The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	初等・中等教育の国語科授業に活用し得る日本近代文学作品の読解の観点 ： 定番教材を中心に
Author(s)	斎藤, 理生
Citation	大阪大学教育学年報. 2018, 23, p. 195-204
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67871
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

初等・中等教育の国語科授業に活用し得る日本近代文学作品の読解の観点
―定番教材を中心に―

斎　藤　理　生

要旨

本論では、作品構成の分析、タイトルの解釈、本文異同の調査とその意味づけ、先行作品との比較など、日本近代文学研究において用いられる基礎的な作品分析手法を、初等・中等教育の国語科授業にどのように活かすことができるのかについて考察した。考察の対象としたのは、ヘッセ「少年の日の思い出」、椋鳩十「大造爺さんと雁」、太宰治「走れメロス」である。いずれも小中学校の国語教科書に、長年にわたって掲載され続けてきた定番物語教材である。第一に、「少年の日の思い出」について、「ストーリー」と「プロット」との区別に基づく構成の分析が、いかなる読解の観点をもたらすのかを示した。第二に、「大造爺さんと雁」について、初出と初刊本との本文のちがいや、初出の前に予告されていたタイトルなど、本文異同を中心とした作品の周辺の調査が、解釈の補助線として有効に働くことを明らかにした。第三に、「走れメロス」について、過去の教科書本文や、先行作品の構成やタイトルとの比較を行うことで得られる新たな観点を探った。

はじめに

日本近代文学研究における作品読解の方法は、初等・中等教育における国語科の授業に、どのように活かすことができるだろうか。従来、個別の教材に関する研究は、国語科教育学の領域において、文学研究の成果を踏まえて数多く積み重ねられてきた。しかし本稿の目的は、個々の作品の教材分析を、より突き詰めてゆくことにはない。たとえば、大学の文学部や教育学部で日本文学を専門的に学び、卒業論文を書き、小学校や中学校の教員となって、国語教育に携わる者は少なくない。そのような学生が大学で身につけた文学研究の基礎と、学校教育における国語の授業とを接続する、具体的な道筋を探りたい。

そのため本稿では、小学校や中学校の国語教科書に長年頻繁に掲載され続けてきた定番物語教材を対象に、日本近代文学研究における基礎的な分析方法を用いることで、いくつかの読解の観点を提示する。なお、本稿の特に第 2 章、第 3 章は、斎藤（2015）における考察と重なる部分があることを、あらかじめお断りしておく。

1 「ストーリー」と「プロット」―「少年の日の思い出」

小説や物語の精読にあたって不可欠なのが、形式の分析である。一般的に、ある作品を初めて読むときには、〈何が語られているか〉に注意が向かいやすい。しかし文学研究において精読を試みる場合には、くり返し読み、〈何が語られているか〉と同じくらい〈どのように語られているか〉についても考察する。内容だけでなく形式も分析することで、解釈の深まりや、別の作品を前にしたときにも応用可能な知見の獲得が期待できる。同じ内容であっても、言い方、書き方ひとつで受け取られ方が大きく変わってくることは、虚

構の作品や舞台であるか、現実における発言や文書であるかを問わず、また大人と子どもとを問わず、社会において誰もが経験することであろう。

〈どのように語られているか〉を分析するためには、さまざまな方法がある。ここではその一つとして、「ストーリー」と「プロット」という観点を取りあげる。

日常生活において、「ストーリー」と「プロット」とは、しばしば同義で使われる。その場合、いわゆる〈あらすじ〉に近い意味で使われていることが多い。しかし、ロシア・フォルマリズムに端を発する物語論の研究成果が一定程度浸透した現在の日本文学研究においては、両者は区別して用いられる。

たとえば西田谷（2014）では、「**ストーリー**とは起こった出来事のことであり、プロットとは出来事の配列のみならず、語りを妨げ滞らせるいっさいの技巧を指す」（11頁）と差異が説明されている。また、八木（2016）では、「小説なり映画なりで語られる出来事の総体を、時系列・因果関係にそって並べたもの（＝ストーリー）と、その呈示のされ方（プロット）の区別」が指摘されている。くわえて、「自然な、時系列・因果律に則ったストーリーが、叙述の仕方によって異化されて、プロットとして呈示される」という説明もされている（19頁）。同書では、このような区別をする意義の一つとして「ストーリーとプロットとを比較することで、両者の間にあるズレを見出し、そのズレを足がかりに、テクストの孕むいかにの問いを考察する契機が得られる」（21頁）ことがあげられている。つまり、「ストーリー」と「プロット」という二種類の要約方法を用い、比べることで、作中の出来事や描写の並べられ方を浮き彫りにでき、全体像がつかみとりやすくなるのである。

具体的に、ある小説の「ストーリー」と「プロット」とは、どのように区別されるだろうか。また、そこから何が明らかになるであろうか。

たとえば「東京朝日新聞」に1914年４月20日から８月11日まで連載された夏目漱石の『心』は、同年９月に岩波書店から刊行された単行本では「上　先生と私」「中　両親と私」「下　先生と遺書」の三部で構成されている。よく知られているように、「上」では、学生時代の「私」が「先生」と呼ぶことになる謎めいた人物と出会い、親しくなる。「中」では、卒業した「私」が実家に帰って衰弱してゆく「父」と過ごしながら、「先生」からの郵便物を受け取ったあと、汽車に乗りこむまでが描かれる。「下」はその郵便物、すなわち「先生」の遺書の内容にあたる。「先生」はこれまで話さなかった、叔父に裏切られた経験、学生時代の三角関係および友人Kの自殺と、自裁へと向かう現在の心境を打ち明ける。

以上は「プロット」に重きを置いた要約である。しかし「ストーリー」としては、まず「先生」の学生時代の体験があり、次に青年の「私」の学生時代があり、その後に「私」の卒業と父の衰弱、「先生」の告白という順にまとめられる。つまり、概ね「下」→「上」→「中」の順にたどることになる。

このように「ストーリー」と「プロット」とを比較することで、作品がどのように組み立てられているかが明瞭になる。『心』の場合、過去にあったことが先回りして謎として提示され、その謎が後になって解き明かされる仕組みであることがわかる。いわばサスペンスであることがはっきりする[(1)]。読者がこの作品を先へ先へと読み進めたくなるとすれば、あるいはあたかも青年の「私」と同じような気持ちで「先生」の遺書を読めるとすれば、その理由の一つとして、このような作品の形式があるはずなのである。

以上のような観点に基づいて、初等・中等教育における定番教材を分析してみよう。たとえばヘッセ「少年の日の思い出」も同じ形式であることがわかる。1947年に文部省発行『中等国語二』に採りあげられて以来、中等教育国語の定番教材となり、現在は中学１年の教科書に掲載されている作品である。この小説は、語り手「私」が友人「彼」の、蝶にまつわる「少年の日の思い出」を聞くという設定になっている。すなわち、今は既に大人になっている「彼」が先に登場し、後から少年時代を「ぼく」という一人称でふり返り、

打ち明ける。

「悪く思わないでくれたまえ。」と、それから彼は言った。「君の収集をよく見なかったけれど。ぼくも子どものとき、むろん、収集していたのだが、残念ながら、自分でその思い出をけがしてしまった。実際話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう」

彼はランプのほやの上でたばこに火をつけ、緑色のかさをランプにのせた。すると、私たちの顔は、快いうすくらがりのなかに沈んだ。彼が開いた窓のふちにこしかけると、彼の姿は、外のやみからほとんど見わけがつかなかった。私は葉巻きを吸った。外では、カエルが遠くからかん高く、やみ一面に鳴いていた。友人はそのあいだに次のように語った。（ヘッセ 1982 162-163頁）

この後「彼」は、少年時代に蝶の採集に熱中していたが、自分より珍しいコレクションを持っていたエーミールという隣家の模範少年の貴重な標本に魅せられ、つい盗もうとしたことをきっかけに潰してしまい、謝罪したものの、冷たい対応を取られたという体験を語る。やはりサスペンスの形式によって、蝶の標本に対して示した大人の「彼」の不思議な反応の理由が、読み進むにつれて明らかになってゆくことがわかる。

仮にこの話が、過去から現在に、時間軸にしたがって語られていたら、最初に謎が提示されないため、読み手を物語に引きつける効果は弱まってしまうにちがいない。また、読後感も大きく変わるはずである。「彼」はエーミールに謝罪した後で、自分のコレクションをすべて指で押し潰してしまったという。だから現在も、友人の蝶の標本を丁寧に見ることがためらわれる。その、大人になった「彼」が今も抱えている心の傷の重さが感じにくくなる。「ストーリー」と「プロット」とを学ぶことで、話の順序や構成に凝らされた工夫が、学習者にもつかみやすくなるはずである。

また、冒頭の部分が時間的には後になるという仕組みを理解した学習者は、あらためてはじめから読み直すことで、さりげなく語られている部分にも、少なからぬ意味が含まれていることに気づくことができる。「私」に蝶の採集を「お目にかけようか」と言われたとき、「彼」は「見せてほしい」と答えたという。そのとき「彼」は、少年時代の記憶を自分がどれくらい気にしているのか、確かめてみるつもりだったように見える。「ごく珍しいやつ」だと教えられた蝶を「用心ぶかく取りだし、羽の裏がわを見た」とき、「彼」が「幼年時代」を思い出していることは直後の発言からわかる。ピンを抜き、羽を凝視すること。その動作は、かつてエーミールの貴重な蝶を密かに見たときのふるまいをなぞっている。「彼」は、かつて感動したエーミールの蝶の羽の美しさと、それを自分が台なしにしてしまった事実をかみしめているのである。その取り返しのつかない思いが、「彼」をしてあわてて標本をしまわせ、代わりに「話すのも恥ずかしい」一連の話を語る方へ導いているのである。

このような構成に注目した読解は、学習者に感情移入して物語を味わわせた後、冷静に作品を、あるいは自分の読み方を捉え返してもらう手立てとしても有効であろう。冒頭に登場する「私」と「彼」は中学生ではない。遠い少年時代をふり返る大人である。したがって、中学校の教室のなかの読者には、感情移入して読むにしても、現在の自分の感情をそのまま当てはめることがふさわしいだろうかと、考え直してもらうことができよう。構成を意識すると、少年時代の失敗を誰かに話しておきたかった「彼」の心情を想像しやすくなる。大人になっていない読者に、いったん大人の立場になってもらって、ふり返ってもらう。そうすることで、自分の共感や反発を対象化する経験へと導くことができるのである。

また、この作品には「彼」の話を聞く「私」がいる。多くの学習者は、少年時代の「彼」とエーミールに注目し、二人のどちらかに共感したり、反発したりして読むであろう。しかし「少年の日の思い出」には「私」

もいる。構成を考えると、「私」も重要な役割を持つ人物である。「私」はほとんど話を聞いているだけだが、だからこそ、「私」がどのように「彼」の話を受け取ったのかを想像してもらう。そうすることで、自分自身は「彼」の話をこのように受け取ったが、大人の男性である「私」はこのように聞いたであろう、と学習者は自らの読みから距離を取ることを求められる。

このような学習は、文部科学省（2017）の「国語」の「第１学年」における「目標」の一つ「(2)筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い，日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを確かなものにすることができるようにする。」（14頁）や、「C　読むこと」の「(1)イ　場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること」（16頁）にも結びつくはずである。特に「場面の展開」の理解において、時間軸に基づいた整理は欠かせない。〈あらすじ〉として自由に要約させるのではなく、「ストーリー」や「プロット」という方法を意識した上でまとめるように促すことは、「ウ　目的に応じて必要な情報に着目して要約したり，場面と場面，場面と描写などを結び付けたりして，内容を解釈すること」および「文章の構成や展開，表現の効果について，根拠を明確にして考えること」（17頁）にもつながる。内容だけでなく形式にも注目することで、フィクションを対象にしたときにとどまらない読解の能力の育成に結びつくはずなのである。

2　初出媒体とタイトル―「大造爺さんと雁」

文学作品の精読は、まず目の前にある言葉一つ一つに向き合うことから始まる。しかし文学作品は、あらかじめ明瞭かつ安定した形を備えているわけではない。多くの場合、作品の本文には異同がある。また、作品は置かれた環境や前後の文脈によって異なる表情を見せる。教科書も例外ではない。だからこそ、教科書の本文とは別の本文を横に置き、比較することを通じて、学習者を新たな読みへと導くことが可能になるのではないか。

一例として、椋鳩十の「大造爺さんと雁」を取りあげたい。1951年に学校図書『国語六年下』に採用されて以来、現在も小学校５年生の定番教材となっている作品である。この作品は、初出である椋（1941）では、「今年も、残雪は雁の群をひきゐて沼地にやつて来た」という一文から始まっていた。それが単行本の椋（1943）に収められた際に、「知り合ひの狩人にさそはれて、私は猪狩に出かけました」という書き出しを持つ「まへがき」が付け加わった。地の文も常体から敬体に変わった。教科書では現在、出版社によって、初出と単行本それぞれを底本にした本文が使い分けられている。もちろん、いずれの本文であっても、狩人の大造爺さんと、雁のリーダーである残雪とがしだいに関係を深めてゆくという内容は変わらない。しかし、前書きの有無や語り口によって、物語世界への入りこみやすさや、大造じいさん像はちがってくる。どちらの本文が教材にふさわしいかは、教科書の他の教材との関係や、その教室で積み重ねてきた授業など、さまざまな要因によって変わるはずである。しかし導入があり、雰囲気がこしらえられ、虚構であることがはっきりした本文を読む場合と、唐突に始まるものとでちがいがあることは確かである。そのちがい自体が考察の対象になる[(2)]。

また、文学研究においては、作品が発表された媒体を確認することが求められる。前後に置かれた別の文章や、媒体の特質が読解に与える影響が無視できないからである。斎藤（2015）で明らかにしたように、「大造爺さんと雁」が掲載された「少年倶楽部」1941年11月号の内容を確認すると、当該号には戦争、特に空中戦闘に関わる記事が多くある。すなわち、当時の読者には、人間と動物との交流よりも、死を賭した戦闘や自己犠牲に焦点を当てた作品として読まれやすかったのである。

そうした文脈は、当該号だけにあるわけではない。松野一夫画「少年飛行兵」を表紙にした、前号にあたる「少年倶楽部」1941年10月号にも見ることができる。特に「大造爺さんと雁」の読まれ方を考えるうえで見逃せないのが「次号予告」である。そこで椋鳩十の作品は、図１のように紹介されていた。

図１　「少年倶楽部」（1941年11月）203頁

ここでは、「雁の英雄」というタイトルで、「先頭にたつ隊長が、部下をまもつて勇ましい働き」をする物語として紹介されている。当時の「少年倶楽部」は、明らかに読者をしてこの物語を戦争に重ねて読む方向へ導いていたのである。

むろん今日の初等教育の現場において、戦時下の文脈を踏まえて生徒に読ませることを勧めているわけではない。当時の「少年倶楽部」を持ちこむことも困難であろう。しかし、この作品のあり得たもう一つのタイトルを提示することには意義が認められるはずである。タイトルは、読者に与えられる最初の情報であり、読解に大きな影響を与える。だからこそ、まったく別のタイトルがあり得たことを知った学習者は、それまでとは異なる部分に軸を置いた読みへと誘われやすいからである。

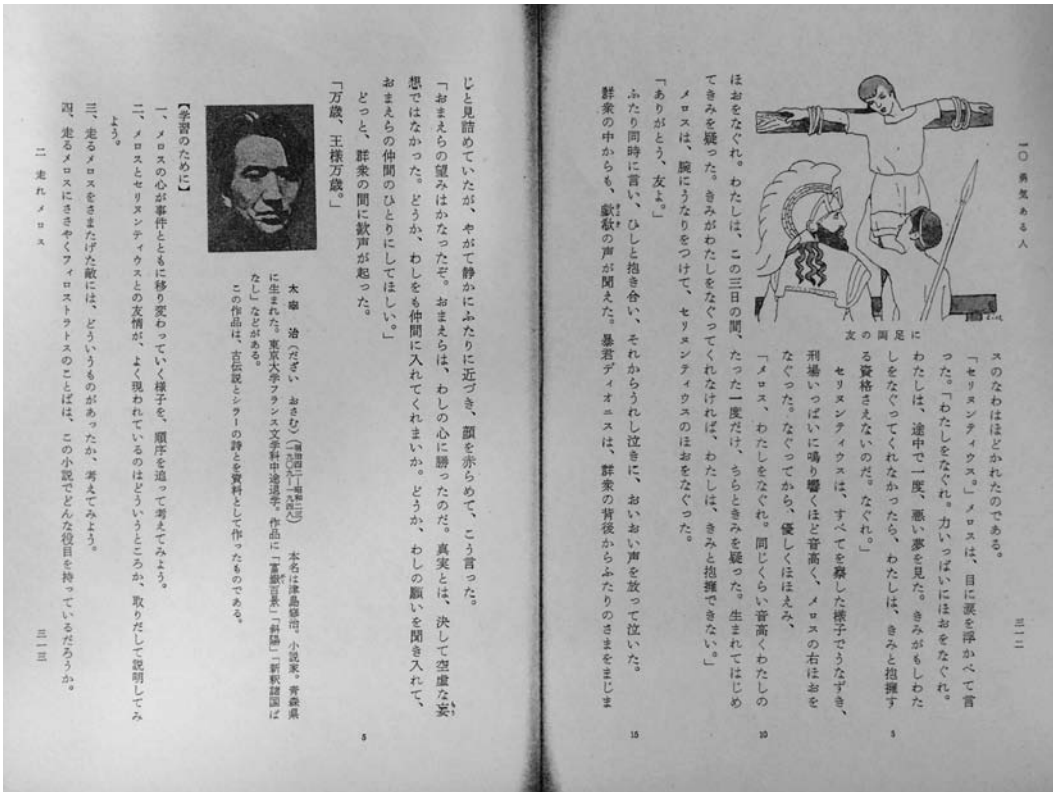
河野（2014）が指摘するように、「大造爺さんと雁」は、主人公を大造爺さんと捉えるか、残雪と捉えるかで学習者の意見が分かれることが多い。そのため、中心となる存在は誰なのか、ということを教室で議論することができる。その議論の補助線として「雁の英雄」という、予告されていたタイトルは効果的に使える。このタイトルが、もっぱら残雪を中心としていることは見やすい。したがって、残雪を主人公だと思う生徒は納得がしやすいだろう。一方で、大造爺さんが主人公だと思う生徒は、予告で示されたタイトルには無かった大造爺さんの名前が、実際のタイトルには入ったことを重視するであろう。あるいは、実際のタイトルには大造爺さんだけでなく、「雁」も入っていることに気づいた生徒は、どちらか一方を主人公に位置づけようとする発想そのものを見直すかもしれない。

いずれにせよ、学習者は比較することを通じて意見を固めやすくなる。そして河野の言うように、「「主人公」を「残雪」あるいは「大造じいさん」のどちらにするにせよ、児童は物語全篇を何度も読み返し、その時々の両者の心情や変化・成長の度合いについて、比較・検討することが不可欠となる」ために、「児童の学習活動を主体的なものにする」（河野 2014、138頁）のである。

3　異なる本文や典拠との比較―「走れメロス」

太宰治「走れメロス」は、「新潮」1940年５月号に発表された小説で、1955年に『国語総合編　中学二年上』（中教出版）から教材として採用され始めた。当初は高等学校用の国語教科書に載ることも少なくなかったが、1960年代以降は中学校国語教材として定着し、2017年現在、すべての中学校２年生用の国語教科書に掲載されている。しかし言うまでもなく、一篇が教科書において収録されている位置や挿絵は一つ一つ異なる。そもそも本文にさえ、わずかとはいえ異同がある。

作品は、あくまで教材として教科書に掲載されている。したがって、教育内容に基づいて、初出や単行本、あるいは全集に基づいた本文に手が加えられてきたのは不思議ではない。しかし、中には意外な本文も存在する。たとえば、斎藤（2015）でも紹介したように、初期に掲載された国語教科書には、「群衆」の「万歳、王様万歳」という「歓声」を以て終わるものがあった。『国語二　中学校用総合』（1958）である（図２）。


一〇　勇気ある人

スのなわはほどかれたのである。

「セリヌンティウス。」メロスは、目に涙を浮かべて言った。「わたしをなぐれ。力いっぱいにほおをなぐれ。わたしは、途中で一度、悪い夢を見た。きみがもしわたしをなぐってくれなかったら、わたしは、きみと抱擁する資格さえないのだ。なぐれ。」

セリヌンティウスは、すべてを察した様子でうなずき、刑場いっぱいに鳴り響くほど音高く、メロスの右ほおをなぐった。なぐってから、優しくほほえみ、

「メロス、わたしをなぐれ。同じくらい音高くわたしのほおをなぐれ。わたしは、この三日の間、たった一度だけ、ちらときみを疑った。生まれてはじめてきみを疑った。きみがわたしをなぐってくれなければ、わたしは、きみと抱擁できない。」

メロスは、腕にうなりをつけて、セリヌンティウスのほおをなぐった。

「ありがとう、友よ。」

ふたり同時に言い、ひしと抱き合い、それからうれし泣きに、おいおい声を放って泣いた。

群衆の中からも、歔欷の声が聞えた。暴君ディオニスは、群衆の背後からふたりのさまをまじまじと見詰めていたが、やがて静かにふたりに近づき、顔を赤らめて、こう言った。

「おまえらの望みはかなったぞ。おまえらは、わしの心に勝ったのだ。真実とは、決して空虚な妄想ではなかった。どうか、わしをも仲間に入れてくれまいか。どうか、わしの願いを聞き入れて、おまえらの仲間のひとりにしてほしい。」

どっと、群衆の間に歓声が起った。

「万歳、王様万歳。」

太宰　治（だざい　おさむ）（一九〇九―一九四八）　本名は津島修治。小説家。青森県に生まれた。東京大学フランス文学科中途退学。作品に「富嶽百景」「斜陽」「新釈諸国ばなし」などがある。

この作品は、古伝説とシラーの詩とを資料として作ったものである。

【学習のために】

一、メロスの心が事件とともに移り変わっていく様子を、順序を追って考えてみよう。

二、メロスとセリヌンティウスとの友情が、よく現われているのはどういうところか、取りだして説明してみよう。

三、走るメロスをさまたげた敵には、どういうものがあったか、考えてみよう。

四、走るメロスにささやくフィロストラトスのことばは、この小説でどんな役目を持っているだろうか。

二　走れメロス　三一三

図２　『国語二　中学校用総合』312-313頁

末尾において赤いマントを捧げる少女と赤面するメロスとのやりとりを欠いた本文は、他の媒体で「走れメロス」を読んだ経験のある読者の目からすると、違和感を拭いがたい本文になっている。しかしその違和感は、一篇を捉え直すきっかけにすることができよう。メロスの赤面で終わる本文に比べて、「王様万歳」で終わる本文は、一篇をディオニスの物語として読むことを促すだろう。この小説を通じて最も劇的に変化した者として、王の存在が際立つからである。

半世紀以上前の教科書と、いま目の前にある教科書と、二つの「走れメロス」の本文を比較すると、他にも気になる部分が出てくるにちがいない。たとえば、「群衆」がメロスや彼とセリヌンティウスではなく、「王様」だけに「万歳」と声をあげていることへの疑問が生まれやすいはずである。ディオニスは、つい先日まで肉親や家臣を粛正していた。それなのに、市民は彼を即座に肯定してよいのだろうか。その変わり身の早さは、圧制下にあるシラクスで生き延びるための、したたかな知恵なのであろうか。あるいは、王の発言に強く反応しているのは「群衆」で、彼らが感動している割に、メロスたちの反応が書かれていないのはなぜなのか。「どうか、わしも仲間に入れてくれまいか。どうか、わしの願ひを聞き入れて、おまへらの仲間の一人にしてほしい」（太宰 1998a 303頁）というディオニスの発言に対するメロスたちの言動は、当該の教科書はもちろん、どの「走れメロス」にも、一語も記されていない。彼らはもっぱらマントをくれる少女に注目して、王を無視しているかのようにさえ見える。ならば、メロス・セリヌンティウスとディオニスとの間には、結末においても未だに浅からぬ溝が残っているのではないか。そうした小説全体の読みに関わる問題が浮き彫りになってくるのである[(3)]。

さらに、近年の教科書でもしばしば削除されているのが、「（古伝説と、シルレルの詩から。）」という結末の一行である。この一文は、メロスや王のふるまいの解釈に直接関わるわけではない。しかし典拠の存在が明示されると、それらとの共通性と差異を無視できなくなるだろう。具体的には、太宰が参着したシラーの翻訳本や、太宰が高等小学校時代に授業で習ったと伝えられる「真の知己」という話と比較しながら、太宰の小説の独自性は何かを考える、という学習が浮かぶ[(4)]。物語世界を構成している文とは水準の異なる添え書きのような一文も、存在するかしないかで、読書を変える可能性を持つのである。

> 暴君ディオニスのところに／メロスは短剣をふところにして忍びよつた／警吏は彼を捕縛した／「この短剣でなにをするつもりか？　言へ！」／険悪な顔をして暴君は問ひつめた／「町を暴君の手から救ふのだ！」／「磔になつてから後悔するな」―
>
> 「私は」と彼は言つた「死ぬ覚悟でゐる／命乞ひなぞは決してしない／ただ情けをかけたいつもりなら／三日間の日限をあたへてほしい／妹に夫をもたせてやるそのあひだだけ／その代り友達を人質として置いてをこう／私が逃げたら、彼を絞め殺してくれ」（中略）
>
> やがて太陽が灼熱の光りを投げかけた／つひに激しい疲労から／彼はぐつたりと膝を折つた／「おお、慈悲深く私を強盗の手から／さきには急流から神聖な地上に救はれたものよ／今、ここまできて、疲れきつて動けなくなるとは／愛する友は私のために死なねばならぬのか？」
>
> ふと耳に、潺々と銀の音色のながれるのが聞こえた／すぐ近くに、さらさらと水音がしてゐる／じつと声を呑んで、耳をすました／近くの岩の裂目から滾々とささやくやうに／冷々とした清水が湧きでてゐる／飛びつくやうに彼は身をかがめた／そして焼けつくからだに元気を取りもどした
>
> （シラー 1937 263-270頁。「／」は改行を表すために論者が補った。）

上に引用したのは、作品の冒頭と、メロスが挫折しかかった後に立ち直る場面とである。時系列に従って進行してゆく原典と比べると、「メロスは激怒した」から始まる太宰作が、まずメロスの怒りを強調し、そこに至った経緯を説明するという「プロット」上の操作をしていることがわかる。そのため、学習者はそのような工夫が、読者を架空の世界に一気に引きこんでゆく効果を生んでいると知ることができる。

また、原典には、メロスが挫ける場面にあまり筆が割かれていないこともわかる。「セリヌンティウスよ、私も死ぬぞ。君と一緒に死なせてくれ。君だけは私を信じてくれるにちがひ無い。いや、それも私の、ひと

りよがりか？　ああ、もういつそ、悪徳者として生き伸びてやらうか。村には私の家が在る。羊も居る。妹夫婦は、まさか私を村から追ひ出すやうな事はしないだらう。正義だの、信実だの、愛だの、考へてみれば、くだらない。人を殺して自分が生きる。それが人間世界の定法ではなかつたか。ああ、何もかも、ばかばかしい。私は、醜い裏切り者だ。どうとも、勝手にするがよい。やんぬる哉。」（太宰 1998a 299頁）と、太宰作では綿々と語られる裏切りにまつわるメロスの苦悩が、原典には存在しない。学習者は、最も太宰なりの書き込みが多く、独自性がもたらされているのがこの挫折しかかる場面であることに気づき、その場面の「走れメロス」における重要性を認識することができる。

一方、「真の知己」（1926）は、次のような冒頭から始まるである。

> 一時の朋友を得ることは易く、真の知己を得ることは難い。平素歓楽を共にする間は、肩を打ち手を執つて互に談笑するが、一旦利害相反すれば忽ち仇敵となるやうな者は、真の知己ではない。真の知己は死生の境に臨んでも、相信じて疑はないものでなければならぬ。
> 昔イタリヤのシシリー島に、ピチアスといふ男があつた。或罪によつて国王の前に引出されて、死刑を言渡された。ピチアスは今生の思出に、老父母の顔が見たくてたまらない。死刑執行の日には必ず帰つて来るから、此の世の名残に、今一度父母に会はせてもらひたいと歎願に及んだ。王は一言の下にはねつけた。
> ピチアスの無二の親友に、ダモンといふ若者があつた。王に向つて、
> 「私はピチアスの親友でございます。彼は決して二言を致すやうな者ではございません。どうか特別の御仁愛を以て、彼の願をお聞入れ下さるやうお願ひ申します。其の代りに私を獄中に入れて、万一期日に至つて彼が帰つて参りませんやうなことがございましたならば、私をおしおき下さいませ。」
> と言つた。王は此の友情に感じて、其の願意を聞届けて、ダモンを獄屋に入れた。
>
> （『高等小学読本第一』1926 51-53頁）

両作品を提示すれば、中学校の教室においても、王に人を疑うという欠点がなくなっていることや、セリヌンティウスにあたる友人が自分から進み出ていることになっているという違いが容易に見つかるだろう。それは太宰作におけるメロスという人物の過剰な部分を見直し、ただ感情移入するばかりではなく、相対化して読むことにつながる。

メロスという人物を冷静に見つめ直すこと。それは決して突飛な読解ではない。そもそも太宰治は、1940年11月16日に新潟高等学校で「友情」について講演をし、その体験を1941年１月に「知性」という雑誌に発表した「みみづく通信」という小説で、次のように描いている。

> 私は四、五はい水を飲んで、さらにもう一冊の創作集を取り上げ、「走れメロス」といふ近作を大声で読んでみました。するとまた言ひたい事も出て来たので、水を飲み、こんどは友情に就いて話しました。「青春は、友情の葛藤であります。純粋性を友情に於いて実証しようと努め、互ひに痛み、つひには半狂乱の純粋ごつこに落ちいる事もあります。」と言ひました。
>
> （太宰 1998b 104頁）

お互いを許すために殴り合うメロスとセリヌンティウスのふるまいは、この「半狂乱の純粋ごつこ」を想起させる部分がある。主人公たちの言動は、必ずしも肯定的に描かれているとは限らない。また、斎藤

（2008）で取りあげたように、この友情物語に共感できない中学生は少なからず存在すると考えられる。教室で話し合いをすれば、その存在はより顕在化するだろう。2013年度に理数教育研究所による「算数と数学の自由研究」作品コンクールで塩野直道賞に選ばれて話題になった村田（2013）はその典型的な反応の一つであると言える。もとより、この論文の独創性は、グラフに表現する等の論証の過程にあり、メロスに対する批判的なまなざし自体は、全国の教室に存在すると推測される。それはメロスの行程とその速さを可能な限り現実に即して計算するという試み自体は、既に前田（2009）で紹介されている、郷妙江のレポートでなされていたからでもある[(5)]。

むろん、登場人物への批判にとどまっていては、学習として不充分であろう。疑問点を抱きつつ、このように描かれている理由や効果を考える必要がある。そのような思考に誘うにあたって、典拠となる物語と読み比べをすることは有効である。典拠との比較を通じて作品の独自性を見出すのは、文学作品の基本的な読解の方法のひとつである。

もっとも現実的な問題として、今日の教室においては、読み比べをするだけの時間的な余裕を取れないことが多いであろう。しかしその場合でも、前章で取り扱ったタイトルの比較は、授業に導入しやすいと思われる。「走れメロス」「人質」「真の知己」。それぞれのタイトルは、よく似た「ストーリー」であるこれらの作品の読みを、どのように方向付けているであろうか。そのような考察は、全体像をつかみ直し、自らの思考や印象の妥当性を検証する手がかりを学習者に与えるはずである。

最初に扱った「少年の日の思い出」も同様である。この小説のタイトルは、初稿では「クジャクヤママユ」であり、現行のヘッセの全集でも、このタイトルで収録されている[(6)]。蝶の名前がタイトルになった場合と、「少年の日の思い出」というタイトルであった場合とで、作品全体の印象はどのように異なるであろうか。そのような考察を促すことで、物語を複眼的に見直し、解釈に厚みを持たせられるはずである。

おわりに

論者は2006年度から2013年度にかけて、群馬県内の小中学校における国語科授業を参観し、授業研究会にも出席する機会を数多く得た。その経験から、特に物語教材を扱う授業の場合、活動や話し合いを中心に据えることによって、学習者が主体的に取り組みやすくなることがわかった。と同時に、そのような授業を行うためには、教員が教材を分析する観点を多く持っておく必要があることにも気づかされた。講義形式の場合、教員はあらかじめ準備しておいた教材研究どおりの授業を遂行しやすい。しかし活動や話し合いを中心に据えた授業では、学習者からどのような問いが発せられ、どのような解釈が浮上するのか事前にはわからない。にもかかわらず、限られた時間内で生徒の学力の向上をめざし、評価することを求められるからである。

そのためには、ある特定の教材の知識というより、さまざまな教材を分析する方法を身につけることが肝要である。その点において、作品の構成の分析、タイトルの解釈、複数の本文を比較する本文異同の調査とその意味づけ、先行作品との比較など、本稿で扱った文学研究で培われる方法は、国語教育の現場に導入しやすいはずである。

〈注〉

(1) 廣野（2005）では、「プロットにおいては、出来事の時間的配列が組み替えられることによって、謎やサスペンスが生じるという効果がある」と説明されている（20頁）。

(2) 宮川（1993）など。

(3) もっとも当該教科書の場合、作品の後に記載されている【学習のために】において「メロスたちの心と王の心とは最後に結ばれるが、なぜ結ばれることができたのだろうか、説明してみよう」(314頁) といった課題が記されており、両者の埋まらない溝を考えるような読みは想定されていない。
(4) 末尾を手がかりとした典拠との比較については近藤周吾 (2011) を参照のこと。
(5) 論者が2013年度に参観した群馬県内の中学2年生の授業においても、メロスはもっと急ぐことができたはずだ、遅すぎるといった指摘はあった。
(6)「少年の日の思い出」の発表から翻訳に至る経緯は、ヘッセ (1982) の「解説」(290頁) およびヘッセ (2006) の注 (320頁) を参照のこと。

〈引用文献〉

太宰治 1998a 「走れメロス」『太宰治全集4』筑摩書房, 289-303頁
太宰治 1998b 「みみづく通信」『太宰治全集5』筑摩書房, 104頁
廣野由美子 2005 『批評理論入門』中公新書, 20頁
ヘッセ 高橋健二訳 1982 「少年の日の思い出」『ヘッセ全集2』 新潮社 161-167頁
ヘッセ 岡田朝雄訳 2006 「クジャクヤママユ」『ヘルマン・ヘッセ全集 第6巻』 臨川書店, 313-321頁
河野庸介 2014 『国語科にスリルとサスペンスを! 小学校物語教材のたのしい授業』 学事出版, 138頁
近藤周吾 2011 「評釈「走れメロス」(五)」『太宰治研究 第一九輯』和泉書院, 282-292頁
前田塁 2009 「「メロス・ゲート」を追え! ―国語教科書の(レ)トリックス」『〈国語教育〉とテクスト論』ひつじ書房, 199-222頁
宮川健郎 1993 「椋鳩十「大造爺さんと雁」の話法―聞き手が語った物語―」『国語教育と現代児童文学のあいだ』日本書籍, 146-163頁
椋鳩十 1941 「大造爺さんと雁」『少年倶楽部』28巻11号, 62-69頁
椋鳩十 1943 『動物ども』三光社, 7-24頁
村田一真 2013 「メロスの全力を検証」 理数教育研究所 http://www.rimse.or.jp/research/past/pdf/1st/work03.pdf (2017年11月9日最終確認)
文部科学省 2017 中学校学習指導要領(平成29年3月公示), 14-17頁
文部省 1926 「真の知己」『高等小学読本 巻一』日本書籍, 51-53頁
西田谷洋 2014 『文学理論』ひつじ書房, 11頁
岡崎義恵編 1958 『国語二 中学校用総合』日本書院, 313頁
斎藤理生 2008 「饒舌・沈黙・含羞―「走れメロス」の語りづらさ」『月刊国語教育』27(11), 32-35頁
斎藤理生 2015 「文学作品の輪郭―『大造爺さんと雁』『走れメロス』『パンドラの匣』」『語学と文学』51, 1-12頁
シラー 小栗孝則訳 1937 「人質 譚詩」『新編シラー詩抄』改造社, 263-273頁
八木君人 2016 「第1章 ウォーミング・アップ 夏目漱石『夢十夜』「第一夜」」松本和也編『テクスト分析入門』ひつじ書房, 19-21頁