

学習者が〈語り〉を読む過程

—物語内容の読みと〈語り〉の読みとの交歓—

難波 健悟

1. 問題の所在

文学の授業において、学習者に〈語り〉の読みを行わせることの重要性が指摘されている。ここでは、文学的文章に現れた物語の内容を語り手によって語り出されたものであると捉え、語り手の意図を追求することを主たる目的として授業が営まれる。また、語り手の意図を理解し受容することを越え、語り手を登場人物の一人であると見なし、その価値意識を批判的に検討していくことも求められる。さらには、語り手自身も「内包された作者」によって語り出された存在であると捉え、そのような語り手を設定した「内包された作者」は、読者に対してどのような問題を投げかけているのかを問うていく必要もあろう。このように〈語り〉の読みを授業の中に取り入れていくことは、学習者に文学的文章をより多層的なものとして捉えさせることを可能にし、様々なものの見方が対立、拮抗し合う場として文学の読みを現出させる。こうした文学の読みの姿は、学習者にとっては、自己を無理に統合化しようとすることへの強迫観念を緩和することを可能にし、多元的な自己を成立させていく上での一助ともなろう。

ただし、学習者に〈語り〉の読みを行わせていくためには教師による足場掛けが不可欠であるという指摘もある¹⁾ように、学習者が自立的に〈語り〉の読みを行えるようになるためにはそれなりの授業過程を組織しなければならない。そしてその際には、次の二つが問題となる。一つは、〈語り〉の読みを導くために教師がどのように振る舞うのかという教師の足場掛けの内実について、二つは、教師の振る舞いに反応しながら学習者がどのような読みの過程を辿っていくのかについてである。前者については、様々な教授方略を想定することができるが、いずれにせよ学習者が語り手の存在を意識できるようなポイントをテキストの表現の中に見出し、彼らの注意をそこに向けさせていくことが重要となるだろう。だが、教師が語り手の存在を意識させるよう働きかけたからといって、学習者がすぐさま〈語り〉の読みを自立的に推進していけるようになるとは思えない。では、教授行為の発動から学習者が自立的に〈語り〉の読みを行えるようになるまでに、学習者はどのような読みの過程を経験するのであろうか。以上の問題意識に鑑み、本稿では、〈語り〉の読みを行う学習者の読みの過程を明らかにすることを目的とする。

2. 分析・考察の方法

分析・考察の観点としては、「①授業過程がどのように展開したのか」と「②学習者の読みのスタンスがどのように変遷したか」を取り上げる。

①授業過程については、語り手を意識して読みを進めることが、学習者が自立的に〈語り〉の読みを行うための重要な要件の一つであると捉え、学習者が語り手を意識した読みを行うまでに、教師と学習者がどのようなやりとりを行ったのかについて検討していく。

②読みのスタンスについては、「A「物語内容の読み」であるか」「〈語り〉の読み」であるか、「B「テキスト側のスタンスからの読み」であるか」「現実の読者のスタンスからの読み」であるか」と

いう二つの区分を組み合わせて検討する。

A について、「物語内容の読み」とは、プリンス²によって「何が語られているか」を問う読みであるとされているように、物語の出来事に焦点が当てられる。出来事がどのような表現で語られているかには関心を持たず、その出来事の参加者のように没入的に読みを行っていくことである。一方、「〈語り〉の読み」とは、「いかに語られているか」を問う読みであるとされているように、どのような表現を用いてどのような構成で物語が語られているかに焦点を当てた読みである。その際には、どのような表現で語られていないか、どのような構成で語られていないかなど、語られなかったことへも焦点が当てられる。また、それらを司る語り手という存在を意識して読むことも、この種の読みに含まれる。よって、「〈語り〉の読み」は、表現や構成に着目した「物語言説」の読みと、語り手の存在に着目した「物語行為」の読みとに下位区分することができる³。

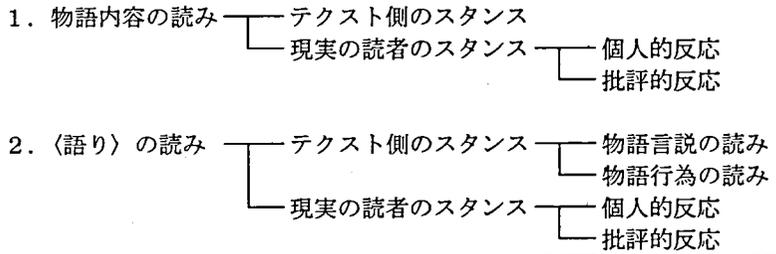
B について、この基準は、スコールズ⁴の「解釈」と「批評」という読みの形態の区分を参考にした。スコールズの言う「解釈⁵」とは、「ちょっとでもひっかかり」や「読者のなんらかの意味の欠如」を感じることで始まり、「言われていないこと、暗示だけされていること」を対象として、「これがなにを「象徴」しているのか」を問い、「テキストとより大きな文化的テキストとの関係を発見する」こと、つまり「テキスト」とある「イデオロギー」とを結びつけることによって「作品の意味や主題」を求めることである。著者が用いたであろう「コード」なり「イデオロギー」なりを推測し、それを用いて暗示された意味や主題を推論することが「解釈」の主たる目的である。また、「批評⁶」とは、「読むことと解釈をつうじて」形成してきた「テキストが展開する主題や、そのテキストが作りあげたコードそのもの」に対し、「みずからの価値観に拠って、それらテキストに抵抗する」ことである。ただし、それは「たんに破壊するための否定、テキストが提出する考えや価値のたんなる拒絶ではなく、「批評家の主観性を著者の主観性から差異化すること」である。つまり、「解釈」によって導かれたテキストの価値観を、自らの価値観とは別のものとして捉えることが「批評」の主たる目的である。

以上より、「解釈」とはテキスト側の価値観を理解・受容することであり、「批評」とは現実の読者自らの価値観を立脚させることにより、テキストの価値観を相対化することである。したがって、スコールズの言う「解釈」を「テキスト側のスタンスからの読み」、「批評」を「現実の読者のスタンスからの読み」と定義することとする。ただし、スコールズは「批評」について、「批評とは個人の嗜好ではなく、集団的な判断の問題」であると述べる。これに関わって、スコールズは他の箇所でも「批評家はある集団、階級に属するひとびとを代表して、その階級にとって重要な問題について語らなければならない」、「文学的あるいは言語的なテキストとわれわれの生きる社会というテキストのあいだに、通路を切り開かなければならない」、「〔批評は＝引用者補〕人間的、倫理的、政治的な反応」と述べている。このことから、「批評」とは、単に感想を述べたりするような個人的な行為というよりも、ジェンダーやプロレタリア、フェミニズムなどの基盤に立った社会的な行為であると考えべきである。このようなスコールズの定義に鑑みると、「現実の読者のスタンスからの読み」は、個人的な反応と社会的な反応とに下位区分される必要がある。

以上、二つのスケールを組み合わせると、「物語内容の読み」と「〈語り〉の読み」それぞれに「テキスト側のスタンス」「現実の読者のスタンス（個人）」「現実の読者のスタンス（批評）」が存する。また、「〈語り〉の読み」は、先述の通り「物語言説の読み」と「物語行為の読み」とに分かれる。これらの読みは、主にテキストを理解するための読みであるため、テキスト側のスタン

スからの読みである。
したがって、分析の枠組みはおおよそ図1のように整理できる。

【図1 分析の枠組み】



3. 分析・考察の対象

本稿では、学習者の読みの過程を明らかにするため、斎藤知也（2009）⁷に掲載された授業記録を用いることとする。斎藤の授業記録は、実際の授業の中で生じた教師と学習者との話し言葉によるやりとりを談話資料として記録したものであり、学習者の読みの過程を分析するために適切な資料である。本授業の概要は次の通りである。

- 1) 学年：高等学校1年生
- 2) 学習材：「蜘蛛の糸」芥川龍之介（『蜘蛛の糸・杜子春』新潮文庫1968年）
- 3) 単元の目標：明記されていない。ただし、授業の始めに五つの学習課題が提示されており、これを解決することが目標であると判断できる。

- I, 御釈迦様に対する疑問がだいたい出ているが、それはどのような語られ方がそう感じさせるのか。
- II, 犍陀多についてはどのように語られているか。
- III, なぜ、糸は断れたのか。
- IV, 語り手は「蓮池の蓮」をどのように語っているか。
- V, この話全体をとおして、語り手はどんなことを語ろうとしているのだろうか。

- 4) 単元の構成：全10時間（全5コマ）
 - 一読のうえ、語句を調べ、よくわからないところを出す。この小説の「あらすじ」をまとめ、疑問点や感想を出す。（1～2時：1コマ）
 - 犍陀多、御釈迦様と語り手との相関を、場面ごとに整理する。（3～6時：2・3コマ）
 - 蓮の花に言及する語り手に着目し、そのことの意味を考える。（7時：4コマ）
 - 「まとめの感想」を書く。（8時：4コマ）
 - 「まとめの感想」を交流し、教師の〈読み〉を示す。それをもとにさらに意見交換する。（9～10時：5コマ）

以上の資料について、授業展開の大まかな流れを示すため、表1のように談話資料の整理を行った。まず、各コマごとにすべての発話に番号を振り、それらをいくつかの授業場面に分けた。授業場面を分ける際の基準としては、各コマ内においていずれの学習課題が扱われているかを調査し、話題の中心となる学習課題が変化した、あるいは同じ学習課題だが大きく立場の異なる読みが提出された場合に授業場面を区切った。

【表1 授業展開の大まかな流れ】			
単元構成	授業場面	発話番号	学習課題との対応
2コマ	①	(001～031)	I. 御釈迦様の語られ方を読む
	②	(032～068)	I. 御釈迦様の語られ方を読む／III. 糸が断れた理由を読む
	③	(069～091)	I. 御釈迦様の語られ方を読む

	④	(092～100)	Ⅲ. 糸が断れた理由を読む
	⑤	(101～121)	Ⅱ. 犍陀多の語られ方を読む
3 コマ	①	(001～027)	Ⅱ. 犍陀多の語られ方を読む
	②	(028～041)	Ⅱ. 犍陀多の語られ方を読む
	③	(042～060)	Ⅲ. 糸が断れた理由を読む
	④	(061～092)	Ⅰ. 御釈迦の語られ方を読む
	⑤	(093～099)	Ⅰ. 御釈迦の語られ方を読む／Ⅴ. 語り手の意図を読む
4 コマ	①	(001～024)	Ⅳ. 蓮池の蓮の語られ方を読む
	②	(025～091)	Ⅳ. 蓮池の蓮の語られ方を読む／Ⅴ. 語り手の意図を読む

学習課題と単元の構成の関係について簡単に示すと、2コマ⁸では、「Ⅰ. 御釈迦様の語られ方を読む」という課題が中心となって授業が進んでいる。3コマでは「Ⅱ. 犍陀多の語られ方を読む」課題、4コマでは「Ⅳ. 蓮池の蓮の語られ方を読む」「Ⅴ. 語り手の意図を読む」課題が、それぞれ中心となっている。このように課題が明確に振り分けられていることから、本稿では各コマの中から特徴的な授業場面を取り上げて分析・考察を行っていくこととする。なお、表中の太字で示した授業場面が、本稿において主として取り上げた授業場面である。

4. 分析・考察

4-1. 「御釈迦様」を読む授業場面～テキスト側の読者として〈語り〉を読む過程～

1) 授業場面と分析

【2コマ：授業場面①】(齋藤 (2009) pp.107-108)		
001	T	今から「一」の場面のテープをかけるので、ここは〈語り手〉がちょっと工夫して書いているなど感じられるところを、探しながら読んでいってね。
場面一を読む。(朗読テープ)		
002	T	何か気づいたことがありますか？御釈迦様の様子の語られ方とかで、気になったところがあれば、出してみて。
003	S	ぶらぶら歩いているというのが、ひまそうな感じ。
004	T	うん。みんなわかった？「ぶらぶら」というのが、この前「S (T1)」の言った「ひま」というのと関係ありそうということだよ。ほかには？
005	S(T1)	なんか、「ひま」とかいうのはまた違うんだけど、「出来るなら」というのが気になった。「出来るなら」というなら、できないならそれでもいいと思っているのかな、と思った。なんか、絶対助けてやろうというのだったら、決意したいなものじゃないかと思うんだけど……。できたら助けてやろうみたいな感じかなと思った。
006	S	蜘蛛を殺さなかったじゃん。蜘蛛を助けていたのを覚えていたのではなくて、思い出したと書いてあるじゃん。なんか、基本的に、この人にとっては犍陀多というのはどうでもいい人なのかなあと感じた。

まず、授業場面①では、T (001) に「語り手」という言葉が用いられたり、T (002) によって語られ方に留意するよう課題が提示されるなど、教師は「語り手」という言葉を仄めかしながら、語られ方(表現や構成)に着目するよう促している。つまり、物語言説の読みと物語行為の読みを同時に促している。これについて学習者は、S (005) やS (006) のように、類比表現(語られな

かった表現)を引き合いに出すという方略を用いながら、表現に意図された「御釈迦様」の人物像を解釈しているが、表現に着目した物語言説の読みが行われている。ただし、語り手を意識した物語行為の読みは行われなかった。また、読みの内容としては、「御釈迦様」を批判的に捉えている。

【2コマ：授業場面③】(齋藤 (2009) pp.113-114)		
074	S	〈語り手〉はなんかすごく御釈迦様に対して敬語使っているじゃん。けれど御釈迦様の行動は、尊敬されるようには書かれていない。
075	S	わざと敬語使っているんじゃない？
076	T	それはどういうこと？
077	S	なんかいやみったらしく使っている……。
078	S	そうそうそうそう。
079	S	ああ、そうか。
080	T	例えば自由の森の中で、ふだん普通に話していた人が、いきなり「ああ、そうでいらっちゃったんですか」なんて言いましたら、いやみったらしくなるんだよね。
081	S	うん。気持ち悪い。
082	T	つまり、「S (M1)」の言ったのは、敬語は〈語り手〉の御釈迦様に対する皮肉であるということね。それも書いておこうか。

授業場面③では、語られ方から話題が逸れたため、教師により「本来の仏教がどのような考え方で作られているか」ということと、この話の中で御釈迦様が〈語り手〉によってどう語られているか、〈語り手〉が御釈迦様をどう見ているかということは分けて考える必要があるよね。T (069)」という発話が行われた直後の談話過程である。この発話は、「どう語られているか」という言葉があるため物語言説の読みを促しているようではあるが、すぐに「どう見ているか」という言葉に言い直されている。よって、ここでは表現に着目させるよりも、むしろ語り手を意識させることに主眼があると判断できる。これに対して学習者は、S (074)のように語り手を意識した読みを行っている。そして、語り手が「御釈迦様」に対して批判的な態度をとっていると捉え、その根拠として「敬語の過剰な使用」を挙げている。この授業場面にて語り手が意識化されたのは、先の教師による働きかけに加え、「敬語」という文体的特徴を考えるに当たり、敬語を使用している主体を意識せざるを得なかったからであろう。

そして、この発話に続けて、S (075)ではある表現が語り手の意図的な所作の結果生じたものであることを信頼する方略を用いながら、語り手による敬語の使用が意図的であったことが指摘されている。こうした方略が用いられたことから、ここでは語り手がより強く意識されていると考えられる。さらにS (077)では、敬語の過剰な使用に込められた語り手の意図が「御釈迦様」に対する「いやみ」であると読み重ねられている。こうした学習者の読みに関して、教師はT (082)により、「いやみ」という言葉を「皮肉」という言葉に言い換えている。

2) 考察

以上の分析に基づき、「授業過程」と「読みのスタンス」の観点から考察を行う。まず、一点目について、本授業場面は、T (001) (002)における語り手・語り方に着目するよう促す発話から始まった。しかし、授業場面①では物語言説の読みは行われたが物語行為の読みは行われなかった。だが、授業場面③にさしかかったとき、T (069)によって今一度、語り手に着目するよう促す発話が行われる。そしてそれに呼応するように、S (074)にて「敬語の使用」に着目して語り手を意識する読みが行われた。そしてその後、一時ではあるが、語り手を意識した読みが続けられた。

このように語り手を意識した読みが行われた要因については、教師による発話、学習者による「敬語」という語り手を意識しやすい言語形式への気付きなど、語り手を意識できるようなポイントが授業展開の中で現れたからであると考えられる。語り手を意識した読みには到達するためには、まず語られ方に基づいた人物像の読みを行い、〈語り〉を意識するポイントとの出会いを経由する必要があるということである。

次に、二点目について、授業場面①における学習者は、語り手は意識してはいないが、語り手が産出した表現には着目しており、語り手の登場人物への価値意識を暗に読んでいたと言える。だが、こうして語り手を意識しないまま表現に着目した読みを行うことにより、学習者は自らの人物認識を形成していくような感覚、「現実の読者のスタンス」から読みを行っている感覚を抱いているのではないだろうか。つまり、語り手の認識を自らの認識と混同し、両者が未分化の状態にあるのではないかということである。これは、語り手の人物認識を無意識のうちに自己のものとしながら読みを行っている状態である。

そして、授業場面③においては、語り手を意識してその意図を解釈しているため、物語行為の読みを行っていた。さらに、本授業場面での読みの内容は、語り手による「御釈迦様」への「皮肉」というものであり、これは授業場面①での「御釈迦様」に対する批判的な読みをリソースとして考えると良さそうである。授業場面①でも授業場面③でも語られ方に着目して読みを行っているため、それらを結びつけることに問題はない。したがって、事実上、本授業場面における学習者は語り手の認識を読んではいるが、学習者の内部では自己の認識と語り手の認識とが混在している状態にあると考えられる。

4-2. 「犍陀多」を読む授業場面～現実の読者として物語内容を読む過程～

1) 授業場面と分析

【3コマ：授業場面①】（齋藤（2009）pp.117-119）		
001	T	今回は前回に引き続いて、「〈語り手〉は犍陀多をどのように見ているか」、また「糸はなぜ断れたのか」について考えてみようと思います。「二」の場面の朗読テープをかけるので、考えながら読んでいってください。
002	T	どうだろう？犍陀多についてはどう考える？
003	S	犍陀多は単純だと思う。
{中略＝引用者}		
020	S	その日は機嫌がよかっただけなんじゃない？
021	S	あまり深く考えないで行動している。
022	T	そう考えると、この間のみんなの意見で言うと、御釈迦様も気まぐれだけれど、犍陀多も気まぐれだということだよ。ほかに犍陀多について、何か考えたことある人はいませんか？この間、途中になってしまったけれど、犍陀多が喚いた言葉については、どう感じますか？
023	S(AI)	この人はずうずうしい人だなんて思う。
024	T	ずうずうしい……。
025	S(AI)	下からはい上がってくる人に対して、「こら、罪人ども」って言ってるじゃん。自分自身も罪人なのになんて思うし、そもそも、蜘蛛の糸が「己のもの」だって思えること自体がおかしいと思う。

本授業場面はまず、T (001) により「〈語り手〉は犍陀多をどのように見ているか」を目標に進めていくことが確認される。「御釈迦様」に続いて「犍陀多」についても語られ方に着目させようとしている。だが、T (002) では「犍陀多についてはどう考える?」というように、語り手の意図についての考えを問われているのか、それとも現実の読者として学習者が「犍陀多」をどう考えるかが問われているのか分かりにくい発話となっている。これについて学習者は、S (003) や S (020)、S (A1/023) などのように、現実の読者のスタンスに立って「犍陀多」の人物像を読んでいる。ただし、それらは社会的な批評というよりも感想に近く、個人的な反応であると考えべきであろう。また、S (A1/025) では「こら、罪人ども」や「己のもの」などのように文章の表現には着目している読みも見られる。だが、その表現は犍陀多の会話文中の表現であるため、語り手の語り方を読んでいるとは言えない。

これ以降、本授業場面では〈語り〉の読みは生まれなかった。ただし、続く授業場面②において、「欲を目の前にした時に、人間がどんな行動をとるかということだと思う。欲を目の前にすると人間のとり行動はどうしても浅はかなものになってしまう、ということを言いたいのではないかな。S (S1/041)」という反応が現れる。この反応も現実の読者のスタンスに立って発せられたものであるが、これは人間存在一般を対象とした読みであることから、これは「批評」に当たると考えられる。また、これは「犍陀多」への批判的な読みでもある。「御釈迦様を読む授業場面」のように「犍陀多」への「皮肉」といった読みではないが、これに類するものであると考えられる。

2) 考察

以上の分析に基づき、先と同じく二点の考察を行う。まず、授業過程の特徴について、本授業場面は、始めにT (001) によって語られ方に着目するよう促されたが、続くT (002) により語られ方への着目が逸れてしまい、学習者は語られ方に基づかず、現実の読者のスタンスに立って「犍陀多」の人物像を読むこととなった。その後、語られ方に着目したり語り手を意識したりするよう促す発話が教師の側から再度提示されることもなく、〈語り〉を意識するポイントも現出しなかった。そのため、本授業場面では語り手を意識した読みは行われなかった。

次に、読みのスタンスについて、本授業場面では一貫して、学習者は現実の読者のスタンスに立って人物の読みを行っていた。「犍陀多」に寄添う側と批判する側とは分かれてはいたが、基本的には自らの価値観に従って「犍陀多」を批評している。それゆえ学習者は、表現に着目した読みも行っていないし、語り手を意識した読みも行っていない。ただし、授業場面②の最後の発話を除き、それらの読みの多くは個人的な反応であった。

4-3. 読みが結束する過程～結末部を読む授業場面～

1) 授業場面と分析

4コマでは、授業の始めに、教師から「小説全体が語ろうとしていることを考える」という目標が提示され、そのための手がかりとして「IV. 蓮池の蓮の花の語られ方」を読むことを課題とすることになった。学習者個人個人で若干異なるようだが、大まかに捉えると「蓮の花」が何事にも動じない常なる存在として読まれている。ただし、ここでは語り手を意識した発話は見られない。

続く授業場面②では、教師によって「それはさあ、この文章の中の話に戻していくと、この〈語り手〉の文章に出てくる「しかし極楽の蓮池の蓮は、少しもそんな事には頓着致しません」っていう「そんな事」というのが、どんなことかっていうことだよ。 (T 025)」という発話が行われる。この発話にて、教師は語り手という言葉を用いることにより語り手を意識することを促しながら、

テキストの表現に留意して「蓮の花」が頓着しない「そんな事」とはどんなことかを考えるよう促す。これについて学習者は、「そんな事」って言っているぐらいなんだから、蓮にとっては「そんな事」なんだよ。重大なことではなくて、「そんな事」なんだよ。たいしたことないんだよ。だから、〈語り手〉もそういう言い方してるんだよ。(S 034)」というように、テキストの表現に着目しながら語り手の存在を意識した読みを行っている。次の授業場面は、こうした流れに続く授業場面である。

【4コマ：授業場面②】(齋藤 (2009) pp.134-135)		
043	S(T2)	わたしが思ったのは、〈語り手〉が、蓮の花を使って自分の気持ちを表そうとしているのかなあってこと。
044	T	それはどういうこと?
045	S(T2)	〈語り手〉の皮肉のようなものになるのかな……。
046	T	皮肉……。
047	S(T2)	うまく言えないけれど……。
048	S	気にしたくないなあという感じはあるよね。
049	S	御釈迦様に対する気持ちも出ているような気もする。御釈迦様に対する皮肉とか批評とか……。
050	T	それはどんな皮肉であったりどんな批評であったりするんだろう?
051	S(T2)	それは御釈迦様だけに対する皮肉とか批評なのかなあ。世間に対する皮肉のようなもののような気もする。
052	S	御釈迦様に対するものだけではなくて、世間に対する皮肉がある……。
053	S	当時の世間全体。
054	S(T2)	当時っていうか、今もそうかもしれないんだけど。
055	T	おもしろいね。世間全体に対してのどんな批評であり、皮肉だろう?
056	S	ううん、まだうまく言えないんだけど、みんな同じ……、世間全体がそうなっている……。
057	T	その場合の「みんな」っていうのは? 「S (T2)」の言っていることはとてもよくわかるよ。で、この小説の場合では、それはどんな形で表れているのかな?
058	S	御釈迦様も犍陀多も、同じようなもの……、それが世間みたいなもの。

本授業場面では、先のS (034) を受け、S (T2/043) (045) などのように、語り手を意識した読みが行われており、蓮の花に込められた語り手の意図が「皮肉のようなもの」であると捉えられている。そしてこの皮肉の対象について、S (T2/051) では、語り手の「皮肉」の対象を「御釈迦様」を超えた世間一般であると読みつつ、S (T2/058) にて、テキストにおける「世間」とは「御釈迦様」や「犍陀多」であると述べている。つまり、語り手が「御釈迦様」や「犍陀多」への皮肉を込めていると読んでいる。

2) 考察

まず、授業過程について、本授業場面は授業の初発に教師から語り手・語られ方に着目させるような発話が行われた後、学習者によって、語り手を意識するわけではないが、語られ方に着目して暗に語り手の認識を捉えるような読みが行われる。だが、教師による語り手を意識させるような程度の働きかけや、学習者自身による語り手を意識できるような表現の発見などにより、学習者は語り手を意識して読むことへと導かれる。このように、一度は意識せず語り手を読んでいるが、語

り手を意識するようなポイントが現出すれば語り手が意識の上に浮かんでくるといった過程を経て、学習者は語り手を意識した読みを成立させている。2コマの談話過程と近似した過程である。

次に、読みのスタンスについて、本授業場面において学習者は、始めのうちは語り手を暗に読んでおり、語り手と重なりながら物語言説の読みを進めていたと言える。しかし、語り手を意識するポイントの現出によって語り手を対象化することとなり、語り手を意識した物語行為の読みへとシフトしている。また、本授業場面において読まれた語り手の意図は、「蓮の花を用いて御釈迦様や犍陀多に対する皮肉、延いては世間全体に向けられた皮肉を伝えている」というものであった。ここから分かるのは、「蓮の花」に対する語り手の意図を解釈する際、それまでに重ねられてきた「御釈迦様」の読みと「犍陀多」の読みをリソースとして語り手を意識した読みが行われたことである。

5. 統括的考察

5-1. 〈語り〉の読みを導く授業過程

三つの授業場面を整理すると、おおよそ表2のように整理し直すことができる。この表から、語り手を意識した読みを行う過程に関して、次の3点のことが分かる。

【表2 三つの授業過程の整理】

	結末部を読む	御釈迦様を読む	犍陀多を読む
T	語り手・語り方に着目させる	語り手・語り方に着目させる	語り手・語り方に着目させない
S	語られ方に基づいて事物を読む段階	語られ方に基づいて人物像を読む段階	語られ方に基づかず人物像を読む段階
T	〈語り〉を意識するポイントが現出する	〈語り〉を意識するポイントが現出する	〈語り〉を意識するポイントが現出しない
S	語り手を意識した読み	語り手を意識した読み	語り手を意識しない読み

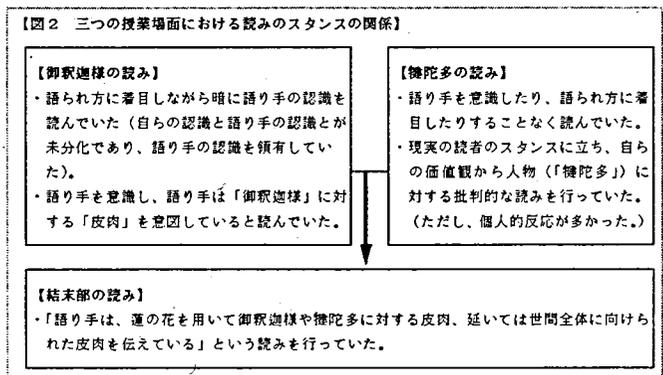
◇語り手を意識した読みが行われる過程には、

- ①始めに「語り手・語り方に着目する」ことを促すような発話が行われる必要がある。
- ②そのような発話に応じ、語り手を意識するわけではないが、「語られ方に基づいて読む段階」が学習者に経験される必要がある。
- ③そうした中で、教師による再度の促しや、学習者自身による〈語り〉の表的特徴への気付きなどの、「〈語り〉を意識するポイントが現出する」必要がある。

つまり、語り手を意識した物語行為の読みを進める際には、その前段階として、表現に着目しながら物語言説の読みを行う過程が必要であり、さらにその後に敬語の使用などの物語世界とのズレを意識するポイントが現出することが必要であるということである。

5-2. 読みのスタンスの混淆

既に指摘したように、「結末部を読む授業場面」における語り手を意識した読みは、「御釈迦様の読み」と「犍陀多の読み」をリソースにしている。これまでのそれぞれの授業場面における考察を整理しながら、三者の読みの関係を図2にまとめ、考察を行う。図2から、学習者が〈語



り)の読みを行う過程について次の三点のことが分かる。

- ①「御釈迦様の読み」を行う際、学習者は語り手の認識を自己の認識として領有している。
- ②「健陀多の読み」が「結末部の読み」に反映されていることから、学習者は自らの価値観を語り手に投影することにより、語り手の価値観・認識を理解しようとしている。
- ③語られ方に基づいた読み「御釈迦様の読み」と、現実の読者のスタンスに立った読み「健陀多の読み」とが合わさって、「結末部の読み」が形成されている。つまり、語り手を意識した読みの中に、語り手の認識と言えるものと現実の読者の認識と言えるもののが混ざっている。

つまり、学習者は語り手を意識した読みに至る過程で、語り手による〈語り〉から想起される人物像を自らの人物認識としたり、自らが感じた人物認識を語り手に投影したりしている。このように、〈語り〉の読みを行おうとする学習者の内部においては、語り手の認識と学習者自身の認識とがない交ぜの状態にある。時に語り手の存在を意識しながらも、両認識を十分に差異化できないまま読み進められていく過程が、学習者が〈語り〉の読みを行う過程の特徴であると言える。

6. 現実の読者のスタンスへと変容させる必要性＝「批評」へ

対象とする学習材がどのようなジャンルであれ、読むことの学習において最も重要なことは、学習者が自立した読者となるための手助けをしていくことである。自ら本を手に取り、様々な読み方を試み、そこに現れたたくさんの人々の思いや、悩み、問題を共有し、昂揚感に胸躍らせることの楽しさを知っている読者、そしてそれを実行してみることでできる読者を、私たちは育てていかなければならない。そうした読者が扱うことのできる読み方の一つとして、〈語り〉の読みを位置づけることができよう。そしてさらに、〈語り〉の読みの中でもテキスト側の読者のスタンスに立つだけでなく、現実の読者のスタンスに立って読みを推進していくことはとりわけ重要である。現実の読者のスタンスに立って〈語り〉の読みを行おうとする読者は、語り手の認識と自らの認識を別ち、そこに「差異」を発見しようとする。その「差異」は、自らを明らかにさせるものであるとともに、同時に自らを解体させる力を持つものでもある。このように、自らの内に多元性を獲得するところにこそ〈語り〉を読むことの意義があり、それは文学を読むことの面白さでもあるのだろう。

しかし、語り手の認識と自らの認識は、そう簡単に別つことのできるものではない。人物に対する様々な価値付けを読んでいく中で、いったいどれが語り手の認識でどれが自らのオリジナルな認識なのか、その境界線はぼやけていく。だが、現実の読者のスタンスに立とうとする熟達した読者は、そこに矛盾や葛藤を見出すために、そこにあるのかどうか分からない境界線を試みに引いてみようとするのであろう。だからこそ、時に語り手の認識を自らのものにしたたり、逆に自らの認識を語り手のものだと考えたりするのではないか。すなわち、私たち読者は、語り手と自らの間で認識の綱引きのようなものを行っていると言ってもよい。

この認識の綱引きを行っていくことは、非常に曖昧な境界線を無理矢理に引いてみることであるゆえに、テキストに迫ろうとすることのない無意味な読みと見なされるかもしれない。だが、自らの認識とテキストの認識を差異化できるということは、テキストを「他者」と見なし、「他者」を領有した気にならないということである。私たち読者は、テキストの認識を自らの認識によって絡め捕ってしまう危険性に、常に脅かされていると言ってもよい。それゆえ読者は、テキストの認識を安易に分かった気にならぬよう、幾度もテキストの認識を再構築しようと試みなければならない。

つまり、テキストの認識を絶えず「他者化」していくことが求められるのである。それは、〈語り〉の読みだけでなく、読むという営みすべてに関わる根源的な命題でもある。そういう意味で、テキストを自らの認識によって領有してしまうようなテキスト側のスタンスに立った読みに終始することは、「他者」を「他者」として認識しないことである。そうではなく、現実の読者のスタンスに立ち、テキストの認識を自らの認識から解放して、そこに認識の対立を描くことのできる読者を、私たちは育てていく必要があるのではないか。

本節において分析・考察対象とした教室では、〈語り〉の読みを行った経験を持つ学習者が少ない状況下で、語り手を意識した読みを試みていた。このような教室では、先に述べたような、自らの認識と語り手の認識を「差異化」して捉えられる学習者はほとんどいなかった。しかし、そのような状況においても、語り手を意識して読みを行おうとする彼らの中では、「差異化」はできていないながらも、紛れもなく両者の価値観・認識が併存していたとすることができる。〈語り〉の読み入門期とでも言える彼らにとって、簡単に別つことのできないそれらは、領有したり投影したりというように、自由に移動させることのできてしまう対象であった。このように、本稿においては、〈語り〉の読み入門期における、学習者の読みの過程の一端を明らかにすることができたと考える。

(注)

*1 難波博孝 (2001) 「母語教育の一つの可能性に向けて—「tasha」と「ダブルバインド」を拒否していく—」(『社会文学』16号、pp.139-154)

*2 プリンズ、G. (1991) 『物語論辞典』遠藤健一訳、松柏社

*3 用語については「ジュネット、G. (1985) 『物語のディスクール』花輪光・和泉涼一訳、書肆風の薔薇」を参考にした。

*4 スコールズ、R. (1999) 『テキストの読み方と教え方』岩波書店 なお、スコールズは、読みを「読むこと」「解釈」「批評」の三つの形態に分類している。本稿ではこのうち、「読むこと」については触れない。なぜなら、「読むこと」は最も基盤的な読みの形態であり、〈語り〉の読みを学習する段階にある学習者にとって、この種の読みはおおむね習得されていると考えられるからである。

*5 以下、「解釈」に関する引用は、「スコールズ (1999) 前掲書」より。

*6 以下、「批評」に関する引用は、「スコールズ (1999) 前掲書」より。

*7 斎藤知也 (2009) 『教室でひらかれる〈語り〉—文学教育の根拠を求めて』教育出版

*8 「自由の森学園では、生徒の思考や発言の時間を保障するために、二時間続きで一コマとしている。(p.103)」とある。

*9 例えば、「常に存在している感じ (S 021)」や「わたしにとってはそれは普通の時間なんだけれど、その人たちにとってはけっこう大きなできごとじゃん。(S 022)」などの発話は、何事にも動じない不変的な感覚を感じ取っていると言える。

(岡山県立玉野高等学校)