

『文学研究
×
国語教育』の会
研究紀要

VOL. I

2022 年 8 月 7 日

『文学研究×国語教育』の会

目 次

巻頭言	第三項による新しい「文学作品の〈読み〉」の授業を求めて ほんとうにこの世の修羅は春となるのか？	中村 龍一 P2
	「あるひあるとき」を〈第三項〉論で読む	山本 富美子 P11
明日の文学の授業のために	—記念シンポジウム「新しい研究会への期待と今後の課題」に寄せて—	山下 航正 P21
	〈作品の意志〉へ 「モチモチの木」（斎藤隆介作 滝平二郎絵）を授業する —「モチモチの木」に天から聖なる雪が降る—	中村 龍一 P29
魯迅『故郷』の深層	—田中実の『故郷』論を理解するために—	周 非 P46
漱石『夢十夜』「第一夜」の教材価値と授業構想		丸山 義昭 P64
	〈第三項〉がひらく読むことの〈価値〉 —〈語り〉の構造から見えてくる「名人」の境地 中島敦『名人伝』—	古守 やす子 P77
【書評】	本田由紀『教育は何を評価してきたのか』（岩波新書 2020年3月19日刊）	横山 信幸 P84
【書評】	田中定幸・今井成司・榎本豊編著 『さくぶんめいじん 【しょうがく 一、二年生】』（本の泉社 2021年5月17日刊）	中村 龍一 P87
2021年度研究活動報告		P93
編集後記		P96

巻頭言

第三項による新しい「文学作品の〈読み〉」の授業を求めて

ほんとうにこの世の修羅は春となるのか？

中村 龍一

一 田中実の第三項「〈読み〉の原理」と私

私は「第三項論」を自らの人生の世界観認識（世界の見方）としている。さらに「〈読み〉の原理」（読み方）としても大学・小学校など私に関わる授業で実践し、ある確かな手ごたえを実感している。

「第三項」論は、誰も見た者のいない「ほんとう」（オリジナルセンテンス）を求めて、〈いのちの価値・生きる意味〉の「起源」により接近しようとする、これまでにない世界観認識である。「起源」に向かうためには、「〈私〉は……」という己の思い込みの観念の牢獄を壊さなければならない。なぜなら、いのちは人間だけのものではないからだ。猫の額ほどの初夏の我が家の庭にも、ダンゴムシ、ツバメ、ケムシ、ブドウが人間の認知を超えた独自のいのちの世界を生きている。しかし同時に、その世界はそれぞれのいのちにとって逃れられない牢獄でもある。

確かに思い込みの〈私〉を消し去って、人間の牢獄の外部に立つことができるならば新しい世界を見ることができるとある。しかし、その〈私〉が消去されたゼロ地点から折り返して見えた世界も、新たな「私は……」を現象させて、新たな〈私〉の認識の牢獄を作ってしまう。この「瓦解と再構築」を繰り返し、起源へ起源へと言語以前の底なしの闇を掘り下げていこうとするのが「第三項」論の世界観認識である。「第三項」論は認識の深化への永久革命論であると田中実と言う。

ある種の文学作品にはこの「瓦解と再構築」を繰り返し、起源へ起源へと言語以前の底なしの闇を掘り下げていく〈仕組み〉が、作品中の深層世界に〈仕掛け〉られていることを田中実が発見した。これが田中実の第三項の「〈読み〉の原理」である。私はこれを授業実践の根幹に据え、新しい文学作品の「〈読み〉の原理」（として広めたいと願っている）。

二 『注文の多い料理店』の「序文」、「すきとほったほんとうのたべもの」を探して

宮沢賢治『イーハトブ童話 注文の多い料理店』（1923.12.20）の「序文」はこう記されている。

わたしたちは、氷砂糖をほしくらるもたないでも、きれいにすきとおった風をたべ、桃いろのうつくしい朝の日光をのむことができます。／またわたくしは、はたけや森の中で、ひどいぼろぼろのきものが、いちばんすばらしいびろうどや羅紗や宝石いりのきものにかはつてゐるのをたびたび見ました。（略）

わたくしは、これらのちひさなものがたりの幾きれかが、おしまひ、あなたのすきとほったほんとうのたべものになることを、どんなにねがふかわかりません。

また宮沢賢治『心象スケッチ 春と修羅』（1924.20）第一集の「序詩」にはこうある。

これは紙と鑛質インクをつらね

（すべてわたくしと明滅し

みんなが同時に感ずるもの）

ここまでもちつづけられた

かげとひかりのひとくさりづつ

そのとほりの心象スケッチです

『イーハトブ童話 注文の多い料理店』と『心象スケッチ 春と修羅』は生前の宮沢賢治が出版した唯一の童話、唯一の詩集である。出版年月の近さからも同じ賢治の境地から生まれた「イーハトブ（理想郷）の心のドラマ」の童話集と「心象スケッチ」の詩集であると考えても間違いはなからう。

この『イーハトブ童話 注文の多い料理店』の「序文」を比喻、たとえ話と読むことも可能かもしれない。しかしそう読んだとしても、最後の一文には私はどうしても躓くのである。なぜ全てではなく「幾きれ」なのか？ はじめからではなく「おしまひ」なのか？「すきとおったほんとうのたべもの」は「すきとおった」であるから心の糧の比喻か？ なぜ、「ねがう」だけなのか？ 等々。一筋縄では得心できない「謎」が残ってしまう。

『注文の多い料理店』は九編で構成されている。冒頭の童話「どんぐりの山猫」も「ほんとうにこの世の修羅は春となる」という境地を表現させているのであろうか。私にはこれを観念の言葉で終わらせたくない強い思いがある。

これまでの私の「どんぐりと山猫」の〈読み〉は、人間でありながら山猫に支配される「奇体な男」への思い入れが強かった。私にとつて、対象人物の「馬車別当」こそ救われなければならない人間であった。彼には一郎のように人間としての名前はない。どうして、このような境遇になったのか？ 想像はさまざま湧いてくる。馬車別当は自ら「人間社会」を捨てた？ 人間社会に捨てられた？ 人間である。自己主張の強いどんぐりたちや権力で抑圧する山猫に、私は「馬車別当」ほど心は動かなかった。

ところが、田中実が登場人物の全てが修羅を生きっていると読んでいる。不遇の馬車別当も、一番を競うどんぐりたちも、里山で近代化におびえる山猫も、そして、優等生の一郎も、それだけでなく齢を重ね罪深き一読者である筆者も、そこには一見罪の深淺はあるかにみえながら、近代の〈我〉を抱え込んで同等なのである。今回、次に取り上げる田中実の「どんぐりと山猫」論¹を読み返し、近代に生きる人間の「寂しさ」が心に深く沁みだ。

人間は〈我欲〉が残されている限り修羅の世界を離れられない。生きていくということは「赤い半ズボン」の金色のどんぐりたちと大差ない。この世を死ぬほか無いと言っている。近代人の多様性とはどんぐりの背比べである。互いが相対であることを前提に「共生」の思想は成立する。しかし、金色のどんぐりたちは「だれがいちばんえらい」とかと相対に絶対を求めるのだ。この裁判は山猫でなくとも解決できないであろう。まさに近代人が抱え込んでしまった自己矛盾である。

賢い一郎はとっさにお坊さんから聴いたであろう言葉を思い出した。「いちばんばかめちやくちやでなっていないのが、いちばんえらい」と。一郎の知識に過ぎないであろうともこの言葉は、どんぐりたちの不満は解決しないにしても、である。山猫も感謝したかに見えたが、そこに本意はなかった。山猫はこう言う。

「それから、はがきの文句ですが、これからは、用事これありに付き、明日出頭すべしと書いてどうでせう。」

一郎は笑って言ひました。

「さあなんだか変ですね。そいっだけはやめた方がいゝでせう。」

山猫は「はがき」を書く能力がなかったのではなく、一郎をおびき出し、自分に従属する関係をつくりたいがために一郎と同じ人間である馬車別当に書かせたのである。ここに山猫の狡猾な策略があった。それでもこの山猫も救われなくてはならない。人間の優等生の一郎との緊張感のある相関関係での山猫の言動と、どんぐりたちの争いを何とか治めたい相関関係でのどんぐりたちへのいたわりの言動も、同じ山猫の「あり様」だからである。すると、山猫は悪人とも善人とも言えなくなってしまう。馬車別当も一郎も同じである。すべては主体と客体の相関関係が現象させる言動の多様性なのである。

三 田中実「宮沢賢治『どんぐりと山猫』の深層批評」（作品論）と「近代小説の《神髄》——「表層批評」から、〈深層批評〉へ」（「読む」の原理「論」）を手掛かりに〈深層批評〉を考える

田中実にはA「「すきとほったほんたうのたべもの」を「あなた」へ——宮沢賢治『どんぐりと山猫』の深層批評」（『日本文学』巻五九 2010.2）がある。その結論部に「IV 物語の力／超越を内包した小説童話」がある。まさに私の問題意識の核心部を論述している。

また、田中実 B「近代小説の《神髄》——「表層批評」から、〈深層批評〉へ」（『都留文科大学研究紀要』95集 2022.31）では、「I「客観的現実」を問い直す」・「II「読む」ことの原理」を、蓮見重彦「表層批評」から田中実〈深層批評〉への観点で論じられている。ここでは私の問題意識、「ほんとうにこの世の修羅は春となるのか？」に深くかわる叙述にしばり引用し、深層の闇に分け入ってみたい。（傍線・記号 筆者）

A 言語はそれ自体本来的に虚偽の中にあり、背理を背負っている。発話し、生きようとすることは生存本能、「自己弁護（森鷗外『キタ・セクスアリス』）」を伴う虚偽に他ならない。そこでアあるべき〈語り〉とはまずそこに現れてくる「「真実の百面相」という「現象」、その「真実」にして「虚妄」を背理と認定し、イこれを突破すべく、一旦極点という〈向こう〉、その〈絶対なるもの〉に向かい、そこから折り返すことである。相対主義の究極、ウ極点から折り返されたパースペクティブのなかに「ドリームランドとしての岩手県」が現れ、「罪や、悲しみでさへそこでは聖くきれいにかざやいて」くる。これがファシズムやカルトと違うのは永劫の虚無の消失点にあらゆるエゴ、

すなわち修羅が相対化され、照らし出されていたからである。〈絶対なるもの〉の言葉から競争社会の修羅の巷がそのまま照らし出されていることは、〈こちら〉のもろもろの価値と見えるものも、果てしない痛み、苦悶とみえるものも微小な限りあるものと知らされる。エ 「お説教」とどんぐりたちの対比と交差はその装置に他ならない。どんな苦悩や虚偽、罪や咎も〈絶対なるもの〉はない。その前では「罪やかなしみでさえ聖くきれいにかがやいて」いる。これこそあらゆる修羅の巷を「すきとほつたほんとうのたべものに」に変え、「桃色のうつくしい朝の日光をのむこと」となる唯一の道である。そこに「文学の記号学」や表層批評を斥けた筆者の目指す深層批評がある。

ア 「あるべき〈語り〉とはまずそこに現れてくる『真実の百面相』という『現象』、その『真実』にして『虚妄』を背理と認定し」と述べてい

るのは大森莊蔵の「真実の百面相」2のことである。田中実は、「客観的現実」の「実在」と信じてきた対象は「言語」の現象による「あり様」として現れますから、その「言語」に全ての生命があらわれているのです。「無機的な世界」を「言語」が〈有機的な命〉として表出させている、これを捉えることが文学の「読むこと」の急所と言ってよいでしょう。」と述べている。客観的な現実とは「実在」し、それを人それぞれが多様に解釈しているというこれまでの常識的言語観を否定し、それを一八〇度転換させた。まず無機的な世界があつて、日本語（言語）がそれを〈有機的な命〉として表出させているという。「世界」は「言語」によってその「あり様」が「制作」されている」という新しいが、考えれば当然の言語観を常識としようということである。

例えば安倍首相の「アベノミックス」は、「客観的現実」が「実在」し、みんなが幸せになるための方策が「アベノミックス」であるとするのは間違いであると大森莊蔵や田中実は考えているということだ。安倍首相の「客観的現実」は安倍首相たちにとつての「実利性」の追求のために制作された「虚偽の現実」に他ならないと、転換させて考えるのである。好意的に見ても、「アベノミックス」は日本人が経済的に生き残るための「虚偽の現実」、どんぐりや毒きのこ、栗鼠の「現実」ではないことは確かだ。「世界」は「言語」によってその「あり様」が「制作」されているからである。「どんぐりと山猫」では栗の木、きのこ、栗鼠、そして滝までも独自のいのちの世界をそれぞれの言葉で語っている。そして、そのすべてのいのちが幸せになるイーハトブ（理想郷）を宮沢賢治は求めていた。

イ これを突破すべく、一旦極点という〈向こう〉、その〈絶対なるもの〉に向かい、そこから折り返すことである。「真実の百面相」、つまり「無機的な世界」を「言語」が〈有機的な命〉としてそれぞれのいきる価値を現象させていること、「これを突破」しなくてはならないという。その〈我〉の価値絶対を「突破」するには、「一旦極点という〈向こう〉、その〈絶対なるもの〉に向か」うというのである。つまり〈我欲〉を消滅させ「無機的な世界」（これこそ〈絶対なるもの〉）に向かい、そこから折り返すのである。〈我欲〉の相対主義の究極

はまさに赤いズボンのどんぐりたちの「だれがいちばんえらいか」裁判であろう。極点という〈向こう〉、〈我欲〉を消滅させた「無機的な世界」に一旦戻るのである。そこから、折り返すのである。

四 「私」Ⅱ反「私」という不条理のパラドックス

ウ 極点から折り返されたパースペクティブのなかに「ドリームランドとしての岩手県」が現れ、「罪や、悲しみでさへそこでは聖くきれいにかどやいて」くる。人間の牢獄を消滅させ、その外部から折り返したとき、不遇の馬車別当も、一番を競うどんぐりたちも、里山で近代化におびえる山猫も、そして、近代学校の優等生の一郎も、罪深き筆者も「ただの生きもの」である。そのパースペクティブのなかに「ドリームランドとしての岩手県」が現れ、「罪や、悲しみでさへそこでは聖くきれいにかどやいて」いるのというのである。

エ 「お説教」とどんぐりたちの対比と交差はその装置に他ならない。どんな苦悩や虚偽、罪や咎も〈絶対なるもの〉はない。その前では「罪やかなしみでさえ聖くきれいにかどやいて」いる。これこそあらゆる修羅の巷を「すきとほつたほんとうのたべものに」に変え、「桃色のうつくしい朝の日光をのむこと」となる唯一の道である。そこに「文学の記号学」や表層批評を斥けた筆者の目指す深層批評がある。

「だれがいちばんえらいか」に絶対はないのなら、「だれがいちばんおるか」にも絶対はないのだ。「そんなら、かう言ひわたしたらいいでせう。このなかでいちばんばかで、めちやくちやで、まるでなつてゐないのがやうなのが、いちばんえらいとね。ぼくお説教できいたんです」。この「お説教」の意味するのは、どんぐりたちの「だれがいちばんえらいか」裁判の判決ではなかった。この世の制度を超えた〈絶対なるもの〉はないという〈絶対なるもの〉を説いたのである。

近代学校の優等生の一郎が憶えていた「お説教」のことばが、「どんぐりと山猫」の劇の底抜けの深層の蓋を開けてしまい、すべての登場人物たちの絶対が消滅したこの世の修羅に〈向こう〉から差ししてくる「桃色のうつくしい朝の日光をのむこと」を可能としたのである。同じことを田中実が、B(1)では次のように述べている。

B(1) 「神を絶対化する人々は自身をその信ずる「神」と一体化させ、結果として「神」と共に自分自身も絶対化させてしまっています。これは宗教固有の問題ではありません。「神」への信仰でなくとも「観念」を絶対化する限り「イデオロギー」と「イデオロギー」闘いは

常に起こることです。絶対を掲げる限り、絶対性それ自体が秘かに〈絶対矛盾〉を呼び込む面を持つのです。オだとすればこれを相対化して克服する扉を開かない限り、それらの闘い、「戦争」はなくなり、人類の幸福もあり得ないでしょう。

（「Ⅰ「客観的現実」を問い直す」「世界」は「言語」によってその「あり様」が「制作」される）

オ「だとすればこれを相対化して克服する扉を開かない限り、それらの闘い、「戦争」はなくなり、人類の幸福もあり得ないでしょう。」の「扉を開く」とはどうすることなのだろうか。「絶対だ」と主張することは、その「絶対」から排除された絶対を呼び込む。「絶対を掲げない」とは自分の実利性（我欲）は絶対ではないことを絶対とする境地を持つ他なかるう。自分の言葉が制作した虚偽の「現実」、その外部に言語以前を抱え込む世界観認識に立たなければ、絶対と絶対の対立、価値相対化の絶対矛盾を抱え込んでしまう。そのとどのつまりは戦争である。この「扉を開く」には、主体と客体の「絶対と絶対」の「底を抜く」ことがただ一つの道である。永劫の沈黙である言語以前に立ち返り、〈第三項〉（イーハトブ）を想定することである。

B（2）自然主義リアリズムの枠組みに収まる作品の場合、〈語り手〉は作中人物の意識の底の無意識の領域までは探りを入れますが前述したように、その枠組みから逸脱する作品が近代小説にはあります。リアリズムから逸脱して、主体の捉えた客体の対象のその外部、永劫の「向こう」、不条理を描写し、作品全体を統御している作品です。例えば、カ村上春樹の『一人称単数』、そこでは「私」＝反

「私」という不条理のパラドックスをテーマにし、リアリズムの現世をくつきりと囲い込み、その外部に逸脱しています。すなわち、二つの座標を一つの文学空間に描き出すのです。こうした作品の類を近代小説の本流を逸脱した「近代小説の《神髄》」とわたしは呼んでいます。（中略）志賀直哉なら、「生きて居る事と死んで了っている事と、それは両極ではなかった。それ程に差はないやうな氣がした。」（『城の崎にて』『白樺』第八巻第五号一九一八・二）との認識、現実世界をリアリズムで捉える主体を根源から相対化してそのメタレベルに立ち、三島（由紀夫）なら『小説とは何か』（一九七二・三 新潮社）で、キこの世の現実の物理法則の通用しない領域に、前述した大森の説く意味での「言語」による時空を描写によって構築していきました。例えば三島由紀夫の『美神』はこれを端的に描き出しています。

（「Ⅱ「読む」ことの原理」 作品批評の第三点【「深層批評」と不条理性】

カ「私」Ⅱ反「私」という不条理のパラドックスをテーマにし、リアリズムの現世をくつきりと囲い込み、その外部に逸脱しています。すなわち、二つの座標を一つの文學空間に描き出すのです。

キこの世の現実の物理法則の通用しない領域に、前述した大森の説く意味での「言語」による時空を描写によって構築していきました。

力 は村上春樹、キ は三島由紀夫、二人の小説論を援用し田中実が「近代小説の《神髓》」について述べたものである。

ここでの核心は「二つの座標を一つの文學空間に」、「この世の現実の物理法則の適用しない領域に」描き出すのが近代小説の《神髓》ということである。生活言語の脈絡が断絶している不思議、了解不能の《他者》を内在させているということであろう。「二つの座標を一つの文學空間に」、「この世の現実の物理法則が適応しない領域」とは深層への底が抜けてしまっているということである。日常の生活言語の論理性や隠れている裏の意味の無意識を抱え込んで、それを超え、あり得ない不思議が起こってしまう深層のドラマの「謎」が作品の中の《仕組み》に《仕掛け》られているということである。宮沢賢治の童話は、三島由紀夫や村上春樹と同じ近代小説の《神髓》に通じる近代小説童話であると田中実が位置づけている。

最後に、このことを「どんぐりと山猫」で考えてみたい。《語り》の《仕掛け・仕組み》は、冒頭の「おかしなはがき」をめぐる登場人物たちの複雑な相関関係が絡んでいた。優等生の一郎と人間でありながら山猫に支配されている馬車別当の相関関係。知的好奇心に胸躍らせる少年らしい一郎と、近代化する里山で人との危険な境界領域を出入りして生きざるを得ないどんぐりや山猫たちとの相関。「とびどぐもたないでくなさい」に託された意味。そして、近代を強いられる野生の山猫と、近代学校の優等生一郎の相関関係では「山猫拝というはがき」こなくなつた寂しさで「出頭すべしと書いてもいいと言へばよかったと、ときどき思う」一郎の矛盾。このパースペクティブがユーモラスな物語に包まれて語られている。

学校知を超えた山の少年らしい一郎の好奇心を「おかしなはがき」が引き出したのである。「美しい黄金いろの草地」、「赤いズボンをはいた黄金のどんぐり」はその山の少年一郎が現象させたと見えよう。視点人物である一郎は、近代学校の優等生でありながら山の少年という不条理を生きていた。引き裂かれて生きているのである。また、どんぐりたちも近代学校の制服の赤いズボンを穿きながら、山のどんぐりであるという不条理を生きている。それが視点人物一郎からは黄金のどんぐりとして現象していたのである。これが私の理解する限りでの深層の「**「私」Ⅱ反「私」**という不条理のパラドックス」である。一郎は近代学校の優等生でもあり山の少年でもある。一郎のどんな「あり様」が引き出されるかはただただ客体との相関関係にある。

宮沢賢治の「ほんとうにこの世の修羅は春となるのか？」もこのこと深く関わっているのではなからうか。

【注】

- 1 田中実「すぎとほったほんたうのたべもの」を「あなた」へ―宮沢賢治『どんぐりと山猫』の深層批評―
(『日本文学』巻五九 2010.2)

- 2 大森荘蔵『思考と論理』(2015.11 ちくま書房)

あまんきみこ「あるひあるとき」を〈第三項〉論で読む

山 本 富 美 子

一 はじめに

本稿は、授業者が〈第三項〉論を踏まえることで生徒と読みを深めることができることを、あまんきみこ「あるひあるとき」の授業において考察する論である。

二 作品の構造

(1) ストーリーと謎

本作品は表紙のカバーに「あるひあるとき、ふいに思い出される、ハッコちゃんのこと。大連ですごした日々の、忘れられない記憶をえがきます。」と記されている物語である。そのように紹介されているにもかかわらず、まず登場するのはでんきカーペットの上で六本のこけしと遊んで眠くなったユリちゃんだ。ユリちゃんは近所の子である。「わたし」は幼いころかわいがっていたこけしの「ハッコちゃん」を思い出す。「ハッコちゃん」は「わたし」が大連に住んでいた幼い時、日本に出張した父のおみやげだ。「わたし」の記憶の中のハッコちゃんは「片目の墨が流れたような泣き顔で、とても汚れたすがた」である。「わたし」は「いつもいっしょ」だった。「わたしがかぜをひくとハッコちゃんもかぜをひきました」。終戦になり「わたしたち」はみんな日本に帰ることになる。敗戦から二度目の冬、父と母は身の回りの整

理をはじめ、「わたし」の市松人形や西洋人形も売られ、売れなかったものはだるまストーブで燃やされていた。ここに「よかったね。よかったね。よかったよ。よかったよ。」という台詞があり、その後、母からハッコちゃんを連れて行けなと告げられる。「わたし」はハッコちゃんを抱きしめると部屋の隅に行って後ろ向きに座りちよつと泣く。それは父たちの大切な物が燃やされていたのを毎日見ていたのでハッコちゃんを連れて行けないことがわかっていたからだ。出発の日「わたし」はハッコちゃんの頭を何回もなで、父に渡す。そしてそのあとのことはなぜかおぼえていないという。幼い日の「わたし」の話はここで終わり、「わたし」はユリちゃんに毛布をかける。最後のページはたくさんのかけしと「メンコメンコトナデラレコケシハマルコクナツタノサ」で締めくくられる

作品を一読すると幼い少女が大連から引き上げてくる時、大切にしていたこけしを手放す悲しさが込められたエピソードを語る物語であることがストーリーを読みとれる。だが、疑問が浮かぶ。冒頭のユリちゃんの部分はどのような意味なのか、こけしがなぜ「泣き顔」なのか、最後の「メンコ・・・」のカタカナは何か、といった疑問である。これについては最後にふれたい。また、作品を捉える際に注意し

ていきたいと感じたところは、現在、こけしのハッコちゃんではなく、「わたし」の記憶の中だけという点である。

(2) 〈機能としての語り手〉をふまえて捉える作品の構造

田中実氏はこの作品の構造を以下のように捉える。

「『あるひあるとき』の場合、老婦人となった一人称の生身の手を越えるもの、すなわち物語全体を仕組み、仕掛けている〈機能としての語り手〉です。」(注1)

〈機能としての語り手〉が物語全体を仕組み、仕掛けていて意識すると、語られた言葉の一つ一つが奥深い意味をもつてくる。「わたし」の大連での生活を表す「こどもべや」や「おにわのちいさなすなば」という言葉は幼い子供の記憶として語られているが、〈語り手〉は「子供部屋」や「砂場までついている庭」のある恵まれた家に暮らしている状況まで語っているのだ。これは一見幸せそうな生活を示しているようだが、その生活は大連の「おおぜいの中国の人たちが日陰に追いやられ、苦しみを与えられた」(注2)うえに成り立っていた生活であることにも気がつく表現である。また、「わたし」はこけしを父親に渡す時、「ちよつとなきました」と述べる。父と母が大切な物を持って帰ることが出来ないのだから、幼い自分もまた持つて帰れないことを「わかっていた」からだ。田中氏はここに「人が生きる上で抱えずにいられない罪の問題が隠れている」(注3)と指摘する。“自分のために相手を殺すか、相手のために自分を殺すか”という生命の

〈語り手〉である〈わたし〉が登場します。そこでこの〈わたし〉は幼い「わたし」に成り代わり、語っていきます。〈わたし〉はその〈語り〉の二重性の意味するところをどこまで意識しているかはわかりません。作品全体を構造化しているのは〈わたし〉を〈わたし〉と語る〈語り

存続の基本条件が隠れているというのだ。幼い「わたし」は一番大切なこけしを父親に渡したことを悲しんでいるが「人が生きる上で抱えずにいられない罪」とは感じていない。「身一つで」引き上げなければならぬ事態の時、どんなに大切な物でも自分の命を守るためならば、渡すしか仕方がなかったのである。幼い「わたし」に寄り添って読めば仕方のないことと読める。「ちよつと泣いて」という語りに「仕方のなさ」が込められていると読むことができる。だが、「仕方がない」の裏には「わたし」が「ハッコちゃん」の命と引き替えに自分の命を選んだことが隠れていて、それを〈機能としての語り手〉が指摘していると読者は読むことができる。このように作品中の言葉は〈語り手〉の自己表出と捉えながら読みたい。

(3) 〈語り手〉を読むねらい

まず、「読み」はどこかに正解があるのではないということだ。人はどんなに一生懸命考えても他人の考えをすべて理解することは出来ない。逆に自分のことも伝えることは出来ない。だから作中の人物の考えもすべてわかるはずはないの

である。では、読んでいる自分は自分のことがすべてわかっているのか。自分の考えも様々な事象の影響を受けて、刻々と変わる。また、なぜそのような考えが湧くのか自分の意識の奥底は見えない。私たちは誰かとの関係が起ころとそのことをきっかけとしてあれこれ思いが湧く。「読む」ことは主人公のあれこれを語る「語り手」と「読み手」との関係において立ち上がり、その「語り手」の批評を受け止めた私たち読者が自分の中に新たな自分を発見することだと考えるようになった。では、それぞれの「読み」は何でも良いのか。作品の意味は読み手それぞれに立ち上がる。作品そのものがないければ、私たち読者は刺激を受けることもできない。だから私たちの「読み」は作品がそれぞれに「生きること」を問いかけるという点では同じ影響を受けている。しかし、作品そのものは捉えることが出来ない。(第三項)と田中氏が提唱する所以だ。「読むこと」は主人公のいる世界を包むその外側の世界も捉えるべきものではなからず、それらは物語の位相とは異なる主人公の「生」を捉える位相の言葉だと考えている。

たとえば主人公の言動「こけしを渡しました」について、「なぜ渡したのか」と問うことがある。読み手は主人公に寄り添って状況を考えて答えを出すのだが、主人公のものではないので、正解は出ない。また、読み手の感想を問うと、「こけしを渡さなければよかったのか」とか「こけしを渡したことは仕方が無いことだ」というように主人公の行為そのものの

善し悪しを論じ、その感想は他人事になる。しかし、「こけしを渡しました」という「語り」を意識すると「渡した」という言葉そのものについて考えることになる。渡したのはそうしなければ大連から逃げ出すことができないからだ。ハッコちゃんの命と引き替えて自分が生き延びるためという理由は、読み手自身が日常の中で知らず知らずのうちに選んでいる生きることの選択と重なる。つまり、生きることそのものを問題にしている(語り手)の自己表出を捉えたとき、自分の中に認識されるとそれが自分にも当てはまることにも気がつくのだ。授業で話し合うとき、この気がついたことは生徒一人一人の「生きること」を根元としており、同じ問題についてそれぞれが問い返すことになり、周囲の発言を聞くことはそれを自分がどう捉えているか知ることにつながる。だから生徒はお互いの発言を聞きあうとき、「あつ」というような声をあげることがある。自分の中にある何かに気がつくのである。以上が授業において、(語り手)を意識して読むことの稿者の必然と考えた。

三 「あるひあるとき」の授業

今回の授業は、稿者が田中氏の論考の作品のとらえ方をふまえてすすめた。生徒たちにこのとらえ方を教授するのではなく、授業者が(語り手)を意識し、生徒の発言を受け取ることで、生徒の作品との対話をより深くすることができると考えている。

生徒たちに、具体的な作品内の言葉に注目させる問いを発す

ること、こうした問いが人間の問題であることを意識させることができると考えている。

(1) 授業の流れ (中学三年生・全6時間)

「なぜ、そう書いてあるのか」を問い、二人一組で話し合いをさせ、それを全体に返す形で行った。

一時間目

全文通読。二人で音読。「大連」について説明を聞く。

感想を書く。

二時間目

感想を発表し学習の課題を全員で設定する。

三時間目

「よかったね。よかったよ。」は誰が言ったのか

四時間目

「ちよつとなきました。」

なぜ「ちよつと」と書いてあるのか。

五時間目

あまさんのインタビュー記事を読み、「戦争は・・・」を踏まえて自分の考えを書く。

六時間目

お互いのレポートを読み、考えたことを発表する。

(2) 最初の感想から読み取れたこと

以下は生徒が最初に書いた感想である。

A「私が感じたことは絵本とはいえ深い話だということです。大戦中いつも一緒だったハッコちゃんと別れるときがきた。

その別れる理由がとてまかなしい理由で戦争中の生活はとてま切ないことがあると感じた。」

B「この本を読んで知ったことは戦争後の様子、大切なものを失ってしまうことです。戦争が終わっても何かに対する苦しみなど色んなものが残っていて本当に過酷だったと思います。」

初読のこれらの感想では大切な物が戦争によって失われるつらさ、悲しさを読んでいることがわかる。いままでの『戦争』を扱った教材を振り返ってみると、戦争によって家族の命が失われたり、今までの日常の生活が失われたりという、「何かが失われてしまう」ことが描かれている事に気づく。生徒の最初の感想もまた今までの学習の成果が現れていた。戦争による被害者としての意識が捉えられていたりしていることがわかる。自分の大切なものが失われるという被害は目に見えやすいものだからだ。

だが、こけしのハッコちゃんを失ったのは語り手「わたし」が幼かったときだ。幼い頃のこけしを失った話であるなら、この感想で十分である。わざわざ老婦人が登場し、幼いころの出来事を語ることにどんな意味を見いだすことができるのか。老婦人が語ることからどんな問題意識を掘り起こすことができるのか。この作品を〈語り手〉を意識して読む理由があると感じた。また、生徒もこの作品に「深い話」とか「苦しみなどいろんなものが残っていて」と記述しており、この

作品から読むべきことがあることを感じていることがわかる。

〈語り手〉の自己表出を意識しながら読むということは、主人公「わたし」にとらえられない〈第三項〉を想定して作品を読むとすることだ。そうすると主人公が思っていることは主人公の捉え方にすぎないことが見えてくる。だが、主人公も精一杯生きているのだ。前述のように、そこに生きることの罪が潜在すると田中実氏は指摘する。

老婦人が語るといことは「幼いわたし」と「当時の状況」で物事を捉えるのではなく、「幼いわたし」が「こけしを渡さなければならなかった」「当時の状況」は「幼いわたし」が捉えた事象であるということだ。それから数十年たった「わたし」からすると「幼いわたし」は戦争の被害者にとどまらない。今回この作品を読んだ授業者の到達点でもある。

(3) 学習課題を設定する

生徒の最初の感想をもとに学習課題を設定した。

①「わたしが風邪を引くとハッコちゃんもかぜをひきました」とはどういうことか。

②「よかったね、よかったよ。」のくりかえしは誰が言っているのか。(傍線は稿者)

③「わたし」がこけしを手放すときなぜ「ちよつとなきました。」なのか。

④なぜ「わたし」は大切なはっこちゃんを手放すことができたのか。

⑤「わたしは電気カーペットの温度を少し下げて」とはなぜさげたのか。

⑥「ユリちゃんはこけしににんでいます。」となぜ言ったのか。

⑦こけしの役割。なぜこけしなのか。

⑧なぜ「メンコメンコ」がカタカナで書いてあるのか。

疑問はこの八つに集約された。生徒と相談し、このあとの授業では時間の関係もあるので②、③、④を扱うことにした。この疑問を確認していたとき、⑤の疑問について意見が出た。「温度を少し下げた」のは「わたし」が「こけしがストーブの中で燃えてしまったことを思い出しているのではないか」といったものである。「温度」が気になる「わたし」を読んでいた。

(4) 疑問②「よかったね。よかったね。よかったよ。よかったよ。」から読む「わたし」の無意識。

二人一組でこの言葉は誰が言っているのか話し合った。以下は授業で出た生徒の意見だ。

・「わたし」がハッコちゃんを連れて行けると思っていた。

「わたし」↓ハッコちゃん ハッコちゃん↓「わたし」

・地図付きになっていることから戦争が終わって良かったねという気持ち。

・このシーンの絵だけ丸く囲われていて別の視点で描かれているよう。

・終戦になつてゐるが、「わたし」の顔の絵が無表情。こけしは笑つてゐるよう。

・こけしが先に「よかつたね」といつてゐる。こけしが焼かれることを知つてゐてこれまで一緒にいられて「わたし」に「よかつたよ」といつてもらいたかつた。

多くの生徒は「わたし」とこけしの会話とつてゐた。しかし、その場面の絵は「わたし」のほうが無表情でこけしが笑つてゐたことに気がついた生徒がいた。このことからこけしが「わたし」を慰めてゐるような光景ととらえた。そこで出た意見が「こけしが先に「よかつたね」といつてゐる」だつた。こけしが「わたし」を慰めるとはどういうことか。「わたし」がこけしを手放すことがわかつてゐる。それはこけしにとつてはとても残酷なこと。そのことも「わたし」はわかつてゐる。「わたし」が困つてゐるのだ。窮地に陥つてゐる「わたし」が、こけしを手放す際にほしかつたのはこけしが「わたし」の行為を肯定してくれること。「よかつたね」という言葉だつた。しかし、こけしの言葉とは、語つてゐる「わたし」の言葉であるはずだ。そうすると、これは「わたし」の無意識を指摘する言葉だつたと授業者は感じた。〈語り手〉が語る「わたし」として読もうとすれば気がつくことである。「わたし」はこけしを手放さなければならぬことはわかっている。その手放すときの言い訳、言い換えるなら自己弁護が必要になるのだ。それが「こけしが良かったね」といつてく

れた」事だつたのではないだろうか。生徒達とはこけしにそう言つて貰えると「わたし」は手放すことができたし、それは「わたし」の心の底の気持ちだつたことを確認した。

この発言の生徒は、自分の意見を言う前に「変なことを言うんだけど、」と前置きをした。この物語の主人公は「わたし」で「わたし」が主体となつて話が進んでいくのが普通と考えられ、こけしが物語をリードすることになる発言に違和感を持つてゐたのではないか。稿者とすれば「わたし」とハッコちゃんと一緒に日本に帰れないことを「わたし」はわかつてゐたのだが、それを意識の底に押し込めてゐたことをこの生徒は抉り出したと感じた。

(5) 疑問③「ちよつとなきました。」から読めること。

授業で出た生徒の意見

「よかつたね。よかつたよ。」の「わたし」が悲しい顔に見える。ハッコちゃんが燃やされることがわかつてゐた。「ちよつと」の場面ではもうこのときには予想通りだつた。だからちよつと」だつた。

・「わたし」が風邪を引くとハッコちゃんも風邪をひきました。」ことから二人の心はつながつてゐたことがわかる。焼かれることも悲しみが二分の一になつてゐた。

・いっぱい泣くと涙で木が湿るから長く苦しませたくない。
・部屋の隅で後ろ向きするときハッコちゃんが励ましてくれた。自分を慰めてくれてゐた。

・焼かれるとわかっていたので、ハッコちゃんの前では泣きたくなかった。

前時の授業からハッコちゃんを「わたし」が手放さなければならぬ気持ちであることをふまえて話し合いが進んだ。生徒の発言からはハッコちゃんが焼かれることをなんとか受け入れようとする思いがみられた。その思いを授業者としては理解することができる。しかし、生徒たちは最初の疑問で「ちよつと」に違和感を持っていた。大切な物をそんなに簡単に普通はあきらめられないことを知っているからである。けれど、ハッコちゃんをちよつと泣いただけであきらめたのは、いままでの戦争教材の学習によって身につけた、大切な物でも「戦争」だから失っても「仕方がない」と言う「常識」のせいである。「常識」が被害者意識を強固にしていたと感じる。

最初にも述べたが、今回の学習で、稿者が今までの戦争を扱った教材のとらえ方を振り返る契機にもなったと思う。戦争を扱った教材は毎年読む。それらの教材は銃後の生活の苦しさを扱うものが多いように思う。そこで培われるのは「戦争は人々の大切な物を奪ってしまう。」というメッセージだった。それと同じように、本作品でも「わたし」の大切なことを「わたし」は父親に渡すしかなかった。「わたし」は父親たちの大切な物が燃やされていることを知っていたので「ちよつと」泣いただけで手渡したのだ。一見聞き分けがよく我

慢しているようである。父親や母親の大切なものが燃やされているのを見ているので、自分のだけが免れるわけにはいかないというわけだ。だが、こけしは戦火によって失われたのではなく「わたし」の手によって父親に渡され、焼かれたと〈語り手〉は指摘しているのである。読み手の生徒達の中に「わたし」が自分で父親にハッコちゃんを渡している意味を問う意識は薄かったと稿者は感じた。

(6) あまんきみさんのインタビュー記事を読む
「朝日新聞 2020、8、15」

(前略)

こんな子もいたと

人生って前に向かって歩いていっていると思いました。

でも四十歳を過ぎた頃から、忘れたいと思った事も全部覚えていけるー人生を木の年輪に例えるなら、私の年輪の芯は大連での日々があるのだと気づきました。いつも心にあるあの頃のことをふと思いつく時、私は戦争について作品にせざるを得なかった。

(中略)

戦争の根本は「相手に殺される前に殺す」ということ。

戦争だけはやめてね。若い方、どうか頑張ってください。私の遺言です。(注4)

前時の授業で出た「こけしを渡すのは仕方が無い」という意

見について考えたかったので、あまさんのインタビュー記事を読んだ。自分の分身とも言えるハッコちゃんを「ちよつとないて」父親に渡した幼い日の記憶は、あまさんの人生の核になっていた。田中氏の指摘する「人が生きる上で抱えずにいられない罪の問題」でもある。

あまさんの「相手に殺される前に殺す」とは、戦場にいる兵士だけではなく、「自分たちが生きて帰るためには、仕方がないこと」というこの自分ではどうしようもないと思っているところは、実は「自分が生きることを選択している」ということであることを生徒と確認した。

（7）授業後の生徒の感想から読んだこと

疑問についての話し合い後、六時間目に、感想を書いた。全員の作品を印刷して配布し、全員で読みあった。

（生徒の感想1）

私はハッコちゃんを燃やすことによって人間が生きる力強さを表していると思った。このシーンでハッコちゃんは「わたし」達家族が無事に日本に帰るための（生き残るため）に燃やされる。これは「いくら人形が大切でも命の方が価値がある」と、「わたし」が考えた結果、親に渡したのだと思う。でも同じようなことはこの家の外でも起こっていると思う。自分が生き残るため周りの人を押しのけて逃げた人がいるかもしれないし、家族や大切な人のために食料を奪い合った

り、命をとりあたりしていたかもしれない。そういう外の世界のことがこのシーンであくまで「人」が「人形」を捨てるといふ描写にし、世界の縮小版をこの家に作ったのかなと思った。一つ前のページの「よかったね」の会話のシーンはなんとなく雰囲気明るくやわらかい感じがして、ハッコちゃんも笑っているように見えるが、燃やされているところは泣いているように見えるため、ずっと信用していたのに裏切られたという外の世界のこととも表しているのではないかと考えた。

（生徒の感想2）

僕は「わたし」がハッコちゃんを父に渡したことは、現代の人々へのメッセージだと思った。理由は「わたし」が生きていた時代は、敗戦直後で欲しいものも買ってもらえず、一番大切だったものですら燃やされてしまっていて、それでも「わたし」がわがままをいわずに渡すことができたのは、親が自分のこけしのためにどれだけ苦労していたか知っていたからだと思う。このとき、「わたし」の親もどうにかしてハッコちゃんを持って帰れないかと他のものを燃やしているときに考えていたと思う。しかし、持って帰る方法がなかったから燃やすことにしたのだと思う。自分にとって損なことを全て否定するのではなく、そこに至るまでのいろんな人の努力を見たりすることによって、相手を思いやって生活したり、多少辛かったとしても、次へと進んでいってほしいと

いう作者の思いがこめられていると思った。

1の生徒は田中実氏がずっと指摘してきた「自我」の問題に触れていると感じる。この生徒自身が日頃感じている、ほかの生徒と暮らす学校生活での小さな軋轢が核になっていると授業者は感じた。

2の生徒は授業の中で生徒たちは父親たちが「わたし」のハッちゃんを出発ぎりぎりまで温存していたことを読んでいた。幼い「わたし」への精一杯の思いやりだったことだろう。この感想は自分に見えていないこともあると気づくことが出来た指摘だと感じる。

今回は田中実氏が指摘している「ナデナデ」の世界には触れられなかったが、必死で「わたし」を守ろうとする両親の存在を読むことが出来たことは、老婦人がゆりちゃんを見守るまなざしに重なっていくと感じた。老婦人のまなざしから読むことで、幼い「わたし」の物語では見えない世界を読むことができる。

四 〈第三項〉 論で深まる文学の授業

なぜユリちゃんが最初に登場するのか。戦争でこけしを失ったことだけを問題にしている話ではないからだ。田中氏は先の論考で「このお話の老境の〈語り手〉の〈わたし〉は殺すか殺されるか、生きるべきか死ぬべきか、これとの格闘を経ってきたがゆえに、相手と自分を区別しない、ナデナデの尊さ

に気づく境地に辿り着き、かつての童女の「わたし」とユリちゃんを重ねるのです。」(注5)とする。物語を読むだけではなく、〈機能としての語り手〉の位相を読む。冒頭にも述べたが、ストーリーをなぞる読みでは幼い「わたし」の悲しさしか読めない。ユリちゃんの安らかな寝顔を見る〈語り手〉の「わたし」の登場によって、安らかさの尊さは「生きるか死ぬか」の中を生き抜いてきたからこそわかることが語られている。

なぜこけしは泣き顔なのか。稿者も昔祖母からこけしのお土産をもらったことがある。そのこけしはしつかり着色されていてどうやっても汚れる様子はなかった。だから「わたしの記憶の中の」と言う言葉に引つかかった。「語り手」の「わたし」の記憶である。本当に汚れているのかどうかはわからない。稿者に捉えられたのは「わたし」にとつて泣きたい記憶であることだ。

メンコメンコのカタカナは何か。これについて田中氏は「生と死の双方を囲い込む中、生きることのつながりが『あるひあるるとき』の神髄で、作品末尾は「メンコメンコトナデラレテコケシハマルクナツタノサ」という全体の付記が〈機能としての語り手〉によって付け加えられ、構造化されているのです。」(注6)としている。〈機能としての語り手〉の位相を捉えると殺すこと殺されることというひとつの出来事の両面を包み込む世界を象徴している言葉そのものではないか。

文学の授業はどうあるべきか。稿者は「人の生きる姿を捉える」ことだと考える。もちろん授業者も含めてである。ストーリーをなぞるだけの授業では捉えられない。〈第三項〉論を授業者が踏まえて、精一杯生きる登場人物たちの姿を読み、〈語り手〉からの言葉を受け止めることだ。授業者の授業へのスタンスが変わると、今までどこかに正解があると思っていた生徒たちが自分で言葉の意味を吟味し始める。自分に問い返すことが、読み手の主体を鍛え、作品の読みを深めることになる。

注

- (1) 田中実「無意識に眠る罪悪感を原点にした三つの物語―〈第三項〉論で読む村上春樹の『猫を棄てる 父親について語るとき』と『一人称単数』、あまんきみこの童話『あるひあるとき』―都留文科大大学院紀要 第25集 P30
- (2) 『あるひあるとき』のら書店編集部より引用
- (3) (1)と同じ P32
- (4) 朝日新聞 2020、8、15
- (5) (1)と同じ P33
- (6) (1)と同じ P33

(やまもと・ふみこ／北杜市立武川中学校)

明日の文学の授業のために

― 記念シンポジウム「新しい研究会への期待と今後の課題」に寄せて ―

山下 航 正

はじめに

稿者は、私立中高一貫校での六年を経て、現在は高等専門学校（以下、高専）に勤務している。理系教科が重視されがちな高専ではあるものの、国語は必修科目であり、国立高専で導入されている「モデルコアカリキュラム」（注1）にも「技術者が分野共通で備えるべき基礎的能力」として明記されている。そして、科目内容においては高等学校学習指導要領を参考にしつつ、1年から3年までの課程では検定教科書が多く使われている。その意味では、同席のパネラーのご報告内容と重複する部分もあると思われるが、ご了解いただきたい。

また、稿者は、大学院修士課程までを教員養成系学部在籍し、その後の大学院博士課程では文学研究科に進学した。ゼミナールはいずれも近代文学専攻だったのだが、自身がやがて教職に就く上で、文学の読み方と文学の教え方との両者がある程度身につけておく必要があるという思いがあったためである。ある意味では特殊な過程を辿り、文学研究と国語教育研究の双方を志した者としての見解を述べることになるが、この点についても忌憚なきご意見を頂戴できればありがたい。

一 「架ける会」への期待

まず本会への期待についてであるが、本会の名称にも表れているように、「文学研究×国語教育」のより明確な具体化・具現化である。それは、文学研究や国語教育研究に携わる研究者と小・中・高の実践者との、あるいは文学研究と国語教育研究に関わる研究者同士の、交流・交差の場として、本会が機能していくということである。両分野とも、様々な学会・研究会、民間教育団体が存在しているが、それらの連携が十分であったとは言いがたい。本会の設立宣言（注2）にある、「文学研究と国語教育研究が相互に学び合い、互いに資するような有機的な関係を作」り、「広い範囲の実践者と研究者が集まり、いかなる思想的立場も受け容れるという前提のもと、忌憚のない議論をしてい」くための場ということである。それは具体的には、次のような項目として現れてくると思われる。

a 新教材の発掘

本シンポジウムの直前に報告された「あるひあるとき」は令和二年七月の刊行で、世に出てまだ一年程度しか経っていない作品である。教科書未掲載の作品による授業実践は、作品の新たな価値を明らかにするとともに、今後の教科書作成での幅と可能性を広げるものになる。

b 学習者の校種にとらわれない実践

「あるひあるとき」の対象年齢は出版社ホームページでは「小学中学年から」とされているが（注3）、実践報告での学習者は中学生も対象でありながら、教材として十分に魅力あるものであったと思われる。既に実施されているかと推測するが、特定の作品における校種（小・中・高・大）の違いによる学習者の反応の比較といった研究の可能性を開くものでもある。ただし、作品の内容によっては、発達段階や生活経験等の面での学習者への配慮が必要である。

c 定番教材やかつての採録教材の更新・再評価、教科書の再編・改訂

先述 a は教科書未掲載の作品に特化した場合の利点である。かつての教科書での採録教材や、現行教科書での採録教材を対象とした研究・実践活動は、対象学年の再検討、作品の新たな読みの析出を含め、多くの作品の可能性を広げるものになる。

d 正解到達主義と正解到達主義批判の両者の乗り越え

設立宣言と重複する内容となるので、詳細は省かせていただく（注4）。

e 「語り」を軸とした文学の授業の構築

文学の読みの授業をより深めるために、本会は田中実氏の「第三項」理論（注5）を重視し、「語り」に着目させる授業の重要性を考えている。教科書の「学習の手引き」の類いでは以前よりも見受けられるようになった「語り」という術語をさらに浸透・進化（深化）させなければならない。

二「架ける会」の今後の課題

右記のような事項を達成していくために、本会に関わる研究者や実践者が意識的に取り組むべき課題も幾つか想定される。今回は現時点で思い浮かぶ三点を取り上げることにする。またそれらは、文学研究や国語教育研究の課題としても

自ずと現れてくるものではないかと考えている。

a 国語科再編のなかでの文学教育の意味・意義の発信
この事項の考察のために、「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 国語編」（注6）内の「科目構成の改善」を確認しておきたい。誌面の都合上、本来横書きであった表を縦書きに改めている（傍線は引用者、以下同）。

平成21年告示 学習指導要領		平成30年告示 学習指導要領	
【共通必修履修科目】 国語総合（4単位）		【共通必修履修科目】 現代の国語（2単位） 言語文化（2単位）	
【選択科目】 国語表現（3単位） 現代文A（2単位） 現代文B（4単位） 古典A（2単位） 古典B（4単位）		【選択科目】 論理国語（4単位） 文学国語（4単位） 国語表現（4単位） 古典探究（4単位）	

（単位数は標準単位数）

高校一年課程においては、現行（本発表の令和三年八月時点）の「国語総合」4単位が「現代の国語」2単位と「言語文化」2単位に分断される形となっている。そして、次年度に向けての教科書採択を巡る報道でも話題になったが（注7）、「現代の国語」は実用的な文章のみを扱う分野とされ、従来は現代文領域として扱われていた小説教材が「言語文化」に吸収

されることとなった。同様に、高校二年以上を対象とする科目においても、「現代文」が「論理国語」と「文学国語」とに分割されている。これらにより、必修科目では文学の割合が縮小され（注8）、選択科目では理系選択の高校生が文学を学べなくなる、という事態が想定される。高校の教育現場でも、教科書採択で非常に頭を悩ませているという話を耳にしている。

このような指導要領の改訂の背景・根拠には、文科省が以前から頻繁に話題に挙げる「読解力」の養成がある。それは、今回の学習指導要領の改訂に直接的に影響を与えた中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（注9）を見ても明らかである。

・「PISA2015では、読解力について、国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの、前回調査と比較して平均得点有意に低下しているという分析がなされている。（中略）子供たちが将来どのような場面に直面したとしても発揮できるような、確かな読解力を育んでいくことがますます重要となってくる。」

・「PISA2015における読解力の定義は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組むこと」であり、書いてあることを受け身で捉えるだけではなく、見つけ出した情報を多面的・多角的に吟味し見定めていくことや、情報と自分の知識等を結び付けたりして考えをまとめていくことなどが求められている。」

ここに伺えるのは「読解力」の定義をめぐる齟齬である。本来の「読解力」とは「読み解く力」すなわち文章の内容を理解しながら読み進める能力のことであるはずだ。しかし、ここで中教審答申がいうところの「読解力」とは、問題解決能力・創造力・想像力、といった表現に換言できるものとな

っている。どちらかと言えば、「読解力」とは問題解決能力・創造力・想像力を包括するようなものではなく、むしろそれらを発揮する上で必要となる諸能力の一つに当たるような能力であると思われる。

さらに、「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説国語編」に戻って、「科目の要点」（注10）も確認しておく。

【論理国語】

主として「思考力・判断力・表現力等」の創造的・論理的思考の側面の力を育成する科目として、実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視して新設した選択科目である。

【文学国語】

主として「思考力、判断力、表現力等」の感性・情緒の側面の力を育成する科目として、深く共感したり豊かに想像したりして、書いたり読んだりする資質・能力の育成を重視して新設した選択科目である。

先の中教審答申のいう「読解力」を踏襲した内容になっている。それぞれの科目において用いられている「創造」と「想像」という点に差異があるのだが、「想像」もしくは「創造」はどちらか一方の科目においてのみ重視されるのかという点に問題がある。

国語科教員は従来から文学作品のみを扱って指導してきたわけではなく、「論説」その他を通じて学習者の論理的思考力等を伸長していく責任もある。そのため、文学の授業の短縮・削減のみを安易に批判するのではなく、国語科の科目構成のなかで、「論説」や「小説・詩歌」等の個々の特性を明らかにした上で議論していくことも必要であろう。また、そのような取り組みの中で、言語技術に関する議論の再整理も必要になってくるのではないだろうか（注11）。

b ウィズコロナ下、ポストコロナ下の教育への対応
令和二年度は特に、Zoom、Moodle、Microsoft Teams、

Blackboard Learn」といったソフトウェアを利用しながらのオンライン授業（遠隔授業）が多く展開され、稿者も勤務校で対面授業や学年別登校などと併用しながら遠隔授業も行った（注12）。全国的に校種を問わず同様の状況だったのだが、その背景には、新型コロナ流行直後に出された文科省の“学びを止めない”という方針・スローガンと、これに直接的に関わる経産省の『未来の教室』プロジェクト」が存在したことはご存じの方も多いだろう。そして現在は、その延長としてBYOD (Bring Your Own Device) 推進のなかでの教材開発も、引き続き行われている。これらを押さえつつ、現状と今後について論じたものに、佐藤学『第四次産業革命と教育の未来 ポストコロナ時代のICT教育』（注13）がある。次に引くのは、世界のICT教育の実態や背景、それらに遅れを取っている日本の現状を示した後に、今後の世界の教育が行うべき「学びのイノベーション」について述べた部分である。

「創造性」という言葉は教育の分野で頻繁に使われますが、この言葉は厄介な概念です。「創造性」は教育の究極的な目的と言ってよいでしょうが、「創造性」とはどういう能力なのか、どうすれば育むことができるのかを明確化することはとても難しいからです。そもそも「創造性」を定義すること自体が困難です。したがって「創造性の教育」はいつも混乱をひき起こします。しかし、わかっていることはあります。「創造性」は、芸術的創造と批判的思考（異なる視点による思考）によって培われる想像力（Imagination）が基礎にあることです。そして、この想像力はAIがどんなに発達しても人間に固有の能力であり続けます。

「労働のAI化とロボット化」が進む第四次産業革命のもとでは「新たに創出される労働のほとんどは、現在の労働より知的に高度な労働」であり、「第四次産業革命は、労働と同等に学習を遂行する学び続ける労働者」を必要としている」

るため、「学びのイノベーション」が求められると佐藤氏は説く（注14）。氏の眼差しは学びの場としての大学や大学院にまで向けられているのだが、教育全体の問題としてだけではなく、まず我々は国語という教科が果たすべき役割というところで考えなければならぬ。本会との関わりでいえばそれは、「創造性」あるいは想像力と言語や文学との関わり方であり、「第三項」理論を踏まえた実践（内容、数）の摸索と充実であろう。

本会の発足は、「第三項」理論をめぐっての建設的な議論の場の確立を目的としている。この理論に魅力を感じ学んできた我々は、「読み」の理論としての、また世界観認識（ものの見方・考え方・とらえ方、およびその更新）のための理論としての「第三項」理論を、教材研究や授業実践に生かすための自己検証・自己研鑽の場として、本会を機能させていく必要がある。ただしそのためには、設立宣言（注15）にあるように、「いかなる思想的立場も受け容れるという前提のもと、忌憚のない議論をしていくことが不可欠になる。よって、新たな教材解釈や授業実践を提示する月例会や研究会等において、発表者と参加者双方に、意見交換や質疑応答の場での真摯な姿勢が求められる。

おわりに

今年度、約十年ぶりに「山月記」の授業実践を行った。かつての実践時の稿者の読み（注16）に今ひとつ自信がなかったために自ずから遠ざけていた教材であり、しかし授業準備の段階で解釈や板書に特に手を加えるようなこともた訳ではなかったのだが、学生の反応は当時よりも良かった印象がある。そのような印象が何に因るのか、授業後の感想等を含め、検証を行う必要があると考えている。またその一方で、語り手に着目する必然性が分らないという内容の授業後

の感想もあった。正直に記してくれたことへの感謝と同時に、実践における自身の力不足を思い知らされている。

文学の授業においては、学習者は自身の読みを曝すということを行っているのであり、誤答への恐れとは別に学習者が回答に尻込みをする(注二)ことは決して不思議ではない。だからこそ、文学の授業において学習者が達成感と理解とを得られるような授業を実践すべく、発問の精査や、その背景となる教材研究、授業実践の積み重ねがより求められている。本会の今後の活動がその確かな一助となるよう、私自身も微力ながら関わっていきたいと考えている。

注

(1) 高専における「モデルコアカリキュラム」は、国立高専のすべての学生に到達させることを目標とする最低限の能力水準・修得内容である「コア」と、高専教育のより一層の高度化を図るための指針となる「モデル」とを提示したものである。平成二十三年度に「モデルコアカリキュラム(試案)」が策定され、内容の見直し・追加の後、平成三十年以降すべての入学者を対象として実施している。国立高専機構の当該HP参照のこと。 https://www.kosen-k.go.jp/about/profile/main_super_kosen.html

(2) 本会HP参照のこと。 <https://www.bungakukakuru.com/>

(3) 「のら書房」HP参照のこと。

https://notashoten.co.jp/book_detail/%3%81%82%3%82%8b%3%81%8d-%3%81%82%3%82%8b%3%81%8a8%3%81%8d/

(4) 発表当日は説明を行わなかったが、田中実氏や須貝千里氏の諸論考に多くを学び、それをもとに発言した。ここでは特に、須貝氏「『目次』・『単元』・『学習の手引き』―ポスト・ポストモダンと国語教科書の課題―」(平成二十四年八月、「山梨大学 国語・国文学と国語教育」第19号)から、長くなるが要点を引く。なお、本注以後の傍線も、すべて引用者による。

(1) モダン

「モダン」の原理は言語とそれが指示する対象との一致にあります。

こうした言語対象という実体主義は科学に対する信頼と信仰が疑われない時代に対応し、そうした事態を「モダン」という語によって提示します。それは、経済の高度成長の時代、〈国家〉の中の〈私〉の時代と並走しています。問題を文学に焦点化すれば、「モダン」においては「リアリズム」の徹底こそが「近代文学」の真骨頂であると言われ、こうしたことが「あたりまえ」とされています。教育に焦点化すれば、「正解到達主義」の時代というようになります。我が国においては、一九七〇年代の後半までの近・現代教育史をこのように概括することができます。

(2) 「ポストモダン」

「ポストモダン」の原理は言語とそれが指示する対象との不一致にあります。

こうした言語対象という非実体主義は科学に対する信頼と信仰が疑われ、徹底的なアンキーという事態が問題にされるようになった時代に対応し、そうした事態を「ポストモダン」という語によって提示します。この原理は、二〇世紀の初め、ソシュールの言語論やヴィトゲンシュタインの論理哲学探究によって切りひらかれたものであり、事後的に「言語論的転回」とか「現代思想」とか呼ばれています。「テキスト論」などは、その現れの一つです。(中略)問題を文学に焦点化すれば、「ポストモダン」においては「リアリズム」の虚偽を問うことが問題の核心であり、したがって、「近代文学の終焉」(柄谷行人)ということになり、こうしたことが新たな「あたりまえ」として生み出されました。教育に焦点化すれば、「正解到達批判主義」の時代ということになります。我が国においては、一九七〇年代の後半以降、今日までの現代教育史をこのように概括することができます。

ただし、「ポストモダン」問題を受けとめていく際に、以下のことが重要な問題となります。「ポストモダン以後」とは「ポストモダン」の原理が浸透している時代のことではありますが、我が国においては、それは実体主義の温存という混迷の中にあり、「エセアンキー」と評さなければならぬ事態が現前しています。それは一方で「正解到達主義批判」の立場をとり、他方で「正解到達主義」の立場をとるといふ事態です。この事態は、実体主義と非実体主義とに引き裂かれ、そのことに対する自意識を欠いています。したがって、事態を引き裂かれているとはとらえずに、両者を補完的な関係としてとらえ、バランスを取るうとします。こうした対応が「あたりまえ」とされ、そのことによって、混迷と腐敗

を招来することになってしまっています。(中略)

しかし、看過してはならないことは、こうした事態は、一神教の文化(キリスト教のような自他の区分を前提とする言語文化)ではなく、八百万の神々の文化(自他未分の言語文化)に支配された我が国においては、混沌と腐敗ではなく「あたりまえ」のこととして許容されてしまっているのです。それゆえに、我が国では、問題は外交的暴力としては顕現せずに、内向的暴力として顕現するという事態を招来しました。

(3) 「ポスト・ポストモダン」

「ポスト・ポストモダン」の原理は「ポストモダン」の原理をいかに超えることができるのかという課題に正対することが求められている時代に対応し、そうした事態を「ポスト・ポストモダン」という語によって提示します。「ポスト・ポストモダン」の時代を切りひらいていくためには、田中実が提起する(第三項)と(語り)の問題に関する探究が求められています。

(第三項)とは、主体と主体が捉えた客体という二項の外側、(ことばの向こう側)の、到達することも、了解することもできない(外部)のことです。「主体」と「客体」の二項の関係は、「モダン」においては「客体」を主体とすることを前提にしましたが、こうした考え方を「ポストモダン」は「主体が捉えた客体」であるというように粉碎してしまいました。しかし、だからと言って、「客体そのもの」を想定することを等閑に付すことはできません。なぜならば、「客体そのもの」は到達不可能、了解不能でありますが、「客体そのもの」の(影)が「主体」を取り囲み、働きかけていることを否定することはできないからです。

(中略)問題を文学に焦点化すれば、「ポスト・ポストモダン」においては、「近代文学」とは何かの問い直し、村上春樹の文学とは何かの探究ということになります。このことは(語り)を語り／語られる関係として把握することの問い直しということを要請しており、この問題に第三項の問題が及んでいるという視界を切りひらいていきます。この事態を顕現させたのが「近代小説」です。「近代小説」の原理は、本質的に「ポスト・ポストモダン」を切りひらいていくということにかかわっているからです。とすれば、「近代文学」はいまだ「終焉」してはいないということになります。教育に焦点化すれば、「読むこと」Ⅱ「主体がとらえた客体」には(第三項)の(影)が働いているということになります。こうした言語観が国語学力観の前提にされなければなりません。このことは、「あたりまえ」を超えて、文学教育の必要性を引き出し、

「これからの国語科教育」の課題とは何かというものの、新しい地平を切りひらいていくことになります。なぜならば、従来の学力論も「主体」と「客体」の二項という枠の中で問題にされ続けてきており、「学力」とは何かをめぐる混沌と腐敗を繰り返してきたからです。この事態を超えていくためには、「客体そのもの」の問題を問うていかなければなりません。「客体そのもの」の(影)の働きに着目して、学力論は構築されなければなりません。このように「ポスト・ポストモダン」の根拠を概括することができます。

(5) 参照すべき論考は多々あるが、ここでは田中実氏「(原文)という第三項——プレ(本文)を求めて」(田中実／須貝千里『文学の力×教材の力 理論編』、平成十三年六月、教育出版)を挙げることにする。

「(原文)」

客体としての文学作品の文章と主体としての(本文)との間に第三項として設けた。読書行為によって客体の文章から(本文)が立ち上がって行く際、網膜に現象する実像をこう仮に呼んだ。我々の日常生活では全く自覚し得ない存在であるが、実体性を持っている。主体の知覚作用以前、(本文)化される以前の対象を指している。

文学作品の(原文)は到達不可能な了解不能の《他者》と言いつ換えることができる。」

(6) 文部科学省、平成三十年七月、p11。

(7) 第一学習社『高等学校 現代の国語』において、芥川龍之介「羅生門」、原田マハ「砂に埋もれたル・コルビュジエ」、夏目漱石「夢十夜」、村上春樹「鏡」、志賀直哉「城の崎にて」の小説5編が「その他」の教材として採録されていたが、「学習の手引き」「活動の手引き」の内容を修正することで、文科省による検定に合格した。実用的な文章として評論や論説のみを扱うはずの「現代の国語」に小説教材が採録された状態で認可されたことを受け、他の教科書会社からは反発の声が上がり、また第一学習社ホームページにおいて「従来の「現代文」教科書のようなイメージでご利用可能」等の文言があったことから、「一般の学習指導要領改訂の趣旨に沿っていない」として文科省から指導されることとなった。こういった状況を受けて、萩生田光一文科相からの依頼を受けた教科書用図書検定調査審議会は、第一部会国語小委員会において

検討、令和三年八月二十四日に「高等学校「現代の国語」に関する教科書検定の考え方について」が取りまとめられ、同文書は翌日に文科省初等中等教育局教科書課・同教育課程課から「高等学校「現代の国語」に関する教科書検定の考え方等について」の中に含まれる形で関係教育機関に通知された。

(8) 高等学校の国語で学ぶ内容が「評論」「小説・詩歌」「古文」「漢文」でそれぞれ同等量の扱いだったとすると、「評論」が独立して一科目となることである意味倍増することに比して、近現代文学に相当する「小説・詩歌」は「古文」「漢文」と併せて一科目分に圧縮される形になり、国語の授業時間数に換算すれば、1/4から1/6に縮小されることも受け取れる。

(9) 中教審第197号、平成二十八年十二月二十一日、P6。

(10) 同前掲注6、a16～a17。

(11) 阿部昇氏は『国語科重要用語事典』（高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著、平成二十七年八月、明治図書）において、言語技術を「言語を読む・書く・話す・聞くことに関する技術のこと」「『Language art』『Language skill』にあたる」と定義し、「国語科教育の世界では（中略）片々のハウツー、マニュアルのことであるという誤解があり、「国語科教育を『言語の教育』として行おうとする場合、読み・書き・話す・聞くに関する『言語技術』(art・skill)を重視しないとそれは成立しない」ため「この観点から追究され積み上げられてきた研究・実践の成果は、正当に評価され継承・発展させられるべきである」が、「過度に道徳主義的な要素を担わされていたという事情から、そういった『art』『skill』軽視の風潮は今でも残っている。」と述べている。この指摘に異論はないのだが、新指導要領における「現代文」の「論理国語」と「文学国語」への分離、「実用的文章」重視といった方針は、理解が十全ではないまま言語技術が都合よく利用されたような面もあるのではないかと思われる。氏が指摘するように「系統的と呼ぶにはまだ弱い」ため、言語技術の習得過程と認知レベルとの因果関係、習得レベルや運用レベルの目標や評価基準、その実現のための具体的な方法（学習方法や教材）など、精査・考究が必要である。

(12) その過程で、独立行政法人国立高等専門学校機構本部主催のウェーブ会議の他、国立情報学研究所主催「4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」（令和三年一月十四日開催時から「大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム」「教育機関DXシンポ」に改称）にも複数回参加した。データダイエットやIT格差への配慮等については有益であったのだが、それらは言わばハード面での問題解決のための実例紹介・情報提供であり、ソフト面すなわち教科レベル・実践レベルでの情報提供は少なく、報告があったとしても理系教科のものがほとんどであった印象がある。なお、稿者の当時の所属は広島商船高等専門学校であり、ここで挙げているものは、ZoomやMoodleを除き、同校で実施したシステム・事項である。

(13) 令和三年四月、岩波書店。

(14) 佐藤氏は前掲書において、新指導要領や中教審も参照をしたPISA2015の分析結果をもとに、「学校におけるコンピュータの活用時間と学力テストの結果とは逆相関を示している」で、PISA調査委員会も「コンピュータは情報や知識の獲得や浅い理解には有効だが、深い思考や探究的な学びには有効ではない、という解釈で答えている」ことから、「批判的思考や探求的思考による学びは、顔と顔をつきあわせて行う共同的学びが最も有効」と述べている。稿者も同意するが、現コロナ禍における遠隔授業や、従来から存する遠隔地とのオンライン授業などのメリット自体は否定できない。対面授業と遠隔授業のそれぞれの長短の見極め・整理と、それを踏まえてのそれぞれに適切な学習内容・教材の開発が急がれる。

(15) 同前掲注2。

(16) 拙稿「『読み』を意識させる授業——中島敦『山月記』の実践から——」（平成二十四年十二月三十一日、「広島商船高等専門学校紀要」第三十四号）。

(17) 論説・評論よりも、自身の生活経験から読みが生まれる文学の方が、その傾向が強いように思われる。そして学習者に限らず、授業者も同様に自身の読みを曝していることになるはずである。諸事情により指導書の読みをそのまま提示する授業においても、その読みを提示するこ

とに対する責任を、そしてその責任がとすれば正解到達主義の一因となっていることへの認識を、授業者は持つておくべきではないだろうか。

〔付記〕

本稿は、本会「設立の会」（令和三年八月八日、オンライン開催）における記念シンポジウム「新しい研究会への期待と今後の課題」での発表を基にしつつ、主旨はそのままに補足を多く加えたものである。当日賜った貴重なご意見・ご指摘に、感謝申し上げます。

（やました・こうせい／大分工業高等専門学校）

作品の意志へ 「モチモチの木」 (斎藤隆介作 滝平二郎絵) を授業する

―「モチモチの木」に天から聖なる雪が降る―

中 村 龍 一

一 〈作品の意志〉へ

1 「物語と小説」の相関を考える

教育出版社の国語科の教科書『ひろがる言葉 小学国語 三下』には「モチモチの木」(斎藤隆介作 滝平二郎絵)と、「おにたのぼうし」(あまんきみこ作 いわさきちひろ絵)の絵本二作品が掲載されています。

「モチモチの木」は旧暦の霜月二十日(クリスマスの頃)の「山の神様のお祭り」の話です。「おにたのぼうし」は除災招福の「節分」の話です。教育出版社の教科書ではこの二作品をほぼ同時期に三年生の子どもたちが読むことにカリキュラムではなっています。ここには大きな意味があると私は考えています。

それは「モチモチの木」と「おにたのぼうし」は、田中実の「第三項論」では文学作品の〈読み方〉が生成する作品

世界が全く違います。そこには、「物語と小説」の相関の問題があるからです。

小説の中から、主人公の出来事しか読まない読み方を主人公主義とかプロット主義と呼んで批判してきたが、それは、小説という機能には、登場人物同士の劇(プロット、ストーリー)だけでなく、それ以上に〈語り手〉と登場人物の関係を読むことが肝心であると考えているからである。それはプロット、ストーリーを重要視しないという意味では全くない。(語り手)と登場人物の関係に“小説の秘密”、すなわち、他者性の秘密が隠されていると考えるからである。」(注1)

この田中実の文学作品の世界のとらえ方は、今日の「〈読み〉の原理」の到達点であると私は考えています。田中は

「登場人物同士の劇だけでなく、それ以上に〈語り手〉と登場人物の関係を読むことが肝心である」と言っています。

「小説という機能には、まず登場人物同士の劇が語られている」を私が読んだとき、舞台上の劇が想像されました。

うさぎと亀が山の頂上まで競走した寓話の劇もあれば、「鶴が娘の姿に変身し恩返しをする不思議な劇もあります。ここでは、あり得る話だとかあり得ない話だとか話の内容が問題なのではありません。負けるはずがないうさぎが亀に負け、鶴が人間に変身し恩返しをして去っていく摩訶不思議な話でもいいのです。それ「だけでなく、それ以上に」と田中は続けて、「それはプロット・ストーリーを重視しないという意味では全くない」のです。劇はどうでもいいとは言っていない。ここは見落とせない文言です。

「〈語り手〉と登場人物の関係を読むことが肝心である」、ここに“小説の秘密”、他者性の秘密が隠されていると田中は述べています。作品を読むと、私たち〈読み手〉には〈語り手〉が現象します。〈語り手〉はこの劇を〈聴き手〉に語っているのです。劇は言い換えれば 物語（Ⅱ「できごと」と）と言えましょう。もちろん舞台上の劇、例えば木下順二『夕鶴』であれば、〈つう〉も〈与ひよう〉も〈惣ど〉や〈運ず〉も登場人物同士の関係を生きています。しかし、「それ以上に」〈つう〉と〈与ひよう〉の愛の断絶は、客席の観客に落とし込まれて矛盾を惹き起こします。そこに「小説の秘密」が隠されて「いるということだ

と思います。『夕鶴』の解決できない矛盾をメッセージとして受け止めてしまうのは〈与ひよう〉と同じ人間である観客です。その後に続く「他者性の秘密」については後述します。

2 〈作品の意志〉という難問と向き合う

文学作品に「〈作品の意志〉がある」ということはどういうことなのか？」が、今の私にとって作品の〈読み〉や授業実践での最大の難問となっています。もし、作品に「意志」があるのなら正解があるとも言えるのではないでしょう。ただ今日、文学作品自体に「読み」の正解があると

純粋に主張する者はほぼ皆無と言っているでしょう。正解はない、しかし〈作品の意志〉があると「第三項論」の田中は述べているのです。それが本当なら授業の中で〈作品の意志〉はどのようなにはたっているのでしょうか？ この疑問を「モチモチの木」（斎藤隆介作 滝平二郎絵）の授業実践で具体的に考えてみたいと考え私はこの稿を書くことにいたしました。

文学作品はA読み手に応じてさまざまな〈本文〉を生成していくが、Bそのなかでは一定のベクトルを持った力学が働いていると考えられ、その力学の根源を〈作品の意志〉と呼んでいる。Cこれは読み手の恣意を超えて、働く。D読み手は読みを通して自分の価値観・世界観が瓦解

されていくが、それは〈作品の意志〉に促されていると考
えたい。E〈作品の意志〉に促され〈読みの動的過程〉を
たどっていくと、それまで隠れていた己の内奥が現れ、何
らかの意味で、読み手の〈いのち〉と作品の〈いのち〉が
響き合うはずである。(同右)

A「文学作品は読み手に応じてさまざまな〈本文〉を生成」、
〈読み手〉は記述された文章に自分のことば経験で浸み込
ませイメージと意味を紡いで文脈を作っていきます。これ
が〈本文(ほんもん)本文〉です。〈読み手〉が作品世界に
惹きこまれ、没頭すると、〈本文〉は生き生きと〈読み手〉
に現象するものです。当然「読み手に応じてさまざま」で
す。言い換えれば、それぞれの〈読み手〉のことばによつ
て作品世界は出来ています。

「が」、B「そのなかでは一定のベクトルを持った力学が
働いていると考えられ、その力学の根源を〈作品の意志〉」
と呼んでいる」のです。どうすれば、この〈作品の意志〉
の働きは見えてくるのでしょうか？ 働きですから、見え
ないこともあるかもしれませんが。電気の働きのように。〈作
品の意志〉の働きがあるから、D「読み手は読みを通して
自分の価値観・世界観が瓦解されていく」、それが〈作品の
意志〉が働いている証なのだ和田中実は言っています。あ
んなに〈つう〉を愛している〈与ひよう〉、自分の羽を抜
いて献身的に反物を織り、〈与ひよう〉に尽くす〈つう〉。

〈与ひよう〉は〈つう〉が自分の助けた鶴の化身であるこ
とは、幕が下りても知ることはありませんでした。〈与ひ
よう〉が「見るな禁」を破り、機屋を覗き見たとき、そ
こに痩せた鶴を見ても〈つう〉と結びつかないのです。結
末で夕空を飛び去る鶴を見ても〈つう〉とは思いません。
しかし、観客にはそのことがすべてわかるように〈仕組み・
仕掛け〉られて語られているのです。つまり、「愛し合う
二人がなぜ幸せになれないのか？ 幸せになつてほしいの
に」という観客の「価値観・世界観が瓦解されて」いきま
す。それがE「〈作品の意志〉に促され、〈読みの動的過程〉
をたどっていく」ということなのでしょう。

それでは、「それまで隠れていた己の内奥が現れ、何らかの
意味で、読み手の〈いのち〉と作品の〈いのち〉が響き合う」、
これはどういうことでしょうか。〈与ひよう〉と〈つう〉の
愛が絶望的に破綻していく、〈作品の意志〉に促されたこ
の〈動的過程〉を生きて、観客はその解決できない矛盾に
悶々としているうちに、私(＝中村)であれば「〈与ひよう〉
は私ではないか？」と突然思えてしまったのです。それま
で〈与ひよう〉に向けられていた眼差しが「己の内奥」に
向けられたのです。私の『夕鶴』観劇もたらしめた「根源」
の「問い」はこのことでした。

「読み手の〈いのち〉と作品の〈いのち〉が響き合う」はこ
のことではないでしょうか。「隠れていた内奥」は〈読み
手〉一人ひとりのそれまでの価値を瓦解させ、一人の観客

にすぎない私の〈いのち〉の根源を問いかえすのです。あまりにも木下順二『夕鶴』にこだわって論を進めてきましたが、ここからは文学作品の〈読み方〉に戻ります。

3 作品に隠されている〈他者性〉秘密とは何か

それでは「小説に隠されている〈他者性〉の秘密」とは何なのでしょう？

ここでは「モチモチの木」と「おにたのぼうし」を例に述べますが、どちらに作品として価値があるかを論じているではありません。作品世界の新しい〈読み方〉の問題、世界観認識の問題をとりあげます。

これまで述べてきたように、〈語り手〉に語られたドラマ（Ⅱ劇）はすべて〈聴き手〉の心の中に生成するのです。「モチモチの木」では〈豆太〉、〈じさま〉、〈医者様〉のそれぞれのまなざしの複数性に着目し、〈語り―語られる〉相関関係を読み、〈語り手〉が何を語っているのだろうかを問います。「モチモチの木」は、私たちの生活言語の範疇の「意識と無意識（その裏にある本当の気持ち）」は？ ……、「なるほど、なるほど」で虚構世界を読むことができます。

「モチモチの木」では近代科学の理屈を超えた「山の神様の祭り」というマタギの信仰世界も語られています。これは科学者である〈医者様〉は真実を知る近代的知識人で、〈じさま〉は「迷信」を信じる前近代の無学な人間なのだ

ということが比較されているのでしょうか。

夏目漱石の弟子で科学者の寺田寅彦は「化け物の進化」と題するこんな面白い随筆を残しています。

不幸にして科学が進歩するとともに科学というものの真価が誤解され、買いかぶられた結果として、化け物に対する世人の興味が不正当に希薄になった、今どき本気になって化け物の研究でも始めようという人はかなり気が引けるであらうと思う時代の形勢である。

全くこのごろは化け物どもがあまりにいなくなり過ぎた感がある。今の子供らがおとぎ話の中の化け物に対する感じはほとんどただ空想的な滑稽味あるいは怪奇味だけであって、われわれの子供時代に感じさせられたように頭の頂上から足の爪先まで突き抜けるような鋭い神秘の感じはなくなったらしく見える。これはいったいどちらが子供らにとって幸福であるか、どちらが子供らの教育上有利であるか、これも存外多くの学校の先生の信ずるごとくに簡単な問題ではないかもしれない。西洋のおとぎ話に「ゾツとする」とはどんな事か知りたいというばかりがあつてわざわざ化け物屋敷へ探険に出かける話があるが、あの話を聞いてあの豪傑をうらやましいと感じべきか、あるいはかわいそうと感ずべきか、これも疑問である。ともかくも「ゾツとする事」を知らないような豪傑が、かりに科学者になったとしたら、まずあまりにしたい仕事はできそうにも思われな

い。(注2)

寺田寅彦は、〈医者様〉の科学的説明も〈じさま〉のマガギの「山の神様の祭り」の意味付けも、「どちらも理屈という意味では同じだ」と言っているのではないでしょうか。それよりも、子どものとき「ゾツとする」経験をしなかったような人間が、かりに科学者にな

っても、たいした仕事はできないと述べています。この「ゾツ」とさせる世界こそ、田中実の〈第三項〉「言語以前」の世界なのだ。寺田寅彦に改めて気づかされました。

「おにたのぼうし」は、「モチモチの木」の生活言語の理屈である「『意識と無意識』と、それを超えた「深層（言語以前）」(注3)を抱え込んで虚構世界が構築されていると田中実は言います。登場人物のそれぞれのまなざしが織りなすドラマ(Ⅱ劇)だけでなく、〈語り手〉と登場人物の関係を讀んでいくと、〈聴き手〉に了解不能の〈他者〉、ここでは〈おにた〉と〈女の子〉の交差しながらすれ違い、出会えなかった愛の問題が現れてきます。それが田中の小説の「他者性の秘密」であると私は理解しています。そのことをこれから具体的に述べていきます。

4 「おにたのぼうし」から「モチモチの木」の授業実践へ

(1) 小説童話「おにたのぼうし」

まず、前半は「おにたのぼうし」を取り上げます。

〈おにた〉は〈まことくん〉や〈女の子〉には見えない存在です。子どもの黒鬼である〈おにた〉という人間には見えない存在を、語り手は虚構世界で見える存在にさせて語っています。ですから読み手に〈おにた〉の「心の物語」が見えてくるのです。ところが、〈おにた〉の〈愛〉は〈女の子〉を求めています。〈女の子〉の〈愛〉は一途に父母さんに向かっていたのです。このことを、〈おにた〉は〈女の子〉が「あたしも、豆まき、したいなあ。」と言うまで、分かっています。同じ空間に生きながらクロスして出会えないパラレルワールドになっています。しかし、この語りの深層を讀むことができるのだとしたのが深層批評(「第三項論」)です。田中実が独自に発見したものです。ここに文学教材の新しい授業をひらく〈読み方〉の可能性を私は実感してきました。

「鬼は外！」と「おにた」は人間界から文化的に排除されます。この〈おにた〉を〈読み手〉が心の底から受け入れるためには、〈読み手〉自身の鬼に対する文化の常識が壊されなければなりません。人間の「鬼は外」の常識が完全に粉砕され、熔解されてしまわなければ、〈女の子〉(人間)は〈おにた〉(鬼)と同じ世界で共に対等の関係でうちとけ合うことはできないのです。敵か味方かの対立は究極は戦いになっていくのです。

国語教育研究者の丹藤博文は「〈内〉が〈内〉であるため

には、〈外〉と差異化しなければならない。差異化は差別と紙一重である。〈内〉の維持・発展は、〈外〉の犠牲によつて強固なものになる。」と、制度強化の内的必然をとらえます。「おに」は〈内〉にとつて〈外〉の存在であつてもらわなければならないのである。この救いようなない悲しみが作品の底流に流れている。いかんともしがたい、この重い現実を、語り手は読者に差し出してゐる。われわれ読者は、〈内〉に籠り〈外〉を排除していいいかと自らに問うように仕掛けられてゐる。「(注4)」と語りを読んでゐます。丹藤の言うように、個性(≡我欲)尊重の現代社会はこの矛盾をより強固に抱え込んでゐます。丹藤はこの「重い現実」の中で読者の一人であるあなたは〈内〉を絶対として〈外〉を排除する側に立っていないか? と自問する語りの仕掛けが「おにたのぼうし」にはあるといひます。そこに「救いようなない悲しみが作品の底流に流れている」は、私も共感します。しかし、丹藤の結論は排除する側と排除される側のどちら側に読者の貴方はつくかの主人公〈おにた〉の側からの見方となつてゐると思ひます。しかし、この見方の正義は絶対ではないのです。教育の現場で起こるいじめ等においても私たちは単純に解決できない複雑さを日常的に経験してゐます。

一方、「女の子」の「罪」を読んだ二人の研究者がいます。国語教育研究者の橋本博孝は「わたし(≡橋本)は自らを磔(はりつけ)磔に架けることによつて、人類の罪を負おうと

した、言いかえれば人への愛を貫いた人物を思い起こした。(中略)それは女の子の純粹無垢さによる。純粹無垢であること、それは、おにた側からいへば、どうしようもない罪なのだ。無垢の罪の深さは、自らそれが罪であることに気づかないところにある。それが無垢であるということだから」。(注5)橋本は「おにた」にイエス・キリストを重ね、「女の子」の存在の罪、「無垢の罪」を厳しく糾弾したのです。さらに、赤坂憲夫の『異人論』(注6)に依拠し、「ヨブ記」を引き「女の子」の無意識の罪を「原罪」として読んだのは文学研究者の横山信幸です。

「女の子」が自分のなかの「内なる制度」に気づいていようがいまいが、人は必然的に、「差別と排除」の対象である〈異人〉≡「鬼」を生み出しながら生きていく。だがもし、これを〈罪〉であると気付いたとき、わたしたちの前にはどのような道があるのだろうか。(注7)

私に突き付けられたのは横山信幸が指摘する「女の子」の「原罪」の問題でした。「おにたのぼうし」は三年生にも教師にも生きることの意味を厳しく問う絵本です。丹藤博文は主人公〈おにた〉の「救いようなない悲しみ」を(読み)、そして、橋本博孝は〈女の子〉の「無垢の罪の深さ」を指摘し、横山信幸は〈女の子〉が「己の原罪に気付いたとき、私たちの前にはどのような道があるのか」と〈女の

子」に横山自身を重ねて読んだのです。ここには「おにた」と「女の子」、それぞれの登場人物のギリギリの物語があります。

この「おにた」と「女の子」の決して分かり合うことのできなかった語りのすべてが「読み手」に落とし込まれます。〈読み手〉は、「私こそ「女の子」ではないか」と思わずにはいられないでしょう。私（＝中村）も罪深い日々を生きています。横山はこのことを言っているのです。この横山の人間として生きることの罪を問う発表に強く撃たれた記憶がいまだに残っています。しかし、ここで「読み」を止めるなら、横山信幸にとって「おにたのぼうし」は、宗教的救いの道にひらかれる「問」で終わる童話ということになります。

田中実とは、女の子が母親の病気が治るように「豆まきがしたい」と言ったとき、「おにた」が「てを だらんと さげて、ふるふるつと かなしそうにみぶるい」する叙述を「この作品の最も印象的な所」であったと自身の読みを示しています。私もこの場面には心震えました。そして、田中はいままとめたのです。

「女の子」は「もし「おにた」が勇気をもって自分自身を現すことができたなら、「おにた」という人物を認め、理解したことだろう。少なくともその可能性はあったはずである。黒豆と化した「おにた」の結末は「おにた」自身が

発した愛の報いを残酷なかたちで受けていたのである。」

（注8）

この指摘はこれが作者あまんきみこの「作品の意志」なのではないかと、今私は考えるようになっていきます。「女の子」は「お母さん」との愛の関係だけに生きています。「おにた」の切ない愛を知り様がありません。そうなのです。「おにた」は季節外れの麦わら帽子を取り「女の子」にその角をさらす外なのです。題名も「おにたのぼうし」です。それでも田中実のこの「読み」に、「おにたであったら、女の子の目の前で角隠しの麦わら帽子が取れるだろうか」という問いが鋭い刃となって私に突き付けられてしまいました。そこには、そうできなかった私の過去の経験が「心の傷」として、今でも残っているからです。

私も「愛の報いを残酷なかたちで受けて」いるのです。「語り手」は、「読み手」が読むことでそれに応じてそれぞれに現象します。物語（「出来事」）を終わりまで読んで、再読するならば叙述にこうした「仕掛け」が仕組まれていることを発見することがあります。でもそれも人それぞれです。それでいいのです。

読み返してみると「語り手」はこの常識の瓦解の過程を語りの初めから語っていたことに気づくこともあります。そして、「読み手」は瓦解の果てから折り返し、再び「おにた」はなぜ麦藁帽子が取れないのか」が、新たな「問い」

となつて私に突き付けられてくるのです。

「おにた」や「女の子」や「お母さん」はもちろん、「まこと君」の家族にも、いや「読み手」自身にも「愛の世界をもたらず」ためには、「もし「おにた」が勇気をもって自分自身を現すことができたなら」の「第三項」を仮設」する必要があつたのではないでしょうか。

少し、「おにたのぼうし」の言及が長くなつたかもしれませんが。しかし、「モチモチの木」と「おにたのぼうし」をつなげて読むことは近代小説（童話）と近代の物語（童話）の仕組みの違いと「読み方」を学ぶ教材としてふさわしい二作品だと私は考えています。

（2） 物語童話「モチモチの木」の授業実践へ

今回の萱田小学校国語部会の私への要請は「モチモチの木」を授業してほしいというものでした。「モチモチの木」の授業で私は試してみたいことがかねてからありました。それは題名「モチモチの木」の意味を子どもたちと読み深めてみたいということでした。願いが叶って八千代市立萱田小学校三年生（向中野学級）での実験授業が実現したということです。（注9）

私は二日間（二単位時間×2日）の授業したのですが、その教材論はこれまでの自論を踏襲した次のような解釈でした。

そして、その夜（じさま）は熊のような唸り声をあげ腹痛を起こします。峠を下り「医者さま」を呼びに行つた帰り道、「医者さま」の背で「山の神様の祭り」を「豆太」は見た気もするのです。しかし「じさま」は科学的な説明をする「医者さま」の帰つた後、「おまえは、山の神様の祭りを見たんだ。」「おまえは勇気のある子どもだったんだ」と断言します。「山の神様の祭り」がその夜見ることでできると経験的に分かつていた「じさま」が憶病な「豆太」に見せるため、仮病の腹痛を起こし「医者様」を迎えに行かせたのです。（注10）

本稿で私は自分のこれまでの「読み」を否定しますが、田中実の「作品の意志」をとらえ直すことによって、物語童話の「モチモチの木」のこれまでの私の解釈が瓦解していくことが経験できたような気がしています。

Ⅱ 「モチモチの木」の授業構想へ

1 主な「モチモチの木」の「読み方」と授業実践史

（1）「豆太」は変容したのか

文学研究者、文学教育研究者は、これまで「モチモチの木」をどのように読んできたのでしょうか。

文学研究者の平野芳信は「モチモチの木」は明らかに通過儀礼物語に属し」ていと述べています。「語りのレベルでは確かに勇氣、それも優しさに裏打ちされた勇氣の尊さを描いてはいる。しかし、構造レベルでは、明らかにこの物語は豆太という少年が大人への第一歩を踏み出すまでを描いているのだ。」(注11)と読んでいます。主人公〈豆太〉の成長譚という物語原型を語りの主題(優しさに裏打ちされた勇氣)で包括する読みと言えましょう。だが、主人公〈豆太〉だけを読むのではなく、〈豆太〉と〈じさま〉の相関関係を中心に〈医者様〉との対比も読むべきだと私は考えます。〈豆太〉の優しさも勇氣も〈じいさま〉との相関関係から生まれたものです。〈豆太〉の優しさは〈じさま〉の優しさとも言えるのです。

橋本博孝は、これまでの登場人物の「心情」を追いかけた読解の読みではなく、「いかなる状況のもとでどのような行動をとったかをうきぼりにすることであり、そうでなくは、行動の意味が明らかにならない。」と、客観的分析的な関係認識の〈読み方〉(注12)を主張しました。

腹痛で苦しむ〈じさま〉を見て、あんなに怖がっていた夜の闇に〈豆太〉が乗り出していったのは、「依りかかっていたものが失われる恐怖、自分の存在の基盤がなくなる本能的なこわさ、これが豆太の深夜の疾走の原動力」であると丁寧な叙述を取り上げ分析し、〈豆太〉をリアルにとらえています。そして、「おまえは、山の神様の祭りを見

たんだ。」と断言する〈じさま〉は、「堂々に行ったか、びくびくしながら行ったか、泣きながら行ったか」に問題はなく、「「病人が出たら、医者と呼ぶ。」、人間としてのあたりまえの行動にこそ値打ちがある。」「その行動を生み出す力を「やさしさ」「勇氣」と言うのだと、豆太に教えたのだろう。」と意味づけています。

〈豆太〉の恐怖心の在りどころについては、私も同感します。〈じさま〉の生き方、信念も首肯できます。ただ橋本も平野同様に主人公〈豆太〉に重心を置いて読んでいます。物語内部の視点人物は〈豆太〉ですが、物語の「語り手」の視角、心理的スタンスはむしろ対象人物の〈じさま〉に寄り添っているのではないでしょうか。「語り手」が冒頭、「全く、豆太ほど憶病なやつはない。もう五つにもなつたんだから、夜中に、一人でせつちんぐらいに行けつついいい。」と無謀なことを何故語るのかはことと関係しています。私は人物たちの気持ちを読むことを否定しません。

(2) やさしいのは〈豆太〉か〈じさま〉か

ここで二人の実践研究者の先行授業を紹介します。

三輪民子(前朝霞市立朝霞第十小学校)は児言研の代表的実践研究者です。「モチモチの木」の授業報告の「終わりに」で子どもたちの感想をこうまとめています。

：「豆太、豆太ってすごくじさまが大好きなんだね。その気持ちすごい伝わってきたよ。じさまも、豆太がすごくすごく大好きだと思う。それにあいしていると思う。」、これに代表されるような感想はたくさん見られた。豆太とじさまの絆をしっかりとらえ、感じているのだ。「じさまを助けに行けたのは、豆太にじさまを好きと思う気持ちとやさしい気持ちがとてもおおかったからだと思いました。」

（略）最初はこりやだめだ思ってたけど、最後はすごいねと言いたいくらい勇気のある子になったことをわたしはとってがんばったねといつてあげたいです。がんばったね、豆太。」この出来事を通して豆太は確かに成長したととらえる感想が多い。

でも、明くる日からまた、セツチンに行けないで、じさまに甘える豆太が描かれて終わっている。そのことを子どもたちは自然に温かく受け入れている。成長というものは、何もかもがすぐに変わるものではない。「でも、あまえたからってゆうきを持った豆太じゃなくなったわけじゃないよ。（略）でも、豆太が夜中に一人でセツチンにムリに行こうとしなくていいんだよ。豆太はまだ五つだし、だんだんでもいいよ。でもなるべく早く行けるようになるといいね。がんばれ豆太。」（注13）

三輪学級の子どもたちは〈豆太〉と〈じさま〉の愛の相關関係を読んでいます。みんな幼き〈豆太〉を最肩します。

三年生の子どもたちも〈豆太〉が可愛いのです。結末の一文を〈豆太〉が変容したかどうかだけでは読んでいません。

次に、「語り合う文学教育の会」で活躍する福村もえこ（奈良市立六条小学校）の「授業を終えて」を紹介します。

：子どもたちと読み終えた今、考えるこの作品のテーマは「自立」と「依存」のように思う。どんな時でも豆太をやさしく包み込むじさま。時にはおとなには「豆太のためにもう少し厳しくしたほうがいいんじゃないか：：」なんて心配になるぐらいじさまは豆太を受け入れる。子どもたちはそのじさまのやさしさに大変魅かれたようで、じさまのやさしさについて書く子が多かった。一番心に残っている場面で「『ゆうきのある子どもだけ』です。理由は、いい言葉だったからです。あと、はつきり言っているのがいいです。」という意見もあったが、じさまが、豆太に生きることをいろいろやさしく教えているのがいいという子どももあり、子どもたちは怒られたり叱られたりするときだけでなく、折に触れ人生の先輩から人間や人生というものについて教えて欲しいという気持ちをもっているのだと感じた。授業後に「先生はどう思う？」と尋ねてくる子もいた。

また、授業計画には入れなかったが、滝平二郎さんの挿絵に魅力を感じた子どもたちが言い出し、最後に一時間好きな挿絵を描く時間をとったところ、モチモチの木や豆太よ

り、じさまの絵を描く子が多かった。(注14)

子どもたちは〈じさま〉にも思い入れて読んでいます。三年生の子どもたちが自分に歳の近い〈豆太〉より、〈じさま〉に共感し感動しているのです。これは私にとって驚きでした。私は福村実践に大きな衝撃と示唆を得ました。

2 〈作品の意志〉―モチモチの木に天から聖なる雪が降る

(1) 私に現象した〈語り手〉

①「じさま」の「心の物語」

〈じさま〉の何よりの心配は幼い〈豆太〉を遺して自分が逝くことです。滝平二郎の絵は江戸時代の風俗を思わせます。六四歳は十分老人です。「まだ、青じし追っかけて、きもをひやすような岩から岩へのとびうつりだって、見事にやってのけ」ますが、そこには〈豆太〉を一人前のマタギに育てなくてはならぬ使命と覚悟があります。

〈じさま〉と共に「語り手」は幼き〈豆太〉が独りで生きなければならぬ運命を語っています。〈じさま〉は五歳の〈豆太〉に何を遺さなければならぬかをいつも考えているのです。〈じさま〉の言動は、全て〈豆太〉が生きるために必要なことです。その〈じさま〉の願いを「語り手」は受け止めて語っているのです。「全く、豆太ほどお

くびようなやつはない。」という書き出しの語りからも分かります。そこには〈豆太〉を深い愛情で育む〈じさま〉に寄り添う「語り手」の〈豆太〉へのまなざしがあります。「全く豆太の奴はしょうがないなあ」と愛を込めて語っているのです。

今夜は真夜中にモチモチの木にひがともる「山の神様の祭り」だと〈じさま〉は言います。〈じさま〉は経験的に分かるのです。〈おとう〉も〈じさま〉も見たのです。それは勇気のある一人の子供しか見ることができないのです。憶病な〈豆太〉は「……それじゃあ、おらは、とってもだめだ……」とあきらめるほかありませんでした。しかし、その真夜中に〈じさま〉は腹痛で苦しみます。〈豆太〉はふもとまで夢中で〈医者様〉を呼びに走り、山道を負ぶわれて一瞬見た「モチモチの木に、ひがついている!」。「豆太」に確信はもちろんありません。しかし、次の朝、腹痛でうずくまっていたはずの〈じさま〉が「おまえは、山の神様の祭り」を見たんだ。」と断言します。なぜ腹痛で苦しんでいたはずの〈じさま〉がそれを知っているのでしょうか。〈医者様〉から聞いたとしか考えられません。〈豆太〉と〈医者様〉以外に知らないはずですから。なるほど〈医者様〉に負ぶわれても確かに子どもは〈豆太〉一人でした。つじつまは合ってます。

②「豆太」のトラウマ

「豆太」は、「とうげのりようし小屋」に「へじさま」と「たった二人でくらししている」と語られています。「豆太」の身寄りは「へじさま」だけと読むのが常識でしょう。母親も亡くなったのでしょうか。「豆太のおとうだって、熊と組み討ちして、頭をぶっさかれて死んだほどのきもすけだった。」と「へじさま」は言います。もしかしたら「豆太」は「おとう」の遺体を見たかもしれません。いやきつと見ていたはずだと私は想像します。

「豆太」は死の恐怖を「くま」ということばで表象させています。文芸学者西郷竹彦もこのことに触れています。「熊に対する恐怖心がいかに深いかということは、真夜中に「へじさま」が腹痛でうなっていたときに「くまのうなりごえ」と錯覚して飛び起きたことにも現れています。いかに熊に対する恐怖が潜在意識の中に深く刻み込まれているかがよく分かります。夜中のしょうべん、モチモチの木が空いっぱいのかみの毛をバサバサとふるうことも仁王立ちした熊のようとも言えます。ただ、「お医者様のところへ行くときも「こわくて」泣き泣き走ったというのも、すべて、熊とばったり出会うのが怖かったからです。」(注15)と西郷竹彦は読んでいますが、「豆太」のトラウマは「くま」そのものだけに向けられた恐怖心ではないはずで、「へじさま」の「へじさま」への愛が峠を下させたのです。

「語り手」は、この「豆太」自身のトラウマと、まだ幼い孫を独り残して身罷らねばならぬ運命の「へじさま」の願

いを背負って語っているのです。

③ 題名「モチモチの木」を意味付ける

語られた全ては「聴き手」の中に落とし込まれていきます。前述した『夕鶴』の舞台の「出来事」と観客の関係です。舞台上の幼い「豆太」は、もちろん「へじさま」の「心のドラマ」を知りません。

「へじさま」は「豆太」の自立を見届けることはきつと出来ません。今は「おとう」の役割も「おっかあ」の役割もしなくてはならないのです。その上マタギの「へじさま」は「豆太」をマタギとして生きることしか教えられません。それしか生きる術を知らないのです。医者様には育てられないのです。「語り合う文学教育の会」の代表の藤原和好は「じさまが豆太を獵師として育てる物語」(注16)と読んでいます。主題はそうだと私も同感します。

六四歳の「へじさま」は自分の死後を「モチモチの木」に託したのではないのでしょうか？ 秋になると、とちの実をふかしてもちを食べ、夜はお化けーって「モチモチの木」に脅されて小便が出来ないと「へじさま」がついてきて抱っこまでしてくれるのです。霜月二十日の晩には「モチモチの木」に灯がともり、「山の神様のお祭り」がある。それを「へじさま」も「おとう」も見たというのです。そして、その夜、「へじさま」は熊のような唸り声をあげ腹痛を起こします。「豆太」は必死で峠を下り、「医者様」を呼びに

行った帰り道、〈医者様〉の背で「山の神様の祭り」を一瞬見たような気がします。そして、〈じさま〉は科学的な説明をする知識人の〈医者様〉の帰った後、「おまえは、山の神様の祭りを見たんだ」、「おまえは勇気のある子どもだったんだ」と断言します。

〈じさま〉は〈豆太〉に「山の神様の祭り」を見た記憶を一瞬であっても深く焼き付たかったです。この物語の深層には死の世界とそれを超えた愛の世界が広がっています。

「モチモチの木」は「おにたのぼうし」のような「了解不能の《他者》」が語られる小説童話ではありませんが、私は感動的な物語童話です。

絵を担当した滝平二郎によると、絵の締め切りが迫っていた時、滝平は急に仕事でインドネシアに行くことになり原稿が間に合わなくなつて斎藤隆介に電話で相談したそうです。「わかりました。それでは大木を一ぼん描いておいてください、見上げるようなやつを」。それに合わせて何とかお話をつくります」となったのだそうです。て斎藤隆介に電話で相談したそうです。(注17.)

また、絵本『モチモチの木』のあとがきに斎藤隆介の「『モチモチの木』に添えて」で滝平二郎の絵についてこう述べています。

格調高く、描写は正確で、情熱は沈潜し、しかもそれだからこそなつかしい無限の抒情がうたわれている。

ガンと、太い柱を惜しげもなく使った昔の家のようだ。柱々は代々暮らしに磨きぬかれて黒光りしている。その家に天から雪が降る。雪にはみなかげがあつて、ボウとふしぎな光ににじんでいる。

この『モチモチの木』は、そういう絵本だ。」(一九七一年十月)

〈豆太〉がマタギとして生きていく上で必要であろうことを、〈じさま〉は〈モチモチの木〉に託したのです。〈豆太〉は独りぼっちになつても「モチモチの木」の大樹を見上げればいつでも〈じさま〉から学んだことの全てを思い出すことができるでしょう。それは〈豆太〉の「心の家」です。そこには、〈じさま〉も〈おとう〉も、〈おっかあ〉もいるのです。「モチモチの木」に抱かれて〈豆太〉は一人前のマタギとして生きていくことができます。

3 「第三項」論がひらく文学の授業構想

(1) 初読 (語られた「できごと」の世界に没頭し、語りに連れ去られる)

子どもたちが物語世界に浸るための手立てとして、聴き手

に読み聞かせるように朗読することを私は提唱しています。隣の子に、グループで、学級の友だちに、家族に読み聞かせるのです。読み聞かせて文章にいのちを吹き込むことができますからです。それを聴くことも参加することです。とりわけ「モチモチの木」は朗読・読み聞かせに適した教材です。

- ① 物語を「読み聞かせる」ように語る練習しましょう
- ② 心に残った処を視写します
- ③ なぜ、そこが心に残ったのか？ その理由を書きましよう

④ 「心に残った箇所とその理由」を友だちと読み合い、「なぜだろう？」と「謎」となる課題を考えてみましょう

(2) 再読 (「できごと」の終わりから「語り」は始まります)

叙述(文章)にこれまで気づかなかったへ仕掛け・仕組みを発見し一つの味世界をつくる、意味の発見は自己発見です

① それぞれの登場人物の「心の物語」を読者も生きてみます。自分のこととして想像し、ぎりぎりまで想い描いてみましょう(先生も子どもと同じ一読者)

*人物たちの「心の物語」のすれ違いに生まれる「謎？」

を発見します

*子供の側…「謎・不思議・問い」を語り合います

*教師の側…教師にとって、子どもの「困った質問」(注18)をこそ大切にしましょう

② 物語の外部(観客席)から全てを知ることのできる読者としてこの物語をどう読んだか文章にします

*「問い」が読者自身の問題となったとき、文学作品は学習の教材となります

(3) 〈豆太〉、〈じさま〉、〈医者様〉の「心のドラマ」を掘り起こす

でも、次の朝、はらいたがなおって元気になったじさまは、①医者さまの帰った後で、こう言った。

「②おまえは、山の神様の祭りを見たんだ。モチモチの木には、灯がついたんだ。

おまえは、③一人で、夜道を医さまよびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな。自分で自分を弱虫だなんて思うな。

①人間、やさしささえあれば、やらなきゃならねえことは、きつとやるもんだ。それを見て、他人

がびつくらするわけよ。は、は、は。」

それでも、豆太は、じさまが元気になると、⑤そのばんから、

「じさまあ。」

と、しょんべんにじさまを起こしたとき。

(＊ 引用文章の検討は学習者全員が関わられます。学習課題は興味を持てない学習者を排除します)

【話し合いになりそうな話題】

○なぜ、〈医者さま〉が帰った後で〈じさま〉は〈豆太〉に言ったのでしょうか

○〈医者さま〉が一緒だったのに、〈豆太〉は子ども一人で「山の神様の祭り」を見たことになるのでしょうか

○〈豆太〉の行動は勇気があったからなのでしょうか。

○〈じさま〉は、なぜ「山の神様の祭り」にそれほどこだわるのでしょうか

○〈じさま〉は、なぜあの後、〈豆太〉にひとりでせっちんに行かせないのででしょうか

(4) 題名がなぜ「モチモチの木」なのでしょう。その理由を考えてみましょう

【注】

1 田中実／須貝千里『文学の力×教材の力 理論編』教育出版 2001.8)

2 寺田寅彦「化け物の進化」(『小宮豊隆編 寺田寅彦随筆集第二巻』(岩波文庫 昭和四年一月『改造』)

3 田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」ーおにたのぼうし」を「『ごんぎつね』と対照しながらー」(『文学の力×教材の力 3』田中実／須貝千里 編 教育出版 01)

4 丹藤博文「存在の〈内〉と〈外〉ー『おにたのぼうし』の語り分析ー」(『愛知教育大学大学院 国語研究』第 24号 2016.3)

5 橋本博孝「豆太の自立に向き合う」(『文学の力×教材の力 3』田中実／須貝千里編 教育出版 01)

6 赤坂憲雄『異人論序説』筑摩書房 1992年8月、砂 子屋

7 横山信幸「あまんきみこ「おにたのぼうし」論 ―〈語り手〉を超えて―」(第68回日本文学協会国語部会 夏期研究集会 シンポジウム資料 2016.8.7)

8 田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」― 『おにたのぼうし』を「『ごんぎつね』と対照しながら―」(『文学の力×教材の力 3』田中実／須貝千里 編 教育出版 01)

9 八千代市立萱田小学校三年 向中野学級(二〇二一年 一月二二日(月)・二四日(水))

10 中村龍一「語り手・物語・聴き手 ―「モチモチの木」(斎藤隆介)の授業構想―」(松蔭大学研究紀要 第18号 2015.3)

11 平野芳信「〈型〉の力、〈語り〉の力 斎藤隆介『モチモチの木』を視座として ―(『文学の力×教材の力 3』田中実／須貝千里編 教育出版 01)

12 橋本博孝「豆太の自立に向き合う」(『文学の力×教材の力 3』田中実／須貝千里編 教育出版 01)

13 三輪民子「今、求めたい文学の読みの力 三年「モチモチの

木」の実践を通して」 09 民教連交流研)

14 福村もえこ「『モチモチの木』―自分の読みを立ち上げよう― 3年生」(日文哲協夏期研 09)

15 西郷竹彦「話者の話体・作者の文体」(『文芸教育 8 9春』新読書社 09)

16 藤原和好『語り合う文学教育 ―子どもの中に文学が生まれる―』(三重大学出版会 10)

17 滝平二郎「おかげで絵本・モチモチの木」(「子どもと絵本の学校」日本子どもの本研究会編 ほるぷ出版)

18 須貝千里「三日月」の観察、〈ウサギ／アヒル〉問題を追い続けて 花岡大樹『左の手』におけるない(…)ないけどある(…)あるの〈物語〉の授業研究と教材研究を經由して現れ出てくること?」(21.10.16 「『文学研究×国語教育』の会」一〇月 例会資料)

国語教育学者須貝千里は、〈第三項〉を仮設して国語の授業で文学教材を読むときは「ああだろうか、こうだろうか」、「こうでもない、ああでもない」と思考することだと述べている。中村は〈第三項〉論の〈読み方〉が授業レベルの学習用語に

転化された典型をここに見る。

また、教師の〈読み〉の正解を瓦解させるためには、教師は子どもから発せられた「困った質問」に、「なぜ、その子どもはそう読むのか？」取り上げ、〈読み〉を深めていくことを須貝千里は提唱している。「先生も分からない。なぜ、千里君はこう読むのかな？」である。これは田中実の〈読み手〉の「自己倒壊」を引き起こす「〈本文〉の検討」に通じており、大切なボトムアップの授業づくりである。

（なかむら・りゅういち／松蔭大学）

魯迅『故郷』の深層 ―田中実の『故郷』論を理解するために―

周 非

一 はじめに

魯迅の短編小説『故郷』は、日中共通の国語教材でもあり、筆者も多くの中国読者と同じく、この作品を小学生の時から読んでいる。(中国では、小学校六年生の国語教科書には、少年閏土が登場する場面のみを収録し、中学校三年生の国語教材には作品全文を収録している。)しかし、これほど親しみ深い作品であるにもかかわらず、筆者は、自分が二十年間教わってきた恩師、日本近代文学研究者田中実の「魯迅『故郷』の秘鑰^{ひやく}―「鉄の部屋」の鍵は内にあつて扉は外から開く―」(『都留文科大学研究紀要』第93集2021年3月)を読んで初めて、『故郷』という作品の中に、今までずっと見過ごされていた幾つもの大事な問題が隠されていると分かった。これらの問題に向き合わない限り、『故郷』の深層が見えてこないことも分かったのである。

無論、これらの問題になかなか気づけないのは、筆者だけではない。ほとんどの研究者・読者は今なおそれらの問題を問題として認識していない。筆者はこの田中論を中国の

読者にも紹介したいために、それを中国語に翻訳し、中国の学術雑誌に発表した。(『日本語教育と日本研究』第18号(華東理工大学出版社 2022年5月)田中論の中国語訳を読んだ中国文学研究者、北京大学教授の呉曉東が、「機能としての語り手」から「第三項」論まで―魯迅『故郷』に対する田中実の解説―という論文を中国の学術雑誌『魯迅研究月刊』2021年第9号に発表し、田中『故郷』論の大事な意味・意義を論じたのである。(田中論の中国語訳が正式に発表される前に、筆者から呉氏に翻訳原稿を渡した。)呉論文は中国で多大な反響を呼び起こし、中国の幾つもの学術論文サイトに転載された。田中『故郷』論は中国で広く注目されている。

本論は、主に田中論で論じられた三つの問題点をめぐって田中論を検討したい。この三つの問題点に関する田中の解釈から、『故郷』の測り知れない奥深さ、魯迅文学のすこみを実感できると考えるのである。

*本論における『故郷』の引用文は注釈がない限り、全部竹内好訳(『魯迅文集1』ちくま文庫 1991年3月)である。

二 問題点①「二十年・三十年問題」

田中論は、作品のいか所に数字の間違いがあると指摘する。「私」は三十年前に閩土と一回だけ会って数日一緒に過ごした。しかし、「私」は三十年ぶりに閩土と再会し、閩土の息子の水生を見た時に、「これぞまさに二十年前の閩土であった。」(傍点は引用者)と言う。竹内好の翻訳では、中国語原文の「二十年」を「三十年」に訂正したが、日本の教科書も全部竹内好訳を使っている。中国では、この問題が問題とすらされていない。問題としないのは、そもそもこのことに気づいていないのか、それともやはり単純に魯迅のミスだと考えているからであろう。

しかし、この年数の数え間違いは、魯迅のミスだろうか。中国語原文では、この箇所は数字だけが「廿年」と漢字で表記しており、他の箇所は全部漢数字(「二十年」か「三十年」)で書いている。この「廿年」という書き方には、何か特別な意図が込められていないだろうか。

三 問題点②「不思議な画面」・「神秘的な絵」

「私」がお母さんから閩土の名前を聞いた時に、頭に以下のような「不思議な画面」(竹内好訳)・「神秘的な絵」(藤井省三訳)が浮かんだ。

このとき突然、私の脳裏に不思議な画面がくりひろげられた――紺碧の空に金色の丸い月がかかっている。その下は海辺の砂地で、見わたすかぎり緑の西瓜がうわっている。そのまん中に十一、二歳の少年が、銀の首輪をつらし、鉄の刺叉を手にして立っている。そして一匹の「獐」を目がけて、ヤツとばかり突く。すると、「獐」は、ひらりと身をかわして、かれの股をくぐって逃げてしまう。(傍線は引用者、以下同様)

田中論は、この「私」の頭に浮かんだ「画面」・「絵」は通常の夜の景色ではなく、「昼にして夜・夜にして昼」のパラレルワールドだという。筆者はこの論説を読んで、はじめ、なぜ「私」はこの画面を「不思議」・「神秘的」だというのかという疑問を抱くようになった。ちなみに、中国語原文では、この箇所は「神异的图画」となっており、藤井訳の「神秘的な絵」の意味により近い。

この「画面」はよく色彩鮮明だと評価されるが、月光、広いスイカ畑、「獐」と闘う少年による組み合わせの構図は、輝かしい生命力に溢れ、美しい夢のようだ。しかし、一体、この画面のどこが、「不思議」・「神秘的」だろうか。この画面は中国の神話のイメージがあるという考えも聞いたことがあるが、ここに書かれたのは、満月の夜に一人の少年がスイカ畑でスイカの番をし、アナグマに似た動物

と闘っている場面であり、特に少年閨土を神話化した意味合いを感じさせる部分が見当たらない。

それに、この画面は作品の末尾に再度語られ、二回目に語られた時には、もう閨土がいない。二回目に語られたこの画面に続いて語られたのは、末尾の「道」に喩えられた「希望」である。この画面と末尾の「希望」と深く関わっているようだが、この「不思議な画面」の何が不思議であるのかを理解できないと、最後の「希望」の意味も理解できないのではないかと考える。

四 問題点③末尾の「希望」の意味

田中論は、作品の末尾で「私」には認識の大転換が起こり、「道」に喩えた末尾の「希望」は、今までの「希望」とは次元の違う、主客相関の外部、永遠に到達できない（向こう）における「希望」だという。筆者は、この論述を読んではじめて、作品に対して以下の疑問を感じたのである。作品の最後の二段落を引用しておく。

希望という考えがうかんだので、私はどきつとした。たしか閨土が香炉と燭台を所望したとき、私は相変わらずの偶像崇拜だな、いつになったら忘れるつもりかと、心ひそかにかれのことを笑ったものだが、いま私のいう希望も、やはり手製の偶像に過ぎぬのではないか。ただかれ

の望むものはすぐ手に入り、私の望むものは手に入りくいだけだ。

まどろみかけた私の眼に、海辺の広い緑の砂地が浮かんできく。その上の紺碧の空には、金色の丸い月がかかっている。思うに希望とは、もともとあるものともいえぬし、ないものともいえない。それは地上の道のようなものである。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ。

この引用部に関しては一般的に、「絶望」から「希望」への転換だと理解されている。つまり、ロジック上、無限の可能性の中に「希望」を否定できないが、夢想するだけでは「希望」が実現できず、行動しなければならぬと「私」が気づいたというふうに解釈されている。（日本の光村図書と中国人民出版社の教師用指導書もこのような解釈である。）しかし、ここで語っているのは、本当にそういうことだろうか。

この二か所の傍線部を合わせて読むと、ある「矛盾」が浮上してしまう。前の傍線部では、「希望」も「手製の偶像に過ぎぬ」と言っている。これは、「希望」が実現できるどうかの問題を言っているのではない。「希望」の本質そのものが、「手製の偶像に過ぎぬ」と「私」は認識したのである。なぜなら、その次に、「ただかれの望むものはすぐ手に入り、私の望むものは手に入りくいだけだ」

と語っており、つまり、閨土が偶像に願いを託すのと同じように、「私」が「希望」という「手製の偶像」に願いを託していると言っている。だから、「私」が「希望」に託した願いが実現できるかどうか関係なく、「希望」の本質が「手製の偶像に過ぎぬ」ことは変わらないのである。

しかし、「私」はそう認識した直後に、「希望」を「道」に喩え、「歩く人が多くなれば、それが道になる」と言い、つまり、「歩く人が多くなれば」、「希望」が生まれると言っている。すると、多くの人が歩くことによって生まれる「希望」の本質も、結局、「手製の偶像に過ぎぬ」のではないだろうか。この「希望」に関する、前後矛盾するような「語り」をどう理解したらいいだろうか。

五 作品の問題点を考えるために

作品における問題点を考えるために、まず作品全体を仕組んでいるのは〈誰〉なのかを考える必要があるだろう。

田中は『故郷』の構造について、以下のように指摘している。『故郷』の「語り手」の「私」はお話の出来事の間と共に移動している。「私」は語られている出来事の中に拘束されながら語っており、次に何が起こるかは、語っている「私」にも分からない。田中のこの指摘に従って考えると、作品の冒頭から結末まで、お話全体を仕組んでいるものは別にあるはずで、「語り手」の「私」もそのものによ

って語らせられていることになるのであろう。田中はこのお話を仕組んでいるものを〈機能としての語り手〉と名付ける。

田中が言っているのは、操られているのは「語り手」の「私」であり、操っているのは〈機能としての語り手〉だと理解できる。作品の問題点を考えるために、操られているほうを読むだけではなく、操っているほうを同時に読まなければならぬだろう。(田中が提起した文学理論〈第三項〉論において、〈機能としての語り手〉、作者、作家という三つのキーワードはそれぞれ違う概念である。作家は歴史的人物であり、作品の外部の存在、実体概念である。〈機能としての語り手〉は作品全体を統括する機能である。〈機能としての語り手〉はほとんど、関係概念である作品の作者と同じだが、作者はタイトルや署名にまで関わっているところ、〈機能としての語り手〉とは異なる。これらの定義については、『文学の力×教材の力』理論編(教育出版 2001年6月)及び田中実のブログ「〈第三項〉論で読む近代小説◆田中実の文学講座◆」に書かれた『高瀬舟』は「読むこと」の問題が満載(1)(2020年9月25日)を参考してください。)

では、どうやって田中のいう〈機能としての語り手〉を読み取ることができるのだろうか。このことについて、田中論は以下のように説明する。

一般的に、お話の流れ（ストーリー）、ストーリーの因果関係を捉えたプロットのレベルが読まれ、分析・解釈されていますが、私見ではこれはお話の上澄み、表層でしかありません。小説を読むにはこの上澄み・表層を読みながら、筋をその筋足らしめる（仕組み・仕掛け）である（メタプロット）を捉えるところに（深層批評）が隠れ、ここに文学の価値に関わる感動の所以があると考えます。そのためには読み手の中に起こる、読み手自身の力学・メカニズムを捉える必要があります。それは語られた出来事を読むのではなく、これを語る主体との関係、（語りー語られる）相関関係を読むことが基本として要請されるのです。

以下は、田中の言うこの作品の読み方について、先述した三つの問題点の解釈に関わる田中の論述と他の先行研究を比較しながら論じていく。

六 問題点①について

先述した「二十年・三十年」問題について、中国の先行研究には、「私」は自分が犯した「二十年・三十年」の間違いから、「私」という「語り手」が「信頼できない語り手」だと自ら見せており、「私」は自分自身が「信頼できない語り手」だと暴露し、「見る」ことの限界性を示している（後にこの限界を自ら超えていく）という論がある。（宋旻悦

史建国 「見る者／見られる者の解体と超越——『故郷』の一人称叙述を中心に——『上海鲁迅研究』2020年3月）この論述の根本的な問題は、先述した田中論で指摘された、「語り手」の「私」がお話の出来事の時間と共に移動していることに気付かないことだと考える。「語り手」の「私」自身もこれから何が起こるか分からないので、この論述のいうような、「私」が一人称の語り手である自分自身の不確かさを示すために、意識的にこの間違いをすることはできはるはずがない。

藤井省三はこの年数の間違いについて、座談会「座談会「故郷」の（文脈）を掘り起こす」（司会 馬場重行、参加者 田中実・中村龍一・藤井省三・高木まさき 『日本文学』2018年8月）で、次のように発言した。

先ほど（三十年二十年問題）について田中さんのお話を伺っていて、ああそうだったのかと腑に落ちたのですけれども。まあやつぱり三十年前から二十年ぐらい前までは「僕」は閩土のことを思っていた、ほんとうに仲間同士でありたいと願っていた。故郷を出たあとその願いを忘れてしまい、いま帰郷し再会する際に、水生が三十年前の閩土そっくりだったといわずに、二十年前というのは、そんな願いを抱き続けていたのが二十年前までだったということなのですね。

藤井のこの考えは、田中の考えと正反対である。田中論は、作品の末尾近くに語られた次の傍線部に注目したのである。

思えば私と閨土との距離はまったく遠くなったが、若い世代はいまでも心がかよい合い、げんに宏児は水生のことを慕っている。せめてかれらだけは、私とちがつて、互いに隔絶することのないように……とはいっても、かれらが一つ心でいたがために、私のように、むだの積みかさねで魂をすりへらす生活を共にすることは願わない。

傍線部から見ると、「私」は離郷してからの二十年間は、「閨土」と「一つ心でいたがために」、「魂をすりへらす」生活を強いられていたと分かる。このことは何を意味し、なぜ「閨土」と「一つ心でいたがために」、「魂をすりへらす」生活を送らなければならないのだろうか。このことについて、田中論では、以下のように論じている。

閨土と「私」は「一つ心」で生きたかったのです。いくつの頃からかは定かではありませんが、社会の矛盾や革命に強く感心興味を抱きながら、「私」は大人になっていたと考えられます。この問題との取り組みが「私」の人生の課題となっていた、と考えます。

（中略）

「私」は本来ヒューマニティに富んだ鋭利な観察眼の持ち主で、紛れもなく優れた知識人であるにもかかわらず、先述したように、三十年を二十年と言いついて間違えたり、閨土や楊おぼさんの微妙な心理の綾に疎いのは、「私」の日常の感覚がある種、崩れ、壊れていたからです。それは、「私」こそ閨土と「ひとつ心でいたがために」、「むだの積みかさねで魂をすりへらす生活」を生きて来たからに外なりません。故郷を離れて二十年、「私」が閨土を忘れることなどあるはずもなく、その逆、心の拠り所として外界と闘争してきたのです。貧しい海辺の農民階級の閨土と「一つ心」を持つための「鉄の部屋」との闘いは、「私」を鋭い認識者に押し上げたと同時に、「私」の「魂をすりへらす」してもきつぱいの楊おぼさんを無用に傷つけてしまうのです。「私」の一見この矛盾した人物像は「鉄の部屋」の過酷さの現われであり、そこにリアリティがあります。〈機能としての語り手〉は「私」のその姿を的確に抉り出していますが、大方の読者にこれが見えにくいのは、先に述べたように、視点人物の「私」のまなざしで対象人物の領域を捉え、作品の〈仕組み、仕掛け〉を読み落としてるからです。

ここから分かるように、田中論は、この数字の間違いが「鉄の部屋」の過酷さの現われだと考えるのである。〈機

能としての語り手」を読む田中論に従って言うと、この数字は魯迅が間違えたのではなく、〈機能としての語り手〉が「私」に間違わせたのだ。

田中が論じたこのことを看過してしまうと、「私」が閨土に「旦那様」と呼ばれた時に「身ぶるいした」ことについて、その時初めて「私」が閨土との間の「悲しむべき壁」の存在を意識したと考えがちになる。例えば藤井省三は「私」と閨土との「二人の間には少年時代からすでに壁があったにもかかわらず、語り手は迂闊にも三〇年後に再会し、「老爺（旦那様）」と呼ばれて初めてこの壁の存在に気付いた」という。（魯迅と松本清張―「故郷」批判と推理小説「張込み」への展開（藤井省三『魯迅と日本文学漱石・鷗外から成長・春樹まで』2015年8月 東京大学出版会）

藤井のような考えが間違いであることは、実は、中国語原文の書き方からも分かるのである。中国の研究者李勇華はこの問題に関わる、作品の日本語訳と中国語原文のある違いを指摘した。日本語訳では、「私」が閨土に「旦那様」と呼ばれた場面をこう書いている。（竹内好訳、藤井省三訳、増田渉訳の三つを並べておく。）

《旦那さま！……》

私は身ぶるいをしたらしかった。悲しむべき厚い壁が、

ふたりの間を距ててしまったのを感じた。私は口がきけなかった。（竹内好訳）

「旦那様」

僕は身ぶるいしたのではないか。僕にもわかった、二人のあいだはすでに悲しい厚い壁で隔てられているのだ。僕も言葉が出てこなかった。（藤井省三訳『故郷／阿Q正伝』光文社 2009年4月）

「旦那さま！……」

私は寒気のするような気持になった。私はわれわれの間はもう何か悲しむべき厚い壁によって隔てられていることを知った。私は何もいえなかった。（増田渉訳『阿Q正伝』角川書店 1961年4月 ルビ省略）

これらの日本語訳から考えると、傍線部の意味は、「私」が閨土に「旦那様」と呼ばれたから、二人を隔てる「厚い壁」の存在を感じたというふうに解釈できる。しかし、傍線部の「くを感じた」は、中国の原文では「**我就知道**」と書かれており、李が指摘したように、「就」は案の定、予測した通りという意味合いがある。つまり、閨土に「旦那様」と呼ばれることは「私」にとって意外なことではないのである。（「世界観認識の混在から分離へ―文学研究と文学教育の交差研究の徹底化のために―」『広島大学大学院教

育学研究科紀要 第一部』2019年12月)

では、なぜ「私」がその「厚い壁」の存在を最初から知りながらなお衝撃を受けたのだろうか。それは田中が論じるように、「その言葉(「旦那様」 筆者注)が「私」の眼前の大人の閨土の姿と、三十年前の銀の首輪をした永遠の夢の小英雄、少年閨土の姿とをくっきりと対照させて、二人の間にある隔絶を露わにさせ、現実を突きつける」からと考えたほうが妥当であろう。この部分について、田中は更に後に発表した論文「近代小説の《神髄》——表層批評」から〈深層批評〉へ」(『都留文科大学研究紀要』第95集 2022年3月)の中に以下のように論を深めたのである。

と言っても、認識者にして革命の闘士である「私」は、海辺の農民である「閨土」の風貌が現在、かつての父親そっくりの「デクノボー」に変貌していることをあらかじめ承知していることも語っています。にもかかわらず、「私」はそれを十全には自覚していなかったのです。まさしくこの夢の小英雄像を信じる自分と現状認識する自分の矛盾・乖離こそが認識者「私」の内面の闇の深さ、屈曲の深さを表しています。つまり「私」の閨土の夢の英雄像とは、そもそも表の憧れの像の裏の「デクノボー」となり果てていることを併せて知るが故に、逆に強固に持ち続けなければならない「私」のアイデンティティの拠点だったのです。

この拠点が三十年ぶりの再会であつけなく瓦解するところに物語の最初の山場があります。実は希代の認識者である「私」は、危うい精神の均衡の上にあったのです。それが先の数字の間違いなど、日常生活に現れていたのです。

田中論に従って考えると、「私」は「閨土」と「一つ心でいたい」がために、或は階級社会を改造するために、二十年間「むだの積みかさねで魂をすりへらす生活」に耐えてきたのである。だから、「私」が二十年前に故郷から離れ、今やっていることを始めたのは、熱血青年の一時の衝動ではなく、固い信念に基づく行動だと分かる。したがって、閨土との出会いから離郷するまでの十年の間は、「私」は、「閨土」と「一つ心で」いるために何をしなければならぬかを深く考え、その道を歩み続ける決心をするまでの準備期間であるはずだ。それに、「私」が目指す階級の「壁」のない社会は、「私」自身が属する階級との闘いを要求するのであり、その十年の間に、「私」が如何に自分の内面と闘っていたかが想像できるだろう。それが故に、田中が他の『故郷』論、「奇跡の名作、魯迅『故郷』の力——大森哲学との出会い、多層的意識構造のなかの〈語り手〉——」(『日本文学』2013年2月)で論じたように、その十年間は「私」にとって、「所謂ノーマルな現実感覚を失い、〈空白の一〇年〉と化し」たことが理解できるはずだ。

田中論では、「私」の内面にはこの「十年の空白」があるか

からこそ、年頃だった当時の「私」が近所の若くて美人だった楊おばさんにはまったく関心がなかったと解釈するが、このことについて、藤井省三は田中論と正反対のように考える。

ここで語り手が「だがおそらく子供だったからだろう、僕はまったく関心がなく、こうしてすっかり忘れてしまっていた」と読者に向かって弁解するのはなぜだろう。三〇年の歳月を経て、楊二嫂が「豆腐西施」から製図用コンパスに変わり果てていたため、彼女を認識できなかったとしても不思議はなからう。しかし、語り手の「豆腐西施」に「まったく関心がな」かったという言葉は、「豆腐屋の商売繁盛も彼女のおかげ」という噂に関する彼の記憶と矛盾する。

お嫁さんに関心がなければ、美人のおかげで商売繁盛という噂を覚えるはずがないからである。このような語り手の矛盾した回想により、「故郷」の作者は少年時代の語り手の「豆腐西施」に対する特別な感情を浮き彫りにしているのではあるまいか。(藤井省三『鲁迅と世界文学』 東方書店 2020年11月)

この論述は極めて恣意的だと考える。「お嫁さんに関心がなければ、美人のおかげで商売繁盛という噂を覚えるはずがない」という藤井のロジックに従って考えると、誰かに関する噂を覚えているならば、その人に対して「特別な感

情」を持つことになってしまう。先述したように、作品は、少年閨土に対する「私」の思い出、成人閨土と「私」の再会、閨土と決別した後の「私」の内面世界(末尾に語られた「私」の内面世界については、問題点③を分析する部分で詳述する。)の順に語り、閨土に対する「私」の感情の変化が作品に流れている通奏低音である。藤井のこの恣意的な解釈は、作品の一貫性を無視し、作品の有機的な構造化を壊してしまう。藤井が「私」の抱えている「十年の空白」を理解しないことは、前述した座談会での氏の発言及び「私」が閨土に「旦那様」と呼ばれてはじめて二人の間の「壁の存在」に気付いたという氏の考えとは、全部関係しているのである。

この「空白の一〇年」及び長年厳しい闘いの中にいる「私」ととっての閨土の意味が分かると、「私」が閨土と再会した場面においてのみ数字を間違えた理由も理解できる。以下のようなことだと考える。

「私」は母から閨土の名前を聞いた時には、まだ社会人としての通常の時間感覚を失わずに、「もう三十年近い昔のことである」と正しく年数を数えることができた。しかし、長年厳しい闘いの中にいる自分の「アイデンティティの拠点である」閨土を実際に目の前にした時には、「私」が辛うじて保っていた「精神の均衡」は一気に崩れてしまい、自分の内面時間にそのまま忠実になれたのである。このよう

に考えると、なぜ「私」が閨土と実際再会した時に限って、十年を数え間違えたかが理解できるようになるのだろう。以上をまとめて考えると、田中論のように、この年数のミスは「鉄の部屋」との闘いの厳しさを表し、「私」が「鉄の部屋」と闘うのは閨土と「ひとつ心でいたい」ためだと理解すると、閨土との再会が齎した「私」の「絶望」の深さが理解できるようになる。「絶望」の深さから、「希望」も「手製の偶像」だという感慨が出て来る必然性が生まれ、更に、「手製の偶像にすぎぬ」「希望」を超越する、末尾の「希望」を語る必然性も生まれるのである。（末尾の「希望」の意味については後述する。）

故に、先述した、中国語原文ではこの間違ったところの数字だけを漢字「廿年」で表記するのは、「この年数が数え間違いだよ」とわざと読者の注意を促すためだと考えられるのである。我々読者としては、作品のせつかくの仕掛けを読み取ってあげる必要があるのだ。

七 問題点②について

「不思議な画面」については、田中は、それが「昼にして夜のパレルワールド」だと論じている。氏がこのように解釈する理由は、「私」の人物像に対する解釈と関わっている。

作品の冒頭に、「私」が二十年ぶりに帰郷して、目の前の故

郷のみすばらしい様子が記憶の中の故郷と全然違うと感じるが、故郷のよさを言葉で言い表そうとすると言葉を失ってしまう。そこで、「私」はこのように語っている。

そこで私は、こう自分に言いきかせた。もともと故郷はこんなふうなのだ――進歩もないかわりに、私が感じるような寂寥もありはしない。そう感じるのは、自分の心境が変ただけだ。なぜなら、こんどの帰郷はけっして楽しいものではないのだから。

この部分について、田中は、「つまり、「私」なる（語り手）は眼前の目に見え、捉えられる光景をそのまま受け入れ、認めるのではない、見えている出来事と見ている自身の主体との相関関係を捉え直し、新たなまなざしを投げかける人物、これが冒頭に登場する「私」の内なる在り方、内界です」と論じる。このような「私」の脳裏にその「不思議な画面」が浮かんだ。

この「不思議な画面」は作中に二度出てくるが、中国の研究者何平は、最初に語られた「不思議な画面」は、ロマンティックな桃源の夢の中に田園牧歌が流れているが、後に、この夢の故郷のイメージが破れてしまい、「私」は現実を認めるようになるのであり、これは精神成長の中の必然的な儀式でもあると言う。（『故郷』精読『鲁迅研究月刊』2004年9月）しかし、「私」が相対主義者であることを

考えると、この論述は成立できないと考える。「私」は、閩土の名前を聞くと、頭にはすぐにこの「不思議な画面」が浮かんできたことから、この画面のイメージはずっと「私」の心の奥底に潜めていると推測できる。相對主義者である「私」は、牧歌的な美しい故郷のイメージをも、観念的なものだとは相対化してしまうはずであろう。「幻想」から「現実」への回帰ではなく、「私」はそもそも、「現実」そのものを相対的に捉え、複数の「現実」を認めているはずである。

離郷に当たって、再度思い起こされたその画面については、光村図書の教師用指導書には、「まだ実体はないが、若い世代が新しい生活を送ることによってできる新しい「美しい故郷」の姿である」と書いてある。しかし、離郷の際に再度思い起こされたその画面は、「新しい生活」を望む「希望」も「手製の偶像にすぎぬ」と語った直後に語られたので、それは「新しい生活」による「美しい故郷」の姿であるはずがないだろう。

次は、田中の論述を見てみよう。

この「不思議な画面」の時間は通説と異なり明るい月夜ではありません。（中略）／場面は閩土が西瓜の番をしているところ、もちろんそれは夜の時間ですが、これを（語り手）の「私」が少年時代を思い起こして語るとき、何故「不思議な画面」（竹内訳）、「神秘的な絵」（藤井訳）

（『故郷／阿Q正伝』光文社古典新訳文庫、二〇〇九・四）を背景として思い浮かべるのかを問うことが肝心なのです。／それは「私」という人物は、先述したように、目に見える光景をそのまま受け入れる人物ではないことに起因しています。「私」は見えている外界の客体の対象は対象そのものではない、主体のまなざしの一回性に応じて現れる、そうした世界の見え方を承知しています。外界の客体とはいわばそのつど相対的に多視点として現れること、前述のエドゥアル・マネのまなざしを持った人物が「私」なのです。それゆえ、出会って以降三十年に亘って「私」の人格を形成してきた「私」のアイデンティティたる夢の小英雄閩土を最初に登場させる場面を、昼にして夜の「不思議な画面」、もしくは「神秘的な絵」の背景として想起するので。こう解釈すると、「私」の際立った内界・認識世界がよりリアルに鮮明に現れてくるのではないでしょうか。「私」は世界観上の相對主義者なのです。

田中のこの論述を踏まえて、その「不思議な画面」については以下のように考える。二十年ぶりに帰郷した「私」は、記憶の中の故郷のよさを言葉で言い表そうとしても言葉が見つからないが、閩土の名前を聞いた瞬間に頭に「不思議な画面」が浮かび、「子どものころの思い出が、電光のようにならぬ」のよみがえり、私はやっと美しい故郷を見た思いがした」のである。ここから、閩土こそ「私」にとつての

美しい故郷のシンボルだと分かる。この故郷のシンボルがずっと「私」の意識の奥底に存在するから、一瞬にして、その画面が浮かび上がったのであろう。しかも、後にこの画面が再度「私」の中に浮かんできた。ここから、この画面が如何に「私」のこのころの支えであるかを見せてくる。一方、田中が指摘したように、今の「私」は、閨土と「一つ心でいたい」がために、「魂をすりへらす」二十年間を過ごしてきた「相対主義者」である。このような「私」にとって、美しい故郷のイメージも、すぐに観念的なものと相対化されてしまうはずだ。現に、「私」が記憶の中の故郷のよさを表す言葉が見つからないのも、そのためであろう。だから、「私」の心の支えとなる、美しい故郷のシンボルが五感で捉えられるリアリズムを超越し、「私」の相対的なまなざしに耐えられるものでなければならぬ。これこそ、「私」が少年閨土を想起した時に、「美しい画面」などではなく、「不思議な画面」・「神秘的な絵」を思い浮べる理由だと考える。それが故に、その「不思議な画面」の構図を、多視点によって互いに相対化させられるもの、シュルレアリスムのものとして理解することが要求される。田中論のような、その時間を「昼にして夜」、そこに登場する「チャー」をこの世ならぬ生き物だとする解釈が、「私」の相対主義者の目に耐えるための条件を満たしているのである。末尾に再度語られた、閨土が消えたこの画面について、田中論は、これは「私」のこれまでの生の拠点の完全なる喪

失、これまでの世界観認識の脱却を意味すると考えている。

閨土などの農民の働く海辺の砂地の上の「紺碧の空には、金色の丸い月がかかっています」。しかし、もうそこには夢の小英雄閨土はいません。その姿は「見せ消ち」、ここでは、「私」のこれまでの生の拠点、アイデンティティの完全なる喪失を露出させています。もはや「私」はこれまでの「私」ではいられません。

（中略）「道」をもし「希望」と言い換えるなら、その「希望」の意味するところは、これまでの主客相関の枠組みのメタレベルで捉えている主体から発せられた「希望」ではありません。「希望」は「絶望」に相等しいという認識の図式ではなく、これを超えて、その外部の主体が発した「希望」です。

つまり、田中の解釈では、末尾で、「不思議な画面」から少年閨土の姿を消したのは、「私」が、「希望」と「絶望」が相等しいという認識の図式である相対主義者の自分の中に残っている、最後の観念的な残滓を自ら抉り出し、相対主義の限界を超えていくことを意味している。だから、田中論から考えると、〈機能としての語り手〉はこの「不思議な画面」を前後二度登場させているが、一回目は、「私」が相対主義者である特徴を表し、二回目は、「私」が相対主義の限界を超えていくことを表しているのである。このよう

に理解すると、「私」という人物の内面の特徴・内面の変化と二回語られる「不思議な画面」が呼応ようになり、作品の流れの方向性が明確になってくるのだ。

八 問題点③について

作品は最後の「希望」の話に収斂されていくが、この「希望」に関する疑問点が解けなければ、『故郷』という作品を理解することもできないと考える。

中国の先行研究の中に、末尾の「希望」が語られるのは、「私」は「希望」が「虚妄」だと気づいた後、「絶望」も「虚妄」だと気づいたからであり、末尾の「希望」とは「希望」のシンボルであるが、永遠に到達できない目標への激励で、人々の「現実」に対する不満を生ませ、「現実」を変革させる情熱と努力を奮い立たせると考える論がある。（銭理群『『故郷』…心の詩』『語文学習』1993年6月）しかし、この論述には矛盾がある。この論は、一方では、末尾の「希望」は、「希望Ⅱ虚妄Ⅱ絶望」という認識の延長線にあると言い、もう一方では、末尾の「希望」は、「現実」改変のための「情熱と努力を奮い立たせる」「希望」の「シンボル」だと言う。もしここが「希望Ⅱ虚妄Ⅱ絶望」の認識に留まっているならば、「希望」の「シンボル」も「絶望・虚妄」の「シンボル」と変わらなくなるだろう。すると、所謂「希望」の「シンボル」が、どのように「現実」を変革させる

情熱と努力を奮い立たせることができるのだろうか。

次は田中の論述を紹介しておく。田中は、前に引用した前後二か所の「希望」は、実は、同じ枠組みの中にあるのではなく、それぞれ違う次元にあると論じる。

「希望」も「手製の偶像に過ぎない」と「私」が気づいた部分について、田中論では「近代の進歩史観の「希望」の観念も実は、当人の主体が信じこんでいる観念、イデアに過ぎないと、自身が培ってきた生の根拠を解体させるのである。（中略）新たな世界観認識への転換です」と分析する。

この「私」の世界観認識の転換の経緯について、田中は更に前掲2022年3月の論文に、以下のように追加説明したのである。

「私」は普段、「希望」を持てば、それが「絶望」に相等しいと、観念を相対化して捉え直す相対主義者として生きていたのですが、他方では当然にして必然的なこと、他に対して圧倒的に自身の観念の優位性を信じていました。革命家として未来へのビジョン、「希望」という観念のイデオロギーを固く信じていたのです。ところがそこに、「閩土」が祖先崇拜の「手製の偶像」に取りつかれているのと、自分が時代の最先端のイデオロギー、先鋭の共産主義の体現者として未来に希望を抱いているのとは観念を信じている点で同じこと、五十歩百歩の違いでしかないことに気付くのです。これによって「私」を支えていた、その観念

体系の全てが崩壊します。そこから「私」の主体は新たな時空へと大飛躍を遂げ、これまで見えなかった世界が見えてきます。そこがラストの未曾有の展開です。

(中略)

繰り返します。「私」は閨土を自身の夢の小英雄として心の支えとしていたにも関わらず、「香炉や燭台」を欲しいと言われた時、「心ひそかに」「笑ったものだが」と、とっさに侮蔑する心を抱えていたことに思い当たったのです。この普段沈み込んでいた無意識が浮上すると、「私」にはもう「私」自身を支える観念の力は全く残っていませんでした。矛盾の根源が露わになったのです。「私」はそれまでの知識人としての自己像、認識者の相対主義的世界観をその根底から放擲せざるを得なくなったのです。「私」は「私」の外部に立った、すなわち、「私」は「私」の反「私」と化したのです。

田中のこの論述は以下のように理解できる。つまり、今までの相対主義者の「私」は、相対主義者としての自分の限界、自分の内界に抱えている矛盾には気が付かなかったが、末尾では、「私」は自分の無意識に隠れている矛盾に気付いたことを契機に、相対化する自己の主体そのものを相対化したのである。この自己の主体を瓦解させる行為こそ、「私」の主体を「新たな時空へと大飛躍を遂げ」させた。だから田中は、「私」は「私」の外部に立った、すなわち、

「私」は「私」の反「私」と化した」というのである。では、今までの主体を瓦解させ、「私」の「外部」に立った「私」が語る、末尾の「道」に喩えられた「希望」とはどういうような希望だろうか。前にも少し触れたが、田中は末尾の「希望」をこのように論じている。

その「希望」の意味するところは、これまでの主客相関のメタレベルで捉えていた主体から発せられた「希望」ではありません。「希望」は「絶望」に等しいという認識の図式ではなく、これを超えて、その外部から発した「希望」です。多くの人が歩くか歩かぬか、その結果の「希望」は「私」のあずかり知らぬこと、もし人々が多く歩くなら、「希望」が生まれると言うのは、それまでの主体の願望や意志の及ばぬ境地に立って、これまでの世界観認識から脱却し、その外部、了解不能の時空と向き合っているのです。そこではじめて、生身の「語り手」―「私」は文字通りの希代の認識者として完成し、「鉄の部屋」に立ち向かうことになり。その時、「鉄の部屋」を開ける鍵は内側にあつて、扉は外からしか開かないのです。「語り手」と「機能としての語り手」が重なる地平です。こうして『故郷』の「言葉の仕組み・仕掛け」は完成します。

この論述について改めて考えてみよう。前に引用した作品末尾の二段落に書かれた内容を順番に整理すると、「希望」

も「手製の偶像に過ぎない」と「私」が認識したこと、少年閨土が消えた後の画面背景、「希望」が「道」のようだという喩えが語られている。前述したように、この二段落に語られたことは、通常の意味での「絶望から希望への転換」として理解できない。だから、「手製の偶像に過ぎぬ」「希望」と「道」に喩えた〈希望〉の間に、ある種の飛躍がなければ前後矛盾することになってしまう。「道」に喩えた「希望」は、「希望」が「手製の偶像に過ぎぬ」と認識した「私」の主体自体を超越していなければ、結局「手製の偶像に過ぎぬ」と認識されてしまうことになる。田中のいう「それまでの主体の願望や意志の及ばぬ境地に立つて発した」「希望」こそ、「私」の主体を超越する「希望」である。二つ次元の違う「希望」の間に語られた、少年閨土が消えた画面背景は、「私」の心の拠り所の消失を意味し、「私」の今までの認識主体が解体された象徴なのだ。このように理解すると、疑問点③の前後の「希望」の「矛盾」がなくなるが、無論それだけではない。

田中論では、この末尾に書かれた主体の外部と向き合うところは、「語り手」と〈機能としての語り手〉が重なる地平」だと言い、また先述した2022年3月の論文では、「そここそ、物語の中の〈語り手〉の「私」を超えるもの、〈機能としての語り手〉が「私」を着地させんとしたところ」だというのである。では、なぜ〈機能としての語り手〉が「私」を末尾の「地平」に到達させようとするのだろうか

か。傍線部のように、田中論は、「語り手」の「私」がこの地平に到達して初めて、「鉄の部屋」に立ち向かうことになる」と考える。なぜこう考えるのだろうか。

「鉄の部屋」とは、周知の通り、魯迅の初めての短編集『呐喊』の「自序」に書かれた言葉である。魯迅は「自序」に、当時の中国の社会体制を「鉄の部屋」に喩え、「窓はひとつもないし、こわすことも絶対にできないのだ。なかには熟睡している人間がおおぜいいる。まもなく窒息してしまうだろう」という。先述したように、田中論は、「私」こそ、閨土と「一つ心でいたいがために」、離郷してから今までの二十年間ずっと「鉄の部屋」と闘い、「鉄の部屋」との厳しい闘いのために、「私」は「魂をすりへらす生活」を強いられてきたと論じる。では、またなぜ、「これまでの世界観認識から脱却し、その外部、了解不能の時空と向き合って」はじめて、「鉄の部屋」に立ち向かうこと」になるのだろうか。これは、「鉄の部屋」そのもののメカニズムのためだと理解する。田中論の「おわりに（「鉄の部屋」のこと）」には、こう書いている。

「鉄の部屋」は階級社会の制度に限りません。これを打倒して革命を成就しても、新たな「鉄の部屋」は生まれます。主客相関のメタレベルに立って「希望」を持ったとしても、人は生きている限り、「生・老・病・死」の苦の中にあり、「鉄の部屋」は時代に応じて新たに現れます。その意味で

「自序」の「私」も『故郷』の「私」も永久革命を強いられ続けるのです。人が何事か、己の全身全霊、すべてを掛けて事を成そうとするには、必要条件しか持っていない。十分条件はその人の生の枠組、主客相関の枠組の外にあります。魯迅はこの重層構造を生きるのです。するとどうなるか、鍵は内にあつて、扉は外から開きます。

「鉄の部屋」について、田中は更に前掲した2022年3月の論文にはこのように論じている。

「客観的現実」は実体として実在しないと認識し得ても、人は命ある限り、その実体性の中で生きざるを得ません。その意味で歴史的、社会的現実に組み込まれていくのです。仮に「鉄の部屋」の扉が一つ開いたとしても、再び新たな扉が現れて来る可能性はあります。永遠に超え続けていく、これが求められます。

これらの論述から考えると、「生・老・病・死」の「実体性の中で」生き、「歴史的、社会的現実」に組み込まれていく「我々自身も」、「時代」に応じて新たに「現れる「鉄の部屋」の一部だと分かるだろう。別の言い方でいうと、我々が生きていくためにはある種の自己肯定をせざるを得ないが、自己肯定から生まれるイデオロギー自体は「鉄の部屋」になつてしまうのである。だから、扉が次々と現れて来る「鉄

の部屋」に立ち向かい、「永久革命」をやつていくには、「実体性の中で」生きる我々の主体自体を相対化し続けなければならぬだろう。即ち、自己の「外部」、「了解不能の時空」と向き合わなければならぬのである。今までの「私」は自分の捉えた世界を相対化しても、そう相対化している自己の主体を更に相対化しなかった故に、「鉄の部屋」と闘つていながら、実は、「鉄の部屋」の本質が理解できず、真に「鉄の部屋」と向き合うことができなかったのである。

作品末尾で認識の大転換を経験し、今までの主体の「外部」に立った「私」は初めて真に「鉄の部屋」に立ち向かえるようになる。それと同時に、真に「鉄の部屋」に立ち向かえ続けるには、常に新たな主客相関に閉じ込められていき、新たなイデオロギーを作り出していく自己の主体を永遠に相対化し続けなければならないとわかったはずである。即ち田中がいう「永久革命」を覚悟するのである。そこで「私」が手に入れた内側の「鍵」とは、自己の主体と闘い、自己の「外部・了解不能の時空」と向き合うことだと言える。同時に、その「鍵」は自己の「外部・了解不能の時空」と向き合うことであるため、「扉」が開くかどうかは、「外部」に委ねるしかないのだ。だから、田中は「鉄の部屋」の鍵は内にあつて扉は外から開く」というのであろう。「扉は外から開く」、「歩く人が多くなれば、それが道になる」論理の具体を示すために、田中は前掲2022年論文

で、毛沢東の農民路線に触れていた。

ここで作品の外のことに触れると、湖南第一師範附属小学校で教師をしていた毛沢東は上級部を創設し、『故郷』を熟読させ、書き写させていたそうです。それはいみじくも大多数の農民と共にあることが基本、毛沢東の革命思想の源泉、根源でもありました。当時の中国では抑圧されていた無数の「閭土」、農奴たちがいた、彼らがもし歩けばそこに「道」ができる、革命ができる、この「道」が「希望」なのです。彼らが歩くかどうか、魯迅を毛沢東が聖人と仰ぐ所以です。

毛沢東の農民路線は、『故郷』の「私」がいう「道」を作る論理の実践だと言えよう。更に言うところ、「扉」は外からしか開かないことに立ち向かいつつ、内側の「鍵」を手に入れることこそ、人類同士の止むことない戦い、世界の「絶対矛盾」を克服する道だと田中は考えるのである。（このことについては、前掲2022年3月田中論文を参考。）

以上、田中論のように理解すると、『故郷』の冒頭から末尾までのプロットは、実は、相対主義者であった「私」がどのような「認識者の相対主義的世界観をその根底から放擲せざるを得なくなった」のか、その認識の大転換が起るまでのプロセス及びその大転換の意義、即ち「鉄の部

屋」を壊す「秘鑰」^{ひやく}を語るために配置されていると見えてくるのであろう。このプロットを配置しているものこそ、田中のいう「機能としての語り手」である。このように、「機能としての語り手」を読むことは、実はプロットがそのようなになっている理由、田中のいう「メタプロット」を読むことでもある。「メタプロット」を読み取ってはじめて、作品の立体空間を立ち上げることができるが、田中論のように『故郷』の立体空間を立ち上げて初めて、作品『故郷』のすこみを体感できるのだ。

九 おわりに

最後は、文学作品を読むときの原理的な問題について少し触れておく。

本論で分析した田中論から分かるように、作品のお話の流れを設定するのは「語り手」の「私」ではない。「二十年・三十年」の数え間違いの意味も、「不思議な画面」が前後二回語られることと「希望」の論理のつながりも、「私」の意識を超えて語られているのである。作家魯迅と作品『故郷』の通路は、主人公ではなく、「機能としての語り手」によって拓かれるのである。

ただ、誤解してはならないのは、「機能としての語り手」は、作中にア・プリオリに存在する実体概念ではなく、あ

くまでも読者が読む行為を通して立ち上げた「機能」である。文学作品は読まれて初めて文学作品として現れてくるというのは、田中が提唱した〈第三項〉論の一貫した立場である。同時に、〈第三項〉論は、各々の読者の中に生成された「パーソナルセンテンス」が、永遠に捉えられない「オリジナルセンテンス」の拘束の中に存在すると考える。

読書行為を始めると、客体の文章の文字の羅列は〈読み手〉の主体に一定の文脈、コンテクストとして生成されます。これをパーソナルセンテンスと呼ぶと、これが現象した瞬間、その外部、「向こう」には永遠に捉えられない、了解不能のオリジナルセンテンスが想定され、両者の緊張関係の中で文学作品が読まれます。オリジナルセンテンスは「無機的な世界」の領域で未来永劫、沈黙し、これは主体と客体の相関の外部、〈第三項〉です。そこに向かう運動に〈読み手〉の存在意義があります。文学作品を「読むこと」とはこのオリジナルセンテンスに向かって自身のパーソナルセンテンスを創造することに外なりません。（前掲田中論文 2022年3月）

このように、〈第三項〉論は、文学作品の読みにおける唯一の「正解」も、「ナンデモアリ」の読みも認めない。本論で取り上げた田中の『故郷』論も「オリジナルセンテンス」

に向かう「永久運動」の一環として考えるのである。このように、田中が考える〈読み〉の原理論は、先述した「鉄の部屋」を壊す論理とも響き合っている。

実は、本論で取り上げた田中論における〈機能としての語り手〉という概念も、〈向こう〉における「希望」の論理も、

「鉄の部屋」の「秘鑰」^{ひやく}も、「オリジナルセンテンス」を想定すること、〈客体そのもの〉が永遠に捉えられないという〈第三項〉論の世界観認識に基づいているのである。〈客体そのもの〉が永遠に捉えられないからこそ、主体の「外部」、了解不能の〈向こう〉と向き合うことが要求されるのだ。本論は、田中の『故郷』論の内容分析に留まっているが、田中の『故郷』論を通して、近代文学研究における〈第三項〉論の必要性を垣間見ることができると考える。〈第三項〉の原理論・方法論の意義・意味を更に掘り下げる必要があるが、この問題は別稿に譲る。

（しゅう・ひ／都留文科大学）

漱石『夢十夜』『第一夜』の教材価値と授業構想

丸山義昭

一 はじめに

『夢十夜』『第一夜』は、今年度からの新しい学習指導要領のもとでの、高校一年『言語文化』の教科書では次の五社八種が採録している。（旧課程『国語総合』では五社九種が採録していた。）

○大修館書店『新編 言語文化』（「第一夜」）、同『言語文化』（「第一夜」）

○第一学習社『精選 言語文化』（「第一夜」「第六夜」）、同『標準 言語文化』（「第一夜」「第六夜」）

○東京書籍『新編 言語文化』（「第一夜」「第六夜」）

○三省堂『精選 言語文化』（「第一夜」「第六夜」）、同『新 言語文化』（「第一夜」）

○筑摩書房『言語文化』（「第一夜」「第六夜」）

ほかに問題になった第一学習社『現代の国語』（「第一夜」「第六夜」）も入れると九種となり、定番教材『羅生門』に次いで多い。教科書会社としては同じ教材の方が『国語総合』からの指導資料を蓄積として生かせるだろ

うし、『言語文化』という科目が、『国語総合』の現代文編と違って、標準二単位の中に、古典（古文・漢文）だけでなく、近現代の文学作品も押し込められ、時間的に苦しいやりくりを強いられるところから、『夢十夜』のように分量的に短い作品が好まれたのではないかと考えられる。「第一夜」しか載せない教科書が複数あることからそれが窺える。もちろん、内容的な魅力は言うまでもなく、何とんでも国民作家・漱石の作品だからということもある。ただ、内容をさらっと撫でるだけならともかく、深層まで読みこむとなると、後述する（主体―客体）の相関関係や、世界が言語で制作されていることなどは、現行『現代文B』の教科書に載せられているようなポスト・モダンに立脚した評論のいくつかを事前に受講している方が理解しやすい。そういう意味では、この教材は高校一年よりも上の学年向きなのではないかとも考えるが、逆に一学年の入門としてそういうことを説明していけばよいので、かまわない。

『羅生門』は全社の教科書に採録されていて、高校一年定番教材の地位は揺るがない。しかも、教科書の目次位置からすると、高校に入って最初に学ぶ小説が『羅生門』

ということも今までと変わらない。勝手な推測だが、古典も扱わなくてはならない『言語文化』の授業では、小説教材は絞られ、『羅生門』は必ずやるとして、あとは時間的余裕があれば『夢十夜』を滑り込ませる、という感じになるのではないか。「第一夜」だけなら配当時間二時間というところだろう。それゆえ、『羅生門』と関連させながら、小説の〈読み方〉を教えていくと同時に、作品の〈価値〉を掘り起こすとはどういうことか理解させていく必要があると考える。

夏目漱石『夢十夜』は明治四十一年七月二十五日から八月五日まで東西両「朝日新聞」に掲載され、のち『四篇』（春陽堂一九一〇年）に収められたものである。なお、本稿での『夢十夜』「第一夜」本文は新潮文庫による。

二 『夢十夜』「第一夜」と読みの原理

作品論は多いが、私が「第一夜」の教材研究をする際に主に拠ったのは、次に挙げる田中実氏の二つの作品論である。

I 田中実「〈近代小説〉の〈読み〉の革命——漱石『夢十夜』「第一夜」を例に——」（『世界文学』一二六号二〇一七年十二月）

II 田中実「現実と言葉で出来ているII——『夢十夜』「第一夜」の深層批評——」（都留文科大学研究紀要 第八四集 二〇一六年十月）

なぜ数多ある先行研究の中から田中の作品論を選びそれに拠るかという点、〈近代小説〉における〈語り——語られる関係〉を軸に読みを展開する、その原理に賛同するからである。それは、一人称の生身の語り手とその語り手に語らせている〈機能としての語り手〉の関係、また、〈機能としての語り手〉と対象人物との関係、そうした相関関係を中心に読んでいくことである。

もう一つ、読みの原理の基底として世界観認識の問題がある。主体があつて客体がある、客体があつて主体がある、主体と客体は不可分であり、その客体はその主体が捉えた客体に過ぎない、したがって主体の数だけ客体がある、複数の現実がある、しかも、だから客観的現実などというものはなく、現実と言語によって制作されている、という世界観認識である。これを基底に据えていることに賛同するがゆえに、田中の作品論に拠るのである。

この「第一夜」では、「こんな夢を見た。」と語る「自分」II語り手（A）がいる。いわばこのお話（夢）の外枠を語る語り手であり、この作品では〈機能としての語り手〉と呼んでよい語り手である。もう一人、これも「自分」だが、お話（夢）の中に登場して出来事を語る生身の

語り手（B）がいる。一人称の生身の語り手「自分」は視点人物であり、「女」は対象人物である。

〈機能としての語り手〉は、「自分」（B）の内側を語ることはもちろん、「女」の内側も語っていて、両者を等価に見ている。「自分」のまなざしで見ながら「女」のまなざしでも見ている。両者のまなざしを手に入れながら語っている。「自分」（B）には「女」の内側は分かっていない。それを分かって語っているのは〈機能としての語り手〉である。つまり、「女」の仕掛けに応じながらお話を展開させているのである。

したがって、私たち読み手は〈機能としての語り手〉の位相に立って、「自分」の内側（無意識領域も含めて）と「女」の内側（目論んでいること）を読みとっていく必要がある。

三 文脈を掘り起こす―〈自己倒壊〉をもたらす〈読み方〉と〈読み〉

1 視点人物から離れて対象人物の内側から読みとる

田中氏の作品論には、ほかの先行研究とは読みの原理において一線を画しているがゆえに、決定的に違う点がいくつもある。まず「女」の死を明瞭に「自死（自殺）」とした点である。先行研究でそのようにはっきりと述べた論文は管見に入った限りではない。顔の血色もよく、

眼にも潤いがあり、健康そのものにしか見えない「女」は病死・自然死とは考えられないから、消去法でいっても、つまり論理的に読んだ場合に「自死」しかないのだが、この場合、消去法の論理で、などというのは実は副次的なこと、自らの命を賭けた「女」の目論見という〈文脈〉を構成する以上「自死」以外にはあり得ないのである。

授業では、これは夢の話だから、健康のまま死ぬという設定なのだとする反論が出ることは容易に予想される。つまり、「女」の意思ではないとるのである。

しかし、夢だからどんなに非論理的なことでもありなのだとしたら、それこそ読みはアナキーに拡散して終わりである。「夢」であっても〈近代小説〉として読むのであれば、まずは論理的に因果関係を問うていく必要がある。そして、「女」の命を賭けた目論見という文脈の中で捉えられた時に、「自死」でなければならないことがはっきりする。

それでは「女」の目論見とは何なのだろうか。

「女」は「あなた、待っていられますか」と訊き、「自分」が黙って頷くと、「百年待っていて下さい」と「女」が言うから、「百年」という途方もなく永い時間を男が待てるかどうか試す、つまり、「自分」の「女」への愛を試そうとしていると、読む側としては最初は推量してしまふ。つまり、視点人物である「自分」にどうしても自らを重ねて、「自分」のまなざしで「女」の言動を看取してし

まうからである。

しかし、「自分」からは「女」の心の内は見えないのだから、読み方としては、「女」の言葉を表層でしか理解しない視点人物から身を離して、「自分」を相対化するとともに、「女」の内側から「女」を読みとっていく必要がある。

具体的には次のような疑問を持つことである。

①普通に考えてこれから（「女」の死後）百年も生きられるわけがない。夢の中のことだから男は死なないのだと反論を受けそうだが、それだけ永い間辛抱して待ち続けることは普通はできない。

②命をかけて男の愛を試すというのであれば、それこそ今ここで心中を持ちかければよいのではないか。そうしないということは、これは「試す」のではない、何か別の目論見があるのではないか。

もし「女」が男の愛を試そうとしたのであれば、「しいには、苔の生えた丸い石を眺めて、自分は女に欺かれたのではなからうかと思ひ出した。」の箇所で、その目論見は失敗に帰したことになる。しかし、上記①よりすれば、当然予想されることであり、そのようなことは「百年」という、元々無理な永い年数を課す「女」にも分らないはずはない。

それでは「女」の目論見は何か。それは最後まで読まないと分からない。

2 「女」が掴みたいもの

「あなた、待っていていられますか」という「女」の言葉に対して、「自分は黙って首肯た。」とあり、「百年、私の墓の傍に座って待っていて下さい。きつと逢いに来ますから」にも、言われた通り「自分は只待っていると答えた。」とある。普通に考えて百年待てるわけがない。だが、男は受動的で「女」の言うがまま、男には「女」を対象化、相対化することはできない。「女」に取り込まれているのであるが、「女」の側からすると、百年待てるわけがないのに待っていると答える男の無意識領域は分からない。須田千里が「夢の中の世界は女の意のままになるが、女にとってただ一つ意に任せないのが『自分』（相手の男）の心である」（須田千里『「第一夜」の構造と主題——非「ハッピー・エンド」の説——』（小森陽一・石原千秋編『漱石研究』第八号 翰林書房 一九九七年）と述べているのはその通りであるが、「心」の内の自覚的な部分だけでなく、無意識領域も含めた「心」、それは「魂」と言い換えることもできよう、それを「女」は掴みたいのである。

3 男の無意識領域の露出を「女」は待っていた

男は「女」の言う通りに待ち続けるが、案の定というべきか、百年待ち続けることはできない。男にとつては「女」がまだ現れないから「百年がまだ来ない」と考えるしかないところで「自分」の無意識が露出する。「自分は女に欺されたのではなからうかと思ひ出した」がそれである。男には全身全霊（＝魂）をもつて「女」を信賴するということが貫徹できない。無意識領域にそのような自然な弱さを抱えていたのである。しかし、それは「女」にとつては織り込み済みのこと、「すると石の下から斜に自分の方へ向いて青い茎が伸びて来た。」とある、この「すると」は、因果関係を表すものと読めるから、男が疑い出すのを「女」が待っていたことを示している。

4 夢の中の複数の現実世界

「見えるかいって、そら、そこに、写ってるじゃありませんか、とにこりと笑って見せた」とある、「ここに」ではなく「そこに」から、「女」は相手と自分の区別を付けていないと田中は言う（Ⅱ）。さらに、「女」の眸に「自分の姿」が写っていたのだが、「女」が息を引くときにその像は崩れ「女」の眼の中に閉じ込められる。写す主体の「自分」と写された客体の「自分の姿」は別々となり、客体である「自分の姿」は「女」の世界に持ち去られ、「自分」の現実は一次元に転換したと田中は述べる（Ⅱ）。ここで男は「女」の世界に完全に封じ込められ、

異次元の現実生きていくことになったわけである。

主体があつて客体がある、客体があつて主体がある、主体を離れては客体もないし、客体を離れては主体もない。「女」がぱっちり眼を開けると、「その真黒な眸の奥に、自分の姿が鮮に浮かんではいる。」とあり、「自分の姿」は客体としてここにある。ところが、「女」が死ぬところで「黒い眸のなかに鮮に見えた自分の姿が、ぼうつと崩れてきた。静かな水が動いて写る影を乱した様に、流れ出したと思つたら、女の眼がぱちりと閉じた。」とあつて、「女」の死とともに「自分の姿」という客体は「女」によつて崩された上に「女の眼」の中に閉じ込められてしまう。客体なしに主体である「自分」を維持していくことはできない。「そこに」の箇所で見たとように「女」と「自分」は一体化しつつあつたが、ここからはつきりと、「自分」は「女」の世界である異次元の世界に移動し、その世界を新たな現実として生きていくことになる。それは男が「女」の言い遣した通りに行動できる世界であり、とどのつまりは「女」に支配されている世界と言えよう。ただ、前述の通り、まだ「女」によつて支配されていないのが男の魂である。

5 匂いは記憶と結びついている

「真白な百合が鼻の先で骨に徹する程匂つた」とあり、「骨に徹する程」だから、百合の花の官能的な匂いに恍

惚（忘我状態）となっている、ということである。

「女」の目論見という文脈からすると「ぼたりと露が落ちた」というのも（この「露」を「女」の涙と読むのが通説になっているが）、「真白な百合」の花が「自分の重みでふらふらと動」くための「女」の仕掛けと読める。そこで男は衝動的に接吻するが、百合の官能的な匂いと人間的な動きだけで果たして接吻するものだろうか。田中実には『自分』が白百合との口づけから離れたとき、かつての口づけの記憶、二人の共通の生々しい体験がはつきりと『自分』に甦った（Ⅰ）、それは「百合の花の匂いの濃厚に立ち込めた、その中での口づけ」（Ⅱ）だったと述べている。濃厚で官能的な「匂い」は男の無意識領域に眠っていた記憶を刺激し、衝動的な反復行為へと誘う。接吻の後で、その記憶をはつきりと意識し、今また「花」ではなく「女」と接吻していたと感じて、接吻の意味を自覚するのである。「それは永遠の愛欲の証だった、これを『女』は教えるために仕組んだ」（Ⅱ）と田中は言う。「百年」という永い時間男の識閥下で生き続けていた接吻の意味を自覚させることが「女」の目論見だったのである。それは接吻の「一瞬」を「永遠」の愛欲に変えるからくりと言えよう。

「女」は確かに逢いに来ていた、それを身体で感じ取った「自分」は「百年はもう来ていたんだな」と気がつく。「女」は死んでいるはずだが男にとっては生きて、いる。

普通なら死んでいるはずの男はそのまま生きている。この世界にはもはや生と死の区別もなく、「女」にとっても男にとっても「永遠」の愛欲が成就された世界であり、これこそが男にとつての新たな現実世界であった。「瞬間」が「永遠」となり、この「永遠の愛欲の成就」によって、今までの現実それ自体は無化される。「客観的現実」などというものは元々なかったものだったのである。

6 「自分」はなぜこのような夢を語るのか

「こんな夢を見た。」と語る「自分」はなぜこのような夢を語るのか。

私たちが客観的現実と信じているものは、実は客観的な事実、実体として存在しているのではない。あくまでも人間の言語によって制作されたものである。そういう意味で現実とは人の作り出したいわば「夢」である。夢も勿論人の作り出したものの、その点、夢も現実も変わらない。夢の中の「自分」には分からなかった「女」の目論見が具現化された世界、永遠の愛欲の成就という世界を語ることで、現実世界を相対化し、無化するために、この夢は語られたのである。夢と現実には差はなく、等価である。

四 自己倒壊をもたらすための授業構想

1 各社教科書の「学習の手引き」

「第一夜」についての各社教科書の「学習の手引き」を見てみよう。

○大修館書店『新編 言語文化』

1 本文の中で、いかにも「夢」らしいところを指摘してみよう。

2 「女」は「自分」に何を求めたか。また、それに対して「自分」はどう対応したか。順を追ってまとめてみよう。

3 「百年はもう来ていたんだな。」と気がついたのはなぜか、考えてみよう。

4 この作品はどのようなことを表現していると思うか。感じたことや考えたことを含めて、自由に話し合ってみよう。

5 「夢十夜」中の、ほかの夢の話も読んでみよう。また、夢について描いたほかの作品を読んでみよう。

○大修館書店『言語文化』

1 「百年はもう来ていたんだな。」と気がついたのはなぜか、考えてみよう。

2 この作品の中で描かれている色彩にはどのようなものがあるか。また、それぞれの色彩が象徴するイメージについて各自の考えを発表してみよう。

3 「夢」を描いている古典や近現代の文学作品を調べ、「夢」をどのように捉えているか考えてみよう。

○第一学習社『精選 言語文化』

1 話の展開によって三つの段落に分け、各段落に小見出しをつけて構成をつかもう。

2 女の言葉に無心に従う「自分」の判断は、何を根拠になされているか、説明してみよう。

3 「百年」という時間が持つ意味を押さえたうえで、はるかの上から落ちた「露」が何を表しているか、自分の考えをまとめてみよう。

○東京書籍『新編 言語文化』

「『百年はもう来ていたんだな。』とこのとき初めて気がついた」とあるが、なぜ「自分」はそのように思ったのか。

○三省堂『精選 言語文化』

一 「第一夜」と「第六夜」の中で起こっているできごとを、「自分」の行動や認識に即して整理しよう。

二 「百年はもう来ていたんだな」とあるが、「自分」がこう思うのはなぜか、説明してみよう。

三 「百年」はどのような意味をもつのだろうか。考えてみよう。

四 女は「自分」にとってどのような存在なのだろうか。話し合ってみよう。

(五・六は「第六夜」について。省略)

七 ①夢を叙述した他の作品を紹介してみよう。

②それらの作品を読み比べ、おもしろかった点や考えたことを発表し合おう。

○筑摩書房『言語文化』

1 「第一夜」の色彩表現にはどのような効果があるか、説明しなさい。

2 「第一夜」には「腕組み」する「私」の姿が描かれているが、どのような意味が表されているのか、説明しなさい。

3 「第一夜」で「『百年はもう来ていたんだな。』とこの時初めて気がついた。」とあるが、どのようなことによつて気がついたのか、説明しなさい。

「『百年はもう来ていたんだな』とあるが、『自分』がこう思うのはなぜか」（三省堂）というように、百年が来ていたことになぜ「自分」が気が付いたのか問うものが多い。重要な問いだと思える。「女」が百合の花となつて逢いに来たと「自分」が思ったから、という答えを生徒は真つ先に考えつくだろうが、大事なことはその次、なぜ「自分」が百合の花を「女」だと思ったのか、ということだ。百合の花の匂いと接吻の意味について考えさせていきたいところである。

ほかに、「百年」の持つ意味について問うているものが複数ある。これも大事な問いである。

「『自分』はなぜこんな夢を見たのか」、「『自分』にとつてこの夢はどういう意味を持つのか」、「『自分』がこの夢を語るのはなぜなのか」といったような、夢の内

容それ自体についてでなく、夢の外枠を問うような問いは、残念ながら出されていない。

2 生徒に〈文脈〉を作らせる

新年度からの高校一年『言語文化』、授業の時間配当は三時間を想定する。

授業では、なるべく正解主義の授業に陥らないように、表層の読み（難語句指導）の後、初発の感想を書かせると同時に、疑問点を書き出させる。この時点で自らの疑問についてその回答を考えついている場合にはそれも書かせる。出された疑問点と教師の方で用意している問いとを混ぜ合わせながら、主要なものと副次的なものに分けて整理し、生徒に提示する。

その上で、生徒にはまず夢の部分について、初めから終わりまでの〈文脈〉を作らせたい。〈文脈〉作りの際に、次のような発問を投げかけ、その答えを含むようにさせる。

A なぜ「女」は男に「百年待っていて下さい」と言ったのか。

B なぜ男は「百年はもう来ていたんだな」と思ったのか。

C ハッピーエンドかアンハッピーエンドか、理由を付けて述べよ。

生徒が作るであろう〈文脈〉を次に予想してみる。

①「女」は、（どうして死ぬのかは「女」も男も読み手も分からないが）自身の死を確信して、男の愛を試すために（あるいは男の愛を信じているがゆえに）百年待つてくれと言って死ぬ。

②男は「女」の言う通り待つが、さすがに待ちくたびれて「女」に欺されたのではないかと疑う。

③その時、「女」が百合の花となって現れ、男は思わず接吻する。

④「女」と出会えたと思った男は百年はもう来ていたと気が付いた。

そして、

⑤「女」と逢えたのだからハッピーエンドだと捉える（「露」は嬉し涙を「女」もこぼしている）。

⑥逢えたといってもそれは男が疑ったからやむなく出てきたのであって、だから「露」は悲しみの涙を「女」はこぼしている。

⑦しかも、出てきたのは百合の花（植物）であって、「女」（人間）ではないのだから、アンハッピーエンドだと捉える。

⑤⑦については、受け取り方の違いとして各人各様ということになるやすい。

3 〈文脈〉を検討し、新たな〈文脈〉を掘り起こす

生徒に自力で自身の読み、上記の〈文脈〉を更新させていくための問いを投げかけていきたい。

①について↓a死因について考えられることはないか。

b 男の愛を試したとするなら、その結果は？

男が疑ったのだから失敗に終わったことになるのではないか。

②について↓a百年待つというのは元々無理なことなのではないか。

b 男が疑うことは最初から「女」の想定内だったとしたら？

③について↓aなぜ男は思わず接吻したのか。

b ここで百合の花は「女」の化身だと気がついたから接吻したのか。

① aの死因については、前述のように論理的に詰めていけば「自死（自殺）」と読む生徒は間違いなく出るが、納得しない生徒も必ず一定数いる。これは一旦棚上げにして次に進む。

① bと②については、次のような助言を打ったらよいのではないか。『羅生門』と関連させて考えさせるのである。

『羅生門』では、下人の捉えた老婆は、若くて感傷癖の強い下人が捉えた老婆でしかなかった。読み手である私たちに必要だったのは、視点人物である下人のまなざしから離れて、下人が捉えきれない老婆の姿を捉えることだった。それならこの「第一夜」では、「自分」のまなざしから離れて、「自分」が捉えきれない「女」の内面を捉えることが重要なのではないか。「女」が「自分」の愛を試そうとしているというのは、「自分」も考えていることだろう。それなら自分は大丈夫、百年待てると「自分」は思っ**て**返事をしている。それは「自分」が「女」を見て考えたことに過ぎない。それから一度離れて「女」の思惑を考えてみよう。

百年待つということはその永い時間を考えると元々無理なことであり、しかも男の返事は**いわば意識の表層**から出たものであり、無意識領域という深層も含めた「魂」からの言葉であるとは「女」は最初から考えていない。百年という永い時間はその表層を剥がすための時間だった。

③aについては「5」で述べるが、③bについては、意識の上で、自覚するとい**う**かたちで気がついたのは百合から顔を離れた後、暁の星を見た時点であろう。百合の花と接吻する直前に、これは「女」だと気づいたわけでは

なく、無意識裡に衝動的に接吻したのであるから。男の意識層と無意識層を分けて読んでいくことが必要である。

4 夢の中の複数世界を押さえる

夢の最初の部分である「女」の臨終場面は、健康そうな「女」の「死にます」という言葉をはじめとした不思議な言動、それを結局は受け入れる「自分」の態度など現実離れた面を含み持つが、場面全体としてはかろうじて現実的なリアリティを保っていると言えよう。それが明確に異次元の世界へと移行するのは、「女」の死の後からである。

そこで

①「女」の死の後から男の現実が変わることをまず生徒たちには掴ませたい。そのために、「**はつきりと現実世界**では起こり得ないことが語られていくのはどこからか」と問いかける。

②次に、そのきっかけになっていることは何だろうか、と問う。「黒い眸のなかに鮮に見えた自分の姿が、ぼうつと崩れてきた。」に着目する生徒が出てくることを期待したい。

そこまで考えさせた上で、前述の「主体―客体」関連の話を**する**。「客体」である「自分の姿」が「女」によって

持ち去られると同時に、通常の「主体」が崩壊し、「女」の世界である異次元の世界が男の新たな現実世界となる。

5 「自分」はなぜ百合の花に接吻したのか

「なぜ男は思わず接吻したのか」という問いを前に述べたが、「自分」は忘我の状態で、衝動的に百合の花に接吻している。その忘我をもたらしたのは「骨に徹える程匂った」という百合の花のきつい官能的な匂いであり、百合の花の、自分の重みでふらふらと動くという人間的な動きであった。

百合の花の匂いと動き↓無意識裡に「女」と感じて接吻↓接吻後に、「女」と接吻したとはっきり自覚、という流れに読める。

①まず、なぜ無意識裡に「女」と感じたのか、と問うていきたい。

②生徒は、百合の花の匂いが生前の「女」の匂いだったから、などと答えることが実際の授業ではあった。百合の花の匂いのする香水などを使っているというのである。それに対して作者・夏目漱石がこの作品を書いた時代にはそのような香水などはないと言って、作品外に根拠を求めることはしたくない。かといって、この作品内に明確に時代を特定できる語句はない。

③そこで、匂いが記憶と結び付いていることを押さえた上で、「女」の臨終の場面に着目させる。臨終の場面で「自分」は「仰向に寝た女」について上から覗き込んだりして（顔を枕に近づけて）細かくその様子を語っているが、「女」の匂いについては一言も触れていない。「女」が百合の花の匂いを発していれば触れるのが自然である。（埋葬する箇所では「湿った土の匂もした」とあるから嗅覚で捉えたことを述べていないわけではない。）

④そうすると生前百合の花の匂いのする所で接吻した記憶と結び付いていると考えざるを得ない。

⑤「女」との接吻の記憶が意識化される、男は接吻の記憶の意味を自覚する、それが「女」の目論見だとするならば、その接吻の記憶の意味とは何か、考えさせ話し合わせる。

⑥百年本当に経ったのかどうかは分からないが、それくらい永い時間男に待たせたことの意味を考えさせる。

6 掘り起こした〈文脈〉からこの夢を語る意味へ

中学一年次に習ったはずのヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』では、この額縁小説の、額縁にいる「私」が客である「僕」の話を語り直した作品であった。なぜ「私」は「僕」の話を語り直したのか、その答えは「僕」の話それ自体の中にある。

高校二年以降、新科目『文学国語』を履修することになったとして、その教科書に載るであろう漱石『こころ』で

は、青年の「私」が「先生」の遺書を一部編集して引用した手記を公表しようとして書いているという作品であった。なぜ、公表してはならないはずの「先生」の遺書を含んだ手記を公表しようとするのか、その答えは遺書を含んだ手記そのものの中にある。

高校一年だから『こころ』の話はまだできないが、同様に、なぜ現実世界にいる（夢から覚醒している）「自分」はこの夢を語ろうとするのか。その答えはこの夢の中にある、と言って考えさせる。

「女」の目論見とその目論見通りの「永遠の愛欲」の現実を語る〈機能としての語り手〉の意図、ねらいについて考えさせる。なお、生徒には〈機能としての語り手〉という用語は使わなくてよい。この作品では「こんな夢を見た」と語る「自分」という語り手、でよいだろう。

世界は言葉によってできている、という話は、高校一年の段階では教師が分かりやすく説明するのがよいと考える。

7 〈機能としての語り手〉の世界観認識

筑摩書房『言語文化』では、「参考」として荘子の「胡蝶之夢」の原文（訓点付き）・書き下し文・現代語訳を載せていて、大変面白い試みだと思う。「ここで荘周は、夢と現実とを往還しながら、実在するということの真相に迫っている」と述べている。

老荘思想の学習は通常高校二年以降である。（一年で『論語』や『孟子』など儒家思想の学習。）『言語文化』だから漢文学習と絡ませようということなのだろうが、『夢十夜』と関連して荘子「胡蝶之夢」を入れたことは評価したい。

この「胡蝶之夢」について森三樹三郎は次のように述べる。（講談社学術文庫『老子・荘子』）

人生を夢にたとえることは多いが、これはその最も早い例である。だが、人生を夢まぼろしにたとえるものは、人生のはかなさを嘆くのが普通であるが、荘周はそうではない。夢と現実を区別して、現実には執着するのは相対差別の立場である。夢も現実も一つの変化のあらわれであるとし、二つながらに肯定するのが万物斉同の立場である。

そういう観点からすると、夢はいわばもう一つの「現実」であり、現実と夢は等価である。『夢十夜』「第一夜」でも、〈機能としての語り手〉によって、現実の絶対性は無化され、現実も実は夢に過ぎないことが明らかにされている。

〈機能としての語り手〉は〈言語以前〉の領域、向こう側からこちら側の世界を見ており、そこから見れば現実も夢も変わりなく、等価である。

〈語り手〉はそうした世界観認識に立って、現実の限界を超えた願望、まさに「夢」を抱き、「女」の作ったもう

一つの現実世界（超現実の世界）を語り、そこで「永遠の愛」を実現しているのである。現実が夢でしかない世界を超えようとしたと言える。

第一学習社の旧課程『国語総合』の教師用指導書（永井聖剛執筆）は、「『夢十夜』は、夢という非日常的な体験を描くことによって、時間や因果性といったものから解放された世界を描き出し、「現実」の自明性をゆるがす作品である」と述べているが、この認識では、「現実」の自明性は結局は保持され、不徹底である。「現実」の自明性は無化され、私たちの世界観認識は壊されるのである。

（まるやま・よしあき／法政大学他非常勤）

〈第三項〉がひらく読むことの〈価値〉

〈語り〉の構造から見えてくる「名人」の境地 中島敦『名人伝』

古守 やす子

一 はじめに

田中実氏は、論文「無意識に眠る罪悪感を原点にした三つの物語―〈第三項〉論で読む村上春樹の『猫を棄てる 父親について語るとき』と『一人称単数』、あまんきみこの童話『あるひあるとき』―」（都留文科大学大学院紀要 第二五集 二〇二二年三月）で、三つの作品を取り上げ、鷗外・漱石・志賀・芥川らにつながる、近代小説の《神髄》、文学の力、真価について述べる。

それらの文学は、リアリズムを超えた世界観、田中氏の提唱する〈第三項〉の世界観に裏付けられ、「人類の文明誕生以来の絶えることのない悲劇、《神》（＝絶対）ともう一方の《神》（＝絶対）との闘いをメタレベルで俯瞰させるところ」に向かうものと述べる。「《神》と《神》との闘いを相対化する地平」に読み手を拉致する力を文学が有するものである。村上春樹の『猫を棄てる』『一人称単数』、あまんきみこの『あるひあるとき』が、リアリティの世界を超越した「不条理」の領域を潜り、「個人の魂の尊厳を浮かび上がらせ、そこに光を当て」た作品であることを論じている。

文学作品を読むことは、一人一人の読み手に立ち上がる〈読み〉と個々が向き合うことである。読み手は、自己の意識を超えた領域、田

中氏の提唱する、了解不能の《他者》、〈第三項〉の領域と対峙した時、既存の自己は壊れ、新たな自己が再生する。〈読み〉は、「解釈の多様性」という個々の解釈の並存にとどまらず、個々の読みでありながら、自己を超えた領域を抱えて作品と共鳴するものとなり、個々の〈読み〉は個々を超えて深いところで他者と響き合う〈読み〉となる。人と人との「魂」のレベルでつながる〈読み〉の可能性を、文学は持つのである。そのような〈読み〉を創る授業を、教室で目指したい。

一 高等学校学習指導要領に記される「解釈の多様性」、「語り手」の視点

二〇二二年四月から実施の『高等学校学習指導要領 国語』（平成三〇年三月公示）において、新科目「文学国語」の（思考力、判断力、表現力等）（B 読むこと）の中に、次の項目が記されている。

（1）エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること。（傍線稿者）

これについて、『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成三〇年七月 文部科学省）では、

「解釈は、文章の構成や展開、表現の仕方に対して、読み手がどのような意味付けをするかによって変わってくる。これは作品や文章における言葉の意味が、作品や文章の中にあらかじめ埋まっているわけではなく、作品や文章に対する読み手の関わり方によって異なってくるからである。解釈は作品や文章の中にあらかじめ備わっている不変のものではなく、読み手がある根拠を基にして作品や文章との関わりの中で作り出すものである。」とし、「読み手に既知の知識や経験は絶えず変化するものであるため、作品や文章に対する唯一絶対の解釈を想定することは困難である。だからこそ、はじめから作品や文章の解釈が一つしかないとは決め付けず、生徒の解釈に耳を傾けて、それを豊かに意味付け、解釈の根拠を確かめながらより広く深いものに育てていく必要がある。」

「解釈が異なることを学ぶことは、文学的文章を通じて、読み手同士が互いの解釈を理解しながら相互に関わり合うことであり、人生を豊かにするための大切な思いや考えを学ぶことにつながる。」と述べる。(傍線稿者)

傍線部、「言葉の意味が、作品や文章の中にあらかじめ埋まっているわけではなく」という立場に立つのであればそもそも、「唯一絶対の解釈」など想定できないはずであるが、「想定することは困難である」と述べており、ここでは、田中実氏が指摘する、ロラン・バルトの「意味の共存」を完璧に否定した「還元不可能な複数性」と、これを許した「アクセプタブル容認可能な複数性」とが曖昧な認識の状態、言い換えれば、

正解主義批判の立場に立ちながら、「正解」の存在を完全に否定しない考え方を示していると言える。

また、「解釈が異なることを学ぶ」では、作品の解釈を「ナンデモアリ」として、授業がそこで終わってしまうことになる。「解釈が異なること」を出発点に、生徒たちが教室の中で作品を〈読む〉行為を深め、「了解不能の《他者》」の領域と向き合うことこそをめざすべきではないだろうか。

また、指導要領の「文学国語」の「**思考力、判断力、表現力等**」(B読むこと)の中には、

(1) イ 語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。

の項目があり、指導要領解説では、次のように解説する。

「語り手の視点とは、詩歌や物語や小説などを語る者(語り手)の視点のことである。物語や小説が客観的な外部の視点から語られる時、語り手の視点から語られることになる。語り手が登場人物の一人であったり、登場人物の心理を説明したりするときに語り手の視点は「登場人物の視点」と重なる。このような語り手の視点を吟味することは、物語や小説などを深く理解することにつながる。複数の登場人物の「視点」の違いを意識することによって、多面的・多角的なものの見方を獲得することにもつながり、文章の深い意味付けが可能になる。」

解説では「語り手」が「登場人物の視点」と重なることに意味を置き、「語り手の視点」の吟味が「物語や小説などを深く理解する」ことにつながると思えるが、それだけではまだ語られている客体の対象領域に触れたことに留まったものである。また、「複数の登場人物の『視点』の違いを意識する」とあるが、肝心なのは、その違いを「語り手」が描いている事を意識することである。「語り手」の概念の設定の意義は、語る主体と語られる客体の対象との〈語り―語られる〉相関関係を捉え、これを聴くという〈読み手〉自身に起こる力学を捉えることによって、作品の抱える問題が明らかにになり、〈読み手〉の自己倒壊と自己再生につながっていくことにある。

作品は、読み手との関係において、読み手に立ち上るものと田中氏は説く。そして、読み手を撃ち、読み手の既存の世界観を壊し、その外へと拉致する作品の命に向かうには、「語り手」が語るストーリーを読むだけでは不可能であると述べる。

田中氏は、優れた小説作品を読むとき、「物語」を相対化し批評する〈語り手〉を意識すること、〈語り―語られる〉関係に着目することを提唱する。〈語り手〉の語り（〈語り手〉が一人称の場合はその〈語り手〉を語る〈機能としての語り手〉の語り）から、ストーリーを支えるメタプロットを意識することが、〈作品の意志〉に撃たれ、読み手の自己をひらく読みとして重要と述べる。

二 『名人伝』を〈語り〉の構造を意識して読む

(1) 『名人伝』の〈語り手〉

『名人伝』（一九四二年「文庫」十二月号発表）は、中島敦生前最後の発表作であり、『山月記』と並び、高校国語教科書に採録されている教材で、新科目「言語文化」の教科書にも採録されている。

本作品において、登場人物を三人称で語る〈語り手〉は、「天下第一の弓の名人になろうと志を立てた」紀昌を視点人物にして、紀昌が「名人」になり、生涯を終えるまでを語る。

研究史では、紀昌が名人になったか否かという点で解釈が分かれるが（注1）、それらはいずれも「ストーリーを解釈」しようとすることに起因すると言える。山下真史氏は、最後の「一文で鮮やかに印象付けられるのは」、「名手飛衛の言葉だけを妄信して紀昌を名人に祭り上げ、徒にその真似をしようとする」「邯鄲の都の画家、楽人、工匠たちの滑稽な姿」であり、「名人を偶像化する人々の姿が大きな主題」と述べる。氏は「紀昌が名人になったということは」、「飛衛が叫んだ」言葉だけによって保証されているのであって、それ以上の確証はどこにもない」としたまま、「中島がここで書いて見せたのは、名人を突き詰めたとすればそれは木偶に至ること、言い換えれば、〈純粹〉を徹底すれば美しさを通り越して不気味な存在に至るということである」と述べる（注2）。やはり〈語り〉の構造からではなく、ストーリーの出来事から「作者」の意図を解釈しようとしたものと言える。

〈語り〉の構造を意識し、〈語り手〉がどう語っているかということに着目すると、〈語り手〉は、「九年の間、紀昌はこの老名人の許に

留まった」「雲と立置める名声の中に名人紀昌は次第に老いて行く」と言い（傍線部稿者）、甘蠅老人と、甘蠅の許で修業を終えた紀昌を「名人」と述べている。

〈語り手〉がなぜそう語るのか、〈語り手〉が描く登場人物を相対化させながら、〈読み手〉は〈語り手〉の視線の先にあるもの、物語（プロット）を支えるメタプロットを読んでいくことが必要なのである。

(2) 「弓の名人」を志す紀昌

「天下第一の弓の名人になろうと志を立てた」紀昌は、「名手・飛衛」の門に入り、飛衛の教示通り、目の「基礎訓練」を行う。

紀昌は、「瞬きせざることを学ぶため妻の機織台の下に潜り込み、嫌がる妻を叱りつけ、機織台の下で修練を積む。

紀昌と妻は、言いたいことを対等に言い合える関係だが、妻は紀昌の「志」に関心はないようであり、おそらく生計を立てるために必要な、機織に専念している。紀昌は、日々一途に「天下第一の弓の名人」を目指す。

五年の歳月をかけての目の訓練の成果が認められ、飛衛から奥義秘伝を授けられた後、「偶々家に帰って妻といさかい」をした際、妻が紀昌に睫毛を射られたことに気づかず「亭主を罵り続けた」ことを〈語り手〉は述べ、「彼の至芸による矢の速度と狙いの精妙さとは、実にこの域にまで達していた」と述べる。紀昌の矢の技術は、既に「至芸」の域にあるのである。だが「至芸」の域にあっても、紀昌の

人格に変化があるわけではなく、妻との関係にも変化はない。それどころか紀昌は師である飛衛を「除かねばならぬ」と「良からぬ考え」を起こすのである。

(3) 「名手」飛衛

「当今弓矢をとつては及ぶ者のないという、名手・飛衛」は、奥義を修得した後に自分（飛衛）を無き者にしようとした弟子の紀昌を己が技量で交わすと、紀昌に「古今を曠しゆうする斯道の大家」「甘蠅老師」のもとに行くことを勧める。飛衛は、「老師の技に比べれば、我々の射の如きは殆ど児戯に類する」と述べる。

この言葉に紀昌の自尊心は傷つけられるが、飛衛はこれを歴然とした事実と受け止めている。

また、後に甘蠅のもとから戻ってきた紀昌の顔付を一見し「これでこそ初めて天下の名人だ。我儕の如き、足下にも及ぶものでない」と叫ぶ。飛衛は「名人」がどういう者かを知る人物であり、「名人」の前に弓の奥義を修めただけの自身はその「足下にも及ぶものでない」ことを自覚する人物なのである。飛衛は〈語り手〉から、紀昌とともにその技を「神に入っていた」と語られる技量を持つが、「名人」の域に向かうことはせず、「名人」を目指す者を育てる立場を選び生きる人物であり、〈語り手〉は飛衛を「名手」と呼び、「名人」と区別する。

(4) 甘蠅老人

霍山の頂に辿り着いた紀昌の目に映った甘蠅は、「羊のような柔和な目をした、しかし酷くよぼよぼの」「年齢は百歳をも超えて」いるような「爺さん」であつた。遽だしく来意を告げ、あせり立った紀昌が楊幹麻筋の弓をもって示す射の技に、「老人」は、「穏やかな微笑を含んで」「二通り出来るようじゃな」「だが、それは所詮射之射というもの、好漢未だ不射之射を知らぬと見える」と言う。甘蠅に導かれ、断崖で矢をつがえようとするものの石上に伏し、脚はワナワナと顫え、汗は踵まで流れる紀昌を、甘蠅は笑いながら手を差し伸べて石から下ろすと、代わつて石の上に乗し、弓も矢も持たず素手で弓を引き、空の極めて高い所を飛ぶ鳶を射落とす。紀昌は「慄然とし」「始めて芸道の深淵を覗き得た心地」になる。そして一行開けて、「九年の間、紀昌はこの老名人の許に留まつた。」と語られる。

壁立千仞の断崖の石上に伏す紀昌は、死に怯え、言い換えれば生に執着するが、これは人間の本能と言えよう。しかし、霍山の頂に住み、百歳をも超えていようという甘蠅は、死の恐怖を全く持っていない。無形の弓矢で鳥を落とす甘蠅は、生死の境界を超え、通常の間とは次元を異にして生きていると言えよう。甘蠅は、現実世界を超えた〈向こう〉を生きる存在であり、無形の弓矢で射落とされる鳶もまた現実を超えた世界を悠々と飛んでいたのであらう。

紀昌は自分が認識する世界の〈向こう〉にある「芸道の深淵」、すなわち、「了解不能の《他者》」の領域に触れ、「慄然」としたのである。この領域にいる甘蠅を示したのち、〈語り手〉は甘蠅を「老名人」と呼ぶのである。

(5) 邯鄲の都に戻った「名人紀昌」

〈語り手〉の視線の先にあるもの

山を降りて来た紀昌の「何の表情も無い、木偶の如く愚者の如き容貌」を一見した飛衛は、「これでこそ初めて天下の名人だ」と言い、邯鄲の都は名人を迎え湧き返った。しかし、紀昌が人々の期待に応えて弓の妙技を見せることはなく、弓さえ絶えて手に取ろうとしない。そのわけを訊ねられた紀昌は、「至為は為す無く、至言は言を去り、至射は射ることなし」と答えた。

紀昌自身の言葉として語られるのは、これと、晩年の「既に、我と彼との別、是と非との分を知らぬ。眼は耳の如く、耳は鼻の如く、鼻は口の如く思われる」のみである。

角谷有一氏は、紀昌の「至為は為す無く、……」の言について、「他への働きかけをすべて放棄し、拒絶する姿勢」(傍線稿者以下同)と述べ、「既に、我と彼との別、是と非との分を知らぬ。……」については、「他と対峙する自己を無にすることで、自他の境を無くし、他に働きかけたり他からの反応を受け取ったりするための感覚器官の働きを停止状態にすることを意味する。それは『生』そのものの働きを極小に抑えることでもある」と述べる。(注3)

氏は、九年の修業の前後の「語り」の変化(「紀昌を内側から描く代わりに、邯鄲の都人士たちが、戻ってきた紀昌をどのように迎えたかを描いていく」)に着目し、「語り手」は「紀昌の志した『名人』

の像が大きく変化したことを読者に伝えている」と述べ、変化した後の「名人」の境地を、「自他の対立」「志そのもの」を「放棄」し、「他に向けての自己を閉ざした、生と死がほとんど重なり合ったような境地」と述べる。

氏の「他と対峙する自己を無にすることで、自他の境を無くし」という捉え方に稿者は共鳴するが、傍線部分について、稿者は全く別の考えを持つ。傍線部分のように角谷氏が述べるのは、氏が、「語り手」が語る出来事を、都の人々の「目に見える領域」の中で捉え、論じているからと言えよう。それゆえ、氏は、現実社会の中で「木偶の如き」「呼吸の有無さえ疑われる」紀昌を、「他への働きかけをすべて放棄し、拒絶する」と述べ、世界と孤絶した者と捉えるのである。

稿者は、紀昌の至った境地は甘蠅が達している「名人」の境地であり、現実世界の〈向こう〉側への融合と考えている。〈語り手〉は、目に見える領域を超えた領域を抱え、俯瞰し、語っているのである。したがって、「至為は為す無く、…」の「至」は、実体・実在の「為」「言」「射」を超越した虚空の深淵に至ること、すなわち、実体の制約のない融通無碍の領域に至ることであり、そこに至る「名人」の境地は、氏が述べる『生』そのものの働きを極小に抑える「他に向けての自己を閉ざした」ものではなく、その逆で、全てを受け入れ、全てと融合する境地と考える。すなわち、生と死が「重なり合」うのではなく、「生」が生死を超えて無限となる境地と考える。

また、「我と彼との別、是と非との分を知らぬ」は、「我」の観念

が無化し（「唯無為にして化した」）、是と非も同義（無化）の状態であり、角谷氏の論じるように、そこには「自他の対立」は存在しない。しかし、「眼は耳の如く、耳は鼻の如く…」を角谷氏は「感覚器官の働きを停止状態にする」と述べるが、稿者は、観念が無化されることで個々の感覚は独立することなく（見る、聞くという意志から遊離、解放され）、身体全体が一つの感覚器官、すなわち感覚のみになった状態であり、それは生命の根源を意味する状態にあると考える。

しかし、それが〈語り手〉が語る「名人」であるなら、「名人」とは身に付けた技を現実の世で全く役立てることなく、生きる喜びもなく、世に何の益もない、生きる屍のような人間のことなのか。否。そうではない。〈語り手〉は、都の人々の間に流れた「様々な噂」のことを語る。

都人は、「毎夜三更を過ぎる頃、紀昌の家の屋上で」、「名人の内に宿る射道の神」が体内を抜け出し、「妖魔を払うべく徹宵守護に当」る弓弦の音を聞くのであり、紀昌の家の近くに住む一商人は、紀昌の家の上空で、雲に乗った紀昌が「古の名人・羿と養由基の二人を相手に腕比べをし」、三名人の放った矢が「参宿と天狼星との間に消え去」るのを見る。また、紀昌の家に忍び入ろうとした盗賊は、家の中から走り出た殺気に額を打たれ外に顛落したと、これらが人々の口から口へと伝わるのが〈語り手〉によって語られるのである。

これらはあくまで「噂」であり、紀昌の「妙技」を期待する都の人々の幻影とも言えよう。しかしその幻影が人々の間に広まったことを〈語り手〉は語り、読み手の前に提示するのである。

その幻影こそ、甘蠅老人と同じ場所にいる紀昌の姿であり、〈語り手〉が伝える、〈向こう〉側の「名人」の姿と言えよう。紀昌は、時空を超えて名人同士で弓を楽しみ、妖魔から世を守り、邪心を抱く者を懲らすのである。〈語り手〉は幻影を通して、都人を深層の部分で〈向こう〉の紀昌とつなぐ。

紀昌は、甘蠅の許を辞して四十年の後、「煙の如く静かに世を去った」と語られる。「木偶の如く愚者の如き容貌」で山を降りてきた紀昌は、その後、自己を顕示することも、世の喧騒にまきこまれることもなく、只々、樹木の如く人と関わり、静かに穏やかに人生を送ったのであろう。妻は無上の安らぎと信頼をもって、生涯紀昌に寄り添ったのではないだろうか。

〈語り手〉のまなざしが注ぐ「唯無為にして化した」紀昌の先には、現実を超えた無限の世界があるのである。個人の観念を無化し、社会の規範や通念も無化し、その先に拓かれる世界を〈語り手〉は見つめるのであり、その境地を提示することで、そこから「天下第一の弓の名人」に固執したかつての紀昌の姿、都の人々ら人間たちが生きる現実の社会を鮮やかに照射して〈読み手〉に提示するのである。

〈語り手〉は、紀昌が死ぬ一二年前に、「弓という名も、その使い途も」忘れ果てたという「妙な話」を紹介し、その後当分の間、

邯鄲の都の画家や楽人や工匠が、絵筆を隠し、瑟の弦を断ち、規矩を手にするのを恥じたことを述べて小説は終わる。その道の「名人」が、その道の道具の名や使い途を忘れるという「現実」の世界では理解できないことを眼前にした都の人々の、「了解不能の《他者》」との遭遇を〈読み手〉に提示して、小説を閉じるのである。

※ 本文の引用は、中島敦『李陵・山月記』（新潮文庫 一九六九年刊）より。
注

- (1) 山下真史『「名人伝」論』（日本文学 一九九四年二月号）による。瀬沼茂樹は『李陵・山月記』（新潮文庫）解説で「究極において老荘思想を体現した理想的人間像」「最高の『真人』」を描き出したと述べる。濱川勝彦編『鑑賞日本現代文学 梶井基次郎・中島敦』（一九八二年 角川書店）の中の『名人伝』【鑑賞】では、「下山した紀昌が名人であることを保証するものは旧師・飛衛の言葉しかない。」とし、「曖昧さの中に中島の『名人』という虚像への批判を見ることが出来る。」とある。

(2) 注1に同じ

(3) 角谷有一『「名人伝」を読み直すー紀昌の謎の九年間を読むー』（日本文学 二〇二〇年五月号）

（こもり・やすこ／山梨県立塩山高等学校）

書評 本田由紀『教育は何を評価してきたのか』

(岩波新書 二〇二〇年三月一九日刊)

横山 信幸

「学習指導要領」(平成二九年三月告示)には、改定のねらいが次のように書かれている。

教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまで我が国の学校教育の実践や蓄積を生かして、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。(傍線は引用者、以下同じ)

二つ問題がある。一つは、「学習指導要領」及び「中央教育審議会答申」(平成二八年三月)は、子供たちが切り拓いていくべき「未来社会」を、いったいどのようなものとして構想しているのかという問題である。もう一つは、従来、教育の重点は「知識・技能」という「学力」の獲得に置かれていた。なぜそれが「資質・能力」の獲得へと変化してきたのか、という問題である。本田由紀氏の研究は、この問題と深く関わっている。

1、本田由紀氏の研究

本田氏の研究は、我が国の学校教育が過去・現在に渡って抱えてきた「学力」「能力」「態度」「資質」などの問題を、社会的な背景とともに解き明かそうとしたものである。本書の内容をその目次に沿いながら簡単に紹介していきたい。

第1章 日本社会の現状——「どんな人」たちが「どんな社会」を作り上げているか

本田氏は、明治期以来日本国家と日本社会が学校教育に要請してきたものを、「垂直的序列化」ということばと「水平的画一化」ということばで説明しようとしている。氏は次のように述べている。一九六〇年代ころから、「能力」ということばが、これまで使われてきた「学力」と近似の意味をもつことばとして、よく使われるようになった。さらに近年、「学力」ということばは、「生きる力」や「人間力」及び「態度」「資質」ということばをも含み込んだ用語として使われてきている。「学力」「能力」「態度」「資質」ということばは、いま、日本の教育と日本の社会を支配することばとなろうとしている。

第2章 言葉の磁場——教育の特徴はどのように論じられてきたか

「能力」ということばは、とくに一九六〇年代以降、学校や会社・社会における上下の「序列化」を「正当化」する根拠となることばとして使われてきた。しかし、その「正当化」に根拠は在るのか。本田氏は次のように言う。

「能力」という言葉が非常に広範に使用されているにもかかわらず、それを直接に測定することが難しいということは、繰り返し指摘されてきた。(略) そもそも人々の中に「能力」なるものが存在しているのかどうかも不明である。(略) 「能力」とは、「それが存在することになっている」「それがあるというように考えられている」もの、つまり仮構的(フィクショナル)で抽象的な言葉にすぎないのである。

また、中村高康氏も、「抽象度を持った能力を扱う場合には、能力そのものの性格の測定はほぼ不可能であり、能力の代理指標の測定で妥協するしかない。」（中村高康『暴走する能力主義——教育と現代社会の病理』ちくま新書、二〇一八年六月刊）と述べている。「能力」というものは直接には測定できないものであるなら、このことばを用いて社会や学校のなかに「序列化」を持ち込むことは根拠のないことだ、ということになる。実際、学校も社会も「序列化」だけで成り立っているわけではない。人の社会は、一人一人の個性、主体性、思いやり、信頼、家族や伝統・国・郷土への思い、生命・自然への愛など、人が個人・集団として生きるために必要な「倫理」「人間性」などによっても成立している。ところが、この「人格」「人間性」などに関する部分をも「学力」と呼んで評価・評定しようとする試みが、「新学力観」（一九八九年）から始まった。この「学力観」は、いま「態度・資質」ということばに置き換えられ、「道徳」の教科化も加わって、我が国の今後の教育政策の要となろうとしている。

本田氏は、この「人格」「人間性」に関わる教育を「序列化」に対する「水平化」的な部分の教育と呼んでいる。だが、国家による「水平化」の教育は人間を「画一化」する試みに他ならない。それゆえ本田氏はこれを「水平的画一化」と呼ぶ。「人格」もまた画一化され評定され、やはり序列化されていく。「第3章 画一化と序列化の萌芽——明治維新から敗戦まで」及び「第4章 「能力」による支配——戦後から一九八〇年代まで」の部分略す。

第5章 ハイパー・メリトクラシーへの道——一九八〇、九〇年代

そもそも「学力」とは何を指すことばなのか。本田氏は六〇年代のわが国における「学力論争」から勝田守一の次のことばを引いている。

「計測は、どこまでも、人格から個々の能力を切りはなしてあつかうという方法をもって行われるという約束をもっています。この約束のもとで測られる学習到達度を、一応、私たちは「学力」と規定するということだけです」（勝田守一、一九六二）

これは、あくまで「計測可能」な内容に限定して「学力」と呼ぶべきだ、とする「学力観」である。また佐藤学氏は、学力とはもともと「achievement」を翻訳したことばであり、学習の結果、テストによって客観的に計測測定されるものを指すことばであると述べている佐藤学『学力を問い直す』岩波ブックレットNo.548、二〇〇一年一〇月刊。つまり、「学力」は、人格とは関係のない用語なのである。とすると、「学力」ということばのなかに人格的な側面を包摂させ、これを評定（点数化）するという八〇年代から始まった教育改革は、私たちがどこに導いていくのかという問題は、当然本田氏の問題ともなる。

第6章 復活する教化——二〇〇〇年代以降

新「教育基本法」や「学校教育法」の改訂（二〇〇七年）において、「資質」「態度」などの人格面の教育がはつきりと前面に押し出されるようになったのはなぜか。本田氏は次のように述べている。「端的に言えば、これからの子どもたちは政府が望ましいと定めたふるまいや心構えを、従来よりも格段に強力に要請されることになる」、「政府の要請に従え、というメッセージが、新教育基本法の通奏低音な

のである」と。「道徳」の教科化もまた然りであると言う。

終章 出口を探す——水平的な多様性を求めて

この情況にどう対応すればよいのか。本田氏は次のように言う。

第一に求められるのは、特定の「資質」¹¹「態度」を教育の目的・目標として要請する ことをやめることである。具体的には、現行の教育基本法は再改正し、個人の内面の自由と権利の尊重、学修機会の保障を宣言する内容の基本法へと改めることが不可欠である。これは、本田氏による本質的かつ根源的な提言である。氏がいま、「評価・評定」に強い疑念を抱くのは、教育の根底に次のような問題が横たわっているからであると思われる。

2、「政策言説」を生みだすもの

現在の教育政策に、政策としての確たる手応えが感じられないのは、この国が、子供たちにどのような「未来社会」を与えたいのか、その構想が提出されていないからである。来るべき社会は、「予測できない未来」「先行き不透明な」未来としてしか述べられていない。これでは子どもたちに獲得させるべき「資質・能力・態度」などという「学力」の中身も、また抽象的なものとならざるを得ない。教育界においてこのような「政策言説」が出てきた背景について、荻谷剛彦氏は次のように述べている。

変化自体が不確定で未知であれば、この欠如を埋める術が明確に示せるはずがない。せいぜいが、その時点で、外形的にアクティブに見える学習を促すことくらいである。そこで育成されるはずの資質

や能力は、ますます霧の中で輪郭さえ見えてこない。このようなあいまいさを残しながらも、こうした政策言説が学習指導要領改訂のガイドラインとなり、そこで作られた指導要領に応じて教育研修が行われ、「主体的・対話的で深い学び」のなんたるかが、分かったつもりになって教育現場に下ろされていく

（荻谷剛彦『追いついた近代 消えた近代』岩波書店、二〇一九年九月刊）

「資質・態度」を重視した二〇〇六年の「教育基本法」の改訂とそれを具体化した二〇〇七年六月の「学校教育法」の改訂により、我が国の教育は、未来社会への構想を持たないまま、今という時代にひたすら順応していくための教育に、法的根拠を与えてしまった。「資質・能力」という空疎なことばの中身を埋めるべく、「非認知的能力」と名付けられた同様の「学力」が、「科学的」な装いをまとって、いままた打ち出されようとしている。

（よこやま・のぶゆき 愛知教育大学名誉教授）

田中定幸 今井成司 榎本豊編著

『さくぶんめいじん』【しょうがく 一、二年生】

生活を読んで書く作文から〈第三項〉で文学作品を読んで書く〈本文〉へ

中村 龍一

一 今井成司さんへ 「日本作文の会」の財産を「『文学研究×国語教育』の会」(架ける会)が引き継ぐために

本著は「架ける会」の運営委員の今井成司さんの編著書である。今井さんは、「日本作文の会」(東京作文教育協議会(東作協))の中心的メンバーの一人である。今井さんとの出会いは、都教研の共同研究者を共に勤める中で意気投合し、語り合ってきた畏友である。「東作協」の中でただ一人今井さんが詩の読みを子どもたちに書かせていることに、私は強く興味を持ったのである。

昨年五月一〇日、本著を献本いただくと共にこんな添え書きをいただいた。

やっと、作文シリーズの三冊目ができましたのでお届けします。出版不況の中、しかもコロナ禍ですが、何とか形になったのを喜んでいきます。作文関係で本を出すのはこれで最後かと思っています。

小金井では、間もなく、ワクチン接種が始まります。先日やっと、半日電話にかかりつきりで、妻と、私の予約ができました。

今月下旬です。副反応も心配ですが、コロナにかかるよりはましかないと考えております。

コロナが落ち着いたら、研究会に出かけたいと思います。先日は、ありがとうございました。

今井さんが作文関係で本を出されるのが「これが最後かと思えます」と書かれあったのが、この書評を書きたいと私が考えた直接の動機である(そんなことはないと思っているがある年齢になるとお気持ちにはよくわかる)。一九八〇年代「読んで書く力」を主張していた私は、日本作文の会の実践には少なからず注目していた。しかし、中学校の国語教師の私は生活の中の「出来事」に題材を求め、実名で生徒の文章を掲載することには否定的であった。それには理由があった。

八〇年代、当時成城学園中学校の相川忠亮の『きまぐれ月報』の影響を受けて学級通信『人力飛行機』を発行していた。親からはすこぶる評判がよく、子どもたち以上に手紙や感想が多く寄せられた。例えばケンカで手が出てしまったことや仲たがいがい等の通常は学級通信に書きずらいことも匿名で書ける関係が生徒や親との間でできていた。親たちは生徒からの情報で誰と誰がケンカしたのかは実名で知っていたのであるが、問題にならなかった。保護者会でも『人力飛行機』の記事が常に話題の中心であった。その中で小遣いの金額や、共働きの家庭が知らないうちにたまり場になっていたことが発覚したりして情報は親同士も共有された。理想的な学級集団に育つていように思われた。しかし、三年生の四月、他市から運動能力抜群、知的

能力も高い生徒が転校してきた。前校では二年生ですでに副番長であつたそう。転校が決まった時、職員室で万歳をした先生がいたという噂話を後日聞いた。この転校生の校内暴力の文化のレベルは別格、驚異的に高く、学級通信『人力飛行機』はこのスーパースターの破壊力であえなく墜落して大破炎上したのである。以来学級通信は出していない。

現在、私は「東作協」の町田サークルの会員に加えていただき、時々一緒に勉強させていただいている。私が学級通信を断念したときとは全く違う困難があるようである。管理職によっては学級通信を発行させないという事態が起きているということである。私は「作文教育」に左翼の政治集団のレッテルを貼り、いまだに色眼鏡でみていることに啞然とする。私のように「左翼右翼」にこだわらない国語教育研究者は少なくない。町田サークルのリーダーたちは女性が多い。しかも、極めて意識が高く教師力のある教師たちである。だから集団に入れない子どもたちを担任したり、壊れてしまった学級を引き継ぐことも多いようである。そうした困難の愚痴をこぼせるからこそ明い町田サークルである。雑談が一番勉強になる？ といったら叱られるだろうか。

畏友今井成司さんがまどみちおの「詩」を読むことを「東作協」の授業として報告したように、現場の矛盾を対立で闘うのではなく、その〈向こう〉で新たな書くを構築することを繰り返し続け、引き継いでいかななくてはならないと私は考える。

二 「1部 かきかたを まなぼう 1 さくぶんの はじまり はじまり おはなし だいすき いちねんせい」

I部の構成はこうなっている。一年生の入門期から二年生までの書き方の発達を設定している。

①さくぶんの はじまり はじまり／②いろんな おはなし／③えの おはなし／④はなすように かこう／⑤さくぶんの タネを みつけよう／⑥タネを そだてて さくぶんを かこう／⑦じゅんじょ よく 思い出して かこう／⑧にている ところちがうところ／⑨しようにいする文を かこう／⑩詩を 書く

ここで取り上げるのは「1 さくぶんの はじまり はじまり」である。「ひみつ」に顕著なように「せんせい あのね」である。就学前の「はなしことば」中心から小学校の本格的「読み書き」の学習への過渡期の役割を「せんせい あのね」は荷っている。ここで挙げられた「書き方」の内容は妥当なものだ。しかし、「書き方」を学力として抽出して設定したとき思わぬ落とし穴がある。「書き方」の習得が学習目標になってしまふからである。授業現場で、私もこのことには悩んできたが、「たくさん読み、たくさん書く」という書き方があると、今はかんがえている。

こんな こと はなしちゃって いいのかな

ひみつ

もり けんた

あさ おきたら

おしっこを もらしてたの

でも ママには いわなかった

でも ふとんが ぬれているから

ママには わかっちゃうかな

けんたさんは「ひみつ」を打ち明けたのである。「今ごろママはおねしょを見ておこっているかな？」と思いながらこの詩を書いたのかもしれない。これは大好きな先生だから打ち明けたのではなからうか。もし本名ならばこれを公表することをけんたさんは了承していなければならぬ。先生のつけたタイトル「こんな こと はなしちやって いいのかな」が言葉通りの事態になってしまわないか、私は正直心配になった。この詩の魅力は「でも……でも……」の表現効果である。この二度の逆説の接続詞がけんたさんの不安な気持ちを思考の亀裂から掘り下げて見事である。私だったらこの詩はけんたさんとの二人だけの「ひみつ」にしておく。もう手遅れだとしても。

あやまる ことも ひつようだ

こうちようせんせいの はなし

いのうえ しんのすけ

したを むいていました

すみませんでした
すみませんでした
すみませんでした
すみませんでした
すみませんでした

しんのすけさんの「こうちようせんせいの はなし」はもはや「せんせい あのね」ではない。風刺詩と読める。「すみませんでした」の五回の繰り返しの表現効果はずば抜けている。「あやまる ことも ひつようだ」のコメント皮肉である。「あやまる ことも ひつよう」なのは「こうちようせんせい」なのかもしれない。教師である私にとって怖ろしい詩である。「したを むいていました」の一行が持つ制度の意味する怖さが際立っている。

なくな きおと

それで なくの

すぎもと ますみ

せんせい 本わすれた

と きおとが ないていました

ふつうそれでなく

きおとにいます

本を わすれたぐらいで

なかないでください

この詩は「せんせい あかね」を脱却して、批評する詩になっている。「ふつうそれではなく（泣く）／きおといいます／本を わすれたぐらいで／なかないください」は、まずみがきおとに向けた批判の言葉である。

このように「表現方法と表現内容」の関係は、まず「表現方法」があつて、それを活用させて「表現内容」を現象させるのではない。「表現方法」と「表現内容」は相即不離である。「に」を「へ」に助詞一つ換えても意味内容は変わる相関関係である。繰り返すが、「表現方法」（書き方）は多読で身に着けさせるのがよいと私は考える。「比較」という認識方法を学ばせたいなら、比較を効果的に使った作品や文章をたくさん読ませることがいいのではないだろうか。

三 「Ⅱ部 いろいろなぶんしょう 4 本を読んだことも 日記に書こう」

一方、Ⅱ部の構成はこうなっている。

① かんさつや日記やカードを 書く／② 手がみを 書く／③ せつめいする文を書く／④ 本を 読んだ かんそうを書く／⑤ ものがたりを 書く

Ⅱ部こそ大切であろう。「読みを書く」力は「読みを書く」ことで獲

得されていく。低学年であればなおさらであろう。それが習得の自然ながれである。小学校まではたくさん生き物と触れ合う。そして中学校で動物の分類を学ぶようなものである。小学校でたくさん文章を読み書いて、文や文章のカタチを子どもたちは自分の中に堆積させる。

しかし、文章は発話者の思い込みがつくった認識世界、底なしの言語以前の闇を抱え込んでその認識世界ができている。このとは、子どもではなく国語教師は知っておくべきだと私は考える。二年 工藤武司さんの「かわいそうなぞう」を「〈第三項〉で作品を読んでいく〈本文〉」として読んでみたい。

かわいそうなぞう

二年 工藤 武司

せんそうがくるので ぞうをころさねばなりません。ぞうがかりの人は、どくの入ったえさをあげた。

ぞうは、口のところまできても たべません。

ぼくは、あたまがいいなあ、たべるなよと思った。

たべないので、ちゅうしゃをした。

ぞうのかわはあついで、はりがすぐおれてしま

もしちゅうしゃされてしまっていたら、しんでしま

ったんだ。

かわがあつくてよかったと思った。

だから、えさをあげないでいた。

三日ぐらいたったとき　ぞうがかりが、

「ぞうがしんだぞう。」

といった。

ぼくは、かわいそうでたまらなかった。

ぞうがかりやえんちようは、そのぞうをだいてない
ていた。

ぼくもないていた。

その上を　ばくだんをつんだひこうきが、
ぐるぐるとまわっていた。

ぞうのはかにいって、

どくもなんにもはいつていない、

えさをあげたい。

＊『かわいそうなぞう』を　読んだ　お友だち、

春休みに　上野動物園にある　ゾウたちの

お墓にへ　お参りに行ったそうです。

文学作品である『かわいそうなぞう』を読むということはどうい
うことなのだろうか。

工藤武司さんの〈読み〉を私なりに読み解いてみたい。

戦時下の上野動物園で愛情を込めて育ててきた〈ぞう〉を殺さね
ばならい〈ぞうがかり〉の心の葛藤を読者である武司さんは切なく
読んでいる。また、対象人物〈ぞう〉と視点人物〈ぞうがかり〉との
愛の信頼関係が想像できるだけに、〈ぞう〉がこのことをどう思っ
ていたのが、さらに武司さんの心を撃ち、答えようのない「問い」と
なるのである。武司さんは物語の語りに連れ去られ引きこまれ〈ぞ
うがかり〉が与えた毒の入った餌を食べない〈ぞう〉を「あたまがい
いなあ、たべるなよ」と応援する。戦争中であることを思えば、〈ぞ
う〉はおながが空いていないはずはない。〈ぞう〉は自分が殺されよ
うとしていることを知っているのだろうか。注射で殺すことも試
されるが失敗する。「かわがあつくてよかった」と武司さんは思う。
それから三日ほどたって〈ぞう〉は餓死してしまった。武司さん
は「かわいそうでたまらなかった」と感想を記した。しかも〈ぞう
がかり〉や〈えんちよう〉は死んだ〈ぞう〉を「だいてないてい
た」。武司さんもその虚構の現場で共に「ないていた」のである。
〈ぞうがかり〉も〈えんちよう〉も〈武司さん〉も泣いているその
頭上を、「ばくだんをつんだひこうきがぐるぐるとまわってい
た」。武司さんはこのプロットのドラマを俯瞰し、「ぞうのはかに
いって、／どくもなんにもはいつていない／えさを上げたい」とい
う思いに「いのちの価値」を汲み取った。

このように、『かわいそうなぞう』を読むことは、武司さんを物語
世界に連れ去り、物語世界に転生させる。我がこととして読ませる。
そう〈語り〉は〈仕掛け・仕組〉んで語っている。〈ぞうがかり〉や

「えんちょう」の心の矛盾を受け止め、罪なく殺されていく（ぞう）の心を武司さんは受け止めようとしてしまったのである。「戦争が悪い」というメッセージを概念として受け取るのが文学作品の読みではない。語られた登場人物それぞれの相関関係をリアルに想像させ、その物語の外部から読者が何を汲み取ったか。（ぞう）を「助けてあげたい」という武司さんの願いは、誰よりもそう願っている（ぞうがかり）によって否定された。愛する者の手でのちを閉じさせたいと動物園のひとたちは決断したのである。武司さんの願いは虚空に消え去ってしまったが、そのとき、その（向こう）に見えた「真実」がある。「ぞうのはかにいって、／どくもなんにもはいっていない／えさを上げたい」という一文、そこに武司さんがいる。

文学作品を読むということは読んで書くことである。自分の思い込みの（読み）は書くことで外在化され（本文）となる。言い換えれば思い込みである虚偽の（読み）が、書くことで壊されたとき、普遍へ向かうのである。生活作文だけに子どもの内面のリアリティがあるわけではない。文学作品が語る「生きる意味、いのちの価値」を掘り起し書くことで、「自分の内面を直接晒すリアリズムの世界を書く」ではない、もう一つの「虚構のリアリズムの世界を書く」、書くがある。「我欲」が瓦解され、「いのちの価値」の根源に向かおうとする自己表現がある。生活作文のリアリティは己の内面を暴露する私小説に通底するようにも思えてくるのである。

（二〇二一年五月一九日 本の泉社 2200円 税込み）

（なかむらりゅういち／松蔭大学）

2021 年 8 月～2022 年 7 月 「文学研究×国語教育」の会 研究活動報告

回数	月日	内容
設立 の会	2021. 08. 08	設立宣言：中村龍一（「文学研究×国語教育」の会代表・松蔭大学教授） テーマ：『あるひあるとき』をめぐって（司会：中村龍一） 報告者①小西千紘（千葉県習志野市立大久保小学校教諭） 報告者②山本富美子（山梨県北杜市武川中学校教諭） ＊田中実（都留文科大学名誉教授）先生ご講演及び質疑応答 記念シンポジウム「新しい研究会への期待と今後の課題」 （司会：助川幸逸郎 岐阜女子大学教授） 提案①：周非（都留文科大学特任准教授） 提案②：山下航正（大分工業高等専門学校准教授） 提案③：古守やす子（山梨県立塩山高校教諭） 閉会挨拶：横山信幸（愛知教育大学名誉教授）
例会 1	2021. 10. 16	テーマ：物語教材の〈読み〉は道徳ではないのか？ 一須貝千里先生（山梨大学名誉教授）に訊く一 報告者①：今井成司（元東京都小学校教諭） 報告者②：作間慎一（前玉川大学教授） ＊須貝千里先生ご講演及び質疑応答 文献：須貝千里「Ⅳ．文学教育の未来から「特別の教科 道徳」 を逆照射して、焦点としての「人間の力を超えたものにたいする畏敬の念」をめぐる良識と混沌」
2	2021. 11. 21	テーマ：高等学校の新教科書と文学の〈読み〉の授業 報告者①：丸山義昭（法政大学兼任講師） 新課程『言語文化』教科書と『羅生門』『夢十夜』の授業構想 報告者②：古守やす子（山梨県立塩山高校教諭） 新科目「文学国語」で作品をどう扱うか 一『山月記』の授業で育成した資質・能力の定着度を『名人伝』 で測る一
3	2021. 12. 26	テーマ：『故郷』を読む

		①実践編：山本富美子（山梨県北杜市武川中学校教諭） 「『故郷』の「希望」はなぜ「道」にたとえられるのか」 ②研究編：中村龍一（松蔭大学教授） 「魯迅『故郷』を読み直すー内なる「鉄の部屋」を完膚なきまで粉砕するー」 文献１：田中実「魯迅『故郷』の秘鑰ー「鉄の部屋」の鍵は内にあって外から開くー」（都留文科大学研究紀要第93集 2021.3） 文献２：呉曉東「〈機能としての語り手〉から「第三項論」までー魯迅『故郷』に対する田中実の解説」（魯迅研究月刊 2021.9 北京魯迅博物館）
4	2021. 03. 13 拡大例会	第１部テーマ：文学教材の〈価値〉を掘り起こす 報告者①：作間慎一（前玉川大学教授） 小学校1年「道徳」資料と文学教材の謎解き 教材：「かぼちやのつる」（大蔵宏之） 報告者②：丸山義昭（法政大学兼任講師） 高校国語科目再編を問う 「漱石『夢十夜』「第一夜」の教材価値と授業構想」 報告者③：古守やす子（山梨県立塩山高等学校教諭） 〈第三項〉がひらく読むことの〈価値〉 「〈語り〉の構造を踏まえて読む中島敦『山月記』『名人伝』」 第２部：日中共通教材『故郷』を読み直す（パネディスカッション） 司会兼パネラー 周非（都留文科大学特任准教授） 報告者①：山本富美子（山梨県北杜市立武川中学校教諭） 「末尾の「希望」はなぜ道にたとえられるのか」（授業実践） ゲスト報告者②：霍士富（西安交通大学外国語学院教授） 「魯迅『故郷』の視覚論」 ー日中共通教材『故郷』の〈読み方〉と中国での『〈第三項〉論』受容の成果と課題ー 閉会挨拶 今井成司（元東京都小学校教諭）
5	2022. 04. 23	テーマ：田中実論文「近代小説の《神髓》ー「表層批評」から〈深層批評〉へー」を問い直す（その１） 報告者①：助川幸逸郎（東海大学教授） 「はじめに」を読む 報告者②：山本富美子（山梨県北杜市武川中学校教諭）

		「Ⅰ 『客観的現実』を問い直す」を読む
6	2022. 05. 21	テーマ：田中実論文「近代小説の《神髄》―「表層批評」から〈深層批評〉へ―」を問い直す（その２） 報告者：古守やす子 「Ⅱ『読むこと』の原理」を問い直す （『妄想』・『高瀬舟』・『寒山拾得』を例に） 討論——４月例会論点整理を基にして 提案：周非（都留文科大学特任准教授）
7	2022. 06. 19	夏期研究集会に向けての検討会その１ 報告者①：黒瀬貴広（山梨県甲州市立松里小学校教諭） 「宮沢賢治『注文の多い料理店』の〈教材価値〉を問う～文学教育が拓く〈言葉の教育〉を求めて～」 報告者②：丸山義昭（法政大学他非常勤） 「『永訣の朝』をどう読むか」
8	2022. 07. 03	「読みの原理」についての理論的な検討（５月例会に引き続いて）
9	2022. 07. 18	夏期研究集会に向けての検討会その２ 報告者①：山本富美子（山梨県北杜市立武川中学校教諭） 「〈語り手〉を意識して読む―『注文の多い料理店』の紳士」 報告者②：古守やす子（山梨県立塩山高等学校教諭） 「教室で読む『永訣の朝』―『わたくし』の視点と『とし子』の言葉の交差から立ち上がるもの―」

編集後記

ようやく「架ける会」の研究紀要第一号（創刊号）を電子版というかたちで皆さんにお届けすることができる。昨年（二〇二一年）八月の、会の設立以来、ちょうど一年の月日が経っている。設立準備の期間を入れると二年近くになるうか、この間の研究議論の積み重ねや運営実務などの諸取り組みを思うと、感慨もひとしおである。

昨年八月の設立の会はオンライン開催で五十名前後の参加があって真摯な意見交換がなされた。そこでは、前半に「あまんきみこ『あるひあるとき』をめぐって」と題して授業実践報告をおこなったが、本紀要の山本富美子論文はその時の報告をもとにしたものである。設立の会の後半では「新しい研究会への期待と今後の課題」と題して記念シンポジウムをおこなったが、山下航正論文は、その折に出された提案をもとにしている。

今年二〇二二年三月には拡大例会としてオンライン開催、五十名近くの参加があって熱心な議論がおこなわれた。ここでの報告がもとになって書かれているのが、丸山義昭論文と古守やす子論文である。拡大例会後半は「日中共通教材『故郷』を読み直す」と題してパネルディスカッションをおこなっているが、そうした鲁迅『故郷』研究の流れ、蓄積の上に、周非論文は書かれている。

例会等では取り上げられていない教材だが、中村論文も長い研究期間の上に書かれている。

以上六編の論考、加えて二編の書評、お寄せ下さった皆さんに敬意と謝意を表したい。今後も協同で実践と研究を深めていける場にしていきたいと考えている。

（丸山義昭）

『文学研究×国語教育』の会 研究紀要第Ⅰ号

2022年8月7日 発行

編集・発行 「文学研究×国語教育」の会（代表・中村龍一）