

『よだかの星』の〈教材価値〉と授業構想の探究 － 〈語り手〉に着目するとはどういうことか－

齋藤 知也

1. 『よだかの星』について

宮沢賢治『よだかの星』は、小学校から高校まで、長年教材として用いられてきた。但し、近年では、多くの教科書で採用されている状況ではない。管見の限り、現在では、第一学習社「高等学校改訂版 新編国語総合」(2017年度改訂)に収録されているのみである。

私はこの作品に魅せられる一方、授業で扱う難しさも感じてきた。私が担当したのは、中学生や高校生、大学の一般教育科目での授業だったが、生徒や学生も作品の世界に入ってきていると感じてはいた。だが、「お日さま」や「お星さま」に「連れてってください」と頼む願いは全て拒絶されたのにもかかわらず、最後に「よだかの星」が生まれるのはなぜなのか、その理路を解明できないもどかしさが、授業者としての私の壁になっていた。

本稿では、その理路に学習者と共に迫るための授業構想を立てていきたい。そのためには、学習者や私がなぜこの『よだかの星』に魅せられるのか、〈教材価値〉の探究があわせて必要になる。手がかりとして、〈語り手〉の〈語り〉という観点から迫りたい。その理由は、以下の四点である。第一に、「よだか」が「お日さま」や「お星さま」に「連れてってください」と頼むことになるおおもとの原因には、鳥の世界(以下「トリ共同体」と呼ぶ)において「よだか」が居場所を喪失させられようとしている危

機の問題があり、そのような「トリ共同体」が抱える問題を、〈語り手〉は語っていると考えるからである。第二に、なぜ〈語り手〉は「山焼けの火」を繰り返し語るのかという考察が必要になると思われるからである。第三に、「連れてってください」と頼む「よだか」に対する、「お日さま」や「お星さま」(以下「天体共同体」と呼ぶ)の対応、及び「よだか」が頼みに行く際の言葉や意識にも、〈語り手〉の仕掛けがあると感じるからである。第四に、「よだか」の頼みは全て拒絶されたにもかかわらず末尾で、〈語り手〉が「そしてよだかの星は燃え続けました。(中略)今でもまだ燃えています。」と語ることに深い謎を感じるからである。

これらについて、「なぜ?」「どういうこと?」という自問自答を行い、先行研究にもあたりながら、自分の〈読み〉をつくっては壊し、再構築していくという過程と、それが学習者にとっていかなる意味を持つかということの考察が、〈教材価値〉の探究ということになり、授業構想の足掛かりとなっていく。但し、紙幅の関係及び私自身の現時点での限界から、膨大な文学研究史との関係で『よだかの星』をどう読むべきかを論じることについては別稿としたい。とは言っても、〈教材価値〉及び授業構想を論じることは自身の〈読み〉抜きではありえないので、可能な限り現時点での〈読み〉を展開しつつ、残された課題に言及したいと考える。なお

本稿における作品の引用は、先行研究論文における引用部を除き、前掲第一学習社「高等学校改訂版 新編国語総合」所収のものに拠る⁽¹⁾。

2. 文学教育界における『よだかの星』の先行研究をめぐって—太田正夫氏の実践、丹藤博文氏の実践、丹藤実践に対する須貝千里氏の批判

『よだかの星』には先行研究が極めて多いが、先述した理由で本稿では全体像に触れない。だが文学教育史の領域で、『よだかの星』をめぐる重要な議論があり、視野に入れておきたい。

まず「十人十色を生かす文学教育」を提唱した太田正夫氏は、「よだかに死を決意させるに至ったものが、生の矛盾であり、それを気づかせるに至った遠因がよだかのみにくさにあったとしたら、よだかにとって美しくなりたいという欲求はまさに切実であり、根源的であると言わなければならない。「灼けて死んでもかまいません。わたくしのようなみにくいからだでも灼けるときには小さなひかりを出すでしょう。」はこのような必然性の重さをもって出てきているゆえに、一見感傷的のように見えながら、甘美だけに終わっていないのである」⁽²⁾ という教材論を発表後、実践報告「十人十色を生かす文学教育の試み」で、『よだかの星』の実践で生まれた中学三年生の初発の感想43編と第二次感想85編を掲載し、「よだかは勝った。自分自身に勝った。それは根性があったからだ」と読む生徒と、「よだかは敗北である」と読む生徒がいることを紹介した⁽³⁾。更に、「最期を遂げて燐の火のように青い光になっている姿と、結局それは救われていないよだかの姿であると

ということとの、矛盾的なものの同時把握をするという文学性を生徒に持たせるということが必要であると思う」⁽⁴⁾ という教材観を展開した。これらは、田近洵一氏が指摘したように「生徒の素朴な感想を受けとめ、その読みを育てようとするが故に、太田が必然的に行きついた実践的な方式」⁽⁵⁾ ではあるだろう。だが「灼けて死んでもかまいません」という言葉に太田氏が「必然性の重さ」を読むことに、私は同意できない。これは「よだか」が「お日さま」や「お星さま」に「連れてってください」と頼むときに発した言葉であり、この頼みが叶わない以上、逆にこの言葉の内容は問題化される必要があるのではないか。「矛盾的なものの同時把握」というまとめ方も、「連れてってください」という頼みが拒絶されたのに、最後に「よだかの星」が生まれる理路に迫るものとは言えない。

太田実践からおおよそ20年後、丹藤博文氏は中学二年生との実践を基に、『よだかの星』を「両面価値的な解釈あるいは矛盾した読みを誘発するテキスト」とし、「よだかはみにくく生まれるという己れの運命や理不尽な鷹の脅迫に苦悩するが、よだかのその後の命運を決するのは、けっして運命への諦観でもなければ鷹の脅迫でもない。食う一食われる（殺し—殺される）というこの世のシステムに気づき心を痛めたことに因る。よだかは他の鳥によるいじめによって死に追いやられたのではなく、食物連鎖からの解放を望んで自ら死を選択したのである」と解釈、「よだかの煩悶と死はわれわれの生について根本的な反省的思考を迫り、自然や他者との関係性についての洞察へと誘う力を持ったすぐれた作品である」とし、生徒たちの「私はよだ

かは強いと思う。そして弱いと思う。それからやさしいと思う」「よだかはただ逃げただけのずるい奴だという人がいます。わたしは違うと思うので、よだかの強さややさしさという気持ちがつまった心が星になったんだと思います。よだかは死んでよかったかとか、よくなかったかということではなくて、よだかが死を選んだことについてすごいと思います」等の感想をあげて、「読者たちは、よだかの死について賛成するにしろしないにしろ、自分と反対の立場について理解できなかった、ゆるぎなく自分の立場に固執していたわけでもなかった。そこには読みの葛藤があったのである」⁽⁶⁾と論じた。丹藤氏は、太田氏の「よだかの死は是か非か」という「紙上討論」の限界を超えようとし、「両面価値性」という「葛藤」を導いたと私は推察する。

しかしその「葛藤」について、須貝千里氏は以下に示すような根源的な批判を行った。管見では、その批判は、丹藤氏に対してのみならず、それまでの文学教育研究史に対する異議申し立てとしても機能している。須貝氏は、丹藤実践を「この授業における学習者の葛藤は「〈ことば〉の社会的な約束ごと」において了解可能な範囲にとどめられ、他者としての作品の探求には向かわずに、〈わたしのなかの他者〉としての作品との静的な、したがって丹藤の主観的な意図に反して、実体的、固定的な「葛藤」にとどめられてしまっている」とし、「従来の「文学の授業」、あるいは「文学教育」と呼ばれているものの問題点が端的に現れてしまっていることを指摘せざるを得ない」⁽⁷⁾と批判したのである。

ここで、須貝論のなかで用いられている〈わ

たしのなかの他者〉という言葉について、私なりの理解をまず述べておきたい。〈わたしのなかの他者〉とは、文学研究者の田中実氏が、概念としての了解不能の《他者》と峻別した、「自己化された他者」を言い表す用語である。田中氏は、読書行為を、ソシユール以降の広義の言語論的転回や、ロラン・バルトが「テキスト」概念を、自立した実体として捉える「^{アクセプタブル}容認可能な複数性」ではなく、非実体としての概念として捉える「還元不可能な複数性」としたこと⁽⁸⁾をふまえ、その「還元不可能な複数性」という了解不能の《他者》の領域をどう考えるべきかを問題提起した。まず、読書行為でいえば、客体そのもの、作品そのものは、実体ではなく「還元不可能な複数性」の領域、了解不能の《他者》であり、私たちは客体そのものを読むことはできず、「主体が自らの内なる言語体系によって捉えた客体」＝〈わたしのなかの他者〉＝〈本文〉^{ほんもん}を読んでいるとした。しかし同時に客体そのものがなければ、その〈影〉としての「主体が捉えた客体」も現象しないのであるから、「主体」と「主体が捉えた客体」の二項ではなく、「主体が捉えた客体」のその向こうに、「主体」にとって了解不能の《他者》である〈言語以前〉の「〈原文〉という〈第三項〉」が、「ないことはない」という二重否定で「ある」と措定した。そして、〈読む〉とは〈言語以前〉の〈第三項〉に向けて、〈わたしのなかの他者〉＝〈本文〉を〈自己倒壊〉し、〈文脈〉を掘り起こすことと定義した。重要なのはこの三項関係が、近代小説の〈語り〉にも該当することである。近代小説の〈語り手〉が視点人物を等身大に語る時、その視点人物の捉えた対象人物・

世界は視点人物にとっての〈わたしのなかの他者〉であり、同時にその向こうの〈言語以前〉、対象そのものを語ることはできないという、〈語ることの虚偽・背理〉との闘いの問題を抱え込んでいるという提起が、いわゆる物語論とは異なる、〈第三項〉理論と一体の田中氏の〈語り〉論なのである⁽⁹⁾。

私自身も「〈第三項〉と〈語り〉」論に依拠した実践で、小説における〈語り〉と《他者》の問題に着目することが、読者の〈わたしのなかの他者〉の問題を問うことに反転し、了解不能の《他者》の問題が拓かれるという教育論的な意義を実感してきた⁽¹⁰⁾。

「〈ことば〉の社会的な約束ごと」に閉じ込められている従来の文学教育を超えるために、田中氏の《他者》論を受けとめようとしていた須貝氏にとって丹藤論は、『よだかの星』という作品を生徒及び教師の〈わたしのなかの他者〉に閉じ込めている事態を表すものとして看過できなかったのだろう。「〈ことば〉の社会的な約束ごと」に閉じ込められている従来の文学教育とは、私の理解で言えば、生徒や教師などの読者が既成している共同体の価値観を作品にあてはめていく読み方、つまり〈言語以後〉の領域でしか文学作品を読まない授業のあり方をさしている。更に言えば、〈言語以前〉、了解不能の《他者》の領域を抱え込み、「言葉とは何か」「語る・見るとはどういうことか」を考えさせ、国語科の問題性を照らし出すことができるはずの近代小説を、〈言語以前〉、了解不能の《他者》の問題を忌避する国語科教育の枠組みのなかに回収してしまうような文学教育のあり方を示している⁽¹¹⁾。具体的には須貝氏は、丹藤氏が食物

連鎖の問題を重視することに対して、「いままでが被害者の話であるとするれば、なぜこのような加害者の話に展開しうるのかには不透明な部分がある」と疑問を提示した上で、冒頭の「よだかは、実にみにくい鳥です」という〈語り手〉の問題を捉え、「何が「みにくい」か、何が「みにくくない」か」という価値判断は歴史的文化的なものであり、したがって相対的なものである」にもかかわらず、「鳥の仲間」も「よだか」自身も、そして語り手もそのことを絶対的なこととしてとらえている」とし、「登場人物や語り手のレベルの〈わたしのなかの他者〉の問題」を捉え直すことの必要性を指摘した。更に氏は、「羽虫」「甲虫」問題の深層の領域、なぜ「食物連鎖」の問題に「よだか」が「自覚的」になったかを考察、「相対的なものを絶対的なものとしてとらえ生きている「トリ共同体」の無意識に「よだか」自身も支配され、彼が自己の生のイノセンス（無根拠・無意味）性に対して動揺せざるを得ない事態として読み解かれることが求められているのではないだろうか。つまり共同体の中での自分の居場所の喪失が「よだか」に内化されている共同体の論理の帰結であり、そのための自己崩壊が自己の加害者性を逃げ場のない形で浮上させたのである」と問題提起した。なお、須貝氏がいう「生のイノセンス（無根拠・無意味）性」には、「改名を迫られたよだかが共同体の歴史と文化から寸断されてしまう」ことが含まれている。須貝氏は更に「山焼けの火」と「燃えつゞけ」ている「星」になった「よだか」の同質性を指摘すると共に、「山焼け」という現象が自然の現象であるか「トリ共同体」の外部の「人間共同体」に原因するも

のかは分からないが、どちらにしても「トリ共同体」の構成員にとっては関わりのない外部そのものである。しかし、「星」となった「よだか」の火は生まれながらに所属させられてしまっている共同体の無意識の支配を超えていこうとする意志の持続が点火したものである」と異質性も指摘し、「語り手は、共同体が外部の力によって無と化しつつも、外部の力によってあらたに生成されるきっかけをえるという「生」と「死」の動的過程としての「自然の力」に生の本質的なありようを見出し、そこに向かっ

ていこうとする意志の力に生の可能性を見出しているのである」と論じた。

この批判に対して丹藤氏は、「よだかは、他者不在の絶対的な価値観の中に矛盾を見出し苦悶はするけれども、結局は絶対的な異なる次元の世界において存在を確保したに過ぎない。語り手にとっても、「青い美しい光になって」「今でもまだ燃えてる」ること十分なのである。この作品の行為性は、存在の仕方の変更を是とし美とする方向にはあっても、それ以上ではないと思われる」⁽¹²⁾と反論した。

続いて佐野正俊氏は両者の論争を整理し、須貝氏の考えは「文学の読者の「さまざまな読み」、つまり個性とされているものは、高度消費社会、高度情報化社会における「偏差」にすぎない、とする〈個性＝偏差〉論とでも呼ぶべき」ものであり、丹藤実践を「「偏差」にすぎないものをいくら交わしあっても、それは須貝の目指す「葛藤」にはならない」⁽¹³⁾と批評した。また佐野氏自身は、「さて、「よだか」のこの悲痛な願いに対して、「お日さま」を始めとする天体は、あるいは「傍観者的態度」をとり、またあるい

は門前払いの態度をくらわせる。この事態は、須貝の言うように、この段階において「よだか」そして、語り手が、「〈わたしのなかの他者〉の問題」に掘めとられているままだからなのである。」「これらの世界になんらの変革が起きていない以上、「よだか」は「よだかの星」となって、天体の序列の世界における「共同体」の〈序列〉に再び加えられ、地上の世界と天体の世界という二つの世界の構成員から見られてしまうという事態の深刻さこそが読まれるべき」⁽¹⁴⁾と、須貝氏と異なる読み方を展開した。

丹藤氏の「結局は絶対的な異なる次元の世界において存在を確保したに過ぎない」という反論は、「他者不在の絶対的な価値観」と「絶対的な異なる次元の世界」の二つの「絶対」が並列に並べられ、後者がまさに「〈ことば〉の社会的な約束ごと」の範囲内で考察されてしまっていることに問題があり、須貝氏の指摘に応えたものになっていない。また佐野氏による二人の論争の整理は的確なものと思われるが、氏の「よだかの星」が「天体の序列の世界における「共同体」の〈序列〉に再び加えられ」という〈読み〉には、後述するが、私は同意できない。一方、須貝論は「従来の『文学の授業』」として象徴的な意味を持つ「十人十色を生かす文学教育」論とそれを乗り越えられずにいる当時の文学教育の状況を、超えていく営みに思われる。〈読み〉の問題としても、文学研究の領域も含め多くの研究史が「食物連鎖」からの解放という枠に収まって、美醜の問題を取り上げていないことを問題化し、「わたくしのようなみにくいからだ」という言葉に着目、「トリ共同体」の価値観が、無意識のうちに「よだか」にも浸透してしまっ

ている事態や、「山焼け」の「火」と「燃えつゞけ」ている「星」となった「よだか」との同質性」及び「生まれながらに所属させられてしまっている共同体の無意識の支配を超えていこうとする意志の持続が点火したもの」としての異質性を指摘し、新たな地平を照らし出したと考える。

しかし須貝氏の、「山焼けの「火」は、地上の外部の「火」であり、それがわが身に及んだときには共同体の生のすべては一旦は無に期するかも知れない。しかし、それは同時に新たな生そのものとそれが造りだす共同体の生成・成立の始まりともなる可能性を有する。こうした既存の共同体にとっての外部の力の発見は、この作品の語り手にとっての自然の力の発見であり、それが「よだか」が「星」となるという奇跡を実現させた力であり、それは地上の可能性でもある」という指摘は、「お日さま」や「お星さま」に頼むという「飛翔」と、「最後の飛翔」の違いを鮮やかに示したが、この論文が丹藤論への批判を目的とし、単独の教材論として書かれていないこともあり、「最後の飛翔」がそのままでは「よだか」を「星」にさせず、「よだかの最後」の後、「しばらくたって」「よだかの星」となり、美しい青い光となって燃え続ける理路までは解明してはいないと思われる。

この論争の後にも、現在に至るまでさまざまな作品論が発表されている。しかし、須貝氏の「〈ことば〉の社会的な約束事」からいかに作品の読みを解放していくかという問題提起は生かされてきたのだろうか。ここでは詳述できないため別稿とするが、管見の限り、文学教育界だけではなく、文学研究界でも須貝論を受けとめて格闘したものは見当たらない。また私自身の

問いも、須貝論の拓いた地平を踏まえていくなれば、拙稿の冒頭に述べたことから一歩進める必要を感じる。すなわち冒頭の問いに加えて、なぜ〈語り手〉は、天体への頼みが断られた後に「にわかになろしのように空へと飛び上がが」った飛翔でもそのままでは「よだかの星」を誕生させず、「よだかの最後」の後、「それからしばらくたってよだかははっきり眼を開いたときに、「自分のからだがいま燐の火のような青い美しい光になって、静かに燃えているのを見ました」というように語るのかと問わなければならない。つまり、〈語り手〉が語る「よだか」の飛翔には、三つの位相があると言える。第一の位相として「トリ共同体」から離脱し、「遠くの遠くの空の向こうに行ってしまう」と、「お日さま」や「お星さま」に「連れてってください」と頼む「よだか」、第二の位相としてそれらから全て断られ「もうすっかり力を落してしまって、羽を閉じて、地に落ちて行き」、「もう一尺で地面にその弱い足がつくというとき」、「にわかになろしのように空へとびあがり」、「どこまでも、どこまでも、まっすぐに空へ昇って行」く「よだか」、第三の位相として、「よだかの星」となって「自分のからだがいま燐の火のような青い美しい光になって、静かに燃えているのを見」る「よだか」である。それぞれがいかに語られているかに着目し、位相の違いを明らかにすることが求められているのである。

3. 教科書及び指導書における「読まれ方」

ここで教科書の「学習の手引き」及び指導書を検討する。現在『よだかの星』を掲載しているのは前掲教科書のみであり、『よだかの星』

を教材化する見識に私は敬意を持つが、残念ながら「学習の手引き」及び教師用指導書には、これまで検討したような問題意識は見られない。

同教科書「学習の手引き」は、「学習」として「一 「よだか」は、どのような鳥として描かれているか、整理してみよう」「二 「僕はもう虫を食べないで……遠くの遠くの空の向こうに行ってしまうおう」とあるが、ここには「よだか」のどのような考えが表れているか、考えてみよう」「三 「よだか」は、なぜ星になることができたのか、考えてみよう」「四 この作品を読んで、それぞれ感じたことを話し合ってみよう」、「言葉と表現」として「一 次のそれぞれの「まるで」の意味を比べてみよう。

1 足は、まるでよぼよぼで 2 まるで鷹のように見えたことと、3 そしてまるでよだかの喉を引っかいて、「二 本文から直喩表現を抜き出し、それらが読者に与えるイメージについて、考えてみよう」「三 雲の色や山焼けの効果について、考えてみよう」となっている。

教師用指導書では、「学習」の三について「いささか教訓的であっても右のような形でまとめざるを得ないだろう」と添えつつ、「自分の願いを達成するために、他者に依存せず、自分の持てるすべての力を尽くして行動し（折つ）たから」という解説がされている。また「指導上の留意点」では「ただ、「なぜ星になることができたか」ではなく、「なぜ星になったか」あるいは「なぜ星にならなければならなかったか」という問いをたてるならば、生物の生のあり方（弱肉強食・食物連鎖）の苦しさ、みにくさを、「星になる」というイメージで、昇華・浄化さ

せたいという作者の願望が裏にあるということになるか（後略）」と書かれている。また「言葉と表現」の三については「時間経過を表す」「主人公の心理を暗示する」「物語の伏線をはる」などの「解答例」が付されている⁽¹⁵⁾。

ここでは、①〈語り手〉が「よだか」を「なぜ「よだかの星」になるように語ったか」という問題が、作品全体の〈読み〉との関係で問われていないこと、②「山焼けの火」が、「効果」としてのみしか捉えられていないため、「よだか」が「自分のからだがいま燐の火のやうな青い美しい光になって、静かに燃えているのを見ました」と語られることとの関係で問われていないこと、③「お日さま」や「お星さま」などの「天体共同体」のあり方とそれに頼む「よだか」の意識が問われていないことが、大きな問題と思われる⁽¹⁶⁾。その根本は、「みにくい」「みにくくない」という美醜における共同体の価値観を問題にできるかどうか、「みにくい」という言葉と〈語り〉にはらまれる問題を掘り起こせるかということにある。教室の議論を想定するのであれば、前掲論で須貝氏が指摘したように、「山焼けの火」（＝自然）と同様に、「星」になって燃え続ける「よだか」が、共同体の美醜の価値判断あるいは序列の問題を、根源的に問い続けるものとして読者に発見されることを、〈語り手〉によって望まれていると考えるか、あるいは佐野氏が論じたように「よだかの星」となって「天体の序列の世界における共同体の〈序列〉に再び加えられ、地上の世界と天体の世界という二つの世界の構成員から見られてしまうという事態の深刻さこそが読まれるべき」なのか、そのどちらでもない〈語り〉の捉え方かと

いう次元の議論で考える必要がある。これらは私たちにとって、「言葉と差別」、「共同体の価値観を超えていくことの困難さとその対峙の仕方」という問題などをどう考えるか、極めて臨床的な事柄と言えよう。

4. 『よだかの星』における〈超越〉の問題と〈教材価値〉

これまで紹介した議論に学びつつ、この作品において、共同体の価値観の問題とその超え方がどのように語られているのか考察を試み、〈教材価値〉を掘り起こし、教科書の学習の手引きや教師用指導書を超える「読み深めの観点」の提示に繋げたい。

佐野氏は「「燐光の火のやうな青い美しい光」も、「よだかははっきりまなこをひら」いて「自分のからだ」を「見ました」という語りで明らかかなように、「よだか」の目を通しての主観的な認識にすぎない」と論じる。だが私は、「よだか」は、共同体の美醜の序列をも〈超越〉した次元にあるからこそ、「すぐ隣は、カシオペア座」であっても、「自らのからだ青い美しい光となって静かに燃えているのを見」ることができるのだと考える。

先述した三つの位相に分けて考察したい。まず、第一の位相である。「どうか私を連れてってください」という段階では、この〈超越〉は不可能であった。須貝氏が指摘するように「よだか」自身が「私のようなみにくいからだ」という共同体の価値観に搦め取られた自己意識にとらわれているからである。また「焼けて死んでもかまいません」という言葉には、「生/死」という言語による区分けが残存しており、しか

も「生」が優位に立ち、「死」が「連れてって」もらうことの交換になってしまっていることに、無自覚であることが窺われる。別の言葉で言えば、この段階においては、「よだか」は「遠くの遠くの空の向こう」が、自らも無意識に抱え込んでいた内なる序列意識とは無関係に「実体」としてどこかに存在しており、「空」にある「お日さま」や「お星さま」に「連れてって」もらえれば、「つらい」こちら側の生から逃れられるという観念を持ってしまい、「空」と「空の向こう」の違いも自分のなかで混濁していたと思われる。共同体の価値観を脱していこうとする飛翔が、このように共同体の価値観に回収されてしまう、ここに、第一の位相における「よだか」の問題があった。「よだか」は、まず「昼」の天体である「お日さま」に「連れてって下さい」と頼み、それに断られると「西の空のあの美しいオリオン」に頼み、「てんで相手に」されないと、「よろよろと落ちて、それからやっとなふみとまって、もう一ぺんとびめぐり」、「南の大犬座」に頼み、「おまえなんかいったいどんなものだい。たかが鳥じゃないか」と「青や紫や黄や美しくせわしくまたたきながら」言われ、次に「北の大熊星」に頼み、断られると最後に「東から今昇った天の川の向う岸のわしの星」に頼み、断られる。ここで更にいくつかのことに着目したい。一つ目に、「よだか」がまず「昼」の天体である「お日さま」に頼み、断られてから「夜」の天体に頼んでいるということである。ここには「昼」の天体を「夜」よりも上位に置いてしまう「よだか」の無意識な序列観（「鷹」が「よだか」を侮蔑するのと同じ序列観である）が表れているのではないか。二

つ目に「大熊」が「よだか」に対して「たかが鳥じゃないか」という差別的な言葉を発していることである。これは文脈的には「大熊」から「わしの星」に対する差別にもなり、「夜」の星座の間にも、佐野氏が指摘するような序列が窺われる（オリオンを狩人、大犬を猟犬と考えれば、狩る側と狩られる側という読み方もできるかもしれない）。三つ目に「よだか」自身は「オリオンの星」「大犬座」「大熊星」「わしの星」という星座の名前を呼ばないが、「美しい」「美しく」と語られる星である「オリオン」や「大犬」を頼む順番において先にし、そう語られない「大熊星」を後にし、鳥の星座である「わしの星」を最後にしていることである。私の授業経験では、生徒が「よほど金もいるのだ」と言う「わしの星」は「トリ共同体」から金で星になった可能性があることや、「オリオン」には、「あの美しい」というように共同体の中で認知されているような語られ方がなされており、同じく「美しく」「またたく」「大犬」との間にも微妙な差異と序列があるのではないかということが発見された。この頼む順番に、「よだか」を苦しめているはずの共同体の序列（「昼／夜」や「美しい／みにくい」の問題）を、「よだか」自身も内面化してしまっているという問題が表れている。だから、その問題を見据えている〈語り手〉が、この時点で「よだか」の頼みを実現させないのは当然なのである。

続いて第二の位相について検討したい。最初の転機は、「もうすっかり力を落してしまって、羽を閉じて、地に落ちていきました。そしてもう一尺で地面にその弱い足がつくというとき、よだかにはわかになのろしのように空へ飛び

上が」るときから訪れる。第一の位相から第二の位相への転換であり、序列という観念の瓦解、それまでとは異なる飛翔が始まることである。この第二の位相では「よだか」は、序列順に「連れてってください」と頼まないし、「焼けて死んでもかまいません」とも言わない。「のろしのように」という言葉からは、「お日さま」や「お星さま」に「焼」かれるのではなく、自らが「燃える」ということの起点が感じられるのである。これも私の授業経験によるものだが、「名前を改めろ」という「鷹」の脅迫に簡単には屈しない「よだか」には「トリ共同体」の底辺に追いやられている弱者というだけではなく、そのような共同体の在り方に疑問をもつ感性もかいまみえるという意見を出した生徒がいる。おそらく、他の鳥たちにはない、共同体の価値観を超えていきたいという潜在的な志向性が、「のろしのように空へ飛び上が」ることとして、実現したと考えてよいと思われる。それは、それまでの「トリ共同体」の価値観に回収されたままでの「頼み」を放棄することによって、逆に「よだか」が本来持っていた共同体の価値観を超えたいという潜在的な志向性に着火が起きたと言ってよいだろう。「もう山焼けの火はたばこの吸い殻のくらいにしか見えません」とは、地上の「トリ共同体」を焼き払う力をもった「山焼けの火」を必要としないところに「よだか」が進み出て、「よだか」自身が「のろし」＝「火」のようになっていることを意味していると思われる。ここでは「よだか」はただ、「昇って昇って」いくだけである。しかも、〈語り手〉が「よだか」の姿を、「わしが熊を襲うときするように」「その声はまるで鷹でした」のように、言語がつく

りだす「序列」(「大熊／わし」)を転倒させたり、同じく言語による区分け(「鷹／よだか」)を曖昧にしたりするように語っていることにも、着目する必要がある。つまりこの飛翔はそれまでと異なり、「よだか」が囚われていた共同体の価値観に基づいた序列意識から一歩抜け出した飛翔であり、それは「天体共同体」に断られたことで可能になったものなのである。だが、同時に〈語り手〉がこの段階でも、「よだか」を「遠くの遠くの空の向こう」に到達させないことに注意する必要がある。おそらく、「よだか」が内なる序列意識のまま「連れてってください」と頼むことを断念したとしても、「どこまでも、どこまでも、まっすぐに空へ昇って」くという「空」へ、「昇って」という明確な方向意識をもっているからである。この方向意識は「よだか」の内なる言語によってなされているものである。この内なる言語が残る限り、「よだか」は、言語によって序列化された「天体共同体」が存在する「空」(＝〈言語以後〉)と、「遠くの遠くの空のむこう」(＝〈言語以前〉)を混同し、自らを、「遠くの遠くの空の向こう」と隔てることになるのではないか。そして、「よだかは羽がすっかりしびれてしまいました。そして涙ぐんだ目を上げてもう一ぺん空を見ました」という段階でも、まだ「空」が言語により意識されていることを表すが、これが「鳥」としての「最後」と言えよう。

最後に第三の位相についてである。「鳥」としての「最後」の後、「もうよだかは落ちているのか、昇っているのか、逆さになっているのか、上を向いているのかも、わかりませんでした」と語られている。ここには、先述した内な

る言語による方向意識という区分けすらも消えている。ここから第二の位相から第三の位相への転換が始まるといってよいだろう。「よだか」の内面は「心持ちは安らかに、その血のついた大きなくちばしは、横に曲がってはいましたが、たしかに少し笑っておりました」と外側から語られる他には、語られない。「少し笑っておりました」をどう読むかは、現時点での私にとって難問で、詳細は別稿で論じたい。しかし、〈語り手〉はここでは、「生／死」の問題を含めて、「よだか」の内なる「言語」がつくりだす区分け、〈わたしのなかの他者〉の世界は瓦解していることを語っていると考える。内なる序列意識に基づいた「連れてってください」と頼んだことは勿論、自力で「空」に昇ろうとしたことも含めて〈わたしのなかの他者〉の世界でのことである。だが〈わたしのなかの他者〉の世界を突き詰め切り、その限界に行きつかなければ、その〈外部〉＝向こうも、表れてこない。だから、この「笑い」は、〈わたしのなかの他者〉を突き詰め切り、限界に行きついたことから生まれるものなのだと思う。つまり、〈語り手〉は「よだか」に、内側から共同体に回収されていた価値観を掘り崩させたのではないかと考える。そして先述した「羽がしびれてしま」い、「もう一ぺん空を見」たときが「鳥」としての「よだか」の最後、そこから先はもう「トリ共同体」の一員ではない。ならば「天体共同体」に組み込まれてしまったのか。私は違うと考える。「自分のからだがいま燐のような青い美しい光になって、静かに燃えているのを見ました」というように、「よだかの星」は単に光るだけでなく自ら「燃えている」のであり、こうした他の星座と差異化する

〈語り〉を重視すれば、「天体共同体」をも〈超越〉する存在として、〈語り手〉は「よだかの星」を語っていると言える。

こうした考えに対しては、〈語り手〉は、最後に「よだかの星」と名づけ、「すぐ隣はカシオピア座」と語っており、これは「天体共同体」の一員に組み込まれたことを表しているのではないか、という反論があるだろう。このような議論が起きること自体は、授業にとって望ましいことだと思う。しかし、我々が一見するだけ（既存の共同体の言語体系＝〈ことば〉の社会的な約束ごと）で捉えるだけ）では、序列づけられた「オリオン」や「大犬」、あるいは有名な「カシオピア座」は見えても、その他の散乱する星々として埋没してしまうもののなかに、〈語り手〉は「よだかの星」を、既存の言語によって序列づけられた「天体共同体」を超えるものとして読み手に発見されることを求めて、「よだかの星」と名づけ、「カシオピア座」の隣に置いたのだと私は考える。なぜなら、「カシオピア座」も含めた他の〈言語以後〉の序列づけられた既存の「天体共同体」の星座とは異なり、〈語り手〉は、「よだかの星」を、「遠くの遠くの空の向こう」という「生／死」をも超えた〈言語以前〉の領域を覗き込んだ上で「よだか」に生み出させ、「燃えている」ものとして語っているからである。

更に、須貝氏は「星」となった「よだか」の「火」は、「生まれながらに所属させられてしまっている共同体の無意識の支配を超えていこうとする意志の持続が点火したもの」として、「山焼けの火」との異質性をも指摘したが、私も「真っ赤に燃える」「山焼けの火」に対し、「青い美し

い光になって」「静かに燃えている」「よだかの星」は、他を燃やす暴力性ではなく、自ら静かに燃え続け、発見されることを求めているという意味で、異質性を持っていると考える。また、「もう山焼けの火はたばこの吸殻のくらいにしが見えませんか」という〈語り〉と対比的に、「今でもまだ燃えています」と語られる「よだかの星」は、「読み手」がいる限り「燃えてい」という、永続性をもったものになっている。

さて、そのように考察していくと、須貝氏が冒頭の「よだかには実にみにくい鳥です」という〈語り手〉を、共同体の価値観に回収されていると論じた指摘についても、再検討する必要があるのである。冒頭の〈語り手〉に着目することは極めて重要な発見でありそれまでの研究と実践を超えるものであったと私は捉えている。しかしそれを踏まえた上で、私はこの〈語り手〉ははじめから、「みにくい」という価値判断を「絶対的なこととしてとらえてい」たのではなく、〈葛藤〉しつつ語っていたのではないか、と現在は考えるようになっている。丹藤氏、須貝氏、佐野氏の議論のキーワードの一つであった「葛藤」の問題を、「〈語る〉ことの〈葛藤〉」を〈読む〉こととして捉え直したい。〈語ること〉は全て〈わたしのなかの他者〉の問題を抱え、それだけならば、共同体の価値観に回収されるかもしれない。しかし、この〈語り手〉は先述した田中氏の指摘する〈語ることの虚偽・背理〉の問題に冒頭から自覚的で、「（よだか）みにくい」という「歴史的文化的」な位置を語るだけではなく、「よだか」や、「鷹」や「お日さま」や「お星さま」たちに「直接話法」で語らせることによって、「よだか」は「ほんとう

にみにくいのか」、「みにくい」というのは誰がどのように決めるのか、もし、「みにくい」という言葉がなかったら〈みにくいもの〉もないのではないか？」等々の疑問の目を読者に生じさせるように、語っているように思われる。また、言語で構成される共同体の価値観や序列に苦しめられているはずの「よだか」が、その価値観や序列を無意識のうちに内面化してしまっているという問題を、読者に発見させるように語っているように感じられる。更にその問題を超越していくために、〈言語以前〉という〈超越〉にいかに向かい、語りえぬものをいかに語るかという闘いを、〈語り手〉が実践していると私は考える。〈語り手〉は「みにくい」という共同体の美醜の次元に属する言葉を用いつつ、「山焼けの火」という共同体の外部の力に照らされされることによって、また「よだかの最後」の後に「はっきり眼を開きました」という「生／死」を超えた次元を語ることによって、更に「今でも燃えています」という時を超えた〈語り〉によって、〈言語以前〉＝〈語りえぬもの〉＝〈超越〉を語ろうとしているのではないか。そして、その〈語り〉が、やはり共同体の価値観に苦しめられながら自らも無意識のうちにそれに回収されてしまっている私たち読者に、世界を新たなものとして発見させる魅力を感じさせるのではないだろうか。『よだかの星』は、〈言語以前〉の問題を抱え込み、「語るとはどういうことか」「対象を捉えるとはどういうことか」を考える〈言葉の教育〉のために、豊かな〈教材価値〉を持つと考える。

5. 授業の目標と構想

これまで論じてきた〈教材価値〉を生かし、授業構想を考えたい。私の〈読み〉はいくつかの点でまだ定まりきらないが、学習者と共に探究するという観点から提起したい。なお、小学校から高校まで教材化できるが、この案は、新しい高等学校学習指導要領国語「文学国語」を念頭においている。また目標の立案の基本的な考え方については、須貝千里「〈困った質問〉に向き合って—文学作品の「教材研究」の課題と前提—」及び難波博孝「第三項理論に基づいた授業の姿—問い続ける学習者を育てる」⁽¹⁷⁾から学んでいる。

教育の目的

自己や他者、世界を問い続ける存在になる。

単元（題材）の目標

「読むこと」の知識・技能

「山火事」と「山焼けの火」が語り分けられ
ことの意味について理解する。

「思考力・判断力・表現力等」

① 〈語り手〉が、「トリ共同体」と「天体共同体」
をどのように語っているかについて、捉える。

[精査・解釈①]

② 「連れてってください」とお日さまやお星さまに頼む「よだか」の願いはなぜ叶わないのか、それにもかかわらずなぜ最後には「よだかの星」が生まれるのか、考える。

[考えの形成、共有①]

「学びに向かう力」（主体的に学習に取り組む態度）

『よだかの星』という作品が、私たちにどのような問題を投げかけてきているのか、作品論を書いた上で、交流し、討議する。

『よだかの星』の単元提案（全10時間）

第0次 教育の目的への誘い

これまで読んだ賢治の作品をあげさせ、印象に残ったことを発言してもらう。またタイトルの「よだかの星」に注目させ、「よだか」がどのような鳥なのか、写真を見せる。

第1次（2時間）

作品を通読し大意をつかむ。「山火事」と「山焼けの火」の使い分けの問題など、主として表現について学習者が気になることや授業者から考えさせたいことを出し合い、「初発の感想」「みんなで考えたいこと」を書き、提出する。

第2次（5時間）

学習者の「初発の感想」を共有し、学習者が感じている疑問点（皆で考えたいこと）と授業者が考えさせたいことをすりあわせ、読み深めの観点を提示し再読に向かう。

例えば、以下のような観点が考えられる。

- ① 「たとえば、ひばりもあまり美しい鳥ではありませんが、よだかよりは、ずっと上だと思っていましたので……」という〈語り〉から、どのような問題が見えるか。
- ② 「鷹」と「よだか」の「名前」をめぐるやりとりは、どのような問題を持っているか。
- ③ 「遠くの遠くの空の向こうに行ってしまうおう」と「よだか」が思うのはなぜか。それは「よだか」にとってどのようなところとしてイメージされているか。
- ④ 「かわせみ」に「遠くの山火事」に映るものが、「よだか」に「山焼けの火」に見えるのは、なぜか。
- ⑤ 〈語り手〉は「お日さま」や「お星さま」を

どのようなものとして語っているか。〈語り手〉が「連れてってください」と頼む「よだか」の願いを叶えさせないのはなぜか。

- ⑥ ⑤にもかかわらず、〈語り手〉が最後に、「よだかの星」が生まれることを語るのはなぜか。「よだかの星」は、どのようなものとして語られているか。

第3次（3時間）

第2次まで学んだことを振り返り、作品を読み、作品論を書く。冊子にして全員で共有し、授業を通して自らの読みがどのように深まったか、他の作品論から考えさせられたことは何か、『よだかの星』はどのような問題を提起しているかについて、話し合う。また、授業の流れの中では生徒が表出できなかった意見を意識的に拾い上げ、検討する。

上記の目標や授業計画では、〈語り手〉に着目することが要である。だが、その際、高等学校学習指導要領「文学国語」の指導事項である、「語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること」の内実は問われなければならない。高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編では、「語り手の視点とは、詩歌や物語や小説などを語る者（語り手）の視点のことである。物語や小説が客観的な外部の視点から語られる時、語り手の視点から語られることになる。語り手が登場人物の一人であったり、登場人物の心理を説明したりするときに語り手の視点は「登場人物の視点」と重なる。このような語り手の視点を吟味することは、物語や小説などを深く理解することにつながる。複数の登場人物の「視点」の違いを意識することによっ

て、多面的・多角的なものを見方を獲得することにもつながり、文章の深い意味付けが可能になる。」と「解説」されている。しかしこの考え方では、「語り手」と「語り手が捉えた対象」という二項しかなく、その向こうの対象そのものという〈第三項〉の概念との関係で〈語る〉という行為を捉えることはできない。『よだかの星』という近代小説では、先に田中氏の「〈第三項〉と〈語り〉」論で言及したように、〈語り手〉が視点人物「よだか」を通して捉えた対象は「よだか」にとっての〈わたしのなかの他者〉であり、同時にその向こうの〈言語以前〉、対象そのものを語ることはできないという、〈語ることの虚偽・背理〉との闘いの問題と対峙している。つまり、〈語り手〉がいかに〈言語以前〉への闘いを挑んでいるかを読まなければ、末尾に「よだかの星」を語る力学が見えてこないのである。このような問題においても、「〈ことば〉の社会的な約束ごと」のレベル(=〈言語以後〉)でしか小説を読まないという問題をいかに超えていくかが、問われていると言えよう。

授業の最大のポイントは、「学びに向かう力」における『『よだかの星』という作品が、私たちにどのような問題を投げかけてきているのかについて探究する』ことにある。しかし、そのためには「かわせみ」には「遠くの山火事」としてしか見えない出来事が、なぜ「よだか」には「山焼けの火」と見えるのかという考察を通して、「トリ共同体」のなかにおける「よだか」のまなざしの独自性や、「山火事」と「よだかの星」が共に燃えているという意味での共通性と異質性に着目させることがまず、求められる。更に、〈語り手〉が「トリ共同体」を「よだか

よりは、ずっと上」の「は」で示されるような「美しい／みにくい」という言語による「序列」の問題を抱え込んでいる共同体として語っているのと同様に、「天体共同体」にも「昼(お日さま)／夜(お星さま)」や「オリオン／大犬／大熊／わし」という序列があるものとして語っていること、更には「私のようなみにくいからだ」という「よだか」の言葉や、「連れてってください」と頼みに行く順番に着目し、「よだか」自身も、自らを苦しめている「序列」の問題を内面化してしまっており、その段階では救われようがないことを読んでいく必要がある。その上で、最後の段階では「もうよだかは落ちているのか、昇っているのか、逆さになっているのか、上を向いているのかも、わかりませんでした」というように内なる言語が消えた末に、「生／死」の区分けすらも超えた〈言語以前〉を折り返すという〈語り〉を経て、「よだかの星」が「今でもまだ燃えています」という永続性と共に誕生したのであり、まさに「読み手」による発見が望まれていることなどが考察されていく必要がある。但し、生徒の〈読み〉を私の〈読み〉に近づけることを目的とはしない。勿論、私も授業者として、また教室のなかの一人の読者として、自らの発見に生徒をいざなおうとする営みを否定できないが、同時に私の〈読み〉も授業において私自身が問い続けなければならない対象であり、生徒からも想定を超えた問いかけや考えが出されると考えておくべきである。〈語り〉を読むことでどういうことが見えてくるかという問いを投げかけ、一人ひとりが〈読み〉を創り、差し出し合い、それぞれ自らに照らして考えていくことが授業の目標であり、その意

味や意義は、一人ひとりにとって個別的なものとして現象する。授業者も自らの教材研究を〈わたしのなかの他者〉と自覚し、それを壊し、再構築する構えで授業に臨む必要がある。私たちは『よだかの星』を読むことで、自らの認識が言語で構成され、共同体の価値観の内面化というかたちで序列のまなざしを無意識に抱えていることに気づき、その向こうに想定される〈言語以前〉、了解不能の《他者》の問題について考えることを要請されていくことになる。

【注】

- (1) 教科書本文と『新校本 宮澤賢治全集』（筑摩書房 2009・3）所収のものでは、漢字の表記に違いが見られ、〈読み〉に影響を与えるかもしれないと思われることもある。だがその問題も別に考えることとし、本稿では教科書収録のテキストでの可能性を探っている。
- (2) 太田正夫「宮澤賢治『よだかの星』（文学教材研究）」（『日本文学』1965・1）
- (3) 太田正夫「十人十色を生かす文学教育の試み」（法政大学国文学会「日本文学誌要」1966・3）
- (4) 太田正夫「作品論 宮澤賢治『よだかの星』— 矛盾的なものの同時把握」（『想像力と文学教育』三省堂 1971・9）
- (5) 田近洵一『増補版 戦後国語教育問題史』（大修館書店 1999・5）
- (6) 丹藤博文「読むという葛藤—『よだかの星』の実践」（『日本文学』1997・8）、後に、『他者の言葉—文学教育における批評行為の成立』（学芸図書 2001・3）に収録
- (7) 須貝千里「『遠くの遠くの空の向ふ』へ—丹藤博文の『よだかの星』実践を検討する」（『日本文学』1999・12）なお、以下の須貝氏の論文の引用は全てこれに拠る。
- (8) ロラン・バルト「作品からテキストへ」（『物語の構造分析』花輪光訳 みすず書房 1979・11）
- (9) 「『読みの背理』を解く三つの鍵—テキスト、〈原文〉の影・〈自己倒壊〉そして《語り手の自己表出》」（『国文学 解釈と鑑賞』至文堂 2008・7）、「断層Ⅳ—第三項という根拠」（『日本文学』2008・3）、「近代小説が始まる—〈知覚の空白〉、〈影と形〉、〈宿命の創造〉」（『日本文学』2009・3）等の田中実氏の論考を参照されたい。
- (10) 拙著『教室でひらかれる〈語り〉—文学教育の根拠を求めて』（教育出版 2009・8）
- (11) 国語科教育は、了解不能の《他者》の問題を排除するようにつくられてきたと私は考える。このことは、拙稿「学習者を〈語り〉と《他者》の問題にいざなう—『ことばとは何か』（内田樹）と『羅生門』（芥川龍之介）の教材性—」（『山梨大学国語・国文と国語教育』2020年2月）でも論じたが、上田万年が「言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉体上の同胞を示すが如く、精神上の同胞を示すものにして、之を日本国語にたとへていへば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし」（『國語のため』（『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』筑摩書房 1968・12）初出は『國語のため』富山房 1895・6）と述べたように、「国語」が「同胞」として「伝え合う」ことができるものとして設定され、それと一体に「国語科」が誕生したという問題と繋がりが、新学習指導要領に至るまで継続されている。対して、「対象を捉えるとはどういうことか」

- という問題を内包する近代小説を用いた文学教育は、了解不能の《他者》の問題を顕在化させるものとして機能するはずである。だがそれも、須貝氏の指摘する「ことばの社会的な約束ごと」の範囲内で扱われれば、国語科教育の制度性に吸収されてしまう。
- (12) 丹藤博文「「よだかの星」あるいは絶対的存在への欲望」(「日文協 国語教育」1999・12)、後に『他者の言葉－文学教育における批評行為の成立』(学芸図書 2001・3)に収録。
- (13) 佐野正俊「須貝・丹藤論争を読む(「日文協 国語教育」第30号を受けて)－「読むという葛藤」と『『他者』の交差による、『^{トウフル}葛藤』』(「日文協 国語教育」2001・3)
- (14) 佐野正俊「宮澤賢治「よだかの星」の教材性をめぐって－天体の〈序列〉に加えられる「よだか」の問題」(「日文協 国語教育」2002・7) なお、傍点は佐野氏が付けたものである。
- (15) 第一学習社「改訂版 新編国語総合(平成29年度版) 指導と研究」執筆者は山内修氏。
- (16) これらのことは教科書や教師用指導書につきまとう限界のように思われるかもしれないが、研究成果を反映したのものもある。例えば過去の教科書だが、角川書店『高校生の現代文』(1998年検定済)は『よだかの星』を教材化し、その指導資料は無署名だが須貝論を踏まえ、「よだか」には「山焼けの火」と映るものが「かわせみ」には「山火事」としか見えていないことを指摘している。授業者を考えさせる教師用指導書として貴重である。
- (17) 共に、田中実・須貝千里・難波博孝編『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』(明治図書 2018・10) 所収。