

文学教材を活用した授業実践の事例

—芥川龍之介「羅生門」および小川未明「火を点ず」の場合—

池田翼^{1,*} 道園達也²

Examples of classroom practice using literary teaching materials

Tsubasa Ikeda^{1,*}, Tatsuya Michizono²

In classes using literature as teaching materials, it is required not only to know the background and to appreciate, but also to foster various abilities. We also use literature to practice ingenuity of lessons to develop diverse qualities. In this paper, we report how we tried utilizing Ryunosuke Akutagawa "Rashomon" and Mimei Ogawa "Set a fire".

キーワード：モデルコアカリキュラム，国語教育，文学教材，芥川龍之介「羅生門」，小川未明「火を点ず」

Keywords：model core curriculum, Japanese education, literature as teaching materials, "Rashomon", Mimei Ogawa "Set a fire"

1. はじめに

国立高専機構によって提示されているモデルコアカリキュラム(試案)⁽¹⁾において、国語科関連科目の達成目標として第一に掲げているのは次のような文言である。

読む・聞く・書く・話す・考えるという日本語の能力を有機的に連携させつつ育成することにより、社会において求められる論理的かつ多角的な理解力、柔軟な発想・思考力、豊かな口頭表現を含む効果的なコミュニケーション能力、および主体的な表現意欲を培う。また、古典を含む文学的な文章の鑑賞をとおして日本の言語文化についての理解を深め、感受性を培う。(傍線部は筆者)

文学作品を教材として用いることへの明確な言及がある一方、高専を卒業した学生に求められる資質は読解力やコミュニケーションスキルから表現意欲や感受性まで多岐に渡る幅広いものである。ということは、従来展開されてきたような、文学作品について背景を知り鑑賞するという一面的な授業ではなく、文学作品を教材として様々な能力を多面的に開発して行ける授業の工夫が求められるはずである。本校では以上のことを念頭におき、文学教材を取り扱いながら、いかにして多様な資質を開

発するかということを意識した授業の工夫を実践しているところである。本稿において、平成30年度に開講した1年生向けの「国語Ⅰ」（担当：池田翼）および3年生向けの「国語Ⅲ」（担当：道園達也）において文学教材の活用をどのように試みたかを記す。

2. 「国語Ⅰ」での「羅生門」の場合

2.1 授業の構成と取り組みの概要

当科目は1年生全学科対象の必修科目で、週あたり1コマ(90分)の通年開講(習得単位2単位)の講義である。従来は高等学校向け検定教科書を用いていたが、本年度からはより高専教育に特化した授業の組み立てを目指し、ワークブックとプリントにより授業を組み立てている。授業の大まかな構成要素は、以下のとおりである。

I. ワークを使用しての漢字の学習

毎時1単元分の小テストを授業冒頭に実施する。

II. 文章作成法の学習

主にワークを用いて文章作成のための基礎的な知識を習得し、実践練習を行う。

III. 評論文の読解トレーニング

ワークを用いて基本的に毎時1単元(課題文は700字前後)ずつ評論文を速読し、5分以内に問題を解く。場合によっては精読も行う。

IV. 文学作品の鑑賞および解釈

様々な文学作品に接して内容を読み解き、自分なりに解釈する。これまでに取り上げた作品は村上春樹「鏡」と芥川龍之介「羅生門」の2作品である。

^{1,2} 共通教育科

〒866-8501 熊本県八代市平山新町 2627

Dept. of Liberal Studies,

2627 Hirayama-Shinmachi, Yatsushiro-shi, Kumamoto, Japan

866-8501

* Corresponding author:

E-mail address: t-ikeda@kumamoto-nct.ac.jp (T. Ikeda).

表1 授業スケジュール

時数	授業内容
1	漢字小テスト⑥、「接続語を極める」練習問題②の回答まで
2	漢字小テスト⑦、「接続語を極める」練習問題③の答え合わせまで、文構造確認ノート⑦、評論速読トレーニング④、「羅生門」概説と前半音読
3	漢字小テスト⑧、「羅生門」後半音読・下人の心理まとめ（第一段まで）、文構造確認ノート⑧
4	漢字小テスト⑨、文構造確認ノート⑨⑩、「羅生門」下人の心理まとめ（最終段落まで）・印象に残った場面を絵画化する
5	漢字小テスト⑩、評論 1000⑤、「羅生門」「悪を為したのは誰か」考察とグループワーク・発表および感想記述

以上の要素のうち、IVについて前期の後半で「羅生門」を取り扱ったが、その学習過程において文章作成法で学習した「接続語」の実践的演習を取り入れた。「接続語」の学習から「羅生門」のまとめまでの90分×5コマ分のおおまかなスケジュールを表1に示す。太字の箇所が本稿に関連している部分である。実際に使用した時間は「接続語」が100分程度、「羅生門」が180分程度である。

2.2 接続語の学習

今年度の「国語Ⅰ」では、文章力向上を一つの大きな目標に掲げている。これはモデルコアカリキュラムにおける「日本語で情報を収集・選択・構成し、論理的かつ効果的に双方向的コミュニケーションをとることができる。また、論理的かつ多角的な理解力、柔軟な思考・発想力、豊かな口頭表現を含む効果的なコミュニケーション能力、および主体的な表現意欲を培う。」という目標を意識したものである。また、上級生のレポート作成指導や卒業研究を担当する教員、あるいは就職活動に際して各種の書類を添削する教員からの、「基礎的な文章力を低学年のうちから固めて欲しい」という要請に応えるものでもある。授業で主に使用している教材は数研出版の「文構造確認ノート」というワークで、これは言葉の単位や主語述語の用法など文章作成・読解に関わるごく基本的なことからに関して学習することを目的としている。そのテキストによる学習を進める傍ら、接続語の種類と機能に関する学習を、独自のプリント教材によって実施した。テキストにも「接続の用法確認」という単元があるにはあるのだが、順接・逆接の使い分け程度にとどまっており、接続語の種類と機能を知り文章読解・文章作成に実践的に役立てるには十分でない内容だった。準備したプリント教材を図1に示す。なお、図の墨付きカッコ内と各接続語の語例（だから、したがって、など）は学生に配布するプリントにおいては空欄になっており、板書にて補うようにしてある。

授業スケジュールの時数1において、まず図1(a)に示したプリント表面の「接続語とは？」という項目を解説することで、接続語の概念と意義を整理した。接続語によって表現と表現との関係を明確にすることで、無用の誤解を生まない適切な文章を書けることを確認し、接続語の学習をする動機付けを行った。その後、十種類⁽²⁾に分類した接続語の種類と機能を解説した。その際、板書によって接続語の名称と具体的な語例を解説したが、単調な説明に陥ってしまうと学生の集中力は途切れてしまう。そこで、各接続語の語例を確認した直後に短い例文の作成演習を取り入れた。接続語の前の部分は示しておく、その後続く接続語および文の内容を考えるというものである。作成はそれぞれ1分間で実施した。簡単な作業であるが、休みなく板書と演習を繰り返すことで思考を活性化することはできたようであった。続いて、図1(b)に示したプリントの裏面を使用して、接続語を活用した作文演習を行った。具体的な作業の手順を以下に示す。

- i. 図1(b)の「接続語で遊ぼう」を使用して、作業の概要を説明する。接続語をその機能に応じて適切に使用すること、ストーリーに関しては自由な発想で自分の世界観を表現して良いことを指示しておく。
- ii. ここからはペア・ワークを行う。隣の学生とプリントを交換させ、練習問題1の「出題」欄を使い任意の接続語を番号によって指示する。同じものを複数回出してもよい。記入が終わればプリントを持ち主に返却し、作文を行う。書いたら再度交換して相互チェックを行う。接続語が出題のとおり適切に使われていれば丸を付し、不適切な部分があればそれを指摘する。
- iii. 練習問題2を使い、1と同様の作業を行う。ただし、ペア・ワークを行う相手は1とは違う学生にすることを指示する。また、練習問題1を解いてみて、「この接続語を的確に使うのは難しそうだ」というものがあれば積極的に出題するように伝える。
- iv. 練習問題3について、さらに相手を変えたいうで出題・記入する。ここでは、偏りを防ぐためにできるだけ1,2で出題されたもの以外を指定するように指示する。また、3題目であるためさらに難易度を上げるべく、任意の「キーワード」を指定させておく。

以上の内容を時数2の前半までに実施した。この練習問題については、構成の制限はあるが表現内容が自由であるため、受講者はゲーム感覚で面白がって取り組んでいたようである。クラスメイトであるペアの相手の反応を期待することで、教員が採点する場合よりも表現意欲は高まるのかもしれない。また、ペア・ワークにしたことで接続語に留意したうえで〈書く〉という経験だけでなく、それに留意して〈読み解く〉という経験も取り入れることができた。

◆接続語とは？

さらには【と】【と】【と】【と】【と】【と】【と】【と】【と】【と】、あるいは【と】【と】【と】、接続詞や副詞が接続語になる。種類ごとに特定の機能を持つているため、接続語の後はどのような内容が来るのかを【 】することが出来る。(3)彼はとても強かった。しかし…また、ある表現と表現との関係が曖昧な場合、それを【 】させることができる。(2)雨が降り出した。(4)Xが発見しよう。(5)接続語の種類と機能について理解を深めておくことは、文章を適切に読解するため、および適切な文章を作成するために必要不可欠である。

◆接続語の種類 (前の内容をA、後の内容をBとする)

- ① 【 】 ↓
例文..今日は風が強い。()
..Aのことごとと対立するような内容がBにくる。
- ② 【 】 ↓
例文..敵は屈強そうだ。()
..二つ以上のことがらを対等に並べる。
- ③ 【 】 ↓
例文..麺類にはうどんがある。()
..Aに新しい内容Bを付け加える。
- ④ 【 】 ↓
例文..口が耳まで裂けている。()
..AとBを対比したり、選ばせたりする。
- ⑤ 【 】 ↓
例文..コーラにしますか？()
..Aについての詳しい内容をBで説明する。
- ⑥ 【 】 ↓
例文..象は最強だ。()
..Aの内容から話題を変える。
- ⑦ 【 】 ↓
例文..ああ、お腹すいた。()
..Aの具体例を述べたり例えたりする。
- ⑧ 【 】 ↓
例文..人間は愚かだ。()
..Aを言い換えたり、まとめたりする。
- ⑨ 【 】 ↓
例文..無視するの？()
..AについてBで補足する。
- ⑩ 【 】 ↓
例文..イルカは哺乳類だ。()

(a) 表面

◆接続語で遊ぼう

表で整理した十種類の接続語を駆使して作文をしてみましょう。出題された三つの接続詞を順に使い、ストーリーを作りあげてください。接続語さえきちんと使っていれば、文の内容や世界観はあなたの感性に任せます。その後、接続語が正しい用法で使われているか、チェックしましょう。

例..出題 (1)順接 (10)補足 (4)添加

作文、僕は君のことが好きだ。だから、君と結婚したい。

ただし、君の銀行口座の預金額を確認してからだね。

それから、ご両親が保有している株の時価総額と不動産関係も全て確認させて欲しいんだ。

例..出題 (8)例示 (5)選択 (9)換言

作文、君はとても美しいね。

例えてみれば、そう、窓の棧に薄く積もったほこりのよう。

もしくは、沼の淵に溜まった茶色い泡。

気づいたかな。そう、つまりは君を皮肉っている訳だよ。

◆練習問題①

出題 () () () () () () () () () ()

作文

◆練習問題②

出題 () () () () () () () () () ()

作文

◆練習問題③

出題 () () () () () () () () () ()

作文

キーワード【 】

(b) 裏面

図1 接続語の学習に用いたプリント教材

2.3 「羅生門」の学習

高等学校の定番教材である「羅生門」については、本校でも1年生の国語で例年取り上げてきた。今年度は文学教材として「羅生門」の解釈についても取り上げつつ、上記で紹介した接続語の学習成果を実践的に使用する演習も取り入れた。

時数2の授業で「羅生門」本文のプリントを配布し、作品の背景を簡単に説明したうえで、前半部分について音読をした。授業スケジュールの関係上、後半部分の音読は時数3の冒頭に実施した。その後、図2に示したプリント教材を配布し、「初読での感想」を5分程度で整理させた。この段階では「怖い」「気持ち悪い」「よくわからない」などネガティブな反応が大半である。なお、図2のプリント教材については実際に学生が記入したものを一例として提示している。次に、時数3の後半から時数4の冒頭まで、「移り行く「下人」の心」の項目を用いて下人の心情の推移について整理をした。ここまでで「羅生門」の作品概要の把握と、一つの見どころである鮮やかに描き出された下人の心の変化について本文読解をもとに確認するという作業を終えたことになる。ここからは、自分は「羅生門」をどう読むかという解釈の領域に入ることになる。まず、図2の(b)に示したプリント教材の裏面「あなたにとって一番の名シーン？」の欄を使用して、最も印象に残った、あるいは視覚的に心に焼き付いた「名シーン」を思い起こしてもらい、それを一枚の絵にしてもらった。この作業をとおして、心情把握の段階までは受け身で捉えていた「羅生門」の読解が、自分はどう受け取ったのか自分の心の変化を見つめるという能動的な解釈の姿勢に遷移するはずである。また、文章だけではなく視覚的印象として作品を捉え、それを絵画として表現するという作業をとおして「羅生門」の視覚性・映像性を感受してもらいたいという意図もある。もちろん、絵を描くという“国語らしくない”取り組みによって学生の興味関心を引きつけてモチベーションを惹起するという狙いも含んでいる。この作業をとおして自分にとっての「羅生門」が見えてきたところで、授業の核心である「悪を為したのは誰か」という問いに挑む。「羅生門」は「下人」中心の物語ではあるが、様々な〈生〉が書き入れられており、それに伴う様々な〈悪〉の様相が提示された小説である。その様々に出来してくる悪のうち、自分が最も許せない悪は何か、最大の悪事を為したのは誰か、ということを考えることによって、作品が読者自らの価値観を照射するという解釈体験をさせることを狙ったものである。この論点について考察し意見を記述するにあたっては、図2(b)にあるように〈結論〉〈理由〉〈具体例〉〈結論〉という欄を設けたうえで、次のような条件を付した。

①二つ目の欄以降は、文頭に接続語を付して記述してく

ださい。

②〈具体例〉は二つ以上あげるようにしてください。

③最初の〈結論〉とおわりの〈結論〉は全く同じにならないようにしてください。

このようにPREP法に則った文の構成をあらかじめ示して置き、頭の中にアイデアさえ浮かべば容易に書き始められるように工夫をした。また、〈理由〉以降の項目では初めに接続語を使用するように指定した。その際、2.2で示した接続語のプリント教材を参照することを指示した。そうすれば、〈理由〉にふさわしい接続語は図1(a)の⑥【説明】を参照すればよく、同様に〈具体例〉は⑧【例示】、〈結論〉は⑨【換言】から引用できることに気づくはずである。このように、時数1～2にて学習した接続語を、間髪入れずに実践的に文章作成に活用することで、学習内容を定着させるとともに、習得した知識の応用の可能性に気づいてもらうことを企図した。この作業には15分程度を割り、次にグループ作業に移った。5～6人でのグループを作り、その中で順に自分の考えを発表させた。プリントに記した自分の文章をそのまま読めば、PREP法の枠組みに沿って書かれたわかりやすい発表になるため、発表が苦手な学生でも対応しやすい。また、接続語によってフェーズが切り替わったことと、どのように切り替わったかが分かるため、聴衆にとっても容易に理解できるものになるはずである。そのようにして接続語の効能を実感してもらうことが非常に有用であると考えた。発表後は「この意見は他の班にも是非聞いて欲しい」という意見を数点セレクトさせ、全体に向けて発表させた。当然どのクラスにおいても様々な捉え方が出てくるため、このように文学作品を分析することで、自分の価値観が露わになること、優れた文学作品はその射程が極めて幅広いこと、そして意見をわかりやすく提示する際に接続語の活用や文の構成の工夫が大変有効であることを確認してまとめとした。最後に全体をとおしての振り返りとして、「羅生門」を読んで感じたこと・考えたことを記述して単元を終えた。

2.4 今後の展望

国語科における諸分野の学習は、ややもすれば分断されがちである。今回の取り組みでは、文章作成法という分野と文学作品の解釈という分野を効率よく組み合わせることができたように思う。文学教材に限らず、いくつかの分野をかけ合わせて多面的な学習活動を行い、様々なスキルを育ててゆくことは、これからの高専教育においてますます求められよう。今後は科目内の分野間における効率的な連携を幅広く展開していくことはもとより、科目間や学科間における連携も視野に入れて授業の工夫を凝らしていきたい。

3. 「国語Ⅲ」での小川未明「火を点ず」の場合

3.1 目的

平成30年度「国語Ⅲ」（本科3年・通年・必修2単位）において、小川未明「火を点ず」を教材として用いた。「火を点ず」を採用した理由は、3つある。まず原稿用紙20枚程度と授業で扱うのに適度な長さであること。次に学生の大半が物語内容を理解できると判断したこと。現在と異なる時代背景については、補足説明に留意する。そして、以下に報告するように、「火を点ず」の教材化は本文に空欄補充を仕掛けることで、学生それぞれが自らの観点で評価することを促すことができると考えたからである。MCCにおける国語の到達目標である「文学的文章（小説や随筆）に描かれた人物やものの見方を、表現に即して読み味わうことができる」と「新たな発想の獲得や他者の視点の理解に努め、自分の思いや考えを整理するための手法を实践できる」とをつなぐ実践である。

3.2 小川未明「火を点ず」について

小川未明（明治15〈1882〉年～昭和36〈1961〉年）は児童文学を中心に印象深い作品を数多く残した作家である。「火を点ず」は『種蒔く人』（第1年第1巻第2号、大正10〈1921〉年11月）に発表された。あらすじを次に掲げる。

あらすじ：「石油」を売る男は「勤勉者」で、「忠実に仕事のことばかり考えている」が、普段は「あまり口をきかない」という。生活は厳しい。村の人々は「貧乏の人達」で、「石油」は「売りに来るのと、行って買うのとは大変な違いだ」などと話している。ある家の女房が、男から「石油」を買う。「七つ八つの少年」が「罐の中を覗いて、その強烈な香気を嗅い」だ。女房は「売りに来るのを買うものでない」などと言い、少年は「石油売」の後を追いかけて、友達に会い、「僕は石油の香が大好きだよ。」と言う。男は帰宅し、店に来た客に「石油」を売る。「店に来る人には、少しずつおまけをしよう」というのが男の「心の掟」である。その後、少年が男の店に「一合の石油」を買いに来る。少年が置いていった「五厘銭」を見て、男は「五厘ごまかそうと思いやがって」と言い、少年を追いかける。男は少年から「壘」を奪い、「手前見たいな奴は、大きくなると泥棒になるんだ」などと怒鳴る。少年は「己を泥棒と言ったぞ」と口走りながら家に帰る。夕刻、老婆が男の店を訪れ、五厘銭は自分が渡し間違えたものだと言ったが、男は「五厘足りない」と追いかけて行って言うと、たしかに置いて来たといいなさるから」などと「白々しく答え」る。翌日の暮れ方、男の店で少年が火を付け、男は火に包まれる。

以上が「火を点ず」のあらすじだが、この作品について篠田一士は「一見無表情な童話的世界も最後の破局で、作者の社会的プロテストの主要動機があまりにもむきだ

表2 対象クラスと学生数

対象クラス（略称）	学生数
3年機械知能システム工学科（3MI）	45
3年建築社会デザイン工学科（3AC）	43
3年生物化学システム工学科（3BC）	43

表3 クラス別実施日

クラス	実施日
3MI	7月5日（木）3限、19日（木）3限
3AC	7月24日（火）3限、4限
3BC	7月11日（水）1限、18日（水）1限

表4 授業展開

時間	内容
(第1回)	
20分	国語常識小テスト
70分	「火を点ず」(1)
(20分)	本文を読む
(20分)	解説（配付プリント）
(30分)	課題（空欄補充）
(第2回)	
20分	国語常識小テスト
70分	「火を点ず」(2)
(20分)	前時課題（空欄補充）の回答結果の共有
(50分)	解説①「犯罪」の見方 ※「不思議」の語義確認 解説②比喩と事件 解説③語りの方法

しになり、かえって作品の底がみえてしまうのが惜しい。」⁽³⁾と述べている。また、武田泰淳は「火を点ず」を、同じく小川未明の「金の輪」と比べて次のように述べている。「金の輪」は病弱な七歳の少年が死の直前に金の輪を見る物語である。「この七歳の少年を痛み悲しむ涙の源泉の所在地、そして流れ出す涙の方向については、私たちはかなりの程度に測定」できる。しかし、「『火を点ず』の少年について、私たちはそのような測定ができるでしょうか。」⁽⁴⁾と問うている。「火を点ず」には、容易に測りがたいものがあるということであろう。

「火を点ず」は人々の貧しさを背景としていることから、篠田一士が述べるように「作者の社会的プロテストの主要動機があまりにもむきだし」になっていると言えるかもしれない。しかし、「火を点ず」は武田泰淳が述べるように測りがたいものがあるとすれば、「作品の底がみえてしまう」ような「惜しい」作品ではないと言えるだろう。空欄補充の仕掛けは、「火を点ず」の語りの方法を照らし出す試みでもある。

3.3 実践

対象クラスと学生数は表 2、クラス別実施日は表 3 のとおりである。なお、3AC は学校行事の都合で、同日に連続して行うこととなった。

1 コマ 90 分のうち、冒頭の 20 分程度を用い、国語常識小テストを実施している。これは『パスポート国語必携』（四訂版、桐原書店）を用いた毎時の取り組みである。

小テスト終了後、70 分程度かけて、「火を点ず」の授業を展開した。授業展開の概略は、表 4 のとおりである。以下にやや詳しく説明する。

第 1 回は、本文を読むことから始めた。本文資料は『日本短篇文学全集』第 22 巻（筑摩書房、1969・4）を底本とし、ルビを多めにし、末尾に空欄を設けた（図 3 参照）。空欄箇所は作中の出来事に対する評語である。

翌日の暮方のことです。男が、客のために石油を量っていると、不意に目先で火を擦った者がある。ハッと心臓を刺されたようにびっくりした時は、非常な爆音と共にもう火は彼を包んでいました。
少年の 犯罪として、この話は、いまだにこの町に残っています。

本文資料を配付し、空欄にどのような言葉が入るか、それぞれに考えながら読んでほしいと伝えた上で、教員による範読、学生個人の黙読、グループでの音読を、クラスの特性に応じて組み合わせて本文を読んだ。グループでの音読は学生が 3～4 名のグループを作り、段落で交代して読み合わせることである。活発なクラスはグループでの音読と教員による範読を組み合わせた。また、グループ作業が苦手な学生が多いクラスは、学生個人の黙読と教員による範読を組み合わせた。

次に、補足説明用の資料を配付して、解説を行った。要点は「石油」の売買が、電灯が普及しておらず、石油ランプが用いられていた当時において生活に不可欠であったこと、また、少年が男の店で買った「一合」は約 0.18 リットルであり、現在の貨幣価値で数十円と考えられることなどである。

解説ののち、課題プリントを配付した（図 4 参照）。

課題 小川未明「火を点ず」の最終行の空欄に入ると考えられる語句を、五字以内で答えなさい。また、その語句にした理由を簡潔に説明しなさい。

「五字以内」としたのは、本文が「不思議な」という四字の語句が入ることを念頭に置いたためである。また、30 分以内に全員が回答するのに適切な字数とも考えた。以下に示すのは、3MI と 3BC の学生たちが回答した語句である。

・3MI

少年による	火付け	火を点ず
火を点じた (2)	人間点火	石油ランプ
犯した	殺人	計画的
起こす完全	不完全	最初の
誇張された	「泥棒」	責任転嫁 (点火)
きょうきの※	サイコパス	許されざる
近所迷惑な	勇気ある	感情的な
無垢な心の	無邪気な	無知純粋な
心の正直な	嘘偽りない	怒りの
怒りによる (2)	恨みの	恨みによる
復讐	過剰な復讐	報復
殺人動機雑	むだな	悲しい
奇妙な	わからん	理解不能
不思議な (2)		

※「きょうきの」という回答には「凶器と狂気」の二重の意味があると注記があった。

・3BC

火が点じた	火を点じた	放火
殺人	初の泥棒の	初めての
はじまりの	一度きりの	大人への
抗うための	復讐	復讐の
リベンジ	報復心故の	復讐放火
仕返し	しかえし	やり返し (2)
汚名	悔しい	憤りによる
いかりの	怒り	怒り狂った
男を憎む	激情型	貧困による
衝動的	鬼のような	間違った (2)
名誉を守る	悪意のない	子供らしい
初々しい	怖ろしい	悲しい (4)
不思議な		

以上が第 1 回の授業展開である。授業終了後、空欄に入る語句は何かと尋ねてくれた学生もいた。すでに著作権が切れているので、本文は Web 上で公開されていると伝えたと、すぐに検索していた。授業担当者としては、とてもうれしい反応であった。

第 2 回は、初めに空欄補充の回答結果をまとめた資料と講義資料を配付した。残念ながら、同日に 2 コマ連続の授業となった 3AC では、この作業を省略せざるを得なかった。まず、空欄補充の回答結果をクラスで共有した。中には「犯罪」の空欄に入れるには、しっかりこない語句もある。しかし、「火を点じた犯罪」のように少年の行為を捉えたもの、「復讐犯罪」や「怒り犯罪」のように少年の心理を捉えたもの、「勇気ある犯罪」や

「無邪気な犯罪」、そして「怖ろしい犯罪」、「鬼のような犯罪」、「悲しい犯罪」のように事件を評価するものなど、いずれも間違っていない。本文には「不思議な」という語が使われているが、すべての読者が「不思議な」と思わなければならないということではない。本文の言葉は唯一の正解ではないからである。その一方で「火を点ず」が「不思議な犯罪」という評語を用いた意図を可能な限り正確に解釈することも大切である。少年の行為は、なぜ「不思議な犯罪」と評されるのか。

解説①「犯罪」の見方

そこで、注目したいのが「不思議」という語である。「不思議」は「理性や常識ではその理由や原因が理解できないこと。また、そのような事柄。」（『明鏡国語辞典』大修館書店）⁹という意味である。「火を点ず」の「不思議」について、2つの観点から考えてみたい。

解説②比喩と事件

作品のタイトルは「火を点ず」である。作中に「火」や「点ず」という語が用いられている際には着目してよい。「点ず」の用例はない。「火」は少年の家の「窓の格子」の描写に使われている。

「窓の格子」の描写は、まず「窓の格子には、赤い唐辛子が十ばかり一房にして結び付けてあります。そこには、よく日が当たるのでした。」であり、次いで「窓の格子には火の燃え付いたように、この時唐辛子を日が照らしていました。」である。両者は「唐辛子」と「日」が共通しているが、後者には「火の燃え付いたように」という比喩が使われている。その比喩は「唐辛子を日が照らして」いる様子を表している。「唐辛子」の「赤」と「日」に「火」のイメージが重なって鮮烈な印象を与える。そこで、「日が照らして」いることが「現実」とすれば、「火の燃え付いたように」というのは「非現実」である。「窓の格子」に「火」が燃えているのではないからである。

そして、少年が男に火をつける場面が「(中略) 非常な爆音と共にもう火は彼を包んでいました。」と表現されている。それが「現実」の事件である。

「火」に着目すると、「非現実」の比喩が「現実」化したのが、「火を点ず」における事件だと言うことができる。文学表現における比喩の用法として、興味深い事例である。しかし、それは少年の行為が「不思議な犯罪」と評される理由を明らかにするものではない。

解説③語りの方法

「火を点ず」は三人称の物語 (third-person narrative) である。会話、および容姿や行為という「外面」の語りを基本とするが、登場人物のうち数名に内的焦点化 (internal focalization) が行われる。内的焦点化とは「登場人物の (知覚・認識的な) 視点 (point of view) あるいはパース

ペクティブ (perspective) から情報を与える、焦点化 (focalization) の一類型。」¹⁰である。内的焦点化は登場人物の「知覚・認識」、すなわち「内面」の語りである。たとえば、「女房は、こう言ったら、半杓位最後に、おまけを入れてくれるだろうかと、眼を皿にして、じっと見ていた (中略)」は、石油売りの男の動作を見ている女房の「内面」が語られている。また、「男は、店頭に来た、汚らしい風をした子供を見て、どこかで見たことのある子供だと思いました。」は、男の「内面」が語られている。このように、内的焦点化は女房や男に対して行われ、その「内面」を明らかにする。それに対して、男に火をつける少年はどうだろうか。たとえば「己を泥棒と言ったぞ。」と、口走りながら。」には、少年の「内面」が示されているという解釈ができるかもしれない。しかし、それは少年が口走ったことでしかなく、内的焦点化されているとは言えない。それは「火を点ず」に一貫する語りの方である。したがって、三人称の物語である「火を点ず」において、内的焦点化は限定的・選択的であり、少年の「内面」は語られることがない。

「火を点ず」において、少年の行為が「不思議な犯罪」と評されるのは、少年の「内面」が語られないからである。少年は、なぜ男に火を付けたのか。その理由は少年の「内面」が語られないことによって明らかでない。そのため、少年の行為は「不思議な犯罪」、すなわち「理性や常識ではその理由や原因が理解できない」「犯罪」なのである。少年の「内面」こそが「不思議」なのだ。こうして、「火を点ず」は「惜しい」作品ではなく、少年の「内面」という測りがたいものを語る作品であった。

定期試験における「火を点ず」に関する設問は次のとおりである。問1:「いまましい」の語句の意味と、場面理解。問2:「白々しい」の語句の意味と、場面理解。問3:「不思議」の語句の意味。問4:「火を点ず」における事件について、比喩という観点で説明。問5:少年の「犯罪」が「不思議な」と表現される理由を、語りの方という観点で説明。

3.4 課題

本文に空欄補充を仕掛けることで、学生それぞれが自らの観点で評価することを促すことができる。また、その回答をクラスで共有することで、多様な見方が可能なことを確認することができよう。本文の言葉はあくまで一つの見方を示すものでしかない。自らの観点で評価することは、自らの意見を表現することに通じていくはずである。そう考えれば、空欄補充の方法は、評論にも応用できるのではないだろうか。いろいろな見方があることを確認するだけで終わらないように、表現活動の工夫が不可欠であろう。

(平成 30 年 9 月 25 日受付)
 (平成 30 年 12 月 5 日受理)

参考文献・注

- (1) 国立高等専門学校モデルコアカリキュラム(試案)
<http://www.kosen-k.go.jp/pdf/mcc20120323.pdf>
 (2018. 9. 20 閲覧)
- (2) 接続語の分類方法については様々な整理の仕方があるが、ここではわかりやすく十種類とした。また、表現と表現を接続するという語の機能に注目したため、品詞名である接続詞という文言ではなく接続語という表現を用いた。
- (3) 篠田一士「鑑賞」、『日本短篇文学全集』第 22 卷，筑摩書房，p.257 (1969・4)
- (4) 武田泰淳「解説」、『人生の本 8 懐疑と信仰』，文芸春秋 (1967・6) 引用は『武田泰淳全集』第 16 卷，筑摩書房，p.190 (1972・8) による。なお、武田泰淳は雑誌『文芸』のアンケートに答えて、「五十年短篇小説ベスト 10」の一作として小川未明「火を点ず」を挙げている(『武田泰淳全集』第 16 卷，筑摩書房，p.563)。
- (5) 北原保雄編『明鏡国語辞典』，大修館書店 (2002・12) なお、大槻文彦『大言海』には「思ヒハカラヌコト。イブカシキコト。」(『新編大言海』富山房，1982・2) とある。『明鏡国語辞典』のように「理由や原因」という語は用いられないが、授業展開に変更の必要は生じない。少年の「内面」は「思ヒハカラヌコト」として語られている。
- (6) ジェラルド・プリンス『物語論辞典』遠藤健一訳，松柏社，p.91 (2004・12 増補版) なお、授業においては、内的焦点化という用語は使っていない。

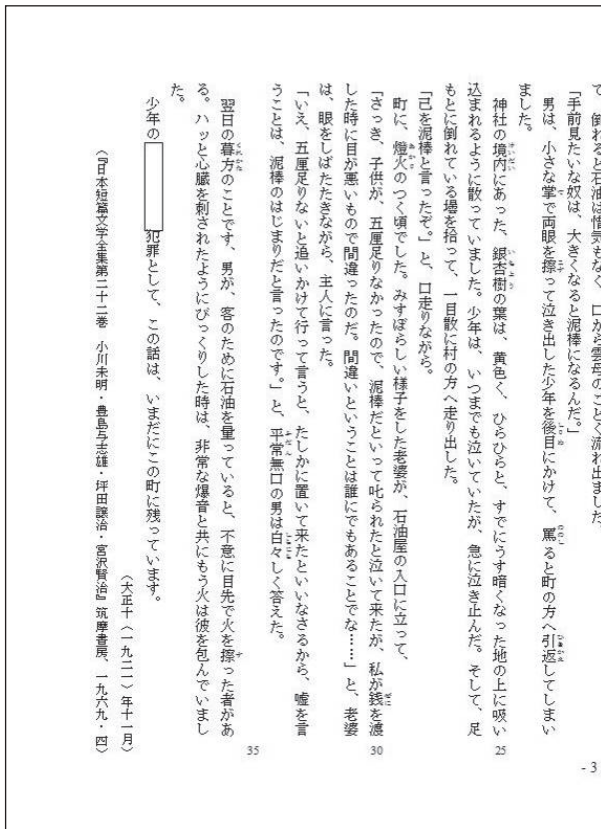


図 3 「火を点ず」本文プリント

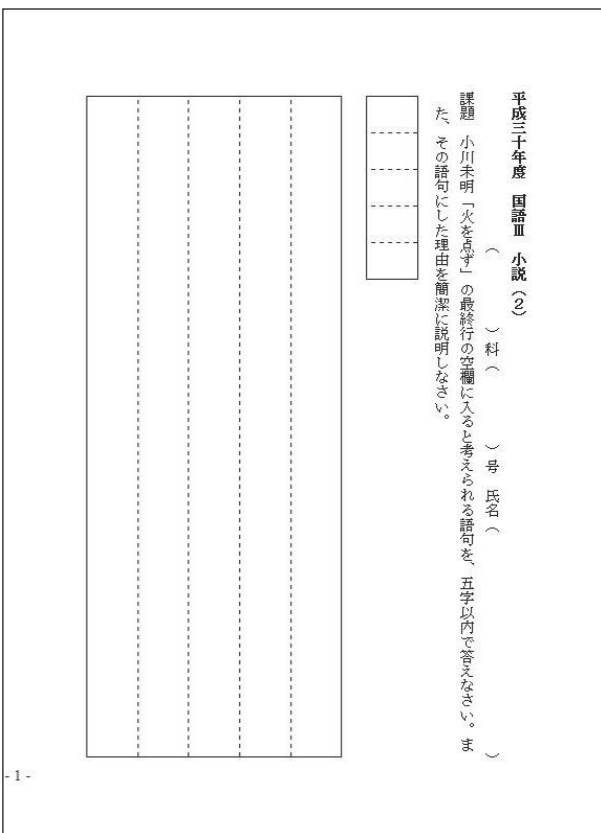


図 4 「火を点ず」課題プリント