

文学教育研究の誕生

戸 田 功

はじめに

文学という事象がある。この「言葉によって創造された世界」と関わることが、ある種の人間にとって決定的な経験となることがある。ある者は、自分が出会った言葉の世界との関わりをより深くしようとするであろう。またある者は、触発されて新しい言葉の世界を自分なりに創造しようとするかもしれない。いずれにせよ、そのような出会いは、その人の生きる世界に対する見方、感じ方、考え方に影響し、それらを組み替えることで、その人の経験する世界の意味を新たにするのである。そしてその経験の自覚は、さらにその人を言葉の世界に深く誘うかもしれない。その人にとって、それは一種の宿命なのであろう。けれども、その人以外の人間にとって、それは経験し得る世界の豊かさの可能性を広げることでもある。次に進む人々は、そうやって広げられた可能性のさらに先へ進む宿命を引き受けることになるのだから。

文学という文化的事象は、そうやってこれまで支えられて来た。子どもが大人になる長い過程の一時期をともにすごし、彼らの成長の場面に立ち会う私たち教育関係者は、彼ら一人一人の文学という一つの文化的事象との出会いに、肯定否定を含めて、否応なく関わらざるを得ない。けれども、そのようなそれぞれの文学教育（マイナスを含めて）の現場に私たちはいつも立ち会っていながら、そのことの意味を自分ではよく分っていないというのが実情であろう。その実情を少しでも改善し、私たちの引き受けてしまっている責任ある立場からの要請に応えるためには、私たちが関与してしまっている文学教育の事実について、改めて認識の光を当てる必要がある。つまり、文学教育研究が必要なのである。けれども、現在の学校教育をめぐる議論において、文学教育のような「文化的事象との個別的な接触への関与」という問題は、中心的なテーマにはなっていない。いわば巨大な盲点になっているのである。

平成15年秋のこと。ある学会のラウンドテーブルで同席した近代日本文学研究者の田中実から、次のような発言を聞いた⁹⁾。現代日本の文学、特に小説は、私たちの認識を新たにする一種の装置なのであって、文学が現在、学校教育の中でそのようなものとして認められていないのは、現代日本の文化と社会それ自体が問われてしまう類の問題なのだ、と。田中は現在の文学という文化的事象を支えている一人であるから、彼がこのように言うのは当然のことかもしれないが、私たち教育関係者にとっては、これまで見ないようにしてやりすごして来た宿題を、いきなり目の前につきつけられたかのような印象を受けた。言うまでもないことであるが、田中の問題提起に答えるためには、私たちは文学という文化的事象との個別的接触への関与という問題を避けて通ることはできない。はたして私たちは、体勢を立て直してこの問題を引き受けることができるの

だろうか。

事態の難しさは、この問題が子どもと関わる大人それぞれが、自分自身に向って問い直さなければならぬ性質のものであることにも由来している。それは私にとっても例外ではない。そこで、まず、私自身の経験した事例を手掛りに考えてみたい。まずは、文学ではないが、最近考えさせられた一つの事例から見てみよう。

1. 一回性・個別的事象への着目

[事例1. 上手か下手かだっけ？何てばからしいんだ！]

ある美術館で子ども向けの講座を開いているので、お子さんにどうですか、と知人が勧めてくれた。聞けば今度は日本画をやるそうで、「鉄斎に挑戦しよう！」ということで富岡鉄斎展に合わせて土曜日の午後、小中学生を対象に3階の工房で行うとのこと。まだ若干名空いていると言う。そこで小2の息子に、鉄斎の絵が描きたいかと聞くと二つ返事で乗って来た。彼は2年程前に突然絵画の世界に目覚め、暇さえあれば研究と制作（もちろんどちらも自己流であるが）に余念がなく、特にピカソと鉄斎には思い入れが深いのである。私もどんな講座か興味があったので特別に参観させてもらうことにした。さて当日は、早めに出掛けて鉄斎展を何だかんだ言いながらじっくり鑑賞した後、いよいよ講座が始まるというのでわくわくしながら3階の工房に行った。受付で挨拶して、私も見学させてもらうことになった。補助の大学生は10人以上。子どもたちが三々五々集まって来る。名札を作ってもらい、工作台の周りにそれぞれグループになって座る。前にはスライドの準備が。……何か変だ。講師役の学芸員が登場し、講座は始まった。「みなさーん。今日はよくきてくれました。私は鉄斎の研究をしている者です。」「えー？この間は〇〇だったじゃん」子どもたちのノリは軽い。「みんな鉄斎って人を知っているかな？」「知らなーい。」「知ってまーす」と息子。「そうかそうか。この人でーす。ジャン。」とスライドをつける。「わー。くそじじいだ。」息子はむくれながらこちらを振り返る。……講座の方は軽妙なやりとりをしながら進んで行く。「この絵わかるかなー。」「わかりまーす。」「この絵に感動したひとー。」「はーい。」「ではこの絵はー。」「はーい。」息子のおそらくは想定外の反応に、時々感心してみせる学芸員。予定通りの進行の後、子どもたちはグループごとに課題を与えられ、展示してある鉄斎の絵を見に行くことになった。課題は、1.示された人物が描いてある絵を見つけること、2.それが何の絵か話し合うこと、3.その絵は上手か下手か話し合うこと、の三つ。行く前に念入りに注意を受け、それぞれ二人の大学生に引率されて展示会場へ向う。当然のことであるが、探すまでもなく絵は見つかった。それは男が滝を見上げている水墨画であったが、学芸員がやって来て、この絵は色々に見えるから話し合うようにといくつか例を挙げてアドバイスして行った。子どもたちは口々に思い付いたことを口にしたが、息子はこれは滝以外ではないと言ってゆずらない。ねばり強く一つ一つ言い負かしてしまう。「どうする？滝でいいか。」と二人の大学生がひそひそ相談している。次に、その絵が上手か下手かを話し合うことになり、息子はその絵がどのような理由ですばらしいのかについてこれまた粘り強

く自分の意見を展開している。色々な反論を自分なりに整理して一生懸命説明しようとする。話し合いは結局、息子の話について、分かるか、そして自分もそう思えるかということになり、五人のうち三人は話が分かり、そのうち二人は自分もそう思うと賛成。残り二人は全然分らないということになったらしい。その後、工房に帰って報告会。最後に学芸員が報告で出た感想の中から絵画技法的に優れた意見を拾い、鉄斎について少し踏み込んだ紹介をした後、子どもたちにお家の人と美術展に行くように勧めて解散。息子が近付いて来る。会場を出るとすぐ「何だい。鉄斎の絵を描くんじゃないじゃないか。」「ごめん、ごめん。勘違いだった。」「あの先生の言ってることは変だよ。あの絵で鉄斎が古い物が好きな人たちを批判しているだなんて、僕には絶対思えないな。」「まあ、そうだね。あの絵の賛でも古い物が好きなこと自体は否定していないね。でも、別の絵では桃源郷に入ろうとしているあの漁師は帰って来なかったかも、なんて言ってたから、もともと余りちゃんとは言おうとしていないんじゃないかな。もしかしたら、みんなに興味を持たせるために少し嘘を入れて面白くしようとしたのかもしれないね。それに、あの先生は、私は鉄斎研究家のただの役ですって感じだったから、少しぐらい言ってることが変でも、まあ、いいんじゃないか?」「でもひどすぎだよ。鉄斎の絵は上手か下手かだって?何てばからしいんだ!」「そうだね。じゃ、もう一度、口直しに、気に入った絵でもじっくり見て来るかい。ここで待ってるから。」「いいね。」しばらくして、すっきりした顔で出て来た息子は、「ふー。まん中だけ無駄だった。あとはさっきのピカソをちょっとだけ見て帰ろう。今日はまだ絵を全然描いてないから、早く描きたくてしかたないよ。」と言った。

この事例を読んで、文学教育について考えるための事例としては相応しくないと考える人もいるかもしれない。まず、自分の息子について書くなんて、公平性に欠けるのではないか。それも誰にもあてはまりそうもない所ばかりに着目して、これで何を言おうというのか。そして何よりも、これは絵に関する問題ではないか、と。確かにそうかもしれない。しかし、教育する者が自分が関わっている子どもについて何か書く時、それが自分の子どもについて書く時と違いがある方が、むしろおかしいのではないだろうか。少なくとも、私にとっては、関わる時間や質の違いはあるとしても、子供に関わる限りにおいては教育の問題として同格である。加えて、文化的事象を媒介とする場合は、なおいっそう同格である。極端なことを言えば、文化的事象に関わる相手との関係という点において、私は例えば先の田中実氏と私の息子を全く同列に考えている。絵と文学というジャンルの違いも、文化的事象と関わる相手との関係という点において違いはない。また、一方が大人で他方が子どもであるという前提から出発する教育的関係においては、共通性よりも差異、一般性よりも個別性、そして成功よりも失敗に着目する方が、実際起ってしまっている個々の教育的事実により近づけると私は思っている。後はプライバシーの問題であるが、子どものこのような姿は多くの人が思い当たる程度のものであり、特別なものではないので心配はいらないだろう。

この事例は、つい最近の出来事であり、見学していた私は自分の思い違いからはすぐに立ち直

ったのであるが、事態の思わぬ展開に我が目を疑ったものである。その後は時折それを思い出すようになった。何故なら、その講座は、現在多くの学校で行なわれているであろう授業の一つの理念型を示していたからである。子どもの興味関心を喚起し、親しませるための様々な活動の組織化。もちろん、必要な知識の伝達も忘れていない。教材の周到な準備と配列、恵まれた環境を生かした場の設定と潤沢な補助員の活用、美術館と大学とがタイアップして少数の子どもに良質の教育的サービスを提供する試み。教育の場としてはこれ以上ないような条件が揃っている。応募して参加した子どもたちの様子も、楽しみながら取り組む様子がみられ、公平に言うとう句のつけようがないのである。講師についても、その知識や判断力に関しては勿論、望むべき最高のレベルにあるはずであり、また子どもたちとの関わりについて見ても、なかなかの力量の持ち主であることが見てとれた。終わった後の子どもたちの様子からも、また講師の様子からも、その結果に十分満足しているであろうことは疑いなかった。一人の例外を除いて。ただ、最後に挨拶に伺った時の様子からは、その一人に対しても、講師が十分な満足を共感しているらしかったので、いらだつその子の手を引きつつ、安心して会場を後にしたのである。

さて、美術教育の粋を集めたようなこの企画のどこが私は気になるのでしょうか。最初は、子どもたちの、一見子どもらしいとも見える浮わついた感じやそれと対になっている訳の分ったような感じが気になっていた。そのうちだんだん、講師が、鉄斎なら鉄斎について本気じゃないなという気がしてきた。もしかしたら、教育の場なので自分を出してはいけない、と自己抑制していたのかもしれないし、公平で客観的な地点に控えていることが、子どもたちに対して誠実なことだと考えたのかもしれない。いずれにせよ、この話題に関しては、この程度で良いのだとする一種の冒瀆的な気分が、結果的に講師から発信され、子どもたちもそれを当然のこととして受信し、確認し合っているかのようなのであった。息子はその中で、投げかけられた課題を自分なりに受けとめ、自分なりに発信し直そうと必死で戦っているようにも見えた。幸い彼にはそこにある作品から直接感じたものを自分なりに表現しようとするだけで精一杯であり、彼らが鉄斎についての正しい見方や態度をこっそり探り合っていること自体が意味不明であつたらしい。そのため、あたりに漂っている冒瀆的な気分には、いらだちを覚えた以外にあまり影響を受けないですんだようである。しかしながら、美術教育において、このような事態は致命的ではないだろうか。それよりも、自分でこれと目を定めた本物に直接対面しながら、間違ふことを恐れずに自分の感じるところを真摯に語る。そういう大人の姿を見せることがまず必要ではないか。

と、ここまで考えて来て、ふと私自身の僅かな教職体験の中でずっと気になっていた問題に思い当たった。私の未熟で乱暴な時代（今もそうだとする人もいるが）の失敗の記憶の一つである。そこで次にその事例を見てみよう。

[事例2. ただ一人の抗議]

ある私立男子高校で講師をしていた時、夏休み明けの3年生のクラスで漱石の『こころ』を扱うことになった。受験を意識した授業を行うのが暗黙の前提だったが、生徒が妙にかしこま

っているのが気になったので、少し思い切ったことでもやって、彼らを揺さぶってみようと考えた。夏休み前に、休み中に作品全体を読んでおくように指示しておき、休み明けから、極端に違う読み方を示す論文を順番に読み進めながら、指摘される本文を確認して行った。授業ではまず、オーソドックスな解釈の図式とその根拠となる本文数カ所を示した後で、土居健郎、イザヤ・ベンダサン、坂口曜子、石原千秋の論文を順番に読み進めながら適宜本文に当たった。対象である文学作品の文章は、視点をどのように定め、補助線をどのように引いて捉えるかによって、様々な像を描くことができる。すなわち多義的であることを特徴とする。一方、方法であるそれぞれの論文は、その性格上一義的でなければならない。つまり、文学作品をどう読むかということは、それについて記述する言葉の一義的性格をどう使いこなすかにあると考えたのである。それは正確に読んで正確に表現する力であるから、受験にも役立つであろう。そこで、その力を伸ばすべく、論文は、それぞれの論点が明確に対立しているものを選んだ。例えば、「先生」の死の原因について、土居論文では、「先生」が精神異常からKに対して同性愛的感情を抱いたこととしている⁹⁾。それに対して、ベンダサン論文では、登場人物は全員正常な日本人であり、「先生」はKと同様に「無私の人」である「お嬢さん」をめぐる力学的磁場にまきこまれて死んだことになっている¹⁰⁾。一方、坂口論文では、「お嬢さん」という「近代」の「女」の「技巧」によって、Kと「先生」が陥れられたのだとしており¹¹⁾、さらに、石原論文では、「先生」の死の裏に、語り手である「私」の存在が暗示されている¹²⁾。そして、『こころ』本文における幾つかの重複箇所が、それぞれの読みの根拠として示されている。難点は、作業量の多さと時間数の少なさであったが、それぞれ図解したものをあらかじめ示して要点が分るようになった上で順次読んで行き、その度に、簡単な感想を書かせてみた。また、定期試験では、設問の一部に『こころ』の続編を戯曲として創作した秦恒平の文章を使い¹³⁾、その要点の読解と、その続編の構想についての各自の見解を書かせた。そして最後に、作品『こころ』について、自らの読みをレポートとして提出させた。さて、その結果であるが、生徒たちは思ったより本気で取り組んでくれ、その間、それぞれが自分の考えを形にしようと四苦八苦していた。私としては、この授業はとりあえず成功であったと考えた。けれども、一つ気になることがあった。いつもより喜んで取り組んだ者が多くいたのと反対に、いつもはもっと意欲的に取り組んでその豊かな資質を発揮していた一人の生徒だけは、毎回の感想でいらだちを含んだ批判的なコメントを書き続けていたのである。そして、定期テストに出題した続編の構想についての設問に、彼は次のように書いた。「続編の構想について——議論をぶち壊すようなことで申し訳ないが、作品はたとえ未完でも一個の、完結した、自立的な世界であり、「続編」を構想するなど愚かなること限りなし、であると言わざるを得ない。」私は、この答えに配点以上の得点を与えた。

この事例は、私がある生徒に対して、文学教育としての関わりにおいて自分の未熟さを痛感した事件の記録である。当時、私はこの生徒がなぜいらだっているのか、よく理解できなかった。

『ころ』の文章は平明で、私自身も小学生の頃から親しんでいた。また、私がかつて受けた授業で、この作品の解釈があたかも決まっているかのように話を進める教師に辟易したことで、後日読んだ違う解釈の数々が新鮮に感じられたこともあって、作品にあらかじめ親しんでいることが、違う解釈を読んでいく作業を無意味なものにすることがあるとは、思いもよらなかったのである。けれども、この生徒に限って言えば、これらの解釈を読むこと自体が無意味であった可能性を排除することはできない。今考えると、彼は既に文学の世界と自分なりに出会ってしまっていたのであり、彼にとって明らかに見当違いな解釈を挙げつらって、この作品の解釈の真偽、適不適を云々するという事態そのものが、文学に対する冒瀆のように感じられたのではないだろうか。そうとすると、私は公平な立場に自分を置くことができ、またそうすることが公平でもあると信じることで、そのような冒瀆的な気分を発信してしまっている自分に無自覚であったということになる。私がかつて借り物にすぎない解釈をなぞりながら誰にでもなくなれなく同意を求める教師に余りに辟易したために、借り物を借り物として切り離し、ただ並べることに満足してしまっていたのだろうか。言い換えると、この問題はこの程度で良いのだという見切りがあったという点において、私は私が軽蔑していたあの教師と大した違いがなかったということになるのだろうか。

では、仮に見切っていたとすれば、私は何を見切っていたのだろうか。考えられるのは、私があらかじめ前提していた先の二点である。一つは、対象である文学作品は、視点を変えれば様々な読むことができるというものであり、もう一つは、方法である論文は、それぞれの視点からの読みを示すために一義的であるというものである。これらの前提は、私に次のような態度をもたらしたと考えることができる。作品に対しては、「距離を置くこと」すなわち「作品を遠ざける態度」であり、読みを示す論文に対しては、「誰かが決めた読み方」すなわち「他人事として扱う態度」である。これでは、作品に直接向い合って自分の読みを探ろうとする者にとって、作品及びその読みに対する私の態度の二つともが受け入れ難いものであっても仕方がない。そうすると、私の行った授業に見られた生徒たちの活況は、文学教育という観点からは、結局は文学に対する冒瀆的な気分と借り物の知にまみれての単なる乱痴気騒ぎにすぎず、個別적으로는見るべきものはあったものの、全体的には認識主体による切実な問いが欠如したまま一種の知的退廃に陥ることを容認してしまったことによる限界を抱えていたと考えざるを得ないのである。

2. まなざしの転換

前段では、例外とも考えられる一回性の事例から、必ずしも例外とは言えない教師の基本的な態度の重要性と、その気付きにくさについて見てきた。では、その気付きにくさは何に由来しているのだろうか。

私の場合、それは、私の授業が一種の請け負い仕事として、限定された意識の下になされたことに由来しているように思う。当時私は、大学院で学生生活を送っており、学業と生活の資を学習塾や高校での講師謝金に頼っていた。私は私を雇用する者の意向をある程度意識しながら教壇

に立つことを余儀なくされていた。先の私立高校もそうである。当時は少し出遅れた感のある中高一貫校で、ご他聞に漏れずあからさまな進学指導の体制をとっていた。中学受験では希望がかなわず、いわゆるすべり止めでやって来た生徒が多い上に、その生徒の殆どが放課後は学習塾や家庭教師で多くの時間を費やしていた。彼らの間にはもて余し気味の自分を甘やかす気風が醸成されていた、とでも言うのであろうか、表向きは文系・理系・選抜クラスに編成されて受験に向けた態勢をとっていたが、実質的には、授業を成立させること自体が難しい状況にあった。講師室には教職経験豊富な方の姿も見られたが、何人かは年度の途中で健康上の理由からやめられ、常勤の方でも、胃を切ったり精神を病んだり、手遅れになって死亡した者までいた（これらの事実からは、この学校の教室環境の一端を見ることができであろう）。そのような状況に陥る組織ではよく見られる現象であるが、ここでも、上の者が末端にいる者の責務を強調する傾向が見られた。私に関しても、熱心に受験指導に取り組むことが期待されていた。極端に言えば、私は受験に役立つこと（もちろん生徒のしつけも含めてである）以外、実質的には何も期待されていなかった訳である。

私の置かれた状況は、全ての制度化された教育組織では、その要求される責務に違いはあっても、本質的には同じ問題を抱えていると考えることができる。すなわち、学校における教師は、契約に基づいて、決められた内容の職務を果たすことが期待されているのであって、子どもへの関わりとその結果も、期待された職務に応じて評価される。もちろん、その職務は最終的には「子ども」を「教育」することにある訳であるが、そのための具体的な関わりは、あらかじめ決められた方針や基準に従って決めることが要求される。そこで、私は私に期待された職務であるところの受験知識を教えることを前提に、生徒と関わることにした。いわゆる受験知識は、正解不正解を区別する基準が明確で、点数化することができるという特徴を持っている。いわば、形式的な手続きによって客観的に点数化できるよう人為的に限定された知識である。それを与えるという目的のもとに、計画を立てて実行し、その結果を評価する。そのためには生徒を私の計画に従わせなければならないが、その時の支配と放任のバランスは、生徒達との関係で考えようと思った。ところで、私の教える受験知識には当然限界があるので、その限界の向う側についても教えておきたかったが、しばらくの間はクビにならない程度に抑えておく必要があるかもしれない。後は、やりながら考えよう、というのが当時の私の心づもりであった。

さて、私が私に期待された職務を十分に果たせたかどうかはともかく、私が右のような限定された意識の下にいたことは確かである。私は当初そのような意識に従って、自分の授業における生徒たちを見ていた。当然、私の予想を超える様々な事件に出会った。今考えると興味深い事件ばかりだったが、当時は困惑したままやり過すことが多かった。前節で紹介した事例もその1年目に出会ったものである。その内に、形式化した知を教えるために支配と放任のバランスをとること自体の虚しさが、身にしみて実感されて来た。本来、知はそのような形式的なものではなく、また、教育的関係も支配か放任かというような一方向的なものではないからである。ところで、文系理系に関わらず、様々な文化的内容に対してそれぞれが直接主観的に関わることもまた、そ

の試行錯誤を保証することと併せて、文化を支える重要な要素である。全ての人間には、自分が希望する文化的領域と直接出会い、そこに向かうことを選択する権利がある。特に子どもの場合、その権利は、ともに生活する大人に実質的に委託されてしまうことが多い。従って、その大人は、人間としてその子どもの権利の委託に応える責任があるはずである。にもかかわらず、私の職務は、そのような権利が行使できないように彼らを無力化し、封印することによって成り立っているのではないか？彼らは大丈夫か？私は、とんでもない事に加担しているのではないかという危惧を抱いた。

私は徐々に自分に期待された職務に距離を置くようになった。一応受験に対して配慮はしたが、できるだけ生徒たちと話をするようにした。相変らず授業は成立しにくく、疲れることも多かったが、有意義な時間も持てるようになった。いわゆる学力とは全く無縁な次元で、私は劣等感に悩む彼らの中にダイヤモンドのような才能の片鱗が眠っているのを見つけて、時々立ち止った。私は2年で解雇され、他に移った。彼らは大丈夫ではないかもしれない。しかし、何とか生きてはいくだろう。生きてさえいれば、希望は残る。それにしても、あの虚しさは何だったのか？以来、私は折りに触れて、その事の意味を振り返るようになったのである。

私は、生きるための雇われ仕事として授業を引き受け、行なったのであるが、そこで出会った生徒たちは、私のそのような限定された意識をいつの間にか背後に押しやってしまった。彼らは自分ではどうしようもない日常の姿を私に晒すことで、私のまなごしを根底から覆してしまったのである。今思えば、彼らが求めていたのは、人間（子ども）として遇されるという当然の権利だったように思う。私は彼らにそれを十分に保証してやることはできなかった。けれども、私に起ったまなごしの転換は、彼らのそのような現実と私自身の問題点に光を当て、そのことによって、僅かながらも、私が関わってしまっている教育という世界の奥深さの一端を覗き込ませるきっかけになったのである。

3. 文学教育研究の誕生

有名な話であるが、アリエスによれば、子どもは近代以前においては「小さな大人」にすぎなかった。しかし近代以降、人々の間で「子ども」というまなごしが成立することによって、はじめて「子ども」として「誕生」したのだという⁷⁾。「子ども」が育つための大人の配慮としての「教育」もまた、同じようにして「誕生」したのだという⁸⁾。おそらく「文学」もまた、同じようにして「誕生」したのであろう。つまり、それぞれの領域の根底には、対象を「誕生」させたところのまなごしが存在し、そして、人々はそのまなごしによって対象に接近するのである。ところで、対象への接近がもたらす予想外の経験は、人々にそのまなごしをもう一度捉え直し、新たに組み換えることを迫ることになる。また、そうやってなされたまなごしの組み換えは、さらに対象に接近することを可能にし、そこからもたらされた経験が、またさらなる組み換えを迫ることになる。いわば、まなごしの組み換えによる対象への絶えざる接近によって、まなごし自身のさらなる組み換えが要請されることになるのである。「文学教育」についても同じことが言えるだ

ろう。「文学教育」というまなざしによって対象に接近する者は、それによって自らのまなざしを再検討することが迫られるという事態を逃れることはできないのである。

事例2で見たように、私は文学のような文化的事象との個別的な接触について、教師は関与すべきではなく、一般化できる知識や技能を身につけさせることに仕事を限定することで、そのような関与を回避できると考えていた。けれども、生徒たちとの関わりの経験から、その時々に出会う文化的事象に対して私自身がどのような態度を示すかが常に問われてしまっていることに気付かされた。つまり、私はあからさまな関与を避けたことで、それよりも本質的なレベルにおける私の関与の事実に気付かされたのであり、そのことで、その事実に対して私はどう考え対処すべきか、考えざるを得なくなったのである。事例1で私が思わず考えこんでしまったのは、私自身の課題にそこでまた出会ってしまったからであった。

現在の私は、教育的過程を子どもと大人の関わりの中からオーダーメイドされるものとしてとらえようと考えている。そこにおける大人の役割は、1、基本的には、子どもが成長するまでの心身の守り手であるとともに、2、感度の良い対話者であることと、3、参照するに足る同行者であること（例えば、対話のきっかけになるような自分なりの見識を示すこと等ができること）にあると考えている。そのためには、大人は子どもをどう理解するかということと、自分をどう見つめるかという二点を、常に問い続けている必要があると考える。

「文学教育」についても、私の場合、その子どもがどのように「文学」と出会おうとしているのか、そして、私自身は「文学」に対して、及びその子どもと「文学」との関係に対してどう考えるべきなのか、という問いから逃れることはできない、それは、私がそのように自らのまなざしを組み換えざるを得ない経験をして来たからであって、そのような過程を、私は「研究」と呼んでいる。

おそらくそのようなあり方は、当事者にとって一種の宿命なのであって、そのような過程が私たちの間で広く成立することによってはじめて、「文学教育研究」は「誕生」することになるだろう。ところで、私たちの間でそれが「誕生」するのはいつだろうか。少なくとも私に言えることは、ささやかではあっても、私たちそれぞれが自分自身の足を使って歩みを進めるしか道はない、ということだけである。

注

- (1) 全国大学国語教育学会第105回大会，自主ラウンドテーブル〈新しい文学教育の地平〉，2003年10月12日，於那覇
- (2) 土居健郎，『漱石の心的世界』，至文堂，1969年
- (3) イザヤ・ベンダサン著，山本七平訳，「ベンダサン氏の日本歴史1～3」，『諸君』，1973年1月号～3月号，文芸春秋社
- (4) 坂口曜子，『魔術としての文学 夏目漱石論』，沖積舎，1987年
- (5) 石原千明，「「こころ」のオイディプス—反転する語り—」，『成城国文学』創刊第一号，成城

国文学会，1985年

(6) 秦恒平，「先生」はコキユではない，『ちくま』No189，筑摩書房，1986年

(7) フィリップ・アリエス著，杉山光信・杉山恵美子訳，『〈子供〉の誕生』，1980年，みすず書房

(8) フィリップ・アリエス著，中内敏夫・森田伸子編訳，『〈教育〉の誕生』，1983年，新評論