法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-04

夏目漱石『こころ』の学習例 : フランスの高校国語教育を参考に

Omiya, Shiho / 近江屋, 志穂

(出版者 / Publisher)
法政大学言語・文化センター
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
言語と文化 / 言語と文化
(巻 / Volume)
14
(開始ページ / Start Page)
37
(終了ページ / End Page)
64
(発行年 / Year)
2017-01-10
(URL)
https://doi.org/10.15002/00013566

夏目漱石『こころ』の学習例

── フランスの高校国語教育を参考に ──

近江屋　志穂

はじめに

大学生にレポートや論文の書き方を指導するとき[1]，学生たちの多くはそれまでの学校教育で客観的な文章分析と論理的な文章作成の訓練を十分にしてこなかったように思えてくる。日本の高校の現代文で扱うテクストのジャンルは，評論，随想，小説，詩，短歌，俳句である。そのいずれにおいても，テクストを分析し，自分の解釈を秩序立てて言葉にする練習をあまり行っていないのではないか。それはとりわけ小説について当てはまる。小説を扱う授業で最も重要なのは，登場人物の心情を理解することである。作文の課題としては「感想文」が一般的であり，自分の個人的な経験や印象に基づいた文章を書くことが求められる。国語の授業で馴染んだそのようなやり方以外に学習方法は存在しないのであろうか。

他国に目を向けると，日本とは全く異なる方法で教育を行う国もある。たとえばフランスの国語教育[2]の重要な一環をなしている「分析的読解[3]」は注目に値する。本論では日本の国語教育を補完すべく，そうした教育方法の一側面を考察する。具体的な手順は，日本の国語の教科書で学習する文学テクストがもしフランスの学校教育の現場で扱われるとしたらどのように教えられるのかを見るというものである。そのために，フランスの公立高校の国語教員であるカミーユ・チボー氏に協力をお願いした（本文末 60 頁参照）。ジャンルには作文課題（読書感想文）の内容が主観的になりがちな小説を，作品には夏目漱石の『こころ』を選び，この小説の仏語訳をフランスの高校で扱うと想定して授業内容を考えるよう要請した。日本の小説を対象とするのは，それによって日仏の教育方法の違いがより浮き彫りにされ，中高の国語教育の現場にとっても

示唆的ではないかと思われたからだ。また，このような考察は，論述文の書き方が分からないという大学生にも参考になるに違いなく，その意味で大学の基礎教育充実にもつながるはずである。

そして『こころ』を取り上げる理由はまず，この小説が複数の出版社の教科書の中で教材とされているからである。また，『こころ』はフランス語に翻訳されている。研究の内容上，フランス語訳の出ている作品である必要がある。さらに『こころ』は最近再評価されている日本の名作である。この小説は初め，「朝日新聞」に 1914 年 4 月 10 日から 8 月 11 日にかけて連載された。そして刊行 100 周年を記念し，2014 年に再び同紙に連載されている。

本論の第 1 部では，フランスの高校というコンテクストに置かれた場合の『こころ』の授業計画，さらに分析的読解の一例を紹介し，その特徴を述べる。第 2 部では第 1 部の内容をふまえ，日本の教科書の中では同じ小説についてどのような練習問題が出されているのかを分析する。また，そのうちのいくつかについて，「論理的な表現力」を高めるという観点から改善例を検討する。

第 1 部　フランスの高校のメソッドによる『こころ』

教材について

『こころ』は教育出版，三省堂，第一学習社，大修館書店，東京書籍などの教科書に取り上げられているが，ここでは三省堂の『高等学校現代文 B』，『精選現代文 B』，『明解現代文 B』に依拠する。いずれの出版社の教科書も文部科学省検定済であり，それぞれの内容が大きく変わることはない。そこで主要出版社一社のものを一つの代表例と捉えて差し支えないと思われる。これら三種類の教科書のうち，抜粋箇所がより長い後者二冊を教材とし，頁数は便宜的に『高等学校現代文 B』に基づく。

『高等学校現代文 B』が抜粋しているのは「下　先生の遺書」の「ある日私は久しぶりに学校の図書館に入りました。」から「しかしその顔には驚きと怖れとが，彫り付けられたように，固く筋肉をつかんでいました。」までである（174–194 頁）。冒頭に作品全体の成り立ちが説明されている。それに先立ち，「上　先生と私」と「中　両親と私」の要約，「下」については抜粋部分の前後の要約がある。さらに抜粋部分の後には遺書の締めくくりの部分が続く。このように作品全体を読まなくても抜粋部分を理解できるよう構成されているが，

単元末の問題には作品の通読を前提としているものがある。

以上の点を『こころ』の仏語訳で確認後，カミーユ・チボー氏に「授業計画」の作成を依頼した。原文はフランス語であり，以下枠内は筆者による日本語訳である。

対象とする学習者はフランスの高校 2 年生の普通科選択者[4] である。全 11 レッスン，合計 16 時間かけることを想定している。公立の学校の授業時間は 55 分であり，授業数で言えば 16 回分に相当する。また，一週あたりの国語の時間数は 4 時間である。つまり 4 週間で全レッスンが終了するという計画である。

Ⅰ．授業計画

各レッスン	教　　材	授業テーマ	授業内容
1.『こころ』について（1 時間）	・夏目漱石の生涯（プリント） ・パラテクスト（仏語翻訳者の前書き＋序文）	・夏目漱石，および同時代の日本文学 ・フランス文学との接点	・第一印象を述べる ・メモを取る ・夏目漱石と同時代のフランスの作家に言及する
2.『こころ』の構成（1 時間）	・小説全体	・三部の構成を理解する ・物語の流れを把握する	・三部それぞれのタイトルの考察／読者に期待する事柄の予想 ・各節の総括を作成する
3. テクスト説明 nº 1（2 時間）	・抜粋 nº 1：「K の苦悩」	・分析的読解 ・解釈のプランを作る	・教師による説明
4.『こころ』に見られる小説の様々なジャンル（1 時間）	・小説全体 ・以下の自伝小説の抜粋： ルソー『告白』(1782-88)／シャトーブリアン『墓の彼方の回想』(1848)／ボ	・『こころ』における小説の様々なジャンルの要素（自伝小説，心理小説，青春小説，推理小説）を見つける ・自伝小説というジャ	・グループで左記の課題に取り組む（四つのグループを作り，一グループあたり一つの要素を研究する） ・語彙の学習／いくつかの自伝小説の抜

	ルヘ・センプルン『エクリチュールもしくは生』(1994)／シャルル・ジュリエ『断片』(1995)	ンルを理解する	粋を読み，『こころ』との関連を考察する
5. テクスト説明 nº 2（2 時間）	・抜粋 nº 2：「K の自殺」	・分析的読解 ・解釈のプランを作る	・教師による説明
6. 登場人物／到達度評価：筆記（1 時間）	・小説全体	『こころ』の登場人物（青年，先生，K，お嬢さん，母親，青年の両親等）の特徴を理解する	・グループ学習：一人の登場人物につき一枚のカードを作る。（出身地，身体的特徴，性格，感情の動き，行動について記入する）
7. 日本人の感性（1 時間）	・日本の絵画（漱石と同時代の社会を表すもの，さらに孤独をテーマとするもの）	・漱石と同時代の日常生活の風景を画像から理解する ・日本人の世界観を理解する ・画像の分析を行う	・口頭で表現させる ・問題を用意し，筆記で答えさせる
8. テクスト説明 nº 3（2 時間）	・抜粋 nº 3：「遺書の結び」	・分析的読解 ・解釈のプランを作る	・教師による説明
9. 自殺する登場人物（1 時間）	・自殺する登場人物が描かれた以下作品の抜粋： モンテスキュー『ペルシャ人の手紙』(1721)／フローベール『ボヴァリー夫人』(1851-1856)／アンドレ・マルロー『人間の条件』(1933)／ジャン・ジオノ『楽しみのない王様』(1947)	・それぞれの抜粋テクストを比較し，共通点と相違点を見つける	・バカロレアの課題「資料の総括」の練習

10.「先生」に手紙を書く／到達度評価：筆記（2時間）	・第8回で使用した抜粋 nº 3 ・第9回で使用した抜粋テクスト ・「創作作文」のメソッド（プリント）	・バカロレアの課題「創作作文」のメソッドを学習する ・「創作作文」のテーマ：先生の手紙（遺書）への返事を考えなさい。その際先生の遺書および第9回の学習内容に依拠すること。	・バカロレアの課題「創作作文」の練習
11. まとめ（到達度評価：筆記と口述）（2時間）	・小説全体	・第4回に開始した小説のジャンルに関するグループ研究の発表 ・「問題提起文」（後述）に答える ・『こころ』（物語の内容，登場人物など）について自分の意見を「論理的」に述べる	・左記グループ研究の成果を一人一人発表する ・あらかじめ教師が提示した「問題提起文」に口頭で答える ・左記作文課題の執筆

以下にこの表の内容を説明する。全体を一読するだけで多様な要素が組み込まれていることが見て取れる。第1回に『こころ』を両国の文学史の中に位置づける。第2回に小説全体の構成を確認する。第3回，第5回，第8回に分析的読解の説明と練習を行う（後述）。第4回には小説の様々なジャンルの特徴を復習するとともに，『こころ』に見出されるそうしたジャンルの要素を考察する。第6回には『こころ』の登場人物の性格や行動を分析した後，フランスの小説に登場する先生とKのような人物と比較する。そしてテクストそのものだけでなく，画像も使用し[(5)]，その分析と考察を行う（第7回）。

授業の進め方としては，教師が解説する他，グループ学習や発表も取り入れられる。

また，授業内で筆記と口述の到達度評価が実施される。筆記は第6回のグループ学習（登場人物の特徴をカードにまとめる），第10回の「創作作文」，第11回の論述文（『こころ』について自分の意見を論理的に述べる）である。グルー

プ学習では同じグループ内の生徒に同じ点数が与えられ，その他の課題よりも配点が低く設定される。口述は第 11 回に二種類行われる。一つ目は，第 4 回に教師の指導のもとで開始した（小説のジャンルについての）グループ研究の内容を一人ずつ発表するというものである。点数は個別に与えられる。二つ目は，教師が示した三種類の問題提起文[6] から一つを選び，口頭で答えるというものである。問題提起文は次の通りである。

—『こころ』においてはどのような人間の性質が表現されているか。
—夏目漱石はこの心理小説をどのように「青春小説」にしているか。
—『こころ』には様々なジャンルの要素が見られる。それはどのようなものか。

評価の機会は単元[7] ごとに複数回設けられる。「中間テスト」や「期末テスト」のかたちでまとめて評価が行われるのではない。

上記授業計画の最大の特徴は，すべてのレッスンがバカロレア受験[8] を前提としている点である。バカロレアには筆記試験と口述試験が課されるため，その両方の対策が行えるように授業が構成されている。第 9 回の「資料の総括[9]」と第 10 回の「創作作文[10]」はまさにバカロレアの筆記課題である。第 3 回，第 5 回，第 8 回の「分析的読解／解釈のプランの作成」は，同じく筆記課題の「テクスト解釈[11]」（後述）に通じる。そして第 4 回／第 9 回のように他の関連作品を読むことは，小論文[12] 対策および口述試験対策となる。第 11 回の「教師が示した問題提起文に答える」は，バカロレアの口述試験第 1 部と同じ課題である。到達度評価にほぼ同じ比重で作文と口述が含まれるのは，バカロレアの筆記と口述の配点が同じだからである。

次節では授業内容をより詳しく説明する。しかし紙面の都合上，11 回分の授業すべてをここに紹介することは不可能である。そこでフランスの国語授業の特徴的な読解・作文練習である分析的読解（第 3 回「K の苦悩」）を取り上げる。

Ⅱ．分析的読解からテクスト解釈へ

分析的読解とは，テクストの解釈を組み立て，それを言葉にすることである[13]。分析的読解には問題提起が伴う。その問題提起文に答えるべくテクス

トを分析する。分析的読解の対象となるのは通常 50 行以内の文章である。『高等学校現代文 B』のように長い抜粋テクストを扱う場合は，その中から分析部分を 3 箇所程度選ぶ。分析的読解を経た後，解釈を文章にする。それが「テクスト解釈」である。

まずは課題例とテクスト解釈例を示そう。

1. 課題例

問：以下のテクストを説明しなさい[14]。

課題テクスト：夏目漱石の『こころ』,「下　先生の遺書」から（教科書 174–175 頁）。

ある日私は久しぶりに学校の図書館に入りました。私は広い机の片隅で窓から射す光線を半身に受けながら，新着の外国雑誌を，あちらこちらとひっくり返して見ていました。私は担任教師から専攻の学科に関して，次の週までにある事項を調べてこいと命ぜられたのです。しかし私に必要な事柄がなかなか見つからないので，私は二度も三度も雑誌を借り替えなければなりませんでした。最後に私はやっと自分に必要な論文を探し出して，一心にそれを読みだしました。すると突然幅の広い机の向こう側から小さな声で私の名を呼ぶものがあります。私はふと眼を上げてそこに立っている K を見ました。K はその上半身を机の上に折り曲げるようにして，彼の顔を私に近づけました。御承知のとおり図書館では他の人の邪魔になるような大きな声で話をするわけにゆかないのですから，K のこの所作は誰でもやる普通のことなのですが，私はその時に限って，一種変な心持ちがしました。

K は低い声で勉強かと聞きました。私はちょっと調べものがあるのだと答えました。それでも K はまだその顔を私から放しません。同じ低い調子で一緒に散歩をしないかと言うのです。私は少し待っていればしてもいいと答えました。彼は待っていると言ったまま，すぐ私の前の空席に腰を下ろしました。すると私は気が散って急に雑誌が読めなくなりました。なんだか K の胸に一物があって，談判でもしに来られたように思われて仕方がないのです。私はやむを得ず読みかけた雑誌を伏せて，立ち上がろうとしました。K は落ちつき払ってもう済んだのかと聞きます。私はどうでもいいのだと答えて，雑誌を返すとともに，K と図書館を出ました。

二人は別に行く所もなかったので，龍岡町から池の端へ出て，上野の公園の中へ入りました。その時彼は例の事件について，突然向こうから口を切りました。前後の様子を総合して考えると，K はそのために私をわざわざ散歩に引っ張り出したらしいのです。けれども彼の態度はまだ実際的の方面へ向かってちっとも進んでいませんでした。彼は私に向かって，ただ漠然と，どう思うと言うのです。どう思うというのは，そうした恋愛の淵に陥った彼を，どんな眼で私が眺めるかという質問なのです。一言でいうと，彼は現在の自分について，私の批判を求めたいようなのです。そこに私は

彼の平生と異なる点を確かに認めることができたと思いました。たびたび繰り返すようですが，彼の天性は他の思惑をはばかるほど弱くでき上がってはいなかったのです。こうと信じたら一人でどんどん進んで行くだけの度胸もあり勇気もある男なのです。養家事件でその特色を強く胸のうちに彫りつけられた私が，これは様子が違うと明らかに意識したのは当然の結果なのです。

私がＫに向かって，この際なんで私の批評が必要なのかと尋ねた時，彼はいつもにも似ない悄然とした口調で，自分の弱い人間であるのが実際恥ずかしいと言いました。そうして迷っているから自分で自分がわからなくなってしまったので，私に公平な批評を求めるより外に仕方がないと言いました。私はすかさず迷うという意味を聞きただしました。彼は進んでいいか退いていいか，それに迷うのだと説明しました。私はすぐ一歩先へ出ました。そうして退こうと思えば退けるのかと彼に聞きました。すると彼の言葉がそこで不意に行き詰まりました。彼はただ苦しいと言っただけでした。実際彼の表情には苦しそうなところがありありと見えていました。もし相手がお嬢さんでなかったならば，私はどんなに彼に都合のいい返事を，その渇き切った顔の上に慈雨のごとく注いでやったかわかりません。私はそのくらいの美しい同情をもって生まれてきた人間と自分ながら信じています。しかしその時の私は違っていました。

2. テクスト解釈例

以上の課題文についてどのような解釈文を書けば良いのだろうか。長くなるが，その一例を以下に示す。

＊尚，以下の文中でアルファベット文字《Ｐ》が表すのは「パラグラフ」である。それぞれの「　」に示された語句や文章が課題テクスト中の四つのパラグラフのうちどこに書かれているのかを示している。

夏目漱石の『こころ』は「朝日新聞」に 1914 年 4 月 10 日から 8 月 11 日にかけて連載された。「上　先生と私」「中　私と両親」「下　先生の遺書」の三部で成り立っており，抜粋部分は「下　先生の遺書」に含まれる。先生は死ぬ前に，自分を慕っていた青年に宛てて遺書を郵送した。その中で先生はこれまで誰にも語ることができなかった自分の過去を細部に渡って記している。すなわち「先生の遺書」は，特定の人物に宛てられたいわば告白の書である。抜粋部分にはある日の先生とＫとのやり取りが詳細に書かれており，読者はまるでその場面が目の前で繰り広げられているかのように，二人の会話を聞き，その日の二人の様子や先生の気持ちを読み取ることができる。ここではそうした一人の登場人物の告白が，どのようにして人間の感情の綿密な観察をなしてい

るのかについて述べる。

第一に，テクストの演劇的な側面を指摘できよう。

まず，この場面には戯曲を思わせる二重の発話が見出される。第一レベルのコミュニケーションは，先生から青年への語りかけである。語り手である先生は，自分を慕っていた青年に遺書を通して語りかける。そして「ご承知の通り」（P1）「一言でいうと」（P3）「たびたび繰り返すようですが」（P3）のように，度々場面に介入する。他方，先生の話の中には，学生時代の先生と友人Kとのやり取りが出てくる。その内容は間接話法で報告される。これが第二レベルのコミュニケーションである。

また，この場面は「俳優」と「観客」によって成り立っていると言える。まず，語り手「私」は若い学生という登場人物として場面の中にいる。そして歳を重ねた語り手「私」は，過去を振り返って経験を語る。つまり場面の外にいる。一人称主語「私」は，俳優と観客という二重の役割を担っているのである。

このようにして語られる物語は悲劇に分類されよう。先生とKの二人の登場人物が対立しており，それがやがてKを悲惨な運命に向かわせることになるからだ。一方には状況を把握し，愛する女性を得るためには友人を裏切ることも厭わない先生がいる。他方，友人が同じ女性を愛しているということを知らないKは，自分が修羅場に置かれていることにすら気づいていない。すなわち残酷な「捕食者」と無垢な「獲物」という対立がある。そのコントラストは次のように整理できる。先生は能動的であり（「一心にそれを読みだしました」P1），残酷である（「すぐ一歩先へ出ました」P4）。また動揺しつつも（「一種変な心持ちがしました」P1，「私は気が散って」P2），冷静に観察している（「平生と異なる点を確かに認めることができた」P3）。Kは受動的であり（「まだその顔を私から放しません」P2，「待っていると言ったまま，すぐ私の前の空席に腰を下ろしました」P2），静かである（「小さな声で」P1，「低い声で」P2，「同じ低い調子で」P2，「落ちつき払って」P2）。打ちのめされ（「悄然とした口調で」P4），苦悩している（「言葉が不意に行き詰まりました」P4，「ただ苦しいと言っただけ」P4）。

二人の友情を壊すのは恋である。そして恋の精神的な苦悩を表す語彙「恋愛の淵に陥った」（P3），「悄然とした」（P4），「恥ずかしい」（P4），「迷っている」（P4），「苦しい」（P4）が示すように，二人はともに苦しんでいる。恋愛が二

人にとっていかに重大な事柄であるかは，K の恋が「事件」（P3）と表されていることから伺える。先生と K は別々に悩んでいるが，「二人は（別に）行くところもなかったので」（P3）の文が象徴しているように，目的地を見失っているという点が共通している。語り手の絶望感を漂わせた願望（「もし相手がお嬢さんでなかったならば，私はどんなに彼に都合のいい返事を，その渇き切った顔の上に慈雨のごとく注いでやったかわかりません」P4）は，この場面の悲劇的な印象を強めている。

さらに，演劇的エクリチュールの特徴をいくつか挙げることができよう。まず，間接話法で報告される先生と K との会話は短い言葉のやり取りであり，演劇の「隔行対話」を思わせる。たとえば「K は低い声で勉強かと聞きました。」「私はちょっと調べものがあるのだと答えました。」（P2）を直接話法で記述すると，「K は低い声で聞きました。―勉強か。私は答えた。―ちょっと調べものがあるんだ。」となる。こうした会話の調子は演劇中の緊張感の高まりを示唆する。そして意外性を表す表現 ――「その時に限って」（P1），「平生と異なる点」（P3），「これは様子が違う」（P3），「いつもにも似ない」（P4），「しかしその時の私は違っていました。」（P4）―― が謎を問いかけ，迅速さを表す副詞 ――「ふと」（P1），「突然」（P3），「すかさず」（P4），「すぐ」（P4）―― が臨場感を醸し出す。語り手が場面にしばしば介入する点（「彼は待っていると言ったまま～仕方がないのです」P2，「実際～違っていました」P4）は，劇中の行為を解説する古代ギリシャ劇のコロスを思わせる。最後に，二人の会話の場面には，図書館と上野の公園という舞台が与えられる。場面は「上演」されているのである。

抜粋テクストは一つの物語であるとともに，先生の過去の再構成である。先生は青年に秘密を打ち明けるために，過去に戻り，当事者として過去を再び生きている（もしくは演じている）。同時に過去から距離を取り，観客として眺めている。

第二に，先生の告白は浄化の役割を果たすと同時に，普遍的な人間観察をなす。

先生はすべてを詳細に語ろうとする。たとえば図書館で勉強する様子（「ある日私は～借り換えなければなりませんでした」P1）など，ときには不必要と思えるほど細部の描写にこだわる。先生は青年に自分の過去を限なくさらけ

出すことで，自分のエゴイズムによって傷つけられた人々に謝罪し，許しを乞うているように見える。青年はそうした先生の物語に感情移入しやすいであろう。視点人物が先生に設定されており，先生を通して物語世界を理解するからだ。別の言い方をすると，遺書の読者は先生が見ているものしか見ることができない。そして読者に影響する先生の感覚は，視覚だけでなく，聴覚と触覚にも及んでいる。五感に関する語彙がそのことを示している ── 視覚（「私はふと眼を上げてそこに立っているKを見ました」P1,「すぐ私の前の空席に」P2,「どんな眼で私が眺めるか」P3,「ありありと見えていました」P4），聴覚（「小さな声で私の名を呼ぶものがあります」P1,「Kは低い声で」P2,「同じ低い調子で」P2），触覚（「Kはその上半身を～彼の顔を私に近づけました」P1,「Kはまだその顔を私から放しません」P2,「渇ききった顔」P4）。

ところで先生にとって，自己の行いを語ることは過去を清める手段であるというだけではない。先生は自分の経験を他人の人生に，正確に言えば青年の人生に役立てようとする。かつての自分と同世代・同立場の，未だ恋愛に苦しんだことのない青年が遺書の郵送相手に選ばれたのは決して偶然ではない。先生はこれから同じ状況に遭遇する可能性のある青年に対して，自分の轍を踏まぬよう願いを込めたのであろう。

その際，先生はKとのやり取りの内容を淡々と語るのではなく，説明し，解釈し，さらには自己正当化を図る。それは語り手である先生が再三物語に介入することから明白である。次のようにその例は枚挙にいとまがない ──「ご承知の通り～一種変な心持ちがしました」P1,「なんだかKの胸に～思われて仕方がないのです」P2,「前後の様子を総合して考えると～引っ張り出したらしいのです」P3,「けれども～進んでいませんでした」P3,「どう思うというのは～質問なのです」P3,「一言でいうと～求めたいようなのです」P3,「そこに私は～認めることができたと思いました」P3,「たびたび繰り返すようですが～男なのです」P3,「養家事件で～これは様子が違うと明らかに意識したのは当然の結果なのです」P3,「実際彼の表情には～ありありと見えていました。」P4,「もし相手がお嬢さんでなかったならば～違っていました」P4。

さらに，「しかし」（P1，P4―計2回），「すると」（P1，P2，P4―計3回），「それでも」（P2），「けれども」（P3），「そうして」（P4―計2回）という接続詞の使用は先生の話が論理的に構成されていることを示す。遺書の目的の一つは，相手の説得なのである。

最後に，先生の物語は綿密な人間観察でもある。先生は大学を舞台に選び，恋愛経験の乏しい二人の学生の不器用な様を描く。それは例えば「二人は別に行く所もなかったので」（P3），「その時彼は例の事件について，突然向こうから口を切りました」（P3）といった件である。また，二人はレアリスム的な正確さをもって描写される。会話は間接話法によって生き生きと伝えられ，声の強度（「同じ低い調子で」P2）や態度（「彼の表情には苦しそうなところが」P4）が描写され，先生とKそれぞれの対照的な性質が描かれる。先生は嫉妬し，獲物を狙う者の興奮状態にある（「私はすかさず〜聞きただしました」P4，「私はすぐ一歩先へ出ました」P4）。Kは恋によって臆病になり，打ちひしがれている（「迷っている」P4）。さらに二人の態度・性質の変化があらわにされる。（先生：「私はそのくらいの美しい同情をもって生まれてきた〜その時の私は違っていました」P4／K：「そこに私は彼の平生と異なる点を〜」P3，「これは様子が違う」P3）。このように先生の物語は，恋愛という状態に陥った人間の，いわば人類学的な観察を表している。

先生の遺書の一部である抜粋テクストは，小説であるとともに演劇の様相を呈する。先生の物語は，青年に真実を知ってほしいという切迫した欲求により，臨場感とレアリスムをもって語られ，演じられている。先生は忘れられない過去をもち，長年その苦しみを抱えて生きて来た。だからこそ，青年にすべてを語ることである意味懺悔し，過去を浄化するとともに，当時の自分と同世代である青年の今後の人生に役立てたいという気持ちもあったに違いない。同時にこのテクストは，愛を前にした人間の苦しみと反応をあらわにする生きた証言，考察であるという意味で，人類学的な人間研究でもある。1914年に「朝日新聞」に掲載されたこの小説が，刊行100周年を記念して再び同紙に連載されたのは，人間観察の書として普遍的な広がりをもつからであろう。

3. 解釈のプラン

以上のテクスト解釈例は，「解釈のプラン」をもとに筆者が作成したものである。解釈のプランの方はカミーユ・チボー氏が作成した。以下枠内はそのプランの日本語訳である。

尚，同氏が分析したのは漱石の原文テクストではなく翻訳テクストである。その翻訳テクストには漱石の文章にはない語彙や表現方法が見られる。たとえ

ば原文テクストでは「先生」と「K」との会話がすべて間接話法で記述されているのに対し，翻訳テクストでは直接話法と間接話法の両方が用いられている。チボー氏はプランの中でその点を解説しているが，日本語版ではその部分を削除した。反対にテクスト解釈例において，チボー氏のプランでは言及されていない要素について一箇所加筆した(15)。

前節「テクスト解釈例」と同様，プラン中のアルファベット文字《P》が表すのはパラグラフである。実際に課題に解答する際，プランには通常引用語句や文章を書き入れることはしない。二度手間を避けるため，関連箇所を全て引用するのは文章を作成する段階である。そのときに自分で分かるよう，プランには行数等を記し，課題テクスト中には下線やマーカーなどで印をつけておく。

問題提起：『こころ』において，一人の登場人物の告白がどのようにして人間の感情の注意深い観察をなしているのか。

Ⅰ．物語の演劇化

A．二重の発話を含む物語

・第一レベルのコミュニケーション：既に亡くなっている先生「私」→地方出身の青年「あなた」

時制は過去形（単純過去，直説法半過去）。語り手は時々現在形で物語に介入する。（P1, P3, P3）

・第二レベルのコミュニケーション：学生の先生「私」―［先生「私」とKとのやり取り］→青年

⇒演劇を思わせる二重の発話

B．語り手は物語の当事者かつ観客

・人称代名詞「私」の二重の役割

→若い学生としての先生。物語に登場する。

→語り手としての先生。かつての学生が歳を重ね，自分の経験を説明・解釈する。

⇒Kとのやり取りの当事者であるとともに観客でもある先生という登場人物が物語に登場する。

C．悲劇的な場面

・対立する二人

→二人の間の調和が乱される。そのコントラスト：先生―能動的（P1），動揺（P1, P2），熟慮（P3），残酷（P4）／K―受動的（P2, P2），静（P1, P2, P2, P2），打ちのめされて（P4），苦悩（P4, P4）。

・恋愛によって苦しむ二人
　→恋愛によって引き起こされる精神的苦悩を表す語彙：P3, P4, P4, P4, P4
・「(例の)事件」P3：この恋愛は二人にとって重大な事柄。
・「二人は別に行くところもなかったので」P3：二人の学生に共通の問題を象徴している。
　⇒二人のやり取りは，やがてKの運命を決定するという意味で悲劇的な様相を帯びている。(P4「もし相手がお嬢さんでなかったならば〜注いでやったかわかりません。」
　→語り手の絶望感を漂わせた願望)

D. 演劇的エクリチュール
・演劇の隔行対話を思わせる短い会話：劇中の激しい緊張感を示唆する。
・語り手の定期的な介入は，行為を解説する古代ギリシャ劇のコロスを思わせる。P2, P4
・二つの舞台：図書館と上野の公園。
　→二人の会話の場面に舞台（枠組）を与える。すなわち場面は上演される。

　⇒このテクストは一つの物語であるとともに，先生の過去の再構成である。先生は秘密の打ち明け相手の青年のために，感情を込める一方距離を取り，過去の場面を再び生きている（演じている)。

Ⅱ．告白は浄化の役割を果たすとともに人類学的な広がりをもつ

A. 自己正当化のために全てを語る必要：
・不必要とも取れる細部へのこだわり（P1）
・内的焦点化：感覚の語彙
　視覚（P1, P2, P3, P4)，聴覚（P1, P2, P2)，触覚（P1, P2, P4）
　→読者は先生が感じていることしか感じることができない。
　⇒先生にとって，自分の行いを語ることは過去を清算し，身を清める手段である。

B. 説得の目的
・物語を伝える相手が正確に定められている：学生時代の先生と同世代・同立場の青年（P1）
　語り手である先生は，かつての自分と同じような環境にいる青年ならば自分の境遇が理解できると思っている。
・語り手（遺書の先生）が再三物語に介入する。解釈ないし自己正当化と考えられる表現：P1, P2, P3, P3, P3, P3, P3, P3, P3, P4, P4
　→Kとのやり取りの場面を説明し，そこにコメントを加えようとする意図。
・話を論理的に構成する接続詞。「しかし」(計2回―P1, 4)，「すると」(計3回―P1,

2, 4),「それでも」(P2),「けれども」(P3),「そうして」(計 2 回―P4)
　→先生の思考が読者に影響を与える。
　⇒物語は語られるとともに，説明される。経験が伝えられなければならないから。

C. 人間観察
・若者の行動を明るみに出す：学問をする場所，とりわけそれを象徴する大学の図書館という場所を舞台に選び，そこで勉強する学生の様子を語る。
　→先生の大学生活，二人の学生の恋愛経験の乏しさ（P3, P3）
・レアリスム的な正確さ：声の強弱（P2），様子（P4），会話の正確な伝達。
・対照的な性質：恋によって臆病になっている K／嫉妬する先生，打ちひしがれる K（P4）／獲物を狙う興奮状態の先生（P4, P4）
・登場人物たちの様子・性質の変化が明らかにされる。K（P3, P3）／私（P4）

　⇒このテクストは，一方では言葉の演劇的な意味において説得の狙いを持っている。どうしても青年に真実を知ってほしいという先生の切迫した欲求からである。他方，先生の遺書の一部であるこのテクストは人類学的な広がりをもつ。何故ならそれは愛を前にした人間の苦しみと反応をあらわにする生きた証言であり，考察だからである。

4. 解釈のプランにいたるまで

分析的読解において一番難しく，かつ一番重要なのは，文章を書き始める前に作る解釈のプランである。このプランにいたる前に，課題テクストの文章を丹念に読み，テクストの構成や文章の要素を詳細に分析しなければならない。そしてそれらの要素を表にまとめると効率良くプランを立てることができる。表は「証拠」(本文の関連箇所の語句や文章の引用),「分析手段」(引用部分のどのような要素に注目して分析するのか),「解釈」で構成される。「テクスト解釈例」の中から一例を示そう。

証　　拠	分析手段	解　　釈
「一種へんな心持ち」「低い声で」「同じ低い調子で」「私は気が散って」「恋愛の淵に陥った」「悄然とした」「恥ずかしい」「迷っている」「苦しい」「同情」	恋愛によって引き起こされる精神的苦悩を表す語彙	二人の登場人物はともに恋愛に苦しんでいる。

すなわち分析的読解はこの三項目によって成り立っている。この表から理解すべきことは,「解釈」は必ず「証拠」に基づいてなされなければならないと

いうことである。「証拠」とは文中の語句や文であるから，「証拠」はテクスト内に見出される。そして「解釈」の際はその場所を明確に記さなければならない。「テクスト解釈例」でも，しばしば「 」内に文中の語句を引用し，Pの文字でそれらの語句が書かれたパラグラフを示している。さらに「証拠」と同時にその「分析手段」(「恋愛の苦悩を表す語彙」) に言及する必要がある。つまり「二人の登場人物は片思いに苦しんでいる」と指摘（解釈）するだけでは不十分なのである。

この表を完成させる中で，「解釈」の中からいくつかの共通点を二，三のテーマに分類する。それらのテーマがプランの各章をなすことになる。その過程でテクスト全体の解釈を見定め，問題を立てる（プラン冒頭の「問題提起」)。

分析的読解において注目すべき要素（上記表の「分析手段」に相当する）は，ジャンル（小説，戯曲，詩等）とテクストの種類（叙述文，描写文，論述文，説明文）による。『こころ』の抜粋箇所のような文章，すなわち小説テクストを扱う場合は次のような点を見る —— 誰が語り手か，誰の視点で語られているのか，語り手は物語の中にいるのか外にいるのか，発話行為（誰が誰に向かって語っているのか)，冒頭，結末，物語の展開のしかた，登場人物の特徴，会話の形態（直接話法，間接話法，自由間接話法，モノローグ)，動詞の時制と法，語彙，調子，レトリック[16]。上記プランにおいては，発話行為，語り手，視点人物，語り手の介入の度合い，登場人物の行動・性質，会話の報告形態，メッセージの受け手，語彙，時制などを分析している。尚，複数箇所で同じ要素に言及しても良い（上記プランではたとえば「語り手の介入」)。同じ要素が異なる解釈を生むことを示すのはプラスに評価される。

実際の授業では，教師が解釈のプラン作成までの流れを説明する。生徒に問いかけて解答を促しながら，上記の表を埋め，プランの二つか三つの章を組み立てるよう導くのである。その練習は授業内で繰り返し行う。第Ⅰ節「授業計画」の中でも，分析的読解に16時間中6時間と他の活動に比べて長い時間が割かれている。目標は生徒が一人でプランを作れるようになることである。バカロレアの試験では，受験者は課題文について自分で問題を提起してプランを作らなければならない。それからイントロダクション（「テクスト解釈例」第1パラグラフ）と結論（「テクスト解釈例」最終パラグラフ）を含め，プランに基づいて文章全体を完成させる。それが「テクスト解釈」である。

第 2 部　『高等学校　現代文 B』における『こころ』

第 2 部では日本の国語教科書の練習問題を分析し，一部については改善の方向性を示す。分析の基準は第 1 部の要点に基づく。すなわち

- 問題に解答する際にはテクスト中の根拠を示さなければならない。言い方を変えると，単なる個人的な印象や主観に基づいた解答は許容されない。
- 作文課題では具体的な指示が出される。「創作作文」という名の課題でさえ，自由に書けば良いということではない（注(10)参照)。「～について思うところを述べなさい」という課題も同様であり，論理的に（すなわち根拠に基づいて）意見を述べるよう指示されている（第 1 部「授業計画」参照)。

第 1 部冒頭で述べた通り，分析の対象は三省堂の『高等学校現代文 B』の問題である。問題は本文脚注と単元末（「学習の手引き」,「言葉と表現」）に付されている。解答例は『教科書ガイド』に依拠する。実際の授業で『教科書ガイド』が使用されるわけではないが，一つの客観的資料として参考にできよう。

1. 学習の目的

はじめにこの単元の学習目的を確認する。それは『明解現代文 B』の単元末,「学びの道しるべ」に明示されている[17]。

1）「私」の心情・思考を読み取り，人間の心や孤独，通じ合うことなどについて考えを深める。

2）場面や時間の推移に注意して構成や展開を把握し，人物の行動や心情を読み取る。

2. 脚注の問題

教科書の脚注欄には一頁につき一題ほど内容の理解に関する問がある。それらは X，Y の二種類のタイプに分類できる（後で解説する)。

＊解答例は『教科書ガイド』による。

＊①から⑬までの番号は筆者による。

① 「彼はただ苦しいと言っただけでした。」とあるが，この時の K の心情はどのよ

うなものと考えられるか。(175 頁)　**X**

→解答例：K にとってお嬢さんとの恋を成就させる方向に向かうことは，これまでの生き方に反することであるが，かといってお嬢さんをあきらめることもできず，苦しんでいると考えられる。

② 「私」が「彼の使ったとおりを，彼と同じような口調で，再び彼に投げ返した」のはなぜか。(177 頁)　**X**

→解答例：K が日頃信念としていた言葉を投げ返すことによって，K の現在の状況を批判し，お嬢さんをあきらめさせるため。

③ 「私」が「とりとめもない世間話をわざと彼にしむけ」たのはなぜか。(181 頁)　**X**

→解答例：K の顔を見ながら話をすることで，私が K の考えの弱点をつかんでいることを確認し，自分の勝利を確信したかったから。

④ 「覚悟」の具体的な内容として，他にどういうことが考えられるか。(181 頁)　**X**

→解答例：自分の信じる生き方に反してお嬢さんに恋してしまった自分を処罰するために自殺すること。

⑤ 「事を運(ぶ)」とは，この場合，具体的にはどういうことか。(183 頁)　**Y**

→解答例：K のいない時に，K を出し抜いてお嬢さんとの結婚の約束をとりつけてしまうこと。

⑥ 「事の成り行き」とは，具体的にはどういうことか。(187 頁)　**Y**

→解答例：私とお嬢さんとの結婚を，奥さんがお嬢さんに話し，お嬢さんも承諾したこと。

⑦ 「私の恐れを抱いている点」とは，具体的にはどういうことか。(189 頁)　**Y**

→解答例：お嬢さんと私が婚約したこと。

⑧ 「立ち直って，もう一歩前へ踏み出そう」とは，「私」にとって，具体的にはどういうことか。(189 頁)　**Y**

→解答例：K を出し抜いてお嬢さんと婚約したことを K に謝罪し，正直な人間として生き直すこと。

⑨ 「私」が「胸が塞がるような苦しさ」を感じたのはなぜか。(191 頁)　**X**

→解答例：私に裏切られ，お嬢さんを私に奪われ，そして，その苦しい気持ちを表情に出すまいとした K の心情を想像して激しい自責の念にかられたから。

⑩ 「つらい文句」とは，私にとって，具体的にはどういうことか。(191 頁)　**Y**

→解答例：私がしたことを世間に知らしめ，それがいかに人間としてひどいことであるかを責める言葉。

⑪ 「私」が「わざとそれをみんなの眼につくように」したのはなぜか。(193 頁)　**X, Y**

→解答例：K の手紙の内容が私を非難するものではなかったので，みんなに見てもらったほうが，K の自殺と私は無関係であることを示せると考えたから。

⑫ 「平生の私」とは，具体的にはどういうことか。(194 頁)　**Y**

→解答例：自分の良心に反して，親友を裏切り，親友の死に際しても自分を守る

ことばかりを考えている，我欲にまみれた私。

⑬「そんな深い意味」とは，どういうことか。(194 頁)　**Y**

→解答例：私が奥さんとお嬢さんにわびることで，もはやあやまることのできないＫに懺悔しようとしたということ。

Ｘに分類されるのは，ある特定の状況に置かれた人間が一般にどのような心情になるかを予想・判断させる問である。すなわち上記「学習の目的」(１)に沿った問である。解答例を読む限り，根拠を提示することは求められていない。また，問①の「と考えられるか」という質問のしかたは，主観的な考えを述べても差し支えないと思わせる。暗黙には読者の経験や想像力が根拠となる。④の「覚悟」についてはＫの深刻な様子を読み取ることができれば予想できる。物語の結末まで読むとさらに容易に解答できる。

Ｙに分類される問は，物語のコンテクストを捉える練習であり，上記「学習の目的」(２)を達成するための問である。解答の根拠は物語のコンテクストに求められる。

これらの問はしばしば選択式問題のかたちをとる。複数の選択肢が示され，その中から最も適切な解答を選ぶのである。解答の根拠は読者の想像力によることが多い。明らかに不適切なものを取り除いた後，いくつかの選択肢間で迷う場合は，登場人物の立場になり，想像力を駆使して解答を導き出す。しかし想像といっても何でも良いわけではない。その限度を作るのが読者の常識と物語のコンテクストである。選択式のため，解答の根拠を求められることはほとんどない。

3.「学習の手引き」(単元末の問題)

一，「お嬢さん」に恋をしたことにより「K」の態度や様子はどのように変わったか。本文の記述をもとに，整理してみよう。

【解答例省略】

「本文の記述をもとに」という指示は，「証拠はすべてテクストの中に」という原則からすると適切に見える。しかし解答例では関連箇所の引用を時間の流れに沿って並べているだけである。すなわちここでは「本文の記述をもとに整理する」とは関連箇所を抜き出すことを意味している。自分で文章を構成して解答することは求められていない。

二，「精神的に向上心のないものはばかだ」（176 上・15），「精神的に向上心のないものは，ばかだ」（177 上・13）という言葉を，「私」はどのような意図をもって口にしたのか。また，その言葉を聞いた時，「K」はどのように受けとめたと考えられるか。説明してみよう。

解答例：

〈意図〉：K が以前から信念をもって主張していた言葉を，理想と現実の間でふらふらしている K に対してぶつけることで，信念に反する行いである，お嬢さんに対する恋をあきらめさせるため。

〈K の受け止め〉：私に言われたことをそのまま真っ直ぐに受けとめ，自分がいかに日頃の自分の主張とはほど遠い，情けない存在になっているかということを痛切に感じていることが，「ばかだ」「僕はばかだ」と答えていることからわかる。その後も「もうその話はやめよう」「やめてくれ」と繰り返していることから，私の言葉に返す言葉もないほど打ちのめされ，追い詰められていることがわかる。

これは上記「2. 脚注の問題」で分類した X，Y タイプと同じタイプの問題である。解答例は引用と解釈で構成されている。「分析的読解」の用語で言えば，「証拠」を提示した上で「解釈」している。だが「証拠」と「解釈」との間にあるべき「分析手段」の段階が十分ではない。これを分析的読解の表に従って整理すると次のようになる。

証　　拠	分析手段	解　　釈
「精神的に向上心のないものはばかだ」「精神的に向上心のないものは，ばかだ」		K が以前から信念をもって主張していた言葉を，理想と現実の間でふらふらしている K に対してぶつけることで，信念に反する行いである，お嬢さんに対する恋をあきらめさせる意図がある。
「ばかだ」「僕はばかだ」		私に言われたことをそのまま真っ直ぐに受けとめ，自分がいかに日頃の自分の主張とはほど遠い，情けない存在になっているかということを痛切に感じている。
「もうその話はやめよう」「やめてくれ」	繰り返し	私の言葉に返す言葉もないほど打ちのめされ，追い詰められている。

この表の欠如している項目を補うと以下のようになる。

証　拠	分　析	解　釈
「精神的に向上心のないものはばかだ」「精神的に向上心のないものは，ばかだ」	**K 自身が言った言葉の繰り返し**	お嬢さんに対する恋をあきらめさせる意図がある。
「ばかだ」「僕はばかだ」	**自分自身を悪く言う言葉の繰り返し**	私に言われたことをそのまま真っ直ぐに受けとめている。自分がいかに日頃の自分の主張とはほど遠い，情けない存在になっているかということを痛切に感じている。
「もうその話はやめよう」「やめてくれ」	**同じ命令文の**繰り返し。**一度目は「やめよう」という提案，二度目は「やめてくれ」という懇願。**	私の言葉に返す言葉もないほど打ちのめされ，追い詰められている。

そして表に基づき，解答を修正すると以下のようになる（修正は太字部分）。分析的読解の要素が揃っているという意味でより論理的な解答となる。

〈意図〉：**K 自身**が以前から信念をもって主張していた言葉を K に対して**二度繰り返すことで**，お嬢さんに対する恋をあきらめさせ**ようとしている**。

〈K の受け止め〉：私に言われたことをそのまま真っ直ぐに受けとめ，自分がいかに日頃の自分の主張とはほど遠い，情けない存在になっているかということを痛切に感じていることが，「ばかだ」「僕はばかだ」と**自分自身のことを繰り返し悪く言っている**ことから伺える。その後**自分が言い出した話題をやめるよう私に頼んでいるのは，K が私の言葉に**追い詰められている**からである。二度目は懇願になっており，**私の言葉に返す言葉もないほど打ちのめされて**いることを示している**。

三，次のそれぞれの表現はどのようなことを表しているか。前後の記述に留意して説明してみよう。

① 私はちょうど他流試合でもする人のようにKを注意して見ていたのです。（175下・12）

② 私はただKが急に生活の方向を転換して，私の利害と衝突するのを恐れたのです。（177上・9）

③ 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。（177下・4）

④ 「おれは策略で勝っても人間としては負けたのだ」（190下・2）

⑤ それでも私はついに私を忘れることができませんでした。（191下・3）

【解答例省略】

「1. 脚注の問題」のYタイプの問題である。ある状況に置かれた登場人物の心理や行動の理由を自分の言葉で説明する練習である。

四，「K」の自殺の原因について，本文の記述を参考にしながら話し合ってみよう。

考え方（『教科書ガイド』より）：

まず，「覚悟，―覚悟ならないこともない。」（178頁下17行）というKの言葉がある。この「覚悟」が自殺を意味しているとは決めつけることはできないが，その日の夜に「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」（180頁下4行）とある。そして，「近頃は熟睡ができるのか」（181頁上7行）と言い，悩みのために眠れないKの姿も想像される。襖を開けて立っていたのは，私が寝ているかを確認するためのもので，寝ていなかったから自殺できなかったとも考えられる。実際自殺した時も「この間の晩と同じくらい開いて」（190頁下14行）いた。またKの手紙からは，「自分は薄志弱行でとうてい行く先の望みがないから，自殺する」（192頁上1行）「もっと早く死ぬべきだのになぜ今まで生きていたのだろう」（192頁上12行）を指摘できる。いずれにしても単純に自殺の原因を断定するのは難しいが，本文の記述に矛盾しない範囲で自由に考えてみよう。

「本文の記述を参考にしながら」という指示は適切である。実際に，「考え方」は本文の引用に基づいており，引用箇所の頁数と行数を正確に記している。その意味で解答の根拠を本文に求めている。具体的には，Kの手紙の「自分は薄志弱行でとうてい行く先の望みがないから，自殺する」の部分を引用し，自殺の原因として提示している。「本文の記述に基づくこと」のようにより明確な指示であれば尚良い。また，学習者が答えやすいように，「目的は『真実』

を見つけることではなく，（テクスト中の）根拠を示しながら論理的に考えを述べることにある」のように問を方向づけてはどうか。その解答例として，「私」の行動がＫの自殺を後押ししたと主張するとする。その根拠としてたとえば，「私」の仕打ちについて遺書に少しも触れられていない点が不自然であり，Ｋがそのことを意図的に回避したことは明白である，従ってそれはＫにとってよほど強い衝撃であったことを示している，と述べるのである。

五，「こころ」全編を読み，次のそれぞれの点についてまとめてみよう。

①　「K」の自殺後，「私」（「上・中」の〈先生〉）は，どのように生きてきたか。

【解答例は省略。】

②　「お嬢さん」（「上・中」の〈奥さん〉）は，どのような人物として描かれているか。

解答例：「私とＫに恋される立場にあるが，二人の感情に直接関わらない無邪気な女性として描かれ，その明るさが二人の青年を引きつけたのだろう。お嬢さんは私の結婚の申し込みを母親を通じて受け，結婚後も私と仲のよい夫婦として暮らしている。私の遺書に「妻が己の過去に対してもつ記憶を，なるべく純白に保存しておいてやりたい」とあり，純真な女性を感じさせるように描かれている。

③　「私」の遺書を受け取った青年（「上・中」の〈私〉）は，その遺書を読んで，どのような思いを抱いただろうか。

解答例：青年は〈先生〉と〈奥さん〉の間に何か秘密があると感じ，〈先生〉の思想や人生を知りたいと思っていた。だがＫの黒い影に苦しみ続けた〈先生〉の胸中を知り，胸がしめつけられただろう。また，遺書の最後に「妻が己の過去に対してもつ記憶を，なるべく純白に保存しておいてやりたい」とあり，自分だけに託された秘密に責任を感じ，〈先生〉に代わって〈奥さん〉を守らなければならないとも感じたかもしれない。

①は物語の流れを理解しているかどうかを確かめる問題である。解答例を見る限り，「私」の人生の出来事を時間の流れに従ってまとめるだけである。

②の解答例にある「二人の感情に直接かかわらない」は本文の通りだが，「その明るさが二人の青年を引きつけたのだろう」は想像であり，それを主張する根拠が欠けている。一方，「妻が己の過去に対して〜」という遺書の内容を引用し，「純真な女性を感じさせるように描かれている」と結んでいる。問二と同様，「証拠」と「解釈」との間にあるべき「分析手段」の段階がない。

そこでたとえば遺書の中の「純白」という語彙に言及してはどうか。

③の解答例にある「胸がしめつけられただろう」,「自分だけに託された秘密に責任を感じ」は常識の範囲内の想像である。「先生に代わって奥さんを守らなければならないとも感じたかもしれない」もこの書き方では想像に過ぎない。確かに物語は先生の遺書で終わっており，遺書を読んだ青年がその後何を思い，どのように行動したのかは書かれていないため，読者はそれを想像するしかない。まさに「学習の目的」に沿った問題だが，想像したことを述べるだけでは論理的な解答にならない。そもそも問五全体の「まとめてみよう」という指示の出し方があいまいである。何故そう思ったのか，その「根拠」を説明するよう指示すれば良いのではないか。以下に，より適切と思われる解答例を示す。「物語を通して青年は先生に憧れと敬意を抱き続けていた一方，どこか憂鬱で謎を秘めた先生の様子を訝っていた。だから遺書を読むことで納得した点もあろう。青年は他人の感情に寄り添うことのできる人間として描かれているため，先生と自殺したＫに深く同情したに違いない。また先生の奥さんと差し向かいで話したときの様子（「上　先生と私」）を思い出し，彼女の今後のことも心配したに違いない」。

4.「言葉と表現」（単元末の問題）

本文を読んで関心をもった事柄について，八〇〇字程度の文章にまとめてみよう。

【解答例は省略】

しばしば学校の国語の授業で出される課題である。何をどのように書くかは生徒の自由に任されており，一見取り組みやすい。だが具体的な指示がないため，生徒は悩むことになる。まず,「まとめる」という指示では，書くべきなのが論述文なのか，感想文なのか，それとも単なる要約なのか不明である。

フランスのメソッドで言えば，この課題は実は「テクスト解釈」に似ている。自分で問題を提起し，それに答えることが求められるからだ。すなわち解答するには第１部で示したような分析的読解を行えば良い。「関心をもった箇所」を 50 行程度選び，文を一つ一つ分析する。そうして問題を提起し，文中の証拠・分析手段・解釈からなる分析的読解の表を作り，二つか三つの共通項目を見つけ，問題提起に答えるためのプランを立てる。それからイントロダクショ

ンと結論を含め，文章を作成するのである。しかし日本の学校ではそのようなテクスト分析の方法を学ばないため，高校生たちはすべて自分で考えなければならない。

『教科書ガイド』には二つのヒントが与えられている。一つ目は，「私とKの関係性が，お嬢さんへの恋愛感情によってどのようなものになったかを考慮して，関心事項をあげてみよう」である。ここでは一つの問題が提起されている（「私とKの関係性が，お嬢さんへの恋愛感情によってどのようなものになったか」）。もし分析的読解のメソッドを身につけていれば，問題が与えられている分だけプランと文章作成の段階へスムーズに移行できよう。

ヒントの二つ目は「死や自殺というテーマについても関心をもって，自分なりの考えを簡潔に述べてみるのもよいだろう」である。これでは死や自殺と関係があれば何を書いても良いとも取れる。つまり小説そのものの分析から離れた作文になるおそれがある。せめて「『こころ』の登場人物の言葉や行動に基づくこと」，「他の文学作品に言及しながら」のように方向を限定すべきであろう。また，「自分なりの考えを述べる」という課題は第1部の「授業計画」中の作文課題に似ており，それを参考にして「論理的に」という注意を加えるべきではないか。尚，解答例は「～について考えさせられる」「苦しみぬいてでも生き続けていく勇気をもってほしかった」「非常に残念でならない」といった文章を多用し，「感想文」に近い。さらに「打開策はある。一言［先生が］自分の想いを友［K］に告げることだ。」とあるが，それが可能であったならばこの小説は成立しない。

終わりに

『高等学校現代文B』の練習問題を検討する限り，日本の国語教育においては登場人物の感情に共感することがいかに重要であるかが分かる。そして第2部冒頭で引用した「学習の目的」を文字通り理解するなら，国語の授業はほとんど道徳の授業に近い。そこまで言わずとも，日本の小説読解の授業では，フランスのようにテクスト解釈の文章が書けるようになることは初めから目的とされていない。「～などについて考えを深める」「～を読み取る」という表現がそれを象徴しており，与えられた問もしくは自分で立てた問に答えさせるフランスのメソッドとは大きく異なる。

そうであれば，両国の練習問題やメソッドを比べること自体意味がないかもしれない。一方が他方のメソッドをそのまま取り入れるということにも無理がある。

しかし日本の国語教育にとって，フランスのメソッドは自分の考えを「論理的に表現する」ための教育方法として参考になるのではないか。登場人物の論理的ではない感情を説明する方法は論理的であり得る。第１部で取り上げた分析的読解は高度なメソッドだが，決して高校生に文学研究者と同レベルの論述文を要求しているわけではない。何よりも，どのようなことをどのような手順に従って書けば良いかが明らかであり，メソッドを身につければ大多数の生徒が自分なりにテクスト解釈の文章を書けるようになる。

そしてメソッドが確立していれば，指示の出し方も明確になる。さらに採点基準も同様である。日本の国語教育のもう一つの問題は，作文を含めた記述式問題の採点基準が曖昧な点であろう。登場人物の心情を理解するという目的そのものは良いとしても，生徒はどのようにそれを証明し，教師は何を根拠に採点すれば良いのか。しかも答えが一つしかないとは限らない。採点基準が明確に示されなければ，生徒は何をどう書けば良いかが分からない。そして大学生になっても論理的な文章の書き方が分からないという状態が続く。こうした状況を改善するためにも，フランスの国語教育の方法[18]を日本の教育現場に紹介する意義はある。

本論は，フランスのオート・サヴォア県アンヌマス市グリエール高校国語教員であるカミーユ・チボー氏の協力を得て実現した。この場を借りて謝意を表する。（Cet article a été réalisé en collaboration avec Madame Camille Thibault, professeur de lettres modernes au lycée des Glières à Annemasse en Haute-Savoie. Je tiens ici à la remercier pour toute l'aide qu'elle m'a apportée.）

《注》

（１） 本論執筆者は法政大学の「基礎ゼミ」という授業を開講している。
（２） 日本の「国語」に相当する科目は原語で《français》，すなわち「フランス語」という。だが「フランス語」と記すと「外国語としてのフランス語」と混同されやすいため，本論では「国語」に統一した。
（３） 原語は《lecture analytique》。
（４） 普通科は文学系，科学系，経済・社会系の各コースに分かれている。
（５） 高校の国語では，テクストだけでなく画像と映像の分析も必修課題に含まれる。

（6）　原語では《problématique》。本論では場合に応じて「問題提起文」,「問題提起」と訳した。
（7）　原語は《séquence》。一つの séquence は 10 回前後のレッスンで構成される。
（8）　原語は《baccalauréat》。中等教育（高等学校までの教育）修了を認定すると同時に大学入学資格を付与する。合格すると基本的にどの大学にも入学できる（『フランス教育の伝統と革新』, 152 頁より）。
（9）　原語は《question sur un corpus》。「資料の総括」とは数種類のテクストを読み，それぞれの要点を把握し，それらを一つのテクストに構成し直すという課題である。一つ一つのテクストを別々に要約するのではない。
（10）　原語は《écriture d'invention》。「創作作文」とは与えられたテクストにもとづき，指示に従って文章を創作するという課題である。ここではテクストは「先生の遺書」の一部，指示は「先生の手紙（遺書）への返事を考えなさい。その際先生の遺書および第 9 回の学習内容に依拠すること」である。そこでたとえば「先生は～と仰っていたのに何故自殺したのですか」／「『ボヴァリー夫人の』のエンマと異なり，先生が～の問題を乗り越えたのは賞賛に値すると思います。しかし～」のような文章を書く。言うまでもなく，手紙の形式に従って文章をまとめなければならない。
（11）　原語は《commentaire littéraire》。
（12）　原語は《dissertation》。課題テクストの他，これまでに読んだことのある文学作品に依拠しながら，与えられた問に答えるべく文章を作成する。
（13）《La lecture analytique consiste à construire et à formuler une interprétation du texte.》（*L'écume des lettres, Français seconde, livre unique,* Hachette, 2011, p. 414.）
（14）　原語では《Vous commenterez le texte de Soseki Natsume.》
（15）　上記解答例（テクスト解釈例）55 行目から 59 行目にかけての「そして意外性を表す表現～醸し出す」の一文。
（16）《Les notions propres au récit》, *Terres Littéraires 1ère,* pp. 424-439.
（17）『明解現代文 B』, 三省堂，164 頁。
（18）　バカロレアの問題は記述式であるため，学校で課される宿題や試験もすべて記述式（ないし口頭の試験）である。教員はそれらを採点し，成績評価を行う。その採点基準は客観的かつ公平だと教員・生徒双方に了解されている。本論では扱えなかったが，採点の問題も日本の教員にとって大いに参考になるであろう。

参考文献

「こころ」,『高等学校現代文 B』, 三省堂，2015 年，170-197 頁
「こころ」,『明解現代文 B』, 三省堂，2015 年，138-165 頁
「こころ」,『精選現代文 B』, 三省堂，2015 年，150-175 頁
「こころ」,『教科書ガイド ── 三省堂版　高等学校現代文 B　完全準拠』, 文研出版，2014 年，126-139 頁
細尾萌子,「第 3 部第 1 章　バカロレア試験制度」,『フランス教育の伝統と革新』, フ

ランス教育学会編，大学教育出版，2009 年，152–160 頁
《*Lecture analytique* (*1*) (*2*)》, *L'écume des lettres, Français seconde, livre unique,* Hachette, 2011, pp. 414–419
Terres Littéraires 1ère, Français, Livre unique, sous la direction de Xavier Damas, Hatier, 2011, pp. 370–399, 424–439.

（フランス国語教育，フランス文学／法学部教授）