

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉、今日の「国語科」の課題：〈困った質問〉がひらく(開く/拓く)文学作品の「教材研究」と〈单元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために
Author(s)	須貝, 千里
Citation	国語教育思想研究, 20 : 1 - 47
Issue Date	2020-05-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00049307
Right	
Relation	



「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉、今日の「国語科」の課題

——〈困った質問〉がひらく〈開く／拓く〉文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために——

須貝千里

キーワード：因果律と転ずること⇒跳ぶこと・現在と未来・〈言語以後〉と〈言語以前〉・〈ジコチュウ〉と《他者》・すると

本稿は、『法政大学教職年鑑』（2019年度臨時増刊号 2020年3月27日）掲載の拙稿「小学校1年生、〈困った質問〉に向き合い続けて——文学教育を拓く、今日の「国語科」の課題——」の全面改稿版である。「小学校1年生、〈困った質問〉」をめぐる問題は、「おうち」の問題を「おうち」と「おうち」をめぐる問題へ開いていく。田中実が提起する〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる問題に、である。了解不能の《他者》をめぐる問題の探究が改稿にこだわり続ける理由である。60数年前の「三日月」の宿題の再提出をし続けている、と言ってもいい。

どうということか。

〈主体〉の再構築のために、「文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり」を問い、「文学教育を拓く、今日の「国語科」の課題」に応えていこうとしている。

なぜ、そうなるのか。

こうした探究の軌跡を、本誌『国語教育思想研究』誌上にて、公表する。

1. 小学校2年生、「連歌」の授業で起こったこと

本稿とは別に、わたくしは「おうち」をテーマにした小学校2年生の「連歌」の授業を対象にした論考の執筆を計画しているが、その概略を記すことによって、本稿への導入を図っていこう。「児童の言語生態研究会」が2019年10月19日に聖徳学園小学校の国語科との共催で取り組んだ公開授業（おうちという意識世界で遊ぶ——連歌の手法を使って——）についての検討を記していくことになる。授業者は同小学校の内藤茂教諭及び国語科と児童言語生態会員である。参加した児童は2年生33名、3年生1名であった。

授業は90分間で、一斉授業として始まり、その後、

たのしさと かなしさのある 家の中

を発句として、7つの座（グループ学習）が開かれた。

この〈単元〉構想の事前検討にはわたくしも関わったが、公開授業には、山梨県の教育研究集会と重なってしまったために、参加できなかった。したがって、検討は、学習指導案、授業記録とビデオによっている。

（1）発句によって、何がひらかれ（開かれ／拓かれ）たのか

この授業の検討は、当日の座に現れた「おうち」の〈物語〉の無限明滅（転ずること⇒跳ぶこと）に光をあて、児童態がテーマとし続けている「感情」「思考」「構えの転換」（トランスフォーメーション）「イメージ」「心意伝承」についての提起を、〈授業〉における〈言語以後〉と〈言語以前〉をめぐる問題として捉え直し、探究していくことに及んでいく。問題は〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる問題に展開していくのである。

わたくしたちは、「家の中」の「たのしき」と「かなしさ」の無限明滅によって浮かび上がってくる、あれこれの〈物語〉が相互に問われていく、未来の入り口に立たされる。事態は未来に向けて開かれている。発句がひらいて（開いて／拓いて）いく座で何かが起こっている。このことは、今後、子どもたちに問題として現れることもあろうし、現れないこともあろう。これが「連歌」における〈物語〉の無限明滅の現在が未来に向けて開かれている、ということである。

ただし、現れるか／現れないかは、この授業の価値とは関わりない。現在に未来は内包されている。しかし、

未来そのものから逆算して現在を問うことはできない。同様に、現在に過去は内包されている。しかし、過去そのものから逆算して現在を問うことはできない。その上で、このことは現在を免責の対象とすることではない、と言わなければならない。《他者》の了解不能性とはこうした原理のことである。この原理は〈ポストモダン〉問題の核心であり、〈ポスト・ポストモダン〉の時代をいかにひらいて（開いて／拓いて）いくのか、を課題として浮かび上がらせることになる。

（２）「おうち」の「連歌」、前提としての５つの用語

「感情」「思考」「構えの転換」（トランスフォーメーション）「イメージ」「心意伝承」の５つの用語の定義と、〈学習・発達論〉の課題についての〈言語以前〉問題からの折り返しによる、事態を〈ポスト・ポストモダン〉の時代へひらいて（開いていく／拓いて）いくための課題の検討は、拙稿「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」——プレモダンは内部（言語以後）の現れ、Xは外部（言語以前）からの働きかけ——（『国語教育思想研究』NO. 18 2019年5月）で始められている。本稿も、この検討を前提にしている。

この2019年5月の論考では、

「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。「構え」は「対象と人間の交わり」、その現れのことです。「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 1969年11月20日）参照）。

というように、上原輝男の提起をまとめた上で、わたくしは、次のように問題を提起した。

「ことば」の定義に立ち止まらしましょう。／「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、と言っていいでしょう。

「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、「イマジネーション」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。（中略）児童態では、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（のです。——引用者）

「イメージ」と「イマジネーション」は同様の意味でつかわれています。「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、「心像」は「言語」とともに問題にしなければなりません。「感情」が外部（言語以前）のことを指しているのではないと同様に、「イマジネーション」も外部（言語以前）のことを指しているではありません。（中略）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」を母体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。（中略）「心意伝承」は「民俗の心性」、「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。

というように、である。こうした整理と問題提起を基にして、本稿における現在と未来をめぐる問題の考察がなされていくのである。

（3）小学校2年生の「連歌」の授業 1

まず小学校2年生の「連歌」の授業の現在に立ち止まってみよう。1つの座（葛西（児言態会員）担当）の記録を引用しよう。

たのしさと かなしさのある 家の中
だからぼくは 感動するよ
お父さん いつもお金を稼いでくれて ありがとう
だからぼくはいつも 金持って言われる
ねぶた祭り ワッショイワッショイ アルバイト
大きすぎて とても大変
ひっこしの ダンボール積むのが 大変だ
家の中ぐじゃぐじゃすぎて 大変だ

「たのしさと かなしさのある 家の中」と「だからぼくは 感動するよ」の関係は「たのしさ」の原因と結果（どうなる）である。「だからぼくは 感動するよ」と「お父さん いつもお金を稼いでくれて ありがとう」の関係は「感動」の焦点化（こういうことだ）である。

「お父さん いつもお金を稼いでくれて ありがとう」と「だからぼくはいつも 金持って言われる」の関係は原因と結果（どうなる）である。「だからぼくはいつも 金持って言われる」と「ねぶた祭り ワッショイワッショイ アルバイト」の関係は想定外（無関係な対応）である。「金持」と「ねぶた祭り」が響き合っているが、原因と結果でも焦点化でもない。「ねぶた祭り ワッショイワッショイ アルバイト」と「大きすぎて とても大変」の関係は原因と結果（どうなる）である。（山車を引く人が）「アルバイト」であることが添付されている。この添付と響き合って、「大きすぎて とても大変」と「ひっこしの ダンボール積むのが 大変だ」となるが、この関係は「大変だ」の反復であり、「ねぶた祭り（山車を引く）」と「ひっこし」のズレ（連想）である。「ひっこしの ダンボール積むのが 大変だ」と「家の中ぐじゃぐじゃすぎて 大変だ」の関係も「大変だ」の反復であり、「ダンボール積む」と「家の中ぐじゃぐじゃすぎて」は原因と結果（どうなる）である、ということになるだろうか。

とすると、この「連歌」には、因果によって説明できる「どうなる」という世界の流れ（因果律）の中に、「家の中」の「たのしさ」と「かなしさ」の明滅で始まり、こうした「家の中」に「感動」－「お父さん」が稼ぐ「お金」は焦点化、「金持」－「ねぶた祭り」は黄金色に輝いているイメージで繋がっているが、想定外、（山車が）「大きすぎて」－「ひっこし」の「ダンボール積む」はズレ、というように（物語）の明滅の連鎖を見出すことができる。転ずること⇒跳ぶことが現れている。これは「思考」の流れの中の「感情」の現れである、とすることができるのである。「感情」の現れは、「思考」、因果律によって説明し難い。「感情」の現れは、「論理」とかかわりのある現れとは限らないからである。

児言態では、「感情」を「イメージ」の問題として論じ、「心意伝承」（折口信夫）との関連で論じてきた。「心意伝承」は底なしの孔の闇、〈言語以前〉の彼方から現れ出てくる事態として捉えている。しかし、現れ出てきた瞬間に〈言語以後〉に置き換えられてしまうのだが、人と人との間では相互に相手を問題化していく。〈言語以前〉の領域に人と人を立たせる。人と人との間の理不尽な現れが問題になっていくのである。小学校2年生の「連歌」の現在ではこのことが問題にならないにして

も、この事態は未来のトラブルを胚胎しているかもしれない。現在、人と人との間の理不尽さに直面していなかったにしても。これは小学校2年生の「連歌」における「感情」の現れの現在と未来の問題である。

「俳諧の連歌」の宗匠、松尾芭蕉に倣って言うならば、「感動」－「お金」の焦点化は「物付」、「金持」－「ねぶた祭り」はの想定外は「匂付」、「大きすぎて」－「ひっこし」のズレは「心付」、ということになる。か。「物付」は「物事や言葉のつながり（そうか）」、「匂付」は「つながりの断絶（おどろき）」、「心付」は「意味や心情のつながり（そうか）」ということ、これらは転ずること⇒跳ぶことに関わるバリエーションである。「俳諧の連歌」では、〈物語〉の明滅のうち、「匂付」が転ずること⇒跳ぶこととして最も評価されていた。芭蕉はこの事態を「滑稽」とし、「風雅の誠」と言い、「転ずる心」と言った。これが芭蕉の晩年の境地、「かろみ」ということに通じていく。小学校2年生の「連歌」における「感情」の現れの現在と未来の問題は転ずること⇒跳ぶことをめぐる現在と未来の問題である。

ただし、今回の「連歌」の授業では、発句と「ねぶた祭り」という語句は「俳諧の連歌」の作法に従って、宗匠役の葛西が提示した。葛西は、授業準備の中で用意していた語句、「時間」に関わっての「ただ今」「旅」、「空間」に関わっての「暗闇」「祭り」、「人間」に関わっての「生命」「涙」の1つとして、「ねぶた祭り」を提示したのである。

（4）小学校2年生の「連歌」の授業 2

と言っても、〈物語〉の明滅、転ずること⇒跳ぶことは宗匠役の働き掛けによってのみ現れているのではない。「お金」、「ひっこし」の現れはそのような例であり、葛西のような介入をしなかった（忘れてしまった）グループでも、〈物語〉の明滅、転ずること⇒跳ぶことという現象を見出すことができる。そこで、次に宗匠役の介入がなかった例として、長浜（児言態会員）担当の座の記録を引用してみよう。

たのしさと かなしさのある 家の中
古い歴史が 見つかるかも

赤ちゃんの 顔を思い うかべるかも
鳴くとうるさい 赤ちゃんの声
赤ちゃんのとき テレビをいじって おこられて
大なきして おい出された
小さいころ ベットではねて おこられて
そのよくじつ ベットから落ち 手こっせつ
ようちえん 2週間行けず ざんねんだ
おかあさんに だいじょうぶかと 言われた

この「連歌」にも、「家の中」「古い歴史」「赤ちゃん」「テレビ」「ベット」というような〈物語〉の明滅、転ずること⇒跳ぶことを見出すことができる。「家の中」－「古い歴史」、「古い歴史」－「赤ちゃん」は連続して焦点化であり、「物付」か。原因と結果（どうなる）ととらえられるかも。「赤ちゃんの声」－「テレビ」（をいじって おこられて 大なきして おい出された）はズレであり、「心付」、「テレビ」（をいじって おこられて）－「ベット」（ではねて おこられて）もズレであり、「心付」である、ということになる。この「連歌」においては、「匂付」は見られないが、〈物語〉の明滅、転ずること⇒跳ぶことという現象を見出すことができる。原因と結果（どうなる）という世界の流れ（因果律）の中に、「思考」の流れの中にとということだが、「感情」の現れを見出すことができる。葛西の座への「捌き手」としての介入は転ずること⇒跳ぶことへの働きかけであり、想定外（無関係な対応）という事態の提示であったのだが、こうした働きかけがない座においても転ずること⇒跳ぶことを見出すことができるのである。

児言態では、葛西や長浜の座に現れた事態を「イメージ」と「心意伝承」の問題として論じてきた。この問題は〈言語以前〉が〈言語以後〉に現れ出てきた事態、意味づけられた事態として問われていくことになる。この事態に現在と未来を見出すことができる。小学校2年生の「連歌」における「感情」の現れの現在と未来の問題は転ずること⇒跳ぶことをめぐる現在と未来の問題である。

（5）小学校2年生の「連歌」の授業 3

もう1つ、宗匠役の介入がなかった例として、伊佐部（聖徳小学校教員）担当の座の記録を引用してみよう。

たのしさと かなしさのある 家の中
兄弟げんかは ぜったいいやだよ
おかあさん おこられるから 屋根裏で
そこでもちゃんと 勉強します
家族旅行 楽しいホテル だけどもね
ハリケーンがきて どこでも遊べず
公園で 遊んでいたら いきなり
雨がふって あそべなかった
家族で ゆうえんちで あそんでいたら
最後は つかれて ねむってしまった

この「連歌」にも、「家の中」「兄弟げんか」「おかあさん」「家族旅行」「公園」「家族」というような(物語)の明滅、転ずること⇒跳ぶことを見出すことができる。「家の中」―「兄弟げんか」は焦点化であり、「物付」、「兄弟げんか」―(おこる)「お母さん」はズレであり、「心付」か。これらは原因と結果(どうなる)ととらえられるかも。こうした「家の中」(の出来事)―(外に出かける)「家族旅行」はズレであり、「心付」か。いや、想定外、句付ととらえられるかも。「ハリケーン」―「公園」は原因・結果(どうなる)の反転であり、この混乱の中で対応は発句に戻り、「家の中」―「家族で」(遊んでいたら いきなり)はズレであり、「心付」である、ということになるろうか。「家族旅行」は教師が用意してきた言葉である「旅」を、児童が事前に知っており(告げられており)、宗匠役の教員に提示されたわけではないが、句を付けていく際に用いた、ということか。「句付」がなされているとも。こうも言えよう。

「家の中」―「家族旅行」と「家の中」―「家族」の「心付」は直前の句とは対応しておらず、発句の「家の中」に対応しており、想定外(無関係な対応)のような錯乱が読み手の中に一瞬、起こる。このことに注目して、「句付」と捉えることができるとも。

ことの是非は別にしても、この座にも(物語)の明滅、転ずること⇒跳ぶことという現象を見出すことができる。原因と結果(どうなる)という世界の流れ(因果律)の中に、「思考」の流れの中に、「感情」の現れを見出すことができる。宗匠役の教員からの働きかけがない座においても、やはり、このように転ずること⇒跳ぶことを見出すことができるのである。

児言態では、繰り返すが、こうした事態を「イメージ」と「心意伝承」の問題として論じてきた。「感情」の現

れとして、である。この問題は〈言語以前〉が〈言語以後〉に現れ出てきた事態、意味づけられた事態として問われていくことになる。小学校2年生の「連歌」における「感情」の現れの現在と未来の問題は転ずること⇒跳ぶことをめぐる現在と未来の問題なのである。

再び、こう確認しておこう。

他の4つの座についての検討は今後の課題にせざるをえないが、こうした「連歌」の授業に対して、「連歌」とも「俳諧の連歌」とも無縁なものであるという評価がなされるだろう。これは妥当な評価として受け入れもよいのだが、こうであるべきだということが様式化され、約束事になることによって、「連歌」も「俳諧の連歌」も廃れていった歴史に着目するならば、この実践のアウトさは、「連歌」本来の、原初的な可能性に依拠したものである、とすることができる、と。

様式化は〈言語以前〉の事態を〈言語以後〉の事態に還元してしまう罠であった。完成は原初の喪失でもある。

(6) 原初的な可能性の現在と未来

「おうち」の(物語)の無限明滅、転ずること⇒跳ぶことは「論理」を切っていく。「感情」は、その起源の不可解さが照らし出されていくのである。これらは因果律を切っていく事態の胎動である。「俳諧の連歌」の開拓者である松尾芭蕉が「句付」に価値を見出したのはこうしたことによっている。

芭蕉は、「物付」や「心付」は焦点化(こういうことだ)、ズレ(連想)であり、原因と結果(どうなる)と切れておらず、「論理」の現れ(因果律)とまだ切れていないのだが、「句付」は「感情」の現れであり、転ずること⇒跳ぶことの極北、不可解さの現れ(想定外(無関係な対応))である、ということに注目した。約束事としての因果律に縛られてしまった「連歌」との闘いが、芭蕉にとっての「俳諧」であった。2つの「おうち」の〈交流〉ではなく、〈断絶、衝突〉が浮かび上がる。しかし、両者の(物語)が相互に相対化されることはない。

こう言おう。

一見、出鱈目に見える、小学校2年生の「連歌」のアウトな現象は、「連歌」の原初的な可能性にふれている、と。

しかし、可能性は様式化される危機の中にあり、この

危機は転ずること⇒跳ぶことを形骸化していく。ここにも了解不能の《他者》が〈わたしのなかの他者〉にされてしまう事態、〈言葉以前〉という事態が〈言葉以後〉に囲い込まれてしまう事態が現れる。それでは両者の〈物語〉が相互に相対化されることはない。

こうした事態に対する、見えざる闘いに注目することが大切なことなのである。焦点は、言語に囲い込まれることではなく、言語を囲い込むことに挑むことにある。この事態との関わりの中に、小学校2年生の「連歌」の授業で起こったことを置いてみるができる。

事態は未来に向けて開かれている。

このことは〈言語以後〉から〈言語以前〉への入り口をどのようにひらいて（開いて／拓いて）いくのか、という課題に繋がっていく。未来において、〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉の〈断絶、衝突〉が問題として浮かび上がってくることもあるかもしれない。〈ジコチュウ〉は〈ジコチュウ〉に気が付かないのだが、こうした事態に自覚的であることが求められているのではないか。これが、小学校2年生の「連歌」の授業の現在に内包されている未来の課題である。「感情」の彼方、〈言語以前〉から囲い込み、〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉が相互に問題化されていく。こうしたことが未来の課題の核心である。未来とは、「構えの転換」（トランスフォーメーション）以後の事態のことである。

「困った質問」がひらく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」とはこうした課題に挑むことである。このことが「今日の「国語科」の課題」になっているのである。

こう問題提起しよう。

「連歌」の様式化とは無縁な小学校2年生の〈物語〉の明滅、転ずること・跳ぶこと、それぞれの〈主体〉のこうした現れには、《他者》、その了解不能性をめぐるトラブルが眠っている。この〈言語以前〉に囲い込まれた事態は〈主体〉の再構築という事態の母胎となっていくのではないかと。

このことは、児言態、その主宰者・上原輝男による「感情」「思考」「構えの転換」（トランスフォーメーション）の問題（小学校4年生頃における「思考」く「感情」から「感情」く「思考」という分母と分子の入れ替えの問題）「イメージ」「心意伝承」の提起を検討課題として浮かび上がらせる。「感情」の彼方、〈言語以前〉を検

討課題とすることが、である。そのことによって、児言態の「基層教育学」の構想は中学校・高校の「国語科」の課題に添えていく課題を手に入れていくことになる。このことが「構えの転換」（トランスフォーメーション）以後の課題なのである。

（7）未完の出会い、廣末保の「転ずる心」論からの反転

詳細は、本章のさらなる書き改めによってまとめられていく「小学校2年生、「連歌」の授業と廣末保の「転ずる心」論」（仮題）にて論じていくことになる。上原輝男とも児言態とも、おそらく近世文学研究者・廣末保は関係ない。廣末の柳田國男や折口信夫の民俗学への関心に、上原は関わっていない。しかし、「実」と「虚」の「二律背反」、「完結拒否の発想」を芭蕉の「俳諧の連歌」の取り組みに見出し、「風雅の誠」（蕉風俳諧の理念）を論じた廣末の提起と児言態の小学校2年生に対する「連歌」の授業とは響き合っている。

両先生はビックリされるに違いない。

「風雅の誠」とは、かつて、大学生の頃、廣末先生の「日本文学特殊講義」で聞いた、芭蕉が言ったり、書き残した言葉、「乾坤の変は風雅のたね也」、「不易を知らざれば基立ちがたく 流行を知らざれば風新たならず」、「松の事は松に聞け 竹の事は竹に聞け」、「余が風雅は夏炉冬扇のごとし 衆にさかひて用いる所なし」、「言語は虚に居て実を行ふべし 実に居て虚にあそぶ事難し」などに関わっていくのである。

廣末は、『可能性としての芭蕉 完結拒否の発想』（御茶の水書房 1988年1月）で、「転ずる心」について、次のように言っている。

自己にとっては偶然でしかない他者（前句）のイメージに媒介されて、閉鎖的、固定的な自己からは発見できなかった潜在的な可能性を素早く横切ってみせる。そしてそこにあらわれた断面は、他者（前句、後句）との関係において一つの客観的な場所をしめ、その存在の保証を受ける。類型を破って未知なるものを横切るダイナミックな精神と、はじめて存在の保証をうけた多様な新しい断面のイメージに喚起する心が、新しみの願いにやせる芭蕉の苦吟

を必然化する。(傍点 廣末)

観念化した類型的なイメージを突き破って意表にでてくる即物的な自然に対して、滑稽精神は活発に動きはじめる。だがまた、無秩序で即物的な自然は、分散的エネルギーとしてあらわれる。そのエネルギーをとりこむと同時に、分散的断面へののめりこみに対抗する精神が転ずる心である。即物的な対象を凝視しながらも、その対象の拘束から自由であろうとする欲求、そこに滑稽を基調とする誠の精神が自覚された。芭蕉を論じて、この転ずる心をみなかつたうかつな時代があまりにも長かったが、これは確かに不幸なことである。(傍点 廣末)

芭蕉は「旅」(非定住)の人だったが、廣末はこのことを「完結拒否の発想」を生きること、「言語は虚に居て実を行ふべし」のことというように掘り直している。これが「転ずる心」の現場であったというように、だ。わたくしには、こうした廣末の提起は、小学校2年生の「連歌」の授業の原初的な可能性と響き合っているように思われる。本稿で「転ずること⇒跳ぶこと」として問題にしているのは「転ずる心」のことである。

上原輝男、児言態と廣末保をめぐると「物語」の無限明滅(転ずること・跳ぶこと)と「風雅の誠」を〈言語以後〉で問うことから解き放ち、〈言語以前〉という事態とともに問うことに進み出ていく。すると、「連句」の「捌き手」と〈近代小説〉の、捌くことができない事態を照らし出す〈語り手〉の違いが問われていく。「おうち」と「おうち」の了解不能性が、である。

ここで廣末の「即物的な対象」という言い方に孕まれている、「他者」の取り上げ方の問題が問われていくことになる。焦点は〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉が相互に問題化されていくことにある。この課題の探究は、廣末の「他者」が〈わたしのなかの他者〉のことであり、「松の事は松に聞け 竹の事は竹に聞け」の提起が〈わたしのなかの他者〉のレベルで受け止られてしまっていることによって、現在に、未来のトラブルが孕まれているかもしれないことを見過ごしてしまっている事態を問うていくことになる。芭蕉の言を、了解不能の《他者》という問題のレベルで受け止め直すことが求められている。このことは〈ポストモダン〉を〈ポスト・ポス

トモダン〉の時代にひらいて(開いて/拓いて)いく課題として掘り直していくことになる。この課題の探究は上原輝男、児言態の「基層教育学」にも問われていくのである。

これが文学と教育をめぐると未完の出会いの引き継ぎ方である。こうした展望が「〈困った質問〉がひらく(開く/拓く)文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」という「今日の「国語科」の課題」に関わっていくのである。

(8) 高専1年生の「連句」の授業、「1つの物語」を〈複数の物語〉として把握し直して

もう一点、指摘しておこう。

「連歌」、あるいは「俳諧の連歌」の授業は、いままでも小・中・高校で取り組まれているが、わたくしへの記憶に残っているものに高野光男の「教室で、文学する、ということ」(『日本文学』1996年3月号)という論考がある。これは1995年度の日本文学協会大会(国語教育の部)の報告であるが、この報告が提起する高専の1年生に「連句」の〈場〉を開くことによって生成されていた学習者の「精神の緊張」について、問うていかなければならない。高野はこのことを「楽しい連想ゲームとして1つの物語を共同でつくっていく」ことの産物として論じている。氏の「1つの物語」に焦点化していく事態の把握の仕方では「風雅の誠」の地平が消去されてしまうのではないか。高野による、生徒の「連句」の読みによって掘り起こされている〈複数の物語〉という事態が消去されてしまうのではないか。〈複数の物語〉という事態に注目していくと、それぞれの〈言語以後〉の物語が〈言語以前〉という事態によって問題化されていく道筋が開かれていくのである。そのことによって、転ずること⇒跳ぶことが問題化されていくと、〈ポストモダン〉を問う地平への転回、〈ポスト・ポストモダン〉の時代の地平がひらかれて(開かれて/拓かれて)いく。事態は、小学校2年生の「連歌」で問題にした未来に向けて開かれていくのである。しかし、「1つの物語」という把握の仕方はこうした事態を見過ごしてしまう。氏の論考において紹介されている1年生の「半歌仙

を引用しよう。

付勝	半歌仙	木枯らしの巻	
		連衆	機械工学科1年
表冬	木枯らしや	つなぐ手と手の	あたたかさ
			朋子
冬	マフラー巻いて	夕暮れの道	周
雑	思い出は	アルバムにそっと	閉じ込めて
			俊介
雑	アクセルふかす	湾岸道路	秀之
秋(月)	ラジオから	「Mrムーンライト」の	流れ
			朋子
秋	フロントガラスに	紅葉一枚	裕介
裏秋	振り向けば	空一面に	鱗雲
			龍司
雑	図書館に向かう	長い坂道	誠
雑	レポートは	明日が締め切り	席を取る
			和之
雑	ちょっと気になる	正面の女	大輔
夏	涼風に	そよぐ黒髪	香ほのか
			英明
雑	目と目があつて	胸が高まる	宏
夏(月)	隅田川	花火の向こうに	曇る月
			道彦
雑	突然の雨に	帰る人	崇文
雑	老店主	濡れ手に傘と	ほくそ笑む
			正好
春	初孫に買う	雛人形	寛明
春(花)	入学式	肩に花びら	つけながら
			裕介
春	春の陽ざしに	あくびこらえる	直人

高野は「思い出」の句や「隅田川」の句を取り上げて、「転ずる」ことの現れを論じている。「夕暮れの道」—「思い出」は焦点化であり、「物付」、「目と目」—「隅田川」は想定外であり、「句付」、ということになるろうか。こうした事態の把握の仕方で大切なことは、「1つの物語」の現れが、転ずること⇒跳ぶことであるがゆえに〈複数の物語〉の現れである、ということである。とすると、小学校2年生の「連歌」を起点にすれば、この事態には可能性としての未来の課題が現在の課題として現れているのではないか。

こう言うことができよう。

「思い出」と「隅田川」の、それぞれの〈物語〉は〈言語以前〉という事態に囲い込まれ、その〈場〉に〈機能

としての語り手〉を設定するならば、相互に問題化され、それぞれの〈物語〉の問題がひらかれて（開かれて／拓かれて）いくのではないか、と。〈ジコチュウ〉の問題化、こうした課題が高専1年生の「連句」には孕まれているかもしれない。「教室で、文学する、ということ」という〈言語以後〉の取り組みは〈言語以前〉の垣塙に投げ込まれていくことになるかも。

さらに、こう言おう。

「文学する」は府川源一郎の提起（『文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして—』（東洋館出版社1995年8月））であるが、この提起そのものが問題の垣塙に投げ込まれなければならないのだ、と。

「すること」の〈ジコチュウ〉が照らし出されなければならない。〈物語〉と〈物語〉が〈言語以前〉という壁に遮られている。このことを看過してしまっているのが、〈ジコチュウ〉である。ここには〈交流〉が〈断絶、衝突〉であるという事態が隠れている。このことが小学校2年生と高専1年生の「連句」（俳諧の連歌）の授業によって現れ出てきた、現在と未来という問題である。小学校2年生にとつての未来の課題であったものが、高専1年生にとつての現在の課題になっているかもしれない。高専1年生の「連句」を「1つの物語」の現れとしてしまうと、こうした事態が隠されてしまうのである。

小学校2年生の「連歌」の授業が「連歌」であり、高専1年生の授業が「連句」となっているが、前者の「連歌」は「連句」との違いを意識した上での名称ではない。アバウトであり、原初的なのだ。それが「連歌の手法」で「遊ぶ」ということだった。原初的とは形式の始まりのことではない。表現することが原初的に直面する転ずること⇒跳ぶことという事態のことである。「転ずる心」、このことの問題化は、小学校2年生の「連歌」における〈複数の物語〉の未来の課題となるかもしれない。高専1年生の「連句」の授業における〈複数の物語〉の現在の課題となっているかもしれない。文学するのではなく、文学させられることが問題になっていくのである。「他者」が了解不能の《他者》として問われることが、と云ってもいい。これは、小学校2年生の「連歌」の〈物語〉の無限明滅に孕まれているかもしれない未来の課題である。

こうした課題が高専1年生の「連句」に隠れているの

ではないか。

(9) 小学校2年生、「連歌」の授業の問題圏

児言態、その主宰者・上原輝男による「感情」「思考」「構えの転換」(トランスフォーメーション)の問題(小学校4年生頃における「思考」く「感情」から「感情」く「思考」という分母と分子の入れ替えの問題)「イメージ」「心意伝承」の提起を検討課題することが、〈物語〉や〈小説〉を〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉の〈断絶、衝突〉の〈場〉の問題として浮かび上がらせる。このことが教材価値としての〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いをめぐる課題になっていくのである。

それだけではない。

〈近代の物語文学〉による〈主体〉の構築とともに、〈近代小説〉による〈主体〉の再構築、登場人物が「了解不能・言語以前 第三項の領域」に妨げられている登場人物の相互問題化が〈語り手〉によって図られている事態と向き合うことが、教室を〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉の〈断絶、衝突〉の〈場〉の問題として浮かび上がらせる。〈授業論〉をめぐる課題になっていくのである。

この2つが小学校2年生の「連歌」の授業の問題圏である。「〈困った質問〉がひらく(開く/拓く)文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」という「今日の『国語科』の課題」が現れてくる。「連歌」の授業の未来の課題として、である。

2. 問題提起として(始まりとしての小学校1年生、〈困った質問〉)

こうした構想の中で、本稿における、もう1つの「おうち」をめぐる考察は、きわめて個人的な体験から書き出されていく。小学校1年生の「三日月」の宿題をめぐる〈物語〉の無限明滅に関わる〈困った質問〉から「連歌」(独吟)の如く書き出されていくことになる。

あれこれの〈物語〉が無限明滅し、相互に問われていく。転ずること⇒跳ぶことが〈困った質問〉として問われていくことになる。このことが「三日月」の「左」と「右」に関わる問題からの展開であるが、このことは〈昭和の精神〉との対話となっていく。わたくしは「三日月」観察の宿題の未来を生きているのである。

本稿は、「おうち」が晒されている外部、その地点からの折り返しの試みである。いや、その地点を設定することの困難さとの闘い、言語表現の試みである。そのことによって、本稿は、〈困った質問〉に向き合い続けて、「今日の『国語科』の課題」を掘り起こしていく。小学校2年生の「連歌」の授業において問われる〈物語〉の無限明滅(転ずること⇒跳ぶこと)の問題とは別の、〈物語〉の無限明滅(転ずること⇒跳ぶこと)の問題の探究、〈主体〉の再構築に関わる提起へと展開していくのである。

「俳句」の提唱者、正岡子規が創刊した雑誌『ホトトギス』には子規没後ではあるが、高浜虚子の企画によって「連歌」でも「俳諧の連歌」でもなく、〈小説〉が掲載されている。第一作は子規の友人・夏目漱石の『吾輩が猫である』であった。この試みにも、「俳句」と「連句」、「連句」と〈近代小説〉をめぐる問題が隠れている、とすることができよう。このような問いとともに、廣末が「芭蕉は西鶴の浮世草子をも「俳諧の文章」としてとらえていた」(「芭蕉と西鶴——西鶴の浅ましく下れる姿」(近藤忠義教授還暦記念論文集『日本文学新論』西尾実・小田切秀雄編 河出書房新社 1962年12月))と言っていたことを付記しておこう。

こうしたことに向き合っていくと、「風雅の誠」、「転ずる心」の問題化という課題が現れてくる。〈物語〉の無限明滅における転ずること⇒跳ぶことの問題は、無限の〈主体〉の再構築という事態に関わり、田中実が〈新しい作品論〉と格闘することによって刻み出していった「第三項理論」に呼応していくことになる。さらに、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる探究は、〈第三項授業論〉の構想に展開していくことになる。「言語以前・了解不能 第三項の領域」、了解不能の〈他者〉をめぐる探究によって、である。

(1) もう1つの「おうち」の〈物語〉の無限明滅(転ずること⇒跳ぶこと)、現在と未来

① 小学校1年生、「三日月」の宿題で、転ずること⇒跳ぶことに直面

昭和32年、わたくし(♂)が小学校1年生の秋のことだった。担任の齋藤先生(♂)から、「三日月」の観察の

宿題が出されたことがある。その夜は晴れていたの、
わたくしは色鉛筆と先生から渡された画用紙を持って
外に出て、三日月を見上げることができた。家の前は、
道を隔てて、製材所、その右側に銭湯がある。何湯だっ
たか覚えていない。銭湯の煙突の向こうに三日月が出て
いる。右だったか、左だったか、これも覚えていない。
訳の分からないことになった。

三日月はこちらから見て左(㊀)が欠けていたのに、
迷った挙句、渡された画用紙には右(㊁)が欠けている
絵を描いてしまった。

なぜか。

「右」「左」が分からなかったわけではない。利き手が、
私の場合、右手であることはもちろん知っていた。迷う
余地がないはずなのに、訳が分からなくなってしまった。
天空の月に背を向け、月の向こう側から月を見ている立
場で、その立場は玄関のわたくしを見ている月の立場に
重なっていき、右が欠けている絵(㊁)を描いてみたり、
玄関から月を見上げて左が欠けている絵(㊀)を描いて
みたり、挙句の果てに右が欠けている三日月(㊁)にな
ったり、左が欠けている三日月(㊀)になったり、どっ
ちなのか？という自らの〈困った質問〉に立ち往生し、と
うとう月に背を向け、玄関に正対する「月」自体の立場
で右手の側が欠けている絵(㊁)を描いてしまった。玄
関から三日月を見上げる立場を「こちら」側にすると、
左が欠けている月の絵(㊀)になるのだが、描いたのは
右が欠けている月の絵(㊁)だった。

あれ、おかしい!?

「右」なの? 「左」なの? 分からなくなっちゃった。

右手はどっち! ? 誰かに訊きたかった。しかし、誰に
も訊けない。訊いてはいけないことのように思われた。
「おうち」(家)に問題があったのか。わたくし自身(人)に
問題があったのか。このことは、あれこれ書き連ねた
が、分からない。(資料1)

スッキリしない気分で、翌日、宿題(㊁)を提出した。
かなりヤバイことなのかもしれない。この予感が的中し、
その日の帰りの会で、先生から、月を見ないで絵を描い
た子として叱られてしまった。どこかに褒められるので
はないか、という思いがなかったわけではない。すごく
大事なことに気が付いた子として、だ。

馬鹿だな。

「スガイクンハツキヨミナイデシュクダイラヤッタ。

センセイハカナシイ。」

と、言われてしまった。

このトラブルに黙って泣いた。

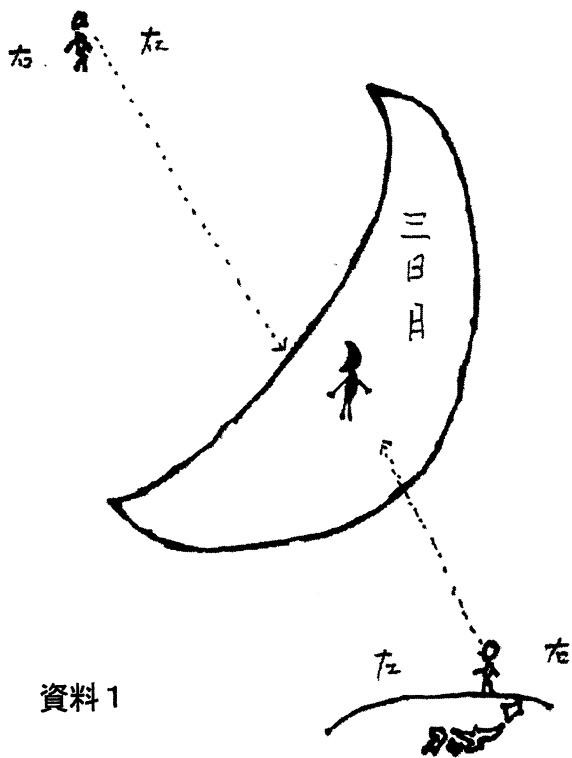
どういうことなの? この声にならない声は届かなか
った(と思う)。訊いてはいけないことにこだわっている
ことが、恥ずかしかった。自分を消したいような感じだ。
孔が開いている。

これが「三日月」をめぐる〈困った質問〉である。

「消したい」と言えば、そのころ、母の背中に小便を掛
けたことがある。漏らしたのではない。このことの方が
消したい思い出であると言ってもいい。しかし、「三日月」
の「右」と「左」のことも忘れられない。

何の脈絡もなく思い出す。

60年以上も前のこと。臃な記憶であるが、鮮明な記憶
である。



この事態に上原輝男、児言態も問われていくのである。
小学校2年生、「連歌」の授業の現在と未来も。

② 「おうち」の孔、〈物語〉の無限明滅に晒されて

昭和30年代初めの東京には戦災による焼け跡が残っ
ていた。

わたくしの家は板橋区熊野町にあった。川越街道の傍
だった。暗灰色のタールを塗った杉板張りの総二階、戦

前からの建物であった、とのこと。空襲で焼け残り、玄関は硝子の引き戸、その左横に須貝建築・測量事務所という看板がペンキで書かれていた。ペンキはところどころ剥げて薄くなっている。玄関はコンクリート敷き、入ると、場違いに広々としていた。賃貸だったようであるから、もともと玄関部分は事務所か、お店か、だったのかもしれない。右端に自転車と爺さんがどこかで買ってきた中古のラビットが置いてあった。

寒々しかった。

「右端に」としたが、家の中から見れば、置いてあったのは左端であり、この立場を前提にすれば、玄関の右隣の台所には玄関側の際に氷の冷蔵庫があり、その右がガス台、そして流し台だった。向かって、だ。ガス台は一口、流し台は人研ぎ流しだ。湯沸かしなどない。冷蔵庫の対面に洗濯機も置いてある。手動式布搾り器付きだ。台所には簧の子が敷いてある。いま気が付いたことではあるが、こども元は玄関部分と一続きで事務所部分であったのかもしれない。

壁は抜けていたのかも。

玄関とは同一平面で、玄関と台所から 60 センチぐらいかな、1 段上がったところが廊下だった。廊下の両端が階段と便所であったが、変な造りだ。廊下に上がり難い。1 階の居間はこの廊下に接した 8 畳ぐらいかな。

冬になると、炭の炬燵が仕立てられていた。囲炉裏の上に檜がたてられていた。囲炉裏の上の網で餅やミカンを焼いて食べる。居間の奥の、暗く湿っぽい澱んだ空気の部屋が爺さんの部屋だ。これも 8 畳ぐらいだったかな。

この部屋の押し入れにはテレビ (■) が仕舞ってある。14 インチの、サンヨーの白黒だ。コードのビニールに傷がついており、そこに触れるとビリッときた。近所の人時々見に来る。その時は押し入れを開けて見た。置いてあるところは押し入れの上段、畳に座って見るにはかなり高めだ。いつの間にか、テレビに足が付き押し入れの前に出されていた。

爺さんの部屋にはあまり日が差さしていなかった。

家の前は、道を隔てて、目の前が製材所、その右側が銭湯だった。銭湯では男湯と女湯を行き来していた。脱衣所では、何人かの女性の使用人がいて着替えを手伝ってくれた。家を出て左に行くと、大きな下水道、コンクリートが打ってある。

ある日、母 (♀) が赤いハンドバック (♀) をすごい

剣幕で捨てに行った。父が家に持ち帰ったものだ。

〇×△?〇×△!。

母は一週間ぐらい寝込み、子どもたちは枕元でおろおろしていた。その間に父が作ったツナサンドを食べた。美味しい。初めての味だ。

この件はその後どうなったのか、記憶はない。父がハンドバックを探しに行ったことだけは、確かなことだ。慌てて出ていった父の後をついていったら、赤いハンドバックが下水道の桁の上に置いてあった。

落ちそうだが、光っている。

持ち帰ったハンドバックは何処に行ったのだろう。持ち主に渡したんだろうな。その後、このことを妹とも、誰とも話したことはない。子どもなりに気を使ってきた。底の見えない排水路にふさわしい (物語) だ。

ごちゃごちゃと書いたが、家を出て右に行くと、すぐ川越街道だった。渡ると、だるま市場だ。いや、「だるま」市場は東武東上線の大山駅の前だったかもしれない。しかし、市場があったことは間違いない。小学校 1、2 年生の頃、よく卵 (●) を買いに行かされた。市場に入ってすぐ左側の店だ。卵は藁屑に包まれ、木箱の中にあった。箱の中身はそれぞれ大、中、小の卵に分けられていた。母には大きいのを選んで 10 個買ってくるように言われた。密命は、小の卵の箱から大の卵を選ぶこと、1 個 10 円の卵の箱から大の卵を選んで来い、ということであった。1 個 15 円の卵を 10 円で買って来い、というのである。藁屑をかき回していると、店の人には嫌な顔をされる。

「そんなにかき回したら割れるじゃないか。」

と、言われる。店の人の目が気になる。

うまく選べず、適当に選んで買って帰ると、評定された。

「チャントエランデカッテコナケリヤダメジャナイ。」と、叱られた。6 つや 7 つの子には無理なことだ。少なくともわたくしには無理だった。

市場の肉屋に 5 円のコロッケもよく買いに行かされた。この時には母の密命に打ちのめされることはなかった。10 円のメンチを買ってくるように言われた時はうれしかった。ナイフとホークが家になかったのが残念だった。ナイフとホークで食べるのが洋食だからだ。このことはラジオの「お昼の演芸」で聞いた古今亭今輔の落語で知った。田舎から出て来たお婆さんは、息子にデパー

トの食堂でナイフとホークでコロッケを食べさせてもらい、これが「洋食だ」と言われて感動し、田舎に帰って自慢したとか、という話だ。

真に受けた。懂れた。

ケチャップは存在自体を知らなかった。日の丸をチョイと刺した富士山型のチキンライスを知っていたが、家では御飯にソースをかけて食べた。匂いは似ていた。赤くならないので、悩んだ。母に訊いたが、答えはなかった。大分経ってから、ケチャップのスパゲティーがオカズとして出されるようになった。胡椒は知らなかった。コーラもピザも知らなかった。タバスコなどともない。ウインナーは周りが赤かった。(が、着色料は発がん性があるので、いつか食卓に出されなくなった。)アイスは10円、キャンデーは5円。(我が家ではキャンデーは敵視されていた。不衛生なので、食べてはダメ。)バナナは最高の懂れだった。ショートケーキもだ、な。インスタントコーヒーを飲むと背が伸びなくなるなんて言われていた。飲みたかった。夏、氷売りのリヤカーから鋸で、1斤、半斤とカットして販売されるたびにこぼれ落ちるカケラを拾って食べるのが楽しみだった。

ついて回った。

道に落ちたらすぐ拾って食べる。親に隠れて、だ。バクダンもあった。ラオ屋も回っていた。紙芝居、粘土の型細工、新粉細工も。池袋の暗く、どぶ臭い地下道には白衣の傷痍軍人が並んでいる。息をつめてその前を通り抜け、わたくしはデパートの食堂に行き、クリームソーダを親にねだった。アイスとソーダを混ぜることはしなかった。アイスはチビチビと長いスプーンで削って食べる。

食べ物尽くしの文章になってしまった。

これは米穀通帳と脱脂粉乳の時代、我が家が闇米を買っていた頃のことだ。壺の中の砂糖を親に隠れて舐めていたな。夏はランニング、冬は編み見直しのセーター、袖はベロツとし、鼻水でテカテカだ。一年中、金太郎の腹巻、夜はすり切れた緋の寝間着。団扇と蚊帳、日本脳炎、赤痢など。引越し先の入間町には肥溜めがあちこちにあった。バリバリな上に載って落ちる子がいた。

町は危険に満ちていた。

わたくしは父、母、爺さん、妹と暮らしていた。

父(●)は、茨城県の潮来の人で、早稲田大学理工学部を卒業すると同時に「特甲幹」として応召、海南島で

海軍の施設部隊の一員として終戦を迎え、復員した。「ポツダム大尉」として、「敗戦」ではなく「終戦」をむかえていたのであろう。海南島での写真を見たことがある。マンゴーの木の下で、左の腰に軍刀、右の肩に猿が乗っていた。父から断片的に聞いていたことによると、帰国後、あちこち建築関係で働いていたようであるが、建築・測量の個人会社を開業したこともあったらしい。玄関の剥げた看板はその時の名残だったのだろう。会社はわたくしが物心ついたころには廃業していた。理由は聞いていないし、事務所だった記憶もない。ということで、わたくしが小学生の時には、父は30代になったばかり、丸の内の連合軍司令部に勤めていた。あるいは、もう府中基地の第5空軍司令部に移っていたのかも知れない。70歳過ぎまで米軍関係で働いていた。PXで免税品を買ってくることはなかった。当時、わたくしはPXのことは知らなかった。そこで何か買ってきてもらおう、と思ったことはない。

学校の個人調書の職業欄には「1級建築士」と書いてあった。父と母とがこそこそ話しながら、記入していた。寄せ付けない感じ。

小学校1年生は、「イッキウケンチクシ」は職業ではないのに?と思ったが、問い質せなかった。言っけはいいけないことのように思った。その後、毎年4月に個人調書を家に持ち帰るのが苦痛だった。中学校・高校では生徒名簿に親の職業欄があった。

見るのが嫌だった。

いままで誰にも言ったことがない。両親はわたくしが建築士になることを願っていた。その願いに応えることができなくなってしまったのは、このことに起因している。言い訳に過ぎない、と言われるかもしれない。この我儘、申し訳なく思っている。やり直すことはできない。やり直したいとも思っていない。

ただ、私の人生も父の人生に繋がっていることだけは、確かなことだ。

爺さん(◎)は50代後半、おそらく恩給暮らしで、父が大学生の頃には警察官を辞めているらしかった。茨城から夫婦で、大学に入った息子とともに上京し、暮らすようになった。酔って、腰のサーベルで村民に切りかかり、杉の木に縛られてしまったそうだ。懲戒免職にはならなかったようだ。で、なければ、父の人生も変わり、母と結婚することもなかっただろうし、わたくしが生ま

れていなかったかもしれない。妹も。

抜刀事件での怪我人はなかったらしい。

よかった。

わたくしが爺さんを意識するようになった時にはいつも家にいた。婆さん(☺)はいなかった。わたくしの生まれる前に死んでいた。父の母は、爺さんが、入り婿として結婚していた女性と別れ、結婚した人であった、とのこと。爺さんには先妻との間に女の子が1人いて、わたくしは全く知らないことであった。戦後、1度だけ板橋の家に来たことがあるそうだ。この話を父から聞いた時、会ったことのない伯母さん(●)のことを思い浮かべようとした。

カオナシだ。

どこかに親戚がいるのだろう。

いま住んでいる町田の家のすぐそばにもう1軒、同姓の家がある。しかし、我が家と全く関係ないらしい。いままでは本籍地を茨城県から東京都に移してしまった。

こうしたことは伝承されることはないのだろう。

父の母、爺さんの妻のことだが、昭和24年、近くの日大病院に歯の治療で通っていて、白血病で死んだ。死因が納得できないだけでなく、霊安室に遺体を安置することもなく送り出そうとする病院の死者に対する扱い方に不信感を抱いた夫は、死んだ妻を背負って病院を出て、自ら手配した三輪車の荷台と一緒に乗って家に帰った。

位牌には昭和24年5月4日とある。

これらのエピソードは父から聞いた。わたくしの人生は爺さんと婆さんの人生の流転にも繋がっている。よく分からないが、確かなことだ。爺さんは妻の遺骨を死ぬまで納骨せず、65歳で死んだ。

不気味な仏壇。人間が焼かれ、灰になっている。

真っ黒の孔、心の底が見えなかった。

60歳の時に脳溢血で倒れた後は、爺さんからは、それまでの常に何かを撥ねつけているような威厳、檜の木の木刀のような無骨さは失われた。爺さんは倒れた後、調布に引っ越して3年ほど生きていた。

よく迷子になった。

亡くなる半年ぐらい前には山芋掘りに熱中し、朝から晩まで家の周りを掘りまくった。穴だらけだ。

ある朝、布団の中で死んでいた。

庭の水道のところのバケツの中に、父が前日、多摩川で釣ってきた鯰がおり、手を突っ込んで鰓のところを抑

えたわたくしがトゲに刺された朝のことだ。

鯰はその後どうなったのか。

記憶はない。バケツに近づかなかった。腐ったか、干からびたか。山芋は家族で食べた。黒っぽくて、何か不思議な味だった。いや、不気味な味だった。

一度、板橋の家の居間と玄関の間の廊下で、わたくしは馬乗りになった爺さんからナグラレたことがある。母が止めに入ったのを覚えている。なぜ、そうなったのかはわからない。母も大変だったのかも。

〈トゲ〉の記憶を残し、鯰は日常の中に埋もれていった。

母にお線香で灸を据えられたことがある。そのころは、どの家でもそんなもんだ、と思っていた。

我が家の孔の底に広がる闇を覗くことはなかった。

気にはなっている、だ。この怖さが分かるか。

爺さんと二人になった父は、母の死の半年後、卵の仲買人のマノさんの紹介で結婚し、すぐにわたくしが生まれ、その2年後に妹が生まれた。見合いをし、その後、会うことなく、家が本当にあるかどうかを自分で確認に来て、家があったので、結婚したそうだ。これは母から聞いた。父は30歳、母は26歳だった。家があつてよかった。わたくしの人生は母の人生にも繋がっている。

これもよく分からないが、確かなことだ。

母は埼玉県の東松山、下青鳥の人で、戦時中、川越の鉄道病院の看護婦だった。白衣の写真を見たことがある。わたくしが幼稚園に1人で通うことが出来なかったので、一年間、母は教室の後ろに立っていた。眉間に皺を寄せた息子を見守っていた。どういうわけか、その時の母の写真が残っている。パーマネントの頭髪、妹を背負い、半纏みたいのを羽織っていた。まだ30歳になるかならないかの母だ。

幼稚園に行っている間に「おうち」がなくなる。家族が消える。母から離れられなかった。必死の闘いだ。この時に抱いていた根拠のない恐怖感には——人はそう言うだろうが、後々、夜になると襲われていた。

今でも消えずに残っている。母に伝わっていたがどうかは、分からない。

母は、後に妻や子にその時のことを話すことがあった。わたくしは絶体絶命、孤独だった。しかし、「センチャンハネ……」は、この窮地を蹴つ飛ばした。わたくしは黙り続ける。妻の目と子供たちの沈黙が忘れられない。わたくしは相当な〈ジコチュウ〉なのだろう。それぐらい

なことは自覚している。その時にも感じていた。

しかし、黙り続けること、止められなかった。

母も父もすでに亡くなっている。

たくさんの〈トゲ〉が行方不明にされたまま残されている。「おうち」(🏠)に埋もれているはずだ。

どこまで孔を掘っても掘り出せない。

押し入れの中のテレビのことを記しておこう。

テレビと言えば、「パパは何でも知っている」、「ママちよつと来て」が思い出される。

ある日、わたくしがフランキー堺主演の、C級戦犯の問題を取り上げた「私は貝になりたい」を観ていると、いや、たまたまテレビをつけていたにすぎないのだが、部屋に入ってきた父が、

「ウソバカリイッテイル。」

と激怒し、テレビを切ってしまった。

主人公の床屋さんが自分の店にやってきたアメリカの軍人に連行される場面で、バッチン。他に誰がテレビを観ていたのか、記憶はない。

これは、昭和33年10月ごろのことだ。

その時、なぜ、と問い質すことはできなかった。取り付く島もない。フランキー堺は父に似ていたのに不思議だった。このことを父に訊いたことはない。しなかった。訊いてはいけないことだった。

ここにも孔が開いている。

妻の祖父(👴)は、テレビで、噛みつき魔ブラッシーによって大流血させられたグレート東郷の試合を観ていて、脳溢血で死んだ。昭和37年4月27日の夜、8時過ぎのこと。この6人タッグのテレビ中継で、全国で6、7人の老人が亡くなった、とのこと。この試合はわたくしもテレビで観ていたが、妻の家(🏠)のことは結婚後知った。同様に、後々知ったことであるが、海南島で現地支配していた海軍部隊による9度にわたる「Y作戦」にともなう住民虐殺事件があったことを知ったことも記しておこう。

いつごろ知ったのか、はっきりとした記憶がない。

「Y作戦」は、昭和14年から20年にかけて行われた。この作戦によって、総計2万数千人の中国人の死体が遺棄された。戦後、何人かの軍人が戦犯として処刑されたとのことだが、不明のことが多い。いま躊躇しながら書

き記しているが、同島には3万数千人の海軍部隊が洒置されていたらしい。事件に父がどのように関わっていたのか、いなかったのか、不明である。この闇の彼方からわたくしは生まれ、父の側からこのことを考えたことのないまま、いままで生きてきた。父に開かれていた世界がどのようなものであったのか。

分からない。

「父の側から」、この態度を責める人がいるに違いない。

もつともなことだ。このまなざしに晒されて、をわたくしは生きて行くしかない。このことはわたくしの〈生〉のすべてに及んでいく。このことが伝わっていくかどうかは、さらに分からないが、わたくしにとって、あの父と母は、身体的な、現在、過去、未来の孔だ。

1946年5月に日本陸軍少将富田直亮(第23軍司令官田中九一代理)の名でだされた第23軍司令部の「状況報告」の別表第1「華南地区第23軍隷属(指揮)下部隊(海軍部隊及居留民ヲ含ム)人員一覽表」には、「海南島地区」の陸軍部隊は68人、海軍部隊は3万3475人、居留民は1万1935人、計4万5478人であり、陸軍部隊は全員が「内地籍」、海軍部隊は、「内地籍」1万7674人、「台湾籍」1万5068人、「カンセキ」733人、居留民は、「内地籍」5214人、「台湾籍」5488人、「カンセキ」1233人と書かれている、とある。(2016年8月28日開催、海南島近現代史研究会第10回総会・第18回定例研究会報告:佐藤正人「海南島に連行された台湾人(軍属・兵士、「台湾報国隊」……)」要旨による。)

この数字の中に、父がいたことは確かなことなのだろう。数字にしか過ぎないが、数字は問われているのだ。

しかし、この問いをどのように具体化していくことができるのか。「ウソバカリイッテイル。」と、どう関わっているのか。いないのか。

いや、もしかしたら、あの時の父の激怒は駐留軍勤務者の怒りだったのかもしれない。父は全駐労のストライキには参加したことがない。組合員でもなかったようだし、きっと、自覚的に、だ。ストライキ開始前に職場に入り込んでいた。

スト破りだ。

これが父の倫理的態度、〈ジコチュウ〉だった。

父は91歳で亡くなったのだが、70歳ぐらいになった

時、住まい近くの「ハケの坂」の、日本ビール関係施設の跡地に計画された大型マンションの建設反対運動が起こったことがある。周りのほとんどの家で、緑のリボンを門扉につけて反対の意思表示をしていた。しかし、我が家の門扉にはリボンが付いていない。たまたま訪ねていったわたくしが、父に「周りの家の緑のリボンは何？」と尋ねると、大型マンションの建設反対の意思表示、とのことであった。

「自然を残せ」と言っているが、先に自然を破壊して家を建てた者が、自然破壊を言う資格があるのか。」と、言う。父らしいと思った。分かるようで分からない人だった。母はこうした言い分にうんざりしたような表情を浮かべていた（ように思う）。黙っていた。一緒にいた妻も黙っていた。アナタも同じだ、と思っていたかも。

わたくしも思う。〈ミカヅキ〉問題は遺伝かもしれない〈ジコチュウ〉も。父は〈昭和の精神〉の人だった、と。

ふと、何の脈絡も無く、飼い主に放置された野犬(🐕)のことが思い浮かぶ。野犬は見かけなくなったが、行き所を失った〈野犬〉が今もさまよっている。覚えているのはわたくしだけかもしれない。集団的忘却か。そんなことはないのか。いや、そもそもなぜ放置されたのか。

もう一度、問う。

父の怒りは一体何に拠っていたのか、と。

このこと考えることがあらゆる数字と向き合うことになるのか。孔の向こう側の世界との〈対話〉はどのように開かれるのか。拓くことができるのか。

1つの記憶が残っている。

上皇が皇太子(♂)の時、結婚式の日のことだ。

わたくしと父は釣り堀に行つての帰り、ラビットに相乗りしていた。ブレーキワイヤーが切れたらしく、暴走。止まらない。

「腰にしっかり掴まっている！」、父が叫んだ。電信柱にぶつけて、車を止めた。

ガッタン。

ともに路上に放り出された。大丈夫か。助かった。もう少しで側溝の中だ。何の脈絡もなく、父は戦争をどのように生き延びてきたのか、ふと、そう思った。

訳が分からない。

小学校3年生、昭和34年4月10日午後5時頃のことである。

この日、皇太子夫婦の、馬車でのパレードの際に投石

事件があったことは知っていた。釣り堀の小屋のテレビ見ていた。後に知ったことだが、投石した青年(♂)は19歳の浪人生で、何か訴えがあったらしい。

分からない。

三島由紀夫はこの事件のことを皇太子は初めて「人間と人間とが向かい合った」事態に直面したのだ(「皇太子御成婚」(『裸体と衣装——日記』(新潮社 1959年11月))に収録)、と書いた。19歳の青年はすぐに解き放たれ、裁判にかけられることもなかったらしい。その後どうなったのか。「戦争」と「電信柱」の中から垣間見える、そして「皇太子」の、それぞれの人生は何だったのか。

分からないことばかりだ。

訊くことはなかった。誰かに問うこともなかった。怖くて、だ。いまでも居心地が悪い。その事態とともにわたくしは生きてきた。

〈トゲ〉が刺さったままで、だ。

上皇夫妻はどのように「人間と人間」と向き合ってきたのか。わたくしも。わたくしたちも、だ。

響き合うことができるのか。

いつの間にか、忘れて、いや、忘れられていった。

③ 世界には、不思議な、ウチニハイレナイ、ウチカラデラレナイ孔が開いている

家には扇風機も車もなかった。夏には蚊帳を吊って寝ていた。トイレは汲み取り式の便所であった。目の前に、新聞紙がちぎっておいてあった。それはいつしか白い柔らかな塵紙になっていた。裏庭は狭かったが、大きな柿の木があった。渋柿だった。隅にはドクダミが茂っていた。日は差し込まなかった。裏に行くと、いつもドクダミの臭いがし、陰鬱な気分させられた。父、母、妹とわたくし(♂)は2階で寝ていた。夜中に目が覚めた時、なぜ、僕はここにいるのだろう、と思うことがあった。

ナカムラクンノイエノコダッタラ、ドウナルノカ。

底のない孔を落ちていく。

とてつもなく不安な感じ。忘れるために寝ることに焦る。闇の深さと眠りが1つになっていく。川越街道には時々戦車の隊列が行き交っていた。家ごと揺れた。窓ガラスが鳴る。雨が降ると、家の傍の大きな下水路から水があふれ、よく床下浸水した。玄関のコンクリートダミから、居間に通じる廊下は何十センチか高かった。畳の上まで水が来ることはなかった。玄関外のコンクリートの防火桶が水没した。便所も水没した。家に入ること

も、家から出ることもできない。水はすぐ退いた。

ウチニハイレナイ、ウチカラデラレナイ。

玄関はそうなるたびに、何日もかけて母が磨き続けた。臭くなかった（と思う）。玄関にはそうなるたびに DDT が散布された。

家の近くには、同級生の京子ちゃん(●)、高橋君(●)の家があった。京子ちゃんのお父さんは社長さんのお抱え運転手で、縁側の前に広い庭のある家に住んでいた。高橋君の家はお風呂を薪で沸かし、御飯も竈で炊いていた。裏庭が広がった。薄が群生していた。

高橋君とは、1年生の時、通っていた小学校の正門前で着ているものを全部、パンツまで脱いで裸で帰ってしまった京子ちゃんの衣服とランドセルを持って、家に届けに行ったことがある。

ボクらが悪かった。

しかし、玄関に出て来たお母さん(●)は、

「キョウコハキガツヨクテ、ゴメンネ。」

と、言っていた。助かった。

うれしかった。京子ちゃんはお母さんの後ろにいる。黙っている。

三人で、京子ちゃんの田舎、郡山のウスカワマンジュウを食べて、庭で遊んで帰った。

楽しかった。

福島県の郡山に、京子ちゃんのお婆ちゃんはいらしたかった。お婆ちゃんが作ったものだと自慢していた。皮の薄さを絶賛していた。このこだわりは訳が分からなかったが、惹かれた。いつか買ってきて、京子ちゃんにあげようと思った。郡山が福島県にある地名らしい。どこのかは分からなかった。買ってこようがないのだが、このことを使命のように感じていた。

薄皮饅頭を買うことはなかった。

しかし、こんなことまで覚えているのは我ながら不思議なことだ。もちろん、いつも思い出しているわけではない。それでは疲れる。物にはすべて思い出がある。ときに引き出されるだけのこと。

家に帰っても、放課後の出来事は黙っていた。

わたくしは、小学校3年生の5月に引っ越して、調布の方に行き、転校してしまったので、それきり二人とは会っていない。二人のような友達はその後できなかった。京子ちゃんのことを好きだった。何度も夢の中で京子ちゃんの家の前に立っていた。

中には入ったことはない。オカッパ頭の子だった。

そうだ。

中村君(●)とは、引っ越しする前の日、ハナジマのグランド横の坂道で石けりをしていて、ボクの石が線を超えたか、越えなかったかで喧嘩をした。中村君は怒って帰ってしまった。

ボクが悪かった。謝りたい。

中村君ともあれから会っていない。中村君はきっと覚えていないだろう。中村君のお父さんは練馬区役所に勤めていて、「ゴジラ」は自衛隊の宣伝映画だ、と言っていたようである。中村君の受け売りで、家でそのことを言うと、父は怒ったような、怯えたような、何とも言いようのない嫌な顔をしていたが、何も言わなかった。

「『ゴジラ』ハジエイタイノセンデンエイガダ。」

これは言ってはいけないことだったらしい。

家の隣には齋藤という名前の少し年上の、坊主頭のお兄ちゃん(●)がいた。父も母もどういいうわけが分からなかったが、このお兄ちゃんのことをあまりよく言っていなかった。お兄ちゃん一家は、スピッツを飼っていた親戚の家の離れを間借りしていた。6畳ぐらいの部屋だった。掃き出し窓から出入りしていた。センチャンと呼んでいた坊主頭のお兄ちゃんに玩具を取り上げられていたらしい。そんな記憶はないのだが、なぜか、親はそう思っていた。なぜだか、分からない。お兄ちゃんとも転校後、一度も会っていない。

日向君とも、島倉さんとも、深野さんとも。

日向君と深野さんは、幼稚園に1人で通えるようになってからの同級生だ。日向君は気の強い子だった。相手に怯むことのない喋り方をしていた。深野さんのお弁当には赤いご飯が詰められていた。緑の豆が乗っていた。赤飯ではない。

何だろう。「小鳩くるみ」に似た子の不思議だった。

島倉さんとは小学校に上がってからの同級生だ。「島倉千代子」の子供だと思い込んでいた。島倉千代子は当時大好きな歌手だ。ボクのお母さんにもなってほしかった。「島倉さん」は「島倉千代子」という名前だった。これは確かなことではない。

島倉さんがうらやましい。

母にはそんなことは言えない。

島倉さんの家の玄関はボクの家と同様に広がった。コ

ンクリートが打ってある。そこから廊下だ。やはり玄関から60センチぐらい高い。家の作りがよく似ている。

訳が分からない。

妹の友達には近くに晴夫君(♂)がいたな。よく三人で遊んだ。

晴夫君の家の隣は酒屋だった。我が家には晩酌の習慣はなかったが、味噌を買いに行かされた。経木を三角に丸めて、量り売りだ。立ち飲みしている人がいた。この酒屋は何かで倒産した。両親は何か言っていた。

分らない。

孔が開いているのだろう。

考えたことはない。世界は孔だらけだ。

転校後は、家から京王線のつつじヶ丘駅前にあった小学校まで4キロも離れていて、同級生は家の近くにいなかった。周りに他の家は1軒しかなかった。そんなところに家が建てられた。爺さんの病氣治療のためだったようだ。転校前も転校後も家にはあまり人が訪ねて来なかった。家の目の前は大きな林で、家と目の間の谷には清水が流れ、葦が生い茂り、小鯉がいた。家はハケ地の行き詰まりに立っていた。

崖の上だ。

住所は、調布市入間町、名前ばかりの「成城高級分譲地」だった。自然は残っていた。

野犬(♂)の群れに囲まれたことがある。

放置された犬たちは、この新興住宅地の外部、《他者》へのブラックボックス、リーダーはコリーだったが、いつしかいなくなった。なぜかは知っていた。誰もそのことに触れなかった。その威厳だけが語り継がれていった。僕の顔も皺くちゃになっていたのかもしれない。ボクも「糧に乏しい村の学童」(「注文の多い料理店」の賢治自作の広告文)だったのかもしれない。もちろんそのことに気が付くことはなかった。

違和感はない。

高度経済成長の始まった頃のことだ。

引越したばかりの9月、伊勢湾台風襲われ、庭の松の木が捻じれて折れ、屋根に穴をあけた。2階の屋根が吹き飛ばされた。いつの間にか、引越し先も町自体が「おうち」(♂♂)になっていった。

〈トゲ〉は見失なわれていた。

抜けたわけではない。記憶は鮮明なのだが、なぜか、ぼんやりしたものになっていった。

時間は不思議な流れ方をしている。

卵のことも、玄関がウンチまみれ以後の我が家の生活にしても、電柱衝突にしても、野犬の消滅にしても、何か象徴的だな。何から何までもが、だ。

すべてが〈ミカヅキ〉問題と響き合っている。

今ではそう思っている。

しかし、こうも思う。

こうしたことはそもそも意味のあることなのか、と。当たり前だ。昭和30年代前半の日本の都会の、どこにでもあった「おうち」の1つであり、闇の深さと眠りのかけがえのなさ、個人的なかけがえのなさではないのだから、きっと。このエピソードはその程度のことには過ぎないだろうが、ある種の月並みさ、これが大切なかもしれないとも。だからと言って、意味のあること、と言うのは難しいかも。しかし、わたくしが生まれ、育ってきたこと、今でも生きていることは紛れもないことに他ならない。意味のないこととされかねないことの意味は〈言語以後〉ではなく、〈言語以前〉の領域に属しているであろう。月並みさが分立させられている事態に、だ。この事態は〈死〉の世界とともにあり、劇化の願いが隠蔽されている。

ウチニハイレナイ、ウチカラデラレナイ。

月並みさと隠蔽、この問題に関わっているのだろう。鯨の〈トゲ〉の痛さにも、母の決意にも、父の怒りにも、京子ちゃんの行動にも、捕獲された〈野犬〉にも。

あれもこれも象徴的だ。

人にはどうでもいいこと、と言われるかもしれない。いや、誰も覚えていないかもしれないが、今日に至るまで似たような出来事の連続だった。いくら因果を掘り起こそうと書き連ねても、事態は因果の外部に現れ出てくる。〈言語以後〉を生きながら、〈言語以前〉に逆襲されてしまう。これは誰からも忘れられていくことであり、誰もが抱えていることであろう。

長々と、一見、〈ミカヅキ〉問題とかかわりのないことを書き足さずにはいられなかったのも、こういうことに関わっている。書きたいというより、書かされている、ということかな。

掘り取ろうとすると、変質してしまう。

ここから〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる問題が現れてくる。わたくしは、「〈困った質問〉がひ

らく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」を探究している。「今日の「国語科」の課題」として、である。

それだけでなく、小学校の1、2年生の頃のことを書き記してきて思うことは、豊かな、陰影のある、ということ。そうした精神生活を送っていたのだな。

これは〈ジコチュウ〉の絶対化という事態だ。

もちろん、こうした物言いも〈ジコチュウ〉である、と言っていい。いや、そう言われるだろう。このことを受け入れている。しかし、この〈ジコチュウ〉の側から自らの〈ジコチュウ〉を照らし出してみたい。〈困った質問〉に向き合うことになるだろう。

孔が開いている。底にたどり着けない。

唐突かもしれないが、〈学習・発達論〉を考えていく上で、このことは伝えておきたいこと。しかし、〈逃げ水〉を追っている感じ、〈客体〉は言語化すればするほど、遠くなっていくのだ。

居直っているのではない。

④ 立体メリー・ゴーランドの乗り方、〈逃げ水〉との デット・ヒートの中で

もう1つ書かされてみよう。

これも過去が了解不能の《他者》であり、〈逃げ水〉であることに関わっている。

菜の花や月は東に日は西に（与謝蕪村）

この「月」は「満月」(○)なのだそうだが、蕪村の、この句も〈ミカヅキ〉問題の中にある。「月」と「日」が〈逃げ水〉であるということではない。このことは〈言語以後〉の事態である。認識である。因果であり、論理である。「菜の花」は重層的な事態を生きている。その中で翻弄されている、ということだ。

どういうことか。

「菜の花」から見た「東」と「西」は、「月」から見た「東」と「西」は同じなのか。「日」から見た「東」と「西」は同じなのか。そもそも「月」や「日」に「東」と「西」があるのか。

絶対性は揺らいでいる。クラクラしないか。

「菜の花」はその中にある。しかし、「菜の花」は気が付いていない。「月は東に日は西に」という絶対性の中を生きている、と読者には思われているであろう。この絶

対性は〈言語以後〉の絶対性である。〈言語以前〉という事態における絶対性ではない。この事態に「菜の花」は気が付いていないのである。

ここにも〈ミカヅキ〉問題が隠れている。

ただし、「菜の花」と「日」や「月」の間で了解不能の《他者》をめぐる問題が問われているわけではない。〈語り手〉によって、「菜の花」が、このことに気が付いていなくてもどうということはない。

しかし、読者は、こう問い続けていく。

「菜の花」の〈命〉はこの事態を囲い込んでいるのか、「菜の花」の〈命〉はこの事態に囲い込まれているのか、と。

これは〈生〉と〈死〉をめぐる問題であり、〈自力〉と〈他力〉をめぐる問題となっていく。〈自力〉は〈言語以後〉へのこだわり、〈他力〉は〈言語以前〉へのこだわりとして問題となっていく。〈言語以前〉の把握は〈言語以後〉に反転していく。〈言語以前〉によって、〈言語以後〉を囲い込むことはいかに可能なのか。これが闇の深さと眠りのかげがえのなさをめぐら問題になっていく。「問い直して」と、「問い直して」を「問い直して」の問題になっていくのである。これは認識の外部との闘いに関わっている。理不尽な事態に翻弄されている。とりあえず、「菜の花」は「僕」、「月」や「日」は「母」「爺さん」「京子ちゃん」「高橋君」「京子ちゃんのお母さん」「中村君」「齋藤のお兄ちゃん」「父」「中村君」「中村君のお父さん」……、そして、〈ミカヅキ〉問題の「僕」は翻弄され、「齋藤先生」を〈ミカヅキ〉とすることができるかどうかを問い続けていく。闇の深さと眠りのかげがえのなさの中で問い続けていくのだ。解決困難だと思われることに出会って、眠ることを学んだ。しかし、だからと言って、《他者》の了解不能性を消去することはできない。《他者》はパラレル・ワールドという事態の現れとともに問われ続けているのである。

これが立体メリー・ゴーランドだ。乗り方が問われている。

（2） 小学校1年生、「三日月」の観察の宿題 の問題圏

このように〈逃げ水〉を追っていくと、始まりとしての小学校1年生、〈困った質問〉が現れ出てくる。それで

も、闇の深さと眠りのかけがえのなさに、こだわっていききたい。あまりにありふれたことなのかもしれない。そうであるならば、ありふれたことだからこそ、その事態の中で〈困った質問〉によって自らを囲い込んでいこう。

〈逃げ水〉とのデット・ヒートの中で、だ。《他者》論の実践として、である。

〈物語〉の無限明滅における転ずること⇒跳ぶことの問題は、無限の〈主体〉の再構築という事態に関わり、田中実が〈新しい作品論〉と格闘することによって刻み出していった「第三項理論」に呼応していくのである。〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる問題が現れてくる。「言語以前・了解不能 第三項の領域」、了解不能の《他者》をめぐる探究によって、である。「風雅の誠」、「転ずる心」の〈言語論的転回〉に向かって、と言ってもいい。

〈困った質問〉問題である。

「人間と人間」の問題、このこと自体が〈困った質問〉問題である。この考察は、小学校1年生の「三日月」の宿題における現在と未来の問題圏に対応している。小学校2年生、「連歌」の授業における現在と未来の問題圏に対応している。高専1年生の「連句」の授業における未来の現れとしての現在の問題圏に対応している。

それだけではない。

〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉をめぐる探究は、〈第三項授業論〉の構想に展開していくことになる。〈対象人物〉から〈視点人物〉のもの見方・考え方を考え直すことは、〈相手〉から考え直しのことである。〈主体〉と〈客体〉は、相互に「言語以前・了解不能 第三項の領域」に遮られている。その領域に〈語り手〉を設定するならば、〈主体〉と〈客体〉の間の抜き差しならない関係が浮かび上がってくるのである。

これも〈困った質問〉問題である。

〈学習・発達論〉においては、このことを〈単元〉の始まりとするかどうか問われているのである。ただし、教師を〈語り手〉に見立てているのではない。〈困った質問〉は、教師によって提起される、学習者にとっての課題の提起ではなく、学習者によって喚起される、教師にとってのさせられる課題の提起だからである。学習者の豊かな、陰影のある精神生活によって、〈学習・発達論〉の「問い直して」が求められている。「問い直して」を「問い直して」が《他者》論の実践として展開し

ていくために求められているのである。

〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉をめぐる、この2つの問題が小学校1年生の「三日月」の観察の宿題の問題圏である。小学校2年生の「連歌」の授業の場合と同様に、ここにも「〈困った質問〉がひらく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」という「今日の「国語科」の課題」が現れてくる。

3編の拙稿、「〈困った質問〉に向き合って—文学作品の「教材研究」の課題と前提—」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）、「「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〉—」（『国語教育思想研究』NO.15号 2017年10月）、「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」—プレモダン内部（言語以後）の現れ、Xは外部（言語以前）からの働きかけ—」（『国語教育思想研究』NO.18号 2019年5月）などで探究を始めている。

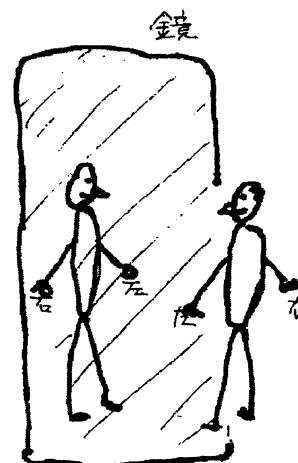
3. 「文学教育を拓く」、「ナンダ、コレ?!」の坩堝の中で

〈言葉以前〉問題との出会いとしての、〈ミカヅキ〉問題のいくつかをさらに記していこう。

どのエピソードも、その些細な人生は〈言葉以前〉の闇に中にある。〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉の交差の中にその意味が浮かび上がってくる。〈逃げ水〉とのデット・ヒートの中で、だ。立体メリー・ゴーランド、《他者》論の実践として、である。

(1) 〈交流と断絶、衝突〉

昭和の終わり、40歳の頃に「鏡のなかの世界」（朝永振一郎『鏡のなかの世界』（みすず書房 1965年12月収録）（資料2）と出会った。「鏡の外」と「鏡の中」の右と左の逆転はなぜ、上下が逆転しないのはなぜなのか、こうした事態の不思議が朝永振一郎の提起

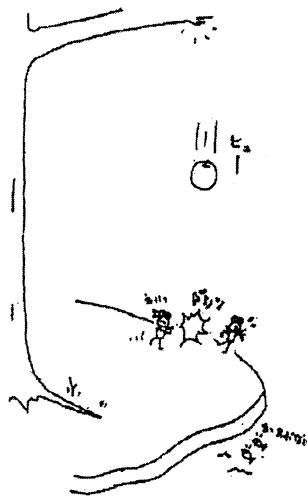


資料2

であった。この提起に出会って、小学校1年の時の狐憑きから解き放たれた。

ナンダ、コレ?!

平成に入って大分経って、50歳の頃に「ケロちゃん危機一髪」(佐藤雅彦『プチ哲学』(マガジンハウス 2000年6月)(資料3)と出会った。わたくしが編集に関わっていた中学校の国語教科書の教材として、である。この作品は表表紙の裏側表3に収録した。教科書には全部で6作品を収録した。表3と表4部分、一般にはグラビア欄にされてい



資料3

る箇所にて、である。資料3の右の絵の、「ケロちゃん」(●) 対する「もう一匹のカエル」(●) ?からの「いじめ」の危機か、左の絵の、「ケロちゃん」(●) の頭上に落下する「リンゴ」(○) の危機からの、「もう一匹のカエル」(●) による「救助」をめぐる危機か、こうした事態の逆転がどのようなことに起因しているのかをめぐる「危機」が、佐藤雅彦の提起であった。

しかし、ナンダ、コレ?! 世界観認識の問題か。

左頁の左下に「今回のテーマ 「枠組み」ということ わたしたちは、ある枠の中でものごとを見えています。／例えば、この漫画の右ページでは、乱暴者のカエルが、ケロちゃんを池に突き落とそうとしています。左ページを見ると、彼は落下するリンゴからケロちゃんを救おうとしています。／このように、見る枠組みを変えると、同じ行為でも逆の意味さえもってしまいます。／わたしたちがものを見る時には、必ず知っていなくてはなりません。」とある。

いろいろあったな。

〈ミカヅキ〉問題から開かれていくこと。

(2) 「生活上の分類」(真実に対する誤り) と「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」) は、〈ジコチュウ〉問題

① 大森荘蔵「真実の百面相」の「一刻」／宮澤賢治「注文の多い料理店」の「白熊のような犬」

これらの例は、わたしとあなたの対話の機能不全を問題化し続けていくことである、とすることができる。すると、そこに「生活上の分類」(真実に対する誤り) から「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」) への転回が問題として浮かび上がってくる。「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」) という「問い直して」の取り組みが「生活上の分類」(真実に対する誤り) という「問い直して」の取り組みを「問い直して」くことになるというように、である。かつてわたくしは『(対話)をひらく文学教育—境界認識の成立—』(1989年12月 有精堂)を出したことがあるが、その〈対話〉をめぐる足踏みを問題化していくことによって、実体主義の克服、「自然主義」唯一論の克服という、本稿の課題の方に焦点化されていくことになる。

「生活上の分類」(真実に対する誤り) と「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」) との違いとは、大森荘蔵の「真実の百面相」(『流れとよどみ—哲学断章』(産業図書 1981年5月)に収録)の提起である。道が続いていると思ったら、海だった。車(●)は海に突入してしまった。大森は、この事態を「生活上の分類」(真実に対する誤り) としてだけではなく、「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」) として捉えることができる、と言う。

とすると、「一刻」、「道」は確かにあったのだ、と。ナンダ、コレ?!

これは、世界観認識の問題、了解不能の《他者》をめぐる問題なのだ。大森は、〈対象〉と〈言葉〉、〈客体〉と〈主体〉をめぐる問題の核心を問うているのである。〈言葉〉は〈対象〉を意味づけることはできるが、〈対象そのもの〉を捉えることはできない。〈主体〉は〈客体〉を意味づけることができるが、〈客体そのもの〉を捉えることはできない。〈モダン〉の世界観認識（自然主義）を唯一のものにしてしまうことの虚偽を問い、〈ポストモダン〉の世界観認識（相対主義）を提起している。〈ポストモダン〉のアナーキーとどのように向き合うかが、わたしたちに問われている。〈主体〉の再構築はこの問いに対する対応の仕方として問われていくのである。焦点は〈ジコチュウ〉問題である。わたしは、この問いを前提にして、「〈困った質問〉がひらく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」を探究している。「今日の「国語科」の課題」として、である。

「おうち」の〈物語〉の無限明滅（転ずること⇒跳ぶこと）、現在と未来とは、こうした課題に通じている。

宮澤賢治の「注文の多い料理店」では、死んだ「二疋」の「白熊のような犬」(🐻🐶)が生き返っている。

ナンダ、コレ？

「ふと後ろを見ると現れた「山猫軒」(🏠)は「東京」だった。「山奥」は「東京」だった。〈視点人物〉の「二人の紳士」(👔👔)は〈対象人物〉の二匹の「山猫の子分」(🐱🐱)だったのだ。「紳士」らの〈欲望〉に共鳴して出現した事態だからである。〈お金〉の価値に共鳴しての事態だからである。「白熊のような犬」の不思議はこうした事態である。こうした世界を、〈視点人物〉の「二人の紳士」は生きている。しかし、「二人の紳士」はそのことに気が付いていないのである。

「二人の紳士」は「生活上の分類」(真実に対する誤り)を生きている。それは「東京」と「山奥」が分けられている世界である。「人」と「犬」が区分されている世界である。「紳士」らの〈欲望〉と〈お金〉へのこだわりは、その世界に「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)という事態を出現させていくのである。「二人の紳士」は事態に気が付いていない。それゆえに、「二人の紳士」の、恐怖のあまり「一ぺん紙くずのようになった顔」は元に戻らない。事態が何によっているのかが了解不能だったからである。〈機能としての語り手〉によっ

て、〈対象人物〉の「二疋」の「白熊のような犬」と、〈対象人物〉の二匹の「山猫の子分」と〈視点人物〉の「二人の紳士」との同一性が問題化されている。この事態は〈対象人物〉が〈対象人物〉として存在していない事態である。

この作品では、「一刻」が〈視点人物〉の「二人の紳士」にとって「一刻」のことではなく、〈対象人物〉の「二疋」の「白熊のような犬」の〈命〉が〈お金〉である限り、〈対象人物〉の「山猫」が〈欲望〉を行動原理にしている限り、永続的な事態として問われ続けている。

「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」によって、〈視点人物〉と〈対象人物〉との間が遮られているにもかかわらず、遮られていることを看過してしまっている。それだけではない。両者の同一性に「二人の紳士」は気が付いていないのである。〈対象人物〉の「二疋」の「白熊のような犬」や二匹の「山猫の子分」との〈交流〉が虚偽であり、自己循環し、〈対象人物〉そのものとは〈断絶、衝突〉していることが、である。わたしとあなたの対話の機能不全という事態が問題化されている。〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。

これは〈近代小説〉、了解不能の《他者》をめぐる問題である。「注文の多い料理店」では、「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)としての「一刻」の事態が問題化されている。「注文の多い料理店」におけるパラレル・ワールドという事態は「二人の紳士」を〈ジコチュウ〉の坩堝の中に投じていくのである。

このことについては、拙稿「「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」の軋み、「日本語」との抗い——」(『山梨大学 国語・国文と国語教育』21号 2016年3月)で考察している。

② 三島由紀夫「美神」の「3センチ」の裏切りのこと

「美神」における〈視点人物〉の「R博士」と〈対象人物〉の「アフロディテ」の石像との〈交流と断絶、衝突〉を思い起こしてみよう。

「アフロディテ」の石像に魅せられた「R」は2.14メートルの石像の高さを2.17メートルというように学界に発表した。「アフロディテ」を独り占めしようとした。死の床で、優越感に浸りたいと思った「R」は、親しい、この世で唯一信頼している医者「N博士」に、この秘密を告白し、石像の高さを測らせる。すると、高さは2.

17メートルであった。

ナンダ、コレ？！

「R」は、自ら「アフロディテ」の秘密、学者としての学界における信頼をなげうってまでの行為を「N」に告白し、「アフロディテ」を裏切ってしまった。しかし、「R」はそのことに気がつかない。「R博士」は「アフロディテ」に、

「裏切りをつたな」

と言う。「R」は、「アフロディテ」が裏切った、と思って死んでいった。このことが「アフロディテ」の石像によって問われている。この三人称小説においては、〈語り手〉によって、〈視点人物〉の「R博士」が問われているのである。〈対象人物〉の「アフロディテ」の側から〈視点人物〉の「R博士」を問題化していく〈語り手〉によって、である。「注文の多い料理店」と同様に、〈語り手〉が登場人物ではないので、〈機能としての語り手〉によって、ということになる。この機能が、3センチのナゾを「R博士」の裏切りとして問題化しているのである。〈視点人物〉の「R博士」と〈対象人物〉の「アフロディテ」の愛、〈交流〉が虚偽であり、それは〈視点人物〉の「R」の自己循環に過ぎず、〈対象人物〉の「アフロディテ」そのものとは〈断絶、衝突〉していることが、だ。〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。「三日月」の宿題は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、〈近代小説〉、了解不能の《他者》をめぐる問題に向き合っていく始まりに関わっている。「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生起し、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定するならば、「一刻」がこのように問題化されている。「三日月」の観察の宿題の未来である。）

③ 村上春樹「鏡」の「僕以外の僕」の憎しみのこと

「鏡」における〈視点人物〉の「鏡の外の僕」と〈対象人物〉の「鏡の中の僕」の〈交流と断絶、衝突〉も思い起こしてみよう。

「僕」は「体制打破」を標榜し、大学に自覚的に進学せず、単純労働をしながら、全国を放浪し、中学校の夜警

のアルバイトをしていた。ある晩、玄関にあった「鏡」に「僕」が写っている。「鏡の中の僕」が「僕以外の僕」で、「鏡の外の僕」を憎んでいる。「僕」は「鏡」を「木刀」で叩き割ったが、翌朝には「鏡」の破片すらそこにはなかった。昨日吸っていたタバコの吸い殻は落ちていたのだが、……。

ナンダ、コレ？！

10年後、「僕」の部屋には「鏡」はない。「鏡の外の僕」はあの出来事が何だったのかを直視することを回避して生き続けてきたのである。〈対象人物〉の「鏡の中の僕」の側から〈視点人物〉の「鏡の外の僕」を問題化していく〈機能としての語り手〉によって、である。生身の〈語り手〉の「僕」の現在が問題化されていく。「僕」の部屋には「鏡」がない。この事態を〈機能としての語り手〉が問題化していくことによって、である。〈視点人物〉、生身の〈語り手〉の「鏡の外の僕」は、〈対象人物〉の「鏡の中の僕」との〈交流〉を拒絶し続け、しかし、〈対象人物〉の「鏡の中の僕」との〈断絶、衝突〉が明るみに出されることを避け続けている。〈主体〉が問われるからである。このように、〈視点人物〉、生身の〈語り手〉である「僕」は、〈機能としての語り手〉によって問題化されている。〈視点人物〉、生身の〈語り手〉の「僕」の〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。「鏡のなかの世界」は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、この〈近代小説〉に向き合っていくことの始まりに関わっている。「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生起し、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定するならば、「一刻」がこのように問題化されている。「鏡のなかの世界」の未来である。）

④ 森鷗外「舞姫」の「エリス」と「母」／夏目漱石「ころ」の「余所余所しさ」と裏切りのこと

「舞姫」の〈視点人物〉の「余」と〈対象人物〉の「エリス」、識域下の〈対象人物〉の「母」の問題、「余」は二人の女性によって問われている。「余」の二重の裏切りが、である。このことは、「余」がなぜベルリンでの思い出を手記にまとめようとしたのか、のナゾに関わっている。

ナンダ、コレ？！

〈語り手〉の「余」は二人の女性のそれぞれの願いを受け止めることができなかった。「余」は自らの〈近代〉、その認識が虚偽であることを知りながら、「エリス」にも「母」にも向き合うことはできなかった。自らの認識が自他未分の日本語に囲い込まれ、身動きできなくなっていた。〈機能としての語り手〉によって、こうした生身の〈語り手〉の「余」が問題化されている。〈視点人物〉、生身の〈語り手〉の「余」と「エリス」や「母」との〈交流〉は自己循環し、〈断絶、衝突〉が隠されてしまっている。生身の〈語り手〉の「余」は、「エリス」と「母」との〈断絶、衝突〉と向き合うことを避け続けている。〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。

「ころ」の〈視点人物〉の「先生」と〈対象人物〉の「K」、〈視点人物〉の「先生」と〈対象人物〉の「奥さん」、〈視点人物〉の「学生であった私」と〈対象人物〉の「先生」、「学生であった私」の「両親」などの関係の中で重層的に浮かび上がってくる「余所余所しさ」（「自由と独立と己れ」に満ちた「明治の精神」の陥穽に気が付いた「先生」の対処の仕方）の問題を思い起こしてみよう。「学生であった私」は、「先生」の願いに反して、「先生の遺書」を自らの手記の中に引用して公表した。ナンダ、コレ？！

この「先生」に対する信奉と裏切りの行為によって、「私」は「先生」の「余所余所しさ」を問題化していくのである。〈対象人物〉によって〈視点人物〉が重層的に問われている。〈機能としての語り手〉によって、「先生」も、「学生であった私」も、「先生」の「奥さん」も、〈視点人物〉と一体化している登場人物としての〈語り手〉も、問題化されている。「遺書」の書き手（生身の〈語り手〉）である「先生」の〈交流と断絶、衝突〉の問題が、「遺書」を引用する「手記」の書き手（生身の〈語り手〉）である「私」のその問題の受け止め方が、だ。この重層的な事態が「先生」の遺書を、「先生」の願いに反して、「私」が自らの手記の中に引用し、公表したナゾに関わっている。二重に〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。「先生」の「奥さん」にも。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。

（「ケロちゃん危機一髪」は、〈客体〉としての〈対象に

関わる問題であり、「舞姫」や「ころ」という〈近代小説〉、了解不能の《他者》をめぐる問題に向き合っていく始まりに関わっている。「了解不能・言語以前（第三項）の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生じ、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定するならば、「一刻がこのように問題化されている。「ケロちゃん危機一髪」の未来である。）

⑤ 村上春樹「風の歌を聴け」の「仏文科の女の子」、そして魯迅「故郷」の「希望」のこと

「風の歌を聴け」における〈視点人物〉の「21歳の僕」と〈対象人物〉の「仏文科の女の子」の〈交流と断絶、衝突〉に関わるナゾを思い起こしてみよう。

〈視点人物〉の側に立つ生身の〈語り手〉、「29歳の僕」が問われている。「完璧な文章などといったものは存在しない。完璧な絶望が存在しないようにね。」としながら、「29歳の僕」の「書くこと」は闘いの中にある。〈機能としての語り手〉によって、こうした事態が問われている。〈対象人物〉の「仏文科の女の子」の側から〈視点人物〉の「21歳の僕」が、8年経っても事態を相対化しきれない生身の〈語り手〉である「29歳の僕」が問題化されている。

「ねえ、私を愛してる？」（彼女）

「もちろん。」（僕）

「結婚したい？」（彼女）

「今、すぐに？」（僕）

「いつか……もっと先によ？」（彼女）

「もちろん結婚したい。」（僕）

「でも私が訊ねるまでそんなこと一言だって言わなかったわ。」（彼女）

「言い忘れてたんだ。」（僕）

「……子供は何人ほしい？」（彼女）

「3人。」（僕）

「男？ 女？」（彼女）

「女が1人に男が2人。」（僕）

彼女はコーヒーで口の中のパンをかみ下してからじっと僕の顔を見た。

「嘘つき！」（彼女）

と彼女は言った。

しかし彼女は間違っている。僕はひとつしか嘘をつかなかった。

ナンダ、コレ？！

「21歳の僕」と「仏文科の女の子」の〈交流と断絶、衝突〉は二人の世界観の違いに関わっている。「ひとつ」の嘘の重さに関わっている。問題は「愛」は「数値」で示せるのかどうかに関わっているのである。「ひとつ」の「嘘」とは「数値」で「愛」を語っていることであり、29歳の「僕」は書き記すことによって、この問題を問い直し続けようとしている。「完璧な文章などといったものは存在しない。完璧な絶望が存在しないようにね」と言いながら、「完璧」に槌を打ち込もうとしている。〈ジコチュウ〉を超えようとしている。〈機能としての語り手〉によって、この事態が問題化されている。「風の歌を聴け」においては、手記の書き手＝〈語り手〉の「29歳の僕」の「問い直して」を問題化する、〈機能としての語り手〉の「問い直して」が〈対象人物〉の「彼女」の声＝「問い直して」を問題化していることによって、である。「風の歌を聴け」は、〈機能としての語り手〉による「問い直して」を「問い直して」が、生身の〈語り手〉の「僕」の〈主体〉の再構築を問い続けているのである。〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。

この「僕」の文章には、魯迅の「鉄の部屋」(『呐喊』自序)の、自己の「絶望」によって「希望」の存在を否定できないという「希望」の論理、「歩く人が多くなればそれが道になるのだ」(「故郷」)の論理が沈んでいる、ということができる。〈視点人物〉の「私」にとっての〈対象人物〉の「楊おばさん」、「閨土」の見えない世界は、生身の〈語り手〉でもある「私」にとっての了解不能の《他者》をめぐる問題であり、「私」には世界観認識の転換が問われている。このことの困難さが現れ出てくることによって、「希望」が問われている。それゆえに、「希望」は外部に属している、となる。こうした事態が〈機能としての語り手〉によって照らし出され、「歩く人が多くなればそれが道になるのだ」という〈語り手〉の「私」の言葉が意味づけられていくのである。

ナンダ、コレ？！

〈視点人物〉の「私」の、〈対象人物〉の「楊おばさん」、

「閨土」との〈交流〉が虚偽であり、自己循環し、〈対象人物〉そのものとは〈断絶、衝突〉している。〈機能としての語り手〉によって、〈視点人物〉、生身の〈語り手〉の世界観認識が問われている。〈視点人物〉、生身の〈語り手〉である「私」に「希望」が思い浮かべられないことが「希望」に転回していくというように、だ。「希望」は外部から現れ出てくるのである。〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。こうした事態が〈聴き手〉に問われる。読者に問われる。

(〈言葉以前〉によって〈言葉以後〉が囲い込まれていく。「風の歌を聴け」や「故郷」という〈近代小説〉でも、〈機能としての語り手〉によって、「一刻」が了解不能の《他者》をめぐる問題として問題化されている。〈ジコチュウ〉の未来である。)

こうした探究が、「今日の「国語科」の課題」を開いていく。このことが〈言葉以前〉の闇の世界との向き合い方を問うていくこととともになされ、文学教育を拓くことになる。「問い直して」を「問い直して」によって、世界をひらいて(開いて/拓いて)いくことの実践に関わっていく。課題が〈困った質問〉に焦点化されることによって、である。「教材研究」と〈単元〉の始まりに関わっていくのである。

(3) 〈困った質問〉に「言語以前・了解不能第三項の領域」という事態を見出し、〈対象人物〉からの折り返し、〈語り手〉問題を問うていくと、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の教材価値の違いという課題の現れ

「三日月」、「鏡のなかの世界」、「ケロちゃん危機一髪」の事例で問われているのは、まずは〈主体〉の相対化(ポストモダン)である。世界観認識の相対性が問われている。さらに、これらの事例に、2つの「おうち」を問う〈機能としての語り手〉を設定すると、〈視点人物〉(こちら側、鏡の外、ケロちゃんの側)と〈対象人物〉(向こう側、鏡の中、ゴリちゃんの側)の〈交流と断絶、衝突〉という事態が問題化され、〈視点人物〉と〈視点人物〉の立場に立つ〈語り手〉の〈主体〉の再構築(ポスト・ポストモダン)という課題が拓かれていくのである。世界観認識としての〈ジコチュウ〉の問題化

によって、である。

「三日月」の「右」と「左」をめぐる〈困った質問〉は「おうち」(🏠)をめぐる問題である。〈ジコチュウ〉の無自覚に関わる問題である。未来において、〈ジコチュウ〉は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉となっていく。この事態を超えていくことが、本稿で問題にする「問い直して」を「問い直して」という課題である。

このことは「美神」「鏡」「舞姫」「こころ」「風の歌を聴け」「故郷」などの〈近代小説〉の掘り起こしに向かっている。了解不能の《他者》という事態が問題化されていく。その鍵は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における〈語り手〉の機能に注目することにある。こうした探究が「教材研究」と〈単元〉の始まりの2つの面で求められている。「今日の「国語科」の課題」がひらかれて(開かれて/拓かれて)いくのである。

(4) 「言葉による見方・考え方」が提起する「問い直して」を、「問い直して」を「問い直して」というように掘り直して

〈困った質問〉をめぐる探究は、「次期学習指導要領(国語科)の「言葉による見方・考え方」の「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を「問い直して意味付けること」という提起を「問い直して」を「問い直して」にひらいて(開いて/拓いて)いくことになる。〈視点人物〉による「問い直して」では対応不能だから、認識の対象は認識者の立場を超えて捉えることはできないからである。

〈視点人物〉(👤)にとって、〈対象人物〉=〈相手〉(👤)とは了解不能の《他者》である。ここに「問い直して」を「問い直して」という課題が現れる。「問い直して」では、〈相手〉の立場を自分なりに知ることを超えることはできず、「問い直して」を「問い直して」では、〈相手〉の立場を知ることには止まることなく、〈相手〉の立場を自分なりに知ることを超えることはできないことが問題化される。その困難さの中で、考え直し続け、〈ジコチュウ〉が問題化され、〈主体〉の再構築が問われ続けていくのである。

「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」へのこだわりが、〈交流と断絶、衝突〉の教育学の入り口である。

〈交流〉は分かったと思うことを前提にし、〈断絶、衝突〉は分からないこと、トラブルを前提にしている。こ

のことは、「主体的・対話的で深い学び」の「主体的」と「対話的」の核心が〈相手〉の立場、了解不能の《他者》からの振り返りにある、という視界を開いていく。このことによって、〈教室〉が学びの〈場〉であることの根拠に関わっていくのである。

さらに、このことは、「予測困難な時代」(「中教審答申」平成28年12月21日)という課題が「予測可能」な事態に反転していくこと(「次期学習指導要領」の落とし穴)に自覚的に向き合い、まさに「予測困難」な事態を「予測困難」な事態として受け止め続けていく、という視界を開いていく。「予測困難な時代」について具体的に事態を提起した瞬間に、そう認識しているわけだから、事態は「予測可能な時代」となってしまう。それゆえに、「予測困難な時代」という問題は、認識の内部と外部の問題として問われていくことが求められている。

すると、〈ポストモダン〉が問題の焦点として浮かび上がり、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓くという課題が問われていく。「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」をめぐる課題が現れ出てくる。こうした把握は、「中教審答申」、「次期学習指導要領」のもやもやした事態に眠り込まされている可能性の地平を拓いていくことになる。この地平に〈近代小説〉の教材価値と〈近代の物語文学〉の教材価値をめぐる課題が現れ出てくるのである。

焦点は、〈相手〉とは了解不能の《他者》ということ。このことは〈言語以前〉という事態に関わっている。

ナンダ、コレ?!の坩堝。

世界観認識の倒壊体験の中で、わたくしは、〈主体〉と〈客体〉の二項論ではなく、田中実が提起する〈主体〉と〈主体が捉える客体〉、そして、〈客体そのもの〉(第三項)という3項論、第三項の了解不能性との向き合い方を問う「第三項理論」に出会っていった。こうして、わたくしは、文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まりという課題の探究に取り組んでいくことになる。〈困った質問〉によって、その扉は開かれていくのである。

4. 「予測困難な時代」/「言葉による見方・考え方」の再定義が拓く、「今日の「国語科」の課題」(「特別の教科道徳」の課題も)

(1) 問題を「今日の「国語科」の課題」に、「特別の教科 道徳」の「文学教育」？に引き付けて

「今日の「国語科」の課題」は、「次期学習指導要領」の「言葉による見方・考え方」が提起する「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」に進み出ていくことにある。「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を「外部の客体とそれを捉えようとする主体の関係」のこととするならば、そこには《他者》の了解不能性をめぐる事態が潜在しているからである。このことに注目し、「次期学習指導要領」の足踏みを問い、その克服のための視界を拓いていくことが求められている。そのことによって、「予測困難な時代」という課題自体が捉え直されていくのである。〈言葉以前〉の領域に関わる事態として、である。

しかし、そうはなっていない。

「特別の教科 道徳」においても、である。

「特別の教科 道徳」は、2015年3月に学習指導要領が一部改正され、小学校では2018年度より全面実施されている。中学校では2019年度からである。この「教科」の課題は、22の「徳目」の指導と「考え、議論する道徳」の授業の創造のネジレの克服ということにある。だったらどうするか、となっていくのだが、そうはなっていない。「問い直して」自体が機能していないのである。「道徳科における見方・考え方」は「様々な事象を道徳的主価値を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」（小学校・中学校の「次期学習指導要領」（特別の教科 道徳）引用文のカッコ内は中学校のみ）とされているが、「多面的・多角的」な学習とは程遠い教材が提起され、学習がその中に閉じ込められてしまっている。そのために、文学みtainな〈物語〉が教材とされているのである。

こうした事態は、「国語科」において文学作品が「読むこと」の対象から超越的な「教養」の対象にされ、結果として、「読むこと」の教材として軽視されてしまっている事態とともに現れ出てきている。1980年代以降の〈ポストモダン〉の〈ナンデモアリ〉の世界観認識の台頭とその対極の〈価値絶対主義〉の台頭という事態の癒着という事態に困り込まれてしまうことによって、である。これは「読むこと」の排除、その準拠枠の喪失とい

う事態の帰結である。この事態が「問い直して」自体を抑え込み、発動させないようにし、「問い直して」を「問い直して」への道を塞いでいるのである。

「かぼちゃのる」（小1、「特別の教科 道徳」）、「少年の日の思い出」（中1、「国語科」）、「ごんぎつね」（小4、「国語科」）を例にして、具体的にみていこう。

① 「かぼちゃのつる」、横暴な〈語り手〉

「かぼちゃのつる」は小学校1年生の道徳教科書全社（8社）共通教材である。これは、大蔵宏之作品で『母の友』（昭和29年7月号、8月号初出）、『道徳の指導資料 第3集（第1学年）』（文部科学省）に掲載されていたものだ。ダイジェスト版を教材にし、作者名を載せていない教科書もある。以下の引用は、K社の教材文ダイジェスト版である。

この教材において、「蔓を切られた「かぼちゃ」がかわいそう？」という発言を〈困った質問〉として排除する〈物語〉になっていることが問われることのない授業がなされている。これでは文部科学省の「考え、議論する道徳」（文部科学省のキャッチ・フレーズ）の提起に反しているにもかかわらず、である。〈物語〉の質が問われているのだが、このことを問わない授業がなされている。今日、このような「特別の教科 道徳」における「文学教育の挑戦」といかに対峙するのかが問われている。「問い直して」が「徳目」に収斂してしまう事態の克服が課題となっているのである。

かぼちゃばたけの かぼちゃは、つるを はたけの
そとへ ぐんぐん のぼしていきました。

ぼくは こっちへ のびよう。（かぼちゃ）

かぼちゃさん、そっちへ のびては だめですよ。

（みつばち）

そんな こと かまうもんか。（かぼちゃ）

かぼちゃさん、ここは わたしの はたけだから、
はいって こないで ください。（となりのはたけ
のすいか）

なんだと、ちょっとくらい はいったって いいじ
ゃ ないか。（かぼちゃ）

かぼちゃさん、ここは、みんなが とおる みちで
すよ。ここに のびては、こまりますよ。（こいぬ）

またいで とおれば いいじゃ ないか。（かぼち
ゃ）

こいぬは おこって、かぼちゃの つるを ふみつ
けました。

かぼちゃは つるを こいぬに ふまれても へ
いきなかおを して います。

ぶるるるるる……。くるまが みちを とおっ
ていきました。

いたいよう、いたいよう。(かぼちゃ)

かぼちゃは、ぼろぼろ ぼろぼろ なみだを な
がして なきました。

「特別の教科 道徳」の教科書では、「かぼちゃのきもち」、「かぼちゃさんに教えたこと」を考えさせる教材とされている。「道徳科」で目標にされている22の「徳目」の1つ、「節度・節制」を教えるための教材にされている。原作は「おひさまが、ぎんぎら ぎんぎら まぶしい あさです。」と始まり、〈命〉の誕生という場が設定されており、〈対象人物〉の横暴な行為が語られ、単純に「わがままなかぼちゃ」とはされていない。しかし、教科書では「わがまま」はいけないという「徳目」が先行(ダイジェスト版ではなおさらそうされている)し、こうした〈語り手〉のもの見方・考え方が「徳目」として絶対化されている。〈視点人物〉の「かぼちゃ」の認識は、〈対象人物〉の「みつばち」「すいか」「こいぬ」「くるま」の認識によって、「わがまま」とさせられている。〈語り手〉は〈視点人物〉を裏切り、〈対象人物〉の側に立つ。〈対象人物〉の〈視点人物〉に対する包囲網の中で、〈語り手〉は問われることなく、「徳目」の絶対化が図られている。(「問い直して」NG) それだけでなく、読書行為として「読むこと」を看過し、学習者を「かぼちゃさんはわがまま」に誘導しようとし、「かぼちゃさんはかわいそう!？」を〈困った質問〉とし、排除する教科書/排除する授業となっているのである。(「問い直して」NG)

このような二重の排除。

〈ジコチュウ〉の絶対化。この事態も〈ミカヅキ〉問題である。

これでは「考え、議論する道徳」にはならない。「特別の教科 道徳科」、「教科書」の教材の作り方と「授業」の進め方の問題点である。

原作の「かぼちゃのつる」の冒頭の「おひさまが、ぎんぎら ぎんぎら まぶしい あさです。」から思い浮かべることのできる「かぼちゃ」の「内心」はダイジェ

スト版では全く排除されている。原作においては、〈対象人物〉は絶対化されておらず、〈視点人物〉の成長への願いも思い浮かべることができるように語られ、〈語り手〉も〈視点人物〉を裏切っていないのであるが、原作を教材としている教科書と授業においても、こうしたことは看過されている。

「問い直して」の教育が既存の「徳目」に回収されてしまう。〈対象人物〉の認識は〈視点人物〉の認識を既存の「徳目」に囲い込んでいく。こうした「特別の教科 道徳」の問題点は、「国語科」の、文学教材を「言語文化」として扱い、読書行為としての「読むこと」の対象としないという問題点と連動していくのである。読書行為としての「読むこと」による「問い直して」は軽視され、「問い直して」を「問い直して」という課題に展開していくことがないからである。

この事態は、「国語科」の文学教材の扱い方に止まらず、高等学校の「国語科」の科目編成にも、小・中・高校の「国語科」の資質・能力の混乱にも現れている。文学作品の教材価値が公的に認定されたものとして、学習者に提示される事態は、読書行為としての「読むこと」を看過し、学習者の「内心の自由」に対する抑圧となっていく。読書行為としての「読むこと」の〈場〉の保障とともに教材が提示されていない。「次期学習指導要領」で、高等学校の「国語科」において、必修の「現代の国語」から文学教材が排除され、必修の「言語文化」では文学教材は読書行為としての「読むこと」の対象とされず、選択の「文学国語」も同様の事態に陥っている。このことは、小・中・高校における「国語科」の「技能」の彷徨に通じ、「特別の教科 道徳」における排除の事態にも通じていくのである。これは、全教科で提起されている「見方・考え方が拠って立っている世界観認識において、〈言語以前〉から問題を照らし出すことが等閑視されている事態の現れである。この事態は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉の現れなのである。

〈ジコチュウ〉の極北との闘いが求められている。

②「かぼちゃのつる」の〈物語〉と「桃太郎」の〈物語〉

確かに、一般に読まれている巖谷小波の「桃太郎」の〈物語〉を念頭に置いて考えてみても「問い直して」が排除されている。しかし、「桃太郎」の〈物語〉における〈視点人物〉の「桃太郎」や〈語り手〉の切実な〈立

場) (おじいさん・おばあさんに対する思い、貧しさからの脱却の願いという「内心」)の現れと「かぼちやのつる」における(視点人物)のかぼちやの切実な(立場)(内心)の消去、これは(語り手)による「かぼちや」の切実な(立場)(内心)の削除に他ならないのだが、それゆえの「かぼちやのつる」における「徳目」の台頭というように両者の違いを捉えることができる。「桃太郎」の(物語)では(語り手)が(視点人物)を裏切っていないのに対して、「かぼちやのつる」では(語り手)が(視点人物)の「かぼちや」を裏切っている。(対象人物)と(語り手)が「徳目」の体現者にされている。すでに本稿で指摘してきたことであるが、この事態は(語り手)の傲慢さの現れである。(ポストモダン)の(ナンデモアリ)と、それと対極の(価値絶対主義)とが癒着しているのである。これは「読むこと」の排除、その準拠枠の喪失という事態の帰結である。

ただし、「桃太郎」の(物語)の研究は柳田國男『桃太郎の誕生』、石田英一郎『桃太郎の母』などがあり、話型の自己運動という事態は「鬼」を「米英鬼畜」に見立てた(物語)にまで展開していった。(物語)の自己運動の詳細に関しては、滑川道夫の『桃太郎の変容』(東京書籍 1981年3月)が明らかにしているが、これは読者の問題であると同時に(物語)というもののあり方自体の問題であることを指摘しておこう。

例えば、芥川龍之介の「桃太郎」(『サンデー毎日』(1928年(大正13年)7月1日号))では、「桃太郎」はお爺さん、お婆さんに嫌われ、平和な鬼の国の侵略者・虐殺者であり、宝を略奪していった者として描かれている。人質として連れ帰った鬼の仲間たちに命を狙われ続けている。この話は「人間の知らない山の奥に雲霧を破った桃の木は今日もお昔のように、累々と無数の実をつけている。勿論桃太郎を孕んでいた実だけはとうに谷川を流れ去ってしまった。しかし未来の天才はまだそれらの実の中に何人とも知らず眠っている。あの大きい八咫鴉は今度はいつこの木の梢へもう一度姿を露わすであろう? ああ、未来の天才はまだそれらの実の中に何人とも知らず眠っている。……」というように終わっている。「八咫鴉」とは「天才」、神武天皇の東征の際に、天照大神から遣わされて、道案内をした3本足の鳥のこととされている。

芥川の例だけでなく、「桃太郎」悪者説は福沢諭吉以

降、あれこれ今日まで提出され続けている。尾崎紅葉の「鬼桃太郎」(幼年文學叢書、博文館 1891(明治24)年10月)もあったな。2018年に「図書館を使った調べる学習コンクール」(図書館振興財団主催)で文部科学大臣賞を得た、小学校5年生の倉持よつばさんの研究「桃太郎は盗人なのか? —「桃太郎」から考える鬼の正体—」(新日本出版社 2019年9月)もある。

「生活上の分類」(真実に対する誤り)を生きているわたくしたちは(言葉以後)という事態の中を生きており、(物語)の作品価値/教材価値は、こうした事態、「問い直して」の質を抜きに論ずることはできない。このことは(物語)評価にとって大事な観点である。「桃太郎」において、複数の物語が同時に問われるような、「世界観上の真偽の分類」(真実の中の「誤り」)の(場)、「了解不能・言語以前」(第三項)の(領域)が設定されたことはない。「桃太郎」の歴史は、アレに対してコレ、という物語行為の連鎖の歴史である。小説行為は連鎖を同時の事態に変換することによる連鎖に対する異義申立てである。このことの成立に「了解不能・言語以前」(第三項)の(領域)の現れが関わり、「問い直して」を「問い直して」は、同時のレベルでの「問い直して」になっていくのである。

③「ごんぎつね」(新実南吉)、(語り手)の「兵十」

「国語科」の教材「ごんぎつね」の場合、「ごんぎつね」が日本語で話していて(考えていて)おかしい? という発言を(困った質問)にしてしまい、(物語)の現れ、(語り手)による「問い直して」への着眼によって(困った質問)に答えることができるにもかかわらず、こうした発言を排除する授業がなされている。

この事態が、克服の課題である。

今日、「国語科」における「文学教育の排除」といかに対峙するのかが問われている。これは、「ごんぎつね」の場合で言うならば、「問い直して」の課題にどう応えるのか、ということである。出来事→「兵十」によって語られた出来事→……「茂平」によって語られた出来事→「わたし」によって語られた出来事→(聴き手)、読者。(「問い直して」OK)しかし、登場人物(視点人物)の「ごんぎつね」の心情に焦点化して、(困った質問)を排除する教科書/排除する授業となっている。(「問い直して」NG)

「ごんぎつね」における「兵十」の語りは、「兵十」にとっての「問い直して」の〈物語〉である。このことは、作品冒頭の「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」によって示されている。「兵十」の〈物語〉は、村人へ、「茂平」へ、「わたし」へと伝承されていった。

「そのばん、ごんは、あなの中で考えました。「兵十のおっかあは、どこについていたにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってきてしまった。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかつた。そのまま、おっかあは死んじゃったにちがいない。うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよつ、あんないたずらをしなければあよかった。」という〈視点人物〉の「ごんぎつね」の声は、〈対象人物〉の「兵十」の声であった。〈聴き手〉、読者がそのように受け止めるかどうか問われている。「ごんぎつね」を、〈語り手〉の「兵十」の「問い直して」の〈物語〉であった、と受け止めるか、どうか、がである。「兵十」は「ふと顔を上げると、「きつねがうちの中に入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがったごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな」と思い、「火なわじゅう」で撃ち殺してしまう。その時に、「兵十」は「栗」や「松茸」を自分の所に届けに来ていたのが「ごん」であることを知り、「兵十」は「火なわじゅうをばたりと、とり落とす。「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出てい」る。この出来事の後に、「兵十」は「村人」に「ごんぎつね」のことを語る。したがって、「ごん」の思いは、〈対象人物〉であり、〈語り手〉である「兵十」の思いである。

「兵十」は、「ごん」が自分と同じように「母」を失い、「一人ぼっち」であるのに、「草の深いところ」「お百しょうのうちのうら」「六地藏さんのかげ」「物置のうしろ」「うら口」「道のかた側」「いどのそば」「かげぼうしをふみふみ」「うちのうら口」というように、人間と接しないに気を付けていることも思い起こしている。それでも「ごん」は「兵十」に償いのために「栗」や「松茸」を届けにきた。このように「兵十」は「ごん」のことを思い起こしている。

「兵十」の「問い直して」の〈物語〉の伝承、それを引き継ぐ「わたし」の語りに「ごんぎつね」の作品価値／教材価値は関わっているのである。

この事態も〈ミカツキ〉問題の中にあるが、〈語り手〉の「兵十」は自らの〈ジコチュウ〉を超えようとしている。語ること、〈物語〉によって、である。

④「ごんぎつね」と「かぼちやのつる」における〈物語〉、「桃太郎」における〈物語〉、〈語り手〉に注目して

「ごんぎつね」の〈物語〉は、「かぼちやのつる」の〈物語〉とどう違うのか。〈語り手〉の世界観の切実さの有無がポイントである。「かぼちやのつる」の〈語り手〉には、「ごんぎつね」の〈語り手〉としての「兵十」の切実さがない。「兵十」にとって語ることは鎮魂の行為であった。対して、「徳目」を語る「かぼちやのつる」の〈語り手〉の揺らぎのなさ。「つる」を切られた「かぼちや」への〈語り手〉の鎮魂の思いは「かぼちやのつる」の〈物語〉には浮かび上がってこない。ここにも、〈語り手〉の、〈視点人物〉としての「かぼちや」に対する傲慢さ、裏切り問題を指摘することができよう。「かぼちやのつる」の〈語り手〉は絶対者であり、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に属していない超越者である。〈物語〉に対する批評性を有していない。このことを見逃すと、読者は裏切りの共犯者に追い込まれていくのである。

「ごんぎつね」の〈物語〉は、「桃太郎」の〈物語〉とどう違うのか。「ごんぎつね」においては、〈語り手〉は生身の〈語り手〉であり、その人物の価値観の中に読者が囲い込まれていく。読者の〈ナンデモアリ〉は生身の〈語り手〉の価値観に規制されている。このレベルで〈語り手〉の「問い直して」の質が「読むこと」の対象にされていく。〈価値絶対主義〉は排されている。「かぼちやのつる」においては、〈語り手〉は〈価値絶対主義〉の体現者であり、このことを前提にして、読者による〈語り手〉の置き換えが自由である。読者の〈ナンデモアリ〉が許されている。〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれていくのである。

⑤「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ）における「私」の語り直し

「国語科」の教材「少年の日の思い出」の場合、「なぜ、前書きがあるの？」という発言を〈困った質問〉にしてしまい、〈小説〉の現れ、〈語り手〉による「問い直して」を「問い直して」への着眼によって〈困った質問〉

に応えることができるのにもかかわらず、こうした発言を排除する授業がなされている。作品は〈困った質問〉に答えているのだが、授業は「僕」を「闇」の中に閉じ込め続け、〈近代小説〉を排除する。この事態が、克服の課題である。今日、「国語科」における「文学教育の排除」といかに対峙するのかが問われているが、このことは、「少年の日の思い出」の場合、「問い直して」を「問い直して」という課題になっていく。出来事→大人になった「僕」(客)によって語られた出来事→〈聴き手〉の「私」(僕が訪ねて行った先の人)によって語り直された出来事→「私」の話を聴く「僕」＝〈聴き手〉(読者)。「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」OK)しかし、〈視点人物〉(少年の「僕」と〈語り手〉(大人になった「僕」)の心情を焦点化して、〈困った質問〉を排除する教科書/排除する授業が一般的である。「問い直して」を「問い直して」NG)

この事態も〈ミカヅキ〉問題である。

こうした教科書/排除する授業では、〈語り手〉の「私」の語り(〈対象人物〉の「僕」(友人・客)の「問い直して」の語りを「問い直して」いること、〈対象人物〉の「エーミール」の声を了解不能の《他者》の声として、〈聴き手〉の「僕」の「闇」を拓いていくことが看過される。

「私」の「子どもができてから、自分の幼年時代のいろいろの習慣や楽しみごとがまたよみがえってきたよ。それどころか、一年前から、私はまた、チョウチョ集めをやっているよ。お目にかけようか。」という問い掛けに対して、客の「僕」は「きみの収集をよく見なかったけど、僕も子どもの時、むろん、収集していたのだが、残念ながら、自分でその思い出を汚してしまった。実際話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう。」と応じて、話し出す。「僕」の語りの動機には、分ってほしい/分かってもらえるかもという願いが潜在している。この行為は〈視点人物〉の「僕」を〈語り手〉としての「問い直して」の〈物語〉である。「僕」の話は「友人はその間に次のように語った。」というように、〈聴き手〉の「私」の「問い直して」の〈物語〉として語られている。この作品は、〈語り手〉の「友人」(僕)の語り(「問い直して」)の、〈聴き手〉、〈語り手〉の「私」による語り直し(「問い直して」)、〈聴き手〉の「僕」の「問い直して」のレベルで、三重に読むことが要請されている。「僕」の語り(「問い直して」)は依然として「闇」の中でなされ

ているのに対して、「聴き手」の「私」の語り直し(「問い直して」)は「明」の中でなされている。〈聴き手〉の「僕」が直面しているのは、こうした事態である。

「僕」にとっての「蝶」が「宝物」であるのに対して、「エーミール」の「蝶」は「宝石」である。こうしたことに〈聴き手〉の「僕」は直面させられるであろう。〈語り手〉の「僕」の「盗み」よりも「蝶そのもの美しさの破壊」という認識と「エーミール」の「盗み」に入れ「丹精込めた蝶の標本を壊された」という認識の違いにも〈聴き手〉の「僕」は直面させられるであろう。このように〈聴き手〉の「僕」は「明」の世界に引き出されている。読者も、である。このことが作品価値/教材価値に関わっているのである。

この事態も〈ミカヅキ〉問題の中にあるが、〈語り手〉の「僕」の〈ジコチュウ〉は、「僕」の話の〈聴き手〉であり、その話を語り直している「私」によって問題化されている。

⑥ 「少年の日の思い出」における〈小説〉の現れと「ごんぎつね」における〈物語〉の現れ

「少年の日の思い出」の〈語り手〉の「僕」は心の中で出来事を「問い直して」いるが、〈聴き手〉の「私」は〈語り手〉の「僕」の「問い直して」を「問い直して」いる。〈聴き手〉としての「僕」、読者はその声に向き合っている。ここに〈近代小説〉が現れる。対して、「ごんぎつね」の〈語り手〉の「兵十」は「ごんぎつね」を火縄銃で撃った後、「ごんぎつね」のことを心の中で「問い直して」語っている。〈聴き手〉、読者はその声に向き合っている。ここに〈近代の物語文学〉が現れる。

こうした視界が〈ミカヅキ〉問題から開かれていくのである。異なった〈ジコチュウ〉の問題化の仕組みが現れてくる。

(2) 「第三項理論」と「今日の「国語科」の課題」

「第三項理論」は、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の質を問い、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いを授業の課題として照らし出していく。〈困った質問〉に「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」という事態を見出し、〈対象人物〉から折り返し、〈視点人物〉、〈語り手〉の虚偽を問うていくと、〈近代の物語文学〉と〈近

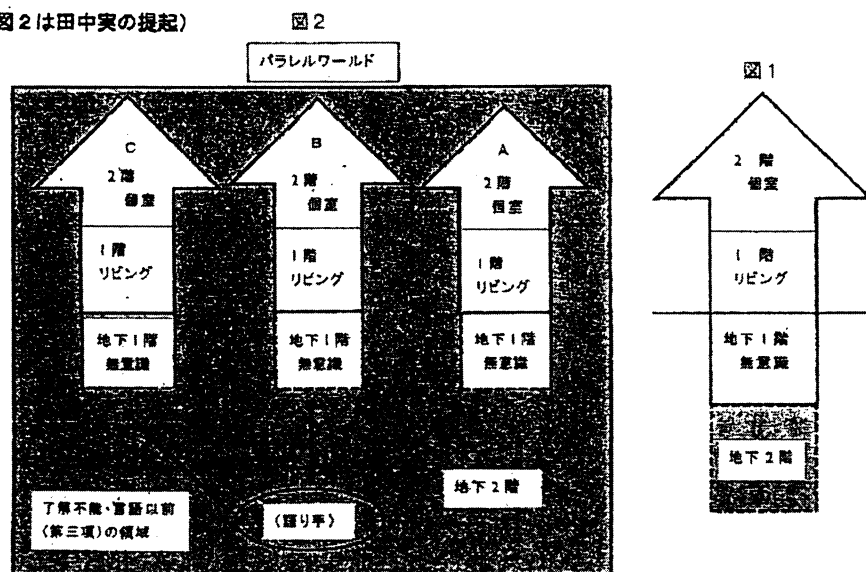
代小説)の教材価値の違いが現れてくる。〈視点人物〉と〈対象人物〉が「言語以前・了解不能 第三項の領域」(田中実「近代小説」の神髄は、不条理、概念としての〈第三項〉がこれを拓く——鷗外初期三部作を例にして——『日本文学』2018年8月号)で提起されている「パラレルワールド」図を参照のこと(資料4)の中に配置されている〈語り手〉によって問題化されるとによって、である。

こういうことである。

田中の図は、村上春樹の図では「おうち」(🏠👤、図では家型モデル)が1つなのに対して、「おうち」が複数になっており、それぞれの「おうち」が「了解不能・言語以前(第三項)の領域」の中に配置されていることに特徴がある。このことによって、「おうち」と「おうち」の〈交流〉が〈断絶〉であることが示されており、相互の〈衝突〉が〈語り手〉によって問題化されていく。1つの「おうち」は〈物語〉の中にあり、複数の「おうち」の〈断絶、衝突〉が〈小説〉として問われていくことになる。村上の発言に基づく、聴き手である川上未映子の作図(村上春樹・川上未映子共著『みみずくは黄昏に飛びたつ』新潮社 2017年4月)は、このように田中によって受け止め直されている。このことによって、「地下1階」までの「おうち」が〈言語以前〉の領域である「地下2階」からどのように問題化されていくのかが提起されている。この事態は相対的なものである。このことが〈言語以後〉が直面する相対主義を問題化し、〈ポスト・ポストモダン〉の時代がひらかれて(開かれて/拓かれて)いくのである。大森荘蔵の「生活上の分類」(真実に対する誤り)は「おうち」の内部、〈交流〉に対応し、「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)、「おうち」の外部、〈断絶、衝突〉に対応している。田中の「パラレルワールド」図は、大森の「一刻」の問題提起、そのことを問題にすることの意義に関わる探究である。

このことを前提にして、こう言うことができるだろう。

資料4 「近代小説」の神髄」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)



「第三項理論」は、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いを示し、「読むこと」の課題に応える提起、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の〈他者〉をめぐる問題、〈言語以後〉と〈言語以前〉をめぐる問題の提起である、と。

こうした提起に応えることは、「予測困難な時代」に対しての「問い直して」という提起に対して、「問い直して」を「問い直して」というように応えていくことになる。このことが「今日の「国語科」の課題」に応えていくために求められているのである。「特別の教科 道徳」の課題に応えていくためにも、である。

〈困った質問〉は「第三項」問題への入り口。〈言語以後〉ではなく〈言語以前〉の事態に向き合っていくことに開かれていくからである。

しかし、そうはなっていない。

このことの方がナンダ、コレ?!であるにもかかわらず、『読むこと』の準拠枠を問うことを不問に付すことによって、課題が看過されてしまっている。〈ナンデモアリ〉に彷徨い続けるのではなく、この課題に応えることが、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という、今日の「国語科」の足踏みを踏み越えていく第一歩となっていく。第一歩は「〈困った質問〉がひらく(開く/拓く)文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」によって記されていくのである。

こうしたことが、「今日の「国語科」の課題」としての〈ジコチュウ〉の極北との闘いとなる。

5. 「次期学習指導要領」の足踏みとその克服のために

「次期学習指導要領」の方に焦点化し、その文言の彼方にどのような事態が蠢いているのかを掘り起こしてみよう。

「次期学習指導要領」に〈困った質問〉を掘り起こし、その文言の側から事態を照らし出していくと、どのような事態が浮かび上がってくるのか。

この試みも「三日月」をめぐる〈困った質問〉による問題提起に他ならない。この提起は、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に対する、対抗軸としての〈共同と価値相対主義の共存〉を問題化していくことになる。

〈言語以後〉のレベルでなされている「問い直して」に止まることなく、〈言語以前〉から折り返して、〈言語以後〉のレベルでなされている「問い直して」を「問い直して」いくことによって、である。

(1) 「次期学習指導要領」告示

小学校（国語科）	2017年3月31日告示、2020年4月から実施。
中学校（国語科）	2017年3月31日告示、2021年4月から実施。
高等学校（国語科）	2018年3月31日告示、2022年4月から実施。

(2) 「次期学習指導要領」の足踏みとは、「予測困難な時代」の「予測可能な時代」へ、の反転

「次期学習指導要領」は「予測困難な時代」に対する処方箋として提起されている。この提起に対して、本稿は「予測困難な時代」という提起の混迷と向き合い、世界観認識をめぐる課題の地平を切り拓くことを目指しているのである。

「予測困難な時代」を「予測可能な時代」にすり替えて論じてはならない。「予測困難な時代」にいかに対処するかを提案することが、「予測困難な時代」を「予測可能な時代」にすり替えることになってしまっている。このことを看過してはならない。そのためには、「予測困難な時

代」を「了解不能・言語以前（第三項）の領域」に妨げられ、〈主体〉と〈主体〉の〈交流〉が〈断絶〉し、〈衝突〉してしまっている事態として受け止め直すことが求められている。〈ジコチュウ〉の問題化である。このことは、〈ポストモダン〉の時代の〈ナンデモアリ〉にいかに向き合うのかをめぐる問題であり、〈価値絶対主義〉に足をすくわれ、その事態に居直ってしまうことなく、〈ポスト・ポストモダン〉の時代の地平をいかに拓いていくのか、という問題になっていくのである。「問い直して」を「問い直して」いくことによって、である。「言葉による見方・考え方」の「問い直して」は、このように課題をつかみ直していくことが求められているのである。

(3) 「次期学習指導要領」（総論）の提起

① 「予測困難な時代」という提起の隘路

「予測困難な時代」とは、「2030年には、少子高齢化が更に進行し、65歳以上の割合は総人口の3割に達する一方、生産年齢人口は総人口の約58%にまで減少すると見込まれている。同年には、世界のGDPに占める日本の割合は、現在の5.8%から3.4%にまで低下するとの予測もあり、日本の国際的な存在感の低下も懸念されている。また、グローバル化や情報化が進展する社会の中では、多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、1つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播し、先を見通すことがますます難しくなっている。子供たちが将来就くことになる職業の在り方についても、技術革新等の影響により大きく変化することになると予測されている。子供たちの65%は将来、今は存在していない職業に就くとの予測や、今後10年～20年程度で、半数近くの仕事が自動化される可能性が高いなどの予測がある。また、2045年には人工知能が人類を越える「シンギュラリティ」に到達するという指摘もある。このような中で、グローバル化、情報化、技術革新等といった変化は、どのようなキャリアを選択するかにかかわらず、全ての子供たちの生き方に影響するものであるという認識に立った検討が必要である。」（「中教審答申」2016年12月21日）というように提起されており、「次期学習指導要領」はこうした事態に 대응しようとしている。こうした「予測困難な時代」の説明の仕方は、「予測困難な時代」を「予測可能な時代」にすり替えていくことになってしまう。なぜか。

〈言語以後〉の因果律として提起されているからである。この事態に対して、「予測困難な時代」は〈言語以前〉という事態との対応の課題としてつかみ直していくことが求められている。〈ポストモダン〉の時代に向き合い、いかに〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓いていくことができるのかというように、である。

② 〈言語以後〉の因果律の中で

「次期学習指導要領」における「予測困難な時代」に対する対処の仕方として、「見方・考え方」の「問い直して」、3つの「資質・能力」、「主体的・対話的で深い学び」、「言語活動」、「カリキュラム・マネジメント」が提起されている。これらの提起も〈言語以後〉の因果律の中で提起されているのである。3つの「資質・能力」とは、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」（学校教育法では「主体的に学習に取り組む態度」）のことである。

（４）「予測困難な時代」と3つの「資質・能力」をめぐる課題

「次期学習指導要領」において、「予測困難な時代」は主体の内部（認識のレベル）での「問い直して」の課題として問われているが、〈ポストモダン〉、〈価値相対主義〉という世界観認識の問題として、徹底的に把握されていない。それゆえに、「予測困難」としながら、そのように事態を提起することによって、「予測可能」なこととして問われていく。「予測困難」は、了解不能の《他者》ではなく、〈わたしのなかの他者〉として問われているのである。

「予測困難な時代」という事態を〈主体〉とその外部との〈断絶、衝突〉の時代というように把握すると、「予測困難」な事態は「予測可能」なことにはならない。ここに「問い直して」を「問い直して」という課題が現れる。この課題は「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態の中で問われている。しかし、3つの「資質・能力」における「思考力・判断力・表現力等」の「技能」をめぐる混乱（位置づけの曖昧さ）が「問い直して」には孕まれている。このことが「問い直して」を「問い直して」という課題を隠蔽してしまう事態を生み出していく。「予測困難」な事態を「予測可能」な事態とすること

によって、こうした事態が見えなくさせられてしまっているのである。読書行為としての「読むこと」が軽視されていることとともに事態は進行している。これが「技能」の彷徨という事態である。ここでは、「予測困難な時代」はその表層においてしか問題にされていないことになる。「予測困難な時代」が「予測可能な時代」に反転していく事態が看過されていく。ここから、〈ジコチュウ〉の極北、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態が現れ出てくる。

こうした事態は〈言語以後〉、流動可能な事態であり、「言葉による見方・考え方」の提起が「問い直して」で足踏みしている地点である。この事態に対して、「問い直して」を「問い直して」が対置されているのである。

（５）「次期学習指導要領」（国語科）に関わる提起

① 「言葉による見方・考え方」の「問い直して」

「言葉による見方・考え方」とは、「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」（次期「学習指導要領」（国語科））である。

この提起は「言葉」（主体）と「対象」（客体）という二項論である。両者の接続を「問い直して」というように問題化している。こうした二項論に対して、〈主体〉（言葉）と〈主体が捉えた対象〉（主体が捉えた客体）と〈対象そのもの〉（〈客体そのもの〉、了解不能、到達不可能な《他者》）という三項論の提起が求められている。〈対象そのもの〉（〈客体そのもの〉、了解不能、到達不可能な《他者》）を「問い直して」を「問い直して」というように問題化していくことになる。

② 「国語科」における3つの「資質・能力」と「言語活動」

「国語科」における「思考力・判断力・表現力等」とは、〔創造的・論理的思考の側面〕〔感性・情緒の側面〕〔他者とのコミュニケーションの側面〕と、それぞれにおける《考えの形成・深化》のことである。

「中教審答申」（2016年12月21日）によると、それらは、次のように提起されている。

- ・[創造的・論理的思考の側面] は「説明的文章」の「読むこと」の「技能」が対応。
- ・[感性・情緒の側面] は「文学的文章」の「読むこと」の「技能」が対応。
- ・[他者とのコミュニケーションの側面] は「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」が対応。
- ・《考えの形成・深化》は3つの領域の「技能」の習得を前提にしての「思考力・判断力・表現力等」という位置づけ。

こうした「技能」の位置づけは、「思考力・判断力・表現力等」という括り方の中に「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」を埋没させ、「知識・技能」の「技能」において「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」が排除されている事態を問うことなく、「学びに向かう力・人間性等」が問題にされていく事態を招来していく。この事態は「言語活動」の自己目的化の温床となる。こうした事態の看過は「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起の空洞化となっていくのである。これでは「問い直して」を「問い直して」という課題は封殺されてしまう。

この事態は、「教科を超えた汎用性のある資質・能力」が「21世紀型学力」であり、こうした学力を育むために各教科の「見方・考え方」が提起され、「指導事項」が配置されているのが「次期学習指導要領」であるという主張によって、「国語科」の3つの「資質・能力」をめぐる混迷が見過ごされてしまっているということに他ならない。そのことによって、「国語科」自体の育成すべき「資質・能力」が、それ以外の教科の問題についての言及は保留しておくが、空洞化させられてしまっているのである。

こうした空洞化に対する、「国語科」における「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起にこだわり、「問い直して」を「問い直して」に向けていかに開いていくのかの提起が、本稿における「次期学習指導要領」との向き合い方ということになる。このことは「言語活動」の自己目的化という事態を乗り越えていくことを目指している。このことが「アクティブ・ラーニング」を「Deep」な学習として成立させるために求められている。そのためには、「学習目標」から「学習課題」を絞り込んでいくのではなく、「学習課題」から「学習目標」を絞り込んでいく意図的な取り組みが求められている

のである。

しかし、「汎用性のある資質・能力」の育成ということで、文部科学省サイドからは前者の考え方が「次期学習指導要領」の考え方であるというようなことが提起されている。「国語科」における「技能」の彷徨はこうした動向に連動している。この動向を無批判に受け入れることがないようにしなければならない。

③ 高等学校の「科目編成」

高等学校の「国語科」では、必修は「現代の国語」と「言語文化」、選択は「論理国語」「文学国語」「古典探究」「国語表現」、とされている。高等学校の「次期学習指導要領」（国語科）の、新たな「科目編成」には、小学校・中学校の「次期学習指導要領」（国語科）の改訂の核心が何であったのかが極めて分かりやすく表されている。それは「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」を排除し、とりわけ「読むこと」を軽視する「国語科」の現れということである。これが「実用性」に資する言語能力という言い方で、「次期学習指導要領」（国語科）の特質を顕現している。しかし、これでは「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起が空洞化されてしまう。「問い直して」を「問い直して」という課題も封殺されてしまうのである。

こうした事態は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉を招来していくことになる。「教科を超えた汎用性のある資質・能力」が「21世紀型学力」であるという呪力からの解放が問われている。そのためには、「読むこと」の準拠の喪失という事態に挑んでいくことが求められている。そのことによって、「国語科」における〈ポストモダン〉問題をいかに乗り越えていくかという課題に込めていくことができる。〈共同と価値相対主義の共存〉に止まったのでは、この課題に込めていくことはできない。〈共同と価値相対主義の共存〉は〈言語以後〉の提起であり、〈ジコチュウ〉に囲い込まれているからである。

「問い直して」が迷走してしまっている事例として、わたくしは、すでに「世界観認識として、「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）で、大滝一登と幸田國広の問題について考察している。氏らの、汎用的な「資質・能力」から各教科の「資質・能力」を問題にしていく提起は、「大学入試

共通テスト」に関するテスト推進の立場から逆算されている。この事態は、言語表現としての教材価値の軽視、それを「大学入試共通テスト」によって正当化していく提起である。しかし、問題はこうしたことに止まらない。研究と行政の関係がどうあるべきかの倫理的な問いにも展開していく。研究の独立性が問われている。問題は、研究としてのレベルに止まらず、公的な業務に携わった者の身の処し方のレベルにも及んでいく。〈研究〉は、〈業務〉と〈欲望〉の双方から誘惑され続けているからである。

ここでも〈ミカヅキ〉問題、〈ジコチュウ〉が問われている。言語教育としての「国語科」の課題が生き方の選択として問われている、と言ってもいい。

(6) 「問い直して」の質と文学教材の価値

「国語科」の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」における「技能」の彷徨。「思考力・判断力・表現力等」に配置されている「技能」の領域が分かり難い。このことは「問い直して」の質に関わる事態である。これでは「言葉による見方・考え方」の提起を踏まえている、と言うことはできない。

なぜか。

「問い直して」の提起の可能性が受け止められていないからである。もちろん、ここでは「問い直して」を「問い直して」は課題として把握されている、とは言えない。指導事項の提起は2周遅れとなってしまう。この事態が〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉を育んでいくのである。

高等学校の「国語科」では必修の「現代の国語」からは文学教材が排除され、必修の「言語文化」に文学教材が位置付けられている。「文学国語」は選択である。これらは、領域としての「読むこと」の教材を、読書行為としての「読むこと」の対象としない態度の現れである。こうした文学教材の位置づけは、小学校・中学校でも同様である。文学作品を読むこと／教材価値が軽視されている。このことが「思考力・判断力・表現力等」における「技能」をめぐる混乱の源泉であり、「特別の教科 道徳」の物語教材／授業の質の問題と源泉を同じくしている。こうしたことも「問い直して」の質に関わる事態である。

「次期学習指導要領」(国語科)の課題は、「問い直して」いくための指導事項が彷徨っていることに自覚的になることと、その上で、さらに「問い直して」を「問い直して」に開いていく指導事項をいかに提起していくのか、にある。この地点で、文学教材の価値が問われていくことになる。「読むこと」の準拠枠の喪失という事態が問われている。こうした課題の探究は、「国語科」が「予測困難な時代」という課題の提起にどのように向き合うのか、という課題に関わっていくのである。

6. 文学教育を拓く、〈困った質問〉を起点にし、問われ続けていく授業のために

(1) 文学作品の教材価値、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いをめぐって

「問い直して」を「問い直して」という課題の現れは、文学作品の教材価値を論ずる際には〈視点人物〉と〈対象人物〉の関係として問題化されていく。〈視点人物〉の立場からの「問い直して」(交流)と〈対象人物〉の側からの、〈視点人物〉の立場からの「問い直して」を「問い直して」(断絶、衝突)が問題の焦点にされる。前者においては、〈語り手〉の立場が問われることなく、〈近代の物語文学〉ということになる。後者においては、〈語り手〉の立場が〈機能としての語り手〉によって問われることになり、〈近代小説〉が問題にされていくことになる。

このことは、「ごんぎつね」で言えば、「兵十」と「ごん」の関係をめぐる問題であり、〈物語〉の教材価値として論じられる。〈視点人物〉の「ごんぎつね」の側からの「問い直して」は、〈対象人物〉であり、〈語り手〉である「兵十」の内部の現れだからである。「少年の日の思い出」で言えば、「僕」と「エーミール」の関係をめぐる問題であり、〈小説〉の教材価値として論じられる。〈対象人物〉の「エーミール」の側からの「問い直して」は、〈視点人物〉であり〈語り手〉である「僕」の内部には現れることなく、「僕」の話を語り直す(問い直す)(聴き手)・〈語り手〉の「私」の〈物語〉によって現れ、その話を聴く「僕」に現れてくるからである。

「国語科」においては、「問い直して」を「問い直して」によって、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いを問うこと、違いを生かすこと、という課題がひらかれ(開

かれ／拓かれ)る。このことが、複数の人(〈相手〉の埒場)で学ぶという〈教室〉の価値を考えていく実践的な課題ともなっていくのである。(会話)と〈対話〉をめぐって、〈教室〉が問われていくからである。(会話)(交流の成立)においては〈相手〉が消え、〈視点人物〉と〈語り手〉の〈物語〉が現れる。〈対話〉(断絶、衝突に直面)においては、〈相手〉、了解不能の《他者》が問題化され、〈視点人物〉と〈語り手〉の〈物語〉が問題化されていくことになる。こうした〈言語以後〉と〈言語以前〉をめぐる事態が教師や学習者がいる「読むこと」の〈場〉においても問われているのである。

以下、「ごんぎつね」と「少年の日の思い出」の「学習課題」と「学習目標」を提起することによって、〈困った質問〉から展開する授業の実際を具体的に提示しよう。

この授業では、ナゾとしての〈困った質問〉に答えが与えられていくのではなく、〈困った質問〉に問われ続けていく〈単元〉を創り出していくことがめざされている。そのことによって、〈ミカヅキ〉問題に向き合い、〈ジコチュウ〉の問題化の仕方の違いを提起していくことになる。

(2) 「ごんぎつね」の「学習課題」、「問い直して」の実際

- ① 音読、語句の学習と学習者の感想・疑問の発表、「あらすじ」(構成、出来事、〈語り手〉)と登場人物・〈視点人物〉と〈対象人物〉)を把握する。教師が感想・疑問を整理し、〈困った質問〉を学習で取り上げるナゾとして提起する。(仮に、「ごん」が日本語で話している(考えていて)おかしい?)を取り上げるとすると、「学習課題」は次のようになる。何をナゾとするかが、授業計画を左右する。)
- ② 作品冒頭の「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」からどのようなことが分かるか、考える。(〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」、(〈語り手〉としての「兵十」、「茂平」、「わたし」の関係の検討。)
- ③ 〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」の共通点について考える。(「一人ぼっち」、「母」の喪失、〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」関係の検討。)

④ 〈視点人物〉の「ごん」の居場所を表す語句を抜き出し、どのようなことが分かるか、考える。(「あな」にいる〈視点人物〉の「ごん」に注目。「草の深いところ」「お百しょうのうちのうら」「六地藏さんのかげ」「物置のうしろ」「うら口」「道のかた側」「いどのそば」「かげぼうしをふみふみ」「うちのうら口」にいる〈視点人物〉の「ごん」に注目し、検討。)

⑤ 「そのばん、ごんは、あなの中で考えました。「兵十のおっかあは、どこについていたにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってきてしまった。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。そのまま、おっかあは死んじゃったにちがいない。うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよっ、あんないたずらをしなけりゃあよかった。」」に注目して、

■ この後、〈視点人物〉の「ごん」が〈対象人物〉の「兵十」に対してどのようなことをしたのか、把握し、それはなぜか、考える。

■ 〈対象人物〉の「兵十」は〈視点人物〉の「ごん」がしたことをごどのように受け止めているか、把握し、それは、なぜか、考える。

(〈登場人物〉相互の関係の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。)

⑥ 「ごん」が日本語で話している(考えていて)おかしい?という〈困った質問〉に対してどう応えるのか、自分の考えをまとめる。(〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」、日本語で考えている〈視点人物〉の「ごん」(=〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の〈主体〉の構築)の検討。)

(3) 「ごんぎつね」の「学習目標」、「問い直して」の実際

■ 「知識及び技能」(「言葉の特徴と使い方」、「情報の扱い方」、「わが国の言語文化」から1つ。)

〈視点人物〉の「ごん」の居場所を表す語句を抜き出し、どのようなことが分かるか、考える。(〈視点人物〉の「ごん」の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標には

こうした2層の目標が内在化している。1層目の「ごん」の検討に焦点化。ただし、2層目の目標に学習が及んでいくことがある。(学習課題④)

■「思考力・判断力・表現力等」①(領域「読むこと」の技能から1つ。)

(視点人物)の「ごん」と(対象人物)の「兵十」をめぐる出来事を時間の展開に即して整理し、「ごん」と「兵十」のすれ違いについて考える。(登場人物)相互の関係の検討／(語り手)の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。1層目の(登場人物)相互の関係の検討に焦点化。ただし、2層目の目標に学習が及んでいくことがある。)学習課題①②③)

■「思考力・判断力・表現力等」②(領域「読むこと」の「考えの形成・深化(共有)」から1つ。)

(視点人物)の「ごん」が(対象人物)の「兵十」に対してどのようなことをしたのか、それはなぜか、(語り手)の立場で考える。(視点人物)の「ごん」の検討／(語り手)の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした二層の目標が内在している。1層目の(視点人物)の「ごん」の検討から2層目の(語り手)の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討に展開。(学習課題⑤)

■「学びに向かう力・人間性等」(メインの「言語活動」に即して、1つ。ただし、「学習評価」は「主体的に習に取り組む態度」とする。)

「「ごん」が日本語で話していて(考えていて)おかしい?」という(困った質問)に対してどう応えるのか、自分の考えをまとめる。(視点人物)の「ごん」の検討／(語り手)の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。2層目の(語り手)の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討に焦点化。(学習課題⑥(①から⑥への過程を踏まえて))

(4)「少年の日の思い出」の「学習課題」、「問い直して」を「問い直して」の実際

① 音読、語句の学習と学習者の感想・疑問の発表、「あ

らすじ」(構成、出来事、(語り手)と登場人物・(視点人物)と(対象人物))を把握する。教師が感想・疑問を整理し、(困った質問)を学習で取り上げるナゾとして提起する。(仮に、「なぜ、「まえがき」みたいなのがあるの?」を取り上げるとすると、「学習課題」は次のようになる。何をナゾとするかが授業計画を左右する。)

- ② ■(視点人物)の「僕」の「蝶」を表す語句と(対象人物)の「エーミール」の「蝶」を表す語句を抜き出し、比較し、どのようなことが分かるか、考える。(「宝物」(僕)と「宝石」(エーミール)の違い、(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討。)
- (視点人物)の「僕」の「エーミール」観が分かる表現を抜き出して、それらから分かることは何か、考える。(視点人物)の「僕」の「エーミール」観、(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討)
- ③ 「クジャクヤママユ」をめぐる事件に対する(視点人物)の「僕」と(対象人物)の「エーミール」の受け止め方の違いを捉える。(「盗み」よりも「蝶そのもの美しさの破壊」という認識(僕)と「盗み」に入れ「丹精込めた蝶の標本を壊された」(エーミール)という認識のズレ、(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ④ (視点人物)の「僕」が謝ったのに(対象人物)の「エーミール」が許さなかったのはなぜか、考える。(「盗み」よりも「蝶そのもの美しさの破壊」という認識(僕)と「盗み」に入れ「丹精込めた蝶の標本を壊された」(エーミール)との認識のズレ、(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ⑤ 「僕」(客)は「私」(主人)に、なぜ少年時代の「蝶」に関わる出来事を話したのか、考える。(分ってほしい／分かってもらえるかも、(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ⑥ 「私」(主人)は、なぜ「僕」(客)の話を語り直したのか、考える。(語り手)の「僕」の「問い直して」に対する、(聴き手)・(語り手)の「私」の「問い直して」の検討。)
- ⑦ 「僕」(客)は、「私」(主人)の語り直しを聴いたら、どのようなことに気がつくのか、自分の文章にまとめる。(語り手)の「僕」の「問い直して」に対

する(聴き手)・(語り手)の「私」の「問い直して」の(物語)、それを聴く「僕」の「問い直して」、(聴き手)の「僕」の(主体)の再構築の検討。)

(5)「少年の日の思い出」の「学習目標」、「問い直して」を「問い直して」の実際

■「知識及び技能」(「言葉の特徴と使い方」、「情報の扱い方」、「わが国の言語文化」から1つ。)

(視点人物)の「僕」にとっての「蝶」と(対象人物)の「エーミール」にとっての「蝶」を表す語句の違いに注目して、違いを考える。(語り手)の「僕」の「問い直して」/「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」/「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の「問い直して」。この目標にはこうした3層の目標が内在している。1層目の(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。ただし、2層目、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。) (学習課題②)

■「思考力・判断力・表現力等」①(領域「読むこと」の技能から1つ。)

少年時代の「僕」の出来事を時間の展開に即して整理し、(視点人物)の「僕」の「エーミール」観を捉える。(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討/「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」の検討/「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の検討。1層目の(語り手)の「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。ただし、2層目、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。) (学習課題①③④⑤)

■「思考力・判断力・表現力等」②(領域「読むこと」の「考えの形成・深化(共有)」から1つ。)

(語り手)の「僕」の話したことを(聴き手)の「私」が語り直したことの意味について考える。(2層目の(語り手)の「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」の検討に焦点化。ただし、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。) (学習課題⑥)

■「学びに向かう力・人間性等」(メインの「言語活動」に即して、1つ。ただし、「学習評価」は「主体的に学習に取り組む態度」とする。)

(語り手)の「僕」(客)が「私」(主人)の語り直しを聞いたら、どのようなことに気がつくのか、自分の文章にまとめる。(3層目の「僕」の「問い直して」を、(聴き手)・(語り手)の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。) (学習課題⑦(①から⑦への過程を踏まえて))

(6)「ごんぎつね」の「学習課題」「学習目標」の提案に対する疑義を、〈学習・発達論〉の疑義へ、反転させて

本稿では、〈困った質問〉を起点にし、問われ続けていく「ごんぎつね」の授業のための「学習課題」と「学習目標」の提案において〈語り手〉に着目しているのだが、このことは小学校4年生には難しいのではないか、との意見が出されるではないか。すでに述べているように、現行(2019年時点)の小学校の国語教科書の「ごんぎつね」の「学習の手引き」で、〈語り手〉問題を取り上げているものはない。

①「叙述」と「〈転換〉〈変換〉〈大きく変わる〉」の論じ方と〈ミカヅキ〉問題

難波博孝も2018年2月に刊行した『ナンバ先生のやさしくわかる論理の本——国語科で論理力を育てる——』で「ごんぎつね」を取り上げ(112頁～126頁)、「次期学習指導要領」(国語科)を踏まえながら、「学習目標」を、

態度目標……本単元や教材、授業に興味・関心を持つ。

技能目標1…ごんや兵十の行動や気持ちについて、叙述を基に捉える。

(学習指導要領 読むことイに拠る)

技能目標2…ごんや兵十の気持ちの変化について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像する。

(学習指導要領 読むことエに拠る)

価値目標……「ごんぎつね」を読んだ感想をまとめた意見や感想を共有し、一人一人の感

じ方に違いがあることに気付く。
(学習指導要領 読むことオカに拠る)

とし、「単元計画案」を提起している。

難波の〈学習・発達論〉においては、ここで示した「小学校中学年」の「学習目標」にあるような「読者⇒登場人物」に加えて、「小学校高学年」では「登場人物⇔登場人物」や「読者⇒〔登場人物―登場人物〕」、「中学高校」では「読者⇒語り手」「語り手⇒登場人物」、「読者⇒〔語り手⇒登場人物〕」「読者⇒〔語り手⇒〔登場人物―登場人物〕〕」というように、「語り手」を介在させて考えていくことが必要な文学教材が多くなってきます。この場合は、「現実世界」と「登場人物の世界」に加えて「語り手の世界」を想定し、それぞれ推論していくことになります」という見通しが示されている。したがって、「小学校中学年」の「「ごんぎつね」の場合は、ごんや兵十の心情を推論する(「読者⇒登場人物」)ことが主となり、ごんと兵十がお互いにもどう感じていたか(「登場人物⇔登場人物」)というのはやればやる。新実南吉をどう捉えるのか(「読者⇒作者」)もやればやる」となる。

難波の場合、こうした〈学習・発達論〉は、2つの事項に関する、把握の仕方によって、自明なものとして示されている。1つは「叙述」である。もう1つは「(転換) (変換) (大きく変わる)」である。氏は、前者について「事実=人物の行動や言動」と把握している。後者について「ある人物が、ある人物や出来事に出会って変わる」と把握している。これらも前掲の、同氏の書籍からの引用であるが、共通した問題点は、「叙述」にしても、「(転換) (変換) (大きく変わる)」にしても、言語表現として、という観点が剥落していることである。「叙述」と〈語り〉を分離することはできない。「(転換) (変換) (大きく変わる)」と〈語り〉を分離することはできない。しかし、言語表現として問うことからの切り離しがなされ、登場人物主義という事態を誘発しているのである。

この事態は、「ごんぎつね」をめぐる国語教科書の教材化の現状と軌を一にし、教室での実践の現状とも軌を一にしているのだが、本稿は、こうした現状、〈学習・発達論〉の常識を検討の課題にすることを提起している。
(困った質問)が教室で発せられる事態に基づいて、で

ある。

常識を問題化することが求められている。この〈ジコチュウ〉は〈ミカヅキ〉問題として問われているのである。

〈困った質問〉は、教師が提起する、学習者にとってのさせられる課題の提起ではなく、学習者が提起する、教師にとってのさせられる課題の提起である。これが机上の空論であるかどうかは、実践によって問われていくことになる。「ごん」が日本語で話している(考えていて)おかしい?」に、あの「三日月」の観察の宿題に対する齋藤先生の立場で向き合うことになってしまっていないか。これが〈学習・発達論〉の焦点である。

②〈第三項授業論〉の構想

こう問いたい。

〈第三項授業論〉によって、事態が問われている、と。(視点人物)の「ごん」を(対象人物)の「ごん」として考え直すことが「兵十」が〈語り手〉となることであった。このように考え直していくことは、(視点人物)の「ごん」にとっての(対象人物)である「兵十」を問題化していくのではなく、(対象人物)である「兵十」の〈物語〉を肯定的に掘り起こしていくことに反転していくのである。

(主体)と(客体)は、相互に「言語以前・了解不能 第三項の領域」に遮られている。その領域に〈語り手〉を設定するならば、(主体)と(客体)の間の抜き差しならない関係が浮かび上がってくる。「ごんぎつね」の場合、こうした事態は消去されてしまっている。(対象人物)が〈視点人物〉と一体化していくからである。このことへの注目、「ごん」が日本語で話している(考えていて)おかしい?という〈困った質問〉を、(単元)の始まりとは何かに関わる〈学習・発達論〉の前提とするか、どうか、「教材研究」が問われているのである。

ただし、このことは教師を〈語り手〉に見立ていく〈授業論〉ということではない。(困った質問)は、教師によって提起される、学習者にとっての課題の提起ではなく、学習者によって喚起される、教師にとってのさせられる課題の提起だからである。

この意味で、こうした了解不能の《他者》の現れとしての〈授業論〉を〈第三項授業論〉というように提起することができる。

③「tasha」化批判を受け止めて、〈単元〉の始まりを考える

本稿が小学校2年生の「連歌」の授業、小学校1年生の「三日月」の宿題から始められたのは、〈物語〉と〈小説〉に関わった提起に展開してだけでなく、〈学習・発達論〉に関わった提起にも展開していくからに他ならない。学習者の豊かな、陰影のある精神生活によって、〈学習・発達論〉の「問い直して」も求められているのである。「問い直して」を「問い直して」が〈他者〉論の実践として展開していくために求められている。了解不能の〈他者〉を「tasha」化し、自明化し、実体化してしまわないために、である。

ここで自らの問題について言及していかなければならない。

なぜか。

かつて、難波によって、わたくしの宮澤賢治の「よだかの星」をめぐる問題提起に「tasha」化の危惧が指摘されたことがある（難波博孝「母語教育の一つの可能性に向けて―「tasha」と「ダブルバインド」を拒否していく」『社会文学』16号（2001年12月））からである。「tasha」化の危惧とは他者の実体化の危惧であり、批判であった。

本稿は、このことに対する応答をしなければならない。氏の批判を受け入れていることを表明する。

わたくしの「教材研究」と授業のあり方の提起の仕方に、そのように読み取られてしまういたらなさが潜んでいた、と。批判は、わたくしの「教材研究」が学習過程にどのように位置づけられるかが、自覚的に提起されていないことによっていたのである。

20年かかって、こう答えたい。

しかし、難波の〈学習・発達論〉が、「ごんぎつね」の「学習目標」を自らの〈学習・発達論〉の中に閉じ込めている。「読者⇒登場人物」を前提にして、「ごんぎつね」の「学習目標」を立てることに、こうした事態が現れている。

このことを、克服の課題として指摘しなければならない。

「tasha」と「ダブルバインド」を「拒否」していくためには、〈困った質問〉がひらく（開く／拓く）「教材研究」を〈単元〉の動的過程の中にどのように位置づけるかに応えていくことが求められている、と。

「ごんぎつね」の場合、「兵十」によって、「ごん」が語られることによって、〈聴き手〉、読者に問われてい

く。〈困った質問〉と向き合うことが求められている。そこから学習が始まっていくことが、である。こうした〈困った質問〉と「教材研究」の相関性の提起は、氏の「tasha」化批判の提起を受け止め、〈学習・発達論〉を〈ポスト・ポストモダン〉の時代に開いていくことになる。「教材研究」が必要なのは正解の拠り所を求めるからではない。「教材研究」は〈困った質問〉との格闘の中にあるからである。〈困った質問〉に向き合っていくことの中に〈授業〉がある。〈授業〉は〈困った質問〉に問われ続けている。こうした事態に向き合っていくために、「教材研究」が求められているのである。

「ごんぎつね」においては、〈視点人物〉の「ごん」が〈対象人物〉の「ごん」にされていく。この事態は「そのとき兵十は、ふと顔をあげました。ときつねが家の中へはいったではありませんか。こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。」から始まっている、ということができよう。ここで〈視点人物〉が「ごん」から「兵十」に入れ替わっている。「兵十」の「ごん」への思いが、その〈ジコチュウ〉が「兵十」が「ごん」について語ることの始まりだった。こうした反転、〈対象人物〉の「ごん」から考え直すことが、作品「ごんぎつね」においては「兵十」が〈相手〉から考え直すことの始まりだったのである。

「兵十」と「ごん」は「言語以前・了解不能 第三項の領域」に遮られている。こうした「兵十」と「ごん」の間の抜き差しならない関係が「兵十」の側で意味づけられ、ひらかれ（開かれ／拓かれ）、〈物語〉が紡ぎ出されていく。「ごん」が日本語で話していて（考えていて）おかしい？という〈困った質問〉によって、「ごんぎつね」の〈物語〉世界がひらかれて（開かれて／拓かれて）いくのである。こうした事態を、〈単元〉の始まりとしていくことが求められている。相手から考える、この難問がわたくしたちに問われている。これが「ごんぎつね」における〈困った質問〉の視界である。これは、「兵十」にとっての〈わたしのなかの他者〉としての「ごん」にこだわることによってひらかれる（開かれる／拓かれる）視界である。

三重県の小学校教師・庄司たづ子の

- ・「ごん」の死後語られた話が、「ごん」の立場で村の人々によって語り継がれ、それを「わたし」が語るという作品の構造をとらえる。

- ・「兵十」が現実にとらえた「ごん」像と、語りの中で作られた「ごん」像を読み、違いをとらえる。
- ・村の人々によってこの話が語り伝えられているわけを考え、交流する。

を「学習目標」とした「ごんぎつね」の授業の実際（「村人が伝える「ごん」の話——第4学年「ごんぎつね」の授業——」（『語り合う文学教育』第17号 2019年3月））と合わせて、検討の対象にしていこう。

このことは、「今日の「国語科」の課題」をひらいていく（開いていく／拓いていく）ための核心に関わっている。

このことも〈ミカツキ〉問題からの視界である。

なお、「少年の日の思い出」における〈語り手〉問題も実践の課題にされているとは言い難い。この教材においても〈学習・発達論〉が検討し直されなければならない。

難波が関心を寄せているマルクス・ガブリエルの言によれば、これは「自然主義」唯一論の克服の課題ということになる。（マルクス・ガブリエル『なぜ世界は存在しないのか』（講談社 2018年1月）同書の問題提起を踏まえた難波の論考に「新しい実在論」と第三項理論」（『日本文学』2018年8月号）がある。）難波は、「文学の授業では、学習者が（教師も）他の人の意見の背景にある考え方を知り、自分が説得される（優勢でない信念のレベルを上げる）ことを目指します。つまり、学習者自身に、この〈転換〉を求めることになるのです。二重の〈転換〉があること、起こすことが、文学教材の授業の醍醐味です」（引用は『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』傍点 引用者）と提起している。「教材研究」と〈単元〉の始まりに関わる探究は、難波の「自分が説得される（優勢でない信念のレベルを上げる）ことを目指します」という〈ジコチュウ〉の問題化の提起に込めていくことになるはずである。

これが〈困った質問〉からの視界である。〈ジコチュウ〉が課題の焦点とされていく、ということである。

わたくしは、〈学習・発達論〉における〈交通と断絶、衝突〉の問題について、3編の拙稿、「〈困った質問〉に向き合っ——文学作品の「教材研究」の課題と前提——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年

10月）、「〈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〉——」（『国語教育思想研究』NO.15号 2017年10月）、「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」——プレモダンは内部（言語以後）の現れ、Xは外部（言語以前）からの働きかけ——」（『国語教育思想研究』NO.18号 2019年5月）で探究を始めている。

7. 再び、問題提起として（〈言語以前〉によって〈言語以後〉を困り込み、言語以後〉を世界の複数性によって問い直し続ける受動体）

本稿は、子どもの豊かな陰影のある精神生活について書き記すことから始められた。このことが〈困った質問〉にされてしまうことを問題にしてきた。これは、わたくしの自己肯定の作業であるとされてしまうかもしれない。

弁明はしない。これを受け入れよう。

その上で、ナンダ、コレ?! の坩堝の中に身を晒そう。

こう提起して、教師にとってのさせられる課題を授業の創造の入り口として、投げ出す。わたくしの提起が外側から困り込まれることを願って、である。〈言語以前〉と〈言語以後〉をめぐる問題とは、わたくしたちにこのように課題に向き合う道を開いていくのである。「〈困った質問〉がひらく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために」を探究していく。「今日の「国語科」の課題」として、である。

（1）課題としての〈学習・発達論〉、〈困った質問〉に向き合っの「教材研究」が不可欠

課題としての〈学習・発達論〉を、世界観認識としての、了解不能の《他者》問題として受け止め直すことが求められている。そのことによって、「学習課題」と「学習目標」が「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態に向けて開かれ、「今日」が問題化されていく。〈言語以後〉としての「今日」を〈言語以前〉によって困り込んでいくことになる。こうしたことが、「問い直

して」の〈物語〉の授業、「問い直して」を「問い直して」の〈小説〉の授業のみならず、〈学習・発達論〉自体を正解到達主義から、いや、正解到達主義批判が正解到達主義に逆行してしまう事態、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態から解き放っていく。〈共同と価値相対主義の共存〉に止まっているのでは、この事態からの解放は果たしえないのである。

なぜか。

両者は流動可能な、〈言語以後〉の世界観認識の中にあるからである。〈共同と価値相対主義の共存〉は〈言語以後〉の世界であり、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に対する万全の対抗軸であるというように、無自覚に止まっていると、事態が混迷してしまう。

なぜか。

〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉は〈言語以後〉の事態であり、相互に反転する可能性の中にあるからである。両者の世界観認識の倒壊が課題の核心である。課題が、世界観認識としての、了解不能の《他者》をめぐる問題として受け止め直されることに、〈言語以前〉（「世界観上の真偽の分類」〔真実の中での「誤り」〕）の世界観認識に、焦点化されることが求められているのである。

流動可能性を絶つことに向かつて、〈学習・発達論〉の探究がなされていく。〈共同と価値相対主義の共存〉に止まる問題把握が問い直されていることが求められている。授業が、〈困った質問〉を無視したり、排除したりして進めていくのではなく、〈困った質問〉を起点にして始められていくことが求められているのである。そのために、〈困った質問〉に向き合っただけの「教材研究」が不可欠である。「教材研究」は「学習課題」を掘り起こし、「学習目標」として焦点化されていくことが、である。

「学習目標」を立て、「学習課題」として具体化していくというように考えると、外部としての〈困った質問〉は消されてしまう。正解到達主義になる。これが汎用的な「資質・能力」論の決定的な問題点である。この事態を超えていく〈学習・発達論〉が田中の「パラレルワールド図」（「〈近代小説〉の神髄」の提起）と向き合うことによってひらかれて（開かれて／拓かれて）いく。〈対象人物〉から〈視点人物〉を囲い込んでいく「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における〈語り手〉

の機能は、〈学習・発達論〉においては〈困った質問〉によって「教材研究」を囲い込んでいくことに展開し、〈語り手〉問題が〈学習・発達論〉の課題として探究されていく。このことが〈学習者〉と〈教師〉にとって、同時に課題にされていくことになる。

しかし、〈教師〉が〈語り手〉の役割を果たすということではない。それでは正解到達主義に戻ってしまう。「tasha」化である。〈言語以前〉で問われていることが〈言語以後〉の行為にすり替えられてしまう。〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれてしまう。それゆえに、〈教師〉の「問い直して」は「問い直して」の対象とさせられていくことが求められている。〈学習者〉によって、である。さらに、〈学習者〉の「問い直して」は「問い直して」の対象とさせられていくのである。〈学習者〉相互によって、〈教師〉によって、である。〈学習者〉にしても、〈教師〉にしても、〈作品〉の言葉の仕組みによって、である。このことによって、〈教室〉という〈場〉に〈言語以前〉の〈場〉における「問い直して」を現象させていくことが求められているのである。

〈困った質問〉からの〈単元〉の始まりが鍵となる。

〈困った質問〉がひらく（開く／拓く）文学作品の「教材研究」が求められているのである。

（２）課題としての「予測困難な時代」も、了解不能の《他者》が焦点

① 〈共同と価値相対主義の共存〉の提起は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれて

〈学習・発達論〉においては、課題としての「予測困難な時代」を、世界観認識としての、了解不能の《他者》問題として受け止め直していくことになる。そのことによって、「言葉による見方・考え方」が「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」という事態に向けて開かれ、「今日」が問題化されていくのである。〈言語以後〉としての「今日」を〈言語以前〉によって囲い込んでいく。こうしたことが、「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起を「問い直して」を「問い直して」というように受け止め直していくことによって開かれていく「特別の教科 道徳」における「文学教育の挑戦」と高等学校の教科編成、必修科目「現代の国語」と「言語

文化」からの「文学教育の排除」という事態を問題化していくのである。〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いが問われていない事態を乗り越えていくことが、である。こうしたことを課題としない「文学教育の挑戦」は2周遅れの文学教育論の現れである。この論は潜在的に〈ナンデモアリと価値相対主義の癒着〉に向かっていることになる。

この立場から「今日の国語科の課題」をひらいて（開いて／拓いて）いくことはできない。戦後国語教育の到達点からの大きな後退である。〈ポストモダン〉の課題を視界から消し去り、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切り拓いていくことを課題とすることを喪失しているからである。戦後国語教育の到達点とは何かについては、別稿「わたくし・（転向）の瀬戸際で、大童。益田勝実の地平から——「戦後」・「国語科」・「教育」と「問い直して」を問い直して——」（仮題）で論ずることとする。

こうしたことは高校の新設選択科目「文学国語」でも問われていない。小学校、中学校の「国語科」でも問われていない。このことは大学入試共通テスト、「国語科」の「記述式」出題の「読むこと」をめぐる問題の核心ともなっていく。わたくしは、現状における、こうしたことが看過されている「凡庸」な「今日の「国語科」の課題」の把握の仕方、「文学教育の課題」の取り上げ方に決定的な違和感がある。〈言語以後〉の因果性で論じられている限り、事態は〈共同と価値相対主義の共存〉にでも、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉にでも、どちらにでも流動可能である。採点の平等性が問題にされているが、問題はそこに止まらない。文学作品がないがしろにされて実用的な文章が教材として取り上げられていることにも止まらない。必修「現代の国語」から文学作品が排除され、必修「言語文化」において文学作品が超越的な「教養」として取り上げられ、「読むこと」が抜け落ちていることにも止まらない。選択において、「論理国語」と「文学国語」というような分断が図られていることにも止まらないのである。

問題の焦点は、「読むこと」の「問い直して」の足踏みと、それゆえに「問い直して」を「問い直して」の扉が閉ざされていることにある。〈共同と価値相対主義の共存〉の提起では、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれ、〈言語以前〉と〈言語以後〉の問題に向き合うことができない。それゆえに、「読むこと」の準拠枠の喪失という事態を課題として把握し、

〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉の流動可能な事態を超えていくことが求められているのである。

②〈言語以前〉を不問に付す「凡庸」な対応の混迷

こうした課題を看過してしまっている、「予測困難な時代」という課題に対する「凡庸」な対応として、わたくしが想起するのは、最近の紅野謙介の「国語教育」問題に対する対応の仕方である。

「凡庸」という言葉に依拠しての、益田勝実と田中実の主張に対する批判が、紅野の1995年度の日本文学協会大会（文学研究の部）報告「教材の多様化と文学主義の解体」（『日本文学』1996年4月号）という提起であった。「教材の多様化」と「文学主義の解体」を肯定的に論じた氏が、「大学入試共通テスト」、「国語科」の「記述式」のあり方の不平等性の批判と文学教材の排除という国語教育の動向に対する批判（同氏著『国語教育 混迷する改革』（筑摩書房 2020年1月）他）を展開している。この不可解な軌跡は、氏の世界観認識の流動可能性を浮かび上がらせる。〈共同と価値相対主義の共存〉に依拠し、その地点に止まった「凡庸」な論の展開になっているのである。「凡庸」に囲い込まれた逆ベクトルの無自覚は〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉との流動可能性に対して、「凡庸」なまなざしで彷徨い続けている。「国語教育 混迷する改革」は、この提起の混迷とともに論じられなければならない。氏は、〈言語以前〉という事態と向き合っていないがゆえに、〈言語以後〉という事態に囲い込まれ、足を掬われてしまっているのである。自らの〈ジコチュウ〉に対する振り返りが無いからである。するに囲い込まれ、させられるという事態に開かれていないのである。

「おうち」(🏠)は〈困った質問〉に晒されることが求められている。「生活上の分類」(真実に対する誤り)から「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)へ、と開かれていくことが求められている。了解不能の《他者》に翻弄される地点に、批評の足場が据えられることが求められているのである。

ここでも「おうち」(🏠)の未来が問われている。現在の課題として、である。

一言付記しておくならば、日本文学協会の大会において、紅野の報告の前日に、本稿冒頭部で取り上げた高野の「連句」の授業の報告がなされていた。高野に関しては、本稿において〈複数の物語〉の看過という事態について論じてきたが、その焦点も〈価値相対主義〉、〈ポストモダン〉との向き合い方ということになる。これは、するとさせられるという問題である。難波が問題にしている説得するのではなく、「説得される」ということである。このことが〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いの問題として問われていく。単元の始まりの問題として問われていくのである。そのためには、高野には、まず「1つの物語」から〈複数の物語〉への転回が求められている。高専1年生の「連句」の世界を未来と現在の問題として問うことが求められている。

氏の25年の歩みはいかなるものであったのだろうか。

1995年のいくつかの水滴はそれぞれの流れとなっていたが、始まりの時に戻って、事態を相対化していくことが求められている。わたくしも1つの水滴とともに、この25年を歩んできた。それぞれの歩み、その〈ジコチュウ〉を、〈ミカヅキ〉問題として生き直していくことが、わたくしたちに求められている。過去は未来に向けて、ひらかれて（開かれて／拓かれて）いくのである。

③「自然法爾」と「内観」の「ダブルバインド」にこだわって

益田勝実に関わったの拙稿「わたくし・〈転向〉の瀬戸際で、大童。益田勝実の地平から——「戦後」・「国語科」・「教育」と「問い直して」を問い直して——」（仮題）で、紅野の「凡庸」な提起について取り上げている。すでに述べたことであるが、別に発表予定である。ここでは、本稿に関わる限りで、さらに紅野の問題を焦点化していこう。そのために、中島岳志と島藺進の対談形式の共著、『愛国と信仰の構造 全体主義はよみがえるのか』（集英社2016年2月）における、両氏の議論を辿ってみる。

政治学者の中島岳志が「本当の多元主義というのは、メタレベルにおける一元主義を持っておかないといけないのではないか」と言ったことに対して、宗教学者の島藺進が「他者性というものは簡単に超えられないと思うのです。つまり、多様性を超えた「一なるもの」というのはなかなか是とできない」、「宗教多元主義という

議論の中で、「一なるもの」に相当するものを持ち出すと、楽観的で危ういと感じます」と対応した。この指摘に対して、中島は、「メタレベルにおける一元化」が「自然法爾」と「内観」との癒着に転換されてしまう事態をどのように超えることができるのかという地点に探究の課題を設定することが求められている、と提起している。「『永遠の微調整』の中で発動される力を、自力や理性に還元しない論理、つまり自然法爾と接続していくような論理を構成できないのかというのが、わたくし自身がずっと葛藤している問題です」と提起している。「自然法爾」とは親鸞の言葉、「絶対他力」のことである。

中島は、「私はそれに半分共感するところがあるのですが」という島藺の先の問いに向き合いつつ、戦前において「自力本願」の「日蓮宗」の田中智學と「他力本願」の「浄土真宗」の三井甲之がともに全体主義に加担していったのかはなぜかという問いによって、島藺の問いに向き合っていく。特に、浄土真宗の場合に注目して、である。（『親鸞と日本主義』（新潮社2017年8月）も参照のこと。）

本稿の議論に引き付けていくと、こうなる。

中島の「リベラル保守」という自らのポジションの主張は、現況の「リスクの個人化」と「パターナル」の癒着による専制に対する、「リスクの社会化」と「リベラル」の共存の創出を対抗軸にしようという提起であり、これは本稿における〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に対する、対抗軸としての〈共同と価値相対主義の共存〉の提起と通底している、と。しかし、「自然法爾」と「内観」との癒着に注目していく三井以降の親鸞理解が浄土真宗を全体主義に向かわせていったという、氏の提起は〈共同と価値相対主義の共存〉の提起を、さらに問題化し、「メタレベルにおける一元主義」の主張を〈言語以前〉問題とともに提起しようとしている、とも。

こうした問題の焦点化は〈ポストモダン〉との向き合い方を問うていることにある。このことは〈共同と価値相対主義の共存〉が〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に反転していく事態をいかに超えることができるかを問うているのである。「保守」という懐疑の立場はその立場自体を相対化する思索とともにある、ということになる。中島において、〈言語以後〉に囲い込まれた「懐疑」ではなく、〈言語以前〉によってあぶりだされていく「懐疑」を問題化していくことが、「メタレベルにおける一元化」が「自然法爾」と「内観」との癒着

に転換されてしまう事態をどのように超えることができるのかとして問題化されている、とわたくしには受け止めることができる。中島によって、「保守」とは相対主義の立場、〈ポストモダン〉のこととして問題にされている。「自然法爾」は〈言語以前〉に属し、「内観」は〈言語以後〉に属している、というように問題にされているのである。〈ポストモダン〉が〈共同と価値相対主義〉というように把握され、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉にすり替えられていく事態を超えていくことが探究の課題にされている。

中島の思索は、「自然法爾」と「内観」の「ダブルバインド」に注目した、《他者》問題に対する「正法」であった。

④ 流動変転の軌跡に孕まれている事態

とすると、紅野の〈共同と価値相対主義の共存〉に依拠した論の展開は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉と流動可能である事態を看過している、ということになる。紅野は、取り立てて「拒否」を表明することはない、と思っているのであろう。自らはその事態から自由であると過信しているのではないか。そうだとすると、この過信は、〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉とがともに〈言語以後〉の事態であることを問題にしていなかったことを前提にしたものである、と言わなければならない。〈言語以前〉という事態から考えるということに思い至っていないのである。中島が問題にしている「内観」、言語表現の隘路という事態に幽閉されている。このことに無自覚なままなされている紅野の提起からは、中島の提起のような重層的な視界が開られていくことはない。

この事態は、かつて「文学主義の解体」を提起した紅野の、今日に至るまでの流動変転の軌跡自体に孕まれている問題である。紅野に対するわたくしのこだわりは、言説に生きるものとしての自負に関わっている。こうした物言いを、氏は〈ジコチュウ〉として退けるであろう。氏は、これを意味ないこととして受け止めるだろう。そもそも自らが流転変転しているとは思っていないのだから。しかし、この〈ジコチュウ〉は、氏に対する〈困った質問〉である。そのように受け止めることができない、紅野の〈ジコチュウ〉が問われている。

こう言おう。

〈ジコチュウ〉と〈ジコチュウ〉の争闘の〈場〉が開か

れていくことが求められている、と。

本稿は、このようなことを課題としない「凡庸」な事態、流動変転が空転にしか過ぎない事態との闘いの中にある。この中で、いかに「国語科」の未来をひらいて（開いて／拓いて）いくのかを課題としているのである。

(3) 課題としての、受動体としての「国語科」の始まり

① 立体メリー・ゴーランドの乗り方

「読むこと」の準拠枠の喪失という事態とその克服に関わる提起は、すでに田中実の「第三項理論」が提起し、周非の「鉄の部屋を壊す」ために——失われた「読むこと」の準拠枠、『美神』論を通して——（『日本文学』2020年1月号）も提起している。〈言語以前〉と〈言語以後〉をめぐる世界観認識を問うことによって、である。〈ミカヅキ〉問題から開かれる考察の始まりは、これらの提起とともにある。小学校1年生（♂）の精神生活も、この議論と無縁な存在ではない。「ナンダ、コレ?!」の問題化が、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓いていく。「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」の探究によって、である。この探究は常に〈ミカヅキ〉問題に戻っていかうとする。立体メリー・ゴーランドに振り回されて、〈言語以前〉と〈言語以後〉という世界観認識を問うことによって、である。「おうち」（♂♂）の問題化である。

これが立体メリー・ゴーランドの乗り方の問題である。

② もう1つの「石炭袋」について、キバコノワラクズノナカカラノタマゴノ選択

「だるま市場」（だったかな）から始まる、たまたまの個人史に過ぎないと言われるだろうが、それぞれの「おうち」（♂♂）が「了解不能・言語以前（第三項）の領域」に困り込まれ、問われ続けていく。外部から問われ続けていくのである。そもそも「卵」（●）はそうした事態の中で問われ続けていた。〈ジコチュウ〉として、〈ミカヅキ〉問題とともに、である。現在に未来が眠っている。未来が現在になることがある。事態の始まりは幼稚園に1人で通えなかった日々から遡っていく。いや、それより先は焦点化することができないだけだ。担任のカノウセンセイ（♂）のことまでは思い出す、というこ

とに過ぎない。お婆ちゃん先生だった。先生に怒られて、納骨堂に閉じ込められたことがある。何をしたからなのか。覚えていない。しかし、これも透明な、そして鮮明な記憶として残っている。

ここで、宮澤賢治の「銀河鉄道の夜」を取り上げて、こう言おう。

本稿で探究してきたことは、「大きなまっくらな孔がどほんどあいている」、「ジョバンニ」と「カムパネルラ」の間にも、「ジョバンニ」と「ザネリ」の間にも起こっていたことである、と。

「あ、あすこ石炭袋だよ。そらの孔だよ。」カムパネルラが少しそっちを避けるようにしながら天の川のひととこを指さしました。ジョバンニはそっちを見てまるでぎくっとしてしまいました。天の川のところに大きなまっくらな孔がどほんどあいているのです。その底がどれほど深いかその奥に何があるかいくら眼をこすってのぞいてもなんにも見えずただ眼がしんしんと痛むのでした。

「石炭袋」の向こう側の世界は了解不能の《他者》である。「石炭袋」が「そらの孔」であるということは、これが向こう側とこちら側の出入り口になっている、ということである。向こう側は〈言語以前〉の世界であり、こちら側は〈言語以後〉である。この対応は、(死)の世界と(生)の世界の対応である、と言ってもいい。向こう側にたどり着くことはできない。その〈影〉がこちら側に現れている。

「銀河鉄道の夜」では、「カムパネルラ」と「ジョバンニ」の間が「そらの孔」の向こう側とこちら側という関係になっており、両者の〈交流と断絶、衝突〉がこちら側の、〈視点人物〉の「ジョバンニ」の側から問題化されている。〈影〉として、である。しかし、「ジョバンニ」は、「カムパネルラ」とともに銀河鉄道の旅をしている時に、地上世界で起こっていた「ジョバンニ」をいじめていた「ザネリ」の溺死と銀河鉄道の旅における「カムパネルラ」の消失の関連について考えようとしていない。これらの出来事は〈言語以前〉に関わる問題としては自覚されていない。「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)としては受け止めていないのである。「注

文の多い料理店」における「二人の紳士」の世界観認識から、「ジョバンニ」も解き放たれていない。同時に起こった2つの消失に直面させられているにもかかわらず。このように「ジョバンニ」の銀河鉄道の旅は〈機能としての語り手〉によって問われている。「ジョバンニ」の〈ジコチュウ〉の世界観認識が問われているのである。「ジョバンニ」の孤独の深さは「大きなまっくらな孔」に「何があるかいくら眼をこすってのぞいてもなんにも見え」ないことに対応している。「眼がしんしんと痛む」、こうした事態が〈聴き手〉にも問われている。読者にも問われている。「ジョバンニ」は「ジョバンニ」と「カムパネルラ」であって、「二人の紳士」ではないのだけれどもというように、だ。

翻って、本稿も「カムパネルラ」と「ジョバンニ」の間を、「ザネリ」と「ジョバンニ」の間を遮っている「石炭袋」(そらの孔)についての探究である。キバコノワラクズノナカカラノタマゴの選択の現在と未来、「三日月」の観察の宿題は今も出されたままである。60年前に提出しているのに、依然として、〈ミカヅキ〉問題が問われ続けている。〈共同と価値相対主義の共存〉の「問い直して」の地平を、〈言語以前〉から「問い直して」いく。〈言語以後〉を、「問い直して」を「問い直して」いく課題として、である。

齋藤先生は、いまでも待っているのかもしれない。

わたくしの場合、このことが「読むこと」の準拠枠の喪失という事態とその克服に関わる課題であり、このことは《他者》の「tasha」化を超えていく授業のあり方の探究とともに問われているのである。この探究は、文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まりをめぐる問題であり、事態は〈困った質問〉によって開かれ、〈困った質問〉によって拓かれていくのである。

最後に、こう言って、とりあえず本稿を開こう。

「第三項理論」に依拠してのわたくしの探究は、するではなく、させられるへの転回を課題とし、受動体としての「国語科」の始まりの提起になっていく、と。

このことを「今日の「国語科」の課題」の焦点として提起する。これは「主体的で、対話的で深い学び」が直面している困難(することとして構想されているがゆえに、させられるが放棄され、〈教師〉によることにすり替えられてしまうこと)による足踏みを超えていく

ための提起である。この提起は〈困った質問〉がひらく
（開く／拓く）文学作品の「教材研究」に支えられてい
く。「国語科」における〈主体〉の再構築のために、こ
うした実践が求められているのである。

付記 わたくしは、田中実が提起する「第三項理論」に依拠し、文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まりに関わる探究に取り組んでいる。田中実・須貝千里・難波博孝編著『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』（明治図書 2018.10）を参照のこと。

本稿で取り上げた宮澤賢治「注文の多い料理店」、三島由紀夫「美神」、村上春樹「鏡」、森鷗外「舞姫」、夏目漱石「こころ」、村上春樹「風の歌を聴け」、魯迅「故郷」、新実南吉「ごんぎつね」、ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」の教材研究に関しては、本文中に明記しているもの他、以下の文献を前提にして考察している。

- ・三島由紀夫「美神」：田中実「現実言葉で出来ている——『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）、周非「『鉄の部屋を壊す』のために——失われた「読むこと」の準拠枠、『美神』論を通して——」（『日本文学』2020年1月号）
- ・村上春樹「鏡」：相澤毅彦「村上春樹「鏡」における自己と恐怖——その克服への希望と危険性——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・森鷗外「舞姫」：田中実「『舞姫』の〈語り手〉「余」を相対化する〈機能としての語り手〉」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・夏目漱石「こころ」：田中実「『こころ』の架け橋／〈読み〉の革命——新しい作品論のために——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・村上春樹「風の歌を聴け」：田中実「数値の中のアイデンティティ——『風の歌を聴け』——」（『日本の文学』第7集 有精堂 1990年6月）
- ・魯迅「故郷」：田中実「続〈主体〉の構築：魯迅の『故郷』再々論」（『国語教育思想研究』8号 2014年5月号）、拙稿「世界観認識として、「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）
- ・新実南吉「ごんぎつね」：田中実「物語童話「ごんぎつね」の〈読み方〉」（『語り合う文学教育の会』10号 2012年）、拙稿「狐語人語——「権狐」問答——」（2006年 未刊行）
- ・ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」：拙稿「〈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）