

「教育改革」以後の文学教育

山元隆春

1 「情緒力」と文学教育

「文化審議会答申」にはこれからの「国語」のあり方についてのヴィジョンが提示されている。そこに記されているのは、「国語」がどのようなかたちで子どもの将来にかかわるのかということについての考究であるように見える。この答申のなかで、「文学」は「情緒力」という「力」概念と結びつけられ、また「読書活動」と結びつけられているように見える。「情緒」を「力」として把握しなければならなくなった状況とは何か。いや、そもそも「情緒」とは何か。

「情緒力」を育てるものと「文学」をとらえるとして、その「文学」とは何か。残念ながら、「答申」にはそのことが示されていない。「情緒」がひとのものであるとするなら、それはそのひとの生きる個別具体の状況のなかでしかはぐくまれないものである。「文学」によつてはぐくまれる「情緒」というもの言いは、ほとんど意味をなさない。そのようなかたちではなく、むしろ「羅生門」で、「山月記」で何がはぐくまれるのか、というふうに述べていかなく

てはならないことではないのだろうか。もちろん、「答申」であればこそ、そのような個別の状況を問題にする暇はないのかもしれない。

「言語感覚」「思考力」「想像力」といった現行指導要領に見られる文言もそうである。何を根拠として私たちはそのような概念を授業の目標に盛り込んでいけばよいのか。

「情緒」はこれまで「心理学」がその分析対象としてきたものはなかっただろうか。そして「心理学」は「情緒」をどのように扱ってきたのか。「情緒」は「安定しているかしていないか」という把握のされ方をしてきたように思われる。「答申」に言う「情緒力」は「安定」した「情緒」を維持する「力」なのだろうか。では「情緒」の「安定」とはどのような事態を指すのか。

ひとの「情緒」をそのひとが取り囲まれている環境と切り離すことができない、ということはそれほど間違つた考え方でもない方ではないだろう。だとすれば、「情緒力」は「文学」で育つのではなくて、「羅生門」を読む読者が自身の取り巻かれている環境にないし状況とのかかわりのただなかで、「羅生門」の呼びかけ構造に反応しながら育てていくものであると言つてよい。そのような場は明らかに混沌としていて曖昧な空間である。自らの生活の場そのものでもなく、さりとてまったく虚構の場でもない、過去でもなく未来でもない、まったくもつて曖昧な空間において、私たちは「羅生門」に出会う。むしろ、そのような場こそが重要なのであって、「情緒力」を高める「文学」を探し求めるというような行き方は本末転倒

である。「情緒力」を高める「文学」と「情緒力」を高めない「文学」とを峻別することなど私の力ではとてもできない。そのようなわけのわからないことは、できない。できるといふひとがいるとするなら、そのひとは自分の見方を述べているだけのことである。それが、国の将来を思つて、すべてのひとに確かな「国語力」を育てるための見解になると考えることは、とうていできない。「情緒」の方が「文学」よりも範圍が広いが、もしくは住み処が違うからだ。曖昧な空間を生き延びる経験を繰り返すからこそ、「情緒」なるものはごくまれるのはあるまいか。しかし、「安定」するのかもしれないかはまったくもつてわからない。

百歩譲つて「情緒力」をはぐくむことがたいせつだという意見に賛成するとしよう。そのためには、ばらばらの「情報」を「統合」する「力」を育てていかななくてはならないはずだ。いや、ばらばらの「情報」に感応することを「情緒力」と言うのであれば、それは読者に「考えるな」と言うに等しい。既成の見方が示された文章を受けとめて「いいなあ」と言うことができる「力」が「情緒力」であるとすると別だが。

2 「ことばの力」を育てる

大人が、目的を持ちながら生き、その生きる必要のあるなかで、手持ちの「ことばの力」を用いながら、何とか読み、書き、聞き、話す姿を子どもの前に示すことがまず必要なのである。大人が自らの「情緒」を育てていく姿を子どもの前に示すことなく、子どもにそのことを求めることなどはしない。

「情緒」などを表面で云々してはならない。「内面」を操作するようなことをしてはならない。それはこれまで「心理学」が教えてきたことではないのか。明言化することでどうにかなる問題ではない。「情緒力」を重んじる教育、「情緒力育成」などということを言うような教育は、明らかに教育という名の「治療」を施そうとするものである。これは、「荒療治」であるとしか言うほかない。この国の将来のためにそのような「治療」が必要であるとはけつして思わない。「治療」しようとしてはならない。

「文学」はまだ学校教育においてなんらかの場所を占めているのであるうか。この問題は、「教育改革」が何を「改革」しようとしたのかということとかわわっている。

明らかに「文学」の内側ではなくて、その外側を問題にしているか。そんなものはないのかもしれない。いやあるのではないか。そのような、「ある／ない」の二分法的議論はことを見えにくくしてしまうだけだ。児童・生徒たちの前に「ごんぎつね」は「ある」のだし、「山月記」も「ある」のだ。しかし「ごんぎつね」に「山月記」に、ひとは何を期待するのか。

「ある／ない」の二分法は、大切なものを壊す枠組みを強固にするだけだ。むしろ、ひとは壊れやすいものだということを前提として、ひとを理解していくことを私たちはしっかりと行っていく必要があるはしないか。

3 「わたし」のなかの「わたし」／

「わたし」のなかの「わたし」

「戦後」というよりも「戦前」と呼んだ方がよさそうな「現在」において、「文学教育」が選り取らなければならないのは、「文学」を「わたし」以外の誰かのために用いるという行き方を徹底的に拒むということではないか。「文学」はこういうものだとして決めてそれを「わたし」の生きる今とは距離のある何かのために用いるという道を選ばないということなのではないだろうか。

そのためには、「文学」そのものにこだわるということが必要だ。しかしそれは「文学」のためではない。「わたし」のためである。「ごんぎつね」には徹底的にこだわるが、しかしその営みを「ごんぎつね」のためにでも新美南吉のためにでもない営み、つまり、「わたし」のための営みにしていかなくてはならない。

わたしたちは食わなければならない。しかし、そのために「文学」を用いてはならない。「社会的実用性」を求めることは大いに結構なことである。しかし、そのために用いる教材・教具を「文学」から選り取る必要はない。あるいは「徳性」を育てたり、「情緒力」を育てるために「文学」を選り取る必要はない。それは、「文学」をこういうものだとしてラベリングしてしまうことになる。ラベリングの主体は「わたし」ではない。もしもそのようにしてしか教育で「文学」が生き残れないというのなら、教育において「文学」を扱うことなどやめてしまうことだ。

「文学教育」が必要でないと言っているのではない。「わたし」以外の誰かのために、「わたし」から離れた目標のために

「文学」を用いることを拒まなければならないと言っているのだ。「こころ」ないことだろうか。では夏目漱石の「こころ」は「わたし」に、「わたし」から離れないというメッセージを送っているだろうか。違うと思う。「こころ」は「わたし」に「わたし」から離れるなど、「わたし」のなかに「わたし」があり、「わたし」のなかに「わたし」があるというメッセージを送っている。むしろ「わたし」から離れることをしてはならないから、先生は「記憶してください。私はこんなふうにして生きてきたのです。」という遺書を遺したのではなかったか。

シヨシヤナ・フェルマンや岡真理が言及しているバルザックの佳品「アデュー」。フィリップがステファニーにしたこと。彼女の正気を取り戻すためにしたこと。彼女のためにしたこと。そのことを「文学教育」を通じてわたしたちが行ってはいけない。フィリップがステファニーのためにと思っただけなら「戦場」は、まさにフィリップのためのものではなかった。その「戦場」でステファニーは「正気」を取り戻し、息絶えた。凄惨なドラマだ。何がむごたらしいかと言えば、フィリップがフィリップのなかのステファニーしか見ていなかったから。ステファニーにとつての「戦場」を、彼自身がステファニーとなって体験していなかったから。

「教育改革」以後の文学教育をそのような凄惨なドラマにしてはならない。

4 「リテラシー」育成のための教具としての文学から

「リテラシー」をはぐくむ資源としての文学へ

「読むこと」は既知の世界と未知の世界とを重ね合わせる営みで

ある。文学作品には読者側の「既知」を喚起するという働きがあると言つてよい。喚起されたことを言語化し、それをテキストのことばと照らし合わせながら、読者は各自の読みをつくっていく。「既知」と思われていたことが「既知」ではなかったということがそこであらわになる。

テキストの描き出す世界はその読者にとって「未知」の領域に属するものであると言えるだろう。しかし、「再読」の場合にはまったくの「未知」であるとは言えないかもしれない。しかし完全に「既知」のことがらでもない。「既知」と「未知」とのあわいにテキストが位置すると言つてもよいだろう。

それだけではない、文学を読むことを通じて、読者の方も「既知」と「未知」とのあわいに立たされる。「既知」と思っていたこととの「未知」の領域が明るみに出されるということに、文学を読むことの大切な意義があると言つてよいだろう。しかし、「情報駆動」の行き方は「既知」と「未知」とのあわいに私たちが佇むことをゆるさない。むしろ「未知」の領域をすべて「既知」の領域に取り込んでいくことをめざしているかのようなものである。文学教育を、「既知」と「未知」とのあわいに佇む領域と捉え、これを保つていくことが必要なのかと言えば、それは、ひとという存在が「既知」と「未知」とのあわいに佇んでいる存在だからだ。もちろん、曖昧なままですべてを済ませようとしている存在だと言いたいわけではない。そうではなくて、日常生活で私たちは絶えず「既知」と「未知」とのあわいで行き悩むものだと言いたいのだ。そればかり

りではない。「既知」と「未知」とのあわいに立って、行き悩むからこそ、私たちは新しい我を見出すことができるのではないか。「文学教育」と言わなくても、教育という営みがそのようなことを絶えずめざしながらなされてきたし、これからもなされていかななくてはならない営みだと考えるからである。

そうであればなおのこと、「教育改革」以後の文学教育において重要なのは、「既知」と「未知」とのあわいで、ひとが考えたことにもとづいて、読み書き、聞く話す実践をどのように仕組んでいくのかということであるように思う。社会的標準としての「リテラシー」を育てる教具としてではなくて、ひとびとが生きるために必要な「リテラシー」をはぐくむ資源として文学を用いていくことである。児童・生徒を「既知」と「未知」とのあわいに立たせて、考えること、感じることをどのようにデザインしていくのか。これは、文学でひとは何をなしているのかという問いかけと同じである。