

# 〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」

——プレモダン(言語以後)の現れ、Xは外部(言語以前)からの働きかけ——

須貝千里

キィ・ワード: 児言態の構造図と「〈近代小説〉の神髄」・「問い直して」と「問い直して」を問い直して・「ことば」と「思考」・プレモダンとパラレルワールド・可能性の地平と課題

## 1. 構造図作成の経緯と本稿の目的

昨年(2018年)の8月から9月にかけてのことです。わたくしは、児童の言語生態研究会(以下、基本的に「児言態」と表記する)の葛西琢也さんに、会の主宰者であった上原輝男先生が問題にしてきた「感情」「思考」「構え」「用具言語」「イマジネーション」「心意伝承」の6つの用語の定義について、質問のメールを送りました。葛西さんからは、2度、先生の文章のいくつかを抜き書きした返信のメールをいただきました。

それだけではありません。

葛西さんは、児言態の2冊の本、『小学校 国語の授業はこうする 感情・思考・構え編』(上原輝男監修 学芸図書 平成3年3月15日)と『小学校 国語の授業はこうする II 用具言語編』(上原輝男監修 学芸図書 平成10年4月11日)も送っていただきました。

まずはお礼申し上げます。

本稿は、葛西さんからのメールと2冊の本を踏まえての、児言態の「国語科」教育が何を狙っているのかについての問題提起です。児言態の世界観認識を問題にいきます。こちらの都合ではなく、葛西さんから提示された文献に振り回されていくように出会っていったのですから、繰り返しが多く読みにくいものになっています。わたくしの文章力の問題であると言われるかもしれませんが、意図的に翻弄されることを選択して、ひとつひとつに出会っていきこうとしました。後掲の児言態の構造図、個体モデル図に基づく各個体間の関係モデル図を参照しながら本稿をお読みいただくこととなりますので、このことも煩わしいことでしょう。「感情」「思考」「構え」「用具言語」「イマジネーション」「心意伝承」の6つの用語の相互関係をめぐっての可能性の地平と課題の提起

に向き合っていたいただけたならば、と願っています。

児言態では、小学校の「国語科」教育が「基層教育学」として構想されていることを申し添えておきましょう。こう言うと、「基層」とはどういうことかとなりますが、このことは本稿の最後に取り上げます。

もう少し、この経緯を説明しておきましょう。

後掲の児言態の構造図は、会の夏の合宿研究会(2018年8月12-14日 田町 春日旅館にて)の際に、病気で欠席された、現在の会の代表者である武村昌於さん作成の構造図原案を基にして、参加者で改定し、作成していったものです。合宿の際には、難波博孝さんによる、田中実さん作成の第三項理論に基づく「〈近代小説〉の神髄」についての「パラレルワールド」図の紹介・解説がありました。難波さんの話を聞いていた会の中川節子さんと小林照子さんはどういうわけか触発されたようです。すぐに武村原案の改定に取り組みだしました。あっという間に家型の個体が3つ並んだ図が出来上がりました。驚きです。合宿では、その改定版に対してわたくしが質問をしながら、内容の確認をしていきました。6つの用語をめぐって、話が弾みました。合宿終了後、その図を預かったわたくしは葛西さんにメールを送ったり、メールをいただいたりして、構造図の改定を重ね、その内容を9月の会の例会で報告しました。その場にいた原案作成者の武村さんは、わたくしたちの検討してきたことと対話しつつ、構造図の改定に取り組みされていきました。完成した構造図は、2018年10月27日の、聖徳学園小学校で開催された「児童の言語生態研究会の50周年記念公開授業研究会」で、氏によって公表されました。

ただし、後掲の児言態の構造図は、武村さんの構造図の提起がなされた公開授業研究会の場におけるわたくしの講演で、須貝作成段階の構造図として提示したもので

す。このことをお断りしておかなければなりません、と言っても、武村さんの最終構造図との間に、決定的な異同があるわけではありません。基本的に同じものです。しかし、わたくしの構造図に関する解説は児言態の方々には異議があるかもしれません。さらなる対話が求められているでしょう。そこで、須貝の構造図に基づき、その場になかった人々にも、わたくしの解説を公開し、会内外の方々との、児言態の学習・発達論をめぐる対話の場をひらいていきたい、と思います。

難波博孝さんは、「児童の言語生態研究会（児言態）理論と国語（母語）教育諸理論の統合試論」（『児童の言語生態研究』NO. 18 平成30年10月）で、「自己だけではなく他者をも巻き込んだ変容に至るためには、自己と他者とをメタ的に見る視点が必要である。そのために、小説というジャンルが生まれ、それが教材として使われるようになるのである。ここに、田中実が提唱した第三項理論が児言態理論や『言語活動の心内プロセスモデル』と接続していく意義が存在するのである」と問題提起しています。本稿の目的は、難波さんの、この提起の中の「自己と他者とをメタ的に見る視点が必要である。そのために、小説というジャンルが生まれ、それが教材として使われるようになる」という文言をめぐっての考察をなすことです。内部（言語以後）と外部（言語以前）の問題を検討していきます。プレモダンとポスト・ポストモダンの違いを問うていきます。児言態の6つの用語の定義にこだわり、構造図の可能性の地平とその地平で問われている課題を共有していくことを目指して、です。

## 2. 「問い直して」を提起する次期学習指導要領

児言態の構造図をめぐる検討は、次期学習指導要領の「国語科」の課題を検討していくことに連動していきます。どういうことか。このことから取り上げていきましょう。

2017年3月に告示された小学校・中学校の学習指導要領の「国語科」の「教科目標」は、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と書き出されています。この一文は、

「適切に表現し正確に理解する」から「正確に理解し適切に表現する」（傍点 引用者）へ、1989年3月15日告示の「国語科」の学習指導要領にまで立ち戻って書き換えられています。なぜか。どのように受け止めたらいいか。「理解」の根拠とは何か。「理解」の指導とはどのようにしたらいいか。こうしたことが問われています。

その際に「言葉による見方・考え方」に注目して問題にしていくことが求められています。次期学習指導要領では各教科で「見方・考え方」が提示され、「国語科」では「言葉による見方・考え方」として「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」というように提示されています。小・中・高校ともに、です。

ポイントは「対象と言葉、言葉と言葉の関係」について「関係性」を「問い直して」にあります。「問うて」ではなく、「問い直して」になっている点に、です。

「対象と言葉、言葉と言葉の関係」とは分かり難い言い回しですが、「言葉と言葉の関係」は「文や文章」のことでしょうから、「言葉による見方・考え方」は、「対象」と「言葉」、「文や文章」の「関係性」を「問い直して」が提起されている、と把握することができます。「対象」と「言葉」、「文や文章」の「関係性」は、「情報（テキスト）」（この用語は中教審答申にあります）という表記の前提になっている世界観認識によって、「問うて」ではなく「問い直して」とされている、と推測することができます。ここには、「情報（テキスト）」が「対象」そのものではないという判断が潜在しています。そこにポストモダン風の世界観認識を見出すことができます。ということで、「問い直して」に焦点化した検討が求められています。

次期学習指導要領の「国語科」の基本的性格とその問題点は次のようになります。

基本的性格は、現在の日本社会を「知識基盤社会」とであると把握し、そうした社会が「予測困難な時代」に向き合っているのでその事態の打開のために、3つの「資質・能力」（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）の向上を図ることが提起されている点に現れています。とりわけ「思考力・判断力・表現力

等」が課題とされている点と「問い直して」が対応して提起されている点に現れています。「問うて」ならば、モダンの価値観、正解到達主義によっているということになります。しかし、「問い直して」となっていますので、ポストモダンの価値観、正解到達主義批判によっていることが分かります。

「問い直して」には次期学習指導要領の決定的な問題点を見出すことができます。「国語科」における「対象と言葉、言葉と言葉の関係」について「関係性」を「問い直して」では正解到達主義批判が不徹底です。モダンの価値観としての実体主義・自然主義・客観主義が徹底的に問われることなく、温存されてしまっているからです。事態は、依然として、〈主体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識の混迷、エセポストモダン＝エセ価値相対主義の現れとしての〈80年代問題〉の中にあります。「新しい学力観」路線の混迷が引き継がれている、ということになります。この事態は、1980年前後からの、日本における、モダンからポストモダンへ、という世界観認識の転回、そうした事態の浸透の一齣として把握することができますから、教育に限った事態ではありません。神出鬼没、金太郎飴です。次期学習指導要領に焦点化するならば、その特質は、「関心・意欲・態度」においてではなく、「思考力・判断力・表現力等」において課題が提起されている点に現れています。このことは、学習指導要領が学力向上論として提起されていることと一体の事態です。「言葉による見方・考え方」の「対象と言葉、言葉と言葉の関係」という二項論を前提にした「問い直して」が学力論として提起されています。

しかし、「問い直して」では不徹底です。これではナンデモアリという事態に晒されてしまいます。こうした多様化路線の克服を課題にすることが求められています。

「問い直して」が多様化に止まるならば、事態は迷走し続けます。「多様化」は「問い直して」という迷路の中にあります。ロラン・バルトの提起によるならば、「容認可能な複数性」としてではなく、「還元不可能な複数性」として、探究していかなければなりません。「多様化」に対して、「容認可能な複数性」を対置するのではなく、「還元不可能な複数性」を対置することが求められている、ということなのです。

こうした課題は、高等学校の場合でも同様です。高等学校の学習指導要領の「国語科」は2018年3月に告示さ

れましたが、こちらに目を移すと、さらに問題が浮かび上がってきます。

こういうことです。

高等学校の「国語科」では科目編成が大きく変更されました。必修科目は「現代の国語」「言語文化」、選択科目は「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」というように、です。そのことによって、必修科目から文学教材を「読むこと」が排除されています。選択科目の「文学国語」においては、「文学作品」の教材価値と「読むこと」の根拠とは何か、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違い、その指導のあり方などが問題にされなければなりません。こうした問題意識が希薄です。「問い直して」を問い直して、このことが求められています。しかし、未だそのようには受け止められていません。迷走しています。

教科及び科目の「目標」は詳細に記述されるように改められましたが、高等学校では、「目標」の第2項目に、新たに「他者との関わり」という文言を見出すことができます。「文学国語」では、新たに「語り手」が指導事項として登場しています。「他者」「語り手」、これらが問題にされなければなりません。「問い直して」を問い直してとして、です。しかし、「問い直して」に止まっています。

こう言わなければなりません。

「他者」と「語り手」を実体主義から解放して論じていくことが求められている、と。このことは、「言葉による見方・考え方」として提起されている「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」における「対象と言葉、言葉と言葉の関係」という二項論を前提にした「問い直して」では看過されてしまっています。この課題は、「問い直して」を問い直してとして取り上げられていかなければなりません。

### 3. 課題としての「問い直して」を問い直して

「問い直して」を問い直してという課題の焦点は、二項論の世界観認識を超えて、三項論の世界観認識によって、

〈世界像〉の転換をいかに図ることができるのかにあります。「問い直して」を問い直して、ポスト・ポストモダンの時代の地平を切り拓いていくために、です。次期学習指導要領の「国語科」は次のような課題に直面しています。

①「対象と言葉、言葉と言葉の関係」について「関係性」を「問い直して」が提起されていますが、このことに関しては、二項論の世界観認識の問い直してが求められています。二項論では、「対象」を〈対象そのもの〉とするか、〈言葉によって捉えられた対象〉とするかが問われています。前者はモダンの世界観認識であり、「対象」は〈対象そのもの〉であり、捉えられるとし、正解到達主義です。後者はポストモダンの世界観認識であり、「対象」は〈言葉によって捉えられた対象〉であり、捉えられないとし、正解到達主義批判です。こうした事態には外部（言語以前）と内部（言語以後）に関わる問題が潜んでいますが、検討の対象外にされています。外部（言語以前）においても内部（言語以後）においても、正解到達主義と正解到達主義批判がともに問われているのにもかわらず、事態は曖昧にされ、ダッチロール状態です。こうしたエッセイポストモダン＝エッセイ価値相対主義が問われることなく、教育界を支配しています。このことは今に始まったことではありませんが、依然として改められることなく、です。次期学習指導要領においても、です。こうした事態をいかに克服するのが、「問い直して」を問い直して、という課題です。

具体的には、以下の3点が課題となります。

②小・中・高校のいずれでも、「国語科」の学習目標において「表現」と「理解」という記述の順序が「理解」と「表現」という記述の順序に書き換えられています。このことに関しては、「理解」の根拠についての「問い直して」を問い直してが求められています。これも内部（言語以後）と外部（言語以前）に関わる問題ですが、検討の対象外にされています。①で述べたことですが、外部（言語以前）においても内部（言語以後）においても、正解到達主義と正解到達主義批判がともに問われているのにもかわらず、事態は曖昧にされ、ダッチロール状態です。「表現」に関しても同様の事態が潜在しています。「表現」の根拠の問題として、です。

③高等学校では、「国語科」の学習目標の第2項目に、

新たに「他者との関わり」という文言が登場していますが、このことに関しては、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の、到達不可能な《他者》に峻別しての、「問い直して」が求められています。これも内部（言語以後）と外部（言語以前）に関わる問題ですが、検討の対象外にされています。事態は曖昧にされ、ダッチロール状態です。

「古典探究」では「先人との関わり」となっています。小学校、中学校の「国語科」では「人との関わり」となっています。これらにも同様の事態が潜在しています。

④高等学校の「文学国語」では、新たに「語り手」が指導事項として登場していますが、このことに関しては、〈近代小説〉の〈語り〉と〈近代の物語文学〉の〈語り〉とを峻別しての、「問い直して」を問い直してが求められています。これも内部（言語以後）と外部（言語以前）に関わる問題ですが、検討の対象外にされています。事態は曖昧にされ、ダッチロール状態です。これでは〈近代小説〉の教材価値も〈近代の物語文学〉もともに生かされません。小学校、中学校の「国語科」では「構成や展開」、「表現の効果」に関わる指導事項が提起されていますが、これらにも同様の事態が潜在しています。

4つの「問い直して」を問い直してという課題の探究は、「言葉による見方・考え方」で提起されている「問い直して」を世界観認識をめぐる問い直して、というように受け止め直すことによってなされていきます。このように学習指導要領の文言に立ち止まり、「問い直して」を問い直していくことが求められています。こうしたことに取り組んでいくことは、児言態の構造図の可能性の地平を拓き、課題を掘り起こしていくことに連動しています。

#### 4. 世界観認識、〈世界像〉の転換を問う第三項理論

本稿では、次期学習指導要領と児言態の構造図のそれぞれを、第三項理論と対照しながら検討していきます。そのために、この理論がどのようなものなのかをまとめていきましょう。

第三項理論は、田中実さんが提起する世界観認識に関わるグラントセオリーです。〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識です。〈客体そ

のもの)は到達不可能であり、了解不能の《他者》です。

〈主体が捉えた客体〉は〈客体そのもの〉の影です。この理論は、ポスト・ポストモダンを切り拓く世界観認識を提起しています。

モダンの世界観認識は〈主体〉と〈客体そのもの〉の二項で成立しています。〈主体〉は〈客体そのもの〉を捉えられるとします。ポストモダンの世界観認識は〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉の二項で成立しています。〈客体そのもの〉を想定していません。第三項理論は、この2つの世界観認識に対峙しています。この理論は、いつの日か、〈客体そのもの〉にたどり着けるという世界観認識ではありません。これでは、エセポストモダン＝エセ価値相対主義になってしまいます。

ポストモダンもポスト・ポストモダンも、外部(言語以前)、到達不可能な、了解不能の《他者》を問題にしています。その上で、ポストモダンにおいては究極のニヒリズムに足踏みをし続け、ポスト・ポストモダンにおいては究極のニヒリズムに向き合い、いかに事態を問題化していくのかを探求し続けています。内部(言語以後)の現れである到達不可能な、了解不能の《他者》の影を問題にしていくことによって、です。《他者》には、繰り返しますが、たどり着くことはできません。「了解不能・言語以前の領域」において問われているからです。しかし、この領域を前提にして、〈主体が捉えた客体〉は成立しています。これが「影」の問題です。第三項理論は、このようにポスト・ポストモダンの時代を切り拓いていこうとしています。次期学習指導要領の「国語科」の二項論の世界観認識が、「問い直して」を問い直しての課題にされていきます。

文学作品の教材研究と学習は未だ「読むこと」には正解があるのか、ないのか、という問題に直面しています。周知のように、1980年頃を境にして、「読むこと」には正解があるという前提が「読むこと」には正解がないという前提に転換しました。この動向は、教育の分野では1970年代後半の「ゆとり」と「精選」というキャッチフレーズの学習指導要領とともに台頭した、と言うことができます。これは「国語科」教育におけるポストモダンの現れです。今日においても、依然として、正解があるとされたり、正解がないとされたり、というように曖昧なまま混迷を重ねています。これが正解到達主義を前提にし

たモダンを引きずったエセポストモダン＝エセ価値相対主義という事態です。(80年代問題)です。この事態は、言語に関わる〈学び〉の〈場〉としての「国語科」を内側から腐敗させていきます。次期学習指導要領においても事態は改められていません。

「読むこと」の対象は〈本文〉です。〈原文〉は〈客体そのもの〉であり、到達不可能な、了解不能の《他者》です。〈原文〉の影の働きによって、読者に〈本文〉が成立します。〈本文〉は〈わたしのなかの他者〉ですが、その現れには、到達不可能な、了解不能の《他者》の影という根拠があります。「読むこと」に正解はありません。〈わたしのなかの他者〉としての〈本文〉を正解とすることはできません。しかし、〈本文〉には意味と価値が問われています。自己の倒壊と自己の再構築の中で、です。止まることはありません。意味と価値を問い続けることによって、〈読み手〉の〈主体の再構築〉が図られ続けていきます。学習者が、言葉の内(＝〈わたしのなかの他者〉)と外(＝到達不可能な、了解不能の《他者》)という事態に向き合い、自己や他者、世界を問い続ける存在になることがめざされています。これが〈原文〉の影の問題です。こうしたことが「理解」の根拠に関わり、「表現」の根拠にも関わっています。次期学習指導要領の「国語科」の「理解」と「表現」が問われています。

第三項理論の射程は、「国語科」教育に限ったものではありません。今日の支配的な世界観認識は、エセポストモダン＝エセ価値相対主義のレベルで足踏みをしています。第三項理論はこうした事態を問題として照らし出し、克服への道筋を提起しています。支配的な世界観認識を相対化し、「自己倒壊」を実現し、〈世界像〉の転換を図ろうとします。この過程において、「宿命の創造」が課題とされます。第三項理論は、世界観認識の問題として、「予測困難な時代」をこのように問うていきます。こうした探究がなされていかないと、実体主義・自然主義・客観主義という近代の価値観が温存され、「ポスト真実」(「ポストモダン」という事態を問題化しての言い方)に向き合うことができません。エセポストモダン＝エセ価値相対主義が、価値絶対主義を生存の論理として育てていくこととなります。この強者を希求する論理は排除の論理となり、「ポスト真実」という事態に背を向けていきます。ナンデモアリが強者の論理に反転していくことによって、です。

第三項理論は、こうしたポストモダンの混迷、エセポストモダン＝エセ価値相対主義の現れとしての〈80年代問題〉と対峙しています。ポスト・ポストモダンの時代を切り拓いていくことを目指して、です。このことは、次期学習指導要領の「予測困難な時代」という「問い直して」の前提になっている世界観認識の「問い直して」を問い直しての取り組みになっていきます。

##### 5. 「了解不能・言語以前の領域」の中で問われる〈語り手〉の機能、「〈近代小説〉の神髄」

第三項理論が提起している〈近代小説〉と〈近代の物語文学〉の違いの問題について確認していきましょう。

〈物語〉は〈語り—語られ—聴く〉関係として文脈を掘り起こし、そのことによって、視点人物とともに、〈語り手〉の〈主体の構築〉に関わります。〈小説〉は〈語り—語られ—聴く〉関係として文脈を掘り起こし、そのことが視点人物には捉えられない対象人物の内面を掘り起こすことになり、〈語り手の自己表出〉の領域を〈聴き手〉に顕現させ、〈語り手〉の〈主体の再構築〉に関わります。

生身の〈語り手〉による〈語り〉であれば、〈語り手〉を超えるもの領域を〈機能としての語り手〉の領域として掘り起こしていくことになり、「語ること」自体に対する批評に関わっていきます。この批評は、〈語り手〉の〈主体の構築〉に対してなされ、〈語り手〉の〈主体の再構築〉に関わっていきます。このことは〈語り手〉をクライアントとし、〈聴き手〉をカウンセラーとすることになります。クライアントとの〈会話〉と〈対話〉がカウンセラーの役割であると同時に、そうした読者の経験が読書行為となっていきます。

〈近代の物語文学〉の〈語り〉と〈近代小説〉の〈語り〉の違いを前提にして、〈第三項〉問題が問われています。

〈物語〉においては作品と読者の関係の中で〈第三項〉問題が問われていますが、〈小説〉においてはそのことだけに止まらず、〈第三項〉問題は〈語り—語られ—聴く〉関係自体の中で、内的に構造化されています。これが、田中さんが問題にしている「客観描写」に関わる問題です。

氏は、「〈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〈原文〉<sup>げんぶん</sup>ではな

く、〈本文〉<sup>ほんもん</sup>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」と言っています。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依拠し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捉えると複数の世界（パラレルワールド）と向き合うことが求められています」（「〈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））と提起しています。さらに、氏は「永劫の沈黙、〈第三項〉とは、有史以来の思考の枠組み・制度の豊饒な言葉たち、そのアイデア（観点・観念）を瓦解・倒壊させるアイデア殺しを要求します。反神学の『還元不可能な複数性』に対し、〈第三項〉論による〈読み〉は読み手自身の宿命を創造する行為となり、そうした〈読み〉が〈近代小説〉の神髄を拓いていくのです」、「〈近代小説〉の神髄は不条理、概念としての〈第三項〉がこれを拓く——『舞姫』初期三部作を例にして——」（『日本文学』2018年8月号）とも提起しています。

田中さんは、後者の論考で「〈近代小説〉の神髄」とは何かを、「パラレルワールド」図として示しています。後掲していますが、図1は村上春樹の提案であり、「了解不能・言語以前の領域」として、「地下2階」が提起され、これを踏まえて、田中さんの図2があります。図2の各個体は「パラレルワールド」（世界の同時存在）の関係になっており、各個体の外部は「地下2階」、「〈第三項〉の領域」であり、「了解不能・言語以前の領域」です。氏の図は、村上春樹の図が提起していることを、さらに掘り起こしていったものです。氏は、〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識に立って、〈客体そのもの〉は到達不可能であり、了解不能の〈他者〉であるとしています。〈第三項〉とは〈客体その

もの) のことです。それぞれの個体は「了解不能・言語以前」の「(第三項)の領域」に囲い込まれて存在しています。個体と個体の関係を(語り手)が語ることによって、各個体にどのような問題が生起しているのかが問題化されていきます。そのことによって、「語ること」の虚偽性も問題化されていきます。氏は、こうした言葉の仕組みのことを「(近代小説)の神髄」というように提起しています。これが「客観描写」をめぐる問題です。

(近代小説)は、実体主義、自然主義、客観主義を前提にしたモダンの科学主義とそうした前提に対する懐疑としてのポストモダンを同時に問うています。「パラレルワールド」という事態の照射によって、「客観描写」の困難さと格闘し、実体主義、自然主義、客観主義を問題化し、意味の相対化と価値を問うていきます。こうした世界観認識は、ポスト・ポストモダンの時代を切り拓いていく、(世界像)の転換に関わる問題提起です。

第三項理論は、次期学習指導要領の世界観認識に対峙しています。学習指導要領が指導事項としてあげている「他者」と「語り手」の問題を問うています。それだけではありません。これは、児言態の構造図に対する考察となり、問題提起になっていきます。

## 6. 『小学校 国語の授業はこうする 感情・思考・構え編』、行きつ戻りつして

ようやく葛西さんからの第1信に応答することになります。『小学校 国語の授業はこうする 感情・思考・構え編』が主たる対象です。

「感情・思考・構え・言語作業という四分野に、国語の授業を区別して行うのは、子どもの精神発達の土俵をそう限ってみる方が、子どもたち(の——引用者挿入)ただいまの問題点を引き出しやすいからである。右の四事項の関連性についても、やがて充分議論される時がくるだろう」(P19)に関わって、「感情・思考・構え・言語作業」の定義と「関連性」について取り上げましょう。

構造図の個体モデル図に焦点化して考察します。地上に「感情≡構え≡思考」を配置し、この三者との関連で、同じく地上に「用具言語」を配置しています。「用具言語」は「言語の操作性」のことで、引用文章の「言語作業」のことです。これは「感情≡構え≡思考」のすべてに関わり

ます。個体モデル図では、このことを「感情≡構え≡思考」の三者間の「≡」(双方向矢印)と「用具言語」との間の「↓↑」(双方向矢印)で示しています。個体モデル図の二種類の双方向矢印(「≡」と「↓↑」)で示しているのは(交通)です。(相互交通)と言った方がいいでしょう。さらに、個体モデル図の説明をしていくと、地下1階は「イマジネーション↓↑心意伝承」で、地上の「感情≡構え≡思考」に関わります。このことを「感情≡構え≡思考」と「イマジネーション↓↑心意伝承」との間の「↓↑」で示しています。ここまでが個体モデル図の内部(言語以後)です。

個体モデル図の地下1階の最低部の「……………」(点線)から外部(言語以前)にひらかれていく地下2階は、各個体それぞれを囲い込んでいる「了解不能・言語以前の領域」ですから、「イマジネーション↓↑心意伝承」の側からは了解可能な対象ではありません。内部(言語以後)ではないからです。しかし、「了解不能・言語以前の領域」は、「イマジネーション↓↑心意伝承」の前提になっています。各個体の地上、地下1階は「了解不能・言語以前の領域」の影であることが「↓↑」で示されています。したがって、この「↓↑」は他の「↓↑」とは決定的に質が異なっています。各個体の内部(言語以後)は文化共同体として構築されており、「了解不能・言語以前の領域」はその外部だからです。「……………」をまたいでいる「↓↑」は内部(言語以後)と外部(言語以前)の間に設定されています。この「↓↑」が示しているのは(交通)ではありません。したがって、「了解不能・言語以前の領域」に配置されている各個体は相互に孤絶しています。各個体は相互に(衝突)し合っていますが、(交通)は成立していません。(交通)が成立しているという常識的な思いは虚偽です。しかし、他の個体の影が相互に各個体の内部(言語以後)に現れています。このことは、「了解可能・言語以後の領域」(個体の内部の領域)が「了解不能・言語以前の領域」(個体の外部の領域)を前提にしていることを示しています。影は問われ続けます。他の個体には永遠に到達不可能なのにも関わらず、です。影の現れは、言語化によりますから、同時に虚偽性が問われ続けていますが、意味と価値の創造とともにあります。各個体は瓦解と創造の運動の中にあり続けています。この虚無との対話としか言いようのない運動に、人間の可能性の源泉を見出すことができます。人間が人間であること、そのことの希望に関わっているからです。

第三項理論は、児言態の個体モデル図の内部（言語以後）と外部（言語以前）の關係に、このような事態を見出します。「感情」と「思考」をめぐる「構えの轉換」を、こうした事態を前提にして捉えるのか、こうした事態から切り離して個体の内部（言語以後）でのみ捉えるのか、が問われています。このことは、児言態の構造図理解の大前提であり、争点です。本稿は、外部（言語以前）としての「了解不能・言語以前の領域」に各個体が配置されていることに注目して、児言態の構造図の可能性の地平と課題を論じていきます。

「用具言語」の問題についても焦点化していきましょう。

次期学習指導要領においては、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という、3つの「資質・能力」が提示されていますが、そのうちの「知識・技能」が「用具言語」＝「言語の操作性」にあたります。

次期学習指導要領では、「知識・技能」として「言葉の特徴や使い方」「情報」「言語文化」に関わる事項があげられ、「知識」は文以下のレベルに止められ、文章に関わる「技能」は「情報」にしか記述されていません。「用具言語」＝「言語の操作性」としては極めて不十分な取り上げ方です。次期学習指導要領において、文章に関わる「技能」がどこに配置されているかという点、「知識・技能」としての「情報」においてだけではなく、「思考力・判断力・表現力等」に配置されています。「思考力・判断力・表現力等」の方に重点をおいて配置されています。これは「技能」が看過されやすい事態です。いや、「思考力・判断力・表現力等」が看過されやすい事態である、と言うこともできます。こうした迷走は、次期学習指導要領が3つの「資質・能力」によって指導事項を提示しようとしたために顕わになってしまった事態です。

「感情」と「思考」をめぐる「構えの轉換」を「国語科」に位置づけることによって、「用具言語」を「四分の一に追いやった」という上原先生の提起（『国語』教材の基本構造）は、学習指導要領の「国語科」が「知識・技能」と「道徳」によって成り立っていた50年も前に発せられたものですが、「思考力・判断力・表現力等」が重視されるようになった今日においても、その先見性は色褪せていません。これは、「国語科」教育が「用具言語」の教育に特化され、言語技術教育になってしまうことを排し、しかし、言語技術を軽視することなく、「思考力・判断

力・表現力等」としての、「感情」と「思考」をめぐる「構え」の教育になることを提起したものであるからです。

次のことを付け加えておきましょう。

次期学習指導要領における3つ目の「資質・能力」は「学びに向かう力・人間性等」ですが、これは児言態が提起する、先の双方向矢印で示した6つの用語の相互關係としては問題にされていません。例えば、「知識」としての「言語文化」は「教養」であっても、〈交通〉と〈衝突〉の運動態である「心意伝承」としては問題にされていません。従前から学習指導要領においては、「言語文化」は実体として問題にされ、「了解不能・言語以前の領域」の影としては問題にされていません。このことは、「学びに向かう力・人間性等」という「資質・能力」が〈交通〉と〈衝突〉の運動態としては考えられていないことの現れです。

「感情・思考は説明を必要としないだろう。ただ、この両者は子どもの心の中で相克をたえず起こしていることはいままでもない。しかし、低学年では、子どもによっては、一向に抵触を感じていない、それぞれを優先させて平然たる子もいることは現場人ならばよく知るところである。ことばは一面論理であったと思いつくのはどの学年当たりからなのであろう。大きく見つめて、中学年期には少なくとも課題にしてよいことであると思っている。だがまだ、ことばは論理だと理解させればすむことではない。なぜなら思考を発動させるのは、感情なのだから。構え、これを国語教育の重要な柱に据える当たりが、現場教育担当者ならではの提唱とご賢察願いたい」（P20）に関わって、「感情」と「思考」をめぐる「構え」の問題について、「ことば」の定義に焦点をあてて取り上げましょう。

個体モデル図の地上の「感情⇄構え⇄思考」のカッコ内の3つの用語に双方向矢印を配置していますが、これは「構えの轉換」＝「トランスフォーメーション」が相互轉換であることを示しています。

このことは極めて大事な提起ですから、会外の方には「感情・思考は説明を必要としない」とせず、この2つの用語の定義を示しての問題提起が求められています。「感情」は「ことばが体系を持ち、その世界に人間が没入する以前」の「心性」の現れのことです。それ「以後」としての「思考」は「比較—照合・分別—分離・連



統一順序・転移・連絡・関係のごとき名称で代表される「論理」の現れのことです。「構え」は「対象と人間の交わり」、その現れのこと、「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」が問題となっています（上原輝男「『国語』教材の基本構造」（英才学級開設記念研究発表会 昭和44年11月20日）参照）。

「ことば」の定義に立ち止ましましょう。

「感情」は「ことばが体系を持ち、その世界に人間が没入する以前」の「心性」の現れのことであり、この「以前」とは「思考以前」のことです。「思考以前」とは「ことば以前」のこととしてしまいがちですが、上原先生は「以前」を「ことばが体系性を持ち」と「ことばは一面論理であった」を前提にして問題にしています。したがって、「感情」を不用意に「ことば以前」のことにしてしまうことには疑問が生じます。先生は「感情」は「ことば以前」であるとは言っていません。すると、「感情」も「ことば以後」であるという視界がひらかれてきます。このことは、「感情」も客体に対する主体の意味付けであるという点において、と言っているでしょう。こうした「ことば」把握も、わたくしの上原語録把握の核心に関わり、個体モデル図の提起の根幹に関わっています。「感情」を個体モデル図の内部（言語以後）に配置する根拠になっています。このことを前提にして、個体モデル図の「感情」と「思考」との間の〈相互交通〉、「構えの転換」を問題にしていかなければなりません。さらに、「構えの転換」には「イメージーション↓↑心意伝承」との間の〈相互交通〉に関わり、この関わりが、さらに「了解不能・言語以前の領域」との影に関わっているというように、です。構造図では、個体モデル図の内部（言語以前）と個体モデル図の外部（言語以後）というように事態を整理しています。前者が地上と地下1階、後者が地下2階です。

「構えの転換」は内部（言語以後）の領域でのことです。この〈交通〉は、外部（言語以前）の「了解不能・言語以前の領域」に配置されている各個体間の〈衝突〉によって、覚醒される現象です。

しかし、このことは、プレモダンが外部（言語以前）であるとか、「イメージーション」や「心意伝承」が外部（言語以前）であるとかいうことではありません。これらも内部（言語以後）の領域の〈交通〉によって現れ出てきます。上原先生は、これらの用語について、外部（言語以前）であるとは言っていません。先生は極めて神経質な言い回しで用語の説明をしています。受け止める側が

神経質な対応をしないと、このことを捉えそこなってしまう。この不用意さは、プレモダンを外部（言語以前）の領域であるとしてしまいます。にもかかわらず、プレモダンを実体として把握してしまいます。外部（言語以前）の領域であるならば、実体とすることができないにもかかわらず、です。プレモダンを論ずることがモダンの世界観認識に縛られていくことになります。これでは、児言態の構造図の可能性の地平を捉えそこなってしまう。プレモダンを内部（言語以後）とするか、外部（言語以前）とするか、児言態の構造図理解の争点とされるかもしれないませんが、構造図は、プレモダンが内部（言語以後）であることを示すものとして作図されています。

なお、「構えの転換」としての〈相互交通〉には発達段階の問題が絡んできますが、このことは構造図には示されていません。別の図が必要になります。したがって、「構えの転換」を説明するとき、このことに配慮した補足が必要です。児言態では、小学校中学年中期に注目し、このころ自然な成長として、それまでの分母が「感情」で分子が「思考」である事態が、分母が「思考」で分子が「感情」である事態に転換すると提起しています。その上で、分母が「感情」で分子が「思考」である事態に意図的に再転換させることを、学習・発達論の課題として提起しているというように、です。

「母国語は心意伝承として身につけるものなのである」（P20）に関わって、「母国語は心意伝承として」を取り上げましょう。

「母国語は心意伝承として」と言うのですから、「イメージーション」「心意伝承」を地下2階には配置することができないのと同じ理由で、「母国語」も地下2階に配置することはできません。地上は意識の領域、地下1階は無意識の領域ですが、ともに内部（言語以後）の領域です。それらの外部（言語以前）が地下2階の「了解不能・言語以前の領域」です。したがって、「了解不能・言語以前の領域」の影を問題にしていくと、「母語」が問題になります。「母語」は地下1階です。「母語」は「国家」を介在した時に「母国語」と呼ばれます。「母国語」は地上に配置されます。「用具言語」に重なります。「母語」は「了解不能・言語以前の領域」の影です。これが「母国語」の前提です。わたくしは、このように「母国語は心意伝承として身につけるものなのである」の「母国語」を

「母語」というように読み替えて受け止めています。確認しておきたいことは、「母国語」も「母語」もともに内部（言語以後）のことですから、両者の定義の違いではなく、上原先生が「イマジネーション」や「心意伝承」を「了解不能・言語以前の領域」としては考えてはいないということです。

個体モデル図における個体の最底部の「……………」(点線)は、外部(言語以後)を「了解可能の領域」としての地上・地下1階とし、外部(言語以前)を「了解不能の領域」としての地下2階とする、こうした事態を前提にしての、両者間の境界を示しています。外部(言語以前)を問題にして「言語」で論ずると、内部(言語以後)で論ずることになりますので(そうせざるをえませんので)、この事態の分かり難さが「……………」で示されています。扱うのが厄介です。地下2階は個体モデルの全領域の外部で、「言語以前・了解不能の領域」です。「イマジネーション」「心意伝承」は「了解不能・言語以前の領域」の影として育まれています、外部(言語以前)と内部(言語以後)の境界は各個体にとっては曖昧、混乱とともにあります。外部(言語以前)を取り出そうとすると、内部(言語以後)になってしまいます。「取り出すこと」は言語行為、意味づけの行為だからです。このことが「影」として問題になります。

内部(言語以後)と外部(言語以前)の関係が問われざるをえないのは個体相互の関係において、です。個体と個体との境界において、です。これが、関係モデル図によるならば、A、B、Cの個体相互間の根源的な、意味と価値のズレという事態です。このことは個体間の「→←」

が示している事態です。これが〈衝突〉です。この事態を問題にしていくと、(主体)による(客体)把握の虚偽性が問われていきます。このことが人間の発達に関わります。止まることのない意味と価値の、瓦解と創造の過程において、です。相互相対化によって、「了解不能・言語以前の領域」に配置されている各個体が問題化されていきます。〈衝突〉には個体の外部(言語以前)からの働きかけが求められています。そうしないと、事態は看過され、各個体の物語が〈衝突〉を消してしまいます。〈衝突〉が各個体によって意味づけられてしまうからです。外部(言語以前)が消去されてしまいます。この事態がポストモダンです。あるいは、いずれかの個体を絶対化し

てしまいます。〈衝突〉が各個体によって意味づけられていることが看過されてしまうからです。外部(言語以前)が消去されてしまいます。この事態がエセポストモダン＝エセ価値相対主義です。「ポスト真実」が問題にされる時代は、前者の事態が自己の無化に結びつき、後者の事態が強者生存に結びついていく時代です。これは冷戦構造解体後の世界のありようである、とすることもできます。ポストモダンは迷走しています。

しかし、〈衝突〉の消去と自己の絶対化に身をさらし続けられたいということにはなりません。どちらにしても意味と価値の創造の放棄となり、人間の希望の根拠を失うことになるからです。これでは学習・発達論が成り立ちません。

では、外部(言語以前)からの働きかけとはいかなることなのでしょうか。このことはいかに学習・発達論の課題になるのでしょうか。わたくしたちはこうした問いに直面しています。児言態の構造図の地上と地下1階の課題をこのように確認することができます。個体モデル図を各個体間の関係モデル図に展開していくことによって、このような課題が鮮明になります。児言態ではいままで問題にされていませんが、田中さんが提起している「近代小説」の神髄という問題提起の学習・発達論上の価値についての検討が求められています。

## 7. 『小学校 国語の授業はこうするⅡ 用具言語編』、 行きつ戻りつして

葛西さんからの第2信に回答しましょう。『小学校 国語の授業はこうするⅡ 用具言語編』が主たる対象です。

上原先生は、「五 言語作業補説」の、P21～P22で、ここではまだ「イメージ活動」という言い方ですが、「イマジネーション」について述べています。「表現・理解という前に、子どものイメージ活動がある」、「ここでいおうとするイメージは、表現・理解以前の、視覚・聴覚・触覚、それぞれの残像及び全体実感の幻像を含めて使用したいのである。イメージは決して文学的フィクションでも、絵画的デフォルメでもない。好むと好まざるにかかわらず、巧拙を問わず、映し出されてしまう心象である」、「イメージが、心象が、その子のいのちである」と述べていますが、このことに関わって、「イマジネーション」を取り上げましょう。

「イメージ」と「イマジネーション」は同様の意味で使われています。「イマジネーション」は「表現・理解以前の、視覚・聴覚・触覚、それぞれの残像及び全体実感の幻像」のことです。これは「表現・理解以前」であるとされていますが、「イマジネーション」は外部（言語以前）のことではありません。「残像」「幻像」、つまり、「心象」は「言語」とともに問題にしなければならないからです。「感情」が外部（言語以前）のことを指しているのではありませんと同様に、「イマジネーション」も外部（言語以前）のことを指しているのではありません。「表現・理解以前」を「ことばが体系性を持つ」「以前」のこととするならば、これは「思考以前」です。内部（言語以後）であり、外部（言語以前）のことではありません。それゆえに、「イマジネーション」は個体モデル図の内部（言語以後）に配置されることになります。

上原先生は、「イマジネーション」をこのように把握し、「心意伝承」を母胎として育まれていくと提起しています。「イマジネーション」は「心意伝承」との（相互交通）の中にあり、「心意伝承」も「伝承」ですから内部（言語以後）の現れであり、ともに「了解不能・言語以前の領域」の影である、ということになります。このように「了解不能・言語以前の領域」として（客体そのもの）の影を問題にしていくことが、意味と価値の創造の源泉となっていくます。「了解不能・言語以前の領域」を実体として取り出すことはできません。したがって、「了解不能・言語以前の領域」の影の探究は永遠の探究です。たどり着くことのできない探究です。しかし、その探究は看過することができません。

こういうことです。

「心意」そのものは「了解不能・言語以前の領域」です。「伝承」は人間による行為ですから、個体の内部（言語以後）の現れ、地下1階です。「心意」そのものの影が「心意伝承」です。「心意伝承」は「民俗としての心性」、「民俗」とは現前の生活の中に現れている民衆が伝承し続けてきた「心性」であり、「心性」とは「いのち」の現れのことです。このあたりは、葛西さんが紹介して下さった文献だけでなく、先生の「心意伝承としての国語」（『児童の言語生態研究』1982 V0.11）によって、補いながら記述しています。「現前の生活の中に」「母国語」があることも申し添えておきます。

「子どもにとって、用具として言語を使用する意識を持

つことは、そう簡単なことではない。意識と言うより、感覚・感情を先行させて、そのあとづけのように、ことばを追従させてきた自然的経過から、一挙に、順序を逆転させ、ことばに追従する意識転換を行うことは、成人が常識的に考えるほどやさしくはない。」（P26）とありますので、再び「ことば」に注目して取り上げましょう。

引用した文章は、上原先生の「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」に関する言説です。焦点は、「ことば」という用語をどのように理解するかにあります。第1信で問題にした「感情」と「ことば」の問題です。「感情」を内部（言語以後）として把握することに関わる問題です。引用文の「ことば」は「思考」のことであり、「感情」を「ことば以前」として論ずることは「思考以前」として問題にすることになります。先生は「感情」も「思考」も「ことば」との関係で論じていますが、その際の「ことば」は「思考以前」と「思考以後」の問題として取り上げられています。「感覚・感情を先行させて、そのあとづけのように、ことばを追従させてきた自然的経過から、一挙に、順序を逆転させ、ことばに追従する意識転換を行うこと」という論述における「追従」ということで問題にされている「ことば」は「思考」のことです。上原先生の文章は「ことば」に「思考」を代入して読むことが求められています。このことは児言態の構造図の基本原理に関わっています。個体モデル図は内部（言語以後）です。

## 8. 可能性の地平をひらく、「ことば」と「プレモダン」に向き合って

児言態の構造図を理解していこうとした時の厄介な事態は、モダンに対してポストモダンを対置し、ポストモダンに対してポスト・ポストモダンではなくプレモダンを対置しようとする問題意識に攪乱されてしまうことがあることです。このことが、上原先生の6つの用語の定義の分かり難さを誘発していきます。この事態を放置すると、児言態の構造図を疑似三項論として読み取ってしまう事態に追い込まれていきます。モダンの二項論に足を縛られてしまいます。ポストモダンの二項論にも足を縛られてしまいます。プレモダンを外部（言語以前）に配置しようとする、プレモダンは実体化され、絶対化されてしまいます。これでは「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。

「ことば」の定義が争点です。

「プレモダン」の位置づけが争点です。

しかし、いままで述べてきたように、上原先生の文章中の「ことば」を「思考」というように把握するならば、「感情」は「思考以前」ということになり、プレモダンを外部、「了解不能・言語以前の領域」に配置することはできません。プレモダンは内部（言語以後）の現れです。

このことは上原先生が提起していたことと異なると思われる方がいるかもしれませんが、先生の言説の可能性の地平を拓いていくと、こうなります。これは先生の文章に振り回される中で現れ出てきた事態です。児言態の構造図が生み出されていきます。ポスト・ポストモダンの世界観認識にひらかれていきます。

まとめておきましょう。

①「感情」とは、「ことばが体系を持ち、その世界に人間が没入する以前」の「心性」の現れのことです。したがって、「感情」は個体モデル図の内部（言語以後）に配置されます。

可能性の地平：「感情」は「思考以前」のことですが、「ことば以前」のことではありません。「ことばが体系性を持ち」を「思考」のことであると受け止めるならば、「感情」が「ことば以前」のことであるというのは「思考以前」のことである、ということになります。「体系性」を持っていても持っていないくても、どちらも「ことば」は〈客体〉に対する意味付けです。こうした事態に対応して、児言態の「感情」と「思考」の定義は「言語」という用語を用いてなされていった方がよい、ということになります。「感情」も「思考」も内部（言語以後）の現れです。児言態の個体モデル図の外部は「了解不能・言語以前の領域」ですから、「感情」も「思考」も外部（言語以前）の影です。

「感情」をプレモダンと関連させて問題にするのはかまいませんが、プレモダンを外部（言語以前）そのものの現れとして問題にすることはできません。「了解不能・言語以前の領域」に配置することはできないからです。プレモダンは内部（言語以後）の現れです。プレモダンを外部（言語以前）そのものの現れとしてしまうと、プレモダンが実体化され、絶対化されてしまいます。「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

②「思考」とは、「比較—照合・分別—分離・連続—順序・転移—連絡・関係のごとき名称で代表される」論理の

現れのことです。したがって、これも個体モデル図の内部（言語以後）に配置されます。

可能性の地平：「比較—照合・分別—分離・連続—順序・転移—連絡・関係」とは「ことばが体系性を持ち」ということに関わった事態です。「体系性を持ち」という事態を「ことば以後」とするならば、これは「思考」のことです。「体系性が不十分な「ことば」は「感情」ということになります。上原先生の「ことば」という用語の使い方には、こうした立ち止まりが求められています。変なことを言っているように思われるかもしれませんが、「感情」も「思考」も内部（言語以後）の現れです。外部（言語以前）そのものではありません。「感情」と「思考」の説明にあたって、こうした「ことば」と「言語」の使い分けに自覚的であることが求められています。こうしたことは児言態の構造図が提起していることです。

このことの違い難さは、プレモダンを内部（言語以後）の現れとするか、外部（言語以前）そのものの現れとするか、をめぐっての問題ともなっています。プレモダンは外部（言語以前）そのものの現れではありません。

「言語」による認識だからです。したがって、外部（言語以前）の影として問題にしていくことが求められています。「思考」を問題にしていくときに「感情」を外部（言語以前）そのものの現れとしてはならないのと同様に、プレモダンを外部（言語以前）そのものの現れとしてはなりません。プレモダンが実体化され、絶対化されてしまうからです。これでは「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

③「構え」とは、「対象と人間の交わり」方、その現れのことです。したがって、これも個体モデル図の内部（言語以後）に配置されます。「感情」も「思考」も内部（言語以後）の現れですから、「構えの転換」も内部（言語以後）の現れです。

児言態では、小学校中学年期に「感情」を分母とし「思考」を分子とする事態から、「思考」を分母とし「感情」を分子とする事態への転換が起こるとしています。これが「構えの転換」です。「構えの転換」においては、「感情」を分母とし「思考」を分子とする再転換がさらに問題になります。

可能性の地平：児言態は、「感情」を分母とし「思考」を分子とする意図的な再転換の働きかけに意味を見出しています。それゆえに、「了解不能・言語以前の領域」に

配置されている各個体間の〈衝突〉が問題の焦点となります。〈衝突〉という危機が各個体の内部（言語以後）の〈交通〉を覚醒していくというように、です。田中実さんが提起する〈近代小説〉と〈近代の物語文学〉の違いの問題を考察していくことが求められています。〈交通〉は〈物語〉の問題、〈衝突〉は〈小説〉の問題であるとうように、です。このことは兎言態の構造図の可能性の地平の核心に関わっています。学習・発達論の課題が引き出されていきます。

しかし、このことは「了解不能・言語以前の領域」をプレモダンのこととしていくということではありません。プレモダンも内部（言語以前）の現れであり、問われているのは外部（言語以前）の、各個体間のパラレルワールドという事態です。パラレルワールドという事態によって、「構えの転換」が覚醒され、そうした事態の中でプレモダンという世界観認識が問題化されていきます。「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」はこのことに関わっています。内部（言語以後）の現れの問題として、です。プレモダンを実体化し、絶対化してはなりません。「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

④「用具言語」とは、「言語の操作性」のことです。かつて「言語作業」と言っていました。これは学習指導要領の「知識・技能」と対応しています。「用具言語」は言語の社会的文化的な約束事のことです。したがって、個体モデル図の内部（言語以後）に配置されます。

**可能性の地平：**「感情」「思考」「構え」と「用具言語」の関わりについても分かり難いところがありますが、「用具言語」は「感情」「思考」「構え」のすべてに関わっています。学習指導要領においては、一貫して「用具言語」は「知識・技能」のこととされてきましたが、このことには別の意味で分かりにくさが見られます。

別の意味の分かり難さから取り上げていきます。それは、次期学習指導要領においては、「技能」が「知識・技能」の領域だけでなく、「思考力・判断力・表現力等」の領域にも潜り込んでしまっている、ということです。そのために、「技能」が忘れられてしまったり、「技能」に偏重してしまったりする事態が生み出されてしまいます。兎言態の構造図で示されているのは、「用具言語」を「四分の一に追いやった」ことによって、言語技術偏重に陥ることが回避されているだけではなく、それを看過してしまうことも回避されている、ということです。上原先

生の「追いやった」という挑発的な物言いは、「国語科」教育の目標が「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」に焦点化されていることによっています。このことを前提にして、「用具言語」が位置付けられています。

「感情」「思考」「構え」と「用具言語」の関わりについての分かり難さの問題に戻ります。これは「用具言語」を個体モデル図の外部に配置してしまうという事態が生ずることがある、ということです。しかし、外部は「了解不能・言語以前の領域」ですから、そこに「用具言語」を配置することはできません。「用具言語」を「伝統的な言語文化」というようにプレモダンとの関連で捉えることはできますが、「言語」なので、外部（言語以前）そのものの現れとすることはできません。内部（言語以後）の現れです。外部（言語以前）そのものの現れとしてしまうと、「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。このことは、プレモダンを実体化し、絶対化することになります。「伝統的な言語文化」を実体化し、絶対化することになります。「用具言語」を実体化し、絶対化する事態に陥ってしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

⑤「イマジネーション」とは、「残像」「幻像」としての「心象」、「いのち」の現れのことです。したがって、「イマジネーション」は「残像」「幻像」としての「心象」ですから、個体モデル図の内部（言語以後）に配置されています。

**可能性の地平：**「イマジネーション」は実体ではありません。（主体が捉えた客体）のことであり、〈客体そのもの〉ではありません。（客体そのもの）は「了解不能・言語以前の領域」です。その影として、「イマジネーション」は生み出されています。内部（言語以後）の現れとして、です。「影」としての「イマジネーション」は、各個体間の〈衝突〉によって覚醒されます。このことは「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」に関わっていきます。

この〈衝突〉を問題にしていくときに、プレモダンを外部（言語以前）の現れとして、「イマジネーション」をプレモダンとして問題にしてはなりません。外部（言語以前）そのものの現れとすると、「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。このことは、プレモダンを実体化し、絶対化することになります。「イマジネーション」を実体化し、絶対化する事態に陥ってしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

⑥「心意伝承」とは、「民俗としての心性」のことです。「民俗」とは現前の生活の中に現れている民衆が伝承し続けてきた「心性」の現れのことであり、「心性」とは「いのち」の現れのことです。したがって、「心意伝承」は個体モデル図の内部（言語以後）に配置されます。

可能性の地平：「心意伝承」は「イマジネーション」の母胎です。「感情」の母胎です。「思考」の母胎でもあります。「心意伝承」も「イマジネーション」「感情」「思考」と同様に実体ではありません。〈主体が捉えた客体〉であり、〈客体そのもの〉ではありません。「了解不能・言語以前の領域」の〈客体そのもの〉の影が「心意伝承」として問題にされていきます。

プレモダンを外部（言語以前）そのものの現れとしてしまいがちなのと同様に、「心意伝承」も外部（言語以前）そのものの現れとしてしまいがちですが、児言態の構造図はそのようにはなっていません。「心意伝承」を外部（言語以前）そのものの現れとし、プレモダとして問題にしてはなりません。「心意伝承」を外部（言語以前）に配置しようとする、と「了解不能・言語以前の領域」が消去されてしまいます。プレモダンを実体化し、絶対化することになります。「心意伝承」を実体化し、絶対化する事態に陥ってしまいます。ポスト・ポストモダンの地平が消去されてしまいます。

## 9. 基層教育学の課題、Xの探究へ

児言態の構造図は、田中実さんの「〈近代小説〉の神髄」の提起に直接、対応したものではありません。このことは、児言態の構造図においては「了解不能・言語以前の領域」に〈語り手〉が配置されていませんから、児言態自体にはそうした問題意識がありませんから、自明なことです。児言態の構造図は、「了解不能・言語以前の領域」に各個体モデル図を配置した関係モデル図です。この〈交通〉と〈衝突〉の構造図においては、個体相互は隔絶しています。これが、児言態の構造図の特質です。個体相互を問題化する機能が提起されていないことが、です。

児言態の構造図には、「→←」という〈衝突〉の記号が配置されていますが、これは構造図作成者の願いです。いや、上原先生の願いであり、児言態の願いです。田中さんの図における〈語り手〉は〈衝突〉に関わる機能ですが、児言態の構造図においてはそれに相当するものが配

置されていません。〈語り手〉は、〈視点人物〉に即しながら語り、〈対象人物〉によって〈視点人物〉を問題化していく機能です。「客観描写」の困難さが問題化されています。「了解不能・言語以前の領域」に生きる各登場人物は相互に問題化され、「語ること」の虚偽性が問われていますが、児言態の構造図には〈語り手〉に相当する機能は謎、「X」（エックス）です。

にもかかわらず、児言態の方々はXの現れを願っています。なぜか。各個体間のトラブルの場に教師の仕事がひらかれていくからです。Xの探究なしには仕事が成立しないからです。それゆえに、児言態の方々は田中さんの「パラレルワールド」図の、〈語り手〉の機能の提起に触発されたのでしょうか。現場人の直感です。

それだけではありません。

児言態が、モダンの絶対性に対する疑義を起点にして、「国語科」教育のあり方を考えてきたことによって、共鳴は増幅させられています。児言態はモダンを相対化し、プレモダンに注目しています。上原先生の師、折口信夫の民俗学に依拠して、です。そもそも「心意伝承」は折口の言葉です。このことは、「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」に注目する児言態の考え方に深く関わっています。児言態では、「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」はプレモダンへの注目として問題化されていきます。このことが、「了解不能・言語以前の領域」に配置されている各個体間の〈衝突〉によって覚醒されていくというように、です。田中さんの提起に関心が寄せられたのは、氏の提起がモダンの実体主義、自然主義・客観主義を問題化していたからでしょう。このことが「感情」と「思考」をめぐる「構えの転換」という児言態の問題提起と響き合っています。

しかし、プレモダンによってモダンを相対化しようとすることは、ポスト・ポストモダンの地平を切り拓いていくことではありません。児言態は「思考」に対して「感情」を対置し、「論理」に対して「イマジネーション」を対置しています。「感情」も「イマジネーション」も、「思考」も「論理」も、「心意伝承」を母胎にし、プレモダンに通じていきます。しかし、プレモダンは内部（言語以後）の現れです。実体化し、絶対化してしまうことはできません。児言態の構造図が示しているのはプレモダンが個体モデル図の内部（言語以後）の現れである、ということです。外部は「了解不能・言語以前の領域」であり、プ

レモダンではありません。これが上原先生の6つの用語に対する掘り起こしから現れ出てきた事態です。

こういうことになります。

プレモダンへの注目がその実体化となり、絶対化となつてはならない、と。この事態は、「了解不能・言語以前の領域」を消去してしまうからです。児言態の可能性の地平は、個体モデル図を「了解不能・言語以前の領域」に配置し、各個体間の関係モデル図として提起されていることによってひらかれていきます。児言態におけるXの探究は「了解不能・言語以前の領域」を前提にしてなされていきます。そのことによって、〈交通〉と〈衝突〉の学習・発達論が構想されています。児言態の問題意識と田中さんの問題意識、両者の構造図の決定的な違いとなっている「了解不能・言語以前の領域」に配置されている〈語り手〉が、問題として焦点化されていきます。

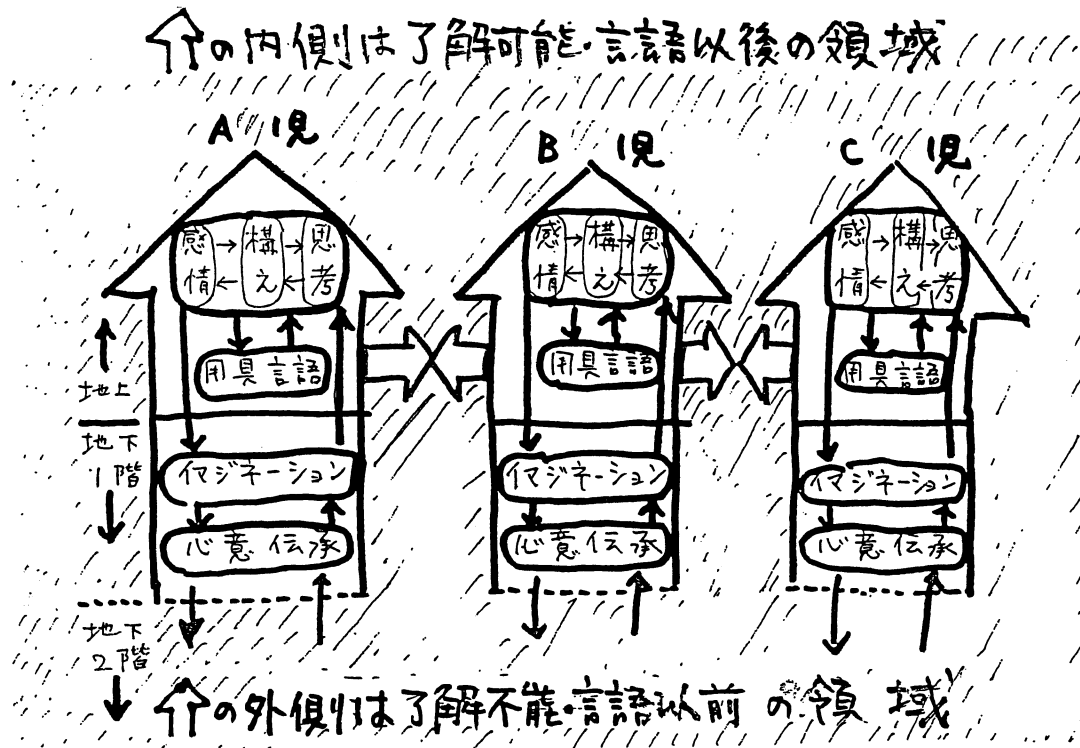
このことは、「基層」とは何かの検討とともに進められていきます。すると、プレモダンを「基層」とするのではなく、〈第三項〉を「基層」とする道筋がひらかれていきます。プレモダンを「基層」とすることは「言語」によって取り出すことができる事態ですが、〈第三項〉を「基

層」とすることは「言語」によって取り出すことができないう事態です。プレモダンは内部（言語以後）によって仕切られた事態ですが、〈第三項〉は外部（言語以前）の底無し

の事態です。こうしたことが〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」の基本原理です。「了解不能・言語以前の領域」におけるXの探究は、児言態の構造図の可能性の地平にひらかれていく実践です。児言態の「基層教育学」の課題がこの地平に現れ出てきます。このことは、〈近代小説〉を教材としようという問題提起であるだけでなく、〈近代の物語文学〉の原理によって構築されている「教室」という場を、〈近代小説〉の原理によって再構築していく問題提起です。そのことによって、「教室」における〈衝突〉という課題に向き合っていくことになります。

内部（言語以後）と外部（言語以前）をめぐる、〈近代小説〉の原理による「教室」の再構築という課題は、次期学習指導要領の「問い直して」の提起を「問い直して」を問い直して、と連動しています。

資料1 児童の言語生態研究会の構造図（須貝提起の個体モデル図に基づく個体間の関係モデル図）



資料2 「近代小説」の神髓」についての「パラレルワールド」図（図1は村上春樹の提起、図2は田中実の提起）

