

思考の論理・思想の論理を問題化する読みの学習

——小説教材「夏の葬列」を例に——

信木伸一

一 思考の論理・思想の論理を問題化すること

本稿は、「思考の論理・思想の論理を獲得する読みの学習―説明
文教材を例に―」^{注1}の続編として、小説教材を取り上げるものである。ここで問題にしようとしているものは、思考活動の過程で働いている、書き手がもの考えたり感じたりしているときに使用している、科学的な思考のやり方や社会的・文化的な認識のやり方・知の枠組みといったものであり、これを「思考の論理・思想の論理」と呼ぶのは、便宜上のことである。「ものの見方や考え方、感じ方」という言葉もあるが、ここでの焦点は、書き手の意図や意見といった潜在的なものではなく、潜在的に働いているしくみ^{注2}―そう見えてしまう、考えられてしまう、感じられてしまう―時に働いている認識のすじみちである。そのすじみちは、パターン化して使われているのではないかと考えられる。我々は、書き手を理解したり、読者同士が互いに読みを交流したりできると感じているが、共有できるのは社会システムの産物であるコードとしての認識のやり方の

パターンではないかと考えられる。^{注3}学力の観点からいえば、思考・思想の論理を獲得することは、それが自分のテキストとして変形しつつ編み込まれ、自身の思考や表現として活かせることであると考えられる。

思考・思想の論理のレベルで批評活動を行うことは、生徒自身の問題と教材が提示している問題との接点が生じ、アクチュアリーが立ち上がるということでもあると考えられる。特に今回取り上げる小説教材の読みにおいては、対話的な読みを成立させるために、潜在的なレベルでの思考・思想の論理の接触・交流を問題化することが重要であると考えている。また、他の文章を理解したり思考する際、以前の学習で組み込んだ思考・思想の論理を批評的に活用していくというサイクルを育てていくこともねらいである。読みの学力が向上していくということの内には、参照項として働く手持ちの枠組みを増やしていくという要素があると考えられるからである。

小説教材で思想の論理を問題化するに際し、個々の教材に応じた修正は必要であるが、次のような読みの視点を仮構している。

① 語り手の位置と語りの対象。(そこで期待されている読者の反応)

② 話題の中心は何か、それが何と関連づけられているか(結びつけられているか)、その際、どんな意味づけ(価値判断やものの見方の方向付け)をしているのか。

③ 書き手の視点や現象のとらえ方にはどのような特質があるのか。取り上げられなかったのはどんなことか。

④ 読者にどのようなものを見方をすることを呼びかけているのか。

二 小説教材で思考の論理・思想の論理を問題化する——山川方夫「夏の葬列」の場合——

1. 「夏の葬列」の思考の論理・思想の論理

この作品は、事実・真相を知るといふ出来事が、登場人物の認識を変容させるといふ構造を持つもの。しかし、ここでの新たな事実・真相と以前の認識との情報の差異は、自分のとった行動がもう一人の死にも関わっていたという同種の因子の追加でしかない。むしろ彼の認識を揺さぶっているのは、いったん自分が直接ヒロ子さんの死に関わっていたのではないという思い込みによって自らを苛む記憶から解放された幸福感が一転、ヒロ子さんとその母親の人生及び死に関する自らの責任を思い知るといふ落差によって生ずる衝撃であろう。とすれば、作品展開の構造に、登場人物の認識を変容させたものの正体がある。

山元隆春は、「(自己の残余)の発見から世界のつながりへ——教

材としての『夏の葬列』^{注4}——において、この作品の教材としての問題と可能性の考察を通して、「自己の残余」と出会う(読みの出来事)が教室で行われることを提起している。「自己の残余」とは、

ふだん意識化されていない自己の姿と出会うことと言って良からうか。それは、読んだときには何かあるという感じがありながら、放っておけばすぐに消え去ってしまうものであろう。原理的には言語化しようとしても必ずこぼれ落ちるのであるが、そこには人間の思考・認識のパターンとして取り出すことができるものがあると考えられる。ここでは、学習者の反応を違和感と共感という枠とらえることを切り込み口にして、何かあるという感じの正体を意識させる学習を構想した。山元は、「他人事として受け取ってしまうのか、それとも、読者の自己につながる問題として引き受けられることができるのか、この小説の読者として大切なことであるように思われる」(前掲書P28)と述べているが、そのように読ませるためには、教室では次の二点が読みの中で焦点化される必要がある。

i 「彼」がヒロ子さんを突き飛ばした点には、意識で操作できない生存のための反射行動がある点。

ii してしまったことを我々は引き受けて生きていけるのかという、我々がふだん見ないで済ませていること、意識の外に追いやっていることがあぶり出されている点。

特に、「もはや逃げ場所はないのだという意識が、彼の足どりをひどく確実なものにしていた。」と語るこの作品の出来事の意味づけ方には、書き手の人生観や人間観といった思想の論理が表れている。してしまったことを引き受けるとは、どういうこととしてある

のかを考えさせる読みが実現すれば、それは、書き手の提示する問いかけに読者として応答する読みになるだろう。

教材として扱う際、登場人物の「彼」の生き方について考えるというのと、書き手の認識のやり方と対話するというのでは、「とりかえしのつかないこと」「人の不幸に自分が関与してしまうことの責任」という題（～について）は共通であるものの、問題化の次元が異なる。前者は、「彼」という他人のことへの批評になりやすい。後者は、「彼」の描かれ方のもとにある人間についての見方や考え方と自分が前提にしているそれとを対置して、自分の問題として反応することである。ここで行いたい対話的な読みは後者である。

なお、書き手にとっての問題と対話するためには、一旦、書き手の論理を受け入れる段階を経ることになる。その段階では、発問によって表現に注目し読みを焦点化することも必要であると考ええる。

2. 「夏の葬列」の読みの交流から

書き手と学習者の間でどのような思考の論理・思想の論理レベルでの反応が起こるのかを取り出すことを目的として、尾道大学芸術文化学部日本文学科三年生20名を対象に、次項に示す「(1) 初読の記録、(2) 読みの交流」の学習活動を行い、記録した。

(1) 初読の記録

初読段階で読み焦点がどのようなことに向けられるのかを取り出すこと、書き手を意識させる問いやテキストを客観視する問いで刺

激した際の反応を取り出すこと、以上二点をねらいとして、学習者に次のような記録をとらせた。

① 読みながらの記録。

問 次のテキストを読みながら、共感したり疑問や違和感を感じたりなど、自分が注目した箇所を傍線を引いてください。また、思い浮かんだ考えや感じの内容を上欄に書き込んでみてください。

② 一読後のまとめ

問1 自分が、この作品を読みながら共感あるいは違和感を感じた理由は、どういうところにあるのでしょうか？

問2 書き手は、何を問題にしていますか。そして、この話題にどのような意味を与えていますか。

問3 あなたは、この作品を、どう思いますか？

(2) 読みの交流

読みの交流は、各場面ごとに、「読みの記録」（以下「記録」と表記）に記述されたことを確認した後、各自の意見を出し合うという形式。以下、ビデオ撮影による記録をもとに話し合われた内容を要約の形で記述。記録内容の確認をしている部分は省略。Tは授業者の発言、Sは学習者の発言。※部は考察と説明。

【第1場面】（現在の出来事）（叙述を確認する内容のみ。）

【第2場面】（過去の出来事…回想）

…大柄なヒロコさんは、いつも彼をかばってくれ、弱虫の彼を離れなかつた

「離れなかつた」という表現に注目したS12の記録を取り上げ、「ヒ

「ロ子さんも内心心細かった」という読みについて考えた。Tは、この読みは、銃撃時にヒロ子さんがなぜ助けに来るのかということにつながると補足。他の見解として、S2「弟のように思っており、自分が守ってあげなくてはならない」という読みが出された。Tは、この読みを受けて、そう思うことがヒロ子さん自身にとってはどういう意味があるのかと問い、ヒロ子さんを親切な面倒見の良い人物に設定したというだけでなく誰かを守ろうとすることで同時に自分を強く保つ人のありようを読んでいると補足。また、S12が、厳粛なはずの葬式の列に饅頭を求めて駆け寄る子供のアンバランスなものの組み合わせに子供の無邪気さと同時に残酷さ・不謹慎さが読みとれるということを指摘し、Tはこの作品の描き方を讀んだものとして位置づけた。

※ヒロ子さんの人物像に注目することは、ヒロ子さんがなぜ銃撃の中で彼に駆け寄っていくのかということの説明、つまり人間についての理解のしかた(論理)につながる。Tは、読み取った人物像を、人間の描かれ方としてとらえ直すように方向付けている。

「よせ！向こうへ行け！自立っちゃやうじゃないかよ！」

まず、S2「彼は自分が助かることしか考えられていない」、S6「自分は第三者の視点でドラマを見るようにちよつと引いたところから読んだ。ヒロ子さんも自分が狙われやすいと分かっていたかもしれないにも関わらず駆け寄ってきてくれたことに対して、この言葉は非道いんじゃないかなと思つた」という彼の行動に批判的な読みを発表。これに対して、S20「私は彼目線で読んだ。」

「人間の本能として自然な行動として理解できる」と彼に共感的な意見が出された。Tは、この両者の違いについて、発言中の「彼目線で」「第三者の視点で：ちよつと引いたところから」という表現からわかるように、読者が彼に同化できたかどうかで分かるのではないかと補足。この後、「記録」で批判的だった者も、S2「人間の本能といわれたら、確かにそう思う」のような理解の仕方を示している。

※批判的な者と共感的な者との感じ方の差異は、彼にどれだけ同化できたかどうかという登場人物との距離感によると言える。最終的には彼の行動を理解できるとしたものが多く、彼の行動が説明できるという意味での理解。

彼の手であおむけに突き飛ばされたヒロ子さんがまるでゴムまりのように弾んで空中に浮くのを見た。

S3「子供にも容赦しない、簡単に人が殺される。むごい。」は、戦争の悲惨さという意味づけ。戦争に焦点をあてたのは一名。

【第3場面】(現在の心中)

…それも、助けに来てくれた少女を、わざわざ銃撃の下に突き飛ばしたあの夏、

S19「一緒に逃げていたら自分も撃たれていたかもしれない。突き飛ばしたのは『わざわざ』でなく『たまたま』じゃない？」の記録について、T「それなのに『俺』が『わざわざ』と言うのはなぜか」と問われ、S19「罪の意識を感じているから」と応答。

※このやりとりで、「俺」がそう感じようとしているということが焦点化された。表現への違和感を手がかりとして、事実の記述

としてではなく登場人物にとつての出来事の意味としてメタレベルの読みになっていく。

自分には夏以外の季節がなかったような気がしていた：彼は彼女のその後を聞かずにこの町を去った。

S15は「彼はヒロ子さんが死んだのか生きているのかも聞かず、真実から逃げている。」と自らの記録を説明し、「夏以外の季節がなかったということは、やはり彼が気にしていたということではないのか」と質問されて、S15「彼は『夏以外の季節がなかったような』と言うことで許されるような気がしている」と答えている。

TはS15の発言を「気にはかかるとは思いますが、かと言って正面から受け止めてはいるのではないことだろう」と補足。

※この場面で、彼は真に向き合っているのではないという読みが確認されたことは、後の展開で衝撃的な真相を知ることが覚悟を決めさせるといふ論理と噛み合っていくことになる。

【第4場面】(現在の出来事：真相)

おれは、人殺しではなかったのだ。おれに直接の責任がないのは確かなのだ。

「記録」をもとに、S3「相手の死よりも自分の責任の方が大事」、

S5「結果ではなく自分がしたことと自体が問題」、S6「ヒロ子さんが死んでいなかったということが、ヒロ子さんのために良かったのではなく、自分のために良かったということになる」など、批判的な読みを確認。Tは、S12「露骨に彼の責任を免れた喜びについて書かれている」という記録を取り上げ、「『露骨に』書いたのは？」と問うている。次に、S17「気になることから解放された」と

いう安堵感は理解できる」という、共感的な記録をとりあげた。S19は「彼は自分の行動さえも許されたかのように思ってしまったている」と言い、Tは「作品の最後では、彼は、自分の行動の責任を自覚することになるのか、自分のしたことを受け止めることになるのか」という問うている。S19は答えに窮し、結論を出さずに次の場面へ進む。

※「彼」への批判的な読みと共感的な読みは、理屈としての理解においては同時に許容されるのだが、読み手の焦点の当て方によってどちらか一方だけ前景化する関係にあると言える。

葬列は確実に一人の人間の死を意味していた。それを前に、いささか不謹慎だったかもしれない……もしかしたら、その有頂天さが、彼にそんなよけいな質問を口に出させたのかもしれない。

書き手が彼を不謹慎に描いているという記録を確認。「へえ。失恋でもしたの」という軽さに違和感を感じた」と記録したS8は、「浮いている感じがする。地の文の語り口調が先に落とし穴があることを予感させるよう」と説明。Tは「ここで表明された『普通そんなことはないでしょう』という違和感は、ショートショートで鮮やかに落ちのある展開をやって見せようと仕掛けたことで生じた、リアリティーの欠如ではないか」と補足。一方で、S14は「自分も一緒になってハラハラドキドキしました」と同化して読んでいる。

※本文に「いささか不謹慎だったかもしれない」と弁明が入るにもかかわらず、不謹慎に過ぎるというの学習者が多い。この違和感、学習者の「普通はくしない」という発言やS15「自重すべ

き」S16「悲しむはずの」という記録の表現に見られるように、学習者の価値意識・価値規範に照らしたズレから生じているのだが、後の展開の衝撃を強くするために登場人物の幸福感を盛り上げる演出（ショートショートの巧みな仕掛け）が、結果としてリアティ―を欠如させているとも言える。一方、同化する者は、気がかりなことを抱えた重圧からの解放感という自らの経験に照らして、感情移入している。

【第5場面】（現在の心中）

この二つの死は、結局おれのなかに埋葬されるほかないのだ。

記録には、S16とS18が「この表現はどういうことか」という疑問を呈しており、具体的にどうということなのかを検討した。S4「『埋葬する』が自分の中にちゃんと留めておくことだとすれば、自分が非道ことをしてしまつて不幸になった人がいることを忘れな」という意味だと思ふ。S16「受け止めるということが、覚えておくというだけのことなのか？そういうものでよいのか？」。S4「うーん……」と答えに窮す。S18「埋まったらそこから動かないという印象があるので、やつちやたこととして落ち着いたことだとだと思ふ」。T「実際にはどうすることが埋葬したことになるのか、何をしたら受け止めたことになるのか。（思考時間）。S8「結局、自分の身を軽くすることあまり変わっていないように思ふ」。S12「毎夏、何度も思い出すことではないか」。T「何回も思い出すと……何回も？」。S12「（胸が）痛い」。S13「一生、罪の意識を持ち続けること」。S16「これからは、重く受け止め続けることが、続いていくんだという気持ち」。T「どこかで終わるだろ

うと思つていたが、これからも続いていくことを悟つたということだね」。S19「心の中のイメージとして、本当にヒロ子さんが死んだ、自分が殺したという事が確かになったということ。実感がなかつた人の死が、墓ができると本当に死んじゃつたんだなと思ふような、そういうイメージ」。T「像が明確になつたということだね」。S7「確実に自分のせいだと分かつて、自分がこの罪を背負つていくんだというスタンスを固めようとしているということ」。S9「『埋葬』とは、深いところで腹の底から罪悪感を感じ続けること」。T「ここまでで出たのは、罪悪感を受け止めるということだが、では、実際これからどうすることになるのか？『彼』がやらなくてはいけないことは今日から始まるが、ショートショートでもありそれは書かれていない。このあとは、読者のみなさんが考えるということになる。」

※この作品が読者に罪を背負うという問題を差し出しているという理解で終わらず、どのように深く掘り下げているのかを問題にしたいが、ここでは未だそこまでに至らない。

―でも、なんという皮肉だろう……全く、何という偶然の皮肉だろう。（ここは、「記録」の内容確認のみ。）

風が騒ぎ、芋の葉のにおいがする。よく晴れた空が青く、太陽はあゝ変わらずまぶしかった。

この表現を、S8「意外にさわやか」と評した記録に、多くの者が頷く。この表現について、S19「映画で言うのと、主人公を引きの景色から写している感じ」という意見が出たが、Tから「芋の葉の匂いをかいだのは誰？」と問われ、S19「それは『俺』」と答えて

いる。Tは、「空が青いと感じたのも、太陽をまぶしいと感じたのも彼。さわやかな情景を感じたということなら、彼はある意味『さわやか』になったと言っても良いのかもしれない。書き手はそう描こうとしているということになる。これは、次の『確実』な『足どり』と関連している」とコメント。このことについては、他にS2が「なんかすつきりした感じが情景描写からも……。なんか終わったという感じ」と述べている。

※「意外にさわやか」という評の「意外に」ということばには、期待や予想の形成に働いた論理との相違が表れていると言えるだろう。これはもの見方や感じ方の形成についてのパターン認識のずれを感じたということである。

彼は、ふと今とは違う時間、たぶん未来の中の別な夏に、自分は今と今と同じ風景を眺め、今と同じ音を聞くのだろうという気がした。

記録に「どういった理由でまたここを訪れるのだろうか?」と書いたS6は「痛み・罪悪感を持ち続けるため」と自分なりの答えを述べている。

もはや逃げ場はないのだという意識が、彼の足どりをひどく確実なものにしていた。

T「S19の『重いものではない?』とはどういうこと?」。S19「罪を感じていたら、普通足どりがずーんと重くなるのではないか。『確実』というのは、さわやかというか、希望あふれる感じがした」。T「先程の風景描写と同じだね。S15の『確実なもの』になったというの?」。S15「逃げ場所はないのだ」という意識

で、確実なものになったのかなあと」。T「さわやかというのではなくて、ぶれてないということかな」。ここでS16の「逃げられないと悟った瞬間、初めて彼は自分の罪と向き合う意識になった」という読みを確認。T「S18は、『(これまでの)逃げ場所はどこだったのか』と問うている。それは、どこだったことになるのだろうか?」。S18「ヒロ子さんが本当は生きているかもしれないと思うところ」。T「自分が真相を知らないということが、逃げ場所だったということだね」。S8「厳しくて重厚感がある」という感想を確認。S20「過去の罪悪感から逃れてようとすることは誰にもある」という意見を確認。T「今紹介してもらったS8、S20の読みに加えて、問3の記録でS5も『重い印象を受ける。自分たちに、この男のような、自分の都合の悪いことから目を背けることではないかと考えさせられる』と述べている。これらの人が述べているように、我々は普段自分がしてしまったことを忘れて生きている。そのことから比べれば、それを覚えていようというのは厳しい姿勢だと言える。この『厳しさ』は誰のものなのだろうか?」。S8「書いた人の」

※「さわやか」な情景や「確かな足取り」に違和感を感じた者は、「彼」の覚悟という一つの答えを得たからと言って、異物感が消失したわけではないだろう。疑問について説明がつくということと実感的に分かることは違う。しかし、当初の読みで見られた「彼」という人物を突き放す閉ざした批判に終始せず、表現されたことばから、了解できないまでも「彼」の中で起こっていることに分け入ろうとする関心が開かれていることに注目しておき

たい。そして、「彼」の像をとらえることの次の展開は、そのように描く書き手の存在に意識を向けることである。これは、問1の記録内容に関連するものが多いので、それと合わせて検討した。

問1 自分が、この作品を読みながら共感あるいは違和感を感じた理由は、どういうところにあるのでしょうか？

共感と違和感の理由として記録されたことのうちには、ここまでの場面ごとの読みの中ですでに扱われたものと共通のものも多い。ここでは、各自の記録を元にして、教材と自分との対話的な読みへさらに向かうことをねらいにして、次の二つの問題について意見交流を行った。以下、発言内容の要旨。この部分の記録は当時のメモによる。発言者不明のものはS?と表記。

□「人間とはどういうものか」の描かれ方について

T「疑問が確信に変わったので、逆に足どりはひどく不安定になりそうなものなのに」という記録があるけれど、この問題についてはどう思う?」S?「自分の感覚では、「たしかな『彼』」のようにこうはなれない」。S?「このように反応できるのは、タフあるいは厚かましいキャラクターによるということか」。S19「何をするか、決まったから、しつかりしたのだ」。S?「罪の意識は、本物ではない。少なくともこれは謝罪の気持ちではない」。S18「彼は逃避するタイプ。もともと9割は自分のせいだと分かっているけど、1割が揺れていた。それが、こういう考えになることで、結果として楽になる。それは行き場のなさからの逃げ道でもある。ある意味、開き直りである」。S1「ヒロ子さんの死の確

証を得、罪を背負う決心をした厚みとか重みの表現である」。S?「彼は自殺するのではないか」。S1「彼」が死んだのでは、誰もこのことを覚えていないものがいなくなり、自分の中に埋葬したことになる」。S?「未来の中の……という記述があるのだから、これからも生きていくはず」。S?「ヒロ子さんが死んだということが、確かなものになったという意味」。S?「確かな足どりが表しているのは、彼の人生的な部分」。S?「しかし、このような重みに耐えられるものだろうか。『ひどく確実』は自分を鼓舞したもので、これから度々揺らぐだろう」。S?「そう簡単に終われないはず」

※初読段階の記録では「彼」の人間性を一方的に批判するものが多かったが、交流を通して、「彼」という人間の内面を説明しようとする発言になっている。S1が言うような「罪を背負う決心をした厚みや重み」は、書き手の論理の読みとしてこの場で共有されていると考えられる。「確かな足どりが表しているのは、彼の人生的な部分」は、これが実際の歩く調子を表したというばかりでなく、逃げ回るのを止めた人生の歩み方を象徴的に表現したものである。こうした読みを理解した上で表出された「このような重みに耐えられるものだろうか。『ひどく確実』は自分を鼓舞したもので、これから度々揺らぐだろう」「そう簡単に終われないはず」は、その実現可能性やリアティー自体を問題にしている。この場の学習者の行為は、登場人物を話題にしたものではあるが、内容的には書き手の思考や思想の論理に對しての批評と近似である。

□「罪を背負う」というものの方・考え方について

T「皆は『罪は自らが背負って受け止めるしかない』という考え方で描かれていると読んだのだが、これに対抗する考え方にはどんなものがある?」。S?「人に話すことで浄化される」。T「他には?例えばキリスト教では?」。S?「反省懺悔して神に許される」。T「仏教なら?」。S?「報いを受ける」。T「もしこの話題を『人に話すことで浄化される』という考え方で描くなら、どういう語りの構造になるだろうか?」。S?「彼」が自らの罪を語り、誰かにそれを聞いてもらうという構造になるだろう。」

※「彼」は許されないという厳しい語りを顕在化させるやりとり。ここでの発問は、書き手が前提にしているものの方・考え方を相対化するためのもの。「自分のしたことは自分が責任をとるしかない」というのは、問2の記録にも散見されるもので、生徒が住まう社会的文化的コンテクストに沿った馴染みの良いもの。それだけに、「人に聞いてもらって楽になる」、「神に許しを請う」、「罰を受ける」などの異質なものを対置しなければ意識化されにくいと考えられる。なお、「人に聞いてもらう」とは、彼が語るということでもあると言えそうだが、今回は扱っていない。

3. 総括

初読段階での記録(問3)にS6が「正直、読み終わってスッキリしない作品。だからこそ授業で扱うと面白くなりそう。何故、もやもやするのか、それが分かれはすごく充実した授業になると思う。」

と書いている。記録を残したりその記録に説明を加えることは、今起こっている何かある感じにことばを与えていくことである。そのことによる言語能力向上の意義および「読みの領有」^{注5}の危険性を認めつつ、ここでは、他人の読みとの交流の中で、自分の感じた「もやもや」を説き明かしつつ、同時に新しく意味を作っていくという創出の面を取り上げたい。教室での交流と個人の読みとの関係について、オートポイエーシス論で説明するならば、教室のコミュニケーションシステムで産出される意味が、個人における意味生成運動の構成素として使われていくことになる。^{注6}ここで読みが変わるということは、自分の認識運動の仕方が刺激を受けて変容するということである。教室のコミュニケーションで、教材の提示する思想の論理と自分がそのとき依拠しているそれとの差異、また読者同士のその差異を問題化・焦点化することが、この刺激に有効なものではないかと考えている。その問題化・焦点化の方法として描かれ方への違和感に注目したのは、書き手と自己との思想のずれに気付けていく端緒となると考えてのことである。

「夏の葬列」を教材とする場合、どのような他者と自己との思想の論理が出会う可能性があるのだろうか。登場人物の「彼」が出会ったのは、「事実」「真相」以外にはないと言えるだろう。彼が覚悟を決めていく展開は、自己の既存の思想にますます深く捉えられていく人間の姿であり、自己内で完結する物語であるとも言えよう。しかし、作品内の登場人物が(他者)と出会わないということは、学習者が(他者)と出会うかどうかとはまた別次元のことである。書き手の思考・思想と読者のそれは、常に対立項として対置し

得るものであると考えられる。学習者が、作品の言語構造に働いている認識のやり方を、違和感を感じさせる異物として、「自己」の内にて広く人間の内にパターンとして見出すならば、そのような内なる（他者）と出会うということでもあるだろう。交流後、S9が「私は今回の作品を読んだ際、『彼』に対して嫌悪感を覚えるばかりだった。しかし、読みの交流において『自分』にもこのような面がある。だからこそ嫌悪感を覚えるのではないか」という意見を聞いてはつとした。」という感想を述べているのだが、これは自分の中にもある考えられ方や感じられ方を異物として発見したということでもあろう。ただし、このS9の感想自体は、あくまで登場人物評であり、思想の論理を問題化したものではない。「彼」の人間性をその時自分が依拠している論理で一方的に批判する読みから転換して、「彼」「おれ」という人間の内で起こっていることが書き手によつてどのように描かれているのかということの問題化する読みを行うならば、このとき自分の考えられ方や感じられ方を対置せざるを得ず、とりもなおさず「他人事」でなく自己に関わりをもつ事として思考することになり、「おれ」の語りを批評的に聞き届けることになると考えられる。この教材で、学習者は、人間の描かれ方とその元にある人間への理解の仕方において、リアリティーの観点から批評を行い得ると考えられる。この作品は、他人の自分への思いやりを仇で返す後ろめたさを極度にデフォルメしたものである。このような責任・罪悪感を感じること自体が、すでに特定の文化的社会的な認識のやり方の一つのバージョンである。さらに、一人の死に対する責任から逃げようとしながら逃げ切れずにいた主体が一旦

救われた喜びから一転して二人の死に対する責任を突きつけられて観念するという、人の認知構造への認識が提示されてもいる。こうした構造のうちにも、読者は無意識のうちには違和感を感じ取る余地がある。何かしら引っかけりを残すところが、読者の認識システムが作動のあり方を変えるための外乱となり得る。そこに、この作品の教材としての内容的価値があると言えるだろう。

なお、問2・問3は、読みの交流の前に、思考を整理させることをねらったもので、交流の中では一部しか取り上げていない。ここでは、記述の傾向についてののみ報告する。問2「書き手は、何を問題にしていますか。そして、この話題にどのような意味を与えていますか。」については、ほとんどの者が、「やってしまった取り返しのつかないことにどう向き合うか」や「罪をどう背負っていくか」というような問題設定をしている。それ以外では、戦争の罪を取り出そうとした者が一人あるのみである。問3については、展開の技巧を評価する者が多いことと、読後に嫌悪感を感じる者が多いこととが、この教材の特性をよく表している。展開の意外性については、以前にこの教材を読んだことがあったS20が問3の記録で「過去に読んだことがあるので客観的に読んでみようと思っていたが、同化して読んでいた部分が多かった」と述べているように、一度読んで筋が分かればそれ以上何もないという教材ではないだろう。そう言えるのは、簡単に解決のつかない問題を読者の中に喚起することにおいて、である。

また、ものの方・考え方が、語られ方に表れるということとを学ぶことは、ことばの働きについての学習として意味があると考え

ている。

三 展望

書き手を〈対話〉の相手として想定するような読みを教室で実現し、批評的な読みの力を育成したいという企てには、表現からざりざりまで〈他者〉に迫ろうとする能動的な読みの行為を言語生活の態度として習慣化することが大切であると考えられる。このような読みには労力（コスト）がかかる。実現のポイントは、技能的な難しさと、学習者にコストに見合う達成感・知的満足感を実感させることができるかどうかであると考えられる。価値規範や認識のやり方を思想の論理と呼んで取り立てているのであるが、そのようなものなら何でも取り出せばよいのではなく、読む価値・考える価値が学習者に感じられる問題を対象としなくてはならないとされている。どのような問題をどの教材で扱えるのかの検討を重ねる必要がある。

向き合う相手としての「書き手」を想定することは、今回の事例でそうであったように、学習者が物語世界を生きるモードの時に出でにくいものである。今後、具体的な単元展開のプランと授業での教員の役割と働き方を検討していかなければならないと考えている。その中で、一章末に示した読みの視点を学習者に方法として獲得させることも必要であると考えている。

注

1 信木伸一「思考の論理・思想の論理を獲得する読みの学習―説明文教材を例に―」〔国語教育研究〕第五十二号、広島大学国語教育会、2011)

2 難波博孝は、テキストのマクロ構造に顕在的なものと潜在的なものがあるとし、前者に文章構成、後者に思考構造をあてている。〔難波博孝「説明文テキストの顕在的構造と潜在的構造―母語教育のための分析―」〔表現研究〕第70号、1999)

3 「読み」（意味）には、他人と共有できる場所もありながら、他人と一致することがおそらく偶然以外にないようなところもある。前者は社会的・文化的な意味のパターンであろうし、後者は「私にとつての実感」とでも呼ぶべきものである。こうした相動的な認識システムと捉えるならば、前者を元にしつつ後者としての認識が生起する事態を表象して「私にとつての読み」と感知しているということになる。オートポイエーシス論では、このような社会と個人とのシステムをそれぞれ別個の作動と見なし、システム間の関連を影響関係として説明する。ニクラス・ルーマンは、個と社会の影響関係を、相互浸透として次のように説明する。

「機能のI機能への相互浸透、つまり「潜在的パターン維持」と「統合」の相互浸透、あるいは文化の社会システムへの相互浸透は、たとえば「制度化」を通して起こります。文化は制度化されなければならない、つまり社会的に選別され、社会的に適用できるようにされなければなりません。文化のパターンリテイ・システムへの相互浸透は「社会化」を通して起こり

ます。人格は、社会的接触の中で社会化されなければならず、それによって行為システムへの貢献を行うことができるようになります。(ニコラス・ルーマン、土方透訳『システム理論入門 ニコラス・ルーマン講義録【1】』、41頁、新泉社、2007、Niklas Luhmann, "Einführung in die Systemtheorie", Carl-Auer-Systeme Verlag, 2002.)

4 田中実／須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編2年』（教育出版、2001）

5 山元隆春は、次のように述べている。「放っておけば曖昧なままに膨らんでいくはずの〈読みの出来事〉を、敢えて学習者や教師の手持ちのことはで言語化するということは、豊穡なはずの〈読みの出来事〉をある意味で領有していこうとする営みなのである。」

（前掲『文学の力×教材の力 中学校編2年』p.26）

6 教室における各種コミュニケーション活動も、社会的・文化的な意味付与実践も、学習者個人の認識システムとは別の社会システムの作動。社会システムという「環境」の産出した意味は、個人の認識システムの「構成素」として使われる。

（尾道大学）