

『少年の日の思い出』論

～エピローグの不在から導かれる二つの結末～

3年7組 37番 渡邊 りょう

I はじめに

『少年の日の思い出』はドイツ人作家ヘルマン・ヘッセによって1931年に発表された短編小説である。ノーベル文学賞の受賞者でもあるヘルマン・ヘッセの著作には『車輪の下』(1905年発表)『데미アン』(1919年発表)などがあり、これらに比べると『少年の日の思い出』は世界的に著名な作品とはいえない。この作品はドイツで出版されたヘッセの作品集にも全集にも収録されておらず¹、ドイツ語圏における読者数は少ないことが推測される。しかし日本では中学校国語の定番教材として広く知られており、訳者の岡田朝雄はこれを「国語教材の古典」²と表現している。そのような作品が文学教育の中で、読者となる子どもたちにどのような効果を発揮するのかを探究していく。

本稿では『少年時代の思い出』を論考するにあたり、以下の手順に沿っていきたい。第一に、この作品が国語の授業においてどのように学ばれているのか、注目すべき特徴や構造を示す(II)。次に、なぜ少年時代の主人公に起こる出来事が大人の主人公に影響し続けるのか、作品論を展開する(III)。その結果から、欠けているエピローグと読者の読みの関係を分析し(IV)、最後にこの作品が定番教材として学ばれることによって生まれる効果を考察していきたい(V)。

II 文学教育と『少年の日の思い出』

『少年の日の思い出』は、日本では1947年から現在まで約70年間、中学一年生の国語教科書に掲載され続けており、日本で学ぶ子どもたちのほとんどが目にしたことのあるドイツ文学と言っても過言ではないだろう。冒頭では大人である主人公の「僕」が少年時代の思い出を語りだし、少年の「僕」を主人公とした回想を中心に物語が展開されている。模範的な少年エーミールの「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」という冷やかな言葉や、宝物だった蝶の標本を自ら粉々にする場面など、仄暗く異質な雰囲気を読み手の印象に残す作品だ。

この作品は中学国語教科書³に掲載される「盆土産」の家族愛や、「大人になれなかった弟たちに…」の戦争否定といった他の作品に見られるような明確な主題を提示していない。国語の授業の中で、実際の中学一年生たちはどのように作品を感じ取り、授業ではどのように解釈されるのだろうか。中村龍一は中学生の初読の感想に次のような傾向を見ている。

ちょうを盗んだことは悪いことである。しかし、一人で正直に謝りにいったのに〈僕〉の弁明を聞こうともしない〈エーミール〉の態度もよくない。だから「僕」は自分のちょ

¹ 岡田朝雄(2016)『少年の日の思い出』訳者あとがき 草思社文庫 p.197

² 岡田朝雄 前掲書 p.197

³ 光村図書(2013)『国語 1』

うをつぶして自分で自分を裁いたのだ⁴。

また、丹藤博文は中学校での一般的な授業での作品解釈の進み方についてこのように解説している。

生徒たちの反応は「エーミールのクジャクヤママユをつぶしてしまったのでそれを償いたいと思って」「自分で自分を責めている」「せめてエーミールと同じ気持ちを味わうことでつぐなおう」「つらい気持ちで潰している」といったものである。そして「つぐないたい」という気持ちは「自分を罰する」ためというように読みは展開している。さらにチョウを盗んだ罪について自分で自分を罰することで、「少年時代の思い出」と「訣別」し、「大人になろうと決意」する、といったように授業は展開される⁵。

少年時代の「僕」の心情や表現を素直に受け取ることにより、彼の辛い体験への同情、それに基づくエーミールに対する不満感が生まれている。最後のシーンの解釈は自分が犯した罪への裁きやエーミールへの償い、幼さからの訣別といったものが多く、この作品が成長物語として受け止められている様子が見える。反省や償い、良心といった道徳的なテーマも含んだ教材としては十分な解釈かもしれない。しかし、それは表面的な読みであり、主題や真意は別の場所にあるのではないだろうか。この作品は大人の「僕」が過去を語り、それを聞いた「私」という人物がそれを文章化するという形式である。もし、少年の成長と葛藤が主題であるならば、これは少年時代の「僕」を主人公とした物語であるべきであり、この形式は必要ではなくなってしまう。あくまでも、大人の「僕」の語りであることを意識して読むべきなのだ。教科書では作品の後に『ここが大事！⁶』『学習の窓⁷』といった学習の手引きが掲載されているが、同様に語り手や構成に着目することの重要性が述べられている。また、物語は回想の最後のシーンで打ち切られており、エピローグが存在していない。つまり、額縁構造⁸としての終わりの枠が欠如しているのである。そのような部分にも特別な意味が見出せるのではないだろうか。

構造と描写、エピローグの不在といった観点からもう一度作品を解釈し、この物語が定番教材として学ばれることの効果を考察していく。

Ⅲ なぜ「僕」は思い出に苦しめられるのか

(1) 少年時代の「僕」と蝶の収集

「僕」が標本の出来や価値に関わらず、美しい蝶に対して熱情を注いでいたことは「特別に珍しいのでなくたってかまわない⁹」「自分の宝物¹⁰」といった表現から読み取れる。初めのうちは喜んで仲間にそれを見せていた「僕」だが、自分の標本の設備が他より劣ることを

⁴ 中村龍一(2012)『「語り論」がひらく文学の授業』ひつじ書房 p.157

⁵ 丹藤博文(2014)『文学教育の転回』教育出版 p.94

⁶ 光村図書(2013)『国語 1』 p.121

⁷ 教育出版(2013)『伝え合う言葉 中学国語 1』 p.192

⁸ この作品の場合は、現在の場面の中に回想として過去の物語を入れている「時間」の額縁のこと

⁹ 光村図書 同教科書 p.181

¹⁰ 光村図書 同教科書 p.182

認識すると、「重大で、評判になるような発見物や獲物があっても、ないしょにし、自分の妹たちだけに見せる習慣に¹¹⁾」なった。標本の設備という点で仲間と対等にあることの出来ない劣等感を抱いた「僕」は、自分だけの蝶への美意識へ閉じこもっていく。

しかし、あるとき珍しい蝶を捕らえた「僕」はせめて隣の子供、エーミールにだけは見せようという気になった。ところがそんな自慢の蝶をエーミールは貨幣による価値で品定めし、展翅の仕方を批評する際には足が2本欠けているという欠陥を指摘する。蝶の捕獲やその美しさに喜びを見出している「僕」と、標本の手入れや技術に重点をおいているエーミールでは価値観にずれがあったのだ。「僕」の劣等感はエーミールからの称賛を得ることで癒されるはずだったが、叶わなかった。この時出来事について、角谷有一は次のように分析している。

この少年が「ぼく」に伝えたのは、「ぼく」の中では、他と比較できない、自分固有の「宝物」であるコムラサキの価値を、他の物との関係の中で相対化して、他者と共有できるものにするという「大人の世界」の約束ごとである。そして、この約束事を受け入れることは、現実の世界に触れて、大人に一步近づくという経験にもなりえたはずなのだ(中略)自分の「食るよううっとりした感じ」を温存し、その中に閉じこもろうとするのである¹²⁾。

その「他の物との関係の中で相対化」した上でのエーミールの指摘はもっともなものであるにも関わらず「僕」は傷つけられたと感じ、自慢の蝶に対しこのように振る舞うエーミールは「非の打ちどころがないという悪徳¹³⁾」をもった批評家なのだ、と大人の「僕」は後に表現している。この様子から、「僕」の自分の蝶に対する価値観や美意識に執着し、他者からの批評や共通の価値観を受け入れることができない独善的な性格が読み取れる。家の経済的な理由により満足な設備を買い与えて貰えない「僕」に対しエーミールは先生の息子であること、「僕」の羨む一人部屋を持っていることなども「僕」のコンプレックスを呼び起こし、「僕」の閉じた姿勢を助長している。また、これらのエーミールへの批判は少年の「僕」が現在進行形で感じているものではなく、大人の「僕」が過去を改めて言葉にしているものだと考えると、その性格は大人になった今も変わってはいないと考えられる。

この出来事から二年の月日を経て「僕」やエーミールは成長したが、彼らの趣味は変わらないままであった。そんなある日「僕」の耳にエーミールがクジャクヤママユを手に入れたという噂が届く。クジャクヤママユは「僕」にとって憧れの蝶であり、実物を目にするためなら不愉快なエーミールに再び接触するのもためらわないほどだった。偶然エーミールは不在で、「僕」は誘惑に負けクジャクヤママユを盗み、故意ではないが取り返しのつかないほどに壊してしまう。この出来事を少年の「僕」はどのように受け止めたのだろうか。

(2) 「僕」の過ち

¹¹⁾ 光村図書 同教科書 p.182

¹²⁾ 『文学が教育にできること―読むことの秘鑰―』(2012)教育出版 p.150~ より

『「少年の日の思い出」その<語り>から深層の構造へ―「光」と「闇」の交錯を通して見えてくる世界』角谷有一 p.159

¹³⁾ 同教科書 p.183

蝶を手のひらに乗せ部屋から持ち出した時点で、「僕」は大きな満足感の他に何も感じていなかった。しかし、女中と階段ですれ違おうとした瞬間盗みを犯したことを悟り、見つかる不安に襲われて本能的に蝶を持つ手をポケットに突っ込んでしまう。このことを「僕」は「その瞬間に、僕の良心は目覚めた。¹⁴」と陳じているが、エーミールの部屋に引き返す「僕」の頭を占めているのは「できるなら、何事もなかったようにしておかなければならない¹⁵」「人に出くわして見つかりはしないか¹⁶」という考えである。この行為に対する角谷の見解は以下のとおりである。

これは自分の犯してしまった罪に目をふさいでしまうことであり、決して本当の意味での「良心」の目覚めにつながらず、幼い狡さと弱さのために目覚めかけた良心は心の奥深くへと押さえ込まれてしまう¹⁷。

「僕」に生じたのは盗みという倫理的な問題を反省する良心などではなく、盗みが露見し糾弾されることを恐れるずる賢い自己防衛の心理に他ならない。罪の自覚はすぐに自己中心的な思いに塗りつぶされて、「僕」の思考の外へ追いやられてしまう。

そうしてエーミールの部屋に戻り蝶を取り出した「僕」は、それが見るも無残に潰れていることを知り愕然とする。「僕」はこれを「不幸」と表現したが、本当は脆い蝶をポケットに突っ込むという自分の行為から生じた当然の結果であり、不運な被害であるようなこの表現には違和感がある。それほど「僕」は蝶を傷つけることはあり得ない、認め難いことだと思っている。ここで注目すべきは「盗みをしたという気持ちより、自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちょうを見ているほうが、僕の心を苦しめた。¹⁸」という「僕」の心情である。「僕」にとってクジャクヤママユを自らの手で破壊したことは自身の美意識を裏切り傷つけたという大罪であり、「僕」は深く後悔し苦痛を感じた。

その反面、角谷有一も述べているように、ここで「僕」の心を占めているのは、傷ついた「僕」の美意識であって、エーミールに対する罪の意識ではない¹⁹。部屋を立ち去る「僕」が感じているのは「悲しい気持ち²⁰」である。普通ならここで感じるのは傷ついた自分への憐みによる「悲しみ」ではなく、エーミールへの罪悪感や自分を責める気持ちのはずである。

その日の夕方、「僕」は勇気を振り絞りその出来事を母に打ち明ける。「僕」はエーミールへの自供と弁償を促す母を「この告白が、どんな罪を忍ぶことより、僕にとってつらいことだったということを感じたらしかった。²¹」と感じ取っている。まるで母が「僕」の苦しみを受け止め慰めてくれたかのような表現だが、前述したような「僕」の悲しみまで理解してはいないだろう。おそらく母が認識しているのは人の所有物を盗み破壊した、という罪であり「僕」の心中とはずれがあるが「僕」は気づかないまま大人になったと考えられる。

夜になっても「僕」はエーミールのもとへ行く気にはなれなかった。「彼が、僕のいうこ

¹⁴ 同教科書 p.185

¹⁵ 同教科書 p.186

¹⁶ 同教科書 p.186

¹⁷ 角谷有一前掲書 p.160

¹⁸ 同教科書 p.186

¹⁹ 角谷有一前掲書 p.160~161

²⁰ 同教科書 p.187

²¹ 同教科書 p.187

とをわかってくれないし、おそらく全然信じようもしないことを、僕は前もってはっきり感じていた²²。」からである。また、この過ちを犯す原因である蝶への熱情をエーミールには理解してもらえないと、二年前の出来事から確信しているからでもある。盗みを償おうというのではなく、美しい蝶に惹かれるあまりに起こった悲劇を弁解しようとする姿勢が伺える。

再び母に声をかけられてエーミールを訪ねた「僕」は、台無しになった蝶を前に自身の行いを告白した。するとエーミールは激昂することもなくただ舌を鳴らし、「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな²³。」と言った。そして、おもちゃや他の蝶で弁償を申し出る「僕」に軽蔑の眼差しを向け「結構だよ。僕は君の集めたやつはもう知っている。そのうえ、今日また、君がちょうをどんな風に取りあつかっているか、ということを見ることができたさ。²⁴」と冷淡に言い放った。このエーミールとのやり取りについて、竹内常一はこう述べている。

彼がぼくに対して怒ってくれれば、ぼくの罪を裁き、罰してくれれば、ぼくの罪は幾分か許されたかもしれないのに、彼はののしりもせず、ぼくを眺め、軽蔑していた。つまり、彼はぼくをチョウを愛するものではないとして見捨てたのである²⁵。

「僕」は自分がかつて蝶の魅力の解らない人間だと侮ったエーミールから、蝶を乱暴に扱う愚か者として軽蔑されたと感じる。蝶への熱情は「僕」がもっとも自信を持っていた部分であり、「僕」はエーミールの喉笛にとびかかりそうなほどの殺意を覚えるが、どうすることもできずに部屋を立ち去った。

「僕」を絶望させた自らの美意識への冒涇という罪は、取り返しがつかず、また誰からも裁かれず「僕」を苦しめる結果となった。「僕」はエーミールへの憎しみを募らせたまま家に戻り、自分の収集を粉々に潰してしてしまう。それは自分への罰や反省によるものではなく、納得できない心の傷や熱情を未消化のまま無きものにしようとする行為であった。それゆえ大人になった今も、蝶を見ると「僕」の胸には少年の日の熱情や痛みがありありと甦る。

しかし、「僕」は盗みという罪に目を向けて反省することは全くしていない。自己中心的な美意識に関する罪に固執し、一番の倫理的な問題から無意識に逃げてしまっている。「僕」の閉鎖的な性格が「僕」の認識と現実をすれ違わせ、過去の出来事が納得できないという不満の元凶になっている。つまり、大人になってまで「僕」を苦しませる本当の過ちは、「僕」が自身の罪を正しく認識できていないことなのである。また、これはⅡ章で述べた道徳的な読み、すなわち「僕」が盗みという過ちへの償いや反省として自分の蝶を粉々にしたという解釈との大きな違いでもある。

IV エピローグの不在とそこから導かれる結末

(1) 物語の構造と読者の視点

²² 同教科書 p.188

²³ 同教科書 p.189

²⁴ 同教科書 p.189

²⁵ 竹内常一(2005)『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹書店 p.134

この物語にはエピローグが書かれていない。「僕」が回想を始める前の様子から始まり、回想を経るが、もう一度大人の「僕」の時間軸に戻ってくる結末部は存在しない。前述したように、物語は大人の「僕」が過去を語り、それを冒頭に登場する「私」という人物が書き記す、という形式になっている。蝶に熱中し、盗みを犯し、自ら蝶をつぶす、という少年の日々の出来事のみを題材にしたいのなら主人公は少年の「僕」で事足り、この構造も必要ない。主人公はあくまでも大人の「僕」である上に、この物語はただの回想ではない。エピローグは「僕」の語った少年の日の思い出が文章化されたことによる何らかの結果であるはずである。竹内常一は結末について、小説の中に「わたし」の「僕」に対する応答²⁶があるゆえ結末部は必要ないとしているが、次のようにも示している。

しかし、それでもこの小説に後話が必要だというのであれば、それは彼の話聞いたわたしの感想ではなく、わたしの書いた物語にたいする彼の感想でなくてはならない。なぜなら、彼が、わたしによって言語化された自分の物語を読むことによって、過去の出来事をすっかり経験できるようになったか、いまも感じている「けがれ」や「はずかしさ」から解放されたか、その罪が許せたかが問題なのだから²⁷。

大人の「僕」はこの物語の主人公であると同時に、「私」の手によって過去を振り返る手段を得た読者でもある。「僕」はそれまでのような記憶という形の無いものではなく、物語として形を得た自らの「少年の日の思い出」を読み、何らかの感想を持つはずである。ところが、肝心の「僕」は自身の罪を誤って認識したまま大人になっており、そんな「僕」が語る思い出は独善的な解釈や思い込みが所々に垣間見られるものとなっている。つまり、我々読者は少年の「僕」に共感・同情しながら読むと彼に同調することになり、「僕」の本当の過ちに気づくことができない。それは同じく読者である大人の「僕」にも当てはまることである。すなわち、読者(一般読者であり「僕」でもある)が前章で示した内容に気づくことができるかどうか、読者の心情が子どもの「僕」と同じ、「僕」を憐れみ罪をはき違える道を辿らないかが「僕」の読後感想を決定し、物語の結末を二分する鍵になる。「僕」の回想を読むという、「僕」と同じ体験をした読者の感想は、書かれなかった「僕」の感想となってエピローグを創り出すことになる。他の教材には見られない特徴的な仕組みを持つ構造である。

(2) 二分されたエピローグと読者の役割

まず、読者が回想部分を読むにあたり前述した「僕」の真の過ちに気づいた場合、「僕」は初めて過去と正しく向き合い反省することができるだろう。少年時代から「僕」が囚われ続けた「あのなんともいえない、むさぼるような、うっとりした感じ」²⁸である蝶への盲目的な熱情や美意識という歪んだフィルターを外して思い出を見つめ、少年の日の自分の愚かさを理解する、といった結末に通じている。「私」の手によって改めて過去を目の前に晒

²⁶ 竹内常一前掲書 p.135 「たしかに僕は加害者として裁かれなければ、許されないのだが、僕は二度に渡ってエーミールに傷つけられた被害者なのである。その意味では、二度も僕を傷つけた彼の加害行為が裁かれることなしには、受けた傷も癒されないし、彼も許せないし、自分も許されないのである。ここに「彼」の話に対する私の応答がある。」

²⁷ 竹内常一前掲書 p.121

²⁸ 同教科書 p.181

され、過去の罪を認めて自分の独善性に気づくことは「僕」の真の成長につながり、「僕」は罪から解放される。再び蝶を見ても二度と同じ苦しみには苛まれず、大人として思い出を振り返ることができるだろう。

一方、読者が「僕」の語った言葉を素直に受け取り、または少年の「僕」に感情移入するように作品を読み、過ちに気づくことが無かった場合はどうなるのか。自身のつらさを理解してもらえなかったという絶望感や憤りを抱えていた「僕」の心は、「私」に物語として書き起こされることよって初めて受け止められ、少なからず満たされたはずである。「僕」は昔閉じ込めた憎悪や悲嘆から救われたように思えるかもしれないが、問題の「僕」の本質は少年時代から変わらないままであった。盗みを犯すほどの蝶への執着が、自分の罪の認識を狂わせる異常なものだったとは考えられないだろう。「僕」は本当の意味で罪から解放されるには至らない。しかしそれには気づかずに、ただ友人に心のうちを聞いてもらったことに満ち足りて物語は幕を閉じる。「実際、話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう。」²⁹とあることからわかるように、「私」に語った話を文章化される以前に、話を聞いてもらうこと自体は「僕」が自分から望んだことなのである。またどこかで蝶を目にすれば、罪と向き合い反省することが済んでいない「僕」は同じ心境で思い出に胸を痛めることになるだろう。

このように、エピローグは読者である大人の「僕」が自らの過去をどう捉えたかということに関係しており、エピローグは「僕」と同じく読者である我々の読みの中に内在しているといえる。すなわち読者はこの小説を読むことによって無意識のうちに大人の「僕」の役割を担い、確定していないエピローグに形を与えているのだ。エピローグの書かれていない、一見不完全のような構成であるが、実際は読者の作品解釈によってエピローグの方向性が決定し、物語は完成するのである。

V 定番教材としての効果

前章で示した二つの結末のうち、後者の「僕」が話を聞いてもらうことで苦しみから解放される、という結末は比較的簡単にたどり着く結末である。なぜなら、言葉の意味を正しく理解し語り手の心情を的確に捉えるというのは、小学校教育の国語から常に重点を置かれ求められてきた課題だからである³⁰。それらは自ら本を読む時や他人の話に耳を傾ける時など、中学一年生までの成長の過程で十分培われる能力であろう。しかし、その姿勢だけでは前者の「僕」が自らの過ちを正しく認識し罪と向き合う、という結末にはつながらない。そこに書かれているものをそのまま受け取り理解するのではなく、構造に着目し、時には疑いながら物語の深層を探ることで初めて見出される発見である。また、文部科学省より中学国語の学習指導要領の目標として「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。」³¹と「文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつ

²⁹ 同教科書 p.180

³⁰ 文部科学省 小学校学習指導要領 p.23 「第5学年及び第6学年」読むこと「イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。」

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf 2017年11月13日閲覧)

³¹ 文部科学省 中学校学習指導要領 p.8 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf 2017年11月13日閲覧)

こと。³²⁾が掲げられている。これらは「文学的な文章を読むためには、言葉を手掛かりにしながらか脈をたどり、視点を定めて読むことが必要であり、そのことによって深い理解や感動が得られる。³³⁾と解説されており、「様々な形態の文章の構成や展開、表現の特徴を分析的にとらえ、その工夫や効果について自分の考えをもつ³⁴⁾」といった感想を持つだけの受動的な読解だけではない次の段階の文学を読み解く力が重視されていることがわかる。

その点において、光村図書『国語 1』には「つまり、この作品は、少年時代、「エーミール」には理解してもらえなかった「ぼく」の気持ちが、時がたち、初めて「私」という人物に受け止めてもらえたということがわかるように構成されているのである。語り手に注目して『少年の日の思い出』を読むと、このようなことに気づき、考えを深めていくことができる³⁵⁾。」と掲載されているが、これは後者の結末へ至る解釈のみを提示しており、考察の幅を狭めてしまっている。

また中学一年生というのは子どもから大人への成長の途中であり、現在と子供時代の差が明確になっていく時期でもある。徐々に遠くなる思い出に対して前者の「僕」のように過去を顧みるのか後者のように感じるのかは、「僕」が過ちを抱え続けていたように、その少年少女の生き方を少なからず左右するはずである。

しかし決して前者がより真相に近い解釈、後者が誤った解釈ということはなく、どちらも可能性として開かれた結末の在り方なのである。これはこの作品の肝が「盗み」という悪ではないことと合わせて、道徳と文学教育が求めるものが一線を画している部分でもある。丹藤は次のように述べている。

かつて、文学教育は道徳主義とどう違うのかという問いが出された。そこで出された見解は、道徳が特定の価値観を一方向的に教えるのに対して、文学教材は子どもが自律的に「文学的認識力」を養うものであるとされた³⁶⁾。

中学一年生が授業という限られた時間の中でこの仕組みに気づくのは難しいだろう。それでも尚、小学生から中学生へ変化する時点において物語に自分の読みが干渉し完成するこの作品に触れることは子どもを多くの疑問や自発的な思考に導き、文学を読み解く力を開花させるはたらきを持っている。

(9820 文字 原稿用紙 24.6 枚相当)

³²⁾ 同中学校学習指導要領 p.8

³³⁾ 文部科学省 中学校学習指導要領解説 国語編 p.49 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387018_2.pdf 2017年11月13日閲覧)

³⁴⁾ 同中学校学習指導要領解説 p.49

³⁵⁾ 光村図書(2013)『国語 1』p.121

³⁶⁾ 丹藤博文前掲書 p.95

【参考文献及び関連 URL】

- ◆教育出版（2013）『伝え合う言葉 中学国語 1』
- ◆竹内常一（2005）『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹書店
- ◆田中実 須貝千里(2012)『文学が教育にできること—読むことの秘鑰—』教育出版より
角谷有一『「少年の日の思い出」その<語り>から深層の構造へ—「光」と「闇」の交錯を
通して見えてくる世界』
- ◆丹藤博文（2014）『文学教育の転回』教育出版
- ◆中村龍一（2012）『「語り論」がひらく文学の授業』ひつじ書房
- ◆ヘルマン・ヘッセ 岡田朝雄＝訳（2016）『少年の日の思い出』草思社文庫
- ◆光村図書（2013）『国語 1』
- ◆文部科学省「小学校学習指導要領」（平成 29 年度 3 月）http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
- ◆文部科学省「中学校学習指導要領」（平成 27 年度 3 月）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf
- ◆文部科学省「中学校学習指導要領解説」（平成 29 年度 6 月）http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387018_2.pdf