

〈実践報告〉 太宰治『走れメロス』の授業

——教室で『走れメロス』を読み直す——

山 田 哲 久

はじめに

太宰治『走れメロス』は現在発行されている中学二年生の教科書の多くに教材として収録されている、いわゆる定番教材である。^①その教材論についても、数々の意欲的な提案がなされている。^②しかし、いずれの提案も中学二年生で『走れメロス』を扱うことが前提されたものであり、そこで想定される授業のレベルは当然ながら中学二年生の言語能力・論理的思考力に適したものとなっている。

幸田国広の調査によれば、『走れメロス』は一九六三年までは中三、高一、高二対象の教科書に分散されて掲載されているが、「一九七〇年代以降は二年（中学）引用者注）用に定位置を保つようになる」という。その理由として幸田は、『走れメロス』が「人間形成」という当時の文学教材の位置づけに「見合う」ものであったこ

と、そして「当時流行していた読解指導」との「相性」の良さを挙げている。^③しかし、既に石原千秋によって指摘されているように国語教育が「人格形成」を担う理由はなく、「読解指導」の対象として『走れメロス』を取り上げるならば、それは中学二年生に限定されるものでもないはずだ。つまり、既に『走れメロス』を中学二年生の授業で扱わなければならない決定的な理由はないのだ。

では、中学二年生対象の教材という限定を取り払ったときに、『走れメロス』は教材としてどのような姿を現すのであろうか。例えば、中学二年生の言語能力という限定を取り払い、『走れメロス』を高校三年生の授業で扱うとしたら、どのような授業展開が可能なのだろうか。その試みによって『走れメロス』の教材としての可能性をさらに広げることができないだろうか。

本稿は同志社女子中学校・高等学校の高校三年生を対象とした選

択授業「国語総合」(週四単位・内現代文は二単位)において、太宰治『走れメロス』を扱った際の授業実践報告である。授業時間は四十五分×六時間である。「国語総合(現代文)」は必修科目の「現代文B」とは異なり、小説を中心とした文学教材に特化した選択科目であり、国語が好きな生徒たちに選択される傾向がある。

授業の前提条件として特筆すべきは、「国語総合(現代文)」を選択した本校の生徒たちが既に中学二年生の時点で『走れメロス』の授業を経験していることである。よって、この授業は生徒たちにとって『走れメロス』を教室で読み直す実践となる。中学二年生での学習状況を踏まえた上での授業実践が可能であるという意味では、中高一貫校ならではの試みと言えるだろう。付言しておくならば、『走れメロス』を教材として扱うことになったのは、生徒たちの要望によるものである。もちろん、ただ単純に生徒たちが中学二年生で受けた『走れメロス』の授業に類するものを、高校三年生で繰り返し返したわけではない。この授業は、中学二年生において生徒たちが学習した解釈を問い直す実践であってこそ、意味のある試みとなる。

問い直す対象は、『走れメロス』を〈信頼と友情の物語〉とする解釈である。授業を始めるにあたって生徒たちにアンケートを実施したところ、ほとんどの生徒が『走れメロス』を〈信頼と友情の物語〉として受容していることが明らかになったからである。ただし、

ここで採る方法は、〈信頼と友情の物語〉を相対化するような異なる解釈を教師が紹介するというものであつてはならない。そのような授業は、複数の解釈の可能性という、文学テキストが胚胎する基本的な性質を確認するだけの作業に留まつてしまつてしまつてしまうだろう。〈信頼と友情の物語〉という解釈が生成される本質的理由を問わずに他の解釈を紹介するという授業展開は、複数の解釈の差異の意味が、読者(ここでは生徒)それぞれの価値観の相対的な違いに回収されてしまつて危険性を孕んでいる。

そのような危険性を回避するためには、それぞれの解釈が導かれる過程を明示し、その過程を摺り合わせることによって、ある一つの解釈は様々なテキスト内の要素を取捨選択した上で成立している暫定的なものに過ぎないことを授業の中で明らかにする必要がある。問い直されるべきは、〈信頼と友情の物語〉という解釈そのものではなく、その解釈を支える〈読み〉のメカニズムなのだ。

1、〈友情と信頼の物語〉の構造

まずは、本稿で取り上げる授業実践の目的を確認しておこう。既に述べたようにこの授業は『走れメロス』における〈信頼と友情の物語〉という解釈を問い直すことが目的である。しかし、〈信頼と友情〉というテーマが導き出された授業と同様に、教師が先導して

テキストを読解していくような授業形態を採れば、そこには〈信頼と友情〉というテーマとパラレルな関係にある解釈が生まれるだけで、二つの解釈の関係性が曖昧になってしまう。『走れメロス』は

〈信頼と友情の物語〉として読むことも可能であり、その解釈を無批判に（例えば「ばかばかり」⁵）といった生徒たちの感情的な判断によって）切り捨てて、新たな刺激的な解釈を提示することは、テキスト解釈の多様性を示すことに一助はあったとしても、〈信頼と友情の物語〉という解釈を問い直す授業実践とはならないだろう。〈信頼と友情の物語〉という半ばは正典化された解釈を論理的に批判した先に立ち上がる新しい解釈。その過程の中にこそ文学教材を授業で扱う意義があるのではないか。

そこで授業では、生徒たちの問題意識を解釈のメカニズムに向けさせるために、まず最初に授業の方向性を生徒たちに提示した。具体的には、『走れメロス』はどのような物語か〉という問題意識ではなく、『走れメロス』はどのようにして〈友情と信頼の物語〉として読まれるのか〉という問題意識に基づいて授業を行うことを生徒たちに伝えたのである。授業では、中学二年生を対象にした『走れメロス』を〈信頼と友情の物語〉として解釈するための仮の授業案を紹介し、その戦略性を生徒たちと共に検証することから始めた。以下、その授業実践を紹介する。

授業では以下の順序でテキストを読み進めていく授業案を紹介した。

- 【1】「登場人物の変化を読みとる」という課題を提示する。
←
- 【2】「王様（ディオニス）」の変化を考えさせる。
←
- 【3】「王様（ディオニス）」の変化の理由を考えさせる。
←
- 【4】メロスの心情の変化を考えさせる。
←
- 【5】メロスとセリヌンティウスの友情を浮上させる。
←
- 【6】メロスとセリヌンティウスの友情を補強する。

以下、【1】～【6】についての詳細な報告を行う。
まず【1】については、教科書に掲載されている「Q、登場人物の人物像の変化を読みとりましょう。」という問題を生徒たちに考えさせることから始めた。生徒たちに考えさせる時間がある程度取った後、次のような問いを投げかけた。

「Q、では、登場人物の中で最も大きく人物像が変化している人物は誰ですか？」

これは生徒それぞれの考え方を一つの方向性に導く意図を有した発問であるが、ここで重要なのは「最も大きく」という所を強調して述べることだろう。すると、ほとんどの生徒は教師の意図をくみ取って、「王様（ディオニス）」と答えることになる。ここではまず生徒たちに「ディオニス」の「人物像」が最も大きく変化したと印象づけることが重要となるだろう。

もちろん「ディオニス」という回答が出ない可能性も想定する必要がある。例えばここで「メロス」という回答が出た場合、次のような説明が一定の説得力を持つだろう。

教師 Y

「メロスはその本質が変化していない。だって、最初から正義感が強くて、（途中少し迷う所はあるけど、）最終的には約束を守っているでしょう。」

このような授業展開の中で、次のような発問を重ねた。【2】

「Q、では、「ディオニス」の人物像はどのように変化したのでしょう？」

この発問に対して多くの生徒は「ディオニス」の物語冒頭のセリフ「人間は、もともと私慾のかたまりさ。信じてはならぬ。」と、

〈実践報告〉 太宰治『走れメロス』の授業

物語末尾のセリフ「信実とは、決して空虚な妄想ではなかった。」との差異から、「人を信じられるようになった」と答えるだろう。

そしてさらに、

「Q、では、なぜ「ディオニス」は人を信じていることができるようになったのでしょうか？」と発問を重ねる【3】。この発問に対しては、例えば「メロスがセリヌンティウスとの約束を守って帰ってきたから」との回答が想定される。この生徒、自身の回答を契機に〈友情と信頼〉というテーマを導き出すのは難しいことではない。つまり、授業の冒頭で生徒たちに「ディオニス」の人物像の変化とその理由を考えさせることが、『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉として解釈することの契機となるのだ。

そして、ここで四番目のプロセスとして初めて主人公である「メロスの心情の変化を考えさせ」ることになる【4】。「メロス」の心情を生徒たちに考えさせると、例えば、テキストの「もう、どうでもいいという、勇者に不似合いな不貞腐れた根性が、心の隅に巣喰った」という語りを根拠に、「メロスは一度諦めかけています。これは裏切りではないでしょうか？」といった疑問があがることが想定される。

ここで「諦めかける」という「メロス」の心理的態度を「裏切り」と解釈することは、〈友情と信頼〉というテーマにとってはノ

イズとなる。よって、テキストを根拠に、「でもその気持ちは「身体疲労」によるものだよね。」と答えることが有効だろう。つまり、ここでの「メロス」の「諦めかける」という心理的態度は、「身体疲労」が「精神」に及ぼした影響であり、「メロス」の本質的な人間性には関わらないと意味づけることで、〈友情と信頼の物語〉にわたってのノイズを消去するのだ。さらに、テキストの最後の場面を参照しながら、「メロス」が「諦めかけ」たことは後に「セリヌンティウス」に報告されるため、二人の間に隠し事はなくなり、〈何でも話し、許し合える友情〉を浮上させることも可能だろう【5】。

〔板書①〕

次に「6」メロスとセリヌンティウスの友情を補強する「プロセス」に移ろう。ここでは、例えば次のような発問が有効だろう。

「Q、なぜ『ディオニス』は人を信じられなくなったのでしょうか？」

ここでは「おまえなどには、わしの孤独の心が分からぬ」という「ディオニス」のセリフと共に「ディオニス」が置かれている状況に注目させる。「メロス」には〈信頼〉できる「セリヌンティウス」という友人や、大事な「妹」がいる。しかし、「ディオニス」は「妹婿」や「ご自身のお世継ぎ」、「妹」、「妹様のお子様」、「皇后」、「賢臣のアレキス」といった自分の周囲の人間を「人を信じられない」という理由で次々と処刑している。このようなテキストの内容

から「孤独」な人物としての「ディオニス」を浮上させることが可能だろう。もっとも、「ディオニス」は自らの判断で周囲の人間を処刑しているのであって、その結果「孤独」になっていたとしても生徒たちの同情は得られないだろう。よって、次のような発問を重ねる。

「Q、なぜ『ディオニス』は人を信じられなくなったのでしょうか？」

この発問に関して、テキストの「疑うのが正当の心構えなのだ、わしに教えてくれたのは、おまえたちだ」という「ディオニス」のセリフに注目させることができれば、「ディオニス」を何らかのトラウマ的体験によって人を「信じられない」ようになってしまった人物と位置づけることが可能だろう。つまり、「ディオニス」を、あるトラウマによって人を「信じられなくなった」「孤独」な人物と捉えさせるのだ。また、ここではテキストの「王の顔は蒼白で、眉間のしわは刻み込まれたように深かった。」との表現から「ディオニス」が抱えるトラウマの大きさに注目させることも効果的だろう。

テキストには、何らかのトラウマ的体験によって人を信じられなくなった「孤独」な「ディオニス」が、「メロス」と「セリヌンティウス」の「友情」を目の当たりにすることで、「信実とは、決して空虚な妄想ではなかった」と、そのトラウマを克服するという物

語が内包されている。このような物語の要素がテキスト内の「友情」の価値をいっそう高めることに寄与するだろう。〔板書②〕

以上が『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉として読むためのプロセスとなる。まず、テキストから〈友情と信頼〉というテーマを抽出し、そのテーマに沿って全体を解釈していく手法である。一度〈友情と信頼〉というテーマを提示してしまえば、そのテーマがテキストを読むためのガイド的役割を担うため、全体をそのテーマに沿って解釈していくことはそれほど難しいことではない。もちろん、その際には〈友情と信頼〉というテーマにとって都合の悪い箇所はノイズとして切り捨てられている。そして、そのノイズを聞かないようにしているのは、教師の発問の内容と順序だと言えらるう。

では、発問の順序を変え、そのノイズに耳を傾けたとき、『走れメロス』というテキストは生徒たちにとどのよう解釈されるのだろうか。

【参考】授業での板書

〔板書①〕

『走れメロス』における「友情」

- ・約束を守ったメロスの行動

〈実践報告〉太宰治『走れメロス』の授業

- ・メロスを信じたセリヌンティウスの態度

- ・互いを疑ったことを正直に話し合い、許し合える二人の関係

←
王の心を動かす

〔板書②〕

何らかの体験（トラウマ）によって人を信じられなくなった

「孤独」な「王」

←メロスとセリヌンティウスの友情によって

トラウマを克服する

←

この物語が友情の価値をいっそう高める

2、ノイズに耳を傾ける

—— 既存のテーマへの揺さぶり ——

以上のような『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉として読むプロセスを授業の中で紹介することを通して、生徒たちからは授業における発問の内容と順序への興味が確認された。例えば、「主人公であるはずのメロスの説明から入らないからおかしいと思った」

といったような反応である。そのような反応を踏まえて、次のような問いかけを行った。

「Q、では、どのような発問をどのような順序で行えば、『走れメロス』は〈友情と信頼の物語〉として読めなくなるでしょうか？」

この発問に関しては、個人で考えさせるのではなく、グループワークの形を採用した。この発問によって、各グループは『走れメロス』の授業を教師の立場でシミュレーションすることになる。この作業の中で、あるグループから、「ディオニスではなくメロスの人物像を考えさせることから始めてはどうか」という意見が出た。つまり、授業の順序を変えて、次のような発問から始めるというのである。

「Q、メロスの人物像が読み取れる箇所を本文から抜き出しましょう。」

この発問を提示したグループが注目したのは、「メロス」の次のセリフである。

私は約束を守ります。私を三日間だけ許して下さい。妹が、私の帰りを待っているのだ。そんなに私を信じられないならば、よろしい、この市にセリステンティウスという石工がいます。私の無二の友人だ。あれを、人質としてここに置いていこう。私が逃げてしまつて、三日目の日暮まで、ここに帰つて来なかつ

たら、あの友人を絞め殺して下さい。頼む。そうして下さい。

これは「メロス」が「ディオニス」と「約束」をする場面でのセリフだが、生徒たちはこの「メロス」のセリフを次のように解釈した。「無二の友人」であるはずの「セリステンティウス」を「あれ」呼ばわりし、最後に「頼む。そうして下さい」と自分が「三日目の日暮まで、ここに帰つて来なかつたら、あの友人を絞め殺すこと」を「ディオニス」に「頼」んでいる。さらに「メロス」は「私を三日間だけ許してください」と「ディオニス」に懇願するのだが、「ディオニス」の反応を待たずに、自分から「セリステンティウス」を人質にするということを提案している。この「メロス」のセリフから生徒たちは〈自分勝手〉という「メロス」の人物像を読み取った。中には、物語が成立する条件自体がこの「メロス」の〈自分勝手〉な人物像に起因するのではないかと指摘する生徒もいた。

先に示した発問を経て、「メロス」の人物像を答えさせると、次のような回答とその根拠を確認することができた。

・単純な男

↓本文「メロスは単純な男だった。」から。

・正義感の強い男

↓「市を暴君の手から救うのだ」や「人の心を疑うのは、最も

恥ずべき悪徳だ。」といったセリフから。

・キレやすい

↓「ディオニス」の行動を聞いた直後に「激怒」している点から。

・妹思い

↓「妹」のために結婚式の準備をしてあげたり、「激怒」の中でも「妹」のことを忘れていない点から。

・よく寝坊をする

↓自分の村と、シラクスへの途中の二度にわたって「寝坊」していることから。(マことから「メロス」の「セリヌンティウス」への友情を疑う声が挙がった)

・男らしい

↓「ディオニス」の悪行に対してすぐに行動した点や、許し合うために「セリヌンティウス」と殴り合った点から。

・自分勝手

↓「セリヌンティウス」の許可を取らずに彼を人質にしたことや、自分の都合で考え方を次々に変える点から。

この内、「単純な男」「キレやすい」「よく寝坊をする」「自分勝手」といったメロスの人物像は、〈友情と信頼の物語〉にとってノ

イズとなる。この作業を通して生徒たちは、授業を「メロスの人物像について書かれた箇所を本文から抜き出しましょう。」という問から始めることで、〈友情と信頼の物語〉には都合の悪いメロス像と「友人思い」のメロス像が同時に浮上してくる様相を体感することとなる。

そして、『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉として読むために、切り捨てたはずの人物像を踏まえてテキストを解釈するならば、〈自分の理想で周囲を振り回す、自分勝手な人物の物語〉という新たな物語が浮上し、その物語が〈友情と信頼の物語〉の絶対性を揺さぶることになる。(板書③)

しかしここで留意しなければならないのは、先に挙げた「メロス」の人物像のほとんどは、生徒たちの価値観というフィルターを通して導き出されているということだ。例えば、「メロス」が「自分勝手」かどうかの判断は生徒それぞれの価値観に委ねられており、実際に授業では「セリヌンティウスがメロスの行動を受け入れているのだから、それが二人にとっての友情であって、第三者がとやかく言うことではない」といった意見も出た。

たしかに、「メロス」の行動を読者の価値観・道徳観によって裁断し、それを解釈の根拠にすることは、『走れメロス』を道徳の教材として扱う授業と同質の危険性を孕むことになる。斎藤美奈子は

「メロス」の人物像とそれがテクストの解釈に与える影響について「メロスをプラスイメージ（友情に篤い純粋な人物）」ととらえるか、マイナスイメージ（自己中心的で思慮の浅い人物）」ととらえるかで、「走れメロス」の印象は大きく異なる」と述べている。「メロス」の「イメージ」の「とらえ」方が生徒それぞれの価値観に依拠したものであるならば、この授業実践が『走れメロス』の解釈のメカニズムを問いつつ試みである以上、それが既存の解釈を相対化するものであったとしても、〈友情と信頼の物語〉が成立する過程と同質の解釈は退けられなければならない。

そのような授業方針を前提とするならば、「メロス」の人物像がテクストの中で「単純な男」として明確に語られていることは注目に値する。この表現に注目することで、「メロス」の行動の意味を問い直すことは可能だろう。

また、授業では『走れメロス』のプレテクストであるシラー『人質』を参考資料として配付していたのだが、それとの比較作業から「メロス」の人物像を「単純な男」とする語りは「人質」にはない」と鋭く指摘した生徒もいた。このようなプレテクストとテクストの差異からは、「メロス」の行動が「単純な男」だったゆえのものであるという語り手の判断を読み取ることが可能だろう。〔板書④〕

このような指摘を踏まえて別の生徒からは、「少なくとも太宰は

『走れメロス』を〈友情と信頼〉を奨励するような物語として書いたわけではないのでは」という意見が出た。ここで紹介した生徒たちの意見には、「メロス」の行動に対する価値判断が含まれてはいない。本稿では、この生徒たちの既存の解釈に向かう態度に『走れメロス』の授業実践の可能性を見たい。

【参考】授業での板書

〔板書③〕

単純な男／正義感の強い男／キレイやすい／妹思い／よく寝坊をする

／男らしい／自分勝手

←

〈友情と信頼の物語〉として読む際には、その物語に都合の悪い人物像は切り捨てられる

← 切り捨てられた人物像をふまえて解釈すると…

自分の理想で周囲を振り回す、自分勝手な人物の物語

← 揺さぶる

友情と信頼の物語

〔板書④〕

メロスが城に乗り込んだ理由

典拠

「町を暴君の手から救ふのだ！」

「走れメロス」

「町を暴君の手から救うのだ。」

+

「メロスは、単純な男であった」

←

「単純な男」だったからこそその行動だという語り手の判断

おわりに——「群衆」としての読書に抗して——

授業では、『走れメロス』に〈友情と信頼の物語〉に代わる新たな解釈を提示することは避けた。授業内容から導かれるいずれの解釈を選択したとしても、そこに読者（教師と生徒）の「メロス」の行動に対する価値判断が介在してしまうことを避けられなかったからである。『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉と解釈するにしても、〈自分の理想で周囲を振り回す、自分勝手な人物の物語〉と解釈するにしても、そこには「メロス」の行動に対する読者の価値判断が内在していることを見落とすべきではない。

教室で文学教材を扱う際には、このような価値判断の存在に留意すべきだろう。教室という空間では、特に教師の価値観が〈正しい

い〉ものとして採用される可能性が高いことに自覚的である必要がある。少なくとも、『走れメロス』のように複数の解釈の存在が可視化されやすい教材に関しては、一つの〈正しい〉解釈を導き出すために時間を費やすよりも、テクストに内在する複数の物語要素を発見させ、その関係性に目を向けることに時間を費やすべきではないだろうか。

そこで、授業の結末ではテクストの「群衆」の姿に注目した。テクストに現れる「群衆」の姿には読書行為についての批評性が認められると考えたからだ。

「セリヌンティウス」の処刑に集まり、「メロス」の登場に「どもめ」き、「メロス」と「セリヌンティウス」の会話に「歎歎」し、「ディオニス」の改心に「歓声」を挙げる「群衆」。このような「群衆」の姿が、『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉として読ませる役割を果たしていることは改めて述べるまでもない。ここでは、生徒たちに「群衆」が「歎歎」した理由について発問を行った。生徒たちからは「メロスが約束を守った姿に感動したから」、「メロスとセリヌンティウスの友情に感動したから」、「メロスとセリヌンティウスがお互いに裏切りの心を持ってしまったことを正直に話し合い、殴り合うことで許し合った姿を見たから」といった意見が出たが、それを踏まえて次のように発問した。

「Q、では『群衆』が知らないことはありませんか？」

この発問の意図は、「群衆」と読者の情報量には差異があることに目を向けさせることにある。「群衆」は「メロスがセリヌンティウスを自分の代わりに人質にした詳しい経緯」や「メロスが小歌を歌いながら、三里ゆっくり歩いたこと」、そして「メロスが途中で眠ってしまったこと」を知らない。(板書④) 参照)

しかし、読者は語り手によってその全てを知らされている。読者は断片的な情報しか知り得ない「群衆」と同じように「メロス」と「セリヌンティウス」の〈友情と信頼〉に感動して涙を流す必要はないのだ。

『走れメロス』を〈友情と信頼の物語〉や〈自分の理想で周囲を振り回す、自分勝手な人物の物語〉として読むことは、つまり一つの解釈を〈正しい〉ものと固定してしまうことは、その解釈に不都合な要素を切り捨てることを意味する。国語教育がリテラシー教育を担うのであれば、このような目の前の情報を自己の都合や価値観で取捨選択していくような解釈には注意を促す必要があるのではないか。

私たち読者は読書行為によってテキストの全てを知ることができるとあるならば、授業では都合の悪い要素を切り捨てて一つの解釈を導き出すことよりも、全てのテキストの要素に目を向けること

を選択するべきではないだろうか。

【参考】授業での板書

〔板書④〕

「群衆」が知っていること

- ・メロスがセリヌンティウスを自分の代わりに人質にしたこと
- ・メロスが約束を守って殺されるために帰ってきたこと
- ・メロスとセリヌンティウスがお互いに裏切りの心を持ってしまったことを正直に話し合い、殴り合うことで許し合ったこと

←だから

「群衆」は感動して泣いた

→だから

「群衆」が知らないこと

- ・メロスがセリヌンティウスを自分の代わりに人質にした詳しい経緯
- ・メロスが小歌を歌いながら、三里ゆっくり歩いたこと
- ・メロスが途中で眠ってしまったこと

注

① 現在発行されている教科書では、三省堂・学校図書・光村図書・教育

出版等が中学二年生対象の教科書に『走れメロス』を採択している。

② 例えば近年では、井上明芳・前嶋深雪「太宰治『走れメロス』の授業論の試み——構造の理解によってはじまる授業——」（『解釈』614・615号、平成18年6月）、加藤博之「教材としての太宰治『走れメロス』」（『月刊国語教育』第30巻第1号、平成22年4月）、今野哲「見えにくい死者のこと」（『月刊国語教育研究』第457集、平成22年4月）などがある。

③ 幸田国宏「『走れメロス』教材史における定番化初期の検討——道徳教育と読解指導に着目して——」（『読書科学』第56巻第2号、平成27年1月）

④ 石原千秋「国語教科書の修辞学」（『岩波講座 文学6 虚構の愉しみ』平成15年12月）

⑤ 高木まさきは「『走れメロス』、そのテーマとユーモアの二重構造——自己の読みを超えるということ——」（『文学の力×教材の力 中学校編2年』平成12年6月、教育出版）の中で、生徒の『走れメロス』に対する「ばかばかしい」という一つの「感想」例を紹介している。本稿で紹介した授業実践の中でもメロスとセリメンティウスの関係を「ばかばかしい」「あり得ない」とする感想を確認することができた。

⑥ 斎藤美奈子「国語教科書は『悲劇』がお好き」（『早稲田文学』③、平成22年1月）

〔付記〕「走れメロス」の本文引用は全て『新編 新しい国語2』（平成28年1月20日、東京書籍）によった。また、本稿は神戸女学院で行った国語科教職講演会（二〇一六年七月二十一日）における講演をもとにまとめたものである。席上、多くの方から様々なご意見を頂いたことに感謝したい。

〈実践報告〉太宰治『走れメロス』の授業