

文学教育における主題指導の有効性（下）

高木 まさき

3-1 文学作品の構成

前稿で^(注1)残された課題の一つは「主題というものが唯一の存在として、異なる読者にそれぞれ同一の姿を示しうるものなのか」ということである。そこで本稿では、まず、文学作品の構成方法を糸口として、この問題の検討を始めたい。

シクロフスキーは「物語を構成する独特な方法としては対比の方法がある。」^(注2)として、いくつかの分析を試みているが、実際文学作品は、さまざまな要素、あるいはレベルにおいて、対比的な方法が用いられている。すでに別稿^(注3)においても簡単に触れたが、夏目漱石の『虞美人草』においては、登場人物が明瞭に対比づけられている。

この作品の第一章、第二章は、主要な登場人物の人物紹介とも言うべき機能を有しているが、第一章では、二人の男が姓名という標識をなかなか明かされず、言わば無標識の状態のままに描かれており、ために読者は彼らの会話や描写の中に性格上の特徴を見い出すべく注意を惹きつけられる。ひとは叡山の山道に迷っても「何所から登ったつて、同じ事だ。山はあすこに見えて居るんだから」と「無造作」に言う男であり、今ひとは、相手が叡山のことを「動かばこそと云った様な挨拶ぢゃ無いか」と言った言葉じりをとらえて「動かばこそと言うのは動けるのに動かないときのことを云ふのだろう」「あの山は動けるのかい」と「余計な事」を言う男である。やがてこの二人は、宗近28才と甲野27才という姓と年齢が明かされることになるが、その時には、すでに読者はこの二人の性格的特徴が対比的にかなり明瞭に印象づけられている。一章の最後では、これらの一連の描写をまとめるように、次のような語りが入る。

山を降りて近江の野に入れば宗近君の世界である。高い、暗い、日の当たらぬところから、うらゝかな春の世を、寄り付けぬ遠くに眺めているのが甲野さんの世界である。

読者はここにいたって、対比的な描写の中から自分なりに意味づけてきた宗近と甲野の人格を再確認、あるいは再検討することになる。

第二章でも同様に小野と藤尾が紹介されるが、ここではその場面の対比について検討しよう。

小野と藤尾は

面と向つて對座して居る。六畳の座敷は緑り濃き植込みに隔てられて、往來に鳴る車の響さへ幽かである。寂寞たる浮世のうちに、只二人のみ、生きてゐる。茶緑の畳を境に、二尺を隔て、互いに顔を見合した時、社會は彼等の傍^{かたへ}を遠く立ち退いた。救世軍は此時太鼓を敲いて市中を練り歩いて居る。（中略）藤尾の兄さんと宗近君は叡山に登つてゐる。（傍線は高木）

シクロフスキーは、トルストイの手紙を引用しつつ、二つの断片を結合する動機づけとして、
「血縁関係」が用いられることを指摘しているが、^(注4)ここでは、傍線部より明らかなように甲野と藤尾が兄妹であるという「血縁関係」以外に、第一章の場面と第二章の場面とが「同時進行」であることによって、これらの場面が対比されるべき要素であることが動機づけられている。

しかし、文学作品において対比づけられるのは、作品内の要素間だけではない。ロトマンによれば、

芸術的効果は常に関係である。それは何よりも芸術と現実の相関である。(中略)芸術家によって作り出されたものは、芸術作品の内在的検討によってではなく、それを再現の対象、^(注5)すなわち生との対比によって、見る人に明らかなものとなる。

そしてこの対比は、「対象全体を再現するのではなく、その一定側面、機能、状態を再現するものであり、その際、選択行為自体が認識の本質的な一環となる。」^(注6)それはシクロフスキーの言う「^(注7)《非日常化》」の概念を含んでいると考えられる。シクロフスキーによれば、

生の感覚を回復し、事物を意識せんがために、石を石らしくするために、芸術と名づけられるものが存在するのだ。知ることとしてではなしに見ることとして事物に感覚を与えることが芸術の目的であり、日常的に見慣れた事物を奇異なものとして表現する「^(注8)《非日常化》」の方法が芸術の方法

である。すなわち、非日常化の方法においては、「芸術」と「現実」との対比が前提され、現実の「一定側面、機能、状態」が「選択」されることによって、事物(現実)は「奇異」な姿をあらわすのである。この非日常化の方法はトマシェフスキーによっても検討されており、^(注9)ここでは、トルストイが『戦争と平和』において軍事会議を描写するのに百姓の女の子を導入した例や、スウィフトの『ガリバー旅行記』の例があげられているが、ここでは、やはり、漱石の例を検討してみよう。漱石の『吾輩は猫である』は典型的な「^(注9)《非日常化》」の手法による作品であろう。

吾輩の主人は滅多に吾輩と顔を合せることがない。職業は教師ださうだ。學校から帰ると終日書齋に這入ったぎり殆んど出て来る事がない。^(注10)蒙(まう)のものは大變な勉強家だと思つてゐる。當人も勉強家であるかの如く見せて居る。然し實際はうちのものがいふ様な勤勉家ではない。吾輩は時々忍び足に彼の書齋を覗いて見るが、彼はよく晝寝をして居る事がある。時々読みかけてある本の上に涎をたらして居る。(中略)大飯を食つた後でタカヂヤスターゼを飲む。飲んだ後で書物をひろげる。二三ページ讀むと眠くなる。涎を本の上へ垂らす。これが彼の毎夜繰り返す日課である。

ここには人々が見慣れた「教師」という人間が、猫の目によって「^(注10)《非日常化》」された姿がある。「詩人はあらゆる看板をその定位置からとりはずして見」、そのことによって事物は「新しい風貌を現わしながら」その「古い名称」に「反抗する」のである。

さらに自覚的な例は、芥川龍之介の短編「女体」に見られる。ここでは「^(注10)《非日常化》」そのものが主題となっている。主人公は「虱になって初めて、細君の肉体の美しさを、如実に観ずる事が出来たのである。」そして語り手は次のように結ぶ。「しかし、芸術の士にとって、虱の如く見

る可きものは、独り女体の美しさばかりではない。」芥川は明らかにフォルマリストの言うところの《非日常化》の手法の芸術における意義を自覚していた。

しかしいまここで重視しておきたいのは、「新しい風貌」そのものよりも、それと「見慣れた事物」、あるいはロトマンの言葉に従えば「芸術」と「現実」とが対比されているということである。文学作品の要素は「内在的」に対比されるだけでなく、「外」とも対比されているのである。

この「外」との対比ということ言えば、『虞美人草』はその美文的文対も「外」と対比させられている要素と言える。当時、いわゆる文壇の中心は自然主義系の作家たちであったが、彼らの文体は平易を旨としていたことは周知のとおりである。時代は下るが昭和三年に書かれた正宗白鳥の「夏目漱石論」^(注11)には次のように記されている。

長篇「虞美人草」の前半は、かういふ捉へどころのない美文で続くのだからたまらない。

(中略)「虞美人草」の小説的部分は、通俗小説の型を追って、しかも至らざるものである。……しかし、漱石の大家たる所以は、その通俗小説型の脚色を、彼独特の詩才で磨きをかけ、十重二十重の綿の切れで包んでゐるためなのであろう。

したがって、「漱石は独歩などと違って、文才が豊かで」あるなどという言葉は皮肉でしかないが、同時にそれは「虞美人草」の文体が自然主義系の作品の文体と明らかに対比されるべき文体であったことを示している。事実、漱石自身もこのことに自覚的であった。「虞美人草」執筆の直前に発表された「文藝の哲学的基礎」^(注12)において、漱石は「沙翁」と「デフォー」の文章を比べて前者を「詩的」、後者を「散文的」だとした上で、次のように述べている。

是で二家の文章の批評は了ります。此批評によって、我々の得た結論は何であるかと云ふと、文藝に在つて技巧は大切なものであると云ふ事であります。もし技巧がなければ折角の思想も、気の毒な事に、左程な利目が出て来ない。沙翁とデフォーは同じ思想をあらはしたのでありますが、其結果は以上の如く、大變な相違を來します。思想が同じいのに是程な相違が出るのは全く技巧の為だと結論します。近頃日本の文學者のある人々は技巧は無用だとしきりに主張するさうですが、(中略)以上の説明によると、文藝家である以上は、技巧はどうしても捨てる譯には參るまいと信じます。

ここに言う「日本の文學者のある人々」とは「技巧の如きは其の間ふ所にあらず」と力説する長谷川天溪らの自然主義系の人々さすのは明らかであろう。『虞美人草』における「美文」は、漱石によって意図的に自然主義系小説の文体と対比させられていた。

これと同様に、作品の内容も『虞美人草』のそれは自然主義系のそれと対比的である。明治四十年七月十九日に小宮豊隆にあてた手紙で漱石は『虞美人草』について次のように書いている。

最後に哲学をつける。此哲学は一つのセオリーである。僕は此セオリーを説明する爲めに全篇を書いてゐるのである。

そしてこの「哲学」は、妹藤尾の葬式のすんだ夜に書かれた甲野の日記として記されている。その「哲学」とは「人生の第一義は道義にあり」ということである。これは、たとえば「今は一切の幻像、破壊せられたるなり。(中略)時勢は老人化したり、その眼中よりは、総ての幻像消え去りて、残れるは只是れ素地のみ」^(注14)(長谷川天溪)、「自然主義は人生内面の事實を表現するこ

とを以て其の根本義とするものである。謂ふところ人生内面の事実は、必ずしも人生の理想的事實ではない」それは「多く平凡醜悪なる人生の事實である」(片上天弦)^(注15)といった発言に代表されるような文壇の支配的風潮に対するアンチテーゼであった。むしろ「それは文壇批判であると同時に「文明」批判として出されたもの」^(注16)でもあっただろう。

しかし、これまでに示したいくつかの例において大切なことは、それらが対比的であると言うことのみである。換言すれば、それらがいかなる意味において対比され関係づけられているのかということが、いずれの場合——対比される要素が以上に限られるというのではもちろんない——においても明示されていないということである。外山滋比古が文学作品^(注17)において「読者が与えられている人物描写は、断片的で、点在しているにすぎないのである」というとき、そのことは、ひとり人物に限られるわけではなく、さまざまな「表現のユニット」すなわち作品の構成要素あるいは作品全体が、「断片的」「点的」に作品内において、また、作品外の世界の中において存在していることが含意されているのである。そしてそれらが「断片的」「点的」であると言うことは、それらの対比のされ方、関係の仕方が明示されていないということなのである。このことは漱石においても自覚的であった。

文藝家にとつても関係を明かにする必要はあるが、之を明かにするのは従前よりよく此関係を味はひ得る爲めに、明かにするのだからして、いくら明かになるからと云うて、此関係を味はひ得ぬ程度迄に明かにしては何にもならないのであります。^(注18)

正宗白鳥をして「作爲の眼が現われ」ていると評さしめた^(注19)——こうした印象は否めないであろう——『眞美人草』を書く直前に発表された「文藝の哲学的基礎」においてさえも、漱石は作品の構成要素の関係性を明かにしてはならないとしているのである。ましてや、漱石のその他の作品、また他の多くの文学作品では、作品の要素の対比の仕方、関係の仕方が明示されないことは容易に想像しうるのである。

注1 「文学教育における主題指導の有効性(上)」『日本語と日本文学 第5号』筑波大学国語国文学会 1985. 11

注2 ヴィクトル・シクロフスキー『散文の理論』(1925)水野忠夫訳 せりか書房 1983. 5, P 127

注3 拙稿「文学教育のための作品分析試論」『教育学研究集録第10集』筑波大学教育学研究科 1986. 11

注4 シクロフスキー前掲書 P 100~102, P 132

注5 ユーリー・ロトマン「構造詩学講義」(1964)『文学理論と構造主義』磯谷孝訳 勁草書房 1978. 2, P 24~25

注6 ロトマン同上 P 32

注7 「非日常化」のは原語はostranenieである。翻訳語としては「異化」あるいは「異化作用」が一般的のようであるが、ここでは引用の都合上、この訳語に従うことにした。他の

訳語としては、「特殊化」などもある。

- 注8 シクロフスキー前掲書 P 15
- 注9 ボリス・トマシェフスキー「テーマの研究」(1925)ツウエタン・トドロフ編『文学の理論』野村英夫訳 理想社 1971. 11, P 280
- 注10 シクロフスキー前掲書 P 128。シクロフスキーにかぎらず、一般にロシア・フォルマリストが「詩」と言うとき、それはいわゆる詩のみを意味するわけではなく、小説をも含んでいる。この事は、例えば、テリー・イーグルトンにおいて、フォルマリストのやり方は「文学をすべて詩として考え」散文を論ずるのにも「詩を扱うのにも用いたのと同じテクニックを駆使することがしばしばある」という批判を生んでいる。『文学と何か』(1984)大橋洋一訳 岩波書店 1985. 10, P 10~11 参照
- 注11 正宗白鳥「夏目漱石論」『中央公論』 1928 (昭和3). 6
- 注12 夏目漱石「文藝の哲学的基礎」『東京朝日新聞』 1907 (明治40). 5. 4 - 6. 4
- 注13 長谷川天溪「幻滅時代の藝術」『太陽』1906 (明治39). 10
- 注14 長谷川天溪 同上
- 注15 片山天弦「平凡醜悪なる事實値」『新聲』 1907 (明治40). 4
- 注16 平岡敏夫「眞美人草」論『日本近代文学』1965. 5 ただし引用は『漱石序説』塙書房 1976. 10, P 153 より
『眞美人草』が「文明批判」として書かれたことは「二百十日」「野分」「現代日本の開化」といった傍証によって説明されているが、結末のロンドンからの宗近の手紙の「此所では喜劇ばかり流行る」という一言からも、そうした読みは可能かもしれない。
- 注17 外山滋比古『修辞的残像』みすず書房 1968. 10, P 80
- 注18 夏目漱石 前掲「文藝の哲学的基礎」
- 注19 正宗白鳥 前掲「夏目漱石論」

3-2 文学作品の読み

以上のような文学作品の性質は、そこに読者論的考察の介入を許すだろう。文学作品の諸要素の関係の仕方が明示されないということは

芸術テキストは、テキストの任意の諸分節を隣り合わせに配列することに対する諸々の禁止(中略)を取りはらって、諸要素の構造的機能を活発化する

(注1)

のである。すなわち、文学テキストは自らの諸要素の配列の仕方を明示せずに、その配列の仕方を読者に委ねることになるからだ。読者は文学作品を前にしたとき、その明示的要素に導かれながらも、同時に自らの手で体系を作り上げることを要求されるのである。

だが、関係の仕方が明示されないのは、作品内の諸要素間に限られるわけではない。すでに述べたように、非日常的手法においても、また文体や内容といった作品全体にわたるものにおいても、文学的あるいは文化的背景と作品とは関係の仕方が明示されないままに対比されるのであ

り、その関係づけの仕方は読者に委ねられるのである。構造主義者が「文学は、自律的な作品の集りでもなければ、偶然で孤立した一連の邂逅によって互いに《影響》しあう作品の集りでもなく、内的必然性をそなえた総体」である^(注2)といっても、その総体自体は、結局は読者の認識によらざるをえないであろう。

そこで、問題の中心は読者の問題へと移る。読者については、近年の解釈学においても、著しく重視されるようになってきている。麻生建の解説により、^(注3)まずその点を確認しておこう。近代的な文学は、他の何者によっても左右されない「主体」と、それとは「無関係」に存在する「客体」とを措定し、その上で両者を結び付ける「方法」を確立しようとした。この「方法」は、一度確立されれば、すべての人を同一の真理に導きうると考えられたのである。「しかしながら、近代的な学の手本である自然科学においてさえ、完全な主客分離は幻想でしかない。」それは、この学そのものが、「人間による自然の利用という功利性にもとづいた主観的(主體的)かつ恣意的な営為である」^(注4)からだ。したがって文学作品と読者との関係においても主客分離は幻想でしなく、読者の主体的なかかわり方が重視されるようになる。ガダマーが「理解行為の基礎に『対話』の構造があるとしたのも、こうしたことをふまえている。そして「肝心なことは著者が何を何如に語ったかを知るのではなく、その発言が理解する者自身に何如に関わるかにあるのである。」

こうした解釈学の論を受けて、それを文学研究の理論として展開したのがH・ヤウスの「受容美学」である。ヤウスは読者の役割を「ラディカルに前面に押し出し」^(注5)て次のように言う。

「この文学作品は、それ自身で成り立っている客体などではなく、どの時代のどの観察者にも同様の「対話」の姿を示すこととはない。文学作品は記念碑ではなく、独自のにその時代を超えた本性などを開示するものではない。それはむしろ、総譜のようなもので、読むたびにいつも新たな共鳴を起すように作られて」^(注6)

いるとする。しかし「それはまだ経験的な相に現われたテキストの性質をとらえているにすぎず」^(注7)「読者に準拠した独自の理論を必要とする」のである。^(注8)

そしてこの問題の考察を試みたのが、「テキストを一つの過程として理解する」W・イーターの「作用美学」である。^(注9)本稿がすでに考察を加えたように、イーターにおいても、テキストの「外部関係」と「内部関係」が問題とされる。「外部関係」とは作品に「社会規範の選択や文学上の引喻がある」(P 167)のために作品理解の根幹となる。この「外部関係」を前提としつつ、読者は「選択によってテキストにとり入れられた要素を結び合わ」(P 167)せてテキストの「内部関係」を組み立てていく。そしてこの内部関係の組み立てでは、「セグメント」「断片」を結合する、あるいは「渡り移る」(P 169)ことによって行われる。この過程を「主題と地平の構造」と呼ぶわけだが、本稿で強調しておきたいことは、「セグメント」「渡り移る」という言葉が示しているようにセグメントがそれぞれ相関体として存在しながらも、その結合関係が必ずしも明らかでないこと、すなわち、ある種の「欠落部分(空所)」がセグメント間に存在するということである。したがって読書行為とは「全面的にテキストによってコントロールされるわけではなく」(P 185)、「読者」が結合関係を作り上げ、自ら意味を生み出していく過程なのである。そして

この読者とは以下のような存在である。

個々の読者の中では、じつに様々な因子、すなわち、記憶、興味関心、注意、そして知的能力などが働いており、テキストが潜在的にもっている各種の遠近法の関連を保有的意識（想起）によって解きほぐすところで、程度の差が生じてくる。すなわち過去のコンテクストを現在の現在にとり入れる範囲が異なる。（P 204）

先に示した『虞美人草』を例にとってみると、本稿では、この作品の検討のために、作品の外部世界に位置する傍証をいくつか挙げた。ここでは、そうした傍証が必要であるとか必要でないとかということが問題なのではない。問題は、そうした読者の知識のあり方が、作品の読みに深く影響を及ぼすにちがいないということだ。ごく普通に読書を楽しむという場合、先に示したいくつかの傍証は、恐らく読者の念頭にはない。そうした中で、この作品から「文壇批判」や「文明批判」といったことを読み取ることは、むずかしいだろう。もちろん、このことが読めなくてはいけないなどと言うのではない。ただ、イーザラの言うように読者のもつ様々な因子（この場合は傍証の数や質）によって、作品の読みがかなり異なってくるに違いないということが例証できればよいのである。

また、以下のような例も指摘できるかもしれない。ロラン・バルトは「物語の構造分析」の概念として、「機能体」と「指標」とを提示した。^(注10) 後者は人物描写などの「意味論的」な単位で、前者は「ピストルの購入は、相関項として、それを使用する瞬間をも」つといった「因果的」単位である。この場合、指標の示す意味の認定が読者の読みにかかわることは、これまでの論からも容易に想像しうるであろう。しかし、「機能体」と呼ばれる因果的単位が、その認定に読者の読みが関与する^(注11) といふのも、この単位を物理的な行為だけではなく、心理的な側面も機能体的要素として認めてよいならば、であるが^(注11) といふことは検討の必要があるかもしれない。例えば芥川龍之介の「疑惑」という短篇では、主人公の夫が、地震でつぶれた家の下敷となった妻を殴り殺す。しかし、この殺すという結果を生じた原因・動機が、迫る火の手に妻が生きながら焼かれる苦しみから救うためであったのか、妻を「内心憎んでいた」からなのか、主人公にも語り手にも読者にもわからない。つまり、ここではひとつの因果の連鎖を構成する原因にあたる「機能体」的要素の認定自体が読者の中心的課題となっている。あるいは、国木田独歩の「春の鳥」においては、白痴の少年六蔵が、彼のよく行く城山の石垣の下で死んでいることのみが描かれるが、どのようにして石垣から墜ちたのかは語られていない。「私」は六蔵が鳥を好きだったこと^(注12) から、「鳥のやうに空を翔け廻る積りで石垣の角から身を躍らしたものと」想像するが、それは定かではない。ここでも原因にあたる「機能体」的要素を物語は迂回してしまう。このように物語は、因果の連鎖の一方を不明のままにして、その認定を読者に迫る。むしろこうした場合、明確な認定が読者に出来るわけではなく、さまざまな可能性が読者の中で明滅することによって、ある感情を読者は味わうことになるわけである。ただし、これらの例の場合、物語は、それぞれ「妻や憎む気持ち」や「鳥のまねをした」といったことに、より読者の注意を向けるように語られていくが、この語りの傾斜のままに誘導される読者と、そうでない読者との間には、大きな読

みの違いが生じるはずである。

バルトは、探偵小説『ゴールド・フィンガー』を分析し、また機能的なジャンルとして「民話」を挙げて、「機能体」という概念を抽象したが、いわゆる「小説」にあっては「機能体」的要素は必ずしも明確ではなく、その不明確さが作品の主要な狙いとなって読者をもてあそび、その認定が読者にまかされることが少なからず見られるのである。ここにおいても、また文学作品の読みが読者によって異なりうるものが例証できるのではないだろうか。

そして、「主題」がこうした読みの上に把握されるものであるとしたら、主題というものが唯一の存在として、異なる読者に同一の姿を示すことは、むしろ稀、あるいは無いと考えられるのである。

注1 ロトマン 「芸術テキストの構造」(1970) 前掲書P 184

注2 ジェラルド・ジュネット「構造主義と文芸批評」(1966) 佐々木明訳『レヴィ＝ストロースの世界』みすず書房 1968. 6, P.95

注3 麻生建 「文学史への挑発」『文学』1978. 3, P 81~83

注4 この点、丸山圭三郎の以下の発言が参考となろう。「ダニにはダニ固有の、イヌにはイヌ固有の<意味=現象>群が存在していて、それが種独自の世界を形成しているのであるが、いずれの世界がより客観的でも物理的でもなく、これまた彼らの<生への関与性>次第で存在もし、非在化もする。」『文化のフェティシズム』勁草書房 1984. 10, P 66・67

注5 麻生建 前掲「文学史への挑発」P 88

注6 ハンス・R.ヤウス『挑発としての文学史』(1970) 嚮田収訳 岩波書店 1976. 6, P.33

注7 嚮田収 「受容美学と美的作用理論が求めるもの求められるもの——訳者あとがき——」ウォルフガング・イーザー『行為としての読書』(1976) 嚮田収訳 岩波書店 1982. 3, P 401

注8 イーザー 前掲書Ⅶ「日本語版への序文」

注9 イーザーの論は前掲書により引用箇所は適宜その頁を示す。

注10 ロラン・バルト「物語の構造分析序説」(1966)『物語の構造分析』花輪光訳 みすず書房 1979. 11. P 15~22 ただし、バルトはこの二単位のさらに下位区分を設けているがここでは煩雑になるため、触れない。

注11 バルトの前掲論文では、かならずしも、この点が明確ではない。そこで以下では「機能体的要素」という語を用いた。しかし、その場合でも、前節で示した例以外にも、物語のある種の要素が、読者の読みに委ねられるということが例証できれば、本論のためには充分である。

4-1 主題の有効性

前稿で残されたもう一つの課題は「主題を考えさせることにどのような意義があるのか」とい

うことであった。たとえば宇佐美寛は次のように言う。

なぜ作品そのものが言うべきことを言っているのに、それと別のはるかに粗雑な言葉で主題なるものを言わせる必要があるのか。^(注1)

ここには、作品を主題というわずかな言葉に、もし言い換えられるのであれば、作品の膨大な言葉の価値は見失われるのではないかという危惧が見られる。トルストイの次の言葉のなかにも、たしかにそのような危惧があらわれている。

私が長篇小説によって表現しようと考えていたことをすべて言葉でいおうとしたら、私が書いたと全く同一の長篇を初めから書かなければならないでしょう。(中略)批評家たちには私の言いたいと思っていることが現在もうすでにわかっている、批評欄で表現してくれるようなら、私は彼らにお祝いを申しあげ、あえて彼らはこのことについては私よりもっと知っている^(注2)と断言するのをいといません。

批評家たちに「お祝いを申しあげ」彼らのほうがもっと知っている「あえて断言する」というこれらの言葉の裏には、彼らの批評欄での短文では、失われるものなしには伝えられないという気持ち、すなわち作品について説明する短文を信じることへの危惧の念があると見てよいだろう。

前稿で検討したように、従来の仮説検証学習的な主題指導においては、主題の決定に学習の目的が置かれている。そこでは、トルストイの発言における「批評家たち」のように「短文」にまとめられうる主題が、あたかも作品そのもののごとく、あるいは作品のエッセンスのごとく信じられている^(注3)といつてよいであろう。だが、別稿でも論じたように、主題のような短文にまとめられるものを、それよりもはるかに膨大な量の言葉を持つ作品が同じように表現するということは、「装置」(主題と作品とをそれぞれ伝達装置と仮定すると)としての経済性から考えてもありえない。なぜならば、同じ情報量を持つものならば、よりコンパクトな装置——ここでは主題を記述した短文——のほうが、複雑で規模の大きな装置——ここでは作品——よりも効率がよく、ためにコンパクトな装置のほうが生き残るはずだからである。すなわち、主題への上述したような信仰は、文学作品そのものの存在基盤を失わしめることになるはずである。

それならば、主題を考えることの有効性とは、いったいどこにあるのであろうか。ジョルコフスキーとシチェグロフは「テーマ」とは作品についての「メタ言語的な表記」と指定する。^(注4)ヤーコブソンによれば、「記号論理学の言語学への重要な貢献の一つは、対象言語 object language とメタ言語 metalanguage との区別」を強調したことにあり、^(注5)対象言語とは「対象について語る」言語であり、^(注6)「どんな対象言語でも、それについて語るために、メタ言語が必要である」^(注7)と言う。そしてこのメタ言語的操作は、論理学者の占有物ではなく、われわれの日常の言語生活においても、重要な役割を果たしているのである。

発信者および／または受信者が相手と同じコードを使っているか否かを確認する必要があるたびに、発話の焦点はコードそのものに合わせられ、メタ言語的機能 meta-lingual function (つまり注解機能 glossing function) が発揮される。

例えば、

“あの二年生 sophomore はドッペッタ plucked そうだよ” “plucked ってなんだい” “plucked っていうのはスベッタ flunked っていうことさ” “で、その flunked っていうのは？” “flunked っていうのは試験に落ちる to fail in an exam っていうことだよ” (中略) これらの等式文が送達する情報は、もっぱら英語の語彙コードに関するもので、その機能はまさしくメタ言語的である。^(注8)

以上のような「一つの言語記号を、同じ言語の他の、何らかの点で同質の記号によって解釈」しようとするメタ言語的操作は「言語の習得のためにも、言語の正常な機能のためにも、必要である」という。^(注9)つまり、対話者において、相手の語る言葉が、どのような意味であるかを確認する必要が生じたとき、メタ言語的操作は必要不可欠なものなのである。

わたしたちが文学作品を前にして、それについて話し合うとすれば、そこでは上述したようなメタ言語的言葉を交わし合わなければ、互いが何を言おうとするのか、理解できないということがあるだろう。たとえトルストイが批評家の短文を非難しようとも——それは正しいことであるのだが——わたしたちは、作品を「なんらかの点で同質」だと思われる別の言葉で言い換えなければ、互いにその作品をどのように読んでいるのか理解できない。つまり、作品の読み方、解釈の仕方を説明する、互いのコードを確認しあう言葉が必要なのである。そして、上述したジョルコフスキーとシチェグロフの言うメタ言語的な表記としてのテーマとは、以上のような作品の解釈の仕方を説明し、コードを確認する言葉といってよいであろう。

したがって、彼らが言うように、

テーマ、いいかえると、メタ言語による表記は、貧しくされた芸術テキストではないかと難ずることが、意味をもたないということになり、

研究者がある作品について主題を主張するとしても、それは、

この定式(ここでは記述されたテーマのこと——高木注)で満足するようにと申し立てているのではない、ということです。研究者の主張の核心は、別のところにあります。それは、研究者は、テーマをひとつの定式として示すことによって、作品のテーマと作品のテキストとの間に、なんらかの規則に従った対応関係があることを証明する操作の、いわばその第一歩というべきものをふみだした、という点にあります。^(注10)

これらの発言は、ジョルコフスキーらの生成詩学の枠組みの中でのそれとして留意すべき点もあるが、^(注11)テーマ(主題)を「メタ言語的」性格のものとし、また作品について考える上での「第一歩」とした点は、本稿の参考とすべきことである。

次節で検討するように、文学作品を扱う授業においては、多くの場合、作品について何かを語り合わなければならないだろう。その時の語り合う、あるいは互いの解釈を確認し合う言葉として、メタ言語としての主題を用いること、その方法としての可能性は否定できないであろう。しかもこの主題は目的などではなく、考えるための第一歩であると位置づければ、従来の仮説検証学習的な主題指導とは異なって、さらに主題を用いることの方法としての可能性は広まるのではないか。じつは、本節の冒頭に引用した宇佐美の発言のあとには、次のようなただし書きが付い

ている。「実は私は主題について論議することの意義を条件づきで認める。」この条件が、どう
いうものなのかは、ここに示されてはいない。ただし氏の別著によれば^(注12)

「主題」とは、前述のように多様なくあらわれを^(注13)整合的・関数的に解釈する規則である。
ここに言う「解釈する規則」とは「コード」のことである。とすれば、宇佐美が論議することの
意義を認める「主題」とは、先に本稿が考察した、コードの確認のために用いられるメタ言語と
しての「主題」と同一のものではないだろうか。

ところで、宇佐美の同書の中には、次のような箇所もある。

どんな解釈をするにしても、種々の「あらわれ」を相関させる関数的関係を作らねばならな
い。この整合性が高く（矛盾や不明が少なく）、^(注14)相関の構造が大きい（より多くの「あらわ
れ」を位置づけ得る）解釈がすぐれた解釈である。

ここで注意しておきたいのは、整合性の高い解釈の必要性ではなく——これは当然のことである
——整合性は「高い」としか表記されえないだろうということである。つまり、「完全」な整合
性のある解釈を得ることは、文学作品においては、ほとんど不可能に近いということだ。それは
今日まで多くの作品が解釈について、またテーマについて論争をくり返してきたことから明らか
かであろう。

では、このように「完全」な整合性をもつ解釈を導きえない解釈規則としての主題、メタ言語
としての主題を語ることは、意味があるのであろうか。蓮實重彦は丸山圭三郎との対談の中で次
のように語っている。

フィクションというのはとりあえずある事態を想定して、そうした条件下で何が言え、また
それが機能しえなくなる場は何かを見るための一種の装置であるわけでしょう。

わたしたちは、ここでの「フィクション」を、「主題」に置き換えてみればよい。（主題が完全
ではないとき、それは一種のフィクションであるのだから。）ある主題を想定するということは、
それによってどこまでが解釈でき、それでは解釈しきれなくなるのはどういうことかを見るため
の装置を設けることである。そしてこの装置としての主題によって、わたしたちは、より整合性
の高い解釈に至るべく、作品の表現と再びむき合うことになる。

本稿では、以上のように主題を作品の解釈の仕方を示すメタ言語として捉えなおし、かつその
フィクション性をもあらかじめ確認しておくことによって、従来の主題指導が、作品のエッセ
ンスのごとく扱ってきた主題とは異なった有効性をそこに見いださそうとするものである。

注1 宇佐美寛「解読コードの増殖」『教育科学国語教育』1982. 10, P 34

注2 レフ・トルストイ、ニコライ・ストラホフ宛て（1876年4月26日）書簡、引用は『トル
ストイ全集 18, 日記・書簡』中村融訳 河出書房新社1973. 11, P 412, 413

注3 前掲拙稿「文学教育のための作品分析試論」『教育学研究収録第10集』

注4 A. K. ジョルコフスキー, J. K. シチェグロフ「文学テキストの「テーマ」と「詩的
世界」(上)」(1975)北岡誠司訳『文学』岩波書店1979. 5

- 注5 ローマン・ヤーコブソン「言語の二つの面と失語症の二つのタイプ」(1956) 川本茂雄
監修『一般言語学』みすず書房 1973. 3. P 31
- 注6 ヤーコブソン「言語学と詩学」(1960) 前掲書P 191
- 注7 ヤーコブソン前掲「言語の二つの面と失語症の二つのタイプ」前掲書P 31, ただし, この
部分はR. Carnap の言葉を引用している。
- 注8 ヤーコブソン前掲「言語学と詩学」前掲書P 192
- 注9 ヤーコブソン前掲「言語の二つの面と失語症の二つのタイプ」前掲書P 32
- 注10 ジョルコフスキー, シチュグロフ前掲「文学テキストの「テーマ」と「詩的世界」(上)」
- 注11 北岡誠司「生成詩学の試み 解説にかえて」『文学』岩波書店 1979. 6 参照のこと。
- 注12 宇佐美寛『授業の理論をどう作るか』明治図書 1983. 10, P 35 ここでは<あらわれ> と
は appearances の訳語として用いられている。これを文学作品について言うのならば, 作
品に表現された言語現象あるいは断片, などと考えてよいであろう。
- 注13 宇佐美寛 同上 P 12
- 注14 宇佐美寛 同上 P 24
- 注15 蓮實重彦・丸山圭三郎, 対談「レトリックの虚構」『国文学』学燈社 1986. 1, P 13

4-2 主題指導の有効性

近年の国語教育界における論争の一つに, 読者論的立場に立つ文学教育論と分析批評の立場に
立つそれとの論争がある。この対立を図式化しようとする, さまざまな論点があって, 単純に
は図式化できないのであるが, 一つの観点として主題をめぐる対立が挙げられる。読者論的立場
に立つ関口安義は, 国語科教育には「言語の教育」という「大きな目標」のあることを強調しつ
つ次のように言う。

その意味でわたしは, 教材本文から離れたところでの話し合いや, テーマ主義的指導を峻拒
する。^(注1)

氏はまた別のところで次のように言う。

テーマ主義とは, 作品のトータルな把握を目指さず, 主題にのみ重きをおいて指導の最終目
標とする行き方である。^(注2)

一方, 分析批評による文学の授業では, 必ず主題についての検討が行われている。たとえば向山
洋一の「やまなし」の実践報告^(注3)では第五次で「主題について検討する」時間が二時間もたれてい
るし, 分析批評による授業のそもそもの提唱者である井関義久の「羅生門」や「網走まで」の授
業においても, 主題の検討は明確な位置づけを与えられている。^(注4) また藤井園彦は, 小学校五, 六
年生の分析批評による学習指導過程の第二, 第三段階で「主題の仮説」を行わせている。^(注5)

ところで, この主題の検討を指導過程の中に明確に位置づける分析批評の指導方法について,
関口は「言葉の芸術としての文学への理解を欠いた安易な実践理論と言えり」と批判し, その根
拠は「織物^{テクニク}としての作品が多義的で, 同じ尺度では測れない点を理解できず, 文学のテキストを

数学や法律の言葉と同じ様に考えるという誤り」におち、「一つの作品には一つの正しい読みがある」と考えているからであるという。しかし、井関も言うように、向山は「一つの作品には一つの正しい読みがある」などと考えている形跡はない。事実、関口の批判に先立つ向山の「やまなし」の実践報告においては、第五次「主題について検討する」のあとには「各自各様であった」とのみ記されている。また井関による分析批評の授業の提案自体にもそのような考え方は見られず、むしろ「主旨は読む人の解釈によって違って」^(注9)くことを前提としている。ただ、分析批評の側に立つ人々が、いろいろな読みや解釈や主題があっていいということを強調するようになるのは、関口の上述の誤解にもとづく批判のあと盛んになったようであり、その点、関口のこの誤解は、分析批評による授業の前提をより明確化する契機となったと言えるかもしれない。

だが、本稿がここで以上のような論争をとりあげたのは、関口の分析批評による授業への誤解を問題とするためではない。問題は、関口の言葉を借りれば、むしろ「安易」に読者論的立場に立って文学教育を論じること自体にあるのである。

関口の批判の誤りは、主題を検討する分析批評による授業は、文学作品の「多義」性を認めず、「一つの正しい読み」しか認めない、とした点にあった。ということは、その根底に、読みによって把握される主題を検討するということは、作品の多義性、読みの多様さを無視することになるという考え方が横たわっているのではないか。さらに、冒頭に引用した「教材本文から離れたところでの話し合いや、テーマ主義的指導を峻拒する」という言葉や「教材本文を離れたところ」^(注11)で、主題をめぐる話し合いをしてみても、国語の力は付かない」という発言からは、主題の検討は作品本文から離れがちであるという認識がうかがえる。

そこで、まず後者の問題から検討しよう。国語の授業という枠を守る以上、もちろん作品本文から「離れ」ることはできない。だから、関口がその離れがちであることを批判することは正しい。しかし、主題を検討すると作品本文から離れがちであることと主題を検討すると作品から離れることとはちがうのである。主題が作品の表現から離れてはありえないということは当然のことである。したがって、作品本文から離れがちであるということは、主題そのものの問題ではなく、授業の個々の在り方の問題なのである。その意味で主題の検討を批判することはまちがいである。そして、関口が批判した分析批評の授業は、むしろこうした作品本文から離れがちになる文学の授業を、作品に密着させるための試みでもあった。国文学者の小西甚一が印象批判や截断批評を批判しつつ分析批評を紹介して、批評の「作品そのものに密着する態度」^(注12)の必要を強調して以来、その態度は国語教育界において分析批評が用いられるようになってからも変わっていない。それは井関義久の「今のような感想がどのような根拠から出てきたのか、作品を通してもっと分析的に考えてみましょう」^(注13)という発言や向山洋一の「文学の教育においては、「感動」ではなく「分析」の部分こそ授業すべきなのである」^(注14)といった発言に明らかである。「分析」とはなによりも作品本文を分析することであるからだ。そして、本稿がさらに注目したいのは、分析批評の授業においては、主題を学習者が作品に密着するための契機として用いる点である。たとえば井関が

「私の批評」というのは、自分が納得した主題が、どのように表現されているかということ(注15)を調べ、その資料をもとにして他者を説得することである

と言うとき、主題は表現を調べる(分析)のための出発点となっている。分析批評の授業は、先述したように、一つの正解を得ることは目的としていない。とすれば、ここでの主題の扱いは、学習者が作品に密着するための動機を与えることだといってよいであろう。関口は主題の検討は作品本文から離れがちになるとしてテーマ主義を批判したが、分析批評のように主題は学習者を作品本文に密着させるものなのである。

次に先に示した前者の問題、すなわち主題の検討は、作品の多義性や読みの多様さを無視することになるかという問題を考えてみよう。だが、そうならないことは、分析批評による実践がすでに証明している。たとえば井関は「『批評』に一つの正解などということもありえない」と言(注16)い、藤井は「主題は一つにしぼられるという考え方を取らない」と言う(注17)。

したがって、ここで問題とされるべきことは、「安易」に読者論的立場から発言することが、作品の多義性や読者主体を偏重するあまり、個々の読みが変容すること、あるいは変容させられることをほとんど論じないのに対して、分析批評においては、個々の読みが「論争」「討論」の中で変容したり、させられたりすることの可能性がはじめからその射程に入れられているところにある。実際、関口の読書論的立場からの提言に対しては、大槻和夫の「読者の自己肯定を確認するだけに終わるならば、たいした意味はない」という批判(注18)や浜本純一の「実際には異なった読みの羅列に終わりやすく、緊張や高まりの欠けた授業になりやすい」などの批判(注19)がなげかけられている。また、読者論的立場の意義を説きつつも田近洵一は、集団の読みの中で個々の読みが変容することを重視している(注20)。

そもそも、関口がたびたび引用するイーザーの読書行為論とは、一般的な読みのメカニズムを解明しようとしたものである。それは本稿でも先に検討したように大切な研究であったと考えられるが、この研究の成果をそのまま授業の中に持ち込むことはどうであろうか。関口は

読者論の立場を<読み>の指導に導入する有効性は、学習者を<読み>の主体者として位置づけるところにある。そこには他者の読みの押しつけは存在せず、個々の学習者は教材の中に入り込み、自己を解放し、豊かな夢を育むことができるのである(注21)

と言う。「学習者を<読み>の主体者として位置づける」ことはだれも否定しないであろう。しかし、この論の陥穽は、「主体」的であることは、狭い意味での自己を守ること——先述の批判の言を用いれば自己肯定——と同様であると考えている点にある。授業の読みにおいて、他者の読みと出会うことの意義を忘れている。

市川浩によれば、

<私>は、独我論者が考えるような自己充足的な存在でもなければ、絶対的中心でもなく、関係的・依他的存在である。(注22)

この「関係的・依他的存在」ということは、次のような「相互主観性」にもとづく。

真の自我は、何かではなく、誰かではないものとして私をとらえ、私ではないものとして誰

かをとらえることから始まる。しかもそのような誰かは、対象として他者ではなく、主観としての他者でなければならない。それは主観としての私ではないもう一つの主観として他者をとらえ、主観としての他者ではないもう一つの主観として私をとらえることによって把握される。^(注23)

人間にとって、自己はア・プリオリに存在したわけではない。それは、他者の把握をとおして自覚されていく。そしてこの他者は、たんなるものとしての他者ではなく、意識する他者、すなわち主観としての他者なのである。〈私〉という存在が関係的・依他的存在であるということは、私が他者の意識の対象となっていることを自覚することによって〈私〉は存在するということの意味する。つまり意識する他者は自己の存在条件と言える。

ところが、「安易」に読者論を主張し、自己解放を主張する文学の読みには、意識する他者との出会いがない。自己の読みが、他者の意識にさらされて緊張することがない。そういう中で、価値ある自己が形成されることはないであろう。むろん作品自体を他者と見なして「読みとは他者との出会いである」とは言える。^(注24)しかし、授業における読みは、もっと多くの他者に会える場であることを忘れてはならない。そこでは他者の多様な読みの中に自己の読みもさらされ、既成の自己による読みが変容され、その自己が変容するということが、自己を拡充する契機となることを忘れてはならない。大槻和夫は関口の提案に対して次のように言う。

私は、学習者個々の〈読み〉を並列的には考えない。どのような〈読み〉も「許容」されるのであるが、それらの〈読み〉を比べてみると、そこに「豊かさ・深さ・おもしろさ・意義深さ」などの点で、相補ったり、より発展させたりすることのできる契機を見出すこともできる。授業においては、学習者個々の〈読み〉を出し合い、つき合わせることによって、「より豊かな、より深い、よりおもしろい、より意義深い」読みへと発展させることもできる。そうすることによって、多様な〈読み〉は「許容」される存在ではなく、自己をも他者をも高める有意義な存在として積極的に位置づけられることになる。^(注25)

つまり関口の論は、授業が、他者と出会い、そのことを通して自己を高め拡充していく場であることが見失われているのである。これは、関口の批判がその出発点において、主題の検討が他者のそして唯一の読みのおしつけを意味すると考えたことにある。だが、分析批評による授業がそうであるように、主題を検討することは、かならずしも、他者の読みをおしつけ、主題を一つにしばることを意味しない。

前節で検討したように、主題は、互いの解釈の仕方を確認し合うメタ言語として用いられる。授業は他者との出会いの場である。そして他者との出会いが機能するためには、互いの考えを確認し合うことが前提とされなければならない。そして文学作品を授業で扱う場合には、その確認のためのメタ言語として主題を用いることができるはずである。もちろん、その授業が他者との価値ある出会いであるためには、自己の主題は修正されることもありうる。だが、その修正が表現に即した形で、すなわち、より整合的な解釈を導く修正であれば、それは他者のおしつけではなく、むしろ他者との出会いによる自己の変容、自己の拡充を意味する。と同時に、主題はフィ

クッションである。すなわち、メタ言語としての主題を設けても、それでは説明しきれなくなる部分が作品には存在するという事だ。だが、この主題の役目は、それによってどこまでが説明でき、どこからが説明しきれなくなるかを見きわめることにもある。だから、主題は、表現を離れてはありえないし、表現に再びかえり、密着するための動機を学習者に与えることになるのである。

従来の主題指導は、唯一の主題の確認を目的とするものであった。しかし、本稿のそれは、主題を学習者相互の解釈の仕方の確認のため、と同時に学習者を表現に密着させるために、いわば方法として主題を用いることを意味するものである。

注1 関口安義「〈読み〉の授業の活性化」『教育科学国語教育』1985. 9, P 57

注2 関口安義『国語教育と読者論』明治図書1986. 2, P 59

注3 向山洋一「分析批評による文学の授業の見直し」『教育科学国語教育』明治図書1982. 10, P 12

注4 井関義久『批評の文法 改訂版』明治図書1986. 8 この改訂版では、主題を主想と主材とに分けているが、初版では分けていなかったことが記されている。

注5 藤井圀彦『分析批評の授業入門』明治図書1986. 8, P 60

注6 関口安義「読者論導入による授業の改革」『教育科学国語教育』明治図書1985. 9, P 16

注7 関口安義 同上 P 16 なお、氏の分析批評批判の他の観点としては、「作品の読みの技術に終止してしまう危険性を常にはらんでいること」「傾向の異なる作品をまったく同じ方法で、技術的に読もうとするため、作品の皮相的解釈が優先する」こと、「主体的鑑賞からの出発が基本」『教育科学国語教育』明治図書1982. 10, P 22) などがあるようだが、ここでは論の都合上、これらについては触れない。

注8 井関義久「読者論と批評の学習」『教育科学国語教育』明治図書1985. 9, P 46

注9 井関義久 前掲書『批評の文法』P 28

注10 例えば、以下の文献を参照のこと。

佐々木俊幸、西尾一『分析批評による「やまなし」への道』明治図書1986. 2, P 169

藤井圀彦、前掲書『分析批評の授業入門』1986. 2, P 63

井関義久「分析批評は誰にもできる」『現代教育科学』明治図書1986. 10, P 66

井関義久「分析批評」で国語授業はこう変わる」『教育科学国語教育』明治図書1987. 4, P 7など

注11 関口安義、前掲「読者論導入による授業の改革」P 16

注12 小西甚一「分析批評の有効性」『文学』岩波書店 1964. 6, P 74

注13 井関義久 前掲書『批評の文法』P 21

注14 向山洋一 前掲「分析批評による文学授業の見直し」P 11

注15 井関義久 前掲「分析批評」で国語授業はこう変わる」P 9

- 注16 井関義久 前掲「読者論と批評の学習」P 43
- 注17 藤井囿彦 前掲書『分析批評の授業入門』P 63
- 注18 大槻和夫「読者論を導入した授業の具現化をめざして」『教育科学国語教育』1985. 9, P 27
- 注19 浜本純一「テキスト構造との対話」同上 P 33
- 注20 田近洵一「変容する読み」『教育科学国語教育』1983. 6, P 117
「読みの成立」『教育科学国語教育』1983. 7, P 117 なお「変容する読み」の中で、田近は「安易な読者論は、読みを固定化する危険性をともなう」と述べている。P 118
- 注21 関口義久 前掲「読者論導入による授業の改革」P 12. 13
- 注22 市川浩 『精神としての身体』勁草書房 1975. 3, P 88
- 注23 市川浩 同上P 84
- 注24 田近洵一「作品構造とその読み」『教育科学国語教育』1983. 8, P 114
- 注25 大槻和夫 前掲「読者論を導入した授業の具現化をめざして」(P 28)なお関口はこの大槻の批判を受けて、同誌上で「私の提案の意図も実はそこにあった。」(P 56)と述べているが、この表現自身からもわかるように、関口の提案はそのようには読めるものではない。

おわりに

本稿は、近年の主題指導批判をもとに、その有効性の所在を再検討する試みであった。しかし、当然のことながら、主題指導は、どのような文学作品、またどのような学習者の状況においても、有効であるということではない。教材とする作品の性格や学習者の発達段階等の状況によって、より有効な指導の方法があるであろう。ここに言う主題指導は、そうしたさまざまな指導方法の中の一つとして位置づけられるものである。ただ、この方法は、文学作品を、より知的に扱うことが望ましい状況において有効性を発揮するということではできらう。

ところで、文学作品について語るとき、主題がその重大な問題となりはじめたのは、いつからであったろうか。いまそのことを詳らかにすることは本稿には出来ない。だが、主題が重大な問題になったときと文学が重大な問題になったときとは、ほぼ重なっていたのではなかったか。だとすれば、主題を語ることに批判が集まりだしたとき、既成の文学そのものの存在意義も疑われだしていたのではなかったか。

ロシヤの形式主義者は、文学という現象の示差的(differentiel)な性格を強調した。文学性はまた非文学性との関係で決定されるものであり、それゆえいかなる安定した定義も与えられない。ある境界の意識が常に存在するだけである。

それならば、

文学というものの存在が自明であり、世界や人間と文学との関係がかつて決して変わらなかったかの如く、際限なく文学を語っているわけにはいかないのである。(G.ジュネット「構

造主義と文芸批判」(1966)佐々木明訳 『レヴィ=ストロースの世界』みすず書房,
1968. 6, P 100, 101)

文学は実体としてではなく、つねに機能として存在する。かつてわれわれが文学に期待した機能は何であったのか。そしてその機能は、これからも同じように文学が担いつづけ、文学とそれを取り囲む現象との関係は変わることはないであろうか。

近代以来、われわれは文学に思想的価値を期待してきた。西洋においても日本においても、ある価値観の崩壊とともに文学は思想的価値を期待されて、いわゆる文学としての地位を築いた。そして文学の問題をみんなが語るようになった。だが、このことは、文学が先鋭にとらえた問題を一般化し、稀薄化していくことでもあった。文学教育論がよく主張する「文学的認識」は文学からすでに離れ、一般化され、制度化しつつある。文学と教育とは必ずしも矛盾する存在ではなくなり、ともに制度として機能しはじめている。かつて文学にその思想的価値を期待したときの緊張感は今も感じられない。

主題指導批判は、こうした流れの中でも検討されるべきである。主題は作品の思想とほぼ同義的に考えられてきたからだ。そして、分析批評のような技術主義的な方向や読者論のような個々の読みを守ろうとする方向も、こうした流れの中でとらえ直してみる必要があるのではないか。それは、これらをたんに批判するのではなく、文学そのものの機能の変化との関係として検討されなくてはならない。

子どもたちが文学作品を読まなくなったとよく言われる。しかし、文学作品に提示される程度の問題は、すでに一般化され、わざわざ文学作品を読まなくても、子どもたちには自明すぎる問題かもしれないのだ。あるいは問題ですらならないかもしれない。文学教育を論じるとき、わたしたちは、文学の機能の変化と文学と人間との関係の変化ということを、もっと考えなければならぬのではないだろうか。