

# 〈語りの構造〉を踏まえた〈読み〉

— 古文の授業構築のために —

小 椛 雅 典

## 一 はじめに

本稿は、これまでの九年間、筆者が高等学校の教育現場で実践を行ってきた古文の授業における反省に基づき、新たな古文の授業構築を目指すことを目的として執筆したものである。したがって、以下の考察も完成されたものではなく、課題を多分に含んだものであることを予めお断り申し上げておきたい。

そこで、今回の提案は、主に、

① 古典作品（物語）<sup>①</sup>の〈読み〉を如何に行うか。

〈物語〉の〈読み〉

それぞれの古典作品（〈物語〉）に構築される虚構的現実空間を、〈語りの構造〉に着眼しながら、再構築（言説分析）した上で、さらに創作主体としての「作者」とは区別されるべき表現主体としての「語り手」の〈視点〉を探り、〈語り手〉が物語世界をどのように見つめ、如何に物語っているのか

を追究する主体的行為として考えておきたい。<sup>②</sup>

② ①で行う〈読み〉を如何に積極的に古文の授業に採り入れ、生かしてゆくのか。

〈対象化・相対化〉<sup>③</sup>

物語世界を語る「〈語り手〉の〈視点〉」を学習者に〈対象化・相対化〉させることにより、学習者に内在する共同主観（または、偏執的なもの）の見方や考え方にゆさぶりを掛け、現実に生起する諸現象を多角的に認識できる力として育成することを古文授業における一つの目標としたい。

の二点に留めるものである。

## 二 研究の動機

「一 はじめに」で述べたように、筆者は、今年で教員

生活一〇年目（一九九七年度現在）を迎えている。勿論、これまでの九年間に自らが行う古文の授業も経験してきた。ところが、いつの頃からであろうか。自らが古文の授業を展開し経験を重ねてゆくうちに、古文の授業に関して何やら釈然としない疑問を抱くようになったのである。

学校文法は、平安時代に見受けられる語法（語彙運用の共通現象）を体系化したものに過ぎない。その所謂「平安文法」を学校文法として適用しようとするならば、自ずと古文の授業で取り扱われる古典文学作品は、「平安文法」の範疇でしか読解できない作品に限定されてゆくのではないか。そこから、我々が一般的に「日本の古典」と呼ぶ場合の「古典」が、一時代の所謂「古典」に回収され、聖典化されてしまうことが考えられないか。／＼本来、〈古典〉とは、〈読み手〉が共存する時代を生きる上で必要とする自己の価値観を、「現代文」（その時代の共同体が共有する価値観）との相対的連関から、対象化可能にする逸品を指す。したがって、〈読み手〉一人ひとりに「古典なるもの」が存在するのではなからうか。そう考えるならば、所謂「平安文法」の教科書を、文法教科書の聖典の如く用いている学校教育の現場にあつては、古文鑑賞においても、ある種の固定的観念から到底脱却できないという帰結に至る。

つまり、筆者はこの九年間に及んで、所謂「平成文法」聖典化への懐疑心を起こし、教育現場で呼ばれる所謂「古典」並びに「古典教育」そのものに疑義を抱いていたことがわかる。すなわち、ある種の固定的観念に巻き込まれたこれまでの「古典教育と呼ばれるもの」に、警鐘を鳴らす時期が到来、切迫しているのではないかと痛感しているわけである。

さらに、換言しよう。現代は、個性化した多種多様の価値観で溢れる時代である。だからこそ、——全ての価値観を一律に認めるか否かは別問題としても——一つひとつの価値観及びその認識に対して、現代を生きる一人ひとりが、それらに敏感に対応できる構えを形成する必要があるのではないかと考えているのである。その意味においても、従来の「古典教育」は、それが呪縛を受けた固定的観念から解放されなければならないのである。

また、この解放は、学習者を「古典離れ」から解放する契機をも示唆している。ある種の固定的観念に満ちた「古典教育」において、作品の選択から、将又ものの見方や考え方に至るまで固定的観念からの制約を受け続けてきた学習者が、どうして本来の意味での〈古典〉を好きになれるだろうか。極論してしまえば、これまで行われてきた「古典教育」の中で、所謂「古典」を好きになつたとする学習者がいたとするならば、それは、その学習者の価値観と固定的観念とが通底したか、あるいは学習者が固定的観念に

全面屈服したかといった可能性までも危惧しなければならなくなるのである。<sup>〔注〕</sup>勿論、そうは言うものの、本来の意味での「古典」を自らの「古典」とする契機とした学習者も存在すれば、その段階までは到達しないにせよ、所謂「古典」を読み、「古典」なるものの実態に感覚的に触れることのできた学習者も存在することであろう。しかし、実相として、所謂「古典」好きはそう多くはない。

そうならば、固定的観念から解放された「古典教育」を模索・検討するしか術はないのである。——固定的観念に囚われた「古典教育」を強要されるからこそ、学習者は無意識的に「古典離れ」を起こしているのである。但し、このように述べれば、ここで述べる「古典教育」からの解放」は、結局、「古典教育」の強要」に過ぎないとする異論も提起されるところであろう。しかしながら、固定的観念から解放された「古典教育」は、旧来の固定的観念を抹消するものではない。それどころか、それを一価値観として内包することを宗としているのである。所謂「古典」好きの学習者を決して疎外することはないわけである。すなわち、旧来の固定的観念から解放された「古典教育」は、「古典」嫌いの学習者と「古典」好き（もしくは、「古典」好き）の学習者が保持してきた既存の価値観（前提として、価値観は変容するものである）を尊重する「教育」であるということになるわけである。

### 三 新たな授業構築に向けて

1 今、なぜ「語りの構造」を問題とするのか？

#### (1) 「視点」獲得の必要性

一つの事象に対して、その事実や現象を捉えてゆく際に、対象となる事象が複雑な様相を呈するものであればあるほど、それを捉える様々な「視点」の介在が可能となり、事実を一律に限定して把握することは困難になってくる。すなわち、こうした「視点」は個々人のものの方や考え方を反映した思考性や価値基準を示すものであつて、多種多様な「視点」が生成するのは当然のことであり、だからこそ、各「視点」間において虚虚实実の対話が営まれることになるのである。そして、その結果、個々人は他者の「視点」を、あるいは自己の「視点」を「対象化・相対化」することになる。これは、延いては、個々人にとつての認識変容・見識拡大の契機でもある。

ところが、現在の学習者は、「視点」の多様性すら認識しておらず、ましてや他者の「視点」（＝ものの見方や考え方を）を「対象化・相対化」して、自己のそれを深化・多様化させることはない。また、一方で、そういった「対象化・相対化」を意識的にねらいとして基軸に捉えた授業が展開されていないことも事実である。

そこで、国語科に携わる者は、先ず国語科の授業を通して、学習者に「視点」の多様性を認識させることの必要性について考えてみなければならぬ。教材との「対話」を

行いながら、多様な〈視点〉の獲得を成し得る授業の構築が急がれているのである。

就中、新たな古文の授業構築は、国語科に従事する者にとって急務であると言えるだろう。固定的観念に呪縛された授業者によって展開される従来の古文の授業は、旧来の固定的観念に束縛された「読み」の再生産を目指すばかりであった。こういう授業では、多様な〈視点〉の獲得を標榜することは疎か、固定的観念に捕縛された「視点」を学習者に植え付けることしかできないのである。

では、如何にして、殊に古典作品から〈視点〉の多様性を学ぶのか。また、そもそも古典作品から読み取れる〈視点〉とは何なのか。これらを明らかにしてゆかねばならないわけだが、そのためにも、先ずは筆者が「古典文学作品なるものを如何に捉えているか」から述べてゆかなければならないだろう。それを、以下に簡単に触れておきたい。

## (2) 〈語りの構造〉と〈語り手〉の〈視点〉

古典文学に限ったことではなく、近代文学においても同定できることであるが、書かれた作品は、その殆どが〈語りの構造〉を有している。これは、創作主体としての「作者」と表現主体としての〈語り手〉とを区別して認識するところから始まる。

僧都せん方なきに、渚にあがり倒れふし、をさなき者

の、めのとや母などをしたふやうに、足ずりをして、「是乗せてゆけ、具してゆけ」と、をめさきさげべども、漕ぎ行く舟の習にて、跡は白浪ばかりなり。いまだ遠からぬ舟なれども、涙に暮れて見えざりければ、僧都たかき所に走りあがり、沖の方をぞまねきける。

〔註〕傍線は筆者による。〕

これは、「平家物語」（足摺・覚一本）において、俊寛が帰京を許されず、置き去りにされる場面である。この記述からも明白なように、「作者（平家物語）」の場合には、実体を伴った「語り手」と呼ぶ方が良いか」と〈語り手〉とは明確に区別されなければならない。仮に、「作者」と〈語り手〉とが同一の人物であるとするならば、この人物は、俊寛とともに「鬼界が島」に存在していなければならず、俊寛とともにあって、俊寛の様子を語ったことになるのである。しかし、現実的には、流罪の島に「作者」が存在したことは考えられない。恐らく、「作者」は、この一件の後、俊寛と同じく流人として配流された少将成経・康頼法師・御使いの基康などから当時の俊寛の様子を直截に聞いたか、もしくはそれら三者が、人々に語った俊寛に纏る話を間接的に聞いたかして、その聞き書きを綴った（語った）のである。

それでいながら、物語世界はまるで〈聞き手〉を意識するかのよう語られている。ということは、「作者」とは

異なる〈ナレーター〉が物語空間内に存在していることになるわけである。これが、〈語り手〉である。〈語り手〉は、物語空間において、多少なりとも顕在的であり——そうでない場合もある——物知りであり、偏在的・自意識的であり、自由な存在である。引用文中の傍線箇所「涙に暮れて見えざりければ」は、〈語り手〉が登場人物である俊寛に同化したことを示しており、〈語り手〉がまさに自由自在な存在である左證となるであろう。こういった芸当は、物理的実体を伴う「語り手」には不可能な技である。

このように考えてくると、前述したように、古典文学だけではなく、近代文学の多くの場合においても、現代のナラトロジーと日本の物語論とはほぼ同定できると言えるのではないだろうか。<sup>〔注5〕</sup>少なくとも、日本の古典作品は〈物語〉と呼んで良さそうである。

それでは、その〈物語〉とは、如何なるものなのであろうか。〈物語〉は、線条性（リニア）の形態を採る記述による、創作された虚構的現実である。一般に、優れた「創り手」は、ことばによる線条性（リニア）の世界に多種多様な「現実」のイメージを封じ込める。そこには、時間軸を媒介とした虚構的現実世界の空間が奥行きを持つて存在する。

その〈現実〉の世界に主人公がいる。彼は行動し、ことばを話す。そして、彼を取り巻く環境がある。——自然がある。人間関係がある。事件・出来事が起こる。——環境に左右されながら、主人公の言動は、彼の心的変化に伴い、

以前とは様相を異にする。それに並行して、人間関係も異なった相を示す。自然の彼への働きかけは、彼の予想し得なかつたものに相貌を變ずる。<sup>〔注6〕</sup>

実は、〈物語〉において、これらの物語内容は線条性（リニア）の世界の時間的経過に伴い、〈語り手〉により虚構的現実世界の出来事として語られるのである。そうして、線条性（リニア）の世界が終焉を迎えるとき、〈語り手〉の〈語り〉も結末を迎え、虚構的現実世界も同時に幕を下ろすのである。

したがって、〈読み手〉はその線条性（リニア）の世界から「創り手」によって封じ込められた複雑に錯綜する虚構的現実世界を、言表を手掛かりに再構築してゆかなければならない。<sup>〔注7〕</sup>しかも、〈語り手〉による言説を辿れば、そこには〈語り手〉の欲望が窺えてくるのである。<sup>〔注8〕</sup>

但し、ここで留意しておかなければならないことがある。それは、先述した物語世界を語る〈語り手〉の言説における特性である。

繰り返すが、〈語り手〉は「創り手」ではない。〈語り手〉は「創り手」とは異なる存在であり、物語内容を語る架空の人物である。したがって、〈語り手〉は、「現実」に存在する人物と同様、性格や個性を有し、事象を認識する主体として存在するのである。つまり、〈語り手〉は間主観的拘束性<sup>〔注9〕</sup>により、「自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識（イデオロギー／共同主観）」に、固有の

生活背景に起因する「個性化された認識」を加味した「語り」(「自動化された内的物語」<sup>(注1)</sup>)で以て、物語世界を語っているのである。<sup>(注2)</sup>

その「語り手」の「語り」に基づいて、「読み手」は作品世界を再構築しようとする。ところが、再構築を試みるそれぞれの「読み手」にも「自動化された内的物語」が存在するのである。すなわち、ここにおいて、「語り手」の「内的物語」とそれぞれの「読み手」の「内的物語」との相違により、またそれぞれの「読み手」間に生起する「内的物語」の相違により、「物語世界に対する認識のズレ／個別化された「読み」(「読み」の多様性に繋る)」が現象化してくるのである。

換言すれば、同種・類似の事象につけても、それを異なった作品間で語る、様々に想定され得る複数の「「語り手」の「視点」や「語り」の方法」には相違が生じるはずである。(同様であることも想定される。)ましてや作品世界に没入する「読み手」の、同事象(同物語世界)に対する「視点」や「語り」の方法は、作品世界の「語り手」のそれとは異なりを示すはずである。(「この現象を、仮に「異化」と呼んでおきたい。)無論、同様である可能性もあろう。(「この現象を、仮に「同化」と呼んでおきたい。)このように、「読み手」が、「語り手」の「視点」や「語り」の方法に「同化」したり、「異化」できる(「これを、「対象化・相対化」と呼ぶことにする)——ま

た、意識的にこれらを行う場合、これを特に「対象化・相対化」と呼ぶ——ならば、「読み手」は、作品世界の「対象化・相対化」を通して、多様な「視点」(「ものの見方や考え方」)を体得することであろう。このことは、延いては、「優れた読み手」たる一つの条件となるものである。しかも、このような「優れた読み手」が虚構的現実世界を再構築し、「語り手」の「視点」や「語り」の方法を「対象化・相対化」する過程にこそ、優れた文学作品を読み味わう一つのおもしろさ(「読み」の可能性)が存在していると言えるのである。

ここにおいて、学習者それぞれの「内的物語」を「対象化・相対化」する授業構築の意義が問われてくるのである。

### (3) 新たな古文授業の一試案(構想と理念)

まずは、古典作品を「語り」の構造を踏まえて「読む」ことである。物語世界だけを読み取って(「素材読みの授業」)それで良しとしないことである。「物語」の言表から、叙述の流れにおけることばの組み合わせや仕組みを捉え、物語言語を読み取り、その作品の「語り手」が物語世界を構築する事象を、どういった「視点」から、どのように語ろうとしているのかを読み取る(再構築する)のである。読み取った「語り手」の「視点」には、彼が生きた時代の精神が反映されていることもある。また、人間にとつての普遍の真理を追い求めていることもある。勿論、その

〈語り手〉に裏づけられた固有の〈視点〉もある。したがって、同一の事象であっても、それぞれの〈語り手〉によりそれを語る〈視点〉には異なりが生じることになる。だからこそ、〈視点〉の相違を探ることによって、ある「〈語り手〉の〈視点〉」を現代の学習者や授業者が〈対象化・相対化〉し得るのであり、そうした行為に意義があるのである。作品に構築された物語世界を、ある〈語り手〉はその「〈語り手〉の〈視点〉」から、〈語り手〉独自の物語言説で語るものなのである。

こうして、古典文学作品を〈対象化・相対化〉することは、学習者や授業者のものの方や考え方を豊かにするだけでなく、現実に起こり得る出来事や現象を〈対象化・相対化〉する力となるのである。まさに「生きて働く力」となる。したがって、授業者は、学習者に〈対象化・相対化〉の意義を考えさせ——授業者自身が〈対象化・相対化〉の意義を感得することが前提である——それを活用できる力を養わなければならない。

勿論のこと、これを行うことは容易ではない。どうやって学習者に「〈語り手〉の〈視点〉」を捉えさせ、〈語り手の構造〉を再構築させるのか。そのために必要な力とは何なのか。また、「〈語り手〉の〈視点〉」を読み取らせることが、学習者に成就感や達成感を直截的に与え得る授業となるのか。さらに述べるならば、「〈語り手〉の〈視点〉」を読み取らせる構えを、学習者内にどうやって形成してゆく

のか。課題は尽きない。

しかしながら、一方で、国語科教師だから容易でない作業を成し得る喜びもあろう。少なくとも〈対象化・相対化〉を目標に、教材の見直し並びに発掘を行う楽しさを味わうことは可能のようである。

殊に、古文学習の初期段階にあつては、できるかぎり〈対象化・相対化〉しやすい教材が良かる。ただ新教材ばかりに囚われてもなるまい。古びた古典教材の中には、〈対象化・相対化〉の作業を通して、新たな生命が注ぎ込まれるものも存在するに相違ないからだ。——結果として、こうした教師の導きが、いずれかは学習者に自らの〈古典〉を選ばしめる力を育成してゆくものと思われる。しかも、この段階にある学習者は、自らの〈読み〉を〈対象化・相対化〉し得る〈読み手〉として成長していることであらう。

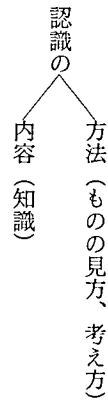
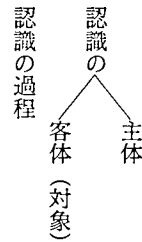
2 〈対象化・相対化〉の教育的意義をどのように捉えるか？

(1) 〈対象化・相対化〉の教育的意義

教育の最大の目的は、人間形成にある。すなわち、学習者の認識の幅を広げることが肝要なのである。

ところで、ここで述べる「認識」とは何か。まずは、その概念規定を図っておきたい。そのために、西郷竹彦氏の作文教育三部作の中から、該当箇所を抜粋し、参考に資することにする。

まず、「認識」ということですが、



認識の力を育てるということは、認識の方法（ものの見方、考え方）を教え、学ばせることによつて、それを身につけさせることです。認識の方法を発達段階に即して順次、系統的に指導することによつて認識の力は育つのです。もちろん、基本的な知識（認識の内容）が習得されることと相まっていかねばならぬことは言うまでもありません。

〔作文の指導〕「まとめ 認識・表現の力を育てる 作文指導」二九〇頁～二九一頁

そこで、認識の力がつくということはつまりどういうことか、ということをはつきりさせておきたい

と思います。それは一言でいえば、ものの見方・考え方すなわち認識の方法を身につけたということです。わかりやすくいえば、ものの見方が変わるということです。

〔作文の見方〕第一章 第一節「4 ものの見方を変える」二六頁

この同氏の定義に従えば、「認識の力がつく」とは、「認識の方法を身につける↓ものの見方が変わる」ことであり、「認識」⇨「視点」と考えるならば、結局は「視点」が変わることと意味づけすることが可能なのである。

要するに、学習者に「認識の力」をつけるためには、学習者の「視点」を変えることが必要であるとともに、「視点」を育成することが肝要なのである。

しかも、そのためには、先ず学習者に「既存の内化された視点」／「自動化された内的物語」の存在を知らしめることである。そうして、その特徴（「自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識（イデオロギー／共同主観）」と固有の生活背景に起因する「個性化された認識」の傾向性）を分析・再認識（⇨対象化・相対化）させるのである。その結果、学習者は「自動化された内的物語」から自己を解放し、非―既存の新たな「視点」（⇨認識）を追究する段階へと自らを昇華できるのである。



(2) 如何にして「対象化・相対化」を行うのか？

本来、「読むという行為」は、国語科の専売特許ではない。それは、日常的に行われるものである。しかし、一人ひとりの学習者に多様な「視点」を養うためには、学習集団の中であって「対象科・相対化」を行う方がそれを個々別に行う場合に比べ、「対象化・相対化」の度合いも深まると言うものである。というのも、集団を構成する学習者の数が多いほど、一人ひとりの学習者が「対象化・相対化」を行う対象が増加するからである。また、「読むこと」を特性として有する国語科は、「読むという行為」を組織しやすい利点を持つ。つまり、ここに国語科授業の意義がある。そこで、国語科授業の中であって、如何にして「対象・相対化」を行うのが問題となってくる。早速、模索を始めてみたい。

まずは、「語り手」の「視点」を対象物として基軸に捉えた「対象化・相対化」を行うことである。(注) 詳述すれば、物語世界を語る「語り手」の「内的物語」を構成している「イデオロギー／共同主観」と固有の生活背景に起因する「個性化された認識」を、学習者それぞれの「認識」(「意識化されない「内的物語」)と比較対照させ、共通点と相違点を明瞭化するのである。—— ①

次に、「対象化・相対化」した①を基にして、学習者間における「対象化・相対化」を行うのである。すなわち、一人ひとりの学習者は、各自の①を他の学習者のそれと比

較検討し、両者の共通点と相違点を明白にした上で、共通性と相違性の要因を考察するのである。—— ②

その際、学習者にとって①・②の作業は、同様の事象(出来事と現象)や表象化された同様の観念を採り扱う複数の教材間において行わなければならない。これは、複数の教材には複数の「語り手」の「視点」が存在しており、学習者の「対象化・相対化」を行うための対象が複数存在することは、「語り手」間の「認識」の比較検討を容易にならしめることだからである。したがって、自らが選定する作品を、独力で「対象化・相対化」できる段階にない学習者は——殆ど全てに近い学習者がそうであろうが——「対象化・相対化」に相応しい教材をまずは指導者によって与えられることになる。しかも、「対象化・相対化」の学習の初期段階にある学習者には、同様の事象や観念をテーマとした教材を選定・採択することが肝要となる。これも、「語り手」の言説の位相を容易に浮き立たせるための術である。

こうした配慮に基づく①・②の作業は、数多くの物語世界(「虚構的現実世界の諸現象」)に対する学習者自身の「認識の方法(パターン)」(「自動化された内的物語」)を髣髴とさせることであろう。それと同時に、学習者は非「既存の新たな「視点」の存在をも認識するのである。これは「現実」の世界に起こる諸現象に対しても、多様な「視点」からアプローチ可能な力として還元されるもので

ある。

### 3 理想とする新たな国語科授業観とは何か？

前節では、〈対象化・相対化〉の教育的意義と手立ての概要について触れた。その際、〈対象化・相対化〉の手立てにおいて、学習集団（集団性）の効用を述べている。

そこで、本節では、その集団性に関わって授業者の存在について言及するとともに、これまでの論述の総括として、新たな国語科授業観を簡単に披瀝しておきたい。

先ず、指摘しておかねばならないのは、授業者も学習者と同様に、一人の「読み手」として位置づけられる存在であるということである。従来の授業では、一人の「読み手」であるはずの授業者の「読み」が中心に据えられ、作品の読解指導が行われている。勿論、授業者は指導性を発揮すべき存在<sup>〔注〕</sup>であることから、授業者の「読み」が、その授業の中心となってきたことは無理のないところであろう。したがって、授業者の「読み」が学習者の「読み」を開拓した事実も数多く存在することは、周知の通りである。

しかし、前述したように、授業者として一人の「読み手」に過ぎず、その「読み」は授業者自らは無論のこと、学習者によっても〈対象化・相対化〉されるべきものではなく、決して学習者に強要され、聖典化されるべき「読み」ではないのである。そういった意味からしても、「語り手」の「視点」に基づく「語り手」自身による〈語り〉（＝言

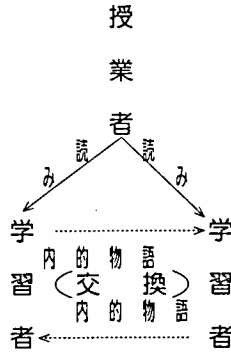
説構造）が基軸となつて、授業は展開されなければならないのである。

但し、これは授業者による学習者の「読み」の開拓を否定するものではない。授業者の「読み」が学習者の「読み」を切り拓くことには、教育的意義が認められるだろう。したがって、問題は〈対象化・相対化〉されるべき授業者の「読み」が、授業展開の中でどの場面において提示されるのかという授業展開上の場面的位置づけに存するのであり、その上で個々の授業者が一人の「読み手」としての意識をどこまで自覚し得るのかに、〈対象化・相対化〉を標榜する授業の在否が掛かっているということになろう。

そこで、以上のような見地に立つた授業観を簡単に纏めるならば、左図に示したように、「授業者——学習者」の二者関係による従来の授業観は、「語り手——授業者——学習者」の三者関係に移行すべきものであるということになるだろう。

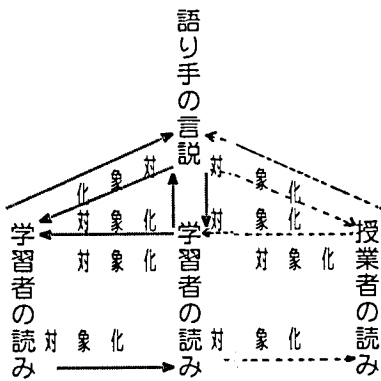
**〔付記〕** 左図の「語り手・授業者・学習者三者構造」における「語り手の言説」の位置には、〈対象化・相対化〉を標榜する授業のレベルに即応して、「語り手」―物語世界」関係（＝表中の「語り手の言説」に相当）・「語り手」―聞き手」関係・「作者」―現実世界」関係（＝「作者」の言述（行為））が定位することになる。

《従来の授業観》



授業者・学習者  
二者構造

《新たな授業観》



語り手・授業者・学習者  
三者構造

4 今、なぜ古典文学教育が必要なのか？

「語り手の構造」を踏まえた「読み」の授業」は、「文学的な〈読み〉を踏まえた授業」と換言して差し支えあるまい。このように考えるならば、本節に与えられた命題は、「今、何故、古典作品を文学的に〈読む〉（＝語り手の構造）で〈読む〉授業が必要なのか？」といった命題に置換可能であろう。

その解答は、次の通りである。

現代作品の場合には、その〈語り手〉の数多くが、学習者（及び授業者）とほぼ同様の共同主観に則った〈語り〉を形成しているものと考えられる。すなわち、現代作品の〈語り手〉と「読み手」である学習者の「内的物語」とは、共通項を多く含むものと推測できる。

それに比べて、古典作品の場合には、〈語り手〉が生存した時代や共同体において現代との時間的・思想的（価値観的）隔絶が大きく、学習者の有する「内的物語」と〈語り手〉のそれとはかなりの異質性を孕むものとなること予想される。つまり、一言で述べるならば、学習者にとって、現代作品よりも古典作品の方が〈対象化・相対化〉しやすいということになるのである。

しかし、このように古典作品を捉えると、〈対象化・相対化〉を標榜する授業は、古典作品を媒介に物語世界を語る〈語り手〉の言説のみを対象化（相対化）するに留まり、物語世界に構築される事象に関して、「読み手」自身の認

識（言説）と〈語り手〉の認識（言説）との位相性を把握するに過ぎない授業に陥るとの誤解を生じることにもなろう。

無論、そういった弊害に陥ってはならない。〈対象化・相対化〉を標榜する授業は、最終的には、〈語り手〉の言説——時代思潮に時には抗い、時には巻き込まれ、その時代を生きた〈語り手〉が物語世界の何処に視点を据え、作品内の〈聞き手〉を意識しながらそれをどのように語るか（「〈語り手〉——物語世界」関係及び「語り手」——〈聞き手〉関係）——を読み取ることから、胎動する歴史の中で「作者」が〈語り手〉にそう語らせざるを得なかつた言述（「作者」——現実世界「関係」を、言述行為として考えさせるまでに昇華してゆかねばならないのである。そして、その上で、学習者は自らの体内において、〈語り手〉の言説や「作者」の言述を〈語り手〉や「作者」が生きた時代の中に確と位置づけ、自らが生きる時代は彼らが生きた時代の延長線上にあることを意識化することになるのである。その際、学習者は現代という歴史の中に位置づいた自己を発見し、〈語り手〉や「作者」が語る過去の歴史中に生起した事象や観念と現代のそれとの位相性を模索し始めるのである。纏てその模索は、社会的諸関係の中で生きる自己の発見に到達するであろう。何もこれは現代を生きる学習者だけが示す様相ではない。〈語り手〉も然り、「作者」も然りである。人間は状況との関わりの中で言述行為を営み、言説を構築するのである。そこで、それに気づい

た学習者は、過去に形成された状況との関わりの中で構築された〈語り手〉の言説を改めて再構築し直すとともに、「作者」のエクリチュールに思いを馳せることになるのである。また、同時に学習者は現状として形成された自己の置かれた環境を想起しながら、自己の言述と言説との〈対象化・相対化〉に乗り出すのである。

これが、古典文学教育の意義である。

但し、こうした学習者内の二重・三重の営為は学習者のみによって実現されるものではない。そこには、自らの〈古典〉を持つて自負する古典文学の〈読み手〉であるとともに、指導性を発揮できる指導者（授業者）の介在が不可欠なのである。

#### 付記

「〈語り手の構造〉を踏まえた〈読み〉の授業」は古典作品だけを対象として行うものではない。現代作品においても、それは可能であることを付け加えておきたい。

#### 四 「平家物語」諸テキストに窺える〈語り手〉の言説の位相

「平家物語」は、琵琶法師によって伝播した「語り手の文」である。そのため、「実体を伴う」「語り手」——（実体を伴う）「聞き手」関係は、テキスト化した「平家物語」にも「語り手」——〈聞き手〉（〈読み手〉）関係として

ソフトし、〈語りの構造〉を基底から支えている。<sup>〔註〕</sup>換言すれば、『平家物語』のテクストは、〈語りの構造〉を比較的再構築し易いテクストなのである。

また、『平成物語』には諸本が存在する。このことは、同一の事象(出来事)を多視点から捉え得る〈語り手〉が存在することを示唆している。——各〈語り手〉は、同一と考えられる歴史的出来事の何処に視点を据え、如何に物語るのであらうか。そこで、〈読み手〉は、複数の「〈語り手〉」の「視点」を相対化することになるのである。

こうした『平家物語』の特性を鑑みれば、本作品は、〈対象化・相対化〉を標榜する「〈語りの構造〉」を踏まえた〈読み〉の授業」にあって恰好の教材となるのである。

そこで、現在、筆者は「覚一本」・「百二十句本」・「延慶本」・「源平盛衰記」を中心としながら、「四部合戦状本」・「玉葉」・「愚管抄」・「吾妻鏡」などを加味したそれぞれのテクストの言説分析を行っている。その結果、これまでに「忠度都落」・「猫間」・「木曾最期」(「巴物語」・「義仲——今井」物語)の各句に関して考察結果を得てきた。しかし、紙幅の都合により、本稿ではそれを紹介することができない。したがって、これらの考察結果については、別稿に譲ることにする。

## 五 展望と課題

学習者の周囲に生起する事象や学習者内に形成される認

識に対して、学習者自身が多様な視点からそれらを捉え、状況との関わりの中で自己の立場を明確にするとともに、自己の判断による言動を行うことのできる人間育成——鑑みれば、これは、国際化・情報(化)社会が叫ばれる近年において必要とされるべき教育の姿なのである。その際、国語科において「読み」を中心とした〈対象化・相対化〉を標榜する授業は、まさにその教育の姿を体現する授業となることであらう。そのためにも、教材の発掘や再発見が成され、単元学習を企図した「〈語りの構造〉」を踏まえた〈読み〉の授業論が確立されなければならないのである。そこで、次に「〈語りの構造〉」を踏まえた〈読み〉の授業をめぐって当面する主たる課題を二点列記し、本稿を締め括ることにする。

先ず一点目は、学習集団に依存しない、個々別に行われる〈対象化・相対化〉の力を、果たして〈対象化・相対化〉の授業で養い得るのかという問題である。〈対象化・相対化〉の授業は、「読み手」としての学習者集団の存在を、その前提として成立するものである。他者の存在のないところで行われる〈対象化・相対化〉の力を養成することも、この授業の一つのねらいであるのだから、他者依存型の〈対象化・相対化〉によって如何なる学力が身につくのか、その学力分析が急務となっている。

二点目は、〈対象化・相対化〉の授業において授業者が行う評価の問題である。一人ひとりの学習者における意識

変容の過程を如何に捉えるのか。この評価の観点並びに方法が明確化しないところで、〈対象化・相対化〉の授業は成立しないと云つて過言ではないだろう。なぜならば、この授業の最大のねらいが学習者の意識変革にあるからである。

## 六 おわりに

大々的な論文題目を掲げながら、内実は具体性を伴わない、課題の多く残る論稿となつてしまつた。しかしながら、本稿の執筆に際して、今後の研究の具体的方針が明確になつたことは事実である。自らの研究を〈対象化・相対化〉しながら邁進してゆきたいと考えている。

最後になつてしまつたが、本稿のみならず、日頃の研究において、特に大槻和夫先生と竹村信治先生には貴重なご教示をいただいている。しかも、本研究は、両先生のお考えに依拠しているところが多い。また、吉田裕久先生には本稿執筆に際してご指導を賜つた。先生方に改めてお礼を申し上げるしだいです。

〈注1〉 後述してあるが、古典作品は、その殆どが「語りの構造」により成り立つており「物〈モノ〉」(「何」) + 「語〈ヘカタリ〉」(「いかに」)の体を探っている。そういった意味で、古典作品を物語として認識し「物語」で示すことにした。また、一般に言う所謂古典については、「古典」で示してある。

〈注2〉 ここにおける「物語」の「読み」の定義は、国語

科授業の場だけを意識したものではなく、日常の読書行為を強く意識したものである。したがつて、将来的に学習者が自ら古典作品を選定し、〈対象化・相対化〉しながら「読む」ことのできる最終的な目標を授業の目標として設定したがために、「主体的行為」と表現したのである。

〈注3〉 〈対象化・相対化〉は、飽くまで古文学習の一つの目標に過ぎない。〈対象化・相対化〉を以て古文学教育の全てを語るものでないことを断つておく。

〈注4〉 「古典」に完全屈服する「古典好き」(または、全面否定する「古典ざらい」)なる学習者に関する発想については、竹村信治先生が『論叢 国語教育』(第4号 大槻和夫先生還暦記念号 広島大学国語教育学研究会 一九九六)所収のご論文「説話と言表―説話と表現(2)―」の中で詳しく述べておられる。

〈注5〉 高橋 亨(一九九二・四)「物語学にむけて―構造と意味の主題的な変換―」(「物語の方法 語りの意味論」糸井通浩・高橋 亨編 世界思想社 四頁)を参考にされたい。

〈注6〉 この段落に示した物語内容は、一例に過ぎず、これを以て全ての「物語」が有する物語内容を語つたわけではない。

〈注7〉 「優れた読み手」によつて再構築される虚構的現実には、モノトーンの世界ではない。無臭の世界でもない。ましてやサイレントの世界でもない。そこには色彩があり、匂いがあるのであり、音があるのである。だからこそ、虚構的「現実」なのである。

〈注8〉 竹村信治先生(一九九六・三)「説話と言表―説話と表現(2)―」(注4)に詳しい。

〈注9〉 相互主観性とも言う。「フツサールの用語。複数の主観の間で共通に成り立つこと。事物などの客観性を基礎づけるものとされる。」(「大辞泉」(松村明監修

小学館 一九九五)「共同主観」も同概念を示すことばである。

〔注10〕 難波博孝(一九九六・八)・・・「自動化された「物語」から逃れるために——国語の授業でなにをすべきか——」〔日本文学 卷四五〕日本文学協会に詳しい。

〔注11〕 したがって、同一の物語内容を語る異なった「語り手」の異なった「認識(＝「視点」)／「言説構造」が、異なった「語り手」の人数分だけ存在することになる。

〔注12〕 ある作品中の「語り手」の「視点」を浮き彫りにするために、同一の物語内容を有する諸作品間において、「語り手」の「語り」を言説分析し比較することが一方法として考えられる。また、元来、「語り手」の「視点」に基づいた「語り」は、「語り手」がある人格を有する架空の人物であるがため、その「語り手」特有のものとして存在するはずである。したがって、作品世界外部の「読み手」によって、「語り手」の固有の「語り」／「語り手」の「視点」は曲解されてはならないものである。そういった意味において、「語り手」の「視点」は学習者による「対象化・相対化」の基軸となる対象なのである。

〔注13〕 筆者は、授業者の指導性を否定するものではない。諸本の生成に関して、所謂「語り本系」の成立と「読み本系」の成立との時代年次考証——「語り本系」の成立が先か、「読み本系」の成立が先かに関する問題について、延慶本のようなテキストが「語り本」の基になっているとする説が、近年、有力視されてきているが、現在、渾沌としていることは周知の通りである。しかし、「語り本系」は言及するに及ばず、「読み本系」の中にも琵琶法師の語りが混入している可能性は残されている。但し、本稿は諸本の成立について論及する目的は有しておらず、「平家物語」が他の古典文学作品に比した場合、「語り手」——「聞き手」

小学館 一九九五)「共同主観」も同概念を示すことばである。

(「読み手」)関係を浮き彫りにした文学であること  
を指摘するに止めるものである。

### 【主な参考文献及び論文】

#### 【参考文献】

- F・シユタンツェル(一九八九・一)・・・「物語の構造」 前田 彰一訳 岩波書店
- ジェラルド・ジュネット(一九八五・八)・・・「物語のディスクール」花輪光十和泉涼一訳 水声社
- ジェラルド・プリンス(一九九一・五)・・・「物語論辞典」 遠藤健一訳 松柏社
- ロラン・バルト(一九七九・一)・・・「物語の構造分析」 花輪光訳 みすず書房

#### 【参考論文】

- 大槻和夫先生(一九八一・一〇)・・・「国語科の単元学習で言語能力は育つのか」(教育科学 国語教育) 一九八一年一〇月号 八三頁～八六頁所収)
- 大槻和夫先生(一九九二・八)・・・「国語の学力と単元」(国語単元学習の新展開(理論編) 日本国語教育学会 東洋館出版社 三六頁～五三頁所収)
- 竹村信治先生(一九九六・五)・・・「説話の媒介者と享受者」(説話の講座1 説話とは何か) 勉誠社)
- 竹村信治先生(一九九六・三)・・・「説話と言表——説話と表現(2)——」(注4)

#### 【引用文献】

『平家物語』の引用には、『日本古典文学全集』(小学館)を用いた。

(広島県立倉橋高等学校)  
(広島大学大学院在学中)