

論理的視点からみた文学教育の目標論の探究 ——「可能世界」という理論的装置を手がかりとして——

森 美智代⁽¹⁾

本稿の目的は、文学教育の目標論を追究し、それを論理的視点から論述することにある。そのための研究課題として、物語世界と生活世界を一続きのものとして捉えてよいのかという問いを指定し、ネルソン・グッドマン（1978）による「対立する真理の調停」とマリ＝ローラ・ライアン（1991）による「代替可能世界への中心移動」を軸に、文学教育で目指すべき学びについて考察する。その過程で、論理的な視点から文学教育の目標論を探究する。

結果として、1）「対立する真理の調停」を、文学教室における全体交流での「読み」の終着モデルの一つとして提案した。また、2）複数世界の保証が、社会・文化的コードへの同化（獲得）と異化（破壊）という矛盾を克服し、学習者の複層的な発達を可能にすること、さらには、複数世界の同時存在の保証によって、学習者は実際の世界（AW）における自己を保留した状態で、AWとは別の自己が立ち現れ、それによって学習者は、自由に思考し、自己表現することができることを明らかにした。

キーワード：言語哲学、様相論理、『よだかの星』（宮澤賢治）、パラレル・ワールド、学習者研究

1. 研究の目的と方法

本稿の目的は、文学教育の目標論を追究し、それを論理的視点から理論的に論述することにある。文学教育の目標論は、戦後の国語教育論争史に位置付く理論的な議論だけでなく、実践的研究を含むこれまでの国語教育学の先行研究において議論が重ねられてきた。本稿ではこれらの知見を見据えつつ、マリ＝ローラ・ライアン（1991）をはじめとする「可能世界¹」という理論的装置を用いることで、物語世界と生活世界の関連について考察する²。可能世界の扱いは様々ではあるが、『岩波哲学・思想事典』では、可能世界を「現実の世界とは内容が異なっても論理的には可能な事象系列として考えることの世界（p. 253）」と説明している。

私たちは文学作品を読んだ際に立ち現れた自己を、現実の生活世界における自己と同一視し、登場人物への理解を生活世界での他者理解と重ねて捉える側面を多分に持つ。しかし、物語世界と生活世界は、ひと統

きのものとして捉えてよいのだろうか。本稿では、ネルソン・グッドマン（1978）による「対立する真理の調停」とライアンによる「代替可能世界への中心移動」という考え方を軸に、文学教育で実現する（目指すべき）学びについて考察する。その過程で、論理的な視点から文学教育の目標論を探究する。

2. 問題の所在

文学教育の目標論について、田近洵一（1991）は戦後の文学教育問題史を説明する中で、「現実認識の文学教育」と名付けた整理を行っている。その中で田近は、「文学による教育ではなく文学の中に自己を解放していく文学体験そのものの教育を求めたいと考えている（p. 55）」と述べている。これは、文学作品を利用した言語要素指導・言語技術指導、あるいは文学作品をカノン化する教養主義や徳目主義、さらには文学作品の思想感情を植付けける感化主義といった立場に対する批判の上に、「文学体験そのものの教育」を求

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: m-mori@fcu.ac.jp

めることを意味している。田近は、戦後の文学教育問題史を描くことで、「状況との緊張関係を失ってその性格が不鮮明になりがち (p. 55)」な文学教育のあり方を問い直そうとしたのである。文学教育問題史における「問題」は一樣ではないものの、文学作品と読者主体との関わりをどう捉えるのかという争点は、当時も現在も文学教育の目標論を論じる上で無視することはできない。

直近の議論としては、文学研究の立場から田中実 (2013) の「〈主体〉の構築」と題した考察がある。田中は、「一人称の生身の〈語り手〉のナラティブを相対化すること」(＝〈語り〉を再構成すること)、つまり「〈メタプロット〉を構築すること」において、読者の「〈主体〉の構築」が始まると述べている (p. 9)。その際の鍵となる概念を「地下二階」と表現し、「『同時存在』＝パラレルワールド等の「地下二階」(p. 8)」と言及している。

読者は作者によって構築された「メタプロット」としての「地下二階」を見ることによって、「世界観の〈自己倒壊〉」、自己の「世界観の真偽の認識を問い、その価値世界を瓦解」させられると言う (p. 9)。田中において、(田近の求めた) 文学体験は、世界に対する捉え方の倒壊、それによる読者主体の構築という、より徹底した形で究明されている。田中とは、「地下一階」で議論されているにすぎない作品解釈 (その解釈は読者依存でアナーキー³) を、「地下二階」の現前へと至らしめるために、「第三項」(客体) を措定し (p. 5)、この理論的装置 (第三項理論) を用いた「読み」の実践を、より徹底した作品解釈として記述する形で論述されたものであると位置付けられよう。

しかしながら、これまでに第三項理論は、以下のような問題を指摘されてきた。すなわち、術語の特殊性の問題、テキスト論を超えていない (作品解釈の枠を出ない) 点、それに起因する教師主導の授業の誘発といった問題点である。このうち、術語の特殊性については難波 (2018) が、田中が文学研究者であったために、第三項理論という「『一般文学論』『読むこと教育論』『哲学論』を、「個別作品論」のなかで発見した「術語」で語らざるを得なかった (p. 19)」と説明している。そのために、第三項理論の術語は特殊性を帯び、結果として学問領域を超えた議論を難しくさせている。また、助川 (2017) は、文学テキストの精緻な読解を

重視する第三項理論を「テキスト論の「亜種」とさえいえる (p. 59)」と位置づけた上で、なぜ反テキスト論の人びとがそれを「根幹理論」としてむかえたのかについて考察している。そして、テキスト論であるがゆえに、影響を受けた授業が、第三項理論にもとづく追究の成果を正解とする正解到達主義や、その成果を伝達する教師主導の授業となってしまうといった問題点が指摘されている (助川, 2017; 難波, 2016)。

それに対し、本稿では、複数ある世界が同時存在的であるという捉え方そのものについて、可能世界という理論的装置を用いた考察を行う。一つは、論理学の用語を用いて考察することで、領域横断的な議論を可能にするためである。いま一つは、テキスト論を軸にしながらも、テキスト論を超えた議論の中に、文学教育を位置づけるためである。

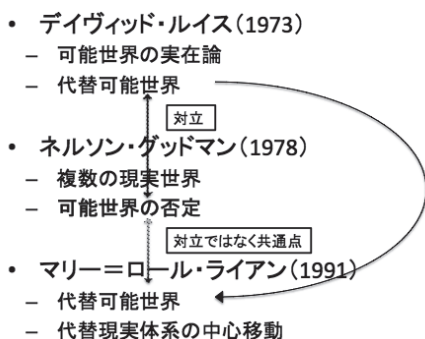
また、なぜ論理学なのか、この背景には、論理をめぐる教育改革 (学習指導要領の改訂) の問題がある。平成30年の学習指導要領の改訂において、高等学校国語科の科目編成は大きく改編される運びとなった。なかでも、選択科目である「論理国語」と「文学国語」の新設に対しては、「文学と論理を二律背反のものとして捉えるメッセージを出している (大内・紅野, 2020, p. 14)」という批判がある。さらには、「『文学国語』をナショナルな感性・情緒の領域へと追いやり、「論理国語」で実用性と形式的な論理操作ばかりを前掲化させた (五味渕, 2020, p. 70)」とさえ言われている。したがって、論理と文学とを二律背反のものとして捉えるのではなく、論理という視点から文学教育の可能性について考察することには、今日的な意義があると言える。

繰り返しになるが、文学作品と読者主体の関連 (本稿では、物語世界と生活世界の関連) についての議論は、これまでも文学教育を論じる際の重要な基軸であり、今もなお文学教育研究 (実践) の本質である。現在、様々に提案されている文学教育研究 (実践) は、その蓄積自体に価値があるとはいえ、その本質が議論されない限りは単なる羅列にすぎず、それこそがアナーキーである。文学教育研究 (実践) を国語教育学において学問的に積み上げていくためにも、本稿では、いま一度、文学教育の目標論を展開し、論理的視点から文学教育の可能性を論述したい。

3. 複数の世界に関する議論の概略

本稿の主旨は、ライアンの物語理論をもとに、物語世界と生活世界の関連を探ることにある。そこでここでは、複数の世界に関する議論を概観するために、試みとしてデイヴィッド・ルイス (1973) とグッドマン、及びライアンの比較を行い、何が議論されてきたのかを明らかにしたい。

【図1】に示すのは、複数の世界をめぐる三者の議論の関係である。ルイスによる「代替可能世界」の指定制に對し、グッドマンはそれを否定する立場をとる。一方でライアンはルイスの代替可能世界を引き継ぎ、発展させていることを示している。



【図1】複数の世界をめぐる議論の関係

本稿が目指すのは、ルイスとグッドマンが対立関係にあるにもかかわらず、対立するはずのグッドマンとライアンとに共通点が見られる点である。

【表1】ルイス (1973) とグッドマン (1978) の相違点

デイヴィッド・ルイス(1973)	ネルソン・グッドマン(1978)
(私の素朴で前哲学的な見解を体系的に表現したもの)が本当に私の強固な見解である限りにおいて、私が形而上学を行う際には、その見解を考慮する余地を空けておかねばならない。(p.145)	何を個体として選ぶかという、対照的・意味論的な決定には立ち入らずに、ただ構文論的分析だけで、問題の言語における個体にかんし適切な判断をなそうだろう。(菅野盾樹「訳者解説」p.277)
経験科学	形式科学(記号論的平等主義)
実在論	非実在論/唯名論
本質主義	構成主義/相対主義
この現実世界と同じように他の可能世界も実際に具体的に存在する。現実世界は無数に実在する可能世界の内の単なる一つにすぎない(吉満昭宏「訳者解説」p.273)	・可能世界の実在化は唯一世界をいたずらに増やしただけの実在論の一種にすぎない ・ヴァージョンを作りながら、同時にわれわれは文字どおり世界を「作る」(菅野、同上p.284)

【表1】に示すのは、試みとして整理したルイスとグッドマンの相違点である。【表1】の右下にあるように、グッドマンの批判は、「可能世界の実在化」に向けられている。両者は、実在論に立つのか、非実在

論(唯名論)に立つのかという点において大きな相違を見せる。グッドマンは徹底して可能世界を否定してはいるが、それは主としてその実在化に対して行われており、複数の世界という考え方そのものに向けられているのではない。

グッドマンの主張は、可能世界を論じることを避け、世界制作の方法を論じることにあった。ゆえに「世界よりもヴァージョンに焦点を絞るほうが得策(p.176)」として、世界の複数性を論じることを避け、世界を記述する方法を論じることに専念した。「世界制作はあるヴァージョンに始まり、別のヴァージョンに終る(p.177)」というのがグッドマンの主張である。

【表2】グッドマン (1978) とライアン (1991) の共通点

ネルソン・グッドマン(1978)	マリー＝ロール・ライアン(1991)
対立する比較的包括的な体系やヴァージョンがある場合、各々の領域がひとつの世界に属するとみなすよりは、各々が二つの別個の世界であると、また一両者は平和裡の連合を拒むのだから一対立しあう世界であるとかえみならずより適切(p.207)	代替可能世界[alternative possible world](APW)はわたしにとって実際ではない。というのも、わたしはそういう世界を、可能性の宇宙に浮かぶべつの惑星から見ているからだ。(p.42)
体系/ヴァージョンの複数性	世界の複数性
非実在論(※正しいヴァージョンを求める＝アナーキーではないp.284)	非実在論(／実在論?)
現実と虚構の総体を虚構に収斂させる(中村三春(1994)『フィクションの機構』ひつじ書房、p.37)	われわれが虚構に没頭するや、登場人物たちはわれわれにとって現実のものとなり、その人物たちが住む世界はしばしのあいだ、実際の世界に取って代る(p.48)

一方、【表2】に示すのは、試みとして整理したグッドマンとライアンの共通点である。両者の大きな共通点は、現実の生活世界を、その実在性に囚われることなく、虚構とみなすことができる点にある。さらに両者は、示す対象(体系/ヴァージョンか世界か)こそ違うものの、複数の「体系/ヴァージョン」あるいは「世界」が、別の位相に位置付き、代替可能であることを主張している点で共通する。

つまり両者は、複数にある世界が同時存在的であるという点で共通していると言える⁴。そこで、引き続き本稿では、同時存在的な複数の世界という世界観が、文学教育にとってどのような意味をもたらすのか考察していく。

4. 対立する真理の調停

4.1 グッドマンによる対立する真理の調停

グッドマンは、対立する真理の調停を論じる中で、

複数のヴァージョンを異なる位相に位置付くものとして捉えることの有用性を主張している。ここではその詳細な議論は避けるが、大概を以下に示す。

- a) パルテノンは無傷である
- b) パルテノンは荒れ果てている
⇒異なる時間部分にとって「真」
- c) リンゴは白い
- d) リンゴは赤い
⇒異なる空間部分にとって「真」

上記の例において、対立する真理は「観点または座標系へ相対化することによって」調停し得る (p. 200)。しかし、以下の例はどうだろうか (番号は引用元による)。

- (9) 地球は回転するが、太陽は動かない
- (10) 地球は動かないが、太陽は地球の周りを周転する
↓ 次のように解釈可能
- (11) 地球は太陽との相対的關係で回転する
- (12) 太陽は地球との相対的關係で周転する
⇒(13) 地球と太陽の空間的關係は、方式fに従って時間とともに変化する (p. 204)

(11)と(12)は、単一の言明(13)に等しい。よって、この例においても、(13)において調停できると仮定できる。しかしその際、(9)と(10)において対立していた「運動」(動くのは地球か太陽か／どれだけ動くのか)は捨象される。

グッドマンは、対立する真理の調停が、「不一致を招いた特徴を消去することによってもたらされている (p. 204)」と言及している。「時間に対する距離の変化についての言明(13)は、地球の運動についての相反する記述(9)と(10)にかんしては中立であるが、地球のような物理対象を認めない知覚ヴァージョンとは衝突する (p. 211)」と言う。このことをより明確に説明するのが以下の例である。

- (14) あらゆる点は、一本の垂直線と一本の水平線からできている
- (15) どの点も直線やその他のものからはできて

いない

↓

- (16) 当該の正しい体系のもとで、各々の点にかんし、一本の垂直線と一本の水平線の組み合わせとその点とは相関関係がある。
- (17) 当該の (もうひとつの) 正しい体系のもとで、どの点にかんしても、他のいかなる要素の組み合わせとその点とは相関関係はない
⇒直線と点の両方を含む世界で、両方とも「真」

上記の例も、(9)(10)→(11)(12)のプロセスと同様に、「点の合成」を捨象することで、調停を実現している。対立する真理の原因となる特徴を捨象すれば、「事物も事実も世界も欠いたヴァージョンだけがわれわれのもとに残される (p. 212)」。

ゆえにグッドマンは、可能世界の存在については論じないという立場をとるのである。とはいえ、グッドマンも可能世界論者の言う「世界」と同様に、可能な「ヴァージョン」が存在することを主張し、以下のように論じている。

- (18) 点はスクリーンを横切って動く
- (19) そのような点はない

さらにグッドマンは、(18)と(19)の例を提示することで、「(14)と(15)は同じ点について語っているのか。点が横切って動くスクリーンは、横切って動く点がないスクリーンと同じだろうか (p. 212)」と問う。「対立するあらゆるヴァージョンは別々の世界を記述する (p. 212)」というのがグッドマンの結論であると言える。

4. 2 真理の調停と「読み」の深まり

グッドマンによる対立する真理の調停が、文学教育におけるどのような問題と関連するのか。例えば『よだかの星』(宮澤賢治)を教材とした際の、学習者の反応に以下のようなものがある。

- ①よだかは勇気のある鳥である
- ②よだかは勇気のない鳥である

上記の対立する真理をどのように調停することが文

学教育なのか。少なくとも「観点または座標系へ相対化すること」による調停は、可能ではあるが目指すべき姿とは言い難い。なぜなら、例えば①②を異なる時間部分において調停すると、「よだかには、勇気がある時もあれば、ない時もある」という解釈に至る。この解釈は「真」ではあるが、「読み」の深まりという面から見ると、登場人物である「よだか」の置かれた状況や、内的活動としての生への葛藤等が考慮されることのない浅い解釈であり、こうした調停が文学教育として十分であるとは言い難いからである。

では、(9) (10)→(11) (12)⇒(13)のプロセスによる調停はどうだろうか。やや強引ではあるが、一例として以下のように調停できると仮定できる。

- ③よだかは生への葛藤の末、弱者の生を選んだ
勇気のある鳥である
- ④よだかは生への葛藤の末、自身の死を選んだ
勇気のない鳥である
- ⇒⑤よだかは生への葛藤の末、自己の考える生
を貫いた鳥である

この①②→③④⇒⑤に至るプロセスにおいては、①の「勇気のある鳥」という言明と②の「勇気のない鳥」という言明それぞれの背後で、「よだか」に対するどのような解釈が行われているのかを追究し、そこから不一致を招いている特徴を究明した上で、その特徴を消去することによる調停が行われている。

例えばこの場合、「よだかの死」は他者救済か／自力救済かという点を、不一致を招いている特徴と捉え、それを消去する「自己の考える生を貫いた鳥」を指定することで対立する真理の調停を実現させている⁵。このプロセスは、多くの文学の教室においては、授業者である教師の専門性（学習者の実態把握と徹底した教材分析）の下で実現する。教師の力量が低いと、対立する真理の調停は、先のような「勇気がある時もあれば、ない時もある」といった「観点または座標系へ相対化すること」による調停に留まり、⑤に至る調停は実現しない。それどころか、対立する真理を調停することなく、提出されたそれぞれの言明を各個人に帰属させ、多様性の名の下に「アナーキー」を放任（助長）すること（みんな違ってみんないい）にもなりかねない⁶。授業者である教師には、その専門性の下、

学習者それぞれの言明の背後にある「よだか」の解釈を追究し、言語化した上で、不一致を招いている特徴を学習者と共に究明し、調停するだけの力量が求められる。そしてその力は、教師だけでなく、小学校高学年（あるいは中等教育）以降の学習者に育みたい力の一つとしても位置付けられよう。

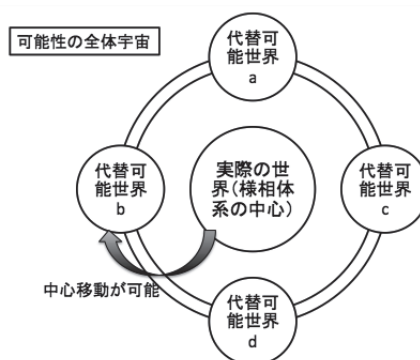
このプロセスにおける調停は、いわゆる「アナーキー」を課題とする教室に対して、全体交流での「読み」（授業のまとめ）の終着モデルを提案するという点で大きな意味を持つ。特に、意見の異なる学習者の対立関係（権力構造）が課題である教室においては、排他的な集団を協調性の高い集団へと変容させるという教育目標の下、このプロセスの有用性は高いことが予測される。

5. 代替可能世界への中心移動

5. 1 ライアンによる中心移動

しかし、不一致を招いている特徴を消去すること、捨象する手法を、文学教育の中心に据え、主軸としてしまつてよいものだろうか。『よだかの星』で言うなら、「よだかの死」は他者救済か／自力救済かという特徴を捨象することによる調停は、文学の教室において本意ではない。なぜなら、「よだかの死」を巡る終わりのない議論こそが、『よだかの星』を教室の仲間と共に読むことの醍醐味であり、一つの文学的文章教材を複数名で読むことの面白さであるからである。

ここでは、不一致を招いている特徴こそを議論する文学教室がどのようにして学びをもたらしのかを理論的に説明することを目指して、まずはライアンの物語理論を考察する。



【図2】代替可能世界と中心移動（便宜上、私的に図化）

实在論を否定し、唯名論を徹底したグッドマンに対

し、可能世界の議論に正面から取り組んだライアンは、ルイスの代替可能世界という考え方を発展させ、新しい物語理論の提出を試みた。ライアンは、代替可能世界 [alternative possible world] (APW) について、代替可能世界は「わたしにとって実際ではない。というの、わたしはそういう世界を、可能性の宇宙に浮かぶべつの惑星から見ているからだ (p. 42)」と述べる。

つまり「わたしにとって実際」である世界は、絶対的観点からは可能性の宇宙に浮かぶ一つの惑星、代替可能世界の一つにすぎない【図2】。しかし「わたしにとって」は、それが（虚構であれ）現実であり、そうした現実が複数存在しうるのである。そしてライアンが着目するのは代替現実体系 (APW) 「中心移動」である (p. 52)。「非事実陳述では、話者がAPWを外の視点から記述するのにたいし、虚構では、われわれにとってはひとつの可能世界にすぎないものに書き手が移転し、そこを代替現実体系 [alternative system of reality] の中心とするのだ (p. 52)」。ライアンの言う「中心移動」は、生身の作者だけでなく、生身の読者も該当する。ゆえに、私たちは読書行為の開始と同時に物語世界（ライアンで言えばテキストの指示対象世界）に没入（中心移動）し、虚構世界における実際の世界（AW⁷）を「わたしにとって」の現実として生きることになる（その世界には様々な登場人物が生きていて、それぞれに虚構を構成するので、複層的である）。これらの世界のひとつひとつを代替可能世界 (APW) と呼ぶことができよう。

ただし、物語世界に没入した際の実際の世界 (AW) は、一つの代替可能世界 (APW) には違いないが、「登場人物の精神活動によって創造されるのではなく、絶対的に存在しているという点が、物語体系にあるほかのAPWと違う (p. 193)」。読者は、例え物語世界への没入以前の実際の世界 (AW) を複数世界であるとみなしていなかったとしても、「TAW⁸に「他」なる領域が実在していることを読者は受入れる (p. 194)」。即ち、実際の世界 (AW) に生きる種（人間等）とテキストの《実際の世界》(TAW) 特有の種（妖精・こびと・龍）が共に生きることも突飛なこととは捉えない。

また、「物語体系における世界どうしの関係は、静的ではなく、ひとつの状態からべつの状態へと変り

つづける (p. 203)」。この諸世界の動きが残す痕跡が「筋」である。ライアンは、「運動が起こって筋が始動するためには、テキスト宇宙でなんらかの葛藤 [conflict / 齟齬] がなければならない (p. 203)」と述べ、葛藤について以下の5つの観点から言及している。「TAW / 私秘的領域の葛藤」「ひとりの領域内の葛藤」「ひとつの私秘的世界内の葛藤」「異なった人物の私秘の世界どうしの葛藤」「主観的葛藤と客観的葛藤」である (pp. 205-208)。

ライアンの物語理論は「筋」の多様性を記号論的に論証するプロット研究であるため、一つの葛藤のみを取り上げて論じることはできない。それを理解した上で、敢えて先の「よだかの死」を巡る議論において描き出された葛藤を位置付けるならば、その葛藤は「ひとつの私秘的世界内の葛藤」、即ち「内的矛盾（矛盾しあう複数の欲望、両立しない複数の規則群への同時服従）のせいで、あるいは人物が自分の私秘的世界の輪郭を定められないために、私秘的世界が実現できなくなる (p. 206)」型の葛藤であると言える。

5. 2 複数世界に支えられた文学の教室

先にも触れたように、ライアンの物語理論は、記号論的なプロット研究に、言語行為論等の知見を適用した、テキストベースの理論であり、それゆえ物語を分析するための概念及び方法論を提出したものである。そのため、文学の教室における動的な「読み」の生成（構成主義的な「読み」の創造）について論じるのに最善の理論であるとは言い難い。

実際、先の事例における登場人物「よだか」に対する①②の言明の背後には、生活世界における「よだか（例えばいじめられっ子）」や「鷹（持論を強固に主張する子）」「他の鳥たち（強い者に媚びる子）」といった発話者の人間性や人間関係がある。文学の教室とは、それらを背後に感じながら、対立する真理の調停を行うプロセスの中に、登場人物それぞれの人物像や生き方が議論される場なのである。そのため、テキストベースの物語理論だけで教室における動的な「読み」の生成（創造）を論じきことは難しい。

しかし、複数ある世界が同時存在的であるということを説明する理論として、かつ代替可能世界への中心移動という考え方から、ライアンの物語理論は文学の教室における学びを考察する上で以下のように有効な

視点を提示する。

すなわち、物語世界への没入が、代替可能世界 (APW) への中心移動を可能にするからこそ、学習者はテキストの《実際の世界》(TAW) において当事者として葛藤を経験することができる。さらには、テキストの《実際の世界》(TAW) と実際の世界 (AW) とが別々に同時存在的であるからこそ、学習者は実際の世界 (AW) における慣習に囚われることなく、「よだかの死」に対して普遍的な倫理原理に基づいた判断や理由付けを行うことが可能となる。

この点に関わって心理学の分野に目を向けると、葛藤場面において、矛盾した場面をどう認識し、どのような理由で善し悪しの判断を下したのかに着目することで、道德性の発達段階を描き出す研究がある。例えばコールバーグ理論における「道德性発達段階」では、3水準6段階が示され、「前慣習的水準」から「慣習的水準」、「慣習以降の自律的、原則的水準」(脱慣習的水準)へと発達すると言われている。「慣習以降の自律的、原則的水準」については、「道德上の原則を支持する集団や個人の権威を離れて、またこれらの集団への個人的な同一化とは別個に、妥当性と適応性を持つような道德上の価値や原則を定義しようとする努力がはっきりとみられる (荒木p.16)」水準とされ、第6段階には「普遍的な倫理的原則への志向」が置かれている。道德教育において、「慣習的水準」と「脱慣習的水準」との違いは、社会的な規範を遵守するのか逸脱するのかという結論ではなく、その根拠をどこに持つのかという視点の重層性の有無(そう考える自分自身の理由を持てるかどうか)にある。ゆえに、「慣習的水準」から「脱慣習的水準」へと至る発達のプロセスには、遵守と逸脱という言葉が矛盾する社会的規範への対峙のあり様が内包されることになる。

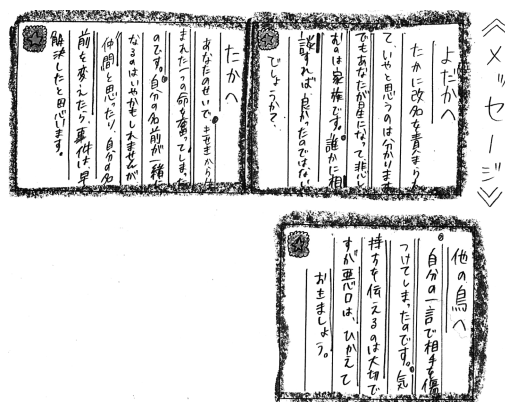
これに対し、複数の世界への中心移動が可能なのは、実際の世界 (AW) における社会的規範を遵守したままに、テキストの《実際の世界》(TAW) で規範を逸脱した思考を展開するという、遵守と逸脱の両立、即ち既存の社会・文化コードへの同化(獲得)と異化(破壊)の両立(同時存在)である⁹。

6. 教師による複数世界の保証

【図3】で示したのは、学習後の成果物において学習者A子(小学6年生)が各登場人物へ向けて書いた

メッセージである。生活世界において、「鷹(持論を強固に主張する子)」的な特性が見られるA子は、このメッセージ中においても同様の特性を読み取ることができる。例えば、他の鳥たちへのメッセージとして書かれた「気持ちを伝えるのは大切ですが悪口はひかえておきましょう」という記述部分からは、自分の気持ちを相手に伝えることへの重視は読み取れるが、全体から見て、相手への強い物言いが、時に言われた人を傷付けること(『よだかの星』の主題と関連)への配慮は読み取り難い。

このことは、一見、『よだかの星』の授業がA子に特段の変容をもたらすことはなかったことを示しているかのようにも見える。あるいは反対に、A子の鷹的な特性を国語科授業によって顕現化させることに成功した、この今こそがA子への教育のチャンスであり、生活世界における言動を内省させるべきであると考えうる立場もあろう。そして、そうした立場をとる指導者は、A子の記述を根拠に、A子に、日頃の行いを改めることを求めるかもしれない。しかし、これらは共に、生活世界と物語世界とを単一の世界へと一元化する考え方であり、複数世界の多様性を否定する立場であると言える。



【図3】 A子の各登場人物へのメッセージ

『よだかの星』のテキストの《実際の世界》(TAW) において、A子が鷹的な発想でふるまっていたとしても、実際の世界 (AW) において集団規範を逸脱する意志を表明する意図はA子にはない。教師はこのことを理解し、A子を見守る必要がある。つまり、学習者が物語世界において社会的規範を逸脱していたとしても、そのことが即座に生活世界における社会的規範

を逸脱したということにはならないと捉えることが重要である。(ただし、実際の世界においてA子のメッセージに傷付くクラスメートがいることにも配慮が必要である。)

学習者は、複数の世界を同時に生きる中で、葛藤を経験し、既存の社会・文化コードへの同化(獲得)と異化(破壊)を積み重ねていく。そのためには、実際の世界(AW)とは異なる世界(テキストの《実際の世界》(TAW))が保証されることが不可欠なのであり、物語世界を自動的・機械的に生活世界へと帰着させてはならない。以上のように、文学教育の可能性は、学習者に複数の世界を生きることを可能にする点にこそあると考える。

さらに、複数世界の同時存在を保証することによって、実際の世界(AW)とは異なる世界(テキストの《実際の世界》(TAW))において、学習者は「よだかの死」を巡る終わることのない議論を徹底して追究することが可能となる。いわば、実際の世界(AW)における自己を保留した状態で、実際の世界(AW)とは別の自己が立ち現れ、自由に思考し、自己表現することが可能となるのである¹⁰。

A子の場合、単元終了時に書かれたメッセージからは、物語世界における読み深めが、生活世界におけるA子の価値観にまで変容をもたらすような成果は確認できなかった。しかし、6年生を終え、中学校1年生の半ばとなった頃、元担任教師であった授業者に、「(今は)他の鳥たちのことがよくわかる」と告げたとする。中学校に進学し、いろいろな苦労があったのであろうというのが授業者の推測である。このエピソードは、同時存在的な複数世界において、活躍するそれぞれの自己が、完全に独立したものとして存立しているのではないことを示している。つまり、A子に対する教育はチャンスを逃すことなく、確かに行われていたのであり、それは、物語世界での出来事を、生活世界に着地させることなく、別の世界の出来事としてその世界に生きることを保証することによって実現したのであると言える。

このことは、『よだかの星』を教材とした授業に、意義があったことを示している。それと同時に、自己の変容に関わる価値的な学習目標は、その結果(評価)を、一単元の終了時に判断することが難しく、ある程度長いスパンで学習者の学びを看取っていく必要があ

ることを示している。

7. まとめに代えて

本稿では、複数世界に生きることを可能にする文学教育の学びを明らかにするために、ライアン の物語理論を手がかりとした考察を行った。

まず、「代替可能世界への中心移動」という概念の必要性を論じるために、グッドマンによる「対立する真理の調停」を取り上げた。その際、対立する真理の調停を、文学教室における全体交流での「読み」(授業のまとめ)の終着モデルの一つとして提案できることを示した。

しかし、グッドマンによる調停では、不一致を招いている特徴を捨象してしまうことから、そうした特徴こそを議論していくことのできるライアンの「代替可能世界への中心移動」という考え方の有用性を明らかにした。その結果、文学教育は、虚構世界における「実際の世界」を「わたしにとって」の現実として生きること、これを可能にするのであり、そのためには、物語世界を無理に生活世界に帰着させてはならないことが明らかとなった。複数世界の保証が、社会・文化的コードへの同化(獲得)と異化(破壊)という矛盾を克服し、複層的な学習者の発達を可能にする。さらには、複数世界の同時存在が保証されることによって、学習者は実際の世界(AW)における自己を保留した状態で、AWとは別の自己が、自由に思考し、自己表現することを可能にすることを理論的に明らかにした。

さらに、生活世界とは別の世界に生きることの保証は、同じ教室に生きる友達が、代替可能世界に生きていることを認識することでもある。位相の異なる可能世界に生きる友達を認識することによって、従来の自身の世界観の変容が迫られるという点も、文学教育のさらなる可能性として指摘できよう。この点についての理論的な解明については、今後の課題としたい。

付記: 本稿で使用した授業実践例及び、子どもの成果物は、当該者より使用許可を得たものである。また、本研究は、JSPS科研費17K04808及び、19H01667の助成を受けたものである。

注

- 1 ライブニッツを起源とすると思われる可能世界〔possible worlds〕の概念は、クリプキを代表とする論理学の領域において再定位され今日に至っているが、国語教育研究においては可能世界についての問いとしてではなく、グッドマンによる「世界制作の方法」＝可能世界批判がより一般的に知られているものと推察される。
- 2 本稿は、2015年8月9日（日）に実施された第67回日本文学協会国語教育部会夏期研究集会のシンポジウムにおける発表及び、2016年5月28日（土）に実施された第130回全国大学国語教育学会の自由研究発表での内容に加え、新たな考察を行うものである。
- 3 田中実（1997）は「読書行為における「自己発見とは、自らの文学作品にたいする「感動」を直感的に、あるいは分析的に検討し、プレ〈本文〉との格闘の過程で獲得し得るものであって、この「感動」が「自己発見」から「自己変革」へ、「世界の変革」へと進展していくためには〈本文〉の〈読みのアナークー〉状況を一旦くぐり抜け、そこからいかに言語化していくかである（p. 130）」と述べている。
- 4 ルイスの言う複数の可能世界は、因果的に独立しているという点でパラレルワールドとは異なる。
- 5 「他者救済か／自力救済か」に関わって、第128回全国大学国語教育学会自由研究発表では、見田宗介（2001）、吉本隆明（1996）、牛山恵（2003）における『よだかの星』の解釈を取り上げ、考察を行った。見田は、単なる他者救済の「自己犠牲」を否定し、それ以前の自己の存在の罪からの解放の衝動から、よだかの行為を読む（見田p. 155）。また、吉本は、現世における苦痛（支えてくれる者の欠落）からの救済として、自らを、宿命の約束のもとに委ねること、即ち〈無〉〈如来〉〈ねはん〉による救済の行為として読む（吉本p. 204）。牛山は「生命の連環」に自己を位置付けるに終始せず、そうした連環からも離脱するほかなかった、よだかの悲劇、あるいはそうした苦痛、状況、出来事を描き出した物語として読んでいる（牛山p. 10）。
- 6 近年盛んに取り上げられている協同学習等のグループワークにおける話し合いの課題として、①②→③④⇒⑤に至るプロセスを、子どもたちだけで（教師の介入なしに）、いかに実現できるのかという点を指摘できる。
- 7 AW〔actual world〕とは、われわれの現実体系の中心である実際の世界。AWはわたしが位置している世界である。AWは絶対的な意味でひとつしかない（ライアンp. 13より）。
- 8 TAW〔textual actual world〕とは、テキストの《実際の世界》

であり、テキストが提示する指示対象世界の像。TAW内の諸事実を決定する権威は実際の送信者〔actual sender〕（作者）である（ライアンp. 13より）。

- 9 ここで言う「同化」と「異化」について、高橋勝（2007）は「成熟性」と「破壊性」と言い換え、「こうしたコードの「成熟性」と「破壊性」を、〈文化〉の有する根源的なパラドックスとして、冷静に理解しておく必要があるのではないか（p. 163）」と述べた上で、「子どもの発達を「反秩序性」・「異文化性」を秩序の内部に組み入れていく「発達」ではなく、そうした単純な一元的な「発達」そのものを異化する「メタモルフォーゼ」（自己変成）の運動体として、子どもをとらえていくことが必要である（p. 164）」と述べている。
- 10 難波（2007）では、「参加や同化はもちろん、対象化も、子ども読者の分身在体験しているものであり、いつもの自分ではない自分が反応しているのです。いつもの自分ではない自分は、たいてい教室の中では見せていない子どもの姿でしょう。（p. 28）」と述べている。

引用文献

- 荒木紀幸『道徳教育はこうすればおもしろいーコールバーク理論とその実践ー』北大路書房、1988
- 牛山恵「子どもが読む「よだかの星」ー擬制を撃つー」日本文学協会編『日本文学』VOL. 52, 2003
- 大内裕和・紅野謙介「迷走の教育から闘争の教育へー大学入学共通テストと新学習指導要領から問う言葉をめぐる教育ー」『現代思想』2020年4月号、青土社、2020
- 五味淵典嗣「文学の貧困ー「文学国語」を脱構築するー」『現代思想』2020年4月号、青土社、2020
- 佐々木能章「可能世界」廣松渉ほか編『岩波 哲学・思想事典』岩波書店、1998
- 助川幸逸郎「「テキスト論」の役割と「実践」の未来ー連帯の「絆」としての「第三項」ー」日本文学協会編『日本文学』VOL. 66, 2017
- 高橋勝『経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学ー』勁草書房、2007
- 田近洵一『戦後国語教育問題史』大修館書店、1991
- 田中実「〈主体〉の構築」日本文学協会編『日本文学』8月号、第62巻第8号、2013
- 田中実『読みのアナークーを超えてーいのちと文学ー』右文書院、1997
- デイヴィッド・ルイス『反事実的条件法』、1973、吉満昭宏訳、勁草書房、2007

- 中村三春『フィクションの機構』ひつじ書房, 1994
- ネルソン・グッドマン『世界制作の方法』, 1978, 菅野盾樹訳,
ちくま学芸文庫, 2008
- 難波博孝・三原市三原小学校『文学体験と対話による国語科
授業づくり』明治図書, 2007
- 難波博孝「第三項理論に拠る教育・授業－合言葉はF 続きー」
日本文学協会編『日本文学』VOL. 65, 2016
- 難波博孝「「新しい實在論」と第三項理論」日本文学協会編『日
本文学』VOL. 67, 2018
- マリ＝ローラ・ライアン『可能世界・人工知能・物語理論』,
1991, 岩松正洋訳, 水声社, 2006
- 見田宗介『宮沢賢治 存在の祭りの中へ』岩波現代文庫,
2001
- 吉本隆明『宮沢賢治』ちくま学芸文庫, 1996

(2020年10月21日受稿, 2020年11月25日受理)

A Study of Educational Goals of Literature Based on Logic: Analysis Using "Possible World Theory"

MORI Michiyo ⁽¹⁾

This article aims to discuss the educational goals of literature from a logical viewpoint. Thus, as a research question, it asks whether the fictional world and the lifeworld can be viewed as a continuum. To consider the learning to pursue literary education, we use "Mediation of contradictory truths" as argued by Nelson Goodman (1978) and "Shift to a substitutable world" as argued by Marie-Roll Ryan (1991).

Consequently, the following two aspects were clarified. First, the "Mediation of contradictory truths" is among the goal models of "reading" in mutual exchanges in literature classes. Second, a multi-world guarantee overcomes the contradictions of assimilation (acquisition) and catabolism (destruction) in social and cultural codes and achieves the multilayered development of learners. Further, we showed that guaranteeing that multiple worlds simultaneously exist enables learners to retain their self in the actual world (AW), and think and express themselves in a different manner than in the AW.

Keywords : philosophy of language, modal logic, *Nighthawk Star* by MIYAZAWA Kenji, parallel world, learning person study

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University