

## 三島由紀夫「美神」の授業、2020

広島なぎさ中学校・高等学校 岡田 真範

キーワード：文学授業、三島由紀夫、美神

### 0 高等学校の国語の授業から文学教材が消える？

2022 年 4 月から、高等学校では学年進行で新課程が始まった。この国では自明であった文学教材を用いた授業が、高等学校（特に理系を選択した生徒）では殆どおこなわれなくなるかもしれない事態が具体的に進行し始めた。高校 1 年時に履修される「言語文化」（標準単位数 2 単位）の中で古文・漢文の他に小説も扱うようになり、2 年時に進級した後は、従来の「現代文 B」（標準単位数 4 単位）に相当する科目のひとつとして「論理国語」4 単位を 2 年間で履修する。並行して、「古典探求」4 単位を 2 年間で履修する。この場合、文学教材での授業がおこなわれる余地はほとんどない。

### 1 主体を育てる文学授業

私は、2020 年度に高校 2 年生の文系クラスを担当し、そのクラスの「現代文 B」の授業を担当した。新型コロナウイルス感染症の影響により、前年度末には全国一斉の臨時休校があり、新年度になっても、約 2 か月に渡ってオンラインでの授業をおこなった。休校が明け、登校できるようになり、学校生活が再開し、対面での授業をおこなうことができるようになった。その時、学校生活は、大きく変わっていた。一つは、オンラインで授業をおこなう環境が大きく進んでいた。もう一つには、学校でしかできないことを突き詰めて考えるようになっていた。

表題にある三島由紀夫「美神」の授業は、そのような年の 12 月におこなった。授業の後の振り返りで、一人の生徒は iPad を使って次のように記し、Google-Classroom に回答した。

（S1）同じ文章を読んでいるのに、初読の感想も、読みを深めていくうちに出てくる意見や考えも、みんなそれぞれの全く違う視点でこの物語を見て

いて純粹にとっても面白かったです。自分では決して思い浮かばないような考えの人の文章を読むと、自分の中で新たな景色が見えてくる感じが明確にあり、それを消化して自分の新たな考えを生み出す、という流れは今までの授業では味わえなかった感覚にさせてくれました。何か一つの文章に対する評価というのは、専門家だったり評論家だったりなど、子供っぽい表現にはなりますが、私からすると「すごい」人たちがやっているのはよく見かけます。しかし、自分の身近な人が読んで考えたことというのは、みんなが近いようで遠い存在であることを再認識させてくれたし、やはり一人一人が違う人間で、自分と同じだと勝手に思い込むことは自分にも相手にもよくないことだと改めて思いました。美神の内容というよりも、美神を通して見える世界だったり、人間関係だったり、その場限りでないというか、自分の生活に繋がられるような授業でした。同級生であることを疑うほど語彙の豊富な人や、表現が美しい人や、難解な言葉を駆使し説明をする人がたくさんいて、本当に刺激的でした。全員の意見を読んでいても全く飽きなかったし、ただ楽しかったなと思います。作品が出されてから何十年も経った後にまで様々な人の心を掴み、影響を及ぼし、困惑させ、思索を誘い、その人たちに新たな境地を発見させる、そういう意味でもアフロディーテ（美神）はやはり美しいのであり、魅惑的であると思いました。

授業を通じてこの生徒が学んだことは何だったのだろうか。「美神の内容というよりも、美神を通して見える世界だったり、人間関係だったり、その場限りでないというか、自分の生活に繋がられるような授業でした。」と書いていることからわかるように、教材の「内容」を教える - 学ぶような授業ではなく、教室で文学の授業において互いの読みを交わし深めあうことを通じて、自らの認識や他者への

理解を深めるような学びをおこなっていたのだと思う。そして、この生徒はそんな授業を「ただ楽しかった」と振り返っている。この生徒は、この年、数年前に発症した視覚障害が急速に進行し、視野がどんどんと狭くなっていく不安と戸惑いの中で、しかし、残された 5% 足らずの視野で一生懸命文字を追いつながりながら授業に参加していた。そして、「現代文 B」の授業を通じて、知性と感性を研ぎ澄ませていった。

この国で、小・中・高と貫いておこなわれてきた文学教材を用いた国語の授業には、この生徒の場合がそうであったように、単なる言語運用技術の上達といった目的を越えて果たされてきた意義があったのだと思う。言葉は、コミュニケーションの道具に留まるものではなく、主体のなかに他者や世界を象り、そして立ち上げていく働きをも果たすものでもあるとすれば、国語教育には、やはり、主体の形成に関わる重要な役割もあるのではないかとすれば、高等学校においても、文学教材を用いて、自己理解、他者理解を深め、主体の形成を促すような授業は継続しておこなわれてしかるべきなのだと思う。

## 2 「読解」という方法が孕む問題

ただ、ここで補足しておかなければならないことがある。そもそも、文学教材を用いた授業はこれまで、どのようにおこなわれてきたのだろうか。例えば、私自身、かつて、読解力を付けることを目的として、段落に分けて、あらすじに沿って発問を重ねて、最後に主題をまとめて、という授業をおこなっていた。しかし、ある時、中学 1 年生のある生徒が、小学校まで、物語を読むことが好きだったけれど、中学校の国語の授業は面白くない、と訴えてきたことがあった。確かに、読解の手順に従って淡々とおこなわれる文学教材を用いた授業は、退屈なものになりがちである。

この点について、文学教材を用いた授業を歴史的に振り返りながら整理している幸田国広の研究は、示唆に富む（注 1）。

書き手の意図や主題を捉えることをゴールとし、そこから逆算して設計される読解指導では、一人一人の読みの自由はどうしても埒外におかれる。そして、教師の解説を待つ受け身の学習にな

りやすい。高度経済成長期を通じて形成された主題把握を目指す読解指導に対して、文学教育の側は読み手の文学体験をいかに成立させ、文学の読者としての主体性を保障するかという教育運動を展開するのだった。

「高度成長期を通じて形成された主題把握を目指す読解指導」とあるように、「読解指導」という方法は、時代的背景をもっておこなわれてきた一つの方法として意義あるものであったのだろう。問題は、そのような授業が繰り返されていくうちに、その方法自体が自明なものとなって、生徒の学びを疎外する、ということがおこっているのではないかとある。また、時代の変化に伴う、生徒に付きたい力の変化に対応できていない、という問題もある。（世界一忙しいといわれる日本の教員が背負う労働環境も、その原因の一端にあると思う。目の前にある仕事をこなすのに精いっぱい、という状況で日々をなんとか過ごしている教員は、過重労働が問題として認識され、改善の必要性が議論されるようになった現在においても、なお多い。）文学授業の危機、などともいわれる現在、文学を教材として行う国語の授業には、どんな意味や価値があるのか、ということ、立ち止まってじっくりと考え、話し合う、ということがやはり必要なのではないかと（注 2）。

## 3 授業の概要

さて、前置きが長くなってしまったが、そもそも、どのような授業をおこなった結果として、S1 のような振り返りが生まれたのだろうか。

授業は、私が担任するクラス（高 2 文系 33 名）で、5 時間を費やしておこなった。その展開としては、次のとおりである。

### 1 時間目 導入（作者について、初読、読んで考えたこと）

#### (1) 三島由紀夫について

- ・パワーポイントで紹介

- ・動画で補足

三島由紀夫 vs 東大全共闘 自決 1 年前の“伝説の討論会”（3 分 25 秒）

#### (2) 初読（授業者による朗読）

- (3) 読んで考えたこと (iPad で書いて Google Classroom) に回答

2 時間目 語り手は R 博士をどのように語っているか①

- (1) 「読んで考えたこと」の共有 (提出された文章を冊子にして配布)
- (2) ローマ在住のドイツ人であることについて
  - ・「ローマを終生離れない運命を自ら選んでいた」
  - ・「異教徒」
- (3) 病褥に近づくことを許されているのは N 博士一人であるということについて
  - ・「N 医師は、言葉を聴き分けずとも、博士の言わんとしているところがわかる」
  - ・「人々は死の部屋になだれ込んだ。最初にその部屋へ入った婦人は……」
- (4) 学者として
  - ・「わしの研究はことごとく精確だった。わたしはあいまいな独断にくみ、ペイタア流の甘い主観的な美学を憎んだ」
  - ・「比類なき優婉は、一抹の神秘と悲哀を宿し、神聖と官能のえもいわれぬ一致は……」
- (5) ここまでで考えたこと

3 時間目 語り手は R 博士をどのように語っているか②

- (1) 前時の回答の共有
- (2) 「いまわの懺悔」
  - ・ N 博士にアフロディテとの個人的な秘密を明かすってどういうこと？
  - ・ なぜそんなことをしたんだろう？
- (3) 「裏切りおったな」
  - ・ 誰に対するどんな思いか？
- (4) 語り手は R 博士をどのように語っているか (ここまでで考えたこと)

4 時間目 語り手はアフロディテや N 博士をどのように語っているか

- (1) 前時の回答の共有
- (2) 語り手はアフロディテをどのように語っているか
- (3) 語り手は N 博士をどのように語っているか
  - ・ N 博士、N 医師、N (作者は R と N どちらにより

近いかな)

- ・ N は故しれぬ恐怖に打たれた…しかし年若い彼は…

- (4) 3 センチの違いをどのように読むか

5 時間目 まとめ

- (1) 前時の回答の共有
- (2) あなたがカウンセラーだったとして、「美神」の語り手はあなたのクライアント (患者) だったとします。「語り手」はあなたに何を伝えたいのでしょうか。また、(語り手自身も意識していないかもしれない) 語り手自身が抱えている問題とはどのようなことでしょうか。考えたことを書いてみよう。
- (3) 「美神」の授業を終えて考えたこと

1 時間目の授業では、作者についての説明と、朗読、読んで考えたことの回答をおこない、2 時間目以降の授業では、上記のように、前時の振り返り (意見共有) から始まり、本文の言葉をもとに設定された問いについて、まずは自ら考え、続いてペアワークで話し合い、全体場で何人かの生徒に意見を述べてもらい、その後、自分の考えを iPad で記し、ということを繰り返しておこなった。

4 「語り手」を読むことの意味

また、授業では、読む前提として、「あなたはどのよう読むか」という問いかけではなく、「語り手」はどのように語っているか、という問いかけで進めていった。教室で生徒相互の読みを響かせながら読みを深めていくことを志向するにあたって、「あなたはどのよう読むか」という問いかけをすると、ともすると、それぞれの読み、で終わってしまう恐れがあり、深まらない。あるいは、生の自分の思いを表出することへの抵抗感から当たり障りのない表現しか書けなかったり、または、他の生徒が記した言葉に対して、遠慮気味のコメントしか残せなかったりする場合もある。それに対して、語り手はどのように語っているか、という縛りを設定したうえでの読みを求めると、生徒の読みを関わらせ、そして、深めていくことができやすくなるのではないかと思う。

そして、最後に、カウンセラーの視点で読むことを求めること (注 3) で、語り手の語りを越えても

う一段客観的なところから読むことを求めた。テキストの中で閉じられて終わるのではなく、テキストそのものの表す意味の読解を求めていることである。

### 5 3センチの違いをどのように読むか

授業は、回を追うごとに、何やら深いところに分け入っていくような感じで進んでいった。（その都度の回答を検討する余裕がここではない。省略させていただく。）そして、4時間目の終わり、「3センチの違いをどのように読むか」という問いに至って、次のように記した生徒がいた。

(S2) 「R 博士は、この世ならず美しいアフロディテを、半ば瞳孔の開いた恐ろしい怨嗟の目で見つめていた。ようやく、とぎれがちに、しかし十分毒々しく、こう言った。『裏切りおったな。』」本文のここを見るとすれば「裏切りおったな。」これは N 博士ではなく、アフロディテに対して言った事は間違いないであろう。そうすれば、N 博士がアフロディテの身長を偽ったという説はなくなり、本当に大理石の像の身長が伸びたことになってしまう。これは非常に奇怪なことだ。今まで現実的に情景を描写していたくせに、急に大理石の像の身長が伸びるなどという空想的に描写しているからだ。この様な異物は多くの場合作品の世界観ないし作品自体を崩壊させる。

ただこの作品は多く対比を含んでいる。例を挙げるならば、美神(アフロディテ)と R 博士、死の淵と若さ、「わしの研究はことごとく精確だった。」(ロゴス)と「わしはこのアフロディテの魅惑のとりこになった。」(パトス)、「この美が公共のものたるべきを知っていた」と「個人的な秘密を分かつたかった。」、異教徒とキリスト教徒、錯乱と冷静、罪と罰など私が発見しただけでもこんなにある。こんなにもの対比を含んだ作品なのだから現実と空想が対比しており、また作者もあえてこの表現方法を用いてと考えれば、言霊のいたずらが存在していたとしても何ら不思議ではないのではないのかもしれない。

「今まで現実的に情景を描写していたくせに」と、口語的な表現がふと漏れているところに S2 の思いが表れているように思う。「大理石の像が伸びた」

と読まざるを得ないというところに至って、S2 は、作品内の対比構造との関連で何とか説明をつけようとしていた。

また、別の生徒は、次のように記した。

(S3) R 博士と N 博士の間答を見るに、N 博士は終始 R 博士の尋常ならざる言動に多少戸惑いを示しながらも従っている所から、R 博士に対して素直に信頼していたように見える。このことから 2、17 メートルであったのは事実であって、N 博士が急に謀ったように R 博士に嘘をつくといった事は考えられない。従って 3 センチの違いが生まれた原因となる主体は

1 R 博士の錯乱

2 アフロディテが育った

のどちらかということになる。

1 の方向性を主軸に考えると、この物語は、美術品の魅力に酔狂してしまった R 博士の一人相撲であったということになる。博士にとってアフロディテを残して自分だけ往生するのはさぞかし大きな悔恨を伴う事だっただろう。これが博士の心に混沌を生み、その混沌が錯乱を招いて、ありもしない思想を創り出してしまったと考えられると思う。

一方で 2 を追ってみると、まず前提としてアフロディテが意志を持った人智を超えた存在であるとして考えを巡らせなければならない。(言葉に魂が宿るという話があるように、ただの像であったアフロディテに究極の美を見出した事で超神秘的な存在が宿ったと仮定する。)つまり心の変化の主体はこの場合、博士でなくアフロディテとなる。ここで、博士がアフロディテとの個人的な秘密を持とうとしたその時、究極の美を体現するアフロディテ自身としてはどう感じるかを考える。アフロディテを独り占めするという行為、自己満足のために虚偽の情報を流すといった醜悪な行為をアフロディテが赦すはずはない。だから 3 センチ伸びることで誤った情報を真実にした。そして博士から秘密を奪い去ることで罰を与えた事にもなるのではないだろうか。

現実味に欠けてしまうが、個人的には 2 の読みが不思議としっくりくる気がする。芸術と醜さ、人間と神、嘘と真実といった対比が存在するように感じる。



この回答を記した S4 は、これまで、比較的知的で、論理的なコメントを記してきており、級友たちも、そのような点で一目置いてきた。そんな S4 が、ここまで読んできて、このように記したことに、私は驚いた。（級友たちも、同様の感想を抱いたかもしれない。）5 時間目のはじめ、前時の読みの共有の際に、S4 に考えを説明してもらった。「アフロディテ」が育った、と考えるほうが、「現実味に欠けてしまうが、」「不思議としっくりくる気がする」という S4 の言葉は、しかし、教室内で不思議としっくり受け入れられもしたようであった。このあたりで、私たちを取り巻く「現実」の自明性が綻び始め、一段深いところで世界のあり様や、人と人とのつながりのあり様が露呈してきたのかもしれない。

## 6 近代科学によって形成されてきた枠組みによる束縛

ここでしばし、補足をおきたい。

昭和の時代に活躍した批評家、小林秀雄は次のように書いている（注 4）。

ランボオにとって、詩とは、或る独立した諧調ある心象の意識的な構成ではなかったし、又、無意識への屈従でもなかった。見た物を語る事であった。疑い様のない確かな或る外的實在に達する事であった。然し誰も見ない、既知の物しか見ない。見る事は知る事だから。見る事と知る事との間に、どんなに大きな隔たりがあるかを、誰も思ってみない。僕等は、そういう仕組みに出来上がっているから。何故か。ランボオは 1' intelligence universelle（普遍的知性）という言葉を使っているが、僕等は、何時の頃からか、その俘囚となっているからである。僕等は大自然の直中にある事を知らない、知らされていない。歴史が僕等を水も洩さず取り囲んでいるからだ。そして歴史とは、普遍的知性の果実以外の何物であらうか。

私小説を書いていた若き日の小林秀雄が批評家として出発するきっかけとなったのが、「ランボオⅠ」（1926 年）であった。引用は、その 21 年後、当時のことを振り返りながら書いた「ランボオⅢ」（1947

年）の一節である。

私たちの周りには「疑い様のない確かな或る外的實在」が存在するが、「普遍的知性」に取り囲まれている私たちは、そのような外的實在を「誰も見ない、既知の物しか見ない。」

自意識の呪縛に囚われて苦悩していた若き日の小林は、私小説を書くことで文学的な出発をしていたが、私小説を書くことは、小林にとって救いにはならなかった。そんな苦悩の中でアルチュール・ランボーの詩に出会い、批評を書くことで、小林は一步踏み出そうとした。小林にとってランボーは、「外的實在」を見て、それを表現した詩人として捉えられ、そのようなランボーについて書くことが、批評家小林秀雄の文学的な出発点となった。

私たちが生きる世界は、近代科学によって形成されてきた枠組みによって規定されており、学校という場合は、そのような枠組みの中に生徒たちを収めていこうとする場でもある。しかし、その一方で、この世界に實在としてある人間には、そのような枠組みに収まり切らない面があり、そこからはみ出したところや、どうしてもなく表出する過剰性にむしろ人間らしさを感じたりもする。近代科学の枠組みと闘い、人間のそのような側面を捉え、表現してきたのが芸術的な営みであり、文学も、その一環としてあるとすれば、文学の授業において目的とすべきは、近代科学の枠組みに収まりきらない人間らしさの認識という点において自己認識、他者理解を深めることにもあってよいのではないだろうか。小林秀雄がランボーを批評することで一步踏み出したように、私たちは、村上春樹の「鏡」（注 2 参照）や、三島由紀夫の「美神」の授業を通じて、世界や人間のありようを、近代科学の枠組みによる束縛と闘いながら共に考え、自己認識や他者理解を新たにすることができる。文学授業の可能性として、大切にしていきたい側面である。

## 7 語り手をそのように語らせているものについて考える

本論に戻る。

授業では、続いて、「あなたがカウンセラーだったとして、「美神」の語り手はあなたのクライアント（患者）だったとします。「語り手」はあなたに何を伝えたいのでしょうか。また、（語り手自身も

意識していないかもしれない) 語り手自身が抱えている問題とはどのようなことでしょうか。考えたことを書いてみよう。」という長い問いかけをした。先述のごとく、語り手の語りを越えてもう一段客観的なところから読むことを求めたのは、テキストの中で閉じられて終わるのではなく、テキストそのものの表す意味の読解を求めていることである。相手が語る言葉を、表層的な意味としてのみ受け取るのではなく、その言葉がそのように語られることの意味まで含めて読む力、そんな力を高めておくことは、人が生きていくうえで、大切なことであると思う。

この問いに対する回答を見ていくと、そこには、語り手の向こう側に、作者三島由紀夫のいくつかの側面が浮き彫りにされているような感じを受けた。ある生徒は、次のように回答した。

(S4) 語り手は、権威主義体制に対する反感を伝えたかったのではないかと思った。権力の象徴である R 博士に対して語り手は批判的な表現が多い。語り手は N 博士に自分自身を投影し、R 博士との決別をすることで権威に支配される現状に別れを告げたかったのではないだろうか。

語り手が抱える問題は、死に対するコンプレックスではないかと思う。R 博士が老いて醜く死んでいくことに嫌悪混じりの描写は筆者の考える美しい死ではないことは明白で、R 博士の死の瞬間は恐怖の対象にさえなっている。美しい死を迎えることこそが美学であるという語り手の屈折した生死観が語り手をがんじがらめにしているのではないかと思った。

「権威主義体制に対する反感」や、「美しい死を迎えることこそが美学であるという語り手の屈折した生死観」など、授業を通じて読み取られた語り手の問題は、のちに起こる作者三島由紀夫の壮絶な死を想起させるものでもある。(もちろん、そのような伝記的な事実とつなげて読み取られている可能性もある。)

## 8 「美神」の授業を終えて考えたこと

以上のようにして授業は進み、最後に「読んで考えたこと」を回答してもらった。

ある生徒は、次のように回答した。

(S5-1) 「美神」の授業では、推測が真に迫っていくにつれ、自分が何を考えているのかも分からなくなり、自室の天井を見上げる時間も格段に増えた。周囲の人々にも認識され、許容された博士の恋は成就していると言っても過言ではなく、これ以上ないほど幸せである、とか N 医師は物凄く寛容で慎み深い愛を R 博士に手向けていて、最終的に学者としての R 博士の死を悼んだとか。本当に信じられないほど路頭に迷ったが、先生のおっしゃった“世界の複数性”という話から 1 つ、新しい解釈を思いついた。

彼の人生最後の言葉となった「裏切りおったな」という言葉は、R 博士が彼自身に放った言葉なのではないかということだ。アフロディーテと出会う以前の彼は、一遍の綻びも許さず、それを誇りとする、精確で、高潔な学者であったが、アフロディーテとの邂逅以降、彼はかの美神へ、すっかり心奪われてしまって、目も当てられぬほどの恋をする。その狂信的な恋心は、無意識のうちに R 博士の人生の指針であった美学を捻じ曲げ、ここで彼の世界が 2 つに分かれる。強かな確かさを少しの隙もなく突き詰めていく彼と、アフロディーテの美しさに陶醉し、愛と美の全く閉塞的な世界で身を焦がす、耽美家である彼。後者の彼がアフロディーテの背丈を測り、2 人だけの秘密を作ろうと画策する。そこで 2.14 という数字をはじき出し、2 人の秘密が無事作られたことにウットリする。その間に無意識下で前者の曖昧さを許せない彼が 2.17 という正確な背丈を導き出すが、2.14 という数字が 2 人の秘密だと信じて疑わない彼は 2.17m を著書の数値として世に発表する。ここまで混在していた 2 人の R 博士はアフロディーテが 2.14m であったという空想を事実として共通に認識し、その後はなんの諍いもなく 10 年を過ごす。そしていよいよ人生の幕引きというときに、アフロディーテのほんとうの背丈が知らされたことで、初めて愛と美に生きる R 博士の側面が彼自身に自覚され、主観的な美学を憎み、何より正確さを誇ってきた彼の本質に 3 センチの誤りという、許し難い事実が明らかになる。2.14m であると思い込んでいた彼は己の人生をかけ、体現してきた矜持をへし折られ、顔色を失い、もう 1 人の自分の裏切りに深く絶望し、静かな怒りをあらわに事

切れた。その結果が夫人の金切声である。というものだ。「美神」だけに限らないが、文学を通し、読む人の解釈や書く文章によって、その人の思想や哲学が垣間見えるのはとても面白い。そんな面白さを改めて実感できる授業でした。

この生徒は、初読の感想では次のように記していた。

(S5-2) 私は、一つ前にある安部公房の「赤い繭」のほうが好きだった。「美神」は舞台となる場所のあまりにも精密な設定や、今まさに、今際の際の一息をつかんとする R 博士の鬼気迫る一挙一動、恐ろしいまでのアフロディーテへの執心、その場に鎮座する、強固な死の存在などが、妙に生々しく、この話がどこか他人事ではないような気を起こさせた。私の知り得ぬどこかで、ちょうど今、この「美神」にあるような出来事が起こっているのではないか、なんて容易く夢想してしまうほどに。また、これまでの R 博士の、一筋縄にはいかない憧憬の念や怨念じみた愛、非常に細やかな描写に変わり、婦人のシンプルな感情と、突き放すような締めの一文が鮮やかで、同時に、なぜだかひどく凄切で、とても印象的だった。

このように、S5 は、初読の段階で「私の知り得ぬどこかで、ちょうど今、この『美神』にあるような出来事が起こっているのではないか、なんて容易く夢想してしまうほどに」「妙に生々しく感じられる、と記していた。そして、授業を重ね、対話を重ね、思索を深めることによって、そのような感覚をもたらしたテキストを S5-1 のように解釈した。さらに、授業の後、「美神」の作品解釈を「総合的な探究の時間」のテーマに設定することで継続して取り組み、主として周非の論文(注 5)を参考にしつつ、自らの読みの独自性を表すことを試みた。

## 9 文学授業の可能性

冒頭で記した、生徒の主体の育成という、小・中・高を貫く文学授業の課題とは別に、高大接続という視点で考えた時、この生徒の学びには、大学での文学研究につながる可能性があったのではないだろうか。新課程の「文学国語」において文学の読みや

表現を深めたり、また、「論理国語」において、文学を論理的に読み解いてみせたり、といった学びに、これまでの文学研究の成果を生かし、そして、そこにつなげていく可能性を孕んだものとしても、この授業はあったのではないかと思う。

## 10 終わりに

思えば、これまでの教員生活は、目先のことに追われるばかりで、既に終えた授業を振り返る余裕はほとんどなかった。40 人前後の生徒を担当し、200 人前後の生徒たちの授業を担当し、校務分掌と、部活動と、その他諸々の業務を担って日々過ごしていくということが、少なくとも私自身にとっては重荷であり、ぎりぎりのところで妥協を繰り返しながら凌いできたように思う。担任として、あるいは、授業者として、もっと生徒のためにできることがあったのではないか、と思いながら生徒たちを送り出してきた私に、既に終えた授業を振り返る余裕がなかったというのは当然のことである。

ただ、そのようななかにあっても、自ら学び続けることだけは、失いたくないと思っていた。教員という仕事は、案外、人として成長することが難しい職業であると思う。自ら学ぶことをやめた教員が、先生、先生と呼ばれ続けていくなかで次第に傲慢になっていく。一昔前であれば、そんな「先生」の理不尽な振る舞いに対する耐性を身に付けることが生徒たちの「生きる力」になっていたようにも思うが、私自身は、そんな「先生」が嫌いだったし、自分自身がそのような存在になることはできれば避けたいと思ってきた。そのためにも、畏敬の念をもって接することができる先達に学ぶ機会を持ち続けることが私には必要なのだと思う。

主として中学・高等学校の教員を対象とした国語教育の勉強会「教師の学校」で、難波博孝先生には、10 年間に渡ってご指導いただいた。年会費は 3 千円、その会費を、先生ご自身も払っておられ、共に学び合う対等な立場で接してくださったが、実際には先生から教わることばかりで、そのご学恩に、どのように応えてゆけばよいのかもわからないままに、時間だけが過ぎていった。

この度、難波先生のご退官を前に、記念論集作成のお話があり、少しでもお応えできればと思う一方で、拙いものを記すことでかえってご迷惑になって

はと葛藤し、迷った末、締め切り日の夜に申し込みをした。私の論の拙さはともかく、高等学校において文学教材を用いた授業の灯が消えかかっている今、生徒たちが夢中になって取り組んだ授業の痕跡を残しておくことには意味があると思っただけのことである。

こうしてまとめてみると、難波先生から教わったことがそこかしこにあるようにも思う。本来なら、ひとつひとつ注をつけなければならないところだが、きりがないので、基本的には先生から教わったことでこの実践報告は成り立っている、と最後に記すことでご容赦いただきたい。もちろん、私の理解が及ばず、誤解に基づくところも多々あるかと思うが、それらはすべて、私の責任である。

ご教示に、心より感謝申し上げます。

注 1 幸田国広『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』（P.166）（2021年9月 大修館書店）

注 2 私はかつて、読解の手順に従うのではなく、生徒一人一人の読みを立ち上げ、交わらせ、深めていくような授業実践として、村上春樹「鏡」の授業について報告した（「日本文学」2020年4月）。その授業は、難波博孝「『鏡』の授業構想」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』2018年10月 明治図書）をもとにおこなった。

注 3 語り手がクライアントで読者がカウンセラーになるという関係性は、難波博孝「近代（文学）と近代（教育）との相克」（2014年8月 日本文学協会夏期研究集会シンポジウムでの発表資料―「国語教育思想研究」10 2015年5月に再掲）を参考にした。

注 4 「ランボオⅢ」（初出は、「展望」1947年3月。引用本文は『小林秀雄全作品 15 モオツァルト』新潮社 2003年12月 に拠った。）

注 5 周非「『鉄の部屋を壊す』ために一失われた『読むこと』の準拠、『美神』論を通して―」（「日本文学」2020年1月）