

小・中・高の連携教育を意識した文学教材の段階的な読み  
～夏目漱石、芥川龍之介、遠藤周作の例～

宮崎尚子\*・池田静香\*\*・大内純\*\*\*

（2023年8月31日受理）

Proposal of step-by-step reading of literary materials with an awareness  
of collaborative education among elementary, junior high, and high schools :  
Examples of novels by Natsume Soseki, Akutagawa Ryunosuke and Endo Shusaku

Naoko MIYAZAKI\*, Shizuka IKEDA\*\* and Jun OUCHI\*\*\*

(Accepted August 31, 2023)

はじめに：宮崎

平成30年に告示された「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」によると、「文学国語」では、「C読むこと」の領域において言語活動例として「文学的な文章を読む活動」を示している。「オ 作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること」と示している。これに先立ち平成29年に告示された「【国語編】中学校学習指導要領（平成29年告示）解説」によると、文学的な文章については構造と内容の把握を示し、「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」としている。学年毎では、第1学年が「小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。」、第2学年が「詩歌や小説などを読み、引用して解説したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。」、第3学年が「詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。」としている。同じく平成29年に告示された「【国語編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」では、第1学年及び第2学年は「場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。」、第3学年及び第4学年は「登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。」、第5学年及び第6学年は「登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。」とある。このように小学校、中学校、高等学校の連携を意識した文学の読みの系統を検討する必要がある。更に平成29年に告示

\*茨城大学教育学部国語教室（〒310-8512 水戸市文京 2-1-1；College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

\*\*長崎純心大学（〒852-8142 長崎市三ツ山町 235；Nagasaki Junshin Catholic University, Nagasaki 852-8142 Japan）.

\*\*\*茨城県立太田第一高等学校（〒313-0005 常陸太田市栄町 58；Ota Daiichi High School, Hitachi Ota 313-0005 Japan）.

された「幼稚園教育要領」（平成 29 年告示）の「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。」という視点も位置付けながら系統性を考えたい。

## 1、夏目漱石作品から学ぶ自己の確立方法：宮崎

### 1-1 幼児教育における民話受容の重要性

高等学校において夏目漱石の作品を読解することを見越して、幼児教育から漱石作品に触れさせるという提案ではない。もちろん「吾輩は猫である」を題材とした絵本等もあるので、そういった絵本を教材として幼いうちから作品世界に触れさせることはよい。ただ、その場合は児童の世界観が漱石の作品に限られてしまう。実は漱石の作品には古典（中国古典も日本古典も）に裏打ちされた世界から成り立っているものが多い。例えば「坊っちゃん」の中で、多田満仲の子孫だと主張する場面等がそうである。大江山の酒吞童子を四天王と共に退治した源頼光の父の事であるが、これも背景を知らない坊ちゃんが鬼退治の家系だと自負していることも分からない。また、暗に海を渡って鬼退治をしている気分になっていることも読み取れない。この点だけでも次のような絵本を読んでおくとも効果的である。絵本としては「桃太郎」に加えて「金太郎」や「牛若丸」、「一寸法師」等が既習学習内容として想定される。「桃太郎」では鬼ヶ島に鬼退治に行くというストーリーがあり、「一寸法師」ではダビデとゴリアテのように、小さな存在が大きな存在を打ち負かすという知恵の話が展開される。「牛若丸」もその系譜と言えるが、山法師の典型とも言える弁慶が登場する。更に「金太郎」を知ると、後に源頼光四天王の一人として酒吞童子を退治したことともつながる。「牛若丸」にせよ「金太郎」にせよ、後の活躍を知るのはもっと先のことになる可能性は高いが、知っている存在が活躍すると興味を持つ児童生徒も多くなる。

「幼稚園教育要領」（平成 29 年告示）には「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。」とあるが、この時期に裾野を広げることは、後の初等教育や中等教育の質にもつながっていく。存分に鬼の登場する昔話や民話の世界を巡り、想像を楽しむことが成長した後の読書活動に確実に結びつく。「ねらい」の「(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになる」とともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。」とあるように、感想を共有したり、鬼や悪という概念に憤慨したりして豊かな感情を培う機会である。ある程度鬼への概念が固まってきたところで、別の鬼の要素を見せるのも効果的である。例えば「こぶとりじいさん」に出てくる鬼は愉快的な鬼の代表格である。

### 1-2 小学校における文学作品読解への動機付け

小学校における授業では、そのまま「坊っちゃん」を取り入れるのは難解な語句の説明等があり難いだろう。現行の国語教科書では中学校に限られているので、小学校においては図書紹介や特別活動の時に取り入れる方法がある。読書感想文として選ぶ児童いるが、語句が難しいので内容の読解までは要求しなくてもよいだろう。冒頭の「親譲りの無鉄砲で」の件に代表される、痛快な

筋の展開を楽しむにとどめておくのが望ましい。それよりも、いずれ中学校で学んだ時に馴染みのある登場人物、作者という認識を定着させる方がよい。

平成 29 年に告示された「【国語編】小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説」では、第 1 学年及び第 2 学年は「場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。」とある。例えば光村の教科書では 6 年間の文学教材には以下のような作品が見られる。

第 1 学年の文学教材としては「おおきなかぶ」や「おむすびころりん」等が掲載されている。「おおきなかぶ」では主語と述語の関係に気付くことや登場人物になりきった劇遊び等が学習活動としてあげられている。幼児教育では家庭教育も含めて差があるが、ここで「桃太郎」等を学習しておくと、基本的な日本の昔話の形態が定着することになる。第 2 学年では「お手紙」「スーホの白い馬」「せかい一の話」とあり、「せかい一の話」では昔話や神話・伝承の読み聞かせを通して伝統的な言語文化に親しむように設定している。

第 3 学年及び第 4 学年は「登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。」とある。第 3 学年では「ちいちゃんのかげおくり」「モチモチの木」が掲載されている。「ちいちゃんのかげおくり」では戦争や家族について考えることができる。「モチモチの木」では勇気や優しさ、家族について考えることができる。第 4 学年では「ごんぎつね」が掲載されている。「ごんぎつね」では日本の昔話では悪戯をする動物として定着していた狐へのイメージが払拭された作品を読むことで、固定概念や偏見で評価することの危うさを学ぶことができ、「坊っちゃん」のラベリングする物の見方も育成される。

第 5 学年及び第 6 学年は「登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。」とある。第 5 学年では「大造じいさんとガン」が掲載されている。「大造じいさんとガン」では大造じいさんと残雪の意気地を学ぶことができる。これらは「坊っちゃん」の意地を理解する素地になる。第 6 学年では「やまなし」「海の命」が掲載されている。「やまなし」においては物語を具体的に想像する力を育成し、「海の命」では人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりする力を育成する。このような過程を経て漱石の「坊っちゃん」を読むだけの基礎力を身に着けると、中学校に進学してから国語の学びへの用意ができることになる。小学校における文学教育は、動機付けとして位置付けると、その後の見通しが立ちやすくなる。

### 1-3 中学校における「坊っちゃん」主体的・対話的な深い学びの実現

「中学校用教科書目録（令和 5 年度使用）」（令和 4 年 4 月 文部科学省）によると、中学校用教科書の国語は、東京書籍、三省堂、教育出版、光村図書の 4 社である。この 4 社すべてに夏目漱石の「坊っちゃん」は掲載されている。「新しい国語 2」（東京書籍）、「現代の国語 3」（三省堂）、「伝え合う言葉 中学国語 2」（教育出版）、「国語 1」（光村図書）と、取り扱う学年が違えば、全ての教科書に夏目漱石の「坊っちゃん」が掲載されている。そういった意味では「坊っちゃん」をメインで扱うのは中学校だとも言える。

4 社とも抜粋している箇所は第一章で、漢字表記や語句の解説等は各学年を意識されている。「新しい国語 2」（東京書籍）では「読書への招待」として位置付けられている。漢字表記は原文に従い、ルビで対応している。学習活動としては「主人公と清の行動や人柄、考え方についてどう思うか、話し合ってみよう。」と表記されている。「作家と作品」として「坊っちゃん」やその他の漱石文学

の紹介がされている。「現代の国語3」(三省堂)では「視野を広げる」教材として位置付けられている。漢字表記は原文に忠実で、ルビは少しに限られている。「学びの道しるべ」として「内容を整理する」「読みを深める」「自分の考えを深める」「学びを振り返る」と段階的な学習活動が提示されている。「伝え合う言葉 中学国語2」(教育出版)は「読書への招待」と位置付けられている。漢字表記は原文に忠実で、難解な語句にはルビを振り、解説もされて読みやすくされている。「坊っちゃん」の作品解説が1ページあり、漱石の生涯が3ページと写真等を用いて多く説明されている。「国語1」(光村図書)は「学習を広げる」として位置付けられている。「親譲り」を「親ゆずり」と表記する等、読みやすさに配慮していることが分かる。後注も充実していて、生徒が理解しやすいようになっている。他に夏目漱石の生涯や文学についての解説もある。いずれも「坊っちゃん」の魅力ある人柄等に注目しており、楽しみながら読書活動ができるような工夫が凝らされている。平成29年に告示された「【国語編】中学校学習指導要領(平成29年告示)解説」2)によると、文学的な文章については構造と内容の把握を示し、「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」としている。第1学年では「小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。」、第2学年では「詩歌や小説などを読み、引用して解説したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。」、第3学年では「詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。」とされている。つまり小説はどの学年でも取り扱うことができる。解説、批評等、考えたことを伝え合ったりする活動が想定されている。作品を理解してその世界に深く入り込んでいる方が話したい事柄も出てくる。「親譲りの無鉄砲で小供の時から損ばかりしている。」という有名な冒頭部分から始まる。親譲りという言葉からは血縁関係を意識していることが分かる。意地っ張りという側面とは『草枕』の冒頭にある「意地を通せば窮屈だ」を地で行っている主人公の性格が描かれている。栗を守る為に勘太郎とやり合う場面も痛快でありながら、融通の利かない人物像が浮き上がってくる。主人公と清の関係からは、血縁関係以外の心のつながりが重視されていることが伺える。唯一の肉親となった兄とも折り合いが悪く、相続を機に別々の道を歩むことになる。この冒頭部分に触発されて、生徒が全編を読むことになれば理想的である。登場人物の中に自身に一番近いのは赤シャツだと述べているが、実際の漱石も帝国大学出の文学士で第五高等学校では教頭格である。村田(2022)によるとこの第五高等学校での勤務について「熊本においてのみ、初めて教師としてあらゆる学校行事に参加し、教務、人事など学校行政にも関わった。」とある。学歴を気にしている近代の事情も分かる。石原(2017)は「〈坊っちゃん〉の『家屋敷』が兄によって『ある金満家』の手に渡ったのは、『財産』が『富』に姿を変えていく近代社会を映して、まさに象徴的だと言える。」と述べている。「坊っちゃん」を通して、近代文学に触れながら、現代の日本の問題や社会の仕組みについても学ぶことができる。

#### 1-4 高等学校における漱石作品とカリキュラム・マネジメントの可能性

現代において高等学校で近代文学を扱うには「文学国語」の教科書においてということになるが、高等学校では夏目漱石の作品としては「こゝろ」が定番教材としてあげられる。従って「坊っちゃん」は既習学習内容として内容理解が役立つことになるのだが、これに加えて「私の個人主義」や「現代日本の開化」を取り入れると読みと理解がより深まっていく。むしろ連動して読んだ方が時代性も分かって、意義の読み取りが容易になる。幼児教育では絵本等で基本的な民話を学び、小学



校では物語の読み方を学び、中学校において「坊っちゃん」を読んできているので、高等学校においては「こゝろ」という作品を読む準備ができていくことになる。「坊っちゃん」は教員達が活躍する作品だが、「先生」という敬称を用いていない。反対に「こゝろ」は教員ではないのに「先生」と呼ばれている。「坊っちゃん」では血のつながりを意識させるような表現があったが、「こゝろ」においてはそれが無い。K、先生、私に受け継がれる孤独の系譜が描かれている。この孤独を近代化に伴う知識の産物だと見た場合、孤独の系譜は知の系譜とも言える。小森（1985）によるとKの自殺の折に噴き出した血のイメージが先生から私に託される時、血の系譜は知のメタファーである。そういった近代独自の孤独に先立って悩んでいる人が、「私」により「先生」として認識されている。東洋的な師匠にも似た、尊敬する先輩に対して自然と出てくる言葉が「先生」という敬称である。近代化に伴い、西洋の教育制度が輸入されて、教育指導する人材が急遽排出されていく教育界の現状を目の当たりにした漱石の問題意識も見えてくる。

高等学校の教科書に掲載される「こゝろ」は第三章の「先生の遺書」の部分である。「明治の精神に殉ずる」という表現が出てくるが、掲載箇所からこの明治の精神を導き出すのは難しい面がある。そこに「坊っちゃん」の読みを踏まえた世界観の構築があると、理解しやすくなる。特に外圧により近代化した日本において、西洋の個人主義の思想がどのように根付いていったのかを把握するには「私の個人主義」や「現代日本の開化」という補助教材もある。血縁や地域という共同体よりも、学問の世界での新たな知のつながりを意味する大学も出てくる。「坊っちゃん」には功利主義や拝金主義を揶揄した箇所もあり、そういった時代性を日本史の面からも学ぶ機会もある。近代という時代を考えた場合に、日本史との連携も考えられる。文明開化の内実や、それに伴う当時の人々の葛藤等は文学作品を通してだと臨場感がある。明治という時代が抱えていた問題、振り回されてきた人間、その内実を知って初めて「こゝろ」の「明治の精神に殉ずる」という気持ちも理解できる。文学と歴史の両面から近代という時代を考える機会が設定できる。そういった意味では近代文学はカリキュラム・マネジメントの可能性も秘めた教材である。

明治維新以後の日本の政府や教育界がどのように変革されていったのかを歴史の方面から学び、その時代の教育界を表現した「坊っちゃん」を学ぶと相乗効果で「こゝろ」への理解が深まる。段階的に文学を学ぶと、既習学習内容だと他人事が自分事として捉えられるようになり、主体的・対話的深い学びが実現される教材である。

## 2. 芥川龍之介作品から学ぶ作品の「読み方」：大内

### 2-1 教材としての「杜子春」

文学作品について、何をもって「読めた」とするのかは難しい問題である。たとえ小さな子ども向けに書かれた作品であっても、その奥行きには計り知れないものがあり、大人にとっても胸を打つ豊かさをもっている場合は往々にしてある。作品には、常に問いを立てて解釈を前進させ、豊かさを発見していくことのできる可能性が秘められている。

一般的に、小学校・中学校・高等学校で行われる授業においては、それぞれ扱われる作品は学齢とともに移り変わっていく。しかし、文学作品が読み方によってさまざまな姿を見せるものであるとすれば、同一の作品でも、作品に対する切り口を変えて、効果的な学習を行うことが可能はず

である。本論では、学習者の発達段階に合わせながら、「作品」ではなく作品の「読み方」を変えることで、再読による段階的な学習が可能であることを示したい。

作品は、芥川龍之介の「杜子春」を取り上げる。「杜子春」は大正9年7月に『赤い鳥』第五巻第一号に発表された。このことから「杜子春」は子ども向けの作品であると一応はいえよう。小学校と中学校の教科書に採録されたことも過去にはある。単純な物語として読むこともできる作品であるが、その構造は複雑であり、読み方によっては高等学校で取り上げるのにふさわしい学習課題を見出すこともできる。以下、順に示しながら、教材としての「杜子春」の可能性を提案していく。

## 2-2 小学校教材としての「杜子春」―作品のテーマを捉える―

作品を読む行為の最も基本的な営みは、テーマ（主題）を捉えることにある。テーマは基本的に物語の筋によって紡がれていくものであり、まずはその筋を丁寧に受容していくことが、作品読解においては何よりも肝要である。

「杜子春」は、テーマ的に安定性を獲得している作品である。吉田（1968）は、「杜子春」について、「倫理的な美しさがある」と評し、「明るく、健康で、人情ぶかく、道徳的な意図を作中に寓している」芥川年少文学の「名作」に数え、「将来のある少年たちの読みものとしての、作者の配慮がききとれるであろう」と述べた。杜子春が「お母さん」と声をあげるシーンに輝く愛の感動と、「何になっても、人間らしい、正直な暮しをするつもりです」（六）という杜子春の「生き方」について示される決意は、倫理的に明確な輪郭をもったテーマとして読み手に差し出されている。

勿論、倫理性を教え込むこと自体が国語教育の目的ではない。道德教育や徳目主義と文学教育の差別化についてはかねてより議論のあるところである。国語教育としては、物語の描かれ方を踏まえながら、作品のテーマが受容されていくことが望ましい。しかしテーマが倫理性を帯びていること自体は、特に学習対象が児童である場合、好影響をもたらすものとして積極的に評価されてよい。

『【国語編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』の「第3章 各学年の内容」,「第3節 第5学年及び第6学年の内容」には、「2〔思考力、判断力、表現力等〕」「C 読むこと」の「言語活動例」として、「イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」とある。この活動については、「自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりするとは、例えば、読み取った人物の生き方などから、これからの自分のことについて考え、文章にまとめたり発表したりすることである」と説明されている。

この説明に従うとすれば、読むことを通して「生き方」を問題にすることは小学校高学年の内容として肯定されており、読み取った人物の生き方に照らして、「自分のこと」を模索する活動が意義づけられている。「杜子春」はまさに人間としての「生き方」を問題にしており、この項目に合致した作品である。作品の前半部では、杜子春は仙人から「黄金」が埋まっている箇所を掘るように勧められ、二度「大金持」を経験するが、浪費的な生活によっていずれの場合も再び「貧乏」になってしまう。金銭をめぐる「欲」を中心とした生き方がここには示されている。一方、作品の後半部においては、テーマの中核ともなる「お母さん」という叫びに凝縮された情愛の世界が描かれる。これを契機として獲得される「何になっても、人間らしい、正直な暮しをするつもりです」という決意は、学習者にとって「生き方」の指針の一つとなり得るものである。

齋藤（2005）は名作選を学齢に合わせて編集しているが、「杜子春」を「小学3年生」編に収めている。

これを読んだ小学3年生の児童によって書かれた読書感想文には、以下のような感想が見て取れる。

二回目のときは、むねに当たるところを夜中にほったら、また黄金がたくさん出てきたのがふしぎでした。鉄冠子はとても親切だと思いました。それなのに、杜子春はまたお金を全部使ってしまったので、わたしはとてもがっかりしました。(中略) もし、わたしが杜子春だったら、一回目にお金持ちになったら、そのお金を大切にしてくらしたいと思います。(中略) この話の一番良かったと思うところは、杜子春が自分のことだけを考えて、お父さんやお母さんのことを見すてるということをしなかったところです。杜子春は、はじめはお金持ちに、次に仙人になりたいと思ったけれど、さい後は正直な人間になりたいと言ったので、わたしはほっとしました。わたしも杜子春のように自分のことだけではなく他の人のことも考えられるようにになりたいです。

(下線は大内)

筋の魅力惹きつけられつつ、杜子春の「生き方」を明瞭に読み取っている。「もし、私が杜子春だったら」、「わたしも杜子春のように」の箇所には、「自分の生き方」に引き付けながら、「お金を大切にしてくらしたい」「他の人のことも考えられるようにになりたい」との意志が示されている。小学3年生としては上位の感想文であるが、小学校高学年であれば、授業の中で「杜子春」を読んで自分の「生き方」と照らし合わせ、学習効果を上げることは十分可能である。

なお、学習者が効果的にテーマを受容するためには、授業者の「朗読」が重要である。「杜子春」のテーマは、語りの文体に支えられているからである。

母親はこんな苦しみの中にも、息子の心を思いやって、鬼どもの鞭に打たれたことを、怨む気色さえも見せないのです。大金持になれば御世辞を言い、貧乏人になれば口も利かない世間の人たちに比べると、何という有難い志でしょう。何という健気な決心でしょう。(五)

(下線は大内)

杜子春が「お母さん」と声をあげる直前の語りである。ここで文体は、「何という一でしょう。何という一でしょう。」とあり、その主情性を強めている。語りの〈声〉が反映された文体であるといえよう。読み手は語られる「内容」それ自体にも当然揺さぶられるのであるが、それは「語られ方」すなわち〈声〉とともに受容される。読み手が作品から受け取る「感動」は、〈語り口〉がもつ〈声〉の説得力に支えられてこそのものである。

小学校段階では、文体自体を正面から問題にする必要はない。しかし、〈語り口〉がもつ〈声〉の説得力は、授業者の朗読によって喚起できる。朗読の〈声〉によって〈語り口〉の高揚を効果的に表現することで、学習者の感動は喚起され、自ずとテーマはより受け取りやすくなるだろう。

ちなみに、「読み聞かせ」という観点でいえば、平成29年告示『幼稚園教育要領』「第2章 ねらい及び内容」の「言葉」の項目には、「(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう」ことが設定されている。紙芝居や絵本となっている「杜子春」を用いて、幼児教育との接続を図ることも考えられるが、それは難しい。「杜子春」が紙芝居や絵本となったものはいくつか見られるが、現在ではそのほとんどが品切れ・絶版となっている。このような状況になっているのには相応の理由があるはずで、いくつか想定できるが、おそらく「杜子春」の感動は絵本や紙芝居で表現するのにあまり向いていない。

「杜子春」の魅力は、「語り」によるところが大きい。杜子春の行為や発言そのものよりも、それを読み手に訴えようとする語り口や描写が効果的に機能し、作品は説得力を獲得している。したがっ

て、どうしても地の文（語り）にはある程度の長さが必要とされるのであり、これを省略してしまっ  
ては、「杜子春」の魅力は半減してしまう。「杜子春」の魅力は、絵が中心の絵本や紙芝居として表  
現できるものではなく、やはり「語る」ことによって読み手に届くものである。

同じ『赤い鳥』に掲載された「蜘蛛の糸」（大正7年7月・『赤い鳥』創刊号）は、絵本や紙芝居  
が多く出版されており、現在でも一定の需要がある。主人公である韃陀多は、糸を「上へ上へとた  
ぐりのほ」という単純かつ主体的な行為によって物語を紡いでいく。この行動力には、語りによっ  
て補われることを必要としない簡明さと積極性がある。また罪人が浮き沈みする「地獄の底の血の  
池」と、御釈迦様がお歩きになる「極楽の蓮池」の構図も、絵となるにふさわしい明解さをもっ  
ている。この点において、絵本や紙芝居になっても「蜘蛛の糸」の魅力は残り得るといえる。幼児教  
育において芥川龍之介作品を扱うとすれば、「杜子春」より「蜘蛛の糸」のほうが適している。や  
はり「杜子春」の魅力は、「語り」によってこそ喚起されるものであり、それを受け取ることで  
できる小学校段階以降が、触れるのにふさわしい。

### 2-3 中学校教材としての「杜子春」―書き手の意図に着目する原典との比べ読み―

芥川龍之介は「杜子春」の執筆にあたって、唐代伝奇「杜子春伝」に材をとったことが知られている。  
芥川は、「唐の小説杜子春傳の主人公を用ひをり候へども、話は2/3以上創作に有之候」（昭和2年  
2月3日付河西信三宛書簡）と述べた。このことをめぐって、原典との比較研究が行われてきた。  
中学校段階としては古典教育とも関連させながら書き手の意図を考え作品を客観的に捉える態度を  
養う活動を設定することができる。

原典との違いは細かい箇所を含めれば多くの指摘をすることができるが、ここではテーマの頂点  
に焦点を絞り、「書き手はなぜ結末を書き換えたのか」を学習課題として設定する。「人間」でいる  
ことを肯定し、「愛」をテーマとして明確に打ち出そうとする書き手の意図を鮮明に読み取ること  
ができる。なお、比較する原典「杜子春伝」は現代語訳を用いる。

原典『唐宋伝奇集』において杜子春に芽生えるのは「子供に対する愛」であり、そこで杜子春は「あ  
あ！」と声を出してしまう。芥川の「杜子春」では母親を思う子の愛から「お母さん」と声をあげ  
るのであり、この点に違いが見て取れる。さらに重要なのは、声をあげたことに対する杜子春自身  
の受け止め方および、「道士/仙人」の評価に大きな差異が見て取れることである。道士の言を引用  
する。

あなたは、心のなかの喜び、怒り、哀しみ、懼れ、悪み、欲は、すべて断ち切ることができた。  
できなかったのは、愛であった。もしも、あなたが、『ああ！』という声をもらさなかったなら、  
わしの薬も完成し、あなたも仙人になれたろう。まったく、仙人になる人材は得がたい。わし  
の薬は、もう一度つくれるが、肉身のあなたは、人間の世にもどらなければならないのだ。

「愛」という人間の情を棄てることができなかったため、仙薬作りは失敗に終わり、杜子春は人  
間の世に戻らなければならない。杜子春が「愛」を断ち切ることができなかったことを悔やむ道士  
の言は、芥川「杜子春」の仙人の振舞いとは大きく異なる。仙人は杜子春の決意に対し、「その言  
葉を忘れるなよ」と言い、「桃の花」が一面に咲き誇る「一軒の家」に住まうことを勧める。また  
原典では、杜子春はその後「誓いを忘れたことが恥ずかしかった」とあり、「失敗をつぐなおうと思  
う。一方、芥川「杜子春」では「なれません。なれませんが、しかし私はなれなかったことも、反っ



て嬉しい気がするのです」と杜子春は述べている。「人間」でいることを肯定するこの点に、芥川の独自性を見出すことができる。原典「杜子春伝」も、芥川「杜子春」も、その焦点は人間の「愛」に当てられており、この点では共通する。しかし「愛」を棄てられなかったことに対する杜子春自身の感懐、道士/仙人の評価はこのように異なっているのである。

原典では、道士には仙薬を作るという明確な目的があり杜子春に接近した。ここに、道士と杜子春の「関係」がはっきりと描かれている。大金を貰ったにもかかわらず、約束を守り切れなかった「失敗」を杜子春は恥じており、道士の恩義に報いようとする杜子春の姿が際立つ。したがって原典のテーマは、親子の「愛」のみならず、仙人と杜子春の間に形成される関係からも浮上してくる。重層的な読みが可能であるともいえるが、その分テーマ的焦点は分散する。

一方、芥川は、仙人が杜子春に接近する動機的一切を排した。これによって杜子春と仙人の「関係」は問われることなく、テーマは杜子春が掴み取る「愛」に焦点化されていく。芥川の創作の意図は、「愛」というテーマの輪郭を明確に打ち出すことにあったといえる。

中学校段階の読みとして、特に結末の部分に着目し、原典と比較しながら、書き手の意図を考える構想を示した。焦点はテーマをめぐる箇所についてであるが、「書き手の意図」を問題にしている点で小学校段階とは大きく異なる。中学校段階としては、テーマの「書かれ方」に焦点を当て、原典と比較することで書き手の意図を問題にしている。このとき、作品が「自分」に引きつけられることはない。表現の差異に根拠を見出し、作品を客観的に捉える態度を養うことができる。

## 2-4 高等学校教材としての「杜子春」一筋は延長できるか―

焦点とするのはやはり結末の箇所である。「杜子春」の結末の描かれ方については、これまで疑問視、あるいは問題視する論考が多数提出されてきた。杜子春が宣言した「何になっても、人間らしい、正直な暮らしをするつもりです」という決意が実現されるとすれば、それは人間界洛陽においてのことであり、そこを脱して「泰山の南の麓」の「一軒の家」に向かう結末は、テーマ実現の場としてふさわしくないのではないか、という立場をとるのが石割（1982）、酒井（1990）、真杉（1997）、宮坂（2003）、の論考である。

これらを引用しその成否を考えながら、自己の読みを確立させたい。学習者には、論考に説得力を感じる者もいる一方、自分で作品を読んで得た読後感と、論文の理屈が重ならない者もいよう。筆者は高校1年生から3年生の生徒4名に「杜子春」と、これらの論文の一部を読ませたことがある。彼らの反応は、論文の理屈を読めばそのようにも解釈できる気がするが、自分で作品を読んだときにはそのような疑念は生じず、作品の結末をあたたく受け止めた、というものであった。

自分が読んだ感覚から離れることなく論理が形成されることが重要である。理屈ばかりが独り歩きしてはならない。作品を読んで感動を覚え、そこにあたたかさを感じたとすれば、その感動とあたたかさが論理化されなければならない。ここでは、先行研究が見落としている問題点を2つ指摘しておく。議論の進行に応じて授業者から提示することも効果的であろう。

1つは「洛陽に戻る結末を想定することは可能か」ということである。杜子春が決意を抱き洛陽に戻ったとしても、安定的な人間関係を形成するドラマを想定することは実は難しい。洛陽の人々は、金がある人には寄り付き、そうでなくなれば見向きもしない人々として描かれてきた。杜子春が決意を新たにしたとしても、「人間関係」とはその関係を結ぼうとする両者の問題である。洛陽

において、杜子春の「人間らしい、正直な暮らし」が安定的に実現する筋は想定しにくい。

もう1つは、「桃の花が一面に咲いている」ことの抒情性である。「桃の花」の抒情が、読み手に安定的な読後感をもたらす、作品はあたたかく閉じられようとしている。昔話でいう「めでたしめでたし」が、この抒情に流れている。ならば、杜子春がどこへ向かおうと、その後のドラマを具体的に想定することは退けられなければならない、作品はここで終わっているとすべきではないか。

杜子春のその後の暮らしを具体的に問うことは、作品の埒外にある。「泰山の南の麓」の「一軒の家」に住まう生活を具体的に問うことにも、洛陽において人間関係を構築していくドラマを描くことにも問題点があるならば、「杜子春」の筋がこれ以上延長されることは回避されなければならない。「桃の花」の抒情とともに閉じられている結末こそを重視すべきである。

作品の結末部に着目し、「その後」を問う読み方は授業でも多く行われているようである。「羅生門」の「下人の行方」を問う授業などがその典型である。しかし、その「問い方」には配慮すべきことが2つある。1つは「このあとどうなったか」を身勝手に想像することはできないということだ。根拠を作中に求めなければ、少なくとも議論にはならない。作品について議論が成立するのは、「論理」を追いかけようとするからである。「想像」は「論理」とともに成立する。もう1つは、作品の射程範囲に自覚的であることである。「その後」を問うにしても、どこまで筋を延長することが可能かを考慮しなければならない。

いずれにしても、根拠となるのは作品全体の書かれ方、あるいは構造である。中学校段階でも作品の「書かれ方」を問題にしたが、原典という比較対象を用意しながら書き手が描き出すテーマに焦点を当てている。高等学校では、テーマ自体からは距離を置き、「終わり」とはどのようなものかを問い、作品全体のつくられ方を問題にすることになる。これには高度な読みが要求される。中学校までで行うには難易度が高い。では高校生向けに、現行の教科書に掲載されている作品のレベルで同様のことができるかという点、それもまた難しい。「杜子春」は高校生には一見すると易しすぎる作品と思われるかもしれないが、それは「読み方」の問題であって、むしろ「杜子春」のような作品こそ、作品全体の構造に焦点を当てて議論するには適しているのである。

ところで、このような「杜子春」の読みの実践は「文学国語」で行うべきであろうか。確かに「杜子春」は「文学的な文章」といわれるジャンルのものであるが、議論の焦点は作品の「論理」にあるのであり、むしろ「論理国語」で取り上げるのにふさわしいように思われる。【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）「第3節 論理国語」の「目標」には、「(2) 論理的、批判的に考える力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者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広げたり深めたりすることができるようにする。」と示されている。さらに、この目標については以下のように説明されている。

批判的にとしたのは、「論理的に考える力」に加えて、文章や資料における情報や、情報と情報との関係などをそのまま受け入れるのではなく、文章や資料を対象化して、その正誤や適否を吟味したり検討したりしながら考える力や、それを踏まえて自分自身の思考を意識的に吟味する力を重視したことを示している。また、創造的に考える力とは、他者の考えと自分の考えを吟味したり検討したりすることを通して、自分で新しい考えを生み出す力のことである。

まさに今回提示したことは、この「論理国語」目標設定の意図に合致する。「文学的な文章」にも当然「論理」がある。優先されるべきは文章のジャンルではなく、文章の「読み方」であろう。

作品の「論理」を問題にしているのであって、ここに「文学」と「論理」の別はない。文学には文学の論理があり、その論理を的確に捉える読み方こそが重要である。

## 2-5 「読み方」の変容

芥川龍之介の「杜子春」について、小・中・高と再読する学習を提案してきた。小学校段階としては、作品の筋とテーマを中心とする構想を、中学校段階としては、古典と関連させ表現に着目して書き手の意図を捉える構想を、高等学校段階では、筋の延長の成否を問う構想を提案した。改めていえば、「何が書かれているか」という作品内部についての問いから、「いかに書かれているか」という作品の「書かれ方」を問題にしたメタ的な読みへと展開していったことになる。

筆者は現在、高等学校の教員をしているが、学習者の「読み方」は、無意識にも「筋」に注目したテーマ論的発想に終始しており、そこから脱却することが難しい印象を受ける。「筋」を読んでそのドラマを受け取りつつ、それをテーマとして収斂していく発想は読みの基本姿勢であり、重要ともいえるが、それに終始してしまえば文学作品の読みの可能性は狭まってしまう。作品の読み方は、発達段階とともに発展していく必要がある。テーマの読み取りに加えて、そのテーマがいかにして成立しているのかを問う発想が必要である。

次々に別の作品に移り変わってしまう現行のあり方だと、作品の「内容」にどうしても注目が集まり、「書かれ方」は問題にしにくい。そこで、対象を同一の作品にあえて絞る再読によって、「読み方」の変容に対して授業者も学習者も意識的になれる構想を提案したいと考えた次第である。近年、公立の学校でも小中一貫校・中高一貫校が増加傾向にある。学年を超えた学習の場の設定や、長期的なビジョンをもった学習計画の必要性が高まっているといえよう。同一の作品を読む授業は、今後の国語教育の在り方を見据えた場合にも有効であると考ええる。

最後に、このような構想を抱いた根底にある素朴な疑問について述べたい。それは、「文学作品」と、学習者が身につけるべき「目標」との関係である。授業づくりにおいては、「学習者にどんな力が身につくか」を考えることが第一とされる。だが、特に高等学校の教科書に掲載されている作品ともなると難易度は高く、作品を捉え切る有効な「目標」を差し込むことは難しい。「目標」を絞り込んで立てても、「目標」は、作品の豊かな広がりに対してあまりに限定的である。例えばこれまで、「羅生門」は高校1年生の最初に学ぶ小説単元として「定番教材」とされてきた。指導書等を確認すると、「下人の心理」の移り変わりに焦点を当てながら、テーマを探っていく流れが定石のようなものである。「作品」のみならず、「学習時期」と作品の「読み方」までもが「定番」化されているとすれば、果たしてこれでよいかどうか。

一方で文学研究の現在を確認すれば、「羅生門」についてはもっと多様な読みがなされており、読みの可能性は多岐にわたる。こういった読みを授業に持ち込むには、学校の実状にもよるだろうが、高校3年生になってから学習したり、あるいは学年を上げて再度取り上げて学習したりした方が効果的なのではないかと考えられる。勿論、学習時期や読み方については、授業者に一定の裁量があり、このような授業を行うことは不可能ではない。しかし基本的には教科書の掲載順序に従って学習が進んでいくことが一般的な現状であるとする、限定的な「目標」のもと、他の読み方ができる可能性が排除されていく現状は、非常に勿体ない。

「作品を教える」ことが目的ではなく、「作品で教える」という言い方がされる。「身につけるべ

き能力」に作品は奉仕する存在であるともいえる。これ自体に異論があるわけではないが、作品がもつ力が極度に限定された形で教材化されている現状があるとすれば見直す必要がある。「作品」それ自体は、「教える」ことを念頭に置いて書かれたものではない。「作品」は、「目標」と学習者の発達段階との適切なすり合わせを踏まえた上で「教える」対象に姿を変える。このとき、「作品」ははじめて「教材」と呼ぶにふさわしいものになると考える。

### 3、遠藤周作作品から学ぶ他者を尊重する心：池田

#### 3-1 遠藤作品と国語教科書

第一学習社の『高等学校改訂版 現代文B』（平成30年度改訂）に新教材として採用された遠藤周作の短編「幼なじみたち」は、第二次世界大戦中に拷問や虐殺の被害を受けた人々の気持ちを、高度経済成長期にあった作品の発表当時にあたる戦後約30年にして改めて推し量る物語である。『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 小・中学校編』、『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 13000』によると、『沈黙』が1972年に『高等学校現代文国語3 三訂版』（中央図書）に採用されて以降、複数の遠藤作品が国語教科書に掲載されている。高等学校の国語教科書への遠藤作品（小説）の掲載は、『沈黙』以外であれば「幼なじみたち」と同じく、第二次世界大戦を経験した主人公が、戦後、当時を振り返るという設定の短編（「札の辻」、「その夜のコニャック」、「カプリンスキー氏」）がほとんどで、時を経るごとに、第二次大戦を素材とした短編が採用されるようになっていく。また、中学校の国語教科書（東京書籍）に長く掲載されていた「ヴェロニカ」は、十字架を背負い、傷つきながらゴルゴダの丘に向かうイエスに声をかけた女性について語ったエッセイだが、これにも第二次大戦中のフランスで起きた同胞虐殺のエピソードが差し挟まれている。とはいえ、第一学習社の指導書は『沈黙』とのつながりのなかで「幼なじみたち」を解説している。よって、『沈黙』が有する文学的教材としての魅力が衰えたということでは、おそらくない。

中学校で、苦しむ人の痛みに共感できる心の尊さに「ヴェロニカ」を読むことで接した経験があれば、縁遠い歴史的題材を描いたというだけで嫌厭されがちな『沈黙』を読むにあたっても、踏み絵を踏む潜伏キリシタンの心情理解がなされやすい。また、「札の辻」「カプリンスキー氏」は、アウシュヴィツ収容所の犠牲者やその遺族の心情に主人公が思い巡らすことから、他者の苦しみへの共感と許しを主なテーマとする『沈黙』との関連での教材活用もできるだろう。もちろん、共苦や許しという思想は『沈黙』に限らない遠藤作品の大きな主題であり、「幼なじみたち」もその延長線上に位置付けられ得ると考える。よって活用方法によっては、主人公の「私」が、戦時中日本で日本人から拷問を受けた経験を有するボッシュ神父と共に苦しむことを生徒に読み取らせることを主眼とすることも可能だろう。指導書は、「他者の沈黙を前にした」ロドリゴや主人公の「私」の思索をテーマに、『沈黙』と「幼なじみたち」の系譜を見ている（73p）。本稿は、第一学習社が指摘する「幼なじみたち」鑑賞に対するこうした方向性を踏まえるものである。だが、指導書が「私」のボッシュ神父の内面に対する心情理解を「人間らしさと宗教者としての尊厳とが両立しているさまを見いだそうとしている」と捉える点について、「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」の「文学国語」「C読むこと」で第3学年を対象に示された「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」を意識させる指導や、「他の作



品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察する」指導にあたっての生徒の視点を、もう一段階抽象化する。そうすると、ボッシュ神父の沈黙を前にした「私」の思索を描くということそれ自体が、寄り添うことや推し量ること自体が困難な他者という存在があるという現代的な課題を描いた短編であることを考えさせることが可能な教材であることを提案する。よって、高等学校第3学年の教材に相応しいと考えるが、中学校での活用も可能である。ひとつの試みとして、各段階でどのような活用が可能となるのか、考察してみたい。

### 3-2 中学校における「幼なじみたち」活用について

戦後78年を過ぎ、2022年2月末にはロシアによるウクライナ侵攻が始まった現在において、第二次世界大戦下における国内外での抑留体験者の心情に寄り添う「幼なじみたち」は、「【国語編】中学校学習指導要領（平成29年告示）解説」が「C読むこと」の指導事項に定める第3学年の「文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の考えを持つこと」を促せる意義あるテーマを扱った短編だが、その指導に際し、必要だと思われる事柄を検討する。「幼なじみたち」は、主人公の「私」が、戦時中日本人から拷問を受けたボッシュ神父の心情を、ポーランドで聞いた元抑留者が語った「許すことはできない」という言葉に共鳴しながら推し量る物語だが、肝心のボッシュ神父が戦時下の体験をどのように受け止めているのかは、ボッシュ神父本人からは説明されない。この点が、表現の方法として特徴的な作品だといえる。

第一学習社は、「私」のボッシュ神父への憶測の「当否はさしずめ問題ではない」としている(57p)。その一方で、読解を深めるための学習例として、ボッシュ神父が日本人を許しているのかいないのかを生徒に考えさせることを提案している(90p)。ボッシュ神父の心情を考えさせることは、中学校でも活用できるだろうが、当人が直接的には語ることはないボッシュ神父の心情そのものを生徒に考えさせる問いを設定することは、中学3年生を対象とした定番教材の一つである森鷗外「高瀬舟」における、弟の最期の願いを読み手は兄の証言からしか知りえないという語りの構造が孕む問題と同様、生徒が問いの答えを作品構造から見つけ出すことが容易ではない。よって、問いに工夫を凝らさなければ、生徒各自の経験や価値観といった本文の外部にある読み手自身の情報を最終的な根拠とした答えを導き出すことになりやすいだろう。もちろん、第2学年で求められる「文章を読んで理解したことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること」が第3学年でもベースとされるため、文章を批判的・主体的に読むにあたり、生徒自身の経験等を参照点とすることは排除されるべき事柄ではない。だが、自分の「考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見を」持てるようになるためには、参照点とした自身の経験等をもう一度本文に返して内容を理解するという段階を繰り返すことによって可能となる。だが、語られていないボッシュ神父の心情の内容そのものを問い、本文に則した着地点を見出すことは、中学校では難易度が高いだろう。そこで、まずは本文に則し、許すことが大切であると知りながらも許すことができないという収容所の生存者の言葉を、主人公がボッシュ神父の心情に当て嵌めて考えることについてどのように考えるかを考察させることが、有効な問いとなると考える。この問いは、文学的文章を批判的に読むための例「登場人物と自分との考え方の違いを確認したりする」と(第3学年)に当てはまる。

また、第3学年の指導事項では「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること」

が求められているが、作品を閉じる位置にある「いいえ、大丈夫（略）体の痛くなりますのは冬の寒い時だけです。春のきますと治ります。いつも、そうです」というボッシュ神父の発言（264p）と、「冬のポーランドから戻ったばかりで」（259p）という場面設定から始まる表現の効果について作中に散りばめられた冬の描写と併せて整理し考えさせること。更には、「戦争が終って三十年」（261p）経った高度経済成長期を舞台に、戦時中苛められた経験を笑い話にできる「私」を含む幼なじみと、拷問の後遺症で冬になる度に古傷が痛む体になったボッシュ神父の戦後三十年の来し方の相違を踏まえ、先述したボッシュ神父の発言の前におかれた沈黙が、読者である日本人の私たちに何を意味するのかを考えさせること。指導書（57p）にも示されるこうした形式に関する理解を促すことが、ボッシュ神父の心情理解に留まらない作品の内容把握に繋り、ボッシュ神父ではなく主人公を含む幼なじみたちに焦点化されたタイトルが付けられている理由への理解を手助けすることにもなるだろう。こうした作品への読解をいずれかの段階で生徒と共有することを想定したうえで、先の問い、主人公「私」の苦しみへの共感力——アウシュヴィツの生存者が呟いた一言を想起し、「神父の心の底に自分を叩き、蹴り、拷問をかけた日本人たちを許せぬ一部分が生涯、消えずに残っているかもしれないのだ」（262p）と思う想像力——を生徒がどのように評価するのかを問うことができれば、「人間、社会（略）について、自分の意見を持つ」ための言語活動は、本文との対応のなかで生徒自身の経験や価値観にも依拠しながら進められるのではないかと考える。

もしかしたらボッシュ神父は許しているのかもしれないと主張できる根拠を本文から探すとすれば、彼が神父であるという要素におよそ限られるだろうが、キリスト教的地盤を有した生徒ばかりというわけでもない日本の中学生に、そのことを得心できるよう理解させることは難しいだろう。更には、この短編の特徴ともいうべき、なぜボッシュ神父の心情が外部からしか描かれなのかを理解させることも難易度が高い。だが、高等学校での指導事項に則すと、これらの問いへの答えを導き出し易くなる。こうした可能性を有することが、「幼なじみたち」の教材としての魅力であろう。

### 3-3 高等学校における「幼なじみたち」の活用について

第一学習社の指導書は、ボッシュ神父のモデルとなったメルシェ神父について綴ったエッセイ「一人の外国人神父」を参考資料として挙げている（49p）。外部からしか描かれなかった大戦中に日本人から拷問を受けたボッシュ神父の心情を、およそ似通った設定で神父の発言として明確に説明するのが「一人の外国人神父」である。このエッセイを手掛かりに「幼なじみたち」最大の謎であるボッシュ神父の心情理解を深めることは、「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年改訂）」が「文学国語 C読むこと」に定めた、「作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること」に依拠した指導でもある。但し、本文から明確な解答を導き出すことが難しい事柄を、同じ作者が同じ題材について語った他の作品を根拠として理解することが最良の方法なのかについては、一考を要するであろう。また、「一人の外国人神父」で述べられた、メルシェ神父の発言を根拠としてボッシュ神父の気持ちを捉えてしまうと、「幼なじみたち」に引用された伊東静雄の詩の位置付けが宙に浮いてしまう危険が高いことにも注意が必要だ。そこで、語られていない空白の補足情報としてエッセイを活用するのではなく、両者の違いを整理し理解の手助けとするのであれば、作中に引用された伊東静雄の詩の効果を理解する上でも有益となろう。もちろん指導書は、「共通点と相違点とを拾い上

げる」ことを推奨し、「幼なじみたち」にはボッシュ神父が日本人を許していないかもしれないと「私」が感じる根拠となる「ポーランドでのエピソードが加えられていることが最大の相違点である」とし、それによって「ボッシュ神父という人間への哀憐や深い人間理解を可能にしていること」を生徒が理解することが大切だとしている（49 - 50p）。この指摘に異論はないが、「幼なじみたち」の表現上の特徴であるボッシュ神父の心情が外部からしか描かれないという点を考えるためには、二人の神父が、抑留経験への思いを語るか語らないか、戦後の生き方に対する「私」の評価が示されるか示されないか、という二点において異なることに着目することが肝要であると考ええる。

「幼なじみたち」では戦争中の抑留生活に対する思いはボッシュ神父の発言としては語られず、前述したとおり主人公の「私」によって、日本人を許していないかもしれないと推測されている。また、そう想像する主人公の眼を通して語られる、ボッシュ神父の「自分にひどい拷問を加えた日本人の世界から離れようとしなかった」（261p）生き方は、評価を省き、事実だけが示される。それに対して「一人の外国人神父」のメルシェ神父は、戦後、彼の教会での初めてのミサにおいて、戦争中の抑留生活について「私は辛い目に合いましたが……私は日本人を何も恨んでいません」（28p）と一回だけ語ったとされ、その後「生涯、恨みごとひとつ、口にしなかった。虐殺と拷問とで痛めた肉体についても愚痴もこぼさず、それが原因で死んでいった」（30-31p）と回想されている。そしてこうしたメルシェ神父の生き方を、遠藤は「これが神父なのだ」（31p）と畏敬の念を込めて述べる。つまり、憎んでもしかたがない相手を許すメルシェ神父の姿を尊いものとして捉えているといえる。

また、この二作品はいずれも、戦時中の思い出話に花を咲かせているところに神父も居合わせていたことに気づき沈黙がおとずれ、その沈黙に導かれるように神父に発言を促すという場面がある。この場面は、「一人の外国人神父」では、許すことを体現するメルシェ神父の尊さを著者との側面から際立たせる効果を齎す箇所として書かれ、「幼なじみたち」では、ボッシュ神父の痛みは継続しており、主人公である「私」や幼なじみたちが戦時下を昔のこととして笑える現在との違いに気づかされる場面として創られている。前節でも触れた箇所だが、ボッシュ神父の姿を鏡として、「私」を含む幼なじみたちの戦後の生き方を照射する効果を齎す場面であるといえる。

二作品の相違点を整理すると、モデルとなった神父についてのエッセイであるとはいえ、創作人物とされた神父とは語られ方が違っていることが認識でき、エッセイでの感動の中心として描かれる日本人を許しているというメルシェ神父の心理を、なぜ「幼なじみたち」では謎として創ったのかという、教材の表現の仕方に着目した問いに、生徒が気づき易くなるだろう。併せて、作品に引用される伊東静雄の詩は、作家論的な補足情報を提供しないことには難解過ぎるだろうが、おそらく、「秧鶏」に対する伊東の認識を提供すれば、ボッシュ神父が「秧鶏」に喩えられていること、そうであれば、「幼なじみたち」では神父の心理を語らずとも、神父の生き方それ自体が尊いものとして提示されていることに気づけるだろう。帰郷する飛行機のなかで、「私」が「ゆっくりと、静かに、舌の上で（略）味わった」（259p）という伊東の詩は、『四季』1935年2月に発表された「秧鶏は飛ばずに全路を歩いて来る」の第一連である。『読解講座 現代詩の鑑賞3 現代詩Ⅰ』によれば、この詩はチェーホフの書簡（チェーホフ、A・Nプレチェーイフ宛 1888. 03. 06）の影響のもとにつくられているというが、出典となった書簡は、次のとおり紹介されている。

恐ろしく寒い。然し憐れな小鳥たちは既にロシアに向つて飛んで来る！ 小鳥たちは郷愁と

祖国の愛に駆られて来るのです。幾百万の小鳥が故郷を恋ひ慕うて生贄となり、幾らかの小鳥が途中で凍死し、どんな苦悶を彼等が三月及び四月上旬に故郷に帰着するために堪へ忍ぶかを詩人が知つたら、彼等は疾くにその讃歌を詠つたでせうに！……飛ばないで全路を歩いて来る秧鶏や、凍死を免れるため人間に身を委ねる雁の身になつて御覧なさい……何とこの世の生活といふものは辛いものでせう！（137p）

飛翔力を持つ鳥のなかでもあえて歩行して祖国を目指す「秧鶏」は、戦後日本を離れることも可能だった神父が自分を拷問にかけた日本人の世界に止まり、神父の務めを続けるボッシュ神父に見立てることができる。また、引用された第一連「秧鶏のゆく道の上に／匂ひのいい朝風は要らない／レース雲もいらない」だけでも、「許す」という使命に対してより困難が多いであろう日本で生きていく道をボッシュ神父が選択したことを、この詩が喩えていることが分かる。加えて、引用されなかった詩の後半部分には、チューホフが秧鶏と共に「この世の苦しさ」を象徴する対象とした雁をも、この詩が人間に飼われる安易な生き方を選んだ存在として退けることや、庭に来る秧鶏の生涯を記録しようとする伝記作者（語り手）の存在と、その庭から秧鶏が姿を消してしまう様子が詠われている。このことは、小説家である主人公の「私」もまた、ボッシュ神父の生涯について伝記を書くよう眼差しつつも、その核心を掴みとれぬままであったことを意味しよう。「幼なじみたち」のボッシュ神父はその心情を自身で語る場面を持たされず、モデルであるメルシェ神父の生涯における許すという神父の崇高さは表面上削ぎ落されて創られるが、困難な道を敢えて選び、神父としての生涯を全うしようとしたことそれ自体が、「秧鶏」のごとく尊いことを示す。この、「幼なじみたち」が読者に伝えるもう一つのメッセージは、「一人の外国人神父」や伊東静雄の「秧鶏は飛ばずに全路を歩いて来る」といった資料を確認し、表現の相違を整理することによって、より明瞭に気づくことのできるものである。複数の情報を整理して読解を深める学習は、今回の改訂で新たに新設された「情報の扱い方」の指導にも応用できるだろう。

### 3-4 小学校国語教科書掲載作品「白い風船」に触れつつ

令和6年度から開始される文学国語の教科書（第一学習社）には、以前の教科書では「幼なじみたち」と併せて読むことが奨められていた、イラク戦争後のテロ対策で混乱する現代戦争を舞台とした米原万里「バグダットの靴磨き」の掲載は継続され、「幼なじみたち」は掲載を見送られている。指導書は、「幼なじみたち」を「被害者が加害者をいかに許すのか」という「難題を信仰（カトリック）の可能性として主題化した」とし、その可能性の中心を、「拷問を受けてもなお忍耐と寛容とを貫く」ボッシュ神父の「人生」に見ている（48p）。より困難な寛容の道を生きるボッシュ神父の生き方から学ぶ部分が多いだろうが、「バグダットの靴磨き」と併読することを想定し教材としての魅力は、辿り着けない他者の心があることを知るといふ点にもあると考える。「バグダットの靴磨き」で、銃を買うためにお金を貯め、「殺すのは敵だけ」と真っすぐに口にする少年に、敵をも一人の人間として尊重する心を持つべきだというのは、安全な場所から発された理想でしかないのかもしれない。だがそれでも、憎しみの連鎖を断ち切っていくためには、理解し難い相手をも尊重できる心を育んでいくしかないだろう。辿り着くことのできない心を有するボッシュ神父という存在を描く「幼なじみたち」を読むことから、自分とは縁遠い存在をも尊重する心が育まれ、ひいてはそれが平和教育へも広がっていく可能性を有すると考える。



小学校の国語教科書（主に6年生）に掲載されていた「白い風船」は、小学6年生の息子の観察記ともいべき小説だが、子供と大人では同じものを見ても違うものに見える、いわば他者としての子供を描いている。「白い風船」を読むには、現状、初出紙（「朝日新聞」1969.01.01）にあたるしかなく機会に乏しいが、価値観の違う相手を尊重する心を育むという現代的な課題に対処するための素地を作るうえでも、今もなお、幼いうちに触れておく価値ある教材だといえるだろう。

### おわりに：宮崎

明治の文学、大正の文学、昭和の文学を段階的に指導する方法を見てきたが、令和の児童生徒にとっての近代文学は難しい側面もあるのかもしれない。しかし、繰り返し読むことで言葉の持つ意味の深さを知ったり、他の誰かとその考えを共有してみたくなったりする効果が期待できる。一度読んだだけで終わるのではなく、人生において何度も読み返したくなる本が所謂教科書の定番教材には多い。ただの読み物教材で終わらせるのではなく、適切な指導の基において、文学の読み方を獲得すれば、真の意味での対話的主体的深い学びが実現できる。定番教材と呼ばれるような文学教材を用いてこそ可能になる。語彙の理解は言葉の理解だけではなく、それに結びつく体験や思考にも連動している。だからこそ、読んだ時の教養の質によって作品理解は左右されるのである。読めたつもりになっていた作品と、新しく獲得した知識が重なる時、これまで見落としていたものを理解することがある。既知と未知が結びついた時の読書の喜びが展開される。そういった学習効果が期待できるのか、三章にわたり述べてきた段階的に学ばせることの意義と可能性である。小学校中学校高等学校と区切るのではなく、相互に関係を及ぼすものとして考える必要がある。

### 引用文献

- 芥川龍之介. 2007. 『くもの糸・杜子春（新装版）—芥川龍之介短編集—』（講談社 青い鳥文庫）.
- 今村与志雄. 1988. 『唐宋伝奇集（下）』（岩波書店）.
- 石原千秋. 2017. 『漱石と日本の近代（上）』（新潮社）.
- 石割透 1982. 「杜子春」『信州白樺』2月号（銀河書房）.
- 伊藤整他編. 1968. 『読解講座 現代詩の鑑賞 3 現代詩Ⅰ』（明治書院）.
- 遠藤周作. 1999a. 『遠藤周作文学全集 第2巻』（新潮社）.
- 遠藤周作. 1999b. 『遠藤周作文学全集 第7巻』（新潮社）.
- 遠藤周作. 1999c. 『遠藤周作文学全集 第8巻』（新潮社）.
- 遠藤周作. 1997. 「一人の外国人神父」『心のふるさと』（文芸春秋）.
- 遠藤周作. 1988. 「その夜のコニャック」『その夜のコニャック』（文芸春秋）.
- 遠藤周作. 1969. 「白い風船」『朝日新聞（1月1日）』.
- 遠藤周作. 1960. 「ヴェロニカ」『聖書のなかの女性たち』（角川書店）.
- 小森陽一. 1985. 『『こころ』を生成する『心臓（ハート）』』（成城国文学Ⅰ）（成城大学）.
- 真杉秀樹 1997. 「挑発する仙人—『杜子春』を読む』『芥川龍之介のナラトロジー』（沖積舎）.
- 宮坂覺 2003. 「『杜子春』論—揺らぐ）仙人の言説・消された）末尾の数行—」『芥川龍之介を読む』（笠間書院）.

- 村田由美. 2022. 「校務分掌から見る第五高等学校時代の漱石」『熊本大学埋蔵文化財調査センター年報 28』.
- 文部科学省. 2018. 「【国語編】高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説」.
- 文部科学省. 2017. 「【国語編】中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説」.
- 文部科学省. 2017. 「【国語編】小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説」.
- 文部科学省. 2017. 「幼稚園教育要領」（平成 29 年告示）.
- 夏目漱石. 1966. 『漱石全集』第二巻（岩波書店）.
- 日外アソシエーツ編. 2008. 『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 小・中学校編』（日外アソシエーツ）.
- 日外アソシエーツ編. 2008. 『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 13000』（日外アソシエーツ）.
- 齋藤孝 2005. 『新装版 齋藤孝のイッキによめる！名作選 小学 3 年生』（講談社）.
- 酒井英行 1990. 「芥川龍之介の童話—『魔術』・『杜子春』など」『藤女子大学国文学雑誌』 45 号.
- 高瀬直子「杜子春から学んだこと」(2023 年 8 月 20 日閲覧).
- <https://www.library.city.hachioji.tokyo.jp/upload/sentence/5abeb115e0012.pdf>
- 東郷克美（ほか 13 名）. 2018. 『高等学校改訂版 現代文B 指導と研究〈全 8 分冊〉』（第一学習社）.
- 吉田精一 1968. 「『蜘蛛の糸・杜子春』について」『蜘蛛の糸・杜子春』（新潮文庫）.