

1 問題設定 書き手の問いに反応する古典学習をめざして

本稿は、テキスト(読みの対象としての。以下同)理解の枠組みとして、書き手が既存の言説と対話しつつ「現実の意味」を新たに生み出す言語過程を問題化し批評する竹村信治の「言述論」(注1)を用い、書き手(実体的な作者・著者のことではなく、テキストの向こうに発信する主体を仮構したもの。以下同)にとつての根源的な問題に対して学習者が自身の問題として反応する古典学習のありようを考察するものである。

学習者が自身の問題として反応する読みの学習に関しては、益田勝実、荒木繁、西尾実、大河原忠藏、熊谷孝、西郷竹彦、太田正夫、藤原和好らによつて、読み手の問題意識と文学の機能が関連づけられ、学習者にとつてアクチュアリティーの高い文学教育が構想・展開されている(注2)。本稿は、これらの論が持っている学習者自身の問題との関わりの重要性を柱として受け止めつつも、文学にもとより読者を変革する機能Ⅱ文学の力があるという考えを一旦保留し、描かれ方や語られ方から書き手の認識を批評し対話する読者のリテラシーとしてこの問題を考える。教材を読むことと学習者自身の問題との関わりについて、現代においてどのようにして学習者にとつてアクチュアリティーの高い古典学習が成立しうるのかということ、および学習者が

教材の何に反応するのかということの二点が問題であると考えている。前者については、教材と学習者の接点が「今も昔も変わらない情や人間の姿がある」という同質性の発見や「今とは習慣や考え方が違う」という異質性の発見だけでは、学習者自身の問題からは距離のある関心度の低い他人事になりかねないという問題点がある。教材を読むことが、自分にとつて考える価値のある問題・自分にとつても気になる問題を考えることになるべく単元が構想されなくてはならない。

一方で、後者に関しては、いくらアクチュアリティーの高い学習が実現したとしても、学習者が自前の問題系を教材テキストに投影して読むことでよいのかという問題点がある。ここで目指しているのは、自己像の投影ではなく、書き手にとつての切実な問題に対して応答を立ち上げることである。書き手にとつての切実な問題とは、「作者の主張や意見」という「正解」に回収される表層的な問いではなく、そのように言いそのように描くもとにある現実認識とそうした認識から根源的に問い求めていることである。

書き手の根源的な問いとは、書き手が現実と向き合う中で避けがたく生起した(発見された)ものであり、いったいどんなふうにも現実と向き合っているのかで問いの立て方が違ってくる。竹村の「言述論」では、このような問いを、言説をめぐる問題とし、「問題領域」と呼

んでいる。例えば『徒然草』の場合、書き手は、仏教言説、隱遁言説に取り込まれたり、疑念を呈したりしながら、「無常」という問題領域について思索している。このときの言説への向き合い方、つまり問いへの答え方・考え方に竹村は「言述」の語をあてる（注3）。「言述」とは、「無常」という現実に対してどう向き合っているかという言表で語っているかということである。

読み手は、提示された「問題領域」をめぐって自分なりの答えをあれこれと思索する。書き手の「言述」に対して、共感や違和感の感触をもとにしながら掘り下げて考えたり異議を唱えたりする。このような、書き手と読み手が問いを共有し対話的な思索が生まれるような活動を、古典学習の中で実現するための手立てを考えるのが本稿のねらいである。「無常」ということでは、それがどういう考えか（知識としての「無常」）を学ぶのではなく、それをめぐる書き手の思索（問題としての「無常」）に触れて自分の思索をめぐらせたい。「問題領域」が学習者自身の問題と接点をもち得るならば、書き手としての切実な問題に迫る読みを行い、他人事ではなく自分に何か関係（意味）のあることとして認識活動を行うことが可能になるはずである。

2 教材理解…『徒然草』『花はさかりに』の書き手の問い

以下、『徒然草』『花はさかりに』をとりあげ、叙上の学習への回路を開くために、書き手にとっての問題がどのようなものかという観点から教材を読む。

「花はさかりに」は、古来、名文として扱われ、正徹『正徹物語』（『徹書記物語』）では、

一、花はさかりに、月はくまなきをのみ見る物かはと、兼好が書きたるやうなるものは、世間にだゝ一人ならではなきなり。この

こゝろは生得にてある也。

と兼好独自の見方として称揚され、心敬『さゝめごと』に、

兼好法師が云ふ、「月花をば目にて見る物かは。雨の夜思ひあかし、散りしほれたる木陰に来て、過ぎにしかたを思ふこそ」と書き侍る、まことに艶ふかく覚え侍り。

東常縁『新古今集聞書』に、

兼好法師自書に、月はまだかなるをのみよしといふべからず。雨後の雲間より現れかねたる、また、暁かけていづる月などに心澄むと書けり。げにもと覚えて、こころはづかしく侍り。

と、和歌世界の幽玄論のコンテクストの中で賞賛された。安良岡康作（1968）（注4）は、この三者を挙げた上で、「それほど、ここには、

兼好のすぐれた個性的創造が認められるように思われる」としている。

現在の教材観としても、兼好独自のすぐれたものの見方や考え方を伝えるテキストというものが定着していると考えられる。安斎久美子（2003）（注5）もそうした教材観のもの一つと見られ、「今を生きる私たちにも指針となり得る書として、生徒たちに触れさせたい」というねらいのもと、「花はさかりに」を教材とし、順を追って読み進めながら、話題を広げていく試みをしてみたい」とし、教室で扱いたい「話題」が数々提案されている。例えば「自然への興味喚起」では学習者たちのまわりの実景としての「自然」に目を向けさせようと言い、「恋愛を古典に学ぶ」では学習者たちの現実世界の恋愛と寄り添わせようとしている。そして、このような「話題」を扱うことで、「無常な世の中をいかに生きるか。これは、現代高校生の問題でもある。高校生の中には「生きること」や死について考えるものもいよう」としている。

しかし、「兼好独自のすぐれたものの見方や考え方」を強調しこれ

を受容することを学習のねらいとすることには問題がある。稿者は、学習者との接点を生じさせることには賛同しつつも、教材に述べられた「話題」のみをとらえて学習者の身近な生活文脈で意味を引き出すうとすると、書き手にとつての問題とは別のところでの反応になりかねないと考えている。また、古典教材においては、「話題」そのものを学習者に馴染ませることが難しいという問題もある。ここでは、「話題」そのものに対してではなく、書き手がその「話題」をめぐって行っている意味づけに対して、学習者の反応を起こしたい。兼好のものの見方や感じ方・考え方を受容するのではなく、書き手の提示する問題に身を置いてみて、書き手の現実認識（意味づけ）を批評対象（対話相手）として自らの認識を立ち上げることがをねらいたい。

「言述論」は、書き手がその「話題」をめぐって行っている意味生成の言語過程を問題化し批評するものである。このテキストの思想的素性について、竹村信治『言述論と説話集論』では、次のように分析されている。

第43（「春の暮つかた、のどやかに艶なる空に」）・44（「あやしの竹の網戸のうちより、いと若き男の」）・104（「荒れたる宿の、人目なきに、女の」）・105（「北の屋かげに消え残りたる雪の」）段に物語の一場面を切り取ったかのようなスケッチが点描され、「和歌こそ、なほをかきしものなれ」（第14段）といひ「折節の移りかはるこそ、ものごとにあはれなれ」（第19段）として以下に古歌の一節や古物語の叙述を編みあわせ四季の風物誌が点綴されているところにもこうした言語主体の教養の位相、したがって世界理解の地平を見ることができ、さらに自らの体験として記される第31（「雪のおもしろう降りたりし朝」）・32（「九月廿日のころ、ある人に誘はれ奉りて」）段などにはそのような枠組

みをもって現実を迎え取りつつ経験を組織化し、言説のもので様式化された言表をなぞりなおすことで自己同定を果たす主体のありようを指摘することができる。これらを和歌四天王の一人にかけぞえられた兼好と結べば事態はよく呑み込めるかもしれないが、そうした実体的作者への還元によらずとも、たとえばこのテキストの言語主体の「もの見方・考え方」を伝えるとして古来喧伝される『正徹物語』上74、等）第137段冒頭「花はさかりに、月はくまなきをのみ見るものかは。雨にむかひて月を恋ひ、たれこめて春のゆくへ知らぬも、なほあはれに情けふかし。」が『千五百番歌合』春四・271番の左歌「風吹けば花の白雲や消えて夜な夜な晴るる三吉野の月」（後鳥羽院）への俊成判、

左歌「夜な夜な晴るる三吉野の月」、秋の空ひとへに限ならんよりも艶に侍らんかすと、面影見るやうにこそおぼえ侍れ。……歌の道「夜な夜な晴るる三吉野の月」など、幽玄に及びがたき様にあらまほしく侍ることなり。

あるいは『無名抄』67「近代の歌の躰の事」に鴨長明が解説してみせる御子左家（二条家）流の幽玄論、余情論を承けたものであったことを確かめることによっても、この主体の世界理解の枠組みの素性はあきらかたで、それゆえ、彼がそうした和歌世界の共同の価値幻想に身を委ね、その「公共性」の受容者として言説に自己同定を果たす主体であったことがわかる。（p.297-298）ここに指摘されている「和歌世界の共同的価値幻想」の枠組みによって現実認識を行うという事態は、「花はさかりに」本文の表現にも随所に見て取れる。教科書の注（『日本古典文学大系』の頭注も同じ）には、「雨にむかひて月を恋ひ」↓『類聚句題抄』「雨に對ひて月を恋ふる序」源順。「たれこめて春の行方知らぬも」↓「たれこめて春

のゆくへも知らぬまに待ちし桜も移ろひにけり」藤原因香『古今和歌集』80春下。「千里の外まで」↓「三五夜中の新月の色／千里の外の故人の心」『白氏文集』(『和漢朗詠集』他)が、先行テキストとして示されている。他にも、逢えない恋については、次のように和歌や物語で描かれてきた場面である。

「遭はでやみにし憂さ」↓「難波潟短き蘆のふしの間も逢はでこの世を過ぐしてよとや」(伊勢『新古今和歌集』1049恋一)。

「あだなる契りをかこち」↓「むすびけむあだし契りぞうかりけるつひにたへぬる中となるにも」(権大納言実衡『続千載和歌集』1587)

「長き夜をひとりあかし」↓「あしひきの山鳥の尾のしだり尾の長々し夜をひとりかも寝む」(柿本人麿『拾遺和歌集』778恋三)

「遠き雲井を思ひやり」↓「尽きもせぬ心の闇にくるるかな雲居に人を見るにつけても」(『源氏物語』紅葉賀)

「浅茅が宿に昔をしのぶ」↓「かかるままに、浅茅は庭の面も見えず、しげき蓬は軒をあらそひて生ひのぼる。」『源氏物語』蓬生

これらは、「君があたり見つつを居らむ生駒山雲なかくしそ雨は降るとも」「君来むと言ひし夜ごとに過ぎぬれば頼まぬもの恋ひつつぞ経る」(『伊勢物語』23筒井筒)など、教材にもなっている物語の場面である。恋に続くは月の記述であるが、これら二つの素材を共に使

い月の景に恋の満たされない思いを重ねる想の先行テキストには、「めぐり逢ひて見しやそれとも分かぬまに雲隠れにし夜半の月かな」(紫式部『新古今和歌集』雑上1499)が挙げられよう。

「暁近くなりて待ち出でたる」↓「いま来むといひしばかりに長月の有明の月を待ちいでつるかな」(素性法師『古今和歌集』691恋四)

「青みたるやうにて、深き山の杉の梢に見えたる」↓「そめかぬるときはのもりの梢より月こそ秋の色は見えけれ」(『玉葉和歌集』691)

「木の間の影」↓「木の間よりもりくる月の影見れば心づくしの秋は来にけり」(読み人知らず『古今和歌集』秋上184)

このようにほとんどが、高校の教材でなじみのある情景である。ただし、「秋風にたなびく雲の絶え間より漏れ出づる月の影のさやけさ」(『新古今和歌集』秋上419)など漏れてくる月の光を詠んだものや、「めぐり逢ひて見しやそれとも分かぬまに雲隠れにし夜半の月かな」(紫式部『新古今和歌集』雑上1499)のように残念さを詠んだ歌は散見するが、「うちしぐれたる村雲がくれのほど」そのものを良しとしていることに、兼好の焦点がある。また、「権柴・白檜などのぬれたるやうなる葉の上にきらめきたるこそ」も、「きらめきたる」ものが濡れたように見える葉の表皮である所に、兼好の発見の仕方が表わされていよう。

これら、物陰から垣間見える月、ものに映じたる月という想は、『枕草子』において「わざとつくるひたるよりも、うち捨てて水草がちに荒れ、青みたる絶え間絶え間より、月かげばかりは白々と映りて見えたるなどよ。すべて、月かげは、いかなる所にもあはれなり。」(増補26「池ある所の」と述べられたものである。「花はさかりに」が挙げているのは、恋も自然も現実世界のものではなく、文芸の趣向としての情況である。文芸の中だからこそ、悲恋も情趣になるのである。

ここでは、書き手が慣れ親しんでいる文学の世界の型を現実世界に探し求めていると言える。現実の世界が、文芸の枠によって理解されていくという「考えられ方・感じられ方」のしくみが、このテキストの認識のやり方として働いていると言えよう。

なお、「花はさかりに」には、「あはれに情ふかし」「をかしけれ」「色好む」「心深う」「心あらん友もがな」「いとたのもしう、をかしけれ」「心なく折り取りぬ」などという評価を含む表現がみられる。

ここで何度か使われる「心」なるものは、情趣を解する心という意味合いであろう。このような情趣を解するという行為そのものが、「共同体価値幻想」(竹村前掲書)である王朝文学的価値規範に基づいたものである。

書き手は、月や花の見方から連想的に思考が展開していく。「よき人」と「かたみ中の人」との「興ずるさま」の比較、「祭り見しさま」の見方について述べた行は、具体例が挙げられているのであり、盛りばかりに注目することへの批判として通じている。またここにも、「忍びて寄する車どものゆかしき」など、王朝物語の場面が重ねられている。祭りの後の「目の前にさびしげになり行こそ、世の例も思ひ知られてあはれなれと覚えたるこそ。祭見たるにてはあれ」からは、「世の例」つまり無常を感じることが、先の情趣の元にあることが読み取れよう。兼好は、王朝文学が無常の理を体現しているとして見て、これをモデルとして現実を意味づけていると言えようか。

さて、「かの棧敷の前をこころ行き交ふ人の」以降の行は、葵祭の情景から連想された展開と言えるのであるが、やはりここも無常の相を見ているという点で通底している。このことが書き手のどのような根源的な問いと関わっているのか。ここでの無常観は、切実な問題としての死を意識することである。無常観については、第30段前後で〈詠嘆的無常観〉から〈自覚的(諦観的)無常観〉へ展開すると説明されるが、竹村(前掲書)は、さらに〈自覚的(諦観的)無常観〉の方を第155段以降で、「死が生と対立的にとらえられ」るところから、「生に内包されているものとしての無常」へ展開していることを指摘し、第137段末尾「閑かなる山の奥、無常の敵、きほひ来たらざらむや。その死に臨めること、敵の陣に進めるに同じ。」は、「死」が生と対立的な「敵」としてとらえられていることが表れており「出

家遁世の境涯への疑念」という画期を示しているという。こうした表現の仕方に表れた書き手の認識のありようからは、このテキストの書く行為は、「自分にも必ずそして今にもおとづれる『死』に対して、どうするのか」という問いの前に、仏教言説を支えとしながらも、一方ではそれでは救われないと実感しており、ではどうすればよいのだという問いに衝き動かされて発せられたものということになるのか。ここに、教材が学習者に提示する根源的な問いを見いだしたい。風流を論じていながら、つい産まれては死んでいく人という存在の意味を問い、どこにいても逃れられない死を想ってしまう、そうした眼差しがありようを教室では問題としたい。ついそういう思念が起こってしまうというところに書き手にとって避けがたい根源的な問いが表れている。前後半を別の話題として扱うのではなく、学習者にはこれらが書き手主体に継起的に生成していることの意味を考えさせたい。

3 書き手の問いに反応する学習へ向けて

叙上の教材理解をもとに、単元のおおまかな展開を次のように構想してみた。

- 1次 書き手の主張を読み取り、初読の反応を取り出す。
- 2次 書き手にとっての問題と、それに対する書き手の見方や感じ方を読み取る。
- 3次 書き手の提示した問題をめぐって、書き手の認識のありようを批評しつつ、自身の問題として思索する。

【第1次】 書き手の主張を読み取るというのは、口語訳レベルの内容理解の段階である。この段階の展開案は省略するが、第2次以降の学習活動のボリュームを考えると、傍注訳テキストを使用するなどの工夫があると良いと考える。何が書いてあるかを読み取るという内容

把握が到達点となつては、一方的な受容のための学習に終始してしまう。「テキストから問いかけられテキストに問いかける」と表現される書き手と学習者の対話は、ここから先の読み深めていく作業の中で起こることである。

初読の反応を取り出すとは、共感できるところや違和感を感じるところを記録することである。違和感は、自分の認識の枠組みで理解しようとしてもしきれないテキストの他者性を顕在化させる契機である。この教材に即して言えば、わざわざ盛りでない花や月、逢えぬ恋に思いを巡らせる意味に違和感を感じる学習者が予想される。また、風流論がやがて無常についての論へと展開していくコンテキストも不可解なのではあるまいか。共感の場合は、自分の中にあるストーリーを表明することになるだろう。テキストへの理解は読み深めと共に変容していくことになるのだが、後に自らの読みの変容（深化や拡充）の跡をメタ認知させるために、教材テキストとの出会いの段階の認識を記録しておきたい。

初読時の課題例…「そうそう、わかる」と共感を感じるところや、「そうかなあ？私は違うなあ」と違和感や疑問を感じるところを抜き出して、その理由を書いて下さい。

【第2次】書き手がとりあげた話題をめぐって行っている意味づけから、書き手の問いとその問いへの認識のありようを読み取る。ここでは、そのための読み取りの方法を言語技能として獲得することもねらいとする。

第1次で取り出した学習者の「共感を感じるところ」「違和感を感じるところ」を切り込み口として、「なぜそのように語るのか？」という観点から読み深める。「何についてどのように言っている」という内容理解で終わらせず「なぜそのように言うのか？」と問いを深め

ることを行う。このような問いを持つことは、書き手の存在を意識して書き手の問い（欲求）に迫ろうとする読みの構えを作ることである。

花・月・恋の話題における意味づけの仕方については、先行テキストが引用されているさまを見せたい。授業時間が限られている中で学習者が先行テキストを調べる活動は難しいだろうが、既習の教材の中から同様の趣向のものを思い起こさせる活動はできるだろう。百人一首から同種の場合のものを採らせるなどの工夫も可能であろう。ここで、「兼好の挙げた情景は、和歌に詠まれてきたのと同じだね」ということが分かっただけではしかたがない。同じだということを材料にして、「書き手はどんなやり方でものを感じたり考えたりしているのか」を考えさせたい。このとき、あわせて価値判断を行っている表現に着目させることで、書き手の規範を読み取ることができると。「花はさかりに」では、「あはれに情ふかし」「をかしけれ」「色好む」「心深く」「心あらん友もがな」「いとたのもしう、をかしけれ」「心なく折り取りぬ」などの表現から、情趣を感じるということそのものに焦点があてられ、これが称揚されていることが読み取れるだろう。価値判断を行う表現に注目して「この文章は、何を問題にし大切にしようとしているのか」を問う読み方を獲得させたい。

賀茂祭の部分については、月や花についての部分とどのような見方において通底しているかを考えさせたい。

「かの棧敷の前を」以下の部分については、連想ではあっても、話がそつちへ行ってしまうというところに、書き手の思考の方向性が読み取れる。話の行き着く先に書き手の問題が凝縮して表れていると言えよう。ここでは、「世に背ける草の庵には、閑かに水石を翫び」「閑かなる山の奥」が自らの出家遁世の境涯部分を指していることを踏まえた上で、書き手にとっての「死」がどのようなものとしてとらえら

れているのかを読ませたい。「無常観」という言葉の意味もこのような読みを経て初めて「なるほどそういうことか」という理解に至るのではないだろうか。部分と部分の関連性をとらえたり、全体が何に収束していくのかという流れをつかむ読み方を獲得させたい。

第2次の最終段階には「書き手は、これを書くことで何をしたいのか」ということについて読みを産出させたい。

展開例…

①学習者の「共感を感じるところ」「違和感を感じるところ」について、「なぜそのように語るのか?」という観点から、読み深める。

指導上の留意点の例

・なぜ、このような花・月・恋を良いというのだろうか? ↓各話題における意味づけの仕方を、先行テキストと比較しながら、発見させる。価値判断を行っている表現から、「何を問題にしようとしているのか、何を大切にしようとしているのか」を考えさせる。

・なぜ往來の人々を見て、無常を感じてしまうのだろうか?、葵祭の話なぜ書いたのだろうか? ↓「書き手にとって、現実世界はどのようなものなのだろうか」を考えさせる。月や花についての部分との関連性を考えさせる。

・「無常の敵」についてなぜ書くのか? ↓「書き手にとって死がどのようにとらえられているのか」、「風流の話から死のことについて向かっていくのはどうしてなのか」を考えさせる。

②「書き手にとって何が問題で、これを書く時にどういう心の動きがあったのだろうか」について、考えたことを記録しておく。

【第3次】書き手の差し出している問題を自分はどう考えるのかを

思考し、それを学習者間で交流する。書き手にとっての問題にふれる形で、自分はこんなことを考えたという読みを産出させたい。学習者にどのようなリアリティーを伴った認識活動を生起させることができるかが課題であり、経験や具体例を入れるという条件を付すことも考えられる。

書き手にとってのその話題をめぐる問題の在処は、話題のレベルではなく、根源的な思想のレベルにある。それを視野におさめた上でなら、学習者はこれを批評できるであろうし、この批評行為においてこそ学習者と教材とのアクティブな反応が期待できると考えている。

風流論については、「花はさかりに」の恋が文芸世界の情趣としての趣向であると読んだ際、このことに否定的な評価を下す学習者も出るだろうが、我々の住む世界にこれと同じ認識のやり方はないのかを意見交流の場で問い深めたい。学習者自身が日常的に消費している歌詞、小説やドラマ・映画の設定・趣向が、どのようなものになっているかを問題にすれば、そのような認識のやり方も我々の世界と接点を持つだろう。虚構世界の枠を通して現実世界を理解しようとする行為は、テレビや雑誌などの各種メディアの生産する美や健康、恋愛などに関する価値的枠組みによって現実を意味づけることなどに見られるものである。

死をどのようなものととらえ、どのように対処しようとするかという問題については、「死んだら何も無くなるから、生きている内に今を精一杯生きればよい」などの反応が予測されるが、それが兼好とどのように違うのかを意見交流の場で問い深めたい。おそらく学習者と教材の書き手の違いは、死を意識することにおける緊急性・切迫性である。風流についての論がやがて「死」の問題についての切迫した意識の吐露に変わってしまう、ことばを紡ぐ内に思わず知れずそのよ

うに展開してしまう書き手の主体生成のありようを振り返りつつ、兼好がなぜ切迫するのか、我々が切迫していないとしたらなぜなのかを問い深めさせたい。そもそも学習者たちの多くは、無意識のうちに「死」を忌諱し、自分の「死」について考えないことにしているのではないだろうか。それが自らの存在に関わる根源的な問題であることはうすす感づいていながらもである。書き手の根源的な問いと思索を批評の対象としながら、学習者自身の問題として意識の上にならせない。兼好のように死を意識し宗教的な言説に寄りかかろうとしつつこれを懐疑する主体のありようは、多くの学習者たちの持ち合わせないものであるかもしれないが、異質なものを対置することによって学習者自身のありようを顕在化させ思考させることができるのではないかと考える。

第3次の終わりには、自分の初読時の読み方と比較しつつ、どんな問いを持って読んできたのかを「読みの方法」として意識させておきたい。

展開例…

①「書き手にとって何が問題で、これを書く時にどういう心の動きがあったのだろうか」について触れた上で「この文章を読んで考えたこと」について書く。自分の考えたことは経験や具体例を入れながら説明する。授業者は書かれたものを問題別に分類して次時の資料を作成。

②分類された問題ごとに発表し、質疑応答・意見交流を行う。発表や意見をもとに問い深める。

③自分が、初読で共感を感じたり違和感を感じたのはなぜかを振り返らせる。(学習記録など)

教材テキストの問い(欲求)をとらえ教材テキストの書き手と自分

とを共に対象化・相対化する学習活動を行うことで、学習者自身が根源的な問題の次元で自分たちの世界の問題を見出す活動が可能であると考える。古典学習で学習者が自身の問題として反応するということは、現代の学習者たちの「何かあるような気がしているが、それが何か分からない、深く考えたことがない」という類の問題を開くことであると考えている。

このような構想の学習でねらう学力は、根源的な思想を相対化して批評する読み方ができるようになるというリテラシーである。また、何かの話題について語ったり論じたりすることが常に発話者の問い(欲求)に基づいているということを読む体験は、言語行為についての理解を深めさせることである。

注

1 ミシェル・フーコーの「ディスクール(言説)」、ミハイル・バフチンの「対話」などの考察をもとに、竹村信治によって提唱されている批評理論および読みの学習理論(『言説論 for 説話集論』笠間書院 2003 参照)。フーコーの言う「ディスクール」とは、ある特定の文化や社会に流通する認識を規範化するよう働きかける、一連のパターン化された語り方のモードのことである。人は発話(言表)行為を通じてある特定の文化的なパターンの「現実の意味」を生み出している。教材テキストとは、書き手主体(言発行為が主体)がそれ以前の(他者)のことば(「ある特定の文化的なパターン」)に依拠した発話)との関係の中で発せられたものである。学習者たちが(他者)の書いたものを読むということは、(他者)がそれ以前の(他者)のことばと「対話」しながら行っていることに参入する「対話の連鎖」の営みである。学習活動は、古典テキスト生成時のそれ以前の(他者)のことばとの関係つまり「語りの主体」が「言説」と向き合っているその

向き合い方を問題にし批評する行為が中心となる。「語りの主体」の言説との向き合い方には、「A：既成のある言説を「語りの主体」が、主体化している場合。イデオロギー性が強固に發揮され、読者への権力が強く働いている。テクストの〈他者〉所有の欲望と権力性が強く表れている。『伊勢物語』など」と「B：〈他者〉としての既成言説にテクストそのものが向き合っている場合。ここでは既成言説の欲望や権力性が相対化されている。『源氏物語』など」が想定できる。

2 各人の論は歴史的な文脈と展開を伴ったものであり一言で概観しては正確さを欠く嫌いがあるが、「現実と対決させつつ新しい文学教育を行う」とした益田勝実（『文学教育の問題点』日本文学協会編『日本文学の伝統と創造』岩波書店 1953 他）、生徒の切実な問題と結びつけて民族教育としての古典教育をめざした荒木繁（『民族教育としての古典教育—『万葉集』を中心として—』日本文学協会編『続 日本文学の伝統と創造』岩波書店 1954 所収）他、「問題意識喚起」を「文学機能」の一つとして構想した西尾実（『座談会 文学教育をめぐる—その課題と方法—』日本文学協会『続 日本文学の伝統と創造』岩波書店 1954 他）、「生徒たちをとりまき、生徒たちをまきこんでいる状況、また、生徒たちの内部の状況、そうした状況を、文学の視点から、言葉でとらえさせていく」とした大河原忠蔵（大河原忠蔵『状況認識の文学教育』有精堂 1968 他）、「子どもの認識をはぐくむ文学教育」を提唱した熊谷孝（文学教育者研究集団『文学と教育』第15号 1960 他）、学習者の認識を変革する文学教育を理論化方法論化した西郷竹彦（西郷竹彦『文学教育入門』明治図書 1965 他）、「十人十色の」生徒の問題意識を学級集団で検討し思想を形成しようとした太田正夫（太田正夫『想像力と文学教育』三省堂 1971 他）、「作品の思想〈作品が内包している価値観〉と生徒の思想〈生徒の価値観〉がどこで鋭くぶつかり合うのか」と問うた藤原和好（『文学の授業と人間形成』部落問題研究所出版部 1981 他）の文学教

育論はどれも、教材を学ぶことで学習者自身の問題が掘り下げて思考されるアクチュアリティの高い学習が目指されており、その実現が文学の機能との関わりの中でとらえられている。

3 「稿者の当面の考察対象は中古・中世説話集テキストであり、関心はそれぞれのテキストの表現性とその位相の追求にある。そこでの議論の中心は、説話集の構想やテキスト全体の表現内容、また個々の説話が語る内容そのもの（物語内容）ではなく、終始、人があることをかたる（＝語る、＝書く、＝描く、＝演ずる、＝編む）間の営み、なかでもとりわけ、言語を介した営みにある。それはもとより物語内容や物語言説と無関係ではありえないが、関心の焦点は、両者をつなぐ言語行為過程、すなわち物語内容（話題）がテキスト（物語言説）化される間の物語られる（＝話題にされる）過程、いわば話題を話題にするメタ化の行為的局面、つまりは物語内容（話題）についての理解と表現の過程にあるのであって、物語内容の種類や性格（＝話性）、テキストを通じて／介して発言する意味性などにはない。「言述」の語は、本書において、このメタ化の局面における理解・表現の言語過程をゆびさすために用いられる。」（竹村信治『言述論 for 説話集論』2003.1.31 笠間書院 p7）

4 安良岡康作『徒然草全注釈』下巻 p29（1968.5.20 角川書店）

5 安斎久美子「花はさかりに」を生徒と読む』『新しい作品論』へ、〈新しい教材論〉へ『古典編』3』（石文書院 2003.1.31）

【参考文献】

田近洵一『増補版 戦後国語教育問題史』（大修館書店 1991.12.1、1999.5.1 増補）

安良岡康作『徒然草全注釈』全二巻（1967.2—1968.5 角川書店）

久保田淳編『別冊國文學 NO.10 徒然草必携』（學燈社 1981.6）

竹村信治『言述論 for 説話集論』（2003.5.31 笠間書院）

（広島大学大学院博士課程後期一年）