



Title	文学作品の読みの指導方法としての表現課題方式
Author(s)	裴, 崢
Citation	教授学の探究, 13, 53-75
Issue Date	1996-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13593
Type	departmental bulletin paper
File Information	13_p53-75.pdf



文学作品の読みの指導方法としての表現課題方式

裴

崢

(小樽商科大学)

目次：

- 1 指導の意義
- 2 指導の方針
- 3 表現課題方式
 3. 1 表現・構造課題方式（仮称）
 - (1) 林多賀子の到達点
 - (2) 三田村治の到達点
 3. 2 表現課題方式
 - (1) その立場
 - (2) その進め方

文学作品は好きで読むものだ、異なる境遇・体験・年齢などによって、その作品に対する受け止め方が違う、文学作品は指導するようなものではない、各自が味わい、感受するものだ、というような意見がしばしば述べられる。しかし、一人では読み取れない、味わえない箇所、部分がないとはいえない。そこで、その作品固有の独特な魅力、膨らみを、的確に、また違う角度から分析し、解釈できると、作品に対する私たちの理解はそれまでより確かに広く、深くなっていく。感動が大きく、新たになる。

文学作品の読みを正しく指導すれば、その作品の魅力を一層感じさせることができる。文学作品の指導はその世界をより深く理解させるためなのだ。

中国では今まで文学作品の読みを指導する際、作者の創作動機、作品の時代背景、社会的な評価、あるいは作品の主題をよく取り上げている。日本の文学作品を読む場合も同様な指導方法で行っている。

しかし、中国文学と日本文学とは異なる特質を持っている。中国の文学作品は、思想表示の一つの手段として世間の激動を意識的に取り上げ、大きなスケール、面白い筋などによって、人々にある社会的な意味、道徳的な思考を訴え、人々の心を震撼させる。それにひきかえ、日本の文学作品は、人間の内面の機微を深くとらえ、繊細な表現によって、人々に一種のしみじみとした静かな感動を与える。

文学をより深く理解するには、作品の思想性、社会性を直接的に問題にするのではなく、その作品の独特な表現を味わい、個々の作品の豊かな世界を正確に読み取るように配慮しなければならないと思う。指導は表現効果、作品の構造を分析、理解することに重点を置くべきだ。

一つの作品は一つの統一された美の世界である。その世界を支えているいろいろな要素を追究する必要がある。しかし、もっとも重要なのは、その作品の一番基礎になっている表現の意

味、文脈と文脈の間の必然的なつながり、また作品の構造などについての追究である。こうした作業が作品の理解には欠かせないと思う。読みの指導過程も当然このことを反映しなければならない。

そのために、私としては、ここで作品固有の世界を作品そのものを通して理解し、味わうという読みの立場から、まず指導の意義と方針を明らかにしたい。作品の読みに対する指導過程を考える際、北海道大学の教育方法学研究室で検討されてきた指導過程の構成方法——表現・構造課題方式（仮称）を再検討したうえで、表現課題方式としてまとめていきたい。

1 指導の意義

文学は意思表示の手段として、ある種の道徳や文明批評も包含しているが、文学の目的はある道徳基準を説明するものではない。片上伸によれば、

文芸を提出するのは、一つは真の善き文芸を活用することに依って、人間生活を全体として感じ、味わはしめることを意味¹⁾

する、というのである。

文学は人生の赤裸々な真実を抽象概念を用いてではなく、新鮮な感覚でとらえる具体的な出来事として表現する。題材にしても、骨組みにしても、表現の方法にしても、その作品固有な統一した世界を持っている。

作品の読みを指導する際、作品の様々な表現方法に注目し、それらを正確に分析した上で理解することは大事だ。片上伸の述べているように、

文芸は人間の本性を深く広く養ひ来たる根本的な、包全的な、かゆいところに手の届く力として、抜群の教育力を有している。教育は先ずこの根本の事実を認めて、真に力ある文芸を活用すべきである。²⁾

また桑原武夫の語るように、

われわれの心をより人間的にすることによって、今日のわれわれの生活をより充実せしめるとともに、明日のよりよき生活をつくり出す始動力となる構想力をつちかうものとしての文学を、選び与え、その正しい豊かな読み方を指導するということである³⁾

作品の言葉や文脈によってもたらされている創造的な世界、独特なニュアンスについて、綿密に吟味し、より正確にとらえる必要がある。私たちの限られた人生において体験できないようなこと、また普段思いも付かず見過ごしがちなことに、文学作品の素晴らしい表現を楽しむと同時に、気がついたり、体験したりすることができる。何気なく経験したことに対しても、初めて大きな意味を持っていることに気付いたり、大きくかつ美しい感動を覚えたりすることができる。

いわば人間についての理解、認識を深めることができる。これこそ人々が文学作品を読む目的で、私たちの指導の目的でもあろう。

注

1) 片上伸「文芸教育の提唱」、『文芸教育論』（玉川大学出版部、1973年）、12ページ。

2) 片上伸「教育力としての文芸」、同上、59ページ。

3) 桑原武夫『文学入門』（岩波書店、1988年第60刷）、106ページ。

2 指導の方針

作品を理解するために、読み手は積極的に識別機能を強くはたらかせなくてはならない。読むということ、とすれば、受け身のように考えがちだ。これは正しくない。読むということは、表現を辿って、そこにある意味を汲むだけではない。むしろ、創造的な活動であることに注意すべきだ。

吉田精一は小説の読み方について、サマセット・モームの「小説はあくまでも楽しんで読むのがほんとうである。ある小説を読んで楽しく思えないならば、その作品は、その読者に関するかぎり、何の価値も持てない」という言葉を引用しながら、次のように語った。

楽しんで読むためには、われわれはその作品の中に身をゆだねなければならない。われわれが、小説に熱中して読み入るとき、何もかも忘れて、われわれの前に出没する人物たちの中に立ち交じって、生きていような気持ちになることがある。その間はわれわれの個性を失っていると言ってもよい。こういう状態が「楽しんで読む」ことなのである。

私は学習者が積極的に、「楽しんで読む」ということを文学作品を教える授業の目標の一つにしたい。このことは、作品から教訓を得よう（得させよう）とする読みを否定する上で重要と思うからである。

作品には一つの主題があるのかもしれない。また主張や理想が込められているのかもしれない。しかしそれらはいずれも読み手自らの想像力や感性などを通して、評価されるべきである。主題は何なのかという突っ込み方をせず、まずその作品なりの独特の表現や構造を楽しんで読むことによって、喜びを味わい、それぞれ感じたものを深めていく。

教える側としては学習者に面白く学ばせなければならない。表現、構造、手法などに注目して、表現の特色などを分析し、そこから重要な点を発見する。

日本における国語教育における文学作品の指導方法について、様々な先行研究がされてきた。しかし、関口安義の語るように、

指導の方法は、教材がちがえば当然変わり、決して一律に行くものではないのである。安易な方法論に寄りかかることなく、自らの教材研究に賭けるのだ。国語の授業は、まさしく教材研究に始まり、教材研究で終わるのである。(中略)先人の開拓した指導技術や教育諸団体の研究成果に学ぶ必要がある。しかし、それらをありがたがって押し頂くのではなく、批判的に摂取し、自分なりの方法に生かすのだ。活気あふれる国語教室の創造は、一に現場教師の確とした課題意識の下に行われる、方法的模索いかにかかっているのである。

文学作品を指導するとき、私は、主題を読み取ることを目標とし、言葉調べ、背景調べなどに力を入れるより、作品固有の世界にひたり、十分に楽しむことを、授業、学習の最大の目標とする。このため、作品の表現について、なにが大事で、どんな意味が込められているのか、理解を深めていく授業、学習を実現したい。

万能の方法はどこにもない。一つ一つの作品に対して、読み手が違えば、それぞれ違う読み方を持つのも自然だ。同じ作品、同じ表現に対しても、読み手の年齢、性別、階層、経験などによって、理解の度合いも感じ方も自ずから異なってくる。たとえ何度読んでもはつきり解釈できないところが残るのも避けられない事実である。教材の研究を意識的に重ねることしかな

い。その研究の積み重ねによって、万能ではないが、指導方法の論理的な一般性が発見できると思う。

授業で取り上げるべき作品は、完成度の高い、優れたものを選ばなければならない。自主的に選んだいい作品を用いて、徹底的に分析し、指導案を作成する。教室で実践し、その記録にもとづいて改善する。こうした研究や実践を重ねて、より納得のできる指導案を工夫し、いい授業を実現する。理論的な一般性は、こうした努力の過程から生まれる。

「楽しんで読む」ことや、学習者の能動性を重視することは、作品を分析し、作品の特徴、仕組みを理解して、作品の世界に深く入ることをも意味する。そのために、作品の中の表現に頼って、作品を正しく理解しなければならないのだ。

文学作品を芸術として成り立たせている要素を取り出すという方法を確立する必要がある。たとえば小説の構造は主に登場人物、語り手、視点、表現の特色などから成り立っている。その作品を理解するとき、そのような点についての表現に注目して分析すべきだ。表現を追究する際、単語レベルにとどまり、一語一語の意味を確認していくのではなく、表現の特徴を重視し、分析を通して、理解すべきだと考える。

私は、文学作品を分析することを大きな目的とする。気になる表現、「曖昧」³⁾な表現に注目し、その背後にあるイメージ的な要素、膨らみを他の言葉と比べながら、意味を見極める。

大江健三郎は次のように語っている。

文学表現の言葉は、人間がその言葉を用いてきた歴史、現に用いている意味のひろがりによっても、通時的、共時的に、構造づけられている。ひとつの言葉、語、一行の文章が、その背景の歴史に積みかさなる表現と共鳴しあい、あるいはそれを囲む同時代の表現への不協和音を発することによって、その文学表現の言葉は単純でない奥行きを持つ⁴⁾

重要な表現の分析によって、個々の場面の意味をより正確につかまえる。さらに、全体としての中心部分に着目して、分析を進める。作品の表現をこのように分析することによって、その作品の特質を見出し、豊かな作品世界を理解する。

中国人学習者に日本文学作品の読みを指導する際、この方法を通して、文学作品の基本的な表現手法や正確な言葉の使い方などを、マスターさせるだけではない。その作品の独特な味わい、情緒的、内在的な含意を理解させ、新鮮な感動を引き起こさせることを目的とする。日本文化及びその文化に育った人々の生き方、生活習慣、心のひだや発想などに触れていくことが目的なのだ。

表現を理解することが文学作品を読むことだ。文学作品を読むことが、異文化の壁を意識し、その壁を超えようとする意欲を育てることになる。

注

1) 吉田精一「小説の鑑賞」、福田清人編『ひとりで学べる現代国語』（清水書院、1975年）、134ページ。

2) 関口安義『文学教育の課題と創造』（教育出版、1980年）、41～42ページ。

3) イギリスの W. エンプソンは、1930年、『曖昧の七つの型』という著書で、文学作品の「あらゆる読みの可能性」を引き出すために、「曖昧」な表現を取り上げた。氏は多義性も含蓄性も比喩も全部「曖昧」表現の形式に収め、「曖昧」表現こそ、文学世界の意味の核心だと指摘した。

4) 大江健三郎『小説の方法』（岩波書店、1978年）、16ページ。

3 表現課題方式

鈴木秀一は、「文学教育のカリキュラムを構成するためには」、「個々の作品の実験的授業を」¹⁾積み重ねる研究が必要だ、と指摘している。氏の所属していた北海道大学の教育方法学研究室では、表現の特性の解明を基礎に、作品の構造に迫る、いわゆる表現・構造課題方式（仮称）という指導過程の作成と検証が行われていた。

この指導過程論は、1981年里見摂子の卒業論文「『川とノリオ』の指導過程」で芽生え、82年染谷恭子の卒業論文「安岡章太郎『愛玩』の指導過程について」で、表現・構造課題方式（仮称）と命名された。

続いて83年に林多賀子の卒業論文「文学作品の指導についての実証的研究——『オツベルと象』を素材に」で、指導過程論の構想が詳しく提案された。

1983年に、鈴木秀一はこの指導過程論について、次のように述べている。

これらの実験授業は、既存の文学指導過程の批判に立って、「表現・構造課題方式」（須田勝彦氏の着想になるもので、命名も同氏のもの）といった指導過程を構築して行われたのである。

（中略）個々の作品の指導過程の実験的吟味の中から、カリキュラム構成のさいにとり入れられるべき課題の領域のあり場所や、文学方法のちがう作品の先後関係の考え方などにおぼろげながら重要な示唆が得られてくる²⁾

以後この研究がほぼ10年間途絶えてから、1992年同研究室の三田村治の卒業論文「『羅生門』の指導過程」で、その理論は大きく前進した。

私がこの指導過程論に注目したいのは、表現を手掛かりに、文学作品を客観的に読むという方法と立場である。しかし「表現・構造」を異なる段階の課題として扱うことには賛同できない。文学作品を読むことは表現を読むことだ。表現を通して、作品の固有世界、作品全体の構造を理解する。言い換えれば、作品構造の読みもそこに書かれている表現によってしか得られない。指導過程で二つの段階に分けて作品を読むとしても、作品の表現を「表現・構造」と二つの課題に分けて読むのではない。作品に対する理解を深化させていく方式と考えるべきだ。

したがって、私としては表現・構造課題方式（仮称）の今までの成果を学びとり、引き続きその研究方法を検討して、表現課題方式と名付けて、まとめたい。「表現・構造」と区別して考えるのではない。あくまでも表現そのものを深く理解することに重点を置きたいからだ。具体的な作品に即して、作品分析と授業案作成を行うことによって、「文学を受けとめる」ための「頼りになる理論を」³⁾（大江健三郎）見つけていきたいと考える。ここでは、まず表現・構造課題方式（仮称）の理論的根拠、及び達成された研究の成果を、林と三田村の論文から見ておきたい。

注

- 1) 鈴木秀一「文学教育のカリキュラム構成のために」、『現代教育科学』No. 315(明治図書、1983年2月)、123ページ。
- 2) 鈴木秀一、同上、123～124ページ。
- 3) 大江健三郎『新しい文学のために』（岩波新書、1988年）、5ページ。

3. 1 表現・構造課題方式（仮称）

(1) 林多賀子の到達点

林は、文学作品の読み方指導として、主に児言研（児童言語研究会）と教科研（教育科学研究会・国語部会）の立場を取り上げて批判を加えている。

文学作品を讀みの客観的対象とは認めず、主体（主観）性を重視するという児言研の立場に対して、教科研は文学作品を一つの客観的な対象として認め、文学作品を教える立場を取っている。

林は教科研のそうした讀みの客観性を重視する立場に同意するが、教科研の指導過程論にいくつかの疑問を持つ。

第1に知覚の段階では、「ことばで直接描写されている形象」を讀み取る段階、「ことばで間接に表現されている形象」を讀み取る段階と規定されている一次讀み、二次讀みの設定について、文学作品の内容をより深く理解するためのものとはならず、むしろ支障となっているのではないか。重要な表現も他の單語と同様に平板に扱われ、作品の中でもっている深い意味をとらえることができなくなる、というのである。

第2に理解の段階では、主題・思想を把握するために行われるすじの分析が、作品の構造分析とはいえ、また抽象化・一般化された三行主題の手続きは無意味である、と指摘している。

林は次のように主張する。文学作品は、ことばを素材としている。いくつかのレベルと側面をもっているそのことばは、作品の中で特定な意味をもって存在する表現なのだ。その表現は、他の異なる表現方法では決して代用することができない。表現のそうした特定な意味を明らかにしながら、作品を理解する指導過程が必要である、としている。

林は、教科研の讀みに対する批判を通して、表現・構造課題方式（仮称）を次のように展開している。

「第1の段階の讀み」では、重要な表現に注目して讀む。すべての單語・文を同じ比重で平板に讀み取らせるのではない。作品世界を支え、作品の内容により深くかかわる表現を取り出して讀み取らせる。

「第2の段階の讀み」では、第1の段階で讀んできた表現を、語り手・すじ・場面の構成・視点などの面から構造的にとらえる。

第1の段階、第2の段階では、表現・構造を解明する課題が以下のように設定されている。

第1の段階における課題

<種類>

- ・場面課題—— 場面ごとに、その場面全体の讀みとかかわる表現について
- ・部分課題—— 場面の内部にある、部分の讀みとかかわる表現、そのたくみさ・美しさに注目すべき表現について

<設定の諸方式>

表現の必然性を利用する。

- ・想像的破壊——— 作品中の表現を他の表現と入れ替えたもの、または抜き取ったものを原文と比較して、もとの表現が意味するものを讀み取る課題。
- ・省略部分の構成—— 作品の中でそれまで描かれてきたことが省略されている場合に、その

部分を想像し、構成する課題。

林はこの構想にもとづいて、『オツベルと象』の指導過程を具体的に実証した。たとえば「想像的破壊」の例としては――。

部分課題 4

「サーカス団に売りとばすか」

を次のように書き変えたとします。

「サーカス団に売るか」

くらべると、受ける感じがどう違いますか。

(答え)

「売りとばす」の方が、情け容赦なく、金もうけのために売り払ってしまうという感じが出ている。

(ねらい)

白象がオツベルの財産になったという意味を理解する。

オツベルが白象を自分のものにして、売ろうとするのは、すでにその打算的な一面をあらわしている。しかしそれだけではない。「売りとばす」と書かれているように、より高い利益を得ようとするのだ。白象を惜しげもなく売り払うオツベルの貪欲さを読み取るには、いい課題だ、と思う。

場面課題 3

「百姓どもははっとして」を今まで出てきた

「百姓どもはぎょっとして」とくらべると、

どう違いますか。

(答え)

ぎょっとするのは、前に出て来たように、白象が小屋の入口に顔を出した時、また片足を床に上げた時に、白象に対して恐れを感じてとった態度である。

しかし、はっとするのは、ぎょっとするのとは違う驚き、緊張があつてとった態度である。これは白象に対するものではなく、オツベルの言った「ずっとこっちにいたらどうだい。」に対するものである。おそらく百姓は、オツベルの言葉の裏に隠されているたくらみに気がついたのであろう。さらに、以前自分たちはオツベルにだまされたが、白象も同じ目にあうのだろうか、同情的な気持ちになっていることでも読めるかもしれない。

(ねらい)

オツベルの白象へのたくらみ、それを見ている百姓の立場、この場面のや

まを読み取る。

白象の突然の出現に、百姓は見当も付かず、すっかり驚き、動揺した。一方、オツベルの勧めは唐突だが、その言葉の裏に隠されているたくらみは、今までオツベルのもとで働いてきた百姓にとっては分からないものではない。突然の驚きにあった心の動揺を表す「ぎよっとする」と、ふと気づいて驚くようすを表す「はっとする」の違いを分析することによって、オツベルの言動をより正確に理解させるには、いい課題だと思う。

「省略部分の構成」の例としては――。

場面課題 1

「とにかく、そうして、のんのんのんのんやっていた。」とありますが、だれが何をやっていたのですか。

「そうして」をくわしく考えてください。

オツベル＝

百 姓＝

小屋の様子＝

(答え)

オツベル＝大きな琥珀のパイプで、刻み煙草を吸いながら、ぶらぶら行ったり来たりしている。それは、百姓たちの仕事ぶりを監督しているのである。稲こき器械を六台を所有していて、十六人の百姓に使わせて、稲こき作業をやらせている。自分は作業には加わらない。小屋の持ち主でもあり、その中でぶらぶらしながら、百姓たちのまわす稲こき器械の震動で、上手に腹をすかせ、六寸ぐらいのビフテキ、ぞうきんほどあるオムレツなどのぜいたくな食事をとっている。

百 姓＝オツベルの小屋の中で、顔をまっかにして、稲こき器械を足でふんでまわし、一生懸命稲こき作業をしていた。その仕事ぶりは非常に忙しく、どんどんはかどっていた。

小屋の様子＝稲こき器械の六台が回っているために、のんのんのんのんというおそろしい音と腹がすくほどの震動があふれていた。

(ねらい)

「とにかく、そうして、のんのんのんのんやっていた。」という、場面全体をひとまとめにした文に注目させ、くわしく言いかえさせることで、この場面のイメージを描く。

また、言いかえるためには、そこまで読み取ったことを整理し、だれが、それぞれどんなようすで、何をしていたのかを、考えなければならない。オツベルは？百姓は？と、ふり返って考えていく中で、彼らの違い、関係もはっ

きりさせる。

多くの事柄が、ただ「そうして」という短い言葉に込められた表現の効果を理解するには、大変適切な課題である。

さらに林は次のような課題を設定している。

場面課題 4

「じっさい象は経済だよ。」——ア

「それというのもオツベルが頭がよくてえらいためだ。」——イ

とありますが、下の①から⑳までの文や節について、ア、イのどちらにあてはまるか、分類してください。また、アにもイにもあてはまらないものや、どちらにあてはめたらよいか迷ったものには、ウをつけてください。

- ①「すまないが税金も高いから、きょうはすこうし、川から水をくんでくれ。」
- ②オツベルは両手をうしろで組んで、顔をしかめて象にいう。
- ③「ああ、ぼく水をくんでこよう。④もう何ばいでもくんでやるよ。」
- ⑤象は目を細くしてよろこんで、⑥そのひるすぎに五十だけ、川から水をくんできた。そして⑦菜っ葉の畑にかけた。
- 夕方象は小屋にいて、⑧十ばのわらをたべながら、西の三日の月を見て、
- ⑨「ああ、かせぐのはゆかいだねえ、さっぱりするねえ。」といていた。
- ⑩「すまないが税金がまたあがる。きょうはすこうし森から、たきぎを運んでくれ。」
- ⑪オツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしにつっこんで、次の日象にいった。
- ⑫「ああ、ぼくたきぎを持ってこよう。⑬いい天気だねえ。ぼくはぜんたい森へ行くのは大すきなんだ。」象はわらってこういった。
- ⑭オツベルは少しぎょっとして、パイプを手からあぶなく落としそうにしたが、もうそのときは、⑮象がいかにもゆかいなふうで、ゆっくり歩きだしたので、⑯また安心してパイプをくわえ、小さなせきを一つして、百姓どもの仕事の方を見にいった。
- そのひるすぎの半日に、⑰象は九百ばたきぎを運び、⑱目を細くしてよろこんだ。
- 晩方象は小屋にいて、⑲八わのわらをたべながら、西の四日の月を見て、
- ⑳「ああ、せいせいした。サンタマリア。」とこうひとりごとしたそうだ。

(答え)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑳	
ア			○	○		○	○	○				○					○		○	
イ	○	○								○	○					○				
ウ			○	○	○				○			○	○	○	○			○		○

(ねらい)

子供自身が、部分ごとの(表現の)指し示す意味を、語り手の評価を使って分類し、つかまえながら、場面全体のイメージも描く。作品の構造の特質による問題である。

③, ④, ⑫は「象は経済だよ」を裏付けている一方、白象の純真さ、そぼくさ、すなおさ、人のよさも表している。こうした理由で林はアとウをかけていると考えたのだと思う。私は、オツベルの要望に直接答える象の話をア、象の内面的なところを表す表現をウにした方がいいと思う。⑯のオツベルが「また安心してパイプをくわえ、小さなせきを一つして、百姓どもの仕事の方を見にいった」という描写について、オツベルの偽り、狡さを表す表現として読むと、イに入れることができる。しかし、「いい天気だねえ。ぼくはぜんたい森へ行くのは大すきなんだ。」(⑬)という白象の言葉を聞いて、自分の下心を見破られ、白象は逃げてしまうのではないかと心配になり、「オツベルは少しぎょっとして、パイプを手からあぶなく落としそうにした」(⑭)。彼のこうした狼狽ぶりを読むと、⑯はウでも適当ではないかと思う。オツベルは悪党でずるがしこいものの、それでもたいした悪党ではなく、気の小さい一面が浮かび上がるからである。したがって、次のようにも分類できよう。

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑳	
ア			○	○		○	○	○				○					○		○	
イ	○	○								○	○					○				
ウ					○				○				○	○	○	○		○		○

いずれにせよ、語り手は、オツベルはたいしたもんだとか、白象は経済だとか、といいながら、その語り口の中にたいしたもんや経済だけでおさまりきれない描写がある。それらのアにもイにもあてはめきれないウの描写に気付かせ、表現の面白さを読み取らせるには大変有効な課題である。

部分課題10は、牛飼いの語るようすについて問う部分課題9(「想像的破壊」)の補充として出されている。「こんなに」があった場合となかった場合との比較をさせる部分課題9に対して、部分課題10では、一見「こんなに」の曖昧さを問うようだが、実際一つの意味しか取れない表現に気付かせる課題である。

部分課題 10

「じつとこんなにオツベルを見下ろすようになってきた。」

この文の中にある「こんなに」は、次の例文のどちらに似ていますか。

ア) 「こんなによごしちゃだめじゃない。」と母が言った。

イ) おじいさんは顔をゆがめて、「その男はこんなにおかしな顔をしていたんだよ。」と言った。

このことから、上の文が、牛飼いの語るようすについてどんなことを表していると思いますか。

(答え)

イ) 牛飼いが白象になりきって、「じつと見下ろす」ようすを身ぶりで示した。

(ねらい)

語り手である牛飼いの語り口(の変化)に注意する。

それまでオツベルの側に寄って話している視点から、白象の側に移ってきた語り手の立場の変化を読み取らせるには、適切な課題だ、と思う。

以上のような課題設定について、私としては次のように考える。

第1の段階の、部分課題19問、場面課題5問、合わせて24問の中で、「想像的破壊」は15問(部分課題1～7,9,12～14,16,場面課題2,3,5)ある。この種の課題は、相対的に作りやすい。その表現でなければならぬ必然性を考える際も、比較する対象があるため、無理を避けられると思う。

「省略部分の構成」は6問(部分課題8,15,17～19,場面課題1)ある。省略することによって、省略しない場合よりもさらに豊かな場面のイメージを描くことができる。

場面課題4は、そのどちらの方式にも当てはまらず、一見表現をただ整理し、分類する作業に過ぎないが、決して形式上の分類だけではない。分類していくことで、「曖昧」によって表現された新しい要素を見つけることができる。表現の意味を読み取るのに役立つだけでなく、作品理解を前進させる。私は場面課題4の意味を、「曖昧」を読み取るための分類の課題としてとらえたい。

林の到達点をこう見てくると、私の立場では、「想像的破壊」については、学習者の理解を深める方式として十分に活用すべきだと考える。

「省略部分の構成」は、「省略」そのものを、ただ再構成推定するだけではなく、省略することによって、省略しない場合よりもさらに豊かな場面のイメージを学習者に与える方式として、大きな意味を持つと思う。

林は、「曖昧」という概念を使って、課題を設けてはいない。しかし、すでに表現の「曖昧」に気付かせる課題を設定し、成功を収めている。これは素晴らしい試みだと評価する。私は、表現課題方式として、林の成果を十分に生かしていきたい。

第2の段階における課題

語り手・すじ・場面の構成・視点などからなる表現の諸相を分析・総合するための課題を設

定する。(表現の諸相は、個々の作品において独自の形であやなしているの、一般論としては展開できない。)

その例としては――。

課題6

なぜ、「第二日曜」の次が「第五日曜」となっているのだと思いますか。
牛飼いが、第一日曜、第二日曜には「オツベルときたらたいしたもんだ。」と最初に言ってから語り始めたのに、第五日曜には「オツベルかね、そのオツベルは、おれもいおうとしてたんだが、いなくなったよ。」とやっていることから考えてください。

(答え)

第二日曜までは、オツベルを「たいしたもんだ」と言い、その後も、オツベルがどんなに「たいしたもん」であるかを話すはずであったのに、また、聞き手もそれを期待していたのに、事件は思わぬ展開を遂げてしまった。牛飼いにしてみれば、オツベルの失敗・敗北・破綻を話すのは、面目なく、つらい。「おれもいおうとしていたんだが」は、言いづらかったので、中々言えなかったということの意味している。語りづらかったので、遠のばしになって、とうとう聞き手の方から催促された第五日曜に語ることになってしまったのだろう。

(ねらい)

語り手の相の分析・総合。

「第2の段階」での合わせて6問では、牛飼いが語り手として評価・判断・説明をしている部分を取り上げて、牛飼いの白象に対する見方及び物語の展開を結びつけて考えなければならないことを示唆し、牛飼いの真意を明らかにした。

「第2の段階」について、林は表現の諸相として、他に筋、場面の構成、視点などと挙げたが、語り手の相の分析だけに止まった。また、「第2の段階」の構造を集中的に担う表現を選び出す方法の追究も理論的な課題として残された。にもかかわらず、表現の必然性に注目して、作品固有の世界をより深く理解するという林の試みは、有効な課題として評価でき、指導過程の画期的な方法を生み出したと思う。

(2) 三田村治の到達点

林の論文を、三田村は、非常によく整理され、語り手についての分析も説得力のある優れた分析だ、と見ている。一方、以下の四つの問題点を指摘している。

- (1) 場面の定義がされていないこと。
- (2) 場面と場面との関係(作品の全体構造)が明らかになっていないこと。
- (3) 表現の諸相についての概念がはっきりしていないこと。また、この四つの観点だけで作品が読めるかどうかということ。

(4) 『オツベルと象』の指導過程では、表現の諸相（第2の段階）の読み取りとしては、語り手の分析しか行われていないこと。

三田村は上に挙げた林の論文で達成できなかった、構造の課題ともっとも直接に関わっている(1), (2), (4)の問題点を克服するため、具体的に『羅生門』に即して、構造を集中的に担う表現を選び出す方法を追究し、文学作品の構造を如何につかむかに取り組んだ。

作品の構造は表現によって支えられている。表現に注目して読むことは、同時に作品の構造の必然性を理解することにつながってゆくのだ。

作品構造の仕組みにおけるストーリーとプロットの違いについて、三田村はE. M. フォースターの次の言葉を取上げている。

われわれはストーリーを、時間的順序に配列された諸事件の叙述であると定義してきました。プロットもまた諸事件の叙述ではありますが、重点は因果関係におかれます。〈王が亡くなられ、それから王妃が亡くなられた〉といえばストーリーです。

〈王が亡くなられ、それから王妃が悲しみのあまり亡くなられた〉といえばプロットです。時間的順序は保持されていますが、因果の感じがそれに影を投げかけています。(中略) ストーリーならば、〈それからどうした?〉といえます。プロットならば〈なぜか?〉とたずねます。これが小説のこの二つの様相の基本的なちがいです!

作品の訴えたいものは作品のプロットに潜んでおり、プロットを追究するならば、作品に対する構造的な理解も成り立つのである。

ストーリーとプロットの仕組みは従来発端・展開・結末という一つの流れとしてとらえられてきた。この流れについて、三田村はストーリー的な、つまり継起的な響きがあり、プロットの内容的な内容をはっきり示した方がいいと考えて、物語はある状態から別の状態への移行というT. トドロフの考えを取り入れる、とする。

三田村は、このトドロフの考えを踏まえた前田愛による『羅生門』の分析を取り上げている。前田愛は次のように述べている。

「下人が盗賊になる物語」は、「ある状態（下人）からべつの状態（盗人）への移行」という形式をみたしているかぎりでも、もっとも抽象的なレベルでとらえられた〈物語の論理〉をあらわしているのだ。下人と盗人という二つの項に老婆を加えるならば、それはT. トドロフのいう最小の物語の条件をみたすことになる²⁾

前田はこの考えに即して、『羅生門』から最小の物語の条件を抽出し、連続する三つの命題を次のように図式化している³⁾

命題Ⅰ 下人は盗賊になる決断を留保する。

↓

命題Ⅱ 老婆の言動が下人の行動のモデルとして機能する（決断の契機!）。

↓

命題Ⅲ 下人は盗賊になることを決断する。

一方、三上勝夫は、テーマ論について言及した際、短編小説ないし中編小説では、「難題一解決」が「ドラマチックな作品の基本的な構造である」⁴⁾と述べている。

三田村は、氏の指摘をテーマ論と切り離し、作品構造論と読みかえている。どんな「難題」も、それが「解決」されるには必ず「きっかけ」が必要と考え、作品の構造が「問題」、「きっかけ」、「解決」という三つの要素から構成されると規定し、問題（難題）—きっかけ—解決という図式にした。

また、プロットの仕組みをとらえるものとして、この三つの要素を意味する言葉を「場面」と呼び、場面と場面とのつながりに対する説明は、作品の全体構造の問題に答えるものになる、としている。

そこで、前田愛の行なった『羅生門』の構造分析に、場面の概念を取り入れ、以下のようにとらえ返して示されている。

- 場面1 「問題」の場面〈下人が盗人になるのを留保する場面〉
- 場面2 「きっかけ」の場面〈下人が老婆に出会う場面〉
- 場面3 「解決」の場面〈下人が盗人になる場面〉

作品の全体構造を担う表現を作品からどのように摘出するかについて、三田村は、作品には、構造とより深く結びついた表現があり、その表現は「解決」の場面での表現から発見、摘出される、としている。『羅生門』でいうと、次の表現であると考えられている。

「では、おれが引剥をしようと恨むまいな。おれもそうしなければ、餓え死にをする体なのだ。」

この表現を読み取るには、下人が抱えていた問題は何だったのか、そしてどういうきっかけを経たのかを想起しなくてはならないことから、この表現に決定した、というのである。

注

- 1) E. M. フォースター『小説とは何か』（米田一彦訳、ダヴィッド社、1969年）、97～98ページ。
- 2) 前田愛『文学テキスト入門』（筑摩書房、1991年）、195ページ。
- 3) 前田愛、同上、196ページ。
- 4) 三上勝夫「Ⅲ 物語の読みの理論」、鈴木秀一・三上勝夫『文学作品の読み方指導論』（明治図書、1986年）、165ページ。

3. 2 表現課題方式

(1) その立場

以上が三田村の論文で述べられた表現・構造課題方式（仮称）についての論理と規定である。筋道をたてて、分かりやすく整理されている。『羅生門』の指導過程もこの論理にぴったり合い、説得力のある実証になっている。三田村は文芸学の「物語論」について考察しながら、林などの構想を補い、文学作品の構造図式、及び作品全体の構造を選び出す方法を提示した。

この補足によって、表現の必然性を理解することにより、構造の必然性を理解するという表現・構造課題方式（仮称）が、法則的なレベルの課題として読みの本質を求めるには十分有効である、と理解できる。

問題一きっかけ一解決という三田村の図式には、ストーリーの継起的な側面が含まれるとともに、プロットの因果的な側面もはっきりと感じられる。

この図式は『羅生門』にだけでなく、『羅生門』と似たような、簡明な構造を持つ『蜜柑』（芥川龍之介）のような作品にも有効ではないかと考える。しかし『山椒魚』や『鯉』（井伏鱒二）のような、仕組み、仕掛けが複雑な上、読み手の想像に任される部分が多く、謎をそのまま残す作品には必ずしも適当とはいえない。

『蜜柑』の構造を分析する際には、「粹」という概念を加えるべきだと思う。

Yu. M. ロトマンは、芸術作品には「芸術的空間を限定する粹組」があり、芸術作品というものは「空間的には限定されながらも、無限的世界のモデルをなして」いて、「原理的にいって有限性のなかでの無限の反映、エピソードの中での全体の反映」¹⁾であり、「文学作品の粹組は、始めと終りという二つの要素からなっている。テキストの開始と終了というカテゴリーの特別なモデル形成的役割は、もっとも一般的な文化的モデルと結びついている。」²⁾という。

「始めと終り」がある。この粹組みの中で場所と時間などを限定してしまう。その中でなにが起きたかを描写し、限定した粹組みをはるかに超える感動や衝撃をもたらす。なぜ粹を作るのか。それは描写する世界、描写する視点に読み手を取り込むために設ける。文学作品については、その作品の「始め」の段階でその粹組みの中に読み手を引き込めるかどうかは、重大な問題である。

『蜜柑』の書き出しで、読み手には「曇った冬の日暮れ」、「うす暗いプラットフォームに」、「ただ、檻に入れられ」て鳴く小犬の声が聞こえ、「外套のポケット」に「両手をつっこん」で、夕刊を取り出す「元気さえ」ない「私」が見えてくる。この時から読み手は『蜜柑』の粹組みに入り込み、「私」と一緒に汽車に乗って揺れていく。

文学作品の構造について、西郷竹彦は、「〈はじめ〉〈つづき〉〈おわり〉」と考えて、次のように述べている。

文芸作品はすべての形象が「血」のつながりをもっていて、全一体的な小宇宙を形成しているものと見なすことができます。ですから〈はじめ〉における形象は〈おわり〉における形象と不可分な有機的なつながりをもっていて、その意味においては文芸の文章はどこを切っても血の出るような一個の生命体にたとえられます³⁾

文学作品が「はじめ」と「おわり」という単純な要素からなっているという西郷の見解は、ロトマンの理論に通じている。

前田愛も、「テキストというのは、いうまでもなく、はじめと終わりをもって一つの閉じたシステム」⁴⁾であり、「これは文学テキストを考える上で一番基本的なコードの一つ」⁵⁾である、と述べている。

三田村が触れたように、ストーリーとは描写される内容の継起的な記述であるに対して、プロットはその因果関係をあらわす。ストーリー的に読むと、線条的なので、作品の面白さが十分読み取れない。プロットは読み手の方であらためて作品を組み立てる必要があるため、登場人物の相互関係、場面と場面との関連などを究明しなければならなくなる。その作業によって、作品の広がりや膨らみなどに触れることができる。ここでは三田村の意識した作品の継起性と因果性を含意させる構造分析に注目するが、ロトマン、西郷、前田が示した「始め」と「終り」の粹組みを吟味しながら、考えていく。

状況は作品の「始め」で設定される。それによって、読み手は最初のわずかな間に、その作

品を読み進むのに必要な情報を獲得し、それを手掛かりにして、その作品が持っている意味を解き明かそうとする。

作品が終わったときには、設定された内容がそこではっきりと決定的なものになり、意味がそこで完結する。あるいは「終り」の部分に出ている結末から、「始め」の設定を確かめることもできる。

「始め」の設定は「終り」の結末と響き合うように、「不可分な有機的なつながりをもって」いて、「始め」と「終り」がすべてを決める。「有機的なつながり」は作品の継起的な側面と因果的な側面を必然的に繋げていると理解することができる。

「始め」にまず枠の一部、あるいは全部を示す。一部の場合であれば、「終り」で後の部分をつける。「始め」から全部であれば、「終り」でよりしっかりと緻密に完成させ、枠の中に一つの世界を作り上げる。

物語は「始め」から「終り」に向かって展開する際、「始め」に設定された状況はある過程、ある部分空間を辿って、結末を迎える。その過程は、作品の膨らみの部分といえる。その膨らみを、西郷は〈つづき〉とよび、ロトマンと前田愛は「始めと終り」の中に含めている。

ここでは「始め」と「終り」をつなげる「出来事」として考えたい。この「出来事」はどう「始め」と「終り」をつなげるか。媒介するものをうまく取り出すと、必然的に見えてくるのだ。

『蜜柑』の始めは、「私」が「言いようのない疲労と倦怠」につきまといられていると設定される。ところが、ある「出来事」によって、「私」にこの「不快」と違う感情はもたらされる。小娘と弟たちの別れの場面に出会うことによって、それまでの「私」の「不快」、「疲労と倦怠」がもたらす「憂鬱」を「わずかに忘れることが出来た」結末となる。

石原千秋は、「〈枠〉小説」は、「〈はじめ〉と〈おわり〉」を対応する要素として括りだすことができる構成になっている⁶⁾と述べている。『蜜柑』は、まさに枠のある作品といえよう。

作品の核ともいえる重要な表現を作品からどのようにして摘出するかについて、三田村は、場面でいえば、作品にとってもっとも大事なものは「解決」の場面なので、作品の核となる表現は「解決」の場面の中に求められる、と考えている。

締め括りの段階でそうした表現を出す作品が普通である。『羅生門』はそうである。しかし『蜜柑』の中心となる表現はむしろ「きっかけ」、あるいは「出来事」の場面に求めなければならない。

作品によって、核となる表現がどこにあるかは違ってくる。その作品全体を締め括るような表現については、なぜ、そうした表現になったのかの必然性を解明する必要がある。この解明の努力が作品全体への理解を深めていくのだ。

表現を構造のレベルで扱う「第2の段階の読み」について、林は、語り手、筋、場面の構成、視点などを、表現の諸相として考えている。三田村は、林の表現の諸相については、その概念がはっきりせず、また、この四つの観点だけで作品の構造が読めるかどうか、と指摘している。しかし、三田村は林の論文に対して自ら問い掛けたこの疑問を具体的に検討していない。

私はそうした諸相をなぜ第2の段階で取り扱うかについて、まず疑問を感じる。「第1の段階の読み」で重要な表現を取り上げた段階から、すでに筋を辿り、視点を確認、構造的な問題の究明に着手している。そのために表現に注目し追究するのだ。

「第2の段階の読み」では、もう一度取り上げる必要はない。「第1の段階の読み」を踏まえて、学習の焦点をその作品を作品たらしめるキーポイントに当てるべきだと考える。課題の対

象となるのは、構造上の策略であったり、語り手の働きであったり、作品全体を担う中心的表現であったりする。作品の特徴や個性によって、それぞれ違う。個々の作品において独自の形であやなしているところから、林も三田村も、この段階の読みは一般論として展開することは難しいと認識している。

このため、私は文学作品を正しく理解するには、重要な表現に注目して課題を追求することに重点を置く。大事な表現を見つけ、表現の意味を理解する。さらにそれらの代表的な表現の繋がりを究明することによって、作品の核となる部分に迫る。

素晴らしい表現はその表現の素晴らしさで、独立しているように見える。しかし、この表現は同時に作品全体の世界を支えてもいるのだ。表現のこうした両面性に十分注目すれば、作品の中心となる部分も必然的にとらえることができる。

表現・構造課題方式（仮称）のこれまでの研究成果を受け継ぎながら、私の指導過程論を表現課題方式として定式化したい。

「第1の段階の読み」で、私としては、重要な表現に注目し、その表現を分析することによって、「登場人物」、「語り手」、「視点」、「表現の特色」の意味や働きなどへの理解を深めることをねらう。「第2の段階の読み」は、個々の作品に即して、明らかにしていきたいと思う。「登場人物」、「語り手」、「視点」、「表現の特色」については、具体的に以下のように考えている。

登場人物

これまで作品を分析するとき、登場人物については、その人物の心理、会話、行動などを通して、類型的に取り扱われることが多かった。

中国では、登場人物が肯定的人物、理想的人物、あるいは英雄的人物として描かれているかどうかによって、その作品の持つ教育的意義が評価される。登場人物の性格は小説の主題や思想を際立たせるためにつくられたのだ、とよくいわれている。

しかし現実はもともと複雑なもので、複雑なまま小説に書かれている。登場人物は作品にとって都合のよい個性、特質を備えたものとして描かれ、性格の意味付けも主題や思想にただ従属するものとして描かれるのではない。込み入った現実や様々な体験、人間関係などによって形成される。したがって、登場人物の性格をわざわざ取り上げて分析することは、あまり意味がないと思う。

『蜜柑』の「私」の性格は、暗くて、怠惰で、傲慢なのだ。そんな性格は世の中にとっては、なにも教育的な役割、意義を持たないと言える。しかし作品には、複雑な要素を取り入れ、仕組む工夫が必要だ。作品のこうした複雑さを、読み手は登場人物の描写によってときほぐしていく。

登場人物の性格を明らかにするのは、人物そのものに対して評価を下すためではない。登場人物の性格を認識することによって、作品全体の世界を理解することだ。なぜこのような性格の人物を登場させるのか、この登場人物は他の登場人物とどのように作品世界の中で関わりあっているのか。こうしたことを考えることが、作品を理解する上で必要なのである。

文学作品の登場人物の「個性と性格」について、小森陽一が次のように語っている。

「性格」character は、これまではある個人の、比較的恒常的な情動的あるいは意志的な反応や行動の可能性の総体としてとらえられ、「性格批評」という形で、作中人物の「性格」の形成過程、内面的・外面的特質、その発展と変化などが分析の対象となっていた。

しかしこうした「性格分析」は、小説を読むプロセスを通して読者の意識の中で随時形成される動的な作中人物像を静的に要約するものではなく、作品の評価もいわば主人公の「性格」に還元されてしまうことになる。しかし「個性」が他者との関係性の中での差異性の集合、束であるとすれば、ある作中人物の「性格」も実に他の作中人物との相互関係の中で認知されているはずなのである。つまり、関係性の中であらわれる他者に対する行為・反応・その他の要素連続の軸が交差したところに「性格」があらわれるということになる。

(中略)したがって実践的には、作品全体を通して作中人物の「性格」をまとめたりする作業はほとんど意味をもたないといえよう。それは差異を同一性の幻想に囲いこむことにほかならない。重要なのは、主要なストーリーの流れとは一見無関係に見える、しかし規範を逸脱している作中人物の微細な行為を、それとして抽出してみることなのだ?

これによると、登場人物自身の性格の「同一性」より、他者との比較によって表れている「差異性」を重視して分析する方が大事であることがわかる。登場人物は行為によって特徴づけられるのだ。

『山椒魚』では、山椒魚は尊大で、図々しい性格の持ち主として、登場している。自分はずっかりして二年の間に体が大きくなって、岩屋から出られなくなり、途方に暮れている。なのに、「いよいよ出られないといふならば、俺にも相当な考へがあるんだ」と言い張ったり、「なんといふ不自由千万な奴等であらう!」と小魚達を嘲笑したり、「みもちの虫けら同然のやつ」だ、と小蝦を軽蔑したりする。

これらの一見物語のストーリーと無関係な登場人物のやりとりを取り出すと、山椒魚がどう見えてくるか。

山椒魚と他の小動物たちとの関わりが生じる。こういう関わりを書くことによって、少なくとも山椒魚が愚鈍なものだという考え方はできなくなる。尊大だが、弱さもちゃんとあり、また豊かな感性と真剣さもある。なぜこのような主人公を登場させるのか。

尊大で、図々しい主人公の登場や行為の描写によって、読み手の安易な同情を断ち切ることができる。知識人めいた文語的表現にまじる幼稚さは、読み手の思わぬ笑いを誘う。ここでの尊大で、図々しい性格は、単なる笑いの材料、あるいは単なるエピソードとしては扱われていない。その性格が作品世界を捉える重要な要素となっていることに気づかなければならない。

作品世界の構造によって、笑いを持ち込み、尊大で、図々しい性格を持った主人公を登場させたのだ、と考えられる。登場人物は作品の内的状況に拘束されて、それぞれの働きを果たしている。

登場人物の性格を明らかにしていくことは登場人物を評価するためではなく、作品の中での役割を理解し、作品世界を読み取るのに役立たせるためである。

語り手

様々な形の語り手がいる。第一人称の語り手もいれば、第三者としての語り手もいる。神様のように全知全能で、しかも丁寧に教えてくれる語り手もいれば、不親切にたまにしか顔を出さない語り手もいる。語り手は登場人物、出来事を効果的に伝達する仕掛けだ。文学作品を書く場合に便宜的な手段として使われているのだ、とも思う。

林は『オツベルと象』の作品分析を行った際、語り手の解明に焦点を当てた。林は次のよう

に掘り下げている。

できごとの中心人物はオツベルと白象であるが、『オツベルと象』の主人公としては、また別に牛飼いが存在するのである。

(中略)読み手は、語られるできごとを読むと同時に、語り手である牛飼についても読まなければならない。

この分析によって、語り手自身が牛飼いとしての登場人物であるという構造を明らかにすることができた。

なぜそのような語り手を選んだのか、語り手の働きをはっきりさせることは作品の分析を深めるために必要不可欠である。

視点

登場人物の相互関係を明確にし、語り手を特定するとき、視点の分析が意味を持つ。この登場人物、この語り手はどの時点で、誰の目によってとらえているかを明らかにすることは、作品を理解する上で必要になる。作品の構造を分析したり、場面を転換するときも、視点がどこにあるかを分析すると整理しやすくなる。

表現の特色

作品の個性や特色を理解するには表現の特色に着目しなければならない。具体的に以下のような表現に注目したい。

- 1 その作品に使われる特定の表現（「曖昧」表現、ユーモラスな表現、イメージ言等）
- 2 テンスの変化
- 3 呼称の変化

それらの表現を見つけ、その意味を読み取らせる。

それぞれの作品に対して上述した内容をすべて取り上げるのではない。作品の特質によって重点的に対応する。作品のそうした豊かな内容を理解するには、読み取らせなければならない表現について、課題を作る。なぜその表現でなければならないのか、形式の必然性を発見する中で、その意味を深くとらえることができるからである。

文学の魅力は、読み手が予測もできないような作品世界に誘い込まれ、その中で起こる様々な出来事に出会うところにある。いい作品かどうかぶつからなければ分からない。読み手による作品世界の主体的構築があつてこそ、作品としての価値が実現される。教える側が課題を作るのは、学習者に謎ときの緊張感と混じり合わせながら、作品の仕組みを考える契機を与えるためである。

(2) その進め方

「第1段階の読み」では部分課題と場面課題を設ける必要がある。部分課題は見事な表現だが、場面の理解にはさほど重要な関わりを持たない表現を取り上げる場合を指す。作品の場面、及び全体の構造も、表現の細部と緊密な関係を持つ。それを読み取るためには、作品の進行につれて展開していくさまざまな場面をきちんと整理し、理解しなければならない。この場面とは、ストーリーの区切りではない。作品をつくり上げている本質的な要素として考えた方がよい。

場面の概念について、西郷竹彦は次のように定義している。

場面とは「場・面」、つまり場と面ということなのです。場とは、形象の相関関係をあらわし、面とは、それがいかなる視点・視角（またいかなる表現方法・形式）から構成されているかということであらわすものです。場とはしたがって筋にかかわり面とは構成にかかわるものです。

（中略）場面と場面は筋の上では連続していて、構成の上では不連続であるのです。

（中略）ある場面は、つぎの場面へとうつり動かざるをえない内的必然性をはらんでいるからなのです。この内的必然性とは筋の展開の上の必然性といいかえてもいいでしょう。それは状況と人物主体（その欲求）との相関関係がひきおこすダイナミズムといってもいいのです⁸⁾

この定義の重要な観点を借りて、次のようにまとめよう。

場は作品を構造する単位である。面は場を担うのにふさわしい表現である。その両者を合わせていうと場面という意味だ。ただし、「視点・視角」という用語を用いた場合、学習者にまた新しい言葉を持ち出し、理解させなければならない。「視点・視角」という用語を広くとらえれば、いずれも「表現の特色」を意味しているので、「表現の特色」という言葉で統合しておく。なお、「視点」は、だれが主体で、どこからどのように見ているかということを目指す。「視点」という用語は、こういう普通の意味でこれからも使う。

『蜜柑』の冒頭の場面について、次のように考えることができる。「ある曇った冬の日暮れである。」から「……夕刊を出して見ようという元気さえ起こらなかった。」までは一つの場である。この場は、「曇った冬の日暮れ」、「ぼんやり発車の笛を待っていた」、「檻に入れられた小犬が一匹、時々悲しそうに、ほえ立てていた。」などという面の連なりによって、構成されている。視点は主人公の「私」にある。この最初から時間、場所、状況、「私」の見たものを極めて具体的に描写している。その具体的な面の描写にもとづいて、続いて「私」の心のありようを描いている。面の生き生きとした描写によって、「曇った冬の日暮れ」、「疲労と倦怠」で元気のない「私」の状況が、説得力を持って、的確に印象づけられる。換言すれば、この場面は主人公「私」の登場、「私」のまわりの状況、「私」の精神状態を描いている。

作品の展開にともなって、状況と登場人物の視点に移り、表現手法が変わる。それによって、作品の「始め」と「終り」が必然的につながっていく。状況などの移り変わりは、作品の展開に質的で、必然な役割を担っている。その質的な転換をあらわし、かつ必然性のあるひとまとまりを、場面と考える。

場面と場面はプロットとして独立していながら、ストーリーの上で統一されている。「連続」と「不連続」である。場面は読み手によって、多くも少なくも分けることができるが、表現の客観的事実にもとづき、場面にふさわしい表現の必然性に注目して、もっとも妥当と考えられる形で場面分けをする。場面課題を設けて、場面をささえ、あるいは展開する重要な表現に着目し、場面の意味を理解する必要がある。

場面課題を正しく把握することから、「第2の段階の読み」での作品の核となる部分、作品全体の構造を正しく引き出すことが可能となる。

選出した表現を課題にのせる手続きについて、次のように考えている。

表現の破壊に着目する。文中の表現を変えたものと、原文とを比較・対照させることによって、原文の表現の意味と効果を考える。

「曖昧」の読み取りに着目する。一つの意味しか持たない表現に書き直して、原文とを比較させることによって、原文の表現の広がりと効果を読み取る。また幾つかの読みの可能性を引き出すことによって、原文の表現の膨らみと味わいを読み取る。

描写の類型に着目する。多くの描写が使われている場面で、同じような意味の描写の羅列、積み重ね、その中に異質な描写を挿入することのねらいと効果これらの分析、理解を深めることで、表現が意味しているものに近づいていく。

比較して読む。同一、あるいは同じ題材、ストーリーの作品を較べて読むことによって、作品に対する広い読みをねらう。

表現を取り上げて問われると、見過ごしがちな表現が生き生きとした表情を持つてくる。見えなかった部分は見えるようになり、漠然としたイメージが鮮やかになってくる。表現に即して、その意味を理解するかなめとなる特徴をつかむことを意図して、課題を設ける。

個々の読み取らせたいねらいにもっとも近く、かつ意味のある課題をどう作るか、また具体的に対処すべきである。表現を通して考えることを目的とするため、一目瞭然の課題より、描写内容や表現方法などから分析、推量しなければならない課題が望ましい。表現のイメージを手掛かりに学習者の思考・創造活動を刺激し、生き生きとした理解を促進するような課題を工夫すべきである。

ここで表現課題方式の指導過程を、まとめてみる。

「第1の段階の読み」では、登場人物・語り手・視点・表現の特色に着目して、段落、場面の基盤となっている重要な表現をつかまえる。表現の必然性、あるいはその意味をより確実に読み取らせるために、それに対する部分課題・場面課題を設ける。作品中の表現を他の表現と入れ替えたもの、または抜き取ったものを原文と比較して、もとの表現が意味するものを読み取るという想像的破壊の課題や「曖昧」な表現による膨らみを読み取らせるなどの課題を作る。

「第2の段階の読み」では、個々の作品において独自の形でされているので、その作品に即して作品の全体構造を理解する課題を設ける。

上述の趣旨によって、以下のように整理する。

(1) プロットの仕組みをとらえるものは場面とする。

(2) 課題のレベル

- ・部分課題—— 場面の内部にある、部分の理解とかかわる表現、そのたくみさ・膨らみに注目すべき表現について
- ・場面課題—— 場面ごとに、その場面全体の理解とかかわる表現について
- ・構造課題—— 作品の全体構造に迫る、作品の核となる表現について

(3) 設定の諸方式

設定の諸方式についての一般化は、現在のところではほとんど意味を持たない。たとえば表現の必然性を利用して、次の諸方式、またはその複合を用いていくことにする。

- ・想像的破壊———— 作品中の表現を他の表現と入れ替えたもの、または抜き取ったものを原文と比較して、もとの表現が意味するものを理解する課題。
- ・「曖昧」の読み取り—— 作品中の「曖昧」表現を一義的な表現、または同義に思えそうな

他の形に置き替えたものを原文と比較して、もとの表現の持つ膨らみと広がりを読み取る課題。

- ・描写の種類—————多くの描写から、同質の描写を対照的に整理し、異質の描写を発見し、表現の意味と効果を明らかにする課題。
- ・較べ読み—————同一作品の二つの形式(改作前、改作後)、同じような題材、ストーリーの作品(同一作家のもの、ほかの作家のもの)を較べて読む課題(作品に対する広い読みをねらうが、主として構造課題として使う)。

授業を進める上でのあらましを以下のように示す。

(1) 通読(作品全体像を知る)

作品の全貌を知るにはまず一度目を通す。つかめるところは少ないであろうが、どんな作品であるかは理解することができる。また漠然とした疑問点も浮かぶ。

(2) 第一の段階の読み(自ら作品を分析する)

その作品の概略が分かった上、第一の段階の課題に向かう。表現上の注目すべき箇所集中して考えた上、討論を行う。それによって、表現と場面の意味をより正確に理解していく。

(3) 第二の段階の読み(作品への理解を深める)

重要な表現に着目し、作品の核となる部分を考えて討論する。他の人と論ずることによって、自分自身の意見を明確にし、他人の作品解釈に示唆を受け、作品の固有世界への理解を深めながら、ともに楽しい体験としていく。

このような表現課題方式にもとづいて、これから具体的な作品の指導案を作成していきたい。そうあってこそ、はじめにはっきりとした対象を持って、この指導方法の合理性と有効性を検証し、重ねて手を加えることができる。それによって、より適切で有効な指導方法に導かれる。

注

- 1) Yu. M. ロトマン『文学理論と構造主義』(磯谷孝訳、勁草書房、1980年)、211～212ページ。
- 2) Yu. M. ロトマン、同上、220ページ。
- 3) 西郷竹彦『文芸教育辞典』(明治図書、1981年)、52ページ。
- 4) 前田愛『文学テキスト入門』(筑摩書房、1991年)、94ページ。
- 5) 前田愛、同上、95ページ。
- 6) 石原千秋「ストーリーとプロット」、石原千秋・木股知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織『読むための理論 文学……思想……批評』(世織書房、1991年)、90ページ。
- 7) 小森陽一「個性と性格」、同上、39～41ページ。
- 8) 西郷竹彦『文芸学辞典』(明治図書、1989年)、72～73ページ。

参考文献

- 石原千秋・木股知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織『読むための理論 文学……思想……批評』、世織書房、1991年。
- 大江健三郎『小説の方法』、岩波書店、1978年。
- 大江健三郎『新しい文学のために』、岩波新書、1988年。
- 片上伸『文芸教育論』、玉川大学出版部、1973年。
- 桑原武夫『文学入門』、岩波書店、1988年。
- 西郷竹彦『文芸教育辞典』、明治図書、1981年。
- 西郷竹彦『文芸学辞典』、明治図書、1989年。
- 鈴木秀一・三上勝夫『文学作品の読み方教育論』、現代授業論双書57、明治図書、1986年。
- 関口安義『文学教育の課題と創造』、教育出版、1980年。
- 福田清人編『ひとりで学べる現代国語』、清水書院、1975年。
- 前田愛『文学テキスト入門』、筑摩書房、1991年。
- E. M. フォースター『小説とは何か』、米田一彦訳、ダヴィッド社、1969年。
- Yu. M. ロトマン『文学理論と構造主義』、磯谷孝訳、勁草書房、1980年。