

小説教材・感想文にみる漱石作品

故
都
留
憲
一

はじめに

漱石作品がいかに好まれ、どのような態度で読まれているかについてこれまで述べてきた。

が、漱石作品が多くの読者に支持されていることと、漱石作品を教材として用いる場合とは、自ずから観点の異なるものとなろう。本章では教科書にとられている漱石作品がどのような扱いをうけているか、またそこには漱石作品に対するアンケートからみられた問題とどう係わっているか等について考えてみたい。

1. 教科書分析にあたって

教室学習において中心を占めるものは、何といっても教科書による学習であろう。私達はともすれば、教材としてとられているものを無批判的に受け入れる傾向があるのでなかろうか。指導者は指導者の観点で、学習者は学習者の観点で、一つの教材を媒介として学習活動がすすめられるとき、そこには一つの調和された学習世界が形成されているとしても、はたしてそこで教材は「人間を育てる」という教育目的を担ったものとしての役割をはたしているであろうか。

ここで小説教材をとりあげたのは、短編でその作品全部が教材としてとられているものは問題がないとしても、長編の一部がとられている場合、採録したのは教科書編集者の考えであって、学習者自身の問題観からとられたものでないことに注意しなければならぬ。そうした場合、教材としてとられている部分を、小説教育、国語教育の中でどう位置づけるかが問題であろう。漱石作品はほとんどが長編であり、教材としてはその一部分が載せられていることが大部分である。本章では教材としてとられている部分が、どういう観点の下に選ばれているかということをもみることにした。

2. 教科書における單元構成

小説教材を調べるにあたって、昭和三十六年指導要領の改訂に基づいて出版された高等学校国語教科書十三種についてあたってみた。その結果は、「教科書一覧表」（「資料編」参照）に示した。これは教科書における教材を、(イ)記録・報告・日記(ロ)説明・論説・評論(ハ)詩歌(ニ)小説(ホ)戯曲(ヘ)ことばの六つのグループに分けた。記号として表題を「」、筆者を無記号、出典を()、單元名を入りVで示した。

3. 小説教材の教科書中に占める位置について

先に教科書における教材を六つのグループに区分した。ここでは第四の小説教材に焦点をあてて述べてみたい。

私は次のような観点で小説教材としてとりあげた。すなわち小説Vへ小説の窓Vへ人生探究V等の単元名で、小説教材の読解を目標としているもの、及びA読書へのいざないVへ感想と表現V等必ずしも「読むこと」が第一義の目標ではないにしても、何らかの手段として小説作品を用いているものも一様に小説教材として含めることにした。

さて、小説教材は教科書中において、いかなる位置を占めているか。それをページ数の割合からみたのが「ページ数の割合からみた小説教材」(「資料編」参照)であり、教材数の割合からみた「教材数の割合からみた小説教材」(同)である。

「ページ数の割合からみた小説教材」について説明すると、この表の数字は一教科書において小説教材に費されたページ数を、他の教材に費されたページ数で割りそのパーセンテージを示したものである。

十三種の教科書にあたって、個々のページ数の割合を調べるとともに、併せて学年ごとの割合の平均も調べてみた。小説教材の中には九パーセントしか教科書中においてその位置を占めているものから、五十一パーセントと小説教材ではほぼ教科書の半分の位置を占めているものなどさまざまであるが、全体を通じての平均が約三十パーセントであることは、現行の教科書における小説教材の位置を暗示しているかのようである。

学年ごとの平均では、一学年が二十五・三パーセント、二学年が三十二・三パーセント、三学年では三十三・三パーセントで僅かずつではあるがその割合が増加していることに気づく。このことは学年進行とともに、小説教育が重視されていることを示すものであるうか。また学年が進むにつれその割合が減少しているものは、直ちに小説教育軽視のあらわれとみられるであろうか。以下このことについて述べてみたい。

(1) 小説教材の割合が増加しているもの

はじめに学年進行とともに、小説教材の占める割合が増加している筑摩書房の教科書について調べてみよう。この社における小説教材配列は次のようになっている。

(一学年)	(二学年)	(三学年)
「周作」 山本有三(生きとし生けるもの) A小説(▽)	「山月記」 中島 敦(山月記) A小説(▽)	「舞姫」 森 鷗外(舞姫) A小説(▽)
「出来事」 志賀直哉(出来事) A小説(▽)	「富岳百景」 太宰 治(富岳百景) A小説(▽)	「月と六ペンス」 S・モーム 中野好夫訳 A小説(▽)
「あすなる物語」 井上 靖(あすなる物語) A小説(▽)	「こゝろ」 夏目漱石(こゝろ) A小説(▽)	(月と六ペンス) A小説(▽)

編集者ほどのような観点で、これらの作品をとりあげ、何を狙っているであろうか。そのことについて指導書及び「学習ノート」

「学習の手引き」等から探ってみた。

一学年の最初の小説教材として登場する「周作」は次のような観点でとられている。

「『周作』はしいたげられた生活現実の中にあつて、向上をもめてやまない青年の心情と生き方を、親子の美しい情愛との関係で描いた感動的な物語である。高校入学したての新入生はすべての希望に胸がふくらみ、光を仰ぎ求める情熱に燃えているに違いない。こうした生徒各自の心情に即し、それを地についたものにして新しい生活の方向を考えさせるのにふさわしい小説としては、この作品のほかに他にともめがたいと思われるほど適切である」(「単元の解説」)

つまりあまり深い思考を要する教材としてではなく、「生徒各自の心情に即し」た素朴な心情の発露を学習活動の出発点としたものと思われる。

教科書の設問についてみると

一、読み進めながら感動したところ、よくわからないところ、疑問に思うところなどを、それぞれ抜き出しておこう。

二、読後感を、ごく簡単に箇条書きにして、ノートにメモしておこう。

三、周作と父親との性格は、それぞれどのように描かれているか、それが強く感じられる部分を指摘して、話し合おう。

(「学習の手引き」から)

これらの設問からみられるように、学習者の読後感想に何よりも重点がおかれていることがしれよう。つまり学習者自身のそれぞれの読みとり方が重んじられ、作品の内部探究にはまだほとんど触れ

られていないといつてもよいであろう。このことは「周作」という教材を通して「小説作品に親しむ」態度を第一に狙ったものと考えられる。このことは学習目標にも述べられていることであり

(一) この作品では……いわゆる小説学習としての徹底を期待していいない。すなわち叙述の細部にまで立ちいった細かい鑑賞は副次的に考えてよい(後略)

(二) 高校での文学教育の出発点は、生徒各自の自己確認から始められるべきであろう。その自己確認は、そぼく形式からあつてさしつかえない。とにかく生活的、現実的な次元で、しっかりと自己の立場を把握させたい。

(三) 略

(四) 略

(五) また小説を読むことによって人間や生活について深く考える根本的な態度を養いたい。……すぐれた文学作品には常に人間いかに生きるべきかVの問題が追求されている。小説の主題の把握を単に内容の理解のためということにとどめないで、さらに発展させて、人間性を理解し、人生の意義を考えることから文学の機能と本質に触れていくことが大切である。おもしろく読むだけで、深く考えてみることをなすのでは、文学の人間形成の意義は全うされない。(後略)

(六) の目標は小説教育の終局の目標であろう。しかしそれに到達するまでには、作品と読者との接近ということが考えられなければならない。高校の一学年においては、本格的な読書態度が形成されているものとは思われないし、またそれを早急に求めることは、かえって小説教育において弊害をもたらすこととなろう。それ故、「生

徒各自の自己確認」を第一目標としたことは「小説作品に親しむ」態度を養成するものとしては適切なものと思われる。

次に一学年の八小説(Ⅴ)に登場する「あすなる物語」についてみてみよう。周知のようにこの作品は永久に衿になることはできないにしても「あすなろう、あすなろう」と希求してやまない態度に焦点をあてて書かれた作品で、自己形成、人間形成期にある学習者の心情にふさわしい作品であると考えられる。設問をあげてみよう。

一、この小説を読みながら、感動したところ、表現のすぐれていると思うところを抜きだしておこう。また読後感をまとめてノートに書いてみよう。

二、登場人物を抜きだして、それぞれの関係がわかるように、簡単な説明図をつくってみよう。

三、鮎太の性格を、小学生時代、中学生時代に分けて、かれの身辺に起こる主要なできごとや環境の変化を、筋の展開に従ってメモしておこう。(「学習ノート」から)

四、牙子の出現によって、鮎太の生活にはどんな影響が見られるか。またふたりの心の触れ合いは、どのように発展し、深められていったか。(「学習の手引き」から)

読後感想を求めていることは、前の「周作」と変わりない。しかし主人公に焦点をあてて、彼の生活態度の背景となるものを人物関係、環境、人生における邂逅といったものについて考えさせるという点で、「周作」ではみられなかった作品を読みとる上での要素が加味されていることに気づくであろう。「周作」においては主人公と彼をとりまく世界は単純であった。また単純なものとして扱われていた。しかし、私達人間が単独なものとしては存在しえないと同

様、作品の中に登場する人物もさまざまな保わり合いをもってはじめて存在すると言えよう。小説作品の感想文に接する場合、往々にして右に述べたことを考慮に入れないで一人よがりの論になっているものをしばしば見受けられることがある。確かに「自己確認」から出発する小説教育は方法として秀れたものであろう。しかし「自己確認」それだけにとどまるものならば、小説教育の発展は阻止され、また人間形成にも大きなブレーキをかけることになろう。この点で作中人物をとりまくさまざまな心的条件、物的条件を考慮に入れさせることを狙った設問は小説学習の深化と係わり合いのあるものとして注目されよう。学習目標でもこれに関連したことが述べられている。

(一) 人間の精神的形成が、現実の生活とどのようにかかわり合っているか、どのような過程をたどるかを中心として、この小説の世界を読み味わい、学習者の問題意識を喚起して自分の人間形成の過程にも目を向けさせたい。

しかし「周作」の場合でもみられたが、この作品においても彼らの年代に近く、考え方においても大旨共感することのできそうな人物が主人公として選ばれていることに、一学年の小説教材としての特徴がみられるとともに、限界でもあるように考えられる。「あすなる物語」の場合、指導者によれば「……教科書にとった部分は少年期から青年期にかけての主人公の精神の成長史であり、学習者の年令に近く学校生活を題材としているだけに、学習者の生活意識にも密着しており、高校生の文学教材としては、他にまたと得られない作品」として教材化されている。作品に親近性をもたせるため右に述べたような事柄を含んでいる作品は、学習者にとって好まれる

ものである。しかし小説教育本来の目標からみた場合、そのようなことは末梢的な事柄であろう。「小説作品に親しむ」ことを一学年において第一の目標としたことは適切なことと言えようが、小説教育の深まりは二学年以降にもちこざれていると考えてよからう。

二学年では太宰治、中島敦、夏目漱石と人間の内面世界に焦点をあてた作家の作品が登場する。何も山本有三、志賀直哉、井上靖らが人間の内面世界を描いていない作家というわけではないが、少くとも彼らの教科書にとられている作品は、明と暗に分ければ明で肯定的なものであった。しかし太宰等が登場する二学年の小説教材は、必ずしも一面的、肯定的な生き方が描かれているものではないことに気づくであろう。

△小説(一)でとりあげられている「富岳百景」の学習目標についてみてみよう。

(一) 作品の主題をよみとり、表現のすぐれている点や文体の特色について考え、小説の読み味い方を深める。

(二) 作者と作品の関係を理解し、作品からうかがわれる作者の人生態度や芸術精神について考える。

(三) 小説を読むことによつて、人間や生活について深く考え、自分の生き方の方向にも目を向ける態度を養う。

ここで注目されることは、作品を作者と結びつけて考えようとしている態度であろう。一学年では作品は作品そのものとして扱われていた。しかし「富岳百景」の作品自体の性格にもよると思われるが、「作者の人生態度」及び「芸術精神」について考えるということとは、作品の背景として作者像の占める位置を重視した考え方となされよう。二学年ともなれば彼らは自我の世界をみつめるとも

に、社会に対しても鋭い批判の目を向け始める時期であろう。その時期において一つの主張をおこなった作品を与えることは、作者の問題を自分の問題として考えるのにそう困難は感じないはずである。

このことは△小説(一)の「こゝろ」においても言えることである。学習の目標には「……『こゝろ』は自我の可能性を追求した漱石文学の一頂点を示す、代表作で、青年期の友情と恋愛をテーマにして、自我の自由な発展を求めれば、その過程において必然的に他我を傷つけ、同時に自我そのものを傷つけるという限界を提出して、存在につきまとう原罪意識にとらわれ、自己否定の立場に至るまでの倫理的な苦悩を芸術的に表現している」作品であつて「深く考えながら読み味わうならば、作者の提示している問題は、今でもなお新鮮で、若い学習者にとっては深く身にしみるものとなる。この作品の学習では、何よりも人生の真実と厳しさに対して、新たに誠実な目を向けさせたい」と述べられている。つまり高校生の精神発達過程において現れる自我を、作品を通して探究しようとする態度である。

△が、学習者の発達段階に応じた作品が教材としてとられているからといって、「こゝろ」と「周作」「あすなる物語」とを同一にみることはできない。なぜなら「こゝろ」の主人公の生き方は倫理的で、良心的で、自己の意識に誠実に行動したものであるが、そのこととは必ずしも読者にとって清爽な感じを与えるものとしては写っていない。「周作」「あすなる物語」の主人公と同様に、ひたむきな生き方をしたにもかかわらず、「自己否定の立場に至る」作品となつてあらわれる。この作品は彼らの人生観、小説に対する考え方に

大きな刺激を与えるものと思われる。作品の背景となっている時代は明治時代であるが、時代のギャップを感じさせない程、私達に迫ってくるものは、作品のテーマが「今でもなお新鮮で、若い学習者にとっては、深く身にしみる」性質のものであるからであろう。

小説教育の目標は小説の鑑賞のみにあるのではなく、小説を通して人間、人生を考える態度の養成にあると考えられる。その場合、たとえ否定面が前面に押しだされている作品であろうとも、彼らの自我の伸長に役立ち、人間の普遍的な問題を含んでいる作品であれば、どしどし教材としてとり入れてもいいのではないかと思う。しかしその場合考えなければならないことは、学習者の精神の発達段階とともに、小説教育の一貫性の問題であろう。たとえば「こゝろ」を高校一学年のA小説(→)に配置したとしたらどうだろう。推測ではあるが、主人公の生き方を容赦なくはねつけるか、また無批判に受け入れてしまうであろう。なぜなら彼らはまだ作品を構成している諸要素について十分な理解をもっていないし、精神の発達においても未成熟なところがあると思われるからである。

さて学習目標をみてみると

- (一) 長編小説の中に追求された、きびしい人間関係の問題を深く考えながら読みとる力を養う。
- (二) 場面の展開や事件の起伏に注意しながら、作中人物の性格や心理を表現に即して細かに読みとる力を養う。
- (三) 作品を通してうかがわれる作者の文学精神や人生態度について考え、それを作者研究によっていっそう深いものにする学習態度を身につける。

と記されている。内容の深まりとして(三)の作者研究の一項があげら

れるであろう。このことは作品の背景を、さらに深く下げようとする態度のあらわれであろう。しかしこのことが三項目の最後に述べられていることからわかるように、必ずしも作者研究に重点はおかれていないということである。高校生にとって作者研究は必ずしも容易なものではないと思われるし、また作者研究が作品研究を凌駕しても困るのである。が、ともかく学年進行につれ、人間の根源にまで目を向けた作品を教材としていることに、教科書編集上の一貫した方針が感じられる。

三年生では、文学史上と漱石と同じ位置にある作家森鷗外の作品「舞姫」がとられている。学習の目標として「高等学校の最終学年である三年生の小説教材としては質量とともに厚みのあるどっしりしたものを与えて、文学作品を読み味わうことの真のおもしろさを知らせ、文学の人生における意義を考えさせたい。そうした観点からこの課では森鷗外の「舞姫」を学習することにした」と述べられている。この作品における設問としては、

- 一、この小説の読後感を、数人ずつのグループに分かれて、話し合ってみよう。

二、略

- 三、「学習ノート5」をもとにして、豊太郎とエリスの性格について話し合おう。


- 四、エリスを発狂させたものは何か。豊太郎はエリスをもう愛していないかどうか。

- 五、作者はエリスを発狂させることによって、どんなことを表現したかったのだろうか。主題と関連させて考えてみよう。

- 六、……豊太郎と相沢との友情についてどう考えるか。

七、この作品の主題は何か。それはこの作品を生んだ時代と、どんな関係にあると思うか。気づいたことを話し合ってみよう。

(学習の手引きから)

一から六までは二学年までに身につけた小説作品の読み方の技能の応用であるが、七の作品と時代との関連を問うたものは、これまでの学習活動ではみられなかった事柄である。「こゝろ」は明治時代が背景になっている作品であるが、必ずしも時代背景が頭にはいっていないれば正確なよみとりができないという作品ではない。しかし、外的場合、時代背景を抜きにしては、ほとんど作品のよみとりができないといってもいい位、時代と結びついた作品が多い。学習の目標においても「……世俗の栄達の前に、真実の生き方を貫きえなかつた苦しみを中心として、青年の自我の問題、恋愛の問題、友情の問題、それらと世のしくみの問題などが、からみ合っており、高校生の生活感情には、きわめて身近なものとして受けとめられるであろうし、成長期における人間形成にも大きな役割を果たすに相違ない」ものとして「舞姫」を教材とした理由を説明している。作品を読む場合、時代性を考えるということは、単に作品理解の必要のため存在するのではなく、私達が「生きる」ことにおいて常に考えなければならないことである。私は前に人間が生き方を規定するものに心的条件、物的条件があると述べた。この場合、時代性はそれらの上に存在する大きな制約となる。心的条件、物的条件の問題については「こゝろ」を頂点とするこれまでの作品教材で考えてきた。今までのものを統べる教材として時代を背景にしての個人の生き方を描いた「舞姫」が採録されたものと思われる。人間が「生きる」ことにおいて、個人を重視するか、時代を重視する

か各人によって考え方はさまざまであろう。しかしこの作品はこの二つの生き方に対し、真剣にとりくんだ一人の人物の行動が描かれていることに特色があり、小説教材としての総まとめにこの作品が選ばれていることが肯ける。

以上みてきたように、学年進行とともに小説教育の目標が深まっているが、そのことと小説教材に要したページ数とは無関係だということである。

次に小説教材のページ数が減少している教科書ではどういう扱いを受けているであろうか。以下述べてみたい。

(四) 小説教材の割合が減少しているもの

ここでは学年進行とともに、小説教材のページ数の占める割合が減少している明治書院の教科書についてみてみよう。小説教材の配列は次のようになっていいる。

- (一学年)
- 「走れメロス」 太宰 治(走れメロス) 小説一
 - 「最後の一句」 森 林太郎(最後の一句)
 - 「雨傘」 モーパッサン 桜井成夫訳(「モーパッサン全集」から) 小説二

- (二学年)
- 「生まれいずる悩み」 有島 武郎(生れ出づる悩み) 人生への開眼
 - 「大山」 志賀 直哉(暗夜行路)
 - 「枯野抄」 芥川竜之助(枯野抄) 小説一
 - 「路上」 梶井基次郎
 - 「おおかみ狩り」 トルストイ(戦争と平和) 小説二

(三学年)

「春の花」

川端 康成 (古都)

「朝食」

スタインベック 大久保雄雄訳

(「スタインベック短編集」から) A小説ⅠV

「山月記」

中島 敦 (山月記)

「明暗」

夏目 漱石 (明暗)

A小説ⅡV

一学年のA小説ⅠVでとられている「走れメロス」の採択理由は次の通りである。「……この作品はきわめてわかりやすい。構成は単純であり、混み入った心理、人事はない。しかもスピード感にあふれた軽快な筆の運びは、非常に親しみやすく、テーマの把握も簡単であるので高校一年生にはきわめて取りつきやすい作品である。

さらに近代小説の特徴も完全に兼ね備えているので、これを理解して作品の要素をさぐりだすことは、そのまま近代文学の読み方を把握する手引きにもなるであろう。生徒はこの作品を鑑賞することによって、小説に関心をもつようになり、さらに多岐多様な近代小説の大群にかじりついて行けると思う。このことからわかるように、この作品を教材とした意図は、学習者にとってきわめて親近性のある、わかりやすい作品をとりあげることによって小説作品に親しむことを狙ったものと思われる。高校一学年では、まず何よりも小説作品に対して接近性をもたせなければならぬ。そのためには彼らの精神の発達段階に応じた作品が、教材としてふさわしいものと考えられるのであろう。

周知のように「走れメロス」は、友情の問題を扱った作品である。高校生になれば自我意識の芽生えとともに、対人関係について深く考える時期であろう。同じような問題を扱ったものとしては、武者小路実篤の「友情」がある。前述したように「全国読書調査」

によれば、高校生では各学年において男女とも「友情」が最も多く読まれている。また広島市内の四つの高等学校の生徒を対象として行なった読書調査でも「友情」は多くの愛読者をもっていた。しかし教科書においては「友情」よりも「走れメロス」の方が多くとられているのは、「友情」がやや長編に属し、低学年向きではないからであろう。また「走れメロス」が短編で、短編ものが低学年に多くとられることは、長編小説の一部をとりだして教材としたものは異なり、教材を作品全体の中でどの位置に属するかということも考慮に入れる必要がなく、そのため作品と教材との間に空間がなく、学習活動がやりやすいためだと思われる。

二学年では志賀直哉、芥川竜之介の小説がとられている。志賀直哉における「大山」はその学習の目標として「……『大山』は『暗夜行路』の終末に近い部分を探りだしたもので、主人公は自分の環境の不祥事にまきこまれ、ともすれば崩壊しようとする自我を大自然と対決せしめ、それに融合、冥合することによって調和の世界にいらってゆく。こうした謀作の煩惱からの脱出過程における自我の戦いは、現にさまざまな問題をもち、また将来も社会において試練を余儀なくされるであろう高校生にとって、人生の一指針となるであろう」ということが述べられている。自我の崩壊を大自然と対決させることによって克服するというテーマは、彼らにある一つの生き方を示唆したものであると言える。人間の生き方における解決法について触れた作品の是非は、ここでは問題にしないが、ともかくも「煩惱からの脱出過程における自我の戦い」をえがいた作品を教材として選んでいることは、「走れメロス」同様、主人公の心理をつかむことに重点がおかれているとともに、「大山」では主人公

の自己否定、自己絶望からの自己克服であることが、この作品を二学年に採択した理由となる。

次に「枯野抄」についてみてみよう。「枯野抄」は俳聖芭蕉の病死という歴史的事実に取材して、それに作者独自の心理的解釈を注入した典型的近代小説で、そこに描かれているものは、人間の心に巣くうエゴである。同時に人間はしよせんは孤独な存在であるという諦観めいた雰囲気も漂っている作品である。登場人物の性格、心理を作品にそって素直に享受し、その後、これに批判を加え、積極的に生きてゆく人生態度の育成を心がけさせたいと思う(傍点は引用者)。「今までの教材においては、作品の中に書かれていることから、主人公のあり方を考えればよかった。が、「枯野抄」はさらに一歩つき進めたものとして、登場人物の性格、心理に対して批判の目を向けさせることに目標がおかれている。人間の心理の葛藤を描いたものとしては、この教科書においては、一学年のA小説二Vでとられている「最後の一句」があげられるであろう。この作品を「枯野抄」の学習の目標でみられた観点で、二学年の学習活動で再検討されることもあながち無意味なことではあるまい。

三学年では川端康成の作品とともに、中島敦、夏目漱石といった作家の作品がとられている。ここでは中島敦の「山月記」と夏目漱石の「明暗」についてみてみよう。

「山月記」における解説としては、「『山月記』は近代的地域から人間心理を解剖し、同時に当時の自己の苦悩をも写したとみるべき作品であり、伝えられている原典と、それに基づきながらも、主題のために虚構を加えた『山月記』を読み合わせ考えることで、作者の秘密、小説の面白さというものが十分に味わえてくる。すなわち原

典と比べてみて「山月記」の方がどのように虚構され、作が加えられているかということは、作家中島敦が設定したその主題に沿うためであり、その虚構、作爲にこそ作家中島の個性や天分が發揮されていることになる」と述べられている。特徴として指摘することができるものに、作品理解の背景として作者の心的状態、及びその作品のもととなった原典と比較することで一層作品世界に接近させようとする態度がうかがわれることがあげられよう。小説作品を読む態度として、作品自体の理解に重点を置いてきたこれまでの目標に、作者の作品に対する態度について知るといふ目標を加えたことは、明らかに作品内容の深化、拡大された理解を求めたものと解釈してよいであろう。

次に「明暗」についてみてみよう。この作品の解説としては「……夏目漱石の作品はお互いに有機的に関連しており、人間心理の実験小説として段階的に秩序的に書き進められ、試みられていったところがあり、「明暗」は……全くのフィクションの作品であって実生活に基づいたために実験小説としては失敗した「道草」の内容、人間の心に巣くうエゴイズムの追究を、こんどはほしいままに虚構した世界でおこなった作品であり、これをとりあげた理由は「……ここで高校三年生が対象とはいえ、こんな夫婦の間がうまくいってないことの描写に力をこめた作品採ったことに多少の問題が感ぜられるかもしれないが、むしろこの年配の青年男女がこうした教材で男女の結びつきや、結びつき後の生活態度について考え合うことも大切なことではないかと思われる」と記されている。この教材が生活と結びついたものとして採られていることがわかる。小説作品の果たす役割は、ただ単に作品を理解する(作者の作品に

対する態度を理解することも含めて）ことによる享受にとどまらず、終局には人間形成に資するものでなければならぬであろう。人間のエゴという根源的なものを扱ったこの作品は、人間一般に共通する問題であろうと思われ、また作品の世界だけに解決を求めるのは無理であろう。彼らは作品について学習しているうちに、人間の生き方、人生のあり方等について学ぶであろう。「生活態度について考え合うこと」を教材の目標としていることに、「明暗」を採択した意図があるであろう。

さてこの出版社の一学年から三学年にわたって小説教材の扱われ方についてみてきたわけであるが、学年進行とともに教材に対する目標が深まっていることが理解されよう。それとともに小説教材に費されたページ数の分量については問題にされてないことも気づかれよう。

小説教材に要しているページ数の多寡について二つの出版社の教科書について調べたのであるが、ページ数の多寡は問題ではなく、むしろその小説教材の目標がどのようなものになっているかということが重要な問題となろう。両教科書において「小説作品に親しむ」ことを小説学習の出発点とし「小説作品に親しむ」ことの意義を考えさせることに至った過程に、小説教育としての特徴がみられるであろう。

4. 漱石作品と教材

(1) 教科書における漱石作品

漱石作品の教材は、森鷗外のそれと並んで現行の高等学校国語教科書のうち調べた限りの十三種においては、十二教材と最も多く採

られている。作品の種類は六種類であるが、その中には作家活動の初期の作品「吾輩は猫である」から死をもって未完の作となった「明暗」まで含まれていることは、作風の変遷の激しかった作家の作品であることを考える場合、興味深いものがある。教材としての漱石作品についてみた場合、それらがいずれも長編からの抜書きであることに注意しなくてはならない。教材としてとられている部分を一個の独立したものとして教えるべきか、あるいは一編の中の一部分として位置づけるべきか問題のあるところであるが、これについては後で述べることにする。このことが鵠外作品の教材と異なるところで、教材としての鵠外作品は「舞姫」「阿部一族」「寒山捨得」「高瀬舟」「最後の一句」といったそれ自体短編であるため、そっくり教材としてとられている。しかし漱石作品の場合、ほとんどが長編であるため、その一部が教材として載録されている。そのため漱石作品の教材としての適格性の問題とともに、教材としてとられている部分が作品全体からみた場合、どんな位置にあるかという問題が生じる。

○ 吾輩は猫である。

(大日本図書) 二学年

吾輩は猫である。名前はまだない。どこで生まれたかとうと見当がつかぬ。……名前はまだつけてくれないが、欲をいっても際限がないから生涯この教師の家で無名の猫で終るつもりだ

「漱石全集」二巻(岩波書店) 5 ページ 22 ページ

(大原出版) 三学年

帰ってみると天下は太平なもので、主人は湯上りの顔をてら
から光らして晚餐を食っている。……短い秋の日はやうやく暮
れて、巻煙草の死骸が算を乱す火鉢のなかを見れば火はとくの
昔に消えている。

○ 三四郎

(日本書院) 一学年

三四郎が東京で驚いたものはたくさんある。第一電車のちん
ちん鳴るので驚いた。それからそのちんちん鳴る間に、非常に
多くの人間が乗ったり降りたりするので驚いた。……三四郎は
また、野々宮君の先生で、むかし正門内で馬に苦しめられた人
の話を思い出してあるいはそれが広田先生ではなからうかと考
えだした。与次郎にそのことを話すと、与次郎は、ことによる
と、家の先生だ、そんなことをやりかねない人だと言って笑っ
た。

四卷23ページ〜29ページ、39ページ〜50ページ

(備考)

大学の池の端で美称子と会う場面はあらずじで省かれている。

(秀英出版) 一学年

三四郎が東京で驚いたものはたくさんある。第一電車のちん
ちん鳴るので驚いた。……現実世界はどうも自分に必要らし
い。けれども現実世界は危なくて近寄れない気がする。三四郎

は早く下宿に帰って母に手紙を書いてやろうと思った。

23ページ〜29ページ

(備考)

美稱子に会う場面は含まれていない。

(東京書院) 二学年

三四郎が東京で驚いたものはたくさんある。……

23ページ〜33ページ・70ページ〜38ページ

(備考)

美稱子と会う場面が含まれている。

(清水書院) 二学年

坂の上から見ると、坂は曲がっている。刀の切先のようにあ
る。幅はひろく狭い。……「迷へる子^{ペストレー・シニア}」と美稱子が口のうちに
言った。三四郎はその呼吸を感ずることが出来た。

126ページ〜137ページ

(三省堂) 三学年

三四郎が広田先生の家へ来るにはいろいろな意味がある。

……先生は口を閉じて、例のごとく鼻から哲学の煙を吐き始め
た。 七章 175ページ〜182ページ

(備考)

美稱子は広田先生の話の中や、三四郎の頭の中で描かれるのみ
である。

○ それから

(尚学図書) 三学年

代助はたばこへ火をつけて、吸い口をくわえたまま、いすの背に頭をもたせて、くつろいだように「久しぶりだから、何かご馳走しましょうか」と聞いた。……それがため、一時非常な矛盾の苦痛を、頭の中に起こした。代助はそれを恨めしく思っているくらいであった。

四巻 368ページ～441ページ

○ こゝろ

(筑摩書房) 二学年

私の座敷には控えの間というような四畳が付属していました。玄関を上がって私のいるところへ通ろうとするには、ぜひこの四畳を横切らなければならないのだから、実用の点から見ると、しごく不便な室でした。……わたくしは、わたくしの生きている限りKの墓の前にひざまづいて、日々わたくしの懺悔を新たにしましたのです。

二十三章～五十章 204ページ～273ページ

(備考)

省略部分はあらずで説明している。

(実教出版) 三学年

ふたりは別に行く所もなかったので、龍岡町から池の端へ出て、上野の公園へはいりました。……私は願える手で、手紙を

巻き取めて、ふたたび封の中へ入れました。私はわざとそれをみんなの眼につくように、元の通り机の上に置きました。そうして振り返って襖にほとばしっている血潮をはじめて見たのです。

四十章～四十八章 247ページ～268ページ

○ 硝子戸の中

(角川書店) 二学年

私がHさんからハクトーをもらったときのことを考えると、もういつの間にか三、四年の昔になっている。なんだか夢のような気がする。……もう薄黒く朽ちかけたねこのに比べると、ハクトーのは、まだなまなましく光っている。しかしまもなく二つとも同じ色に古びて同じく人の目につかなくなるだろう。

八巻 418ページ～425ページ

○ 明 暗

(明治書院) 三学年

角を曲がって細い小路へはいったとき、津田はわが門前に立っている細君の姿を認めた。その細君はこつちを見ていた。……みえの強い津田は手紙のなかに書いてあることを結婚してまだ間もない細君に話したくなかった。けれどもそれはまた細君に話さなければならぬことでもあった。

三章～六章 10ページ～22ページ

(2) 教材にみる漱石作品

前述した読書調査において、漱石作品のうちで人気のあるものは、「坊っちゃん」「吾輩は猫である」「こゝろ」「三四郎」であった。これから「猫」を除く他の三作品について述べてみたい。

「猫」を除いたのは、文学作品としてみた場合、ストーリーの発展性がないこと、評論的色彩が他の作品より色濃くみられることなどから、純粹な小説作品とはみなし難いと判断したためである。「坊っちゃん」では、坊っちゃんが学校を卒業し、松山へ赴任するため整やの清と別れる場面が教材として採録されている。作品全体からみた場合、この箇所は必ずしもこの作品の特徴的なものとは言えないが、人間関係の機微をつかませるためには、好個の教材と言える。

次に「三四郎」についてみてみよう。「三四郎」は漱石作品の教材としては五教材と最も多くとられている作品である。しかもそのうちの三教材が大学入学のため上京した三四郎が、大都會の活動に驚く。そして母の手紙で郷里の先輩である野々宮を大学の実験室に訪ね、学究生活について考える場面を採録している。まず初めにこの場面をとりあげている意図を出版社ごとに見てみよう。

秀英出版の一学年では、この作品とともにツルゲーネフの「父と子」をあげ、単元名を八長編小説Ⅴとしている。その単元設定の基本方針としては「一冊の古典をくり返し味読する楽しみ、喜びを生徒に知らせ」るために「三四郎」を採りあげ、また「……この教科書では各学年に、読書指導をより効果的に進めるための単元をおく方針で、第一学年では大部の書物をとにかく読み通す習慣を養うこ

とを、主目的に選んでこの単元を構成した。なお第一学期の学習はこの単元をもって完了し、夏休みを迎えることになるので、この長期間のしかも高校生活最初の夏休みを無為に終わらせぬためにも、ここにも読書指導のための単元を設定したことはきわめて有意義であると信ずる」と記されている。一読して知れるように、読書指導の一過程として「三四郎」が扱われていることである。また「三四郎」の学習目標の第一にも「近代日本を代表する夏目漱石の長編小説を鑑賞する」という項目が設けられている。そしてこの部分を選んだ理由として「難易度、明快さ、それに生徒の幼い経験をもってしても容易に近づきうる内容等捨てがたい長所がある」と述べられている。確かに教材としてとられている部分は、「三四郎」の中でも、具体的、客観的描写の濃い部分であり、その点高校一学年の学習者にとって、理解するのあまり困難を感じさせない部分であるように思える。しかし理解の容易さがそのまま効果的な読書指導に結びつくかどうかは、考える余地のあるところであろう。

次に同じ箇所を含んでいる日本書院のものについてみてみよう。

芥川竜之介の「煙管」とともに八近代の小説Ⅴとして位置づけられたこの単元においては、その目標として、

- (1) 小説を読むことに興味と関心とを起させせる。
- (2) 漱石の作品の中に含まれている高い倫理性にふれさせせる。
- (3) 時間的に明治の社会のような古い材料が用いられているにもかかわらず、永遠の新しさというものが感じられるが、それは何かということを考えさせる。

(4) 漱石の文芸史上の位置を知り、漱石の文芸史上の意味を考えさせる。

(5) 漱石の作品をできるだけ多く読むきっかけをつくって与える。

(6) 芥川の子供をできるだけ多く読むきっかけをつくって与える。

(7) 芥川の作風を、漱石との比較においてとらえさせる。

(8) さらに進んで、人生の問題を考える緒を見出させる。

(9) 読書指導と結びつけて、さらにいっそうの読書の機会を与え、その要求を起こさせる。

といった項目があげられている。(1)は両作品に共通する目標とみられるが、(2)で漱石作品の「高い倫理性に触れさせる」という項目は十分検討を要するものと言えよう。なぜなら漱石作品は倫理を追求したものが数多くあるとはいふものの、彼の作品すべてに倫理性が貫かれているわけではなく、また教材としてとられている部分が必要しも倫理性が強くあらわれているとは思えないむきもあるのである。しかしこのことは編者においても考慮されていることで、「三四郎」採択の意味として「漱石の代表的な作品は、だいたいみな長編小説で、そこにこそその作家の特色もあるのであるが、それは教材としては、なかなか取り扱いにくいものである。それで長編小説としては学生生活、青年の心理を最もよく表現している「三四郎」を採った。これは漱石がその生涯を通じて、作品の上に示した求道の精神を、近代小説の形で、はっきりと書き始めたころの作品で、未だその理想が深く表われてはいないが、若々しく明朗な気分が富んでいる。またこれも漱石の特色の一つではあるが、会話がきわめて明快で歯切れがよい。この資料を使って話しことばの研究もじゅうぶんにできるであろう」と述べられている。ここでみられる

ことは、単元の主目標で述べられた「高い倫理性にふれさせる」ことよりも「学生生活、青年の心理を最もよく表現している」「三四郎」の世界を理解することに重点が置かれているように思う。田舎から上京してきた三四郎がはじめて接する都会生活、学問生活の世界は学習者の注意をひくものであろう。その点でこの部分が教材として採られている理由はのみこめるとしても、はたしてそれだけの理由で教材として適格といえるであろうか。また「話しことばの研究」としてもこの部分を活用することができるとあるが、「話しことばの研究」がこの場合どのような学習活動をさすものかしることはできないが、単に作品から会話文を会話文としてのみとりだし、作者の会話文体の妙味を知ることのみであるならば、それは小説教育の本来の目標とはいいかねるものであろう。

また設問をみると、

一、三四郎は東京にきて驚いた。何に驚いたのか。驚いたものを書き抜いて分類してみよう。

二、驚いた三四郎のあせりが、いろいろな形で描かれている。それを指摘して味わってみよう。

三、次の語句は、実際にはどういう意味を表わしているか考えてみよう。

1. あれは現実世界のいなすまである。

2. 公らはタイプライターにすぎず。

3. 生きている頭を死んだ講義で封じこめちゃ助からない。

四、この小説の表現で、おもしろいところをあげ、みんなで話し合ってみよう。

といった、機能主義的、あるいはことば中心主義的な設問となつて

おり、単元の目標と少なからず隔たりが感じられる。

そして二年生の教材として扱われているが前二社とは同じ部分
を載録している東京書籍のものについてみてみよう。

「……本教科書では近代小説の巨峰的存在である森鷗外・夏目漱
石両作家の作品を掲げ、その作風に触れさせることによって、この
二文豪の文学性を理解させ、わが国の近代文学の基調をなす要素を
そこに見いださせ、同時にその骨格を把握させることにした。」と単
元解説に記されているように、森鷗外の「高瀬舟」とともに位置づ
けられたこの単元においては「近代文学の基調をなす要素をそこに
見いださせ、同時にその骨格を把握させること」を目標としている
ことがしれる。なお統けて「『三四郎』は教科書の性質上、全文を
掲げることではできなかったが、本教科書に収められた部分を中心に
して、指導者が原文の意図や構成を教授するとき、漱石の文学性を
伝達することも可能となるであろう。」と記されている。つまり本教
材での目標は、作品世界の理解というよりは、その背後にある作者
の文学精神を把握することにあるように思われる。一学年のもので
は、それほど表面にあらわれていなかった作者の世界を理解するとい
う一項目が加わっていることは、二年生の小説教材の扱われ方の
一特色を示しているものといえよう。学習目標として「……すぐれ
た小説には、すぐれた作家の偉大なる人格の反映が見いだされる。
さするならば、そうした作者の抽象的観念が具体的描写や読者に親
しまれやすい叙述のうちにこめられている事実を、正しい読解を経
て会得することこそ文学鑑賞の要諦であり、かかる作者の意図や思
想を発見することこそ、真の小説の読まれ方ではない。」
……一年では小説形態やその書かれ方といった鑑賞上のごく基礎的

な学習に目標がおかれていたのに対して、二年では、それを、おし
進めて近代小説の成立に関する知識の修行を本単元の二教材を通じ
て認識させたいと説かれている。つまり作中人物の性格や行動を
理解すること（これが「小説形態やその書かれ方といった鑑賞上の
ごく基礎的な学習」にあたるものと思われる）が作者の文学性に結
びつかねばならないということであろう。「作者の意図や思想を発
見することこそ、真の小説の読まれ方」という部分は、はたしてこ
のことが学習者の実態を踏まえた上での判断であるかどうかが問題
であるが、このことについては、第四章で述べることにする。

さて今まで「三四郎」の中で、ほぼ同じ部分を教材としているも
のについてみてきたわけであるが、これらの観点に共通しているも
のは何であろうか。それは主人公（作品の中においても、教材とし
てとりあげられている中においても）である三四郎の生き方、考え
方について知るといふ一項目が、どれも見当らないことである。
なぜこういうことを言うかと言えば、小説教育は、小説作品を通し
て未知のことを知るといふよりも、その中に描かれている生き方が
自分の生き方とどう係わっているかということを知ること、その
本来の目標があると考えるからである。そうした場合、三四郎の生
き方、考え方を知るといふことは単にそれだけのことにはとどまら
ず、その発展として学習者自身の生き方、考え方を振り返ってみる
ということにならう。

「生徒の幼い経験をもつてしても、容易に近づきうる内容」の教材
であるならば、三四郎の目を通して描かれている世界を批判的に
（この場合、批判的というのは自分の考えと対比してみるといふこ
とである）みることもあながち無理な注文とは思われない。一学年

では小説教材の目標として「作品に親しむこと」「読書態度を身に付けること」といったものが多くみうけられるが、「高校生を対象とした読書調査」においてみられたように、彼らの読書態度は、小説作品を読んで未知のものを知るといよりは、意識的であれ、無意識的であれ作品の中に描きだされた作中人物の生き方、考え方を自分のそれと比べているのである。それ故「主人公の生き方に共鳴した」「いろいろなことを考えさせられた」「○○がああいう生き方を選んだのは悲しい」という表現は、学習者自身の生き方と作品の中とのそれが何らかの接点をもった結果として述べられたことばであるように思える。

しかし反面、三四郎の生き方、考え方を知るといふ目標が掲げられなかったことは、教材としてとりあげた部分に何らかの欠陥があるのではないかという考えも成立する。このことについては学習者に作品全体を読ませ、それと教材にとられている部分の関連度、印象度について問う方法が考えられるのではなからうか。

次にいわゆる菊人形見物の件を教材としてとりあげている清水書院のものについてみていこう。この教材が「生まれいずる悩み」とともに人人生探求Vの単元名でとられていることは、編者の小説教材に対する姿勢を示すものとして注目されよう。単元設定の理由としては「高等学校の第二学年も半ばをすぎ、生徒はいよいよ急速に人間的な成長を示し、対人関係において又は自己の生活において、種々な問題に遭遇して、悩み、考え、慰められ、同情し悲しむ等複雑な精神生活を経験し、人生の哀歎への理解をも深めていくものである。ここに種々なる人生の場面を提供して、その人生探求に資し」る目的をもって、これらの作品が選ばれ、「三四郎」を採録し

た趣旨としては「三四郎の直面した三つの世界は、程度の差こそあれ、高校二年生の年令の子供には、身近な問題として考えられてよいであろう。特に男子の生徒にとって女子の世界は多くの疑問にみちたものであろう。もちろん、この教材は作品、作中人物の学習が主題であるが、男女生徒の話し合いによって異性の理解という点も考えられる」と生活学習的なものも含まれている。学習の目標としては

- (1) 夏目漱石の作風や、その文学史的な位置について学習させる。
- (2) 広田先生の世界を理解させる。
- (3) 美禰子の世界を理解させ、ストレイシープの心境について考えさせる。
- (4) 三四郎の世界を理解させ、この人の生き方について考えさせる。
- (5) 三四郎の直面した三つの世界をそれぞれの生活から考えさせ理解させる。

の五項目があげられている。目標として有機性を欠くくらいはあるが、教材に忠実であることがしれよう。また(2)「……理解させる」(3)「……理解させ……考えさせる」(4)「……理解させ……考えさせる」(5)「……考えさせ……理解させる」と一貫して登場人物の生き方、考え方を把握させ、自己の問題として与えている点に、今までのものには見られなかった独自性があるように思われる。しかし主要な登場人物像をつかむことが、目標としては何かもちろみすぎを感じさせるくらいがないでもない。この部分は「三四郎」の中でも作品のテーマと係わる重要な場面であると思われる。三四郎に重大

な影響を与えた美彌子の世界が象徴的に描かれていて、他の「三四郎」を教材としたものとは異なる視点のおき方もできるであろう。

最後に、広田先生を訪ねた三四郎が、彼の「偽善家」「露悪家」論を聴く場面を教材としてとりあげている三省堂のものについてみてみよう。森鷗外の「舞姫」、志賀直哉の「城の崎にて」の三教材で近代の小説Vの単元を設定した理由としては「……日本近代文学史のピークをなす三人の作家の三つの作品をとりあげ、それらを貫く近代性に注目し、自我の形成が日本という現実の風土の中で遂行されていく過程」とらえるためであることが記されている。「三四郎」における広田先生の論法は個人と社会を結びつけた人間批評といえよう。自我意識について力説されているこの部分は、「自我の形成」について考えさせるには適切なものと言えよう。

次に設問からこの部分を教材とした意図についてみてみよう。

1. 三四郎が広田先生を訪問する理由を、簡単にまとめよ。
2. 三四郎の求めているものは、広田先生の話によって満たされたか。

3. 「偽善家」「露悪家」「利己本位」「利他本位」の四つの関係は、どのようなものか、わかりやすく説明せよ。

4. 広田先生はどのような人がらか。描かれている様子や、言っていることばによって考えてみよう。またそれに対して諸君はどう感じるか。

〔研究の手引きA〕

3、4は教材の部分と密接な関連にある設問と言えよう。しかし1、2はたとえ満足はいく解答が得られたとしても、「三四郎」全体を学習者がふまえていなければ、表面的な理解にとどまらざるをえないのではなからうか。教材をとりあげた意図である「自我」に

ついて考えさせることでは成功しているかもしれない。しかし「三四郎」全体の中で、この部分がどういう位置を占めているか、問題をのこすところであろう。

さて今まで「三四郎」を扱っている五つの教科書についてみてきたわけであるが、当然のこととはいえ、それぞれの教科書の編者によってとりあげる箇所、観点が異なっている。このことは各編者の作品研究、教材観の相違に由来するものと思われるが、はたしてそのことが読み手が作品から受ける影響とどう係わっているかということを考えるとき、決しておろそかにできない問題であろう。

次に「こゝろ」の場合、どうなっているかみてみよう。「こゝろ」は上「先生と私」中「両親と私」下「先生と遺書」の三部から成る作品である。そして最後の「先生と遺書」が作品の中において主となり、あとの二つは副であることは論をまつまでもあるまい。それ故この作品を教材としてとりあげている二社が、「先生と遺書」から教材部分を選択している理由も背けることではある。

まず二学年で「こゝろ」を採りあげている筑摩書房についてみてみたい。この教材解説については前節で述べたことではあるが、再度そのことについてみてみたい。「……『こゝろ』は自我の可能性を追求した漱石文学の一点点を示す代表作で、青年期の友情と恋愛をテーマにして、自我の自由な発展を求めればその過程において必然的に他我を傷つけ、同時に自我そのものを傷つけるという限界を提出して、存在につきまとう原罪意識にとられ、自己否定の立場に至るまでの倫理的な苦悩を芸術的に表現している」作品であると記していることからわかるように、自我の存在に目を向けさせようとする意図があることが覗かれる。学習目標としては、

(1) 長編小説の中に追求された、きびしい人間関係の問題を深く考えながら読みとる力を養う。

(2) 場面の展開や、事件の起伏に注意しながら、作中人物の性格や心理を表現に即して細かに読みとる力を養う。

(3) 作品を通してうかがわれる作者の文学精神や、人生態度について考え、それを作者研究によっていっそう深いものにする学習態度を身につける。

の三項目があげられていて、人間関係の複雑なからみ合いによって深刻な様相を呈してくる作品世界を、とくに作中人物の性格、心理に焦点をあててみていこうとする態度がうかがわれる。そのことは「学習の手引き」にも示され、

一、この小説を読んだ感想を、ノートに書いてみよう。そのうえで、特にこういう点について友人たちと話し合って、さらに考えてみたいと思う問題点を別にメモしておこう。

二、「わたくし」とKの性格は、どのように描かれているか、そのようかがわれる部分をメモしておこう。

三、「わたくし」のKに対する態度や気持は、どんな原因でどう変化していくか、要点をメモしてみよう。

四、次の場合の「わたくし」の心理状態について、クラスで話し合うことができるように確かめておこう。

④ 十一月の雨の降る日に、往來でKとお嬢さんとのふたりに偶然出会ったお。

(以下略)

といった設問となっていることから覗かれる。「こゝろ」の場合、何といつても問題になるのは先生の性格であろう。性格悲劇と

言えるこの作品において、先生の性格把握を抜きにしては作品理解は成立しない。しかし彼以外の人物の性格は、すべて彼の目を通してのみ描かれているということである。そのことが登場人物の性格把握において、どのような問題となってあらわれてくるか、今後の課題であるといえよう。

同じく三年年で「こゝろ」を扱っている実教出版のものについてみてみよう。この社では一学年では昭和年代の小説「潮騒」「屋根の上のサワン」「氷壁」、二学年では大正・昭和年代の小説「鼻」「生まれいづる悩み」「細雪」、三学年では大正・明治年代の小説「寒山拾得」「こゝろ」「たけくらべ」と時代を文学史の観点からみれば倒叙的に配列されているところに特徴があり、その理由としては「生徒の発達段階に応じて易より難へと」教材を配列編修したと述べられている。その伴断基準として「……一学年における愛情の問題、二学年における人間のエゴイズムの追求(鼻)、障害にうちかとうとする魂の苦惱(生まれいづる悩み)、美的情緒の世界(細雪)」といった主題に加えて、人間批判(寒山拾得)モラルの問題(こゝろ)思春期の心理(たけくらべ)」といった種々の主題の下に作品を選択しているところに特色がある。指導のねらいとしては、

(一) 近代文学の巨匠夏目漱石の長編小説を読解させる。

(二) 人間心理の複雑さを知り、内省する力を身につけさせる。

(三) 作者の作風、史的位位置について研究させる。

(四) において筑摩書房のものと共通した目標がみられ、「こゝろ」のもつ一特色が示されているとはいえず、作品の中にはいって考えるというより作者その人を理解することに重点がおかれているように

思える。しかし(二)において共通点がみられると述べたが「この小説は題名の示すごとく主人公の「心」の葛藤や懊悩を描いたものである。異性に対する愛、それからむエゴイズム、嫉妬心、そして良心の苛責などを漱石一流の激しい態度によってきびしく追究している。指導にあたってはそれらの点を十分に読みとらせ、人間の複雑さを理解させるとともに豊かな内省力を身につけさせるようにしたい」の文章にみられるように、学習者側の思考態度に重点をおくというより、作家理解の一段階と考えられないふしもないではない。

さて「こゝろ」を教材としてとりあげている二教科書についてみてきたわけであるが、両教科書ともKの自殺に至る過程については詳細に載録してはいるが、その後の先生の意識に苦悩する姿については、ほとんど触れられていない。このことは「こゝろ」を教材としてとりあげられる場合、どうしても見逃すことのできない問題であろう。なぜなら「こゝろ」の作品としての主題は先生の苦悩にあるものと考えられ「作中人物の性格や心理を表現に即して細かに読みとる」「人間心理の複雑さを知り、内省する力を身につけさせる」ことを目標として教材を選ばなければ、先生の苦悩にもっと焦点をあてた選択がなされるべきではなからうか。

さて今まで漱石作品の教材としてのとりあげられ方についてみてきたわけであるが、重要なことはいかに目標が立派なものであろうとも、要は学習者の作品との係わり方の度合によるものであろう。学習者がその作品によっていかに影響されるか。また作品と教材としてとられている部分は学習者の中で有機的に関連づけられているかが小説作品を教材として扱う場合、大切な問題とならう。次章では学習者側からみた漱石作品の受けとり方についてみてみたい。

四、感想文にみる漱石作品

はじめに

これまでに「全国読書調査」「高校生を対象とした読書調査」で、漱石作品がどのように選ばれ、どのように読まれているかについてみてきた。また教材としての観点から、漱石作品がどういふふうにならわれているかについても述べてきた。

しかし「読書調査」はどこまでも表面的なものであって、これによって漱石作品の読まれ方を判断するのは危険であろう。それと同時に漱石作品の教材としての観点で述べられていることを、そのまま漱石作品の価値とすることも無理が生じるであろう。

では何によりどこを求めて漱石作品の価値を決定したらよいか。私は学習者の内面において、真に漱石作品がもたらしたものを探るためには感想文において他にないと考える。その中に提出されるであろうさまざまな問題は、学習者自身が直接肌で感じとったものであり、漱石作品の価値を何よりも直接に反映するものとして特色がみられよう。

「読書調査」においてみられるように「坊っちゃん」「三四郎」「こゝろ」は漱石作品の中に於いて多くの読者をもつ作品である。また教科書にも、これらの作品を教材として載せているものが数多くみられる。

では一体学習者は、これらの作品のどこに強く心を捕えられているのであろうか。またこれらの作品を読んだ学習者の感想、問題点等は、漱石作品を教材として与える場合、どのような考慮が払われなければならないか。はたして現在の教材としての扱われ方は、

学習者の実態にそったものと言えるのであろうか。私は感想文をもとにして以上のような観点から漱石作品の与える価値を探っていきたい。

なお資料とした感想文は「坊っちゃん」（中学二年一クラス分）「三四郎」（高校一年一クラス分、高校三年二クラス分）「ころ」（高校一年二クラス分、高校二年二クラス分）と限られたものであることを、前もって断っておかねばならない。

1. 感想文にみる「坊っちゃん」の魅力とその問題について

「全国読書調査」及び「高校生を対象とした読書調査」において、「坊っちゃん」は漱石文学のうちで最も人気のある作品であることが知られる。

が、評論家の中ではこの作品に高い価値を認めるものはいたつて少ない。

しかし教育の場においては、作品の文学的価値と教育的価値とは異なるものであるという論に従うならば、「坊っちゃん」の果たす教育的意義を他の面からみなければならぬであらう。

「坊っちゃん」は漱石文学を受読する大部分の学習者にとって、おそらく最初に接する作品であらうと思われる。そうした場合、出発点ともなるべきこの作品が、はたして彼らにどのような影響をもたらし、以後の漱石作品に対してどのような態度を形成しているであらうか、このような事が問題となつてこよう。これから右に述べたような観点で感想文をみていきたいと思う。

①……私は坊っちゃんというスカットした主人公に親しみを覚えた。坊っちゃん―その名の通り、彼は生った粹の坊っちゃんであ

る。無鉄砲、思ったことをずんずんやっていく積極さ、カッとくると一も二もなくわからなくなってしまう。そして少し情にもろい。こんなところは私によく似ている。教頭の赤シャツ、私は何といつても彼のやり方が気に入らない。キザである。画学の野だいは、自制心というか、自覚というか、そんなものに全く欠けているように思う。こんな人は私の生活圈でよくみかける。いざとなるとはつきり自分の思うことが言えないそんな人だ。私は文章を通じて野だいを軽べつした。そして山嵐、彼は一風変わり者のように思える。でも性質は坊っちゃんと同じだ。坊っちゃんが彼にひかれたのも自分と同じ性格ということからであらう。（中二「以下同じ」）女子、番号は通し番号として便宜的につけたもの、以下同じ）

②……まずこの本を読んで一番強く感じたことは、坊っちゃんの性格だ。この性格は何となく読者をひきつけるような感じだ。坊っちゃん、彼は無鉄砲でお人好し、だから自分で正しいと思うことは、なんでもズバズバやってのけ、人の言うことも、そのことば通り受けとるのだと思った。そのあまりにも馬鹿正直なのにあきれたが、半面負けん気にも感心した。赤シャツ、彼はおもしろい人物である。悪い方では抜群に頭が働き、何事にもそつがなく、ことばがねちねちして、すこぶるキザで、嫌味の塊りみたいな人物である。うらなり、何事にも「当らず触らず」である。まるで永世中立国なみで、このような人間が一番無難なのかもしれない。

一見してわかるように①、②の感想文に共通してみられることは、作中人物の性格描写に論が終始していることだ。一体「坊っ

ちゃん」を読んで、印象に残っていることを問われた場合、私達は坊っちゃんの強烈な性格をまずあげるであろう。そして相対的に狸、赤シャツ、野だいこ等のぐずぐずした、ねちっこい性格を思いうかべるであろう。「坊っちゃん」を支えるものは、さまざまな個性をもった人間集団のおりなすドラマであろう。彼らの性格把握を抜きにしては、作品を読みとることは、ほとんど不可能といつてもいいくらいであろう。

しかし、登場人物の性格把握ということが本当になされているであろうか。なるほど感想文にみられるように坊っちゃん、赤シャツ等についての性格描写には適確なものがある。しかし、学習者が把握した性格描写が、作品中のことばと重なっていることに注意しなければならぬ。また人物評の場合、せいぜい「私とよく似た性格」であるとか「このような人間が一番無難なのかもしれない」といった感想に終わることは、「坊っちゃん」という作品を考える上で、大きな問題となるのではないか。つまり学習者自身のことばには性格把握はみられない。が、これは学習者の責任ばかりとは言えないものがあるような気がする。漱石が大谷穂石に宛てた手紙からこのことを考えてみよう。「……山嵐の如きは中学のみならず高等学校にも大学にも居らぬ事と存候。……山嵐や坊っちゃんの如きものが居らぬのは、人間として存在せざるにはあらず、居れば免職になるから居らぬ訳に候。……僕は教育者として適任と見做さるゝ狸や赤シャツよりも不適任なる山嵐や坊っちゃんを愛し候……」この一文は「坊っちゃん」の性格を余すところなく語っているとともに、その限界も自ずから示したものと見えよう。つまり現実の社会の中では存在しない、存在することを許されない坊っちゃんや山嵐

のような人物を、あえて作者が創造したところに、この作品の特異性があるわけだが、一方こしらえものであるという作者の明瞭な意識が、この作品の中へ学習者がとけこんでいくことを妨げているのではないか。「拵へものを苦にせらるゝよりも、生きて居るとしか思へぬ人間や、自然としか思へぬ脚色を拵へる方を苦心したらどうだらう。拵らへた人間が活きてゐるとしか思へなくて、拵らへた脚色が自然としか思へぬならば、拵へた作者は一種のクリエーターである。拵へた事を誇りと心得る方が当然である。たゞ下手でしかも巧妙に拵へた作物は……駄目である」(「田山花袋君に答ふ」)この作者のことばを応用するならば、すでに「坊っちゃん」は失敗作であることを作者自身認めていることになりはしないか。そのことが、

⑧……登場人物を大きく分けると、善役と悪役とになると思ふ。善役は坊っちゃん、山嵐で悪役は校長、教頭、野だである(男子)という類型的な性格把握しか許さなかつたのではないか。この作品を扱う際、性格という問題に触れる場合は、ぜひ考えねばならぬ事柄であろう。

では作品全体について述べたものをみてみよう。

④……まったく、おもしろい小説だ。特に生徒や、先生の悪口を言う部分は思わずふきだしてしまつた。この小説の変化に富んだ場面や登場人物、坊っちゃんの曲つた所のない、強情で、短気で、それでいてなんとなく優しい性格は終始ぼくを楽しませてくれた。(男子)

⑤……全体の印象としてとてもおもしろく書かれていてよかつた。(男子)

確かに「おもしろさ」ということは、この作品のもつ大きな魅力の一つであろう。

しかし、時の推移がしばしば作品の意味を変えることがあることを示した次の学習者の感想文は、「坊っちゃん」の意義を現実社会と関連づけている点で特色があると言えよう。

⑥……僕は小学生の時、この小説を読んだ。その時はユーモアのある、また坊っちゃんの無鉄砲な性格が痛快であるということが印象に残った。今再び「坊っちゃん」を読み返してみると、確かに小学生の時のような感じもしないではないが、しかしもつこの小説には重要な意義があると思えてならないのである。それはこの小説が現代にも言える、一般社会の醜くさーといったら表現がオーバーになるかもしれないがーを表現していると思えて仕方ないからである。(男子)

⑦……私はこの本を五年生のころ一度読んだことがあるが、その時はただおもしろかっただけであった。そして今でもおもしろい物語だと思うが、そのユーモアの中に社会風刺がこめられていると思う。登場人物にしてもいろいろなタイプがあり、これだけでも一社会できるかもしれない。(女子)

今ここで、「坊っちゃん」と教材との関係について調べてみよう。現行の国語教科書において、私が調べた限りにおいては「坊っちゃん」は中学校の教科書に一教材しか採られていない。では「坊っちゃん」を中学生向きの教材と仮定し、これを扱う場合何に目標をおくべきか。坊っちゃんの性格について述べたものをあげてみていこう。

⑧……坊っちゃんは素直に自分の意志を相手に伝える。しかも後味の悪さというものが全然ない。しかし彼の率直さを認めただものは清と山嵐ぐらいで、他の人は単純な馬鹿、あるいはいいいからかい相手としてしか扱っていかない。同じ気性でも見る人によっていろいろに受けとられるのだろう。だけど坊っちゃんにも反省してもらいたい点もある。まず無鉄砲なこと、これは親ゆずりだそうだが、単にこれだけに終わらず直すように努力してほしい。それからけんか早いこと、これも無鉄砲からきているかもしれないが、一部の人には嫌われるものである。

このように坊っちゃんの性格について注文を出した学習者も結局は肯定してしまう。

⑧……ケチをつけるところはたくさんあるが、坊っちゃんからこれらを取り除いてしまっただろう。退屈きわまるお聖人のようになってしまふであろう。やっぱり坊っちゃんは今のままの粗雑なほうが人間味があつて好感がもてるのである。(女子)

⑨……私はこの小説が好きだ。それは坊っちゃんという人物が私がりやたいと思うことをどんどんやってくれるからである。もし坊っちゃんが模範児だったら、この小説はこんなにおもしろくはならなかつたであろう(女子)

一旦は坊っちゃんの性格を否定してみようとする。しかしそこには否定を許さない坊っちゃんの性格の良さを改めて知らされるのみならず、坊っちゃんの性格を否定することは作品自体までも崩すのではないかという危惧さえ抱く。他の登場人物についても同様なことが言えるであろう。結局好悪の弁に終わるのではなからうか。も

しこの教材の目標を「登場人物の性格をつかむ」ということにした場合には、以上のようなことから学習活動は困難となるのではなからうか。学習者の頭の中には、すでに性格についての考えは形成されていると思われるし、この作品を内面的にみていく場合、性格だけではどうしても不十分だと思われるのである。

それでは何に目標をおけばよいか。ここで⑥、⑦にあげた社会と絡み合わせた人物像に目が移る。坊っちゃんの単純明快な行動、齒に衣をきせぬ物言いは、教頭、吉川を「天誅」するにあたってその極に達する。そして辞表を叩きつけて悠々と任地を離れる坊っちゃんに、学習者の賞讃の拍手とともに、一方では慨嘆の言葉がささやかれていることを忘れてはならない。

⑩……坊っちゃんの無鉄砲で、さっぱりした気性が、僕は好きだ。これを読んで単純で社会をしらなすぎる坊っちゃんの目を通して表現される社会への批判に痛快さを感じた。社会を利用し悪知恵を働かせて、ぬくぬくと生活する赤シャツ、坊っちゃんが彼を制裁したときは胸がすっとした。だが坊っちゃんは負けたのだ。確かに彼は人間として立派であったかもしれない。誰もが望む人間の姿であったかもしれない。しかし彼はその人間の作っている社会に負けた。社会というものにはいっていいいなかった。(男子)

坊っちゃんを社会の中に位置つけたとき、そこには新しい評価が生じる。作品の中においては社会の目がとらえた坊っちゃんのは、ほとんど登場しない。登場する場面があっても坊っちゃん特有の論理がそれを斥けてしまう。⑩の学習者は、作品を客観的にみることでその中から問題をみつけようとしている。

教材としてとられている作品であれば、何か学習者に考えさせるものでなければならぬ。また考えさせる何かをもったものでなければ教材としての価値はないとも言える。「坊っちゃん」の作品としての価値は確かに低いものかもしれない。しかし学習者がその作品から何を讀みとるかには自由である。その読みとりが何かを考えさせるもの―国語科を離れても、外国語科を離れても教育の見地からみれば、りっぱにその一部分を担っているものである場合、教材として適格なものとみなし、指導者もそこに重点をおいて指導すべきではなからうか。⑩のものを、もう少しみていこう。

⑩……僕は赤シャツのような人間が嫌いだ。しかし世の中には彼に似た人が多いのではなからうか。僕も赤シャツに似たところが、多分あるのではなからうか。

赤シャツに自分をみるということ、これは①、②の感想文と比較すれば全く対照的である。これは①、②の感想文が一個の人間に焦点を絞ったのに対し、⑩のが社会の中で人間に目を向けたからである。赤シャツに共感はいないまでも、ともかくも否定的評価に終わりがちな人物を理解していこうとする態度には、明らかに問題意識の姿勢がある。

⑪……野だの行動が気に入らなかつた。しかしたとえ彼みたいな手段で出世してみたところで、何になるだろう。彼としては幸福かもしれないが、ある意味では人生に落伍し、絶えずコンソツと心配して生きていくかわいそうな人間だといえるのではなからうか。それに比べて坊っちゃんは自分の思いどおりに正義感にあふれた行動を發揮したのだから痛快であらう。しかし坊っちゃんのような生活の仕方では世の中はうまく渡っていきけるだろう

か。正義感にまかせて暴力を働くのは、賛成できないところである。(男子)

これも又社会を背景とした人物評価の例である。社会を背景とした場合の坊っちゃん、彼に与えられるのは大旨否定的評価である。

⑫……赤シャツは悪い奴だ。野だも悪い。しかし彼らをのさばらせておく教師連や地元民も古い慣習をやめて、もっと新しい世の中を意識して頑張らなければいけない。(男子)

悪が是とみなされている世間に対して学習者が抱いた忿まんは、坊のそれと同じであろう。

では坊っちゃんはどのように行動すればよかったのか。これについて答えている学習者はいない。教材としての「坊っちゃん」の発展はここから始まると思う。学習者が一樣にこの小説を「おもしろい」「愉快だ」と感じ、坊っちゃんの性格に一種の憧れを感じたものは何であつたらうか。それは言ってみれば裏返しされた社会批判の気持が働いていたからではないか。しかしこのことと学習者の人観とには、ほとんど結び合うものがない。一言でいえば外在的印象に終わっている。この作品を教材とする場合、このことは大いに考えなければならぬことではなからうか。

2. 感想文にみる「三四郎」の魅力とその問題について

彼は「三四郎」を書くにあたって、次のような予告をしている。

「田舎の高等学校を卒業して東京の大学に這入った三四郎が新しい空気に触れる。さうして同輩だの先輩だの若い女だのに接触して色々に動いて来る手間は此空気のうちに是等の人間を放す文である。あとは人間が勝手に泳いで、自ら波瀾ができるだろうと思う。」

さうかうしているうちに読者も作者も此空にかぶれて、是等の人間を知る様になる事と信ずる、もしかぶれ甲斐のしない空気で、知り栄えのしない人間であつたら御互いに不運と諦めるより仕方がない、ただ尋常である、摩訶不思議はかけない」

小宮豊隆氏が指摘するように「『かぶれ甲斐のしない空気』と『知り栄えのしない人間』とを書くまいと決心し」(同氏「漱石の芸術」)ている証左を示すものであろう。また作者は視点を三四郎に置いて「あとは人間が勝手に泳いで、自ら波瀾ができる」ことを楽しんでいくかのである。そこには傍観者の態度がみられるとはいうものの、三四郎を中心とした人間世界を描こうとする作者の創作姿勢が感じられる。以上の作家意図から「三四郎」を批評する論文は多い。しかし学習者は白紙の状態でこの作品に接した時、どのような感想を抱くであろうか。以下いくつかの例をあげてこのことについてみてみよう。

①……感想文を書くかと思っても、すぐに書き始めることができなかった。それほどにもこの小説の感想がはつきりうかんでこなかった。(高一女子)

②……「三四郎」の中で「目を雑誌から離して、ああ読んだなあと思った。しかし次の瞬間、何を讀んだか考えてみると何にもない」というところがある。まさにそのとおり僕の頭の中には何にも残っていないのである。(高一男子)

③……第一に感じたことは、何となくわからないアということだった。恋愛について書いてはいるようだが、それだと何か物足りない。(高一男子)

と、三人の学習者に代表されるように、この小説の意図するところ

について一様に不解の気持を抱いている。では読者とこの作品との距離はどうであろうか。

④……国語の時間しか文学作品は読んだことがなく、それを理解できるのは多読家でなければできないと決めていた。が、「三四郎」は読み始めるとおっくうさを感じなく、いつのまにか読み終えてしまった。(高一男子)

このように、この作品のすばらしさを指摘するものや、①の学習者にみられるように印象の隙離さということから、

①……最初から最後まで単調で、読んでいて話の中へ吸いこまれるといった感じを全く受けなかった。(高一女子)

と全く正反対の感想を述べているものに出会う。前記した「坊っちゃん」の場合には、肯定的評価であれ、否定的評価であれ対象に即した批評がなされていた。しかし「三四郎」の場合、対象は漠然としたものであることがこの二つの感想文から知られる。では学習者は個々の作中人物に対して、どのような感想を抱いているであろうか。まず作者が視点を置いたと思われる三四郎についてみてみよう。

⑤……三四郎はあまりにも気の弱い人間だ。自分の意見を述べられない。それは三四郎自身にもわかってはいるが、どうにもならないものだ。(高一男子)

⑥……(三四郎は)よく言えば、まじめでおとなしい人物だが、小胆で実行力に欠けるように思える。(高一女子)

⑦……三四郎は終始中途半端な生き方をした人物だ。何をすることも、はっきりした目標がないように思える。

これらの感想文からみられるように、三四郎に対して、やや同情しながらも物足りなさを感じたものや、明らかに反感をぶちまけたものなどが大部分で、三四郎の生き方に共感したものは見当たらないことに気づく。さらに重要なこととしては、三四郎に対する感想が好悪の感情だけに終わり、批判を含んだものが見当たらないことである。これは作者の作品に対する視点の問題に係わってくると思う。作者は視点を三四郎に置き、彼の目から見た人物、社会を描いた。すなわち三四郎が他の人物、周辺社会のでき事を批評することとはあっても、他の人物が彼を批評、評価することを極力避けた。作者は作品の中において三四郎と一体化することを狙った。しかしそのことがかえって、読者にとって三四郎の客観化を妨げているのではないか。それ故、三四郎に対する批評が生まれにくいという事実となつてあらわれているのではなからうか。

漱石はこの作品を書くにあたって、いろいろ題名に迷つたと言われている。それが「青年」「東西」「平々地」等ではなく、「三四郎」と名づけられたところに、この作品の特色があるわけだが、はたして作者の作品に対する姿勢は、作品の読みとりにおいて重要な働きをもつものであろうか。

次に、三四郎に大きな影響を与えたと思われる美禰子について書かれた感想文をみていこう。

⑧……読む間中、美禰子に反感を抱いていた。この人の気持がどうしてもつかめない。ある種の方針といったものが少しも感じられない。ただその時、その時の環境によって支配されている感じだ。(高一女子)

⑨……美禰子はこの小説中一番理解しにくい人物だ。三四郎に対

する態度はさまざまで、からかうようであり、甘えるようであり、すましていくようであり、よりかかるようである。まるで謎の女だ。(高一男子)

この作品を成立させている主要人物の一人、美祢子は三四郎の感想にみられたと同様、漠然とした存在として学習者に映ってくる。しかし三四郎と異なるところは、三四郎に対する感想が、彼の性格についての好悪の感情を述べたもので終わっているのに対し、美彌子に対しては、その不可解な性格を指摘しながらも、それが何に由来するものかを探っていくこうとする態度がみられることである。そのことは主として美彌子の三四郎に対する愛の問題に向けられる。

⑩……美祢子は三四郎に心をひかれながらも、それをなぜか否定しようとした。しかし三四郎を迷わせる態度をとっているのがしばしばみられる。これが僕には理解できない。(高一男子)

⑪……三四郎の美祢子に対する愛、否愛というより、むしろ憧れといった方がいいような淡い愛、彼の気持は理解できる。しかしそれに対して美祢子の愛は、というと、これがよくわからぬ。美祢子は三四郎を愛していたとは思うのだが、三四郎が抱いていたような感情ではないと思う。(高三女子)

つまり、美彌子の三四郎に対する愛の在り方が問題になって現れてくる。三四郎の場合には「気の弱い人間だ」「消極的な男だ」と述べれば事足りた。しかし美彌子の場合、「不可解な人物」と断定するだけでは、何か割り切れない気持が残る。問題は美彌子の愛の在り方である。これが「伊豆の踊子」「たけくらべ」にみられるような愛の在り方ならば、学習者は素直に、抵抗なく作品の世界へいることができたであろう。なぜなら、これらの作品の中に描かれ

ている愛は、三四郎の美彌子に対する愛と同様なものと考えられ、それに対する理解は前記の感想文からみられたとおりである。しかし美彌子の愛は、学習者の愛に対する考え方―それは当然美彌子の生き方とも係わってくるものであるが―と対決していることに注目しなければならない。単に愛について書かれた作品は多い。しかし「三四郎」のような愛に対して、共感するでなく、反発するでなく「理解できない」「よくわからない」と述べながらも、自分に反省を促すような愛が読みとれる作品は少ないのではなからうか。学習者の関心は美彌子にある。美彌子の愛を理解しなくて、彼女の生き方を知ることができない。そしてそのことが、この作品の主人公ともいうべき三四郎を知ることにも大きな影響を与えるものと考えるとき、美彌子に焦点をあてた学習指導が、もつとなされてもいいのではないかと考える。従来、私達は「三四郎」という作品において、あまりにも三四郎に焦点をあててみてきたきらいがあるのではなからうか。確かに三四郎はこの作品における主要人物である。しかし作品全体の主人公といえるかどうかは問題のあるところである。主人公問題は後回しにして学習者の感想文に目を移してみよう。

⑫……なぜ三四郎が美祢子のような女性に心をひかれたのであろうか、私がこの作品を読んで、最初に抱いた疑問だった。大体において私は美祢子という人物が好きでない。彼女の三四郎に對する態度、三四郎の心を自分にひきつけようとするような彼女の態度が嫌いなのだ。一体何のために彼女はそのような態度をとったのだろうか。ただ単に都会慣れた彼女には無い何か、三四郎の純真な人間性に好意を寄せていたからか。それと

も反対にそんな純真な彼の心を、自分のことはや態度によって振り動かすことを楽しもうとしたのだろうか。私は前者だと思いたい。しかし感じ方、見方によっては後者だとも考えられる。(高一女子)

美彌子の愛、それは一概に善悪の判断を許さない。この学習者は美彌子の三四郎に対しての態度について、彼女の好意に由来するものと、悪意に由来するものとの二つをあげ、「私は前者だと思いたい」と自分の願望するところにひきよせることばとなっている反面「しかし感じ方、見方によっては後者だとも考えられる」と、どちらをも容認する態度をとっているところに特徴がある。「美彌子という人物が好きでない」と述べながらも、相対立した要素を美彌子の言動に求め、それを容認しようとする(容認せざるをえない)学習者の態度は何をもたらしているであろうか。

⑭……美彌子は自分が三四郎を愛しているかどうか本当に分らなかったのだと思う。初めはもちろん自分は三四郎をからかっていると、そんな意味を含ませた態度を三四郎に示している。そう行動することによって、彼女自身満足を覚えていたのは確かだ。しかしそのうちに彼女はその下にある隠された自分の本当の心を感じ始めたのだ。でも彼女にはその本当の心をはっきりと知る事はできなかったのだ。……彼女は自尊心の強い女性である。自分の心を決して外に表わそうとはしない。彼女は露悪的な行動をするにもかかわらず、無意識ではそれと反対の心が隠されていたのではなからうか。(高三女子)

学習者の関心は、美彌子の言動と意識の問題へと向けられていく。意識したものと、それを行為として表出したものとの相違は普通に

みるところのものである。しかし意識すら意識されない場合があるとしたら、それはどういうことなのか。

ここに、この作品において広田先生が登場する意味がある。彼の「偽善家、露悪家」論は、学習者にどのように受けとられているか。

⑮……広田先生は悪を利己主義と仮定し、それをそのまま外に表わすのを露悪といっています。そして人間は皆、自己主義で、利他主義はありえないと断定してそれを外に表わすのを偽善といっているのです。しかし私はそうは思いません。私は人間の生まれながらの自己保存が人間の本质だと思います。だから、それは利己主義というべきではなく、もちろん悪といえる性質のものでもありません。(高三男子)

⑯……人間は結局利他主義と利己主義の間を移り変わるものである。その両者の形態は偽善、露悪で、それらの本質は悪であるから即ち人間の本質は悪である。しかしこれは悪いことでも何でもなく、この両者の回転によって人間の進歩が促されるのである。私の考えでは人間の本質は利己主義であって、利他主義も結局はこれに基づいているものと思う。普通利己主義は悪とされているので人間の本質は悪かもしれない。しかしこの利己主義は一概に悪といえないのではなからうか。(高三男子)

ここで、利己主義、利他主義について述べようとは思はない。これら広田先生の論に関する感想文が「三四郎」の第七章の部分を教材としてとりあげているものについて書かれたものであって、作品全体を読んだものではないことに注意してほしい。

つまり、はからずも教材のみの部分で書かれた感想文と、作品全体を読んだの感想文との比較になったわけだが、ここに「三四郎」

の教材化の問題が見い出せるように思える。「広田先生」の部分で問題となるのは、彼のいわゆる利己主義、利他主義論であろう。しかしそこから読みとられるものが「人間の生まれながらの自己保存が人間の本質」「私の考えでは人間の本質は利己主義であって、利他主義も結局これに基づいているものと思う」といった、いわば自分の考えを述べるだけで、教材との接点がないことを知らされるとき、「三四郎」を教材化する場合、いかに編者が教材とした部分にりっぱな目標を設定しても、またすぐれた目標の下に教材を選択しても、学習者の興味、関心に訴え、人生観に直接対決したものでなければ、教材としての価値は低いと思う。作品は全体を通じて完成するものであって、その中の一部分は常に全体との有機的な関連をもっているものである。「広田先生」の部分が、教材としていかなる価値をもっているかということは、「三四郎」全体の印象に基づくものでなければならぬと考える。

⑩……「三四郎」を読んでみた。教科書だけ（注、「広田先生」の部分）読んだ時とは、まるでニュアンスが異なる。それで教科書だけ読んで考察するのは危険ではないかと思う。（高三女子）

この学習者が抱いた感想は、「広田先生」の教材から「三四郎」をみた場合、おそらく大部分の学習者が感じる性質のものではなからうか。

しかし、かといって「広田先生」の教材部分を無視することはできない。

⑪……広田先生は直接美祢子と関係した話はしなかったが、彼の話は三四郎に美祢子のことを連想させ、また役に立った。「優

美な露悪家」は美祢子のことであろう。（高三男子）

ここには、美祢子の内的世界を広田先生のことばを借りて説明した重要な部分である。しかしそのことを理解するために、美祢子像がどうしても必要である。が、多くの学習者の問題である美祢子の愛の在り方を、「偽善」「露悪」といったことばで説明しても事足りるだろうか。評家は「三四郎」は「無意識の偽善」を描いた小説だと言論がある。（小宮、前掲書）学習者の多くも、人間の奥にある本人自身さえ気づかない意識の世界について描かれた作品であるように受けとっている。

しかし、それは広田先生の論で触発されたものでないことに注意しなければならぬ。

⑫……（三四郎が美祢子に魅かれるのは）美祢子の意識的か、無意識的か、多分意識的であろうと思われる謎めいたしぐさにあるのではなからうか。いやその謎めいたところに美祢子の美しさや魅力を感じたのかもしれない。そうだとしたら美祢子もあり悪く言うのは酷なような気がする。……とうとう三四郎が彼女の思いに達したと思われた時、彼女はなぜ他の人と結婚することにしていたのだろうか。やっぱり三四郎を弄んでいたのかと疑いたくなる。しかし彼女はこんな結果になるとは考えていなかったであって、別に自分の態度がよいとか悪いとか考えていなかったのかもしれない。だがやはりここは理解できないところである。（高一女子）

これは前に引用した文章の続きである。これからわかるように学習者の中において、美祢子に対する感情は、二転、三転している。この学習者は、否学習者一般について言えることだが、「三四郎」を

把握できなかったのであろうか。私はそうは考えたくない。むしろ美禰子に執し、美禰子の言動にふりまわされたことが、この作品に接したと言えるのではないか。なぜなら「三四郎」は人間の生き方という動的なものより、その奥にある内面世界に焦点がおかれているように思えるのである。三四郎への不満、美禰子への不可解さすべて人物が動的でなかったことからたらされたものと言えないだろうか。

「三四郎」の主人公は美禰子だと思う。十二章までは。しかし作者の視点が三四郎から唯一に離れた部分十三章において、主人公は三四郎となる。が、そのことも美禰子の影響下にあったことを考える場合、「三四郎」学習において、美禰子の存在を決して無視することはできない。

3. 感想文にみる「ころ」の魅力とその問題について

現行の高等学校国語教科書において、「ころ」は二教材とられていて、いずれも「先生と遺書」の部分から選ばれている。この箇所の教材としての位置については後述するとして、まず学習者は、「ころ」をどう受け取っているかということからみていこう。

①……先生は全くエゴイズムで友情のない人だと思われる。が、またそうであるとも決めつけられないものがある。先生は自分の罪の意識（エゴイズム）というものをよく知っていた。そして何とかして自分のエゴイズムから生じる人生苦とか人間悪から脱却しようともがく。つまり彼は善人なのだ。それもとっても気の弱い人間だ。それ故もがく。そして完全な自己否定に陥り、最期をとげる。これはすべての人間にあてはまるものでは

なからうか。人間の罪を追求して、これから決定的に脱しきれない限りにおいて人間は死を免れない。私は漱石の人間像だと思ふ。（高二女子）

②……私は先生の自殺は多分に「性格」が関係しているのではないかと思ひます。しかしこの場合、先生がとつた態度は最も正しかったのかもしれない。利己主義の全くない人間なんて、よほどの馬鹿か聖人ではないかと思ひます。ただその利己主義をどれだけ押さえるかが問題なのではないでしょうか。私はこの場合、「自殺」が一番正しかった方法だと前に書きました。が、それを今一部否定しなければなりません、死をもって償うということはありますが、先生の心の中に苦しみから逃げたいという気持があったとしたら、それは利己主義に他ならないでしょう。先生は悪人ではありません。でも弱い人だったとは言えるのではないのでしょうか。自殺する人は人生の敗北者であり、また自分にも負けた人である。すなわち自殺＝敗北であります。先生は気の毒な人だった。これが私の実感です。（高一女子）

①、②の感想文を「坊っちゃん」「三四郎」のそれと比べた場合、両者の差は明らかである。つまり「坊っちゃん」「三四郎」の場合には、作中人物に対して好悪の弁を述べられるだけ、ある程度、作品を客観視することができた。そこには作品と読者との距離があった。しかし「ころ」においては、学習者は主人公先生の生き方に真正面からぶつかっている。この作品において問題になるのは「先生の生き方」であらう。

①、②の学習者において共通してみられる先生像は、悪人ではないが弱い人間だということである。しかし彼の自殺の原因を①は罪の意識（エゴイズム）に帰し、②は性格に起因するものにとらえている点で、差異がみられる。①は、その罪の意識を善意に受けとらうとする態度が、問題を人間一般に及ぼすことによって見うけられる。これに対して性格にその自殺の原因をもとめた②では、自殺に対する評価を二転、三転させている。「自殺||敗北」と認める学習者が、なぜこの先生の自殺に対して敗北の行為と決めつけることができなかったのだろうか。

「先生の自殺」について関心をもった他の学習者の感想文をみてみよう。

③……Kの自殺後、先生が後悔し、償う気持を持ちつづけたことは、先生が人一倍純粹であったからではなからうか。しかし私としては、自殺は許されない。私には罪を償うために新たな罪を犯した。としか考えられないのだ。（高二女子）

と、先生の生き方に対して強い非難のことを浴びせる。

④……先生が罪の意識をもったことは、それだけ良い人であったからである。そして罪の意識が心の中に根をおろした後も、先生は努めて生きようとした。しかしつまるところは死であった。罪に対する最も順当なかつ適切な報いは死において他ならなかった。それだからこそ、先生が最後に死を選んだことは、僕はどうしても納得できない。（高二男子）

④の感想文からうかがわれることは、倫理的な心情から発した行為でも、必ずしも正当なものとはならないということである。倫理的なもの、それ自体価値を持っているものである。しかし「純粹

な」「良い」人である先生の行為が、なぜ無価値なものとみられるのか。彼らのことを借りれば、先生の自殺は「許されない」ことであり、「納得できない」ことなのである。

倫理という理論的論理で押しすすめていっても、最後に残るのは感情であろう。このことは文学教育の一面を表わしていると言えないだろうか。作品が人間の手によって書かれたものであるかぎり、少くとも人間にとつて共通、普遍なものはあるはずである。それをこの場合のことばで言えば「倫理」にあたる。しかし人間である限り、個性があり独自性があるのは当然である。それをここでは「感情」とよぶ。だが「感情」は「倫理」を基底とするものでなければならぬ。なぜなら個性、独自性は普遍性の上に成り立つものであるからである。それ故「倫理」は教え導くことができても、「感情」はそれができないという論が成立する。「こゝろ」はその「倫理」と「感情」がない混ぜになっている作品であることに、大きな特徴があると言えよう。

⑤……先生がなぜ自己不信に陥ったかを考えてみた。まず自分も利の為なら、人を裏切る悪人になるだろうと悟った。先生は利を目的とした行為を「あれは仕方がなかったのだ」と割りきることができなかった。私はこの自殺を肯定してよいか、否定してよいか決めることができない。感情的には肯定して、先生に同情の涙をそいでいる。しかし理性では反対なのである。罪の意識に悩まされたとはいえず、それから逃げだしたのは、何とんでも卑怯である。日本の知識人のひ弱さを感じる。（高一女子）

先生に対する感想が、ある時は共感の気持を示し、ある時は批判を込め、心の中でゆれ動きながら述べられているところに特徴がみられる。「感情的には肯定し」「理性では反対」である。「こゝろ」の与えたものが、学習者の心奥まではいりこんで、自分を見失なわせる程、学習者に思考させていることが明瞭にあらわれている。

⑥……まず私はこの本を読んで、「よかった」と思いました。私は今まで、「自殺」という行為は卑怯な人間のすること、一番愚かな行為であると思っていました。しかし先生の遺書を読んでいくうちに、そうばかりとも言えないのではないかと思えました。それは人生を真面目に真剣に生きた人しか、これができるのではないかと思われてきたのです。(高一女子)

先生の自殺を共感するまでに、学習者は自分の自殺観の否定という過程を辿った。

「こゝろ」が私達に考えさせる問題を含んだ作品であると言ふことができるとしたら、それは学習者の心奥まではいりこんでいるということであろう。今までみてきたように先生の生き方(≡自殺)は学習者にさまざまな反響をひきおこす。それが共感の形であれ、批判の形であれ、「坊っちゃん」の場合とは異なった単線的な形では受けとめられないことに「こゝろ」のもつ大きな影響がある。

さて、先生の自殺の原因を述べたものに目を転じてみよう。

⑦……先生はなぜ自殺せねばならなかったのだろう。彼は罪悪感から自殺したという。しかし友人の恋人を奪うことがそれほどどの罪となるであろうか。私が昭和の人間だからこう考えるのだろうか。Kの遺書に「自分は薄志弱行で到底行先の望みがないから、自殺する」という文句がある。先生はその遺書のことば

を自分の罪とすりかえた。意志薄弱のため自殺したと思うことによって自分の罪を隠そうとした。しかしそのためより多くの罪悪感を背負う破目となってしまった。(高二男子)

Kの死が、先生に罪悪感をひきおこし、先生の自殺をもたらしたとする考えは一般的である。Kの気持を先取りした先生は、不当な手段を用いてお嬢さん(後に先生の妻となる)を手に入れることに成功する。先生のとった方法は決して賞められるべき性質のものではなからう。しかしお嬢さんの好意は先生に向けられているのであって、必ずしも略奪といったものではなく、またKの失恋に対してそれ程責任を感じなければならないものでもない。先生はKの死因を繰り返して考えてみた。「其当座は……Kは正しく失恋のために死ぬだものとする極端でしまっていた」という先生の考えはあまりにも単純なのは、すぐ指摘できよう。Kは「肉を鞭撻すれば霊の光輝が増すように」考える程、精神を鍛練し、「道」を求め、「精進」につとめた人であった。Kの日常の態度からも失恋→自殺とする図式が成立しないことがしれよう。そうした場合、Kの自殺の原因を考へるといふことより、むしろ、お嬢さんを手に入れるためにとった先生の態度の方に問題がある。先生もそのことには気づいていて「おれは策略で勝つても人間としては負けたのだ」という自省を、Kの存命中からしている。叔父との一件から「他は頼りにならないものだといふ観念」を「骨の中迄染み込」ませた先生であったが、お嬢さんとKに対しては、その観念はあてはまらなかったとみなければならぬ。なぜなら先生がお嬢さんに好意を寄せたり、Kを物心両面で援助する態度は、先生の観念と矛盾するからである。人間不信という強い気持から、二人に対してだけは人間としての愛をそ

そぐことを惜しまなかった先生の気持は、否定的要素を踏まえたものであるだけに、より確固としたものであったに違いない。しかし愛しているうちの一人を、自らの手で葬ったことで、「人間として負けたのだ」とつぶやく先生は、前にもまして人間不信―それは直ちに自己不信につながる―に陥らざるをえなかったと考えられる。つまり先生の罪悪感、他者に対する罪悪感ではなく、自己に対する罪悪感ということになる。

⑧……先生の自殺はKの自殺に起因すると思う。純真な友を裏切り結局は自殺させてしまったという罪悪感。彼はこのことにより自分自身も一個の人間にすぎないことを知る。人間とはこんなものだ。自分自身でさえ信用できないんだと。だがそれならKはどうなる。Kの死はただの犬死にすぎなくなるじやないか。なぜ先生はこの時、人間というものの中にはKのように立派な者もいるのだという境地に達しなかったのか。(僕はあえて立派ということばを用いる。なぜならKは金のために悪人になることもなく、かつ死ぬまで先生を裏切らなかつたから)ここですます人間不信に陥る先生に僕は疑問を感じる。(高二男子)

自己に対する罪悪感を抱いた先生の気持は認める。しかし罪悪感を償うため、自らの命を絶つたとしても、それは先生だけの罪悪感の浄化にすぎないではないか。先生への批判は強烈である。

再び先生のことばに耳を傾けてみよう。「……しかし段々落ち付いた気分、同じ現象に向って見ると、さう容易には解決が着かないやうに思はれて来ました。現実と理想の衝突しそれでもまだ不充分でした。私は仕舞にKが私のやうにたった一人で淋しくって仕方

がなくなつた結果、急に所決したのではなからうかと疑がひ出しました。さうして又陳としたのです。私もKの歩いた路を、Kと同じやうに辿つてゐるのだという予覚が、折々風のやうに私の胸を横通り始めたからです」Kの死因を考える先生は、いつしかKと同化してしまふ。孤独、寂寥感がKを死においやつたとするのは先生の推測にすぎない。しかも自分の状態を他人にあてはめた上で成立する推測である。その推測は先生がKを自分と同様な人間であること、言いかえれば、お嬢さんに対してと同様、美の対象として接するといふ、一体化の現象に由来してはななからうか。先生にとつてKを失ふことは、自分を失ふことと同様なことである。そうした場合、先生はKを蔑ろにすることがあるだらうか。先生はKをだし抜いてお嬢さんと結婚することに成功した直後から、自分の良心にさいなまれ、「彼の前に手を突いて、詫ま」ろうとする。Kに対する倫理的心情が、すでにKが生きている時からあつたことに注意しなければならぬであらう。先生はできるだけ倫理的であらうとつとめた。Kに対しても、奥さんに対しても。奥さんの母親に対しても。そして自分自身に対しても。その結果が自殺につながる。学習者はそこにどうしても割りきれないものを感じる。

⑨……先生が死の直前に、あの長い手紙を残したことは、ただ単に困っている私に対して示唆を与えようとしたためだけではない、つまり自分自身をあのやりきれない生活から救い出そうとする一手段ではなかつただらうか。つまり手紙を書くことで、彼は長い間の苦しみから救われようとしたのではないか。そして自殺という行為によって自分自身の救済は完成したとは言えないだらうか。言い換えるならば、私に告白することは、先生

自身の罪悪感の浄化であり、Kに對する償いとなるべきものであった。(高二女子)

この感想文に先立って、学習者は「『私』は先生の死を早める役割を演じているのではないか」と説き、「純粹な、生命力にあふれたものを彼の内に見いだした」先生が、「自分も、もっと真実に生きるべきだと気づいた」のではないかと述べている。そして「真実に生きる事が死を意味した」ことに鑑み、その解明を行なおうとしたのが、この感想文である。このことから先生の自殺に對して次のような評価を下している。

⑨……私は今まで自殺はいけないものだと思っていた。しかしこの本を読むと、先生は愚かな事をしたとも、險惡な事をしたとも感じないのだ。もっと素直に、まるで美しいものとしてさえ感じられる。先生が苦しんだのは、つまり彼自身のあまりにも純潔な良心のため、決して自分をごまかして生きることができなかったからだ。彼の犯した罪は彼のような人にとって、決して許されないものだったろう。ここまで考えてくると前にあげた自殺の是非、これは私にとってあまりにも大きな問題だ。しかし私はこの本によって、私達一般がある一つの行為に對してこうだと決めつけることはできない。その裏にはどんなことが隠されているか分らないということを忘れてはいけないと思つた。

自殺をいけないものだ決めていた学習者の判断は、先生の倫理的な心情を考へること、「まるで美しいもの」であるかのように感じ、「あまりにも大きな問題」と發展させている。学習者に自分の判断を変えさせ、さらに広汎に人間というものについて考えさせる

作品、それが「こゝろ」であろう。

これまでの感想文でみられたように、学習者の関心は、先生の自殺という問題に集中する。ある者は「許せない」「卑怯」な行為だとみなし、またある者は「まるで美しいもの」としてその行為を肯定する。しかし否定するにせよ、肯定するにせよ精一杯自分の人生観をさらけだし、対決しようとしているところに、「こゝろ」の与える共通した読まれ方がみられる。生と死、倫理と愛といった人間の根源にある問題にふれたこの作品は、彼らの思考をはなだ曖昧にした。感想文にみられた反応が、果たして現在も持ち続けられているということに對しては、私は自信はない。しかし、すぐれた文学作品は一つの思想を植えつけ、人生観を変えさせるものでなければならぬものであろうか。文学作品を読むことによって新たな人生観に触れ、その人生観を自分のものとする者もいよう。またある文学作品によって人生観をゆり動かされる―その結果として当然人生観の質的深化がもたらされる―者もいよう。この両者を比較して各々の是非を述べることはできない。このことに關して三浦泰生氏の論がある。氏によれば「『読むこと』とは、普通一般に考えられているように、作者の体験や知識、更には思想を読者がただ一方的に、受身の立場で受けとめるのではなく、作品を媒介とすることによって作者の体験、知識、思想と読者のそれとが対決することであり、その対決を通して、読者の主体がより一層豊かな、そして確かなものへと形成されることである」(「国語教育の方法についての覚え書き」となる。私はその「形成」に至る過程が大切ではないかろうかと思う。確かに「こゝろ」の感想文において、学習者の思考はさまざまな過程を辿って自分の人生観を形造っている。⑨の学

習者において、「私はこの本によって私達一般がある行為の一つに對してこうだと決めつけることはできない。その裏にはどんなことが隠されているか分らないということをお忘れてはいけないと思つた」という一見ありふれた心許ない感想も、この結論に至るまで習者自身の中において、思考の重層化が行なわれたことを考え合はずとき、この作品が与えた影響を認めてもよいのではないか。また⑤の学習者の感想、「感情的には肯定して先生に同情の涙をそいでいる。しかし理性では反対なのである」とあたかも思考が崩壊しているかのような観を抱かせるが、「作者の体験、知識、思想と読者のそれとが対決する」ことにおいては、まさに自分の全人生觀で受けとめようとする態度がうかがわれて、ここにも「こゝろ」のもたらす意義がみられるであらう。

さて今までは、先生の真実ということから問題をみてきた。先生の「純潔な良心のため決してごまかして生きることができなかった」人生は、学習者にさまざまな反応をもたらした。「真実に生きる」ことは、先生のことばを借りると「必竟私にとって一番楽な努力で遂行できるものは自殺より他はない」ということになる。「自殺」することは、先生にとってすなわち生きることには他ならなかった。しかし死 \parallel 生 \parallel 真実とみなし、「私が死んだ後でも、妻が生きてゐる以上は、あなた限りに打ち明けられた私の秘密として、凡てを腹の中に仕舞って置いて下さい」と「妻には何にも知らせ」ず、自ら命を絶つた先生の行為ははたして真実の名に値するものであらうか。

⑩……先生は「私もKの歩いた路を、Kと同じやうに辿つてゐる」と述懐しているが、先生とKとは同じ路ではないと思つる。

なぜならKは道に生きる人であり、先生はKの考えを尊敬することはあつても、全く同感はしなかつた筈です。そして何よりも大きな違いは、先生には妻がいます。なぜ妻のためにもつと生きようとしなかつたのか。私はここに大きな不信を感じる。

(高一女子)

今までの感想文では、ほとんどが先生に焦点をあてて書かれたものであつた。しかし先生の行為を妻の側からみたら、それはどんな意味をもっているであらうか。今までの「こゝろ」における作品研究では、大部分が妻の「こゝろ」の中での位置について触れようとなし、また触れていても通り一片のものとして片付けられている傾向がある。それは漱石の作家態度が先生という人物を借りて、エゴイズムを追求しているから、どうしても先生側からの見方となるのであらう。しかし作品の読まれ方についていく場合、学習者の多くはその作品の中において何に関心をもっているか、またどういふことが問題となっているかということが、小説教育において最大な必要事項であつて、評論家による作品研究を小説の学習指導の前面に押し出すことは学習者の自主的思考を妨げるものではなからうか。多くの場合、学習者の作品研究は評論家のそれよりも程度が低いものである。しかし程度の高い評論家の手になる作品論で、学習者に問題意識をひきおこすよりも、たとえ程度は低くても共通な問題意識をもつ学習者の生のままの作品論を以てする方が、小説教育の成果は期待できるのではなからうか。

⑪……私は先生に暗い過去の上に、力強く輝やかしい未来を築いてもらひたかつた。しかし現実には先生は死んでしまふ。私はそれはエゴイズムだと思つる。彼のおかした最大のエゴイズムは

或いは妻に対してではなかったらうか。彼は妻を世界で一番愛しているといい、「妻の記憶に暗黒な一点を印するに忍びない」と言って自己の罪を告白することを抑える。一見彼は妻をこの上なく愛し優しくしているように思われる。いや現にそうであつたかもしれない。しかし私は彼の愛ぐらい自分勝手な愛はないと思う。「妻の記憶に云々」それでは妻はまるで彼の人形ではないか。いつまでもきれいなものであつてほしいなんて人形に望むことだ。妻が人間である以上、そして先生の隠している事実が妻にとつても暗黒である以上、先生は彼女にすべてを告白し、彼女に判断をまかすべきだと思ふ。妻にとつて自分の夫の醜さを知つた苦しみと愛しているのに夫を理解できない苦しみと一体どちらが大きいであらうか。先生はエゴイズムの醜さに感じて自殺する。自殺によって自己のエゴイズムを罰した先生はそれで満足だろう。しかし後に残された妻はどうなる。エゴイズムからの永久の逃避と思われた自殺が、実は妻に對する新たなエゴイズムの遂行にすぎなかつた。私はここに至つてはじめて先生を許せなかつた。(高一女子)

「信仰に近い愛」を抱いていた先生は、「妻の記憶に暗黒な一点を印するに忍びなく」「妻の記憶を、成るべく純白に保存して置いて置きたい」と考え、「妻の知らない間に、こっそり此世から居なくなるやうに」する。先生自身に對しても今までにみてきたやうに、罪の意識を罰するために、苦惱に満ちた日々を送り、償うべき方法を考え続けてきたのであつた。先生としては考えられる限りの最も倫理的な生き方であつたのだ。しかし目を妻の立場に置き換へるとき、最も倫理的な先生の生き方が、⑩の学習者のことばを借りれば「許せない」という、非倫理的な行為となつてあらわれる。「こゝろ」の学習者に与える影響が、ここで最大となつて示されているのではなからうか。考えられる限りの最も倫理的な行為をさえ否定される。では先生はどのような行動をとればよかつたのだらう。また私達が先生の立場におかれたとしたら、どのような生き方をするであらうか。

⑩……「こゝろ」のもつ道徳的美しさに接した時、僕は内省的になつて現在の自分―人生に對する確立した目標がないばかりでなく、仮にそういう目標をつつてみたところで、それを遂行する程の強い意志を持たぬ自分―を責めることだけで手一杯でした。作品を上方から概観するなどということは、僕にはとてもできません。まして作品がどうのこうのということは無理な話です。(高二男子)

この感想文には、「こゝろ」に圧倒された学習者の姿がある。しかし「内省的」にさせ、自分という存在について考えさせたこの作品は、彼の「主体がより一層豊かな、そして確かなもの」となっていることは確かであらう。

先生は妻に對して、できるだけ最善の策を講じた。妻に對して

⑬……先生は罪悪感に苦しみ、罪の償いというような潔癖な心から自殺したのであるから仕方がないことなんだ、いやこうなるべきであつたのだという感じだ。先生は長い間苦しみを続けた。私はそれだけでも、何か許せるような気がする。(高一女子)

⑭……先生は自分は「倫理的に生まれ、倫理的に育つた」と言うぐらだから、自分の罪を倫理的に深く考えどうすることもできず、ついに死に至つた。これはごく自然だ。しかし僕はこれに賛成できない。というのは自殺によって罪は償われるものではないということだ。自殺行為は現状から逃避し、先生の言う「牢」から脱獄したに過ぎない。いわば先生は哀れな敗北者と言える。それではいかにして罪の意識(倫理的)を乗り越え、自己を再発見するかという問題が残る。僕はこれに対して満足のいく解答を与えることはできないが、一つは信仰による法があると思う。彼のいう「真白き存在」は神に他ならない。前に述べたように、人は可変で完全ではない。このような中で、人が完璧なもの、潔癖なものとして神を求めたのはごく自然だと思ふ。先生がそこに道を見出しえなかつたことは残念に思ふ。

(高一男子)

これらの感想文は、いわゆる解決策を述べたものである。⑬の学習者は、現状のままでも十分に罪の償いははたせているから、それでよいではないかと考え、⑭の学習者は、信仰に救いを見出しえなかつたことを悔んでいる。いずれも一つの解決策ではあろう。しかし、「こゝろ」の中においては、作者は先生を現状維持の状態に据えることも、信仰の門をくぐらせることもさせなかつた。あくまで先生の倫理という枠の中でのみ解決を求めた。「倫理的にして始め

て芸術的なり、真に芸術的なるものは必ず倫理的なり」という作者のことは、この作品全体を貫いていると言つてよからう。倫理を誠実に追求し、その問題を日本的な諦観の要素にも、西洋文学にみられる神の存在を前提として成立する人生観にも溺れてませず、ひたすら人間の根源の普遍的なものとして扱っているところに、学習者を魅きつけた秘密があるのであろう。

しかし、問題は終わつてないとして、
⑮……先生は妻を本当に愛していたのであろうか。先生は妻を単に偶像としてしかみてなかつた。愛情とは理解が前提にたつものである。愛する者一人が取り残されることは最大の不幸である。妻としては何事も理解し合わないうちに夫を死なせてしまつたと自分を責め非常に苦しむであらう。先生はそのことを考えなかつたのであろうか。もし先生が妻に罪を告白したら妻はやはり苦しむであらうが、それで幸福ではなからうか。人間誰でも苦しい時があり、それを乗りきることそ人間のあるべき姿ではなからうか。そしてそれが人間の義務だと思ふ。先生もいろいろな事について自分一人で必死になって考えたであらうけれども、結局最後にとつた自殺という行為は、他人からみると先生のエゴイズムにすぎないのだ。人間脱落者の行為であるとしかみれないのだ。先生は不幸な人であつた。(高二男子)

と述べる。前にも触れたが、この作品が学習者に与える問題は倫理と愛の関係ではなからうか。作品の中では解決されていると思える問題が、愛—それは妻の側からみてのものであるが—という観点で眺められるとき、学習者にきわめて重要な問題意識を惹き起こさせよ。 「こゝろ」はさまざまな人生について思考させる作品といつてよからう。

の距離感を感じ、自分の論を十分に述べられないのが普通ではなからうか。その場合、感想文であると自分だけの独立した世界という意識をもち、生の感想が生じやすいのではなからうか。ここに感想文をとりあげる意義があると思う。感想文を教材としていかに漱石作品と取り組んでいるか。「人間、人生について考える」態度が感想文の中においてみられるか。もしそういうことが普遍的な現象としてみられるならば、漱石作品を価値ある教材とみなしたいし、そうでないとしたら、いかに多くの人に支持され、教材として数多くとられていようと、教材的価値から言った場合、そこには何らかの欠陥があることを認めねばならないであろう。

さて「坊っちゃん」「三四郎」「こゝろ」の漱石作品において学習者はどう反応しているか、もう一度ふりかえてみたい。

(1) 「坊っちゃん」について

「坊っちゃん」は果たして教材として価値あるものだろうか。私はこのことに対して少々悲観的である。なぜならこの作品はあまりにも親近性に富みすぎていることである。つまり素直に抵抗なく作品の世界へはいっていくことができる。しかしそれは反面作者の意のままになっていて、主体性の弱いものとなりがちである。この作品を読み終わった時、「おもしろかった」「痛快であった」という感想を大部分の学習者が述べている。そのことは作品が与える大きな魅力として認めることはできるものの、次の段階への発展がきわめて低いことである。感想文にみられたように個々の人物の性格描写はかなり巧みにとらえられている。しかしそれが巧

者の性格分析を許さないのではないかというきらいがある。この作品の中で最も人間らしい人物と言えは清であろう。

①……坊っちゃんの大ファンである清はおもしろい存在である。

いつでも坊っちゃんを慕い、ずっと目立たない存在であったが、この清が死ぬときに「坊っちゃん、後生だから清が死んだら坊っちゃんのお寺へうめて下さい。お墓の中で坊っちゃんにくるのを楽しみに待っております」と言ったことが印象的だった。私はこのようなところが漱石のおもしろい、最も得意とする部分だと思う。(中二女子)

清に対する感銘の深さは、とりも直さず清を除いた作中人物の印象度の希薄さを示すものであろう。学校図書の中学校国語教科書においては、教材として坊っちゃんが物理学校卒業後、教師となつて赴任するため出発する場面がとられている。その場面においては、清は坊っちゃんとともに主要な役割をもつ人物として登場するわけであるが、清が学習者の中にとけこんでいることを考えた場合、かなり当を得た教材選択といえよう。

漱石の作品はほとんどが長編である。教科書の性質上、全編を載せることはできず、その一部が教材としてとられているのが普通である。「坊っちゃん」の場合、教材として扱うとした場合、人間の感情が伝わってくる清とのふれ合いが描かれた場面が適当といえるのではなからうか。

②……特に印象的であったのは、坊っちゃんはいつまでも清のことを思い、清も坊っちゃんのことを死ぬまで思っていることだ。(中二男子)

「坊っちゃん」の魅力は坊っちゃんの痛快さにある。その痛快さが

赤シャツ、野だ等で代表される坊っちゃんからみた不正な社会に対する制裁となつてあらわれているところに私達は溜飲が下がったような感を抱く。しかしこの作品が坊っちゃんの世界が描かれていて、判断のすべてが坊っちゃんの世界によるということに気づいた場合、喜劇は悲劇になりかねない。

③……坊っちゃんは赤シャツ達とけんかをして東京へ帰っていった。ここまで読んで痛快な気になったとともに、これから先、坊っちゃんはどうなるだろうとちよつと心配になった。

この学習者の懸念は「坊っちゃん」の性格を端的にあらわしているとは言えないだろうか。坊っちゃんを一個の人間とみた場合、その正義感と果敢な行動力には誰でも拍手を贈りたくなる。しかし坊っちゃんを社会の一員としてとらえた場合、評価は一変する。

④……痛快。初めてこの小説を読んだとき、私はそう感じた。短気で無鉄砲という短所が、正義感と結びついて築きあげられた坊っちゃんの魅力。彼が幾度も幾度も失敗をくりかえすという欠点も、どれだけ多くの人に親近感を与え、かつ愛されたことだったろう。私もその類にもれなかった。ところが現在あらためて読んでみるとそんな魅力はみじも感じなかった。私が数年の間に、純粹なものに感動するという白無垢な心を失ってしまったのかもしれない。……彼（注・坊っちゃんのこと）は全く思慮分別がない。清がいなかったらどんな道を歩いただろう。しかし私はやっぱり坊っちゃんに憧れを感じる。（中二女子）

一旦は、坊っちゃんをそしてこの作品を否定し去ろうとする。しかし結局は肯定せざるをえない。が、その肯定が「憧れ」に通じると

ころにこの作品のもつ弱さがあるのではなからうか。憧れとは距離をおいた感情である。作中人物を自分のものとするのできない、否定することを許さない作品、それが「坊っちゃん」であろう。この作品が安易なカタルシスで読まれるものであるとしたら、教材としての価値は低いものと言えよう。

(2) 「三四郎」について

「三四郎」も漱石作品の中では長編に属するものである。教科書もその一部を教材として採録しているものが多い。ではその抜書きされたものを学習活動の中において、どう位置づけるべきか。一つにはそれを作品から分離した一個の独立体とみなし、教室学習で取り扱う方法が考えられる。他の一つはあくまでそれは作品の一部分であるとみなし、常に作品全体との関連において指導するという方法が考えられる。が、漱石作品に限って言うならば、作品全体を読み通した上での指導ということになると、教室学習では困難を伴うことが少なくなく、どうしても家庭作業に頼らねばならないという現状にぶつかると思われる。しかし教育というものが人間形成に終局の目標をおくものならば、教室、家庭という区別は無意味なものとなるのではないか。私は、教材としてとられているものが、その作品の一部である場合、作品全体をふまえた上での指導が教材の学習者による位置づけの問題とも係わって、小説の学習指導において効果をもたらすものと考える。

では、漱石作品の中で最も多く教材としてとられ、とられている部分にも偏りがみられる「三四郎」についてみていこう。

①……私には「美彌子が身近に感じられる」のだ。美彌子という女性を考えれば考える程、わからなくなるのに何故か身近に感じられるのだ。美彌子は悲しい人だと思う。私は美彌子は三四郎を愛していると最初に読んだときから思っている。印象的で手のこんだむしろ運命的といってもいい程の出会い、初対面同様^{スライディング}の三四郎に雲の話をはじめる美彌子、三四郎の前で幾度も「迷へる羊」とつぶやく美彌子……自分の結婚を知った三四郎に対して「われは我が怨を知る。我が罪は常に我が前にあり」とつぶやくことは美彌子自身へのことばと受け取った。……ここまで書いて私は美彌子を身近に感じるわけがわかった。美彌子は「根無し草」なのだ。「自己意識」を持った以上、彼女は古い絆に身をまかせることができない。しかしその「自己意識」もそれに頼れる程強いものではない。……いったいどれだけの人が矛盾のない自己をもっている事だろう。美彌子の生き方が良いとか悪いとかそんな事は私には言えない。そんな問題ではないからだ。(高三女子)

長々と引用したのは、「三四郎」が与える影響を端的にあらわしていると感じたからである。この学習者の作品研究にはここでは触れないが、美彌子のみ焦點があてられて述べられていることは注目してよいであろう。そこには広田先生も野々宮君も三四郎さえもみられない。意識と行為とが自分の中で矛盾している人物、美彌子は漱石の作品の中の美彌子だけではなかった。不可解な人物↓身近に感じる↓悲しいもの↓判断できない。この図式で示された関係は一見何の関連も持っていないものように思える。しかし美彌子の内面世界の複雑さに着目した学習者によれば、それは整然としかも必然

なるものとして示される。人間の内面世界、それは人間の生き方と並んで永遠の課題となるものであろう。あるいは人間の生き方以上の課題となるかもしれない。なぜならそれはほとんど他人の介入を許さない性質のものであり、普遍的ともいえる性質のものであるからである。これを「三四郎」に求めるとするならば、美彌子において他にはない。学習者は美彌子を自分のものとして捕え、そこに自分の人生観を含み込ませようとしている。しかし「美彌子の生き方が良いとか悪いとかそんな事は私には言えない。そんな問題ではないからだ」と美彌子への評価を断っている。それは学習者自身に与えた問題が人間の生き方とは異なった、内面世界のものであったからであろう。個人の内面世界に注目した場合、他の登場人物との関連について述べることは、ほとんど無意味に近いものと言えよう。「三四郎」の感想文を見渡してみても、大部分が一人の登場人物論であったり、列挙された登場人物論であることに気づく。

次に広田先生について述べたものをみてみよう。

②……広田先生は最も人間的な人間だと思える。本文のことばを借りると「世外の趣」があるということになる。そうなるためにはあらゆるものに順応できる頭と広い視野が必要だと思う。このことから広田先生が万事において広大な視野をもち、あらゆるものに柔軟性をもちうると仮定する。すなわちすべての種類の人間と交わることができる、すべての人間が理解できるということはあらゆる種類の人間の持つものを備えている。あらゆる人間を代表できる。ゆえに要素が多いために少ない部分が働いても、全体からみると鼻毛のようなもので他からは泰然としてるようにみえる。こういう論法で、広田先生が人間の中心

の人間であると思つたのです。(高三男子)

③……広田先生は、漱石の思想の代弁者だと思ひますが、自身の姿にはほど遠いのではないかと思ひました。何か憧れみたいなものではないでしょうか。……漱石のものはあまり読んでいませんが、暖かいものを感じます。人間不信に陥つていても、人を愛そうと努力しているからではないかと思ひます。よく見える目をもつていて誠実すぎるほど誠実で、苦しむこともよ

り深かつた、漱石とはそんな人ではないかと思つてみました。(高三女子)

右にとりあげた二人の感想文をどう評價するか。前者においては広田先生に関する独自論とも言うべきもので、その点では特色があるかもしれないが作品解釈としては失敗しているとみてもよからう。しかしもう一歩突っこんで、彼にこのような感想文を書かせたものは何であらうかということを考える時、私は、美禰子の場合にみられたのと同様、個人の内面世界の問題が広田先生にもあてはまつて、彼に対する批評をさまたげているのだと思ふ。次に後者のものであるが、そこには明らかに距離感がみられる。美禰子について述べたものとは大きな懸隔がある。

学習者がこの作品を通してつかむものは、美禰子の世界であると思ふ。それが理解できる。理解できないのは問題ではなく、美禰子に焦点をあてて書かれた感想文が多くみられることが、「三四郎」を教材として与える場合、一つの目安となるのではなからうか。

(3) 「こゝろ」について

「自己の心を捕えんと欲する人々に、人間の心を捕え得たる此作

物を契む」漱石の「こゝろ」執筆にあつたての自身の手になつた広告文は、この作品にまことに適合した一文といえよう。「自己の心」をみつめるには「人間の心」を捕え得たものがふさわしい。それは自分と鏡との関係にもたとえられよう。一体自分の心を捕えるとはどういうことなのか。果たして自分の心をとらえることができるのであらうか。「こゝろ」の感想文には先生の自殺について、さまざまな反応がみられ、そこに学習者の人生観がのぞかれ、そこに「こゝろ」の特色がみられる。

①……僕は「こゝろ」を読んで藤村の「破戒」と比べてみた。後者は主人公丑松が自分が卑しい身分のため苦しみついに自殺一步手前まで追いやられる。しかし先生の死によって心境が一転し、ついに自分の身分を暴露し、新しい人生に飛び立っていった。何か読んだ後雄大な氣になった。一方「こゝろ」は場面も限定され、何か全体的に暗い感じが残つた。しかし「破戒」においては、しばしば風景描写が行なわれ、涙とか、悲痛とかいった感傷的なことばが多く使われ、主人公と共に泣き悲しみといった状態で始終胸をしめつけられるような氣持であつたが、最後の劇的な場面、新しい人生の出發で急速に事が好転し、僕も一緒に喜び感動した。しかし一方あまりにも感傷的なものには女性的な、ひ弱さを感じられ、少々反感も起つて、ある程度までには客観的な立場から逃れることができなかつた。一方「こゝろ」は始めのうちは反感をもつていたが、だんだん漱石の理的な心に感心して、読後感も前とは異なつてきた。現在文学に対する興味が強く湧いてきたのも、この作品のおかげのような氣がする。(高一男子)

この感想文で興味をひかれるのは、漱石が作家として活動した時代と、ほとんど時を同じくして勃興し、興隆した自然主義の代表的作家、島崎藤村の「破戒」をあげ比較していることである。「破戒」も「こゝろ」も構成面において類似したところが多い。「破戒」においては丑松が、「こゝろ」においては先生がともに罪の意識を背負った人間として登場し、その罪を通してどう生きるべきかという命題に苦悩しているのである。しかし丑松が罪—この場合、厳密には罪といえないかもしれないが、自分に関する何らかの要因が苦悩をもたらすものであれば、罪といってもよからう—を世間に告白し、現実的には社会を追放されるが、精神的には救われて前途に光明を見出すのに対し、先生はあくまで罪を人に告白することはせず（私に打ち明けたのも遺書という形であった）自己に対する絶望も深まり、悲劇的な最期をとげる人物である。学習者が「破戒」に「雄大」なものを感じ、「こゝろ」に「暗い」ものを感じたのも当然であった。しかしそれが作品を反芻していくにつれ、前者に否定的評価を、後者に肯定的評価を与えている事実には強く興味を覚える。それはどこから生じるものであろうか。また「こゝろ」の価値とはどんなものであろうか。前節で引用した感想文をもう一度みてみよう。

②……まず私はこの本を読んで、「よかった」と思いました。私は今まで自殺という行為は卑怯な人間のすること、一番おろかな行為だと思っていました。しかし先生の「遺書」を読んでいくうちにそうばかりも言えないのではないかと思うようになってきました。それは人生を真面目に、真剣に生きた人しか、これができないのではないかと思われてきたのです。そして今一番

強く感じているのは、人生を真剣に力一杯生きたいということだ。（高一女子）

③……彼（注・先生のこと）はKと妻に罪の愆をし、自分の心の汚点を洗い流そうとした。しかし私は彼を許せない。利己主義だ。彼を愛している妻はどうなるのか。彼と自分との間に、何か通じないものがあつたと悲しむであらう。それが何かかわからないまま。残された人生を、愛するものを失って何にすがって生きていけばよいのか。彼は二人の心を殺したのだ。私は先生を許せない。

二つの感想文は、先生の行為に対しては全く正反對の評価をしている。しかし説明的なものがほとんどみられず、そのまま作品の核心にふれているところに大きな特色がある。それは「こゝろ」が人間の生き方、それも個人としての純粹な生き方にふれた作品であるからであらう。しかし人間の生き方について書かれた作品は多い。前述した「破戒」もその一つである。が、「こゝろ」のもつ特徴は、作品を通して読者が好むと好まざるとにかかわらず、自分の人生観と対決しなければならぬことにあるのではなからうか。

私達が文学作品を読んで得られるものは何であらう。一つは作品の世界に耽ることの喜びであらうし、一つは未知のものを知る喜びでもあらう。また一つは私達の自己に直接あたり、私達が壊されるにせよ、さらに確固としたものになるにせよ、新たな自己が形成される喜び（あるいは苦しみ）もあらう。これらの中で教材という観点からみた場合は最後に述べたものが読みとれるものが適格性があるのではなからうか。なぜなら私達はそれぞれ個性をもった人間であるからである。美的なものに心をひかれる人もあらうし、反面知

的なものに関心を抱く人もあろう。ある人には未知のことがらが、ある人には既知のことからであることもあろう。しかし各人によって人生観は異なるとはいえず、人生観と対決するという事実に関しては等しいはずである。つまり同じ次元で、個性的なもの（各自分の人生観）と普遍的なもの（人生観に直接対決するもの）とが調和するところに、文学教育の可能性が存在することを認める。

さて感想文にもどってみよう。②の自殺に対する考え方の変遷については前述した。③のものはどうか。一見先生に対する徹底的非難に終わっているように感じられる。しかし④が自殺それ自体に対する評価であるのに対し、③は自殺と残された妻との係わり合いからみた問題提起である。妻に焦点をあてた場合、先生の行為はどんな評価を受けるか。妻に何も理解させずに―それは先生の誠実な心がそうさせたのだが―自らの命を絶った先生の行為は、学習者にとって否定的なものとしてしかうつらない。しかし否定的行為としてしかうつらないことはすでに学習者の人生観と対決していることを示すものである。先生の行為を肯定するには妻という人間を通して抱いた人生観（それは学習者の人生観でもある）がどうしても邪魔をする。学習者は自分の人生観から先生の行為を「許せない」という精一杯のことで表現した。

④……この作品を読んで、今まで考えたこともなかったいろいろな事を考えさせられました。……自分の親類は家族に次いで信頼できるというのが本来のあり方なのに、世の中ではそうではないところに問題があるので、先生の純粋さに驚くなどというのは悲しむべきことだと思いました。先生が自殺することで、この小説は救いのないままに終わります。けれども先生ほど罪

悪について深く考えている人が、この世に幾人いるでしょう。反対にこの叔父のような人が、この世には多いのではないのでしょうか。そして人々は段々悪に慣れてきているのではないかと思います。（私もふくめて）そしてその方もまた救いのない話かもしれません。作者は先生を通じて悪というものを追求していったのだと思う。そしてそれは救いのない方へ行ってしまつた。私はそれが悲しかった。本を読んでいる間は。しかしすぐにあきらめてしまつた。そしてそのあきらめることが又悲しい。（高一女子）

この学習者に「こゝろ」が与えたものは何であらう。それは人生について改めて見直してみる態度を抱かせたことであらう。本来の人生のあり方とは、本来の人間のあり方とは、「こゝろ」は学習者に一層人生、人間の本質について考える目を開かせた。では私はどうか。学習者は自分自身に問いかけてみる。私も醜い現実慣れてしまっている一個人ではなからうか。そう考える自分を、もう一人の自分がみつめる。「しかしすぐにあきらめてしまつた。そしてあきらめることが又悲しい」「こゝろ」は学習者に未知なものを知らせるとともに、自分について考えさせるといふ態度を形成させた。学習者の心の中では、既存の考えと、「こゝろ」を読んで生じた考えとが交錯しあつた。一方を肯定し、一方を否定することはやさしい。しかし単純的な結論に至らなかつたことに「こゝろ」の価値があるのではないか。この話は救いのないままに終わつたがこの学習者は述べている。そのことに対して他の学習者はどういう反応をしているか。

⑤……罪は先生にとってあまりにも暗く、深く、大きかった。エゴイズムにこりかたまつた暗い淵から生に対する執着の光をみることが出来る。先生は闇をじっと見つめた。その中から光は少しも見えなかったのだろうか。そして先生は妻への愛のためKの友情を犠牲にした。果たして愛とはそんなものだろうか。

(高一女子)

「こゝろ」が私達に投げかける問題は数多くある。愛の問題もその一つで、学習者にとってこの問題は解決されていない。確かに先生にとつて罪の意識は救いのないものであったかもしれない。しかしその中にこそ一条の光を先生に探してもらいたかった。これは先生に対する願望であるが、学習者の問題解決法であろう。愛とは先生が考えたそのような性格のものであろうか。作品の中ではすでに解決されている愛の問題を、改めて見直し、そこから先生の行為について考えようとするところにこの感想文の特徴がある。再び前節で引用した感想文をみてみよう。

⑥……先生は妻を本当に愛していたのであろうか。先生は妻を単に偶像としてしかみてなかった。愛情とは理解が前提にたつものである。愛する者一人が取り残されることは最大の不幸である。妻としては何事も理解し合わないうちに夫を死なせてしまった。自分を責め非常に苦しむであろう。先生はそのことを考えなかったであろうか。もし先生が妻に罪を告白したら妻はやはり苦しむであろうが、それで幸福ではなからうか。(高一男子)

この感想文は、先生の行為を愛の問題からみつめなおしたものである。前述したように愛の問題は作品の中では解決されている。少く

とも先生側からの愛は完全無欠なものと思える。しかし作品の中に描かれているものと、描かれたものを読みとれることは自ら異なるものであろう。「三四郎」における美禰子が学習者の関心をひいたように、「こゝろ」においては妻の存在がクローズアップされてくる。しかし美禰子の場合と異なるのは、妻に視点をおくことで、主人公への評価が一変することである。

⑦……先生のとつた行動は人間として恥ずべき行動であるに違いない。しかし人間であるがゆえの行動であることも事実だ。だから誰でもこのような行動をとる可能性があるといえる。この場合先生は自分のとつた行動を忘れることができず、一生苦しんだあげく自殺をするのだが忘れられずに苦しむということは良心があればのことである。

先生に対する肯定的評価と否定的評価の入り混じつたこの感想文は「こゝろ」のもつ特色を示しているといえよう。結局、先生の行為を肯定するにせよ、否定するにせよ絶対的基準がないということである。その基準を求めるとすれば、この学習者によれば「良心」ということになる。しかしその「良心」とは何であるのか。先生の良心は自殺に結びつき、学習者のある者にとつての良心は生き抜くことを意味する。自分の人生観で先生の行為の非を論じようとすれば、先生の良心がそれに立ちほだかる。先生の良心を肯定しようとするれば、残された問題があまりにも大きい。学習者が容易に結論を下し得ないところに、この作品の価値があるのではないか。「自己の心を捕えんと欲する人々に、人間の心を捕え得たる此作物を奨む」この広告文は、「こゝろ」に対する最上の批評といえないだろうか。

5. 漱石作品の教材としての価値

以上、「坊っちゃん」「三四郎」「こゝろ」の三作品の感想文をみてきたわけであるが当然のことはいえ同一作家の作品でありながら、それぞれの作品から生じる問題にはさまざまなものがある。

「坊っちゃん」では、坊っちゃんの生き方は同感、あるいは憧れの対象ともなるべきものであった。しかしそこには作品に同化した学習者の姿が顕著に示されるだけであって、作品のもたらす影響は表面的にしかみられなかった。この作品は「もともと日本人の性格を、日本人の手法で描いた」作品だと言われている。坊っちゃんのような人物は世間にそうざらにいるとは思われないが、私達、日本人の心の中には存在する。また存在してほしい人物である。日本人好みのこの作品は、そういう意味で人気を博しているものであろう。しかしその反面、それは弱点ともなるべきものであつて、坊っちゃんの性格、生き方を批判できない面をもっている。坊っちゃんを批判するとすれば、彼をとりまく社会悪にふれることになる。「たしかに坊っちゃんは少し抜けていてはらはらさせるが、悪い」のはその周囲なのだ」といった社会に目を向けているというものの単線的な、頭の中でつくりあげられた感想になつていく。どうしても坊っちゃんを分析するものを拒む何かがあるような気がする。この作品の性格をもっとも端的にあらわしていると思われる感想文をあけてしめくりとしたい。

①……彼（注・坊っちゃんのこと）は愛すべき人物だ。どこに彼を憎む人がいよう。彼はいろんな人の心の中で、さまざまなイメージと化していつまでも生き続けるであろう。だから私は文学的な価値を認めながらも、軽薄だと思ひながらも、この小説が好きだ。（中二女子）

「三四郎」の場合、問題となるのは作中人物の比重のおかれ方であろう。従来あまりにも三四郎に重点を置かれた指導がなされてきたのではなからうか。「三四郎」は現行の国語教科書において五教材とられていて、しかもそのうちの三教材には大学入学のため上京した三四郎が大都会の活動の激しさに驚く。そして現実との唯一の接点である母の手紙を読んで野々宮を訪ね、彼の学究生活を知るところがとられていて、そこで学びとれるものは何であろうか。この箇所を教材としている教科書の設問をみてみよう。

(一) 「要するに自分がもし現実世界と接触しているならば、今のところ母よりほかにないだろう」とはどういう意味か。

(二) 「自分もいつそのことを散らさずに生きた世の中と関係のない生涯を送ってみようかしらん」とはどういうことか、具体的に考えてみよう。

(三) 驚いた三四郎のあせりが、いろいろな形で描かれているが、それを指摘して味わってみよう。

四 この小説の表現で、おもしろいと思つたところをあげ、みんなで話しあってみよう。

設問は、教材としてとりあげた編者の意図を示すものの一つである。さて右にあげた設問をみてみると、教科書の本文を忠実に読んでいれば理解できるもの、また読みとりというよりはことばの問題になつているものが多いことに気づかれよう。確かに本文を的確に読みとること、そしてその基礎として語句をおさえることは小説の学習において重要なことである。しかし必須なものであろうか。私はそうは思はない。小説の学習指導には、独自の学習指導がなされねばならない。それは作品を通じて、人間、人生を考え、ひいては自己の心をみつめるようにすることである。読解や語句の解釈は

評論文、論説文等の学習指導で重点をかけられるべきであろう。さてこういう観点で設問をみてみると、小説の学習指導において適當であるものとは思えない。またそれは設問の問題のみにとどまらず、教材としてとられている部分の適格性にも及ぶ。

感想文にみられるように「三四郎」においては学習者の興味、関心は三四郎よりもむしろ美禰子のほうに注がれている。それは美禰子の生き方が作品の中において主体的な位置を占めており、三四郎は美禰子の生き方に従属するものとしてとらえられているのである。そして美禰子の「無意識の偽善」は作品全体の重要なテーマとなっているにもかかわらず、容易に正体のつかめそうにないもどかしさが、より一層の興味を学習者に抱かせるものと思われる。

「無意識の偽善」は生き方の問題というより、内面世界の問題である。彼らが「無意識の偽善」に強く心を捕えられているのは、そこに人間の一性格が示されているからであろう。美禰子の態度は三四郎を惑わすもののみならず、学習者自身にも大きな問題を呈した。この作品の「無意識の偽善」に学習者が多大な関心を寄せ、そこに作品と自分との接点を見い出そうとしていることを考え合わせてみれば、当然それに触れた部分が教材としてふさわしいのではなからうか。例えば菊人形見物の場面とか、結婚の決まった美禰子が会堂の前で三四郎と会う場面とかが適當な箇所であろう。しかしそれはあくまでも教材としての一部分にすぎないのであって、小説の学習指導としては、そこで学んだものを「三四郎」全体に及ぼすようにしなければいけない。もちろん学習時間の関係上、「三四郎」全体を教室学習で扱うことはできない。しかし問題意識が自分のものであるから授業で得られたものを作品全体に敷衍することはそう困難なことではあるまい。そして学習者が読みとったものを、機会をと

らえて教室学習で述べあわせるならば、単に教材としての学習のみならず作品全体、あるいは作品をふまえて自己を語り合い、みつめるといった生活学習的なものに発展し、そこに小説教育の意義があると思われる。

「こゝろ」の場合はどうか。感想文が先生の生き方に対して共感するにせよ、批判するにせよ直接自分の人生観を披瀝したものが多かったことは、この作品の一特長であろう。「こゝろ」において先生は作品の中にとどまることを許されなかった。先生の生き方は、学習者自身の生き方でもあった。罪の意識にさいなまれる一人の男の物語、もしそれだけの作品であったならば、彼らの人生観を播さぶることはなかったであろう。彼らの人生観を大きく播さぶったものは、先生の罪を償う唯一の方法が自殺であり、それは彼の良心と倫理の極点から生じたものであるということであった。先生は自殺した。先生にとって自殺は一つの生き方であって、決して逃避の手段ではなかった。学習者にとって自殺それ自体についての是非を述べることは易しい。しかしそれが良心と倫理から生じたものであることに気づくとき、彼らの判断は既存の観念で一律に割りきることを許さなかった。自殺を正当化するものは、罪の意識を良心と倫理でもって処した結果としてこれを肯定する。しかしそこには妻の存在がみられない。が一方自殺に対して否定的評価を与えるものは、妻の存在を無視した（少くとも学習者にはそう思われる）行為として、強く非難のことは与える。しかし彼らも先生の良心と倫理までは否定しない。むしろその良心と倫理を妻に向けてほしかったと力説する。この作品から妻の存在を抜きとったらどうなるであろう。つまり先生を一個の存在とみた場合、多くの人は彼

の罪の意識の深さに感動するであろう。彼は自身のエゴイズムこれに對しては彼の自殺を肯定する者も否定する者も等しく排撃している点に注意してほしいに打ち勝つことはできた。しかし妻との関連で彼の行為を考えた場合、彼が自殺することで克服することのできたエゴイズムは、妻に對する新たなエゴイズムの遂行にすぎなかつたということになる。この行為を評價できる絶對的基準は存在するのであるうか。

①……私はこの自殺を肯定してよいのか否定してよいのか決めることはできない。感情的には肯定して先生に同情の涙をそそいでいるが、理性では反対なのである。(高一女子)

この学習者の感想が、「こゝろ」に對する偽らない感想を示したものであろう。「こゝろ」において学習者は何を追求したか。私はそれは善だと思ふ。良心と倫理で自分の行為を決定した先生は善を求めた人であつた。また妻の存在を考慮に入れ、先生に一層の愛を求めた学習者の人生觀も善を追求したものに他ならなかつた。一つの行為がさまざまな角度から、さまざまに評価される。そしてそこには常に自分の人生觀が存在する。「こゝろ」はそういう作品である。

参考文献

- 「漱石の芸術」 小宮 豊隆 昭和四十三年五月 岩波書店
- 「夏目漱石の作品」 片岡 良一 昭和三十七年三月 厚文社
- 「夏目漱石」 江藤 淳 昭和四十一年三月 講談社
- 「近代文学鑑賞講座」第五卷 昭和三十三年八月 角川書店

○「作品論の試み」

三好 行雄 昭和四十二年六月 至文堂

○「現代日本文学講座」小説3

昭和三十八年一月 三省堂

○ 現代のエスプリ「夏目漱石」

昭和四十二年九月 至文堂

○「日本文学」—教材という観点から見た「心」—三浦 泰生

昭和四十三年五月

後 書 き

さて今までに漱石作品の教材としての価値について述べてきたわけであるが、まだまだ杜撰なところが多く、論の展開に関連性が薄いと思われる部分もある。

文学的価値の高い漱石作品の中では、教材としても価値の高いものもあり、作品としての価値が教材としてのそれよりも優っているものもある。また教材として適格性のある作品でも学習者の精神発達の段階において与えなければならぬものもある。ここに一概に漱石作品の価値を論じることのできないゆえんがある。

ここでは漱石作品に限って述べてきたわけであるが、他の作家の作品と比べてみただけの場合彼の作品の独自性はどこにあるか。またそのことは学習者にどのように受けとめられているか。そしてそのことが教材としてどう結びつけられているか。またどのように結びつけられねばならないか。さらに漱石作品が小説教育全体の中で果たす役割は何であるか等について今後考えてみたい課題である。

小説教材と他の諸教材との割合

〔3〕 (ページ数の割合からみた小説教材)

小説教材の教科書中に占める割合について

学年 (高等学校)	一	二	三	学年平均
	(%)	(%)	(%)	
清 水 書 院	18	21	25	21.3
明 治 書 院	28	29	17	24.7
東 京 書 籍	20	26	51	32.3
大 日 本 図 書	35	34	24	31.0
尚 学 図 書	21	43	29	31.0
筑 摩 書 房	23	31	33	29.0
三 省 堂	27	19	50	32.0
角 川 書 店	24	25	33	27.3
大 原 出 版	18	32	37	29.0
日 本 書 院	42	29	9	26.6
実 教 出 版	21	28	33	27.3
秀 英 出 版	35	69	46	50.3
好 学 社	17	33	46	32.0
学年平均	25.3	32.3	33.3	30.3

$$\frac{\text{小説教材に費されているページ数}}{\text{他の諸教材に費されているページ数}} \times 100$$

小説教材と他の諸教材との割合

〔イ〕 (教材数の割合からみた小説教材)

小説教材の教科書中に占める割合について

学年 (高等学校)	一	二	三	学年平均
出版社				
清水書院	8 (%)	9 (%)	13 (%)	10.0
明治書院	9	17	14	13.3
東京書籍	10	19	24	17.6
大日本図書	13	13	21	15.6
尚学図書	15	19	7	14.3
筑摩書房	13	11	16	13.3
三省堂	16	15	24	21.6
角川書店	15	13	14	14.0
大原出版	8	18	18	14.6
日本書院	13	9	25	15.6
実教出版	9	25	23	19.0
秀英出版	24	35	30	29.6
好学社	19	15	25	19.6
学年平均	13.2	16.8	19.6	16.5

〔現行の高等学校国語教科書にみる小説教材（日本の部）〕

著者 出版社	樋井基次郎	菊池 寛	芥川竜之介	有島 武郎	志賀 直哉	谷崎潤一郎	夏目 漱石	島崎 藤村	森 鷗外	樋口 一葉	著者 出版社
清水 院書				2 生まれ いづる 悩み			2 三四郎	1 春	1 高瀬舟		院書
明 治 院書	2 路上		2 枯野抄	2 生まれ いづる 悩み	2 路 暗夜行		3 明暗		1 最後の 一句		院書
東京 東 京 籍			1 の大石 内蔵助 ある日		3 路 暗夜行	2 細雪	2 三四郎		2 高瀬舟	3 もり つご	籍書
大 日 本 図 書	3 檣標		1 山鳴		1 き 鶴沼行		2 「猫」	3 嵐			書図本
尚 学 図 書	2 卷 闊の 絵	1 形	1 鼻		1 城の 崎にて		3 ら それか		3 舞姫		書図学
筑 摩 房					1 出来事		2 こゝろ		3 舞姫		房書摩
三 省 堂	2 路上	1 恩を返 す話		2 生まれ いづる 悩み	3 城の 崎にて		3 三四郎		3 舞姫		堂省三
角 川			1 舞踏会		2 路 暗夜行		2 の硝子 戸の中	3 前夜 明け	1 最後の 一句	3 ら たけく	川 角
大 原 出 版					3 赤西 蠣		3 「猫」		3 阿部 一族		版出原
日 本 日 本 院書		1 始 蘭学 事	1 煙管				1 三四郎	2 前夜 明け	3 寒山 拾得		院書本
実 教 出 版			2 鼻	2 生まれ いづる 悩み		2 細雪	3 こゝろ		3 寒山 拾得	3 ら たけく	版出教
秀 英	3 檣標	1 我鬼	2 舞踏会	2 生まれ いづる 悩み			1 三四郎	3 前夜 明け	1 高瀬 舟		英 秀
好 学	2 城の 町にあ		1 鼻		1 城の 崎にて			2 前夜 明け	3 舞姫	3 ら たけく	学 好
計	6	4	9	5	9	2	12	6	12	4	計

横光 利一	大仏 次郎	阿川 弘之	安倍 公房	三島由紀夫	井上 靖	大岡 昇平	永井 龍男	武者小路 実篤	太宰 治	中島 敦	井伏・鱒二	川端 康成
3 蠅					3 蒼き狼							3 末期の 眼
									1 走れ メロス	3 山月記		
						1 俘虜記				3 山月記		
				1 潮騒		2 俘虜記					1 山椒魚	
				1 ろあすな 物語					2 富岳百 景	2 山月記		
		1 おとせ 鱧と	3 赤い薔 薇				1 黒い御 飯					
				1 ろあすな 物語							2 漂民 宇三郎	1 伊豆の 踊子
				1 蕨	1 天平の		1 胡桃割 り			2 山月記	2 山椒魚	2 伊豆の 踊子
			3 海と 夕焼け	3 氷壁								
			1 潮騒	1 氷壁							1 屋根の 上のサ ワン	
	2 帰郷					3 俘虜記		1 友情	2 畜犬談			2 伊豆の 踊子
						3 俘虜記				3 山月記		1 伊豆の 踊子
1	1	1	1	3	5	4	2	1	3	5	4	5

佐藤 春夫	梅崎 春夫	山本 有三	国木田 独歩	神田 清	岡本かの子	永井 荷風
					1 次五東 十三海道	1 狐
				2 雪の宿		
			2 春の鳥			
		1 し生きと るも生き の				
1 オカア サン						
	1 侵入者		2 武蔵野			
1	1	1	2	1	1	1

魯迅	サキ	オー・ヘンリー	メルヴィン	マーク・トウェイン	サマセット・モーム	ヘミングウェイ	リルケ	ヘルマン・ヘッセ
								3 郷愁
3 阿正の伝								
					3 月と六ペンス			
						1 老人と海	3 マルテの手記	
		3 最後の葉						
	2 宵闇			3 イヴの日記				
		1 賢者の贈り物	3 白鯨					2 郷愁
1	1	2	1	1	1	1	1	2

著者	出版社	モ パッサン	ド ー デー	ロ マ ン ロ ラ ン	デ ム ル タ ン ・ ガ ー ル	ア ン ド レ ジ イ ド	ゴ ー ゴ リ	ツ ゲ ル ゲ ー ネ フ	ト ル ス ト イ	シ ョ ー ロ ホ フ	ト ー マ ス マ ン
清水清	院書水清		1 風車小 屋便り				2 外套				
明治	書図治明	1 雨傘							2 戦争と 平和		
東京	籍書京東					3 狭き門			3 戦争と 平和		3 神童
大日本	書図本日大										
尚学	書図学尚				2 チボ イ 家の 人々						
筑摩	房書摩筑										
三省	堂省三					2 狭き門				3 静かな ド	
角川	川 角								3 戦争と 平和		
大原	版出原大							2 あひ び き			
日本	院書本日										
実教	版出教実					3 チボ イ 家の 人々					
秀英	英 秀										2 トニ ケル レオ
好學	学 好										
計	計	1	1	1	2	2	1	2	3	1	2

〔現行の高等学校国語教科書にみる小説教材（外国の部）〕

著者	夏目漱石	宮沢賢治	山本有三	島村典孝	野上丹治	戸川幸夫	芥川龍之介	吉行淳之介	井上靖	椋鳩十	石森延男	井伏鱒二	太宰治	有島武郎	畑辰雄	武者小路實篤
出版社																
三省堂		1 大よ の星か	1 大よ の星か	1 天使の 使いの	1 方兄 つづり	2 氷海 生きる	2 3 草 1 魔術	3 童謡	3 桜蘭 はしる	1 大耳の かか	1 大耳の かか	2 1 屋根の 上のサ ン	2 1 屋根の 上のサ ン	3 3 生まれ かみ する	3 3 花びら の	3 馬鹿一
光村図書																
筑摩書房																
東京書籍	1 1 猫						1 コ トコ			1 大耳の かか		3 1 屋根の 上のサ ン	3 2 3 走れ メロス	1 1 柳 一房の		
日本書院			1 1 石 路傍の						3 3 大洗の 月			3 2 3 走れ メロス				
教育図書	1 二十 二日											3 1 屋根の 上のサ ン				
学校図書	2 坊っ ちゃん	1 大よ の星か					1 糸く もの		3 3 天平の 壱			3 2 3 走れ メロス				
大阪書籍	2 1 橋 草紙		1 兄弟	1 小 語			3 山 しぎ					2 2 3 走れ メロス				
計	5	2	3	2	1	1	6	1	4	2	1	3	6	2	1	1

【現在の中学校国語教科書にみる小説教材（日本の部）】(1) 次頁へつづく

