

抵抗のメソッド

——〈主体的な読み〉とは何か——

丹 藤 博 文

1 問題の所在

文部科学省は、平成二九年度版小学校学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」を、この国の新たな学びの指標として掲げた。学習指導要領体制下の学校教育において、今後一〇年間学校での授業（およびその改善）は、この「主体的・対話的で深い学び」に関わってなされるであろうことは疑いを容れない。また、すでに書店には「深い学び」の名を冠した書籍が並び、雑誌の特集、研究会のテーマなど、さまざまなかたちで取り沙汰されている。

田近洵一が「戦後の国語教育の特質の一つは、実践の根底に学習者論があり、国語の学習を児童・生徒の主体的な行爲としてとらえてきたことである」と断ずる¹ように、「主体」こそ、戦後文学教育にとつて、もっとも主要なテーマであり続けたこととは言うまでもない。一方で、哲学・思想において、「主体」は構造主義以来批判された概念である。ポストモダンといわれ

る今日、デカルト的なコギト（我）は終わったと言っても過言ではない。戦後国語教育からすれば「主体」は自明なことであり、現代思想では「主体」なる概念はすでに失効している。安易に「主体的」などとは言えないはずである。にもかかわらず、なぜ、いま、「主体的」と言わなければならないのかと首を傾げざるを得ない。それゆえ、指導要領の言う「主体的」とはどのような意味なのかを検討しておく必要があるだろう。さらには、「ポストモダン」「ポスト真実」「メディア社会」と言われる時代であればこそ、現代思想の知見をふまえながら、教育において子ども「主体」とは可能なかをあらためて問う意味はあると考える。

2 中教審答申における「主体的」の意味

平成二八年一二月二一日、中央教育審議会「幼稚園、学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及

び必要な方策等について(答申)〔以下、「中教審答申」とする〕、および「小学校学習指導要領解説」(平成二九年七月)について、ここで詳細な分析を試みようとするのでなく、「主体」がどのように位置づけられているかを簡単に見ておくことにしよう。中教審答申では、「二〇三〇年社会と子供たちの未来」として、前指導要領に引き続いて二一世紀を「知識基盤社会」とし、「第四次産業革命」「人口知能」など「予測不可能」な社会であることが指摘される。そこで、「社会とのつながり」や「生きる力」の涵養の重要性が説かれる。そして、「指導要領改善の方向性」として、以下の六点が示される。

- ① 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ② 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③ 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤ 「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥ 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

「何を学ぶか」以前に「何ができるようになるか」という「育成を目指す資質・能力」があげられており、所謂コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの移行が見取れる。そ

して、上記を実現するためには、「カリキュラム・マネジメント」と「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の実現が必要とされる。次に、①から⑥の解説があるが、①については、「育成を目指す資質・能力」として次の三点が提示されている。

- ① 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
- ② 「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

二一世紀が本場に「予測不可能」な時代であるかどうかは、ここでは措くとして、中教審の言う「予測不可能」な時代を生き抜く力として、一等最初に挙げられるのが「何ができるようになるか」であり、そのような「資質・能力」を育てるために「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」が必要とされる。つまり、中教審答申が強調するのは、「何ができるようになるか」「生きて働く」といった知識や情報の活用や運用能力の養成ということなのである。このことは、当然「主体的」になされるものでなければならぬ。「2」『主体的・対話的で深い学び』を実現することの意義」〔「主体的・

対話的で深い学び」とは何か」では、次のように定義される。

・「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図を否定することでもない。教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。「傍点は丹藤」

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「授業の工夫・改善を重ねていくこと」だとされている。授業改善の視点や授業評価の観点という意味である。別の言い方をするなら、主体的な学び手としての子どもを育てるといよりは、子どもが主体的に授業にかかわったのかどうかの評価の問題なのである。これは、二一世紀という予測不可能な時代に子どもたちの「生きる力」を育てる、あるいは「何ができるか」という言語活用能力の育成という言い方とは齟齬をきたすことになっていないだろうか。「主体的」は授業評価の観点に落とし込まれていると言わざるを得ない。二一世紀が知識基盤社会であり、Society 5.0・人工知能など科学技術が急速な進展を遂げつつあることは疑いを容れないだろう。学校でも、小学生の半分以上、中学生の六割が「スマホ」を所持しているとされる現代、主体的に情報を取捨選択し判断する能力が求められるはずである。それゆえ、授業で子どもたちが「主体的」であったかどうかにとどまらず、授業を離れても、あるいは授業以後にも「主体的」であること、

すにわち主体的に情報を受容し処理して発信する言語能力こそ養わなければならないだろう。しかし、中教審答申の文書は、それらの育成を排除はしないだろうが、授業改善の観点にとどまっていることを看過すべきではない。

3 主体づくり

次に、前記田近のいう戦後国語教育の特質である「主体」について、文学教育では、どのようにとらえられてきたかを見ていくことにしたい。

戦後直後の経験主義を経て、一九五〇年代になると、文学教育の必要性を指摘する声が沸き起こってきた。米ソの冷戦・朝鮮戦争など政治的な不安定さや、戦前の国家主義的教育への反省もあって、平和的な民主国家建設のために、文学教育が要請されたと言っている。久米井束は、『主体を創造する文学教育』において、次のように述べている。

わたしたちの文学教育の出発は、人間解放の文学教育、人間認識の文学教育、人間形成の文学教育であった。そして過ぎ去った歴史の谷間を経て、いまわたしが文学教育に求めているのは、主権者としての人間主体を創造するための文学教育である。ゆたかな人間性にたち、平和と自由と文化とを追求し、かぎりない進歩と、すべての人間のしあわせをつくりだそうとするヒューマニズムの精神につらぬ

かれた人間主体の確立とその連帯の精神である。³⁾

「平和と自由と文化とを追求」するために、「すべての人間のしあわせをつくりだそうとするヒューマニズムの精神につらぬかれた人間主体」を育てるべく文学教育が求められた。戦争の傷跡が癒えぬ当時の日本にあって、久米井のように言明せずとも、平和で民主的な国家を担う人間を育てようという意識は多くの教師によって共有されたであろうことは想像に難くない。文学教育における「主体」も、平和や自由や文化を創り出す役割を担ったものとして考えられていた。このことをふまえたうえで、読みにおける「主体」とは何かを見てみよう。

一九五三年日本文学協会大会において、荒木繁は「民族教育としての文学教育―『万葉集』を中心として―」と題する発表を行った。発表当時、すでに荒木はメーデー事件により、東京都立西高等学校の教壇を追われていたが、同校での実践を発売したものであった。荒木は、次の三つを「関心と目標」として掲げた。

- (1) 生徒は万葉・古今・新古今のうち、どの歌集に関心をもち、感動するだろうか、万葉なら万葉のうち、どのような歌や歌人に興味をもつかを知りたい。
- (2) 生徒が万葉集などすぐれた歌を理解すること。
- (3) それによって、日本民族がこのようになすぐれた文学遺産をもっていることに、喜びと誇りを感じさせること。⁴⁾

荒木実践の特色は、(1)にあるように「生徒のありのままの感じ方や考え方を把握したい」にあり、それは「生徒たちの心のできるだけ近づきたい、そして彼等の問題から出発したい」からだとされる。「学ぶに値するすぐれた作品なのかということとはまったく説明されずに、解釈や文法をおしこまれたり、あるいは私たちの全く理解できぬままに、頭からすぐれた作品であるという前提のもとに教えられ」た当時からすれば、画期的な授業であったと言っていいだろう。もちろん、「生徒のありのままの感じ方や考え方」を重視することは、「無指導性」を意味するものではなく、「生徒の生活と結びつけて味わおうとするよう仕向け」つつ、「正しい鑑賞」を目指すものであった。生徒の自由闊達な議論の中から、防人歌をめぐって「クラスは時ならぬ抵抗論争でにぎわう」ことになる。

荒木実践は、生徒の生活を読みにかかすことを意図したものである。文学を先験的に価値あるものとして教え込むのではなく、生徒の主体性を生かすことで人間変革としての文学の機能を具体化しようとするものであった。「文学の鑑賞力をますなどという狭い文学教育ではなく、私はここで文学を本当に鑑賞する人間の基盤を問題にしているのですし、また文学のもつ人間変革の機能ということを考えてみるならば、私のいうことはうなずいて貰えると思うのです⁵⁾」と述べているように、「人間的基盤を問題にし」「人間変革」する主体づくりを企図したものである。それは、戦前の作者中心の解釈学的読み方教育への

異議申し立てであり、戦後直後の人間的な成長の基盤としての民族教育抜ききの「コスモポリタニズム」への批判であり、古典を先見的に価値あるものとして教え込もうとする古典の授業に對する抵抗であった。

荒木の報告は、前年の日本文学協会大会における益田勝実の「文学教育の問題点」を引き継ぐものであり、主体としての読者が現実への認識を深めていくという方向を模索するものであったが、当日の大会においては、文学研究者から厳しい批判を受けることになる。

「討論」において、広末保は次のように発言している。

一つ一つの作品について、どういうふうになそれが現実を正しく捉え、そうしてその中からどういふ発展のモメントを掴んで行くかということを知らせる、教えるというのが、文学教育の中の大事な問題であります。そのためには作品の分析その他の点においてやはり典型化の問題というふうな、文学の独自の方法について入っていくということを抜きにしてやられたのでは、覚悟とか決意みたいなものはありませんけれども、それが私小説的なものから、どういふふうにな科学的な方向に展開できるだろうかという点について疑問を持ったわけです。⁶

広末保は「文学の独自の方法」抜きの実践として疑問を呈している。あるいは、生徒の主体性の尊重が「典型」といった普遍的な方向に向かわないのではないかと危惧しているのであ

る。また、西郷信綱は広末に賛同しつつ、荒木が取り上げた山上憶良「貧窮問答歌」にしても、一方で憶良は立身出世の「役人根性まる出し」の歌も作っているものであり、文学研究の十分さを指摘した。広末・西郷の発言に對して益田勝実は、高校の現実には困難な部分もあり（当時、益田は東京都立神代高等学校校定時に勤務していた）、「大学のえらい先生方」の高級な発言として一蹴している。

一九五二年の段階で、読みの教育における難問が出されていることは強調されるべきだろう。なぜなら、今日においても、容易に解決を見えない問題だからである。すなわち、読みにおける主体の原理と対象としての作品（テキスト）の原理の關係性、端的に言えば、主観と客観の問題である。文学の研究ではなくて教育である以上、児童・生徒といった読者の現実認識の変容といった行為性が求められよう。後に西尾実が読者の「主体的な真実を喚起する」⁷文学の機能を具体化したものとして荒木実践を高く評価したように、読者の主体的な行為として読みの成立が目指されなくてはならない。読者の「主体的な真実」は、教育において欠かせない視点である。しかし、広末や西郷が示唆していたのは、その読者の主体性は文学に媒介されることによつて典型化されるものでなければならぬ、つまり、客観化されなければならないということである。

主観と客観の相克は、西尾と荒木の論争に発展するし、荒木と奥田靖雄の論争にまで引き継がれていく。一九八〇年代には、

世界的なマルクス主義の退潮とそれに代わる構造主義や記号論の影響を受けて、言語観の見直しがなされた。「二〇世紀は言語の世紀」とされる所以である。言語実体論・素朴実在論は、言語論的転回の進展により否定された。作家の伝記的事実を根拠とする作家論的手法は根拠を持ち得なくなり、ロラン・バルトは「作者の死」を宣告した。作品は、それ自体多義的なテクストとなり、多義的な読みの収斂する場は読者だということになった。テクストと読者の対話や相互作用として読みは考えられるようになる。つまり、一義としての作品といった客観主義は後退していき、読者の主体性重視が謳われるようになる。この百年のあいだに、読みの比重は、作者から作品へ、作品から読者へとシフトした。しかし、その読者論も、読者は何を言ってもいいといったように誤解されて、表舞台から消えることになる。国語教育では、九〇年代の新学力観、そして総合学習へと展開し、主体も客体もない活動のみ推奨されて、読むこと自体軽視されている。

中教審答申が示す「主体的」と戦後文学教育が追究してきた「主体づくり」とは決定的・根本的に異なることを見てきた。それでは、「主体」とはそもそも可能なのだろうか。二一世紀の「主体」を考えてみる必要がある。

4 従属する主体

西洋思想において、「主体」は次のよう定義される。「主体は、西洋思想の伝統において、文化的遺産のまさに中心に位置する特権的な存在だった。ヒューマニズムは、個々の主体は統一された自己であり、それぞれの個人特有のアイデンティティという中心的な「核」を持ち、主に理性の力で動かされるものである⁽⁸⁾。しかし、このような、デカルト的な「我思う。ゆえに我あり」といった思考の主体としての「ヒューマニズム」はポストモダンと言われる時代において完膚なきまでに批判されることになる。フッサールの現象学にせよ、マルクスの資本論にせよ、フロイトの精神分析にせよ、レヴィ・ストロースの構造主義にせよ、そのような近代的で確固とした「自我」や「主体」は解体されるという点において軌を同一にしている。例えば、フロイトによる無意識の発見は、理性や意識を根拠とした人間主体のアイデンティティを無効にした。無意識に抑圧されたり翻弄されたりする主体のありようは、近代的自我とは幻想でしかないことを端的に示している。構造主義によれば、人間は主体というよりは民族や文化といったさまざまな関係性の一部にすぎない。構造は主体に優先するのである。現代とは、主体が困難な時代というだけでなく、現代人は主体的なのではなく、主体的に従属している。ルイ・アルチュセールはそう看破

する。

マルクス主義の再生を試みたことで知られるアルチュセールは、マルクス同様イデオロギーに注目する。イデオロギーこそ、使用者によって定義が分かれる語であるが、構造主義的マルマ主義者としてのアルチュセールにとって、イデオロギーとは存在の諸条件以上に、主体を内側から拘束し支配するという意味合いが強い。いつの時代、どこの社会にも、支配者が自らの意思を被支配者に浸透させるための国家によるイデオロギー装置なるものがあるとアルチュセールは考える。しかも、「イデオロギーは主体としての諸個人に呼びかける」⁽⁹⁾ であり、「イデオロギーはけっして「私はイデオロギー的である」とは言わない」⁽¹⁰⁾ のである。つまり、イデオロギーは主体の内面化を通じて機能する。そして、「各主体（あなたや私）が一方で相対的に独立でありながら、他方で国家のイデオロギーの一体性のもとに統合された、複数のイデオロギーに服従しているからである」⁽¹¹⁾ とされているように、わたしたちは、国家のイデオロギー装置によって、主体的に服従するよう内面化されているのである。「主体」という意味の「subject」は、「従属する、服従する」という意味があることを看過してはならないだろう。

イデオロギーのイデオロギー的表象は、あらゆる主体が、つまり一つの意識を与えられ、しかもその意識が主体に注入し、また自由に受け入れている諸観念を信じるあらゆる主体が、「自分の観念に従って行動」しなければならず、

したがって自分自身もつ自由な主体という諸観念を、自分の物質的な実践の諸行為のなかに刻みこまなければならないということ、自ら認めるよう強いられるのである。もし主体がこのように振舞わなければ、それは、良くないことである。⁽¹²⁾（傍点は原文のまま）

イデオロギーに外部はない。特定の国家、社会、団体の内部で支配的な思考様式なり信念なりを受け入れ実践していく以外にないよう仕向けられる。主体的に行動しているつもりでいても、それは特定のイデオロギーを実践していることにほかならない。特定のイデオロギーを実践しているかどうかが基準となり、それ以外は「良くないこと」というように内面化し、さらには他者にそれを求めることも含まれるのである。

そして、その国家のイデオロギー装置の最たるものが学校であることは言うまでもない。それは、戦前の学校が「臣民」育成のための国家的事業であったことを想起すればすむだろう。近代の学校制度それ自身が国家主義的イデオロギーを免れるものではなく、戦後そのような役割から解放されたとは言えないだろう。ただ、かつてのようにはからさまに権力を濫用するのではなく、アルチュセールが言うように、自ら内面化し従属するよう仕向けられているだけである。国語教育で言えば、『少年の日の思い出』という中学一年の教材は「人のものを盗んではいけない」「一度犯した罪は二度と償いができない」といった生徒指導上の教訓として読まれた。また、『走れメロス』

は「友情」「信実」「自己変革」という「主題」が設定され、それに批判的な生徒が一定いるにもかかわらず、読めていないと封殺される¹³。小学校教材『大造じいさんとがん』は、死を覚悟して威厳を保とうとした「残雪」を称揚するように語りは構造化されているにもかかわらず、学校では「残雪」のリーダーシップ・ヒロイズムとして読まれている。学校に都合のいい制度的な読みで落とし込まれていると言わざるを得ない。教師も児童・生徒も、それとは意識しないまま、特定のイデオロギーを内面化するようになっており、イデオロギーにそぐわない読みは排除されるのである。西尾の言う児童・生徒の主体的真実は、イデオロギーの内面化によりはじめから疎外されている。荒木のめざした主体づくりからも隔たっている。「主体的」という意味も、主体的真実に根差したのではなく、イデオロギーを内面化すること以外ではないと結論づけざるを得ない。主体的に従属する主体を作る。これが戦後教育における支配のメソッドなのである。もはや戦後文学教育が求めた、自立的にものごとを考え行動する、平和と民主主義を創造する「主体」は困難なのだろう。

しかし、こう考えることもできる。もともと近代が生んだ自我概念それ自体が仮構されたものだったのではないか、ということである。近代の思想家たちが、こぞって批判したようにデカルトのコギトなどそもそももない。むしろ、今日、「主体的」に行動してするのは、香港の学生たちであり、性的に抑圧され

たマイノリティーであったりする。私たちは、毎日主体的と思っ
て生きているわけではないし、実際そうではないだろう。法や
制度や習慣に自分を合わせて暮らしているだけである。構造主
義以後、主体的と思われることは、実は構造の一部にすぎない
ことが明らかになった。フロイトの精神分析で言うところ、私た
ちの心は、超自我・自我・エスによって成り立っており、超自我
の監視のもとにあり、エスは私たちにはいかなともしがたい領
域である。つまり、「主体」とは、「統一された自己」ではなく
て、宮澤賢治が「わたくし」という現象は／仮定された有機交流
電燈の／ひとつの青い照明です¹⁴と言うように、時に明滅する
「現象」であろう。それも、外部の力による抑圧されたという
感覚を持つときに現象するものであり、抑圧的な権力や疎外の
要因となつて既存の制度・常識といったものに抵抗するところ
に発揮されるものではないかということである。別の言い
方をすれば、特定の支配的なイデオロギーの外部へと逸脱しよ
うとするときに現象するものなのである。主体とは抗うことそ
れ自体であり、それ以外ではない。そして、「主体」とは主体的
でないことでしか意識されることはなく、手に入れたと思つ
た時点で主体ではなくなる。したがって、抑圧への抵抗という
行為においてのみ主体的であり得るということになる。

5 主体的行為としての読むこと

学校という制度の中で、あるいは教師という権威の前で自由かつ主体であり続けることはほとんど不可能に近い。抵抗しようにも、評価や成績を無視するわけにはいかないだろう。進んで教師の求める、あるいは想定した正解を内面化し、主体的に発言した方が良好な成績を得ることができると『走れメロス』の主人公メロスは、けっして友情のために走ったわけではなく、むしろ信用できない人物だと思っても、教師の求める友情・信実説に同意せざるをえないし、その方が優等生でいられることになっている。学校という制度あるいは権威において、子どもたちは読んでいるというより、読まされているだけなのかもしれない。そのような反省的思考が求められる。抵抗すること自体が主体的であるとしたら、教室において主体でいられることは皆無なのであるか。いや、読むことや書くことは、主体を取り戻す行為であると考えられることもできる。文学、とりわけ近代小説は、なにも体制や制度だけでなく、あらゆる既存の見方に対する違和感の表明であり異議申し立てである。近代小説の嚆矢とされる『ドン・キホーテ』は、時代を席卷した騎士道物語のパロディーであり、日本で言えば二葉亭四迷『浮雲』は当時支配的なイデオロギーであった立身出世主義から落ちこぼれていく男を描いている。文学は既存の価値観、ものの見方・考

え方・イデオロギーを相対化するための装置である。その子の内面に葛藤が起こり、問題意識が喚起され、既存のものの見方を相対化する瞬間が生じたとしたら、それは主体的な行為であり、その子どもは、既有的イデオロギーから解放され自由を手に行っていると言つていいだろう。それゆえ、文学を読むことが、主体が抵抗することにほかならない。主体的とは、あくまで個の内面に動的な行為としての読みが生成されたかどうかなのである。読みの教育においては、活動は手段であつて、目的はあくまで読むことそれ自体である。主体的真実としての子どもそれぞれが抵抗の牙城であり、子どもの内面へと働きかける文学を生かすことが読むことの成立である。主体的真実と文学の行為性、交差する場所、子どもの内面が文学によつて動かされる時、そこに主体が現象することになる。

注

- (1) 田近洵一『増補版 戦後国語教育問題史』、大修館書店、一九九九年、…頁。
- (2) 中教審答申の引用は、文部科学省ホームページによる。以下、同様。
- (3) 久米井束『主体を創造する文学教育』、日本教図、一九六六年、三頁。
- (4) 荒木繁「民族教育としての文学教育―「万葉集」を中心として―」『続日本文学の伝統と創造』、岩波書店、

一九五四年、一八九頁。ただし、旧字・旧仮名は現行のものに改めた。

(5) (4) と同じ雑誌、一四七頁。

(6) (4) と同じ雑誌、一六〇頁。

(7) 西尾実「鑑賞の回復―問題意識喚起の文学教育の整理と展望―」『文学教育基本論文集(1)』明治図書、一九八八年、二二六頁。初出は、『日本文学』、一九五八年八月。

(8) スチュアート・シム編・杉野健太郎／下楠昌哉監訳『ポストモダン事典』、松柏社、二〇〇一年、一四七頁。

(9) ルイ・アルチュセール『再生産について 下』西川長夫他訳、平凡社ライブラリー版、二〇一〇年、九二頁。

(10) 前掲書、九〇頁。

(11) (9) に同じ、一〇五頁。

(12) (9) に同じ、七六頁。

(13) 丹藤博文『文学教育の転回』、教育出版、二〇一四年。

(14) 丹藤博文『ナラティヴ・リテラシー―読書行為としての語り―』、溪水社、二〇一八年。

(15) 宮澤賢治「春と修羅」『新校本宮澤賢治全集第二巻』、筑摩書房、一九九五年、七頁。

【付記】本論は、日本教職員組合第69次教育研究全国集会（第一分科会 日本語教育）での発表にもとづいている。

（たんどう・ひろふみ 本学教授）