

「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊かれた時に

——「心意伝承の国語教育」の〈死〉と〈蘇り〉——

須貝 千里

キーワード：「構え」としての「心意伝承」と〈第三項 論・（時間的レベル）と〈次元的レベル〉・〈今あるもの・こと〉と「真実の百面相」・「おもしろい」と「つまらない」・〈物語〉と〈二人の読者〉

2017年8月16日、17日の二日間、「児童の言語生態研究会」の合宿研究会に参加しました。会の最後にエチオピアの昔話『村の英雄』（ハロルド・クーランド、ウルフ・レスロー文 渡辺茂男訳）を取り上げた公開研究授業が実施されました。合宿研究会はそのためにもたれたものでした。

授業をされた長浜博さん（学習院初等科教諭）、「児言態」の会員のみなさん、合宿研究会に参加させていただきありがとうございます。お誘いくださった難波博孝さん、ありがとうございます。痛みで腰を屈めての参加でしたが、大分和らぎました。先生方には余分な負担をおかけすることになってしまったかもしれません。申し訳ありません。いろいろなところでいろいろな人との出会いがある、当たり前のことですが、わたくしの方はまことに心地よい体験をすることができました。

こうしたことも「構え」をめぐる問題ですね。

この文章は、合宿研究会の翌日、18日から書き始めました。会の方々に向けての、お礼の手紙として書き始めたものでもあります。何度も書き改めました。すでに2回ほど、みなさんに中間報告のようなメールをお届けしています。手紙に中間報告って、変な話ですが。

……こうした過程を経て、いよいよ、あの日の出来事についての考察を公表する段階にたどり着きました。お目にとまる機会がありましたならば、会内外を問わず、ご批判の対象としていただければ、と願っています。

I. 「心意伝承の国語教育」との向き合い方

——〈時間的レベル〉と〈次元的レベル〉の違いに注目して

① 眠り込まされている「構え」、「心意伝承」を掘り起こすこと

教材研究、授業構想づくりの際の、「構え」の問題に

こだわりつつ、こどもたちに対する問いを考えていくにあたっての「構え」への誘導に懐疑的な姿勢、長浜さんや会のみなさんの、この問題意識はまことに貴重。みなさんは「構え」を実体ではなく、現象として捉えているのですね。共感しました。わざわざこんな風に言う必要はない。会のみなさんはこう言葉を返されるでしょう。

「構え」は「心意」なのですから、当然のこと、と。既有意識の「構え」＝「心意」という檻を、意識の底に眠り込まされている「構え」としての「心意伝承」によって開いていく、そうした事態の後に、そこから折り返すことによって、新たな「構え」＝「心意」が構築されていく、これが先生方のなそうとしていることなのですから。先生方は、この「折り返し」を〈臨死体験〉からの〈蘇り〉というように捉えているのでしょうか。構築⇒解体⇒再構築の反復と無限の連続、こうしたことが民俗学のなそうとしていること、「心意伝承」を掘り起こしていくことの価値である、これが会の主宰者であった上原輝男先生（1927—1996）のお考えなのですから。

このことには、近代の文化・制度の相対化という、柳田國男と折口信夫の、日本の近代に対する批判として展開していった「民俗学」自体の問題意識が貫かれている、とすることができます。〈近代〉という「構え」によって交通不能にさせられた、それ以前の世界の「構え」の掘り起こしを、〈今あるもの・こと〉から「心意伝承」を掘り起こしていくことによってなしていく、これが柳田、折口の両先生がなさんとしたことだったからです。「心意伝承」という用語は折口先生の使用していた用語のようですが、上原先生は「心意伝承」を「構え」の問題として把握することによって、〈近代〉という「構え」の転換を図っていかうとされたのです。柳田國男先生と折口信夫先生を師として、です。

上原輝男の「国語教育」を研究対象としている秦恭

子氏によると、「心意」は「イメージ」（イマジネーション）のこと、ユングの「元型イメージ」、「集会的（普遍的）無意識」に重なるものであり、柳田は「心意伝承」という語を用いておらず、「心意現象」、「無意識伝承」という語を用い、折口は「心理伝承」という語も用いているが、多くは「心意伝承」という語を用いていた、とのことです。柳田の問題提起を折口が受け止め、「心意伝承」の研究は進められていったということのようです。この問題について、上原先生は『心意伝承の研究——芸能篇』（桜楓社 1987年1月）で詳察しているようですが、現在のところ、わたくしは未確認です。（1）

「〈近代〉という「構え」」とは実体主義、近代合理主義の「構え」のことである、と言っていいでしょう。それは、民俗学とともに国語教育研究を専門にしている上原先生にとっては、後で触れることとなりますが、「疑わせる」指導ばかりしていることをよとする「構え」のこととなります。先生は〈近代〉という「構え」に「数理思考」＝「現実優先意識」の偏重を見出し、こうした事態に無批判なのが「国語科教育」であると考え、近代社会によって意識の底に眠り込まれてしまっている「心意伝承」を価値ある「構え」として再評価し、そうした「構え」との出会いによって、「国語科教育」を超えていくことを提起した、わたくしはこのように受け止めています。「構え」としての「数理思考」＝「現実優先意識」一元論という事態の〈超越〉を、「心意伝承の国語教育」のなすべきこととして主張したのです。もちろん上原先生は「数理思考」＝「現実優先意識」自体を意味ないものとして否定しているわけではありません。「数理思考」＝「現実優先意識」が「心意伝承」と交差することによって起こる、こどもたちの〈死〉と〈蘇り〉という〈事件〉に「国語教育」の意味を見出そうとしました。このように先生は「国語教育学」を「基層教育学」として構想したのです（「心意伝承の国語教育」について、わたくしは、合宿研究会当日に配布された宮田雅智さん作成の「上原語録」に多くを学んでいます）。

意味ある問題提起です。

上原先生は、「数理思考」＝「現実優先意識」が台頭し、「心意伝承」が抑圧されていくことになるのが小学校5年生ごろからである、と提起しています。こうした事態を、先生は「分子と分母の転換」というように把握

しています。「分母」を「心意伝承」とし、「分子」を「数理思考」としていた事態から、「分母」を「数理思考」とし、「分子」を「心意伝承」とする事態への「転換」です。今回の長浜さんたちによる『村の英雄』の授業は、「分母」を「心意伝承」に再転換しようとする働き掛けとして、意図的に計画されたものです。

②「構え」の転換、「心意伝承」を言語観の問題として受け止め直して

上原先生の、このヘッケル風の、循環進化モデルに重なっていく進化論的発想に、「構え」としての「心意伝承」の取り上げ方の問題点が凝縮して示されています。問題点？どうということでしょう。

「構え」としての「心意伝承」が、〈時間的レベル〉で問題にされ、〈次元的レベル〉では問題にされていないがゆえに、それは過去にあったものとされ、実体化されています。かつてそれはあった、というようにです。〈次元的レベル〉で問題にするならば、世界観認識をめぐる問題ということになり、実体として問題にする事態が問われていきます。「かつてそれはあった」ということが言語による認識であるというようにです。〈ポストモダン〉思想を前提として問題が問われていくこととなります。こうした二つのレベルの問題に立ち止まって考えてみる必要があります。いや、こう言った方がいいかもしれません。両者の識別に自覚的でないがゆえに、ということに立ち止まって考えてみる必要がある、と。

こう考えていくと、上原先生の、「構え」としての「心意伝承」は〈プレモダン〉の掘り起こしとして想定されているということになります。先生においては、「構え」としての「心意伝承」は、言語による認識の対象であることが看過され、〈時間的レベル〉で問題にされており、〈わたしのなかの他者〉であるにもかかわらず、実体としての〈他者〉にされてしまっています。過去を実体として蘇らせてしまいます。無意識の領域で、です。（わたしのなかの他者）の同時存在として問題にされていません。〈次元的レベル〉で問題にされていないからです。

こう言わなければなりません。

「構え」の転換という問題のポイントは、〈今あるもの・こと〉とは何か、こうした問いに立ち止まり、言語観の問題として受け止め直すことにある、と。

フェルディナン・ド・ソシュール以降の言語観、言葉

は〈客体そのもの〉に到達することができないということに徹底的にこだわり、このことを「構え」としての「心意伝承」を問題にしていくことの前提にしていくことが求められている、と。「容認可能な複数性」という実体論の立場の世界観認識に立つのか、「還元不可能な複数性」という非実体論の立場の世界観認識の立場に立つのか、の選択が迫られています。ロラン・バルトは「容認可能な複数性」から「還元不可能な複数性」への転回を提起していました。これは「物語の構造分析」から「テキスト論」への転回であり、その後、バルトは「還元不可能な複数性」との向き合い方の転換を提起することに向かっていきました。こうした「転回」と「転換」を前提にして、本稿では世界観認識を問い、〈世界像〉の転換という課題を提起していくことになります。(2)

しかし、今日においても、こうした「転回」と「転換」は曖昧にされ、混濁した事態のまま放置され続けています。この事態が〈エセポストモダン〉＝エセ価値相対主義です。〈ポストモダン〉思想が受け入れられていった時代の問題、「80年代問題」です。言語論的転回に対する向き合い方の問題です。こうした問題が上原先生たちにも問われているのです。

本稿ではこうしたことを一貫して問題にし続けていきます。

難波さんは、授業後の検討会で近代文学研究者の田中実さんの〈第三項〉論の話をされていましたが、これは、

「還元不可能な複数性」の問題と「容認可能な複数性」の問題を峻別することのなかった事態、「80年代問題」に対する向き合い方に関わる提起です。田中さんは、「還元不可能な複数性」の問題に自覚的に向き合うことが、アナーキーな事態の極限と向き合うことが求められている、と提起しました。具体的には、「読むこと」の根拠と価値、〈物語〉と〈近代小説〉の違い、〈近代小説〉の〈読み方・読まれ方〉、〈対象人物から視点人物を逆照射すること〉、〈語り手を超えるもの〉という問題として掘り下げていく、こうしたことに取り組まれています。「読むこと」に〈自己倒壊〉と〈宿命の創造〉を求めて、です。こうしたことが〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切りひらくための必須の課題になっていく、と。

李勇華さんは、田中さんの提起をバルトの、「還元不可能な複数性」の提起後の「転換」の問題と重ねて、次のように述べています。「もしバルトⅠ期とバルトⅡ期の違いは作品概念からテキスト概念へのシフトにある

とすれば、バルトⅢ期の違いはテキスト概念がどのように発展させられたのか」とであると問うて、「バルトⅢ期と第三項論との間の極めて近いところを分析して、バルトⅡ期以後、世界観認識の変化の可能性を探ってみたい」、と。その上で、「バルトの言っている「対象」およびそれに要請されている「形而上学」はそれぞれ田中実の言っている「客体そのもの」および第三項論に重なっているのではないかと提起しています。(3)

こうした点に関して、上原先生の考え方には検討しなければならない課題が孕まれているのです。このことは、先生が「構え」を「型」のことであると言っている、そうした物言いにも孕まれている問題です。先生の提起している「構え」の問題を自覚的に問題にしていくことが求められています。人は誰も与えられた時代の檻の中で生きています。「時代の檻」はつねに外側から開かれていきます。今、先生の仕事と向き合おうとすることは、こうした課題とともにあります。しかし、このことは、遡って先生の仕事を過小に評価しようとするものではありません。これは上原先生の仕事の継承に関わる二律背反の事態です。

Ⅱ. 〈ポスト・ポストモダン〉という課題へ

——「今あるもの・こと」を「真実の百面相」で振り返り、「国語」問題を問い直して

① 益田勝実、「倒立立証法」というアポリア

唐突な物言いと思われるかもしれませんが、上原先生の提起に触れて、わたくしは益田勝実先生のことを思い起こしています。我が国語教育研究の師、益田先生が「心意伝承」の掘り起こしの問題を取り上げるとしたら、「倒立立証法」を持ち出し、それを「民俗学」の方法原理として問題にしていくことでしょう。先生は、この方法原理を古代文学研究に導入することによって、「日本の神話的想像力」の掘り起こしに取り組まれました。「神話的」を「原始的」と言うこともありましたが、言葉に隠されている民族の魂の起源を求めて、です。先生は、この方法原理は「神」の実在を証明する方法に似ている、と言われました。「残留文化を検討してはるかな前代を推測しようとする倒立立証法は、従来神を立証するために、ないしは神への信仰の内容を立証するために用いられることが多かった。わたしは、それを人間、特に見えざる人間の想像力の内容を立証するためにもっと利用

したい、と考えている」、と。(4)

益田先生は自ら方法原理を編み出していこうとする研究者でした。シンガーソングライターの「さだまさし」のファンでした。ある時、稚気に満ちた、ニコツとした顔つきで、何故と問うたわたくしに自分で作って歌って楽しいでしょうと答えられたことがありましたが、このことは、おそらく先生の柳田國男や折口信夫の仕事に対する敬意の念に重なっていたのでしょう。先生の研究成果は、「オオナモチ」の原像を「火山神」であると読み解いた「火山列島の思想 — 日本的固有神の性格 —」(5) や「宗像大社」の「奥津宮」のある「神ノ島」の巖陰で「スサノオ」と「アマテラス」の「ウケイ」の神儀が記紀成立以前に実演されていたことを、発掘報告書と記紀神話とを対照させて読み解いていった「秘儀の島 — 神話づくりの実態 —」上・中・下(6) などとして残されています。

益田先生は、「倒立立証法」を「もっと利用したい」と言った時に、同時に「日本の神話を考えていって、神話とはなにか、何が神話の本質部分か、というふうになら問いを立てて、問い進めていくと、わたくしは、たいいてい、たちまちわからなくなってしまう。あちらにも、こちらにも、わからない点が出てきます」とも言っています。先生は「神話」を自明なものとしていません。分からないことに自覚的でした。厳しかった。分かった振りをしない研究態度が、わたくしの先生に対する信頼と敬意の源です。先生は「神話を神話たらしめているもの——それは、神々の物語の部分と部分をつなぎその筋の展開の上で重要な役割を果たす神異、すなわちあやしのできごとではないでしょうか」と述べて、『古事記』の上巻の「国譲りの物語」における「十つかの剣を抜き、逆^{さかしま}に浪の穂を刺して、その剣のさきにあぐみ座^まして」「大国主神」に対峙した「二神」(建御雷神、天鳥船神)の「あやし」の姿を取り上げています。(7)

しかし、こうした先生も、「ツキヨミ」を取り上げて、「(神)と(神を祭る者)が融合、もしくは混乱して神の権威を鎧った。(神を祭る者)が天空へ上げられて(神)となっていく。ツキヨミとはそういうものだ」(8)というように述べてはいるのですが、改めて「神」が実在なのか、非在なのか、というような原理的な問い方はしませんでした。このことを不問に付し、「倒立立証法」が提起されていたのです。言葉や物語に実体との関わりを掘り起こし、そのことによって、言葉や物語の深層を掘

り起こしていこうとしたのです。それは「火山」であったり、「神儀」の「実演」であったり、「ツキヨミ」が「(神を祭る者)」であったり、というようにです。これでは「言葉や物語」も、そして「神」も実体、実在である、こうなってしまう。にもかかわらず、先生は、こうした探究を、「神」が言葉や物語の内部であることの探究というようにも考えていました。この混濁した事態に踏み込んでいくことはなさらなかったのです。

1960年代半ばのことですが、先生は歴史社会学派と日本文学協会の研究の現在を問い、「歴史社会的方法」から「歴史社会的立場」へというように自覚的に自らの研究の立ち位置を表明されました。「なまの歴史性・社会性でなく、(フィクションの中にもぐりこんでいる歴史性・社会性)を追おうとする時、(中略)それを追う独自の方法、フィクションをフィクションとして研究する方法が必要になります」、と。(9)この提起は「神」の実体、実在をめぐる「混濁」という事態と一体のものでした。エセ実体主義＝エセ価値相対主義という問題を払拭し切っていなかったのです。後に、こうした事態は(エセポストモダン)として問題になっていきますが、こうした問題の看過が「火山列島の思想 — 日本的固有神の性格 —」、「秘儀の島 — 神話づくりの実態 —」、「魔王伝説 — 日本的権力の源流 —」などにおける、先生の論証の前提になっていた、とわたくしには思われます。それだけではありません。先生の論証はこうしたことを問わない前提で受容されていたのです。すでに「80年代問題」が表出していた、と言わなければなりません。そうした点で、当時、益田先生は時代のトップランナーだった、と言うことができます。先生は「リアリズム以外の創作方法」への関心も表明していたことを申し添えて起きましょう。(10)こうした関心の抱き方も「歴史社会的立場」という提起と一対のものでした。益田先生の研究は『益田勝実の仕事』全5巻(筑摩書房 2006年2月—6月)にまとめられています。第5巻に「国語教育」関係論文がまとめられています。先生は、主に高校国語について論じています。(11)

② 大森荘蔵「真実の百面相」を鏡として

その上で、何が「その上で」か、分かり難いでしょうが、「構え」の転換の問題を、「既有意識の「構え」＝「心意」という檻を、意識の底に眠り込まされている「構え」としての「心意伝承」によって開いていく、そうし

た事態の後に、そこから折り返すことによって、新たな「構え」＝「心意」が構築されていくことを、〈時間的レベル〉で問題にしていくのか、〈次元的レベル〉で問題にしていくのか、が問い直されなければならないのです。こうしたことが上原先生たちとわたくしの間で問題になっていきます。

「その上で」、「心意伝承」は現象です。こう確認しましょう。にもかかわらず、それを〈時間的レベル〉で問題にしようとする、と、「心意伝承」を実体とするという錯乱が生み出だされていきます。もちろん〈時間〉は認識であり、言語によって外化されていきます。実体ではありません。にもかかわらず、〈時間〉は実体の連続であるという常識によって、わたくしたちの生活は営まれており、そのことによって錯乱が生み出されてしまいます。こうした事態をどう超えるのかということが、〈時間的レベル〉においては課題として孕まれています。〈次元的レベル〉においては、言葉の〈こちら側〉と〈向こう側〉がパラレルワールドの問題として問われていくこととなります。〈向こう側〉は、〈こちら側〉には〈向こう側〉の影として現れます。〈向こう側〉は到達不可能な、了解不能の《他者》です。〈こちら側〉は〈わたしのなかの他者〉です。こうした事態は〈私〉と〈あなた〉の相互に生じていきます。〈こちら側〉と〈向こう側〉は固定的ではなく、入れ替え可能な事態だからです。それゆえに、世界は突きつめれば人の数だけあることとなります。世界は単次元世界の乱立、多次元世界であるということが出来ます。こうした立ち止まりは、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切りひらいていくための前提として看過しえないことです。

〈時間的レベル〉と〈次元的レベル〉の問題は世界観認識に関わる問題です。この問題は、大森荘蔵の「真実の百面相」(12)によるならば、「生活上の分類」は「極めて動物的でありまた極めて文化的でもある分類」ということになるのですが、「それを取り違えて真実と虚妄の分類だとする時、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」というような事態が生じてしまいます。こうした事態に対して、大森は「世界観上の真偽の分類」によって、「生活上の分類」を問い直し、「真実の百面相」という把握をなすことの大切さを提起しています。「生活上の分類」とは〈時間的レベル〉のこと、「世界観上の真偽の分類」とは〈次元的レベル〉のことです。氏は、後者で前者を囲い込むことによって「真実

の百面相」という提起をなしている、とすることが出来ます。「生活上の分類」を実体化し、「本物一写し」という「危険な世界観」に陥ってしまうのではなく、この事態の本質的虚偽性を問い、〈世界像〉の転換を図っていくことを提起したのです。「危険な世界観」とは実体主義です。この事態と「生活上の分類」が一体化すると、〈エセポストモダン〉＝エセ価値相対主義という事態が現れてきます。氏は、こうした事態を排し、「真実の中での「誤り」」を「世界観上の真偽の分類」によって把握し直すことによって、「本物一写し」を前提にする「危険な世界観」を超えていこうとしたのです。「真実に対しての誤り」を「真実の中での「誤り」」として把握し直さなければならないとし、そのことによって「生活上の分類」の再構築を提起した、とすることが出来ます。この言説には、1970年代半ばであるにも関わらず、すでに「80年代問題」に対する訣別が記されていました。

先見的な提起です。

こうした大森荘蔵の「真実の百面相」の問題提起を鏡にして問題を明確にしていくことが求められています。〈第三項〉論を鏡としていくことが求められているのです。(13)

③ 「国語教育」と「母語教育」の違い

ここで、またまた少し寄り道しますが、こうしたことは「国語」と「母語」の違いの問題になっていきます。「国語教育」の解体と「母語教育」としての再構築という課題になっていきます。「国語」は「国家」という幻想概念を実体概念とすることを前提にしています。「国語」は「国家語」のことです。対して、「母語」は実体概念ではありません。到達不能性を前提にしています。その影の働きかけの中にわたくしたちの言葉があります。しかし、上原先生の「構え」としての「心意伝承」の提起においては、「国語」のことが「母語」として把握されているようです。それでは「国語教育」が「母語教育」になってしまいます。そうだとしたら、このことにも〈時間的レベル〉と〈次元的レベル〉の混濁という事態が隠れています。実体主義をめぐる問題が、です。それは、「国語」と「母語」の違いを〈時間的レベル〉で考えるのか、〈次元的レベル〉で考えるのか、という問題です。〈時間的レベル〉で考えると、両者は連続的に捉えられてしまい、ともに実体であるとされてしまいます。両者の違いを明確にしていくことの困難に陥りま

す。〈次元的レベル〉で考えると、「母語」は多次元世界、非実体として問題にされていくことになり、「国語」は単次元世界、実体として問題にされていくことになります。「母語」は了解不能の、到達不可能な《他者》の影として問題になっていくのです。ただし、このことは「母語教育」と「国語科教育」の違いではありません。「国語科教育」は、行政的制度の中での「国語教育」のこと、そもそも「母語」という考え方自体を排除する力の中にあります。この認識はおそらく上原先生と同じでしょう。先生は、「理数思考」偏重を「国語科教育」の問題であると考えているのですから。

わたくしは、「母語教育」という課題を、40年ほど前、尊敬する高校教師、鈴木醇爾さんからお聞きして、知りました。当時、鈴木さんは「母語教育」としての「ことばの教育」ということをよく言われていました。鈴木さんは、ともに筑摩書房の高校国語教科書の編集委員であった益田勝実先生の「神話的想像力」の探究を、「母語」及び「母語教育」という課題とひとつのこととして受け止め、自らの実践が何を目指しているのかを語ろうとしていたのです。(14)

④ 〈ポスト・ポストモダン〉の時代をきりひらくために

先にも触れましたが、当日(17日)、難波さんは、授業後の検討会で近代文学研究者の田中実さんが提起する〈第三項〉論との関わりについて話されました。〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉の三項で考え、〈主体が捉えた客体〉を〈客体そのもの〉の影として問題にしていく、これが世界観認識の問題、〈世界像〉の転換の問題になっていくというようにです。〈客体そのもの〉は非実体、非在の対象です。しかし、その影として〈主体が捉えた客体〉が成立するのです。これはわたくしの立場の選択です。難波さんは、わたくしの紹介も兼ねて〈第三項〉論について話されたのだ、と思います。

先生方は、既存の「構え」の外部からの、「超越」に関わる経験、そこからの折り返しに、〈学び〉の本質を見ようとしているのですね。そうでないと、「構え」は自らを閉じ込める檻になってしまいます。「誘導」にはこうした矛盾が内包していることを長浜さんたちは直感している、わたくしはこう受け止めました。もちろん上原先生も、です。折口先生も、柳田先生も、です。「国文

学」の発生〉の価値も「遠野物語」の価値もそうしたものとして受け止めることができます。このことは、わたくしたちの「構え」＝「心意」を問い、それを問題として照らし出し、その再構築を図っていくことに通じています。こうしたわたくしの思い込みは兎言態の問題意識にも重なっていくのではないのでしょうか。

しかし、その上で、こう問いかけなければなりません。聞こえないこと、見えないことへの、〈次元的レベル〉におけるこだわりは、(ポスト・ポストモダン)の時代の教育を切りひらいていくことに関わっていく、と。このことに関わる提起が〈第三項〉論であり、わたくしは「構え」としての「心意伝承」の問題をこの文脈で考えようとしています。「構え」としての「心意伝承」を実体としての〈客体〉ではなく、非実体としての〈客体〉でもなく、〈客体そのもの〉の影として問題にしていこうとしているのです。「心意伝承」論にとっても、このことは当たり前のことです。「心意伝承」は現象なのですから。

しかし、往々にして、〈時間的レベル〉に基づいて「心意伝承」を実体として問題にするという落とし穴にはまってしまうことがあります。「心意伝承の国語教育」にはこのことが問われているのです。「構え」としての「心意伝承」の問題は、単次元世界を前提にした「現在⇒過去⇒未来」という〈時間的レベル〉で問題にしていくのか、多次元世界を前提にした言葉の〈こちら側〉と〈向こう側〉という〈次元的レベル〉で問題にしていくのか、ということが問われています。わたくしは後者に関わる問題として考えています。〈客体そのもの〉には到達できません。対して、上原先生は前者に関わる問題として考えていたのではないのでしょうか。そうだとしたら、〈客体そのもの〉には到達できないということが看過されてしまいます。このことは柳田先生や折口先生の「民俗学」自体のジレンマに通じています。

Ⅲ. 「トランスフォーメーション」の言語論的転回

——『村の英雄』の教材価値と授業の過程の場合で問う

① 授業の概要

今回の「兎言態」の企画は、17日の公開研究授業に向けて、夏休み前に事前の研究会を何度か積み重ねた上で、合宿研究会を持ち、8月15日、16日に学習指導案を作成し、公開研究授業、その後、検討会というように計画

されていました。参加者は10名だったかな。17日の授業は朝9時からの90分間でした。授業は、伊豆市立天城小学校の第5学年、亀山貴洋子学級で実施され、1時間目は亀山先生によってすでに行われており、2時間目が17日に実施されました。前日の雨模様は嘘のよう、窓の外は晩夏の日差し、濃い緑。長浜博さんがメイン、担任の亀山先生がサブという分担で行われました。児童数は25名(男子13名、女子12名)、任意参加で、4、5名の欠席者がいたようです。こどもたちは授業が終わった後、配られた棒アイスを食べ解散。残った棒アイスはわたくしたちもいただきました。美味しかった。60年近く前、五円のアイスクャンデーを食べていた日々を思い出していました。

② 教材紹介

教材とされた『村の英雄』の内容は、次のようなものです(15)。

12人の男が、豆だか麦だかを粉に引いてもらうために、袋を担いで町へ行きました。その帰り道で、1人の男が、仲間が12人そろっているかどうか気になって、人数を数えました。自分を数えなかったのが、11人しかいません。3人の男が次々に仲間の数を数えたのですが、誰が数えても11人しかいません。みな自分を数えていなかったのです。4人目の男からは数えることもなく、11人しかいないことを前提にして、いない一人はヒョウと戦って死んだのだということになってしまいました。「ヒョウにやられたにちがいない」、「ものすごく大きなヒョウだったなあ!」、「でかいばかりか、気ちがいみたいなめすヒョウだったぞ!」などというようにどんどん話が膨らんでいきました。このように、村に着くまで、いなくなった仲間の話をし続けます。村に着くと、その話を聞いた村人たちが口々に話し始めました。大騒ぎです。

ちょうどその時、ひとりの小さな女の子がお母さんに「粉の袋は12あるよ」と言いました。聞いてくれないので、もう一度言いました。すると、お母さんは袋を数えて「ふくろは12ある。12人いるはずだ!」と言いました。それを聞いた村長さんは村から帰ってきた男たちを数えて、「ほう、ちゃんと、12人おるわ。いなくなったやつが、もどってきたぞ」と言いました。

そして、最後はこうなります。そのまま引用します。

村人たちは、歓声をあげて大喜びしました。

「あいつは、ひとりでヒョウの群れをやっつけて、帰ってきたぞ。」

と、12人のうちのひとりが叫びました。

「武器もなしで、ヒョウをみな殺しにしたんだぞ!」と、別のひとりが言いました。

「そんな勇ましいやつが、この村にいるなんて、すばらしいじゃないか。」

そこで、おどりをおどり、歌を歌い、ごちそうを食べて、にぎやかなお祭りが行われました。それからずっと、この村では、ひとりの強くて勇ましい英雄の話が、伝えられるようになりました。

会の方々が、この作品の教材としての価値をどのようにとらえ、授業の過程をどのように構想していたのか、の確認から始めましょう。

③ 教材としての価値の捉え方

先生方の「教材としての価値」の提案から整理、検討していきます。

授業は上原輝男先生の玉川大学での「国語科教材研究」の講義記録を基にして構想されていた、とのこと。この講義は1984年12月17日に行われたものだそうで、テープ起こしは会員の宮田雅智さんによる、とのこと。合宿研究会の15日、16日に最終作成作業がなされ、17日の公開研究授業の当日に配布された学習指導案によると、会のみなさんのお考えは次のようになります。

「12人の男」は自分を数に入れずに、1人がヒョウに食われて11人しかいないと間違え、「村人」もこのことを受け入れたのが1つ目の間違え、「女の子」、「お母さん」、「村長さん」に12人いることを指摘されて、「12人の男」や「村人」が行方不明の1人が生きて帰ってきたのだと間違えたのが2つ目の間違い、そして、ヒョウをやっつけて帰ってきた「男」は、非在であるにもかかわらず「英雄」となり、「祭り」が行われた、と。「まちがえをまちがえによって正しているところ」、「発生した英雄のイメージはそれまでの村のイメージを包み込んでしまった」ことに注目し、上原先生の「「あア、人間はこうやって伝えるのだ」とその伝承感覚の（「の」——引用者挿入）発見を得させる教材、

「村人たちには疑いがないから、村長のことばに呼応して次の話が出る。大転換の構えが取れるのだ」という指摘に基づいて、教材価値を把握しているのです。「英雄譚の誕生」というように、です。

上原先生も長浜さんたちも、この教材は「「自分にとってのあたり前（常識）」に固執し、それに縛られて、さらなる可能性への道を自分で閉ざしてしまう「構え」になりがちである」5年生の子どもたちにとって価値ある教材であり、「人生に対する肯定的な立場の発見に子どもたちを導く教材」との出会いによって、「構えの変革」、「裁断と継続」、「トランスフォーメーション」が図られていくというように提起されています。「数理思考」＝「現実優先意識」一元論という「構え」に対して働きかけることによって、です。

「トランスフォーメーション」を「生物学における形質転換、変態」のことであると受け止めると、エルンスト・ヘッケルの「個体発生は体系発生を繰り返す」という提起を思い起こし、三木成夫の「生命記憶」という提起(16)なども思い起こすことができます。わたくしは、こうした問題を言語観の問題として受け止め直すことが求められている、と捉えています。言語論的転回という事態を前提にして、です。〈第三項〉論の視界の中で、です。世界観認識が問われていきます。そのことによって、問題が単次元世界観を前提にする進化論的原理から解放されて、〈時間的レベル〉から〈次元的レベル〉へ転回していくこととなりますが、上原先生は進化論的原理、〈時間的レベル〉の枠の中で事態を捉えているのではないのでしょうか。そもそもヘッケルの「変態論」も、ダーウィンの「進化論」を前提にし、〈時間的レベル〉の枠の中にあります。これでは問題を多次元世界観の問題、パラレルワールドの問題として受け止め直すことはできません。単次元世界観を前提にする進化論的原理、〈近代〉と〈プレモダン〉という図式の中に封じ込まれてしまいます。この〈超越〉論は〈時間的レベル〉という、実体主義になってしまっているからです。

④ 言語観の問題として受け止め直して

こうした問題について、「教材としての価値」の提起に関わって考えてみます。この作品では、〈語り手〉によって、「12人の男」、「村人」、「女の子」、「お母さん」、「村長さん」という三人称で登場する人物が語られています。

生きて帰ってきたという、非在の男のために、「にぎやかなお祭りが行われ」、「ひとりの強くて勇ましい英雄の話が、伝えられるようにな」ったと語られていきます。「英雄譚の誕生」という、「構え」としての「心意伝承」は「神」の誕生の〈物語〉です。「神」は非在であるにもかかわらず、実体、実在としてとして想定されています。『村の英雄』では、〈時間的レベル〉における「神」の誕生の〈物語〉が読まれていくのです。〈次元的レベル〉は問題にされていません。登場人物相互の了解不能性、到達不可能性が問題にされておらず、〈語り手〉と登場人物間でもそうした事態が問題にされていないからです。

問題は、「女の子」、「お母さん」、「村長さん」の、「男」が「12人」であることの発見、にもかかわらず「12人の男」も「村人」も、自らの数の数え方の問題点に気づかないという、この物語上の事態をどう捉えるかに集約されていきます。こうした物語上の事態の評価が、上原先生たちとわたくしの間では違いがあります。

先生たちからすれば、わたくしは「数理思考」＝「現実優先意識」に陥っているということになるのでしょうか。先生たちは「まちがえをまちがえによって正しているところ」、「発生した英雄のイメージはそれまでの村のイメージを包み込んでしまった」ことに〈プレモダン〉としての「構え」＝「心意伝承」を見出し、それを「数理思考」＝「現実優先意識」という〈近代〉としての「構え」＝「心意」に對置しているのですから。こうした事態を「トランスフォーメーション」の契機として意味づけているのですから。「まちがえをまちがえによって正しているところ」、「発生した英雄のイメージはそれまでの村のイメージを包み込んでしまった」とし、1人の男は生きて帰って来た、この「構え」としての「心意伝承」は、実体として想定されているのです。

しかし、男たちは12人いるという「女の子」の発見とそれを受け入れた「お母さん」や「村長さん」の存在は、この作品に〈笑い〉を付加している、このことを看過することはできません。彼らの発見は間違いが間違いによって正されていく事態の中に埋没させられていきますが、〈聴き手〉、そして〈読み手〉には彼らの発見が残りに残って続きます。「構え」としての「心意伝承」はズレに対する〈笑い〉とともにあるのです。上原先生たちはこうしたズレとしての〈笑い〉を看過してしまっ

ています。このことを取り上げることを「数理思考」＝「現実優先意識」の現れとして否定的に排除していくのです。(笑い)に注目することは「英雄譚の誕生」を实体としてではなく、非实体、非在の出来事としていくにもかかわらず、です。それでいいのでしょうか。こうしたわたくしの着眼を〈近代〉という「構え」＝「心意」としてしまおうとしたのならば、上原先生たちとは世界観認識を異にしている、こう言わなければなりません。

⑤ 再び益田勝実のこと、「夜と朝のはざま」というアポリア

再び、唐突な物言いであると思われるでしょうが、益田勝実先生は、先に紹介した「黎明——原始的想像力の日本的構造——」の冒頭で「黎明の異変」として、次のように述べています。「原始社会における日本人の想像力の状況は、今日からはにわかには推測することができない。それは、ことさらに揣摩臆測を事とするものでなければ、あげつらう勇気を持ちえぬほど、確かな手がかりの少ない、茫々たるそのかみのことである。しかし、すべてが湮滅しさり、埋没しはてたかに見える原始の日本人の想像法が、ずっと後々まで強力に生き続けて、日本人の想像のひとつの鑄型の役割を果たしていることもあり、生き生き続けてきていると、かえってその古さに気づかないから、奇妙なものである。わたしたち日本人の脳裏では、実に永い間、闇の夜と太陽の輝く朝との境に、なにか特別な、くっきりした変り目の一刻があった。異変が起きるのは、いつもその夜と朝のはざま、夜明けの頃でなければならなかった」、と。(17)

「夜と朝のはざま」という象徴的な表現が用いられていることから分かるように、益田先生の、この事態把握は〈時間的レベル〉であるとも〈次元的レベル〉であるとも言うことができます。「民俗の深層の心を読む」(『火山列島の思想』(筑摩書房 1968年7月) 帯表) ことは、こうした単次元世界と多次元世界の両義性という、決定的な矛盾の看過を前提にして遂行されていたのです。この歌謡曲の歌詞のような表現には、「民俗学」という学問の根拠と方法に関わって、極めて重要な問題点が出されています。先生は「単次元世界と多次元世界をめぐる両義性という決定的な矛盾の看過」、混濁の中にあつたということができません。単次元世界観とは〈時間的レベル〉における連続、実体主義のこと、多次元世界観とは

〈次元的レベル〉における断絶、パラレルワールドのことです。とすると、上原先生は前者の問題圏の中にあり、「心意伝承」と言いながら、実体主義に足をすくわれ、益田先生は両者の混濁という問題圏の中にあり、それゆえに、実体主義に足をすくわれていたということになります。ともに〈エセポストモダン〉＝エセ価値相対主義です。価値相対主義としての〈ポストモダン〉の問題に正対しることができなかつたのです。ともに「神」の実在と非在をめぐる問題に足踏みしている、と言っているでしょう。言語観が問われているのです。

これが〈第三項〉論からの視界です。

⑥ こどもたちの〈読み〉をめぐる

長浜さんたちは、こどもたちの〈読み〉をどう捉えているのでしょうか(以下、授業における先生とこどもたちの言葉の引用は9月30日に開催された「児言態」の研究会(町田「ことばランド」にて)で配布された「授業記録」によっています)。

ズレとしての〈笑い〉は「理詰め型」

すでに行われていた1時間目の授業では、「女の子」に指摘された「お母さん」が「ふくろは12ある。12人いるはずだ!」と言ったところまで、こどもたちに先生の音読を聞かせ、続き話を書かせました。天城小のこどもたちの作品の多くは「女の子」、「お母さん」の認識と「12人の男」との認識の仕方のズレを〈笑い〉話として肯定的に受け止めたものだったということができません。しかし、長浜さんたちは、これを「間違いを正すが、だれも嫌な思いをせずに終わる」「理詰め型」と分類していました。少数派は「間違いを正し、さらに男たちが恥をかいたり、村の人たちが嫌な思いをする」「理詰め型」と分類していました。これが「おもしろい」の内実だったと把握していたようです。「理詰め型」という言い方は、後述しますが、上原輝男先生の玉川大学での「国語科教材研究」の講義を基にした判断で、否定的な評価。長浜さんたちも、これを「構え」の転換の対象として認定していたようです。

最初の続き話のタイプ分け

公開研究授業の当日、17日の2時間目の授業では、長浜さんは、学習院初等科の続き話も加えて、こどもたちの作品を5つのタイプに分けて、代表的なものを教室の

廊下側の壁に掲示しました。タイプ分けの観点は、次のようなものでした（長浜さんの資料を基にして、（）内は追加しました）。

	発想（構え）	内容	印象
Aタイプ	理詰め型	間違いを正す	転換なし お騒がせ 謝罪・反省 バットエンド
Bタイプ	理詰め型	間違いを正す	転換なし 女の子が英雄 ハッピーエンド
Cタイプ	連想型	再び間違える そのまま（の 事態）	転換なし 死んだ男が英雄 ミステリー もやもや感
Dタイプ	連想型	再び間違える （男たちの人数 が）増えてし まう？	転換あり ハッピーエンド ナンセンス
Eタイプ	直観型	再び間違える （ヒョウに食わ れたと思って いた男が）も どってきた	転換あり ハッピーエンド 英雄誕生

※天城小ではA、Bのみ。Bが圧倒的に多い。学習院初等科ではA、B、C、D、Eがあった、とのこと。ただし、Eは指導案にあるのみで、授業では示されていないかった。

これらのタイプの作文の比較をした後、1時間目に読んだところの後、「村長さんが、町から帰ってきた男たちを数え始めました。「ほう、ちゃんと12人おるわ。いなくなったやつが、もどってきたぞ。」」を追加して、最初から先生が音読して作品を紹介し直し、子どもたちに続き話を書かせるという課題が出されました。

IV. 授業に即して、ズレがズレていく事態の中で

——先生に「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊かれた時に

① 〈超越〉という課題の二つのレベルと「数理思考」

『村の英雄』という〈作品そのもの〉には到達することができないのですが、『村の英雄』という〈作品そのもの〉の影の働きを想定しなければ、「読むこと」自体が成立しません。このことは〈学び〉の根拠と意義に関わっていく、と。先生方の文学作品の教材価値の掘り起こし方に関わる課題にも関わっていく、こうした思いを抱きました。〈語り — 語られ — 聴く〉の相関関係を読む、「読むこと」に関わる「構え」の転換が問われているのです。児童態の『村の英雄』の授業においては、こどもたちの続き話に「数理思考」＝「現実優先意識」を見つけ出し、その事態に対峙する「構え」としての「心意伝承」と出会うことを目的として作品を捉えようとしているのですが、〈読み手〉が〈語り — 語られ — 聴く〉ことの相関関係を掘り起こし、そのことによって現れてくる事態と向き合おうとすることが看過されてしまっていたのです。これでは、「読むこと」は「民俗学」の世界観認識に囲い込んでいこうとする目的的な行為になってしまいます。「読むこと」が「目的的な行為」を破壊していくことだとすれば、このことは問われなければなりません。ここにも「数理思考」＝「現実優先意識」一元論の〈超越〉という課題が潜在しています。このことは、「既有意識の「構え」＝「心意」という檻のそこに眠りこまされている「構え」としての「心意伝承」に開いていく、そうした事態の後に、そこから折り返すことによって、新たな「構え」＝「心意」が構築されていく」ことを目指す「心意伝承の国語教育」にとって、看過しえない課題です。問題の焦点は「心意」が実体として想定されてしまっている、この事態の〈超越〉にあります。〈第三項〉論はこうしたことを提起しています。

② 「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊かれた時の、こどもたちの沈黙

昨日（17日）の『村の英雄』の授業の場合に即して、さらに具体的に考えていきましょう。まず、こどもたちの最初の続き話を、どう先生が捉えるのかということから検討していきます。その上で、もう一つ。何週間か前に、

「12人の男」の認識と「女の子」、「お母さん」との認識のズレを楽しんだ子どもたちが、当日の、2時間目の授業の冒頭で、この話は「おもしろくない」と言い、授業が膠着し、授業が終わった後に、「授業の振り返り文」で「授業をおもしろかったと振り返っていること」、これが今回の、わたくしが参観した授業のメインラインでしたが、このことも問題になっていきます。不思議ですね。「難しい」とか、「分からなかった」とか、「つまらなかった」とか、という感想が出なかったことが、です。驚くべきことです。この事態（おもしろい — つまらない — おもしろい）を、「構え」としての「心意伝承」をめぐる事態として振り返ってみることが求められています。

これは一体どういうこと？ なぜ？

このことが、合宿の2日間を通じての、わたくしの謎として残りました。残り続けています。「心意」が実体として想定されてしまっていること」という事態に対する問いは、こうした問いとひとつです。

③ 何が起こっていたのか

考えさせられたことを綴っていきましょう。

1時間目の〈事件〉

1時間目には子どもたちは続き話を楽しく書いていたと亀山先生は振り返っていました。なぜ、子どもたちは続き話を楽しく書いたのか。なぜ、それが「おもしろい」体験となったのか。にもかかわらず、なぜ、子どもたちは、2時間目の授業の冒頭で、この話を「つまらない」と言ったのか。そして、子どもたちは頑なに口を閉ざしました。授業はこの沈黙を引きずり続けて進んでいったように、わたくしには思われました。にもかかわらず、なぜ、子どもたちは、授業の最後に「おもしろい」と授業を振り返ったのか。目撃者のわたくしの見えない領域で起こっていた〈事件〉とは何だったのでしょうか。

こうした謎に引き込まれていきます。

この「おもしろい」の反復と中断（沈黙）、こうした授業のネジレた展開に〈死〉と〈蘇り〉のドラマが潜在していたのではないかと、このドラマは子どもたちの続き話を「理詰め型」と否定的に把握している先生の「構え」を逆に問い質す〈事件〉だったのではないかと。

2時間目の〈事件〉

17日（2時間目）の授業の冒頭部分で、長浜さんが子どもたちに前時を振り返らせ、『村の英雄』の話の内容を問い、「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊いたのに対して、ある子が「本当は死んでいないのに、きちがいのめすのヒョウに襲われたと勝手に考えていたところ」と言った後、発言が繋がらず、沈黙。見かねたサブの亀山先生が少し強い口調で「この文章、おもしろくない？」と迫ると、ある子が「つまらない」と言い、続いて別の子が「……ぼくもそうで、人には間違えるってことがあるから、そんなにおもしろいと思わない」と答えました。他の子どもたちは黙ってしまいました。重苦しい雰囲気でした。これが、先生に「おもしろいところあるでしょ」と訊かれたことに対する反応でした。どうしたことなのでしょう。

「つまらない」と言った子は、この子の意見によって他の子どもたちも、「12人の男」の、自分を除いて数を数えていたという間違いを、自分に引き付けて受け止めたのです。これは、子どもたちがこの作品に対して、1時間目に感じていた「おもしろさ」とは異なる事態です。子どもたちは「おもしろいところあるでしょ」という問いを自分に引きつけて、深く受け止めたのです。この事態は長浜さんたちにとって、予測外の事態だったのではないのでしょうか。「おもしろいところあるでしょ」に「変なところなかった？」というマイナスのニュアンスが加味されていった。先生の意図に関わりなく、こうした否定的なニュアンスを子どもたちは感じ取ってしまったのです。そのために、最初の続き話の際の、「女の子」、「お母さん」の認識の仕方と「12人の男」との認識の仕方のズレの面白さが消されてしまい、自分にもこうしたことがあると受け止められていった。身につまされて、です。こうした事態が「……ぼくもそうで、人には間違えるってことがあるから、そんなにおもしろいと思わない」という反応になった、とわたくしには思われるのです。

④ 「この話、おもしろいところあるでしょ」に引き出された、想定外の〈死〉と〈蘇り〉

これは、長浜さんたちの「まちがえをまちがえによって正しているところ」、「発生した英雄のイメージネーションはそれまでの村のイメージを包み込んでしまった」という教材価値の把握においては想定していなかった

事態です。ズレがズレていく、こうしたトラブルによって現れてきた事態です。「つまらなかった」という子と口を閉ざしてしまった子どもたちの、ある「構え」が現れることによって、です。これは「間違えること」をめぐる「構え」の現れです。恐れです。プレッシャーです。怖さです。これは〈学校〉という〈場〉をめぐる、子どもたちの「構え」の現れであるということが出来ます。二重のズレ、こうした事態によって、子どもたちの深層の「構え」が現れ出て、そのことが子どもたちの言葉を重くしてしまったのです。これは子どもたちの〈臨死体験〉である、とすることができます。口が閉ざされてしまった時、こうしたことが起こっていたのです。日常の底の底、見えていなかった世界が掘り起こされてしまった。これはまことに貴重な沈黙の時間、「構え」の現れです。

しかし、こうした見方は先生方とは異なっているでしょう。先生方は、天城小の子どもたちのズレとしての〈笑い〉に注目した続き話に、「理詰め型」というように否定的に把握するという「構え」で向き合っていたので、こうした〈事件〉が見えなかったのではないのでしょうか。想定外の事態です。このことは「子どもたちの続き話を「理詰め型」というように否定的に把握する」こと自体に遡って問題にされなければなりません。

「12人の男」は次々に「もっと気をつけてやればよかったなあ！」と言っています。「そうとも、そうとも、おくれなように、引っぱってきてやればよかったなあ。そうすれば、ヒョウなんか食われなかったろうに」とも言っています。「ものすごく大きなヒョウだったなあ!」、「でかいばかりか、気がいみたくないめすのヒョウだったぞ!」などとも言っています。上原先生は、「村」の人々にとって「ヒョウ」に食われる恐怖が日常的な恐怖であることを前提にして、「町」に「粉をひいてもらうために」に行った「12人の男」が自分を除いて「11人」しかいないと判断したことを受け止めています。このことが、上原先生や会の方々の「まちがえをまちがえによって正しているところ」、「発生した英雄のイメージネーションはそれまでの村のイメージを包み込んでしまった」ことに注目し、「英雄譚の誕生」というように肯定的に受け止める〈読み〉になっていきます。「ヒョウ」に対する恐怖感の切実さを前提にした「英雄譚の誕生」に〈物語〉は向かっていく。このことが「理詰め型」の続き話を否定的に捉えるということになっていったの

ですが、「12人の男」の認識と「女の子」、「お母さん」の認識の仕方とのズレも同時に問題にされていかなければなりません。ズレの忘却とともに「英雄譚」が誕生しているようですが、〈聴き手〉にはズレは残り続けているからです。〈読み手〉にも、です。それゆえに、子どもたちの続き話を「理詰め型」として、「構え」の転換の対象として想定することに、わたくしは違和感があります。長浜さんは、上原先生にしたがって、子どもたちの〈読み〉を「理詰め型」と否定的に捉えています。それでは逆に「村」の人々の「ヒョウ」に食われる恐怖を看過した〈読み〉になってしまっているのではないかと。〈聴き手〉、そして〈読み手〉の側のズレへの着目、〈笑い〉は「ヒョウ」に食われる日常的な恐怖を前提にした「英雄譚の誕生」をより切実なものにしています。す。「12人の男」、そして「村人」の外部が提示されることによって、です。これが、この作品の「構え」＝世界観認識です。

にもかかわらず、「おもしろいところあるでしょ」というように訊かれた時、〈読み手〉である子どもたちの側の「構え」＝世界観認識が現れ、「12人の男」の認識と「女の子」、「お母さん」との認識のズレとしての〈笑い〉という、〈聴き手〉、そして〈読み手〉に現れた、この作品の「構え」は消されてしまいました。子どもたちに自分も間違えることがあるということによって引き起こされていった〈臨死体験〉と言ってもいい事態が強いられたからです。その後、再び、この作品の「構え」＝世界観認識が現れることによって、子どもたちが救出されました。授業の最後で、子どもたちは居心地の悪さの中で、二度目の続き話を書き、その上で、読まれていなかった原作の続きが紹介され、子どもたちは「英雄譚の誕生」に触れることよって蘇った、とすることができます。

⑤ 二度目の続き話の実際

子どもたちの2度目の続き話は短冊に書かれ、先生の指示によって、黒板に二段に分けて掲示されていきました。上段は「村長さん」の言葉を肯定的に受け止めているもの、下段は「村長さん」の言葉に疑問を抱いているもの、というようにです。

上段

○ほんとですか。それはよかったです。

- 死んだ人がもどってきたぞ。
- 死んだやつがもどってきたぞ！
- 生きて返ってきた！
- ひょうに食べられてなかったんだ。
- ひょうに食べられてなかったんだよ。
- ひょうにくわれたと思ったのに本当はくわれてなかったんだな。
- 村長が言うんだから、12人ちゃんというよね。ならよかった。
- 村長さんが言うのなら12人いるよ。

下段

- 「村長さん何言ってるの?」「……………」
- 死んだ人がもどったのか?
- なぜ、いなくなったやつがもどってきたと分かったのですか。
- 村長さん、だれがもどってきたんですか?
- じゃあ、だれがもどったんですか?
- 村長さん、なに言っているの、一人はひょうに食べられたんですよ。
- 村長さん、なにを言っているんですか。ぼくたちが数えると11人になるんです。だから、1人はひょうに食べられたんです。
- ぼくたちが数えたときは11人でした。なぜ村長が数えたときには12人になったのですか。
- 村長が数えるとうして12人になったのですか。

長浜さんたちは、上段のものを『村の英雄』における「心意伝承」に触れたもの、下段のものを「数理思考」＝「現実優先意識」が依然として現れているものというように捉えていました。上段のようなタイプが一回目には皆無だったのに、飛躍的に増加しています。このことを肯定的に受け止めています。これに対して、わたくしは、どちらにも「英雄譚の誕生」をズレによる〈笑い〉とともに語る、このお話の語り方に対する子どもたちの肯定的な受容を見出しているのです。上段の続き話の文末の強調表現、下段の続き話の文末の疑問表現からそのことが分かります。震源地はひとつなのです。「ズレによる〈笑い〉」です。このことは、その後出された、子どもたちの「間違いを正さなかったら、恥をかくこともないし、バカにされることもないから」とか、「〇〇さんの、「死んだやつがもどってくる」と書いてある

んだけど、ちょっとありえないけれど、いいなと思いました」とか、ということもたちの発言から分かります。

これが、わたくしの、事態の把握です。

世界の見え方が変わった体験、新たな「構え」に触れた心の律動が、あの時の子どもたちに、ある種の解放感を生み出した、と。ズレは、「おもしろいところあるでしょ」を「辻褃の合わないところ」を「おもしろいところ」として受け止め、それを自らに見出していったというズレから、「女の子」、「お母さん」、「村長さん」の認識の仕方と「12人の男」、「村人」との認識の仕方のズレに再び回復されたのです。ズレによる〈笑い〉とともに姿を現した「英雄譚の誕生」によって、それは増幅されています。(聴き手)、そして〈読み手〉の側で、です。もちろん「ヒョウ」に食われる恐怖感を前提にして、です。こうした事態を「構え」の転換に関わる〈事件〉として把握することができます。

⑥ 本時(2時間目)の目標の再検討へ

とすると、本時の目標の「構えを転換することにより、伝承に向かうイマジネーションを発動することができる」の、「伝承」ということの把握には検討すべきことがあるということになります。会のみなさんはこの話の「構え」を「英雄譚の誕生」として把握しているようですが、このことはズレによる〈笑い〉とともにある、と。それは、「ヒョウ」に食われる恐怖感を前提にして、「12人の男」の認識の仕方と「女の子」、「お母さん」、「村長さん」との認識の仕方のズレによって醸し出されていくのです。ここに〈語り手〉の出来事に対する意味づけがあります。初めの続き話の創作の時点で、そうした、この話の「構え」にすでに子どもたちは触れていたのです。しかし、2時間目、先生が「おもしろいところあるでしょ」と訊いたことが事態を思いも掛けない方向に動かしていきました。子どもたちの馬鹿にされることに対する恐怖感という「構え」が表出されたことによって、です。

〈近代〉という「構え」、〈近代学校〉の「構え」が表出し、ズレがズレていきました。しかし、2度目の続き話を書き、伏せられていた原作が紹介されることによって、そうした事態からの解放が図られていったのです。これが「英雄譚の誕生」がズレとしての〈笑い〉とともに現れてくるという「構え」との、子ども

たちの向き合い方ということになります。こうした事態の推移に、わたくしは、こどもたちの〈死〉と〈蘇り〉という事態を見出しています。

「おもしろいところあるでしょ」という問いを、自分の問題点が指摘されているのだというように受け止め、「12人の男」の間違いを「自分も間違う」からというように受け止め直し、それでは自己否定になってしまうので、こどもたちは沈黙。この話を「つまらない」、「おもしろくない」と捉えることによって、自らを守ろうとしたこどもたちの、思わず現れ出た深層の「構え」からの解放が、2度目の続き話を作る取り組み、作品の最後が紹介されることによってなされていきました。これが、ある子の「間違いを正さなかったら、恥をかくこともないし、バカにされることもないから」という発言だったのです。最後に、先生は、こどもたちに、この話の題名を付けさせました。こどもたちは「1人のかんちがいから生まれたお祭り」、「11人と1人の勇ましい男」、「おばかな12人の男」、「ふしぎな英雄」、「かんちがいから生まれた英雄」などと答えていました。こうした答えにも、こどもたちの、この作品の「構え」に対する肯定的な受容を見出すことができます。「英雄譚の誕生」がこのことを増幅しているということができます。もちろんズレとしての〈笑い〉とともに、です。こどもたちは「構え」の転換に遭遇していたのです。

こうしたことは先生が誘導した事態ではないというだけでなく、先生が想定した「構え」の転換でもありません。しかし、「構え」としての「心意伝承」＝「世界観認識」を問う実践の成立をこうした事態に見出すことができます。このように「構え」としての「心意伝承」をめぐる〈時間的レベル〉と〈次元的レベル〉の問題が問われていたのです。

⑦ 〈物語〉と〈二人の読者〉問題

『村の英雄』は〈物語〉ですから、〈近代小説〉のように、〈対象人物〉によって〈視点人物〉が問い直されていく〈語り〉の構造によって顕現される、〈次元的レベル〉の問題を掘り起こしていくことはできません。「12人の男」、「村人」の「構え」＝「心意」によって「女の子」、「お母さん」、「村長さん」の「構え」＝「心意」が問われることはありません。その逆もありません。「12人の男」、「村人」の〈物語〉の中に「女の子」、

「お母さん」、「村長さん」の発見は吸収されてしまっています。（聴き手）、そして〈読み手〉のズレによる〈笑い〉が醸されていきます。

しかし、「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊く先生の〈物語〉とそれを受け止めたこどもたちの〈物語〉の間には〈次元的レベル〉の問題が現れ出た、と言うことができます。これが『村の英雄』の〈読み〉をめぐる〈第三項〉論が問う世界観認識の問題ということになります。この事態は〈近代小説〉における〈次元的レベル〉の問題ではありませんが、客観認識をめぐる〈第三項〉論の視界として、問題を把握することができます。〈物語〉と〈二人の読者〉問題です。

これは〈近代小説〉における〈語り手〉と〈登場人物〉、〈視点人物〉と〈対象人物〉をめぐる了解不能性という事態ではありませんが、〈読者〉間の了解不能性、世界観認識をめぐる問題である、と言うことができます。(18)

V. 上原先生の講義「国語科教材研究」の問い直し

——「英雄待望論」と「英雄譚の誕生」をともに超えて

① 「英雄待望論」をめぐって、「けどな」のゆくえ

ズレによる〈笑い〉にこだわることは、この作品の「構え」にこどもたちを導いていく大事な働きかけになっています。このように、わたくしは上原先生の「国語科教材研究」で語られた教材観を受け止め直しています。この受け止め直しは、教え子である先生方との、「国語科教材研究」の講義の受け止め方とは異なっています。

上原先生は、その講義の中で、ある学生の「英雄待望論」という発言を取り上げて、「今に出てきますよ。間違えなく……歴史は繰り返すんですから必ず出てくる。英雄時代が来ます。予言したっていい。……予言なんて恥ずかしいことを言わなくても必ず来ます。もう飽きますよ、こんな民主主義の世の中には。人間って飽きるもの、すぐに。誰か崇拜できるひと出てこないかな、って。そして「ヒットラーの再来じゃないか」なんていうのにみんなウワーッとなる。それを待っているんだもん。人間は……英雄を待ち焦がれている気持ちっていうのは。だからそれが根にあるとはいえるでしょうね。それがそうさせているに違いないと。それも教育者として知っておかなくちゃいかんことです。英雄は（「は」は「に」か——引用者）頼る待望論なんだって……人間のね。待

っているんだ、と。いいこと言ってくれたけどな……」
(傍点 引用者)と対応しています。先生は〈近代〉の「民主主義」が「ヒットラー」を生み出し、その「再来」を準備していく(テープ起こしをされた宮田さんによると、このあたりからテープが劣化しており、聞き取り難い場面があるようです)というように指摘しています。

「もう飽きてきますよ」とはどういうことでしょうか。

「民主主義」に「数理思考」＝「現実優先意識」一元化という事態を見出し、そうした事態が「ヒットラーの再来」を育てている、このように先生は考えていたのでしょう。

卓見です。

続けて、何人かの学生の発言に対応しつつ、先生は「これは英雄にあこがれている話なんだよ、と子どもたちに言ったところで「うーん、そうかなー」で子どもたち自身を納得させるものではない。だからそんなこと言ったらしんどいだけだよ、先生が。この作品に合うことを言わないと」、僕は「疑いのない話」というようにもっていかなければいけないと思っている。「人間を疑う」というのは悲しい性なんだよ。「疑わない方が素晴らしいんだ」ということを子どもたちに信念をもって教えなければだめなんですよ」と話を展開しています。これが「いいこと言ってくれたけどな」の「けどな」のゆくえです。上原先生は、このようにして「ヒットラーの再来」ということを持ち出して問題化した「英雄待望論」という「構え」を退け、「英雄譚の誕生」という「構え」を提起しています。(19)

② 課題としての実体主義の克服

しかし、このことは、先生が「構え」としての「心意伝承」を問題にしなが、それを実体として問題にしていることの現れとして、受け止め直すことができます。そうであるとしたら、「英雄待望論」も、「英雄譚の誕生」も、ともに〈わたしのなかの他者〉を〈他者そのもの〉、実体としてしまっている、このことが問われなければなりません。しかし、そのようには問われていません。ズレとしての〈笑い〉の看過、否定的な評価とともにこうした事態が生み出されているのです。このことは「構え」としての「心意伝承」を〈次元的レベル〉ではなく、〈時間的レベル〉で問うことに通底していく事態です。〈聴き手〉の「構え」と語られている内容に関わる「構え」を、前者を〈今〉とし、後者を〈昔〉

とする(時間的レベル)で問題にしていくのか、前者と後者の関係を〈次元的レベル〉で問題にしていくのか、ということです。上原先生たちは〈時間的レベル〉で問題にしていき、わたくしは〈次元的レベル〉で問題にしていこうとしているのです。これが「英雄譚の誕生」問題です。このことは「構え」としての「心意伝承」問題の本質に関わっています。

作品の側で問題とするならば、〈聴き手〉はズレとしての〈笑い〉とともに「英雄譚の誕生」を肯定的に受け入れている、そうしたことが排除されている問題ということになります。ズレとしての〈笑い〉は、この村での「英雄譚の誕生」という出来事に対する批評です。これが「女の子」、「お母さん」、「村長さん」の「12人」の発見とともに「英雄譚の誕生」が語られていることの意味です。ズレとしての〈笑い〉にこだわることは、「英雄譚の誕生」の価値を低めているのではなく、高めているのです。「英雄待望論」と超えていくことになります。

ズレとしての〈笑い〉は、上原先生が「疑わせる」指導ばかりしている」と指摘した国語の授業に対する批判、その足踏みを越えていく道を拓いていきます。「疑わせる」指導ばかりしていることに対する先生のイラダチは近代の教育原理に対する批判なのですが、ズレとしての〈笑い〉はその批判のあり方を批評しているのです。このことは、この作品の価値に関わっています。「教育者として知っておかなくちゃいかんことです」という先生の言葉を、わたくしはこのように受け止め直します。これは『村の英雄』という〈物語〉の受け止め方の問題です。

上原先生は、「心意伝承」問題を「国語教育」の中核原理とする「構え」＝世界観認識として提起しました。このことが「人生に対して肯定的に構えていく」子どもたちを育てていくこと的前提であると考えて、です。しかし、「英雄譚の誕生」に注目するだけでは「人生に対して肯定的に構えていく」こととはなりません。「構え」としての「心意伝承」＝世界観認識の問題は実体として、絶対のものとして取り出すことはできません。取り出そうとした瞬間に、実体主義にはめ込まれてしまいます。そうになってしまうのは、近代という「構え」＝「世界観認識」に囲い込まれてしまっているからです。

『村の英雄』の「英雄譚の誕生」を〈笑い〉とともに受け止めることは、近代の「構え」＝世界観認識と対峙することになります。言語観の問題、〈次元的レベル〉に

において、です。これは「心意伝承の国語教育」の可能性をひらいていくための問題提起です。この提起は〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識、〈第三項〉論を前提にしています。世界観認識を「客体そのもの」の影として問います。「構え」としての「心意伝承」を実体とすることなく、〈客体そのもの〉の影として問います。このことは先に申し上げた「「構え」としての「心意伝承」の問題は、単次元世界を前提にした「現在⇒過去⇒未来」という〈時間的レベル〉で問題にしていくのか、多次元世界を前提にした言葉の〈こちら側〉と〈向こう側〉という〈次元的レベル〉で問題にしていくのか」ということと関わっていきます。

上原先生は「構え」の問題を〈時間的レベル〉で問い、〈次元的レベル〉で問うことをしなかったのです。とすると、このことは〈近代〉に対して〈プレモダン〉を対置することにはなりますが、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切りひらいていくことにはなりません。実体主義という檻がその道を閉ざし、「英雄譚の誕生」に足踏みすることになる、わたくしはこう捉えています。

③ 「トランスフォーメーション」を〈次元的レベル〉で受け止め直して

〈近代〉の原理は実体主義です。実体主義とは、対象＝言葉という考え方です。これが「教理思考」＝「現実優先意識」一元論を生み出していきます。「「疑わせる」指導ばかりしている」事態を、です。〈プレモダン〉はこうした〈近代〉を相対化する、こう言っていいでしょう。〈ポストモダン〉も〈近代〉を相対化します。しかし、〈ポストモダン〉は〈プレモダン〉ではありません。〈近代〉が〈プレモダン〉と地続きであることを批評するのが〈ポストモダン〉だからです。ともに実体主義の根でつながっているというようにです。〈ポスト・ポストモダン〉は非実体主義ですが、〈客体そのもの〉の影を問題にしていきます。したがって、〈プレモダン〉によっては、〈ポスト・ポストモダン〉に転回することはできません。こうした世界観認識、〈世界像の転換〉が「教育者として知っておかなくちゃいかんことですよ」という上原先生の言葉を受け止め直すために求められています。このことと「英雄譚の誕生」をズレとしての〈笑い〉にこだわることによって、「構え」としての「心意伝承」の問題を捉えることとはひとつのことです。兎言態の「トランスフォーメーション」論が問われています。

世界観認識としての「個体発生は体系発生を繰り返す」ということを問い直すことが求められています。「トランスフォーメーション」論は〈第三項〉論によって、〈時間的レベル〉ではなく、〈次元的レベル〉の問題として問い直されなければなりません。言語観を問うことによって、です。このようにして、『村の英雄』における〈物語〉と〈二人の読者〉問題が問われていくのです。

VI. 「心意伝承の国語教育」の〈死〉と〈蘇り〉

—— 〈時間的レベル〉を〈次元的レベル〉で問い直して

授業が活発であることにも、活発でないことにも、そのこと自体は問題ではありません。どちらにしても、ともに子どもたちの「心意」が充満しているのですから。子どもたちの「心意」が沈黙として表出し、『村の英雄』という作品の「構え」＝「心意伝承」に触れることによって、相対化され、問い続けるという事態が生まれたのです。子どもたちの〈死〉と〈蘇り〉の体験です。これが『村の英雄』の授業で起こった〈事件〉です。「この話、おもしろいところあるでしょ」によって開かれた、二つの世界観認識をめぐる〈事件〉だったのです。〈第三項〉論では、この〈事件〉を世界観認識の問題として把握し、〈世界像〉の転換が問われているというように捉えています。

授業開始時での、子どもたちの沈黙の内実とは何だったのか。その事態の、目に見えない領域、子どもたち自身にも、わたくしたちにも見えない事態の深層で起っていたことは何だったのか。その見えない姿に、聞こえない声に、触れたい。このことが楽しい。教師の「構え」の問題が問われている、こう言ってもいいでしょう。子どもたちの「構え」をどうとらえたらいいのか。『村の英雄』という作品の「構え」としての「心意伝承」の問題をどうとらえたらいいのか。会の先生方はこうした問いの中にあつたのです。長浜さんの授業で起こった事態は、上原先生の問題提起を超えていたのです。

確かに「トランスフォーメーション」という〈事件〉が起こっていたのです。長浜さんに「おもしろいところあるでしょ」と訊かれた子どもたちは『村の英雄』は「つまらない」と反応し、沈黙。しかし、この反応のズレには子どもたちの「構え」が表出していたのです。これは最初の続き話の「おもしろい」という言葉の〈向こう側〉、「臨死体験」とでも言うべき事態です。しかし、二度目の続き話を書き、その部分の原作を先生の音読によって

知り、作品の題名を付けるという学習活動によって、「英雄譚の誕生」をズレとしての〈笑い〉とともに受け止め直していきました。そのことによって、子どもたちは「おもしろいところあるでしょ」によってひらかれた世界観認識から折り返し、新たな「構え」を構築していった。こうしたことが『村の英雄』の授業で起こった〈事件〉だったのです。

長浜さんによって、期せずして発せられた「おもしろいところあるでしょ」の一言によって引き起こされた、〈劇〉の深層、〈死〉と〈蘇り〉。「おもしろいところあるでしょ」をめぐる二つの〈物語〉の間で起こったことを、わたくしはこのように想起しています。長浜さんたちに誘導されることなく、子どもたちは、上原先生たちの、この教材に対する「構え」を超えていった。すごいことです。こうした授業の深層に注目することによって、「心意伝承の国語教育」の〈死〉と〈蘇り〉という事態が開示されていきます。言語観の問題を問うこととともに。

以上、これは、わたくしの側で起こった〈事件〉の掘り起しです。わたくしの授業物語に過ぎないと言われるかもしれませんが、先生方に伝えたいことです。「心意伝承の国語教育」をめぐる検討の一素材にさせていただければ、と願います。

- (1) 秦恭子「上原輝男の国語教育思想に関する一考察 —— 「心意伝承」研究の観点から ——」（全国大学国語教育学会第126回大会「要項集」2014年5月17日発表）。
- (2) 「容認可能な複数性」から「還元不可能な複数性」の「転回」については、ロラン・バルト（花輪光訳）「作品からテキストへ」（『物語の構造分析』みすず書房1979年11月）を、その後の「転換」については、同氏の『明るい部屋 —— 写真についての覚書』（花輪光訳 みすず書房1985年6月）、『ロラン・バルト講義集成 小説の準備』（石井洋二郎訳 筑摩書房2006年10月）を参照のこと。
- (3) 李勇華「魯迅『故郷』における〈語り手〉を超えるもの —— 第三項論が拓く〈語り〉の地平 ——」（『日本文学』（2017年4月号））。
- (4) 益田勝実「黎明 —— 原始的想像力の日本的構造 ——」（『文学』1966年9月号）の注（4）。後に『火山列島の思想』（筑摩書房1968年7月）に収録。
- (5) 『文学』1965年5月号。後に『火山列島の思想』（前同）に収録。

- (6) 『文学』1971年4月号～6月号。後に『秘儀の島 日本の神話的想像力』（筑摩書房1976年8月）に収録。
- (7) 益田勝実「日本の神話的想像力 —— 神異の幻想」（『日本文学』1972年1月号）。後に『秘儀の島 日本の神話的想像力』（筑摩書房1976年8月）に収録。
- (8) 益田勝実「魔王伝説 —— 日本の権力の源流 ——」（『火山列島の思想』筑摩書房1968年7月）。
- (9) 益田勝実「歴史社会的方法から歴史社会的立場へ」（『日本文学』1967年10月号）。
- (10) 益田勝実「歴史社会学的方法」（『解釈と鑑賞』1966年7月号至文堂）。
- (11) 拙稿「一寸待つて」と呼びかけて —— 益田勝実の仕事 ——」（『日本文学』2007年1月号）を参照のこと。
- (12) 「朝日ジャーナル」（1976年12月3日号）に掲載、後に『流れとよどみ —— 哲学断章 ——』（産業図書1981年5月）に収録。
- (13) こうした提起を受け止めた拙稿には、以下のようなものがあります。「国語」をめぐる考察としては、「〈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 —— 国語・教科書と文学・作品 ——」（『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』（宮沢賢治）における「国語」の軋み、「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）などがあります。「テキスト」と「テクスト」という用語をめぐる考察には、「言葉ひとつ」（『日本文学』二〇〇六年九月号）、「言葉ひとつ、ふたたび —— 鶴田清司と加藤典洋 ——」（『日本文学』二〇一三年八月号）などがあります。この二つは「読むこと」の対象が実体なのか、非実体なのかをめぐる考察です。「読むこと」の具体的な課題をめぐる考察には、「語り手」という「学習用語」の登場 —— 定番教材「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ）にて ——」（『日本文学』2012年8月号）、「世界観認識としての、「予測困難な時代」を問い質して —— 「資質・能力」としての〈第三項〉論と「故郷」（魯迅）の「学習課題」の転換 ——」（『日本文学』2017年8月号）などがあります。
- (14) 鈴木醇爾「教材論「失われた私の朝鮮を求めて」」（『日本文学』1983年8月号）など参照のこと。
- (15) 今回の公開研究授業では（上原先生の「国語科教材研究」の講義でも）、教育出版の国語教科書（小学校5年下）版の『村の英雄』が用いられたようです。他に『山の上の火』（クーランダー、レスロー文 渡辺茂男訳 土方久功絵 岩波書店1963年7月初版）に収録され、教科書版の元になっていると推測される『村の英雄』、題名『アディ・ニハアスの英雄』があります。「アディ・ニハア

ス」とは「村」の名前です。また『むらの英雄』（わたなべしげ お文 にしむらしげお絵 瑞雲舎 2013年4月）がありますが、これは、岩波書店版の本文を基にした、1983年刊行のペンギン社版『むらの英雄』という絵本の復刊、新装版です。それぞれの本文は微妙に異なります。このことの検討については、今回は割愛します。本稿は合宿研究会での配布資料に基づき論じています。現時点で教科書自体を確認していません。

- (16) 三木成夫『胎児の世界——人類の生命記憶』（中公新書 1983年5月）。氏は、妊婦の「つわり」という事態を「胎児」のレベルにおける水生動物から陸生動物に進化したことの再現であると述べています。この提起は、本稿で問題にしている「心意伝承」という発想に通じていく、とわたくしには思われます。
- (17) 注(4)に同じ。
- (18) (第三項)論は、田中さんによって、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、今日に及んでいます。(第三項)論の立場に立っての、(近代小説)の(読み方・読まれ方)、(対象人物から視点人物を逆照射すること)、(語り手を超えるもの)などの問題の具体については、以下の田中実さんの論文を参照のこと。同氏監修『読むこと』の術語集 文学研究・文学教育』(双文社 2014年9月)。他に、「小説論ノート——小説の「特権」性」(鷲只雄・田中実ほか編『文学研究のたのしみ』(鼎書房、2004年4月))、「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4月))、「(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)、「「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)、「(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)、「(第三項)と(語り)／(近代小説)を(読む)とは何か——『舞姫』から『うたかたの記』へ——」(『日本文学』2017年8月号)などがあります。最後にあげた氏の論文では「(近代小説)を読むために、既存の世界観認識による(読み方)を斥けた上で、具体的に二つの段階を提示します」とし、「まず第一、読む対象は

(げんぶん) (原文)ではなく、(ほんぶん) (本文)ですが、この段階ではまだ、(言語以後)の実体論の文章を読んでいることと変わりはありません、

「これを踏まえて、次の第二段階に入ると、目に見え、耳に聞こえて知覚され、語られた出来事は(聴き手)によって、あるいは(他者)によって相対化され、虚偽として現れます」と述べられています。その上で、「わたくしが近代的リアリズムを「真実」とする説に反して、「(語ること)の虚偽」を指摘しようとしたのはこのこと、「これ」を捉えんとして(近代小説)の「客観描写」の挑戦もあると考えます。通常の現実世界では見聞する、知覚するものは、実は、その主体の一回性に応じて現れた出来事なので、そう現れた一回性の、刻々と変容する瞬間の現象であることをメタレベルでとらえると複数の世界(パラレルワールド)と向き合うことが求められています」と提起しています。ただし、本稿の対象は(物語)ですので、こうした問題については、本稿とは別に論じなければなりません。

- (19) 上原先生は、「英雄待望論」を「ヒットラーの再来」ということを持ち出して、検討の対象にしています。このことを、言語観の問題、(一次的レベル)の問題として論じるとどうなるのか、補足します。わたくしは、「世界観認識としての、「予測難な時代」を問い質して——「資質・能力」としての(第三項)論と「故郷」(魯迅)の「学習課題」の転換——」(『日本文学』2017年8月号)において、以下のように述べています。「(神)と(神)との闘争」とは、絶対的なもの(=〈客体そのもの〉)は到達不可能な、了解不能の《他者》であるにもかかわらず、己の絶対性に過ぎないもの(=主体が捉えた〈客体〉)を絶対的なもの(=〈客体そのもの〉)としてしまい、このことを看過することによって生起する事態です。冷戦構造の解体、9・11アメリカ同時多発テロ以降の世界は(神)と(神)との闘争があらゆる局面で現れ、常態化しています。しかし、自己絶対化が人々の支持を集めています。もちろんそうであることが人々からの激しい批判の対象にもされているのですが、こうしたやり取り自体がエセ価値相対主義に封じ込められているのです。これは極めて厄介な事態です。自らはエセ価値相対主義などとは自覚していないからです。混迷の中で多くの人々の命まで奪われています。強者の論理が跋扈しているからです。エセ価値相対主義は身内には温和な素振りを見せながら、敵対者には狂暴です。「予測困難な時代」という事態の核心はこうした「温和な狂暴さ」にあります。これは世界観認識の問題であり、パラレルワールドとしての多次元世界が単次元世界にしか捉えられないという事態に他なりません。目を背けていては、ポスト・ポストモダンの時代を切りひらいていくことができないのです」と。