

「探究」としての古典教材の学習指導に関する一考察

－書き手との対話に着目して－

A Study of the learning of Japanese classical literature as "exploration" from the view point of the dialog between reader and author

正木 友則・渡邊 規矩郎

Tomonori Masaki・Kikuro Watanabe

要旨 (Abstract)

本稿は、言語生活力の向上を見据えた「探究」を観点に、古典教材の学習指導についての考察を目的とする。「探究」活動へと有機的に連関させる授業論を構築する上で、村井実や中渕正堯の論を踏まえつつ、古典教材の特質・特性として、竹村信治による言述論で示される「書き手」や〈発話主体〉の問題領域に対する「対話」という発想について、また、古典教材を「探究」することに開いた具体的実践について考察した。

問題の所在と研究の目的

読むことの学習指導の構想において、古典教育（以下、古文教材を取り上げる）の議論に見られる特徴の一つは、古典教育そのものの意義が論じられるところにある。藤原マリ子（2006）は、古典教育の機能として、以下の四点をあげる（p.69）。なお、引用下線部は稿者による。

- ①現代語と異質な古典のことが言語感覚を磨き、ことばの歴史と豊穡さを実感させ、現代語の根や土壌を育む役割を果たす。
- ②現代と異なる古典の発想や価値観が、自己や現代を異化する視点を獲得させ、物事を多面的に柔軟に判断する批評精神を培う。また、新たな文化創造のエネルギーともなる。
- ③古典を通して自国の文化や伝統に触れることができる。自国の文化・伝統への理解と尊重は、異文化への理解と尊重に繋がる。
- ④学校で民族の智慧を伝える古典に触れることが、生涯学習の対象として古典を楽しむための基礎を形成する。

特に、①と②の下線部に見られるように、古典教育の機能とその意義、特性は、現代と異なる「異質性」に見出すことができる。この古典教育を支える「異質性」は、学習指導の場面において諸刃の剣となりかねない。坂東智子（2010）による調査によれば、中学生のどの学年においても古典を嫌う理由は「意味がわかりにくい。読みにくい。」というものであるが、古典の授業を好きな理由の上位には「今と違うところが面白い。新鮮だ。」「昔のことを知るの面白い」がある。こうした「異質性」の生かし方によって、学習者は古典の学習指導を「好き」にもなるし、「嫌い」にもなることがわかる。

この異質性には、言葉遣いに関する相や、物語の状況・世界に関する相、物事の見方や価値観に関する相などがあるように思われる。学習者による物語の理解を妨げる異質性を解決することができれば、新たな見方や価値観、世界観を創造する異質性との出会いを促すことができると考えられる。

こうした課題を解決し、学習者が意欲的に学習に取り組み、自立的な読者として育つ古典教材の学習指導を構想するために、稿者は、古典教育固有の学習指導内容の教授に留まらず、「言葉の使い手の育成」を目標に据えた「探究」に開くことにあるのではないかと考えている。これまでの古典教育を概括した上で、世羅博昭（2002）は「〔古典（古文・漢文）〕と〔現代文〕の総合化」（p.291）を今後の実践研究の課題にあげ、内藤一志（2013）は、課題と展望の一つとして「竹村信治らによる提言を受け、学習者の実態に即して方法化すること」（p.214）をあげている。言説論研究を踏まえつつ、古典教育を国語教育の他の領域と有機的に連関させ、古典教育を「探究」に開く鍵はどこに見出すことができるのか。本稿では、言葉の使い手の育成に資する「探究」という観点に立ち、古典教育を読む学習指導を支える要素について検討する。

1 「探究」を考えるための枠組み

「探究」を考えるための枠組みとして、次の二つの言説に着目する。

一つは村井実による教育哲学である。村井（1978）は、人間を「善くなろうとする」存在と捉え、学校教育を「善くなろうとする」学習者とその成長に最適な「文化」との出会いを支援する場と位置づける（p.185）。その上で、国語科の学習指導を「日常語ということばを用いて、自分や他の人々の感じたことや考えたことや経験したことを、快く（効用性）、矛盾なく（無矛盾性）、お互いの交流ができるように（相互性）、しかもできるだけバランスある形で（美）表現したり理解したりする」（p.170）ためのものと捉えている。この捉えの特徴は、「理解」や「表現」といった学習者の行為や言語活動に、「善さ」という「効用性・矛盾性・相互性・美」という要素を関わらせることで、学習者が単に言語文化と出会い、理解し表現するだけでなく、相互性に代表される「他者」という要素を踏まえた捉え直しがなされているところにある。こうした目的の達成は日常生活における言語活動に留まっていたは不十分である。言葉の獲得や発達の水準を踏まえつつ、言語文化や言語活動における「善さ」の吟味を通じた「理解」や「表現」が求められよう。

いま一つは、中冽正堯（2008）による「言語生活力の向上」という目標である。中冽は「言語生活」を「談話生活」「読書生活」「文章表現生活」に分節し、「言語生活の自覚化、意識化を旨とする」重要性に触れ、国語（ことば）の理解と表現の生活者としての基本的な学習過程が示される（p.19）。

- (1) 学習の目的・意義として、なぜ、何のために、だれのために学ぶのか。
- (2) 選び取った題材の何について学ぶか。
- (3) その題材について感じ、考えている中心は何か。
- (4) その題材に、どのような仕組みや構造を見出すか。
- (5) その題材について、どのように批評（表現）しうるか。
- (6) 自己の学習を、どう捉え直し、どう改めるか。
- (7) 学習で新たに何が見え、次に何を学ぼうとするのか。

中冽は「この自問自答を繰り返す実践のうちに、言語生活力が育つ」としながら、「幸いなことに、学校では学習仲間（見方によれば「他者」）がいる。基本的な学習過程が適切に機能し、談話生活、読書生活、文章表現生活が自覚的に展開するようであれば、若い力はいくらでも伸びる」（p.19）と期待する。その一方で、「多くの教科等

を学びながら、教室の中に留まって、学び手の言語生活へ出ていかれない」状況や、「日常言語の生活での「ひと」と「人工物」へ目を奪われがち」で「学習仲間（「他者」）のいることは幸いなのだが、現況は、お互いに足を引っばることはあっても、期待する言語生活が進展するようには機能していない」（p.19）と述べる。中川の指摘は、学力の形成や学習指導内容の獲得がさらに言語生活へと展開させる必要性を示すものといえる。

村井と中川の言説から、次の四点が導出される。

- a 「他者」を含めた「言語生活」を視野に入れること。
- b 学習者は言語生活者となるための過程像であること。
- c 選び取った題材に対して、学習者が「問い」をもって豊かに交流すること。
- d 学習は、教科固有の内容に留まらず、「なぜ」「何のため」「だれのため」といった「目的」や学習者にとっての「意義」「価値」を問題にすること。

上記の四点は、教室に閉じる教科学習から、言語生活力の向上（言葉の使い手の育成）へと展開する「探究」としての古典教育を構想する基礎的な発想であるといえる。aとbは授業者のもつ学習指導観を規定するものであり、その具体的な方法としてcとdが展開されるものといえる。こうした基礎的発想をより具体的に、つまり中川の七つの自問自答を繰り返し実践することのできる学習者（言語生活者）を育成するためには、自問自答を自覚的・意識的に吟味する過程が求められる。この過程に国語科の学習指導が位置づけられる。

2 「探究」としての古典教材の学習指導

2-1 書き手への着目

そこで、選び取った題材（本稿では古典教材）に対して、学習者が「問い」をもって豊かに交流するための学習指導論のあり方に焦点が当てられる。信木伸一（2013）は、竹村信治（2003）の研究を踏まえた上で、「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」（p.14）書き手の存在に着目し、「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」（p.15）を構想する。

こうした古典教材の作者は「問題領域」を読み手に提示する存在として捉えられていることから、作者（書き手）や語る主体という概念について、竹村（2003）による言説論の説明を確認したい。

言説論において、発話行為は「伝達の過程ではなく、〈他者のことば〉への応答、あるいは〈他者のことば〉との対話の過程」（p.51）とされ、〈発話主体〉は「対象（〈他者のことば〉）およびそれをめぐって参照される「他者の言葉」を前に、その“ことばのジャンル”（＝言説）性を認知、選択し、これらのいずれかに／いくつかに適応（一体化）した〈語る主体〉に演技の発話を展開させるなかで、“ことば”との対話をもって彼の現在にかかわる問題領域を開いていく主体」（p.90）である。

その上で、竹村（2003）は「作者」という概念について、二つの観方を提示する（pp.91-92）。

一つは「発話を、言語行為主体（作者）の現在（“私”“いま”“ここ”）の言語的実現もしくは反映と見る」ものであり、いま一つは「発話行為をとおして生成発現することとして、発話がそうした出来事のおこる場としてある

1) 大槻和夫（2010）は、国語科の役割を「子どもたちの無意識的な言語活動を意識的な言語活動にいったん転化させ、メタ認知させたいうで再度無意識的な活動に戻していくことにある」（p.159）とする。この大槻の言は、国語科全体の役割だけでなく、授業者という「他者」による教授行為の重要性をも示唆するものといえる。無意識的な言語活動の意識化は、学習者にとって容易ではないため、学習者の無意識的な言語活動を、意識的なものへと「転化」させる「他者＝授業者」の役割が求められるといえる。

と見る」ものである。

前者の観方に立てば、「〈発話主体〉とは作者（＝言語行為主体）の全体あるいは分身」となるため、「〈発話主体〉が開いていく問題領域は作者の認識過程の言語的実現、発話の現在をめぐる認識世界（“私” “いま” “ここ”）の写像としてある」ことになる。

一方、後者の観方に立てば、「作者（＝言語行為主体）は、発話の過程での対象や相手、場との関係におうじて形づくられる〈発話主体〉（＝言表主体）がその関係のなかで“言葉のパレット”を参照し、“ことばのジャンル”を選択し、これを〈語る主体〉に演じさせ、これと対話し、問題領域を開いていく、このような発話行為の時空の全体と向き合う位相」つまり、「いわばテキストの実体的な読者と位相を等しくする主体」とされる。竹村による説明の注記にロラン・バルトによるテキスト論が引用されていることから、後者の観方は、実体的な作者とは異なる位相であると推察できる。

この両者の差異は、「作者／筆者」概念論との関わりで整理することができる。

正木友則（2017）は、文章（テキスト）の書き手と読み手の関係について、大橋洋一（1995）のモデルを参照しながら、「筆者と読者の位相」について、以下のように述べ、整理した（図1）。

「筆者」の位相は、「現実の筆者」と「想定される筆者」に分けられる。ベクトル【 α 】は「現実の読者」によって「想定される筆者」が生起する過程であり、ベクトル【 ω 】は「現実の筆者」によって「想定される読者」が生起する過程を示す。付言すれば、「想定される筆者」と「想定される読者」は、それぞれ、「現実の読者」の内面と「現実の筆者」の内面に生起するということである。そして、「想定される筆者」から派生するベクトル【 β 】は、「現実の読者」が「（現実の）筆者はどのような読者を考えたのか」について想定する過程を示す。「（現実の）筆者の読者意識」（ベクトル【 ω 】）は、「現実の筆者」の内面にのみ生起することを考慮し、区別している。なお、「想定される筆者」（ベクトル【 α 】とベクトル【 β 】を辿る経路）とは、「現実の読者」が「教材（文章）」を根拠に「想定」するものである。

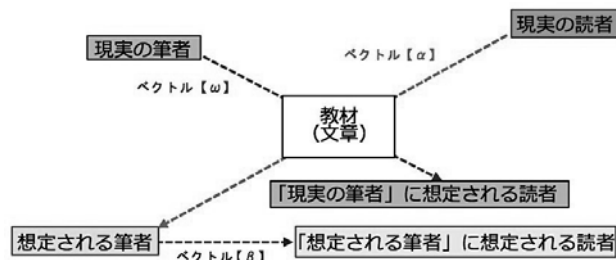


図1 筆者と読者の位相

「位相」という視座を踏まえた上で、前者の観方を考えると、作者（＝言語行為主体）とは「現実の作者」のことを指し、「問題領域は作者の認識過程の言語的実現、発話の現在をめぐる認識世界（“私” “いま” “ここ”）の写像」と捉えられる。一方、後者の観方は「現実の読者」によって「想定される作者」のことを指すと考えられる。「現実の作者」の存在とは異なる形で、「現実の読者」が「教材（文章）」を読むことによって、「現実の読者」の内面に生起する（ベクトル【 α 】）ものである。「発話の過程での対象や相手、場との関係におうじて形づくられる〈発話主体〉」と説明される。

作者の位相の問題について、竹村（2003）は、「《場》《情況》」「《主体》」「《行為》」「《出来事》」をめぐる問題圏を提示し、以下のように述べる（p.94）。

（前略:稿者）いずれにしても、そこでは、〈他者のことば〉を前にしての、「他者の言葉」に満ちた「世界」の

そのまっただ中に身を置いている〈発話主体〉の言述の様態、すなわち、“ことばのジャンル”の認知・選択、「他者の言葉」の参照の具体、またその展開の言語過程での行為性・出来事性、つまりは、それらの“ことば”たち＝諸言説との向きあいの過程としてあるテキスト生成の言語過程で作者（＝言語行為主体）が、〈発話主体〉を介してテキスト内に実践している対話、あるいは作者（＝言語行為主体）が〈発話主体〉（＝言表主体）において発現した“私”“いま”“ここ”との間でもかかわっている対話について、その対話過程の内実（言説との向きあい方、言説の供給・排除の如何、開かれる問題領域とそこでの出来事）が問われなければならない。

「現実の筆者（作者）」ではなく、「想定される筆者（作者）」が主に扱われる説明的文章の学習指導と古典の学習指導との差異は、「現実の作者」（＝言語行為主体）と「現実の読者」とが確実に時代・生活世界を共有しないこと、つまり「現実の作者」（＝言語行為主体）を取り巻くコンテクストの異質性にある。このコンテクストの異質性により、学習者（読者）がうまく古典教材の内容や世界を理解することができない要因があると考えられる。一方、この異質性によることで、「〈発話主体〉との対話」の必然性が担保されていることを見逃すことはできない。「現実の作者」もしくは、〈発話主体〉と現代を生きる学習者との異質な関係によってこそ、学習指導において「問い」「問われる」という対話が生起すると考えることができる。

2-2 学習指導の具体例

上述の竹村の論と関わりながら、「探究」を志向する学習指導の具体として、愛甲修子（2007）による「竹取物語」実践を取り上げる。愛甲実践は、教科書教材の特性を生かしながら、古典教材の理解に留まらず、学習者が「問い」を持ち、その「問い」を探究する学習として構想されている。単元計画をまとめると以下のようになる（pp.101-108）。

第1次 教科書を読み、「竹取物語」に興味を持ち、また古文に関する基礎知識を得る。（古文を「読む」学習）
・教科書本文「言葉の向こうに」を読み、古文に興味をもつ。そして、教科書本文「姫の物語？ 翁の物語？ 竹取物語」を読み、「竹取物語」に興味をもつ。

・「竹取物語」を繰り返し読む。ワークシートに現代語訳を書き込みながら、意味をとらえ、古文に関する基礎知識を得る。

第2次 追究する課題を発見する。（課題解決学習）

・教科書「姫の物語？ 翁の物語？ 竹取物語」と国語便覧の「竹取物語」のページを読み、「へえ、そうなのか」と思ったことを書き、さらに知りたいこと（疑問）をなるべくたくさんあげる。

・自分のあげた課題を周りの学習者と共有し、よりよい課題として三つに絞る。

・課題の適否を検討し、最終的な課題を決定する。

第3次 課題を追究する。（課題解決学習）—主に冬休みに取り組む。

第4次 追究した結果を他の人に伝える文章を書く。（文章を「書く」学習）

・設定された展開に合わせて、下書きを書く。

・添削された下書きを推敲し、清書する。

教材「言葉の向こうに」「姫の物語？ 翁の物語？—竹取物語」の特性を、「古典は「見ぬ世の人」の文章であり、現代に至るまでその時々の人が、その文章や言葉の向こうに「見ぬ世の人」を見だし、その人と語らい、その人を「友」としてきた。そのことができたからこそ古典は読み継がれてきたのだ。わたしたちも古典の向こうにいる

「見ぬ世の人」と対話してみよう」(p.94)と学習者を誘う構成である点に見出し、まず、「見ぬ世の人」とはどのような人か」と学習者に考えさせている。この活動における学習者の反応から、「教材文の背後にいる書き手」(この場合、教科書編集に深く関わっている竹村信治)と学習者との対話を発想し、「うまく書けたら、この文章を書いた人(竹村:稿者補)に送るよ」と伝えることで、学習者は「本当ですか」「専門家の人ですよ」と学習意欲を高めた様子であった。愛甲が「課題解決学習において一番大事なのは「課題発見」であり、「おもしろがる心」にあると捉えているように、「探究(課題解決学習)」の要である「問い」を生むための「探究心(意欲)」を、「見ぬ世の人との対話」と「実際に存在する書き手との対話」を関連させることで実現しようとしたことがわかる(p.97)。

1で導出した、「探究」を考えるための枠組みから愛甲実践を次のように考えることができる。

aの「他者」を含めた「言語生活」を視野に入れることは、「見ぬ世の人との対話」という観点を提示した教材の特性を生かしつつ、教科書編集者(書き手)である「現実の筆者(=竹村)」との交流までを見据えて単元計画を構想している。学習者は、休日(教室での授業時間以外)に公共の図書館で、自分の課題と関連する書籍を選び、借りる活動を経験する。さらに、古文を読み、古文の世界に浸り、問いを持ち、他の学習者と交流しながら、他の資料を読み、調べ、考え、自分の問いを解決しながら、最終的に、「現実の筆者(=竹村)」に自分の考えを表現する、という総合的で動的な言語活動を行っている。bの「学習者は言語生活者となるための過程像であること」とc「選び取った題材に対して、学習者が「問い」をもって豊かに交流すること」が意識されているといえよう。また、d「学習は、教科固有の内容に留まらず、「なぜ」「何のため」「だれのため」といった「目的」や学習者にとっての「意義」「価値」を問題にすること」に関しては、自分の考えを形成し、文章に表現する過程において、また、実際に「現実の筆者(=竹村)」からのコメントによって、学習の意義づけが促されたものと考えられる。

結語

これまで、「探究」としての古典教材の学習指導を支える要素として、「書き手との交流」という観点から考察した。学習者が教室の枠に留まらず、言語生活力を向上させていくためには、学習指導そのものが言語生活との連続性をもたせた上で、「探究」を重視することが求められる。

また、古典教材のもつ特質・特性である「異質性」や、竹村が提示する「作者」の位相に関する論述、また「場・情況」「主体」「行為」「出来事」をめぐる問題圏という考え方は、説明的文章の学習指導研究において、読者が説明的文章を読み、筆者と対話する過程との関連も示唆するものである。付言すれば、「書き手」や〈発話主体〉の問題領域に対して、学習者が「問い」を持ちながら交流するという発想は、古典教材の特質・特性に留まらず、文学的文章や説明的文章の学習指導にも援用、展開される可能性を示唆するものといえる。今後、教材ジャンルという特質・特性を踏まえつつも、読むことや書くこと(リテラシー)という大きな視座から学習指導の捉え直しを行いたい。

2) 竹村によるコメントとして、愛甲は以下の二点を紹介している(p.109)。

- ・「見ぬ世の人」は千年の昔にいたるだけではありません。「見ぬ世」を「自分の知らない世界」と言い換えれば、外国の人たちは「見ぬ世の人」。また、「自分の知らない世界」はクラスメートの一人一人の内にもあるでしょう。そう考えると、今回の学習は、自分以外の人の「生」の姿に出会う練習を、『竹取物語』の「見ぬ世の人の世界」を訪ねながら行ったともいえそうです。」
- ・「みなさんが身につけた力のうち、もっとも大きな力はおそらく“問う力”あるいは“問い続ける力”なのだろうと思います。それは“課題を発見する力”“課題を問い深める力”と言い換えることもできますが、これらの力は、私たちが私たちの社会をより良いものにしていく上で書く(原文ママ:稿者)ことのできない力です。それを皆さんは手に入れました。これからもこの大切な力をスキルアップして、どんどん大きな強い力に育ててください。」

文献

- 愛甲修子（2007）「古文を教材とした『読解・調べ・表現』学習の連鎖～生徒の実態と理想の生徒像から、単元を構想する～」東京学芸大学附属学校研究会 [編] 『東京学芸大学附属学校研究紀要 第34集』 pp.94-109
- 大槻和夫（2010）「国語科教科内容の『系統性』確定上の問題点と今後の方向」科学的読みの授業研究会 [編] 『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか』学文社pp.157-164
- 世羅博昭（2002）「4 古典領域における実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会 [編] 『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書pp.287-292
- 竹村信治（2003）『言述論—for 説話集論』笠間書院
- 内藤一志（2013）「4 古典領域における実践研究」全国大学国語教育学会 [編] 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書pp.209-216
- 中洙正堯（2008）「国語力とは何か」長崎伸仁・山口国語授業研究会 [著] 『論理力をはぐくむ国語の授業』三省堂 pp.14-19
- 信木伸一（2001）「〈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—」広島大学教育学部光葉会 [編] 『国語教育研究 44号』 pp.11-21
- 信木伸一（2013）「書き手の問いに反応する古典学習（1）—『徒然草』「花はさかりに」の場合—」広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座 [編] 『論叢国語教育学 復刊4号』 pp.14-22
- 坂東智子（2010）「中学生の古典学習観に関する一考察—平成21年実施のアンケート調査結果を手がかりとして—」中国四国教育学会 [編] 『教育学研究紀要 56巻2号』 pp.520-525
- 藤原マリ子（2006）「危機に瀕する古典教育」日本文学協会 [編] 『日本文学 55巻2号』 pp.68-69
- 正木友則（2017）「説明的文章の学習指導における『筆者』概念の検討—『想定のパラドクス』を中心に—」解釈学会 [編] 『解釈 五・六月号』 pp.2-10
- 村井実（1978）『新・教育学のすすめ』小学館