

文学の授業における「読みのひずみ」の持つ積極性

宮本浩治

一 はじめに

私はこれまで高等学校の教員として、「文学の授業」を行ってきた。ある程度学習者の反応は予想できていたものの、実際に学習者の反応を把握しておきたいと考え、一般的によく行われている初読の感想を記述させた。そして、その初読の感想から学習者に読みの交流をさせ、そして学習者個々人の自己の読みの変容を見ていこうとする授業展開を採っていた。文学を通じて学習者に自己の捉え直しを行って欲しいという願いと、教室を自己表現の場として活性化したいという願いを持っていた。しかし、学習者は自己を表出したがらない傾向にある。また、学習者は同質的な反応を繰り返すことが多い。このような学習者の実態がいかんにして生成されたのか、またこれを打開していくためには、どうしていけばよいのかと考え、指導上の展開にいくつかの工夫を試みたりもした。

しかし、学習者の実際の反応を見ていくうちに、何となく奇妙な感覚を抱くようになってきた。それが本稿の出発点である。その反応とは、学習者が文学テクストを読みながらも、多様な読み

をいくつも重ねているということである。従来ならば、読みの観点としてさまざまな点に着目したものであるということでは、より深い読みを志向していながら、同時に、読みの統合性に欠けるものとして判断されてきたものである。しかも、そのような読み取りの内実は、読みの方向性として多様性を指摘することができるものの、自己内でその読み取りについての説明がっていないという問題を指摘することができる。また、自己と作品世界とが乖離した反応や自己を隠蔽した反応が見られる。「文学の授業」において目指される読みとは、作品世界と自己とを関係づけ、自己の認識をいかに変容・補強していくのかということである。しかし、学習者はそのような立場に立っていないことがある。

このような学習者の読みの実際から、本稿では学習者の反応の内実を探り、学習者の読みの方向性を描定し、そのような読みが形成される要因を明らかにするとともに、ここでの議論を踏まえて学習指導のあり方を論じていくことを目的とする。

二 「読みのひずみ」の内実と産出要因の分析

以下の反応は、実際に学習者が綴った『山月記』の初読の反応である。ここでは、三名の学習者による反応を、作品世界の理解の仕方とその読みの産出要因を観点として分析・考察していくこととする。

二、一 質的に高次な読みを求める反応例①

①人間って、みんな猛獣使いかもしれない。自分の中にも猛獣がいるかもしれない。いることに気付いてないだけかもしれない。気付かなくても、無意識のうちに猛獣を操っているのかもしれない。自分の中にも、虎がいるかもしれない。ほくには李徴の気持ちがよくわかる気がした。自尊心と羞恥心、みんなもっているものだろう。自分に自信がないから、人との交わりを避ける。ほくにもこんな経験はある。自分に自信がないのも、そうだけど人に傷つけられたくないから、交わりを避けてしまうのだ。李徴もそんな人間だったのだと思う。

②李徴は弱い人間だったのだと思う。弱い人間なのに、うその強さを見せていたために虎となつてしまい、自分自身を苦しめる運命になったのだと思う。李徴の心の中の矛盾が、肉体的な矛盾として虎に化けたのだ。姿が人間のときは、内と外が人間で自分の存在に気付かなかったのが、内と外が本

当に別になつたとき、本当の自分に気付くのは、なんとなくさみしい気がした。

③この作品は人生の悲しさを書いたものだと思う。この作品を読んで、後悔しないような人生を送りたいと思った。

(MH 男子) (段落分けは、引用者による)

この学習者の反応は、読みの実相において大きく三つの読みが存在していると言える。一つ目は、自己を投影する読みであり、学習者自身が作品世界と自己とを結び付けようとする読みである(第一段落傍線部)。二つ目は、人物を分析的に捉えようとする読みであり、「李徴」という人物を通して作品世界を解釈し、自己の読みの妥当性を示そうとする読みである(第二段落)。三つ目は、作品の主題を追求しようとする読みである(第三段落傍線部)。この三つの作品世界の理解の仕方は、密接に関わっているようであるが、そこには質的な差異を認めることができる。この反応は、あらゆる読みが統合され、質的に高い反応と考えられるが、その読みの実相においては、学習者の読みは自己の投影から、教訓へとスライドされているという問題を指摘することができる。授業においては、このような反応を起点として、学習者のさまざまな読みを重ね合わせ、読みを膨らませ、そして李徴の心の動きを読み解き、読み深めをしていくことができる。しかし、この種の反応には、何かしら「物足りなさ」が存在する。それは、この学習者の読みが大きく二つの相を持ち合わせていることからくるものと考えることができる。つまり、この反応の「物足りなさ」

の原因は、作品世界に描かれる「李徴の悲劇性」の読み取りを出発点とし、自己と作品世界とを関係づけ「人間の生き方」を志向しようとする読みが教訓へとなってしまうために、作品世界からわき上がった自己の問題意識と表出した読みとの間に「ズレ」が生じ、その二つの読みの間で整合性を持った反応とは成り得ていないために感じさせられるものであるということができ得るであろう。結果的に、主題追求の読みが学習者にとって、上滑りした読みとして位置付いてしまっているのである。

このような反応を産出した要因としては、学習者がこれまで「文学の授業」を受けてきた中で作られてきた「文学の授業観」が影響していると考えられる。つまり、多くの「文学の授業」において、質的に高い反応として主題追求の読みが求められ、このような学習経験から、教室において認容される読みとして、主題追求の読みを提示していると考えられる。このように考えると、この学習者の読者としての意識は、「作品との対話」という「閉じた関係」を基盤にした読みから、「教室内の他者との対話」、ここでは教師を意識した、「開いた関係」を基盤にした読みへと転化しているということができる。つまり、この学習者自身、読みを生成するという読みの過程の中で、これまでの学習経験の相対化の結果、教師や他の学習者を意識し、文学を読む読者の位置にしっかりと立つことができていると考えられる。そのため、自己の読みが宙づりにされ、他者に受け入れられるような読みを産出し、落ち着き所として主題を提示しているように考えられる。ここに学習者の内部に二つの読みの意識が存在していると考えら

れるのである。一つは、作品世界と自己とが向き合って、自己の問題意識を容納・補強していく読みの方向性と、もう一つはこれまでの学習経験の相対化の結果、より高次の読みとして考えられる分析的な読み、そして主題追求の読みを表出することによって、自己の読み取りの「適切さ」を分析的に説明しようとする読みの方向性である。このような意識の内実が原因となつて、「人間の生き方」を志向しようとする読みと、「適切さ」、「他者のまなざし」を意識した読みとが共存し、なおかつ最初の自己を投影した読み、つまり「人間の生き方」を志向する読みが深まっていな

二、二 文学テクストの多層性に着目した反応例②

幸せとは何か、そのことが一番引つかかった。人間にとつて、幸せって何なのだろうか。

①李徴にとつては、人間の心を忘れることによつて、それを手に入れることができると書いてあったが、李徴が虎となりきってしまったときに、少なくともぼくは李徴が幸せになれるとは思わない。それは、李徴自身が人間でなくなることに未練を感じていると思うからだ。

人間は一人では、生きていくことはできないものであろう。だからにささえられて、そしてだれかとわかりあえるものがあるからこそ、生きていけるのだと思う。 ②本当にわかり

(あ) える人を探しながらも、李徴はいつまでたってもわか

ろうとはしなかつたし、わかってもらおうともしていない。
李徴にとつて、幸せとはなんだつたのか、人間とはなんだつたのか。なんとなく、自分を見ているようで、悲しい作品であつた。

③でも、やつぱり「走れメロス」と同じように、友人の大切さを考えさせられた。虎になつたからこそ、李徴は友人にたよろうとするし、友人の大切さに^{気づけ}気がついたのではない。

(HS 男子) (傍線及び番号は引用者による)

この反応は、傍線部①が「山月記」の作品世界に関する具体的な読み取りを表しており、傍線部①の前及びその直後は、その二つの読み取りを自己の価値観との相対化によつて、導き出したものとなつている。どちらも作品の仕掛けを読み取りながら、反応していることができる。

しかしながら、傍線部③までの文とそれ以降のものとは、「でも」ということばでつながりを持つているものの、明らかにつながりを欠くものとなつている。また、最後の一文は、学習者自身の疑問を提示し、そしてこの感想文の読み手に問いかける形で反応を終えていると判断することができる。確かにこの反応の読み手に対して、「念押し」を行ったものとして受け取ることも出来る。しかし、このような判断を行った根拠を示すことなく読み手を説得するものにはなつていないばかりか、「でも」を境目として、その反応の間に読み手を説得する上での論理の飛躍を見る事ができる。つまり、「でも」を境目として、読みの質的な「ズ

レ」を指摘することができる。その「ズレ」とは、先に提示した(反応例①)と同様に、「人間の生き方」を志向する読みと、学習者の主題追求の読みが提示され、教訓的なものに落ち着いていることとの間での「ズレ」である。ここに(反応例①)と同様の問題点を指摘することができる。つまり、学習者の自由な読みであるにもかかわらず、これまでの学習経験の相対化の結果、主題追求の読み、教訓的な読みに落ち着いていることが指摘できる。

また、この反応の場合、読みの方向性に多様性を指摘することが出来る。傍線部①では李徴の内面への読みについて言及し、傍線部②では李徴の人間関係上の読みを表出する形になつている。読みの視点を多様に取りることによつて、幅広い読み取りを行つていと指摘することもできるが、学習者内部で自己の読みの統合を図ることができていないと考えられる。つまり、自己の読みの統合を図ることができないために、作品との整合性のレベルで許容可能な二つの読みを表出していると考えられるのである。

ここから、この反応を行った学習者の読みを統合する能力に「ひずみ」を指摘することができる。そして、このような「ひずみ」は許容可能な二つの観点から生じた読みをいかに止揚していけばよいのかが、わからないために生じるものとして捉えることができるであろう。しかし、この学習者にとつて、この反応は自己完結しており、自己の読みの二重性については、自覚できていない。つまり、自己の内部で「ひずみ」を持つてはいるが、その「ひずみ」は潜在的で、学習者自身には認識できていないということが出来る。

このような反応が産出される要因として、文学テキストのもつ多層性が挙げられる。つまり、文学作品に記述された「虚構世界」そのものが多層性を有しているために、顕在化する問題であるということが出来るであろう。ここで扱った『山月記』の場合、二人の語り手の視点に起因する解釈の多層性を指摘することができ。つまり、「李徴」を眺め、彼を説明する語り手の視点と、語り手「李徴」という存在によって、自己の内面を暴いていく二人の語り手の存在である。この二人の語り手の存在によって、『山月記』そのものに許容可能な解釈の多層性が存在しているということが出来るであろう。学習者にとっては多様な解釈を許容する文学テキストの読みを多様に提示することによって、自己の読みの「適切さ」を表出していると考えることが出来る。

二、三 教室の力関係に起因する反応例③

・・・・・・・・・・・・・・・・

李徴の心。

ゆれる心。

変化。

虎への変化？心の変化？

.....

わからない。

けど、おもしろい。

何がおもしろいのかを書かなくてはならないのですが、

すべてがおもしろい！

(オレ、人間？)

李徴のように虎になることができたなら、楽だろうなあ。

人間の心も捨てて、自由に、野性に生きていければ、テストもないし、何がおもしろいか、こうして考える必要もないし.....

(RY 男子)

この反応も、『山月記』の初読の反応である。この生徒の場合、自己の読みを表出しているものの、その読みの妥当性を示すこともなく、むしろ初読の感想を記述することへの不快感を提示し、また『山月記』の作品世界を抛り所として、日常への疑問・不快感を提示するものとなっている。結果として、この学習者は自己の読みを表出することを放棄していると考えることが出来る。

このようないわば、解釈放棄の要因をこの反応の最後の二文から抽出することが可能であろう。先に文学テキストのもつ多層性が学習者に多様な読みを生み出すことを指摘したが、その多様な読みの存在がこの学習者に意識され、またそれと同時に解釈不可能な事態を起していると考えることが出来る。

この学習者は、かつて「文学の授業」に対する意識について、アンケートを行った際に、次のような反応を示した。

中学校の時から、国語の答えは一個ではないと言われてきたけど、班での話し合いや、クラスでの授業を聞いていても、

何が正解かわからないし、どうしてそんな答えがでるのかわからなかった。先生が答えの出し方を教えてくれて、わかっただと思っていたけど、いざテストになるとわけがわからない。授業では、答えがたくさんあったのに、正解は一つで、国語は何を勉強したらいいか、さっぱり……。先生が言ったことや黒板に書いたことをノートにとつて、まる暗記、そうすれば、いい点数が取れる。そしたら、先生も安心して、何も言わない。

このように反応する原因は、教師が行う評価から、自己の読みが統制されているということを意識したからである。また、この学習者が授業を通じて、あるいは自己の文学経験から、文学に対する読みの広がりや認識しつつも、授業空間に展開される「共有される読み」¹⁾「教師が設定する正解」と自己の読みとの間の「ズレ」に不満を抱くものとなっていることを指摘することができる。しかも、教室空間で「共有される読み」と「自己の読み」との間で、どちらの読みを許容すべきか悩みながらも、最終的に「共有される読み」を受け入れざるを得ない状況を指摘することに落ち着けようとしている。そして、その「共有される読み」の受容によって起こる自己の「読みの偽装性」を相対化し、そのような「解釈共同体」²⁾の読みに対して、何かしらの疑問を感じているということができようであろう。

このような反応は、これまでの学習者の学習経験の相対化によって、生じたものとして受け取ることができる。つまり、「文学の

授業」においては、多様な読みが存在するという前提がありながらも、これまで受けてきた「文学の授業」に対する意識によって、自己の読みと教室で「共有される読み」、「正解」とを比較し、自己の読みを隠蔽したところに、このような反応が産出されるものと考えられる。また、このような意識を持った場合、この学習者のように読みを提示することを拒否する場面があることを指摘することができる。つまり、自己の読みを提示することを拒否するのではなく、自己の読みそのものを隠蔽し、偽装する学習者の反応が存在することが予想される。このような反応が産出される要因は、多くの場合、教師の評価を原因とする「教師の権威性」³⁾に起因するものであり、また他学習者との関係、つまり「教室における力関係」に起因したものであるということも可能であろう。

二、四 学習者の反応例の整理

先に提示した(反応例①)の生徒の場合、自己を投影する読みとその読みの「適切さ」を説明しようとする読みとが、一学習者の中で同時に存在し、その両者の読みが止揚できていないということができようであろう。これは、学習者にとって、より深く作品を読むということが、どのようなものとして意識されているかということである。この学習者の場合、自己の読みの「適切さ」を説明する際に、分析的な深まりを志向しているということができよう。分析的な深まりは、李徴の本性、「強さ」と「弱さ」という観点を読み取ることが中心になっている。しかし、この学習者の

ように、自己の投影の深さと分析的な説明の深さととは必ずしも相関関係にあるわけではない。つまり、この学習者の場合、自己の読みの「適切さ」を説明する際に、分析的にその根拠を探索しながらも、最終的な結論が、最初の問題意識との間に「ズレ」を生じているために、自己の読みが探求されていない状態として考えられるであろう。この学習者の読みの意識は、自己の読みの「適切さ」を説明していくことにあると考えられる。つまり、自己の読みの正当性や妥当性を証明するために、自己と作品世界を結び付けた読みと他者に受け入れられる読みとを共生させていると考えることができる。

また、(反応例②)は、作品世界の多層性を基とする多様な解釈の存在によって、一学習者の中で読みが複数生成されたものと考えられる。しかし、その読みの統合をはかることができないう学習者個人の能力の問題により、最終的に作品世界との整合性のレベルで許容可能な二つの読みを提示することによって、「適切さ」を表出する読みとして位置付いているということができよう。しかしながら、この反応は(反応例①)と同様に、これまでの学習経験から、このような反応を行ったということが考えられる。つまり、これまで受けてきた授業から、より質的に高い反応として認識される主題を目指しながら、より客観的な分析を詳細に加えることによって、自己の読みの「適切さ」を表出した反応として位置づけることが可能であろう。

また、極端な例として提示したものであるが、(反応例③)のように、これまでの学習経験から、自己の志向する読みと教室で

目指される読みとの間の「ズレ」を意識し、自己の読みを隠蔽することが考えられる。

これら三つの反応は、一見そこに差異を認めることはできるが、明らかでない共通性を見ることができよう。それは、学習者が反応を行う際に、読みの方向性として、自己の投影をはかろうとしながらも、分析的な正しさ、主題へと読みを転化させようとしているということである。しかも、その読み取りは自己の読みを起点として、その読みの正しさを説明しようとしているものの、全ての説明しつくすことができているということが挙げられる。多様な読み取りを行いながらも、一つひとつの読みの「適切さ」を説明することになり得ていないのである。

このような学習者の反応の傾向は、これまでも指摘してきたことではあるが、「文学の授業」を通じて形成されたものであると考えられる。つまり、これまで学習者が受けてきた「文学の授業」の中で教師の指導によって、「文学教材—分析的な読みの深まり・広がり」、あるいは「文学教材—主題把握」といった固定化された認識が基となった反応であるということができよう。また、このような「文学の授業の連続性」によって作られた学習者の反応の傾向は、教室で認められる読みを構築していこうとする学習者の意識、つまり教室の力関係を意識する学習者の認識が基となつていようと考えられる。

三 「読みのひずみ」の定義

このような学習者の読みの実相を取りあげてみると、「誤読」や「つまずき」を見出すことができるものの、そのような概念では括ることのできない判断不可能な読みが存在していることに気付く。それは、自己の内部で多様な読みを形成しているものの、その一つひとつの読みについての整理ができていない状態の読みである。つまり、自己の読みとして多くの読みを抱えたために、その一つひとつの読みに対しての説明がなされていない状態、自己完結しているものの、質的に異なる二つ以上の読みが存在する反応である。このような反応を「読みのひずみ」として定義する。

多くの学習者の反応は、初読の感想においては、反応例として示さなかったが、語義的解釈を提示するだけに留まるもの、あるいは何を書いて良いかわからず教材の粗筋を書くだけのもの、何を問題にするのが焦点化されていないものなどであった(42例中17例)。つまり、ここで問題となるのは、「何」ということである。本当にわからないのであれば、わかるための手立てを考え、そのような力をつけていくことによって、その問題は解消されて行くであろう。しかし、自己内にさまざまな読みが生成されたとき、その読みをどう止揚していくかがわからない場合もあり得る。自己の読みを表現することと「正解」との間で悩むのかもしれない。「何」の内実を探っていかなければならないが、このような語義的解釈を提示する反応や「わからない」とする反応の根底にある意識が何かを探ってみたとき、そのような反応を「読みのひ

ずみ」として設定することも可能であろう。

「読みのひずみ」が提起する問題は、彼らが読者として文学を読むときと学習者として文学を読むときの、学習者と教材との関わり方の差異である。授業空間に展開される読みは多くの場合、分析的な正しさと深さを追求する学習者としての読みであり、教師の授業スタイルも教師の読みの「正しさ」を論証し、落ち着き所としての主題を追求していくものである。このような授業の傾向が、学習者の読みの意識に作用し、分析的に多様な読み取りを行いつながるも、自己の読みとして説明が成されていかないことへとつながっていくものと考えられる。

しかし、自己内の矛盾の諸相についてはさまざまであり、それを指定することは困難なことである。ここでは、学習者が自己の読みの「適切さ」の基準をどこに見出すかという視点で考えてきたが、「教室の力関係」による「読みのひずみ」の現象的把握は、その一局面にしか過ぎないということができよう。

四 「読みのひずみ」の持つ積極性

これまでの考察で、自己の内部で多様な読みを形成しているものの、その一つひとつの読みについての説明ができていない状態の読みが存在しているということを「読みのひずみ」として指摘した。つまり、「読みのひずみ」とは、自己の読みとして多くの読みを抱えたために、その一つひとつの読みに対しての説明がなされていないもの、自己完結しているものの、矛盾をきたす二つ

以上の異なる読みが一学習者の中に同時に存在するものである。

このように、自己の読みと他者の読みとを同時に抱えた結果、学習者の中で他者の読みを説明できない状態が作られているということを想定することができるであろう。つまり、読みの能力の問題として、自己の読みとして説明できる読みと、説明できない読みの二つの相が存在しているということである。

しかし、この「読みのひずみ」を授業過程で積極的に取り上げることによって、学習者の読みの深まりを見出すことができているのではなからうか。つまり、学習者内部で自己完結した読みを他者の読みとの相対化、あるいはその「読みのひずみ」を暴くような発問をすることによって、自己の読みとして説明させていく局面を教師が意図的に作っていくことが必要となってくる。

読みは主観性を免れないものである。このことは、これまでも指摘されてきたことである。では、その読みの主観性を教室に開いていくことから始めなければならないのではなからうか。つまり、読みが主観的であるからこそ、その読みには学習者の価値観なり、学習者のこれまでのさまざまな局面での学習経験が反映されているということができようであろう。そのようなさまざまな価値観を背負った読みを授業空間に顕在化させ、学習者の読みを交流させることによって、自己の読みの変革を自覚的に捉えていくことができるであろう。このような過程の中では、常に学習者の自己の読みの産出の根拠が問われていくことになる。そこに、対象としてのことば、つまり文学テキストが学習者に顕在化し、文学テキストを理解しようとする過程の中で、自己の主観的な読

みが吟味され、検討されていくことができるのではなからうか。このような過程を踏むことによって、学習者が「自己の読み」を捉え直す契機として、文学テキストが深まりを持つことになると考えられる。

五 おわりに

本稿において指摘した学習者の「読みのひずみ」は、読みの学習、とりわけ「文学の授業」において、授業論を踏まえたより広い考察を進めていく必要がある。

その一つとして、教師の授業展開、指導過程の定式化を見直す必要があると考えられる。つまり、最終的に主題を捉えさせることを目的として、通説から精読、叙述の吟味から主題の検討といった授業過程の繰り返しの結果、より深い読みは分析的な読みであるとして、学習者に意識されることを回避していかなければならない。つまり、定式化された「文学の授業」の連続によって、学習者は読み手としての自己の立場が見えなくなってしまうということが考えられる。また、教師の行う評価ゆえに自己の読みを堅持することの労力を嫌い、また正誤の判断だけで自己の読みをすり替えていくことを覚えていくのである。そして、このように授業を受けてきた結果、何となくこのように読む方がいいのだと考え、そのような読みを表出してしまふ。学習者に「文学教材―主題把握」、「文学教材―分析的な深まり・広がり」という文学教材を扱った授業に対する認識を生んでしまふ授業計画、そ

して授業実践そのものの捉え直しが求められている。

しかしながら、分析的な読みが悪いと言っているわけではない。むしろ、学習者に文学テクストの持つ多層性が開かれていく局面を、我々がいかに構想することができるかが課題として残っているということである。これが見直しが求められるもう一つの観点である。それは、学習者が「文学の授業の連続性」によって培った固定化された意識を解放していくことである。つまり、「文学教材―主題把握」、「文学教材―分析的な深まり・広がり」といった意識そのものに揺さぶりをかけていくことが必要であろう。そのためには、文学教材の連続性を意識した授業を組織する必要があると言えるであろう。つまり、教師が、今学習者に必要な力とは何かということをしつかりと認識し、その上で文学教材をしつかりと捉え直す必要があるといえるであろう。そして、その教材特性をしつかりと把握し、異なる特性を有する教材を連続させた授業を組織することによって、「読みの方法的知識の変容」を狙った、多様な「読みの方向性」自体を学習させる授業を組織する必要があるのではなからうか。

このように分析してみると、一つの仮説として、授業過程の導入の段階で顕在化する「読みのひずみ」は「文学の授業」そのものが持つ問題点を提示するのではないかと考えられる。それは、教師のデザインする授業（教材分析を含む）そのものの問題点、ひいては、高等学校における一時間あたりの「文学の授業」の目標そのものの問題点を提起してくれているように考えられる。この点は、本稿で扱うことができなかった。今後の課題としたい。

また、個々の学習者の「読みのひずみ」が、他の学習者との「対話」を通じて、どのように変容していくのかを理論的に、実証的に考察していくことも今後の課題として検討の余地を残していると言えるであろう。

注

(1) フィッシュ・S (Fish, S) 著・小林昌夫訳「このクラスにテクストはありますか。解釈共同体の権威」3 みすず書房 (1992)

(2) 松友一雄「文学の授業における「文学を読む力」の形成過程に関する研究」 広島大学学位論文 (1989)

(3) 注2同

* なお、教材解釈については、田中実「小説の力」(大修館書店 1996) とほぼ同様の見解を採っている。

付記

本稿で、引用した反応例は、一九九八年九月から十月にかけて、広島工業大学高等学校において第二学年の一クラス(一組男子四十二名)を対象に行った授業実践の際の反応である。

(広島大学大学院)