

「少年の日の思い出」における 語りに着目した学習デザインの構想

—大学院生を対象としたプレ調査より—

上越教育大学教職大学院 武田 純 弥

1. 問題の所在

甲斐睦朗（1996：189）は、「少年の日の思い出」に関する次のような見解を述べている。

「少年の日の思い出」という題は、一方では感傷的な響きを与えるけれども、作品そのものは甘美な内容ではない。すでに子どもまで持ついい年齢の大人が少年の頃犯した罪-美の冒流-を現在まで心にかかえて生きてきた、職業も美とは関係しないものを選んだという厳粛な内容である。（中略：武田）

この作品の主題は、美しいちようへのあこがれが強いためにかえってそれを裏切る行為を犯したぼくが、精神面で少年と訣別し、やみをみつめる生き方を求める、ということになる。

松本（2005：6）は甲斐に関して、「穏当な形でこの作品を教養小説として読む立場が示されているが、一方でこの作品をより道徳的に読む読み方があるのも事実であり、かつての教室ではむしろこうした道徳的な読み方が支配的であったとも思われる。」と述べている。「少年の日の思い出」は、中学校の国語科の授業のなかで、道徳的な小説としての意味合いを強くもって読まれてきた実情があることがうかがえる。

一方で、語りの構造に着目した読み方も報告されている。竹内常一（2001：218-219）は「少年の日の思い出」の語りに関して次のように述べている。

それ（客が罪責感を抱き、はずかしいというきもちを持っていること：武田）を考えると、かれの話は、かれの中で反芻されてきたものにちがいないから、筋の通ったものであったであろうが、それでもこの語りはつかえ、よどみ、つまる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う偏りがあったのではないか。

これを踏まえて、初谷和之（2017）は、「客」による回想の語りの内容は、「客」から回想を聞かされた「私」が、「客」の語りを再編した（語り直した）と言う見方を報告している。つまり、この作品を「客（僕）」が過去の回想を語ったとするのではなく、「客」が「私」に語った過去の話が「私」が綴ったもの、としてとらえている。「私」が全体の語り手として位置づけられていることから、このような見方には妥当性があるだろう。「語り」に着目した読み方について、平成23年度検定版の教科書では、一部の教科書が扱って

いるにすぎなかったが、平成27年度検定版教科書ではほとんどの教科書で「語り」に関する手引きを採用している。しかし、回想部分の語りについて「僕の語りを私が語っている。」という立場と「僕が語っている。」という立場の差異が見られる。

桃原千英子（2008）は、物語の回想部分の語り手を「僕」と「私」のどちらかから選択させ、その語り手の立場から文章を読み、根拠を本文の表現から抜き出す学習活動を行っている。その結果、「回想シーンの語り手を私とした場合」と問われても、「語り手が私である」という設定自体を十分に理解できない学習者が多数であることを報告している。一方、回想部分の語り手を「僕」と「私」の2つの視点で読むことができた学習者1名については自己の読みをメタ認知し、作品の主題に迫ることができた、としている。このことは、直接的な回想の語り手である「僕」という物語の中の語り手の存在を理解するのは容易であっても、物語自体を語る「私」という存在を理解することは難しいことを示す。つまり、学習者が読み方として、語り手の存在を捉えることの難しさが指摘される。物語の中で「僕」が語っている回想を「私」が物語るという初谷（2017）の示すような語りの構造を読むことには困難が伴うといえるだろう。しかし、この語りの構造を読むことが、学習者を参加者的スタンスの読みから見物的スタンスの読みへと誘うことになり、語りに着目した読み方の獲得に繋がっていく。

「少年の日の思い出」において、語りの構造を読む学習デザインを作成し、「僕」と「私」の2人の立場から回想を読むことによって、語りに着目した読み方の獲得が期待される。したがって、学習者が「僕」と「私」という2つの視点で回想部分を考えられるような問いの組み合わせを考察し、その学習デザインについて分析を行いたい。

そこで、中学生を対象に実際に授業をするうえで、「僕」と「私」という2人の語り手に着目し、語りの構造を読む学習デザインの考案を目指して、大学院生を対象にプレ調査をすることとした。

2. 研究の目的と方法

（1）研究の目的

中学生を対象に授業をする上で、読み方として「語り手」の存在を捉えられる学習デザインの考案を目指す。そのために、本研究では、大学院生を調査対象として、問いを提示し、その読みの分析をすることで、読み方として「語り手」の存在を捉えられる学習デザインの在り方を検討することを目的とする。

（2）研究方法

大学院生 10 名（現職院生 1 名、学卒院生 7 名）を対象に「少年の日の思い出」（学校図書 中学校国語 1）を教材に2つの問いを提示する。ワークシートの記述をもとに語り手に着目した問いとして機能しうるのかを分析する。

3. 問いの検討

松本（2010）は、読みの交流を促す問いの要件に関して検討を行っている。今回、語りに着目した学習デザインを目指す上で、この要件に基づいて語りに着目した読みを促す問いとして機能しうるのかを検討する。

本学習デザインでは、まず語り手が「私」から「僕」にかかわること、物語の語りが現在

から過去の回想に戻ることに調査対象者が気づき、語りの変化を調査対象者自身で認知することを目指す。次に作品の後話を考える活動の中で「私」と「僕」という2人の語り手を表出し、調査対象者自ら語りの二面性に気づくことを目標にした。

問い1は、「話すのも恥ずかしいことだが1つ聞いてもらおう。」と言って恥ずかしい過去を話し始めたのはなぜか。」である。語り手が「僕」に変化するという作品の特徴に気づき、語り手の変化や時間の変化に着目した読みを促す問いになることを想定する。また、「私」と「僕」の関係、「僕」と「エーミール」の関係などを多様に解釈することができ、交流を通して他者の意見を聞き、作品に対する自己の読みを深化させる機能を持つことも想定する。問い2では、「この作品の続きには何が書かれているべきか。」という問いを設定した。この問いでは、活動を通して自己の読みを表出するというリフレクションの機能をもつと考えられる。また、後話の語り手としては、「僕」と「私」という2人の語り手が想定され、学習者が語りの二面性について考え、語りの構造を読む学習デザインにつながると考える。

以上の理由から、語りの構造に着目した学習デザインの考案を目指して問い1と問い2の組み合わせを設定した。

実際の問いに関する分析は以下の通りである。

問い1：「話すのも恥ずかしいことだが1つ聞いてもらおう。」と言って恥ずかしい過去を話し始めたのはなぜか。		
要件	考察	要件の充足
a. 表層への着目	「客」が「私」に過去の回想を話し始める場面である。語り手の変化という誰もが気づく表現上の特徴を捉えている。	○
b. 部分テキストへの着目	部分テキストを指定している。	○
c. 一貫性方略の共有	過去の回想の最後までを読まないと言えられない問いであり、一貫性方略の共有が見込まれる。	○
d. 読みの多様性の保障	語り手や登場人物の心情に着目することで多様な解釈が見込まれる。	○
e. テキストの本質への着目	語り手が変化し、話が変わっていくことで語り手を意識した話の勘所をつくような読みにつながることを想定される。	○

問い2：この作品の続きには何が書かれているべきか。		
要件	考察	要件の充足
a. 表層への着目	入れ子の構造が過去の回想で終わっているという誰もが気づく表現上の特徴を捉えている。しかし、入れ子をよく理解していない学習者は道徳的な読みを終始する可能性がある。	△
b. 部分テキストへの着目	部分テキストを指定していない。	×
c. 一貫性方略の共有	作品全体を網羅的に読まないと言えられない問いになっている。	○

d. 読みの多様性の保障	語りの構造に着目することで多様な意見が出てくることが想定される。	○
e. テキストの本質への着目	語り手の変化など話の勘所につながる読みが期待される。ただし入れ子を良く理解していない学習者は道徳的な読みに終始する可能性がある。	△

このように具体的に問いを検討していくなかで、問い1は作品の時系列が過去に戻ることから作品の語り手が「私」から「僕」に変化するという表層的な語りの変化に気づく問いとして機能すると考える。さらに、問い2に関しては、作品の後話を考える中で、問1で入れ子構造を理解し、語りが現在に戻ることを想定した学習者は「私」の視点からの後話を書き、作品の回想部分に読みが引きつけられ、回想の続きを書こうとする学習者は「僕」の視点から後話を書くことが想定される。つまり、問1を受けて後話を書く活動の中で語り手の二面性が表出され、語りの構造を読む学習デザインに繋がる。

さらに、山名順子(2016)、竹内(2001)で作品の後話に関する語り手への立場が違いうように、語りの構造に着目してこの作品の後話を考えるとき、個人の語り手に対する意識の差異が読みの違いとして表出されることも想定し分析をしていく。

4. 学習の実際と分析

(1) 学習プラン

- 1) 対象 J大学大学院生10名(現職院生3名、学卒院生7名)
- 2) 授業日 2018年7月19日4限(40分間)
- 3) 学習材 「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ著 高橋健二訳)(学校図書 中学校国語1)
- 4) 実際の学習について

事前に教材文を渡し、調査対象者に通読を指示した。

(1)問い1を提示する。学習材を読みながら個人で問いを考察し、ワークシートに個人の意見を書き表すように指示する。

(2)問い2を提示する。問い1と同様に、個人の考えをワークシートに記入するよう指示した。

(2) 問い1に関する分析

問い1では、調査対象者がワークシートに個人の考えを記述した。調査対象者のワークシートをまとめたものは以下の通りである。

問い1：「話すのも恥ずかしいことだが1つ聞いてもらおう。」と言って恥ずかしい過去を話し始めたのはなぜか。	
調査対象者	内容
As	見せられたちょうちょに幼年時代の思い出を強くそそられたから。 悪い思いをさせたかもしれない罪ほろぼし おたがいのこどものはなしのながれから

Om	話す事で今はもう会うこともないエーメールに償いをしたかったから。 あの頃謝ったのはヤママユガに対してで、エーメールには心から謝れていない あの頃はきちんと謝ることができなかった。殴りかかろうとさえしてしまった。 盗みをしたという気持ちより、自分が潰してしまった
Yw	自分の犯した罪を一人で背負っているのがつらかった。
Tt	ざんげ?? ちょうをみて「少年の日の思い出」を思い出して誰かに聞いてほしいとおもったから。 なんかやっと人に話せるくらい時間がたったから。(その前は人に言えなかった)
Nt	自分が過去におかしてしまった過ちを話すことによって償おうとしている。 自分で思い出をけがしてしまった。
Ir	心をひらきつつあった? 話すことで昔の自分に償いをしているのかな
Wn	表層・自分が悔いていることを人に話すことで楽になりたい。 ・当時の自分の気持ちをわかってほしい、同情してほしい。 深層・本当は自分が謝ったことはすばらしいという気持ち。 ・いつでも正義が正しいことに不満をもっている。
Fk	わたしがあつめた蛾をみて、蛾を収集しているのをみて ・収集家のわたしに友人がじぶんのようになってほしくないねがい。 ・じぶんのようなあやまちを「私」にはしてほしくなかったから。
Wk	少年時代に自分が行っていたことをみせられて、自分が昔どうであったかを伝えたくなくなった。 自分と同じようになってほしくないという気持ち? なぜ箱を「もう結構」として閉まったのかを言う理由として話さなければと思ったから
My	・自分の趣味だった収集に熱い思いをもっている客に、自分の青春時代の頃の恥ずかしい失敗談な思い出を聞いてもらいたいと思ったから。 ・幼い日の思い出について語り合っている中自分の幼い日が甦ってきて妙に語りたくなったから。 ・話すことによって今だからこそわかることもあるのかなと思ったから。 恥ずかしい思い出 悟った→エーメールの気持ちがわかった。立ち去っている時に気持ちの整理をしたかな。

実際の調査対象者のワークシートの記述を見ると、共通して「償いをしたい。」という内容が多く見られた。記述内容を比較してみると「エーメールに対して償いたいという気持ちから。」という意見が多いことがわかる。ほとんどの調査対象者が罪や償いに対して具体的な内容を記述していないが、Omの記述を見ると、「盗みをしたという気持ちより、自分が潰してしまった。」と述べられており、罪に対する意識を「盗み」をしてしまったことではなく、「美への冒涇」と捉えていることがわかる。一方でWnは「当時の自分の気持ちをわかってほしい、同情してほしい。本当は自分が謝ったことはすばらしいという気持ち。いつでも正義が正しいことに不満をもっている。」と述べている。つまり、過去の思い出を償いたいという意見ではなく「過去の自分に同情してほしい。」という意見を記述している。Wnの記述からは、「ぼくが自分の犯したことを悔いているものの、エーメールに対する不満を抱いている。」という2つの側面から「僕」という人物を捉えてい

ることがわかる。また、Myの記述を見ると「自分の趣味だった収集に熱い思いをもって客に、自分の青春時代の頃の恥ずかしい失敗談な思い出を聞いてもらいたいと思ったから。」と記述している。この記述からMyは「償いをしたい。」のではなく、単に「恥ずかしい失敗談の話聞いてほしい。」と解釈している可能性がうかがえる。つまり、Myの記述からは、過去の思い出に対する罪の意識は薄く、単に思い出の1つとして位置づけている可能性がうかがえる。しかし、Myは「客に、自分の青春時代の頃の恥ずかしい失敗談な思い出を聞いてもらいたいと思ったから。」と記述しており、「私」と「客」という人物の関係が混同され、語り手の関係性の把握ができていない。

問1の調査結果から、この3者のように作品に対する多様な読みが生まれることが期待される。学習者間で交流を行わせた場合には、この3者のような多様な読みの影響で、交流が活性化し、語りの変化や作品の時間設定に着目した対話が生まれることは期待される。ただし、この問いを提示した段階ではMyのように、語り手を混同している学習者が現れることも想定される。この問いをもとに交流させた場合、Myのような語りの誤読の修正が図られることは期待される。一方、調査結果からは、物語の内容や「僕」、「エーミール」の人物に関する読みの多様性が生まれることは想定されるものの、Myのように語り手を混同している調査対象者もみられ、語り手への意識は希薄であり語りに着目した読みの多様性にはつながっていないことがわかる。どの記述を見ても、「僕」や「エーミール」の心情によせた内容駆動の読みに終始している側面が強く、語りに着目した読みの広がりが見られそうな記述は見受けられない。さらに、Asの記述に関しては、第1場面だけを踏まえて解答している可能性があり、一貫性方略の度合いにも差異が見られる。交流を行わせた場合、交流の活性化から語りのお話が出る可能性はあるものの、この段階では読み方として語りに着目することは難しい。したがって、この問いは人物や内容に関する読みの深まりや広がりを生み出す問いとして機能する可能性はあるものの、語りに着目した読みの学習の成立には不十分であることがわかる。

(3) 問い2に関する分析

問い1同様に、調査対象者が個人の考えを記述した。実際の記述をまとめたものは以下の通りである。

問い2：この作品の続きには何が書かれているべきでしょうか。	
調査対象者	内容
As	時系列が今の場面、客の話を聞いた私の感想。 潰した後の僕の気持ち？心情描写。
Om	彼は自分の思い出を話終わると、すっかり朝になっていた。私と彼はもう一度箱を開けてちょうちょを見た。彼の表情は少しはれやかになった。
Yw	現在に戻り相手からの共感。 押し潰しながらなにを考えていたのか。 それからの僕とエーミールの関係
Tt	現在に戻ってくる。 「…というわけさ。」と彼は言うのにやりと笑ってみせた。私は何も言わずに彼にもう一本葉巻を差し出した。

N t	(現在にもどって)話したからと言って償いにはならないことを感じ、一度起きてしまったことはもう戻せないと話したことも後悔する。またはわかってもらえないことへの不満「話した後にさらに後悔の念がおしよせた。」
I r	許されたい。根本にあるもの。
W n	あやまらなければよかった…。あの正義バカが…。
F k	私は無言でハンカチを差し出した。 私は次の日からちょうちょ集めをやめた。
W k	その後僕はちょうちょの収集をやめて、家で完全にふさぎ込んだ。しかし、最近またエーメールと話す機会があって、ちょうちょ採取をしようと思った。
My	エーメールとはすれ違いこそするが前のように話すことは二度となかった。もちろんちょうの収集をやめたことは言うまでも無い。「ということが子どもの頃にあったのだよ」フツと友人は笑ったあと、煙の立たなくなった葉巻に火をつけた。

①問い1との関連から

実際の記述を見てみると、問い1で、個人で自分が考えたワークシートの記述をもとに作品の後話を書いている調査対象者が見られた。例えば、N tは「話したからといって償いにはならないことを感じ、一度起きてしまったことはもう戻せないと話したことも後悔する。」と記述されている。問い1でN tは「自分が過去におかしてしまった過ちを話すことによって償おうとしている。」と記述している。このことからN tは問い1を踏まえたうえで、自分の作品に対する読みを問い2で再表出していることがうかがえる。同様にW nも問い2で「あやまらなければよかった…。あの正義バカが…。」と記述しており、問い1の「いつでも正義が正しいことに不満を持っている。」という読みの再表出だととらえられる。つまり、この2人を例に、問い1を受けて後話を書く調査対象者がおり、問1で考えた内容が後話を書く基盤となっていることから、問い1と問い2の組み合わせが登場人物の心情理解や回想部分の解釈の表出に有効なことがうかがえる。

②語り手について

A sの記述を見ると「時系列が今の場面、客の話を聞いた私の感想。潰した後の僕の気持ち？心情描写。」と記述されている。「客の話を聞いた私の感想。」ということは、語り手は「私」となる。一方で「潰した後の僕の気持ち。」と言うことは、語り手は「僕」になるはずである。つまり、後話に書かれる書き手について、「私」と「僕」の2人の語り手が現れることを想定している。

Om、T t、F kの3者は具体的な内容を示した作品の後話を書いている。この3人の記述はどれも語り手を「私」と位置づけ第1場面の現在の様子に語りを戻している。この3人は入れ子の構造の特徴を踏まえて、「客の話を聞いての私の様子。」を後話として書くことがうかがえる。しかし、回想部分の語り手をどのようにとらえているのかに関してはこの記述からはわからず、単に「僕」としか考えていないことが容易に想定される。

一方、語り手を「僕」の視点から書いた調査対象者のほとんどは僕とエーメールの関係に関する記述に終始する傾向がみられた。ただし、N tは「(現在にもどって)話したからといって償いにはならないことを感じ、一度起きてしまったことはもう戻せないと話したことも後悔する。またはわかってもらえないことへの不満「話した後にさらに後悔の念

がおしよせた。」と具体的な後話を記述している。N tは語りを現在に戻そうとするも、語り手は「僕」のままであり、「私」という全体の語り手への言及はこの記述からは見られなかった。入れ子構造を適切にとらえきれずにこのような記述になった可能性もうかがえる。

今回、作品の後話を考える際に「僕」と「私」の2人の語り手が登場した。作品の後話を考えることで、語りに関する調査対象者の認識を表出する契機となりうることがわかった。N tのように入れ子構造をとらえきれていないことが予想される調査対象者と、Omなどの入れ子構造を理解している調査対象者を交流させ、記述を共有することでN tの語り手に対する認識の差異を掘り下げ、入れ子構造という作品の構造の理解を促すことが可能である。

一方、この記述から「僕」と「私」という2人の語り手の存在を表出することはできたものの、調査対象者が作品の読み方として語りの視点をもって作品を読んでいるとは言いがたい。単に物語の内容から推定して後話を書いているにすぎず、読みの方略として語りの視点をもつことにはこの問いでも到達しておらず、まだ不十分なことがわかる。

5. 考察

本研究では、2つの問いが語りに着目した読みを促す学習デザインにおける問いとして機能しうることについて分析してきた。1つ目の問いは前述してきたように作品の内容理解に読みが終始していた。この問いから語りに着目した多様な見方を示す調査対象者はおらず、語りに着目させるための問いとしては不十分な結果が見られた。一方で問い1により調査対象者の「僕」と「エーミール」という人物に対する捉えや罪への意識など作品の内容に関する読みを引き出し、多様な読みの広がりを生むことはわかった。2つ目の問いでは、作品の続きを考える上で、語りを現在に戻そうとしている調査対象者がほとんどであった。実際に授業をする上でも、学習者が語りを現在に戻し、入れ子構造という語りの構造に気がつくためには有効な問いとして機能しうると考えられる。しかし、実際には語りの構造をとらえきれていない調査対象者もみられる。入れ子構造を理解して記述している調査対象者とそうでない調査対象者が交流することによって語り手の変化や意識に着目させることは可能であろう。この問いの語り手が「僕」と「私」の2人の視点から書かれていることから、「なぜその語り手の視点から続きを書いたのか。」を掘り下げることで全体の語り手「私」への意識を生みだし、語り手に着目した学習デザインを生む契機となることが考えられる。

しかし、今回の調査では回想部分の語り手を「客の話を聞いた私の語り。」と考えている調査対象者は見られず、読み方として語り気づかせるような問いには至らなかった。この問いの組み合わせでは、調査対象者が回想部分を「客の話を聞く私の語り。」と考えることは困難なことがわかる。

松本(2005: 11)では「『わたし』は『僕』の回想物語を聞いていることを考えるとき、少なくとも全体の語り手『わたし』をどう位置づけるかを考えることは個々の読み手にとって自らの読みを相対化する契機となるだろう。」と述べている。今回の調査では「私」と「僕」という2人の語り手の存在を作品の続きを考えるという活動を通して引き出すことはできるものの、全体の語り手「私」をどう位置づけるのかという点までは至らない可能性が高いことが分析の結果から示された。どの調査対象者も読みの方略として語り手

を意識しているわけではなく、単に物語の内容や自己の経験、推測をもとに、感覚的に語り手を選んでいく可能性が高い。さらに、Wkの「その後僕はちょうちょの収集をやめて、家で完全にふさぎ込んだ。しかし、最近またエーミールと話す機会があって、ちょうちょ採取をしようと思った。」のように作品の続きを僕とエーミールの関係と捉えた場合、語りは現在に戻っておらず、過去の話で終息し、読みも道徳的なものに終始している。つまり、作品の後話を考える活動から、入れ子構造という作品の特徴に気づいていない場合、読みが「蝶を指で押しつぶす。」という印象的な場面に引っ張られ、作品の本質や多様な読みに関わらない可能性が高く、やはり「私」という語り手の存在の重要性がうかがえる。

6. 結論

以上のことから、松本（2005）が指摘するように全体の語り手である「私」をどのように位置づけるのかが語りの構造を読む学習デザインの中で重要であることが再確認された。今回の問いの組み合わせでは、作品の内容や心情理解を行い、学習者間の語り手の差異を表出するところまでは可能である。実際の学習デザインの中では、学習者に「なぜその語り手の立場から後話を書いたのか。」を聞き、掘り下げたり、実際に交流を行なったことで読み方として語り手に着目することを意識づけられるであろう。さらに今回の問いに追加して「なぜ全体の語り手が「私」なのか。」を問うことで参加者のスタンスに読みが終始している学習者を見物人的スタンスの読みへ誘うことができる。今後はこの問いを組み合わせることで実際に読みの交流の授業を行い、交流の内容や実際の学習者の記述から学習デザインをさらに検討していく。

文献

- 甲斐睦朗（1996）『文学教材の読み方と実際』 明治図書
- 竹内常一（2001）「罪は許されないのか」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編1年』 教育出版, 218-219
- 桃原千英子（2008）「読みの交流のための前提条件－「少年の日の思い出」の読みを通して－」『臨床教科教育学会誌』 第8巻 第2号, 31-42
- 初谷和之（2017）「『少年の日の思い出』作品論に関する一考察：作品構造と語りを中心に」『武蔵野教育學論集』第2号, 91-92
- 松本修（2005）「『少年の日の思い出』における語りの構造」『Groupe Bricolage 紀要』No.23, 6-12
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』 東洋館出版社
- 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』 第10巻 第1号, 75-82
- 山名順子（2016）「〈文学作品〉としての『少年の日の思い出』利用の研究-中学校における実践研究を通じて-」『人文科教育研究』第43号, 113-125