

学習者の〈主体〉をゆゆづる国語教育実践―村上春樹「鏡」の読解をとおして―

黒澤佑司 (1)

Japanese Language Education Practice that Shakes the Learner's "Subject" :Haruki Murakami Through Reading Comprehension of "The Mirror"

Yuji KUROSAWA

This paper reiterates the educational value inherent in Haruki Murakami's "Mirror," which has accumulated excellent research so far, based on the educational content advocated in the Course of Study that will be implemented from 2022. This is a verification report of the lesson practice while measuring. It was confirmed that this text functioned usefully as an opportunity to shake the learner's "subject" and think about the future.

KEYWORDS : 国語教育・学習者の〈主体〉 (Japanese language education, Learner subject)

はじめに

令和四(二〇二二)年度より、高等学校における学習指導要領には大変大きな変革が予定されていることははや周知のとおりである。国語という教科においてそれは然りで、これまで必修科目として設定されていた「国語総合」(標準単位数4)を発展的に編成するかたちで、「現代の国語」(標準単位数2)と「言語文化」(標準単位数2)に科目を分け、高等学校段階において必要な国語にまつわるスキルを養成していくこととなる。このうちの「言語文化」においては、次のような「目標」が標榜されている。あらためて確認しておきたい。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解

し効果的に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 生涯にわたる社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けることともに、我が国の言語文化に対する理解を深めることができるようにする。
- (2) 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。
- (3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。

前述必修科目である「現代の国語」と「目標」自体は同じであるものの、

(1) 総合工学科 (Dept. of General Engineering)

それをかなえていくための各論では(1)のみを異にする^②。「言語文化」においては、教科書に所収するテキストに古典分野のものも盛り込むことを企図し、共時的な観点に比べ通時的な観点についても意識されていることになっているといえよう。

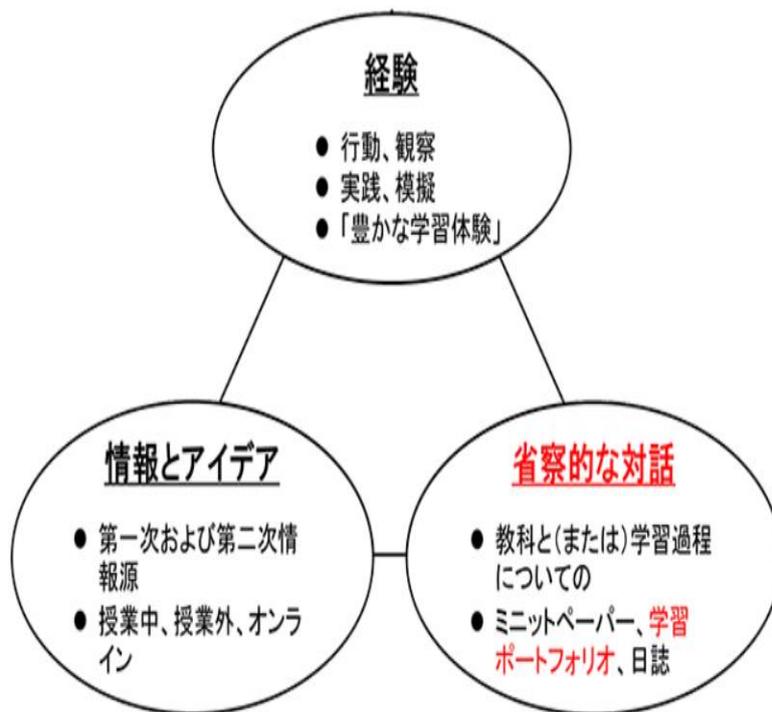
さて、このような変革のなかにおいて、いや、変革のときを迎えているからこそ、これまで同様に国語という教科が養成していくべきスキルは不易であることを忘れてはいけない。このことは多岐にわたるファクターを内包するが、そのひとつとして難波博孝氏は次のように論じている。

では、学習者がよりよく生きるその方向性＝教育の目的はどう設定すればいいでしょうか。このことについて私たちは、目指すべき教育の目的を「人が(自己や他者、世界を)問い続ける存在となるようにすること」と置いてみたいと考えています。この混沌とした社会をよりよく生きるためには、もちろん自分で考え自分で行動しなければなりません。そのためには、自己や他者、世界を問い続けること、言い換えると、自己観や他者観、世界観を更新し続けることが必要だと考えます。文学教材の教育なら、文学教材の授業をとおして、「自己や他者、世界を)問い続ける存在となる」こと^③です。

テキスト本文を読解するモチベーションとして、ただただ教科書に所収されているからという理由をすえ、漫然と内容を概観し読了する、ということでは、その経験を十全に内在化させることはできない。テキストの表現を読み味わいながら、そのうえで自らを揺動させその立ち位置を探り、よりよいありかたを模索することをサポートする役割も、われわれ国語教育にたずさわる者たちは意識をし、その具現化に向けて尽力しなければならないことは明らかである。

- ② 「現代の国語」においての「目標」各論(1)は、「実社会に必要な国語の知識や技能を身に付けるようにする。」となっている。
- ③ 難波博孝「第三項理論に基づいた授業の姿―問い続ける学習者を育てる―」(田中実・須貝千里・難波博孝『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治書院 二〇一八年一〇月)
- ④ 引用は、「土持ゲリー法―進化するアクティブラーニング―」(『主体的学び 4号』東信堂 二〇一六年五月)に依った。

アクティブラーニングの全体図



新学習指導要領もこの点を重視し、多くの学習活動を提案していることがうかがえる。

では、この難波氏の提唱する観点をふまえた実践をおこなっていくときに、どのようなことを意識していけばよいのか。このことについて考える際に参照したいのは、Fink, L. Dee氏による次の図解である^④。

好むと好まざるとにかかわらず、学校現場において教科書というメディアに接する者たちは、それをめぐる学習活動のなかでテキスト本文を「経験」する。引用の図解にもあるように、それを「豊かな学習体験」とするために、そこにかかわる良質な「情報とアイディア」に触れつつ自らの「省察的な対話」をも意識し活動していくことが求められるのではないか。そして、これを都度確認する手立てとして「学習ポートフォリオ」が有効に機能していくのではないか。学習者の〈主体〉にコミットする活動を提案するとき、この図解にあるような要素が連動するダイナミズムを忘れてはいけないだろう。

このようなスタンスを前提にすえ、以下に論じていくのは村上春樹「鏡」の読解をとおした教育実践である。この「鏡」については、これまで多くの教科書に所収され、また文学研究分野のみならず、国語教育学分野からも多くの研究(実践)成果が提出されてきた^⑤。本論はこのテキストが持つと考える、教育現場における生徒の〈主体〉のゆさぶりの契機への接続可能性に肉薄し、来たる新学習指導要領下でのあつかいをも視野に入れながら論じるものである。次章以降では、テキストに内在する教育的価値やこれをあつかうにあたっての

留意点について概観し、そののちの章において、論者がこころみ実践をとおした考察をおこなっていくこととしたい^⑥。

テキストに内在する教育的価値

さつきからずっとみんなの体験談を聞いてるとね、そういったタイプの話にはいくつかのパターンがあるんじゃないかって気がするんだよ。

このような語り出しによりテキストははじまり、設定は「主人」である「僕」が経験した「一度だけ、たつたの一度だけ、心の底から怖いと思ったこと」について話がなされていく。「実に散文的な人生」を送ってきたなかで、「幽霊」や「超能力」とはちがう「怖い」経験がこれから語られていくことに對し、その場に集うオーディエンスからは「拍手」が自然と生まれ期待感が高まっていることがうかがえる。この前置きの部分において、怖い体験談は一〇年以上前に経験したことであることが示され、それを語るのには体験後はじめてのことで

⑤ これから考究を深めていく本テキストは、文学研究分野のみならず、高等学校国語教科書に所収されていることから明確なように、授業実践報告をもとにした研究も多く存在する。近年のものでいえば、たとえば木村功「教科書教材を読みなおす」(『M・村上春樹「鏡」論』岡山大学国語研究 第三十一巻)岡山大学教育学部 国語研究会、二〇一八年三月)では、精神医学分野などの成果を援用するかたちでテキストに表出する現象を分析しつつ、国語教育分野との接続を試みている。また、前掲『21世紀に生きる読者を育てる第二項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治書院、二〇一八年一〇月)において本テキストが取りあげられ、「作品研究」「教材研究」「授業構想」の大きな三つのフレームのもと、これまでの研究史や教育実践史等がまとめられている。その成果をふまえて、『日本文学』誌上には岡田真範氏の実践が紹介されている(村上春樹「鏡」の授業の実践報告―『第二項理論が拓く文学研究／文学教育』を参考に―『日本文学』日本文学協会、二〇二〇年四月)。

⑥ 「鏡」本文の引用は、論じる地平として国語教育現場を意識したものであることをふまえて、『精選 国語総合』(平成二十八年三月検定済 教科書番号 国総333 東京書籍 平成三十年二月)からとし、用いられているルビは省略した。ちなみに、この学習教材をあつかう際の前提として示されている「単元設定 教材選定の理由」として、東京書籍『精選 国語総合 小説・詩歌 現代文編』には、次のように記されている。

「僕」の見た「僕以外の僕」とはなんだったのか。答えは主題と密接に関係する。「僕」の体験時の年齢と比較的近い生徒にとつても、自己とは何かをめぐらる問題は、興味深いにちがいない。読解は、小説を単なるおもしろい話で終わらせず、自己探求に関わる物語として受け止めることが必要である。

また、これまでに本テキストは、今回引用本文として用いた東京書籍版教科書のみならず、多くの教科書に所収されている。このことについては、『村上春樹と一九八〇年代』(宇佐美毅・千田洋幸編 おうふう、二〇〇八年一月)所収の「研究史編 短編小説」や、『教室の中の村上春樹』(馬場重行・佐野正俊編 ひつじ書房、二〇一一年八月)内の「村上春樹作品の教科書掲載教材リスト」、さらには原善「教科書の中の村上春樹―あるいは村上春樹の教材価値を論ずるための序説」、『暁星論叢』第六十六号 新潟中央短期大学、二〇一六年七月)などに詳細がまとめられている。

あることが語られる。このことから見て取れるのは、テキストの表現にあるように「口に出しちゃうと同じようなことがまた起こるんじゃないかって気がしているという、いまだにその経験にとらわれているという意識のありよう、さらには「主人である僕が最後に何も話さずに場を閉じるというわけにもいかない。」というところで、集う仲間たちへの配慮がうかがえるということもあるだろう。ただし、より深層の意識機能として、このように「語る」ことができるようになった状態について留意しておく必要があるのではないか。このことに思いついたとき、たとえば石原千秋氏は、『国語教科書の中の「日本」』のなかで次のように指摘をしていることに着目しておきたい。石原氏は、国語教科書に所収されるテキストを詳細に論じながら、「悲しい」という感情を例にして次のように述べる。

体験は一人だけの固有のものである。あの時悲しかった体験は、自分一人だけの「悲しみ」である。だから、その悲しみは誰にもわかってもらえないと思うし、わかってもらいたいとも思わない。それぐらい「悲しい」ことが人生にはある。それを「あの時は悲しかった」と言葉にすることは、「あの時悲しかった」ということばで相手が理解してくれると思うからだ。

語ることができる状態——それは、ある程度自分のなかでその語るべき内容が整理され、外部化することができる状態である。「語る」ことができるようになった状態を前提とし、自宅に集う（集ってくれた）仲間への信頼感を十全に持っているからこそ、このように一〇数年の歳月を経て言葉が紡がれていくこととなる。教室にてテキストをあつかう場合には、この点に触れることにも留意したい。人間とことばの関係性について、自らの体験談等もほりおこしながら考えさせる契機を誘引する箇所であると言える。

⑦ 石原千秋『国語教育の中の「日本」』(ちくま新書 二〇〇九年九月)

⑧ この箇所についても多くの論者が提出されている。鎌田均氏は、「あの夜鏡に現れた「僕以外の僕」とは今ある「僕」を否定する「僕」であり、鏡の前に在る「僕」こそ実体なき「幽霊」であったのだ。」とする(小説として読む)ということ―村上春樹『鏡』の場合』『月刊国語教育』東京法令出版 二〇〇五年一月)。また、木村功氏は前掲論文(「教科書教材を読みなおす」(三・村上春樹「鏡」論)『岡山大学国語研究 第二十二巻』岡山大学教育学部 国語研究会 二〇一八年三月)において、「主体としての自我意識」が「対象化(客体)」されたものだ、という論考を提出している。

そしてこののち、「僕」の「怖い」「体験談」の語りに入っていく。ここで注目しておきたいのは、「僕以外の僕」という虚像を見るにいたるそのプロセス、ならびに「僕以外の僕」の内実であろう^⑧。まずは、「僕」の感覚的認知のありようから見えていく。

それは十月初めの風の強い夜だった。寒くはなかった。どちらかというともむし暑いくらいの気候だった。(中略)ずうつと風が音を立てていた。ちょうどプールの仕切り戸が壊れていてね、これが風にあおられてはたんばたんとうるさかった。なおそうかとも思ったんだけど、暗くてなおしようもなかった。それで一晩中ばたんばたんさ。

十月上旬としては違和感を持つ気候や、いつもの様子とはちがう校内設備もはやすでに、「僕」にもたらされる異変の予兆がここに伏線として示されているということもできる。そして、このようにわゆる伏線がはられながらも、九時の巡回時に何事もなくそれを終えたとレポートすることが、三時の巡回時に自らにせまる異変へと大きく落差をつけながら接続するという作用をもたらすということができるだろう。さて、ここで注意しておきたいのは、外部的な異変としてはあったものの、幻聴とおぼしきことは、三時の巡回時までには現象していないということである。すなわち、不快さをもたらすものは、あくまでも「気候」や校内設備の異常であって、自らの何かしらのミスやメンタリティではないということである。不快さを感じながらも、この九時の巡回時、そしてそののちの仮眠時においては、この「僕」は「変わったこと」は何もない。「という平常心のもと「ぐっすり眠る」。

このような情報が、語る「僕」によって提示されつつ、三時の巡回時での「怖

い」体験エピソードの披露に接続していくこととなる。

三時に時計のベルが鳴った時、僕はなんだかすごく変な気がした。うまく説明できないんだけど、実に変な気分なんだよ。具体的に言うとな、起きたくないわけさ。体が起きようとする僕の意志を押しとどめてるような感じさ。(中略) あいかわらずばたんばたんという仕切り戸の音がつづいてた。でもね、その音が何かしらさつきとは違うような気がするんだよ。気のせいと言われればそれまでだけど、うまく体に馴染まない。

嫌な夜だったよ。風はますます強くなって、空気はますます湿っぽくなっていた。肌がちくちくして、気持ちがあまく集中できないんだ。(中略) 戸はひどく混乱した人間が首を振ったり肯いたりするみたいな感じでした。たんばたん開いたり閉じたりしていた。すごく不規則なんだ。うん、うん、いや、うん、いや、いや、いや……っていった感じの音なんだよ。なんか変なたとえだけど、その時は本当にそう感じたんだよ。

(前略) その夜は台風が近いから、もちろん月なんて出てない。ほんのたま雲が切れても、すぐにまた真っ暗になってしまふ。

その夜はいつもより急ぎ足で廊下を歩いた。バスケットボール・シューズのゴム底がリノリウムの上でシャキッ、シャキッって音を立てた。緑のリノリウムの廊下さ。苔がはえたみたいなくすんだ緑色だった。今でもよく覚えてるよ。

この表現群の客観的バックグラウンドを確認すると、この経験をしたのは一九七〇年代の前半ほど、十月上旬、台風接近の近い明け方のこと。「僕」が夜警をする学校は新潟。この情報をたよりに、当時の日の出時間や月の満ち欠けを

仮に想定し調査してみると、日の出は午前五時半過ぎから六時ほど、満月にいたる段階であったことが分かる⁹⁾。むろん、午前三時ほどはまだ外は真っ暗であり、かつ視覚を補完するのは懐中電灯のみであったこと、さらには「空気がますます湿っぽく」、「肌がちくちく」、「台風接近の湿度上昇からか」、「シャキッ、シャキッ」という廊下を歩く際の音にフォーカスすることなど、嗅覚や触覚、聴覚に訴えかける不快感にもつながる意識を抱く。これらが作用しつつ、「僕」は「鏡」に映る「僕の姿」を発見するにいたる。

そこには僕がいた。つまり——鏡さ。(中略)僕はほつとすると同時にばかばかしくなった。なんだ、くだらない、と思った。それで鏡の前に立つたまま懐中電灯を下に置き、ポケットから煙草を出して火をつけた。そして鏡に映った僕の姿を眺めながら一服した。窓からほんの少しだけ街灯の光が入ってきて、その光は鏡の中にも及んでいた。背中の方からはばたんばたんというプールの仕切り戸の音が聞こえた。

煙草を三回くらいふかしたあとで、急に奇妙なことに気づいた。つまり、鏡の中の像は僕じゃないんだ。

僕はそこにしばらくのあいだ呆然として立ちすくんでいた。煙草が指のあいだから床に落ちた。鏡の中の煙草も床に落ちた。我々は同じようにお互いの姿を眺めていた。僕の体は金しぼりになったみたいに動かなかった。

煙草も満足に吸えていないことから分かるように、この「三時」時点においては、味覚もふくめいわゆる五感のすべてに異常が生じている状態となっている。九時の巡回時に感じた、外からもたらされる情報とは対比的なかたちで、現象する(すなわち自らが見いだす)異常が饒舌に語られることとなっているのである。

⁹⁾ インターネット掲載情報「新潟県の1970年10月の日の出・月の出カレンダー」(<https://ninode.pics/calendars/15/1970/10#p>)を参照した(引用者最終閲覧は二〇二二年一月二一日)。

そのような状態で見いだした、「僕以外の僕」。このことについて触れている次の表現を見てみよう。

いや、外見はすっかり僕なんだよ。それは間違いないんだ。でも、それは絶対に僕じゃないんだ。僕にはそれが本能的にわかったんだ。いや、違うな、正確に言えばそれはもちろん僕なんだ。でもそれは僕以外の僕なんだ。それは僕がそうあるべきではない形での僕なんだ。

この箇所については、所収教科書においても脚問を設け、生徒に考えさせる局面として重視をしている。たとえば、東京書籍『精選国語総合』における「学習の手引き」においては、「それは僕がそうあるべきではない形での僕」とは、どのようなことを表しているか。」という問い立てがなされている⁽¹⁰⁾。これに対し、当該教科書の『指導書』では、次のような解答例と解説が示される⁽¹¹⁾。

(解答例)

「鏡の中の像」は、日頃の「僕」は意識もしていないが、「僕」の内面にずっと抑圧されていた(潜んでいた)「僕」自身だということ。

(解説)

小説全体の解釈に関わる箇所。したがって、この解釈は当然ある程度幅を持つ。ただしその前提として、「僕がそうあるべきではない形での僕」が「僕以外の僕」と、パラフレーズされていることはおさえない。「僕」が見たものは「幽霊」などではないのである。

多くの解釈を誘引する箇所であり、許容されるなかでの読み手の多様な考えを引き寄せるものとなっている。ただ、多くの解釈を許容することを考えるあ

まり、この『指導書』においても玉虫色の解答例になってしまっていることは否めない。ここで鏡に映った「僕以外の僕」について、さらにせまることは不可能であるのか。

このとき、押さえておくべきなのは、「そうあるべきではない」の「そう」という指示語の内容であるのではないかと考える。ここに流入させることができる内容は果たして何であろうかを押さえることが、さらなる深い読解につながる。では、それは——?。このように考えたとき、この経験をするままでにどのようなことが「僕」によって語られているのかを確認することの肝要さに気がつく。これに関して、テキストには次のような表現が見られる。

僕が高校を出たのは六〇年代末の例の一連の紛争の頃でね、なにかといえは体制打破という時代だった。僕もまあそんな波に呑みこまれた一人で、大学に進むことを拒否して、何年間か肉体労働をしながら日本中をさまよってたんだ。そういうのが正しい生き方だと思ってた。

この「怖い」体験談が語られるにあたって「僕」から提示された情報とはすなわち、大学には行かず放浪生活を送ってきたこと、そしてその意図として、反体制の気運に「呑みこまれ」てきたことである。むろん「大学に進むことを拒否して」ということから、そこに自らの主体的な判断が機能している局面も存在するにはせよ、その根本の部分で「僕」は主体的に自らの生き方を考案しそれを具現化させることをしない。不可抗力への諦観も持ちつつ、時代のトレンドに流されるように生きる——このことにより、多くの経験を積むことができる側面もある一方、少なくともこの「怖い」「経験」をした時点での「僕」の意識の深層には、このように潮流に流されるような生き方をする「僕」を、批判のまなざしによってとらえるもうひとつの(鏡のなかにいる・ある)「主体」が存在しているということにもなる。これはすなわち、『指導書』にもあるよう

(10) 前掲『精選 国語総合』(東京書籍「学習の手引き」として掲載。また、たとえば『新編 国語総合』(平成二十八年三月検定済 教科書番号国総347 大修館書店 平成二十九年四月)の「学習のポイント」には、「僕以外の僕」とはどのようなものか、考えてみよう。」とある。

(11) ここで紹介している「解答例」「解説」については、前掲東京書籍『精選 国語総合 小説・詩歌 現代文編』を引用した。

に、「ずっと抑圧されていた(潜んでいた)」意識の内実であり、このときに存在したという「鏡」によりそのありようが顕在化し、生身の身体を持つ自らと対峙した、ということになるのである。

指示語の内容にあてはまる情報について丹念にテキストの表現を追っていくこと。至極凡庸であるように思えるこの活動によって、「鏡」に映った「僕以外の僕」を自らが生み出したそのプロセス、ならびに「僕以外の僕」のより具体的な内実にせまることができると考える。

*

このように、「僕」と「僕以外の僕」というふたつの〈主体〉が見えてきたわけであるが、この〈主体〉を語る、いわゆる現在の「僕」への着目も欠かせない。ポイントとしてとらえたいのは、語る「僕」の浮遊性である。そもそも、「この場」にどう仲間たちは知っているのかもしれないが「僕」の年齢、「怖い」体験をしたというところについては、前述のとおり概略こそ示されてはいるものの、読者にはその詳細が提示されない。また、「僕」は「昨日の夜まではそんなところに鏡なんてなかったのに、いつの間にか新しくとりつけられていたんだな。」という一方で、「こういう話の結末ってわかると思うんだけど、もちろん鏡なんてはじめからなかったよ。」と語る。聞き手を翻弄するような語りがめまぐるしく展開されていることから分かるように、聞き手は語られる内容の真偽がクリアに判定できない状況に置かれ、ただただ「怖い」体験が語られる場であるというバイアスが強くかかった状態で話を聞くことになっている。渥美孝子氏も指摘しているが¹¹²、語られている内容を時間軸で整理した際に、この「怖い」体験をしたのちも、「僕」は夜警の仕事を辞めずに続けていることになるし、語る現在「鏡」が家には鏡はないと¹¹³言うが、それも本当初

うか不明瞭なことがらとしてとらえる思考がどうしても残ってしまう。このような語りから見えてくるのは、語る「僕」をとらえようにも、その明快な像をとらえることがかなわないということである。テキスト中の表現にも、「うまく言えないね。この感じを他人に言葉で説明するのはすごく難しいよ。」という言葉もあり、明確にその経験を言語で意味づけることができてはいない。「怖い」体験をしたときから歳月を経ていることもあり、この体験を語る際に内容が再構成され、あいまいさが増していることは否めない¹¹³。さらには、テキスト最終部の次の表現についても、いま論じたことを補完するものとしてあげることができはしまいか。

ところで君たちはこの家に鏡が一枚もないことに気づいたかな。鏡を見ないで髭が剃れるようになるにはけっこう時間がかかるんだぜ、本当の話

「本当」ということには「強調」の意味も含有しているゆえ、この文脈上はこの意味合いが強いことは明確である。しかし、その意味のみならず、「虚構・嘘」との対比で用いられる場合もあることに注意すると、これまでに語られてきた「鏡」にまつわる話は「虚構・嘘」という可能性を排除しない。

このような考察のなかから見えてくるのは、前述のようにここにつどう仲間たちへの信頼を厚くしながらも、「僕」が語りながら騙ってしまうような、換言すれば自らのあいまいさが色濃く表出するありようなのではないだろうか。この点においても、読み手であるわれわれ自身の〈主体〉のたゆたいに意識を向けることに接続するのではないかと考えるのである。この「鏡」というテキストトから見えてくるもの、それは、たゆたう〈主体〉が揺れ動くその様相なのではないだろうか。このことについては、われわれ読者がそれに気づくプリミテ

¹¹² 渥美孝子「村上春樹『鏡』——反転する語り・反転する自己——」(前掲馬場里行・佐野正俊編『教室』の中の村上春樹)ひつじ書房 二〇一一年八月)によれば、「鏡が無かったのだから、鏡が呼びおこした恐怖ではない／＼しかし、「僕」は鏡を恐れて家に鏡を一枚も置いていない。——「僕」が自分の言葉を裏切る信用できない語り手であることこの例を、もう一つあげてみよう。」とし、「僕」が語る情報を丹念に整理しその論拠としている。

¹¹³ 体験した「自己」と語る「自己」との間には相関が見られつつも同一ではないということについては、これまでに多くの論考が明らかにしてきたところであるのは言うまでもない。たとえば野家啓一氏はその著書『物語の哲学』(岩波現代新書 二〇〇五年一月)のなかで、「想起は自ずからなる経験の遠近法(パースペクティヴ)によって制御されているのであり、そこには選択は言うまでもなく強調や削除や変形といった要因が働いている。想起はこのような「解釈学的再構成」の操作によって成立しているのである。」と論じる。

イヴな仕掛けとしての、文字言語で内容を受容するというシステムも大いに機能している。前述のように、「僕」の「怖い」体験談を聞くオーディエンスは、その場の雰囲気というバイアスのもと、「僕」の語り（もしくは騙り）について、それをそのままに受容していることがうかがえる。語りのなかで疑念が表明されたり、表情などの描写が出てこなかったりという、いわゆる一人語りの構造となっていることからそのように推察できるのであるが、一方でわれわれ読者は、文字情報というかたちで何度もこの「僕」の語りを読みかえし、分析をしていくことが可能である。そのなかで、語る本人すら気がついていない（のかもしれないし、もしかしたら自覚的なのかもしれないが）意識やふるまいをも感受することができる。この、メタレベルの地平からテキストをまなざすなかで見えてくるものがあるということも、あらためて学習者と共有することができるとはならないだろうか。

ただし、このテキストの内実をふまえ、「このとらえがたい「僕」のようではなく、他者に依存しない強固な〈主体〉を構築すべきである。」などのような教訓レベルに直結させることは性急であろう。自らが依拠する枠組みをベースとしながら、すなわち多くの関係性を保持しながら歩みを進めるということとは、人間にとって不可欠なことでもある。自分ひとりですべての物事をこなし、生を維持することは到底できないことについて、この学習材をもとにあらため

て気づき、思いをいたすということこそ肝要なのではないだろうか。自らが依拠する枠組みの内実を自認し、そのものとの関係性を維持したうえで、こののちいかに〈主体〉を構築し機能させていけばよいかを考案していくきっかけとなる学習材として、論冒頭で引用した Fink, I. Dee 氏のいう、「鏡」テキスト読解という「経験」をもとに前途を構想していくことが有益な学習活動なのではないかと考えるのである。

授業プランとレビュー

前章の内容を十全に活かすかたちで、本校¹⁴二年生に向けてこの「鏡」テキストをベースにすえた授業実践をおこなった¹⁵。週に一コマ、そしてその時間は九〇分という、大学と同様の授業フレームのなかでの実践であり、高等学校とは異なる運用面も多く存在するが、高等学校検定教科書に所収されているテキストをあつかう実践ではあるものの、この高等専門学校という場においてこそこの読解活動が有益に機能する局面も存在することが分かった。紙幅の関係で指導案や学生の授業中における詳細なレビュー等詳細にまで言及がかなわないことはお許しいただきたいが、実践した内容を以下に紹介したい¹⁶。

¹⁴ 本校名取キャンパスにおける教育実践である。本校は「高度に複合化した産業界で技術開発の中核を担う実践的・創造的な能力を有し、次世代のものづくり技術者として国際的に通用する、人間性豊かな人材の養成を通じて、科学技術と人間社会の調和的發展に寄与する。」という設立理念のもと、「1. 主体性と協調性をもつ人間性豊かな人材の養成／

2. 広い視野をもつ実践的で創造的な技術者の養成／3. 地域や国際社会に貢献できる技術者の養成」を教育目標とし、教育ならびに研究活動を展開している。なお、高等専門学校は高等教育機関であるため、われわれ教員は彼ら彼女らを「生徒」ではなく「学生」とよぶ。

¹⁵ この授業は、二年生全四クラス（二クラスあたり人数約四〇名、ロボティクスコース（以下「RT」と略す）／マテリアル環境コース（以下「SE」）／機械・エネルギーコース（以下「ME」）／建築デザインコース（以下「AD」）での教育実践である。

¹⁶ 高等専門学校での実践としつとも、フレームにおいては令和四（二〇二二）年度施行の高等学校学習指導要領を取りいれている。これに合わせて発刊された『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』（文部科学省 平成三十二年一月）の冒頭部分には、各教科科目を横断するかたちでの「総説」として「改定の基本方針」が示されている。そのなかの「3」 「主体的・対話的で深い学び」の表現に向けた授業改善の推進」部には次のような文言があり、今回の授業デザインの大枠のコンセプトとして参考にした。

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積も生かしながら、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要である。

（中略）その際、以下の点に留意して取り組むことが重要である。（中略）

③ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるのではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話

本テキストをあつかう授業のロードマップについては次の(一)～(四)までのとおりとした⁽¹⁾。

- (一) 新出語句のピックアップ・語句調べ・初読感想のアウトプット
- (二) 語る〈場〉の把握
- (三) 各意味場面の読解
- (四) 発展的内容の考察

これらの項目について、週に一コマ九〇分の授業を四週にわたって用いた実践となった。

- (二) 新出語句のピックアップ・語句調べ・初読感想のアウトプット

初読時に必ずおこなう活動である。語句については、自らが不明なものを書きエックすることはもちろんのこと、定期試験対策等の便をはかるかたちで作成したプリントなども援用し、調べた辞書の意味を書き込む活動などとおし、語句面からテキスト内容にせまらせた。

また、初読感想のアウトプットについては、与えられた語句プリントを埋めていく活動に比して苦戦している学生が多かった。なかでも印象的だったのが、書き上げた用紙を提出する際、「先生、感想はあんな感じで大丈夫ですか？」と確認を求める学生が複数いたことである(このうちのひとりの学生レポートについては、のちに紹介する①―1を参照いただきたい)。今回のような成果物の提出にあたっては、よくも悪くも、なにかフレームのある、こう書けば評価されるというようなファクターを盛り込むべきだという考えが強固に構築されていることに思いいたるやりとりであった。

する場面をどこに設定するか、生徒が考える場面と教師が教える場面とをどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

(1) 特に「各意味場面の読解」については多様なあつかいが想定される。たとえば、前掲岡田真範氏の実践(村上春樹「鏡」の授業の実践報告)『第三項理論が拓く文学研究/文学教育』を参考にし、『日本文学』日本文学協会云々(二〇二〇年四月)においては、生徒から提出された「ナゾとき」を主な活動とし、順序だてた読みではないかたちで生徒の知的好奇心を刺激するレポートたる内容となっていた。本稿における論者は、「僕」が徐々に情報を聴衆に提示していく、その提示の順序性にも着目させるべく、場面の相互横断的な活動を随所で取り入れつつも、基本的には意味場面の順に読解を進める方途を取った。

このアウトプット活動はプリントに書き込む形式とし、「初読時」と(授業での)「読了時」を併記するかたちの、いわゆるポートフォリオを視覚的に意識できるように作成したものをを用いた。ICT技術を援用したレポート提出も考案したが、実際に文字を自らがしたためる機会を担保するねらいから、今回は自筆にこだわることにした。

ここにあげられた感想について紹介をしておく。

①―1 最後の「ところで君たちは」のところで、学校・夜・一人という限定された状況での自分の姿に恐怖を感じたのではなく、自分に恐怖心を持ち克服できないでいることが、現在鏡を置いていないことから分かった。主人公の恐怖の強さとともに、頑固さ、逆に気持ちの弱さのようなものを感じた。(RT)

②―1 筆者の怖い体験談を、読者に語りかけるように書いてあり印象的だった。文中の「真つ暗な海に浮かんだ固い氷山のような憎しみ」などの例えから筆者の表現力の豊かさを感じた。鏡を見て僕がそうあるべきではない形の僕に恐怖を感じたことから、本当の自分と向き合うことの大変さを感じた。(SE)

③―1 最後の「鏡なんてはじめてからなかった」という表現がどういう意味かわからなかった。終盤はあまり理解できなかった。自分自身が自分を支配しようとするのは怖いことだと思った。鏡を見ず、髭を剃れるようになるように、自分自身を知るのには大変だと考えた。(ME)

④—1 初めて「鏡」を読んで、文章すべてが「僕」の話した体験談そのものになっていたのがおもしろかった。そして、「僕」がその時に感じたことを細かく説明していたり、戸の閉鎖の音の表現が気味悪さを表していたりなど、一つ一つの動作を自分が体験したような気分になった。

(A D)

②—1のように、「本当の自分」とはどのような存在なのかについて自らが考えていくことを、テキスト読解と並行して進めていくことを標榜した感想が半分ほどあった。また、④—1のように、語りのありように着目した感想も全体の三割ほど寄せられた。さらには、③—1のように、いわゆる「感情読み」を読解のスタート地点とするものも複数存在した。ただ単に「分からない」「怖い」「気持ちが悪い」などのレビューから、テキストの表現を丹念に追いつついに「視点人物・ひいては読者である学生自体の〈主体〉のたゆみに思いをいたすことができるのか。このことを授業者も常に念頭に置きながら読解活動を進めることとした。

(二) 語る〈場〉の把握

今を生きる学生にとって、「僕」が「怖い」「体験」をした際の、学園紛争などの時代背景などは馴染みのないものであると考え、インターネットメディアなどを用いてその情報を収集し発表させるなかでそれを把握した。そのうえで、読者である学生に開かれている「僕」についての情報のあいまいさに留意するようにさせた。たとえば、「もう三十何年生きている」という「僕」は、いま何歳(ほど)なのか。「僕」が高校を出たのは六〇年代の例の一連の紛争の頃」とあるが、この「頃」とは具体的にいつ(ぐらい)のことなのか、などである。この活動をとおして、語る枠組みを把握する際に着目する情報につねにあいまいさがつきまとうことを意識させ、そのあいまいさが結果としてテキストの内容

をどのように補完していくことになるのかを念頭に置いたうえでの読解となるように導いた。この意識を持ちながら「僕」の語りに着目することで、ただ単なる怪談の披露話という側面を超越するかたちのより深い読解に接続できると考えたからである。確定できる要素とできない要素の存在——確定「できない」要素から、「僕」が語る内容についてより丹念に考察していこうというモチベーションが生まれたようである。

(三) 体験時場面の読解

当時の体験について、「僕」が語る順にしたがって確認を進めた。前章でも論じたとおり、巡回にあたる九時／三時における外部からもたらされる(ある程度)客観的な情報／五感をつうじて内部からにじみ出てくる違和感、などに着目しながら、「僕」のおかれる状況を確認しつつ把握していった。途上において、教科書で設定されている脚問を用いて記述解答の作成プロセスについて、グループ単位での考案・発表・質疑応答などを取り入れながら活動した。鏡を見つけた際の驚愕、鏡たと理解した際の安堵感、そこに存在する「僕以外の僕」の襲来の予感と逃亡、などのシーンにおける心情や行動を丹念におさえ、このエピソードを語り終える「僕」をメタレベルからも含めてともに考察をした。語る内容が文字言語化されていることにより、何度も表現を読み味わい、そこに設定されている状況に深く入っていくことができる。この話に含有される多くの要素に思いをめぐらすことができるものとなっている構造に目を向けたとき、ただただ「僕」の「怖い体験談」にリアルタイムで耳を傾けるといふ設定にとられすぎないことによる読解ができていであろうことが、グループ内の発表の様子を観察して確認できた。また、このテキストが上梓されたはじめてのかたち、すなわち『トレフル』¹⁸という雑誌についても触れ、初出・単行本発行の際にはなく、文庫版発行時に付け加えられたフレーズである「そしていつもこう思っただ。人間にとって、自分自身以上に怖いものがこの世にあるだろうか。君たちはそう思わないか？」の有無の効果効能について

¹⁸ 「鏡」は雑誌『トレフル』一九八三年二月号に掲載された。この『トレフル』は、百貨店伊勢丹が発行する会員向け広報誌。一般には流通していない。

も意見を募り、バズワークやクラスでのシェアをおこなうことで、現前するテキストにおいて強調されているポイントについても把握することとした。

(四) 発展的内容の考察

本テキストをふまえたこの活動には、多くのバリエーションが想定されるであろう。今回は新学習指導要領の内容を鑑みつつ、これまでの学生の足跡を顧みながらこの活動にあたることができるよう、経験のほりおこしをうながすべく多様な「問い」に答えていく活動をメインにすえた。具体的な問いの内容については以下のとおりである。

【「僕」の語る内容をふまえた問い (全員必答)】

- (1) 「僕」はどのような気持ちで放浪生活を送っていたのか？
- (2) 「僕以外の僕」は、何を憎んでいたのか？
- (3) 自分自身がどうあったとしたら、鏡に映る「僕以外の僕」は憎しみを抱くことがなかったのか。憎しみが生まれなかったのか。
- (4) 幻聴・幻覚にさいなまれたのはなぜだと考えるか？

【語る〈場〉・他者との関係性をふまえた問い (少なくとも一つを選択し回答)】

- (5) — 1 他者が自分を受けとめてくれると思いながら経験したことは？
- (5) — 2 他者に甘えていることは？
- (5) — 3 「他者」に規定されながら生きている自己のありようについて思うことは？

【自分自身のとらえがたさについての問い (少なくとも一つを選択して回答)】

- (6) — 1 自分自身が怖いと思った経験は？
- (6) — 2 自分自身が制御不能と思った経験は？
- (6) — 3 自己のアイデンティティがゆさぶられた経験は？
- (6) — 4 他者よりも自分自身の怖さを感じたことは？
- (6) — 5 自分のネガティヴさとはどういう側面？

- (6) — 6 他者を、故意なく知らず知らずのうちに裏切ってしまったことは？なぜそれが分かった？

- (6) — 7 自分自身が見えていないことで成功した／失敗した経験について、紹介できるものがあれば。

【テキストを経たいま考えるべき問い (全員必答)】

- (7) これまでの自分を見つめ、かつ今後の自分をどう構想していきたいか。
- (7) 他者とのつながりを維持しながら、どう自分のやりたいことをかなえていきたいか。

任意の選択的設問を準備したこともあったか、これらの問いに意欲的に取り組む姿が印象的であった。前述のとおり、これらについてもバズセッションやグループ内での意見シェア、それを受けてフロア全体での意見交換を実施した。回答の記述の際には、本テキストに関わる場合は根拠を明確にしながらとすること、また発表の際にはクラスのプロアに共有できるような声量や明快な表現を考案することなどをあらかじめ留意しておいた。このなかでは、たとえば前述の問い (4) について、次のような意見が表明されていた。

- (4) プラシーボ効果やドップルゲンガーのようなものか？「僕」が幻覚を見たのは、自分を憎んでいるからだと思う。放浪している自分に鏡の中の自分が「僕」の生き方を憎んでいて、今のままじゃだめだということを教えてくれたのかなと思う。(AD)

医学的見地からの考察を試みたのはこの学生のみならず複数おり、そこから自分自身の意思ではコントロールできない自分や、体験当時の自分自身と鏡に前景化してきた「僕以外の僕」の内実にせまろうとしていた。これら、医学的

見地からの意見については河野哲也氏の論考⁽¹⁹⁾を紹介した。また、心身とも自己は直接見ることがかなわない、という観点にアクセントを置いたとき、その動態をさぐる契機として鷺田清一氏の文章⁽²⁰⁾を紹介し、さらに「自己」や「他者」について考えさせた。

さて、このような活動、すなわち本テキストをきっかけとしたなかで学生自らの現今に肉薄させる活動とおし、初読地点から学生の意識はどのように変化／不易であったか。先にあげた学生たちが書きあげた最終レポートの一部を紹介したい。

①—2 最後の一文「本当」のところから色々な事を読み取ることができ、文章を深く読み込むことがおもしろいと感じた。また五感の異常、午前三時という言葉でここまで深く読み込める文章を作れる小説家のすごさを感じた。(RT)

②—2 わざと怖くなるように入れていくつかのワードに気がつくこと、イメージが大きく変わった。最後の「家に鏡がない」というのも、怖がらせるためのうそかもしれない。初読時には特に違和感なく読んでいたが、これらが分かったうえで読むと違和感が際立っておもしろく読めた。(SE)

③—2 人間の「内面」にあるものについての話で、それは「僕」の当時の気持ちや時代背景によって起こった出来事だったというところが興

味深く思った。授業でみんなと詳しく読むと一文一文からいろいろと考察できるが多かったので、読むのが楽しくなった。(ME)

④—2 単なる小説の読解で終わるのではなく、自分自身を見つめなおす機会ともなった。高専に入り、それなりのよい就職をするという、ある意味ではエスカレーターに乗ったかのような生き方を知らず知らずのうちに忘れてしまっていた。その気持ちに大きな変化はないものの、それにプラスして、自分が何をしたいのかをあらためて考えながらこれから過(こ)していきたいと感じた。(AD)

「はじめに」でも標榜したように、小説の読解を契機とし、学生の〈主体〉にせまるという目標をかなえるための活動を展開するなかで、標榜した目標に到達することができていた学生が多かったのは幸이었다。このように、本テキストは〈主体〉というものに深くせまる学習材としての魅力と可能性を持ち合わせていると考えることができる。実感させられた教育実践であった⁽²¹⁾。

おわりに

本稿はもとより、高等学校学習指導要領の変革に刺激を受けて起草されたものであるが、一方で日本文学協会発行『日本文学』二〇二二年一月号の特集テーマ「国語・文学教育における〈主体〉の位相」に触発されたものでもある。

⁽¹⁹⁾ 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない 対話と思考の哲学』(岩波書店 二〇一九年一〇月)。このなかで本実践では、第4章「私の中で誰が話し、誰が思うのか——哲学対話とオープンダイアログ」を取りあげた。

⁽²⁰⁾ 鷺田清一『じぶん……この不思議な存在』(講談社現代新書 一九九六年七月)。このなかで本実践では、第1章「爆弾のような問い」を中心に取りあつかった。

⁽²¹⁾ 教育実践にあたり、避けておろすことができない問題系として「評価」がある。むろん、定期試験にてこれをはかることはしているものの、より広い私たち、すなわちこの実践によりどのような力が養成できたかというのを確認していくためには、多くの量的・質的要素が担保されたアセスメントが必要とされることは言うまでもない。このことに関しての手はじめに、リクルート「スタディサプリ」に内蔵される「到達度テスト」を活用した。今後の推移等も分析する必要があるため、このテストの内容と結果の具体報告、またそれを評価や授業向上にどのように活かしていけばよいのかの考究は今後も継続して進めていくこととする。

そのテーマについての詳細は次のようなものであった。

(前略) すなわち、「主体的・対話的で深い学び」という標語は、長年にわたって希求されながらも達成されなかった事案なのである。近年では問題解決という目標に向けて、ビジネスの世界でも広く用いられているアイデア発想法、思考整理のメソッドが導入されているが、それらは本当に実をあげているのだろうか。

こうした問題意識を踏まえつつ、本特集では、国語・文学教育において、どのような学びがおこなわれるべきであり、学習者が主体的に学びに参与することにつながる意義があるのかを考えてみたい。

これらについて明快な像を提案することは必ずしもかなわなかったが、教育実践をとおし、とらえがたい自己という〈主体〉にせまることができたのではないかと考えている。学生・生徒の置かれる状況にスポットをあて、自己を見つめなおし、そこから今後の自己のありようを構想していくこと。これは、高等専門学校にどう学生たちだけのテーマにとどまらない奥深さをたたえている。他律的に、なんとなく漫然と生活してはいまいか。自分自身の内奥に思いをはせ、今後を構想していくことの肝要さ——この村上春樹「鏡」は、令和四(2022)年度実施の新学習指導要領をかなえる具体のテキストとして、採用する出版社はかぎられるもの^{②③}、かかげる目標へと接続する大きな可能性を持つテキストとして、いまだその魅力をうしなっていない。

付記

本稿は、本校教育改革推進センターによる「令和三年度教育関連プロジェクト」の助成を受けた研究成果の一部である。

^{②③} 具体的には東京書籍と第一学習社の教科書で採用され続けることになる。東京書籍では『精選 言語文化』(教科書番号 言文702)に所収、第一学習社では『高等学校 現代の国語』(同 現国713)、『精選 言語文化』(同 言文714)、『標準 言語文化』(同 言文715)、『新編 言語文化』(同 言文716)に所収される予定となっている。