学習者の実態にもとづいた文学の授業に関する研究

教科教育専攻・国語教育専修
鈴木啓史

平成22年2月15日

学習者の実態にもとづいた文学の授業に関する研究

目次

用語について ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
序論　研究の目的と方法 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
第一章 読者 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3
　第一節　文学作品を読むということ ・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
　第二節　文学として読むということ ・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
　第三節　なぜ〈文学〉が顕在化しないのか ・・・・・・・・・・・・・・ 11
第二章 教材 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
　第一節　教材としての〈文学〉 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
　第二節　学習者との出会い ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
第三章 「注文の多い料理店」 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17
　第一節　文学研究ではどのように扱われてきたか ・・・・・・・・・・ 17
　第二節　教室ではどのように扱われてきたか ・・・・・・・・・・・・・ 23
第四章　状況に切り込む文学教育 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 32
　第一節　高校生の読み ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 33
　第二節　初読経験の濃密化 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 38
　第三節　学習者の実態にもとづいた文学の授業を目指して ・・・・・・・ 39
結論　研究の成果と課題 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 40
引用・参考文献 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 42

用語について

　論ずるにあたり、意味の曖昧な用語を整理する必要があるため、以下にそれぞれの用語の解説を記す。なお、用語の意味は本論の中でのみの使い方である。

・文学作品　文字で表された物語や詩といった作品。またそれらの文字を読んで、読者の内に立ち現れた物語や詩。

・文学教材　文学作品で、教育の場で扱うもの扱ったもの。

・文学　文学作品のこと。或いは文学作品を文学作品たらしめている本質的なもの。後者の意のみで用いる場合〈〉がつくことがある。「文学を文学として読む」という場合、「文学作品の本質に迫るように読む」という解釈になる。

・〈文学〉　文学作品の有している芸術性。文学性。転じてそのような性質を有するもの。

・〈読むこと〉　広義の読むこと。つまり対象を読む、聞く、或いは考えること。

序論　研究の目的と方法

昨今の文学研究の場では文学というものが実体であるか非実体であるかという、文学そのものへの問いかけが行われてきている。それは文学教育においては文学教材に正解はあるのか、ないのかという問題へと関わってくる。もし文学が実体として存在するならば文学教材には作者の意図や作品の主題といったような一義的な正解が存在することになり、文学を非実体とするならば読みはアナーキーであり絶対的な正解は存在しないことになる。今日の文学教育の課題はこの両者、権威主義的な伝統の中にある「読みの正解主義」と、文学への根源的な問いかけである「読みのアナーキー」とにどのように対峙するかというところにあると言える。竹内常一はこの問題について著書『読むことの教育』(山吹書店　2005) の中で以下のようにまとめている。

> ところで、ここでいうところの「読みの正解主義批判」とは、国家語としての国語の教育がこれまで一貫して「体制にとって義あるところを読む」という「正解主義」につらぬかれてきたことを批判し、一人ひとりの生徒の読みを教室のなかで交流させていくなかで新しい読みの共同体とそのことばを生み出していくことを主張するものであるということができる。(中略)
>
> これにたいして、「読みのアナーキー批判」とは、「なんでもあり」の新自由主義に立つ「新しい学力観」がこれまでの国語の教育をことばのアナーキーな消費と多様な解読を許容する市場のことばの教育に再編し、それによって空洞化している読者主体を容認すると同時に、読者主体をさらに空洞化していくと批判するものである。そうした批判に立って、あらためて私たちの外部に存在する他者としての作品とのかかわりにおいて既成の読者主体を倒壊させ、新しい読者主体とことばをつくりだそうとするものである。(中略)
>
> このように紹介してくると、「読みの正解主義批判」と「読みのアナーキー批判」が対立しているようにみえるが、そうではない。それらはこの両面批判をつうじて、市場と国家に呑み込まれている〈わたし〉を倒壊させて、新しい〈わたし〉を生みだしていく〈読み〉を切り拓いていこうとしていると理解すべきであろう。(p35,36)

竹内氏の指摘するとおり「読みの正解主義」も「読みのアナーキー」も対立要素ではなくどちらも自己を呑み込もうとする存在であるといえる。それならばこの「読み」の両面を批判した上に立つ文学教育論というものは果たして可能なのか、あるいはこのような問題の中で教育者はどこに足場を設けて文学教育を行えば良いのか。それを検証する必要がある。

そのために本論では極力学習者論的アプローチを試みた。それは須貝千里が「『天地返し』のためにーいま、＜読むこと・教えること＞の力を問い直す」(『日本文学』1997.1 p45~53) のなかで、

> わたしは本稿において、「文学作品」ということばを「文学教材」ということばにずらし、さらには「対象であることば」にまでずらしてきた。それは、〈文学〉の力は読者の側からすれば、〈読むこと〉によってしか、顕現しないことを示したかったからである。

と述べるように「〈文学〉の力」が読者が読むことによってしか顕現しないのならば、文学教育について考える為には、学習者 (読者) の「読む」という行為について考えることが必要ではないかと考えたからである。読者が「〈文学〉の力」を顕現させるとはどういうことか。つまり、読者が「文学を文学として読む」とはどういうことか、このような角度から文学教育を問い直し、現代の学習者が「〈文学〉の力」を顕現させる方法を考

える。

第一章　読者

以下の言葉は寺山修司の言葉である。

「作品は、作者が半分をつくり、あとの半分は読者がつくる」

「詩人は、ことばを書物の中に仕込んでおいて、あとは通りかかった読者によって詩にして貰うのを待つしかないのです」(『寺山修司詩集』ハルキ文庫　2003.11　p224　白石征による解説より)

このように述べた寺山は、ことばと読者が出会う「状況」を重要視した。

S・I・ハヤカワは『思考と行動における言語』の中で面白い例をあげている。

「月がきれいだわ」という言葉――この言葉は一体、何を意味するのか？というのである。

もし、これをそのまま解釈すれば、気象的観測である。しかし、これをいった女と聞いた男とが恋人同志で、そこには二人しかいなかった場合、「月がきれいだわ」ということばはたちまち、キスの催促に早変りすることだろう。

「月がきれいだわ」ということばは、それ自体では物でもなければ存在でもない。だが、それをいう人間と、その場の状況で殺人行為のサジェスチョンになったり、詩になったりするのである。

ことばと状況の関係は、それほどに密接である。どんなことばでも詩に「成る」が、どんな詩も状況の中では死ぬことがある。(『戦後詩』ちくま文庫　1993.5　p23)

寺山の多用した言葉に『詩は「在る」ものではなくて「成る」ものである』という言葉がある。私は、この言葉にある「詩」を「文学作品」に置き換えて、「作家は、ことばを書物の中に仕込んでおいて、あとは通りかかった読者によって文学作品にして貰うのを待つしかないのです」としても成り立つように思える（寺山は詩と文学を区別していたのではあるが(注1))。また『行為としての読書―美的作用の理論―』(訳：轡田収　1982　岩波現代選書）の中でW・イーザーは

作品は読者による具体化をまって、初めてその生命をもつがゆえに、テクスト以上のものであり、具体化は読者の主観に全く束縛されないことはないが、その主観性はテクストが与える条件を枠として働いている。つまり、テクストと読者とが収斂する場所に、文学作品が位置している。(p34)

と述べている。このように文学作品の文学性が、作品に「在る」ものでなく、読者との関係性によって「成る」ものだと考えた場合、そこに新しい「学習者論」や、あるいは「学習者による文学論」といったものの必要性が見えて来はしないだろうか。

結局のところ、文学作品は読者が読むことによってしか顕現しない主観的なものだと言える。今日の文学教育の問題を考える出発点も、自ずとこの部分になる。須貝氏は前掲の「『天地返し』のためにーいま、<読むこと・教えること>の力を問い直す」(『日本文学』1997.1　p45~53）で次のように述べている。

わたしは本稿において、「文学作品」ということばを「文学教材」ということばにずらし、さらには「対象であることば」にまでずらしてきた。それは、〈文学〉の力は読者の側からすれば、〈読むこと〉によってしか、顕現しないことを示したかったからである。

しかしこの言い方は誤解を招くかもしれない。読者が読まなくても「文学作品」は存在しているからだ。これも時流にはあわない言説としてあつかわれることであろう。

「文学作品」が存在しているということは、次のように言ったほうがいいだろう。人がことばを

紡ぎ出し、いわゆる「文学作品」を生み出してくる過程で〈文学〉は顕現し、この事態が、わたしが「対象であることば」と呼んでいたものに〈ことばの仕組み〉を付与していくのだと。それは、ことばが紡ぎ出される過程において、〈わたし〉のことばが問い直されていることに他ならないと。

そのことに読者が関知していないということと「対象であることば」がかつて〈文学〉として顕在したことがないと判断してしまうこととは別のことである。

〈文学〉の顕現は、ことばによることばの問い直しの過程に他ならない。かつて顕現した、その過程は実体的には確かめようがないにしても、読者はそのことにひらかれていなければならない。なぜなら〈わたし〉にとっての〈文学〉の顕現は、ことばが紡ぎ出されていく過程における〈文学〉の顕在によってしか問い直されないからである。それが〈教えられること〉の本質である。

読者にとっての、この幻としか言いようのない過程を追い求めようとしない限り、〈わたし〉という読者は〈わたし〉をうたれ、変革されていく契機をつかむことができない。それは到達できないことであるにしても、この幻を「理解しようとする意志」をもたない限り、〈わたし〉の主観世界は問われることはないのだ。(p52,53)

「読者の側からすれば〈読むこと〉によってしか、顕現しない」という立場は先の寺山が詩について述べたのと同様である。しかし、須貝氏はかつて人がことばを紡ぎ出し「文学作品」を生み出す過程において顕現した〈文学〉を問題としている。そして「この幻としか言いようのない過程を追い求めようとしない限り、〈わたし〉という読者は〈わたし〉をうたれ、変革されていく契機をつかむことができない」と述べる。果たして本当にそうであろうか。というのも文学教育に関しては〈わたし〉にとっての〈文学〉の顕現は、教室で扱われる場合には、別の〈わたし〉つまり教室内の別の読者による〈文学〉の顕現や、自身の再読による〈文学〉の顕現によっても問い直されうるものであって、それが必ずしも「〈書かれた〉〈読まれてきた〉〈教材とされた〉という三つの事態を前提に」(同前p51)しなくても良いのではないかと考えるのだ。たとえこのような三つの事態において〈文学〉が顕現していたとしても教室ではそれを拒否することができる。また、これらの三つの事態において〈文学〉が顕現しなかった「対象であることば」がその教室で〈文学〉として立ち現れることがないとは言えない。それは田中実の言う「週刊誌・コミック誌・情報誌・電話帳の類と選ぶところのないもの」(『小説の力』大修館書店　1996　田中実　p8)かもしれないが、文学作品を教材として扱う場合、その教材価値としては、それはまさしく「週刊誌・コミック誌・情報誌・電話帳の類と選ぶところのないもの」であると言える。そのように見てみると教材としての文学作品は作者とは切り離された「対象であることば」として扱え、ただ作者の文学的体験を追体験するためだけに扱われうるものではないとも言える。作者は「対象であることば」を紡ぎ出す過程で〈文学〉を顕現し、学習者は「対象であることば」を読むことで〈文学〉を顕現させるのだ。学習者にとっては「鴎外が書いたから文学」という権威的なものではなく「わたしが読んだから文学」或いは「この教室で読んだから文学」であるべきなのだともいえる。もっとも学習者の顕現させた〈文学〉を教育現場でどのように扱っていくべきかということは総合的に他教科や生活指導とも関わって考えなくてはならない分野でもあると思うが本論ではそこまでの言及は控える。

(注1)詩と文学について、寺山修司「詩的自叙伝　行為としての詩学」(詩の森文庫　2006.4)で次の

ように述べられている。

『詩が周囲に拡散している、といい、詩とはある状況によって成るものだといっても、それが、いつ、どこで、どのような形で、というような具体例に即さなければ独断のように聞こえるかもしれない。

だが、その前に詩は文学であるべきか、というひどくプリミティヴな問題が私に跳ね返ってくる。なぜなら文学は単に個人主義であることは許されないし、密閉されたコンクリートの部屋のなかで私が詩を体験したとしても、そこに他者がいあわせず、私の詩が表現不能であった場合には全く無だからである。

私は特別に詩が文学である必要はないと思っている。だが、詩が詩としてとらえうるためには対象が必要であることは言うまでもない。そして詩もまた個人主義的ではありえないという点で文学に非常に近いものである、ということだけはできるだろう。

問題は、呼びかける相手が大人数である必要が全くないということである。一人に対してもっともうつくしい相聞が、普遍化され、公約数になって大人数のものになった瞬間美しくなくなる、ということがありうるし、五人に対して詩であり乍ら、六人目からは詩でなくなっていることばありうるわけだ。活字は相手を選択せず、劃一的に大人数に語りかけるが、多くへ語りかけることなど全く不必要な事なのだ。詩は巷で開花する。しかしそれは下町のある人たちの間であったり、園遊会のサロンであったりする。それをおしなべて平らにし、永遠の詩という伝説にとりつかれるほどナンセンスなことはない。(p31,32)』

第一節　文学作品を読むということ

文学作品を読むということはどういうことか。大槻和夫は『「読者論」に立つ読みの指導　小学校高学年編』(東洋館出版 1995　田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編) の中で以下のようにまとめている。

文学作品を読むとはどういうことか。今のところ諸説紛々といったところであるが、およそ次のような点では合意がほぼ成立していると言えるのではないか。

第一は、テキスト (それ自体としては文字の連なりにすぎない) は、「読む」という行為を通じて、読者の中に作品として成立するのだということである。もちろん、テキストがなければ読むということは起こりようがないし、テキストを離れた読みというものも存在しないが、テキストそれ自体はモノに過ぎず、それを読むという行為があってはじめて文学作品として立ち現れてくるのだということは、だれしも認め得るところであろう。

第二は、テキストには、読者にある世界を体験させる装置が仕掛けてあり、読者はその装置にはまって作品に描かれている世界を体験するのだということである。言い換えれば、テキストに仕掛けられている装置にはまりながら、読者がさまざまに反応していくことが読むということなのである。このように、読みの成立には、テキストに仕掛けられた、読者への働きかけの装置と、その装置にはまりながら主体的積極的に反応していく読者の働きかけが必要だという考えである。

第三には、従って、文学作品の読みにおいては、作者が何を言いたかったかということよりも、読者がその作品世界をどのように体験したか、その体験を通じてどういう意味を発見したかが重要だという考えである。そこでは、読者の意味付けが重視されるが、その意味付けは読者との「対話」を通じてなされるものであり、読者相互の「対話」を通じて高められるものである。その過程を通じて、読者は既有の認識や認識方法をゆさぶられ、変革を迫られる。そこに文学作品を読むことの

意味があると考えるわけである。

右の三点は、ほぼ合意をみていると言ってよかろう。問題は、「読み」の過程、特に読みの内面的な過程をどうとらえるかである。現在、認知科学や、記号論、語用論、文芸学、国語教育学などがそれぞれの立場から研究を進めているが、なにしろ目に見えない「ブラックボックス」の中の出来事をとらえようとするのであるから、どこまでいっても仮説にとどまらざるをえないであろう。そういう限界はあるが、これらの研究の成果は、読みの指導に大きな示唆を与えてくれるものと期待されている。(同前p12,13)

大槻氏は、文学作品を読むことについて先の三点は「ほぼ合意をみている」と述べる。そのうえで「問題は、『読み』の過程、特に読みの内面的な過程をどうとらえるかである」としている（注２)。「読み」の過程、読者の「読む」という行為は、その読者自身に蓄積された情報によって支えられている。府川源一郎氏は「読みの学習における『原文』のゆくえ」（国文学解釈と鑑賞2008.7　p25~34）で次のように述べている。

文学作品を読む行為は、基本的に読み手がテキストに問いかけることで進められる。なぜなら、読むことは読み手とテキストとの対話だからである。読み手の問いかけによって、実体としての文字の連なりから「原文」が浮かび上がってくる。だが、作品のどこにどのような仕方で呼びかけるのかという読み手の問いかけの方法と技術は、いつどこで読み手の内側に形成されていくのだろうか。

おそらくそれは、読み手が養育者から繰り返し物語を聞いたり、自力で本を読んだりする経験の中から生まれる。あるいは、テレビドラマを見たり、映画を見たりする体験の中から生まれる。そうした広義の読書体験が、自分自身の生活体験と結びあわされて、文学テキストに接するときの個々の読み手の構えと方法とを形作っていくのだろう。いうまでもなくそれぞれの生活体験が様々であるように、読書体験もそれぞれ異なっている。しかし、その中で、ひとまとまりのストーリーが一種の文法を持っていることを、子どもたちは習得していく。(p31)

府川氏は、このように述べ、「因果応報」「勧善懲悪」「成長物語」といった類型（認知心理学の立場では「物語スキーマ」）がそれまでの生活体験から形づくられて、個々の読み手の物語解釈の枠組みになると指摘する。このような個人的な読書体験・生活体験を背景にして、個々の「読む」という行為は在ると考えられる。「読み」は、このように個々の体験に支えられている。それゆえに、一つの物語から十人十色の「読み」が生まれるのも当然といえるのである。にもかかわらず「読みの正解主義」というような「正解」が存在するかのような考えが存在するのはなぜだろうか。それには少なくとも二つの理由が考えられる。一つ目の理由は「体制にとって義あるところを読む」という権威的な力が〈読むこと〉の周辺に存在していることである。このことは体制に適応させ組み込む教育の姿として極端ではあるが戦前戦中の思想統制を想起したらわかりやすいのではないだろうか。広義でとればグラフや時計、バスの時刻表など「読み方」を規定されたものに権威的な力が加わっていると考えられる。バスの時刻表などは「読み方」を間違えれば乗りたいバスがいつ来るのかが分からない。これは権威的な力によって「正解」が定められていると言える。文章についても同様のことが言える。いくら「読み」が個々の体験に支えられているとは言ってもそれが「文字」によって書かれており、その「文字」というものが「読み方」を規定されている時点でやはり権威的な力によって「正解」が定められているのである。つまり、ここに「アイウエオ」と書かれているのに右から左に読んだり「カキクケコ」

と読んだら間違いになる、そういう枠組みが設けられているのである。そして指導者側にとって意義ある読みの類型を彼らが「正解」と捉えているのだと言えよう。二つ目の理由は言語はどんなことでも分からせることができるという錯覚である。

言語は非常に便利なものでありますが、しかし人間が心に思っていることなら何でも言語で現せる、言語を以て表白出来ない思想や感情はない、という風に考えたら間違いであります。今も云うように、泣いたり、笑ったり、叫んだりする方が、却ってその時の気持にぴったり当て嵌まる場合がある。黙ってさめざめと涙を流している方が、くどくど言葉を費やすよりも千万無量の思いを伝える。もっと簡単な例を挙げますと、鯛を食べたことのない人に鯛の味を分らせるように説明しろと云ったらば、皆さんはどんな言葉を択びますか。恐らくどんな言葉を以ても云い現わす方法がないでありましょう。左様に、たった一つの物の味でさえ伝えることができないのでありますから、言語と云うものは案外不自由なものであります。のみならず、思想に纏まりをつけると云う働きがある一面に、思想を一定の型に入れてしまうという缺点があります。たとえば紅い花を見ても、各人がそれを同じ色に感ずるかどうかは疑問でありまして、眼の感覚のすぐれた人は、その色の中に常人には気が付かない複雑な美しさを見るかも知れない。その人の眼に感ずる色は、普通の「紅い」と云う色とは違うものであるかもしれない。しかしそう云う場合にそれを言葉で現そうとすれば、とにかく「紅」に一番近いのでありますから、やはりその人は「紅い」と云うでありましょう。つまり「紅い」と云う言葉があるために、その人のほんとうの感覚とは違ったものが伝えられる。言葉がなければ伝えられないだけのことでありますが、あるために害をすることがある。（谷崎潤一郎『文章読本』）

というような言葉の不自由さというものを前提に織り込まずに、指導者の「読み」と同じように学習者も読めると思ってしまうために、指導者が自分の「読み」へ導こうとしてしまうのである。とは言うものの「思想を一定の型に入れてしまう」ということは、その一定の型の範囲内では一応の「正解」は存在することになる。「読みの正解主義」について二つの理由を検証してみたが、いづれも一定の、公約数的なレベルまでは「正解」が存在すると考えられる。これが、より読者の生活体験に肉薄した、「その人のほんとうの感覚」による意味付けを行うレベルへ深化するとき「読み」は読者に多様に開かれることになると考えられる。

ここまで見てくるなかで、「読み」というものはその対象（もっぱら言語）に権威的な力が働いている場合、そこでは一定のレベルまでは「正解」が存在していることが分かった。我々が国語科で文学教材を扱う場合、須く日本語を用いるのであるから当然と言えば当然であるが。それでは「読み」は「正解」へ向かう一元的なものかというと、そうではない。先に挙げた須貝氏は

〈文学〉の力は読者の側からすれば、〈読むこと〉によってしか、顕現しない

と述べた。そしてそれは個々の読書体験・生活体験を背景にしているのである。つまり文字の「読み方」には「正解」が存在しても、それを〈読むこと〉は読者側の主体的な行為である。つまり〈文学〉とは「正解」へ到達する一元的なものではなく、「正解」の先でそれぞれの読者へと向かう多元的なものであるといえる。

（注２）大槻氏は、「文学作品が読者への働きかけの装置として、どのような装置を備えているか」について「西郷竹彦氏の『文芸学』が多くの示唆を与えてくれている」とし、「語りの視点」・「視点」・

表現法・場面展開の構造、の四つを例示しながら「文学作品の中に読者に働きかけるどのような装置が組み込まれているかについては、作品に即してさらに詳細に分析されなければならないが、しかしその分析も基本的には『読書体験』の内省とそこから導かれた仮説の検証を通してしか進めることはできないであろう。」と述べている。(同前p13～16)

第二節　文学として読むということ

「〈文学〉の力」とは何を指すのか。須貝氏は「肥大化する〈わたし〉をことばのレベルで問い直していくこと（同前p51)」「〈国家〉と化した〈わたし〉をうちのめし、再生させていこうとする地点で、今日の〈文学〉の力は問われている（同前p53)」と述べている。田中実は「解釈共同体・文化共同体との間で読み手に葛藤・軋みを起こし、読み手の持つ既存の価値観・世界観に〈自己倒壊〉を促す（p11)」(『国文学　解釈と鑑賞』「『読みの背理』を解く三つの鍵」p6~16　2008.7) と述べる。そこで本論では「〈文学〉の力」を「他者と出会うこと」と一応の定義をしたい。多くの研究者や実践家が「〈文学〉の力」について言及しているが、「他者」という場合には自己の内にある他者や文学作品に表れる他者、あるいは教室内の他者といったふうに、概ねこの定義で包括できると考えている。そのうえで「他者と出会うこと」が読者にどのように作用するのかを考えていきたい。

「読み」は読者の生活体験に基づいたものであることは先に述べたが、「読み」の背景としての生活体験、つまり読者自身が持つ「物語」を問題としたい。人生、記憶、因果など読者自身の心を「物語」としてとらえることで、それとは別に他者として立ち現れる「物語」を「読む」ことに何らかの意味づけを行えると考えるからだ。そこで、読者が「読み」の背景とする個々の生活体験などのことを総じて「読者自身の物語」と仮称する。そして、この「読者自身の物語」が「他者と出会うこと」でどのように動くのかに注目したい。

まず「読者自身の物語」の動く姿として例を二つ挙げたい。一つは本田和子氏の「〈物語〉としての世界把握―子どもにとっての〈文学〉―」(日本文学1995.3　p21~28)。もう一つは小川洋子氏の『物語の役割』(ちくまプリマー新書　2007.2) である。まずは本田氏の「〈物語〉としての世界把握―子どもにとっての〈文学〉―」に挙げられた事件を示したい。以下に事件の要約を試みる。

『ある精神障害児の収容施設で、相次いで二人の子どもが行方不明となり、下水道のマンホールの中から遺体で発見された事件で、検察は殺人事件として一人の女性職員を起訴した。しかし証拠不十分で無罪判決となった。五年後、当時の収容児童の「目撃証言」という新証拠が入手された。その証言は、「嫌がる男児が廊下を四つん這いになって逃げた」や、「職員がそれを追いかけて捕まえ、引きずっていった」など迫真性に富んだ描写があった。検察は再審請求を出し、裁判が開始された。』

本田氏は、この「目撃証言」について、事件当初特別な証言をしなかった少年が、周囲から断片的に与えられる情報によって、事件を自己内で「物語化」し、さらに検察という聞き手を得たことで、語りに磨きがかかり、出来事の描写も迫真性を増したものだと捉えている。少年の証言の真偽は別としても、過去を「物語化」して語る際のその「物語化」という出来事を問題とすることはできるだろう。読者は情報をひとまとまりの「物語」として認識しようとするのではないか。

「物語化」について小説家の小川洋子は著書「物語の役割」で次のように述べている。

たとえば、非常に受け入れがたい困難な現実にぶつかったとき、人間はほとんど無意識のうちに自分の心の形に合うようにその現実をいろいろ変形させ、どうにかしてその現実を受け入れようとする。もうそこで一つの物語をつくっているわけです。

あるいは現実を記憶していくときでも、ありのままに記憶するわけでは決してなく、やはり自分にとって嬉しいことはうんと膨らませて、悲しいことはうんと小さくしてというふうに、自分の記憶の形に似合うようなものに変えて、現実を物語にして自分のなかに積み重ねていく。そういう意味でいえば、誰でも生きている限りは物語を必要としており、物語に助けられながら、どうにか現実との折り合いをつけているのです。(p22)

小川氏は例としてホロコースト文学やノンフィクション作家の柳田邦夫を挙げ、物語が心の混乱回収装置として機能することを示している。さらに本田氏も、

物語は、ある安定した環境のなかに、異人・異物、あるいは非日常的な出来事など、日常的な平穏を乱す何らかの異変が出現し、システムを維持するために内面化され慣習化された秩序が揺らぎ始めたとき、その混乱を収拾し安定を回復すべく産出される。語られるストーリーが、しばしば、異人や異物を排除し、あるいは、異変をシステムの利益に結び付けて回収するという方向を取るのは、こう考えるなら説得力に富む。(「〈物語〉としての世界把握」p25)

と述べている。読者自身の「物語」が安定に向かうのであれば、「物語」の平穏を乱すことはその異物をも取り込んだより大きな枠組みの「物語」を時として作りだし、より強い安定へと回復させることができるとも言える。異物（他者）として文学作品が読者の前に立ち現れ、システムの秩序を揺さぶる。さらに教育の場では、自分以外の読者もシステムを揺さぶる他者として読者の前に現れることになる。そのような他者の存在を認めて、より多くの「物語」を包括した自己を作り上げることが文学の力と言えるのであれば、そのために読者の前に立ち現れる「物語」を〈文学〉と名付けることも可能なのではないだろうか。

前述の「〈物語〉としての世界把握」のⅣ章「文学教育の場所―教室という閉域で、『文学』として『読む』こと―」の中で本田氏は「文学」を次のように捉えて述べている。

子どもにとって、「読むこと」を要請されつつ眼前に置かれた対象は、文字あるいは映像など、どのような言語で表記されているかは問題とされても、それが文学であるか否かは関係のないことであろう。すなわち、「文学」あるいは「非文学」というカテゴリー区分は、子どもの世界のものではないのである。つまり、「文学作品」は「〈文学〉として」読まれるべきものという発想自体が、彼らの世界には存在しないということも可能だろうか。

とすれば、いまだ「文学」でも「非文学」でもないテキストを、彼らが「文学」として「読む」とは、一体、どのような行為であり得るのか。

私は、先にこのことを考える手掛かりとして、「目撃証言」に関する挿話を例示した。刑事の前で、一つの「物語」を語った少年にとって、過去の事件に関する情報の断片は、「物語」として「読まれる」ことを要請していたのである。それを要請したのは、「子どもの変死」という緊急事態であり、それが、「物語化」という混乱回収装置を作動させたのであろう。彼は、「仲間がいなくなった」「遺体がマンホールから上がった」「刑事が入り込んできた」「職員が逮捕された」などという、相次いで、ただしバラバラに提供された情報を、バラバラに孤立させて受け止めようとはせず、それを一連の「物語」として「読み」、結果として出来上がった一まとまりの「物語」を、「起こったこと」として把握し、理解したのである。

ところで、「物語」という要素が人文社会科学の諸領域の言説に共通し、あるいは、人と人の間に交わされる言葉の広範囲を覆うものだとしても、それが、物語的に読まれた場合、読まれたそのテキストは、ジャンル的にはどのように区分されようとも、読み手によって「文学化された」と見ることが出来ないだろうか。つまるところ、私は、先に例示した少年の行為もまた、身辺世界というテキストを「〈文学〉として」「読んだ」例と見なしているということだ。

私は、ここで、教室内の授業という限られた空間と時間における文字言語の「読み」を巡っても、同様に「物語化」というキー・ワードで考えてみたい。与えられた文字情報が、一連の「物語」として把握され保持されたとき、すなわち、文字言語によって世界が物語化されたとき、そこに発生した行為を「〈文学〉としての」「読み」と位置付け得るものと思うからである。

一塊の文字刺激が子どもらの前に提示される。それらが、日常的で慣習化された言葉以外の何物でもなかったとすれば、恐らく、子どもらにとって単なる一片の情報に他なるまい。それらは、格別に彼らの意識に突き刺さってその生を攪乱することもなく、日常茶飯事として受け止められ、意識の傍らへと通過させられていくことだろう。しかし、その言葉たちが日常的に惰性化した事物を変える未知の魅力を湛えていたとき、子どもたちの既得の言語や文字の世界は混乱に陥る。彼らの内に貯えられた言語のシステムが、新しい刺激に対応しようと運動を開始し、瞬時の揺らぎを見せるのである。時として、一つの語やセンテンスが、子どもらの世界を変えることがあると言われる。つまり、それらの新しい刺激に触発され、彼らが世界に注ぐまなざしが新しくされるということだ。この場合の世界を、仮に教室内に限定すれば、教材によって与えられた世界ということになろうが、それが新しいまなざしで捕らえ返される。そして、それら捕えられたものが、安定を取り戻すべく作動し始めた混乱回収装置によって、新しい物語として再構成されるということになろう。

もし、芸術と呼ばれる営みの特性を、世界を「異化する」ことに見るとすれば、子どもたちが、一塊の文字刺激との出会いで世界を異なるものとして新鮮に捕え直したとき、そして、その一連の帰結として新しい「物語化」が行われたとき、それをこそ、彼らの芸術的営為と見るべきではないか。そして、その営みが文字言語を媒体とするものであったとき、彼らは、与えられた刺激に対して、優れて「〈文学的〉に」対応したということになろう。(p26~28)

氏は「文学」は、読み手によって物語的に読まれたものであり、それによって世界を捕え直し新しい「物語化」が行われたとき（その営みが文字言語を媒体とするものであったとき）、それを優れて「〈文学的〉に」対応したということになる、としている。

文学の授業では、教材としての文字言語を、読者が「物語」として解釈する。それを「読者自身の物語」と対置し、「読者自身の物語」に様々な形で組み込んでいく。さらに、他の読者の「物語」にも対峙することで「読者自身の物語」は変容し、「〈文学的〉に」対応していくこととなる。これが文学として「読む」ということであろう。「対象であることば」は必ずしも「文学作品」としてかつて顕現していなくとも、文学として「成る」ことは可能なのである。逆にかつて「文学作品」として顕現したからといって読者を前にして文学と成らないことも当然ある。そこで次の問題が浮かび上がってくる。現代の学習者（読者）にとって文学はどのように顕現するのか。そしてかつて「文学作品」と呼ばれた「対象であることば」は現代の学習者の前で文学として「成る」ことができるのかといったことである。

第三節　なぜ〈文学〉が顕現しないのか

竹内常一の『読むことの教育』(山吹書店　2005.3) 第三章「小説導入部の読み」「なぜ物語世界に参加できないのか」には〈文学〉が立ち現れない姿が以下のように述べられている。

> 提出された百余のレポートを朱筆を入れながら読むにつれて愕然とした。というのは、ほとんどのレポートは表面的なすじ（ストーリー）を取り出しただけで、そのプロット（形象関連の構造）をまったくといっていいほど読みとれていなかったからである。このような傾向はこのところ年々強くなるばかりであったが、この年度はとくにひどかった。そのひどさは、(筆者注：井伏鱒二「屋根の上のサワン」の) 主人公の「私」の自己葛藤をほとんど読みひらくことができないところに象徴的に現れていた。
>
> そのために、なぜこうもいまの学生が小説を読むことができないのだろうかと悶々とする日がつづいた。そうしたなかで、私がたどりついた仮定的な結論は、かれらが、「現実の読み手」である自分、すなわち「繭化」している自分に固執しているために、その自己を異化して、「虚構の聞き手」の位置に立つことができないでいるのではないか、だから、「虚構の語り手」によって語られている物語に参入・参加できないでいるのではないかということであった。
>
> いいかえれば、かれらは「現実の読み手」である自分の感覚にしがみつき、そこから一歩も出ようとしないために、その読みが小説を外部から第三者的に無感動にながめるだけにとどまっているのではないか。また、別の言い方をすれば、かれらは「虚構の語り手」に導かれて、みずからを「虚構の読み手」にひきあげ、主人公の「私」という他者を体験しつつ、それに照らして自分自身を掘りさげ、掘りおこしていくことを避けているのではないか。そのために、かれらは小説の冒頭部において展開されている「語り手としての私」と「主人公としての私」との間の「秘められた物語」に注意することがないのである。(『読むことの教育』p38,39)

ここで竹内氏の述べている

> 「現実の読み手」である自分の感覚にしがみつき、そこから一歩も出ようとしないために、その読みが小説を外部から第三者的に無感動にながめるだけにとどまっているのではないか。(同前)

という指摘は現代の読者が、小説に対し「読者自身の物語」を照応することと、「読者自身の物語」を問い直すということをせずに、無感動に表面的なすじだけを読んでいる可能性を示唆している。ここでいう「繭化」に似たような子どもの姿は、諏訪哲二の『オレ様化する子どもたち』(中公新書ラクレ　2005.3)、杉浦由美子『腐女子化する世界―東池袋のオタク女子たち―』(中公新書ラクレ　2006.10) などにも見受けら、それぞれがその原因について言及している。諏訪氏は、

> 情報メディアとお金の発するメッセージによって子どもは社会的に自立（一人前のおとな、生活者になる）するまえに、すでに「個」を「消費主体」として自立させている。(『オレ様化する子どもたち』p43　1960年以降の変化)
>
> つまり、おとなも子どもも教師も生徒も自分の判断、自分の価値判断は「客観的で正しい」と思っている。超越的な視点からは個々の人の判断はまず私個人のものであり、主観的なもの、「主観値」と考えるのが妥当だが、当の本人はほかのみんなにも通用する「客観値」だと確信するようになった。これが「消費社会的」なひとのありようである。(同前p51,52　昔のワルと違う点)

と、自分の感覚にしがみつく姿を指摘する。杉浦氏は、こちらは女性に限定しての言及ではあるが、

この腐女子の総本山とも言える出版社が規定する腐女子の定義が「自分は介在しない」なのだ。

ボーイズラブにはセックス描写が含まれる場合が多々ある。このことについて、b-boy 編集部の牧歳子は言う。

「性的なところに罪悪感や恥ずかしさを持たなくてすむっていうことがあると思います。男女ではないので、自分を登場人物に直接投影することはないわけです。あくまで自分はこっち側にいて、一段階を経るっていうのが大事なんだろうなと思います。そうすれば性的なことも、洗練された、美しいもの、大事なものと素直に受け止められるというのがあると思うんです」(『腐女子化する社会』p94,95　自分不在の妄想)

ボーイズラブをテーマにした小説や漫画は、読者である女性が「感情移入できない」ものが主流である。この源流は少女漫画にある。(同前 p 98　感情移入できない物語を好む)

少しも私小説的でない「異次元」や感情移入できない男性キャラクターが多いのは、小説を読む間だけは「私」を忘れたいからなのだ。日常では、「私」はキチンと社会に向き合って行動する。しかし、通勤電車や週末ぐらいは「私」を忘れて「非日常」を体験したい。それによって、また現実に戻ってこられるのだ。(同前 p105,106　「私」を忘れたい)

と、虚構は自分と向き合うためのものではなく、あくまで自分や日常を忘れるために読むものであり、「読者自身の物語」と照応することなどはしないという読者のスタンスを示している。

これらに共通して述べられていることは「繭化」のような現象は、日常の生活の中で自己が傷つくのを防ぐために起こっているという見解である。自分の価値判断を「客観的で正しい」、また或いは個性として尊重されるべきものと考えている自己は、確かに「消費主体」として自立させられているといえる。しかし一方ではそのような自立した自己が「他者」に出会ったときには、「客観的で正しい」はずの自立した自己は半ば否定され傷つくことになる。そのため、それを恐れた自己が「他者」と距離をおこうとしたり、排斥したりと自己を過剰に防衛しようとするのである。「他者」と出会うことは自己を一旦倒壊させること、言い換えれば、傷つくことであるためにそれを嫌う読者は、第三者的に眺めたり、あるいは自己の極力介在しない読みを行うのだと言える。なかには「現実社会で沢山傷ついているのだから本を読んでまで傷つきたくない。本は現実逃避に読みたい」という私の友人のような人もいる。

この「繭化」現象に関連して、社会問題としても話題にされる「ひきこもり」状態についての文献を引用したい。岡田尊司『子どもの「心の病」を知る』(PHP 新書　2005) であるが、これは「ひきこもり」状態についての言及でありながら、「繭化」現象についても示唆的であると思うのでここに引用する。

ひきこもりの若者に共通する特徴の一つは、傷つくことを非常に恐れているということだ。失敗すること、恥をかくこと、理想通りにいかないことに対する許容がとても小さい。失敗したり、失望するくらいなら最初からやりたくないという気持ちが強く、冒険をしたり、自分を試したりすることに、極めて臆病なのである。こうした失敗への極度の恐れと、現実的な試みを避けることを特徴とするものとして「回避性パーソナリティ障害」がある。ひきこもりのケースには、回避性パーソナリティ障害の傾向が認められる大きな一群が存在する。

回避性パーソナリティ障害では、傷つきや失敗を避けるため、恋愛や性的関係、結婚、子どもをもつこと、就職も回避しようとしがちである。逃れられない責任が生じる事態を恐れるのである。(同前

p332　傷つきを恐れる回避する若者たち）

ひきこもりを生じるもう一つの重要な要因は、理想やプライドが現実的でないほどに高いことである。一方で自信のなさを抱えつつ、もう一方では、平凡では満足できないという思いをもっている。そのため、余計ままならない現実が面白くなく、プライドが許さないと感じてしまうのである。こうした傾向がもっとも顕著なものは、「自己愛性パーソナリティ障害」である。境界性パーソナリティ障害でも、自信のなさとともに、誇大な自己愛が同居していることが多く、それが現実で受け留められず、傷つけられると、社会に出て行くことに強い躊躇いをおぼえるようになる。（同前 p332.333　高すぎる理想とプライド）

「ひきこもり」という行動に表れる子どもというのは氷山の一角にすぎないだろう。傷つくことを恐れ、一方で自己愛の強い子どもの姿というのは「繭化」現象にも共通するもののように思える。いまの子どもは、少なからずこのような傾向を持っているのかもしれない。引用文中に「パーソナリティ障害」という言葉が頻出する。自信のなさを抱えつつ理想やプライドの高い「ひきこもり」状態の特徴は、「消費主体」としては自立させられているものの、自我の確立には不安要素を抱えている子どもの姿を象徴しているというのは言い過ぎだろうか。

このように子どもの姿を文献の中に見つけていくだけでも、竹内氏の指摘する「繭化」という仮説はその説得力を増してくる。現代の読者の性質が文学作品の読みにもあらわれ、文学作品を読んだ読者がそれによって他者と出会い自己を問い直すことをせずにむしろそれを避け第三者的に眺めることを好むという姿として竹内氏の論のなかに表れているのではないだろうか。

第二章　教材

第一章では文学作品を読むということ、とりわけ現代の読者が文学作品を読むということの考察を試みた。そこでは現代の読者が、文学作品を読む場合に、「読者自身の物語」と照らし合わせることよりも、そこから切り離されたストーリーとして第三者的に楽しむことを好む傾向が少なからずあることを示した。それが一方では文学的な作品を読みながら、その「読者自身の物語」を変容させる力（「〈文学〉の力」）を顕現させない読み方として文学教育の今日の問題と関わってきているといえる。

文学作品をどのように読むかということは読者の自由である。起承転結がはっきりとしたお約束のハッピーエンドを好めば、その枠組みを用いて「注文の多い料理店」読み、「二人の紳士が最後犬に助けられてよかった」という感想を持つこともあるだろう。読者が好きなように楽しんで読めばよい。しかし、文学作品を文学教材として教室で扱う場合には、それだけでは「様々な読みができますね」で終わってしまう。わざわざ文学作品を扱う意義はほとんどないという見方もできる。それでは、教材として文学作品を扱う場合にはどうすればよいのか。第二章では、文学作品を教材として扱う場合についての考察を試みたい。

第一節　教材としての〈文学〉

文学作品を教材としたとき、その〈文学〉の立ち現れ方に関して、扱い方は大きく分け

て四つあると言えるのではないだろうか。一つ目は先述のように好きなように読んで楽しむという方法である。二つ目は文学作品を用いて言語技術や表現を教えるという方法である。三つ目は文学作品のかつて顕現させた〈文学〉を教えるという方法である。四つ目は教室で文学作品を読むことでその場での一回性の〈文学〉を体験させる方法である。第一、第二の方法は文学作品を扱ってはいるが、必ずしもその文学性を問題にはしていない。第三の方法は須貝氏の言葉（前掲「『天地返し』のために」）にある、「〈書かれた〉〈読まれてきた〉〈教材とされた〉という三つの事態を前提に」した方法である。かつて作者や教師が文学作品の力を体験したこと。それを追体験することが目指される。第四の方法は、かつての〈文学〉の顕現とは直接的なつながりはないところでテキストと読者との対話、あるいは読者同士の対話によって現れる文学性を問題にしている。教室での一斉授業では、とりわけ後者の対話が、一人でテキストに向かう場合とは異なり重要になってくると言える。

さて、このように文学教材の扱い方を四つに分けてみたが、この四つが各々独立して存在しているわけではない。教材化されたという時点で大半は既に教師によって文学性を見出されているわけであり、それを教室で教えたいと教師側は意図しているのであるだろうから、第三の方法はとられたということができる。初読で第一の方法がとられることも多いだろうがその段階で終える授業はよほどのことがなければ行われないだろう。その後第二の方法をとって説明を加えたり、教材研究や作品研究を生かして第三の方法をとる授業もあるだろう。あるいは、教室での対話によって初読よりも読者の読みを高めてゆく第四の方法もとれるだろう。ここでは「繭化」傾向を持つ読者を現代の読者に仮定して、そこに文学教材を持ち込み、授業で扱うことについて考えてゆきたい。

現代の読者には、竹内氏の指摘するような「繭化」傾向が見られるということをこれまで述べてきたが、読者が虚構に触れる際にそこから一定の距離を置き「自己」というものを確保しつつ「非日常」として楽しむというスタンスは、「読者自身の物語」から切り離されたものではない。むしろ「読者自身の物語」との繋がりがあるからこそ、そこから離れた世界、現実には満たされない欲求を選択でき、現実対虚構の構図を設定できるのである。この現実対虚構という構図設定が、読者と作品とを表面的に切り離して無関係を装って見せるための読みのスタンスであると言える。読者はこの構図に従って読むことで、深層では自己と繋がっている虚構を、自己と切り離されたものとして受容するのである。

例えば、落ち込んでいる時に笑える漫画を読むことは、表面的には現実対虚構という構図の中で現実逃避をしているようにも見えるが、深層では、笑うと元気が出るかもしれないという読者自身の物語やそうした欲求と繋がっている。このようにして繋がっているものが、見た目に読者と切り離され、読者の「繭化」傾向として現れる問題は何であるか。文学作品を教材として扱う場合に重要になってくると考えられる二つの点を問題にしたい。一点目は、読者の欲求が忘却、逃避といった方向に偏っており、虚構はそのためのツールとして消費されているということ。二点目は、読者自身が自己と虚構との繋がりに無自覚、或いは無関係を装っていることである。この二つの問題点はあくまで仮定であるために今後「読者自身の物語」と文学作品との関係を明らかにしてゆくなかで検証されてゆかなければならないだろう。一つ目については、読者が虚構に求めるものが、教師側が文学教材に求めるような、例えば自己変革・情操教育といったようなものとは別の場所にあ

り、読者は読者の読み方で虚構を消費しているということが問題となってくる。教師の意図したように読む必要はないが、少なくとも読者が文学作品と自分とに繋がりを認めなければ文学教育は成立しないのではないか。そこで二点目が問題になってくる。読者が虚構との繋がりに無自覚であるということは、読者が文学作品との繋がりを自覚することが文学教育の一つの足がかりになるということである。そこから読者自身の物語との照応も可能になると言える。読者自身も無自覚であった文学作品との関係を授業の中で位置付け・意味付けることができれば、それは読者が自身の繭を破り他者と出会う一歩となるだろう。（読者が意識的に無関係を装っている場合もある。文学作品を読むことで日常性を揺さぶる力が現れていても、読者が日常性を守るために敢えてその力への欲求を抑圧し、距離を置いている場合にはそれを教室で扱うことに疑問符が付く。この場合、読者は虚構との関係を自覚してはいるのだが、それに向き合い表出する場として教室は相応しくないという読者の判断が働いているのだと思う。）このように読者と文学教材との関係を自覚させるためには、先の四つの方法に関して言えば、一回性の〈文学〉の体験を目指す第四の方法、あるいは第三の方法で教えた〈文学〉を読者の読みと対置させるという方法を通して、「繭化」した読者の読みを読者自身との間で意味付けさせることが考えられる。但し、そのために状況に応じて第一、第二の方法が必要であることは言うまでもないだろう。

第二節　学習者との出会い

読者にとって、文学作品との出会い方は重要だ。同じ文学作品であっても例えば、好意を持った人物に薦められるのと、嫌いな人物に読むことを強要されるのとでは、読み始める姿勢から違ってくる。学習者と教材の関係も同様のことが言えるのではないか。単に教材に向かうと言っても、読者をとりまく生活環境、クラスの雰囲気、教師と子どもの関係など様々な要因が教材へ向かう姿勢に終始影響を与えると言える。逆にそれらの影響を全く受けない読みというものは存在し得ない。そのため、子どもの興味・関心、クラスの問題意識などに関連させて出会いを演出することは有効だと考える。ここで留意しなくてはならないのは、教材というものが客体的に存在するものではなく、指導者側が文学作品なら文学作品に教材的性質を見出し、またそれに子ども側が関わることでその教材的性質に触れるまでは、教材は教材としての価値を持ったとは言えないきわめて不安定で流動的な実体のないものだということである。

子ども側にはその教材的性質を拒否することも、自身で別の学習材的性質を見出すことも可能であるが、そういった場合においても少なくとも指導者側の見出した教材的性質に触れないことには教室で教師が扱う意義というものが弱いといえる。

このことから、文学教材を扱う場合、前節で述べた第三の方法、すなわち指導者側の見出した文学的価値について教師は自覚的でなくてはならないのは勿論、子どもがそれに触れた時の反応なども踏まえた教材研究も行いたい。そうでなくては教師の読みを押しつけるだけの授業になってしまう危険があるからだ。この点に関して難波博孝氏は『母語教育という思想　国語科解体／再構築に向けて』（世界思想社 2008.6）で次のように危険性を論じている。

> どのような目標を立てるかは、『白いぼうし』の作品としての読みとは直接関係しない。それは、教師の教育的信念に関わることである。

多くの『白いぼうし』の授業が、その目標として、「松井さんのやさしさとその深まり」を掲げているとすれば、それは、「文学教材では、学習者にはやさしさというプラスの価値を読み取らせたい」という、ある意味で常識的な教育的信念を多くの教師たちが、共有しているからに過ぎない。その中の一人の教師が、その信念を変えれば（例えば法則化運動に共鳴したとすれば）、がらりと異なる教育目標が設定され、その方向で教材として読まれ、授業が実施されるだろう。

では、教師たちの「作品としての読み」はどうなるのだろうか。そして、学習者の「作品としての読み」は。通常の授業では、初発の感想で、かろうじて学習者の「作品としての読み」が表明される可能性がある。が、その背後には、学習者の無数の「代表化されない自己」があるのであり、初発の感想として表明された「代表化された自己」も、先に述べた、当該の授業担当教師の教育信念（この先生は、「やさしさ」が好きな人だ。この先生は、法則化にかぶれていて「視点」好きの人だ）を読み取って、作られたもの（つまり、「作品としての読み」ではない読み）かもしれない。授業が進むにつれて、教師の授業目標がはっきりしてくると、それに沿った形で終末の感想を学習者は作る。その感想が、自分の心の内の「作品としての読み（複数）」にあろうがなかろうが、その感想をこしらえなければならない。「最初は～と思ったけれど、授業が進むにつれて、～と思うようになった」という語句を付け加えれば、完璧である。ただ、それは書く場合であって、発表する場合は、同級生に、「いい子ちゃん」と思われないように、ほどほどに出さなければならない。

こうして、学習者は、その作品によって生まれた「作品としての読み（複数）」と、教師や授業などへの「相手意識」「場面意識」によってこしらえた、「教材としての読み（使用前）」および「教材としての読み（使用後）」を生み出すことになる。そして、多くの場合、「作品としての読み（複数）」の全ては、「代表化されない自己」になる。

教師が、「学習者の心を変革したい」というような教育信念をもっている場合、だいたいこのような道筋を学習者はたどることになる。法則化の教師や、通り一遍の（主題は何かとか）授業をする教師の場合は、学習者はもっと楽である。なぜなら、自分の解釈そのものを出す必要もないし、もちろん、それが変わったことを捏造する必要もない。しかし、「作品としての読み（複数）」は「代表化されない」ままであることに変わりはない。

多くの学習者は、このような形で、「作品としての読み（複数）」を、そして自分を、国語の授業から守っている。国語の、いわゆる「文学の授業」では、多くの場合、学習者の「作品としての読み」は閉じられたままなのである。（前書 p208~210）

読み手は一つの文学作品を読んだとしても、複数の読みを自分の中に生み出す。授業での発言や感想文、そうやって表出しなくてはならない事態に直面すると、相手・場の空気といった文脈に沿ってその内の一つが代表化されて表出される。そして、多くの場合、表出されたそれは、その人の唯一のものであると他者には思われてしまうのである。また、「代表化されない自己」は意識の外に追いやられ、読み手自身ですらも認識していないこともあるだろう。文学の授業で出会う「他者」には、このような「代表化されない自己」も含まれているのである。

しかしながら、身の回りの文脈を完全に排除した読みというものは存在し得ない。それは今節冒頭でも述べた。「作品としての読み」というものは、仮定は出来ても実在はしないものであると言える。それでも、読者の「代表化された自己」の読みが「作品としての読み」にかぎりなく近くなる、そのような出会い方の出来る文脈、クラスの雰囲気をつくらなくてはならないのだとは言える。また、その「作品としての読み」を教師側の「教材

としての読み」に収斂させせないようにするためには、これも相当の苦悩や努力が必要となるのだろう。このようなことから難波氏は、現在の教育体制・教育状況において「文学の授業」など成立するのだろうかとの疑問を投げかけている。「文学を文学として読む」とはよく言われることであるが、実際の教室で現在の子どもが、彼ら自身の読みを十分に尊重される学びを展開できるのだろうか。次章から、具体的に「注文の多い料理店」を例にとってその検証を行ってゆきたい。

第三章　「注文の多い料理店」

本章から、「注文の多い料理店」を例に具体的に現在における文学教育成立の可能性を検証してゆくのだが、文学作品「注文の多い料理店」はそれ自身が文学作品、あるいは文学教材として扱われてきた過程があり、それを度外視することはできない。そこでまずはこの作品が文学作品としてどのように扱われ研究されてきたかという歴史と、文学教材としてどのように実際の教室で扱われてきたかという二つの事柄について見ていかなくてはならないと考える。

第一節　文学研究ではどのように扱われてきたか

宮沢賢治童話「注文の多い料理店」は、賢治生前唯一の童話集『注文の多い料理店』(大正 13 年（1924 年）12 月）に収録された童話で、「目次」の日付によれば大正 10 年 11 月に書かれたことになっている。当時の社会状況は大正 7 年の米騒動に示されるように民衆の生活は貧窮し、この作品の書かれた大正 10 年は小作争議が前年の 4 倍、1680 件とされており、農村の窮乏は甚だしかったようだ。そのような中、この年の 1 月に上京し布教活動を行っていた賢治は 9 月に妹の病気で帰郷、11 月に「注文の多い料理店」を書いている。

> 注文の多い料理店／二人の青年神士が猟に出て路に迷ひ「注文の多い料理店」に入りその途方もない経営者から却つて注文されてゐたはなし。糧に乏しい村のこどもらが都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれない反感です。

と賢治自身が「新刊案内」で書いたと言われるように、この作品は諷刺童話としての性格を持っていると言える。

教材としての「注文の多い料理店」は、昭和 52 年から現在まで、東京書籍小学校 5 年生の国語教科書に長年掲載されているほか、学校図書でも平成 4 年から 11 年まで、大阪書籍でも平成元年から 3 年、平成 12 年から現在まで、いずれも 5 年生の教科書に掲載されている。また日本書籍の小学校 6 年生に昭和 61 年から平成 3 年まで、三省堂の中学校 1 年生に昭和 56 年から 61 年まで掲載されていることから、対象学年や扱い方の多様さが見られる。

1，作品の構成について

作品の構成についての研究は、「現実→幻想（非現実）→現実」という読みのラインに沿っての構成の把握が主流である。このモデルを最初に提起したのは恩田逸夫とされ、彼は「①発端（現実のこと）②現実から幻想への予備的段階③幻想（料理店の場面）④幻想から現実への予備的段階⑤結末（現実のこと）」という図式を提示した（注 3）。

「風がどうとふいてきて、草はザワザワ、木の葉はカサカサ、木はゴトンゴトンと鳴りました。」というフレーズが幻想と現実の転換点として読めるが、序盤で「死んでしまいました」とある「白くまのような犬」が、終盤で生きかえり「部屋の中にとびこんで」くるという作品の矛盾を説明するために恩田は幻想の予備的段階を設定した。この図式はその後の作品研究に継承されることになる。続橋達雄も「恩田氏の見解に賛成である」とし、「①現実②非現実への通路（往路）③非現実空間（またはイーハトヴ）④現実への通路（復路）⑤現実」という同様な図式を示している（注４）。

２，二人の若い紳士

二人の若い紳士についての見解は、誰の論もほぼ一致している。「都会文明と放恣な階級」の象徴として、である。具体的には、無反省、能天気、成金趣味、自己中心的、生命に対する畏敬や尊厳を持たない、などといった姿が読み取れる。いずれも批難の対象で、山奥に入った報いを受けるに値する人物像とされている。案内がいなくなり、犬が死んでしまったにもかかわらず、帰る理由は「寒くはなったし、はらはすいてきたし」と言っているし、道に迷っているのに焦る素振りも見せず「どうもはらがすいた」「歩きたくないよ」と言っている。この呑気さは、ユーモアを感じさせる一方で、「都会文明と放恣な階級」の全能感や自らを省みないことを揶揄しているともとれる。或いは、これは不安を誤魔化している姿で、お互いに見栄をはっているのだという読みも出来る。「山猫軒」での知ったかぶりや、犬の値段の張り合いなど、自分を大きく見せようとする紳士像が垣間見える。

また、二人は明確な個性を持った人物としては描き分けられておらず、ほぼ主語は「二人は」である。会話もどちらのものかはっきりしていない。ただ、会話を進行させてゆく「二人」という人数が重要であり、これについて府川源一郎は「二人のやりとりが、ストーリーを引っ張っていく。さらにいうなら、それが喜劇的な作品全体の作調を規定している。すなわち、狂言のシテとアドのような二人の会話が醸し出す面白さが、この物語を進行させる大きな原動力になっているということである」と述べている（注５）。

３，作品に見る二項対立

前述した、賢治の書いた「新刊案内」に、

糧に乏しい村のこどもらが都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれない反感です。

とあることを根拠に、恩田は「＜自然＞に対して勝手な注文を出して破壊してきた＜人間＞が、逆に＜自然（山猫）＞から注文をされている、という諷刺」と述べ、「人間と自然」という読みを提示した。また同時に、「都会と地方」という関係も示し、根拠として「娯楽のための狩猟家と、生活のための専門の猟師」「都会風の西洋料理と、地方的日本的食物である団子」などの関係を挙げた（注６）。

一方、田近洵一は「この作品において山猫は、人力を超えた自然の力を持っておらず、狡知にたけている点で、結局二人の紳士と同様、都会的だと思われるのである」と述べ、「人間と自然」という図式を批判（注７）。この読みを発展させた秋枝美保は、山猫が紳士を罰する勧善懲悪型の物語としてとらえてしまうと、「山猫が料理店の扉に紳士をおびきよせる言葉をしかけるという奇抜な設定は、山猫が紳士を懲らしめるために使った巧妙な手段という以外に何の意味も持たなくなってしまう。しかし、この作品において最も重要なのは、紳士がその言葉を一つ一つ読解しながら料理店の奥深く入り込み、つい

に山猫の手中に陥るという展開そのものにあると言ってよい」と述べ、扉の言葉を大正時代に体裁を調えた“近代広告”であると捉えた。そのうえで、「紳士は、お金によって、自分の欲望を満たそうとする消費者であり、それに対して、山猫は、消費者の欲望を探りながら、それに見合った商品を売り出し、それによって利益を得る生産者になると考えられる。山猫は、その生産者側の『親分』であって、一番最後に控えて皿に料理された紳士たちが乗るのを待っている、すなわち最終的に利益を得る事業家ということになるだろう。」と述べ、「消費者と生産者」の図式を示した（注８）。

4，誰の生み出した幻想か

上のような流れの中で田近は、秋枝とは別に読みを発展させ「そもそも山奥のレストランそのものが、二人の紳士の欲望が生み出した幻影であった。とするなら、扉のことばも、紳士自身がつくり出したものと見るべきではないだろうか」と述べた（注９）。しかし、同時に「なぜ、このようなおそろしい山猫軒の幻影を見たか。そこに、自然へのおそれの感情が潜在していたからではないだろうか。」と、「人間と自然」の構図を脱却することから発した自身の論を再びその構図におさめてしまうという迷いがみられる。

小森陽一は、「読者としての『村のこどもら』の位置は、自ずと、紳士たちに罰を下す自然あるいは山の神、その象徴ともなる山猫の位置と構造的に重ねられていくことになります」と述べ、「紳士」と「村のこどもら」「自然」を切り離すことでこの矛盾を克服しようとした（注 10)。一方、須貝千里は「その時ふとうしろを見ますと」に注目し、「山猫軒」は「紳士」の視覚と認識の問題」と述べている（注 11)。これは西洋料理店を「自己幻想」とした田近の論を引き継ぎ、その田近の矛盾を解決した論と言える。

5，白熊のような犬

二匹の猟犬が生き返ることについては、恩田・続橋が構図を示すまでは、西田直敏が「構成上の矛盾」と指摘するように（注 12)、作品構成上のミスだという捉え方が多くあったようだ。このことは橘内朝次郎が「犬については作品の描きかたに無理があるのではないか。形象上犬が死ぬ必然性もなければ生きかえる必然性もないのではないか」と指摘し、授業で扱う際に「筋立てとしては割り切れないものが残り、実感が伴わない無理が生じてしまった」と述べている（注 13)。この点については他にも多くの人が指摘しており、「死」という言葉をそのままの意味でとらえるのであれば、「あんまり山がものすごいので」というだけでは白熊のような２匹の犬の死因としては、不十分な説明であると言える。この解釈については、川島秀一が次のように述べている。「そのただならぬ山奥の妖気のために、「白熊のような」二匹の犬が、その頑強な身体に反して、「泡を吐いて死んでしまい」ます。言うまでもなく、人間の鈍感さに反して、自然界の獣であるその犬は、その自然のただならぬ妖気を感じとったということでしょう。」（注 14）この解釈は、ある程度犬の死を説明できてはいるが、死んだ２匹の犬が生きかえることについての論究は不十分である。これに対して清水正は、「山」に意思を持たせることで「“山”は二疋の猟犬を殺してしまうほどに凄まじいが、同時にそれを甦らせるほどに偉大で神秘な力を孕んでいる」と、犬が生きかえる必然性を説明している（注 15)。

しかし、ここでもさらに問題が浮かび上がってくる。もし「山の意志」が犬を殺し、また甦らせたのだとしたら、その犬に追い払われた山猫は一体何者なのか、という問題である。

6，再び、誰の生み出した幻想か

「RESTAURANT WILDCAT HOUSE」は紳士の欲望に忠実な幻想だ。食欲を満たすためだけでなく、「西洋料理店」であり、「ただでごちそうする」のであり、「貴族と近づきになる」という紳士の欲望に耐えうる幻想として「山猫軒」は二人の前（後ろ）に現れた。それではこの幻想を生み出したのは何者か。

清水はこの問題について次のように説明している。

> 山は、若い二人の欲望の実体（山猫）を段階的に彼らの眼前に展開して見せた。山は、若い二人の紳士の欲望が、つまるところ山猫の欲望であることを、死の恐怖を味わわせることで示したのである。わたしたちは、若い二人の紳士の欲望（殺生欲）が、痛快感を満喫することであったことを忘れてはならないだろう。彼らにとって猟はスポーツであり娯楽であり、従って殺生に到るまでのプロセスを楽しみ、かけがえのない他者の生命を弄ぼうとしているのである。山猫の手口をふり返ってみたらいい。山猫は獲物である若い二人の紳士をいきなり呑み込んでしまう単純素朴な野性を持っていなかった。山猫は彼ら二人を食い殺すことよりも、そこにまで到るプロセスを楽しんでいたかのようである。つまり、山は山猫に若い二人の紳士の裡に隠された鏡像を提示することで、彼ら二人の欲望の実体とその虚妄を顕わにしたのである（注16）

この論は山猫が自然側の存在ではなく紳士と同質であるという解釈の部分では、須貝の論と共通している。しかし須貝が「『山猫軒』は『山猫』の側の意志、『自然』の側の意志、『村のこどもら』の意志の直接的な産物ではない。では、『山猫』とは何者か。『山猫軒』とは何物なのか。それはすでに田近が的確に指摘しているように、『紳士の幻想』であり、したがってそれは『紳士と相似形の俗物』なのである。」と述べているのに対して、清水は「山」という存在の意志によって生み出された幻想だとしている。また、松元季久代は「山猫とは、その存在自体が、『都会ー自然』『人間ー動物』『文明ー野生』といった二項対立の図式を崩壊させてしまう中間者、人間界と自然界とのあり得ない境界領域に棲まう亡霊のような媒介者なのではないだろうか」と述べている（注17）。

7，専門の鉄ぽううち

二人の紳士を山に連れてきた彼の立場は、登場が少ないためにはっきりとはしていない。そのため、「自然対人間」という構図で作品をみていった場合、どちらに近いのか、読みの分かれる人物である。みのぼうしや団子といった姿から、紳士と対極的立場に据え「娯楽のための狩猟家と、生活のための専門の猟師」という構図を示す恩田のような読みがあるが（注18）、一方では、二人の紳士を山奥へ連れ込んだ当事者であり、自身も山奥でまごついていることから、清水のように「真の『専門の猟師』ではなかった」とする読みも見られる（注19）。金で紳士に雇われ、二人の「ぜんたい、ここらの山はけしからんね。…」といった会話にも何も言わない「専門の鉄ぽううち」は、「なめとこ山の熊」に出てくる猟師、小十郎とは異なる姿で描かれている。「案内してきた専門の鉄ぽううち」「みのぼうしをかぶった専門のりょう師」不在となることによって紳士と読者は幻想世界へと迷い込むことになる。

8，結末部分

賢治は紳士を殺さなかった。「あんまり心をいためたために、顔がまるでくしゃくしゃの紙くずのように」なってしまった二人の紳士は、「りょう師の持ってきただんごを食べ、途中で十円だけ山鳥を買って東京に帰」るわけだが、「いっぺん紙くずのようになった二

人の顔だけは、東京に帰っても、お湯に入っても、もう元のとおりにはなおりませんでした。」と物語は締めくくられている。このことについて、萬田務は「このような悲劇的な結末は二人の若い紳士が、九死に一生を得ながらもそれを反省することなく、あいもかわらず世間体を気にし、『途中で十円だけ山鳥を買つて東京に帰る』といった俗物であったがためである」と述べている（注 20）。他にも、現実世界に立ち戻った二人には何の反省もみられない、そのため顔が戻らないのだという解釈は多くみられた。

それでは、なぜ賢治は紳士を殺さなかったのか。松田久子は「宗教的に解決することもできるのだろうが、『顔をつぶす』という方が、しっぺがえしとしてはむしろ強烈だし、二人がなお生きてしまう腹立たしさもまた作品の面白さであろうし、なによりも、生き続ける方が、ことの実際の姿を、より正確に移したと言えるのではなかろうか」と述べる。また「賢治に於ては、死ねる資格は非常に厳しくて、紳士達は死ぬことさえゆるされなかったのだ」という研究会での意見も紹介している（注 21）。

9，子どもの受け取り方

この作品は「諷刺作品としてよりも、ユーモア作品としての色彩の方が濃くなっている」と西田（注 22）が指摘するように、授業で扱う際には作品の社会批判的性格は、子どもには読み取りづらいように思える。しかし、だからといって「新刊案内」を作者のことばとして紹介してしまっては「生きた中身がないままに規定的に定着してしまう」と橘内は実践を踏まえた反省として述べている（注 23）。

一方で、この作品は子どもにある程度の支持を得ている作品だとも言える。遠藤寛子は、講談社版「少年少女世界文学全集 49」の巻末調査で６年生の心に残った作品の１位に『注文の多い料理店』が挙げられていることなどを紹介し、「『童話』といっても、コドモたちに読まれぬ童話の多い中で、『注文の――』がコドモに読まれている事は確かといってよろしかろう」と述べる（注 24）。

10，第一節のまとめ

作品研究の歴史は紳士と山猫を都会対自然という二項対立の図式にあてはめることから始まり、その後山猫の都会文明的性質を見出すことで作品構造の読み取り方を大きく変えることになったと言える。現在、構造自体は恩田ライン（注３）をもとにほぼ合意をみていると言ってもよいと思えるが、「二匹の犬がなぜ死に、そして生き返ったのか」「なぜ山猫が都会的性質を有しているのか」という問題、また「紳士の顔」の問題などへの解釈にはいくつかの主張が見られる。教室でもこの辺りの解釈をめぐり、「作品としての読み」と「代表化されない自己」とを交錯させることができるのではないかと期待できる。

最後に私の個人的な解釈を述べておく。この作品の語り手は、二人の紳士に寄り添って語っているので、一読目は紳士と共に扉の奥に待ち受けるものを期待しながら読み進めてゆくことになる。しかし再度この物語を読むと、結末を知っていることもあり、注文をされる紳士の滑稽さやみじめさが浮かび上がってくる。紳士に寄り添っていた読者が、紳士よりも優位な立場に移り、一読目では共感していた紳士の行動でさえも、愚かで滑稽なものに見えてきてしまう。

これは、読者が今度は山猫の視点に立って読み進めている、と言えなくもない。つまり、二人の紳士と同質な存在でありながら二人を弄び楽しんでいるという山猫の立場に、読者

が立ってしまうわけである。私はここに、語り手が紳士を殺さず、白くまのような犬を生きかえらせてまで二人を助けた必然性があるのでは、と考える。というのも、もし二人の若い紳士が死んでしまったならば、読者の内面にいる「山猫」は居座り続けることになってしまい、このことは本質的には紳士と変わりのない「都会的性質」に勝利を与えることになってしまうからだ。「山猫」を「都会人である紳士の鏡像」として捉え、両者への「止むに止まれない反感」を示すためには、山猫を追い払い二人の紳士を救出する存在が必要不可欠だったのではないだろうか。

(注)

3）恩田逸夫（1978.9）「宮沢賢治『雪渡り』と『注文の多い料理店』」
『児童文学』

4）続橋達雄（1978.10）「賢治童話『注文の多い料理店』の一考察」
『野州国文学』

5）府川源一郎「教材としての面白さの源泉を探る
『注文の多い料理店』（宮沢賢治作）の世界」

6）注４に同じ

7）田近洵一（1977.7）「童話『注文の多い料理店』研究」
『日本文学』

8）秋枝美保（1986.5）「〈テクスト評釈〉注文の多い料理店」
『国文学』

9）田近洵一（1990.11）「童話『注文の多い料理店』を読む
自己幻想としての七つの扉」　『宮沢賢治』

10）小森陽一（1996.12）『最新宮沢賢治講義』　朝日新聞社

11）須貝千里（1998.8）「その時ふとうしろを見ますと……『注文の多い料理店』問題」
『日本文学』

12）西田直敏（1962.6）「宮沢賢治の文章　序　『注文の多い料理店』について」
『四次元』

13）橘内朝次郎（1970.5）「虚構の方法について学ばせる宮沢賢治『注文の多い料理店』」
『文芸・教育』

14）川島秀一（2004）「越境する身体　『注文の多い料理店』を読む」　『日本文藝論集』

15）清水正（1991.6）『宮沢賢治を読む　「注文の多い料理店」の世界』　鳥影社

16）注15に同じ

17）松元季久代「「ねだんのない料理店」の原風景
宮沢賢治『注文の多い料理店』、貨幣なき鏡像」

18）注３に同じ。

19）注15に同じ。

20）萬田務（1994.11）『宮沢賢治・自然のシグナル』　翰林書房

21）松田久子（1973.8）「作品研究『注文の多い料理店』」　『賢治研究』

22）注11に同じ

23）注12に同じ

24）遠藤寛子（1968.2）「心の風土を忘れさせぬために　『注文の多い料理店』」『日本児童文学』

第二節　教室ではどのように扱われてきたか

「注文の多い料理店」は 1977 年（昭和 52 年）に東京書籍の小学５年生教科書に掲載され、その後学校図書や大阪書籍などにも掲載された作品である。

「注文の多い料理店」は子どもを惹き付ける面白さがあること、話の内容が起承転結に分けられること、新刊案内に

糧に乏しい村のこどもらが都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれぬ反感です

と作者賢治の意図が表されていることなどからか、この新刊案内の内容を主題に設定した読解指導、また作品の構造を分析するといった実践が多く見つけられた。特に『教育科学国語教育』誌上に 80 年代後半から分析批評型の実践が多く見つかった。一方で、読解主義を批判し認識の力を育てるという観点から行われた西郷竹彦の実践（1987?）も同時期に行われた対極的な実践として注目すべきものだと言える。

1，「都会文明に対する諷刺」という主題

教科書に採用された当初から、本作品は教訓的な主題を読みとる方法が主流とされてきたようである。それは採用当初の東京書籍の指導書に顕著である。（注 25）

自然や動物を愛し、不正や不合理を強く憎んだ宮沢賢治の精神が一貫して流れている。軽薄で、しかも冷酷な人間を生み出していく都会文明への批判が、むき出しの形ではなく、空想と現実のおりまざった世界で巧みに表されている。

このように「都会文明への反感を主題とした童話」として読ませようとする教科書側の意図が見える。このことについて 1979 年森本正一氏は、

文学作品の教材化には、ともするとモラルや教訓臭がつきまとう。宮沢賢治の場合、その傾向はとりわけ強い。

そのことは、教科書に採用される作品がどんなものかを見ても、端的に分かる。戦前から戦中にかけては、宮沢賢治といえば「雨ニモマケズ」であった。童話の中でもっとも早く普及したのは、「どんぐりと山猫」であった。いずれも教訓性の強い作品である。

（中略）

これに対して、他方では、「注文の多い料理店」「やまなし」なども採択されている。これらは、教訓性がむき出しでなく、一筋縄ではいかない含蓄の多い作品であり、その点でこの採用姿勢は評価できる。けれども、そのとり扱いかたに一歩踏み込むと、依然として問題が残るといわざるを得ない。

（同前 p13）

と批判している。見つかった実践でも、このような「主題」という言葉をつかった読解指導が多く見られた。

1982 年加藤辰雄は「文学作品の読み方を教えるのにふさわしい教材」として「注文の多い料理店」をあげ、そのすぐれている点を次のように述べている。（注 26）

第一に、作品の起承転結がはっきりしていて「構造読み」にふさわしいということである。

第二に、事件の流れがよくわかり、紳士の会話、ふるまいから人物形象が読みとりやすく「形象読み」にも十分たえうることである。

この作品は二人の紳士が、かっこうだけつけて、いいかげんな気持ちで山へ猟に行くから痛い目にあうことが描き出されている。その底流には、都会ぐらしの者への諷刺がある。このことが作品の最

後の二行 ― やはり山鳥を買って帰ったことと、顔がもとにもどらなかったこと、「お湯にはいっても」！ ― に、とりわけあざやかに描き出されているのである。すなわち「主題読み」にも適している。

この作品は、山猫が二人の紳士を食べようとするまことに残虐なおそろしい物語のように思われる。事実二人の紳士にしてみたら、こんなにも強い恐怖のふちに陥ったことは、これまで一度もなかったにちがいない。ところが、この文章を読んでいても、そのような残虐さや深刻さは少しも感じられない。むしろユーモラスでさえある。それは、なぜだろう。この作品全体の文章が、読み手が紳士に同化しないように書かれているせいであろう。このことによって読み手は、第三者の立場から紳士のおろかさを読みとることができるのである。とかく自分のことしか考えない子どもたちは、この作品によって自分自身の日常のふるまいをふりかえらせられるにちがいないであろう。

ここでもやはり「『主題読み』に適している」とされている。そしてその主題は「都会ぐらしの者への諷刺」からきている。実際の授業では

⑭「二人の若い紳士の性格が読みとれることばはどこ？」

良子「〈山鳥を 10 円も買って帰ればいい〉というところから、見栄を張る性格ということがわかる。自分で射っていないのに、山鳥を自分で射ったようにみせかけるつもりだからです。」

三木「〈うさぎもでていたねぇ。そうすれば結局おんなじこった〉というところからもそれがわかる。」

⑮「見栄張りということがわかることばは、他にないか？」

幸代「〈イギリスの兵隊のかたち〉ということばです。理由は、山奥へ獲物をとりに行くのに、わざわざ兵隊のようなかっこうをするからです。」

（中略）

⑯「他に読みとれる性格は？」

（中略）

⑰「その他の性格は読みとれないか？」

東「〈ぼくはもう戻ろうと思う〉というところから、あきらめが早いことがわかる。せっかく苦労してものすごい山奥までやってきたのに、犬が死んだらすぐやる気をなくしてしまっているからです。」

⑱「それでいいね。では、ノートに紳士の性格をまとめましょう。」（番号は指導言　同前 p113）

というように導入部で紳士の性格を「形象読み」の中心に据え、人物像から主題に迫ろうとしている。このような授業の型は現場の他の実践でも見られた。『教育科学国語教育』の「授業に生きる教材研究」長澤敬子（1987.2）では「人物像の類比でテーマを考える」とし、二人の紳士と山猫の人物像から、「生命を奪うものへの怒り」というテーマに、また同書掲載の平山晴彦も「生命に対するあわれみがけしつぶほどもない軽薄な二人の紳士への怒り」を主題としている（注 27）。このような「二人の人物に視点を当て、叙述に即してこれを明らかにしていくことでこの作品の主題に迫」る型（注 28）は教科書採用当初から現在に至るまで、実践に最も多く見られた。

2，主題設定と子どもの読みの実態

このような実践に対する批判も採用当初から断続的にされてきている。表現教育研究グループは 1985 年「『注文の多い料理店』の教材性」の中で、

都会文明のただなかで生活する現代の子どもたちにとってみれば、賢治の言う「反感」は理解に困難を生じることが予想される。この作品の教材性について考える際、まず問題となるのは、時代の「ずれ」であろう。（注 29）

と述べ、「幻想怪奇談」としての教材性と「寓話」としての教材性とについて実践と調査を行っている。それによれば「ネクタイピン・カフスボタン等」のイメージが「サラリーマン」「ふだん着」であることをはじめ、「紳士」「イギリス」「西洋」といったイメージにも時代の「ずれ」が認められるとして、5年生の段階で「都会文明に対する諷刺」として扱うのは無理があると考察している。また、

一読した時点で、寓意を捉えた子どもが（5年生160人中）六人いた。しかしながら、二人の紳士の性格を「虚栄心」「無慈悲」「自分勝手」の三つの側面に分けると、「無慈悲」の側面からのみとらえる子どもがほとんどである。動物に対する「無慈悲」には反感を抱いても、「虚栄心」や「自分勝手」な性格には、気づきにくいようである。また、顔にクリームをぬる、という表面的なおもしろさに目を奪われ、作品のしくみが読みとれていない子が多いことに気づかされる。

二人の紳士は、その性格が原因となって、「わな」の深みに自ら入ってしまったのだ、という作品のしくみに気づき、その寓意を理解することは、子どもたちには難しいことのようである。しかし、二人の紳士の性格をおさえ、人物像を浮かびあがらせることで、五年生の子どもたちにも、作品の寓意を理解することができる、と考えられる。（同前 p91,92）

と考察し、

「虚栄心に満ちた無慈悲で自分勝手な人間に対する諷刺」として扱うならば、「注文の多い料理店」は、現代の五年生の子どもたちに対しても「寓話」としての教材性を持ちうる。子どもたちが、より深い「おもしろさ」に気づいていく授業実践が、作品にそのような教材性を保証するのであろう。（同前 p93）

と結論づけている。この考察では「都会文明に対する諷刺」は高校生でなら可能だとして疑問視してはいるが、「作者の言おうとしていること」を主題としてそれに迫らせようとすることには無批判であった。これに対して 1998 年中村孝一の調査では、（当時）小学校と高校で扱われている教材にもかかわらず、教師用指導書や「学習指導のねらい」に大差なく、また小高どちらも新刊案内を主題としていることに疑問を示している。

両指導書の指導計画例を見てみると、読みの指導過程は似ており、だいたい次のようにまとめることができる。

1　通読して初発の感想を話し合う。
2　場面ごとに紳士や山猫の人物像を読みとる。
3　主題について考えたり、感想を書いたりする。

このように、両指導書を概観してみると、学習者が小学生と高校生という違いがあるにもかかわらず、その指導には多くの共通点があることに気づく。

一、読みの学習のまとめとして、作品の主題について考えさせていること。
二、賢治が書いたとされる広告用のちらしをもとに、作品の主題を「都会文明と放恣な階級とに対する反感」としていること。
三、読みの指導過程が、ほとんど同じであること。（注 30）

このようにまとめたうえで中村氏は、子どもたちの読みの実態を調査している。それによれば、小学5年生（63名）の初読の感想では紳士の人物像について「ドジ」「まぬけ」「おっちょこちょい」「鈍感」が過半数であるが、同時に「信じやすい人」「正直」「素直」「おひとよし」と山猫の罠にはまってしまう紳士のユーモラスな行動に親しみを感じたり、同情を寄せたりしている子も半数近く、

そもそも子供たちは、紳士をあまり批判的には見ていない。それどころか、むしろ紳士に好感や愛着を抱いている読みが多い。(前同 p84)

というような実態がある。このような姿が学習者の実態としてあることを踏まえた上で「注文の多い料理店」の扱い方を考えていかなくてはならない。

3，中村孝一の主題指導批判

「教材『注文の多い料理店』における小学校の主題指導の考察」の中で中村氏は、「『ちらし』の呪縛から逃れられない主題指導の現状」という章を立てて５つの実践を紹介している。(前同 p86~87)

① 作品の描かれた大正時代の農村や山村の暮らしについて考えさせた。(中略) 紳士たちの体験を災難と考え同情的だった三名の児童も、紳士たち自身の尊大さが招いた結果だととらえるようになった。

※前田あき子氏の実践　『授業に生きる　宮澤賢治』図書文化　1996　p34~43

② 紳士の心を見抜き、問題視している子供は皆無だった。(筆者注：その後「ゆさぶり発問」をした結果、M子の読みが変わったことを紹介して)「(中略) わたしは紳士が大きらいです。」と読みを変えた。

※東和男氏の実践　『「読者論」に立つ読みの指導』小学校高学年編　田近洵一他　東洋館出版　1995　p73~

③ 主題をとらえることには相当の困難があった。(中略) 子どもたちの話し合いから引き出すことはできず、説明でつけ加える結果になった。(中略) 私は性急に「新刊案内」の賢治のことばを読んでしまった。

※橘内朝次郎氏の実践　『「注文の多い料理店」研究Ⅱ』続橋達雄編　學藝書林　1975　p97~100

④ 感想文を分析した結果、子どもたちが二人の紳士に対して大変同情的であるという実態を把握しました。それで「なめとこ山の熊」の主人公である小十郎という人物を紹介して、それと二人の紳士とを (中略) 対比させることによって、子どもたちの二人の紳士に対する認識が変わるだろう、

※西郷竹彦氏の実践　『西郷竹彦授業記録集４「注文の多い料理店」全記録』　1988　p74~75

⑤ 「都会文明批評」的な要素が含まれた本づくりは、二十六作品中一作品しかなかった。絵本づくりを終えた後に「都会文明批評」的な読みを紹介したが、そのことについて共感的反応は少なかった。

※工藤哲雄氏の実践　『授業に生きる　宮澤賢治』図書文化　1996　p46~55

どの実践も、子どもの読みを「都会文明と放恣な階級とに対する反感」という主題に迫らせるためにかなり苦労していることがわかる。①では主題に迫らせるために大正時代の写真を使い、②では (筆者にはかなり強引と思われる)「ゆさぶり発問」によって紳士を批判的にとらえさせ、③では教師の解説の中で賢治の「新刊案内」を読み、④では「なめとこ山の熊」を比べ読みさせている。⑤では教師が「都会文明批評」的な読みを紹介したが共感を得られなかったことが正直に書かれている。

これらに共通していることは、教師が主題について解説したり、本文以外の力を借りて主題に迫らせようとしたりしていることである。

果たして、ここまでして主題に迫らせる必要があるのだろうか。結局のところ教師の読み（あるいは「ちらし」の解説）の方向に子供の読みを誘導し、一方的に読みを押し付けているだけではないか。まさに、「ちらし」の呪縛からのがれられない指導者の姿がここにある。このような、本文以外のものに大きく寄りかかった指導姿勢に対して警鐘を鳴らす者は少なくない。牛山恵氏は、次のような苦言を呈している。

——少なくとも＜主題＞を宣伝用ちらしという本文以外のものから導き出すことで、無理が生じていると言わざるを得ない。宣伝用ちらしは、作者の仕掛けである。それに乗っかって、安易に読みの中心を定めると、扉の言葉に乗っかって生命を危うくした紳士と同じことになってしまう。（引用は『授業に生きる　宮澤賢治』図書文化　1996　p46~55）

このように主題指導を批判した中村氏は、『注文の多い料理店』の序文をあげて「まずは、読者に賢治作品の楽しい世界にたっぷり浸らせることである」とまとめている。

4，読者論的な実践

先に述べたような実践に対して、読者論的な実践もみられた。しかしその実践は、ともすれば感想を出し合って終わってしまったり、作品と作者あるいはテクストと読者との関係に意味を見出すことなく終わってしまったりという結果になってしまっていた。1985年、深川明子は石川県の四名の教師の実践を通して読者論（課題解決学習）による授業を考察している。それらは実験的な実践であり、教師は純粋に作者を切り離していないため、やはり新刊案内の内容を「ねらい」として持った授業であった。四名の教師は〈二人の顔だけが元のとおりになおらなかったのはどうしてか〉という発問を置き、子どもの「怖さが残っているから」という読みと「動物を大事にしないばつだ」という読みのうち前者を否定する立場で授業を行っている。深川氏は

読みがテクストから出発して、作品世界がつくられていくのに対して、理解を主とし、理由を追及しようとすると、テクストへ収斂することが目標になってしまう。（注31）

として、

なぜとか、どうしてという課題は、確かにテクストの理解のためには欠くことのできない視点ではあるが、それで終わってしまっては、読み手の創作活動（制作活動）にならない。その意味で課題解決学習はその盲点を理解しておく必要がある。（前同 p107,108）

と述べている。また、実践が「二人の性格が事件の前と後で変化したかしないかを問題にし、変化しないという結論をひきだしている」ことに関して

（しかし、そのことが何を意味しているのか、子どもたちには全く理解されていない）（中略）課題解決による学習がこのようにいずれも同じ隘路に踏み込んだという事実に注目しておきたい。（前同 p110）

と述べ課題解決学習の行き詰まりを指摘している。

5，現代の言語教育的風潮

読者論的な風潮とこのような行き詰まりからか、90年代後半から00年代にかけては「注文の多い料理店」で言語技術の習得を目指す実践が多く見られる。1998年の杉浦直也の実践（高校1年生対象）は、「主体的に物語を読む」とされているが「その後の物語」を書き、また感想を読み合うというものであった（注32）。作品を深く読むというよりは表現活動に転化するという実践のように思われた。このような実践の代表的なものとして鶴田清司の実践があげられるように思える。

鶴田氏は 1987 年の西郷氏の実践に参加しているが、1997 年自らも中学１年を対象に「注文の多い料理店」の授業を行っている。鶴田氏は、

> 今までの文学の授業は作品を隅々まで鑑賞することに汲々として、文学表現の原理・方法をふまえた読み方（読みの技術）がほとんど教えられてこなかった。国語科としての〈教科内容〉が曖昧だったのである。したがって授業で何を学んだか、どういう国語の力が身についたかという点が不明確であり、生徒にとって達成感・上達感に欠けていたのである。今後は、学校週五日制のもとでの「基礎・基本」の問題ともかかわって、文学の授業で教えるべき〈教科内容〉を言語技術教育の観点から精選し系統化するという課題に取り組んでいくべきである。

と述べ、「教材を教える」から「教材で教える」への転換を主張している。また、

> 「この作品はこういう言語技術（読み方）を教えるのにふさわしい教材である」という判断の裏には、その技術の適用によって作品理解が深まることが前提になっているのである。（注 33）

として教材で言語技術を教えることが教材を教えることにも直結するとの見解を示している。鶴田氏は実験的に「読みの技術」を次の５項目に分類している。（前同 p7,8）

①構成をとらえる技術
②表現をとらえる技術
③視点をとらえる技術
④人物をとらえる技術
⑤文体をとらえる技術

そのうえで、中学１年で扱う「注文の多い料理店」では②に関わる「色彩語」と「声喩」を教えることを提案している。鶴田氏の実践の目標をここにあげておく（注 34）。

（１）作品における人物描写、特に「反復」「声喩」「数詞」「比喩」などに着目して、その意味を分析することによって、〈二人の紳士〉の人物像（見えっぱり、西洋かぶれ、成金趣味、単純軽薄、生命軽視、自己中心的、高級志向、世間知らずなど）を明らかにする。

（２）〈山猫〉がそうした〈二人の紳士〉の性格を見抜いて、巧みな罠や計略を施していることを理解する。特に「色彩語」に着目することによって、〈山猫〉が料理店の中を高級で豪華絢爛なものにして、二人を引っかけようとしていることを知る。〈金〉〈黒〉という色彩語や〈りっぱな〉という語句の反復にも注意する。

（３）本作品（二人の紳士）を他人事として読むのではなく、自分自身の問題や今日の社会状況と重ねて読むこと（典型として読む技術）によって、自己批評や社会批評の目を育てる。

実践記録を入手できず、指導計画だけしか見られなかったのだが、目標の（３）はやはりなかなか難しいような感を覚える。実際鶴田氏も「高校では『風刺的な作調』が主な指導事項となるだろう」としている。この授業で鶴田氏が強調した事柄は「一つの教材でせいぜい二つか三つの技術を」という〈教科内容〉の精選によるスリム化であった。一つの教材に何時間もかけるという従来の精読主義からの脱却を意図した氏は、

> 学校週五日制になってもこれくらいの分量なら十分に指導できるだろう。一つの教材でそれにふさわしい指導事項を絞り込むことによって多読主義への道も開けてくる。（注 35）

として、現場の状況への適応を目指す姿勢をとっている。

この頃からの実践にも言語技術指導的なものが多く見られる。1998 年石田寛明の５年生での実践も「文学教材の詳細な読解」批判を掲げての読み方指導を試みており（注 36）、2001 年森恭子の中学１年生での実践（注 37）も「表現構造を読みとる」「文法指導を読

解指導に関連づけて指導する」ということを目標に実践を行い、次のような子どもの感想を載せている。

> 山猫がエライと言うか看板の書き方がおもしろかった。看板の書き方で二人の紳士がどんどん「かんちがい」していくところもおもしろかった。これを呼んであらためて思ったことは「言葉」というのは本当に大事なんだと思った。「言葉」というのはとり方や読み方ですごく意味も変わる場合もあるからだ。(略)

このような言語技術指導の実践のほかに、授業時間が（私には）短いように思える実践もみられた。2004 年村上正子の中学２年生での実践は全４時間、読みとりは２時間というものであったし（注 38)、2005 年国府田祐子の６年生での実践は全６時間の実践であった（注 39)。いずれの実践も多様な感想を出し合って終わっており、また紳士を典型としてとらえていない感想がほとんどであったことが少々気になった。

6，西郷竹彦の実践

先に述べた実践の多くは小学５年生よりも上の学年で行われているが、西郷氏の実践（1987）は（注 40)、

> そもそもこの教材は、中学の教科書にのっているような教材で、実際分量も多いし、内容的にも難しい。ですから本来なら五年生にというのはちょっと無理だということも承知で、しかも今回のような事情で、そう五日も六日もというわけにいかんから、四日間、一日二時間の合計八時間（注：実際には九時間行う)、それでひとつ冒険だけれどもやってみることにしたんです。

と、「難しい」としながらも五年生で行っている。(現在の東京書籍教科書では６年下に宮沢賢治の伝記が収録されており、これが６年生以上での実践が多い一因でもあるようだ。)

この実践は先の中村氏の考察の中でも触れられていたように「なめとこ山の熊」との比べ読みによって紳士の人物像に迫ろうとした。このことを含め、実践の特徴的な部分を自分なりにあげてみたいと思う。

①「なめとこ山の熊」との比べ読みさせた
②初読と再読との違いを認識させようとした
③「山猫」「紳士」「読者」のそれぞれの立場から考えさせた
④《たしかめよみ》と《まとめよみ》を区別した

他にもあげられるとは思うがここではこの４点について考えてみたい。まず①は「子どもたちが二人の紳士に対して大変に同情的であるという実態」からであったが、検討会ではこのことについて多く言及されている。西郷氏は

> 私の授業では、様子や気持ちをとらえることが目的ではなくて、それらを通して人物の本質にどこまで迫れるのか、もし深読みしてしまったとしても、そのあとの授業の中で修正されていくというくらいのつもりで、その段階ごとにどこまでその本質に迫っていけるかということが問題になってくるわけです。(前同書 p79)

また、

> 動物の命を粗末にするという彼らの本質がこのあともう出てこないということです。したがって、ここで扱っておかないといけない。そうすれば、最後の場面、見捨てた犬に助けられるというところで首尾照応してくるのです。そこへ行ってからでは遅いですね。やはり、ここで、そういう非人間的な者どもだということをひとまず押えておくべきでしょう。(前同書 p80)

と述べ、同情的な見方を最初に否定したことを説明している。②は③④にも関わってくる

ことで、特に「注文の多い料理店」を扱ううえでは重要な点のように思えた。初読では紳士と同様に山猫の存在を知らない読者が

> この二人の気持ちになって、ずっときて、その二人がおかしいと思ったんだけど、この二人がわけを考えたから、ああそうなんだろうなと思って気がつかなかった。(前同書 p283)

と思っていても再読では

> 気がつかないで、山猫のわなに、最後までかかっていたし、どじなところがある紳士だな、思いました。(前同書 p278)

となってしまう。この区別を全時間一貫して扱ったことで、③では読者が誰に寄り添っているかを明確にし、④の《まとめよみ》では、感想を出させた後に初読の読者の立場を対置して

> 考えてみると、読者の自分も同じじゃないかな。そう思わない？この二人の紳士と、そういうところが、何か似てるなあ、と思う人、手をあげてごらんなさい。(大多数の挙手)
>
> ちっとも笑うどころじゃないねえ。(前同書 p286)

というふうに扱うことで「典型をめざす読み」を可能にしたと言える。授業後の感想で、

> ぼくは、今まで、身近にいる小さな生物をころしたことがあるので、ぼくは、この二人のようにならないように気をつけたいです。そして、ぼくは、生き物のきもちになって、食べたりするのは、最ていげんの生きもの殺して自分が生きるため、その食べたせい物にありがたみをもってこれから生きていこうと思います。ぼくは、この二人のようになっては、いけないなと感じました。

という感想が出てきたのは、見つけられた実践の中では西郷氏の実践だけであった。賢治の新刊案内を主題に置いた実践でも、子どもが自身を省みるようなものはなかったように思える。しかし、問題点としてはこれらの感想に、子どもが自分なりに考えた結果なのであるが、やや画一的・一般的な「典型化」が多く見られたということだ。西郷氏も

> ただ一通りの典型をめざす読みがあるわけじゃない、主題は一つでも、読者は十人十色だから、十人十色の典型をめざす読みがあっていいわけです。(前同書 p353)

とまとめている。

7，第二節のまとめ

TOSS の実践では「くしゃくしゃの顔になってしまってもどらない紳士たちのことをみなさんどう考えますか。かわいそうですか、そうでないですか」と２択にし、最後の授業で「話者がこの物語で言いたかったことを一文で書きなさい」「この物語は一言で言って、どんなお話ですか。要約しなさい」というように指示している。また、大川典子の実践だけはその後「『注文の多い料理店』は、あなたの心に、どんなものを残しましたか。自分なりの感想を書きましょう。」という指示が付け加えられていた（注 41)。この作業があるのとないのとでは大きく違うように思われる。「注文の多い料理店」の実践を追っていく中で、子どもが達成感や上達感を得るための方法として言語技術の習得という方法と「典型をめざす読み」という方法とが見られたように思う。分析批評型の実践を行いながらも、大川氏の最後の指示は後者に寄ったものであろう。

これまでいくつかの実践をみてきたが、その多くが「注文の多い料理店」広告用ちらしにあるような寓話性を教師側の読みとして持ち、それを子どもの読みに対して優位なものとして捉え、子どもをその読みに向けて誘導するような実践であった。

「注文の多い料理店」は小学５年生の教材としては長年東京書籍の定番教材（現在は日

本文教出版にも掲載）であり、出版社が指導計画を細かく設定しているため、実践報告として表れない現場での扱い方は画一化・固定化しているのではないだろうか。現在の出版社の指導計画では、東京書籍が全 10 時間（うち読みとりは6時間）、日本文教出版が全14時間（うち読みとりが6時間）とされており多くはその後の「書く」「話す・聞く」の表現活動に割り当てられている（注 42)。東京書籍では「表現の工夫や人物の心情の変化に注意して物語を読み、最も強く心に残ったことを紹介しあう」という目標で、「本のカバー作り」「解説ノート作り」「朗読発表会」から選ばせる。日本文教出版では「あるテーマに関する本などを読み広げ、考えたことなどを紹介し合うことで、読書生活の幅を広げる」として「人間と自然、動物と環境などのテーマを扱った読書について話し合う」「読書発表会」という流れになっている。現在のこの状況をどう受け止めるかも、今後の文学教育の課題の一つと言える。

（注）

25) 引用は 1979.9「賢治文学教材化の問題　「注文の多い料理店」を中心に」
森本正一・相原和邦　『広島大学学校教育学部紀要第２部』２巻 p14 より

26) 「文学作品をどう読ませるか　「注文の多い料理店」（宮沢賢治作）の形象読みと「指導言」」
折出健二・加藤辰雄　1982
『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第６号　p111,112

27) 「「注文の多い料理店」で何を教えるか」長澤敬子・平山晴彦・市毛勝雄
『教育科学国語教育』1987.2　p84~89

28) 「すぐれた描写・叙述に気づかせる発問づくり「注文の多い料理店」」佐田壽子　1991.10
『教育科学国語教育』p45 より

29) 「宮沢賢治「注文の多い料理店」の教材性」表現教育研究グループ　1985.2
『國語表現研究』p89

30) 「教材「注文の多い料理店」における小学校の主題指導の考察」中村孝一　1998
『早稲田大学国語教育研究』第 18 集　p83

31) 「子どもが創る読み　「注文の多い料理店」の場合」深川明子　1985
『金沢大学教育学部紀要（教育科学編)』第 34 号　p102

32) 「主体的に物語を読む学習活動の展開「注文の多い料理店」をともに読む」杉浦直也
1998.8　『語文と教育』第 12 号　p125~134

33) 「「文学教材の読解」こうスリム化したい」鶴田清司　1996.12
『教育科学国語教育』p7

34) 「「注文の多い料理店」（宮沢賢治）の授業」鶴田清司　1997

35) 「「文学教材の読解」こうスリム化したい」鶴田清司　1996.12
『教育科学国語教育』p12

36) 「「注文の多い料理店」の詳細な読解をこう改める」石田寛明　1998.12
『教育科学国語教育』p59~62

37) 「「ことば」から表現構造を読む」森恭子　2001.1　『教育科学国語教育』p63~66

38) 「「注文の多い料理店」を知的に分析する」村上正子　2004.4
『教育科学国語教育』p86~89

39) 「よい教材と発問と音読」国府田祐子　2005.11　『教育科学国語教育』p31~34

40) 『西郷竹彦授業記録集4「注文の多い料理店」全記録』西郷竹彦・東大柴田研究室　1988.5
明治図書　p187

41) TOSS静岡「「注文の多い料理店」全発問・全指示」大川典子
http://www5e.biglobe.ne.jp/~okawa-n/jyugyou/kokugo/tyuumonn/1.htm

42) いずれも出版社のHPより（H21年度）
東京書籍 http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text2004/sho-koku.htm
日本文教出版 http://www.nichibun-g.co.jp/download/kokugo/　大阪書籍より教科書の版権を譲渡

第四章　状況に切り込む文学教育

前章では文学作品・文学教材として歴史ある「注文の多い料理店」が現在に至るまで、どのように研究・実践されてきたかを大まかに見てきた。作品研究の分野では、いくつかのポイントにおいて多様な解釈がみられるにもかかわらず、教材研究となるとやはり、

> 糧に乏しい村のこどもらが都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれぬ反感です

という新刊案内のような教師側の「教材としての読み」がほとんどで、実践でもそのような「教材としての読み」を子どもにさせるものが多い。現代での文学教育成立に向けて、何が問題となるのかを考えた場合、やはりそのような「教材としての読み」ではなく、読者である子ども自身の「作品としての読み」を授業で扱うことが重要だと言える。これまでに述べてきたような「繭化」した読者を文学教育の地平でその繭から解放させようとするのならば、読者自身の繭化した読みを授業の中で取り上げなくてはならないと思う。「教材としての読み」を読者が捏造すれば事足りるような授業では、読者は繭の中に閉じこもったままである。まずは「作品としての読み」に接近した読みを読者が出せるような環境が必要である。

さて、読者の読みを教室に引きずり出す方法の一つとして、初読感想を授業で扱うということが考えられる。初読感想とは、文学作品に触れた読者が一番最初に感じたことであり、それは「作品としての読み」に限りなく近いものだと言えるからだ。

「注文の多い料理店」における読者の読みの実態に関して、宮川健郎の「宮沢賢治童話論（下）　分裂する作品像――『注文の多い料理店』――」（季刊児童文学批判　1982）での指摘は重要だ。

> 読み手にとっての「注文の多い料理店」というものは、ふたつに分裂しているのではないか。〈都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれない反感〉の実現としての「注文の多い料理店」と、卓抜なストーリーをもつ「注文の多い料理店」とにである。（中略）そして、子ども読者には、分裂した一方、作品のおもしろさしか見えていない（前掲p38）

つまり、読者である子どもは「注文の多い料理店」を読んだ感想として文学作品のおもしろさは挙げても、風刺などの作品テーマにはあまり触れないというのである。

宮川氏は小中学生を対象に調査を行い、先の指摘を行った。そこで、この指摘が現代の高校生にもあてはまるのかという観点を持って、2009年3月（2008年度）に愛知県立美和高等学校で林浩司先生の協力を得て、「注文の多い料理店」の授業を行って頂いた。

第一節　高校生の読み

林氏には１年生２クラス２年生１クラス計３クラス（116人）でそれぞれ１時限分（45分）の授業を行って頂いた。短縮授業で１時限という限られた時間ではあったが、高校生が「注文の多い料理店」という文学作品をどのように読み、また他者の読みをどのように受け止めるかということに関して興味深い結果が得られた。指導案は以下のようである。

題材：「注文の多い料理店」宮沢賢治

学習活動(全45分)	学習内容	留意点
本文通読（20分）	・一人一文ずつ読んで交代させていく。	
プリント　表 （８分）	・まず表の内容（１～３）について書かせる。 １　これまでにこの作品を読んだことがあるか ２　この作品の内容について（どんな話だったか） ３　初読感想	
プリント　裏 （10分）	・研究者の中で議論されたきた問題「「白熊のような犬」はなぜ死に、そして生き返ったのか」について、三人の論を紹介して、自分の考えを出させる １　作品に無理がある－死んだ犬が生き返るはずがない。 ２　紳士の幻想－最初の場面から既に山猫に幻想を見せられていた。 ３　山は「山猫」の敵か－自然の持つ神秘的な力が犬を殺し、蘇らせもした。自然の中にいながら、搾取し、される状況にいる山猫の存在が読み取れる。	プリントを空白にし、板書を写させる。
最後の感想 （７分）	研究者１～３の読みを聞いたうえで、自分の考えを書く	研究者の読みに縛られるのではなく、自分の読みを積極的に出すように指示

こちらが紹介した読みは、１については西田直敏の「構成上の矛盾」との指摘（「宮沢賢治の文章　序　『注文の多い料理店』について」『四次元』1962.6)、橘内朝次郎の「虚

構の方法について学ばせる宮沢賢治『注文の多い料理店』」(『文芸・教育』1970.5)にある、

犬については作品の描きかたに無理があるのではないか。形象上犬が死ぬ必然性もなければ生きかえる必然性もないのではないか。

という言葉をもとにした。また、2については、田近洵一「童話『注文の多い料理店』研究」(『日本文学』1977.7)と、それをもとに述べている須貝千里の「その時ふとうしろを見ますと……『注文の多い料理店』問題」(『日本文学』1998.8)の

「山猫軒」は「山猫」の側の意志、「自然」の側の意志、「村のこどもら」の意志の直接的な産物ではない。では、「山猫」とは何者か。「山猫軒」とは何物なのか。それはすでに田近が的確に指摘しているように、「紳士の幻想」であり、したがってそれは「紳士と相似形の俗物」なのである

という言葉をもとにしたもの。3については「"山"は二疋の猟犬を殺してしまうほどに凄まじいが、同時にそれを甦らせるほどに偉大で神秘な力を孕んでいる」(『宮沢賢治を読む 「注文の多い料理店」の世界』鳥影社 1991.6)とする清水正の論をもとにし、それぞれを授業者が口頭で紹介した。

次頁に示すのは授業で学習者に書いてもらった初読感想をいくつかの項目に分類し表にまとめたものである。例えば「注文を聞くたびに二人が偉い人がきているとかんちがいしたりするところがおもしろいと思った。腹をすかせすぎて幻覚が見えたのだと思った。」という感想の場合、物語の読後感(B- a1)と、「空腹で幻覚」という解釈(C-b)が含まれているとして考える。また表の縦軸の記号は『〈○〉読んだことがある〈△〉ないが内容は知っている〈●〉知らない』としてある。116名の感想を171の要素に分けたため、それぞれの数で割った確率を表示してある。

		○48名（のべ回答72）	△11名（のべ回答15）	●57名（のべ回答84）	x/1.16 第二位四捨五入	計116名（のべ回答171）	x/1.71 第二位四捨五入(計100.1%)
A1	a	0	1	2	2.6	3	1.8
	b1	2	1	2	4.3		
	b2	2	0	1	2.6	8	4.7
	c1	3	0	1	3.4		
	c2	0	0	2	1.7		
	c3	1	0	0	0.9	7	4.1
	d1	6	2	4	10.3		
	d2	0	0	1	0.9		
	d3	0	0	2	1.7		
	d4	1	0	2	2.6	18	10.5
	e1	1	0	0	0.9		
	e2	1	0	0	0.9	2	1.2
A2	a	4	0	3	6	7	4.1
	b1	6	0	4	8.6		
	b2	1	0	3	3.4		
	b3	0	0	2	1.7	16	9.4
	c	0	0	1	0.9	1	0.6
A3	a	2	0	0	1.7		
	b	1	1	1	2.6		
	c	1	0	0	0.9	6	3.5
B	a1	12	4	16	27.6		
	a2	3	0	4	6		
	a3	5	0	7	10.3	51	29.8
	b1	4	1	6	9.5		
	b2	1	0	5	5.2		
	b3	0	1	3	3.4	21	12.3
	c1	1	3	2	5.2		
	c2	1	0	1	1.7	8	4.7
C	a1	1	0	4	4.3		
	a2	1	0	0	0.9		
	a3	1	0	0	0.9	7	4.1
	b	0	1	0	0.9	1	0.6
D		3	0	1	3.4	4	2.3
E		7	0	4	9.5	11	6.4

感想が複数項目に該当するものもあるため表内は延べ人数。よって、割合もあくまで目安でしかない。
（同一回答者の文中に同一項目に該当するものが複数ある場合は1として数えた）

〈学習者の反応〉

A 登場人物

A1　二人の紳士

a　おもしろい、会話がおもしろい、軽い口調の批判（どじ）

b　同情

b1　助かって良かった。ホッとした

b2　怖かっただろうな

c　批判

c1　マヌケ、馬鹿
c2　食われたらいい
c3　悲しい
d　気付かないことへの言及
d1　早く気付くべき
d2　自分ならもっと早く気付いた
d3　自分も気付かないだろう
d4　なぜ気付かなかったのか？（疑問）
e　疑問
e1　犬に助けられてどんな気持ちだろう（疑問）
e2　どうしたら顔が紙くずのようになるのか（疑問）
A2　犬
a　すごい。忠実だ
b　犬の生死に言及
b1　なぜ生き返ったのか（疑問）
b2　ビックリ。おもしろい。予想外
b3　犬が生き返らなかったらどうなっただろう（疑問）
c　犬が大切にされていたとの解釈
A3　山猫
a　すごい力を持っているな
b　猫への疑問
c　親分に出て欲しかった
B 物語
a　読後感
a1　おもしろい。ドキドキ
a2　巧みな日本語・表現
a3　理解の手応え
b　驚きの感想
b1　怖い。ぞっとした
b2　おどろいた。びっくり
b3　不思議
c　読後の消化不良感
c1　よくわからない
c2　最初おもしろい、後わからない
C 解釈
a　罰
a1　殺生へのバチ
a2　犬を大切にしないバチ
a3　貴族に近づけるという下心へのバチ
b　空腹で幻覚

Dその他
E無反応

これを見ると、まずBのa読後感についての好印象を感想のなかで表現している生徒が51人と多くいることがわかる。これまでに見てきた文献に違わず「注文の多い料理店」は子どもに好かれやすい文学作品だということが言える。一方でCの物語の解釈について触れ、そこでこの作品の風刺性について書いている生徒は少ない。宮川氏が

> 読み手にとっての「注文の多い料理店」というものは、ふたつに分裂しているのではないか。〈都会文明と放恣な階級とに対する止むに止まれない反感〉の実現としての「注文の多い料理店」と、卓抜なストーリーをもつ「注文の多い料理店」とにである。(中略)そして、子ども読者には、分裂した一方、作品のおもしろさしか見えていない

と述べたような実態は、小中学生のみならず高校生にも言えることだということがわかる。またほかに、A1(紳士)についてd(何故気づかなかったか)といった部分を問題にしている生徒が多く見られる。初読の段階ではこの部分が紳士と読者とのギャップとして表れてくるということではなかろうか。また、それと同じくらいの生徒がA2(犬)が生き返って紳士を助けたこと(a,b)に言及し、また疑問点としてあげている。この点が読者からしてみれば容易には解釈し領有しきれない部分なのではないだろうか。言ってみればそういった部分を授業で扱うことで、繭化し第三者的に見ていた読者が身を入れて意味付けをしようとする、そのような余地を持った部分でもあるだろう。今回の授業ではこの部分、「犬の生死」についての問題を取り上げてみている。生徒の感想には

> 白熊のような犬が死んだと思っていたけど、実はまだ死んでいなくて生きていた。二人の紳士は死んだとかんちがいした。
>
> 私の考えは「紳士の幻想」に近いような気がします。まず、山が物凄いってだけで犬が死んでしまうのもどうかと…。それに、あの料理店で自分たちが食べられそうになったり、死んだはずの犬が生き返ってたすけてくれたりというのも、全部紳士の幻想だと思います。最初から犬は死んでないし、全部紳士の幻想。
>
> 犬を死なせてまた生き返らすのは少し強引な気がするので作品のミスで無い限り最初から幻想入りしたのではないかと…
>
> 紳士の幻想。紳士も山のすごさでおかしくなって幻想をみた。
>
> 死んだ犬を猟師がそ生させて、あとからきた。
>
> 自然は人間が到底及ばないもの。そもそも宮沢賢治は自然の偉大さにスポットライトを当てて話を作ることが多く、今回も山の超自然パワーを描いたのではと思う。
>
> 犬は、山猫にとって嫌な存在だから、山猫がなにかしたんだと思う。最初は幻想かもと思ったけどそんな風に幻想する意味が分からないし、やっぱり山猫の仕業だと思う。

紳士の幻想というより私は、二人の紳士に対して山が与えた「ばつ」のような気がします。犬も山がつくり出した物で、本当に生きて存在しているものでないと思います。

生き返ったというより、助けに来てくれてた。猟師が二ひきの白熊のような犬を助けたのではないかと思った。白熊のような犬も気絶程度だったかもしれないし、死んでいたことの思い違いっていう事もあると思う。

など自分自身でなんとか解釈を試みる様子がうかがえた。時間をとってこのような解釈を教室で読み合わせる方向に授業を持っていくのであれば、別の読者という他者と出会わせることができたかもしれない。しかしながら授業内で文学研究者の解釈を紹介することでも、他の読者に出会わせ、自身の読みを深化させるという試みは一応の効果が見られたと言えるのではないだろうか。ここで生徒が他者の読みを受けて自身の解釈を持つことのできた要因として、初読の段階での疑問点の集中が挙げられる。初読の感想で「犬の生死」についての疑問の声が多く出されたが、これは生徒の「作品としての読み」に近い状態の中で生まれた疑問であり、考えてみたいという動機の純度が高い疑問点であったと言える。それを受けて授業で取り上げたために、読者は自分だけで読んだ場合に生じた疑問（それはあくまで自身の「作品としての読み」に近い状態での疑問である）を解決しようと試み、自身の読みをより深く掘り下げたと言える。第一章第二節で示した本田氏や小川氏が述べるような文学的な対応を行ったと言えなくもないだろう。このように「注文の多い料理店」の読者に研究論文を読ませる授業方法は、高校生への授業としては十分に効果的であるように思える。時間が許すのであれば、このような疑問点を教室内の読者同士が意見交流しあうという授業の方法も考えられるだろう。そのような方法であれば、読者は他の読者という他者に出会うと同時に、その身近な他者の読みに意味づけを試みることで教室という集団の中で読みを深化させる可能性を持つことができるだろう。小中学生への授業としても有効であるように思える。

第二節　初読経験の濃密化

先の授業では「おもしろい」「ドキドキした」というような初読感想が多く見られた。ここには扉を開けて進んで行く展開に「次は何が起こるのだろう」と引き込まれている読者の姿がうかがえる。府川源一郎氏は「教材としての面白さの源泉を探る――『注文の多い料理店』（宮沢賢治作）の世界――」（『文学の力×教材の力　小学校編５年』田中実・須貝千里編　p107～123　2001）で以下のように述べている。

もし山猫軒の内部を図示してみるとすれば、紳士のいうように扉と廊下ばかりの家だということがよくわかるにちがいない。だが、重要なのは、そうした鳥瞰図は、物語を最後まで読み終えた読み手だけが描くことが可能だということである。確かにこの家に扉は七つあった。しかし、初めから七つの扉があったわけではない。この言い方が正確でないとすれば、少なくとも紳士たちは初めから七つの扉があったことを知っていたわけではないし、また読み手も紳士たちとともに山猫軒の玄関に立った時には、このレストランにまさか扉が七つも続いているとは、予想もできなかったはずである。もしかすると、山猫軒の中では一度通り過ぎた扉は、消えてしまったブラシのように、次々と消失していく存在だったのかもしれない。つまり、紳士たちにとって山猫軒の扉とは、それを開けて前に進まざるをえない目の前の扉と、元に戻ることをはねつける後ろの扉の二枚しかなかったともいえるのだ。

そしてそれは読み手にとっても、同じである。(中略)

繰り返すようだが、この作品に読み手がいやおうなく引き込まれてしまうこと、そこに作品の教材としてのもっとも大きな価値がある。とりわけその魅力は初読の段階で強く輝く。筆者はそのことをこの作品の教材価値として大きく評価したい。

しかし、再び二度目にこの話を読む時には、もう読み手はこの家に扉が七つあることを知っているし、最後の扉の後ろに山猫が控えていることも知っている。また、山猫軒の内部構造も了解しているし、その扉に書かれた「注文」の意味の二重性も、一度目の読みとは異なった見方で受け取ることができる。紳士の肩ごしに扉を潜っていった最初の読みとは異なり、二度目の読みはより俯瞰的に紳士から距離をとったところからなされる。そしてそれは心理的にいっても、二人の紳士の言動を、さらに批判的に見つめようとする姿勢の形成につながっていく。(p114,115)

これは読者の読みの過程を的確に捉えた指摘だと思う。初読の段階で紳士に同化してドキドキしながら読み進めていた読者は、二度目、三度目の読みでは紳士から距離をおいて批判的に読むようになる。このような読みの過程は授業で扱う場合にも重要視されるべきものであろう。

この作品に読み手がいやおうなく引き込まれてしまうこと、そこに作品の教材としてのもっとも大きな価値がある。とりわけその魅力は初読の段階で強く輝く。筆者はそのことをこの作品の教材価値として大きく評価したい。

と述べる府川氏は、

だが、こういったからといってそれは二度目の読みが一度目のそれよりも優れているということを意味しているわけではない。一度目の読みと二度目の読みとは、その果たす機能が違うのだ。そして、最初の読みは、二度目、三度目の読みの準備のためにあるのではなく、それ自体に価値がある。(同前p115)

とも述べている。初読と再読では「その果たす機能」が違う。それでは実際の教育現場では初読と再読の違いに意識的な実践がどれだけあるだろうか。伝統的な通読→精読→味読の三読法では主に再読に重点が置かれている。児童言語研究会の一読総合法は、初読の内に通常再読の果たす機能をも含めてしまおうという授業の方法だといえる。もちろん、その時々、それぞれの教材に合った出会わせ方の工夫が必要だろう。「注文の多い料理店」のように初読と再読で明らかに読者の立場が変わってしまう文学作品もあれば、授業に入る前に、宿題として家庭での音読を数回させても差し支えのない教材もあるのだろう。いずれにせよ、学習者の読みを教師側の意図に収斂させないような文学の授業のためには、初読の段階での学習者の反応を加味した授業展開を目指さなくてはならないと思う。それは初読における反応が、文学作品に触れた学習者の純度の高い反応であるといえるからだ。この初読経験を授業と切り離してしまえば、読者は授業用に自身の最初の読みとは切り離された別の読みを作り出し、読者自身の読みは繭に閉じこもったままになってしまう。

第三節　学習者の実態にもとづいた文学の授業を目指して

学習者の実態にもとづいた、という言葉は教育に携わる方々にとっては言うまでもないことであり、誰もがその実態を掴もうと、またそれにもとづいた授業を行おうと試行錯誤を繰り返していることだろう。今回、論ずるにあたり敢えてその言葉を用いたのは、本論で紹介したいくつかの「注文の多い料理店」の実践、すなわち「学習者の実態にもとづい

た文学の授業」を目指して行われた実践の多くが、つまるところ指導者側の読みへと収斂させることを狙いとした正解到達型の実践へと引き寄せられつつあったために、筆者自身、学習者の実態にもとづく教育を目指すという意識を改めて強くしたからである。多くの指導者は自身の読みに学習者を導こうとは意図してはいなかった。にもかかわらず授業がそのような流れを持ってしまったのには、学習者が授業用の読みを作り出し、また指導者側もそれを無意識にしろそうでないにしろ期待してしまっていたために、学習者自身の読みが授業に生きてこなかったという要因があるからではないか。このような授業は出発点は確かに学習者の実態にもとづいたものであったかもしれないが、それの目指す場所が学習者からは離れたところに存在してしまっていたのではないだろうか。しかし逆に、読みはアナーキーだからといって、学習者の読みが最初から最後まで動かず変わらずでは、授業の意味や文学を扱う意義があるとは言えないだろう。学習者の読みから出発した授業が、彼らの読みを離れることなく、なおかつ変容されるような授業は今後も変わらず目指してゆかれなくてはならないだろうし、その為の読者の読みの過程を解明してゆく追究もされるべき課題であろう。

本論では一旦、学習者の読みから出発する手だてと、その読みを授業という場面に留めたまま揺さぶってゆく方法の考察を行うことで、これらの問題に対して一つの方向性を示した。初読の感想で挙がった問題点を授業で取り扱い、他者の読みとの出会いの中で自身の読みを深化させる狙いを持った美和高校での実践は、文学研究者の論を参考に紹介することでそれを行った。だが、機会があれば他の学習者の読みと自身の読みとを比較して問題点を掘り下げるという方法もとれただろう。あるいは、初読経験の濃密化を図り各々の読者に立ち上がってきた作品世界を交流させるという方法もあるだろう。初読と再読の違いを意識した授業を考えることは、そのまま読者の読みの過程を意識した授業であるとも言えないだろうか。以下このことを強調しておいて、本研究の結としたい。

結論　研究の成果と課題

今回の研究を通して、現代における読者の傾向というものを、ある程度明らかにすることができたと思う。読者自身の物語とは距離をおいたところで第三者的に文学作品を読もうとする「繭化」ともいえる傾向を持つ現代の学習者の実態に対して、文学の授業はその繭から這い出して他者と関わろうとするなかで自身の言語能力を磨き上げようとする学習者を育ててゆかなければならない。学習者が文学を文学として読む為には指導者側の持つ読みに学習者を導くのではなく、あくまでも読者の読みを問題としてそれに意味づけを行ってゆかなくてはならないのだろう。本研究では宮沢賢治の「注文の多い料理店」を具体例に挙げ、そのための手だてを考察してきた。「注文の多い料理店」は初読と再読とで読者の反応が大きく異なる文学作品だといえる。それが、実際の授業になると、広告用ちらしにあるような読みへと指導者側が誘導するような、いわば再読を重視した批評的な読みの指導がほとんどであった。再読による批評を行うにしても、批評されるべき作品世界が初読経験を通して学習者の内に立ち上がっていなければ、その批評はやはり第三者に対する第三者的な批評にとどまってしまうだろう。文学作品との出会いの工夫、初読経験の濃密化によって作品世界を学習者自身の物語に接近させたものにしてはじめて、再読経験

による批評的な読みは自分自身の物語へと向けられるのである。そして現代の読者に〈文学〉の力を顕現させる可能性は、そのような経験によって見出せるのではないか。

学習者の読みの過程について意識的な授業は、そのまま、学習者自身が読みに対して意識的になることへと繋がっている。初読と再読の違いに意識的になることもその一つと言える。学習者が自身の読みの違いに気づき自身の読みを批評する立場になること、それは「繭化」した現代の読者に対して有効な手だてと言えないだろうか。文学教育の内実や現代の学習者の実態を探ってゆくなかで、このような主張をするに至ったが、実際にそのような実践が行えるかどうか、また有効かどうかといった臨床的な方向からの論証は未だ不十分だといえる。また、今回の研究では学校や学年などの各発達段階に応じた考察は十分に行えたとは言えない。「繭化」の傾向が発達段階とどのような関係をもって現代の学習者に現れているのかは今後明らかにしてゆかなくてはならないだろう。

本研究を進めるにあたり、指導教官である橋本博孝先生、守田庸一先生には丁寧かつ熱心な御指導を賜りました。このような拙文に御二方の御名を拝借しますのは大変恐縮ではありますが、ここに感謝の意を表します。また、授業実践に協力して下さった林浩司先生はじめ美和高等学校の皆様に感謝致します。

〈引用・参考文献〉（『』は書籍、「」は掲載記事）

・『読むことの教育』竹内常一　2005.3　山吹書店
・「『天地返し』のためにーいま、＜読むこと・教えること＞の力を問い直す」須貝千里
　『日本文学』1997.1　p45~53
・『寺山修司詩集』寺山修司　2003.11　ハルキ文庫
・『戦後詩』寺山修司　1993.5　ちくま文庫
・『行為としての読書─美的作用の理論─』W・イーザー（訳：轡田収）1982 岩波現代選書
・『小説の力』田中実　1996　大修館書店
・『詩的自叙伝　行為としての詩学』寺山修司　2006.4　詩の森文庫
・『「読者論」に立つ読みの指導　小学校高学年編』田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編
　1995　東洋館出版
・「読みの学習における『原文』のゆくえ」府川源一郎氏
　『国文学解釈と鑑賞』2008.7　p25~34
・『文章読本』谷崎潤一郎
・「『読みの背理』を解く三つの鍵」田中実　『国文学　解釈と鑑賞』2008.7　p6~16
・「〈物語〉としての世界把握─子どもにとっての〈文学〉─」本田和子
　『日本文学』1995.3　p21~28
・『物語の役割』小川洋子　2007.2　ちくまプリマー新書
・『オレ様化する子どもたち』諏訪哲二　2005.3　中公新書ラクレ
・『腐女子化する世界─東池袋のオタク女子たち─』杉浦由美子 2006.10 中公新書ラクレ
・『子どもの「心の病」を知る』岡田尊司　2005　PHP 新書
・『母語教育という思想　国語科解体／再構築に向けて』難波博孝　2008.6　世界思想社
・「宮沢賢治『雪渡り』と『注文の多い料理店』」恩田逸夫　『児童文学』1978.9　p9~13
・「賢治童話『注文の多い料理店』の一考察」続橋達雄　『野州国文学』1978.10　p357~371
・「教材としての面白さの源泉を探る『注文の多い料理店』（宮沢賢治作）の世界」
　府川源一郎　『文学の力×教材の力　小学校編５年』田中実・須貝千里編
　2001　p107〜123
・「童話『注文の多い料理店』研究」田近洵一　『日本文学』1977.7　p19~26
・「〈テクスト評釈〉注文の多い料理店」秋枝美保　『国文学』1986.5　p76~91
・「童話『注文の多い料理店』を読む　自己幻想としての七つの扉」田近洵一
　『宮沢賢治』1990.11　p26~38
・『最新宮沢賢治講義』小森陽一　1996.12　朝日新聞社
・「その時ふとうしろを見ますと……『注文の多い料理店』問題」須貝千里
　『日本文学』1998.8　p12~24
・「宮沢賢治の文章　序　『注文の多い料理店』について」西田直敏　『四次元』1962.6
　『宮澤賢治研究叢書６「注文の多い料理店」研究Ⅱ』続橋達雄編　學藝書林 1975
　p68~73 に収録
・「虚構の方法について学ばせる」橘内朝次郎　1970.5　『文学・教育』１号
　『宮澤賢治研究叢書６「注文の多い料理店」研究Ⅱ』続橋達雄編　學藝書林 1975
　p81~103 に収録

・「越境する身体　『注文の多い料理店』を読む」川島秀一
『日本文藝論集』2004　p80~94
・『宮沢賢治を読む　「注文の多い料理店」の世界』清水正　鳥影社　1991.6
・「『ねだんのない料理店』の原風景　宮沢賢治『注文の多い料理店』、貨幣なき鏡像」
松元季久代　『文学の力×教材の力　小学校編５年』田中実・須貝千里編
2001　p92~106
・『宮沢賢治・自然のシグナル』萬田務　翰林書房　1994.11
・「作品研究『注文の多い料理店』」松田久子　『賢治研究』1973.8
『宮澤賢治研究叢書６「注文の多い料理店」研究Ⅱ』續橋達雄編　學藝書林 1975
p104~112 に収録
・「心の風土を忘れさせぬために　『注文の多い料理店』」遠藤寛子　『日本児童文学』1968.2
『宮澤賢治研究叢書６「注文の多い料理店」研究Ⅱ』續橋達雄編　學藝書林 1975
p74~80 に収録
・「賢治文学教材化の問題　『注文の多い料理店』を中心に」森本正一・相原和邦
『広島大学学校教育学部紀要第２部』２巻　1979.9　p13~19
・「文学作品をどう読ませるか　『注文の多い料理店』（宮沢賢治作）の形象読みと『指導言』」折出健二・加藤辰雄
『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第６号　1982　p111~121
・「『注文の多い料理店』で何を教えるか」長澤敬子・平山晴彦・市毛勝雄
『教育科学国語教育』1987.2　p84~89
・「すぐれた描写・叙述に気づかせる発問づくり『注文の多い料理店』」佐田壽子
『教育科学国語教育』1991.10　p45~48
・「宮沢賢治『注文の多い料理店』の教材性」表現教育研究グループ
『國語表現研究』1985.2　p88~94
・「教材『注文の多い料理店』における小学校の主題指導の考察」中村孝一
『早稲田大学国語教育研究』第 18 集　1998　p82~89
・「子どもが創る読み　『注文の多い料理店』の場合」深川明子
『金沢大学教育学部紀要（教育科学編）』第 34 号　1985　p95~110
・「主体的に物語を読む学習活動の展開『注文の多い料理店』をともに読む」杉浦直也
『語文と教育』第 12 号　1998.8　p125~134
・「『文学教材の読解』こうスリム化したい」鶴田清司
『教育科学国語教育』　1996.12　p5~12
・「『注文の多い料理店』（宮沢賢治）の授業」鶴田清司　1997
・「『注文の多い料理店』の詳細な読解をこう改める」石田寛明
『教育科学国語教育』　1998.12　p59~62
・「『ことば』から表現構造を読む」森恭子　『教育科学国語教育』　2001.1　p63~66
・「『注文の多い料理店』を知的に分析する」村上正子
『教育科学国語教育』　2004.4　p86~89
・「よい教材と発問と音読」国府田祐子　『教育科学国語教育』2005.11　p31~34
・『西郷竹彦授業記録集４「注文の多い料理店」全記録』西郷竹彦・東大柴田研究室

明治図書　1988.5
・〈TOSS ランドからのリンク　http://www.tos-land.net/〉
TOSS 長崎「「注文の多い料理店（宮沢　賢治）」の発問」藤田哲夫
http://www.d4.dion.ne.jp/~tetsuo-f/tyuumonn.htm
TOSS 奈良「注文の多い料理店を分析批評で教える」梶野修次郎
http://www3.ocn.ne.jp/~shumasu/ryouritenn/ryouritenn1.htm
TOSS 安来「『注文の多い料理店』で色の「象徴」を検討する」横田輝昭
http://www.k2.dion.ne.jp/~terusan/kokugo/monogatari/tyumon_iro_syoutyou.html
TOSS 三重「はじめて習う分析批評　注文の多い料理店」山川亨
http://www.tcp-ip.or.jp/~wkmy_rt/bunseki_5/tyumon1.html
・TOSS 静岡「「注文の多い料理店」全発問・全指示」大川典子
http://www5e.biglobe.ne.jp/~okawa-n/jyugyou/kokugo/tyuumonn/1.htm
・東京書籍 HP　http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text2004/sho-koku.htm
・日本文教出版 HP　http://www.nichibun-g.co.jp/download/kokugo/
・「宮沢賢治童話論（下）　分裂する作品像――『注文の多い料理店』――」宮川健郎
『季刊児童文学批判』1982　p32~38