

国語科教材としての安部公房「赤い繭」試論

河田 綾

一、

一九五〇年に発表された安部公房の「赤い繭」^①は、一九六五年に三省堂の「現代国語三」^②に初めて掲載されて以降、約五〇年間にわたって高等学校国語科現代文の教科書に掲載され続けてきた。現在教育現場で実際に使われている教科書においても、「現代文B」の教科書を発行している九社（一七冊）のうち、四社（八冊）が本作を掲載しており、阿武泉の調査によれば、二〇〇八年時点での「フィクション限定」の作家における教科書採録ランキングで、安部公房は第八位にランクインしている。

初掲載となる一九六五年の三省堂「現代国語三」では、「今日の文学」と銘打たれて、リルケの「マルテの手記」、ショーロフの「静かなドン」と並んで載せられ、ここでは「今日の文学」の一つとして、「ユーモアとアイロニーをこめた寓話的な手法によって、われわれ人間の置かれた状況を描き、読む者に何かしら考えさせずにはおかない、一編の、短く、だが鋭い小説」と紹介され

ている。この教科書について、佐藤泉は、「主として外国文学のなかから「現代的」なテーマが紹介」されており、「そして「わが国」の現代文学もまた、こうした課題を共有している」と指摘しており、日本における「近代」の終焉と、「現代」の到来を読み取っている。この指摘を踏まえると、同時代において、世界的な作家と肩を並べる「現代」的な作家の一人として、安部公房が評価されていたことがうかがえる。このような評価の背景には、一九六二年に発表された『砂の女』が翌年に読売文学賞を受賞し、六四年に映画化され、世界的な映画賞を数々受賞したことも一因となっているだろう。

同時代の指導書^③では、安部公房は「最も新しく、かつ大胆な手法」によって「複雑で非情な現代という対象」を捉えようとした「前衛芸術家群」の一人と紹介されている。当時において、そのような作家の作品を「教科書」へと掲載したことは、「大胆な試み」であり、「画期的であり、かつ意欲的」なことであった。指導書ではこのことを踏まえた上で、本作の「扱い方」として、次のような留意点を説いている。

いわばこの作品は現代の寓話である。そこで寓話は単一の解釈を拒絶するものだということに、初めに注意することがだいたいだろう。突拍子もない事件の展開、突拍子もない表現のしかたに一つ一つ言葉を置き換えた解釈を施すことは避け、生徒の自由な想像力によって十分に語らせ、そうした作業の中から現代の本質、あるいは現代社会と人間との関係について作者の意図するところを発見させていくことが望ましい。この作品はまだ古典化しているとはいえない。それゆえにまた固定化した解釈や評価もなされていない。つまり、自由な発想の広場が読む者に与えられているのである。

(傍点ママ。傍線は引用者による。以下同。||引用者注)

ここでの指摘にあるように、本作の登場人物が繭に変身するといった「突拍子もない事件の展開、突拍子もない表現のしかた」が、「生徒の自由な想像力」を発揚させ、「自由な発想の広場」を「読む者に与え」という点に、教材としての価値が見出されている。それゆえに、本作の学習活動の例として、「各自が抱いた感想を話し合わせる」ことが盛り込まれており、その後には「感想文を書かせる」ことが推奨される。このように「話し合い」によって、相互の感想を評価し合うことで、作品の「主題を探る」ことが目指されているのだ。その際、「答を一つとする必要はない」、自由ないろいろな解釈を出させ、妥当と思われる限りでいくつかの解釈を認めていくことを奨励する。

国語科教育における「交流」の重視については、一九九九年の

学習指導要領改訂の際に前景化されることとなるが、本作においては、作品掲載とほぼ同時期の段階で既に、「話し合い」を奨励する学習活動の例が示されている。このように、本作は、教科書掲載の最初期の段階から、多様な「読み」を誘発し、「話し合い」の活発化に適した作品として受け止められていた。つまり、今日の国語科教育の指導として重視されている、「交流」を通じて「伝え合う」力を高めるといった理念に、本作は合致した内容を有しているのである。ここに、「赤い繭」が約五〇年ものあいだ、教科書に掲載され続けてきた要因の一つがあるのではないだろうか。

だが、「赤い繭」を教材として扱うにあたって、いくつかの課題があることも見過ごすことはできない。具体的には、先に見たように、本作の「突拍子もない事件の展開、突拍子もない表現」といった特徴から、生徒にとって理解しにくい教材となってしまうという点だ。特にそれが顕著なのが、登場人物が「繭」へと変身するという事態に対してである。この「繭」への変身の意味について、指導書の多くでは、「繭」とは「おれ」が求め続けた安住の場所・存在の基盤としての「家」であるが、「おれ」は自分自身を喪失することによって、やっと自分の「家」を手にすることができた、ということの意味している⁸などと解説されている。しかし、ここで気をつけなくてはならないのは、「そして、ついにおれは消滅した」という一文の後においても、「これだけは確実に誰からも妨げられないおれの家だ」や「家ができて、今度は帰ってゆくおれがいらない」などと語っている「おれ」とはいったい何者なのかということである。これについて好川佐

苗は、「おれ」と一体化した、いわば（共犯的な語り手）を指定した上で、物語結末部での「おれ」の繭への変身を（「他者」なき世界での自己の特権化、さらには繭化による自己自身への閉じこもり）であると、それを「まるごと批判してみせる（批評的な語り手）の存在」が立ち上げられているといった指摘を行っている。このような指摘は、物語を語る『おれ』が、精神のみの存在になった^⑩などといったように、「おれ」の「繭」への変身を、「肉体」と「精神」の分離と理解する態度からは解き放たれている。だが、好川も指摘するように、「おれ」は繭へと変身する前から（「他者」を受け入れることを拒否している）のであって、結末部にのみ「自己の特権化」や「自己自身への閉じこもり」が表われているわけではない。その意味で、「おれ」の「繭」への変身が持つ意味というのを、「語り手」の問題として終始させることはできない。

そしてまた、本文の難解さについて、伊藤栄洪の授業実践の報告では、「生徒は混乱している。不安そうだ。生徒は、「分かる」解答を求めている。「納得できる」理由が欲しい。考えてみれば、中学校卒業以来の「小説」の扱いは、「共感」を求めることだったように思う。公房の文学は、『星夜』（三浦哲郎の短編小説Ⅱ引用者注）のように「すっきり分かる」という思いを碎いてしまふ」といった報告がされていることも見逃せない。このような事態は、教育現場での小説読解において、登場人物の心情理解に重きを置いてきたということが要因として考えられる。現在の国語科教育の現場では、学習指導要領の「現代文B」の「目標」でも掲げられているように、「文章を的確に理解」するための手立て

として、「書き手や文章中の人物のものの見方、感じ方、考え方に触れ、それについて思考したり、想像したり、批評したりする活動」が重視されている^⑪。このことよって、登場人物の心情は、生徒にとつて「思考したり、想像したり、批評したりする活動」が可能なものとして捉えられ、そこから生徒自身は登場人物と自らとの間に「共感」を求めることとなる。

しかし、本作に登場する「おれ」とは、「（他者）から疎外されると同時に、自ら（他者）を受け入れることを拒否している」といった「自己中心的」な存在である^⑫。それは例えば、「おれの家が一軒もないのは何故だろう？」という自らの問いの解消のために、「女」に対して「こちらが私の家でないとお考えなら、それを証明していただきたいのです」と詰め寄り、また、「女」の拒絶にあつては、「女のお顔」を「誰かのものである」ということが、おれのものでない理由だという、訳の分らぬ論理を正体づけるのが、いつものこの変貌である」などと吐き捨て、加えて、突然の訪問に戸惑った「女」から「あら、どなたでしょう？」と尋ねられても、「そんなことはこの際問題ではない」などと、一切聞く耳を持たないといった点からもうかがい知れる。このように「おれ」とは、他者による「理解」を一切受け付けようとしなない「非常識」な「異端」者として描かれていた。他者に不寛容で「非常識」であるからこそ、「おれ」は「女」や「男」から疎外されていた。そのような「おれ」に対して、「共感」を抱こうと努めているのは、本文の内容からかけ離れていくこととなるであろう。

以上のような指摘がなされてきた本作について考える上で、本論において特に重要視したいのは中野和典の指摘である^⑬。中野は、

「家が一軒もないのは何故だろうか？」との「疑問」を「何万遍」も繰り返しながら歩き回る「おれ」を、「その生存の内実を家を探すことそれ自体」であるとし、「換言すれば所有への問いを擬人化した登場人物として設定されている」と指摘している。つまり、「おれ」とは、「家の発見によって死んでしまう所有への問いそのものなのである」と述べるのである。だから、「おれ」が爾へと変身を遂げたとき、「確かに「おれ」は消滅したが、決して死んだのではな」く、「爾の中で時がとどえた」という夕暮れの持続は、何より所有への問いの持続を意味していることになるのである。こうして、「身体という所有権の根柢が消滅することによって出現した、完全な〈誰のものでもないもの〉と化した「おれ」は、「彼」という「警察官」と思われる他者に所有され、「息子」へと「相続」されていく。これらのことから、中野は本作の結末部を「一・法に先立つ共有状態におけるもの発生、二・身体労働による所有権の発生、三・相続による所有権の拡大をわずか数行で示すことによって、所有しうるもの・所有したいものを即時的かつ永続的に所有しようとする人間の在りようを表象している」と結論付けている。

このような中野の指摘は、それまでの先行研究の多くが陥りがちであった、「おれ」という登場人物が、人間でない「爾」へと変身するといった作品理解とは異なる視座をもたらしてくれる。それはつまり、「おれ」を一人の登場人物として捉えるのではなく、「家が一軒もないのは何故だろうか？」という「問いそのもの」と捉えるということによって、「おれ」の「爾」への変身とは、「死」でもなければ、「日常」や「現実」への回帰でもなく、問

いの解消あるいは変質であると捉える視点である。中野の論考においては、「所有」という観点から、「おれ」の「身体」を問題としているために、「問いそのもの」として「おれ」を捉える視点についてはそれ以上の考察を加えてはいない。

このような指摘を踏まえ、本論文においては、これまで陥りがちであった「おれ」を登場人物として捉える視点から離れて、「おれ」を問いという論理に置き換えることによって、作品解釈を捉え直すことを狙いとする。その際、「おれ」という問いの論理に対峙する「女」や「棍棒をもった彼」という登場人物もまた、ある一つの論理を体現していると捉える。すなわち、「おれ」、「女」、「彼」をそれぞれ、実体を持った登場人物と捉えるのではなく、それぞれが一つの論理を象徴する存在と理解するのである。そして、このような捉え方は、先に確認したような学校教育における登場人物の「心情理解」重視の読解とは異なる視座を提供するのであると考える。

二、

先に確認したように、本文における「おれ」を「問いそのもの」として捉えると、「おれ」という問いの内実とは、「おれの家が一軒もないのは何故だろうか?」、「おれは縄の兄弟じゃなし、それにまだ何故おれの家がないのか納得のいく理由がつかめないんだ」、「だが、何故……何故全てが誰かのものであり、おれのものではないのだろうか?」といったように、「何故」という「理由」の不理解であることがわかる。このような問いは、「夜は毎日やっ

てくる。夜が来れば休まなければならぬ。休むために家がある。そんならおれの家がないわけがないじゃないか。」という飛躍に満ちた論理展開から生じているのであるが、ここでの「おれ」の論理には、本来想定されるべきである《そもそも「おれ」は「家」を所有してはいないのではないか》という反証が含まれていない。その意味で、「おれ」という問いの論理においては、「夜は毎日やってくる」とことと同様に、「家」も「ないわけがない」ものなのである。

次に、「おれ」は、「偶然通りかかった一軒」の「家」に「これがおれの家かもしれないではないか」という仮説を立てる。ここでの仮説については、「むろんほかの家とくらべて、特にそういう可能性をおおわせる特徴があるわけではないが、それはどの家についても同じように言えることだし、またそれはおれの家であることを否定するなんの証拠にもならない」というように「証拠」の不在が論拠となっている。このような論理展開に従って「おれ」は「女」という異なる論理と対峙することとなる。

「女」とのやり取りにおいて「おれ」は、「女」に対して、「こちらが私の家でないとお考えなら、それを証明していただきたいのです」や「証拠がないなら、私の家だと考えてもいいわけですね」と述べるように、「証明」や「証拠」といった論証性に重きを置いている。だが、もしここで「女」によって家が「おれ」のものではないことが「証明」されたり、その「証拠」を挙げられたりしては、「家が一軒もないのは何故だろうか?」という問いは解消されてしまい、「おれ」という存在自体が消滅してしまうことともなりかねない。だからこそ、「女」の尋ねる「あら、どなた

でしよう?」という問いによって、自己の存在について言及することは、問いそのものである「おれ」には「問題ではない」のである。つまり、「おれ」とは他の論理に対しては「証拠」や「証明」といった論証性を求めるのに対し、自己の論理については反証することができない、一方通行的な問いなのである。「おれ」ととって重要なのは、「おれの家が一軒もないのは何故だろうか?」という問いを発し続けることであって、「おれが誰であるのか」という問いは、「おれの家が一軒もないのは何故だろうか?」という問いと直接結び付けられるようなものではないのだ。したがって、「女」が打ち出す《私》の「家」である以上、この「家」は他の誰のものでもない」という論理は、「おれ」ととって「訳の分らぬ論理」なのである。「女」の論理は、「おれ」の「家」がない理由に対する解答とはならず、「せめて誰のものでもないものが一つくらいあってもいいではないか」という新たな問いへと発展していくこととなってしまふのだ。このように、「おれ」と「女」のやり取りでは、二つの相容れない論理が互いに反発し合う様が描かれている。

「おれ」という問いに対する論理として、「女」の次に現れるのが、「棍棒をもった彼」の、公園のベンチをめぐる「ここはみんなのもので、誰のものでもない。ましてやおまえのものであらうはずがない」という論理である。ここで「彼」が打ち出す論理というのは、「みんな」という集合体に含まれない他者として「おれ」を指定することによって、《みんな》の中に含まれない者に与える「休む」場所などない」といった論理である。ここで留意しておきたいのは、「おれ」の考える「たしかにここはみんなの

ものであり、誰のものでもない」という論理においては、自己を含んだ集合体としての「みんな」を指定しているのに対して、「彼」の述べる「みんな」には具体的な主体が含まれていないという点である。つまり、「みんな」を代表する主体を特定しないからこそ、「誰のものでもない」のであり、当然「おれ」にもその所有の権利はないことになる。

「彼」とのやりとりで、「さあ、とつと歩くんだ。それが嫌なら法律の門から地下室に来てもらおう。それ以外のところで足をとめれば、それがどこであろうとそれだけでおまえは罪を犯したことになるのだ」という言葉から、「おれ」は「さまよえるユダヤ人とは、すると、おれのことであつたのか？」と思ひ至る。

ここでの「彼」の言葉には、「おれ」に「家」がない「理由」とは、《歩くことを宿命づけられているから》という一つの解答が示唆されている。だからこそ、「おれ」は「おれの家がない理由」が呑み込めないで、首もつれない」というように、得られた解答を「呑み込めない」がために「繭」へと変貌していった。このように、それまでの本文中、常に問い続ける存在であつた「おれ」は、「彼」によって示唆された一つの解答によって「繭」へと姿を変えることとなるのである。以上のように捉えてみると、「おれ」の「繭」化が「足」から始まっていることも頷ける。「家」を探し求めるために「歩きつづけ」なくてはならなかつた「おれ」は「足」がほどこけていくことにより、「もうこれ以上、一歩も歩けない」というように、問い、歩き続けることがかなわなくなる。その結果、問いであるはずの「おれ」は「消滅」し、「大きな空っぽの繭」という一つの解答が生まれる。つまり、《家

がないならば「家」そのものになればよい》という解答が形象化したものが「繭」なのである。だがしかし、この「繭」という一つの解答の形には《家》を求める主体（「おれ」）がないのに、それは「家」と呼べるのか？》などといった新たな問いを内包してもいる。問いが消えない以上、「ついにおれは消滅した」とあつても、「だが、家が出来ても、今度は帰つてゆくおれがない」と述べるような、また新たな「おれ」（問い）が生じてしまうということになるのである。

このように、一つの問いに対してある解答が導き出されたとき、それはまた新たな問いを誘発させるといった、無限に続く問いのスパイラルを「繭」は象つている。その意味において、「繭」が「赤い」ことも、夕暮れ時の可塑性が写しこまれたものとして理解できる。次々に生み出される問いは、夕暮れ時と同じく、昼にも夜にも転化し得るのであつて、決して定まることがない。

だが、そのような問いのスパイラル（「繭」）は、結末部において、「彼」の手によって「珍しい拾いものをした」として拾得され、しかも「彼の息子」の「玩具箱」へと移されていくことによつて、「息子の玩具」という一つの意味づけがなされる。ここでの「彼」を「棍棒をもつた彼」と同一の存在であると捉えるならば、「彼」とは、公園のベンチは「みんなのもので、誰のものでもない」という論理を打ち立てることによつて「おれ」を咎める存在であつた。「棍棒」を持つ「彼」は、「みんな」という主体のない集合体を指定することで「おれ」を拒絶し、ひとつの解答を示唆することによつて「おれ」という問いを「繭」へと変質させもした。そうした「彼」が、「珍しい拾いもの」として「繭」

を私有化することによって、問いのスパイラルであったはずの「おれ」は「息子の玩具」へと変換されるのである。

ここでの「彼」の行為が持つ意味は大きい。と言うのも、「繭」へと化した「おれ」とは、中野の指摘に倣えば、「身体という所有権の根柢が消滅することによって出現した完全な誰のものでもないもの」¹⁵なのであって、この「完全な誰のものでもないもの」と化した「おれ」とは、本論での内容に照らして考えると、定着することのない問いのスパイラルのことである。そのような「繭」が、「全身を袋のように包み込」むほどの大きさから、「ボケット」の中に収められるほどに卑小化するのは、公園のベンチを「みんな」の所有物とすることで「誰のものでもない」ことを説いた「彼」に私有化されるためである。この結末部において、問いのスパイラルであったはずの「大きな空っぽの繭」が、「ボケット」に収まるほどの「息子の玩具」へと卑小化されるのは、他でもなく「みんな」という集合体の論理を打ち出した「彼」の手によってである。このように、「彼」の論理とは、「おれ」のような反証を含まない頑なな論理とは異なり、自らの論理を反転させることを可能とするものなのである。その意味で、結末部における「彼」の行為とは、『誰のものでもない』のだから、「みんな」のものでもあり、自分のものでもある」という、公園のベンチをめぐる「おれ」の論理を打ち出していると言える。換言すれば、「おれ」は自らの論理によって、「彼」の「息子の玩具」へと転化したのである。この「みんな」という言葉が、「おれ」に向かつて発せられる時には、ある共同体から「おれ」を疎外する論理として機能したが、結末部での「繭」を私有化する時の「彼」

の行為からは、「誰のものでもないもの」は自己を含んだ「みんな」のものとなり得ると言うことが示されている。その意味で、「みんな」という言葉には、ある無責任さが付きまといっていると¹⁶言える。

「彼」に示唆された解答によって、「おれ」という問いは、「繭」という「誰のものでもないもの」へとなる。「誰のものでもない」く、無限に問いを生み出していく「繭」は、ひとつの解答にとどまることなく流動し続ける。しかし、そうした「だれのものでもない」はずの「繭」は、「みんな」を措定することで、「おれ」を追いやった「彼」によって、「みんな」の論理が反転される。このように、本作の結末部において描かれている問題とは、「みんな」という無責任な論理によって、あらゆる問いが無効化される暴力性が描かれていると言える。

三、

前節では、本作の読解として定着していた「おれ」という登場人物の変身といった文脈から離れて、「おれ」を「問いそのもの」と捉え直すことによって可能となる解釈を提案した。それはつまり、「繭」という問いのスパイラルが、「みんな」という論理によって、「ボケット」におさまるほど卑小化されるといった、「みんな」という論理の持つ暴力性が描かれているという解釈である。以上の読解を踏まえ、本節では、国語科教育の現場での「赤い繭」の読解がどのように行われているかについて確認し、本作における今後の授業のあり方について考えていきたい。

まず本作が教科書に掲載されるにあたって、どのようなねらいを持って、掲載されているのかを確認しておこう。

『赤い繭』の場合、安部公房の初期作品に多く見られる変身譚であるため、リアリズム小説と同様の読み方には注意を要するであろう。人間が繭に変身するという寓意性こそが読まなければならないが、常識の枠の中の思考からどうしても抜け出せない生徒がいることも充分予測できる。慌てずに小説世界へと入り込めるように導くことがまずは大切である。

(中略)

社会の枠組みの外に生きる、社会から疎外されて生きるとはどういうことなのか。「家がない」人など基本的にはないはずだが、しかし「家がない」と訴える「おれ」は実は私たちの内面の叫びなんだと考えてみた場合、どんな風に読み方が変わってくるか。一字一句にこだわって短編小説の妙を味わわせてみたい。

右の「教材のねらい」で示されるように、本作を国語科教育の現場で学習する際には、「リアリズム小説と同様の読み方には注意を要する」ことが念頭に置かれる。その上で、「社会の枠組みの外に生きる、社会から疎外されて生きるとはどういうことなのか」を「私たちの内面の叫び」として捉えることで、生徒に「自己の生の問題」として考えさせようとしている。このような作品読解の企ては、「おれ」を「社会から疎外され」た一人の登場人

物として理解することから生じていることは前に指摘したとおりである。ただ、本作を「リアリズム小説」とは区別して、「寓意性こそが読まなければならない」と述べる以上、「おれ」という登場人物の心情を読み取るといった方法は適切ではないだろう。そもそも「おれ」とは、窓から覗いた「女の笑顔」を見たときには「希望の風が心臓の近くに吹き込み、それでおれの心臓は平たくひろがり旗になってひるがえる」とあるように、「心臓」が「旗」ともなりうるような存在である。これと同様に「女」も、「返事の代りに」、「顔」が「壁」になってしまいうような存在であって、これらの記述は「おれ」や「女」を、肉体を持った一人の登場人物として捉えるならば、隠喩表現として捉えられる。だからこそ、教科書の学習の手引きのほとんどが、これらの記述について、「二つの比喩的な表現は、それぞれどのようなことを表したもののか」といった問いがなされているのである。しかし、これらの記述を隠喩として捉えるのではなく、当初に目指されていたような「生徒の自由な想像力」の発揚は阻害されはしまいか。むしろ、これらの記述を隠喩として捉えるのではなく、非「リアリズム小説」の記述のあり方の一つとして、登場人物化することなく、実体を持たない論理上の存在として生徒に理解させることこそが、本作の読解について異なる視座をもたらすことにつながるのではないだろうか。

加えて、多くの教科書の脚注では、結末部における「彼」とは、何者か¹⁹といった問いがなされているのだが、本文の結末部に現れる「彼」を、「棍棒をもった彼」と同一人物であると明言しているものは、ほとんどない。具体的には、「彼とは一般的

な人間。都会の夕方、帰宅を急ぐ人々の中の一人である。」「この「彼」なる人物がだれであるのかについての叙述は本文にはないが、日常・現実の側の住人であることだけは確かであろう。」「突然登場した「彼」とは誰であろうか。(中略)一説には(中略)鉄道関係者であるというのがある。また既に出てきている「棍棒をもった彼」と同一人物ならずとも同職の存在とする説もある。どちらにしても、(中略)説得力のある説明がつけにくい。ここではさまざまな考えさせるとどまらざるをえないであろう。」「といった具合である。このような事態に陥っている要因として考えられるのは、本作の主題があくまで「現代人にいやおうなくつきつけられている、アイデンティティーの喪失、人間疎外の問題」にあるとされている点である。つまり、ここでの「彼」を「日常性」を体現する人物と捉えることによって、「何かに帰属し得たときにはそのものの持つ秩序や日常性の中に取りこめられて、主体性あるいは存在そのものを喪失してしまう」という現代の状況が象徴されている」といった理解へと結び付けることとなるのである。

だがしかし、本作のように教科書にして五〜六ページほどの短編小説において、同じ人称代名詞が用いられている存在を、敢えて異なる存在として、区別する必要があるのかどうかは疑わしい。そもそも、本作では固有名詞が用いられることはなく、一人称と三人称によって語られているのであって、それぞれの人称代名詞が同一人物を指し示しているかどうかを疑い始めたらきりが無い(例えば、冒頭部における「おれ」と、「繭」に変身した時の「おれ」とは同一人物であるか、などといったように)。それよりも

むしろ、「棍棒をもった彼」と結末部における「彼」とを、同一の存在と捉えることによって、「みんな」という言葉が、異質なものを排除したり、自らの無責任さを隠蔽するための隠れ蓑のような機能を持っていたりする、といったことへと問題を発展させていくことができるのではないか。このような問いを導き出すことによって、本作について「交流」を行う際には、生徒たちに「みんな」という言葉について考えさせることを通して、個人や集団にとつての無責任の構造について議論させることもできるだろう。

ここまで、主に教科書の指導書の内容を中心に、「赤い繭」がどのように教えられているかについて確認をしたが、次に目を向けておきたいのが、本作の授業実践の報告についてである。例えば松原澄良は、教材としての「赤い繭」は「困った教材」であると嘆く。本作について生徒に発問をしていくと、「多様な解釈」が成り立ってしまい、それを「すべてを味わって、いいですね」と終わる訳にもいかず、「自然と一つのことを正解として扱うようにな」ってしまい、「まるで誘導尋問を繰り返して、生徒に押し付けているような形にな」ってしまっているという。確かに、学校の授業である以上、定期テストが控えており、そのためにはある程度統一した「正解」を用意しなくてはなるまい。そしてまた、生徒も、そのテストの結果が進路へと直結するために、明確な「正解」を求めてくるであろう。その結果、教師からの「誘導尋問」のような形で、一つの「解釈」を生徒に「押し付け」るような格好になってしまう。松原が文章の最後に、「授業としては、とてもやりにくい」とこぼすのも、現場の教員の本音として受け

止められる。

このような意見とは対照的なものとして、黒田あつ子の行った授業実践の報告がある。この授業実践の中で黒田は、高校二年生の音楽科一クラスと普通科一クラスを対象に、グループごとに分かれて討論をさせ、その成果を個人のレポートとして提出させるといった授業を行った。討論を始める際には、予めグループごとにテーマを指定し、それについて話し合いを行わせるという。討論の最中、教師は机間巡視をしながら、「手詰まりになった班」に「問の形で助言」をするなどして交流の手助けをする。生徒たちはそこで話し合った内容をメモ用紙に書きとめ、授業後にはそれを提出する。この討論結果を、教師が一枚のプリントに要約し、次の時間にはそれを基にして、生徒が個人レポートを作成するといった授業が展開される。このような授業を行っていく中で、黒田は「教師は、彼らが具体的に考えを進められるように励まし、問いかけられるのだが、それはほとんど誘導尋問と言えるかもしれない。しかし、私は、自由な思考にはそれを可能にするだけのエネルギーと訓練が必要であると思う。教師の適切な励ましや方向付けがなければ彼らは結局どこへも行き着けないだろう」といった考えから、生徒の議論に教師が「積極的」に「介入」することを肯定する。その一方で「ときには生徒の力を信頼し、覚悟を決めて待たなければならない」時があるとも述べるように、「様々な授業パターンを生徒の状況に応じて使い分け」ることを重要視する。この授業を行った結果としては、生徒たちの「到達した作品理解」は「ほとんど変わらない」が、「どこで奮起してどう作品世界に入り込んでいったか、そのタイミングや仕方が違つた」たも

のとなつたという。

この黒田の報告には、高等学校の現場で文学教材について「交流」することの限界が表れているように思う。というのも、「交流」という学習活動においては、その建前上「自由な想像力」なるものに従つて、生徒の「多様な解釈」を指すのであるが、実際には教師に示唆された道筋をたどつて、それをあたかも自らが「思考」し「解釈」したかのように思い込んでいるに過ぎないのである。教師があらかじめ準備した道筋をたどるからこそ、生徒らの「作品理解」は「ほとんど変ら」ずに、ある程度統一した「正解」らしきものにとどり着くことができるとも言える。その意味では、千田洋幸が「それぞれの「独自」な読みが成立すればそれでよい、などという擬似読者論的な立場は、テキストを「主題」「作者」といったひとつの意味に封じこめる解釈学的立場とおなじ程度に不毛なものでしかない、ということも、もはやあきらかだ」と述べるように、「赤い繭」の教材読解においても、生徒それぞれが「独自」な「解釈」を目指すというのはもはや「不毛」なものであるように思える。

では、「赤い繭」はどのように授業されるべきであるか。それは生徒一人ひとりの「多様な解釈」を指すのではなく、一つの作品理解から生じる問題系について掘り下げて考察していくことではないだろうか。具体的には、例えば本論において見出したような、「みんな」という言葉について、議論したり文章化したたりすることで、「みんな」の持つ無責任さや暴力性について考えさせるといったように。そのような学習の中で、作品の解釈が広がっていくことも十分にあるはずだ。つまり、文学作品について「交

「流」する授業を行なう際には、生徒一人ひとりの「多様な解釈」を目指すのではなく、作品の中の言葉・解釈から生じる問題系について思考を深めていくところが重要であると考える。

注

- (1) 『人間』（目黒書店、一九五〇年二月号）。初出時には、「三つの寓話」〔赤い繭〕、「洪水」〔魔法のチョーク〕の一つとして掲載された。翌年に刊行される単行本『壁』（月曜書房、一九五一年五月）では、第三部の一編として収録される。一九五一年四月には、第二回戦後文学賞を受賞した。なお、本論における「赤い繭」の本文はすべて『安部公房全集 第二巻』（新潮社、一九九七年九月）による。
- (2) 『現代国語三』（三省堂、一九六五年三月）
- (3) 阿武泉監修『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品13000』（紀伊國屋書店、二〇〇八年四月）
- (4) 佐藤泉『国語教科書の戦後史』（勁草書房、二〇〇六年五月）
- (5) 映画「砂の女」は、海外の映画賞としてカンヌ映画祭審査員特別賞、サンフランシスコ映画祭外国映画部門銀賞、ベルギー批評家協会グランプリ、メキシコ映画雑誌協会賞の各賞を受賞。また、一九六四年アカデミー賞の外国映画部門にノミネートされるなど、高い評価を得た。※『安部公房全集』第一八巻（新潮社、一九九九年三月）参照。
- (6) 現代国語編修委員会編『新編現代国語三 教授用資料 学習指導書 下』（三省堂、一九六八年三月）
- (7) 柴田義松、阿部昇、鶴田清司編著『あたらしい国語科指導法（改訂版）』（学文社、二〇〇三年三月）
- (8) 『精選現代文 二分冊 指導資料』（東京書籍、二〇〇七年三月）

- (9) 好川佐苗『赤い繭』の〈語り〉を読む——〈繭の中〉から〈繭の外〉へ——『月刊国語教育』第三〇六号、東京法令出版、二〇〇六年二月
- (10) 田中裕之『安部公房「赤い繭」論——その意味と位置——』『近代文学試論』第二八号、広島大学近代文学研究会、一九八九年二月
- (11) 伊藤栄洪『安部公房「赤い繭」をめぐる——生徒たちとの話し合いで——』『言語と文学』第一三三号、一九八一年二月
- (12) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』（教育出版、二〇一〇年六月）
- (13) 好川佐苗、前掲。
- (14) 中野和典『所有の始原——安部公房「赤い繭」論——』『国語と教育』第三四号、長崎大学国語国文学会、二〇〇九年二月
- (15) 中野和典、前掲。
- (16) 仲正昌樹は『みんな』のバカ！ 無責任になる構造（光文社、二〇〇四年六月）の中で、「みんな」という言葉には、「日本的で無責任な——本当は全然「正当化」になっていない——正当化の「論理」が内在することを指摘する。「みんな」という言葉を口にすることによって、自らが責任回避をするとも、自らを「みんな」のうちの一人と措定し、自身を納得させるということがこの「二重のパフォーミングな効果」をねらうことができるという。これによって「みんなの安心感」を表明することとなる（第一章参照）。この仲正の言及を踏まえると、「彼」の論理にはまさにこの「みんなの安心感」が内在していると考えられる。つまり「彼」の言動は、『みんなのもの』は、誰のものでもない」として「おれ」を排除したにもかかわらず、「繭」を私有化するという自らの行ないを「正当化」する

論理としても、機能していることを意味しているのである。

- (17) 「精選現代文 教授資料③ 5、6單元」(教育出版、二〇〇五年三月)
- (18) 「現代文B 下巻」(大修館書店、二〇一四年三月)
- (19) 「精選現代文B」(東京書籍、二〇一四年二月)
- (20) 「精選現代文 指導書」(東京書籍、二〇〇七年三月)
- (21) 「精選現代文 指導資料3」(大修館書店、二〇〇四年四月)
- (22) 「精選現代文 教授資料③ 5、6單元」(教育出版、二〇〇五年三月)
- (23) 「精選現代文 二分冊 指導資料」(東京書籍、二〇〇七年三月)
- (24) 「精選現代文 二分冊 指導資料」(東京書籍、二〇〇七年三月)
- (25) 松原澄良「安部公房『赤い繭』の授業を考える」(『国語教育』第二六号、富山大学国語教育学会、二〇〇一年一月)
- (26) 黒田あつ子「グループ討論と個人レポート——安部公房『赤い繭』を読む」(『月刊国語教育』第二二九号、東京法令出版、二〇〇〇年三月)
- (27) 具体的には、音楽家のクラスでは「(1)なぜ『おれ』の体は糸になったか」「(2)なぜ縄は「兄弟」と呼びかけたのか」「(3)なぜ『おれ』は自分の家がない／わからぬのか」「(4)なぜ繭の中は夕方そのままなのか」をテーマとし、普通科のクラスでは「(1)なぜ繭の中は夕暮れで止まったのか」「(2)なぜ『おれ』は家を求めるのか」「(3)なぜ縄は「兄弟」と呼びかけたのか」「(4)なぜ『おれ』の論理は嫌がられるのか」を掲げている。
- (28) 千田洋幸『テキストと教育——「読むこと」の変革のために——』(溪水社、二〇〇九年六月)

(かわたりよう 大学院博士前期課程在學生)