

古典教材研究のための論文読解

—古典文学研究者の〈学び〉を学習者の〈学び〉に変換する—

井浪 真吾・竹村 信治

本研究は、古典文学研究者の論文の読解を通じて、学習者の「深い学び」に向けた教材研究のあり方を探究したものである。まず、学習者の〈学び〉について、次期学習指導要領で要請されているアクティブ・ラーニングを取り上げ、それを minds on の「深い学び」とするためには質のよい思考を引き出す“真正の「問い」”が必要である。それにもかかわらず現在の古典学習は hands on の活動主義に陥り、しかも古文教材の表層が辿られるだけ「考える」場面が用意されず、学習者の「深い学び」が成立していない状況について確認した。次に、竹村（1991）「宇治拾遺物語論—表現性とその位相—」を取り上げ、この専門科学〈研究〉者論文では、テキストへの“真正の「問い」”が先行研究のメタ的概観から選別、抽出され、その回答へのアプローチにおいて「深い学び」へと活用しうる視点と方法が開拓されていることを指摘した。こうした研究者の「真正な学び」を教材研究に活用することで、学習者の「深い学び」を構想する授業に必須の“真正の「問い」”の発掘も可能となる。本稿ではそうした竹村（1991）の有効性を検証し、あわせて汎用性を確認するために別テキスト教材（『徒然草』）の教材分析を試みた。

キーワード：古典学習，教材研究，深い学び，真正の「問い」

Reading of Papers for Classics Teaching Materials Research: Translating the “Learning” of Classical Literature Researchers into Student “Learning”

Shingo Inami and Shinji Takemura

This study explored ways of conducting teaching materials research for “deep learning” among students, through reading papers written by researchers of classical literature. First, “authentic ‘inquiry’” that draws out high-quality thinking is necessary for the “minds on” “deep learning” of active learning as required in the coming Courses of Study in student “learning”. In spite of this, it was confirmed that contemporary study of classics is falling into “hands on” activity centeredness, with opportunities for “thinking” ill-prepared and only traced on the surface of classics materials, so that students are not achieving “deep learning”. Next, using Takemura’s (1991) “A Study of Ujishui-Monogatari: A means to the representation”, it was pointed out that the specialist’s (researcher’s) “authentic ‘inquiry’” of text in the paper is selected and elicited from a meta

overview of previous studies, and perspectives and methods that can be used for “deep learning” in the approach to responses are being developed. By using this kind of researchers’ “authentic learning” in materials research, it also becomes possible to unearth “authentic ‘inquiry’”, which is required in planning students’ “deep learning” in lessons. This paper investigated the effectiveness of Takemura (1991) and this kind of text, as well as conducting teaching materials analysis of another text, “Tsurezuregusa” to confirm versatility beyond a specific text.

Keywords: Study of Classics, Teaching Materials Research, Deep Learning, Authentic “Inquiry”

1. はじめにー研究の目的ー

本稿の目的は、「深い学び」の成立に向けて、古典文学研究論文に見出だされる研究者の〈学び〉を学習者の〈学び〉へと架橋するケーススタディを試み、その可能性を探究するところにある。

学習者の〈学び〉については、次期学習指導要領において、“学び方”としてのアクティブ・ラーニングが重視されている。その議論の中で大きな影響を与えているのは、溝上慎一による定義であろう。溝上（2014）は、アクティブ・ラーニングについて次のように定義している。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。（p.7）

ここに言われる「書く・話す・発表するなどの活動」は現行の学習指導要領にいう「言語活動の充実」を継承するものである。田中（2016）の「言語活動は、アクティブ・ラーニングを志向するものというイメージが現段階では適切であると考えられる」（p.12）といった発言は、その間の事情をよく伝える。

また、「認知プロセスの外化」も「言語活動の充実」に含意されていたことであった。例えば、高木（2013）は、「言語活動の充実」が提唱されるに至った経緯について、「時代が「知識基盤社会」に移行するなかで、種々の学力調査等を通して課題が見えてきた「思考力・判断力・表現力等」の育成のため」（p.17）と述べている。また、学習指導要領に「言語活動例」が記載された理由として、「言語活動をより具体的に示すことで、活動のダイナミズムを維持しつつ、そのなかで「考える」という内面的な働きを活性化しようというねらいが込められている」（p.12）と指摘する。

こうして、「能動的な学習」は「言語活動」と「考える」認知プロセスの活性化に支えられるものとしてある。しかし、このアクティブ・ラーニングはともすれば、hands onの活動本位のものになって minds onの深い学びに到ることが難しいことが現実でもある。この点を倉田・松澤（2016）は次のように述べる。

アクティブ・ラーニングにおいて最も大切なことは、「何を考えさせるか」という発問の内容である。この問いをしっかりと吟味しなければ、授業は、非常に浅薄なものになってしまう。「問い」を中心として授業を構成することが、アクティブ・ラーニングの真髄であるといっても過言ではないだろう。（p.114）

また、国語科授業に関わっては次のようにも提案している。

教師の「教材研究」とは、極まるところ、この「問い」を考えることに尽きると言ってもよいだろう。質のよい思考を引き出すような「問い」を立てるためには、教師自身が広い視野を持ち、メタな視点から教材を眺めていく必要がある。教材それのみの解釈で終わらせることなく、国語の力を身に付けるためには、どのような「問い」を中心として、授業をデザインしていくか、教材本文に生徒を向き合わせるかという、教師の仕掛けが不可欠なのである。（p.115）

かくして、国語科における「能動的な学習」の根幹をなすのは、教師の「広い視野を持ち、メタな視点から教材を眺めていく」ことをもってする、「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」」の発掘、およびそれを軸とした授業デザインである。

さて、こうしたことを念頭において古典教育に目を転じてみると、古典教室の現在は「能動的な学習」からはほど遠いところにあるといわなければならない。学習者の古典への興

味や関心が低いのは昭和戦前期以来のこと（磯貝、1962）。その原因の一つは訓詁註釈的な講義調授業であった。そこからの脱却を目指して戦後には様々な教育実践が積み重ねられ、アクティブ・ラーニングも導入されたが、現実には、日本文字協会（2014）が以下のように概括するとおりである。

小・中・高で新学習指導要領に基づく国語教科書が使用され始めた今日では、言語技術的学習に重点が置かれ、文学作品は単なる素材として扱われ、活動主義的授業へと収斂していく傾向のあることは事実である。

その概観は、井浪（2013）でも指摘したが、その要因には、鳴島（2014）の指摘、また、東京大学国語国文学会（2015）によって語られる以下の状況である。

中等学校（中学校・高等学校）における国語教育と、国語学・国文学の研究とは、本来不即不離の関係にあったはずである。ところが、現在両者は不幸にして乖離しがちである。中学・高校の教員はさまざまな校務に追われ、新しい研究の成果を取り入れる時間的な余裕がなかなか持てない。そして、いわゆる研究職にある人々は、専門性を深めることに専心するあまり、その研究の意義や面白さを平易に語る努力が、かつてより少なくなっている。（p.160）

さらには、竹村（2014b）が述べる国語科教育学における教科専門（国語科内容学）の位置付けにかかわる「で／を」（教材で／を教える）問題の展開、

とまれ、こうして「で」が前景化し「を」は背景に退いた。それにしたがって日本語学・日本文学〈研究者〉登場の舞台も失われていく。教育系雑誌は授業作り提案と実践報告、学習指導要領解説で埋め尽くされている。結果、〈教育〉

は「を」組〈研究者〉の踏み込めない世界、「を」組〈研究者〉は〈教育〉の関心の外となりつつある。（p.6）

などが考えられている。古典教室は、こうして、竹村（1999）が20年近く前に分析してみた状況、すなわち、「教材、学習指導ともに、生徒のかかえもつ現実感覚や知的欲求にとどいていない古典の教室」から今も脱することができないままである（p.15）。そして、古文テキストの表層的な読み取りにむけてひたすら教室の時間と空間を hands on の「能動的な学習」活動で埋め尽くし、「伝統的な言語文化」学習を「日本民族の核心」などといった愛国心がらみの言説へと回収して終え、そこで自足するものとなっている。

古典教室が「生徒のかかえもつ現実感覚や知的欲求」を充たすためには、「考える」ことが授業デザインに用意されなければならない。「考える」 minds on の「能動的な学習」を実現するためには、「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」」が学習の場で問われなくてはならない。そのために教師に求められるのは、教材研究において「広い視野を持ち、メタな視点から教材を眺めていく」こと。さらに古典の場合は、竹村（2014b）がいう「「古典を伝えること」が「古典で伝えること」でもある地平」（p.7, 傍点ママ）に立つことが必要だ。そうでなければ、「問い」はテキストから離れ真正さを失ってしまう。

「で／を」の重なる地平に立ちメタな視点から「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」」を発掘することである。本プロジェクト研究は学習者の〈学び〉を専門領域〈研究者〉の〈学び〉に範を求めて革新しようとするものである。本稿においては、その実現の方途を求めて文学研究の領域でこれを試みている竹村（1991）「宇治拾遺物語論－表現性とその位相－」を取り上げる。

2. 竹村論文「宇治拾遺物語論—表現性とその位相—」の読解

竹村は、『宇治拾遺物語』（以下、『宇治拾遺』）や『今昔物語集』（以下、『今昔』）、『今物語』、『十訓抄』など、院政期から鎌倉時代にかけての説話集テキストを研究対象としている研究者である。しかし、関心の対象は説話に限定されない。『伊勢物語』、『竹取物語』、『枕草子』、『堤中納言物語』、『徒然草』、『伴大納言絵詞』、そして『信貴山縁起絵巻』の説話絵巻など、教材に採用されるテキストを対象として研究論文を発表し、近年では、古典文学研究者の立場から古文教育との架橋を試みたり、近代の古典受容の様相を探ろうとしたりと、「古典」をめぐるあらゆる事象がその関心の対象にあるというのが適切であろう。

その中で、竹村（1991）は、『宇治拾遺』の表現性への「問い」を主題とした論文である。そこでは、先行研究から表現性を論ずる論考を抽出、吟味した上で、『今昔』、『今物語』、『十訓抄』を対象とした自らの研究において獲得した分析手法や視点をもとに、「指摘される作品の表現性について、これが成立するところに関心の所在とする」（p.7）として、新たな『宇治拾遺』論の構築が目指されている。

論文は、以下の全7章からなる。

- 一 はじめに
- 二 研究史の素描
- 三 宇治拾遺の表現—研究の現在
- 四 表現の成立するところ
- 五 喚び起こされるもの
- 六 宇治拾遺物語の表現—既成の表現世界との交渉—
- 七 宇治拾遺物語の表現位相—結びにかえて—

「二 研究史の素描」では、佐藤晃・荒木浩・小峯和明・森正人の4氏の論考が表現性を主題とした先行研究としてピックアップされる。そしてこれら4氏の論考に共通する点を次のように概括している。

作品を「一個の自律的な表現体」「所与のエクリチュール」として読み解くことを「一先ず」の方法とするとの、いくぶん戦略的な物言いは、かような宇治拾遺ひいては説話集研究の方法論的な閉塞状況についての判断を前提とし、直接的には、昭和五十年代の小峯和明・森正人両氏による今昔物語集研究の方法論の開拓とその成果に学んだものと観察される。（p.2）

従来の説話集研究では、説話集相互の同話比較、類話比較、そこで見出だされる差異の検討を方法として、説話の伝承経路や「共通源泉」の想定から説話集テキストの実体的成立（作者、成立期、原形、依拠資料、等）を論ずることが研究の中心をなしていた。そのような中で、小峯和明（1985）『今昔物語集の形成と構造』（笠間書院）、森正人（1986）『今昔物語集の生成』（和泉書院）が、説話集を「一個の自律的な表現体」、「所与のエクリチュール」として読み解くこと、言い換えれば、テキストの成立をモノの成立として静的に捉えるのではなく、コト（表現）の成立として動的に捉えることを提唱し、そこで新たな視点や方法が説話集研究にもたされた。本章で取り上げられる4氏のうち、小峯と森は当然のことながら、佐藤と荒木も恐らくはこれらに学びながら『宇治拾遺』を読み解く視点や方法を獲得したと竹村は見ている。そして、これら4氏の論考は「方法論先行の試行などでは決してない」（p.2）として、『宇治拾遺』の先駆的研究である益田（1966）やそこから展開された他氏論文などからの必然の展開であったとする。

竹村が本章で試みているものは、先行研究のメタ的概観、それを通じた“真正の「問い」”を問う研究の選別、そして、そうした文学研究における“真正の「問い」”，すなわち，“コト（表現）”の成立への「問い」を主題化した研究の系譜を再構成することである。

次に、「三 宇治拾遺の表現－研究の現在」では、佐藤・荒木・小峯・森の4氏の論考について、それぞれの独自性が指摘される。

四氏の表現論は、益田氏の論の影響下にありながらも、そこからの展開に種差を示している。もちろん、四氏の論は相互に関連しあい、また、他者の論点をも視野に入れた行論となっているけれども、稿者の理解によれば、相対的な特徴として、佐藤氏は表現形成の機構そのもの、及び表現形成と表現主体とのかかわりを、小峯氏は作品の表現性と時代の表現時空とのかかわりを、森氏は作品の語り（編纂と説話叙述）における表現のしくみと作品の表現性を、そして荒木氏は表現のしくみとともにそこから統合的に読み取りうる作品表現の中身を、それぞれの関心の所在としていると観察される。（p.7）

『宇治拾遺』論における“真正の「問い」”，すなわち、テキスト表現の成立をこそ問う「問い」への回答は、研究者の関心の所在に応じてさまざまな展開を見せる。竹村が「研究の現在」として分析するのは、その様態である。もちろんそれは、自らの関心の所在を際立たせるための仕掛けでもあった。「四 表現の成立するところ」では、自らの回答の開示に向けて、具体的な『宇治拾遺』所収説話の分析が展開される。

第四章の初めには、4氏の論が次のように集約されている。

かようにして、四氏の表現論は、それぞれ独自の観点から論を構成するものと認められるが、

宇治拾遺の表現性として注目するところはほぼ共通している。すなわち、「読者を眩惑し、はぐらかし、煙にまく、したたかな〈語り〉」と戯笑性がそれである。これは、あらためて指摘するまでもなく、益田氏が編者の「批評精神」として析出したものにほかならず、四氏の論考は、これを表現性の問題に据えなおして深めつつ、その形成、表現のしくみを説明しようとしたものということになる。（p.7）

これを踏まえ、竹村は自らの関心の所在を次のように提示する。

「読者を眩惑し、はぐらかし、煙にまく、したたかな〈語り〉」と戯笑性は、享受者（読者）の作品への働きかけを介して成立する。その意味で、宇治拾遺の表現性の成立するところとは、享受者の“読み”が生成されるところにほかならない。小論は、そのような“読み”が生成されるところに注目し、これが成立する条件、前提といったことをあらためて考え、そこから作品の表現位相を窺おうとするものである。（p.7）

“宇治拾遺の表現性の成立するところ”としての“享受者の“読み”が生成されるところ”が竹村の独自の観点である。しかしながら、それは4氏の観点を総合し、テキスト論の立場から捉え直したものである。

問題は“享受者の“読み”が生成されるところ”をどのように解説するのだが、その方法は、まず次のように明示される。

類話との比較、表層の叙述、背後の事実との関係、隣り合う話題（あるいはこれが呼び起こす話題）との対照、作品内の別話題との連関。（p.12）

これらは説話研究史において個別に開拓された方法を集約したものである。論文では、

第20段「静観僧正（増命），雨を祈る法験の事」にこれらを適用した分析が示されている。

- ・ 同話，類話（『打聞集』第4話）との比較
- ・ 表層の叙述
- ・ 背後の事実との関係（『扶桑略記』静観僧正伝記事から『日本高僧伝要文抄』などを経て『打聞集』話に至る過程の確認や事実との確認）
- ・ 隣り合う話題（第19段）との対照
- ・ 作品内の別話題（第101段，第143段，第193段）との連関

その結果，第20段は「増命の名利を求める姿を描くもの」（p.12）として読み解かれる。

竹村の分析はここで終わらない。同文的同話関係にある『宇治拾遺』第20段と『打聞集』第4話とにおいて，同様の事象を話題にしながらも語り方の異なる「其雲，むらなく大空にひきふたぎて，竜神，震動し，電光，大千界に満ち車軸のごとくなる雨ふりて」に着目して，これが寺院側の記録「祈雨日記」に典型的な「祈雨法験譚の常套」を踏まえていることを指摘し，次のように述べる。

増命の名利欲をあばく“読み”のしかけと，その前提にある，叙述に実現された法験記録の文体模倣と。そこでは，既成のあるいは現行の法験譚の文体を忠実になぞって表層の表現がみせかけられ，増命尊崇の文脈が再構成される。そして作品は，増命の利欲心をあばく仕掛けを仕組んで話題への視線を複線化し，賞賛の文脈を解体させていく。複眼化による価値の相対化。これを支えているのは，相対化を促す“読み”の仕掛けであるとともに，既成の文体の忠実な模倣であった。（p.14）

従来も行われていた方法を用いつつ，竹村が行っているのは，比較，関係，対照，連関の分析対象である同話，類話，事実，隣接話

題，別話題を，自らの『十訓抄』，『今物語』研究で展開した“語りの重層”論を補助線として“享受者の既有知識”に関わるものと見なす。そして，それらとテキスト叙述との差異や連絡を““読み”の仕掛け”と捉え直して，そこに“享受者の“読み”が生成される場所”を窺うためだった。祈雨法験譚の文体に着目するのも，それが“享受者の既有知識”と考えられるからである。

かくして，『宇治拾遺』の表現は，「享受者の知識とこれを参加させて意味を辿ろうとする働き掛けとを前提として成立する」（p.15）ことが確認される。こうした観点は，竹村（2014b）にいう「「古典で伝えること」が「古典を伝えること」でもある地平」にかかわり，まずはテキスト成立時の享受の現場（「を」）に立って読み解く試みと評価されよう。

「五 喚び起こされるもの」では，前章を承けて，“読み”の場で「享受者に喚び起こされるもの」，特に「伝承世界での既成モチーフや話型」が取り上げられ，それらが享受者の“読み”の現場で“重層”し「表現に機能する局面」（以上，p.15）を，第2段，第7段，第3段，第17段，第18段などの具体的分析を通じて例証している。

「六 宇治拾遺物語の表現—既成の表現世界との交渉—」では，「喚び起こされるもの」が「伝承世界の表現」に限らず，「和歌世界の知識」「作り物語」中の「恋」や「色好み主人公の姿」など，「諸ジャンル」に渡っていること，また，そこから「宇治拾遺表現主体のジャンル性に関する認識」（pp.20-21）が窺えることが，第10段，第29段，第190段の具体的分析を通じて例証されている。

「七 宇治拾遺物語の表現位相—結びにかえて—」では，これまでの分析を総括して，『宇治拾遺』の表現機構を次のように結論づけている。

喚び起こされる既成の表現世界は、叙述の表層が辿らせる表現に重なりながらも、結局のところ対照をへて差異だけを際立たせる。そして、差異が表現に機能する局面は、見たように、一方がつねに他方を相対化し批評するといった固定した有り様を示していない。「読者を眩惑し、はぐらかし、煙にまく、したたかな〈語り〉」。したがって、際立てられた差異は、その関係の不確実性をもって享受者をテキストへの能動的な関与に駆り立て、表現は、「喚び起こされるもの」と表層の表現とを往還する享受者の「読み」のうちに成立する。すなわち、宇治拾遺は、表現の伝統に差異をもってつらなり、この差異化によってこそ固有の表現性を導いていたということになる。(p.22)

加えて、このような『宇治拾遺』の表現性が、『堤中納言物語』や連歌に見られる表現性との間に相同性をもつことに言及し、小峯とは異なるかたちで『宇治拾遺』の表現時空を同定して、稿を閉じている。

以上、竹村(1991)が『宇治拾遺』の表現性を探究する論述過程を辿ってみた。二、三章では、説話研究や『宇治拾遺』研究の歴史を展望し、そこから『宇治拾遺』論で「考える」べき“真正の「問い」”が“コト(表現)”の成立をめぐる「問い」として見出だされる。以下はこの「問い」への竹村の回答である。第四章で“宇治拾遺の表現性の成立するところ”を“享受者の“読み”が生成されるところ”とする観点が提示された。第五、六章では、同時代の享受者の既有知識(=“読み”の間に「喚び起こされるもの」)を掘り起こし、それらが“重層”しつつ「表現に機能する局面」が例示される。もって、“コト(表現)”が“喚び起こされるもの”と表層の表現とを往還する享受者の“読み”のうちに成立する”仕組みを明らかにし、これこそが『宇治拾遺』の表現性、すなわち、「読者を眩惑し、はぐらか

し、煙にまく、したたかな〈語り〉」と戯笑性の正体であるとしている。

「表現の伝統に差異をもってつらなり、この差異化によってこそ固有の表現性を導いていた」という『宇治拾遺』は、その差異化を通じて既成の言説を相対化するテキストである。「したたかな〈語り〉」、戯笑性も、益田勝実が「批評精神」と呼んだように、この相対化にかかわっている。『宇治拾遺』を読むとは、この相対化を通じてテキストが開く世界への問いかけ(テキストに提示される「問い」)。第23段でいえば、“宗教者のあり方”をめぐる「問い」)を読むことに他ならないが、竹村の開示した視点と方法はそのための手立てでもあった。

3. 竹村論文の教材研究への活用

第2章で述べた竹村(1991)における専門科学〈研究〉者の〈学び〉のアプローチを概括すると、以下の通りである。

- I “真正の「問い」”の吟味
 - “コト(表現)”の成立をめぐる「問い」の措定
- II “真正の「問い」”に回答するための観点の検討
 - 表現の成立する場としての“享受者の“読み”が生成される場所”への着眼
- III 観点に基づく分析方法の開拓
 - 享受者の“読み”の場で「喚び起こされるもの」の析出と、それらが「表現に機能する局面」の検討
- IV 分析方法の対象テキストへの適用
 - 「喚び起こされるもの」との差異化を通じて享受者を「眩惑し、はぐらかし、煙にまき、戯笑性のうちに既成の言説を相対化する表現位相の提示
- V 分析結果の検証
 - テキスト内及び同時代事象への適用による回答の蓋然性の確認

これらのうち、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴは、竹村の専門である文学研究だけではなく、本稿の主題である古典教材研究においても基本的な枠組みをなすものである。そして、各テキストへの適用結果（Ⅳ）がそれぞれの教材観となる。

ところで、文学テキストの表現形成（エクリチュール）が世界との対話過程としてあることを考えると（竹村，2014a），Ⅳに見出される各テキストの表現位相は、当該テキストが何を問い、それにどう応じているのかを示すものでもある。したがって、教材研究においてもこの「世界との対話過程」の分析が必要であり、教材観は対話の具体（何を問い、どう応えているのか）の析出とその位相をめぐる判断をもって構成されることになる。

竹村（1991）の〈学び〉における「考える」ための“真正の「問い」”は次の3層をなしている。

- α テキストにおける“コト（表現）”の成立を問う“真正の「問い」”
- β テキストにおける「世界との対話」を問う“真正の「問い」”
→『宇治拾遺』でいえば、共同体の既成言説の相対化による世界への「問い」の発掘
- γ テキスト内の個々の話題における「世界との対話」を問う“真正の「問い」”
→『宇治拾遺』でいえば、第23段における“宗教者のあり方”をめぐり「問い」の発掘

となれば、竹村の〈学び〉に準拠した教材研究、教材観の実現を図る授業デザインは、この3層にわたる“真正の「問い」”を $\gamma \rightarrow \beta \rightarrow \alpha$ として序列化し、テキストに展開される「世界との対話」（ γ 、 β ）の発掘を通してテキストの表現性（ α ）の探究へと学習者を向かわせる、そうした構造をもったものとして構想されることになる。

そして、そこでのアクティブ・ラーニング

が、対話過程を主題化して“コト（表現）”の成立の場に立ち会い、「問い」をテキストと共有し、テキストの応答を批評する〈学び〉、さらには、学習者自らが回答を用意して、古人とともに世界と対話する〈学び〉として展開されるならば、それは、当事者性を要件とする教育の場の「主体的、対話的で深い学び」として、研究の場の竹村の〈学び〉を越え、学習者の〈学び〉への真の架橋を果たすことともなろう。その達成の如何は教師の実践力にかかるとは、**「古典を伝えること」が「古典で伝えること」でもある地平に立つ**（竹村，2014b）ことが求められる古典教室においては、こうした「問い」の共有こそが、倉田・松澤（2016）がいう「問い」を実現する方法ということではないだろうか。

共有される「問い」は「世界」をめぐる「問い」としてある。したがって、その「問い」は、同様に「世界」を生きる学習者にとって、「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」」となることであろう。古典文学を学ぶ意義も、こうした「問い」との出会い、そこでの「質の良い思考」から経験的に見通されるはずで、それは長い古典受容の歴史が教えていることでもある。もちろん、共有する「問い」は、教材選択の課題として、「教師自身が広い視野を持ち、メタな視点から」、当事者たる学習者の現在に応じた“真正の「問い」”として選別していくことになる。

（1）「深い学び」に向けた活用

竹村（1991）の古典教材研究、教材観形成、授業デザイン構想への活用は上述のとおりだが、より具体的な教材分析への活用についても検討を加えておく。それは竹村の〈学び〉のアプローチの主としてⅢ、Ⅳ、Ⅴに関わる。『宇治拾遺』の読み手としての竹村（1991）は、次のようなことを行っていた。

- a 章段の表層の叙述を辿る。
- b 隣り合う話題との対照。
- c 『宇治拾遺』内の別話題との対照。
- d 同話、類話との比較。
- e 章段の叙述、或いは『宇治拾遺』内の章段同士の関係において「喚び起こされるもの」(モチーフ、史実、イメージなど)の確認。
- f 各章段の表現性の検討。
- g 『宇治拾遺』の表現性の総括。
- h 同時代事象との相同性の確認による分析結果の検証。

b～eはⅢの「喚び起こされるもの」の析出に関わり、これらとaとの比較、対照を通じてⅢの「表現に機能する局面」が明らかにされる。そしてf, gからⅣが用意され、hにⅤが試みられる。

このようなテキストへの竹村のアプローチは、教育の場の学習者の〈学び〉の面から見れば、溝上(2014)や松下・京都大学高等教育研究開発推進センター(2015)などで言及される「深い学び」のための「深いアプローチ」と多くの点で重なっている。例えば、溝上(2014)は、学習への「深いアプローチ」の特徴をEntwistle et al.(2001)の論から次のように抽出している(p.108。番号は便宜的に稿者が付した)。

- ① これまで持っていた知識や経験に考えを関連づけること。
- ② パターンや重要な原理を探ること。
- ③ 根拠を持ち、それを結論に関連づけること。
- ④ 論理や議論を注意深く、批判的に検討すること。
- ⑤ 学びながら成長していることを自覚的に理解すること。
- ⑥ コース内容に積極的に関心を持つこと。

先の竹村のアプローチとの重なりは以下の通りである。

- a 章段の表層の叙述を辿る。(①)
- b 隣り合う話題との対照。(②)
- c 『宇治拾遺』内の別話題との対照。(②)
- d 類話との比較。(①, ②)
- e 章段の叙述、或いは『宇治拾遺』内の章段同士の関係において「喚び起こされるもの」(モチーフ、史実、イメージなど)の確認。(①, ②)
- f 各章段の表現性の検討。(③)
- g 『宇治拾遺』の表現性の総括。(③)
- h 同時代事象との相同性の確認による分析結果の検証。(③)

④, ⑤, ⑥は先に見た授業デザインにおける対話過程の教材化(テキストとの「問い」の共有、テキストの応答の批評、学習者による回答)において実現されることとして今は措くが、こうして、竹村のアプローチは「深いアプローチ」に符合していることが分かる。

このような「深いアプローチ」を学習者の〈学び〉に変換することができれば、学習者の「深い学び」が保証されていくことなのであろう。これを教師の側から言えば、竹村(1991)で見られたようなアプローチで教材研究を行うことが有効ということになる。そこでは、①の「知識や経験」、②の「パターンや重要な原理」が、“読み”において「喚び起こされるもの」として、学習者に対して補完されなくてはならない。そして、①, ②, ③, ④を授業過程に用意することである。学習者の「深い学び」はこれらを要件としている。

(2) 教科書教材の教材研究への活用

さて、竹村(1991)のアプローチは『宇治拾遺』という説話集テキストを対象としたものであったが、これを古文テキスト一般に拡張して適用すれば、その〈学び〉の方法は次のようにまとめることができる。

- A 教材の表層の叙述を辿る。
- B 教材をテキスト内の文脈に位置づけ直す。
- C 教材をテキスト全体と関連づける。
- D 登場人物や筋などを類似する話題と比較、対照する。
- E 他テキストからの情報（ヒト・モノ・コトに関する歴史的背景やモチーフ、話型、想起されるであろう話題など）を参照する。
- F 教材の表現性を見出す。
- G テキスト全体の表現性との整合性を吟味する。
- H 同時代事象との相同性を確認する。

「国語総合」教科書によく採録されるテキストに『徒然草』がある。『徒然草』から採録される章段は教科書によって異なりを見せるが、井浪が勤務校で用いている「国語総合」教科書（第一学習社『高等学校新訂国語総合古典編』）には、「丹波に出雲といふ所あり」との題目で第236段が収録されている。以下、これを材料に竹村のアプローチの教材研究への活用を例示し、それを通じたテキストの提示する「問い」の発掘（γ“真正の「問い」”）を試みる。

本段は、丹波国出雲神社に人を誘って参拝した聖海上人が、通常の社と異なり、背を向け合っている獅子・狛犬の立ち姿を見て、ことさらに「あなめでたや」、「深きゆゑあらん」と感動し、同行者の同調を得て、訳知り顔に「定めて習ひあることに侍らん。ちとうけたまはらばや」と神官に尋ねたところ、「さがなき子どもの仕りける、奇怪に候ふことなり」と事情を説明され、聖海上人の感動が台無しになってしまった、というものである。

本段の直前には「心の実体の有無について」述べた章段（新大系脚注、p.302）とされる第235段がある。「虚空、よく物を容る。我等が心に念々のほしきまゝに來り浮ぶも、心といふものなきにやあらむ。心に主あらましか

ば、胸の内にそこばくのことは入來らざらまし。」と結ばれる本段は、竹村（2003a）が末木文美士の論を引用しながら述べているとおり、「「心」の非自律的なあり様をそれとしてみとめ、間主観的で被媒介的対他的な主体（＝自己）なるものを、ここから考えようとしている」章段である（p.585）。この隣接する章段を参照すれば、236段は、希有を言挙げする宗教世界の言説になぞむ僧が、その言説に囚われた過剰な信心から現実世界の異常に意味を求めてしまう姿、また、同調者を得て自らの発見に囚われ調子づく様を描き、そこに「主」なき「心」の「非自律的なあり様」を例示した章段であると捉えることができよう（以上、B「教材をテキスト内の文脈に位置づけ直す」）。

また、『徒然草』の他の章段に目を転じれば、第144段に高僧明恵に関する章段が見出だされる。ある時、明恵は道中に川で馬を洗う男が馬に「あしあし（脚脚）」と言っているのを耳にする。しかし、明恵はこれを「阿字阿字」と聞き、「余りにたふとく覚ゆる」。次いで誰の馬かと明恵が尋ねると、男は「府生殿の御馬に候」と答える。この「府生」が明恵には「不生」と聞こえ、一連を「阿字本不生」を解する。そのようにして明恵は仏教的機縁を得たことに感動したといい、兼好は「感涙を拭はれけるとぞ」と結ぶ。（C「教材をテキスト全体と関連づける」）

本段について新潮日本古典集成は「愚かしいまでに純粹で敬虔な仏弟子であり、釈尊の在世中に生れ合せなかったことを悲しんで、仏の教えを忠実に実践する以外に余念のなかった明恵の人柄を彷彿させるような話である。」と評している（頭注、p.166）。明恵の逸話は『古今著聞集』巻第二64「高弁上人例人に非ざる事 并に春日大明神上人の渡天を留め給ふ事」や『沙石集』巻第一5「神明慈悲ト智恵ト有人ヲ貴給事」をはじめ諸書に伝えられており、たしかにその人柄に見合う逸

話が本段であるといえそうだ。(以上, D「登場人物や筋などをそれとの類似する話題と比較, 対照する」)

けれども, 「感涙を拭はれけるとぞ」と語り納める兼好は伝聞を装って判断を示していない。先の第 235 段と対照すれば, 第 144 段も「心」に「信仰」が「入来」り, 宗教言説に囚われた過剰な信心から俗語を仏語に聞きなして現実世界に意味を求めてしまう, そうした明恵の姿を描いているのは明らかだろう。したがって, 本段は伝承世界の明恵を「彷彿」させつつむしろそれを相対化して批評する話題としてある。つまり, 第 236 段と同位相の話として第 144 段があり, これとの対照によって第 236 段の表現性, ひいては『徒然草』における「世界との対話」(信仰をめぐる「問い」とそれへの応答), そして, その表現位相をより一層深く理解することができるのである。(以上, F「教材の表現性を見出す」, G「テキスト全体の表現性との整合性を吟味する」)

更に, 236 段において聖海上人が囚われた“希有を言挙げする宗教世界の言説”は, 仏教説話集に枚挙の遑なく事例の見出だされるものである。それらの参照, 比較, 対照はその間の差異を通じて本段の表現性の位相を見定める便宜となろう(以上, E「教材に関連する他テキストからの情報を参照する」)。

以上のような分析を通じて, 教科書採録の第 236 段教材は, 通常解されているような「僧が勘違いをして失敗する話」という素朴な話題ではなく, 第 235 段とともに「心」なるものを「問い」とした話であり, また, 第 144 段の明恵譚などと同様, 宗教者をめぐる尊崇の言説を相対化するものである。その表現位相は, 『宇治拾遺』との相同性を窺わせてもいる。(以上, H「同時代事象との相同性を確認する」)

『徒然草』第 236 段への γ “真正の「問い」”は, このようにして「心」, 「宗教者をめぐる

言説」をめぐるテキストの「問い」を発掘させる。それらはいずれも兼好における「世界との対話」としてテキスト上で行われていることである。そうした「問い」をテキストと共有して学習者の〈学び〉における「質のよい思考を引き出す」“真正の「問い」”とすること。竹村の〈学び〉を学習者の〈学び〉へと架橋するとはそのようなことである。

こうして, 竹村のアプローチは『宇治拾遺』だけでなく他テキスト教材の教材研究にも適用可能な汎用性をもつことが確認される。このような教材研究をもとに授業デザインが構想される時, 例えば, 『徒然草』第 236 段の場合, 『徒然草』第 144 段や第 235 段を単元教材の一つとして, 或いは補助資料として学習者に提示する。そこに「心」, 「宗教者をめぐる言説」をめぐる“真正の「問い」”を考えさせるアクティブ・ラーニングを仕組むならば, 「深い学び」をもって「古典で伝えること」が可能となろうし, 更には「自己」観(竹村, 2003a, p.585)や言説をめぐる課題(世界への「問い」)を学習者に「古典で伝えること」も可能となろう。

4. おわりに—古典教室の“真正の「問い」”

以上, 池野・福井(2015)のいう「真正な実践」(p.4)を果たすために, 古典文学研究論文に見出だされる研究者の〈学び〉を学習者の〈学び〉へと架橋する実際を, 竹村(1991)を取り上げて検討した。

“真正な〈学び〉”の場としての古典教室——これを実現するためには学習者が当事者として考える「質のよい思考を引き出す」“真正の「問い」”が用意されなければならない。それが「教材, 学習指導ともに, 生徒のかかえもつ現実感覚や知的欲求にとどいていない古典の教室」(竹村, 1999, pp.12-26)を変えてい

く第一歩である。

「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」」は、古典文学研究においては「質のよい研究を引き出す」「真正の「問い」」のことだろう。竹村（1991）はそれを、見たように、

α テキストにおける“コト（表現）”の成立を問う“真正の「問い」”

β テキストにおける「世界との対話」を問う“真正の「問い」”

γ テキスト内の個々の話題における「世界との対話」を問う“真正の「問い」”

として実践する。そして、これを通じて発掘されるのがテキストの「世界との対話過程」、すなわち、「何を問い、どう応えているのか」の“コト（表現）”の成立の位相だった。

この竹村の〈学び〉を教材研究、教材観、授業デザインに活用する時、教材研究はγ, βの“真正の「問い」”による、テキストの「世界との対話」の発掘が課題となる。教材観はそこを足場に構成され、授業デザインもそこから構想されることになる。

テキストにおける「世界との対話」は、そこに学習者が当事者性をもって参加する時、すなわち、「主体的、対話的で深い学び」のアクティブ・ラーニングとして遂行する時、古典教室の「質のよい思考を引き出す」「真正の「問い」”となる。なぜなら、「世界」は学習者のものでもあるからだ。

“真正の「問い」”（α, β, γ）による、学習の場の“真正の「問い」”の発掘。竹村の〈学び〉を古典教室の学習者の〈学び〉へと架橋するとは、上のようなことだった。

稿を結ぶにあたり、こうして古典学習への活用の可能性が見込まれる竹村の〈学び〉、「深いアプローチ」において研究の観点の根幹をなす、

○表現の成立する場としての“享受者の“読み”

が生成される”への着眼

○享受者の“読み”の場で“喚び起こされるもの”が「表現に機能する局面」への着眼

について、その有効性をいくつかの古典論によって確認する。

山藤（2015）は古典の間テキスト性をめぐって次のように述べている。

「中世」のリテラシーは、古典の再現前（再編集）を実践規範とするものであったため、書かれたものは、（明示的に註釈という形態をとっていないものであったとしても）顕在的・潜在的に古典世界と必ず連結したものであって、一個の作品として独立したものではありえなかった。いかなる作品であれ、古典の間テキスト構造の内部において組織されることで初めて作品としての「意義」が（仮構的に）発生するのであって、作品は自らの経験の反照でなければならぬ必然性はなく、むしろ乖離していることが通常であった。「中世」において、古典を読むということは古典世界を読むということであって、決して一個の作品、一人の作家、一つのジャンルを読むことではなかった（p.25, 傍点ママ。）

また、辛島（2001a）は『今とりかへばや』の表現性について言及する。

物語の伝統的な設定・場面・表現等の類型に寄りかかりながら、あるいはほとんど手を加えず、あるいは少し変化させ、さらにはまた逆手にとるなどして、読み手の知的興味を喚起しつつ、歓心をかおうとする技法であろう。（p.67）

また、辛島（2001b）では、『源氏物語』の中世王朝物語に対する影響を論じる視点として、以下のように述べる。

『源氏物語』の偉大さをいうためではなく、あ

とにつづく数々の物語が、いかに自らのバイブル＝『源氏物語』と相対峙したか、それを明らかにする視点からでなければならない。(p.49)

このように、古文テキストが他のテキストと「連結」している様相を示す。

更に、前田（2011）によると、前近代的思考（古典的思考）は「要約を拒絶した記憶・連想・アナロジーを核とする」（p.130）ことを著書の随所で述べている。

他にも定家や俊成などによって盛んに行われていた「本歌取り」という技法も、あるテキストの表現が他のテキストの表現と「連結」しつつ差異を仕組むことを示している。

このように古文テキストを読む際に、単一のテキスト、単一の章段のみをじっくりと読んでも、その表現性は何も見えてこないのである。テキスト以前にどのようなことがどのように語られていたのか、また、テキストはそれを“喚び起こされるもの”としてどのように仕組み、そこにどのような差異を設け、どのような表現を成立させているのか。このような視点で古文テキストを読み解く必要があることを、諸氏の古典論は教えている。

つまり、竹村が見出した「享受者に喚び起こされるもの」が「表現に機能する局面」とは、『宇治拾遺』に限らず、古文テキスト全般に見られる性格だったのであり、竹村論文の〈学び〉は古典研究の必然だったのである。その意味で、これを学習者の〈学び〉へと活用する教材研究は、竹村（2014b）がいう「「古典を伝えること」が「古典で伝えること」でもある地平」を形成し、古典教育の「真正な実践」、古典学習の「真正な学び」を可能にするものといえるだろう。

参考文献

- Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2001) Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.103-136), Routledge.
- 池野範男・福井駿（2015）「「真正な実践」研究入門－価値（哲学）領域の読解を事例にして－」『学習システム研究』（2），pp.1-10。
- 井浪真吾（2013）「教室で創られる〈古典〉－国語教育誌の中の〈古典〉－」『論叢国語教育学』9，pp.48-64。
- 磯貝英夫（1962）「徒然草学習の回想」土井忠生編『徒然草学習指導の研究』三省堂，pp.186-189。
- 辛島正雄（2001a）「三 『今とりかへばや』における『源氏物語』撰取（その三）－女中納言の吉野訪問－」辛島正雄著『中世王朝物語史論 上巻』笠間書院，pp.50-69。
- 辛島正雄（2001b）「二 『今とりかへばや』における『源氏物語』撰取（その二）－四の君密通事件その後－」辛島正雄著『中世王朝物語史論 上巻』笠間書院，pp.34-49。
- 倉田寛・松澤直子（2016）「アクティブ・ラーニングを行う教師」高木展郎・大滝一登編著『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり－高校国語の授業づくり－』明治書院，pp.97-120。
- 前田雅之（2011）『古典的思考』笠間書院。
- 益田勝実（1966）「中世的諷刺家のおもかげ－『宇治拾遺物語』の作者－」『文学』34（12），pp.17-24。
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－』勁草書房。
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと

- 教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 文部科学省（2016）『高大接続システム改革会議最終報告』文部科学省。
- 鳴島甫（2014）「古典を高校でどう教えるかー古典に親しむ教育の徹底をー」『日本語学』33（8），pp.4-13。
- 日本文学協会（2014）「教科書と文字 趣意文」『日本文学』63（1）p.1。
- 山藤夏郎（2015）「2 リテラシー選良としての禅僧」山藤夏郎著『〈他者〉としての古典ー中世禅林詩学論攷ー』和泉書院，pp.7-27。
- 高木まさき（2013）『国語科における言語活動の授業づくり入門ー指導事項の「分割」と「分析」を通してー』教育開発研究所。
- 竹村信治（1991）「宇治拾遺物語論ー表現性とその位相ー」『文芸と思想』55，pp.1-30。
- 竹村信治（1997）「説話の言述ー『宇治拾遺物語』から」説話と説話文学の会編『説話論集』7，清文堂，pp.111-154。
- 竹村信治（1999）「〈文学は教えられるのか〉ー教えられるが教えていいのかー」『日本文学』48（4），pp.12-26。竹村（2003a）に一部改変して収録。
- 竹村信治（2003a）「附論 古典教室へーA 文学／教育のレッスン」竹村信治著『言述論ーfor 説話集論』笠間書院，pp.562-591。
- 竹村信治（2003b）「I 説話の言述ー説話語りの言語過程」竹村信治著『言述論ーfor 説話集論』笠間書院，pp.47-95。
- 竹村信治（2014a）「文学という経験ー教室で」『文学』15（5），pp.34-51。
- 竹村信治（2014b）「研究者が国語教育を考えるとー「言説の資源」をめぐる」『レポート笠間』57，pp.5-7。
- 田中孝一（2016）「国際社会が求めるこれからの能力」高木展郎・大滝一登編著『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくりー高校国語の授業づくりー』明治書院，pp.9-23。

東京大学国語国文学会（2015）「編集後記」『国語と国文学』92（11），p.160。

※本文依拠文献は以下の通り。但し、一部表記を引用者が改めたところがある。章段数もこれによる。

三木紀人・中村義雄・浅見和彦・小内一明（著）（1990）『新日本古典文学大系 宇治拾遺物語』岩波書店。

小川剛生（2015）『角川ソフィア文庫 徒然草』角川書店。

著者

井浪 真吾 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

竹村 信治 広島大学大学院教育学研究科