

国語科教育・文学教育の授業を通して考えたこと

What I thought through the classes of Japanese language education and literature education

鈴木 正 和
Masakazu Suzuki

1、はじめに

二〇二一年度から、中学・高等学校の国語の教員養成に関わる授業科目（「国語科教育法Ⅰ・Ⅲ」の二科目）を担当することになった。大学で国語の教員免許を取得するには、教員養成を主たる目的とする「教育学部」や「教育学科」で学ぶか、それ以外の「日本文学」「国文学」や「人文科学」等に関わる学部・学科で、教育学や国語教育に必要なカリキュラムに即した科目の単位を取得する必要がある。私が所属する学科は後者である。そしてこのことは、「国語科教育法」の授業を担当する教員の側にも、同様のことが言える。「国語科教育法」を担当する教員が、「国語教育」を専門とする場合と、例えば「文学研究」を専門とする場合である。私自身は、文学部日本文学科の出身であるが、本学の「国語科教育法」に関しては、国語教育を専門とする教員と、日本近代文学を専門とする教員が、「国語科教育法」の四科目を半々で分担する体制を取っている。個人的には、こうした体制は、中学・高等学校の現場の国語の教員もまた、教育学部・他学部の出身者に大別されるため、中学・高校の国語の教員を養成する上で、学生に対する担当教員の出自の組み合わせとしては、バランスが取れていて良いように思われる。

ところで、高等学校の国語の授業を、「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探求」に分割し、二年生以降は四科目の中から二科目を選択する方針が、文部科学省から提示されたことに対しては、

既に文学研究者や国語教育の研究者や文芸評論家の側からの意見や疑義が打ち出されている（紅野謙介『国語教育の危機』ちくま新書・2018年9月、「季刊文化 第78号一特集 国語教育から文学が消える」鳥影社・2019年7月など）。このことに関しては、今後の動きを見据えつつ、本稿では安易に踏み込まないこととしたい。ただし、「論理国語」と「文学国語」を区分けし、「論理国語」の教材には、小説家や文学の側の作家の評論・エッセイは含めないとする要請には、疑問を感じざるを得ない。小説家や文学者のエッセイには、あたかも「論理」が欠けているかのようなとらえ方の前提にも、当然のことながら、私自身は疑問を抱いている。

さらには、私立大学の受験科目の「国語」（主に現代文）から、小説や文学に属するジャンルの文章が出題の範囲から外され、評論や随筆に限定する大学や短期大学が増加していることにも、「論理国語」と「文学国語」の問題の影響はあると思われる。

その上で、本稿はエッセイの文章の域を出ないものではあるかもしれないが、私自身の高等学校

での国語科教員の経験をも含めて、国語の教師になること、教科「国語」の教育実習に出る学生を指導するには、何が必要であり、どういう意識や姿勢が大切であると考えればよいのか等について、「国語科教育法」の授業での体験をも踏まえて考察してみたい。また、本稿を執筆する上では、本学の「国語科教育法」のこれまでの授業実践と学生指導に携わってこられた、日本近代文学の研究者の方から、多大な示唆を得ていることを記しておきたい。

2、古文・漢文を含めて、学びの習慣化を促す

「国語科教育法」の目標の一つには、学生が四年次の「教育実習」で国語の授業を実践するための技能や実力を養うということがある。そのためには、「学習指導案」の作成（大学二・三年生）、「模擬授業」の実践（大学三年生）が、殊に「教育実習」に行く前の段階では、重要な目標となる。

同時に、その段階で学生に伝えていくことで大切だと思われるのは、将来、国語の教員として自律していくための、学びの習慣化を学生に促すことである。そのためには、中学生・高校生が、国語に関する学びを深めるのと同様の学習過程を学生には追体験させ、毎週の国語の授業の準備を実践することが日課となるような、日々の習慣を形作っていくことが求められると思われる。

まず、その身近な事柄の一つとして、大学二年生の「国語科教育法」では、毎回の授業の初めに、漢字の小テストを大学生に実施している。かつその採点は、教員の側の立場や目線で、学生どうしが相互に採点を行う形式を取っている。互いに漢字の間違いの個所を赤ペンで訂正することを意識化してもらうためである。国語科の教員の仕事の中では、生徒の誤字・脱字、文章の添削等、赤ペンを使用する頻度は高い。まず、中学・高校の生徒の学びの目線に立ち、同時に国語の教師としての自覚を高めるための、国語の学びを習慣化することを意識化させたい。

また、国語の教員を志す学生は、現代文の文章のみではなく、作文教育の指導や、古文・漢文の文章に接する機会を増やすことも必要である。古典の文法、漢文の句形は、毎時間、少しずつでも、文章の事例と共に読み、確認をしていくことを繰り返す。受験に特化したものというよりは、例えば、小西甚一『古文研究法』（洛陽社、一九六五年十二月。ちくま学芸文庫、二〇一五年二月）、『古文の読解』（旺文社、一九八一年十月。ちくま学芸文庫、二〇一〇年二月）といった、じっくりと時間をかけて、ゆっくりと古文の文章を読み、学ぶことで、古文読解の力を付けるための参考書を読むことを、この時期の大学生には薦めたい。

私自身、高校時代の古文の教師が、小西甚一『古文研究法』を紹介されたことを契機に、この参考書を購入し、少しずつ傍線を引いてはノートを取りながら、ページを括っていったことを思い出す。結果、即戦力として受験期に古文の学力が向上したというわけではなかったが、寧ろ、大学の日本文学科で学ぶようになった後に、古文が少しではあるが、読めるようになっていたことに気づかされたことがある。それが『古文研究法』に因るものかは定かではないが、「語学的理解」「精神的理解」「歴史的理解」の三つの柱をもとに構成された本書の内容は、古文を文法や古語の暗記科目にするのではなく、古文の背後には確かな「人間」がいたことを想起させるものであった。なぜ

そうなるのかを考えさせることによって、古文の文章も書かれ、読まれる必要があることが自ずと理解されるようになっていったと思われる。今日では、国文学者・小西甚一の参考書は、すでに時代の隔たりができ、現代の高校生にお勧めできる参考書ではないのかもしれないが、国語の教員として古文を学ぶ者には、古典文学・古文を学ぶことの意味を考えさせ、一生の参考書になるような、手堅さを内に秘めている参考書だと思われる。

併せて、大学生の時期には、『竹取物語』、『伊勢物語』、『土佐日記』、『方丈記』などの比較的短い作品の中から、古文の文章を冒頭から結末まで読み通すことを推奨する。あるいは、『古事記』といった上代の神話は、現代語訳や現代版に改められた作品を読むことから、その世界の入り口に立ち、徐々に原典に近づいていく方法もあるように思われる。学生時代に、一つの古典の作品を最後まで読み通すことは、国語の教員として、後の自信にもなり、その読書体験が意識の底で影響し続けると思うからである。さらには、古典の作品を読む上では、『日本古典文学大系』・『新日本古典文学大系』（共に岩波書店）、『日本古典文学全集』（小学館）、『新潮日本古典集成』（新潮社）等の古典の文学全集を活用することについても、教示する。これらの古典文学全集に関して、口語訳の有無、頭注・脚注の記載、全集本の体裁などを学生に教示する機会を与えること、文学作品の本に関する情報を伝えることは、文学研究の側にいる大学の教員が、国語の教職を志す学生に伝えられることとして、とても大切な事柄であると思われる。

また特に、日本文学や国文学に特化した学科構成を成していない大学では、古典文学に関する講義が用意されていたとしても、それは極一部のものに限定される場合がある。もちろん、古典の作品の具体的な研究の中身は、専門の研究者の授業に委ねられることになるが、高校生が学ぶのと同様に、あるいはその先を目指して、国語の教員を志望する学生には、各自に適した古典の辞書や文法書に慣れ親しみ、古文の文章に関心を持ち、大学生の時期に古文を読む習慣を身につけさせたい。そしてそのことは、漢文についても、同様のことがいえるかと思われる。

漢文については、句形の基礎的な事項をまとめた『新・漢文の基本ノート』（日栄社）などを用いて、再読文字・否定・使役・受身・比較・疑問・反語といった漢文の句形の基本的な決まりごとを再確認させたい。また、四字熟語や故事成語の元となる漢文のお話にも目を向けさせたい。今は絶版になってしまったと思われるが、中国詩人研究会編著『わかる故事成語で学ぶ漢文』（三省堂、一九八三年十月）や、それに類似する参考書から、『四面楚歌』・『矛盾』・『蛇足』などの有名な漢文を抜き出し、学生に配布するのもよい。

そして、漢文は、白文、訓読文、書き下し文、口語訳への過程を経ることで、中国の文章が日本語に翻訳されていく過程を追体験するものであることを、改めて確認させたい。杜甫『春望』、千武陵『環勧酒』、李白『黄鶴楼にて孟浩然の広陵に之くを送る』などの国語の教材で学ぶ代表的な漢詩を通して、「絶句」「律詩」や「押韻」「対句」の決まり事を振り返る。但し、これらの古文・漢文の詳細な事柄には、余り時間を割くことは出来ないので、学生に教えることに深入りはしないように注意する。国語科の教員を目指す学生たちが、かつて自らが学んだ古文・漢文の内容を、やがては生徒たちに教える立場に立つためには、改めて自身で学び直す必要があることを自覚させる

ことが大切である。中学・高校で学ぶことの多い古文や漢文の資料（プリント）を配布することで、国語の教員の学びの意識を伝えることが、本授業では大切なこととなる。

3、多様なジャンルの文章を読む機会を用意する

本授業では、さまざまなジャンル・内容の評論や文章を読むことで、国語科教員としての読解力や感受性を養ってもらうために、ほぼ隔週のペースで、小林秀雄、井筒俊彦、大森荘蔵、池田晶子、村上陽一郎、中沢新一、河合隼雄、岩井克人といった、屢々、国語の教科書や参考書等で取り上げられる著者の評論や批評、学術論文の文章を読み、それをまとめることや感想を記す課題を学生には提出させている。国語で扱う評論は、人文科学から自然科学、社会科学、芸術論や現代社会の時評の文章まで、多岐に亘る。もちろん、多様な分野に日ごろから関心を持ち、目を向けることは必要であるが、基本的には、どのジャンルや内容であれ、その専門知識が仮に乏しくても、それが日本語の文章で書かれ、ある見識に基づいた思考を経たものであれば、文章の文脈を読み取ることはでき、私たちに何らかの思索の時間を与えるものであることを、学生たちには掴み取ってもらいたいと考えている。幸い、本学では、「国語科教育法」の受講者数は一〇名程度に収まっているので、その課題に教員がコメントを付して、学生にフィードバックをすることも可能となっている。

また、個人的なことにはなるが、私は日本語の文章読解に関する授業も別に担当しているので、そちらの授業でも、なるべく多種多様なジャンルの文章を提示することを心がけている。因みに、二〇二一年度のその授業のテキストは、梅田卓夫・清水良典・服部左右一・松川由博編『高校生のための文章読本』（ちくま学芸文庫、二〇一五年一月）を使用している。当初は筑摩書房から、一九八六年三月に、「高校生のための三部作」の一冊として、単行本で出版された本である。その内容は、「1、混沌からことばへ」「2、感性の輝き」「3、ことばで遊ぶ」「4、もう一人の自分」「5、見ること・見えること」「6、幻想への旅」「7、疑いから思索へ」「8、機知とユーモア」「9、女と男」「10、さまざまな青春」「11、日々をみつめて」「12、生きるかなしみ」「12、体験の重み」「14、生きるよろこび」というように、「14」から成る「テーマ」に分類され、各章には、作家・詩人・批評家のみならず、モーツァルト、H・ファーブル、C・Gユング、武満徹、土門拳、つげ義春、吉田秀和、淀川長治、志村ふくみといった、音楽家、学者、写真家、漫画家、染色家、映画評論家、文化人、登山家など、多種多様なジャンルの人たちが書いた文章が収録されている。

例えば、「5、ことばで遊ぶ」の章には、筒井康隆『バブリング創世紀』や、モーツァルトの「姉への手紙」等が収録されている。言葉や文章表現とは、決して堅苦しいだけのものではなく、時に形式は破壊され、ノンセンスやギャグ、擬音語やモーツァルトの四角い渦巻の表記の手紙が示されることで、言葉とは、これ程にも自由かつ大胆に表現でき、羽ばたかせることができるものであることに、私たちは驚嘆させられる。あるいは、「4、もう一人の自分」の章の、作曲家・三善晃「もしかして」の少年期・思春期のあるひとコマを回想した文章からは、自分の中に眠っている、今この場にある既存の価値観に対する破壊衝動や殺意などの思春期の張り詰めた感情が、巧みに伝

えられていて、はっとさせられる。人間とは恐ろしい動物でもあることに、背筋が凍り付く思いにさせられる。

思えば、学校の教師、国語の教師であっても、「人間」である。いや、「人間」だからこそ、その「人間」の怖さや恥ずかしさ、執念やユーモア、表面化されてきた社会の偏見や差別、思い込みの概念、思春期の痛みや悲しみ、自身を見つめ他者を見つめることの困難さ、本気で物事を思考することの大切さなど、さまざまな「人間」のバリエーションが文章化されていることを知ることは、国語の教員としての深さと厚みを増すことにもなるだろう。同時に、私たちの前には、優れた先人たちが書き残した多くの文章の宝庫が存在する。一生かかっても、そのすべての書物や文章を読むことは叶わないが、少なくとも、その一端に出会うことで、私たちの人生は、ずいぶん違ったものになるように思われる。私たち個々人は、「自分」という一個の〈殻〉の中に閉じ込められている存在であること。そのことに気づくこと。そして、この世界は自分一人で成り立つものではなく、「自分」という存在の向こう側には、捉えることができない「他者」が無数に存在することを痛感する時、私たちの意識は、自ずと〈謙虚〉で〈^{すなお}素直〉なものになるではないかと思われる。

中学・高校の国語の教師は、単に授業や生活指導を職務とするのみではない。生徒が優れた書物や文化に出会うための、橋渡しをする役割を担う人でありたい。国語の教師であれば、なおのこと、私たちを取り巻く世界や社会に対して、深く考察し、人間としての柔軟さや思考力を自らが養うことを自覚して欲しい。それは、生徒や同僚、家族との関わり方について、どのように考えるか、どう自らが関わり、「言葉」を発するかといった問題にも通じるが、個々の場面では明確な答えが出にくいのが人間の厄介なところである。本や文章を読み、国語を学ぶことと、教師である自己の生き方や思考の問題とが、決して無関係なものではなく、どこかでつながっていることを認識させたい。そして、それこそが、文学作品を読み、学ぶことの醍醐味でもあることを、「国語科教育法」の授業等では、学生にも伝えることができればと願っている。

4、語り手の存在を意識し、文学作品を読む

三年次の「国語科教育法」の初回の導入部分では、太宰治の『満願』（「文筆」昭和十三年九月）という短い小説を、今年度、一緒に授業を担当していただいた方が取り上げて下さった。『満願』は、「私」が伊豆の三島で酔って怪我をした時に、世話になった「お医者」の家での出来事が題材となっている。作品の後半で、その病院を訪れる小学校の先生の「奥さま」が、「白いパラソルをくるくるっとまわし」、病院を「飛ぶようにして」出ていく姿を「私」は「お医者の奥さん」と目撃する。読者は、「満願」の意味、日数を経て願いが叶うことの字義的な意味を、小学校の先生が結核を患ったことで、夫が治癒するまで禁止されていた性行為が、「三年」の辛抱を経て、ようやく解禁となったことで、奥さんの願いが叶ったことを伝える喜びの物語と読むことができる。しかし、その小学校の先生の「奥様」の性の願いが叶ったことのみで小説は閉じられるのではなく、実は作品の末尾には、もっと奥の深い仕掛けが施されていたことを、私たちは学ぶことができる。

それは、「三年、と一口にいても、――胸がいっぱいになった。年つき経つほど、私には、あの女性の姿が美しく思われる。あれは、お医者さんの奥さんのさしがねかも知れない」の持つ意味についてである。つまり、その小学校の奥様の喜びを「私」に伝えたのは、「お医者さんの奥さん」の「さしがね」であった可能性が最後に語り伝えられる。それは、作品前半の「私」が「愛という単一神」を信じるか信じないか、「お医者」の「善玉悪玉」という「原始二元論」に引きつけられていた「私」に向けて、「愛」の持つ意味を、「お医者さんの奥さん」が「私」に向けて提示した、人間信頼の回復の物語へと転換されることになる。「私」は、小学校の先生の「奥様」が乗り越えた「三年」の月日の重みを越え出て、「年つき経つほど、私には、あの女性の姿が美しく思われる」とあるように、さらにその後の「四年」の歳月を経ても、その感動は消え去らないことを、この出来事を語ることで、「私」は語り伝えていた。こうした夫婦の性の問題を根底に含んだ『満願』は、高校の教室では取り上げにくい作品ではあるが、太宰文学、ないしは、「小説」の奥深さを学生に伝える一例として、太宰治の『満願』は、相応しい文学作品であると思われる。

あわせて、小説とは、作品の「語り手」が、作中の登場人物の会話・内話を会話文として引用し、「地の文」を土台として語られたものであることの理解を促し、確認しておきたい。「語り手」の存在は、「私」「僕」「自分」などの「一人称」の「語り手」と、「彼」「彼女」「固有名詞」などの「三人称」の「語り手」に大別される。「語り手」＝「ナレーター」の存在は、物語内の人物との関係性や距離感を伝えるものであり、人物・事件（出来事）・場所・時間等の要素の語られ方を意識化することで、「小説」の世界を読むことの奥行きが広がる。「語り手」が物語や人物を語ることに、ある時空間での限定された制約があると思われるが、読み手はその制約を含めて、「語り手」が抱え込んでいる問題点や矛盾を読み解くことが時に可能となる。

『満願』でいえば、「語り手」は「私」であるが、その向こうに広がっている「お医者」や「奥さん」の世界、「小学校の先生」とその「奥様」の世界を読み込み、とらえることも可能となる。そこには、背後で「語り手」を統括する「作者」（「機能としての語り手」と呼ばれる場合もある）の問題も示唆されていると思われる。しかし、大切なのは、「言葉」を通して創作された文学の世界は、私たち読み手の世界との通路がどこにあるのかを意識して、作品を執拗に考察し、深く読み込む意識と姿勢にあると思われる。初めは、教科書の指導書に頼らずに、自力で作品や教材を読む力を養うということが、国語の教員を目指す学生の目標に掲げられるのが良いと思われる。

5、指導書に頼らずに、現代文の教材を読み深める

現在の勤務校では、「国語科教育法」は、国語教育がご専門の研究者の方に、基本は三年次と四年次の二つの授業をご担当いただいております、授業の展開の方法や、中学・高等学校の国語教育に関する知見や方法論をご教示いただいているものと思われる。

対して、共同で授業をしていただいた文学研究者の方と私は、基本は「国語科教育法」の二年次と三年次の二つの授業を担当している。二年生には、主にこれまで記してきたような、古文・漢文

や漢字等の基礎知識を確認し、時にさまざまな文章を読む課題を与えては、学生に国語の教師としての学びの習慣を身につけてもらうことを主眼に置いている。同時に、文学作品としての教材と向き合う力を養っていきたいとも考えている。

教育実習に行く前の三年生では、教室で五十分の授業を実践してもらうことを前提に、教材の読みの研究を事前に押し進め、教材の指導案を作成することを課している。受講者が少人数の授業の利点としては、受講者の全員が一度は模擬授業を担当する時間を設けることができることにある。個人的なことになるが、私自身が学生の時には、学科の学生数も、国語の教員免許を取得する学生も多く在籍していて、受講生の多い教育法の授業では、模擬授業を担当することができる学生は、極一部の人に限られてしまっていた。模擬授業でさえ、一人の学生が五十分の授業を試みる時間は取れず、実習前に教育法の中で授業を試みる機会はほぼなかったように思う。

その意味で、一つの教材を読み込み、指導案を作成し、それに基づいて五十分の授業を実践してみる、という経験を学生に用意できることは、小規模の大学特有の恵まれた環境だからこそできることであると思われる。また、その際の「国語科教育法」の授業の試みとして、教科書の本文について丹念に読み、考えることから出発し、指導書の記述には頼らないようにする、ということがある。高校の教室での現場体験を経たことがある立場からすると、専任の教員でも、特に現代文は、指導書の記述や発問に頼ってしまうことが常としてあり、複数の教員が同一進度かつ共通の定期試験を実施する場合には、指導書を基準にすることで、授業の統一化を図らざるを得ないこともあり、教員間で教材の研究をすることは、実質、困難な状況にあることも確かである。

しかし、だからこそ、指導書の読みや発問がその教材と授業に適したものになっているかどうか、自身の目で、まず初めに初心に帰って教材を読み、何がその教材で問題になるのか、生徒が読んでわからないと感じる所、興味を持つところはどこか、授業の発問はどういう問いが良いのか、文章を繰り返し読み、自らの力で教材の本文の理解を深め、〈文章と授業と生徒の現状〉との関係が見えてくるまで、教材を読み込む意識と姿勢が必要であると思われる。実際の中学・高校の現場は多忙を極め、そうした授業準備はできにくいのが現状であるとすれば、なおのこと、教師としての自分が教材の文章を読むということに、自覚的になる必要があり、読むことの困難さに立ち向かう意識を、大学生の時に培ってもらいたいとの思いがある。

6、「小説」の「言葉」を読む読み方の意識や姿勢の問題について

ところで、学生が模擬授業を実践する上での教材研究に関しては、初めから指導書に依存するのではなく、自分の目で読み深めることを志して欲しいことは先に述べた通りである。と同時に、どの教材を大学の「国語科教育法」の授業で取り上げ、学生に模擬授業を実践してもらうかについては、私自身はまだ検討中の段階ではあるが、それは新旧の教材に関わらず、教材として、文章の構造に奥深さが隠され、授業の担当者もまた、繰り返し読み、検討し続けてきた教材（作品）が望ましいのではないか、との見解を、現在の私は持っている。

例えば、大学二年生の「国語科教育法」の授業では、杉みき子『わらぐつのなかの神様』という小学校五年生の教科書に掲載された教材、あまんきみこ『おにたのぼうし』（小学校三年生の教材）や『しろいぼうし』（小学校四年生の教材）などの児童文学の教材を扱うことを含めて、対象の学年や年齢を問わず、言葉でつくられたお話の世界の持つ意味や、虚構と現実の意味を問い直すことができる作品を読むことを試みている。

田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編五年』（教育出版、二〇〇一年三月）には、『わらぐつのなかの神様』について、文学研究者・古郡康人氏と国語教育者・牧戸章氏の二つの論考と、互いの論文を通しての「所感交感」が掲載されている。小学校で扱う童話・児童文学の作品でも、これほどに読みの意識は異なるものなのか、ということ、二人の論考の違いは提示しているように思われる。ここではその内容には深入りしないが、とある雪国を舞台として語られる物語は、祖母が孫のマサエに語るお話が、実は祖母と祖父の出会いと結婚に至る過程をも示す過去の体験談であったことが最後に明かされる構造を担っている。マサエにとって、「みったぐない」わらぐつは、祖母のおみつにとっては、「神様」が宿っている人生の宝物であり、目に見えない価値があるものであることを孫娘に語り聞かせるこのお話の構造と、私たちはどのように向き合えば良いのだろうか。

そもそも、文学作品を読むとは、何を読むことなのか。それは、文学作品を読む読み手の側のスタンスや世界観・言語観をも逆に浮かび上がらせてしまうものであることが、二つの論考を読むと見えてくる。作品の世界と、読み手の私たちが生きている世界との比較を通して、「リアリティ」を求めることが文学作品を読むことの意味なのか。それとも、文学作品の言葉の世界には、私たちの生きる日常とは別の次元で、「リアリティ」という概念では捉えることができない、「言葉」の世界があるのではないかなど、考えさせられることは多くある。その意味で、「教師自身がそのリアリティを信じていない作品は教材足りえないと思う」と記している古郡氏と、作品世界に「近代日本が描き続けて来た『良妻賢母』型の女性像を理想とする典型を見ることになる」と記している牧戸氏との距離と立場は、遥か遠く隔たっているように見える。

文学作品の世界が、リアル（現実的）か、リアルでない（非現実的）のかということ。あるいは、山川方夫の『夏の葬列』という中学校の教材とされている作品を取り上げる場合にも、同様の問題が浮上してくるようになる。三人称小説の『夏の葬列』は、敗戦を迎える夏の日の前日、疎開先の戦時下で、主人公の彼は、二つ年上の五年生のヒロ子さんの着ている白い服が目立ってしまい、艦載機の目標になることを恐れて、彼を救おうとしたヒロ子さんを突き飛ばして、死なせてしまう。その十数年後、たまたま仕事の出張で、少年期の疎開先を訪れた彼は、過去にヒロ子さんを突き飛ばした時と同じように、葬列に並び歩く人々の姿と出くわす。その葬列の中央の棺に置かれた写真は、まぎれもなく、三十歳近くになったヒロ子さんの遺影であると思い込んだ彼は、自分はひろ子さんを殺していなかったことを知り、安堵する。しかし、その遺影は、ヒロ子さんの死後に発狂し、十数年後に自殺に追い込まれた、ヒロ子さんの母親の若き日の写真だったのである。ヒロ子さんの死と、その母親の死と、二つの死に直面した彼の物語が、この『夏の葬列』という作品の前提であ

る。

まだ、十分な整理がつかず、確たる考えを得ているわけではないが、読み手の「私」が文学作品の物語を読んでいる時の意識とは、一体どこにあるものなのだろうか。文学作品は「言葉」で出来ている。その「言葉」を読み終えた時、あるいは読んでいる最中でも良いが、読み手の「私」が近くにいた他の人から声を掛けられ、呼び止められたとすれば、「私」の意識は日常生活の「現実」の場に戻される。物語や小説を通して、私が入り込んでいた「言葉」による物語の世界は、日常生活の「現実」の言葉の世界と、その時には、比較できるものとして、参照し合うことが可能となる。

その教材（特に文学作品）がリアルかリアルでないか、現実的か非現実的か、という問題は、その教材の物語の世界と、私たちの日常生活の場の世界とを、比べることができるために生じてくるものでもあろう。その意味では、『夏の葬列』がつくり出している偶然の出来事から成る物語は、私たちの日常生活の場では、殆ど起こりえない出来事が記されているともいえるだろう。私たちの「現実」＝日常生活と比べれば、『夏の葬列』もまた、まったく「リアリティ」はないお話ということになる。そして、その「リアリティ」がない文学の世界は、「言葉」のみでつくられ、語られた世界である。その「言葉」から成る「文学」の世界について、考え、読み深めようするならば、日常生活の場を基準にして、その物語の出来事が、リアルかリアルでないかという判断のもとに、作品を読むことは、文学作品（特に近代以降の「小説」）の言葉の世界から、敢えて遠ざかっていくことになるのではないか、との疑念が今の私にはある。

文学作品を読む基準とは、日常生活の「現実」の出来事や思考と照らし合わせることで、そこに「リアリティ」があるかないかを問うことではなく、別の次元の読みの意識が必要なのではないか。むしろ、その作品の世界は、「言葉」を通して、何を実現しようとしているのか。文学の「言葉」とは、どういう種類のものなのか。そうした問いをもとに、たとえそれが国語の授業で扱われる教材であっても、「言葉」で作られたお話の持つ「言葉」の働きと、その根源にある問題を探求しなければ、その本質に触れることはできないのではないか、と思われる。

三島由紀夫の遺作『小説とは何か』（新潮社、一九七二年三月）の「九」章で提示された「小説」に関する例と考え方は、柳田国男『遠野物語』の「第二二節」に記された、曾祖母の幽霊の話を通してのものである。そこで説明されている「小説」の定義と発見は、「現実と超現実の併存状態」を超えて、「それから先へもう一步進む」ものであり、この「一步」を「本質的」として、「言葉」によって「現実の転位」が成された「愕くべきこと」に到達させられる境地、その世界に至る「言語表現が人に強いる内的体験」というものを伝えていて、驚嘆に値する小説論であると私には思われた。

三島は、「小説」に「告白」を求めるのではない。『遠野物語』の中で、佐々木氏の曾祖母が死去し、喪の間は火の気を消さないようにと、祖母と母が忌んでいたところ、囲炉裏のある部屋の裏口から足音が聞こえ、ふと見ると、そこには亡くなったはずの曾祖母が立っていた。ここまでの物語であれば、三島は「一方が現実であれば、他方は超現実あるいは非現実でなければならない。その時人々は、目前に見ているものが幽霊だという認識に戦慄しながら、同時に、超現実が現実を犯す

わけではないという別の認識を保持している」と述べ、「自己防衛の機能が働いて、こちら側の現実を確保しておきたいという欲求が高まる」との説明をする。「亡霊」は認めたくはないことだが、現れた以上は、それが「幻」「幻覚」であって欲しいと、「自己防衛」の認識が人間には働く。しかし、この物語が「第二段階に入る」のは、曾祖母の着物の裾が「炭取」にさわった後に、その「丸き炭取」が「くるくるとまわりたり」という「炭取の廻転」する段階に入って、この物語は、「超現実が現実を犯し、幻覚と考える可能性は根絶され、ここに認識世界は逆転して、幽霊の方が『現実』になってしまった」と述べ、ここに「小説」の出現を見ている。

三島は、「認識世界」の「逆転」、幽霊の方が「現実」になってしまい、「単なる無機物にすぎぬ炭取に物理的力を及ぼしてしまったからには、すべてが主観から生じた気休めはもはや許されない」とも述べる。さらには、この話が「舞台の小道具の炭取では、たとえその仕掛けがいかに巧妙に仕組まれようとも、この小話における炭取のような確固たる日常性を保つことができない」とあるように、芝居と「言葉」のみから成る「小説」との違いをも提示している。『遠野物語』においては、『言葉』以外のいかなる資料も使われていない。この「短い叙述の裡にも浸透している日常性が、このつまらない汁器の廻転を真に意味」あらしめるものとするのが、「小説」と呼ぶジャンルであるという。「炭取」は、「現実の転位の蝶番のようなもの」であり、「現実を震撼させる」ことによって、『遠野物語』の中の「幽霊」（すなわち言葉）を「現実化」する「根源的な力」が備わっているのが、三島のいう「小説」なのである。

本稿を為すにあたっては、三島の『小説とは何か』のみではなく、三島の『金閣寺』や『美神』を論じた、田中実氏の「現実と言葉で出来ているー『金閣寺』と『美神』の深層批評ー」（『都留文科大学大学院紀要 第19集』二〇一五年三月）の論考をも参考にしている。そこでは、「客観的な『現実』世界の実体が先にまずあって、人間の言語が誕生したのではなく、言語が『現実』を造り出していること」を前提に、三島の小説観、「小説」を読むことのグランドセオリーの問題が論じられている。問題は多義に亘っているが、私自身が今回の論を為すにあたって、強く考えさせられているのは、「私」という個人の外部に、誰もが共通に捉えることができる「客観的」な世界の「実体」はない、ということである。

人間は誰しもが、「私」という〈殻〉の中に閉ざされている。そして、そのことを自覚することなく、「私」が見聞きしているもの、認識したものが、客観的なものであり、「実体」として存在すると思ひ込んでしまいがちである。「私」の外部に歴然とした「真実」があるという確信が、実はその「私」という人が、そう思ひ込んでいるだけの「真実」であることに、どれだけの人が気づいているのだろうか。「私」がとらえた「真実」とは、「私」が幼児期から覚え、習得した「言語」「言葉」が、「私」の頭の中に浮かんでは、見聞きしている「私」が捉えている「世界」の像の一端に過ぎない。この「世界」は、幾人もの、あるいは無数の「私」が共存し、個々のパラレルな「世界」が並行して、存在しているに過ぎなくて、たった一つの「実体」（真実・正解など）はどこにもない。

そうであるならば、私たちが見聞きし、体験し、捉えている「現実」や「日常生活」の出来事も

また、確たる「実体」として、「私」の外部にあるのではなく、「言葉」を通して、「私」の中に現れたものなのである。「リアリティ」とは、「私」の外部に確たる「実体」があると思込まれることで、その「実体」を基準にし、文学作品に描かれた出来事や内容がそれに当てはまるか当てはまらないかを伝えたものに過ぎないと思われる。仮に、私たちの身の回りに起こる多くの出来事と照らし合わせることで、ある文学作品に描かれている出来事や内容は起こりえないこと、つまり、「リアリティ」がないと言ったところで、それが文学作品の「言葉」の価値を低くすることにはならない。

むしろ、起こりえない「超現実」「非現実」の世界が、文学作品の「言葉」の世界を通して、私たちの見慣れた「現実」の世界を犯すことで破壊し、「現実を震撼」させてしまうこと。「言葉」による「超現実」が「現実化」してしまうこと。小説の「言葉」には、それほどの「根源的な力」が備わっていること。つまりは、実は私たちの生きているこの「世界」＝「現実」は、「言葉で出来ている」ということを、「小説」の「言葉」を通して、学ぶということ。三島のいう物語が、「炭取が廻転」することで、初めて「第二段階」に入り、「小説」が現れるというのは、読者が文学作品＝「小説」の「言葉」を読む読み方の意識や姿勢の問題とも関わるものであり、『わらぐつのなかの神様』や『夏の葬列』、あるいは、芥川龍之介の『羅生門』や森鷗外の『高瀬舟』、夏目漱石の『夢十夜』等の「小説」の言葉を読む読み方の意識や姿勢の問題とも関わるように思われる。今後の課題としたい。

7、おわりにー授業の実践に向けて

私は、かつての自身の国語科教員の先輩や、恩師から受けた言葉を思い起こすことで、「国語科教育法」の冒頭の授業で、次のようなことを学生に述べ伝えていたことを紹介することで、本稿を終えたい。

国語の授業では、派手なパフォーマンスや技巧によって生徒を引きつけるよりも、堅実に、着実に、一步一步、言葉の形跡を辿るように、文章を読み込んでいくことの方が大切なのではないか。古文の授業でいえば、一つ一つの古語を確認し、文法の品詞分解によって、古文の文章の意味を口語訳し、たとえ退屈な作業に見えても、丁寧に古文の文章を読み解こうとする授業を持続し続けている国語の教師こそが、実は最も信頼できる授業を展開している国語の教師なのではないかと。それは、決して人気を得ることに力点を置いた国語の授業をしてはならないという、その方の戒めの言葉だったように思われる。

あるいは、他の国語の教師からは、どのような教材であっても、その本文を七回読めば、その文章の意味はおおよそ分かってくる。古文・漢文は別にしても、現代文の文章というのは、鋭い感性や言語能力を持っている生徒であれば、教師の読み方を超えてしまう生徒もいる。しかし、七回、同じ教材の本文を読んでいる生徒は、滅多にいない。七回読むというのは、教師にとっても、もちろん、目標であり、理想ではあるが、数年に亘り、ある教材を教えていれば、自ずと教師は七回以

上、教材の本文を読むことには到達するはずである。七回というのは、何ら根拠のある数字ではないが、私がその教師から教えられたのは、国語の教師は、その教材の深い理解を得るために、繰り返し文章を読み続けるための努力をする必要がある、ということだったように思う。

また、私の高校時代の現代文の恩師には、大学の理工学部に入學し、中途から、ドイツ文学科に転科し、国語の教員になった方がいた。授業の内容はまったく覚えていないが、その先生が中島敦『山月記』の授業をされた時のノートには、フランツ・カフカ『変身』、安部公房『棒』、トーマス・マン『トニオ・クレーゲル』といった文字が記されていた。私はこれらの作品を読んだはずである。つまりは、こうしたかたちで、生徒に影響を与える教師や授業もあるということである。文学作品の言葉に客観的な読みの正解はないと私は考えるものであるが、国語の授業にも、唯一つの正解はないと考える。しかし、そこには、「言葉」を読み深める意識と姿勢は必要であると考えている。

付記…本稿は、静岡英和学院大学の元教授・古郡康人先生と、「国語科教育法Ⅰ・Ⅲ」（二〇二一年度）の授業をご一緒させていただいたことをふまえて、私見を交えながら、執筆させていただいた文章である。私的な面も強くあり、内容が不十分であることは自覚しているが、今後に向けて、問題に対する意識を発展させることを課題とすることで、文学教育・国語教育に関する考察をさらに深めていきたいと考えるものである。