

「トロッコ」の授業を見て：文学研究と国語教育の交流のために

古田， 拓 / YOSHIDA, Hiromu

(出版者 / Publisher)

法政大学国文学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

日本文学誌要

(巻 / Volume)

4

(開始ページ / Start Page)

11

(終了ページ / End Page)

16

(発行年 / Year)

1959-11-16

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00018984>

「トロツコ」の授業を見て

—— 文学研究と国語教育の交流のために ——

古 田 拡

(一)

国語教育に従事するものは、文学教育が国語教育の中で、どうい
う地位を占めているかということをはっきりさせておかななくてはな
らない。文学教育イコール国語教育ではないのだから。しかし、こ
のことは、この小篇の志さすところではない。今ここで言いたい
のは、国語教育と文学研究の交流ということである。国語教育のうち
の大切な仕事として、文学教育ということがある以上、国語教育者
は、文学研究をおこたってはいけない。しかし、国語教育者という
ものは、雑役夫みたようなものである。たとえば、漢字の筆順指導
などというじみない仕事も、じっくりとやらねばならぬ。

舟橋聖一は、「群像」十一月号の「好色論」で

私たちの実力は、誰に教わったものでもない。僅かにおかげを
受けたとすれば、小中学校の綴方だけである。

と言っているが、この作文を見るということは、さきの漢字の筆順

などとはちがって、さらにまた重い負担なのである。児童生徒を愛
すれば愛する先生ほど、作文を大切に作る。ところが、できないこ
どもの字といったら読めるものではない。かつて、「日本文学」に
書いたことを、ここでも——いや、ここでこそ報告しておかなくて
はならないことがある。本校二部の卒業生で、小学校に勤務しなが
ら、大学院に通っていたDくんの学校に行つて、その担任の学級の
作文を教えさせてもらったことがあった。たしか、三年生。わたし
は、いわゆる劣等児の、たどたどしい作文でも、大体は読み得る自
信を持っていた。ところが、その学校のこどもの作文で二人ほど、
どうしても読み下せぬものがあつた。とうとうかぶとを脱いで、
Dくんに聞いたら、Dくんも首を傾けていたが、ちょっとお待ち下
さいと、出して来たのが、全級のこどもに五十音を書かせたもので
あつた。その二人のこどものところを開けて、ああ、それは、何
という字ですと教えてくれたのである。Dくんは、その学級を受け
持って、まず作文を書かせてみて、読めないのに悲鳴をあげ、そこ

で、各児に五十音を書かせて、一冊とし、それを、各児の筆蹟索引としていたのであった。もちろん、その筆蹟索引は、一学期もすれば廃棄されてしまうものである。というのは、どんなにできない子どもでも、読めない字を書くのはまあ五六字ぐらいのものであるから、放課後二三分も残して補修教育してやれば、すっかり直ってしまうからである。そしてDくんは、けっこうそれをやりとげたのであるが、文学研究物の発表などちがって、そんなに目立つものではない。わたしは、大学院に通ったりするのは、学校の授業なんかは、いい加減にしているのではないかと思っていたが、これはまことに恥ずかしいことであった。その時はDくんを拝みたいような気がした。同時に本校の卒業生に、そうした教師のいることを知って、うれしくて、仕方がなかった。だから、ここでも、もう一度書かせてもらおうのである。

このように、国語教師ともなれば、こうした雑役夫の仕事をやらねばならず、また、それを苦にもせず喜んでやっているのである。しかし、そうになると、いわゆる文学研究の時間は、それだけ取られてしまうのである。といって、それを怠ってはならない。そうしないと、文学研究者から、いろいろと教えてもらわなくてはならないことになる。

しかし、それでは、はじめに交流と言ったのはちがってくる。国語教育者は、文学研究者に教えを乞わなくてはならないとする。それは一方交通だけである。それでは、一国の文化はいびつになる。国語教育者は、作家、文学研究者に劣等感を抱いてはならない。教えを乞うべきものは謙遜にこねねばならないが、同時に、児童、生徒の立場から、その方面にどしどし注文をつけるべきである。

たとえば外国の作家のものには、大作品のなかに、こどものことが、じつに生き生きと、書きこまれていくのにくらべて、日本の作家のものに、それがすくないのは、どういうわけなのだろうか。これは、児童生徒の「たましいの技師」としての教師の当然発すべき問いであり、作家も、文学研究者も、それに答えてくれなくてはならないはずのものである。

また、外国には、青年の読みものとして、かつこゝなものがあ。ところが、日本では、小学校の教科書、もしくはその図書室には童話というものがあるが、中学の教科書になると、一足飛びに、おとなの小説を読まされることになる。童話からおとなの読むものへの中間のものが、——中学生向きのが、どうして無いのだろうか。これは、中学教師の当然発すべき、日本文化への疑問ではなからうか。

また、こういうことがある。ある小学校国語教科書の編集者に、五六年の教科書に、日本の国土をうたった詩がほしいのだが、適当なのが無い、つくってもらおうとしたら、だれがよかるうかと相談を受けて、わたしは、尊敬している詩人をすいせんした。ところが、できてきた詩は、概念的で、詩的燃焼の足りないものであった。つまり、高名の詩人も、教科書にのせるものと注文せられると、いわゆる「教育」というワケにとられるからであろう。こうなると、文学と教育は脊中合わせとなってしまう。それではほんとうの人間形成はおこなわれない。

以上を、前書きとして、ある日見た、中学での芥川竜之介の「トロッコ」の授業についての感想を書きつけて、上記の問題を考えてみたい。

芥川の「トロッコ」は、中学の国語教科書にかれの作品中、「蜘蛛の糸」「杜子春」「みかん」「鼻」などと共に、よく取られている。

そして、「トロッコ」は、中学の一年か二年かである。三年には無い。それは、良平という当時八才の少年の心理を書いたものだからである。しかし「トロッコ」は、それだけにはとどまらないのである。「トロッコ」の最後の一段は、

良平は二十六の年、妻子と一しよに東京へ出て来た。今では或雑誌社の二階に、校正の朱筆を握つてゐる。が、彼はどうかすると、全然何の理由もないのに、その時の彼を思い出すことがある。全然何の理由もないのに？——塵勞に疲れた彼の前には今でもやはりその時のやうに薄暗い藪や坂のある路が、細細と一すぢ断続してゐる……。

なのである。こうなると、ただ少年の心理とだけではすませておれない。これが、はたして中学一年生にわかるであろうか。また、適当な教材といえようか。だから、一年の教科書を当ってみると、この一節は省略されている。しかし、二年のを見ると、これがついてゐる。だが、二年生でも、はたして、これがわかるであろうか。その教科書を使った教師に（ひとりではあるが、おそらく代表的意見と見てよい）聞いてみたが、どうもわからせることができなかったと云った。また、かりに、わかるとして、中学二年生にわからせてよいものかどうか。これは、教育的立場からである。「教材」となると、学年対象がある。そこに、たんなる作品評価だけですませぬ

ものがある。

この「トロッコ」の結末の文章中には、「塵勞」ということばがある。これは漱石の「行人」中の一編につけられているのは周知のことだが、漱石の弟子としての芥川は、これを愛用？ している。

「塵勞」という題の小品もあるし、澄江堂雑誌十九の題もそうである。そして、同じ「塵勞」にしても、漱石の使った意味と芥川のとでは色合いがちがうのである。文学研究としては大切なことだが、しかしこれを、どう中学生にわからせることができるか。

さらに、「薄暗い藪や坂のある路が、細細と一すぢ断続している……」この句は、かれの遺稿の「或阿呆の一生」の最後の章「敗北」の結句のその前の

彼は唯薄暗い中にその日暮らしの生活をしてゐた。
に通ずるものではあるまいか。

こうしたものを、中学一二年にわざわざ教室で力を入れて教えてよいかどうか、わたしには、わからないのである。

以上は、教材として「トロッコ」を考えた場合の問題である。

ところで、わたしの見たのは一年生の授業である。それは、さきに言ったように、この最後の段は省略されている。もはや「トロッコ」を教えて三時間目の授業であったが、まず、教師は前時間に書かせた生徒の感想を読みあげた。

その一つは、良平たちは、トロッコに無断で乗ったりせずに、こゝとわって乗ればよいというのである。

もう一つは、良平の望みが達して土工と一しよにトロッコを押しで遠くへ行き、夕暮れ近くなって心配しだすのであるが、いつ帰るのかを聞けばよかったというのである。

こうした感想、優等生的感想はこの学級でも、よく出てくるのである。まずはじめのから考えていこう。これは、ひとのものを無断にいじったりしてはいけないという、至極健全な、道徳的立場からの発言である。ところが、八才のこどもにそんな考えがおこるものではないという反論が出た。教師は、後者にくみしたいような風であったが、とにかく教師が主となるのをおそれてか、討論にゆだねた。それはよいが、どちらとも、説得力がなく、時間が立つばかり、結局教師は、挙手をさせてみると、ことわりを言うほうがよいというのが多数であった。そこで、教師は、これは、また、つぎの時間に考えてみましょうと、そこでは解決を下さなかつた。

しかし、こういう時こそ、形式的な道徳定義を、文学教育で救わなくてはならないのではないか。そこには、八才のこどもにそんな考えはおこらないという、こどもの心理からの論だけにとどまらず、ここで作品そのものの読み直しがおこなわるべきであった。

「小田原熱海間に、軽便鉄道敷の工事が始ま」り、八才の「良平は毎日村外れへ、その工事を見に行つた」のである。そして良平は土工になりたいと思うのである。それは、「トロッコは山を下るのだから、人手を借りずに走つて来る。」まずそれが面白いからである。さらに

煽るやうに車台が動いたり、

土工の半纏の裾がひらついたり、

細い線路がしなつたり、

するのを見るとである。土工になることができなければ

せめて、土工と一しよに、トロッコへ乗りたいたいと思ふ

のである。乗ることができなければ、

押す事さへ出来たらと思ふのである。

それは、「トロッコが村外れの平地へ来ると、自然と其処に止まつてしまふ。と同時に土工たちは、身転にトロッコを飛び降りるが早いから、その線路の終点へ車の上の土をぶちまける。」それが少年の目には、英雄的に見えるからであろう。そして、その土工が「今度はトロッコを押し押し、もと来た山の方へ登り始める」のである。この叙述を、もう一度立ち返って読み直させたら、(それは、文法的には、たり、たり、たり、の並列と、「せめては」と、「押す事さへ」の「さへ」とをpushさせることで、文脈がはっきりするのであるが) 八才説は、文そのものによって説得ができるはずであった。つまり、粗読ではなく精読である。それは、読みから感想が出、さらに、その感想が出発点となって、ほんとうの読みがはじまるといふことなのである。同時にそれは、知らず知らず小さかきげな発言になっている「ことわつて乗ればよかつた」という形式的道徳説へのおちいりを救ふことになるのである。

第二の問題「いつ帰るのか聞けばよかつた」というのも同じことである。

この「トロッコ」を指導書などでは、少年の心理の変化——あこがれ↓喜び——恐怖を情景の変化と共に見させると言っているのであるが、しかし、それだけでは、この「聞けばよかつた」の解答にはならない。少年の一般心理だけではなく、さらに立入って、良平の性格を見なければならぬ。それは良平の気弱さである。ひとりいららしている良平の気持ちも知らず、茶店で悠悠と茶を飲んでいた土工が、新聞紙にくるんだ御菓子を良平に呉れると、

良平は冷淡に「難有う」と云つた。が、直に冷淡にしては、相

手にすまないと思ひ直した。彼はその冷淡さを取り繕ふやうに、包み菓子の一つを口へ入れた

ところを見させればわかるのである。この「取り繕い」は、神経がこまやかで、人の気をそらそうとはしなかった芥川自身の性格の露出か、あるいは、このトロッコの材料を芥川に与えたといわれる、湯河原から出て某社の校正係をしていた力石青年の「控え目でおとなしい」ひとがらを叙したものが、そのせんさくはいわゆる文学研究者に待つべきものであるが、それは、前述の駄菓子を口に入れるところの裏づけとなるであろう。

とにかく、このようにして、めんみつに、叙述を見て行かせることが、読解力を養うことであるし、同時に、ゆたかな人間理解に導き、対象を浅く割り切った、形式的な判断からまぬかれることとなるのだと思う。それだけではなく、そういう機会に恵まれての、教師自体の作品の読み直しとなるのである。作家の文体のこまやかな研究が教師としては、できてくるのである。

この頃の国語教育では、児童、生徒の感想を大切にしている。これは、戦後の国語教育の大きな進展だと思ふ。しかし、それをもとにして、前に言ったようにさらに作品に立ち返らせるといふ、くふうが、一般には欠けているように思われる。

感想の発表は、国語教育の面では、話すことの指導につながり、学友のそれに耳を傾けさせることは、聞くことの指導につながる。それは、ただに、いわゆる「言語技術」という面だけにとどまるものではない。人のかりものでなく、自分の感じたことを卒直に述べるといふことは、自己の確立につながり、相手の言に耳を傾けるといふことは、狭い自己の世界から脱け出すことと同時に、連帯性を

養い、集団思考の問題につながるからである。しかも、それは、ここでは、作品と読み手のたび重なる往復なのである。こうしたところに、言語教育と同時に文学教育がおこなわれるのである。

(三)

その日の授業には、また、つぎのようなことがあった。良平の喜びがどこで変ったであろうかという発問に対して、ある生徒は、「落葉のたまつてゐる場所もあつた。」のつぎからと言った。それは「その路をやつと登り切つたら、今度は高い崖の向うに広広と薄ら寒い海が開けた。と同時に良平の頭には余り遠く来過ぎた事が、急にはつきりと感じられた。」からと言った。これは一矢的を射たような答えて、わたしは心中、あと叫んだほどである。ところが教師は、段落意識にとらわれすぎて、それは、一段落の中にあることから、そのつぎの段落からにしようとした。残念であつた。それでは、指導案に示した本時の目標、情景と心理の変化を読みとらせるという、二つとも外れたことになるのと同時に、ひとりのすぐれた発言を、全級の所有とさせることにならなかつたから。

この「広広と薄ら寒い海」は、文のはじめの「二月」その「中旬」のある日の「午過ぎ」に、良平が土工にトロッコを押させてもらうところにもういちどさかのぼって、時間の経過を読み取らせると同時に「其処には両側の蜜柑畑に、黄色い実がいくつも日を受けてゐる」(情景)が、トロッコを押させてもらう良平の喜びに(心理)応じていることに着目させねばならぬ。またさきに書いた「落葉のたまつてゐる場所」の前文は、「竹藪のある所へ来ると、トロッコは静かに走るのを止めた。三人は又前のやうに、重いトロッコを押

始めた。」とある。ここに、はじめて「重い」ということばが出て
いるので、見のがしてはならない語句である。こうした後に、「薄
ら寒い海」となり、それが良平の心理に影響を及ぼすのであるか
ら。

その学級は、活発によく発表した。それには、その教師のふだん
の指導ぶりがうかがわれて感心した。しかし、前述のようなうらみ
があったことも事実である。

だが、その時その教師に聞くと、ある生徒は、教科書の文章の終
り「いくら大声に泣き続けても、足りない気もちに迫られながら……」
では何やらもの足りない。あとが何かあるのではなからうかと質問
したという。これは大したことである。それは、その生徒の力だけ
ではなく、教師が生徒に自由に発言させているからであろう。そこ
に研究者ではなく国語教師としてのよるこびがある。

しかしそこから、その教師とわたしは、芥川作品には、「なが
ら止め」がじつに多い。しかも、出世作の鼻の最後が、

内供は心の中でかう自分に驕いた。長い鼻をあげ方の秋風にぶ
らつかせながら。

であり、絶筆の「或阿呆の一生」の最後が、さきに書いた「彼は唯
薄暗い中にその日暮らしの生活をしてゐた」に続けて

言はば刃のこぼれてしまった、細い劔を杖にしながら。

となつてゐることから、志賀との文体の比較や、三島由紀夫が、あ
る座談会で「ながら……」という結びはいやだと云つたことなどの
話にも移つていった。こうなると中学生を対象としての「トロッ
コ」の教材研究ではなくなり、いわゆる文学研究の一部をなす文体
論の問題となつてきたのである。しかし、そうなると雑役夫の国語

教師では、結論を出すのには、よほど時間がかかることになるので
ある。
(本学教授)

第三号所収『歳時故実』補足及び正誤表

前号の翻刻は、活字が小さく、甚だ読みにくいものとなつた。
で、誤植訂正とともに、疑わしいが原本にある用法を区別して
おいたがよいようである。若干の補注をも加えておく。

頁 行 誤

49 下 一 之三朝

正(補)

之三朝

(ママをカ)

50 上 二 不道に

不道に

不道に

八日

八日

51 上 下 八 疑

疑

疑

(ママ・癡カ)

上 六 疑

疑

疑

下 三 四 上 六 疑

疑

疑

除百病

日 三 日

日三日

日三日

凡 三 日

凡

凡

此 日

此日

此日

蜀 二

蜀

蜀

夜 一

夜

夜

56 上 三 七宝枕留贈而去

七宝枕留贈而去

七宝枕留贈而去

57 下 二 後漢書

後漢書

後漢書

揖 軒

揖軒

揖軒