

最後の内地軍、大河原忠蔵の「戦後」

——「状況認識の文学教育」論の根拠を問い直し、「80年代問題」と向き合う——

須貝 千里

キーワード：〈亡霊〉と〈死者〉・〈混乱〉と〈混沌〉・〈物〉と〈神〉・〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》・「戦後」と〈新たな戦後〉

はじめに

大河原忠蔵（おおかわらちゅうぞう）さんが2016（平成28）年6月3日に91歳で亡くなりました。

大河原さんは、1925（大正14）年1月21日に東京府荏原郡大崎町上大崎（現在、東京都品川区上大崎）で生まれました。尋常小学校の4年生から旧制中学校の2年生まで関東州の大連で過ごし、帰国後、旧制明治学院中等部に編入学し、1942（昭和17）年3月に卒業しました。氏はすぐに高等学校には進学せず、山梨県西八代郡上九一色村国民学校で「代用教員」として勤めます。山梨県に何か縁があったわけではありません。自ら探しての就職です。後に、ご本人はこれは戦争で死ぬことを前提にした選択だったと語っていますが、進学に関わる別の事情があったのかもしれませんが、「代用教員」として1年間勤めたのか、2年間勤めたのかは定かでないのですが、1944（昭和19）年4月に旧制第二高等学校文科甲類に入学し、1945（昭和20）年（の何月のことかわかりませんが）、学徒兵として徴兵されます。千葉県市川市国府台（鴻之台）の連隊に入隊せよ、という命令を受け、独立戦車第三旅団機関砲隊に二等兵として所属します。九十九里浜で本土決戦に向けての訓練をしていたそうですが、敗戦となり、復員、旧制第二高等学校に復学し、1948（昭和23）年3月に卒業しました。同年4月に旧制東北大学法学部に入学しましたが、1950（昭和25）年3月に退学します。理由は分かりませんが、同年4月に文学部に入学し直し、1953（昭和28）年3月に卒業しました。同年4月に明治学院高等学校で「国語科」の教員になります。『日本文学』の1955年（昭和30）年4月号に初めての論文「頽廢とたたかう文学教育」を發表し、研究の第一歩を印します。実践と研究を積み重ね、1979（昭和54）年10月に奈良教育大学の教員となりま

す。神戸大学に転出された難波喜造氏の後任として、「国語科教育」の担当です。奈良教育大学退官後は、武庫川女子大学で「国語科教育」の担当の教員となり、退職後は東京に戻りました。この間、准看護婦養成所の非常勤講師のほか、1965（昭和40）年12月から21年間、NHKのテレビ・ラジオの放送講師をしています。（1）

氏は五冊の単著を残されました。

- A 『状況認識の文学教育』（有精堂 1968年5月、後に増補版1982年7月）
- B 『状況認識の文学教育入門』（明治図書 1970年9月）
- C 『手紙と人生』（ポプラ社 1974年9月）
- D 『行動する文学教育』（くろしお出版 1986年9月）
- E 『文学的思考へのいざない』（東北大学出版会 2000年1月）

です。1950年代の終わりから1970年代の初めにかけての「日文協」の「文学教育」の実践者、研究者は？と問われたならば、太田正夫さんとともに、大河原忠蔵さんをあげることができるでしょう。『状況認識の文学教育』と『状況認識の文学教育入門』には、その時代の実践と研究がまとめられています。『行動する文学教育』には、その時代から積み重ねられていった教材開発の取り組みがまとめられています。

大河原さんの定年退職までの半年間、1989年9月から1990年3月までのことですが、奈良教育大学でわたくしは氏と同僚であったことがあります。剥き出しの一眼レフ、黒い太縁のメガネ、睨む眼差し、堂々とした笑顔、ポマードの匂い、ブレザーの胸ポケットの数本の鉛筆、弛みの無いズボン、鉛筆書きの原稿用紙、こうした物とともに氏の姿が脳裏を過ります。大河原さん風に言えば、その一つ一つが「状況認識」の表出であり、それらは「短編ドキュメンタリー」となっていくのですが、本稿では、こうした言語表出を〈わたしのなかの他者〉と

して問題にしていくこととなります。その上で、大河原さんを了解不能の《他者》として問い直していきます。そのことによって、「状況認識の文学教育」という提起と向き合い直していくこととなります。《常識》の壁の中から大河原忠蔵さんを解放していくことを目指して、です。

1 大河原忠蔵と「転生思想」

1972年1月23日、大河原さんは日本文学協会の事務局で行われた座談会に参加しました。(2)この座談会は、森山重雄氏の、前年の協会の総会での「代表委員」としての問題提起、「文学研究におけるわたしの立場」を受けて開かれた座談会でした。大河原さんは、森山氏の、三里塚の農民にとっての「土」とは何か、「大衆と知識人の共通点はなんであるのか」という提起に過敏に反応して、すぐに農民の「土」と違って、「活字の形で自分を残す」という転生思想が、知識人の内面のどこかにならず存在するのだが、その「転生思想は無力化している。何をやっても死ねば終わりだ」という空しさが、知識人を根底から脅かし、それは「活字」が「年間五億冊という量のなかにまぎれ込んでしまう」からであると書き記しました。「知識人と転生思想」(3)という小文においてです。

とりあえず、こういうことができます。

こうした「土」と「活字」の違いへの注目の仕方にも、「状況認識」における実体と非実体をめぐる《混乱》に通じる問題が現れている、と。(4)この《混乱》は「土」は実体で、「活字」(によって伝えられる意味)は非実体であるということに起因しているわけではありません。それは、ともに言語によって表象されている現象であるということを見、言語としての「土」を「土そのもの」であるとしてしまうことによる《混乱》です。「活字」(によって伝えられる意味)にも「土そのもの」と同等のものを求めていくことによって、《混乱》はますます積み重ねられていきます。この《混乱》は森山氏の「近代的自我の崩壊」という認識自体の問題に反転していきます。氏の提起をめぐる議論も同様に問われなければなりません。しかし、当時、このようには問題は把握されていませんでした。

本稿は、こうした《混乱》にどのような問題が潜んでいるのかを掘り起こしていきます。このことを解明することが看過されてしまうことによって生み出されていく《常識》の壁を打ち壊していこうとしているのです。

とは言っても、本稿はもともと大河原忠蔵さんへの追悼文として書き出されたものです。「追悼文」は、『日本文学』(2017年3月号)に「大河原忠蔵のバトンを、〈神〉をめぐる問題を問いつつ、引き継ぐ。」として掲載されています。しかし、求められた文章の分量的な制約により書き切れなかったことが多々あり、それらを盛り込んで書き改めたのが、この文章です。大河原さんの「空しさ」と《混乱》に向き合いつつ、綴っていきます。「状況認識の文学教育」という提起を支えている〈世界観認識〉を問うことに向かってきます。氏の〈世界像〉を問題としていくこととなります。その地点から折り返すことによって、今日のわたしたちの課題が照らし出されていきます。価値相対主義がエセ価値相対主義に止まることによって生成されていく《混迷》から脱却し、ポスト・ポストモダンの時代が切り拓られていきます。《混乱》を自覚し、《混迷》を超える、こう展望しているのです。このことは世界の多次元性という事態との向き合い方の問題、〈世界像〉の転換という課題にかかわっていきま

しかし、事態は未だそのようには認識されていません。

《混迷》は「教育」の問題に止まることなく、現実世界の隅々に及んでいます。価値相対主義が価値絶対主義を希求する事態を誘発し、エセ価値相対主義の蔓延という事態を乗り越えることができずにいるのです。

なぜか。どうしたらいいのか。

2 大河原忠蔵の《混乱》を看過してしまう、田近洵一の《混迷》を超えて

田近洵一氏が、『戦後国語教育問題史』(5)において、大河原さんをどのように取り上げているのかを見ていくことから始めましょう。

田近氏は「状況認識の文学教育」という提起の意義について、「大河原が一貫して問題としてきたのは、植民地的退廃によって麻痺させられ、しかも既成の観念に身をよろっている生徒の意識構造をいかにして突きくずすかということであった。(中略)状況との激しいせめぎあいの中で主体の内部から、「鋭い触覚を、情報探知器のように自由にはたらかせて、現実を認識する」ことに、深部からの変革の可能性を見た」と把握しています。「大河

原の「状況」への着目、さらには状況認識理論の発想については、野間宏の「感覚と欲望と物について」をあげないわけにはいきまい」とした上で、「大河原の状況認識は決して野間のそれと相似形ではなかった」、「その特徴を一言で言うと、大河原の状況認識は、「物体そのものの運動法則に、意識が完全に埋没」している、あるいは「主体は、最初から、刹那主義的な今日の状況に身売りをしている」といった高校生と向き合ったところに生まれた」とし、「野間が文学の方法として、主体の側から状況を捉えると同時に、社会のメカニズムの側から人間をとらえることを求めたのに対して、大河原は、主体の身売りの構造をその内側からこわしていくものとして、「物体になりきっている自分を（中略）、それそのものの内側からコトバでとらえる認識の技術」を求めた」と言うのです。その上で、氏は「必ずしも大河原の意図する方向で完璧な成果をあげたとは言えない」とも言っています。

この周到な評価の仕方には疑義を挟みにくいように思われます。しかし、こうした評価の仕方には看過しえない問題が隠れています。それは、田近氏は「状況認識としての描写は、もの・ことを、主体のあり方を左右するものとしてとらえている」、「客体としてのもの・ことを、主体とのかかわりにおいてとらえている」とか、「状況認識力」は「自分を取り巻いている外部の状況や、それに対応している内部の状況を、言葉でとらえていく認識過程」の中で「形成」されていくとか、説明しているのですが、氏のこうした説明に孕まれている、「客体としてのもの・こと」と「外部の状況」という二つの用語に隠れている微妙な、しかし、決定的なズレが看過され、問題にされていないということです。

前者は「主体」と「もの・こと」(傍点—引用者)というのですから、これは主体と客体の二元論です。実体主義です。後者は「内部の状況」と「外部の状況」(傍点—引用者)というのですから、単純な主体と客体の二元論とは言えません。単純な実体主義とは言えません。「内部」と「外部」は二元論ですが、それらにそれぞれ「状況」をつけると厄介なことになっていきます。それぞれは誰の「状況」なのでしょう。同一人物の、他の人物の、同一人物ならどうなるのか、他の人物ならどうなるのか、田近氏はこうしたことを考察の対象にしていません。その上で、「読みにおいて、それは、主体ともの・こととの

関係を状況として仮構し、その内側の視点でもの・ことを見るところに成り立つ。すなわち、状況認識の読みとは、言葉をたどることで、視点人物の立場に立ち、彼が見たように見、感じたように感じ、そのことを通して、主体と状況との緊張関係を体験する行為」(傍点—引用者)であると言うのです。

これはおかしい。

「主体」「客体としてのもの・こと」の二項と「内部の状況」「外部の状況」の二項が同じことを言っている、このことを前提にしているからです。前者の「客体としてのもの・こと」と後者の「外部の状況」は同一のこととすることができないにもかかわらず、です。こうしたことの看過を前提にしていますので、「状況認識の読み」は「視点人物の立場」を絶対化してしまい、にもかかわらず「対象人物」を実体としての「客体」として絶対化してしまいます。こうした《混迷》の中で、「状況認識」を意識化し、相対化することが封じられてしまっています。こうしたことに拘ることによって、田近氏の、「状況認識」の理解の仕方の《混迷》を超えて、大河原さんの《混乱》と向き合っていくことができます。田近氏にはこのような問題が潜んでいるのです。

このことが明らかにされない限り、大河原忠蔵さんに対する追悼の言葉は「空しさ」の中に回収されてしまいます。常識的な、田近氏の「状況認識の文学教育」論の理解の仕方は超えられなければなりません。ここには《わたしのなかの他者》と了解不能の《他者》をめぐる問題が隠れています。それは《わたしのなかの他者》と了解不能の《他者》との識別を問題にしないことによって、了解不能の《他者》の《影》との対話が回避されていることに対する無自覚という事態に他なりません。対象把握の根拠が原理的に問われています。この《混迷》は、大河原さんの「状況認識の文学教育」論自体の《混乱》と響き合っているのです。

問題の核心は、先に引用した田近氏の「読みにおいて、それは、主体ともの・こととの関係を状況として仮構し、その内側の視点でもの・ことを見るところに成り立つ。すなわち、状況認識の読みとは、言葉をたどることで、視点人物の立場に立ち、彼が見たように見、感じたように感じ、そのことを通して、主体と状況との緊張関係を体験する行為」(傍点—引用者)であるという見解に表れている、「対象人物」の側からの思考の排除にあります。

「対象人物」の側からの文脈の掘り起こしのための、叙

述の探究が排除されています。このことは大河原さんの「状況認識の文学教育」自体の問題なのですが、田近氏も問題として自覚していないのです。

このことは「状況認識の文学教育」論の史的評価の問題に止まらず、田近氏の国語教育史研究の方法自体に関する再検討を促していくこととなります。それだけではありません。このことはわたくしたちの〈世界観認識〉自体を問い質していきます。

どういふことなのでしょう。

3 野間宏と大河原忠蔵、杉山康彦の指摘

わたくしは、昨年8月下旬に、大河原さんへの「追悼文」の依頼を受けてから、氏の著作を読み直し、「状況認識」の意味づけがあれこれ言い換えられていることに躓き続けました。大河原さんの側から考えていこうとするために、です。このことから問題にしていきましょう。そのためには、ぐだぐだと足踏みをし続けることが大切です。研究対象の言説に対して、要約することで向き合うのではなく、叙述の仕方と向き合い続け、その裂け目を見出し、文脈を掘り起こしていくことが求められています。

「裂け目」？とは、こういうことです。

1959年に、大河原さんはこのように提起しました。これが「状況認識の文学教育」という提起の始まりですが、「文学的認識というのは、作品に向かってはたらく認識作用（鑑賞）を指すのではなく、作品を離れてしまった生徒が、作品の全然無いところで、自分をとりまいて外部の状況や、それに対応している内部の状況を、言葉でとらえていく認識過程のこと」（A1 初出「文学的認識と作品鑑賞」（『日本文学』1959年9月号））である、と。その後、このようにも提起しました。「状況認識とは、衝動、欲望、要求などの価値意識を内容とする主観的な認識と、外界を意識に反映させる客観的な認識とが、文学の次元の上で、微妙にからみ合って出てくる認識過程のこと」（A2 初出「国語教育における思想の問題」（『日本文学』1962年9月号））である、と。またこのようにも提起しました。「状況は、主体と、それをとりまいているものとを同時にとらえる認識」（A3 初出「文学教育の課題」（『教師のための国語』河出書房1961年））のことである、と。「主体と主体をとり

まく状況を、文学の次元の上で、一挙にとらえる」（B 同書「第二章 状況認識に目標をおいた文学教育」）ことである（傍点—引用者）、とも。

「文脈を掘り起こす」？とは、こういうことです。

これらはいずれも野間宏氏の「状況」という言葉に対する意味づけに依拠しています。氏は、1958年発表の「感覚と欲望と物について」（6）で、「状況」とは「人間と人間を取巻いているものを同時に考え、この二つのものを一挙にとらえる」認識のことである（前半部—引用者）とし、その上で、さらに「人間」と「もの」の関係を「内的な状況」と「外的な状況」の関係であると把握し直し、それらは「一つの統一されたものから全く相反した互いにおしつぶし合うものとなり、このとき人間と人間が一つの同じ状況のなかにあつて、これまでもっていた互いの関係を大きく変更しなければならない状態が起こってくる」（後半部—引用者）と提起しました。とすると、大河原さんのA1は野間氏の提起の後半部に、A3は野間氏の提起の前半部に依拠する意味づけであり、A1とA3を折衷すると、A2のようになり、BはA1の省略形であるとなります。野間氏が一体のものとして提起し、考えようとしていることを、大河原さんは分断し、使い分けています。このことが「状況認識の文学教育」という提起の分かりにくさとなっているのです。

「状況認識の文学教育」論の最大の評価者であり、批判者でもあった杉山康彦氏は、野間氏の意味づけの、大河原さんの受け止め方に「安易さ」（7）が見られると指摘しています。杉山氏は、野間氏が「状況」を「内的」と「外的」というように問題にすることの矛盾、「状況」という認識論が「人間を中心として」考えていく実存主義の「状況論」が暗黙の前提としている二元論を批判して登場したにもかかわらず、これでは「再度二元論にたちもどること」になってしまうと指摘し、「状況認識の文学教育」論がこうした事態に向き合っていないことを「安易さ」として問題にしたのです。こうした評価の仕方は、田近氏とは決定的に異なります。

大河原さんが大学時代の先生である「日本文芸学」の創始者である岡崎義恵から「君の考えは主客合一ということだね」と言われたことをわたくしに話されたことも、杉山氏の指摘に重なって思い出されます。その時、大河原さんは口元をぎゅっと引き締め、得意そうな、嬉しそうな、そして不満そうな顔をしていました。岡崎氏の、

このエピソードに関わることは、大河原さんの著書でも何度か取り上げられています。そこにも「安易さ」が現れている、と断言していいでしょう。

大河原さんは、野間氏の提起の、後半部に依拠して「内的な状況」と「外的な状況」の緊張関係に焦点化し、非常勤先の准看護婦養成所の生徒作文を評価し（これは注(7)で触れていますが、後に「構想力」の提起に展開していき）、前半部に依拠して「人間と人間を取巻いているもの」との緊張関係に焦点化し、本務校である私立高校の生徒作文を評価し、両者に「状況認識」の現れを見出し出していった、これが「安易さ」なのです。氏は、毎年、生徒作文集を作り続けていました。書き手が読み手になった時の「状況認識」の問題化に期待して、です。これが、氏の、野間氏の矛盾の看過の仕方だったのです。

したがって、こうなります。

大河原さんの《混乱》は、「主体」を絶対化しながら、その外側に「客体」を実体として絶対化してしまっていたことに起因していたのだ、と。「主体」と「もの」をめぐる矛盾は、野間氏よりも大河原さんに、よりシンプルに露呈していたのです。

杉山氏に導かれて、こう言うことができます。

しかし、問題はこれだけではありません。

大河原さんは、「意識が物体の幅で運動している」、「主体は、最初から、刹那主義的な今日的な状況に身売りをしている」(A 初出「人間理解と文学教材」『日本文学』1960年12月号) ことが露わになっていると自身も捉えている高校生たちの「状況認識」を、「テノヒラ型の思想」であるとして、「コブシ型の思想」に対置(A 初出「国語教育における思想の問題」『日本文学』1962年9月号)し、さらに論を展開しています。こうした提起は、「1960年のシュチュエーションにおける人間理解を軸にして見るならば、『くもの糸』や『こころ』や、そのほか教科書に出てくるほとんどの文学教材は、第二教材でしかありえない」(A 初出「人間理解と文学教材」『日本文学』1960年12月号) という教材価値論における自己絶対化、大岡昇平、柴田翔、安部公房、泉大八、伊藤整などの現代文学が「第一教材」(8)であるという判断とともにありました。文学教材価値論にまで問題は及んでいくのです。

4 「内部の状況」と「外部の状況」

非常勤先の准看護婦養成所の生徒作文と本務校の私立高校の生徒作文を引用し、問題を具体的に提示しましょう(ともにAの著書に収録されているものから、一編ずつ引用します)。

最初に准看護婦養成所の生徒作文(初出「文学的認識と作品鑑賞」『日本文学』1959年9月号)を取り上げます。

私のつとめている病院では、毎日忙しくごたごたしています。ある晩の出来事でした。普通の日は大体十時迄診察しますが、その日は九時半頃になったら、鍵をしめ、後片付をして、すぐに寝るように言われました。

ところが、九時をすぎた頃、診察室においてある電話が、リンリンとしきりになっています。わたしが受話器を耳にしますと、男の声。「K先生のお宅ですか。こちらはAですが、また熱を出して頭が痛むらしく、苦しんでいますから、出来れば今度は先生に往診してもらいたいんですけど。」「はい、聞いてみますからちょっとお待ち下さい。」「私は受話器をオルゴールのところに掛けて、先生の所に聞きに行きました。

先生は風呂から上がったばかりらしく、パンツ一枚のまるはだかで、細い、毛の生えた足をテレビに上げて、横になっていました。御飯は途中らしく、テーブルの上には、ビール^マを半分ぐらい入った瓶と、食べ散らかしたサラダが少しずつ残っている皿が並んでいました。奥様は鏡に向かってピンカールしています。私は先生に言いました。「Aさんが、先生に往診していただきたいと言って来ているんですけど。」しばらくして先生は返事をしました。何をいうかと思ったら、むっくりやせた体を起こして「今の風邪は四十度位の熱はあたりまえなんだ。健康保険は一日に二回も往診出来ないんだ。ただなもんだから、そんな事ばかりいつている。先生は往診中でないっていいなさい。もし文句をいったら、薬を頓服にして、アスとセデスを作ってやんなさい。」

そういわれても、私らは何とも返答できませんから、その通り電話で話しました。そうしたら、向こうの人が怒って「よし、先生が本当にいないなら、私があばれに行くぞ。」といひます。「行かないっていつているんじゃないんです。先生が往診中でないっていつているんです。」もう電話の中でけんかです。私は大きな看護婦さんに代わってもらいました。その人はちょっと話して電話を切ってしまいました。

「ずいぶん、おっかない人だね。」などと二人で話しているうちに、奥の方からお風呂に入りなさいという声がきこえて、私は小さい人と入ることにしました。その時は患者さんが三人いて、一人は太陽灯をかけています。あとの二人は注射で

す。看護婦さんに頼んで、風呂に入りに行きました。洋服をぬぐかめがないうちに、電話の人があばれてきました。おそろしさのあまり、一回お湯をかぶってすぐ出てしまいました。なんだか風呂場まであけられてしまいそうです。

先生はまだはだかでテレビを見ていましたが、その声をきいて、警察に電話を掛けました。診察室にはAさんが暴れています。「さっき電話に出たやつ、おまえだろう。あの電話のかけざまはなんだ。いいかげんにしろ。先生を出せ。」「先生は今往診に出ているから、いないんですけど。」「先生がいなかったら、奥さんを出せ。よく話してきかせてやるから。」私はおそろしくなって奥へかくれました。そのうちおまわりさんが四人で来ました。先生は驚いたらしく、パンツ一枚でお手洗いにかくれました。

十分ぐらいたちました。おまわりさんは、Aさんをつれてかえりました。帰ったあと、先生がひよこひよこお手洗いから出て来て「どうだった。」といひます。その恰好を見て、私は男の癖に意気地がないと思いました。いつも往診してくださいといわれても、自分が嫌な時はこういうふうにするんです。ですからこれでこりて、これからはこういうことはないだろうと思いますが、どうだか分かりません。先生はお金に夢中で困ってしまいます。(題不明、傍注「ママ」——引用者。)

これはA1の例ということになります。

大河原さんは、三点、指摘しています。「第一にいえることは、身近に起こった一つの事件を、自己と状況とのはげしい緊張関係のなかでとらえ、「作者を事件の外にとりにがさないで、しっかりとおさえている。作者が事件の内側で自分をとらえているのは、「おそろしさのあまり、一回お湯をかぶってすぐ出てしまいました。なんだか風呂場まであけられてしまいそうです」という個所で、最も明確に示さ」れているということです。「第二にいえることは、事件を決定していく場面のイメージを、事件の本質的な地点からの確にとらえ、「風呂から上がったばかりでパンツ一枚のはだか」で「細い、毛の生えた足をテレビに上げて横になっている」医者とか、「ビールが半分ぐらいはいった瓶」や「食べ散らかしたサラダが少しづつ残っている皿が並んでいる」食卓とか、「鏡に向かってピンカールしている」奥様といったイメージが、無数のイメージのなかからごく短時間に選びとられ、「開業医の家庭の、現状維持的な、ときとしては頹廢的な雰囲気の本質をえぐり出している」ということです。「第三にいえることは、事件のなかに含まれている相

反する二つのエピソードを、きわださせてはさみうちさせることによって、医者の人間内容をたくみに取り出し、「留守だといってことわれとふんぞりかえる医者と、あわてて便所に隠れる医者を、はさみうちにすることによって、「先生はお金に夢中で困ってしまいます。」と最後にこの生徒が指摘しているような医者の人間内容が、浮き彫りにされている」(A 初出「文学的認識と作品鑑賞」『日本文学』1959年9月号)ということです。

大河原さんのこうした指摘は、野間氏の「状況」の後半部の意味づけ、「状況」とは、「人間」と「もの」の関係を「内的な状況」と「外的な状況」の関係であると把握し直し、それらは「一つの統一されたものから全く相反した互いにおしつぶし合うものとなり、このとき人間と人間が一つの同じ状況のなかにあつて、これまでもっていた互いの関係を大きく変更しなければならない状態が起こってくる」(A 初出「文学教育の課題」『教師のための国語』河出書房 1961年) 認識のことであるということに支えられていました。

5 「主体」と「それをとりまいてるもの」

次に本務校である私立高校の生徒作文(初出「人間理解と文学教材」『日本文学』1960年12月号)を取り上げます。

桜木町から上野に行こうとした。財布をあけて見ると、中はだいたいさびしかった(月末のせいだ)。上野まで切符を買おうと思って売場まで来た時、悪い考えが起こって来た。それはキセルをするという事だ(万一見つかったところで金を払えばもともとでありスリルがあつて面白いじゃないか)。十円区間の切符を買って改札を入った(もう僕の頭は成功してしまった後の楽しみを想像していた)。行楽には絶好の天気だったので、さぞ車内は混んでいるだろうと思ったら、さにあらず、がらすきだった(これはまずい。車掌が回ってきたら一ぺんに見つかってしまう)。六郷川を渡って東京に入ると、前よりだいたい混んで来た。しかし僕にとっては、まだ安心できない。若いアベックが楽しそうに語り合っている(話なんか問題じゃない。ずっと乗ってさえくれれば良いのだ)。しかし次の駅で彼等は下りた。降りる者は何者であろうと僕の敵であり、乗ってくるものは全て見方である。余り良い天気だった為か、不覚にもうとうと寝てしまった。連結のドアが勢い良くあいた(しまった、車掌か)。今まで閉じていた目が反射的にパツとひらいた。しかしホツと胸をなでおろし

た。三十前後のとても綺麗な婦人だったからだ。どうもこの電車は危険だから乗り換えようと思っている内にまたうとうとやりだしてしまった。周りが騒々しいので目がさめた。その瞬間僕はパツと立ってしまった。にくらしい車掌がすぐ前の所で乗車券を調べていたからだ。車掌に、調べられてからではまずいと思ったので、こちらから進んで「乗り越えます、上野まで」と言った。車掌は愛想良く対応した（いままで僕が考えていた事など全然知らないで）。もう有楽町まで来ていたのだ。僕の方ではあと一歩で成功するものを、いまましい車掌めと思い、一方車掌は普通客と同じように、僕をあつかっている。車掌の顔が間抜けに見えてならなかった。「ありがとうございます」と最後に言われた時には、思わず苦笑してしまった。だがちょっと残念な気がしてならない。

(題「キセル」)

これはA3の例ということになります。

大河原さんはこう指摘しています。「悪い考えが起こってきた」という最初から認めている罪悪感よりも、「残念な気がしてならない」と全体をしめくくっている損失感の方が優位に立って」おり、「間抜けに見える」という心理的余裕は、行動をたえず被告席に追いやる過剰な自意識から、自由になっていなければ出てこない。意識は、どこまで行っても、行動の幅でしか動かない。／今日の状況のなかでは、行動と意識との同一軌跡が、一つの直接的な価値感覚になろうとしている。もちろんそこで行動そのものは少しも解放されていない。行動はたえず、物（商品）の幅に対応させられている」（A 初出「人間理解と文学教材」『日本文学』1960年12月号）というようにです。

大河原さんのこうした指摘は、野間氏の「状況」の前半部の意味づけ、「状況」とは、「人間と人間を取巻いているものを同時に考え、この二つのものを一挙にとらえる」（A 初出「文学教育の課題」『教師のための国語』河出書房 1961年）認識のことであるということに支えられていました。

6 〈視点人物〉に捉えられた〈対象人物〉、生身の〈語り手〉への批評の欠如

大河原さんは教材としての文学作品に見出した「状況認識」を生徒たちに提示します。問い掛けの形で進め、提示していく場合もありますし、教材の「現地取材」の成果としての「ドキュメンタリー・スライド」をコメン

トを挟みながら映写して提示していく場合もあります。こうしたことによって、生徒たちに「状況認識」をのりうつらせようとしたのです。大河原さんにとって、「主体」と「客体」との関係は「主体」と「主体が捉えた客体」との関係です。「主体が捉えた客体」が「状況認識」です。この事態は、「もの・こと」を〈わたしのなかの他者〉として認識することであり、氏は生徒たちに「状況認識」＝〈わたしのなかの他者〉というフレームを提示し、そのフレームによって、自らの体験を「短編ドキュメンタリー」として書かせようとした、となります。

文章は宿題の形で自宅で書かせ、回収し、文集にまとめ、生徒たちに配布したようです。書かせた文章には、生徒自身の体験を「短編ドキュメンタリー」として文章化させたものと校外学習の際に生徒自身に「現地取材」させ、その過程を「短編ドキュメンタリー」として文章化させたものがあります。この二種類の作文の相互交流については、大河原さんは語っていないのでよく分からないのですが、生徒一人一人の中で影響し合うことが願われていたと思われれます。

すでに引用した二つの作文は前者のものです。氏の「状況認識」の説明の仕方からすれば、二つの作文には違いを指摘することができます。しかし、野間氏が拘った問題は大河原さんにおいては消去され、問題化されてはいません。これが杉山氏の指摘した大河原さんの「安易さ」です。それゆえに、大河原さんには二つの作文の「状況認識」は同一のものとして把握されていました。（校外学習の際に書かせた作文については後で触れることにして、）ここでは大河原さんが生徒たちに自らの体験について書かせた文章について、さらに問題にしていきたいと思います。

大河原さんとは違う意味において、二つの作文の「状況認識」は「同一のもの」ということができます。このことがどういうことなのか、どのような問題が隠れているのかについて、氏自身は気が付いていないのです。

こういうことです。

准看護婦養成所の生徒作文も私立高校の生徒作文も、〈語り手〉が〈視点人物〉であり、〈対象人物〉の側から〈視点人物〉が相対化されるようには語られていません。前者の作文においては、〈対象人物〉は「外部」ではありますが、〈視点人物〉に捉えられた「外部」でしかありません。確かに「事件のなかに含まれている相反する二つ

のエピソードを、きわださせてはさみうちさせることによって、医者の人間内容をたくみに取り出し、「留守だといってことわれとふんぞりかえる医者と、あわてて便所に隠れる医者を、はさみうちに」していますが、それは〈視点人物〉に捉えられた「外部」です。このようにして、〈対象人物〉は〈視点人物〉の「内部」であるということになります。後者の作文においても「外部」は〈視点人物〉に捉えられた「外部」でしかありません。その「外部」は「事件のなかに含まれている相反する二つのエピソード」(A 初出「文学教育の課題」『教師のための国語』河出書房 1961年)とはなっていない。「間抜けに見える」という、〈視点人物〉によって切り取られた、一つの「エピソード」です。このように〈視点人物〉と〈対象人物〉の関係に注目すると、二つの作文の「状況認識」は「同一のもの」だったということになります。

それだけではありません。

ともに、こうした事態が生身の〈語り手〉によって問題化されていないのです。ということで、両者の「状況認識」は原理的に全く同一のものであるということになります。これは生身の〈語り手〉が〈わたしのなかの他者〉に閉じ込められてしまったことによって生じた事態だったのです。

杉山氏の「安易さ」の指摘はこうしたことには及んでいません。「状況認識」の問題の核心がここにあることには、杉山氏も、大河原さんも気がついていなかったのです。野間氏の「状況」についての二つの説明も問題を超越るものではありませんでした。大河原さんの、前者の作文を野間氏の「状況」の意味づけの後半部に位置づけ、後者の作文を野間氏の「状況」の意味づけの前半部に位置付けるという「安易さ」の深層にはこうした問題が隠れているのです。こうした事態を看過しているがゆえに、大河原さんによって、「状況認識とは、衝動、欲望、要求などの価値意識を内容とする主観的な認識と、外界を意識に反映させる客観的な認識とが、文学の次元の上で、微妙にからみ合っ出てくる認識過程のこと」(A2 傍点—引用者 初出「国語教育における思想の問題」『日本文学』1962年9月号)であるという説明が違和感なくなされているのです。

野間氏は問題の厄介さに足踏みし、大河原さんはその自覚がないがゆえに〈混乱〉しています。杉山氏は大河原さんに「安易さ」を見い出したのですが、〈混乱〉の核心を取り出すことができませんでした。こうした事態に

は実体主義の温存を見い出すことができます。これはエセ価値相対主義という問題です。後に、ポストモダンをめぐる「80年代問題」として問題になっていく事態がすでに胚胎していたと言うことができます。

このことが、生徒作文の読み方の問題に止まらず、文学教材価値論自体の問題となっているのです。しかし、田近氏は、こうした事態を「状況認識の読みとは、言葉をたどることで、視点人物の立場に立ち、彼が見たように見、感じたように感じ、そのことを通して、主体と状況との緊張関係を体験する行為」(傍点—引用者)であると肯定的に評価し、見過ごしています。このように「状況認識の文学教育」の〈混乱〉を看過し、擦り抜けた評価の仕方に氏の〈混迷〉が示されているのです。

7 応答としての、「現地取材」による「短編ドキュメンタリー」の地平

以上述べてきたことは、本務校の高校生自身に、校外学習の際に「現地取材」をさせて書かせた「短編ドキュメンタリー」の場合にも同様に言うことができます。ただし、自らの体験ではなく、取材した対象を題材として文章を書かせることに、大河原さんなりの「状況認識の文学教育」論に対する批判との向き合い方があった、こう言うことができます。

たとえば、大河原さんは、自らが作成したドキュメンタリー・スライド「山中湖のまわりに生きていくひとびと」を生徒たちに見せた上で、彼らに山中湖での「現地取材」に取り組みせ、「短編ドキュメンタリー」として文章を書かせるという実践をしました。生徒たちが山中湖で事件に出会うように仕組んでいったのです。これは夏期学校での取り組みです。生徒作文(D 初出「ドキュメンタリー・スライドと文学教育」『日本文学』1973年12月)を引用しましょう。

長池などの村では、昔から戸数を制限して、ふやさないようにしたそうである。村同士の問題でも、個人の間でも、耕地がきまっていた。成長した若者は、家の土地を受け継ぐか、他の土地へ移るしかなかった。そのため、明治まで村の戸数はほとんど変わらなかった。

それから、村では、育てる力のない親が、生まれた赤ん坊を殺す「間引き」がよく行われていたそうである。村では、

こうしたことはごくあたりまえになっていて、罪悪感などはまったくなかったそうである。「間引き」は現在の中絶とおなじものなのだろうと思った。赤ん坊の殺し方としては、森の中に捨てたり、石臼で押しつぶしたりするのが普通だった。

この村には、お盆の夜、いろりの回りに子どもの足跡がつくという言い伝えがある。殺された子どもがいるためらしい。今でも、村の人は、育てられない赤ん坊を殺すことをあまり悪くは思っていない。私が訪ねた家の主人は、新宿のコインロッカーの赤ん坊殺しや捨て子をすてる親の弁解をしていたのが、印象的だった。

この土地で米がとれるようになったのは、ごく最近で、昔は、もみ、あわ、ひえ、大豆、とうもろこしを主食としている。それを石臼で粉にするのは、全部女の仕事だった。水車を使って粉にするのは、比較的新しいことである。

話を聞いたのは局長さんと呼ばれている大森義徳さんからで、とても親切だった。 (題「忍野部落にて」)

大河原さんは、こうした山中湖の生徒作文を踏まえて、「殆どの文章に、話の中からみつけた新鮮な事実が書き込まれて」(D 初出「ドキュメンタリー・スライドと文学教育」『日本文学』1973年12月) いる、と言っています。自らの身の体験を題材とするのではなく、生徒たちの身の体験とは異なる場を取材させ、その体験を書かせるという取り組みは価値あることです。「新鮮な事実」に対する注目は、「状況認識の文学教育」論に対する批判に向き合っており、表明されているからです。

しかし、このように受け止めた上で、こう言わなければなりません。「主体」を絶対化しながら、その外側に「客体」を実体として絶対化してしまった「安易さ」を自覚し、超えることは、依然として指導上の課題にされていなかった、と。これらの作文でも〈対象人物〉によって〈視点人物〉が問われることはありません。こうした事態が生身の〈語り手〉によって問われることもあります。氏は、「現地取材」に基づく「短編ドキュメンタリー」においても〈わたしのなかの他者〉としての「状況認識」と対象を実体としての「客体」とすることをめぐる問題は自覚していなかったのです。

それだけではありません。

「新鮮な事実」が提示されても、〈対象人物〉の側から〈視点人物〉が相対化される、こうはなっていないがゆえに、〈視点人物〉が問われることがないだけでなく、生

身の〈語り手〉も問われていないのです。〈機能としての語り手〉＝〈語り手を超えるもの〉によって、生身の〈語り手〉が問題化されていないからです。それゆえに、「自己倒壊」が排除されています。「行動する」こと自体が自己目的化されてしまっています。「行動する文学教育」は「宿命の発見」には向かっていきますが、「宿命の創造」には向かっていきません。これが「とても親切だった」のベクトルです。この作文においても、生身の〈語り手〉は〈わたしのなかの他者〉に止められてしまっているのです。そのことによって、「新鮮な事実」という物語世界がひらかれていきます。〈わたしのなかの他者〉としての事態が「新鮮な事実」＝実体としての「客体」とされてしまっています。ここには「短編ドキュメンタリー」における〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉という課題が隠れているのですが、「状況認識の文学教育」論の視界はそうした課題には開かれていません。了解不能の〈他者〉の〈影〉が問われていないからです。(9)

8 「戦後」を「戦中」として生きて

そもそも大河原さんの〈混乱〉は自身の戦争体験の振り返り方に端を発しています。

「状況認識の文学教育」とは「状況の意識化」(10)が課題であるとする益田勝実氏による命名(11)ですが、論自体は、大河原さんの「最後の内地軍」の一人、旧制第二高校から学徒兵として千葉県市川市国府台(鴻之台)の独立戦車第三旅団機関砲隊第一中隊の二等兵としての体験が、野間氏の「状況」の提起と交差して生み出されたものです。1945年8月14日に、千葉県の九十九里浜に上陸してくる米軍戦車に爆弾をもって突入し、阻止せよ、との命令を下された大河原さんは翌日の「終戦」によって生き残ることができましたが、命令を下された「瞬間、そこでわたしを取りまいていた山の草も木も土も、全く別のものに見えた」(12)というのです。氏は述べておられませんが、こうした戦争体験の振り返り方は、自身の「状況認識」と高校生たちの「状況認識」が等価なものであることを発見させたのではないのでしょうか。こういうことです。

それらは、「意識が物体の幅で運動している」(A 初出「人間理解と文学教材」『日本文学』1960年12月号)という点で共通している、と。九十九里浜での「状況認識」は、戦

後日本の「高度経済成長」を支えた「認識と価値意識」＝「思想」(A 初出「国語教育における思想の問題」『日本文学』1962年9月号)ともなっていくというように、です。「草や木や土」は、後に「白い花」(B 同書「第一章 状況認識の構造」と書き換えられ、美化されていきますが、このことと高校生たちの作文に対する評価は同一のものでしたのです。ともに「宿命」として事態を生きているからです。戦争は終わっているのに終わっていないのです。それゆえに、氏は高校生たちの「宿命の発見」に価値を見出すことができたのです。

どういふことでしょうか。

「戦中」を生きた自分も「高度経済成長」の時代を生きる生徒たちも、大河原さんは「宿命」を生きている者として受け止めています。同一の「宿命の発見」です。大河原さんは、こうした事態を看過しての批評が自己正当化になってしまうことに自覚的でありました。したがって、氏は一切の批判を虚偽として拒否しようとしたのです。近代学校教育の前提である「良識」(A 初出「文学的認識と作品鑑賞」(『日本文学』1959年9月号))にも、排除の論理が隠されており、それを虚偽として闘いを挑み続けました。民主的な人格の形成を目指した「主体を高める文学教育」論(A 初出「文学教育の課題」『教師のための国語』河出書房1961年)にも同様の虚偽を見出しました。具体的には、西尾実氏によって「問題意識喚起の文学教育」というように名付けられた荒木繁氏の実践報告などをも批判の対象にしていきました。(13) こうしたことは当時明らかにされ出した社会主義国の虚偽とも響き合っています。これが「コブシ型の思想」批判となります。このことは真つ暗な洞窟を手探りで進んでいくという「テノヒラ型の思想」への期待となります。まずは「宿命」を受け入れることから始めるしかありません。この捨て身の問題提起が批評の虚偽を撃つ批評となったのです。この大河原さんの提起の価値は、近代教育が〈暴力〉の排除を理念としながら、〈暴力〉を内包して成立しているという根源的矛盾(14)をつき、その矛盾とともに生きようとしたことと無縁ではありません。これが大河原さんにおける「宿命」の受け入れの選択でした。

もちろん氏は、1945(昭和20)年8月15日が戦争の終わった日であることは知っていました。しかし、「宿命」の受け入れという点において、「戦中」と「戦後」は地続きだったのです。最後の内地軍の一兵士として、「戦後」を「戦中」として生きていたのです。「高度経済成長」

期を「戦中」として生きていたのです。これが大河原さんの「戦後」でした。しかし、自覚的にそのように生きていたわけではありません。このことがいかなることであるのかについて、探究することはなく、問題自体を生きていたのです。それゆえに、「宿命の発見」は自己絶対化という〈暴力〉の根源を内包し、生徒たちと共有していきます。

こういましょう。

《晒される場》に立つこと、立たせること自体にすべての始まりがある、このことを前提にしているのが「状況認識の文学教育」論だった、と。晒されること、これが大河原さんの選択でした。しかし、《晒される場》は自己絶対化とともにあります。それゆえに、氏の〈世界観認識〉は多次元世界によって相対化されることなく、「宿命の発見」に閉じ込められ、「宿命の創造」(15)を自らの課題にすることはできませんでした。こうした課題に「状況認識の文学教育」論は直面していました。了解不能の《他者》の側から、自らを照らし出すことが求められていたのです。しかし、《他者》は実体としての「客体」ではありません。「状況認識」は〈わたしのなかの他者〉の成立に他なりません。それゆえに、事態は実体と非実体の間で引き裂かれています。この事態は〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》、《他者》の〈影〉をめぐる問題の看過によって生成されているのですが、大河原さんはそのように自覚することができませんでした。

なぜか。

氏は、金子光晴の「一億二心」という戦争との向き合い方を聖化し、九千九百九十九万九千九百九十九に対して一を対置した生き方に対する敬意によって、こうした事態に向き合うことが回避されてしまっていたのです。金子のわが子の命への拘りと願いに対する共感によって、です。(B 同書「第一章 状況認識の構造」) この「一」との一体化という事態を日本語文化の自他未分性の問題の現れであると言ってもいいでしょう。このことは日本語文化論となっていく、エセ価値相対主義の温床となっています。(16)

こうした問題の掘り起こしは、大河原さんの「空しさ」と《混乱》に対する深層批評となっていくのです。

9 〈神〉の現れをめぐる問題と悪意なき隠蔽

こう言わなければなりません。

こうした事態は一人、大河原さんだけの事態ではなかった、と。「状況認識の文学教育」論の、1960年代から70年代にかけての受容のされ方にも関わっていくのです。肯定的な向き合い方は、「もの」=実体としての「客体」に〈神〉の現れを重ねてみることによって守られていました。批判的な向き合い方も、実体としての「客体」に〈神〉の現れを重ねてみることによって守られ、そのことを前提にし、〈私の神〉の主張がなされ、こうしたことに決定的な矛盾が孕まれていることへの批判はなされませんでした。

『日本文学』の紙面で確認しますと、当時、大河原さんの提起をめぐる論議には、杉山氏、益田氏の他、猪野謙二氏、荒木繁氏、紅野敏郎氏、芳賀秀次郎氏、古田足日氏、磯貝英夫氏、西尾実氏、西郷竹彦氏、米田利昭氏、浜本純逸氏らが加わっていたことが分かります。さらに多くの方がこの論議に加わっていたことでしょう。しかし、何が問題なのか〈世界観認識〉の問題に関わって解明されることはありませんでした。これらの人々も、「意識が物体の幅で運動している」(A)、この事態を超えることはできませんでした。「戦後」が「戦中」であったという事態に自覚的ではなかったからです。「感覚」と「欲望」と「物」の起源をめぐる問い直し、言語論的転回が求められていたのですが、こうしたことを自らの課題にすることはできなかつたからです。また、時代的な制約に遮られて問題が見えなかつたのです。

具体的には、こういうことです。

猪野氏は、1960年に開催された日本文学協会第15回大会の「国語教育大会「文学と教育」」で、「大河原さんの所論は、いわゆる「人間形成のための文学教育」というものを、氏のいわゆる「文学的認識」の深化と鋭化とを通してのぬきさしならぬ「思想」の形成というかたちでおし進めてゆこうとするもので、これはやはりもっとも基本的な問題点を徹底的に考え抜いたものとして深く敬意を表さずにはられません。(中略)ただ私の感じからいうと、全体として、やや倫理的に静的に過ぎる、鍛錬主義といった気味が感じられないではありません。

(中略)認識を通して生徒一人一人の内部におのずから生み出されてくる「価値意識」その積極的な形成という面がもっと重視されるべきではないでしょうか(17)と言っています。荒木氏は「生徒は状況と自分とを乖離さ

せないで、状況ピッタリでいっちゃってるわけなんです。その生徒が状況を状況として意識するところまでいかないかぎり、そこから脱却できない」(18)と言っています。紅野氏は「大河原さんの場合はかなり特殊の具体例が多いんじゃないか。普通のいわゆるすなおな家庭でのんしゃらん^①に育ったような子たちは、いわゆる近代文学の名作の中でも自己開発されていくんじゃないでしょうか(19)と言っています。太田氏は大河原さんが芥川龍之介の「蜘蛛の糸」を否定的に評価していることに対して、それは「作品構成としての本質的な面をついた文学教育が行われていなかった」(20)からであるとし、自らの読みを提示しています。また「白樺派」の「志賀直哉」の「正義派」の場合も、大河原さんが「作品」の「構造」を無視し、「教材として、作品の一部を切りとって来て使用するという作品の否定」を図り、「文学的技術主義」(21)になっていると言っています。「正義派」の構造をもとにした読みが求められているというのです。磯貝氏は、「大河原さんの理論に共鳴しているところも多いのですが、その一面で、疑問に感じるところもあるわけで、今日は共鳴点よりも主にその疑問点について、少し述べたいと思います」として、「例示された生徒の作文中に、ガール・ハントに行った体験文があつて、そこに、「女の子がどっさりいた」という表現がありました」が、この表現についての「大河原さんの説明はわかるのですが、しかし、どうして、これが状況をとらえたということになるのか、ましてや、これがどうして状況を突破するいとぐちになるのかということがわからぬのです。(中略)捉えたのは、大河原さんであつて、生徒ではない」、「価値意識を、主体の「衝動、欲望、要求」の延長線にただちに設定してしまう考えかたに、根本的な問題があると思うのです」(22)と言っています。西尾氏は磯貝報告にコメントする形で「大河原理論は、読者の主体的思考と客体的認識が体験的にめぐり会わねばならぬということを考えていた」(23)と言っています。西郷氏も磯貝報告にコメントする形で「小状況から大状況^②の通路を探しつつあるというが、小状況、具体的状況も、概念的認識によって掴まなければ本質的に掴まえることはできないのではないか」(24)と言っています。米田氏は「いじわるく言うと、状況認識と言いながら美辞麗句を発見することに腐心することにならないか。それでは、退廃の中にいる生徒に衝撃を与え、そのマイナス方向に持っているエネルギーを民族独立のプラスの方

向に転ずるといふ氏の最初の意図はどうか」(25)と述べています。浜本氏は「自己の実感を相対化し、現在の自己を否定して自己と自己をとりまく自由な状況をつくりあげていく契機をつかみうる認識力を育てること」(26)に課題があると述べています。

総括的に、こう言うことができるでしょう。

〈神〉の現れをめぐる問題は、古田氏の「自分自身が非人間化されており、その自分自身をとりもどすことが、状況認識の要求のひとつになっている」(27)という肯定的な受け止め方と芳賀氏の「状況認識」の作文は「類型的発想」「感覚主義・視覚主義」「思考不在の文体」(28)であるという疑問の提示の幅の中に隠されてしまっていた、と。こうした賛否の表明に悪意はありません。問題自体が自覚されていなかったのですから。しかし、これらにも「自己絶対化」があると言わなければなりません。今日、この地点から事態を引っくり返すことが求められています。そのことによる〈常識〉の壁の突破が求められているのです。

10 最後の内地軍、大河原忠蔵の〈最後の闘い〉

大河原さんの自覚の有無にかかわらず、隠れていた事態は、1960年代の「高度経済成長」期から地中に根を広げ、1980年代になると地表を一気に突き破り、露出していきました。大学教師になっていた大河原さんの、大学生たちに「先生は、すぐに問題を凝縮させ、いやらしく固めてしまいます」、「先生は、こじつけるくせがあります」、「先生は戦争が好きですね」(29)と言われたという告白も、そうした事態の一つです。しかし、こうした事態の中で、氏はますます「現地取材につきぬける教材研究」と「ドキュメンタリー・スライドを活用した文学教育」を世に問うことに拘り(D 同書には1972年から1986年までの発表論文が収録されています)、大学生たちの作文に優しく接し(E 同書には1960年から1997年までの発表論文が収録されています。中心は80年代、90年代のものでついでにきました。最後の内地軍の、〈最後の闘い〉として、です。

どういふことでしょうか。

1986年に刊行された『行動する文学教育』に収録されている諸論考は「状況認識の文学教育」のための「教材研究」の実際と「学習過程の工夫」の報告と言えるものです。「ドキュメンタリー・スライド」を作成し、授業

で活用するために、教材の「現地取材」を行い、それをスライドで記録していきます。「現地取材」とは、「文学の授業を感動的に展開するためには、教師がその教材を読みぬいていなければならない。ところで、その読みぬくとはどういうことか。／たとえば、小学校の伝記教材に、上笙一郎と来栖良夫の二つの「田中正造」がある。伝記はノンフィクション文学教材である。この文学教材を教えるときには、教師自身が栃木県にある谷中村後の遊水地に立ち、その湿地帯の広大さがこの土地に流した田中正造の膨大な敗北のエネルギーと対応していることを、ひしひしと感じる必要がある。(中略)そこで、はじめて文学教材の読みぬきが完了する」という取り組みのことです。こうした「読みぬき」を、「ドキュメンタリー・スライド」として映像化し、生徒を、その「刺激下、影響下」において、「取材意欲を高め、取材の視点を学習」させ、自ら「行動を起こし、認識し、表現」させよう(D 初出「ドキュメンタリー・スライドと文学教育」(『日本文学』1973年12月号))というのです。「行動する文学教育」の提起は「状況認識の文学教育」の提起そのものであることが分かります。ここにも「状況」といふ考え方の「安易さ」が現れています。

これが実体主義です。

こうしたことが、さきの小文に「その人たちの内部に、おりていく必要がある。(中略)そこで、あらためて戦争の問題を考えなければならない」と氏が書き記したことの実態です。この事態には憎悪と謙虚さが現れています。

1980年代にこうした本を出すという大河原さんの反動的選択は問われなければなりません。しかし、こうした〈世界観認識〉をめぐる問題を看過し、府川源一郎氏は「ドキュメンタリー型映像」は「さし絵型映像」とは異なり、「事実」の補足ではなく「虚構」＝「文学表現そのもの」である(30)という評価をしています。また、幸田国弘氏は「一つの「戦後」が終わり、新たな「戦後」が始まる。そのちょうど境目に(中略)新たな文学教育が産声を上げた」とし、「状況認識の文学教育」を位置づけ、「状況認識の文学教育における映像は、文学を実体化せず読み手の内部に現象する機能としてとらえた大河原の必然的な進路であり、ことばとの結合によつてたしかに文学的な認識力を育むための必須の教材であったと言えよう」(31)という評価をしています。

こうした評価は問われなければなりません。抜本的な

転換が求められています。両者とも「状況認識」における「状況」とは何かを問うことなく、分かったつもりで、大河原さんにおける実体主義をめぐる〈混乱〉を不問に付して評価してしまっているからです。「虚構」＝「文学表現そのもの」とか、「文学を実体化せず」とか、「状況認識」の意味づけ自体に実体主義が潜んでいるにもかかわらず、こうしたことを言ってしまうのです。それでは「状況認識の文学教育」論は〈混迷〉の〈闇〉に放擲されてしまいます。府川氏にも、幸田氏にも、わたくしが田近氏に対して問題にしたような、対象把握の根拠が原理的に問われています。大河原さんの言説の表層をなぞることでは対象は自己化され、〈わたしのなかの他者〉が「客体そのもの」にされてしまいます。これでは、ステレオタイプ化された〈常識〉が再生産され、消費されていくに過ぎません。分からないことが分かっているのですから。まずは「状況」という言語を前にして足踏みしなければなりません。そして「戦後」という言語を前にして足踏みしなければなりません。こうしたことをなすことなく、大河原さんの〈混乱〉を問題にすることができない事態、それゆえの〈混迷〉を自覚することのない判断を〈常識〉としてはなりません。田近氏の問題は田近たちの問題になっています。国語教育史のステレオタイプ化の克服は研究の第一歩です。

11 〈もう一つの敗戦〉と「80年代問題」

「最後の内地軍」として「戦後」を生きた大河原さんは、〈もう一つの敗戦〉を迎えていきました。1980年代以降の、歴史上の現実の戦争の背後で展開されている、ポストモダン思想に誘発された〈世界観認識〉をめぐる見えない闘いの時代の始まりの中で、です。自覚されなかった〈もう一つの敗戦〉、〈新たな戦後〉の闘いの始まりは〈神〉の現れをめぐる闘いの始まりであり、事態は未だ収束する目処が立っていません。

こうした〈もう一つの敗戦〉の発見は、野中潤氏の「こころ」「舞姫」「羅生門」などの定番教材化は兵士として「大東亜戦争」と呼ばれていた戦争に関わった人々の「生き残りの罪障感」によっているとする問題提起が、1945（昭和20）8月15日を起点にして「敗戦後」の文学教材史を問題にしているのですが、そのこと自体を問題として問うことになっていきます。野中氏の「敗戦後」という区分も〈常識〉に依拠しています。「意識が物体の

幅で運動している」（A 初出「人間理解と文学教材」〔日本文学〕1960年12月）という「状況認識」が〈もう一つの戦中〉の所産であり、「戦後」が「戦中」であったことを前提にしているのですが、野中氏はこうしたことを看過し、〈常識〉に基づいて「敗戦後」を問題化し、自らの倫理観に基づく「生き残りの罪障感」という思いを述べているのです。〈常識〉の壁に言語表現の森を彷徨うことによって挑んでいくことが求められているにも拘わらず、氏の言説はそのようなものになっていません。(32) この事態を放置しておく、〈もう一つの敗戦〉を、問題として見出すことができません。〈新たな戦後〉の闘いを自らの課題にすることができないのです。これでは大河原さんは〈亡霊〉として彷徨い続けてしまいます。ここにも田近氏と同質の問題が隠れています。

どうしたことなのでしょう。

大森庄蔵氏の「生活上の分類」と「世界観上の真偽の分類」の違いの提起(33)に基づいて考えるならば、「生活上の分類」においては、1945（昭和20）年8月15日は多くの日本人にとって「終戦記念日」ですが、「世界観上の真偽の分類」においては「戦前」と「戦後」は継続し、こうした見えない〈世界観認識〉を覆していたのが1980年代のポストモダンへの転回ということになります。〈世界観認識〉の転換によって促されていった事態を〈もう一つの敗戦〉と呼ぶならば、今日、大河原たちの〈混乱〉がこうした多次元世界の現れを看過してしまった事態を問題化することが要請されています。大河原さんには自覚することはできなかった、こうした事態を問題化することが、わたくしたちに求められているのです。

大森氏の提起に、大河原さんの「状況認識の文学教育」論を晒してみましよう。1976年12月、大森氏は「真実の百面相」(34)において、「夕暮れに山道を歩いていて、ふと前方の曲がりかどに人がたたずんでいるのが見えた。だが近づいてみると奇妙な形をした岩であった」。この事態に直面した時、「人影を錯覚だとか幻影だとか言」ったり、「私の心だとか意識の中にだけあった」と思うだろう。だが、「これが、真実の世界と私に映じたその世界の姿という「本物—写し」の比喩の入り口」、「一つの本物の世界（客観的世界）とその十人十色の写し（主観的世界像）、という図柄の比喩である」とするならば、「この比喩こそが実は幻影なのではあるまいかと

私には思われる」と提起しました。「生活上の分類」と「世界観上の真偽の分類」とを峻別し、前者を「真実と虚妄の分類」としてしまうと、「客観的世界とその主観的世界像の剥離の幻影に陥ってしまう」とし、こうした事態を「危険な世界観」であるとしたのです。これでは「真実の中での「誤り」」を「真実に対しての誤り」にしてしまうこととなります。この事態は自己絶対化となり、「世界」はそれゆえの抗争と暴虐に晒されるからです。このように氏はいち早くポストモダンの〈闇〉に対峙し、ポスト・ポストモダンの地平をひらこうとしましたが、大河原たちは事態に向き合うことができず、〈もう一つの敗戦〉というように事態を自覚することができませんでした。(新たな戦後)の闘いの時代に向き合うことができず、翻弄され続けていったのです。

これが「80年代問題」です。

まずは翻弄されていることに気が付くことです。しかし、今日においても、そうはなっていない。こうした大河原的思考の停滞が依然として改められていません。これが〈混迷〉です。二項論に居座った自己絶対化が反動的に横行しています。「世界観上の真偽の分類」に関わる問題を「生活上の分類」で受け止め、「真実の世界と私に映じたその世界の姿という「本物一写し」の比喻の入り口」、「一つの本物の世界(客観的世界)とその十人十色の写し(主観的世界像)、という図柄の比喻」として、「状況認識」を捉え続けているのです。言語観をめぐるこうした事態は、野間氏の「人間」と「もの」、「内部の状況」と「外部の状況」という「状況」の意味づけの看過に通じ、大河原さんの、野間氏の「状況」の意味づけが直面していた問題の擦り抜け方にも通じています。

「対象と言葉」という二項論はいまに始まったことではありません。(35)「国語科」の成立とともにこうした事態があり、野間氏の「状況」論とも大河原さんの「状況認識の文学教育」論とも並走していたのです。この事態を看過すると、ポストモダンが実体主義を温存させた、エセ価値相対主義となっていく。「ポスト真実」は自らの「真実」を絶対化する、反動的対応を正当化していきます。こうした事態は、今日、枚挙の暇なく現れ出てきています。「戦後」が「戦中」であったという〈常識〉とは異なる〈世界観認識〉を、そうした自覚のないまま大河原忠蔵さんが生きてきたという問題は、大河原たちの問題でもあります。田近たちの問題でもあります。こう

した事態は、今日の日本が、そして世界が直面している課題を照らし出していきます。ナショナリズムの台頭という〈新たな暴虐の時代〉は、グローバリズムとナショナリズムの癒着というエセ価値相対主義の迷走を誘発し、〈新たな暴虐の時代〉を加速させていきます。〈混迷〉は〈常識〉の壁に守られています。それゆえに、〈世界観認識〉を多次元世界にひらき、〈世界像〉の転換を図っていくことが求められています。わたくしたちが直面している〈新たな戦後〉の闘いの課題は、このように、今日、照らし出されています。

こうなります。

「戦後」を「戦中」として生きた大河原忠蔵さんの「状況認識の文学教育」論は制度としての「戦後」をめぐる虚偽を照らし出していきましたが、〈新たな戦後〉の闘いを自らの課題にすることはできなかった、と。こうした事態の克服は、自覚的な、「戦後」の再定義とともに浮上してくる課題なのですが、大河原さんにはそうしたことができなかったのです。これはわたくしたちの課題です。

12 〈世界観認識〉を多次元世界にひらき、〈世界像〉の転換を図って

〈新たな戦後〉の闘いは同時多発です。場所を選びません。人を選びません。イデオロギーを選びません。この〈闘い〉は言語論的転回に関わる闘いの課題だからです。向き合うためには「主体」と「客体」の二項で考えるのではなく、「主体」と「主体が捉えた客体」と「客体そのもの」の三項で考えることへの転換が求められています。「客体そのもの」は了解不能の《他者》であり、ポスト・ポストモダンの時代の拓き方は「客体そのもの」の〈影〉との対話の問題に焦点化されていきます。このことは、〈対象人物〉と〈語り手を超えるもの〉＝〈機能としての語り手〉を掘り起こすことによって、「語ることの虚偽」を問うという〈近代小説〉論に展開していきます。

これが田中実氏の〈第三項〉論の提起です。(36)

さらに、文学研究と国語教育研究に焦点化していくなれば、「こころ」や「くもの糸」など、大河原さんが退けた作品が〈近代小説〉として「第一教材」にされることが求められています。〈視点人物〉を〈視点人物〉に捉えられない〈対象人物〉の側の掘り起こしによって相対化し、生身の〈語り手〉に止まることなく、〈機能としての

語り手) = 〈語り手を超越るもの〉に〈聴き手〉が向き合うことが問われていきます。そのことによって、〈読者〉の〈世界観認識〉を多次元世界にひらき、〈世界像〉の転換を図ることが求められているのです。

このことは、大河原たちの「状況認識」をめぐる〈混乱〉を〈世界観認識〉の問題として露わにし、さらに、田近たちの〈混迷〉をも露わにしていきます。すでに齋藤知也氏も、田中氏の〈第三項〉論をもとに、「現実に対してアクチュアルな言葉の教育を志した大河原の切実な問題意識を継承しつつも、〈状況〉を〈認識〉しそれを〈語る主体〉の認識のあり方が問題化されるような、「読み方」と「書き方」を追究したい。(中略)自らが「書く」ときにも、〈語り手〉としての「私」を自覚し、表現することの背理をふまえた上で《他者》にひらく書き方を模索させていく」ことが〈主体〉の構築、「これからの民主主義」創造のため(37)に求められている、と提起しています。こうした「〈主体〉の構築」は「〈主体〉の再構築」としてなされていきます。こう言い添えておきます。

大河原忠蔵さんからわたくしたちに手渡されたボタンは、このような眺望のもとで問われ、引き継がれていきます。これが、氏が研究活動の拠点としていた日本文学協会国語教育部会の、今日の課題です。この課題は「日文協」自体にも問われています。このことは、大河原さんの「空しさ」と〈混乱〉に対するわたくしの向き合い方であり、わたくしたちに拓かれていく地平です。

大河原さんは、本稿でも触れている猪野氏が登壇した1960年の、「文学と教育」というテーマで開催された日本文学協会の第十五回大会の「国語教育大会の部」の感想を求められ、こう記しています。「文学教育」を「運動」としてとらえる立場からは、もっとも切実な課題として、「だれにでもできる文学教育」「だれにでも分かる文学教育」ということがスローガンとして出される(ように思う)、対して「文学教育の「理論」的立場は、「運動」的立場のこの部分とぶつからざるをえない。理論的立場の切実な問題は、文学が、たえず「文学とは何か」と問いなおさなければならないという点から出てくる」とし、「「運動」化と「理論」化とのこの不毛なかり(乖離)をどうすればいいのか」と問い、「いますぐその解決点をつかめないが、こんどの大会でその問題の所在がはっきりしたことは確かだ。そして、猪野氏が報告の最後に実例をひいて指摘したような、新しい今日的状

況に立ち向かっている「思想」を培う文学を、その「文学概念」を、「白樺派」的なそれへの検討のなかで明確にしていかなければならないことも、大切な問題の一つだと思った(38)、と。

しかし、本稿は、氏が「その問題の所在がはっきりした」と書き記したことの中に孕まれている、〈世界観認識〉をめぐる課題の看過という事態を、大河原たちの問題として掘り起こしてきました。田近たちの問題としても掘り起こしてきました。こうしたことによって、「運動化」と「理論化」という、実体か、非実体かという二元論を超え、〈神〉の現れをめぐる問題として事態が焦点化されていきます。〈世界観認識〉を多次元世界にひらき、〈世界像〉の転換が図られていくのです。

〈もう一つの戦中〉、〈もう一つの敗戦〉を掘り起こし、〈新たな戦後〉の闘いという事態に向き合うことは〈死者〉とともに生きることの表明としてあります。わたくしの場合、この表明は、文学教育研究と国語教育史研究に関わる〈第三項〉論による提起となっていきます。

注

- (1) 大河原さんの経歴については「大河原忠蔵先生略歴」(『奈良教育大学 国文 研究と教育』第13号 1990年3月)他によります。
- (2) すでに日本文学協会の事務局は現在と同じ場所にありましたが、建物は現在のものとは異なり、戦後のバラックでした。現在の建物も建て替えられて30年以上経過し、老朽化しています。代々の建物は今も尽きることのない〈亡霊〉たちの声に満ち満ちています。そうした声々とともに「日文協」の明日は拓かれていくのです。しかし、そのためには〈亡霊〉たちとの闘争が不可欠です。受け止めようと試みることです。〈亡霊〉たちが残した叙述に拘り続けることです。そのことによって、〈亡霊〉を〈死者〉となし、そうした〈死者〉と〈生者〉の関係の生成によって、〈生者〉の〈常識〉が甦り込まれていくからです。大河原さんへの追悼はそうした地点にわたくしを引き出していきます。「日文協」を研究の拠点とせんとするわたくしたちには、こうした〈事業〉をなしていくことが求められています。
- (3) 大河原忠蔵「子午線 知識人と転生思想」(『日本文学』1972年4月号)。座談会とは「近代的自我の崩壊」と文学研究者」のことであり、大河原氏の原稿とともに同号に掲載されています。「座談会」の紙面には大河原さんの発言はありません。森山氏の総会での問題提起は『日本文学』(1971年12月号)に掲載されています。大河原さんの原稿は、日本文学協会において、永積安明委

員長の後に森山重雄氏が「委員長」になることを固辞され、どうしてもならなければならないならば、「代表委員」に、というように固執されたこととともに、この時代の様々な出来事の一つとして振り返ることができます。当時、森山氏は、自分は会の「^{代表}長」としてはふさわしくない、かつての「日文協」の時代を再現することができないとの判断によって、と言っても、「日文協」への愛着ゆえにこうした身の処し方をされたのでしょうか。森山「代表委員」の後、1947（昭和22）年の藤村作を会長としていただく日本文学協会の設立を「国文学の前近代性」、「国学」の残滓であると捉え、「決定的悲慘」（西郷信綱『国学の批判』（青山書院 1948年3月））と批判した西郷信綱氏が「委員長」となり、この後に広末保氏、伊藤博之氏、杉山康彦氏、米田利昭氏、伊豆利彦氏というように会の設立に関わったり、その頃からの会員だった方々が「委員長」になっていったことも申し添えておきましょう。再び焦点を森山氏に引き寄せるならば、「代表委員」の時代とは、畑有三氏と満田郁夫氏との間で起こった「日文協」の運営問題に端を発し、東大での「60年安保」に関わる党派闘争にまで遡って続け、運営委員会内の選挙で畑氏が一票差で運営委員長に選出されたなどと伝え聞いている頃のことです。この経緯は、当時の両氏の一年にわたる『日本文学』の「編集後記」上の応酬（二人で編集後記を書くということは、杉野要吉氏によりますと、満田氏の提案とのことです。（子午線「連鎖する記憶の中で——西垣勉のこと——」『日本文学』2006年10月号））で、その一端を知ることができますが、運営委員長となった畑氏は『日本文学』の刊行を未来社にはよらず自主刊行に切り替え、財政的な最低迷期を抜け出す手立てを講じ、構成員数も増加に転じていきました。しかし、事態は同時に〈混迷〉を深めていきました。それは本稿で問題にしていくことになる〈混迷〉と相似形の〈混迷〉でありました。わたくしは、西郷氏が委員長になったときに、初めて日本文学協会の運営委員になりました。その時、畑氏に代わって、杉野要吉氏が運営委員会の互選で運営委員長になり、自ら一年で退かれました。畑氏も、杉野氏も、日本文学協会の歴史、いまあることの意義と根拠をめぐって、『日本文学』の誌面上で繰り返し、企画を立てていきました。それらは貴重な仕事なのですが、〈混迷〉を突破することはできませんでした。そしてポストモダンをめぐる「80年代問題」に囲込まれていきました。すでに「状況認識の文学教育」論を世に問うていた大河原さんの「知識人と転生思想」という文章も、こうした70年安保後の、「近代的自我の崩壊」が問題にされていた時代とともに息をしていたと言っているでしょう。そしてエセ価値相対主義に立て籠り、この時代の課題に向き合うことができず、浮遊していきました。それが「転生思想」という願いです。この事態は「状況認識の文学教育」の始

まりとともに孕まれていた事態だったのです。本稿ではこれを〈混迷〉と評しています。当時、わたくしはこのように事態を捉えることはできませんでした。〈混迷〉の中にいました。

- (4) 大河原さんとともに、太田正夫氏を取り上げなければならないことになるのですが、氏の「十人十色を生かす文学教育」論の焦点も、実体と非実体をめぐる〈混迷〉にあります。本稿では、このことだけを指摘しておきましょう。
- (5) 田近洵一『戦後国語教育問題史』（大修館書店 1991年）。田近氏の文学教育論を検討したものに、拙稿『言語行動主体の形成』の四〇年——大森・益田・西郷・田近・田中——（『山梨大学国語・国文と国語教育』20号 2015年3月）があります。
- (6) 『思想』（1958年7月号）、後に『感覚と欲望と物について——野間宏評論集』（未来社 1959年）に収録されています。
- (7) 杉山康彦「状況認識と実践的弁証法的主体」（『日本文学』1963年4月号）。杉山氏は、この論文で指摘した「安易さ」について、後に大河原さんが「異なった状況と状況をぶつけるということ」を述べたことを受けて、「ここに状況認識から構想力への発展がある」（「状況認識と構想力」『日本文学』1967年9月号）と応答しています。これは、杉山氏が日本文学協会の国語教育の部の大会で、大河原さんとともに登壇し、報告した時のことです。検討の対象はA1に準拠した准看護婦養成所の生徒作文でした。しかし、今日から振り返れば、こうした杉山氏の、大河原さんの「構想力」の把握の仕方は問題の核心を外したものであると言わなければなりません。（わたしのなかの他者）と了解不能の《他者》をめぐる問題が問われていなかったからです。
- (8) 後に教科書教材に対応し、取り上げる教材は広げられていきます。この大衆化に関する対応については、Dの著作が検討の対象になりますが、本稿では取り上げません。
- (9) こうした実践は柳田国男の民俗学の方法、その弟子の宮本常一の方法との関連で、さらに検討しなければならないことがあります。別稿とせざるをえません。大河原さんには、高校教材の柳田国男「清光館哀史」、宮本常一「梶田富五郎翁を尋ねて」を取り上げた「ドキュメンタリー・スライド」による実践がありますが、これらのスライドにおける「状況認識」は、取材者の（わたしのなかの他者）として対象が映像化されていくものでした。こうした〈物語〉としてのスライドの誕生は、少なくとも超現実を超現実として対象叙述し、近代日本の虚偽を問うていった柳田民俗学の方法とは決定的に異なっていました。柳田の「遠野物語」は〈対象人物〉によって〈視点人物〉が問われる、生身の〈語り手〉が〈語り手を超えるもの〉＝〈機能としての語り手〉によって問われるという点で、〈近代小説〉の機能を体現している、と言っているでしょう。三島由紀夫は、『小説とは何か』（新潮社 1972

年)で「遠野物語」の第22節を取り上げて、「この中で私が、「ここに小説があった」と三嘆これ久しうしたのは「裾にて炭取りにさはりしに、丸き炭取りくるくるとまはりたり」という件である」、「亡霊の出現の段階では、現実と超現実とは併存している。しかし炭取りの回転によって、超現実が現実を犯し、幻想と考える可能性は根絶され、ここに認識世界は逆転して、幽霊のほうが「現実」になつてしまった」、「私が「小説」と呼ぶのはこのやうなものである」と提起しています。

- (10) 討論「人間理解と文学教材」をめぐって(『日本文学』1960年12月号)。
- (11) 大河原さんによると、注(10)の「討論「人間理解と文学教材」をめぐって」における益田発言によっての命名とのことです。
- (12) 大河原忠蔵「最後の内地軍」(『日本文学』1960年7月号)。
- (13) 大河原さんは、「主体を高める文学教育」論の例として、益田勝実氏(「文学教育の問題点」(『日本文学』1953年1月号)など)や荒木繁氏(「民族教育としての古典教育——万葉集を中心として——」(『日本文学』1953年11月号)など)の影響の中で、小学校での文学教育の実践に取り組んでいた鴻巣良雄氏(「文学教育の方向——問題意識喚起の文学教育をめぐって——」(『日本文学』1954年11月)で「日文協」の国語教育部門に登場した、当時世田谷区立明正小学校の教員)の実践を取り上げ、その上で国分太郎氏の生活綴方的な作文教育論(『生活綴方読本』(百合出版1957年)など)も取り上げ、批判を展開しています。益田氏は鴻巣氏の実践に大きな期待を寄せていましたが、その益田氏は1961年になると、「一つの試み——十年目の報告——」(『日本文学』1961年8月号)という大会報告をし、自らの10年間を「指導要領」の言語生活経験主義に反対しつつ、歴史科学的思考法を教えこもうと強調しているにすぎません」と自己批判的に総括します。こうした事態の中で、60年代に大河原さんは「日文協」の「文学教育」の中心に躍り出ていき、鴻巣氏は森山重雄氏からの批判に応えることから書き始めた「文学教育の正しい発展をめざして」を6回にわたって『日本文学』(59年10月号、11月号、60年1月号、3月号、6月号、61年1月号)に書かれた後、「日文協」の中心から消え、関わりを断っていきます。この鴻巣氏の実践は当時不可解なものであると思われていたようですが、大河原さんは躊躇することなく「正しい」の虚偽を問題にしていきました。「虚偽」批判は、小野牧夫氏の「言語障害を除く文学教育」(同氏「文学教育の位置と方法」(『日本文学』1958年5月号))という、「主体」と「客体」の二項論に対する批判とともになされていきます。小野氏の主張と鴻巣氏の主張は対極にあるように見えて一枚のコインの裏表だった、大河原さんはこのようにとらえていたのでしょう。60年代の半ばになると、二項論の側から、

奥田靖雄氏によって荒木繁氏の和光学園を拠点にした文学教育論に対する批判(両者の応酬は「主観・客観論争」と呼ばれています)がなされ、西郷竹彦氏の文芸教育論が提起されていきます。

- (14) 「近代教育」における〈暴力〉をめぐる根源的矛盾の看過がもたらした「悲劇」を、その重層構造化を掘り起こすことによって解明しようとした研究として、寺崎弘昭氏の『イギリス学校体罰史——イーストボーンの悲劇とロッキの構図』(東京大学出版会2001年)があります(なお、氏の博士論文をまとめた同書は絶版となっていますので、わたくしはこの本自体は読んでいません。基になっている『東京大学大学院教育学研究科紀要』(24号、36号、38号、39号、40号)掲載の論考を読んで、この注を書いています)。氏は、1860年4月21日の深夜、イギリスのイーストボーンで起こった教師トマス・ホープリーによる生徒への体罰死事件を取り上げ、この教師がよりどころにした、一般に体罰一掃に努力した哲学者として知られているジョン・ロックの『教育に関する考察』(1693年)に孕まれている問題を構造的に掘り起こし、近代教育の暴力一掃という原理の虚偽を照らし出しています。ロックは自らの書で「鞭打ち及び他のすべての種類の奴隷的身体的罰は、賢明で善良で純真な人間にさせたいという子どもの教育に用いるにふさわしい規律訓練ではありません」(第52節)と言い、「強情な不従順は力と打撃で制圧しなければなりません」(第78節)と言っています。しかし、後半の言説は18世紀以降、隠蔽され続け、そうして創られていったステレオタイプ化された無意識によって、近代教育の暴力否定の言説が創られ、〈常識〉とされていったというのです。このように、寺崎氏は問題の重層構造化を掘り起こし、解きほぐしていきました。氏の考察を基にして言うならば、大河原さんの場合は、近代教育の虚偽は「宿命の発見」として受け止められ、自らが虚偽の最先端にいることを自覚し、この事態を書くことによって晒すことを「状況認識」の価値であるとしてしました。「最後の内地軍」の一兵士は虚偽に身を晒すことを選択したのです。ホープリーとの決定的な違いは、大河原さんは虚偽を生徒たちと共有しようとし、「状況認識の文学教育」論を提起し、実践したということです。本編において後述することになりますが、「戦中」が「戦後」を貫いていることを大河原さんが見い出したこととともに、虚偽の共有としての「状況認識の文学教育」論は成立していったのです。そしてその実践は大河原たちという社会現象も生み出していきました。したがって、ここに潜んでいる「イーストボーンの悲劇」問題は、以下のごとくになります。ホープリーの問題を大河原忠蔵さんは自ら「状況認識」として言語表出し、このことに対する〈常識〉の側からの批評を虚偽の批評として排した、と。こうした事態が「状況認識の文学教育」論であるということになります。しかし、このことを

問題化すること、益田氏がいち早く課題として提起した「状況の意識化」ということですが、それにはどうしたらいいのかは大河原さんには分かりませんでした。《晒される場》に身をおく、これが大河原さんの選択でした。これはキリスト教の「告解」によく似ていると言っているかもしれませんが、こうした選択が賛否を呼んだのです。しかし、《晒される場》に身をおく、この点が事態を解決しようとしたホープリーとの決定的な違いであることは見逃すことができません。その上で、こう言わなければなりません。大河原さんも二重の意味で（暴力）から自由ではなかった、と。氏が戦争を「宿命」として受け入れていることと事態を生徒たちと共有しようとしたことにおいて、です。その上で、さらにこう言わなければなりません。大河原さんの実体主義の《混乱》は《神》の現れに対する期待とともにあった、と。ホープリーも同様の《混乱》の中にありました。しかし、ホープリーは寮式学校の主宰者として自らを《神》に許されたものとして考えていたのでしょう。キリスト系の私学の教師である大河原さんは《神》に自らを晒すことを選択したのでしょう。それゆえに、ホープリーにおける「ロック的構図」はモダンの悲劇として演じられ、そのことが無視されていくことになりました。大河原さんの場合の「状況認識の文学教育」は、モダンの悲劇を「宿命」として受け入れなければならないという事態に対する問いかけとして表出されていくことが目指されていきました。ホープリーのことが当時の人々に理解不能であったように、大河原さんのことは田近たちには理解不能でした。しかし、ホープリーの場合も大河原さんの場合も理解しうる者として裁かれたのです。論ずる者たちに分からないことが分からなかったがゆえに、です。本稿ではこうした事態を《混迷》と呼んでいます。文学教育史研究をこうしたステレオタイプから解放しなければなりません。ホープリーがロックの「迷路」にはまっていることに気が付かなかった人々と同様の事態に陥っているからです。こうした事態を超えていくために、《世界観認識》を問い、問題を多次元世界にひらき、《世界像》の転換を図ることが求められているのです。寺崎氏は「ロックについても、教育学的ステレオタイプの「呪縛力」によって、体罰否定の系譜に易々と位置づけられてしまっているのですが、そうした呪縛力から「自由に、いま一度西洋体罰（思想）史の再構築を企て、わたしたちを呪縛してやまない根源をその構造の解明とともに見定めること」が求められている（寺崎弘昭「欧米学校体罰死研究——その概観と批判」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻 2001年3月）と言っています。「状況認識の文学教育」論に対して同様の向き合い方が求められていることとなります。さらに、わたくしの側に引き寄せるのならば、このことは客体そのものの《影》との対話としてなされていくこ

とになります。また、《近代小説》と《近代の物語文学》の違い、《近代小説》の教材価値とは何かという課題を顕現させていくことになり、そのことによって、「国語科」という《常識》の問い直し（解体/再構築）が図られていくのです。

- (15) 拙稿「宿命の創造」（田中実監修『読むこと』の術語集 文学研究・文学教育』（双文社出版 2014年））。拙稿では、「第三項」という了解不能、到達不可能な領域を設定した上で、その「《影》」の働きを実体性として問題にし、それが読むことにおいて（原文）という了解不能な、到達不可能な領域に正対することである。こうした論を前提にして、「宿命の創造」という提起に向き合うことが求められている、「《影》」の働きによって、「自己倒壊」が起こる、このことが「ポスト・ポストモダンの時代をいかに切りひらくのか」に関わっていくというように提起しています。
- (16) わたくしは、「主体」と「客体」との関係が「主体」と「主体が捉えた客体」との関係であるにも関わらず、こうした関係を看過してしまう事態を日本語の自他未分性として問題にしています。このことが、日本の場合、ポストモダンをエセ価値相対主義で受け止めてしまう温床になっていると考えているからです。このことと向き合い、超えていくことが文学研究と国語教育研究の交差という課題の焦点です。この課題に向き合うことによって、《近代小説》と《近代の物語文学》の違いとそれぞれの教材価値、《対象人物》と《視点人物》をめぐる問題などの具体的な探究に取り組み、「国語科」を相対化し、解体/再構築の道を拓いていくこととなります。こうした問題については、「《神々》の国で、《神》を問う——「国語教育」問題」（『日本文学』、2011年3月号）、「「国語科」の壊し方について——文学・作品と国語・教科書——」（『日本文学』2015年4月号）、「「すきとほつたほんたうのたべもの」は「幸福」の「糧」——「注文の多い料理店」（宮澤賢治）における「国語」の軌み、「日本語」との抗い——」（『山梨大学 国語・国文と国語教育』第21号 2016年3月）などの拙稿で検討しています。
- (17) 猪野謙二「文学と教育の問題をめぐって」（『日本文学』1960年11月号）、この報告の原稿化の際に割愛されている部分は「日本文学の高音部と低音部」（『理想』1960年9月号）で取り上げられています。60年安保の年に開かれた、この大会は、学校の夏期休暇中に開催され、「文学研究大会」の参加者は139名、「国語教育大会」の参加者は130名、総会参加者は58名で、前年の大会と比較すると、「参加者がかなり減少し」（『日本文学』1960年11月号）に収録の、「日本文学ニュース」№57（1960年11月1日）でおり、こうした事態は基本的に今日まで引き継がれています。このことは「戦中」が「戦後」として継続されていったことによって実現された1960年代の「高度経済成長」の展開と無縁のこ

- とはありません。「状況認識の文学教育」論が賛否にかかわらず問題にされればされるほど、「日文協」は時代に飲み込まれていきました。「日文協とは何か」という問いの空洞化とともに会は存続し続けたのです。この事態に日本文学協会は正対し続けなくてはならなくなったのです。国語教育部会も、です。こうした逆説的事態は未だ解消されていません。この事態が、「80年代問題」として決定的に問われています。今も、です。このことが、大河原さんの、〈晒される場〉という選択に対する深層批評となっていくます。拙稿「『日文協』とは何か」(『日本文学』2009年1月号)でこうした問題について検討しています。
- (18) 「討論「人間理解と文学教材」をめぐって」(『日本文学』1960年12月号)における発言。
- (19) 注(18)に同じ。
- (20) 太田正夫「『蜘蛛の糸』の再評価——違和感の文学とメルヘンについての文学教育——」(『日本文学』1960年1月号)。「蜘蛛の糸」の教材価値論をめぐる問題については、拙稿「鈴木三重吉の呪い」を超えて——童話『蜘蛛の糸』の誕生——(田中実・須貝千里編『文学が教育にできること——「読むこと」の秘論——』2012年3月)で検討しています。
- (21) 太田正夫「志賀直哉「正義派」をめぐっての序——文学教育における思想と文体、「構造」試論・大河原氏「状況認識の文学教育」に就いて——」(『日本文学』1963年1月号)。
- (22) 磯貝英夫「文学教育理論の歴史的検討」(『日本文学』1966年10-11月号)。
- (23) 「代表質問・討議」(『日本文学』1966年10-11月号)における発言。
- (24) 注(23)に同じ。この後西郷竹彦氏は独自の文芸教育学を提唱していきりますが、その核である「視点論」も本稿で検討している大河原さんの「状況認識の文学教育」論と同様の問題を抱え込んでいます。必要があれば、別稿で対応します。
- (25) 米田利昭「荒木・西尾・益田・大河原」(『日本文学』1967年6月号)。
- (26) 浜本純逸「『状況認識の文学教育』の展開とその方向」(『日本文学』1973年12月号)。氏は、後に『戦後文学教育方法論史』(明治図書 1978年)をまとめられているのですが、「状況認識」を「内側からのつきあがり」に注目して捉え、「自己の内的状況に埋没」してしまっていることを問題として指摘し、「批評性」や「構想力」に着目することによって大河原さんの理論が「修正」されていったとしています。これは自らの73年段階の見解を踏襲したものです。と同時に、『戦後文学教育方法論史』は大河原さんの「戦後」問題を検討の対象にしていません。こうした指摘もしておかなければなりません。事態は田近氏と同様の〈常識〉の

壁の中にあります。

- (27) 古田足日「『状況認識の文学教育』おぼえがき——児童文学と現在性——」(『日本文学』1963年4月号)。
- (28) 芳賀秀次郎「状況認識と思考——文集『白金の丘』への疑問——」(『日本文学』1962年11月号)。
- (29) 大河原忠蔵「戦争体験教師の課題」(『日本文学』1980年12月号)。
- (30) 府川源一郎「大河原忠蔵の文学・映像教育理論の検討——「惨憺たるあんこう」の場合——」(『奈良教育大学 国文 教育と研究』第13号 1990年3月)。府川氏の国語教育史研究を検討したものに、拙稿「府川源一郎著『消えた「最後の授業」ことば・国家・教育』」(『日本文学』1994年8月号)がありますが、氏の『明治初等国語教科書と子ども読み物に関する研究 リテラシー形成メディアの教育文化史』(ひつじ書房 2014年)についての検討は別稿とします。
- (31) 幸田国弘「状況認識の文学教育における映像理論の特性——文学教育と」メディア・リテラシーの交差——」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』11-1 2003年3月)。幸田氏の国語教育史研究の検討に及んでいったものに、『一寸待って』と呼びかけて——益田勝美の仕事——」(『日本文学』2007年1月号)、『目次』・『単元』・『学習の手引き』——ポスト・ポストモダンと国語教科書の課題——」(『山梨大学 国語・国文と国語教育』19号 2012年8月)などの拙稿があります。
- (32) 野中潤「定番教材の誕生 「こころ」舞姫「羅生門」」(筑摩書房の教科書サイト『ちくまの教科書』)。同様の〈常識〉の壁の中の研究として、佐藤泉氏の『国語教科書の戦後史』(勁草書房 2006年)をあげることができます。佐藤氏の著作について、『戦後初期国語教科書史研究——墨ぬり・暫定・国定・検定——』(風間書房 2001年)の著者である吉田裕久氏の書評が『日本文学』(2007年3月号)に掲載されていますが、吉田氏の「戦後」も常識的な区分を前提にしたものです。こうした戦後国語教育史研究の動向にも、本稿に即して問題化するならば、田近たちと同様の問題が表出しています。これは「戦後」という言葉一つへの拘りが歴史研究の初歩的作業として求められている、こうした問題です。この初歩的な拘りは歴史研究の究極的な拘りである、と言わなければなりません。それゆえに、問題は歴史研究における「戦後」とは何かの再定義という事態に展開していきます。問題は制度を前提にして論ずるだけでは不十分です。加藤典洋氏の『敗戦後論』(講談社 1997年)や『戦後入門』(筑摩書房 2015年)の「敗戦後」も制度的区分を前提にした、ステレオタイプ化した〈常識〉による定義であるということになります。こうしたことだけに止まらず、氏の文学教育論である「理論と授業 理論

を禁じ手にすると文学教育はどうなるのか(『日本文学』2013年3月号)も同様に問われていかなければならなくなります。こうした事態はエセ価値相対主義の問題に焦点化されていきます。加藤氏の文学教育論の問題については、拙稿「言葉ひとつ、ふたたび——鶴田清司と加藤典洋——」(『日本文学』2014年8月号)で検討しています。「敗戦後」問題に焦点化するならば、江藤淳氏の『閉ざされた言語空間 占領軍の検閲と戦後日本』(文藝春秋1989年)が問題にした、戦後日本の自由と民主の虚偽の告発を受け止め、その上で、氏の明治国家を理想としていくという理路の〈混乱〉をいかに超えるのかということが検討されなければなりません。ポスト・ポストモダンの時代を切り拓くためにです。了解不能の《他者》の問題と向き合う〈近代小説〉が焦点化されていくことになります。

(33) 大森荘蔵「真実の百面相」(『朝日ジャーナル』1976年12月3日号)、引用は同氏著『流れとよどみ——哲学断想——』(産業図書1981年)によります。

(34) 注(33)に同じ。

(35) こうした事態は、たとえば次期学習指導要領の審議をまとめた中教審答申では、国語科における「言葉による見方・考え方」を「対象と言葉」という二項論を前提にして提起し、迷走を重ねている事態として現れています。「対象」は「言葉によって捉えられた対象」であり、「対象そのもの」ではありません。「対象」は了解不能の、到達不可能な《他者》です。しかし、答申では「情報」は「テキスト」とされているのに「対象」は「テキスト」とされており、エセ価値相対主義の立場に立っています。「テキスト」=非実体と、「テキスト」=実体という使い分けをしているのです。この事態にも「80年代問題」という〈混乱〉、それゆえの自己絶対化が潜んでいます。この事態は今日、「ポスト真実」というように問題にされています。〈第三項〉論で対峙することが求められています。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申、中教審第197号、2016年12月21日)に、わたくしはこのように向き合っています。

(36) 橋本博孝氏は、大河原さんの目の前にある「コップをとらえる」というのはどういうことなのかの説明(B)と田中実氏の「消えたコーヒークップ」(同氏「断想IV——第三項という根拠——」(『日本文学』2008年3月号)の説明を比較検討し、「状況認識」論が「主体」と「客体」の二項論であること的確に指摘しています。その上で、氏は〈第三項〉論に基づいて読書行為を説明し、しかし、自らは「客体」の側に立ち、「客体そのもの」の側に立つことができず、二項論から抜け出せずにいる苦悩を表明しています(橋本「元の文章／原文」(田中実監修『読むこと』の術

語集 文学研究・文学教育』双文社2014年))。氏は執筆後急逝され、期せずしてこの論考が遺稿となってしまいました。橋本氏の論考は自らを「溝のこちら側にいる」=二項論の側にいると表明して閉じられています。氏は、二項と三項の間での足踏みの自覚を表明することによって、問題に正対しようとし、その途上で病に倒れました。惜しまれます。氏の研究をめぐって、もう一つの〈死者〉とともに、が語られていくことになります。〈第三項〉論については、田中実氏によって1999年、「(本文)とは何か ◎プレ(本文)の誕生」(田中実・須貝千里編『新しい作品論』へ、〈新しい教材論〉へ ◎文学研究と国語教育研究の交差』第一巻(右文書院)においてその第一歩が印され、さらに、2001年、「(原文)という第三項——プレ(本文)を求めて」(田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』(教育出版)において、問題の輪郭が明確に提示されていきました。その後の、氏の代表的な論考には、次のようなものがあります。「小説」論ノート——小説の「特権」性(鷺只雄・田中実ほか編『文学研究のたのしみ』(鼎書房 2002年))、「奇跡の名作、魯迅『故郷』の力——大森哲学との出会い、多層的意識構造の中の〈語り手〉——」(『日本文学』2013年2月号)、『舞姫』の恐るべき先駆性——近代文学研究状況批判／語り手の語らない自己表出——(清田文武編『森鴎外『舞姫』を読む』(勉誠出版 2013年))、「(主体)の構築」(『日本文学』2013年8月号)、『雁』再論——「物語」を包む〈近代小説〉の神髄——(『都留文科大学研究紀要』第79集 2014年3月)、「続(主体)の構築——魯迅『故郷』再論——」(『国語教育思想研究』第8号(広島大学難波博孝研究室 2014年5月))、「世界像の転換、近代小説」を読むために——続々(主体)の構築——(『日本文学』2014年8月号)、「現実と言葉で出来ている——『金閣寺』と『美神』の深層批評」(『都留文科大学大学院紀要』19号 2015年3月)、「「物語」の重さ、「心」のために——安房直子『きつねの窓』・太宰治『走れメロス』を例にして——」(『都留文科大学研究紀要』81号 2015年3月)、「「神々の闘い」の時代に、鴎外の『寒山拾得』を読む」(『日本文学』2015年8月号)、「三好「作品論」との決別、『高瀬舟』再私考」(『都留文科大学研究紀要』82号 2015年10月)、「〈自己倒壊〉と〈主体〉の再構築——『美神』・『第一夜』・『高瀬舟』の多次元世界と『羅生門』のこと」(『日本文学』2016年8月号)、「現実と言葉で出来ている(2)——『夢十夜』「第一夜」の深層批評——」(『都留文科大学研究紀要』84号 2016年10月)など。

(37) 齊藤知也「大河原忠蔵「状況認識の文学教育」論の批判的検討」(『教職研究』第21号 2011年5月)。

(38) 大河原忠蔵「運動化と理論化」(『日本文学』1960年11月号)。