

# 文学教材のレジリエンス

## ——「こころ」の再教材化に関する試論——

Reconsideration of the literature teaching materials "KOKORO"

永井 聖 剛

NAGAI Kiyotake

キーワード：文学国語 心理主義 対話 創発

「僕はね、キザのやうですけど、死にたくて、仕様が無いんです。生れた時から、死ぬ事ばかり考へてあつたんだ。(中略)それでゐて、なかなか死ぬない。へんな、こはい神様みたいなものが、僕の死ぬのを引き留めるのです。」

(太宰治「ヴィヨンの妻」)

### 1

国民的小説『こころ』が、国語教材としての存亡の岐路に立たされている。言うまでもなく、「論理国語」と「文学国語」とを二分した新学習指導要領<sup>(1)</sup>の公表に起因する懸案である。「文学」と「論理」とが相互排他的な対立関係にあるかのように仕分ける考え方は、どう見ても論理的に誤っているが、たとえ根拠のない定義だとしても、それ

が人々の行動に影響を与えた結果、現実のものになってしまうこともある(フェイクが「現実」を作る、ポスト真実の時代の徴候的な出来事だと言えなくもない)。いつたい、そんな非論理的なことが「論理国語」の立ち上げに伴ってもしも起こったとしたら、それは悲劇である。私たちは、いずれ訪れる「論理国語」の授業のはじめに、この科目の成立過程がいかに非論理的であつたのかを、生徒に向かって説く必要、もしくは責任があるだろう。

教材「こころ」の行く末の心許なさは、他の事情もあつてのことである。ここ数年の間に私はたびたび、「こころ」は危なくて、もはや教室では教えられない」という高等学校の教育現場の声を聞いた。何が危ないのか。この教材が、希死念慮状態の生徒の自殺を誘発してし

まう危険性を孕んでいることだ。この注意喚起の訴えはたいへん説得的で、傾聴に値するものだと思う。

かつて、村上春樹「七番目の男<sup>2)</sup>」という小説教材が「現代文」の教科書に掲載されていた。作中の語り手である「七番目の男」が、台風の日友人Kを海岸に連れて行き、そこで、とてつもない大きさの高波に遭う。「私」は、助けようとすれば助けることができたにもかかわらず、圧倒的な恐怖におびえ、Kを置き去りにして逃げてしまふ。Kは巨大な波に為す術もなく呑まれて行方不明となり、「私」一人が助かる。Kを殺したのは自分だという罪悪感と、自分だけが生き残ってしまったことへの負い目を拭うことができず、四十年もの間、生きる希望を見失いながら生きる「私」の物語である(『「こころ」を下敷きにした小説であることは一目瞭然だ<sup>3)</sup>)。

この、生き残った者が抱える罪悪感(サバイバーズ・ギルト<sup>3)</sup>)を題材にした小説は、もともと、阪神淡路大震災後に、神戸出身の作者によって書かれたものだ。だから(という訳でもないが)物語後半には、この「男」が絶望の淵から這い上がり、生きる希望を再発見するに至るプロセスが書き綴られている。絶望ではなく希望の物語ということだ。とはいえ、あえてこれを、津波による深甚な人的被害を経験した東日本大震災後に教室で読ませるのはいかがなものか。二〇一三年に改訂された「現代文」の教科書からこの教材がなくなっていることに疑問を抱いた者はおそらく誰もいなかっただろう。

さて、では「こころ」はどうか。のちに触れるように、目下、日本

の若年層自殺の問題は深刻な状況にある。いじめが原因とみられる自殺の報道も後を絶たないし、おそらく顕在化しているものはほんの一部であろう。仮にこの教材を扱う授業の中で、自殺という行為を、物事の解決を図るための手段として認めてしまったとしたらそれは見過ごせない問題であるが、実際のところ、ほとんどの授業は「自殺した登場人物の心情を理解する」というやり方で、結果として、解決手段としての自殺を追認してしまっているのではないか。

小稿では、教材「こころ」の存続をめぐるこれらの厳しい現実を踏まえつつ、それでもこの教材を教室の中で扱うとしたらどうしたらいいのかを考えてみたい。定番の文学教材、国民的文学者の小説教材といえども、時代に応じて教材観を見直すことをしなければ、その価値は「文学」の内側からやがて自己崩壊してゆくことだろう。よって小稿は、文学教材の自己更新のためのささやかな試みでもある。なお以下は、高等学校の国語科教員向けの講習<sup>4)</sup>で話した内容を踏まえたものであることをあらかじめ断っておく。

## 2

高等学校の国語科教員に向けて「こころ」の教材観を題材にした話をするときには、決まって事前に、「私(先生)の自殺を扱う授業」の授業計画(授業案)を提出してもらい、それに目を通してから臨むようにしている。お分かりだと思うが、国語教科書には「Kの自殺」の場面は必ず採録されているものの、「私(先生)の自殺」の「決心」

のくだりは（数社の例外を除き）採録されていない。したがって授業担当者は、教科書掲載部分以外の本文（ということは全文である）にも目を通し、必要な部分はプリントで補うなどの配慮もしなければならぬ。受講する人たちには、その副教材プリントの提出も求める。

どうしてそんな問いかけをするのか。それは、定番教材のこういう問いにこそ、教材観に投影された教員の無意識のようなものが顕れるからにほかならない。

興味深いのは、「私（先生）の自殺を扱う授業」を計画せよと促すと、ほとんどの教員が「どうして、「私」は自殺したのか」という、「理由」を問う授業を設計し、さらにそれを「心理」「心情」読解の質問と応答とからなるプロセスで考えさせよう（近年は「話し合わせよう」が多い）とすることである。およそ八割から九割の指導案がそのパターンだといってよい。私（永井）は「私（先生）の自殺を扱う授業計画を」とは言ったが、「心理を問え」とまでは指定していない。にもかかわらず、教師は「心理」を考えさせたがるのである。ここには、もはや病的ともいってよい「心理主義」の蔓延がある。

いまここで「心理主義」と呼んでいるのは、「人間の行動の原因はその人の内面にある」と考える傾向のことである。このことがどうしていけないのか。それは「本来は社会的・政治的であるはずの問題を、その人たち個人の問題へとすり替えて、問題を「個人化」すること」につながるからである。<sup>5)</sup>

話を戻そう。どうして「私」は自殺したのか。この問いに対して

「心理主義」的に取り組もうとするならば、解答はそう難しくない。たとえば、ある教科書には次のようにほとんど答えが書いてあるからである。

『ころ』（その後のあらすじ）

私はKの遺骸の後始末をし、東京の雑司ヶ谷の墓地に葬った。そして、生きている限り毎月墓を訪れてさんげをしようと考えた。

大学を卒業した私は、お嬢さんと結婚した。けれども、幸福になるはずであったこの結婚には暗い影がつきまとった。Kのことを忘れることができない私の心は、常に不安だった。自分もあの叔父と同じ身勝手な人間だと考えると、他人どころか自分さえ信じられなくなる。そうした不安を書物や酒に紛らわそうとしてみたが、少しも解消されなかった。私は、罪の意識を抱きながら死んだつもりで生きていこうと決心した。こうして、表面はなんの波乱も屈折もない単調な生活を送りながらも、心の中は苦しい闘いの連続だった。そのうち、「死の道」（自殺）だけが未来に開けているのを自覚するようになった。

夏の暑い盛りに明治天皇が崩御し、「明治の精神」が天皇に始まって天皇に終わったような気がした。その大葬の日、乃木大将が殉死したことを知り、私も「明治の精神に殉死する」つもりで自殺を決意した。（東京書籍『新編現代文B』、傍線は引用者による）

引用した「その後のあらすじ」には、「私」の自殺に至る道筋が、実に明快な、単線的な因果関係の連鎖として書き連ねられている。すなわち、「私」の裏切り↓Kの自殺↓罪の意識↓「私」の自殺という次第である。このとき「明治の精神」への殉死というのは、「私」の背中を押すきっかけ、もしくは自殺の蓋然性を築く理屈にすぎない。なぜなら、そもそも「罪の意識」がなければ、明治天皇が崩御しようとも「私」は自殺をすることはなかったからである。かくして、「私」の自殺の理由（ないし筋道）が、内的な動機の連鎖として整然と位置づけられてゆく。「私」は死ぬべくして死んだ、というわけだ（ちなみに、先述した大方の「心理主義」的な授業計画は、こうしたプロットを確認する作業を行わせるものになっている）。

しかし、このような理解で済ませてしまつて本当によいのだろうか。本来は社会的・間主体的な問題を、個人的な問題にすり替えてはいないだろうか。

そもそも「遺書」とはどのような物語形式なのか。それは、自分がいかに生きる意味のない人間であるのか（死ぬべき人間であるのか）を説明し、自殺を正当化（自殺が合理的な選択であること）するための一人称の物語行為である。では、これを受け取る読み手は、その「自殺という行為の自己正当化」を承認しさえすれば、すなわち、心情を理解しさえすればよいのだろうか。そのことによつて「自殺という行為」それ自体の妥当性を追認してしまつてはいないだろうか。

もしかすると私たちは、「こころ」を教室で扱いながら、知らず知

らずのあいだに、「親友に裏切られたら自殺しても仕方がない（この末路は妥当な結果である）」であるとか、「親友を自殺してしまつたら、その始末のつけ方として自死は妥当である（死によつてしか償いはできない）」ということを、暗に教えてしまつていたかもしれないのである。

### 3

厚生労働省の『自殺対策白書』（令和元年度版）は、年齢階層別の自殺者について、以下のように解説している。

我が国における若い世代の自殺は深刻な状況にある。年代別の死因順位をみると、一〇～三九歳の各年代の死因の第一位は自殺であり、男女別にみると、男性では一〇～四四歳において、また女性でも一五～二九歳で死因の第一位が自殺となっている。こうした状況は国際的にみても深刻であり、一五～三四歳の若い世代で死因の第一位が自殺となっているのは、先進国（G7）では日本のみであり、その死亡率も他の国に比べて高いものとなっている（九～一〇頁）。

一〇歳代の自殺者は前年より増えている、自殺死亡率はこの四〇年間で最悪だという。他の年代の自殺が数・率ともに減る傾向を見せる中で、看過できない状況だ。なお「特に19歳以下においては、男女とも、他の年代に比べ、飛び降りや飛び込みといった、突発的に行われ得る手段による自殺が多くなっている」（五三頁）という。二〇一九年三月には、厚労省による自殺防止SNS相談事業が始まった。

また、WHOの『自殺予防 メディア関係者のための手引き』(二〇〇八年改訂版日本語版)には、こう書いてある。「自殺を、セッションナルに扱わない。当然の行為のように扱わない。あるいは問題解決法の一つであるかのように扱わない」(五頁)。

「私(先生)の自殺を扱う授業」の授業計画を考案する際に、「どうして「私」は自殺したのか」と問うこと自体は悪くない。慎重であるべきなのは、自殺に至るまでの心情や心理を理解できたつもりになることだ。「私」の心情を理解できたと思っただけの瞬間に、教室の中で、自殺が合理的な「問題解決法」になってしまふ。ものわかりのよい、素直な読者になつてはならないのである。

想像してみよう。たとえばある集団で、「信頼していた友人に裏切られたから」という理由で一人が自殺。その後、「彼を殺してしまつたのは自分だ」「彼を救えなかつた自分に罪がある」という自責の念に駆られ、別のもう一人が自殺した、とする。このとき、その集団の構成員が考えるべきことは何か。この二人の自殺に至るまでの心理を想像し、そうなつたのも仕方がない(「当然の行為」だ)と理解してあげることなのか。そうではないだろう。「どうして二人の死を未然に防げなかつたのか」「どうすれば未然に防ぐことができたか」と考えるべきなのではないか。ところが、「こころ」の授業は実際、「Kが自殺した心情を考えてみよう」「私が自殺した心情を考えてみよう」に留まっているのだ。

「こころ」の授業は、自殺という手段の選択を当然の結果として、

文学教材のレジリエンス(永井聖剛)

そこに至る心情を考えさせる「心理主義」に染められている(教科書の「その後のあらすじ」がそれを助長している)。そこに欠如しているのは、「友人を死なせてしまつたのだから自分も死ぬべきだ」という、自殺を合理化しようとする認識サバイバルメカニズムそれ自体を相対化し、それでも生きる方向へと乗り越えさせようとする視点である。どうしてこの小説では、思慮も分別も教養もあるはずの人間がいつも簡単に自殺するのか。他人の死に対して自死でしか報いることができないというのは短絡的な考え方なのではないのか——教室の読者に求められているのは、一人称で語られた「遺書」を批判的に読み解くことである。

#### 4

「私(先生)の自殺を扱う授業」を構想するよう促すことで私が期待しているのは、「心理」以外の「環境」的な要因に着目した授業案が編まれることである。

たとえば、「どうして私(先生)は自殺をしたのか」という問いを立てておいて、①「乃木希典が殉死をしたから」と答えるのはどうだろう。つまり、乃木の殉死がなければ「私」の自殺もなかつただろうと解釈するわけである。あるいは、②「青年(遺書の受け手)の父親が危篤状態だったから」というのはどうか。父の看病が長引かなければ青年は東京に戻っていたはずだから、先生の自殺を制止することができたはずだと考えるのである。<sup>6</sup>

後者(②)について、もう少し詳しく見ていこう。「中 両親と私」

の「十二」で、青年は先生からの電報を受け取る。ちよつと会いたいから東京へ出てこられるかというのだ。父の病状が思わしくないの  
で、電報と手紙とで断りを入れると、数日経ってから分厚い書状が届く。「下 先生と遺書」に引用される遺書である。そしてその冒頭にはこんなことが書いてあった。

「あなたから過去を問いただされた時、答える事のできなかった勇氣のない私は、今あなたの前に、それを明白に物語る自由を得たと信じます。しかしその自由はあなたの上京を待っているうちにはまた失われてしまう世間的の自由過ぎないのであります。したがって、それを利用できる時に利用しなければ、私の過去をあなたの頭に間接の経験として教えて上げる機会を永久に逸するようになりま  
す。そうすると、あの時あれほど堅く約束した言葉がまるで嘘になります。私はやむを得ず、口でいうべきところを、筆で申し上げる事にしました」  
(中十七、傍線は引用者による)

本来、これは「口でいうべきところ」のものであった。しかし「やむを得ず」「筆で申し上げる事」になったのだと、先生は何より最初に綴っている。これは、コミュニケーションの質の変化という点で決定的なことである。なぜなら、青年がもしも「読み手」ではなく「聞き手」として先生の眼前にいたならば、あれほど慕う先生が自殺をしようとするのを根気よく諫め、おそらく身を挺してでも抑止したはずだ

からである。いや、そもそも先生の自己言及の物語行為は結末部分にまで辿り着かなかつたかもしれない。なぜなら、青年が先生に向かつて「Kさんが死んだのは先生のせいでは決してありませんよ」などと説いてくれるだろうからだ。青年からの質問や意見が重ねられること  
によって、話が別の筋道に逸れていた可能性も十分にある。

先生はどうして自殺したのか。それは「口でいうべきところを、筆で申し上げる事」にしてしまったからである。

先述したように、遺書とは、自殺という手段を自己正当化するための物語行為である。読み手のもとに届くときにはすでに書き手はこの世にいないから、異論や反論の余地は残されていない。しかし、これが口頭で、聞き手の目の前で語られるとなると話は変わってくる。自己完結的なモノローグが、他者の解釈に対してひらかれた対面的ダイアローグになり得る可能性を帯びはじめるからである。

大浦康介は、「対面的」であることについて、こう述べている。「誰かと向き合い、見つめ合っているとき、私はなぜ相手から目を反らすことが容易にできないのか。視線を自由に巡らせることができな  
いか。まなざしが双方向的であることから来るこの「不自由」の正体は何か。相手のまなざしはどうして私を「身動きできなくする」のか<sup>50</sup>。対面的磁場の中で人は不如意を余儀なくされるが、その原因である双方向性こそが対話の基盤である。

対話ならば、結論は「自殺」による解決でなくてもよい。なぜなら対話の精神とは、「他者との相互作用を通じた相互変容を積極的に行

い、そこから何らかの合意や同意を生み出そうとする意思」のことだからである。先生には間違いなく「対話」への志向性があった。それは「口でいうべきところ」という遺書冒頭の言明にはつきり刻まれている。そして、面と向かって話せば青年がどういう態度に出るのかくらい、分かっていたはずである。しかし、その「他者との相互作用を通じた相互変容」の可能性は不幸なことに、モノローグという言語行為によって永遠に封じられてしまった。

先生はどうして自殺したのか。それは、止めてくれる人がいなかったからである。

この遺書を青年はどういう心境で読んだだろうか、と教室で生徒に問うてほしい。最後まで納得して読んだだろうか。納得できないことも多々あったのではないか。

先生は、もはや「自殺以外の選択肢がないこと」を書き募った。一方、これを読んだ青年は、別の見方ができないかどうか、すなわち「自殺以外の解決法があり得たこと」を一生懸命考えつつ、悔やんでも悔やみきれない思いで読んだはずである。ただしその読書行為の痕跡は『こころ』というテキストの中に「空所」としてしか存在しない。ならば、読者がそれを追体験的に充填すればよい。生徒たちに、自殺を正当化しようとする物語行為（先生の遺書）を批判的に読解させ、あり得たかも知れない対話を考えさせるのである。これは、従来の「心情を理解しよう」型の読解とはまったく別の、クリエイティブな教材へのアプローチになるはずである。

## 5

「心理主義」的な読解の問題点は、①結果から遡って原因が求められること、②本来は複数あるはずの原因が心理すなわち内的動機に一元化されること、の二点に要約できる。このことのいったいどこが問題なのだろう。具体例に即して考えてみよう。

二〇一七年一〇月にこんな痛ましい事件が、神奈川県座間市であった。ツイッターで「死にたい」とつぶやいたばかりに、のちに犯人として逮捕される人物の自宅におびき寄せられた九人も命が次々と奪われたのだ。

どうして被害者たちは死んだのか。「死にたい」と思っていたからか。そうではない。本来ならば届くはずのない（届くべきではない）場所に「つぶやき」が誤配されてしまったからだ。SNSがなかったら被害者たちのつぶやきは遠方にまで拡散しなかっただろうし、また、SNSがなかったら被害者たちは「死にたい」とつぶやかなかっただろう。これは「心理」ではなく、「環境」の問題である。実際、犯人が供述したこととして「本当に死にたいと考えている人はいなかった」という衝撃的な事実が報道されてもいる。

人は「本当に死にたい」と考えていなくても、特定の「環境」におかれたときに「死にたい」とつぶやくことがある。『自殺対策白書』でも、SNSでの相談件数約三万五千件のうち、相談内容として「自殺念慮」としてカウントされているのは七〇一二件で、「メンタル不

調」の八二八二件に次いで二番目に多い（四六頁）。言うまでもなく、この「自殺念慮」を抱く人たちがすべて自殺という行為にまで至るわけではない。彼／彼女らはSNSを通じて「死にたい」とつぶやきはしたものの、そのことは「死ぬこと」とイコールではないのだ。だからこそ、実際の現場ではそこに、ゲートキーパー（命の門番）の介在する余地が存することにもなるし、逆に、悪意のある人物がつけ込む余地も存することになる。

ゲートキーパーとは、「自殺の危険を示すサインに気づき、適切な対応（悩んでいる人に気づき、声をかけ、話を聞いて、必要な支援につなげ、見守る）を図ることが出来る人のこと」で、「専門性の有無にかかわらず、それぞれの立場でできることから進んで行動を起こしていくことが自殺対策につながる<sup>(11)</sup>」るものだ。この理念には、希死念慮状態の人々が多く存在していることを前提にして、それでもその「念慮」を「行為」につなげまいとする実地的な問題意識が込められているというべきだろう。<sup>(12)</sup>

もう一度確認しよう。「心理主義」的な教材読解の最大の問題点は、希死念慮という「心理」を、自殺という「行為」に隙間なく一対一で直結させて理解してしまっている点にある。そこにゲートキーパーの介在の余地などあつたかのように見なしてしまう点にある<sup>(13)</sup>。しかしそれは、現実世界における生と死の境目のあり方は、明らかに異なっている。実際の境界領域の幅はもっと広く、それ自体、そのときそのときで暫定的・不連続的なもののはずである。

ここに、こんな新聞記事がある。二〇一六年一月三〇日、板橋区内の踏切の線路に立ち尽くす一人の男性がいることに、交番内にいた巡査長が気付いた。「やばい、助けなきゃ」。とつさに身体が動いた。交番からの距離は約20メートル。遮断機の下をくぐり抜けて駆け寄った。男性を力ずくで引き寄せ踏切の外に脱出すると、その瞬間、電車が目の前を勢いよく通過した。救助する間は、目前に電車が迫っていることにすら、気づかずだった。「何やってんだ!」。思わず声をあげると、「誰も話を聞いてくれないから死のうと思った」と男性はつぶやいた。<sup>(14)</sup>

このケースでも、思うこと（希死念慮）とすること（自殺）の間には大きな懸隔がある。「誰も話をきいてくれないから死のう」としたのであるから、この巡査長が「話を聞いてくれる人」になってくれたいま、この人は死ななくてもよいことになった。この事例ひとつとっても、教材「こころ」の心理主義的な読解が現実とかけ離れたものであることが諒解されることだろう。

新聞報道では、いじめを苦にした生徒の自殺を目にすることもあつた。遺書に、クラスメイトの名前やいじめの実態が記されていることも少なくない。そしてこの場合、自殺という行為とその動機の因果関係ははっきりしているように思われる。しかし、教育現場の処置の実態はどんなだろうか。

たとえば、二〇一六年に青森県の中学二年生が自殺した問題について、事実関係を究明してきた青森市のいじめ防止対策審議会は、自殺



から二年後の二〇一八年八月になって「いじめが自殺の主要な原因だった」と結論づける答申を出した。答申は約二〇件のいじめが認定されたとし、自殺との因果関係も「いじめによる強度の心的ストレスで自殺念慮を伴ううつ状態となり」、いじめが「引き金となって自殺をした」と認めた。学校側には「学校としての組織的対応」がなされず「その限界を露呈した」と指摘した。

それにしてもどうして審議にこれほどまでの時間を要したのか、それは、第三者による審議会でいじめの実態が認定されてはいたものの、自殺との因果関係は「どの程度影響したか評価が困難」としたからである。遺族が、生徒の思春期うつが自殺の背景の一つとされたことに反発したため、結論の答申を得ぬままに任期満了で審議委員会が解散。新委員会での審議を経て、ようやく二年後になって最終答申が出たというわけである。<sup>15)</sup>

右のケースは原因が特定されたものの、生徒の自殺に関する調査においては、いじめの事実を認定しつつも「原因特定できず」とするものが少なくない<sup>16)</sup>。遺族の心中を思うとやりきれないものがあるが、ここで確認したいのは、遺書に自殺の原因・理由が明記されていてさえも、公的にはそれを一義的な原因・理由として認定することが慎重に回避されているという実態である（本来は社会的な問題を、個人の問題へとすり替えないための慎重な態度であるとも理解できる）。これが現実レベルの自殺とその原因をめぐる言説のあり方だとすれば、どうして、同じ学校空間でも、こと小説の読解においては、自殺の原因

が一義的に、かつ数時間の議論のみで「心理Ⅱ内的動機」に収束されてしまうのか。他の複数的な要因は挙げられないのか。自殺以外の選択はあり得なかったのか。——ここに、事実の単純化や矮小化の恐れはないだろうか。またその結果、心理（動機）と自殺（行動）との間の固着した因果関係を強化することになってはいないか。振り返ってみる必要があるであろう。

## 6

先生はどうして自殺したのか。それは話を聞いてくれる人がいなかったからである。——この解釈について、もうしばらくの間、こだわってみよう。

先生には「死にたい」というつぶやきの正しい届け先があったはずである。いうまでもなく「妻」である。

私はいつそ思い切って、ありのままを妻に打ち明けようとした事が何度もあります。（中略）その時分の私は妻に対して己を飾る気はまるでなかったのです。もし私が亡友に対すると同じようや善良な心で、妻の前に懺悔の言葉を並べたなら、妻は嬉し涙をこぼしても私の罪を許してくれたに違いありません。それをあえてしない私に利害の打算があるはずはありません。私はただ妻の記憶に暗黒な一点を印するに忍びなかったから打ち明けなかったのです。純白なものに一雫の印気でも容赦なく振り掛けるのは、私にとって大変な

苦痛だったのだと解釈してください。(下 五十二)

このくだりを読んだ青年は、ことさら平静を失ったに違いない。こんな「苦痛」にどれほどの重みがあるのか、と。一人で取り残される奥さんの苦しさと比較すれば、あなたの「苦痛」など比べるに値しない、と。

この夫婦には、会話はあったかもしれないが、対話はなかったのである。

河野哲也は会話と対話の違いについて、次のように述べている。「コミュニケーションというものが、メッセージを交換することで互いに自分の考え方や態度を変化させ、新しい自己を生み出していく過程であるとするならば」、「日常生活で頻繁に行われる会話は、相互にほとんど影響を与えることがなく、コミュニケーションとしては弱いものだとと言える」。「しかし対話は、それよりも相互に影響力の強いコミュニケーションである。(中略) 一対一のコミュニケーションは、相手が真に対等な一人の人間として自分と向き合ってくれなければ成立しない。それは逃れることのできない双方向的な人格同士の交流であり、他者との対峙である」。対話に不可欠なのは「創発的」、すなわち「複数の人々が対話することによって、個々人では思いつかなかった新しいものが生まれること」だ。よって、「反論や同意不同意を許さない」「一方的」で「専制的」な語りは、とうてい対話的とは言えないのである。<sup>(15)</sup>

それにしても、先生が「純白なもの」だという妻は、どこまでも実体的な本質として理解されているようだ。そうした「本質」を一方的に付与されることによって妻は、夫と「対等な一人の人間」として扱われることが、ついぞなかったということになる。<sup>(16)</sup>

対話がなかったのは、夫婦の間だけではない。『こころ』のうち、「上 先生と私」という手記で繰り返し言及されていたのは、「先生と奥さん」だけでなく、「先生と私」の一対一の間柄においても、対等的かつ双方向的な対話が成り立ち得ないということだった。

「先生はなぜあやまって、宅で考えたり勉強したりなさるだけで、世の中へ出て仕事をなさらないんでしょう」

(中略)

「それが解らないのよ、あなた。それが解るくらいなら私だって、こんなに心配しやしません。わからないから気の毒でたまらないんです」

(上十一)

青年が(先生に、ではなく)奥さんに対して繰り返して先生の過去について訊ねるのは、つまるところ、先生との間に対等な対話的關係を築けなかったからである。

「じゃ先生がそう変って行かれる原因がちゃんと解るはずですがね」

「それだから困るのよ。あなたからそう云われると実に辛いんですが、私にはどう考えても、考えようがないんですもの。私は今まで何遍あの人に、どうぞ打ち明けてくださいって頼んでみたか分りやしません」

「先生は何とおっしゃるんですか」

「何も云う事はない、何にも心配する事はない、おれはこういう性質になったんだからと云うだけで、取り合ってくれないんです」

(上十八)

確かなのは、どれだけこの二人が「先生とはいったい何者なのか」と話し合っても、いっこうに埒が明かないだろうということである。だから彼が、先生の過去のすべてを知りたいと意を決して訴えたことは、膠着状態を打破するための、至極真つ当な出方だった。それは「大胆だ」と一旦は突き放した先生は、態度を改めてこう青年に質す。「私は死ぬ前にたった一人で好いから、<sup>ひと</sup>他を信用して死にたいと思っている。あなたは腹の底から真面目ですか」。これに応えて青年は「真面目です」と言い切る。

「よろしい」と先生が云った。「話ししましょう。私の過去を残らず、あなたに話してあげましょう。(中略)それから、——今は話せないんだから、そのつもりでいてください。適当の時機が来な

くつちゃ話さないんだから」

(下三十一)

両者の間でなされていたのは、対面的・創発的な応酬を基盤とした関係性の構築である。会話的な関係から対話的なそれへの移行の、共同作業だと言い換えてもよい。

「死にたい」というつぶやきが、つぶやくことのできる環境と相即しているのと同様に、先生の自己言及の物語(「先生と遺書」)はまるごと、このとき形成された新しい環境に相即している。こう言つてよければ、先生の「心」は、先生の心の中にあるのではなく、先生と青年とのあいだに、話されるべきものとして生成したのである。<sup>19)</sup>

確認しておこう。このときに約束したこと(オーラルな自己物語)が、遺書Ⅱエクリチュールとしての自己物語へと変容を余儀なくされながら具現化したのが「先生と遺書」であり、そこから適宜取捨選択を経て編成されたのが国語教材「こころ」だということである。

## 7

先生はどのようにして自殺したのか。それは誰とも対話できなかったからである。

聞かれることなく書かれることになった「遺書」は、本来ならば聞き手との緊張関係のうちに可変的なものとしてあったはずの筋道を、あたかも自殺に至るまでの筋道が必然的であるかのように編まれることで成ったものだ。

始めはあなたに会って話をする気でいたのですが、書いてみると、かえってその方が自分を判然描き出す事ができたような心持がして嬉しいのです。私を生んだ私の過去は、人間の経験の一部分として、私より外に誰も語り得るものはないのですから、それを偽りなく書き残しておく私の努力は、人間を知る上において、あなたにとっても、外の人にとっても、徒労ではなかうと思えます。

(下五十六)

先生が「嬉し」く思っているのは、「書いてみる」ことによって、自己の通時的同一性が築きあげられたような気がしているからだろう。しかしここには、自己を共時的に、すなわち他者のまなざしを取り込みながら認識し直す視点が明らかに欠落している。<sup>20</sup> 右の引用文中の「私を生んだ私の過去は（中略）私より外に誰も語り得るものはない」という言明は正しくない。見方によって過去の意味など、いかようにも変えられるものだからである。<sup>21</sup>

教室における「こころ」の読解は、「遺書」に書かれていることをそのまま真率な内面の吐露とみなして理解させ、かつ自殺を問題解決手段として疑わない点に重大な問題がある。そして、国語の授業に染みついている「心理主義」がそれをそう見えなくさせてもいる。ただしこれらは、ある程度までやむを得ないことでもある。なぜかという点、そもそもこの「遺書」が対話的なコンテキストの中で成り立ったという痕跡をことごとく消したものが現行の教科書本文であり、ま

た、それに付された「その後のあらすじ」などのリード文だからである。つまり、教室という環境が、また、国語教科書という環境が、教師や生徒たちに「心理を読め」「行動に帰結する内的動機を理解せよ」と促してきたのである。

国語教材としての「こころ」を教室で読めなくなる日は、想像以上に早く訪れるかもしれない。それは仕方ないことだと思いつつ、それでも何かできることはないか、教材として延命させる手立てはないか、とも思う。

まず言えるのは、手元の教科書本文がけっして自明の「こころ」の本文ではないということである（末尾の表参照）。少なくとも私たちは、各教科書会社の「こころ」本文を比較して、どんな編集が施されているかを理解・評価することで、より授業のしやすい本文を選ぶことができるし、必要に応じて文庫本などを用いて補助教材とし、教科書本文とは異なる物語的文脈を提供することもできるはずだ。このとき問われるのは、テキストクリティークの力である。

難しいことを言っているわけではない。本文テキストの自明性を疑うことは、古典教材の指導においては普通のことである。また、「情報の扱い方」を重んじる新学習指導要領においても「情報の妥当性や信頼性の吟味の仕方について理解を深め使うこと」、「引用の仕方や出典の示し方、それらの必要性について理解を深め使うこと」は、「知識及び技能」<sup>22</sup>として養うべきものとされているから、長大な遺書の引用からなる「こころ」の本文を批判的に考察する授業がアレンジされ

てもよい。

「もしもこの遺書の内容を、青年が先生から直接聞かされたとしたら」という想定のもと、生徒たちにどんな「対話」が展開可能かを具体的に考えさせる言語活動も有効だろう。生徒たちは「遺書」の中に散見される論理的脆弱さを衝き、相手の言い分を転覆させること（翻意に導くこと）を求められるわけだから、否応なしに、いわゆるクリティカルリーディングを実践せざるを得なくなる。

文学教材が「文学国語」に囲い込まれることでいったい何が起こるのか。現時点では誰にも予測ができないが、論理的な思考と情緒的な思考とが相互排他的に二分化されて、文学教材と「心理主義」的読解との結合が更に堅固になったとしたら、それもまた新たな国語教育の危機の一側面である。「論理」と「文学」とを恣意的に仕分けようとする力に抗うこと。あたかも存在するかのように言われる境界線を攪乱して、曖昧にして、無効化すること。こういった見地から文学テキストを国語教材としてどう扱っていけばよいのか、いま、その見直しと実践とが求められている。

## 注

- (1) 二〇一八年三月三〇日告示。二〇二二年実施。
- (2) 初出は、一九九六年二月『文藝春秋』。のちに『レキシントンの幽霊』（一九九六年十一月、文藝春秋）に収録。
- (3) サバイバーズ・ギルトと、そこからの他者との対話的協働による克服については、金菱清『震災学入門 死生観からの社会構想』（二〇一六年二月、ちくま新書）から多くの示唆を得た。
- (4) 愛知県総合教育センター「高等学校10年経験者研修」（二〇一八年八月八日、二〇一九年八月九日）。
- (5) 河野哲也『へ心』はからだの外にある「エコロジカルな私」の哲学（二〇〇六年二月、日本放送出版協会、一〇一―二頁）
- (6) 乃木希典の殉死をめぐる新聞報道の言葉を用いれば、先生は「模倣的自殺者」（一九二二年九月一日、『東京朝日新聞』）に他ならない（佐藤泉『漱石片付かない〈近代〉』（二〇〇二年一月、NHKライブラリー、二二九―二三九頁）。なお、自死に関する報道が重なり、そのこと自体が「自殺という出口」を人々に意識させ、自死の連鎖が起こることも知られている（荻上チキ「見過ごされてきた門番」、二〇一四年五月、石原千秋編『夏目漱石『こころ』をどう読むか』、三六頁）。
- (7) 以下、この視点からの考察については、小森陽二『大人のための国語教科書——あの名作の『アブない』読み方！』（二〇〇九年一〇月、角川oneテーマ21、一〇八―一〇九頁）

を参照。

- (8) 大浦康介『対面的〈見つめ合い〉の人間学』(二〇一六年二月、筑摩書房、七頁)
- (9) 塩原良介『共に生きる 多民族・多文化社会における対話』(二〇一二年七月、弘文堂、一三頁)
- (10) 二〇一七年二月六日『朝日新聞』朝刊。
- (11) 厚生労働省ホームページより。  
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000128768.html>
- (12) WHO『自殺を予防する 世界の優先課題』(二〇一四年九月)には、「自殺を口にする人はおそらく援助を求めている。自殺を考えている人の多くが不安、抑うつ、絶望を経験しており、自殺以外の選択肢はないと感じている」と書いてある(一五頁)。やはり「死にたい」とつぶやかせることは、自殺以外にも選択肢があることを気づかせるために重要なのだ。
- (13) 荻上チキ「見過ごされてきた門番」(注(6)参照)が、この小説における門番機能の可能性について言及して示唆的である。なお荻上は、「自死の動機について分析する際、特定の一つの要因にのみ回収することには、細心の注意が必要だ。(中略) 人を自死に追いやる事情は、複数の要因が長期間にわたってストレスを与え、負の連鎖を示した場合が多い」とも述べている(三五頁)。
- (14) 二〇一七年二月四日『朝日新聞』朝刊。
- (15) 二〇一八年八月二日『朝日新聞』夕刊。
- (16) たとえば、『朝日新聞』二〇一七年七月二五日(朝刊)の記事「高1自殺「原因特定できず」／熊本県第三者委 LINE いじめ認定」では、二〇一三年に起きた自殺の原因を県の第三者委員会が再調査した結果、原因を特定できなかったとする報告がなされたと報じている。四年間もの年月が原因特定に費やされたことになる。
- (17) 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない 対話と思考の哲学』、二〇一九年一〇月、岩波書店、二八、四二―四三頁)
- (18) 冒頭にも引用した太宰治「ヴィヨンの妻」(一九四七年三月、『展覧』)は命の門番<sup>ゲートキーパー</sup>についての物語でもあった(「人非人でもいいぢやないの。私たちは、生きてゐさへすればいいのよ」)。岡真理は、対面的な場における自己言及について、こう述べている。「記憶を語るといふ営為は、語り手が主で、聞き手が従であるというような関係でなされるのではなく、語り手と聞き手が、共同で作り上げていくものなのだ」(『記憶／物語』、二〇〇〇年二月、岩波書店、六五頁)。
- (20) 石原千秋の指摘が参考になる。「先生は叔父に裏切られて以来、他人の顔色(眼差)ばかり気にして生きている。あえて言えば、Kとは逆に、他者と自己との関係の中に自己を解体させてしまう危機の中で生きているのだと言ってもよいだろう。だから

ら先生の「過去」の確信は、「現在」の他者の表情や自分の気分でいくらかでもぐらつくような不安定なものになる」（『反転する漱石 増補新版』、二〇一六年一〇月、青土社、一七一一―一七二頁）。

(21) 「過去の書き換え」の可能性は、テキストにも示されている。たとえば、「Kの死因を繰り返し繰り返し考えた」先生が思い至った「Kは私のようにたった一人で淋しくって仕方がなくなった結果、急に所決したのでは」（下五十三）という解釈がそれである。もしもこの新しい解釈が、対面している「聞き手」によって承認・共有されたとしたら、結末の異なる、別の自己物語が展開されたはずである。

(22) 小森陽一「『こころ』を生成する心臓」（一九八五年三月、『成城国文学』）。

(23) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』三三―三四頁。

付記 『こころ』本文の引用は、ちくま文庫による。なお、ルビは適宜省略した。

表 夏目漱石『こころ』はどのように国語教材化されているか

|       | 上 先生と私 |   |   |   | 下 先生と遺書 |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |   |
|-------|--------|---|---|---|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|---|
|       | 4      | 5 | 6 | 7 | ...     | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | ... | 54 | 55 | 56 |   |
| 教育出版  |        |   |   |   |         |    |    |    |    |    |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    |     |    |    |    |   |
| 三省堂   |        |   |   |   |         |    |    |    |    |    |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●   |    |    |    |   |
| 東京書籍  |        |   |   |   |         |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    |    |    |   |
| 筑摩書房  |        |   |   |   |         |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    |    |    |   |
| 第一学習社 |        |   |   |   |         |    |    | ○  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    |    |    |   |
| 明治書院  |        |   |   |   |         |    |    | ○  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    |    |    |   |
| 大修館書店 |        |   |   |   |         | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    |    |    |   |
| 桐原書店  | ○      | ● | ● | ● |         |    |    |    |    |    |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    | ●  | ●  | ● |
| 数研出版  | ●      | ● | ● | ● |         |    |    | ○  | ●  | ●  |    |    | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |     |    | ●  | ●  | ● |

※ 表中、「●」はその章がすべて収められていることを、また「○」はその章の一部が収められていることを示す。

調査に使用した教科書（いずれも2013年3月検定済）は以下の通り。

教育出版『現代文B』、三省堂『精選現代文B』、東京書籍『新編現代文B』、筑摩書房『精選現代文B』、第一学習社『標準現代文B』  
 明治書院『精選現代文B』、大修館書店『精選現代文B』、桐原書店『現代文B』、数研出版『現代文B』