

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	文学教育思想入門
Author(s)	河上, 裕太
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 23 - 32
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054796
Right	
Relation	



文学教育思想入門

聖徳学園小学校 河上 裕太

キーワード：思想科、読者論、ナラトロジー、テキスト論

1、課題意識と目的

本論の目的は教師一人ひとりが行う、文学教育実践の目標論と方法論を架橋するための足場を作ることにある。

それは現在、文学教育実践に、目標論、方法論、教師個人が切り離されてしまう状況が存在すると考えているためである。一つの経験で確かに起こったことは、逆説的ではあるものの、複数の教育現場で起こっているものである。そのように考え、まずは論者の経験から、文学教育における目標論、方法論、教師個人の関係性について語り出したい。

論者はこれまで広島県の私立中高一貫校（K校とする）で5年間勤務してきた。K校における実践では、学期に一度程度ある模試におけるクラスの偏差値が重要視されていた。したがって授業では、描写の細かい部分まで読み取り、問いに応じてより細かい、的を射た記述回答を書く力をつけるための発問と、板書を心がけていた。つまり目標論は模試の偏差値を上げる、方法論は(1)初読の感想を書く、(2)作品全体を読み、それぞれの部分について発問・解釈し、その解釈が明確になるような板書をするのであり、評価としては、学習者の素朴な読みが、テストでより評価される、細かく、的確なものに変容していくかどうかであった。教師個人は、軸になる解釈をどれにしようか選択するレベルに関与しうる（しうる、というのは、実際には選択していないためだ。この選択場面でも選択肢は模試や入試という上からの糸で引っ張られている）が、教師による解釈ではなく、基本的には指導書や先行研究のすでに行われている解釈を参照し、授業の要所的な解釈を選び、その部分に触れることのできる最も有効な発問、その理解のための板書を考えることが論者の場合の教師個人の仕事であった。

一方で、学習者に「国語の力」なるものをつける国語科教育が、公の制度として実行されていることはある程度仕方ないことである。それは全体的な国語科教育を語ろうとすれば、一般的な「国語力」

をつけるという形で語るしかない、相手意識やターゲットの問題でありためである。それが現場において不十分であるとして、その原因を学習指導要領や模試、入試（これらを同列に扱うことはもちろんできない）の存在に求めるとすれば、その論はあまりに生硬である。学習指導要領や模試、入試、それに関わる識者、大学教員や塾講師に敬意を払いつつ、一つの国語の教室、教員がいて、その教員に1年間学ぶ子ども達一人ひとりがいるという状況では、一般的な国語科教育でねらう以上のことばの教育ができる可能性があるということを述べたい。

このように考えた時、文学教育実践の最大限の教育効果発揮のためには、個としての教師が関わるこそが肝要である。個としての教師が関わるというのは、教師が自分の生きてきた経験、生きてきた中で自分が囚われていたものの発見、失敗の中から汲み出してきた知恵のような、自分の人生（个体史）を抱えながら、目の前の子ども達への教育を考える（経験を直接教えるのではなく）ということである。

また、このような教育の価値を論じるためには、国語科の新しい枠組みが必要である。先に述べたように、国語科教育は主体が国や行政であれば公の一般的なものになり、一人の教師が行うと考えれば、もちろん教師は公人であるから、公の性質も注意深く纏いながら、目の前の子どもと話す、私的で具体的な教育にもなる。このような空間で授業をしていると、教材が自分自身の人生に結びついていることを感じることもあるし、子ども達にはその部分をこそ感じさせなければならないと思う瞬間がある。学習指導要領は国語科の基準、水準を示すために重要なものであることには違いないが、個々の教室、授業にはその教師、その相手（学習者）、空間だからこそ達成できる目標というものが成立しうる。

この部分に着目したのが難波（2008）である。難波は国語科を解体し、六つの領域に再構築することを提案した（p.279、pp.333-334）。この中で教師の個と文学教材が教育的役割を十分に発揮できるのが、

「思想科」である (p.279、p.334)。難波は「思想科」を次のような領域として説明している。

私たちの言語行為を裏からコントロールしている、私たちの「心の構え」、それを人によっては、信念とも、イデオロギーとも、素朴理論とも呼ぶだろうが、その「心の構え」について学ぶものである。私たち自身の内面にある、「心の構え=思想」はどんなものか、他の人々や歴史上の人々、虚構上の人々はどのような「心の構え=思想」に囚われているのかを学ぶ。(p.279)

子ども達はクラスメイトや大人達の一挙手一投足をよく見ており、低学年であっても「カッコつけてる～」や、「ずるい」などの「心構え」に着目した発言は日常的に見られる。また、相手や自分自身のズルさを見抜くことは、生きていく上で必須な力であるだろう。つまり「思想科」は初等教育の低学年段階から実施可能かつ必要なのである。

また難波は何度も「私たち」と論じている。これは、「心の構え」を知ろうとする対象者を学習者のみに限定するのではなく、その対象に教師が含まれることを強調するためである。そのため教師は、「最初は自分が心ひかれる作品を持ち込み、自分がどのように心ひかれるのか、心ひかれるわけには自分の「心の構え」の中にどのようなものがあるのかを探」(p. 281)るという意味での準備が必要なのである。

強調しておきたいが、本論は「思想科」の実施そのものを目的とするのではない。現場で教師が実感する、学習指導要領国語科をはみ出す教育の瞬間を教育の内容として位置付けるためには、「思想科」の枠組みが有効なのである。また、教師の個性を發揮したいのではなく、ある文学に心ひかれたという事実があり、その部分を子ども達にも考えてほしいという思いを持って、授業を考えたいのである。

またはこのような意見もあるかもしれない。「思想科」的な授業は、基礎的な国語力があってこそ実現可能なのではないかと。しかしこれは、子ども達の学校以外の学びを軽視しすぎた、素朴な批判にすぎない。確かに「」の使い方など、日常生活ではあまり出会わない言語使用のルールのようなものは教える必要があるが、人物の心情を捉えるというレベルのことを子ども達は日常で何度も経験している。だからこそ低学年であってもクラスメイトを思いや

ることができるし、先に述べた「カッコつけてる～」という心構えを指摘するようなレベルの発言であっても低学年で出てくるのである。子どもの言語生活、その中で学びを全面的に、かつ注意深く信頼し、その上で国語の授業を考える必要がある。この時に必要なものとして見えてくるのが「心の構え」についての授業であり、具体的な言語表現の「構え」を考えることなのである。

ここまで、目標論、方法論、教師個人が切り離されてしまう状況と、教師個人が教育に果たす役割、そしてその時の枠組みとしての「思想科」の有効性について述べてきた。しかし、「思想科」的な領域の授業を行うためには、いくつかの障壁が存在する(詳しくは後述する)。それが「思想科」の課題であり、本稿ではその部分を明らかにしつつ、その中の一つについて、具体的な解決策を提案したい。

2. 研究の方法

まず、「思想科」を必要とする以前の段階から述べていく。この段階における教師は、学習指導要領の目標論の達成や模試、入試が解けることを国語力とし、それを没入的に追求している。公や学校における評価などに同一化しようとする教師の姿を第一段階とする。

次に難波(2008)の言うように、学習指導要領も一つのイデオロギーとみなすことができる第二段階がある。これで「思想科」の授業の準備が整う。

しかし、第一段階と第二段階の間には、自分の外部にある諸思想がイデオロギーであると感じた上で、自分の内部にある思想を絶対化してしまう落とし穴がある。学習指導要領やテストを解くための学力観は有名であるからこそ、否定するのは容易い。

しかし、それを否定しながら、一方で寄りかかっているものもイデオロギーである。経験(論)や文学理論、文学教育理論の諸派などがそこでは自ずと真理として選ばれている。この時も一つの困難と同じように、「思想科」の授業は失敗してしまう。

つまり教師の個を教育に活かす＝「思想科」の枠組みを援用するためには、そこに寄りかかれればある程度結論を出してくれる理論装置から距離をとることが必要なのである。学習指導要領に寄りかかるのでも、それを批判する論に寄りかかるのでもなく、教師自身と学習者という人間関係、その教室がある場所、その時代に合わせた目標論を選ぶ、作る、と

ということがここでは求められている。

しかし、目標論を作ることは難しい。一人で目標論を練ると、授業は閉鎖的なものになってしまう。そこで本論では、これまでの文学教育の蓄積を用いて目標を論じていくことを推したい。そしてそのための方法を論じることが、教師の個を文学教育に引き入れるために重要な方法となると考えている。

そこで本論が提案したいのは、縦横に幅のある文学教育諸理論や諸思想のマップを作り、そのマップの中に自分の実践を位置付けるという行為である。本論のマップは、まず本論の先行研究であるとも言える佐々原(2013)を概観した上で、2023年現在の研究動向や個々の理論、研究についても具体的に論じたい。国語教育研究者の中でも特に山元隆春、松本修、難波博孝の三者の研究を取り上げてそれぞれの思想を抽出し、関係づけたいと考えている。

このマップがゆくゆくは教師一人ひとりが行う、文学教育実践の目標論と方法論を架橋してくれると考えている。現状、教師は基本的に、各個人が良いと思う理論を実践に活かしている。その実践は、各地域、学校、クラスにバラバラに点在しており、それらをつなぐ方法論を持った者(研究者など)に偶然発見された時などに、他の教師や実践史に結びついていく。この状況を変え、教師が自ら他の実践やその歴史(実践史)を手繰り寄せるための道具をここでは作りたい。マップがあれば、教師個人の実践が、大きくどこに位置付き、近くに誰の理論、実践があり、だれの論文を参照すれば良いのか、どのキーワードを調べればよいのかと言う時の道標を得ることが可能となる。

もちろんこのように、参考にすべき研究を具体的に提示する本論の性質が、結局「思想科」の授業を妨げてしまうものになるという批判は最もである。マップですら、ある見方(イデオロギー)によって生まれているのだから、あくまでも本論は入門として、ここから様々な理論にアクセスし、本論のマップを更新するような新たな見方を含むマップがそれぞれの教育者の中に生まれていけば良いと考える。

3. 文学教育理論の煩雑さと本論の限界

本論の限界について述べる。まず、文学教育は文学理論とは切り離せない関係にある。先にあげた「読者論」もドイツで盛り上がったコンスタンツ学派の受容理論を起点にしているし、それは美学論だし、

つまりそれは芸術論だし、では読書は芸術教育なの? など、このような形で文学教育はその理論を文学研究から借りてきた側面がある。

これだけであればまだ単純なのだが、文学教育は文学理論を基本的に切り抜くような形で輸入している。それは文化も言語も違うし、その意味では必然的なのだが、その輸入の結果、西洋における文学理論の展開と、日本における文学教育の理論(思想)的展開はもちろん合致しない(というか合致してはならない)。また、日本における文学批評も存在する。また、日本の文学教育にももちろん理論の積み上げはある(方法論だけでなく!)。権威的な論文に掲載され、文学教育史上に煌めく実践以外にも、附属学校、民間教育団体など様々なものを母体にして無数にこれらの積み重ねは存在し、パラレルに実践・研究史を積み上げている。

つまり文学教育の理論(思想)を考えるときは、①文学教育の理論的展開、②日本の文学批評の展開、③国外の文学理論の展開、そしてこれら①~③は一人の研究者に結実するわけなので、④研究者における他の理論との結び付けや解釈、またこれらの理論は実践されなければならないので、⑤方法論、という5つの視点が必要で、①~③についてはマクロな分析が、④・⑤についてはミクロな記述が有効である。本論ではそれら全てをカバーすることはできない。紙面の問題と論者の力量の問題によって不可能である。従って本論ではこのような限界を踏まえた上で、次のような戦略を取る。

2023年現在、文学教育研究の思想を支えていると思われる「読者論」、「ナラトロジー」、「テキスト論」という三つの論を中心に概観して①~③を達成し、「読者論」について山元隆春を、「ナラトロジー」松本修を、「テキスト論」について難波博孝の3氏の研究・実践をそれぞれ具体的に見ていくことで④または⑤の視点を確保するという方法を採用した。そしてそれらをマクロとミクロ、あるいはミクロ同士をそれぞれに見比べながら理解を深めていけるようなものを目指す。入門とはいえ、網羅的・表層的なものではなく、ダイナミックで楽しく、それぞれの理論の深さが感じられるものを目指したい。

4. 佐々原(2013)の理論マップ

「読者論」、「ナラトロジー」、「テキスト論」という三つの理論に入る前に、佐々原(2013)の「理論

マップ」(図1)を引用し、まずはマクロに文学教育理論を概観してみよう。佐々原は縦軸を目標論的に、授業で一つの読みに到達しようとするのか(＝一義的)、複数の読みの価値を認めるのか(＝多義的)とし、横軸は方法論的に、感想を重視する内容重視、文学の分析の方法を学ぶ形式主義としている。

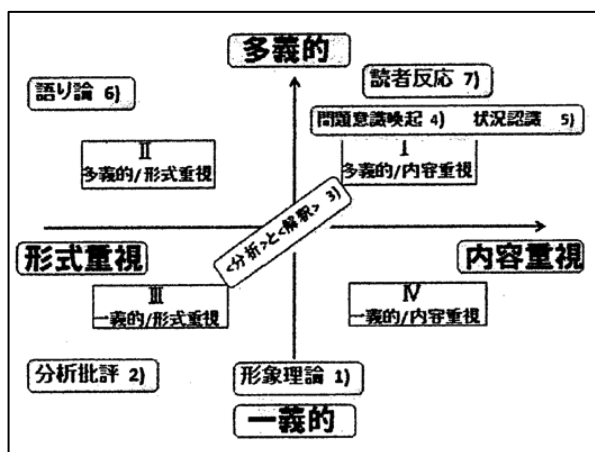


図1 文学教育の理論マップ (佐々原 2013:15)

次に図に配置されているそれぞれの理論について見ていこう。まず、図1左上の(6)、「語り論」は、文学の「語り」という形式に注目し、複数の読みがどのようにして起こるのかを考える。背景理論としては文学理論の「ナラトロジー」がある。後に松本修に迫ることでこの領域については具体的にみていく予定である。

次は図をそのままに進んで、「(2)分析批評」をみてみよう。先ほどの「語り論(ナラトロジー)」では答えの出ない問いがむしろ学習を活性化する側面があるが、「分析批評」では答えが前提となっており、むしろ児童はその答えを出すための手段(＝読み方)を学ぶことに重きが置かれる。ただしここでの読み方は、いわゆる表層的なものであり、文学の構造などというよりはメタファーなど平面的な関係を探求する。背景理論としては、文学理論のニュークリティシズムなどがある。

次に図1を右に動いて、(1)の「形象理論」を見てみよう。「形象理論」の歴史は古く、1922年にまで遡る。この理論では、「作者のこころ」が言語化されたものが「作品」であり、読解のために「作者」についての理解が不可欠であった。背景理論についてはドイツ解釈学におけるディルタイなどの論が挙げられる。

次に図右上の、(7)読者反応や(4)問題意識喚起、(5)状況認識、について、(7)の読者反応は後に述べる山元隆春による理論である。これらを時系列で並び替えると、(4)問題意識喚起→(5)状況認識→(7)読者反応となる。(4)問題意識喚起は1950年代に荒木繁によって、(5)状況認識は1960年代に大河原忠蔵によってそれぞれ為された。ここでは詳細は省略するが、これら(4)・(5)・(7)の理論は、読みにおける読者の価値を主張するという点で共通する。

1980年代から関口安義を筆頭に「読者論」が言われ始めるが、これらは先の荒木、大河原による文学教育の流れを引いている。背景理論としてはドイツにおけるコンスタンツ学派のヤウス、イーザーらの受容理論などがある。

最後に図をまたがって存在している(3)は、感想を重視(＝内容重視)しつつ、分析もして(＝形式重視)、感想を深めるという形で両者を架橋しようとする理論であり鶴田清司によって為された。背景理論はドイツにおける新解釈学、リクールやガダマーなどがある。

さて、佐々原の図1については理解が進んだだろうか。もう少し整理を進めておこう。それぞれの文学教育を時系列順に並び替えると次のようになる(提唱者はほんの一部)。

表1 文学教育の理論整理

年代	呼ばれ方	提唱者	背景
1920年代～	形象理論	垣内松三	ディルタイらの解釈学(独)
1950年代～	「『読者論』的なもの」 (上谷:1988:11)	荒木繁 大河原忠蔵 太田正夫	芦田恵之助「自己を読む」 西尾実「鑑賞論」
1980年代～	読者論 読者反応理論 読書行為論 (現象学)	関口安義 上谷順三郎 山元隆春 田近向一 (鶴田清司)	コンスタンツ学派のヤウスやイーザーらの受容理論(独) ローゼンブラットの読者反応理論(米) ガダマーらの新解釈学(独)
1980年代～	分析批評	井関義久 向山洋一	リーヴィスらのニュークリティシズム(英米)
1990年代～	語り論	(鶴田清司) 松本修	(西郷文芸学) バルトによる構造分析・ジュネットによるナラトロジー(仏)

表1を見ながら、ここではマクロに日本の文学教育を見ていき、ポイントを整理しておこう。まず、作者も作品も温存する「形象理論」があり、そこへ

のカウンター的な形で荒木らの「『読者論』的なもの」（上谷：1988：11）が生じる。それは「読者論」として受け継がれ、「読者反応理論」、「読書行為論」などといった様々な名前で展開した。

「分析批評」は、答えが一つに収斂しづらい（＝学習効果が見えにくい）「読者論」への批判としての性質も持つが、元々詩を分析する理論であったように、方法としては物語の構造への着眼が弱く、一義的な答えを前提とする部分、あるいは向山洋一による教育の法則化運動も含め教育の理論としては批判を受けることとなった。そこで入り込んできたのが「語り論（ナラトロジー）」と見ることができるだろう。

5. 「読者論」と山元隆春

ここからは、各理論が個別の研究者を媒介として文学教育にどのように入ってきたのか（3で述べた④）、またどのような方法論と結びついたのか（⑤）という実際について述べていく。各論の実際について見ていこう。

トップバッターは「読者論」とした。特に山元はこの「読者論」についても触れながら、「読者反応理論」について論じ、90年代の読みの学習論の枢要を占め（住田：2022：233）、その勢いは2020年代にも衰えていないように見える。

渋谷（2002）は、教材論の新たな段階として「1980年代前後にロラン・バルト、イーザー、ヤウスなどドイツ、フランスの研究者が提唱した読者論（ないし読者反応理論）と言われる方法論が紹介された」

（p. 251）ことを挙げている。この1980～現在が山元の活躍する年代、ということになるのだが、まずは1980年代という時代について理解しておこう。この時代は、詰め込み教育が批判され、個性重視という世論の声が大きくなっていた時期である（のちに「ゆとり教育」が実施されることになる）。

これは文学教育に当てはめれば、文学の読みは先生が子どもに詰め込むのではなく、文学の読みに子どもの個性が出てくるのが良いという論になる。そんな中、山元は1988年、文学の授業のための基礎論として「読者反応理論」を検討する。

山元が文学の授業に「読者反応理論」を基礎付ける切り口は、「新批評」との対比である。山元（1988）は「『読者—反応批評』は、『新批評』において批評家たちの関心の中心から外されていた、読者と詩と

の交流の過程の本質を探ることに批評上の関心の中心を置いたのである」と述べている。

つまり、山元は、西洋における「読者反応理論」の成立の仕方と同じように、「作者」や「作品」に意味が専有されることを退け、意味を現象する場として「読者」を価値づけようとしたのである。これは学習理論としては、いわゆる教師の読みを押し付けることを避け、学習者の読みを価値づけようとする試みであった。

またこのときの「読者反応理論」先行研究をまとめた表も興味深いのであげておこう（表2）。この表からは「読者反応理論」がどのような諸学問によって理解されていたのかということがわかる。

この中で特にこの後日本において取り上げられるのはイーザーの論で、読者とテキストとの相互作用を現象学的に記述することによって、学問性を保とうとしたことが分かる。また、「読者反応理論」には、心理学的なモデルや、構造主義的な視点も組み込まれていた点も興味深い。ちなみに山元は1985年の論文でフィッシュの論にも注目している。

表2 「読者反応理論」図式（p. 45）

主観主義		現象学		構造主義	
デヴィッド・ブライク (David Bleich)	ノーマン・ホランド (Norman Holland)	ヴォルフガング・イーザー (Wolfgang Iser)	スタンリー・フィッシュ (Stanley Fish)	ジョナサン・カラー (Jonathan Culler)	スタンリー・フィッシュ (Stanley Fish)
主観的批評	取引的批評	現象学的批評	感情的文体論	構造主義詩学	解釈ストラテジー理論
主観性の優位	読者の自己同一性の主題の中で、読者とテキストとの取り引き	読者とテキストとの相互作用	テキストによる読者操作	読みをめぐる約束事	解釈共同体の力
心理学的モデル		間主観的モデル		社会的モデル	

山元（1982）における、イーザーの論にも少し迫ってみよう。イーザーにおける「読者とテキストとの相互作用」とは「テキストと読者の非対称関係に内在した不均衡から作り出され」（p. 286）る、「空白」によって活性化される。そしてこの「空白」は「人間同士の相互作用の発生源である偶発性と〈No-thing〉とに対応する」（同上）。この〈No-thing〉は精神科医であるR. D. レインにおける〈No-thing〉を踏まえていて、レインにおける〈No-thing〉とは、「本当に〈中間 between〉であるものは、間に入ると

のようなものによっても名ざすことはできない」(p. 248) ものである。

つまりイーザーの「読者反応理論」に立つならば、読書とは読者とテキストとの出会いであり、対人関係のように両者の間にどうしようもない、理解できない「空白」が出現することなのである。それを埋めようとする(埋まらないけど)ことが、読書なのではないかというのが、イーザーと山元の(この時点での)「読者反応理論」の思想ということになるだろう(読むことを「出会い」や「出来事」などの言葉で語っている研究者や教師がいたら、心のどこかに「読者反応理論」的な信念、思想との共鳴があるかもしれない、と考えるのもよいかもしい)。

この山元の「読者反応理論」または「読者論」全般は、表面上は読者の恣意的な読みを受け止める形を取るために、雑な読みを肯定してしまうのではないかという形での批判もあった(先に述べた教育法則化の運動など)。

この点について、山元(1991、2008、2021)ではR・ローゼンブラットの「交流(transaction)理論」を組み入れることで、イーザーにおける「相互作用(interaction)」の持つ機械論的な側面を乗り越えようとする。「相互作用」という考え方では、テキストと読者が二者であるかのように思われ、要素として固定され、イーザーの理論とは矛盾する、固定されたテキストを読者が読み一義的な読み到達するという読書モデルすら想定されてしまう。

そこで山元(2008)は読者とテキストの交流に、新たに「状況」あるいは「環境」という要素を付け加える(p. 107)。これは、読む際の状況、たとえばクラスメイトや教室といったものを指しているのではない。読者が「導出的(efferent)」であろうとしているのか、「審美的(aesthetic)」たろうとしているのか、という意味での読者自身の「心構え」を指している(同上)。

このように読むという状況の中でテキストが現象し、読者も成立する。読者やテキストが前提とされていたイーザーの理論的矛盾に、状況を考えることで、読者やテキストの移ろいを論証し、そこにこそ文学教育の学びを見たのである。さらに発展的に考えるならば、読者の経験や文化などといった背景がより明確に読みの中で意味を持つようになり、従って読者同士の交流も違う文化を持つもの同士の交流

という意義を獲得することとなる。

方法論としては学習者同士の交流、それを促進するブックトークやリテラチャーサークル、作家の時間や読書家の時間などが挙げられる。元が受容理論という芸術の理論からきているだけあって、どちらかといえば、読むことや語り合うことという活動が行われることがその方法論であり、目的ですらあるという点がポイントであると言えるだろう。

6. 「ナラトロジー」と松本修

「ナラトロジー」は佐々原が述べるところの語り論であり、物語論に該当する(2023年現在は両者が一致するわけではないので注意が必要)。ここで命名のきっかけとなっている「語り」というのは、文学の「語り」に着目して、教育を考えるということである。「語り」に着目するというのは、「どうしてこんなふうに語られているんだろう」という疑問にその全てを集約することができる。「どうして『メロスは激怒した』から始まっているんだろう」、「『羅生門』に『作者は』って書いてあるのはなんでだろう」、「『ごん』が撃たれる結末にしたのはどうして」、など、文学がある形に決まってしまった(そのように語られてしまった)、そのこと自体を問題とし、授業を展開していれば、その時は「語り論」を理論として採用していることになる。

まずはナラトロジーの現代的な状況について述べる。「語り手」という概念が平成30年告示の指導要領国語編の「文学国語」の指導事項として新たに取入れられるなど、ナラトロジーは現在非常に勢いのある理論となっており、学会などで「語り手」というキーワードを聞くことも多い。

次にナラトロジーの歴史的展開について触れておく。松本(2006)は、物語内容→物語言説→語りへと研究の問題が発展してきたと述べている。元来日本には、古典文学における「草子地」の研究や西郷文芸学などによる視点論が存在していた。しかし松本(2006)によれば、当時の西郷は分析批評の視点論を用いており(p. 27)、「物語内容(作中人物の世界)と物語言説(語り手の世界)との混同」(同上)があった。そこで松本は作中人物の世界と語り手の世界を峻別し、語りについて分析をする。松本は叙述表現と補助的な表現=標識に着目し、精緻な分析をしてみせている。

しかし、語りを分析することにどのような意味が

あるのか。松本は「文学作品を教材とした授業においては、読みの成立とその交流がともに重視されなければならない」(p.40)とし(その理由は同書19-20ページに記述されている)、その交流においては、「読み手の読みの相違が、「どのような標識をもとにどのような判断をしたか」ということによって、相対的に明らかになることが重要」(同上)であると述べている。「ナラトロジーによる分析はそのような授業の基盤を作ることを可能にする」(同上)。

このように、文学には主人公の感覚なのか、語り手による説明なのか分からない部分があり、その選択には、読者の読み方(構え)が反映される。その読み方の言語化に寄与するのが松本の理論であると言えるだろう。

最後に「語り手」という用語についてのブレについて論じてこの項を終わりたい。2022年、助川、幸坂らによって、『文学授業のカンドコロ』という書籍が出版された。この書籍は「カンドコロ」として「語り手」にスポットがあたっているのだが、ここでの「語り手」の定義を見てみよう。

山中(2022)は、「語り手」を説明する際に「精神的に弱っている(病んでいる)友人の力になろうとして、相手の話を聞く場面」を例示し(p.73)、「語り手」の説明を始める。つまり、山中における「語り手」とは、「病む」くらい「生きづらい」人物であり、物語内容とはそのような「語り手」が生きるためという必然性に支えられて「語る」ものである。読者はその「語り」に耳を澄ませ、社会的文脈を離れた、その「語り手」と「読者」による即興的な文脈の中で、その文脈を構築しつつ、「語り手」の受け入れられなさ、生きづらさの核にあるものを探し当てようとする。その結果、物語内容の読みに重なっている物語言説が見えてくる。

このように山中における「語り手」は読者がその立場にたって考えるもの、あるいは考えるべきものなのである。一方松本論では読者が「語り手」に寄り添うことが重要なのではなく、「語り手」に寄り添ったという読みの事実を言語化すること、そのような自己を捉えることが重要視されている。前者の語り手はそれが「多声性」(p.75)のある読みであっても、ある読みに到達するための足がかりに、後者の語り手は「認識と認識主体をともに鍛える」(p.19)ために用いられている。このように語り手という概念にはやや幅がある。それを示したいのであって、

どちらがより良いというわけではない。

7. 「テキスト論」と難波博孝

ここでテキスト論としているのは、1960年代フランスのデリダやバルトのものである。テキスト論は文学が作者→作品→読者として一方的に作用する構造そのものを脱構築しようとする。文学に作者は前提とされず、そこに見えているのはただの「書くこと=書かれたもの」である。これでは抽象的でよくわからないので、テキスト論的な読みを一つ紹介してみよう。

ジャック・デリダは1966年、『パイドロス』に見られるソクラテスの両義的な姿を指摘した。『パイドロス』とは一見、ソクラテスによる「話すこと」の称賛と「書くこと」への断罪の主張であるが、そこに書かれているソクラテスの姿は書物に誘惑されており、その身体は逆に「書くこと」の価値を示している。このように「テキスト」には、「作者」の主張とは別の、その「作者」にとっての「他者」が潜んでいる。従って「作者」とその作者の主張が結晶化された「作品」は存在せず、あるのはテクスチャー(織目組織)の隠蔽された「テキスト(織物)」であるというわけである。デリダはその「テキスト(織物)」をたどり、「書くこと」の価値を認めるソクラテスというテクスチャーを見出した。このデリダの読みは、これまでの哲学的読みに対して、脱構築的に機能している。読者は「テキスト」のどの部分に注目して呼んでもよいし、いかなる意味を汲み出しても良い、ただし、読者自身の個体史すら含まれる「テキスト」を緻密に見ていくことによって、ということが「テキスト」論的読みになるだろう。

本論とは直接関係ないが、このバルトやデリダのテキスト論は、ロシアフォルマリズムの直系として語られることがある。しかし、T. イーグルトン(1985)はこの「テキスト」論をロシアフォルマリズムの孫であり、その息子はドイツ、ワイマール共和国で「異化効果」を政治目的のために用いた社会芸術家たち、特にベルトルト・ブレヒト演劇論、異化論にあると述べている(p.28)。

さて、難波のテキスト論的な読みが典型的に現れたものとして『白いぼうし』論が挙げられる。『文学の力×教材の力』シリーズはある文学教材について文学研究者と国語教育研究者が共に読みを交流し、

その所感も表す。難波の相手であった鶴谷（2001）は主題を「生きとし生けるものが本来の状態にあることが最も自然で素直なことであること」（p. 106）とし、松井さんを「異なる領域のいずれをも見晴かす眼の持ち主であり、どういう状況をも受け入れうる豊かな感性の持ち主」（p. 104）と読んだ。松井さんだからこそ、全てを等価に扱うことができる、それが松井さんの優しさである、というわけである。

一方難波は、『白いぼうし』を「孤独なイタコが作り出した幻覚の世界のよう」とのべ、その「交流のなさ」に着目している（p. 116）。また所感では「神の声」を聞くことができるのは、「豊かな感性」の持ち主だからなのではないかと（p. 125）と鶴谷にメッセージを送っている。

重要なのは難波に松井さんがどのようなものとして現れているのか、ということだけではない。難波が自分自身の生きてきた歴史を開陳しながら、『白いぼうし』を読んで感じたことを語っている点である。また難波は主観的に読みを語るだけでなく、当時難波自身の研究室に所属していた大学院生の梅村智子氏の読みや、河野（2000）の実践を踏まえながら、自身の読みを何度も確認している。

また、理論的に語ってもいる。難波（1999）は説明文に関する調査の中で、子どもたちが読みを表出するとき、メタ認知によって、読みの代表化が起こることを指摘している。同時に「私たちの心は、複数の心、複数の言語的自己に満ちている」（p. 111）としながら、この孤独な松井さんの『白いぼうし』論を、代表化されないが、確かに共通の感覚を持つことができるものと信じ、提出しているのである。

『白いぼうし』は文字によって構築されているものの、その文字の意味（制度）に囚われず、テキストの中で浮かんで消えていく心をむしろ代表化し、その価値を論理的に論じるというのが難波の方法論である。難波がテキスト論に頼ったり、引用したりしているから、というわけではなく、その読み方や研究のあり方にテキスト論と通底するものを感じさせる、という点であえてテキスト論というラベルを難波の論に貼り付けてみた。しかしテキスト論の性質上、デリダやバルトが言っているのは云々であると述べる研究では、おそらくテキスト論を味わうことなく終わっていくのだろうと思われる。

では今回新たに触れた、山元（読者反応理論とする）、松本（ナラトロジーとする）、難波（テキスト論とする）のそれぞれの関係性を整理してみよう。

それぞれの理論で比較してみると、まず共通点として見えてくるのが、読みに正解はないということである。佐々原の言葉で言えば、この三者は一義的な読みを目標としていない。

また、読者同士でそれぞれの読みについて分かり合えるかどうかについて3者を難波→山元→松本（右に行くほど交流可能）の順で整理できそうである。もう一つの基準は、文学の文字列における意味の生成をどの程度信じるのか、という点でも分けられそうである。難波はそれが実感的なものであれば、一見本文から離れているように見えても本質的な読みとみなすだろう。逆に松本の手法であれば、本文の言葉や意味内容について詳しく語ることができるかという点が重要視されそうである。

評価については、3者とも似ている。読みを語るだけではなく、その背景にある自己をどれだけ相対化し、語ることができるか。難波の場合はそれを文学教育とするリスクも語っている。

縦軸は上に行くほど、書かれている内容を重視し、下に行くほどことばによって表現されていることを重視する、横軸は右に行くほど、読みが公なものになっていく（しかし読みが私的なものになればなるほど、公的なものにもなるこれは「臨床」研究をふまえるとみえてくる。実はこれはマップではなく、球のようなもので、横軸の「私」と「公」は近いと考えられるかもしれない）と考えた（図2）。

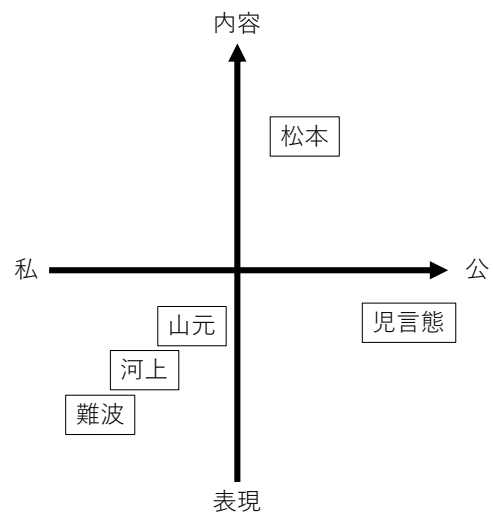


図2 文学教育理論マップ 2023

最後に河上（2021）の解離論や児童の言語生態研究会（児言態とした）も位置付けてみた。ここでは詳しく触れないが、このような形で自分の実践を位置付け、自分の理論装置と距離をとった上で、それでも心が動いたテキストを授業に持ち込み、「思想科」の実践を行い、その実践が終わったら、その実践をまたマップに刻むとよいと思われる。

9. 成果と課題、展望

教師が自分自身の個別性を授業に持ち込み、よりよい教育を展開するためには、その個別性が閉じないこと、他の教師の実践や歴史とつながり、子どもに開かれていくことが重要である。そのための足場の一つを構築したことが本論の成果である。

ただし今回は山元、松本、難波という研究者の一部の論文を選抜して、論を構成している。本論で書いたことがその研究者の全てを表すわけでは決していない。また、この3人の研究者以外にも文学教育の諸理論は幅広く、複雑に展開している。

特に課題として挙げられるのは、方法論に言及できなかった点である。方法論にも、その具体的な手順が備える思想が存在する。むしろ方法に着目した方が、より教師の個を活かす教育のマップが作れたかもしれない。これは論者における方法論方面への弱さが原因である。

つまり展望としては、このような形の方法論バージョンを書くこと、そのために実践論文をもっと書くことである。今回も実践論文を書くべきであったが、2022年はどうしても文学理論（文学教育理論ではなく）に興味が傾斜しがちな年であった。

展望はもう一点ある。それは、今回は現代に絞って思想的状況、理論的状況を素描したが、過去の文学教育についてもこのようなマップを作り、現代を相対化していくことである。そのように文学教育を広く見渡し、かつ、簡潔で面白く、深さもあるようなものをまとめてみたいと考えている。

◇引用・参考文献

ピーター・バリー（2014）『文学理論講義:新しいスタンダード』高橋和久訳、ミネルヴァ書房
T・イーグルトン（2019）『文学とは何か——現代批評理論への招待（上・下）第4版』大橋洋一訳、岩波書店、1985年（Terry Eagleton、

Literary Theory: An Introduction (Blackwell, Anniversary Edition, 2008))

W・イーザー（1982）『行為としての読書』響田収訳、岩波書店
上谷順三郎（1988）「国語教育における読者論の射程」『日本語と日本文学』9巻、pp.11-19
大槻和夫編（2001）『〈重要用語 300の基礎知識 3巻〉国語科重要用語 300の基礎知識』明治図書
河上裕太（2021）「学習者の「解離」が示す文学教育の課題と可能性」、全国大学国語教育学会、『国語科教育』第89号、p3-11
河野順子（2000）「『白いぼうし』あまんきみこ 授業の考察—学習者のノートから—」、未刊行
佐々原正樹（2013）「文学教育理論の検討(1):形式・内容軸と一義・多義の二軸を通しての分析」『国語教育思想研究』7号、pp.14-21
渋谷孝(2002)「1読むことの教材論研究の成果と展望」『国語科教育研究の成果と展望Ⅰ』、pp.245-252
住田勝（2022）「1読むことの学習・学習者に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』、pp.233-240
助川幸逸郎・幸坂健太郎（2022）『文学授業のカンドコロ：迷える国語教師たちの物語』文学通信
田中実・須貝千里（2001）『文学の力×教材の力小学校編4年』教育出版
鶴田清司（1986）「武田常夫の〈解釈〉と向山洋一の〈分析〉:文学教育実践の比較の試み(国語科における自己学習力の育成)」『国語科教育』34号、pp.50-57
鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築：新しい解釈学理論を手がかりに』学文社
鶴谷憲三（2001）「におい・意味の変容——『白いぼうし』論」『文学の力×教材の力小学校編4年』、pp.92-107
中村敦雄（1990）「文学教育の基礎理論研究：W・イーザー「行為としての読書」の検討」『読書科学』34巻、pp.155-164
難波博孝（1999）「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』1月号、pp.64-73
難波博孝（2001）「「文学」を教材として授業することへの疑問」『文学の力×教材の力小学校編4年』、

pp.108-129

- 難波博孝 (2007) 『臨床国語教育を学ぶ人のために』
世界思想社
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』世界思想社
- 浜本純逸 (1978) 『戦後文学教育方法論史』明治図書
- 原田大介 (2009) 「国語科教育における新たな学習者研究の構築」『国語科教育』第65集、pp.11-18
- 疋田雅昭 (2021) 『文学理論入門—論理と国語と文学と』ひつじ書房
- 松本修 (1997) 「国語科教材研究における「視点」概念の問題:「ごん狐」をめぐる(〈特集〉人間関係を切り拓く言葉の指導)」『国語科教育』44巻、pp.57-64
- 松本修 (2002) 「1 ナラトロジーと国語教育学研究」『国語科教育学研究の成果と展望』、pp.479-486
- 松本修 (2006) 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版
- 三原芳秋・渡邊英理・鶴戸聡 (2020) 『クリティカル・ワード 文学理論 読み方を学び文学と出会いなおす』フィルムアート社
- 森美智代 (2022) 「3 国語科教育学の理論的研究に関する成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』、pp.505-512
- 山元隆春 (1985) 「文学教育の基礎的研究: Stanley E. Fish の読者論を中心に」『教育学研究紀要』30号、pp.276-278
- 山元隆春 (1988) 「文学の授業のための「基礎論」とは何か: 読者反応理論の検討(〈特集〉国語科教育における映像の位置)」『国語科教育』35号、pp.44-51
- 山元隆春 (1991) 「文学の教授・学習に関する基礎理論の検討: ルイーズ・ローゼンブラットの「交流理論」を中心に」『鳴門教育大学研究紀要. 教育科学編』6巻、pp. 59-78
- 山元隆春 (1992) 「〈Blanks〉 試論: W・イーザー『行為としての読書』を読む」『日本文学』41号、pp. 82-86
- 山元隆春 (2008) 「「交流理論」は学習者に何をもちますか: 「批評的読み」の基礎としての「審美的読み」」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部、文化教育開発関連領域』57号、pp. 107-116
- 山元隆春 (2021) 「ローゼンブラット「交流理論」の再検討: リテラシー教育基礎論としての意義