

# 文学教育再考のための覚書

—— 読書行為の視座から ——

丹 藤 博 文

## 1 問題の所在

二〇一九年十二月、国際学習到達度 (PISA) 調査が公表された。特徴として指摘されたのが、日本の児童・生徒の読解力の低下である。前々回の二〇一二年では四位、前回の一五年では八位と低下の一途を辿り、今回は一五位と急落した。その原因は、パソコン形式のテストに不慣れであったとか、スマートフォン等 SNS に多大な時間を費やしているからだとか、読書量が減少しているからだとか、さまざまな議論がなされた。PISA 調査が、日本語を母語とする児童・生徒の「読解力」を、どれほどの確に測定し得ているかどうかは措くとしても、この数年、日本の児童・生徒を取り巻くメディア環境が大きく変化しており、子どもたちのリテラシー（読み書き能力）の発達に何らかの悪影響を及ぼしているのではないかと懸念されていることは確かであろう。

内閣府による「平成三〇年度 青少年のインターネット利用

環境実態調査」（平成三一年二月）によると、青少年の九三・二％がインターネットを利用していると回答し、機器はスマートフォンが六二・八％、携帯ゲーム機が三〇・三％とされ、なかでもスマートフォンの利用率は年々増加し、九七・五％に達している。利用状況としては、インターネットは「コミュニケーション」として使用され八九・七％にもぼる。勉強等での利用は四八・四％。平均利用時間は、前年と比べ「九分」増加し、「約一六九分」となっている。「二時間以上三時間未満」が二一・三％と最も多いが、「五時間以上」も一四・四％いる。高校生は二三・二％が五時間以上使用している。二〇一八年の段階での内閣府の調査によれば、スマホ・携帯電話の所持率は、小学生五五・五％、中学生六六・七％、高校生九七・一％であった。この傾向をふまえ、二〇一九年二月一九日、柴山昌彦文科科学相は、小・中学校へ携帯電話やスマートフォンを持ち込むことを「原則禁止」するとした二〇〇九年の文科省通知を見直すとした。原則として解禁となったのである。

小・中学生の半数以上、高校生はほぼ全員が所持し、二～三時間、多ければ五時間もスマートフォン（以下「スマホ」と表記する）に時間を費やしているという実態が明らかとなった。川島隆太『スマホが学力を破壊する』（集英社、二〇一八年）によれば、同じコミュニケーションでも、スマホと対面では、脳の前頭前野の働きに違いが出る。すなわち、スマホでコミュニケーションするより会って話した方が、前頭前野は活性化するというのである。同じことは書くことにも言える。キーボードをたたいたりラインで返信するより手で書いた方が脳は活性化する。前頭前野とは、脳の中でも思考力や感受性といった人間らしい活動を司る領野である。しかも、人間の脳は「Use it or lose it」であり、使わなければ失われるという特性を持つ。とすれば、スマホを利用すればするほど、前頭前野は退化し人間らしさを失ってしまうという恐ろしい結果を招くことにならないと言いつけるだろうか。

一方で、全国図書館協議会と毎日新聞が共同で行っている学校読書調査（二〇一九年一月一日）によれば、一か月の平均読書冊数は、小学生一・三冊、中学生四・七冊、高校生一・四冊であり、前年より微増していると言う。一か月に一冊も本を読まない「不読者」の割合は、小学生六・八%、中学生二・五%、高校生五・三%であり、昨年までの不読者の増加に若干の減少が見られたとしている。不読者もようやく下げ止まったとみられることもできるかもしれない。しかし、児童・生徒のほとんど

は、学齢が上がるにしたがい、紙媒体の本からスマホへと移行している実態がデータ上においても裏付けられたことになる。

それでは、最近学校への導入が進められているデジタル教科書はどうか。文科省は、平成三十一年四月、学校教育法を一部改正し、紙媒体に限定していた教科書を、デジタル教科書を併用することができるとした。読書離れ・活字離れを起こしている児童・生徒に対する新たな対応として期待しうるのだろうか。デジタル教科書に関する文献に目を通してみても、中村伊知哉・石戸奈々子『デジタル教科書革命』（ソフトバンク クリエイティブ、二〇一〇年）から田原総一郎『デジタル教育は日本を滅ぼす』（ポプラ社、二〇一〇年）まで、賛否両論あるというのが実際のところであろう。二〇一七年、砂川誠司（愛知教育大学）と共同で行った愛知教育大学教育重点経費「中学校国語科の授業におけるデジタル教科書の可能性と課題」の結果を簡単に紹介すれば、デジタル教科書の導入は、市町村の財政的な事情が反映しており、導入が進んでいる学校もあれば、まったく手付かずの状態のままの学校もある。国語科に限って言えば、色弱など特別な支援を要する児童・生徒にとって有効な機能は認められるが、紙媒体の教科書と比べてデジタル教科書を優位とする決定的な根拠は見出すことができなかった。推進派が強調するようなインターネットで教室から世界につながるというのは、実際の運用面では無理がある。教育的な配慮からも無制限にあらゆるサイトにアクセスするというわけにはいかないだ

る。デジタル教科書は、紙媒体の教科書にとって代わって、ネット時代の児童・生徒のリテラシーを担保する段階にまでは至っていない。

以上見てきたように、現在、子どもたちの言葉の力および読む力の衰退を懸念する材料に事欠かないと言わざるを得ない。では、どうするか？

学校教育に携わる者ができることは、学校の言語環境を整え子どもたちの言語生活を豊かなものにするということ、国語の授業を言語能力の向上に向けて見直しをすることが考えられる。ここでは、とりわけ文学を読むことについて、戦後の歴史的な変遷の中に問題点を明らかにし、この百年の言語論の転回を視野に入れながら、「再考」することで新たな方向性を提案することが本論の目的である。

## 2 読解か行爲か

戦後直後の教育は、アメリカの教育使節団の主導による経験主義によるものであって、民主主義という新たなイデオロギーを普及させる手段でもあった。しかし、児童・生徒の生活を基盤とした言語経験の成立は、植民地下の日本において、いかにも不十分なものに見受けられた。米ソの冷戦・朝鮮戦争といった国際情勢、貧困や食糧難にあえぐ国内の状況において、「映画をみてたのしむことができる」「電話をかけることができる」

といった授業に納得の行くものではなかったのである。

そこで、この時期期待されたのが文学の教育である。戦前文学が学校で扱われなかったわけではない。神話や伝説は、皇国民育成のための教化の手段として格好の教材であった。戦後、そのような意図から解放されたとはいえず、文学といえは教養や娯楽のためといった位置づけであった。しかし、一九四九年、森山重雄は盛んに宣伝される経験主義は現実への安易な順応主義を基底においていると批判し、現実の意味構造に触れ人間の思考力育成の必要を説いた。一九五〇年には、桑原武夫の『文学入門』（岩波書店）が新書として刊行され広く受け容れられていった。桑原は「無常観」「世捨て人」といった文学にまつわる既成のイメージを払拭し、「なぜ文学は人生に必要か」を正面に据えた文学論を提出した。文学は「インタレスト」をもつために読者を「感動」させ、「人間形成」に資することを理論化したのである。そして、ビクトル・ユーゴーの『レ・ミゼラブル』がフランスでベストセラーになり、それが囚人の保護事業という具体的な運動に展開していったという例を引き合いに出しながら、文学的な感動が社会の変革をもたらすこともあるとした。もちろん、文学的な感動がただちに、あるいはすべからず人間変革や社会変革に直結するものではない。ただ、それまでのいわば戯れ・慰みものといった文学観が払拭され、文学は人間の認識に働きかけることが示唆された。つまり、人間変革・社会変革という機能の発見であった。文学を読むことで読

者は共感や感動という行為を遂行する。そのような行為を「第一段階」とするならば、具体的な行動という「第二段階」へと発展する可能性があるということである。「行為へのいざない」というこの時期の文学教育のメルクマールを見ることができるといえる。

このような情勢を背景として、戦後発足した日本文学協会一九五二年度大会において、益田勝実が文学を武器として現実との対決に立ち向かうという現実的（*リアリスティック*）な文学教育を提唱した。翌年、益田の発表を受けて、荒木繁は「民族教育としての古典教育―「万葉集」を中心として―」と題する実践を報告した。東京都立西高等学校の生徒たちは、「万葉集」の防人歌をめぐって授業中抵抗論争を繰り広げたり、自主的に勉強会を開催したり、実際に農村に調査に赴いたりした。桑原の言うように読書という行為が、実際の行動にまで発展した例であった。荒木の実践は、当日の討論での批判があったり、その後座談会としてさらに追究されたりもするが、文学の機能が具体化した例としてその意味は大きいと言わねばならない。荒木実践は、西尾実によって「問題意識喚起の文学教育」と命名され、文学教育の歴史において「画期的」と評されている。

荒木の拓いた文学教育のアクチュアリティをさらに推し進めたのが大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」である。益田・荒木同様大河原も高校の教員であったが、東京の私立高校の「頽廢」した実態から出発し、当時の植民地的頽廢といった状況とたたかう文学教育を強調する。状況認識の文学教育を一言で言

うならば、時代の状況をとらえた文学作品を読ませることににより、生徒たちが文学を離れたところでも、状況を認識できるようにすることであろう。

益田も荒木も大河原も、一五年戦争に従軍していた。益田は中国に兵士として赴き、荒木も召集されており、大河原は特攻隊員として訓練を受けていた。彼らにとつて、戦後の「現実」はけつして所与のものではなかった。現実とは、容易に「私」を拉致していき、主体を剝奪するものであった。だから、現実とは主体的に「変革」するのでなければ、主体は権力や体制といった「現実」に容易に「変革」されてしまう。文学は、娯楽のためでも教養の一助でもなく、現実を状況として認識し、社会を変革していくための武器なのである。なぜなら、文学は、個としての読者の内面に働きかけるよう機能する。読者が感動を通して自らの認識を変えようという点で人間変革という機能が、言葉は現実と関わっていることから、そこに社会変革の可能性もある。文学教育は、そのような文学の機能が具体化する行為の成立が目指されたと言つていいだろう。

しかし、五〇年代から六〇年代にかけて、政治的には社会主義の後退があり、思想的にはマルクス主義批判が起こったことは世界的な潮流であった。日本でも、安全保障をめぐって国論が二分され、戦後民主主義とは反動的な「逆コース」の道を辿ることになる。そのような動向の中で、文学教育もまた批判を受けるようになる。自民党による国語教科書攻撃があり、文学

教育の核心的な概念たる「感動」に対する批判がなされた。文学教育は特定の思想教育という批判もあった。そのような外部からの批判ばかりではない。文学教育の内部からも、人間変革ははたして可能なのか、問題意識喚起ばかりが文学の機能ではないといったラディカルな疑問が出された。現場からも、人間変革や問題意識喚起は文学の機能だと言われても、日々の授業でそのような確信が持てないといった素朴な感想まで出されるようになった。時代は、言語技術や読解指導の方向へと転じたのである。もちろん、「文学教育」は、ひとり日本文学協会ばかりが推進したものではなかった。日本文学教育連盟・文学教育研究者集団・児童言語研究会・教育科学研究会国語部会・芸教育研究協議会などが成果をあげていることは言うまでもない。しかし、管見によれば、主な批判の対象は日本文学協会であった(以下、「日文協」とする)。なぜなら、日文協が国文学研究で言えば、歴史社会学派として、文学による社会変革を目指していたからである。つまり、「読解」ではなく「行為」を標榜していたのであり、そのようなアクチュアリティーが批判的とされたのである。文学の教育はその行為性ゆえに、「文学教育」となったのであり、その行為性が批判の対象でもあったということである。

戦後の学習指導要領に「文学教育」の語が用いられたことは一度もない。八〇年代以降は、「文学教育」は「文学的文章」とか「文学の読みの教育」とか呼ばれるようになり、「文学教育」

といえれば何か特定の思想的立場を示すといった扱いになった。また、音声言語教育の必要性が叫ばれる中で、「読むこと」自体、「話す・聞く」より優先順位が低くなっている。九〇年代には、総合学習という名の経験主義が復活し、「ゆとり」教育の中で、教育内容の精選が至上命題とされ、真つ先に槍玉にあげられたのが文学教材であった。そして、二〇二〇年代の今日、高等学校国語の必修科目から文学が外されたことが問題とされている。つまり、一九五〇年代という戦後の一時期を除けば、戦後一貫して文学教育の扱いは批判か、冷遇・無視のいずれかであった。

そうはいっても、小学校から中学校まで、国語の教科書には物語・小説・詩・随筆といった文学が多く採用されていることは改めて言うまでもない。学校の教科書から文学が絶えたことではない。では、なぜ、文学は教育から締め出されようとするのか。思うに、文学それ自体ではなく、文学の「行為へのいざない」が忌避されているのである。確かに、戦後直後の文学の「行為へのいざない」は、ロシア・ソビエトのイデオロギー、それも反映論の影響を強く受けていたことは否めないだろう。いくら自然主義とは異なり形象の典型を問題化するものだとしても、文学もまた革命のための一手段という位置づけが、文学の行為を最大限引き出すものだったのであったことは想像に難くない。

しかし、それでは、逆に問わねばならない。「行為」を外し「読解」を選択したのであれば、なぜ日本の子どもたちの読解力は

低下するのだろうか。そもそも、言語や文学は現実の人間や社会と何の関わりももたないものなのだろうか。文学は虚構であり絵空事に過ぎないのであるか。情報化時代・メディア時代と言われ、冒頭指摘したように児童・生徒たちのほとんどが、「スマホ」に時間を費やし、動画に興じている現代であればこそ、あるいはメディアによる情報操作や誘導といった「行為」があらさまに見て取れる今日だからこそ、言語や文学における「行為」を再考する必要があるのではないか。情報操作の意図を可視化し、その行為を見抜く力が求められる時代ではないのか。過剰な情報を取捨選択し判断していく抵抗力を養う必要がある。言語や情報、あるいはメディアの行為は、言語の教育の今日的な課題でもある。

次に、言語と行為について見ることにしたい。

### 3 言語行為と文学行為

「二〇世紀は言語の世紀である」と言われる所以は、管見に拠れば二つある。一つは、スイスの言語学者フェルディナント・ソシュールの『一般言語学講義』を嚆矢とした「言語名称目錄観」（用具主義的言語観）の否定である。それまでの、言語は現実のモノやコトの代理という見方から、「意味するもの」「意味されるもの」「指示対象」という意味の三角形ではなく、言葉は実体ではない以上、言葉は「意味するもの」（シニフィアン）

と「意味されるもの」（シニフィエ）がコインの表裏のように不即不離のかたちで成り立っているとされた。つまり、言葉は実体ではなく、信じられているような現実の世界と一对一の対応関係にあるわけではない。後期ウイトゲンシュタインも、そのような写像理論を破棄している。とすれば、現実のモノやコトがあつて言葉があるのではなく、言葉が世界をあらしめていくことになる。われわれは、言葉を通して世界を認知・認識しているのであつて、その意味で言語化された世界に生きている。この知見は、言語学の射程をはるかに超えて、文学・社会学・歴史学・教育学・心理学など多方面に影響を与えている。

いま一つの「転回」は、言語は事実を反映しているとか、事実にあるいは効果によつてとらえようとする見方である。ロシアの理論家ミハイル・バフチンは、ソシュールの言語非実体論を支持しつつも、その静態的な把握の仕方に異論を唱えている。バフチンによつて、言語とは社会的な相互作用によつて実現される生成過程であり、言語的相互作用こそが言語の基本的現実なのであつて、相互作用である以上、それは社会的出来事でもある。話し言葉にせよ書き言葉にせよ、言語的交通という行為なのである。

イギリスでは、一九五五年に、J・L・オースティンが「言語はどのようにことをなすのか」（How to Do Things with Words）と題する講演を行い発話行為論の道を開いた。オースティン

ンは、それまでの事実を照らして「真」か「偽」かといった評価が第一の観点とされたことを「記述主義的誤謬」とした。そして、あらゆる命題（発話）は、「事実確認的」（Constative）か「行為遂行的」（Performative）かのいずれかであるとした。「猫がマットの上にいる」は「事実確認的」な発話であるが、「明日また来るよ」は約束という行為を遂行しているという点で「行為遂行的」である。

オースティンの発話行為論も、バフチンの言語論によれば、「事実確認的」と「行為遂行的」に判然と分かれるものではなく、あらゆる発話は「行為遂行的」ということになる。「猫がマットの上にいる」という発話も、文脈によっては行為を遂行することもある。日本語の敬語を想起すればわかるように、発話それ自体が他者の応答に開かれた対話的なものである。日常的な会話一つとってみても、コミュニケーションとは、意味のやりとりではなく、行為の遂行をもって成立したと言える。

「この教室熱くないか？」と私が講義中、学生に発話したとする。この発話は疑問形であるが、私はなにも学生が室温が高いと感じているかどうかを知りたいわけではない。学生も、文脈上、手を挙げて答えようとはしないだろう。私は、使用中の教室が熱いということに学生の同意を促すという行為を遂行しているのであり、あわよくば学生がエアコンのスウッチを入れるという行動を期待しているのである。書かれたテキストにしても、読者が理解・共感・感動するという行為が遂行されるこ

とを企図していないわけではない。言語は行為とともにあると言ってよいだろう。

実体論から非実体論へ、そして関係論へ、道具から意味創造へ、伝達から相互作用へ、事実確認から行為遂行へといったように二〇世紀は、言語に対する見方が転回した時代であった。そして、最近では、リアリズムより想像・虚構に言語のアイデンティティーが求められようとしている。イギリスの人類学者ロビン・ダンバー『ことばの起源——猿の毛づくろい、人のゴシップ——』（松浦俊輔他訳、青土社、二〇一六年）によれば、「ライオンが来たぞ」程度の単純なコミュニケーションなら鳥やチンパンジーも行っていることは現在広く知られているが、猿の毛づくろいといったコミュニケーション、つまり、生死にかかわるような必要な伝達ではなく、「ゴシップ」やうわさ話といった一見無駄な会話としての言葉に人類に特有のコミュニケーションが見られる。また、イスラエルの歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリは、ネアンデルタール人でもなく、クロマニヨンでもない、ホモ・サピエンスだけがなぜ生存できたかと言えば、目の前にないもの、まったく存在しないことについての情報伝達の能力を獲得したからだとしている。「ライオンがいる」という「客観的現実」を表現するばかりではなく、「神」や「国家」といった「想像上の現実」についても語ることができる能力、つまり、虚構について語る能力こそがホモ・サピエンスのコミュニケーションの特徴だと言うのである。家族のように直接的に

知り合う仲間には自ずと教的な限界がある。しかし、同じ神を信仰するとか、共同体を作るとか、想像上の現実を言葉によって構築することで、無数の人間と仲良くなり同じ行動をとれたいりもする。

主に近代において、虚構よりも事実、空想よりも現実、ファンタジーよりもリアリズム、主観よりも客観が重視された。しかし、言葉においては、その「起源」から「事実確認的」なのではなく、「行為遂行的」であったことは強調されてよい。言葉とは想像上の現実の構築に有用であった。ホモ・サピエンスは、想像上の現実としての物語を紡いできたと言っている。ないものをあらしめる＝想像上の現実の構築が文学の役割でもあった。いまでも、人々は、見ず知らずの者同士が同じサッカーのチームを応援し、テレビや週刊誌で芸能人のゴシップに興じ、職場のうわさ話に耳を傾け、国家という共同の幻想に生き、誰一人行ったこともない火星に移住することを想像している。空を飛ぶという想像が飛行機を創造したように、これからホモ・サピエンスは、想像上の現実を作り、虚構に生きることをやめないだろう。そのような行為を具体化するのには相互作用としての言葉にはかならない。

以上、見てきたように、言葉とは本来行為遂行的のものである。想像上の現実という虚構をあらしめるものである。行為を捨象した言語がありえないように、行為を無視した言語教育もないということである。したがって、「行為」抜きの「読解」

ということ自体、言語の教育本来のありようから遠ざかる結果となることは自明であろう。とすれば、文学教育における「行為」の成立を再度考え直すべきなのではないだろうか。

#### 4 「分析」と「行為」

イギリスの作家で『アウトサイダー』の著者としても知られるコリン・ウィルソンは、作家志望の学生たちに教えた経験から次のように述べている。

「わたしは作家になりたいと思っています。しかし小説が重要なものだと思えることができませぬ。もしもわたしが反戦行進に参加するならば、それはいくらかの実際的な効果を持つかもしれませんが。しかし短編を書いて、それはただの想像にすぎないと分かっています。いまだかつて小説が世界に影響したことはありません……」

これは、わたしにとつて何よりも大きな間違いのような気がする。小説が出来て、まだ二世紀しか経っていない。しかしその間にそれは文明社会の意識を変えたのである。われわれは、ダーウィンとマルクスとフロイトが西欧文化の表面を変えたという。しかし小説の影響は、これら三人を集めたよりもずっと大きかったのである。

（コリン・ウィルソン『小説のために』、鈴木健三訳、紀

伊国屋書店、一九七七年、二五頁。ただし、傍線は丹藤。

コリン・ウィルソンは、小説は人々の意識を変えたとし、しかもそれはダーウィンやマルクスやフロイトの影響力よりも大きかったと言う。そのような目に見える「エビデンス」がどこにあるわけではないが、文学は読者の内面に働きかけ、認識（意識）を変えるという行為性があると言つてよいだろう。

「社会変革」は大袈裟だとか、「人間変革」は思想教育だとか、八〇年代には、文学教育批判の言説が噴出した。しかし、「社会変革」が社会主義への「革命」という意味を担っていた時代は終わったことは自明であり、現代において世界的にその必要性が叫ばれている「SDGs」（持続可能な開発目標）の実現も、「社会変革」と言つて差支えないだろう。いつの世も「変革」は必要ではなく、ウィルソンがいうような「意識」（認識）の変容といった意味とすればよいだろう。つまり、言葉や文学に行為が不可避である以上、そしてメディアの言説も行為へのいざないが認められることから、文学教育に行為を取り戻すべきだということである。何も、再び「問題意識喚起」や「状況認識」を文学教育の看板にせよと言いたいのではない。そうではなくて、言語・文学の行為を可視化する方法を身に着けさせる必要があるということである。世界は言語化されている以上、動画であろうと広告であろうと言語である。その言語が行為を

免れないことから、言語の行為化を可視化することは、この時代に必要な言語能力であろう。冒頭指摘したように、児童・生徒が親しむ「スマホ」に溢れる広告等の言説は、消費者の欲望を喚起するといった「行為」を容易に見て取れるのに、ひとり学校の言説は「行為」を剥奪した道具としての言語という指導では、現代消費社会の言説とはあまりに迂遠であると言わねばならない。言葉の背後に蠢く欲望という高度資本主義社会に不可避の行為を可視化する抵抗力・免疫力を養うものでなければならぬだろう。

マルクス主義から構造主義へとシフトした時、言語から現実という指示対象を分離したことは確かである。その時点で手にしたものは、言説の行為性<sup>アクチュアリティ</sup>であったはずだ。問題意識喚起も状況認識も読者の内面的な経験の成立を前提としながら、テクストの外部としての現実との関わりを標榜していた。先に述べた「第一段階」行為から、「第二段階」行動への展開が期待されていた。そこに文学教育の現実<sup>アクチュアリティ</sup>化があった。しかし、ソーシャルやウイトゲンシュタインの言語哲学によれば、言語は指示対象とは分離している。マルクス主義や社会主義思想は、「第一段階」行為」と「第二段階」行動」との関係性を最大限実現可能なものとしてとらえたのである。しかし、ソーシャル由来の構造主義は、その関係をゼロとは言わないうが最小化してしまった。マルクス主義陣営は危機感を覚え、フレデリック・ジェイムスンのようにポストモダンの思想や言説を「言語の牢

獄」として擲論したし、テリー・イーグルトンは『文学とは何か』（大橋洋一訳、岩波書店、一九八三年）を著して、フェミニズム批評以外の批評理論を片っ端から批判してみせた。

文学教育の内部においても、「問題意識喚起」「状況認識」といった現実化追求路線（第二段階Ⅱ行動）から、「十人十色の文学教育」（太田正夫）、「言語行動主体の形成」（田近海二）、「関係認識・変革」（西郷竹彦）、「価値葛藤・変革」（藤原和好）といったように、読書行為の成立（第一段階）それ自身が目的とされるようになった。つまり、現実（テクニクリティイ）から行為（パフォーマンス）へとシフトしたのである。「第二段階Ⅱ行動」がなくなつたわけではない。はじめから「第二段階Ⅱ行動」という目的のために読むのではなく、「第一段階Ⅱ行為」の成立を目標とし、結果として「第二段階Ⅱ」への到達を期待するということである。したがって、「読解」と手を組んだわけではなかつた。そこには、相変わらず溝があつた。「行為」は「読解」を技能主義として退け、「読解」は「行為」を特定のイデオロギーに奉仕するものとして遠ざけた。「状況認識」といっても、主張する大河原でさえ、状況認識の方法を明示したわけではなかつた。現代の状況を反映した作品を読ませるといふことで文体が「のりうつる」と原理原則を述べただけである。「第一段階Ⅱ行為」から「第二段階Ⅱ行動」への道筋は不鮮明のままだった。教育には児童・生徒や学校の実態に応じることが不可欠であることから、どう授業すればよいかは教師に委ねられていると言えば、その通りというほかはない。し

かし、「問題意識喚起」という目標があつても、どうしたらそこにたどり着けるかといった方法論抜きに、一人一人の教師が自力でたどり着くことは困難であると言わざるを得ない。

一方、「読解」は、どう読めばいいかの技能・技術を提供する。八〇年代以降は、抽象的な空中戦を繰り返る文学教育より明日の授業をどうするかといった読解技術が求められるようになった。校内暴力・いじめ・不登校など、教師に求められる仕事量が爆発的に増えた時代でもあつた。また、大学入試に共通一次というマークシート方式が取り入れられ、教科書教材が定番化していくといった要因もあるだろう。いつ起こるかもわからない「変革」よりも、多忙化の中で明日の授業をどうにかしなければならぬ。そのような現場の状況認識が文学教育の側にはできていなかった。「読解」技術が求められ、「行為」は遠ざけられた。ただし、「読解」は感動を否定したように、文学教育の「行為」を引き受けようとはしなかつた。読者の内面的な「行為」は置き去りにされたままだった。

読む力というのは、形式的な技能の習得によつて培われるものだろうか。国語という教科は、技能教科であると同時に内容教科でもあるというのは、初歩的な知識に属するであろう。内容的に、興味を持つとか、面白いと感じるとか、疑問を抱くといった読者の内面的な反応がなければ、技能といった形式も身に付くものではない。読者の主体的な参加なくして読みはない。内面的な感動があつてこそ、方法も習得されるものだろう。桑

原が指摘していたように、知・情・意にかかわる「インタレスト」や感動といった読者の内面に働きかけるところに文学の機能が発揮される。つまり、「読解力」を養うためにも、内的な体験が重要なのである。

戦後、指導過程については盛んに議論されたが、方法論は問題視されなかったと言われる。しかし、八〇年代以降、記号論・構造主義・物語論といった言語や文学の理論は世界的、飛躍的に進展している。言語や文学の理論にもとづいた方法論を構築し、分析から行為への読みの道筋を今こそ具体化する必要がある。文学テクストの行為を分析的に可視化し、それを授業に実践としてどう具体化するかを洞察すること。「分析」から「行為」へと架橋することが、文学の授業における教師の役割となる。

したがって、結論としてはこうなる。「行為」は分析方法を取り入れることで読みを深めるべきであるし、「読解」の技術は、あくまで読者の内面にかかわるべくなされなければならない。教材研究において分析によってテクストの行為遂行を可視化する。そして、児童・生徒の内面でテクストの行為が具体化するような文学の授業を構想し実践して、読書行為を成立させることが求められる。

(たんどろ　ひろふみ・本学教授)