

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2013年4月13日
文責：JUN

文学の読みが深まるとき

1 わたしが読む「ごんぎつね」

① 問題提起「青いけむり」のいきさつ

ある研究会で、「ごんぎつね」(新美南吉作)の6の場面について話をしました。ここ数年、何度かこの場面の授業を見ることもあり、そのたびに、いずれきちんと話さなければいけないと考えていたことがあったからです。その日の研究会は学びの深まりをテーマとして行われたことから、文学の読みの深まりを語る場としてよかったです。

6の場面は、兵十が栗を持ってやってきたごんを鉄砲で撃ってしまう最後の場面です。わたしが参観した何度かの授業で、教師は撃ってしまう兵十や撃たれたごんの心情を逐一考えさせました。わたしは、その読み方に違和感がありました。そういうことよりも「兵十は、火なわじゅうをばたりと取り落としました。青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」という結末に描かれた「青いけむり」を心に描き感じるこそ文学の読みなのだと考えていたからです。研究会でそのことを語ったのです。

けれども、その「青いけむり」を読むことをなぜそれほどまでに重視するのか、そもそもわたしは「青いけむり」をどう読んでいたのかについては詳しく述べませんでした。それを語るだけの時間的余裕がなかったこともあります。それはわたしの話を聞いてくださったお一人おひとりが考えるべきことだと思ったからです。文学の読みに定まった正解があるわけではありませんから、それはわたしの問題提起を受けた参加者一人ひとりに委ねたかったというのが本当のところでした。

ただ、研究会の後、わたしの読みを伝えることも必要なのではないかと思うようになりました。わたしの話を聞いてくださった皆さんそれぞれの考えと比べて考察していただくものとして……。

② 文学の読みへの二つの違和感

わたしは、文学を分析的に読むことは好みません。自分という生身の人間をさらして対面せず、外から切り刻み値踏みするように読む読み方は文学としての意味を否定するものだと思うからです。文学の研究者と称する学者が、作品の構造、文体、表現上の特徴、そして作

品の価値を見事に論じているのを読んでなるほどと思うものの、でもこの人はこの作品と本当に出合っているのだろうかという疑問を抱いてしまうのです。文学がその学者にとって単なる研究の対象でしかないと感じてしまうからでしょう。

一方、教室で授業として文学を読ませる教師たちが、逐一、登場人物の心情を考えさせようとする傾向に対しても強い違和感を抱いていました。文学の読みで人物の心情を考えてはいけないと言っているわけではありません。文学に登場する人物が心情を有しているのは当然のことです。けれども、心情を読むことが文学の究極の読みだと言わんばかりに、逐一、個別に、くどいほどに心情、心情とこだわる教師に出会うと、この人もまた作品と本当には出合っていないと感じてしまうのです。

③ 「青いけむり」に至る状況を読む

さて、「ごんぎつね」の「青いけむり」のわたしの読みを記すことにしましょう。

それには、取り落とした火なわじゅうのつつ口から出ている「青いけむり」は、次のような状況の後に生まれたものだということを認識しておかなければなりません。

—— 兵十はかけよってきました。うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました。

「おや。」

と、兵十はびっくりして、ごんに目を落としました。

「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは。」

ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。

この状況は、これまで栗を持ってきてくれていたのはごんだったということを兵十が知ったことを示しています。そして、一方、ごんにとってはそれを知ってもらったということを表しています。それは客観的事実です。

ごんは、たったひとりで生きてきた小ぎつねです。そのごんが、おっかあを亡くしひとりぼっち（ごんがそう思っている）になった兵十に心を寄せるようになります。そして、それは次第にエスカレートし、気づかれるかもしれない危うさを超えて兵十に近づいてしまいます。兵十が加助に「何度もくりが届けられる不思議さ」を相談する場面で「かげぼうしをふみふみ」という近さまで接近してしまうところなどそれを端的に表しています。そして、その平常心を麻痺させる心理状態は、自分のしたことを神様のせいとされてしまうことでさらに強めてしまうこととなります。

こうして、ごんが兵十に近づいていく経緯の一つひとつを一連のものとしてたどり直してみると、ごんの「死」は、偶然ではなく必然であったように読めてきます。ごんは、兵十への思いを募らせれば募らせるほど、「死」が避けられないものとなっていったのです。それはなんとも切ないことです。ごんがいじらしくて仕方ありません。

それにしても、南吉は、栗を持ってきたのがごんだと兵十が気づくようになぜ描いたのでしょうか。そして、「おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは」という兵十の言葉にうなずくごんをなぜ描いたのでしょうか。最後まで願いが届かない不条理さを結末とする描き方もあったのにそうしなかった南吉の「こころ」とはどういうものだったのでしょうか。何年ものあいだ、「ごんぎつね」を読むたびに、授業を見るたびに、わたしはそのことを考え続けてきました。そして、今、わたしなりの思いが生まれています。そのわたしなりの読みの結果が「青いけむり」に存在しているのです。

南吉は、ごんに、願いが届いたとどうしても思わせたかったのではないのでしょうか。それは、他者とのつながりに飢え、他者とのつながりを恋し続けた南吉自身の願望ではなかったかと思うからです。

けれども、南吉は、願いが届くという憧れ続けたその瞬間を、ごんの命が亡くなる、しかも、願いを届けようとした相手によって撃たれるという状況に描いているのです。兵十の問いかけにうなずくごんの姿は、たとえようなない哀しさを漂わせて読者であるわたしに迫ります。なんと残酷なことでしょうか。

しかし、それがどれほど残酷であったとしても、南吉はうなずくごんを描かなければならなかったのです。そうでなければごんは救われなかったからでしょう。ただ、実際にはごんの願いは兵十に届き切っていないのだし、思いをかけた相手に撃たれるという残酷な描き方になっているのです。つまり、南吉は、救済と残酷さを背中合わせに描いたのです。そこに、南吉の他者を求める思いの複雑さが存在します。南吉は、その生涯を通して、人とのつながりに強烈な憧れを抱きながら、けれどもその壁を感じ続けた人だったのでしょうか。その相対する二つが絡み合うようにしてずっと心に住み続けていた人だったのでしょうか。

先ほど、わたしは、実際にはごんの願いは兵十に届き切っていないと述べました。そうかどうかを確かめるため、ここでその兵十について考えておきましょう。この兵十の描き方にも、南吉の他者とのつながりに対する思い入れが潜んでいると思うからです。

兵十が知ったこと、それは、栗を持ってきてくれたのはごんだったということだけなのです。その行為にごんのどういう思いがあったのか、ごんが死んでしまえばそれは謎なのです。いたずらぎつねと思い込んでいたごんが自分のためにせつせと栗や松茸を持ってきてくれた、しかもそれは、加助に「神様のしわざ」とまで言わしめた自分への親密さに基づく行為なのです。それをしてくれていたのが、これまでいたずらぎつねと思いこんでいたごんだったのです。兵十が知ったのはそこまでです。

兵十は、きわめて中途半端に知ってしまいました。そして、なまじっか知ってしまったばかりに、それ以降どれほどの苦しみを背負うことになるのでしょうか。しかも、そのごんをだれあろうか兵十自身が手にかけてしまったのですから。そう考えると、これもまた残酷極まりない結末です。

④ 「青いけむり」から感じるもの

その結末のもっとも最後のシーン、そこに描かれたのが「青いけむり」なのです。「青いけむり」は、物語のすべてを内に秘めて立ち上っているのです。

わたしは、何度読んでもこの最後のシーンに音を感じません。ただ、一筋のうす青いけむりがすうっと立ち上るだけです。わたしは、一人の読者としてそのけむりを見つめます。物語は終わりました。けれども、けむりは消えません。いつまでも立ち上っている気がします。

深い余韻に浸りながらわたしの胸に浮かんだもの、それは、どういうものなのでしょう。ごんと兵十のつながりを断ち切ったもの、それはけむりを立ち上らせている銃です。銃はごんと兵十の断絶、つながり得ない絶望感を象徴しているとも言えます。そして、その銃から立ち上るけむりは、たった今、その取り返しのつかない事態を引き起こした生々しさを漂わせているのです。

それは、決してごんが願ったものではありません。兵十もまた他者との断絶を望んでいたわけではありません。二人とも孤独とともに生き、ごんはその孤独さゆえに兵十に近づいたのです。けむりは、あまりにも生々しく、あまりにも無情です。

銃から立ち上るけむりを見つめる、読者であるわたしのところに漂うのは、やり場のない哀しみ以外ありません。それは、それほどまでに人とのつながりを切望した南吉の哀しみであり、そしてその南吉に同化するわたし自身の哀しみでもあります。青いけむりをながめながらわたしが感じるのは、もちろん撃たれたごんのことであり、撃ってしまった兵十のことです。けれども、それ以上に、このような結末に描かなければならなかった南吉という青年のことが浮かびあがってくるのです。「青いけむり」は、まだ19歳だった南吉の「ころ」そのものの象徴として、青く、細く、静かに立ち上っていたのではないかと思えるのです。

ここに記したことはあくまでもわたしの読みです。授業において子どもたちに教えることとして記したものではありません。けれども、自分の読みを有していない教師が、子どもの読みに対応できるわけではないのだし、「子どもの読みの可能性」を見出すこともできるはずがないのです。文学の授業は、互いの読みの学び合いで成立するものだけれど、その深さは、不思議にも、そこに寄り添う教師の読みの質と豊かさに比例するものだからです。そういう意味で、わたしたちは、自らの「青いけむり」の読みはどういうものなのか、それぞれの胸に問わなければならないのです。

2 文学の読みが深まるとき

これまでわたしは、文学の読みが深まる条件は、「ことばに触れて読む」「他者の読みから学ぶ」「読み描く読み方を基本とする」の3点だと主張してきました。この3点を、前述した「ごんぎつね」の読みをもとに考えてみることにします。

① ことばに触れて読む

まず、ことばに触れて読むことについてです。文学は言語によって表現される芸術作品なので、その言語に積極的に出会うことなしに、「読むのは子ども」だと言って好きなことを語らせているだけにしてはなりません。

しかし、「ことばに触れる」とはどういうことなのでしょう。

当然のことですが、それは「青いけむり」のようなことばに着目し、そこから深く考えをめぐらせるといことです。けれども、そのような、いわゆるキーワードをいくら繰り返して見つけても、数多くのことばの中から特別の光を放つようには感じられません。作品の内容がここに広がりにくいです。それは、なぜなのでしょう。

いくつかの授業を観察してわかってきたのは、その読み方がことばを点にして考えているだけになっているということです。つまり「青いけむり」一つをいくらながめても、そこから何の感慨も浮かびあがってこないのです。そのことばから作品の内容がここに広がってくるには、それまでに叙述されているいくつかのことばとの関連がみえなければならないのです。そのことばとことばの関連、つながりによって「状況」が浮かび上がるからです。物語の状況が描けないうちは「青いけむり」のようなことばはここに響かないのです。そのことは、前節の拙文から感じ取っていただけるでしょう。

文学の読みは教えられるものではなく一人ひとりが味わい感じるものです。そうでないと、文学の感動は味わえません。ですから、子どもになんの予兆もないところで「青いけむり」ということばを持ち出し考えさせても、子どもは読む感動を味わうことができないでしょう。それは本質的な文学の授業ではありません。もちろん過渡期には、教師から特定のことばを持ち出して考えさせることがあってもよいのですが、本来は、子ども自身に「青いけむり」やそれに至る状況への気づきがあつての読みが望ましいでしょう。

そう考えると、ことばに触れて読もうとする子どもが育っていなければならないということになります。しかし、そんな読み方が自然に身につくわけがありません。それは、教師が育てるべきものなのです。そこには、教材として扱う一つひとつの作品をどう読ませるかという発想ではなく、一回一回の授業の経験で、一人ひとりの「ことばへの触れ方」「物語の読み方」を磨いていくという発想が必要になります。ことば一つでこういうことまで読めるのだ、ことばとことばのつながりを見つめることでこんな状況がみえてくるのだという「読む醍醐味」を実感することで、子どものことばへの感覚は磨かれていくのですから。

そうした経験を提供しなければならないのはだれなのでしょう。当然のことですがそれは教師です。「読むのは子ども」という鉄則を実現するには、その前段として、ことばに触れて読もうとする子どもを育てる教師のかかわりが必要だということを忘れないでいたいものです。そして、そういうかかわりができる教師になるには、教師こそがことばに触れて読めなければならないということです。ことばに触れて読める教師のもとでしか、ことばに触れて読める子どもは育たないのですから。

② 他者の読みから学ぶ

ことばに触れて読める子どもの育ちに不可欠なのは、ことばに触れて読める教師の存在なのだと述べました。しかし、それだけで十分というわけではありません。

読みは一人ひとり、微妙な独自性をもって生まれます。その独自性・違いこそが文学の文学たるところです。しかし、それぞれの読みは、一人ひとりの内だけで誕生したり深まったりするわけではありません。他者の読みとの出会いによって、自分の読みに揺さぶりがかかったり、新たな読みとの葛藤が起きたりするからです。そこから読むおもしろさを感じられるようになります。教師である皆さんも、教材研究をする中で、研究会に参加する中で、他者の読みに触れて劇的に自らの読みが深まったという経験があるのではないのでしょうか。子どもも同じです。他者の読みと出合う場が必要なのです。それを「文学の学び合い」と言いますが、その学び合いによって子どもたちは自らの読みの深まりを実現できるのです。そういう意味で、他者の読みに耳を傾け、自分の読みと擦り合わせ、作品にさらに向かおうとする子どもを育てなければなりません。

たとえば、「青いけむり」ということばから感じるものに定まった一つの解答があるわけではありません。それぞれの子どものなかでそのことばを巡ってさまざまな印象が生まれます。特に、それまでに登場しているどのことば、どの出来事とどうつなげるかによって、その印象は微妙な独自性を生み出します。それを聴き合うのです。それこそが文学の授業の醍醐味です。

それぞれの考えを出し合う授業は、日本国中津々浦々、どこの学校においてもなされていることです。ですから、わたしが言う「聴き合う授業」はどこでもやられていることであり、さほど強調することではないと思われるかもしれません。けれども、そうした授業の様子をよく思い返してください。本当に「聴き合う授業」になっているのでしょうか。子どもが自分の考えを発表することに重きが置かれていないのでしょうか。子どもたち一人ひとりが他者の読みと心底耳を傾け、新たな読みを探り、文学の感動を深める営みになっているのでしょうか。子どもたちの発表が単なる陳列物になっていないのでしょうか。

わたしが文学の読みで必要なのは「話し合い」だと言っているのではないのです。他者の読みと擦り合わせ、そこから自らの読みを探るという「聴き合い」が必要だと言っているのです。そこには、「言いたい」ではなく「聴きたい」という子どもの欲求が生まれています。

聴ける子ども、聴いたことをもとに自分の中の曖昧さに徹底して向き合おうとする子どもを育てなければなりません。そうでなければ、読みの深まりが生まれることはないでしょう。そのため、ここでもまた言わなければなりません。それを率先して実行するのは教師だと。教師こそが子どもの考えに耳を澄ませなければなりません。子どもの読みを聴きたいと思わなければなりません。そういう聴ける教師のもとでしか、聴ける、聴こうとする子どもは育たないのですから。

③ 読み描く読み方を基本とする

文学の読みの基本は「読み描き」です。何が主題なのかとか、作者は何を言いたかったのかとかいうように抽象化するのが基本ではありません。抽象化を急ぐ読み方からは心根に響く文学の感動は生まれません。

ただ、「読み描き」を実践する方々に警鐘を鳴らしておきたいことがあります。それは、「気持ち」「気持ち」と走る傾向への対策として「そのときの様子」をイメージ化させるようにする傾向が生まれていますが、様子のイメージ化＝「読み描き」ではないということです。わたしが言う「読み描き」とは、単にそのときの様子を詳細に情景化すればよいということではないのです。確かに、「描く」ということは目に見えるように思い浮かべるとのことと無縁ではありません。しかしそれは、人物や景色のすがた・かたち、動きを映像的に想像することだけを行っているのではないのです。

先に記した「青いけむり」に関するわたしの読みを読み返してみてください。わたしは、「青いけむり」だけを情景化したのではなかったはずですが、もちろん、けむりが立ち上る情景はわたしの脳裏にくっきりと浮かんでいます。どのような色で、どのように立ち上っているか、その傍らで兵十がどうしているか、そばに横たわるごん、そういう情景は見えています。けれども、わたしが描いているのはそれだけではありません。そこに漂う何か、空気感と言えましょうか、そういったこの物語の結末に漂う情感をからだ全体で感受しようとしています。それには、それはどういう「状況」のものなのか、それが物語全体とのかかわりで自分なりに読めていなければなりません。その「状況の意味」を感じ取ろうとしないければなりません。けむりがどのように立ち上っていたかを客観的に描きだしたところで、それは感じ取れないのです。「読み描き」は、子どもたちがその状況の中に立つために、その状況の意味を感受するために必要なことなのです。

ただ、そのときわたしがここに宿した作者・南吉のことについては、いくつもの南吉作品に触れてきたわたしの読書経験から生まれてきたことです。ですから、それをそのまま子どもとの授業につなげようなどとは考えません。若いころから南吉作品に親しみ、何度も南吉のふるさと半田に出かけ、奇しくも、今、南吉記念館まで車で10分ほどという現在地に住むようになったわたしのこだわりなのかもしれません。それもまた「読み描き」の一つなのです。

とにかく、描かなければいけないのは状況です。それは、その情景なり人物の動きを、物語の展開のなかでとらえるということです。そういう意味で、そのシーンを点のように情景化するのではなく、作品に存在するいくつかの事柄とのつながりをもたせて、その背景にあるさまざまな事柄と合わせて際立たせるようにしなければなりません。そういう描き方ができたとき、そこにきっと、一つひとつの情景に存在する意味がすがたを現すでしょう。

たとえば、「ごんぎつね」6の場面の冒頭、ごんが栗を持ってきたところを「描く」としましょう。文章では、「そのあくる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。」と書かれています。

当然、なわをなう兵十に気がつくごんを想像し、「こっそり」ということばをもとに、音をたてないようにそうっと忍び込むごんのすがたを思い浮かべられるでしょう。しかし、そういう情景化だけでは「状況」は読めてこないのです。「状況」が読めるために必要なことがあるからです。

まず、この日のごんの行為は、栗や松茸を持っていったのを神様のしわざにされ、「引き合わない」と思ったうえのことだということが、どの子どもにもわかっていなければなりません。登場人物は物語の展開の中で生きています。ですから、その場面を描くということは、常に、人物の行動のつながり、思いのつながり、状況のつながりを頭に置きながら描いていかなければいけないということになります。

そのつながりによほどの注意を払っていないと見逃してしまうことがここにあります。それは、ごんが入ったのは「兵十のうち」だったということです。

ごんはこれまで栗や松茸をどこに置いていったのでしょうか。それは「物置」です。しかも、その物置でさえも中には入っていないのです。3の場面の最後に「そっと物置の方へまわって、その入口にくりを置いて帰りました。」と書かれているとおりです。

ところが、ここでは「うちのうら口」から、しかも「中へ入りました」ということなのです。物置ではなく「うち」だということはどういう意味を持っているのでしょうか。そう考えればすぐ気がつきます。「うち」は日々兵十が暮らしている場所です。つまりそこは兵十のテリトリーなのです。そこはこれまで決して近づくことのなかったところなのです。そこに、近づいたどころか中へ入ってしまったのです。それは、神様のしわざと言われたことと無縁ではありません。「状況」を読むということは、そういうことが見えるということです。ごんの「こっそり」「うちの中へ入りました」という様子を読み描くということは、そういう状況を背負ったごんのすがたを想像するということです。教師は、そのことにこころを配り、子どもの読みとの接点を見定めながら、それとなく水を向けていかなければならないのです。

文学の読み深まりは「状況の読み描き」によって可能になるのです。目の前にその状況が立ち現われなければ、文学の世界にこころを浸すことはできません。読み描けば、作品に描かれた状況を自分はどう感じるのかが自覚でき、そこに自分なりの意味を見出すことができるようになります。それが無い読みは、文学の読みとしては不完全なものだと言ってもよいのではないのでしょうか。

文学の授業の醍醐味は、教室につどう何人もの他者とともに読むことによって、自らの内にそれまでになかった気づきが生まれたり、自分の感じていたことがさらに豊かになったりすることです。そして、そこから文学的感動が現れることです。そこに、一人で読む読書とは異なる意味合いと魅力が存在します。

それには、わたしが提示した三つのことが原則となるのではないのでしょうか。一年の始まりのこの時期、そうした文学の授業の原則を改めて確認し、その実現に向けた取り組みをスタートさせてもらったらと思います。