

『少年の日の思い出』教材と指導についての一考察

落 合 陽 介

1. はじめに：問題の所在

『少年の日の思い出』は1947年に教科書教材として初めて掲載された。2012年に採択された教科書では、中学校第1学年の全ての教科書に採録されている。言わば、中学校国語科における「定番教材」である。それ故、これまでに多くの教材価値が指摘されている。しかしその一方、道徳主義的な読みの傾向があることや、現在の場面と関連付けずに回想場面を焦点化した学習が行われていることなど、指導上の課題も少なくない。

本稿では、教材価値を生かしつつ、従来の課題を改善する指導を目指し、「語りの構造」に注目する。「語り」は、平成24年度版教科書から用いられた学習用語である。また、平成29年版中学校学習指導要領の第2学年「C読むこと」の指導事項アの解説に「語り手の有無など、これらを正確に捉えることが」¹とあることから、「語りの構造」の指導は重要であると考えられる。

「語りの構造」を理解することにより、作品中の言葉を語っている人物が明確になり、作品中の言葉を語り手の思いと合わせて考えることができる。なぜ、語り手がその言葉を用いたのかなど、言葉を通して作品に対する考えが深まることが期待できる。そこで本稿では、『少年の日の思い出』における「語りの構造」の指導が、学習者の読みを深める上で効果的なものとなり得るかどうかを考察していく。

「読みが深まる」ことについて、児玉忠(2018)は次のように述べている。

「読みが深まる」とは、読みにおいてテキストの中の部分と部分とがある範囲で新たに緊密に関係付けられることであり、「読みの深さ」はその範囲や緊密さに規定されます。(中略)

部分と部分とを関係付けることは、読み手がテキストの中に文脈

¹ 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館,p98

を生み出すことと言い換えることもできます。そうした部分と部分との関係がテキストの中で離れているほど、あるいは緊密であるほど、深い読みになっていることが多いようです。²

「部分と部分とが緊密に関係付けられる」とは、言い換えれば、「場面と場面とが結び付けられる」とも言える。「読みが深まる」ことは、平成29年版学習指導要領が示す「読むこと」の学習過程である「精査・解釈」と大きく関わっており、第1学年指導事項ウの「場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること」は、すなわち「読みを深める」とこと言い換えてよいであろう。

本稿では、児玉忠(2018)を踏まえ、学習者が「場面と場面、場面と描写とを緊密に関係付ける」ことができた状況を「読みが深まる」とこととして論じていく。

2. 『少年の日の思い出』の教材価値と指導上の課題

1) 教科書への掲載と教材価値

『少年の日の思い出』は、1911年「Das Nachtpfauenauge」というタイトルで『ユージェント』という少年雑誌に発表された。この小説の作者であるヘルマン・ヘッセが34歳のときである。

『少年の日の思い出』としては、1947年に教科書教材として初めて掲載され、2012年には、中学校第1学年の教材として、採択された5社全ての教科書に採録されている。さらに、令和3年度版の教科書にも、採択された4社（光村図書、三省堂、教育出版、東京書籍）全てに掲載されている。³

この教科書掲載の状況について、三浦和尚(2010)は「『教科書教材』としてみた場合、戦後これほどの長期の採録が続いているということ自体が、一番の評価である。」⁴と述べている。また、同氏はそれ以外にも、「場面描写をはじめ、優れた描写を味わうことができること。」「額縁構造」や場面の移り変わりといった構成につい

² 日本国語教育学会(2018)『シリーズ国語授業づくり中学校文学一主体的・対話的に読み深める』東洋館,p15-p16

³ 埼玉県教育委員会主催「令和2年度教科書展示会」にて筆者が調査。(2020年6月11日)

⁴ 三浦和尚(2010)「『少年の日の思い出』(ヘッセ)の授業実践史」溪水社,p26

て捉えることができること。」を教材価値として挙げている。⁵

三浦和尚(2010)が指摘するように、『少年の日の思い出』には優れた描写がいくつも用いられている。「昼間の明るさは消えうせようとしていた」、「色あせた湖」、「外の景色はやみに沈んでしまい」、「不透明な青い夜の色」⁶ など、作品の冒頭だけを見ても、特徴的な描写が多く用いられている。学習者はこれらの描写に大きな魅力を感じ、作品の世界に引き込まれていくのであろう。なお、三浦の挙げた「額縁構造」については、後の「語りの構造」とともに詳しく述べることにする。

『少年の日の思い出』の教材価値について、他にも様々な指摘がある。例えば、浜本純逸(1983)は次のように述べている。

人間に盗みを犯させる美、悪へと走らせる人間の暗い情念、そのようなものの存在を私たちはどう受け止めたらよいのか。人間存在の本質について、美と情念の側から投げかけられる問いは重い。その重く深い問いに迫った本作品の評価は高い。⁷

また、菅原稔(1987)は次のように述べている。

自我にめざめはじめ、感情の起伏のはげしい少年期を生きる中学生は、同世代の主人公「ぼく」の、常識的な道徳や価値を越えた行動に自らの姿を見、共感を持って読むことができる。⁸

両氏の指摘から『少年の日の思い出』の教材価値として、「人間存在の本質」という深く重いテーマを持ちつつ、「同世代としての共感」という親しみやすさを併せ持っていることが挙げられよう。

しかし、異国の話であることや、友達の家は無断で入り、盗むという行為をすることなど、「同世代としての共感」が得られにくい面もあると考えられる。「同世代としての共感」という教材価値を

⁵ 三浦和尚(2010)「『少年の日の思い出』(ヘッセ)の授業実践史」溪水社,p28

⁶ 光村図書(2011)『国語1』光村図書

⁷ 浜本純逸・東和男・森田信義(1983)『作品別文学教育実践史事典』明治図書,p209

⁸ 菅原稔(1987)「中学校一年 少年の日の思い出(ヘルマン・ヘッセ)」明治図書,p37

十分に生かすためには、学習者の実生活を踏まえた導入や、補助発問等により、さらに親しみやすさを感じさせる必要がある。

2) 指導上の課題

『少年の日の思い出』では、指導上の課題も少なくない。

丹藤博文(2014)は、「僕」がエーミール家に侵入し、クジャクヤママユを盗む場面について、「『盗む』という『悪』を問題にすると、どうしても道徳主義的な読みの傾向は免れない。」⁹と述べている。さらに、「『道徳』を超えて『文学』に向かうはずが、実際には『文学』の名のもとに『道徳』が温存されており、隠れた『道徳主義』と言わざるを得ない状況がある。」¹⁰とも指摘している。

実際、本稿筆者が過去に『少年の日の思い出』を授業で扱った際、「盗むことは悪いことである。」という内容の感想が多かったと記憶している。初発の感想として、「盗み=悪」という考えは十分であると考えられる。しかし、「盗み=悪」が『少年の日の思い出』を学習した上での最終的な考えだとすれば問題であろう。「盗み=悪」という考えは『少年の日の思い出』における回想場面の一部分を焦点化して得られた考えであり、他の場面や描写と結び付いていない考えだからである。例えば、クジャクヤママユを盗んだ場面と、「僕」のちょう集めに熱中している場面とを結び付ければ、クジャクヤママユを何としても手に入れたかった「僕」の思いが読み取れるであろう。また、コムラサキをエーミールに見せた場面と結び付ければ、クジャクヤママユを持ったエーミールに対する、「僕」の強い妬みが理解できるのではないだろうか。つまり、他の場面や描写と結び付けることによって、「盗みは悪いこと」であるにも関わらず、なぜ「僕」が盗みを犯したのかという深い読みへの変容が期待できるのである。学習者が考えを形成する背景には、読みを促す授業者の指導があることは否めない。各場面における「僕」の心情、現在の場面と回想場面との関連付けなどを丁寧に指導することにより、学習者は場面と場面、場面と描写とを結び付けながら、読みを深めていくことができると考える。

さらに丹藤は、『少年の日の思い出』を道徳的なものに行っている要因として3点を挙げている。以下は丹藤の指摘をまとめたものである。

⁹ 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』教育出版,p93-p94

¹⁰ 同上書,p94

<丹藤が指摘する『少年の日の思い出』を道徳的なものにしてしている要因>¹¹

道徳的なものにしてしている要因	要因に関わる丹藤の指摘
言語実体化	テキストの読みの周辺に位置づく「罪」「償い」「罰」といった反応の根拠として「一度起きたことは、もう償いのできないものだ」という言説がよく持ち出される。この「ぼく」の認識が前景化されるだけでなく実体化されることで、子どもの読みは道徳的なものになってしまう。
テキストの構造把握	『少年の日の思い出』が「ぼく」が「エーミール」のチョウを盗んで破損してしまった出来事を中心に読まれることは避けられないが、それはあくまで冒頭の「私」と「友人」との会話との関係性において読むものでなければならない。
回想場面のとらえ方	<過去＝少年時代>としての回想場面をどう扱うかということはこのテキストの読みにとっては肝要なものとなる。つまり、単純な「客」の再話ではないということである。回想場面を「客」の語りだけではなく、「客」の話聞いた「私」が語り直したものである。

丹藤は道徳的な読みから脱却するために、回想場面と現在の場面とを結び付けること、回想場面を「私」が語り直したものと捉えることを挙げている。しかし、丹藤が指摘する内容に学習者が取り組むことは容易ではないと考える。それは、「同世代としての共感」という『少年の日の思い出』の持つ教材価値が影響するからである。

『少年の日の思い出』を読む際、学習者は同世代の少年「僕」に同化し、自分自身の経験と照らし合わせ、「僕」に共感したり、同情したりしながら読んでいくであろう。特に、エーミールの部屋からクジャクヤママユを持ち出す場面や、エーミールに一切のことを説明しよう

¹¹ 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』教育出版,p96-p97を基に筆者が図式化。

と試みる場面などは、夢中になって読み進めることが考えられる。そのため、少年の「僕」と同化して回想場面を読み終えた後に冒頭の現在の場面に戻って考えることや、回想場面を「私」が語り直したものと捉えることは難しいと考えられる。

また、『少年の日の思い出』では「僕」に同化することで読みが深まる内容もあるのではないだろうか。例えば、「僕」がちょう集めに夢中になる心情を理解するには、学習者自身が何か夢中になった経験と叙述とを結び付けることによって、「僕」の心情をより理解することができるのではないかと考えられる。

以上のことから、『少年の日の思い出』を読むにあたり、少年の「僕」に同化するか否かは、学習者が取り組む課題の内容に応じて分ける必要があると言えよう。この問題は「語りの構造」にも関わるものである。「僕」との同化を「語りの構造」と合わせて考えていきたい。

3. 『少年の日の思い出』の語りの構造

『少年の日の思い出』の「語り」について、丹藤博文(2014)は次のように述べている。

「盗み」という表面にのみこだわっていると、「ぼく」をそのような行動に駆り立てたものは何か、なぜ盗まねばならなかったのかというこのテキストのメタレベルが問題とならないことになる。授業で必ずといっていいほど取り上げられる自分の収集した「チョウチョを一つ一つ取り出し、指でこなごなに押し潰してしまった」をどう読むか。このことは、<語り>の構造をふまえる必要がある。¹² (下線は引用者)

また、望月理子(2015)は次のように述べている。

「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

¹² 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』教育出版,p100

構造に対する理解が欠如していたのである。¹³（下線は引用者）

両氏の主張は、『少年の日の思い出』を読み深めるためには、「『語りの構造』を理解することが必要不可欠である。」という点で共通している。「語りの構造」を理解しないままに『少年の日の思い出』を読むことについて、丹藤は「盗み」という行為が全面的な問題になること、望月は「後半の場面だけで事足りてしまうこと」を課題として挙げている。

では、「語りの構造」を理解することにより、丹藤の言う「僕」を盗むという行動に駆り立てたものや、望月の言う「私」が聞くことの意味について解釈するなど、学習者が読みを深めることはできるであろうか。両氏の主張する「語りの構造」を指導することが、『少年の日の思い出』の読みを深める上で効果的であるかを考察していきたい。

1) 「語り」の定義と理論

寺田守(2015)によると、「語り」はジェラルド・プリンスによって次のように定義づけがされている。

1. 一ないしそれ以上の事象を語ることあるいは述べること。
2. 物語の内容 (story) に対立する物語言説 (discourse)。
3. 物語られるもの (narrated) に対立する、所与の物語中の、物語り(原文ママ)行為自体や当該物語の由来、目的、環境などを表わす諸記号。¹⁴

広義の語りから「読むこと」に焦点を当てると、「読むこと」の学習における語りは、語られた内容だけでなく、語り方や語っている時点といった語り手に注目して文学を読む方法を扱うときに用いられるものと言える。

また、寺田は「読むこと」の語りについて、「意図」、「状況」、「時点」に分け、次のように述べている。

¹³ 望月理子(2015)「『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目指して—」都留文科大学『都留文科大学研究紀要』81号,p55-p70

¹⁴ 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春(2015)『国語科重要用語事典』明治図書,p142

「モチモチの木」の「全く、豆太ほどおくびょうなやつはない。」と評価しているのは誰で、何のためにそのように語っているのか（意図）。「オツベルと象」の「おや、川へはいっちゃいけないったら。」といった語りはどのような場で発せられているのか（状況）。「握手」に「まもなく一周忌である。」とあるが、いつ語っているのか（時点）、など多くの教材で語りに注目できる。¹⁵

寺田の分類によれば、前述した丹藤や望月の指摘は、『少年の日の思い出』の「語り手の意図」を明らかにすることにより、作品の読みを深めることができるということになる。『少年の日の思い出』では、語り手の意図の捉え方により、例えば、次のような解釈の違いが生じると考えられる。

＜語り手の捉え方による解釈の比較＞

描写	語り手	描写の解釈
すんでのところであいつの喉笛にとびかかるところだった。	少年の「僕」	少年時代に、「僕」はエーメールに対する怒りがあった。
	大人になった「僕」	大人になった現在でも、「僕」はエーメールに対する怒りがある。

クジャクヤママユをつぶしてしまったことについて、「僕」がエーメールに説明しようと試みるが、エーメールから拒絶される場面の描写である。上表のように、語り手の捉え方により、「僕」のエーメールに対する怒りが「少年時代にあった」、「現在もある」と解釈の違いが生じると考えられる。この一例からも、『少年の日の思い出』を読む上で語り手をどう捉えるかは重要であると言えよう。

では、学習者が授業で用いる教科書の「語り手」の内容はどのように記載されているのか。次節では教科書の「語り手」の内容に注目していく。

2) 「学習の手引き」の比較

『少年の日の思い出』の「学習の手引き」を見ると、「語り」についての内容を掲載しているものといないものに分けられる。さらに、

¹⁵ 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春(2015)『国語科重要用語事典』明治図書,p142

その内容を比較すると、各教科書会社によって大きな違いがあることが分かる。

以下は、平成24年度版教科書と令和3年度版教科書の『少年の日の思い出』の「語り」の説明をまとめたものである。

<『少年の日の思い出』「語り」の内容比較>¹⁶

会社名	「学習の手引き」における「語り」の内容	
	平成24年度版教科書	令和3年度版教科書
光村図書	この作品は、前半の語り手が「私」であり、後半の語り手「僕」が『私』の客という設定になっている。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。	この作品は、前半と後半で語り手が変わり、後半は「僕」の視点から出来事が語られる。 「僕」がエーミールや出来事をどのように捉えていたかは、逆にエーミールが「僕」や出来事をどう捉えていたかを考えることではっきりする。
教育出版	『少年の日の思い出』は、「ぼく」（客）の心が深く傷ついた思い出が大半を占めている。「ぼく」の話聞いた「私」（主人）が、過去を振り返る構成になっており、「ぼく」の語った話は、聞き手である「私」によって、語り直されている…。	この作品は、「客」の少年時代の回想で話が終わる。この回想は「私」によって語られているわけだが、この話を現在の「客」（＝回想の中の僕）が聞いたとしたら、自分自身の少年時代について、どのようなことに気づくだろうか。意見を交流しよう。
三省堂	(語りに関する記述なし)	「少年の日の思い出」は、「私」を語り手として、「私」自身の視点で描かれた前半部分と、「客（＝僕）」で描かれた後半部分とで構成されています。後半に登場する「エーミール」は、「僕」の目を通して描かれたことで、読者にどのような印象を与えているのでしょうか。

(下線は本稿筆者)

¹⁶ 平成24年度版教科書については、須貝千里(2012)「「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」日本文学協会『日本文学』2012年8月号,p65-p80を基に、筆者が図式化。

令和3年度版教科書については、埼玉県教育委員会主催「令和2年度教科書展示会」にて筆者が調査(2020年6月11日)し、図式化。

平成24年度版教科書において、「語り」という言葉を用いているのは光村図書と教育出版の2社である。それに対し、令和3年度版教科書では、三省堂が新たに「語り手」という用語を用いていることが分かる。このことから、『少年の日の思い出』における「語りの構造」の指導がより重要になってきていると考えられる。

光村図書は平成24年度版、令和3年度版ともに、語り手を「僕」としている。三省堂は令和3年度版において、後半部分の語り手を「客(=僕)」と示している。

光村図書と三省堂の「語り手」の捉え方は、似て非なるものである。それは「僕」と「客(=僕)」という表記の仕方に因る。「僕」という表記は、後半の回想場面を少年時代の「僕」に同化しながら読むことを促し、一方の「客(=僕)」という表記は、後半の回想場面においても、大人の「僕」を語り手として読ませる効果があるのではないかと考えられる。

なお、光村図書が語り手を「僕」としていることは、「エーミールが「僕」や出来事をどう捉えていたかを考える」という学習内容と合わせて考える必要がある。この学習内容は、平成24年度版教科書にも「別の人物の立場で書こう」というコラムで記載されており、エーミールや母の視点で書き換えることを提示している。エーミールや母の視点で書き換えるためには、両者が登場する回想場面に注目し、「僕」の心情を理解することが重要となる。そのため、光村図書は、「僕」を語り手とすることで、回想場面における「僕」の心情を理解しやすくしたのではないだろうか。例えば、エーミールに自分の行いを正直に打ち明けるよう母から促された時の「僕」の心情や、エーミールに「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」と言われた時の「僕」の心情は、同世代の「僕」を語り手と捉えることで、共感的に理解することができると考えられる。「僕」を語り手と捉えることで、「僕」の心情を深く読み取ることができ、エーミールや母の視点から書き換える学習につなげやすくなるのである。

また、光村図書が提示する学習内容は、回想場面を焦点化したものであり、冒頭にある現在の場面を必要としない。そのため、大人になった「僕」を必要とせず、あくまで回想場面に登場する少年時代の「僕」に同化して読むことが学習に取り組む上で必要なものである。授業者は、このような学習の手引きに込められた意図を十分に理解する必要がある。

光村図書、三省堂の2社と一線を画しているのが教育出版である。教育出版は、平成24年度版、令和3年度版ともに「僕」の少年時代の話を「私」が語り直しているとし、その捉え方を基に学習課題が設定されている。特に「後半の語り手は『僕』と捉える光村図書とは大きな違いがある。この違いは、『少年の日の思い出』の読みを大きく左右するものになろう。

光村図書のように、「僕」を語り手とすると、学習者は「僕」に同化し、「僕」の言動に対して共感的に理解しながら読み進めていくと考えられる。また、その中で学習者は、少年時代の「僕」のちよう集めに熱中した気持ちや、クジャクヤママユをエーミール宅から盗んだ時の緊張、エーミールに一切のことを打ち明けようと試みたものの、受け入れられなかったことへの失望感など、「僕」の心情に寄り添った読みを獲得することが期待できる。

一方、教育出版のように「私」が語り直したものと捉えると、学習者と作品中の「僕」の間に距離が生じ、「僕」に同化しながら読むことは難しくなる。そのため、少年時代の「僕」の心情が理解しづらくなると考えられる。しかしながら、「私」が語り直したものと捉えることにより、学習者自身が「僕」と同様に、「私の語り直しを聞く者」の立場になり、作品全体を俯瞰して読むことができるようになるのではないだろうか。作品全体を俯瞰して読むことによって、クジャクヤママユをつぶしてしまったことに対する失望から未だに抜け出せていないことや、大人になった今でもちように特別な思い入れがあるなど、大人になった「僕」の少年時代に関する心情について理解することができ、現在の場面と回想場面とを結び付けた読みの獲得が期待できる。

須貝千里(2012)は、教育出版の語りの捉え方に対し、「今日まで教材化され続けている『少年の日の思い出』の学習のあり方に新たな一石を投じている。」¹⁷と述べている。前述したように、光村図書との比較による読みの違いを考えると、まさに「新たな一石を投じている」という表現はふさわしいと言えよう。

以上、3社の「語り手」の捉え方を整理すると、①「僕」の話を聞いた私（教育出版型）②少年の「僕」（光村図書型）③大人になった「僕」（客）（三省堂型）の3つのタイプに分けられる。これらの中で、

¹⁷ 須貝千里(2012)「「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）にてー」日本文学協会『日本文学』2012年8月号,p65-p80

どの「語り手」の捉え方が、『少年の日の思い出』を読み深める上で効果的であるか。次節では、『少年の日の思い出』を読み深めるための「語り手」について考察していく。

3) 『少年の日の思い出』を読み深めるための「語り手」

望月理子(2015)は、『少年の日の思い出』の「語りの構造」を授業に取り入れ、その実践を通して、次のように述べている。

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。¹⁸ (下線は引用者)

望月は「語りの構造」を指導することにより、学習者が「僕」の心の闇を追究することが可能になる」と指摘している。「僕」の心の闇を追究することができれば、それは同時に小説のプロットだけを確認するような表面的な読みからも脱却することができると言えよう。

竹内常一(2005)は「語りの構造」について、次のように述べている。

ここで注意しなければならないことの一つは、客はチョウを見ると、反射的に幼年時代を思い出すのに、不愉快なこともあるかのようにそれを拒んでいることである。この言動は、過去の出来事がフラッシュバックしてくること、いいかえれば、それが思い出となるほどにひとまとまりの経験となっていないことを示している。いま一つは、客が「その思い出をけがしてしまった」といい、「話すのものはずかしい」といっていることである。(中略)だとすると、客は純粋な思い出をけがし、絶対的な価値を犯したという罪悪感を抱いていると同時に、他の人にたいしてはずかしいという気持ちをもっている人物だということができる。

¹⁸ 望月理子(2015)「『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目指して—」都留文科大学『都留文科大学研究紀要』81号,p55-p70

それを考えると、彼の話は、彼の中で反芻されてきたものにちがいないが、それでもその語りはつかえ、よどみ、つまりものであったのではないか。そればかりか、自分を責めすぎるといふ偏りがあったのではないか。

ところが、小説は、彼の話筋の通ったものとして提示している。それは、わたしが彼の話を取り、ひとつの物語に書いているからである。¹⁹

竹内は、前半部の「客」が未だに少年時代という過去を相対化できていない様子から、回想場面は「筋の通った」話になるとは考えにくいと指摘している。また、回想場面から再び現在の場面に戻ることのない「半額縁構造」について、「『私』の語り直しととらえることによって、『わたしのかれにたいする応答がこの小説のなかに織り込まれているのだから、この小説は結末部を必要としない』というように把握することができる。」²⁰と述べている。

この竹内の主張に対し、須貝千里(2012)は次のように述べ、竹内を支持している。

この竹内の文脈の掘り起こしによって、この小説は現在の『私』と『ぼく』—過去の『ぼく』と『エーミール』—現在の『私』と『ぼく』の省略、という変則的な『額縁構造』と把握しただけでは、『読み』が深められないことが明らかにされた。

(中略)

「私」の文章化したものの読み手としての「ぼく」は、「読むこと」によって自己を対象化することの道がひらかれていく。(中略)

「私」によって文章化され、「ぼく」によって読まれることで、「ぼく」は「闇」の世界から「光」の世界へ、初めて問題の核心と向き合うことができるようになる。²¹

¹⁹ 竹内常一(2005)『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹書店,p120-121

²⁰ 竹内常一(2005)『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹書店,p121

²¹ 須貝千里(2012)「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— 日本文学協会『日本文学』2012年8月号,p65-p80

須貝は、「『ぼく』は、『読むこと』によって自己を対象化する」ことが可能になると指摘している。これは、「けがしてしまった」「はずかしい」と言いながらも、客が「私」に思い出を語った理由として考えることができよう。

しかし、学習者の立場になって考えると、「私」を語り手と捉えることには問題がある。「私」を語り手と捉えることで、「語りの構造」が非常に複雑なものになり、学習者が理解に苦しむことが懸念されるのである。この小説は学習者と少年時代の「僕」が同世代であり、学習者自身の経験と照らし合わせながら、「僕」の心情を共感的に読むことができる場所に一つの特徴がある。例えば、コムラサキをこっぴどく批評されたときの「僕」の心情については、夢中で取り組んでやり遂げたことに対し、周囲から称賛されるどころか「こっぴどく批評」されたとしたらどう思うかなどと、「僕」を自分に置き換えながら読むことで、より深く理解することができよう。ただし、このように読むためには、「僕」に寄り添いながら小説を読む、つまり「僕」を語り手と捉えることが必要なのである。「私」を語り手とすることは、学習者が「僕」の言動に対し、共感的に読むことを妨げてしまう危険性を孕んでいると言えよう。

『少年の日の思い出』の語り手について、綾目広治(2001)は次のように述べている。

注意したいのは、「客」は、「今でも美しいチョウチョを見ると、折り折りあの情熱が身にしみて感じられる」というふうに、現在の視点から過去を振り返るという体裁を一応取って語っているのであるが、物語全体としてはほとんど少年時の視点に同一化してしまっていることだ。そのことは、少年の感情の起伏のままに「客」の語りは進んでいくことから窺われよう。「客」は、少年の感情や行為を、大人になった現在から批評（批判）することなどしないのである。小説の構造もそれに対応したものになっていて、小説の末尾に至っても、話は現在に戻ることはない。「客」の少年時のまま、その感情の昂りのまま、小説は終わっているのである。

『少年の日の思い出』の物語は、このように「客」の少年時の視点に一元化された構造になっている。したがってこの物語では、大人になった現在時からの批判も他者からの批判も排除されてい

るのである。この点において、『少年の日の思い出』にはある種の独善性があるといえる。そのことは、この物語をたとえばエーミールの視点から語ったとすれば、どのような物語になるだろうかということの思考実験してみればわかるだろう。²²（下線は引用者）

「物語全体としてはほとんど少年時の視点に同一化してしまっている」というところから、綾目は『少年の日の思い出』の語り手を少年の「僕」と捉えていると言ってよいであろう。また、綾目の主張は、光村図書の学習の手引きとほぼ同じ内容であり、「この物語をたとえばエーミールの視点から語ったとすれば」という指摘は、光村図書の「別の人物の立場で書こう」の学習内容と一致するものである。

語り手を少年の「僕」と捉えることは、学習者に親しみやすさを感じさせる。『少年の日の思い出』の教材価値である「同世代としての共感」が十分に生かされるからである。エーミールに対してや、クジャクヤママユを巡っての「僕」の心情についても、少年の「僕」に同化することによって、学習者自身の体験と合わせながら読み進めていくことができるであろう。

一方、語り手を少年の「僕」と捉えることにより、望月の言う「「僕」の心の闇を追究すること」は難しくなると考えられる。「「僕」の心の闇」について考えるためには、大人になった「僕」が未だに少年時代の出来事を引きずっていることを捉える必要がある。しかし、少年時代の「僕」を語り手と捉えることは、回想場面を焦点化することにつながるため、現在の場面と回想場面とが関連付けにくくなる。したがって、大人になった「僕」の少年時代に対する思いを読み取ることは難しくなると考えられるのである。

少年の「僕」を語り手とすることで、回想場面の「僕」の心情については読み深めることができる。しかし一方で、現在の場面と回想場面とを結び付けることが難しくなり、望月の指摘する「後半の場面だけで事足りてしまう」状況に陥りかねないところに課題があると言えよう。

これらのことを踏まえると、少年の「僕」を語り手と捉えることは、回想場面という限られた場面を読み深める上では効果的であるものの、作品を俯瞰して読むことが難しくなるため、作品全体を読み深める上

²² 綾目広治「幼いチョウの採集家の<逸脱>」教育出版,p.206-p207

では効果的ではないと考えられる。なお、学習指導として効果的であるか否かは、学習者の発達段階や基礎学力、教室環境など様々な要素が絡んでくるため、実際に検証する必要がある。この検証については筆者の今後の課題としたい。

佐々木秀穂(1995)は、『少年の日の思い出』の回想場面の語り手を大人になった「僕」と指摘している。佐々木は次のように述べ、竹内や綾目とは別の見解を示している。

読者は、第2部（注：佐々木は回想場面を「第2部」と表現）では「僕」と同化・異化しながら僕の世界を共体験するが、小説全体としては、僕の話聞く「私」として、小説世界に参加しなくてはならない。小説では客が話し終わっての私の反応は描かれていない。つまり、この話を聞いての反応は私という人物に同化・異化しながら行うのではなく、読者自身が「私」としてしなければならないのである。この小説で本当に問われているのは「私」であり、読者なのだ。²³（注、下線は引用者）

佐々木は、回想場面において、読者は「僕」と同化・異化しながら作品を読み進めていくと捉えつつ、「小説全体としては、僕の話聞く「私」として、小説世界に参加しなくてはならない」と指摘している。つまり佐々木は、『少年の日の思い出』の語り手を大人になった「僕」と捉え、作品中の「私」として、大人になった「僕」の語り聞くことを読者に求めていると言えよう。

大人になった「僕」を語り手とすると、「私が語り直している」という竹内の主張に比べ、「語りの構造」は単純なものになる。さらに、「友人は、その間に次のように語った。」という叙述から、学習者が、大人になった「僕」が語り手であると理解することも難しくないと考えられる。少年時代の出来事を大人になった「僕」が語っていると捉えることにより、現在の場面と回想場面とを関連付けて、「僕」の心の闇について十分に考えることができるのではないだろうか。

佐々木が「僕と同化・異化しながら僕の世界を共体験する」と述べているように、『少年の日の思い出』には、少年時代の「僕」に同化

²³ 佐々木秀穂(1995)「国語科文学教材研究批評の確立をめざして—『文芸研・教材研究ハンドブック「少年の日の思い出」を素材として—』、広島大学『論叢 国語教育学』2号,p10-p23

することで読み深められる内容もあろう。その際は、授業者が「少年の「僕」の立場で考えてみましょう。」などと助言することが考えられる。ただし、少年時代の「僕」に同化することを促した後は、語り手を大人になった「僕」に戻すことが重要である。語り手を大人になった「僕」に戻すことにより、再び作品全体を俯瞰して読むことができ、現在の場面と回想場面とを関連付けながら、作品に対する読みをさらに深めていくことができよう。

読者が「私」の立場になり、「僕」の話を書くことを主張する佐々木は、「僕」の話を書く「私」の扱われ方について、次のように述べている。

読者はこの作品において、エーミールを断罪したり、僕を赦したりという、作品を全く離れてのんきな解釈ができる位置には、即ちのぞきをしている位置には本来いないのだ。人が人に対して話し、話を聞いた「私」としてふるまわなければならない。今までの教材解釈や授業において、欠けていたのはこの私というききての人物の重要さに対する考察であった。

「私」として僕の話を書いてなお、語ることができるだろうか。この作品が問いかけているのはそういう問題である。²⁴

この小説は、作品全体の大きな割合を占める回想場面において、「僕」とエーミールの言動を中心に展開され、現在の場面には戻らずに終わっている。そのため、「僕」やエーミールの言動にばかり注目が集まり、「私」の存在が蔑ろになってしまうことが考えられる。しかし、大人になった「僕」の話を書く「私」は重要な存在である。「私」の存在を扱う課題として、例えば、大人になった「僕」が「私」に語ることを意味を考えるという課題を挙げよう。その課題を考えるためには、現在の場面と回想場面とを関連付けながら考える必要があり、課題について考える中で、学習者の読みをさらに深めることができると考えられる。また、回想場面を読み終えた後に、再び現在の場面を読むことにより、「私」の言動に対する「僕」の応答の意味も理解することができるのではないだろうか。そのような学習過程の工夫

²⁴ 佐々木秀穂(1995)「国語科文学教材研究批評の確立をめざして—『文芸研・教材研究ハンドブック「少年の日の思い出」を素材として—』、広島大学『論叢 国語教育学』2号,p10-p23

によって、学習者は現在の場面の叙述を自身の読みに生かすことができるはずである。大人になった「僕」を語り手と捉えることにより、現在の場面の内容、さらには「私」の存在までも、読みに生かすことができるのである。

以上のことから、大人になった「僕」を語り手と捉えることにより、『少年の日の思い出』を読み深めていくことができると考える。

4. まとめ・今後に向けて

『少年の日の思い出』は、長年の間、全ての教科書に掲載され続けた「定番教材」である。「定番」であること自体がこの教材の価値を物語っている。さらに、優れた描写を味わうことができること、「人間存在の本質」という深く重いテーマを持ちつつ、「同世代としての共感」という親しみやすさを併せ持つところに、本教材の大きな価値があると言える。その一方で、道徳的な読みの傾向があることや、回想場面のみを読み取りで終わってしまうことが指導上の課題となっている。

そこで本稿では、「語りの構造」に注目し、「語りの構造」の指導が学習者の読みを深める上で効果的なものとなり得るかどうかを考察した。『少年の日の思い出』の語りの捉え方は、教科書会社によって異なり、僕の話聞いた「私」、少年の「僕」、大人になった「僕」という3つのタイプがあることが分かった。本稿では、作品全体を俯瞰して読みながら、現在の場面と回想場面とを関連付けて考えることができるということから、大人になった「僕」を語り手と捉えることが『少年の日の思い出』を読み深める上で最も効果的であると考えた。現在の場面と回想場面とを関連付けて考えることにより、大人になった「僕」が未だに少年時代を引きずっていることなど、「僕」の心情に迫る深い読みを獲得することができると考えられる。

他の語り手の捉え方について、僕の話聞いた「私」を語り手とすると、語りの構造が複雑なものになるとともに、学習者が「僕」に共感的に読み進めることが難しくなると考えられる。また、少年の「僕」を語り手とすると、回想場面における「僕」の心情を深く理解できるという利点はあるものの、回想場面が焦点化され、作品冒頭の現在の場面とのつながりを読み取るのが難しくなると考えられる。

以上のことから、大人になった「僕」を語り手と捉えて読むことが、『少年の日の思い出』を読み深める上で最も効果的であると考えた。

今後の課題は、大人になった「僕」を語り手と捉えることが、『少年の日の思い出』を読み深める上で効果的であることについて、実際に検証することである。その検証に向けて、「語りの構造」についての指導をより具現化し、学習者の読みを深めるための言語活動、学習過程、説明の仕方、ワークシートなど、実際の授業を展開するために、授業の細部までをデザインしていきたい。

<引用・参考文献>

- 野野庸介(2008)『中学校新学習指導要領の展開 国語科編』明治図書
- 佐々木秀穂(1995)「国語科文学教材研究批評の確立をめざして—『文芸研・教材研究ハンドブック「少年の日の思い出」を素材として—』、広島大学『論叢 国語教育学』2号,p10-p23
- 須貝千里(2012)「「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—」、日本文学協会『日本文学』2012年8月号,p65-p80,日本文学協会
- 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春(2015)『国語科重要用語事典』明治図書
- 竹内常一(2005)『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹書店
- 田近洵一・井上尚美・中村和弘(2018)『国語教育指導用語辞典』教育出版
- 田中宏幸・坂口京子(2010)『文学の授業づくりハンドブック第4巻—授業実践史をふまえて—中・高等学校編』溪水社
- 田中実・須貝千里(2001)『文学の力×教材の力』教育出版
- 田中実・須貝千里(2005)『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院
- 田中実・須貝千里(2012)『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰—』教育出版
- 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』教育出版
- 日本国語教育学会(2018)『シリーズ国語授業づくり中学校文学—主体的・対話的に読み深める』東洋館
- 浜本純逸・東和男・森田信義(1983)『作品別文学教育実践史事典』明治図書
- 浜本純逸・松崎正治(1987)『作品別文学教育実践史事典・第二集—中学校・高等学校編—』明治図書

- 浜本純逸(2010)『文学の授業づくりハンドブック第4巻—授業実践史
をふまえて—中・高等学校編』溪水社
- 光村図書(2011)『国語1』光村図書
- 光村図書(2016)『中学校国語学習指導書1下』光村図書
- 望月理子(2015)「『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目指して—」、都留文科大学『都留文科大学
研究紀要』81号,p55-p70,都留文科大学
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』
東洋館

(埼玉県加須市立大利根中学校教諭)