

「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)の授業 — 構造を生かす指導をめざして —

Reading Herman Hesse's "Jugendgedenken" in Class: The Aim of Teaching that Takes Advantage of Structure

望 月 理 子

MOCHIZUKI Riko

I. はじめに

「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ作、高橋健二訳)は、1947年(昭和22年)に文部省教科書『中等国語二』に登場して以来、繰り返し採用され、現在は中学校1年生の5社すべての教科書に収載されている。本稿は、中学校における実践をもとに、〈語り〉の構造を生かす指導のありかたを検討したいと考える。なお、本文の引用は24年度版「光村図書」の記述に従うこととする。

「少年の日の思い出」は、前半と後半の二つの場面から成り立っている。前半は、「私」が語り手であり、客の「僕」が、「私」のちょうの収集を見たことをきっかけに、幼い日の思い出を語り出そうとする場面である。後半は、「客(僕)」が語り手となり、ちょうの「熱情的な収集家」だったために引き起こされた苦しいできごとが語られる。長年行われてきた実践の多くは、上記のように、語り手がそれぞれに異なると考え、前半を後半の前置き、あるいは伏線と考えて、「客(僕)」の回想内容に「主題」を求めるというもの^(註1)であった。つまり、少年時代の「客(僕)」の心情をいかに読むかということが、授業の中心だったのである。

筆者も前半を後半の伏線と捉え、ちょう集めに夢中になった「客(僕)」に、一体化させて読む指導を幾度となく重ねてきた。初読の段階では、「人の物を盗むのは悪いことだ」という表面的な「道徳の価値内容」で読む生徒も多い。「客(僕)」の心情を丁寧に辿っていくうちに、読みは少しずつ変わっていく。クジャクヤママユの美に魅せられたために盗みを犯してしまったのだろう、自身への怒りや後悔から大切なちょうを粉々に押しつぶしたのだろうと、少年の「僕」に寄り添う読みが増えていく。しかし、「客(僕)」の苦悩に共感することで良しとしてきた。「少年の日との訣別」という成長物語だと読んできたのである。後半の場面だけで事足りてしまうことへの疑念は、授業後も残っていたものの、大人の「僕」の語りであることやその虚偽性、「私」が聞くことの意味について追究することはなかった。小説の〈語り〉の構造に対する理解が欠如していたのである。20年ほど前から近代文学研究の世界で議論されていた、近代小説と伝統的な物語文学における「語り手」の問題^(註2)を、国語教育の実践の場で生かしていなかったと言えよう。

Ⅱ. <語り>の構造と教科書

平成24年度版の5社の教科書「少年の日の思い出」の「学習の手引き」において、3社の教科書に、<語り>に関わる問題が初めて提起されている。「光村図書」と「教育出版」には、「語り手」ということばが使われ、「学校図書」では、「語りの構造」ということばが登場したが、意味するものは異なる。「学校図書」では、「語り手」の「僕」だけが問題にされている。「光村図書」では、前半と後半で「語り手」が代わると説明され、「作品の中心は『僕』と『エーミール』の間の出来事を描いた後半であり、その出来事を読み手は『僕』という語り手を通して読む」と記される。つまり、「光村図書」と「学校図書」が意味する「語り手」は、後半の伏線として前半を考えていることから、「東京書籍」と同様に、視点論の範疇だと言える。

これらと一線を画するのは「教育出版」である。「教育出版」では、「『ぼく』が話したことを『私』が文章にまとめるという構造に注目し」「『私』は、なぜ文章にまとめたのか」「『ぼく』にとって『私』のしたことは、どのような意味をもっているのか」を考えることを、学習課題として設定している。登場人物の「私」と「僕」がどのように語られているかという構成に着目することを、<語り>の問題と捉えているのである。

この問題について、須貝千里は「『語り手』という『学習用語』の登場一定番教材『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）にて—」という論文で詳述し、「教育出版」の提案は、「語り手の『ぼく』が問い直される仕組みを語り手の『私』に注目することによって掘り起こさせようとしている」として、「学習のあり方に新たな一石を投じて」^(註3)いると述べている。

教室での「少年の日の思い出」の読みに、大きな転換を及ぼしたのは、そしておそらく今回の「教育出版」の「学習の手引き」に影響を与えたのは、2001年に発表された竹内常一の「罪は許されないのか」^(註4)という論文であったらと推察する。竹内は「私」が「僕」の話を聞き取り、「ひとつの物語に書いている」として、「彼の語りにたいするわたしの応答は、彼の幼年時代の出来事を一編の小説に仕上げたことのなかにすでに提示されている」と通説とは異なる読みを提示した。つまり、語り手と聞き手が逆転することを指摘したのである。友人である「僕」の少年時代の物語を、聞き手である「私」が相対化するのには、「いまなお凍りついたままになっている少年時代の出来事を理解できるようにするため」であると述べる。竹内は、メタ構造の分析によって、大人になった「僕」が、「美を壊した」ことの罪から解放され、心の傷を癒し、罪は許されることを発見する可能性を読んでいる。田中実は、<語り>の構造を指摘した竹内の論を「教材論の白眉」^(註5)と評価した上で、「美を破壊する罪におののいたにしても、『僕』がエーミールに何を犯したのか、罰は受けていても、罪の何たるかを『僕』はまだ知らない。『僕』は今も己れが何をなしたか、見えないまま内面の牢獄に閉じられている。」として「良心の、及び<他者>をめぐる問題、あるいは倫理の問題」^(註6)と読んでいる。

両者の見解について、須貝は「『美』は語り手の『ぼく』のレベルで問題にされ」「『ぼく』の話を聴き手の『私』が語り直し、文章にしたものを読んだ『ぼく』は問題を『良心』の問題としてとらえ直している」^(註7)と整理する。その上で、「『ぼく』もエーミールもとも

に「わたしのなかの他者」の世界に閉じられたまま、相手を憎みあっています。その双方の世界を見渡せるのが『私』で、この『私』がこの物語を『ぼく』なるものに語り直すことで、『ぼく』はその閉じられた憎しみの牢獄から抜け出せるのではないのでしょうか」という田中の提起^(註8)に竹内は同意できるはずだと述べる。〈語り〉の構造に着目するということは、このように他者性の問題を浮上させ、読みを掘り起こす。須貝は、さらに、「私」によって問われることで「僕」の〈語り〉の虚偽性が浮上することは、『私』の語るという行為そのものが問われます^(註9)と論じ、問われる「私」の問題にも言及するが、「私」の語り直しによって、「私」の虚偽性の問題が発生するとは筆者は考えない。「私」の役割は、「僕」を相対化するという〈語り〉の構造を生み出すことだと考えるからである。

「教育出版」の手引きが提起している〈語り〉の構造は、以下のような議論を引き出すだろう。大人の「僕」が語るのはなぜか。少年の日のできごとを、長い年月を経た今「僕」はどのように自分の心に沿う物語にしているのか。「僕」の話聞いた「私」はどう受け取ったか。「僕」の話聞いた「私」はどのように応えようとしたのか。そうした話し合いの中で、自分を相対化できない「僕」が顕在化する。大人になった今も、エーミールを対象化できていない「僕」の心の闇を追究することが可能になる。したがって、聞き手となる大人の「僕」が問題化されて、「自分の罪が顕わなものとして目の前に晒され、その罪に対する罰を受けなければならないことを受け入れていく物語」^(註10)というような角谷有一の読みも拓かれていく。本実践においては、「僕」のこれまでの物語が、「私」の語り直しを『僕なるもの』とともに聞くことによって、どのように変容するのかを実践をとおして検討したいと考える。『僕なるもの』とは、実際に「僕」が聞くというようなことではなくて、自己の虚偽性に向き合うと想定される、読み手に見える「僕」像を考えている。

Ⅲ. 授業のめざすもの

私たちは、日々、さまざまな小さなできごとを、自分にとって納得のいく物語にして生活している。自分の心に沿う物語から出ていくことは難しいことである。したがって、別の物語に作りかえることは、苦しみを伴うことであろうが、他者と新たな関係を築くことにつながる可能性を孕んでいるとも言えよう。

長い間、闇に閉ざされて苦しんできた「僕」の人生は、「私」によって語り直された。それを作品内読者のひとりとして、読み手が『僕なるもの』とともに読むことによって、新しい気づきが生まれる。変わっていくだろう『僕なるもの』の人生を考えていきたいと考える。授業では、『僕なるもの』ということばについて簡単に説明したが、複雑になると考えて語り直しを聞く「僕」ということばを使うことにした。

今回の授業において、〈語り〉を意識して初読の感想を読むと、〈語り〉につながる感想はいくつも見出された。〈語り手〉に注目することによって、「私」の語り直しの中から浮かんでくる「僕」の人生について考えることをめざして、実践した。なお、本校では、「光村図書」の教科書を使用している。

Ⅳ. 授業記録 (週に1時間ずつ担当した。全6時間)

2012年10月から11月に実施

1. 指導のねらい

- ・「僕」が「私」に話したことの意味について考える。
- ・「私」の語り直した自分の物語を読むであろう「僕」について考える。

2. 学習過程

第一次 (1時間)

朗読を聞いて、感想や疑問を書く。家庭学習として、気になる場面の音読をして、感想を書くことを2週間ぐらい続ける。

第二次 (3時間)

感想を読み合い、共感したり、違和感を覚えたりしたところにサイドラインを引く。自分の疑問等をもとに、自分の研究課題を設定して、それについてのレポートを書く。学級でレポートの発表会をする。

第三次 (2時間)

学習課題について話し合う。

- ①エーメールと「僕」との違い。
- ②「僕」がエーメールに説明しようとしたこと。ちょうを粉々に押しつぶした時の「僕」の気持ち。
- ③「僕」の話聞いて、「私」はどのように感じたのだろうか。
- ④「私」のまとめ直した物語を読んで「僕」が気づいたこと。

第四次 (家庭学習)

これまでの学習をまとめた冊子を作る。冊子の後書きに下記の課題を出した。

- ・あれから二十年ぐらいの歳月を「僕」はどのように生きてきただろうか。

3. 「読みの流れ」を辿る

第一次について

初読の感想や疑問は、「僕」、エーメール、母のことなど多岐にわたり、関心がさまざまな場面に向けられ、「僕」の気持ちに共感しながら読む感想が多かったが、下記のように、「僕」を評価したり、教訓として読み取ろうとしたりするものも少なからずあった。

少年はとてもメンタルが弱いのではないかと思いました。悪いと思ってもやっちゃうからです。いくら珍しいちょうでも、自分が獲ったちょうの方が好きだと普通は思うけど、少年はメンタルが弱くてコントロールすることができなかったんじゃないかと思いました。しかも盗んだちょうをボロボロにしてしまったことを自分が殺したと思い込んでしまったこともやっぱりメンタルが弱いなと思いました。

人はなぜ自分の欲望に太刀打ちできないのかと不思議に思った。その時は嬉しくて満足しても結局は自らの犯した罪を認め、正直に自分の言葉にしなければならない。そし

て最後は罪悪感に負けて自分で自分を苦しめなければならない。この小説は人間の奥にしまっているやみの心をうまくまとめている。作者はぼくたち読者に欲望を感じるとうまくコントロールできなくなってしまう。そうすると罪を犯して結局は自分自身が苦しんでしまうということを伝え、考えさせようとしているのだと思った。

また、1週間に1時間という授業を有効に使うために、音読カードを配付して、毎日少しの時間を使って、ひとつの場面を読んで、感想を書くことを宿題とした。その中で、「少年はこんなにも熱心ですごい」「コムラサキがそうとううれしかったんだと思う」「やはり欲望はおさえられない」「巻たばこを求めたのはイライラしている気持ち」「エーミールはあきれかえっているのかなと思った」「出かける気になれなかったというのが、まだ自分の罪の重さを分かっていないと思う」等々のたくさんのつぶやきが生まれた。「僕」の気持ちに寄り添った感想、「僕」に対する違和感、エーミールへの批判や同情などさまざまであったが、音読して感想を書くことの積み重ねによって、作品の世界にしだいに入っていく様子が見て取れた。

第二次について

初読の感想を読み合い、自分とは異なるさまざまな観点からの読みに触れた。

次の二つの感想のように、大人の「僕」が語っていることを意識している感想もあったので、感想を読み合った後、それを取り上げた。また、「教育出版」の教科書の「ここが大事!『語り手』に注目して」のページを読み、「私」が「僕」の話語り直していることを筆者が提起した。以後、構成図(次ページ左側)を毎時間黒板に貼って、作品の〈語り手〉を意識させるようにした。

悲しくて切ない話だと思いました。私には経験はないけど「僕」の気持ちがよくわかり、同感できる一面もありました。「僕」が幼い頃の思い出を語っている時の顔が想像できて、その顔は暗いイメージで、表情のない顔をしていました。

この話の書き出しでは、少年のことが彼と表わされていて、「私」は少年時代には出てこなかったのが不思議だった。初めは何の話かどうつながるのか、わからなかったけど最後までいって彼のちょうを見た時の反応の理由がわかった。この話は今までにない文章の構成だった。話の中はいろいろな感情があって変な感じだった。

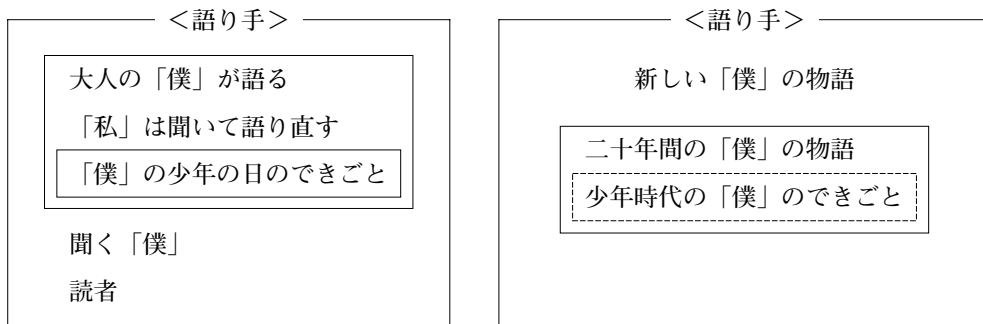
また、初読の感想を読み合いながら、共感したり、違和感を覚えたりしたところにサイドラインを引くことによって、自分の研究課題を設定する手がかりとさせた。まずは、それぞれの疑問や問題意識に従って、作品を読むことが大事だと考える。課題の設定で困っている生徒には、気になる場面について対話することで、一緒に課題を見つけた。また、「僕」の心情の変化というような大きな課題ではなく、小さなできごとを取り上げて、そのことに絞って考えるように助言した。レポートを書く学習は初めてであったので、繰り返し読んでそう感じた根拠を示して説明するように指導した。

研究課題は以下のように「僕」やエーミールの心情を探るものが大半だったが、「僕」

とエーミールの性格と考え方の違い」のような双方を俯瞰的に見ようとするもの、『もう結構』と言った時の『僕』の気持ち」「友人はなぜ『私』にこの話を語ったのか」「なぜ『私』が語り直そうと思ったのか」など〈語り〉を問題にするものもあった。自分で設定した課題を追究していくことは、作品の世界に浸ることを促した。教訓と受け取ったり、評価したりするという側面が薄くなり、登場人物に一体化したり、立場を変えたりしながら読んでいたことがレポートから窺えた。「学校の時間になってもちょうを採り続けるのはいけないと思った。」と初読の感想に書いた生徒は、『僕』がちょう集めにはまったわけ」という課題で、「初めは熱心にちょうを集めてなく、ちょう集めを何回かやっていくことで、ちょうの美しさに心を打たれてしまって他のこともすっぼかしみんを困らせるほどになってしまった。」と書いた。レポートを書く過程で何回も読み返すことが、登場人物に寄り添ったり、別の視点を獲得したりすることを生み出すのだと考える。

発表会では、多様な観点から考えることができるように、「どのくらい蝶が好きなのか」「エーミールはなぜコムラサキに文句を言ったのか」「盗む欲望について」「『今日また』と言われた時の『僕』の気持ち」「なぜ少年はちょうを粉々に押しつぶしたのか」等を選んだ。レポートの音読発表を聞きながら、記録用紙（テーマと発表者名入り）に考えたこと等をメモさせた。共感が多かったが、そこから発展した考えも生まれた。発表は5人ずつ、前半、後半に分けて行った。

発表を聞いた後で、テーマごとに話し合いをしたいと考えていたが、発表に時間がかかってしまったため、印象に残ったレポートについて感想を交流しただけだったが、その中で、少年時代の「僕」が気づいていなかったと思われる、「エーミールがうらやましかった」という読みに共感する意見が多かった。一方、エーミールも珍しいちょうを捕まえた「僕」に対して、うらやましく思う気持ちがあったらという意見も出された。「僕」の側から語られた話であるとして、「僕」の心情を多層的に読もう、「僕」もエーミールもともに対象化してみようという読みが生まれた。いつも提示する構想図（左下）を指しながら確認したが、今考えると、右下のような図（「新しい『僕』の物語」は空白にしておいて）の方が、「僕」に焦点化されてわかりやすかったと考える。



話し合いのテーマにしたいと思っていた次の3点は、宿題として学習シートに記入させた。①「僕」はどういう子どもだったのか。②「僕」とエーミールはどんな違いがあるか。③「私」は「僕」の話を聞いてどのように感じただろうか。これらは、第三次の授業の学習課題につなげるものとして設定した。「私はもともと『僕』が被害者のように思ってい

たが、視点を変えていくうちに『僕』は加害者だから少し悪いのではと思った。」と書かれた学習シートもあり、「僕」を相対的に考えようとしていることが伝わってきた。

なお、発表会では、聞くことに集中させるために、印刷したレポートは授業後に配付した。全員が発表する時間はとれなかったので、他のレポートを読むことは家庭学習にした。

第三次

今度は、授業者が提示した学習課題について学級全体で話し合う時間を2時間とった。1時間目は、以下の二つの課題について話し合った。

①「エーミールと『僕』との違い」を読む学習について

まず、4人班で話し合ってから学級全体で交流したところ、次のような意見が出た。

「エーミールは値打ちを前提にちょうを採っているが、『僕』はちょうを捕える時の喜びを味わいたいと思っている。」「エーミールにとっては宝石、『僕』は獲物」「見る楽しみと捕まえる楽しみ」「エーミールはお金にこだわってケチな感じ」「『僕』は子供っぽいけど、エーミールは大人みたい」「『僕』は趣味でやってるけど、エーミールは金額にこだわり、リーダー気分になっている」「『僕』は生きている自然なちょうを捕まえるが、エーミールは展翅が好き」等々である。二人は、同じようにちょうを収集しているが、ちょうに向かう姿勢が非常に異なっていることが確認された。

また「ちょう集めに熱情的な心豊かな人」「ちょうへの熱情から願望、欲望に変わったので、盗むつもりはなかった」「『僕』は純粋な人」「素直」「かわいそうな人」というように、「僕」のちょうへの情熱に共感したり、感動したりする一方で、「プライドが高くて自分勝手」「単純」「弱い人間」「ちょうへの熱情が空回りし欲望になった」という見方も出され、大人になった「僕」に気づいてほしい面があげられたと感じる。

②「『僕』がエーミールに説明しようとしたこと。ちょうを粉々に押しつぶしてしまった時の気持ち。」を読む学習について

まず、4人班で、「せめて例のちょうを見たいと、僕は中に入った。」から最後までを、「僕」、母、エーミール、地の文というように、分担を決めて朗読させた。班ごとの発表の後、代表のひと組を選んで、学級全体の前で発表させた。劇化というところまでには至らないけれど、それぞれの立場から考える体験をさせたいと考えた。

次に、朗読をとおして気づいたことや考えたことを話し合った。

「エーミールは、せっかくなぎからちょうをかえたのにつぶされてしまったら自分だったらすごく怒っているかもしれない。」「エーミールは、怒らなかつたのではなく、怒らないようにして、悲しみや苦しみ(ちょうをつぶされた)をまぎらわしていたのではないか」「確かに『僕』のしたことはもうつぐないようがないが、少しエーミールも言いすぎ」「母は、自分の息子が悪いことをしたことが悲しかったと思う。でも、何かをあげなければならないというのはいけないと思う。」「『僕』もエーミールも傷ついていた。」「『僕』はエーミールがうらやましかった。そしてエーミールは『僕』がうらやましかった。なぜかという『僕』が楽しそうにちょうをつかまえていることに少しうらやましそうにしていたから『僕』に少し冷たい態度だったんだと思いました。」「地の文はほとんど

『僕』の思ったことを書いてある。」等の意見が出された。

「僕」の側から語られている物語であることに、前時の発表会で気づいた生徒もいたが、この話し合いで「僕」の見方が多面的になることによって、「僕」が語った物語であることの理解が進んだと感じた。また、「僕」の少年時代のできごとが、「僕」だけの問題ではなくて、二人の関係性から生まれたものであることも読んだと考える。

課題の「僕」がエーメールに説明しようとしたことについては、「クジャクヤママユへの欲望ゆえの盗み」「盗む気はなかった」「悪気はなかった」という「僕」を擁護する意見が出た後で、「壊したのではなくて、壊れてしまったと説明したのではないか」という発言があった時は、教室の空気が止まったような感じがした。エーメールに「僕」の思いがわかってもらえなかったのは、罪の意識が希薄だったこと、そのことに「僕」自身が気づいていないということを経験したと感じた。

最後の、ちょうを粉々に押しつぶしてしまった時の気持ちについては、A「つぶした時の『僕』の気持ち」B「『私』に語っている時の、大人になった『僕』の気持ち」C「『私』の語り直しの話を読んだ『僕』の気持ち」の三層に分けて考えさせようとした。しかし、生徒たちは三層に分けて考えることに戸惑いを持った。そのため、発言を板書する時に筆者がABCに分類しようとしたのだが、明確に分けることは困難だと判断し、列挙することにした。以下のような意見が発表された。

㊦「エーメールに謝りに行ったが、謝りきれなかった悲しい気持ちと反省。」㊧「ちょうをつぶすことで現実逃避した。」㊨「あの時の自分はエーメールから逃げていて情けないなと思った。」㊩「罪を少しでも消そうと思った。」㊪「自分のプライドを傷つけられた『僕』が無神経のうちにちょうをつぶすという行いにつながった。」㊫「すごく美しいちょうを自分がだいなしにしてしまったことがあまりにショックで、どこにもぶつけられない悲しさを、ちょうを粉々にするという悲しさでまぎらわそうとした。」㊬「罪を償おうとしている」㊭「エーメールに申し訳ないと思っている」等々の意見が出された。

今振り返ると「僕」の気持ちを三層に分けようとしたこと自体に、筆者の言語観が反映されていたと考える。後述するように、「言語論的転回」^(註11)に立って考えると、「僕」が語っている内容が語っている時の認識を示しているのであり、「私」の語り直した話が、あの少年の日以来、長い間凍りついたまま、闇に閉ざされてきた「僕」が形作ってきた物語なのである。「僕」の心に沿って意味づけした物語、年月を経て変容したところも含めて今語ったこの物語、つまり「私」によって語り直された物語が、「語りの現在」のすべてであると考え。エーメールに対して「非の打ちどころがないという悪徳」という評価をくだしているのは、コムラサキ事件を経て、クジャクヤママユを盗みつぶし、自分のちょうの収集を押しつぶしてしまった後の何十年か経った後の、現在の「僕」のことばなのである。エーメールへの憎しみを相対化できるのは、「私」によって語り直された話を、「『僕』なるもの」が読み返す時であろう。

ここでは、「私」に語った時と、「私」の語り直しを読んだ時の二層に分けて考えさせるべきだったと考える。生徒たちが指摘した、㊧や㊨の自分の犯した罪から逃げていることをはっきりと自覚するのは、「私」の語り直しを読み終えた後だと考える。長い間苦悩してきた「僕」の混沌とした思いは、語ることによって明確になり、さらに語り直しを読むことで、「僕」に新たな気づきが生まれた、というまとめがこの授業では必要なことだっ

た。

2時間目は、以下の二つの課題について話し合った。

③「『僕』の話聞いて、『私』はどのように感じたのだろうか。」について

「私」が「僕」の話語り直した意味について考えるためには、まず、「『僕』の話聞いて、『私』はどのように感じたのだろうか。」という課題について話し合うことが第一段階だと考えた。「私」の気持ちを問うことにした。「大丈夫?」「『僕』はつらかっただろう。」「ちょうが大好きなんだなあと思った。」「エーミールはやなやつだ。」「かわいそうに思った」「今もちょうが好き。」「一緒にちょう集めをしたい。」「子どものころの思い出はとても思い出したくない思い出だったと思う。」という「僕」の痛みへの共感がほとんどだった。わずかな意見ではあったが、「エーミールも被害者ではないか。」「『僕』はエーミールに対して、しっかりと謝罪し反省しなければいけない。」という読みが出た。「僕」が自分の罪に向き合っていない状態であると読む発言があったので、それを生かしながら、このような「私」の思いが語り直しにつながったのではないかとまとめた。

「『僕』が見せてほしいと言ったから見せたのに、『もう結構』と言うなんて、何がしたいのかわからない、自分勝手な人と『私』は『僕』のことを思った。」というような初読の感想から考えると、「一緒にちょう集めをしたい」というように、「僕」の物語に強く心を動かされた「私」の「僕」への理解や共感は深まったことはわかる。しかし、前時に出てきた罪の意識の希薄さを指摘する発言は少なかった。やっとのことで語ったであろう「僕」の話の受け止め方が、表層的だと感じたのだが、そのような読みから見える生徒たちの問題については、後で考察する。

④「『私』の語り直しの物語を読んで『僕』が気づいたこと」について

続いて上記の学習課題についての考えを、まず学習シートに書かせてから発表させた。以下のような発言があった。

「あの時の自分はエーミールから逃げていて情けないなと思った。」「あの時の『僕』は、まだエーミールの気持ちを理解せずに、自分ばかりが傷ついていた。」「『僕』は当時は、罪を償いたいと後悔してちょうをつぶしてしまったが、実は心のどこかに、エーミールのことをうらやましいと思っていたのかもしれないと気づいた。だからその気持ちに気づいていれば盗みを犯さなくてすんだのだろうと後悔している」「ちょうをつぶしたのはちょうが嫌いになったからではなく、ちょうを見ているとエーミールに軽蔑されたことを思い出してしまうから。」「エーミールのことを考えずに自分自身のことしか考えていなかった。だからエーミールのちょうを最初は見るだけだったけど、最後は盗んでしまった。エーミールも『僕』につぶされてとても悲しいと思ったから軽蔑的になったと思う。実は『僕』も最初は盗みたい、これがほしいと心のどこかで少し思っていたと思う。」

「僕」は、エーミールとの関係をきちんと問い詰めなければならない、自分としっかり向き合わなければならないことを、生徒たちは読んでいたと感じた。「これがほしいと心のどこかで少し思っていた」という意見は、「僕」の無意識の思いである自己弁護を掘り起こしたものと言えよう。しかし、「読み手には、『僕』がわからなかったどんな問題が見

えるか」等の助言によって、エーメールへの憎しみ等の「僕」の思いは、さらに多層的に捉えることもできたのではないかと考える。

第四次 (家庭学習)

これまでの学習で使ったレポートや学習シートをまとめた冊子を作らせた。後書きには、「あれから二十年ぐらいの歳月を『僕』はどのように生きてきただろうか」について書くことを課した。できあがった冊子を展示するという形で読み合った。以下は、後書きに記されたものである。

- ⑦「僕」は二十年という長い間、クジャクヤママユをつぶしてしまったことを悔やんで生きてきたと思います。しかし、ちょうを見せられた時に、少年時代の思い出を強くそえられるものはないと言っているの、二十年の間、そして今もちょうのことが好きだと思います。
- ①「僕」は大人になり、子どももち、家族のことを考えながら生活している中で、どこかでちょうのことを考えていると思う。もちろん、仕事とか、子育てとか家族のことに集中していると思うが、やはりちょうについてどこかで、心残りがあったと思う。また、大人になってあの時のような事が起きないか、自分を恐れたりもしたと思う。
- ②「僕」は二十年間、楽しい時も悲しい時も常に心の中にエーメールとのことがあったと思う。そしてまた何かに夢中になってしまうと、ちょうのときみたいに嫌な思いをすることをおそれて、何にも夢中になることはできないだろう。
- ③二十年の中で、エーメールのちょうを壊してしまったことを忘れようとしたこともあると思う。でも忘れられなかった。なぜなら、エーメールのことを忘れられても自分のちょうを採集した楽しい時間を忘れなくなかったから。でもあの事件を起こしてしまったことでちょうに夢中になれなくなった。自分がこわくなった。
- ④「僕」は二十年間あのことをだれにも言わないで過ごしていたと思う。

大人になった「僕」は、日常の生活を家族と穏やかに送っているように見えながらも、少年時代の心の傷を抱えて生きていることを生徒たちは読んだと考える。④の生徒は、深い傷であるだけに、だれにも言えない苦しさ、⑦の生徒は、ちょうへの情熱と葛藤してきた長い歳月を感じ取っている。①⑦③からは、あのできごとの傷を抱え、夢中になることを抑えて生きてきたことを読んでいる。

作品は、「私」の書斎での「私」と「僕」との会話とから始まり、少年時代の「僕」が自分のちょうを押しつづぶす場面で終わるが、「僕」の生活は少年時代から今に至るまでずっと続いているのである。後書きを書かせたことは、「僕」のこれまでの人生を考えさせることになったと考えるが、エーメールに対する罪の意識の指摘は少なかった。

V. 授業の成果と課題

授業のねらいとした、「私」が語り直したことの意味について、学級全体での話し合いをとおして、わずかな面ではあるが、読みは深まったと考える。大人の「僕」が自分を被害者としてしか見ていなかったこと、ちょうへの情熱の葛藤、長い年月の苦悩などである。

エーメールに「詳しく話し、説明しようと試みた」時の「僕」の思いを話し合った授業では、エーメールのちょうを「壊したのではなく、壊れてしまったと説明したのではないか」という発言があった。大人になった今も、いいわけばかりして、罪と向き合っていないことが共有できた。また、「壊す」「壊れる」の発言を聞いた時は、日々、絶え間なく起こっている子ども同士の小さな諍いが透けて見えるような思いがした。

授業後に、「『僕』は、ただその美しいちょうを見たかっただけ。つぶそうという気は全くなかった。悪気があったのではなくて、たまたまつぶれてしまった。それにすぐ部屋にちょうを返しに行った。僕は悪くない。」と書いたレポートがあった。また、「自分のちょうをつぶして自分の罪を忘れたかっただのかと思った。」「罪を少しでも消そうと思ったのだと思う。」というレポートもあった。これらは、大人の「僕」の罪の希薄さの指摘である。授業の中で出てきた「悪気はなかった」という発言がもとになって考えを深めたようである。「私」の語り直しを「僕」が読むという構造に着目したことによって、自身の語ることばの虚偽性を考える読みが生まれたのだと考える。

エーメールとの関係性については、次のようなレポートがあった。「コムラサキを捕まえた時、『せめて隣の子供にだけは見せよう』と思ったのに、『非の打ちどころがないという悪徳』や『子供としては二倍も気味悪い性質』とは思わないはずだと思った。だから謝罪の場面で『僕』はきつと説明もできず、冷淡に構えられ軽蔑されるとは思っていなかったんだと思う。こういう反応をされ、大人になって『あいつは子供らしい所がないやつだった』と思ったのではないか。」と書いたこの生徒は、<語り>の構造に重要な、時間の問題に気づいていると考える。語っている現在の「僕」の認識が、エーメールに対するそのような評価なのである。

「僕」は、「私」の語り直しを読むことによって、長い間(二十年ぐらいであろう)に「僕」自身が意味づけていた物語であることに気づくと考える。「私」が語り直すことは、「僕」をそのように導いている。自分の語りのすべてがいいわけであったことに気づくことは大変な苦悩を伴うだろうが、「僕」は、現在の「僕」を乗り越えて新しい物語を生み出す力を有していると考える。「私」に語る事ができたのだから。「私」の語り直しは、その可能性を信じている証拠となろう。<語り>の構造に着目することは、語りの虚偽性を浮上させ、新しい物語への道を拓くことである。冊子の後書きからは、「僕」が心の傷を抱え、何かに夢中になることを抑えて生きていることを読んだ生徒もいた。心の傷を乗り越え、新しい「僕」の物語の始まりを、読もうとしていることがうかがえる。

しかし、「僕」が語った内容を「私」が語り直し、それを「僕」が読むことが前提であるという知的な理解の指導だったという反省がある。「僕」の意識の底を多層的に読んでいくことは不十分であった。さらに、大人の「僕」は、自分の物語を読み返すことによ

て、何を得るのか、これからその物語をどのようにつくりなおしていくのかについて、授業者自身の作品の読みの甘さがあった。以下は、授業後に考えたことである。

Ⅵ. <語り>を読むことと批評性

1. 『僕』なるもの』が物語をつくりなおすことに向かつて

「僕」の物語は、ちょう集めの虜になっていくさまに始まり、コムラサキ事件の傷つけられた自尊心、クジャクヤママユを手に入れた満足感、良心に目覚めた時のおびえ、つぶれたクジャクヤママユを見た時の絶望感、エーミールへの憎しみ、自分のちょうへの破壊行為などが生々しく語られる。そのため、少年時代のできごとを、過去の事実だと受け取る生徒もいる。「過去は変えられない。しかし、未来は変えられる」というようなことばを、自分を励ますことばとして聞いたことがある。「僕」とエーミールとのできごとを「変えられない過去」として考えてよいのだろうか。それは、言語観の問題として、国語教育の重要な課題のひとつである。

現在施行されている中学校国語の学習指導要領第一学年「C 読むこと」には、「(1) オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること」とある。「文章に表れているものの見方や考え方」というものを、これであると取り出すことができると考える「名称目録的言語観」^(注12)が見られる。「文章に表れているものの見方や考え方」は、読むことによって読み手に現象するものである。実体として存在しているわけではない。したがって「読まれる際に、知識や体験との関連で、<わたしのなかの文脈>として、現象するので」^(注13)ある。読み手が、文章を読んだり、書いたりするという言語行為が、ものごとをつくりだすのであり、それは言語行為によって、常につくりかえられるものである。池田晶子は「言葉とは万物を創造する神様に似たものと言っている。言葉の力とは、まさしく、創造する力」^(注14)であると述べている。過去とは、読み手が意味づけたものである。過去は動く。語るその時ごとに、過去はつくられるのである。後半の場面を「過去」あるいは「回想」の場面と名づけると、「変えられない過去」「思い出したできごと」という意味づけをもたせてしまうと懸念する。「過去」というようなものがそこに実体としてあるのではない。想起することが読み手の意味づけであるという理解が、読みの前提である。

したがって、授業の中で、「僕」の視点からの話であることに気づいていく過程は、指導要領の言語観を転回して、ことばが「僕」のできごとをつくるということを経験することだと説明することができよう。「私」の語り直しは、角谷が述べるように、『生身の読者としてではなく、作中の「はたらき」として「ぼく」の語りを聞くということである。つまり、『機能』として『私』の語りの中に『僕』の語りに対する『応答』を読み取っていく」^(注15)ことであると考えられる。

その語りを『僕』なるもの』が読むことは、どこに向かうのか。少年時代から二十一年の間に作られた自分の物語を、「僕」は読む(聞く)ことによって、自分のことであるながらも、別の人物の人生であるかのように、冷静に相対的に見つめることができるだろう。それは、長い間抱えてきた心の奥底の混沌とした世界を顕在化させることによって、

新たな物語をつくりなおすことに向かうことだと考える。

長い年月、心の奥深くに沈めてきた話を、「僕」が語り始め、最後まで語り続けたことは、「私」の聴く姿勢にあった。「私」はまるで治療者のように聴いてくれたのであろう。そして「僕」の物語の意味を一緒に考えたことが、「僕」に向かって語り直すという行為につながったのだ。「私」の存在は、非常に大きいものがある。「私」が自分のこととして、その苦しみをともに味わっていると感じたから、最後まで話せたのだと考える。そこに「僕」を導いたところに「私」という人物の役割がある。

私たち読者は、聞き手となった『僕』なるもの」とともに、これまでの損なわれた「僕」の物語の未来を読んでいきたいと考える。大人の「僕」による、大人の「僕」に対する批評が、この小説がしかけた〈語り〉の構造ではないだろうか。

2. 愛と暴力

次の部分は、大人の「僕」の心情を吐露したものである。二十年以上もの沈黙を浮上させる重要な箇所であるために、語り始めに置かれていると考えられる。

今でも、美しいちょうを見ると、おりおり、あの熱情が身にしみて感じられる。そういう場合、僕はしばしの間、子供だけが感じることのできる、あのなんともいえない、むさぼるような、うっとりした感じに襲われる。少年のころ、初めてキアゲハに忍び寄った、あのとき味わった気持ちだ。また、そういう場合、僕はすぐに幼い日の無数の瞬間を思い浮かべるのだ。(略)美しいちょうを見つけると、特別に珍しいのでなくたってかまわない、ひなたの花に止まって、色のついた羽を呼吸とともに上げ下げしているのを見つけると、捕らえる喜びに息もつまりそうになり、次第に忍び寄って、輝いている色の斑点の一つ一つ、透き通った羽の脈の一つ一つ、触角の細いとび色の毛の一つ一つが見えてくると、その緊張と歓喜ときたらなかった。そうした微妙な喜びと、激しい欲望との入り交じった気持ちは、その後、そうたびたび感じたことはなかった。

ここには、「僕」の入り組んだ多層的な意識が見られる。大人になってからもちょうへの熱情を持ち続けていることを「子供だけが感じることのできる、あのなんともいえない、むさぼるような、うっとりした感じ」と表現する。一方、「そうした微妙な喜びと、激しい欲望との入り交じった気持ちは、その後、そうたびたび感じたことはなかった。」ということは、自らが起こした悲劇と対峙したくないために、「たびたび」感じることがないように封印してきたという意味であろう。ちょうへの激しい情熱と欲望が盗みと破壊を引き起こしたことは、「僕」を著しく損なう結果となった。目を逸らしてきた二十何年かに向き合おうとすることは、自分の内部を切り裂くような行為だと考えられる。だから「僕」は長い間、その問題に蓋をしてきたのだ。岩宮恵子は新たな物語について次のように述べている。

クライアントが生成する物語に治療者が深くかかわるとき、治療者のほうもその血を流すのだ。治療者側が自分自身の課題へと切り込んでいくときに流される温かい血を供物として提供して初めて、クライアントの語りは、本当の物語へと変容するのである。人の話

を深くコミットしながら聴くということは、相手の物語のなかに自分が含まれてしまう危険をおかすことでもある^(注16)。

心の奥底に長い間秘めてきた物語を、「僕」は血を流しながら語る。それを読み返す「僕」はまた、治療者でもある。読み返すということは、まさに「自分自身の課題へと切り込んでいくときに流される温かい血を供物として提供」することであった。自分が二十年間温めてきたそちらの物語に入り込んでしまう危険をおかしながら、「僕」は話を聴いた。語ることに深く聴くことの双方を体験することになる。それが〈語り〉のしかけである。

ちょうは、少年時代の「僕」の生活のすべてであった。ちょうへの激しい情熱と欲望が、ちょうを破壊する行為となり、現実の世界での罪を引き寄せた。「僕」にとって愛と暴力がひと続きのものであったことを発見する。

「相手の物語のなかに自分が含まれてしまう危険」を賭して聴いた「僕」だからこそ、愛の新しい物語をつくりなおすこともできるだろうと考える。これまでの二十年の物語は、新しい物語に流れ込み、融合して「僕」の生をより確かで豊かなものにしていく。少年時代と訣別することは決してできない。「僕」の一部になって溶け込んでいくものだから。新しい物語には、エーミールに対する心からの謝罪も含まれるだろうが、それは現実的に、大人になったエーミールと話し合うというようなことではない。エーミールなるものとの対話という意味である。「僕」は、内側の現実の中で、エーミールとの関係も、他のものとの関係もつくりなおしていくのだろうと考える。

3. 子どもの読みを読むということ

第三次の2時間目の授業で、「『僕』の話聞いて、『私』はどのように感じたのだろうか。」という課題について話し合った時、罪の意識の希薄さに気づいていない「僕」の問題を指摘する発言が少なかった。そのため、私は「僕」の話の受け止め方が表層的だとその時、感じたのである。今振り返ってみると、前時に共有したことが、「私」の読みにつながらないというよりも、生徒たちは、「僕」の抱える問題に共感しながらも、厳しく問い返す場面を想定することが難しいのだと考えるようになった。生徒たちは相手にコミットするという経験があまりない。周りの思惑を敏感に察知して対立を避けるように振舞う世界を生きていると感じる。土井隆義はこのような「優しい関係」の重圧が高まってきた結果、親密な人間関係の範囲を狭め、固定化することで対応していると指摘する^(注17)。長い年月にわたっての苦悩を前に、心から同情し、なんとかしようとする姿勢はあるにしても、相手の問題点に踏み込んで、核の部分を指摘し、話し合うようなことは難しいだろうと考えた。子どもの問題ではなく、学校が、大人が、時間のかかるそうした話し合いを重要視していないという現状に思い至る。

「優しい関係」にある生徒たちの状況に切り込んでいくために、次の初読の感想を生かした話し合いが重要であったのに、読み落としていたことが残念である。

「僕」の「母」が「おまえのもっているものうちからどれかを埋め合わせにより抜いてもらうように申し出るのです。そして許してもらうように頼まなければなりません」

ん」と言っていた意味がよく理解できない。私だったら「壊してしまった代わりにこれあげるから許して」なんて言われたら、さらに怒ると思う。そして母が言った通り「僕のおもちゃをみんなやる」「ちょうの収集を全部やる」と言ってしまった「僕」は、エーミールと自分の犯した罪をもっと考えなければならなかったと思う。でも、「一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った」と反省している「僕」はえらい。けれども「ちょうを粉々に押しつぶしてしまった」というこの反省の仕方は間違っている。ご飯も食べないほど熱中していたものなのに、その時の気分でやめてしまうのはもったいない。もう一度エーミールに謝りに行けば良かったのではないかと思う。

この子どもは、クジャクヤママユの代わりになるようなものはないということを「僕」が深く受け止め、エーミールとともに考えることを言いたいようである。また「僕」の反省の仕方を指摘し、エーミールに再度謝罪することも提案している。

「私」の語り直しを読む「僕」が、新しい物語をつくりなおすヒントがここにもあった。相手に語りかける力、一緒に考えようとする姿勢、もう一度相手に働きかけることを話題にすることが可能であった。また、母の助言についても議論になるだろうと考える。

子どもの読みを読むことは、子どもが自身を批評する道を拓くことだと考える。そのために、授業者は〈語り〉の構造についての理解を深めていかなければならないと痛感する。

註

- 1 三浦和尚は『『少年の日の思い出』(ヘッセ)の授業実践史』(浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック第4巻』溪水社 2010年)において、石井健介等の実践を検討する中で、「額縁構造(額縁小説)と述べている。また、『光村図書指導書(平成24年度版)』では、再び現在に戻ってこないことから「不完全な額縁構造」としている。いずれも、「客(ぼく)」の「思い出」として捉え、「私」が語り直したのとは考えていない。
- 2 田中実は、『『小説』論ノート—小説の『特権』性—』(鷺只雄ほか『文学研究のたのしみ』鼎書房 2002年)において、「小説」の急所は、読み手の了解を超えた地平にある了解不能の《他者》と向き合う仕掛けにあるのであり、小説生成の秘密は、〈語り手〉と作中人物との相関関係にあったと述べている。
- 3 須貝千里「『語り手』という『学習用語』の登場一定番教材『少年の日の思い出』(ヘルマン・ヘッセ)にて—」『日本文学』2012年8月号
- 4 竹内常一「罪は許されないのか」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力』中学校一年生編 教育出版 2001年 後にこの論文は「罪は許されないのか—『少年の日の思い出』を読む」と題されて竹内常一の『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』(山吹書店 2005年)に収録された。引用は後者による。
- 5 田中実〈いのち〉の扉 田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力』中学校一年生編

教育出版 2001年

- 6 田中実「これからの文学教育」はいかにして可能か—『白いぼうし』・『ごんぎつね』・『おにたのぼうし』の〈読み方〉の問題— 田中実・須貝千里編著『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院 2005年
- 7 須貝千里「『語り手』という「学習用語」の登場—定番教材『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）にて—」『日本文学』 2012年8月号
- 8 田中実「ポスト・ポストモダンの〈読み方〉はいかに拓かれるか—あとがきに代えて」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰』教育出版 2012年
- 9 須貝千里「『語り手』という「学習用語」の登場—定番教材『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）にて—」『日本文学』 2012年8月号
- 10 角谷有一「『少年の日の思い出』、その〈語り〉かた深層の構成へ—「光」と「闇」の交錯を通して見えてくる世界」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むことの秘鑰—」』教育出版 2012年
- 11 上野千鶴子編『構築主義』（勁草書房 2001年）の「構築主義とは何か」において上野千鶴子は、「言語論的転回」とは、「ウィーン学派のベルクマンによって命名されたもの。1967年にローティによる『言語論的転回』という著書がある。ウィトゲンシュタインの影響のもとに、意識が言語に先行するという『意識分析』から、言語が意識を構成するという『言説分析』への転換を果たした哲学的な思潮を言う」と注釈している。
- 12 フェルディナン・ド・ソシュールは、『一般言語学講義』（小林英夫訳 岩波書店 1972年）において、ものの存在はことば以前にあるという言語観を否定して、名づけられることによって、はじめてものはその意味を確定するのであって、命名される前の名前をもたないものは存在しないと喝破した。
- 13 齋藤知也「文学教育と『これからの民主主義』の創造」『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年
- 14 池田晶子「言葉の力」『中学国語3 伝え合う言葉』教育出版教科書 2006年度から掲載されている
- 15 角谷有一「『少年の日の思い出』、その〈語り〉かた深層の構成へ—「光」と「闇」の交錯を通して見えてくる世界」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むことの秘鑰—」』教育出版 2012年
- 16 岩宮恵子『思春期をめぐる冒険 心理療法と村上春樹の世界』新潮文庫 2007年
- 17 土井隆義『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書 2008年

Received date : Oct. 8, 2014

Revision received date : Nov. 25, 2014

Accepted date : Dec. 24, 2014