



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

歴史・社会を踏まえた文学教材の読解：
『最後の授業』『山月記』『舞姫』

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 日渡, 正行 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/166743

歴史・社会を踏まえた文学教材の読解

— 『最後の授業』『山月記』『舞姫』 —

Reading comprehension of literary materials based on history and society

— "La Dernière Classe" "Sangetsu-ki" "Maihime" —

国語科 日 渡 正 行

<要旨>

文学を教材として扱うことは、自己の感性・情緒を相対化できるという点において、意義がある。文学そのものについて考えていっても定義は見出し難いが、日常の言語から逸脱した言葉のあり方であると大きく捉えれば、それを活用することはできる。文学を教材として扱う際には、文学理論に基づいて解釈に向かうと、より効果的である。歴史・社会を踏まえた読解を行うことでどのような読みの変化が現れ、どのような力が育まれるかについて考察する。

<キーワード> 国語教育 文学教材 学習指導要領 感性・情緒

1. 文学教材の読解について

1-1. 文学教材を扱う目的

文学は学校教育に必要なものだろうか。文学部文芸学科に進学を希望する一部の生徒にしか必要ないものだとすれば、全員が行う学習に組み入れる理由はなくなる。文学のための文学、あるいは、自明の価値を持つものとしての文学を想定してしまうと、学校教育で文学を教材とする意義は見失われる。

高等学校で文学教材を扱うさいには、高校で身につけるべき能力を意識して、計画を立てるべきである。文学は独立した価値を持つ、と個人的には思っているが、それだけでは学校の国語という教科で文学を扱う理由にはならない。国語における学習目標と文学教材が明確に結びつけられる必要がある。

では、国語の領域において、いかなる目的で文学を扱うべきか。学習指導要領でどのように示されているかを確認しておきたい。

次の学習指導要領では、2つの共通必修科目が新設された。その「現代の国語」「言語文化」の内容を見ると、「言語文化」の「読むこと」に「作品」「文章」についての言及がある。文学という言葉がそのまま使われているわけではないが、今回新たに設定された選択科目「文学国語」につながっていくものであると思われる。

新しい選択科目として設定された「文学国語」には、その科目の名称に文学という言葉が使われ、内容でも「文学的な文章」という言葉が頻出する。学習指導要領解説を参照すると、

「文学国語」については、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ため、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力の育成を重視した科目として、その目標及び内容の整合を図った。^{*1}

と書かれており、「感性・情緒の側面の力」が「文学国語」では重視されているのがわかる。ここから高等学校において文学を教材として扱うことの意義を見出すとすれば、「感性・情緒」のためであるということができよう。

しかしながら、文学的な文章によって育まれる「感性・情緒」の力とは何か。そもそも文学的な文章とは何か。どのような教材であれば、その力を育成することができるのか。どのように教材を扱えばよいのか。従来の授業の実践や今後の提案を通して、これからの文学の教育について考えていきたい。

なお、これらの実践や提案は、平成30年度から令和2年度にわたって実施された東京学芸大学附属学校研究会プロジェクト研究「文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上 ～コンテンツ特性を具体化する教材分析・教材化を通じた『深い学び』への視点～」に参加したさいのものである。

1-2. 文学の定義

文学とは何か、という難問をおさえておきたい。文学というもので示される範囲が定まっていなければ、教育の場で活用することはできない。もちろん、教科書で示

される小説・詩歌の分類に従えばそれで事足りるわけではあるが、果たしてそれで十分なのか。ここでは文学とは何かを考えておきたい。

文学とは虚構である、という言い方はあまりにも大雑把であり、とりこぼすものも多くなる定義である。作者と呼ばれる人間が実際にあった出来事とは別の作品内世界を構築し、虚構（フィクション）として文章にしたもの。これが文学であることは自明のこのように思える。虚構を文学であると認識することに反対するつもりはないが、実際には虚構と事実はきちんと区分できるものではない。特に、文学の視点からは。

完全に現実世界と切り離された虚構と呼べるものは、そう簡単には見つからないし、事実をもとにした著述、回顧録や見聞録は十分に文学の領域に含まれるのではないか。書き手側の認識としても、読み手側の認識としても、事実それのみを書いた文章と、虚構との境目ははっきりしない。

テリー・イーグルトンはロシア・フォルマリズムの「異化」という概念を使って、以下のように述べる。

こう言ってよければ、文学を定義できるのは、それが虚構的つまり「想像的」かどうかではなく、それ独特の方法で言葉を使用しているかどうかなのだ。……中略……文学は、日常言語を変容させ濃密にし、日常的発話からシステムティックに逸脱する。^{*2}

日常的な言葉とは異なるもの、あるいは、日常的な認識を変えさせるもの、それが文学である。この定義は、詩歌や小説をうまく説明している。詩人／小説家の豊かな感性が、われわれに世界の新しい認識方法を見せてくれる、と。われわれが文学に触れたときの感情の動きはその新しさにあり、日常とは異なるものを見ることができると。

しかし、イーグルトンは「どんな著述でも、あれこれ工夫をこらすと、異化効果ありと、読めないことはないということだ」^{*3}と述べ、ロンドンの地下鉄の注意書きという実用的な言葉であっても、受け取り手の扱い方によっては、文学になりうることを指摘している。

文学の「本質」なるものはそもそも存在しない。どのような著述であっても、それを「非実用的」に読むのだと決めてかかれば、そう読めないものなど存在しない。これは、どのような著述も「詩的に」読めると言っても同じことだ。たとえば列車の接続を調べるために

時刻表に目を凝らすのではなく、現代生活のあわたたしさをめぐるしさとといった一般的現象に思いをはせるべく、その時刻表を眺めていたら、この時、私は時刻表を文学として読んでいると言っていだろう。^{*4}

あらゆる言葉が、文学として受け取られる可能性が出てきた。もちろん、小説、詩といった明確に文学に組み込まれるものはあるのだが、そうではない言葉も、どんどん文学に組み入れることができってしまう。あらゆる言葉が文学であるならば、それは定義ができていないことと同じかもしれない。

その上で、イーグルトンは「『文学』とは高く評価されている種類の著述である」^{*5}と述べていく。異化作用が確実にあると多くの人々に認められている言葉、それが文学であると。しかし、その言葉が価値を持っているという価値観が変わらないものではないという問題は残る。時代を超えて受け継がれてきた古典的作品は、未来永劫変わらずに評価されるだろうか。そのため、イーグルトンは、結局、文学は不安定な現象であると見なす。

しかし、個人がそれを「詩的に」受け取れば文学になってしまうものであれ、大勢の人たちに認められているものであれ、われわれにはそれが文学であると認識する価値観は存在している。その背後にあるイデオロギーを探っていくのが、イーグルトンの文学研究なのであるが、ここではこれ以上深入りはしない。

また、ジョナサン・カラーによれば、イーグルトンと同じ道筋をたどりつつ、文学の性質を以下のようにまとめている。

- (1)言語を「前傾化する」文学
- (2)言語が統合されたものとしての文学
- (3)フィクションとしての文学
- (4)美的対象としての文学
- (5)インターテキストとしての、自己照射的な何かとしての文学^{*6}

ここでは細かくそれぞれの性質を取り上げることはしない。カラーはこの5つの性質をあげながら、以下のように述べる。

しかし、注意も必要である。なぜかという、五つのケースから学んだもうひとつのことは、文学の重要な特徴とされたそれぞれの特徴が、文学を定義する特徴

ではないということだからである。それは文学以外の言語使用の中でも働いているのだ。^{*7}

イーグルトンやカラーが述べていることを眺めると、結局、「文学とは何か」という問いは、未解決のままであるということがわかる。これは確実に文学であると言えるものは、われわれの価値観の中に存在する。教科書で取り上げられている小説、随想、短歌、俳句、詩といったものを文学と認めることは問題ないだろう。しかし、そこで文学ではないと分類されたものは、本当に文学ではないのだろうか。実用的な文章とされるものにも、あるいは国語ではない教科の文章でも、文学として扱うことができなくはないのである。

文学であることは、自明のものではない。文学理論に基づく文学とは何かに対する回答はいくつもあるが、しかし、文学を文学たらしめている根本的な何か、明瞭に示されているとは言い難い。

そうであるにもかかわらず、われわれは文学を教材として用いて、「感性・情緒」を育成していかなければならない。もちろん、文学の総体を捉えることは不可能であるとしても、確実に文学と呼べるものはあり、それを教材として活用していけば良いのであるが、しかし、文学とは何なのかを枠外に置いてしまえば、その活用は表面的なものとなり、何のために文学を教材として用いているかが見えなくなってしまうだろう。

文学とは何かという問いへのいくつかの予想が、文学教材を扱う意義の一端を見せてくれている。どのようなかたちで「感性・情緒」を育むのか、学習指導要領も見ながら、考えていきたい。

1-3. 文学教材の活用

平成30年告示の新しい学習指導要領を見て、文学の扱い方について考えないわけにはいかない。おそらく高校2年生・3年生で設定されることになる選択科目「文学国語」「論理国語」「国語表現」については、大学入試での取り扱いも含め、見通せない部分も多い。これらが選ばれていく過程で、文学の意義、そして（似て非なる話題として）文学を国語で扱うことの意義を考えていくことになるだろう。

科目のなかに明確に文学という言葉が入ったことには大きな意味があるが、文学が論理という言葉と対になったことにも着目したい。これでは、単純に文学と論理が対義語のように感じられてしまう。文学とは非論理であり、非文学的なものが論理である、と。たとえ学指導要

領・教科書をきちんと読んで、国語の教員がそうではないと認識していても、「文学国語」「論理国語」が科目の候補に並べられているとすれば、文学≠論理と捉える生徒は増えていくだろう。

新しい学習指導要領において、「文学国語」は「感性・情緒」を重視する科目とされた。重視するのであって、それだけを育成するわけではない。文学的な文章も、論理的な思考を使うことで読み解ける部分はある。

また、「感性・情緒」を育成するとは、どういうことか。とりあえず文学的な文章を読むとして、その教材について感じたこと、思ったことがあるとする。感じたこと、思ったことを大切に、ということだけ、あるいは、良い文章に触れればそれだけで生徒の感性や情緒が良い方向に向かうとするのであれば、教育としては何もしていないことになる。何かをしたとしても、読むべき文章を紹介したということにとどまってしまう。

こう考えると、文学教材を扱っていくことは、非常に困難なことになる。これが文学というものであるという知識だけで終わるわけにはいかず、また、感性や情緒といった主観的なものを、何が文学なのか定義するのが難しい素材を使って、育まなければならないからである。

感性・情緒の育成とは、自己の感性・情緒を見つめて理解することであると考えたい。小説や詩などの文学的な言葉に触れた時、様々な感情が生じてくる。その感情が、何に基づくものなのか、どのような過程で生じてくるのか、なぜそう感じるのか。そういったことを教室という場で相対化し、自身の感情について探ってみて、自らの感性を広げるとともに深めていく。これが感性・情緒を育むということにつながる。

文学作品を読むことがなければ喚起されなかった感情について考えることで、自らの感性の相対化が起こる。文学は日常的な言葉からの逸脱であり、異化作用を持つものであるということはすでに触れた（それだけが文学の定義ではないとしても、文学はわれわれの認識を変えていく性質を持っている）。

あらゆる言葉を「詩的に」扱うことができる以上、そのような感性・情緒の育成は、文学と認められている文章で実施することも可能ではある。しかしながら、時間の経過・多様な価値観を乗り越えて、文学的な性質を備えている文章とされてきたものを見ることは、他者の価値観を想定することにつながり、自分の価値観を見つめ直す契機となりうる。

もう少し授業のあり方に近づけてみると、抽象と具象

を往還することがこの自己の感性・情緒の相対化につながるということになる。

小説は抽象的である。虚構として作られた一連の言葉は、考えてみればわれわれの現実社会や実生活とはなんの関わりもない。登場人物は実在せず、虚構の出来事はわれわれの社会とは連続していない。それでも、この現実世界と虚構の作品内の世界とがつながるのは、われわれが人物や出来事を抽象化して捉えているからである。例えば、ある登場人物の行動を人間一般のものとして考えてみる。これが抽象化である。

小説から導き出されたものを具体化する時、読み手は自分の価値観と向き合うことになる。抽象化によって導き出された主題やテーマなどと呼ばれるものを、われわれの実社会に当てはめて考えてみる。狭く言えば読み手自身であればどう行動するか、どう考えるかといったことに落とし込むこと。これが具体化であると言える。

そして、小説などの文学的な文章は日常の言葉を異化しようとしてくるため、日常の感性を超えたところでの感性や思考を働かせることになる。日常を崩すような働きがある言葉を、いかに自分の日常やこれまでの経験で具体化するか。それを試みるのが具体化するということであろう。

1度の抽象化で文学的な文章のすべての要素を説明しきれないとは思えない。抽象化と具象化を行ったり来たりするうちに、見えてくるものである。そして、自分以外の人間による抽象・具象の往復に触れて比較することで、自らの感性・情緒のあり方も見えてくる。“自分以外の人間による往復”の自分以外とは、周囲の生徒であったり教員であったり作者であったりする。

他者との比較、自身の日常からの異化、自分の感性の過程を見ようとする、これらを重ねていくことで、自らの感性を相対化することができる。相対化することで、自分の感性や価値観がどのようなものかわかり、拡張や深化につなげることができるのではないだろうか。そこにこそ、学校で文学を扱う意義がある。

文学を教材とし、日常と異なる言語での抽象化・具象化を経験することで、自身の「感性・情緒」を相対化する。ここに文学を教材とする理由がある。

1-4. 歴史・社会を踏まえた読み方

文学を扱うさい、生徒たちの出発点をどこに置くのか。もちろん、小説などの作品そのものを読む、ということが究極的な意味での出発点であることは疑わない。生徒たちがその出発点から自分の力だけで読みを深め、自身

の感性を相対化できるのであれば、喜ばしいことである。そこまでの力がついているのであれば、国語という教科で取り上げることもない（国語の授業を通して、1人で相対化ができるということが目標になるだろう）。実際には、感性を見つめる仕掛けや工夫が必要である。

そのための補助具として、文学理論を活用するということは不可能ではないだろう。そもそも国語における文学の扱いは、必ずしも感性に向かわなければならないというものでもない。理屈や理論をもとに生徒たちが考えることで、互いの感性の共通点や相違点を見つけ出すということもあるだろう。

「作者」「語り手」「テキスト」「虚構」といった概念を知っておくことは、文学的な文章が持つ日常的な言語からの逸脱を実感するうえで重要な意味を持つ。ある文学的な文章に触れた時の漠然とした感情や感覚を、言語化していくためにも、こういった概念は役立つだろう。国語で文学的な文章を扱う目的は、そういった漠然とした感覚を自覚していくことなので、道具としての文学理論は有効に働くことができるだろう。

ここで注意しておきたいのは、文学理論についての知識の獲得や、そういった文学理論の用語を使った批評文を書くことが目的ではない、ということである。高校において、大学の文学部で学ぶことを先取りすることが、文学を教材として扱う目的ではないはずである。もちろん、知識は身につくし、新しい学習指導要領の「文学国語」の「書くこと」で言及されているような、文章を書くことにもつながってはいる。しかしながら、何のために文学理論を導入するのかを忘れて、それらしい用語の使用といったことだけに陥らないようにしなければならない。

国語で文学理論を扱うことは、それぞれの校種の特性に基づき、段階的に学んでいく必要があるだろう。難解な用語の使用に気をつけながら、語り手の概念などを機会があるごとに伝え、それに基づいて読解していくことで、より確実な読解が行えるようになることを確認する。その経験の積み重ねの先に、自己の感性の相対化というものがある。

本稿では、特に「歴史・社会」社会を踏まえたうえで文学教材を読むと、どのような効果があるのか、また、どのようなことに注意すべきかを示す。

千田（2009）は、文学を扱う授業を作る際に、文学を教材として扱い、文学理論を組み込んでいく授業が「ブチ文学研究」にならないように注意したうえで、次のように述べている。

文学の価値の自明性と特権性が剥落している状況にあって、それでもなお文学教育の実践に固執するのなら、最低限つぎのような認識が踏まえられていなければならないだろう。第一に、文学の言説は、歴史的・社会的な文脈と一体のものとして受容されなければならないこと。……中略……そして第二に、まったく自明のことではあるが、教室における文学の読解は、学校という制度と不可分に生成されるということ。^{*8}

社会や歴史から完全に離れた言葉というものは存在しない。文学的な文章が、日常を異化するものであればなおのこと、日常とのつながりは避けられないものであり、日常とは歴史に支えられた現実の社会のことである。文学は絶対的な価値を持ってわれわれの前に現れるわけではなく、歴史・社会とのつながりの中に存在している。

歴史や社会と言っても、作家論的な、作者の生い立ちや経験に向かうものを想定しているわけではない。そこで示したいのは、事実よりも価値観である。もう一度確認するが、感性の相対化をもたらすために文学を教材にするのであるから、その文学的な文章の背景にあるものというのは、生徒にとって馴染みのない価値観である。

しかし、千田が述べるように、自分自身がいかなる価値観に基づいているのかを教師が認識していなければ、偏向した授業になる危険性はある。自分の感性が何に基づくものであるのかを相対化していく必要があるのは、まずは教師なのかもしれない。

その点に注意しながらも、歴史・社会の視点を導入することで、読解は変わり、生徒の感性の相対化はいつそう深まるはずである。この予想に基づいて、授業を提案し、実践していく。

2. 授業実践よび提案

これまで実施した授業を紹介するとともに、今後、計画している授業の流れを示したい。(本来であれば、今年度、実施した授業実践の報告とすべきであるが、新型コロナウイルスへの対応などもあり、本格的な実施に至らなかった)

2-1. 実践の報告：単元「最後の授業」

教材：アルフォンス・ドーデ著大久保和郎訳（1968年）

「最後の授業」『月曜物語』旺文社（旺文社文庫）

対象：1年生

教科書に掲載されていない作品である。以前は小学校

の教科書に掲載されており、定番ともいえる教材だった。そのことについては府川（1992）^{*9}に詳しい。

この作品を活用することで、歴史や社会に目を向けるといかに読み方が変わるのか、実感できる。ここを出発点として、歴史や社会を踏まえた読解の可能性を生徒にも考えてもらいたいと考え、教材として扱った。

この「最後の授業」が教材として初めて教科書に取り上げられたのは、一九二七（昭和二）年のことだった。そのとき教科書教材として登場して以来、途中に一五年ほど掲載が途切れたことはあるものの、一九八六（昭和六一）年まで、この作品はおおよそ五十年間も国語科の教材として機能し続けていたのである。^{*10}

「最後の授業」はフランスとプロシア（ドイツ）に挟まれたアルザス地方を舞台とする短編である。1870年の普仏戦争の結果、アルザスはプロシアに組み込まれることになった。それまで行われていたフランス語での授業はできなくなり、フランス語を教えるアメル先生は村の少年たちに「最後の授業」をする。フランス語を忘れてなければ牢獄の鍵を握っているのと同じことだ、フランス語を守り忘れずにいてほしいと述べ、別れを告げる、という物語である。

作者のアルフォンス・ドーデはフランス人であり、この小説が発表されたのは1872年で、普仏戦争の直後である。この物語がフランスへの愛国心を主題にした小説であることは、ぶれることはないだろう。フランス人がフランス語を奪われてしまう。アルザスの人たちには待っていてほしいことを告げ、パリの人たちにはアルザスを救うことを訴える。フランス語を教えるアメル先生の「フランス万歳！」をそのまま受け取るのが、素直な解釈だろう。

しかし、この作品は「フランス万歳！」という物語としてそのまま受け取ることはできない。そもそもアルザス地方は、ドイツとフランスの境目にあり、神聖ローマ帝国の一部であったこともあれば、フランスの一部だったこともある。言語もアルザス語を使用しており、この言語はどちらかと言えばドイツ語に近い言葉ではあるが、別の言語として区分すべきものである。「最後の授業」に登場する少年たちも、おそらくアルザス語で会話をしており、フランス語は苦勞して学ぶものである。戦争の結果、母語の使用が禁じられた物語であると単純に受け止めてはならない。

「最後の授業」が小学校の教科書から消えていった理

由は、府川（1992）によると、アメル先生が持つ矛盾について授業者がきちんと理解していなかったことが一つあげられる。それとともに、アメル先生（フランス側）の論理をそのまま使い、戦争後の日本とアルザスを重ね合わせ、平和教育に活用していたため、フランスとアルザスが持っている緊張関係が暴かれれば、単純に日本と重ね合わせることはできないと気づいたからであると述べられている。

確かに、小学生にこの背景を伝え、また、国家と言語の関係について理解させるのは困難かもしれない。しかしながら、高校生であれば、歴史的背景を理解することで、読みを変えることができるかもしれない。「最後の授業」を活用して、歴史的背景を知ることによって解釈がいかに変化していくかを実感することができるのではないだろうか。

「最後の授業」で語られている物語は単純である。作者の意図も、それなりに読み取ることはできる。しかし、その作者も（おそらくは）無自覚であった、アルザスに暮らす人々のアイデンティティの問題が含まれている作品となっている。作者と語り手という枠組みよりもさらに大きな歴史・社会という枠に気づくことができる作品であると言えるのである。

教科書に掲載されている作品ではなく、過去には小学校の教材であったということもあり、高校生向けの文学教材であるかどうかの判断は難しいが、以下のような単元として計画し、過去に3回、実施している。流れとしてはどれも共通しており、「初読の感想→歴史・社会の視点の導入→再び読解」というかたちで実施した。

- 一時間目 作品読解。初読の感想。
- 二時間目 初読の感想の確認。当時の状況（普仏戦争）について。アルフォンス・ドーデについて。
- 三時間目 アルザスの歴史と実態。
- 四時間目 歴史的背景を踏まえた作品の読解。初読の感想からの変化を確認する。
- 五時間目 ドイツ、フランス、あるいはアルザスの立場で考える。

初読の感想としては、フランス側の人間であるアメル先生の言い分を中心に理解し、「他国からの圧力で勉強の内容が決まってしまう理不尽さ。それに対する悔しさ。」「戦争によって言語や文化が侵略されることへの悲しみ、嫌悪。祖国愛。」といった感想を持つ生徒が多い。「最後の授業」をそのまま読めば、それが小説を通して作者

が言いたいことなので、間違った方向性ではない。

一方で、「当たり前のようにあるものとの別れは、いつ訪れるかわからない。」「日常が奪われる。すると、これまでの日常の尊さに気がつく。」といった、もう少し抽象化したものを主題として考える生徒もいる。フランスに対しての愛国心よりも、もう少し抽象化されてはいるものの、その奪われる日常の内実は「フランス語を教える学校生活」であり、上で示した理解と方向性としては変わらないと言えるだろう。

ここに「歴史・社会」の視点を導入し、アルザス地方の特殊性（フランスとドイツの間にあり、歴史的に言えばフランスでもありドイツでもある。あるいは、どちらでもない）や、アルザス語について、普仏戦争当時のヨーロッパの状況とナショナリズムを伝える。そうすると、作者の意図を超えて、この小説が持っている意味が見えてくる。

村の少年たちはどうすべきか、ドイツ側、フランス側の立場に立って考えてみる。歴史的背景を知れば、この土地がどちらに立つのかはわからなくなる。それでも判断しなければならぬのだとしたら、どう考えるべきか。生徒が考えるべき事項はドイツ／フランスだけではなく、ナショナリズムや国家の成立といったことに広げざるを得なくなる。

もっとも、切実な感覚ではないかも知れない。府川（1992）の指摘によれば、母語を奪われたアルザスを、戦争に負けた日本に重ねることで、村の少年の気持ちと小学生たちを結びつけようとした実践があったそうである。しかし、高校生の教材として使うのであれば、少年の心情に寄り添う読みよりも、もっと抽象化するような読みができる。実際、仮に設定したドイツ側・フランス側での考察において、それぞれの立場に基づいた議論ができていた。

「最後の授業」は、歴史的な背景を知れば、読みが変わる教材の典型である。ただし、ナショナリズムや言語・文化の概念を同時に伝えていかなければ、妙なかたちで善玉悪玉を探す読みにもなりかねない。そこに注意することで、いわゆる「作者の意図」を超えたところにある、様々な価値観との接触が可能になるだろう。

2-2. 単元の提案

2-2-1. 単元「山月記」

教材：中島敦「山月記」

対象：2年生

多くの教科書に採用されている定番の教材である。キーワードとして示される「尊大な羞恥心」「臆病な自尊心」は、アイデンティティについて悩む高校生への共感を促すこともでき、従来通りの読みをすることでも十分に「情緒・感性」を育むことができるだろう。

それに加えて、歴史・社会の視点を持ち込みことで、更なる解釈に進むこともできる。この小説における歴史や社会の視点とは何だろうか。

まず、中国の伝奇小説をもとにしているという側面である。李徴の科挙合格が、天宝の末年という波乱の年であることは、小説の中ではあまり活かされていない。安史の乱の際に、新しく官になった李徴は何をしていたのか、杜甫や李白をどのように見ていたのか、ということは読解に関わるだろう。また中島敦が素材にした「李徴」なる伝奇小説では、李徴は皇族の末裔とされている。唐代は貴族の時代として始まり、科挙による登用が重視されていくのには時を必要とした。李徴は科挙で頭角をあらわすものの、素材では出自に対する自負も強かった。もちろん、「山月記」で言及されていないことを読解に活かすことは慎重でなければならないが、唐という時代のことを知ると、違う読み方も見えてくる。ただし、詳しい注を施すようなかたちになってはいけないうだろう。

また、「山月記」が発表された1942（昭和17）年の状況も、踏まえておくべきである。中島敦は決して多作とは言えない作家であるが、その素材とするものについては多岐にわたっている。中国古典ものとても呼ぶべき、「山月記」「李陵」などが注目されるが、朝鮮や中国を舞台にしたものや、南洋ものも書いている。その幅広い作品内容を、中国古典ものだけに限定してしまうのは惜しい。なぜ、それまでに書いていた植民地を舞台にしたものではなく、「山月記」に向かっていったのか。あまり踏み込みすぎると作家論的な読みというか、中島敦についての知識注入ということになりかねないが、1942年に、日本の時空間から離れたものを素材として、「尊大な羞恥心」「臆病な自尊心」を描こうとしたことは、考えておくべきである。

方向性は定まったものの、授業として練り上げていくのはこれからであり、実践と反省を繰り返して、生徒の感性を育む授業を構想していきたい。

2-2-2. 単元「舞姫」

教材：森鷗外「舞姫」

対象：3年生

多くの教科書に採用されている定番の教材である。そのまま豊太郎とエリスの悲劇を読解していくことも可能であるが、これまでに学習してきた文学的な見方の確認、及び歴史・社会の背景を踏まえた読解を試みることができる教材となっている。

「舞姫」は、ベルリンに留学した森鷗外と太田豊太郎とは重なる部分も多く、有名なエリーゼの来日などもあって、自分自身をモデルにしていると見なされがちな作品である。しかし、実際に鷗外に起こったことそのものとして読むと、とりこぼしてしまう要素も多くなる。

ある意味、「作者」「語り手」「虚構」と言った文学理論の概念を確認するのに適している作品である。高校生の定番教材といえば、芥川龍之介「羅生門」、中島敦「山月記」、夏目漱石「こころ」、森鷗外「舞姫」であるが、これらと比較して見ていくことで、「語り手」と「作者」の距離感がわかる。また、これまでの教材との確認をしたうえで、明治時代という歴史・社会の視点を導入し、読解を深めていくこともできる。

以前に試みた「舞姫」の授業の展開を以下に示す。枠で囲っているのは、意識させる文学理論のキーワードである。

- | | |
|--------|---|
| 1 時間目 | 構造の確認「豊太郎の手記」という語られ方
作者（語り手）+テキストと虚構 |
| 2 時間目 | 豊太郎の生い立ち～留学、ベルリンでの生活
テキストと虚構 |
| 3 時間目 | エリスとの出会い |
| 4 時間目 | 相沢謙吉とエリス |
| 5 時間目 | 離別と帰郷 |
| 6 時間目 | ストーリーの確認と別の結末の可能性について |
| 7 時間目 | 明治の留学、当時のベルリン 歴史と社会 |
| 8 時間目 | 太田豊太郎と近代の特徴について 歴史と社会 |
| 9 時間目 | ストーリーの確認と別の結末の可能性について 歴史と社会 |
| 10 時間目 | 全体の総括 |

文語文で書かれた本文を追っていただけでなかなか大変な教材ではあるが、筋の確認だけでは、豊太郎の身勝手さへの怒りという読みで終わってしまいかねない。森鷗外の伝記紹介になることを注意して避けつつ、当時の

価値観を明らかにしていく。そうすることで、この作品が持っている特殊な部分と、普遍的な部分が見えてくるだろう。われわれの価値観だけで判断するのではなく、むしろ異なる価値観をいかに理解するかということ意識して、授業を展開していく。

しかしながら、時間数と展開する内容との間にまだ溝がある授業実践になってしまっている。文学的な文章に異化作用があり、それが生徒の感性の相対化につながるということなのであれば、文語文はまさしく生徒たちの日常的な言葉を大きく揺さぶることになる。とは言え、読み進めるのに時間がかかることは否めない。本文読解をどのようにしていくかも含めて、歴史や社会という視点をどのように導入していくかは今後の課題である。

以上、雑駁ではあるが、「最後の授業」「山月記」「舞姫」の実践と提案について述べた。これから、歴史・社会を踏まえた読解の授業づくりを進めていきたい。

3. 今後の展望

文学教材を読解するにあたり、重視するのは「感性・情緒」である。しかし、良き文学に触れば自ずと「感性・情緒」に関わる力が育成されるとするのは、あまりにも楽観的すぎる。どうすれば「感性・情緒」は拡大し深化していくのか。本稿では、「感性・情緒」の相対化によって拡大と深化がもたらされると予想している。

相対化を生じさせるためには、様々な文学理論を身につけることが有効である。特に、歴史や社会といった作品の背景を理解することで、自分の感性の基礎となっている価値観について向き合うことになる。

今後は、実践と反省を繰り返し、ここであげた教材について一層深めていくとともに、新しい学習指導要領に基づいた教科書において、実践できるかどうかを見ていきたい。

文学は学校教育に必要か。答えは出ていない気がしている。感性を豊かにすることが求められていて、それを担いするのが文学的な文章だけである、ということになれば、文学は必要とされるのだろう。しかし、それは小説や詩といった、いわゆる文学らしい文学である必然性はない。あるいは、感性を豊かにするのは文学的な文章だけではないということになるのかもしれない。文学的な文章について、自明のものであると考えはせずに、それでいて、活用する価値はあるものだと考えながら、そりそりとして進んでいきたいと思っている。

注

- * 1 高等学校学習指導要領解説(平成30年告示)国語編 (https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf)
- * 2 テリー・イーグルトン著、大橋洋一訳(2014年)『文学とは何か 現代批評理論への招待』岩波書店(岩波文庫), p27
- * 3 同上, p37
- * 4 同上, p43
- * 5 同上, p46
- * 6 ジョナサン・カラー著、荒木映子・富山太佳夫訳(2003年)『1冊でわかる文学理論』岩波書店, p43-p52
- * 7 同上, p53-p54
- * 8 千田洋幸(2009年)『テキストと教育 『読むこと』の変革のために』溪水社, p6-p7
- * 9 府川源一郎(1992年)『消えた「最後の授業」 言葉・国家・教育』大修館書店,
- * 10 同上, 「はじめに」 iv

〈参考文献〉

- * アルフォンス・ドーデ著、大久保和郎訳(1968年)「最後の授業」『月曜物語』旺文社(旺文社文庫)
- * 大橋洋一(1995年)『新文学入門 T・イーグルトン『文学とは何か』を読む』岩波書店
- * 土田知則・青柳悦子・伊藤直哉(1996年)『現代文学理論 テキスト・読み・世界』新曜社(ワードマップ)
- * 大橋洋一編(2006)『現代批評理論のすべて』新書館
- * 紅野謙介(2018年)『国語教育の危機——大学入学共通テストと新学習指導要領』筑摩書房(ちくま新書)
- * 大滝一登(2019年)『高校国語新学習指導要領をふまえた授業づくり 実践編 資質・能力を育成する14事例』明治書院
- * ジョナサン・カラー著、折島正司訳(2011年)『文学と文学理論』岩波書店
- * 三原芳秋・渡邊英理・鶴戸聡編(2020年)『[クリティカル・ワード] 文学理論 読み方を学び文学と出会い直す』フィルムアート社