

2016 年 2 月 15 日

高等学校国語科における文学教材の〈語り〉に関する研究

三重大学大学院教育学研究科  
教育科学専攻 人文・社会系教育領域  
214M014 飯田 真未

## 目次

序章 研究の目的と方法 .....	4
第1章 <読み>の豊かさを育むとはどういうことか .....	7
第1節 文学教育における文学批評理論の受容と発展 .....	8
第1項 文学批評理論の歴史的変遷 .....	8
第2項 文学教育論の発展 .....	10
第2節 <読み>の豊かさの内実と育む要件 .....	14
第1項 <読み>の豊かさの内実 .....	14
第2項 <読み>の豊かさを育む要件 .....	19
第3節 <語り>に着目した文学の授業の必要性 .....	21
第1項 文学の授業における<語り> .....	21
第2項 <語り>を意識した教員の働きかけと<読み>の可能性 .....	25
第2章 <語り>に着目した文学の授業 .....	32
第1節 学習者の実態 .....	33
第2節 授業者の意識 .....	36
第3節 他校種における<語り>に着目した授業の実際 .....	44
第3章 <語り>に着目した<読み>の可能性 .....	48
第1節 「羅生門」(国語総合) .....	49
第1項 「羅生門」先行研究(作品論) .....	49
(1) 吉田精一「羅生門」論 .....	49
(2) 三好行雄「羅生門」論 .....	51
(3) 関口安義「羅生門」論 .....	53
(4) 前田愛「羅生門」論 .....	54
(5) 田中実「羅生門」論 .....	55
第2項 「羅生門」作品研究 .....	58
(1) 「羅生門」という空間 .....	58
(2) 作者を自称する<語り手> .....	59
(3) 下人と老婆の出会い .....	60
(4) 下人の人物像 .....	61
(5) <語り手>を批評させる<語り> .....	63
第3項 「羅生門」教材研究 .....	66
(1) 「羅生門」先行研究(教材論)の成果と課題 .....	66

(2) 先行授業実践の成果と課題 .....	69
(3) 国語総合における「羅生門」の位置づけ .....	73
第2節 「舞姫」(現代文B) .....	76
第1項 「舞姫」先行研究(作品論) .....	76
(1) 小堀桂一郎「舞姫」論 .....	77
(2) 助川徳是「舞姫」論 .....	79
(3) 前田愛「舞姫」論 .....	81
(4) 田中実「舞姫」論 .....	83
第2項 「舞姫」作品研究 .....	85
(1) 豊太郎とエリスの相関関係 .....	86
(2) 豊太郎からみたエリス .....	86
(3) 語られない母親の死 .....	89
(4) 相沢の言葉を語りなおす豊太郎 .....	90
(5) 苦悩の原因 .....	92
(6) 「恨む心」から「憎むところ」へ .....	93
(7) 豊太郎の「まことの我」 .....	96
第3項 「舞姫」教材研究 .....	96
(1) 先行授業実践の成果と課題 .....	97
(2) 「舞姫」の教材価値 .....	105
第3節 高等学校における<語り>に着目した授業のあり方 .....	108
第1項 「これしかない」<読み>を促す授業 .....	108
第2項 <読み>の方法を先行させない授業 .....	109
第3項 メタ認知能力を重視し、育てる授業 .....	110
第4項 系統性のある授業 .....	111
終章 研究の成果と課題 .....	114
引用・参考文献 .....	118
資料編 .....	126
(1) 橋本博孝 考案図(原案) .....	127
(2) 質問紙調査用紙 .....	128
(3) 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」実践報告資料 .....	129
(4) 教材文「ずうっと、ずっと、大すきだよ」 .....	149
(5) 教材文「羅生門」 .....	151
(6) 教材文「舞姫」 .....	156

## 序章 研究の目的と方法



今日、国語教育において具体的な言語活動例が多く提案されている。例えば、「学習指導要領解説」によると、「国語総合」の「C 読むこと」の「(2) 言語活動例」として「ア 脚本にしたり、書き換えたりする言語活動」が挙げられ、そして「読むこと」を中心に総合的な言語能力を育成する「現代文B」では「ウ 表現の仕方を考えたり、創作的な活動をしたりする言語活動」が挙げられている<sup>1</sup>。これは小説を脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりする活動である。さらに具体的な教材を取り上げて述べるなら、中島敦の小説「山月記」を戯曲に、宮沢賢治の詩「永訣の朝」を物語に、そして丸山真男の評論『「である」ことと『する』こと』を詩にするといった活動が考えられる。このような言語活動を通して、「読むこと」の学習をさらに深めることがねらいとなっているのである。また、言語活動を「読むこと」の学習に取り入れていくことの効果について、その言語活動を実現するために何度も文章に立ち返って繰り返し読むことが促されることが考えられる。そして、「学習指導要領解説」では、「文章を自分の知識、思考、体験などと照合させながら繰り返し読むことは、読み手の認識の変容を促すとともに主体的な読みの確立につながる」と述べられている。しかし、これらの言語活動を通して、本当に学習者の認識が変容したり、深化したりということが起こり得るのだろうか。「読むこと」の学習の中で、何度も文章に立ち返って繰り返し読むことが促されるという点で言語活動が有効に働くということも無視できないが、言語活動によってどのような認識の変容や深化が得られるのかということが未だに明らかにされていないのも現状である。ここで改めて、国語教育においてどのような＜読み＞を求めていくのか、そしてどのような読者を育てていくのかということを問い直さなければならない。これは、実際の授業において学習者にどこまで読ませるか、または学習者にどのような＜読み＞を期待するのか、という問題にも関わってくる。

稿者はここで、「＜読み＞の豊かさを育む」ということと、そのような＜読み＞を促す手立てとして＜語り＞に着目することを提案したい。「豊か」とであるということは、多様であるというだけでなく、その質も重要となってくる。そのため、まずはこの「＜読み＞の豊かさ」の内実を明らかにする必要がある。また、このような問題を考えるにあたり、改めて文学を読むとはどのようなことなのか、ということを考えなければならない。どのように読んだか、ということとは＜読み手＞それぞれに委ねられている。そのため、学習者の＜読み＞の多様性が学校現場で保障されなければならない。しかし、学習者の自由な＜読み＞を認めていく一方で、それが「なんでもあり」の＜読み＞を認めることになってはいけない。ここには、文学研究においても問題視されている「＜読み＞のアナーキー」の問題がある。

本稿ではこの問題について先行研究を踏まえ、具体的な文学教材を取り上げながら「＜読み＞の豊かさを育む」とはどのようなことなのかということ、そしてそのような＜読み＞を促す方法として＜語り＞に着目することを論じることとする。なお本研究においては

<sup>1</sup> 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』,教育出版。

高校生を主な対象として考察することとする。

## 第1章 <読み>の豊かさを育むとはどういうことか

本章では、特に＜読み＞の多様性の問題に関わる文学批評理論の歴史的変遷をふまえた上で「＜読み＞の豊かさ」の内実を明らかにし、そしてこれを育むための要件について述べていく。それは、国語教育において学習者にどのような＜読み＞を求めるのかということと、文学研究において文学を読むとはどのようなことなのかということが密接に関係しているからである。

## 第1節 文学教育における文学批評理論の受容と発展

本節では、先述したように、特に＜読み＞の多様性の問題に関わる文学批評理論の歴史的変遷と、それが文学教育においてどのように受容されたかということ、そして文学教育論がどのように発展してきたのかということを述べていく。

### 第1項 文学批評理論の歴史的変遷

かつて、作品の真理は作家の側にあるとされていた。作品の内容は全て作家の意図に還元され、「作家の意図を読む」ということが「読む」ということであった。この立場を「作家論」という。これに対して、作品の自立性を重視した「作品論」という立場が興ってくる。作品論は、作品の内部だけを分析の対象とし、客体としていかに自立的に捉え得るかを問題にしている。そのため、作家論のように作家の意図を読むことを誤りとし、また読者の感情移入による誤りを論じている。この二つの立場において共通しているのは、作品の真理を唯一絶対のものであるとし、さらにそれが作品の側に客観的に存在しているとしていることである。どちらも、作品を読む読者の存在を考えていない。そもそも、「読む」とはどのような行為なのだろうか。作家論や作品論においては、唯一絶対的で、統一的な作品の真理に、あくまでも客観的に迫ろうとしている。しかし、読むことの「客観性」とは錯覚である。どんなに客観的に作品を分析しようとしても、どの文章を取り出すかという選択も、その文章に対する意味づけも、全て読者の恣意が含まれる。取り出す文章が同じでも、読者が異なれば、それは異なった意味づけがなされ、たとえその意味づけた内容が同じであったとしても、読者にとってそれを意味づける言葉がもつニュアンスや価値が全く同じということはない。それは読者それぞれの持つことば<sup>2</sup>の世界が異なるからである。「読む」とは恣意的な行為であって、読者の存在を無視することはできないのである。

1980年代、さらに「テキスト論」という立場が興ってくる。このテキスト論の特徴について、加藤典洋（2013）は次のように説明している。

---

<sup>2</sup> 本稿では、その人が使っている言語体系全体を指す。

「テキスト」論の特徴は、「読み」が作者から、切り離されているので、作者の意図への還元が、まったくないこと、いわば「作者の死」が貫徹していることです。しかし、もう1つあります。「読み」が読者からも切り離されているので、「テキスト」がどのようなにも読まれうること、そのため、どのような「意味」としても取り出されうる権利をもっていることです<sup>3</sup>。

この立場において、作品の真理を実在する作者、つまり作家には求めない。そして＜読み＞の多様性が認められている。またここにも、一つの問題が浮かび上がってくる。＜読む＞ことの恣意性、つまり主観的な＜読み＞を認めるということは、その＜読み＞の根拠が曖昧になり得るということである。いわゆる「なんでもあり」の＜読み＞を認めてしまうことになる。これが文学研究において「読みのアナークシー」と呼ばれる問題である。

この問題についてさらに詳しく考えるために、ロラン・バルト（1971）の考えを参考にしたい。バルトの特徴は読書行為によって生じる読者の中の運動を「テキスト」とした点である。作品の＜元の文章＞<sup>4</sup>は単なる活字文章群に過ぎず、読者に読まれた後、「物質の断片」と化す。実体としての作品は存在せず、読者の頭の中に広がった作品世界こそが作品であり、「テキスト」なのである。

「テキスト」は複数的である。ということは、単に「テキスト」がいくつもの意味を持つということではなく、「意味の複数性」そのものを実現するということである。それは還元不可能な複数性である（ただ単に容認可能な複数性ではない）。「テキスト」は意味の共存ではない。それは通過であり、横断である。したがって「テキスト」は、たとえ自由な解釈であっても解釈に属することはありません、爆発に、散布に属する。実際、「テキスト」の複数性は、内容の曖昧さに由来するものではなく、「テキスト」を織りなしている記号表現の、立体的複数性とでも呼べるものに由来するのだ<sup>5</sup>。

バルトはそれまでのテキスト論において、テキストを「容認可能な複数性」（作品の文

<sup>3</sup> 加藤典洋（2013）「理論と授業—理論を禁じ手にすると文学教育はどうなるのか—」，日本文学協会編『日本文学』第62巻 第3号，ひつじ書房，P.31。

<sup>4</sup> 田中実（2001）「＜原文＞という第三項—プレ＜本文＞を求めて」（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』，教育出版，P.65。）は次のように解説している。

客体としての文学作品の文章のことであるが、文学作品の文章とは当然読まれることを前提としている。読まれると、文章は読み手の中の＜本文＞、すなわち、バルトの言う「テキスト」と「単なる物質の断片」とに分類する。その際の「物質の断片」のことを読み手から見ると＜元の文章＞に当たるためにこう呼ぶ。あるいは、読み手によって読まれる以前の文学作品の文章を便宜上こう呼ぶこともある。

<sup>5</sup> ロラン・バルト（1971）＝花輪光訳（1979）「作品からテキストへ」，『物語の構造分析』，みすず書房，P.97。

章は読者によってさまざまに読まれ、許容されるが、＜本文＞の実体性は残されている）と理解されていたところから、「還元不可能な複数性」（読者によって読まれ、＜本文＞が変容するだけでなく、実体性もない）と考えたのである。バルトは読書行為を読者の内部の運動としての「テキスト」と、外部の世界としての＜元の文章（物質の断片）＞とに分断した。両者は完全に切り離されてしまい、読者の＜読み＞は根拠のない、アナキーなものとなる。

また、テキスト論の方法に関する特徴として石原千秋（2009）は次のように述べている。

テキスト論は「方法」ではない。テキスト論は「立場」なのである。別の言い方をすれば、イデオロギーなのだ。それは、さまざまな方法は使ってもかまわないが、作者に言及することだけはしないという立場だ<sup>6</sup>。

つまり、テキスト論は作者を分析の対象とすることはないが、それ以外のモノや時代背景はいくらでも参照できるという立場であって、固有の方法は持たないのである。このようなテキスト論の立場を前提として、文学研究では物語論や読者論、そしてカルチュラル・スタディーズなどが具体的な分析の方法として発達していった。これらの方法もまた文学教育に大きな影響を与えていることは言うまでもない。以上のような文学研究における批評理論が文学教育においてどのように受容され、文学教育が発展していったのかということについては、次項で詳しく述べることにする。

## 第2項 文学教育論の発展

文学批評理論の歴史的変遷は大きく以上のようにまとめることができる。そしてこれらの批評理論は、教育現場においても大きな影響を与えてきた。田近洵一（2013）によれば、特に大正期以降の＜読み＞の教育は、解釈学の影響下にあって、作品としての教材の正確な読解とそのための厳密な手続き（読解指導過程）を求め続け、いくつかの正解到達方式としての指導過程は権威化されて教師をしばり、子どもの学習の枠組みを形づくったとされている<sup>7</sup>。この解釈学について、石山脩平（1935）は次のように解説している。

認識対象に適はしく認識するには、（外的表徴を機縁として）認識主観自らの精神をば対象の内からの統一に合致する様に追構成（nachbilden）することによって、対象を追体験（nacherleben）しなければならぬ<sup>8</sup>。

<sup>6</sup> 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』，河出書房新社，P.30。

<sup>7</sup> 田近洵一（2013）『創造の＜読み＞新論—文学の＜読み＞の再生を求めて—』，東洋館出版社。

<sup>8</sup> 石山脩平（1935）『教育的解釈学』，賢文館，P.11。

つまり、解釈学においては認識の対象である文学作品は絶対的な存在であり、〈読む〉ことはそれに合わせて、作品の精神に己を融合させていくことであった。そのような授業の中で学習者が読者としてどのように読んだかということは無視されてきた。このような解釈学からの脱却を図った研究者として、荒木繁や大河原忠蔵、太田正夫などが挙げられる。荒木は、1953年に発表した「民族教育としての古典教育一万葉集を中心として」において、学習者を、自分たちの置かれた時代状況と向き合わせることで、文学の読みを「アクチュアル」なものにし、さらに、歴史社会的な立場から現実への認識を深めようとした<sup>9</sup>。そこには、荒木自身が高校教師として、学習者たちの「民族喪失感」を感じ取ったことを契機に、現実の中でくじけ、ニヒリズムに陥りがちな学習者たちを状況への「抵抗主体」としてよみがえらせたい、という荒木の強い思いが表れている。荒木のこの実践は朝鮮戦争といった時代背景のもとでなされたものであり、荒木は学習者の心の中の危機を植民地的な状況に置かれたことによる「民族喪失感」として見つめていたのである。田近洵一（1991）によると、このような荒木の提案は当時「主体的鑑賞理論」を提唱していた西尾実によって「問題意識喚起の文学教育」として意義づけられ、このことによって荒木の状況との関わりを問う視点は論議の対象から外されてしまったとされている<sup>10</sup>。荒木の実践は当時の時代状況と結びつき、文学による国民解放を意識したものであったが、それが先述したような西尾による意義づけによって「民族教育としての」という視点が欠落し、学習者の問題意識は「個人的・主観的な意見」とみなされてしまったのである。そして荒木の「問題意識喚起の文学教育」を受け継ぎ、「十人十色を生かす文学教育」として学習活動のあり方を追求したのが太田正夫である。太田の論の特徴は、絶対的でない「十人十色」の〈読み〉は他者を媒介として変容・深化するものであると捉えていた点である。その具体的な方法については、1967年の「十人十色を生かす文学教育—原民喜『夏の花』ドーデー『スガンさんのやぎ』泰淳『ひかりごけ』の実践—」に詳しく述べられている<sup>11</sup>。簡単に紹介するならば、教師が初発の感想を分類・編集したプリントを作成し、それを学習者に読ませ、その感想に対する感想を書かせるというものである。このような学習活動を通して、学習者は他の学習者（他者）の〈読み〉に出会っていくこととなる。同じく、学習活動として感想文を書かせることを提案したのが大河原忠蔵である<sup>12</sup>。大河原は「状況認識の文学教育」を提唱し、太田のように感想文を書かせるという活動の意義を述べているが、その目的は太田とは全く異なる。太田が感想文を書かせ、それを学習者同士で交流することによって学習者一人ひとりの〈読み〉をゆるぎないものにしようとしたのに対

<sup>9</sup> 荒木繁（1953）「民族教育としての教育一万葉集を中心として」,日本文学協会編『日本文学』第2巻 第9号,未来社,P.1-10。

<sup>10</sup> 田近洵一（1991）『戦後国語教育問題史』,大修館書店。

<sup>11</sup> 太田正夫（1967）「十人十色を生かす文学教育—原民喜『夏の花』ドーデー『スガンさんのやぎ』泰淳『ひかりごけ』の実践—」,日本文学協会編『日本文学』第16巻 第3号,P.196-210。

<sup>12</sup> 大河原忠蔵（1988）「文章表現における伝播力の一考察（「対話」をひらく文学教育<特集>）」,日本文学協会編『日本文学』第37巻 第7号,P.42-50。

し、大河原は作家が状況をイメージとしてどのように取り出しているかという状況認識の過程の〈読み〉を重視したのである。これらの研究において、様々な批判もあるものの、それぞれ学習者の読者としての主体のあり方を問題としている点で共通している。このような学習者を〈読み〉の主体者として見出そうとする流れの中で、読者論は提唱された。読者論は1980年代以降、〈読み〉の教育に大きな影響を与えた。特に関口安義の発言を契機として、正解到達主義の学習を否定し、学習者の多様な〈読み〉を認めるもので、そのような〈読み〉の学習は教育現場に広まっていった。この読者論について、関口（1983）は次のように述べている。

読者論的視点の有効性は、学習者を〈読み〉の主体者として位置付けるところにある。そこには教師や研究者など他者の読みの押しつけは存在せず、個々の学習は、教材（テキスト）の中に自己を解放し、豊かな夢を育むことができるのだ<sup>13</sup>。

また、別稿では次のようにも述べている。

教材本文から逸脱しないなら、学習者一人一人のどのような読みも許容される。それを統一しながらより高次の読みを目ざすところに、読むことの教育の神髄があるといえるのである<sup>14</sup>。

一見、関口の読者論では先述したような〈読み〉の多様性が認められているようにも思われるが、結局のところ、「教材本文から逸脱しない」という言葉からも分かるように、実体としての作品の正しい読み取りを基準としたものであった。その意味で、関口の読者論には「正解」がある。

このような文学教育における読者論の問題を山元隆春（2001）が次のように指摘している。

文学理論と国語教育とのあいだで、もしも「読者論」に異なりがあるとすれば、前者が一種の「機能」としての「読者」を問題にし、後者はむしろ個別具体の「読者」を問題にしているというところに異なりがある。たとえば、イーザーの「内包された読者」概念はテキストの語りの属性の一部として機能する概念であって、必ずしも現実の読者のあらゆる読書行為を説明する概念ではな

<sup>13</sup> 関口安義（1983）「読者論の視点の導入—〈読み〉を取り戻す」、日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』第18巻 第136号、謙光社、P.11。

<sup>14</sup> 関口安義（1985）「読みの作用と読むことの教育」、全国大学国語教育学会編『読むことの教育と実践の課題』、明治図書、P.33。



い<sup>15</sup>。

文学教育における読者論が問題としているのは、生身の読者であり、学習者なのである。山元が指摘しているように、文学研究における読者論が問題としているのはあくまでも概念としての読者であって、前項でも述べたように、文学研究における読者論はその成立の背景としてテキスト論や物語論を抱えている。それが文学教育に受容されるにあたって、そのような背景はふまえられず、単一のものとして受容されてしまったために、読者論の読者は実体としての学習者にそのまま置き換えられてしまったのだと考えられる。そのため、文学教育における読者論では学習者の「なんでもあり」の〈読み〉が認められるということが起こってしまったのである。しかし、それまでの解釈学から教育現場を解放し、学習者を〈読み〉の主体者として見出したという点において、関口による読者論的な読みの提唱には大きな意義があったと言えるだろう。

そして1990年代以降、テキスト論以降の「読みのアナキー」の問題を乗り越えるために、〈原文〉という第三項を提案しているのが田中実である。また、田中は先述したように関口の読者論には「正解」があるということから、読者論的なアプローチを「エセ読みのアナキー」とであると厳しく批判している。その上で、読者に読まれた時点でただの「物質の断片」と化す〈元の文章〉（客体）と、〈元の文章〉を読むことによって読者に生まれた文脈である〈本文(ほんもん)〉<sup>16</sup>（主体）との間に、主体の知覚作用以前、網膜に現象し、〈本文〉化される以前の対象を〈原文〉として位置づけている。

網膜の映像に映ったという意味では実体でありながら、意識化できないという意味では非実体的な関係概念である〈原文〉を明確に設定した。これは網膜上の「実像」であり、これが視覚中枢の「虚像」への過程で知覚されるところがポイントである。〈元の文章〉は読まれることで読み手に〈本文〉として現象するが、それ以前の網膜上の現象である〈原文〉との相違は明らかな、〈原文〉の実体性が影として〈本文〉に働く。〈本文〉が読み手にとって〈元の文章〉と対照不可能であるため、アナキーになると考えるバルトの「テキスト」に対して、この〈原文〉が要請されたのである。〈原文〉の非実体性と実体性という二重の性格が必要なのである。〈本文〉のなかに働く〈原文〉の影が実体的力を発揮し、読者の価値観・世界観を再編成していくと考えている<sup>17</sup>。

<sup>15</sup> 山元隆春（2001）「文学の授業にとって『読者論』とは何か」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第101号,P.175。

<sup>16</sup> 田中実（2001）は次のように解説している（P.65）。

読み手は文学作品の文章の字義を拾い、それぞれの体験、感受性、能力などに応じて内なる文脈を生成させるが、この読み手に現象した文脈（コンテキスト）を〈本文〉と呼ぶ。

<sup>17</sup> 同上,P.36。

別稿で田中はこの〈原文〉を「到達不可能な何者か」として表現している<sup>18</sup>。また、田中はバルトがそれまでのテキスト論における「容認可能な複数性」を乗り越えたことは評価しながらも、「還元不可能な複数性」については否定している。〈元の文章〉と〈本文／テキスト〉とを切り離して考える限り、「読みのアナーキー」の問題は永遠に付きまってくる。また、作品のもつ力を否定することになる。そこで田中は〈元の文章〉と〈本文／テキスト〉の間に〈原文〉という第三項を設定した。〈本文／テキスト〉は田中の言葉を借りるならば、読者のなかに立ち上がった〈了解可能な他者〉であり、その範囲で作品と向き合う限り、読者は自己の恣意性から逃れられない。そこで、自己の外側にある作品と向き合う必要が出て来る。読者の外部から、〈本文／テキスト〉に「影」のように影響を与え続け、〈本文／テキスト〉を相対化し続けるものがなければ、文学作品を読む意味がなくなってしまう。それこそが〈原文〉であり、読者の側からは知覚できない〈了解可能な他者〉である。

このような田中の論には、それまで〈主体〉と〈客体〉の二元論で捉えられてきたからこそ生じる、文学の〈読み〉の問題を乗り越えようとする力があると言えるだろう。

以上から、文学研究における「〈読み〉のアナーキー」の問題は文学教育においても重要な課題であると言える。このことは、教育の現場で学習者として、そして一読者として文学を読む学習者の主体の働きをどのように捉えるかという問題でもあるからである。読者論ではそれまでの解釈学から学習者を自由な〈読み〉へと解放したと思われたが、それは「正解」を違えない範囲での自由であった。これはテキスト論の「容認可能な複数性」以前の問題である。この意味で田中は読者論を「エセ〈読み〉のアナーキー」と呼ぶのである。これらのことを踏まえて、次節では田中の〈第三項〉論と田近の「創造の〈読み〉」を比較することを通して、文学の授業で求められる「〈読み〉の豊かさ」の内実を明らかにしていく。また、田中の〈第三項〉論には近年、その論の一部に変化がみられる。このことについても次節で触れることとする。

## 第2節 〈読み〉の豊かさの内実と育てる要件

### 第1項 〈読み〉の豊かさの内実

本項では田中と田近の論を比較しながら文学の授業において求められる〈読み〉の豊かさの内実を明らかにしていく。先述したように、田中は「読みのアナーキー」の問題を乗

<sup>18</sup> 田中実（2012）「ポスト・ポストモダンの〈読み方〉はいかにして拓かれるか」、田中実・須貝千里編『文学が教育にできること―「読むこと」の秘鑰』、教育出版、P.331-341。

り越えるために、＜第三項＞論を展開しており、第三項である＜原文＞について、これまではその＜非実体性＞が強調されてきたが、近年田中の考えは以下のように変化している。

眼前に今、文学作品の文章が見えているとします。この客体の文章は読み始めた瞬間、既に＜眼前の文章＞と＜元の文章＞とに分離し、＜元の文章＞の＜影＞が＜形＞になって眼前に現れたものを読んでいます。だから、それは客体との相関でありながら、客体そのものとは切り離された読み手自身が捉えた対象との相関、全て読み手の中の現象であって、これによって読み手の中に＜倒壊・瓦解＞が起こるのです<sup>19</sup>。

それまで、我々が手に取れる＜元の文章＞は読者が読み始めた瞬間に「物質の断片」と＜原文＞に分離するとされ、その「物質の断片」は読者からみて＜元の文章＞に当たるとされていた。それがここでは、客体の文章は読者が読み始めた瞬間に＜元の文章＞と＜眼前の文章＞に分離するとし、＜眼前の文章＞は＜元の文章＞の＜影＞が＜形＞となって読者に現れたものであるとしている。つまり、この客体としての＜元の文章＞こそが＜原文＞であり、＜眼前の文章＞がテキスト、田中の言葉では＜本文（ほんもん）＞ということになる。

ここではこれまでと異なり、＜原文＞の実体性が強調されている。しかし、これはあくまでも「実体性」である。「読む」という行為において、実体としての客体は決して捉えることはできない。いくら捉えたつもりになってもそれは決して客体そのものではない。このことを踏まえた上で、「客体そのものの存在を否定することは断固できない」と田中は述べる。人は客体そのものを捉えることはできない、しかし、客体そのものがなければ何ものもそこにはない。客体そのものの影響を受けているからこそ対象を捉えることができるのである。その意味で田中は＜原文＞の実体性を強調しているのである。

また、先述したように、この＜眼前の文章／本文＞は、捉えられない＜元の文章＞の＜影＞が＜形＞となって読者に現れた読者個々の現象であり、そしてそれを読者自身が分析し、解釈して批評することが「読む」ことであると田中は述べている。つまり田中の言う「読む」こととは、自分自身を読むということになる。さらに、田中は理想の読者について次のように述べている。

＜私のなかの本文＝了解可能な他者＞の彼方にある《本文》（稿者注：このことを田中は後に＜原文＞と表現している。）に撃たれていく読者であり、そうすることで文学の＜ことば＞の深みに生き、「作品」＝《本文》に造り変え

<sup>19</sup> 田中実（2011）「＜原文＞と＜語り＞再考—村上春樹『紙の子どもたちはみな踊る』の深層批評」、至文堂編『国文学 解釈と鑑賞』第76巻7号、ぎょうせい、P.9。

られる読者が理想の読者である<sup>20</sup>。

＜原文＞という＜了解不能な他者＞の影響によって自分の中の＜本文／テキスト＞を相対化し続ける読者は、自らの＜読み＞に満足せず、常に作品の真理を求め続ける読者と言えるのかもしれない。それは、稿者の考える「＜読み＞の豊かさ」を持つ読者であると言えることができるが、実際の教室で学習者にこれをそのまま求めることはできない。

これに対し、田近は「創造の＜読み＞」を提唱している。田近は関口の読者論にもいち早く反応し、「読者論」ではなく「読者行為論」であるべきだと述べ、そしてそれは「国語教育において読者論は、読者に視点を置き、その読み取りを尊重しようとはしてきたが、教材である文学作品と読者との関係、さらには読者の文学作品との関係行為としての読むという行為の内実については曖昧なままにしてきたから」とも述べている<sup>21</sup>。ここで注目したいのは、「読者の文学作品との関係行為としての読むという行為」という部分である。田近の論で特徴的なのは、読むという行為を読者と文学作品との関係のなかに位置付けている点である。

＜読み＞は、主体にとって外なる文章（テキスト）との出会いの経験である。出会いの経験の内実として読者の内に成立した文脈を本文と呼ぶと、外なる文章は、主体の＜読み＞の行為を通して、初めて主体の内に何らかの意味のある本文として現象する。そのことで、主体は、一つの意味世界との出会いを経験するのである。読むという経験の内実、その読者の内に現象した本文にある

<sup>22</sup>。

ここで田近は本文の成立について上記のように述べている。また、ここでの「本文」とはテキスト論における「テキスト」や田中の「本文（ほんもん）」とほとんど同義である。そして田近は読むことで読者である「わたし」は他者と出会い、新しい世界を経験し、その出会いの経験は文脈の成立とともにあるとも述べている。つまり、田近も読者の＜読み＞は他者との出会いによって相対化されなければならないと述べているのである。しかし、田近は田中のような第三項としての＜原文＞からの影響を想定していないため、田近の論において読者が出会う他者は田中の＜了解可能な他者＞でしかない。ここでも「読みのアナーキー」の問題が立ち上がってくるのである。このことを田近は「主観性の克服の問題」とし、次のように述べている。

読者の内なる本文は、不確かな言語操作によって成立したかも知れないし、個

<sup>20</sup> 田中実（1996）『小説の力—新しい作品論のために』、大修館書店、P.274。

<sup>21</sup> 田近洵一（2013）,P.128。

<sup>22</sup> 同上,P.18。

性的な文脈化のはたらきによって成立したのかも知れない。そのような読者の内なる本文は、言語的資材との関係で、絶えず問い直さなければならない。

「わたし」の読みの根拠は、言語的資材に対する、読者としての「わたし」の文脈化のはたらきにあるのだ。問うべきは、語とその連鎖としての文章の言語的仕組みをどうとらえたか、そしてそこにどんな意味を与えたかである。文脈化のあり方は、そこに成立した本文と、言語的資材との関係として問い直さなければならない<sup>23</sup>。

ここでの「言語的資材」とは実体としての〈元の文章〉のことであり、「文脈化」とは客体としての言語的資材を本文たらしめる主体の働きのことである。田近は〈読み〉の根拠を文脈化の働きに求めており、これを相対化するためには文脈化のあり方を、文脈化によって成立した〈本文〉と言語的資材との関係を問い直す必要があると述べているのである。このように田近は、「読む」という行為を読者と文学作品との関係の中に位置付けている。この点において田中の論と大きく異なる。田中は〈了解可能な他者〉でしかない〈本文〉を相対化するための他者を〈原文〉という〈本文〉の外側に求めたのに対し、田近は主体としての読者の働きにあくまでもこだわり、何度も言語的資材に立ち返って、〈本文〉と文脈化の働き自体を問い直すことで相対化できるとしている。このような田近の論に対して、田中は〈了解不能の他者〉が無ければ〈本文〉は自己化の闇に陥ってしまうこと、また言語的資材の意味は読者に個別に一回性で生成されるため言語的資材に立ち返ることはできないと批判している。このような批判を受けて、田近はさらに次のように述べている。

読者が向かい合っているのは、そのような「わたしのなかの他者」「わたしの捉えた他者」だと考えている。つまり、読者は〈読み〉を通してそこに見えてくる世界しか、他者として向かい合えないのだ。読者にとっては、その自分に見えてくる世界、自分の目に見えている世界に意味がある。それが読者にとって他者なのだ。…（中略）…わたしも「自己化した他者」を越えて、〈読み〉の行為のめざす先に「絶対的な他者」というものを想定することに異論を唱えるつもりはないのだが、しかし、その前に、読者を挑発し、目覚めさせたのは、〈読み〉を通して彼に見えてきた世界＝他者だということを重視したい

<sup>24</sup>。

田近も「読む」という行為において絶対的な「他者」を「未見の他者」という言葉を用いて想定している。しかし、ここでも田近は「未見の他者」からの影響ではなく、読者が

---

<sup>23</sup> 田近洵一（2013）,P.26。

<sup>24</sup> 同上,P.62。

どのように「未見の他者」を求めて読むか、つまり文脈化の働きを問題としているのである。田近にとって、「読む」ことは受容ではなく意味生成行為なのである。

田中と田近の両者の論を比較する中で、共通点も多く見られた。特に無視できないのは、両者共にソーシャル以降の言語の非実体性を前提としている点である。つまり、両者にとって「読む」という行為は世界認識のあり方そのものを指すということである。国語教育において、〈読み〉の教育とはただ単に言語技術習得のためだけのものではなく、もちろんテストで良い点数を取ることができるようになれば良いというものでもない。学習者は文学作品を読むことを通して自己化を乗り越えていくのである。このような読者こそ、「〈読み〉の豊かさ」を持つと言えるのではないだろうか。田中と田近の論を踏まえ、稿者の考える「〈読み〉の豊かさ」とは、文学の力を「豊か」に引き受けることができる読者である。文学作品には読者のもつ世界を揺さぶり、相対化する力がある。それによって読者は新しいことばの仕組みを手に入れる<sup>25</sup>。ことばの仕組みが新しくなることによって、読者の世界や、その世界が持つ意味もまた新しくなるのである。これが文学の力を「豊か」に引き受けるということである。

そして、読者は文学の力によって、自己の世界を相対化され、「自分は（自分なら）どのように生きるか」という問題にぶつかっていくことになる。これを稿者は「〈読み〉の豊かさ」に求めたい。読者のそれまでの価値観、世界を揺さぶり、相対化するような文学の力を引き受けるためには、まず、読者の中に立ち上がった作品世界〈テキスト〉がテキスト論の問題である「なんでもあり」であってはならない。それでは文学の力を「豊か」に引き受けたことにはならない。読者が「なんでもあり」ではなく、「これしかない」と思える〈読み〉に到達する必要がある。つまり、「〈読み〉の豊かさ」を育むためには、「読みのアナーキー」の問題を乗り越えていく必要があるということである。もちろん、その「これしかない」〈読み〉も読者の恣意によるものであるため、多様性があると言える。しかし、これこそが、学校現場で保障すべき〈読み〉の多様性ではないだろうか。次項では、教室においてどのように「なんでもあり」の〈読み〉を相対化し、「これしかない」〈読み〉を生成させるのかということについて述べていく。

<sup>25</sup> 橋本博孝（2014）「元の文章／原文」（田中実監修／相沢毅彦・大谷哲・齋藤知也・佐野正俊・馬場重行編『「読むこと」の術語集 文学研究・文学教育』, 暁印書館, P. 61.）は、ことばの仕組みが更新していくようにについて、次のように述べている。

子どもは子ども一人ひとりのことばで作品〈本文〉を現象させるしかない。他人のことばではできない。そのように象を現した〈本文〉は、読み手に働きかけ、子どものことばの構造を組み替える。組み替えられたことばによって現象する〈本文〉は新たになる。それはまた子どものことばを変えていく。この相互作用は、絶え間なく無限につづく。…（中略）…子どものことばが組み替えられれば、子どものとらえる世界が変わる。劇的に変革するか微温的な変化かは問わず、子どもは新たな世界の新たな子どもになる。

## 第2項 <読み>の豊かさを育む要件

第1項で述べてきたように、教室において「<読み>の豊かさ」を育むためには、まず生徒に「これしかない」という<読み>を持たせることが重要となってくる。しかし、田中の第三項論を教室に持ち込み、生徒に<了解不能な他者>に打たれていくことを求めることは難しい。また、そのようなモチベーションを個別に持ち合わせているような学習者もいないだろう。しかし、実際の授業は集団で行われるものである。教室において、複数の学習者による、複数の「これしかない」<読み>が立ち上がってきたとき、田中の言うようなく了解不能な他者>が<生身の他者>として立ち上がり、お互いを相対化し合う。これにより、学習者は自己をゆさぶられ、文学の力をそれぞれが引き受けていくことになるのである。また、これは「これしかない」<読み>が多様であるからこそできることでもある。当然のことながら、稿者は教室という場において、この<生身の他者>を無視することはできないと考える。田中の<了解不能な他者>は文学研究においてであれば、「読みのアナーキー」の問題を乗り越えられるかもしれない。しかし、学校で行われる授業では、そこに実在としての他者（生徒）が複数存在しているのである。加藤は、実際の文学の授業をふまえて、「これしかない」<読み>のぶつかり合いを噴水とその上に浮かぶ風船に例えている。

算数教育における答えが、宙に浮かんでいる球体、あるいは、さらに高い天空からつり下げられて浮かぶ球体で、地上からは手の届かない不動の鉄球だとすると、国語教育における答えは、各人のせめぎ合いが作りなす噴水のぶつかり合いの突端に浮かぶ風船のようなもの、とすることができます。そのせめぎ合いがあろうとなかろうと、算数の答えはそこにあり、動かないのですが、国語の答えは噴水のような、「正解」をめざす説のせめぎ合いのダイナミズムに支えられて宙に浮かび、それがなければ、どこかに飛び去ってしまう。あるいは大地に落下、転げてしまうのです<sup>26</sup>。

加藤は、大学での文学の授業における学生同士のディスカッションから、この例えを思いついたようである。国語教育において、作品における<読み>の「正解」はない。「正解」を求めるせめぎ合いこそが重要であり、このせめぎ合いは「なんでもあり」の<読み>では生まれない。しかし、高校生までの学習者に、「これしかない」<読み>を持たせるということは可能なのだろうか。また、この「これしかない」<読み>は「読む」という行為のどの段階に位置しているのだろうか。

文学作品を批評する際、「ストーリー」と「プロット」という言葉が用いられる。廣野由美子（2005）によれば、「ストーリー」と「プロット」という言葉は文学研究において一般的に以下のように理解されている。

<sup>26</sup> 加藤典洋（2013）, P27。

ストーリー（仏：histoire／露：fabula）とは、出来事を起こった「時間順」に並べた物語内容である。他方、プロット（仏：discours／露：sjuzet）とは、物語が語られる順に出来事を再編したものを指す。

お伽噺や民話などでは、読者に多くの情報を記憶することを要求せず、もっぱら次に何が起こったかを時間順に並べてゆくというような原始的な物語形態もある。このような場合は、ストーリーとプロットが近似している。しかし、小説では、ふつう両者の間に差異がある。作者は、自分が書きたいことがもつとも効果的に読者に伝わるように、出来事や描写の配列を組み替える工夫を凝らすからだ<sup>27</sup>。

プロットの段階で読むときには、ストーリー上の出来事をつなぐ因果関係を読むということに重点が置かれる。そして、読者がストーリーの因果関係を結ぶことができるのは、〈語り手〉がそのようにストーリーを語っているからである。これに目を向けることで、ストーリーはより立体的に、読者の中に立ち上がることとなるのである。

稿者が考える「これしかない」〈読み〉とは、プロットの段階まで読めたときに、自然と読者が受け取る作品の価値やメッセージ性であり、これが多様であると考えている。そしてそれが〈生身の他者〉の存在によって相対化され、学習者は「〈読み〉の豊かさ」へと向かっていくのである。つまり、「〈読み〉の豊かさ」を育むためには、まず学習者にプロットの段階まで読ませる必要があるということである。

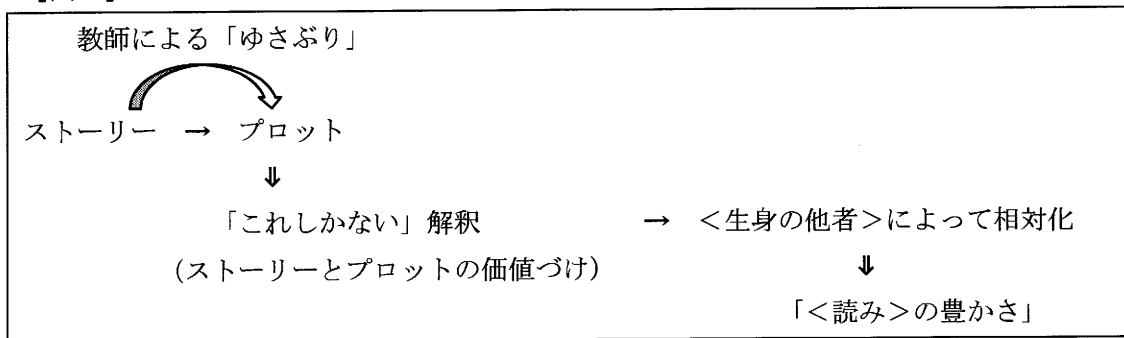
では、プロットの段階まで読ませるためには、教師のどのような手立てが必要となってくるのだろうか。高校生を主な対象として考える。高等学校の授業で扱われる文学作品は、ストーリー自体が複雑で、難しいものが多い。そのため、実際の授業はストーリーの読み取りに時間をかけ、その後で教師の知識を披露し、終わるというようなものが少なくない。そしてそのような知識は多くの場合が、作家論や作品論、テキスト論の立場で必要とされる知識であり、特別な知識を持たない生徒たちが教師と同じように作品を読むことはできない。また、学習者も、ストーリーの段階で読むことに慣れており、その先を読む、という発想自体がないということが予想される。

そこで、ストーリーの段階で読む学習者の価値観や、物事の捉え方を揺さぶるような発問ないし活動によって、学習者の〈読み〉をプロットの段階まで深める必要がある。簡単に図示すると、以下のようなものである。

<sup>27</sup> 廣野由美子（2005）、『批評理論入門 『フランケンシュタイン』解剖講義』、中央公論新社、P.9。



【図1】



これにより、学習者のなかで、ストーリーがより立体的に立ち上がると考えられる。さらに、高等学校を卒業してからも作品をより立体的に読めるような手だてを学習者は獲得することができるのである。このように作品をより立体的に読むことができ、「これしかない」＜読み＞を生成する手立てとして、＜語り＞に着目した＜読み＞を提案していきたい。つまり、本稿で述べる学習者の＜読み＞をストーリーの段階からプロットの段階まで深めるための教師の手立てとは、学習者をいかに＜語り手＞や＜語り＞のしくみに出会わせるかということとなる。

### 第3節 ＜語り＞に着目した文学の授業の必要性

＜語り手＞や＜語り＞という用語自体は、既に国語科の学習指導要領で扱われており、文学教育においても周知のものである。しかし、実際の文学の授業において、＜語り手＞が所謂「地の文」を語る「ナレーター」のことを指す用語としてのみ扱われ、＜読み＞の方法としては扱われていない現状がある。それは、文学教育の研究者の間で、＜読み＞の方法として＜語り＞に着目するとはどのようなことなのか、ということが問題視されながらも、それが授業実践の場において共有されていないからである。

本節では、＜読み＞の方法として＜語り＞に着目することはどのようなことなのかということを明らかにし、そしてそれを文学の授業に持ち込むことにどのような価値を見出すことができるのかということについて述べることにする。

#### 第1項 文学の授業における＜語り＞

＜語り＞に着目した＜読み＞の方法としては、「物語論（ナラトロジー）」と呼ばれるものがある。この物語論の系譜は複雑で、一概に捉えることは難しいが、一説によると、そ

の起源はアリストテレスの著作である『詩学』にまで遡ることができるとされている<sup>28</sup>。アリストテレスの『詩学』から発展した「詩学」という領域においては、どのようにして読者にある解釈が生まるのかというメカニズムを明らかにしようとしており、そのために「何が書かれているのか」ではなく、「どのように書かれているのか」ということに注目することが求められている。このような、文学の内容ではなく「どのように書かれているのか」という形式に注目した研究はロシアのフォルマリズムによって進められ、その研究を引き継ぐ形で「詩学」は1960年代にフランスで発展することとなった。当時のフランスでは構造主義が盛んであり、これとフォルマリズムの融合によって物語論が生まれたとされている。つまり、物語論はテキスト論の立場を前提として発展したのである。物語論の代表的な研究者として、フォルマリズムをフランスに持ち込んだトドロフや前節でも取り上げたロラン・バルトが挙げられるが、特に『物語のディスクール』を発表したジェラルド・ジュネットによって物語論は大きく発展し、「語り手」「読者」「語りの時間」「焦点化（視点）」の問題など、文学を読む上で重要な批評用語が生まれ、議論された。これらの批評用語は、現在では当たり前のように使われているもので、彼らが文学研究に与えた影響が大きなものであったことが推察される。そして彼らの最大の功績は、文学作品を批評するにあたって実在する作家と作品を切り離し、〈語り手〉とその機能としての〈語り〉を分析の対象としたことである。これにより、実在する作家と作品を切り離しながらも、三好行雄の言う「作家への通路」を開くことが可能となるのである。例えば、三好は作品論の立場からいくつもの作品研究を述べており、そこには作家論では到達できなかったような〈読み〉の独自性がみられる。しかし、そのように物語が描かれる動機を明らかにするにあたって、作家の情報を持ち込んだために作家論的な〈読み〉に陥ってしまっているとされている。このことについて、三好（1986）は次のように述べている。

〈作品論の試み〉とは、作品の性格に応じて組み替えられる方法論の試みでもあったわけだが、そうした方法の一つとして、作家や文学史の事実を、作品の構造や表現の意味を解く鍵ないし情報として利用することを、わたしは避けなかった。ただ、それはあくまでも、作品についての結論をみちびく手続きのレベルにとどめられ、作品のコンテクストを離れて独り歩きすべきではない、という程度にはストイックであった。…（中略）…ただ困難は、作品論を閉じることと、作家への通路を開くことの背反にあった<sup>29</sup>。

作品論を閉じることとは、作品の内部のみを分析の対象とするということである。その上で、三好は作品を分析するにあたって作品形成の動因（モチーフ）を求めるということ

<sup>28</sup> 橋本陽介（2014）『ナラトロジー入門 プロップからジュネットまでの物語論』、水声社。

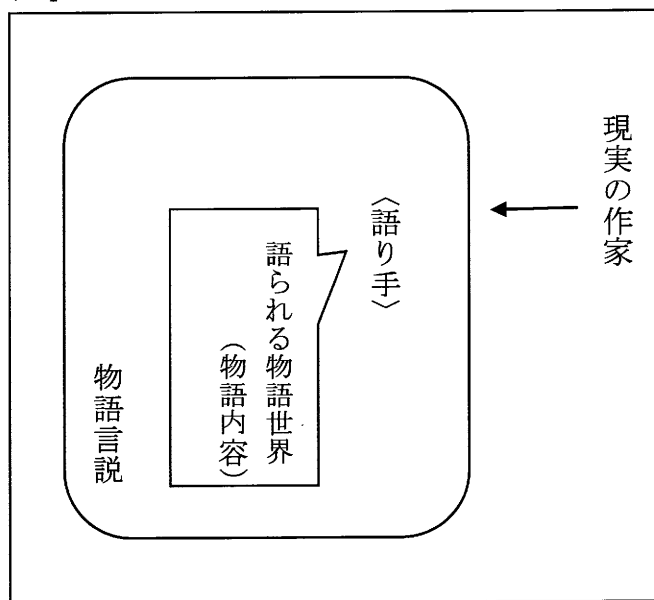
<sup>29</sup> 三好行雄（1986）「作品論をめぐる断章一序に代えて」、三好行雄編『日本の近代小説Ⅰ』、東京大学出版会、P.iii。

に固執したがために、実在する作家と「虚像としての作家像」との区別を示せなかった。それ故に、作家論的なく読み>に留まったと評価されてしまったのである。

このことから、<語り>に着目した<読み>の方法の利点としては、作家や文学史に関わる知識、または精神分析などの特別な知識が不要（文学の授業において、これらの知識を学習者に教える必要がないということではない）であるということと、実在する作家と概念としての作者を明確に区別することで、三好が苦しんだ、「作品論を閉じること」と「作家への通路を開く」ことの両立が可能となるという点が挙げられる。ただし、ここで可能となる「作家への通路を開く」とは、あくまでも「(概念としての) 作者への通路を開く」ということである。この二点は、文学の<読み>の方法を文学の授業へ持ち込むにあたって、きわめて重要な観点である。教師が一方向的に文学を教えるというような典型的な授業から脱却し、学習者の主体的なく読み>を促すためには、「知識がないと読めない」ということは望ましくないと考えられるからである。

これらのことを踏まえて、物語の構造を図示すると、以下の図が考えられる。

【図 2】



<語り手>は物語を語る存在である。しかし、単なる登場人物を中心とした物語内容を語るナレーターとしてあるのではない。<語り手>は物語の登場人物たちの上位の次元に存在し、その<語り>には<語り手>の何らかの評価が含まれている。つまり、<語り手>はある登場人物のことを悪人として語ることもでき、また一方で善人として語ることもできるということである。それは<語り手>が物語内容の外側に存在しながらも、人格を持つということでもある。上掲の図において、<語り手>が物語世界の外部に在りながらも、物語言説の内部に在るというのは、<語り手>が登場人物とは次元を異にしながらも

物語言説の内部の「人物」として在ることを表している。このような＜語り手＞と登場人物との関係について、それぞれが持つ情報量の違いに注目して説明したのがジェラル・ジュネット（1985）である<sup>30</sup>。ジェラルは＜語り手＞の情報量と登場人物の関係について、以下の三つのパターンを提案している。

①語り手＞登場人物

②語り手＝登場人物

③語り手＜登場人物

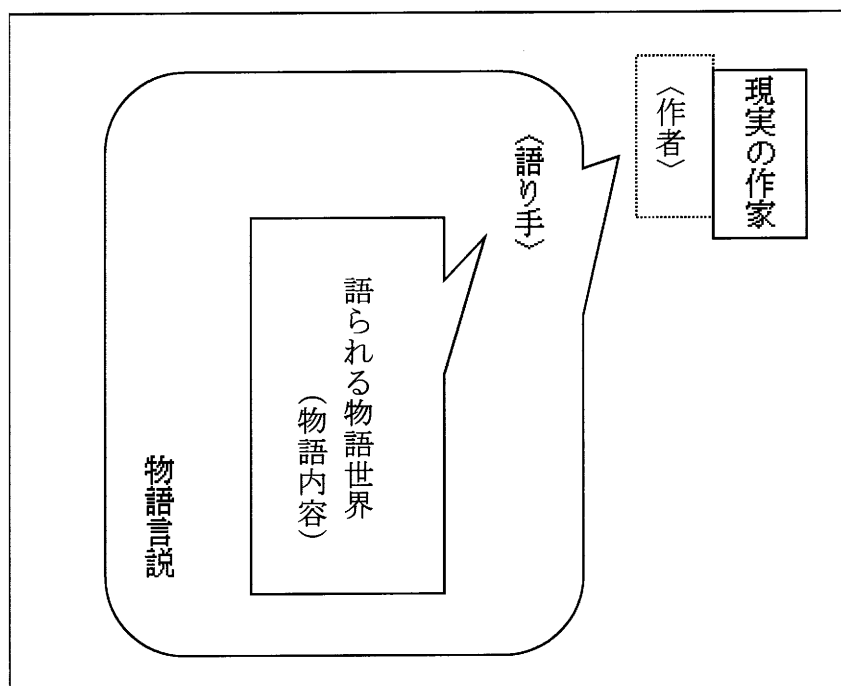
①の場合、＜語り手＞は登場人物よりも多くの情報を持ち、全知視点の＜語り＞と呼ばれる。このような場合、＜語り手＞は登場人物よりも多くのことを知っており、何をどのように語るかという選択権を持っている。つまり、「語らない」ということもできるのである。そのため、＜語り＞に着目して読む際には語られていないこと自体の意味も考えて行く必要があるということである。また②の場合、＜語り手＞の持つ情報量は登場人物と同じで、このような作品の形式としては一人称の＜語り＞が主として挙げられる。例えば、高等学校の現代文Bの教科書に掲載されている森鷗外の「舞姫」などがそうである。

「舞姫」の場合、登場人物としての豊太郎と＜語り手＞としての豊太郎は同一人物であるため、それぞれがもつ情報量はほとんど同じであると言える。そして③の場合、＜語り手＞の持つ情報量は登場人物よりも少ない。ミステリーなどのジャンルがこれに当てはまる。作品によっては、＜語り手＞を①から③のどれかに分類することが難しいものもあるだろう。しかし、＜語り手＞のありようを批評する際には、このような観点から考えることが重要であると言えよう。

ところで、＜語り手＞が人格を持つということは、作品によって＜語り手＞の価値基準や性格が異なるということでもある。具体的な作品研究は次章で述べていくが、＜語り手＞が物語世界で起こる出来事や事実を歪曲して語ったり、＜語り手＞の評価が不自然に強調されていたりするような作品がある。このような＜語り手＞は一般的に「信頼できない＜語り手＞」と呼ばれる。そして読者にその＜語り手＞を「信頼できない」と思わせる＜語り手＞のあり方を問うとき、読者は＜語り手＞のさらに上位に存在し、＜語り手＞に物語を語らせる＜作者＞を想定する必要があるのである。ここでの＜作者＞とは、実在する作家のことを指すのではなく、あくまでも＜語り手＞の上位概念としての存在である。この＜作者＞を想定することによって、上掲の図は以下のように書き換えられる。

<sup>30</sup> ジェラル・ジュネット（1972）＝花輪光・泉涼一訳（1985）『物語のディスコース 方法論の試み』、水声社。

【図3】



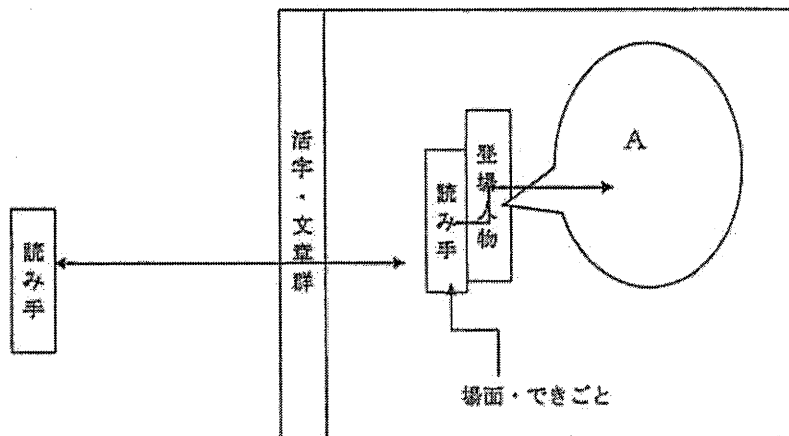
これらのことから、〈語り手〉や〈語り〉に注目する〈読み〉とは、【図3】に表されるような物語や小説の構造を踏まえた上で、「何」が「どのように」語られているのか、そして物語内容をそのように語り出している〈語り手〉そのものを批評していくということであると考えられる。このような〈読み〉のあり方についてさらに考察するために、次項では橋本博孝が2013年に考案した図（【図Ⅰ】～【図Ⅴ】）を援用し、文学の授業において上記のような〈語り〉に着目した〈読み〉がいかに作用するのかということについて述べていく。

## 第2項 〈語り〉を意識した教員の働きかけと〈読み〉の可能性

先述したように、本項では橋本が考案した五つの図を援用し、文学の授業における〈語り〉に着目した〈読み〉の可能性を論じることとする。なお、この図の原案については、本稿の【資料編】においてもまとめて掲載する。

橋本の作成した図において特徴的なのは、〈語り〉を読むということが学習者にとってどのような行為なのか、ということが教員の働きかけとの関連で示されている点である。

【図Ⅰ】 登場人物の気持ちを考えよう

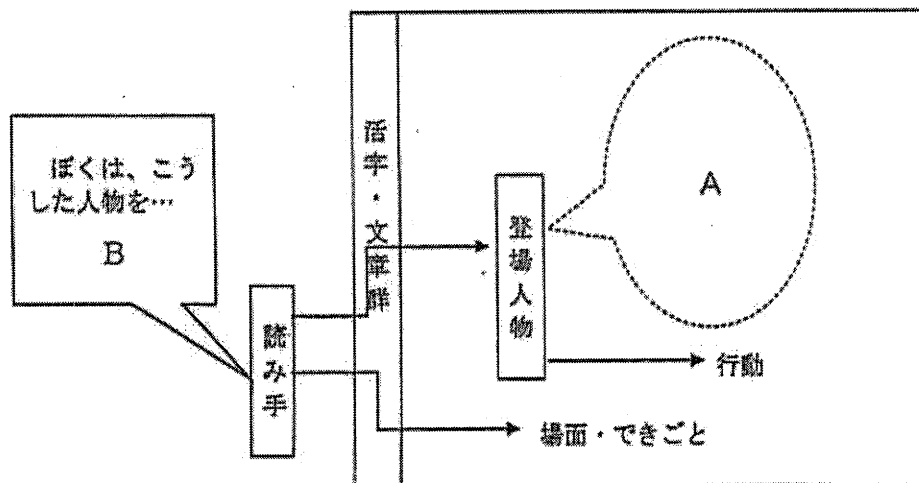


【図Ⅰ】では「登場人物の気持ちを考えよう」などの教員の発問によって、〈読み手〉<sup>31</sup>の内部でどのようなことが起こっているのか、ということが示されている。この図において特徴的なのは、〈読み手〉が「活字・文章群」の中に入り込み、「登場人物」に寄り添った位置についている点である。つまり、このような発問によって〈読み手〉に促される〈読み〉とは、自分自身の心情を登場人物に重ね合わせることによって生じたものであり、それは単なる自己化にすぎない。これでは登場人物の心情を読み取ったことにはならないということである。〈読み手〉は物語世界に入り込み、登場人物に同化する形で読んでいる。このように〈読み手〉が同化する〈読み〉は、〈読み手〉の発達段階によっては十分に起こり得ることであり、そのような〈読み〉は否定されるべきではない。しかし、ここで問題なのは、そのような同化する〈読み〉ではなく、「登場人物の気持ちを考えよう」という発問によってその登場人物の気持ちが「読めた」ことになってしまうことである。登場人物の気持ちを問うような発問は文学の授業では珍しくないが、そこには自己化による〈読み〉の危険性がある。「これしかない」〈読み〉を促し、それを〈生身の他者〉との関係で相対化していくとき、このような自己化は避けなければならない。また、この図に〈語り手〉や〈作者〉の存在が表れていないことにも注目したい。それは、〈読み手〉が物語世界に入り込み登場人物などに同化して読むとき、登場人物や出来事をそのように語り出している〈語り手〉に目を向けることはないからである。

また、登場人物に同化して読むことの危険性がある一方で、物語や小説を読む上で登場人物の人物像や価値観を読むことも重要である。そこで提案されているのが【図Ⅱ】である。

<sup>31</sup> 本稿における読者とほとんど同義であるが、特に学習者を含むものである。本項では橋本の原案を反映して読者のことを〈読み手〉と表すこととする。

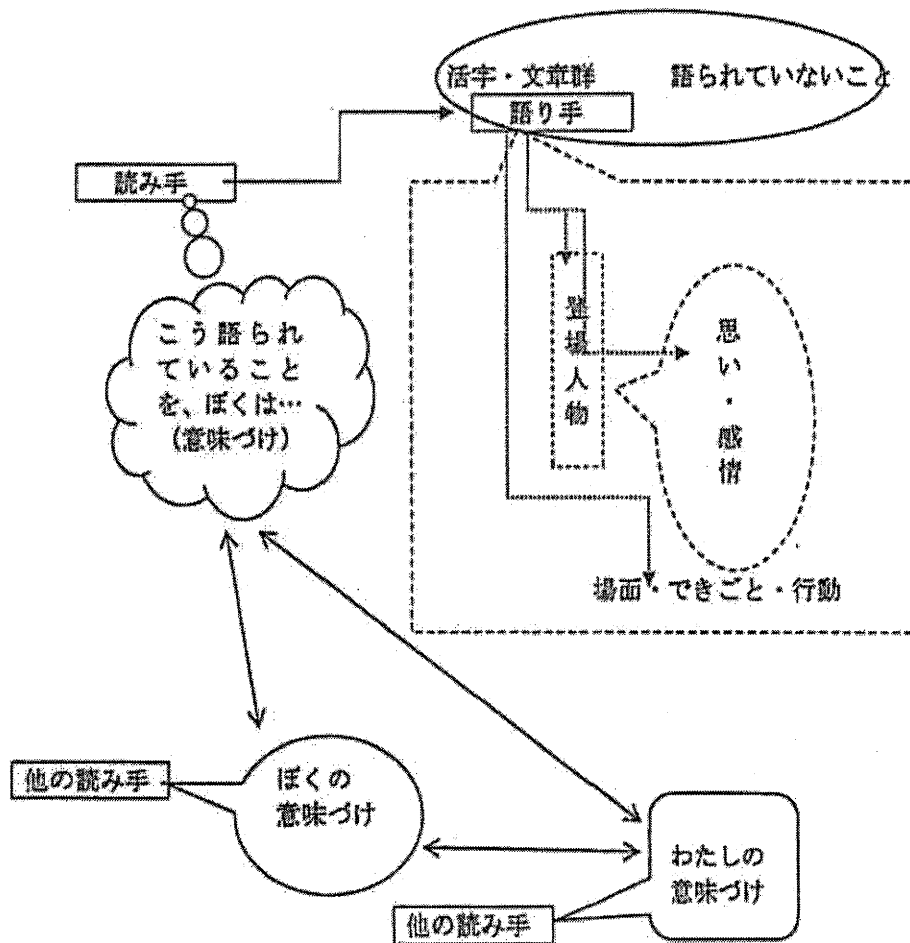
【図Ⅱ】登場人物をどう思うか



ここでは【図Ⅰ】の「登場人物の気持ちを考えよう」という発問ではなく、「登場人物をどう思うか」という発問によって＜読み手＞にどのような読みが促されるのかということが示されている。登場人物に同化するのではなく、登場人物のあり方そのものを問うような発問によって、＜読み手＞は物語世界の外部から登場人物を評価する目を持つことになる。このとき、＜読み手＞は「登場人物のことが分からない」ということを図中の吹き出し[B]に入れることができる。このような回答は登場人物の気持ちを直接問うような発問では得られないだろう。＜読み手＞が「登場人物のことが分からない」と感じたとき、その登場人物は＜読み手＞にとって明らかな＜他者＞として立ち上がってくる。このような＜他者＞との出会いは＜読み手＞にとって大きな意味をもつものであると言えるだろう。このような働きかけによって、登場人物に寄り添って読んでいくような同化の＜読み＞から、異化して読むことが促されると考えられる。そして、＜他者＞との違いを意識することは自己を読むことの契機にもなり得る。

また、このように登場人物を対象化し、「自分はどう思うか」と考えることは文学作品を批評的に読むための第一歩であると言えよう。しかし、ここでも図中に＜語り手＞は表されていない。

【図Ⅲ】語りの意味を語り合う



ここで、ようやく図中に＜語り手＞が表される。＜語り手＞は「活字・文章群」の内部に位置し、＜語り手＞によって「登場人物」や「場面・できごと・行動」、そして「登場人物の思い・感情」が語られているということが示されている。そしてそのような「活字・文章群」を＜読み手＞一人ひとりが意味づけ、それぞれの意味づけが交流する様子も示されている。ここで注目したいのは、吹き出しの形に変化が加えられていることにより、＜読み手＞一人ひとりの「活字・文章群」に対する意味づけが異なるということと、「活字・文章群」の内部に「語られていないこと」が位置づけられていることである。＜読み手＞が「活字・文章群」を意味づけるとき、「語られていないこと」が＜読み手＞の視野に入ってくる理由と意味を考えていく必要があるということである。「活字・文章群」の内部には、当然＜語り手＞が位置し、＜語り手＞が語り出している物語世界もまたその内部に位置する。しかしその一方で、＜語り手＞によって「語られていないこと」が「ある」ということが＜読み手＞に意識させられることがある。それは＜語り手＞がそ

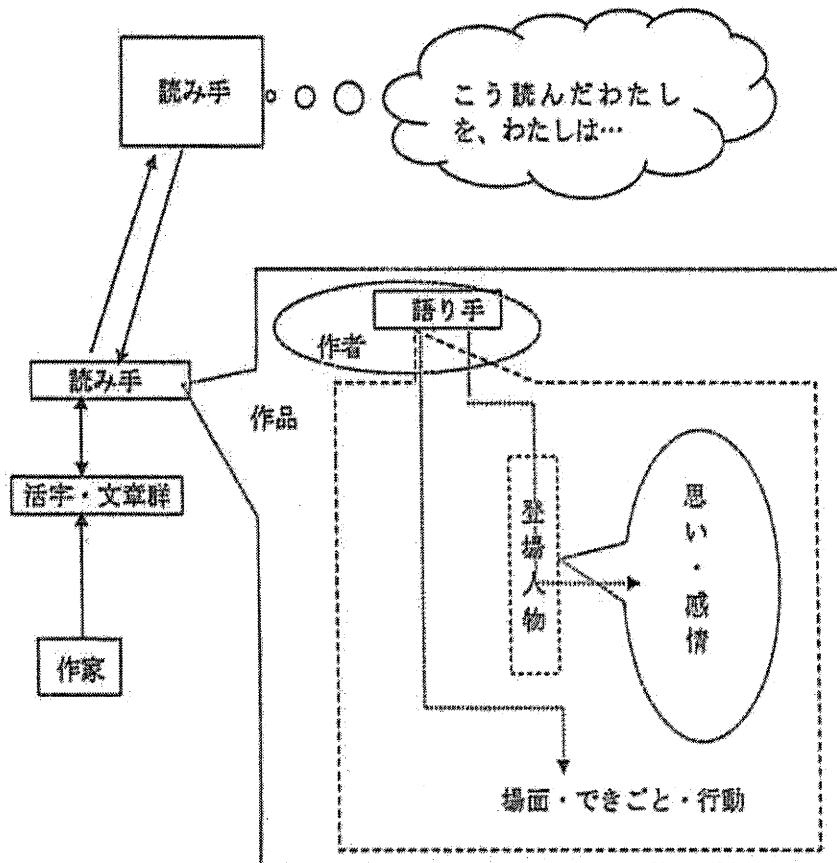


のように語っているからであり、同時に、＜語り手＞が＜作者＞によってそのように語らされているからである。これに目を向けるということは、＜読み手＞が＜語り手＞を批評する立場に立つということである。これはまさにストーリーを越えた段階の＜読み＞であり、稿者が＜読み＞の豊かさに求めるものであるといえる。また、この図において実線で囲まれているものは実体であり、＜語り手＞によって語られることは点線で囲まれていることから、実体ではないということが示されている。

このようなく語り＞の意味を語り合うような活動を授業で行うことによって、先述したように、＜読み手＞はストーリーを越えた段階で物語や小説を読むこととなる。そして、＜読み手＞それぞれの意味づけが交流されることによって、＜読み手＞は自らの＜読み＞を相対化されることとなるのである。ただし、この図においては、実体として存在する

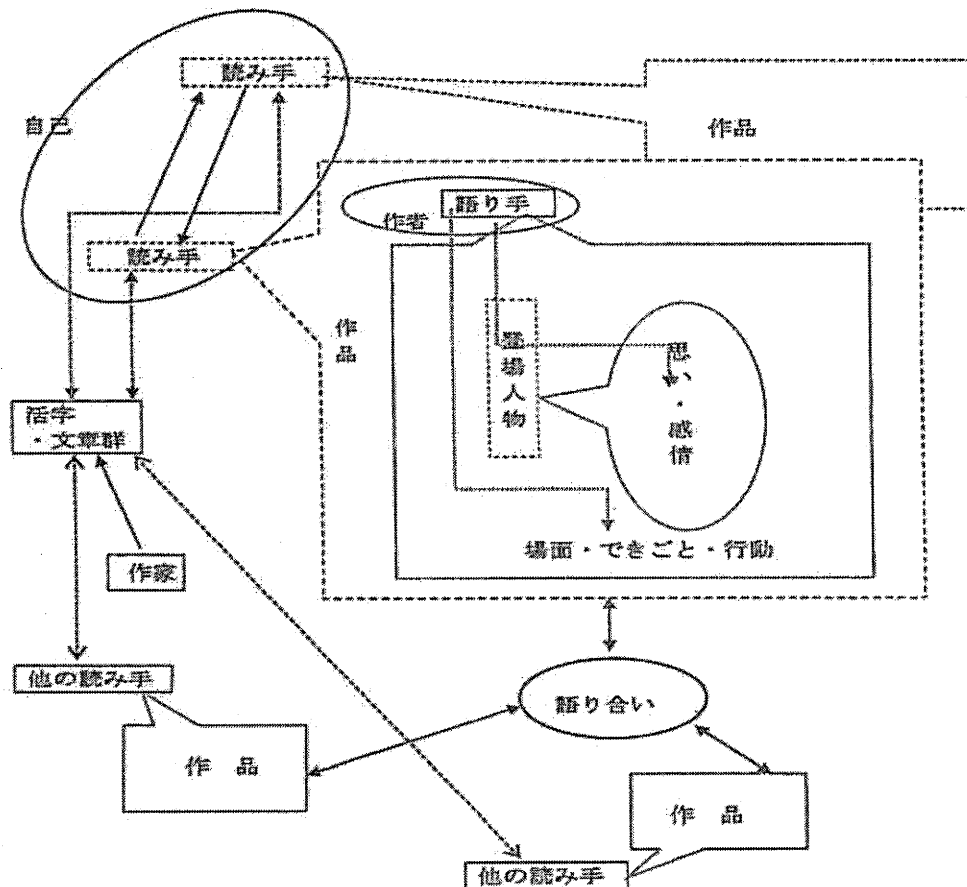
「活字・文章群」の内部に作品が現れているというように示されているが、第1節でも述べたように、作品＜テキスト＞とは＜読み手＞の内部に起こる現象である。このことを反映し、＜読み手＞の内部の現象をさらに詳しくしたものが次の【図Ⅳ】である。

【図Ⅳ】個人の内部で



この図では、実体として存在する「活字・文章群」との関係によって＜読み手＞の内部に＜テキスト＞が立ち上がっていることが示されている。そして、＜作者＞が＜読み手＞の中の概念として＜テキスト＞の内部に位置づけられていることにも注目したい。また、「作家」は「活字・文章群」に外部から影響を与え、＜読み手＞には＜読み手＞と相関関係にあるもう一人の＜読み手＞が示されていることも特徴的である。この二つの＜読み手＞は同一人物であり、＜読み手＞自身が自己を相対化している様子であると考えられる。ここで、「＜読み手＞は実体なのか」という疑問が浮かび上がってくる。＜テキスト＞は確かに＜読み手＞の恣意性を多分に含んだものであるが、それは全く＜読み手＞の恣意によるものであると言えるだろうか。図中に表されているように、実体として存在するものとの関係性の上で＜読み＞は成立するのであるから、＜テキスト＞が立ち上がってくるときに同時に立ち上がってくる＜読み手＞もやはり実体ではないのである。このことを反映したのが次の【図V】である。

【図V】読み手として現象する自己と生身の他者



自己の内部で一つの〈テキスト〉と同時に〈読み手〉が立ち上がる。このとき、そのように〈テキスト〉を立ち上げた〈読み手〉自身のあり方を問うような〈読み手〉と〈テキスト〉が立ち上がってくる。つまり、自己の内部で複数の〈テキスト〉が立ち上がることとなり、葛藤が生まれる。これにより〈読み手〉は自己を認識することとなるのである。このような葛藤は他の〈読み手〉の内部でも起こる。この他の〈読み手〉こそが〈生身の他者〉であり、それぞれの内部に起こった〈テキスト〉を語り合うということは、自己を語り合うということと同じである。橋本は、この図において、自己を語り合うことで他者が認識され、そしてそれにより自己が更新されるということを示しているのである。

上記のような、一連の図によって、〈語り〉を読むことで〈読み手〉の内部でどのようなことが起こるのかということが明らかにされている。このことから、橋本の提案は文学の授業で〈語り〉を読むことの意義について考えるための基礎論であると言える。

橋本が【図Ⅲ】で示したような「〈語り〉の意味を語り合う」というような活動は、稿者が第2節で示した【図1】では〈読み手〉がプロットまで〈読み〉を深めた後の段階、「これしかない」〈読み〉の交流の段階に当てはまる。〈語り〉の意味を語り合うことは重要であるが、その前の授業段階としては、ストーリーが〈読み手〉の内部に立ち上がり、そしてそれをプロットの段階まで深めるということが必要となってくる。

また、橋本のこれらの図からも分かるように、〈語り〉に着目することによって文学作品を構造的に捉えることができると考えられる。さらに、文学作品を構造的に捉えた結果、出来事と登場人物、登場人物と登場人物、登場人物と「わたし（読者自身）」、〈語り手〉と登場人物、〈語り手〉と「わたし」というように、関係を見出すような〈読み〉が促されるということが示唆されている。ものごとを構造的に捉えるということは、そのものを成り立たせている要素の関係を把握するということである。このような関係を見出していくような〈読み〉のあり方は文学作品を読む上できわめて重要な観点である。また〈語り手〉を批評するという発想は、語られる内容だけでなく、語る人そのものやそれが語られていること自体の意味を読む、聴くという態度につながり、社会を生き抜く力としても重要である。このような点から見ても、〈語り〉に着目した〈読み〉には汎用性があり、教育的意義もあると考えられるのである。

〈語り〉に着目した文学の授業における実際の手立てについては、第3章で具体的な作品を取り上げて作品研究を述べた上で提案していくこととし、次章ではまず〈語り〉を授業で扱うことの実践的な課題を明らかにするために、いくつかの調査を基に学習者の実態と授業者の意識について考察を行う。

## 第2章 <語り>に着目した文学の授業

先述したように、これからの文学の授業を考える上で、＜語り＞に着目することが必要となってくる。本稿では特に高等学校における＜語り＞に着目した授業のあり方を考察していくが、高等学校における＜語り＞に着目した授業の実践記録はほとんどないのが現状である。そのため、＜語り＞に着目して文学の授業を行った結果、実際の高校生たちに教材を読む上でどのような効果があったかということは明らかになっていない。

このような現状を踏まえて、本章では学習者に対して行った質問紙調査と、授業者に対して行ったインタビュー調査の結果を基に、学習者と授業者の実態を明らかにした上で、＜語り＞に着目した文学の授業についてより実際的に述べていくこととする。

## 第1節 学習者の実態

文学の授業を受ける学習者の実態を明らかにするために、質問紙調査を行った。実際に使用した質問紙調査の用紙は本稿最後の【資料編】に掲載することとする。対象となる学習者は高校1年生と大学1年生である。入学してからまだ文学の授業を受けていない状態の高校1年生と、こちらも入学してから文学の授業を受けていない大学1年生に対して調査を行い、両者を比べることで高校3年間の実態を詳しく知ることができると考えた。また、高校1年生に対する調査の結果を単独で分析することで、中学校までの間に受けてきた文学の授業の傾向も明らかにすることができるだろう。今回の調査の対象となった高校生は愛知県の公立高校に通う158名で、大学生は三重大学教育学部国語科に在籍する16名である。大学生の人数は少ないものの、国語科に在籍するため、一般の学生と比べて文章を読むことに対する関心は大きいと予想される。

質問紙調査の質問項目は二つあり、それぞれ「国語の授業で物語や小説を読むときに、何に注目しなければならないと思いますか。自由に記述してください。」というものと、「これまで受けた国語科の授業で物語や小説を読むときに、＜語り手＞や＜話者＞という言葉聞いたことがありますか。」というものである。それぞれの質問に対する高校生と大学生の回答をまとめたものが以下の二つの表である。＜表1＞について、対象者が自由に記述したものを稿者が分類し、「項目」として示した。

＜表1＞国語の授業で物語や小説を読むときに、何に注目しなければならないと思いますか。				
高校生(人)	大学生(人)	項目	高校生比率(%)	大学生比率(%)
158	16	合計	100	100
登場人物について				
67	10	心情	43	62.5
11	12	人間関係	6.96	75
22	3	人柄・性格	13.9	18.8
1	2	生活環境・背景	0.6	25
8	2	台詞	5	25
7	1	行動	4.4	6.3
描写について				
8	10	風景・天候	5	62.5
9	1	時間経過	5.7	6.3
8	2	場面転換	5	25
17	1	出来事とその原因	10.8	6.3
19	0	物語の流れ	12	0
6	0	文の表現	3.8	0
5	0	最後の場面	3.2	0
3	0	段落の分かれ目	1.9	0
3	0	物語の雰囲気	1.9	0
読み方について				
0	1	感情移入しない	0	6.3
5	1	イメージする	3.2	6.3
8	0	感情移入する	5	0
1	0	いかにテストで点が取れるか	0.6	0
その他				
7	2	時代背景	4.4	25
20	1	作家について・伝えたいこと	12.7	6.3
9	1	接続詞	5.7	6.3
4	0	読み間違えない(文の意味)	2.5	0
3	0	漢字の読みを間違えない	1.9	0
2	0	擬音語	1.3	0
1	0	主語	0.6	0
20	0	なし	12.7	0

＜表2＞これまで受けた国語の授業で物語や小説を読むときに、＜語り手＞や＜話者＞という言葉聞いたことがありますか。				
高校生(人)	大学生(人)	項目	高校生比率(%)	大学生比率(%)
158	16	合計	100	100
113	16	ある	71.5	100
29	0	なし	18.4	0
16	0	不明	10.1	0

まず、＜表2＞の結果から、高校生も大学生もほとんどが＜語り手＞という用語を知っているということが明らかになった。この結果を受けて、大学生のみに追加で調査を行った。その内容は、夏目漱石の『吾輩は猫である』という小説の冒頭部分を示し、「この小説の＜語り手＞は誰ですか」と問うものである。その結果、大学生16名中15名が「吾輩もしくは猫」と答え、1名だけが「猫または夏目漱石」と答えた。「猫または夏目漱石」と答えた大学生は＜語り手＞と作家を混同しているおそれがあるものの、ほとんどの大学生が＜語り手＞について正しく認識していることが分かった。また、質問紙調査の対象となった高校生の授業を受け持つ教員2名に口頭で確認したところ、学習者の多くは地の文が＜語り手＞の言葉であるという認識を持っているということであった。このようなことから、＜語り手＞という用語自体は聞いたことがあるという学習者は多いものであると考えられる。しかし、その一方で＜表1＞の結果を見ると、＜語り＞に注目して読もうとしている学習者は全く見られない。これは大学生も同様の結果である。このことから、＜語り手＞という用語は知りながらも、＜語り＞を読むという発想がない学習者の実態が考えられる。それでは、学習者は文学の授業で何に注目しているかという、「登場人物の心情」である。＜表1＞によると、「何に注目しなければならないと思うか」という質問に対して「登場人物の心情」と答えた割合は高校生で43%、大学生では62.5%にも及ぶ。また高校生においてはこれに次いで「登場人物の人間関係」や「登場人物の人柄・性格」、そして「出来事とその原因」「物語の流れ」という回答が多く、物語内容に注目していることが窺える。また、その一方で「作家について・作家の伝えたいこと」という回答も多く、これらの回答から登場人物の心情に着目しながら物語内容を追いかけて、作家論的に解説するというような典型的な文学の授業が想起される。これに対して大学生の回答では「作家について・作家の伝えたいこと」というものは少なく、「登場人物の人間関係」や「風景や天候の描写」と回答した者が多かった。大学生は高校生の回答と比べると、「風景の描写」や「行動の描写」などの回答がいくつか見られ、それがどのように描かれているかということ、つまり地の文の描写に注目する傾向があると言えることができるが、＜語り＞を読むというよりは、物語内の事実を明らかにし、誤読を防ぐために客観性を求めて地の文に注目していることも考えられる。

以上から、特に高校生の回答では「物語の流れ」や「最後の場面」「場面の転換」など、物語を構造的に大きくとらえようという発想が見られるものの、大学生とともに＜語り＞を読むという発想は見られなかった。＜語り＞という用語は知っているが運用できないということである。このことから、学習者が中学の間に受けてきた文学の授業の傾向として、そのような＜語り＞を扱った授業を受けてこなかったということが考えられる。または、そのような授業を受けたことがないとは言えないが、教員が＜語り＞を読むことの重要性を学習者に十分に伝えてこなかったということも考えられるだろう。

また、回答自体は少なかったものの、一部の高校生が「文の意味を読み間違えない」「漢字の読みを間違えない」「いかにテストで良い点が取れるか」と回答していることは

無視できない。これらの回答は合計すると全体の5%にも及び、潜在的なものも含めるとさらに多くなると考えられる。もちろん、文の意味や漢字の読みを間違えないことは文学の授業の基礎的な段階としては重要である。しかし、そのような細部の間違いを恐れる高校生の姿がこの調査によって浮かび上がってきたのも事実である。〈語り〉に着目した文学の授業を行うということは、学習者それぞれがどのように読むかということが尊重されなければならない。そのためには、もちろん〈語り〉に着目した授業でなくても、開かれた授業の雰囲気が理想的である。それが果たされていない、テストの結果を重視するような雰囲気に高校生が囚われているのかもしれない。

## 第2節 授業者の意識

第1章では〈語り〉に着目した文学の授業の必要性を理論的に述べてきた。また、文学批評理論の文学教育における受容を見ても、文学教育において〈語り〉という用語自体は特別新しいものではない。それにも関わらず、先述したように〈語り〉を扱った文学の授業の実践記録はほとんどない。このことから、〈語り〉に着目した文学の授業には何らかの実践的な課題があるのではないかと考えられる。そこで、現場の教員が〈語り〉に着目して文学の授業を行うことに対して、どのような課題を感じるのかということをインタビュー調査によって明らかにする。ただし、〈語り〉に着目した文学の授業がイメージしやすい教員を想定し、具体的な例として草分京子教諭による小学校一年生の「ずうっと、ずうっと、大すきだよ」の実践記録を資料として配布し、これをもとにインタビュー調査を行った。この実践の詳細な分析は次節の「他校種における〈語り〉に着目した授業の実践」において行うが、この実践では、〈語り〉の観点を授業に持ち込むことで、登場人物に同化して物語を読む小学校一年生の学習者に対して物語を構造的に大きな枠組みを捉えて読むことが促されていること、そして登場人物や出来事と物語を読む自分自身との関係を見出すような学習者の読みが促されている。このようなことも口頭で説明し、そのような授業が高校で可能かどうか、自分がそのような授業を行ってみたいと思うか、そしてそのような授業を行うにあたってどのような課題が考えられるかということを質問していった。

インタビューの対象となるのは、教職歴の少ない、比較的新任教員である2名と、教職歴の豊富な教員1名の合計3名である。新任教員である2名は質問紙調査の対象となった高校生の授業を受け持つ愛知県の公立高校に勤務する教員であり、様々な意見が出るようにインタビューである稿者を含めて3名の対話形式で行った。この2名の教員は本稿では仮に教員A、教員Bと呼称することとする。そして教職歴の豊富な教員は三重県の公立高校に勤務する教員であり、上記の2名と同様に教員Cと呼称することとする。それぞれに対して行ったインタビュー調査の逐語記録を以下に示す。また、記録上で稿者は「I」と



表す。

【インタビュー調査①】

教員 A・B に対する対話形式のインタビューである。教員 A は女性で、教職歴 2 年である。そして教員 B は男性で、教職歴 1 年（別に講師経験 1 年有り）である。

発言者	発言内容
I	それぞれの学校やクラス、生徒の様子を教えてください。
A	クラスの様子は、今年持つてゐる生徒たちは学力が低めで、中学校のとき成績がオール 1 だった子もいます。成績良い生徒で中学校のときの成績がオール 3 くらいです。
I	授業の様子はどうか。
A	<p>一年生ということもあって、授業ははじめに受けていてノートもよくとっています、きちんと理解しているかは別で、ただやってるだけ。自分の考えはどう思うと聞いても、教科書やノートから探してしまって自分でこう思うというのを答えられない。</p> <p>あと、基本的に進学をほとんどしないので普通教科に興味がない生徒が多い。推薦や就職のためには内申が大切なのでテスト勉強だけががんばるというスタンスの生徒が多いです。理解するというよりテスト前に覚えて済ますというか…それから基本的知識を知らない生徒が多いので、授業では漢字の学習を多く行ったり、古典の授業でも文法や語句よりも古典の世界を味わうことを中心に行ったりしています。農業科や家政科の生徒が多いので勉強のことより就職のことで悩む生徒が多いです。</p>
I	わかりました。B 先生はどうか。
B	<p>学力は、中学校の内申でいうと 30~40 の生徒が多いです。ただ、実際の内申に見合うような学力があるかという、他校よりは低いと思います。授業の様子は、基本的にははじめに挙手もするし話し合いもするけど、落ち着きはないと思う。与えられたことはできるけどそれ以上はできない。</p>
I	<p>あとは…</p> <p>そういえば、以前&lt;語り手&gt;について「羅生門」の授業でやったと言っていたけど、生徒の反応はどうでしたか。</p>
B	<p>ばかーんとしてた。</p> <p>中学校では&lt;語り手&gt;っていう用語は教えてもらってたけど、それ以上は知らない生徒が大半だったから、あんまり理解してもらえなかった。ただクラスのトップ層 2、3 人は何となくわかるという感じ。</p>
I	なるほど。

	例えば、さきほどの「ずうっと、ずっと、大すきだよ」のような授業を高校で行うことは可能だと思いますか。
B	自分のクラスではできると思います。ただ、「何をやってるのか分からない」という批判はきそう。
I	批判というのは周りの先生から？
B	<p>周りの先生からもだし、自分もそう思う。</p> <p>自分もそういう授業をやってみたいという気持ちはあるけど、テストや入試では扱われないし、＜語り手＞が分かっても分からなくてもテストや授業に影響がない。進学メインでやってる学校だから、結果が全てというところがあって、読みが多様とか自分の意見が変わるとか求めてない。求めると良いという意見もあるけど、現実問題テスト範囲を教えるので精一杯。それより<a href="#">a</a>文法知識を一人でも多くの生徒に理解させるとかの方が授業のねらいとしては合ってる。</p> <p>もう一つは、やっても単発で終わっちゃうから、継続してやれないなら意味ないって思う。</p>
I	単発というのは？
B	この教材でやるだけで、次の教材では同じようにできないし、読みがつながらない。
I	例えば、「羅生門」で＜語り手＞やって、こういうふうに小説読めるということが分かって、次「山月記」や「舞姫」を読むときにそういう読み方が生きてきたりとかはあり得ないのでしょうか。
B	<p>個人個人ではやってるのかもしれないけど、評価するものがない。</p> <p>結局こういうものを、評価シートとか話し合いで相互評価のワークシート作ったとしても、それは読みが広まったとか深まったとかの客観的評価ではないし、結果として評価が出せないものは学校ではできないと思う。でも、去年は就職9割以上の学校だったから、そこでは＜語り手＞やった方が面白いのかもしれない。ただ生徒が理解できるかは分からない。</p>
I	なるほど。A先生は進学校ではないということですがどうですか。
A	私は面白いと思う。というか、そういう実践があるならやってみたい。
I	どうしてそのように思うんですか。
A	<p>＜語り手＞をやることによって生徒が主体的に考えられるようになるならやりたい。私の持つてくるクラスの生徒たちは自分の意見をなかなか持てないから、もし＜語り手＞をやることと生徒の主体性が関連してくるならやる価値はあると思う。<a href="#">b</a>就職がメインだから、面接指導してても自分の言葉で言えない生徒が多い。私は国語の授業でそういう力をつけ</p>

	たいと思ってるので。でも3年コースかな。
I	はい。おそらくどこの学校でも長期的に考える必要があると思います。 作家の知識とかはどうですか。
A	作家の知識を授業ですると、作家と登場人物を混同したり、作品の内容は作家の経験したことであるというふうに読む傾向にある。
B	自分の体験や感じたことを小説で表現しているという認識。だから<語り手>するとややこしいかもしれない。
I	では「舞姫」だとよりややこしいでしょうか。 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」と同じ<語り>の構造で、高校で扱う作品として「舞姫」がありますが、「手記を書く前の豊太郎」と「手記の登場人物としての豊太郎」、そして「手記を書いた後の豊太郎」という三人の豊太郎を分けて考えるということを提案したいんですが、授業でできると思いますか。
B	できると思う。
I	できる！例えば三人の豊太郎の何が変わったとか違うとか変わらないとか聞いてみるというのを考えているんですが。
A	何が変わったのかという発問では難しいと思う。
B	確かに、誘導は必要だと思う。発問まで思いつかないけど。
A	発問が広すぎて、性格が変わったのか考え方が変わったのか…。
B	全部読んでから…。
I	三人の豊太郎に分けられるというのはどうですか。
A	説明すれば分かると思う。
I	なるほど。もちろん<語り手>をいきなり意識してどうかではなくて、ストーリーを読むことと両立して行うことが大切だと考えているんですが。
B	場面ごとにまとめてここではどうだここではこうだということを押さえていった上で、結果こういうことだったんだねという感じで。 でも毎回は難しそう。
I	難しいというのは生徒が？
A	私が受け持ってる生徒だと、毎回やっても別問題として考えそう。ヒント入れないと、生徒から自然には無理だと思う。
I	なるほど。今までのをまとめると、もし具体的な<語り>を授業で扱う手立てがあればやってみたいと思うけど、実際はテストや評価の問題で難しいということですね。
A	それから、私の学校は教科会議を開かない。なかなか一人では教材研究が深まらないので、やりたいとは思いますが、 <span style="border: 1px solid black;">c</span> 他の先生との兼ね合いや

	時間の問題で難しい。テストに向かって授業している現状がある。
I	学校の外部の研究会に所属して勉強するとかは難しいですか。
B	土日は部活がある。研修で授業を観にいったりするのはすごく勉強になる。
A	研修は面白い。研修で学んだことで、自分のクラスでできそうなものがあれば真似してみたりする。
I	土日も部活などがあると研究会に行くのも難しそうですね。

#### 【インタビュー調査②】

教員 C に対する一対一形式のインタビューである。教員 C は女性で、教職歴 18 年（うち私立での講師経験 5 年）である。

発言者	発言内容
I	まず、学校やクラス、生徒の様子を教えてください。
C	偏差値 40～47 くらいの学校で、一応進学校です。親しみやすい生徒が多く、授業では色んなことをよく発言してくれます。こちらが予想していなかったようなことも、生徒が自分で気づいて発言してくれたりするので授業はとても楽しいです。
I	ありがとうございます。 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」と似た＜語り＞の形式を持つ教材だと、高校では「舞姫」があります。特に女子高生だとこの教材を読んだ感想として「豊太郎は最低だ」とか「エリスがかわいそう」といったものが予想されるのですが、＜語り＞に注目することで豊太郎に寄り添ったり異化したりということが可能となり、それは「舞姫」をより深く読むということにつながると考えています。
C	女子高生の反応は確かにそうです。 異化とはどういうこと？同化というのは分かるけど…。
I	同化とは反対に、登場人物から距離を置いて読むことだと考えています。先ほどの女子高生の感想で、「豊太郎は最低だ」なんていうものがあるということを言いました。このような感想は読みの段階の一つとしては大切ですし、豊太郎を異化して批評的に読んでいとも言えますが、結局のところ女子高生たちが自分たちの現代の恋愛の感覚で豊太郎を批

	<p>評しているに過ぎなくて、それでは読めたとは言いがたいだろうと思います。</p> <p>そこで今日は授業で＜語り＞を読むことの可能性と課題を先生にお聞きしたいと思います。まず、授業で＜語り＞を扱うことについてはどう思いますか。</p>
C	<p><u>d</u> 高校生は発達段階的にもメタ認知ができますし、例えば「羅生門」は＜語り＞の視点がないと読めないと思います。授業をしたとき、下人が羅生門の階段を上っていく場面で、「一人の男」と表現されているのが下人と同一人物かどうかということに引っかかる生徒の姿がありました。それから、「サンチマンタリズム」というフランス語が平安時代なのに出てくるといことも生徒は気づいていました。詳しい手立ては分かりませんが、これも＜語り＞の視点がないと読めないと思います。</p>
I	先生は授業で＜語り＞を扱っていますか。
C	はい。
I	例えば、小学校の説明文の授業でも筆者自体を読もうという試みがあって、この授業では児童に「あなた今から筆者になってね」と児童に筆者の役を与えて色々インタビューをしていくという活動がありました。筆者役の児童はインタビューに答えようとすると自然と筆者の立場で考えることになります。
C	それは筆者の価値観を理解しているということ？
I	一概には言えませんが、そこまで読むためのワンステップというか、本文に書かれていないことを聞かれたときに筆者の考え方を読むということが起こっているのだと思います。
C	つまり、そのように書いている筆者はこういうふうを考えるからこう答えるだろうということ…。
I	<p>はい。それがその子の読みになっていく…。</p> <p>あくまでも説明文での手立てですが、こういうことは高校でも可能でしょうか。</p>
C	<p>面白いと思います。</p> <p>その子の妄想じゃなくて、＜語り手＞の考えの枠を理解してということですね。そういうやり方は良いと思います。そう考えると、説明文も＜語り＞の視点が必要なんですね。</p>
I	ただ、小説の＜語り手＞や＜作者＞は概念で、説明文の筆者は小説の＜語り手＞と比べるとより実体的だという違いは踏まえていく必要があって、そう考えるとこの手立てをそのまま小説の授業でも使うことができるのか、ということはいく少し考えるべきかもしれません。

C	なるほど。例えば梶井基次郎の「檸檬」では同じお店のことが「果物屋」と「八百屋」という二つの言葉で表現されています。この違いを考えることも＜語り＞を読むことにつながりますよね。
I	なるほど。＜語り＞に生徒が気づくような手立てを考えていくと良いですね。
C	<u>e＜語り＞を読むとはこういうことだ！というような方法論を教えていくというよりは、＜語り＞に生徒が気づくような手立てがあると良いと思います。</u>
I	例えば、今「舞姫」で授業のことを考えているんですが、＜語り手＞でもある豊太郎は「恨」みを消そうと思って手記を書くのに最後には「憎むころ」が残ってしまいます。このことを意味づけていくことが重要だと思うんですが、そのためには＜語り手＞としての豊太郎と登場人物としての豊太郎の性質が異なるということに生徒が気づく必要があると考えていて、そのための手立てとして「手記を書く前の豊太郎」と「手記の登場人物としての豊太郎」、そして「手記を書いた後の豊太郎」という三人の豊太郎を分けて考えると言うことを考えたんですが、率直にどう思われますか。
C	良いと思います。面白いと思います。
I	実際には難しくてできないんじゃないかという意見をいただいたこともあるんですが…。
C	板書などで教師が適度に介入すればできると思いますけど…。 確かに、進路多様校では難しいかもしれませんが、内容を時系列で年表みたいにまとめて、手記を書く前と後を色分けして対応させておいて、考える枠をつくってあげればできるんじゃないかな。できるだけ紙一つでまとめてね。みんなが難しくても、一人伸びる子がいるかもしれない。難しいけどやってみたら良いと思います。
I	やり方を工夫すればできそうですね。 具体的に考えて下さってありがとうございます。 最後に、＜語り＞を扱うことにどんな課題を感じますか。
C	大きい話になりますが、私は＜語り手＞の概念を生徒に教えることには意味があると思います。生徒が社会に出た時の生きていきやすさが違う。よく女の子たちが思春期のドロドロの人間関係に陥ったりしますが、同じ現象でも、語る人によって事実は違うということを知ることが社会を生きていく上で必要で、国語科で教えることは重要だと思います。 あえて課題というなら、文学教育も教育だから子供を大人にしなくちゃ

I	いけなくて、子供たちが自立した社会人になるためにどういう視点が必要かということを考えていかなくちゃいけないと思います。
C	文学教育自体の課題ということですね。
I	そうですね。
I	あとは私自身の問題として、＜語り＞をどう授業で扱うかということが曖昧なままに授業をしているときがあるということです。
C	なるほど。他の先生にインタビュー調査をさせていただいた時に、課題として＜語り手＞というのを他のクラスの先生は教えてないからテストで混乱しそうというものや、他の先生からテストに出ないことは教える意味がないと言われるというようなものがあつたんですが、そのあたりのやりにくさがありますか。
C	ないです。幸い、単独で学年を持っているので。でも入試問題もほとんど小説の構造を読むような問題に変ってきているので、高校も変っていないとね。

このようなインタビュー調査の結果から、＜語り＞を授業で扱うことに一定の価値を見出しながらも、具体的な手立てがわからないという教員の姿を窺うことができた。特に新人教員である教員 B は評価やテストなどの現実的な問題との兼ね合いから、＜語り＞を授業で扱うことに難しさを感じている。教員 B の勤務する高校は進学校であり、高校自体がテストの結果を重視する傾向にあるということであった。これも＜語り＞を授業で扱うことが普及しない一つの大きな要因であると考えられる。それに対し、自身の授業で既に＜語り＞を扱っているという教員 C は＜語り＞を授業で扱うことに関わりながら社会で生きていくうえで必要な力の一つであると考えられる。このような意味で、＜語り＞を読むということには汎用性がある。そして、この汎用性の一つとして棒線部 **d** の「メタ認知能力」を育てるということも挙げられるだろう。

インタビュー調査の逐語記録の特に棒線部 **a**、**b**、**c** から、学習者に何を教えるかということや、どのような力をつけさせたいかということが勤務している学校の状況に依存している教員 A と B の姿が見られる。それに対し、教員 C は学習者を自立した社会人として育てるために、＜語り＞の観点は重要であると考えており、学習者にどのような力をつけさせたいかという信念がはっきりしている。このような教員 C の姿はおそらくこの学校でも変わらないだろう。加えて、インタビュー調査自体は「学校の様子を教えてください」

というような質問から始まっているにも関わらず、教員Cの発言内容は高等教育一般に対象が広げられている。これも教員AとBとは対照的である。もちろん、このような教員AとBの姿は教職歴が少ないことが大きな要因であることは間違いないが、勤務する学校の現状に依存して〈語り〉を受け入れるかどうかが左右され、自分の受け持つ学習者だけを対象に〈語り〉を持ち込めるかどうかを判断する授業者の実態が表れていると言えるだろう。

また、教員Cに対するインタビューから浮かび上がってきたのは〈語り〉をどう読むかという方法自体を直接教えるような授業のあり方ではなく、学習者が〈語り〉に出会うような授業のあり方を考えることの必要性である。棒線部[e]で教員Cは「〈語り〉を読むとはこういうことだ！というような方法論を教えていくというよりは、〈語り〉に生徒が気づくような手立てがあるとよいと思います。」と発言している。方法を教えることも重要ではあるが、ただ方法を教えてその通りに学習者が読んでみるという授業では従来の教師の持っている方法や知識を与えて学習者の〈読み〉を変えていこうとするような授業と質的には変わらない。そのため、発問について考えたり、何らかの活動を通して考えたりする中で学習者が自然と〈語り〉に気づき、方法を獲得していくことが望ましいと言える。つまり、方法から始まるのではなく、方法を着地点とするような授業のあり方を考えていく必要がある。そのような授業では、学習者の考えたことをもとに、教師が方法を後から位置づけていくような働きかけが重要となってくるだろう。このことについても、具体的に次節で述べることとする。

### 第3節 他校種における〈語り〉に着目した授業の実際

ここでは、三重県松坂市の公立小学校において、草分京子教諭が行った小学校1年生「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の授業実践を〈語り〉を読むということに着目して分析する。この実践は前節のインタビュー調査において〈語り〉を扱った授業の具体例としてインタビュー対象者に提示したものである。この実践記録では学習者の様子や授業の様子が詳細に記録されているため、実践記録の資料は教材本文（光村図書『こくご 一下 ともだち』2014年検定済教科書,P.52-P.61）と併せて本稿の【資料編】にて掲載する。

本実践の特徴としては、以下の三点があげられる。

- ①学習者が文章を書くことと、それを交流することが日常的に行われていること。
  - ②現在の「ぼく」が過去のことを思い出して語っているということを共有（確認）していること。
  - ③自分の経験と重ね合わせて反応している学習者が多いこと。
- ②の特徴について、授業者がどのように〈語り〉の構造を共有したのかということが説



明されている部分を実践報告資料から以下に抜粋する。

「ぼく」とは誰なのか、いつの話なのか、みんなで考えてみました。赤ちゃんだったころの「ぼく」や「これから」のこともあって分かりづらかったからです。

「ぼく」が、これまでのエルフの思い出を語り、これからのことも考えているんだと話し合いました。

「エルフのことを話します」というのは、読む人（ぼくら）に、大好きだったエルフのことを聞いてほしいんだ、挿絵を見ながら「これまでのことをアルバムか何か見ながら話しているんだ、そしてエルフが死んだときに、これからのことも考えているんだ」と話し合った後、感想を書きました<sup>32</sup>。

引用部分最後の「感想」とは、初発の感想のことである。つまり、この授業ではまず初めに＜語り＞の構造についてクラスで共有していたということがわかる。その際に挿絵も利用しながら、時間をかけて話し合ったようである。このことが、学習者の反応にどのような影響を与えたのかということを考えていく。

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」という教材において、＜語り手＞である現在の「ぼく」は過去のエルフとの関係について『ずうっと、大すきだよ。』とやってやった」ことが大切なのだとことを語っている。それゆえ、「伝えることが大切」だという教訓的な物語としても読むことができる。しかし、＜語り＞の構造を踏まえると、「伝えることが大切」なのかどうかという、語られている物語の内容だけではなく、過去のことを振り返ってそのように語り、価値づけている「ぼく」自体を読む必要が生まれる。「ぼく」は何故そのように語らなければならなかったのか。「ぼく」にとってそのように語ることにどのような意味があったのか。そのように考えるならば、今なおエルフを失った悲しみの中に在り、「伝えることが大切」だと語ることで自らとエルフの関係を価値づけ、エルフの死を乗り越えようとしている「ぼく」の姿を読むことができる。また、これから「ぼく」が他者と関係を結んでいくときにどのように振舞うかという問題として読むこともできるかもしれない。ただし、小学校1年生の学習者がここまで自覚的に「ぼく」を批評する必要があるというわけではない。＜語り＞を読むということはあくまでも学習者が主体的に読むための手段であって、授業の目的でないからである。

③の特徴に挙げたように、学習者の反応は自分の経験と重ね合わせたものが多い。これは小学校1年生という発達段階から考えて自然なものである。また、①の特徴に挙げたように、日常的に学習者が文章を書くことが行われているために、このクラスでは自らの生活体験に基づいて読んだり、考えたりするような土壌が培われていることも考えられる。

<sup>32</sup> 草分京子（2015）「一年生と文学を楽しむ―『ずうっと、ずっと、大すきだよ』,語り合う文学教育の会（2015年8月22日）実践報告資料,P.5-6。

特に資料9ページの授業記録では『大好き』と言われると嬉しい、だから自分も言ってあげる」というようなやりとりが続き、一見すると「伝えることが大切」という「ぼく」によって語られている物語の内容にこだわったもののように捉えることもできる。しかし、それぞれの反応をよく見てみると、ほとんどの学習者は自分とおじいちゃんやおばあちゃんとの関係や自分とクラスの友達との関係を見出して考えており、「ぼく」の問題を自分の問題として引き受けているのだと考えられる。例えば、資料14ページの波線部における「ぼくも、ひいおばあちゃんが亡くなる前に、おっきいおばあちゃん大好きだと言って言えたから、嬉しかったです。」という発言や、資料15ページの「ぼくも、ひいおばあちゃんに、……大好きだと言って、いってやっていたから、ぼくも、きもちがらくになりました。」という感想、そして「ぼくは、ひいおじいちゃんに『すき』っていったけど、いくらかきもちがらくじゃなかった。」という感想などから、「言ってあげる」ことを相手が嬉しいと感じるかどうかだけではなく、自分の問題として捉えていることがわかる。つまり、このことから学習者が自然と過去のことを語る「ぼく」の問題を考えることになっていると捉えることができる。このとき学習者の内部では、「ぼく」の問題を自分の問題として引き受けるというような登場人物に同化する<読み>が行われていると同時に、そのような「ぼく」自体(<語り>の構造)を読むという異化する<読み>が促されているのだと考えられる。

以上のような授業実践の分析から、授業で<語り>を扱うことによって学習者の主体的で多様な読みが成立する可能性があると考えられる。<語り>に着目した読みでは、専門的な作家や作品に関する知識が必ずしも必要とされない。そして、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の実践で見られたように、学習者は「ぼく」の問題を異化しようとしながらも自分の生活体験を通して、個別の問題として引き受けている。このことから、少なくともこの授業では多様な読みが保障されており、語られている内容や教訓的な部分だけにこだわるといった読みから脱却していると言えることができる。また、<語り>を意識することで学習者は物語の構造を俯瞰して捉えやすくなり、この授業でも見られたように、登場人物同士の関係や<語り手>と登場人物の関係、そして登場人物や<語り手>と自分との関係を見出していくような読みが促されると考えられる。

また、前節でも述べた授業のあり方について、この実践では<語り>を読むという方法を教えるのではなく、授業者の働きかけとそれに対する学習者の自由な反応の積み重ねの延長に<語り>を読むということが促されている。授業者は後日、「おじいちゃんのことを考えたんだね」と学習者の発言を価値づけている<sup>33</sup>。小学校1年生の発達段階を鑑みても、学習者の発言を受けたこのような授業者の働きかけは効果的であったと考えられる。ここでは、学習者が「おじいちゃん」と学習者自身の関係を見いだして読んでいるという方法が授業者の声かけによっておさえられているのである。

<sup>33</sup> 実践報告時の口頭での発言。

次章では具体的な教材を取り上げながら、高等学校における〈語り〉を扱った授業のあり方を考察する。

### 第3章 <語り>に着目した<読み>の可能性

本章では、「羅生門」と「舞姫」という、二つの教材を取り上げて、第1章で述べてきた<語り>を読むとはどのようなことなのか、ということについてさらに具体的に述べていく。また、「羅生門」と「舞姫」は高等学校の国語科の教科書のほとんどに掲載されている、所謂「定番教材」である。特に「羅生門」は高等学校の全ての国語総合の教科書に掲載されており、高校生たちが読む入門期の小説としても大変重要な教材である。さらに、それぞれ<語り>の形式が異なっているため、<語り>を読むということについて具体的に考えるためには適当な教材であると考えられる。「羅生門」(筑摩書房『国語総合』2012年検定済教科書、P.30~P.43)と「舞姫」(筑摩書房『精選 現代文B』2013年検定済教科書、P.368~P.397)の本文は【資料編】に掲載することとする。

## 第1節 「羅生門」(国語総合)

### 第1項 「羅生門」先行研究(作品論)

「羅生門」という教材において<語り>を読むということを考えるにあたり、これまで「羅生門」研究がどのように行われてきたのかということ踏まえて考えていく必要がある。そのため、本項ではこれまで「羅生門」がどのように読まれてきたのか、ということはいくつかの先行研究を挙げながら分析していく。<語り>に着目した<読み>との差異を明らかにするために、アプローチの方法とそれによって下人と老婆の出会いがどのように価値づけられているのかということに着目する。ただし、第1章でも述べたように文学の批評理論は相互に関連し合って発展しているため、「作家論的に読めばこう読める」というような理論を当てはめていくような<読み>は避けるべきである。そのため、ここではあくまでも、これまでの代表的な論者が何に着目して読み、そのためにどのように読んだのかということの差異を明らかにすることを目的としている。

#### (1) 吉田精一「羅生門」論

吉田精一(1979)は、作家論的なアプローチによって「羅生門」論を展開している。吉田が展開する「羅生門」論の特徴は、「羅生門」の主題を「下人の心理の推移」であるとし、下人が直面した「正義感とエゴイズムの葛藤」をそのまま作家である芥川龍之介の問題として読んでいることである。

死人も生活の為に悪を冒した女であり、老婆も生きるが為に、止むなく死人の髪を抜いて鬘を作るのだときいて、彼も亦決然として引剥になって、老婆の

着衣を剥ぎとる。こ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ぬエゴイズムをあばいているものである。思うに彼が自らの恋愛に当たって痛切に体験した、養父母や彼自身のエゴイズムの醜さと、醜いながらも、生きんが為にはそれが如何ともすることの出来ない事実であるという実感が、この作をなした動機の一部であったに相違ない<sup>34</sup>。

下人は羅生門の下で途方に暮れながら、「飢え死にするか盗人になるか」という葛藤に答えを出せずにいた。そのような下人が盗人になる「勇氣」を得たのは、老婆の話を聞いたからである。老婆が語った話によって、老婆と死人の女が生きるために持たざるを得なかったエゴイズムが暴かれることとなった。下人はエゴイズムの醜さと、生きるためにその醜いエゴイズムを持たなければならないという事実を痛切に感じ、自らも引剥になったということである。そして下人のこの実感は、芥川自身も感じたものであり、「羅生門」を創作した動機の一部であると述べられている。また、吉田はこれらのことについて、さらに次のように述べている。

もし理想主義の作家であったならば、下人が盗人となろうと思った心を、嫗の醜い行為の前に、翻然と忘れて義憤を発する所で巻をとじるか、或はそうした悪心をすて去らしめて結局するであろう。しかし龍之介は却って、熱烈な正義感に駆られるかと思うと、やがて冷たいエゴイズムにとられる、善にも悪にも徹底し得ない不安定な人間の姿を、そこに見た。正義感とエゴイズムの葛藤のうちに、そのような人間の生き方がありとし、そこから下人にエゴイズムの合理性を自覚せしめている。そうしたエゴイズムの醜さをのがれようとすれば、彼の生存を否定するよりほかはない。ここに龍之介の感じ且つ生きたモラルが見える<sup>35</sup>。

先述したように、下人はエゴイズムの醜さと同時に、生きる為にはエゴイズムを持たざるを得ないという事実、つまり、エゴイズムの合理性を自覚することとなる。「羅生門」ではこの後、下人は盗人となるが、もし芥川が理想主義の作家であれば他の結末も考えられるはずである。その他の結末とは、下人がエゴイズムの合理性を自覚しながらも、正義感によって醜いエゴイズムを乗り越え、悪心をすててしまうというような結末である。しかし、芥川はそうしなかった。このことも含めて吉田は、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付けて価値づけている。

## (2) 三好行雄「羅生門」論

<sup>34</sup> 吉田精一 (1979)『芥川龍之介 I』, 桜楓社, P.57.

<sup>35</sup> 同上, P.57.

三好行雄（1976）は、作品論的なアプローチによって「羅生門」論を展開している。吉田の論と同様に、作家である芥川と結び付けて作品を価値づけているが、下人と老婆の遭遇を「認識と認識の出会い」であるとしているところに差が見られる。

三好はまず、「羅生門」に現出している作品世界を次のように述べている。

龍之介の描く＜羅生門＞は死の世界、いや、死につつある世界の象徴である。死体が放置されているのは、死者を受け入れるべき世界がすでに朽え、崩壊しつつあることを示している。外には、死者を捨て、下人を放逐する世界がまだ存在していたとしても、羅生門の時空は確実に病んでいる。そこに、死と破滅の予感に満ちた世界に、負け犬が迷い込む。かれは外から来て、外へ出口をもたぬままに、ただひとり、死者の国の扉にもっとも近く立っている。「羅生門」は、その下人の生への帰還のものがたりである<sup>36</sup>。

ここで述べられている、「下人の生への帰還のものがたり」とはどういうことだろうか。そして下人はどのようにして生へと帰還するのだろうか。吉田は「下人の心理の推移」を、老婆の話を聞いた下人がエゴイズムの醜さとエゴイズムの合理性を自覚したことによるものとしているが、三好は老婆の論理について次のように述べている。

こうしなければ餓死をするから、仕方なしにするのだ。老婆の論理は明快で、素朴である。しかし、その明快さは下人になにも教えない。おなじ論理を、かれは認識の内部にすでに育てていた。また、老婆は確かに、下人の惑いをつきぬけた存在である。だからといって、観念を実践する彼女の行為だけが、下人に行動の可能性をひらいたのではない。なぜなら、下人のたゆたいは、かれの臆病に起因するのではない。下人に真に必要なだったのは＜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にほかならぬ。下人と老婆の遭遇は認識と認識の出会いなのである<sup>37</sup>。

老婆は死人の女も自分を許してくれるだろうと語る。そして下人も、生きる為には仕方ないという論理、老婆を許し、自らも許される世界に身を投じていくのである。だからこそ下人は、老婆に「では、己が引剥をしようと恨むまいな」と言うことができるのである。このように、生きる為には仕方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ことを許容する世界」が現前したのだと三好は述べている。そして、この「悪」は「人間」と置き換えることができ、そのような世界は「論理の終焉する場所」であるとも述べている。これは一体どういうことなのだろうか。

<sup>36</sup> 三好行雄（1976）『芥川龍之介論』,筑摩書房, P.60.

<sup>37</sup> 同上, P.63.

ここで三好が問題としているのは、下人が老婆との出会いを経て、老婆の論理を受け入れたことではなく、「＜許す可らざる悪＞を許すための新しい認識の世界」を下人が獲得できなかったということである。下人と老婆の出会い「認識と認識の出会い」であると言えるが、老婆の論理は下人にとって特別意外なものというわけでもない。そして下人の老婆を蹴倒して行くという行為は、具体的な行為としては老婆を乗り越えるようなものではあるが、その実、老婆の論理の枠組みの中で老婆を蹴倒したに過ぎない。つまり、下人は老婆の認識を超えるような認識を持つに至らなかったということである。本来ならば老婆の行為は許されるものではないが、このような老婆の姿は生にしがみついた人間の姿そのものであり、人間の存在自体が抱えている問題でもある。それが乗り越えられなかった。その意味で、「羅生門」に救いはなく、＜無明の闇＞に通じるとも述べられている。

「羅生門」のドラマはいかなる救済をも拒否する精神性をまるごと剥離された生の裸系、そのむきだしの我執はもはや罪ではなく、人間存在のまぬがれがたい石のような事実である。老婆や下人がそうしたように、生きるためには仕方がないという理由で、暗黙に許しあうことがだけが可能である。かれらの我執は、裏がえせば、生きのびねばならぬ人間の意志である。…（中略）…芥川龍之介が「羅生門」で描いてみせたのは地上的な、あるいは日常的な救済をすべて絶たれた存在悪のかたちである。人間存在そのものが、人間であるゆえに永遠に担いつづけねばならぬ痛みであり、生きてあることにまつわるさまざまな悪や苦悩の根源である<sup>38</sup>。

「羅生門」で描かれているような、人間が人間である限り逃れられない存在悪は、実際の救済を絶たれている。これはあらゆる苦悩の根源であると同時に、「生きのびねばならぬ人間の意志」でもある。そのような人間の持つ存在悪から救済されるような論理、観念を下人は獲得する必要があったのだと三好は述べているのである。このように、下人を批評しているという点において、三好の論には吉田の論との差異が見られる。

三好はさらに、「羅生門」の初出稿では、最後の一文が「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあつた。」であつたのを、芥川が後に「下人の行方は、誰も知らない。」と書き変えたことに注目し、下人の救済はその後の芥川の作である「偷盗」で試みられるが、その試み自体がきわめて観念的であるために挫折しているとも述べている。

---

<sup>38</sup> 三好行雄（1976）,P.70.



### (3) 関口安義「羅生門」論

関口安義(1999)は三好が下人と老婆の出会いを「認識と認識の出会い」とありとし、その上で、下人が老婆の論理を超えるための論理を獲得できなかったと価値づけていることについて、「わたしの<読み>はそれとは異なる」と述べている。関口は、下人と老婆の出会いを<格闘>であると価値づけている。そしてその<格闘>の末に、下人は老婆とは別の生きる論理を獲得し、飛翔したのだと述べている。

老婆の出現と、その生きるための論理は、下人に<新生>を促す起爆剤となった。むろん下人は老婆のことばに同感したのでも、まして彼女の論理を取り入れたのでもない。下人は老婆の持出した生きるための論理と闘争し、己の<反逆の論理>を獲得するのであった。「では、己が引剝をしようと恨むまいな。己もさうしなければ、餓死をする体なのだ」との下人の叫びは、老婆との闘争を経て得た下人の<反逆の論理>から出たものであった。老婆によって代表とされる世俗一般の考えは醜い。下人からすれば、それらは言い逃れであり、偽善であった。下人はそれに対して戦うのである。と同時に、彼は己の内なる律法とも戦わなくてはならなかった<sup>39</sup>。

また、関口は下人が「黒洞々たる夜」に消えていく場面についても次のように述べている。

下人は老婆を懲らしめるため、その着物を奪い、蹴倒した。その行為は、それまで盗むな、他者と協調して生きよとの生活訓に反するものとなった。老婆への反逆は己への反逆につながった。かくて、下人は若々しい行動力で<新生>し、「夜の底」へかけ降りて行く。そこは下人がそれまで属していた秩序ある世界ではなく、無秩序ながら活気に満ちた自由な世界であった。下人は旧き己を捨て去り、<反逆の論理>で身をまとい、生きることを決意する。そして「黒洞々たる夜」に姿を消す。下人の行為は、倫理的是非の問題ではない。精神のありようの問題である<sup>40</sup>。

関口の「羅生門」論の特徴は、下人が老婆を超える論理を獲得したと述べている点であり、この点において三好の論を批判している。確かに、下人の老婆を蹴倒して行く行為は、下人が老婆を乗り越えたことを象徴するような行為として読むことができるかもしれない。しかし、三好が問題としているのはきわめて観念的な認識の問題である。また、関口は下人を美化しすぎているように思われる。関口は下人が「決意」して「黒洞々たる

<sup>39</sup> 関口安義(1999)『「羅生門」を読む』,小沢書店,P.50。

<sup>40</sup> 同上, P.50。

夜」に姿を消したと述べているが、果たしてそのように言うことができるだろうか。「羅生門」において下人の内面は描かれているが、それはあくまでも第三者的に語られているだけで、〈語り手〉は下人の内面に寄り添ってその内面を語っているわけではない。この〈語り〉の問題については第2節の作品研究においてさらに詳しく述べるが、少なくとも下人が盗人になる「決意」をしたということが読み取れるようなはっきりとした描写はどこにもない。また、関口は老婆の論理が「下人からすれば、それらは言い逃れであり、偽善であった」と述べているが、このように下人が感じる内的必然性を読み取ることはできない。むしろ、そのような内的必然性がないにも関わらず、老婆を「懲らしめ」ようとしている下人の姿を読む必要があるのではないか。

#### (4) 前田愛「羅生門」論

前田愛(1993)は、テキスト論的なアプローチによって「羅生門」論を展開している。前田は、「羅生門」が『今昔物語』巻二十九「羅城門登上層見死人盗人語第十八」を主要な典拠とした作品であることに注目し、「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」に変型したのだとしている。これはどういうことかという点、『今昔物語』では「老婆の哀願」と「下人の強奪」という物語単位が時間的に切れ目なく連続しているのに対し、「羅生門」ではこの二つの物語単位の空白部分に、「下人の回心の動機」を説明する新しいテキストが書き加えられているということである。このことについて、前田はさらに詳しく次のように述べている。

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「勇氣」と、それとはうらはらに盗賊に転身する決意を固めたことから生まれてきた「勇氣」との葛藤であり、後者が優位に傾くその解決である。

下人と老婆の出会いの意味するものは、ルネ・ジラールが定義した〈欲望の三角形〉をモデルとして考えることができるだろう。欲望する主体と欲望される対象、それに主体に欲望のかたちを明らかにする機能を果す媒体とが形づくる三角形である。…(中略)…下人は所詮盗人として生きなければならない運命を自覚しながらも、現実には逡巡と躊躇を余儀なくされていた。羅生門の下に佇んでいたときの彼には、なお「いささかの良心」が残されていたからである。死人を凌辱する老婆のいかがわしい行為を目撃した下人が最初に示した反応は、このうとましい老婆、自分よりも弱者であることが確実なこの老婆に懲罰を下すことであった。しかし、老婆の弁明を聞いているうちに、彼女の存在こそ自分の将来を予示するモデルであることが納得されてくる。下人にとっての老婆は、彼の分裂した内面をうつしだす鏡の意味を持っていたわけである

「老婆に懲罰を与えようとする勇氣」と、「盜賊に轉身する勇氣」とは、その性質が相反するものである。だからこそ、下人はこの二つの「勇氣」の間で葛藤することとなるが、その結果下人は後者に傾く。そしてその理由づけとして、前田はルネ・ジラルが定義した＜欲望の三角形＞をモデルとすることを提案している。＜欲望の三角形＞とは、欲望する「主体」と欲望される「対象」、さらにこの「主体」と「対象」を結び付ける「媒体」の三者が形づくる三角形のことである。「主体」は「対象」に対して何らかの欲望を抱くが、それは「主体」に先行して「対象」に欲望を向けている「媒体」に触発されたものであり、「主体」と「対象」の二者だけの関係によって欲望が成り立っているのではない。つまり、引用部において、下人は単独で「盜賊に轉身する勇氣」を獲得したのではなく、老婆という「媒体」を発見し、それに触発される形で「盜賊に轉身する勇氣」を獲得したということが述べられているのである。さらに老婆については、下人に「盜賊に轉身する勇氣」を獲得させるために登場し、下人の欲望を映し出す鏡として対置されているとも述べられている。

前田はこの「羅生門」論を展開するにあたって、必要以上に「羅生門」の外側（作家や書かれた時代）の知識を持ちこんでいない。むしろ「羅生門」におけるストーリーを「老婆の哀願」や「下人の強奪」という小さな物語単位に分割し、さらにそれらの物語単位の空白部分を意味づけるということをしている。これは、まさにプロットを読む行為であると言えるだろう。しかし、前田は「羅生門」を原拠である『今昔物語』との比較でプロットを見出そうとしているため、「下人の回心」や「下人と老婆の関係」が＜語り手＞によってどのように語られているか、ということは意識していない。また、前田が述べているように、老婆が下人の欲望を触発するような存在として描かれているか、ということについて疑問が残る。

#### （5） 田中実「羅生門」論

田中実（1996）は、自身が提案する＜第3項論＞からのアプローチによって＜語り＞に着目した「羅生門」論を展開している。

だが、そもそも若くセンチメンタリストでもある下人が本当に「盜賊にな」れるのであろうか。彼はまだ若く、太刀も持っている。この青年と「骨と皮ばかり」の老婆とが空間的には同じ羅生門の楼の上で出会うのだが、果たしてそこではいかなること（内容）が起こっているのか。そしてそれはどのように語られていた（表現）ののだろうか。＜読み手＞によって現れてくる、この小説の

<sup>41</sup> 前田愛（1993）『文学テキスト入門』、筑摩書房、P.187。

時空間はいかなるものであろうか……<sup>42</sup>。

ここで述べられているように、田中の「羅生門」論の特徴は、下人と老婆の出会いがどのように語られているのか、ということに注目していることである。これまで（１）から（４）の「羅生門」論でも、下人と老婆の出会いをどのように価値づけるかということが問題とされてきたが、それらはあくまでも下人にとって老婆と出会うことにどのような意味があるのかということを論じるものであった。田中のように下人と老婆の出会いそのものを価値づけようとするものではない。下人と老婆の出会いそのものを価値づけるにあたって、田中は＜語り手＞によって下人と老婆のそれぞれがどのような人物として語られているのか、そしてそのような二人の出会いがどのように語られているのか、ということに注目している。その上で、田中は下人の老婆に対する行為を次のように価値づけている。

老婆の着物の「引剥」をし、「蹴倒」す。下人がこうした行為に踏み出すのは、あたかも自分が老婆と同じ立場にあるかのごとく老婆の論理をなぞっていたからだ。つまり、下人は老婆の生きる社会的秩序の外に放擲された現実を現実としてとらえたのではなく、自分の頭のなかにあらかじめ用意された既成の観念でそれと知らずに老婆の生きる現実の上澄みだけをつかんで、分かったと思ひ込んだ。それが彼の「引剥」という行為をもたらし、弱々しい老婆を「蹴」飛ばした行為の実体だったのである<sup>43</sup>。

下人は老婆の論理を聞いたものの、それを額面通りに受け取り、何故老婆がそう言わざるを得なかったのかを理解できなかった。下人の老婆を「蹴」飛ばすという行為は、下人が老婆を捉えきれなかったことによってもたらされた。つまり、「羅生門」では、下人が知らない老婆の姿が描かれているということになる。このことについて、さらに次のように述べられている。

すなわち、これを己の世俗的な欲望のために悪が許されると老婆が主張していると理解する考え、あるいはこれを世間一般の論理に置き換えようとするとは、『羅生門』のコンテクストを無視し、彼女の生の＜場＞から飛躍しており、無効である。老婆の生きる場はまさしく人間として最底辺、生活を維持するに足る社会秩序の力の及ばない、崩壊した＜場＞、「既に朽え、崩壊しつつある」（三好論文）、その食うか食われるかというぎりぎりのところ、それが彼女が生きる＜場＞だったのである。そこそ猿や鴉達の生きる＜場＞でもあつ

---

<sup>42</sup> 田中実（1996）,P.26。

<sup>43</sup> 同上,P.30。

た<sup>44</sup>。

老婆の論理を額面通りに受け取るということは、「羅生門」のコンテクストを無視する行為である。老婆の論理を、老婆という人物が語ることに意味があるのであって、そこには老婆の生きる〈場〉が関わってくるのである。

また、田中は老婆が自身の論理を語る場面で、その内容がどのように語られているのかということについても言及している。

老婆の肉声は聴き取りにくく、その肉声は「作者」を自称する〈語り手〉によって翻訳されていた。下人が直接聴き取ったことは、〈語り手〉の表現とは別、読者は〈語り手〉の表層の〈ことば〉とともに、言い換えの奥にたどたどしく聞こえる老婆の〈ことば〉を探り当てなければならない<sup>45</sup>。

〈語り手〉は老婆の言葉を直接話法の形で語りながらも、その前後に「口ごもりながら、こんな事を云った。」「老婆は、大体こんな意味の事を云った。」と付けることで老婆の言葉を要約し、老婆そのものの言葉では描き出さなかったのである。読者がここで目にするのは老婆の語った内容そのものではない。つまり、このことから、下人が老婆のことを捉えきれていなかったということが間接的に語られているのだ、と田中は述べているのである。「羅生門」では、〈語り手〉が「作者」を自称して登場し、老婆を自己化する下人を批評しているにも関わらず、末尾では「下人の行方は誰も知らない」と語られている。このようなく語り〉の構造をどのように価値づけていくか、ということの問題としているのである。

このように、田中の論において、下人に対する批評性には独自性が見られる。下人を批評するためには、下人が老婆と出会い、老婆を蹴倒して「黒洞々たる夜」に消えて行くという物語内容だけを読むのでは不十分である。田中は下人を批評するにあたって、〈語り〉に着目して「羅生門」論を展開している。教室で「羅生門」を読むにあたって、生徒のほとんどは「羅生門」に関する特別な知識を持たない。このことから、〈語り〉に着目することは文学教育の観点からみても、重要であると考えられる。また、様々な先行研究や教師の価値観に支配されることなく、現代を生きる学習者が「羅生門」を価値づけていくということが重要である。学習者が「羅生門」を読むにあたって、少なくとも下人を批評していく、すなわち下人に対する価値判断を表現していく必要があると言えるのではないだろうか。

以上のことを踏まえて、第2項では特に〈語り〉に着目して「羅生門」の作品研究を行

---

<sup>44</sup> 田中実 (1996) ,P.31。

<sup>45</sup> 同上,P.36。

う。

## 第2項 「羅生門」作品研究

先述したように、本項では特に＜語り＞に着目して「羅生門」の作品研究を行う。「羅生門」は三人称の＜語り手＞によって語られている小説である。＜語り手＞によって「何」が語られているのか、ということだけではなく、「どのように」語られているのかということにも注意して読む必要がある。そのような中で、下人や老婆が＜語り手＞によってどのように語られているのか、そして、そのように下人や老婆を語る＜語り手＞とはどのような存在であるのかということについて本節で明らかにしていく。

また、「羅生門」の＜語り手＞の特徴は本文中に「作者」を自称して登場するという点である。このことが「羅生門」という小説を読むにあたって、どのような意味作用をもたらすのか、ということについても明らかにしていく必要がある。そのため、本研究では混乱を避けるために「作者」を自称する人物をこの小説の＜語り手＞とし、＜語り手＞にこの小説を語らせている概念としての存在を＜作者＞と呼ぶこととする。また、本稿における＜作者＞とは、実在の作家である芥川龍之介とは切り離して考えることとする。

### (1) 「羅生門」という空間

＜語り手＞に注目して作品研究を行うにあたって、その前にまず「羅生門」という空間についても少し述べておきたい。小説の舞台となる時空間も、そこで生きる下人と老婆を読む上では無視できないコンテキストだからである。

ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。

この小説の出だしの部分である。ここで、＜読み手＞はどこか映像的に羅生門とその下にいる下人の姿を捉えることになるだろう。辺りは薄暗く、雨が降っていて寂しげな風情が漂っている。事実、この下人の他に羅生門の周囲には誰もいない。その理由については、次のように語られている。

なぜかという、この二、三年、京都には、地震とか辻風とか火事とか飢饉とかいう災いがつづいて起こった。そこで洛中のさびれ方は一通りではない。旧記によると、仏像や仏具を打ち碎いて、その丹がついたり、金銀の箔がついたりした木を、道ばたにつみ重ねて、薪の料に売っていたということである。洛中がその始末であるから、羅生門の修理などは、元より誰も捨てて顧みる者がなかった。するとその荒れ果てたのをよいことにして、狐狸が棲む。盗人が棲む。とうとうしまいには、引き取り手のない死人を、この門へ持って来て、棄てて行くという習慣さへできた。そこで、日の目が見えなくなると、誰でも気味を悪がって、この門の近所へは足ぶみをしないことになってしまったのである。

仏像や仏具を薪の料にするなどというようなことは、普通ならばあり得ないことである。しかも、金銀の箔がついているものも同様に、粗末に扱われている。この部分からは、自然災害によってそれまでの価値基準が崩壊し、生きることに精いっぱいな京都の人々の様子を想像することができる。そのような状況の中で、羅生門は荒れ果て、狐狸や盗人が棲むようになり、引き取り手のない死人を棄てていくという習慣ができたのだと語られる。ここで、この「羅生門」という舞台は不気味な様相を漂わせ始めるのである。

この後、下人は羅生門の楼の上、いくつもの屍骸がごろごろと転がっており、鼻を覆うほどの臭気の中で、老婆と出会うこととなる。

## (2) 作者を自称する<語り手>

小説の冒頭で、下人は羅生門の下で雨がやむのを待っていると語られていたが、実は下人は数日前に職を失っていて、途方に暮れていたのだということが作者を自称する<語り手>によって明かされる。

作者はさっき、「下人が雨やみを待っていた」と書いた。しかし、下人は雨がやんでも、格別どうしようという当てはない。ふだんなら、もちろん、主人の家へ帰るべきはずである。ところがその主人からは、四、五日前に暇を出された。前にも書いたように、当時京都の町は一通りならず衰微していた。今この下人が、永年、使われていた主人から、暇を出されたのも、実はこの衰微の小さな余波に外ならない。だから「下人が雨やみを待っていた」と言うよりも「雨にふりこめられた下人が、行き所がなくて、途方にくれていた」と言うほうが、適当である。その上、今日の空模様も少なからず、この平安朝の下人の *Sentimentalisme* に影響した。申の刻下がりから降り出した雨は、いまだに上る気色がない。そこで、下人は、何を措いても差し当たり明日の暮らしをどうにかしようとして——いわばどうにもならないことを、どうにかしようとして、とりとめもない考へをたどりながら、さっきから朱雀大路にふる雨の音を、聞くともなく聞いていたのである。

さらに、この部分で注目したいのは、「*Sentimentalisme*」という言葉である。下人の心境を表すために使われているが、このような言葉を下人が知っているはずはない。あきらかに<語り手>の言葉であり、<語り手>が近代人としての性質を持っているということが分かる言葉でもある。この小説は、近代人としての<語り手>が平安朝に生きる下人と老婆を語る物語として読むことができる。そして、この「*Sentimentalisme*」という言葉は、<語り手>の性質を表すだけでなく、<語り手>が想定する読者の姿をも表している。<語り手>は「*Sentimentalisme*」という言葉を知っている読者、つまり近代人である読者を想定してこの小説を語るのである。

また、作者がこの小説において近代人としての<語り手>と読者を想定・設定している以上、読者は自然と<語り手>と同じ目線で下人と老婆を読むこととなるのではないだろうか。

### (3) 下人と老婆との出会い

下人には「どうにもならない事を、どうにかする為には、手段を選んでいるいとまはない」が、どうしても盗人になる決心がつかない。そこで下人はとにかく一晩明かすところを求めて羅生門の楼へ上がることにする。

それから、何分かの後である。羅生門の楼の上へ出る、幅の広い梯子の中段に、一人の男が、猫のように身をちぢめて、息を殺しながら、上の様子をうかがっていた。楼の上からさす火の光が、かすかに、その男の右の頬をぬらしている。短いひげの中に、赤くうみを持ったにきびのある頬である。

下人が楼へ上がる所で一度場面はとぎれ、「何分かの後」にまたその後の様子が語られている。ここもまた映像的なイメージを読者に促す＜語り＞であると言えるだろう。しかし、映像的に語られる一方で、読者にはこの男が誰なのか分からない。「短いひげの中に、赤くうみを持ったにきびのある頬である。」という一文で、初めて読者はこの楼へ上がろうとしている男が下人であったのだと分かるのである。これは、小説ならではの表現であると言えるだろう。もしこの場面が映像によって表現されていたとして、梯子を上りかけている男の横顔が楼の上からさす光に照らされたとき、観ている者がこの男が誰なのか分からない、ということがあるだろうか。この場面の前から映像を観ていれば、一度登場した男が再び登場しているわけで、この男が誰なのかどうかという疑問が観ている者の中に浮かぶはずはない。この小説では、映像的な表現を用いながら、映像ではあり得ないことが起こっている。これは些細なことではあるが、下人を読む上で無視できないことである。読者が男の頬に面皰を見つけるまでこの男と下人を結びつけられないのは、下人の外形を表す描写が主として面皰と服装しかないからである。下人は最初から最後まで読者にとって「顔なし」の男なのである。

このような下人に対し、老婆の外形を表す描写は豊富である。列举すると次のようである。

- ① 檜皮色の着物を着た、背の低い、痩せた、白髪頭の、猿のような老婆である。
- ② 猿の親が猿の子のしらみをとるように
- ③ 老婆は、一目下人を見ると、まるで弩にでもはじかれたように、飛び上がった。
- ④ ちょうど、鶏の脚のような、骨と皮ばかりの腕である。
- ⑤ 目を、眼球がまぶた外へ出そうになるほど、見開いて、おしのように執拗く黙っている。
- ⑥ まぶたの赤くなった、肉食鳥のような、鋭い眼で見たのである。
- ⑦ しわで、ほとんど、鼻と一つになった唇を、何か物でも噛んでいるように、動かした。細い喉で、とがった喉仏の動いているのが見える。その時、その喉から、鴉の啼くような声が、あえぎあえぎ
- ⑧ 墓のつぶやくような声で
- ⑨ 短い白髪をさかさまにして、門の下をのぞきこんだ。



老婆の外形を表す表現は多く、下人のように顔を判別できないということもない。また、老婆の外形はほとんど動物に例えられており、そのどれもが良いイメージを持つものではない。この二人の登場人物を形容する表現の違いを、どのように読むことができるだろうか。ただし、これらの描写から、老婆を単なる滑稽な人物として読むことはできない。この小説において、老婆は大きな役割を果たしている。このことについては、後で詳しく述べることにする。

#### (4) 下人の人物像

この小説において、下人は一体どのように語られているのだろうか。このことはこの小説を読む上できわめて重要な問題である。先述したように、下人について読者に与えられる情報はとても少ない。「洗いざらした紺の襖」の着物を着ていることと、太刀を身に付けていること、そして右の頬に面皰があることくらいである。この面皰に関わって、丸山義昭(2012)は下人の人物像について次のように述べている。

下人には「右のほおにできた、大きなきび」がある。…(中略)…「大きなきびを気にしながら」とあるが、きびを気にするのは、することがない時、ぼんやりしている時、考え事をしている時の下人の癖として描かれている。これは青年期の特徴で自意識のあらわれである。自意識とは、(そこに人がいようといまいと)人の目から見える自分を意識することである。語り手は、人から見える自分を意識する青年、つまりは現代青年のような人物として、下人を語っているのである。

同様のことは、「平安朝の下人の Sentimentalism」という箇所にも言えよう。「サンチマンタリズム」とは現代的でしゃれた言葉である。語り手は、下人を平安朝の古ぼけた人間としてしまわないで、現代青年的に扱おうとしているのである<sup>46</sup>。

下人の面皰について水洞幸夫(2009)と橋浦洋志(1984)もそれぞれ次のように述べている。

「大きな面皰を気に」しながら雨の降るのをぼんやり眺めている。自己から分離した、他者として対象化できる〈モノ〉になっているわけではないが、完全に自己と一体化しているわけでもない、まさにこの「面皰」のような、身体的レベルでの違和感として、このときの下人のなかに葛藤が生じているのでは

<sup>46</sup> 丸山義昭(2012)「芥川龍之介『羅生門』の語りをどう読むか」、田中実・須貝千里編『文学が教育にできること―「読むこと」の秘鑰』,教育出版, P.210。

ないだろうか<sup>47</sup>。

老婆が論理と共に厚い肉体を所持して登場するのも故なことではないのである。下人の心理を決定する客体が十分に描かれねば、下人の最後の飛躍がおぼつかないのは当然である。……下人が「面皷」によって肉体のイメージをころうじてつなぎ止めている<sup>48</sup>。

これらの論からも、面皷を下人の自意識の象徴であると読むことは妥当であると考えられる。しかし、下人を<語り手>と同じ現代（近代）の性質を持った人物として読むことができるのか、ということには疑問が残る。むしろ、この小説においては、近代の<語り手>が平安朝の人物を語るということに一つの大きな<語り>の作用が働いていると考えられる。

また、下人の人物像を考える上で最も特徴的であるのは、下人の一貫性のない言動である。

その髪の毛が、一本ずつ抜けるのに従って、下人の心からは、恐怖が少しずつ消えて行った。そうして、それと同時に、この老婆に対するはげしい憎悪が、少しずつ動いてきた。——いや、この老婆に対するとっては、語弊があるかもしれない。むしろ、あらゆる悪に対する反感が、一分ごとに強さを増してきたのである。この時、誰かがこの下人に、さっき門の下でこの男が考えていた、飢え死にをするか盗人になるかという問題を、改めて持ち出したら、恐らく下人は、なんの未練もなく、飢え死にを選んだことであろう。それほど、この男の悪を憎む心は、老婆の床に挿した松の木片のように、勢いよく燃え上がり出していたのである。

下人は、盗人になるかどうか迷っていたのにも関わらず、老婆が死人の髪の毛を抜くの間を見ている間に、悪に対する憎悪を募らせる。しかし、ここでの下人の心情の変化が何に起因するものなのか、ということにははっきりしない。このことについて<語り手>は次のように語る。

下人には、もちろん、なぜ老婆が死人の髪の毛を抜くかわからなかった。したがって、合理的には、それを善悪のいずれに片づけてよいか知らなかった。しかし下人にとっては、この雨の夜に、この羅生門の上で、死人の髪の毛を抜くということが、それだけで既に許すべからざる悪であった。もともと、下人は、さっきまで、自分が、盗人になる気でいたことなどは、とうに忘れていたのである。

つまり、特別な理由はないのである。下人は合理的に老婆のことを「許すべからざる

<sup>47</sup> 水洞幸夫（2009）「芥川龍之介『羅生門』論—下人が盗みをする理由—」,金沢大学国語国文学会編『金沢大学国語国文』第34号,P.30。

<sup>48</sup> 橋浦洋志（1984）『『羅生門』とその前後—<老婆>の意義』,茨城大学教育学部編『茨城大学教育学部紀要 人文・社会科学・芸術』第33号,P.19。

悪」であると価値づけたのではなく、その時の気分で、自分がどのように振る舞うかということを左右されている。下人の悪を憎む心は、「老婆の床に挿した松の木片のように、勢いよく燃え上がり出していた」と語られているが、そもそも「老婆の床に挿した松の木片」の光はこの前の場面では「その濁った、黄いろい光」とであると語られている。このことから、＜語り手＞が下人を批評しようとしているとすることができるだろう。

また、下人は老婆に対して、「おれは検非違使の庁の役人などではない。今し方この門の下を通りかかった旅の者だ。」と言う。しかし実際のところ、下人は「検非違使の庁の役人」どころか「旅の者」ですらない。下人は老婆から自分がどのように見えるか、ということ把握しきれていない。もしくは、自分のことを少しでも良く見せたいという意識が働いているのだと考えられる。下人は平安朝の、しかも「下人」という職種の人間であり、社会性が高いとはいえない。周囲には同じような身分の人間ばかりで、自分と他人を比べて＜自己＞というものを意識すること自体少なかつただろうと予想される。それに対して、老婆は「下人は、老婆の答えが存外、平凡なのに失望した。……『なるほどな、死人の髪の毛を抜くということは、なんぼう悪いことかも知れぬ。』」とあるように、下人が自分のことをどのように見ているか、ということ正確に把握した上で、自分の論理を語るのである。

これらのことから、非合理的で、他者性が欠如している下人の姿が浮かび上がってくる一方で、世間の荒波に揉まれて、遅しく生きる老婆の姿も浮かび上がってくる。このような下人を、作者を自称する＜語り手＞や、＜語り手＞の想定内にある読者と同じような性質を持つ人物であると言うことはできない。

#### (5) 下人を批評する＜語り手＞

＜語り手＞は一貫性がなく、非合理的で他者性の欠如している下人を批評しようとしているとすることができるだろう。そしてその＜語り手＞が下人を価値づける目とは、近代人が前近代的な人間を価値づけるのと同じ目である。＜語り手＞はただ下人を批評するだけでなく、「作者はさっき、『下人が雨やみを待っていた』と書いた」と作者を自称して登場し、「この平安朝の下人の *Sentimentalisme* に影響した」というように自身が近代人としての性質を持っていることが分かるように語っている。これは＜語り手＞と下人が共に近代人としての性質を持っているということを示しているというより、近代人である＜語り手＞や読者と、近代人でない下人と老婆を分断するためのしかけであると読めるのではないだろうか。

ここで、下人と老婆の関係性に注目したい。先述したように、下人は自分が他人からどのように見られているか、ということ正確に把握するための他者性が欠如している。下人は老婆の論理を聞くが、結局のところ自分の認識の範囲内で捉えてしまったため、そのまま「黒洞々たる夜」に消えていくこととなる。それに対して、老婆は「なるほどな、死

人の髪の毛を抜くということは、なんぼう悪いことかもしれぬ。」とあるように、下人が自分のことをどのように見ているか、ということを正確に把握した上で、自分の論理を語る。このことについて、丸山は次のように述べている。

「ちょうど、猿の親が猿の子の虱をとるやうに、その長い髪の毛を一本ずつ抜き始めた」と語られていた。動物的で気味の悪い老婆の存在（およびその動作）だが、非常に慎重・丁寧な動作であり、その理由は、かつらにするからであり、同時にまた、知り合いの女だったから、ということがここで分かる。…愛情深そうな行動のようにも、語り手には見えたということである。自分が搾取する他者へのいたわりともとれる。老婆の行為は下人とは対極にあり、語り手とは違って、下人は最初からそのことを見てとれなかった<sup>49</sup>。

また、田中も次のように述べている。

<語り手>は<語り手>独自の眼差しで老婆を見ているのであり、決して下人の目で老婆を見ているのではない。<語り手>は下人と違って老婆の行為を悪だとも善だとも裁かない。むしろ死体の髪の毛を抜く老婆の行為を親猿同様自然な<行為>として語っている。<語り手>と主人公の生きる世界には格段の相違があり、<語り手>によって、下人ははっきりと相対化されているのである<sup>50</sup>。

<語り手>が下人を相対化しようとしていること、そして下人が老婆を自己化してしまっているということには賛成である。しかし、老婆が「猿の親が猿の子の虱をとるやうに」死体の髪の毛を抜いているからといって、この表現が老婆の罪悪感や死体への労りを表していると読むことはできるのだろうか。（3）で列挙した老婆の外形に関する表現をみると、十分老婆を滑稽に、醜悪に描いているというように読むこともできる。また、老婆の論理を見てみると、次のようである。

なるほどな、死人の髪の毛を抜くということは、なんぼう悪いことかもしれぬ。ぢやが、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ろ。それもよ、この女の売る干し魚は、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たそう。わしは、この女のしたことが悪いとは思うていぬ。せねば、飢え死にをするのぢやて、仕方がなくしたことであろ。されば、今また、わ

<sup>49</sup> 丸山義昭（2012）,P.221。

<sup>50</sup> 田中実（1996）,P.36。

しのしていたことも悪いこととは思はぬぞよ。これとてもやはりせねば、飢え死にをす  
ぢやて、仕方なくすることぢやわいの。ぢやて、その仕方がない事を、よく知っていたこ  
の女は、おおかたわしのする事も大目にみってくれるであろ。

確かに、老婆の論理には自らの罪悪感を軽減するための世間知が含まれていると言え  
る。加えて、老婆は下人に比べると、他者性を持ち合わせている。だからこそ、この老婆  
の論理は巧みである。しかし結局のところ、老婆もこのとき髪を抜いている女のことを自  
己化して語り直しているにすぎないのではないか。もちろん、田中の述べているように老  
婆の論理の背景には老婆の「生きる<場>」があり、そのコンテクストを無視することは  
できない。また老婆の論理が老婆自身の言葉ではなく、<語り手>によって要約されてい  
ることに注目すべきであろう。しかし、それすらも、そのように読者に読ませるための  
しかけであると言うことができる。このように考えると、<語り手>が老婆の世間知に気  
づかない下人を批評しているというより、むしろ、老婆の論理の中にある老婆の自己化に  
気づくことができなかつた下人を批評しているのだと読むことができるのではないだろう  
か。

下人は自意識の象徴とも言うべき面皷を気にしている。これは下人がすでに自意識を持  
っているというより、今まさに自意識を育もうとしていることを表しているのである。丸  
山の言うように、自意識が「他者からどのように見られているか」ということを気にする  
ものだとする、面皷を気にしている下人は自意識と共に他者性をも育もうとしている。  
それはこの小説において、近代人としての性質を獲得しようとしていると言うことができ  
るのではないだろうか。そのような下人にとって、自分と同じように自己化の闇に陥って  
いる老婆との出会いは、近代人としての性質を獲得するために必要なものであった。しか  
し下人は老婆の自己化をさらに自己化してしまうことで、近代人たりえなかつたのであ  
る。だからこそ、下人は最後の場面で、面皷から手を離して老婆の着物を奪い、「黒洞々  
たる夜」に姿をくらますのである。

このように考えると、「羅生門」は近代人の<語り手>が近代人になれなかつた下人を  
語る小説として読むことができる。近代人としての<語り手>と読者に共有された言説の  
なかで、前近代的な人物として語られる下人と老婆は滑稽に映るだろう。しかし、ここ  
で、現代を生きる読者である私たちには、近代人としての性質をもって下人を批評し、老  
婆の言葉を語りなおすこの<語り手>自体をさらに批評していく必要性が生まれたのでは  
ないか。老婆の論理が要約されて語られていることについて、田中は下人が老婆を捉えき  
れていないことが間接的に語られているのだと述べているが、老婆の論理を要約して語る  
のは<語り手>である。下人だけでなく、<語り手>も老婆のことを捉えきれていないと  
言うことができるのではないか。もちろん、三人称の<語り手>の場合、<語り手>は小  
説内の出来事をすべて知りながらも、「語らない」ということができる。しかし、この<  
語り手>はそこまで信用できる<語り手>なのだろうか。<語り手>が批評し、滑稽に描  
いた下人は「黒洞々たる夜」に消え、「下人の行方は、誰も知らない」のである。そして

この下人には顔がない。ただ滑稽な人物としては読めない不気味さをこの下人は持っているのである。

以上のような、＜語り＞に着目した「羅生門」の作品研究の試みにより、下人と老婆を批評的に捉えることができた。また、それだけではなく、この小説を語る＜語り手＞をも批評する手がかりをつかむことができた。しかし、このような作品研究の試みが「羅生門」の授業実践においてどのように作用するのかということについてはさらに検討していく必要がある。このことについては次節で述べることとする。

### 第3項 「羅生門」教材研究

本項では前項の作品研究をもとに、「羅生門」を授業で扱うにあたって＜語り＞に着目するとどのような教材価値を見出すことができるかということを中心に考察する。そして教材研究を行うにあたって、「羅生門」の教材価値についていくつかの先行研究を参照しながら、これまでの授業の実際と、現代の高校生が「羅生門」をどのように読む傾向があるのかということをも明らかにするため、先行授業実践の分析を行う。

#### (1) 「羅生門」先行研究（教材論）の成果と課題

「羅生門」は高等学校の全ての国語総合の教科書に採用されている、所謂「定番教材」である。そのため、高等学校における入門期の文学の授業を考える教材としても重要な教材である。そのような「羅生門」は、「定番教材」と呼ばれる一方で「国民教材」とも呼ばれるほどであるが、この教材価値について、「羅生門」をめぐる座談会で田近洵一（1984）が次のように問題提起している。

そういう教材としての一般性を獲得しながら、なおかつ、ぜひこれを高校生に読ませなければならないという決定的な理由は何か、そもそもそういう理由があるのかということあらためて考えてみる必要があると思います。読ませたいというのはそこに何らかの価値を見るからなんだけれども、その価値というのは一体何かという問題です<sup>51</sup>。

これは「羅生門」の教材価値に対するかなり厳しい問題提起である。それでは、「羅生門」に教材価値はないのだろうか、そして教材価値があるとするならばどのようなものを

<sup>51</sup> 田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義（1984）「＜座談会＞『羅生門』を読む」,日本文学協会編『日本文学』第33巻 第8号,ひつじ書房,P.4.

見出すことができるのだろうか。このことについて、田近は後の論文で次のように述べている。

私は、「羅生門」という作品は、高校生の読者にとって、つじつま合わせの理屈をはたらかせ、持ち合わせの観念的なキーワードに結び付けて一切を諒解したように思い込み、心にふれることのないまま自己充足する、そんな「主題読み」の罫にはめ込むような作品ではないだろうかと考えていたのである。そんなく読みなら、わざわざ教室で経験させる意味はないだろう。…（中略）…すなわち、高校生がこの作品のく読みを通して、何らかの価値ある世界の発見や価値ある出会いを経験することができるだろうか、という観点から、この作品の教材としての価値に疑問を呈してきたのである<sup>52</sup>。

田近は、高校生には作品を主題主義的に読む傾向があること、そしてそのようなく読み>に誘い込むような仕組みを「羅生門」という作品自体が持っているということを問題としている。ここでの主題主義的なく読み>に誘い込むような仕組みとは、下人を視点人物として語りながらも、読者を当事者の視点には立たせないという「羅生門」のく語り>の構造のことである。下人の問題は老婆の行為を悪と判断していることではなく、善悪の物差しなしに判断したことが問題なのであり、そのような人物としてく語り手>に語られている。このようなく語り手>による下人の批評的な人物造形によって、読者は下人に同化せずに対象化してしまう。また、強盗を働く勇気のなかった下人が最後に強盗を働くまでの過程が理屈っぽく語られているため、読者もそのようなく語り手>の理屈を引き受けて読んでしまうということである。田近はこのような点で「羅生門」の教材価値に疑問を呈しながらも、鳥居明久（1994）が自身の「羅生門」の実践で明らかになった学習者の「エゴイズム」や「極限状況」といった言葉で示されるく読み>の傾向について「既成の認識を作品にあてはめた読みでしかなく、「ステレオタイプの読みであり制度化された読み」であると述べていることに対して、制度化されたく読み>を解体する必要があるとも述べている<sup>53</sup>。そしてこのような制度化されたく読み>に対して考えるべきこととして「ア 制度化されたく読み>の解体の可能性」と「イ 制度化されたく読み>を解体するテキストの可能性」の二つのことを挙げている。この二つの観点については、次のように説明されている。

#### ア 制度化されたく読み>の解体の可能性

制度化されたく読み>のあり方自体を変容させることはできないのか（制度

<sup>52</sup> 田近洵一（1999）『「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 ●文学研究と国語教育研究の交差』、右文書院、P.27。

<sup>53</sup> 鳥居明久（1994）「＜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』第39巻 第6号、ひつじ書房、P.31-39。

化された＜読み＞を解体することはできないのか)、もしできるとしたら、それはどのようにして可能か。すなわち、「羅生門」の読者は、作品と関わり、既成の価値観に引きずられずに読むことは可能ではないのか。もし「主題読み」から抜け出すことが可能だとするなら、そのような＜読み＞は作品のことでどのように関わることで成立するか。

#### イ 制度化された＜読み＞を解体するテキストの可能性

「羅生門」という作品自体に、高校生読者の、理屈に走り、既成の価値観に短絡させがちな「主題読み」を解体する可能性はないのか。たとえば、生きるためには死人の髪を抜くのも仕方なしとする老婆の言い訳を利用して強盗になる下人の行為を、老婆の論理をもって自己の行為を正当化するととらえて、それにエゴイズムのレッテルをはって諒解する……この作品には、そのような理詰めの＜読み＞から読者を解放する可能性はないのか<sup>54</sup>。

田近は「羅生門」の「教材化」を考える上で、制度化された＜読み＞を解体するための＜読み＞のあり方自体と、テキスト自体の可能性を模索する必要があると述べている。そしてその可能性の一つとして、「下人を読む」ということを挙げている。田近は下人を読むこと自体を目的としているのではなく、下人を読むことで先述したような物差しなしに善悪の判断をする下人の姿に気づき、そしてそのような下人に読者を出会わせようとしているのである。下人に違和感を感じる読者は明らかな「他者」として下人を発見することになり、これは読者自身の発見に繋がっていく可能性があるというのである。ここで稿者が着目したいのは、田近が「下人を読む」と述べていることの内実である。田近は、読者が「下人を読む」ことで自分が同化できない対象として、「他者」としての下人を発見することを重視している。ではこのように下人を「他者」として浮かび上がらせているものは何かというと、それは＜語り＞の仕組みである。＜語り手＞が下人をそのような人物として語り出しているのである。つまり、田近の「下人を読む」という提案はそのまま「＜語り＞を読む」ということの提案なのである。田近は高校生が理屈っぽく読む傾向にあることに問題を感じており、敢えて下人という登場人物に寄り添って読ませることで＜語り＞に気づかせようとしている。

また、「羅生門」をめぐる座談会における田近の問題提起にいち早く反応した丹藤博文(2010)も、「教育にとって最も肝心であるはずの教材価値論が放置されたまま、『羅生門』は千篇一律のごとく高校一年の文学教材として掲載され続けている」と述べ<sup>55</sup>、未だに「羅生門」は教材としての＜読み＞が不在であるとした上で、＜語り＞に着目した教材論を提案している。

<sup>54</sup> 田近洵一(1999),P.29。

<sup>55</sup> 丹藤博文(2010)「第六章 「羅生門」(芥川龍之介)の授業実践史—『羅生門』の行方は誰も知らない—」,田中宏幸・坂口京子編『文学の授業づくりハンドブック 第4巻—授業実践史をふまえて—中・高等学校編』,溪水社,P.135。



教材『羅生門』の歴史はすでに四半世紀を超え、しかもどの教科書も掲載するという事態を招いている。これを「安定教材」として歓迎すべきなのか、あるいは異常な事態として憂慮するかは論の分かれるところであろう。私自身としては、『羅生門』には教材価値が確立されていないという点に決定的な問題性を感じる。しかし、…（中略）…読み方を問題化し読みを深めようとすることで近代小説としての『羅生門』は教材としての価値を見いだすことができるのかもしれない。内容主義を超えて語りを問題とし読みを展開しようとする意味で、教材『羅生門』の読みは緒に就いたばかりと言っても過言ではないだろう<sup>56</sup>。

このような丹藤の言が示唆しているように、「羅生門」の教材価値が確立されていないという点に問題はあるものの、内容を超えて、＜語り＞に着目して読むことに「羅生門」の教材価値が見いだされようとしている。そしてそのような教材価値とは、田近の示した二つの観点に答えるものである。さらに厳密に述べるならば、＜語り＞に着目した＜読み＞のあり方は田近の示した二つの観点のうち、「ア」の＜読み＞のあり方の問題に答えることができると考えられる。そしてそのような＜語り＞に着目した＜読み＞によって、「羅生門」の＜語り＞のありようを問題とした結果、「主題読み」を解体する可能性を「羅生門」というテキスト自体に見いだすこともできると考えられる。

## （２）先行授業実践の成果と課題

（１）でも述べてきたように、「羅生門」の教材価値はその物語内容だけを問題とするといひだし難く、今後＜語り＞に着目した授業のあり方を考えていく必要がある。そのため、ここではこれまでの「羅生門」の授業実践を参照することで、授業の実際と学習者が実際にはどのように「羅生門」を読む傾向にあるのかということを明らかにしていく。そのために、少なくとも学習者の反応が分かるものと、授業者の意図が分かるものを取り上げる。

まず、学習者の「羅生門」の＜読み＞の傾向がよく分かる実践論文として、鳴島甫（1993）を取り上げる<sup>57</sup>。鳴島の実践は、読者論における＜読み＞の多様性を前提として認めつつ、その恣意性・主観性を克服して、それぞれの学習者の上に整合性のある＜読み＞の成立を図ろうとするものであった。そのための具体的な手立てとして、鳴島はまず学習者に「羅生門」を読んでどのようなメッセージを読み取ったかを書かせ、その後で「羅

<sup>56</sup> 丹藤博文（2010）,P.136。

<sup>57</sup> 鳴島甫（1993）「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—」,筑波大学編『筑波大学学校教育論集』第16巻,P.159-170。

生門」に関する代表的な論者の説 A~H を紹介し、自分の書いたものと比較して考えさせるという調査を行った。調査の対象となったのは、筑波大学附属高等学校 1 年生 85 名（昭和 63 年 4 月 28 日）と千葉県立千葉高等学校 1 年生 130 名（平成 4 年 4 月 28 日）であり、A~H の説と自分の書いたものとを比べる際の観点としては、次の三点が提示された。

- 1 次の A~H の中で、あなたの書いたものと同じようなものだと思われるものがあつたら、その符号を記してください。
- 2 また、自分の考えとは違うけれども、こういう読み方もおもしろいと思われるものがあつたら、その符号を記して下さい。
- 3 また、自分の考えとは違っているし間違っている読み方だから反論したくなると思うものがあつたら、その符号を記して下さい。

そして A~H の説の論者はそれぞれ、A=石上順一、B=吉田精一、C=三好行雄、D=門倉正二、E=勝田和学、F=駒沢喜美、G=平岡敏夫、H=関口安義である。

ここでは特に、学習者がまずどのように読んだかということが分かりやすい調査の観点 1 について分析する。この回答は、B が 64%、F が 53%、そして E が約 30% という結果になった。B の説は「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ばいているものである。」というように提示され、F は「善なるもの、悪なるものへととても簡単に変化してしまう、人間の現実的な姿をそのままに示しだそうとする所に主題がある。」、そして E 「極限状況に追い込まれたときでさえも、人間はなおも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。」というように提示されている。その他の説を回答した学習者はそれぞれ 10% にも及ばない結果となっており、このような結果から、学習者の多くが吉田のように読む傾向があるということが明らかになった。しかし、このような吉田の論は田近が批判するところの「制度化されたく読み」であり、田近はこのようなく読みは多くの指導書におけるく読みとも一致していると指摘している。つまり、「羅生門」における学習者のく読みはステレオタイプ化していると言うことができる。このような現状から考えても、ステレオタイプ化した学習者のく読みを揺さぶり、相対化していく必要があると考えられる。

また、調査の結果から、学習者のく読みの傾向として、下人の人物像を読み取ろうとする傾向にあると言うことができる。例えば A の説では「老婆のたてた理屈で老婆自身も引剥ぎ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。」と説明されており、老婆の論理とそれを利用する下人の論理を問題としているが、このようなことに学習者の関心が低く、また老婆と下人の出会いを価値付けようとする三好行雄の C 説に対する関心が低い。しかも、特に多かった B と F を合わせて推察すると、学習者は下人の心理の推移に注目しながら、下人の老婆を蹴倒すという行為を「生きんが為に

各人各様に持たざるを得ないエゴイズム」や「人間の現実的な姿」として同情的に「仕方がない」こととして読んでいる傾向にあるとすることができるのではないか。これは、第2章の質問紙調査でも明らかになった学習者の傾向として、「＜語り＞を読む」という発想がないことによるものであるということもできる。

ただし、丹藤が指摘しているように、このような鳴島の調査のあり方に問題があることも無視できない。鳴島は学習者に「羅生門」からどのようなメッセージを読み取ったかと問うている。つまり、作品に何らかの「作者」の「メッセージ」が込められているという前提が成立してしまっているのである。もし他の問い方をしたとするならば、吉田のように読まない学習者の数はさらに増える可能性もあるのかもしれない。

このような鳴島の実践論文の分析によって、少なくとも多くの学習者が吉田のように「エゴイズム」の問題であると読む傾向にあるということが明らかになった。このような＜読み＞は確かに、田近らが指摘するように乗り越えていかねばならないし、乗り越えていかなければ「羅生門」の教材価値は危うくなる。しかし、高校生が自分の進路の不安を下人に投影して読んでいるという可能性も考えるならば、高校生の発達段階に応じた＜読み＞の一つの段階として受け止めていく必要もあるのではないだろうか。

このような、生きる方向を見つけ、進路を選択することが困難な学習者の現状をもとに、「羅生門」を「消費的文化の無臭性、無菌性という均質的文化に取り込まれた読者を撃つ」教材であると位置づけて授業を行ったのが松本議生（2009）である<sup>58</sup>。松本は進路に悩む学習者が羅生門の下で途方にくれてぼんやりしている下人の姿に類似性を見出し、そのような下人を読むことで学習者自身を対象化できる教材であると考えたのである。授業の過程としては、基本的に授業者の発問に対して学習者が意見を述べ、授業者がその都度まとめて解説していくというようなもので、授業の型としては典型的なものであると行うことができるだろう。ただし、授業の最後に「その後、下人はどこでなにをしていたか」という課題に対する学習者のミニ小論文の内容が興味深い。松本の実践論文に紹介されているものを以下に抜粋する。

- a お先真っ暗である。行きあたりばったりの生活をしているだろう。者を盗んでは売りその金で食べていく。もちろん住む場所なんてろくにないであろう。けれどそれが彼の生き方なのだ。先が見えない、全く予想のつかない、非常に残酷で自分のためなら何でもするといった感じ。きっと彼にはいろいろな事が待ち受けているだろう。
- s 平安末期のこの時代の治安が良くならない限り、この下人の考えは変わらないだろうし、生活も変わらないと思う。もしまた自分の善の部分が心の中に表れたとしても、“自分が生き延びるため”という考えが自分の善の部分をすぐにおおってしまうと思う。だから、時代の光がささない限り、彼は盗人のまま人生を歩むと思う。

<sup>58</sup> 松本議生（2009）『文学の授業をつくる いのち、こころ、しあわせ』、蒼丘書林、P.164-170。

y きっと下人は、この後もまた羅生門に来て、盗みを働いたと思う。きっと初めて悪いことをするとき、決断に迷うけれど、一度やってしまえば、まじめに働くより、ずっと楽にお金がかせげると思うから、くせになってしまい、何度も何度も羅生門に行って盗みを働くと思う。「黒洞々たる闇」から何か悪いことから抜け出せない感じがするから。

n 自分がやった事に対して後悔したと思う。下人はそれから後悔でおいづめられている毎日だった。下人はやっぱりそれほどの勇氣はなかった。毎日毎日後悔し、物も食べず、水も飲まず飢え死にして、何年か後にまた羅生門にもどってくる。そしてまた下人も老婆に髪を抜かれるであろう。

aの「行きあたりばったり」やnの「下人はやっぱりそれほどの勇氣はなかった。」という言葉に特に表れているように、学習者は下人を批評する<語り手>と同じ立場で下人を批評しているということが出来るだろう。また同じように、yの「くせになってしまい」という言葉も下人をよく批評している。<語り手>がそのように語っているように、基準なしに善悪を判断し、気分がころころと変わる下人を読み取り、その上で批評しているということである。この中でもnの「何年か後にまた羅生門にもどってくる。そしてまた下人も老婆に髪を抜かれるであろう。」という意見が興味深い。ただ語られている内容から下人を批評するのではなく、老婆との出会いを通して下人に何らかの変化がないことを問題としていえると考えられるからである。下人が「自分がやったことに後悔したと思う」という言葉は、気分がころころと変わり、熟考なく判断を下す下人の人物像を読んだ上で、そのような下人の盗人になるという勇氣は一過性のものであり、すぐ後悔してしまうだろうと考えている。つまり、何の変化もなく老婆を蹴倒していった下人は盗人になりきれず、飢えて戻ってくるというのである。そしてそのような下人は老婆に髪を抜かれるのである。このようなnの意見は、一つの可能性を示唆している。それは、羅生門に返ってきて老婆に髪を抜かれる「下人」はこれからも現れるということである。羅生門はまさに「黒洞々たる夜」との境界に位置し、何人もの「下人」を送り出すのである。

また、松本は「羅生門」授業実践の課題として、「主人公のこころの、生のアイデンティティの不安、動揺による読者への揺さぶりに欠けている」という点を挙げている。確かに、学習者の意見を見ても下人を批評しているものの、どこか他人事のように感じている印象を受ける。しかし、「羅生門」の<語り>に着目すると、<語り手>は下人の行動とその動機、そして内面の変化を語るが、内面を完全に支配しているわけではない。<語り手>は下人の内面を語るが、あくまでも客観的に語り、下人の内面の葛藤まで踏み込んで語ろうとしない。このため、松本が述べているように「主人公のこころの、生のアイデンティティの不安、動揺」によって学習者を「揺さぶ」るのは難しいと考えられる。ここでもやはり、<語り手>の語る下人の姿を読むというようなく読み>から、<語り手>

の認識自体を問うような授業の可能性が示唆されていると思われるのである。

### (3) 国語総合における「羅生門」の位置づけ

先述したように、「羅生門」はほとんどの高校生が読む「定番教材」とであると同時に、高等学校における入門期の文学作品としての価値も考えていかなければならない。そのため、ここでは国語総合における「羅生門」の位置づけに着目しながら、「羅生門」の教材価値を考察する。

まず、(1)の「先行研究(教材論)の成果と課題」において、「羅生門」の物語内容を問題とするような<読み>を前提として、その教材価値に疑問が呈されていることと、新しい「羅生門」の教材価値として、<語り>に着目することで読み方を問題とするということが提案されつつあるということが明らかになった。「羅生門」は物語内容だけを問題とすると教材価値を見出し難い。だからこそ、物語内容を超えて読むために<語り>に着目することは第1章でも述べてきたように有効である。このように、<語り>を読むことに意義が見出されていること自体も、「羅生門」の教材価値であると言えることができるだろう。これが田近の問題提起した二つの観点のうち、「ア」の「制度化された<読み>を解体するための<読み>の可能性」である。そして、<語り>に着目することで読者にはどのような発見がもたらされるのかということが、もう一つの「羅生門」の教材価値でもあり、田近の挙げた二つの観点のうち「イ」の「制度化された<読み>を解体するためのテキストの可能性」である。

前項の作品研究でも述べてきたように、<語り>に着目することで、他者性が欠如し老婆の論理を表層で受け取る下人の姿を読むことができる。それはそのように下人を批評する<語り手>と出会うということでもある。そして老婆の論理もまた、髪を抜いている女のことを自己化して語り、自己正当化しているにすぎない。このことに気づけなかった下人は自らも自己化の闇に陥り、老婆を蹴倒して「黒洞々たる夜」に消えていくのである。このように、「羅生門」において下人を批評することは<語り>を読むということにも繋がるため重要である。しかし、「羅生門」の場合、下人をこれ以上に批評することは難しい。それは下人の内面が詳しく語られていないからである。さらに、下人は内面だけではなく、外見さえも詳しく語られていない。下人の内面が語られていないということはないが、「この男の悪を憎む心は、老婆の床に挿した松の木片のように、勢いよく燃え上がり出していたのである」などというように、あくまでも客観的に語られている。このような下人の内面の<語り>からは、下人の葛藤などというものはほとんど読みとれず、なんとなく無機的な印象を受ける。これは他者性がなく、自己認識も欠けている下人の姿が語りだされているということもできるが、下人の内面を捉えきれない、<語り手>の姿さえも語りだされているということもできるのではないか。これは老婆に対しても同様である。老婆の論理にも自己化の闇があるが、老婆の論理には田中や丸山が指摘したように「世間

知」が含まれ、この点において下人との差は明らかである。しかし、老婆の論理を「大体こんな意味のことをいった。」と要約して語る〈語り手〉もまた、老婆の言葉を捻じ曲げ、老婆の姿を捉え切れていないのである。このようなく語り手〉を批評することができるという可能性を示唆しているのが石川巧（2015）である。

テキストに付された「下人の行方は、誰も知らない」という一節は、この事件が被疑者不在のまま閉じられていることを明らかにしているといえる。坂口安吾が「文学のふるさと」（『現代文学』一九四一年七月）で芥川龍之介を評した言葉を援用すれば、読者はこの一節と出遭うことで、代言人としての「作者」からものの見事に「突き放され」るのである。その意味で、教材としての「羅生門」が生徒たちに教えているのは、失語症の体験すなわちテキストの〈外部〉に言葉が機能しない闇の領があることを知る体験なのではないだろうか。

「作者」は、下人が単に「黒洞々たる夜」に消えていったと語っているのではなく、下人のような人間がその後、どのように生き、死んでいったのかを伝えるような「旧記」の記述はどこにもないと言っているのではないだろうか<sup>59</sup>。

ここで石川が「作者」と呼んでいるのは「作者」を自称する〈語り手〉のことである。そして「下人の行方は、誰も知らない」と語ることで下人に対する厳しい批評性を持つと述べている。つまり、ここでも「羅生門」の〈語り〉に着目することで下人を厳しく批評している〈語り手〉と出会うことができ、その点において「羅生門」の教材価値が述べられているのである。また、石川は下人と老婆を対比するしかけとして、両者の肌質に着目している。老婆の肌は「骨と皮ばかりの腕」という表現からも分かるように、飢えと老いのために醜い。これに対し下人の顔には膿みを持った「にきび」があり、若さと身体の油分があるとしている。ここには老婆の「いままさに飢えている身体」と下人の「飢えることを懼れる身体」がある。石川はこの点において老婆と下人のおかれた状況に大きな違いがあるとした上で、老婆を蹴倒していく下人の手には虚栄心の象徴である太刀が握られていると指摘している。

下人は最後の最後まで自らの虚栄を棄てず、自らの行為に正当性を与えようとする。飢えた身体 of 老婆と飢えを懼れる下人とのあいだには、微妙でありつつ大きな隔たりがあるのである。「作者」がそこに見ているのは、飢えそのものではなく、飢えていくことへの懼れである<sup>60</sup>。

<sup>59</sup> 石川巧（2015）『『羅生門』精読一法・倫理・信心』,日本文学協会 第70回大会シンポジウム（2015年11月15日）発表資料,P.10。

<sup>60</sup> 同上, P.10。

老婆と下人の差異は身体的にも明らかで、下人を批評するための大きな手がかりとなるだろう。この身体性の差異によって老婆と下人の分断は明らかとなったが、ここには＜語り手＞との分断もあると考えられる。つまり、「いままさに飢えている」老婆と「飢えることを懼れる」下人、そしてそのような状況に晒されていないにも関わらず下人を批評する「飢えを知らない」＜語り手＞である。＜語り手＞は「Sentimentalisme」という言葉からも分かるように、近代の知識人なのである。近代の知識人である＜語り手＞は、明らかに下人や老婆とは＜生きる場＞を共有していない。例えば、＜語り手＞は下人が永年使われていた主人から暇を出されたことについて、京都の町の衰微の「小さな余波」であると語っている。主人から暇を出されるという現実の下人にとって「盗人になる」か「飢え死にをする」という選択を迫られる大きな問題であるが、＜語り手＞にとっては「小さな余波」に過ぎないのである。このような＜語り手＞は老婆の自己化に気づかないまま「黒洞々たる夜」に消えていく下人のことを批評していると読むことができるが、老婆の＜生きる場＞を無視して語りなおしているという点では下人とそう変わらないのである。もしかすると、この＜語り手＞の虚栄心こそが「Sentimentalisme」という言葉に表れていると読むこともできるのかもしれない。先述したように、下人は「顔なし」の男である。下人が「黒洞々たる夜」に消えていった後どうなったのか、我々には知りようもない。しかし、これは我々にとって実は恐ろしいことなのではないか。そのような不気味さを下人は抱えている。そして第2、第3の下人はまた羅生門に現れて、我々が知りようもない「黒洞々たる夜」に消えていくのである。＜語り手＞は下人のその後を語ることを放棄している。このことによって下人への厳しい批評が確立したと読むことは本当にできるのだろうか。

このように、「羅生門」において＜語り手＞に着目することで＜語り手＞自体をも批評することができるということが、稿者の提案する「羅生門」の教材価値である。これは

(2)の松本の「羅生門」実践論文の分析において、学習者が下人に注目して読もうとする傾向があるにも関わらず下人の内面が詳しく語られていないということからも、その可能性が示唆されているということができよう。そして、第2章の質問紙調査でも明らかになったような、＜語り手＞を読むという発想がない学習者に対して、高等学校における入門期の授業でこのような＜語り手＞自体を批評していくという読書体験を促すことができるという点においても十分にその価値が認められるものであると考えられる。また、

(2)の鳴島の「羅生門」実践論文の分析において明らかになったように、学習者の実態として、学習者が物語内容に目を向けて「エゴイズム」の問題として読む傾向にあるからこそ有効であるということもできよう。

それでは、＜語り手＞の認識自体を問うような具体的な授業の手立てとしては、どのようなものが考えられるのだろうか。「羅生門」が入門期の文学の授業に位置づけられることから、まず学習者が＜語り手＞に気づく必要があると考えられる。学習者が＜語り手＞という語る主体と出会うということである。語る主体ということは＜語り手＞もまた人

格をもつのである。＜語り手＞の人格が現れている箇所はどこかという、それは下人を批評している箇所である。「作者」を自称して「Sentimentalisme」という言葉を使う箇所もそうだろう。そこで、「羅生門」の＜語り＞に着目して授業を行う際にはまず下人を批評する必要があると考えられる。それは作品研究でも述べてきたように、下人のことが「悪を憎む心は、老婆の床に挿した松の木片のように、勢いよく燃え上がり出していたのである。」や、「合理的には、それを善悪のいずれに片づけてよいかわからなかった。しかし下人にとっては、この雨の夜に、この羅生門の上で、死人の髪の毛を抜くということが、それだけで既に許すべからざる悪であった。勿論、下人は、さっきまで、自分が、盗人になる気でいたことなどは、とうに忘れていたのである。」というように語られている箇所を読むということである。これは学習者の下人を読もうとする実態に即しているという点においても有効であると考えられる。このように下人を批評する中で、下人の内面や外見がはっきりしないということや、そこにどのような意味を見出すことができるかということを考えてい。

以上から、「羅生門」は＜語り＞に着目することで＜語り手＞自体を批評することができる教材であり、＜語り手＞が人格を持つということも教えられる教材である。これは、これまで登場人物を読んできたように＜語り手＞も読むことができるということであり、それを学習することで学習者の＜読み＞の幅を広げることができるだろう。また、このようなことが国語総合の入門期の文学の授業で教えることができるということはきわめて重要な視点である。稿者が管見したところ、これまで「羅生門」が国語総合で扱われるということについてはほとんど問題視されてこなかった。しかし、このことは、文学の授業の系統性を考慮する際きわめて重要な問題である。文学作品はそれぞれが個別の問題を孕んでおり、それが学習者一人ひとりと呼応することで＜読み＞は多様になっていく。そのため、文学の授業の系統性を考えることは困難であるが、＜語り＞に着目するという読み方に焦点化することで一つの系統性を見いだすことができる。系統性という観点からも、「羅生門」の国語総合における位置づけを考えていくことは重要なのである。

## 第2節 「舞姫」(現代文B)

### 第1項 「舞姫」先行研究(作品論)

本項では、これまで「舞姫」がどのように読まれてきたのか、ということをいくつかの先行研究を挙げながら分析していく。「羅生門」と同様に、＜語り＞に着目した＜読み＞との差異を明らかにするために、アプローチの方法とそれによって「舞姫」の主題がどのように価値づけられているのかということに着目した。



(1) 小堀桂一郎「舞姫」論

小堀桂一郎(1996)は、作家論的なアプローチによって「舞姫」論を展開している。小堀の「舞姫」論の特徴は、作家である森鷗外自身の手による原稿の訂正や補筆のうかがえる草稿などを手がかりとして、そのような原稿の訂正や補筆によって鷗外がどのような意図を作品にもたらそうとしているか、ということを論じている点である。また、鷗外自身に「舞姫」に登場するエリスのような恋人がいたという事実から、一般的に主人公である太田豊太郎と鷗外が同一視されることは多い。それと同時に、その他の登場人物である天方伯や相沢はそれぞれ、山県有朋と賀古鶴所がモデルであると考えられている。このことについても小堀は、そのように作中の登場人物と実在の人物を重ねて読むことは作家である鷗外に仕組まれたことであり、それには鷗外のある意図が働いていると述べている。

例えば、作中で「明治二十一年の冬は来にけり」という一文があるが、明治二十一年とは鷗外が帰朝した年であり、史実とは合致しない。それなのに、このように年号を明示していることについて、小堀は、明治二十一年十二月の山県有朋と賀古鶴所の一行の渡独と二重写しにしてそのモデル性を暗示するためであると述べている。確かに、年号が明示されている以上、当時の社会状況と小説内の出来事を結び付けて読むことは自然であり、それがちょうど明治二十一年に渡独した山県有朋と賀古鶴所に結び付けられても何ら不自然ではない。それでは、このようなモデル性を示すことには鷗外のどのような意図が働いていると言えるのだろうか。小堀はこのことについて次のように述べている。

『舞姫』はなるほどテーマ小説にちがいない。だがそのテーマは、はたして佐藤春夫氏がいうところの「封建人が近代人となる精神変革史ともいふべきもの」であつたろうか。…(中略)…要するにベルリンにおける太田は近代人であつたと言いえよう。そこで彼が近代市民社会の一員という自分の存在にめざめたことはまちがいない。だが天方伯の庇護のもとに日本に帰り、天方伯に代表される、かつては太田が反抗し、そして憎まれた上司の属する現体制の側へ再びもどってゆくときの太田は、ここに言う意味での近代人でありつづけることはできないだろう。…(中略)…太田の愛欲の悲しみに仮託して作者が表白せんとしたのは、彼の、西欧文化への訣別の悲しみであつた<sup>61</sup>。

ここでは、「舞姫」のテーマとして、太田豊太郎が「近代人としての自我を確立できなかった」のだということが述べられている。小堀の論によれば、「舞姫」におけるエリスは「便利の皿を吊った緒をそつとひく、白い、優しい手の持主」であつたばかりではなく、むしろエリスこそは「自然科学を育てる雰囲気のある、便利な国」「何の師匠を求めにも便りの好い、文化の国」の象徴であつたのである。つまり、豊太郎にとってエリス

<sup>61</sup> 小堀桂一郎(1996)『『舞姫』論』、『慶応義塾大学経済学部 日吉論文集』。引用は長谷川泉編(2000)『森鷗外「舞姫」作品論集 近代文学作品論集成Ⅱ』(クレス出版,P.258)による。

と別れるということは、そのまま西洋文化と別れるということを意味していたのである。  
また、モデル性を示す鷗外のもう一つの意図として、小堀は次のようにも述べている。

『舞姫』は、如上の読み方に従えば、リアリスト森鷗外がドイツよりの帰朝という人生行路の岐路に立って、自分自身に与えた現実復帰の強い指針であった。同時にやはり、不本意ながら示さざるをえなかった、いわゆるエリス問題についての巧妙な解決宣言であった。さらにまた、文学的冒険心、文壇的野心のあらわれでも勿論あった<sup>62</sup>。

ここで述べられているような、エリス問題の弁明の意図があったという点について、大里恭三郎（1986）と長谷川泉（2000）もそれぞれ次のように述べている。

『舞姫』における鷗外の場合、作品は、エリス事件の弁明という意味合いをなにかしら担っていたのであり、その点で作者は、結末において主人公を帰国させなければならぬという制約をはじめから負っていた<sup>63</sup>。

鷗外は「舞姫」において、太田豊太郎の自我が、エリスの処女性を尊び、エリスを一人の人格ある女性として扱う如く構想しながら、なお陰翳には、エリスは「真に愛すべき人」ではなかったが故に、手折って棄てられたのであり、そのことはやむを得なかったものとする男性のエゴイズムの心象を染め出している。恐らくは、そのことは、鷗外の女性観に通い、鷗外の留学中の人生観と行動のステロ・タイプであったであろう<sup>64</sup>。

これらの論からみても、エリス問題の弁明の意図があったという点は無視できないものであると言えるだろう。そして、そのような意図があるとするならば、それがさらにどのような意味作用を作品にもたらしているのか、ということも読む必要があるのではないだろうか。例えば、竹盛天雄（1972）は次のように述べている。

二つの方向にひかれて背信の淵に叩き落され、醜なるおのれの心の所在を自覚することは、そのまま、故国へ回帰することにほかならなかった。たしかにそれは、詠嘆的でありいたるところに膿化もあって、主人公の責任の所在はあいまいに描かれているものの、醜なるおのれの心を自覚して帰国してくる人間の

<sup>62</sup> 小堀桂一郎（1966）,P.260。

<sup>63</sup> 大里恭三郎（1986）『近代小説の解体』,桜楓社,P.8。

<sup>64</sup> 長谷川泉（2000）「舞姫」,長谷川泉編『森鷗外「舞姫」作品論集 近代文学作品論集成Ⅱ』,クレス出版,P.126。

物語として提出されているのだ<sup>65</sup>。

これはかなり鋭い指摘である。竹盛は「主人公の責任の所在はあいまいに描かれている」というように、このような小説を書く鷗外の自覚のあり方を問題としている。その一方で、竹盛は鷗外の美的感覚として、「舞姫」には「醜」「醜なる美」が描き出されているのだということを論じており、それ故に手記の登場人物としての豊太郎と手記を書いている豊太郎、そして作家である鷗外とを区別しようとしていない。このために混乱が生じているのだと考えられるが、「醜なるおのれの心」を自覚していることと、主人公の責任の所在が曖昧に描かれているということを同列に扱うことはできるのだろうか。このことについては第2項の作品研究においても詳しく述べるが、後から過去のことを振り返って手記を書くというこの小説の構造上、少なくとも、「醜なるおのれの心」を自覚して「帰国してくる」豊太郎と豊太郎の責任の所在を曖昧に描いている鷗外を区別する必要がある。

## (2) 助川徳是「舞姫」論

助川徳是(1986)は、作品論的なアプローチによって「舞姫」論を展開している。先述したように、竹盛の「舞姫」論は、手記の登場人物としての豊太郎と手記を書いている豊太郎、そして作家である鷗外とを区別しようとしていないがために、鷗外が主人公の責任の所在を曖昧にしているということと、「醜なるおのれの心」を自覚して帰国するということの批評性が不十分にならざるを得なかった。それに対して、助川の「舞姫」論では少なくとも登場人物としての豊太郎と手記を書いている豊太郎とが区別されている。このことがよく分かるのが次の部分である。

「舞姫」の「嗚呼、何等の悪因ぞこの恩を謝せんとて自ら我僑居に來し少女は  
ショッペンハウエルを右にしシルレルを左にして終日兀座する我読書の窓下に  
一輪の名花を咲かせてけり」の条りは、「舞姫」の叙述の遠く質を典型的に示  
している。「嗚呼、何等の悪因ぞ」と痛恨とともに認識するのは、西と東の結  
界である「セイゴン」の港にいる太田豊太郎であって、夢魔に襲われたような  
青春の時間を生きているわけではない。読者は、「事件の進行した過去の時  
間」に直接立ち合うことができない。「語り手の現在」の認識や判断や情念が  
硝子の板のようにそれを保護している。豊太郎が生きた青春の時間は、その夢  
から醒めた現在の豊太郎の意識に侵襲されている。であるならば、前者はじつ  
は論評は不可能である。過去は豊太郎の意識の中で完結しており、読者が知る

<sup>65</sup> 竹盛天雄(1972)「『明示廿一年の冬』—「舞姫」論—」,東京大学国語国文学会編『国語と国文学』第577号,至文堂,P.27。

ことができるのは、過去の虚像にすぎないのであるから<sup>66</sup>。

ここからは、助川が物語内容そのものではなく、そのように物語を語る「語り手の現在」の認識を批評しようとしていることが窺える。つまり、竹盛の論と併せて考えるならば、竹盛の論じている「主人公の責任の所在があいまいに描かれている」ということについて、真に問題なのは主人公の責任の所在が曖昧かどうか、ということではなく、そのように曖昧に語る、「語り手の現在」としての豊太郎の認識なのである。また、助川は「舞姫」の主題について、次のように述べている。

語り手は、すでに完結した過去の時間において、豊太郎の犯した数々の決定的な行為がすべて、豊太郎の境遇とかれの「弱性」の函数であることを明らかにしている。そういうかれは、倫理的責任から完璧に免れえている貴種である。そしてかれが貴種であることによって、逆に明治国家の論理がいかに奇怪で残酷な関係を、人の意識と無意識の間に生みだすかということが逆に浮きあがってくる。ところに、「舞姫」の透徹した認識的性格がある。豊太郎は一度、「まことの我」にめざめたと錯覚したのちに、その「我」が、無意識の陥穽に除々に落ちてゆくという歪んだ精神の劇を体験したのである。…（中略）…「舞姫」は近代的自我の確立と挫折を描いた小説ではないとする三好氏に賛する。それは、むしろ明治日本の現実において近代的自我の確立が虚妄でしかなかったことを描いた小説である<sup>67</sup>。

物語内容だけを問題とするのならば、小堀の論じているように、主人公である豊太郎が近代的自我を確立しようとして挫折した小説として読むことができるだろう。しかし、助川の論では、物語内容を超え、そのように手記を書く〈語り手〉としての豊太郎の認識が問題とされているため、物語内容だけを対象に「舞姫」の主題を見出すのでは不十分なのである。そこで助川は、「舞姫」の主題として、「近代的自我の確立が虚妄」であるということを手記を挙げている。そして、そのように考えられる根拠として、手記の末尾に「されど余が脳裡に一点の彼を憎む心今日まで残れりけり」とあることを基に次のように述べている。

《されど余が脳裡に一点の彼を憎む心は今日まで残れりけり》という末尾の一行についても、人はエリスの哀れな犠牲において、豊太郎の心情を理解しはすまいか。実はこの表現の奥には、豊太郎自身の「弱性」を殺した明治国家への憎しみが潜在する。それはもはや反抗といった動的な情念ではない。「今は心

<sup>66</sup> 助川徳是（1986）「舞姫[森鷗外]」,三好行雄編『日本の近代小説Ⅰ』,東京大学出版会,P.34。

<sup>67</sup> 同上,P.37。

の奥に凝り固まりて一点の翳とのみなりたれど」と記述者が告げるように、この国家の官吏として生きざるをえない豊太郎が、再び人間的な生—自由と美への夢想—を夢みまいという諦観にたどりついている。〈恨み〉がもし外部の誰かに向けられているとすれば、それは鴎外の母峰子や軍部の誰かではあるまい。〈若し外の恨みなりせば〉と記述者が言うように、愚かにも精神の自由を夢見たかれ自身に向けられているのである<sup>68</sup>。

これはまさに、〈語り手〉である豊太郎を批評しようとする試みであり、その点において助川の論は批評性が高いものであるとすることができる。しかし、「一点の彼を憎む心」とあるように、〈語り手〉である豊太郎の「憎む心」は「彼」、つまり相沢に向けられているということを見逃すことはできない。また、助川は「一点のかれを憎む心」という末尾の一行と、「この恨みは今心奥に凝り固まりて一点の翳とのみなりたれど」という部分とを同じ次元で捉えようとしているが、このような扱い方については疑問が残る。前者が手記の末尾に書かれているのに対し、後者は手記の始めに書かれている。このことについてもまた第2項の作品研究にて詳しく述べるが、少なくとも、手記の始めと末尾では「恨み」が「憎む心」に変化していることから、それぞれの性質が異なることを読む必要があるだろう。

### (3) 前田愛「舞姫」論

前田愛(1982)はテキスト論的なアプローチによって「舞姫」論を展開している。前田は特に、「舞姫」の舞台となっているドイツのベルリンという都市空間の言説を持ち込んで「舞姫」論を展開している。例えば、ベルリンという都市空間について、ウンテル・デン・リンデンの大通りが十八世紀の終わりに求心的なバロック空間の外観を整え始め、それがプロシヤ軍国主義の威容を誇示していたのだということを述べた上で、次のように位置づけている。

ドイツの地方都市とは一味ちがったベルリンの国際的な性格は、「日耳曼ノ貴族、仏国ノ文物ニ心ヲ蕩シ」というように、すでに『米欧回覧実記』にも指摘されていたが、普仏戦争後の国家意識の昂揚から、ベルリン市民の生活にしみとおっていたフランス的なものの撲滅が新聞や雑誌で呼ばれたにもかかわらず、じっさいにはパリのモードは戦前以上に女性たちの心をとらえていたのである。…(中略)…ファッションばかりでなく、戦後のベルリンではフランスの小説本や女優のプロマイドが街頭に氾濫していた。大衆的な劇場で大当りをとるのは、きまってフランスのスペクタクル劇だった。アレクサンダー・プラ

<sup>68</sup> 助川徳是(1986),P.46。

ツツ駅の北側にあったヴィクトリア座（一八五九年開場）では、ポルト・サン・マルタンの夢幻劇「白猫」がロングランをつづけていたが、妖精に扮して登場する踊り子たちに、肉いろのタイツを穿かせる趣向がたいへんな評判を呼んだ。オッフェンバックのオペレッタに象徴されるフランス第二帝政の軽快で陽気な気分は、いかめしい軍国の首都にそれとはうらはらなもうひとつの表情をつくりだしていたのである。そうだとすれば、このヴィクトリア座の踊り子エリスに太田豊太郎が魅かれて行く『舞姫』の設定には、ベルリンのなかに持ちこまれたパリ、プロシヤ的な規律と秩序の世界への裏切りがかぶせられていることになるだろう<sup>69</sup>。

つまり、当時のベルリンにはプロシヤ的な規律と秩序の世界とともに、フランス第二帝政の軽快で陽気な世界が存在しており、「舞姫」において、豊太郎のエリスとの恋は、その時点で既に前者に対する裏切り行為として成立し得たということである。また、豊太郎とエリスがともに生活する「クロステル港」についても次のように位置づけている。

鷗外は、「クロステル港」と特定の場所を指し示す名辞であるよりも、古ベルリンの暗鬱な街のイメージ総体を表徴する符牒として『舞姫』のテキストのなかに象嵌した。何よりもそれはウンテル・デン・リンデンのバロック空間に対峙する反世界のしるしでなければならなかったのだ。…（中略）…中心からへだてられた周縁の領域の表象である。…（中略）…日本帝国から派遣された国費留学生の立場と役割に疑いをもたなかった豊太郎の日常は、ベルリン中枢の制度的な空間、カイゼル帝国の権威と意志を表徴するモニュメンタル空間の量のしたに抱えこまれていたのである。この空間の呪縛から解き放たれるきっかけは、豊太郎がドイツの自由な大学の風に触れて、「奥深く潜みしまことの我」にめざめたときに訪れる。…（中略）…都会が提供する多様な快楽、他者との出会いの場をかたくなに拒みとおした豊太郎にとって、生きられたベルリンはいたるところに落丁があり、空白なページがのこされている書物であった。おそらく、その分だけクロステル港の界限は、アイデンティティを回復するやすらぎの場としての意味をもちはじめるのである。クロステル街の一角にそそりたつ古寺院をふりあおぎながら、束の間の恍惚感に身をゆだねる豊太郎の体験は、ベルリンの中心的部分から疎外され、逸脱してしまった彼がしだいにその周縁的な部分に魅きつけられて行く過程を指し示している。それは同時にまた、豊太郎のかたい自意識が溶けだして行く界面、その向かう側に無意識の世界との出会いが予感される境界を意味していたのである<sup>70</sup>。

<sup>69</sup> 前田愛（1982）『都市空間のなかの文学』,筑摩書房,P.218。

<sup>70</sup> 同上,P.236。

前田の論を要約するならば、「舞姫」は外的空間から内的空間に入りこんだ豊太郎が、エリスとの共棲を経て、ふたたび外的空間に帰還して行くという図式を持つ小説ということになる。つまり、「舞姫」は異界訪問譚としての性質を持っているということである。そして、エリスとの関係は豊太郎が横断する外的空間と内的空間の境界を示し、逆に豊太郎が罹った熱病は内的空間から外的空間に向かう境界の横断を記号的に変換したプロットであるとも述べられている。確かに、このように考えるならば、エリスや「クロステル港」が象徴する世界がベルリンの中心部の反世界としてあったとすることができるだろう。また、そのような世界は、豊太郎にとって「救いの場」でもあったのである。

このような前田の論は当時の小説外部の言説と小説内部の言説とを結びつけて読もうとする試みであると同時に、小説内部の背景にある都市を論じることで人間を論じようとする都市論的な試みでもある。このような提案は「舞姫」を読む上で無視できるものではない。しかし、＜語り＞に着目するならば、そのような象徴性が作品にどのような意味作用をもたらすのか、という点においてもさらに批評していく必要があり、その意味でも＜読み＞が広がる可能性があるだろう。

#### (4) 田中実「舞姫」論

田中実(1996)は＜語り＞に着目した「舞姫」論を展開している。田中の論で特徴的なのは、亀井秀雄(1981)が「書く過程における自己の再認識という精神的事件の表現として『舞姫』は読まれるべき」であるとし、「書くにつれそういう甘さは許されなくなり、言わば弱くふびんなる心そのものの醜態、自己本位の鈍ましさにつき当たってしまった。」と述べていることを踏まえて<sup>71</sup>、手記を書くという行為自体を「認識の行為」とであると価値づけている点である。これは手記を書く＜語り手＞としての豊太郎の認識を問題とするものであり、その上で「舞姫」を「自己奪回の物語」としている。

太田はドイツに留学して三年ほどたった頃、ヨーロッパの自由の精神に影響を受けて、「奥深く潜みしまことの『我』」(＝近代的自我)に目覚めていったが、それが今手記を書こうとしている時には、既に一つの観念に過ぎないことを自覚させられている。本当の自分というものがあるという考えは単なる観念に過ぎず、「人知らぬ恨」に陥って、精神の闇を生きているのである。従って、この「恨」を晴らすべく主人公はその「まことの『我』」(＝近代的自我)の観念の崩壊の地平に立って、自らの精神の闇、「恨」の根源に向かって認識の光を当て、自己の所在を確かめ自己をあきらかにしなければならない。…中略…手記を書くという認識の行為によって、自己の精神の闇を照らし出そうと

<sup>71</sup> 亀井秀雄(1981)『『舞姫』読解の留意点』、『月刊国語教育』,東京法令出版。

するのである。崩壊した自己を見つめる太田の自意識によって、手記は書き綴られる。「誰かに」見せるためではなく、自分が自分自身を奪回するために…  
…<sup>72</sup>。

しかし、その自己奪回のモチーフも不十分であると述べている。その要因として、田中は手記を書くという行為における自己劇化作用の介在を挙げている。一人称の〈語り〉という形式上、語られる内容は〈語り手〉の認識に左右され、客観的で公正な語りであると言うことはできない。その上、恋人との出会いから別れとそのいきさつを自ら振り返り、それを通して自らの恋愛が何だったのかということを認定していくことは困難である。つまり、一人称の〈語り〉の自己劇化作用によって豊太郎の認識はエリスとのメロドラマに絡みとられ、自己奪回は果たせなかったというのである。

その一方で、田中は「舞姫」において自己奪回のモチーフは不十分であるものの、最後に相沢を批判するところに厳しい自己認識が現れていると指摘している。

太田は最後の一行、「嗚呼、相沢謙吉が如き良友は世にまた得がたかるべし。されど余が脳裏に一点の彼を憎むころは今日まで残れりけり」に至り着くのである。

ここには「良友」を「憎む」というアンビバレンツが指摘できるが、さらにそうした両義性とともな「憎む」ということ自体が微妙な意味づけを備えている。「憎む」とは相沢への「憎」しみであると同時に、相沢へ擬態的に一体化している自己自身に対する憎しみである。…（中略）…「一点の憎む心」とは、相沢と歩む自分たちのこれから生きる道、日本の近代化のコースの批判を含んでいる。それは帰国後自らの歩むべき道を自ら批判する太田のなかのもう一つの自身の声、自覚的で厳しい自己認識を孕んだ内省の声であった<sup>73</sup>。

最後の一行で相沢を批判していることについて、そこには相沢に擬態化する豊太郎自身に対する批判が現れていると述べられている。ここでの擬態化とは、豊太郎が相沢の説得に対しては「姑く」相沢に保護色のごとく一体化する形をとったことであり、相沢と約束をしながらもエリスと生活を共にする豊太郎の「両義性」こそが、豊太郎の無意識の自己保持の方法であると同時に生き方でもあるのだと述べられている。

このような〈語り〉に着目した作品研究によって、田中は豊太郎の認識には一応の到達点が見られるものの、自己劇化作用によって自己奪回のモチーフは果たされなかったとして、手記の内容とそれを書く〈語り手〉としての豊太郎という、多層的な豊太郎の認識を明らかにしている。

---

<sup>72</sup> 田中実（1996）、P.58。

<sup>73</sup> 同上、P.84。



本項では、以上四つの「舞姫」論を主として比較し、分析してきたが、その中で明らかになったのは、物語内容を超えた批評の必要性である。「舞姫」は一人称の形式で語られ、また現在と過去の時間を行き来するという額縁小説でもある。まず、一人称の形式で語られる小説の特徴は、＜語り手＞が登場人物としても存在するということである。しかし、この＜語り手＞と登場人物とは同一人物でありながらその性質を異にする。それは、＜語り手＞が物語内容とは異なる時空間において物語を語ることになるからである。また、その場合、物語内容が必ずしも小説内の事実として認められるとは限らない。一人称の形式であるということは、登場人物がその物語内容を語るようになるため、田中が「自己劇化作用」という言葉で指摘したように、三人称の形式と比べて物語内容に対する＜語り手＞の客観性は特に欠如している。むしろ、一人称の＜語り手＞にとって都合が良いように捏造されている恐れがあるのである。つまり、一人称の形式の＜語り手＞の場合、その物語内容は＜語り手＞にどのように認識されているかということに左右されてしまうということである。本研究においては、＜語り手＞に着目した＜読み＞のあり方を問題としているため、そのような＜語り手＞の認識を問うという点において、小堀論文と前田論文にはその批評性が不十分であると考えられるのである。

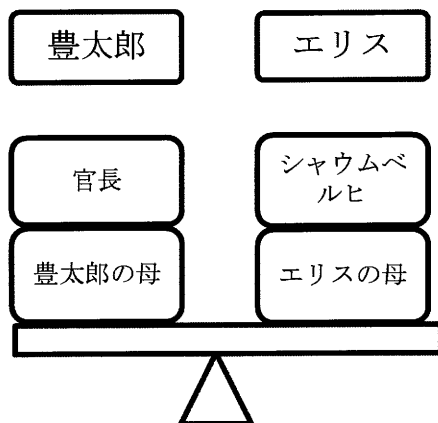
## 第2項 「舞姫」作品研究

前項を踏まえて、本項では＜語り手＞に着目した「舞姫」の作品研究を行う。先述したように、この作品は一人称の形式で語られており、さらに＜語り手＞の独白（現在のこと）があり、手記（過去のこと）を書いた後でまた独白があるという額縁構造になっているため、三人称形式で語られる「羅生門」とは＜語り手＞の性質が異なる。「舞姫」という作品全体を通して語られているのは、「所動的、器械的の人物」から脱却しきれなかった「弱き心」を持つ豊太郎の姿である。「弱き心」を持つ豊太郎は、エリスとの恋をとるか、立身出世の道をとるか決断しきれず苦悩するが、友である相沢謙吉の半ば強引な取り計らいによってエリスと別れ、日本に帰ることとなる。このような物語内容が一人称形式で語られているということは、その物語内容はすべて主人公でもある豊太郎の主観に基づいているということである。そのため、この作品を読むにあたっては、「羅生門」作品研究と同様に物語を語る＜語り手（現在の豊太郎）＞と＜語り手＞に物語を語らせる＜作者＞を想定し、作品研究を行った。ここでの＜作者＞はこれも「羅生門」作品研究と同様に、実在の作家である森鷗外とは切り離して考えるものとする。

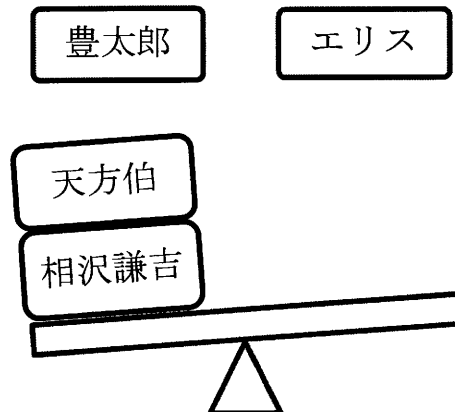
### (1) 豊太郎とエリスの相関関係

「羅生門」作品研究と同様、「舞姫」の〈語り〉について考える前に豊太郎とエリスの関係を登場人物設定や物語の構成に注目しておさえておきたい。これを図示すると、以下のようなになる。【図1】から、豊太郎とエリスはほとんど同じ形で外部からの抑圧を受けており、このことは二人の関係を考える上で無視できないものである。二人の交際によって、豊太郎は官長と母からの抑圧を脱し、エリスもシャウムベルヒと母からの抑圧を脱することができた。二人の関係がシンメトリーを保っている間は順調に愛を育むが、豊太郎を新たに抑圧する天方伯と相沢が登場する（【図2】）。以降、二人の関係は揺らぎ始める。

【図1】



【図2】



これらの図から考えるならば、物語後半から天方伯は官長の位置につき、相沢は豊太郎の母親の位置についたことになる。豊太郎が母親について語る部分や、作中での相沢の役割もあわせて考えると、豊太郎にとっていかに相沢の存在が大きいものであったかということが分かる。

### (2) 豊太郎からみたエリス

本項では、特に〈語り手〉である現在の豊太郎によってエリスがどのように語られているのかということに注目し、豊太郎とエリスの関係について考えていく。

ある日の夕暮れなりしが、余は獣苑を漫步して、ウンテル・デン・リンデンを過ぎ、我がモンビシユウ街の僑居に帰らむと、クロステル港の古寺の前に来ぬ。余はかの灯火の海

を渡り来て、この狭く薄暗き港に入り、楼上の木欄に干したる敷布、襦袢などまだ取り入れぬ人家、頬髪長きユダヤ教徒の翁が戸前にたたずみたる居酒屋、一つの梯はただちに隣に達し、他の梯は穴蔵住まひの鍛冶が家に通じたる貸家などに向かひて、凹字の形に引き込みて建てられたる。この三百年前の遺跡を望むごとに、心の恍惚となりてしばしたらずみしこと幾度なるを知らず。

ドイツに来たばかりのころとは対照的に、美しい景物に心を奪われる豊太郎の様子がよく分かる。「まことの我」の自覚によるものだろうか。さらに、心を奪われた景物も、ドイツ新大都のきらびやかな景物とは対照的である。「まことの我」を自覚し、歴史文学に傾倒する豊太郎を象徴する景観のなか、エリスと出会う。しかし、同じ情景を描いた次の部分では、豊太郎の苦悩が強調される。

しばらくしてふとあたりを見れば、獣苑の傍らに出でたり。…（中略）…足の運びの捗らねば、クロステル街まで来しときは、半夜をや過ぎたりけむ。ここまで来し道をばいかに歩みしか知らず。一月上旬の夜なれば、ウンテル・デン・リンデンの酒家、茶店はなほ人の出入り盛りにて賑はしかりしならめど、ふつに覚えぬ。我が脳中にはただただ我は許すべからぬ罪人なりと思ふ心のみ満ち満ちたりき。

エリスと初めて出会ったときに心奪われていた景物は、この時の豊太郎の目には入らない。ここで語られる苦悩は、エリスへの罪悪感ゆえのものではあるが、それまで豊太郎はエリスの期待に応えたことがない。「弱き心」ゆえに物事の流れに身をまかせてしまうのだと語ってはいるが、実際の行動として豊太郎はエリスを裏切り、相沢や天方伯に従っている。豊太郎にとって、エリスとはどのような存在であったのだろうか。

ああ、ドイツに來し初めに、自ら我が本領を悟りきと思ひて、また器械的人物とはならじと誓ひしが、こは足を縛して放たれし鳥のしばし羽を動かして自由を得たりと誇りしにはあらずや。足の糸は解くに由なし。先にこれを操りしは、我が某省の官長にて、今はこの糸、あなあはれ、天方伯の手中に在り。

ここにエリスの名は挙げられていない。豊太郎にとってエリスは官長や天方伯とは違い、自分を縛らない存在である。また、次の部分では、いかに大学で得る知識が一面的で、それに対する民間学はいかに価値があるかということを語っている。

我が学問は荒みぬ。…（中略）…昔の法令条目の枯れ葉を紙上にかき寄せしとは殊にて、今は活発々たる政界の運動、文学芸術にかかはる新現象の批評など、かれこれと結び合わせて、力の及ばむ限り、ビヨルネよりもむしろハイネを学びて…（中略）…大学の籍はまだ削られねど、謝金を納むることの難ければ、ただ一つにしたる講筵だに行きて聴くことは稀なりき。

我が学問は荒みぬ。されど余は別に一種の見識を長じき。そをいかんと言ふに、およそ民間学の流布したることは、欧州諸国の間にてドイツにしくはなからむ。幾百種の新聞雑誌に散見する議論にはすこぶる高尚なるも多きを、余は通信員となりし日より、かつて大学

にしげく通ひし折、養ひ得たる一隻の眼孔もて、読みてはまた読み、写してはまた写すほどに、今まで一筋の道をのみ走りし知識は、おのずから総括的になりて、同郷の留学生などの大かたは、夢にも知らぬ境地に至りぬ。彼らの仲間にはドイツ新聞の社説をだによくはえ読まぬがあるに。

「我が学問」とは、法律や歴史文学も含む大学での勉強のことである。「法令条目」を「枯葉」、「政界の運動」や「文学芸術」を「新現象」としていることから、豊太郎が生きた知識を扱う、新聞社での仕事（民間学）に価値を見出していることが分かる。そして、「同郷の留学生などの大かたは、夢にも知らぬ境地に至りぬ。彼らの仲間にはドイツ新聞の社説をだによくはえ読まぬがあるに。」という部分では、大学で得る知識が一面的であると批判しているようで、実は豊太郎が大学や他の留学生を意識していることが語り出されている。それは<作者>が<語り手>にそのように語らせているのである。豊太郎は、エリスと立身出世の間で苦悩しているが、実は豊太郎にとってエリスという存在は、豊太郎の立身出世への志向を阻害するようなものではなかったのではないか。物語の最後で、相沢とエリスが対面した後豊太郎が目覚めるという場面がある。

人事を知るほどになりしは数週の後なりき。熱激しくて譫言のみ言ひしを、エリスが懇ろにみとるほどに、ある日相沢は訪ね来て、余が彼に隠したる顛末をつばらに知りて、大臣には病のことのみ告げ、よきやうに繕ひおきしなり。

豊太郎が相沢に隠していた顛末とは、エリスと別れていないことと、エリスとの間に子供ができたことである。豊太郎はこの時点で相沢に知られたことを気にしており、エリスに知られたことを気にする描写はない。もちろん、相沢と約束しつつもエリスと別れられなかった豊太郎に、エリスへの愛がなかったとは言い難い。しかし、豊太郎にとってのエリスは、ありのままの豊太郎を受け入れ、抑圧しない存在というだけではなく、豊太郎を拒絶し、抑圧することのできる存在ではなかった、ということなのではないか。

まず、エリスとの出会いは実際がどうであれ、女性を買うという行為に等しいものであった。

彼は父の貧しきがために、充分なる教育を受けず、十五のとき舞の師のつのに応じて、この恥づかしき業を教へられ…（中略）…余と相知る頃より、余が貸しつる書を読みならひて、やうやく趣味をも知り、言葉の訛りをも正し、いくほどもなく余に寄する文にも誤字少くなりぬ。

ここで、エリスの無教養や舞姫という職業は貧しさゆえであってエリスの本質とは関係のないことだと語っているが、これは誰のための<語り>だったのだろうか。エリスの名誉のために語っているというよりは、むしろエリスと交際のある豊太郎の名誉のために語られているのではないか。舞姫という職業について、「恥づかしき業」とも語っている。

基本的に、豊太郎がエリスを語る視線というのは上からのものである。これは豊太郎が知識人で、元エリートであったがゆえの視線であるとも言える。

また、豊太郎がエリスを語る部分で特に気になるのは次の部分である。

幾度となく往来する日本人を、知らぬ人は何とか見けむ。また一時近くなるほどに、温習に行きたる日には帰り路によぎりて、余とともに店を立ち出づるこの常ならず軽き、掌上の舞をもなし得つべき少女を、怪しみ見送る人もありしなるべし。

彼が一声叫びて我が項を抱きしを見て駄丁はあきれたる面もちにて、何やらむ髭のうちに言ひしが聞こえず。

これをわざわざ語る必要は果たしてあるのだろうか。これは、豊太郎の強い自意識ゆえのものである。落ちぶれた豊太郎のプライドを、美しいエリスは満たしてくれるのである。このように考えると、落ちぶれて生活者の立場に立ちつつも、他の生活者たちに優越感を抱く、プライドが高くて自意識の強い豊太郎の姿が浮かび上がってくる。

### (3) 語られない母親の死

「舞姫」研究において、豊太郎とエリスの関係が注目されることが多いが、豊太郎の母親についても考えなければならない。豊太郎の母親は作品中実際に登場することはないが、「我がまたなく慕ふ母」とあるように、豊太郎にとって大きな存在であったと考えられる。豊太郎は母親について「我が母は余を生きたる辞書となさむとし、我が官長は余を生きたる法律となさむとやしけむ。辞書たらむはなほ耐ふべけれど、法律たらむは忍ぶべからず」と語る。母親も官長と同じく豊太郎を抑圧してきた人物である。しかし、ここでは「辞書たらむはなほ耐ふべけれど」と母親のことを庇うような表現も見られる。豊太郎がドイツで初めに「まことの我」を意識し「昨日までの我ならぬ我」を否定するとき、官長と同じように母親を批判することはない。

そのような母親の死を知らせる手紙と母親直筆の手紙が豊太郎のもとに届くが、母親直筆の手紙の内容は、作中で語られることはない。このことをどのように考えるべきだろうか。

我が生涯にてもつとも悲痛を覚えさせたる二通の書状に接しぬ。この二通はほとんど同時に出だししものなれど、一は母の自筆、一は親族なる某が、母の死を、我がまたとなく慕ふ母の死を報じたる書なりき。余は母の書中の言をここに反覆するに堪へず、涙の迫り来て筆の運びを妨ぐればなり。

母親の手紙のことについては、このように語られるだけで、この後、作中で母親のことを全く語らないことも不自然である。このことについて、山崎一穎（1999）は豊太郎の母親は諫死したのではないかと述べている<sup>74</sup>。山崎と同様に、豊太郎の母親が諫死したことを指摘する研究者は多い。これは、豊太郎の母親は息子の免官を知って息子を諫めるために自殺し、その諫言が直筆の手紙の内容だったのではないか、ということである。そのように考えると、二通はほとんど同時に出版されているにも関わらず、一方が豊太郎の母の死

<sup>74</sup> 山崎一穎（1999）『舞姫論』 「不興なる」豊太郎，田中実・須貝千里編『＜新しい作品論＞へ、＜新しい教材論＞へ1』，右文書院，P.2-26。

を報じていることにも説明がつく。

「余は幼きころより厳しき庭の訓へを受けし甲斐に、父をば早く失ひつれど、学問の荒み衰ふことなく、旧藩の学館に在りし日も」という部分から、豊太郎は士族出身で、母親が父親の不在を埋めるべく厳しく教育していたことが窺える。豊太郎はそのような母親の教育の下、「我が名を成さむも、我が家を興さむも、今ぞ」と思って留学するが、エリスとの交際を理由に免官されてしまう。このことは豊太郎の家名を傷つけるには十分であり、それを諫めるために母親が自殺したとも十分に考えられる。このような母親の死は、豊太郎に大きな衝撃を与えたに違いない。そのような中、豊太郎は「明治二十一年の冬」を迎えるのである。

明治二十一年の冬は来にけり。…（中略）…エリスは二、三日前の夜、舞台にて卒倒しつとて、人に扶けられて帰り来しが、それより心地悪しとて休み、物食ふごとに吐くを、悪阻といふものならむと初めて心づきしは母なりき。ああ、さらぬだにおぼつかなきは我が身の行く末なるに、もしまことなりせばいかにせまし。

エリスへの愛情（自由＝「まことの我」）を取るか、立身出世（抑圧）を取るか、豊太郎の苦悩の日々はエリスの妊娠から始まる。エリスの妊娠に対して豊太郎は「ああ、さらぬだにおぼつかなきは我が身の行く末なるに、もしまことなりせばいかにせまし。」と語っている。自分の安定しない生活への不安と同時に、母となったエリスを通して自分の母親のことを思い浮かべたのではないか。それまでは「我が学問は荒みぬ。」と民間学に価値を見出し、これこそ「まことの我」だと述べていた豊太郎だが、エリスの妊娠後はエリスと立身出世との間で苦悩し、しかもエリスと一緒に子どもを育てていくことについては全く触れていない。そして母親の死後、豊太郎を立身出世の道へと導く役割は（１）の【図２】にあるように、相沢へと引き継がれるのである。

また、物語末尾の「相沢の助けにて日々の生計には窮せざりしが、この恩人は彼を精神的に殺ししなり」という一文まで、豊太郎から相沢への批判は全くと言ってもいいほどない。むしろエリスにどう思われるかということよりも、相沢にどう思われるかということに気になっている表現が多く見られる。その他にも、豊太郎は「余は少し脚躰したり。同じく大学に在りし日に、余が品行の方正なるを激賞したる相沢が、今日はいかなる面もちして出で迎ふらむ。」や、「我が弱き心には思ひ定めむよしなかりしが、しばらく友の言に従ひて、この情縁を断たむと約しき。余は守ることを失はじと思ひて、己に敵するものには抵抗すれども、友に対して否とは答へぬが常なり。」と語っている。このことから、豊太郎が相沢を意識していることが窺える。

#### （４） 相沢の言葉を語りなおす豊太郎

先述したように、豊太郎にとって相沢の存在はかなり大きいものであると考えられる。このことをふまえ、ここでは豊太郎が相沢をどのように語っているのかということを考え

る。特に、相沢の言葉が間接話法の形で語られていることに注目したい。このように語り手にはどのような語り手の意図が働いているのだろうか。

まず、相沢の括弧なしの言葉が始まる前部分において、「余が胸臆を開いて物語し不幸なる閱歴を聞きて、彼はしばしば驚きしが、なかなか余を責めむとはせず、かへりて他の凡庸なる諸先輩を罵りき。」とあるが、この「不幸な」や「凡庸なる」というのは語り手である現在の豊太郎の価値判断である。豊太郎のプライドの高さは、エリスなどの生活者に対してだけでなく、制度や体制の側に対しても発揮される。法律を「枯葉」と断じるのもプライドの高さゆえである。そのように考えると、豊太郎を苦しめているものは「弱き心」ではなく、その高いプライドや強い自意識であるとも言えるだろう。そして、相沢の括弧なしの言葉は以下の部分である。

この一段のことはもと生まれながらなる弱き心より出でしなれば、今さらに言はむも甲斐なし。とはいへ、学識あり、才能あるものが、いつまでか一少女の情にかかづらひて、目的なき生活をなすべき。今は天方伯もただドイツ語を利用せむの心のみなり。己もまた伯が当時の免官の理由を知れるが故に、強ひてその成心を動かさむとはせず、伯が心中にて曲底者なりなんと思はれむは、朋友に利なく、己に損あればなり。人を薦むるはまづその能を示すにしかず。これを示して伯の信用を求めよ。またかの少女との関係は、よしや彼に誠ありとも、よしや情交は深くなりぬとも、人材を知りての恋にあらず、慣習といふ一種の惰性より生じたる交はりなり。意を決して断てと。これその言のおほむねなりき。

ここで一人称「己」は相沢を指しているので、相沢の言葉には違いないが、それを豊太郎が語りなおしていることに注目しなくてはならない。豊太郎が自分の言葉で語りなおすということは、豊太郎の言葉に変わってしまうということである。相沢の実際には意図していなかったニュアンスを持つ言葉が追加されていたり、あるいは削除されていたりする可能性があるということである。そのような視点でこの部分を読むと、「いつまでか……目的なき生活をなすべき。」という言葉や、エリスとの恋を「人材を知りての恋にあらず、慣習という一種の惰性より生じたる交はりなり。」と断ずる言葉は相沢と豊太郎のどちらのものなのだろうか。これらの言葉がどちらのものなのかということも重要ではあるが、それがはっきりしないように語られていることが問題なのである。

また、「よしや彼に誠ありとも、よしや情交は深くなりぬとも、」という部分は豊太郎が付け足したものであるとすると、豊太郎のプライドゆえとも考えられるし、エリスとの恋を軽く見る相沢のことばを中和することで、相沢の言に説得力を持たせている、とも考えられる。後者はつまり、読者が相沢を「ひどい奴だ」と思わないための工夫である可能性もあるということである。豊太郎は、このように相沢の印象が悪くならないようにすることで、エリスよりも立身出世を選択し、相沢に従った自分のことを正当化しようとしていると考えられる。

## (5) 苦悩の原因

そもそも、豊太郎の苦悩はどうして生まれたのだろうか。豊太郎はエリートとして、生活者などではない、体制側の流れの中で生きてきた。しかし、「まことの我」に気付いた豊太郎はその流れから抜け出し、エリスと出会う。そこで豊太郎は生活者の価値観に出会う。それは、大きな力や公に支配される生活の中で、うもれ、抹殺されそうな小さい存在でありながらも、民間学の流布のように法律や歴史文学とは異なる活発さをみせるものでもある。そのような中で、豊太郎はエリートとしては到達し得なかった、新たな価値を見出していくが、その視線は第2項のエリスとの関係においてでも述べたように、エリートの側からの視線でしかなく、生活者としての生活にうもれながらも他の留学生たちを意識する豊太郎はエリスたち生活者とは異質な存在である。

「我が心の楽しさを思ひたまへ。産まれむ子は君に似て黒き瞳をや持ちたらむ。この瞳。ああ、夢にのみ見しは君が黒き瞳なり。産まれたらむ日には君が正しき心にて、よもあだし名をば名のらせたまはじ。」彼は頭を垂れたり。「幼しと笑みたまはんが、寺に入らむ日はいかにうれしからまし。」見上げたる目には涙満ちたり。

この部分から、豊太郎に捨てられまいとするエリスの必死さが窺える。一人称という語り手の形式上、エリスの内面はほとんど語られないが、エリスはそのような豊太郎の自意識の強さに気付いていたのではないか。

さらに述べるならば、豊太郎は何に苦悩していたのだろうか。本文中では先述したように、エリスとの恋と立身出世のどちらかを選択しきれず苦悩しているように語られている。しかし、ここで重要となってくるのは、豊太郎が相沢に「隠していた顛末」を知られたことを気にする場面である。豊太郎が相沢に「隠していた顛末」とは、エリスと別れるという約束を果たしていないことと、エリスが妊娠していることである。こうなると、エリスからの二通目の手紙を読んだ後の場面が持つ意味が変わってくる。

君はふるさとに頼もしき族なしとのたまへば、この地によき世渡りの生計あらば、とどまりたまはぬことやはある。また我が愛もて繋ぎ留めではやまじ。それもかなはで東に帰るたまはむとならば、親とともに行かむはやすけれど、かほどに多き路用をいづくよりか得む。…（中略）…書きおくりたまひしごとく、大臣の君に重く用ゐられたまはば、我が路用の金はともかくもなりなむ。

これが二通目の内容である。この手紙では、エリスは豊太郎が日本に帰るならばついていく、と言っている。つまり豊太郎とエリスの関係に限って言えば、豊太郎がドイツに残っても日本に帰っても問題はないはずである。それにもかかわらず、豊太郎にとって日本に帰るということはエリスと別れるということになっている。このことは、豊太郎の母親のことにとも関係すると考えられる。豊太郎にとって立身出世の道を選択するということは母親の望む道へ進むということである。身分の低い外国人との結婚を認めるような母親であったとは考え難い。母親のことがなかったとしても、エリスとの結婚は立身出世に邪魔となるだろう。また豊太郎は、相沢に「係累がない」と嘘をついたことが明らかになるこ



とを恐れているのである。つまり、豊太郎の苦悩の原因はエリスにも相沢にも本当のことを言えなかったことにあるのである。

なぜ豊太郎は相沢にさえも本当のことを言えなかったのだろうか。相沢は本文中、豊太郎を責めたことは一度もない。それは、エリスを見下しているからである。相沢が特別エリスに対して偏見を持っていたというわけではない。そのような見方は、エリスのような境遇の女性に対する、当時の一般的な見方だったのである。相沢は豊太郎を世俗的には救済したが、豊太郎の心を開かせる聴き手にはなり得なかった。豊太郎の心までは救ってくれなかったのである。それなのに、豊太郎は先述したように相沢の批判をほとんどしない。自己を正当化するためには相沢を批判することはできないからである。このジレンマもまた豊太郎を苦しめていたのではないだろうか。このことは後にも述べるが、豊太郎が相沢を憎む理由に関わってくるだろう。

#### (6) 「恨む心」から「憎むころ」へ

以上五つの項目でも述べてきたが、豊太郎の苦悩には様々な要因が複雑に絡まりあって深められている。豊太郎の自意識の問題、母親や相沢からの働きかけ、「まことの我」の問題、そしてエリスの妊娠である。このような状況の中で豊太郎は疲弊し、立身出世の道（「まことの我」の放棄）を選択することになる。しかしこの選択は「順境」によるものであって、本当の選択とは言えないと語られる。

ああ、ドイツに來し初めに、自ら我が本領を悟りきと思ひて、また器械的人物とはならじと誓ひしが、こは足を縛して放たれし鳥のしばし羽を動かして自由を得たりと誇りしにはあらずや。

豊太郎は自分が「まことの我」だと思っていたものはそうではなかったということに気づく。つまり、＜語り手＞は「まことの我」（＝近代的自我）の確立がなされなかった、という自覚のもとに手記の部分を書くのである。

この手記の前後で、＜語り手＞である現在の豊太郎の「恨む心」は「憎むころ」へと変化している。このことについて、山崎は「銷恨」のモチーフから外れていると述べている。

豊太郎は心奥に刻印された「恨」を「銷せむ」という「銷恨」のモチーフをもって、この手記を綴る。凍てついた恨を氷解させるために綴られる手記は、自己を慰撫し、鎮魂を果たすことが求められている。当然、文末は「銷恨」が果たされた。または、「恨」みはかえって深く己の心を衝迫し続けるといった表現が予想される。もっとも豊太郎自身「さはあらじと思へど」と保留を付けている。これはこの手記を書いたとて「心地すがすがしく」なることなどないという予測に基づいたあきらめの気持ちである。

とにかく豊太郎は回想の手記を綴り終えて、現在時に戻って来た時、次の一文を付記する。

嗚呼、相沢謙吉が如き良友は世にまた得がたかるべし。されど我脳裡に一点の彼を憎むところ今日までも残れり。

明らかに「銷恨」のモチーフの結末としては、ずれている。「恨」は「憎」とは異質である<sup>75</sup>。

この論においても、手記を「書く」という行為に意義を見出した上でモチーフが不十分であるということを問題としている。これは第1項の助川や田中と同様に、手記に書くという形で過去のことを語る〈語り手〉としての豊太郎の認識を問題としているのである。人は「書く」という行為によって自己を客体化することができる。〈語り手〉は初め相沢のことを「恨」んでいたが、手記を「書く」という行為の中で自分自身を客体化し、問題を焦点化することができたのではないか。つまり、上掲の論で述べられているように「銷恨」のモチーフは不十分であるとも考えることもできるが、むしろ手記を書くことによって問題が「解決しなかった」のではなく、「焦点化・前景化」したということである。

さらに、「恨む」という言葉には『日本国語大辞典』によると次の四つの意味がある<sup>76</sup>。

- ①自分に対してひどいことをした人、または、自分の思い通りにならない物事やその状態などに不満を持ち、悲しく思う。

②憤りの気持ちを口に出す。

③（②の意から、詩的表現として）秋の虫がさびしそうに鳴く。また、悲しみを誘うように風が音を立てる。

④仕返しをする。恨みを晴らす。（小学館『日本国語大辞典 第二版』）

本作品において、「恨む心」はどのような意味をもっているのだろうか。「恨む心」については、次のように語られる。

ああ、布林ヂイシイの港を出でてより、はや二十日あまりを経ぬ。世の常ならば…（中略）…人知らぬ恨みに頭のみ悩ましたればなり。この恨みは初め一抹の雲のごとく我が心をかすめて、スイスの山色をも見せず、イタリアの古跡にも心をとどめさせず、中頃は世を厭ひ、身をはかなみて、腸日ごとに九廻すとも言ふべき惨痛を我に負はせ、今は心の奥に凝り固まりて、一点の翳とのみなれど、文読むごとに、物見るごとに、鏡に映る影、声に応ずる響きのごとく、限りなき懐旧の情を呼び起こして、幾たびとなく我が心を苦しむ。

上記の四つの意味のうち、ここでは①と③の意味が考えられるが、「もしほかの恨みなりせば、詩に詠じ歌に詠める後は心地すがすがしくもなりなむ。」とあることから、①の

<sup>75</sup> 山崎一穎（1999）,P.4.

<sup>76</sup> 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編（2001）『日本国語大辞典 第二版 第二巻』,小学館,P.478.

意味に限定することができる。＜語り手＞はやはり相沢のことを含む、エリスとの出来事について不満を抱いているのである。そして、「翳」とあることから、その「恨む心」はぼんやりしてははっきりしていないものであると考えられる。

＜語り手＞はエリスが発狂するまで相沢を批判しない。自分の選択を「仕方なかった」こととするためである。しかし、＜語り手＞は手記において過去の選択を「弱き心」の所為であると語ろうとするが故に、反対に自分の立身出世を志向する強い自意識に気づいてしまった。つまり、手記を書くことで豊太郎はドイツでの出来事が相沢の所為だけではなく、自分の所為であることを自覚し、「恨む心」はなくなるはずであった。しかし、(5)の最後に述べたように、相沢は豊太郎を精神的に救う＜聴き手＞にはなり得なかった。このことから、手記を書く前に豊太郎が抱いていた、ぼんやりとした「恨む心」は「一点の」相沢を「憎むところ」に焦点化したということである。そしてこの相沢を「憎むところ」が前景化すればするほど、相沢を自己正当化のために批判しきれなかった＜語り手＞としての豊太郎の姿さえも前景化されてしまうのである。この相沢を「憎むところ」はそのまま豊太郎自身へと返ってくるのである。

豊太郎の「弱き心」については、主として次のように語られている。

大洋に舵を失ひし舟人が、遙かなる山を望むごときは、相沢が余に示したる前途の方針なり。

我が弱き心には思ひ定めむよしなかりしが、しばらく友の言に従ひて、この情縁を断たむと約しき。余は守ることを失はじと思ひて、己に敵するものには抵抗すれども、友に対して否とはえ答へぬが常なり。

「いかで命に従はざらむ。」余は我が恥を表さむ。この答へはいち早く決断して言ひしにあらず。余は己が信じて頼む心を生じたる人に、卒然ものを問はれたるときは、咄嗟の間、その答への範囲をよくも量らず、ただちにうべなふことあり。さてうべなひし上にて、そのなし難きに心づきて、強ひて当時の心虚なりしを覆ひ隠し、耐忍してこれを実行することしばしなり。

人の言うことをよく考えず、すぐに聞いてしまうことを「我が恥」であると語っている。これらの豊太郎の姿は、まさに所動的で、器械的な人物そのものであるが、これらがすべて豊太郎の「弱き心」の所為であるといえるだろうか。＜語り手＞は「弱き心」という言葉によって自意識の強い自分の姿を隠蔽していたのである。

もちろん、田中が指摘した一人称の＜語り手＞による自己劇化作用によって、豊太郎の自己認識が不十分にならざるを得なかったことは無視できない。しかし、手記を「書く」という行為の効果はここでも働いているということもできるのではないか。手記を「書く」＜語り手＞としての豊太郎は、まさに手記を書きながら、そこに自己劇化作用が働いていることにも気づいてしまうのではないか。

### (7) 豊太郎の「まことの我」

<語り手>は「まことの我」が確立されなかったという自覚のもとに手記の部分を書いている。そして<語り手>は、自身が手記において過去の選択を「弱き心」の所為であると書こうとするが故に、反対にその立身出世を志向する強い自意識に気づいてしまった、ということをも<作者>によって語られている。この豊太郎の強い自意識こそが、近代的自我ではない、豊太郎の「まことの我」であるといえるのではないか。

先行研究でも述べてきたように、かつて「舞姫」は「近代的自我の覚醒と挫折の物語」、もしくは「近代的自我を裏切って立身出世に走る転向の物語」として豊太郎に同情的に読まれていた。これは「近代的自我」の確立が求められる時代に合った読み方でもあった。しかし、豊太郎の「まことの我」を「近代的自我」とイコールで結んでしまってよいのだろうか。

そもそも「近代的自我」とは、近代日本の家制度による抑圧に対する言葉である。そのため、豊太郎がドイツで歴史文学や民間学に価値を見出し、「まことの我」だと思っていたものを「近代的自我」と呼ぶことはできる。むしろ、時代や文化的な背景を反映するならば、豊太郎の語る「まことの我」は「近代的自我」と呼ぶべきだろう。そしてそれはストーリー上、確立されなかった。だからと言って、豊太郎に「近代的自我」という意味ではない「まことの我(=本当の自分)」が無いと言うことはできない。「近代的自我」という意味ではないということは、もちろん唯一絶対のものではない。豊太郎の苦悩が複数の要因によって複雑に深められているように、豊太郎の「まことの我(=本当の自分)」もまた複数的で複雑なのである。この複数性と複雑さに目を向けることは、現代を生きる我々が「舞姫」を読むことの価値の一つであると言えるのではないだろうか。

田中は「自己奪回」のモチーフが不十分であると論じているが、稿者は「舞姫」を、「近代的自我」ではない「まことの我(=本当の自分)」を取り戻した物語として読むことを提案したい。しかし、ここで注意すべきは「まことの我」を取り戻したのは手記の登場人物としての豊太郎ではなく、手記の書き手である<語り手>としての豊太郎である。

以上のような、<語り>に注目した「舞姫」作品研究の試みによって、物語内容を超えて、<語り手>としての豊太郎の認識の問題を明らかにすることができた。このような作品研究をもとに、「舞姫」の教材研究について次項で述べることにする。

### 第3項 「舞姫」教材研究

本項では前項の作品研究をもとに、「舞姫」を授業で扱うにあたって<語り>に着目するとどのような教材価値を見出すことができるかということを中心に考察する。そして「羅生門」と同様に、教材研究を行うにあたって、これまでの授業の実際と、現代の高校

生が「舞姫」をどのように読む傾向があるのかということを明らかにするため、先行授業実践の分析を行う。そのため、本項では少なくとも学習者の反応が分かるものと、授業者の意図が分かるものを取り上げることとする。

#### (1) 先行授業実践の成果と課題

先述したように、これまでの授業の実際と、現代の高校生が「舞姫」をどのように読む傾向があるのかということを明らかにするために、まず杉浦直也(2014)の「舞姫」実践論文を取り上げる<sup>77</sup>。この実践は〈語り手〉である豊太郎の認識のあり方に着目したものである。

授業者である杉浦は石原千秋が『国語教科書の思想』の「定番教材の思想」において「『羅生門』も『山月記』も『こころ』も『舞姫』も、『エゴイズムはいけません』といういかにも道徳的なメッセージを教えることができる教材なのだ。」と述べていることを受けて<sup>78</sup>、『『エゴイズムはいけません』といういかにも道徳的なメッセージを教えることができる教材』以外の何かが見えてこないかと考え、単元を構成している。またこの論文の主旨については以下のように述べている。

4月に扱った阿部公房「赤い繭」では、語り手の男が、「自分がどのようにして赤い繭になり、そして消滅したか」を、読者に語るということに興味を示した学習者は多かった。そこで、今回の学習活動では、サイゴンの港に停泊中の船の中で、「余」がなぜエリスとの出会いから別れまでの手記を書いたのか、また、そのような手記を学習者はどのように受け止めるかということも、あわせて取り上げた<sup>79</sup>。

そして単元目標においても、「語り手に着目しながら読解することによって作品をさらに深く理解する。」ということが挙げられており、杉浦の〈語り手〉を読むことに対する関心は大きいものであると推察される。この授業は2013年5月から7月にかけて、高校3年生の5クラス(210名)を対象に14時間毎かけて行われ、授業の最後に「『舞姫』をどう読んだか」という課題を書かせて交流を行っている。この課題に取り組む上で三つの観点を提示している。その観点とは、「(ア)『舞姫』はなぜ、30年以上も教科書に載り続けているのか。」「(イ)『舞姫』から何を学ぶべきなのか」「(ウ)『舞姫』から自分で小テーマを設定して、考察する。」の三つであり、(ウ)の観点についてはさらに「A 豊太郎について」「B 豊太郎はなぜこの手記を書いたのか」「C 相沢について」「D エリスにつ

<sup>77</sup> 杉浦直也(2014)「主体的に物語を読む学習活動をめざして—現代の高校生は「舞姫」をどう読んだか—」,鳴門教育大学国語教育学会編『語文と教育』第28号,P.85-94。

<sup>78</sup> 石原千秋(2005)『国語教科書の思想』,筑摩書房。

<sup>79</sup> 杉浦直也(2014),P.93。

いて」の四つに分類されている。まず、(ア)と(イ)の課題に対する学習者の考察の一部を取り上げる。なお、各考察に付与されている番号や棒線は稿者によるものである。

「(ア)『舞姫』はなぜ、30年以上も教科書に載り続けているのか。」

- ①「舞姫」は、「羅生門」、「こころ」、「山月記」と同じように、始めはエリートや好青年だった主人公が、あるキッカケにより、葛藤や苦悩を交えながら、最終的には主人公が過ちや後悔を起こしてしまうということになってしまう経緯や心情の変化を、多感な時期である高校生に読ませたいというねらいがあると思う。「舞姫」からは、思いやりを受けた相手にどう報いるか、また、もっと深く踏み込めば、人生の選択についても言及していて、自分の身の振り方を「舞姫」から学ぶべきだと思う。
- ②自分自身が豊太郎のような立場に置かれたら、同じような行動をとらなかったのか、どのように行動すべきだったのかを、読者に考えてもらうために、教科書に載っているのだ。
- ③「舞姫」の魅力は、リアリティのある「人間」が描かれていることである。この作品が導き出した結論こそが、この作品から学ぶべきことなのだ。
- ④今の日本の基礎を築いた明治時代の人々の苦勞を知らない現代人に少しでもその気持ちを知り、今の生活を見直してほしいという気持ちがあって、教科書に載り続けているのだと思う。

「(イ)『舞姫』から何を学ぶべきなのか」

- ①この作品では、「責任」と「選択」が重要なキーワードになってくる。相沢がくれたチャンスは、愛おしいエリスとの決別を意味していた究極の二択であった。私たちは社会に出ると全ての物事に責任が付いてくるし、自分自身で選択・判断しなければならない。そういったことを考えさせたいために、教科書に載っているのではないか。
- ②私がこの作品から学んだことは、人の弱さである。鵬外はおそらく人間の弱さや醜さを私たちに伝えたかったのだろう。
- ③この作品を通して、人としての幸せとは何かを学ぶことができる。

これらの考察から、学習者は石原が指摘する『『エゴイズムはいけません』といういかにも道徳的なメッセージ』を読み取っている。また、(イ)の②の考察では、実在する作家を持ち出して考察を述べる学習者の姿を窺うことができる。

さらに、(ウ)の考察で多かったものを取り上げて以下に抜粋する。

「(ウ)『舞姫』から自分で小テーマを設定して、考察する。

「A 豊太郎について」

- ① 豊太郎が失ったものを再び得るために、手に入れたものを手放すという流れの中での、豊太郎の心の葛藤は、良くも悪くも人間的であり、現実的なものである。それらの心情を理解し、自分に置き換えたりしながら、リアルな心情を考察することができるのが、この作品で学ぶべきことだ。
- ② 豊太郎は物語の人物ではなく、私たち人間の心の弱さを描いた人物ではないかと考える。
- ③ 豊太郎は何もかも他人まかせで、自分が一番かわいい人だと思う。自分の将来のことと、エリスとの愛の間で揺れてしまうのも分かるが、いつも最後に決断するのは自分ではなく、周りの人間で、豊太郎もそうなることを期待しているように感じた。
- ④ 私は「舞姫」を読み終えたとき、「豊太郎は何て薄情で冷たく、人間味のない人なんだ」と嫌になった。
- ⑤ よく考えもせずエリスを懐妊させ、相沢の手紙では都合の悪い部分を伏せ、天方伯の誘いにのり、最後までエリスに本当のことを言えなかった豊太郎は馬鹿だと思いました。

#### 「B 豊太郎はなぜこの手記を書いたのか」

- ① 豊太郎は、他の人に自分と同じ体験をしてほしくなかったと考える。そして、これに記すことでエリスに謝罪したかったのだと思う。
- ② 自分のエリスへの愛と自分の名誉と地位について。どちらも捨てきれないという気持ちの中、せかされたように、最後は決断したことで、手記に書くことで、その思いを残せると思ったのではないか。罪悪感が薄れるでもなく、エリスを忘れるためでもない。豊太郎は、一生このことを忘れずに、常に背負っていったのだろう。
- ③ 自分がエリスを裏切ったのは、やむをえずそれしか選択のしようがなかったのだと分かってほしかった、そして犯した過ちに対して自分の心を納得させるためにも、この手記を書いたと考える。この「舞姫」を通じて、豊太郎を批判するだけでなく、自分だったら、どのように行動すべきかなど、色々なことを感じ、生かしてもらいたかったから、この手記を書いたのではないか。

#### 「C 相沢について」

- ① エリスとの交際を絶てという相沢の忠告は、豊太郎やエリスにしてみれば冷酷であり、情のない言葉と感じられる。しかし、自分の意志がはっきりしない豊太郎のことを思えば、相沢は唯一の理解者であると思う。そしてこの忠告は、「出世をしたい」という気持ちがどこかにある豊太郎に対して情があってこそ出てきたものなのだと思う。」

- ② 豊太郎にエリスとの交際を絶てと忠告した相沢は、豊太郎の今ではなく、豊太郎の未来について考えたのだと思う。相沢は、豊太郎と国家の未来を見据えて、とても惜しく思い、豊太郎に忠告したのだと思う。

「D エリスについて」

- ① エリスという人は、豊太郎の愛にすがって生きています。一人ではお腹の子を育てることはできないし、仕事も解雇され、老いた母と生きることは不可能に近いことが分かっていて、自分とは住む世界の違う豊太郎が、いつ自分や子どもを捨ててしまうのではとビクビクしながら生きていた。だから、豊太郎が倒れた後に相沢から豊太郎の裏切りを聞いて、心を病んでしまった。これは、今までの心の疲労と、このときショックで、正常に生きていくのが辛く、自分の心を守ったのだと思う。現実と向き合うのが辛くて、エリスは現実から逃げ出した。このことから、エリスは心の強い人ではなかったことが分かる。

特に「B 豊太郎はなぜこの手記を書いたのか」と問うことは、＜語り手＞としての豊太郎の認識を問うことに繋がるため、興味深いものである。下線部の「自分の心を納得させるため」や「エリスに謝罪しなかった」などのような学習者の考察から、学習者は豊太郎の心に何らかのわだかまりが残っていることを読んでいる。これは「A 豊太郎について」における下線部の「いつも最後に決断するのは自分ではなく、周りの人間で、豊太郎もそうなることを期待しているように感じた」という考察にも繋がってくるのではないだろうか。このような考察から、豊太郎が自分の選択を「順境」によるもので仕方ないものだと言っていることの意味を考えている学習者の姿を窺うことができ、学習者に＜語り＞を読むということが促されていると考えられる。しかし、このように語られている物語内容を超えて読もうとする学習者の鋭さが窺えるものの、＜語り＞を読むということにおいて授業者の認識が不十分であることも看過できない。一人称形式の＜語り＞である以上、豊太郎以外の登場人物の描写は全て＜語り手＞である豊太郎から見た姿であるため、「C 相沢について」と「D エリスについて」という課題設定で二人の人物像を読み取ることは不十分であると考えられる。このことから、学習者たちが手記の登場人物としての豊太郎と手記を書く＜語り手＞としての豊太郎を区別していないことが窺える。これらの考察について、杉浦は以下のように述べている。

相沢やエリスについての考察からは、感情的にではなく、しっかりとその人物の立場になって考えていることが分かる。自分では大事なことが何一つ決定できない豊太郎を、めぐる周囲の人物たちを、その状況を分析して考察しているのである。豊太郎だけでなく、相沢やエリスといった人物の生き方も、学習



者にとっては非常に印象に残り、考えさせられたようである<sup>80</sup>。

(ウ)の課題設定は生徒が自分で設定したものではあるが、それに対する授業者の意識は低い。「C」と「D」の考察においては、相沢とエリスがそれぞれ豊太郎によって一方的に語られた姿であるということが意識されていない。また(ア)と(イ)の考察から、学習者たちは豊太郎に対して批判的でありながらも、「人間の弱さ」が表現されているという点で同情的に、自らに引き寄せて読んでいることが分かる。これも結局は豊太郎によって語られた物語内容をなぞっているにすぎない。もちろん、このような<読み>も学習者の読みの段階の一つとしては大切にしなければならないが、授業者が<語り>に着目して授業を進めるならば、これらの考察に対してさらに働きかけていく必要があったのではないか。具体的に授業者がどのような働きかけをしたのかというと、次のように説明されている。

教科書本文の読解では、語り手である、太田豊太郎の「余」が「エリス」と出会う場面では、物語の舞台、登場人物、ストーリー展開を中心に確認していった、詳細な読解はしなかった。その後、「余」が教会の前でエリスと出会い、恋に落ちる場面から、エリスの屋根裏部屋で暮らし、エリスが懐妊しているにもかかわらず、天方伯と帰国する約束する場面までは、登場人物の心理を考えながら詳細に読解した<sup>81</sup>。

授業者が<語り>に着目した「舞姫」の授業を試み、それによって物語内容を超えて読むとすることが学習者に促されていることは無視できない成果である。しかしその一方で、「登場人物の心理を考えながら詳細に読解した」という言葉にも表れているように、従来の心情主義的な授業に留まっていることが推察される。このために、<語り>を読むということが不十分にならざるを得なかったのではないだろうか。ここには、<語り>を授業で扱うとはどういうことかということが曖昧であるという問題があると考えられる。

このような杉浦の実践に対して、これもまた<語り手>である豊太郎の認識のあり方に着目している幸田国広(2001)の授業実践を取り上げる<sup>82</sup>。幸田の実践は第1項で取り上げた田中の「舞姫」論が踏まえられており、<語り>を授業で扱うことに対する意識も高いものであると推察される。幸田は今日の教育現場において一斉授業の教授方法が成立しにくくなっている現状から、教室を活性化させて学習者の「個性」を活かすような学習のあり方を工夫する授業変革の方向に一定の理解を示しながらも、「生徒の<現在>を『個性』として容認していくという姿勢は、場合によっては、未曾有の消費社会の中で育って

<sup>80</sup> 杉浦直也(2014),P.86。

<sup>81</sup> 同上,P.92。

<sup>82</sup> 幸田国広(2001)「<読み方>指導の再定義—『舞姫』実践の今日的展開—」,日本文学協会編『日本文学』第50巻 8号,P.20-33。

きた高校生の、他者を『風景』化し自己の『物語』だけを肥大させていくような心的傾向を、ますます助長させかねない」として問題提起している。読者論やテキスト論を背景に、文学教育において正解到達主義に対する批判が起こった。これは、教師の感動の押しつけや作者の意図に収斂させていく一義的な読みに対する、＜読み＞の多様性・複数性の主張である。しかしこのような主張は教育現場で受容されるにあたって、「どう読んでも読み手の個性」として認められるような事態を生み出してしまった。幸田はこれについて「あまりにも問題を単純化して捉えすぎている」と述べた上で、「問題は、教材とする文学作品に潜在する力にどう出会わせるかということである」と述べている。幸田は田中の第三項論を受けて、学習者が文学作品を読むことを通して「他者性」と出会うことを重視しており、それを目指した授業のあり方についてこの論文で考察している。

先述したように、幸田は田中の「舞姫」論を踏まえて、小説冒頭の「恨み」が「憎むところ」へ変化していることについて、その「憎むところ」は相沢や現在の豊太郎と同じ位相を持つ、近代化の路をひた走る日本という国家へ向けられた批判でもあるということがこの小説の要諦であると述べている。その上で求められる授業展開については以下のように述べている。

エリスはなぜ発狂したのか。それは信じていた男に裏切られたからとか、好きな人を失った悲しみといった表層的な読解では到達できない深度をもっている。プロットを追い登場人物の関係を捉え、人物の心情の推移をまとめて、ある高尚な「主題」に至るという読まれ方に、こうした作品の立体構造を捉え、表面からは読み取れない影の部分へと迫っていく＜読み方＞を鋭く対置していくような授業展開が必要になる<sup>83</sup>。

ここで述べられている、「表面からは読み取れない影の部分へと迫っていく＜読み方＞を対置していくような授業展開」とは一体どのようなものなのだろうか。このような授業展開として、幸田は①「作品との出会い」②「作品の展開・プロットにそって、人物像、人物の心情、人物相互の関係を讀ませていく。」③「②でつくった読みのイメージに揺さぶりをかけ、その読みを壊す作業を通して、作品の深層（＜メタプロット＞）に出会わせていく。」④「最終的な一人ひとりの＜読み＞を再度作り直す。」という四つの段階を示しており、特に③の段階が重要であるとしている。この③の段階で実際に学習者に提示した六つの学習課題と、それに対する学習者の回答を簡単にまとめたものが以下である。学習者の回答に付与されている棒線は幸田によるものである。

1. 「太田豊太郎は何のために手記を書こうとしたのだろうか。『恨み』とは太田にとって何なのか、『書く』という行為はどのような意味を持っているのか、なぜ『人知らぬ恨

<sup>83</sup> 同上,P.25。

み』を消そうとしたのか、以上の諸点に留意して考えてみよう。」

→ (学習者の回答) 「書く」とは、心の中だけでは抑えられない情感・想いがあるから、この行為に及ぶのだと思います。そうすると落ち着けるから。見えない心内を見える言葉にすれば、風化しないし、個人だけでなく公に知られ、揺るぎないものになる。それはある種の解放であると思うのです。その解放にあやかり、「恨み」を消そうとした。一生涯忘れないように。「恨み」を消そうとすることが、「恨み」を忘れないように作用するのを知っていたから。

2. 「太田が手記の中に書くことができないと言っていた『母の書中の言』とはどのような内容のものであったと想像できるか。また、手記の書き手は以後一切母のことを書かない。これは一体どのような意味を持っているのだろうか。」

→ (学習者の回答) 文中において、「わが生涯において最も悲痛を覚えさせた二通の書状」と表現されていることから、母の自筆の手紙はおそらく太田に対する悪言か自殺をするというような内容のものであったと考えられる。以後母のことを書かなかったのは、母親がエリスとの関係を誤解したことで死んだとすれば、エリスと交際を続けていくのに母の存在が重すぎて、表面上は何事もないようにするが、心の奥底ではそのことがまとわりついていたと思う。

3. 「多くは『ああ!』という感動詞とともに書き手の現在の意識が手記にあらわれる箇所が所々ある。そこから現在の太田が過去の自分をどのように捉えているかが窺えるはずである。それはどのような『自分』か。また、そうした『自分』を語る語り口からどのような印象を受けるか。」

→ (学習者の回答) 二つの選択が与えられたときに、強いインパクトがある方へするするといってしまう自分、つまり迷ったときはその場の雰囲気、情に流されやすいという自分を、現在から考えたときに、各場面でじっくり考えなかったことを後悔している感じ。

4. 「例えば次のような部分の文体の違いを比較し、その特徴を指摘してみよう。また、ここに見えるような文体の変化から、書き手の意識の中で何が起きているかを考えよう。」

**A** かくて三年ばかりは夢のごとくにたちしが、… (中略) …奥深く潜みたりしまことのわれは、やうやう表に現れて、昨日までのわれならぬわれを攻むるに似たり。

**B** ある日の夕暮れなりしが、余は猷苑を漫步して、… (中略) …クロステル港の古寺の

前に来ぬ。」

→ (学習者の回答) はじめは書くことにも余裕があったが、書きながら昔のことを思い浮かべていると、当時のことが鮮明に思い出され、気持ちに余裕がなくなって無我夢中で書いている状態だと思う。

5. 「エリスはなぜ発狂したのだろうか。太田が自分を捨てて日本に帰るかもしれないことはエリスの予想の範囲だったはずである。とすれば、単に好きな男に捨てられたからとか、自分とお腹の子よりも出世を優先したからとか、だまされていたと知ったから、というだけでは『発狂』という事態は、あまりにも異常な事態であって説明が付かないのではないだろうか。エリスという西洋女性を狂気に陥れた決定的な『何か』を探索してみよう。

→ (学習者の回答) 僕は「発狂」という事態を、異常な事態だとは思わない。豊太郎との別れを予想していたとしても、現実になったときに、予想の範囲だったからといって割り切れるだろうか。エリスが本当に豊太郎を愛していたのなら、エリスは「孤独」になってしまったわけで、これからお腹の子供と生きていかなければならない。お腹の子の父親は豊太郎であって、お腹の子供はおそらく豊太郎に会うことはない。「予想」というのは頭でするものであって、エリスは頭では理解できなかったのだと思う。

6. 「手記の末尾で太田はなぜ相沢を『憎む』のだろうか。ここは『今日までも』という書き手の現在にとっての、いわば認識の到達点であることに留意して考えてみよう。」

→ (学習者の回答) 太田は、自分が相沢を憎む資格がないのは分かっている。今までの悲劇はすべて自分の優柔不断さが招いたものだからだ。しかし、本当の幸せ、自分の選ぶ道を決めかねているときに、その決断を急がせたのは他ならぬ相沢である。相沢のすべての行動は、心から親友太田のためを思っていたことだろう。つまり、本人に悪気は全くないのである。もしかしたらその相沢を昔の自分に重ねたのかもしれない。器械的、受動的であった昔の自分と。それは現在の太田の最も憎むべき相手である。それ故、太田は相沢を今、憎んでしまったのではないだろうか。

特に学習課題について、授業者の〈語り〉を意識した問いは直接的に学習者の〈語り〉に着目した〈読み〉を促している。このように〈語り手〉である豊太郎を意識させる授業の展開が見られるという点においては提案性があると言えるだろう。しかし、上掲の学習課題と学習者の回答から、授業者の求める〈読み〉と学習者の「考えたい」「読みたい」と感じる所が大きくずれているような印象を受ける。幸田は実際の授業では、このような学習者の回答を交流させた上で授業者自身の〈読み〉を課題に即して説明していったよう

である。それによって学習者の受容感覚は揺さぶられ、ある種の異化作用を与えることができたとも述べている。そして、さらに、幸田はようやくこの地点において、学習者が「主体的に読む」ということが可能になったとも述べている。学習者は「答え」のでない「問い」に向かいながら、自分の頭で考えようとしはじめたというのである。果たして、これが「主体的に読む」ことであると言うことはできるのだろうか。授業者の〈読み〉を学習者に伝えていくことが重要ではないとは言えない。しかしそれは学習活動が学習者主体で成立し、学習者の〈読み〉が保障された上で行われるべきではないだろうか。例えば上掲の学習活動のうち、特に2、3、4、5は学習者の「舞姫」を読む上での問題意識に合致していないと考えられる。2の母親の手紙をめぐる問題で、この手紙に関する叙述から母親が諫死したという可能性を高校生が読むためには当時の時代状況などに関する知識が必要である。そのような知識がない学習者にとって、この学習活動はほとんど意味をなさない。また3の学習課題では〈語り手〉である豊太郎の認識の問題を問うためのものであると考えられるが、学習者の「迷ったときはその場の雰囲気、情に流されやすいという自分を、現在から考えたときに、各場面でじっくり考えなかったことを後悔している感じ。」という回答は結局語られている内容をなぞっただけのものに留まっている。5に至っては、明らかに学習者は授業者の〈読み〉に対して反発している。1や6の学習者の回答などから考えると、学習者の〈読み〉の対象は豊太郎に向かっていると考えられるため、さらに豊太郎を読ませるような学習課題を設定すれば、自然と学習者の関心は豊太郎が「語らなかった」ということが語られている部分へ、つまり母親の死やエリスの発狂のことへ向けられたのではないだろうか。

幸田はこのような授業者のリードが目立つ「教える」ことの垂直性が強調された取り組みによって、学習者を「主体的な読み」へと開くことができたと述べているが、この実践において〈読み〉の複数性が認められているのは授業者のみであって、授業者の解説を聞くことが学習者の「学び」となっていることは看過できない。この実践では、文学を読むことを通して学習者を「他者性」と出会わせることを重視しているが、その一方で教室に立ち上がってくる「生身の他者」の存在が無視されている。この点において、この実践は正解到達型の授業の枠組みから脱却していないと言えるのではないだろうか。

以上のような、杉浦と幸田の実践を分析することによって、〈語り〉を授業で扱うことの難しさが浮き彫りとなった。また、どちらの実践においても学習者は登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎を分けずに読む傾向があることが明らかになった。このことから、「舞姫」において豊太郎を読むということをどのように実践していくかということに一つの難しさがあると考えられる。

## (2)「舞姫」の教材価値

杉浦と幸田の実践論文の分析によって、実際の高校生は登場人物としての豊太郎と〈語

り手>としての豊太郎を区別せずに読む傾向があるということと、豊太郎に批判的でありながらも、「人間の弱さ」が表れているという点で同情的に読む傾向にあるということが明らかになった。これに関わって、山元隆春（1999）は、実際の高校生は「弱き心」を持ち、エリスを不幸にした豊太郎に対して批判的であると述べ、その原因として高校生たちが手記を「書く」豊太郎と手記の登場人物としての豊太郎を区別していないことを挙げている。

豊太郎のことを<優柔不断>であり、<ひきょう>であるとする生徒たちのことばかり見るかぎり、彼（彼女）らが、豊太郎を批判的に捉えていることは間違いないことと思われる。この場合、<手記に書かれた自己>としての豊太郎と<手記を書く自己>としての豊太郎を、彼らは弁別しているわけではない。取り上げた感想文はいずれも豊太郎が<相沢的視点>に立ってしまったことを難じている<sup>84</sup>。

確かに、豊太郎が「弱き心」を持っていることは間違いない。また、かつてのように「舞姫」を「近代的自我の覚醒と挫折の物語」、もしくは「近代的自我を裏切って立身出世に走る転向の物語」として現代の高校生が無理やり豊太郎に同情的に読む必要もない。しかし、単純に豊太郎とエリスとの関係から豊太郎を批判するのは一面的すぎるのではないか。山元が述べているように、高校生たちが豊太郎を批判的に捉える傾向にあることは間違いない。その理由としてはエリスとの関係から「ひどい男」だというのが多く、特に女子生徒の多くは豊太郎のような男性を認めにくいであろうことが予想される。ただし、これらの<読み>は自分たちが生きる現代の価値観をもって豊太郎を批判しているにすぎないということは無視できない。先述したように、杉浦の実践で取り上げられている感想において、豊太郎に批判的でありながらも、学習者は「人間の弱さ」と自らを引き寄せて同情的に読んでいる。しかし、この同情的な感想でさえも、実は豊太郎に批判的な感想と性質は同じなのである。作品を読み、「自分だったらどうするか」と考えることも重要ではあるが、その前の段階として、その作品固有の問題、ここでは豊太郎が抱える個別的問題を読む必要があるのではないか。そこには安易に一般化できないリアリティがある。

これまでの考察で述べてきたように、「舞姫」では、豊太郎の自意識の問題や「まことの我」の問題、母親や相沢からの働きかけ、エリスの妊娠など、様々な要因が複雑に絡まり合って豊太郎の苦悩が深められている。この複雑さに目を向けることで、「舞姫」という作品はよりリアルに、立体的に立ち上がってくる。また、特に第2項で述べた豊太郎の「まことの我」については、高校生が「近代的自我」という言葉に縛られない現代の読者

<sup>84</sup> 山元隆春（1999）「発話行為としてのテキスト「舞姫」の新しい教材性」，田中実・須貝千里編『＜新しい作品論へ＞，＜新しい教材論へ＞1』，右文書院，P.39。

であるからこそ、「近代的自我」ではない「まことの我」を取り戻す物語としての〈読み〉の可能性が広がっているとも考えられる。豊太郎の苦悩が複数の複雑性を持つのと同時に豊太郎の「まことの我」も複数の複雑性を持つのである。このような人間の姿を読むことができるということは教材価値の一つであると考えられる。

そしてそのような複数性や複雑性に目を向けるためには、まず、学習者が〈語り手〉と出会う必要がある。これも杉浦と幸田の実践分析で述べたように、学習者は豊太郎を読むことに関心を持っていると考えられる。これは〈語り手〉である豊太郎が過去のことを振り返って語るという小説の構造を自然と学習者が引き受けているからではないか。豊太郎を読もうとするにも関わらず、学習者の内部では登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎が区別されないため、〈語り〉に着目した授業者による働きかけがなされていたとしても学習者の〈読み〉は混乱してしまうのだと考えられる。また、学習者が登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎を区別しない要因の一つとして、これまでの文学の授業で、一人称形式の〈語り〉の小説を読む場合に〈語り手〉と登場人物との性質の違いに気づくような経験をしたことがないということも考えられる。そこで、「舞姫」のもう一つの教材価値として、登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎を区別することができるということを見いだすことができる。もしすでに中学までに受けた文学の授業でこのようなことを学んでいたとしても、そのような〈語り〉に着目した読み方を確認することにもなる。そしてこのさらに具体的な手立てとしては、以下の三人の豊太郎を分けて読ませるということを提案したい。

- 1) 「手記を書く前の豊太郎」
- 2) 「手記の登場人物としての豊太郎」
- 3) 「手記を書いた後の豊太郎」

この三人の豊太郎を分けて考えることで、学習者は自然と「手記を書いている豊太郎」に目を向けることとなり、登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎の差異に気づくことができるのではないだろうか。「恨む心」が手記の最後には「憎む心」と変化していることに気づく学習者もいるだろう。それは物語内容を超えた領域を読むということでもある。加えて、豊太郎に批判的な学習者の読みを揺さぶり、相対化できるのではないか。杉浦の実践で見られた学習者の反応から、この差異に気づいている学習者が見られた。例えば、傍線部の学習者の反応「いつも最後に決断するのは自分ではなく、周りの人間で、豊太郎もそうなることを期待しているように感じた。」というものや、『『出世をしたい』という気持ちがどこかにある豊太郎』などがそうである。登場人物としての豊太郎と〈語り手〉としての豊太郎を明確に区別しているとはいえないが、語られていることを超えて豊太郎を読もうとしていることが窺える。このことは、このような教材価値を投げかけたときに十分な反応が得られることを示唆している。

### 第3節 高等学校における〈語り〉に着目した授業のあり方

前節までは「羅生門」と「舞姫」という二つの具体的な教材について論じることを通して、〈語り〉に着目して読むということの内実を明らかにしてきた。そして、それぞれの先行授業実践の分析を通して改めて「羅生門」と「舞姫」の教材価値を明らかにし、学習者を〈語り〉に着目させるような手立てを提案してきた。本節では、これらのことを踏まえて、高等学校における〈語り〉に着目した授業のあり方について論じることとする。

#### 第1項 「これしかない」〈読み〉を促す授業

第1章において特に述べてきたように、学習者の〈読み〉を相対化し、「〈読み〉の豊かさ」を育むためには、まず、学習者が「これしかない」〈読み〉を生成する必要がある。そして、そのためには、学習者のストーリーの段階の〈読み〉を揺さぶり、プロットの段階まで〈読み〉を深めさせる必要がある。しかし、第2章の質問紙調査の結果から、学習者の実態として、語られている物語内容に注目し、その先を読むという発想自体がないということが考えられる。そのため、授業者はストーリーの段階で読もうとする学習者に対して、プロットの段階で読むことを促さなければならない。その具体的な手立てとして、〈語り〉に着目した授業者の働きかけが考えられる。これまでも述べてきたように、プロットの段階で読むときにはストーリー上の出来事をつなぐ因果関係を読むことに重点が置かれる。そして、読者がそのような因果関係を結ぶことができるのは、〈語り手〉がそのように語っているからである。つまり、学習者がプロットの段階で読むためには、少なくとも〈語り手〉や〈語り〉の仕組みに気づく必要があるということである。もちろん、ストーリーからどのようなプロットを見出すかということについては様々な方法がある。しかし、教室という場において学習者自らにプロットの段階で読むことを促そうとする際には、特別な知識を必要としない〈語り〉に着目した〈読み〉の方法が望ましいと考えられる。これまでも述べてきたように、学習者の主体的で多様な〈読み〉を促し、学習者の読む力を育むためには、学習者に「知識がないと読めない」と思わせることは避けるべきだからである。教師が一方的に自らの〈読み〉を教授するような典型的な授業では、学習者の読む力を育むことは難しい。文学の授業において、授業者がどのような〈読み〉を基に授業を行ったかということよりも、学習者自身がどのように読んだのかということの方を重視すべきである。つまり、学習者がどのようにプロットを見出し、「これしかない」〈読み〉を生成したのかということが重要なのである。

そこで、〈語り〉に着目させる手立てとして、〈語り手〉や〈語り〉の仕組みに学習者が気づくことができるような働きかけが必要となってくる。先述したように、学習者のほとんどはストーリーの段階で読む傾向にあり、またこれも第2章の質問紙調査によって明



らかとなったように、学習者には＜語り＞を読むという発想もない。そのような学習者を想定するならば、＜語り＞に着目して読むとはどういうことなのかということを一方的に教えていくよりも、＜語り手＞の存在自体や＜語り＞の仕組みに学習者が気づくことが重要であると考えられる。また、＜読み＞の方法を与えることを優先させてしまうと、その方法によってもたらされた教師の＜読み＞を押し付けることになってしまう危険性もある。

## 第2項 ＜読み＞の方法を先行させない授業

高等学校における＜語り＞に着目した授業のあり方として、前項で述べたような、＜語り手＞の存在や＜語り＞の仕組みに学習者が自然と気づくことができるような授業者の働きかけが考えられる。このような働きかけによって、学習者のストーリーの段階の＜読み＞を揺さぶり、プロットの段階で読むことを促す。これに加えて、後から＜読み＞の方法を位置づけていくような教員の働きかけが挙げられるだろう。前項でも述べたように、＜読み＞の方法を与えることを優先させてしまうと、＜語り＞に着目したものであってもその方法によってもたらされた教師の＜読み＞の押し付けになってしまう。特に前節の「舞姫」の先行授業実践の分析からは、授業で＜語り＞を扱おうとしながらも、教師の持つ＜読み＞の内容と方法が学習者に与えられていくという授業のモデルからの脱却が図られていないという現状を見出すことができる。このような場合において、教師の教材研究がそのまま授業の内容となっており、教師が教えたいことを学習者に伝えようとしているという点で、従来の主題探求型（教師が見出した主題を教える授業）の授業とほとんど変わらないと言えるだろう。もちろん、＜読み＞の方法を学習者に与えていくことは重要であるが、方法を＜読み＞に当てはめさせるような授業では、学習者の主体的で多様な＜読み＞が保障されているとは言い難い。ここでの学習者の主体的な＜読み＞とは、単なる授業の問題として、学習者の意欲や関心を引き出すということではなく、＜読み＞の問題として、テキストからどのような関係を見出すかということが学習者に委ねられているということである。「読むこと」の授業において、そのように読むことの必然性を学習者が見出せるかということはきわめて重要である。そして、そのような関係を見出すような＜読み＞を促す方法として＜語り＞に着目することは有効なのである。このことは第1章における橋本の五つの図からも示唆されている。＜語り＞に着目することで作品を構造的に捉えることとなり、構造的に捉えるということは、そのような構造を成している要素と要素を関係付けていくということだからである。そしてこのような＜読み＞は、前項で述べたような＜語り手＞の存在自体や＜語り＞の仕組みに気づくという段階を踏んでいるからこそ生じるものである。

### 第3項 メタ認知能力を重視し、育てる授業

これまで述べてきたように、＜語り＞に着目して読むことには汎用性がある。＜語り＞に着目して読むということは、語る人自体やそれが語られること自体の意味を読む、または聴くことに繋がり、他者と関わりながら社会で生きていく上で重要な力であると考えられるからである。そして、このような＜語り＞に着目した授業のもう一つの可能性として、学習者のメタ認知能力を育てる授業のあり方を挙げることができる。メタ認知は岡本真彦（2001）によると、次のように定義されている。

メタ認知知識とよばれる人の認知活動に関する知識とメタ認知制御と呼ばれる認知活動を統制する過程という二つの下位過程から成っており、このメタ認知知識とメタ認知制御が相互に関連しあいながら認知活動を統制する過程である<sup>85</sup>。

認知活動はモニタリングされ、コントロールされる対象であるのに対して、メタ認知は認知活動をモニタリングし、コントロールする主体であると言い表すことができる。メタ認知自体も認知活動であることに違いはないが、あくまでも相対的な関係として認知過程をモニタリングし、コントロールする過程をメタ認知と呼ぶということになる。

つまり、メタ認知とは自らの認知特性自体を認知していくような営みであり、このような力を育てることは＜語り＞に着目して文学作品を読む際にも重要であると言えよう。作品を構造的に捉え、＜語り＞の効果を考えるということは、それを読んだ「わたし（学習者自身）」がどのように受け止めたかという認知活動であるからである。＜語り＞に着目して読み、＜語り手＞と相対する「わたし」を読むということはメタ認知が働いていないとできないということである。このことから、＜語り＞に着目した授業のあり方として、メタ認知能力を重視し、育てていくような授業のあり方を考えていく必要があると言えよう。これは逆を言うならば、＜語り＞に着目して授業を行うことで学習者のメタ認知を促すことができるということでもある。このような点においても、＜語り＞に着目して読むことは教育的意義を持つ。

また、このようなメタ認知は近年教育の分野でも注目されている。例えば、三宮真智子（2008）は学習研究におけるメタ認知研究の実用的意義について次の三点を挙げている<sup>86</sup>。

#### ①学習法、教授法の改善に向けての指針を提供

<sup>85</sup> 岡本真彦（2001）「メタ認知—思考を制御・修正する心の働き」,森敏昭編／21世紀の認知心理学を創る会著『認知心理学を語る 第3巻 おもしろ思考のラボラトリー』,北大路書房,P.144。

<sup>86</sup> 三宮真智子（2008）「第1章 メタ認知研究の背景と意義」,三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』,北大路書房,P.13。

②感情障害に対する治療の指針を提供

③学習障害に対する支援の指針を提供

メタ認知は教育可能であると考えられているため、学習者や教師のメタ認知に働きかけることで学習法や教授法が改善されると考えられている。これはメタ認知能力を育てることで学習者自体の学習能力を高めることができるということを示唆している。また、感情障害は認知の歪みに起因するため、メタ認知に働きかけることで認知の歪みを是正し、改善を図ることができるとされており、学習障害についても、学習障害児のメタ認知に働きかけることで学習障害を自ら補償することが可能になるような支援のあり方を追求することが考えられている。このことについては、第2章のインタビュー調査において教員Cも高校生の発達段階に着目してその可能性を指摘していることから、現職の教員も関心を持つ今日的な教育課題であると言えることができる。このような、現職の教員が発した「メタ認知」という現実的な課題とも文学教育は向き合っていかなければならない。

#### 第4項 系統性のある授業

「羅生門」の教材研究において、「羅生門」を国語総合の入門期の文学の授業として位置づけていくことが重要であるという点から、系統的に〈語り〉に着目した教材価値や授業のあり方を考えていく必要があると言えることができる。例えば、所謂「定番教材」と呼ばれる文学作品として、「羅生門」と「舞姫」の他に「山月記」を挙げることができる。国語総合で扱われる「羅生門」は入門期の文学の授業として位置づけられ、「現代文B」では多くの教科書で高校2年次に「山月記」を学習し、3年次に「舞姫」を学習するという順番となっている。「羅生門」と「舞姫」の〈語り〉の形式については前節まで述べてきた通りであるが、「山月記」は三人称全知の〈語り〉である。「山月記」は自らの「尊大な羞恥心」と「臆病な自尊心」のために虎になってしまった李徴が、再会した袁儔に自らのこれまでの経緯を語るという物語であり、「隴西の李徴は博学才穎、天宝の末年、若くして名を虎榜に連ね、ついで江南尉に補せられたが、性、狷介、自ら恃むところすこぶる厚く、賤吏に甘んずるを潔しとしなかった。」という一文で語り始められている<sup>87</sup>。このような〈語り〉からも、三人称全知の〈語り〉であることは間違いないが、旧友である袁儔と再会し、自らが虎となってしまった経緯を語る時、〈語り手〉は李徴に同化してしまっている。例えば袁儔が李徴にどうして今の身となるに至ったかを尋ねた場面は次のように語られている。

袁儔は、李徴がどうして今の身となるに至ったかを尋ねた。叢中の声は次のように語った。

今から一年ほど前、自分が旅に出て汝水のほとりに泊まった夜のこと、一睡してから、

<sup>87</sup> 「山月記」本文の引用は筑摩書房『精選 現代文B』2013年検定済教科書（P.28・P.41）による。

ふと目を覚ますと、戸外で誰かが我が名を呼んでいる。声に応じて外へ出てみると、声は闇の中からしきりに自分を招く。覚えず、自分は声を追うて走り出した。無我夢中で駆けていくうちに、いつしか道は山林に入り、しかも、知らぬ間に自分は左右の手で地をつかんで走っていた。…（中略）…ところで、そうだ。俺がすっかり人間でなくなってしまう前に、一つ頼んでおきたいことがある。

袁傜はじめ一行は、息をのんで、叢中の声の語る不思議に聞き入っていた。

「次のように語った。」という部分や、「袁傜はじめ一行は」という部分は明らかに三人称の＜語り手＞によるものであり、第三者的にこの場面の様子を語り出している。それに対して「今から一年ほど前」から「一つ頼んでおきたいことがある。」という部分では

「自分」や「我が名」などの一人称が用いられ、＜語り手＞の言葉と李徴の言葉は同化している。このようなく語り手＞が李徴と同化して語る場面はこの他にいくつもあり、＜語り手＞の李徴に対する批評性は無いように思われる。李徴の自己分析は確かで、李徴の境遇には同情の余地が十分あるため、読者は＜語り手＞と同様に李徴に寄り添って読むこととなり、読者も李徴に対して批評性を持ち難いことが考えられる。しかし、「山月記」においては、李徴を批評する仕組みとして袁傜が対置されているのである。まず、袁傜は李徴の詩を聞きながら、「第一流の作品となるのには、どこか（非常に微妙な点において）欠けるところがあるのではないか」と感じている。つまり、袁傜は李徴の詩を「第一流の作品とは言えない」と感じているのである。これは虎になってもなお、詩業で名声を手に入れたいという思いを棄てられない李徴に対するきわめて厳しい批評性を孕んでいる。

「（非常に微妙な点において）」という語句が挿入されているために、その印象は和らげられているが、このような「（）」付きの言葉は誰の言葉なのだろうか。このような表記は作品中三度登場し、どれもその前後の部分語る人物とは語る対象についての認識が微妙に異なる。例えば三つ目の場合、＜語り手＞と同化して李徴が「酔わねばならぬ時が、（虎に還らねばならぬ時が）近づいたから」と語っている。意識が虎に変わることを「酔わねば」と語るのは李徴の立場からは当然であると言えよう。李徴にとって虎になるということはまさに「酔って」自分を見失い、意識が朦朧とするような認識なのである。しかし

「（虎に還らねば）」と語られる時、「還る」という言葉から、本来のものに戻るという認識であると考えられる。李徴の本来の姿が虎であるという認識なのである。これは李徴の認識とは考え難い。つまり、＜語り手＞の認識なのである。このように読むならば、＜語り手＞は李徴に対する批評性を持っており、それを巧妙に＜語り＞の中に仕組んでいる。袁傜という人物もそのような仕組みの一要素なのである。

また、「友」と「故人」という漢字表記の違いにも着目したい。「友」も「故人」もどちらも「とも」と読み、「友人」という意味で表されているが、李徴と袁傜の関係を言い表す際に「故人」という表記が用いられるのは李徴が＜語り手＞と同化して語る部分だけである。＜語り手＞が三人称で語る部分においては「友」という表記が用いられている。

『大漢和辞典』によると、「友」は「(一) とも。①同志。②なかま。」と説明され<sup>88</sup>、「故人」は「(二) ふるいなじみの友人。」と説明されている<sup>89</sup>。つまり、袁慆にとっての友人・李徴と、李徴にとっての友人・袁慆は「とも」の質が異なるのである。作品の冒頭に語られているように、李徴は「偽才」であるが気難しくて友人はほとんどおらず、かろうじて袁慆が唯一の友人であった。それに対して、優秀なだけでなく温厚な袁慆には多くの友人が存在していると考えるのは自然である。袁慆は李徴の話を同情して聞いているが、どこかで李徴は突き放されているのである。もしくは、李徴が袁慆を突き放しているのだというようにも考えられる。このように、「友」と「故人」の表記の違いから考えても、〈語り手〉は李徴を批評しようとしていると読むことができる。李徴は賢く、自己分析は鋭いが、そのような自己分析をもとに行動することはない。まして、李徴は詩業に固執しているが、詩業を愛しているわけでもない。李徴はあくまでも名声を得たいのである。そのための手段として詩業に固執しているに過ぎない。しかし、このことは李徴の自己分析には含まれない。

このように〈語り〉に着目して読むことで、三人称全知の〈語り手〉でありながら李徴に同化する〈語り〉の仕組みを見出すことができる。そして、このような〈語り〉において〈語り手〉は李徴に同化しているが、それすらも李徴を批評するための〈語り〉のしかけなのである。このようなことは、〈語り手〉が人格を持ち、何らかの判断を下しているということを学習していないと読むことはできないだろう。〈語り〉に着目して読むということは、どのような立場の〈語り手〉がどのように語っているかということを読む必要があるため、単に「三人称全知の」と分類できれば良いということではない。つまり、

「羅生門」教材研究で述べたように、国語総合の入門期の文学の授業で学習した「〈語り手〉が人格を持つ」ということが「山月記」を読む際に生きてくるのである。このようなことは「山月記」と「舞姫」の間にも見出すことができる。例えば、「山月記」で〈語り手〉が李徴に同化して語る部分において、語られる内容は語る主体である李徴の認識を大いに反映している。李徴によって語られる内容はあくまでも李徴の認識に左右されており、読者が客観的に事実かどうか判断することはできないということが、一人称形式で語られる「舞姫」の学習に繋がると考えられる。これらの点から見ても、〈語り〉に着目した授業のあり方を系統的に考えていくことは可能であり、そのような長期的な視座で〈語り〉に着目した授業のあり方を考えていくことは、これまで述べてきた〈語り〉に着目することの効果の汎用性を鑑みても重要であると言えよう。

<sup>88</sup> 諸橋轍次 (1966) 『大漢和辞典 縮寫版 卷二』, 大修館書店, P.685。

<sup>89</sup> 諸橋轍次 (1966) 『卷五』, P.495。

## 終章 研究の成果と課題

序章で述べたとおり、本研究の目的は「＜読み＞の豊かさを育む」とはどのようなことなのかということをはっきりとすることと、そのような＜読み＞の方法として＜語り＞に着目することの意義をはっきりとすることであった。この目的に対して、本研究では次のような過程を経た。

まず、国語教育において文学作品を「読む」とはどういうことなのか、そして教室でどのような読者を育てていくのかということを開き直すため、特に「＜読み＞のアナーキー」の問題に関わる文学研究の批評理論の歴史の変遷と、文学教育における批評理論の受容と発展について整理した。その上で橋本の五つの図などから「＜読み＞の豊かさを育む」ために＜語り＞に着目することの有効性を明らかにした。その一方で、高校生や大学生を対象とした質問紙調査や現職の教員を対象としたインタビュー調査により、授業で＜語り＞を扱うことの課題として、＜語り＞に着目して読むとはどのようなことなのか、そして＜語り＞に着目した授業とはどのようなものなのかということが曖昧であるということも明らかとなった。このような課題を踏まえて、第3章では「羅生門」と「舞姫」という二つの具体的な教材について論じることを通して、＜語り＞に着目して読むことの内実をはっきりとした。

本研究で明らかになったのは大きく以下の三点である。

まず、一点目は「＜読み＞の豊かさを育む」ためには文学研究でも問題とされている「＜読み＞のアナーキー」の問題を乗り越える必要があるということである。文学教育においても、読者論の受容などを通して児童・生徒を＜読み＞の主体者として見出そうとしてきたが、児童・生徒の「なんでもあり」の＜読み＞を容認してしまっている現状がある。ここには文学の＜読み＞の問題として、概念としての読者を想定することと、授業の問題として、教室に実在する児童・生徒をどのように見つめていくのかということの複雑さがある。教室において、実在としての児童・生徒を無視することはあってはならない。しかし、児童・生徒の「なんでもあり」の＜読み＞を容認することになってしまえば、それが児童・生徒の主体的で多様な＜読み＞を真に保障しているとは言えない。

二点目は、文学の授業において、＜読み＞の方法として＜語り＞に着目することは「＜読み＞のアナーキー」の問題を乗り越えるためには重要であるということである。第1章の第3節における橋本の五つの図から分かるように、＜語り＞に着目することで文学作品を構造的に捉えることとなり、それによってテキストから関係を見出すような＜読み＞が促されると考えられるからである。テキストからどのような関係を見出すかということは児童・生徒に委ねられる。また、＜語り＞に着目して作品を読む際に作家や文学史などの専門的な知識を必要としないという点から鑑みても、児童・生徒を＜読み＞の主体者として位置づけることが可能であると考えられる。

三点目は、そのような＜語り＞に着目した授業のあり方としてどのようなことが考えられるかということである。このことについてはさらに次の四点を挙げることができる。

一つ目は、学習者の「これしかない」＜読み＞を促す授業である。学習者が「なんでも

あり」の＜読み＞から脱却するためには、学習者のストーリーの段階の＜読み＞を揺さぶり、プロットの段階で読むことを促さなければならない。このときに授業者の＜語り＞に着目した働きかけが重要となってくる。ストーリーの段階で読み、＜語り＞に着目するという発想がない学習者に対して、まず＜語り手＞の存在や＜語り＞の仕組みに気づくような働きかけが必要である。これによって、学習者の＜読み＞は自然とストーリーの段階からプロットの段階へと深められると考えられる。

二つ目は後から＜読み＞の方法を位置づけていくような授業のあり方を考えていく必要があるということである。教師が＜語り＞に着目して文学の授業を構想したとしても、それが方法を学習者の＜読み＞に当てはめさせるような授業になってしまえば、学習者の主体的で多様な＜読み＞が保障されているとは言い難いからである。これでは、教師が教えたことを学習者に伝えようとしているという点で、従来の主題探求型（教師が見出した主題を教える授業）の授業とほとんど変わらない。

三つ目は、＜語り＞に着目した授業のあり方として、メタ認知能力を重視し、育てるような授業のあり方を考えていく必要があるということである。メタ認知とは、自らの認知特性自体を認知していく認知活動であり、＜語り＞に着目し、＜語り手＞と相対する「わたし（学習者自身）」を読む（自覚する）ためには重要であると考えられるからである。＜語り＞の効果を考えるということは、そのように読んだ「わたし」がどのように受け止めたかという認知活動であると言うことができる。また、メタ認知は今日の教育課題でもあることをふまえるならば、文学教育の立場からもメタ認知能力を育てるような授業のあり方を考えていく必要があるだろう。

四つ目は、系統的に長期的な視座で＜語り＞に着目した授業のあり方を考えていく必要があるということである。＜語り＞に着目して読むということは、語られている内容だけでなく、それを語る人自体やそれが語られること自体の意味を読む、または聴くということに繋がるため、他者と関わりながら社会で生きていくために必要な力であると考えられる。このような＜語り＞に着目することの効果の汎用性から鑑みても、長期的な視座で＜語り＞に着目した授業を構想することが重要であり、その際に、各文学教材間の系統性を見出していくことも必要となってくるだろう。

今後の課題としては、研究の成果として＜語り＞に着目した授業のあり方を提案してきたが、その検証が不十分であるという点である。＜語り＞に着目した授業を行うことによって、学習者がどのように反応し、学習者の＜読み＞にどのような変容や深化が表れたのかということを今後さらに实际的に考えていく必要がある。



## 謝辞

本論文執筆にあたり、指導教官の守田庸一先生から丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。また、藤原和好先生からたくさんのご助言をいただきました。お二人の先生に心より感謝申し上げます。そして、学部生時代に文学教育に関する特別のご指導を賜りました橋本博孝先生、心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献一覧

#### 【あ行】

- 鮎澤浩二（1993）『『羅生門』文学教育の起点として』,法政大学編『日本文学誌要』第48号,P.35-44。
- 荒木繁（1953）『民族教育としての教育一万葉集を中心として』,日本文学協会編『日本文学』第2巻 第9号,未来社,P.1-10。
- 石川巧（2015）『『羅生門』精読一法・倫理・信心』,日本文学協会 第70回大会シンポジウム（2015年11月15日）発表資料。
- 石原千秋（2005）『国語科教科書の思想』,筑摩書房。
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』,河出書房新社。
- 石山脩平（1935）『教育的解釈学』,賢文館。
- 糸井通浩・植山俊宏（1995）『国語教育を学ぶ人のために』,世界思想社。
- 岩崎春彦（2011）『人間喜劇としての『羅生門』—「劇中劇」は誰と見る?』,文学教育研究者集団編『文学と教育』第214号,P.2-43。
- 植木哲（2000）『新説 鷗外の恋人エリス』,新潮社。
- 宇佐美寛（2001）『「文学教育」批判』,明治図書出版。
- 浦上博文（1991）『芥川龍之介『羅生門』の教材研究—表現分析を中心として—』,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第80号,P.13。
- 大河原忠蔵（1988）『文章表現における伝播力の一考察（「対話」をひらく文学教育<特集>）』,日本文学協会編『日本文学』第37巻 第7号,P.42-50。
- 大里恭三郎（1986）『近代小説の解体』,桜楓社。
- 太田正夫（1967）『十人十色を生かす文学教育—原民喜『夏の花』ドーデー『スガンさんのやぎ』泰淳『ひかりごけ』の実践—』,日本文学協会編『日本文学』第16巻 第3号,P.196-210。
- 大塚美保（2012）『豊太郎の母<諫死>説の再検討』,田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鍵<ひやく>—』,教育出版,P.272-289。
- 岡本真彦（2001）『メタ認知—思考を制御・修正する心の働き』,森敏昭編／21世紀の認知心理学を創る会著『認知心理学を語る 第3巻 おもしろ思考のラボラトリー』,北大路書房,P.140-160。
- 岡本靖正・川口喬一・外山滋比古編（1988）,『「現代の批評理論」第二巻 構造主義とポスト構造主義』,研究者出版。

#### 【か行】

- 廻野聡紘（2012）『文学教材で何を読むのか—芥川龍之介『羅生門』の場合—』,尾道市立大学日本文学会編『尾道市立大学日本文学論叢』第8号,P.19-35。
- 甲斐睦朗（1973）『教材研究『羅生門』—教科書の注記を中心として—』,広島大学教育

学部光葉会編『国語教育研究』第20号,P.62-73。

○加藤典洋(2013)「理論と授業—理論を禁じ手にすると文学教育はどうなるのか—」,日本文学協会編『日本文学』第62巻 第3号,ひつじ書房,P.26-37。

○加藤典洋(2004)『テキストから遠く離れて』,講談社。

○木下ひさし(2004)『読み合う教室—文学の「読み」の授業—』,百合出版。

○嘉部嘉隆(1972)「舞姫論争の論理 舞姫論争についての一異見(三)」,大阪樟蔭女子大学編『樟蔭国文学』第9号,P.49-62。

○嘉部嘉隆(1973)「舞姫論争の論理(三) 舞姫論争についての一異見(五)」,大阪樟蔭女子大学編『樟蔭国文学』第10号,P.46-60。

○鎌田均(1999)「「新たな倫理性」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』第48巻 第8号,ひつじ書房,P.11-12。

○鎌田均(2007)「「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』第56巻 第8号,ひつじ書房,P.42-52。

○亀井秀雄(1981)「『舞姫』読解の留意点」,『月刊国語教育』,東京法令出版。

○草分京子(2015)「一年生と文学を楽しむ—『ずうっと、ずっと、大すきだよ』,語り合う文学教育の会(2015年8月22日)実践報告資料。

○幸田国広(2001)「<読み方>指導の再定義—『舞姫』実践の今日的展開—」,日本文学協会編『日本文学』第50巻 8号,ひつじ書房,P.20-33。

○光本光徳(1969)「問題発見学習と課題学習—「羅生門」の学習を通して—」,広島大学教育学部光葉会編『国語教育研究』第16号,P.17-26。

○小堀桂一郎(1966)「『舞姫』論」,『慶応義塾大学経済学部 日吉論文集』。引用は長谷川泉編(2000)『森鷗外「舞姫」作品論集 近代文学作品論集成Ⅱ』(クレス出版,P.258)による。

○小森陽一・富山太佳夫・沼野充義・兵藤裕己・松浦寿輝編(2003)『岩波講座 文学1 テキストとは何か』,岩波書店。

○小山秀樹(1992)「生徒の活動を中心にした授業展開の試み—グループ発表で『ころ』『羅生門』を読む—」,広島大学教育学部光葉会編『国語教育研究』第35号,P.42-56。

#### 【さ行】

○齋藤知也(2009)『教室でひらかれる<語り>—文学教育の根拠を求めて』,教育出版。

○佐々木秀穂(2011)「授業を通して更新される作品のよみ—『羅生門』<きりぎりす=老婆説>をめぐって—」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第121号,P.201-210。

○佐々木秀穂(2012)「教室のよみを立ち上がらせる文学の授業—羅生門を中心に—」,全

- 国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第122号,P.247-248。
- 佐藤嗣男(2010)「『羅生門』／『下人』の行方は、誰も知らない—歴史小説を熟読する—」,文学教育研究者集団編『文学と教育』第211号,P.48-61。
- 佐藤嗣男(1993)「再び、『羅生門』について(上)—『こころ』(漱石)に共軛する下人の倦怠の心情」,文学教育研究者集団編『文学と教育』第162号,P.4-13。
- 三宮真智子(2008)「第1章 メタ認知研究の背景と意義」,三宮真智子編『メタ認知学習力を支える高次認知機能』,北大路書房,P.1-16。
- ジェラルド・ジュネット(1972)=花輪光・泉涼一訳(1985)『物語のディスクール方法論の試み』,水声社。
- 柴田哲谷(2005)「森鷗外『舞姫』「胸はり肩聳えたる士官の～」について」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第109号,P.110-111。
- 柴田哲谷(2010)「森鷗外『舞姫』における「母の死」について(自由研究発表)」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第118号,P.57-60。
- 渋谷駿(1964)『森鷗外 作家と作品』,筑摩書房。
- 仁野平智明(1996)「『舞姫』論—〈母〉を読む可能性」,人文科教育学会編『人文科教育研究』第23号,P.39-44。
- 須貝千里(2008)「『亡霊退治』の時代へ—『国語のため』に」,至文堂編『国文学 解釈と鑑賞』第73巻7号,ぎょうせい,P.35-46。
- 須貝千里(2011)「『交流のナラトロジー』を超えて—『あたりまえ』との対話」,至文堂編『国文学 解釈と鑑賞』第76巻7号,ぎょうせい,P.34-57。
- 須貝千里(2014)「異界・文学ワークショップ・鉤括弧—2014.5.25の「自己倒壊」について—」,日本文学協会国語教育部会編『日文協 国語教育』第41号,P.41-64。
- 杉浦直也(2014)「〈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』第39巻 第6号,ひつじ書房,P.31-39。
- 助川徳是(1986)「舞姫[森鷗外]」,三好行雄編『日本の近代小説Ⅰ』,東京大学出版会,P.33-48。
- 鈴木泰恵・高木信・助川幸逸郎・黒木明興編(2009)『〈国語教育〉とテキスト論』,シナノ。
- 関口安義(1983)「読者論の視点の導入—〈読み〉を取り戻す」,日本国語教育学会編『月刊 国語教育研究』第18巻 第136号,謙光社,P.8-12。
- 関口安義(1985)「読みの作用と読むことの教育」,全国大学国語教育学会編『読むことの教育と実践の課題』,明治図書,P.24-36。
- 関口安義(1985)『文学教育の課題と創造』,教育出版。
- 関口安義(1995)『芥川龍之介』,岩波書店。
- 関口安義(1999)『「羅生門」を読む』,小沢書店。
- 全国大学国語教育学会編(2009)『国語教育実践・研究必携』,学芸図書。

- 全国大学国語教育学会編（2010）『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』, 学芸図書。
- 外尾登志美（1995）『『舞姫』の手記としての問題—精神的対応の部分の破綻』, 大阪学芸大学国語国文学研究室編『学大国文』第38号, P.151-170。

#### 【た行】

- 高木徹（1990）「2.『舞姫』の学習指導（国語科）（教科研究）」, 名古屋大学編『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』第35号, P.32-35。
- 高木信（2009）『「死の美学化」に抗する 『平家物語』の語り方』, 青弓社。
- 竹盛天雄（1972）「『明示廿一年の冬』—『舞姫』論—」, 東京大学国語国文学会編『国語と国文学』第577号, 至文堂, P.17-27。
- 武山宗充（2012）「森鷗外『舞姫』論 セイゴンの意義を問う」, 京都教育大学国文学会編『京都教育大学国文学会誌』第38号, P.47-54。
- 田近洵一・鈴木醇爾・三谷邦明・関口安義（1984）「〈座談会〉『羅生門』を読む」, 日本文学協会編『日本文学』第33巻 第8号, ひつじ書房, P.1-24。
- 田近洵一・井上尚美（1984）『国語教育指導用語辞典』, 教育出版。
- 田近洵一（1991）『戦後国語教育問題史』, 大修館書店。
- 田近洵一（1999）『『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 ●文学研究と国語教育研究の交差』, 右文書院, P.25-53。
- 田近洵一（2013）『現代の国語教育史研究』, 富山房インターナショナル。
- 田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて—』, 東洋館出版社。
- 田近洵一監修／木下ひさし・中村龍一・牛山恵・ことばと教育の会編（2014）『文学の教材研究 〈読み〉のおもしろさを掘り起こす』, 教育出版。
- 田中実（1996）『小説の力—新しい作品論のために』, 大修館書店。
- 田中実（1997）『読みのアナーキーを超えて いのちと文学』, 右文書院。
- 田中実（2001）「〈原文〉という第三項—プレ〈本文〉を求めて」, 田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』, 教育出版, P.7-66。
- 田中実（2008）『『読みの背理を解く三つの鍵』—テキスト、〈原文〉の影・〈自己倒壊〉そして〈語り手の自己表出〉—」, 至文堂編『国文学 解釈と鑑賞』第73巻7号, ぎょうせい, P.6-16。
- 田中実（2011）「〈原文〉と〈語り〉再考—村上春樹『紙の子どもたちはみな踊る』の深層批評」, 至文堂編『国文学 解釈と鑑賞』第76巻7号, ぎょうせい, P.6-25。
- 田中実（2012）「ポスト・ポストモダンの〈読み方〉はいかにして拓かれるか」, 田中

実・須貝千里編『文学が教育にできること―「読むこと」の秘鑰』,教育出版,P.331-341。

- 田中実監修／相沢毅彦・大谷哲・齋藤知也・佐野正俊・馬場重行編(2014)『「読むこと」の術語集―文学研究・文学教育―』,双文社出版。
- 丹藤博文(2001)『他者の言葉―文学教育における批評行為の成立―』,学芸図書。
- 丹藤博文(2010)「第六章 「羅生門」(芥川龍之介)の授業実践史―『羅生門』の行方は誰も知らない―」,田中宏幸・坂口京子編『文学の授業づくりハンドブック 第4巻―授業実践史をふまえて―中・高等学校編』,溪水社,P.118-137。
- 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』,教育出版。
- 塚田泰彦(2001)「読むことの学習指導研究の成果と展望」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第100号,P.130-133。
- 築地道江(1980)『舞姫』学習指導の展開と反省」,広島大学教育学部光葉会編『国語教育研究』第26号,P.16-30。
- 鶴田清司(2010)『<解釈>と<分析>の統合をめざす文学教育―新しい解釈学理論を手がかりに―』,学文社。
- テリー・イーグルトン(1983)＝大橋洋一訳(2014)『文学とは何か―現代批評理論への招待(上)』,同『(下)』,岩波書店。
- 鳥居明久(1994)「<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』第39巻 第6号,ひつじ書房,P.31-39。

#### 【な行】

- 中村真理子(1973)「<森鷗外論>舞姫における<恨み>の内実をめぐる」,跡見学園女子大学国文学科編『国文学科報』第1号,P.34-35。
- 中村龍一(2012)『<語り>論がひらく文学の授業』,ひつじ書房。
- 鳴島甫(1993)「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―」,筑波大学編『筑波大学学校教育論集』第16巻,P.159-170。
- 成瀬正勝(1972)「舞姫論異説―鷗外は実在のエリスとの結婚を希望してみたといふ推論を含む―」,東京大学国語国文学会編『国語と国文学』第577号,至文堂,P.1-16。
- 西俊六(2006)「思考型読解力を育む授業の一考察―『羅生門』の授業展開を通して―」,盛岡大学編『盛岡大学紀要』第23号,P.160-178。
- 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編(2001)『日本国語大辞典 第二版 第二巻』,小学館。
- 日本文学研究資料刊行会編(1970)『芥川龍之介Ⅰ』,有精堂出版。
- 日本文学研究資料刊行会編(1970)『芥川龍之介Ⅱ』,有精堂出版。
- 日本文学研究資料刊行会編(1979)『森鷗外Ⅰ』,有精堂出版。

○日本文学研究資料刊行会編（1979）『森鷗外Ⅱ』,有精堂出版。

#### 【は行】

- 橋本博孝（2014）「元の文章／原文」,田中実監修／相沢毅彦・大谷哲・齋藤知也・佐野正俊・馬場重行編『「読むこと」の術語集 文学研究・文学教育』,暁印書館,P.57-62。
- 橋本陽介（2014）『ナラトロジー入門 プロップからジュネットまでの物語論』,水声社。
- 橋浦洋志（1984）『『羅生門』とその前後—＜老婆＞の意義』,茨城大学教育学部編『茨城大学教育学部紀要 人文・社会科学・芸術』第33号,P.13-22。
- 長谷川泉（2000）「舞姫」,長谷川泉編『森鷗外「舞姫」作品論集 近代文学作品論集成Ⅱ』,クレス出版,P.57-126。
- 花坂歩（2014）「間テキスト性に着目した学習材開発：「ろくをさばく」を用いた「羅生門」の運用」,北海道教育大学編『国語論集』第11号,P.219-227。
- 廣野由美子（2005）,『批評理論入門 『フランケンシュタイン』解剖講義』,中央公論新社。
- 藤原和好（2010）『語り合う文学教育—子どもの中に文学が生まれる—』,三重大学出版。

#### 【ま行】

- 前田愛（1982）『都市空間のなかの文学』,筑摩書房。
- 前田愛（1993）『文学テキスト入門』,筑摩書房。
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』,東洋館出版社。
- 松本修（2013）「読むことの教材論研究」,全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』,学芸図書, P.169-176。
- 松本誠司（2006）「読むことの対話的交流を目指す授業—芥川龍之介『羅生門』による学習者の読みの交流—」,広島大学国語教育会編『国語教育研究』第47号,P.103-109。
- 松本義生（2009）『文学の授業をつくる いのち、こころ、しあわせ』,蒼丘書林。
- 丸山義昭（2012）「芥川龍之介『羅生門』の語りをどう読むか」,田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰』,教育出版, P.208-229。
- 三浦和尚（1980）「高校三年 「舞姫」の学習」,広島大学教育学部光葉会編『国語教育研究』第26号,P.7-15。
- 水洞幸夫（2009）「芥川龍之介「羅生門」論—下人が盗みをする理由—」,金沢大学国語国文学会編『金沢大学国語国文』第34号,P.28-38。
- 三谷邦明（1984）「近代小説の言説・序章—小説の＜時間＞と雅文体あるいは亀井秀雄



- 『感性の変革』を読む―」,日本文学協会編『日本文学』第33号,P.47-55。
- 三好行雄(1976)『芥川龍之介論』,筑摩書房。
- 三好行雄(1986)「作品論をめぐる断章一序に代えて」,三好行雄編『日本の近代小説 I』,東京大学出版会,P.i-iv。
- 六草いちか(2013)『それからのエリス―いま明らかになる鷗外「舞姫」の面影』,講談社。
- 文部科学省(2010)『高等学校学習指導要領解説 国語編』,教育出版。

#### 【や行】

- 山崎一穎(1999)「『舞姫論』 「不興なる」豊太郎」,田中実・須貝千里編『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ1』,右文書院,P.2-26。
- 山元隆春(1999)「発話行為としてのテキスト 『舞姫』の新しい教材性」,田中実・須貝千里編『<新しい作品論>へ、<新しい教材論>へ1』,右文書院,P.27-47。
- 山元隆春(2001)「文学の授業にとって『読者論』とは何か」,全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第101号,P.174-177。
- 山元隆春(2014)「『作品』の教材価値―自立した読み手を育てるために―」,日本文学協会国語教育部会編『日文協 国語教育』第41号,P.15-26。
- 吉田精一(1979)『芥川龍之介 I』,桜楓社。

#### 【ら行】

- リチャード・ビーチ(1992)=山元隆春訳(1998)『教師のための読者理論入門―読むことの学習を活性化するために―』,溪水社。
- ロラン・バルト(1971)=花輪光訳(1979)「作品からテキストへ」,『物語の構造分析』,みすず書房,P.91-105。
- ロラン・バルト(1953)=森本和夫・林好雄訳(1999)『エクリチュールの零度』,筑摩書房。

#### 【わ行】

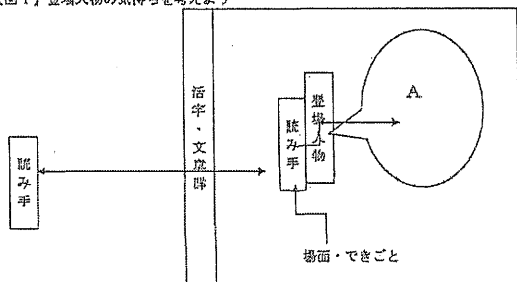
- 渡辺春美(1992)「文学教材の授業活性化の試み―芥川龍之介「羅生門」の教材研究―」,広島大学教育学部光葉会編『国語教育研究』第35号,P.12-23。

## 資料編

# 〈読み〉とは何か

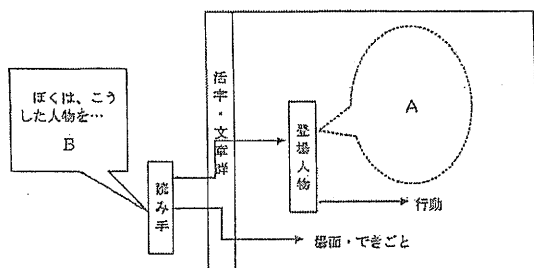
## 1. 教員の働きかけとの関連

【図Ⅰ】登場人物の気持ちを考えよう



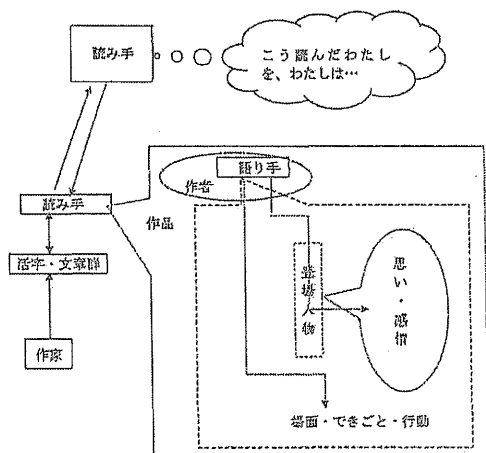
※読み手は、本当は何をしているのか？

【図Ⅱ】登場人物をどう思うか



※Aには入らないが、Bに入ることばは何か？

【図Ⅳ】個人の内腑では

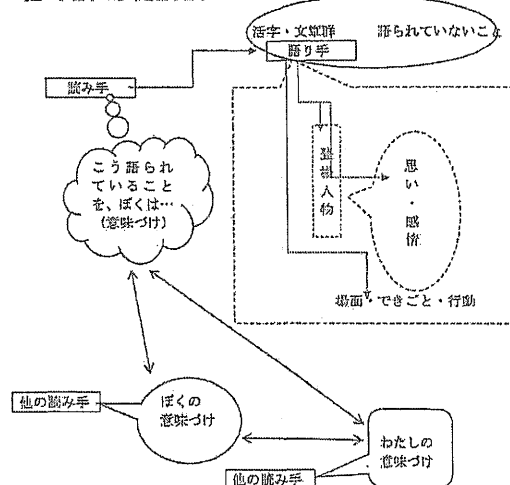


※作家は実在する（した）人間

※作家は読み手の中での概念。語り手を語りだす者。

※読み手は実体か？

【図Ⅲ】語りの意味を語り合う

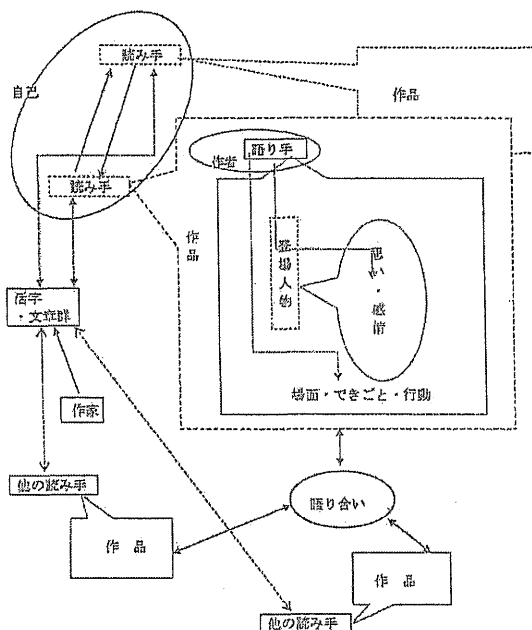


語られていないことが視野に入る  
「わけ」と「意味」  
ぼくは、…… と思います。考えます。  
と感じます。

他の読み手内部でも同様の意味づけが起こる  
↓  
意味づけを序列化しない

※実体として存在するのは何か？

【図Ⅴ】読み手として現象する自己と生身の他者



他の読み手の中にも基盤が生まれる→それぞれ自己が認識される  
それぞれの中に生まれた（現象した）作品を語り合う

自己を語り合う→他者が認識される→自己が更新される

### 質問紙調査

①国語の授業で物語や小説を読むときに、何に注目しなければならないと思いますか。自由に記述してください。(例：登場人物の人柄や心情、出来事など)

②これまで受けた国語の授業で物語や小説を読むときに、＜語り手＞または＜話者＞という言葉を書いたことがありますか。当てはまるものに○をつけてください。

ある ・ なし ・ 不明

### 追加質問紙調査

次の文章は夏目漱石の小説『吾輩は猫である』の冒頭部分です。この小説の＜語り手＞は誰ですか。

吾輩わがはいは猫である。名前はまだ無い。

どこで生れたかとうと見当けんとうがつかぬ。何でも薄暗いじめじめした所でニャーニャー泣いていた事だけは記憶している。吾輩はここで始めて人間というものを見た。しかもあとで聞くとそれは書生という人間中で一番獰悪どうあくな種族であったそうだ。この書生というのは時々我々を捕つかまえて煮にて食うという話である。しかしその当時は何という考もなかったから別段恐いとも思わなかった。ただ彼の掌てのひらに載せられてスーと持ち上げられた時何だかフワフワした感じがあったばかりである。掌の上で少し落ちついて書生の顔を見たのがいわゆる人間というものの見始めはじめであろう。この時妙なものだと思った感じが今でも残っている。第一毛をもって装飾されべきはずの顔がつるつるしてまるで薬缶やかんだ。(※引用は『夏目漱石全集 I』(1994 年,筑摩書房) による。)

# 一年生と文学を楽しむ - 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」 -

松阪市立豊地小学校 草分京子


## 1 こんな土台のうえに……日記を書き続ける・読みあうことを続ける

### (1) 家族のこと

きょう、ひなたくんのはなしをきいて、な  
きそうになったけど、みんなが「しおりちゃ  
ん、ない」とってゆわれるから、なきませ  
んでした。ないたらはずかしいから、なきま  
せんでした。  
(しおり)

さつき、ひなたくんのをみて、かんどうし  
ました。なみだがでそうでした。かわいそう  
でした。ひなたくんも、かなしかったとおも  
います。  
(はくあ)

の、おそうしきでした。  
おげうらんをばねくした  
ました。かなしかつた  
です。おそろからぼく  
の、おそろをみてね。そ  
うしたうれしい。



7月15日  
きょう、ひなたくんのはなしをきいまし  
た。なきそうになりました。ところが、どき  
どきしました。  
(ゆうと)

### (2) 友だちのこと

ほぼ毎日のように好きなことを好きなように書  
いています。そして毎日、学級通信を出します。  
みんな通信「きらきら」を楽しみにしてくれてい  
ます。

「きらきら」を配ると、そこに掲載した文を書  
いた子が、前に出て読み、少しばかりの感想タイ  
ムをとることになっています。

「きらきら」を配り読むことで、どんな感じ方  
をするのか、どんな見方がいいなあと感じるのか、  
知らず知らずのうちに価値づけているのかもしれ  
ません。

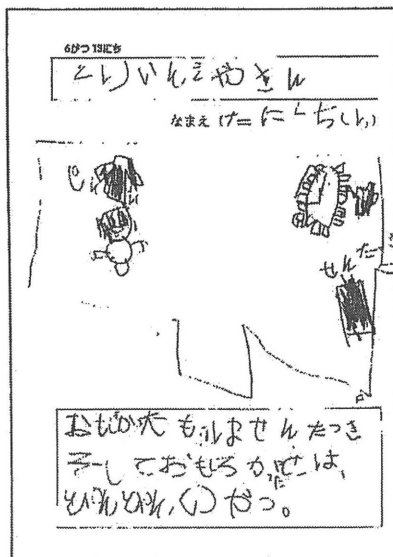
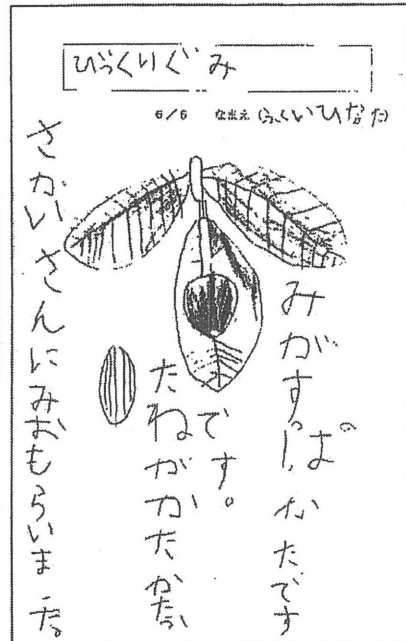
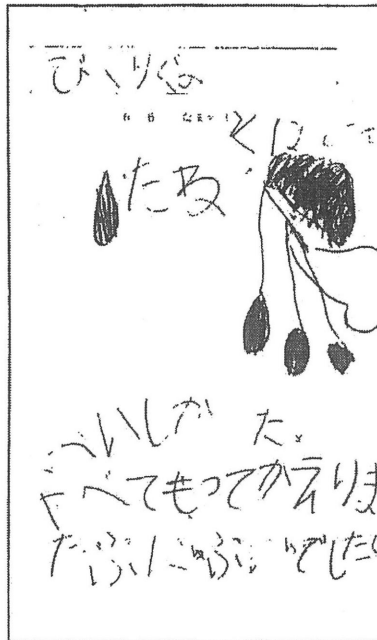
家族の死を悲しいと思い、書くこと。友だちの  
ケガを我がことのように感じる。そしてそれ  
をクラスで共有すること……一日わずかな時間  
ですが、大事にしていきたいと思っています。

(10月)  
きょう、かいほくんが、ほねをおってしまいました。かわ  
いそうでした。フランクで、こけて、コンクリートでひじを  
うって、ほねがおれました。  
ほくは、ほねをおったことはないけど、かいほくんがない  
ているのをみて、ほくのほねがおれたみたいに、いたくおも  
いました。がっこうで、こまっていたら、たすけてあげます。  
(いと)

きょう、かいほくんが、ぶらんこをおりようとしたら、お  
ちました。かいほくんが、かわいそうでした。ひじをうちま  
した。はやくなおって、みんなとあそべるようになってほし  
いです。こまっていることがあったら、てつだってあげたい  
です。  
(ひろと)

## 2 体験を通して文字や文章をしっかりとしたもの

6月7日、生活科で通学路探検。学校の門を出てすぐの、みんなが通学路でとおる境さんの畑で、びっくりぐみをとらせていただきました。「びっくりぐみ」「おいしかった」「あまかった」「すっぱかった」「うれしかった」・・・文を書いていると、みんな「っ」を使います。文の最後には「。」を書く・・・と、びっくりぐみのことを書きながら国語の勉強ができました。



6月10日・13日は、びっくりぐみの畑に行くまでのところにあるクリーニング屋さんへ。校門のすぐ近くにある、大きな洗濯機がぐるぐる回るのが見え、みんな興味を持っていたところです。いろんな機械は、回っている間にまっすぐになったり、びんびんになったりして、一年生の子たちにも分かりやすい。「くいにんぐ」と、のばす音を確認しました。



7月6日。次は、学校の隣にある公民館へ。折り紙教室の皆さんと交流させてもらった。「きょう」「ちょう」「じょうず」という、小さい「よ」の書き方を覚えることができました。

きょう、おりがみであそびました。たのしいものをいっぱいつくりました。それから、くるくるちょうをつくりました。でんでんむしがじょうずにできて、うれしかったです。

### 3 何よりも「友だちっていいな」「学校って楽しいな」

1年生の子たちにつけたい「力」・「ものの見方・感じ方」は、これにつけるのでは？

好きなことを好きなだけ書く、読んでくれて褒めてくれる先生と友だちがいる。毎日毎日、同じことの繰り返しだけど……。

ひなたくんと、のんくんときつかあをしました。1かいだけしっぱいしました。たのしかったです。そして、あしたもやるとやくそくしました。あしたも、がんばります。(7/15 こうたろう)

ひなたくんと、のんくんだけじゃなくて、かいほくんと、りょうくんもいました。いっぱいいるほうが、たのしいです。たのしかったです。そして、きんようびは、ほんばんです。たのしみです。あしたは、きいばあをきめます。ちいむもきめます。いっぱいよんできます。(7/16 こうたろう)

きょう、たいふうで、がっこうがやすみでした。かぜがつよかったので、あんまりそとにでられませんでした。ほんとうは、がっこうにいて、おともだちとおはなしたり、そとで、はしゃいだりしたかったです。やっぱり、がっこうは、たのしいし、だいすきです。(はるは)

さっき、おんがくのじかん、かみなりがなりました。みんなが、おおこえできれいにうたったら、あめもやんで、かみなりもやみ、すっきりしました。そして、あめから、たいようになりました。そして、みんなでよろこびました。ひゃくてんまなんてもらえました。(しおり 9/11)

きょうの20ふんやすみ、おとこのこをいけるゲームをしました。はやくて、なかなかつかまえられませんでした。20ふんやすみがおわるまでやりました。雨がふってきても、やりました。はしったから、ぜんぜんさむくなかったです。すこづつかれたけど、たのしかったです。またやります。(りほ 10/19)

きょう、ぶらんこをしました。まえより、たかくいきました。しっしんしそうでした。ぶらんこが、ちきゅうまでいきそうでした。はくあくんと、きょうそうを試してみたら、とうてんでした。(かいほ 10/2)

きょう、かえってから、とうせいくんのおうちへいこうとしました。でんわをしたら、でてくれませんでした。でも、どうしてもあそびたかったから、おうちへいっても、おるすでした。でも、ぼくは、まだあきらめませんでした。

ぼくは、まよっていました。かえるか、まだいるか、まよいました。まよっているうちに、とうせいくんが、もどってきました。ぼくは、ほんとうに、うれしかったです。(すぐる 11/5)

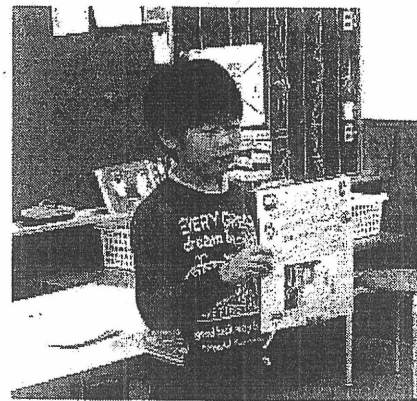
後期に入る頃から、日記が長く書けるように、自分の思いをどんどん書けるようになってきました。図工・生活科・体育など、つながりあう学校生活と日記は、両輪となると感じます。そんな学校生活を送らせたい、そんな学校生活を綴らせたいと願ってきました。

#### 4. 家族の生と死を見つめながら読んだ「ずうっと、ずっと、大すきだよ」

大きいおばあちゃんのこと  
 とおい、とおい、お空の上についてしまった、  
 大きいおばあちゃん。  
 ぼくは、大きいおばあちゃんといっしょに、ベ  
 ルファームへあそびにいき、いっしょにアイスク  
 リームたべたことを、おもいだします。大きいお  
 ばあちゃんは、まっちゃんのアイスクリームをたべ  
 たね。  
 なばなのさにもいったね。いっばい、どこや  
 かに、いっしょにいったね。モクモクでは、は  
 している子ブタを見て、いっしょにわらいまし  
 た。  
 車イスだった大きいおばあちゃん、空の上で  
 は、大きいおじいちゃんといっしょに、りよこう  
 にいたり、おすしをたべたり、げんきで、けん  
 こうでいてね。  
 大きいおばあちゃん、ずうっと、ずっと、大す  
 きだよ。  
 (水たに すぐる)

「老い」や「死」を一年生でどこまで感じられるのか、理解できるのか、難しいだろうと思っていま  
 したが、書き綴ること・「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の学習をとおして、家族を見つめ、「老い」  
 や「死」も見つめ、また、家族への愛情・家族からの愛情を感じ  
 ることができたと思います。

1年生の子たちにとって曾祖父母にあたる人が亡くなることが  
 何回かありました。この学年で「ずうっと、ずっと、大すきだよ」  
 の学習があります。エルフと自分たちの曾祖父母、エルフの家族  
 と自分たちの家族を同化させながら読み、書くことができたよう  
 に思います。



「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の学習が始まるまさに直前、

すぐる君のひいおばあちゃんが亡くなり葬儀があり  
 ました。曾祖母の葬儀に読んだメッセージカー  
 ドを持ってきてくれて泣きながら読んでくれまし  
 た。その翌日からの学習スタートでした。

「大好きだよ」と言われると嬉しい。また明日  
 からがんばろうと思える。みんなにとっても、こ  
 の言葉はすごく理解できます。

みんなと「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の  
 学習を終えた12月、すぐる君のおうちにはクリス  
 マスプレゼントが届いたそうです。

こんな愛情を、すべての子たちに感じさせてあげ  
 たいと思います。

きょう、大きいおばあちゃんから、ちよっ  
 とはいけど、クリスマスプレゼントがとど  
 きました。大きいおばあちゃんが、まだげん  
 きだったとき、たのんでくれたそうです。  
 あけてみたら、サンタクロースのもよう  
 が、のっていました。そのはこを、あけてみ  
 たら、ぼくが大好きなクッキーやチョコがは  
 いていました。  
 大きいおばあちゃんが、ぼくのことを、そ  
 んだけ大すきだと、ずうっとおもっていてく  
 れたのかなあ。  
 ぼくも大きいおばあちゃんのこと、いっし  
 ようわすれません。(p.Vo 12/23)



## 5. 「ずうっと、ずっと大すきだよ」授業の流れ

### (1) 学習計画

子どもたちに伝えた「がくしゅうけいかく」です。全 10 時間。

(こんな表は「邪道」かもしれませんが、見通しを持ってないとするめられない状況がありました)

	べんきょうけいかく	めあてが よくわかった	よく はっぴょう した	はなしを よくきけた
1	どんなおはなしか、かんがえましょう。			
2	だいめいを、かんがえましょう。			
3	1のばめん:いま、ぼくがエルフのおもい出をはなしている			
4	2のばめん:エルフが、小さかったときのおもい出			
5	3のばめん:エルフが、げんきだったときのおもい出			
6	4のばめん:エルフが、としをとったときのおもい出			
7	5のばめん:エルフが、しんだときのおもい出			
8	6のばめん:エルフを、にわにうめたときのおもい出			
9	7のばめん:これからのこと			
10	おわりのかんそう			

### (2) 学習のねらい

- ①エルフと共に成長し、エルフを死ぬまで慈しみ続けた「ぼく」の気持ちを想像しながら、みんなで読みあい、想像したことをすすんで書いたり、話し合うことができる。
- ②自分なりの経験と結びつけながら読み、友だちの読みを聞くことができる。

### (3) どんなお話だろうね？初発の感想

「ぼく」とは誰なのか、いつの話なのか、みんなで考えてみました。赤ちゃんだったころの「ぼく」や「これから」のこともあって分かりづらかったからです。

「ぼく」が、これまでのエルフの思い出を語り、これからのことも考えているんだと話し合いました。

ぼくがエルフのおもい出をはなしているおはなしです。なぜかというと、エルフのことが大すきだったから、エルフのしゃしんを見ながらエルフのおもい出をはなしたかったんだとおもいます。かなしいとおもいます。エルフがしんだところが、かなしいとおもいます。(りゅうのすけ)

ぼくは大きくなったけど、わすれられないから、おもい出をはなしています。たぶん、ぼくのおとうさんか、おとうさんがしゃしんをとってくれていて、そのしゃしんをみながらエルフのおもい出をかたっているおはなしです。  
五のばめんからエルフがしんでしまつて、七のばめんは、「いつか」ということばがあるから、これからのことです。  
せかいで一ばんすばらしいし、大すきだから、はなしているとおもいます。(りほ)

「エルフのことを話します」というのは、読む人（ぼくら）に、大好きだったエルフのことを聞いてほしいんだ、挿絵を見ながら「これまでのことをアルバムか何か見ながら話しているんだ、そしてエルフが死んだときに、これからのことも考えているんだと話し合った後、感想を書きました。

感想の中に、自分の飼っていた犬のことを書く子が、何人かいました。

このおはなしが、おもい出ということがわかりました。エルフのしゃしんをアルバムにして、そのアルバムをはなしとるのかな。ぼくが、そうしてエルフのことをはなすおはなしです。

ぼくがうまれるまえから、かっていた犬がいます。その犬もしにました。エルフとおなじです。

（とうせい）

ぼくがエルフのおもい出をはなしているおはなしです。ぼくは、なぜエルフのことをはなしたか、それはエルフがせかいで一番すばらしい犬だからです。

ぼくも、かっていた犬がしんだとき、かなしかったです。なぜしんだのかおしえます。車にひかれたからです。くやしかったです。

（ゆうと）

#### (4) 題名を考えてみよう

題名を正しく書くと

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」

「ずっと、大すきだよ」ではなく、「ずうっと、ずっと」と繰り返し強調しているようです。「これかもずっと」という思いが込められているようです。うまく言えない一年生ですが、なんだか「この題名は心があったかくなる」と言います。ただ「悲しい」だけのお話ではなさそうです。一年生がこのお話にひかれるところでもあります。

どうしてこのだいになったかというと、「ずっと大すきだよ」だったら、いきいてるあいだけだけど、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」のだいめいたと、エルフという犬がしんでも大すきだから、そんなだいにいになったとおもいます。

まえ、ぼくのいえにいたバブがしんだとき、バブも、よるねてるときにしんだことが、いっしょうわすれません。（りょう）

どうしてこのだいになったかというと、「ずっと大すきだよ」と、こころのなかにつめておくと、こころがあったかくなるよ。いつまでも、ずうっと、ずっと、大すきだよ。ぼくのおじいちゃんが、びようきでしんじやったことをおもいだしたよ。いまでも、ずうっと、ずっと、大すきだよ。まだいつか、おまいりしたいと思います。じいちゃん、大すきです。

（はくあ）

どうしてこのだいになったかというと、エルフがしぬまですきだからです。しんでも、ずっと大すきだからです。

ぼくも、おなじようなことになりました。ぼくもまえ、おばあちゃんのしんそうがとまって、さかみちからおちて、しんでしまいました。おそつしきをやって、ほねにしました。でも、いまでも、ずうっと、ずっと、大すきです。

（ひなた）

ひなた君は、以前、日記に祖母の葬儀のことを書いていました。そのままで終わってしまうところを、この学習でもう一度振り返り、祖母を思い出すことができたようです。死んだことは悲しい、死・別れは悲しいけれど、それでも「ずうっと、ずっと、大すきだよ」と思うことで、それを乗り越えられる・心の中で生きていてくれると思うことができるのではないのでしょうか。

そして書いているうちに、自分の経験を重ね合わせるができる子が増えてきました。

どうしてこのだいになったかは、いつまでもわすれないきもちが、こころまでつうじたから、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」にしたとおもいます。

このだいにすると、こころのきもちがあったかくなったきもちがします。

わたしのひいおじいちゃんは、びようきで、くすりをのんで、がんばっていました。

びようきとたたかっているおじいちゃん、がんばってほしいです。おじいちゃん、がんばってね。

（あゆみ）

(5) 1の場面を考えよう ぼくにとって「世界で一番すばらしい」

①エルフのことをはなします。

が  に はなしている。

②ぼくは、エルフのことを、どうおもっているでしょう。

どうして、ぼくは、エルフのことを、そうおもっているのでしょうか。

いきなり、「エルフのことをはなします」という出だしです。誰が誰に話しているのでしょうか。どうしてエルフのことを話したのでしょうか。「せかいで一ばんすばらしい犬」というのは、誰にとって素晴らしいのか、考えてほしいと思いました。

最初、一番早く走れるのか、一番かっこいいのか、一番利口な犬なのか・・・と言っていたみんなでしたが、「ぼくにとって一番すばらしい犬なんだ」という意見が出てから一変しました。

そしてそういえば、自分にとって「一番すばらしい」と思っているもほかの人にとってはそうではないことがあることが分かりました。たとえば、みんなにとって「世界で一番すばらしい人」って誰だろう？と考えてみました。それを書いた子も何人かいました。

ぼくだけ、エルフがすばらしいからです。それは、じぶんだけがおもっています。  
ぼくは、ぼくのおとうさんが、日本で一ばんすばらしいです。スポーツもじょうずです。ほとんどのことが、じょうずです。  
(こうたろう)

エルフのみのまわりの人は、すばらしいなんて、おもっていないけど、男の子は、せかいに一人しかいないエルフを、せかいで一ばんすばらしいとおもっています。だいで、みんなにとって、すばらしい人ではなくて、かいぬしにとっては、すばらしいんだとおもいます。  
エルフはせかいで一ばんすばらしくて、だいじな犬だとわかりました。  
(りほ)

(6) 2の場面を考えよう

エルフが小さかったとき、どんなおもい出がありますか。

いっしょに

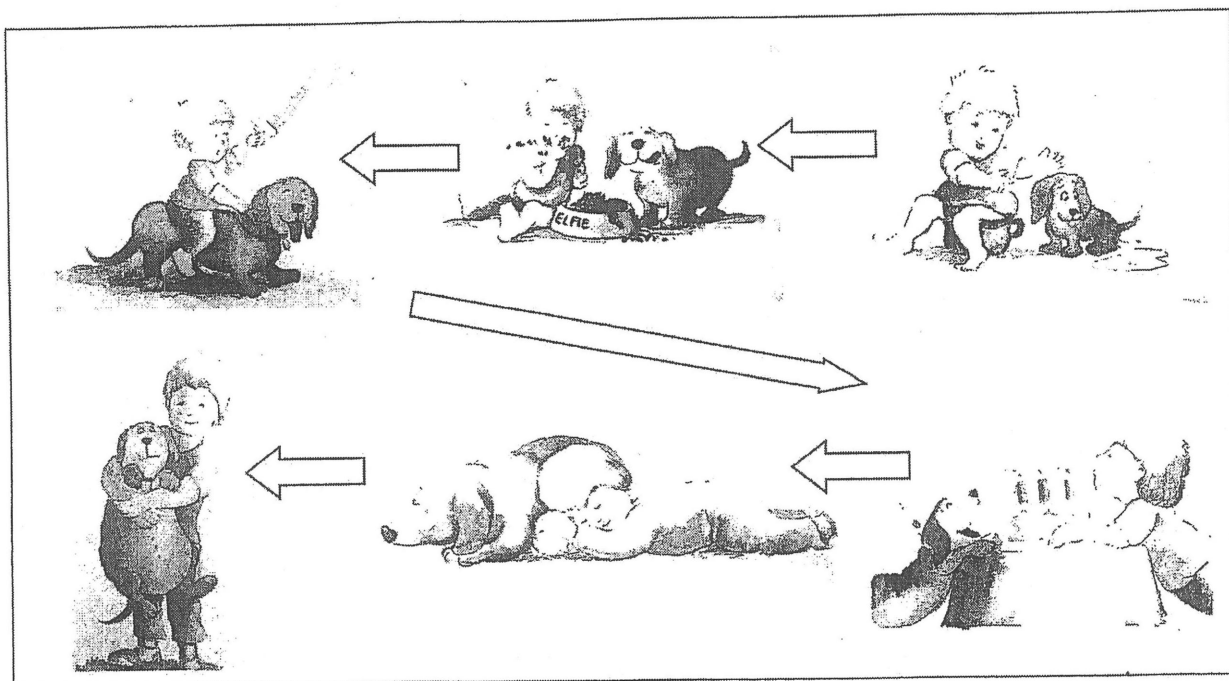
いっしょに

、エルフのほうが ずっと早く 大きくなった。

、エルフは  だったんだ。

「いっしょに大きくなった」「いっしょにゆめを見た」「でも、エルフのほうがずっと早く大きくなった」・・・この場面は一年生の子にとっては難しいと聞いていました。教科書の挿絵も不十分です。この授業を、愛知教育大学の中妻先生と学生さんたちが見に来てくれていましたが、「いったいここをどう教えるんだろう？」と思って(心配)くれていたようです。

絵本の挿絵を次々としていくと、「ああ、一緒に大きくなってる」「一緒のことしてる」「お誕生日も一緒やったんやな」・・・一緒にオシッコ、一緒のご飯、一緒に遊び、一緒に寝ている。でも、よく見ると、エルフはどんどん大きくなっていく。「最初はエルフのほうが小さかったのに、エルフが大きくなるのが早い」「最後はもうエルフは歩けやんのかな」挿絵を貼っていくだけで、意見がいっぱい。



「エルフがぼくの犬」  
 だったという文章は、ぼくもエルフが大好き、エルフもぼくが大好きで、ぼくのことを飼い主と思っていたんだらうと話し合いました。

ここでも、ひなた君は、「おばあちゃんと一緒にいて楽しかったなあ」と思い出しています。

「いっしょに大きくなった」のいみは、エルフと男の子はいつでもいっしょで、なんでもいっしょで、いっしょのせいかつをしてい  
 ることをいいます。いっしょにゆめを見たとい  
 うことは、ねるときも、いっしょにねたお  
 もい出です。  
 いっしょに大きくなったけど、エルフのほ  
 うがずっと早く大きくなっていました。  
 エルフは男の子の犬で、エルフも男の子を  
 かいぬしたとおもっていて、エルフとぼくは、  
 まいにちいっしょのことをしました。(りほ)

エルフは、ぼくといっしょにことをして、くら  
 していた。でも、エルフのほうが、ずっとはやく  
 大きくなったから、エルフがとしをとってしまっ  
 た。エルフは、ほとんどふとっていったけど、な  
 にもかもいっしょにやったんだとおもいました。  
 ぼくのおばあちゃんは、そんなじゃないけ  
 ど、いっしょにいて、たのしかったです。  
 (ひなた)

(7) 3の場面を考えよう。「大好き」という言葉は…

いわなかったら、きらいなのかなと  
 おもうけど、みんなは、すきなのに、  
 いってやれなかった。かなしいきもち  
 になって、かなしい。  
 でも、ぼくも、大きいおばあちゃん  
 を、そうおもわせて、かなしくさせて  
 しまいました。でも、まだおばあちゃん  
 を大好きです。おばあちゃん、ごめ  
 んなさい。いきがえってきてね。  
 (ちひろ)

エルフを、かぞくも、ぼくも大好き  
 だった。  
 ぼくも、ママを好きです。ぼくは、  
 みんなに「好き」って、いっています。  
 みんな、かわいいです。  
 せんせいも、ぼくのこと、すきだよ。  
 ぼくも、学校みんな、すきだよ。  
 (にしき)



この学習をしたときの学級通信を紹介します。

ずっと一緒に生活をしてきたエルフが大好きで、「好きなら好きと言ってやればよかったのに、だれも言ってやらなかった。言わなくても分かると思っていたんだね。」という文章があります。ああ、好きと言ってやれば良かったなあ・・・という後悔とも受け取れます。

でも、わざわざ「好き」と言わないことは多いですね。それで、みんなに聞いてみると・・・  
「パパは毎日、ちゅうしてくる。大好きって言うてくれる。」

「ママもちゅうしてくる」「誰が好き？って聞くと、あんたに決まるとるやろって言うてくれる。」

「毎晩、お休み、大好きって言われて寝る」と、嬉しそうに言うてくれます。

それで、「好きって言われたり、ちゅうされると、どんな気持ち？」と聞くと、「嬉しい」「幸せ」「明日もがんばろうと思える」とのこと。

こんなことを、恥ずかしがらずに出し合えるって、1年生はいいですね。

みんなに「好き」と言うてくれる家族の皆さん、ありがとうございます。「好き」と言われると幸せになる。だから、言われなかったエルフはかわいそうだなあ・・・自分も言うてやりたかったなあ・・・と思えます。

このとおりの授業でした。「大好きだ」と言われると誰でも嬉しいのです。そして1年生は「家族にチュウしてもらえて嬉しい」「大好きと言われて嬉しい」と、恥ずかしがらずに言います。(もちろんあらかじめ通信でお願いもします。)それでも、う～ん・・・という顔をしている子には、私からもみんなからも「〇〇さん大好き」とギュウッと抱きしめます。

男の子は、すきっていったほうが、よかったのだとおもいます。  
ほくだったら、五さいぐらいのときに、大きいおじいちゃんは、八十五さいで、がんのびようきでしんだけど、すきっていつてやったから、よかったです。大きいおじいちゃんのおそうしきで、ほねがやかれたけど、大すきです。(とうせい)

すきだけど、すきっていつてやらなかった。ぜんねんだったな。  
おじいちゃんがしんだとき、ほくは一さいだったから、ママとはいえたけど、大すきとは、まだいえませんでした。いまおもうと、ほくも、さんねんでした。  
ほくは、いつも、よるに、かあさんが、「大すき、おやすみ、大太すき、おやおやおやすみ、大すき、おやすみ」って、いつもいつてくれます。(いと)

すきと、いわれると、うれしーし、しあわせなきもちになります。いえば、すきになるかもしれないし、いいかいぬしだとおもてくれるし、いった人も、いわれた人も、しあわせです。  
すきといつてもえなくて、エルフは、ほんとうに、かわいそうです。ほんとうは、いつてやつても、よかったのに、いわなくとも、わかるとおもっています。  
わたしは、みんなに、すきっていつてもらつて、しあわせで、うれしーきもちになつて、あしたも、がんばろうとおもいます。  
いわなくとも、わかるとおもていても、エルフは、どうおもっているか、わかるわけじゃないので、すきっていつてやったほうが、エルフは、しあわせにしねると、おもいます。(りほ)

「ずうっと、ずっと、大好きだよ」のお話と直接関係ないかもしれませんが、「あなたは大事な子なんだよ」「大好きだよ」というメッセージを伝えたいと思うお話でもあります。

さて、ふだんから、「好きだよ」って言われると嬉しいですね。

「自己肯定感」・・・自分のことを自分で好きになる、自分にもいいところがあると自信が持てるという子が少なくなっているようです。どうぞこれからも、折りにふれて、「大好き」と言うてやってください。(通信より)

(8) 4の場面、挿絵に吹き出しを書きながら考えよう



「もうエルフとあそべないのかな」  
 ぼくがエルフをじゅういさんにつれて  
 いって、かえるところです。エルフがあ  
 るけなくなつて、男の子がエルフをバス  
 ケットに入れて、かなしんでかえるこ  
 とです。

「エルフ、ぼくがじゅういさんになつてね。  
 エルフ、がんばってよ。」

エルフがかいだんものぼれなくなつ  
 て、ぼくが二かいのへやに、ぼくといっ  
 しょにねなくちやいけないから、ぼくが  
 だっこしてやるから。ぼくはエルフのこ  
 と、大すきだし、エルフもぼくのこと、  
 大すきだもんねって、だっこして、ぼく  
 は、エルフをぼくのへやにつれていった。  
 (のどか)

このばめんは、エルフがとしをとつて、  
 かいぬしのぼくが、じゅういさんにつれ  
 ていっても、じゅういさんにもできるこ  
 とがなにもなくて、しょぼんとしている  
 ところです。

エルフがもうあるけなくなつて、げん  
 きもなくなつてきたけど、ふと、「かいだ  
 んはどうかな」とおもつて、エルフに「か  
 いだん、のぼれる？」ってきいてるとこ  
 ろです。

ぼくは、いっしょにねなくちやいけない  
 からです。エルフが大すきだからです。  
 (かいほ)

「エルフ、がんばってよ」「エルフ、かいだんのぼれる？」・・・という吹き出しを書くみんな。その文章を読んでいると、私まで悲しくなるほどでした。エルフはだんだん年老いてきました。

「エルフも一生懸命階段を登ろうとしていたんだよ」「重そうだけど、男の子は思いエルフを毎晩毎晩だっこして二階まで連れて行ってあげたんだね」「だって、大好きだから。」と話し合いました。

この場面は二時間。次の時間は二階の部屋で毎晩どうしていたか・・・絵本の挿絵を使いました。エルフは幸せそうです。ぼくも、なんだか嬉しそうです。二人の幸せな時間だったと感ずます。

男の子は、ねるまえになにをしていましたか？  
 どうして、そんなことをしていたのでしょうか？



「ぼく」は寝る前にエルフにやわらかいまくらをやって、ねるまえには必ず「エルフ、ずうっと、大すきだよ」と言っていました。この言葉は、エルフが死んでからは、「ずうっと、ずうっと、大すきだよ」に変わっています。

プリントの挿絵を見返しながら、「小さいときはエルフをまくらにしてもらっていたからね」「そのおかえしかな」「もうすぐしぬと分かって、まんぞくさせてあげたいんだな」・・・と、いろいろ話し合い書いていると、自分たちのことを考えるようです。

「ほくも言ってあげれば良かった」「言ってあげよう」と。

なんで「ずうっと大すきだよ」っていった  
というと、としをとって、もうすぐしんじや  
うんだな、とおもって、いったとおもった。  
なぜ、まくらをあげたというと、もうすぐ  
しんじやうから、やわらかいまくらをあげた。  
あと、かわいそうだから、まくらをあげた。  
ほくのおばあちゃんか、ガンです。「ずうっ  
と、ずっと、大すきだよ」と、いいたいです。  
みんなのおばあちゃんじゃないけど、みんな  
きょうりよくしてくだい。  
(いと)

エルフがしぬかもしれないから、エルフに  
やわらかいまくらをやった。  
エルフが大すきだから、エルフに、「ずうっ  
と、大すき」って言ってやった。いままであ  
りがとうって、おれいにいったとおもう。  
もうすぐしんでしまうから、できることを  
やった。  
ほくも、あのとき、いってやればよかった。  
(ひなた)

#### (9) 4の場面と5の場面の間 夢の中で・・・

よるのあいだに、どんなことがおこったでしょう。

ぼくは、なにをしていたでしょう。

エルフは、どうしていたのでしょうか。



いきなり「あるあさ、目をさ  
ますと・・・」では、悲しすぎ  
ます。死はもちろん悲しいです  
が、ぼくとエルフは最期のとき  
を、きっと二人だけで幸せな時  
間を持っていたと思うのです。  
ここも、絵本の挿絵にお世話に  
なりました。

なぜこの挿絵を教科書は使  
わないのかな・・・あまりにも  
想像的すぎるからでしょうか。

(ぼく)  
エルフがしんでも、こころのなかに、エルフ  
のことをつめとくよ。エルフ、いっしょにた  
んじょう日して、たのしかったね。エルフ、  
大すき、ずうっと、大すきだよ。  
(エルフ)  
いままであそんでくれて、ありがとう。大す  
きっていわれて、うれしかったよ。さいごま  
で、いっしょにねれて、うれしかった。大す  
き、いままでありがとう。  
(あゆみ)

(ぼく)  
たのしいな、エルフと、まだいっしょにいた  
いよ、エルフは、ぼくのだいじな犬だから。  
(エルフ)  
いままで、いっしょにあそんだり、よるかな  
らず「ずうっと大すきだよ」っていつてくれ  
て、ありがとう。まいにちまいにち、大すき  
だよっていつてくれて、うれしかったよ。  
(すぐる)

## 5の場面

(板書より)

よるのあいだに、どんなことがおこったでしょう。

ぼく まくらをあげて、ねるまえに、「ずっと、ずっと、大すきだよ」といって、ねた。

エルフといっしょに

エルフといっしょのゆめを見た。

いいゆめ

たのしいゆめ

エルフ しずかにしんだ。

いままでたいせつにしてくれて、

ありがとう。

そだててくれて、ありがとう。

たのしかったよ

ぼくも大すきだよ。

「よるのあいだにしんだんだ」という文章から、告しみのないエルフの静かな死を想像することができます。ぼくにとって、「よる」は、エルフと二人になれて、エルフに「ずっと、ずっと、大すきだよ」と言葉をかけて、一緒に夢を見れる幸せな時間であったはずです。その夜に、「ぼく」の隣で死んでしまったエルフ。「よるのあいだにしんだんだ」という短い文章から、想像させてみたいと思います。

ぼくのひいおばあちゃんも、よるのあいだにしんでいました。ぼくは、よるおそくに、おばあちゃんがゆういんしていたびょういんにいったら、ぼくがいったしゅんかん、ひいおばあちゃんは、なくなっていました。なくなりました。なくなりました。4でした。大きいおばあちゃんが、しんだんは、さみしかったです。

でもぼくは、しぬまえに、こえをかけられてうれしかったです。(すぐる)

ぼくとエルフは、いっしょにいいゆめを見てねた。

もしかしてエルフは、ぼくのことをおもって、おこさず、しずかにしんだんだ。

エルフ、ほんとは、おこしてもよかったんだよ。しあわせなかおで、しんだんだね。よかったね。(いと)

エルフは、かいぬしのぼくが、いろいろしてくれたことをおもって、しんだんだなとおもいます。

エルフのきもちがわかりました。いままでの、おもい出たのしかったよとおもってしんだとおもいます。ありがとうをこめて、しにました。(こうたろう)

## (10)6の場面

エルフをにわにうめたときの、かぞくとぼくのようなすをかんがえよう。

- ①エルフをにわにうめたときの、かぞくのようす・きもち
- ②ぼくのきもち



6の場面（エルフを庭に埋めたとき）

	(各グループでグループ読み) (その後、一人ひとり読み)
T	今日、考えてほしい勉強の「めあて」です。みんなで読んでみましょう。 「エルフを庭に埋めたときの様子を考えましょう」 うん、何の場面でしたか？（6の場面）（ぼく、もう分かったよ） 今日もみんないっぱい発表して、黒板をいっぱいにしてね。
T	エルフを庭に埋めたのは誰ですか？
こうた	飼い主。（だけじゃない）
しおり	飼い主と、お母さんとお父さんとお兄さんと妹
つかさ	みんな。（家族全員）（みんな）
T	じゃあ、飼い主のぼくと、家族と、分けて考えるね。家族は、エルフを庭に埋めたとき、どんな様子でしたか？
?	家族は、エルフを庭に埋めて、でも、好きって言ってやらなかったから・・・。
のどか	家族はエルフに好きって言ってやらなかったけど、悲しかった。
T	どこで分かる？
とうせい	みんな、泣いて肩を抱き合った。泣いてた。
いと	ずうっと大好きだよって言ってやらなかったから悲しくて、肩を抱き合ったんや。
T	ふへん。肩を抱き合うときって、どんな時？
ちひろ	前に出ていい？先生とする。
T	先生と肩を抱き合ってくれるの？じゃあ小さくなるね。 （それ、肩組みやろ。）（班でやってみよ）（悲しいんやでみんな泣かな）
ゆうと	エルフが死んで家族が悲しいから肩を抱き合ったんやと思います。
りょう	悲しくてたまらなかったから肩を抱き合ったんだと思います。 エルフが好きだったけど、エルフに好きって言ってやらなかったし、エルフが好きだったから死んで悲しいから肩を抱き合ったんだと思います。
T	悲しいときに肩を抱き合うときってある？
すぐる	<u>えっと、ぼくのひいおばあちゃんが死んだときも、ぼくのお母さんやおばあちゃんたちが肩を抱き合いました。</u>
ひなた	そんなとき、心細いから。一人では心細い。（T:心細いっていいこと言ったね）
ののり	好きって言ってやれなかったから、よけい悲しい。
りほ	好きだったのに好きって言ってやらなかったから、悔しい。
かいほ	死んで悲しくて、好きって言ってやらなくて悔しくて、それで心細くて、こうやってみんな で肩を抱き合った。 （T:動作付きで、みんなの言葉まとめてくれたねえ）（うん、よく分かった）
ひろと	みんなで悲しんどる。
なつき	みんなで悲しむと、みんなでいると、いい。（T:ひとりじゃ心細いもんね）
T	じゃあ、今度はぼくの様子を考えましょう。エルフを庭に埋めたとき、ぼくは、どんな様子 でしたか？
はるは	悲しくてたまらなかったけど、いくらか気持ちが楽だった。
りょう	ずうっと、ずっと、大好きだよって言ってやってたから、いくらか気持ちが楽だったと思 います。（ずうっと、だけやで）
りゅう	いくらか気持ちが楽だったのは、毎晩ずうっと大好きだよって言ってやってたからだと思 います。
はくあ	ryuu 君と一緒に、毎晩ずうっと大好きだよって言ってやってたから、いくらか気持ちが楽 だったと思います。
のどか	ryuu 君や hakua 君と同じで、毎晩毎晩ずっと大好きだよって言ってやってたから、ぼくは気 持ちは楽だったと思います。
ちひろ	ずうっと、ずっと大好きだよって言ってやってたから、エルフは死んでも、それを思い出に 残せるからと思ったんだと思います。
いと	（えっ、でもエルフはもう死んだるよ。）（天国でかなあ）（そうや） 先生、ちょっと家族のどこにもどっていい？（言い足りなかったの？いいよ） 前に出てもいい？（みんなの前で話してくれるの？） あのな、肩を抱き合ったのは、みんなで「エルフに大好きだよって言ってやらなかったね」 って、言い合ってるんだと思います。それで肩を抱き合った。でも、ぼくは、そのとき、ぼ くは大好きだよって言ってやってたことを思ってた。

T	そうか、それで、家族のみんなより、いづらか気持ちが楽だったって分かるんだね。
しゅう	ito 君に言ってもらってもっと分かったね。じゃあ、もういい足りない人いませんか？
とうせい	ぼくは、ずっと大好きだよって言ってやってたから、ちょっとは嬉しかったんだと思います。
つかさ	ああ、言えたから嬉しかったんやな。 前に出ていいですか？ (ito 君のマネやな) ここから、ここまでこんなにたくさん好きやったから。(これも ito 君のマネやな) 家族もこんなに好きやったけど、ぼくは「ずっと大好きだよ」って言ってやってたから、これだけ気持ちが楽やった。(T:ふ～ん、こうやって図で描いてくれました)
りょう	ぼくはエルフが大好きだったから、死にそうと分かった時からずっと大好きだよって言って、それでぼくは満足したんだと思います。エルフは分かってくれたから。
ひろと	ずっとずっと大好きだよって言われると嬉しいから、嬉しいから・・・エルフもそれが分かかって嬉しかったと思う。
T	なるほど、ぼくも嬉しい、エルフも嬉しいんだね。
りょう	満足して死んだんや。
すぐる	<u>ぼくも、ひいおばあちゃんが亡くなる前に、おつきいおばあちゃん大好きだよって言えたから、嬉しかったです。</u>
りゅう	ぼくがエルフにずっと大好きだよって言って、エルフは天国で喜んでいるからと思います。
りほ	エルフは、ずっと大好きだよって言ってもらっていたから、エルフはぼくの気持ちが分かってくれたと思います。
さとのん	あんなあ、エルフは死んだん。でも、ずっと大好きだってわかって、天国で、嬉しい気持ち。ぼくも、エルフにずっと大好きだよって言ってやれて嬉しかったし、エルフも、それが分かかって嬉しい。
こうた	ぼくは、エルフにずっと大好きだよって言ってやってたけど、家族は誰も言ってやれなくて、でもぼくは言ってやっていたから、ぼくは嬉しい。

前に出てきたがり、動作化をしたがる子たちです。いよいよエルフが死んでしまったとき、家族も悲しい。ぼくも悲しくてたまらなかった。でも、いづらか気持ちが楽だったのはなぜか？・・・ここでも、すぐる君は、「自分も死ぬ間際のひいおばあちゃんに声をかけることができて、嬉しかった」と、ぼくの気持ちに寄り添ってくれました。「死」は悲しいけれど、「大好きだよ」ということで気持ちが楽になる、そう思い込むことができるのかもしれない。

(板書より)	
エルフをにわにうめたときのようすをかんがえよう。	
かぞく	ないて、かたをだきあつた。 かなしくて すきつていつてやれなくて、 かなしい。くやしかった。 ころぼそかった。 「大すきつて、いつてやれなかったね」
ぼく	かなしくてたまらなかったけど、 いづらかきもちがらくだった。 ずうっと、大すきだよと いつてやってたから。 ← ぼくがうれしかった。 まんぞく エルフもうれしい。 まんぞくして、しんだ。 天ごくでもエルフは、よろこんでいる。 エルフはわかってくれた。

ぼくは、かなしくてたまらなかったけど、いくら  
かきもちがらくだった。ぼくのきもちがわかりま  
す。

ぼくも、ひいおばあちゃんに、大すきだよって、  
いってやったからです。大すきだよって、いってや  
っていたから、ぼくも、きもちがらくになりました。  
ぎりぎりのときも、いえて、うれしかったです。

(すぐる)

ぼくがエルフに、すうっと大すきだよっていって  
やったから、ぼくは、まんぞくした。エルフも天  
くでうれしいきもちになっているとおもいます。  
でも、ぼくは、エルフがしんだから、かなしいと  
おもいます。(りょう)

きもちがらくだったのは、エルフにぼくのきも  
ちがわかってくれたからだとおもいます。

それは、ぼくにもありました。(しんだいぬに、)  
まいばんすうっと大すきだよって、いってやりま  
した。

(こうたろう)

天くでも、「エルフ、すうっと大すきだよ」  
って、いったことをおぼえてくれるとおもったか  
ら、ぼくはきもちがらくだったとおもいます。  
ぼくは、ひいおじいちゃんに「すき」ってい  
ただけど、いくらかきもちがらくじゃなかった。

(のん)

### (11) 7の場面

エルフがしんでから、どんなことがあったでしょう。

となりの子が  を くれるといった。  
どうしてかな？

ぼくは、どうしましたか？

①

②

エルフを庭に埋めたときに、心配そうにその様子をのぞきこんでいた「隣の子」が、「子犬をあげるよ」と言ったのは、「ぼく」をなぐさめよう・元気づけようと思ったからに違いありません。「ぼく」は、「いない」と言い、かわりにエルフが使っていたバスケットをあげています。

亡くなったすぐにほかの犬は飼えない、「ぼく」の心にまだエルフは生きているから。まだエルフが好きだから・・・と言いますが、そんなことを言っていると、「思い出は心の中にあるから、バスケットという「形」のあるようなものは必要ないんだ」と分かってきます。

「死」は悲しい・暗いものですが、「心の中に生きる」・・・そんなことを確かめ合った時間でした。

(板書より)

エルフがしんでから、どんなことがあったでしょう  
となりの子 「子犬をあげるよ」

エルフがしんだから、ぼくがかわいそう  
ぼくがかなしそう  
こんどは、これをもってよろこんでもらいたい

ぼく

①「いらない」といった。

②エルフのバスケットをあげた

またしんだらいや  
エルフのことをおもい出  
す  
まだエルフが天ごくでい  
きている  
エルフがしんだばかり  
で、エルフがまだすきだ  
から  
エルフがかなしむから

おもい出はこころの中  
にある  
—  
もうバスケットはいら  
ない  
—  
エルフも、つかってくれ  
たらうれしい。

なんで「いらない」っていったのかは、またしんだらいやで、  
エルフのことをおもいだすからいやだからです。いらないって  
いったりゆうは、たくさんあります。まだエルフが天ごくでい  
きているとおもって、まだエルフのことが大すきだからです。  
なぜバスケットをあげたのかは、おもい出はこころの中にあ  
るから、もうバスケットはいらないんだとおもいます。  
となりの子も、子犬もよろこんでくれると、エルフもうれし  
いからです。

(りほ)

「いらない」っていったのは、エルフがしんだばかりで、  
こころの中で、エルフのことがいつまでも大すきだったから。  
まだ、ぼくのこころの中でエルフとあそんだおもい出がある  
から、「いらない」っていった。

エルフのバスケットをあげたのは、エルフのつかっていたバ  
スケットを、となりの子にあげて、となりの子や犬がうれしく  
なって、ずつとずつとつかってくれたら、天ごくにいるエル  
フもうれしい。

(あゆみ)

となりの子が、子犬をくれるといったのは、かわいそうで、  
ないていたから、よろこばせようとおもって、いっぴきだけく  
れるといったとおもいます。

でも、いらないっていったのは、エルフがまだこころのなか  
にのこっていたから、いらないっていったとおもいます。  
かわりにエルフのバスケットをあげたのは、おもいでは、こ  
ころのなかに、はいつているからだとおもいます。

(のどか)

## (12) 7の場面

ぼくは、これから、どんなことをしようとおもったでしょう。

それは、どうしてだとおもいますか？

7の場面（隣の子がエルフに子犬をあげると言ったとき）

	各グループでグループ読み その後一人ひとり読み
T	今日のめあてはねえ、「エルフが死んでからどんなことがあったでしょう」
ゆうさ	となりの子が子犬をくれると言ったけど、ぼくは「いらない」って言っています。
にしき	エルフが死んだときに、となりの子が子犬をくれると言ったけど、ぼくは「いらない」って言いました。
ほのか	ゆうさ君と、にしき君と一緒に、隣の子が子犬をくれると言いました。それで「いらない」って言いました。
T	そうだねえ、隣の子がなんて言ったの？（この子犬、あげるよ）
すぐる	ぼくがどうぶつが好きだから、子犬をあげるよって、この子は言ったんだと思います。エルフは死んでしまって、ぼくには、もう犬もいないから、あげようって言ってくれたんだと思います。
りゅう	エルフが死んだから、男の子が悲しんでいるのを分かったから、あげようって言ったんだと思います。
はくあ	エルフが死んで、かわいそうだからです。
つかさ	エルフは世界で一番すばらしい犬だったから、それやのに死んだから。かわいそうだから。
とうせい	つかさ君と同じで、飼い主にとって世界で一番すばらしい犬やのに死んでしまったから、すごくかわいそうだなあと思って、もうペットとかもおらんし、あげるよって言ったんだと思います。
T	となりの子は、エルフが死んでかわいそうやなあって思ってくれたんやね。
りょう	だってさあ、ずっと見とったもん。前のページ見て。エルフを庭に埋めるときも、ずっと、飼い主のこと見てる。ぼく、そのこと言いたかったん。
	前のページに、埋めたページに、隣の子が奥らへんにいて、子犬を連れながら、エルフを埋めた時を見ます。そこで、あげようとしたと思います。
いと	世界一のすばらしい犬が死んじゃって、この子は、また、今度はこの子を世界一のすばらしい犬にしてねってあげたんだと思います。
りほ	埋めるところを見ていて、飼い主が悲しんでいるから、この子は飼い主をちょっとでも喜ばせようと思って、と思います。
ののん	この男の子も、犬が好きで、犬が死んだら悲しいと分かった。
T	（T:そうか、ぼくの気持ちが分かったんやね）（気持ちが伝わったんや）（いいこと言ったな）
	じゃあ今度は、ぼくのこと考えてね。ぼくは、となりの男の子が犬をあげるよって言った時に、二つのことをしています。どんなことかな？
なつき	バスケットをあげています。
	（だって、エルフは死んだからなあ）
あゆみ	ぼくは、いらないって言った。隣の子の犬を。
T	そうだね、いらないって言って。それから、かわりにバスケットをあげたんだね。
とうせい	せっかく、あげるよって言ってくれたから。やさしい。だから、バスケットあげるよって、反対にこっちから、ぼくは言った。
T	どっちもやさしいねえ。じゃあなんで、隣の子があげるよって、やさしいこと言ってくれたのに、「いらない」って言ったのかなあ。
ちひろ	隣の子があげるよって言ってきて、ぼくは本当は嬉しかった。嬉しかったけど、気持ちだけ嬉しくて、もういらないって言ったと思います。
T	ふ〜ん、気持ちだけが嬉しかったのね。
さとこ	エルフは死んだん。子犬はいらないって言ったん。エルフは死んだん。でもなあ、エルフは天国で笑っている。
T	エルフは天国で笑っているから、もういらないのかな？
ひなた	もらっても、エルフは気にしないって分かっているから、でも、分かってもいらないって言ったの。
T	エルフは気にしないって分かっていたんだよね。もしみんながエルフやったら、どうする？
	どんな気持ちになる？自分が死にました。飼い主は違う犬を飼って、かわいがっています。
	（いやや〜）（いいよ）（私やったら、いやな気持ちになって泣いてしまうわ）（天国から怒ってやるわ）
とうせい	やっぱりエルフが好きやから、いらないって言ったんや。エルフは気にしないって分かっていたけど。
こうた	エルフは世界一すばらしい犬で、世界一好きやったけど、次の犬を飼って、また世界一好きになっても、またその犬が死んだら、もう悲しくて悲しすぎて、犬は飼えやん。
とうせい	そうや、また死んだら、また悲しい。またエルフのこと思い出してしまって、もう悲しすぎる。

はるは	まだ、エルフのこと、いると思ってる。 (天国におるよ)(エルフは天国で生きてるんや)(たましいは生きとる)(たましいは、)ぼくのそばにおる)
ゆうと	また犬とか金魚も飼うだろうけど、今はまだそんな犬を飼う気持ちにならないから。エルフが好きやから。
ちひろ	他の犬は、まだ好きになれやんから。
すぐる	エルフは気にしないって分かってたけど、でもエルフはまだ天国で生きてるからと思っていると思います。ぼくのひいおばあちゃんも、まだ天国で生きてると思ってるから、かわりのひいおばあちゃんはいらないからです。 (天国ですぐるくんのこと見てるんや)
のどか	エルフが死んだばかりで、まだほかの新しい子犬を氣に行ってもないし、いない。
ひなた	エルフが死んだばかりで、まだエルフのことが大好きだから。まだ他の子犬はいらない。 (天国にいても好きなんや)(エルフのこと、忘れられやんの)(心の中にまだエルフがおるの)
ひなた	エルフがやっぱり天国で悲しむかもしれない。
ひろと	エルフが死んで天国で、エルフは飼い主のことが好きやのに、また新しい子犬を飼いだしたら、やっぱりエルフも気にしないけど、エルフに悪いから。
ののり	やっぱりエルフがかわいそうになるから。それにやっぱり、エルフが大好きやから。
りほ	心の中にまだエルフがいるから。 (心の中におるんや)(いいこといったなあ)(真似しよ)
こうた	エルフのことが、ずっとずっと大好きだと言ってたのに、死んだから、すぐにほかの犬をすばらしい犬と思って育てたら、エルフがかわいそうやから。
とうせい	りほちゃんとおんなじで、エルフはまだ心の中にいて、エルフと一緒に過ごした思い出も心の中にあるから、他の犬は飼えない、と思います。
T	いろんな意見で黒板がいっぱいになってきたねえ。僕の心の中にエルフがまだいるんやなあ。天国から見てるっていうのもいいなあ。
T	(うん、忘れられやん)(大好きなん)(やっぱり世界一の犬や)
T	そんなんいエルフのこと大好きやのに、どうしてエルフのバスケットあげたんやろう? (エルフの思い出が詰まるとのになあ)(ぼくもおかしいと思う)
いと	エルフと一緒に遊んだ思い出のやつやのになあ。大事と思う。
のどか	ぼくより、その子のほうがバスケットがいるから。 (そうやけどさあ)(あがたくないと思わなかったんかなあ)(大事やのに)
すぐる	エルフのことが大事やったけど、ぼくのうちには、もうエルフがいらないからだと思っています。
はくあ	子犬はいらないけど、ぼくはエルフが死んじやったからバスケットをあげるって言ったんだと思う。
こうた	エルフがいらないから、もうバスケットが使わんから、そしたら、だんだんぼろくなってくるから、そしたら残念だから。使ってもらわないと。
りゅう	エルフの思い出が詰まっているから。
あゆみ	エルフの思い出は、もうアルバムにあるから。
とうせい	ああ、思い出は心の中にあるからや。
ちひろ	エルフとさあ、ぼくは、心がつながっているからや。
りゅう	思い出は心の中にあるから、もうバスケットはいらないんや。 (それ、めっちゃいいことや)(すごくいいこと)
T	みんなでいいこと発見したね。
ゆうと	バスケットあげた飼い主はいいことしたなあ。 (エルフも喜ぶよ)(隣の男の子も喜ぶ)(その子犬も喜ぶ)
T	そうやなあ、みんな喜ぶ。
りょう	一石二鳥や。
つかさ	エルフも喜ぶ。天国から喜んでくれとる。
T	じゃあ、今日の勉強で分かったこと・思ったことを書いてみましょう。

なんで、まいばんかならずってきめたのは、どうぶつがすきだし、エルフだけじゃだめだとおもったし、エルフがそれだけすきだったからだし、げんきなときにいたかったから、きめたとおもいます。

ほくもまいばんかならず、おかあさんに「ずうっと、ずっと、大すきだよ」っていいいます。おかあさんも、ほくに、「ちひろ、ずうっと、ずっと大すきだよ」っていいくれます。

おかあさん、おとうさん、おばあちゃん、おじいちゃん、ずうっと、ずっと、大すきだよ。(ちひろ)

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」っていつてやったら、なかよくなれるし、たのしくあそべるからです。おかあさんに、「すき」といったら、「ありがとう」っていつてくれました。ほくも、からだか、あたたかくなりました。ほくも、おかあさんやおとうさん、おとうさんや、どうぶつや、いろんな子がすきだから、ずうっと、ずっと、大すきだよっていいたいです。(ほくあ)

エルフが天にいます。

よる、さどが、よるねるまえに、かあさん大すき、おとうさん大すき、ばあちゃん大すき、たまも大すき、となりの犬のシローもすき、せんせいも大すき、ゆめをみた。たのしいゆめ、おもしろいゆめ。(ちひろ)

この学習が終わるころ、「好きって言われると嬉しくなる」と言っていた子たちが、自分から「好き」と家族に言うようになっていた。

### (13) 最後に、「ぼく」への手紙

エルフがしんで、かなしかったね。となりの子が子犬をくれるといったけど、エルフがすきだから、いらないうっていったんだね。ほかの犬とか、ねこ・きんぎょをかって、すきっていつてやるなんて、えらいね。

わたしも犬の空ちゃんがしんで、かなしかったよ。それぐらい、かなしかったんだね。わたしは、ぼくといっしょじゃないけど、いまでも空くんは大すきだよ。

ぼくは、ほかの犬をかって、エルフとおなじぐらいすきになったね。ほかの犬とか、ねこ・きんぎょをいじめたりしたらだめだよ。ぼくは、やさしい子なんだからね。わたしも、やさしい子になるよ。(のどか)

エルフとあそんだのは、たのしかったですか？エルフのこと、ずうっと、ずっと、大すきなんだよね。

ぼくのおじいちゃんがしんだとき、おじいちゃん火にやかれて、かなしかったです。でも、まだいまでも、おじいちゃんに「ずうっと、ずっと、大すきだよ」っていつたら、おじいちゃん、よろこびます。(にしき)

ぼくは、エルフのことが、ずうっと、ずっと大すきだよ。いまでもたくさんのおもい出をつくれてよかったね。エルフは、ほくに「ありがとう」といつてるよ。

ぼくのひいおばあちゃんも、エルフとおなじだったね。ぼくのひいおばあちゃんが、よるのあいだにしんだが、おんなじでした。それから、ずうっと、ずっと、大すきだよっていつたことも、おんなじでした。(すぐる)

## 6. 文学を楽しむ

### ①「死」を見つめることは、どう生きていくかを考えること

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の学習が楽しかったのは、エルフと「ぼく」の交流を考えることで、自分と自分の家族を見つめ、家族や飼っていたペットの「老い」や「死」を見つめなおすことができたからだと思います。「死」というのは、未知の不思議な世界です。ふだん授業に参加できず飛び出すことの多かった児童も、この物語はじっと見つめ、手を挙げることも何回かありました。手を挙げては「あんなあ、エルフは死んだん。庭に埋めたん。」などと同じようなことを繰り返していましたが、それだけ「死」を強く感じていたんだと思います。

また、曾祖父母の死を経験した子はもちろん悲しいですが、その死をどうとらえるのか考える機会となったように感じます。そのままでは忘れ去ってしまいますが、もう一度亡くなった曾祖父母のことを思い出し、「心の中で生きるんだ」と感じた子もいました。

「死」を扱う単元でありながらも、自分と家族の関係を見直しています。「好き」って言われ、「好き」って言って、嬉しくて幸せでエネルギーをもらって、どう生きていくのかを考えることができました。みんな、愛され愛しあって生きていく存在なのです。きっとそんな願いを託す学習なんだと思います。だから、通信やいろんな手段で家庭とも交流し合わなければならないと思います。

### ②みんなで学ぶ

身の回りでこのお話のような「死」を経験していない子もいます。ぴんときないようなお話になりそうですが、でも、目の前で泣いて話してくれる友だちや、「ぼくのおばあちゃんがガンです」と言う友だちを見て、自分のことのようにとらえることができました。物語の登場人物に共感する・友だちの意見にも共感する・・・共感する力を育てることで、学ぶ力も育ちます。「学ぶこと」は楽しい。「そうなのか」「エルフは心の中に生きているのか」「じゃあぼくのおばあちゃんも・・・」「私もそう思う」と、みんなで考えあつていくのは楽しい。

### ③文学のもつ力を感じて

「いつか」「きって言ってやるんだ」という言葉は、「死」を乗り越えて生きていこうとする力を感じます。人間はこうやって生きていくことができるんですね。悲しいことを話し合ってきたみんなに、力強さを感じさせてくれます。「わたしもやさしい子になる」「ぼくも・・・」と感じさせてくれます。言葉のもつ力はすごいなあと感じるのです。



## ずうっと、ずっと、大すきだよ

ハンス・ウイルヘルム さく・え  
ひさやま たいち やく

エルフの ことを はなします。

エルフは、せかいで いちばん すばらしい 犬です。

ぼくたちは、いっしょに 大きく なった。でも、エルフの ほうが、ずっと 早く、大きく なったよ。

ぼくは、エルフの あったかい おなかを、いつも まくらに するのが すきだった。そして、ぼくらは、いっしょに ゆめを 見た。

にいさんや いもうとも、エルフの ことが 大すきだった。でも、エルフは、ぼくの 犬だったんだ。

エルフと ぼくは、まい日 いっしょに あそんだ。

エルフは、リスを おいかけるのが すきで、ママの かだんを ほりかえすのが すきだった。

ときどき、エルフが わるさを すると、うちの かぞくは、すごく おこった。でも、エルフを しかって いながら、みんなは、エルフの こと、大すきだった。

すきな すきと、いって やれば よかったのに、だれも、いって やらなかった。いわなくっても、わかると おもって いたんだね。

いつしか、ときが たって いき、ぼくの せが、ぐんぐん のびるあいだに、エルフは、どんどん ふとって いった。

エルフは、としを とって、ねて いる ことが おおく なり、さんぽを いやがる ように なった。ぼくは、とても しんぱいした。

ぼくたちは、エルフを じゅういさんに つれて いった。でも、じゅういさんにも、できる ことは なにも なかった。

「エルフは、としを とったんだよ。」

じゅういさんは、そう いった。

まもなく、エルフは、かいだんも 上れなく なった。でも、エルフは、ぼくの へやで ねなくちゃ いけないんだ。

ぼくは、エルフに やわらかい まくらを やって、ねる まえには、かならず、

「エルフ、ずうっと、大すきだよ。」  
って、いって やった。エルフは、きっと わかって くれたよね。

ある あさ、目を さますと、エルフが、しんで いた。よるの あいだに しんだんだ。

ぼくたちは、エルフを にわに うめた。みんな なくて、かたを だきあった。  
にいさんや いもうとも、エルフが すきだった。でも、すきって いって やらなかつた。ぼくだって、かなしくて たまらなかつたけど、いづらか きもちが らくだった。だって、まいばん エルフに、  
「ずうっと、大すきだよ。」  
って、いって やって いたからね。

となりの 子が、子犬を くれると いった。もらっても、エルフは きに しないって わかって いたけど、ぼくは、いらないって いった。  
かわりに、ぼくが、エルフの バスケットを あげた。ぼくより、その 子の ほうが、バスケット いるもんね。  
いつか、ぼくも、ほかの 犬を かうだろうし、子ねこや きんぎょも かうだろう。なにを かって、まいばん、きっと いって やるんだ。  
「ずうっと、ずっと、大すきだよ。」  
って。

ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。

広い門の下には、この男のほかにはだれもいない。ただ、所々丹塗りのはげた、大きな円柱に、きりぎりすが一匹とまっている。羅生門が、朱雀大路にある以上は、この男のほかにも、雨やみをする市女笠や揉烏帽子が、もう二、三人はありそうなものである。それが、この男のほかにはだれもいない。

なぜかという、この二、三年、京都には、地震とか辻風とか火事とか飢饉とかいう災いがつづいて起こった。そこで洛中のさびれ方は一通りではない。旧記によると、仏像や仏具を打ち砕いて、その丹がついたり、金銀の箔がついたりした木を、道ばたにつみ重ねて、薪の料に売っていたということである。洛中がその始末であるから、羅生門の修理などは、もとよりだれも捨てて顧みる者がなかった。するとその荒れ果てたのをよいことにして、狐狸が棲む。盗人が棲む。とうとうしまいには、引き取り手のない死人を、この門へ持ってきて、捨てていくという習慣さえできた。そこで、日の目が見えなくなると、だれでも気味を悪がって、この門の近所へは足ぶみをしないことになってしまったのである。

その代わりまた鴉がどこからか、たくさん集まってきた。昼間見ると、その鴉が、何羽となく輪を描いて、高い鴟尾のまわりを鳴きながら、飛びまわっている。ことに門の上の空が、夕焼けであかくなる時には、それが胡麻をまいたように、はっきり見えた。鴉は、もちろん、門の上にある死人の肉を、ついばみにくるのである。——もっとも今日は、刻限が遅いせいか、一羽も見えない。ただ、所々、崩れかかった、そうしてその崩れ目に長い草のはえた石段の上に、鴉の糞が、点々と白くこびりついているのが見える。下人は七段ある石段のいちばん上の段に、洗いざらした紺の襖の尻を据えて、右の頬にできた、大きなきびを気にしながら、ぼんやり、雨のふるのを眺めていた。

作者はさっき、「下人が雨やみを待っていた。」と書いた。しかし、下人は雨がやんでも、格別どうしようという当てはない。ふだんなら、もちろん、主人の家へ帰るべきはずである。ところがその主人からは、四、五日前に暇を出された。前にも書いたように、当時京都の町は一通りならず衰微していた。今この下人が、永年、使われていた主人から、暇を出されたのも、実はこの衰微の小さな余波にほかならない。だから「下人が雨やみを待っていた。」と言うよりも、「雨にふりこめられた下人が、行き所がなくて、途方にくれていた。」と言うほうが、適当である。その上、今日の空模様も少なからず、この平安朝の下人の *sentimentalisme* に影響した。申の刻下がりからふり出した雨は、いまだに上がる気色がない。そこで、下人は、何をおいても差し当たり明日の暮らしをどうにかしようとして——いわばどうにもならないことを、どうにかしようとして、とりとめもない考えをたどりながら、さっきから朱雀大路にふる雨の音を、聞くともなく聞いていたのである。

雨は、羅生門をつつんで、遠くから、ざあっという音をあつめてくる。夕やみはしだい

に空を低くして、見上げると、門の屋根が、斜めにつき出した薨の先に、重たくうす暗い雲を支えている。

どうにもならないことを、どうにかするためには、手段を選んでいるいとまはない。選んでいれば、築土の下か、道ばたの土の上で、飢え死にをするばかりである。そうして、この門の上へ持ってきて、犬のように捨てられてしまうばかりである。選ばないとすれば——下人の考えは、何度も同じ道を低徊したあげくに、やっとこの局所へ逢着した。しかしこの「すれば」は、いつまでたっても、結局「すれば」であった。下人は、手段を選ばないということを肯定しながらも、この「すれば」のかたをつけるために、当然、その後に来るべき「盗人になるよりほかにしかたがない。」ということ、積極的に肯定するだけの、勇気が出ずにいたのである。

下人は、大きくさめをして、それから、大儀そうに立ち上がった。夕冷えのする京都は、もう火桶が欲しいほどの寒さである。風は門の柱と柱との間を、夕やみとともに遠慮なく、吹きぬける。丹塗りの柱にとまっていたきりぎりすも、もうどこかへ行ってしまった。

下人は、首をちぢめながら、山吹の汗衫に重ねた、紺の襖の肩を高くして、門のまわりを見まわした。雨風のうれえのない、人目にかかるおそれのない、一晩楽にねられそうな所があれば、そこでともかくも、夜を明かそうと思ったからである。すると、幸い門の上の楼へ上る、幅の広い、これも丹を塗ったはしごが目についた。上なら、人がいたにしても、どうせ死人ばかりである。下人はそこで、腰にさげた聖柄の太刀が鞘走らないように気をつけながら、わら草履をはいた足を、そのはしごのいちばん下の段へふみかけた。

それから、何分かの後である。羅生門の楼の上へ出る、幅の広いはしごの中段に、一人の男が、猫のように身をちぢめて、息を殺しながら、上の様子をうかがっていた。楼の上からさす火の光が、かすかに、その男の右の頬をぬらしている。短いひげの中に、赤くうみを持ったにきびのある頬である。下人は、始めから、この上にいる者は、死人ばかりだと高をくくっていた。それが、はしごを二、三段上ってみると、上ではだれか火をとぼして、しかもその火をそこここと、動かしているらしい。これは、その濁った、黄いろい光が、隅々に蜘蛛の巣をかけた天井裏に、揺れながら映ったので、すぐにそれと知れたのである。この雨の夜に、この羅生門の上で、火をともしているからは、どうせただの者ではない。

下人は、やもりのように足音をぬすんで、やっと急なはしごを、いちばん上の段まではうようにして上りつめた。そうして体をできるだけ、平らにしながら、首をできるだけ、前へ出して、恐る恐る、楼の内をのぞいてみた。

見ると、楼の内には、うわさに聞いたとおり、幾つかの屍骸が、無造作に捨ててあるが、火の光の及ぶ範囲が、思ったより狭いので、数は幾つともわからない。ただ、おぼろげながら、知れるのは、その中に裸の屍骸と、着物を着た屍骸とがあるということである。もちろん、中には女も男もまじっているらしい。そうして、その屍骸は皆、それが、かつて、生きていた人間だという事実さえ疑われるほど、土をこねて造った人形のように、口を開いたり手を伸ばしたりして、ごろごろ床の上どころがっていた。しかも、肩とか胸とかの

高くなっている部分に、ぼんやりした火の光をうけて、低くなっている部分の影をいっそう暗くしながら、永久におしのごとく黙っていた。

下人は、それらの屍骸の腐乱した臭気に思わず、鼻をおおった。しかし、その手は、次の瞬間には、もう鼻をおおうことを忘れていた。ある強い感情が、ほとんどことごとくこの男の嗅覚を奪ってしまったからである。

下人の目は、その時、はじめて、その屍骸の中にうずくまっている人間を見た。檜皮色の着物を着た、背の低い、やせた、白髪頭の、猿のような老婆である。その老婆は、右の手に火をともした松の木片を持って、その屍骸の一つの顔をのぞきこむように眺めていた。髪の毛の長いところを見ると、たぶん女の屍骸であろう。

下人は、六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされて、暫時は呼吸をするのさえ忘れていた。旧記の記者の語を借りれば、「頭身の毛も太る」ように感じたのである。すると、老婆は、松の木片を、床板の間に挿して、それから、今まで眺めていた屍骸の首に両手をかけると、ちょうど、猿の親が猿の子のしらみをとるように、その長い髪の毛を一本ずつ抜きはじめた。髪は手に従って抜けるらしい。

その髪の毛が、一本ずつ抜けるのに従って、下人の心からは、恐怖が少しずつ消えていった。そうして、それと同時に、この老婆に対するはげしい憎悪が、少しずつ動いてきた。——いや、この老婆に対するとっては、語弊があるかもしれない。むしろ、あらゆる悪に対する反感が、一分ごとに強さを増してきたのである。この時、だれかがこの下人に、さっき門の下でこの男が考えていた、飢え死にをするか盗人になるかという問題を、改めて持ち出したら、おそらく下人は、なんの未練もなく、飢え死にを選んだことであろう。それほど、この男の悪を憎む心は、老婆の床に挿した松の木片のように、勢いよく燃え上がり出していたのである。

下人には、もちろん、なぜ老婆が死人の髪の毛を抜くかわからなかった。したがって、合理的には、それを善悪のいずれに片づけてよいか知らなかった。しかし下人にとっては、この雨の夜に、この羅生門の上で、死人の髪の毛を抜くということが、それだけですでに許すべからざる悪であった。もちろん、下人は、さっきまで、自分が、盗人になる気でいたことなどは、とうに忘れていたのである。

そこで、下人は、両足に力を入れて、いきなり、はしごから上へ飛び上がった。そうして聖柄の太刀に手をかけながら、大腿に老婆の前へ歩みよった。老婆が驚いたのは言うまでもない。

老婆は、一目下人を見ると、まるで弩にでもはじかれたように、飛び上がった。

「おのれ、どこへ行く。」

下人は、老婆が屍骸につまずきながら、慌てふためいて逃げようとする行く手をふさいで、こうののしった。老婆は、それでも下人をつきのけて行こうとする。下人はまた、それを行かすまいとして、押しもどす。二人は屍骸の中で、しばらく、無言のまま、つかみ合った。しかし勝敗は、はじめから、わかっている。下人はとうとう、老婆の腕をつかんで、無理にそこへねじ倒した。ちょうど、鶏の脚のような、骨と皮ばかりの腕である。

「何をしていた。言え。言わぬと、これだぞよ。」

下人は、老婆をつき放すと、いきなり、太刀の鞘を払って、白い鋼の色を、その目の前へつきつけた。けれども、老婆は黙っている。両手をわなわなふるわせて、肩で息を切りながら、目を、眼球がまぶたの外へ出そうになるほど、見開いて、おしのように執拗く黙っている。これを見ると、下人は初めて明白に、この老婆の生死が、全然、自分の意志に支配されているということを意識した。そうしてこの意識は、今までけわしく燃えていた憎悪の心を、いつの間にか冷ましてしまった。後に残ったのは、ただ、ある仕事をして、それが円満に成就した時の、安らかな得意と満足とがあるばかりである。そこで、下人は、老婆を見下ろしながら、少し声をやわらげてこう言った。

「おれは検非違使の庁の役人などではない。今し方この門の下を通りかかった旅の者だ。だからおまえに縄をかけて、どうしようというようなことはない。ただ、今時分、この門の上で、何をしていたのだから、それをおれに話しさえすればいいのだ。」

すると、老婆は、見開いていた目を、いっそう大きくして、じっとその下人の顔を見守った。まぶたの赤くなった、肉食鳥のような、鋭い目で見たのである。それから、しわで、ほとんど、鼻と一つになった唇を、何か物でもかんでいるように、動かした。細い喉で、とがった喉仏の動いているのが見える。その時、その喉から、鴉の鳴くような声が、あえぎあえぎ、下人の耳へ伝わってきた。

「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。」

下人は、老婆の答えが存外、平凡なのに失望した。そうして失望すると同時に、また前の憎悪が、冷ややかな侮蔑といっしょに、心の中へはいってきた。すると、その気色が、先方へも通じたのであろう。老婆は、片手に、まだ屍骸の頭から奪った長い抜け毛を持ったなり、墓のつぶやくような声で、口ごもりながら、こんなことを言った。

「なるほどな、死人の髪を毛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たら、今でも売りに往んでいたことである。それもよ、この女の売る干し魚は、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たそう。わしは、この女のしたことが悪いとは思っている。せねば、飢え死にをするのじゃて、しかたが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こととは思わぬぞよ。これとてもやはりせねば、飢え死にをするじゃて、しかたがなくすることじゃわいの。じゃて、そのしかたがないことを、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ろ。」

老婆は、大体こんな意味のことを言った。

下人は、太刀を鞘におさめて、その太刀の柄を左の手でおさえながら、冷然として、この話を聞いていた。もちろん、右の手では、赤く頬にうみを持った大きなきびを気にしながら、聞いているのである。しかし、これを聞いているうちに、下人の心には、ある勇気が生まれてきた。それは、さっき門の下で、この男には欠けていた勇気である。そうして、またさっきこの門の上へ上がって、この老婆を捕らえた時の勇気とは、全然、反対な方向に動こうとする勇気である。下人は、飢え死にをするか盗人になるかに、迷わなかつ

たばかりではない。その時の、この男の心もちから言えば、飢え死になどということは、ほとんど、考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていた。

「きっと、そうか。」

老婆の話が終わると、下人はあざけるような声で念を押した。そうして、一足前へ出ると、不意に右の手をにきびから離して、老婆の襟上をつかみながら、かみつくようにこう言った。

「では、おれが引剥をしようと恨むまいな。おれもそうしなければ、飢え死にをする体なのだ。」

下人は、すばやく、老婆の着物をはぎとった。それから、足にしがみつこうとする老婆を、手荒く屍骸の上へ蹴倒した。はしごの口までは、わずかに五歩を数えるばかりである。下人は、はぎとった檜皮色の着物をわきにかかえて、またたく間に急なはしごを夜の底へかけ下りた。

しばらく、死んだように倒れていた老婆が、屍骸の中から、その裸の体を起こしたのは、それから間もなくのことである。老婆は、つぶやくような、うめくような声を立てながら、まだ燃えている火の光をたよりに、はしごの口まで、はっていった。そうして、そこから、短い白髪をさかさまにして、門の下をのぞきこんだ。外には、ただ、黒洞々たる夜があるばかりである。

下人の行方は、だれも知らない。

石炭をばはや積み果てつ。中等室の卓のほとりはいと静かにて、熾熱燈の光の晴れがましきもいたづらなり。今宵は夜毎にここに集ひ来る骨牌仲間もホテルに宿りて、舟に残れるは余一人のみなれば。五年前の事なりしが、平生の望み足りて、洋行の官命をかうむり、このセイゴンの港まで来し頃は、目に見るもの、耳に聞くもの、一つとして新たならぬはなく、筆に任せて書き記しつる紀行文日ごとに幾千言をかなしけむ、当時の新聞に載せられて、世の人にもてはやされしかど、今日になりて思へば、幼き思想、身のほど知らぬ放言、さらぬも尋常の動植金石、さては風俗などをさへ珍しげに記ししを、心ある人はいかにか見けむ。こたびは途に上りしとき、日記ものせむとて買ひし冊子もまだ白紙のままなるは、ドイツにて物学びせし間に、一種のニル・アドミラリの氣象をや養ひ得たりけむ、あらず、これには別に故あり。

げに東に帰る今の我は、西に航せし昔の我ならず、学問こそなほ心に飽き足らぬところも多かれ、浮き世の憂きふしをも知りたり、人の心の頼みがたきは言ふもさらなり、我と我が心さへ変はりやすきをも悟り得たり。昨日の是は今日の非なるわが瞬間の感触を、筆に写して誰にか見せむ。これや日記の成らぬ縁故なる、あらず、これには別に故あり。

ああ、プリンヂイシイの港を出でてより、はや二十日あまりを経ぬ。世の常ならば生面の客にさへ交はりを結びて、旅の憂さを慰め合ふが航海の習ひなるに、微恙にことよせて房の内にのみ籠りて、同行の人々にも物言ふことの少なきは、人知らぬ恨に頭のみ悩ましたればなり。この恨みは初め一抹の雲のごとく我が心をかすめて、スイスの山色をも見せず、イタリアの古跡にも心をとどめさせず、中頃は世を厭ひ、身をはかなみて、腸日ごとに九廻すとも言ふべき惨痛を我に負はせ、今は心の奥に凝り固まりて、一点の翳とのみなりたれど、文読むごとに、物見るごとに、鏡に映る影、声に応ずる響きのごとく、限りなき懷旧の情を呼び起こして、幾度となく我が心を苦しむ。ああ、いかにしてかこの恨を銷せむ。もし他の恨みなりせば、詩に詠じ歌によめる後は心地すがすがしくもなりなむ。これのみはあまりに深く我が心に彫りつけられたればさはあらじと思へど、今宵はあたりに人もなし、房奴の来て電気線の鍵をひねるにはなほほどもあるべければ、いで、その概略を文に綴りてみむ。

余は幼き頃より厳しき庭の訓を受けし甲斐に、父をば早く失ひつれど、学問の荒み衰ふることなく、旧藩の学館に在りし日も、東京に出でて予備費に通ひしときも、大学法学部に入りし後も、太田豊太郎といふ名はいつも一級の首にし記されたりしに、一人子の我を力になして世を渡る母の心は慰みけらし。十九の歳には学士の称を受けて、大学の立ちてよりその頃までにまたなき名誉なりと人にも言はれ、某省に出仕して、故郷なる母を都に呼び迎へ、楽しき年を送ること三年ばかり、官長の覚え殊なりしかば、洋行して一課の事務を取り調べよとの命を受け、我が名を成さむも、我が家を興さむも、今ぞと思ふ心の勇



み立ちて、五十を越えし母に別るをもさまで悲しとは思はず、はるばると家を離れてベルリンの都に來ぬ。

余は模糊たる功名の念と、檢束に慣れたる勉強力とを持ちて、たちまちこのヨオロツパの新大都の中央に立てり。なんらの光彩ぞ、我が目を射むとするは。なんらの色沢ぞ、我が心を迷はさむとするは。菩提樹下と訳するとき、幽静なる境なるべく思はるれど、この大道髪如きウンテル・デン・リンデンに來て両辺なる石畳の人道を行く隊々の士女を見よ。胸張り肩そびえたる士官の、まだウィルヘルム一世の街に臨める窓に倚りたまふ頃なりければ、様々の色に飾りなしたる礼装をなしたる、顔よき少女の巴里まねびの粧ひしたる、かれもこれも目を驚かさぬはなきに、車道の土瀝青の上を音もせで走るいろいろの馬車、雲にそびゆる樓閣の少しとぎれたる所には、晴れたる空に夕立の音を聞かせてみなぎり落つる噴井の水、遠く望めばブランデンブルク門を隔てて緑樹枝をさし交はしたる中より、半天に浮かび出でたる凱旋塔の神女の像、このあまたの景物目睫の間に集まりたれば、初めてここに來しものの応接にいとまなきもうべなり。されど我が胸にはたとひいかなる境に遊びても、あだなる美觀に心をば動かさじの誓ひありて、つねに我を襲ふ外物を遮りとどめたりき。

余が鈴索を引き鳴らして謁を通じ、公の紹介状を出だして東來の意を告げしプロシアの官員は、みな快く余を迎へ、公使館よりの手つづきだに事なく済みたらましかば、何事にもあれ、教へもし伝えもせむと約しき。喜ばしきは、我がふるさとにて、ドイツ、フランスの語を学びしことなり。彼らは初めて余を見しとき、いづくにていつの間にかくは學び得つると問はぬことなかりき。

さて官事のいとまあるごとに、かねて公の許しをば得たりければ、ところの大学に入りて政治學を修めむと、名を簿冊に記させつ。

ひと月ふた月と過ぐすほどに、公の打ち合はせも済みて、取り調べもしだいに捗りゆけば、急ぐことをば報告書に作りて送り、さらぬをば写しとどめて、つひには幾卷をかなしけむ。大学のかたにては、幼き心に思ひ計りしがごとく、政治家になるべき特科のあるべうもあらず、これかかれかと心迷ひながらも、二、三の法家の講筵に連なることに思ひ定めて、謝金を納め、行きて聴きつ。

かくて三年ばかりは夢のごとくにたちしが、時來れば包みても包みがたきは人の好尚なるらむ、余は父の遺言を守り、母の教へに従ひ、人の神童なりなど褒むるが嬉しさに怠らず學びしときより、官長のよき働き手を得たりと励ますが喜ばしさにたゆみなく勤めしときまで、ただ所動的、器械的の人物になりて自ら悟らざりしが、今二十五歳になりて、既に久しくこの自由なる大学の風に当たりたればにや、心の中なにとなく穏やかならず、奥深く潜みたりしまことの我は、やうやう表に現れて、昨日までの我ならぬ我を攻むるに似たり。余は我が身の今の世に雄飛すべき政治家になるにもよろしからず、また善く法典をそらんじて獄を断ずる法律家になるにもふさはしからざるを悟りたりと思ひぬ。余はひそかに思ふやう、我が母は余をきたる辞書となさむとし、我が官長は余をきたる法律となさむとやしけん。辞書たらむはなほ堪ふべけれど、法律たらむは忍ぶべからず。今までは瑣々たる問題にも、極めて丁寧にいらへしつる余が、この頃より官長に寄する書にはし

きりに法制の細目にかかづらふべきにあらぬを論じて、一たび法の精神をだに得たらむには、紛々たる万事は破竹のごとくなるべしなどと広言しつ。また大学にては法科の講筵をよそにして、歴史文学に心を寄せ、やうやく蔗を嚼む境に入りぬ。

官長はもと心のままに用ゐるべき器械をこそ作らむとしたりけめ。独立の思想を抱きて、人なみならぬ面もちしたる男をいかでか喜ぶべき。危ふきは余が当時の地位なりけり。されどこれのみにては、なほ我が地位を覆すに足らざりけむを、日頃ベルリンの留学生のうちにて、ある勢力ある一群れと余との間に、おもしろからぬ関係ありて、かの人々は余を猜疑し、またつひに余を讒誣するに至りぬ。されどこれとてもその故なくてやは。

かの人々は余がともに麦酒の杯をも挙げず、球突きの棒をも取らぬを、かたくななる心と欲を制する力とに帰して、かつは嘲りかつは嫉みたりけむ。されどこは余を知らねばなり。ああ、この故よしは、我が身だに知らざりしを、いかでか人に知らるべき。我が心はかの合歓といふ木の葉に似て、物触れば縮みて避けむとす。我が心は処女に似たり。余が幼き頃より長者の教へを守りて、学びの道をたどりしも、仕の道をあゆみしも、みな勇氣ありてよくしたるにあらず、耐忍勉強の力と見えしも、みな自ら欺き、人をさへ欺きつるにて、人のたどらせたる道を、ただ一筋にたどりしのみ。よそに心の乱れざりしは、外物を棄てて顧みぬほどの勇氣ありしにあらず、ただ外物に恐れて自らわが手足を縛せしのみ。故郷を立ち出づる前にも、我が有為の人物なることを疑はず、また我が心の能く耐へむことをも深く信じたりき。ああ、彼も一時。舟の横浜を離るるまでは、あつぱれ豪傑と思ひし身も、せきあへぬ涙に手巾を濡らしつるを我ながら怪しと思ひしが、これぞなかなか我が本性なりける。この心は生まれながらにやありけむ、また早く父を失ひて母の手に育てられしによりてや生じけむ。

かの人々の嘲るはさることなり。されど嫉むはおろかならずや。この弱くふびんなる心を。

赤く白く面を塗りて、赫然たる色の衣をまとひ、珈琲店に座して客を引く女を見ては、行きてこれに就かむ勇氣なく、高き帽を戴き、眼鏡に鼻を挟ませて、プロシアにては貴族めきたる鼻音にて物言ふレエベマンを見ては、行きてこれと遊ばむ勇氣なし。これらの勇氣なければ、かの活潑なる同郷の人々と交はらむやうもなし。この交際の疎きがために、かの人々はただ余を嘲り、余を嫉むのみならで、また余を猜疑することとなりぬ。これぞ余が冤罪を身に負ひて、暫時の間に無量の艱難を閲し尽くすなかだちなりける。

ある日の夕暮れなりしが、余は猷苑を漫步して、ウンテル・デン・リンデンを過ぎ、我がモンビシユウ街の僑居に帰らんと、クロステル巷の古寺の前に来ぬ。余はかの灯火の海を渡り来て、この狭く薄暗き巷に入り、楼上の木欄おぼしまに干したる敷布、襦袢はだぎなどまだ取入れぬ人家、頬髭長き猶太ユダヤ教徒の翁が戸前に佇みたる居酒屋、一つの梯はただちに楼に達し、他の梯は穴蔵住まひの鍛冶が家に通じたる貸家などに向かひて、凹字の形に引き込みて立てられたる、この三百年前の遺跡を望むごとに、心の恍惚となりてしばしたたずみしこと幾度なるを知らず。

今この所を過ぎむとするとき、鎖したる寺門の扉に倚りて、声をのみつつ泣くひとりの少女あるを見たり。年は十六、七なるべし。被りし巾を洩れたる髪の色は、薄きこがね色

にて、着たる衣は垢つき汚れたりとも見えず。我が足音に驚かされてかへりみたる面、余に詩人の筆なければこれを写すべくもあらず。この青く清らにて物問ひたげに愁ひを含める目の、半ば露を宿せる長き随毛に覆はれたるは、何故に一顧したるのみにて、用心深き我が心の底までは徹したるか。

彼ははからぬ深き嘆きに遭ひて、前後を顧みるいとまなく、ここに立ちて泣くにや。我が臆病なる心は憐憫の情に打ち勝たれて、余は覚えずそばに寄り、「何故に泣きたまふか。ところに係累なき外人は、かへりて力を貸しやすきこともあらむ。」と言ひ掛けたるが、我ながら我が大胆なるにあきれたり。

彼は驚きて我が黄なる面をうち守りしが、我が真率なる心や色に現れたりけむ。

「君は善き人なりと見ゆ。彼のごとく酷くはあらじ。また我が母のごとく。」しばし涸れたる涙の泉はまたあふれて愛らしき頬を流れ落つ。

「我を救ひたまへ、君。我が恥なき人とならむを。母は我が彼の言葉に従はねばとて、我を打ちき。父は死にたり。明日は葬らではかなはぬに、家に一銭の貯へだになし。」

あとは歎歎の声のみ。我が眼はこのうつむきたる少女の震ふ項にのみ注がれたり。

「君が家に送り行かむに、まづ心を鎮めたまへ。声をな人に聞かせたまひそ。ここは往来なるに。」彼は物語するうちに、覚えず我が肩に寄りしが、このときふと頭をもたげ、また初めて我を見たるがごとく、恥ぢて我が側を飛びのきつ。

人の見るが厭はしさに、早足に行く少女の跡につきて、寺の筋向かひなる大戸を入れば、欠け損じたる石の梯あり。これを上りて、四階目に腰を折りてくぐるべきほどの戸あり。少女は錆びたる針金の先をねぢ曲げたるに、手を掛けて強く引きしに、中にはしはがれたる老嫗の声して、「誰ぞ。」と問ふ。エリス帰らぬと答ふる間もなく、戸をあららかに引き開けしは、半ば白みたる髪、悪しき相にはあらねど、貧苦の跡を額に印せし面の老嫗にて、古き獣綿の衣を着、汚れたる上靴を履きたり。エリスの余に会釈して入るを、彼は待ちかねしごとく、戸を激しくたて切りつ。

余はしばし茫然として立ちたりしが、ふと油灯の光に透かして戸を見れば、エルンスト・ワイゲルトと漆もて書き、下に仕立物師と注したり。これすぎぬといふ少女が父の名なるべし。内には言ひ争ふごとき声聞こえしが、また静かになりて戸は再び開きぬ。先の老嫗は慰撫におのが無礼の振る舞ひせしを詫びて、余を迎へ入れつ。戸の内は厨にて、右手の低き窓に、真白に洗ひたる麻布を掛けたり。左手には粗末に積み上げたる煉瓦のかまどあり。正面の一室の戸は半ば開きたるが、内には白布を覆へる臥床あり。伏したるはなき人なるべし。かまどの側なる戸を開きて余を導きつ。この所はいはゆるマンサルドの街に面したる一間なれば、天井もなし。隅の屋根裏より窓に向かひて斜めに下がる梁を、紙にて張りたる下の、立たば頭のつかふべき所に臥床あり。中央なる机には美しき氈を掛けて、上には書物一、二巻と写真帳とを並べ、陶瓶にはここに似合はしからぬ価高き花束を生けたり。そが傍らに少女は羞を帯びて立てり。

彼は優れて美なり。乳のごとき色の顔は灯火に映じて微紅を潮したり。手足のか細くたをやかなるは、貧家の女に似ず。老嫗の室を出でし後にて、少女は少し詭りたる言葉にて言ふ。「許したまへ。君をここまで導きし心なさを。君は善き人なるべし。我をばよも憎

みたまはじ。明日に迫るは父の葬り、たのみに思ひしシヤウムベルヒ、君は彼を知らでやおはさむ。彼はヴィクトリア座の座頭なり。彼が抱へとなりしより、はや二年なれば、事なく我らを助けむと思ひしに、人の憂ひにつけ込みて、身勝手なる言ひ掛けせむとは。我を救ひたまへ、君。金をば薄き給金をさきて返しまゐらせむ。よしや我が身は食らはずとも。それもならずば母の言葉に。」彼は涙ぐみて身を震はせたり。その見上げたる目には、人に否とは言はせぬ媚態あり。この目の働きは知りてするにや、また自らは知らぬにや。

我が隠しには二、三マルクの銀貨あれど、それにて足るべくもあらねば、余は時計をばづして机の上に置きぬ。「これにて一時の急をしのごたまへ。質屋の使ひのモンビシユウ街三番地にて太田と訪ね来む折には価を取らすべきに。」

少女は驚き感ぜしさま見えて、余が辞別のために出だしたる手を唇に当てたるが、はらはらと落つる熱き涙を我が手の背に注ぎつ。

ああ、なんらの悪因ぞ。この恩を謝せむとて、自ら我が僑居に來し少女は、シヨオペンハウエルを右にし、シルレルを左にして、終日兀坐する我が読書の窓下に、一輪の名花を咲かせてけり。このときを初めとして、余と少女との交はりやうやくしげくなりもてゆきて、同郷人にさへ知られぬれば、彼らは速了にも、余をもて色を舞姫の群れに漁するものとしたり。我ら二人の間にはまだ痴騷なる歡樂のみ存じたりしを。

その名を指さむは憚りあれど、同郷人の中に事を好む人ありて、余がしばしば芝居に出入りして、女優と交はるといふことを、官長のもとに報じつ。さらぬだに余がすこぶる学問の岐路に走るを知りて憎み思ひし官長は、つひに旨を公使館に伝へて、我が官を免じ、我が職を解いたり。公使がこの命を伝ふるとき余に言ひしは、御身もし即時に郷に帰らば、路用を給すべけれど、もしなほここに在らむには、公の助けをば仰ぐべからずとのことなりき。余は一週日の猶予を請ひて、とやかうと思ひ煩ふうち、我が生涯にてもつとも悲痛を覚えさせたる二通の書状に接しぬ。この二通はほとんど同時に出だししものなれど、一は母の自筆、一は親族なる某が、母の死を、我がまたなく慕ふ母の死を報じたる書なりき。余は母の書中の言をここに反覆するに堪へず、涙の迫り來て筆の運びを妨ぐればなり。

余とエリスとの交際は、このときまではよそ目に見るより清白なりき。彼は父の貧しきがために、充分なる教育を受けず、十五のとき舞の師のつりに応じて、この恥づかしき業を教へられ、クルズス果てて後、ヴィクトリア座に出でて、今は場中第二の地位を占めたり。されど詩人ハツクレンデルが当世の奴隸と言ひしごとく、はかなきは舞姫の身の上なり。薄き給金にて繋がれ、昼の温習、夜の舞台と厳しく使はれ、芝居の化粧部屋に入りてこそ紅粉をも粧ひ、美しき衣をもまとへ、場外にては独り身の衣食も足らずがちなれば、親はらからを養ふものはその辛苦いかにぞや。されば彼らの仲間にて、賤しき限りなる業に堕ちぬは稀なりとぞいふなる。エリスがこれを逃れしは、おとなしき性質と、剛氣ある父の守護とによりてなり。彼は幼きときより物読むことをばさすがに好みしかど、手に入るは卑しきコルポルタアジュと唱ふる貸本屋の小説のみなりしを、余と相知る頃より、余が貸しつる書を読みならひて、やうやく趣味をも知り、言葉の訛りをも正し、いくほどもなく余に寄する文にも誤字少なくなりぬ。かかれば余ら二人の間にはまづ師弟の交はりを生じたるなりき。我が不時の免官を聞きしときに、彼は色を失ひつ。余は彼が身の事にか

かはりしを包み隠しぬれど、彼は余に向かひて母にはこれを秘めたまへと言ひぬ。こは母の余が学資を失ひしを知りて余を疎んぜむを恐れてなり。

ああ、詳しくここに写さむも要なけれど、余が彼を愛づる心にはかに強くなりて、つひに離れ難き仲となりしはこの折なりき。我が一身の大事は前に横たはりて、まことに危急存亡の秋なるに、この行ひありしをあやしみ、またそしる人もあるべけれど、余がエリスを愛する情は、初めて相見しときよりあさくはあらぬに、今我が数奇を哀れみ、また別離を悲しみて伏し沈みたる面に、髪の毛の解けてかかりたる、その美しき、いちらしき姿は、余が悲痛感慨の刺激によりて常ならずなりたる脳髓を射て、恍惚の間にここに及びしをいかにせむ。

公使に約せし日も近づき、我が命は迫りぬ。このままにて郷に帰らば、学成らずして汚名を負ひたる身の浮かぶ瀬あらじ。さればとてとどまらむには、学資を得べき手だてなし。

このとき余を助けしは今我が同行の一人なる相沢謙吉なり。彼は東京に在りて、既に天方伯の秘書官たりしが、余が免官の官報に出でしを見て、某新聞紙の編集長に説きて、余を社の通信員となし、ベルリンにとどまりて政治学芸のことなどを報道せしむることとなしつ。

社の報酬は言ふに足らぬほどなれど、すみかをもうつし、午餐に行く食店をもちへたらむには、微かなる暮らしは立つべし。とかう思案するほどに、心の誠を顕して、助けの綱を我に投げ掛けしはエリスなりき。彼はいかに母を説き動かしけむ、余は彼ら親子の家に寄寓することとなり、エリスと余とはいつよりとはなしに、有るか無きかの収入を合はせて、憂きが中にも楽しき月日を送りぬ。

朝の珈琲果つれば、彼は温習に行き、さらぬ日には家にとどまりて、余はキヨオニヒ街の間口狭く奥行きのみいと長き休息所に赴き、あらゆる新聞を読み、鉛筆取り出でてかれこれと材料を集む。この切り開きたる引き窓より光を取れる室にて、定まりたる業なき若人、多くもあらぬ金を人に貸して己は遊び暮らす老人、取引所の業の隙を盗みて足を休むる商人などと臂を並べ、冷ややかなる石卓の上にて、忙はしげに筆を走らせ、小女が持てくる一盞の珈琲の冷むるをも顧みず、空きたる新聞の細長き板ぎれに挟みたるを、幾種となく掛け連ねたるかたへの壁に、幾度となく往来する日本人を、知らぬ人は何とか見けむ。また一時近くなるほどに、温習に行きたる日には帰り路によぎりて、余とともに店を立ち出づるこの常ならず軽き、掌上の舞をもなし得つべき少女を、怪しみ見送る人もありしなるべし。

我が学問は荒みぬ。屋根裏の一灯微かに燃えて、エリスが劇場より帰りて、椅子に寄りて縫ひ物などする側の机にて、余は新聞の原稿を書けり。昔の法令条目の枯れ葉を紙上にかき寄せしとは殊にて、今は活発々たる政界の運動、文学美術にかかはる新現象の批評など、かれこれと結び合はせて、力の及ばむ限り、ビヨルネよりはむしろハイネを学びて思ひを構へ、様々の文を作りし中にも、引き続きてウィルヘルム一世とフレデリック三世との崩殂ありて、新帝の即位、ビスマルク侯の進退いかななどのことにつきては、ことさらに詳かなる報告をなしき。さればこの頃よりは思ひしよりも忙はしくして、多くもあらぬ蔵書を繙き、旧業を尋ねることも難く、大学の籍はまだ削られねど、謝金を納むることの

難ければ、ただ一つにしたる講筵だに行きて聴くことは稀なりき。

我が学問は荒みぬ。されど余は別に一種の見識を長じき。それをいかんと言ふに、およそ民間学の流布したることは、欧州諸国の間にてドイツにしくはなからむ。幾百種の新聞雑誌に散見する議論にはすこぶる高尚なる多きを、余は通信員となりし日より、かつて大学にしげく通ひし折、養ひ得たる一隻の眼孔もて、読みてはまた読み、写してはまた写すほどに、今まで一筋の道をのみ走りし知識は、おのづから総括的になりて、同郷の留学生などの大かたは、夢にも知らぬ境地に至りぬ。彼らの仲間にはドイツ新聞の社説をだによくはえ読まぬがあるに。

明治二十一年の冬は来にけり。表街の人道にてこそ砂をも蒔け、鍬をもふるへ、クロステル街のあたりは凸凹坎坷の所は見ゆれど、表のみは一面に凍りて、朝に戸を開けば飢ゑ凍えし雀の落ちて死にたるも哀れなり。室を温め、かまどに火を焚きつけても、壁の石を通し、衣の綿を穿つ北ヨオロツパの寒さは、なかなか堪へ難かり。エリスは二、三日前の夜、舞台にて卒倒しつとて、人に扶けられて帰来しが、それより心地悪しとて休み、者食ふごとに吐くを、悪阻といふものならむと初めて心づきしは母なりき。ああ、さらぬだにおぼつかなきは我が身の行く末なるに、もしまことなりせばいかにせまし。

今朝は日曜なれば家に在れど、心は楽しからず。エリスは床に臥すほどにはあらねど、小さき鉄炉のほとりに椅子さし寄せて言葉少なし。このとき戸口に人の声して、ほどなく庖厨に在りしエリスが母は、郵便の書状を持て来て余に渡しつ。見れば見覚えある相沢が手なるに、郵便切手はプロシアのものにて、消印にはベルリンとあり。いぶかりつつも開きて読めば、とみのことにてあらかじめ知らするに由なかりしが、昨夜ここに着せられし天方大臣につきて我も来たり。伯の汝を見まほしとのたまふに疾く来よ。汝が名誉を回復するもこのときにあるべきぞ。心のみ急がれて用事をのみ言ひやるとなり。読み終はりて茫然たる面もちを見て、エリス言ふ。「故郷よりの文なりや。悪しき便りにてはよも。」彼は例の新聞社の報酬に関する書状と思ひしならむ。「否、心にな掛けそ。御身も名を知る相沢が、大臣とともにここに来て我を呼ぶなり。急ぐといへば今よりこそ。」

かはゆき独り子を出だしやる母もかくは心を用ゐじ。大臣にまみえもやせむと思へばならむ、エリスは病をつとめて起ち、上儒紳も極めて白きを選び、丁寧にしまひ置きしゲエロツクといふ二列ぼたんの服を出だして着せ、襟飾りさへ余がために手づから結びつ。

「これにて見苦しとは誰もえ言はじ。我が鏡に向きて見たまへ。何故にかく不興なる面もちを見せたまふか。我ももろともに行かまほしきを。」少し容をあらためて。「否、かく衣を改めたまふを見れば、なにとなく我が豊太郎の君とは見えぬ。」また少し考へて。「よしや富貴になりたまふ日はありとも、我をば見捨てたまはじ。我が病は母ののたまふごとくならずとも。」

「何、富貴。」余は微笑しつ。「政治社会などに出でむの望みは絶ちしより幾年をか経ぬるを。大臣は見たくもなし。ただ年久しく別れたりし友にこそ逢ひには行け。」エリスが母の呼びし一等ドロシユケは、輪下にきしる雪道を窓の下まで来ぬ。余は手袋をはめ、少し汚れたる外套を背に被ひて手をば通さず帽を取りてエリスに接吻して楼を下りつ。彼は凍れる窓を開け、乱れし髪を朔風に吹かせて余が乗りし車を見送りぬ。

余が車を下りしはカイゼルホーフの入り口なり。門者に秘書官相沢が室の番号を問ひて、久しく踏み慣れぬ大理石の階を上り、中央の柱にプリユツシュを被へるソファを据ゑつけ、正面には鏡を立てたる前房に入りぬ。外套をばここにて脱ぎ、廊をつたひて室の前まで行きしが、余は少し躊躇したり。同じく大学に在りし日に、余が品行の方正なるを激賞したる相沢が、今日はいかなる面もちして出で迎ふらむ。室に入りて相對して見れば、形こそ旧に比ぶれば肥えてたくましくなりたれ、依然たる快活の氣象、我が失行をもさまで意に介せざりきと見ゆ。別後の情を細叙するにもいとまあらず、引かれて大臣に謁し、委託せられしはドイツ語にて記せる文書の急を要するを翻訳せよとのことなり。余が文書を受領して大臣の室を出でしとき、相沢は後より来て余と午餐を共にせむと言ひぬ。

食卓にては彼多く問ひて、我多く答へき。彼が生路はおほむね平滑なりしに、轆轤数奇なるは我が身の上なりければなり。

余が胸臆を開いて物語りし不幸なる閱歷を聞きて、彼はしばしば驚きしが、なかなか余を責めむとはせず、かへりて他の凡庸なる諸生輩を罵りき。されど物語の終はりしとき、彼は色を正していさむるやう、この一段のことはもと生まれながらなる弱き心より出でしなれば、今さらに言はむも甲斐なし。とはいへ、学識あり、才能あるものが、いつまでか一少女の情にかづらひて、目的なき生活をなすべき。今は天方伯もただドイツ語を利用せむの心のみなり。己もまた伯が当時の免官の理由を知れるが故に、強ひてその成心を動かさむとはせず、伯が心中にて曲庇者なりなど思はれむは、朋友に利なく、己に損あればなり。人を薦むるはまづその能を示すにしかず。これを示して伯の信用を求めよ。またかの少女との関係は、よしや彼に誠ありとも、よしや情交は深くなりぬとも、人材を知りての恋にあらず、慣習といふ一種の惰性より生じたる交はりなり。意を決して断てと。これその言のおほむねなりき。

大洋に舵を失ひし舟人が、遙かなる山を望むごときは、相沢が余に示したる前途の方針なり。されどこの山はなほ重霧の間に在りて、いつ行きつかむも、否、はたして行きつきぬとも、我が中心に満足を与へむも定かならず。貧しきが中にも楽しきは今の生活、棄て難きはエリスが愛。我が弱き心には思ひ定めむよしなかりしが、しばらく友の言に従ひて、この情縁を断たむと約しき。余は守るところを失はじと思ひて、己に敵するものには抗抵すれども、友に対して否とはえ答へぬが常なり。

別れて出づれば風面を打てり。二重の玻璃窓を厳しく鎖して、大いなる陶炉に火を焚きたるホテルの食堂を出でしなれば、薄き外套を透る午後四時の寒さはことさらに堪へ難く、膚粟立つとともに、余は心の中に一種の寒さを覚えき。翻訳は一夜になし果てつ。カイゼルホーフへ通ふことはこれよりやうやくしげくなりもて行くほどに、初めは伯の言葉も用事のみなりしが、後には近頃故郷にてありしことなどを挙げて余が意見を問ひ、折に触れては道中にて人々の失錯ありしことどもを告げてうち笑ひたまひき。一月ばかり過ぎて、ある日伯は突然我に向かひて、「余は明旦、ロシアに向かひて出発すべし。従ひて来べきか。」と問ふ。余は数日間、かの公務にいとまなき相沢を見ざりしかば、この問ひは不意に余を驚かしつ。「いかで命に従はざらむ。」余は我が恥を表さむ。この答へはいち早く決断して言ひしにあらず。余は己が信じて頼む心を生じたる人に、卒然ものを問はれたると

きは、咄嗟の間、その答への範囲をよくも量らず、ただちにうべなふことあり。さてうべなひし上にて、そのなし難きに心づきても、強ひて当時の心虚なりしを覆ひ隠し、耐忍してこれを実行することしばしばなり。

この日は翻訳の代に、旅費さへ添へて賜りしを持て帰りて、翻訳の代をばエリスに預けつ。これにてロシアより帰り来むまでの費えをば支へつべし。彼は医者に見せしに常ならむ身なりといふ。貧血の性なりし故、幾月か心づかでありけむ。座頭よりは休むことのあまりに久しければ籍を除きぬと言ひおこせつ。まだ一月ばかりなるに、かく厳しきは故あればなるべし。旅立ちのことにはいたく心を悩ますとも見えず。偽りなき我が心を厚く信じたれば。

鉄路にては遠くもあらぬ旅なれば、用意とてもなし。身に合はせて借りたる黒き礼服、新たに買ひ求めたるゴタ板の魯廷の貴族譜、二、三種の辞書などを、小カバンに入れたるのみ。さすがに心細きことのみ多きこのほどなれば、出で行く跡に残らむも物憂かるべく、また停車場にて涙こぼしなどしたらむにはうしろめたかるべければとて、翌朝早くエリスをば母につけて知る人がり出だしやりつ。余は旅装整へて戸を鎖し、鍵をば入り口に住む靴屋の主人に預けて出でぬ。

魯国行きにつきては、何事かを叙すべき。我が舌人たる任務はたちまちに余を拉し去りて、青雲の上に落としたり。余が大臣の一行に従ひて、ベエテルブルクに在りし間に余を囲繞せしは、パリ絶頂の驕奢を、氷雪のうちに移したる王城の粧飾、ことさらに黄蠟の燭を幾つともなく点したるに、幾星の勲章、幾枝のエポレットが映射する光、彫鏤の巧みを尽くしたるカミンの火に寒さを忘れて使ふ宮女の扇のひらめきなどにて、この間フランス語を最も円滑に使ふものは我なるが故に、賓主の間に周旋して事を弁ずるものもまた多くは余なりき。

この間余はエリスを忘れざりき、否、彼は日ごとに書を寄せしかばえ忘れざりき。余が立ちし日には、いつになく独りにて灯火に向かはむことの心憂さに、知る人のもとにて夜に入るまで物語りし、疲るるを待ちて家に帰り、ただちに寝ねつ。次の朝目覚めしときは、なほ独り跡に残りしことを夢にはあらずやと思ひぬ。起き出でしときの心細さ、かかる思ひをば、生計に苦しみて、今日の日の食なかりし折にもせざりき。これ彼が第一の書のあらましなり。

またほど経ての書はすこぶる思ひ迫りて書きたるごとくなりき。文をば否といふ字にて起こしたり。否、君を思ふ心の深き底をば今ぞ知りぬる。君はふるさとに頼もしき族なしとのたまへば、この地によき世渡りの生計あらば、とどまりたまはぬことやはある。また我が愛もて繋ぎ留めではやまし。それもかなはで東に帰りたまはむとならば、親とともに行かむはやすけれど、かほどに多き路用をいづくよりか得む。いかなる業をなしてもこの地にとどまりて、君が世に出でたまはむ日をこそ待ためと常には思ひしが、しばしの旅とて立ち出でたまひしよりこの二十日ばかり、別離の思ひは日にけに茂りゆくのみ。快を分かつはただ一瞬の苦難なりと思ひしは迷ひなりけり。我が身の常ならぬがやうやくにしるくなれる、それさへあるに、よしやいかなることありとも、我をばゆめな棄てたまひそ。母とはいたく争ひぬ。されど我が身の過ぎし頃には似て思ひ定めたるを見て心折れぬ。我



が東に行かむ日には、ステツチンわたりの農家に、遠き縁者あるに、身を寄せむとぞ言ふなる。書きおくりたまひしごとく、大臣の君に重く用ゐられたまはば、我が路用の金はともかくもなりなむ。今はひたすら君がベルリンに帰リたまはむ日を待つのみ。

ああ、余はこの書を見て初めて我が地位を明視し得たり。恥づかしきは我が鈍き心なり。余は我が身一つの進退につきても、また我が身にかかはらぬ他人のことにつきても、決断ありと自ら心に誇りしが、この決断は順境にのみありて、逆境にはあらず。我と人との関係を照らさむとするときは、頼みし胸中の鏡は曇りたり。

大臣は既に我に厚し。されど我が近眼はただ己が尽くしたる職分をのみ見き。余はこれに未来の望みを繋ぐことには、神も知るらむ、絶えて思ひ至らざりき。されど今ここに心づきて、我が心はなほ冷然たりしか。先に友の勧めしときは、大臣の信用は屋上の鳥のごとくなりしが、今はややこれを得たるかと思はるるに相沢がこの頃の言葉の端に、本国に帰リて後もともにかくてあらば云々と言ひしは、大臣のかくのたまひしを、友ながらも公事なれば明らかなには告げざりしか。今さら思へば、余が軽率にも彼に向かひてエリスとの関係を絶たむと言ひしを、早く大臣に告げやしけむ。

ああ、ドイツに來し初めに、自ら我が本領を悟りきと思ひて、また器械的人物とはならじと誓ひしが、こは足を縛して放たれし鳥のしばし羽を動かして自由を得たりと誇りしにはあらずや。足の糸は解くに由なし。先にこれを操りしは、我が某省の官長にて、今はこの糸、あなあはれ、天方伯の手中に在り。余が大臣の一行とともにベルリンに帰リしは、あたかもこれ新年の旦なりき。停車場に別れを告げて、我が家をさして車を駆りつ。ここにては今も除夜に眠らず、元旦に眠るが習ひなれば、万戸寂然たり。寒さは強く、路上の雪は稜角ある氷片となりて、晴れたる日に映じ、きらきらと輝けり。車はクロステル街に曲がりて、家の入り口に駐まりぬ。このとき窓を開く音せしが、車よりは見えぬ。馭丁にカバン持たせて梯を上らむとするほどに、エリスの梯を駆け下るに逢ひぬ。彼が一声叫びて我が項を抱きしを見て馭丁はあきれたる面もちにて、何やらむ髭の内にて言ひしが聞こえず。

「よくぞ帰リ來たまひし。帰リ來たまはずば我が命は絶えなむを。」

我が心はこのときまでも定まらず、故郷を思ふ念と栄達を求むる心とは、時として愛情を压せむとせしが、ただこの一刹那、低徊踟蹰の思ひは去りて、余は彼「幾階か持ちて行くべき。」と鑼のごとく叫び馭丁は、いち早く上りて梯の上に立てり。

戸の外に出で迎へしエリスが母に、馭丁をねぎらひたまへと銀貨を渡して、余は手を取りて引くエリスに伴はれ、急ぎて室に入りぬ。一瞥して余は驚きぬ、机の上には白き木綿、白きレウスなどをうづたかく積み上げたれば。

エリスはうち笑みつつこれを指して、「何とか見たまふ、この心がまへを。」と言ひつつ一つの木綿ぎれを取り上ぐるを見れば襁褓なりき。「我が心の楽しさを思ひたまへ。産まれむ子は君に似て黒き瞳をや持ちたらむ。この瞳。ああ、夢にのみ見しは君が黒き瞳なり。産まれたらむ日には君が正しき心にて、よもあだし名をば名のらせたまはじ。」彼は頭を垂れたり。「幼しと笑ひたまはんが、寺に入らむ日はいかにうれしからまし。」見上げたる目には涙満ちたり。

二、三日の間は大臣をも、旅の疲れやおはさむとてあへて訪はず、家にのみ龍もりをりしが、ある日の夕暮れ使ひして招かれぬ。行きてみれば待遇殊にめでたく、ロシア行きの労を問ひ慰めて後、我とともに東に帰る心なきか、君が学問こそ我が測り知るところならね、語学のみにて世の用には足りなむ、滞留のあまりに久しければ、様々の係累もやあらむと、相沢に問ひしに、さることなしと聞きて落ちゐたりとのたまふ。その気色いなむべくもあらず。あなやと思ひしが、さすがに相沢の言を偽りなりとも言ひ難きに、もしこの手にしもすがらずば、本国をも失ひ、名誉を引きかへさむ道をも絶ち、身はこの広漠たる欧州大都の人の海に葬られむかと思ふ念、心頭を衝いて起これり。ああ、なんらの特操なき心ぞ、「承りはべり。」と答へたるは。

黒がねの額はありとも、帰りにエリスに何とか言はむ。ホテルを出でしときの我が心の錯乱は、たとへむに物なかりき。余は道の東西をも分かず、思ひに沈みて行くほどに、行き合ふ馬車の馭丁に幾度か叱せられ、驚きて飛びのきつ。しばらくしてふとあたりを見れば、猷苑の傍らに出でたり。倒るるごとくに道の辺の腰掛けに倚りて、焼くがごとく熱し、槌にて打たるごとく響く頭を榻背に持たせ、死したるごときさまにて幾時をか過ごしけむ。激しき寒さ骨に徹すと覚えて醒めしときは、夜に入りて雪はしげく降り、帽のひさし、外套の肩には一寸ばかりも積もりたりき。

もはや十一時をや過ぎけむ、モハビツト、カルル街通ひの鉄道馬車の軌道も雪に埋もれ、ブランデンブルグ門のほとりの瓦斯灯は寂しき光を放ちたり。立ち上がらむとするに足の凍えたれば、両手にてさすりて、やうやく歩み得るほどにはなりぬ。

足の運びの埒らねば、クロステル街まで来しときは、半夜をや過ぎたりけむ。ここまで来し道をばいかに歩みしか知らず。一月上旬の夜なれば、ウンテル・デン・リンデンの酒家、茶店はなほ人の出入り盛りにて賑はしかりしならめど、ふつに覚えぬ。我が脳中にはただただ我は許すべからぬ罪人なりと思ふ心のみ満ち満ちたりき。

四階の屋根裏には、エリスはまだ寝ねずとおぼしく、炯然たる一星の火、暗き空にすかせば、明らかに見ゆるが、降りしきる鷺のごとき雪片に、たちまち覆はれ、たちまちまた顛れて、風にもてあそばるるに似たり。戸口に入りしより疲れを覚えて、身の節の痛み堪へ難ければ、這ふごとくに梯を上りつ。庖厨を過ぎ、室の戸を開きて入りしに、机に倚りて襠褌縫ひたりしエリスは振り返りて、「あ。」と叫びぬ。「いかにかしたまひし。御身の姿は。」

驚きしもうべなりけり、蒼然として死人に等しき我が面色、帽をばいつの間にか失ひ、髪はおどろと乱れて、幾度か道にてつまづき倒れしことなれば、衣は泥まじりの雪に汚れ、所々は裂けたれば。

余は答へむとすれど声出でず、膝のしきりにをののかれて立つに堪へねば、椅子をつかまむとせしまでは覚えしが、そのままに地に倒れぬ。

人事を知るほどになりしは数週の後なりき。熱激しくて譫語のみ言ひしを、エリスが懇ろにみとるほどに、ある日相沢は訪ね来て、余が彼に隠したる顛末をつばらに知りて、大臣には病のことのみ告げ、よきやうに繕ひおきしなり。余は初めて病床に侍するエリスを見て、その変はりたる姿に驚きぬ。彼はこの数週のうちにいたく痩せて、血走りし目はく

ぼみ、灰色の頬は落ちたり。相沢の助けにて日々の生計には窮せざりしが、この恩人は彼を精神的に殺ししなり。

後に聞けば彼は相沢に逢ひしとき、余が相沢に与へし約束を聞き、またかのタベ大臣に聞こえ上げし一諾を知り、にはかに座より躍り上がり、面色さながら土のごとく、「我が豊太郎ぬし、かくまでに我をば欺きたまひしか。」と叫び、その場に倒れぬ。相沢は母を呼びて共に助けて床に臥させしに、しばらくして醒めしときは、目は直視したるままにて傍らの人をも見知らず、我が名を呼びていたく罵り、髪をむしり、布団を噛みなどし、またにはかに心づきたるさまにて物を探り求めたり。母の取りて与ふる物をばことごとく投げうちしが、机の上なりし襦袢を与へたるとき、探りみて顔に押し当て、涙を流して泣きぬ。

これよりは騒ぐことはなけれど、精神の作用はほとんど全く廃して、その痴なること赤児のごとくなり。医に見せしに、過激なる心労にて急に起こりしパラノイアといふ病なれば、治癒の見込みなしと言ふ。ダルドルフの癲狂院に入れむとせしに、泣き叫びて聴かず、後にはかの襦袢一つを身につけて、幾度か出だしては見、見ては歎歎す。余が病床をば離れねど、これさへ心ありてにはあらずと見ゆ。ただ折々思ひ出したるやうに「薬を、薬を。」と言ふのみ。

余が病は全く癒えぬ。エリスが生ける屍を抱きて千行の涙を注ぎしは幾度ぞ。大臣に従ひて帰來の途に上りしときは、相沢と議りてエリスが母に微かなる生計を営むに足るほどの資本を与へ、あはれなる狂女の胎内に遺しし子の生まれむ折のことをも頼みおきぬ。

ああ、相沢謙吉がごとき良友は世にまた得難かるべし。されど我が脳裏に一点の彼を憎むところ今日までも残れりけり。