

文学教育における評価

The assessment in the literature education

鈴木 愛理*

Eri SUZUKI*

要旨

文学教育とは、文学という言葉を経材とする芸術作品を教材として言葉と芸術について教育するものである。それを国語科教育において行う場合、言語教育と芸術教育の両立可能性が問題となる。

これまで国語科教育において文学教育とはなにをどう教えることなのかという問題については、特に芸術としての文学教育の側面から文学体験や感動を重視する文学教育論が展開される一方、感動の教育不可能性についても指摘されてきた。

本稿では、なにをもって文学教育が果たされたとするのかという教育可能性の問題は、なにを教えることができるのかという問題であるだけでなく、なにを教えたか判断できるかという評価可能性の問題をも内包していることを指摘するとともに、教育すべきことのすべてが評価可能であるとは限らず、教育可能であることと評価可能であることは必ずしも一致しないという視点から、文学教育における評価のありかたについて、可能性も含めて述べる。

キーワード：文学教育、評価観、言語技術教育、芸術教育

1. はじめに

文学教育とは、文学という、言葉を経材とする芸術作品を教材として、言葉と芸術について教育するものである。それを国語科教育、つまり言葉の教育において行う場合、言語教育と芸術教育の両立可能性が問題となる。

芸術作品を教育の教材としている以上、芸術は教育されるものだ、ということは簡単である。国語科教育においてそれを行う以上、それは言葉の教育として成立させることが大前提であることもまた確かである。

しかし同時に、国語科教育が言葉の教育であるからこそ、言葉の芸術である文学の教育も、つまり文学を芸術として教える教育も、責任をもって執り行わなければならないともいうことができる。いわゆる文学作品を教材とすれば、それでこと足りるといふことにはならないだろう。

こうした、国語科教育において文学教育とはなにをどう教えることなのかという問題については、これまでも多く論じられてきた。特に芸術としての文学教育の側面から、文学体験や感動を重視する文学教育論

が展開される一方で、感動の教育不可能性が指摘されてきた。たとえば1980年代以降は、浜本純逸氏が文学体験の重視を訴え、田近洵一氏が感動を重視する論を展開する一方で、向山洋一氏などは「感動は教育できない」とし、言語技術教育としての文学教育を主張している¹。また井関義久氏は「感動というのは教えるとか学ぶとかいった教育の分野に属するものではないから、感動だけが文学のすべてであるとしたら、そのようなものには教育の必要はない。」²と断言した。

このように、文学「で」教えるのではなく、文学「を」教えるというとき、具体的になにをどう教えることなのかという問題については、これまで、なにをもって文学教育が果たされたとするのかについて論じられてきた。それはなにについて教えることができるかという問題でありながら、ときに、なにについては教えたか判断することが可能であるのか、つまり文学教育における評価可能性の問題も内包していたのではないだろうか。

本稿では、まず、なにをもって文学教育が果たされたとするのかという教育可能性の問題が、なにを教えることはできるかという問題であるだけでなく、なに

*弘前大学教育学部国語教育講座

Department of Japanese Language and Literature, Faculty of Education, Hirosaki University

を教えたと判断できるかという評価可能性の問題をも内包していることを指摘する。次に、教育すべきことのすべてが評価可能であるとは限らず、教育可能であることと評価可能であることは必ずしも同義ではないという視点から、文学教育における評価はどのようにあるべきか、その可能性も含めて述べる。

2. 国語科教育における評価とその問題

国語科教育とは、端的にいえば言葉の教育である。よって、文学教育に限らず、国語科教育全体を通して、「子どもが身に付けている言葉の力を評価し、よりよく成長させる手だてを考え、今以上に豊かで確かな言葉の力を身に付けさせることが教師の務め」³である、とすることができる。

また国語科に限らず、教育における評価とは、「よりよく成長させる手立てを考えるためのものである。なにが評価できるのかといった、評価可能な事項についての検討は重要であるが、評価すること自体が「よりよく成長させる手立て」であったり、「豊かで確かな言葉の力を身に付けさせること」に寄与したりする事項についても検討していく必要があると考える。

しかし教育という文脈では、評価困難な事項および測定不可能な事項については、軽視されやすい傾向にあると考えられる。なぜなら、教育とは広義の意味で、学力をつける営みであり、その成果は往々にして、学習者をなんらかの方法で評価するによって測られるからである。

とくに言葉の教育においては、言語技術など、評価しやすい事柄が含まれるため、「情操」や「内面的な力」など、見えにくい力⁴の教育が軽視される傾向にあること、またその問題について辻昭三氏は次のように指摘する。

現在一般に行われている教育というのは、主知主義、物質主義教育であり、眼に見える世界を専ら重視したものである。それは精神とか魂とか言った言葉によって表現されるところの、眼に見えない人間の内面世界を軽視する教育である。こうしたやり方が成長期の子供の、内面の世界を無視した教育になり、このような教育では、将来人間らしい感情を具えた、深い悦びをも含む充実した人生を送る力は育まれないとして、全人格的な心の教育を主張するのが、シュタイナー教育で知られるルドルフ・シュタイナーである。このシュタイナーのいう、内面的

な力が、次第に活発に活動し、独立的、自立的な思考力、判断力が培われ、若芽のような活力と希望が漲っているはずの、この青少年期の、いじめ事件や、凶悪犯罪によって、浮かびあがってくる心の荒廃といったことが話題になると、殆どの場合、人々の反応は「それは情操教育の問題でしょう。音楽など、情操の問題ですよ」などという答えが返ってくるので途惑わされる。もちろん、そうしたのも感情の豊かな成長にとって大切ではあるが、心の世界というものが、先に触れたように、言語を媒体として構築されている有機的存在である以上、問題は言語教育なのである。一国の言語教育、つまりその国の国語教育が、その社会の質に深く関わっているのだ。⁵

辻氏は、国語科教育が言葉の教育であるからこそ、「眼に見えない人間の内面世界を軽視する教育」であってはならないと主張する。その理由は「心の世界」とは「言語を媒体として構築されている有機的存在である」からである。よって、「一国の言語教育、つまりその国の国語教育が、その社会の質に深く関わっている」と辻氏は指摘する。

では、実際の文学教育の現場ではこのようなことがどのような問題となるのか。「眼に見える世界を専ら重視」し「内面世界を軽視する」文学教育の問題とは、具体的にどのような姿で現れているのか。次の引用を参考に考えたい。

現場の先生としゃべっていて、教育の世界では読者論というんですが、何でも読んでいいよという、あれが先生にも子どもにも大変な苛立ちとなって表れているという現実があるからです。それはただどう評価していいのかという問題だけではなく、まさしく松澤さんがおっしゃったように、文学教材あるいは広く国語教育とは何をすべきものなんだと。何でもいいんだったら何にもできない、立ち止まり感があるんですね。そこに「いや、文学には価値があるんだ、そしてそれはこういう価値なんだ」ということを非常に明確に見せようとしてきているのが今、文科省あるいは国立教育政策研究所が、僕はあえて「発布した」と言うんですが、発布した評価基準というものです。基準の「き」は規則の「規」なんですよね。文学教育者にとってこの評価基準、俗名「評価ののりじゅん」が現場に与えている影響は大変なものがあると思います。評価が相対評価から絶対評価になることによって一体何によって評価し

ていけばいいのかと当然みんな迷ってしまうわけですね。国の方、お上から「こういう規準で評価してはいかがですか」というようなものが発布された。それまでの指導要領はガイドラインが非常にあやふやなものです。この評価規準は非常に明確なたちで評価の基準を出してきたために、そしてそれが評価できなければ授業じゃないという、いわば手段と目的が逆になっていくような動きが出たために今の国語の教室というのは、かなりしんどいものになっていると思っています。⁶

辻氏の言葉も借りて、上の引用を整理したい。まず、文学の読みにおいて、「精神とか魂とか言った言葉によって表現される場所の、眼に見えない人間の内面世界」を重視すると、ともすると、どんな読みでも許容することになる。

それが国語教育の現場では、「苛立ちとなって表れている」という。すべての読みを許容してしまうと、「どう評価していいのかという問題」が浮上するからである。その問題は、「文学教材あるいは広く国語教育とは何をすべきもの」なのかといった問題につながり、「何でもいいんだったら何にもできない、立ち止まり感」として現場に現れる。

そうした現場の困難を受けて、明確な「評価規準」が国から示されたが、今度はそれにより「それが評価できなければ授業じゃないという、いわば手段と目的が逆になっていくような動きが出た」、つまり結局、「主知主義、物質主義教育であり、眼に見える世界を専ら重視したもの」になってしまったのである。

このように、文学の読みについて、なにをどう評価していいかわからないという問題は、なにを教育したらよいかかわからないという問題につながっている。しかしそれを解消するために、なにをどう評価するかが明確化されると、評価可能なことしか教育できなくなり、評価という手段と教育という目的が逆になる。

それが「かなりしんどい」のは、それでは文学「を」教育する文学教育が成立しないからである。つまり、評価不可能とされる不可知であることが教育できなくなるからである。

不可知であることの教育不可能性は、文学を芸術として教育できない（すくなくとも、国語科のなかでは不可能である）ということにつながる。その問題は、文学という芸術が保護できなくなるということにあるのではない。山元隆春氏が指摘するように、『文学』

を守る必要は、少なくとも教育のなかにはない。⁷ からだ。ただ、『文学』の持つ力を引き出し、それを人々の育ち、生きる力とする役割が『文学教育』には求められている⁸ のであり、「文学」の持つ力のひとつが、不可知であることを含むものであることから（それをどう「人々の育ち、生きる力」とするのかについては、本稿では触れられないが）、不可知であることの教育がされなくなることが問題なのである。またそれが国語科教育でなされない問題については、先に辻氏が指摘したとおりである。

文学という、ひとの「内面世界」に働きかけかける言葉の教育の困難とは、評価不可能なことを教育していく（評価していく）ことの困難と、密接に関係しているのである。しかし現実問題として、教育と評価とを不可分に考えることはできないのである。

そこで、読みを教育することが読みを評価することでもあるとき、それが文学「を」教育する文学教育にとってどのような問題になるのかについて、次の節で述べる。

2.1. 読みが評価されることの問題

藤原氏は「国語を専門としていない教師が圧倒的に多い小学校で、とりわけ指導過程の定式化が求められやすいのは無理もないことで」、「読みのパターン化」が起きてしまうことを指摘している。

どこの国でも似たようなことは起こっているであろうが、実践現場ではどうしても定式化された指導過程が求められやすい。日本でも、明治以後、ヘルバルト式五段階教授法、三読法（通読、精読、味読）、基本的指導過程、教科研方式、児童研方式、文芸研方式など、幾多の指導方法が編み出され実践の現場に定着している。国語を専門としていない教師が圧倒的に多い小学校で、とりわけ指導過程の定式化が求められやすいのは無理もないことであるが、弊害も多い。その弊害は、仮に名づけると、「ことば主義」⁹「主題主義」¹⁰「心情主義」¹¹「イメージ主義」¹²というべき読みのパターン化として現れる。¹³

「実践現場ではどうしても定式化された指導過程が求められやすい」のは、国語科に限ったことではない。それは教育というものの持つ性質のひとつでもある。

では、なぜ「読みのパターン化」が「弊害」として

指摘されるのか、そのなにかが問題であるのか述べる。

読みがパターン化するという事は、こういうふう
に読んでおけばいいのでしょう、という型通りに読む
ようになるということである。それは、自分の感情や
考えはまず置いておいて、求められている読み（答
え）がなにかを志向する（思考する）読みである。

そうした志向（思考）が身についてしまうことの問
題について、内田樹氏が述べる受験のための作文指導
の弊害を参考に考えてみたい。

皆さんも中学生くらいから、受験のために作文の
しかたを習ったはずですけど、その中で「読み手
に対する敬意を大切にしましょう」ということを教
えられた経験はないと思います。それよりは、出題
者はこういうことを求めているのだから、それを書
きなさいというふうに教えられてきたはずです。出
題者の頭のなかにある模範解答を予想して、それに
合わせて答えを書けばいいというシニクな態度は、
受験勉強を通じて幼い頃から皆さんのなかに刷
り込まれている。ずっとそういう訓練を積んできた
せいで、皆さんのほとんどは大学生になった段階で
は、文章を書く力を深く、致命的に損なわれていま
す、残念ながら。¹⁴

求められているものを答えることができることも、
社会を生きていくためのひとつの能力であろう。だが
それが問題でもあるのは、それに慣れてしまうこと
によって、相手（書き手や教師、授業をともに受ける者
たちなど）を侮った、あるいは見縊るような書きかた
になりかねないという点である。またそれが学校教育
という場において長きに渡り訓練されることで、つね
になってしまうことである。またそういう書きかたを
定着させる虞に対して、教育という場に配慮がないこ
と、対策がなされていないことが問題なのである。

このことは、書くことの教育に限らず、読むことの
教育にも同様のことが言える。なぜなら、なにをどう
書いたか、読んだかが、評価されるということによる
問題だからである。

こういうふう読んでおけばよいとわかることも、
ひとつの学習ではある。しかし、そこで読まれたこと
というのは、教室という場であろう。そのような教育
のみでは、場を読む力をついたとしても、それ以外の
ものを読む力は一向につかない。国語科教育における
読むことの教育や文学教育というのは、教室という場

を読むための教育ではなく、言葉をどう読んでいくか
の教育であることが大前提としてあるはずだ。

文学「を」教育するとは、芸術としての言葉をどう
読んでいくのかということ自体が問題とならなくては
いけないはずである。にも関わらず、どう読むのかと
いうことが評価に晒される教育という文脈において
は、それがすでに問題でなくなってしまうのである。
どう読むのかが外的に決定できるがために、「読みの
パターン化」も可能となるのである。それでは、文学
「を」教育する文学教育としては成立しないからこそ、
またそれを妨げるからこそ、「弊害」といえるのであ
る。

だが、どう読むのかを評価すること自体は、
国語科教育という枠組みのなかで文学教育を行う以
上、否定できない。よって「読みのパターン化」や、
そうした読みを目指す姿勢を、完全に排除することは
できない。

それでも、なんらかの対策を講じるべきだと考える
のは、そうした読みによって相手（書き手）に対する
敬意が損なわれていくと考えられるからである。

どういふふう書いたら、この先生はいい点数を
くれるか、それだけ考えて書いている。採点基準が
わからない先生が相手だと、経験的に身についた
「だいたいこのようなことを書いていると、どんな
教師でも、そこそこの点数をつけるはずの答案」を
書いてくる。

（中略——引用者）

もちろん、僕だって人のことは言えません。僕の
授業だって、やっぱりそうです。「私は『これが合
格ラインぎりぎり』というところまでは勉強しまし
た」ということをアピールするだけのレポートや答
案を僕もずいぶん読まされました。それを落とすわ
けにはゆきません。悔しいけれど、最低の合格点
をつける。

でも、そこには何かが決定的に欠けていると思
うんです。そこには読み手に対する敬意がない。恐怖
はあるかもしれない。教師は査定者ですからね。ご
機嫌を損じたら、単位がもらえず、卒業できないか
もしれない。でも、恐怖と敬意は違います。

敬意は「お願いします。私の言いたいことをわか
ってください」という構えによって示されます。それ
は「お願いします。私を通してください」という懇請
とはまったく種類の違うものです。¹⁵

内田氏が述べているのは、受験のための作文指導による書きかたが身につけてしまった大学生のレポートについてである。そこには「読み手に対する敬意」が欠けていると内田氏は指摘する。

先に、相手が求める言葉を予想して答える能力も、社会で生きていくために必要なひとつの能力であると述べた。それは相手の気持ちや立場を考え、思いやり、その結果、発せられる言葉であるはずで、その限りにおいてなにも問題ではない。

だが、相手の求めている言葉を差し出しながらも、相手への「敬意」が損なわれているとすれば、それは問題であろう。そのような言葉を発していくための言葉の力を身につけるために、言葉の教育を行うのではない。

しかし、国語科教育はそれに加担してしまいやすい仕組みがあること、またそのことに無自覚であることを問題として指摘したい。言葉を教育していくことは、言葉を評価していく営みでもあること、またその行為に内在する問題に無自覚であることの危険性を、指摘したい。

内田氏はそうした問題について、「評価の檻」という言葉で表現している。

合格最低ラインぎりぎりの仕事しかしない態度のことを前に椎名誠さんが「こんなものでよかっペイズム」と呼んだことがありましたけれど、これはうっかり一度はまるとう出られない底なしのピットフォールです。「みんなこの程度のことを書いているんだらうから、このくらいでみんなと同じレベルで、さらに自分は誤字・脱字も少ないし、ちょっと洒落たフレーズも入れておいたから、少し割増して八〇点くらい？」というふうに算盤弾いて書くようなことをしていると、そこからもう永遠に出られなくなる。

皆さんが閉じ込められている「言語の檻」は、かなり複雑な構造になっています。昔だと「言語能力が低い」とか「表現力がない」とか「語彙が少ない」とか「リズム感がない」とか「音の響きが悪い」とか、そういうことが問題だったわけですがけれど、君たちが閉じ込められている檻というのは「評価の檻」なんです。何を書くかよりも、それに何点がつくか、ということが優先的に配慮される。¹⁶

繰り返すが、学校教育から評価自体を排除することは不可能であろう。しかし「評価の檻」というものが

存在するからといって、その弊害として指摘される、相手への「敬意」に欠けた言葉を発する態度を改めさせるための教育ができないということではないはずだ。むしろ、そのような教育について考えられるべきなのである。

では、どのような言葉への態度が、相手に「敬意」があると言えるのだろうか。内田氏はそれを「情意を尽くして」という態度であると説明する。

情意を尽くして語る。僕はこの「情意を尽くして」という態度が読み手に対する敬意を表現であり、同時に、言語における創造性の実質だと思うんです。

創造というのは、「何か突拍子もなく新しいこと」を言葉で表現するというものではありません。そんなふうに勘違いしている人がいるかもしれませんが、違います。言語における創造性は読み手に対する懇請の強度の関数です。どれくらい強く読み手に言葉が届くことを願っているか。その願いの強さが、言語表現における創造を駆動している。

でも、少なくとも今の僕たちの学校教育の中では、子どもたちに「情意を尽くして語る」という言語実践を求めることはまずありません。敬意の表現という、ただ「敬語を使う」ということだと教えられる。それは違うと僕は思います。¹⁷

言葉での表現は、国語科教育の場に限らない。受験のための作文だけでなく、どの教科の教育においても、言葉での表現および理解は求められる。他教科でも、なにが表現されたか（理解されたか）の教育は無意識に（そのこと自体が評価をされるわけではなくとも）教育されるのだとすれば、国語科はどう表現するのかに着目した教育にこそ、力を注ぐべきだとは言えないだろうか。そのうちに「情意を尽くして」という点に着目した教育、およびそういう観点からの評価を行う必要が、国語科教育にはあるだろう。

3. 文学教育における評価

3.1. 評価の目的

はじめにも述べた通り、なにを評価することが学習者のためになるのか（その人の言葉の力を育むことになるのか）という観点から、文学教育の評価について考えていく。つまり評価の目的を、教育の目的が達成されたかという視点からではなく、目的の達成に寄与

するものとして考えたとき、どのような項目を評価することが妥当であるか、検討したい。

3.2. 評価可能な事項

私は、評価可能なものをどんどん（何でも）評価すればよい、と考えているのではない。評価可能であっても、それを評価することに意義がない、あるいは何らかの害があるのであれば、それは評価すべきではないと考える。

そこで、評価可能と思われることについて、それを評価することの意義を確認していきたい。

3.2.1. 言語技術的能力の評価

まず言語技術的側面からの評価についてであるが、文学教育において言語技術的な指導や評価をすることについては、賛否両論ある。そうしたなかで高木氏は、文学教育において「言語技術を教えることにどんな意味があるのか見えない」と指摘をしている。

言語技術を最大に使おうとするものの問題は、（文学教育において——引用者注）言語技術を教えることにどんな意味があるのかが見えない。もちろん言語技術を教える人たちは、それなりの説明はしているけれども、私には納得できない。全部無意味とは思いませんが。文学作品に出会うことにおいて、言語技術の例えば視点、何でもいいんですがそういうことを教え、それを通して読ませることにどんな意味があるのかが見えない。文学作品と一読者として出会ったときの出会い方の訓練というか、そういう観点から考えたときに、言語技術というのは、どうしてもためにするといった感じがするんですね。文学作品というのは一つの世界なので読者もある程度動く自由をもつ、登場人物も書かれた範囲である程度動く自由をもつ。作品世界のなかで動く自由をもつ者同士がぶつかり合い、他の読み手も、そして教師もそうなんですが、ぶつかったときに何が起るのか、ということを確認していく。私は「考える場」と言っているんですが、大雑把に言うとそういう出会いの場として機能する自由度というのが文学作品、小説なんかの価値として、大きいんじゃないかと思うんです。¹⁸

たとえば、ひとりで文学作品を読むのであれば、そ

れを読み味わって（味わえなくても）、黙っていても、なにも問題は生じない。それが教室で読む場合、同じものを一緒に読んだはずが、読みが多様に発生している可能性がそこにはある。どの程度、どのように多様であるかは未知ではあるが、自分以外の読みが同時に生成されていることは確かであるといった状況が教室にできるのである。

読みを告白し合った結果、多様であった場合¹⁹、それが語句の読み誤りというレベルにおける誤読によるものなのか、解釈の違いなのか、感覚や経験の違いなのか、ということを明らかにしてやっとなんて、文学としてどう読んだのか、といったレベルの読みを交流していくことは可能となる。こうした、どのようにして読みが多様になっているのかを見極めていくことは、文学教育の手続きのひとつである。

だがそうしたことを見極めていくためには、言語技術的指導が必要であろう。つまり、そうした必要に迫られて用いられることを念頭に置いてなされるのであれば、言語技術的指導は、文学教育にとって意味のあるものと言える。「出会いの場として機能する自由度」を確保したうえで読んだのちに、他の読者とぶつかりあったとき、そうした必要に迫られるかたちで用いるのであれば「ためにするといった感じ」はなくなるだろう。

ぶつかっていくとき、自分の読みの説明が不完全・不十分にしかできないとしても、それは違うとか、同じとかいうレベルで言葉を交わしていくことはできる。そのようにして、他者とぶつかり合うことで、言葉が出る必然が生まれる。言葉にならなさが文学性であって、目に見えない世界に文学があるのだとしても、他の読者とぶつかったら、言葉で読みをやりとりし、何が起っているのか確認していかねばならないからである。

またそうしたぶつかり合いによる言葉の応酬によって、同じ言葉を読んだはずであるのに、こうも違うのかとか、誰がどの辺にいるのかとか、そうしたことを確認していくことができる。ぶつかり合っていくための言葉自体には文学性はないのだが、文学から遠く離れながらもそこに覚える共感や違和感によって、言葉にならないはずの文学がだんだんみえてくるのである。

このように文学の読みがぶつかり、それをぶつかり合わせていく状況に要請されるかたちで、言語技術的指導は国語科教育に必要とされる。だがそれは、文学教育という観点からすると副次的なものである。なぜ

なら、言語技術的指導は文学教育にとって必要な教育ではあるが、肝要なのはそれが文学の読みに、またそのぶつからせ合いに求められるものであるからだ。

言葉を、どうにかこうにか紡いでいく、ひねり出していく、そこに出会いかたの訓練というか、他の読者を想定した読みが生まれ、それは文学のもつ公共性や伝統、継承ということにもつながる可能性がある。

小魚の群れのように、ひとりずつはばらばらでありながら、ひとまとまりでもある私たちのなかで、自分が、彼が彼女が、どのあたりにいるのかということがわかっていくことで身動きが取れてくるようにして、教室の読みは編成・構成されていく。ただしそれは、ひとつの読みにまとまるためにしているのではない。それぞれのこだわりや譲れなさを保持したまま、それがあつたことを理解し合い、共存させておくのである。一体となるのではなく、それぞれが緩くつながっている集団になることを目指すのであり、その媒材となるのが文学である。

そこで重要になってくることは学習者それぞれの「譲れない気持ち」であると難波氏は述べている。

先ほどの（高木さんの——引用者注）ことばをそのまま受けとめるとすれば、譲れない気持ち、それが重要なポイントだと思うんです。とても身体的個人的なことであるにもかかわらず、語り合うと「お前もか」というように確かめあつていけるし、またちょっとずれているからこそすごく腹が立つ。それが文学を教材に使って「こんなふうに読んだらいい」で終わったら駄目で、読むことで何かが起こらないと駄目ですよ、文学は教材で道具ですから。じゃあ何がそこで起こるのかと言ったら、非常に個人的なものが他者とつながっていく機縁になっていくし、それが文化的な力にもなっていくんだということを発見しながらまた再び自分を振り返るという意味では、大きな力をもっているんですが、それは別に文学じゃなくてもできるんですね。²⁰

文学「を」教育していく営みのなかで、学習者はそれぞれの「譲れない気持ち」をもち合わせながら、語り合っていくことになる。そのなかで学習者は、「非常に個人的なものが他者とつながっていくし、それが文化的な力にもなっていくんだということを発見」する、あるいは、そういうはたらきをもつ言葉があるのだということを知る。そこで、文学はそういう機縁になり得るものだという事を学んでいるかどうかを評

価項目としたうえでなら、副次的に言語技術的側面の評価を行っていくことは、文学を言葉の芸術として捉えるための一手段の習得を促す意味で有効であると考ええる。

3.2.2. 読みを意義づける能力の評価

次に、評価可能な項目として、読みを自らにとって意義あるものとして生成していくことを挙げたい。

たとえば、どのような言葉を読んでもそこから学ばねばならない、意義を見出さなければならぬ、つねに学ぶために学びを意識して読む（読める）、ということがよいことなのかどうかは判断しがたいところである。

しかし、ある言葉に価値を見出すということも「リテラシーの性能」のうちであり、「どんな書物からでも僕たちは輝く叡智の言葉を読み出すことができる」という態度をとれることは、読むことにおいて有意なことであろう。よって、自らにとって意味があるように読むことができているかどうかは（自己評価も含め）国語教育において評価してよい項目であると考ええる。そこには、自らにとって意味があると信じて読むことができるという態度（力）が要求されるからである。

『こんにやく問答』じゃありませんが、どんな書物からでも僕たちは輝く叡智の言葉を読み出すことができる。こういうのは「読んだもの勝ち」なんです。僕が読んで感動して、すばらしい知恵の書物だと思っているものを、他の人はくだらない駄本だと思ってしまうことはよくあります。ちょっと考えると、「ふん、ろくでもない本だね」と切って捨てた人のほうが頭がよさそうに見えますけれど、書物との出会いという点で言えば、これは僕の「勝ち」なんです。他人が価値を見出せなかった行間に輝く価値を見出したのは、僕のリテラシーの性能がそれだけよかったということになるわけですから。²¹

それが自分宛てのメッセージだということがわかれば、たとえそれがどれほど文脈不明でも意味不明でも、人間は全身を耳にして傾聴する。傾聴しなければならない。もしどれが理解できないものであれば、理解できるまで自分自身の理解枠組みそのものを変化させなければならない。それは人間のなかに深く内面化した人類学的命令なのです。²²

読みを自らにとって意義あるものとして生成していくことは、すべての読みにおいて強制されるべきものではない。それを認めたらうで、「非常に個人的なものが他者とつながっていく」ための態度（力）として、また「文化的な力」として重要だということは許されるだろう。よって、読みを自らにとって意義あるものとして生成していくことができるかどうかを評価する項目として措定することは、文学「を」教育することによって有益であると考えられる。

3.2.3. 言葉の変容に気づく能力の評価

最後に、言葉の変容への気づきを評価の項目とすることについて述べる。ひと（とくに大人）にとっての言葉の内容とは、動的平衡状態にあるといってもよい。言葉の内容（意味だけでなく、好悪の印象など含めて）は、その言葉にまつわる経験により、たえず変化（加筆され、訂正され、書き変えられ、更新され…改訂されなくても、より確実性を増すなど）しながらも、その言葉自体が保持されるからである。動的平衡のうちにある分子のように、私たちは言葉のよき passer, receiver でなくてはならない。

つまるところ、自分が持っていることばのイメージを揺さぶるような重要なテキストとの出会いは、読むという行為をくぐることで自分自身に新たな更新をかけているのと同じこととなります。たとえそのことを強く意識してはいなくても、真剣に読書する人にとっては、ある本を読む前と読んだ後とは、自分がどこかしら違う人間になっているということを実感しているはずです。

物語を読むということは、もちろん純粋な楽しみであってかまいません。でも、その楽しさの背後には単なる時間の消費ではなく、私たちが自分自身と向き合い、自分の意志で新しく生まれ変わっていくという主体的な行為としての側面もあるのです。

私たちが毎日、全身の細胞を入れ替えることで生き続けているように、新しい言葉の世界に触れることによって自分というものを見つめ直し、日々自分自身を新たなものにしていくということは、私たちが生きていることの意味そのものだとも言えるのではないのでしょうか。²³

学習者に対して、言葉を読むたびに言葉は更新されていくということに自覚的であることを、また積極的

に更新することを求めるのではなく、更新されたときに自覚できたときに、そのことを評価したい。文学を読むことが「純粋な楽しみ」でありながら、「自分の意志で新しく生まれ変わっていくという主体的な行為としての側面」をもつことを、そのときどきにおいて、評価をしてやることは（それを文学教育の目的としては掲げることが困難であっても）、芸術としての文学を教えることに寄与するものと考えてよいだろう。

4. おわりに

文学ができることはごく一部で、音楽が出来ることもごく一部で、選択肢の一つにすぎないわけです。その文学ができることの可能性をわれわれとしてはギリギリ発揮してそのことが国語科教育に携わっている研究者の人たちとの間に掛け橋ができるということに文化的意味があると期待しています。²⁴

私は、文学教育には、さまざまな形式・内容のものがあるといいと思っているが、芸術教育の一部を担っていく責任があると考えている。その意味で、文学教育のみの目標を立てることはないのかもしれない（文学教育だけで辿り着くことを目標としていない、文学とか音楽とか美術とか、どれかでいつか辿り着けたらいいこととして考えていくこともできる）。本稿では、それについては検討することはできなかったが、今後の課題として引き受けていきたい。

さらには、教科をこえて、学校教育とは、教育とはなにかという視点からのアプローチも必要である。「学校教育の究極の目的は、青少年たちを『理性的な認識と技術』の能力、統一された世界観、モラルの持ち主とすることであるから、文学教育でも、つねにそのことを考えていかなければならない。」²⁵ということは言うまでもないことではあるが、加えて、芸術や教育という営みは、双方ともに、社会や歴史を色濃く反映するものであるからだ。

たとえば、以下の引用では教育観の変容が語られているが、それは社会的な価値観や考えかたの反映にほかならない。

つまり教育とは何なのかみたいな話になってしまっただけけれども、結局何か学習させるわけですね。それはいつも、とくに戦後の場合は最後にすべてわかるというのを建前としてきた。しかし歴史を

遡って全体を見たときに常にそこまで求めるのが教育だったかという、例えば今は覚えるだけでいい、あとは大人になったらわかるとかいろんな考え方があった。しかし戦後は一応みんながわかることを目指してきたわけですよね。それで今、例えば中学校の現場を例にとれば、しかも学力差がすでに出てしまっているなかで、みんながある程度共通して理解できるものは何かということで選択肢が動いている。²⁶

また本稿で幾度も述べたことではあるが、ある程度共有していけるもの、理解できるものを残しつつ、そうではないものを排除しないで、しかし評価はきちんとしていく、ということが重要だと考える。ただ、それがどのように可能か、その具体的な方法については言及しきれなかった。それは芸術教育の方法全体に関わることでもあるし、文学教育研究における課題でもある。

価値があるから価値があるんだというのは困るわけで、今おっしゃったように価値があるんじゃないかと思うことが教育の役割だと思えますよ。つまり子どもたちが自ら読むような環境に私たちはしなければいけないわけですよね。ただそれは非常に社会的文化的に、こんなもの意味がないというふうに今、社会が言ってしまうところを、教育だけに察せよといわれても無理ですよ、それは。²⁷

さらに、評価がなされなくても、その意義がわからなくても、芸術なるもの、文化的なるものを、価値あるものとして与え続けて行くこと自体、文化資本を豊かに、ふんだんに享受させることであり、「文化貴族」を育成することに寄与していることについての意義について明らかにしていくこともまた、芸術教育の価値を示すうえでは有効であろう。

後天的な努力によって身につけた文化資本は「禁欲主義」の馬脚をすぐに現れてしまいます。必死で勉強して覚えた知識なので、見たことのない映画についても、聴いたことのない音楽についても、飲んだことのないワインについてもつい「それについて知っている」ことを誇示してしまう。でも、生まれつきの文化貴族はそんなことをしません。前にそのワインを飲んだときのグラスの触覚とか、食卓での話題とか、部屋に吹き込んだ風の匂いとかをぼん

やり思い出すだけで、そのワインの市場価値を言い当てたり、その卓越性について説き聞かせる必要なんか感じない。先祖伝来の家産のように文化資本を豊かに享受している文化貴族の「ノンシャランス（お気楽さ）」だけは禁欲的に教養を身につけた人はけっして真似することができません。

(中略——引用者)

学習努力によって文化資本を獲得した人たち（プチブル）にとって教養とは学識と同義です。だから「教養ある人」とは「学識の膨大な宝庫を所有している者のこと」だと信じてしまう。教養とは、結局のところ文化に対する関係に他ならないということ、「すべてを忘れた後にさらに残るもの」だということが理解できない。²⁸

以上より、本稿は、文学教育における評価の問題に対し、それが文学「を」教育していく文学教育である場合において、なにをどう評価していけるのか、またなにをどう評価していくことに意義があるのかという視点からではなく、文学「を」教育していく文学教育の意義を見出すための評価可能な項目や、評価不可能であることに教育的意義を与えるための評価項目とはなにかといった視点から考察したものであると言える。またそれによって、文学教育における言葉の教育と芸術の教育の両立に寄与するような評価観の行きかたを試みることができたと考える。

注

- 1) 高木まさき「IV 読むことの学習指導の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語教育学研究の成果と展望』明治図書、2002、pp.230-232
- 2) 井関義久『批評の文法〈改訂版〉』明治図書、1986（初版は大修館書店、1972）
- 3) 牛頭哲宏、森篤嗣「14章 学んだ実感を味わわせるポートフォリオ評価」『現場で役立つ小学校国語科教育法』ココ出版、2012、p.174
- 4) なにが可知であるか、「内面的な力」は不可知であるのかといった議論もあるが、本稿ではそれにふれずに話を進めたい。
- 5) 辻昭三「国語教育とわれわれの未来」『失格の国語教育』扶桑社、2003、pp.157~158
- 6) 難波博孝、「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、pp.5~6
- 7) 山元隆春「13.3.3文学の力と文学教育—『接点』を求めて」日本国語教育学会『国語教育総合事典』朝倉書店、2011、p.145
- 8) 山元隆春「13.3.3文学の力と文学教育—『接点』を求

- めて」日本国語教育学会『国語教育総合事典』朝倉書店、2011、p.145
- 9) 「文学教育が読み方教育の中に解消されてしまうことによって頻繁に起こりやすい現象は、描かれている事柄だけを追っかける「ことがら主義」とでも名づけたい指導の仕方である。」(同 p.20)
 - 10) 指導要領や教科書の手引きからは「実践の場においては、作品の主題を読み取ることが文学作品の読みの最終目標になるといった傾向が、小学校高学年のあたりから現れ、中学校になると顕著になってくるように思われる。」(同 p.24)
 - 11) 「心情主義というのは、状況の中で揺れ動く人間の心理の把握を主として展開する授業のことをいう。しかもその心理把握は、心情の変化をもたらず認識の変化や状況の変化と切り離されたところでなされやすいところに特徴がある。」(同 p.24) 「物語・小説の指導という、必ずといっていいほど気持ちや気持ちの変化を読み取るということが中心になっているところに、日本の文学教育の特徴の一つがある。」(同 p.25)
 - 12) 「徳目主義や主観主義から文学の読みを解放するために感動体験を重視するということが、特に、文教連などによっていわれてきた。そして、読みの感動体験はイメージ豊かに読むことによって可能であるとされ、今日ではそれは自明のこととなっているかの感がある。しかし、イメージ豊かに読むとはどういうことであるのかが必ずしも深く問われてこなかったという弱点があった。(中略——引用者) これは一見、ことがら主義の授業と似ている。しかし違うところは、ことがら主義が文中に書かれている言葉や事柄を探させるものであるのに対し、これは、文中の言葉をいくらか想像でふくらませるということに力点が置かれている点である。ただし、想像でふくらませるといっても、そこに特徴的なのは、主として視覚的もしくは聴覚的なイメージに限られているという点である。／文学的なイメージというのは、視覚的あるいは聴覚的なイメージだけでなく、感覚が意味と結合することによってもたらされる複合的イメージである。しかし多くの実践が、文学的イメージの中から意味を捨象することによって、文学世界を感動ゆたかに味わわせているつもりで、その実はせつせと文学空間を現実空間に置き換える作業をしている。そこにイメージ主義の最大の問題点があると思われる。」(同 pp.25~26)
 - 13) 藤原和好「第一章 文学教育の現状と課題」藤原和好編著『国語教育の現状と課題』日本書籍、1991、p.20
 - 14) 内田樹「第1講 言語にとって愛とは何か?」『街場の文体論』ミシマ社、2012、p.13
 - 15) 内田樹「第1講 言語にとって愛とは何か?」『街場の文体論』ミシマ社、2012、pp.14~15
 - 16) 内田樹「第2講 「言葉の檻」から「鉾脈」へ」『街場の文体論』ミシマ社、2012、pp.34~35
 - 17) 内田樹「第1講 言語にとって愛とは何か?」『街場の文体論』ミシマ社、2012、p.16
 - 18) 高木まさき「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、p.20
 - 19) 文学の読みは多様性をはらむということや、それを大切にすべきであるという立場は少なくないが、私はそこに文学の教育的意義をみているのではない。なぜなら、多様性を楽しむことを推奨することは、その前提として多様でなければならないということがあり、多様性の存在自体に価値を認めていくことになりかねないからだ。それについて松澤和宏氏は次のように述べている。

「複数であるということ自体が過度に理念化されていくと、違うことを言うことがいいことになる。何が真・善・美かじゃなくて、違うということがいいことがつまり差異を作ること自体が価値付与される。それが自己目的化されると、それが一種の反制度的な動きとして称揚されるということになってくるわけです。」(松澤和宏「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、p.14)

多様(複数)であるという状況は、結果(現実)としてそうなったのであり、そのような状況をわざわざ作り出すことが目的になってしまうのはおかしい(疲れる)ということである。

また多様であるとは、どこかで共有しているものがあるからこそ多様だということが言えるわけで、なにもかもがばらばらであるときは、多様だとは言えない(同じものを読んでも感想は多様だと言えるが、ばらばらのものを読んで感想が多様だとは言えない)。今回詳細は割愛するが、共有している部分があることを意識にのぼらせることも、多様性について価値を認めていくうえでは必要な作業だと考えている。
 - 20) 難波博孝「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、p.23
 - 21) 内田樹「第3講 電子書籍と少女マンガリテラシー」『街場の文体論』ミシマ社、2012、p.65
 - 22) 内田樹「第9講 「宛て先」について」『街場の文体論』ミシマ社、2012、p.17
 - 23) 土方洋一「第12講 〈読者〉という役割」『物語のレッスン 読むための準備体操』青簡舎、2010、p.245
 - 24) 田中実「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、p.23
 - 25) 国分一太郎「文学教育の目的はなにか」文学教育の会編『講座文学教育1』牧書店、1959(『文学教育基本論文集(1)』明治図書、1988.3所収)
 - 26) 高木まさき「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、pp.31~32
 - 27) 難波博孝「座談会 文学教育における公共性の問題——文学教育の根拠」2003.4.14、『日本文学』第52巻第8号、日本文学協会、2003、p.34
 - 28) 内田樹「第7講 エクリチュールと文化資本」『街場の文体論』ミシマ社、2012、pp.131~132

(2013.12.18 受理)