

小説教材の読みに関する学習者論的研究

—「トロッコ」(芥川龍之介)の場合—

寺田 守

(2002年9月30日受理)

A Learner Oriented Study on Teaching of Literature:
Some Considerations on Teacher's Interpretations of "TOROKKO (tramcar)" (Ryunosuke Akutagawa)

Mamoru Terada

This research clarified conceived learners in teacher's interpretations. Three patterns of interpretation processes that were recursive reading of Ryohei's personality between two times in his childhood and adulthood, reading as different roles among teacher and learners, and reading through expanding sympathy with Ryohei was pointed out as the result of considerations. Then author have revised conceived learners by focusing on narrator.

Key words: conceived learners, narrator, recursive reading

キーワード：学習者像，語り手，回帰的な読み

1. 小説教材の読みに関する学習者論的研究とは何か

(1) 問題の所在

文学教材に限らず、読むことの授業のための教材研究は、教材文に対して何をなぜいかに読むかということに大きな比重が置かれてきた。このことは、教師の優れた読みが優れた授業の必要条件だという信念の根拠となる一方で、国語科の授業が結局教師の読みの押し付けになるという批判の根拠ともなる。したがって教師や研究者の読みを教授＝学習に作用する「力」として定位する必要がある。

しかし問題はまさしくそこにある。教材としての読みには、「このように読んでほしい／読んでほしくない」といった願い、「読むべきだ／読むべきでない」といった規範、「読んでしまう」といった現状認識のように、暗黙の学習者像が内包されているはずである。だが現実の学習者と認識上の学習者像とが一致するこ

とを保証するものはどこにも存在しないのである。

そこで読みに内包される学習者像を検討する必要がある。それは読みをめぐる葛藤、対峙、緊張関係を問題化することに他ならない。教師や研究者の読みを教室に作用する「力」として捉えるために、そこに内包される学習者像を検討することは、教材研究の重要な課題なのである。

(2) 研究の目的

本研究では、小説教材「トロッコ」の末尾の部分をめぐる教師や研究者の読みを考察の対象とし、そこに内包される学習者像を明らかにする。その上で、語りを手がかりとして、読みに内包される学習者像の更新を試みる。本研究は、教師や研究者の読みを教室に作用する「力」として定位することで、教材研究法の新たな観点を提案しようとするものである。

教材として「トロッコ」に注目したのは、教科書教材として長年の歴史があり、多くの教材研究を検討できるためである¹⁾。また末尾の部分をめぐる葛藤の存在が指摘されており、多くの研究でこの問題が論じられているためである²⁾。以上の点から「トロッコ」の読みには、小説教材を学校で読むことに対して、教師や研究者の求める何ものかが端的に表れるのではないかと考えた。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉田裕久（主任指導教官）、森田信義、高橋頭志、難波博孝、山元隆春

本稿では、教室に作用する「力」の一端を捉えるために、教師主体に焦点を合わせることにする。「トロッコ」に対して学習者はいかに読むのかといった学習者研究や、「トロッコ」の教授=学習でいかなる出来事が生じているのかといった授業研究の視点は、重要であり欠くことができない。ここでは目的を絞ることで、読むことの教授=学習の改善の為、基礎的作業を行うことにする。

(3) 研究の方法

学習者像を考察する方法として、教材研究の末尾をめぐる読みを典型的に分類する。分類にあたっては、末尾の部分の扱われ方に注目して、読みを導くプロセスを類型化した。ただしここでいうプロセスとは、末尾の部分とそれ以外の部分とが、再読する中でいかに結びつけられていったのかという手順を、結果として提出された読みから、稿者が推論したものである。

「トロッコ」についての研究論文を調査の対象として、文献目録や蔵書目録等により、236の研究論文の存在を確認した。文献目録³⁾を基にしつつも、目録に掲載されなかった文献や目録の範囲に含まれない近年の文献などを調査した。調査の結果195の研究論文を入手することができた。

刊行年については、1943年から2002年までのものを見た。単行本、大学紀要論文、雑誌論文を対象の範囲とし、雑誌論文については以下のものを見た。

文学研究誌：『解釈』『解釈と鑑賞』『国文学—解釈と教材の研究—』『日本文学』

国語教育研究誌：『教育科学国語教育』『教育国語』『月刊国語教育』『月刊国語教育研究』『国語科教育』『国語教育研究』『国語教育評論』『国語の授業』『国語の手帖』『実践国語』『実践国語研究』『授業研究』『中学国語』『読書科学』『両輪』

教師や研究者の読みが内包する学習者像を考察するために、対象の絞込みを行った結果、82の研究論文が考察の対象となった。すなわち、論者の読みが提示されていない論文、提示されている場合でも「トロッコ」末尾の部分に関しては触れていない論文、断片的な形でのみ読みが提示されており文脈をつかめない論文については、考察の対象から除いた。また再録された論文については、大幅な変更が認められない限り、同一論文として扱った。

本研究の立脚する学習者論とは学習者のまなざしを重視する立場だといえる。ただし、学習者の思ったとおりなんでもありという立場ではなく、教師や学習者の間の対峙や緊張関係や葛藤をクローズアップする立場を意味する⁴⁾。つまり小説教材の学習者論的研究とは、教室経験や先行研究から得た子どもの読みについ

ての情報を意識化し、それと自らの読みとの葛藤を感じながら教材を読んでいくということである。

2. 「トロッコ」に対する読みの考察

「トロッコ」の末尾の部分とは、主人公良平の大人になった「今」が語られる、以下の終結部である。

良平は二十六の年、妻子といっしょに東京へ出て来た。今ではある雑誌社の二階に、校正の朱筆を握っている。が、彼はどうかすると、全然なんの理由もないのに、その時の彼を思い出すことがある。全然なんの理由もないのに？—塵労につかれた彼の前には今でもやはりその時のように、薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している。……

(『現代の国語一』三省堂より)

この部分を巡っては、多くの論が指摘するように「削除することなく教材化して学習者に与えるべき」だが、大人になった良平について「中学生に共感させるまで深く追求する必要はない⁵⁾」という扱いで一応の決着が見られる。一方で、90年代以降にも末尾に焦点を当てた読みが提出され、教材研究は現在も続いている⁶⁾。末尾の部分が教師や研究者の読みを喚起する力には強いものがある。

しかし、まさにこの点に、教材としてのトロッコの陥穽がある。学習者にとって、自分たちの読みと交渉することのない教師の読みは、自分たちに無関心な隣人のような存在である。作品観と学習者観との間で葛藤する「わたし」の読みを問うことを抜きにして、教師や研究者が末尾の部分論を論じることは、「トロッコ」を学習者の関心の外に追いやる方向にしか作用しないだろう⁷⁾。

そこで、末尾の部分をめぐる、いくつかの読みの考察を行う。次に掲げる三つの引用は、対象とした82の研究論文の中から、典型を示すと思われる読みを選び出したものである。これらを特に選んだ理由は、三つの論文に示された読みが、いずれも無視することのできない重要性を有していることである。一見ばらばらに存在しているように見える三つの読みは、実際のところ、末尾の部分をめぐる葛藤を共有している。それを検証してみようというわけである。

引用①

強い憧れに引かれて、外の世界へ出ていった時、良平の性格(他人の気持ちをいつも気にし、思いやり、自分の主張を強く出せない性格)から、人生の危機

を招き寄せ、孤独と不安にひとりで耐え、誰にそれを訴えようもないことを知った少年の日の経験。それが成人した良平の現在と未来の人生にも危うく続いていると感じている⁸⁾。

引用②

すなわち、芥川龍之介は、他者との隔絶感の中で、心細さや不安に耐えながら、ひとり必死に生きねばならぬということの中に、良平の経験の本質的意味を見ているのである(後に「だと思われる」に変更)。(中略)

しかし、中学校一年生に、塵労に疲れた男の心境をわからせようとするのは(後に「かなり」挿入)むりである。だから、学習としては、良平はここでどういう切実な経験をしたのか(後に「良平の経験の本質的な意味」挿入)をとらえるところに重点を置き、作品全体の意味については、三、四年後に、もう一度よく考えてみさせるようにしたい⁹⁾。

引用③

「良平はほとんど泣きそうになった。が、泣いてもしかたがないと思った。泣いている場合ではないとも思った。」—こうした少年時代の精いっぱい行為が、大人の良平を励まし、支える力となるのである。泣きたい状況、泣く以外どうしようもない状況がそこにある現実で、だが、泣かずにこらえていくことの大切さ、また、単にこらえるだけでなく、事態を切り開いていくことの大切さを訴えていると見られようか¹⁰⁾。

①は、末尾を重視して主題を導く、大西忠治の読みである。

八つの年のトロッコ経験を、「人生の危機」と捉えている点に注目したい。トロッコ経験が「人生」を象徴するという読みは、いったん少年の日の思い出と読んだ解釈を、大人になった良平の位置から書き換えるというとなりに他ならない。大人の視野から「その時」を解釈しつつ、同時に八つの年の経験を用いて「今」を解釈するという読みは、図1のように、「その時」と「今」とを相互に回帰する中で紡ぎだされているのである。

①の読みのプロセスは回帰的である。学習者もまた回帰的に読むことが求められる。そして回帰する「結

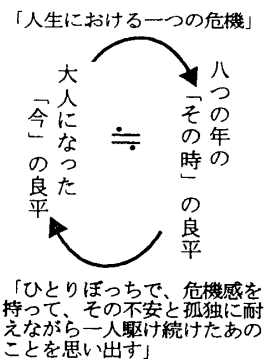


図1. 回帰的な読みのプロセス

「ひとりぼっちで、危機感を持って、その不安と孤独に耐えながら一人駆け続けたあのことを思い出す」

節点」となるのが末尾の部分である。

末尾は回帰的な読みを誘う〈くしかけ〉となっている。志賀直哉が「仕舞で読者に背負投げを食はずやうなもの」(杓掛にて—芥川君のこと—)と喩えた芥川の手法である。読みに働くこの〈くしかけ〉に由来して教師や研究者は末尾を無視できないのである。

対照的に、②は末尾の部分に「小説の本質」があるとしながらも、「今」の良平の心境を理解させるのは「(かなり)むり」と考える田近洵一の読みである。

悪意のない土工の言動によって一人放り出されることになったトロッコ経験を、田近は、「良平にとって、初めての他者経験だった」と読む。「他者との隔絶感の中で」「ひとり必死に生きねばならぬ」人生の「象徴」として読んでいるという点で、①と通じるところがある。しかし「今」の良平の心境の読みについては保留しているものであり、図2のようないとなみであると言えるだろう。

注目したいのは、②の読みが内包する学習者像である。学習者は末尾の部分にくぐりぬけることなく読む。つまり学習者は「八歳の良平を『生きる』」¹¹⁾ように読む、教師はそれを象徴的な「人生」の問題へと転換

「初めての他者経験だった」

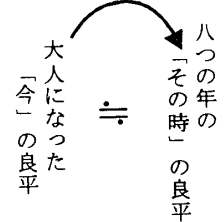


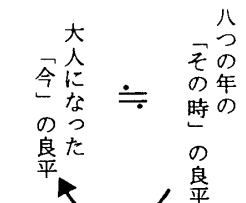
図2. 役割の分担を意識した読みのプロセス

する、という役割の分担がうかがえるのである。

大人の「今」を理解させるのは「(かなり)むり」だが、小説の本質は「今」にある、というダブルバインドの葛藤がそこにある。ちなみに②の読みは、五年後に再録されるにあたって、「むり」から「かなりむり」へと書き換えられている。この点にも②の読みの悩ましさと切実さを見ることができる。

葛藤が導くもう一つの方向性として、トロッコ経験が「塵労」に疲れた「今」の生活の支えになっている、と捉える③の阿部菊美らの読みがある。

明るいトロッコ論とも言える読みは、「今の良平は、塵労に疲れながらも、この『危機』を乗り越えていくのではないだろうか」¹²⁾や「無意識に明日に生きるエネルギーを得ようとしているのであろう」¹³⁾のように、総じて前向きな良平の心境を読み取る。これらの読みは、図3のように八歳の良平への共感を根拠として、その思いを拡張する形で



「少年時代の精いっぱいの行為が、大人の良平を励まし、支える力となる」

図3. 共感を拡張する読みのプロセス

「今」の心境を説明しようとした。そして実のところ、このような読みは、学習者の反応にしばしば見られるものである。

- A 幼い時の泣かずに走り続けたファイトが今の生活の支えになっている¹⁴⁾。
 B 自分が塵勞に疲れていてもがまんでできるのはトロッコの経験があったからだ¹⁵⁾。
 C 私は、良平は二十六になり“つらい”“苦しい”思いをしながらも、たえて頑張っているの、昔自分が同じ位頑張って、我慢して走りつづけた日のことを思い出してしまったのではないかと考えた¹⁶⁾。

上記のような反応は教師にとって異質な読みとして立ち上がる。堤亮二はAの読みに対して、「意外にも」「同調する生徒が多く出てきた」と戸惑いを報告し、田中宏幸はこのような反応に「どう対処したらよいのだろうか。指導者としての研究を重ねておく必要がある¹⁷⁾」と示唆している。このような違和感が示すように、大人の良平を潜り抜けてトロッコ経験を再解釈することが、やはり求められているのだといえる。

従来これらの反応は否定的に取り上げられてきた。

引用④

ただ、これをメーテルリンクの「青い鳥」のような、幸福論的な主題と見る見方があるとするならば、少し重点のおきどころが違うのではないかと思われるのである¹⁸⁾。

引用⑤

しかもそれは「童話めいた色彩」などという明るくロマンチックなものとはほど遠い、灰色の風景の中の道であることを今一度確認したい¹⁹⁾。

引用⑥

良平の人生は決して明るくはない。暗く、寂しく、つらく、苦しい人生を読者に想像させる主題である²⁰⁾。

引用④(井上敏夫)、⑤(関口安義)、⑥(花田修一)は、いずれも「明るく」捉える読みに対して、否定的な見解を示している。この見解は、決して三氏だけのものでなく、教師や研究者の間で共有されていると言ってよい。良平の人生を「暗く、寂しく、つらく、苦しい」と読んでいるのである。

それでは、A～Cのような学習者の反応は「誤読」なのだろうか。そして教師は、トロッコ経験が良平の人生の危機を象徴していると捉える読みへと、学習者

を導くべきなのだろうか。まさにこの点に「トロッコ」の学習者論的な葛藤が存在すると言ってよい。

八歳の良平の頑張りを認める学習者の反応は、八歳の良平を「生きる」中で育まれたものである。良平への共感の思いに駆られて、「その時」と「今」とを結び付けているのであり、学習者たちは能動的にトロッコの世界に参入していると言ってよい。したがって教師や研究者の③のような読みは、学習者の反応が生み出されるプロセスに向き合い、引き受けるところから生まれたのだ、とすることができる。

一方、トロッコ経験が良平の人生の危機を象徴していると捉える読みでは、末尾の「今」の良平の記述から、「校正」や「塵勞」といった語に注目して、大人の良平の現実の生活を読もうとする。だが、職業としての「校正」系の悲哀や、「塵勞」に疲れた心境を、数語から理解する読みは、読者の既有知識に大きく依存する行為である。中学生ならずとも容易ではない。

つまり大人の良平を読むことの難しさこそが、末尾の部分で、八つの良平への共感の思いを拡張するように埋めるべき空所としているのである。「トロッコ」の読みをめぐる難しさとは、八つの歳のトロッコ経験を解釈するために、末尾の大人の良平を潜り抜ける難しさなのである。したがって、引用②に見られたような葛藤と向き合うということは、「トロッコ」末尾の大人の良平を潜り抜ける難しさに向き合うということに他ならない。

3. 解釈する主体としての語り手

前節で考察した引用①～③の読みの重要な違いは、「その時」と「今」とを結びつける図1～3のようなプロセスの異なりであった。一方、いずれにも共通するのは、「その時」と「今」との二つの時間の良平を結びつけて読もうとする問題意識である。つまり、いずれの読みも八歳の良平と大人の良平とを結びつけて読んでいる点では、共通しているのである。

しかしながら、二つの時間の良平は、いわば語られた内容である。これに対して、末尾の部分から分かるもう一つの重要な点は、八つの年のトロッコ経験が解釈されているという事実である。ここでは、語りを手がかりとしながら、読みに内包される学習者像の更新を試みたい。

良平は、大人になった「今」でも、「その時」の彼を思い出すことがある。昔の彼を思い出すのは「全然なんの理由もない」ことだと説明されている。それにも関わらず、直後に「全然なんの理由もないの？」と反復による疑問が提出される。

はたして、これは、誰の疑問なのか。そしてこの疑

問に答える形で、「今」の良平の前にも「薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している」と解釈したのは、誰なのか。これは、昔の自分を思い出している良平の疑問、解釈なのだろうか。

稿者はここで、良平を「彼」と呼ぶ、語る主体の存在が浮かび上がってくると考える。「全然なんの理由もないのに」と一度述べたことを、あらためて疑問によって反復するという行為は、語りながら、説明しながら、考えるという意識の流れを示している。そして、ここで語っているのは良平でなく、語る主体である何かである。

語る主体は、良平と一定の距離を持っており、しばしば良平を「彼」と相対化して呼んでいる。「良平」と呼ぶ時には見えにくい、「彼」と呼ぶことで、「彼」に対する「私」が強調される。語り手である「私」が、読者である「あなた」に対して語るのが、「彼」についての話題・解釈なのである。

「トロッコ」の語り手は、良平の心理に分け入ることができるが、良平と一体化した存在ではない。一人の解釈する主体である。末尾の部分には、語られる「今」の良平だけでなく、語る主体の存在も立ち上がっていると言ってよい。

ここで、疑問の主を推論したのは、決して議論を混乱させるためではない。末尾を巡る教師や研究者の読みと、「誰が」疑問を感じたのかという問題とは、関わっていると思われる。なぜなら、二つの時間の良平を似ていると結びつける認識が、解釈行為に他ならず、教師や研究者の読みや学習者の読みへ作用する力となっていると考えるからである。

大人になった良平の前には「薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している」のであるが、これは比喩である。「薄暗いやぶや坂のある道」が、八つの歳の「心細さ」を表している。一人で泣きそうになりながら遠い道を駆け通してきた「心細さ」が、大人になった「今」の良平の心境に似ていると、解釈されているのである。

ここで注目したいのは、二つの時間の良平を似ていると結びつけることで、少年の日のトロッコ経験を「人生」というカテゴリーの問題に転換されているという点である。喩えはカテゴリーの転換を引き起こし、喩える主体の問題意識を強調する。例えば「故郷」(魯迅)において、「わたし」(迅)が、「希望」を抱くということ、「偶像崇拜」に似ているとか、「道」に似ていると表現する場面がある。その時、そこで分かるのは、「希望」の具体的な性質などではない。「わたし」が「希望」というものを、個人的な問題としてではなく、公共性を持った宗教や思想や社会の問題と

して捉えていることが分かるのである。

つまり、カテゴリーの転換は、それ自体一つの主張に他ならない。「トロッコ」の語り手は、トロッコ経験を、大人になった良平の「人生」を喩えるために用いた。この場合トロッコ経験を語りながらも、他方で一人の人格として「人生」への強烈な問題意識を主張する、語る主体の存在が浮かび上がってくるのである。稿者にとって、「トロッコ」の末尾とは、少年の日の思い出を「人生」の問題へと転換する解釈行為の場なのである。

以上の点から、良平の経験を語り手が暗く辛い経験として解釈し、「人生」の問題として意味づけるところに末尾の重要性がある。語り手は、単なる二つの時間の良平の仲立ち役ではなく、解釈する主体として重要な役割を果たしている。「トロッコ」の中心を占める八つの年の良平という人物に対して、末尾の部分で立ち上がってくるのは、「今」の良平というよりも語る主体の存在なのである。

二つの時間の良平の相関関係は、いわば語られた内容である。この点で、語りの表現に着目した本考察は、従来の末尾を巡る考察と比べて幾分性質を異にする。しかし、芥川作品において語り手の存在は重要な役割を果たしており、「トロッコ」もまた例外ではない。

以前より、末尾の部分に対する読みは提出され、授業も行われてきた。しかし、そこには、授業実践の中で経験的に浮かび上がってきた問題が存在する。その問題とは、生徒が大人の良平の心境を理解するのはかなり無理である、という事実である。たしかに、末尾を重視する先行研究では、大人の良平の心理に注目する読み取りがおこなわれる。そこでは、四行ほどの記述から大人の良平の心理を読み取るために、「校正」や「塵労」といった語に注目することとなる。だが、たとえ末尾の部分の重要性を強く訴えたとしても、生徒が「校正」係という職業や大人になって「塵労」に疲れた男の心境などを実感として理解することが極めて困難である以上、末尾の部分を読む方法論的な進展がもたらされない限り、末尾の部分をめぐる問題は未解決のまま残されることになる。

文学テキストは「語り」の実践の場である、という認識のもと、近年、話者に注目し、物語る行為を分析する教材研究が行われている。たとえば山元隆春(1999)「発話行為としてのテキスト「舞姫」の新しい教材性」、松本修(2000)「ナラトロジーの役割—「山月記」を具体例として—」、村上呂里(2001)「娘が読む「父親の物語」—今西祐行『一つの花』」らの先行研究は、話者の語り口を手がかりとして、新たな教材の〈意味〉を探ろうとする試みである²¹⁾。しかしながら「トロッコ」では従来このような分析は行

われてこなかった。二つの時間が描かれているという構造の指摘はなされてきたものの、その指摘が二つの時間の良平を比較する方向に働くのみで、語りの行為から浮かび上がってくる話者のメッセージは十分に受け止められてこなかったのである。したがって、話者の語り口を手がかりとして末尾の部分を読むことは、「校正」や「塵労」に注目して大人の良平の心理を読むものとは異なるもう一つの観点となり得るのである。

本節で行った読みは、先ほどの三つの分類に即して述べるならば、八つの歳の良平と末尾の部分とを相互に回帰する中で読みをつむぎだしていくことを目指している。しかし、数行の「今」の良平の記述から、「校正」や「塵労」に注目して対応する現実の生活を求めよう（大人の良平を読もう）とするのではない。そのような読み方を決して誤っていると言いたいのではない。そうではなくて、末尾を語り手の解釈の場と捉えることで、語り手と対話する契機を生み出したいと考えたのである。

読者には、物語に参入する読者と、語る主体と対話する読者という、二つの側面がある。「トロッコ」の場合、八つの年の良平を「生きる」として、語る主体と対話することとは、決して排他的な関係ではない。両面が成立することで「トロッコ」の読書経験が成立すると考えたい。

この点を中学1年生の読みの発達の特徴と関連させて考えてみたい。山元隆春は、小学5年生が「ストーリー志向ないし人物志向の方略が優勢」であるのに対して、中学1年生が「テキストの叙述から何らかの命題を抽出するというテーマ志向の方略が逆に優勢になっていく」ことを指摘している²²⁾。荻原伸も同様の結論に至っており、中学1年生の発達の特徵としてテキストを一般化して解釈しようとする「テーマ志向の方略」を用いる点が挙げられるのである²³⁾。

山元はテキストを一般化するこうした読みがテキストを生み出した作者の意図性へ向かっていくと指摘する²⁴⁾。テーマを探ろうとする読みの中では、作者がテキストに込めたと思われるメッセージに焦点を当てていこうとする心の動きが生じていると指摘した上で、「〈仮説II〉テキスト解釈において、見えざる書き手との対話を進めようとする傾向が強くなることが解釈の統覚意識の成立と深く関わっている」との発達に関する仮説を提起した。この仮説は住田らによっても同様の結果が指摘されており、中学1年生の発達の特徴として「テーマ志向の方略」と共に「見えざる書き手との対話」という点が挙げられるのである²⁵⁾。

上記のいずれの調査も、小学校教材の児童文学作品を用いており、「トロッコ」に対しても同様の反応が

示されることは確認されていない。むしろ、八歳の良平に共感する思いを拡張するかたちで、大人になった良平を読み取る学習者の反応には、「テーマ志向の方略」や「見えざる書き手との対話」という傾向を見出しにくい。しかしながら、上記の調査はいずれも学習者が自分の力で自主的に読みを形成する質問紙法によるものであるという点に注意が必要である。共同のなかで助けられ、指示にしたがいながら読みを形成するという発達の最近接領域までは包含していない。つまり「テーマ志向の方略」や「見えざる書き手との対話」という発達的特徴は、「トロッコ」に限って言うならば、授業における学習課題となる可能性がある。

本節では、語りを手がかりとして、教師や研究者の読みに内包される学習者像を更新することを試みた。ただし、いかなる読みであっても、固定化した単一の読書モデルが規範として示されるとき、学習者の読むという行為は、窮屈な読書実践にならざるをえない。本稿で到達した読みは、授業中においては、学習者の読みが登場人物に向うだけでなく書き手や語り手へも向うように促す働きかけとして位置づけられることが重要である。

4. 「トロッコ」の提起する問い

前節では、末尾の部分を読み手の解釈の場と捉えることで、語り手と対話する学習者像を立ち上げようとした。ここで考えなければならないのは、語り手と対話するなら対話するという学習者像を想定したとして、「トロッコ」のいかなる教材性が新たに見出されるのかという点である。そこで本節ではこれまでの考察を踏まえながら「トロッコ」の教材性を検討したい。

授業の中で、学習者が「トロッコ」の語り手に注目して対話を生成するような学びを立ち上げる条件として、少なくとも次の三つを指摘できるだろう。

- ①小説は特定の文化に根ざしている。批評を含めて読者の受容する解釈もまた同様である。そのため、授業においては、学習者と語り手との文化の違いを尊重した対話が生成されることが必要である。
- ②名称不明の語り手の意図を読むことと、作者・芥川の執筆意図を読むこととは、必ずしも学習者にとって分化したいとなみである必要はない。
- ③学習者は小学校から現代児童文学を多く学んできている。いわば「トロッコ」を学ぶ中学校1年生は近代小説と現代児童文学との二つの読書ジャンルの境界に立つ読者である。したがって学習者が既習の知識を想起し、生かせる取り組みを組織することが必要である。上記の条件をふまえて「トロッコ」の新たな教材性を捉えるために、ここで類似する文章との比較を試みる。

二つの文章の比較は類似する部分を焦点化し強調する。ここで比較を試みようとするのは「トロッコ」の登場人物、筋などから語り手の遠近法を分化し、新たな教材性を捉えるのに有効だと考えたからである。

「トロッコ」との類似が指摘される作品といえば「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)のように額縁構造が類似する作品がある。また「真鶴」(志賀直哉)のように物語内容が類似する作品や、「百合」や「少年」(芥川龍之介)あるいは「卑怯者」(有島武郎)のように語り方が類似する作品などがある。ここでは以下の理由から「トロッコ」と語り手の認識が類似する現代児童文学作品との比較を試みる。

- ①作品の根ざす文化状況が学習者に近い。
- ②語り手の認識に焦点化できる。
- ③同じ作者の作品を学習していることが期待される。

児童文学作家である杉みき子に「地平線までのうずまき」という随想がある²⁶⁾。杉みき子を想起させる語り手の「わたし」が四つの異なる時間の出来事を連想により結んでいく文章である。杉みき子は小学校教材として読まれる「わらぐつの中の神様」や「春先のひょう」のように、額縁構造の物語を多く産み出している作家でもある。「地平線までのうずまき」で構造的に描かれるのは、いずれも心理的に没頭した出来事、だが最後には挫折してしまった出来事である。その中の二つ目の挿話に次のような出来事がある。

小学四年生ごろの「わたし」は、くもりと晴れとのさかい目を確認したいという思いから、線路伝いに歩みを進める。やがて、「あ、もうこんな遠くへきちゃったんだな」と、遠くへきすぎてしまったことに不安を感じるが、すぐに引き返すことなく、さらに進み続ける。ついには、「気がつくと、西の山のいろが、いつのまにか、青黒くかわって」しまい、日暮れへの不安に追われながら、「息をきらし、かけつづけられなくなって、はあはあ歩き、また、追われるように走り」、一人で帰路を駆けることとなった。自分の責任で、自ら作った危機的な状況に落ちてしまうという点で、良平のトロッコ経験と類似する経験である。だからこう言ってよければ、「トロッコ」と「地平線までのうずまき」は、いずれも、子どもらしい世界認識の狭さによって思惑がはずれ、思い通りにならなかった経験を描いている点で共通する。

そしてすぐさま指摘しなければならないのだが、「トロッコ」と「地平線までのうずまき」とが類似するのは、ただ物語構造や物語内容のみではない。自分の思い通りにならなくやしい気持ちから回想する過去の経験を、語り手が人生との類推によって解釈するという点において、二つの作品の物語るいとなみは類

似するのである。「地平線までのうずまき」の末尾近くに次のような部分がある。

それから、わたしのうずまきは、何度も何度も切れました。もっと広い世界にでていこうとするたびに。自分の心のなかに、もっと広い世界をつくりあげようとするたびに。そのたびに、かきなおしつぎあわせて、わたしのうずまきは、いま、どのくらい大きくなっているのでしょうか。

(『かくまきの歌』, 童心社, 1980年12月, p.150.)

子どもの頃の挫折の経験を、「わたしのうずまきは、何度も何度も切れました」と喩えている点に注目したい。人生の軌跡を「うずまき」と喩えているのである。このような認識の方法は、良平の人生を細々と断続する一筋の道に喩えた「トロッコ」の語りと似ている。

両者とも、人生の軌跡が「断続」し、「何度も何度も切れ」ていると認識する点で共通する。だが、人生を切り開いていく明るさの点で、二つの語り手には決定的な違いがある。一筋の道を走り続ける苦しい当事者のまなざしを持っている「トロッコ」に対して、「地平線までのうずまき」の「わたし」は、これまで描いてきた軌跡を上から見渡すまなざしを持っている。

おなじような悲しみや、おなじような失敗を、何度もくりかえしているように見えても、ほんとうは、知らず知らずのうちに、わたしたちも、うずまきの上をまえへまえへとすすんでいるのかもしれない。

(前掲書, p.149.)

おなじような悲しみや失敗であっても、決して同じところを走っているのではない。うずまきを横から見れば同じところを走っているように見えても、実は一回り外側を走っている、つまり人間として成長しているのだ。このような気づきは一つの発見である。

もちろん経験を俯瞰したからといって、同じような悲しみや失敗の経験が無くなるわけではない。だがそこには人生を切り開いていく明るさがある。「遠い思い出に二重写しされた娑婆苦の哀感に、ほとんど龍之介自身の肉声に似た感傷」²⁷⁾を読まれる「トロッコ」末尾とは対照的である。

「トロッコ」の語り手は良平の人生を明るいものとは見ていない。このことは語り方の類似する「地平線までのうずまき」と比較することでよくわかる。教師や研究者が、引用④～⑥のように、良平の人生を明るいものではなく、暗く、苦しいものと読むのは、語り手の認識に起因するのだと言って良い。

もちろん、語り手の認識の明るさ・暗さを理解すること、それ自体が目的なのではない。語り手と向き合うことで「なぜ大人になった良平を語らなければならなかったのか」という問いに結びつくことが重要なのである。良平のトロッコ経験は、子どもらしい世界認識の狭さによって思惑がはずれ、思い通りにならなかった経験である。だが、たとえ大人になっても、思い通りにならないことは何度も経験するのではないか。そもそも「子どもらしい」と言い、「大人になっても」と言っても、自己の世界認識によってしか社会と接することができない以上、思惑がはずれ、思い通りにならない経験を避けることは不可能なはずである。

つまり、大人になった良平が登場する意味は、「子どもらしい」という限定を取り除くところにある。良平のトロッコ経験は、中学一年生の学習者にとっても、「子どもらしい」経験である。しかし、現在の自分もやはり世界認識の狭さの中でもがいているのだ、と気づくことは可能である。

言うなれば、「トロッコ」の語りに向き合うことは、世界認識の狭さをいかに乗り越えていくのかという問いに直面することである。そこに「トロッコ」の新たな教材性がある。「トロッコ」は、決定不能な、しかし現在もこれからも向き合い続ける問いを提起する教材なのである。

もちろん、世界認識の狭さをいかに乗り越えていくのかという問いそのものは、「トロッコ」が読者に対して呼びかける内容の一面に過ぎないのかもしれない。真に見極めなければならないのは、授業の中で語り手に焦点を合わせた時、「トロッコ」という物語と「幼い時の泣かずに走り続けたファイトが今の生活の支えになっている」と読んだ学習者の側の物語とがいかに出会い、その末にどのような新たな物語が産み出されるのか、という点なのである。そしてそのような出会いを見極め、更新していくいとなみこそが、学習者論的な研究であると言ってよい。

「トロッコ」の学習者論的な葛藤とは末尾に描かれた大人の良平を潜り抜けて読む難しさであった。そこで末尾の部分、大人の良平の描かれた場というよりも、語り手の解釈の場と捉えた。「地平線までのうずまき」との比較を試みたのは、語り手の認識を前景化し、読者と語り手との対話の契機を求めるとともに、対話によって導かれる新たな教材性を捉えることを目指したためである。

語り手や作品と対話するという表現は、眼前の人間との対話がそうであるように、無視したり消去したりすることなく向かい合ってほしい、という願いのこめられた比喩である。だが比喩であるだけに、具体的に

いかなる行為なのか、はっきりしているとはいえない。また語り手と読者とは、異なった相に位置しているのであって、直接向かい合える存在だということも決して自明ではないはずだ。

そこでここでは、読者と語り手とが直接向き合うのではなく、語り方の類似する二つの作品（「トロッコ」と「地平線までのうずまき」）を比較することで、「トロッコ」の語り手の認識を前景化しようとした。そうすることで、結果的に読者と語り手とが向かい合う契機となるのではないかと考えたのである。この実験的な試みは、物語に参入するだけでなく、語る主体とも対話するような学習者像を立ち上げようとして行ったものである。

5. 考察のまとめ

まとめとして、ここまで論じてきた内容を踏まえながら、研究の総括を行う。

(1) 教師、研究者の読みの葛藤

第2節では教師や研究者の読みを分類した。そこで浮かび上がったのは、二つの時間の良平を結びつけ、相関関係を読むプロセスの異なりである。「その時」と「今」とを結びつけるプロセスには、それぞれ、異なった学習者像が内包されていた。

「トロッコ」の読みをめぐる難しさとは、「その時」のトロッコ経験を解釈するために、末尾の「今」を潜り抜ける難しさである。大人になった良平の心境を、中学一年生が実感をもって理解することは、かなり無理である。そこで学習者は「その時」のトロッコ経験に共感的に参入し、教師はトロッコ経験の意味を人生の問題へと転換する、という役割の分担が生ずることになるのである。

このことは、「塵労に疲れていてもがまんでできるのはトロッコの経験があったからだ」と、明るいものとしてトロッコ経験を読む学習者の反応とも無縁ではない。大人の良平を理解することの難しさによって、末尾の部分は、八つの良平への思いを拡張するように埋める空所となる。つまり「トロッコ」の場合、末尾の部分の位置づけの難しさこそが、教師や研究者の読みの葛藤を生み出す大きな要因となっているのである。

(2) 語る主体を立ち上げることと対話の生成

第3節では末尾の部分の位置づけを検討した。ここでは、二つの時間の良平を結びつける語る主体の存在が、重要な役割を担っていた。「トロッコ」の末尾の部分は、語り手が、少年の日の思い出を「人生」の間

題へと転換する解釈行為の場所なのである。

末尾の部分を読むということは、言わば物語に参入してきた読者が、語り手と対話する読者になるということである。そこで第4節において、語り手と向き合うことを目指して、実験的ながらも新たな教材性を見出そうとした。語り方の類似する「地平線までのうずまき」と対照することで、「トロッコ」の語り手が良平の人生やトロッコ経験を明るいものとは見ておらず、またそのような語り手の認識によって、良平の人生を明るいものではなく、暗く、苦しいものと捉える引用④～⑥のような読みが導かれることがわかった。

もちろん、語り手の認識の明るさ・暗さを理解すること、それ自体が目的ではない。そうではなく、語り手と向き合うことで、「なぜ大人になった良平を語らなければならなかったのか」という問いに結びつくことが重要である。良平のトロッコ経験は、中学一年生から見ても、子どもらしい世界認識の狭さに起因する失敗である。だが末尾において、大人になった良平が語られることの意味は、このような失敗の「子どもらしい」という限定を取り除くところにこそあるはずである。世界認識の狭さに起因する失敗は、学習者の生活の中でも起こりうるのだ、という点に「トロッコ」の教材性が存在するのである。

(3) 学習者像を問題とすること

本研究では、教師や研究者の読みを、教室に作用する「力」として定位した。そして、読みに内包される学習者像を問う、という観点を提案した。つまり、教材研究とは、既存の学習者像を新たな学習者像へと更新していくいとなみだと言ってよい。

ここで考えなければならないのは教師や研究者の読みが読むことの教授＝学習にどのような形で作用するのかという問題である。この点については限定的な考察ながら、拙論において、内容だけでなく読み方が作用する現象が見られた²⁸⁾。つまり読みとった内容のみが「力」となるのではなく、読みが生み出される動的な過程そのものが教室に作用するのである。

本研究で考察したように、教師や研究者の読みには、暗黙の学習者像が内包されていた。とくに、読みが生み出される過程において、学習者像は立ち上がってくる。したがって、「トロッコ」なら「トロッコ」の読みを作っていく中で、いかなる学習者像が立ち上がっているのかと問うことは、読みが生み出される動的な過程に光を当てるという点で、教材研究の観点として重要なのである。

小説教材の読みに関する学習者論的研究とは自らの読みを学習者に晒されるものとして見つめなおす意識

に支えられた研究だと言える。ただし学習者像を立ち上げ、新たなものに更新するというのも、新たな教材性が浮かび上がることによって初めて意味を持つ。つまり、何を学ばせるのかといった指導目標まで見えてくるのが、学習者論的な研究だと言える。

教師や研究者の読みは学習者という対他意識によって成立する。したがって教材としての読みには、学習者を想定した独自の専門的力量が求められねばならない。本稿は教師の行う教材としての読みがいかなる専門性により構成されるのかを明らかにするまでには至っておらず、この点については、今後の課題としたい。

【注】

1) 大正11年3月に発表された「トロッコ」は、戦前・戦後を通じて中学校段階の教科書に採録され続けており、国語教科書を代表する小説教材である。教科書採録状況については以下のものが詳しい。なお、平成5年度版以降は、『現代の国語1』（三省堂）のみに採録されている。

吉田裕久、『『トロッコ』(芥川龍之介)教材史』、『中学校国語教科書における文学教材の史的研究』（研究紀要第45号）、教育調査研究所、1992年12月、pp.20-34.

橋本暢夫、「中等国語教材史からみた芥川龍之介」、『国語科教育』、第42集、全国大学国語教育学会、1995年3月、pp.63-72.

山口武美編、山口静一補、「芥川龍之介作品収載教科書書目 戦前篇」、『埼玉大学紀要人文科学篇』、第34巻、埼玉大学教養部、1985年11月、pp.59-98.

安藤修平、「中学校国語教科書文学教材一覧表」、西郷竹彦、浜本純逸、足立悦男編、『文学教育基本論文集』、第4巻、明治図書、1988年9月、pp.361-387.

村本真由美、「中学一年・有名教材の教科書における変遷と分析」、大西忠治、阿部昇編、『新中学国語教科書研究 中学1年』、明治図書、1993年6月、pp.73-78.

2) 末尾の部分を読む議論については、岡崎晃一が簡潔に整理している（『『トロッコ』の研究史—回想部分の削除を巡る議論を中心に—』、『実践国語研究別冊』、114号、明治図書、1992年2月、pp.13-27.）。

3) 「トロッコ」文献目録は、以下のものを参照した。

関村亮一・金曜会編（復刻合本）、『文学教材の実践・研究文献目録（一）』、溪水社、1988年7月

浜本純逸、浜本宏子編、『文学教材の実践・研究文献目録』、溪水社、1982年10月

浜本純逸、浜本宏子、藤原康智編、『文学教材の

- 実践・研究文献目録(三)], 溪水社, 1987年7月
森田信義編, 『国語教育関係雑誌論文等総目録FD版』, 溪水社
- 4) 山元隆春, 「学習者論的アプローチの現状と課題」, 全国大学国語教育学会編, 『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書, 2002年6月, pp.293-298.
- 5) 浜本純逸, 「『トロッコ』の表現-良平の心の光と闇-」, 『文学を学ぶ文学で学ぶ』, 東洋館出版社, 1996年8月, p.158. (初出『実践国語研究別冊』, 114号, 1992年2月)
- 6) 以下の文献を参照のこと。
西原千博, 「『トロッコ』試論」, 『語学文学』, 29号, 北海道教育大学札幌分校, 1991年3月, pp.49-58.
竹長吉正, 『読者論による国語教材研究』, 明治図書, 1995年10月, pp.66-73.
鎌田均, 「塵労-はるかなる『母の懐』を喚び起こすもの」, 田中実, 須貝千里編, 『文学の力×教材の力 中学校編1年』, 教育出版, 2001年6月, pp.105-119.
- 7) たとえば難波博孝は, 「『文学』を教材として授業することへの疑問」の中で, 作品としての読みと教材としての読みとの間の葛藤を問題化している。(『文学の力×教材の力小学校編4年』, 教育出版, 2001年3月, pp.108-123.)
- 8) 大西忠治, 「『トロッコ』の読み方指導」, 明治図書, 1993年9月, p.97.
- 9) 田近洵一, 『文学教育実践講座』, 有信堂, 1970年6月, pp.115-116. (後に再録『言語行動主体の形成-国語教育への視座-』, 新光閣書店, 1975年10月)
- 10) 阿部菊美, 川原洋美, 高橋好子, 村上多恵子, 山根巴, 「『トロッコ』を読む-学習指導案作りから模擬授業を終えるまで-」, 『解釈』, 解釈学会, 1981年5月, p.10.
- 11) 浜本純逸 (前掲書), p.158.
- 12) 竹長吉正 (前掲書), p.71.
- 13) 枝元一三, 「良平の回想には「全然なんの理由もない」のか」, 『教育科学国語教育』, 328号, 明治図書, 1984年2月, p.83.
- 14) 堤亮二, 「全員の問題意識で組み立てる導入指導」, 『教育科学国語教育』, 189号, 明治図書, 1974年4月, p.83.
- 15) 黒坂文男, 「小説の読み・作品をどう読むか-『トロッコ』の指導を通して-」, 第26回日本国語教育学会西日本(関西)集会発表資料, 2001年6月
- 16) 正田行彦, 「『トロッコ』の初発感想を基にした学習展開」, 『両輪』, 11号, 両輪の会, 1993年10月, p.164.
- 17) 田中宏幸, 「『トロッコ』の実践史」, 『実践国語研究別冊』, 114号, 明治図書, 1992年2月, p.46.
- 18) 井上敏夫, 「『意図』と『主題』と-『トロッコ』をめぐって-」, 『国語科教育』, 第8集, 全国大学国語教育学会, 1961年3月, p.125.
- 19) 関口安義, 「灰色の風景-芥川龍之介『トロッコ』論-」, 田近洵一, 足立悦男編, 『小説教材の作品論的研究』, 教育出版, 1983年5月, p.23.
- 20) 花田修一, 「『トロッコ』-学習者が生きる教材研究を-」, 『月刊国語教育』, 1992年3月, p.67.
- 21) 山元隆春, 「発話行為としてのテキスト『舞姫』の新しい教材性」, 田中実, 須貝千里編, 『<新しい作品論>へ, <新しい教材論>へ 1』, 右文書院, 1999年2月, pp.27-46.
松本修, 「ナラトロジーの役割-『山月記』を具体例として-」, 『読書科学』, 第44巻第2号, 2000年, pp.51-57.
村上呂里, 「娘が読む『父親の物語』-今西祐行『一つの花』」, 田中実, 須貝千里編, 『文学の力×教材の力 小学校編4年』, 教育出版, 2001年3月, pp.23-39.
- 22) 山元隆春, 「テキスト解釈の発達論的検討-『あんず林のどろぼう』(立原えりか)の場合-」, 『論叢 国語教育学』, 創刊号, 広島大学国語教育学研究会, 1993年3月, pp.21-38.
- 23) 荻原伸, 「文学テキストに対する小・中学生の読みの反応の発達」, 『国語科教育』, 第43号, 全国大学国語教育学会, 1996年3月, pp.70-79.
- 24) 山元隆春, 「テキスト解釈の発達に関する試論-児童・生徒の物語教材に対する反応の検討を通して-」, 『論叢 国語教育学』, 第2号, 広島大学国語教育学研究会, 1994年4月, pp.1-9.
- 25) 住田勝, 山元隆春, 上田祐二, 三浦和尚, 余郷裕次, 「文学作品を読む能力の発達に関する研究-くづき物語>の量的分析を中心として-」, 『国語科教育』, 第49号, 2001年3月, pp.57-64.
- 26) 杉みき子, 「うずまき」, 『日本児童文学』, 1962年8月, pp.45-51. (初出)
- 27) 三好行雄, 「『一塊の土』をめぐって」, 『芥川龍之介論』, 筑摩書房, 1993年3月, p.272. (初出『ちくま』, 1976年10月)
- 28) 寺田守, 「学習者の読むという行為を推進する力とは何か-中学生の読者反応にみるテキスト間の関連性に着目して-」, 『国語科教育』, 第51集, 全国大学国語教育学会, 2002年3月, pp.42-49.

(主任指導教官 吉田裕久)