

高等学校国語科で長編小説を扱う意義

— カズオ・イシグロ「日の名残り」を起点とした作家研究入門単元の分析を通して —

松岡礼子

(2018年10月4日受理)

The Meaning of Reading Novels in Literary Education at Upper Secondary School
— Through the analysis of an introduction unit for study of writers starting with Kazuo
Ishiguro's *the Remains of the day* —

Reiko Matsuoka

Abstract: This study aims to investigate and clarify the meaning of reading novels in literary education at upper secondary school through the analysis of an introduction unit for study of writers, which works for encouraging students to come to know writers and their works and to engage in close and wider reading. Taking *the Remains of the Day* as a starting point gives students a guide to realize “unreliable narrator” and repetition of the word “trust” at near the end of the story. And these realization would help them to read another Ishiguro’s works and find his own style and thoughts.

Key words: novel, introduction unit, study of writers, Kazuo Ishiguro

キーワード：長編小説，入門単元，作家研究，カズオ・イシグロ

1. 研究の目的と方法

本研究は、長編小説の基本的な鑑賞力を高めることを目的とした作家研究入門単元の実践を考察し、長編小説を国語教室で読むことの意義を明らかにすることを目的とするものである。

考察対象とするのは作家研究入門単元「カズオ・イシグロを読む」である。本単元は、教科書教材偏重型、短編小説偏重型の文学教育への問題意識に基づく提案であり、稿者のこれまでの提案－映画を用いた小説読解を軸とした授業開発（注1）、長編小説の読書を取り入れた単元開発（注2）、学習者の読みの楽しみを大切にしたい教材開発（注3）－の展開上にある。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山元隆春（主任指導教員）、間瀬茂夫、
難波博孝、三時真貴子

研究は以下の手順をふんでおこなう。まず、年間カリキュラムにおける本単元の位置づけを明らかにする。次に「日の名残り」およびイシグロ作品群の分析を通して教材観を示す。教材分析については、単元の枠組みとなる第一次と第六次の精読指導の構想に反映したところを、とりたてておこなう。続いて、学習者A子の成果物をもとに学習者反応分析をおこない、論のまとめとして、高等学校の国語教室で長編小説を扱うことの意義を述べ、終わりに本作家研究入門単元の可能性と課題とを明らかにする。

2. 作家研究入門単元のねらいと構想背景

本単元「カズオ・イシグロを読む」で求める作家研究は、学習者がみずからの読みと周辺から集め得た限りの情報をもって作家を評価する言葉を獲得することをねらいとする。そのための具体的な学習経験として、

現代作家カズオ・イシグロの「日の名残り」全員読書に始まる長編7作の重ね読みと作家インタビュー記録視聴および映画化作品との比べ読みを提案した。

重ね読み・比べ読みは、小・中学校段階から繰り返し用いられてきた、読み広げ・読み深めの方法である。本単元では、同一作家の長編小説を継続的に読書したり、映画監督による小説の解釈および再構成の試みを映画の中に読みとったり、インタビュー記録および動画の作家の声を頼りに作品の創意を探ったりする学習経験のなかに、高2段階ならではの重ね読み・比べ読みを企図した。単元の終わりには、作品群の結末部に共通して用いられる類語への着目を促し、作品群を貫く創意に気づかせ、その意味づけをみずからの言葉で述べる批評文作成を目的とした、重ね読み・比べ読みを求めた。

2.1 年間学習指導構想を支える読み広げ・読み深めのための5観点

本単元の重ね読み・比べ読み構想を支えるのは、以下に掲げる読み広げ・読み深めのための5観点であり、これらを、語り（一人称か三人称か）、ジャンルの特質（長編か短編か）、媒体と読者層の設定（文芸誌か新聞文芸欄か）の共通点と相違点に着目して書き手の創意を読ませる学習指導に具現化したのが、表1に示す「現代文B」の年間カリキュラムである。

2.1.1 同テーマ作品群の読み広げによる教科書定番教材の読み深め [『山月記』『地獄変』]

「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」ゆえに「詩人になりそこなって虎になった」李徴と「見たものしか描けぬ」「本朝第一の画師」良秀の抱える、芸術家としての限界という共通テーマを読むことにより、主人公の造型の中に既に作品の悲劇性がはさまれていることに気づかせ、悲劇の創出における作家の創意を読ませる試みである。なお、表1に示す『『山月記』(2)』および『『地獄変』(2)』の「(2)」は、(精読指導(1)をふまえた) 作品「再読」指導の意である。

2.1.2 同作家の作品群の読み広げによる教科書定番教材の読み深め [『三四郎』『こころ』]

漱石の朝日新聞連載小説の中から高校生向けの2作品を選び長編小説をまるごと読ませる試みである。進学のために上京した主人公に影響を及ぼす東京人の群像劇「三四郎」は、連載小説ならではの、展開を予想させたり期待させたりしながら読み手を作品に没入させていく技巧の効いた三人称小説で、はじめての長編小説として与しやすい作品である。「それから」「門」「彼岸過まで」「行人」を経て一人称小説「こころ」が上梓されるが、いわゆる前・後期三部作の語りの変遷に

表1 2017年度高2「現代文B」年間学習指導計画

月	読む	見る	書く	話す・聞く
4	「三四郎」			
	↓			
5	「山月記」(1)		「山月記」批評文	
6	↓			
	「地獄変」(1)			
	↓			
	評論「芸術を楽しむ」(1)			
7	↓			
	「こころ」		「三四郎」批評文	
8	↓			
9		映画「こころ」		
10	↓			
	「日の名残り」	映画「こころ」解説文		
11	↓			
	「山月記」(2)	「こころ」		
12	↓			
	芥川短編集／「地獄変」(2)	「こころ」		
1	詩歌①歌人の創意	イシグロ作品群 講演録		
	②本歌取りと本説			
	「山月記」(2)			
	芥川短編集／「地獄変」(2)			
2	歌人の随想	インタビュー録		
	↓			
	評論「芸術を楽しむ」(2)			
3			批評文	

作家の創意を読むことができる。こうした漱石作品群の読み広げの上に、2学期以降の「日の名残り」を起点としたカズオ・イシグロ作品群の読みの展開がある。

2.1.3 出版メディアに留意した読み [『地獄変』『三四郎』『こころ』]

「地獄変」は芥川の毎日新聞連載小説で、語り手の饒舌な語りに翻弄されながら権力者「堀川の大殿」のスキャンダルを「謎解き」する楽しみを読み手が享受できる作品である。「三四郎」の新聞連載小説ならではの小説技法は前述の通りで、「こころ」もまた、冒頭部に登場する語り手の「私」の描かれぬ「現在」を読み手の解釈に委ねる謎解きの要素が効いた作品である。繰り返しになるが、この学習は部分抜粋掲載の教科書版「こころ」では成立せず、長編小説「こころ」をまるごと教材化してはじめて可能になる読みの学習である。

2.1.4 映画を活用した小説の読み深め [『こころ』]

市川崑監督の作品解釈を反映した結末部の映像表現に留意して映画「夏目漱石のこころ」を視聴させ、小説の再読を促す。一人称語りが三人称のそれに変わってしまう映像表現固有の限界に気づかせて、小説「こころ」の一人称の語りを逆照射しようとする試みである。2学期後半の「日の名残り」読解におけるの映画の活用は、この学習方法の援用である。

2.1.5 一人称の語りによる回想形式の作品群の読み広げ [『地獄変』『こころ』]

「地獄変」と「日の名残り」は典型的な「信頼できない語り手」(注4)を有する点で共通する。「二十年

来奉公した」家来であること以外、性別も、生死の別も明かされぬ「地獄変」の語り手の饒舌な語りは、大殿の偏愛と狂気を過剰に否定する。そして度を越した大殿賛美の語りが巧妙な権力批判であることに読みいたった学習者は、「日の名残り」のステープンスの過剰に抑制の効いた執事語りが自己韜晦に他ならないと読むことができる。「地獄変」から「こころ」「日の名残り」へと、共通する語りの形式に着目した読みを促すことで、学習者の読みを表面的なものにとどまらせず、作家の創意にせまる読みへと導く。のみならず、高3定番教材「舞姫」を読む前に共有しておくべき読みの観点である。

2.2 単元の概要

作家研究入門単元「カズオ・イシグロを読む」は以上の5観点にもとづく年間カリキュラムのなかに構想した単元である。単元の目標は、まとめの批評文課題の文言の通り、「小説『日の名残り』とあなたが選んだイシグロ他作品の結末部を重ね読み、細部の分析・考察をふまえた上で、現時点であなたが明らかにし得たイシグロの文学について述べ」ることに置いた。

実践の対象は、義務教育課程9年間および高1必修教科目「国語総合」を終えて本格的な「現代文」を学

ぶ高2段階の学習者（4クラス・157名）である。以下に学習指導計画（全7時間）を示す。

- | | |
|-----|--|
| 第一次 | 事前のひとり読み課題をふまえた精読指導 |
| 第二次 | 映画「日の名残り」冒頭・結末を視聴し、小説との共通点・相違点を明らかにする。 |
| 第三次 | 講演およびインタビュー記録を視聴・読書し、作家の言葉から作品の創意を探る。 |
| 第四次 | イシグロ他作品から一つ選んでスピーチ原稿を作成し発表・相互批評をおこなう。 |
| 第五次 | 小説「日の名残り」を再読し、小説を本説とした短歌創作に取り組む。 |
| 第六次 | イシグロ作品群に共通する結末部の類語反復を取り立てた結末部の精読指導 |

第三次までの小説「日の名残り」精読指導をふまえて定期テスト(1)を実施した後、第四次以降のイシグロ作品群の読み広げと「日の名残り」再読指導をふまえて定期テスト(2)[批評文課題]を実施した。

3. 教材分析と教材観：精読指導（第一次・第六次）の構想背景

精読指導（第一次・第六次）は単元の枠組みとなる

資料 第一次 小説「日の名残り」ひとり読みのための読解ワークシート

<p>問一 小説「日の名残り」(原題『The Remains of the Day』)の舞台設定(場所)に関する次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) ダーリントン・ホールは、そもそも誰の邸宅だったか。()</p> <p>(2) (1)の人物の国籍を答えなさい。()</p> <p>(3) ダーリントン・ホールは、現在の所有者は誰か。()</p> <p>(4) (3)の人物の国籍を答えなさい。()</p> <p>(5) ダーリントン・ホールのように、イギリスの農村において貴族の館として建てられた邸宅を総称して何と呼ぶか。()</p> <p>問二 小説の舞台設定(時間、特にここでは時代)に関する次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 冒頭部の時代設定は「一九五六年」であるが、主人公の回想の語りにおいて、①「一九二二年の春」(69頁)と②「一九三三年三月」(98頁)の出来事は時間を明記し他とは異なる扱いで描かれる。それぞれどのような出来事か、簡略に答えなさい。</p> <p>(2) ダーリントン・ホール(193頁)の過去(一九三三年の春)、「一九三三年三月」と現在(一九五六年)は、どのように描き分けられているか、①変化したこと②変化しなかったことを一つずつ取り上げて答えなさい。</p> <p>問三 小説の語り(枠組み)を、次の空欄に適語を入れて説明しなさい。</p> <p>主人公() による() 人称の語り</p> <p>問四 冒頭部の状況設定について、次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 主人公に「二人旅」(9頁)を「提案」したのは誰か。()</p> <p>(2) 主人公が「二人旅」を決意する直接的なきっかけになったものは何か。()</p> <p>問五 主人公の造型について、次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 主人公の職業を答えなさい。()</p> <p>(2) みずからこの職業に対するこだわりを示すキーワードを二つ、「二日目一朝」(64頁)から抜き出して答えなさい。()</p> <p>(3) 「二日目一朝」(66頁)の結末(160頁)に示された主人公の感慨と考え方をあなたはどのように評価しますか。共感できるか、否か、その理由とともに答えなさい。</p> <p>問六 「四日目一夜」(292頁)の結末部を読んで答えなさい。</p> <p>(1) 「カーディナル様」は主人公に何を説得しようとしたか、そして、②主人公は「カーディナル様」の評えに耳を貸したか、③「カーディナル様」の言動への主人公の対応をあなたはどのように評価するか。答えなさい。</p> <p>(2) 「ミス・ケントン」の言動に対する主人公の対応をあなたはどのように評価するか。答えなさい。</p> <p>問七 「六日目一夜」(310頁)の結末部における主人公の造型は、これまでのそれと比べてどのように異なるか。説明しなさい。</p> <p>問八 小説「日の名残り」に人間の普遍的なテーマをひとつ見出すとしたら、あなたは何を選びますか。そのテーマにもとづいて感想を書いてください。</p>	<p>問一 小説「日の名残り」(原題『The Remains of the Day』)の舞台設定(場所)に関する次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) ダーリントン・ホールは、そもそも誰の邸宅だったか。()</p> <p>(2) (1)の人物の国籍を答えなさい。()</p> <p>(3) ダーリントン・ホールは、現在の所有者は誰か。()</p> <p>(4) (3)の人物の国籍を答えなさい。()</p> <p>(5) ダーリントン・ホールのように、イギリスの農村において貴族の館として建てられた邸宅を総称して何と呼ぶか。()</p> <p>問二 小説の舞台設定(時間、特にここでは時代)に関する次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 冒頭部の時代設定は「一九五六年」であるが、主人公の回想の語りにおいて、①「一九二二年の春」(69頁)と②「一九三三年三月」(98頁)の出来事は時間を明記し他とは異なる扱いで描かれる。それぞれどのような出来事か、簡略に答えなさい。</p> <p>(2) ダーリントン・ホール(193頁)の過去(一九三三年の春)、「一九三三年三月」と現在(一九五六年)は、どのように描き分けられているか、①変化したこと②変化しなかったことを一つずつ取り上げて答えなさい。</p> <p>問三 小説の語り(枠組み)を、次の空欄に適語を入れて説明しなさい。</p> <p>主人公() による() 人称の語り</p> <p>問四 冒頭部の状況設定について、次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 主人公に「二人旅」(9頁)を「提案」したのは誰か。()</p> <p>(2) 主人公が「二人旅」を決意する直接的なきっかけになったものは何か。()</p> <p>問五 主人公の造型について、次の問いに答えなさい。</p> <p>(1) 主人公の職業を答えなさい。()</p> <p>(2) みずからこの職業に対するこだわりを示すキーワードを二つ、「二日目一朝」(64頁)から抜き出して答えなさい。()</p> <p>(3) 「二日目一朝」(66頁)の結末(160頁)に示された主人公の感慨と考え方をあなたはどのように評価しますか。共感できるか、否か、その理由とともに答えなさい。</p> <p>問六 「四日目一夜」(292頁)の結末部を読んで答えなさい。</p> <p>(1) 「カーディナル様」は主人公に何を説得しようとしたか、そして、②主人公は「カーディナル様」の評えに耳を貸したか、③「カーディナル様」の言動への主人公の対応をあなたはどのように評価するか。答えなさい。</p> <p>(2) 「ミス・ケントン」の言動に対する主人公の対応をあなたはどのように評価するか。答えなさい。</p> <p>問七 「六日目一夜」(310頁)の結末部における主人公の造型は、これまでのそれと比べてどのように異なるか。説明しなさい。</p> <p>問八 小説「日の名残り」に人間の普遍的なテーマをひとつ見出すとしたら、あなたは何を選びますか。そのテーマにもとづいて感想を書いてください。</p>
--	--

学習指導である。そこで、以下に二つの精読指導の構想背景を説明することとした。これらの構想背景を示すことは、のみならず「日の名残り」およびイシグロ長編作品群の教材分析と教材観を明確にすることになると考えたためである。

3.1 資料「ひとり読みのための読解ワークシート」を用いた精読指導（第一次）の構想背景

単元は精読の学習指導に始まる。資料「ひとり読みのための読解ワークシート」はそのための教材であり、問一から問七の設問は、取り立てるべきと判断した読みの観点である。問八は執事スティーブンスの人生の選択について学習者個々の考えを述べる場とした。

問一から問四は作品の舞台設定と語りの形式を問う。「日の名残り」は老執事スティーブンスの一人称の語りによる回想形式の作品である。英国西部にかつての同僚ミス・ケントンを訪ねる6日間のひとり旅の「現在」の時間軸に、1920～30年代のダーリントン・ホールを舞台にした過去の時間軸が挿入される。冒頭部・プロローグ「1956年7月 ダーリントン・ホール」と結末部・第7章「六日目一夜 ウェイマス」が象徴するように章題が舞台設定を明示する構成を特徴とする。

問五から七は、自己正当化の弁が最も際立つ「父の死」の場面「二日目一朝」から、〈真心〉を問う「ミス・ケントン」および「カーディナル卿」とスティーブンスのディスコミュニケーションが露わになり「信頼できない語り手」のあざとさが際立つ場面「四日目一午後」、後悔と反省の辞になお潜む自己欺瞞と自己韜晦の語りの妙味「六日目一夜」を、人物の言葉に寄り添いながら読ませる問いである。

次に挙げるのは「六日目一夜」からの引用で、結末部近く、主人公の感情の発露を印象づける場面である。

「ダーリントン卿は悪い方ではありませんでした。さよう、悪い方ではありませんでした。それに、お亡くなりになる間際には、ご自分が過ちをおかしたと、少なくともそう言うことがおできになりました。卿は勇気のある方でした。人生で一つの道を選ばれました。それは過てる道でございましたが、しかし、卿はそれをご自分の意思でお選びになったのです。少なくとも、選ぶことをなさいました。しかし、私は……私はそれだけのこともしておりません。私は選ばずに、信じたのです。私は卿の賢明な判断を信じました。卿にお仕えした何十年という間、私は自分が価値あることをしていると信じていただけなのです。自分の意思で過ちをおかしたとさえ言えません。そんな私のどこに品格などがございませ

うか？」（注5）〔下線は執筆者〕

原文では動詞「信じる」の過去形 (trusted) の反復すべてにイタリック体の強調があり、わかりやすく感情の発露を印象づける。作家みずから「執事」は「感情の抑制や恐れ¹の比喩」と述べており（注6）、確かにこの場面のとりわけ後半は前章までの「抑制」の効いた語りに比べて〈真心〉の告白度が高いように思われる。しかし引用前半の、「地獄変」の語り手を彷彿させる主君賛美の語り²に明らかのように、〈執事語り〉は依然健在である。そして、ここに際してなおミス・ケントンへの〈真心〉に一切の言及がない。すなわちこの語りもまた、「愛や友情、人との関係のなかで感情をあらわにして傷つくことを恐れ」「職業人に徹して感情を封じ込めたほうが傷つかず安全³」だというスティーブンスの変わらぬ価値観と自己欺瞞⁴の、形を変えた反復に過ぎないのである。

3.2 イシグロ作品群結末部の共通語彙に着目した精読指導（第六次）の構想背景

一方で、動詞「信じる」は作品にある帰着点をもたらす。すなわち、スティーブンスによって繰り返し想起された記憶の意味づけがここにいたって為されたことを読み手に示す、記号的役割を、動詞「信じる」が担っている。

第六次はそれに気づかせることを目的として構想した精読指導である。イシグロ作品群の結末部に共通する類語反復表現に留意して作品を再読させ、作家の創意にせまる学習指導を試みた。ここまでに学習者は共通テキスト「日の名残り」以外にイシグロ長編作品を一つ以上選択し読了し、スピーチ会を通して読みの交流をおこない、互いの読書経験を共有している（第四次）。そのため、学習者の選書結果にもとづく主要4作品についてはどの学習者もある程度の知識を有して第六次の学習に臨んでいる（注7）。授業では共通する類語反復への気づきが学習者から出てくるよう、再読を促し、最終的には全員でイシグロ長編作品群結末部における類語反復への気づきを共有した。

以下に示す(1)から(4)は、イシグロ主要4作品の結末部、「信じる」の類語表現を含む文である。表2にはそれぞれの類語「信じる」に関わるコンテクストをまとめた。梗概と引用の解釈は後掲の注釈に譲る。

- (1)「あなたのお父さまは、ときどき観念的になってね。あのころだって、こっちへ来れば景子は幸せになれると本気で信じていたのよ」（注8）
- (2)「少なくともおれたちは信念に従って行動し、全力

を尽くして事に当たった」(注9)

(3)「君やおれは知りたがり屋だ。〈中略〉けど、あいつは信じたがり屋だ。知るより、信じるのがルースだ。だから、そうさな、ああいう形で終わってよかったんじゃないか」(注10)

(4)「私は信用しますよ、アクセル。あの船頭さんは約束を守る」(注11) [下線は執筆著]

作中、幾度となく想起され、語られた記憶は、結末部にいたり動詞「信じる」の類語表現をもって、定着する。ここに二つの含意を見るとすれば、ひとつは、記憶の意味づけであり、もうひとつは、その更新の可能性である。すなわち、記憶はどのようにも再構成が可能であるということと、ひとつの記憶の意味づけも、その後の更新の可能性を帯びるということである。そして前者は、「日の名残り」を含む(発表順に)上記(1)から(3)の作品群に、後者は、最近作「忘れられた巨人」(上記(4))に、より前景化する。それは、デビュー作「遠い山なみの光」(上記(1))と次作「浮世の画家」(同(2))、先述した「日の名残り」の結末部、「わたしを離さないで」(上記(3))の動詞「信じる」の類語表現が過去形もしくは過去を述べる叙述のなかに置かれていることと、最近作「忘れられた巨人」の結末部(上記(4))のそれが現在と未来を述べる文脈の中に置かれていることの相違に、具体的に読むことができる。

記憶の意味づけを通して、登場人物は今を生きる〈私〉の意味づけを行う。このように考えると、イシグロ長編作品群の重ね読みは、学習者を〈私〉の意味づけに幾度も立ち合わせるに行為に等しいとの指摘も、可能になってこよう。

3.3 教材分析のまとめと教材観

結末部の類語反復に読み手への作用力をみとめた結果、「イシグロ長編作品(群)は、読み手に、今を生きる〈私〉の意味づけを喚起する力を有す」という教

材観の形成へといった。日常言語の世界ではなく虚構の文学言語の世界に読み浸ることによって可能になる〈私〉の意味づけであり、文学の読み手・鑑賞者としての個の確立である。以上は教材分析の一事例であり、それにもとづく教材観の形成の道筋の説明である。

4. 学習者集団の作用力の考察：学習者反応分析に際しての留意

ここまで、イシグロ長編作品(群)の個々の読み手に期待される作用力の考察を述べた。ここからは、本単元のもつ学習者への作用力を、その学習指導過程と、学習者A子の成果物の分析を通して考察したい。

以下の3観点にもとづきA子を考察対象に抽出した。

- ・ひとり読み課題に未回答の学習者である(第一次)。
 - ・選書スピーチ会の相互評価表を全員が提出したクラスのメンバーである(第四次)。
 - ・「忘れられた巨人」を選書した学習者である(第四次)。
- 第四次の観点について、以下にA子の属するクラスの反応を説明して補足したい。

4.1 映画を用いた小説の読解指導(第二次)に対するβ組の反応

表3は映画(注12)を用いた小説結末部の読解指導を経た後のアンケート結果である。A子の属すβ組は「小説よりも映画の結末部のほうが好みだ」と回答した学習者が85%を占め、映画結末部への評価が全クラス中最も高いクラスとなった。

表3 小説と映画「日の名残り」結末部の嗜好調べ

	α組	β組	σ組	δ組
小説選択	60%	15%	45%	50%
映画選択	40%	85%	55%	50%

表2 全員読書テキスト「日の名残り」および選書上位4作品結末部の「信じる」類語表現調べ

		結末部「信じる」類語表現						
	作品名 (発表年)	具体	登場頁/最終頁 翻訳(原文)	発話者	発話の受け手	行為主体	対象	一人称の語り手
全員読書	日の名残り (1989)		350/353 (256/258)	スティーブンス (Stevens)	[初対面の]男	スティーブンス (Stevens)	主人の考え	スティーブンス (Stevens)
選択読書	遠い山なみの光 (1982)	(1)	250/261 (176/183)	悦子 (Etsuko)	[娘の]ニキ	悦子の夫	自らの考え	悦子 (Etsuko)
	浮世の画家 (1986)	(2)	304/306 (204/206)	松田 (Matsuda)	[旧友の]小野 (Ono)	松田 (Matsuda)	戦前の考え	小野 (Ono)
	わたしを離さないで (2005)	(3)	434/439 (279/282)	キャシー (Kathy)	[旧友の]トミー (Tommy)	ルース (Ruth)	他者の考え	キャシー (Kathy)
	忘れられた巨人 (2015)	(4)	475/478 (360/362)	ベアトリス (Beatrice)	[夫の]アクセル (Axl)	ベアトリス (Beatrice)	船頭の考え	—

表4 映画結末部批評への取り組み

	α組	β組
小説選択	12/20 (60%)	4/5 (80%)
映画選択	4/13 (30%)	22/27 (81%)
回答率	16/33 (48%)	26/32 (80%)

なお、表4に示すようにこの後の課題「小説の結末部との共通点・相違点に言及した上で、映画の結末部における監督の創意を説明せよ」への反応で、β組の小説・映画選択者の回答率はほぼ同じ(8割)であった。α組との比較の意図は、小説選択者の少ないクラスがすなわち「映画結末部の評価に消極的なクラス」とはならないことを示すためである。むしろβ組の小説選択者は積極的に映画結末部批評に臨んでいる。全体回答率からも、β組が意欲的な学びの集団であることが見てとれる。

4.2 選書と読みの交流(第四次)におけるβ組の取り組みとA子の選書傾向

「日の名残り」の全員読書を経て、学習者は長期休暇中にイングロの他作品を個々に選書し紹介スピーチを800字の原稿にまとめた。β組38名(男20・女18)の選書結果は「遠い山なみの光」3(男2・女1)、「浮世の画家」2(男1・女1)、「充たされざる者」1(男1・女0)、「わたしを離さないで」23(男12・女11)、「忘れられた巨人」5(男1・女4)、短編集「夜想曲集」4(男3・女1)となった。スピーチ担当者13名(①女~⑬男)を以下のように決めスピーチ会を実施した。

- ①「遠い山なみの光」①女 ②男
- ②「浮世の画家」③女 ④男
- ③「充たされざる者」⑤男
- ④「わたしを離さないで」⑥男 ⑦男 ⑧男 ⑨女
- ⑤「忘れられた巨人」⑩女 ⑪女 (= A子)
- ⑥「夜想曲集」⑫男 ⑬男

13名のなかで②男と⑪女 (= A子) は「日の名残り」のひとり読み課題をこなせなかったことと中高生に人気の「わたしを離さないで」を選ばずにイングロ作品の中でも比較的解釈に困難の伴う長編作品を選択した点で共通する。スピーチ会の相互批評の言葉には「③女の発表が本当にすばらしく、『浮世の画家』がすごく読みたくなった」(②男)、「違う本も読んでみたい」とすごく思われて、スピーチが上手だなと思いました(⑪女 = A子)とあり、二人のイングロ長編作品群の読書への意欲・関心が継続していることと、読書の楽しみを共有する場としてスピーチ会が機能したことが分かる。

なお、先述の通り、β組は第四次のまとめの相互評価表を全員が提出した(100%の取り組み)。先に挙げた表4の映画批評(80%の取り組み)と比べて、意欲の高まりが著しい。すなわち、β組は第二次から第四次の学習過程にかけて、さらに学習意欲の高まりを示した学習集団であったことが指摘できる。

5. インタビュー記録を教材化することの効果：考察資料(1)を用いた第三次の検討

作品(群)の作用力、学習者集団の学ぶ意欲に加え、ここでは第一次から第四次までの学習指導過程がA子の継続的な学びを支援するプロセスとしてどのように機能したかを、第三次に用いた教材のA子の成果物への影響の考察を通して明らかにしたい。

考察資料(1)「日の名残り」の条件付き短作文は、単元の前半部終了時の定期テスト課題「小説『日の名残り』から読むことのできる人間の普遍的なテーマをひとつ取り上げ、あなたの作品解釈を150~200字で述べなさい」に対する解答である。この課題は、資料「小説『日の名残り』ひとり読みのための読解ワークシート」の間八と同様の課題である。この時のひとり読み課題に対し、A子は無回答であった。

考察資料(1)「日の名残り」の条件付き短作文

人間だれしもが持っている、自分の過ちを認めたくないという気持ちを読み取りました。主人公のステープンスは完璧な執事でありたいと思うあまり、自らが本来しなければいけないことを少し忘れていたなあと思いました。それにステープンスは気付いているのに、それをなかなか認められないという所が、人間の普遍的なテーマとなる気持ちだと読み取りました。

考察資料(1)の書き出しは「人間だれしもが持っている、自分の過ちを認めたくないという気持ち」への言及である。この書きぶりには、テーマ抽出の仕方を含めて、次に引用する作家の言葉の影響が認められる。

会話の話に戻りますが、かつて一人称で書いていたときは、自己欺瞞、自分で自分をだますということにすごく興味がありました。語り手が何か言うのだけれど、それを額面どおりには受け取れないことが読者にはわかる。読者に嘘をついている、というのは違うんですが、本人がこれまで、自分に向かって嘘をついてきたとは言える。それを読者に語ることを通して、自分を納得させようともしているんで

すね。『忘れられた巨人』では同じ自己欺瞞を、個人ではなく、人間関係のなかに見出したかったのです。なので、一人称のモノログではなく、対話のなかと同じような自己欺瞞を描きたかった。(注13)

テスト前の第三次に活用した資料の一部で、イシグロが最新作のプロモーションのために来日した際のインタビュー記録の抜粋である。これまでの長編小説に共通する一人称の語り特有の性質と照らして、新作の読みどころを説明している。

A子の考察資料(1)の言葉は、作家の言葉を頼りに作品を再読した成果である。書き手と読み手とが向き合って座し、パブリックに作品を語り合う振る舞いそのものが、創作的で協働的な行為としての読書の価値づけに他ならない。ここに現役のプロの現代作家の声を教材化することの意味があると考えられる。

6. 高等学校国語科で長編小説を扱う意義：A子の読書過程で何が起きているか

A子が意欲・興味を持って読書を継続し、みずからの関心にもとづき「忘れられた巨人」を選書しスピーチ会に臨んだことはこれまでに述べてきた。ここでは考察資料(2)A子のスピーチ原稿を用いて、「忘れられた巨人」の読書過程でA子に何が起きているかを検討してみたい。まず、A子の原稿は、作品批評ではなく、作品案内の文体になっている。読書の過程でわが身に起きた現象をそのままに言葉に写し取ろうとした感が強く、がゆえに、長編小説を読む読書体験への感想が素直に綴り出された原稿として見ることができる。

まず選書の理由として「ファンタジーものが好きだから」という自らの読書嗜好に言及している。聞き手への配慮からか、作品のテーマ（「記憶」「忘却」「愛」）を3つに簡略化してまとめているが、「いろいろ考えさせられました。」「ただの冒険物語ではない」、「現実世界とはかけはなれた不思議な世界観」、「様々な感情が引き出されたような気がします」と、よむただ中で揺さぶられた感情の丁寧な記録になっている。

冒頭部分で考えたことが、次第に変容を被らざるを得ず、また、読み終えた後でもう一度冒頭を読み直すと、まったく違った解釈が可能になる。視点人物と対象人物がいくども切り替わる三人称小説「忘れられた巨人」は、作品の意味づけを何度も更新する機会を読み手に与える。これはイザーが『行為としての読書』において「主題—地平構造」または「遠近法の交替」と呼ぶ現象である。そして、このようなことは短編小

考察資料(2)「忘れられた巨人」のスピーチ原稿

私が数あるイシグロ作品の中から紹介したい本は「忘れられた巨人」です。この本の主人公は老夫婦で、大まかに言うと息子に会いに行く冒険物語です。これを選んだ理由はファンタジーものが好きだからという単純な理由だったのですが、読み終えるという考えさせられました。

私はこの物語には三つのテーマがあると思います。それは「記憶」「忘却」そして「愛」です。まず「記憶」「忘却」に関して。この物語は、なぜか記憶が薄れていってしまう謎の霧がち始まります。この霧のせいでこの辺りに住んでいる村人たちは断片的にしか物事を記憶することができなくて、もちろん主人公の二人もこの状態でした。ある日、夫婦はあることがきっかけで自分たちに息子がいることを思い出したのですが、あまりにも記憶が曖昧で、なぜ息子がこの村からいなくなってしまったのか、どこへ行ったのかも覚えていなかったで、息子を探す旅に出ようということになりました。つまり、この断片的な「記憶」そして重要なことを思い出せない「忘却」がこの旅をスタートするきっかけとなったのです。

また、この物語の面白いところはただの冒険物語ではないということです。旅の途中途中に出てくる試練は、時に老夫婦の絆を試すものまでありました。何が起きて夫婦の絆は壊れないか…夫婦の「愛」がすごく伝わってきました。また、冒頭部の謎の霧から始まる、現実世界とはかけはなれた不思議な世界観にも引き込まれました。この本を読むと様々な感情が引き出されたような気がします。

前回授業で扱った「日の名残り」とは違った良さのある本だと思います。みなさんもぜひ読んでみてください。

説では十分に経験できないことである。

A子はみずから選んだ長編小説の読書過程で、そしてスピーチ原稿を作成するための再読の過程で、「遠近法の交替」と「主題—地平」の転換をたびたび経験し、最終的に「『日の名残り』とは違った良さ」を発見する。それは、イシグロ長編作品群の重ね読み・比べ読みのなかでA子が見出した「忘れられた巨人」の「良さ」であり、A子にとっての本単元の意味および価値づけに他ならない。A子は本単元における「日の名残り」を起点としたイシグロ長編作品群の重ね読み・比べ読みのなかで、二つの作品の「良さ」が分かるという経験をした。本単元の価値はA子のこうした経験を可能にし、A子にこれらの発見をもたらしたところにある。そして、学習者にこのような変化・変容のきっかけをもたらすところに、高等学校国語科で長編小説を扱う意義がみとめられるのである。

7. 文学の鑑賞者としての〈私〉の意味づけ：考察資料(3)に見る本単元におけるA子の到達点

A子がイシグロ作品(群)の読書に意欲・関心・興味を持続させて学習過程に臨んだことを示す成果物として、考察資料(3)を取り上げる。まとめの課題「小説『日の名残り』とあなたが選んだイシグロ他作品の結末部を重ね読み、細部の分析・考察をふまえた上で、現時点であなたが明らかにし得たイシグロの文学について述べなさい。」に応じた成果物である(注14)。

A子は「地獄変」の読解指導で知識として学んだ批評用語「信頼できない語り手」を論の展開に用いて作品分析をおこない、結びで「信頼できない語り手とわたしたち読者の間にできた不確かな真実」という印象的なフレーズを使って作家イシグロのフィクションを読む醍醐味を述べた。

A子はここでみずからの文学体験を述べる。それは他ならぬ文学の鑑賞者としての〈私〉の意味づけである。繰り返し述べて来たように、学習者がこのようにみずからの体験を語る言葉を獲得するためには、指導者の教材分析にもとづく発問、読みの観点の指示、作家情報や資料の提案が不可欠であった。

考察資料(3)単元のまとめの批評文

え	と	ち	方	り	し	様	に	信	が	作	て	き	難	で	グ	リ	読	き	四
ろ	う	登	の	確	し	ん	を	ま	ま	る	作	や	手	い	ス				
キ	の	場	へ	で	つ	か	ま	た	読	う	れ	な	品	の	結	す			
イ	間	し	る	す	日	な	す	こ	み	い	私	の	志	私	リ				
ワ	に	て	部	の	二	よ	志	ニ	ソ	何	語	た	結	れ	た	手	イ		
ド	い	分	と	名	と	い	わ	む	の	が	リ	ち	手	ら	ち	が	シ		
に	ま	る	が	ま	残	が	り	上	不	真	手	は	部	れ	が	泰	グ		
に	た	出	う	り	挿	と	れ	で	確	実	に	て	た	げ	ロ				
よ	不	つ	つ	場	が	言	た	な	よ	を	登	巨	唯	ら	の				
て	確	ま	く	面	で	れ	う	巨	重	な	か	な	の	場	人	一	れ	文	
確	な	か	り	る	が	も	た	場	人	要	真	か	て	つ	す	通	る	学	
の	ま	真	信	両	り	教	い	が	て	ホ	ニ	分	ミ	ド	は	合	そ	の	
な	ま	親	本	事	え	あ	は	イ	ヤ	か	ス	に	こ	い	え	の	微		
も	が	ま	と	目	が	る	リ	ン	カ	ら	テ	た	信	め	る	信	の		
の	ま	も	分	部	登	ト	な	リ	と	じ	と	部	頼	一					
に	結	な	に	の	私	分	結	場	た	カ	い	ア	リ	る	す	分	で		
な	ま	い	心	は	が	未	場	と	ス	状	ス	つ	る	が	き	と			
っ	の	露	小	の	選	れ	部	私	と	ス	飛	な	く	と	カ	な	し		
た	コ	リ	説	内	ば	て	に	が	は	に	世	ま	い	ス	っ	い			
の	信	手	の	を	す	ま	き	思	イ	お	界	で	ウ	オ	日	語			
だ	じ	と	最	は	に	た	て	コ	ウ	シ	ち	ハ	に	フ	の	リ	佐		
と	る	私	後	を	に	た	て	コ	ウ	シ	ち	ハ	に	フ	の	リ	佐		
い	い	た	め	き	信	同	分	は	私	ロ	ウ	信	ト	部	で				

8. 結語

本単元で求めた「作家研究」は、学習者が自身の読書と周辺から集め得た限りの情報をもって作家を評価

することであり、そのための言葉を獲得することをねらいとする。そうした方法を知ることが「入門単元」の意味であり、プロセスを経験させたところに本実践の意義がある。二度の定期テストも含め全六次の学習経験をふんで学習者は「文学の学び方」を知り「文学に向かう姿勢」を育んだ。

一方で、こうした単元には学習者の変化がすぐには表れにくいという問題がある。長編小説の鑑賞力を高めることが一人ひとりの学習者の理解力、構想力、持続的な思考力、関連づける力を高めることにつながる。そのことを実証するためには、さらに年間カリキュラムを通してのA子の成果物の考察が必要となる。今後の課題としたい。

【注】

- 1 松岡礼子(2016)「映画を用いた長編小説『こころ』の精読指導」『広島大学大学院教育学研究科紀要第Ⅱ部』第65号139-148.
- 2 松岡礼子(2018)「高等学校『現代文』における読書会型授業展開の可能性と課題：長編小説『三四郎』の場合」『広島大学教育学部国語教育会『国語教育研究』(59), 36-47.
- 3 松岡礼子(2018)「読み深めのための発展的再読を促す学習指導の開発：芥川龍之介『地獄変』の場合」『日本教科教育学会誌』41(3), (掲載予定)
- 4 Lodge. 柴田元幸・斎藤兆史訳(1997)『小説の技巧』白水社.
- 5 土屋政雄訳(2017)「日の名残り」ハヤカワ epi 文庫, 350.
- 6 NHK「カズオ・イシグロ 文学白熱教室」は2015年7月17日に放映された。54分。実践にはNHK エンタープライズ(2018)「カズオ・イシグロ文学白熱教室」NHK [DVD] 及び活字化資料を用いた。
- 7 学習者157名(男82 女75)の長編選書結果。
「わたしを離さないで」(3) 82名(男44 女38)
「忘れられた巨人」(4) 24名(男10 女14)
「遠い山なみの光」(1) 22名(男14 女 8)
「浮世の画家」(2) 9名(男 6 女 3)
「わたしたちが孤児だったころ」 7名(男 1 女 6)
「充たされざる者」 1名(男 1 女 0)
[※短編集]「夜想曲集」 12名(男 6 女 6)
- 8 小野寺健訳(2017)「遠い山なみの光」ハヤカワ epi 文庫, 350. 英国西部に一人暮らしする中年女性・悦子の一人称の回想の語り。英国人の夫との間にもうけた次女、ロンドン暮らしのニキが悦子を訪

ねた5日間の物語の中に、長崎での最初の結婚生活の記憶が想起される。語られる記憶の大部分を佐知子・万里子母子との関わりが占め、最初の夫との離婚の原因、渡英の理由、自殺した長女景子の詳細などは不自然なほどに語られない。引用部の表現「信じていた」は、景子が「お父さま」の信念の不幸な犠牲者となったことをほのめかす。すると長崎の記憶の物語の佐知子もまた良くも悪くも信念の人であったことが想起される。ここでは人物間に共通する信念という行動原理への気づきが、捉え難かった人物の輪郭をつかむ契機として作用することがいえる。

- 9 飛田茂雄訳 (2017) 「浮世の画家」ハヤカワ epi 文庫, 304. 老画家小野の一人称の回想の語り。終戦後「1948年10月」「1949年4月」「1949年11月」「1950年6月」の2年間の進行形の物語の中に、時流に乗って画家として名声を得るまでの戦時中の物語が回想される。戦後、体制が変わると、彼の画家としての半生は否定され、娘の縁談話も流れる。引用は「1950年6月」からで、かつての画家仲間・松田の生前の言葉である。松田のもっともらしいこの自己正当化の弁を繰り返して想起し、小野もまた自己正当化をはかるが、その執拗さがかえって読み手に彼らの誤ちを強く印象づける。
- 10 土屋政雄訳 (2017) 「わたしを離さないで」ハヤカワ epi 文庫, 434. 時は1990年代、舞台は英国のどこかにある、臓器提供のために生まれ死んでいく運命を背負った子どもたちの施設ハールシャムである。このハールシャム出身の女性介護人キャシー31歳の一人称の回想の語り。キャシーと恋仲のトミーは「二人の愛が証明できれば提供を猶予される」という噂を確かめに、かつての保護官を訪ね、不条理な事実を知る。引用は死期の近いトミーとキャシーの最後の日の会話であり、二人の幼少期からの仲間ルースは既に「使命」を終えて他界している。極めて特殊な状況下では「信じる」ことが慰めや救いになるというある種の真理をつき、そうした状況の演出が人物造型に深く関わる作家イシグロの創意を読み手に意識させる段である。
- 11 土屋政雄訳 (2017) 「忘れられた巨人」ハヤカワ epi 文庫, 476. 全4部, 17章構成の、三人称小説である。舞台はアーサー王没後のブリテン島で、主人公は老夫婦アクセルとベアトリス夫妻である。最終部で、人々の記憶を忘却させる雌竜クエリグの護衛を使命とするアーサー王の甥、ガウェイン卿を、クエリグ退治を使命とする戦士ウイス

タンが倒し、クエリグは退治される。引用の場面の伏線が2章にあり、船頭の川渡しには「年月を超える不変の愛」の証明が必要であることを読み手は知らされている。記憶がもどり、互いに忘れたい過去の記憶も蘇ったであろう最終章17章からの引用である。夫婦は旅の目的を思い出し、息子の墓参のために向こうの島に渡りたがる。ひととおりの愛の確認を終えた船頭に、突如、二人一度には運べない、ひとり運んでまた戻るという条件をつきつけられ、引用の言葉を述べた妻が先に舟に乗るところで作品は終わる。後の展開を予想しようとするとき、冒頭から仕掛けられた信頼と裏切りの反復を頼りに、すなわち「信用する」の語彙を頼りにした再読へと読み手を誘う作品構造が指摘できる。

- 12 映画「日の名残り」は1993年、米英製作、ジェームズ・アイヴォリ監督作品。旅先で物語が閉じる小説の結末部と異なり、映画はダーリントン・ホールに戻って執事として働くステイブンスを描いて終わる。オープニングカットとエンディングカットはともにダーリントン・ホールを遠景でおさめるカメラワークで首尾照応している。日本公開は1994年。本実践では Sony Pictures Entertainment (2017) 「日の名残り」[DVD] を使用した。
- 13 カズオ・イシグロ・土屋政雄・柴田元幸 (2015) 「カズオ・イシグロ、自作を語る」、MONKEY 7, スイッチ・パブリッシング, 164-17.
- 14 学習者に示した「評価の四観点 (減点理由)」は以下の通りである。(1)「細部」の提示がない。(2)細部の「分析・考察」が十分になされていない。(3)作品そのものが読めていない。(4)「明らかにし得た」ことがない。

【参考引用文献】

一次資料

- カズオ・イシグロ著 (2017) ハヤカワ epi 文庫
- 小野寺健訳 「遠い山なみの光」
 - 飛田茂雄訳 「浮世の画家」
 - 土屋政雄訳 「日の名残り」
 - 古賀林幸訳 「充たされざる者」
 - 入江真佐子訳 「わたしたちが孤児だったころ」
 - 土屋政雄訳 「わたしを離さないで」
 - 土屋政雄訳 「夜想曲集」
 - 土屋政雄訳 「忘れられた巨人」

Ishiguro, Kazuo

- (1982) *A Pale View of Hills*
- (1986) *An Artist of the Floating World*
- (1989) *The Remains of the Day*
- (1995) *The Unconsoled*
- (2000) *When We Were Orphans*
- (2005) *Never Let Me Go*
- (2009) *Nocturnes : Five Stories of Music and Nightfall*
- (2015) *The Buried Giant*, London : Faber & Faber.
- SPE (2017) 「日の名残り」 [DVD]
- 一次資料 (インタビュー録)
- カズオ・イシグロ・土屋政雄・柴田元幸 (2015) 「カズオ・イシグロ, 自作を語る」, MONKEY 7, スイッチ・パブリッシング, 164-17.
- カズオ・イシグロ (増田恵里子訳) (2015) 「EJ Interview vol.3記憶と忘却をめぐる珠玉の物語」 *ENGLISH JOURNAL* 45(10), アルク, 110-117.
- 一次資料 (講演録)
- カズオ・イシグロ (土屋政雄訳) (2018) 『特急二十世紀の夜と, いくつかの小さなブレイクスルー: ノーベル文学賞受賞記念講演』早川書房
- NHK エンタープライズ (2018) 「カズオ・イシグロ文学白熱教室」NHK [DVD]
- 二次資料
- 菅野素子 (2009) 「時代の足音, 日没の歎声: カズオ・イシグロ *The Remains of the Day* におけるウエイマス」『英文学』95, 1-12.
- 荘中孝之 (2011) 『カズオ・イシグロ: 〈日本〉と〈イギリス〉の間から』春風社
- 田近洵一 (2000) 「国語教育における読書行為論の課題: 文学の〈読み〉の教育のあり方を問い直す」全国大学国語教育学会発表要旨集, 208-211.
- 野口忠昭 (2003) 「『日の名残り』論: 空白の5日目」『立命館言語文化研究』15(1), 153-170.
- 平井杏子 (2011) 『カズオ・イシグロ: 越境のない世界』水声社.
- 山内啓子 (2005) 「カズオ・イシグロの文体: 余韻と情感を生み出すイシグロ作品の特徴」石川慎一郎他編『テキストの地平』英宝社, 497-509.
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築: 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
- 山元隆春 (2007) 「『失いつづけたすべてのものの打ち上げられる場所』と『行くべきところ』との間で: 文学教育の『転回』と『希望』のために」『日本文学』56(8), 53-62.
- Iser, W. (1978) *Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Johns Hopkins Univ Press.
- Shaffer, Brian. W. (1998) *Understanding Kazuo Ishiguro*, Columbia: University of South Carolina Press.
- Sutherland, 川口喬一訳 (1999) 『現代小説38の謎: 「ユリシーズ」から「ロリータ」まで』みすず書房
- Wong, Cynthia. F. (2000) *Kazuo Ishiguro*, Taristock, Devon: Northcote House.