

# 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——

法政大学文学部兼任講師 須貝 千里

## 問題提起として（始まりとしての「三日月」をめぐる〈困った質問〉）

### （1）「おうち」の孔、〈物語〉の無限明滅に晒されて

昭和30年代始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の川越街道の傍にあった。その大通りを渡ると、だるま市場があった（と思う）。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、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くるように言われた。母の密命は、小の卵の箱から大の卵を選ぶこと、一個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。一個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し、「そんなにかき回したら割れるじゃないか。」と言われる。すごい緊張で、うまく選べず、適当に選んで買っていると、「エランデカッテコナケリヤダメジャナイ」と叱られた。これは、6つや7つの子には無理なこと、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が、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。このことはラジオで聞いた古今亭今輔のおばあちゃん落語で知った。憧れた。ケチャップは存在自体を知らなかった。チキンライスも存在自体を知らなかった。家にソースはあったが、胡椒はなかった。まだコーラを知らなかった。バナナは最高の憧れだった。ショートケーキもだ、な。

我が家は杉板張りの総二階、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あり、そのペンキはところどころ剥げて薄くなっていた。賃貸だったようであるから、もともとは何かの事務所か、お店か、だったのだろう。だから玄関はかつての事務所スペースでコンクリート敷き、入ると、場違いに広々としていた。右端に自転車とラビットが置いてあったが、寒々しかった。

父（♂）は茨城県の潮来の人で、早稲田大学を卒業すると同時に「特甲幹」として応召、海南島で終戦を迎え、復員した、とのこと。わたくしが父から断片的に聞いていたことによると、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。看板はそ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、わたくしには事務所だった記憶はない。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。学校の個人調書の職業欄には「一級建築士」と書いてあった。「イッキウケンチクシ」は職業ではないのに？このことを問い質したことはない。罪悪感があったのだが、言っただけでいいこととして心得ていた。1年生なりに気を遣っていた。

わたくしは、父、母、爺さん、妹と暮らしていた。

爺さん（♂）は50代後半、年金暮らしの元巡査で、父が大学生の頃には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。不祥事を起こして、酒をめぐるトラブルらしかったが、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。父の母とは、爺さんが入り婿として結婚していた女性と別れ、結婚したのである。先妻との間には女の子が一人いて、わたくしは全く知らないことであったのだが、戦後、一度だけ板橋の家に来たことがあるそうである。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が、カオナシだった。どこかに親戚がいるのだろうか。今、住んでいる町田の家のすぐそばにもう一軒、須貝さんの家があるが、我が家と全く関係はないらしい。いまでは本籍地は茨城県から東京都に移してしまったので、こうしたもろもろのことはどうでもいいことにされ、伝承されることはないだろう。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、爺さんだ

が、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。これら爺さんをめぐるエピソードは父から聞いた。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、結婚したようだ。これは母から聞いた。父は30歳、母は26歳だった。その母は埼玉の東松山、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。

爺さんは妻の遺骨を死ぬまで納骨せず、65歳で死んだ。仏壇は不気味だった。真っ黒の孔、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、それまでの常に何かを撥ねつけているような威厳、檜の木のような無骨さは失われていた。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。よく迷子になっていた。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り、ある朝、布団の中で死んでいた。これは、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、手を突っ込んで鯰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った。そのナマズがその後どうなったのかの記憶はない。一度、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。その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。

母は、わたくしが幼稚園に一人で通うことが出来なかったので、一年間、教室の後ろで付き添っていた。妹を背負って、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。半纏みたいのを羽織っていた。幼稚園に行っている間にウチがなくなる。家族が消える。この時に抱いていた根拠のない恐怖感は今でも消えずに残っているのだが、亡くなった母は妻や子にその時のことを話すことがあった。「センチャンハネ……」には参った。わたくしは黙り続ける。その時の私に対す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、止められなかったのだ。

家の近くには同級生の京子ちゃん(●)、高橋君(●)がいた。京子ちゃんのお父さんは社長さんのお抱え運転手で、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。高橋君とは、1年生の時、通っていた第七小学校の正門前で着ているものを全部自分で脱い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。きっとボクらが悪かったに違いない。しかし、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た。三人でウスカワマンジュウを食べて、庭で遊んで帰った。家に帰ってそのことは言わなかった、と思う。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。京子ちゃんのことは好きだった。そうだ。中村君(●)とは引っ越しする前の日、ハナジマのグラウ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てしまった。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。と言っても、中村君ともあれから会っていない。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。「ゴジラ」ハジエタイノセンデンエイガダ、これは言う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お兄ちゃん(●)がいた。父も母もどういふわけだか分らなかったが、このお兄ちゃんのことをあまりよく言っていなかった。お兄ちゃん一家が、スピッツを飼っていた親戚の家の、離れに間借り生活をしていたからかもしれない。いじめられていた。そんな記憶はないのだが、親はそう思っていたようだ。このお兄ちゃんとも転校後、一度も会っていない。妹の友達には近くに晴夫君(●)がいた。栃木屋という酒屋の隣に住んでいた。転校後の妹の友達のことは誰も思い浮かばない。そもそも転校前も転校後も家にはあまり人が訪ねて来なかった。転校後は、学校まで4キロも離れていて、同級生はほとんどいなかった。家も周りに1軒しかなかった。目の前は谷と林で、清水が流れ小綬鶏がいた。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」だが、自然が残っていた。野犬(●)の群れもいた。

熊野町の家のお玄関の隣の台所には、玄関側の際に氷の冷蔵庫があり。その右がガス台、そして、流しだった。冷蔵庫の対面に手動式布搾り器付き洗濯機も置いてあった。台所には箕の子が敷いてあった。いま気が付いたことではあるが、ここも元は玄関部分と一続きで事務所部分であったのだろう。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、一段上がったところが廊下だったからだ。1階の居間はこの廊下に接した8畳ぐらいかな、炭の炬燵があった。その奥の、湿っぽい、澱んだ空気の爺さんの部屋の押し入れには

テレビ(■)が仕舞ってあった。14インチの、サンヨーの白黒だ。時々近所の人が見に来ていた。その時は押入れを開け、見ていた。置いてあるところが上段、畳に座って見るにはかなり高めだった。

テレビと言えば、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ことがある。バチン。他に誰がいたのかの記憶はない。いま調べてみると、これは昭和33年10月ごろのことだと思われるのだが、その時、なぜ、と問い質すことはできなかった。取り付く島もなかった。父はすでに亡くなっているのだが、このことも父に訊くことはなかった。しなかった。訊いてはいけない。勝手にそう思い込んでいた。ここにも孔が開いている。

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、新聞紙が切っておいてあった。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。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(●)は二階で寝ていた。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。ナカムラクノイエノコダッタラ、ドナルノカ。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。そして闇の深さと眠りが1つになっていった。川越街道には時々戦車の隊列が行き交っていたが、そんな時には家ごと揺れた。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ので、畳の上まで水が来ることはなかったが、玄関外のコンクリートの防火桶は水没していた。家に入ることも、家から出ることもできなくなった。水はすぐ退いたが、「ウチニハイレナイ、デラレナイ」。何か象徴的だな。

おそらく分かる人には分かる、分からない人には分からない。当たり前だ。昭和30年代前半の日本の都会の、どこにでもあった家であり、闇の深さと眠りのかげがえのなさは個人的なかけがえのなさではないのであろう。このエピソードはその程度のことには過ぎないのだが、ある種の共同性がある。これが大切なかもしれない。だからと言って、意味のあることとも言えない。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。掬い

取ろうとすると、決定的に変質してしまう。しかし、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だが、そうした精神生活を送ってきたな、ということに関わっているのだろう。

唐突かもしれないが、〈学習・発達論〉を考えていく上で、このことは伝えたいおきたいことだ。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。孔に吸い込まれていくのだが、底にたどり着けないのだ。

## (2)「三日月」の孔に吸い込まれて

昭和32年、わたくし(●)が小学校1年生の秋のことだった、と思う。そもそも本稿はここから書き出されていた。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。わた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った。3時ごろには行き、男湯にも女湯にも入っていた。脱衣所に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。何湯だったかは覚えていない。銭湯の煙突の向こうに三日月が出ていた。右だったか、左だったか、これも覚えていない。

この後、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(D)が欠けていたのに、迷った挙句、渡された画用紙には右(C)が欠けている絵を描いてしまったのだ。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、右手であることも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のだ。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、その立場は月の立場に重なっていき、右が欠けている絵(C)を描いてみたり、月を見上げて左が欠けている絵(D)を描いてみたり、挙句の果てに右が欠けている三日月(C)になったり、左が欠けている三日月(D)になったり、どっちなの？という自らの〈困った質問〉に立ち往生し、月に背を向け、地上に正対する「月」自体の立場で右手の側が欠けている絵(C)を描いてしまったのだ。地上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(D)になるのだが、描いたのは右が欠けている月の絵(C)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のだ。右手はどっち！？誰かに訊きたかった。しかし、誰にも訊けなかった。訊いてはいけないことのように思われた。家に問題があったのか。わたくし自身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。

嫌な気分です、翌日、宿題(C)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。「スガイクンハツキヲミナイデシクダイヲヤッタ。センセイハカナシイ」と言われてしまった。1年生は黙って泣いていた。どうということなの？しかし、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。ここにも孔が開いている。

これが「三日月」をめぐる〈困った質問〉問題である。「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ことも間違いないことである。しかし、「三日月」の「右」と「左」のことも忘れられないのだ。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。

(資料1) このことは「ウチニハイレナイ、デラレナイ」問題に関わっているのだろう。鯨の〈トゲ〉の痛さにも、捕獲された〈野犬〉にも、あれもこれも象徴的だ。人はどうでもいいこと、と言うかもしれないが、いや、誰も覚えていないかもしれないかも。その後も、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。そして、誰からも忘れられていくこと。推敲の際に、長々と〈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、そういうことに関わっているのだろう。書きたいというより、書かされているということかな。

もう1つ書かされてみよう。これも過去が《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。「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。「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。ここにも〈ミカヅ

キ〉問題が隠れているのだ。「菜の花」は自らに問い続けているに違いない。自らの〈命〉はこの事態を囲い込んでいるのか、自らの〈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〉、〈他力〉は〈言語以前〉の問題となっていく。〈言語以前〉の把握は〈言語以後〉に反転していく。その上で、〈言語以後〉を〈言語以前〉によって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けがえのなさをめぐら問題にもなっていく。「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」のめぐら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」「父」「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」「中村君」「中村君のお父さん」……、そして、〈ミカヅキ〉問題の「僕」は「月」に翻弄され、「齋藤先生」をも「月」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けがえのなさの中で問い続けていくのである。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ていくのである。

このように〈逃げ水〉を追っていくと、始まりとしての〈困った質問〉問題が現れ出てくる。それでも闇の深さと眠りのかけがえのなさに、こだわっていきたくない。あまりにありふれたことかもしれないが、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。訊いてはいけないことの囲い込みは自覚しにくい事態なのだが、本稿は、「三日月」をめぐる〈困った質問〉問題を問い続けていくことから、「文学教育を拓く、今日の「国語科」の課題」を開いていくことを目指していくことになる。〈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。

## 1. 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。

### (1) 〈交流と断絶、衝突〉

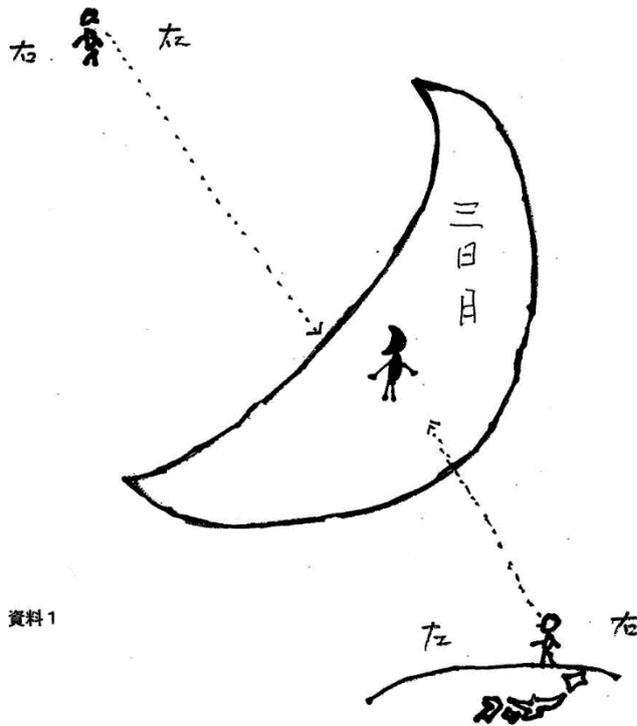
昭和の終わり、40歳の頃に「鏡のなかの世界」(朝永振一郎『鏡のなかの世界』(みすず書房 1965年12月)収録)(資料2)と出会った。「鏡の外」と「鏡の

中」の右と左の逆転はなぜ、上下は、なぜ逆転しないのか、こうした事態の不思議が朝永振一郎の提起であった。この提起に出会って、1年生の時の狐憑きから解き放たれたような気がしたのだが、しかし、ナンダ、コレ?! 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)に収録。)(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。この作品は教科書のおもて表紙の裏側、表3部分に収録した。教科書にはその作品は全部で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る箇所、である。

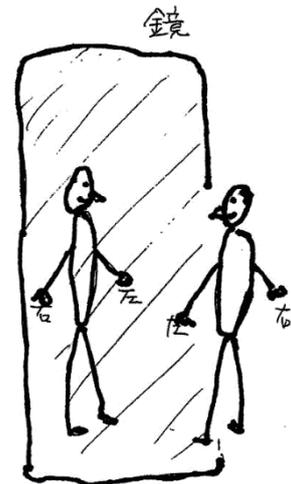
右の絵の、「ケロちゃん」(☹)に対する「もう一匹のカエル」(☹)からの「いじめ」の危機か、左の絵の、「ケロちゃん」(☹)の頭上に落下する「リンゴ」

(☹)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、「なぜ」をめぐる「危機」が佐藤雅彦の提起であったのだが、しかし、ナンダ、コレ?! これらは世界観認識の問題か。いろいろあったな。〈ミカヅキ〉問題から開かれていくこと。

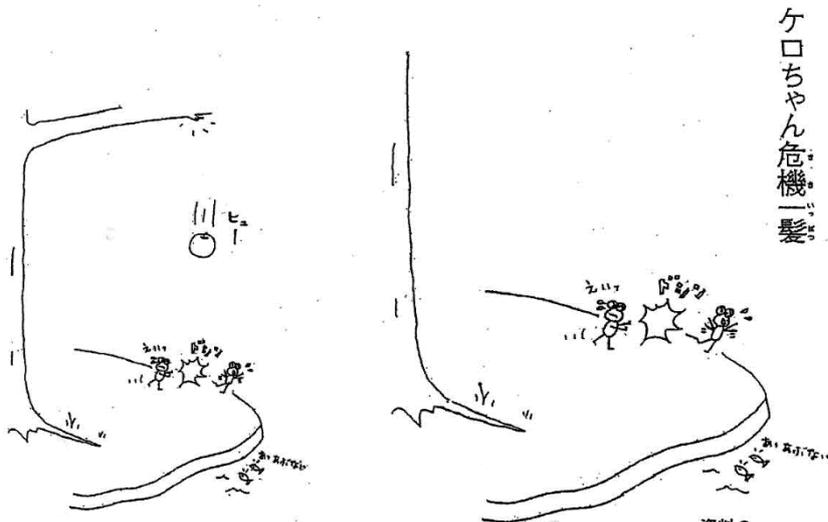
このことは、わたしとあなたの対話の機能不全を問題化し続けていくことである、とすることができる。すると、そこに「生活上の分類」(真実に対する誤り)から「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)への転回が問題として浮かび上がってくる。「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」という「問い直して」の取り組みが「生活上の分類」(真実に対する誤り)という「問い直して」の取り組みを「問い直して」いくことになるというように、である。



資料1



資料2



資料3

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、「文学教育を拓く」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）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のである。

## （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」）

### 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」問題

「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?! これも世界観認識の問題か。

宮澤賢治の「注文の多い料理店」では死んだ「二匹」の「白熊のような犬」（）が生き返っている。ナンダ、コレ?! 「紳士」は「山猫の子分」だった。「二人の紳士」が「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」だったのだ。しかし、〈視点人物〉の「二人の紳士」（）はこのことに気が付いていない。それゆえに、恐怖のあまり「一ぺん紙くずのようになった顔」は元に戻らなかったのである。〈対象人物〉の二匹の「山猫の子分」（）の側から〈視点人物〉の「二人の紳士」との同一性を問題化していく〈機能としての語り手〉が、こうした事態を〈聴き手〉に問う。読者に問う。この作品では、「一刻」が「二人の紳士」にとって「一刻」のことではなく、〈対象人物〉の「白熊のような犬」の〈命〉が〈お金〉の価値でのみとらえられている限り、自らの〈欲望〉を自明のものとし続ける限り、永続的な事態であることが問われている。「言語以前・了解不能 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ことが事態の源泉であり、両者の同一性が〈機能としての語り手〉によって問われているのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。（「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」の事態がこのように問題化されている。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。世界観認識の問題が問われ続けていくのである。）

### 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「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のである。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。〈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〉が、このことを〈聴き手〉に問う。読者に問う。「美神」でも〈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センチのナヅを「R博士」の裏切りとして問題化しているのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。（「三日月」の話は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、この小説に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 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くのである。）

### 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」との〈交流と断絶、衝突〉を思い起こしてみよう。「体制打破」を標榜し、単純労働をしながら、全国を放浪し、「僕」は中学校の夜警のアルバイトをしたこともある。ある晩、玄関にあった「鏡」に「僕」が写っていた。「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。昨日吸っていたたばこの吸い殻は落ち

ていたのだが。ナンダ、コレ?! 「鏡の外の僕」はこの出来事を直視することを回避し、生き続けてきた。そして、10年後、今の「僕」の部屋には「鏡」はない。〈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〉が、このことを〈聞き手〉に問う。読者に問う。このことは〈語り手〉の「僕」の現在に関わっていく。「僕」の部屋には「鏡」がない。この事態を〈機能としての語り手〉が問題化していくのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。「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〈小説〉に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 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くのである。）

#### 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

鷗外の「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。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く。ナンダ、コレ?! 〈交流と断絶、衝突〉、この事態のたどり着いた地点に関わっていくのである。漱石の「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、〈交流と断絶、衝突〉が問題となっていく。〈対象人物〉によって〈視点人物〉が重層的に問われている。「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、生身の〈語り手〉も、〈機能としての語り手〉によって問われている。〈機能としての語り手〉が、このことを〈聞き手〉に問う。読者に問う。このことは「先生」の遺書を、「先生」の願いに反して、生身の〈語り手〉の「私」が自らの手記の中に引用し公表したのかというナゾに関わっていくのである。ナンダ、コレ?! （「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、これらの〈小説〉に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 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くのである。）

#### ⑤ 村上春樹「風の歌を聴け」の「仏文科の女の子」、そして鲁迅「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〈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。事態が〈機能としての語り手〉によって問われている。〈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」を、事態を相対化しきれない〈語り手〉の「29歳の僕」を問題化していく〈機能としての語り手〉が、このことを〈聞き手〉に問う。読者に問う。

「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。「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。〈立場〉を超えようとしている。こ

の事態を〈機能としての語り手〉が問題化し、〈聴き手〉に問う。読者に問う。「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だろう。(視点人物)の「私」にとっての〈対象人物〉の「楊おばさん」、「閩土」の见えない世界は、〈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、〈聴き手〉に問う。読者に問う。「私」に「希望」が思い浮かべられないことが「希望」に転回して行くのである。(交流と断絶、衝突)、世界観認識が問われることによって、だ。(〈言葉以前〉によって〈言葉以後〉が囲い込まれていく。これらの〈小説〉では、〈機能としての語り手〉によって、「一刻」がこのように問題化されているのである。)

### (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、〈機能としての語り手〉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つの場面を問う〈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。(立場)の問題化である。「三日月」の「右」「左」をめぐる〈困った質問〉は「ウチ」(●)をめぐる問題である。(立場)の無自覚に関わる問題である。現在において、この事態は〈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」という課題となっていくのである。このことは「美神」、「鏡」、「舞姫」、「ころも」、「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く。了解不能の《他者》という事態が問題化されていく。こうした探究が、

「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〉のである。

### (4) 「問い直して」を、「問い直して」を「問い直して」というように掴み直して

〈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、その困難さの中で、考え直し続け、〈立場〉の問題が問題化され、〈主体〉の再構築が問われ続けていくのである。

こうした「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〉の教育学の入り口となる。(交流)は分かったと思うことを前提にし、(断絶、衝突)は分からないことを前提にする。このことは、「主体的・対話的で深い学び」の「主体」と「対話」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ことを示している。「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ことになる。「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。

課題の焦点は、〈相手〉とは了解不能の《他者》である、ということにある。〈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〉の二元論ではなく、田中実が提起する〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉、そして〈客体そのもの〉(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。文学作品の教材価値の掘り起こし、授業構想の提案に取り組んでいくことになった。〈困った質問〉がその扉を開いていくのである。

## 2. 「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。このことに着目し、「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。「予測困難な時代」という課題が捉え直されていくことによって、である。

しかし、そうはなっていない。

「特別の教科 道徳」の場合、その課題は何か。それは、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。だったらどうするか、となっていくのだが、「特別の教科 道徳」においても、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、文学みたいな〈物語〉が教材とされている。この事態は「国語科」において文学作品が「読むこと」の対象から「教養」の対象にされ、結果として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。この事態は、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抱え込まれてしまっている。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」への道を塞いでしまっているのである。「国語科」の場合でも。

「かぼちゃのつる」(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、具体的に見ていこう。

### ①「かぼちゃのつる」(大蔵宏之)

「特別の教科 道徳」の教材「かぼちゃのつる」の場合、これが「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」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いうことになる。

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、  
はいつて 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  
いきななおを 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」は、平成27年3月に学習指導要領が一部改正され、小学校では平成30年度より全面実施されて

いる。「かぼちゃのつる」は小学校の1年生の道徳教科書全社(8社)共通教材、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が、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。引用は、K社の教材文、ダイジェスト版である。)

「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〉のものの方・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。これでは「考え、議論する道徳」(文部科学省のキャッチ・フレーズ)にはならない。このことは「特別の教科 道徳科」、「教科書」と「授業」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ができる「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のである。

「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はないからである。

この事態は後述するが、「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」の科目編成に端的にも現れている。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からである。「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。こうした事態も「特別の教科 道徳」における排除の事態に通じているのである。

## ②「かぼちゃのつる」の〈物語〉と「桃太郎」の〈物語〉

〈視点人物〉、〈語り手〉の世界観の切実さの有無が問われている。確かに「桃太郎」の〈物語〉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「かぼちゃのつる」における〈視点人物〉のかぼちゃの切実な〈立場〉(内心)の消去、これは〈語り手〉による「かぼちゃ」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「かぼちゃのつる」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、「かぼちゃのつる」では〈語り手〉が〈視点人物〉の「かぼちゃ」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。〈価値絶対主義〉と〈ポストモダン〉の〈ナンデモアリ〉とが癒着しているのである。これは「読むこと」の排除、その準拠の喪失という事態の帰結である。

ただし、「桃太郎」の〈物語〉においても話型の自己運動という事態が読者に開かれており、「米英鬼畜」の〈物語〉までもが作り出されていったことがある。詳細は滑川道夫の『桃太郎の変容』(東京書籍 1981年3月)が明らかにしていることであるが、これは読者の問題であると同時に〈物語〉自体の問題であることを指摘しておこう。芥川龍之介の「桃太郎」は「桃太

郎」を侵略者として描いている。〈物語〉の作品価値／教材価値はこうした事態を抜きに論ずることはできないのである。ここからは〈言葉以後〉が問われていくことになる。

### ③「ごんぎつね」(新実南吉)

「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る(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、「問い直して」の課題ということになる。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。」という〈視点人物〉の「ごんぎつね」の声は、「兵十」の声であったのだ。〈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」は〈語り手〉の「問い直して」の〈物語〉であったというように受け止めるかどうか、である。「兵十」は「ふと顔を上げ」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、またいたずらをして来たな」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、「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「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。

### ④「ごんぎつね」と「かぼちゃのつる」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、「かぼちゃのつる」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。「かぼちゃのつる」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「かぼちゃのつる」の〈語り手〉の揺らぎのなさ。「つる」を切られた「かぼちゃ」への〈語り手〉の鎮魂の思いは「かぼちゃのつる」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「かぼちゃ」に対する傲慢さ、裏切り問題を指摘することができよう。「かぼちゃのつる」の〈語り手〉は絶対者であり、「言語以前・了解不能 第三項の領域」に属していない超越者である。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〉は排されているのである。「かぼちゃのつる」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)

「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〉に答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」として「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のである。

「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、チョウチョを集めているよ。お目かけようか。」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「僕」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、「私」の「問い直して」の〈物語〉として語られている。ということで、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。このことに作品価値／教材価値が関わっていくのである。

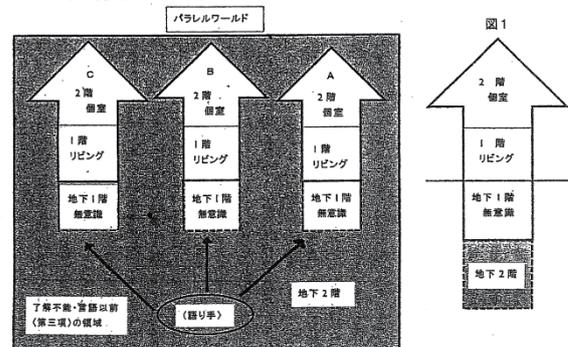
#### ⑥「少年の日の思い出」における〈小説〉の現れと「ごんぎつね」における〈物語〉の現れ

「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くのである。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くのである。ここに〈近代の物語文学〉が現れる。

#### (2)「第三項理論」と今日の「国語科」の課題

「第三項理論」は〈物語〉と〈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「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〉から折り返し、〈視点人物〉、〈語り手〉の虚偽を問うていくと、〈物語〉と〈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))の中に浮遊していることが〈語り手〉によって問題化されることによって、である。

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)



この理論は「読むこと」の課題に応える提起であり、〈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。こうした問題に答えることは、「予測困難な時代」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ようになっていくのである。このことが今日の「国語科」の課題に答えていくために求められている。「特別の教科 道徳」の課題に答えていくためにも、である。

〈困った質問〉は「第三項」問題への入り口である。〈言語以後〉ではなく、〈言語以前〉の事態に向き合っていこう。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、この課題に答えることが、〈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。この第一歩は「文学教育を拓く」ことによって記されていくのである。

### 3. 「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。

#### (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、「言語以前・理解不能 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。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。「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」という提起に向き合って

「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、一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」平成28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」はこうした事態に答えるようとしている。この「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。〈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のである。〈ポストモダン〉の時代と向き合い、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

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。「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。

### （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、世界観認識（ポストモダン、相対主義）の問題としては把握されていない。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。

「予測困難な時代」という事態を〈主体〉とその外部との抗争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のである。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く。しかし、3つの「資質・能力」の「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」を「問い直して」という課題の現れを妨げてしまっている。「予測困難」な事態を「予測可能」な事態とすることによって、である。この事態は、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進行していく。これでは、「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。そこに〈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。

これが「言葉による見方・考え方」の提起が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」の提起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」である。（次期「学習指導要領」（国語科））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。「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が、である。こうした世界観認識は、すでに田中実の「第三項理論」によって提起されている。

#### ② 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」（平成28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。このことの看過は「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。

#### 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）の改訂の核心が現れている。このことが「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」を課題としない「国語科」の現れ

となっていく。繰り返すが、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のである。

「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とそれを「大学入試共通テスト」によって正当化していく提起の問題に止まらない。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なっていく。研究の独立の問題が問われる。

#### （6）「問い直して」の質と文学作品の教材価値

「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、とすることはできない。「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。「問い直して」を「問い直して」は課題として把握されていないのである。「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の問題提起に対して、指導事項の提起は2周遅れとなっている。

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のである。このことは、「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」としての道徳科の物語教材／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」いくことにふさわしい指導事項に捉え直していくことと、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。このことは、「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。

## 4. 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〉の違いをめぐる

「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〉ということになり、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。〈対象人物〉の「ごんぎつね」の側からの「問い直して」は、〈視点人物〉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。このことは、複数の人（〈相手〉の垣塙）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。〈会話〉と〈対話〉をめぐる、教育が問われていくことになる。〈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》が問題化し、〈視点人物〉と〈語り手〉の〈物語〉が問題化していく。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の〈場〉においても問われているからである。

以下、2編の教材の「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事態を創り出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て(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。」から分かることを考える。(〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」、「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。(〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」の関係、「一人ぼっち」、「母」の喪失の検討。)
- 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、考えをまとめる(〈視点人物〉の「ごん」、「草の深いところ」「お百姓のうちのうら」「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、うなぎを取ってしまいました。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、それはなぜか、まとめる。(〈視点人物〉の「ごん」がその後、〈対象人物〉の「兵十」にしたことの検討。)
- ⑥ 「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〉に対してどう答えるのか、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」、日本語で話して(考えて)いる〈視点人物〉の「ごん」(=〈語り手「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。1層目の〈視点人物〉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」の「兵十」のすれ違いについて考える。(〈視点人物〉と〈対象人物〉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〈視点人物〉と〈対象人物〉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、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。1層目の〈視点人物〉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「主体的に学習に取り組む態度」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〉に対してどう答えるのか、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、考えをまとめる。(「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、まとめる。(〈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)との認識のズレ、〈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」が「問い直して」、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」観を考える。(〈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なら、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」の足踏み、〈学習・発達論〉の足踏み

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年生には難しいとの意見が出されるのではないだろうか。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。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」に即して、次のような提案をしている。

「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、「小学校高学年以降では、ここで示した単元にあるような「読者⇒登場人物」に加えて、「登場人物—登場人物」や「読者⇒[登場人物—登場人物]」が出てきます、「さらに中学高校以上では、「読者⇒[語り手⇒登場人物]」「読者⇒[語り手⇒[登場人物—登場人物]]」といったように、「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となります」と述べている。

こうした提案は「ごんぎつね」をめぐる国語教科書の現状とも軌を一にし、教室での実践の現状とも軌を一にしているが、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。〈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が、「「ごん」が日本語で話していて(考えていて)おかしい？」に、あの「三日月」をめぐる事態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。〈対象人物〉から考え直すことは、〈相手〉から考え直しことである、と。〈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。〈機能としての語り手〉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。このことを〈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が問われているのである。この件については、すでに、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)で探究を始めている。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なければ、と願う。

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。〈学習・発達論〉は検討し直されなければならない。このことは「今日の「国語科」の課題」を開いていくための核心に関わっている。

**再び、問題提起として(〈言語以前〉によって〈言語以後〉を囲い込み、〈言語以後〉を世界の複数性によって問い直し続けると、拓かれていくこと)**

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。それが〈困った質問〉にされてしまうことを問題にしてきたのである。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、喘ぎ喘ぎ2つのことを、このことを「教師にとってさせられる課題」としての授業の創造の入り口として、投げ出すだけだ。わたくしの提起が外側から囲い込まれることを願って、である。これが〈言語以前〉と〈言語以後〉をめぐる問題を開いていくからだ。

#### (1) 〈学習・発達論〉は、世界観認識としての、了解不能の《他者》が課題の焦点

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〉によって囲い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〉という事態から解放していくのである。〈共同と価値相対主義の共存〉から〈学習・発達論〉は論じられていくのだが、このことに止まってしまうと、〈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。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だ。〈共同と価値相対主義の共存〉は常に〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に反転していく可能性の中にある。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》問題として受け止め直すこと」に焦点化されること、〈言語以前〉の世界観認識に焦点化されることが求められている。流動可能性を絶つことに向かって、〈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われていく。授業を、〈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〉を起点にして進めていくことが求められているのである。

〈困った質問〉に向き合つての「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。「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拓かれていく。「対象人物」から「視点人物」を囲い込んでいくことは〈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とになる。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。ただし、〈教師〉が〈語り手〉の役割を果たすのではない。それでは正解到達主義に戻ってしまう。〈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からである。

#### (2) 「予測困難な時代」も《他者》が課題の焦点

それだけでなく、こうした〈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すことが求められている。そのことによって、「言葉による見方・考え方」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〉によって囲い込んでいくことが求められている。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であり、「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。〈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。

しかし、こうしたことは高等学校の新設選択科目「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。これは大学入試共通テスト、「国語科」の「記述式」出題の問題点、「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〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉の、どちらにも流動可能なのである。採点の平等性が問題にされているが、問題はそれに止まらない。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「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止まらない。選択における「論理国語」と「文学国語」というように分断されていることに止まらないのだ。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」の扉が開ざされていることにある。そうでないと、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に困り込まれ、〈言語以前〉と〈言語以後〉の問題に向き合うことができないにもかかわらず、である。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、この事態を超えていくことが求められている。

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、まず想起するのは紅野謙介の対応である。

「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、近年、「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ており、それが、現状においては〈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。この「凡庸」に困りこ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、〈言葉以前〉という事態と向き合っていこうとしないがゆえに、〈言葉以後〉という事態に困り込まれ、足を掬われてしまう。自らの〈ジコチュウ〉に対する免疫がない。「ウチ」(人)の人は〈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。紅野については未発表であるが、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）で取り上げている。別に発表予定である。

「読むこと」の「準拠枠」の喪失という事態とその克服に関する提起は、すでに田中実の「第三項理論」が提起し、周非も「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）で提起している。（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。「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。

付記

わたくしは、田中実が提起する「第三項理論」に依拠し、文学作品の教材価値の研究を続けている。教材研究と授業づくりに取り組んでいる。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）がある。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、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「現実には言葉で出来ている——『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」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）、須貝千里「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）、須貝千里「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」：須貝千里「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）