

夏目漱石「こころ」の授業

—その問題点の整理と可能性について—

中谷 元宣

1. はじめに

第53回表現学会全国大会シンポジウムが、「没後100年漱石の表現」と題して「こころ」を取り上げる意義は何か。永い時間を経ても、政治も文化も大きく異なる時代においても、多くの人々が読む作品のことを古典と呼ぶとするなら、この「こころ」の古典性はどこに存在するのか。この古典性を国語教育における教材性と捉え、この観点から考察するのが本稿の目的である。

夏目漱石「こころ」は、筑摩書房『現代国語2』（昭和38年）に採用されて以来、高等学校現代文の定番教材となって久しい。シンポジウムにおいて、筆者は概ね次の3点から「こころ」を教材として検討した。

- (1) 本教材の教材性の所在
- (2) 本教材の現状と問題点の整理
- (3) 本教材の表現分析と授業の可能性

シンポジウムでは、現場国語教員のアンケートや生徒の感想文を紹介して、「こころ」が果たして高等学校現代文教材として必要なか否か、というテーマに迫りつつ、この教材は生徒に何を教え、何を学ばせるものなのか、について考えた。

本稿は、シンポジウムの発表内容を加筆修正してまとめたものである。まず(1)(2)について学習指導要領や教師用

指導書の内容を踏まえて考察、そして(3)については新たに回想文という視点を設定、文末表現や語りの様相を分析することを通して、これからの授業の可能性を記した。

2. 掲載教科書と〈現代文B〉

2.1 掲載教科書

次に挙げるのは、平成27年度、夏目漱石「こころ」収録教科書の一覧である。

教育出版社／『現代文B』『新編現代文B』
桐原書店／『現代文B』『探求現代文B』
三省堂／『現代文A』

『高等学校現代文B』

『精選現代文B』

『明解現代文B』

数研出版／『現代文B』

第一学習社／『高等学校現代文B』

『高等学校標準現代文B』

大修館書店／『現代文A』『現代文B上巻』

『新編現代文B』

『精選現代文B』

筑摩書房／『現代文B』『精選現代文B』

東京書籍／『現代文A』『新編現代文B』

『精選現代文B』

明治書院／『精選現代文B』

『高等学校現代文B』

教科書会社全9社が採用している。全22冊中において、現代文Aが3冊、現代文Bが19冊という内訳である。

2.2 教材性の所在

本教材には、人物造形、構成、展開だけでなく、表現（語りや比喩等）、描写（内面や暗示等）、そしてそれらを理解する読解力、思考力、想像力、さらに発展して表現意欲、読書意欲等というように、生徒に学ばせ育成すべき内容が豊富に含まれる。

生徒は「こころ」という夏目漱石の作品に対して、感動や共感、または疑問や反発を喚起されつつ、日本近代文学を代表する作家の作品に触れ、授業で取り扱う本文がそのほんの一部分であっても、長編小説の魅力を知り、感性を刺激されることは間違いないだろう。

「こころ」は、圧倒的に〈現代文B〉での採用が多い。現行『高等学校学習指導要領解説国語編』（2010）「第一章総説第一節改訂の趣旨3国語科改訂の要点（8）各科目の要点」によると、〈現代文B〉とは、

これまでの「現代文」の内容を改善し、近代以降の様々な文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を深め、進んで読書することによって、国語の向上を図る態度や人生を豊かにする態度を育成するなど、読むことを中心としつつも総合的な言語能力を育成することをねらいとした選択科目である。目標に、適切に表現する能力を高めることと、国語の向上を図る態度を育てることを新たに加えている。

とある。〈総合的な言語能力を育成する〉科目として、〈現代文B〉を位置付けていることが理解できる。

そして筆者も、本教材について、読む

ことを中心にした〈総合的な言語能力〉の育成に力を注ぎたいと考えている。本文の細部に過剰に拘ったり、生徒の表現活動に安易に飛躍することなく、日本近代文学の文章を的確に理解させ、〈ものの見方、感じ方、考え方を深め〉て、限られた授業時間の中で、生徒に、全編を読みたい、他の夏目漱石の作品を読みたい、という読書意欲を持たせること等、〈進んで読書することによって、国語の向上を図る態度や人生を豊かにする態度を育成する〉ことにおいて、本教材の教材性は存すると考えている。

しかしながら、この教材性は画一的な授業や、そこでの読みからは生まれえない。本教材を豊かな小説として読む試みが必要となる。

3. 豊かな小説として

3.1 授業の問題点

1980年代から発表され始め、「こころ」研究に大きな足跡を残し、かつ現在もお多くの影響を与え続ける、小森陽一、石原千秋の両氏の一連の論文がある。文学研究サイドから出現したその深い読みは、国語教育においても受容され、授業に活かされてきた。

しかし大方の授業には、友情と恋愛の狭間に揺れる青年たちの物語、というような既存の枠組みに沿って展開される現状がある。また、登場人物たちの道徳や倫理を巡り、人間の正しい生き方とは何か、という主題追究に終始する場合もある。

ここで指摘すべきは、教師側が用意した既存の枠組みや倫理観を教えることに、授業の問題点がある、ということ

ある。小説は本来、もっと豊かなものであったはずだ。小説は表現やテーマに多様性を持ち、読者はその豊かさを堪能してきたのである。これが読書行為である。

学校現場において本作品を豊かな小説として読むには、画一的な主題を求めるのではなく、細やかな表現や、作品独自の語り等にも目配りしなければならない。このような過程を経た時、生徒は自ら作品の魅力に気付くだろうし、自らの読みを深めていくだろう。本稿「5.授業 回想文を巡って」では、本教材を豊かな小説として読むために、生徒に文末表現、語りに着目させる授業案を提起している。

3.2 指導の要点

この問題意識は、すでに共有されている。本作品の魅力を十全に引き出し、生徒への充実した指導を行うために、大修館書店『精選現代文B指導資料2』(2014)の〈学習指導のねらい〉では、次のような4つの要点がまとめられている。

1 小説の表現形式を意識して読み、人間の心について深く考える。

全体は過去のできごとについて「語り手」宛にしたためられた手紙(遺書)を取り込んだ「語り手」の手記という形式の小説である。手紙(遺書)の書き手の感覚、「語り手」の感覚にもとづく描写であることを意識しながら、登場人物の行動や心情、季節や生活環境などを読み取らせる。人間の心について深くとらえ、自分自身の内部についても自覚的になるような鑑賞のしかたをさせたい。

2 長編小説の全体像と細部との関係を理解する。

かなりの分量のある作品であるが、教科書掲載部分について、構成やストーリーの展開を全体像の中でとらえさせる。それを意識させることにより、登場人物の行動や会話、人間関係の変化やできごとなど、それぞれが小説全体の流れやテーマと密接に関係していることが理解できるはずである。

3 内容やテーマが表現方法や文体などと密接にかかわることを理解する。

手紙を模した文体、比喩表現、情景描写などによる暗示、強調表現など、文体や表現上の特色が、物語の内容と密接にかかわっていることを意識させる。小説が言語表現によって成立していることを理解させたい。

4 小説の読解をとおして、人間観、人生観に自覚的になる。

登場人物の生き方について、人間の感情や認識が他者との関係性によって複雑に変化するさまを読み取らせる。それについて深く考えることで、自己の生き方や他者の存在に対する態度について、自覚的になる態度を養いたい。

なお、三省堂『精選現代文B指導資料2 第一部②』(2014)の〈単元設定のねらい〉と〈教材のねらい〉「学習目標」にも、ほぼ同内容の学習指針が掲げられている。現在の授業において、一般的に求められる水準であり、本作品を豊かな小説として読むための要点整理である。

4. 全体像へのアプローチ

4.1 前・後のあらすじ

現在、多くの教科書本文は、「上 先生と私」、「中 両親と私」があらすじの形で示されてから、「下 先生と遺書」の本文が部分抜粋で掲載される。そしてこの後にも、その後のあらすじが付される。

本文引用は大修館書店『精選現代文B』（2014）に拠る。〈これまでのあらすじ〉は、次の一節で締め括られる。

私は、Kが親子のやさしさに触れ、かたくなな心が解けてくるのを喜ぶが、やがてお嬢さんがKに親しみを示すことに嫉妬を覚えるようになる。一方、Kは精進一筋に生き、夏休みの房州旅行では「精神的に向上心のない者はばかだ。」と私をやりこめたりした。

この〈「精神的に向上心のない者はばかだ。」〉は、非常に重要な言葉である。悲劇のきっかけになる言葉である。〈これまでのあらすじ〉に絶対に記さなければならぬ所以である。

次に、〈その後のあらすじ〉である。

小さなナイフで頸動脈を切って自殺したKを、「私」、すなわち「先生」はKが生前気に入っていた雑司ヶ谷の墓地に葬った。（中略）殉死でもしたら、とからかった妻の言葉に、「もし自分が殉死するならば、明治の精神に殉死するつもりだ。」と答えた「先生」に、さらに衝撃を与えたのは乃木大将の殉死であった。（中略）「それから二、三日して、私はどうとう自殺する決心をしたのです。私に乃木さんの死んだ理由がよく分

からないように、あなたにも私の自殺する訳が明らかに飲み込めないかもしれませんが、もしそうだとすると、それは時勢の推移から来る人間の相違だから仕方ありません。あるいは、個人のもって生まれた性格の相違と言った方が確かかもしれません。私は私のできる限りこの不可思議な私というものを、あなたに分からせるように、今までの叙述で己を尽くしたつもりです。」—この長い遺書の結びに近い一節であるが、「この不可思議な私というもの」、すなわち、「先生」は自身の「こころ」を、親しかつただ一人の青年に書き残して死んだのである。

この前・後の〈あらすじ〉の存在意義は非常に大きく、作品の全体像の把握への道筋を示すものとなる。

4.2 2つの主題

大修館書店『精選現代文B指導資料2』（2014）は、本文部分のみを対象にしたものと、〈あらすじ〉部分をも対象に含めたものと、2つの主題を用意している。

教科書掲載部分の本文のみを対象にした[主題]は、

友情と恋愛との葛藤の中で、倫理意識をもちながらも、自己の利害を優先させてしまうような人間の利己的な心のありようと、そういった事態を回想形式を通して、過去に対する現在の罪悪感や自責の念、悔恨をも露呈させることによって、他者との関わりの中でさまざまに揺れ動き、自分でも完全には把握しきれない人間の心の問題をありのままの真

実として表現しようとしたこと。というものであり、〈あらすじ〉部分をも対象に含めた「主題」には、

読み手の「私」にありのまま語り
自らは命を絶つことで、「私」の今後の
新しい生き方に希望を託す、生命の継承を表現しようとしたこと。

という記述が追加される。

後者は、語り手や語り意識させ、手記の記述者・青年に照明を当て直して、作品を全体として理解しようとする主題である。

4.3 不可解な〈明治の精神〉

「下 先生の遺書」において、いきなり先生が〈明治の精神〉に殉死するくだりに、生徒は唐突すぎて違和感があるという。本文は全てKの自殺までである。〈明治の精神〉が記載される場合は、後のあらすじに登場する。生徒は、この〈明治の精神〉に殉死するといわれても、皆目わからない。〈明治の精神〉とは何か。理解するには、国語の力以外の別の知識と思考が必要となる。高校生には、この〈明治の精神〉の記載は不要であろう。

5. 授業 回想文を巡って

ここから、1つの授業内容(授業2時間分)を考えてみたい。テーマは、回想文(回想の語り)を巡って、文末表現、語り、解釈の3点について、授業の可能性を探ること。本教材を豊かな小説として読む試みである。本文引用は大修館書店『精選現代文B』(2014)に拠る。

5.1 「～た」「～のです」の表現を考える

私はKに向かってお嬢さんと一

緒に出たのかと聞きました。Kはそうではないと答えました。真砂町で偶然出会ったから連れ立って帰ってきたのだと説明しました。私はそれ以上に立ち入った質問を控えなければなりませんした。しかし食事のとき、またお嬢さんに向かって、同じ問いを掛けたくなりました。するとお嬢さんは私の嫌いな例の笑い方をするのです。(1) そうしてどこへ行ったか当ててみろとしまいに言うのです。(2) その頃の私はまだ痲痺持ちでしたから、そう不真面目に若い女から取り扱われると腹が立ちました。ところがそこに気の付くのは、同じ食卓に着いているものうちで奥さん一人だったのです。(3) Kはむしろ平気でした。お嬢さんの態度になると、知ってわざとやるのか、知らないで無邪気にやるのか、その区別がちょっと判然しない点がありました。若い女としてお嬢さんは思慮に富んだ方でしたけれども、その若い女に共通な私の嫌いなところも、あると思えば思えなくなかったのです。(4) そうしてその嫌いなところは、Kがうちへ来てから、初めて私の目につきだしたのです。(5) 私はそれをKに対する私の嫉妬に帰していいものか、または私に対するお嬢さんの技巧と見なして然るべきものか、ちょっと分別に迷いました。私は今でも決してそのときの私の嫉妬心を打ち消す気はありません。私はたびたび繰り返したとおり、愛の裏面にこの感情の働きを明らかに意識していたのです。(6) か

ら。しかも傍の者から見ると、ほとんど取るに足りない瑣事に、この感情がきっと首を持ち上げたがるのでしたから。これは余事ですが、こういう嫉妬は愛の半面じゃないでしょうか。私は結婚してから、この感情がだんだん薄らいでゆくのを自覚しました。その代わり愛情の方も決して元のように猛烈ではないのです。(7)

問 回想場面の「～た」が占める文章で、「～のです」が7カ所用いられている。(1)～(7)について、「～た」との差異を明らかにしつつ、それぞれの表現上の役割(特徴)を説明せよ。

タ形文末の中で、非タ形文末の「～のです」(「～のだ」文)が散見する。タ形文末は一般的に、内容を対象化して事態をまとめるはたらきがある、と考え得る。生徒には、単に過去形とのみ答えさせるのではなく、この新しい認識をまず持たせたい。

さて、そのタ形文末の中にある、非タ形文末の「～のです」に注目させ、考えさせるのが授業の1つ目のテーマである。

「～のです(のだ)文」には、「～ルのです(のだ)」「～タのです(のだ)」「～ルのです(のだ)」「～タのです(のだ)」というように4種類(「のだ文」とタ形・非タ形の結びつき)があるが、本文には「～ルのです」と「～タのです」の2種類が用いられている。(1)・(2)・(7)が「～ルのです」、(3)・(4)・(5)・(6)が「～タのです」というように分類できる。

「～のです(のだ)文」は、タ形文末の

中であって、今現在の語り手の存在を強く意識づけるものである。ゆえに、(1)・(2)・(7)の「～ルのです」文の場合は、語り手の主張や判断が、時間の流れに関わりなく、「いま、ここ」での時間と場所(立場)から強く感じさせるものとなる。「～タのです」よりも眼前性が強く、「～た」(タ形文末)によって、そのような事実があったというように、一つの出来事として内容が対象化されることなく、読者の前に提示されるのである。

- ・するとお嬢さんは私の嫌いな例の笑い方をするのです。(1)
- ・そうしてどこへ行ったか当ててみるとしまいに言うのです。(2)
- ・その代わり愛情の方も決して元のように猛烈ではないのです。(7)

この(1)・(2)・(7)は、語り手が特に強く読者に伝えたい内容なのであろう。しかも、過去の出来事としてではなく、今、眼の前で起こっているかのように、今まさに感じているように、読者に伝える表現なのである。

一方、(3)・(4)・(5)・(6)が「～タのです」については、まず「～た」(タ形文末)によって内容を一度対象化して、「～タのです」と示される。タ形文末が基調を成す中で、「～タのです」と記されるのは、読者に強く伝えたい表現であると言えるが、前の(1)・(2)・(7)の「～のです」との相違は何なのであろうか。

- ・同じ食卓に着いているもののうちで奥さん一人だったのです。(3)
- ・あると思えば思えなくもなかったのです。(4)
- ・初めて私の目につきだしたのです。(5)

・愛の裏面にこの感情の働きを明らかに意識していたのです(6)

(1)・(2)・(7)と比較して、(3)・(4)・(5)・(6)には、当時の感覚をそのまま伝えたいという、語り手の意志を感じると同時に、何か〈気づき〉や〈発見〉の要素が含まれているような印象を持つ。あくまで印象ではあるが、(1)・(2)・(7)の方が感情的で、(3)・(4)・(5)・(6)には理性的な知覚や判断があるように思える。

生徒には、現段階では、この細かな表現の相違に気づかせるということを第一義としておきたい。

5.2 語りと直接／間接語法を考える

こういう過去を二人の間に通り返してきているのですから、精神的に向上心のない者はばかだという言葉は、Kにとって痛いに違いなかったのです。(中略)／「精神的に向上心のない者は、ばかだ。」／私は二度同じ言葉を繰り返しました。そうして、その言葉がKの上にどう影響するかを見つめていました。／「ばかだ。」とやがてKが答えました。「僕は**ばかだ。**」／Kはしばらくとそこへ立ち止まったまま動きません。彼は地面の上を見つめています。私は思わずぎょっとしました。私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたのです。

問 回想の語りにおける、直接／間接語法の表現上の特性を考えよ。かつ、「私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたのです。」について、この「感ぜられた」内容は、誰

の、何時の感覚か。また、この「感ぜられた」内容は、Kの行く末を考えた時に正しいと判断できるか。説明せよ。

・「精神的に向上心のない者は、ばかだ。」(私の発言)

↓

・「僕はばかだ。」(Kの発言)

↓

◎私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたのです。

↓

・「覚悟、— 覚悟ならないこともない。」(Kの発言)

「精神的に向上心のない者は、ばかだ。」(私の発言)という言葉が直接語法で示され、間接語法で示された場合よりも、読者は視覚的に強く認識する。この言葉はまさに鍵語で、これが契機となって、物語は悲劇的な結末に向かって動き出す。

さて、前の問題『「～た」「～のです」の表現を考える』を学んだ生徒だからこそ、取り組める課題がある。それは、私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたのです。』について、「～感ぜられたのです」と「感ぜられたのでした」を比較して、表現上の相違と、そこから見えるこの物語の語りの特徴を知ることだ。

まず、もし、「感ぜられたのでした」であれば、過去において感ぜられた内容が対象化され、そのまま現在に語り伝えられている、と考えることができる。

しかし、本文の「感ぜられたのです」の場合、過去において感ぜられ対象化され

た内容が、そしてその感覚が、現在においても追認されていることを示している、というように捉えることができまいか。語り手が特に強く読者に伝えたい内容なのであろう。しかも、過去の出来事としてではなく、今、目の前で起こっているかのように、今まさに感じているかのように、読者に伝える表現なのである。

このように、Kに「居直り強盗」のような姿勢を感じたこと自体が、この後に語られるKの「覚悟」という言葉の解釈に自らが翻弄されることになる引金を引いているわけだが、「感ぜられたのです」と強く語る「私」には、過去その時における「私」の感覚に間違いはないのだ、ここはゆずれない、と語りたい「私」の言い訳めいた雰囲気を感じさせるものとなっている。

「私」はKの「覚悟」の中身の解釈に苦しみ、拙速に動き、Kを出し抜く形でお嬢さんに結婚を申し込む。今となつては、Kの「覚悟」が、お嬢さんに結婚を申し込むことなのか、または自らの道を違えてしまったから自決することなのか、もうわからない。というより、そもそも私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたのです。についても、あくまでも「私」の感覚である。相手の心を手探りで探りに探った挙句、不安と焦燥に駆られ、親友を出し抜き、自殺に追いやったと苦しむのである。しかも、Kの自殺の原因が「私」の裏切りにあるかどうか、実は判然としない。

物語にこのような様相を生じせしめるのが、語りの戦略である。全知ではない一人称「私」の語りの力が如何なく発揮され、物語が成立していると、生徒は知

ることになるだろう。

なお、直接／間接話法の表現上の特性は、一般的に〈showing〉(直接話法)と〈telling〉(間接話法)というように、視覚的効果の面から説明されることも多い。生徒にとっては、これもまた新しい認識であろう。

5.3 回想ゆえの解釈の揺らぎ

私はほどなく穏やかな眠りに落ちました。Aしかし突然私の名を呼ぶ声で目を覚ましました。見ると、間の襖が二尺ばかり開いて、そこにKの黒い影が立っています。そうして彼の室には宵のとおりまだ灯火がついているのです。急に世界が変わった私は、少しの間口を利くこともできずに、ぼうっとして、その光景を眺めていました。／そのときKはもう寝たのかと聞きました。Kはいつでも遅くまで起きている男でした。私はB黒い影法師のようなKに向かって、何か用かと聞き返しました。(中略)／私はことによると、すべてが夢ではないかと思いました。それで飯を食うとき、Kに聞きました。Kは確かに襖を開けて私の名を呼んだと言います。なぜそんなことをしたのかと尋ねると、別にはつきりした返事もしません。調子の抜けた頃になって、近頃は熟睡ができるのかとかえって向こうから私に問うのです。私は何だか変に感じました。／(中略)Kはそうではないと強い調子で言い切りました。昨日上野で「その話はもうやめよう。」と言ったではないかと注意するごとくにも聞こ

えました。Kはそういう点にかけて鋭い自尊心を持った男なのです。ふとそこに気の付いた私は突然彼の用いた「覚悟」という言葉を連想しました。すると今までまるで気にならなかったその二字が妙な力で私の頭を抑え始めたのです。

問 傍線部AのようなKの行動や傍線部Bの比喩について、何を暗示しているのかを考えよ。また、「すると今までまるで気にならなかったその二字が妙な力で私の頭を抑え始めたのです。」という語りについて、「私」にそのように語らせた作者(夏目漱石)の創作上の意図を説明せよ。

傍線部Aは大変不可解な場面である。ここに、Kの自殺未遂を読む先行研究がある。傍線部B「黒い影法師」にも、Kの死の影を読むことになる。もし、これが正しいなら、「私」の裏切りとか、失恋とか、Kの自殺の第一原因とならなくなる。ここは、Kが「私」の裏切りを知るよりも前の場面だからである。

さて、ふとそこに気の付いた私は突然彼の用いた「覚悟」という言葉を連想しました。すると今までまるで気にならなかったその二字が妙な力で私の頭を抑え始めたのです。についてである。ここにきて、「私」は「覚悟」という言葉に翻弄され始める。Kのある決意を感じさせ、「私」に「覚悟」の解釈を誤らせる伏線となる。

しかし、「私」は過去その時の自分の感覚や判断に非がないことを、暗に強く主張している。

- ・Kはそうではないと強い調子で言い切りました。
- ・注意するごとくにも聞こえました。
- ・Kはそういう点にかけて鋭い自尊心を持った男なのです。
- ・私は突然彼の用いた「覚悟」という言葉を連想しました。
- ・その二字が妙な力で私の頭を抑え始めたのです。

タ形文末が基調の中で、非タ形文末の「～のです」が記される。両者とも、「～た」と対象化された内容が、「～のです」と強調される。過去の認識が、現在もなお継続していて、今ここにおいても「私」は語る。言わば、今となっては「私」の解釈は誤りだと非難されるかもしれないが、当時の「私」の判断はそのようなものであったし、それは今とも変わらぬ。つまり、過去も現在も一貫してそのように感じ、判断しているし、だから仕方がないのだ、というような、暗にはあるが強い主張が、文末表現から感じられる。

仮説として、ここで作者・夏目漱石は、回想の中で語られる事件や状況について、今からすれば誤解釈や思い込みだと思われるものを、「～タのです」という形で、現在の語りの感覚や判断を強調して示すように意図していると言えまいか。

現在の「私」の語りは、当時の自分の感覚や判断、認識を、現在の時点から全く批判検討、修正することなく、自らが信じる内容を「～タのです」と特に強調して、回想の「～た」(タ形文末)が基調の手記の中で語る。

事実や真相を解明しようという手つきではなく、自分の感覚や判断の致し方な

さ、必然性を文末表現の妙を頼りに力説しているかの印象を受ける。これが、罪を犯したと自覚しながらも、ここに及んでも表出してしまう「私」のエゴイズムであり、作者が本作品に施した語りの戦略なのである。

6. むすびに

永年、高等学校現代文教材として用いられる夏目漱石「こころ」の教材性について考察・確認してきたが、これから先も本教材が定番教材として用いられていくには、本教材を豊かな小説として読み、教え続けていくことが必要となるだろう。学習指導要領に記述されるような〈総合的な言語能力を育成する〉科目として時代の様々な要請にこたえていくことと、本教材を豊かな小説として読んでいくこととは、全く同じことだと言えるにちがいない。

本稿では、そのアプローチとして、本教材に回想文という視点を設定、文末表現や語りの様相を分析することを通して、これからの授業の可能性を記した。学校現場において本教材を豊かな小説として読むには、生徒にまず言語表現の豊かさに気付かせなければならない。「～た」「～のです」という小さな文末表現であっても、これらを考えることによって様々なことがわかるし、作品を支えるその語りの様相の理解にも発展する。さらには、既存の枠組みを超える、新たなテーマにも迫り得るのである。

「～た」「～のです」という小さな文末表現が持つ言語表現の細やかさ、そして豊かさが、小説の豊かさへと繋がっていくことを知った生徒は、きっと自ら進ん

で読書をして、その読書の質を高め、自らの人生を豊かにする術の一つを会得するだろう。

参考文献

- 『高等学校学習指導要領解説国語編』
(2010)文部科学省
『精選現代文B指導資料2』(2014)大修館書店
『精選現代文B指導資料2第一部②』
(2014)三省堂
『精選現代文B』(2014)大修館書店

付記

本稿は、第53回表現学会全国大会シンポジウム「没後100年漱石の表現」(2016年6月4日 於・帝塚山大学 奈良・東生駒キャンパス)における口頭発表に基づくものである。ご教示頂いた方々に謝意を表したい。なお、本稿における引用文中の傍線やその他記号等は筆者によるものである。

(常翔学園中学校・高等学校)