

# 読みの授業のために

語りと文学教育・再論

山下航正

はじめに —— 読みというもの ——

稿者が小学生のとき、現在の特別活動にあたる道徳と呼ばれる授業のなかで、次のような話を読んだ記憶がある<sup>1</sup>。

昔は南京米っていう赤い米を食べただ。そうすると、金持の家で、いっぱいね、小豆をこしらえて干していただ。その家で小豆を盗まれた。貧乏人が盗んだなところ思つて、疑ぐるわけだ。そうすると貧乏人は、

「俺おれや貧乏しても、人の物には手は触れない」って。金持が五つの子どもに、

「お前は赤いご飯食べるか」って言つたら、

「赤ご飯食べる」って言つたから、てつきり（きつと）小豆のご飯食べると思っていた。貧乏人は、「五つの罪はよもあらじ。それじゃこの子の腹をたち割つてすつきりしましょう」って切つたら、小豆は何もなくて、南京米が出て来たつて。

(ルビ原文)

一般に「赤米あかめの悲劇」といわれる昔話で、「小豆を盗んだとぬれぎぬを着せられた貧乏人が、身の潔白をはらすためにわが子の腹を裂いて見せたという残酷な悲劇の話」である。花部英雄氏の調査によれば、子どものお腹から出てくるものは、赤米以外にも海老や黍などバリエーションがあり<sup>3</sup>、稿者が読んだものが赤米だったか海老だったか、はつきり覚えていない<sup>4</sup>。また、当時稿者が読んだのは前掲の伊豆市のもではなかっただろう。だが、この昔話から受けた衝撃は大きいものであった。そして、「なぜ子どもこどもの親は、わが子の腹を裂かずに自分の腹を裂かなかったのか」と強く疑問を持った。

ところで稿者は、この話題から、道徳あるいは特別活動と国語教育との相違を述べるつもりはない。また、例えば石原千秋氏が『国語教科書の思想』で説くような〈道徳教育化された国語教育〉<sup>5</sup>ということを言いたいのではない。要は、稿者が「赤米の悲劇」から読みとった「なぜ子どもこどもの親は、自分の腹を裂かなかったのか」という読みを、どう捉えていけばいいのかということである。

当時の稿者の読みがどう扱われたのか、また稿者が自身の読みを授業で明らかにしたのかは記憶していないが、このような読みは、

藤島秀隆氏の「子どもは貧しさの犠牲であった」という見解に通じるであろう。それは、花部氏が言う「しかしそれにしても、なぜわが子を殺してまでという自虐的な形を取らなければならなかったのか。現実には想像以上に深刻であったということなのかもしれない。」という見解よりも、もっと切実に受け止めたものだと思われる。また、赤米全般について研究する小川正巳氏は「そこでは富豪の小豆・赤飯と貧者の赤米飯が対比されていることに注目すべきであろう。また、親は貧しくても見栄を張って子供に赤米飯を赤飯というような嘘をつくべきではないという教訓的な内容を含んだ昔話とも考えられる。」と指摘するが、このような発想は現在であれば理解できるが、当時の稿者には不可能だったであろう。

この例に限らず、一つの作品からはさまざまな読みが生まれる。それらが教室で出された時に、教師はそれらの読みを拾い上げる。ことができているのだろうか。自身の教材研究や読みの範囲から外れている学習者の読みを、安易に切り捨てたりしていないだろうか。自身の反省を含めて、軽視できない問題である。

読みとは何か。あるいは、読みとはどのようにして生じるのか。また、文学の授業において読みをどう活かしていけばいいのか。本稿は、これらについて考察するものである。

## 一 文学の読みをめぐる

文学教育や読みに関して特に取り組んでいる学会の一つに日本文学協会を挙げることができるが、ここ3年間のテーマを見ると、「文

学教育の転回と希望（平成十九年度）、「言葉の力」をめぐる文学教育の転回と希望」（平成二十年度）、「文学教育の転回と希望（文脈）を掘り起こして」（平成二十一年度）というように、「転回」、「文脈」というキーワードが共通していることに気づく。そしてこれらに関して、齋藤知也氏は次のように説明している。

国語教育の分野に即して考えれば、このこと（「より〈価値〉のある〈文脈〉を発見・創造する」こと 引用者注）は具体的な作品の〈読み〉や授業の学習者の取り組みを基にして、一つひとつ個別に考えるべき事柄であると思う。しかしながら、広義の意味での言語論的転回以降、「言語は認識そのものである」という一元論に立たなければならぬことは、まず前提としなければならないだろう。だが、国語教育界では未だにその「言語論的転回」が十分に踏まえられておらず、そのため問題をより深刻にしている。本大会のテーマが三年続けて文学教育の「転回」という言葉を用いなければならない理由の一つは、おそらくそこにある。〈文脈〉をどのようなものとして捉えるかということと、対象が「実体」なのか「非実体」なのかという問いを生み出す「言語論的転回」の問題は、密接に繋がらざるを得ない。しかしその受け止め方が、希薄なのである。

（傍点原文。傍線は引用者、以下同）

従来の文学教育に対する反省と克服のために、「言語論的転回」を受けて〈文脈〉の捉え直しが急務である、ということであるが、その具体的な中身は次のようになる。

まず、文学作品（教材）に読みべき内容（意味、価値）が存する

（文学作品（教材）の意味（価値）と、読者（学習者）がそこから読み取った内容はそれぞれ別に存在する）、という二元論の立場がある。従来の作品論であり、「文学で教える」のか「文学を教える」のかという議論もこれに含まれるが、この立場では「正解到達主義」「エセ価値絶対主義」に陥ってしまう。その反動として、文学作品（教材）は読者（学習者）に読まれることでその意味（価値）を持つ、という一元論の立場も出てくる。ロラン・バルトのいう「還元不可能な複数性」に影響を受けたもので、文学研究ではテキスト論、カルチュラル・スタディーズ（文化研究）に当たるのだが、この場合は「正解到達主義」批判としての「エセ価値相対主義」、「ナンデモアリ」になってしまう。

括弧で付したように、二元論、一元論のいずれも、文学作品という語句は教材に、また読者は学習者に、それぞれ置き換えが可能である。ここから、この二元論と一元論の克服は、文学研究と文学教育研究の双方における共通課題であることが分かるのだが、その解決は未だなされていないのである。

この問題に対して、文学作品と読者との間に〈原文〉というものを想定して克服を図るのが田中実氏である<sup>10</sup>。

そこで改めて読みのメカニズムを見ましよう。ここには字義主義かコンテキスト主義かという論争があり、私は後者に立つてきました。それは〈原文〉の働きに気付いたからで、例えば、漱石の『坊っちゃん』が眼の前にあるとし、これは読み手にとって、「還元不可能な複数性」として現れますから、客体の言語の実体は存在しません。しかし、もともと『坊っちゃん』と

いうオリジナルな言語作品がなければ「還元不可能な複数性」という一回性の現象も起こりません。つまり「読むことの背理」を解く第二の鍵は、読み手に現象している文脈（これをわたくしは〈本文〉と読んでいます）と時間差を持ったオリジナルな原文章（これをわたくしは〈原文〉という第三項と呼んでいます）とが二重構造になって読み手に現象する行為を認識することです。「読むこと」は、読み手による〈本文〉と〈原文〉、すなわち、読み手と対象の文章と対象の文章そのもの、この三極によって生成していたのです。（中略）言語があつて人間があるのであり、人間があつて言語があるではありません。言語によってでなければ、人間は自らにも客体の対象の世界とも向き合うことはできません。人間の生命の場はいわば言語内世界の空中楼阁にあり、「読み」のメカニズムもこの中にしかないのです。ならば、「読むことの背理」を解くこの第二の鍵は、読み手自身のフィルターを〈原文〉の影との相克・葛藤によつて瓦解していく〈自己倒壊〉を実践させ、生の檻の中の〈自己教育〉を促すことになるのです。

（ゴシックとルビ、及び傍点原文）  
田中氏は、「本文」とは文脈のことであるとしている。また、先に見た齋藤氏は、「ものの見方や考え方」（新「学習指導要領」の「指導事項」中の「読むこと」にある文言 引用者注）というのは、世界をどのように捉えているかということであるから、大きな意味での〈文脈〉問題と言っても良いだろう。」と述べている<sup>11</sup>。この「ものの見方や考え方」というのは、物事の認識の仕方・捉え方のこと

であるから、これを文学作品、教材の読みで考えれば、文学作品（教材）から読者（学習者）が内容を読み取る際の、その読み取り方であるということができらるだろう。「走れメロス」を例にすれば、「走れメロス」から、読者Aは「友情の大切さ」を、読者Bは「人間の弱さ」、そして読者Cは「人間の強さ」を読んだ、そのそれぞれの読み方が（文脈）であるということになる。ハイパーテキスト理論における「リンク」、マインドマップ法における言葉と言葉やイメージとイメージをつなぐ線、という言い換えもできよう。

そして、この文脈というものを読者、学習者に考えさせる契機になるのが、「語り」あるいは「語り手」ということになる。再び、田中美氏の論を引く。

私は、日本の近代小説の登場人物の裏には全て〈語り手〉が生きていて、他者の引用ではなく〈語り手〉の自意識に取り込まれていて考えている。私見では、小説は「物語＋〈語り手〉の自己表出」であり、会話にも〈語り手〉が自己表出している。「物語」とは一つ世界であり、会話の文にも〈語り手〉は隠れ、「物語」を進行させている。天才腹話術師いっこく堂の比喻を使ってきたのは、彼が複数の人形を使い分けるように、「物語」の人物の背後には〈語り手〉がいて、この〈語り手〉がAを等身大に語ると、Bは語れなくなることに、ここに近代小説の秘密、日本の文化土壌と《他者》の問題、すなわち〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》があると考えてきたからである。<sup>12</sup>

知覚による実感主義の底を踏み破ってポストモダンを抱え込

んでいるのがあるべき近代小説であり、ポストモダンは決してモダンの対立語ではないとわたしは考えています。第三の鍵は物語文学の伝統の外部にあるこの〈語り手の自己表出〉を読み込むことです。これが物語にいかに入介入するか、第一の鍵（文化記号論）を含むこれら三つの鍵がわたしは小説の「読み方・読まれ方」の秘密、いや基本です。<sup>13</sup>

（ゴシック原文）

田中氏は、小説は「物語＋語り手の自己表出」であると定義し、「語り手の自己表出」を捉えることが小説の読みにおいて肝要であると述べる。それは、〈語り手〉が、読者が「物語」と出会うときの媒介者であるからであり、その「媒介」の内実が「語り手の自己表出」、すなわち〈文脈〉であるからである。ただし、「語り手の自己表出」と言っても、「語り手が物語をこういふふうな意図で語っている」と判断するのは読者であり、「語り手の自己表出」とは読者によつてそう読まれたものであるから、〈語り手〉は〈実体〉ではなく〈実体性〉として、「機能としての語り手」として扱う必要がある。

語りあるいは語り手が授業に必要なのは、語りあるいは語り手というものが、学習者が自身の読みを持ち、それを振り返ることで既得の認識や価値観が揺さぶられるという読みの過程、田中氏の言う〈自己倒壊〉に至る過程において、自身の読みの根拠、すなわち〈文脈〉を浮かび上がらせる機能を持つているからなのである。

## 二 江國香織「デューク」の授業

これらを念頭に置き、学習者に自身の読みの根拠に気づかせせる授業を模索し、江國香織「デューク」を対象とした実践を試みた。

実践に先立って、稿者はまず自身の読みの確立を図った。

「私」の飼い犬であったデュークは、「プリー種という牧羊犬」で、「卵料理と、アイスクリームと、梨が大好物」な、「初夏がよく似合」う犬であった。また、「すねた横顔はジェームス・ディーンに似て」おり、「とても、キスがうま」く、そして「落語が好き」であった。

対して、デュークの死後「私」が出会った少年は、「喫茶店に入ると、少年はメニユーをちらっと見て、／「朝ごはん、まだなんだ。オムレツも頼んでいい。」／と聞いた。私が、どうぞ、と答えると、うれしそうにこつと笑った。」「プールを出ると、私たちはアイスクリームを買って、食べながら歩いた。」「これ、好きだなあ。」／少年がそう言ったのは、くすんだ緑色の、象と木ばかりをモチーフにした細密画だった。／「古代インドはいつも初夏だったような気がする。」「美術館を出て、私たちは落語を聴きに行った。たまたま演芸場の前を通って、少年が落語を好きだと言ったからなのだが、いざ中に入ると、私はだんだん憂鬱になってしまった。」「寂しそうに笑った顔が、ジェームス・ディーンによく似ていた。」「と語られている。

少年には、デュークとの類似点が多々存する。ここに、「懐かしい、

深い目が私を見つめた。」「彼のキスがあまりにもデュークのキスに似ていた」という箇所がかわされ、少年は死後の世界に旅立つ前に「私」に会いに来たデュークだという読みが生じることとなる。作品中にプールの場面があることに疑問が生じるが、「私」による犬種の説明から、牧羊犬・レトリバーとしての資質に富むというプリー種の特徴と結びつけることができる。すなわち、「彼は、魚のように上手に泳いだ。」という泳ぎの上手さについてだけではなく、「まるで、だれかが私の頭を糸で引つ張ってでもいるように、私はほんどん泳いでいた。(中略)三メートルほど先に少年が立っていて、私の顔を見てにっこり笑った。」という箇所について、「私」が少年の働きかけで泳げるようになったと考えられるのである。

また、この小説は一人称回想であり、「少年」と過ごした一日からの幾らかの時間の経過が想定できる。時間の経過により、人は自身に生じた出来事を内面化し意味づけ、言語化(物語化)する。「二十一にもなった女」である「私」が、「十九歳くらいだろうか」と二歳程度の年下の男性を「少年」と呼ぶのは、語る現在の「私」の認識の現れなのである。その意味では、「私」が落語について後半で語るのとは、デュークの説明として前半においてもよかったと言えなくもないが、語る現在の「私」が当時の自分の認識を時間軸に沿って再現しているためと考えれば一応のつじつまは合う。一人称回想ということとあわせて鑑みた場合、「私」が当時をある程度客観的に見ているということができよう。実際、この作品には、読者に対して自身への共感を要求する言葉はうかがえない。

以上から稿者は、この作品を、「デュークの死を受け入れ成長した

現在の「私」による回想記」と意味づけ、授業においてそれ以上の読みとりを要求しないよう意識した。ただし、学習者が提出する読みにそれ以上のものがあっても構わないというスタンスで臨んだ。

なお、稿者は、作品分析の際に意図的に作者という概念を除いた。それは、「はじめて読んだ江國さんの作品は「デューク」だった。

(中略)「文学の至極は怪談にあり」といったのは三島由紀夫だが、「デューク」は一種の怪談である。」と述べる川本三郎のように、この作品を怪談＝不思議な話とすることで読みの可能性を狭めたくなかったことと、「少年」は実は死んだデュークの化身かも知れないという作者の仕掛けた「畏」<sup>18</sup>や「実際にいた「デューク」」「作者と読書、そして「落語」というように、作者に回収した読みだけを認めるような扱いをしたくなかったためである。

ところで、齋藤知也氏は、語りを活かした文学教育のために、「これからの実践論」に向けて「五つの提言をしている。その要点のみを引く。

- (一) 授業を構想する際には、了解不能の《他者》の問題を教材の《読み》を通して浮上させることを意識し、そのために「機能としての《語り手》から登場人物や出来事をどのように語っているか」また、「その《語り》には《語り手》のどのような自己表出が感じられるか」という「問い」を中軸に、指導計画をつくること。

(二) 初発の疑問や感想を集約した際、それらを当初の構想を結びつけ位置づけてみる。同時に、最初の構想のなかで抜け落ちているものがなかったか、問い直すこと。その上で、

細部の(断片的な)《読み》を生かしつつ、細部と細部を結びつけ、「物語」全体を通しての「《語り手》の自己表出」について考えさせるための「問い」或いは「学習課題」を整理して示し、再読へといざなうこと。

(三) 授業が進んでいく過程で新たに生まれる疑問や意見を全体で共有し、重要と思われるものについては、最初に提示した「問い」や「学習課題」に加えたりそれを修正して提示すること。

(四) 授業のどこかで、教師が作品に見出した《価値》を込めた《読み》を示し、教室全体で検討すること。

(五) 授業の最後に、例えば「作品論」や「まよめの感想」など、《書く》ことにより授業における自身の《読み》の過程を振り返らせながら、初読時と授業終了時に現在自身が立っている「位置の違い」について考えさせること。

(二) に見られる初発の感想や疑問の集約、(三) の疑問や意見の共有、(五) における「作品論」や「まよめの感想」を書く時間の設定は、授業に意欲的・意識的な教師によって、従来の実践でも行われてきたものである。齋藤氏の提起は、それらも重視しながら、(一)《語り手》を軸にした「問い」の設定と、(四)教師の《読み》の教室全体での検討を加えた点が評価できる。これらを念頭に置き、本年6月から7月にかけて、3年生3クラス(38名・36名・41名)を対象に実践を試みた。

#### ◎授業のねらい

①「私」による語りの検証から、学習者に生じるそれぞれの読み

の根拠に気づかせる。

②学習者が自身の読みの根拠を見据え、自身の読みを深める。

第一次 導入……………1時間

○「通読（黙読）」

○「初読の感想・疑問」の記入

第二次 展開……………7時間

○場面分け（紹介にとどめて）

・一人称回想小説であることを確認

○軸となる二つの疑問の提示

・疑問1 愛犬デュークと少年との関係

・疑問2 語る現在の語り手の心境

○愛犬デュークと少年との関係

・「私」にとつてのデューク

・少年の人物像

・デュークと少年の類似点

○語る現在の語り手の心境

・二つの観点の提示

「私」の少年の捉え方（少年＝デュークか否か）

「私」は物語に客観的か否か

・語り手は何を語ろうとしているのか（自身の物語をどう

受け取ってほしいのか）

第三次 まとめ……………1時間

○「授業後の感想」の記入

### 三 実践の反省と課題

以上の計画で展開した授業であったが、いくつかの問題点が明らかになった。

一点目に、学習者が自身の読みを確認する作業が不足していた。授業の中でその時間をタイミングよく確保すべきであった。二点目に、学習者同士の読みの交流も不足していた。教室全体やグループ単位で、板書やプリント配布、自由発言を通してより密に行うべきであった。三点目に、学習者に語りの概念の理解が不足していたように思う。本実践は本年度（平成二十一年度）二度目の文学教材であり、一度目の文学教材である浅田次郎「名人」の授業において説明をしていたのだが、その定着が薄かったようだ。語り手・作者・作家の峻別を徹底させるとともに、授業者も「教科書に書いてある」といった類の発言をせぬように留意する必要がある。四点目に、作品の読みの集約ができなかったことである。一つの読みにのみ回収することは回避できたが、授業において予想される読みの可能性を列挙するに留まった上、各学習者の読み深めになる「授業後の感想」が夏期課題となつてしまった。一点目の課題とあわせて、綿密な授業計画の必要性を実感した。松本誠司氏は、「村上春樹「青が消える」をもとに、クラスの全員による口頭発表や「読みの自己評価」によって自己を検証する場を設け」ること<sup>21</sup>で、学習者の「読みの交流」を目指した実践を行っている。先に見た齋藤氏の提言とも重なる部分があり、一つの指針が提示されていると思われる。

自身の読みと他の学習者の読み、あるいは自身の初読と再読以降の読みとを比較させることで、〈本文〉（わたしのなかの他者）が把握され、それにより自身との葛藤が起る（読みの動的過程）。次に、複数の読みとその相違の検証を通して、それぞれの読みを導き出した過程が意識され、そこに〈文脈〉（語り手の自己表出）が浮上する。そして、その読みを導き出した自己に目を向けさせることで、自分の〈読み〉を読む（自己を読む）ことができ、自身の読みの根源（了解不能の《他者》への眼差しが確立される。このような過程を通して、目指すべき読みの交流（読みの動的過程）の実現を図っていかねばならない。

### おわりに —— 読みの授業のために ——

齋藤知也氏は、「広義の意味での〈文脈〉の裁断とは、学習者によって世界が断片化され意味の連なりを失ってしまったことを意味していると私には思われる。よって、この問題が放置されたままでは、児童・生徒が「学ぶことの意味」を実感することはできない。〈文脈〉問題は、理論上の問題ではなく、教室における実践的・臨床的な問題としてきわめて重要なのである。」と指摘する。<sup>22</sup>二元論と一元論を越えるためには、読みの交流を実現し、〈読みの動的過程〉を経て了解不能の《他者》へ向かわなければならぬ。そしてそのために、教師の読みも一つの〈文脈〉に過ぎないという立場に立つことで教師の権力を抑制し、正解到達主義を克服して行かねばならない。馬場重行氏もこのことに触れ、「いかに深く小説の深淵

へと降下していくことができるか。自己を徹底して掘り下げることを通して初めて出会う新たな自分。そのまなざしに他者を発見させていく契機が孕まれている。感動の深みは、物語の表層に張りついたものとしてではなく、小説の語りの機能を読むことによって現出される心の運動の過程に生じる。〈読み〉とは、受身のものとしてではなく、積極的に本文と〈対話〉することで対象と自らを拓く表現行為そのものである。」と述べている。<sup>23</sup>これは、「自己表現の多義性を生かした読みとは、そのようにして、自己を糾し、作品を糾し、現実を糾してゆく読みをいうのである。」という太田正夫氏の指摘にも通じるものであろう。

文学教育に携わるものは、学習者と文学との考察以前に、自身と文学との狭間で起こっている〈読み〉という現象を見据え、またその現象を我々読者にもたらず文学というものの本質を解き明かしていく必要がある。それは、安易な文学否定でも、無反省な文学肯定でもない。文学に真摯に向き合う姿勢である。そして、ある小説から「語り手の〈自己表出〉をこう読んだといえる」というその意味で、〈語り〉も読者に起こった現象である。その〈語り〉という現象を見据えることが、自己を見据えること、すなわち自己を〈読む〉ことへとつながっていく。そこに、「文学教育の根柢」を求めたいと思う。<sup>25</sup>

「デューク」の実践の最中、他の学年で宮沢賢治「なめとこ山の熊」を扱っていたのだが、学習者の初発の感想に、「肉や魚を食べるときはちゃんと感謝して食べようと思う。」というものがあつた。人間の生命は他の生命の犠牲の上に成り立っているということを読み

とつての感想なのだが、授業ではこの感想を取り上げ、このような感想が出てくるのはなぜかを学習者全体に意識させながら展開した。個々の学習者の中には、授業の方向性を規定していく読みは必ず含まれている。そのような読みを活かした実践を目指し、以後も取り組んでいきたい。

## 注

- 1 「一七六 南京豆」『全国昔話資料集成30 伊豆昔話集』（鈴木暹編、昭和五十四年二月、岩崎美術社）
- 2 藤島秀隆「赤米と子ども」（稲田浩二他編『日本昔話事典』、昭和五十二年十二月、弘文堂）
- 3 花部英雄「昔話「赤米の悲劇」の解説」（平成十一年六月「國學院雑誌」第百卷第六号）
- 4 小川正巳・猪谷富雄『赤米の博物誌』（平成二十年一月、大学教出版）に、稿者の出身である佐賀県について、武雄市北方町にある十三塚の由来が二話紹介されている。殺された子どもの数と腹から出てきたものは、一つは一人で山茱萸、もう一つは七人である。川海老である。
- 5 石原千秋『国語教科書の思想』（平成年月日、筑摩書房）
- 6 前掲注2参照。
- 7 前掲注3参照。
- 8 前掲注4参照。
- 9 齋藤知也「教室でひらかれる〈語り〉」安部公房『公然の秘密』を読む」（平成二十一年三月「日本文学」）。引用は、齋藤氏の「日本文学協会第61回大会報告資料」（平成二十年十一月二十二日）に拠る。
- 10 田中実「『読み』の背理」を解く三つの鍵 テクスト、〈原文〉の影・〈自己倒壊〉そして『語り手の自己表出』（平成二十年七月「国文学 解釈と鑑賞」）。田中実「近代小説」が、始まる〈知覚の空白〉、〈影と形〉、〈宿命の想像〉」（平成二十一年三月「日本文学」）における加筆・修正を含む）
- 11 前掲注9参照。
- 12 田中実「消えたコーヒークップ」（平成十三年十二月『社会文学』第16号）
- 13 前掲注10参照。
- 14 前掲注10参照。
- 15 デュークの好物として挙がっている梨は、「私」と少年が過ごす一日の中に登場しない。これは、舞台が「大通り」に「クリスマスソングが流れ」る年末に設定されているためと思われる。
- 16 「私」が愛大デュークについて可能な限りの情報を提供しようとする姿勢だということもできよう。だが、この言説を除外してプールの場面を読み解くことは困難であるように思われた。また、細部に目を配った読みを学習者に示すためにも必要な箇所であると判断し、取り上げた。
- 17 川本三郎「解説」（『つめたいよるに』文庫版、平成八年六月、新潮社）
- 18 『展開現代文改訂版【指導資料】第三分冊 II部①』（平成二十一年二月、桐原書店）

- 19 平成18年度版『現代の国語3』指導書（三省堂）
- 20 齋藤知也「文学教育の転回と希望 ことばの〈公共性〉をめぐる」〔平成十九年十二月「日本文学」〕
- 21 松本誠司「村上春樹『青が消える』による学習者の読みの交流」〔平成二十年三月、「国語教育研究」第四十九号〕
- 22 前掲注9参照。
- 23 馬場重行（『読み』の更新 浜田康介「鬼の涙」を読む）〔松澤和宏・田中実編著『これからの文学研究と思想の地平』、平成十九年七月三十日、右文書院〕
- 24 太田正夫『十人十色を生かす文学教育』『ひかりごけ』の授業を中心に（平成八年七月、三省堂）
- 25 拙稿「語りと文学教育 村上春樹『青が消える』の読みをもとにして」〔平成二十一年十一月、「日文協 国語教育」第三十九号〕参照。
- 附記 「デユーク」の引用は、『つめたいよるに』（文庫版、平成八年六月、新潮社）に拠った。また、表題は、本稿が拙稿「語りと文学教育 村上春樹『青が消える』の読みをもとにして」（前掲注25）と問題意識を共有していることを表している。なお、本稿は、第五十回広島大学教育学部国語教育会（平成二十一年八月十一日、広島大学）での発表を基にしている。当日貴重なご意見を賜った諸氏に御礼申し上げます。

（広島商船高等専門学校）