國學院大學學術情報リポジトリ

文学と国語科：ことばの学びについて：
小特集ことばと教育・教育のことば

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高橋, 大助, Takahashi, Daisuke メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000542

文学と国語科—ことばの学びについて

高橋大助

1 国語科と文学

新しい学習指導要領（平成29・30年度改訂）は、国語という科目の目標を次のように定めている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語での確に理解し効果的に表現する資質・能力を次の通り育成することを目指す。

この目標は、小中高に共通するものと掲げられ、「次の通り」が指す(1)～(3)において育成すべき資質・能力が生徒児童の発達

段階に合わせて提示されている。「見方・考え方」という用語は、今回の改訂で、各教科に共通してみられるもので、多くは「数学的な」「理科的な」「音楽的な」といった科目名に直結する形容が冠されているが、「技術・家庭」ではその科目が範疇とするところを明確にする「生活の営みに関わる」が付される。「国語」の場合も、扱う範疇を明確にしたのだともいえる。しかし、「国語による」とせず、「言葉による」としたのは何か意図があつたことなのだろう。学習指導要領の「解説」には以下のようにある。^①

言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中

で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

この「解説」の原型とでもいうべき、教育課程部会の国語ワーキンググループの審議を取りまとめた文書では以下のように述べられている²⁾。

本ワーキンググループでは、自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることが、「言葉による見方・考え方」であると整理した。

対象とことばの関係とことばどうしの関わり方（関係）の有様を問い直し、意味付けるといふ行為の目的が、「解説」では言い換えられていることが分かる。この違いは、文の構成の変更に伴う自然なあるいは必然的な言い換えの域を超えているだろう。「主体的な学び」という観点からしても、国語科の目的を「自分の思いや考えを深める」ことに求めるワーキンググループの結論は妥当なものに思われるが、「解説」はこれを「言葉への自覚」と表現し直し、国語科がことばそのものの学びであることを強調するのである。「解説」は先の引用のあと、こう続く。

様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じて理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。

このフレーズの原型はワーキンググループの文書にも見出すことができる³⁾。

国語科は、様々な事象、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じて理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象とするという特質を有している。それは、様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的とするものではないことを意味している。

理科や社会とは異なる国語の科目としての特性の定義に関して、両者の間に齟齬はない。この定義に即す形で、ワーキンググループの「自分の思いや考えを深める」ではなく、「言葉への自覚」が解説では採用されたということかもしれない。「解説」には、国語科が「言語能力を育成する中心的な役割を担う」との表現もなされている。国語科の範疇や目的を示す文章の中で「言語」「言葉」という語が頻出するのは当たり前といえれば当

たり前だが、今回の改訂にあたって、「言語能力の向上に関する特別チーム」が形成され、国語ワーキンググループは、その議論と連動しながら審議を行うことを求められていたことを看過できない。こうした審議の有り様自体に、国語科をことばの学びとして再定義しようする姿勢がうかがえるのである。それでは、新しい学習指導要領は「言葉」をどのようなものとしてとらえているのだろうか。学習指導要領では先に引用した国語科の「目標」に続いて、小中高それぞれで学ぶべき「国語」が(1)として以下のように提示されている。

日常生活に必要とされる国語（小学校）

社会生活に必要な国語（中学校）

生涯にわたる社会生活に必要な国語（高等学校）

生徒児童の発達の段階に応じてなされた定義であるが、ややわかりにくい高等学校の「生涯にわたる社会生活」とは、「高校生が日常関わる社会に限らず、現実の社会そのものである実社会を中心としながら、生涯にわたり他者や社会と関わっていく社会生活全般を指している」と「解説」にはある。高校生としてというより、教育基本法の第一条に明記される「平和で民主的な国家及び社会の形成者」として必要なことばの力ということになるだろう。ただ、先の学習指導要領には見られなかつ

た「日常」「社会」「生活」といった用語が頻出するため、ことばを実用という観点からしか見ていないのではないか、という疑念が生じるようだ。一方で、新井紀子の調査研究で可視化されたとされる「教科書が読めない子ども」問題への対応として、新学習指導要領では、説明文を読みうる、実用に資する言語能力の育成が国語科の主たる目標と考えられていると取る向きも多い⁽⁶⁾。

改めて考えてみれば、「様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としている」という表現は、説明文や論理的文章の類を前景化し、詩歌や小説を背景化する。「解説」者の頭から文学教材が抜け落ちているといわれても仕方がないかもしれない。さらには、国語ワーキンググループの高木展郎主査代理はこんな発言をしているのである⁽⁷⁾。

いろんなところで、あなたは小学校、中学校、高校で国語の力って何が付いたの？ と聞きますと、ほとんどの方は答えてくれないですよね。とても悲しいなと思うんですけども、そのときに、それじゃ、国語でどんなことをやってきた？ と話をすると、例えば小学校だったら「ごんぎつね」を読んだとか、中学校だと「故郷」を読んだとか、

高校だと「羅生門」を読んだ、作品名が挙がってくるんですね。

「言語能力の向上に関する特別チーム」の一員でもあるかれは、この現状がよほど腹に据えかねるのか、特別チームの初回の審議の際にも、ほぼ同じことを発言している。^⑤

もとより、それが長く読み継がれ、多くの存在に影響を与えて来た、定評ある文学作品であろうと、教室で使用するのであれば、その学習体験から学習者が何を身につけ経験としたかをもつて、教材としての価値を判断することになるだろう。だから、読んだ（気がする）、という答えを「悲しいな」と感じるのは理解できる。「読んだ」という言葉の向こうに蠢く心の有り様こそ意味がある、という反論もあろうが、質問者や質問がなされた状況などの影響を鑑みても、これらの一言で片づけられる国語の授業に問題がないとは言い切れない。語ることがない、のはもとより、蠢く心を語ることができない、としても、授業が十全には機能していないことを意味するだろう。

ただ、このエピソードには微かな違和感を覚える。事実と異なる、と疑いを持つのではない。このエピソードを読んだ際、私自身が、素直に受け入れ、何ら疑いを持たなかったことに違和感があるのだ。小中高いずれも近代現代の小説教材が上がる

ことに疑念を覚えてもいいはずだ。議事録に残る発言にフェイクが含まれるはずはない、というのは後から浮かんでくる考えであり、このエピソードを読んだ瞬間、さもありなん、と受け入れてしまうのである。現場の状況に精通しているとはいいたい私にはそもそも真偽を判断する根拠がなく、むしろ逆に、教師志望の学生たちに印象に残る教材を聞くと、國學院だからかもしれないが、古典や詩歌を上げる者も少なくない、という経験をしているくらいなのだから、疑いが先に来てもいいはずである。しかし、きっとそうだろうと思ってしまうのだ。この発言を紹介すると、教師も教師志望の学生も、事実かどうか疑うことがない（特別チームでもワーキンググループでもこのエピソードに対する疑義や質問の記載は議事録にない）。多くの者にとって、この質問にこの答えというのは、想定範囲内にあるようだ。そこからこういうことができよう。回答者たちの答えを否定的に捉えようと、肯定的に弁じようと、このエピソード自体がすんなりと受け入れられてしまう以上、国語の授業のイメージの中心には「近現代の小説の読解」がある。おそらく、主査代理の発言の背景にあるのは、このイメージが半ば「常識」となっていることへの憤りであろう。この「常識」が、教科としての国語の改革を阻んでいる、というと考えているの

ではないだろうか。

国語ワーキンググループは審議のまとめの中で、「高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある」という見方を示している。先の「解説」や主査代理の発言に注目すると、ここで言われる「教材」が文学テキストを指し示すように読めてしまう。さらに、高等学校国語科の科目編成の改訂を、この課題への対応として捉えたとき、そこに文学教育の軽視というメッセージを見出す者がいても不思議はないだろう。だから、古代から現代まで、あわせて十六の日本文学の学会が共同で発表した「高等学校国語・新学習指導要領」に関する見解⁹⁾が、強い危惧をもって綴られたのは無理もない。「見解」はこう説く。

「論理」「実用」と「文学」とを対立概念として捉えることは元来不可能である。また、個々の教材を「文学的」であるか否かによって区分することもまた不可能である。

おそらく、この本質はここにある。

以下、現在国語教科書にタイトルがある文章を手がかりにしながらか、探ってみたい。

2 説明文がわかるということ

東京書籍『新編新しい国語』所収の「鰹節―世界に誇る伝統食」は、典型的な説明文教材と言って差し支えないだろう。

小泉武夫によって書き下ろされたこのテキストは「皆さんは、世界一固い食べ物は何だと思われるでしょう。その答えは鰹節です。」という最初の形式段落が端的に示すように、問いを立て、それに答えていく形で、鰹節（の世界）に読者を導くというタイプの説明的文章である。意味のまとまりを取りやすく、そのまとまり相互の関係も比較的素直であるため、中学二年生の教材として相応しいが、カツオが鰹節になる過程でのカビの働きを述べたくだりなどは、「鰹節菌は油脂分解酵素を出して、油脂成分を脂肪酸とグリセリンに分解し、その分解したものを食べているのです」といった具合で、聞き慣れない自然科学の用語が出てくる。これを読みこなせれば、理科の教科書を読める子ども、といえるのかもしれないが、鰹節を文化として捉え説明を試みるこの文章には、「拍子木」「かなな」「乾鮑」「燻製」「三枚におろす」「簀の子」「イノシン酸」「懐石料理」「うま味調味料」など、ほかの国語教材ではあまり見かけないことばが出て

くる。そもそも「鯉節」というと、お好み焼きなどに振りかけるおがくずのようなふわふわの食べ物と思いき浮かべるかもしれない「せん」と読者に語りかけているくらいなのである。教科書には鯉節と削り器の写真が掲載され、鯉節の製法が順を追ってイラストでも説明されている。実用的でなく日常から消え去った鯉節を扱ったこの教材の理解に「補助線」を必要とするというのは、いまや自明なことなのだろう。

教育実習先でこの教材を担当したある学生は、授業に鯉節とその削り器を持参し、生徒に鯉節の固さを実感させ、削る作業を経て、削り節の香りや味を味合わせた。そのうえで、テキストにある「問いと答え」の対応に注目させ整理させる「言葉と言葉の関係」としてテキストを捉えなおすワークも行っている（しかも、パワーポイントを用いて）。学習指導案を見て、手ごたえがあったので、国語科教育法の授業で授業を再現してもらった。鯉節と削り器、パソコンも持ち込んでもらったの再演だった。

本時の目標を「本文を「問い」と「答え」から考える」とした授業の冒頭では、生徒役の大学生が鯉節を削る。このとき、授業者がちよつと困る事態が生じた。いくら削っても「ふわふわ」にならず、こまかい破片と化してしまったのである。ちよつ

と準備の手を抜いてしまって、と反省の際、授業者はそう弁じた。かれによると、実習先では、鯉節に若干の湿り気をもたせておいたのだそうだ。そうすると、教科書にあるような「ふわふわ」となる。硬いままでは、削りカスといいたくなるような、小さな薄いとがった欠片となってしまうのである。理想的な削り節を作るにはひと手間が必要だったのだ。

その場面のあと、文章全体を「問い」と「答え」に注目して整理する作業に入っていく（付け加えると、実習では、前時までに文章の要約等は終えているため、生徒は内容の要旨をおおよそ理解している）。現場教員の指導を得て作り上げた授業であり、大きな破綻はなく、文章の構成という点に関して生徒が目を向けるきっかけとなる、その点では、学生の見本となるような授業内容だった。ただ、一つ目の「問い・答え」と二つ目の「問い・答え」に挟まれた部分の役割を答えさせる場面では、授業者が期待した「鯉節に関する補足説明」と「鯉節が固い理由」という正解は大学生でも答えることができなかった。かれらは、「説明」と「理由」の中身を要約したものを解答としたのである。これは、言葉の働きという観点から文章を捉えることが存外に難しいということを示しているだろう。

十分に合格点がつけられる授業だった。ただ、冒頭の鯉節体

験とその後の授業との結びつきは今一つはつきりしなかった。

これだと、「国語で何やった？」「鰹節削った！」となり、導入ばかりが印象に残り、本末転倒と誹りを受けかねない。しかし、実習先では、生徒たちは自身で削った削り節に魅了され、香りを楽しみ、昼飯に振りかけ食し、中には、今後も削り節を使いたいと言いつけ出す者もいた、という。このエピソードは重要だ。生徒たちの反応は大きなヒントとなるのである。鰹節の世界を説明するこの文章はこう締めくくられている。

鰹節を単にうまみ調味料に置き換えるようなことは、日本人としては寂しい気がします。こんなにすばらしい食べ物が我々の世代で消えるというのは、本当にもつたいないことです。食文化としての「和食」は、二〇一三年に世界の無形文化遺産に登録されました。和食を支える陰の立役者というべき鰹節を次の世代に伝承するのも、私たちの使命ではないかと思うのです。

伝承は、鰹節を食物（「だし」も含め）として利用するといふことに留まる話ではない。「鰹節は、日本人の知恵の結晶」と述べる筆者は、この「結晶」を生みだした人々の営みを伝えるべきだといふのである。

湿度の高い環境を好むカビの性質をみごとに見ぬいた鰹節

の製法は、世界に類例がなく、我が国の先達たちの知恵の深さとユニークな発想には舌を巻きます。

すなわち、筆者が伝承すべきと考えるのは鰹節とともにある世界での「生きる力」にほかならない。鰹節には、古人の知恵と工夫、さらには、知恵を働かせ、工夫を試みることを必要としたかれらの生活が凝縮されている。その全体を引き受け、現在とは趣の異なるオルタナティブな文化・社会の担い手になりませんか、と、筆者は中学生に問いかけているのである。筆者の「説明」の工夫は、できるだけこの問いかけに呼応してくれる次世代を増やすためにこそ行われている。だから、問いかけを受け止めない限り、この文章の意味が分かったとは言えない。もちろんそれは、筆者の主張を受け入れなければならぬということを意味しはしない。受け止めて「思考」し、「判断」したことを自身のことばで「表現」しさえすれば、筆者と対立する選択をしたとしても構いはしない。読んで知る、ということとで完結するのではなく、知った私を働かせ、世界との関わり方をとらえ直して初めて、実際に用を成すことが目指されたこの説明的文章を受容したことになる。どのボタンを押せばよいか、という説明が書かれた、読んで知れば事足りるものとは全く質の違うテキストがここには展開されている、ということなのだ。

だから、この文章に表れた自然科学や文化史による見方・考え方を学ぶことに、授業の中心を置かないとしても、鏝節を「見る目」が変わることがないような授業が行われたとしたら、この説明文を読んだことにはならないのである。見る目が変わり、どう応答するか、すなわち「自分の思いや考えを深める」ことこそが、説明的文章に相応しい「言語活動」に他ならない。

その意味では、先の実習生の「補助線」はやはり重要だ。文章を読むだけでなく、鏝節を実際に体験することで、より一層、授業は「もの」を見る目を育む可能性を広げる。事実、「ふわふわ」の削り節を自ら作り出した生徒は、鏝節を見直している。さらに、「ふわふわ」になるものだけでなく、うまく削れないカラカラに乾いたの鏝節も用意して、両者の違いに注目させたとしたら、生徒は文章に書かれた先達の知恵や工夫はもとより、これらの生の有り様を鏝節という「もの」に見出すことになつたかもしれない。なぜなら、鏝節の魅力を実感させる「ふわふわ」に対し、出来損ないの「削りカス」は、知恵を働かせ工夫する必要に迫られた古人の生活を思いやる契機となり得るからである。そこから、鏝節という文化を実感し、その衰退を促した、いまここにある自分が依拠する文化を見直す手がかりを生徒が得たとしたら、このテキストを用いた国語の授業が実のあ

ることばを用いる力としての言語能力の育成に寄与したと言えるのだろう。テキストの「理解」ということに関して、言語能力の向上に関する特別チームは、次のように述べている¹⁰⁾。

テキストの深い理解という点においては、発達段階にもよるが、単に、テキストに表現されている意味を理解するだけでなく、テキストによって得た新しい情報を編集・操作して、自分が既に持っている知識や経験・感情と統合し構造化することや、それをよりどころに、新しい問いや仮説を立てるなど、自分が既に持っている考えの構造を転換することで、整合の取れた自分の考えを形成することが重要である。

テキストは私を編み直す。いや、テキストと私は編み合わせる、というべきだろうか。いずれにしても、そのように私に作用し「理解」されて初めて、テキストは意味を持ち、実用的になる。逆に言えば、「文学」テキストであろうと、「論理的」「説明的」テキストであろうと、このように「理解」されるのであれば、実用性という点では何ら違いがない、と言い得るのではないか。次章では、また別なテキストを手掛かりにすることはと実用について考えてみたい。

3 実用とことば

「我々が使っている言葉は氷山の一角だ」と大岡信は言う。

おそらくは、定番教材の一つに数えることができる「言葉の力」と名付けられたテキストの中でのことだ。¹¹⁾

氷山の海面下に沈んでいる部分は何か。それは、その言葉を発した人の心にほかならず、また、その心が、同じく言葉の海面下の部分で伝わり合う他人の心にほかならない。私たちが用いている言葉は、そういう深部をちよつぴりりぞかせる窓のようなものであって、私たちはそれをのぞき込みながら相手の奥まで理解しようと絶えず努めているのである。

人と人との間を交通するという機能ゆえにことばは必然的に両者に共有される。だからこそ、ことばは間（あいだ）にしか存在しえない。人と人、そして、対象と人との間で向こうを伺う「窓」としてそれは在る。「窓」には不自由が付いて回る。その向こう側を覗くことしかできないからだ。「窓」がある以上、向こう側に直接触れることはできない。そこは私にとって想像的にしかとらえることの出来ない領域なのである。あるいは、

ことばの機能は、誘う、ということだとすべきかもしれない。ことばは、覗き込もうとする姿勢を人に促す。意味を運ぶのではなく、自身の向こうに意味の実在を示唆して、私にそれをつかませようとするのである。

しかし、引用部に続けて「現代の作品を読む場合」と書かれるため、大岡は「詩的言語」について述べているのではないかという疑問が生じるかもしれない。日常の言語生活では、例えば、「月がきれいだ」というあなたのことを、そのことばから理解したいという場合には大岡の比喩は有効かもしれないが、数多ある食物のうち、バラ科に属する香しい果実を明確に指し示して所望する「りんごください」という場合には相応しくないのではないだろうか。確かに、「りんごください」から始まるコミュニケーションは「氷山の一角」だけで完結しそうにも思える。この「りんご」のように、辞書に載っているそのままの意味を流通させるだけのことも存在するのではないか。

だが、その疑問は、私たちが辞書を読めていない、辞書というものをきちんと理解していないことを端的に示す。そう思う者は、辞書に「氷山の一角」のみを見ているのである。海面に突き出たその部分は、そのことばの実践の記録の交点に他ならない。様々な用例が重なり合う、「とりあえず」の中心、そこ

に見える風景が「とりあえず」の意味として記載されてある。だから、辞書に書かれてあることばの意味は、「窓」の向こうの世界とは等価ではない。「窓」の向こうにある世界を想像的に把握する手がかりにすぎない。辞書にある「一角」の下には膨大な実践が蠢いている。

辞書を紐解く私の中でも、その辞書を編んだ者の内でも、ことばはそのような姿で存在している。木箱いっぱいにもその実を詰めて送ってよこした祖父の笑顔が浮かぶ者と、その果実を口にした瞬間、アレルギー反応で激しく咳き込む体験をした者、そのどちらも「りんごください」に正しく対応できよう。しかし「りんご」がそれぞれに喚起するイメージは相容れないほど異なる可能性がある。私のことばは、個別具体的な私の生の文脈に置かれているのである。だからこそ、大切にすべき「大事なすばらしい言葉」というのは、実はその辺にごろごろ転がっている。「私たちの口をついて出てくる一語一語」だと言い得る。¹² 私が「りんご」と口ずさむとき、そのことばはモノとしての果実を指すと同時にそのモノに関わる私の経験を含意し示唆するのである。と同時に、ことばとしての「りんご」を私が受け取るとき、そのことばを発した者の「りんご」経験が、私の生の文脈に交接される。「りんご」ということばを実用的に使う、

他者と共有するというのは、「氷山の一角」を海面下に押し上げていっている部分が変わることを意味するのである。ことばと共にある以上、私の内部には外部としての他者が宿る。わたしは使用することでことばに参加しているのであって、作ったのはわたしではない。ことばを使う行為は「人間が言葉を話しているのではない。言葉によって人間が話しているのだ」と表現した方が実態に即しているといえよう。¹³

しかし、試験に備え、そのためのみに、「ゆかし」を古語辞典で調べて意味を知る、という場合、「ゆかし」はリニアに意味を運ぶ記号として私の中に宿るといふべきではないのか。確かに、ことばそのものに興味がないまま半ば強迫的に意味を探求せざるを得ないこの場合、「氷山の一角」しか目に入らなくなるのかもしれない。だがそれは専ら、試験という仕組の問題である。

まだことばを話す前、私は他者からことばを話すことを教わる。というより、話している他者、あるいは話しかけてくる他者を繰り返し目撃して、話すということ発見し、「見様見真似」に行う。¹⁴ 何かを言われ、はい、といって手さえ上げたところで了解したとは限らない。ただ、みんなそうしているから、そうしているに過ぎない。しかし、見出し、自身のものにしようとして

するというその行為、そこに世界への関心としての好奇心の原型をみることになる。この好奇心、なに？なに？と見たがり聞きたがり知りたがる意欲は、やがて、名付けという行為に具体化される⁵⁾。意欲と発見を原動力として「世界を自らのものとするべく働きかけ」「断片や破片を組み合わせ、自在に「変形」を加えて、一つの世界をつくりあげる」という「名前にもとづく創造の「奇跡」」が実現されるのである。もとより、既存の言語の文化を所与のものとし「社会的存在の「第一日目」を生きるかれのその「世界」は、かれを取り巻き話しかける人々の「世界」にやがて抱合されゆく運命にある。ことばの獲得はその際にこそ成し遂げられるというべきかもしれない。しかし、既存の言語体系への合流が、世界は既に決定済みという暗示を与えることにつながると、人は名付けから遠ざかり、その原動力をも失ってしまう。「見たい」「知りたい」「聞きたい」と世界を「ゆかし」と想わなくなってしまうのである。そのような存在にとつて、ことばはただの記号、意味を運ぶ道具でしかなく、「自分が既に持っている考えの構造を転換する」という機能など果たさなくなる。

大岡が「言葉の力」を語る時、詩的言語の話へと傾斜しがちなのは、それがことばの理想形だからではなく、「社会的存在

の「第一日目」では誰もが手にしていた、自身との関係において世界を見出すという名付けの機能を、改めて想起させるものだからだ。ことばを獲得する、自らにことばを受け入れる、という出来事のダイナミズムの再現として、詩は存在するといふべきである。だから、こんな大胆なことを大岡は言い放つのだ。

よく、「詩を書く」と思っても、語彙が貧弱で……。」と言う人がいる。私は常々そういうことがありうるものかどうか疑わしく思っている。自分以外のどこかに「語彙」の宝庫があるかのように聞こえるからだ。

意味をただ運ぶ道具としてのことばなど存在せず、ただ「そのような用い方」があり得るだけだが、大岡によれば、「そのような用い方」があるだけというのは、詩のことばにこそ当てはまる。そもそも詩的言語などないのだ。しかし、このエピソードに登場する詩人志望者は、用いれば詩となる特別なことばが実在すると素朴に信じているに違いない。一方で、かれは、自身が日常使うことばを、誰が用いても同じ意味を成す道具としてのことばだと感じてしまっているのかもしれない。

このエピソードからも、唯一の正解を要求する試験という仕組みが、学校という場や教育という方法において幅を利かせる

のは良いことではないという結論が導かれる。その仕組みが、本来のことばの獲得の仕方から子どもたちを遠ざけるからだ。あるいはこういうべきかもしれない。試験という制度が、ことばはリアに意味を運ぶという錯覚を起こさせているのだ、と。もし、巷間にいわれる「教科書を読めない」という問題の解決が、試験という仕組みの中で、それに対応するものとして想定されてしまうとしたら、仮に「読める」ようになって、ことばの実用には供さないだろう。少なくとも、試験という仕組みが学びの中心に置かれる限り、学校は、誰が受け入れ使っても同じになることばなどありはしないという事実から子どもたちの目を逸らし、ことばへの意欲を削いでいく。そのような場にあつては、詩となる呪言が存在しない理由を述べた大岡の次のことばを理解しろという方が無理であろう。

美しい言葉とか正しい言葉とかいわれるが、単独に取り出して美しい言葉とか正しい言葉とかいうものはどこにもありはしない。それは、言葉というものの本質が、口先だけのもの、語彙だけのものではなくて、それを発している人間全体の世界をいやおうなしに背負ってしまうところにあるからである。人間全体が、ささやかな言葉の一つ一つに反映してしまうからである。

にもかかわらず、やはりことばはわたしのものではない。わたしはわたしを語りながら、ことばに刻まれた既知未知の他者の生を生きることになる。ことばと共にある人という存在の困難さと可能性とがここにある。だから、かつて上田万年が示した、日本語は日本人の「精神的血液」という、抽象的な民族性とその連続性をイメージさせる比喻も受け入れがたい¹⁶⁾。ことばは生氣論では語りえない。ことばを生かすのは存在の有限性には他ならないからだ。ことばは、個々の生の実践を織り込み、生成し続ける織物として、世界と人の間に漂う。ことばそれ自体は無意味である。人がそのことばを生かすの営みの中で受け入れ自覚したとき、初めてことばはリアルに存在して意味を生みだすのである。だからこうもいべきだ。

言葉は魔法の杖なのだ。人は、魔法の杖を使って、どんな人生を創ることもできる。それは、その杖を持つ人の、この自分自身の、心の構え一つなのだ。¹⁷⁾

「言葉への自覚」という目標が、若くして逝った哲学者のこの遺言をもって代えられるというのであれば、国語教室に掲げるに相応しいに違いない。

4 文学の必要

校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督の定めるところにより学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない。

教職課程の授業で、学校教育法第十一条のこの文言を伝えると、今でも、軽いどよめきが起こることがある。体罰は是非かという議論が可能だと思ひ込んでその座にある者が未だ存在するのである。当人が体罰の被害者である場合もあるが、体罰の現場を目撃したことの無い者がそのような錯誤を抱えている場合も多い。体罰をなくするために、体罰の範囲が法の文言で厳密に定義され、個別の出来事は定義に照らして判断され、時には裁判の場でその定義自体も再確認される。この法律が施行され七〇年を超えた今、我々は、体罰とはなにか、ということをし正しく判断できなければおかしいだろう。しかし、体罰はなくなる。報道される事案には、単なる暴行や教師・生徒間のハラスメントとして受け取るべき行いさえ、体罰として語られるものが驚くほど多い。指導の隣にイメージとしての体罰がまだしっかりと座を占めているということだろう。

そうだとしたら、してはいけないと語ることはだけでは、現実を変えられないことになる。なぜそれをしてはいけないのか、と語る哲学のことばも重要だが、そのことばが機能するには、してしまうという事実を見据えることばこそが必要である。

わたしはあなたをぶちませんでしたか。あなたにひどい打ちをしませんでしたか、もししていたなら、あやまりたい。⁽¹⁸⁾

語り手の私は一度ぶたれたことがある。クリスマスですつばかし、天使園のある仙台から夜行で上野へ繰り出すという「ぶたれてあたりまえの、ひどいことをしかした」のだから、気に病まないで、と修道士ルロイ先生を擁護する。ルロイの体罰には子どもたちへの無償の愛があることを、私は信じて疑わない。

ルロイは戦時下将校に虐待を受けている。その暴力の痕跡がかれの左手の人差し指には残されているのである。「だから気をつける、ルロイ先生はいい人には違いないが、心の底では日本人を憎んでいる。いつか爆発するぞ」と子どもたちは噂した。その瞳から敵意と怖れの色を取り除いたのは、君のことが大切なんだと語ることなく、かれらの口に入る食料を泥だらけに

なつて作り続けるルロイの愛の実践だった。「ほんの少しでも疑つては罰が当たる」とみんなが実感し始めた時、暴力の連鎖が断ち切れ、かれのつぶれた指先は聖痕となった、はずだった。しかし、ルロイは子どもを平手で打ってしまう。しかも、一度や二度の事ではない。私は鮮明に覚えていたのだ。

ルロイ修道士の、両手の人差し指をせわしく交差させ。打ちつけている姿が脳裏に浮かぶ。これは危険信号だった。

この指の動きでルロイ修道士は、「お前は悪い子だ。」と怒鳴っているのだ。そして次にはきつと平手打ちが飛ぶ。

きつと、ということとは、いつも、ということだ。珍しい、特別なことではあったのだろうが、こうなつてしまつたルロイを誰も止めることができない。ルロイ自身でさえも。このルロイを、私たち天使園の子どもは受け入れている。そこに愛があると信じている。だが、少なくとも十五を過ぎていた私にルロイは言つて聞かせることができたはずだ。ルロイには子どもたちが過ちを犯したとき、右手の人差し指をピンと立て、必要な道理を伝えるという方法もあつたのである。

ルロイ先生は一月間、わたしたちに口をきいてくれませんでした。平手打ちよりこつちのほうがこたえましたよ。

このひと月、ルロイは罰として口を利かなかつたのではない。

ことばを失つていたので。指打ちを「悪い子だ」ととるのは平手を受けた側の理解であつて、打つ側の心には別の思いが蠢く。ルロイはそのとき戦つているのだ。ルロイの身体に満ちる情熱が、最愛の子どもたちの裏切りによつて、怒りに変り、その怒りが、肉体を突き動かすのを必死に抑えているのである。指打ちには、その葛藤が身体化したミニマムなダンスに他ならない。ダンスの終わりは、いつも、教え導く者としてのルロイの敗北を意味する。ことばではなく、暴力が、ルロイを通じて子どもたちを打つのである。ひと月は、道理を説くやさしいルロイの身体が恢復するまでに要した時間に違いない。ルロイの愛の強さが暴力となる。だが、その強さこそが、異国の異教徒の子どもたちにルロイ先生として慕われるかれの人生を可能にしたというのもまた事実である。だから、ルロイには許しるときは訪れない。存在の条件が存在を損ねる、このやりきれない不条理に耐えながら、ルロイは生き続けなければならなかつた。なぜだ、とルロイの身体はその不条理を問い続ける。しかし、ルロイのこの人生を凝縮した指打ちダンスの持つ意味は子どもたちには伝わらない。かれらは「悪い子」として反省し、ルロイの暴力を肯定するばかりだったのだ。「日本人とかカナダ人とかアメリカ人とかいうものがあると信じてはなりません。一人一

人の人間がいる、それだけのことですから」と、自分たちに愛と平等・平和を説き続けたルロイの身のうちに愛と暴力が葛藤してあったことを、ルロイとはそういう存在であったことを、天使園の子どもたちは知らない。指文字の「氷山の一角」しかかれらは見ていなかったのである。

わざわざ上京してきた訪問の真の意味をルロイは決して明かさない。にもかかわらず、これが「お別れの儀式」なのだとは悟る。ルロイの発言やしぐさが、その向こうにあるものをのぞき込むよう私を促し、私はルロイの事実を想像的に理解している。それを求めたのはルロイの「意思」ではない。意思は事実を隠そうとしている。求めているのは、ルロイの身体だ。葛藤をダンスとして語った、意思では制御できないルロイの身体が、かつて共に暮らした私にルロイの実景を知ろう求めているのである。「遺言を聞くため」の再会のように感じた私は、ルロイから何を受け取ったのだろうか。「握手」と名付けられた物語は、こう終えられる。

上野公園の葉桜が終わる頃、ルロイ修道士は仙台の修道院でなくなつた。間もなく一周忌である。私たちに会って回つていた頃のルロイ修道士は、体中が悪い腫瘍の巣になって、いたそそうだ。葬式でそのことを聞いた時、私は知らぬ間に、

両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていた。

この指打ちをかけがえのないものを奪われた「怒り」の表象と取ることに無理はないかもしれない。ただ、看過すべきでないのは、この出来事が「過去」であることが明記されている点だ。語り手は、「間もなく一周忌」と語り得る時間に存在しているのである。葬儀で知らず指を打つ私が、「上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士が時間とおりやって来た」と語り始めるまで、およそ一年間の空白があることをテキストは示唆している。出来事から受けた衝撃は、私からことばを奪い、私には「ルロイのダンス」しか残らなかった。そして、一年間、私は沈黙する。沈黙のあと語り出されたのは、二つのことだった。一つは、ルロイとの再会とその際に思い出されたかつてのルロイとのエピソード、つまり、私の知るルロイの姿であり、いま一つは、葬儀の際の私の姿である。読み手は、再会の場面で語られるルロイの姿からその人生をのぞき込む手がかりを得る。既に見たように、そこには葛藤する身体を生きるルロイの姿がある。その姿に対峙するものとして、語り手が提示するのが、「ルロイのダンス」を身に移した自身の姿である。このラストシーンが、ルロイの身体が宿す問いかけの答えとならないのは言うまでもないだろう。ただ問いが繰り返されるに

すぎないのだから。しかしそれは、ルロイの遺言が私に確かに伝わったことを示している。ルロイの身体は、かれがそのようにしか存在しえなかったことを受け止め、受け継ぎ、この不条理を問い続け、乗り越えることを、天使園のかつての子どもたちに託そうとしたのである。

このテキストにあるのは、答えではない。問いかけだけが、読み手に開かれる。愛が暴力に変わる者なんて人でなしだと、問いそのものを退けられるのであればそれで済む。しかし、そうした存在を隣人（あるいは私の似姿）として受け止めるのだとしたら、その者は生きる限り応え続け、問い続けることになる。ルロイのダンスを、我がものとすることになる。「握手」の語り手と同様、ルロイを生き継ぐことになるのである。

三章で言及したように、ことばの本来的な獲得の有り様を再現する文学テキストは、国語の学びに欠かせないが、教室が文学テキストを必要とするいま一つ別の理由を「握手」は明らかにする。意味が伝えられるのではなく、問いとして贈られることで、受け取った者が自ら意味を生み出すことになることばの機能を、文学テキストは体現するのである。それゆえ、教材として教室に持ち込まれた文学テキストは、教室を正解主義の呪縛から解き放ち、主体的なことばが関わり合う対話的で、「氷山」

の海面下の深いところにまで及ぶ学び合いのきつかけとなり得るのだ。

ただ、教室にとつて、この「握手」は特別な文学テキストなのかもしれない。あなたが生徒なら、この問いはどう受け取られるのだろうか。そして、あなたが教師なら、ルロイという存在の問いかけに、自身の実践のなかでどう応えるのだろうか。「握手」というテキストはその応答を期待して手を差し出す。「握手」が中学国語の定番教材としてあるのは皮肉なこと、だろうか。いや、当たり前であるべきだ。「握手」がその織り成し方に従い、教材として正しく扱われれば、教室は問われ捉え直され、体罰の呪縛を自ら解く契機を手にすることになるのだから。

注

(1) 以下、「解説」からの引用は、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』（文部科学省 東洋館出版 平成31年2月21日）に拠る。

(2) 文部科学省ホームページに掲載された「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（平成28年8月26日）に拠った。（www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/chukyō3/068/sonota_icsFiles/attached/2016/09/12/1377097.pdf）

(3) 注3前掲文書

(4) 国語ワーキンググループの第一回目の審議(平成27年11月19日)の議事録(www.mext.go.jp/b_menu/shingji/chukyov/chukyov3/068/siryv/1383625.htm)には、平野教育課程課教育改革調整官の発言として以下が記載されている。

失礼いたします。それでは私の方から資料8に基づきまして言語能力の向上に関する特別チーム、10月22日に第1回目を開催してございますので、その状況について、ごく簡単に御紹介させていただきます。資料8はクリップ止めになっておりますのは、第1回の特別チームで配付させていただいた主な資料の抜粋でございます。1枚目が議事次第でございます。1枚おめくりいただきまして2枚目が、言語能力の向上に関する特別チームの委員の名簿になってございます。何名かの委員の先生方には、国語のワーキングと特別チームの委員の両方を兼ねていただいているというところでございます。

なお、両会議の名簿によれば、兼務されたのは、酒井邦嘉、島田康行、高木展郎、中村和弘の四氏である。

(5) (1)として挙げられる目標は、それぞれの学校種における「必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする」とされ、以下(2)は「日常生活(中学「社会生活」高校「生涯にわたる社会生活」)における人との関り合いの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」とある。(3)は学校種によって表現の異なりが大きく、小学校は「言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」、中学校は「言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」、高校は「言葉のもつ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い

手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」となっている。

(6) 「AI vs. 教科書が読めない子どもたち」(東洋経済新報社、2018年2月)参照。新井のグループは独自に開発したリーディングスキルテストを用いて25000人を対象に調査した結果「中学生の半数は、中学校の教科書を読めていない状況」との結論を得る。そのこと以上に重要なのは、新井が「デジタルライゼーション時代に求められる人材育成」(NIRA オビニオンペーパー no.31 2017.1.15)共同執筆者・尾崎幸謙で述べる「意味理解なしに解くことが難しい(略)問題タイプの正答率の方が悪く、ランダム解答の生徒の割合が高い」「AIに代替されやすいような読解力の身に着け方をしている生徒が少なからずいる」という指摘だろう。

(7) 注4 議事録

(8) 「大人になったときに、例えば学校の国語の授業でどんな言語能力が育成されたか、なかなか答えられないんですよ。例えば「何をやった」と言ったら、「ごんぎつね」をやってきた」とか、「故郷」を読んだ」とか、「羅生門」を読んだ」、国語で言えば、作品が出てくる。」「言語能力の向上に関する特別チーム第一回(平成27年10月22日)議事録(www.mext.go.jp/b_menu/shingji/chukyov/chukyov3/056/siryv/1383577.htm)」

(9) 十六の学会が発表した共通アピールでは以下のように書かれている。

平成30年に告示された新学習指導要領において、国語科必修教科目は「現代の国語」と「言語文化」に、選択科目は「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」の4科目に分かれているが、これらの科目を「論理的な文章」「実用的な文章」を扱うか、「文学的な文章」を扱うかによって区分する基準に対し、われわれは深い憂慮を覚えるものである。「論理」「実用」と「文学」とを対

立概念として捉えることは元来不可能である。また、個々の教材を「文学的」であるか否かによって区分することもまた不可能である。

日本語の歴史とともに歩んできた「文学」は、人間の存在意義や尊厳と関わる人文科学、社会科学全般と密接に関わっている。「文学」を狭義の言語芸術に限定し、囲い込んでしまうことにより、言葉によって新たな世界観を切り開いていく「人文知」が、今後の中・高等教育において軽視され、衰退しかねない危惧がある。

上記の観点から、新学習指導要領の実施にあたっては、単位の認定、教科書検定等に際し、「人文知」の軽視されることのない、柔軟な運用を行うことを強く求めるものである。

2019年(令和元年) 8月10日

古代文学会／西行学会／上代文学会／昭和文学会
 全国大学国語国文学会／中古文学会／中世文学会
 日本歌謡学会／日本近世文学会／日本近代文学会
 日本社会文学会／日本文学協会／萬葉学会

美夫君志会／和歌文学会／和漢比較文学会(五十音順)

- (10) 「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて(報告)」(平成28年8月26日) (www.mext.go.jp/b_menu/shingf/chukyof/chukyof03/056/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377098.pdf)

- (11) 『新 探求国語総合』(桐原書店、2018(平成30)年)収録。なお、大岡のこの文章の桜の木のエピソード部分が、『国語2』(光村図書、2016(平成28)年)に「言葉の力」として掲載されている。

- (12) 注11前掲文

- (13) 池田晶子「言葉の力」(「伝え合う言葉3」教育出版)。ただし、現行

の2016(平成28)年版では、「言葉の自習室」という章に置かれ、実質的に補助教材の扱いとなっている。なお、このテキストの教材価値については、拙論「国語教育とリテラシー池田晶子「言葉の力」に向けて―」(「國學院大學教育学研究紀要第42巻」(2008(平成20)年3月))を参照のこと。

- (14) こうした「自然」な学びの重要性をセレストアン・フレネは強調する。「バル(引用者注フレネの娘の名)は私が宛名書きで都市名と自分の名を下線つきでサインするの気がつきます。これは重要だと、彼女はとっさに直感したようです。(略) ページがいっぱいになると、かならずサインをして、そこに下線を引くのです」「バルは絵を描くこととエクリチュールというふたつの活動をとうとう分離するようになります。その結果、書くことのテクニクに興味を向け始めるのです。(略) 書くことにはちゃんとした規則があり、真似るべきかたちがあるのだ(略) 教室で普通に書かれているテキストというものに、このときはじめて彼女は本当の意味で関心を持つようになるのです」(セレストアン・フレネ『言語の自然な学び方』(里見実訳 太郎次郎社エディタス、2015年1月))

- (15) 真似る意欲からしか、学びは始まらないという極めて古典的な結論をここに見ることになるだろう。

- (16) 以下の「名づけ」に関する説明は「名づけ」の精神史(平村弘正)に拠って行っている。括弧内の引用は「増補」名づけの精神史(平凡社ライブラリー、平凡社、1996年)所収のものを典拠とした。ドイツでの留学を終えた上田万年は、帝国大学教授として初めて行った講演「国語と国家と」の中で次のように述べる。

言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉体内上の同胞を示すが如く、精神上の同胞を示すものにして、之を日本国語にた

とへていへば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし。日本の国体は、この精神的血液にて主として維持せられ、日本人種はこの最もよき最も長く保存せらるべき鎖の為に散乱せざるなり。

〔国語のため〕（上田万年著、安田敏郎校注、東洋文庫808、平凡社、2011年）

日清戦争開戦直後の熱狂の中で行われたこの講演が、のちの「国語観」に与えた影響は少なくないだろう。

〔17〕 注12前掲論文

井上ひさし「握手」。この小説は、光村図書、三省堂、学校図書の三社の2016（平成28）年版の中学三年生用国語教科書に掲載されている。「握手」全体の分析は「ルロイのダンス」（國學院大學教育学研究室紀要第38号）（2004（平成16）年3月）で行った。ただし、ラストシーンについては、新たな考察を加えている。

〔19〕

再会の場面で、ルロイは私の誤りを以下のように指摘する。

ルロイ修道士はナイフを皿の上に置いてから、右の人差し指をぴんと立てた。指の先は天井を指してぶるぶる細かく震えている。また思い出した。ルロイ修道士は、「こら。」とか「よく聞きなさい。」と言う代わりに、右の人差し指をぴんと立てるのが癖だった。