

〈他者〉と向き合う関係を成立させる学習をめざして

—— 古文学習における可能性 ——

信 木 伸 一

一 学習者を、自分を取り巻く世界とどう関わらせるか

生徒たちがよりよく生きていくためのことばの力を身につけさせること、多くの国語の授業者はその実現をめざしていると言つてよいだろう。稿者もその一人である。授業は、その「ことばの力」を、どのようにとらえるかによつて基本的なデザインが決定される。ここでは、「ことばの力」を、学習者自身が自分をとりまく世界とどう関わるのかという問題の中でとらえたい。世界とどう関わるのかということは、「他者」とどう関わるかという問題であり、それはとりもなおさず主体へわたし」のありようの問題でもある。そして、それは、まさに生徒たちにとつての今生きているこの時の切実な問題であると考えられる。

生徒たちの自分をとりまく人々との関係性は今どのようなものになっているととらえられるだろうか。稿者が「徒然草」を読んで、古典と現代（自分）を相対化する」という單元（広島大学附属福山中・高等学校公開研究会授業 一九九八）を行った際に、生徒たちのとらえた自分像は、「自分は孤独ではないと確かめることで安らぎを得ようとしている自分」、「人に認めてもら

ことで自分の存在を確かめようとしている自分」、「人と共感することで生きていることを実感しようとしている自分」；等々であった。彼らは、自分以外の人との関係の中で自己を捉えようとしているのである。もちろん、ここにあげられたような関係が得られないことのつらさも同時に存在する。クラブ活動や学校行事、交友関係の中で友人とのつながりに心満たされる瞬間があったとしても、それがその瞬間だけのものであると嘆く生徒がいる。そして、その満たされた瞬間を宝物のように心にしまっておく生徒がいる。「関係」は、その一瞬において成立しているものであり、望ましい関係というものを想定したとしても、それは絶えず更新されざるをえないのだが、それができなければ、過去の記憶として人との関係を所有しようとすることになるのである。また、彼らが求めている自分以外の人の像は、多くの場合、自己に都合がよいように（もちろん、自分にとって好ましくない相手だととらえることも含んで）、描いた像である。「このことは、こういうこと」「この人はこういう人」という固定化したレッテルを貼り、そうすることで自分の世界像を安定させているわけである。生徒のかかえる人間関係にかかわるトラブルは、多くこうしたところから

生じている。しかし、自分のもっている世界像も他人像も、そして自己像も、自分が作り上げた自分の中の像にすぎないのだということにさえ気づかず（または、うすうすは気づいている自己があっても顕在化されず）、自分自身及び世界の意味を固定化して行く先に、どのような自己のありよう・〈他者〉との関係のきり結びがあるのだろうか。所有しようとして所有しきれない経験は、認識のありようが変わるチャンスでもあろうが、生徒たちの場合、自分の価値観に収まらないものに対する排除と無関心へ向かってしまっているように思われる。そこには自己に所有できないものとしての絶対的他（他者）との出会いはない。稿者には、生徒たちにとって一番必要なのは、主体へわたし（他者）との関係において生成することを認め、そこで〈他者〉と出会い、〈他者〉と対峙する関係を持つ、その持ち方のレッスンを積むことであると思われる。

〈他者〉を自己に所有してゆくという営み、それは、ことばによつてなされている。ロラン・バルトは、「人間が存在しはじめて以来ずっと権力が刻みこまれてこの対象こそ言語活動である」（『文学の記号学』花輪光訳 みすず書房 一九八一・八）と言ったが、我々が発話することは、他者を所有しようとする権力と共にある。したがって、ことばの力（権力）がいかにか我々を取り込もうとしており、また我々がいかにしてことばの力を行使しているかという、その瞬間のことばの相をとらえることは、〈他者〉が我々とのような関係を結ぼうとし、我々が〈他者〉とのような関係を結ぼうとしているのかを明らかにする。それゆえ、こ

こを切り込み口として、ことばを介した〈他者〉と対峙する関係のきり結び方を考えさせ、その上でことばをどう扱うのかすなわちことばの力の獲得を現在のそして将来の生きていく力にかかわることとして自覚化させていくことが必要なのだと思う。そこに「ことばの学習」としての国語の授業の目標の一つを見出したいと思う。本稿では、この点を、古文学習の面から考えてみたい。

二 古文学習の過去・現在

(一) テクストの中に普遍的な価値があるとする「内容の読みとり型学習」とその問題点

古文テキストをア・プリオリに普遍的な価値を内在したものであるととらえるテキスト観では、古文の学習はその価値を受容することをめざすことになる。古文テキストを古典として聖典化するこのようなテキスト観は、テキストに〈他者〉を見いださせず、古文学習は〈他者〉と向き合う局面を持つことではない。

古文作品に普遍的な価値があるとすることへの異議自体は、すでに昭和九年に、風巻景次郎に見られる、

ただあまりに特殊の古典に深く共感を持つ人は、時代と流派を絶して絶対的立場に立ちたがるようである。そのようにして芸術の永遠と、ある種の古典の絶対的優秀との信仰に似た理解が成立する。（中略稿者）国文学者以外から、正宗白鳥氏などが出てきて『源氏物語』の悪文よばわりをしたときに（大正十五年十月）『中央公論』文芸時評、わが意を得た見解が思いがけぬ

方面から開かれたように感じた人々は決して少なくはなかつたようである。それはなにも、「源氏物語」そのものをつまらぬというのではなく、日本の古典をも聖典視しないで、文学として味わい得る自由が流れこんできたことを感じたのである。以前にあつた一種の不自由感は、日本の古典から民族的な性格を擱むべきだ、したがって古典は聖典であるとする精神が存していたためではなかつたかと考える。(「コトバ」昭和九年一月号・原題「新興国文学の再建」・「文学の発生」本文は、「新興国文学」『風巻景次郎全集』日本文学史の方法』による)

こうした古文テクストの聖典化批判にもかかわらず、古文テクストは現在においても古典としての地位を保っている。それは、なお古文テクストにおける価値内在の「信仰」が生きていることの証でもあろうが、「源氏物語」を聖典として読むとその結果次のA・Bの生徒のような感想が出ることになる。(稿者の教室における高校三年生の作文より)

A 「源氏物語」が世界最高級の物語に数えられて久しく、私もかなり以前からそのことを知っているが、実際に読むのは初めてだった。人づてに聞いた話や、あらすじを書いた本などは、ともすれば源氏に批判的なものに偏りがちだったため、私の読む前の意識は、こんな物語のどこに人を動かす力があるのだらう程度のものであった。

読んだ後も、その意識が急変したわけではない。源氏は思ったとおりの男だったし、わがままや不倫、人間の死など生々しい話でもあると思う。しかし、この物語が世界の人々に愛され

ている理由の少なくとも一部には触れられただろう。

もちろん紫式部の用いる技巧にはすばらしいものがある。美しい歌、さりげない言葉のあや、風景描写等、見るべきものが多くある。しかし、それにも増して人を動かすものとは、登場人物の姿だろう。物語の空想上の人物でありながら、妙に共感もてる。出てくる人は皆個性的で、性格が確立されている。あまりに多種多様な登場人物のため、必ず自分の共感もてる人、自分が求めるような人がでてくる。そんな人という窓を通じて、物語の世界観にすんなり溶け込んでいけるところに、この物語が高い評価を受ける理由の一つがあるのだろう。この物語を読んだ後、もっと先を読みたいと思ったことに自分でも驚いた。私も紫式部の形造った世界に引き込まれたかもしれない。

B 源氏物語は自分にとって所詮スキルの習得場に過ぎなかつた。なぜ古文を読むのか。センター試験に出る。二次にでる。だから半強制的な状況に自分をおいこみ、読む。表面的に、古語単語の上をただなぞるように読む。学問ではなかつた。ふるえるような感動もない。

Aの生徒の作文からは、すでに授業で学習するよりも以前にこの聖典化が行われていることがわかる。そして、授業を通してさらに「源氏物語」の聖典化になすんでいったことになる。

Bの生徒は、Aの生徒のように「源氏物語」を聖典として受け入れる者にはなれない生徒である。この生徒は、聖典化には違和感を感じているが、そこから新たな読みへと展開することはない。A・Bどちらのタイプの反応も、どのような「他者」と出会っ

たということが言えるだろうか。そして、どのように認識が揺さぶられたと言えようか。古文作品に普遍的価値があると考え、それを伝達しようとする授業では、学習者の価値観・世界観は揺さぶられることなく、自分自身及び世界の意味は固定化されたままなのではないだろうか。

Aのような受容の仕方ではないかという意見もあるだろうが、ハルオ・シラネらが指摘するように〔創造された古典〕新曜社一九九・四、そもそも、「古典」としての古文作品は、教育制度や学校という教育機関によつて規範としての価値（社会的意義）を付与されてきたものである。それを教室で無批判に扱うことは、現代において批判されるべき価値像にも権力的に従属させようとする危険性を持ちあわせている。例えば、『伊勢物語』「梓弓」を愛の真実が描かれている物語として読ませるというようなことは、男性に都合のよい価値観によつて作られた論理に取り込まれる危険性をはらんでいる。「古典」の持たされた価値幻想を伝統文化と呼ぶこともあるが、そもそも、たとえば「日本の伝統文化だから学びましょう」と言うこと自体に批評の目を向けなくてはならないだろう。そこに、いかなる伝統文化を内包しているのかを問わなくてはならない。そこにある言説を支えている価値観は何か、その価値観は現代に通用するのかを問うていく必要があるだろう。「聖典」として「古典」を教材とした上で、そこから生徒がそれを批判的に乗り越えていくことは、そのための方法を持たなければ、むずかしいだろう。批判できなければ、教材に同化することのできない学習者は、教材への反感や学習意欲

のなさという形で自己に同化を迫る権力を振り払うしかない。

また、従来の「内容の読みとり型学習」では、実際には、授業者が授業に先行して持っていた「現代の自分の価値像を投影した読み」が読みの到達点になっているのではないか。しかも、その価値観が、実際には、学習者にとつては、すでにどこかで聞いたことのあるパターン化したものであることが多い。このような古文学学習では、〈他者〉と出会い、〈他者〉と対峙することは難しいであろう。

R・スコルズは、このようなテキストに普遍的な価値が内在しているとする読みの考え方に関して、次のように言っている。

もしもテキストが永遠の真理の媒体であるなら、テキストの正しい解釈へと学生を導いてその真理を開示することが、教師の役割となるだろう。だが、テキストはどうしても偏りを持ち、その真実性も人間の置かれた状況におうじて変わると考えられるなら、ポール・リクールが「意味の回復」と呼ぶこうした種類の解釈だけでは、十分とは言えなくなる。

われわれは、「批判的解釈」（リクールの『フロイトと哲学』27。フレドリック・ジェイムソンによるそれへの注釈『政治的無意識』284―285参照）をも必要とすることになる。すなわち、批評に価値判断の次元を取りもたなければならなくなる。とは言っても、（フライその他のひとびとがすでに斥けた）文学テキストに序列をつけるという意味での卑近な価値判断ではなく、研究するテキストが提示している価値を問いなおす、という意味である。われわれの目標とするのが、叡知とか、それが仰々し

すぎるなら、高められた意識とか、そうしたものだとしても、それはテキストから学生へと伝達させるのではなく、テキストに問いかけることによって学生の中に向みだされるものだと思わなければいけないことになるだろう。

〔英文学という装置〕「テキストの読み方と教え方」岩波書店
一九八七・七

スコールズの言う「テキストに問いかける」とは、古文の学習においてはということなのかが、問題にされなくてはならない。

(二) テキスト論による「多様な読み型学習」とその問題点

読み(テキスト)は、読者の中に生成するもの以外のものではないとするテキスト論は了解するとしても、それがだちに学習者の無限の自由な読みを保証するものとはならない。多様な反応の名の下に、学習者がそれぞれ勝手に現代の価値観にひきつれた読みをしただけでは、結局、自分の中の他者像でしかないものを、さらに自分に都合のよいように固定化してゆく「自己化」を際限なく繰り返すだけである。田中実はある、

この自称(テキスト論)Ⅱ和風てくすと論は三好行雄や越智治雄が追い求めた、幻の唯一の読み、(本文)に内在する一義に向かつての厳しい追及を失ったばかりではない、他方で「構造分析」や「テキスト分析」が持っていた批評の攻撃性も持っていない。読みの多様性を許容することは戦後民主主義の立場に見え、共感を得たのかもしれない。だが、ここでは読みの多様性が恣意性の自己主張であることさえ理解されていない。民

主義とは互いに否定し合う相手と共生し合うことを目指しており、ああも読めるが、こうも読めるという(他者)のいない世界ではなかつたはずである。

〔小説の力〕大修館書店一九九六・二

ここで田中が言うように、ただ「読みの多様性」を唱えるだけでは、そこには(他者)が存在しがたい。それは次の二点において、(他者)が存在しがたいと言う意味である。

一つは、教室の(他者)と出会わないという問題である。このような学習の多くの場合、教室では、他の学習者とその反応を交換・交流することになるのだが、そこに、せめぎ合い、磨き合って、自分の中の他者像を更新してゆくことが起こっているだろうか。実際には、めざしたはずの自己の多様な読み自体が頭在化しがたく、また他の学習者の話を聞いても自分の都合の良いように自己化して編み込むだけである。さらに、学習者たちは、テレビや雑誌に代表されるメディアの言説に取り込まれており、すでに読みが学習者たちをとりまく社会的・文化的コンテクストの制約を受けて画一的なものになりやすい点を考えるならば、無限に自由な「読みのユートピア」は到達できない彼岸である。

二つ目は、(本文)という(他者)と出会わないという問題である。R・スコールズはいう、

読むこと、解釈、そして批評という段階を踏んで進むとき、われわれは、読むことにおけるテキストの権威への服従にはじまつて、解釈ではテキストの力を分かちもち、批評での対立をつうじて権力の主張にいたる。この過程に平行してテキストの概念

も、印刷された記号の特定の集合から、これらの記号に意味をもたせる諸コード、そして価値や思考の様態へと、連続的に拡大されてく。

最初の服従は重要である。ことばでできたテキストの背後に他者の主観性を——その主観性をこのばあいは「ヘミングウェイ」と呼ぼう——想定することなしに、この過程の第三のもっとも重要な段階に到達することはできない。かりにわれわれが主観的な考えかたや欲望をテキストに投影するだけだったら、われわれの読みは、十分な他者性をもたないので、テキストを解釈することはできず、いわんや批評は難しいだろう。読むことにおいて、われわれは著者の権威と意図を認めなければならぬ。それはE・D・ハーシュが長年議論してきたとおりであるが、ただしハーシュが言うようにテキストの唯一の「根拠のある」意味を回復するためではない。(「教室の中のテキスト・二」『テキストの読み方と教え方』岩波書店 一九八七・七) スコールズの言う「批評」の段階は、〈本文〉という〈他者〉と向き合うことだと言える。テキストを〈他者〉化するためには、テキスト生成時の文化的・社会的コンテキストとの関係で読むことが必要である。それはもちろん、作者が言いたかったことを復元する(「テキストの唯一の「根拠のある」意味を回復する)ためではない。古文テキストを生成した〈書き手主体〉が、自分を取り巻く世界Ⅱ〈他者〉とどう向き合い応答していったのかというその行為の中に、〈他者〉の姿を見いだすためである。読者それぞれが多様な読みをただ目指すだけでは、そこへ目を向けるこ

とがこぼれ落ちてしまうだろう。

では、「読みの多様性」をどう考えるのか。目指すべきは、〈本文〉という〈他者〉や、教室の〈他者〉(教師もここに含まれる)と出会って生まれる〈自己〉の読みの多様性である。

三 学習者が〈他者〉と向き合う関係を成立させる 古文学習

ここでは、学習者が自分を取り巻く世界とどう向き合いどう関わっていくかを考えるために、古文の学習で何ができるかを考えたい。

〈他者〉と向き合う関係の成立とは、自己に所有できないものとしての絶対的他Ⅱ〈他者〉を認め、それと対峙するわたし〈自己〉が生成すると言うことである。ここでは、そのような〈他者〉との関係性を成立させる学習を言説パラダイムで構想する。

(一) 〈本文〉という〈他者〉との対話

これまで、伝統文化とか聖典とかとして褒め称え、同化ばかりを求めてきた。つまり、他者性がなかった。古文を違う世界のものⅡ〈他者〉として、〈自己〉・〈現代〉と対置させることが必要なのである。そのことで、古文テキストを〈他者〉としてみるこ

とが明瞭となるだろう。

言説論では、テキストは、その生成の場における思想・文化・政治などの社会的状況の中で、〈書き手主体〉がそれらの状況に

向き合いながら応答することで生み出された社会的構造物である
ととらえられる。ここでいう「言説」とは、ある価値観や世界観
を共同幻想として共有する共同体において生成された一連の様式
化された言表編成のことである。内田隆三は、フーコーの「言説」
を次のように言う、

フーコーが設定した問題は、言語をその存在존在において捉える
ことであつた。この問題設定は、消極的には、①言説の責任者
である「語る主体」への準拠、②言語表現をその形式的な構造
に還元すること、という二つの陥穽——理解可能性——を同時
に回避することを意味していた。それは積極的には、言語を一
般的な可能性の体系としてではなく、実際に生じた出来事とし
て、その実証イデオロギ的な存在において捉えることを要求する。

言語がその存在において問題とされるなら、その存在を組み
立て、支えている「相関項」が明らかにされなければならない。
フーコーは、その存在における言語のことを「言説」(ディス
クル・discours)と呼んでいる。そして言説のもつとも基本
的な単位を「言表」(エノンセ・énoncé)として規定する。言
説の相関項はこの言表という基本的な次元で捉え直される。

(中略稿者)

言表は純粹に言語学的な範疇に属すのではなく、社会Ⅱ歴史的
な諸条件Ⅱ相関項に支えられることによつてはじめて、その固
有の存在をもつのである。【ミシェル・フーコー——主体の系
譜学——】講談社現代新書一九九〇・三 傍線稿者)

ここで述べられていることを古文テキストで見よう。

【「徒然草」第九十四段】

常磐井とこはの相国出仕し給けるに、勅書を持ちたる北面逢ひたてま
つりて、馬より下りたりけるを、相国後に、「北面なにがしは
勅書を持ちながら下馬し侍しものなり。か程の者、争君に仕
うまつり候べき」と申されければ、北面を放されにけり。勅書
を馬の上ながら捧げて、見せたまつるべし、下るべからずとぞ。
この話において、相国(太政大臣)が、自分に対して礼をとろうと
した北面の武士を咎め罷免させたのは、天皇家を最上位に置く秩
序観によつてゐる。つまり、相国の言葉は、そのような「社会Ⅱ歴
史的な諸条件Ⅱ相関項に支えられることによつてはじめて、その
固有の存在をもつ」ことになる。相国の批判の言表はそのような
言説のもつて語られている。

言説パラダイムで古文学習を考えるならば、テキスト生成時のま
さに生成の過程の中で、応答・生産という人間の発話・表現行為に
作用している言説を明らかにしようとすることになる。ミシェル・
フーコーは言う、

だいいじなことは、さまざまな事件を見分け、それらの事件が所属
している複数のネットワークやレベルのあいだにあるちがいを識
別すると同時に、諸事件を結びあわせて相互に生み——生まれ
る関係をつくりあげるような糸を再構成することです。(北山
晴一訳『ミシェル・フーコー 一九二六—一九八四』所収 新
評論一九八四稿者注)ここで言う「事件」は、内田隆三氏の前
掲書で言うところの「出来事」にあたる)

【「宇治拾遺物語」一九〇 土佐判官代通清、人違シテ関白殿ニ

奉合事【傍線稿者】

これも今は昔、土佐判官代通清といふもの有りけり。歌をよみ、源氏、狭衣などをうかべ、花の下、月の前とすきありきけり。かゝるすき物なれば、後徳大寺左大臣、「大内の花見んずるに、かならず」といざなはれければ、通清、目出さ事にあひたりと思て、やがて破車に乗りて行程に、あとより車二三ばかりして人の来れば、疑ひなき此左大臣のおはすると思て、尻の簾をかきあげて、「あなうたて、あなうたて。とくとくおはせ」と扉を開て招きけり。はやう、関白殿の物へおはしますなりけり。招くを見て、御供の隨身、馬を走らせて、かけ寄せて、車の尻の簾をかりおとしてけり。其時、通清、あはて騒ぎて、前よりまろび落ちける程に、烏帽子落ちにけり。いといと不便なりけりとか。

すきぬる物は、すこしおこにもありけるにや。

〔新日本古典文学大系42字拾遺物語・古本説話集〕岩波書店 一九九〇)

「新日本古典文学大系」の脚注によれば、「興奮と自己陶醉によるすき者の失敗談。評語の風刺は著者の立場をさりげなく伝えるものか」となっている。確かに話末の評語は、「数寄のをこ」について語っており、その「をこ」ぶりを生き生きと描いた一話とすることにもなるうか。しかし、「すきぬる物」の失敗談というだけでは、教材化する意味があるとは思えない。笑い話としても、学習者は面白いとは思えないにちがいない。脚注の「著者の立場」がどういふものをいっているのかは不明であるが、「数寄のをこ」

を批判する話として片づけるのでは、〈書き手主体〉が、自分を取り巻く世界へ他者」とどう向き合い応答していったのかを問うことにはならないだろう。ひいては、自分たち自身は世界とどう向き合い応答していくのかを自問していくことにもならない。「十訓抄」の同話（「第一人に恵を施すべき事」と比較してみると、それぞれの話者の「世界との向き合い方」がわかりやすい。土佐判官代通清といふ者ありけり。源氏、狭衣たてぬきにおぼえ、歌よみ連歌を好みて、花の下、月の前、すきありきけり。

〔中略稿者 通清色好みの失態〕

この道清、ある春のころ、後徳大寺左大臣、使を遣りて、「大内の花見むするに、必ず」といざなはれければ、うれしきことと思ひて、破れ車に乗りて行くほどに、車二三両にて、人の来れば、うたがひなく、「この左大臣のおはするぞ」と思ひて、尻のすだれをかき上げて、扇を開きて招きけり。はや関白殿、ものへおはしけるなり。これを見て、御隨身、馬をはやめよせて、車の尻のすだれをやり落しけり。道清、前よりころび落ちて、走りけるほどに、烏帽子落ちにけり。

すきぬる者は、かくをこの気のすすむにや。

〔新編日本古典文学全集51十訓抄〕小学館 一九九七

話の傍線部は、それぞれの語りの相違が明確な箇所である。もちろん作者の意図を斟酌しようなどというのではなく、なぜこのように語っているのかを問題にしたいのである。授業では、どのような価値観がこのように語らせているのかということに目を向けさせたいのである。

両話共に、通清の描写は、「数寄」言説に乗った形象がなされている。そしてその「数寄のをこ」を批判するもしくは笑いの対象とする話が型としてあり、その批判・笑いの根拠が身分秩序にあるということも言えそうである。話題そのものの構図として「身分を越えて逸脱することが許容される数寄の世界観」と「逸脱が決して許されない身分秩序の世界観」との価値観のずれが「出来事」を生んでいる。さて、両話の違いは、同じ出来事に對するそれぞれの話者の向き合い方である。「十訓抄」のほうは、「数寄」と「身分」という対立には深く立ち入らず、出来事の滑稽性に焦点を当てている。滑稽さを強調することで、「数寄のをこ」ぶりを批判・嘲笑するまなざしで語られていると言えよう。これは、色好みの失態（引用省略部分）を語っていることとも関連する。「宇治拾遺物語」の方は、「数寄」と「身分」というそれぞれ価値観のずれにしっかりと目を向け、「いとと不便なりけりとか」に見られるように、そこで笑われる通清に同情のまなざしを向ける。話末評語の「すきぬる物は、すこしおこにもありけるにや」の「すこし」という表現にも、「十訓抄」に比して、より通清への同情がうかがえよう。この通清へのまなざしの違いは「数寄」へのまなざしの違いでもある。後徳大寺左大臣からの花見の誘いに対する通清の反応は、「十訓抄」では「うれしきこと」と心情が語られるのに対し、「宇治拾遺物語」では「目出き事」と価値判断が語られる。「宇治拾遺物語」の語りのまなざしは、「数寄」という価値共同体を理解するものとしてあると言えるだろう。

さて、このように言説とそれに向き合う話者のまなざしをとらえるところに、教材化の焦点を当てようと思うのである。学習者たちもまたこのような価値観の対立の中で生きている。彼らほどのようなまなざしをもって世界に向かっているのか。そこに反応の接点があると予測するのだが、どうだろうか。

古文テキストで語り手が自分を取りまく世界を自己の内に取り込むとき、そこには何らかの言説が影響している。その言説との向き合い方は、①同化していく、②排除していく、③対峙する、など一通りではない（この点については、竹村信治「多言語世界と秩序」『日本文学』一九九五・七を参照されたい）。教材化にあたっては、そのテキストの語り手の言説との関係のありようを吟味しなければならぬ。基本的には、言説と対峙しているものが教材としてふさわしいということになろう。

また、学習者における教材との関係のありようが、現代のまなざしに合うように自己化して所有しようとする・もしくは「他者」として扱ってはいるが外部化し排除することで所有しようとする、というようなものであるならば、学習者の主体は、安定はしていないが、揺さぶられることがない。それでは学ぶ意味もないのではないか。教材を「他者」として認知してなおかつ対峙してこそ、学ぶ主体が揺さぶられるであろう。言説論では、語るといふ行為の出来事性に注目する。そこにどのような言説が影響したのか、それをどう引用し、どう変形したのかというところに目を向ける。そこに、「他者」との出会いの中で立ち上がった「書き手主体」

*

の語る姿が浮かび上がる。この語り手の語るという行為は出来事は、ある問題意識を読み手に提起しようとするものである。学習者の側から言えば、「書き手主体」がどんなことを問題にしてどんなことを問題にしなかったのか、なぜ問題なのか、どんな状況と対話しているのか、誰に語っているのか、読者との共有を前提にしていることは何か、そしてその問題に対して語り手はどういう位置に立とうとしているのか」と問うていくことが必要であろう。先に「テキストに問いかける」と述べた「問い」とはこのようなものでなくてはならないだろう。問いかける主体「わたし」（学習者）もまた「他者」と向き合わねば生きていけない存在であるということ的前提として、「書き手主体」が「他者」世界を取り込む瞬間をとらえて、批評する教室をめざそうと思う。

「本稿で言ってきた「対峙する」ということは、真剣に応答することだということもできるだろう。ミハイル・バフチンは、次のように言う、理解はただ応答の中でのみ成熟する。理解と応答とは弁証法的に一体となつて、相互に他を条件づけ、相互に他を離れては存在しえない。」『小説の言葉』新時代社一九七九・二）

読者の中に造られるテキストは、「語り手」への応答をするとき、初めて「本文」という「他者」に出会って生まれたものとなる。この出会いは、けつして語りの言説に受容的に取り込まれることではない。語りの言説と自分の世界観・経験とのせめぎ合う「対話」でなくてはならない。

ここで注意しなくてはいけないのは、古文テキストによつて浮かび上がる問題の扱い方である。「ある言説はさまざまな言表の

編成体としてある」ということ自体を学習者に気づかせるだけならば、そういうテーマ単元を設定すれば一度で済むことである。

また、言説の作用する諸相そのものが読みの結果として扱われるならば、知識としての新しい読み、新しい正解を提起したにすぎなくなる。これでは、生成の結果を見ているだけで、結局、学習者自身の「いま・わたし」に響かない。ここでめざしている古文学習は、テキストそのものを社会的生成物として、その生成過程そのものを批評・相対化していこうというものである。

それと同時に、自分たち自身は世界とどう向き合い応答しているのかを自問していくことがなされなくてはならない。自分たちがとらわれている「自らが所属する共同体の世界理解の枠組み」——「共同幻想」に気づき得るのもこのときである。

(二) 教室の「他者」との対話・「自己」の読みの多様性

古文テキストがひらく問題領域を媒介として生徒たちが我々の社会を批評的に議論する、教室はそのレッスンの場である。その議論の中で、互いに「他者」として学習者同士が認識をせめぎ合う「対話」の場を成立させたいと思う。

難波博孝は、学習者の内に生成する「自己」は複数であるという（「漸近線としての日本語・国語教育——分裂した自己を統合する企て」への拒否）『日本文学』日本文学協会一九九一・二）。その多声を顕在化させることは、自己化の呪縛から逃れる可能性を広げることになる。複数の「自己」はそれぞれが、「他者」との関係性の中で立ち上がっている。読みの場面で言えば、「書

き手主体」が「他者」と向き合い語る像が自己の内に浮かび上がった瞬間、そして自分自身が世界とどう向き合い応答しているのかを自問する瞬間、そのそれぞれに触発された、自己内に立ち上る声それぞれの多様性をいかにしてとらえるかが問題である。その多声をとらえることは、「他者」の何と反応して何が発生したのかを意識化させることであろう。また、自分の中の思考がまともていこうとするとき、なぜそれが選ばとられたのかを意識化することでもあろう。「自己」の多声に目を向けることは、自分たちが世界とどう向き合い応答しているのかを問うことであるだろう。そのような多声をかかえた個のさまざまな問題領域を教室に開いていく必要がある。ひいては、教室の「他者」もまた、多声的であることに気づくことになるはずである。そこから「対話」が始まるのである。このようなことを授業を構想していく際の課題としたい。

(三) どのような関係性の成立をめざすか

ここまで述べたような構想に対して、「テキスト生成の場に向けた問いも自分自身への問いも、その問いそのものが恣意的ではないのか、そして当然そこから生まれる思考が我々の解釈ではないのではないか」という議論もあるだろう。確かに人は、自己の外に立つことはできない。「他者」を語ろうとした瞬間に、他者は、すでに自己化 \parallel 所有され、「自分の中の他者像」が支配力をもつ。「他者」と対峙することは難しい。では、どのようにして「他者」と向き合おうとするのか。それは、永遠につかまえら

れない「他者」の姿を、たえず「わたし」の中で更新していくとなみである。そのいとなみを続けるためには、「自己化」の連鎖に揺さぶりをかけなくてはならないだろう。その方法として、「他者」がいかにして所有されていくのかという瞬間をつかまえようというのである。その前提としては、自己にとつて到達不可能な「他者」の存在を意識することが必要である。

テキスト生成の場に影響した言説の多声性、それに応答する語りの多声性、他の学習者の内なる多声性、そして自己内の多声性、それらと「対話」することはそれらを顕在化することであり、さまざまな差異を顕在化することである。「他者」としてしか存在しあえない個と個、絶対的に異なる他者、ということを見させた」というだけでは、それぞれは孤立して勝手に浮遊するしかない。しかし、社会でいっしょに生きていくということは、互いに関係を持たざるをえないのである。それでは、異質なもののほうが、いかにして確かに居場所を持つことができるのか。共生とは、互いが違うということを顕在化しながらも、アナーキーに陥らないで、互いの「他者」性を認めていける関係が成立するということであろう。そのために個々は、「他者」を「無関係な他者」として遠ざけるのではなく、異質な「他者」と拮抗する「対話」を持ち続けなくてはならない。そのような主体をいかにして立ち上げていくことができるのか、そこが稿者の最も本質的な関心のあるところでもあるし、それは、そのまま国語教育における課題であると考えられる。

(広島大学大学院)