

読むことの対話的交流を目指す授業

——森鷗外『舞姫』の近代を見つめる——

松本 誠 司

1 授業の目的

『舞姫』は、文学研究で数多くの先行研究があり、多様な論点と解釈をもたらししている作品である。また、教科書では定番教材とされ、多くの高校生が解釈を重ねている。

文学研究では、作品論そのものよりも作家論的作品論が研究の中心にあり、鷗外自身の執筆動機や方法を追いかけることで主題に迫ろうとしたものが多く見られる。研究の観点としては、テキスト改稿を切り口にしたもの、エリスのモデルを明らかにすることで鷗外の実像に迫ろうとしたもの、太田豊太郎と鷗外を結びつけたもの、豊太郎のモチーフを追究することで鷗外の造形意識を探ったもの、説話論の原型を求めたり、比較文学的観点や構造論を導入したものなどがあり、さまざまな方法で論じられている。研究史^(注1)による初期の文学研究から作家論的作品論に偏った傾向がうかがわれるが、近年の論文集^(注2)においても研究の方向性は変化していないように思わ

れる。この論文集から作品の主題に関する基本的な見方を引いておく。

坂井健氏は「作家鷗外についての情報を排除」した「作品自体の主題」について、『舞姫』を「『近代的自我の目覚めと敗北』の物語」とした上で、「相沢謙吉に代表される当時の日本の社会的通念に敗北し、エリスを捨ててしまった主人公を描いた物語」と捉え、次のように述べている。^(注3)

当時の社会的通念に重心をおいて読むなら、この作品の主題は、立身出世主義に代表される当時の社会的通念への批判ということになる。主人公の敗北に重心を置いて読むなら、主人公の「弱き心」に対する批判ということになる。後者は、さらに「弱き心」のためにエリスを裏切ってしまった主人公の悔恨につながる。そして、この悔恨は、そのような主人公に選択を強いた社会通念への批判へと向かう、というわけで、一見、別方向に向かうように見える主題は、実は密接に結びついている

坂井氏はこの主題を前提とし、作家論的事実を照らし合わせながら鷗外の執筆動機に迫っていくのであるが、教室の学習者にとつては、読むことの過程で「社会的通念」と「主人公の敗北」の双方に配慮しながら作品論の主題に接近できるのかが課題となる。本稿では対話的交流を目指す授業の方法を通じてこのことを確認すると共に、対話的交流の過程で文学研究で達成されている作家論的事実も視野に入れた作品解釈に学習者を向かわせることができるのか、その可能性を検証してみたい。

2 作品について——語り手の背景にある状況への注目

『舞姫』は、語り手としての太田豊太郎が独逸滞在中の過去の自分を回想的に語るという形式の作品である。語り手としての豊太郎は留学中の出来事を経験し終えた存在であり、過去の行為を評価的に語ることのできる立場にあるものとして設定されている。読者であるわれわれは、語りの過程で何度も記述時点の豊太郎の視線が差し挟まれるために、この作品が語り手としての豊太郎によって対象化されていることを常に意識させられるのである。

『舞姫』が回想的な語りの構造を持っていることは、教室の学習者にとつても理解しやすいことであろう。冒頭のセイゴンの港における語り手の姿が作品の末尾で再び描写されるという点一つをとってみても、その構造を容易に把握できるはずである。ただし、筆者による過去実践では、学習者に読解授業後の作品解釈を記述させた場

合、彼らは語り手によって語られた留学中の豊太郎にのみ注目し、その弱性を倫理的な面から否定する印象批評的なものを記すことが多かつた。^(注4)これは留学中の事件そのものに物語内容上の牽引力が認められるからであろう。文学研究でなされているような作家論的作品論に容易には接近し得ない学習者ゆえの純粋な見方であり、これも一つの解釈である。そうではあるが、学習者に「社会的通念」と「主人公の敗北」の双方に留意した上での重層的な作品解釈を行わせるためにも、主人公のもう一つの姿である語り手としての豊太郎への注目を促したいと考える。そこで語り手が回想的に語るという物語構造を、学習者が意識し続けられる授業方法を構築する必要がある。この課題について山元隆春氏は次のように述べている。^(注5)

「舞姫」の読者は、〈語り手〉の語り導かれて、物語状況を映し出す存在としての豊太郎の言動に目を向けることになるが、実はこのテクストにおいて重要なのはむしろそれを伝えている〈語り手〉の語りそのものであり、その文体の喚起力である。(中略)

「舞姫」の授業を能動的にしていくために、問わなければならないのは、この〈手記〉の形態をとったテクストの発話行為としての役割に、学習者の意識を向けていくことである。

では、どのような方法によって、語り手の行為に学習者を接近させればよいのだろうか。まずは、語る行為と語られる内容とを分けて捉えながら、語り手としての豊太郎の置かれた立場を明確にすることが大切であろう。『舞姫』冒頭で語り手としての豊太郎は「日記

の成らぬ縁故」から記述を始める。冒頭部分で扱われている対象は帰国中の豊太郎であり、記述時に最も近い過去の豊太郎である。

此恨は初め一抹の雲の如く我心を掠めて、瑞西の山色をも見せず、伊太利の古蹟にも心を留めさせず、中頃は世を厭ひ、身をはかのみて、腸日ごとに九廻すともいふべき惨痛をわれに負はせ、今は心の奥に凝り固まりて、一点の翳とのみなりたれど、文読むごとに、物見るごとに、鏡に映る影、声に応ずる響の如く、限なき懐旧の情を喚び起して、幾度となく我心を苦む。^{注6}

ここで記されている「初め」「中頃」「今」という段階を伴った意識の変化については、松澤和広氏が指摘するように、「人知らぬ恨」が「今は心の奥に凝り固まりて、一点の翳」にまで鎮静化して「おり、「手記執筆が開始される時点は、『恨』が『一点の翳』に凝固した第三段階に属している」と考えられる。松澤氏は続いて「すでに完結し終わった出来事として過去の世界に封じ込めてしまいたい、という手記執筆のモチーフ」を捉え、「日本へ帰り復職する進路をもはや動かし得ぬ現実と見做したい」という豊太郎の願望が最初の一文に兆している」と述べている。^{注7}「復職する進路」を動かし難い^{注8}と見ると、^{注8}か解釈の分かれるところであるが、この部分で重要なのは、語り手である豊太郎が「一点の翳」として「恨」を「鎮静化」していることであろう。この要因を探ることが語り手としての豊太郎の今後の行動を解釈するきっかけになると考えるのである。

語り手としての豊太郎が「日記の成らぬ縁故」を語る過程で言及

しているとおり、豊太郎は既に独逸で「ニル、アドミラリイ」という無感動で冷淡な氣質を養い得たと感じており、これは物事に対する冷静さを得たとも捉えられる。また、「きのふのははけふの非なるわが瞬間の感觸」という表現からは、その判断結果が物足りないものであったとしても、物事に対して多面的に捉えようとする姿勢が感じられないこともなく、真摯な態度で是非の判断を下そうとする人物だと読み替えることもできよう。だが、豊太郎自身の幼い頃からの「勉強力」や「独逸で物学びせし間」に培ったものの見方をもっとしても片づけることのできない「恨」だったのであり、これほどの「恨」を「一点の翳」として対象化させ、このように語らせた状況について考えていくことに意義があるだろう。

教室の学習者においては、複雑な思いを記す語り手の豊太郎、そしてその豊太郎を造形して作品の物語内容を伝えようとした鷗外、両者の背景にある「社会的通念」としての近代明治日本の時代状況を踏まえて解釈していくことが必要なのではないかと考える。時代状況の把握は文学研究の基本的な手続きであり、教室の授業では文学史的話題を紹介する際に言及するところである。テキストそのものからも必然的に時代特有の雰囲気感ぜられるものの、学習者の解釈が「舞姫」の強い物語内容（回想された留学中の豊太郎に属する事件）に引つ張られがちになってしまい、時代状況についての前提が捨て置かれるのもよく見られる現象である。こういったことに留意しながら、語り手の豊太郎及び鷗外の背景にある同時代としての近代明治日本の状況を十分に把握することによる解釈の深まりについて検証する必要がある。加えて、様々な「社会的通念」を含む

解釈を踏まえながらも立ち上がってくる、エリスを捨てる豊太郎の非道という解釈について、語り語られる関係や近代日本の状況を加味しながら読み解いていく学習者の姿を確認してみたい。

3 対話的交流を目指す授業の方法と基本的な展開

文学作品を教材とする授業で、学習者に作品の解釈等を複数回記述させ、学習者間で交流させることで読みを深めていく方法を試みている。この授業は、学習者の対話の対象である作品・他者・自己の三者を組み込んだコミュニケーション・モデルを骨子として行われ、具体的には、学習者の作品解釈記述を分類したものを読み合わせした後、先行する他者解釈に対する二次解釈を記述させることで進められる。この過程で読みの対話的交流をはかり、個人内の読みの変化といった現象に注目していく方法である。

さて、筆者は過去の『舞姫』の実践において、語り手としての豊太郎やその背景にある時代状況が浮き彫りになるよう、さまざまな仕掛けを施してきた経緯がある。冒頭部分で回想の物語構造を明らかにすると共に、語り手の存在に気付かせるような問いかけをしたり、読解授業の所要要素で、作家鷗外が造形した太田豊太郎が回想して語っていることを確認し、語り手の豊太郎の意識が前景化する部分では学習者に必ず傍線を施させるといった作業を行ってきた。近代的自我の問題について触れると共に、明治青年のあり方についてもその精神の発展に寄与したであろう明治期のベストセラー啓蒙書的话题を盛り込むなどして言及してきた。

また、学習者の解釈記述を分類・提示する枠組みには、語り手や時代状況に関する反応の配置場所を用意してきた。次に挙げる解釈枠は現行のものであるが、これに類するものを一九九八年頃から作成しはじめ、現在の形に整えたのは二〇〇八年度実践からである。

《『舞姫』解釈記述分類のための解釈枠》

- ①「人物」に関する解釈（人物の性格等の分析）
 - 1 豊太郎の人物像についての解釈
 - 2 帰国中の豊太郎（語り手）の人物像についての解釈
 - 3 エリスの人物像についての解釈
 - 4 相沢の人物像についての解釈
 - 5 その他の人物の人物像についての解釈
- ②「状況」に関する解釈（時代状況等の分析）
 - 1 明治という時代についての解釈
 - 2 留学中の豊太郎を取り巻く状況についての解釈
 - 3 エリスを取り巻く状況についての解釈
- ③「出来事・事件（エピソード）」に関する解釈（細部描写等）
 - 1 過去の豊太郎の細部描写についての解釈
 - 2 留学中の豊太郎の細部描写についての解釈
 - 3 エリスの細部描写についての解釈
- ④「展開（クライマックスとその前後の過程）」に関する解釈
 - 1 豊太郎についての解釈
 - 2 エリスについての解釈
 - 3 相沢についての解釈

○4 登場人物の今後や上乘せ物語的展開

●⑤「文体（語りの方法として注目されるもの）」に関する解釈

○1 語り方についての解釈（手記について）

○2 作品が伝えることについての解釈

現在は、学習者に対して事前にこの解釈枠を示し、解釈したい項目の番号を選んで記述させるという方法を採用している。

一九九〇年代の実践でも授業終わりに感想を書かせていたが、ここでは語り手や時代状況に関するものがほとんど記されないこともあり、教室の解釈が留学中の豊太郎の否定やその弱性を責めるもの、相沢批判やエリスへの同情論といった解釈ばかりに支配されがちであった。記述させた感想の読み合わせの最終段階で教授者側から近代的自我や近代日本の問題に触れることはできるものの、既に作中人物に対する情動的な読みができあがっているため、教室全体の読みが時代の意識を加味した解釈へと向かいにくかったのである。

しかし、こういった解釈枠を用いるようになって以降、学習者はいくらかスムーズに作品解釈記述ができるようになってきていると感じる。学習者に第1記述に対する第2記述を記させた上で、読み合わせによる対話的交流作業を行うという授業形態を取った場合、学習者それぞれの解釈は他者解釈の影響を受けて厚みを増していくようであり、解釈に向かう雰囲気は活性化していった。近代という時代状況を踏まえて考察された作品解釈については、第2記述における反応数も多く、教室の読みそのものが膨らんでいったように思われる。

たとえば、二〇一〇年度の実践^(注10)では②・1 明治という時代につ

いての解釈」に分類される第1記述は六例（全三〇例のうち）であった。また⑤・2 作品が伝えることについての解釈」のうち、近代日本のあり方を解釈の鍵にしている解釈は三例であった。その他の記述においても「明治の精神」や「時代」といった言葉を交えて記しているものが複数あった。読解過程での近代日本の視点提示及び解釈枠の活用によって、学習者は豊太郎の独逸留学時の事件についての倫理的な批判を超え、「社会的通念」と「主人公の敗北」の双方に配慮しながら作品論の主題に接近できる可能性があると捉えてみたい。ここに挙げたような解釈の読み合わせを起点として更なる対話的交流がなされ教室の読みが作られていくことに期待するのだが、一方で語り手としての豊太郎と近代日本について論じ合うような交流が教室全体でもっと深まってよいのではないかと感じもする。二〇一〇年度実践の第1・第2記述は十分な解釈であり教室の読みを牽引していったが、語り手豊太郎の背景にある近代日本に更に迫ることで解釈の深まる余地があるのではないかと考え、試みに近代日本のことを論じた評論教材を『舞姫』の授業直前で扱ってみることにした。その教材は丸山真男『である』ことと「する」ことと』である。以下、評論教材の導入によって『舞姫』に対してどのような解釈がもたらされたのか、確認していきたい。

4 評論教材による「近代」視点導入と学習者解釈の実数について

丸山真男『である』ことと「する」ことと』も『舞姫』と同じく定

番教材と言え、高等学校二年次及び三年次でよく扱われる評論である。本文は発表されてからかなりの時間が過ぎており、教材価値については吟味されねばならないが、現在に接続する近代についての視点を与えてくれる点で有益な教材だと捉えている。

筆者は『舞姫』を読み解く学習者の知識や内発的な思いの刺激につながるよう、本文中の「近代精神のダイナミクス」及び「社会過程」の語に特に注目して教材を扱った。「近代精神」は「『である』論理・『である』価値から、『する』論理・『する』価値への相対的な重点の移動によって生まれたもの」であり、「社会過程の一つの側面にはかならず『歴史的発展』の必然である。しかし、近代の日本は『急激な『近代化』のために『『である』行動様式と』『する』行動様式』の混乱を招き、『価値の倒錯』につながった、という論の流れを押さえ、授業を進めていった。

高等学校三年生の学びの段階においては、歴史学習や評論等の読解、読書体験などを通して、近代への視線がある程度育っている可能性がある。教室は教科横断的な発想を試せる場であり、評論教材などの外部テキストを組み合わせて考えてもよいことに気づかせ、既に持っている知識を十分に活用しながら小説を読み解く経験をさせたいと考えるのである。近代日本を扱った教材の事前導入と連動するように、第2記述で明治、近代日本、西洋化といった時代背景に関する意識を伴ったものの増加が見られ、近代日本の問題を加味した解釈が広がったように思われる。次表は解釈枠に対する反応数と、その中で時代への問題意識を伴った解釈の数を年度ごとに整理したものである。二〇一四年度以降の実践で評論教材を『舞姫』実

践の事前に取り入れており、中でも二〇一六年度実践では、そこにグループ学習の作業を取り入れている。

この表で確認しておきたいのは、近代日本や明治といった時代意識に触れている解釈の総数であるが、特に『『である』こと』『する』こと』の導入後のものは、第1記述で近代に触れたものが少ない場合でも、第2記述でかなりの反応数が得られたことに注目しておきたい。二〇一〇年度のように、第1記述で近代に触れたものが多い場合（反応数16/53%）、第2記述でそれが維持される（反応数13/65%）傾向にある（ただし、二〇一〇年度は第2記述の未提出数が多く問題が残る）。これに対し、二〇一四年度は第1記述反応数11（31%）だったものが第2記述反応数22（64%）に、二〇一五年度は第1記述反応数5（13%）だったものが第2記述反応数24（65%）に、二〇一六年度は第1記述反応数7（22%）だったものが第2記述反応数22（67%）に増加している。これらの第2記述は、第1記述で時代意識に反応したものに対して考察されたものがほとんどであり、第1記述の読み合わせの後、時代意識を加味して解釈することへ傾いていった教室の様子がうかがわれる。

これらの中で、『『である』こと』『する』こと』に関連づけて最も活性化したと思われる二〇一六年度実践から対話的交流の実際を確認しておきたい。

分類 番号	解釈指標 1	解釈指標 2	2010年度（文型） ※評論事前学習 なし				2014年度（文型） ※評論事前学習 あり				2015年度（文型） ※評論事前学習 あり				2016年度（文型） ※評論事前復習 あり (グループ学習)				
			第1 記述	時代 言及	第2 記述	時代 言及	第1 記述	時代 言及	第2 記述	時代 言及	第1 記述	時代 言及	第2 記述	時代 言及	第1 記述	時代 言及	第2 記述	時代 言及	
①・1	①「人物」に関する 解釈	1 豊太郎の人物像 についての解釈	3	2	3			5	1	7	3	4	1	1	1	8		1	
①・2	①「人物」に関する 解釈	2 帰国中の豊太郎 の人物像について の解釈	1					1											
①・3	①「人物」に関する 解釈	3 エリスの人物像 についての解釈	1					2		2		3				1			
①・4	①「人物」に関する 解釈	4 相沢の人物像に についての解釈						3		3	3								
①・5	①「人物」に関する 解釈	5 その他の人物の 人物像についての 解釈																	
②・1	②「状況」に関する 解釈	1 明治という時代 についての解釈	6	6	7	7	4	3	4	3	2	2	2	2	5	5	17	17	
②・2	②「状況」に関する 解釈	2 留学中の豊太郎 を取り巻く状況に についての解釈						2	2	2	2				1		2		
②・3	②「状況」に関する 解釈	3 エリスを取り巻 く状況についての 解釈	1												1				
③・1	③「出来事・事件」 に関する解釈（細 部）	1 過去の豊太郎の 細部描写について の解釈																	
③・2	③「出来事・事件」 に関する解釈（細 部）	2 留学中の豊太郎 の細部描写につい ての解釈																	
③・3	③「出来事・事件」 に関する解釈（細 部）	3 エリスの細部描 写についての解釈																	
④・1	④「展開」に関する 解釈	1 豊太郎について の解釈	9	4	4	1	9	5	7	3	10		7	2	8		3	1	
④・2	④「展開」に関する 解釈	2 エリスについて の解釈	1				2		1	1	6		6						
④・3	④「展開」に関する 解釈	3 相沢についての 解釈	1		2	1	2		2	2	2		1		1		1		
④・4	④「展開」に関する 解釈	4 登場人物の今後 や上乘せ物語的展 開	2	1			1				1								
⑤・1	⑤「文体」に関する 解釈	1 語り方について の解釈（手記につ いて）	1				1				3		1	1					
⑤・2	⑤「文体」に関する 解釈	2 作品が伝えるこ とについての解釈	4	3	4	4	4		6	5	6	2	19	18	6	2	9	4	
計			30	16	20	13	36	11	34	22	37	5	37	24	31	7	33	22	

5 グループ学習による作業で評論教材を取り入れた実践^(注12)

二〇一六年度実践では、授業に学習者の主体的な作業を組み込むことを目的とし、読解の要所でグループ学習を行った。対話的交流の授業の活性化につながることを期待し、端的に発想し意見交換するための協働学習の時間を導入したのである。グループによる話し合いを計六度行い、認知プロセスの外化のために、結果をグループ毎に口頭発表させることで教室全体のものとすることを目指した。最終的にグループ毎の解釈を参考にしながら個人の解釈を記述するという方法を採用した。二〇一六年度の学習者は「二年度で既に『である』ことと『する』こと』を扱っていたので、第1時にグループ学習の形で組み込んだことが特徴的である。復習である点で理解しやすく、端的な読解によって印象深い『舞姫』の導入となった。

- 第1時 「『である』ことと『する』こと』の部分読解
グループ学習①(「社会過程」を読み解く) 発表
- 第2時 文学史・第一段落^(注13)の読解
グループ学習②(構成の工夫について) 発表
- 第3時 第二段落の読解
グループ学習③(明治青年について考える) 発表
- 第4時 第三段落の読解
グループ学習④(近代的自我とは何か) 発表

- 第5時 第四段落の読解・当時の地図を読む
- 第6時 第五段落前半の読解
- 第7時 第五段落後半・第六段落の読解
- 第8時 第七段落の読解
グループ学習⑤(エリスの手紙をどう読むか) 発表
- 第9時 第八段落・第九段落・第十段落の読解
- 第10時 グループ学習⑥(「舞姫」で考えたこと) 発表
- 第11時 『舞姫』動画の視聴・第1記述(解釈枠使用)
- 第12時 第1記述の読み合わせ
- 第13時 第2記述(解釈に対する解釈及び読みの自己評価)
- 第14時 第2記述の読み合わせ・まとめ

授業展開の最終時には、多くの学習者が時代を踏まえた上で『舞姫』を読んでいる状況を学習者に提示することができた。第2記述の読み合わせでは、教授者から学習者へのなぜこのように読み取ったのかといった質問を交えながら、対話的交流の形を保つことができた。学習者による記述で時代意識に触れたもののうち、注目すべきものを整理しておく。まず、第2記述で九例の共感及び賞賛的反応等を得、対話的交流の起点となった第1記述を挙げる(以下の分類番号【②・1・03】など)は授業時に使用したものである。

●第1記述(②・1 明治という時代についての解釈)

【②・1・03】明治時代は、日本が鎖国を解いて西欧から進んだ文化や制度、思想が入ってくるようになり、人々はそれを進んで学び、

古い身分的な「である」社会から近代市民的な「する」社会に変わっていかうとする真つ最中であつたと思う。なので、まだ近代的な「する」社会になりきれず、身分的な「である」社会から抜け切れていない。明治時代はそういう時代であつたと思う。なので当然、そのような時代に生活していた人々の心の中は、二つの社会の面を持つていたと思う。／これは『舞姫』の太田豊太郎にも同じことが言えて、豊太郎がドイツ留学を決意した理由である「自分の名を高め、自分の家を大きくしよう。」という気持ちは身分的な「である」から生まれた気持ちで、また、ドイツの大学の自由な雰囲気に触発され、次第に自発的な気持ちが強くなり、免官となつてもエリスとの恋を続けた。これは自発的な「する」から生まれた気持ちによるものだと思う。しかし、結局豊太郎は「する」行為から生まれたエリスとの恋よりも、国家の有能な人材「である」以前の自分に戻つていった。この気持ちの移り変わりやすさは、本文の冒頭に「我と我が心さへ変はりやすきをも悟り得たり」とあるように、豊太郎本人も「である」社会から抜け切れていないことをわかつており、それを良くも思つていない。／なので、この時代では、近代的な「する」社会よりも、古くからの「である」社会の方が強かつたのだと思う。人々はその「である」社会に抗うも、結局は抜け切れておらず、太田豊太郎もそのような人々の一人だと思つた。

『である』ことと『する』こと』の内容を『舞姫』に当てはめて論じており、事前の評論学習が小説の作品解釈に影響している一例

である。このような評論の利用についての共感・賞賛的評価を第2記述からいくつか挙げる。

●第2記述(②・1 明治という時代についての解釈)に対する解釈

【②・1・03・04】(前略)日本は西洋の文化を取り入れて、まだその文化が根付いておらず近代化しかけのどっちつかずの状態、つまり、まだまだ「である」社会のままということである。この思想背景が豊太郎を代表して書いてあるのだと思つた。／ただの小説かと思いきや、実は日本の近代のことについて書かれてあり、読めば読むほど読みが深まる作品だと思つた。

●第2記述(②・1 明治という時代についての解釈)に対する解釈

【②・1・03・06】豊太郎の心の中の気持ちや考え方を、「である」ことから「する」ことへと変わつていこうとする当時の日本の時代の性格や特徴と照らし合わせながら考えられていて、よりいっそう『舞姫』という作品がいろんな意味を持った深いものを感じられた。

●第2記述(②・1 明治という時代についての解釈)に対する解釈

【②・1・03・08】豊太郎の生きていた時代はどうだったのかということ、授業でやつた『である』ことと『する』こと』と絡めて考えていたところがすごい。これ以外にも時代を考へて書いてあるものはあり、深いところまで読めるのはすごいなと思つた。(後略)

このように確認的な共感が得られた中で、【②・1・03・08】のような評論教材との結びつけを賞賛する学習者がいることは、こういうい

た結びつける解釈の仕方について不慣れな者がいることを示している。この意味で横断的な解釈を許容する雰囲気をもたらしした【②・1・03】の第1記述は学習者たちにとって興味深く感じられたのだろう。こういった対話的交流は、彼らの今後の小説の読み方に関する示唆的なものを含んでおり、起点となった記述の他者への効果について検証していく必要がある。続いて【②・1・03】の解釈を受けて自己解釈を発展させたものを挙げる。

●第2記述〈②・1 明治という時代〉についての解釈に対する解釈

【②・1・03 01】この解釈文を読んで、『舞姫』が明治時代に書かれた意味と、それが当時の社会に与える影響を理解することができた。明治時代には様々な西洋文化が入ってきたため、人々はその間で揺れ動いていたのではないかと思う。豊太郎はその中で自ら外国へ足を踏み入れ、当時の日本との違いを身をもって知ったのだと思う。自分の解釈ではここで自信を失ってしまったのだと思っていたが、この解釈を読んで豊太郎はそれまでの考えから抜け出そうとする気持ちが大きくなったのだと思った。エリスと恋に落ちたのも同様に、そのような古い考えから抜け出したい気持ちからだつたのではないかと考えるようになった。／このようなことから、『舞姫』という作品は、明治時代になって、外国の進んだ文化が入ってきたのにも関わらず、まだ古い考えや行動から抜け切れていなかった日本に警鐘を鳴らしたのではないかと考えた。この作品は一度読んで理解したと思っていたが、自分の読みは浅く、まだ発展できる考えがたくさん残っていると思った。

●第2記述〈②・1 明治という時代〉についての解釈に対する解釈

【②・1・03 02】もし、豊太郎とエリスが現代で出会っていたら、おそらく誰からもこの関係を制限されることなく、普通に幸せに暮らせていたのだと思う。でも、この話が近代の話であつたがために、豊太郎もエリスも当時の時代に飲み込まれてしまったのだと思う。当時の日本は江戸時代の封建制度が終わり、「である」文化から急速に近代化していき、「する」文化に移り変わって行く中で日本は欧米列強に負けないような国を作っていかなければならなかつた。そのため当初は西洋文化に心を動かすまいと思つていた豊太郎だったが、エリスと出会つてしまい、当初の目的を放りだしてエリスと恋に落ちていった。これは心が弱く、人の言う通りにしかできない自分のコンプレックスを克服しようとしたのではないかとも考えられる。だが、最終的に当時の流れや慣習には打ち勝つことはできずに時代に飲み込まれてしまった。／太田豊太郎という人間は、当時の「である」と「する」、「日本」と「西洋」が入り混じった人間であり、当時の日本人の特徴を風刺しているように感じられた。

これらの解釈に見られるように、近代日本についての見方を取り入れながら再び豊太郎とエリスとの関係を見つめ直すという形の解釈がある。これらは自己の解釈を確認する過程で他者の解釈を取り込みながら「社会的通念」と「主人公の敗北」の双方に配慮しながら作品論的テーマに接近したものだとも捉えられよう。また、先に挙げた対話的交流の起点となつた第1記述【②・1・03】を記した学習

者も同様の形で作品論的的主题に接近している。【②・1・03】を記した学習者の記した第2記述【⑤・2・04・03】とこの学習者が参照した第1記述【⑤・2・04】を挙げる。

●第1記述(⑤・2 作品が伝えることについての解釈)

【⑤・2・04】私は、豊太郎はとても弱くて愚かな人物だと思った。豊太郎は泣いているエリスを見つけ声をかけている。それは、単にエリスが美しく魅力的だったからではない。豊太郎はエリスを助けたかったのではなく、自分がエリスに助けてもらいたかったから、誰かにすがりつきたかったからである。また、八段落の大臣から日本への帰国の話を持ち掛けられたときの場面で「もしこの手にすがらなければ、本国をも失い、名誉を挽回する道も断たれ：」という所で、豊太郎が自己中心的に物事を考えていたのが分かる。結局、豊太郎が一番愛していたのはエリスではなく自分自身なのだ。／しかし、この弱さや愚かさは豊太郎だけが持っているのではない。まして、豊太郎がエリートだったからでもない。これは、すべての人間が持っているものなのではないだろうか。作者は、人間の内に秘めた愚かさを豊太郎の人格を通して伝えようとしているのではないだろうか。ほとんどの人間が豊太郎と同じようにそのことに気がついていない。他人や周りの人のせいにして自分を正当化しようとしている。十段落の「私の脳裏には一点の彼を憎む心が今でも残っているのである」という所に、豊太郎のそういう気持ちがよく表れている。だから、作者はあえて豊太郎の人格を誰が読んでも反感を買うようにしたの

ではないだろうか。私たちに自分自身の弱さや愚かさに気がついて欲しいがために。

●第2記述(⑤・2 作品が伝えることについての解釈)に対する解釈

【⑤・2・04・03】この解釈は、『舞姫』は太田豊太郎という人物を通じて、人間の愚かさ、弱さを伝えている、というものだった。こう考えてみると、豊太郎の行動全てが人間の弱く愚かな心からきているように思えた。その弱く愚かな心を持つているために、豊太郎は誰かからの助けが必要だった。また、そのために、弱いエリスを助けることで、自分も助けてもらおうと思った。豊太郎の助けとエリスの助けを比べてみると、豊太郎はエリスにお金・本など物質的に助けているのに対し、エリスは豊太郎を心・精神的に助けている。一方が不足している面はもう一方が助けていた。だから、この二人の恋愛は一時期はうまくいったのだと思った。だが、そのような関係が続いた結果、豊太郎は生活が苦しくなり、エリスは心が弱くなっていた。これが、二人の恋愛が最終的にうまくいかなかった理由だと思った。このような最初とは異なった弱さ・愚かさを伝えようとしているのだとこの解釈を読んだ思った。／自分の解釈では、明治時代という、「する」社会よりも「である」社会の方が勝っていた時代が太田豊太郎を動かしている」と解釈したが、この解釈では豊太郎自身の弱い、愚かな心が動かしていると解釈していた。豊太郎の行動は、この二つによってなされたのだと思った。豊太郎の内側の心の影響と、外側の時代の影響を受け、自ら動き、また、動かされているのだと思った。

【⑤・2・04】は人物像の基本的な解釈であると共に語り手について言及したものと読める。この解釈も他学習者の第2記述に影響を与えたものである。この解釈を受けて記された【⑤・2・04・03】は自らの第1記述である【②・1・03】を踏まえて他者解釈との結合を試みたものであり、この学習者にとつての完成形としての記述になっている。更に語り手としての豊太郎への言及を求めたいところであるが、そこまでは至っていない。第2記述の読み合わせの授業の最終段階でこの解釈を用いたが、他の学習者の解釈欲求を刺激したのか、数名の学習者がこれらの解釈に対して次に書く機会（第3記述）はないのかと質問してきた。これらの解釈は教室が更なる読みに向かうための大きな契機として機能したのだと考えられる。

では、ここから学習者の読みをどう広げられるだろうか。時間の関係で授業そのものはここで終えられたが、教授者としては、文学研究で行われているような鷗外の『舞姫』執筆意図や豊太郎造形の意図の考察、語り手である豊太郎を設定したねらいやこのように表現せざるを得なかった鷗外の思いの把握などへ学習者を導く助言が可能であった。これらはまとめ段階で選択的に助言するに留まったが、今回のような授業をきっかけとして作品を読み終わらないことへつなげていけるのではないかと考える。学習者たちは、時代状況に注目しながらも物語内容の強さに引き寄せられ、再び豊太郎とエリスに思いを馳せて読み深めを行っており、このようにできあがった教室解釈の最終段階で『舞姫』の語り手の方法を確認させるような教授者の助言は有効になってくると思われる。

文学研究と教室実践との架橋を視野に入れた場合、教授者はいろ

いろな情報を提示しなければならなくなる。たとえば、鷗外が実際に来日したエリーゼと結ばれたかどうかを考えていくためには、エリーゼ来日問題及び『舞姫』発表と来日との時間差や発表時の鷗外の婚姻状況などの事実も押さえておきたい。エリスのモデル問題にしても、舞姫エリスと来日したエリーゼとの境遇の不一致と、何かしらの一致、それらが作者の鷗外によつて巧妙に隠されていることなども押さえる必要があるかもしれない。そして、これらの要素が研究者の探究欲をかきたて、解釈が多様化していることも告げねばならないだろう。ただし、こういった状況であるがゆえに、豊太郎はエリスと結ばれたかったが当人の内面及び外的状況によつてそれが果たされず、そこには近代日本の社会状況や家の問題も関連していたという基本的な条件を押さえることで、学習者は解釈の沃野に参入できるのではないか。豊太郎が記した手記としての『舞姫』を、その語り口からエリスと結ばれたかったという周囲や家族に向けての告白と捉えたり、自己存在をねじまげたものへの告発と見たり、更にこの手記執筆後すぐさま独逸へ戻る豊太郎の姿を想像（注14）するような自由も許容されるのである。

このような抒情的読みが解釈に加えられるのは、田中実氏が指摘しているような、鷗外の設定した語り手が「自ら手記の意図に反してナルシステイックな自己劇化作用に促され」「書く過程で」「因らずも美しい女性に命がけて愛された男の悲しくも美しい物語の劇作者と変容した」（注15）ことが関係していると考ええる。この「メロドラマ化」も鷗外の構築であり、語り手の破綻であるとも捉えられようが、『舞姫』そのものに読者を牽引するロマンチックな「メロドラマ」的要

素があるということである。現実の鷗外は明治の権力構造の中で生きていたかもしれない。教室の学習者には現在を生きる高校生としての感覚のまま、鷗外が作品を執筆する過程で個人的問題を重ね合わせながら美しい物語表現を選び取るに至った物語意識・物語行為について捉えさせてみたいとも考える。

6 おわりに——主体的・対話的な読み深めについて

前項で示したように、近代日本を扱った評論教材の事前導入はある程度の効果があったと思われる。第2記述の読み合わせの授業では、時代背景を交えて解釈することが『舞姫』の作品解釈にとつて良い方向に働くのだという雰囲気に至ったことは収穫であった。

学習者の内発的なものが薄い場合を想定し、協働学習や記述の材料として補助的に評論教材を配置してみたが、こういった補助教材は学習者の発想を刺激し教科横断的な学びを呼び込むものである必要がある。『舞姫』は評論教材を配置しない展開においても時代への意識を伴う解釈を得られる作品だが、今回のような評論教材の導入は近代日本について述べることへの抵抗感を取り除く働きがあったと考える。評論教材の導入が解釈への過度な誘導とならないよう配慮すべきであるが、記述解釈による対話的交流によって深い読み取りへとつなげることができたのは有益であった。

学習者の記述を用いて展開していく対話的交流の授業では、後続

の解釈の起点となる記述が得られることが重要であるが、そういった反応の起点となる解釈を学習者たちが自ら記したい、または他者の解釈を知りたいという雰囲気に至らせることが大切なのだともえられる。前項の実践での対話的交流の過程で把握されたのは、学習者が近代日本について論じたい、そのことを通して『舞姫』を読み深めたいと感じていたであろうということである。当然のことながら、学習者はいろいろな知識を統合して反応する場所を欲している。教授者は補助的に用いることのできるもの全てに配慮すると共に、作品を学習者の「今・ここ」と接続するための教授者自身の補助的な役割について考えておく必要がある。

なお、前項の展開では、語り手に属する背景情報としての近代日本に注目したが、語り手の発話行為そのものへの注目はもつと為されねばならない。『舞姫』の授業においてはそのための方法を更に考察していく必要があると考える。

注

(注1) 磯貝英夫「舞姫(研究史及び作品論)」(『別冊国文学』一九八九年十月、學燈社)

(注2) 清田文武編『森鷗外『舞姫』を読む』(二〇一三年四月、勉誠出版)

(注3) 坂井健「『舞姫』はなぜ書かれたか？」(注2)に所収(第一章『舞姫』の形成——人物造形を中心に——)四〇五頁

(注4) 『舞姫』発表直後の、気取半之丞(石橋忍月)による太田豊太郎の性質がエリスを捨てての行為と矛盾するという評は同時

代における印象批評のように読めるものであるが、石橋忍月に対する相沢謙吉（森鷗外）の反論でも太田豊太郎の弱性が認められており、こういった弱さへの注目が一般的なものであることが理解される。

(注5) 山元隆春「発話行為としてのテクスト●『舞姫』の新しい教材性」(田中実・須貝千里編著『新しい作品論』へ)、〈新しい教材論〉へ1 一九九九年二月、右文書院、三一―三二頁

(注6) 『舞姫』本文の引用は『新日本古典文学大系明治編 森鷗外集』(二〇〇四年七月、岩波書店)による。以下の引用も同じ。

(注7) 松澤和広『生成論の探究―テクスト・草稿・エクリチュール』(二〇〇三年六月、名古屋大学出版会) 二一五―二一六頁

(注8) 山崎一穎『舞姫論』●「不興なる」豊太郎」(田中実・須貝千里編著『新しい作品論』へ)、〈新しい教材論〉へ1 一九九九年二月、右文書院) には「体験済みであることと、それを乗り越えた自己認識が確立されていることとは別である」という指摘がある。筆者も、記述時点の豊太郎にとって留学中の出来事は現在も継続中の問題をはらんでいるのであり、語られている物語内容のその先の物語(「復職する進路」ではない物語)の想像を許容する状況そのものが語られていると考える。

(注9) 『舞姫』の授業において、第2記述(第1記述の解釈に対する解釈)まで学習者に記述させることが出来たのは、二〇〇三年度・二〇〇九年度・二〇一〇年度・二〇一四年度(以上、広島市立基町高等学校での実践)、二〇一五―二〇一七年度

(広島市立沼田高等学校での実践)である。時間的な問題もあり第1記述で留めた実践もある。

(注10) 広島市立基町高等学校での二〇一〇年度五―六月の実践。三年生対象。

(注11) 丸山真男『日本の思想』(一九六二年十一月、岩波新書) IV 章。本文の引用は東京書籍『精選現代文B』による。教材採録にあたって適当な分量とするために、本文の削除・訂正が行われている。

(注12) 広島市立沼田高等学校での二〇一六年度八―十月の実践。三年生対象。

(注13) 段落分けは東京書籍『精選現代文B』の脚注に表示されているものに従った。全十段落に分割されている。

(注14) 西成彦『世界文学の中の『舞姫』』(二〇〇九年五月、みすず書房)。「舞姫」という小説は、そういった愛国者、太田豊太郎の選択を最終的には未決の選択肢のひとつとして示すだけで終わっています。太田豊太郎には、ベルリンの場末(中略)で、エリスとともにゼロからの生活をやりなおす選択肢がちゃんと留保されているのです(一九九頁)と述べられている。

(注15) 田中実「多層的意識構造のなかの(劇作者)——森鷗外」『小説の力——新しい作品論のために』一九九六年二月、大修館書店、七七頁

(広島市立沼田高等学校)