

「夏の葬列」の授業を通して考えたこと

—「異化」と「対話」をキーワードに—

近松成仁

I 研究のテーマ・実践に当たった問題意識

一 授業を構想するにあたって

① 国語に対する苦手意識の払拭

私の勤務する中高一貫校を卒業した者は、希望すれば大きな蓋然性で愛知工業大学に推薦入学をすることができ、それゆえ中学校のうちからすでに愛工大附属中学校は「理系の学校」というイメージを生徒や世間にもっている。

このことと多少は影響があるのか、または女子生徒が少ないことによるのか、国語に対して苦手意識を持っている生徒が少なくない。今年度当初の赴任以来、私は、このような生徒たちの国語に対する苦手意識を払拭したいと考えていた。そしてそのような授業は、授業を終えて生徒たちが、「わかった」「自分の読みが深くなった」「目から鱗が落ちた」と感じるような、いわば自分の成長が自分で感じられるような授業でなければならぬと考えていた。学力の進歩と読みの深化が実感できる授業が求められていると考えていたのである。このような、生徒たちが自分で手応えを感じ

ることのできる授業をする必要があった。

② 読みの深化の起爆剤としての「異化」

①で述べたような授業をするために「異化」というキーワードを考えた。私にとつて「異化」という概念は、大江健三郎がロシア・フォルマリストの仕事を紹介した文章（岩波新書「新しい文学のために」など）や、足立悦男先生の詩教育論を通して目にはいるようになった。ここでは、田近洵一氏（早稲田大学）の著書から引用して、ひとつの定義を示しておく。「異化体験とは）習慣化し、自動化された日常のとらわれから脱し、知識や思考の習慣性をうち破る、切実な体験である」（田近洵一「読み手を育てる―読者論から読書行為論へ」明治図書）。今まで見慣れていたものや、一読して分かったつもりになっていた文章に別の側面や今まで自分が見落としていた「意味」が発見できたとき、それが異化の成立であると私は考える。自分の初期の読みを「異化」できたとき、生徒は授業によつて「わかった」という実感をもつことができると思われた。

③ 「異化」を確かなものにするための「対話」

「異化」つまり自分の読みの深まりの自覚は、自分の読みの「倒壊・瓦解」(「文学作品によって主体が撃たれ、既存の自己の価値観・世界観が壊れ、新たな自己が立ち上がる可能性がひらかれること」田中実「文学の力×教材の力理論編」教育出版)によって起こる。今までの自分の読みを倒壊・瓦解させていったん否定し、その上に新たな読みを築かせるときには、自分以外の読みを知るために「対話」が必要ではないか。「対話」という、他者(本文または他生徒)との出会いによって自分の「読み」を越えさせることができると思われる。授業の実際に即しているならば、集団思考が個人思考を乗り越え、そのときに自己の浅く単調な「読み」が深く豊かなものになっていく。自己の「読み」が「対話」により弁証法的に止揚される。そういう授業を行うことができれば、「わかった」という手応えを生徒に感じさせる授業になると思われる。

二 作品について

前項で述べた問題意識に照らしてこの作品を見てみると、この作品は特に①で述べた「わかった」という手応えのある授業」を求めのに適しているように思われる。この作品は、構成がきわめて緻密に計算されており、語られている時間・時代も入り組んで錯綜している。それゆえ、中二の生徒が一読して「わかった」と感じるものが難しいほ

どの歯ごたえをもっている。戦時中の話なのか戦後の話なのか混乱して、何が書いてあるのかわからない生徒もいると考えられる。

また、作品の最初と最後での主人公の心理の変化もきわめてはつきりしている。浜本純逸先生は、「文学作品の基本構造は、主人公(A)が、何か(X)に出会うことをとおして大きく変容・変貌していく(N)というふうになっている、その過程を描いたのが文学作品だと考えている。」(「文学を学ぶ 文学で学ぶ」東洋館出版社)と述べておられる。この考えに従うなら、「夏の葬列」は、「彼」という主人公が「葬列」と出会い、それまで目をそらして逃げようとしていた過去の罪を引き受ける決心をするという、文学教材に望まれるプロットをはつきりともっている、典型的な文学作品であるといえる。しかも、主人公のその「変容・変貌」は明確であるにもかかわらず、中二の生徒には一読でわかりづらいため、授業を通して「わからなかったことがわかった」という手応えを感じさせることのできるものであると考えられる。

三 単元化について

「夏の葬列」の最大のヤマ場は、主人公がかつての罪を引き受ける決意をするところにある。そしてこの部分の読み取りは授業においては価値目標の第一になると思われる。そこでこの「罪を引き受けるということ」を主題に単

元学習を構想してみた。いくつかの作品を、この作品と重ねて取り扱って、「罪を引き受けること」について考えさせたいと思った。重ね合わせる作品の候補としては、「アイヌ・キャンデー売り」「ふたつの悲しみ」(ともに光村圖書の教科書所収)がまず思い浮かんだ。戦争という極限状況では日常とまったく異なった行為が起こることを読むことで、日常を「異化」できないかと考えたのである。しかしこれでは戦争が前面に出過ぎて、主な価値目標である「引き受ける」が霞んでしまうと思われる。そこで、生徒たちが一年時に学習した「少年の日の思い出」(日・ヘッセ)と重ねることを考えた。「少年の日の思い出」も「夏の葬列」と同じようにかつて犯した罪に関する話だからである。丹念な読み取りは一年時に終わっているので、今回の実践と重ねたいところだけを取り出して扱えば、時間的にも楽になるというメリットもある。しかしながら、この作品においては「友人」は友だちのチョウを盗みそれをつぶしてしまつたという過去を苦々しく語っているだけである。もちろん、誰にも言いたくない少年の日の汚点を他者に語っているのだから、「友人」の心の中ではかつての「罪」はある程度整理され、それから逃げずに生きてはいないのだろうが、そのようなことが作品に書かれてはいない以上、「過去の過ちを受け入れて生きていく」という読解指導は無理であろう。このようにあれこれと単元化について考えたが、「夏の葬列」と重ね合わせ、単元的に扱うのにふさわしい

作品は見つけだせなかつた。そして、単元学習とすることは諦めることにした。

四 指導目標について(その一)

前項のように考え、単元学習とすることは断念したが、単元学習とすることについてこのように考えたことは、私にこの作品の価値目標についてもう少し深く考える契機になつた。「夏の葬列」と「少年の日の思い出」はともに「自分の心の闇」を扱っているといえる。そこで、「自分の心の闇を見つめることで自己を異化し、今までの自己を乗り越えて一回り生徒を成長させることができるのではないか。生徒たちに、痛みを感じながら、罪を背負いながら生きる姿勢を身につけさせられないか。」と考えた。よく言われるように、文学教育において、ある文学的文章が読めてもそれによつて学習者の価値観や世界観、生き方が変わらなければ文学教育とは言い難い。「夏の葬列」の学習を通して、生徒たちに自分の心の闇を見つめてそれに耐えて生きる生き方を教えることができるのではないか。「自分の心の闇を見つめる」ことは、生徒たちの成長の一助になりはしまいか。このように考えたが、ここでまだひとつ、疑問が残っている。「読みの異化」と「自己の異化」との関連である。「読み」とはおのずから、自己の生活や経験を背負つたものであるから、「自己の異化」は「読みの異化」によつてもたらされ、今までの自分の読みを異化すること

は新たな自分を作り出すことであると言うことは文字の上では理解できるが現場の感覚として、ひとりの生徒が自分の読みを異化したからと言ってその生徒が自己までも異化したとは考えにくい。この、「読みの異化」と「自己の異化」については、今後も考えていきたい。

先ほど述べた「自分の心の闇」と似た用語に、山元隆春先生の「自己の残余」というものがある。「自己の残余」の発見から世界とのつながりへ「教材」としての「夏の葬列」(『文学の力×教材の力 中学校編2年』教育出版)の中で、山元先生は、「(山川方夫の)〈どんでん返し〉」によってインパクトを受けた読者も、もう一度そのテキストを読み返してみると、そこには〈どんでん返し〉のインパクトによって覆い隠された位相があることに思い至るのだ。それは一面からの解釈を拒む位相でもある。〈読みの出来事〉のうち、意識の中心から外れていたことがらを意識していく営みであるとも言える。このように、中心から外れた領域、すなわち「自己の残余」の発見こそが、他者や世界とつながるための蝶番となるのである。」と述べられている。またこの論文の冒頭で「読みの出来事」とは、「テキストをたどり、何かにつき動かされながら読みを進めていく」ことだと定義されている。これだけを読むと私には、山元先生の「自己の残余」とは、自分ひとりの読みでは読み落としていたテキストの一部という意味のように思われるが、それなら「自己の残余」というよりも「自分の読みの残余」と言った

方がわかりやすい表現のように思われる。しかし、自分が読み落としたことから「自分の読みの残余」と言わずに「自己の残余」と言っておられるところに、山元先生の深い含蓄があるようにも思われる。曲解かもしれないが、私は、「自己の残余」を、「自分の心の中にありながら、自分では見えていなかった部分」と考えたい。それは、「心の闇の部分」とも言い換えられる。その自分でも気づかなかった自分の心の闇の部分に気づくことは、ひとつの自己発見であり、自己との新たな出会いであると考えられる。そしてそれは自己を異化することをもたらずに違いない。

山元先生の「自己の残余」という術語についてのこのように恣意的な解釈は、前述したような、「夏の葬列」を核として、「自分の心の闇を照らす」という単元学習を構想したことによって生じたものだが、「読み」の究極の目標を「自己を読む」ことに置いた老師芦田恵之助先生のお考えと不思議に響き合うところがある。このことについては、後述したい。

五 指導目標について(その二)

生徒が自分の初期の読みを異化し、読みを深めるとき、それはどのような方向に向かうべきであろうか。W・イーザーが日本で紹介されて以来、わが国の国語教育界でも「読者論」が隆盛をきわめ、「読みの多様性」が叫ばれている。しかしその一方で、学校内部や上級学校への進学において

は、依然として唯一無二の「正解」を求める学力試験が大きな力を持つているのも事実である。「読みの多様性」を尊重するのかわそれを「読みのアナキズム」として批判するのかわについては、それを止揚しようという田中実氏（都留文科大）の業績などがあるが、いまだに現場教師の抱える悩みをすつきりと解決してくれるには至っていないように思われる。

このたびの実践においては、一昨年（二〇〇二年）十二月二十九日に二七会（昭和二十七年年度広島大学国語教室入学生を母体にして、野地潤家先生を指導講師として毎月行われる、国語教育と漱石研究会の会）十二月例会の席上での「深く読んでいくと、そこにおのずと読み手の個性が表れる」という村井万里子先生のお言葉を指針とすることにした。このお考えには、前述の芦田翁の看破した読みの本質と通底するところがあると考えられる。生徒が自分の読みを深めていく中で、その生徒の経験や個性がその「読み」の中に表れ、各自の揺るぎない読みに到達させることを、指導の目標とした。教師の読みや他生徒の読みに触発されながらも、かけがえない自分だけの読みを確立させることを、指導の方向性とした。

もつとも、中学生に、山川方夫研究者が書いているような作品論を越える「読み」を求めることはできない。しかし、指導の方向としては、単一の読みに収斂させないことを心がけることとした。

II 指導のあらまし

（A組 十四時間、B組十三時間 その間に期末試験があつたが、試験および答案用紙返却の時間は数えていない。）

対象 愛知工業大学附属中学校 二年A組三十六名（うち

女子六名） B組三十五名（うち女子六名）

教材（学習材）「夏の葬列」（山川方夫 教育出版「伝え合う言葉2」所収）

第一次（A組十、B組八時間）

本文の読み取りを、「彼」の心情を中心に、問答法により本文に即して逐語的に行つた。しかし、型どおりであつた。

（例1）「自分には夏以外の季節がなかつたような気がしていた。」（一〇四ページ十一行め）の「夏」とは、「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、殺人を犯した、戦時中の、あのただ一つの夏の季節」のことで、それは、「彼」がどの季節も罪の意識を背負い、良心の呵責を感じながら生きてきたということです。

（例2）「彼の足取りを、ひどく確実なものにしていった。」（一〇九ページ十行め）とは、「彼」がふたりの死の責任から逃げずにそれを背負つて生きていく決心をしたということです。

ここまで八時間で期末試験となった。試験前にA組は二時間授業があつたが、期末試験対策として、教科書準拠の既製品のワークシートをやらせた。B組はこれを解答と一緒に配布したのみとなった。

第二次 (A組二、B組五時間)

午後の授業がカットされたので、A組は二時間しか授業がなかった。ここではB組について述べる。また、一時間は四十分の短縮授業となっている。

第九時 ワークシート(三ページあとに掲載)のS1をにらんで、本文全文の範読。

第十時 ワークシートのS1を書かせる。予想していたとおり、「罪を背負つて生きていった」といった判で押しつたような記述くらいしか出ない。これはある程度予想していたことであつた。そこで、生徒が主体的にこの作品と向き合う方途を考えたが、結局、教科書の「学習のてびき」にあるように後日談を書かせることにした。この時間は、後日談を書かせるために、教科書の「学習のてびき」に加えて手びきプリント(「夏の葬列」まとめプリント)を使って後日談の書き出しを考えさせた。後日談の全文を書くのは宿題とした。

第十一時 コンピュータールームにて、宿題としておいた後日談をワープロで入力させた。原稿用紙に書かせたものから選んで教師がワープロで清書することも考えた

が、生徒は「技術・家庭」などの授業でパソコンに慣れていることを考えて、生徒にやらせた。後刻、生徒がフォルダに保存した後日談を私がコンピューターを使って編集し、選別した上で三枚のプリントとした。

第十二時 他生徒の書いた後日談をまとめた三枚のプリントを読んで、手びきプリント(「いろいろな人の後日談を読んで」)を使い、意見や感想を書く。ここで、他生徒との「対話」を狙つた。A組の生徒の作品も三点入れておいた。

第十三時 授業を終えての感想を、手びきプリント(「おしまいのプリント」)を使って書く。

A組は、後日談の書き出しを考えさせ(一時間)、原稿用紙に書かせる(一時間)とところで一学期終了となつた。

Ⅲ ワークシートについて

第一次の読み取りにおいては、随時ワークシートに文章を書かせた。T&Sと書いたが、これはタクティック(小さな戦術)とストラテジー(全体的な戦略)の意で、一、二時間ごとにT(タクティック)について短い文章を書かせて小さな部分のまとめとして文章を書かせた。Tの設問は、部分ごとの読みの積み重ねを意図して作ったものである。しかし、このワークシートは、授業を始める以前に作つておいたもので、授業を進めるうちに、T1の②のようにまっ

たく使えないものも見つかった。

第二次においては、このワークシートのS（ストラテジー）を使って「異化」と「対話」を行うつもりであったが、現実にはまったく使えなかった。生徒が読みを深め、自分の読みを作るためには、このワークシートを使うことを諦め、教科書の「学習の手引き」にあるように後日談を書かせることにした。結果として教科書の通りのまともになつてしまった。

当初の計画では、ワークシートを効果的に使いながら授業を進めると、生徒がおのおの自分なりに読みを深めていきおのずと「異化」と「対話」ができると考えていたが、それは机上の空論であった。

IV 生徒の反応―「異化」と「対話」はなされたか

第一次で、丁寧に本文を読み取っていったので、第一読に比べると生徒の読みは深化したように思われる。しかしそのことをもって、「異化」が行われたとは言えないと考える。このことについては、後述する。

他生徒の後日談を読み合うことで、「対話」を試みたが、後日談そのものが、書き手の独自の「読み」の世界を背負っていないかたつたせいか、自分の「読み」と他生徒の「読み」を比べるような、対話は行われなかった。

このように考えると、「異化」と「対話」をキーワードにした今回の実践は、初期の目標を達成することができな

かったと言わざるを得ない。

V 本実践への考察―なぜ実践は失敗したのか

①「異化」についての指導者の誤解

今回の実践をまとめるにあたり、以前足立悦男先生から送っていただいた「島根大学教育学部紀要」「島根大学国文学会 国語教育論叢」所収の足立先生のご論考や、足立先生が「月刊国語教育研究」（日本国語教育学会）に掲載された一九九三（平成五）年のご論文などを読んでみると、私は「異化」という術語を誤解していたように思われる。私は、①②で述べたように、「今まで見慣れていたものや、一読して分かったつもりになっている文章に別の側面や今まで自分が見落としていた「意味」が発見できたとき、それが異化の成立である」と、この術語を考え、実践に生かそうとしていたが、それは「異化」を正しくとらえていなかったのではないかと、今では考えている。私のこのような「異化」の考え方は、単なる「読み深め」・「読みの深化」あるいは自己の初期の読みの「相対化」・「対象化」であつて、日常的なものを非日常の見方に誘う作用である「異化」とは違うのではなかったか。もう一度、「異化」についてきちんとした勉強の必要を感じている。さらにこの概念を、文学教育でどのように生かすのかは、今後の自らの課題である。

②生徒に自分の読みを確立させていなければ、「対話」はできない

生徒たちが書いた後日談を互いに読ませ、他生徒の後日談について文章を書かせることで、他生徒との読みの交流に「対話」を狙ったが、他生徒の後日談についての単なる感想が書かれたに過ぎなかった。本実践に至るまでに「書く」ことの指導がほとんどできていなかったため、後日談のできばえがよくなかったのはしかたがないとしても、その後日談を読むことで「対話」ができなかったのは、本実践の大きな欠点である。その理由としては、生徒たちがそれぞれの自分の「読み」を確立していなかったことにあるように思われる。自分の、経験や世界観に裏付けられて確固とした「読み」が生徒一人ひとりにできあがっていないければ、それをもとに他生徒の「読み」と交流することはできないであろう。もちろん、まず自分の「読み」を揺るぎないものにしてからそのあとで「対話」をするというような二段階の方法が正しいとは思えないが、他者とは違う考えなり感想なりを持たせてからでなくては「対話」はできないように思われる。

特に本実践においては、第一次で二斉授業により画一的な「読み」を生徒に「押しつけ」た。生徒が自分の経験や人生観を背負った、生徒独自のかけがえのない「読み」を引き出すのではなく、教師のひとつの読みに導き収斂させていってしまった。「対話」によりさまざまな「読み」が

交流し心のひびき合う国語教室にするには、第一次でこのように「読み」を単一のものにするのは、明らかに間違っていた。

③多様な「読み」を誘うテキストについて

昨年（二〇〇三年）の学会においては、教材（学習材）としてのテキストには、W・イーザーのいう「空所」が多く読み手の主体的で創造的な想像力を誘うテキストとそうでないテキストがあると考え、それぞれ「開いたテキスト」「閉じたテキスト」と述べたが、ご参加の先生方からは、浅慮を指摘していただいた。国語教室でさまざまな「読み」が響き合う教材（学習材）については今後考えていきたい課題である。

おわりに

本報告は、いわば失敗に終わった実践の報告であり、その原因も指導者の勉強不足によるものが多く、このような場でご報告するのは適切であるとは思えない。しかしながら、一昨年（二〇〇二年）九月二十九日（日）の二七会九月例会で、野地潤家先生からお示しいただいた、「授業探求者としての生き方」を今後も貫いていくために、自分の足元を固めるべく、あえて発表に踏み切った。お読み下さった先生方の、忌憚のないご指導をお願いいたします。

（愛知工業大学附属中学校）

T0①この作品をはじめて読んで思ったことや感じたこと、考えたことなどを書こう。

T0②よく分からなかったことを書こう。

第一段落（九七～一〇九行め）
T1①「彼」が葬列を見て、どう思ったか、そう答えるあなたの根拠を本文中に求めて述べなさい。（「く」という言葉から、「彼」は「く」と思ったと自分は思う）

T1②あなたが前問にどのように答えた理由を書きなさい。

第二段落（九九～一〇四行め）
T2「彼」はどうしてヒロ子さんを突き飛ばしたか、またその行為についてあなたはどのように思うか、書きなさい。

第三段落（一〇四～八行め、一〇五～二行め）

T3「自分には夏以外の季節がなかったような気がしていた」（一〇四～一〇五行め）という表現から、「彼」が今までどのように生きてきたことが分かるか、述べなさい。

第五段落（一〇八～三行め、一〇九～一〇行め）
T4一〇九～六行め、八行めを書き写しなさい。

まとめ
S1「彼」はこのあとどう生きたかと思うか、またそれについて自分はどう思うかを述べなさい。

S2他の人の意見を聞いて考えたことを書きなさい。

S3「夏の葬列」を読み終えて、自分のこれからの生き方について思うところを書きなさい。

「夏の群別」まともプリント

（各日誌を書く）

本文のうらにしておいたのを去つた彼がこのあとどのように生きてたかを考えて書いてみました。書き方の留意点は、教科書一四ページに書いてあるとおりです。とくに①に例のように、第五段落まで最後の一文をきちんと読み取つて考えることが大事です。書き出しの例を、教科書以外でも書いておきますので、参考してみてください。もちろんこの書き出しでもかまいません。これ以外の書き出しで書くときには、教科書の書き出しの例もプリント書いて置いた書き出しの例にも共通していることですが、後日談の後日といつていいのでどんな状況かを考え書くことが必要です。あとはあなたの想像力におまかせします。こういうときに彼ならさつこう思うだろう、こう感じるだろう、こうするだろうと考へて、書いてください。こうでないといかないといふ正解はありません。自由に、しかし、本文に書かれていた彼の心を考えながら、書いてください。まずは状況設定から始めよう。

書き出しの例

「お互いの両親へのあいさつや式場準備から半年かかって、明日はいよいよ彼の結婚式である。今までの生活に別れを告げて、ういいういしい花嫁とともに彼は新しい人生を歩き始めるのだ。しかし、

飛行機のタラップから降りた彼は、夏の沖繩の強い日差しにめまいを感じた。彼とその新妻以外には新郎新行のカップルはいなかった。海からの風を感じながら、彼は、真つ青に広がるさとうきび畑を見た。

中学生になる彼の息子は、いまテレビゲームに夢中だ。とりわけ競馬で敵と戦うものに熱中している。息子になる彼でビールを飲みながら、彼は、自分の彼で敵が倒れたたびにうれしそうな声を挙げている。息子の横顔は読めないが、

小学校の三年生になる孫が、夏休みを利用してふらふらに彼を訪ねてきた。そんな孫と何気なくテレビを見ていると、画面にはアメリカの空爆で血まみれになったイラクの子どもが映し出されていた。

ライバル会社の営業部長が自殺をしたという突然の知らせに、彼は耳を疑った。このころ彼の会社は、そのライバル会社の御得意さんと巨額の契約を結び、彼はその功績で、会社から表彰もされていた。そのお祝いも兼ねた忘年会で、突然の死を知らされた彼は、

（感想）

「夏の群別の感想を書きましよう。授業を通して思ったこと、考えたことでも、授業とは別に感じたことや考えたことでもかまいません。この「夏」にこの作品を讀んだ自分の気持ちをありのまに書いてください。」

後日談（生徒作品例）

①

東京に帰つてきた次の日、あの事を知ってしまった次の日、今日も朝から昨日に劣らないほどの暑い朝だった。彼は昨日の事を思い出して、夜更けにうなされて、いそいそと会社では上司に朝から晩まで彼を、夜更けまで残業をし、家へ帰るのはもう夜も更ける頃だった。また毎日のように同じ悪夢を繰り返される日々が続いていた。いつのまにかさういふ日常にもなってきた彼は仕事もはかどり海外への出張がまってきた。彼が帰らなかつた。なぜならあのいやな一時を忘れようとしても、そんなことを思つたのである。あのかたい決意を忘れて、

いよいよ出張先もアメリカに決まり日本を出国する当日、彼は思つた通りあのことを忘れてしまつて、

そして、十数年の時をアメリカで過ごし、あまにも日本の生活とかけ離れた環境を過ごした彼の頭にはほぼ完全に事は消えてしまつて、いるかのように思えた。

そんなある日、彼は銀行にいった。その日は休み前ということもあつて多くのお金を引き出すでこた返していた。そこへ彼がはいつてきた。それと同時に二人組の黒いマスクをかぶつた怪しい人がはいつて彼らに銃を向けた。店員や客はおどおどと騒ぎ出した。それに困つた銀行強盗は近しいにいた小さな男の子を人質とした。その子を助けようとした母親が強盗に反抗すると強盗はその母親をたぬらもなく撃ち殺した。その母親の体は撃たれた衝撃で宙に浮き、全身を真っ赤に染めて倒れた。その光景は彼を助けにきてくれたヒロ子さんの姿にあまりにも似ていた。

その姿を見た彼は、狂つたように強盗に向かひつて、彼は、いままで忘れてしまつたあの事をいふことに思い出し気が狂つてしまつたのだ。強盗は、彼をこめたためらいもなく銃殺してしまつた。こうして彼の故郷に瀕した人生に幕を下ろしたのだ。

彼の亡骸は手厚く埋葬され、その顔は、笑顔に覆われているように思えた。まるで今までの罪を清算した人のように……

②

いま彼には、明日結婚するといふ花嫁がいる。名前は百合子だ。百合子さんは、終戦の前日に、母とこを亡くしたらしい。ほかにも身寄りがない百合子さんは、自分の叔母、死んだいとこの母親を育ててもらつた。その叔母も、自分の嫁にしてくれたおっちゃんに耐えられなくなったのか、自殺を遂げってしまった。そう、いとこというのは「ヒロ子さん」だ。百合子さんはヒロ子さんの実の姉のようになつてしまつたという。百合子さんは、百合子さんのいとこその母である百合子さんの叔母を殺したのが自分だとは、知るはずもなかった。

彼はいま、手紙を書いている。百合子さんにあてて、すての真実を語つた手紙を。ぼくは明日死ぬ。罪を償うために、けれどそれはつまり現実から逃げるためかもしれない。「ごめんない、百合子さん。」

明くる朝、彼はそう言つて息絶した。

いろいろな人の後日談を読んで 2年日組 (一番)

昨日書いてもらった後日談の中から何人かの人の文章を読んで、その人の文章について自分の考えを書いてみましょう。この後日談は「彼」のことがよく考えられているとか、「彼」がこんな事をするのはおかしいと思うとか、やはり「彼」がこんなことをするのは考えられないなどということ、理由といっしょに書きましょう。その後日談を書いた人へのメッセージです。まず、この後日談について書くかを決めましょう。

選んだ後日談の記号 ()

《このあとの枠については省略》

おしまいのプリント

2年日組 (一番)

「夏の葬列も今日で終わりです。一学期の国語も今日で終わりです。どうも二苦勞さまでした。『夏の葬列』は、六月十六日(第5限)から授業を始めましたので、期末テストを挟んで約一ヶ月間読んできたこととなります。そこで最後に締めくくりを書いてもらうことにしました。一ヶ月に及ぶ『夏の葬列』の授業を終えて思うことを書いてください。はじめて自分で読んだときと比べてみっちり授業を受けた今のこの作品への感想は変わったか変わらなかったかを書いてください。もし一ヶ月前と今とでこの作品の感想が変わらなかつたら、私の授業はまったく意味のなかつたものになってしまいますね。その時には、二学期への反省としたいと思えます。そのほか、一学期間の授業を終えての感想などありましたら、お書き下さい。

《このあとの枠については省略》

いろいろな人の後日談を読んで (生徒作品例)

①選んだ後日談の記号 (F)

Fの文章は、とてもおもしろいと思いました。なぜなら、外国で罪を犯した設定になっているからです。とてもおもしろいと思いました。なぜなら、外国で罪を犯した設定になっているからです。おもしろいと思ったことは、なぜアメリカでも殺人をしたかという事です。とてもいい文章だと思います。

②選んだ後日談 (G)

「彼」が自殺するのはおかしいと思う。だって授業で「二人の死の責任を引き受け、生涯逃げずに生きていく覚悟をした」とやったのに、ヒロ子さんのいとおこつだからって死んだらだめだと思う。ぼくは、ここで死ぬのは逃げだと思う。

③選んだ後日談 (G)

百合子さんとヒロ子さんたちの関係がよくできていて、いいと思った。でも明日結婚するといふのに、罪を償いながら生きていくみたいなことを教科書の最後の方には書いてあったのに、いきなり自殺するというのは、ちよつとどうかと思った。ただ、この「彼」の心・気持ちが出てわかりやすくてよかつたと思う。

「おしまいのプリント」に対する生徒の文章例

①初めは彼のことをわざわざ銃撃の下に突き飛ばしたひどい人だと思つていたけど、くわしくやっていると、戦争だからしょうがないのかなと思つた。きっと私がその場にいいたら、生きていたいから同じようなことをするかもしれないし、「彼」は大人になつた今、ちゃんとヒロ子さんたちを殺してしまつた罪を認識して、罪を償い続けて生きていくのなら、ヒロ子さんもそれでいいんじゃないかと思つた。

②最初に「夏の葬列」を読んだとき、過去と現在がごちゃごちゃになっていて意味が全然わからなかつた。それは、単語の意味もわからなかつたから。でも授業を聞いていたら、単語の意味とかだんだんわかつてきたり、ごちゃごちゃだった過去と現在の区別ができてきたので、その時やつと「夏の葬列」の物語がわかりました。授業で何度も書いていた漢字とかも覚えて、テスト勉強がちよつとくつてした。

③僕は最初「夏の葬列」を読んで、「悲しいな」くらいしか感じなかつたけど、授業を受けているうちに、この本の奥深さなどもだんだん分かつていった。例えば、「彼」がヒロ子さんを突き飛ばして死なせたことよつて、ヒロ子さんの母も死に追いつめたことなどです。