

〔研究論文〕

文学の読みとその交流の実践的意義

松 本 修

0 文学教育をめぐる状況と問題の所在

文学作品を教室で読むことの価値自体が疑われているような今日の状況と、それに対する研究者・実践者の姿勢というようなものの現状をあらかじめ俯瞰しておきたい。

1996年7月の中央教育審議会第一次答申に「小・中学校の国語におけるあらゆる文学形式の丹念な読解、……内容の取扱いが行き過ぎになりがちな内容の精選を図る」ことが盛り込まれ、1997年11月の教育課程審議会中間まとめに「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」ることが明記されて以来、文学教育への圧力が強まっているという認識が一般化している。例えば、『月刊国語教育』（東京法令出版）の2000年5月号は、「逆風の中の文学教育」という特集を設け、研究者、実践者、教科書編集者のそれぞれから、見解を集めている。こうした見解のうちには、従来の文学教育のいわば非を幾分かは認め、その改善の方策を考えるという方向をとるものがある。関口安義は、次のように改善の必要性を認めている。

日本の文学教育は、いま曲がり角にある。改訂学習指導要領は、新学力観に基づく実用的な言語技術主義に傾斜し、文学教育否定論に立つ。「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」よと云うのである。これまでの文学教育のどこに問題があり、あらたな文学教育を構想するにはいかにすべきか。^{*1}

このような発想は他にも共有されており、たとえば塚田泰彦は、「今までの文学教育が「読むこと」であったことは反省されてよい。全体としては「創作」があまりにも過小評価されていることは今後考えるべき点であろう。」^{*2}とし、「……生徒が「書こ

うとするとき」の自然な衝動に文学教育の基盤と原理を見出すことが大切である。」と述べ、創作指導が文学教育の転換の一つの突破口となるという見通しを示している。従来からの実践を踏まえて創作の意義を強調する浜本純逸^{*3}などとならんで、創作は読書指導とともに、今後の文学教育の一つの方向性であることを述べており、この見解がある程度広く認められる認識となっていることがわかる。

しかし一方、従来の文学教育の価値を改めて確認し、その問題点はむしろ指導法に限定されるという考え方や、大学入試などの外在的な要因に問題をみる考え方がある。藤井園彦は次のように述べている。

「従来、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」云々の教育課程審議会答申の文言は、大きな反響を呼び、当惑を招いている。

小学校学習指導要領では、これを受けて、領域構成が昭和四三年版の旧に戻され、「内容の取扱い」の項に、「説明的な文章や文学的文章などの文章形態を調和的に取り扱うこと。」の一項が付け加えられた。

この問題については、すでに多くの議論がなされ意見が提出されているが、これで収まるという問題ではない。

国語科教育の目標・内容・評価にわたる体系の本質に関わる問題である。ことに、「読み」の授業の教材論や指導過程論の検討なしには解決できない。文学的な文章の指導を安易に「主体的な読書活動」などに移行したり、読む力をつける詳細な扱いのないものにしてはいけないのである。^{*4}

このような一種の反発は夙に次のように提示されていた。

文学教材の授業に関する「文学形式の丹念な読解」とか、「詳細な読解に偏りがちで」とあるとかの決め付けは、なぜなされるのか。この問題は指導事項の問題ではない。指導方法の問題である。中教審や教課審等の審議会が中間答申で声を大にして提唱すべきほどの問題ではない。^{*5}

精読は、悪ではない。精読を克服する必要はない。精読に対応するものは「多読」ではなくて、《粗読》である。精読の指導をすべきか否かは、当該教材の特質と指導目標と年間の配当時間で決まる。指導法の問題であって、指導事項の問題ではない。^{*6}

たしかに、文学教材の詳細な読解への偏重を改めるといふ提言は、学校五日制や総合的な学習の時間の導入に伴って教科の時間を削減する必要から、国語科の多時間配当の口実をあらかじめつぶしておこうという政治的なものだったと見ることもうがちすぎというわけでもなからう。

しかし、文学教育の価値を改めて確認する場合において、文学教育の実践的意義についての言及は、ナイーヴな形でなされていることが多いのが実態である。先の『月刊国語教育』における特集でも、次のような形で言及がなされている。

文学作品の読みの授業がなぜ必要か。それは、すぐれた文学作品には、人間の生き方、人間のものの見方、考え方が表されているということによる。^{*7}

文学作品を読むとは、作品を主題に抽象化してこと成れりとするものでも、人生かくあるべしという道徳訓を汲みとることでもない。

文学作品の読みでは、読みの過程そのものが重要である。^{*8}

文学教育が目指してきたものは、さまざまなものの見方、感じ方、考え方を知り、多様な生き方を認め、最終的には自分らしい生き方を確立すること（自己実現）である^{*9}

自我を主張し他を受け入れる柔軟性に欠けた生徒を救う道は、文学教育にこそあるのではないだ

ろうか。文学作品を読み、繰り返し他者の立場に立たせ、凝り固まった自我に揺さぶりをかける。そして、文学を通していろいろな人間を知り、さまざまな人生を生き、自分と向き合わせる事が不可欠だ。^{*10}

教育実践というものが、おそらく、このような信念に支えられなければ現実に推進できないものであるということは理解できる。しかし、このようなナイーヴな信念の表明は、今日的な状況において、文学教育を支持する根拠として有効に機能しないだろう。たしかに、文学を教室で読むことの実践的意義が本質的な形で議論されることは、これまでもほとんどなく、むしろ従来、たとえば個々の読みと教室での一斉授業とは矛盾する側面があるものと把握され、それゆえ「文学の授業で何を教えるか」は、まさに教える内容の問題として議論されている。^{*11}

しかし、文学の読みそれ自体の持つ実践的教育的価値を理論的に、あるいは実践データに基づいて分析的に論ずることも必要であろう。読みの授業の改善はそのような議論に支えられるべきではないか。国語科教育研究においては、教材分析や授業実践を通してこの問題に実質的に答えるという方法がとられてきたし、筆者も読みの交流と呼ばれる学習活動にかかわってそのような姿勢をとってきた^{*12}が、ここでは、この問題について、本質的・理論的な検討を行いたい。

1 世間話の持つ癒しの力

人間は世間話をする事にかなりの時間を割いている。ロマン・ヤコブソン Jakobson, R. の言語機能における「交話的機能」の位置づけにも見られるように、この世間話は、メッセージの意味そのものが重要なものでないにもかかわらず、一定の実践的意義を持つものとみなされており、実際にその力に我々は頼っている。ハイデッガー Heidegger, M. は次のように述べている。

世間話は現存在に、おのれの世界、ほかの人びと、そしておのれ自身への了解的存在を開示する。^{*13}

ハイデッガーは、「世間話」(Gerede)を「貶す

意味で用いるわけではなく、「日常的現存在の了解と解意のありさまを構成しているある積極的な現象を指している」術語として採用している*14。これを受けて野家啓一は、「世間話は、われわれが「世間」を理解し、その中に自分を定位するための不可欠の言語的制度、あるいは「物語」のネットワークということになります。*15と述べている。

世間話は要するに世間にかかわれば何の話でもよく、最近の些細な出来事をめぐる話であっても、流行の歌の話であってもよい。人はその話をする行為を通じて、自らが自分をとりまく世間・世界をどのように理解しているかという解釈を提示するとともに、まさにその話をする行為を通じてそのような解釈と解釈する私とを人々のネットワークの中に位置づけようとする。このことは、日常的な世間話において、ファッショントレンドやテレビタレントについての私的な評価の表出と互いの賞賛や了解が重要な意味を現実を持っていることによっても示されている。このような世間話の中に人間は野家の言う「物語のもつ「癒しの力」」を感じている。

このように、世間話が人間の個別存在そのものと人間関係における存在の意義を与える効果を持っている理由について、同じく野家の引くハンナ・アレント Arendt, H. は次のように述べている。

リアリティは、事実や出来事の総体ではなく、それ以上のものである。リアリティはいかにしても確定できるものではない。「存在するものを語る」(λεγειν τα εοντα) 人が語るのはつねに物語である。そしてこの物語のうちで個々の事実はその偶然性を失い、人間にとって理解可能な何らかの意味を獲得する。*16

要するに人間の存在とその人間関係の中における意義は、物語る行為によって与えられる言語的・文脈的なものだということになる。このことについて、私もかつてソシュール Saussure, F. の言語記号の恣意性概念と時間との関係について論じたとき、大森莊蔵の「過去の言語制作説」を引用した上で、次のように述べたことがある。

要するに我々にとってあるのは「現在」だけであり、ほかの時間は想起されるものにすぎず、それは現在における過去としての（あるいは未来と

しての）想起なのだということである。目の前にあるあるいは経験しつつある現在と、現在想起しつつある過去（未来）があるだけだ。だが、想起がいかに不条理でも、人間はその想起に意味を与え、自我としての時間的一貫性ととも、他者との社会的一般性を獲得する。たとえば、二人の人間がきのう一緒に食事をしたことを互いに確認できなければ、人間の生活は破綻する。互いの想起を確認しあい、その共通性を認められなければ、我々は生きて行けない。この確認を媒介するのが言語であり、想起はすべて言語的な形で行われると大森は言うのである。つまり言語がなければ過去も未来もなく、社会も歴史もない、ということになる。そうしてみれば、言語はこの初めから〈時間〉というものと一緒に誕生したものと言えるだろう。ことばは、〈時間〉を隔てたことがらを他者と共有して、生きるために必要な共同体を形成するために、創始された。*17

時間に焦点をあてた論の展開になっているが、いわば横の広がりにあたる社会性についても同じことである。言語を媒介にしなければ、人間にとっての存在、事実というようなものに関するリアリティーは与えられない。そのような共有されるリアリティーを構成する具体的な言語活動として典型的・日常的なのが世間話であろう。世間話を通じて人は、自らの存在とその社会における意味を紡ぎだすことができ、安んじて存在することができる。そのような意味で世間話は癒しの力を持っている。

2 意味づける行為

しかしその大森の過去の言語制作説に問題がないわけではない。野家は次のようにその問題点をあげている。

「想起＝命題集合」というこの大森さんの潔い割り切り方は、確かに想起を「生気の失せた知覚」の再現として捉える謬見への批判としてはあくまで有効ですが、他方で心身に刻印され「身体に沈殿した記憶」（おそらくこれは西田幾多郎の「歴史的身体」という概念につながっていくと私は考えています）を包括するには、余りにも主知主義的と言わざるをえません。われわれは、痛みをと

もなう強烈な体験であればあるほど、その名状しがたい体験を言葉で表現することにある種のもどかしさを覚え、とうてい言葉にはならないという断念にも似た思いにとらわれます。言葉は私的体験を公共化し、普遍化するための不可欠の手段ですが、同時にそれは一回的で反復不可能な体験を既成の鑄型に当てはめて理解可能ないしは伝達可能なものとするプロクルステスの寝台であるとも言えます。それゆえ記憶の言語化の過程には、選択と排除、誇張と矮小化、抑圧と隠蔽などの解釈学的契機が不可避的に入り込んできます。^{*18}

大森莊蔵は、「想起されるのは過去の知覚風景などではなくて過去命題なのであり、したがって想起される過去とは知覚風景の走馬灯などではなくて命題集合なのである」^{*19}と切り切る。この場合、言語実践は先に示したような言語の本質とともに、いわば突然現れる。大森は別の箇所での実践を「盲目的試行」^{*20}と呼んでいるが、何かについて語ること自体に感じる実際上の困難さを、やすやすと超越している点を実感に反すると野家は言いたいであろう。言語実践における知覚や記憶の言語化の過程にある一種の技術を見逃してはならない。知覚を言語化するための能力は生得的で自明なものではない。それは学びとられるものでもあるはずである。

そしてその言語化の能力は、まさに言語との、しかもテキストとの出会いによって典型的に学びとられている。このことについては、大森自身が、先の引用に続けて次のように言及している。

この点で想起される過去に一番似ているのは、同じく知覚と無縁な命題集合である数学なのである。しかし数学に似た過去なんてとんでもないと思う人には、小説や物語りを勧めたい。映画と違って一切の知覚的映像を欠いた純粋な命題集合である小説や物語りこそ、過去の類比としてはこの上もないものである。物語りに知覚的挿し絵をとかくつけたがる知覚未練があることさえもが過去そっくりではあるまいか。^{*21}

大森は科学一般を物語りと位置づけているから、数学そのものも、より普遍的に共有される「物語」として見ている。しかし、大森が言うまでもなく、世間話による癒しと同じような感覚を数学から受けと

ることのできる人は少ない。そのかわり、まさに日常的な言語実践の延長上にある小説や物語などのテキストと出会い、それに意味を与え、それについて語ることは、人間の歴史性・社会性を紡ぎだしていくことにつながり、深い癒しをもたらしてくれるだろう。そしてその繰り返しによって言語化の技術・能力は学びとられる。そもそも、人が名状しがたい経験（知覚・想起）を語ろうとすると、気安い世間話による癒しとは異なる、困難さを伴うがそれゆえにこそもたらされるより深い癒しを求めて、人はそれを語ろうとしている。世間話にかかる物・事が一時的な流行の産物であるため長期にわたる一貫性を保障してくれないということが、文学作品を生み出し、それが受容され、ある場合には古典を形成していくことの原因でもあろう。そもそも、ハイデッガー自身、世間話によって支えられる現存在の特徴として「誘惑、沈静、疎外および惑溺という本質的な諸性格を持つ頽落の動向」^{*22}をあげ、克服しなければならない日常の様相として把握していた。文学テキストを読むことは、原理的に自己の存在を意味づけ、世界を意味づけていく行為そのものなのであり、その経験が文学テキストを離れた言語実践のための能力を形成するものとなる。文学の読みの実践的意義はここにある。

3 伝える行為

大森の楽観主義はもう一点、伝達の可能性に関する考察にも現れる。大森は他我問題について次のように述べている。

実生活は本能的盲目的に自他同一視を実行する。その実行の言語的側面が上述の自他変換による他人称命題の盲目試行の実用にはほかならない。この試行、例えば「君は腹が痛いんだね」という発話に対して、他者は様々な行為的言語反応で応じるだろう。この他者の反応が進化論の自然選択（natural selection、自然淘汰）の役割を果たすのである。ある突然変異の結果が環境における利益と不利によって選別をうけて、その変異が増進あるいは弱体化されるように、自他変換命題のある盲目的試行は、それに対する社会の反応によって、補強されたり失望されたりする。^{*23}

自分が腹が痛いということはまさに実感としてわかるが、他者が腹が痛いということは、どのようにも知覚できないし、確かめることもできない。このような意味での他我問題に、盲目的試行の繰り返しによる言語実践そのものが、帰納的に解答しているのだと言うわけである。他者の反応に合わせていくことで、我々は基本的にうまく伝達をしているんだと言われれば、確かにそういう側面もある。しかし、この点についても、我々はむしろ、他者の理解しがたさ、自己の理解されがたさを痛切に感じているという側面があり、そうした実感に大森の説明は抵触する。自分のことばを伝え他者の理解を得なければ、人はその関係の中での存在の意味を実感することができない。そのような言語実践を望むものにとって、自分のことばをいかに他者に伝えるかということとはやはり一種の技術・能力の問題を伴うことがらとして現れる。

このことについては、私自身が、読者論における個々の読みの正しさをどのような根拠によって認めるかという「読者論における倫理の問題」を指摘して論じたときにも、同様に暫定的な解答を用意せざるを得なかったことを想起する。この問題は、他者の読みをどのような根拠によって許容するかということにも通ずる。

では、どこが出口なのか。ここでは、暫定的に次のように答えておくしかあるまい。

すなわち、読みを行う読者自身がその自らの読みを疑い、批判し続けるという姿勢を保持することである。読みの正当性を与えてくれる外在的な規範などありえない。このことはもはや明らかである。そしてまた、読みはその行為の過程にこそ意味のあるものであるから、その行為に責任を持ち得るのは、読者自身をおいて他にないのである。^{*24}

自己の物語る行為に自らが責任を持ち、その正しさについて常に意識的に検証するということは、要するに読みの過程における解釈の定立とその言語化、そして他者への伝達という一連の「盲目的試行」にあたる言語実践において、実践の中において他者が現実的にそれを受け入れるか否かというような反応の蓄積による帰納のプロセスのうちその倫理的課題を担おうというものであり、大森の明快な他

者理解と重なるものである。しかし、このような把握の仕方は、結果として「反応の蓄積による帰納」に何ら方法的正しさが付与されてはいないことで、容易に自己の絶対化を許してしまうことにもつながるという危うさを持っている。人は自分のものの見方にこだわるし、そのことに気付かないということが起こりやすい。

互いに独立した我と他とをあらかじめ単位として設定し、その間のコミュニケーションを安易に想定したり、逆に、我と他との隔絶をウイトゲンシュタイン Wittgenstein, L. 一クリプキ Kripke, S. のごとく「暗闇の中の跳躍」として強調し、コミュニケーションの不可能性を論じたてたりすることは、現実感覚としてどちらにも問題があると言わざるを得ない。やはり新たな自我概念が要請されており、それに基づいた反省的实践が、伝える行為の可能性を保障するとともに、伝える技術の習得と向上を支えるものとして把握されるべきであろう。伝えることはなぜ困難であり、伝えることが上手になるためには何が必要なのかを我々は知りたいと思う。

ポール・リクール Ricoeur, P. は、自己性と他者性について、次のように述べている。

本研究の冒頭で、自己性と他者性の弁証法的関係について次のように述べた。すなわちその関係は反省と分析の接続よりも根本的であること——ただしその接続を証しすることは存在論的な賭を露呈させる。またその関係は、自己性と同一性の対比よりも根本的であること——自己性と同一性の存在論的次元は、現実態として、また可能態としての存在概念によって明示される。本書の表題そのものが、この弁証法の優位をつねに想起させてくれる。

まるで自己性の独我論的漂流を阻止するためかのように、他者性は自己性に外部から付加されるのではなく、それは自己性の意味内容に、またその存在論的構成に属しているものであること、この特質が、この第三の弁証法を、その二者択一的性格が依然として優勢な自己性と同一性の弁証法から断じて区別する。^{*25}

リクールは、自己の身体の受動性＝他者性（受苦はそれが人間の行為が他の人間に暴力などの行為を行った結果として現れるものであり、自己の身体は

あらかじめ誰かにとっての他者として受動的に与えられている)、他人の受動性=他者性(それぞれの自己は互いに名指される他者として相互に受動的に与えられている)、自己と自己の良心との関係との受動性(良心の声は自己の内部にある他者の声とし与えられている)の三つの契機によって、あらかじめある特権的な自己の自律性を剥奪し、自己とはそもそもその中にある他者性を契機として現れるものであることを論じている。このような形での自他の把握は、先に見たような自己の絶対化の危険を取り除くものだと言えよう。中村雄二郎は次のように述べている。

私の見るところ、そのリクールが、これまでの蓄積の上に、二〇世紀の最後を飾る、画期的な書物を出したと言えそうです。そして、そのなよりの特色は、簡単に言って、最初に自己自身のうちに〈他者〉を見出していることです。すなわちリクールによれば、アイデンティティとしての自己同一性と、〈自己性〉(selfhood)としての自己同一性を合わせて含んでいるのです。話が少しややこしいものの、もう少し立ち入っておくと、次のようになりましょう。すなわち、前者は自己同一性や恒常性につながる自己同一性であり、それに対して、後者はかけがえなしに〈自分が自分であること〉です。この二つはこれまで区別されずに、ただ曖昧なままに〈アイデンティティ〉としてとらえられてきました。その結果、自己から出発して考えるときに陥る——とレヴィナスがきびしく批判するような——自己の陶酔的な絶対化が起こることになるのです。^{*26}

陶酔的な絶対化とまではいかなくとも、人は自らの解釈や判断に固執することが多い。これは教室における文学テキストの解釈においても同様である。私自身の調査や、心理学系統の研究においてもそれは確認されている^{*27}。それは、自己同一性に固執することによって自分が自分であることを保障しようとする、自己の誤認に基づいた行動であるということができるかもしれない。自己という存在はむしろ自己の他者性を契機として、他者との関係性の中で初めて規定されるものであると把握すれば、このような固執や陶酔から離れ、言語実践を通じて自己を探していくという形が見えるようになってくる。そ

れは、あらかじめある自己が盲目的試行を積むことで他者と折り合いをつけていくというようなものではない。そのような一種の独我論的言語観から離れ、言語実践そのものが他者と自己とその関係を同時的に紡ぎだしていくという原点に帰ることが求められるのである。

このように考えるとき、文学テキストとの出会いと解釈、その伝達という読みの過程は、意味づける行為においてと同様、伝える行為にとっても重要なものとなる。それは伝える行為によって発見されていく〈動的な〉自己同一性が、意味づける行為においてと同様、他者と共有される契機としてのテキストに支えられるからだけではない。文学テキストの読みそのものが、このような伝達において現れる自他関係を先取りしているからだ。リクールもこの点に次のように言及する。

読者への catharsis (伝達) は、読者のテキストとの闘いが poiësis (制作) に変えてしまう、先行する aisthesis (受容) よりも先行しているの でなければ、おこなわれないのである。そこで自己以外の他者による自己の触発は、相互の話し合いや相互的行動の「現実の」関係が遮ることはできない思考実験にとっての特権的な場を、フィクションのうちに見いだす。それと反対に、フィクションの作品の受容は、言葉と行動との現実の交換の、想像的で象徴的な構成に役立つ。フィクションの様態で触発されることは、こうして「現実の」様態で自己触発されることに合体する。^{*28}

文学テキストを読む過程で与えられる伝達行為の擬似的な体験は、それが現実のコミュニケーションそのものとは異なる架空のものであることによつて、逆説的に、現実のコミュニケーションの力をつけることになるというのである。文学を読むこと自体がコミュニケーションの本質的な学習の場として機能するというこの契機に従いながら、生々しい現実の問題や現実の人間関係からは一応離れた話題(それぞれの解釈や解釈過程)について語ることは、伝える行為に必要な能力を身につけさせるための典型的な学習の場として機能する。そこにある話題は、世間話ほど気楽な話題ではないが、個々の存在そのものや経験そのものほど重い話題でもないのである。そして、他者が自己や関係に前提されてい

ることに鑑みれば、文学の読みは意味づける行為に終わってはならないのであり、本質的に伝える行為に結びついているものである。文学の読みの交流の実践的意義はここにある。

4 文学教育の目標

文学の読みとその交流において、意味づける行為・伝える行為のいずれの側面においても言語化の能力が重要であり、かつまたその能力を文学の読みとその交流が保障するものであることを論じてきた。文学の読みとその交流は、名付けがたいものへの名付けという意味での創造行為であり、関係の中に自己を紡ぎだしていくという意味での創造行為でもある。この二つの創造行為は、認識と認識主体をとともに鍛えるという教育的目標のもとに文学の授業を擁護するものであり、優れた文学作品が安定的な教材として存在することの必然性をも擁護するものであろう。文学を読むこと、その読みを交流させること、この二つの活動を推進することそのものが、文学教育の目標である。その目標のもとに、人間の対象認識における名付けがたいものへの名付けという創造行為、そして、人間の関係認識における関係の中に自己を紡ぎだしていくという創造行為が顕現するような学習活動・指導方法を繰り返し創出していくことが国語教師の課題である。この課題の達成のうちに、文学の読みとその交流の実践的意義が確認されていくのである。

エピローグ

文学教育の疎外ともいえる今日の状況を踏まえ、それを一旦離れて行ってきた本質論的検討が、むしろ今日の状況に応える結論を導いている。今日主張されている「心の教育」や「伝え合う力」の育成といった教育目標に最も本質的に繋がるのが、文学の読みであり、その交流なのである。しかも、読みの交流は、文学の読みに追補的に付加される活動でもなんでもなく、読みというものの本質的な性質が必然的に要求する活動であったことも示された。こうした認識の上に、もう一度教材研究や授業実践を通して文学の読みとその交流の実践的意義を反省的に把握するとともに、その具体的な方法の検討を通じて改めて文学教育の目標を検討することが必要であ

る。

注

- *1 関口安義 「文学教育の発想の転換—創作指導の導入」『月刊国語教育』231東京法令出版 2000.5. p.16
- *2 塚田泰彦 「こころが育つ発信型の文学教育」『月刊国語教育』207 東京法令出版 1998.6. p.19 続く引用も同じ
- *3 浜本純逸 「他者の生を生き自己の生を探索する」『月刊国語教育』231前掲
- *4 藤井園彦 「「読み」の学習を充実させるための課題」『月刊国語教育研究』337日本国語教育学会 2000.5. p.2
- *5 渋谷孝 「精読主義の克服の道は「多読」ではない」『教育科学国語教育』565 明治図書 1998.10. pp.5-6
- *6 渋谷孝 前掲 p.7
- *7 田島伸夫 「生きる力が育つ文学作品の授業」『月刊国語教育研究』337 前掲 p.20 続く引用も同じ
- *8 田島伸夫 前掲
- *9 佐藤あけみ 「他者との共生を目指す文学教育」『月刊国語教育研究』337 前掲 p.30
- *10 佐藤あけみ 前掲
- *11 鶴田清司 「文学の授業で何を教えるか—教材内容・教科内容・教育内容の区別—」『国語科教育』第42集 1995.3. pp.83-92
- *12 仁野平智明 「解釈の共通土台を設定して「読み」の交流をはかる」『月刊国語教育研究』337 日本国語教育学会 2000.5. pp.22-27. は、筆者の論（松本修 「文学教育とナラトロジー」『月刊国語教育』227 2000.1. pp.92-95）に言及しながら、読みの交流の実践的意義を、実践の側から反照的に証している。その立場は次のようなものである。
こうした厳しい状況の中だからこそ、これからの文学教育の充実、文学作品の「読み」を充実させる指導の在り方を考えたい。「読むこと」によって「ことばの力」を感得させ「ことば」に興味・関心を持たせるためには、たった一つの語からでも発見があり、自分の解釈を導くこ

とができる可能性の大きさという点から、文学作品が大きな力を発揮すると評価するからである。p. 22

・本稿は、日本読書学会第44回研究大会（2000年9月23日、於筑波大学学校教育部）における同じ題目での発表の内容を増補改訂したものである。

（上越教育大学）

2001. 1. 1 発送

- *13 マルティン・ハイデッガー 細谷貞雄訳 『存在と時間 上』 ちくま学芸文庫 1994 (1963). p. 375
- *14 前掲書 p. 358
- *15 中村雄二郎・野家啓一 『21世紀へのキーワード インターネット哲学アゴラ 歴史』 岩波書店 2000.4. p. 195
- *16 ハンナ・アーレント 引田隆也・斎藤純一訳 『過去と未来の間』 みすず書房 1994. p. 357

- *17 松本修 「言語記号の恣意性における〈時間〉の問題」『人文科教育研究』第22号 人文科教育学会 1995.8 p. 221
- *18 中村・野家 前掲書 p. 40
- *19 大森荘蔵 『時は流れず』 青土社 1996 p. 22
- *20 前掲書 p. 121
- *21 前掲書 p. 22
- *22 ハイデッガー 前掲書 p. 381
- *23 大森荘蔵 前掲書 p. 122
- *24 松本修 「読者論における倫理の問題」『Groupe Bricolage 紀要』No. 8 1990.12. p. 16
- *25 ポール・リクール 久米博訳 『他者のような自己自身』 法政大学出版局 1996. pp. 390-391
- *26 中村・野家 前掲書 pp. 133-134
- *27 小林好和 「授業場面における理解過程の分析—国語科の授業を中心に—」 平山満義編著 『質的研究法による授業研究』 北大路書房 1997. 第3編第3章
佐藤公治 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』 北大路書房 1996.
松本修 「小説作品の意味づけにおける生徒の意識」『国語科教育』第41集 全国大学国語教育学会 1994.3. pp. 59-66
- *28 リクール 前掲書 p. 406