

太宰治『待つ』の教材としての可能性

—内容と表現の接点への意識を喚起するための導入教材—

山下 直

1. 『待つ』の教材としての特性

『待つ』は本稿末尾に付した本文を見ればわかるように、太宰治のいわゆる女性独白体で書かれた作品群の中に位置付けられる小品である。この『待つ』は、一時期教科書に採択されていたこともあるが、現在の国語の教科書のうち『待つ』を採択しているものは見当たらないようだ。『待つ』は現代文の教材として実に魅力あふれる作品であるにも関わらず、その魅力が十分に生かされることなく教科書から消えてしまったように思われる。そこで、まずは『待つ』を採択していた三省堂の『高等学校 国語Ⅱ』*1の学習の手引きを検討することから、『待つ』の教材としての可能性について考えることを始めたい。

- 1 「私」はどのような人物として描かれているか、話し合ってみよう。
- 2 「軽はずみな空想」「不埒な計画」とは、どのようなものか、考えてみよう。
- 3 この作品の背景が「大戦争」になっているのはどのような意味があるのか、話し合ってみよう。
- 4 この文章の表現上の特色を、簡条書きにして、その効果を考えてみよう。
- 5 「私」はいったい何を待っているのだろうか、思うところを四百字程度にまとめてみよう。
- 6 『待つ』は女性の独白体による小説である。太宰治の作品の中に同じようなものがあるかどうか調べてみよう。

この手引きでは、1で「私」の人物像、2で部分の解釈、3で作品の背景、4で表現の効果を考えて、さまざまな観点から最終的には5で「私」が「何を待っているのか」について考えさせることで、生徒一人一人の読みを深めさせることをねらいとしている。このような展開は、『待つ』を一読した後に多くの生徒が、「私は何を待っているのか」という疑問を抱くであろうという予測に基づいているためと考えられる。たしかに、本稿の筆者が『待つ』を授業で扱った時*2にも、多くの生徒が同様の疑問を持った。ただ、ここで慎重にならなければいけないことは、「何を待っているのか」という疑問を多くの

生徒が抱くからといって、それをそのまま課題として設定するには、『待つ』の場合には無理があるということだ。上に示した学習の手引きでは、「何を待っているのか」を考えることが最終的な課題になっているが、このような示し方では生徒は自らの読みを深めるきっかけをなかなか得られないのである。

『待つ』は、作品の長さも短く、生徒が抱く疑問もさほど多様化しないという、教材化のための好条件を備えている。しかしながら、生徒が抱く疑問をそのまま課題として設定してしまうことによって、『待つ』の教材としての可能性はかえって狭められてしまうという特性を持っている。このことについて、以下の章でもう少し明らかにしていくことにする。

2. 『待つ』に対する生徒の興味・関心

『待つ』は、それを読んだ生徒のほとんどが「何を待っているのか」を疑問として挙げるという点で、作品に対する動機づけがしやすいように思える。しかし、「何を待っているのか」ということは、あくまでも疑問であって、積極的な興味関心とは少し異なるものである。本稿の筆者の『待つ』の実践の経験によれば、「何を待っているのか」を不思議に思っても、作品自体を面白くないと思う生徒が、クラスや年度によって多少の差はあるが、大体クラス全体の半数近くはいる。つまり、教師に一読後の感想を求められれば、「何を待っているのかを知りたい」といった発言をするが、その疑問について調べたり考えたりする気が起きない生徒が、クラスの半数近くはいるということなのだ。このような生徒は、『待つ』という作品の独特のとらえどころのなさのために、作品の世界に入ってゆくことができず、「私」の思いに共感できないという気持ちを強く持ち、『待つ』という作品の魅力を真正面からとらえる気持ちが始めから削がれてしまっている。これでは、いくら「何を待っているのかわからない」という疑問を抱いても、それが作品の世界に入っていこうとする動機づけにはならないことは言うまでもない。

このような状態のまま、先の学習の手引きの手順で授業が展開されても、生徒の読みは深まっていかなさう。作品の世界に入っていけない生徒に、「私」の人物像を考えさせたり、部分の解釈を考えさせても、苦痛になるばかりである。また、始めに『待つ』を面白いと思い、作品の世界に入っていこうとしていた生徒にとっても、「何を待っているか」の答えを得ることは、容易なことではない。そのためには、かなりの集中力と思考力を持続させなければならないからである。したがって、その過程で息切れする生徒が出てくることはたやすく想像できる。これでは、1で挙げたような『待つ』の教材化のための好条件は全く生かされないどころか、かえって生徒の読もうとする気持ちを削ぐ方向に働いてしまうこととなる。

このような問題が生じるのは『待つ』への、生徒の興味関心の持たせ方に対する教師側の工夫が足りないために起こるのではなからうか。「何を待っているのか」という一読後の印象は強烈であるかもしれないが、作品の世界に深く入り込んでいこうとする姿勢

を持続させるだけの力を持っていないのである。「何を待っているのか」という疑問に頼るだけでは授業の展開、構成に無理が生じてくるのだ。そこで、教師としては生徒の興味、関心を別の観点からも刺激しないといけないこととなる。先にも述べたが、『待つ』という作品は、そのとらえどころのなきゆえに、それを読み込んでいくためには、かなりの集中力と思考力の持続が必要となる。その持続を支えるだけの力を持った興味、関心を生徒に持たせることが重要なのである。

3. 「何を待っているのか」の答え ―興味、関心の刺激1―

そこで、まず次に示す詩を見て欲しい。

言葉なき歌

あれはとほいい処にあるのだけれど
おれは此処で待ってゐなくてはならない
此処は空気もかすかで蒼く
葱の根のやうに仄かに淡い

決して急いではならない
此処で十分待ってゐなければならぬ
処女（むすめ）の眼のやうに遥かを見遣ってはならない
たしかに此処で待ってゐればよい

それにしてもあれはとほいい彼方で夕陽にけぶってゐた
号笛（フイトル）のやうに太くて繊弱だった
けれどもその方へ駆け出してはならない
たしかに此処で待ってゐなければならぬ

さうすればそのうち喘ぎも平静に復し
たしかにあすこまでゆけるに違ひない
しかしあれは煙突の煙のやうに
とほくとほく いつまでも茜の空にたなびいてゐた

これは、中原中也の「言葉なき歌」という詩^{*3}である。ここにも「待つ」姿勢が描かれ、しかもその待っているものは「あれ」としか表現されていない。この詩を読んで、「あれ」とは何を指しているのか不思議に思うだろう。しかし、もう少しよく読めば、この詩の「あれ」を何かに限定しようとするばするほど、この詩の世界から遠ざかってしまうことも了解されてくる。中村稔(1990)^{*4}では、「あれ」について次のように述べ

られている。

「あれ」が何であろうと、「此処」がどこであろうと、それは作者にとってどうでもよかったのであって、一体、作者自身が、「あれ」としか名づけようのないものを、一生を通じて追い求めつづけて、詩作をしてきたのであって、作者にとってそれは、「詩」であったかもしれないし、「愛」であったかもしれない。作者にとって、「あれ」としか名づけようのなかったものであるから、読者にとっても、又それを何と考えても差し支えない。「愛」と考える人もあろうし、人によっては「地位」と考える人もいるかもしれない。そう読んでも、一向にかまわないのである。ただ、そのように多様に理解できるところに、言いかえれば、抽象的な性格に、この詩の特色があり、多様な理解を許しながらもしか読者の感性に訴える、抽象性の美しさというものが、この詩の鑑賞の中心になるであろう。

このことは、そのまま『待つ』にもあてはめて考えることができるだろう。「言葉なき歌」という詩を提示することによって、「何を待っているのか」という疑問を抱いても、その疑問に対する答えを明確にできないことが『待つ』という作品の特色であり、待っているものを一つに限定しようとするのは、むしろ作品の世界から遠ざかっていくことであることが首肯される。このことから「何を待っているのか」という疑問に対して、一つの限定された答えを出さねばならないという考えから生徒は解放されることとなる。とらえどころのないものを何とか限定せねばならないという感じのために、『待つ』の読みを深めていくことにあまり積極的になれなかった生徒は、このことによって『待つ』との間の大きなカベの一つ取り除くことができるのである。だが、それは『待つ』が多様な理解を許す作品だからといって、結局何でもよい、どうでもよいという読みを許すことではない。「何を待っているのか」という疑問の答えを限定する必要がないからといって、生徒一人一人は自分の読みとしては、「何を待っているのか」という疑問の答えを持っておく必要はある。

確かに、先に示した学習の手引きも、いきなり「何を待っているのか」という疑問を提示しているわけではなく、1～4の段階がある。その意味においては「何を待っているのか」という疑問に対して、一人一人の読みを深める方向に授業を展開することも可能であろう。だが、学習の手引き1～4の後に5の課題を提示された場合、いったいどれほどの生徒が、『待つ』の「私」が「何を待っているのか」を、「言葉なき歌」の「あれ」がとらえられないと同質な意味で限定できないものであってよいということに気づくであろうか。むしろ多くの生徒が、何らかの形で限定できるはずという前提で5の課題に取り組むのではなからうか。つまり、「何を待っているのか」を限定できないことが『待つ』の特徴であるにも関わらず、生徒にそのような発想が出てこないような展開をしていることが問題なのである。先に示した学習の手引きは、「何を待っているのか」に対する答えを限定することに主眼を置いている感じを生徒に強く与えるのである。

ここで大切なことは、「何を待っているのか」に対する答えを限定することに主眼を置いて授業を展開すると、生徒にはその疑問に対して明確な答えを出すことができるという期待を抱かせながら、その期待を裏切ることになってしまう点がよくないということなのである。つまり、「何を待っているのか」の答えを一つに限定しようとするのが、『待つ』の読みを深める上で有効なことであるかのように思わせてしまうことが問題なのだ。これは、決して「何を待っているのか」という疑問を抱くこと自体の意義を否定しているのではない。そして、生徒にとっては「何を待っているのか」は、『待つ』を読んだ時からついて回る疑問であり、その疑問を自分なりに解決できない限り、『待つ』を読めたという実感も伴わないはずである。

だから、「何を待っているのか」という疑問に対する解決の糸口の一つとして、「言葉なき歌」を提示し、「何を待っているのか」を限定できないことに『待つ』の特徴があることを示すことは重要なことではある。だが、「何を待っているのか」の答えが限定できるようなものではなく、多様な読みが許されることがわかって、作品の世界に入っていけない生徒は相変わらずいるだろう。したがって、教師の課題は、「何を待っているのか」という生徒の疑問を授業の中でどう位置付け、どう扱えば、生徒一人一人が自分の読みを深める方向に展開していけるかを考えることとなる。以下、その課題を解決するために有効な教材化の観点について述べる。

4. 『待つ』の本文の検証 ―興味、関心の刺激 2―

授業の展開における「何を待っているのか」という疑問の位置付けを考える場合、『待つ』の表現の特徴とのかかわりという観点が有効である。

「私」の待っているものを限定する必要がなく、「何を待っているのか」が課題として提示されないことは、作品の世界に入っていけない生徒にとって、苦痛から逃れるということでは意義のあることだが、作品の世界に入っていけないという気持ちには変わりはないだろう。なぜなら、3でも述べたように「何を待っているのか」という疑問は解決しておらず、何もわからないままだからである。作品の世界に少しでも入って行きやすくするためには、別の観点から作品にアプローチしていかなくてはならない。そこで、「とらえどころがない、共感できない」といった感想とは別に、本文を一語一語しっかり見ていく作業を取り入れていくことによって、生徒一人一人が『待つ』の本文を検証できるようにするのである。『待つ』の本文は少し読んだだけで、たやすくいくつかの表現上の特徴を指摘することができるからだ。1で示した学習の手引きの4が、生徒の『待つ』に対する読みを深める過程で、重要な働きをするのである。

一つ目の作業は文末調べである。『待つ』の本文の文末は、「です・ます」調と「だ・である」調が混在し、文末の表現が統一されていない。だが、両者の出現の仕方には、ある傾向があり、第三段落後半の「ああ、私はいったい、何を待っているのでしょうか。」という一文の後には、「だ・である」調もしくは体言のまま結ぶ形が集中している。この部分の「です・ます」調の文は、「ああ、けれども私は待っているのです。」「私を忘れない

で下さいませ。」「毎日、毎日、駅へお迎えに行つては、むなしく家へ帰つて来る二十の娘を笑わずに、どうか覚えておいて下さいませ。」「その小さい駅の名は、わざとお教え申しません。」の四文のみである。このような文末の不統一は、「だ・である」調を後半に集中させることによって、「私」の気持ちの昂ぶりを表す効果をねらったものと考えられる。後半部は、話の内容からいっても「私」の気持ちの昂ぶりに、読み手の興味も引き付けられて、盛り上がって行く部分である。「だ・である」調が醸し出す断定的でたたみかけるような感じが、そのような雰囲気うまく作っていると云えるだろう。前半部分に比べて、一文の長さも短めになっていることもそれと無関係ではないと考えられる。また、第二段落の前半部には次のような箇所がある。

- ①上り下りの電車がホームに到着するごとにたくさんの人が電車の戸口から吐き出され、どやどや改札口にやって来て、一様に怒っているような顔をして、パスを出したり、切符を手渡したり、それから、そそくさとわき目も振らずに歩いて、私の座っているベンチの前を通り駅前の広場に出てそうして思い思いの方向に散って行く。私はぼんやり座っています。だれか、一人笑って私に声を掛ける。おお、怖い。ああ、困る。胸が、どきどきする。考えただけでも、背中に冷水をかけられたように、ぞっとして、息が詰まる。けれども私は、やっぱりだれかを待っているのです。

(下線は山下による)

この箇所の「だれか、一人、笑って私に声を掛ける。」という一文は*5、この後に「考えただけでも」とあることから、「私」が実際に誰かに声を掛けられたわけではないと考えられる。しかし、この文の直前までは、駅での人々の様子や「私」が座っていることなど、いわゆる情景描写がなされており、その流れで読むと「だれか、一人、笑って私に声を掛ける。」もまるで、実際に声を掛けられたことの描写であるかのように感じられる。そして、この情景と心情の境界が曖昧にされていることにこそ重要な意味があると言える。なぜなら、情景なのか心情なのかかわからない、もしくはさっきまで実際に目の前で起こっていた世界から、何の前触れもなく突然空想の世界に入ってしまうような、現実と空想の境界が曖昧になった世界こそ、「私」の心情ひいては『待つ』の世界そのものの雰囲気を、実によく読者に伝えていると思われるからである。

さらに、『待つ』には長い一文が多い。例えば、第二段落の後半に次のような箇所がある。

- ②人と顔を合わせて、お変わりありませんか、寒くなりました、などと言いたくもないあいさつを、いい加減に言っていると、なんだか、自分ほどのうそつきが世界中にいないような苦しい気持ちになって、死にたくなります。そうしてまた、相手の人も、むやみに私を警戒して、当たらず障らずのお世辞やら、もったいぶったうその感想などを述べて、私はそれを聞いて、相手の人のけちな用心深さが悲しく、い

よいよ世の中がいやでいやでたまらなくなります。

①の引用箇所より若干短い程度の分量であるが、①が七文で構成されているのに対して、②は二文である。(①の初めの一文も長い一文と言える。)一文を長くすると言うことは、何かを説明するための文章では、あまり好ましいこととはされない。なぜなら、読み手にわかりにくくなってしまふからである。特に、②の二つ目の文の

③そうしてまた、相手の人も、むやみに私を警戒して、当たらず障らずのお世辞やら、もったいぶったうその感想などを述べて、私はそれを聞いて、相手の人のけちな用心深さが悲しく、よいよ世の中がいやでいやでたまらなくなります。

などは、「相手の人」と「私」という二人の動作主が、一文の途中で入れ替わるという事態になっていて、わかりやすくするためならば、二文に分けるべきであろう。にもかかわらず、長い一文のままにするのはなぜか。それは「語り」の雰囲気壊さないようにするためと思われる。長い一文は、読者に「私」の声を聞かせることによって、読者を作品の世界に引き込む効果をねらった表現なのだ。読者は、書き言葉を読んでいながら、「私」の声を聞いているのである。

以上三点の特徴を指摘した*6。ここに示した文体の特徴ならば、単純な作業をこなすことで生徒もたやすく把握することができるであろう。文体の不統一にしろ、情景と心情の境界があいまいな表現にしろ、長い一文にしろ、これらはいわゆるわかりやすさをねらいとした文章を書く場合には、よくないとされていることであり、いわば、掟破りの表現とでも言うべきものである。だが、それぞれ「私」の心情の昂揚ぶりを表現したり、空想と現実の境界が曖昧になっているような「私」の心の状態を示したり、書き言葉を「私」の声として読者に聞かせるための表現と考えると、これらはどれも『待つ』という作品の世界が醸し出す雰囲気を支えている重要な柱になっていると言える。これら掟破りの表現こそが、『待つ』という作品の独特の世界の雰囲気を作り上げ、読者を作品の世界へと誘うための重要な働きをしているのである。

5. 『待つ』の教材としての可能性 ー内容と表現の接点への意識を喚起する導入教材ー

4では、本文の表現への着眼について述べた。『待つ』の表現の特徴を指摘しそれをまとめると、一見掟破りとも思える表現であるが、その掟破りであることが『待つ』という作品の独特の世界の雰囲気を作り上げていることがわかった。『待つ』の作品世界を実現するために、『待つ』のような文体が必要であったことが了解されるのである。つまり、書き言葉で表現されていながら、「私」がさもその場で読者に語り掛けていような雰囲気を醸し出す文体なのである。

このことは、『待つ』という作品の味わいが「何を待っているのか」を考えることではなく、「私」の「語り」を味わうことにポイントがあることをよく示している。文体の特徴に着眼することによって、作品のどこに着眼すればよいか把握されるのである。「言

葉なき歌」によって「何を待っているのか」が必ずしも限定されるものではないことの可能性を強く意識した生徒は、文体への着眼によって「何を待っているのか」の答えを出すことが、『待つ』を読むことの全てではないことを了解するのだ。

「何を待っているのか」への答えを出すことではなく、何かを待っているながらその何か自分が自分でもわからない「私」の心情を、生徒が自分なりに感じるということが重要なのである。2. において、「私」の思いに共感できずに作品の世界へ入っていけない生徒が多いことを指摘した。だが、「言葉なき歌」を経て、『待つ』が「私」の「語り」を味わうことにポイントがあることを知った生徒は、「私」の心情をとらえてみようとしめない限り、作品の読みを深めていくことができないことを実感できるのである。こうして、「何を待っているのか」という疑問に直接向けられていた生徒の興味、関心は、「私」の心情をとらえようとする事へと移行されてゆくのである。「何を待っているのか」に対する答えも「私」の心情をとらえる過程において問題にされることとなり、全ての生徒にとって「何を待っているのか」の答えが必要であるということとはなくなっていくのだ。生徒が『待つ』の読みを深めていく過程で、「何を待っているのか」という素朴な疑問から出発することは重要なことであるが、そこには大きな落とし穴もあったことは今まで見てきた通りである。このことは、文学作品の読みを深めてゆく場合どうしても作品の内容を中心に歩いていく傾向があることに由来するのではなからうか。

確かに、1. で示した学習の手引きにも手引き4のように、内容ばかりではなく表現へ着眼させる項目もある。しかし、重要なことは表現への着眼を自分の読みを深めるのにどのように生かしていくかを生徒が感じる事なのである。そういう意味では1. で示した学習の手引きにおいて、4は浮いている項目と言わざるを得ない。

だから、本稿で述べてきたように、「言葉なき歌」の提示によって「何を待っているのか」の答えが限定できるようなものではないことを、まず生徒に理解させることは重要なこととなる。このことは、作品の内容を中心に見ることの限界をも示しているからである。そこで、別の観点として表現への着眼を生徒に喚起しやすくなる。そして、表現を検討してみると、『待つ』では表現の特徴を考えることによって、文学作品における文体の役割の重要性を、生徒は比較的容易に実感できるのである。このようにして、生徒は内容と表現の接点を意識しながら文学作品を読むというやり方を実感できるのである。

作品の読みを深めるのに表現への着眼が重要であることは言うまでもない。しかし、内容と表現の接点をどのように求めるか、自分の読みを深めるためにどのように表現へ着眼していけばよいのか、は生徒にとっても教師にとっても難しい問題であろう。だから、内容と表現の接点は説明して理解させられるようなものでもないし、説明できるようなものでもない。そのようなことから考えると、『待つ』という作品は、生徒に内容と表現の接点について実感してもらうための教材としてじつに有効なものであるということができるのである。

ただし、『待つ』はあくまでも小品である。文学研究の見地からも『待つ』という一作

品を対象にするというよりは、いわゆる女性独白体の作品群の一つとして位置付けられているようである。このようなことを鑑みても、『待つ』だけで内容と表現の接点についての学習が網羅できるとは考えがたい。『待つ』はあくまでも、表現が作品の世界の構築に深い関わりを持っており、自分の読みを深めていくのに有効な観点であり得ることを実感するための導入的な教材として位置付けることが好ましい。『待つ』の学習を起点に、生徒が表現の重要性を意識して作品を読む姿勢が培われてゆけばよいのである。

『待つ』は、内容と表現の接点への意識が具体的な形で喚起されるという点に、他の作品にはない教材としての可能性が大いに秘められているのである。

注

- *1 三省堂「高等学校 国語Ⅱ」1986年 初版
- *2 山下の『待つ』の授業は、平成6、7、10年に高校2年生を対象に行なった。持ちクラスはいずれも4クラスずつ。1学級は45人程度。
- *3 「言葉なき歌」の提示については、鳴島甫先生にご教示いただいた。
- *4 『中原中也 言葉なき歌』中村稔 筑摩書房 1990年
- *5 同様の一文が第4段落中にも見られるが、同じ効果を指摘できると考えられる。
- *6 他にもさまざまな効果的な表現を指摘することはもちろん可能であるが、本稿では「掟破り」に重点を置き、三点に絞って論を展開した。

付記 本稿は、平成10年度筑波大学国語国文学会において、口頭発表したものを基に纏めたものである。発表の機会を与えてくださった桑原隆先生、「言葉なき歌」のご教示をいただいた鳴島甫先生をはじめ、多くの先生方からご教示いただきましたことを深謝申し上げます。

(やました なおし 東京学芸大学附属高等学校)

—— (付録)『待つ』の本文 (全文) ——

待つ 太宰治

省線のその小さい駅に、私は毎日、人をお迎えにまいります。だれとも、分からぬ人を迎えに。市場で買い物をして、その帰りには、必ず駅に立ち寄って駅の冷たいベンチに腰を降ろし、買い物かごをひざに乗せ、ぼんやり改札口を見ているのです。上り下りの電車がホームに到着するごとにたくさんの人が電車の戸口から吐き出され、どやどや改札口にやって来て、一様に怒っているような顔をして、パスを出したり、切符を手渡したり、それから、そそくさとわき目も振らずに歩いて、私の座っているベンチの前を通り駅前の広場に出て、そうして思い思いの方向に散って行く。私は、ぼんやり座っています。だれか、一人、笑って私に声を掛ける。おお、怖い。ああ、困る。胸が、どきどきする。考えただけでも、背中に冷水をかけられたように、ぞっとして、息が詰まる。けれども私は、やっぱりだれかを待っているのです。いったい私は、毎日ここに座って、だれを待っているのでしょうか。どんな人を？ いいえ、私の待っているものは、人間ではないかもしれない。私は、人間を嫌いなんです。いいえ、怖いのです。人と顔を合わせて、お変わりありませんか、寒くなりました、などと言いたくもないあいさつを、いい加減に言っていると、なんだか、自分ほどのうそつきが世界中にいないような苦しい気持ちになって、死にたくなります。そうしてまた、相手の人も、むやみに私を警戒して、当たらず障らずのお世辞やら、もったいぶったうその感想などを述べて、私はそれを聞いて、相手の人のけちな用心深さが悲しく、いよいよ世の中が

いやでいやでたまらなくなります。世の中の人というものは、お互い、こわばったあいさつをして、用心して、そうしてお互いに疲れて、一生を送るものなののでしょうか。私は、人に会うのが、いやなのです。だから私は、よほどのことでもない限り、私のほうからお友達の所へ遊びに行くことなどはいたしませんでした。家において、母と二人きりで黙って縫い物をしていると、いちばんくなく気持ちでした。けれども、いよいよ大戦争が始まって、周囲がひどく緊張してまいりましたからは、私だけが毎日ぼんやりしていることがたいへん悪いことのような気がしてきて、なんだか不安で、ちっとも落ち着かなくなりました。身を粉にして働いて、直接に、お役に立ちたい気持ちなのです。私は、私の今までの生活に自信を失ってしまったのです。

家に黙って座ってられない思いで、けれども、外に出てみたところで、私には行くところが、どこにもありません。買い物をして、その帰りには、駅に立ち寄って、ぼんやり駅の冷たいベンチに腰掛けているのです。どなたか、ひょいと現われたら！ という期待と、ああ、現われたら困る、どうしようという恐怖と、でも現われた時にはしかたがない、その人に私の命を差しあげよう、私の運がその時決まってしまうのだというような、あきらめに似た覚悟と、その他さまざまのけしからぬ空想などが、異様に絡み合って、胸がいっぱいになり窒息するほど苦しくなります。生きているのか、死んでいるのか、分からぬような、白昼の夢を見ているような、なんだか頼りない気持ちになって、駅前の、人の往来のありさまも、望遠鏡を逆にのぞいたみたい、小さく遠く思われて、世界がシンとしてしまうのです。ああ、私はいったい、何を待っているのでしょうか。ひょっとしたら、私はたいへんみだらな女なのかもしれない。大戦争が始まって、なんだか不安で、身を粉にして働いて、お役に立ちたいというのほうこそ、ほんとうは、そんな立派そうな口実を設けて、自身の軽はずみな空想を実現しようと、何かしら、よい機会をねらっているのかもしれない。ここに、こうして座って、ぼんやりした顔をしているけれども、胸の中では、ふらちな計画がちろちろ燃えているような気もする。

いったい、私は、だれを待っているのだろうか。はっきりした形のものは何もない。ただ、もやもやしている。けれども、私は待っている。大戦争が始まってからは、毎日毎日、お買物の帰りには駅に立ち寄り、この冷たいベンチに腰を掛けて、待っている。だれか、一人、笑って私に声を掛ける。おお、怖い。ああ、困る。私の待っているのはあなたでない。それではいったい、私はだれを待っているのだろうか。だんなさま。違う。恋人。違います。お友達。いやだ。お金。まさか。亡霊。おお、いやだ。

もっと和やかな、ぱっと明るい、すばらしいもの。なんだか、分からない。例えば、春のようなもの。いや、違う。青葉。五月。麦畑を流れる清水。やっぱり、違う。ああ、けれども私は待っているのです。胸を躍らせて待っているのだ。目の前を、ぞろぞろ人が通って行く。あれでもない、これでもない。私は買い物かごを抱えて、細かく震えながら一心に一心に待っているのだ。私を忘れないでくださいませ。毎日、毎日、駅へお迎えに行っては、むなしく家へ帰って来る二十の娘を笑わずに、どうか覚えておいてくださいませ。その小さい駅の名は、わざとお教え申しません。お教えせずとも、あなたは、いつか私を見かける。

※本文の表記は、三省堂「高等学校 国語Ⅱ」(1986年初版)による。