

教材としての文学、教養としての文学

——一般教育科目としての「近代文学」をめぐる考察——

畑 中 基 紀

Literature in General Education

HATANAKA Motoki

はじめに

21世紀を迎え、「構造改革」が緊要の課題として多方面で叫ばれている今日、大学に対しても様々な改革が求められ、また、多くの現場で真剣な取り組みが行われていることは周知のとおりである。なかでも、学部教育においては、1991年の大学設置基準の大綱化以来各大学で進められたカリキュラム等の改革の結果として、いわゆる「教養教育の軽視が進んでいるのではないかとの危惧」¹⁾が強く指摘されたことをうけて、その再構築が最重要な課題のひとつとしてクローズ・アップされてきている。

大学審議会の98年(10月26日)の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——」では、「教育内容の在り方」として、教養教育の重視を第一に掲げ、以下のように述べている。

学術研究や技術革新の進展、国際化・情報化の進展等社会の急速な変化が進む中で、これからの社会はより複雑化し社会の様々な要素の関連が強くなり相互の波及効果が大きくなる傾向にあり、一つの角度から物事を見ていたのでは確かな判断はできなくなっている。このため、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」という教養教育の理念・目標の実現のため、各大学において教養教育の在り方を真剣に考えていくことが必要である。

また、2000年12月答申の「新しい時代における教養教育の在り方について(中央教育審議会 審議のまとめ)」においても、新しい時代に求められる「教養」が提言され、とくに高等教育のカリキュラムに対しては、「いわゆる文系の知と理系の知の融合」や、「学際的な新し

い学問領域を開拓していくこと」の重要性と、「教養教育の充実を通じて、人間や社会に対する洞察を深め、多面的な視野から物事をとらえ、判断する力を育てていくこと」の必要性とに言及している。

本学の共通課程においても、既に1995年度より、人文・社会系科目を「総合文化科目」として新たなコンセプトにもとづく新カリキュラムへと転換するなど、教育内容、および方法の改革への積極的な取り組みを継続中であり、本年度には、9月に「理工系大学における教養教育のあり方—人文・社会系科目の視点から—」と題された、共通課程・教育委員会共同主催シンポジウムも開かれた。

稿者は、共通課程非常勤講師として、「近代の文学」「作家とその世界」など、近代日本文学に関する科目を98年度から担当してきた。工学系の各分野を専門とする学生たちが、上記の答申にあるような、「様々な角度から物事をみることができる」視点を獲得できることを目指し、また、「国際化・情報化」の急速に進展する時代であるからこそ、日本文化への理解を深めることに深い意義があるとの信念のもとに、「それらを通じた自己表現活動を試みるとともに、自己や社会について考え、それらに対していく力を自ら養う²⁾」ための機会を出来るだけ提供することを心がけつつ講義を行ってきた。「いわゆる文系の知」に対する関心の比較的低い学生たちとともに授業を創っていくことは、いわば、恒常的な試行錯誤の連続であるが、それを繰り返すなかで、とくに「文系の知と理系の知の融合」に関連して、いささか疑問に感じる点が浮上してきた。本稿はその提起と、それをめぐる若干の考察である。（「文系の知」と「理系の知」を単純に対立させるような認識の妥当性については本稿では問わない。）

1.

大学において教養教育の科目としての文学を担当するのは、多くの場合、文学研究者である。これは一見“あたりまえ”のことだ。しかし、あたりまえだ、と言ってしまったときに人は思考停止に陥るものである。文学部の、専門的な科目を上積み上げるための基礎としての概論のような講義と、ここでいう教養科目としての文学とでは、その目的や内容はおのずと異なるはずである。おそらく、非常に多くの社会科学系、自然科学系の学部で、教養科目として文学が用意されていると思われる。つまり、多数の文学研究者が、教養としての文学に携わっているはずなのである。

カリキュラムの編成に文学が含まれることが多いのは、一般に、今日の教養教育において文学という科目が一定の意義を持つと認められていることを示唆するといつてよいであろう。だが、たとえば自然科学系の学部で、自然科学を専門とする教員たちが、文学の科目はこういうテキストで、こういう内容をと事細かに指示、指定することは考えにくい。研究者である大学教員は、それぞれが各分野の専門家であるがゆえに、いわゆる畑違いの具体的な講義内容にいちいち干渉しないのがふつうであろう。そこで、文学に関しては、文学の研究者で

もある担当教員が、その意義を付度し、各自の責任でテーマを選び、内容を構成してゆく。とはいえ、彼等もまた専門家であるがゆえに、具体的な講義内容を構成する論理には、文学研究のフィールドにおけるパラダイムが反映する。

そのように、多くの文学研究者がみずからの専門分野ではない学部、学科での〈文学〉に携わるという状況が長く続いているはずであるのにもかかわらず、たとえば、その多くが大学や短大で教鞭をとる近代日本文学の研究者が集まる学会で、教養科目としての文学教育はどうあるべきかの、あるいはその方法論などの問題をトピックとして論議が重ねられたという事例は、少なくとも近年には皆無なのではないだろうか。また、たしかに、一般教育用として近・現代文学の教科書が編まれてはいるが、それらが、どれほど使用され、また、文学部等での専門課程の入門にあたる講義・演習と、それ以外での教養科目としての採用比がどの程度であるかは不明である。

いっぽうで、学生たちの意識のうえでは、教養科目としての文学は、どのようにとらえられているだろうか。これに関しては、遺憾ながら担当教員の経験として述べる以上の用意はないのだが、たとえば、工学院大学での受講者たちの多くは、おそらく、高等学校までの「国語」と、ほとんど同一視しているか、せいぜいその延長程度に考えているようである³⁾。同時に、やはり多くの学生には、文学を自己に必要な教養ととらえる意識は薄く⁴⁾、極端な場合には、ただ単位をかせぐために受講するという以上に積極的な動機を持たない者もあり得るといってよい。

筒井清忠は、いわゆる高度経済成長の時代に高等教育受容層が激増（'65の15.2%から'75には34.2%に）したことによって大学は大衆化し、旧来の教養主義的言説が通用しなくなったことを指摘し、「テレビを中心としたエンターテインメント型の大衆文化が大学に持ち込まれる」⁵⁾ ことになり、「教養主義的知識人である教師と、大衆化社会型学生とのギャップが生じ」⁶⁾ たと説いている。今日、ほとんどの大学生は知識人として生きることを選択するのではなく、大衆社会の成員となるべく大学を出ていく。その彼らが、いったいどの程度に教養としての文学の必要性を感じているかに、われわれはまず想像力を向けるべきなのである。旧来の教養を身につけることへの欲望が薄れるときに、大学の授業に対する学生たちの行動原理のひとつとして相対的に高められるのは、功利性の追求であろう。ならばむしろ、その功利性に訴えることで、大学で教養科目を学ぶこと、に関するモチベーションを高めることも可能なのではないか。大学の内部に限らず世間一般において、価値観の多様化によって、いわゆる「文学離れ」が進み、教養としての文学が受け容れられがなくなりつつある状況において、何のために、またどのように大学でそれを教え続けるかを考え、また、示していく責任は、誰よりもまず、専門的にそれに関わる文学研究者たちにあり、また、文学研究のフィールドでこそ、そうした議論が重ねられていくべきなのではないだろうか。そのことが、なにより文学研究自体の活性化をもたらすはずである。

2.

教養教育を行う「一般教育」が大学に導入されたのは戦後のことである。大学基準協会の制定した「大学基準」により、しかし実質的には占領軍当局の指導により、新制大学に一齐にとりいれられた。留意すべきなのは、これ以後アメリカのアンダーグラデュエート教育をモデルとし、「市民」の養成がその目的とされたことである。⁷⁾

高度経済成長期に入ると、「外からは専門知識を持つ即戦力としての『専門人』の育成が求められ」、「一方、一般教育と専門教育を段階的に積み上げていた大学カリキュラムの構造は、暗々裏に『教養ある専門人』を育成するという目標を設定」⁸⁾ する方向へとシフトする。それが、冒頭に述べた「大綱化」(1991年)によって制度上「一般教育」という区分は廃止され、教養部の解体をはじめとする大学改革の時代となり今日に至る。

ところで、アメリカにおいて、そもそも高等教育という概念自体が、おそらく19世紀後半にドイツから輸入されたものである。⁹⁾ 一般教育はまた、「二〇世紀にのみ所属する」ものであるが、その理念はやはり、西欧の伝統的な教養教育に由来する。¹⁰⁾ 日本語の「教養」の概念は、明らかに‘bildung’等の西欧語からの翻訳によるものであるが、阿部謹也によれば、その源流はドイツ観念論哲学の教養理念にあり、それゆえに日常生活との関係や、実用に応用されるような専門的学問との関係を拒み、それを超越するものと考えられた。人間の本性を全人格的に感化する哲学としての、ドイツ流の「教養」の理念は、かつて日本の大学の文系学部にも、基本的な精神として受け継がれ、それによって教養市民層という、その近代化を推進する中心となる階層を生んだが、それはまた、教育に二元的構造をもたらした。¹¹⁾ いわゆる大正教養主義をになうことになるエリート階層の出現である。

この二元化は軽視できない問題で、たとえば、山住正巳が、実用性ということを顧みずに、いわばオタク化していった江戸期の和算を例にあげながら、日本の社会に「学問が現実から遊離する傾向が強い」¹²⁾ と指摘した一面をあわせて考えるならば、近代日本における〈教養市民〉の意識と、それ以外の人々の生活実感とを隔てる壁は相当に強固なようなのである。

「あなたは学問をする方丈^{だけ}あつて、中々御上手ね。空つばな理屈を使ひこなす事が。」

(略)

「議論はいやよ。よく男の方は議論だけなさるのね、面白さうに。空の盃でよくああ飽きずに献酬が出来ると思ひますわ」¹³⁾

これは、夏目漱石『心』(上十六・1914年)からの引用で、二つの発話はどちらも「奥さん」のものである。ここにいう「男の方」とは、専ら「先生」や「私」など、一高・帝大出身の〈教養市民〉を指すことは明らかだ。しかしその教養(「学問」)も、「奥さん」にとっては「空」にすぎないと断言している点に注意したい。ちなみに、この作品は高等学校の国語教科書の

多くに教材として採用されており、大学生にもなじみの深いものであるが、その大学自体が大衆化をはたし、また一般にも、もはや教養市民層そのものが衰滅したかのような現代にあっては、たとえ大学生であっても、そうしたコンテクストを解説なしに、あるいは実感として理解することはほとんど不可能である。大正教養主義の洗礼を受けた〈教養市民〉が未だ大学教員を占めていたころ、いわゆる全共闘世代あたりの学生たちが、その可能な最後の大学生だったのかもしれない。¹⁴⁾

明治まで遡って、近代日本の大学の歴史に視野を広げると、さらに重要な点に目が止まる。1886年の「帝国大学令」第一条では、大学教育の目的を「国家の須要に応ずる学術技芸を教授し、及び其の蘊奥を攻究する」とある。これ以後、大学（東大）は「高級官僚の養成に最重点」がおかれた、「国策にそった政府直轄の大学という色彩が強められ」¹⁵⁾ ことになる。もちろん、この大学に直結した旧制高校において、教養主義が醸成されるのではあるが、さらに1918年の「大学令」では、同じく目的として、「人格の陶冶」にならんで「国家思想の涵養」が掲げられる。しかもここには、大学に限らず近代日本の教育全般に通じる問題があり、そもそも1879年の「教学聖旨」の時点で、既に最初期の教育が知識偏重に走り、徳育をないがしろにしたと批判されているのであるが、これを山住正巳は、小学生の段階から「批判精神の成長を抑えてしまおうという意図」¹⁶⁾ が明確にあった、とする。その後も、国策推進に伴い、1930年代をピークとして、知育偏重に対する国家からの批判が繰り返された。もちろん、そのねらいはやはり、「科学的認識、批判的精神の抑圧」にある。¹⁷⁾

本来、歴史的に見ても教養教育の「概念の本質」は（エリートとしての）「人格形成」にある。¹⁸⁾ しかし、近代日本においては、それが批判精神の抑圧と両立させられるという不幸な関係にあった。こうした事態が、結果として何を産み出していったかは、もはや明らかであろう。

前述のように戦後新制大学に導入された「一般教育」は、しかしながら、従来の教養教育との関係が曖昧なまま定着していった。そのため、一般教育科目は「専門科目の初級として」位置づけられ、「実利や職業、専門性を志向する学問とは対立するというリベラルアーツの精神は植え付けられず」¹⁹⁾ に来てしまったのである。だが、それでもやはり、その目標は全人（whole man）の養成²⁰⁾ とされ、要するに「一般教育」は教養教育であると措定された。が、そこには、学生が教養を身につけるために必要なのは、上から知識を与えるのではなく、彼らが自らの力で「自分を知ること」を前提するという認識が欠けていた²¹⁾ のである。

そのような歴史的経緯を踏まえていえば、今日の教養教育に求められるのは、専門教科について深く、真摯に学ぶ一方で、しかしながらその実用性には必ずしも囚われず、一段高い視点から広い視野のもとに体系的にそれを捉えつつ、批判精神を養い、己をみつめ、なおかつ日常性への視線を保ち続けること、そうして、〈世界〉のなかで己の立つ位置を見極め、そこから進むべき未来を模索する力を培うこと、といった点にあるのではないだろうか。とすれば、人文学（humanities）系の諸科目がもつ意義の重さは、おのずと明らかになろう。アメ

リカにおいても、人文学は以下のように規定される（人文学委員会『アメリカの生活における人文学』1980）という。「洞察、展望、批判的理解力、類別、創造」によって、われわれに人間に特有の潜在能力を増大させるものである。²²⁾—そして、それらのすべての行為において不可欠の条件となるのが言語であり、さらには、コミュニケーションの技術である。人文系教養科目において、これらをめぐる諸問題が常に重要なトピックとなることは言うまでもない。

あらゆる学問は、言語記号によって人間を語り、また世界を記述しようとする。各分野間の差異はその記述法に表れる。そして、記述法の相異はまた、いわば世界観の相違の表れである。したがって、たとえば工学系の学生が人文学を学ぶことの意義もここに見出されるのである。他の分野の世界観を学び、そのことから、専門的知識によって獲得したものとは相異なる視点の存在を理解する。そうした多様性への理解は、自分、および自分の専門とする学問を相対化する契機となるのである。

文学もまた言語によって人間を語り、コミュニケーションを描くことによって世界を記述する。言語のもつ様々な機能を駆使して、われわれの内なる時間と空間を表象するのである。対象としての文学を、そのようにとらえたとき、教養科目としての「文学」には、たんに“すぐれた”作品に対する、権威づけられた解釈を知るとか、文化史的な知識を得るなどといった、専門科目としての文学において伝統的に繰り返されてきた行為とはおよそ異なる点に意義を持つといわねばならない。だが同時に、それは本来、文学を学ぶことにおける最も基本的な営為でもある。文学（テキスト）を構成する言語が、いかにして人間を語り、いかにして世界を表象するか、いわばそのメカニズムを発見し、その発見の驚きを経験することこそ、それに他ならないのである。

3.

ところが、そうしたコンセプトを基本に実際に講義を行っていくと、意外な障害に出くわすことになる。それは、いわば学生の内なる〈文学観〉である。もちろん受講者は、様々な個性を持ち、これまで経てきた環境も読書歴もそれぞれに異なる多数の学生たちの集合であって、自己と文学との関係のとらえ方は、厳密に言えば千差万別であるはずだ。もともと文学書の読書量が比較的多く、文学部を進学先に選択するような学生と、そうでない学生とではその点に大きな距たりがあるだろう。が、とくにここで問題とするのは、その後者の間でのいわば公約数として、非常に多くの学生に共通する文学を読む際の態度ともいえるべきものであり、読むことそれ自体を自己の言葉で表現する作法のことである。これは、端的には、どの文学作品の内容に対して書かれた彼らのコメントにも共通して見られるような、全般的な傾向として表れる。要するに、文学作品に関してコメントしようとする際に、ほとんど自動的に彼らが準拠してしまう“型”があるのだ。これはすなわち、ある場面における学生たち

の思考が、まったく非個人的にパターン化してしまうことであり、ある意味では危険なことである。

パターン化した思考法をできるだけ多く身につけ、効率よく使いこなすことがもっとも強く求められるのは受験勉強であろう。そして、現実的には受験を前提として展開されることも少なくない高等学校以下での各教科の“学習”に関しても、同様に考えられるといつてよい。なぜなら、基本的に学校の教室では、教科書の記述する内容や教師の解説を無批判に受け容れ、よく記憶し、試験ではその通りの解答を作成することが望ましいとされるからである。どれだけよく記憶しているかが定量的に計られ、それが学習の達成度として数値化され成績となる。実際に一人一人の教師や生徒が、そのことを良しとするか否かとは別に、学校教育が現実的にはそのようにシステム化されていることは、誰もが体験済みであろう。

文学に関してその影響が大きい教科は、いうまでもなく「国語」である。そして、よく指摘されるように、国語教科書には文学作品が相当多く掲載され、国語の授業では文学作品の読解に高いウェイトがおかれる。これらのことが、大学生の〈文学観〉の形成に大きく関与していることは明らかであろう。彼らにとって文学とは、まず第一に国語科の教材として読んだ経験が圧倒的に多くを占めるものであり、そのため、たとえそれが大学の教場であっても、評価に繋がると判断される場合には、文学についてコメントする表現法、内容が、国語科のコンテキストにおいてよしとされる方向に自働化されてしまうように思われるのである。

国語科に限らず、学校教育の各教科の具体的な目標および内容を規定しているのは「学習指導要領」である。1958年以降は文部省の「告示」としての拘束力をもち、教科書はこれに沿って編集され、具体的な授業内容もここから逸脱することはできない。では、この「学習指導要領」においては、文学作品を教材としてどう取り扱うよう指示されているだろうか。

たとえば、「中学校国語」（平成元年3月15日）、第2学年では、「目標」の(2)として、「読書に親しんで自己を豊かにする態度を育てる」とされる。つまり、教材としての文学を読むとは、「自己を豊かに」することへと目的化された行為である。また、第3学年の「内容」の(1)―イでは、「話や文章に生かされているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を深めること。」そして、同じく(1)―オとして「文章を読んで主題を考えたり要旨をとらえたりして、それについて自分の考えをもつこと。」²³⁾とある。書き手の「考え方」を読みとり、「理解」し、それを自己に役立てる、また、そのためには、文章の「主題」を正しくとらえなければならない。これは「高等学校国語」においても同様で、たとえば、「現代文」の「内容」で指導すべき事項として、「イ 文学的な文章について、主題、構成、叙述などを確かめ、人物、情景、心情などを的確にとらえられること」といった項目を見いだせる。

このため、授業においては、文学作品は各生徒の人生を豊かにするために選ばれただけの高い価値があるものという前提で取り扱われ、そして、それを明確化する方向で「主題」が導き出される。これが教材としての文学の読み方の基本である。このように設定された「目標」に向けて指導計画が作成され、それに則って実際の指導（授業）がおこなわれ、その結

果を評価することを繰り返していくのが学校教育の実態である以上、教室における、具体的な各作品の読解法は、きわめて合目的性の強いものにならざるをえないのである。

現場を担う教師たちが養成される過程で必ず学ぶ実践的な学問として、教科教育学がある。国語科教育学は国語科教育の学問的根拠とされ、実際の授業に対して大きな影響力を持つ。その性質上、「学習指導要領」の内容を前提とし、それに則った具体的指導法を説くものである。そこでは教材としての文学がどのように規定されているか、いわばそのパラダイムが示されているはずの、国語科教育学の“教科書”では、「文学文教材の本質」は、なにより「人間形成の役目」を負うところにあるとされる。そこで、どのような人間形成を行うかが重要課題であり、それを構想することが第一に必要²⁴⁾だとされる。そのように予め設定する「主題」へと最終的にたどり着けるように、テキストの構成を定めながら、その「主題」を体現するものとして人物像を定位していく、予定調和的な読み進め方が推奨されることになる。²⁵⁾

誤解を避けるためにあえて申し述べておくが、稿者にここで中等教育の内容を批判しようという意図はまったく無い。それが中等教育の目標や内容として適切であるとのコンセンサスが得られ、また、そのとおりに十分に機能するのであれば問題はない。本稿で問題としたのは以下の点である。

「国語」では、文学作品を読むに際し、その「主題」が設定される。これは、上記のように、一定の目標に合致するようなコンテクストをもって文章化される。授業においてそれが提示され、生徒はそれを学習する。やがて試験において再びそれが問われ、あらかじめ提示されたとおりの解答を作成すれば正解とされる。これが小学校から大学受験まで繰り返されるのである。与えられる情報に対する批判精神の乏しい生徒や、あるいは、教室外での読書経験によって別のコンテクストを自ら発見する機会を持たない生徒も少なからず存在する。やがて彼らが大学生となり、大学という学校、そして授業や試験という場で文学作品についてコメントする際に、そしてそこで高い評価を得ることを目指すならば、嘘でも、それを読むことによって人生への考えが深まった、というような、“〇〇に役立つ”価値を見出すという方向へ思考を収束させていくのである。

文学とは、本来豊かな読み方の可能性を孕んだ、きわめて複雑に構造化した意味の集合体である。それゆえ、文学から人生の教訓を得ようとする読み方もそれ自体は誤りだとは言えない。だがそこに自働的に一元化することは、明らかな偏向である。

科目としての〈文学〉は中等教育には無い。そしてそこでは、文学そのものを対象とするのであって、何かを学ぶための教材として文学を用いるのではない。文学に、人生の教訓を得るための材料という程度の価値しか見いだせないことは、それ自体その人の人生を貧しくする。文学を分析する行為を通じて、また、そこで驚きを経験することによって新しい言語観、人間観、そして世界観を得ること、そして、そのことによって自己を相対化し、たとえば理科系の学生ならば、自然科学的な世界の記述法をより深く学ぶ道を開くこと。文学を教材としてではなく、教養として学ぶことの意義はそこにある。そうした経験へといかに効果

的に学生たちを導いていくか、それを追究する責務が、われわれにはあるのではないだろうか。

註

- 1) 21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—(中間まとめ) 平成10年6月30日 大学審議会) I-2-(1)-i
- 2) 「新しい時代における教養教育の在り方について(中央教育審議会 審議のまとめ)」第3章-4-ア
- 3) こうした問題に関して、厳密な調査、分析、統計処理を施す研究があるべきだと思われるが、残念ながらそのような訓練をきちんと受けた文学研究者はまだ少ないようである。ところで、後述する学習指導要領に掲げられた、中等教育において文学作品を教材とする場合の指導目標のうち、豊かな人間性を養う、という点に関しても、同様の調査が試みられるべきではないであろうか。もちろん、中学や高校の課程として、あるいは各学年において、その達成度が評価され、具体的には各生徒の成績として数値化されるのであろうが、豊かな人間性という以上、むしろ卒業後10年、20年たった時点で、国語の時間に文学作品を読んだことによって、あなたの人間性はそのぶん豊かに涵養されたと思うか、といった調査が、学習指導要領そのものの評価のためにも必要なのではないだろうか。
- 4) 稿者は、いくつかの高等学校でも非常勤講師として「国語」を担当した。時には、理科系大学進学志望の高校生と、理科系大学の学生とを同時に担当する場合もあったが、この辺りのメンタリティーは両者によく共通している。したがって、これは少なくとも本学の学生に、あるいは一部の理科系大学生にのみ顕著な傾向とは思われまいと言ってよいであろう。
- 5) 筒井清忠『新しい教養を求めて』2000年9月、中央公論新社、p.177
- 6) Ibid., p.13
- 7) 寺崎昌男『大学教育の創造 歴史・システム・カリキュラム』1999年3月、東信堂、pp33-34
- 8) Ibid., p.48。すなわち、寺崎によれば一般教育は、「戦後三〇年の間にしだいに大学内部での地位を低められ」(p.193) ていったのである。
- 9) シェルダン・ロスブラット『教養教育の系譜—アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』吉田文・杉谷祐美子訳、1999年12月、玉川大学出版部、p.15
- 10) Ibid., p.105
- 11) 阿部謹也『「教養」とは何か』1997年5月、講談社、pp.61-69
- 12) 山住正巳『日本教育小史—近・現代—』1987年1月、岩波書店、p.9
- 13) 『漱石全集』第九巻、1994年9月、岩波書店
- 14) 現代の多くの学生たちには、その70年安保の時代ですら、大正期と等しく歴史の彼方にある。たとえば、三島由紀夫と東大全共闘との討論を講義で紹介しても、何を言い合っているのかまったく解らない、という反応が返ってくる。そこには、たんに語彙の問題にとどまらず、そもそも彼らが何故、何の目的で、何について討論しているのかが理解できない、という意味が含まれるのである。
- 15) 山住『日本教育小史』p.47
- 16) Ibid., p.35
- 17) Ibid., p.140
- 18) ロスブラット『教養教育の系譜』p.82
- 19) 阿部謹也『大学論』1999年5月、日本エディタースクール出版部、p.172
- 20) 注7)に同じ。なお、注8)、9)も参照。
- 21) 阿部『大学論』pp.172-173
- 22) ロスブラット『教養教育の系譜』p.137による。ロスブラットはさらに、そうした課題を主導しうるのは人文学のみであると主張する。(同書p.141)
- 23) 平成14年度より施行される新しい指導要領では、このような項目に、それを「自分の表現に役立てる

こと」といったフレーズが付け加えられる。

24) 全国大学国語教育学会編『新版 中学校・高等学校国語科教育研究』1999年4月増補版、学芸図書、p.43

25) 中学、高校の教科書には教師用に指導書が添付される。言うまでもなく指導書は教科書の編集方針に従い、教科書は学習指導要領に従って編集される。指導書の内容や編集のされ方も、少なくとも「国語」では、どの会社のものも似通っているといってよく、各教材の指導計画のモデルが一時間ごとに書かれていて、ほとんど授業の台本のようなものである。もちろん全ての教師がその通りに授業を行うわけではないが、上記のような性質から、内容上著しく逸脱した授業を行うわけにもいかない。さて、その指導書では文学教材をどのように指導せよと指導しているかの、ほんの一例をここで紹介しておく。桐原書店の「探究 国語Ⅱ」の「【指導資料】」(1999年)では、『こころ』に対して、(それまで生徒が学んできたのは短編小説で)「それらは作者の鋭い才知によって切り取られた人生の断面図ではあったが、しかし『人生とは何か』『いかに生きるか』をより深く求める者には、やはりいささかの物足りなさが感じられるであろう。そのため、ここでは長編をとりあげることにした」(単元のねらい)と明記している。つまり、教材として『こころ』を取り上げた場合のもっとも基本的な目標は、そこから人生の教訓を得ることにある、ということだろうか。

(本学非常勤講師)