

文学作品の「語り手を超えるもの」を読むことで広がる教材性

——江國香織『デューク』における語りの構造分析を通して——

The Meaning of Teaching Material Extending by Alternative Reading of Ekuni Kaori's "Duke"

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

2019年10月2日受理

要旨

本論では、江國香織『デューク』における語り手「私」の語りと「語り手を超えるもの」とを読み重ねることで広がる読みとその意義について検討した。『デューク』は、語り手「私」の経験とその経験の意味とが構造的に語られているのみならず、結末の2文の描写により、それまでの「私」の語りは相対化され批評され、「語り手を超えるもの」の世界に開かれる。『デューク』は、そのような厚重なことばの仕組みを有した文学作品である。読者は、『デューク』を「語り」と「語り手を超えるもの」とから読み重ねることで、重層的な心のゆさぶりを経験できると考える。

「語り」と「語り手を超えるもの」とを読み重ねる読み方は、『デューク』のみならず、『デューク』と同様に一人称の語り手が自己の経験を意味づけて語る他の文学作品を読む際にも適用できる。そうした読み方をするすることで、より広がりある作品世界が読者に表象されることとなり、中学生・高校生が文学作品から得られる感動を増強する効果が期待できる。

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、江國香織『デューク』における語り手「私」の語り<語り手「私」が語る語りの内側の世界>と「語り手を超えるもの<語り手「私」の語りの外側に広がる世界>」(田中1997 pp.145-160.) (田中2001 pp.61-62.)とを読み重ねることで、語り手「私」の語りの内側に閉ざされがちな読みが拡張されるあり方について、教材文のことばの仕組みを解明しながら検討すること、さらに、「語り手を超えるもの」を読むことで広がる教材性について考察すること、にある。

研究対象として取り上げた『デューク』は、中学校および高等学校両方の教科書に掲載され、中学生・高校生が作品に触れる機会が一定程度ある。にもかかわらず、その年代の読者の多くは、語り手「私」が語る語りの内側の世界のみを読んでいるに過ぎないと推察される。また、先行研究でも語り手「私」の語りをどう捉え、どう意味づけるかといった研究が中心となり、語り手の語りの内側を超えて読む研究が十分進められていない。したがって、「語り手を超えるもの」を読むことで広がる教材性について検討する必要がある。なお、2019年度使用国語科教科書では、教育出版『伝言合言葉 中学国語1』(中学校1年用)、教育出版『新編国語総合』・第一学習社『高等学校 改訂版 新編現代文A』・第一学習社『高等学校 改訂版 標準現代文B』(高等学校用)と、幅広い年齢段階の学習者向け教科書

に本作品は収録されている。

2. 研究の方法

はじめに、『デューク』の読みに関わる先行研究と中学生の読みの実態を検討することで、「語り手を超えるもの」が読まれていない現状を示す。その後、語り手「私」の語りを分析し、「私」が過去の経験をどのように意味づけているかを構造化する。その中で、語り手「私」は、過去の経験を特異性と切実感をもって語ると同時に、その語りを相対化し批評し得ていることを明らかにする。そのような分析を通して、『デューク』が、語り手の語りそのものと「語り手を超えるもの」とを読み重ねられることばの仕組みとなっていることを示し、文学作品としての教材性の広がりについて考察する。

3. 先行研究の検討

『デューク』に関わる先行研究は、語り手「私」によって語られた経験とその意味づけ<語り手の語りの内側>に関わって多様に展開されているものの、「語り手を超えるもの」<語り手の語りの外側>を読むことで開かれる世界についての検討は十分ではない。

江藤(2012)では、語り手「私」によって語られたことばが細部にわたり詳細に分析され、愛犬「デューク」と「少年」とを結びつける伏線などが解明されている。舟橋(2014)は、少年=デュークとも少年≠デュークと

も読める語り手「私」の語りの「自己正当化」の様相や「ナルシスティック」な特性を読み取っている。荒木(2018)は、落語の場面の後で「私」は「少年」が「デューク」の化身ではないと気付いたと捉え、「私」の悲しみの質の変化を読む。一方、松本(2015)は、「少年」が「デューク」の化身かどうかは「副次的な問題にすぎない」(p.79.)と断った上で、読むべき主題は「デューク」を失い「喪の仕事」の時間を経て過去の経験を「語り得るところまで回復を遂げている」語り手の「私」であり、それは「ペットロスからの(セルフ)ナラティブ・セラピーそれ自体だったのだ」(p.79.)という。

これらの先行研究では、主要な課題か副次的な課題かの程度は異なるにせよ、いずれの論考も「少年」が「デューク」の化身かどうかについての分析を通して語り手「私」の語る内容を多様に意味づけている。「私」の語りの全体を俯瞰しつつ、語られたことばの1つ1つを緻密に分析した成果と言える。しかしながら、「私」の語りを超えて広がる世界、語り手「私」の語りそのものからこぼれ落ちている作品世界を読もうというような志向性は見られない。つまり、先行研究では、「私」が語る世界そのものを読み意味づける研究が中心となり、「私」の語りと「私」の語りからこぼれ落ちるものとを読み重ねることで導かれる作品世界の広がりを読もうとする研究には取り組まれていない。

4. 中学生の読みの実態

『デューク』における「語り手を超えるもの」を読むことは、中学生には難しいようである。限られた数の中学生を対象としたものではあるが、次のような調査を行った。

大学と附属学校との連携事業として2019年9月19日に和歌山大学教育学部附属中学校3年生8名と『デューク』を読む機会があった。初読の段階で、中学生に＜質問①書き手(=語り手)が伝えたかったこと(=作品のテーマ)＞と＜質問②伝えたかったことを伝えるための書き手の書き方の工夫＞、＜質問③作品に共感あるいは違和感を覚えたか。またそう感じた理由は何か。(=読者としての自分の心の動き)＞の3点について記述してもらった。結果は、次の通りである。

質問紙全体の記述内容から、8名全員が、「少年」を「デューク」の化身、あるいは、化身とは言わないまでも互いに似たような存在として捉えた上で、書き手の思いや読者である自分の考えを記述していた。

8名中7名の大半の生徒は、＜質問①書き手が伝えたかったこと＞について、＜「デューク」が「少年」となり「私」に最後の別れを告げに来たこと＞＜「デューク」を忘れられない「私」＞といった趣旨の回答しており、「デューク」と「私」との親密な関係性を作品のテーマとして読み取っていた。これら7名の生徒は、

その読みの根拠としての＜質問②書き手の書き方の工夫＞については、「少年」あるいは「デューク」に関わる描写に注目している。残り1名の生徒は、作品のテーマを＜「デューク」との生活は終わったが新しいことがまた始まるということ＞と捉え、その根拠として結末部分などに描かれるクリスマス等年末の情景描写に注目し＜年の終わりがデュークとの生活の終わりに関連づけられている＞と読んでいる。これらの結果から、多くの生徒は登場人物を中心に読み、一部の生徒は登場人物のみならず情景描写にも注目しながら作品を読んでいることがわかる。

また、＜質問③作品に共感あるいは違和感を覚えたか。＞については、8名中6名が共感したと答えた。共感した理由は、＜「私」の悲しみ・愛・感謝等々の気持ち伝われてきたから＞＜「少年」によって「私」が救われていることがよく分かったから＞といった趣旨の反応をしている。一方、違和感を覚えた2名の生徒は＜亡くなった「デューク」が人間としてあらわれる設定が現実的ではないから違和感を覚える＞といった趣旨の反応をしている。これらの結果から、どの生徒も作品中の登場人物の描写に注目しながら、読者としての自分の心の動きを説明していることがうかがえる。

この調査は、サンプルも限られ、かつ、粗雑な分析結果であるため、一般化は慎まねばならないが、中学生の読みの傾向として、作品に描かれる登場人物や情景を、語り手の語る語りの枠組みの中で読むにとどまる傾向があると言える。中学生たちは、「私」によって語られる語りの内側の世界を読み、共感・違和感等さまざまな心の動きを読書経験として得ているようである。したがって、語り手の語りの枠組みを超えて、語りの向こうに広がる世界、つまり、「語り手を超えるもの」によって開かれる作品世界を教師の支援なしで読むことは、中学生にとって難しいと言えそうである。

5. 構造化される『デューク』の語り

『デューク』は、愛犬「デューク」を老衰で失い悲しみに暮れる「私」が、「デューク」を彷彿させる見知らぬ「少年」と過ごしたかけがえのない過去の経験を現在の語り手「私」が語った文学作品であると、ひとまずは読むことができよう。それは、以下に述べるように、語り手「私」の語りを構造化できるからである。

『デューク』の語りは、全体を通して一人称の現在の語り手「私」が過去の経験を回想する形で展開される。そして、その語りは、①愛犬「デューク」にとられる「私」と、②「少年」との現在を生きる「私」と、そしてさらに、ところどころに挿入される、③常識的・一般的な感覚を持つとされる不特定の他者から「私」あるいは「私たち」に向けられる意識との、大きく3つに分類される。

このうち、③不特定他者の意識に関わる語りは、語

り手「私」によって語られる「私」あるいは「私」と「少年」の感情・行動の特異性・切実感を際立たせる効果をもたらしている。

二十一にもなった女が、びよびよお泣きながら歩いているのだから、他の人たちがいぶかしげに見たのも、無理のないことだった。(中略)

電車はいつものとおり混んでいて、かばんをかかえた女学生や、似たようなコートを着たおつとめ人たちが、ひっきりなしにしゃくりあげている私を遠慮会釈なくじろじろ見つめた。

とあるように、不特定他者は、成人女性らしからぬ「私」の行動に違和感を抱いたり好奇の視線を向けたりする。また、

十二月の、しかも朝っぱらからプールに入るような酔狂は、私たちのほか誰もいなかった。

に描かれる行動は、不特定他者にとっては疎遠なものを受け止められる。これら不特定他者に関わる語りからは、「私」たちとは相いれない価値観が顕在化し、「私」の経験そのものに関わる語りとは、論理的には、対比・対照関係が見出せる。そして、省くこともできたにもかかわらず、これら不特定他者の立場が語り手「私」によって取り上げられることで、「私」の経験した出来事が不特定他者から隔絶したものであるという特異性と、不特定他者には理解されないながらも語らざるを得ない切実感が際立つ。だれに何と言われようとも「私」の経験はかけがえのない大切なものであったという語り手の思いが強調されると同時に、不特定他者の感覚とは相いれない「私」の経験の特殊性が際立つのである。

また、①愛犬「デューク」にとられる「私」と、②「少年」との現在を生きる「私」と、それら2つの語りは、互いに葛藤し合う関係にある。どちらかがどちらかに従属するというのではなく、一方が前景化しているときは他方が後景に退くという関係である。落語より前の場面で「私」が「少年」と関わっている間は「デューク」喪失の悲しみは後退している。たとえば、

少年は私の前に立ち、私の泣き顔をじっと見ている。深い目の色だった。私は少年の視線にすくめられて、なんだか動けないような気がした。(中略)

私の横を歩いている少年は背が高く、端正な顔立ちで、私は思わずドキドキしてしまった。

などからは、「私」が「少年」を強く意識していることが読み取れ、「デューク」との関係は相対的に弱まって

いることがうかがえる。他方、「私」が「デューク」にとられている場面では「デューク」喪失の悲しみ一色で語りが塗り込められている。冒頭の「歩きながら、私は涙が止まらなかった。」に始まり、「泣けて、泣けて、泣きながら駅まで歩き、泣きながら改札口で定期を見せて、泣きながらホームに立って、泣きながら電車に乗った。」など繰り返される泣く描写や、「デュークが死んだ。」「デュークはもういない。」など繰り返される死に関わる語りからは、「デューク」喪失の悲しみが強調されていると読める。また後半の「少年」と落語を聴いている場面では、「少年は時々、おもしろそうにくすくす笑ったけれど、私はけっきょく一度も笑えなかった。」と、「少年」の行動を一応描写してはいるが、「少年」のことよりも「デューク」喪失の悲しみの深さが際立ち、「一度も笑えなかった」ほどだったと語るのである。「私」が「デューク」にとられている場面では、「私」の行動も含め周囲のすべての事象が「デューク」喪失の悲しみに集約されるように語られているのである。

このように、『デューク』の語りは、「私」および「私」と「少年」の特異な行動に違和感を抱く不特定他者の視線を対比的・対照的に介在させることで、「私」の経験の特異性・切実感を際立たせている。さらに、その「私」の経験は、場面ごとに「デューク」あるいは「少年」を意識する程度の違いに応じて、一方が前景化しているときに他方が後景に退くという葛藤関係が読める。

6. 再構造化される『デューク』の語り

『デューク』は、「デューク」と「少年」に関わっている「私」の経験の意味づけに閉じたままでは、語りを読み尽したことにはならない。『デューク』には、語り手「私」の向こうに広がる世界、「語り手を超越るもの」が結末の2文を通して見通せるからである。結末の2文は、語り手「私」がそれまでの「私」の経験を絶対化せず相対化し批評的に見つめたからこそ引き出された描写である。

結末の2文

私はそこに立ちつくし、いつまでもクリスマスソングを聴いていた。銀座に、ゆっくりと夜がはじまっていた。

がなければ、語り手「私」が物語中の登場人物「私」の経験そのものを抱え込み絶対化しているとも読める。つまり、『デューク』の語り、結末の2文を除いた「少年は駆けて行ってしまった。」で語り終えられている、あるいは、結末の2文が「デューク」喪失の悲しみや「少年」を追い求める「私」の姿を語るような別の語りとなっているならば、語り手の向こうに広がる世界

や語りの批評性は読みづらくなる。しかしながら、結末の2文はそのように語られてはいない。

なお、結末の2文について松本(2015)は、「時間(軸)という観点からすれば、ここには実に長い時間が、短い言葉に折り畳まれている。(中略)“喪の仕事”のための時間なのだ」(p.79.)と述べている。また、先述の「4. 中学生の読みの実態」で取り上げたように、結末の描写をく「デューク」との生活が終わり新しい生活が始まった>象徴として読む中学生がいる。本論では、松本(2015)や中学生の反応とは異なる視点、つまり、結末の描写を語り手「私」の人生における意味という観点からではなく、語り手「私」が捉える世界の外側を垣間見させる描写として読み、「私」の語りの批評性を明らかにする。

以下、結末の2文で語られていることを具体的に分析してみる。「私はそこに立ちつくし」は、「少年」を見失い茫然自失だった(「少年」を探し回ったとも愛犬「デューク」喪失の悲しみが再来したとも語られておらず単に茫然自失の状態にあった)過去の「私」の姿を現在の語り手「私」が語ったものである。さらに続く描写では、「銀座に、ゆっくりと夜がはじまっていた。」とあり、「私」の意識が「デューク」や「少年」ではなく、「夜」という情景に向いていたことが切り取られて語られる。「夜」は暗闇を伴い、何もかもを包み込んでしまう。したがって、結末の2文を語ることで、それ以前に語られた「私」と「少年」との交流、さらには、「デューク」との思い出さえも茫漠としたものにし、雲散霧消させてしまおうという語り手の意志が読める。

では、なぜ語り手はそのように語ったのであろうか。結末の2文によって「私」の過去の思い出(「デューク」・「少年」との思い出)を茫漠としたものにしてしまった語りの必然性はどう読み解いたらいいのだろうか。『デューク』全体の語りは、愛犬「デューク」との思い出とその死の悲しみの深さを描いた部分と、「少年」との交流を描いた部分とから成る。その両者は、先にも述べた通り、葛藤関係にあるため、冒頭で強調された愛犬「デューク」の死の悲しみの深さは「少年」への意識が強い時には意識下に潜在する。この点に関して、舟橋(2014)は、「「私」は自分の行動の軽率さを自覚している。そこから、デュークが死に、喪に服すべきであったのに年下の男性と楽しくデートしてしまったことへの罪悪感が読みとれる。しかし、(中略)少年=デュークであると読者に思わせることで、デュークと同一人物である少年とのデートは、単なる性的な欲求を満たすものではなく、デュークを失った「私」にとっての癒しの効果があるものとして、「私」の自己正当化をはかっている」(p.69.)と指摘する。「デューク」に関わる語りと「少年」に関わる語りとは、「「私」の自己正当化をはかっている」(舟橋2014)と2つの語りを相互に結びつけて意味づけることもできようが、

それら2つの語りを結末の描写と関係づけ、3つの語り相互の関係で読むこともできるのではないか。先にも述べた通り、結末の2文で語られていることは、それまでの「私」の経験を相対化する描写である。「デューク」を失い、深く悲しんでいたはずの「私」が「少年」に引き寄せられ、一時的にせよ「デューク」への思いが弱まる。そこからは、語り手「私」の一貫性の破綻が顕在化してくるのであり、そのような語りの落としどころとして「私はそこに立ちつくし」「ゆっくりと夜が始まっていた」情景を描くことで経験そのものを打ち消すしかなかったのではないか。そもそも、冒頭で語られた、愛犬「デューク」の死の悲しみの深さを語りたのであれば、「デューク」と過ごした日々をもっと詳しく掘り下げて描く語り方を語り手は選択することもできたはずである。しかしながら、「デューク」全体の語りは「デューク」の死の悲しみを打ち消す機能を果たしている「少年」との交流に一定程度の多くの分量が割かれている。このように、『デューク』全体の語りを俯瞰すると、語り手「私」は、「私」の過去の経験を絶対化することに伴う矛盾に気づき、経験を相対化しようとしたのではないか。ここに、語り手の自らの語りに対する批評性が読み取れ、『デューク』の語りは再構造化される。

以上のことをふまえると、『デューク』の語りは次のように再構造化される。まず、内枠として、「私」の過去の経験が語られるとともに、それに対する違和感を抱く不特定他者の視線を対比的・対照的に介在させることで「私」の経験の特異性・切実感は際立たせられる。さらに、その「私」の経験は、「デューク」との思い出、あるいは、「少年」と過ごす現在、それぞれが互いに葛藤関係をもって語られる。しかしながら、そのようにして語られた内枠としての「私」の経験は、矛盾を伴うものであるため絶対化されることはなく、現在の「私」によって批評され、相対化される。「私」の過去の経験は結末の2文の語りにより茫洋としたものに溶かされてしまう。つまり、過去の「私」の経験は絶対化されることはなく、現在の「私」が批判的に語ることで、語りの外側(「語り手を超えるもの」)が垣間見えてくる。

7. 「語り手を超えるもの」の読み

『デューク』における「語り手を超えるもの」は、どう読めるか。また、そもそも「語り手を超えるもの」を読むことにはどんな意味があるのか。

「語り手を超えるもの」を読む意味は、文学作品を読む学習の質が高まることにある。教室で文学作品を読む際に、自力で読めるレベルの読みを確認するだけであれば、学習者は教室で学ぶ意味を見出せない。それに対し、教師の指導のもと教室の仲間とともに新たな読みを発見することができれば学習の醍醐味を味わ

うことができるであろう。このことに関連して田中(1996)は、読者の「感動」に意味を見出す。「自らの<感動>を掘り起こすことによって、対象作品に向かう往復運動過程にこそ文学研究の可能性がある。」(p.275.)、「大切なことはプロットからテーマへという捉え方でなく、読者の感動の源泉を問いながら、プロットやディテールを支える<ことば>の<内なる必然性>、その構造的性、奥行きを探りながら、その作業を通して《作品の意志》を捉えること」(p.297.)というのである。田中のいう読者の「感動」は、教室の学習者が既存の読みを超越る新たな読みに到達したときに得られる手ごたえに通ずるものと考えられる。

「感動」の具体例として、『春の鳥』の場合、この<作品の意志>は<私>という<語り手>の意識を越えたところに向かうかどうかである。(中略)これに触れることによって、<読者>の感動が果てしなく湧き起こってくる。(田中1997 pp.158-159.)と述べる。また、「山田詠美の『風葬の教室』を論じる際に述べたが、一人称の<語り手>本宮杏の意識や自覚している領域だけを読み取るのではなく、<語り手>を超越る領域に読み応えのある世界が広がっている」(田中1997 p.211.)ともいう。

このように、「語り手を超越るもの」を読むことで読者に表象される作品世界が広がり、学習者は文学作品から得られる「感動」を高められる。

では、『デューク』における「語り手を超越るもの」とは何か。先にも述べた通り、語り手の「私」は、結末の2文によって「私」の経験を相対化するにとどまり、その先に広がる世界については何も語っていない。そもそも、作品に取り上げられた事象(人物・時間・出来事など)は、語り手がある立場・価値観から意味づけた、語り手の観念に絡めとられたものとして語られ、語り手の観念からこぼれ落ちるものは捨象される。したがって、「語り手を超越るもの」は、語り手の観念に絡めとられていない世界を読むことになる。『デューク』では、「少年」側の思いは語られていない。語られているのは、語り手の「私」の観念に絡めとられた「少年」である。したがって、現実世界の「少年」が愛犬「デューク」の化身らしく「私」に語られるという非現実的な語り構成されるのである。では、「語り手を超越るもの」として「少年」を読むと、どのような世界が開かれるのだろうか。「私」に語られていない「少年」の人物像を検討した舟橋(2014)は、「少年」に「ある種女たらし的な人物像」(p.69.)を読み取り、否定的に捉えているが、肯定的に捉えることもできるのではないか。

「語り手を超越るもの」としての「少年」は、異形の他者に心を開くことのできる心に余裕を持った思いやりある人物として肯定的に捉えられる。なぜなら、「少年」は電車で偶然出会った見ず知らずの、しかも、

周囲から奇異に見られている「私」に、『どうぞ』と席を譲るのみならず、電車を乗り換えた後も「私のそばにいて、満員電車の雑踏から、さりげなく私をかばってくれていた」からである。「かばんをかかえた女学生」や「似たようなコートを着たおつとめ人たち」は、違和感ある行動を取る「私」を「遠慮会釈なくじろじろ見つめた」のに対し、「少年」は異形の「私」に心を寄せ続けるのである。そのおかげで「少しずつ、私は気持ちがおちついてきた」のであり、「デューク」の記憶がよみがえる落語の場面の前までは、一時的にせよ「私」は悲しみを癒すことができた。つまり、「少年」の描写を「女学生」や「おつとめ人たち」の描写と対照させて読むと、周囲から浮いた、かつ、見ず知らずの他者の気持ちを深慮できる心の広さを持ち合わせた人物として「少年」を読み取ることができよう。

『デューク』には、周囲の他者に違和感を持たれつつもその時々自らの思いに忠実な語り手「私」を、あたたく見守ってくれる他者がいるという現実が描き出されている。読者は、まず、語り手「私」の経験の物語を読み、さらに、「語り手を超越るもの」を読むことで、周囲から浮いた異形の他者の気持ちを深慮できる「少年」の心の広さに読み至ることができる。そうすることで、語り手「私」の物語世界に心ゆきぶられていた読者が、「語り手を超越るもの」の世界に出会い、新たな別の心のゆきぶりを経験することになる。

このように、『デューク』には、語り手「私」の語りとその語りを相対化する「語り手を超越るもの」とが内包され、読者の心を重層的にゆきぶる重厚なことばの仕組みが見出される。

8. 考察

本論では、先行研究と中学生の読みの実態から、江國香織『デューク』は語り手「私」の語りの内側の世界のみを読むにとどまる傾向が強いことを示した後、「語り手を超越るもの」(田中1997 pp.145-160.) (田中2001 pp.61-62.)を読むことで広がる読みの可能性について検討した。『デューク』は、語り手「私」の経験とその意味が構造的に語られているのみならず、結末の2文の描写により、それまでの「私」の語りは相対化され批評され、「語り手を超越るもの」の世界に開かれる。『デューク』は、そのような重厚なことばの仕組みを有した文学作品である。

また、読者は、『デューク』を語り手「私」の語りと「語り手を超越るもの」とから読み重ねることで、二重の心のゆきぶりを読書経験として得られる可能性がある。まず、「私」の語りの内側を読むことで愛犬「デューク」にまつわる「私」の経験とその意味に心を動かされる。さらに、「語り手を超越るもの」を読み込むことで不特定他者には異形に映る「私」の行動に深く心を寄せてくれる「少年」という見ず知らずの他者の

あたたかみにも心を動かされる。読者の心を重層的にゆさぶり得る可能性を『デューク』の語りは内包していると言える。

このように、『デューク』は、語り手「私」の語りと「語り手を超越るもの」とが重層化されており、そのことばの仕組みを読むことで、読者は「私」の語りの世界と「語り手を超越るもの」の世界とを表象し、二重の心のゆさぶりを経験できると考えられる。

語り手の語りと「語り手を超越るもの」を読むというスタンスは、『デューク』のみならず、『デューク』と同様に一人称の語り手が自己の経験を意味づけて語る他の文学作品を読む際にも適用する意義がある。語り手の「語り」のみならず「語り手を超越るもの」を読むことで、より広がりある作品世界を表象できるからである。たとえば、山田詠美『ひよこの眼』は、一人称の語り手が自己の経験を語るという点では『デューク』と共通するが、経験の意味づけを相対化し批評するような語りが見られず、自己の経験の意味づけを絶対化する傾向が強い点で『デューク』と違いがある。『ひよこの眼』には、『デューク』の結末の2文のように、語り手が自らの語りを相対化しようとする箇所が見当たらない。『ひよこの眼』のように語りが絶対化されている傾向の強い作品から「語り手を超越るもの」を読む場合は、作品全体の叙述を精査し語り手の語りの偏向性を炙り出すという読み方によって「語り手を超越るもの」の世界を開くことができる(丸山2009)。

一人称の語り手が経験を語る作品の語り口には、経験の絶対化(相対化・批評性)の程度に差があるという相違点はあるものの、語り手の語りのみならず「語り手を超越るもの」を読むことで新たな作品世界が開かれるという共通点が見出せる。そして、「語り手を超越

るもの」を読むことで、語り手自身の経験の、語り手ならではの意味づけ方に心動かされていた読者が、語り手とは異なる経験の意味づけ方を見出すことで新たな異なる感動を味わうことにもつながるであろう。

このように、文学作品における語り手の語りの世界のみならず、「語り手を超越るもの」の世界を読むことは、重層的な作品世界が読者に表象され、読みに伴う感動の二重化が期待できるため、文学作品の教材性を広げる機能を果たしている。

付記：

本文の引用は、江國香織(1996)『つめたいよるに』新潮文庫によった。

文献：

- 荒木奈美(2018)「身体知」を育む文学教育の可能性 試論—身体感覚を通して読む 江國香織「デューク」教材解釈の試み—『札幌大学総合論叢』45
- 江藤茂博(2012)「江國香織「デューク」を読む—文学入門／文学再入門のための小説読解ノート」『十文字国文』
- 舟橋恵美(2014)「同一性の臨界—江國香織「デューク」論—」『愛知教育大学大学院国語研究』22
- 丸山範高(2009)「山田詠美『ひよこの眼』における語りの再構築の可能性—「私」の語りの相対化によって開かれる読者の世界を読む—」解釈学会『解釈』55-1・2
- 松本和也(2015)「ペットロスの「私」による語りの戦略—江國香織「デューク」の教材研究—」日本文学協会『日文協国語教育』42
- 田中実(1996)『小説の力—新しい作品論のために』大修館書店
- 田中実(1997)『読みのアナーキーを越えて いのちと文学』右文書院
- 田中実(2001)「キーワードのための試み」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』教育出版