学校法人 松翠学園
滋賀文教短期大学
SHIGA BUNKYO JUNIOR COLLEGE

《報告》国文学科
近現代文学ゼミにおける演習発表の事例と〈ゼミ風景を再現する〉取り組みについて―短期大学で文学を通して何を学ぶのか―

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-05-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本庄, あかね メールアドレス: 所属:
URL	https://s-bunkyo.repo.nii.ac.jp/records/120

《報告》国文学科 近現代文学ゼミにおける演習発表の事例と〈ゼミ風景を再現する〉取り組みについて
―短期大学で文学を通して何を学ぶのか―

本庄　あかね

抄録：本稿は、本学国文学科で開講する近現代文学のゼミについて、その取り組みを紹介するものである。ゼミにおける演習発表の一事例として、有島武郎「一房の葡萄」を扱った発表回を取り上げ、中等教育の国語科で行われる物語内容を中心にした読解から、作品がどのように構築されているかという物語言説を重視した読解へと転換させる、指導の試みの具体的な様相を記述した。また、ゼミの学習成果発表の取り組みについても述べ、授業報告とした。このようなゼミの実践に基づき、短期大学において文学を学ぶことの意義を考察した。

キーワード：ゼミ、文学教育、有島武郎、「一房の葡萄」、主体的、対話的な深い学び

一、はじめに

本学国文学科では、学生が主体的に関与して専門分野を学ぶゼミ形式の授業を開講しており、ゼミは学科を特色づける授業の一つとなっている。令和四年度は、古典文学、近現代文学、映像文化の各分野を学ぶ、三つのゼミが開講された。本稿は、これらのうち近現代文学のゼミについて、担当教員がその取り組みの一端を紹介するものである。

先ず、本ゼミは、国文学科の専門科目―特に、「小説」「近現代詩」「近代の文学」等、近現代文学に関する科目群―の履修と結びついており、文学作品を研究的に読む姿勢や、研究的に読む手法といった、文学分野における学びの基本を身に着けているということを前提として開講している。扱うテキストについては、平成三十一年度から、近現代文学のうち特に児童文学作品を研究対象と定めており、近現代文学の研究における態度や方法を用いて児童文学作品にアプローチすることとしている。

扱う対象を児童文学と限定するのは、平成三十年度には、近代文学を学ぶゼミが他に開講されており、当初それとの差別化を図る必要があったという経緯による。また、国文学科の多くの学生が司書資格の取得を希望して本学に入学し、入学後ほとんどの学生が司書資格に関する科目を履修していることも理由の一つとなった。というのは、子どもの読書推進の取り組みが進む近年、司書に求められる知識、技能として、児童サービスに係るものが重視されており、そうした観点から、司書を志望する学生が児童文学の知識を学ぶ意義が見出せたということを指す。

学科の教育課程編成上のゼミの位置づけは、述べた通りである。さらに、ここに付言しておきたいのは、ゼミ担当教員としてゼミをどのような内容にするべきかを考え構想を立てる際に、短期大学の学生の等身大のありように即し、かつ専門の学びを深めるものとするというバランス感覚が強く

働いたということだ。

ここで言う等身大のありようとは、例えば、次のような学生とのやりとりの中に表れる姿を指す。短期大学で近現代文学に関する科目を担当するなかで、特に一年生に対して、これまで読んできた日本近現代の文学作品のうち最も印象深かったものは何か、あるいは、大学で自ら探究してみたいと思う作品は何かという問いかけを様々な機会で行ってきた。前者の問いに対し、多くの学生は、夏目漱石『こころ』（大正三年）や、芥川龍之介「羅生門」（大正六年）、宮澤賢治「よだかの星」（昭和九年）などを挙げる。周知のとおり、これらは中等教育における国語科の定番教材として知られる作である。また、そのほかの回答としては、太宰治や三島由紀夫といった昭和期の文豪による諸作や、中には、江戸川乱歩や夢野久作らによる探偵小説、柳田国男『遠野物語』（明治四十三年）といった近代に採録された伝承説話などが挙げられることもある。このように、学生自身の関心に基づき返答されるのだが、回答でやはり目立つのは、中等教育で馴染みの作品群であった。

ここから浮かび上がるのは、大学一年生を対象とすることを差し引いても、一部の学生を除き、文学作品の自発的な読書が十分にはなされていないという姿である。また別の見方をすれば、大学一年生にあっては、中等教育までの国語科における学習が刻み込まれており、そこでの関心が持続した状態にあるということだ。

さて、後者の質問に対しては、芥川龍之介「蜘蛛の糸」（大正八年）、有島武郎「一房の葡萄」（大正十一年）、宮澤賢治の諸作、新美南吉「ごん狐」（昭和十八年）等、大正期以降の児童文学作品がたびたび挙げられる。自らの読書経験を幼少期までさかのぼって考える中での回答である。学生自身が作品を選択し、その作品を自らで掘り下げて捉えていくということが想定される際には、子どもの頃の読書が後々まで深い印象を残しているという学生自身の真実に加え、作品の取り組みやすさが考慮されて、回答がなされることが多い。上述の児童文学作品は、平易な文章で書かれているという点や、国語科で既に学習したことがあるという点で親近感が持たれるのであろう。ここに、素朴な興味―子どもの頃に出会った作品を、時を隔てて改めて読むとき、その作品はどのような相貌でたち現れてくるのだろうか―といった視点が加わり、先の質問に、児童文学作品をもって回答されることになると考えられる。

述べてきたような学生の姿や声を捉えるなかで、ゼミで扱う対象を児童文学と定めた次第である。ゼミの入り口では、対象に対する学生の親しみやすさを重視する。そして、その以後において、科学的手法を用いた対象へのアプローチの、また、多様な解釈と自らの解釈とを照らし合わせ客観性のある論に仕立てていくことの訓練を重ねる。ゼミの出口においては、研究的に作品を読む姿勢や研究手法を、また、表現力や思考力といった汎用的能力を、高等教育における学習成果として獲得する―。そのような流れを思い描きゼミを構想した。以下では、ゼミの内容やその実際について、述べることとしたい。

二、ゼミの概要と各回の授業内容

ゼミは、春学期、秋学期とも十五コマ、通年で三十コマがあてられている。対象は二年生で、令和四年度の本ゼミの受講者数は六名であった。後述するように、秋学期の十五コマ目のみ合同授業とし、他のゼミの学生及び国文学科一年生が参加した。ゼミの概要については、次の通りである。

〈ゼミⅠ〉（二年生・春学期）

絵本を含めた児童文学を、一年間のゼミのテーマとする。作品ごとにグループを組み、資料を作成し、口頭発表をすることを中心に、授業を進めていく。発表に際しては、質疑応答により受講者全員で問題点を共有・議論し、より高次な鑑賞のための〈場〉となるよう働きかける。作品を読む方法や読むための理論を習得し、具体的な作品のあ

りように基づきながら重要な理論的視点を盛り込んだ論じ方ができるよう、指導する。

また、文学としてだけではなく、子どもの読書という観点からも児童文学を講じ、子どもの読書推進という社会の取り組みについての理解を促す。

〈ゼミⅡ〉（二年生・秋学期）

ゼミⅠに引き続き、児童文学作品について、資料を作成し、口頭発表をする演習形式で行う。ゼミⅡでは、指定の作品ではなく受講生自身が選んだ作品を題材として発表し、最後にレポート作成をしてもらう。

演習発表の前は、発表に先立ち、問題意識や発表の構成等について個別に指導する。また演習発表の後も、研究内容を文章にまとめるという過程において、受講生一人ひとりの研究テーマを深められるよう、個別指導を行う。

また、一年を通したゼミの学習成果を、ゼミ外部に向けて発信する取り組みを行う。

（シラバスより抜粋）

続いて、各回に実施した授業内容を以下に示す。

〈ゼミⅠ〉

第一回～五回　児童文学の基礎概念と児童文学史の講義

第六回～十二回　演習発表

第六、七回　新美南吉「手袋を買ひに」

第八、九回　小川未明「赤い蝋燭と人魚」

第十～十二回　有島武郎「一房の葡萄」

第十三、十四回　読み聞かせの説明と実践

第十五回　まとめ

〈ゼミⅡ〉

第一～四回　個別指導と発表準備

第五～十回　演習発表

第五回　モーリス・メーテルリンク『青い鳥』

第六回　宮澤賢治「よだかの星」

第七回　新美南吉「ごん狐」

第八回　宮澤賢治「セロ弾きのゴーシュ」

第九回　壷井栄『二十四の瞳』

第十回　ライマン・フランク・ボーム『オズの魔法使い』

第十一～十五回　学習成果発表の準備と実施

ここに示したように、十五回の授業計画は演習発表を中心に構成した。「ゼミⅠ」と「ゼミⅡ」とでは、発表の条件を異なるものとしており、「ゼミⅠ」では、日本近代の児童文学を代表する短篇作品を指定し、学生が二人一組で、レジュメを用いて口頭発表するものとした。「ゼミⅡ」では、発表で扱う作品は学生自身が選択するものとし、外国の児童文学作品も、日本における受容や翻訳の問題を視野に入れることを条件に選択可能とした。また、「ゼミⅡ」はグループではなく個人の発表とした。

また、発表の事前指導については、「ゼミⅠ」の第一回目で、教育課程上の近現代文学関連科目と本ゼミとのつながりに言及し、それらのつながりある科目における指導内容を踏襲しながら、レジュメ作成と文献収集の方法を講義した。具体的には、レジュメを〈作品の初出誌及び初刊〉―〈初出と決定版全集の底本との校異〉―〈先行研究〉―〈作品分析〉―〈まとめ〉といった構成で作成するよう、各項目の説明、注意点等を記したプリントを配布して伝えた。同時に、レジュメの作成例も、プリントを配布し

て提示した。

文献収集は、単行本研究書を各図書館のOPACで検索すること、国立情報学研究所が提供する検索・本文表示サービスCiNiiを活用すること、また、国立国会図書館の、NDL Searchでの検索や、図書や雑誌の全文をウェブ経由で閲覧できる「国会図書館デジタルコレクション」を活用することを指導した。

三、ゼミにおける演習発表―「一房の葡萄」についての発表を事例に―

以下では、ゼミの具体的な様相を伝えるため、授業事例を紹介することとしたい。ここで取り上げるのは、春学期の「ゼミⅠ」において、有島武郎「一房の葡萄」を扱った第十～第十二回の授業である。

先ず、発表の前週にあたる第十回の授業では、教員があらかじめ作品についての講義を行った。これは、作品の特色を掴むための重要な観点をゼミ内部で共有し、発表後の質疑応答を活性化させることを意図してのものであった。そのため、発表前に教員が作品の評価や位置づけを確定させてしまうことのないよう配慮し、学生へ問いかけるという形で進めた。「ゼミⅠ」は、本作以外においても、講義と演習を組み合わせるという同様の流れで実施した。

「一房の葡萄」について、発表前の講義では、〈語り手と回想形式〉、〈冒頭と結末の呼応―色彩への注目―〉の二点を重要な観点として示し、前者については、本作の語り手は全知の語り手か、それとも、出来事と関わりながら観察や感想を語る限定視点の語り手かを選択式で問うた。

問いとその応答によって進めた授業内でのやりとりをさらに述べると、先の問いに対しては、即座に、語り手が「僕」であり、物語世界の内部にいる限定視点の語り手であるとの回答を得ることができた。そこで、次の図を示し、この小説が回想体形式である点に着目して本作の語りについて考えてほしいとさらなる考察を促した。

「僕は小さい時に絵を描くことが好きでした」〈作品冒頭〉

僕が学校で同級生のジムの絵具を盗んだ後、それを知られて諍いとなるが、先生の計らいで仲直りできた物語

回想される過去・子ども時代という物語世界

あの時仲直りをさせてくれた先生の「白い美しい手はどこにも見つかりません」〈作品結末〉

回想する現在・成長した〈僕〉がいる物語世界

ここで、改めて語り手について尋ねると、全篇において語り手は成長した〈僕〉であること、本作の額縁＝外枠として機能している冒頭と結末の部分では、語り手は〈僕〉の子ども時代という物語世界の外側に位置して語っていること、一方、額縁の内においては、語り手は子ども時代の〈僕〉にほぼ同一化し、子ども時代という物語世界の内側に位置しているかのように語っていることが次々と回答された。このように、子ども時代という物語世界の外側を、成長した〈僕〉が存在するもう一つの物語世界が覆っているという、本作の重層的な作品構造を確認しつつ、本作の語りについての理解を図った。

また、二点目の〈冒頭と結末の呼応―色彩への注目―〉に関しては、次に引用する箇所を取り上げた。

> 僕は小さい時に絵を描くことが好きでした。僕の通っていた学校は横浜の山の手といふ所にありましたが、そこいらは西洋人ばかり住んでゐる町で、僕の学校も教師は西洋人ばかりでした。そしてその学校の行きかへりには、いつでもホテルや西洋人の会社などが、ならんで

ゐる海岸の通りを通るのでした。通りの海添ひに立つて見ると、真青な海の上に軍艦だの商船だのが一ぱいならんでゐて、煙突から煙の出てゐるのや、檣から檣へ万国旗をかけわたしたのやがあつて、眼が痛いように綺麗でした。僕はよく岸に立つてその景色を見渡して、家に帰ると、覚えてゐるだけを出来るだけ美しく絵に描いて見ようとしました。けれどもあの透きとほるやうな海の藍色と、白い帆前船などの水際近くに塗つてある洋紅色とは、僕の持つてゐる絵具ではどうしてもうまく出ませんでした。いくら描いても描いても本当の景色で見るような色には描けませんでした。

ふと僕は学校の友達の持つてゐる西洋絵具を思ひ出しました。その友達は矢張西洋人で、しかも僕より二つ位齢が上でしたから、身長は見上げるやうに大きい子でした。ジムといふその子の持つてゐる絵具は舶来の上等のもので、軽い木の箱の中に、十二種類の絵具が、小さな墨のやうに四角な形にかためられて、二列にならんでゐました。どの色も美しかつたが、とりわけて藍と洋紅とは吃驚するほど美しいものでした。（傍線、網掛けともに引用者。以下同様）[1]

美しい海の景色を〈僕〉が絵で再現しようと試みるもそれに失敗するというエピソードが、作品の冒頭に置かれている。ここでの〈いくら描いても描いても本当の景色で見るような色には描け〉ないとはどういうことだろうかと、続けて学生に問いかけた。これに対し、〈僕〉の持っている日本製の絵具は安価なものであり、品質が劣っているため美しい色が出ないということや、現実と絵に描く景色との色の相違を鋭く捉えることができるのは、〈僕〉が微妙な色の違いを繊細に識別できる画家的な眼を持っているためであるということなど、いくつかの意見が出された。またその他に、商船や軍艦、万国旗の浮かぶ西洋的な海の風景を〈眼が痛いように綺麗〉と捉えているのは東洋人の〈僕〉の眼であり、固有の内面を抱えて海を眺める〈僕〉の心に結ばれるのは、実際以上に鮮やかに彩られた、再現困難な海の像なのではないかという意見も挙げられた。ここで言われる固有の内面とは、〈西洋人ばかり住んでゐる町で〉〈学校も教師も西洋人ばかり〉の環境に置かれる東洋人の少年の疎外感と、それによって増長される西洋への憧憬を指す。

次に、この冒頭部分に呼応していると考えられる結末部分には、

先生は真白なリンネルの着物につつまれた体を窓からのび出させて、葡萄のひとふさをもぎ取って、真白い左手の上に粉のふいた紫色の房を乗せて、細長い銀色の鋏で真ん中からぷつりと二つに切って、ジムと僕とに下さいました。真白い手の平に紫色の葡萄の粒が重なって乗っていたその美しさを僕は今でもはっきりと思い出すことが出来ます。（中略）秋になるといつでも葡萄の房は紫色に色づいて美しく粉をふきますけれども、それを受けた大理石のやうな白い美しい手はどこにも見つかりません。

と、再び、美しく彩られた絵画的景色が登場していることに触れ、この場面に描かれている対象や色の象徴性についてどのように考えるかと問いかけた。すると、〈洋紅色〉と〈藍色〉とが補色の関係にあることや、〈洋紅色〉と〈藍色〉を配合すると〈紫色〉になるということ等の発言がなされたのだが、ここで、授業終了時間となった。そのため、発表担当者に作品における色と、美景を構成するところの〈葡萄〉や〈先生〉の〈白い手〉という題材について、先行研究を参照しながら考察を深めてほしいと伝え、次回へつなげることとした。

十一回目の授業では、発表者から先行研究について次のように報告がなされた。本作の定説となっているのは、〈先生〉の愛の力による救済の物語[2]という読解と、子どもから大人へと変容する成長物語[3]を読み込む解釈である、と。こうした従来の読み方に対し、〈先生〉を裁判官と見なし、〈〈先生〉がとった措置はこの事件を学校＝共同関係と個人との融和、

均質化の契機として利用した〉と断じた中村三春論[4]が出され、画期的であったとの説明があった。このような〈共同体＝学校へ加入する〈僕〉のイニシエーション〉[5]の物語と読み替えられていく本作の研究史の変遷が、個々の論考[6]を追うなかで辿られ、そのような流れにおいて作中の〈葡萄〉は、〈先生〉の愛を象徴するものから、融和を象徴するものまで、幅のある解釈を与えられてきたということが、ゼミ内部で共有された。また、作中の色についても先行研究で言及があること[7]が報告され、〈友情〉や〈融和〉の物語という解釈は、別の色を配合させて一つの色にすることと関連があると述べられた。

さらに、近年では、色や〈葡萄〉に付与された象徴性だけでなく、それが〈先生〉の〈白い美しい手〉とセットで語られていることの意味が重視[8]され考察されており、本作を〈僕〉の〈エクスタシーの記憶〉[9]の物語と読む論考の紹介があった。これは、〈髪の毛を撫で上げたり〉、〈一寸首をかしげて〉といった〈先生〉の描写には語り手の性的な気配が感じられ、〈先生に抱かれたまゝ死んでしまひたい〉という〈僕〉の心持なども、子どもの〈僕〉からは逸脱する大人の関心によって物語が再構築されている故だと指摘する論考である。

この論への言及がなされたところで、ゼミでは、前回の講義で確認してきた本作の語り―回想体形式で語られ、語り手は成長した〈僕〉である―を想起することとなった。前述したように、本作の語り手は、子ども時代という物語世界の内部にいる語り手に見えるが、そうではない。物語世界は時間的な隔たりによって二重となっており、子ども時代という物語世界の外に、成長した〈僕〉が存在するもう一つの物語世界がある。語り手たる成長した〈僕〉は、子ども時代という物語世界の外から、子ども時代の〈僕〉を視点人物としその心の中にまで入り込んで語る。このように、成長した〈僕〉と、子ども時代の〈僕〉という二つの視点が作中には常に存するはずだが、〈現在からの解釈は交えぬように配慮され〉て語られているため、本作の額縁を成す冒頭と結末を除いて、成長した〈僕〉という語り手の視点は見えないようになっている。しかし、〈エクスタシーの記憶〉の物語を浮かび上がらせるためには、成長した〈僕〉という見えにくい語り手の位相を、顕在化させて読む必要がある。換言すれば、このような物語言説を意識化させて読むとき、〈先生〉の愛の救済の物語という定説とは異なる、別の物語の相貌が現れてくると言える。以上、十一回目の授業は、本作の積み重ねられた研究史を辿ることで閉じた。発表者の報告を通して、物語内容についての多様な解釈を知るとともに、物語内容と深く関わっている物語言説にも着目しながら作品理解を深めていくことができた。

続く十二回目の授業では、作品分析について発表がなされた。発表では、発表者によって複数の項目が立てられ、項目ごとに考察が加えられた。具体的に項目を挙げると、〈僕について〉、〈ジムについて〉、〈先生について〉、〈色彩の対比について〉、〈作中の比喩表現について〉、〈葡萄について〉、〈語り手について〉であった。

そのなかで特に興味深く思われたのは、〈語り手について〉の考察である。

> 僕はもう駄目だと思ふと急に頭の中に血が流れこんで来て顔が真赤になつたやうでした。すると誰だつたかそこに立つてゐた一人がいきなり僕のポッケットに手をさし込まうとしました。僕は一生懸命にさうはさせまいとしましたけれども、多勢に無勢で迚も叶ひません。僕のポッケットの中からは、見る〳〵マーブル球〈今のビー球のことです〉や鉛のメンコなどと一緒に、二つの絵具のかたまりが掴み出されてしまひました。

と、〈僕〉の盗みが暴露されるという切迫した場面が引用され、本文中の括弧の中に入れられた一文に着目されていた。発表では、ここについて、〈語り手が注記で記載すべき情報を本文中に置いて〉おり、括弧の外では〈あえてマーブル球とすることで子ども時代の目線で語っている〉[10]との見解が示された。

これを補足して述べると次のようになる。〈マーブル球〉と語られているのは、成長した語り手が子ども時代という物語世界の〈僕〉と同一化して語っていると受け取られる。一方で、括弧の中に〈ビー球〉としているのは、語り手の現在と同じ地平にいる同時代の読者に向けて、現在の呼び方に言い換える行為である。ここでは、括弧の外側と違い、語り手の真の位置が明らかとなっている。即ち、発表者は語り手が本文中に〈ビー球〉という言い換えをし、子ども時代という過去の物語世界の隙間に、語り手と読者が存在する現在という別次元を意図的に覗かせている点に注目しているのである。述べたような観点から、〈(今のビー球のことです)〉という言い換える語りは、回想される過去と回想する現在の二つの時間の隔たりを、強調する表現となっていると見ることができる。

さらに、発表では、子どもの遊びとしての〈ビー球〉について、

日本のビー玉遊びの歴史は、平安時代の「銭打ち」と呼ばれる大人の賭博遊戯がルーツで、江戸時代になると「穴一」と呼ばれるようになり、子どもの遊びとして発展していった。用いるものも、銭から泥めんこ、ムクロジの実と変わり、明治時代になると泥玉がつくられ、明治三十年頃から大阪でガラスのビー玉が出まわり出した。初めはなかなか普及せず、明治三十三年頃からやっと普及した様である。関東地方で遊ばれるようになるのは明治三十五、三十六年頃で、全国に普及するのは明治の終りごろだと思われる。(11)

と文献を引きつつ、日本で一般に普及するのは、明治三十年代以降であるという説明がなされた。しかし、日本での普及時期より早く、作中の〈教師は西洋人ばかり〉の〈横浜の山の手〉にある学校—実在した横浜英和学校を想起させる学校—に通う子どもらにとっては、

一八七〇年代の前半、イギリスのハイラム・コッドが陶製の八角形銅の壜や、ガラス製のきうり壜に玉詮を用いたソーダ水の壜の特許を出した。このため、玉入りのラムネ壜＝玉壜のことを英語ではふつう、この人の名前をとって、コッドのボトル＝コッズ・ボトル Codds bottle と呼んでいる。その最初のイギリス特許を得たのは一八七二(明治五)年であった。

玉壜の玉を、マーブル・ストッパーと呼ぶ。「マーブル」は、大理石風に縞模様が入った玉のことを言うが、模様が施されない無地の透明なガラス玉についても使われる英語のようである。(中略)この玉について、日本では〝ビー玉〟という方が通りがいい。(中略)日本で私たちが二十世紀に手にした、ラムネの玉びんの形にもっともよく似た形状のコッズ・ボトルがイギリスで使われはじめたのは、一八八二～八九年(明治十五～二十二)頃だと思われる。(中略)その時代、イギリスでもやはり、子どもたちは玉壜を叩き割って中のマーブルを取り出し、玉転がしをして遊んでいたようだ。(12)

とあるように、以前から行っていた遊びのなかで用いていたものであっただろう。このように、〈マーブル球〉という言葉は、日本での〈ビー球〉の普及以前に、〈僕〉の通う学校で用いられていた呼称であったと捉えられ、〈マーブル球／ビー球〉の言い換えは、作品の外側の、社会の変化に基づいてなされている表現であると言える。

これと関連して、発表者は〈鉛のメンコ〉についても調査を行い、明治十年代に普及したが、日清戦争を契機に、ボール紙の生産が増えたことにより〈鉛メンコ〉ではなく紙メンコが流行すること、また、明治三十三年には大阪で発生した鉛中毒事件により〈鉛メンコ〉が一気に下火になることを、子どもの遊びの歴史を記述する文献(13)を紐解く中で明らかにした。即ち、〈マーブル球〉も〈鉛メンコ〉も、本作が発表された大正九年においては、同時代性の薄いものなのである。発表者は、〈僕〉のポケットからこれらの玩具が出てくる場面は、作品の同時代の読者を、現在から遠い

過去の物語世界に連れ出す効果があると意味づけた。

発表のまとめとして、本作が回想体形式で語られるのは、〈過去の美しい思い出をもう戻らぬものとして表現〉するという語り手の表現意図ゆえだったとしている。物語内容を、〈先生〉の愛による救済の物語と読むにしろ、〈僕〉の〈エクスタシーの記憶〉の物語と読むにしろ、〈先生〉の美しさは、今ここから遠く隔たっているとされているからこそ、夢幻の、純化されたものとして一層輝きを放つことができる、と。発表はここで終わり、質疑応答のなかで、発表者のまとめに敷衍して、〈〈今のビー球のことです〉〉という言い換えも、〈マーブル球〉や〈鉛のメンコ〉という同時代性の薄い玩具を登場させることも、〝遠さ〟を印象付けようとする語り手の表現意図の一環として読めることを確認した。

授業を閉じるにあたって、担当教員は再び、作品の冒頭に、〈僕〉の憧れる美しい海の景色を絵で再現しようと試みるも、それに失敗するというエピソードが置かれていたことに戻るように促した。この場面を重ねて「一房の葡萄」という作品を読むとき、小説において語り手は、子ども時代の〈僕〉と成長した〈僕〉という二重の物語世界を構えて語ることで、美しい〈葡萄〉と〈僕〉の憧れてやまない〈白い手〉のある景色を再現することに成功するという対照が見えてくるだろうと、発表内容を踏まえて述べた。謂わば、回想形式は、非在によって美を完成させる方法だったのだと、発表内容を総括した。

ここまで、ゼミの授業実践の事例を通して、研究的に文学作品を読むということ―何が書かれているのかではなく、作品がどのように構築されているかを重視して分析すること―が、ゼミを通して理解されていく様を記述してきた。今日の文学研究においては、物語内容だけではなく、物語言説を読むことは、基本であり重く見なされている態度である。無論、そのような学びは、ゼミだけではなく、近現代文学関連の科目群の全体を通して行われるものであることは言うまでもない。

このような教育課程上の近現代文学の科目間のつながりの中において見てみると、ゼミは、講義形式の授業における一斉指導ではできないような、個々の学生の直面している問題に合わせた細かい指導が可能である。本ゼミにおいて、発表者はこれまで関連科目で学んだことやゼミでの事前指導を踏まえ、自ら主体的に発表の準備を行った。その中で、必要とした場合に教員に事前の相談をするが、「一房の葡萄」の発表に際しても、授業の内外でそうしたやりとりを重ねてきた。そのような、学生が主体的、個別的に自らの課題に取り組み、教員がそれに細かく応えていくことで得られる深い学びが、ゼミの利点の一つと言える。さらには、そうした個々の深い学びによって授業全体の質が上がるというのがゼミの特質だとすれば、述べてきた「一房の葡萄」の授業は、それが生かされた事例であったと言えるだろう。

四、ゼミの学習成果の発信―〈ゼミ風景を再現する〉取り組み―

既に二章でゼミの概要と各回の授業内容を示した通り、ゼミは演習発表を中心として進め、最終回では、一年を通したゼミの学習成果をゼミ外部に向けて発信する取り組みを行った。学習成果発表の準備と実施には、「ゼミⅡ」の第十一～十五回の時間をあてた。ここでは、この取り組みの実際について述べることとしたい。

先ず、十一回目の授業で、ゼミの学生に学習成果発表の場を国文学科の「ゼミ見学会」とすることを伝えた。「ゼミ見学会」とは、国文学科一年生を対象として秋学期に開講されている科目「基礎ゼミ」の十五回目の時間を用い、二年次から始まる各ゼミの学びを知ることを目的に開催されるものである。二年生はこれまでのゼミでの学習成果を、これからゼミで学ぼうとしている一年生に向けて発表する。

続いて、十一回目の授業で、「ゼミ見学会」の会場が本学大講義室であることと、各ゼミの発表時間が三十分であることなどを伝えた。そのうえで、こうした条件のもと、本ゼミではどのような発表を行うかを話し合っ

た。本ゼミの卒業生がこれまで行った学習成果発表としては、ゼミの代表者が演習発表の成果についてスライド資料を用いてプレゼンテーションを行った例や、児童文学をテーマにしたポスターや造形物をゼミ全体で協力して作り上げ、ゼミの展示を行った例がある。

ゼミの話し合いのなかで、どのような発表を行うかは、対象者の求めるところに合わせて考える必要があり、今回は一年生に向けた発表であるため、一年生が何を知りたいかを先ず把握する必要があるという意見が出された。これに対し、学生自身の経験に顧みて、事前に教員からゼミのガイダンスを聞いたものの、ゼミが始まるまではそれがどのように行われるのか上手くイメージを掴めなかったという率直な発言があった。この発言には、多くの共感が集まることとなった。そこで、ゼミで行ってきた演習発表の内容を深く詳細に伝えるというよりも、ゼミでの発表の〝雰囲気〟を、分かりやすく楽しく伝えることを重視し、ゼミのイメージを掴んでもらうことに主眼を置くものとすると意見がまとまった。さらに、〈ゼミ風景の再現〉をテーマとする二十分程度のコントを行うという案が出され、決定した。これに加えて、冊子を作成し、ゼミの概要、ゼミの学生と担当教員との相互のインタビューをまとめた記事、実際のゼミ発表で用いたレジュメを載せ配布することも決まった。

次の十二、十三回目の授業では、役割分担をし、あらかじめ本ゼミの特長は何かを話し合い、それを共有したうえで個別の作業を進めて行くこととした。本ゼミの特長については各々の捉え方があり、前述の配布冊子に〈ゼミのキャッチフレーズをつけるとしたら?〉という見出しをつけてまとめた。ここに引用すると、〈時間を忘れるほどの議論〉、〈点と点がつながり、児童文学全体の理解が深まる〉、〈子どもの頃の記憶を蘇らせてくれる〉、〈題名だけしか知らない作品を詳しく知ることができる〉、〈本を手に取り、深く読み込むことができる〉、〈子どもの頃に読んだ本を大人の目線で読み直すことができる〉とあり、何れも本ゼミの一面を表している。ここにあるような、ゼミのエッセンスが一年生に伝わるものとなるように、コントや冊子の作成に取り組んだ。

次に完成したコントのシナリオを載せる。コントの発案者が、ゼミで実際に行った演習発表に基づきシナリオ原案を作成、これにゼミの学生と教員が加筆修正し、共同して仕上げたものである。掲載については学生の了承を得た。

「ゼミ風景　細田ゼミver.」

人　物

T　ゼミの教員
A　ゼミ生1。発表者。女性
B　ゼミ生2。男性
C　ゼミ生3。女性
D　ゼミ生4。女性
E　ゼミ生5。男性
F　ゼミ生6。女性
G　国文学科の教員1
H　国文学科の教員2
I　国文学科の他のゼミの学生

○教室

授業開始時刻。T以外は着席している。チャイムの音が鳴る。
Tが、大講義室の扉を開け、入室する。

T「皆さんこんにちはー。今日もね、むちゃくちゃ寒いよね、いよいよ雪の季節。体調管理、どうぞ気をつけてね」

ゼミ生は各々、天候などについて話す。

T「さて、今日はAさんに先日発表を行ってもらいました『オズの魔法使い』(15)について、質疑応答の時間としたいと思います。『オズの魔法使い』がどんな話だったかというと、先日の発表レジュ

メに、あらすじがのせてありましたよね。えーっと、（配布の冊子を会場全体に見せながら）資料の3枚目に、発表レジュメがありまね。このレジュメのページ番号1ですけれども、この罫線で囲ってあるところに、作品概要があります。みなさん、見てください。ちょっと読みますね。

みなしごのドロシーは愛犬トトといっしょに竜巻に飛ばされて、故郷のカンザスの田舎からオズの国へやってくる、そこで出会ったのがかかし、ブリキのきこり、臆病ライオン。ドロシーたちはオズに会って自分たちの願いをかなえてもらおうと、いっしょにオズを探す旅をはじめる。目的地のエメラルドの都にたどり着くと、オズは西の魔女を退治するように命じる。ドロシーたちはさまざまな冒険や危険に出会いながらもとうとう使命を果たして都に帰る。その結果それぞれの願いはかなえられる。かかしは欠けている脳をもらってオズの国を統治し、きこりは温かい心をもらい、ライオンは勇気をあたえられて動物の王となり、ドロシーは故郷のカンザスに帰る(14)

と、このような物語内容を持つ作品でしたね。

一九〇〇年、いまから百年以上前、日本では明治三十年代に発表された作品です。伝統的な妖精物語につきもののゴブリンや貴族や騎士といった登場人物ではなく、小市民的な者たちが主要な登場人物で、アメリカ最初の本格的ファンタジーとして受け入れられた作品です。

それでは、さっそく、質疑応答を始めたいと思います。まず、皆さん『オズ』のテキストは持っているでしょうか。テキストを、出してください」

B「あかん、下にあると思います、取ってきまーす」

Bが大講義室を出ていく。

T「B君、いつもやな～。やれやれ。みんな、ちょっと、待ってましょうね。

ところで皆先週の自治会のクリスマスイベント行った?どうだった?」

ゼミ生は、行ったか、行ってないかなどをそれぞれ答える。そのうちにBが教室に戻ってくる。

B「ありました、ありました。ちょうど、G先生とH先生が授業してはるところやったー」

ゼミ生「どんなかんじやった?」

BがG先生のモノマネをする。

全員「似てる～！」

T「B君、G先生のこと大好きやもんなあ」

ゼミ生「H先生は?」

BがH先生のモノマネをする。会場にいる学生Iに、突如H先生のモノマネをするよう促す。IがH先生のモノマネをする。

全員「似てる～！」

T「ちゃうやん。授業やで。みんな作品に戻ってきて～。

さて、質疑応答ですけれども、Aさんの発表の先行研究、作品分析、どの観点からでも良いので、自由に質問をしてもらいたいと思います。どなたか、いかがでしょうか?」

B「うーん、そんな事言われても、ないですけどねぇ、質問。どないしようかな」

A「この作品の発表では、作品の中身について触れている所、少ないからなあ」

T「そうね、先行研究よく調べてくれましたね。この作品は日本でもたいへんよく知られている作品ですが、文学研究において、あまり評価が高くなくて。どうでしょうか?どなたかいかがですか?」

B「分かりました。この作品って子供の頃にめっちゃ読んでた「桃太郎」

みたいですよね？」
T「ん、どういう事？」
B「えー？　あの動物とか、いっぱい出てくるじゃないですか。「桃太郎」にもお供が三匹出てきますよね？そんで、ドロシーの方にも、仲間が三人出てくるじゃないですか」
T「あー、そういうことね。確かに。かかしと、ブリキの木こりと、ライオンが、ドロシーの旅の連れになりますね。それが、「桃太郎」の犬と、猿と、キジとが同行する旅と重なるっていう訳ね」
ゼミ生「うんうん」
T「さて、皆さんから、どうでしょうか。Cさんは？どう思いますか」
C「え、私はなんでこのかかし・木こり・ライオンっていうメンバーが選ばれたのか気になりました。桃太郎みたいに全部動物でもいいと思うんですけど・・・。親しみやすいし」
A「んー、この作品って先行研究でも言われている通り当時のアメリカを背景に書かれてるんですよ。当時、生産性の高いトウモロコシが多くの場所で生産されてたんです。それが、本文中のトウモロコシ畑にあるかかしに繋がってるんじゃないかなって思います。また、当時は工業化が進んでいたので、そういうところからもブリキの木こりとか出てきたんじゃないですかね」
D「かかしは、畑とかに立っているというイメージですけど、ブリキの木こりって、近未来的ですよね」
T「うんうん。ブリキの木こりに代表されるような、機械文明と空想世界との結合に、この童話のファンタジーとしての新しさを見出せるでしょうね。ブリキの木こりって、まあ、ロボットだもんね」
T「そうしたら、Eくんは？どう？」
E「あ、はい。物語で重要になる、魔法使いに関しまして、どんな感じになっているんでしょうか。私が取り上げた『青い鳥』の物語内容と、似ていて気になったもので」

T「ああ、そうでしたね、Eくんがゼミで取り上げてくれたメーテルリンクの『青い鳥』の内容も、『オズの魔法使い』と同じで、主人公が子どもで、旅をするというファンタジーでしたね。そして、両作ともにね、魔法使いが出てくるんだよね。発表年も、一九〇〇年をまたぐ世紀転換期で、時期的にも近いね。一方はアメリカで、一方はベルギーの作品ですが」
E「なんか、魔法使いって、日常にはいない、身近にはいない存在ですよね。でも、今もアニメなどではよく出てきます。例えば、「まどか☆マギカ」(16) とか」
T「何、何？私わかんない。なに、教えて！」
　Eがいつものゼミでするように、クロームブックで検索し「まどか☆マギカ」の画像を見せる。
B「言うたら、ハリポタ(17) みたいなかんじ」
　教員とゼミ生と、世代別の魔法使いのアニメについてひとしきり話す。
　Bは、会場の一年生にも、この話題を振る。
T「物語のなかで、魔法など超越的な力を持つ存在というのが、子どもを惹きつけてやまないっていうことがありますね。いつの時代も、子どもの心に響くんだね」
T「さて、Fさんはどうですか、何かありますか？」
F「この作品の主人公って・・・？『オズの魔法使い』っていうくらいなんで、オズが重要なんですかね？」
T「いやー、どうでしょう。オズは、たいへんなペテン師で、超越的な力は持っていないんですよね。力を持っているようにみせかけているんだけど、そのみせかける方法もちゃちなもの。〈エメラルドの都〉も、人々に緑色のサングラスをかけさせて、美しくみせているという…」
B「あ、そーか、ほんなら、このドロシーっていう子の存在が大事になっ

てくるわけですね？」
T「そうなってくるのかな、どうですか、Aさん」
A「そうですね。やっぱり主人公ということもあってドロシーの存在は大きいです。おとぎ話においての主人公の存在意義といわれても難しいですが、少なくともドロシーの存在がオズの国の状況を動かしたという点においてもドロシーの存在は大きいです」
B「その上で質問なんですけど、物語はハッピーエンドで終わるもんなんですか？結末がよくわからなくて。それと、結局ドロシーは物語においてどんな役割を持ってたんですか？」
A「最終的に、かかし・木こり・ライオンは自分の求めているものが貰えたし、ドロシーも無事に家に帰れたのでハッピーエンドなんじゃないんですかね。
それと、ドロシーは、皆のことを導く役割を持ってたんじゃないですかね。結局ドロシーがいなかったら、かかし・木こり・ライオンは求めているものを探しにオズに会いに行こうとも思わなかっただろうし。結局オズから貰ったものは偽物だった訳だけど、三人が求めていたものってオズに会いにいく前から持ってたんですよね。もしかしたら、ドロシーと旅をする中で習得したのかもしれないですよね。そういう意味でもドロシーは大事な役割を持っていたと言えると思います」
D「おとぎ話で皆がハッピーエンドというのは、あまりないように思います」
T「うーん。Aさんが言ってくれましたように、ドロシーって、家から出て異世界へ行って、そこで旅をして、冒険して、で、最終的には家に帰るという、〈行きて帰りし〉物語の話型にはまっているのですが、もとの場所に戻ってきたときに、異世界での経験を通して何らかの心の成長を果たしている訳ではないんですよね。トールキン的な〈行きて帰りし〉物語の典型とは、最後にもとの場所に帰ってくるんだけど、異世界での経験によって何か変化している、成長がある、というものです。だから、そういう物語の枠ではくくれない。
むしろ、主人公でない、かかし、木こり、ライオンは、冒険の終わりに、それぞれ、統治者の側になっていて、立派になっている。でもドロシーはというと、そういう自己変革や成長などの要素は少ないです。
また内面的、心理的描写も少なくて、文体の問題も大きいのですが、近代の児童文学として評価されていないというのは、そういうところも関わっていると思います。
話を戻すと、ドロシーは、〈行きて帰りし〉物語からは外れていて―近代的な〈行きて帰りし〉物語の以前にあって―、彼女自身は成長したり変化したりせず、彼女の周囲に変化をもたらすという、そういう位置づけだと言えるのかな」
D「ドロシーは自分から巻き込んでいくことと巻き込まれていくことがあるんですね。今さっき出た「みんなを導く道標的」存在にドロシーは当てはまるんですね」
T「それから、私の方からも。この作品の語りについて」
B「でた、でた」
T「ふふふ。Aさんの発表で面白いと思ったのは、レジュメのページ番号十で、先ほども少し発言してくれましたが、〈かかし・木こり・ライオンの三者が求めるもの〉というところです。この三者は、レジュメの十ページの上のところにまとめてあるように、自己認識として、脳みそ、心、勇気がないという欠損を抱えているのですが、物語の語り手は、欠損があるというようには語っていない。
なので、読者には、三人が「自分にはこれがない、ない」と言って悩んでいるんだなということが伝わる訳ですが、同時に、語り手によって語られる彼らの行動からは、決して、ない訳ではないことが

分かる。たとえば、心がないと悩んでいるブリキの木こりが、すごく涙もろいとか。もともと、情にあついんですよ。とても優しくて。語り手は、読者にね、「木こりは心がないって言っているけど、おかしいな、そんなことないよね」と思わせるように、ずらしながら語っていると言えると思います。そして、物語の展開のなかで、彼らが一番弱いといって悩んでいるところが、一番の強みや魅力になっていくということを、言葉で説明せずに、読者の心に感じさせるようにしている。

こういうところ、子どもの読者にとっては、励ましになるんじゃないかな。あるいは、大人読者にとっても、そうかもしれないですね」

B「そんなことしてると、もう授業終わっちゃいますよ」

T「あ、ほんまや。もうこんな時間になってしまいました。あかん、あかん。まだまだ、あと一時間は話すことができますけど・・・。いつも時間が足りませんね」

授業終了のチャイムの音が鳴る。

T「あ、鳴っちゃった！それでは皆さん、また来週、ゼミでお会いしましょう。さよなら」

（了）

一年生に先ずゼミのイメージを掴んでもらうことを主眼とし、実際のゼミの発表に基づきながら、それを再構成してシナリオを作成した。特に、前述したように、本ゼミの特質を抽出した形で伝えるということを意図した。

「ゼミ見学会」では、実際の発表レジュメを配布の上、学生と教員とが本人役で出演し、〈ゼミ風景を再現〉した。会場からは、シナリオがないと思うほど自然であったという感想や、ゼミの雰囲気がたいへんよく分かったという感想を得ることができた。

ゼミの学びという観点から眺めると、このような取り組みは、これまでの学習を振り返るためにはたいへん適した方法であったと言える。ゼミの特長を他者に伝えるためには、ゼミでどのようなことを行ってきたのか、何を学んだのか、どのような力を身に着けたのか等を学生自身が客観的視点から把握することが必要だからである。また、卒業を控えた二年生にとって、一年間共に学んできたゼミの仲間たちと協働する最後の取り組みとなり、大学生活を記念するものとなったという点で意義深かったと考えられる。

五、おわりに

本稿では、本ゼミにおける演習発表と、学習成果発表の一環とした〈ゼミ風景を再現する〉取り組みとについて詳述し、今年度のゼミの報告をしてきた。最後に、短期大学の学生が文学を通して何を学ぶのかを、ここまで報告してきたことと関連させて述べたい。

ゼミは、中等教育から高等教育、ここからさらに社会へと道を開いていく短期大学の二年生を対象として開講されている。そのため、入口においては中等教育と学科の一年次の学びからの接続を意識しつつ、出口においては、学生から社会人へという接続を考えて授業を行う必要があった。本稿のはじめに述べたように、研究的に作品を読む姿勢や研究手法を身に着けること、思考力―自らの考えを深めていく力―や、表現力―客観的、論理的に自らの考えを述べ、他者に伝える力―といった汎用的能力を身に着けることとを、本ゼミの学習成果として定めたのは、ゼミの入口と出口を意識してのことであった。

三章では、本ゼミで、中等教育の国語科で行われているような物語内容を中心とした読解から、作品がどのように構築されているのかという物語言説を重視した読解への転換を試みてきたことについて述べた。大学において文学作品を読む場合には、研究的に読む姿勢を身に着けていることが

求められる。言うまでもなく、研究では、趣味の読書とは異なり、自らの作品解釈について他者に対し説得的に論じる必要があり、多角的に作品を分析する必要がある。しかしながら、述べたような転換は、学生にとって決して低いハードルではない。これに対し、ゼミは、個々の学生に即した細かな学習の指導、支援ができる有効な授業形態である。

また、今日の文学研究においては、作者の意図に作品解釈の唯一の正解を求めるというようなあり方は退けられている。そうではなく、読者こそが作品の読みを作り上げる主体であると考える[18]。そこで、大学での文学の授業では、研究的に読む姿勢や手法を身に着け、自らの手で作品について論じることができるようにする訓練を行う。注意したいのは、これがどのような読みもすべて許容されるということを意味するのではない点である。他者に説得的に論じるということが求められているのであり、多様な解釈と自らの解釈を照らし合わせ客観性のある論へ仕立てていく訓練が同時に必要となる。先行研究との対話や、ゼミでの対話が必要とされるのはそのためである。

翻って、学生らの前に開かれている社会の課題にも、唯一の正解というものはない。中等教育までの学習においては、基本的には一つの正解があることが前提とされており、そのようなありかたと実社会のそれとは大きく異なっている。通常、社会においては、様々な立場、様々な考えがあり、話し合いによって合意を形成し、課題に取り組んでいくこととなる。そこでは、課題に対する一人一人の主体的な態度が必要となる。また、少数派の価値観を理解し尊重することも極めて大切である。

自らの考えを、様々な価値観を持つ他者の、共感や理解を得るようなものにまで深め、それを言葉で表現することと他者の言葉（時には言葉にならないこともある）をよく聞くこととを積み重ねていく大学での文学の学び―特に、述べてきたようなゼミにおける学び―は、答えのない問いに向き合うための、知的な態度や方法を身に着けるという意味合いで、これから社会人となる学生を支えるものとなるのではないだろうか。短期大学で文学を学ぶことの意義は決して小さくない筈である。

【注】

（1）「一房の葡萄」の本文の引用は、全て『有島武郎全集　第六巻』（昭和五十六年二月　筑摩書房）に拠る。

（2）片岡良一『有島武郎と夏目漱石』（昭和二十二年四月　学友社）

（3）古閑章「有島武郎」（『赤い鳥事典』平成三十年八月　柏書房）

（4）中村三春「〈他者〉としてのこども―「一房の葡萄」の再審のために―」（『日本文学』平成二年十一月）

（5）注（4）と同様

（6）発表の中で挙げられた先行研究は以下のとおりである。

〈単行本研究書〉

片岡良一『有島武郎と夏目漱石』（前掲）

鳥越信「童心の発見」（『日本文学の歴史　第十一巻』昭和四十三年　角川書店）

山田昭夫『有島武郎』（昭和五十八年七月　角川書店）

太田正紀『近代日本文芸試論―透谷・藤村・漱石・武郎―』（平成元年五月　桜楓社）

石丸晶子『有島武郎　作家作品研究』（平成十五年四月　明治書院）

〈雑誌論文〉

川鎮郎「有島武郎『一房の葡萄』の読み方について―主に『大好きな先生』に焦点を合せて―」（『キリスト教文学』昭和六十一年五月）

中村三春「〈他者〉としてのこども―「一房の葡萄」の再審のために―」（前掲）

関礼子「教室空間の政治学―「一房の葡萄」と「小さな王国」を中心に―」（『日本文学』平成九年一月）

石井花奈「エクスタシーの記憶―有島武郎「一房の葡萄」論―」（『立教大学日本文学』令和三年七月）

（7）瀬沼茂樹編『有島武郎名作集』（昭和三十九年三月　偕成社）
（8）前掲石丸晶子論、前掲石井花奈論
（9）前掲石井花奈論
（10）令和四年度「ゼミⅠ」での学生の発表レジュメ
（11）多田敏捷編『おもちゃ博物館　めんこ・ビー玉』（平成四年七月　京都書院）
（12）山本孝造『びんの話』（平成二年十一月　日本能率協会）
（13）加藤理『めんこの文化史』（平成八年十月　久山社）
（14）定松正、本多英明編著『英米児童文学辞典』（平成十三年四月　研究社）
（15）ゼミの発表では、L・F・バウム作 渡辺茂男訳W・W・デンスロウ画『オズの魔法使い』（平成二年六月　福音館書店）をテキストとした。
（16）「魔法少女まどか☆マギカ」（平成二十三年　MBSテレビ他）
（17）J・K・ローリング『ハリー・ポッターと賢者の石』（一九九七年初版）から始まるシリーズを指す。
（18）一九六〇年代末、ロラン・バルトにより「作者の死」が宣言され、日本においてもその理論の十分な咀嚼が行なわれた。

本庄あかね　国文学科准教授・日本近代文学