

文学にとって国語とはなにか——文学における国語批判と自己確認

矢野利裕

〈キーワード〉文学 国語 文学国語 学習指導要領 教育

はじめに——「文学」と「国語」との対立

2023年度は、新学習指導要領改訂にさいしてとくに議論を呼んだ「文学国語」が、「論理国語」とともに高等学校にいよいよ導入される年だ。もっとも、「文学」の名を冠した科目設置により文学教育が推進されるかと言えば、それは微妙なところである。

むしろ懸念されているのは、選択科目となった「文学国語」がその存在感を弱めるのではないか、ということだ。例えば、教育学者の齋藤孝は、「大学入試や単位システムの問題から、ほとんどの生徒が『文学国語』を取らず、『論理国語』のみを学ぶことになるのではないかと予想されています」(注1)と述べている。この点については、実際に運用されてみないとわからないところもあるだろう。

さて、「文学」をめぐるさまざまな議論がありうるが、さしあたりここでは、かつて文芸批評家の福田和也が提示した「純文学」の定義をイメージしておきたい。

エンターテイメントにおいて、作家は読者がすでに抱いている既存の観念の枠内で思考し、作品は書かれる。その枠内において、人間性なり恋愛観なり世界観といったものは、いかに見事に、あるいはスリリングに書かれていても、読者の了解をほみだし、揺るがすことがない。

純文学の作家は、読者の通念に切り込み、それを揺らがせ、不安や危機感を植え付けようと試みる。(注2)

福田は「文学」に対して、「読者の通念」を揺るがすことを期待する。このような「文学」観は、文芸誌などの場所ではそれなりに共有されるものだと思われるが、一方でこのような「文学」の価値観というのは、なかなか「国語」と相容れないだろう。

当然と言えば当然だ。社会的な「通念」を教え、身につけさせるのが学校という場所であるならば、それは「文学」と相性が良いわけがない。まさに学校で教わってくるような良識や常識といった「通念」を揺るがそうとするものが、「文学」に他ならないからだ。実際、このような「文学」のラディカルな自由を強調するさいに国語教育を引き合いに出す、といったことはしばしば見られることである。例えば、小説家の磯崎憲一郎は文芸誌『群像』の対談において、次のようなことを述べている。

小説というのは、同じ文字で書いてあるけれども新聞とか論説文の仲間ではなくて、絵とか音楽の仲間なんです。小説は、論理とか、差異の体系であるところの言語におさまりきらないものを言葉というものを使ってあらわしている芸術だから、まさしくそこを描かないといけないんですよ。(中略) みんなそこるところを間違えていて、いまだに傍線部の作者の意図を書きなさいという問題が中学、高校の現代文のテストには出るわけです。作者の意図なんて、作者だってわからないのだから、そこを設問にはしてはいけません。(注3)

磯崎自身は「文学」という言葉を使うことはしないが、芥川賞作家でもある磯崎の作風や考えが「純文学」的と見なしうることはたしかだろう。その磯崎は、「芸術」の仲間であるところの「小説」を擁護するかたちで、「中学、高校の現代文のテスト」について批判的に言及する。

注意しなくてはいけないのは、小説読解の「テスト」において、磯崎が指摘しているような「作者の意図」を答えさせるような設問は存在しない、ということだ。むしろ、作品の一部を抜粋することの多い「テスト」においては、本文は「作者」から切り離され、あくまで問題文に示された情報のみで読解することが求められる。このような考えかたの背後にあるのは、「作者」の特権化しないテキスト論という文学理論である。

磯崎の発言は「国語」のテストにまつわるよくある誤解ではあるのだが、他ならぬ『群像』という文芸誌上でこのような発言がされる点は興味深くもある。というのも、ここには「国語」を实体以上に低く見積もってしまっている「文学」側の態度がうかがえる

からだ。

内容的にも形式的にも「読者の通念」を揺るがすことを期待される「文学」という磁場においては、学校教育はなにより対決すべき相手なのかもしれない。批判ありきの意見というのは、おうおうにして批判相手を低く見積もるものだ。だとすれば、「文学」においては、「文学」が「国語」と対立するという図式は、ほとんど共通前提として抱かれているのかもしれない。

本稿で考えてみたいのは、「文学」側による「国語」批判についてである。「文学」はしばしば「国語」を敵視することがあるが、そこには「文学」そのものが抱える独特の力学が働いているのではないか。「文学」場における「国語」についての言説を見ることによって、そのことについて考えていきたい。そのうえで、2023年度から開始される「文学国語」のありかたを考えたい。

「文学国語」と「論理国語」

最近の「国語」批判と言えば、なんと言っても、2017年・2018年に公表された新学習指導要領をめぐる議論が記憶に新しい。国語における新学習指導要領の概要と問題点については、文学研究者の紅野謙介による『国語教育の危機——大学入学共通テストと新学習指導要領』（ちくま新書、2018年9月）『国語教育 混迷する改革』（ちくま新書、2020年1月）がコンパクトに整理している。大学入試改革と一体となったこの学習指導要領改訂についてはさまざまな論点があるが、ここでは「文学」の名を冠した「文学国語」について触れたい。

さきほど述べたとおり、「文学国語」とは高校国語における選択科目のひとつである。その内容については、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』で次のように説明されている。

選択科目「文学国語」は、小説、随筆、詩歌、脚本等に描かれた人物の心情や情景、表現の仕方等を読み味わい評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成する科目として、主として「思考力・判断力・表現力等」の感性・情緒の側面の力を育成する。

これだけ読んでもなかなかイメージできないが、ポイントは末尾の「感性・情緒の側面の力を育成する」の部分だろう。というのも、「文学国語」と対比的に位置づけられる「論理国語」の説明においては、同じ位置に「創造的・論理的思考の側面の力を育成する」と書かれているからだ。

このように「文学国語」における「文学」については、対立項として「論理」という言葉がもち出されることになる。実際の『文学国語』の教科書にも、次のような説明を見つけることができる。

論理的な文章は、情報を正確に伝えたり、考えを正確に説明したりするものである。一方、文学的な文章では、必ずしもすべての要素を論理的に説明する必要はない。むしろ、書かれていない要素こそが重要な意味を持つこともある。修飾や文体、構成の工夫が、文学的な情趣を作り出す、研ぎ澄まされた描写から、読者を共感に導いたり、感動を伝え、深い「味わい」をもたらしたりするのが文学的な文章だと言えるだろう。(注4)

ここに書かれている「文学的」とはいったいなんだろうか。「情趣」「共感」「感動」「味わい」といったものがキーワードになっており、これが学習指導要領における「感性・情緒の側面」に対応しているのはわかる。実際、小説や詩歌がそのような性質を備えているのも間違っていないだろう。一方、そのような性質は「純文学」以外のエンタメ小説にも当てはまるだろう。だとすれば、ここで言われている「文学」は、福田和也が唱えたような「通念」を揺るがすありかたとも異なる。読者の「共感」や「感動」こそ、なにより「通念」に寄りかかったものだから。

ようするに、ここで見出されている「文学」とは、「論理」という言葉から逆照射したかたちで定義された、つまりは非・論理的な側面が見出された「文学」にほかならない。だから、「文学国語」においては「情趣」「味わい」といった「感性・情緒の側面」が強調されることになる。

しかし、このように「論理国語」から逆照射するかたちで定義づけられる「文学」には、やや違和感を覚える。というのも、たとえば小説のような物語作品には、作品内に論理性が抱えられているのが普通だからだ。同様のことは、作家の阿刀田高も指摘している。阿刀田は、「そもそも、国語を『論理国語』と『文学国語』に分けようとすること自体、強引な理屈です。文学は論理ではないの

でしょうか」と問いかけつつ、「文学の名作とは、経験から得られる論理を描いている作品のことなのです」と指摘している(注5)。あるいは、文芸評論家の伊藤氏貫は、作家の小川洋子との対談のなかで次のように述べている。

そういう(「論理国語」／「文学国語」という——注・引用者)分け方をするということは、文学に論理がないと言っているようなものです。しかし、文学作品を読むにもやっぱり論理性が必要で、この作品が好きだと他人に説明するときにも、論理的に語る必要があります。(注6)

伊藤が指摘するように、文学研究や小説読解というのはむしろ、その作品世界を論理的なかたちで再提示するいとなみだ。「文学国語」における「文学」の定義は、「論理」と対立させるがあまり「文学」を「味わい」というブラックボックスに詰め込んでおり、「文学」作品の論理性を捨象している。この点、強い違和感を覚える。

ただしここには、従来の国語で小説を扱うときに「感性・情緒の側面」ばかり強調していた、という経緯もありそうだ。伊藤は別のところで、「教科書の国語や文学教材を読む際に、感覚的な読み方、一言で言えば、「鑑賞」になっている側面があり、そこを批判されるのは仕方ないかなとも同時に思います」と述べています(注7)。この見方に沿えば、「鑑賞」一辺倒にならないように「論理国語」を別建てで設置したのだ、ということになる。

とはいえ、これも伊藤が指摘しているとおり、だからと言って「文学作品を通じた論理思考」というのを一切無視して、論理的な文章だけで論理力を鍛える」というのは、やはり飛躍しているとも言える。もし、文学教材に対する「鑑賞」一辺倒を反省するというならば、「文学作品を通じた論理思考」を模索する、という道もありえたのではないか。このように「論理国語」と対比的に設定された「文学国語」においては、「文学」を「論理」的に捉える、という水準がなかば必然的に抜け落ちてしまう。

「国語」に「文学」は必要か

さて、このたびの学習指導要領改訂に対しては、「文学」側からもいくつかの批判が示された。この問題について積極的に発言をし

ている紅野謙介の整理を参照する。

文芸評論家の伊藤氏貴さんはまず『文藝春秋』に「高校国語から「文学」が消える」(二〇一八年一月)という短いエッセイを書かれました。ついで日本ペンクラブの元会長である作家の阿刀田高さんが同じ『文藝春秋』で「高校国語から文学の灯が消える」(二〇一九年一月)との声を上げました。すぐに続いて日本文藝家協会が、二〇一九年一月に「高校・大学接続「国語」改革についての声明」を発表しました。いずれも高校の「国語」や入試問題の改革において、「実学が重視され小説が軽視される、近代文学を扱う時間が減る」として、批判の声をあげたのです。(注8)

注目したいのは、今回の学習指導要領改訂に対する「文学」側からの批判がいずれも、「国語」という教科は「文学」を軽視している、という点に向いていることだ。

もっとも、「文学国語」という科目の設置がある以上、形式的には、「文学」は軽視されていないのだ、と主張することもできるだろう。実際、文科省はそのような発言をしている。ただ、「文学」系が選択科目として隔離されたうえに全体的に「実用文」(契約書や例規集など)の読解が重視された新学習指導要領は、批判派からすれば「文学」軽視にほかならない。新たな学習指導要領がどのように作用するかは実際に始まってみないとわからないところだが、こうした批判的な懸念が出されていること自体は意義深いことだ。「文学国語」が導入となる2023年度以降の動向を注視したい。

他方、そのうえで少し気になることもある。というのも、2000年代前半の時期においてはむしろ、国語なんかで「文学」は扱ったものではない、という「文学」側の論調が強かったからだ。

2002年5月号の『文学界』の特集は、「漱石・鷗外の消えた「国語」教科書」というものだ。この特集は、「ゆとり教育」という言葉も喧伝された当時、定番教材として長らく君臨していた夏目漱石と森鷗外というビッグネームが小中学校の教科書に採択されなくなったらしい、という世間の盛り上がりを受けて組まれたものだ。ただし、実際にはそれ以前から教科書には漱石も鷗外もほとんど採択されていないので、これは実際にはフェイクニュースと言っている代物である。

そんなフェイクニュースを受けての特集だが、そのメイン企画は、小説家・文芸評論家・文学研究者をはじめとする文筆家49人に

実施した「現行の『国語』教科書をどう思うか？」というアンケートだった。特集自体はともかく、このアンケート自体は現在読むとなかなか興味深いものになっている。詳しく見てみよう。

アンケートの回答欄にはさまざまな意見が並んでいるが、全体としては「国語」および「国語」教科書に対して批判的なトーンが強い。本稿の議論からしたとき、なかでも興味深かったのは、「①学生時代、教科書で読んで印象深かった作品をあげて下さい。また教科書による文学開眼の経験がありましたら記して下さい」に対する答えである。①に対する否定的な答えをピックアップしたい（各執筆者の肩書きは掲載誌のままとする）。

河野多恵子（作家）

① 小学校・旧制高等学校の教科書による文学開眼の経験はありません。

小林信彦（作家）

① 永井荷風の「狐」が印象深かった。（文学開眼）などありません。それは教科書とは別の問題でしょう。

金井美恵子（作家）

① ありません。

橋本治（作家）

① まったくありません。嫌悪ならあります。

田辺聖子（作家）

① 国木田独歩の「武蔵野」でした。／教科書は総体に無味乾燥で早熟な文学少女の私はバカにしました。

武藤康史（評論家）

① 小・中・高を通じ、国語の教科書は手に入れたその日にすぐ通読したが、程度の低い雑文集をマア読んでやるかという姿勢で読んだのであって、感銘を受けたおぼえはない。

林望（作家・書誌学者）

① 若杉慧『野の仏』（写真入り随筆）。教科書による文学開眼などはあり得ない。

玄侑宗久（作家）

① 太宰治「走れメロス」、小林秀雄「無常ということ」／どんな素晴らしい作品でも、それを読んで文学として味わうためには、教えるという行為が邪魔だったような気がします。

杏掛良彦（東京外国語大学教授／西洋古典学）

① 中島敦『山月記』。小学生の頃から永井荷風を読んでいたひねこびた文学ガキだったので、国語教科書から文学について何かを教えられた経験はありません。

否定的な意見を並べてみると、少なからず「文学」という言葉を盾にするかたちで、「国語」教科書を批判する図式があることがわかる。

さらに直接的なものを挙げてみると、「文学的表現は教え得るものではない」（谷沢永一）「国語教科書に載っている文章に対しては、それだけで馬鹿にしていたので、何を載せたらいいい、ということとは思いつきません」（金井美恵子）、「人生を教えない学校で文学を教えたってしょうがないでしょう」（橋本治）、「どんなに面白い文学作品でも、教科書にとりあげられるととたんにつまらなくなる」（沼野充義）、「文学は個人的な体験で、教育することは難しいと思います」（田口ランディ）、「読後に漂う残り香のようなものが文学性だとすれば、そうした言葉にならない全体的な印象を、分析によって掻き消していく面が国語教育にはあるように思えます」（玄侑宗久）といった意見がある。

ようするに、「文学」的な体験というのはいずれも教育できるものではないのだから「国語」の枠内で「文学」のことを考えたって仕方がない、という態度である。通読すると感じられるかと思うが、このような、国語に「文学」を求めても仕方がないという雰囲気は、アンケート全体を覆っている印象である。個人的にも、2000年前半はそのような意見が先端的なものとして受け入れられていたと記憶している。

2000年代前半に起きた「論理国語」論

そうになると、論理的必然と言うべきか、次のような主張が導かれることになる。ふたたびアンケートに目を向けてみたい。

谷沢永一（関西大学名誉教授／評論家）

文学的表現は教えられるものではない。教えるべきは論理的表現である。文学教育なんてフザケタものはありえない。

四方田犬彦（明治学院大学教授／芸術学・映画史）

文学云々より以前に、人前で筋道立って論理的に話すことのできる訓練をすべきです。

桶谷秀昭（文芸評論家）

「文学的な文章」を減らすことに反対しません。軽薄に「文学づいた」教科書が文学離れを惹き起してゐるからです。

車谷長吉（作家）

学校では文学教育を止めて、国語力教育に徹していただきたい。

沼野充義（東京大学文学部助教授／ロシア・ポロランド文学）

一つは、過度に「文学趣味的」（「文学的」ではなく）な国語教育は排して、日本語の読み書きの技能をきちんと教えるべきだと
思うこと。

阿刀田高（作家）

義務教育としての国語が文学的であることは是非は、熟慮を要します。文学的というより、いろいろな日本語文をよく理解し、
情況に応じて正しく使えることが肝要でしょう。電話ひとつ、手紙一本満足に対処できないのは文学とはべつの問題でしょう。

引用部に挙げた回答者たちはいずれも、「文学」に強い信念を抱くがゆえにこそ、「文学」を「国語」として教えることに葛藤なり
抵抗なりを示しているわけだが、興味深いのは次のことだ。すなわち、そんな「文学」派こそが、「国語」においては「文学」より
「論理」を教えるべきだと主張している、ということ。この主張が、このたびの新学習指導要領と一致していることは言うまでもな
い。2000年代前半においては、「文学国語」と「論理国語」を別建てにする発想は、むしろ「文学」側の主張に見られたものな
だ。その背景に存在するのは、「文学」は「国語」で教えられないものではない、という「文学」に対するある種の信念・理念である。

ちなみに補足しておく、回答者のひとりである評論家の宮崎哲哉は、「文学」に対する信念とは異なる観点から、「文学」の「国

語」からの切り離しを提言している。宮崎は、「あるテキストが教材になる場合、その内容を吟味させたいのか、その（国語）表現を学ばせたいのかよくわからなかった」という自身の経験を根拠にするかたちで、そのような「混乱を避けるのなら、国語教育と文学教育は明確に分けるべきだろう」と主張する。また、同特集においては、文芸評論家の小谷野敦も「日本語教育と文学教育はとりあえず別物だ」と述べつつ、「現在の日本語教育には、論理を教えようとする姿勢が乏しい」と批判している（注9）。

このような「文学」界隈の時流も背景に感じさせつつ、2005年、文学研究者の石原千秋がより具体的なかたちで「新しい科目の立ち上げ」を提案する。

一つは、まず文章や図や表から、できる限りニュートラルな「情報」だけを読み取り、それをできる限りニュートラルに記述する能力を育て、さらにその「情報」の意味について考え、そのことに関して意見表明できる能力を育てる「リテラシー」という科目を立ち上げることである。（中略）

もう一つは、文学的文章をできる限り「批評」的に読み、自分の「読み」をきちんと記述できるような能力を育てる「文学」という科目を立ち上げることである。（注10）

引用部を読むかぎり、石原による「リテラシー」「文学」というふたつの科目の提案は、そのまま「論理国語」「文学国語」に当てはまりそうだ。もともと、国語教育の研究者でもある石原の提案の背景には、「国語」が実際には「道徳」化している、という問題意識もあり、細かい部分においては新学習指導要領と異なるところもあるだろう。

実際、石原自身も大学入学共通テストについて、「新テストでは、役所が作成したとされる文書を読ませて記述で解答させるのだが、それに批判は許されない。（お上の言うことは正しい）という大前提で解答しなければならないのだ。これはもう道徳教育どころではない」と痛烈に批判している（注11）。

石原にしてもアンケートの回答者たちにしても、新学習指導要領の内容に全面的に賛成ということではないのかもしれない。しかし、アンケート回答者たちは少なくとも、「論理国語」「文学国語」に切り分け「文学」に制限を加える、という新学習指導要領の大枠の方針に関しては賛成する立場に見える。そうであれば、新学習指導要領について、大枠は認めるが細部に異論がある、といった

かたちでの改良的な提案があってもおかしくはないのだが、「文学」側からのそのような意見はいまのところ見当たらない（むしろ、改良的な提案という意味では紅野謙介のみがこの立場を引き受けている、と言える）。

それどころか、このたび「文学」側から出た意見は、すでに確認したとおり、「国語」という教科が「文学」を軽視している、というものだった。なかでも阿刀田高は、2002年の時点では「文学的というより、いろいろな日本語文をよく理解し、情況に応じて正しく使えることが肝要でしょう。電話ひとつ、手紙一本満足に対処できないのは文学とはべつの問題でしょう」と、実用文の教育必要性を示唆しているにもかかわらず、この阿刀田の意見に対応したとも取れる新学習指導要領に対しては、一転して次のように主張する。

新指導要領や大学入学共通テストのプレテスト問題を見ると、効率やスピードを重視する現代には、小説をはじめとする文学的な文章は不要であると、文科省がお墨付きを与えているように感じられるのです。

果たして本当にそうでしょうか。文学はそんなに役立たずのものなのか、いちど立ち止まって考えていただきたいと思えます。（注12）

「国語」において「文学」は必要だ、と主張する阿刀田の立場は、20年まえと比べるとほとんど正反対に思える。この20年のあいだに考えかたが変わったのかもしれないが、それならば、立場転換の表明をその理由とともに示して欲しいところだ。

「文学」対「国語」という図式

とはいえ、阿刀田の批判をすることが本稿での目的ではない。考えたいのは、阿刀田において象徴的にあらわれているような「文学」側の態度変更がいかにか起っているか、ということだ。

新学習指導要領推進派でもある数学者の新井紀子も、「文学」側の態度変更を指摘している。新井は、2002年の『文藝界』アンケートにおける金井美恵子と橋本治の発言（上記の引用部参照）に触れつつ、現在「文化人が新聞やネット上で、高校国語で『文

学」を教える時間を死守すべしとの声を上げ始めた」ことについて冷やかに言及している（注13）。2002年時点では「国語」における「文学」不要論があったのに「今やそんな余裕は失われた」のだろうか、という批判派に対する皮肉である。

批判派の旗手である紅野謙介は、この新井の意見について次のように答えている。

しかし、二〇〇二年の『文學界』の特集は、漱石や鷗外が教科書から消えると言われ、教材選択の偏りが誇大に唱えられたときに組まれたものである。今回のようにフィクションのすべてを囲い込み、定着していた評論類まで実用文を中心とした「国語」から外してしまう無理な改革とは大違いだ。（注14）

2002年における「誇大」広告を受けての特集と今回の指導要領改訂とは想定されている事態が異なる、という反論だ。しかし、これは反論としては不十分だろう。特集が「誇大」だったにしても、金井美恵子と橋本治をはじめ、アンケート回答者の一部は明確に「文学」教育不要論と取れる主張をしているのであり、その理屈は、事態が異なるといえども変わらないはずだ。だとすれば、新井の皮肉まじりの指摘については、もう少し粘り強く向き合う必要があるだろう。

本稿の立場からしたら、「文学」側の態度変更は、新井が指摘するような「余裕が失われた」ことによるものではない。そうではなくて、「文学」は「国語」と対立すべきなのだ、という「文学」の磁場のようなものが、各時代における「国語」との対決を要請していると考えらるべきだ。論者は各時代においてその図式に乗っているのではないだろうか。

阿刀田のことを例に取ってみよう。2019年の阿刀田は、「国語」は「文学」の重要性をわかっていない、というかたちで「国語」を批判している。他方、相対的に「文学」の重要性が認められる2002年の「国語」に対しては、今度は、「国語」で扱われている「文学」は「文学」に値しない、というかたちで「国語」を批判している。両者に共通しているのは、「国語」は「文学」というものをわかっていない、というスタンスだ。「国語」は「文学」をわかっていない、というスタンスをそのときどきの状況に当てはめるので、導かれる主張が微妙に異なるのだ。

そして、まさにこのスタンスこそが「文学」という磁場で醸成されているものに他ならない。小説家の磯崎憲一郎が同様のスタンスで「国語」批判をしていたのは、すでに見たとおりだ。「国語」は「文学」というものをわかっていない、というスタンスを示す限

りにおいて、2002年・2019年の阿刀田高も磯崎憲一郎も、それぞれ「文学」の磁場に身を置いていると言える。

冒頭で引用した福田和也の定義も含め、「文学」というのは抽象的な概念である。この「文学」の抽象的な性格が、その答えを確定させないままに「文学とは何か」という議論を活発化させる。だとすれば、「文学」側による「国語」批判は、「文学」の輪郭を自己確認するためになされているところがある。論者の意図はそれぞれだとしても、「文学」側は、各時代における「国語」批判を通じて、自己の輪郭を再確認している。

ここまで、さまざまな論者を「文学」側として一緒に語ってきた。2000年代前半と現在では論者の顔ぶれもほとんど異なっているので、やや乱暴な部分もあったかもしれない。しかし大事なことは、ここまで見てきた「国語」批判が、顔ぶれを変えながら文芸誌という場所でおこなわれている、ということだ。

「国語」と「文学」との対立図式は、特定の誰かが意図的に作っているわけではない。強いて言えば、文芸誌を中心とする「文学」の磁場が作っているものだ。文芸誌で定期的に組まれる「国語」や「教育」に関する特集そのものが、その「文学」の磁場に沿うかたちで、「国語」や「教育」への批判を期待しているように思える（2002年の『文学界』が用意したアンケートも、ある程度「国語」批判を期待しているように見える）。そして、「文学」側の論者は、意識的・無意識的にそのような期待に込められているように思える。

誰が頼んでいるわけでもないが、多くの人が示し合わせたように「国語」批判をおこなってしまう。そのように発想してしまう。――このような特定の論者に還元されない力学こそ、ここで「文学」の磁場と呼んでいるものだ（だとすれば、『文学界』の2019年の国語教育特集は、「文学」の磁場を相対化するべく、自誌における2002年の国語教育特集を総括したうえでおこなうべきだった）。

文化資本としての「国語」

ここまで国語教育に対して批判的なものを中心に並べたが、その批判の度合いは人それぞれである。「国語」そのものを頭から否定している人もいれば、現状に対する不満を表明しつつも「文学」教育に対する具体的な提案をしている人もいる（平野啓一郎）。あるいは、それほど「国語」教科書の批判はしておらずとも（役割を一定認めつつも）、「文学」と「国語」との対立図式自体は採用している、という人もいる（宮崎哲哉）。教科書ではなく教師のほうが必要としては大きいのだ、という意見も複数ある（谷沢永一、勝又

浩)。回答者のなかでも、国語教育に関する意見が一枚岩ではないことは強調しておく。とはいえ、執筆者の大部分が「文学」と「国語」を対立的に捉えていたことはたしかだ。

他方、「文学」と「国語」を必ずしも対立的に捉えていない人たちもいる。山田太一（脚本家・作家）、加賀乙彦（作家）、安野光雅（画家）、松本徹（文芸評論家・作家）、鶴見俊輔（評論家）、綿矢りさ（作家）、岩松了（劇作家・演出家）、新井満（作家）、柳田邦夫（ノンフィクション作家）といった面々である。彼らは、「文学」と「国語」を対立的に捉えない結果、相対的に「国語」教科書に対して肯定的に語っているように映る。

このような相対的肯定派を並べたとき、肯定派が少数派であるということもさることながら、いわゆる「純文学」を主戦場にしていない人が肯定派に多いのが興味深い。「文学」は「国語」と対立的である、ということが共通前提になっている可能性を踏まえるならば、相対的肯定派とは、そのような「文学」の磁場にとらわれていない人である、という見方をすることができらるだろう。筆者の問題意識からしたら、ある意味わかりやすい批判派よりも、相対的肯定派の「文学」観のほうが気になるところだ。

国語教育にたずさわる者としては、文芸誌的な「文学」の磁場にとらわれない「文学」のありかたについても考えてみたい。文芸誌周辺で独特なニュアンスを帯びている「文学」という言葉をもう少し一般的な視野で捉え返してみたい、そのために、すっかり乖離してしまっている文芸誌的な「文学」の概念と「国語」教育の議論を縫合したい。

アンケート回答者のなかには、このような本書の問題意識に通ずることを述べている人もいる。たとえば、文芸評論家の川村湊は「文学作品が読まれないのは、小・中・高での『国語教育』のせいだと考える人がいるが、もしそう考えるならば『文学教育』を教育者だけに任せずに文学者自身も責任を持たなければならない。理論的にも文学研究者、批評家が考える問題である」と述べる。あるいは、国語教育にたずさわった経験もある文芸評論家の清水良典は、次のように述べる。

国語教師は必ずしも文学青年ではない。それどころか、長年現場の国語教師だった経験からいうと、ほとんどの国語教師は文学嫌い、読書嫌いである。その一方、作家や評論家たち物書きは、概して国語教育に無関心であるか軽蔑している。全国で数十万の教師と生徒の集団を、サイレント・マジョリティーの読者として自覚している書き手はほとんどいない（詩人は比較的関心を持って）。それに危機感をもちコミットを試みるの方が先決である。

清水の指摘は、当該アンケート企画自体に対してメタ的に言及しているようにすら思える。アンケート回答者の多くは、まさに清水の指摘通り、「概して国語教育に無関心であるか軽蔑している」。その意味では、結果的に「文学」と「国語」の関係をもっともクリティカルに示した回答だったと言えるだろう。

「国語」批判派の回答には、「文学」は学校の外で触れるものであり教えられるものではない、という主張が見られたが、これはやはり、結果的に「文学」の道に進んだ者の意見だという印象がある。「国語」の手を借りずとも「文学」にアクセスすることができた人たちと言ってもいい。

これと対照的な意見と言えるのは、評論家・精神分析医の岸田秀と作家の新井満の回答である。

岸田秀（評論家・和光大学教授／精神分析）

最近、文学作品は教科書でしか知らないという者が多いようなので、本来なら誰でも知っているような、月並みの有名な作家、作品を載せるのがいいと思う。

新井満（作家）

もし国語教育で文学作品の面白さを味わう方法を教えられなかったらば、子供たちは生涯、読書とは無縁の人生を送ることになるでしょう。

活字に慣れ親しんでいない人を想定したとき、その人が学校の外で「文学」に触れることはなかなか考えにくい。義務教育段階の児童・生徒を念頭に置いたとき、正直、誰もが学校の外で「文学」に辿り着くわけではないと思える。

もちろん、学校の外で不意に出会う「文学」もあるだろうし、そんな不意討ちのような衝撃こそが、唯一「文学」的な出来事と言いうるものなのかもしれない。したがって、そんなことは考えても仕方のないこととして、それぞれに個人的な「文学」の体験が訪れればいい、というロマン主義的な「文学」の立場もあるだろう。それはそれで共感しなくてもいい。

しかしたとえば、教育社会学者の松岡亮二の研究によれば、子どもにおいては、「少なくとも親学歴という大分類だけで読書（量）

格差があ」り、「中学校1年生の定期テストを受けるまでの期間に、相当な読書量——文字や物語との触れ合い格差がある」という（注15）。つまり、「文学」をはじめとする活字の本に触れる機会自体が、経済・地域・親学歴といったその人を取り巻く文化的な環境、すなわち文化資本の影響を受けるといふ指摘だ。

だとすれば、「国語」に批判的な「文学」高踏派が言う、「文学」は学校の外で読むものだ、という主張自体が、自身の文化資本の高さを棚に上げた、文字通りのエリート主義的な発言になってしまふ可能性がある。

文化資本という観点から教科書の重要性を指摘しているのは、評論家の鹿島茂である。鹿島は「団塊世代より上では、私自身がそうだったように、家に詩集や文学の本など全くなくて、『学校の教科書で初めて文学というものを知った』という人は少なくないでしょう」と前置きしつつ、次のように述べる。

公教育の良さは、自力では教育にアクセスできず、教養を身につけることができな人々を救うことにあります。これは文学の世界でも同様で、たとえば20世紀前半に活躍したフランスの女性作家コレットは、もし公教育がなかったら文学にアクセスすることはなかっただろう家庭の出身でした。

今後、学校では文学は教えないということになると、教科書をきっかけに詩や文学に目覚める人もいなくなり、大人の教養という面では、家庭ごとの文化資本の差が、いままで以上に効いてきそうな気がします。（注16）

鹿島は、「国語」教育における「文学」に対して、「文化資本の差」を埋めるといふ意義を見出している。だとすれば、経済格差と文化資本をめぐる議論がますます叫ばれる現在、2002年のときのように、「文学」は学校の外で読むものだ、と大上段に主張するのは難しいだろう。少なくとも、その主張は文化資本に紐づいた教育格差容認の主張につながりうる、という自覚は必要だ（もっとも、その自覚のうえで、高踏派そのままに教育格差容認のエリート主義を貫く、という考えもありえるだろうが）。

おわりに——「文学」の再設定

さて、「文学国語」が開始される2023年度以降、国語教育において「文学」はいかに再設定されるべきだろうか。最後にさしあ
たりの考えを述べたい。

まず、「文学」は「読者の通念」を揺るがすものだ、という福田和也的な発想を踏まえるなら、「文学」が学校的な価値観を注入す
るための道具のようになるのは避けるべきだろう。ましてや、いまだ「国語」という教科の目的は、広い意味での道德教育なのであ
る（石原千秋）という認識があるのならば、これは「文学」の名のもとに改められるべきだろう。

文学理論の成果からすれば、小説をはじめとする「文学」のテキストは、さまざまな意味が絡み合ったものとしてある。そこで
は、一部の言葉を切り出して「道德」に押し込もうとするのは、場合によっては、別種の抑圧を認めることにもなりえる。

例えば、文学／国語教育研究者の千田洋幸は、中学校「国語」の定番教材である魯迅「故郷」において、語り手「わたし」のメッ
セージを字義通り捉えて「民衆との連帯」「希望」という道德的なメッセージを教える国語教師が、「結果として、ルントウをはじめ
めとする故郷の人々を差別する側に加担していることになる」と指摘する（注17）。

文学研究と文芸批評の成果を踏まえるなら、ひとつの作品がそれを取り巻くさまざまな社会的・文化的コンテキストとともに成立
しており、必ずしも単一の意味や答えに回収されない、といった程度の認識はもっておくべきだろう。このことは同時に、その作品
が、学校という場所で「国語」というコンテキストで読まれることの問題性それ自体を問うことにもなる。このとき、他ならぬ学校
や「国語」それ自体が、批判的な検証にさらされることになるだろう。したがって、まずもって注意すべきは、「文学」が学校的な
「道德」の容れものにならない、ということだ。というか、むしろ「文学」それ自体が「道德」の容れものになることを拒否するよう
なポイントを探ることが大事だろう。

ある作品がさまざまな意味の絡み合いとして成立しており単一の答えに回収されないのであれば、正解主義を排して、生徒の多様
な解答を求めることが大事だとする立場が考えられる。実際、現在の「国語」の授業では、それまでの教条的な正解主義の反省も
あって、この手の発想で生徒ひとりひとりの読解を尊重する姿勢も見受けられる。しかし、このような発想にも慎重にならなくては
いけない。

というのも、ある作品に対してクリエイティブな解釈を与えるためには、当然のことながら、それなりの技術と発想が必要だから
だ。理論的な知識も必要だろう。したがって、そのような技術・知識に乏しい者からすれば、そのような放任主義的な読解の尊重

は、「読者の通念」を強化することにつながる可能性がある。さきの千田洋幸は、太宰治「走れメロス」に対して「友情」「成長」といった主題を読み込んだ学習者を想定したうえで、次のようにも述べている。

このような読解がなされた場合、この学習者にとって、「走れメロス」を読む意味はほとんど皆無であったといえるべきだろう。なぜならこの学習者は、「走れメロス」というテキストから、「友情は大切である」「人間は困難や挫折を乗り越えて成長する」といったような、社会一般に流布している規範的・通俗的な観念しか読みとることができなかったからである。要するにこの学習者は、「走れメロス」を読むことを通じて、自己の内部にすでに刷りこまれている通念⇨制度的思考を追認したにすぎなかったのだ。(注18)

生徒に物語の解釈を委ねることがますます重視される現在、千田のこの指摘はあらためて思い出されるべきである。千田が指摘するように、生徒ひとりひとりの主体的な読解を誘発すべく教員が教え込むことをしなかった場合、一部の「文学」センスをもった生徒以外、その読解はおうおうにして「規範的・通俗的な観念」の追認に落ち着く。そのような読解をする生徒のなかには、学校という磁場のなかで無意識に「道徳」的な読解に導かれてしまう「模範的」で「優秀」な生徒もいるかもしれない。それは結局、「文学」を容れものにした「道徳教育」になってしまう可能性がある。

だとすれば、思いきって正解主義に舵を切ることも大事かもしれない。「読者の通念」を根本から揺るがすようなラディカルなところまで行けるかどうかはわからないが、少なくとも学校的な「通念」を揺るがすくらいの読解を、教員側がひとつの答えとして提示する必要があるかもしれない。このとき「国語」における「文学」は、学校的な「道徳」や「通念」とは無関係なものとして捉え返されるだろう。正解主義的に。論理的に。

とはいえ、気をつけなければいけないのは、学校システムを全面的に否定しきすることはできない、ということだ。少なくともここには、いかにも学校的な正解主義の態度が温存されている。複数の意味付けや解釈が可能な「文学」において、ひとつの答えを求め、正解主義的な態度を適用することには、とくに「文学」側からすると抵抗があるかもしれない。筆者自身、「文学」における解釈の多様性に価値を認める者である。しかし、それでもなお、「国語」においては正解主義を維持すべきだ、という少し保守的な考えを

持っている。

その理由のひとつは、すでに述べたとおり、やみくもに解釈の多様性に関することは結局のところ、心情主義的な「鑑賞」に落ち着いてしまい、「規範的・通俗的な観念」の追認に墮する可能性が高いからだ。そのような凡庸な読解は、いちおう「文学」の名のもと責任をもって退いておきたい。

もつともそこでは、「読者の通念」を根本的に揺るがし、読み手を危機 (critic) に陥れるような、真に「文学」的な体験も期待できないだろう。「国語」という教科が、どこまで社会的な「通念」を打破し、どこまで社会的な「通念」を維持するか、ということは時代によっても変わるだろうが、教員やクラスメイトとともに教科書で「文学」を読む、という学校制度のなかでは限界があると思う。

しかしそこは、それこそ「文学」ロマン主義的な立場から楽観していればいいのではないか。一部の生徒は、「国語」で示された正解とは無関係に、それぞれの場所で勝手に「文学」的な体験——すなわち、「文学」を通じたそれまでの常識や良識が根本的に打ち碎かれるような経験をするだろう。その経験について、究極的に学校がどうこうできることはない。その点については、多くの作家・文芸評論家の言うとおりだ。

加えて、逆説的な言いかたではあるが、そのような個々人の「文学」的な体験を促すためにこそ「国語」は正解主義的であるべきだ、とも言える。というのも、ひとつの正解を示すことは、生徒がその正解を批判することの意義を潜在的に認めるからだ。解釈の多様性を認めるという非・正解主義的な態度は、いかにも「文学」的で魅力的に映るかもしれないが、そのように正解を相対化する態度はかえって、与えられた正解を拒否する反発の姿勢を排除してしまう。

だとすれば、そのような批判的な知性を間接的に育むためにも、学校における「国語」はしっかりと論理的に正解を示すべきなのではないか。社会のある面を代表するという気持ちとともに、いずれ乗り越えられることを見すえながら。

すでに見たように、2002年の『文學界』のアンケートでは、「文学」のラディカルな側面を重視するがゆえに「文学」の教育の可能性を謳い、そのうえで、いっそ「文学」を学校からなくすべきだ、といった主張をしている人がいた。しかし、このような主張は、「文学」教育は可能か／不可能か、続けるべきか／やめるべきか、という二項対立にとらわれすぎている。重要なことは、「文学」教育の不可能性を見すえつつも学校から「文学」をなくさない、という二項対立のあいだにある立場を粘り強く考えることである。

このことに関しては、文芸評論家の芳川泰久のアンケート回答がヒントになる。芳川は『文学的な文章の読解』が実質的には、

『文学的』として共有されている『コンセンサス』の形成訓練として実行されている」と指摘している。芳川は、「文学」と「国語」を対立的に捉えず、むしろ「文学的」とされているものを「形成」するのが「国語」なのだ、という認識を示しているのだ。

芳川の見方にしたがえば、「国語」における「文学」とは、「文学」とはこのようなものだ、と自己言及的に教える場所ということになる。「文学」というものは、「国語」を通じて共同的に「形成」される。このダイナミックな「文学」形成の現場として「国語」を捉えてみたい。活字に親しんでいる者もそうでない者も、「文学」にアクセスできる者もできない者も、「国語」の実践を通じて「文学」形成に参加し、ともに同じ「文学」観を共有するという発想である。

付け加えて言えば、ここで共有される「文学」の内実は、大塚英志が言うように、一貫して「他者と社会の中での関わり方」（高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編）について「試行錯誤」してきたものでもあった（注19）。だとすれば、「国語」に対しては、「他者」とともに「社会の中での関わり方」を考える教科という性格を見出せるかもしれない。

とはいえ他方、そこでの「文学」は、社会的な「通念」をそのまま追認するようなものでないほうがいいだろう。せっかく「文学」を読むのであれば、たとえば、一見「道徳」的でありながらも、同時にその「道徳」を拒否するなどの「試行錯誤」が探れると、それなりに刺激的ではないか。もつともその刺激は、せいぜい学校の正解として教員から教えられる程度の、それなりの刺激でしかないのかもしれない。しかし、そのそれなりというバランスが大事ではないかと思う。「国語」としてはそれなりに先鋭的で、「文学」としてはそれなりに穏当であるくらいの刺激。

このとき「国語」における「文学」は、ある人にとっては「通念」を揺るがす「文学」として立ち現われ、またある人にとっては正解を用意された「国語」として立ち現れるだろう。そんな、「国語」的でありつつ「文学」的な、あるいは、「文学」的でありつつ「国語」的な——つまりは、「国語」と「文学」が部分的に手を取り合うようなものとして「文学」を再設定することを考えたい。ただしこれは、従来の現代文の枠組みでもじゅうぶんに追求可能なことではある。

〔注〕

〔1〕 齋藤孝「教育は「文化遺産」の継承」『文學界』2019年9月

- (2) 福田和也『作家の値打ち』（飛鳥新社、2000年4月）
- (3) 磯崎憲一郎・中島岳志「与格」がもたらした小説」（『群像』2017年11月）
- (4) 「文学とはなにか」（『文学国語（令和5～8年度用）』大修館書店）
- (5) 阿刀田高「作家・阿刀田高の苦言 高校国語から文学の灯が消える」（『文藝春秋』2019年1月）
- (6) 伊藤氏賞「変わる高校国語、なくなる文学——内田樹、小川洋子、茂木健一郎に訊く」（『すばる』2019年7月号）
- (7) 「現役高校教師座談会 「文学」で「論理」は十分学べる」（『文学界』2019年9月）
- (8) 紅野謙介「国語教育 混迷する改革」（前掲）
- (9) 小谷野敦「恋愛と論理なき国語教育」（『文学界』2002年5月）
- (10) 石原千秋「国語教科書の思想」（ちくま新書、2005年10月）
- (11) 石原千秋「文芸時評 10月号」（『読売新聞』2018年9月30日）
- (12) 前景注 5
- (13) 新井紀子「新井紀子のメディア私評 文化繚乱時代・SNSがもたらした曖昧な不安」（『朝日新聞』2019年7月）
- (14) 紅野謙介「教科書の読めない学者たち」（『文学界』2019年9月）
- (15) 松岡亮二「教育格差——階層・格差・学歴」（ちくま新書、2019年7月）
- (16) 鹿島茂「なぜ中高の教科書は「最高の教材」なのか 家庭の文化資本の差を埋められる」（『PRESIDENT』2019年6月3日）
- (17) 千田洋幸「テキストと教育 「読むこと」の革新のために」（『溪水社』2009年6月）
- (18) 前景注 17
- (19) 大塚英二『文学国語入門』（星海社新書、2020年10月）

