

〈論文〉

川上弘美 「神様」「草上の昼食」論

―「くま」の生きづらさを通して見えてくるもの―

荒木奈美

教室で「文学教材」を読むという行為には、他の学習では実現しえない特別な意味があると考えている。えてして文学作品には、「言葉にしがたい」感情、いささか比喩的に言えば「言葉になる以前」に蠢うごめいている人間の「澱よどみ」のような感情が、私たち読み手に示されている。読み手は書かれた「言葉」からそれらの意味を読み取るうとするが、その解釈は、書かれた「言葉」のどこに着目するかによって、あるいは時には読み手の偏見による「誤読」も含め、おのずと読み手のとらえ方によって、大きく左右されてくる。私は文学教材を授業で読みあう経験の中で、常にそのような「言葉になる以前」の感情をとらえる一人ひとりの解釈の違いに関心を持ってきた。そのような観点から「言葉にしがたい」感情を「言葉」で表現している文学教材が持つ可能性に着目し、高等学校での授業実践などを通じ、問題を検証してきた。

今年度より担当している大学の演習では、「文学作品を通じて対人関係の諸問題について考える」というテーマにもとづき、毎週一作品を学生とともに読んでいるが、そのベースにあるのもまた、「言葉になる以前」に見え隠れしているそうした「澱よどみ」について、学生と意見を交わし合うという経験である。彼らにとつて、質問に対する答えが文章上にはつきりと示されていない問題と向き合うことは、決して容易なことではない。これまでの学習経験の中で、「一つの正解」に落ち着かない問題に立ち向かったことがないという学生は少なくないだろう。それでも彼らは試行錯誤を重ねながら、毎回自分なりの「解答」をひねり出す。そしてその「解答」は、面白いほどに一人ひとり違った内容となる。

そのような経験の中で、さまざまな作品のさまざまな「澱よどみ」に対する学生たちの見解に触れるたびに思うことは、少なくともこのように「言葉になる以前」の問題に対しては、やはり「一つの正解」は決していないのだという確信にも似た思いである。そしてこの「一人ひとり違う」解釈のバックボーンにあるものをとらえ返すことで見えてくる、さらに大きな問題にも気づくようになった。

本稿は、大学での授業実践の一つである川上弘美「神様」をめぐる授業実践を題材として取り上げ、授業内では明らかにできなかった問題を精査した上で、さらなる論点を明らかにする取り組みである。「神様」は、一九九四年パスカル短編文学新人賞を受賞し、「生まれ

て初めて活字になった」(文庫本あとがきより)という作家川上弘美としての処女作であるが、短篇連作集である単行本『神様』(中央公論社一九九八)には、その数年後に書かれた「草上の昼食」が同時収録されている。「草上の昼食」は、以下明らかにするように「神様」の続編とも取れる内容であり、本稿では両作品を同じ組上に乗せた上で、「くま」と「わたし」の関係性について考察をしていきたい⁽¹⁾。

1 「くま」が馴染もつとした人間社会

「神様」は、「わたし」の住むアパートに「つい最近越してきた」「雄の成熟したくま」に誘われて、「わたし」と「くま」が散歩に出る、とある一日を描いた話である。普通、「くま」が人間の住むアパートを借りるなど、常識としても考えられないことである。しかしながら「わたし」は決してそのようには受け止めない。それが熊の姿形をしていることは充分認めた上で、ごく一般的な「新しいご近所」の一人として接しているように見える。

その一方で「わたし」は、「くま」が「引越しそば」を住人にふるまい一件一件挨拶して回る姿や、「わたし」の遠い親戚を通じて知り合っていることを「縁^{えん}」として考える様子を「昔気質」ととらえ、「くま」を「少々大時代な」存在とみなしている。このことから「わたし」は、すでに引越しそばの習慣も、葉書を持ってご近所回りをする習慣も途絶えている文化の中にあり、血のつながらない人とのつながりをさして大事なものとは考えない時代を生きている存在ということがわかる。

乾彰夫がヨーロッパに始まる社会変容を考察し、「二十世紀末以降の移行過程変容の基本的性格の一つとしてほぼ共通の認識」として指摘しているのは、いわゆる「後期近代」⁽²⁾以降における「『個人化』の進行」である⁽³⁾。乾によれば、一九七〇年代までは、同じ階級の子どもたちは同じ地域の学校に通い、同じ地元の仕事に就き、生涯にわたって同じコミュニティの中で生きていくというような集団性があったが、一九八〇年代以降、急激な失業率の上昇、それに伴う教育期間の延長や有期雇用の増加などによって、「あらかじめ敷かれたレールのないもとで、一人ひとりの努力と判断でその過程を乗り切らなければならない」、「個人化」の時代へと移行していった。

ここで重要なのは、この「個人化」は、制約のない中で自由に行動するという意味では決してないということである。ベック(Beck/Ulrich)によれば、この「個人化」には「これまで存在していた社会の形式の解体」という意味とは別に「新たな必要やコントロール、制約が諸個人に押しつけられる」という側面があるという⁽⁴⁾。「さまざまな制度を通じて、人びとは支配や定められた諸条件の新たなネットワークへと縛りつけられ」、「管理」されている。だからこそこの「個人化」は、「現代に生きるすべての人びとにとって、選択可能なものではなく、強制的」である。「『自分固有の人生』を生きる」ということ自体が、「強制的」なものとなるということである。

かつてはものごとの価値基準はほぼすべてが自分の属するコミュニティの中にあり、私たちはその価値基準にしたがって行動していた。それはよかった。コミュニティの原則が私たちの行動規範となっていて、それが自明である限り、他者との意思の疎通においてもぶれることはなかりなかっただ。ところが「後期近代」以降、次第にその価値基準は「個人」のものとなる。各個人は自分自身あるいは狭い範囲の中でそれぞれが「基準」を定めなければならない。しかもその「基準」は、社会によって「管理」されているところのものである。本人はあくまでも「社会の価値基準の一つ」に従っているのだ。このような場面での他者との意思疎通は、当然の帰結として困難を極めるだろう。自分が「常識」と思って働きかけたことが、相手には通じない。通じないどころか、ひどい誤解を与えることにもなりかねない。

このような人間社会の変容を前提とすると、「くま」が熊社会からやってきて馴染もうとしたこの人間社会は、「わたし」が「くま」の行動を「昔気質」「少々大時代」と評しているように、すでに「後期近代」に移行した社会にあったと考えられる。必要以上にコミュニティに気を遣い、人とのつながりに大げさなほどに喜んでみせる「くま」は、いわば一つ前の世代の人間社会をモデルにして、何とかその一員となろうと努力しているということになる。

2 「わたし」が「くま」のふるまいを通して見つめたもの

「神様」は、終始一貫して「わたし」の視点から語られている。「わたし」から見て「くま」は、常に本音を隠し、周囲に細やかな気配

りをしながら、「くま」なりの方法で人間社会になじもうとしている存在である。

「わたし」が「くま」に呼び名を尋ねると、「近隣にくまが一匹もいないことを確認してから」「貴方」とでも、「まあ、ご自由に何とでも」呼んでほしいと答えている。ここで特定の名前で呼ぶことを要請していないことで、「くま」は「わたし」に、あくまでも人間ではない（異質の存在であるには変わりない）、熊社会の中から出てきた一匹のしがな熊として、「わたし」に接してもらうことを望んでいることがわかる。相手に特定の名前で呼ぶことを要請するのは、その相手に自分のアイデンティティを認めさせ、特別の関係を築こうとする行為である。「くま」は最初から「わたし」にそのような対等の関係は望んでいないのである。

川原までの道のりを「くま」と「わたし」が歩いているとき、「わたし」は「くま」が「細かく気を配って」くれていると感じている。「もしかするとくま自身が一服したかったのかもしれない」のに、自分のことよりも相手である「わたし」を尊重してくれようとしている。ようやく川原に到着し、「くま」が「舌を出して少しあえいでいる」ところに、三人連れの人間が「くま」のそばに寄ってくる。「子供」が「くま」の毛を引っ張ったり蹴りついたり、こぶしで腹をパンチして立ち去っても、「くま」は感情を表に出さず、「小さい人は邪気がないですなあ」などとしか言わない。個の欲求はひた隠しにし、人間社会に突如としてあらわれた異質な存在であるがゆえの辱めを受け、でも、じっと堪えている。

このように「わたし」から見た「くま」は、自我を表に出さず、自分よりもまず相手を尊重し、あくまでも人間社会の「原則」に従って生きる存在として映っている。「くま」の行動基準は、自分自身でなく「社会」である。自分がどうしたいかよりもまず相手であり、自分が属する「コミュニティの原則」に従って生きようと努力しているように見える。明らかに「くま」は一つ前の世代の社会の原則をモデルとしている存在なのだ。だからこそ「わたし」には、「くま」のふるまいが「少々大時代」に映る。そしてこのあと「わたし」は「くま」の言動の数々に、言葉を失い、思考を停止せざるをえない。

3 「わたし」が「無言でいた」ことの意味

自分がどう思うか、自分がどうしたいかを原則として自分の行動を決める。このことは「後期近代」に生きる者にとっては暗黙の了解事項だろう。もちろん学校教育を始めとした人間教育を通じて、「社会のルールを守りましょう」「他人の迷惑になることはしてはいけません」「相手の気持ちを尊重しましょう」などといった社会性を育てる教育は、小さいころから親や先生などによってなされるが、基準はあくまでも「私はどうしたいか」となる。それが現代社会の「原則」である。一方そのような中に、必死になって自我を押し殺し相手の立場を尊重し、ひたすら「コミュニティの原則」に従って生きようとする存在があらわれたらどうだろう。私たちはそのような存在にどういった「評価」をするだろうか。

「わたし」は、「くま」が人間の子供に虐げられている姿を目撃し、そのことに対して「くま」が「小さい人は邪気がない」とつぶやく姿を見て「無言」になるが、この時「わたし」はいったい何を考えていたのだろうか。

そもそもこの「神様」では、「わたし」はほとんど自分の感情を表出していない。「わたし」から見た「くま」の姿が客観的な描写で語られるばかりで、そこに「わたし」自身の内面描写はほとんどない。本文上で手がかりとなるのは、ただ「わたし」が見たものは何かということだけとなる。

「わたし」が「くま」と歩いている間に、通りがかりの人間との接触が二度ある。最初は川原までの道のりの中で時々すれちがった車である。どの車も「手前でスピードを落とし、徐行しながら大きくよけて」いる。「わたし」がそれをどのように感じたかは一切描写されていないが、わざわざスピードを落とし、「わたし」と「くま」を避けるように大きくよけたことには、彼らの何らかの意図を感じたかもしれない。また川原に着いてから出会った三人連れについても、子供は「くま」を攻撃してきたが、他の一人は「くまの顔を正面から見よう」とせず、もう一人も「何も言わずにただ立っている」。子供が「くま」に心ない攻撃を加えるのもただ傍観しているだけである。「わたし」には、これらの人間がどのように映ったのであろうか。言い換えれば、これらの人間の「くま」に接する態度を見てどのよ

うな思いを抱いたのであろうか。「わたし」もまた同じ人間社会に属する存在であるが、「わたし」は「くま」の事情を少なくとも彼ら以上に知っており、「くま」の気持ちも想像しながら彼らの行動を客観視できる存在と言える。彼らが「くま」を遠巻きにしたり気づかぬふりをする行為を、「わたし」自身はどのように感じたのであろうか。

4 「くま」を思う「わたし」の変化 — 「神様」から「草上の昼食」へ —

「神様」では語りの向こう側に隠されてしまっている「わたし」の人間社会に対するものの見方を考察するために、前項の疑問はいったん脇に置いた上で、同じく「くま」と「わたし」のやりとりが語られた「草上の昼食」を見ていきたい。

「草上の昼食」は、次のような文章から始まる。

くまにさそわれて、ひさしぶりに散歩に出る。

くまにはあいかわらず名前がない。

「ひさしぶり」「あいかわらず」は、読み手にそれ以前に物語があったことを想起させる言葉である。単行本『神様』は、「わたし」を語りの主体とする短編が収められた短編連作集の形を取っており、読み手はこの「ひさしぶり」の「散歩」という言葉から、必然的にこの連作集の第一作として収められた「神様」との関連を想起するだろう。「くま」には「あいかわらず」名前がないという言葉からも同様である。

この冒頭部を手がかりとして、「くま」と「わたし」を「神様」の登場人物と重ねて読むと、「草上の昼食」での「わたし」は、「神様」の「わたし」とは違い、たびたび自分の内面にある思いを表出していることがわかる。車の運転についての会話の中で「くまが気を悪く

したと思えば「言葉」が、こちらの社会で学校に入るのが難しかったという話を聞き、「くま」であるのならなるほど学校には入りにくかったのかも知れない」と考える。「くま」が「お別れ」を打ち明けると「びっくりして背筋をの」ばし、「明後日には発」つということがわかると「え。そんなにすぐ。」ともらし、この別れ話に自分が「自分の口が開かれ眉が寄せられている」ほどに動揺した顔つきをしていたことを「くま」から指摘される。「草上の昼食」では、「神様」にはほとんど表出されなかった「わたし」の内面が、たびたび漏れ出ていることに気づかされる。

そのような中で「わたし」は、「くま」に「でも、どうして。」と、故郷へ帰ることにした理由を訊ねるが、この時の「わたし」の反応に注目したい。「くま」は「しばらく沈黙し」、「何か考えこん」だ末に、「結局馴染みきれなかったんでしよう」と「目を細め」ながら答える。それに対して「わたし」は「馴染んでいたように思っていたけど。」と言おうとしたが言えない。そして「わたしも馴染まないところがある。」と思う。この時「くま」がうっかりいんげんを手づかみで食べてしまったことを恥じたことに、「いいのに。いつもしているように食べればいいのに。」と考え、「どうもこのごろいけません。合わせられなくなってきました」という「くま」の言葉には、「合わせることなんてないのに」と「くま」にはっきりと伝えている。

「わたし」はここで、「くま」が人間社会に馴染もうとして結局馴染み切れなかったという現実を、自分の問題として引き受けつつ考えていることがわかる。「わたしも馴染まないところがある」という言葉がそれを浮き彫りにしているだろう。「くま」と自分の問題を「か」んたんにくくられるものではないだろう」と悟りながらも、「くま」がいんげんを手づかみで食べてしまった非礼をわびるとすかさず、そんな気遣いは不要と考え、人間社会の原則に「合わせる」必要はないと言い切っている。

この時の「わたし」の判断のよりどころは、あくまでも自分自身から発した思いである。少なくとも現代に生きるすべての人間が、「わたし」のように社会の原則に気遣う必要も、合わせる必要もないとは考えないだろうが、先に示したように「わたし」は、「個人化」された「後期近代」に生きる人間である。自身の価値原則は己の中にあると考える時代を生きている。その「わたし」が、自分自身の価値観で「くま」に助言をしているわけである。ところが「くま」は、「合わせることなんてない」という「わたし」の言葉に対し、「そうでしょうか」と言ったまま黙ってしまふ。「わたし」も黙り、ここで会話は途切れる。

5 重ならない視点 ―絶対的な不可能性への気づき―

「くま」と「わたし」の会話がここできみ合わなかった問題について、それぞれがよりどころする価値基準のズレがそもそもの原因と考えるならば、この後の両者が交わした行動は象徴的である。

雲行きが怪しくなり、雷が次第に草原に近づいてくる。「いなびかりと雷鳴がほとんど同時に鳴るようになる」と、「くま」は「傘を地面に放り、体でわたしを包み込むようにして地面にうづくま」る。「くま自身の温かみとしめりけ」を感じながら、「わたし」は「くま」に包まれる。雷を怖がる「わたし」に「くま」は「さらに強くわたしを包み込み」、「わたし」を安心させようとするが、雷が「近くに落ちた」のか、轟くいなびかりと雷鳴とともに「からだ全体にどん」という衝撃が走ると、「くま」は「わたしから身を離し、大きな声」で、「何回でも、腹の底から吠えた。「わたし」は「こわい」と思う。それは雷に対しての恐怖と同時に、「くま」への恐怖の思いでもあった。「わたし」にとって、「くま」との決定的な違いを感じた瞬間でもあっただろう。この後、「くま」と「わたし」は、「熊の神様」と「人の神様」についての会話を交わすが、「人と熊は違うものなんです」と「くま」が言ったことに対し、「わたし」は「違うのね、きっと」と「くまの吠える声の思い出しながら」そっとつぶやいている。

「神様」でのピクニックでは、一日のお別れに「くま」と「わたし」が「抱擁」を交わすシーンがあった。「くま」に乞われて、「くま」の故郷の習慣というやり方で、「大きく広げ」た腕で肩を抱かれ、頬ずりされるといふ印象深い場面である。しかし今回のピクニックにはもうこのような抱擁はない。「くま」と「わたし」は「わずかに離れて並んだまま」草原に立ち、同じ方向の「彼方を向い」て、夕日を眺め続けている。「くま」と「わたし」は草原に立ち、同じ方向を向き、短い言葉を交わし、しばしの間佇むのである。この重ならない視点は、両者が熊と人間の、そして二人の価値観の、絶対的に埋められない溝を感じている心の内側を思い起こさせる。そして実際この後「くま」と「わたし」には、永遠の別れが訪れる。

「くま」との別れから二か月ほどして、「わたし」のもとに「くま」からの手紙が届く。それは「神様」の文章さながら、一切感情を表出

のない報告文のような文章であった。にもかかわらず「わたし」はこの手紙を「三回繰り返し読んで」、「三回目には泣きそうにな」り、最後に寝床で文面を思い出して「少しだけ泣く。泣いた理由は明らかでないが、「赤いピーマンのローストなんかじゃなく、魚の皮をそのまま持って来ればよかったのに。そうつぶやきながら」泣いたとある。この時「わたし」が思い出しているのは、草原でのピクニックの光景である。あるいは「合わせることなんてないのに」という、草原で「わたし」がつぶやいたときの感情に通じる思いである。手紙の文面にはその時の思い出以外はいっさい書かれていないことを考えると、「わたし」が「くま」の手紙を読みながら考えていたことは、懸命に人間社会に馴染もうとして挫折した、「くま」に対する何らかの感情だったと考えられる。

「神様」での「わたし」は、「熊の神様」が「どのようなものか、想像してみたが、見当がつかない」まま一日を終えていたが、「草上の昼食」での「わたし」はすでに、「熊の神様」がどのようなものであるかに気づいているかもしれない。最後の場面で「わたし」は、ためらいなく「熊の神様」と「人の神様」にそれぞれ「お祈り」しているからである。ここにはすでに「人と熊は違う」ということに気づかされた「わたし」がいる。「わたし」なりの価値観から、最後まで「くまは人間社会に合わせることでなかった」と考えて泣いている。絶対的に重なり得ない「溝」のもとで、「くま」が人間社会で背負ってしまった苦しみを、自分の価値観でもってわが身に引き受けて泣くのが、「草上の昼食」での「わたし」なのである。

6 再び「無言」の意味を考える

ここで再び、「神様」で「わたし」が「くま」の人間とのやりとりを見て「無言」でいたという問題に戻る。「草上の昼食」で「くま」に向かって、人間社会に無理に「馴染むことなんてない」し、人間に「合わせる」必要もないと言いつつ「わたし」。「くま」が人間社会に「結局馴染みきれなかった」と告白するとすかさず「わたしも馴染まないところがある」と考えた「わたし」。この「わたし」の社会に対するものの見方は、「神様」の「わたし」にも通じる思いであると考察するならば、「神様」で「わたし」が「無言」でいたことに

も、ある一つの読み方が浮かび上がってくるのではないか。

「神様」の、川原で人間の親子と出会ったシーンで、「わたし」は「くま」が人間によって虐げられている姿をじっと見つめている。そもそも人間社会に「馴染まないところがある」と考えていた「わたし」は、自分の方は見るのに「くま」は見えて見ぬふりをする大人や、無遠慮な子供のふるまいを、ごく冷めた目で見つめている。にもかかわらず「くま」は、彼らに対し極めて紳士的にふるまっている。心ない子供の攻撃を「邪気がない」からと許す。

「わたし」はこの「くま」の姿を通して、同時に自分が日頃から相容れないと感じている人間社会に対する複雑な思いを、怒りにも似た気持ちで見つめていたのではないか。つまり「わたし」はこの「くま」と人間とのやり取りを見て、同時に「わたし」自身の属する人間社会との問題と向き合っている。「無言」でいたのは、そのような溢れる思いも含め、言葉になる以前の感情が渦巻いていた結果だ。たとえばそのような解釈も可能になるのではないか。

7 「神様」を読んだ授業実践から

川上弘美「神様」論には、この作品が高校教科書に採択されているということもあり⁽⁵⁾、先行研究をたどると高校での指導を踏まえた教材研究や実際の授業実践報告などが散見される。鎌田均は、自身の高校での授業実践を紹介し、この教材を「『わたし』が『わたし』をどのように語っているか、それを読むためには『わたし』に見える『くま』がどのように語られているか、それを読まねばならない」として、「『くま』との一日を振り返り『悪くない一日だった』と受けとめる『わたし』の世界」へと「向かって授業を進めていく」という授業実践を報告しているが⁽⁶⁾、私が大学での演習で取り上げた際に学生に着目させたのも、この「わたし」を語る「わたし」＝「書き手」⁽⁷⁾の「語り」の視点であった⁽⁸⁾。「書き手」である「わたし」は「くま」をどう見ているか、その見方に特徴はないか。あるとしたらそこから見えてくるものは何か。そのようなところに目が向くよう繰り返し問いかけをしながら、大学での演習授業を進めていった⁽⁹⁾。

また学生と教材の解釈をめぐって話し合う際には、教材上明確な根拠が示されない問題に対する問いかけに特に注意を払うよう促した。そのような問題に対して「私はこう思う」という見解は、多くの場合、彼らの経験則から導いた根拠を手がかりとせざるをえない。通常であれば「それはあなたの憶測だね」と一蹴されるような解答かもしれない。しかしながら授業では、そのような見解が出た場合にも、あえて否定はせず、いったんすべて受け入れ、学生によつての解釈の違いを確かめた上で、それぞれの意見を更新するよう学生たちに指示を出した。少なくともそれぞれの見解には、各々の学生の「経験世界」⁽⁹⁾が反映しており、それらを授業の場がいったん認めて引き受けることということとは、まずは一人ひとりの考えを受け入れることにつながる。それぞれの見解のズレを受け止める経験が、一人ひとりの学生のさらなる解釈につながればよいと考えての試みである。そして「神様」で「無言」の意味を問うたのも、そのような問いかけの一つであった。

「わたし」が「くま」と人間とのやりとりを見つめて「無言でいた」とき、「わたし」はどのようなことを考えていたのか、という問いに対する答えは授業の中で複数に分かれた。17人の学生たちが出した答えを大きくまとめると、次のように分類できる。

- ① 「くま」の健気で高潔な態度に心打たれた
- ② 「くま」の紳士的で優しすぎる態度をもどかしく思った
- ③ 心ない子供の行為に対し、「くま」の気持ちになって憤りを感じた
- ④ 「わたし」自身もこの子供らの側にいる人間の一人として、申し訳なく思った

物語上の場面では、この後、「くま」には「わたし」に見えないものが見えるということに改めて気づく描写があるので、物語描写だけを頼りに解釈するのであれば「わたし」が自分と「くま」とはものの見方もとらえ方も根本的に違うということに気づかされた、という見解につながる①②辺りが妥当な答え方とも考えられるが、ここでは「わたし」が自分の感じ方で「くま」に感情移入していたと考え

る、③④のような見解に着目したい。③④はごく少数意見ではあったが、「わたし」が「くま」と人間とのやりとりを見て、「わたし」自身の問題と向き合ったと考える方向性がある。

授業では「草上の昼食」を扱わなかったのが、学生から出た意見はあくまでも「神様」を通して読んだ中での見解であるが、もしこの時に「草上の昼食」も提示した上で、「わたし」の問題を考えると、いう形をとっていたらどうだったであろう。「草上の昼食」での描写を手がかりとして「わたし」の内面にさらに迫ることで、さらに発展した見解が出てきたかもしれない。

8 授業実践を通して、授業者自身が見つめたもの

実はそもそも、この授業を統括する授業者であり、本稿の執筆者である私自身が、③④の読みに近い視点で読んでいた。初読から授業でのやり取りを経て、本稿で「草上の昼食」との関連の中で改めて解釈し直した、私自身のここまでの経緯を振り返りながら、この問題をさらに考えていきたい。

授業で学生たちの読みに接する前、私は「くま」が懸命に人間社会の一員となろうとしている姿を「わたし」が少し冷めた目で客観的に見つめていると読んでいた。「無言」の意味についても、「わたし」が「くま」の立場に立ったらおおよそ理解できないことに「くま」は、かなり無理をしながら懸命に堪えている。それを見て「わたし」はどのような言葉をかけてよいかわからなかったと読んだ。その上で「くま」に無関心を装う大人やデリカシーのない子供に対してもじっと堪える「くま」を見て、「わたし」は多かれ少なかれ怒りのようなものを感じていると考えた。つまり私は、「くま」が人間たちに虐げられる姿を見て、人間社会に対する「わたし」自身の批判意識を読み取ろうとしたのである。

ところが授業に臨み、学生たちと意見を交わしていると、その見解は前述の通り人によってさまざまであった。しかも私自身の読み方は、極めて「特殊な」部類に属する見解であることがわかった。そこで私は自分自身がなぜそのような見解を持つに至ったのかを自己省

察する必要に駆られた。そのような作品に対するとらえ方には、私自身の「経験世界」あるいは私特有のものの見方考え方が反映していると考えたからである。

ポール・リクールは、テキストを読み解釈する一連の経験を「ミメシスの循環」としてとらえ、読書経験の中で私たちが自身の経験に新たな意味を見出すそのからくりを考察している¹¹⁾。私はテキストとして目の前に示された「神様」を繰り返し読み、「無言」の意味を考えたが、リクルールの「ミメシスの循環」の概念を踏まえれば、その結果見えてきたものは、私自身の「経験世界」から導き出した一つの解釈を、テキストを媒介として自己相対化する営みとなる。私が自分なりの見解から導き出した「答え」は、おのずと私自身の経験の再解釈なのである。

そのように考えると、思えば私は、自分自身が成育歴の中で漠然とながら感じていたこの社会に対する生きづらさを、「わたし」の思いと重ねて読んでいたのかもしれない。私自身、小さい頃からどこにいても所属しているはずのコミュニティに対する拭いきれない違和感があった。そしてそれをいつも冷めた目で見つめている自分自身もいた。しかし違和感を感じても、相手に距離を感じても、それを決して表に出すことはしなかった。表に出しても「普通と違う」「あなたは変わっている」などとして排除されるだけということがわかっていたからに他ならない。だからこそ私は「わたし」を自分自身に近い存在としてとらえ、さらに「くま」に自分を重ねて同情する話と読んだ。違和感を感じながらも本音は出さずにじっと堪えて社会と接している「くま」は、社会との違和感を感じながらも必死で相手に合わせる私自身の姿であり、そしてその姿をもどかしく思いながらも傍観せざるを得ない「わたし」もまた、合わせることはないのである。づけば我慢してその場のルールに従っている自分を冷めた目で見つめる自分自身であったのだ。

私は「神様」を読んで解釈するというテキストを巡る経験を通して、このようなごく個人的な経験をテキストに照らし出して、自分なりの意味を見出した。そしてこのあまりに個人的な読み方を学生の前にさらすことで、自分の感じ方を客観的に見つめ直す機会を得た。さらにその反省をふまえて扱った教材を本稿で分析し直すことで、新たな発見があった。

そのように考えると、日頃から授業を通して「正解が一つでない」問題を学生とともに話し合うという経験は、同時にこのコミュニティに共通の価値基準を持たない時代を生きる私たちが、共通の基盤探しをするのではなく、お互いのよって立つ価値観を確認し合いながら、

時には驚きをもって、意見を交わし合う、この時代ならではの新しいコミュニケーションのあり方なのではないかとさえ思えてくる。

私自身が、年齢的にもすでに「個人化」された「後期近代」を生きている。すでに依って立つ共通のコミュニケーションの原則などはない中で、自分なりに生きる意味を考え、社会によって「管理」されているところの原則に従いながら、制約のある自由の中で自分なりの価値観を求めて生きている存在である。そのような私が、同じく「後期近代」を生きる学生と言葉を交わし合いながら、一つの作品をめぐるその解釈を認め合う。教師も含めて「後期近代」を生きる者同士が、互いの価値観を認め合いながら、自身の考えを広げ、深めていく。それは共通の基盤探しとしてのコミュニケーションとは違うために、行き着くところは一つではなく限りなく広がっていくが、私には、それゆえに新たな可能性を秘めているあり方と思えるのである。

おわりに

このようにして「神様」「草上の昼食」をめぐる読み手としての私自身の経験もふまえた上で分析すると、「くま」の生きづらさは、同時に「わたし」の生きづらさでもあり、さらにまた読み手の生きづらさにも通じるものとなる。「神様」「草上の昼食」は、社会が変容し、誰もが人との関わりにおいて共通のコードを持たない時代に窮屈さを抱えて生きる、人間社会のあり方の一側面を浮き彫りにしている作品ととらえたい。そのようにして作品と、それと向き合う読み手の解釈および変容にじっくりと向き合うことで、作品の解釈は読み手自身にも開かれていくだろう。

また本稿は、私が研究主題としている「文学教材を通して育てる、教師と子ども²⁰の自己理解・他者理解」の内容に基づき、授業実践を通して方向性を探ろうとした試みの一つでもある。後期近代にあって自己アイデンティティの確立や社会的自己の形成などに、これまでにないような課題を抱える青年の現状を目の当たりにし、今を生きる彼らが、この社会が生み出した「新たな課題」を解決するために、私も自分の置かれた立場から何かできないか、ということを考えて続けてきた。試行錯誤の末、私は国語科の教員の一人として、文学教材

によって彼らに働きかけることができるのではないかと思いついた。あくまでも経験上の実感であるが、高校国語で扱う文学教材はその多くの作品において、書かれた内容を通してあるいはその書かれ方を通して、授業に関わる「私」（生徒および学生、また本稿をふまえれば授業者自身）の自己形成上の問題、他者との関わりの問題について考える機会を提供しているものと考えている。私はこの文学教材における物語としての性質¹³⁾に着目し、作品を読みあい、正解が一つではない問いに対する「解答」を求めて意見を交わし合うその過程が、これまでの教育でないがしろにされてきた「物語的思考 (narrative thinking)」¹⁴⁾を育て、結果として生徒たちの自己アイデンティティの確立や社会的自己の形成を助けることに役立つものと考えている¹⁵⁾。今後も高校および大学での授業実践報告を通して、青年期にある若者の自己形成にまつわる諸問題についての考察を深めていきたい。

- (1) 本文の引用は文庫版『神様』（中公文庫2001）による。
- (2) 「後期近代」は、A・ギデンズ (Giddens, Anthony) が「ポストモダン」とされる時代のとらえ方を見直して使用した概念である。「モダニティと自己アイデンティティ」(Harvest社2005) の中では「ハイ・モダニティ」と同義の定義としている。
- (3) 乾彰夫『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち―個人化・アイデンティティ・コミュニティ』（青木書店2010）
- (4) Ulrich Beck, Individualization, London, Sage2002
- (5) 管見では、現在教科書に採用されているのは筑摩書房『国語総合 改訂版』、明治書院『新精選国語総合』である。
- (6) 鎌田均『自分とは何か』を問いつける〈言葉の力〉―川上弘美『神様』を例にして―（日本文学 vol.50）2011年1月）
- (7) ここで言う「書き手」とは、田中実の言う、作品上で物語の進行を支配している役割としての〈機能としての語り手〉をふまえている。〈機能としての語り手〉については、田中実『小説の力―新しい作品論のために』（大修館書店1996）。
- (8) 先行研究には、作品の構造を二層にとらえ、この作品を「ファンタジックな文脈とリアルな文脈とがぶつかりあって、具体的な意味の形成が困難になっていく」「物語としてはきわめて逆説的な物語」であるというスタンスから「神様」という教材を解釈していく高柴慎治の詳細な作品分析などもあるが（川上弘美『神様』を読む―「国際関係・比較文化研究」静岡県立大学国際関係学部2007）、今回はそのような作品構造から教材を読み解くということはしなかった。
- (9) 授業では、毎回担当学生が司会を担当し、あらかじめ用意したいくつかの質問を参加者に発しながら問題点を掘り起こしていくという授業形態をとっている。

- (10) 「経験世界」という用語は、ポール・リクール (Ricoeur, Paul) の「ミネシス (mimesis I)」の定義を踏まえている。リクールは『時間と物語Ⅰ』(新曜社 1987) で、私たちがテキストを読み解釈するという経験を三つのミネシスの循環という概念でとらえた。
- (11) 註10に同じ
- (12) ここで「子ども」とは、自己形成において特に強い揺れ動きのあると考えられる中高生および大学生の年代までを広く想定している。「子ども」という用語使用の是非については稿を改め再検証したい。エリクソン (Erikson) は、青年期を「正常な発達危機」ととらえ、青年期が自己形成においてさまざまな転換点となりやすい時期と考えている。(E・H・エリクソン 小此木啓吾訳編『自我同一性—アイデンティティとライフサイクル』1981誠信書房)
- (13) 庄井良信は「ナラティブ・ラーニングの概念と研究デザイン」(『臨床教育学研究』第0巻2011)において人文・社会科学の中でさまざまな意味でこの「ナラティブ」という語が取り沙汰されている状況を説明しているが、中でも教育学のナラティブ概念の背景には「いくつかの隠れたモチーフ」が潜在しているという。この中の①「他者」の声を聴くことを主眼としている点、②「へいま・ここ」に生きている(生かされている)人間の生 (the/das Leben) のリアリティを尊重することから教育的関わり合いを考えていくという点、そして③教育という営みを「教えるものと学ぶものとの」「双方向的な『意味の創造』(対話的な意味生成)の磁場」として考える視点に深く共感している。そもそもナラティブ (narrative) が「物語 (narrate)」という行為とを前提としている限り、ナラティブそのものの中に、ナラティブに関わる自己とその語られた世界との関係が前提されている。岡本夏木らは、ブルーナー『教育という文化』(『解題のなかで』)「ナラティブとは、個々の事象を一つのストーリー的構造の中に位置づけることによって意味づけ、そのストーリーによって自己の世界と経験を代表し表現する営み(またはその創出物)」(J・S・ブルーナー 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳『教育という文化』岩波書店2004)と定義している。
- (14) ブルーナー (Jerome Bruner) は、『The Culture of Education』(1996 Harvard) (『教育と文化』2004)の中で、人間が世界についての知識を組織し (organize) 管理する (manage) 方法として「論理—科学思考 (logical scientific thinking)」と「物語的思考 (narrative thinking)」の二つの方法を挙げている。ブルーナーは学校教育においては、この後者の「物語的思考」を育てる教育が二の次になってきたと論究している。
- (15) この問題関心に基づいた、高校での授業実践記録を「生徒を讀みの主体にするという〈戦略〉」(『月刊国語教育』2011年1月)にまとめている。また理論的な枠組の検証として、文科省の「確かな学力」政策が見落とした「もう一つの学力」をPISAが示した「思慮深さ」の観点から指摘した考察が、『メタ認知』能力を育てる文学教材の検討—「確かな学力」を育てるために国語科教育が果たすべき役割を改めて問う—(『比較文化論叢』26 札幌大学文化学部 2011)にある。