

## (実践報告)教材としての江國香織「晴れた空の下で」

— 野矢茂樹「現実・相貌・物語」を分析装置とした小論文作成の試み —

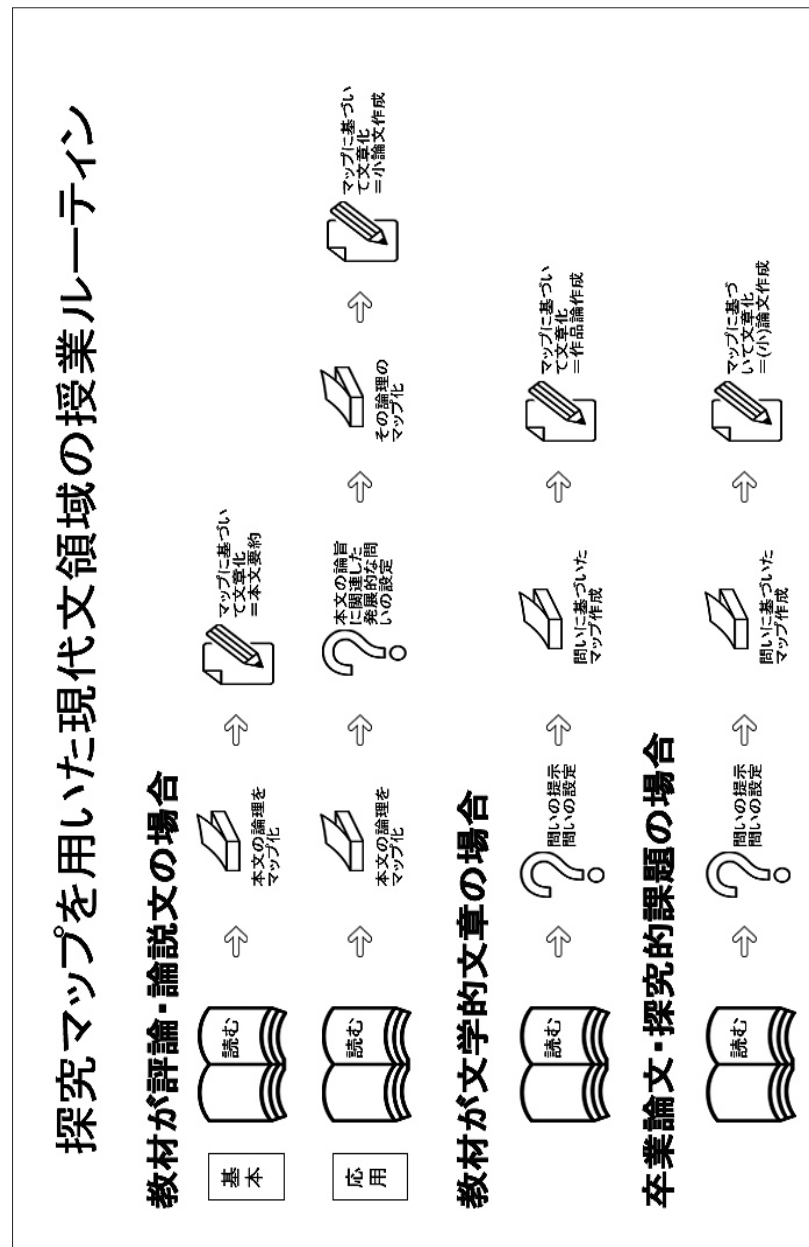
大 舘 瑞 城 (国語科)

0. はじめに
1. ツールとしての探究マップ
2. 分析対象としての江國香織「晴れた空の下で」
3. 分析装置としての野矢茂樹「現実・相貌・物語」
4. 探究マップによる分析のための設計図
5. 江國作品をめぐる2つの「実在性」
6. 解釈の恣意性を回避する
7. おわりに～文学か実用文か、それ以外か～

### 0. はじめに

中央大学杉並高等学校（以下「本校」）国語科では、探究マップを用いた授業実践の積み重ねに伴い、「文学作品を探究マップのフォーマットに従い論理的に分析をする」という方向性が一層明確化し、現在に至っている。生徒が主体的に手を使って考え、論理的に読み、論理的に文章化するという授業ルーティンは、広義の「現代文」領域に属する教材である限り、どのような作品が教材であっても一貫している（図1）。

また探究マップの指導実践の積み重ねと並行して行っている卒業論文執筆指導によって、「分析装置を用いて対象を分析する」といった指導方針も明確になってきている。すなわち、

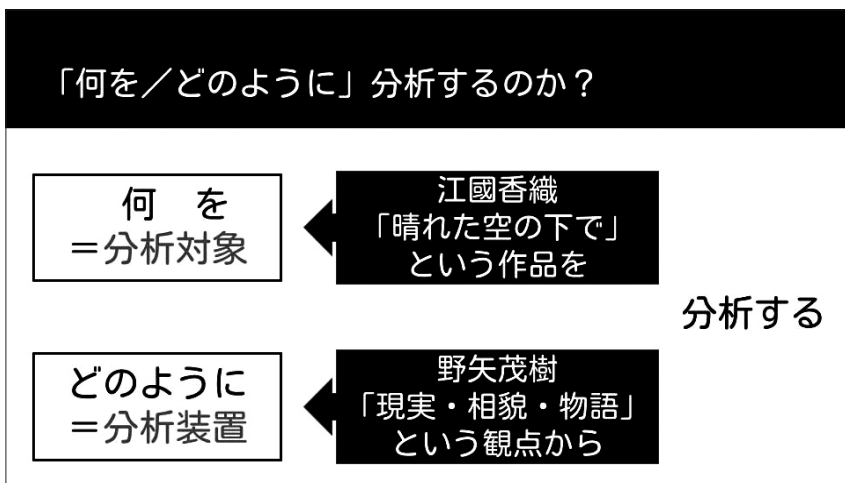


- ・ 専門家が一般化（モデル化）した理論（以下「分析装置」）を用い、
- ・ 自らが研究テーマと据えた現象や作品（以下「分析対象」）を自ら分析するのが、本校生徒が執筆する卒業論文である。

もちろん、専門家の唱えたモデルを援用することは、真の意味での「研究」とは言えず、すでにモデル化された研究の「再確認」「追試」でしかない。とはいえ、先行研究には見られない新しい見解や発見を高校生に求めるのはあまりに高度である。本校の卒業論文の実践は、「ただ調べたことをまとめること」と「先行研究には見られない新しい見解を示すこと」の中間にあると言ってよい。それが、「自らが見つけた分析装置を用いて、自らが用意した対象を論理的に分析する」という行為である。

本実践は、探究マップの利用にある程度習熟した高校2年生が、「分析装置を用いて対象を分析する」という作業の「練習」の一つに位置づけられる。分析すべき対象は桐原書店『新 探求現代文B』教科書所収、江國香織による短編「晴れた空の下で」（以下「江國作品」）であり、作品を分析するための装置となるのが、同教科書所収の野矢茂樹による小論「現実・相貌・物語」（以下「野矢小論」）である（図2）。

【図2】



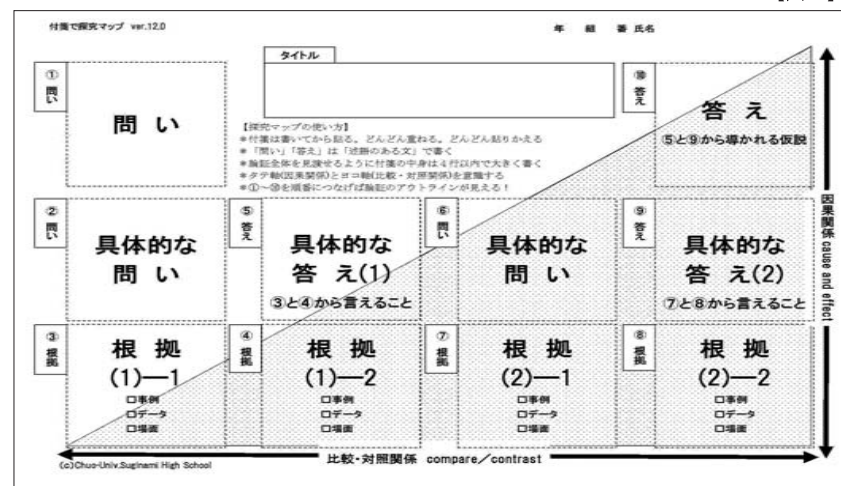
言うまでもなく文学作品には多様な読み・解釈が存在しうる。またそれこそが今般、国語教育界隈で「文学か実用文か」といった議論を百出せしめている所以でもある。一方、本実践は、分析装置としての野矢小論から逸脱せず、作者のバックボーンや作品に描かれる社会的背景を持ち出さず、江國作品に見られるテキストのみに集中する。文学作品を教材としつつ論理的に読み、論理的に書く実践である。すなわち、現今かまびすしい「文学か実用文か」という議論に対する現場からの一つの提案である。

### 1. ツールとしての探究マップ

「探究マップ」は本校国語科が独自に開発し、開発段階を含めると約10年にわたって実践を積み重ねている、グラフィックオーガナイザー（考具）である。（図3）

探究マップの設計思想、利用指導、応用可能性その他については、別に拙論にて詳述した<sup>1</sup>ため、本稿では概略を紹介するにとどめたい。

【図3】



<sup>1</sup> 大舘瑞城(2020)「改めて、〈付箋で探究マップ〉超入門」、中央大学杉並高等学校『紀要』第29号

仕様：A 3 サイズにプリントした探究マップ用紙 と  
75<sup>mm</sup>×75<sup>mm</sup>の付箋紙 を用いる<sup>2</sup>

現代文領域その他の授業時にノート代わりに利用

特徴：ブレイン・ストーミングのツールとなる

評論教材の基本的な読解にも、それに基づいた発展小論文執筆にも  
使える

文学教材の分析に使える

生徒の理解力や作品の難易度に柔軟に対応できる

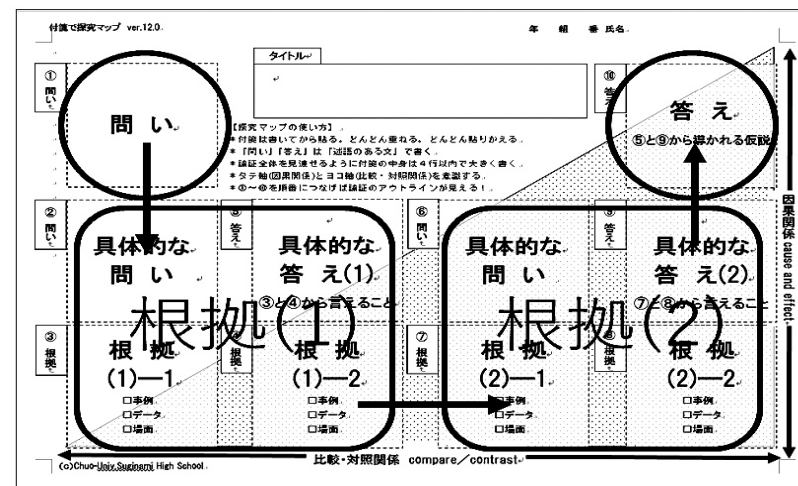
様々な文字数に対応できる

志望理由書・エントリーシートに使える

全ての生徒が共通の論理で考えるためのプラットフォームである

アクティブ・ラーニング向けのツールである

【図4】



人が何かを主張する時には、何らかの根拠があってなされる。仮に根拠のない主張がなされれば、それは何の説得力も持たない。根拠が一つしかない主張は、その根拠が否定されてしまえば説得力を失う。また、人が何かを主張した時には（それが明言されるかどうかはおいておくとしても）、何か問題意識があってなされる。以上のことから、探究マップでは図4のように、

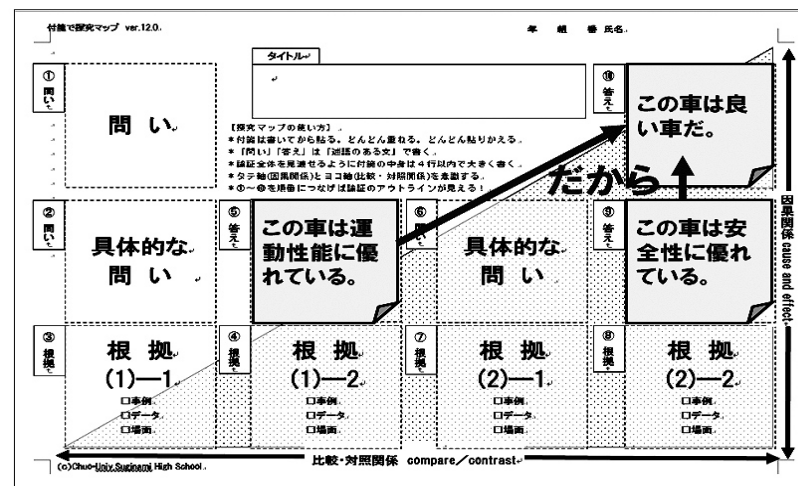
問い→〈根拠(1)+根拠(2)〉→答え

という論理が基盤となっている。

たとえば「この車は良い車だ。」と主張した場合、「良い」と価値評価するためには何らかの根拠が必要である。一例として図5のような根拠を2つ用意するとしよう。

根拠(1)、根拠(2)となる話題もまた一つの主張のかたまりである。そのため、

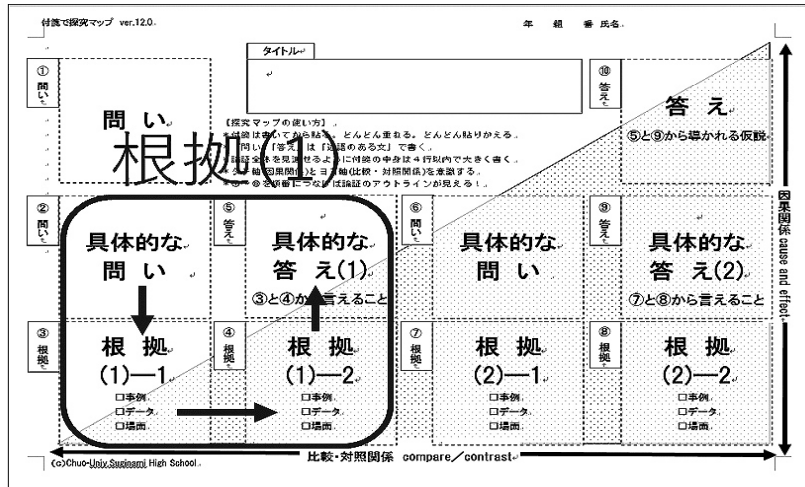
【図5】



<sup>2</sup> 近年はGoogle Classroomを通じて配布して各自の端末で作成を行う〈Googleスライド版探究マップ〉もある。この仕様や実践については以下の拙論に詳しい。大館瑞城(2021)「【記録】ウェブサービスを利用した探究マップ指導の変遷—教室環境の変化や遠隔授業に応じた実践」、中央大学杉並高等学校『紀要』第30号

この根拠も同じ形でモデル化することができる。これが次の図6である。

【図6】

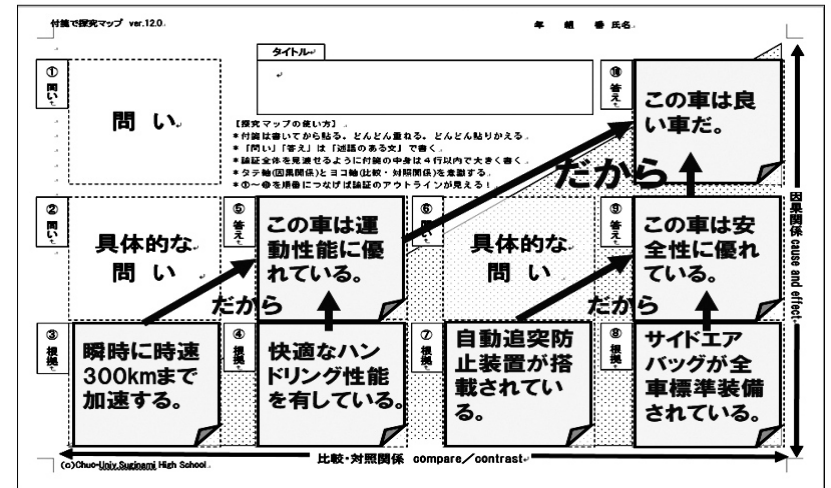


先の例に引き続いて例を当てはめてみると、次の図7のようなになる。見て分かるように、根拠をもとに答えを導く論理は「だから」「したがって」などの接続詞によって表される。

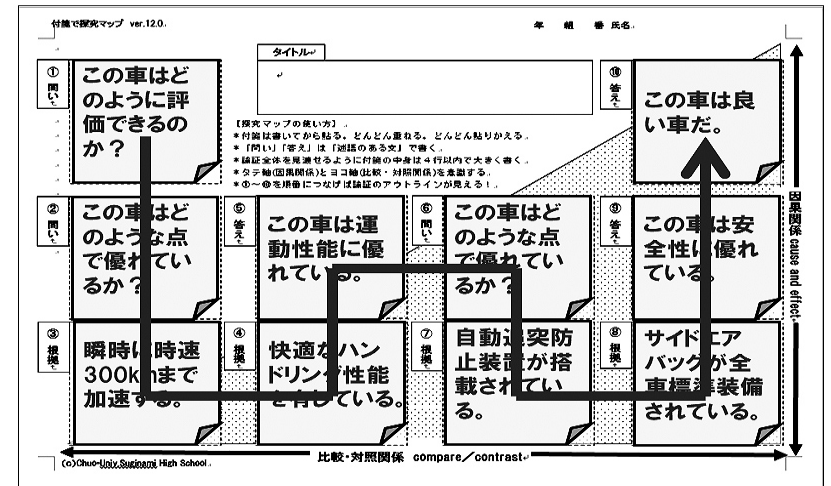
探究マップの付箋番号を図のように繋いでいくと、「この車は良い車だ。」という主張を導く論理となるわけである。

本校の国語科現代文領域の授業では、この探究マップを利用して論説文の論理を整理したり、小論文の執筆を行ったりするほかに、このマップを囲んでグループワークを行ったり、マップをプレゼン資料として意見交換や発表を行ったりしている。

【図7】



【図8】





## 2. 分析対象としての江國香織「晴れた空の下で」

江國香織「晴れた空の下で」は『温かなお皿』（理論社、1993年）初出、その後、新潮文庫『つめたいよるに』（1996年）に収められた作品である。桐原書店『新 探求現代文B』ではI部の「小説I」という単元に「山月記」とともに収められている。

同教科書「指導資料」では「小説I」の単元のねらいとして「〔高校生は〕ひよっとすると自分自身でさえ、ひとつの他人であるのかもしれない」と述べ、次のように続ける。

演じられた自分を、常に演じ続けなければならない現代という時代を生きる高校生に、教室で小説を読ませるということは、活字という表現手段によって演じられている他人を、イメージを通して身近に感じさせることなのではないだろうか。

「山月記」と「晴れた空の下で」は、ともに「私」という個の唯一性にゆさぶりをかけてくる作品である。そうした作品の鑑賞を通じて自己理解と他者理解の契機とするよう編纂されていることがわかる。

「晴れた空の下で」というこの小作品は、全編を通じて「わし」によるモノローグによって進行する。「わしらは最近、ごはんを食べるのに二時間もかかりよる。いれ歯のせいではない。食べることと生きることとの、区別がようつかんようになったのだ。」から始まり、「わし」は「婆さん」との食事の最中のやりとりについて語り、その後の「婆さん」との散歩の様子を語る。

自宅に帰ると、「電車で二駅のところに住んでいる」という「二男の嫁」である「妙子さん」が食事の後片付けをしている。それを見た「わし」は「いや、すまないね、すっかりかたづけさしちゃって。いいんだよ、今これがやるから」と「妙子さん」に声をかける。「これ」とは「婆さん」のことであるが、そうして「ひよいと顎で婆さんを促そうとすると」同時に、「わし」は「あれ〔婆

さん〕はもう死んだのだ。去年の夏、カゼをこじらせて死んだのだ。」と思いつく。

作品の読者は、「わし」によって「婆さん」の死が語られることで、それまでの語りの特質に気が付かされる。例えば、「婆さん」との会話の中で「わし」は「二十年も前に」自分で切ってしまった桜の花の開花を待ち望んだり、「土手の桜がちょうど見頃」の時期に「婆さん」が「いかにも涼し気な」浴衣を着たりと、記憶や現実認識にあやふやなところがあるのだ。あやふやである以上、「婆さん」の死もまた、物語内の「真実」であるかは不明である。とはいえず「死」という、その重みゆえに多くの読者は、「婆さん」の死こそが真実であり、それまで語られた「婆さん」との食事や散歩が「わし」の過去の記憶であり幻想であると捉えることになる。

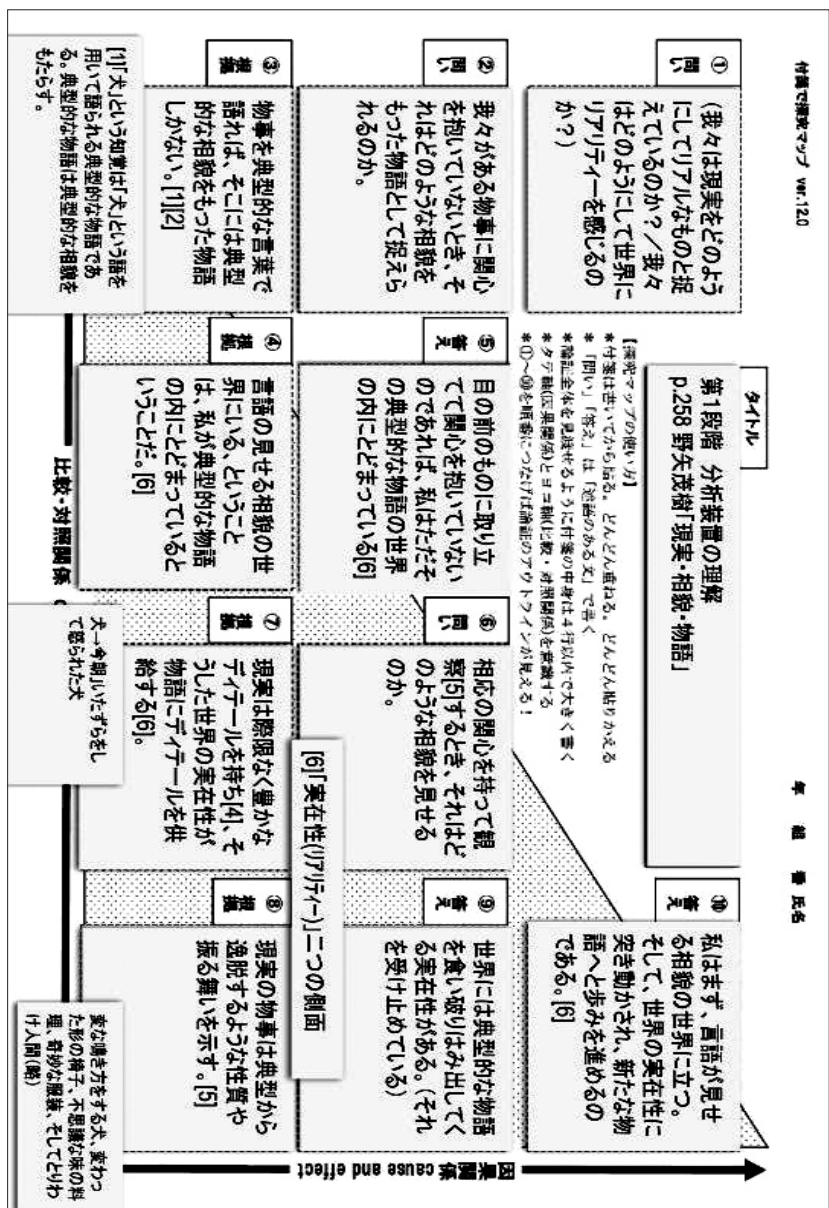
## 3. 分析装置としての野矢茂樹「現実・相貌・物語」

野矢茂樹「現実・相貌・物語」は、『語りえぬものを語る』（講談社、2011年）に収められた26の論考の中の一節である。桐原書店『新 探求現代文B』では表紙裏見開きページに「評論を読み解く 解析マスター」として「解析マスター①主要な見解をつかむ」「解析マスター②対比構造に着目する」など、実際の文章を通じて8つの「解析マスター」を習得することを目標として掲げている。野矢小論は「評論解析B」という単元に収められた4編のうちの一つであり、「解析マスター⑧キーフレーズ」と「解析マスター③具体例の働きをつかむ」の2点が習得の目標とされている。

同教科書「指導資料」の「単元のねらい」では、「現代文の授業のゴール」は「当該の文章を理解することと、他の読解にも応用できる文章そのものの理解方法を身につけること」とあり、同単元では「特に後者を重視したい」と示されている。本稿で示す実践は、まさに野矢小論を用いて小説作品読解に応用することであり、教材の目的に適ったものであると言える。

では、野矢茂樹「現実・相貌・物語」の論理を探究マップ（図9）を参照し

【図9】



ながら確認していこう。

何かを主張する際に、問題意識(=探究マップで言う「①問い」)はしばしば省略され、「⑩答え」を述べることで「①問い」を内包するような論じ方がなされる。野矢小論もまた、具体的に「①問い」が提示されているわけではないが、導かれた「⑩答え」から逆算的に推察すると、「我々は『現実』をどのようなメカニズムでリアルなものとして捉えているのか」——といったことになるだろう。

野矢小論で提示されている根拠を2つ抜き出すと

⑤答え =⑩答えを導く大きな根拠(1)

目の前のものに取り立てて関心を抱いていないのであれば、私はただその典型的な物語の世界にとどまっている。

⑨答え =⑩答えを導く大きな根拠(2)

世界には典型的な物語を食い破りはみ出してくる実在性があり、我々はそれを受け止めているのだ。

↓ (したがって)

⑩答え

私はまず、言語が見せる相貌の世界に立つ。そして世界の実在性に突き動かされ、新たな物語へと歩みを進めるのである。

以上が、野矢小論の論理の骨格であるが、さすがにこれだけではあまりに抽象的で、主張の中身が見えてこないであろう。

【探究マップ②～⑤ =左半分 =根拠(1)】

野矢は、ある物事が典型的な言葉で語られたとしてもそこには典型的な物語しか生まれまいと言う(マップ③根拠)。典型的な言葉の例として野矢は「犬」を挙げ、犬という知覚を「犬」という語で語ったとしても、典型的な相貌を持つ

た典型的な犬のイメージしか喚起できないと言うのだ（マップ③の下に予備的に貼った付箋部分）。言い換えるなら、言語の見せる相貌の世界にいる、ということ、私が典型的な物語の内にとどまっている、ということなのである（マップ④根拠）。こうしたことが根拠(1)の答えである「⑤目の前のもの」に取り立てて関心を抱いていないのであれば、私はただその典型的な物語の世界にとどまっている。」を導くことになる。

### 【探究マップ⑥～⑨ =右半分 =根拠(2)】

では、②「関心を抱いていないとき」と比べて、⑥関心を持って物事を観察すると、それはどのような相貌を見せるのだろうか。その答え⑨は「実在性(リアリティ)がもたらされる」ということになる。「実在性」には二つの側面がある。

マップ⑦根拠：現実には際限なく豊かなディテールを持つ

マップ⑧根拠：現実の物事は典型から逸脱するような性質やふるまいを示す

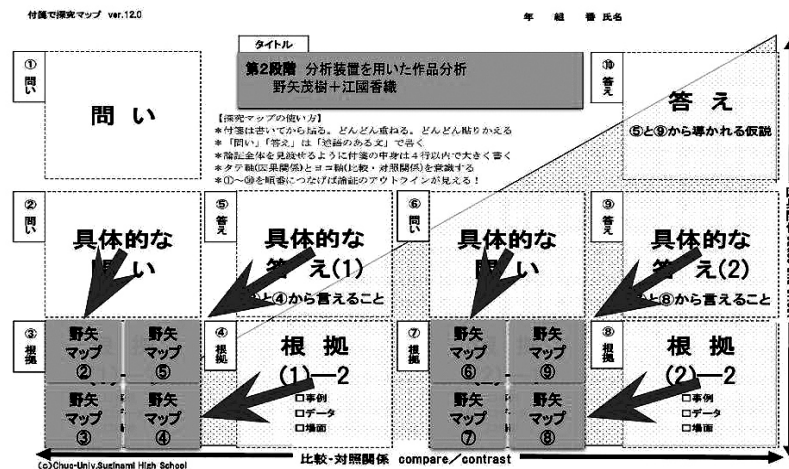
これらの根拠を元にして、野矢茂樹はこの小論を「私はまず、言語が見せる相貌の世界に立つ。そして、世界の実在性に突き動かされ、新たな物語へと歩を進めるのである。」と結ぶ。この野矢小論が江國香織作品を分析するのにどのように参照されるのか——次節よりその点について紹介していきたい。

## 4. 探究マップによる分析のための設計図

探究マップを用いて、野矢茂樹「現実・相貌・物語」の論理展開の整理を終えたら、授業は次のステップに進むことになる。すなわち、この野矢小論を分析装置として江國作品を分析するための探究マップ作りである。野矢小論をまとめるための探究マップが「第1段階」であるなら、江國作品分析のためのマップ作りは「第2段階」ということになる。

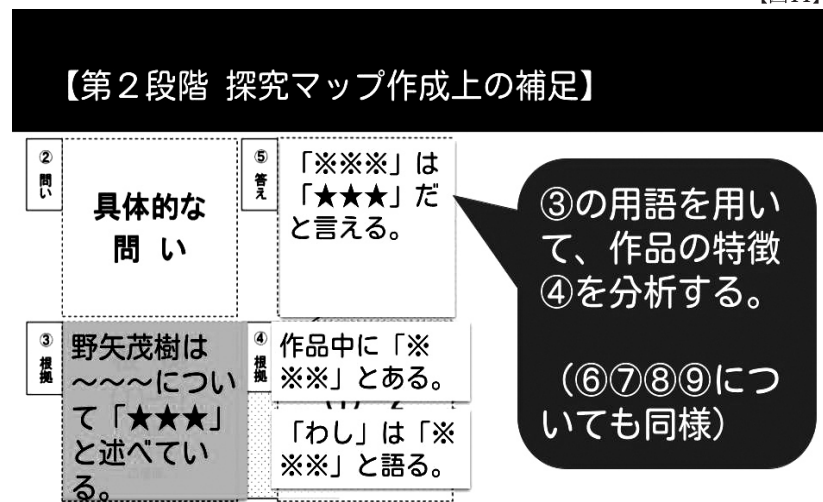
第2段階作成に当たってまず行うことは、野矢小論を整理した探究マップの

【図10】



②～⑤の付箋と⑥～⑨の付箋を図10のように集めることである<sup>3</sup>。この③と⑦に置かれた内容が分析装置（野矢小論）に関わることであり、それ以外の付箋は、江國作品に関連した内容が書かれることになる。

【図11】



<sup>3</sup> 図のようにまとめても良いし、⑤と⑨に端的にまとめることが出来ているなら⑤の付箋のみを③の位置に移動、⑨の付箋のみを⑦の位置に移動しても良い。その場合、野矢小論を整理したときに用いた②③④の付箋と⑥⑦⑧の付箋は欄外によけておくことになる。



図11は、第2段階マップの根拠（1）＝付箋②～⑤の構造を指示したものである。図を見れば分かるように、

付箋③…野矢小論の見解を示す

付箋④…江國作品から引用をする

付箋⑤…江國作品の特徴を野矢小論の用語を用いて分析する

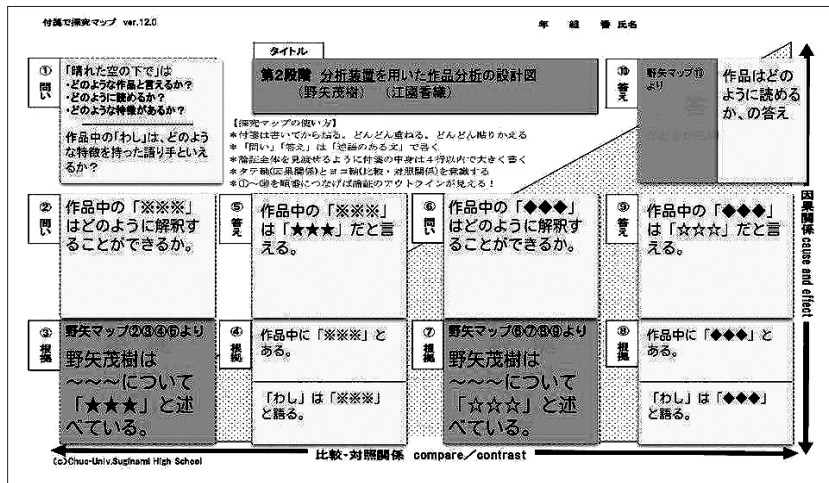
という設計となる。

高校生が作品論を執筆しようとする時、

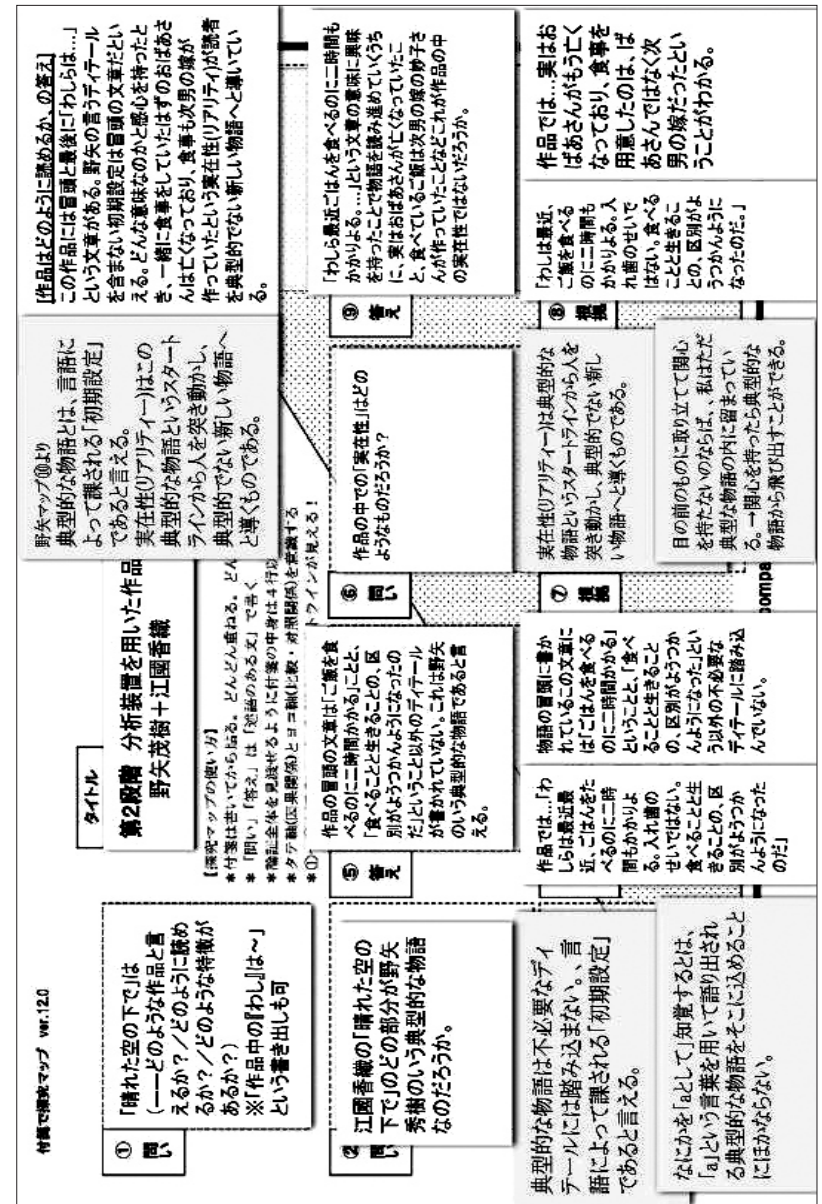
- ・分析をしているつもりが作品のあらすじ紹介で終わってしまう
- ・作品を分析しているつもりが、上滑りの抽象論に終始し、具体的な作品中身や表現について言及されない

といったことが起こりがちである。その点、このような設計図を指示することで、これらの不備をかなり回避することが可能となる。重要なのは「どれが分析装置か／どれが分析対象か」を生徒に意識させる点にある。図12は作品分析をするための全体の設計図であり、野矢小論を中心的に述べる③⑦の付箋と江國作品について述べるそれ以外の付箋が色分けされることで、自分が分析装置について論じているのか、分析対象について論じているのかを意識できるよ

【図12】



【図13】





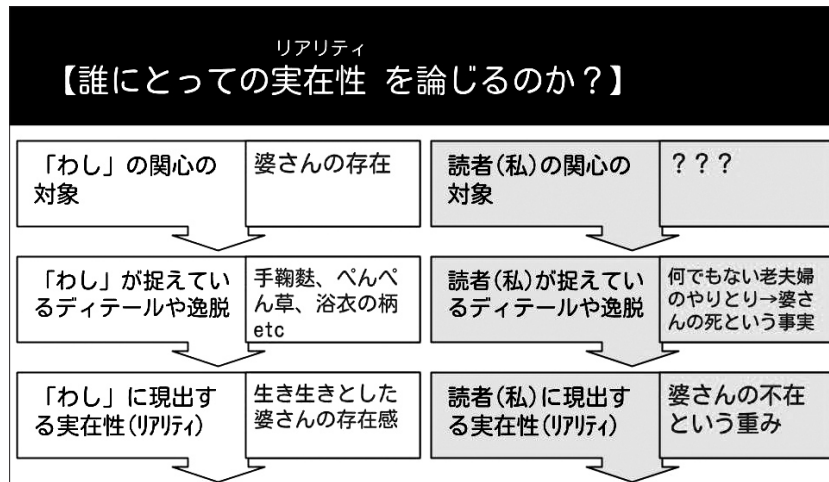
うになっている。

こうした指示のもと生徒が作成した探究マップの一例が図13である。書き込みが多く大変読みづらくはあるが、探究マップはブレイン・ストーミングのツールでもあるため、作業結果がこのようになることもある<sup>4</sup>。

## 5. 江國作品をめぐる2つの「実在性」

野矢小論の書き出しには、「我々が現実に出会うどの一場面も、何らかの物語の一場面にほかならない」とある。現実という物語には、「典型的な物語」から「典型的な物語を食い破り、そこからはみ出してくる実在性」までのグラデーションがある。人がある対象に関心を抱くと、そこに「無限のディテール」を含む物語や、「典型的な物語」から「逸脱」する物語が立ち上がる。まさにそうした物語にこそ、人は「<sup>リアリティ</sup>実在性」を感じる——というのが野矢小論で述べられている骨子である。

【図14】



<sup>4</sup> もし論理の骨組みを整理したいのであれば、付箋は1か所に1枚であるべきであり、また1枚あたりの書き込みも1～2文以内とするのが理想である。一方、本実践の場合は、すでに野矢小論の論理がベースにあるため、この量の書き込みがあっても良い。

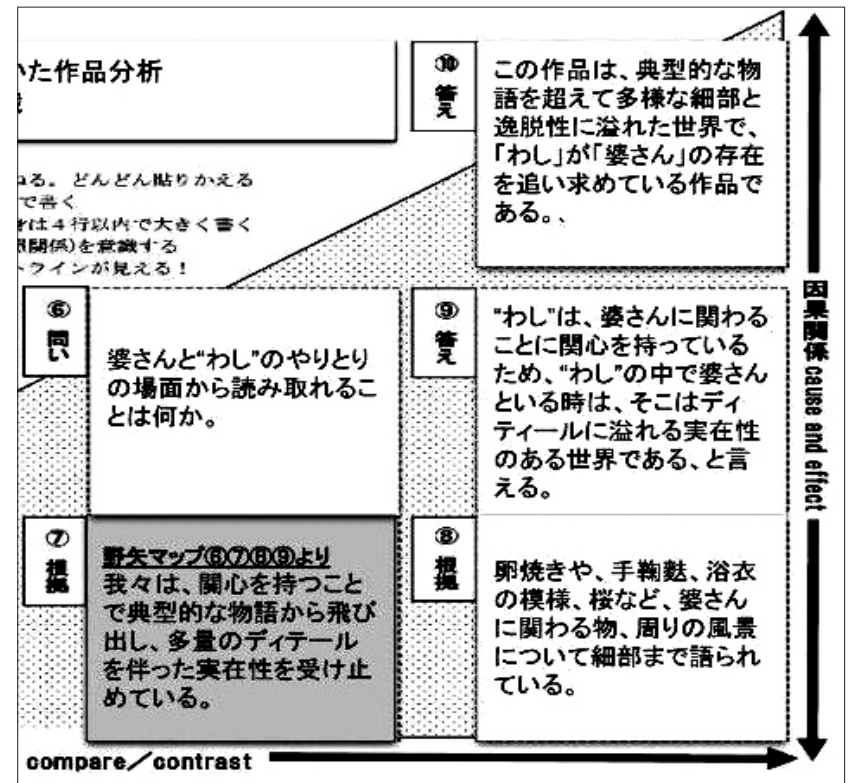
江國作品を分析する際には、この「実在性」こそが最重要キーワードとなる。ただし、その「実在性」が誰にとっての「実在性」なのか——すなわち、

- ・作品の一人称の語り手「わし」が作品世界内で感得する「実在性」
- ・江國作品を需要する読者が作品を通じて感得する「実在性」

という位相の別が理解されなければならない。(図14)

次の図15は、図14左列(=「わし」が作品世界内で感得する「実在性」)に着目して生徒が作成した探究マップ(部分)である。付箋⑦が野矢小論のまとめ、⑧で江國作品の具体的な内容、⑨は「⑧について⑦の用語でまとめる」という指示通りの構成になっていることを確認されたい。この探究マップを元にこの生徒は以下のように書き起こしている。

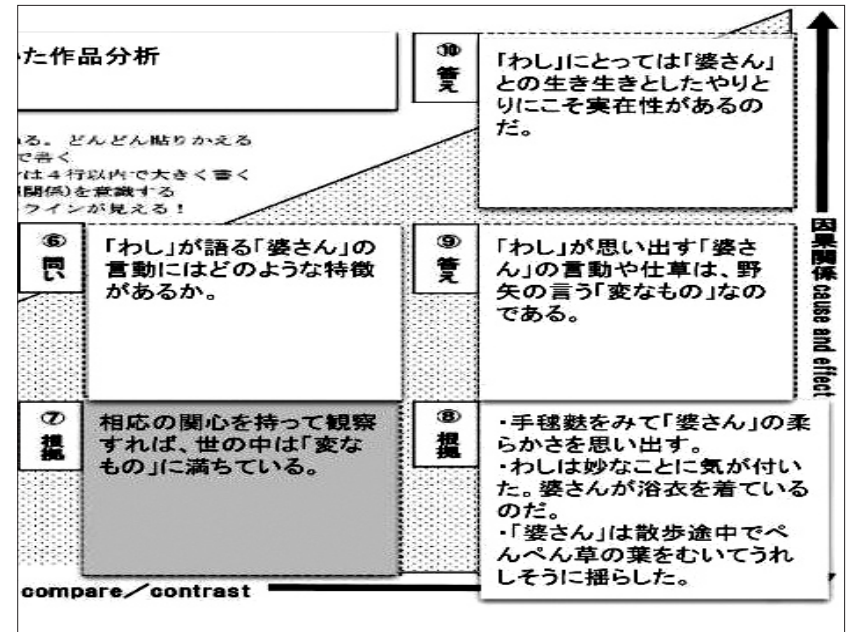
【図15】



野矢は、関心を持つと、物語は際限無く豊かなディテールを供給し、典型から逸脱するような驚きを伴った実在性で満たされる、と述べた。実際に作品では、「わし」は婆さんの玉子焼きとおつゆの手毬麩をきっかけとして、玉子焼きは「ぼっくりと黄色」くて、「それを食べて、昔よく花見に行ったことを思い出」し、昔婆さんも「手毬麩のようにやわらかくて、玉子焼きのようにやさしい味がした」ことなど、ある事柄から、婆さんの周りの様々な情報を語っている。また、婆さん自身の描写には、白地に桔梗を染め抜いた浴衣を着ていること、笑顔のままでお茶をいれ、散歩に行くとぺんぺん草を摘んでいることなど、動作一つ一つにディテールが含まれている。要するに、婆さんと「わし」の会話の場面では、会話以上に、婆さんに関わることに関心があるため、やりとりをする上で必然的に見る顔と聴こえてくる声以外の、動作や情景に関しても豊かな限りない実在性を受け止めていて、典型から逸脱していることが読み取れる。(6佐々木)

先述のように野矢は「しばしば現実の物事は典型から逸脱するような性質や振る舞いを示す」と述べ、そうして典型から逸脱するものは「変なもの」と言う。ここに注目して作られたマップが図16である。そして、この図の部分はこの生徒は以下のように文章化している。

手毬麩をみて「婆さん」の柔らかさを思い出したり、ぺんぺん草をむしりとる「婆さん」の何気ない仕草を覚えていたり、「婆さん」と過ごした時間についてのディテールはこと細やかに描くことができるのである。野矢は、繊細なディテールで描かれたものは「変なもの」であり、日常は「変なもの」に溢れているのだと述べている。「わし」が思い出す「婆さん」の言動や仕草は、野矢の言う「変なもの」なのである。何年経っても「婆さん」の「変なもの」についてのディテールを回想できるのは、「わし」が「婆さん」に多大なる関心を抱いているからだと言える。(5高山)



以上2名の生徒の論考は、いずれも語り手「わし」が「婆さん」に関心があるからこそ、ディテールを伴った実在性や、典型からの逸脱を伴った実在性を捉えていると論じたものである。

一方、こうした語り手「わし」が作品世界内で感得する「実在性」とは別に、読者がこの作品から感得する「実在性」についても検討したい。すなわち、図14右列で示したものである。「わし」が実在性をもって捉える「婆さん」の存在とは別に、我々読者は別の実在性をつきつけられる。それは、「わし」の語りからもたらされる「あれは死んだのだ」という情報である。作品前半で「婆さん」の言動がいろいろと語られているがゆえ、なおさらこの情報はショッキングである。これは野矢の言葉で言い換えるなら、「何でもない老夫婦の日常(という物語)」からの「逸脱」とも言える。そして、この逸脱の行方が「死」

であるから、なおのこと我々読者はそこに強い衝撃、すなわち実在性を感じずにはいられない。

図17で示した生徒作成の探究マップは、付箋②～⑤で「わし」にとっての「実在性」を整理し、付箋⑥～⑨で読者にとっての「実在性」を整理している。以下は、このマップに基づいて文章化されたものである。

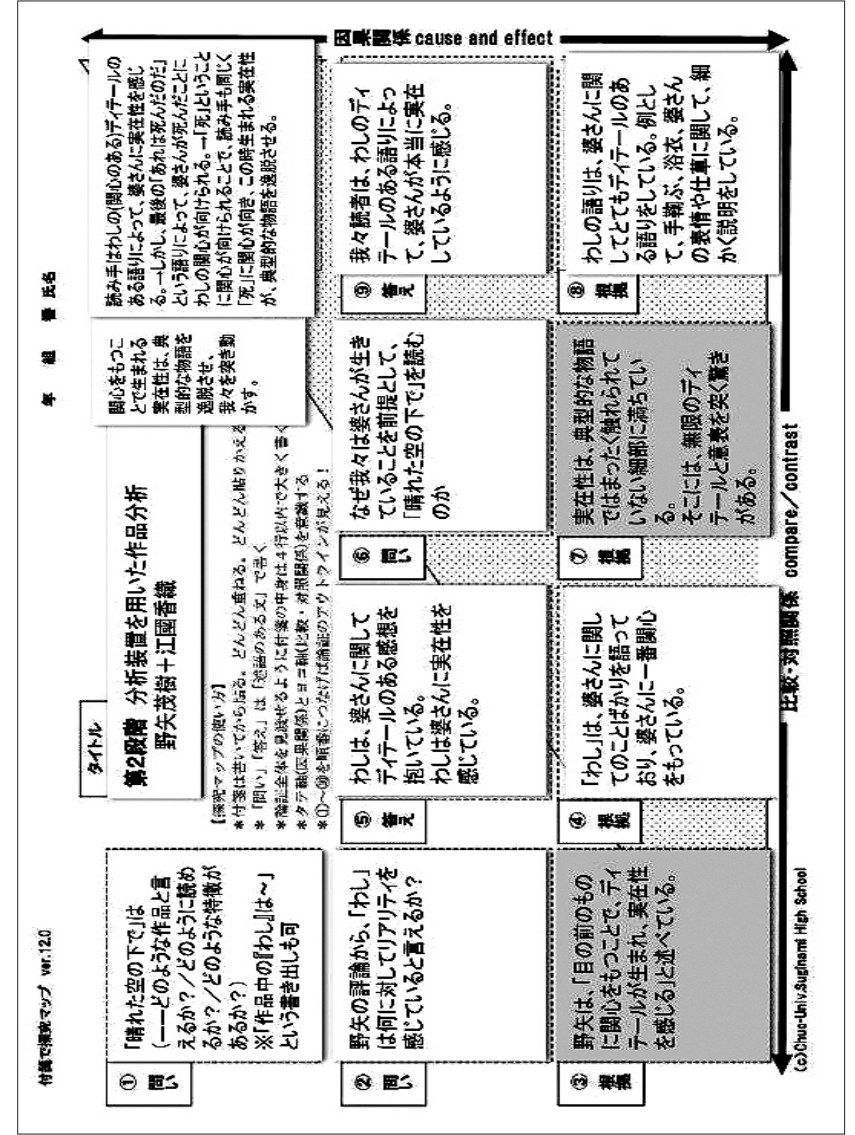
前述の通り、「わし」は「婆さん」に対してディテールのある感想を抱いており、語りの部分では「婆さん」について「わし」がディテールのある説明している。我々読者も「わし」の語りによって、「婆さん」についてのディテールのある情報・感想を得ることになる。つまり、読者もまた、「婆さん」に対して実在性を感じざるを得ないのだ。しかし、最後の「あれは死んだのだ」という語りによって、「わし」と読者は、同時に「婆さん」の死に関心を向けることになる。今までディテールと実在性があった分、死に関心が向けられることで、一気に典型的な物語を逸脱し、ギャップが生まれる。そこに読者は惹かれるのだ。(5菅原)

前半部分では作品内人物の視点に焦点化しつつ、後半部分では読者論的に(メタ的に)論じることができている。分析装置として野矢小論があってこそのである。「読者にとっての実在性」について論じたものをもう一つ紹介する。

野矢は、「私はまず、言語が見せる相貌の世界に立つ。そして、世界の実在性に突き動かされ、新たな物語へと歩を進めるのである。」と述べている。この作品においても、前半部分では典型的な老夫婦の物語だと読める文章だが、読者は婆さんの死という「実在性」に突き動かされ、それをきっかけにして「典型的な物語」から逸脱させられる。そして、実はすべて「わし」の頭の中で繰り広げられている物語だったのかなど、この作品

は様々な考察ができる。つまりこれが、野矢が言う「新たな物語へと歩を進める」ということなのだ。(4小林)

【図17】





次に紹介するものは、「婆さんが死んでいる」という状況を「現実」と表現しているために、いささか分かりにくいものではあるが、「わし」にとっての実在性と、その外側にある「現実」が必ずしも一致しないのだ、という観点でまとめたものとなっている。

語り手「わし」にとっては「婆さん」の存在に実在性があり、「婆さん」は生きているということが事実であると捉えることができる。しかし、大半の読者は「妙子さん」という第三者の登場により、『わし』にとっての「事実」から離脱していく。それは読者には理解できないからだ。私たち第三者にとっては現実が全てであり、「婆さんは死んでいる」ということが現実には他ならない。つまり実在性は現実と完全に一致しない。私たちは言及されていない空白を埋めていくなかで、「わし」が語る「初期設定」から離脱していき、結果的に『わし』にとっての「事実」とは異なる自分だけの実在性が生まれるのだ。(6佐村)

生徒作成の小論文には、「婆さんの死こそが事実であり、そこに実在性がある」とまとめたもの多く見られた。フィクションに「事実」も何も無いのだが、「実在性」という言葉が持つ響きと「真相」というニュアンスが結びついてしまうようである。「晴れた空の下で」という作品は、終始一貫して「わし」によって語られる物語である。「2.」でも触れたように、「わし」という語り手は記憶や現実認識があやふやである。である以上、「あれはもう死んだのだ。」という認識もまた、それが真相であるかは分かりえない。上記の生徒は第三者（読者）がとらえたものを「現実」と表現する点においては不十分ではあるが、語りによってさまざまな実在性が生まれるのだ、とまとめた点は評価できよう。

## 6. 解釈の恣意性を回避する

文学作品を授業で扱う以上、生徒個々の解釈の恣意性をどう扱うかが問題である。「文学作品には多様な読みがあって良い」と嘯きつつも、結局は教員サイドの一定の読みの押し付けになっていたり、テストで「正解と不正解」に二分されたりする。テストがある以上、完膚なきまでの精読が求められ、そのことがまた「文学を精読して何になるのか」といった批判に繋がる。

方や、ここまで述べてきたような分析装置を用いた読みは、多様な解釈の可能性は担保しつつも、〈分析装置を通した結果としての解釈の論理的整合性〉に基づいて成績評価付けを行うことが(ある程度)可能である。以下、作品の中で難解な表現、すなわち「一定の解釈」が求められる表現を取り上げつつ、野矢小論を分析装置とすることで、解釈をある枠内に収められることを確認していきたい。

(a)「食べることと生きること」

「晴れた空の下で」において特徴的なのは、作品冒頭と締めくくりに(ほぼ)同じフレーズが登場する点である。冒頭は以下の通りである。

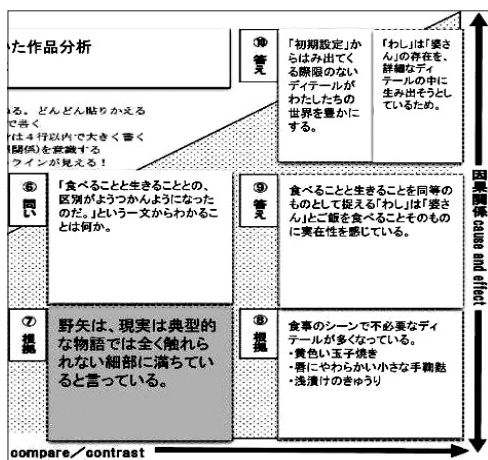
わしらは最近、ごはんを食べるのに二時間もかかりよる。入れ歯のせいではない。食べることと生きることとの、区別がようつかんようになったのだ。

「食べることと生きること」の区別がつかない、とはどのような意味だろう。この解釈をある生徒は野矢小論をベースとして次のように指摘している(図18は対応する探究マップ)。

冒頭と最後で2度繰り返される「食べることと生きることとの、区別がようつかんようになったのだ。」という文に着目して考えると、食事の場

面で詳細なディテールが多く用いられる理由がわかってくる。食べることと生きることを同等のものとして捉える「わし」にとって、一緒にご飯を食べることは「婆さん」という存在に実在性を生み出す手段であり、そこでディテールを多く用いることで「わし」にとって「婆さん」の存在はより現実的なものとなる。(6佐村)

【図18】



野矢小論をベースにせずとも、「この語り手は認知があやふやであるため、『食べる」と「生きる」との区別がなくなっただ」という程度のことは指摘できる。しかし、では「歩く」と「生きる」でもなく「テレビを見る」と「生きる」でもなく、なぜ「食べる」なのかということを指摘するのは難しい。

その点、この生徒の指摘は、他でもない「食べる」であることの意味を論理的に説明している。

(b) 「わしら」と「わし」

「食べる」と「生きる」を含む冒頭部の表現には、もう一つ重要なプロットがある。それは、冒頭部では「わしらは最近…区別がようつかんようになったのだ」とあるが、結末の部分では、「わしは最近…区別がようつかんようになったのだ」とあるように、主語が「わしら」から「わし」に代わるのだ。

作品を通して読者は、まず「初期設定」としての老夫婦の「典型的な物

語」(日常)を知る。その後、「婆さん」の死という「実在性に気付かされ」、「典型的な物語」から「逸脱する」ことで、今は亡き「婆さん」を日常に存在させておきたいという「わし」の想いに触れることになるのだ。(5宮本)

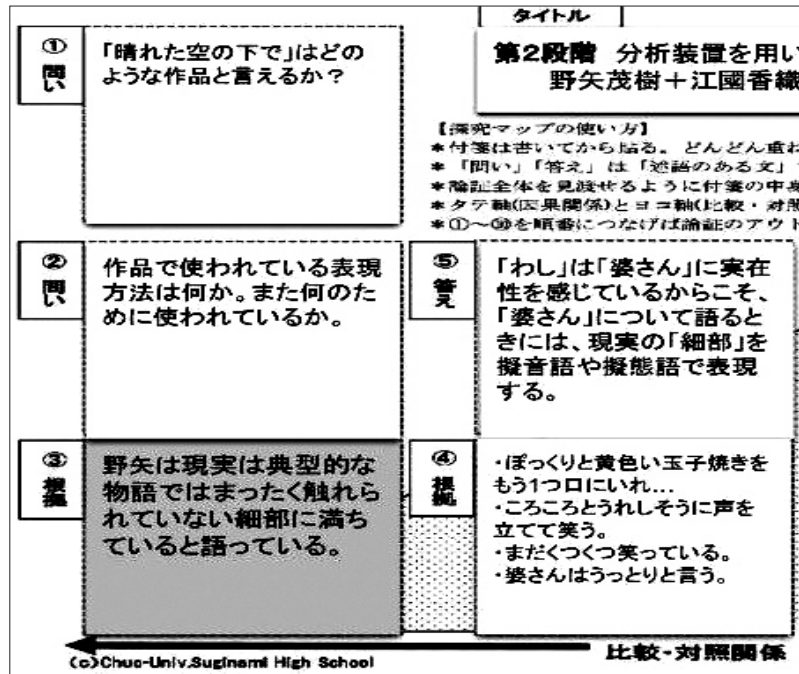
この作品には冒頭と最後によく似た文章があるが、野矢の言うディテールを含まない初期設定とは、「わしら」から始まる冒頭の文章だといえる。どんな意味なのかと関心を持ったとき、一緒に食事をしていたはずのおばあさんは亡くなっており、その事実気づいたことで文章の主語が「わし」へと変化していることに特別な意味が生じる。これが私たちにもたらされた「実在性」ではないだろうか。(4榎田)

「わし」は、「妙子さん」との対話の中で婆さんの不在を思い出した。だから一人称は「わしら」から「わし」へと変化した——そう指摘するだけでは、この作品が読者に与える動揺を説明できていない。その点、上記のように論じることで、作品が読者にどのような揺さぶりをかけているのかを言語化することができるのだ。

(c) 擬音語や擬態語の意味

作品の中には特徴的な擬音語や擬態語が登場する。図19はそうした点に着目した探究マップである。野矢小論の語を用いると、こうした表現の特徴は「典型的な物語」には登場しない「現実の細部」なのであり、それゆえに「わし」の関心の対象が透けて見える——というとらえ方ができる。

【図19】



(d) 「おととい」と「おとつい」

江國作品には「一昨日」を意味する二つの表現、すなわち「おととい」と「おとつい」が登場する。(以下、傍点は引用者)

「飯が済んだら散歩にでも行くか。土手の桜がちょうど見頃じゃろう。」

婆さんは、ころころうれしそうに声を立てて笑う。

「昨日もおとついてもそうおっしゃって、昨日もおとついても出かけましたよ。」

ふむ。そう言われればそんな気もして、わしは黙った。そうか、昨日もおとついても散歩をしたか。婆さんは、まだくつつ笑っている。

「いいじゃないか。」

少し乱暴にわしは言った。

「昨日もおとついても散歩をして、今日もまた散歩をしてどこが悪い。」

「」のない地の文で語り手「わし」は「一昨日」のことを「おととい」と表現する。「わし」の会話部分もまた同様である。それに対して「婆さん」は会話中でそれを「おとつい」と表現している。作品全体を支配する語り手は「わし」であり、彼は一昨日のことを「おととい」と呼びならわしているのだろう。一方、その「わし」が「婆さん」の言葉を引用するときには、自身の習慣ではなく「婆さん」の習慣に従い「おとつい」と表現する。

こうした状況も野矢の言葉を借りるなら、語り手「わし」は「婆さん」に実在性を感じているからこそ、こうしたディテールに至るまでが語られ、そうしたディテールを伴った語りを読むからこそ、読者は「婆さん」の不在という「逸脱」に新たな実在性を感じるのである。

## 7. おわりに～文学か実用文か、それ以外か～

高等学校では、2022年入学生から新しい学習指導要領に基づいたカリキュラムが順次実施されることになる。その新学習指導要領によって新しく設定された「現代の国語」教科書で扱う教材をめぐって、2021年に一つの混乱<sup>6</sup>が生じた。それは同科目で小説教材を扱うのかどうか、という議論である。新学習指導要領では「現代の国語」の教材を「現代の社会生活に必要とされる論理的な文章及び実用的な文章とする」と定めているが、それに反して小説教材を複数掲載した教科書が検定に合格したのである。ここに至り古くて新しい「文

<sup>6</sup> 「高校新科目『現代の国語』教科書 小説の扱い『厳正審査』審議会が見解」(産経新聞、2021年8月25日)

「憤る編集者『正直者が馬鹿を見た』『羅生門』載せた教科書の波紋」(朝日新聞デジタル、2021年12月9日)

「批判やまぬ『現代の国語』小説掲載 『多様性』損なう危険性も」(毎日新聞、2021年12月13日) など



学か実用文か」という議論が再燃することになる。

「文学か実用文か」という観点で、江國香織「晴れた空の下で」について考えてみたい。同作は学校教科書における「定番」とは言い難く、それゆえに授業実践で扱われることも多くないのかもしれない。また、仮に授業で取り扱われるとしても、語り手「わし」を認知症患者と捉え、高齢化社会に関する問題意識を喚起する教材として解釈される<sup>7</sup>向きもある。

しかし、江國作品を「高齢化社会を知るための作品」と捉えた場合、「実用文派」からすれば「フィクションから学ぶ以上に高齢化社会を網羅的に論じた（実用的な）文章を読んだ方が有意義である」という指摘がなされるだろう。社会問題を知るためのデータを読み取り、問題に対処するための法律や条例その他さまざまな施策に関する文章を読み取るこそが、来たる新学習指導要領で「現代の国語」に求められている能力である。

一方「文学派」からすると「そうした実用的な文章にて紹介される高齢化社会の表層ではなく、当事者の肌間隔を迫体験できることにこそ文学の力があるのだ」との反論がなされるであろう。高齢化社会については、家庭科や保健体育科などで学ぶ機会はあるが、それを真に迫ったものとして捉えることは文学にしかできないのだ——といったところだろうか。そして、これに対して「実用文派」からは「当事者の肌間隔を迫体験させることは国語教育がしなければいけないことなのか」との再反論が続く。

「文学か実用文か」といった議論は、「書かれている中身について教えるのか、その中身の読み取り方を教えるのか」と言い換えることができる。あるいは、「論理的な読み書きを教えるのか、必ずしも論理では回収しきれないものについて教えるのか」と言っても良い。いずれにせよ、文学教材を用いた授業

実践が、教員の解釈（あるいは、授業指導書に書かれている解釈）の押しつけになっており、定期試験などの評価の場が、そうした解釈の再生に随しているのであれば、そこは変革されてしかるべきである。

本稿で紹介した実践は、文学教材を利用した論理的な読み書きのトレーニングである。冒頭でも触れたように本校国語科の一つのゴールは、3年次に卒業論文を書くことである。またこのゴールは、本校のカリキュラム改定に伴い、「国語科のゴール」から「学校全体のゴール」となる。今後も、調べ学習の一步先に行く、論理的な分析を伴った論文作成指導が続く。それにあたり、本実践のような1, 2年次から「分析装置に照らして分析対象を捉える」というトレーニングが求められる。3年次の卒業論文は分析の対象が文学作品であるとは限らず、むしろそうした題材設定は少数派ですらある。しかし題材が社会問題の分析であったとしても「分析装置に照らして分析対象を捉える」という手つきは同じである。当然のこととして、1, 2年次には分析対象を社会事象に据えて、特定の分析装置を用いて分析をするためのトレーニングも行っている。そうした実践についても一定の積み重ねがあり、今後別稿にて紹介していきたい。

---

<sup>7</sup> 語り手「わし」を認知症と捉え、被介護者の視点から描かれる物語としての希少性や超高齢化社会における作品の意義を論じたものとして以下がある。石元みさと「教科書教材に描かれる認知症—江國香織「晴れた空の下で」を中心に」（全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』（2019年）