

文学教材「小さな手袋」(内海隆一郎)の教材研究

昌子佳広

一 はじめに

小稿では、中学校国語教科書に掲載されている文学(小説)教材「小さな手袋」を対象とする教材研究を試みる。

現在掲載されているのは、三省堂が発行する中学校二年生用の国語教科書『現代の国語2』においてである。この現行版教科書は二〇二一(令和三)年度から使用されている。初掲載は一九九七(平成九)年度版で、その後五回の教科書改訂を経て今日まで継続掲載されてきた。また同年に学校図書も中学校一年生用国語教科書『中学校国語1』に掲載したが、次に改訂された二〇〇二(平成十四)年度版(二〇〇五(平成十七)年度まで使用)をもって掲載を取りやめられた。

私は、右記の初掲載時には小学校教員であり、中学校教科書における同教材の存在を知らなかった。その後の最初の改訂時には大学教員になっており、以降今日まで同教材を用いて中学校で授業実践を行う機会は得ていない。が、大学での担当授業で、二〇〇八(平成二十)年から教材研究演習の対象として本教材を取り上げている。最初に取り上げることになった経緯または取り上げた理由の詳細は既に記憶に定かでないが、素朴な意味で内容に惹かれ、また表現分析を中心とする教材研究の演習のために適切な材料として機能する(表現上検討すべき点を豊富に有している)と判断したことによる。以来毎年学生とともにその教材性についての検討・議論を繰り返してきた。

今回の検討・考察は、私がこれまで取り組んできた、物語・小説教材における「語り」の在り方に焦点を当てた教材研究と授業づくりに関する研究に連なるものである。これまで、椋鳩十の「大造爺さんと雁」、芥川龍之介の「魔術」、三浦哲郎の「盆土産」などの諸作品を取り上げて、それぞれの物語・小説の「語り」もしくは「語り手」の在り方を論じつつ、それによって拓かれる作品の読みの可能性、また物語・小説教材を読むことの授業の在り方に関する検討を試みてきた。この「小さな手袋」に関しても同じ問題意識において検討を行うことで一連の研究を進めるとともに、本作品/教材に対する読みと教材性についてこれまで考えてきたことを整理しておきたい。

二 内容・作者、本文(原著・教科書)

(1) 内容(梗概)

「小さな手袋」の内容(梗概)をまとめると以下のようになる。

——語り手「私」の娘シホが小学校三年生のとき、自宅近くの雑木林の中で一人のおばあさんと出会う。このおばあさんは近くの「脳卒中リハビリテーション専門」をうたう病院に入院している患者で、右手と右足に不自由を抱えており、そのリハビリテーションのためか、毎日この雑木林にやってくる。毛糸の指人形を編んでいる。シホは毎日おばあさんに会いに出かけ、交流を深めていった。一方、東北に住

んでいる「私」の妻の父、シホにとって実の祖父が、おばあさんと同じ脳卒中で倒れ、闘病中であつた。そしてシホがおばあさんと会つて約一月後に、祖父は亡くなつてしまふ。東北で行われた葬儀に参列し帰つてきた後、シホは雑木林に行かなくなつてしまつた。そのまま二年半が過ぎた。六年生になつたばかりのある日、シホが風邪で発熱し、その日は祝祭日で行きつけの病院が休みであつたため、内科・小児科の診療も受け付けているという件の病院へ行くことになつた。診察を終え、葉が出るのを待つていると、シホは自ら受付に向かい、おばあさんの消息を尋ねる。すると中から一人の修道女(病院はキリスト教会の団体が経営している)が現れ、シホを探していた、と言う。二年前、シホがおばあさんに会いに行かなくなつてからも、おばあさんはシホに会うために毎日雑木林に出かけ、やがて冬になつて外出が禁止されると、どうしても渡したいものがあるのでシホを探してほしい、と修道女に泣いて頼んだということであつた。が、シホを見つけることはできなかつたのである。おばあさんは宮下さんという名前であり、修道女はその宮下さんから預かつていたシホへのプレゼント(これが先の「渡したいもの」)を渡す。それは赤と緑の毛糸で編んだミトンの手袋であつた。シホのために宮下さんが不自由な手で一月半をかけて編み上げたものである。一連のことを知つたシホは涙する。宮下さんは今も入院しているとの話を聞いたシホは目を輝かせ、「会いたい」と言うが、いわゆる「ボケ」のために、もうシホのこともわからなくなつていると修道女は言う。そうして会うことは断念し、病院を辞することになつたが、雑木林に寄つていききたいとシホは言い、「私」もそれを了承して、シホを乗せた自転車雑木林に向ける。――

(2) 作者

本作品／教材は内海隆一郎の短編集『人びとの忘れもの』に収録さ

れた小説で、二十一編のうちの十七編目に掲載されている。同書は一九八五(昭和六十)年に単行本として(いわゆるハードカバーで)刊行された後、一九九〇(平成二)年に文庫化された。

内海隆一郎は一九三七(昭和十二)年に生まれ、一九六九(昭和四十四)年に処女小説『雪洞にて』で第二十八回文學界新人賞を受賞した。翌年、「蟹の町」という作品が芥川賞候補になるが受賞には至らず、シヨックからその後十五年間にわたつて断筆する。やがて、日本ダイナースクラブの機関誌『シグネチャー』に短編小説を寄稿するという形で作家活動を再開した。『人びとの忘れもの』は『シグネチャー』に発表した作品を選録して成つたものである。「小さな手袋」がそうであるように、エッセイ風の筆致で市井の人々の何気ないできごとを綴るといふ手法、そしてその心温まる内容が高い評価を受け、「人びとシリーズ」と呼ばれる作品群を生み出した。それらの「人びとシリーズ」のベストセレクトクションである『内海隆一郎作品集 30%の幸せ』^{〔1〕}にも「小さな手袋」は収録されている。内海は二〇一五(平成二十七年)年に七十八歳で没した。

(3) 小説の語りについて

内容(梗概)としてその冒頭に述べたが、小説本文は語り手自身「私」という自称詞を用いながら語る、いわゆる一人称の語りの形式をとっている。一般的に一人称の小説における語り手は、語られるできごとに直接関わる立場にある人物の一人であり、生身の人間である場合が多い(夏目漱石の「我が輩は猫である」の語り手は「猫」である)。三人称の語りの場合には、語り手は「私は」「僕は」といった主語を用いず、できごととの外側にいて、世界を俯瞰する視点から物事を捉え、時には人物の心中に入り、その人物の思い・考えを確かな事実として語る。その点で生身の人間とは言い難い、言わばその物語世界

を統べる「神」のような視点・立場にあると言える。一人称の語りでは語り手は言わば「普通」の人間なのだから、自分以外の人物の心理をそのまま言い当てることはできない。また時空を超えて瞬時に移動することなどできないし、一般的な人間の寿命をはるかに超えるような長さの時間を生きることもできない。語り手「私」はシホの父親であり、シホやその他の人物の言動を事実として語ることはできるが、それはあくまでも自分自身の見聞した範囲で、自身の受け止めとして語るのみである。また、三人称の語り手は「私は」「僕は」という主語を用いないことで自我を抑制し、客観的な立場から人物やできごとを語る傾向にあるが、一人称の場合には逆に、はつきりと自我をもち、自らの主観に基づく判断や自らの意思・思考内容を語っていくことになる。が、ここでの「私」は、自分自身の心理を語ることがあまりなく、事実としての自らの行動や見聞したできごと、他の人物の様子などを冷静に語るように心がけているように見受けられる。この点に本小説の語りの特性があると考えているが、この問題に関しては後に詳しく検討する。

(4)教科書における本文テキスト

前節に述べたとおり、「小さな手袋」は一九九七（平成九）年に三省堂、学校図書の子が中学校国語教科書に採録した。この初回掲載時において（その後も一貫して）、両社とも教科書本体においては出典を『人びとの忘れもの』としているが、それが当初の単行本であるのか文庫版であるのかは明示していなかった。いわゆる教師用指導書においては、まず三省堂について言うと、初回掲載時に同社が発行していた教師用指導資料の一種である『現代の国語2 学習指導書 理解教材の研究』²⁾に、出典として『人びとの忘れもの』（筑摩書房一九八五年刊）による」との記載がある。これは単行本を指すことに

なる。が、現行版の教師用指導書では『人びとの忘れもの』（筑摩書房、一九九〇年）と書かれており、これは文庫版を指すことになる。一方の学校図書については、教科書掲載当時の教師用指導書は入手できず確認できなかったが、おそらく単行本を出典としていたと思われる。なぜこのことを確認したかという点、単行本と文庫版では、僅かな箇所においてだが、違いがあるからである。（なお、最も新しい『30%の幸せ』収録版は、文庫版と同じである。つまり、単行本から文庫版への改訂がなされ、そのまま『30%の幸せ』版に引き継がれたということである。）

具体的にはまず、おばあさん（宮下さん）との交流の様子を語るシホの発話（会話文）の中に、このような違いがある。

【単行本】「…おばあちゃんは泣きたくなるんだってもの。」

【文庫版】「…おばあちゃんは泣きたくなるんだそうだもの。」

「泣きたくなるんだってもの」は、幼い子ども独特の言い回しとしてそのまま許容してもよいとは思いますが、「だそうだもの」の方が文法的に整っていると言えるだろう。教科書においてこの部分は、学校図書は単行本と同じであり、三省堂は文庫版と同じである。

また、終末に近い場面で、シホが病院でおばあさん（宮下さん）からのプレゼントであった手袋を受け取るとともにそれに伴う話を聞き涙する際の描写に次の違いがある。

【単行本】シホは、小さな手袋を両手に包み、顔に強く押しつけた。

【文庫版】シホは、小さな手袋を両手に包み、顔を強く押しつけた。

「顔に」／「顔を」の違いは、甚だしい違いではないが、この際のシホの身体の動き、ひいては心の動きのイメージ化にいくぶんかの違いをもたらずであろう。「顔に」は、手袋を両手で包み、肘を曲げて顔「に」押しつけた動き・姿を表し、「顔を」は、両手に包んだ手袋に向かって上体を倒し(腰を折り)、顔「を」押しつけた動き・姿となる。両者いずれも、かつての事実を知ったシホがその際の自らの行動を省みておばあさん(宮下さん)に申し訳ないことをしたという悲嘆の思いからの行為・動作として読むことができる。あくまでも個人的なイメージではあるが、後者の方がシホの悲嘆をいくぶん強く表すことになるかもしれない。この部分も、学校図書は単行本と、三省堂は文庫版と同じである。

この二箇所が単行本の通りであることにおいて、学校図書は同書収録版を典拠としたものと判断した。一方の三省堂は、初回掲載時には先に触れた指導資料において単行本を指すような示し方で出典を示していたが、右の箇所は文庫版と同じであるから、事実上は文庫版に基づいていたのだらうと思われる。既に文庫版は刊行されていたし、同資料中に文庫版のみ掲載された常盤新平による「解説」を引用・紹介しているので、この時点で文庫版を参照していたことは事実として確認できる。そしてその後のある時期から(それがいつのことであるのかは資料が入手できず確認できなかった)出典は文庫版であることを明記するようになったのだと思われる。

この他、文庫版(以下、原著とする)と三省堂の現行教科書との間にもいくつか違う点(教科書では改変されている点)があるので以下に確認しておく。

まず、原著では「」(亀甲括弧)の符号が頻繁に用いられている。例えば、「妖精」(シホが雑木林で初めておばあさんと出会った際、シ

ホには異様な風体に見え、最近読んだ本に出てくる意地悪な妖精だと思ってしまった)、「鬱蒼」(雑木林の木々の生い茂る様子を表現したものの)、「おやつ」(語り手「私」の妻が、シホとおばあさんのために菓子を作り、シホに持たせる)、「間髪をいれず」(病院で修道女が薬剤室から出てくる様子の描写)などである。そうした語句は全部で十六語を数える。「」の符号は各場面においてそれらの語句を取り立て、強調する機能または効果をもっていると言えるだろう。そうした場合、「」を用いることもできるが、「」は会話文のみに用いられ、符号として区別されている。教科書ではそれらの語句を括弧「」はほとんど用いられず(割愛され)、「病院」に関わる説明の中で「内科・小児科・小外科」、「小」、「脳卒中リハビリテーション専門」の三箇所のみに残されている。

次に、「病院」は原著では「カペナム病院」との固有名称で表されているが、教科書ではその名称は用いられず、「雑木林のそばの病院」「その病院」「病院」に置き換えられている。ちなみに「カペナム」とは、新約聖書に登場するガリラヤ湖の北西岸にある町の名前で、イエス・キリストによる宣教の本拠地であったとされる。作中の「病院」はキリスト教会が経営しているという設定であるから、原著における名称はその設定に沿って与えられたものと思われる。あるいは、後にも述べるようにある時期の教科書に掲載されていた作者内海隆一郎のコメントにおいて、この小説が作者自身の経験した事実(実話)に基づいて書かれたものであることが明らかにされているので、実在する(した)病院名がそのまま用いられたものとも考えられる。かつて東京都清瀬市に「カペナム病院」が実在したことも確認できた(現在は「グラウンドホーム・カペナム」という介護付有料老人ホームとなっている)⁽³⁾。

そして、おばあさん(宮下さん)の身体機能に関わる叙述に、原著では「正常な人の五倍も」「常人の五倍も」という箇所があるが、教科書では「普通の五倍も」に置き換えられている。この部分に関しては、教科書というメディアの特性上から、穏当な表現に改められていると言えるだろう。

なお、右の「病院」の名称、「正常な人の／常人の」という表現についても、かつての学校図書教科書では単行本に忠実であった。

以上、「小さな手袋」の内容・作者、本文テキスト等に関わる基本的な情報を確認した。次節では、既に一部触れた教科書・教材としての取扱いについて、三省堂の現行教科書を主な対象として、本文に続くいわゆる「学習の手引き」の記述内容や、教師用指導書の記述内容をもとに考察を進めていくこととする。

三 教科書における「小さな手袋」の取扱い

三省堂の現行教科書では、いわゆる「学習の手引き」は「学びの道しるべ」という名称になっている(二〇〇二(平成十四)年度版までは「学習のために」という名称であった)。その内容は、他社の教科書にも共通するが、教材を通しての学習の目標、いくつかの課題(設問)、コラム等から成っている。現行版の場合、「小さな手袋」には見開き二ページ分のスペースがとられ、上から三分の二程度の範囲に目標と課題(設問)が書かれ、残る下三分の一程度の範囲に「思考の方法」「語彙を豊かに」の二つのコラムが置かれている。以下では目標と課題(設問)の部分について検討する。その際、随時過去の教科書における同欄の記述も参照するが、今後教科書の記述に言及する場合は「二〇〇二版」のように刊行年の西暦のみで表すこととする。

まず学習目標として、

- ・登場人物の人物像と相互関係を捉える。
- ・主人公の言動に着目し、その意図や心情を読み深める。

の二つが掲げられている。現行中学校学習指導要領における二年生の「読むこと」の指導事項のうち、「ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。」および「イ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。」を意識したものと見られる。

ただここで言う「主人公」とは誰を指しているのか、明確でない。一般的な認識で言えば主人公とは、物語や小説などにおいて全編を通して登場し、語られるできごとの中心に在って、主にその人物の言動を軸に話が進められていく、というようなイメージの存在であろうが、それに従えばシホということになるだろうか。後に見るように課題(設問)に「シホの言動に着目して：」との文言が見られることからすると、主人公として想定されているのはシホであるものかと思われる。教師用指導書に「主人公であるシホ」という記述も見られる。しかし、一人称の小説においては語り手が主人公であるという考え方もあり、その立場をとればこの小説の主人公は「私」とすることになる。この点は少々難しい問題を孕んでいる。

課題(設問)は次のように設定されている。

内容を整理する

- ① 時間の流れにそって、できごとを整理しよう

② シホと「おばあさん」との交流は、どのように変化したか。シホの言動に着目して、場面ごとに捉えよう。読みを深める

③ シホと「おばあさん」はどのような人物として描かれているか。また、「おばあさん」はシホをどのように見ていたか、考えよう。

④ 「小さな手袋」には、どのような意味がこめられているか。シホと「おばあさん」、それぞれの立場から考えよう。自分の考えを深める

⑤ シホが「雑木林へ寄っていききたい」(170ページ・19行目)と言ったのは、どのような思いからか。「私」はそういうシホをどのように見ていたか。考えたことを書いて、交流しよう。

これらの課題(設問)の文言・内容について検討する。

まず①や②に関しては、大枠の区分として「内容を整理する」ために行われるものであり、小説教材一般の基本的な内容理解のプロセスとして無理はなく大切な課題であると言える。近年の教科書では、二〇一六版で「この作品の登場人物を書き出そう。次に、その関係について整理しよう」、二〇一六版で「それぞれの場面に登場する人物を書き出して整理しよう。」「シホとおばあさんの交流の様子を、時間の流れにそってまとめよう」という課題がやはり冒頭に置かれていた。ただ、二〇一六版以前にはそうした大まかな内容・設定、書かれた事実そのものを把握するような課題は見られない。その部分は学習者自身に、あるいは個別の教師・教室における授業内容に任されていたと言えるだろう。このようにして過去の教科書に遡りこれまでの経緯

を見てくると、こうした基本的な内容把握に関する指導の重要性を再確認しながらも、これが教科書によって取り立てて指示されなければならないものかどうか、いくぶんかの疑問を抱いたところもある。

順序が前後することになるが、次に⑤について検討する。ここには二つの問いが含まれており、一つは「シホが『雑木林へ寄っていききたい』と言ったのはどのような思いからか」、今一つは「語り手『私』がそのシホをどのように見ていたか」である。前者に関して言うと、この問いは過去の教科書においても一貫して提示されてきた。一九九七版、二〇〇二版、二〇〇六版、二〇一六版において、微妙に表現が異なるが、「雑木林へ寄っていききたい」と言ったシホの思いを考える課題が設定されていた。現行版の教師用指導書では、この問いに対する「解答例」が次のように示されている。

いつも明日会おうと指切りをしていたシホは、祖父の死以来、約束を果たすことなくおばあさんと別れてしまった。その間に、シホの知っているおばあさんは、「昔の大連」に帰ってしまった。もう会って話すことはできない。約束を破ってしまったことの謝罪と別れを告げるために、思い出の中のおばあさんに会いに雑木林へ行った。

シホは「雑木林へ寄っていききたい」と願ったその理由を明言していないし、行つて何をするつもりかも言わなかった。実際は言ったのかもしれないが少なくとも語り手「私」はそのことを語っていない。したがつてその答えは個々の読者の読みに任せられるところであり、先の記述はあくまでも教師用指導書の執筆者(氏名等は明らかにされていない)が想定した解答「例」に過ぎない。現行版では「自分の読みを

深める」課題としてこのことが設定されていて、どう考えるかはやはり「自分」即ち一人ひとりの読み手の思考・判断に委ねられることになる。ただし、徹頭徹尾「自分」だけで考えるのではなく、「考えたことを書いて、交流しよう。」ということであるから、他者の考えを読み（聴き）、受け止めて自分の考えを修正・修整したり、強化したりすることを想定されているものと捉えた。

そして次には、そのシホを語り手「私」がどのように見ていたのか、という問いが重ねられている。前にも述べたように、一人称の小説では、そこに語られた事実は全て語り手の認知・認識した範囲の事実であり、それを通じた語り手の思い・考えが語られる。この小説の内容は、語り手「私」によって思い起こされた、私の中に記憶として甦った過去のできごとが、「私」によって筋立てられ、語られたものである。これまで言及していなかったが、「私」によって語られるこの話は、できごとの主な舞台となった「雑木林」についての説明・語りからスタートし、時間を遡って「六年前の秋」にシホがおばあさんと初めて出会い、それから約二年半経った時点における病院の場面で終わる。したがって、語りの現在はそれからさらに三年余り経った時点だということになる。（この三年余りの時間については後に考えたいが、今はこのことの確認にとどめる。）この小説においては、一人称の語り手である「私」が三年余り以前の時点までに事実として何を見聞・体験しそれらについてどのような認識をもちどのように考えたかということが、「私」自身によって語られているのである。したがって、一連のことを語る「私」の思いについて考えることが、本作品の読みにおいて必要なことであると考える。

本作品の語りの構造を右のように捉える立場から③や④の課題（設問）を見ていくと、以下に述べる違和感や疑問を持たざるを得ない。

まず③においては二つの問いがあり、一つ目は、シホとおばあさんほどのような人物として描かれているか、という問いである。まず、この「描く」の主体は「作者」を指しているのか語り手「私」を指しているのか曖昧である。「作者」のレベルで考えるとすれば、シホもおばあさんも、そして語り手「私」も「作者」によって創造されているのだから「描いた」のは「作者」だと言える。その観点から「どのように描かれているか」を考えることは可能であるだろう。一方、「私」の語りにおけるレベルで考えるならば、シホは「私」の娘であり「私」の眼前で行動し話しているが、おばあさんについては「私」はついにその姿を直接見ること、会って話すことは（少なくとも語り現在の三年余り以前の時点では）なく、「私」がおばあさんを直接「描く」ことはできなかった。本文を注意深く読めばわかることだが、おばあさんを「描いている」のはシホである。「私」はシホからの伝聞の形でしか、おばあさんを語っていない。「私」は「シホが描いたおばあさんを描いている」のである。

こう考えると、③における二つめの問い、おばあさんはシホをどのように見ていたか、という問いも、語りの構造から言って無理があると言わざるを得ない。おばあさんは「見られている」側のシホの言葉を通してしか語られていないので、そのシホの言葉のうちにあるおばあさんの言動を取り出し、それをこの問いに対する思考の手がかりにしようとしても、それは既にシホによって意味づけられた後のものであるから、おばあさんのシホに対する見方そのものを捉えることはできないと私は考える。

④は、「小さな手袋」に「どのような意味がこめられているか」を、シホとおばあさんのそれぞれの立場から考える、という課題である。それはこの「学びの道しるべ」の次のページに掲載されているコラム

「読み方を学ぼう⑥／象徴」に繋がるものとして設定され、同コラムの中では「象徴」について次のように説明されている。

凝縮された思いや価値

象徴とは、さまざまな事柄を一つの物に凝縮して表現する方法です。小説の中には、象徴としてはたらいっている物や場所が出てきます。物や場所から連想されるイメージをもとにして、そこに象徴された事柄を読み解くことができます。

「小さな手袋」には、どのような意味がこめられているでしょうか。

▼象徴のはたらきに気づくと、直接書かれていない思いや価値を読み解くことができる。

右の記述を踏まえて④の課題に立ち帰り検討してみると、「小さな手袋」という「物」にこめられた意味を検討してみよう、ということであるが、さらにそれをシホとおばあさんのそれぞれの「立場」から考えよう、とある。が、先のコラムで言われているように「象徴」が何事かを「表現する手法」だとしたら、小説において「表現」する主体は主に作者あるいは語り手であるということにならないだろうか。「小さな手袋」はおばあさんがシホへのクリスマスプレゼントとして作ったものなのだから、それは「贈り物」であり、「物」であると同時に親愛、感謝、報恩などの心・思いを「表現」するものである。この点でおばあさんの立場から「小さな手袋」にこめた意味は把握あるいは想像できるであろう。しかし、シホはそれを贈られた立場であって、そこに自ら何かの「意味をこめる」ことはあるのだろうか。シホにとってどういいう意味をもつものになったか、ということなら論ずる

ことは可能である。または、しばらく後になって、シホがこの「小さな手袋」を誰かに見せたり語ったりすれば、そこで初めて「小さな手袋」を見せる・語るといいう「表現」になり得る。しかしながら、できごとの時空間内におけるシホの立場から「小さな手袋」に「どのような意味がこめられているか」を論ずることはできないのではないだろうか。

改めて言うと、シホとおばあさんとに起きたできごととまつわる思いは語り手「私」のうちにあり、「小さな手袋」を取り上げて語ることによって、「小さな手袋」に思いを象徴してみせたのは語り手「私」である。さらにはこの話を小説作品としてそれに「小さな手袋」という題名を与えたのが「作者」である。

以上のような問題をよく整理し注意しておかなければ、この③・④・⑤の課題に基づく議論は混乱してしまうことが予想される。

ここで過去の教科書において設定されていた課題を改めてふりかえておく。現行版で言う⑤に含まれる問い、シホが「雑木林に寄っていきたい」と言ったのはどのような思いからだったのか、に相当する(同じ)問いが繰り返し取り上げられてきたことは前に述べた。そしてもう一つ頻出してきたのは、シホが、実の祖父の死後、おばあさんとの交流を絶ってしまった、雑木林に行かなくなってしまったことの理由を問う課題である。一九九七版、二〇〇二版、二〇〇六版に続けて見られる。これらはいずれもシホの思いを問うものだが、この小説が一人称の語りである以上、先にも述べたように読者はシホの言動をそのまま見ることはできない構造になっていることに注意が必要である。シホの言動は全て語り手「私」によって象られ彩られている。それは「私」の理解・認識、「私」の受け止め、「私」の意味づけを潜ったものである、ということである。つまりこの小説の読者が見て

いるのは「私」の脳裏にあるシホの姿なのであって、そのシホの姿から思いや考えを探ろうとしても、それは難しい。「私」の脳裏の中で、父親である「私」、最後の場面から三年余り経ったその間のシホの姿も見てきたはずの「私」が思い描いた(思い浮かべた)像としてしか、シホは読者の前に存在していないのだから、それはシホのありのままの姿とは言えず、したがって読者が捉えた・想像したシホの思いは、実は「語り手「私」の捉えた・想像したシホの思い」なのである。

このあたりの問題に関しては、二〇一二版における取扱い(課題の内容)が正鶴を射ているように思われる。以下に引用する。

1 次のそれぞれの場面での「私」の気持ちを捉えよう。そして、交流しよう。

- ① 毎日雑木林に行くシホの行動を見ているとき。
 - ② 雑木林に行かなくなったシホを見て。
 - ③ 小さな手袋を両手に包み、おえつを漏らすシホを見て。
 - ④ 病院のあと、雑木林へ寄っていきたいというシホを見て。
- 2 「私」を視点にして物語を進めることには、どのような効果があるだろうか。考えて、説明しよう。

このように、語られた対象であるシホやおばあさんを問題にするのではなく、徹底して語り手「私」の思いを問題にしている。そしてその読みのプロセスをメタ的に捉え直すのが「2」の課題であると捉えた。本小説の語りの構造からすると、やはりこのような課題を通して読んでいくことが妥当ではないかと考える。

こうした「語り」の問題については、中学校教科書各社において取り上げているが、この三省堂においては、一年生で「少年の日の思い出」

(ヘルマン・ヘッセ、高橋健二訳)を教材として指導している。目標の一つに「過去を回想する構成や語り手の視点を捉え、表現の効果について考える。」を挙げ、「僕」(回想場面における語り手)の思い・心情等を考えるための課題を提示している。そして、各学年の教科書の巻末に掲載されている「学習用語辞典」において全学年共通に「語り手(かたりて)」という見出し語が設けられ、次のように記述されている。

物語や小説の筋の進行を物語る人で、劇や放送ではナレーターともいう。小説には必ず語り手がいるが、語り手は、作者が自分とは別に設定したものであり、作者≠語り手ではない。物語や小説は、語り手が、できごとのある立場から語ったものであり、同じできごとでも、語り手の立場や語り方によって内容に違いが生まれることになる。

この記述に則れば、物語や小説における語り手の立場、語りの在り方を正確に捉えたいのであれば、その内容を的確に読み取ることはできないということになる。「少年の日の思い出」によってそのことがまず指導されており、また「少年の日の思い出」の目標にある「過去を回想する構成」はまさに「小さな手袋」に同じ、共通するものであるのだから、「少年の日の思い出」で学んだはずの「語り手の視点」や「表現の効果」の問題を意識してこの「小さな手袋」の読み、学習内容を措定していかなければならないと考える。

さて、三省堂の教科書では、二〇〇二版および二〇〇六版において巻末に「作者・筆者紹介 みなさんへのメッセージ」という頁を設け、小説、詩、論説文の作者・筆者の簡単なプロフィールないし説明、あ

るいは作者・筆者からのコメントを掲載していた。このことについても触れておきたい。

同欄における「小さな手袋」についての内海隆一郎のコメントは以下の通りである。

この小説はわたしの娘が体験した事実をもとにしています。小学三年生のときには気づかなかつた宮下さんの気持ち、2年半もたつてからようやくわかり、取り返しのつかないことをしたというシホの後悔を通して、人が人と出会うこと、人が人を思うこととの大切さを訴えたかったです。みなさんの中にも、同じような体験をした人はいませんか。

右は二〇〇二版のものであり、二〇〇六版では掲載スペースが縮小されたためにやや短く書き改められているが、趣旨は同じであるので引用は避ける。これによって、この「小さな手袋」の話は作者の実体験に基づいて書かれたものであることが明らかにされ、作中における「私」は作者内海自身を反映した人物であることがわかる。「私」の具体的な職業は語りの中で明らかにされないが、小学生の娘が学校から帰宅する時間帯に常に在宅しており、右のことをふまえて文筆業にあると見なすことも可能であろう。

またコメントの中で内海は「人が人と出会うこと、人が人を思うこととの大切さを訴えたかった」と述べているが、このようにして作者が創作の意図を明言することは、特に現代の文学作品においては少々特異な例であると言える。外山滋比古が『近代読者論』を著したのは一九六九(昭和四十四)年一月のことであり、その後一九八二(昭和五十七)年三月のW・イーザー著『行為としての読書―美的作用の

理論』の翻訳出版(饗田収による)⁽³⁾等を経て、読書行為は作者・筆者の意思や意図に沿って行うものではなく読者の主体的な意味づけによって成立するという考え方・立場が次第にその地位を獲得し高めてきた。国語教育関係の学界・実践界においても、一九八〇年代以降に「読者論」に基づく読みの理論とそれに基づく指導・実践がクローズアップされ、いわゆる教師用指導書や教師個人によって予め決定された小説の「主題」を教え込むような指導は否定される方向に傾いてきた。その中であって、作者自身が、あくまでも願望の形とは言え、小説を通して何を訴えたいという意思を、しかも教科書というメディア上で明らかにするというのは、いくぶん「時代にそぐわなかつた」のではないだろうか。このことに鑑みたものかどうかはわからないが、三省堂教科書における「メッセージ」の欄は、二〇一二版以降はなくなっている。

以上、本節では、現行版を軸に教科書における「小さな手袋」の学習指導上の取扱いを見てきた。本節を通じてこの「小さな手袋」の教材研究と授業づくりに関する私の問題意識の一端を提示してきたが、次節以降では本稿に先行して発表された研究論文や実践報告を参照しながら検討を進めていきたい。

四 先行論文に見られる「小さな手袋」の読まれ方と授業

「小さな手袋」は教科書に掲載されてから二十五年が経ち、この間に教材研究論文(教材論・教材研究論)や授業実践報告がいくつ発表されてきた。本節では、主要な先行論文を参照し、本作品/教材についてどのような問題が取り上げられ議論されてきたかを整理しつつ、それらに考察を加える。

(1) 「小さな手袋」の読まれ方

まずは小説の内容に対してどのような評価がなされてきたかを見ておく。

宮川健郎は、「人情噺」のドラマツルギー 内海隆一郎（三省堂・二年）「小さな手袋」この教材の魅力」という論文⁶⁾で、この小説を落語で言う「人情噺」になぞらえ、枕（導入部）、本題（展開部）、落ち（終結部）というはつきりした構成のもとに、人びとの情愛が語られた完結感のある物語だと評している。そして、『人びとの忘れも』に収録された他の作品にも触れながら、語り手である「わたし」（原文ママ。教科書一九九七版から二〇〇六版までは「わたし」とひらがな表記であった）が、時間的な順序にしたがって過去のできごとを語り、実はその過去の記憶を引き出した、記憶の出発点にあったはずの「小さな手袋」を最後に登場させるというドラマツルギー（作劇術）が用いられていると述べている。

この宮川の論文と同時に同じ雑誌に掲載された「授業提案」では、三浦登志一⁷⁾と津守美鈴⁸⁾がそれぞれ「作品の語り口も柔らかく、読み手の心を温かく包み込む、自然な流れの文章」、「人間同士のつながり、かかわり方を巧みに表現している作品のよさ」（以上三浦）、「シホとおばあさんの個々の交流を中心に周りの人々の優しい心遣いにあふれた作品」（津守）と評している。

また、ほぼ同じ時期に高間春彦は、本教材による自身の授業実践に基づく論文「国語科の授業で、教師と子どもは小説をどう読んでいくかー「小さな手袋」の教師と子ども読みの読みを読者論で分析するー」⁹⁾で、授業の早い段階で生徒に対して明らかにした教師自身の読みとして「この話をすごくいい話だと思った」と述べたうえで、「父親が娘との関係を見つめ直しているような気がしてならない」、「娘の成長と

それを見つめる父親の関係の変化が見えるように思える」などの所感を述べている。

以上の三浦、津守、高間の三者の論文等については、本小説が教科書に掲載されてまだ年数の浅い時点で書かれたものだが、実践現場に立つ教員およびそれに近い立場（指導主事）にあって、それぞれ、作品／教材の内容を概ね好意的に受け止めていたと言える。三者の言うように、父親と娘、娘を見守る父と母（夫婦）の関係性、家族以外の他者（おばあさん、修道女など）との交流・関わりが、語り手「私」による穏やかな口調（文体）で語られていることにおいて、おそらく多くの学習者（生徒）にも好意的に受け止められるものであろう。

丸山義昭は、「文学教育における「読みの技術」の役割とは何か」という論文¹⁰⁾で、おばあさんに会いに行かなくなったシホに対して語り手「私」がとった態度・行動について、その周辺の語り手が「弁解がましい」とし、次のように述べる。

老女との交際を終わらせた娘をかばい、その娘に何も言えなかった自分をかばっているのである。娘のしたこと、罪な側面、それをそのままに放置していた自分を、弁解をして許している。

ここには、シホと会えない、老女の子想される悲しみよりも、シホの心境の変化をただ大事にして見守りたいという、穏健な父親のありふれた愛情がある。

この穏健なありふれた愛情は、最後まで大きく揺さぶられることはない。

このように丸山は、いくぶん批判的な言辞をもって「私」を評価している。語りにおける表現を丁寧にとらえるという丸山の読み方には

賛意を表したいが、結果としての右の感想・評価内容については意見が異なる。このことは後にも検討したい。

最後に、石元みさとの「子どもと認知症の老人との出会いと別れー内海隆一郎「小さな手袋」、江國香織「鬼ばばあ」の比較を通してー」という論文⁽¹⁾における見解を見ておく。石元は、先の高間春彦による「すごくいい話だと思った」との感想、および宮川健郎の論文を引用しながら、この話が語り手「私」によって巧妙に「いい話」に演出されていると述べている。そして、読者に差し出す情報を制限して、おばあさんに対してシホがとった行動(会いに行かなくなったこと)に対する「怒りの感情」を引き起こさせるような描写を避けているとしている。このことは、語り手「私」が何も行動を起こさなかったことについての描写を避けることも可能にしたとして、先の丸山義昭の論文に見られる「私」への批判的な言辞を紹介しながら、そのように「私」の在り方に対してあってよいはずの「違和感」が持たれにくくなっていると指摘する。

本稿のはじめに述べたように、私は大学での授業で教材研究演習の対象として本作品/教材を十年以上にわたって取り上げているが、多くの受業学生からは、本作品/教材の内容に「感動」を覚えたという旨の発言が聞かれる。一方では、丸山義昭や石元みさとの論文における指摘・評価にも通ずるような、シホのとった行動・態度の在り方について、その結果としておばあさん(宮下さん)が抱えることになった思いへの憐憫の情を踏まえて、批判・非難する意見や、そのシホに対して「私」のとった態度についても不満を抱いたというような声が挙がることもあった。文学作品/教材一般において、その内容に対する感想・評価は、個々の読者/学習者において多様であることは至極当然のことであり、賛否が分かれるということもあるだろう。それは

その教材によって授業を行う教師(授業者)個々においても起こり得る問題である。しかし、教師においては、自身が賛否いずれの立場にあるとしてもそれを一方的に学習者に押しつけることがあってはならないし、学習者個々のもつ感想や評価(賛否の意見)などは、それぞれを受容・許容する構えをもたなくてはならない。そのうえで、学習者が作品/教材、そこに含まれる言葉と丁寧に向き合いながら改めて各自の読みをつくっていく、そうした授業づくりを図っていく必要があるだろう。私自身肝に銘じていることである。

(2)「小さな手袋」の授業

次に、先行論文等に見られる本作品/教材による実践、教材化の在り方を見ておこう。

まず先に触れた三浦登志一、津守美鈴の「授業提案」を見る。これは実際に授業を行ったその内容・成果を報告するものではなく、机上で構想した授業プランなのだと思われられる。

津守の授業構想では、シホの心情の変化に焦点をあて、心情が「大きく変化している場面」を探し、そのときの気持ちを考えることが主な学習活動になっている。一般的な小説教材(文学的文章教材)の指導によく見られる「登場人物の心情を考える」ことを主眼とするように思われ、「手堅い」授業内容であったと言いうことができる。しかしながら、これまで再三にわたって述べてきたように、この小説が一人称の語りであることを念頭に置くと、ここに難しい問題を孕むことになる。例えば、「シホの心情の変化」についてその考察の対象となる場面の一つに「祖父が亡くなったとき」が挙げられているが、本文で語り手「私」は「娘の中で、何かが変化したのを、私は目撃したように思った。」(教科書二〇二二版より。これ以降、教材本文の引用は、特に断らない場合においては教科書二〇二二版からとする。)と語っ

ており、「変化」はしているがそれは「何か」であって「何」とも「どのように」とも特定しがたく、しかも「目撃したように思った」と、その変化自体が確かに起こっているとも言い切れない、複雑な感覚を抱いたことを「私」は吐露している。この点において、文章即ち語り手「私」の言葉そのままを（あくまでも「私」の主観であることを念頭に置くことなく）手がかりにして、シホの心情を把握したり想像したりすることはできない。したがってこの問いに対しては、「祖父（または身近な親族）を亡くした孫（子ども）がどのような気持ちになるのか」という、一般的な想定・想像や見聞または自分自身の経験に基づいて考えることになるのではないかと考える。それが国語科、「読むこと」の指導として有効なものと言えるかどうか疑問である。

三浦の構想では、「細かな部分の読みを追究することに主眼を置くのではなく、作品から自分が何を感じ取っていくのかという点を重視したい」としているが、これは当時の一九九八（平成十）年告示版学習指導要領の前提となった中央教育審議会答申に述べられた「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導を改める」という方向性に即したものであったことが窺われる。そして、同学習指導要領における中学校第二学年及び第三学年の「読むこと」の指導事項「エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。」をねらって構想したとのことである。学習活動の中心は、「三つの場面」から「物語」を書くという活動である。「場面」はグループごとに決める（創る）のだが、例として挙げられたのは、「シホ」と「おばあさん」／病室にいる「おばあさん」／病院から帰る「シホ」で、これはいずれも本文には描かれていない内容であることから、そうした本文に直接に描かれなかった場面を想定し、それを物語として書くことを要求されるものと受け止めた。これをどのように書くかを話し合う

ことにより、「作品から自分たちが何を感じ取っているかを焦点化することに「なる」としている。

三浦の構想した、本文に描かれなかった場面を想像して書くという活動は、高間春彦の実践にも通ずるものがある。高間の実践は、作中人物の誰かを中心に小説の一部を「リライト」するという活動を中心として展開されたものであった。教科書掲載学年の中学校二年生においてではなく、中学校三年生を対象として実験的に行われたものである。「リライト」の活動とは、井上一郎による「読書行為を踏まえて、創造的に原文を書き換える」との定義^②を受けたものとのことで、ここでは「私」による一人称で語られた「原文」を、登場人物の誰か（語り手「私」を含む）を中心にして三人称で書き換えるという活動が行われている。例えば「修道女は」「宮下さんは」、語り手の場合は「父親は」というように、作中の語り手「私」の視点からではなく、各自の想像に基づき、「修道女」や「宮下さん」の言動などを物語として書く。さらに各自の書いたものを読み合い、意見交換することを通じて、「原文」（もとのテキスト）を読んだだけでは得られなかった疑問や感想等が学習者に生じたことが報告されている。

一人称の語りを三人称の語りに置き換え、かつ中心人物（主に焦点を当てる人物）を登場人物の誰か（語り手を含む）に定めて物語・小説を書き換えるという活動は、本作品／教材以外でも試みられ報告されてきたものである。それらはもとのテキストには書かれていないことと—それは語り手が単に語らなかつた、意識的に語るのを避けた、（知らない・見えていないなどの理由で）語り得なかつた、などさまざまな場合が想定される—の発見や想像等を促すはたらきがあると思われる。そして、三浦の想定するように自分の読みをメタ的に捉え直し、高間の報告するように読みを広げ、深めることにも繋がるだろう。た

だ、読んでいる対象はもとのテキストであることを忘れてはならず、このような活動が小説そのものの読みに還元されたかどうかということに注意が必要であると考ええる。このことは次の丸山義昭の立場・主張にも関わる問題である。

丸山義昭は、先に述べた内容評価を踏まえて、本教材を通して「批評」の指導を行うことを提案している。このことは前掲論文においてよりも注⑩に示した別稿において直接的・具体的に述べている。それは、最後の場面の読みを経て、あるいは全文を一通り読み終えた後に、「修道女との会話の後、シホがおばあちゃん(原文ママ)に面会したら、このお話はどう違うものになったでしょうか。」との発問をし、考えさせるということである。この際、さらに下位の発問として、「①父親はなぜ修道女に言っ、シホを老女(原文ママ)に会わせないのであるか?」「②シホは、会っても誰なのかわからないおばあさん(原文ママ)を見てどんなことを感じるだろうか?」を想定している。これらを通じて、

シホがおばあさんと面会しないで病院を去るという設定は、この小説全体の「つくり」と不可分であり、語り手である父親の「わたし」とシホとの関係を読みとり、小説の語り全体の志向する世界を考えれば、必然であることが、生徒たちにも分かるだろう。小手先で、山場の部の「あらずじ」を変えればすむ問題ではないことを、生徒たちが理解していくような授業にならなくてはいけないと考える。

と主張する。つまり、シホがおばあさん(宮下さん)に面会をした、というように設定をしてみても、そのときのシホらの行動を(物語風に)

書くというようなことではなく、実際には面会しなかったという事実、即ち語り手「私」が修道女の考えを受け入れたこと、逆にシホをおばあさんと面会させることを要望したりシホに強く促したりすることはなかったということについて考えさせ、この小説全体の批評に繋げていきたいということである。それは、単にこの小説の「ハートウォーミング」な世界に浸るだけにとどまらず、文学作品を通して「いま在る自分」が揺さぶられ、「人が生きるうえで大切にしなければならぬ」生身の課題について考えさせていくために欠かせないものと丸山は言う。つまりあくまでも小説そのものや小説が提起するものと向き合うために、先のような「仮定」を持ち込んで思考を促すことが主眼であるということである。この問題・考え方が、先の「リライト」の実践等においても改めて問われなくてはならないと考える。

石元みさとは、先の内容評価に基づき、「小さな手袋」に重ねて江國香織の「鬼ばばあ」を読むという授業の枠組みを提案している。「小さな手袋」と同じように認知症を抱えた老人と子どもとの関わりを描いた「鬼ばばあ」は、子ども(時夫)が老人(おばあさん)が認知症を発症したことに戸惑いつつも会いに行き直接に相対することで、その老人との接し方と、死への理解を深めていくという小説であることを紹介し、このことを通じて、「小さな手袋」が教室で単独で扱われることは「もつたいないもの」であり、「鬼ばばあ」と重ねて読むことで、「すごくいい話だと思った」という表面的な読みではなく、小説自体に批評を加えるさらに深い解釈の多様性へとつながっていくはずだ、と主張している。「比べ読み」「重ね読み」の授業を提案するものであるが、「認知症」をモチーフとする小説を読むことを通じてその内容について考えることに重点を置くテーマ読書の指導と意味づけられることもできるだろうか。そうした場合、「小さな手袋」において主

に読まれることになるのはシホの行動ということになるのだが、再三述べてきたようにそれは父である「私」によって象られたものであることに注意が必要である。このことについては次節においても改めて検討する。

以上、先行論文等に見られる作品／教材の読まれ方と、授業実践の趣旨等を見てきた。以上を踏まえつつ、次節において、本作品／教材に対する私の問題意識を改めて述べる。

五 「小さな手袋」の読みにおける諸問題

(1) 語り手・語り、「象る」こと

再三述べてきたように、この小説は一人称の語りの形式をとっており、語り手「私」によって語られる全てのことは「私」の記憶の中にあつたできごとであり、一連のできごとを直接見てきた「私」にとつての事実とそれらに対する「私」の理解や「私」の抱いた思いを考え、それに基づいて「私」のとつた行動などが語られている。

前節までに幾度か「象る」という言葉を用いてきた。私の言う「象る」とは、物事に対して言葉によって姿・形・イメージなどを与えるということである。例えば、シホの泣いている様子を「かすかなおえつが漏れ出た」と「私」は語った。「かすか(微か・幽か)」とは「やつと感じられる程度の」「細々とした」「弱々しい」などのイメージをもたらず。「おえつ(嗚咽)」は「声を詰まらせた泣き方」「むせび泣き」を表す。そして「漏れ出た」ということは、ある閉じられた空間から僅かな隙間を通して何かが出てくる、というイメージであるから、この場合はシホの顔が手と手袋に密着していて、その僅かな隙間から細々とシホの泣く息づかいのようなものが聞こえた、ということであ

る。激して声を上げるような「慟哭」とは異なり、何かに耐えるかのような泣き方であることが想像される。語り手「私」がシホの外面のみならず心中も推し測つて、そのような表現をもつて表すのであろう。即ちここには同時に「私」のシホに対する思いが含まれ、語られたことになる。

この小説を読む際、右に述べたようなことを念頭に置かなくてはならないと思う。全ての言葉は、「私」によって発せられたもの、「私」が見た物事や「私」の内部にあることに対して「私」が与えた言葉、「私」によって象られたものである。

(2) 父親である「私」

前節では触れなかったが、本作品／教材に関わる先行論文に、加藤郁夫の「物語・小説による一人称の〈語り〉の考察―『帰り道』『少年の日の思い出』『握手』『小さな手袋』の〈語り〉を考える―」⁽¹³⁾がある。この中で加藤は、「小さな手袋」に関しては、次項で検討する語りの時間の問題(語られたできごとの最後からさらに三年が経つて語られていること)について主に考察しているが、語り手「私」を「ほぼ傍観者」としてよいとする。それはネガティブな評価ではなく、傍観者の立場をとって、「あえて見えない、分からないものを見る視点から描くことで、それを読者に考えさせる」という「新しい〈語り〉のスタイルを生み出している」と評している。「傍観者」という言葉もまた加藤によって象られたこの「私」の在り方なのだが⁽¹⁴⁾、私はそのようには捉えなかった。このことは先の丸山義昭の論文に対する意見に重なる。

「私」はシホの父親であり、語られたできごとの時点まで言えばシホが生まれてから十一年余りにわたつて、その人生を見守り続けてきた人物である。確かに「私」は、六年前のできごとにおいてシホの

内面をうまく理解することができず、結果的には「傍観」したことになる。が、後に確認するように、「私」は「おばあさんがシホを心待ちにしているだろう」と思いながら、しかしシホの心に立ち入ることが「どうしてもできなかった」と、葛藤を抱えたことを吐露している。その二年半後に何があったかも知っている「私」は、当事者シホの父親として、その時点での自らの未熟さを認め、自責の念を持たないわけにはいかないのではないかと私は考える。

(3) 語りの時間

語りの時間の問題については前項の加藤郁夫以前に丸山義昭も問題にし、丸山論文を踏まえて石元みさと、また熊添由紀子も「小説における場の設定のしかけを中心として三作品を読む」¹⁵⁾「少年の日の思い出」¹⁶⁾「トロッコ」¹⁷⁾「小さな手袋」¹⁸⁾という論文¹⁹⁾で、それぞれ検討している。加藤は、語られたできごとの最後から語りの現在までの三年余りの間にシホとおばあさんの新たな交際があったが、それが終わった、つまりおばあさん(宮下さん)が亡くなったことがこの語りを促した契機だという想定のもとに、その語られなかった空白の部分の想像を促すところにこの小説の魅力があると述べる。丸山は、語りの現在においてシホが中学三年生になっていると想定されることから、「少女期を完全に脱して青年期に移行する時期」に父親である「私」が娘シホの成長過程に起きたできごとを語り、「一つの区切りをつけたかった」と読む。石元は、このできごとは「重大なこと、思っ、ていてほしい」「私」(傍点原文)が、自身が節目と感じる時期に語り直したもので、「私」によって「いい話」として記憶されているだけのことかもしれない、と述べる。そして熊添は、青年期になったシホ自身が父親に対してあのときのことを語り始めた可能性があると、それが「私」がこのことを語る契機になったと捉えて、丸山の言う「区

切り」が「私」自身のためであると同時にシホのためでもあったとの考えを述べている。

できごとから三年余りが経った今「私」がこのことを語った契機または理由はさまざまに想定し得る。右の論者たちの意見はそれぞれに説得力を持つように思え、逆にどれかを明確に否定できる論拠は見出し難い。したがって複数の読み手の間でどれかに統一することはできないし、その必要もない。一人ひとりの読み手において、さまざまな可能性を想定しながら、それぞれの可能性に即して読みを持ち、その中で自分なりに納得できる、自分にとっての確かな読みを創っていくことが大切なのではないかと考える。

そして私は、語った契機または理由よりも、三年余りの時間が「私」に何をもたらしたかということについて考えたい。²⁰⁾に述べた通り、「私」は自らの行動や見聞したできごと、他の人物の様子などの事実を中心に語り、自分自身の心理について語ることが少なかった。このことは先行論文でも指摘されている。この語りは、できごとから三年余りの時が経っているからこそ可能になったように思われる。つまり、三年余りの時間は、「私」にとってもできごとをある種冷静にふりかえり整理する時間になったということである。一見事実の客観的な説明のように思われる語りにおいても、自分の見方や思いを含めて丁寧に言葉で象られている。私は、三年余りの時間をどう意味づけるかということを、語りにおける言葉の理解にどう重ね、活かしていくかという、その思考過程に、この小説を読むことのダイナミズムがあると考えるのである。

(4) 冒頭部の読み

前項までに述べた観点から、私が冒頭部をどのように読んだかを述べてみたい。

できごとの主な舞台となった雑木林を語る冒頭部については、先行論文の中で何度か論じられてきた。例えば熊添由紀子は、「家から歩いて十五分ほど」という距離にあることや、小学校のグラウンドを三つ合わせたぐらいいの面積であること、「子どもが二人並んで歩けるほどの小道」があるということ、この小説の「場の設定のしかけ」と見なし、それぞれがシホとおばあさんとのできごと、それに対する「私」の関わりや、「修道女」が関わる場面などを支える、効果的な設定であったとしている。そして、最後にシホと「私」が雑木林に向かったことが語られたことにおいて、「雑木林に始まり雑木林で終わる作品」だと述べている。

私は、同じく最後の場面で、場面と言うよりも語りの最後が「私はうなずいて、自転車雑木林の入り口の方へ向けた。」と締め括られたことから、小説の「入り口」である冒頭部の再読を促されることになった。冒頭部での雑木林はまず「外観は、いかにもうっそうとして、人を寄せつけないように見える。」と語られる。ここでは「うっそう」「寄せつけない」とややネガティブな表現で象られ、「しかし、近寄ってみると」で繋がれた次の段落以降では、その中に入って見た感慨が続く。その後には語られる、六年前から三年余り前までの間にシホに起きたできごとにおいて、「私」は一貫して話の聞き手であり、自らその場に出向いていつてシホの様子を見たわけでも、おばあさんに会ったわけでもなかった。そしてできごとを語る最後に、「自転車を雑木林の入り口の方へ向けた」とあるのだが、当然ながらその後、荷台にシホを乗せて「私」は雑木林の中に入ったはずである。一連のことを知ったうえでシホとともに雑木林に入った「私」は、そこで初めて冒頭部に語ったような感慨をもつことができたのではないだろうか。そ

の時の思いが三年余りの時間を通じて丁寧な熟成されて、冒頭部の語りが成立したのではないかと私は受け止めた。

(5) 「私」を語る「私」

全体を通じて「私」は自分自身の心理について語ることが少なかつた。ただ、一見事実の客観的な説明に思われる言葉の中にも、随所に「私」の思いが含まれていることは再三確認してきた通りである。一方、「私」が明確に自身の心理を語った場面がある。祖父の死を経てシホがおばあさんに会いに行かなくなってしまうという場面である。以下に引用する。

娘の中で、何かが変化したのを、私は目撃したように思った。実は祖父の死というものが、これほどの衝撃を九歳の子供に与えるとは、私は予想もしなかったのである。

シホの変化は、そのままおばあさんとの交際にもつながった。東北から帰ってきてから、シホはまるでおばあさんのことを忘れてたように雑木林から遠のいた。

それがきわめて自然だったので、私も妻も顔を見合わせただけでひと言もふれなかった。おばあさんがシホを心待ちにしているだろうことは察せられた。

しかし、私たちにはそのときの娘の心に立ち入ることはどうしてもできなかった。もしかしたら、シホはおばあさんのことを本当に忘れてしまったのかもしれない。そのような自然さだった。

前節で紹介した丸山義昭の「弁解がましい」との評価は直接的にはこの部分の語りに向けられたものである。そしてこのように語られたそのときの「私」の態度を、シホの「内面に立ち入ろうとしない」「内

面の変化をただ見守ろうとする」としており、それは加藤郁夫の「傍観者」との評価と方向性を一にするものだが、前に述べたとおり、私の意見は異なる。「傍観者」はできごとの外側に在る三人称の語り手のようなもので、自己について語ることも、自己の在り方をふりかえって考えることもないだろう。この立場から私は、先に述べたように、ここに語られているのは「私」の父親としての未熟さの自覚、そして自責の念と受け止めたのである。

「私」が「私」の心理を語ったこの場面は、小説全体において注目すべきであり、「私」を語る「私」の言葉を丁寧に捉え、思考したい。そのうえで「私」をどう評価、批評するかは、私と丸山らの間でも異なるように、個々の読み手によって意見の分かれるところであろう。

「私」が「私」を語るといふことにおいて、もう一つ見逃せない箇所がある。前項にも取り上げた、最後の一文である。

語りの最後の一文は、「私は」を主語とする文になっている。本文は全体で百二十余りの地の文と「」で括られた三十の会話文で構成されているが、地の文で「シホは」を主語とする文(主語が省略されている文も含む)が最も多く三十余りを占め、会話文の中でもシホを発話者とするものが十一回と最も多い。主語は異なるがシホについて語る文も多い。つまりシホの言動に関わる文が多くを占めるのである。その点では、最後の文の前にある「:シホが、雑木林へ寄っていきたい、と言った。」で(それと同じような内容の文で)語り終えても良かったように思われる。あるいは、最後の文を「シホは」を主語にして語ることも可能であった。例えば「そしてシホは、私とともにあの雑木林へと向かっていった。」のようにである。しかし「私」は、「私は」を主語にし、自身の行動を述べてこの話を語り終えた。「私」は、シホを語りながら同時に「私」を語っていたのである。

このような観点から、冒頭部において雑木林の「外観」の印象と「中に入って」得られる感想とが異なることが語られたのは、その後語るできごとにおける自身の在り方を問い直すためのイントロダクションでもあったと私は見ている。シホとおばあさんとの交流を、シホによる報告の言葉のみをもって知り、またそのおばあさんとの交流を自ら絶ったシホに疑問を抱きながらもただ見ることでできなかった自分分は、まさに雑木林の「外観」を見ていたようなものである。二年半経った後、その間に起きていた事実を知り、シホとともに雑木林の中に入っていくで改めて、シホとおばあさんとの心温まる交流の様子や、その後のできごとで渦巻いたそれぞれの心模様、葛藤や悲しみに思いを馳せたに違いない。それらは、雑木林を形成するさまざまな木々の優美な様子や、季節によって微妙に変化する匂いになぞらえることができたのだろう。そして三年余りの時間の中で整理した自分の思いを、まずは雑木林に託して語り始めたのではないかと私は捉えた。雑木林もまた、同時に「私」を語る役目をもっていたのである。

六 おわりに―「小さな手袋」の教材性

最後に、本稿を通じて検討してきたことを総括し、「小さな手袋」にどのような教材性を見出すことができるかを述べておきたい。

まず、本小説が「私」を語り手とする一人称の語りの形式をとっていることは、本稿に先行する教材研究論文や実践報告論文においても確認され、このことを踏まえた読みや教材研究の重要性・必要性が指摘されてきた。ただ、本小説の語り手は、語られるできごとの中心人物であるシホの父親であるということと、そのできごとが現在は青年期にさしかかろうとしているシホの少女期のできごとであり、語られ

る現在との間に時間の隔たりがあるということ念頭に置く必要があった。

私は、一人称の物語・小説を読むという行為を、読み手が語り手と正対して向き合い、語り手の話を聴くようなイメージで捉えている。語り手は自分の脳裏に思い浮かべたできごと・ことがら、何かの像や音声を自分の言葉に置き換えて語り、読み手はその語り手の言葉を通して、語り手の示そうとする像や音声を自らの脳裏に思い浮かべ思い描きながら、語っているその語り手の思いについても知り、考えていくことになる。他方、三人称の物語・小説においては、語り手は読み手の横、あるいは後ろに立っており、読み手は語り手の言葉を通して目の前に何かの像や音声を思い浮かべ、語り手の案内にしたがうようにしてともにそれを見ながら、目の前で起こっていくこと（語られたことがら）について考えていくようなイメージである。

このことを踏まえると、この小説の読み手は、語り手「私」から目を逸らさず、「私」が話の中でできごとに対してどう関わり（振る舞い）、そしてそのできごとや自分自身のことをどう考えているのかということを受け止めていく必要がある。そして、目の前にいる「私」は、話の中に出てくる少女シホの父親であり、語られているできごとはいつの話なのか、何のためにこのことを語るのか、といったことなどを含めて考えていく必要がある。そのために、語り手「私」がそれぞれのことをどのような言葉をもって象っているのかを見取り、象られた言葉によって自分の脳裏に結ばれた像を丁寧に確かめていかなければならない。

言葉を丁寧に受け止めその言葉と向き合うという経験は、国語科の最も基本的にして重要な学びの要素である。小説を読むという行為においてその語りが一人称であれ三人称であれそれは変わらないが、本

稿でこれまで確認してきたような語りの構造・特性をもつことにおいて、なお一層言葉との向き合い方に慎重を要し、言葉にまつわる多くの思考を促されることに、まずは本小説の教材性があると考える。さらにその結果として得られる解釈や理解、即ち小説の読みが豊かで興行のあるものになっていくであろうことも、本小説の持つ教材性の一つと認めることができるだろう。

その具体として、冒頭部をどう読むことができるかという可能性を示した。今回の検討に際し、先行する教材研究論文や授業実践報告を集めてみたが、できごとの舞台として、あるいは小説における設定としてどう機能したかなどが主に論じられ、私が述べたように冒頭部を意味づけたものは見られなかった。しかし、この私の意味づけは、あくまでも読みの一つの「可能性」である。つまり私なりの意味づけに過ぎず、全ての読み手または学習者において、こう読まなければならぬということを主張したいわけではない。読み手／学習者個々が各々にとつての意味づけを図ろうとしていくことが大事なのだと思う。そして冒頭部に限らず、小説の各所においてさまざまに意味づけをしながら読んでいくことのできる可能性を有していることが、本小説のもつ魅力であり教材性であると考えている。

本小説をこのようにして読んでいくことで、語り手「私」の在り方への批評や、小説から想起され提起される人間や社会に関する問題への批評、また文学作品としての在り方への批評の契機とすることも可能であろう。それは即ちこの小説作品を自分が読んだこと、あるいはこの小説作品が在るといふことへの価値を問うということである。この場合留意しておきたいのは、その価値を無条件に良いものとするのではないということである。「私」に対してであれ、作者に対してであれ、どのような批評の目を向け、どう価値づけるか、そこでは読者／学習

者の自立性・主体性が尊重されなくてはならない。

その一連の学びを適切に支えるのが教師の役目であり、教材研究の成果と授業構想力・実践力が問われていくことになる。本稿がそうした教材研究と授業づくりへの刺激となれば幸いである。

(茨城大学全学教職センター 令和四年九月八日受理)

注

- (1) 二〇〇八(平成二十)年二月、メディアアバル刊。
- (2) 現代の国語編集委員会著、一九九七(平成九)年三月、三省堂刊。
- (3) 「グラウンドホーム・カペナウム」WEBサイト参照。https://www.capernaum.co.jp/ (二〇二二年八月三十日閲覧)。
- (4) みすず書房刊。一九九四(平成六)年八月に新装版が刊行されている他、二〇〇二(平成十四)年六月に刊行された『外山滋比古著作集2』にも収録されている。
- (5) 岩波書店刊「岩波現代選書」。同「特装版」が一九九八(平成十)年五月、「岩波モダンクラシックス」版が二〇〇五(平成十七)年七月に刊行。イザーによる原著「Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung」は一九七六(昭和五十一)年にドイツで刊行されている。
- (6) 全国国語教育実践研究会編『実践国語研究』No.二五六、二〇〇四(平成十六)年六／七月号、明治図書。
- (7) 同(6)所収、「授業提案 作品の、人間同士のつながり、かわり方を表現しているよさを生かして授業を構成」。
- (8) 同(6)所収、「授業提案 登場人物の行動や会話から心情の変化を焦点を絞って読ませる」。
- (9) 福井大学言語文化学会編『国語国文学』四三、二〇〇四(平成十六)年三月。
- (10) 日本文学協会編『日本文学』No.六六二、二〇〇八(平成二十)年八月。なお論文全体の趣旨は異なるが、同時期に発表した「この教材を使えば中学校―物語小説の「吟味」「批評」指導は大丈夫―「小さな手袋」(内海隆一郎)を批評する」という論文(科学的「読み」の授業研究会編『国語科授業の改革8 PISA型「読解力」を超える国語授業の新展開―新学習指導要領を見通した実践提案』(二〇〇八(平成二十)年八月、学文社)にもほぼ同じ内容のことを述べている。
- (11) 『都留文科大研究紀要』第九十一集、二〇二〇(令和二)年三月。
- (12) 井上一郎『総合的な読みの力を育成する国語科の授業』二〇〇〇(平成十三)年二月、明治図書。
- (13) 『大和大学研究紀要』第七卷、教育学部編、二〇二二(令和三)年三月。
- (14) 「傍観」は石元みさと(11)の論文内に使用しており、「放任の姿勢」とも言い換えて「私」の在り方を批判している。
- (15) 「読み」の授業研究会『研究紀要』一八、同編集委員会編、二〇二〇年八月。なお熊添は「読み」の授業研究会のWEBサイト(https://yomiken.jp/)上にも「小さな手袋」に関する論考を複数発表しており、それらが右論文に集成されたものと思われる。