

## 〈言語以前〉の問題を抱え込む〈言葉の教育〉の探究 —田村隆一「帰途」の実践の省察を通して—

齋藤 知也

### 一 「知識基盤社会」と「国語科」

私たちは日々、言葉や言説の氾濫の中に生きている。例えば一度インターネットを開けば、それらは無意識に私の中に侵入してくる。テレビ等についても、番組によって私たちがどう関わっているか、その意識の在り方に違いはあるが、基本的な性質は同じと言える。

一方で小学校から高校の国語の授業も、児童・生徒が言葉や言説と出会う場である。教科書自体が言葉や言説の束であり、国語教師も児童・生徒の認識に働きかけようと言葉を発している。また児童・生徒も教材や教師と関わり、言葉を獲得することが望まれている。だが、日常生活全体がインターネット空間をはじめとする情報文化に無意識に浸食されている現状の下では、国語教育のアイデンティティが根本的に問われない限り、彼らが授業の意味や意義を実感することは難しいだろう。かつて柴田義松は「国語科の学び方指導が厄介なのは、「国語」で何を学ぶのか、その教科内容が他の教科と比べていたって漠然としており、明確にされていないからである」<sup>(1)</sup>と述べたが、現在も基本的な状況は変わらないと私は考える。更に言えば、国語の授業の存在意義を問う前提として、児童・生徒よりも先に、私たち国語教師・国語教育研究者自身が、自らが属する高度に情報化された文化共同体の価値観と言語の制度性の問題にど

れだけ自覚的であるかを問う必要がある。

今年度から小学校で、来年度からは中学校で、2022年度以後高校で年次進行で実施される新学習指導要領の解説では、「21世紀は知識基盤社会の時代であり、新しい知識、情報、技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として重要性を増している。一方、そうした知識、情報、技術をめぐる変化の早さは加速度的なものとなり、情報化や国際化といった社会的変化が、ますます複雑で予測困難なものとなってきている。その中にあって、国語で理解し表現する資質・能力は、人々の知的活動や創造力が最大の資源である我が国において、社会の変化に主体的に対応できる力を基礎的・基本的な資質・能力として、今後一層必要性を増してくると考えられる。また、そのような国語の資質・能力を総合的に身に付けていくことは、人間形成の上でも必要不可欠なことである」(高等学校学習指導要領解説国語編(以下「解説」と略す)<sup>(2)</sup>と、「知識基盤社会」との関係で国語の授業の必要性を浮上させようとするが、これは先述した児童や生徒、教師がおかれている現状と国語教育のアイデンティティに迫るものとは言えない。そもそも「知識基盤社会」の内実とはどのようなものか。中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」(中間報告)では、「「知識基盤社会」の特質としては、例えば、1. 知識には

国境がなく、グローバル化が一層進む、2. 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、3. 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力にもとづく判断が一層重要となる、4. 性別や年齢を問わず参画することが促進される、等を挙げることができる」<sup>(3)</sup>と説明されたが、これと「国語科」はどう結びつくのか。

中西新太郎氏は、「「知識基盤社会における」という枕詞が使用されるたびに、各教育分野の「重要性」を根拠づける知識基盤社会という観念そのものは、その妥当性・真実性が検証されぬまま、自明の前提としてみなされていく。知識基盤社会とは何か、その内容にどれだけの妥当性があるか問われぬまま、「これからの社会」を想像するモデル」になるとその危険性を指摘しつつ、「投資の観点につらぬかれた知識開発が、知識利用のグローバルな展開を前提とする点で、その意味での利用価値にもとづく知識の取捨選別や方向づけを伴うことは当然であろう。(中略) 私たちのリアルな生をこれまで支えいまでも支えている知識群とその編成や習得法も、知識基盤社会での知の発見や学習から切り落とされかねない」と、「新自由主義グローバル化が旧来の社会領域とそこでの生活全体を侵食しつつ社会」に再編されることへの危惧を表明した<sup>(4)</sup>。私は氏の指摘に同意するし、国語教育研究の側から付言すれば、「国語で理解し表現する資質・能力」との文言も「枕詞」として内実が明らかにされぬまま、「知識基盤社会」という「枕詞」と接合されていると感じる。

高校では科目の再編も行われる。必修科目

であった「国語総合」は解体され、前掲「解説」によれば、「実社会における国語による諸活動に必要な資質・能力を育成する科目」としての「現代の国語」と「上代から近現代に受け継がれてきた我が国の言語文化への理解を深める科目」としての「言語文化」が必修科目となる。これまでの選択科目「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」「古典B」も、「現代の国語」の系統にあたる「論理国語」「国語表現」と、「言語文化」の系統にあたる「文学国語」「古典探究」に再編され、多くの高校生が履修していた「現代文B」は消える。「現代の国語」では、「読むこと」の授業時数が10～20単位時間程度、教材が「現代の社会生活に必要とされる論理的な文章及び実用的な文章」とされ、「言語文化」では「近代以降の文章」が20単位時間程度と制約づけられていることから、高校国語から近現代文学が消えるのではという議論を呼び起している。私もそれを危惧する一人ではあるが、問題は近現代文学の取り扱いだけにあるのではない。中西氏の言葉を借りて言えば、「私たちのリアルな生をこれまで支えいまでも支えている知識群とその編成や習得法」とはどのようなものかという問いが、新学習指導要領をめぐる議論や、国語教育界において位置づけられていないことが問題である。

## 二「リアルな生」と〈言葉の教育〉はどのように関わっているのか。

では、「私たちのリアルな生」を「支え」る国語教育とはどのような教育なのだろうか。

私は、「言葉とは何か」を問う〈言葉の教育〉として、国語の授業が児童・生徒に受け止めら

れていくことに、鍵があると考ええる。そして敢えて言えば、その〈言葉の教育〉は「国語科」という概念をも問題化するところに、初めて拓かれていくもののだとも考えている。

1900年の「小学校令施行規則」で「国語科」は、「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及ビ文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」と定義された。イ・ヨンスクが指摘したように、「『国語』という理念は明治初期にはまったく存在しなかったものであり、日本が近代国家としてみずからを仕立て上げていく過程と並行して、『国語』という理念と制度がしだいに作りあげられていった」<sup>(5)</sup>のである。またこれもイの指摘だが、上田万年が「言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉体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」<sup>(6)</sup>と述べ、「精神的血液」に喩えられた「日本語」が「日本国語」とされ、「一日も早く東京語を標準語とし、此言語を厳格なる意味にていふ国語とし、これが文法を作り、これが普通辞書を編み、広く全国到る処の小学校にて使用せしめ、之を以て同時に読み・書き・話し・聞き・する際の唯一機関たらしめよ」<sup>(7)</sup>と学校教育で「国語」を普及しようとしたことも想起しておきたい。

こうした「国語科」の性質は今日でも本質的には変わらないと私は考える。例えば高校国語新学習指導要領で言えば、「国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」や「他者との関わりで伝え合う力」に端的に表れているが、「国語」はそれが用いられれば、「的確に理解し

効果的に表現」でき、「伝え合う」ことができるものとして設定されている。

また目標冒頭の「言葉による見方・考え方を働かせ」については、前掲「解説」において、「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。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、言葉を通じた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。このため、『言葉による見方・考え方』を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながるものとなる」とされている。これらの文言には、まず分節された対象が存在していて後から言語が付けられたのではなく、対象を対象として見えさせているのは言語であるというソーシャル以後の広義の言語論的転回や、同じ言語共同体に所属しても言語体系は個々人で異なる以上、対象の見え方もずれることへの着目が見てとれない。その根本問題は、「対象と言葉」の関係を「捉えたり問い直したり」する際に問題となるはずの、〈言語以前〉の対象そのものという概念が欠落していることにある。

つまり1900年の「国語科」成立以来現在まで変わらないのは、「国語科」が、「言葉とは何か」という問いや、〈言語以前〉の対象そのものという概念を排除していることである。対して私が考える〈言葉の教育〉は、〈言語以前〉の問題を逆に顕在化させ、「国語科」を問題化する。

私はここに、「私たちのリアルな生」と切り結ぶ生命線があると考え。また、この〈言語以前〉の問題を顕在化できれば、「国語科」成立以来抱え込んでいるモラルの問題、当初の文言で言えば、「兼テ智徳ヲ啓発スル」の内実を問え、それもまた「私たちのリアルな生」と密接に結びつくと考え。なぜなら、「私たちのリアルな生」において「言葉」が問題になるのは、常に「言葉」で対象を捉えるときに起きるずれの感覚が顕在化するときだからである。それは例えば、同じ事象を見ているはずなのに私が捉えた対象と他者が捉えた対象がずれていることに直面するときや、私が対象を語る言葉が対象そのものとずれているのではという戸惑いをなぜか感じるとき、あるいは認識においてずれている人間同士が対話するとはどういうことかという倫理性が問題になるときである。冒頭にインターネット上の言葉や言説の氾濫に触れたが、それらの中には言葉のもたらす怖さや難しさについて無自覚なものも多い。そして私たちはその外部ではなく、内部にいと自覚しなければならない。〈言語以前〉という概念を抱え込み「言葉とは何か」「対象を捉えるとはどういうことか」を考えることは、私たちにとって切実な課題である。

だが、〈言語以前〉の対象そのものについて考えることは難しい。私自身、無意識のうちに、概念でなければならぬはずの対象そのものを実体化してしまい、言語論的転回以前に戻ってしまいがちである。この難問を超える鍵となると思われるのが、近代文学研究者の田中実氏が、ソシュール以降ロラン・バルトに至る言語論的転回をふまえた上で提起した、〈わたしのなか

の他者〉(＝わたしが捉えた対象)と了解不能の《他者》(＝わたしが捉えた対象の向こうに想定される対象そのもの)を峻別する《他者》論、第三項理論である。

先述したようにソシュール以降の言語論的転回は、言語名称目録観を否定し、差異の体系である言語が混沌とした世界を区分けし、対象を対象として私たちに見えさせているという言語観への転回を起こした。またロラン・バルトはそれを徹底化し、「テキスト」概念を、自立した実体として捉える「<sup>アクセスターブル</sup>容認可能な複数性」(見え方はさまざまだがその奥には実体が隠れているという考え方)ではなく、言語によって捉えた対象の向こうには人間が捉えられるものは存在しないと考え、非実体としての「還元不可能な複数性」として定義した<sup>(8)</sup>。だが田中実氏は、この「還元不可能な複数性」を徹底的にふまえた上で、「還元不可能な複数性」の概念だけでは、読書行為を考えた場合、読書主体(第一項)になぜ〈文脈〉としての〈<sup>ほんもん</sup>本文〉が〈わたしのなかの他者〉(＝読み手に捉えられた客体＝第二項)として現象するのか、またなぜそれが読み深めの中で自己倒壊したり、新たな〈価値〉を創造していくことがあるのかという理路を、説明できないと考えた。そして、「還元不可能な複数性」の領域に、了解不能の《他者》である〈言語以前〉の客体そのもの(第三項)という概念を措定することを提起したのである。以下、氏の論文<sup>(9)</sup>から引用する。

まずは、書かれた文字(＝エクリチュール)を対象にして考えてみましょう。「読む」とはこの文字の「カタチ」(＝シニフィアン・

視覚映像)を視神経で知覚して脳内で「概念」(=シニフィエ)を現象させ、これが一定の速度で連続してそれぞれの文脈・コンテキストを生じさせています。この人間の意識には現れない「カタチ」(=シニフィアン・視覚映像)と「概念」(=シニフィエ)とが脳内で一旦分離することで言語活動が発生することが肝心です。文字それ自体がキャッチボールのように読み手と対象の作品の文字の連なりとの間で往復するのではなく、言語の「概念」と聴覚映像、文字なら、「概念」と「視覚映像」との分離と再結合が無意識の領域で行われ、語彙の「概念」の連なりによる文脈・コンテキストを現象させ、自身でこれを捉えているのであり、客体の文字の連なりである文章それ自体を読むことはできなかったのです。しかし、そもそも文章それ自体がなければ、読む行為もはじまらないので、直接捉えることのできない文章それ自体を、主体と客体の外部に〈第三項〉として措定する必要があるのです。〈第三項〉それ自体は永遠に沈黙して了解不能、読むことに原理的に「正解」は永遠にない、自身のコンテキストに返るしかない、このないとは、「正解」が隠れて見えなくてないのではない、本来的に究極にない、了解不能・永遠の沈黙である、この相違が認識のレベルでは先の《神》の不在ではなく非在の意味でないのです。したがって「読むこと」の無効、文化研究(カルチュラル・スタディーズ)への移行という世界の趨勢から文学作品の読みの奪回をするには〈第三項〉の文学理論・〈第三項〉

論を必要とします。

(中略)

まず今、我々読者の眼前で目に見えている客体の文章のことを〈本文〉<sup>ほんもん</sup>=パーソナルセンテンスと呼び、これに先立つ客体そのものの文章=第三項理論を〈原文〉<sup>げんぶん</sup>=オリジナルセンテンスと呼び、この存在を措定してこれと読み手に現れる対象である〈本文〉<sup>ほんもん</sup>とを峻別しました。すなわち、永遠に沈黙する客体の〈原文〉<sup>げんぶん</sup>があって、今読者の眼前に現象している客体としての対象の〈本文〉<sup>ほんもん</sup>もあり、読者行為によってしか〈本文〉<sup>ほんもん</sup>は〈本文〉<sup>ほんもん</sup>足りえない、読書行為によって〈原文〉<sup>げんぶん</sup>の〈影〉が読み手に機能して働き、これを意識化したとき、〈本文〉<sup>ほんもん</sup>として対象化することができます。

これらのキーワードは、文学研究・文学教育の〈読み〉の領域において、《神》の非在に対峙する能動的アナーキズム、「還元不可能な複数性」と対峙するもので、〈読み〉におけるポストモダン運動の陥った袋小路を学問のレベルで克服するにはこの能動的なアナーキズムの克服が必須です。

田中氏は、ソシュール以後ロラン・バルトに至る言語論的転回を受け止めた上でなぜ、〈本文〉<sup>ほんもん</sup>が私たちに現象するのかという原理的な問いを立て、読み手の言語が介在する以前、つまり〈言語以前〉に、「永遠に沈黙する」<sup>げんぶん</sup>「〈原文〉という〈第三項〉」という客体(対象)そのものを措定し、読み手に見える〈本文〉<sup>ほんもん</sup>は、「概念」と「視覚映像」との分離と再結合が無意識の領域で行われ」た結果として、現象して



いると提起している。

国語教育としては、氏の提起から三つの問題を受け止める必要がある。第一に、「主体が捉えた客体」(〈わたしのなかの他者〉としての〈本文〉)と「主体が捉えた客体のその向こうの客体そのもの」(了解不能の《他者》としての〈原文〉)という概念を峻別すること、第二に「主体が捉えた客体」=〈わたしのなかの他者〉は読書行為で言えば各々の〈文脈〉、コンテキストであり読者により異なること、第三に、「読み深め」という行為は、通常言われるような「元の文章」に戻って行われるのではなく、自らに現象する〈本文〉と〈文脈〉を、概念としての「〈原文〉という〈第三項〉」という客体(対象)そのものにむけて、自己倒壊し続けることで、可能になることである。こうして、国語教育は「国語科」自体が見えなくさせている〈言語以前〉という問題を顕在化させ、「言葉とは何か」「対象を捉えるとはどういうことか」という問いにアプローチする道を得る。

### 三「帰途」(田村隆一)の授業実践から見えること

現在、「高等学校現代文B改訂版」(三省堂)に掲載されている詩に、田村隆一「帰途」がある。私は現職教員の頃、時折授業で取り上げてきた。そのときは必ずしもこれまで述べてきたような問題意識が整理されていたわけではなかったが、残っている授業記録や生徒の文章を振り返ると、私の未熟さと共に、「言葉とは何か」について、生徒が深い考察や討論を行っていることが分かる。古い実践にはなるが、2007年に私立自由の森学園高等学校自由選択講座「現

代文」で高校三年生を対象とした授業を取り上げ、「帰途」の〈教材価値〉について検討したい。なお論文中の詩の引用は前掲教科書所収のものによるが、振り仮名は削除している。履修生徒は15名、授業には6時間を使った。おおよそ次のような授業過程で行った。

- ①一読し、疑問や感想を出してもらう。
- ②なぜ、「言葉なんかおぼえるんじゃないかった」などと言うのかについて考える。
- ③以下の点について、議論しながら考える。

第一連「意味が意味にならない世界」とはどういうことか。「言葉のない世界」では、どうして「意味が意味にならない」のか。第二連「美しい言葉に復讐され」る、「静かな意味に血を流す」とはどういうことか。「そいつは ぼくとは無関係だ」「そいつも無関係だ」とはどういうことか。／「静かな意味に血を流す」というのは、第一連の「意味が意味にならない」という言い方とどういう関係があるのだろうか。あるいは、どちらの「意味」だろうか。

第三連「それ」とは何か。「やさしい眼のなかにある涙」「沈黙の舌からおちてくる痛苦」という表現からどのようなことが読みとれるか。／「ぼくたちの世界にもし言葉がなかったら」とあるが、言葉がある世界に生きていると、どういうことになるのか。

第四連「あなたの涙に 果実の核ほどの意味があるか きみの一滴の血に この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびきがあるか」の「意味」は、第一連の「意味が意味にならない世界」との関係ではどう

考えたらよいか。「あるか」という文末に、どんな思いが込められていると考えるか。／「果実の核」「この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」とは、何を言おうとしているのか。

第五連「あなたの涙のなかに立ちどまる」「きみの血のなかにたったひとりで帰ってくる」とはどういう意味か。

全体「帰途」という題や、詩が、自分にどんなことを問いかけてくるのか考える。

④授業者がどのように読んだかを提示し、質問や検討を受ける。

⑤授業に参加する中で生まれた自分の〈読み〉について、作品論にまとめ、読み合う。

まずは、まとめとして書かれた生徒の作品論を、二つ紹介したい。

#### 作品論（生徒1）

「帰途」は言葉のない世界を仮想し、それを通して言葉による認識とズレの問題が主に語られている作品だと思う。言葉のない世界とは、言葉による認識がない世界だから、在るがままの世界に、在るがままの自分がいる。在るがままを、言葉によって認識する時に、ズレが生まれる。言葉には限界があり、言葉で認識する事は言葉の数以上行う事が出来ないからだ。もちろん、一度覚えてしまった言葉は忘れる事など出来ない。だから仮想する事しか出来ないし、仮想からは帰ってこなければいけない。「帰途」にはそういう意味もあると思う。

言葉には、共有性がある。だからこそ、私達は会話をする事が出来、他者を認識出来る訳だが、もちろん言葉である以上ズレが生まれる。

共有性はあるけれど、全く同じ認識などありえないので、ここでさらに何重ものズレが生まれる。けれど、言葉のおかげで私達は、他者を認識できる。「あなたの涙のなかに立ちどまる」事が出来るのだと思う。しかし、危険もあると思う。それは「美しい言葉に復讐されても」という文章に表れていると思う。美しい言葉とは、表面的な意味で語られる言葉を指していると思う。その言葉には在るがままさ（具体的に人の持つ感情や気持ち、言葉によって生み出されたものではない元々持っている感覚のようなもの）が一切入っていない。一般的な意味しか持たない、重みのない言葉だと思う。やはり、その言葉に「果実の核」や「夕焼けのひびき」のような在るがままの意味はないと思う。人が自分自身の内から生み出された、どうしようもないような感情を、無理を承知で言葉にしようとして発せられた言葉には、美しい言葉以上の重みがあると思うし、その言葉だからこそ、「はく」は「立ちどまる」事が出来るのだと思う。

人は、言葉を使う以上、そのズレと向き合っていて、矛盾を承知で在るがままを言葉にする努力をしなければならないと思う。限界も、矛盾も理解した上で、その現実から目をそらす事なく言葉を使い続けて、葛藤を続けなければならないと思う。

#### 作品論（生徒2）

言葉によって「独り」はあなたとつながり二人となり、そして三人、四人と街ができる。言葉を覚えた人間が歩いた道も場所もすべて言葉の「街」になる。だから、人間は「街」から出ることとはできない。そのおかげで私は笑うこと

も泣くこともできる。

「あなた」の「なか」に「ぼく」は立ちどまったのではない。「きみ」のなかに「ぼく」は帰ってきたのではない。「あなたの涙」、「きみの血」の中に「ぼく」は引き戻されたのだと思う。

言葉がなければ「あなた」の涙を流すという行為に、例えば悲しみという意味など、「ぼく」の中で生まれてこなかった。血が流れるという現象に、例えば言葉で作られた世界や現実を心配することはなかった。相手の一つ一つの言動に言葉の意味を見いだすことなどなかっただろう。意味を見いだすことによって（錯覚ではあっても）「ぼく」と「あなた」あるいは「きみ」が〈共有する〉感情と現実。言葉の言葉による意味を共有し、自分と相手との間を無関係にできず、その面倒臭さから逃げられないということではない。共有しているものが、共有していると思っていることが多少ではあっても確実に錯覚であるということ。この錯覚は言葉を持ち、言葉でしかものごとを表せなくなってしまった以上、言葉と切り離れた「私」になるまで背負う苦しみでもあると思う。言葉が存在するということは、すべてのものに言葉の境界線がある。ものともに言葉での境界線をつけたら、ものともに同じものではないことになる。他者であるという証明。ばらばらであるということ。また、言葉というフィルターを通し、ものともに言葉としての意味がつき、その風景を見ることになる。言葉が存在するのなら、すべてのものに言葉としての意味がついてくる。つまり、言葉を覚えた私達は「本物」（ほんもの）（うつくしさ）を見ることができない。けれど「本物」が存在していることは事実。言葉によってでき

た世界があっても、なくても、またその世界の中にいる私達がいなくても、いなくても、果実の核は果実の核。夕暮れのふるえるような夕焼けのひびきは夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき。沈黙の中にある美しさとはいえない、うつくしさ。ただ、「本物」に私たちは触れることができないだけ。

「ぼく」が「あなた」になれないかぎり、そして「きみ」になれないかぎり、「あなた」が受け止めた果ての「涙」も、「きみ」のかんじた「痛苦」も、「ぼく」の体は共有することができない。けれど、「あなた」の「涙」と「きみ」の「血」という「ぼく」がいることのできる（目だけでなく、耳でも鼻でも…）ものを通して、「ぼく」は例えば「あなた」のものではない「悲しみ」や「きみ」のものではない「痛苦」に近づくことができる。沈黙の中にある美しさ。錯覚かもしれない。ズレは確実にある。でも、その言葉の中で共有できるものがあると思うのだ。そして、そうなのだと信じている。

どちらも、「帰途」を読むことで、「言葉」がいかに「ズレ」をもたらすかという本質的なことを考察すると同時に、その「ズレ」を抱え込みながら「言葉」を大切にしていくことに触れ、「私たちのリアルな生」にいか「言葉」がかかわっているかを、身体を潜り抜けた自らの言葉で語っているように見えるのだが、いかがだろうか。

振り返って思うのは、私の教材研究段階の〈読み〉が、授業における生徒の発言と作品論によって揺さぶられ、一人の読者として考えさせられ、今なお、問い直しの必要を感じることである。



私は教材研究の段階で、第五連の「日本語とほんのすこしの外国語をおぼえたおかげで」の「おかげで」を、「せいで」とほぼ同じ意味と捉え、ある種の皮肉を抱え込んだ言葉として考えていた。また、「あなたの涙に 果実の核ほどの意味があるか きみの一滴の血に この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびきがあるか」の「あるか」を反語として捉えていた。更に、詩の中に「意味」という言葉が四回出てくことに注目し、「意味が意味にならない世界」の「意味」を順に a、b、「静かな意味」の「意味」を c、「果実の核ほどの意味があるか」の「意味」を d とし、その関係についておおそ a と d を重ねて読み、その流れで「ぼくはあなたの涙のなかに立ちどまる」「ぼくはきみの血のなかにたった一人で帰ってくる」も、否定的なニュアンスで捉えていた。だが上に紹介した生徒の作品論には、私の教材研究では想定していなかった読みも表れている。作品論が生まれた背景はどのようなものだったか、また私の教材研究に不足はなかったか、録音テープを起こした授業記録(5・6 時間目)を追ってみたい。但し紙幅の関係で、授業の流れに大きな影響を与えていない私の発言は一部削除してあることを、お断りしたい。

T 今日はいまだ十分には話し合ってこれなかったこと、「帰途」という題名のこととか、「血」という言葉について、あるいは全体のことでもう少し言ってみたいことなどをみんなから出してもらった上で、僕もいくつか自分が読んだことを提示して、みんなに検討してもらいたいと思っています。それから作品

論を書いてもらう予定。いいかな。

S (A)「血」というものは、「言葉のない世界」においての、「静かな意味」に「言葉」で「意味」を付け加えてしまうことを「血」という言葉で表現していると思った。例えば第四連の「きみの一滴の血に この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびきがあるか」というのはたぶん、もともとあった「意味」に、この詩で言うところの、「言葉」で「意味」を足してしまった、そのことを「血」って表現している。で、その「静かな意味」と「血」の二つが併存しているなかで、「きみ」が言いたがっている「血」の部分で、最終段落の「きみの血のなかに帰ってくる」という言い方で理解するという感じ。

T A に質問のある人はいる？ A が言ったことはということ？二連目の「静かな意味」と、「意味が意味にならない」の最初の「意味」は大体同じで、「静かな意味」というのが人に「言葉」によって何かが付け加えられてしまうと、「血」が「流」れるという感じ？

S (A)「言葉」を付け足すと「血」を「流」す。

T 「血」という言葉をみんなで考えるといいのではないかという流れのなかで、今の A の発言があったのだけれど、A の言ったことどうですか？関連してでも良いけれど。

S (B)「きみの血」に向かって、題名が「帰途」だから、「帰」る途中じゃん。で最後に「きみの血のなかにたったひとりで帰ってくる」とあるから、その前にある「あなたの涙のなかに立ちどまる」もその「帰」る途中だということ。で、「涙」や「血」には本当はそんなに大きな「意味」はないのに、自分はそこに「立

ちどま」っているということに関して、でも「おかげ」と言っているからな、まあどっちとも言えないのかもしれないけれど。

T そこはたぶん、一番最初からCが言ったんだっけ？「言葉」があるから、人の心のなかに入っていけるし、入っていくそのなかで、「言葉」によるよけいな「意味」が生まれてくるから出たくなる、その両面のところだね。Bが出してくれたことの新鮮さは、「帰途」という題名と、最後の「帰ってくる」部分を結びつけたところにあると思うんだけど。

S (B)「言葉」を探しにいった……いや違う違う、「言葉」を手放しに行ったんだ。「言葉」を手放しに行ったんだけど、それはできないからまた「帰って」きた感じ。

S (A) かなり納得できた。

S (C)「言葉」を手放しに行ったけれど、俺としてはどうしても「言葉」を手放しきれないというか……。

T 「言葉」を手放すってどういうこと？

S (C)「言葉」を使わないっていうか……いや……もう覚えちゃっているんだから、使わないというのも何か安直か。

S (D)「意味が意味にならない世界」に行こうとすること。

T そうだね。詩の言葉を使うとそういうことだね。そう考えると、Cも言っていたけれど、「使わない」というだけでは何か安直な感じもするね。それだと何が足りないんだろう？

S (A)「言葉のない世界」に行こうとすることが、手放すということ。

S (C)「言葉のない世界」というのは、「意味」はどうなるの？「意味」もないの？

T そうだね。そこは、これまでも話し合われてきたことだと思うんだけど、Aの言い方を借りれば、「言葉のない世界」は「静かな意味」のある世界ということになる。

S (C) ああ、「意味」cとかa……。

T そうだね。前回みんなが出してくれたことで言えば、「言葉のない世界」には「意味」a、c、dのような「意味」があるということになるかな。他の読み方もあるかもしれないけど。

S (A)「帰ってくる」途中というのは、この詩が後悔の意味を帯びていて……。

S (B)「帰ってくる」途中だから、「果実の核ほどの意味があるか」とか「夕焼けのひびき」があるかとかさ、そういう書き方しているけれど、それは「ある」と言いたいんじゃないかな。「帰ってくる」途中に、「涙」とか「血」を見ているわけじゃん。その人との繋がりを感ぜられるようになってその後で、その人の一言一言に「意味」を感じるというか、そういう意味で、「意味」があると感じたいんじゃないかな。具体的に言うと初対面の人が泣いていた場合と、自分の家族が泣いていた場合とやっぱり違うというか。「言葉」を重ねてきてお互いに磨き合った仲ではそういうことを味わえるのではという気持ちもある。

T いまのBが言っていることでちょっと新しいなと思ったところは、この四連目のところを前は、「果実の核ほどの意味があるか」「ひびきがあるか」というのは、「いや、ないはずだ」というふうに読んでいたと思うんだけど、「帰ってくる」途中だと読むと、「あるはずだ」とか「あると思いたい」とかとい

うような、「意味」を探りに行くという感じとして読むこともできるのでは、というところかな。他、どうかな？

S (E)「言葉のない世界」に行くとか行かないとか、そこから「帰ってくる」とか、そういうふうには、あまり考えていない。

T うん。Eはそうすると「帰途」という題名をどのようなものとして読んでいるの？

S (E) うーん。「あなた」から離れたいと思っているんだけど、どうしても離れられず、「帰って」きてしまう。

S (F)「言葉のない世界」に行こうとすると、そこから「帰ってくる」というというのは、人間関係とかそういうことではないと思う。もっと認識的、精神的なもの、認識的な部分での言葉を手放したいというか、手放そうとしたけど「たったひとりで帰ってくる」というのも、たぶん、「ひとり」じゃないと無理だというか、個人が持っている感覚というか、「言葉」の持っている認識的な働きというものから、自由になれないという感じ。

T もしかしたら「言葉」がなかったら人が泣いているということすら分からないかもしれないとFは言ってたよね。「涙」が流れるという現象はあるかもしれないけれど、それが「泣く」というふうに見えるのは「言葉」があるからだ。だからFが言ったことからすると、「言葉のない世界」というのは「言葉」をしゃべらないとか人間関係とかの話ではなくて、「言葉」が自分の意識とか認識から消えた世界だということになりそう。

S (C)「言葉」があるからこそ、現象が意味として自分のなかに生まれてくるというか。

T そうだと思う。だから人のなかに入っているけれど、その入り方をCは問題にしているいろんなものが付け加えられてしまう、Aの言葉だと過剰な「意味」と言っていたね。

S (C) ああ。「ねじまげられた」とか。

T それで時として、「意味が意味にならない世界」に行きたくなる……。

S (B) 俺は人間関係とかに繋げて考えているかな。よけいな「意味」を付け加えたくないというのも分かるけれど、かと言って、「涙」を単なる現象だとも思いたくない。でも自分にとって大切な誰かの「涙」をそのまま受け取りたいと思っても、「言葉」がじゃまするから、それがいやになって、「言葉のない世界」に行こうとするけれど、それは無理な話だから、「帰ってくる」ということで考えているわけです。

T Bの読み方でいくと、そうなるよね。Gはどう？

S (G)「おかげで」というのは気になる。

T そうだね。どちらかというとき苦しい感じで読んできたけど「せい」とは書いていない。

S (C) その「おかげ」で、「あなた」のなかに入れるという感じもある。

S (H)「おかげ」ってそんないい意味の時だけ使うの？

S (C) だから、両方の意味が。

T うん、皮肉っぽく使うときもあるよね。だから両義的。どちらの意味にも読める。Hは「おかげ」をあまりよいニュアンスでとれないのね。その他、全体も含めて。Iはどう？

S (I) 俺はあんまり深くは考えてなくて、ただ個人的に好きなのは、「やさしい眼のなか

にある涙」、そこが個人的に好き。何か、すごい感覚として分かるという、いい感じ。

T そういうのもいいんじゃないの。今のIの話で言うと、僕は三連と四連の「やさしい眼のなかにある涙」というのと「果実の核」は、図としてだぶっている感じがする。同じく「沈黙の舌からおちてくる痛苦」と「世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」はいわば聞こえない世界。「沈黙の舌」からでは聞こえないし、「夕焼けのひびき」は「ひびき」だけど聞こえない。イメージとしてだぶっている感じがする。Iが「いい」と言っているのと同じ意味か分からないけれど僕もこの二つの連が美しいと思う。他に何かある人？ Jは？

S (J) 「血」というのは、「言葉」から、「言葉」が持つ「意味」によって傷つけられたものを表していると思って、で最後の「ぼくはきみの血のなかにたったひとりで帰ってくる」というのは、誰かが傷つけられたのもまた自分にも「帰ってくる」んだよという感じ。

T うん。そうか。Kは？

S (K) 真ん中、三連のあたりがまだよく分からない。

T うん。ここ全体の繋がりのなかで読むと面白いところだと思うんだけど、どう読んだらいいだろうね。少ししゃべっていい？ さっきの僕の話と繋げると、「やさしい眼のなかにある涙」は、こぼれ落ちた涙と違って、外からはっきりとは見えない。けれど「やさしい眼のなか」にも、実は「涙」があるというところを読むと、ここにはほんものがあると思うんだよね。同じように、「沈黙の舌から

おちてくる痛苦」というのも、これは前に授業で出たと思うけれど、「痛苦」も痛いとか苦しいとか言ってしまうのではなくて、沈黙している。黙っているんだけど、「おちて」きている。これは「涙」と同じように、隠れているんだけど、ほんものだと思う。そして四連の「世界の夕暮れのひびき」や「果実の核」もほんものなんだ。で、どこで三連と四連に並べられたものの違いが出てくるかというと、人間は、「やさしい眼のなかにある涙」とか「沈黙の舌からおちてくる痛苦」を、「言葉」で解釈して「言葉」で「意味」づけしてしまう。「言葉」で「意味」づけされたものには、「言葉」で「意味」づけされる前の、「果実の核」とか「夕焼けのひびき」ほどのものはないんだ、というふうに僕には読める。別の言い方をすれば、「果実の核」とか「夕焼けのひびき」というものは、「言葉のない世界」にも「ある」のではないかと、きっとこの「ぼく」は思っているというか、思いたいんだ。「意味が意味にならない」の最初の「意味」、「静かな意味」、そして「果実の核ほどの意味」、これらは「言葉のない世界」でも単なる現象だけではなくて、ある「意味」を持っている。ただ僕ら人間には、「言葉のない世界」というのが分からないから、この「意味」a、c、dは、いわば仮想としての「意味」じゃないかな。仮に想定されている。そのことを比喩的に「果実の核」とかいう言葉で言っていると思うんだ。だけど僕らの生きている世界は、「帰って」こざるを得ない世界は「意味」が「意味」になってしまう世界。「意味」bの世界。「言葉」のある世界。

S (D) ほんものっていうところがそこがよく分からない。もう少し言ってくれと。

T そうだね。難しいね。どのように言ったらいいんだろう。単に「あなたの涙」ではない良さがここにはあると思うんだ。「やさしい眼のなかにある涙」とすることで、外側からは簡単には見えない、「沈黙の舌からおちてくる痛苦」とすることで外側からは簡単に聞こえない何かというニュアンスが入っている感じがする。そういう意味でいうと「果実の核」とか、「夕焼けのひびき」と同じように、何か表面上ではないほんものという感じがするんだ。けれどそのほんものを、僕らはそれらに「言葉」で「意味」づけしてしまう。「言葉」があるために「それを眺めて立ち去る」ことができずに、なかに入っていって「立ちどま」ってしまい、そのほんものを見えなくしてしまう。そこに「言葉」というものを背負ってしまっている人間の宿命があるような感じがする。

S (B) けっこう肯定的に捉えてるの？「意味」bに「立ちどま」ってしまうということ。

T 肯定的っていうか、それが人間という存在。ああ、でもBはこの「ほく」について言っているわけね。

S (B) そうそう。最後の部分。

T 明るいトーンが入っているかどうかということをBは問題にしているんだね。確かにそこは最後に残るところだね。

S (A) やっぱりマイナスのイメージがある。

S (B) そこが両義性なのだけど。「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」も、最初と最後の連では違う位置かな。「言葉のない世界」

に生きていたら「どんなによかったか」と言っていたけれどでもそれは無理で、「帰ってくる」途中に言う「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」は少し違うかもしれない。最後はやや前向きになろうとしているとも読める。

T 「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」というのは「言葉」と付き合っていくことの辛さに気づいた人間の思い。だってそもそも「言葉のない世界」には行けないんだから。

S (B) 行けないんだけど、行こうとすることそのものに意味があるような気がする。「言葉のない世界」を想像することで、「ありのまま」を考えてみる。

T そうだね。僕らの眼に入る世界、耳から聞こえてくるもの、全て言葉によって覆い隠されている。良くも悪くもそういう世界としてあるわけで、Bの今の言葉でいうと「ありのまま」を考えるとというのは、「言葉のない世界」を想定してみるということになる。

S (B) 「言葉のない世界」に行こうとして、もし「言葉」がなかったら行ったきりになる。「言葉」を持ち帰れるからこそ「言葉のない世界」を考えられる。だから「おかげ」。

S (C) 「言葉をおぼえ」たからこそ、考えることもできる。「言葉」というものについてこうしたことを考えることも、「言葉」というものを「おぼえ」たからで、そういう意味では「おかげ」と言えるかもしれない。

T はい。後は、それぞれ自分が考えたことを書いてもらってそれができたら読み合いたいのと思います。それからね、僕が思ったのはいまこうして詩をみんなで読んでいいるよね。その読むという営みそのもののなかにこの詩



で出されていることが織り込まれているような気がするんだよね。僕は「言葉」の世界に住んでいるからこそ、こうした詩を読み味わうことができる。言い換えれば「意味」を立ち上げることができる。けれどそうして立ち上げた「意味」は「言葉」によって覆い隠されてもいる。その両面があるんだと思った。

討議は以上で終わり、その後書かれた作品論が、上述した生徒1（授業記録中のF）、生徒2（同じくD）のものである。記録を追うと「おかげで」も含めて、最後の三行を否定的なものとして読むか、それとも肯定的なものを含みこむものと読むかは、意見が分かれていることが分かる。だがどちらの側の〈読み〉についても共通しているのは、「言葉のない世界」を「言葉」で表現するという背理の問題を共有していることである。

また、生徒Aが第二、四、五連にあらわれる「血」という言葉の関係性を追いながら、「言葉のない世界」では「意味」aが「意味」bにならない、もしくは「静かな意味」cであるものを、人間は「言葉」によって（人間にとっての）「意味」にしてしまうと読んでることや、授業者による私の整理の発言から、これまでの授業のなかで、「意味」a「意味」dだけではなく「静かな意味」cもほぼ同じようなものとして教室内で読み取られている経緯がうかがわれることにも、着目しておきたい（これらのことについては、以下で検討していく）。その上で第四連の「あるか」についても、反語的に読むか、問いかけと読むか、「あると思いたい」という期待を込めたものとして見るかで、意見が

分かれたのである。

生徒2（授業記録中のD）の作品論には「本物」という言葉が出ている。これは私の発言への関心から生まれている。だが振り返ると、私の「ほんもの」という言葉は、〈言語以前〉にも概念をもった実体が存在するかのような錯覚をもたらしただけかもしれない、妥当ではなかったと思う。いや、私自身がこの実践当時には、「仮想」と言いつつどこかで実体化してしまっていたのだろう。当時の私は、「ほく」は「果実の核」「この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」を、〈言語以前〉にも「ある」と想定されるものとして捉えていると考えて授業を行ったと思われる。いや、当時だけではない。現職教員から本務を大学に変えて、大学生とこの詩について考えるときにも、私自身が、「意味」dを「意味」aに重ねる説明のレベルにとどまっていた。だが、「果実の核」「この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」も、言葉にされた時点で〈言語以後〉だから、「意味」dを「意味」aと重ねる読み方だけでは、深い奥行きを捉えられていなかったといまでは思う。また「静かな意味」は「美しい言葉」と対になっているのだから、「静かな意味」cを「意味」aと重ねる生徒の意見に対しても、「静かな意味」が「言葉のない世界」のものなのか、それとも言葉のある世界で「きみ」に「静かな意味」として現象したものなのかについて、いったん検討すべきであった。「ほく」は第四連で「言葉のない世界」を語ろうとする際に、「果実の核」「この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」という「言葉」で語らざるをえないことも含めて、どこまで行っても自分が言葉の世

界の住人であることを嘯みしめており、それが第五連の「立ちどまる」「帰ってくる」を準備していると現在の私は考える。私の整理と発言は、私の教材研究の限界を物語っていると改めて思う<sup>(10)</sup>。

だが、私の教材研究と授業の未熟さを超えて、生徒は、自らの内なる言葉が、対象を対象として見させていること、その向こうの対象そのものは捉えられないが、しかし「果実の核」「この世界の夕暮れのふるえるような夕焼けのひびき」という言葉でかろうじて、〈言語以前〉の世界に迫ろうとしているということに思いを馳せたとは言えるとも感じる。それは「言葉とは何か」を「リアルな生との関わり」の中で考えていくことだったと言えると思うのだ。また彼らは、言葉を持った私たちは「たったひとりで」、「意味」を探る孤独な存在であることをかみしめつつ、その営為は人間誰もが行っているという観点において共に生きているのであり、孤立しているわけではないと考えたのではないか<sup>(11)</sup>。「おかげで」が両義的に読まれたのはそのためではないだろうか。

#### 四 〈言語以前〉という概念を抱え込む〈言葉の教育〉の構築のために

本稿の狙いは、国語教育を、「言葉とは何か」「対象を捉えるとはどういうことか」を考えさせる〈言葉の教育〉として位置づけていくことが、〈言語以前〉という問題の排除の装置としての「国語科」を超えて、「私たちのリアルな生」を支えることになることと、そのために「帰途」という詩が高い〈教材価値〉をもつことを明らかにすることにあつた。だが現在、「現代文B」

の教科書に採録されている「帰途」は、新学習指導要領では、入るとすれば「文学国語」になるだろう。「言葉とは何か」を考えさせる「帰途」は、必修科目に配置したいが、実用的な言語能力重視の「現代の国語」には勿論、古典を中心とする教材が多く配置される「言語文化」の教科書への掲載も難しいと思われる。これまで多くの生徒が履修した「現代文B」で扱われるようなわけにはいかなくなるであろう。

問題はそれだけではない。例えば現在、「帰途」を採用している前掲「高等学校現代文B改訂版」(三省堂)では、評論「虚ろなまなざし」や小説「舞姫」も収録しているが、それらの教材が同一の教科書に入っていることには意義があると、私は考える。本稿では詳しくは論じられないが、これらの教材も、対象そのものという概念を持つことの重要性を生徒に考えさせるものだからである。例えば「虚ろなまなざし」では、「意味の欠如」に耐えられず「暴力的」に「言葉を与え」てしまう問題を問い、「舞姫」では、回想する〈語り手〉の「余」が認識しえていない領域を、〈語り手〉の「余」を語る〈語り手を超えるもの〉は語ろうとしているという地平を考えさせることができる<sup>(12)</sup>。そのように扱えば生徒は、〈言語以前〉の問題といかに向き合うかという点でこれらの教材の底に流れている本質的なものを、「詩」「小説」「評論」というジャンルを超えて感じとり、「言葉とは何か」「対象を捉えるとはどういうことか」という問題を自らの「リアルな生」に位置づけていけるのではないだろうか。にもかかわらず新学習指導要領は、「国語総合」や「現代文B」を解体してしまうことで、これらの教材を生徒

が総合的に捉える可能性を失わせていく方向に進んでいると思われる。中西氏が危惧する、「新自由主義グローバリゼーション」のなかで、「私たちのリアルな生を支えいまなお支えている知識群とその編成や習得法」が「切り落とされかねない」という事態の一つの表れと感じている。だが、この方向に抗う道もある。もし教師たちが、国語教育全体を科目を超えて、〈言語以前〉の問題を抱え込み、「言葉とは何か」「対象を捉えるとはどういうことか」を考えさせる〈言葉の教育〉として位置づけ直す地平から、〈教材価値〉を生かし、「私たちのリアルな生」を支えるための共同的探究に基づく授業を行えたら、生徒も科目を横断しつつ、言葉と共に生きる自分について新たな視野を獲得していけると私は考える<sup>(13)</sup>。

- 
- (1) 「「読み方」の授業で問うことは何か」(「教育科学国語教育」明治図書 2001・5)
  - (2) 文部科学省「高等学校学習指導要領解説(平成30年7月告示)国語編」(東洋館出版社 2019・2)
  - (3) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」(答申)(2005・1)
  - (4) 「知識基盤社会論の迷妄」(「人間と教育」第93号 2017・3)
  - (5) 『「国語」という思想』(岩波書店 1996・12)
  - (6) 「国語と国家と」(『国語のため』(『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』(筑摩書房 1968・12) 但し、引用にあたって旧字体は新字体に改めた。なお、初出は「国語のため」(富山

房 1895・6) である。

- (7) 「内地雑居後に於ける語学問題」(『国語のため第二』(『明治文学全集 44 上田万年他』、注6に同じ。) 引用にあたって旧字体は新字体に改めた。初出は「太陽」1898・1)
- (8) 「作品からテキストへ」(『物語の構造分析』花輪光沢 みすず書房 1979・11)
- (9) 「学問として〈近代小説〉を読むために」(田中実・須貝千里・難波博孝編『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』(明治図書 2018・10) なお、引用部分では「〈わたしのなかの他者〉／了解不能の《他者》」という用語は表れていないが、この用語については、田中実氏の「「近代小説」が始まる－〈知覚の空白〉、〈影と形〉、〈宿命の創造〉－」(「日本文学」2009・3) 等を参照されたい。
- (10) なお、栗原敦「田村隆一「帰途」」(「國文學」學燈社 1987・3) は、「「あなたのやさしい眼のなかにある涙」「きみの沈黙の舌からおちてくる痛苦」というこの二行が示そうとするものこそ、「涙」や「痛苦」という「名辞」以上の「深く感じられてい」なければならぬものなのだが、それらに対してさえ「ぼくたちの世界にもし言葉がなかったら」「ただそれを眺めて立ち去る」しか出来ないのだというのである」と論じるが、私は同意できない。第二連から第三連及び第四連までは、「言葉のない世界」への憧憬もしくは仮想の方が強く、「立ち去る」だろうは、「「立ち去る」しか出来ない」というよりも、「立ち去」れるだろうの意

だと私は考える。

- (11) 授業ではとりあげられなかったが、第三連に「ぼくたち」という言葉が表れていることは、考察すべき観点の一つと現在では考える。「ぼく」は確かに「きみの血のなかにたったひとりで帰ってくる」のだが、「言葉のない世界」にときに憧れ、それを仮想し、しかし結果として必然的に「たったひとり」で「帰ってくる」のは「ぼく」以外の人間の営みでもあることを、「ぼくたち」という言葉との関係で考察できるかもしれない。
- (12) 田中実『舞姫』の〈語り手〉「余」を相対化する〈機能としての語り手〉―二人

の女性と識閥下の太田豊太郎―」（田中実・須貝千里・難波博孝編『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』（明治図書 2018・10）を参照。

- (13) 高等学校新学習指導要領の科目再編の問題と、〈言葉の教育〉の観点からの乗り超え方については、既に拙稿「学習者を〈語り〉と《他者》の問題にいざなう－『ことばとは何か』（内田樹）と『羅生門』（芥川龍之介）の教材性－」（『山梨大学 国語・国文と国語教育』第23号 山梨大学国語国文学会 2020・2）等でも論じている。