

# 〈あっち側〉からの文学教育。小学校5年生、〈単元〉の始まり ——もう1つの「神話」研究によって開かれる、転ずる「基層教育学」——

法政大学文学部兼任講師 須貝 千里

キィ・ワード:〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点 / 〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射・「世界定め」(「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」)における「時間」「空間」「人間」(じんかん)の「間」の〈こっち側〉と〈あっち側〉・「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における「世界」の不在とその影の複数性・「トランスフォーメーション」は「構えの転換と再転換」・「ふるさと」作文におけるオオナムチ神話の〈交流と断絶〉の現れ/X(謎)の探究として、〈断絶・衝突〉の現れとしての詩は「〈近代小説〉の神髄」の現れ

2021年1月6日(水曜日)の朝、朝日新聞に目を通していった。11面の「耕論」欄で目が留まった。

「〈あっち側〉という線引き」か。

「ああ、あっち側ね」。相手の立場や主張に距離を感じたとき、そんな言葉が浮かぶことがある。じゃあ、自分が身を置いているはずの「こっち側」という場所はどこにあるのだろうか?という問いに対して、三氏が応じている。それぞれの談話のごく一部であるが、引用してみよう。「あっち側の人たちも同じ人間であるとみなす回路を閉じてしまわないこと」(森達也)、「分かりやすい答え」を求めず、「分かりにくさ」を大切にしていきたい」(松本春野)、「境界線を越え、相手の領域に入ってみる事です。相手の心理を経験する。その勇気を持つこと」(田中克彦)とある。

この時、今私が取り組んでいるのも、「〈あっち側〉という線引き」の問題である、と思った。これは、〈あっち側〉から〈こっち側〉を問い直すことの意義とその困難さ、足踏み、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉の問題である。この探究は、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切り開いていくための問いとともにあり、わたくしの場合、「国語科」・「教育」という地団駄の増埒で文学教育の課題を開いていくことになる。そのために、「耕論」欄の企画者の問いとは逆に、「〈あっち側〉という場所はどこにあるのだろうか?」と考えていたのである。わたくしに談話が求められたなら、こう切り返すだろうな。この「間」のどちら側に立つのかをめぐる転換は譲れない、と。この点で、森が「拘置所で面会した」「計8人」の「死刑囚」などの

印象として、「凶悪なヤツだから凶悪事件を起こす」のではなく、純粹で善良な人間がそのまま残虐な事件を起こすということ」と言っているのは、看過することのできない切り込み方である。「自分もあっち側にいたかもしれないし、視点を変えれば、こっちはあっちなんです」とも言っている。的確な指摘だ。だが、未だ、このことの問題化は看過されているのだ。本稿はこうした事態に向き合っている。

## I. 「おうち」の現れとしての「感情」、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉。「世界」の不在とその複数性と向き合うのが、転ずる「基層教育学」という課題!?

### (1) 〈あっち側〉からの文学教育と全体主義の凡庸こそその強固さ、転ずる「基層教育学」という課題の現れ

「これはなんだ?」、こんなことを言ってよいのか。

こう自問自答しながら始められていったのは、ある先生が小学生に書かせた「ふるさと」というテーマの作文を読んでいくことによって現れ出てきたオオナムチ神話の問題についての考察であった。ふっとしたきっかけで、6か月も行きつ戻りつしていた。「ふるさと」作文から開かれていく授業の課題とはいかなるものであるのか。この探究は、益田勝実の「神話」研究と対話しつつなされていき、「神話」が〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉、これが「あやし」としての「神話」の現れであるにもかかわらず、この事態が〈こっち側〉の「思考」の対象にされ、〈断絶〉が消去されてしまうアポリアを問うていくこととともに進められてきた。とんでもないことだな。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」はそれぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」であり、それぞれは相互に〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」である。この事態が〈こっち側〉の「思考」によって困り込まれていく事態、こうした〈こっち側〉の陥穽を問い続けていくこととともに進められてきたのである。〈わたしのなかの他者〉の問題化として、である。

「感情」は「イメージーション」の発動であり、それは、それぞれの「感情」が抱えている闇の彼方からの現れ、それぞれ相互に〈断絶〉している。対して、「思考」は「論理」であり、因果律の掘り起こしによって、それぞれ相互に〈交流〉している。「思考」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈交流〉の成立のことであるが、〈こっち側〉の、この言語活動は虚偽である。「感情」は〈こっち側〉の「おうち」の現れである限り、虚偽としての〈交流〉を閉ざし、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点という事態が現れる。こうした事態の中で、回想としての「ふるさと」が現れるが、この事態が〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって問題化されると、〈断絶、衝突〉という事態に転回していく。

「世界定め」をめぐる、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点に翻弄されて足踏みを続けていると、「思考」の優位性が発揮され、「感情」と「思考」の対立が激化していくことがある。しかし、両者は〈こっち側〉の現象である限り、流動的であり、この事態が〈ポストモダン〉の混迷である。時に「世界」の不在とその複数性の現れという事態に遭遇することがあるが、現代のシステムが「壁」となり、時代の争点としては、この事態は焦点化されないのである。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点において、〈こっち側〉の「思考」には〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射が求められている。〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの折り返しによって、〈こっち側〉の「思考」が「おうち」の現れとしての「感情」に他ならないことが照らし出されていく、このレトリックに向き合うことが求められている。このことは、〈こっち側〉の「思考」の排斥のために求められているのではなく、〈こっち側〉の「思考」のためにも求められているのである。了解不能の《他者》との対峙の回避、これが「世界」をめぐる混迷であるから。《他者》との対峙を回避する、〈こっち側〉の「思考」は〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の探究によって問われていくから、だ。〈こっち側〉の「思考」の孤立は、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の絶対化である。「ポスト真実」とはこうした事態であり、それゆえに、〈ポスト・ポストモダン〉への展開は遮られる。とりとめのない日々の中で全体主義が耕されていく。この事態を超えていくことの可能性の探究とともに、「あっち側」という線引きが問われている。「あっち側」から問われるために、だ。

全体主義に対する対峙は、2009年2月9日、村上春樹がエルサレム文学賞の受賞スピーチで「壁と卵」という題で語り、自分は「卵」の側に立つとの宣言をしたことと響き合って問われていくことになる。村上は、このスピーチで「高く、堅い壁と、それに当たって碎ける卵があれば、私は常に卵の側に立つ」/しかも、たとえ壁がどんなに正しくて、卵がどんなに間違っているとしても、私は卵の側に立つのです。」と言った。<sup>(1)</sup>しかし、こうした課題を前にして、〈こっち側〉と〈あっち側〉の区分けの曖昧さを肯定的に捉える論調が、時代に求められている論調であるかのように振舞っている。この論調は見えざる「システム」としての「壁」に守られている。曖昧さは、公平さの仮面をかぶり、このことの虚偽に無自覚であることによって、暴虐の限りを尽くすのである。「壁」の中の曖昧さ、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈こっち側〉の「思考」との癒着が、である。

これだ。

〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁の中での交点の現れとしての「思考」においては、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉の囲い込みが図られるだけでなく、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉による、〈こっち側〉の「思考」の囲い込みが同時に図られていく。こうした訳の分からなさの中で、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁を〈こっち側〉の「思考」によってではなく、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の側の、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって問い直していくことによって、〈ポストモダン〉が〈ポスト・ポストモダン〉に開かれていく。「世界」の不在とその複数性が問われることによって、である。「卵の側に立つ」と、「世界」はパラレルワールドとして開かれていくのである。これが全体主義とのたたかひの第一歩となる。

〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」自体が「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」ということではない。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の、決定的な〈断絶〉という事態が「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において問題にされていくのである。〈こっち側〉の「思考」を絶対化して交点に止まるならば、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」は現れることなく、すべてが〈こっち側〉の「思考」に従属していくことになる。そのことによって、「システム」としての「壁」の勝利であ

る全体主義が耕されていくのだ。混濁の顕在化、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉は、こうした事態を問題化していくのである。この事態が、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉に依拠しての、〈こっち側〉の「思考」の困り込みである。「感情」は「卵」で、壊れやすい殻に包まれ、「思考」は「壁」で、因果律としての「システム」である。「卵」はぶつけられれば割れてしまう。「卵」は〈ポスト・ポストモダン〉という課題と向き合っている。そのために、「卵」には〈衝突〉による覚醒が求められている。そのことによって、〈こっち側〉の「思考」が《他者》に開かれていくのである。これは、「卵」にとって、命がけの跳躍である。

本稿の考察は、児童の言語生態研究会（以下、「児童言語生態」と表示——引用者注）が問題としている「トランスフォーメーション」としての「構えの転換と再転換」をこうした課題に開いていくことをめざしている。〈単元〉の始まりにおいて、小学校低学年では、それぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」が〈交流〉の対象として扱われる。これは「世界定め」における「おうち」の段階の課題である。小学校中学年では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」が〈交流と断絶〉の対象として扱われる。「思考」への展開の中で、である。これは「世界定め」における「ふるさと」の段階の課題である。小学校高学年以降では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」が〈断絶、衝突〉の対象として扱われる。「感情」への再転換の中で、である。これは「世界定め」における「世界」の段階の課題であり、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」を前提にして問われていくことになるというように、である。

「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」とは、田中実の「第三項理論」<sup>(2)</sup>の提起によっている。

田中は、〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識に立って、「〈近代小説〉の神髄」を論じている。氏の論においては、俯瞰する地点としての〈語り手〉によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」（視点人物）と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」（対象人物）との「間」の〈断絶〉という事態が浮かび上がり、それらの相互の関係が〈衝突〉として問題化されていくのである。田中は、「〈客体そのもの〉」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において、到達不能の、了解不能な《他者》として問題化されていく、と言う。こ

のことを前提にして、「〈近代小説〉の神髄」を問い、これを〈主体〉と〈客体〉の二項で成り立っているリアリズムを前提にした「〈近代小説〉の本流」に對置する。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点から、このように問題が開かれていく。これは対象人物によって視点人物が問い直されていく事態である。これが「〈あっち側〉という線引き」の問題となるのである。

こう言おう。

〈断絶、衝突〉という事態に「〈近代小説〉の神髄」の起源があり、田中は森鷗外『舞姫』にそうした事態を見い出している、と。村上春樹『風の歌を聴け』においても、〈あっち側〉から〈こっち側〉への眼差し、識閥下の掘り起こしに、である。

## （２）最初の現れ、『古事記』と『日本書紀』との「間」で

ここで**転ずる**。「神話」が〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉、これが「あやし」としての「神話」の現れであるにもかかわらず、この事態が〈こっち側〉の「思考」の対象にされ、〈断絶〉が消去されてしまう、このことの最初の現れは、我が国の文字使用に即して言うならば、おそらく『古事記』に対して『日本書紀』が書かれた、和銅 5（712）年から養老 4（720）年にかけての表現史として受け止めることができよう。こう言うと、凡庸な人々からは、とんでもない論の展開として嘲笑の対象にされるに違いない。しかし、そのように簡単に叩き潰すことができる「卵」からの視界であるがゆえに、この主張を手放すことができないのである。

なぜか。

このことによって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点という事態が問題化されていくからだ。『古事記』序文にはその成立年代をめぐって偽書説<sup>(3)</sup>があるが、漢字の音を用いた表記のある『古事記』本体と漢字とともに育まれてきたもとの文法によって書かれた『日本書紀』との「間」の問題を、わたくしはこのように受け止めている。しかし、〈こっち側〉の「思考」によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉が困り込まれてしまう事態は、『日本書紀』においては問題化されることはなかった。こうした「文字言語」による「音声言語」に対する法治体制は、「思考」を分母とし、「感情」を分子とすることの上に成立している「システム」としての「壁」であり、その後、この体制は今日まで引き継がれてき

た。「感情」と「思考」の問題は「音声言語」と「文字言語」の問題であり、「思考」と「文字言語」のタグは実体主義を前提にし、〈モダン〉の時代を切り開いていくことに向かっていった。こうした歴史の推移において、「感情」と「思考」の問題は問われ続けてきたが、この事態はもともと漢字の音の表記による和文が含まれていたにしても「文字」で記述されている『古事記』にすでに胚胎していた。漢字表記の『日本書紀』においてこの見えない事態が可視化されていった、ということなのだ。にもかかわらず、いや、そうであるからこそ、こうした事態の看過を前提にして、音訓混合表記文への展開の中で、実体主義を母にした自然主義、科学主義が生まれていったのである。このようにして、〈モダン〉の時代が開かれていった、と言ってよいだろう。全体主義の起源<sup>(4)</sup>とともに、である。

### (3) 「システム」としての「壁」と益田勝実「わたくし・《転向》の瀬戸際で」の地団駄

わたくしたちは、これからも見えざる「システム」としての「壁」の中を生き続けていくのであろう。文化とか文明とかはそうしたことなのだ。

「音声言語」は「壁」に跳ね返され続けてきた。「文字言語」による創作もこうした事態との抗いの歴史の中にあっただが、「思考」としての「文字言語」の優位性に対する決定的な批判が、〈ポストモダン〉という「現代思想」の台頭であった。これは「システム」としての「壁」とのたたかいであった。「音声言語」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と共鳴しており、「文字言語」は〈こっち側〉の「思考」によってこうした事態を塞ぎ、「神話」の隠蔽を図ろうとする。我が国においては、こうした事態の暴露がなされたのは1980年代前後のことであった。しかし、〈ポストモダン〉思想はあいまいに受容され、今日も、〈あっち側〉にたどり着けることを前提とする〈モダン〉と〈こっち側〉を超えることができないとする（ポストモダン）との緊張の時代であるのだが、未だ事態は迷走を重ね続けている。それどころか、曖昧さが肯定的に主張されたりもしているのだ。こうした事態には「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に対する向き合い方を看過することによる混迷を見出すことができる。何が「ポスト真実」の時代の対抗軸になるのか。〈ポスト・ポストモダン〉の展望をいかに切り開いていくことができるのか。こう問われることはあっても、この問いに答えることなく、事態は足踏みを続けている。いや、凡庸な全体主義が蔓延していく。「世界」に、それがパラレルワールドであることを前提にして向き合うことがなされないがゆえに、事態は捻じれに捻じれている。にもかかわらず、事態は見えなくされ

てしまっているのだ。

こうした事態の中で、1975年11月3日のことであったが、益田勝実の「わたくし・《転向》の瀬戸際で」<sup>(5)</sup>が提起された。捻じれに捻じれた事態にいかに向き合うのかは、今日でも課題であり続けているのである。人によってはどうしてもよいことかもしれないのだが、……。

### (4) もう一つの「神話」研究によって、児言態の「トランスフォーメーション」の提起を問い直して、「〈近代小説〉の神髄」という課題の掘り起こしとともに

「ふるさと」作文におけるオオナムヂ神話の現れは、益田勝実の「神話」との向き合い方を問題の坩堝に投げ、「構えの転換」から「構えの再転換」へという視界を開いていく。児言態が問われてきた「トランスフォーメーション」の問題は、こうした潮流とは全く関係なく提起され続けてきたのだが、益田の地団駄を踏まえて探究していくことが求められている。こうした視界の中で、小学校5年生、「国語科」における〈単元〉の始まりが「感情教育」の課題として問われていくのだ。これは、「ふるさと」作文における混濁と交点から現れ出てくる、もう一つの「神話」研究としてなされていく。教室の「神話」への注目によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が〈あっち側〉の「おうち」との〈交流と断絶〉に直面し、さらには〈衝突〉という事態に遭遇していく、転ずる「基層教育学」という課題がこのように開かれていくのである。「〈近代小説〉の神髄」という課題の掘り起こしとともに、である。これは田中実が提起する「第三項理論」<sup>(6)</sup>からの視界である。

再び、問う。

「これは何だ?」、こんなことを言ってよいのか、と。

## II. 「秘儀の島」から〈秘儀の現れの場としての教室〉へ、焦点としての「呪的瞑想者」

### (1) 沖ノ島の巖陰と記紀神話の〈交流〉、「オブジェ」としての対象の客体性みたいなもの」という倒錯

益田勝実「秘儀の島——神話づくりの実態——」という論考がある。

これは、1971年の『文学』の4、5、6月号に連載されたもので、益田の日本神話研究の到達点である、と言ってもよい論考である。『古事記』、『日本書紀』が編纂される8世紀前半よりも以前、5世紀から6世紀にかけて、玄界灘の孤島、沖ノ島にある宗像神社の奥

津宮の巖陰で、アマテラスとスサノオの「ウケイ」の秘儀が演じられていた。宗像神社の祭祀遺跡の発掘調査報告書の実測図に記された出土物とその分布に依拠して、「これは、スサノヲが高天原に上がってきたのを防ぐため、武装して出てきたアマテラスが、天の安の河原で対峙している光景そのものではないか」と言う。益田はこの信じがたい事実には慄きながら、書き進めていった、とのこと。「推理のプロセスにおいて、わたしは意識しえざる独断に陥っているのではないか。なにか幻を見ているのではないか。そう思いためらう歳月も永かった。わたしは、神話づくりの実態をまざまざとこう見た。しかし、他の冷厳な眼での検討をまたねばならない」というように、この論考は閉じられているのだが、氏は確信をもって、「沖ノ島」で行われていた神儀遺跡の発掘調査報告書から記紀のアマテラスとスサノオの「ウケイ」の神話を読み解いている。これが「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」による「目に見えざるもの」の想起の実際であったのだが、「まざまざ」を「冷厳な眼」に對置する言いぶりに発見の喜び、「記紀耽美」という思いが潜在していなかった、とは言えない。益田の、孤島の神儀遺跡の発掘調査報告書から浮かび上がってくる事態を見つめる「冷厳な目」は曇っていた。「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」という考え方自体が問われていなかったからだ。ここが益田勝実の足踏み、地団駄を踏んでいた地点であった。わたくしには、益田の、額の汗を拭う、あの独特な素振りが目に浮かぶ。黒縁の、分厚い眼鏡は頭のでっぺんまで押し上げられていた。この時、氏は「思いためらう歳月」を封じ込めようとしていたのかもしれない。しかし、この足踏みを強引に突破しようとする熱情、その苛立ちは誰にも気がつかれることはなかった。こうした不幸に、益田は辿り着き、自らの魂の行方を見つめ、虚空の中に吸い込まれていった。これは、益田が自らに見出した「《日本陸封魚の思い》」(7)という事態の顛末であった。

「秘儀の島——神話づくりの実態——」という論考が収められた単行本『秘儀の島 日本の神話的想像力』が筑摩書房から刊行されたのは、1976年8月のことであった。既に取り上げていることだが、その前年、1975年11月3日の日本文学協会大会報告「神話研究の問題点——わたくし・〈転向〉の瀬戸際で」がなされ、その報告が文章化されて掲載された『日本文学』は1976年3月号として発行されていた。この報告で、益田は、西郷の「構造主義」、「現象学」、「社会人類学」などの導入が「方法複合の陥穽」という事態に陥り、それゆえに、西郷の学問は「制動器なしの学問」となっており、諸学の導入による自在さと豊かさが研究の初心の空洞化に向かっているというように、〈転向〉の危機を語った。そ

の上で、益田は返す刀で自らの「民俗学」や「考古学」などの知見の導入も同様の事態を招来していると自らを切り裂いたのだ。これは単に西洋学問の輸入に対する批判ではない。益田は、「勉強しすぎて〈転向〉させられてしまった」、研究の初心に反して、「民族的であっても、階級的視点を希薄にすること」になり、「一種の〈転向〉」という事態に陥っていった、と提起した。このように、氏は、「非社会的非歴史的な立場に転じて、非階級的非民族的に研究しよう」などと考えているわけではないのに、「初一念」を貫くことの困難な「わたくし」の現在の「問題点」を告白したのである。しかし、益田は研究対象と研究主体を二項関係として対置する〈モダン〉の実体主義を問うことはなかった。実体主義は無条件の前提であったのだ。益田にとって、「あやし」は神話とは何かの問題ではあっても、それは研究方法の問題としては受け止められてはいなかった。対象と言葉の問題は〈モダン〉の実体主義の問題としては問われることはなかった。「あやし」は「思考」の対象とされ、因果関係として説明することが研究の前提であったからだ。と言っても、「あやし」を「あやし」として受け止めようとする、これは、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉と向き合い方ということになるのだが、「感情」と「思考」の問題をめぐる混迷に益田の到達点があり、足踏みがなされていた地点であった。「《日本陸封魚の思い》」に〈あっち側〉はなかったのである。「あやし」の発見は捻じれに捻じれている。

益田の最後の単行本は、1984年1月に岩波書店から刊行された『古典を読む 古事記』であった。この書について、古橋信孝の書評(8)がある。古橋は、この書について「戦後の日本文学の新しい研究を切り拓いてきた研究者の一人である益田氏」が「どのように一冊の古事記を〈読む〉ことをして見せてくれているのか期待された」が、「正直に言えば、わたしのこの期待はかなえてもらえなかった」と述べている。古橋は、「益田氏はむしろ従来からの方法をさらに強固に主張している。そして、それは、益田氏らの仕事を批判しつつ方法を形成してきたわれわれに対する批判として受け取れる」ととらえている。古橋は「表現の世界と実体は別のもので」、「実体に縛られて見えなくなることの方が大きい」という認識を前提にし、益田の「表現論」を批判し、「しかし、それなら、われわれだってそうだ。単なる表現論ではなく発生を抱え込んだ表現論をわれわれは展開しつつあるはずだ」と言う。益田においては、「神話」を「政治的意図にささえられたもの」、「支配の正当化を明確にするイデオロギーの武器」と把握することで足踏みし、「益田のいう（「神話」に

おける—引用者注)「司祭的側面」といわれるもの、そして神話創造の中心にいたとされる「呪的瞑想者」なるものの内容が明らかにされ<sup>て</sup>いない、と言うのである。

古橋の書評は、最後にこう述べて終わっている。

「一言でいえば実感から日本民族への短絡を拒否して、実感は発生論という論理に捉え返し、普遍的な古代というもののなかに、表現の論理において古事記なら古事記の位置を見定めていくこと、そのような古事記研究がわたしは欲しい」、と。古橋が問題にしているのは、わたくしの言葉で言うならば、〈80年代問題〉＝エセ価値相対主義の問題であった、ということになる。「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」をめぐる曖昧な事態が問題にされていたのである。

しかし、その上で、このように言わなければならないだろう。「普遍的な古代」という言葉が出てきてしまう古橋信孝にも、益田と同様の事態が問われている、と。「普遍的な古代」の掘り起こしというように自らの研究を囲い込んでいくと、〈こっち側〉の「おうち」の現れとして「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の断絶、「あやし」の事態を「思考」の対象としての因果律として説明していくことになり、「あやし」を「あやし」として受け止めていく表現論に開かれていくことはない。「あやし」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」にて問われているのだが、このことが欠落しているからだ。これが、「システム」としての「壁」に囲い込まれて、という事態である。ここにも足踏みがあったのである。

## (2)〈秘儀の現れの間としての教室〉に、転ずる。「真実の中での「誤り」」と「還元不可能な複数性」

ここで、また転ずる。こうした事態の中で、わたくしには〈秘儀の現れの間としての教室〉という課題が浮かび上がってくる。〈「あやし」の現れの間としての教室〉、〈神話の坩堝としての教室〉が問われていくのだ。「あやし」は〈こっち側〉の「思考」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉をめぐっての事態である。「秘儀」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」にてのこと、である。この考察は、今日も生み出され続けている「神話」の研究としてなされていく。〈単元〉の始まりという課題は、教室で生起する「神話」の現れとして、問われているのである。このことは「呪的瞑想者」の問題に依っていくことになる。

ここで、またまた転ずる。大森莊蔵の「真実の百面相」が『朝日ジャーナル』という週刊誌に掲載されたのは、1976年12月3日号であった。<sup>(9)</sup>「生活上の分類」(動物的文化的分類)を「真実に対する誤り」と

してしまうと、「客観的世界とその主観的世界像の剥離の幻影に陥ってしまう」。この事態は「危険な世界観」、「本物一写し」の比喩の入り口である。このことは「一つの本物の世界(客観的世界)とその十人十色の写し(主観的世界像)という図柄の比喩」として「真実」を考察していくことになる。これは「世界観上の真偽の分類」に基づく「真実」の考察ではない。「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として思考を停止させてしまうのではなく、「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として「思考」の転回を図っていくことが求められている。「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」とする「問い直して」の取り組みは、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」とする「問い直して」の取り組みを「問い直して」いくことになる。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だけ。この事態に対して、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として、思考を停止させてしまうのではなく、「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として受け止めることが求められている。とすると、「一刻」、「道」は確かにあった。大森は、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として、思考を停止させてしまうことと「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として受け止めることとの違いを、このように提起した。しかし、益田勝実には、同時代の大森莊蔵の動向は届いていなかった。これでは「呪的瞑想者」の問題が開かれていくことはない。

ロラン・バルトの論考が、三輪光によって日本語訳され、『物語の構造分析』として刊行されたのは1979年11月のことであったが、この本には「容認可能な複数性」の立場に立つ「構造主義」のバルトの論考と「還元不可能な複数性」の立場に立つ「ポスト構造主義」のバルトの論考が同一の論考として納められていた。そのために、前者の実体主義から後者の非実体主義へのバルトの転回が見えなくさせられてしまっていたのだ。こうした事態の中で、益田勝実は〈モダン〉に対して〈プレモダン〉を対置することはあっても、疑義の眼差しを、自らの実体主義に対して向けることはなかった。実測図に記された出土物とその分布と記紀神話の記述の対照は、〈ポストモダン〉の言説がエセ〈ポストモダン〉の言説として受容されていく事態の中に葬られていった。それゆえに、益田の西郷批判は問題の核心を射貫くことはできなかった。大森とも、バルトとも、出会うことができなかったのである。「あやし」は迷走していた。

今日、実測図に記された出土物とその分布と記紀神話の記述の対照は再評価されることはあっても、なにゆえに、益田の西郷批判が問題の射貫くことができない

かったのかの探究は看過されてしまっている。「あやし」から神話を論じた「神異の幻想」と「実体」から神話を論じた「秘儀の島——神話づくりの実態——」の両方の論考を収録した『日本列島人の思想』（青土社 2015年）という三浦佑之編の益田勝実の論集も看過の中にある、とわたくしには思われる。この事態は、文学研究と国語教育の深層風景が大きく変わったようで何も変わっていないことの現れである。益田勝実を問うことによって、益田以降の文学研究と国語教育が、依然として〈モダン〉の実体主義に囲い込まれてしまっている事態、この反動的な事態が問題にされなければならないのである。(10)

### （3）田中実の「概念としての〈他者〉」という提起の先駆性

益田を直接の検討対象にしたものではないが、30年前のこと、〈ポストモダン〉がエセ〈ポストモダン〉として受容されている事態を問題として問うたのが、田中実の「概念としての〈他者〉」（『日本文学』1990年1月号）という論考であった。田中は「天皇制」の問題を「〈他者〉を〈他者〉として機能させず、対象を対象として距離を置く（他者化する）のではなく、自己のなかに呑み込んで対象と（自己化）して増大化していく」働き、「〈個〉が自立しないだけでなく、「関係のなかの孤」のかたちをとり、〈自我未分の意識構造〉が顕在化していく。それはまた〈対話〉が〈会話〉に留まり、モノログ化して〈対話〉を拓くことのできない世界でもある」と論じ、柄谷行人の「他者を「概念」でなく、「観念」だとする立場」に対して、「氏が退けた「概念」を〈他者〉と設定しておくこと」を提起した。「戦中から戦後、制度の巨大な転換にもかかわらず、日本の精神的土壌はいかほども変わりはない」と提起した。この小論の最後に、氏は「作品は読者の読みによって作品となるが、その読者の恣意的な読みをも超えて、作品表現に込められた内的必然の糸による織模様内在化されているのが明らかにされなければならない。〈わたしのなかの他者〉、了解不能の〈他者〉、そして《他者》、それぞれの虚構の概念装置は日本文学の中に織り込まれた必然の糸、あるいは〈天皇制〉を抱えた日本の土壌そのものを解明すると期待したい。自己を再建する〈歴史〉と〈主体〉の場所もそこにあるはずである」と記している。田中は「〈教材〉のカー・高瀬舟」と安房直子の『鳥島』（『日本文学』1987年7月号）、「〈他者〉へ」（『日本文学』1988年7月号）を書き、「概念としての〈他者〉」を書き、「第三項」問題の提起に向かっていったのであるが、この航跡は、益田勝実に届かなかつた。「陸封魚」であり、「荒振る国津神」でもあつた益田は沈黙の中を生きていたのである。

本稿は、益田の沈黙に向き合い、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の微かな振幅に反応しようとしている。「振る」から開かれていくのは、「〈近代小説〉の神髓」の提起に呼応する〈交流と断絶、衝突〉の実践である。

### （4）もう一つの「神話」研究は、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題を開く

こうした事態の中で、本稿は、〈モダン〉の実体主義を超えてとはどういうことなのかを、〈秘儀の現れの場合としての教室〉の問題として論じていくことになる。この、もう一つの「神話」研究は、益田勝実の実体主義に対する批判としてなされ、〈ポスト・ポストモダン〉への展望を問うていくのである。このことは、国語教育研究と神話研究の交差によって、転ずる「基層教育学」における「世界」の不在とその影の複数性をめぐる探究として進められていく。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」から逆照射されていく場が〈秘儀の現れの場合としての教室〉であり、そこで小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題が開かれていく。この事態は、「神話」とは「あやし」の現れであるという提起と響き合い、益田勝実の仕事のエセ〈ポストモダン〉の言説の中から掘り起こしていくことになる。この探究が「冷徹な眼での検討をまたなければならない」ことは言うまでもない。もちろん「冷徹」とはということかの再定義の上で、である。再定義は「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）によって問われていく。「第三項」問題（「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の現れ）を前提にして、である。「世界」の不在とその影の複数性が問われていくのである。

## Ⅲ. 「世界定め」（「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」）における「世界」の不在とその影の複数性、「世界」の影の複数性は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題。「世界定め」は「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）と向き合つて

### （1）「世界定め」（「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」）は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題

ここで「世界定め」の問題に論を進めていこう。葛西琢也は、

世界定めとは、歌舞伎の用語である。これを（「単

元」の——引用者注）全体構想という代わりに世界定めと言い換えたのは、上原輝男先生であった。全体構想では、文章構成上の技術指導と紛らわしく、誤解が生ずる恐れがあったからであるが、日本人の発想、論理を解き明かしつつ、日本の子どもたちの国語教育のあるべき姿を考えていた先生ならではの命名であったと思う。（中略）時間と空間と人間をどのように捉えまとめようとしているのか、これが全体構想である。ひとつのまとまった世界、これがどう形成されようとしているのか、そこに成長の跡を見いだそうということである。（「成長の跡」は「トランスフォーメーション」という事態のこと。——引用者注。） 149 頁

トランスフォーメーション即ち時空の転換を捉える基本姿勢として、（中略）それは、潜在意識世界からの投影であると考えている。（中略）師説の「かいまみの世界」とは、この顕在世界からの視線によって、のぞくことのできた、深層心理の時空ということも出来る。則ち、この世界の二重性を生きている子どもであるということでもあるし、同時にそれは、子どものイメージの時間性と空間性が、二重のものとしてあるということでもある。このような子どものイメージの時間性と空間性の在り方を、普通の言葉で言えばそれは「つぼ」であるとはやくから上原先生は指摘していた。 183 頁

と提起した。(11)

東京都武蔵野市にある聖徳学園の小学校教員として英才児教育に携わってきた葛西の提起は、氏が所属している「児言態」の今は亡き主宰者、上原輝男が提起した「基層教育学」としての「感情教育」論を踏まえてのものである。「世界定め」における「世界」は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題であり、「定め」は「顕在世界」としてのではなく、「潜在意識世界」としての「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の選択に関わっている。「顕在世界」と「潜在意識世界」の問題は、さらに、「潜在意識世界」における〈こっち側〉と〈あっち側〉の「間」の問題として受け止め直したい。「顕現世界」と「潜在意識世界」が〈こっち側〉と〈あっち側〉だとするならば、〈あっち側〉としての「潜在意識世界」の〈あっち側〉に開かれていくのが、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」ということになる。

(2)「世界」の不在とその影の複数性の中での「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）  
「世界」は1つではない。3つの「潜在意識世界」ご

とに複数存在し、それらは〈交流〉することはない。「世界」は実体ではないのである。「世界」は到達不可能な、了解不能の《他者》である。「世界」の不在が問われている。「世界」の不在とその影の複数性ととともに、である。さらに、「世界定め」には「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」という3段階があり、第1段階は「感情」の現れ、第2段階は「感情」から「思考」への逆転の現れ、第3段階は「思考」から「感情」への再逆転の現れである。「おうち」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」である。「ふるさと」は「おうち」から「おうち」への回想的喚起、そこに「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態から「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態への転換を見出すことができる。「世界」は、「おうち」にとっても、「ふるさと」にとっても、絶対的な外部、了解不能の《他者》へという転換、言葉による表出としての「感情」や「思考」を超えた事態である。そこに「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態から「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態への再転換を見出すことができる。「ふるさと」の段階では「おうち」が選択の対象となり、「世界」の段階では「おうち」も「ふるさと」も選択の対象となる。こうした選択によって、「世界定め」における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」によって逆照射されていく事態が生起する。このことが「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）という事態になっていくのである。

「構えの転換」とは分母を「感情」とし、分子を「思考」とする事態から分母を「思考」とし、分子を「感情」とする事態への転換のこと、「構えの再転換」は分母を「思考」とし、分子を「感情」とする事態から分母を「感情」とし、分子を「思考」とする事態への転換のことである。と言っても、「転換」と「再転換」の関係は段階論ではない。「転換」には同時に「再転換」の力が作用している。「ふるさと」の段階では、「転換」と「再転換」が緊張し合っているのに対して、「世界」の段階では、「再転換」の力が「転換」の力を囲い込むことができるかどうか、「世界」の不在とその影の複数性という事態の中で問われているのである。

こうした事態は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈断絶〉によって現れ出てくる。「世界」の段階では、「再転換」の仕掛けとして、田中実が提起している「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材価値が問われていくことになる。田中実は、リアリズム小説を「〈近代小説〉の本流」として捉え、リアリ

ズムの虚偽を問う小説を「〈近代小説〉の神髄」として捉えていることを申し添えておこう。(12)

「トランスフォーメーション」は、上原輝男、児言態が提起し続けている「基層教育学」としての国語教育学の根拠に関わる提起である。「基層」への通路が「心意伝承」であり、「心意伝承」は「感情」と「思考」の基盤である。「感情」は「イメージ」であり、その運動態が「イマジネーション」である。「思考」は「イメージ」を因果関係として把握することによって成立する。この提起においては、「世界」の段階との向き合い方が、転ずる「基層教育学」の成立の鍵となっている。

本稿における考察はこうしたことを前提にして展開していくことになる。児童の言語生態としての「世界定め」における3段階（「おうち」→「ふるさと」→「世界」）は、「感情」と「思考」をめぐる、分母としての「感情」→「思考」→「感情」への転換、再転換という事態に対応している。おおよそ「おうち」は小学校低学年までの、「ふるさと」は小学校中学年ぐらいの、「世界」は小学校高学年以降の、「時間・空間・人間（じんかん）」に対応している。分母としての「感情」から分母としての「思考」への逆転へ、分母としての「思考」から分母としての「感情」への再逆転へという事態の中で、詩の現れは、「おうち」の段階の分母としての「感情」の現れと「世界」の段階の分母としての「思考」から分母としての「感情」の現れの再転換の時の、2度にわたって問われていくことになる。前者は小学校低学年まで、これは児童にとって無自覚的な現れ、後者は小学校高学年以降、これは児童にとって自覚的な現れである。「ふるさと」の段階では分母としての「思考」の現れが優位となるが、分母としての「感情」の現れとの混濁から脱し切っているわけではない。この混濁は小学校低学年までの課題を引きずっていたり、小学校高学年以降の課題がすでに現れていたり、ということによる。このことが小学校中学年における詩の現れの停滞であり、可能性である。それゆえに、「構えの転換と再転換」としての「トランスフォーメーション」は、小学校中学年において、すでに現象していることができるが、〈単元〉の始まりという課題として自覚的に問われていくのは、小学校5年生以降ということになる。

「おうち」→「ふるさと」→「世界」という3段階は、「世界」が身体として把握されている段階から身体性を喪失していく段階への転換の過程であり、「世界」は「了解不能・言語以前（第三項）の領域」として問われていくようになる。この過程の中で、「トランスフォーメーション」という課題に応える〈単元〉の始まりとはどのようなことかを問うていくと、この探究は、「基層教育学」に〈交流と断絶、衝突〉という課題を

見出すことになり、小学校5年生以降の国語科授業の課題、「世界定め」における「世界」の不在とその影の複数性に直面し、その事態といかに向き合うのかという課題として焦点化されていくのである。(13)

### （3）事態を、小学校の発達段階論として問題にしていくならば、……？

児言態は、小学校低学年では「感情」が受け止められること、小学校中学年以降では「思考」が育まれること、小学校高学年以降では「思考」が育まれることとともに、「感情」が再評価されることを学習指導の課題として提起している。本稿では、この逆転と再逆転ということにこだわって、従来、「トランスフォーメーション」が「構えの転換」とか「構えの変革」とか説明されてきたのに対して、「トランスフォーメーション」は「構えの転換と再転換」のことである、と提起している。このことは、児言態の主張に改変を加えるものではない。この方が児言態の主張が分かりやすく伝わるとの判断による。

こう言った上で、児言態の「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）の提起は、「世界」が「了解不能・言語以前（第三項）の領域」であることを前提にして検討されることになる、と言わなければならない。「トランスフォーメーション」における「感情」と「思考」の問題は〈あっち側〉と〈こっち側〉の問題として捉え直されなければならないのである。

## IV. オオナムヂ神話をめぐる混濁と交点、「あやし」をめぐって

とすることで、「ふるさと」作文における混濁と交点という事態に対する考察は、『古事記』におけるオオナムヂ神話の混濁と交点という事態と対照しながらなされていくことになる。オオナムヂ神話をめぐる「心意伝承」が問題にされていく。これは「ふるさと」作文の側から開かれていく地平である。「ふるさと」作文は、「ふるさと」をめぐる「心意伝承」として語られているオオナムヂ神話と響き合っている。こうした自らの「思考」を疑問の眼差しに晒し、思いためらいながら、「ふるさと」作文における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点に向き合っていく。〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって、である。

### （1）オオナムヂ神話について、「感情」の書としての『古事記』と「思考」の書としての『日本書紀』『古事記』にオオナムヂの「根の堅州国」の〈物語〉

がある。オオナムヂは、「出雲の国」でもある「根の堅州国」を治める、のちに義父となるスサノオに草原で火を放たれる。オオナムヂはスサノヲの7代目の子孫でもある。そもそもこれも「あやし」の事態であるが、オオナムヂは、その時に現れたネズミの「内はほらほら、外はすぶすぶ」という言葉を聞いて、地下に穴があることに気がつき、そこに身を隠して難を逃れた。今まで何度も「八十神」（オオナムヂの兄たち）の迫害によって死んでは生き返ることを繰り返してきたオオナムヂは、こうして、またも難を逃れることができた。この後もスサノヲによって繰り返されていく「あやし」の事態を乗り越えて（死と再生を繰り返して）、その結果として、オオナムヂは「出雲の国」の王となり、後に「大国主命」と呼ばれるようになる。「オオナムヂ」は複数の名前を持っているのだが、いくつかの試練を克服し、「大国主命」という名に統合されていった。オオナムヂ神話とは死と再生の〈物語〉である。『古事記』や『日本書紀』の神話では、こうした類の「あやし」の〈物語〉が登場人物を異にして繰り返し語られている。その上で、注目しておきたいことがある。『古事記』のオオナムヂ神話では「根の堅州国」と「黄泉の国」、「妣が国」、「常世」、そして「出雲の国」が混濁して語られているのである。ややかしい。

これらが「葦原の中つ国」の王となった大国主命の「ふるさと」であった。このことは、オオナムヂ神話の核心が「あやし」の〈物語〉であることと対応した事態である。高天原を追放されたスサノヲがたどり着いたのは「出雲の国」であり、それは「根の堅州国」でもあった。「根の堅州国」は「常世」とも重なっていく。「根の堅州国」はスサノヲの母、亡くなったイザナミがいる「黄泉の国」、「妣が国」とも入り口を共有している。スサノヲ神話はこうした混濁した事態の中にある。と言っても、スサノヲはイザナミ亡き後、夫であったイザナキのみから生まれたのだから、このこと自体も〈あやし〉の事態である。このように、スサノヲ神話の核心も「あやし」の〈物語〉であったのだ。

それでは、「出雲の国」「根の堅州国」「黄泉の国」「常世」「妣が国」とはそれぞれどのような場所なのか。「出雲の国」は「葦原の中つ国」であり、「根の堅州国」は死と再生の場所であり、「黄泉の国」は死の場所であり、「常世」は死と生を超越した不死の場所であり、「妣が国」は亡くなったイザナミのいる場所であった。「妣が国」は「根の堅州国」とも「黄泉の国」とも「常世」とも混濁して語られている。こうした『古事記』のスサノヲにおける5つの場所の混濁は、オオナムヂ神話に引き継がれており、この事態の継承は「あやし」の現れの継承となっている。ただし、スサノヲにとつての「ふるさと」は「高天原」であり、大国主命にとつ

ての「ふるさと」は「出雲の国」であり、「根の堅州国」であり、「黄泉の国」であり、「常世」であり、「妣が国」であった。この混濁した事態の中に、『古事記』におけるオオナムヂ神話はあった。こうした事態の中での死と再生の繰り返しの後に、オオナムヂは大国主命となった。スサノヲの〈物語〉もオオナムヂの〈物語〉も〈いのち〉の危機の〈物語〉であった。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈断絶〉、ここから「あやし」の〈物語〉が生成されていくのである。その上で、こう言おう。

『古事記』は混濁の書で、「感情」の書であった。『日本書紀』はこうした事態を消去していく力が働く交点の書で、「思考」の書であった、と。『日本書紀』には、本伝に対しての別伝が「一書曰」というように併記されているというのは、こうしたことだった。この事態は『日本書紀』における「構えの転換」の現れに対応している。『日本書紀』にはオオナムヂの「根の堅州国」の〈物語〉はない。この事態には、「あやし」を排除し、因果律によって〈物語〉を語ろうとする姿勢が現れている。こうした事態を交点として問い、その上で、再び、混濁を問題化していくことから、〈秘儀の現れの場としての教室〉という課題の地平が開かれていく。「あやし」は〈断絶〉としてだけでなく、〈衝突〉として問題化されていくことは、〈こっち側〉の「感情」の現れとしての「おうち」と〈あっち側〉の「感情」の現れとしての「おうち」との「間」の〈断絶〉を、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における、それぞれの世界観認識として問題化していくことになる。この事態が〈衝突〉である。ただし、『古事記』には〈断絶〉の〈物語〉を見い出すことはできるが、〈衝突〉を見い出すことはできない。〈衝突〉には「〈近代小説〉の神髓」という事態が関わっていくのである。

## (2) 「あやし」の〈物語〉、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉をめぐる、益田勝実の足踏み

「神話」が「あやし」の〈物語〉であることは、益田勝実「日本の神話的想像力 — 神異の幻想」(『日本文学』1972年1月号)<sup>(14)</sup>で、氏が自問自答していることである。高天原から、出雲の国の征服のために差し向けられた建御雷神の所業の検討の中で、である。

「あやし」とは、論理的にはおかしい、あり得ない出来事、因果律としての「思考」ではない。

『古事記』上巻の、「国譲り」と呼ばれている〈物語〉において、「十つかの剣を抜きて、<sup>さかしま</sup>逆<sup>ま</sup>に浪の穂を刺して、その剣のさきにあぐみ座して」、建御雷神と天鳥

船神の「二神」は「大国主神」に対峙した。大国主命から交渉を託された息子の事代主神は二神の所業に怖気づいて、その「間」で、「国譲り」を決断する。この「二神」の所業を「あやし」の姿として取り上げて、益田はこれが神話だ、と言ったのだ。こうした「あやし」の〈物語〉への注目は益田の神話研究の最大の成果であり、この成果は「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」による「目に見えざるもの」の想起という神話研究の方法論の提起とともにあった。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁をいかに問題化することができるのかが、益田の神話研究の方法論の課題であった。この地点で、氏は足踏みをしていた。〈あやし〉の発見と〈あっち側〉の消去という事態の中にあっただのである。

従来、「国譲り」神話と呼ばれてきたものは、高天原による出雲の国に対する「征服」神話というように把握されなければならない、と提起する三浦佑之の見解に立ち止まっておこう。

三浦は、『出雲神話論』<sup>(15)</sup>で、『古事記』でも『日本書紀』でも、大国主命の〈物語〉において「国譲り」という語は使われておらず、この話がそのように呼ばれるようになったのは1900年代になってからであると指摘している。先の益田の論考では「国譲りのような極めて政治性の高い神話」という通説の中で、「あやし」の問題が取り上げられている。三浦の提起は立ち止まるに値する提起である。この事態によって現れ出てくるのは、益田の言い方を借りるなら、近代の研究者の側の「あやし」を「あやし」としない態度である。切っ先は益田自身にも向かっていく。氏のアマテラスとスサノオの「ウケイ」の神話の読み解き方にこのことが現れている、と言うことができよう。

## V. 「ふるさと」作文をめぐる混濁と交点は、「心意伝承」としてのオオナムヂ神話をめぐる「あやし」の混濁と交点の現れ

いよいよA小学校（複式学級、3・4・5・6年生）とB小学校（4年生）で書かせた「ふるさと」作文とオオナムヂ神話を対照し、検討していこう。

「ふるさと」作文には、「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型の混濁と、この事態に対するX（謎）の表出という交点を見出すことができる。このことは、先生に「ふるさと」と問われた時の、児童らの4つの対応として把握することができる。こうした〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点には、「ふるさと」作文における「心意伝承」としてのオオナムヂ神話をめぐる混濁の現れ

とそうした事態に対するX（謎）の表出という交点の現れを見出すことができる。ただし、「妣が国」（イザナミ）の話型については、「死」の〈物語〉として語られている場合には「黄泉の国」の話型に分類し、「不死」の〈物語〉として語られている場合は「常世」の話型に分類することにした。また、「出雲の国」という、4つの話型の混濁を統合したレベルの話型の分類項目は設定していない。

「心意伝承」とは「民俗としての心性」ということである。「民俗」とは現前の生活の中に現れている民衆が伝承し続けてきた「心性」のことであり、「心性」とは「いのち」の現れのことであり、「心意伝承」は「イメージネーション」の母胎であり、「感情」と「思考」の母胎である。「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型とはこうした「心意伝承」の現れである。「心意伝承」も「イメージネーション」、「感情」、「思考」と同様に実体ではない。〈主体が捉えた客体〉であり、〈客体そのもの〉ではない。「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の〈客体そのもの〉の影が「心意伝承」として問題にされていくのである。<sup>(16)</sup>

(1) -1 A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文／A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文／B小学校の4年生「ふるさと」作文を、「根の堅州国」（死と再生）、「黄泉の国」（死）、「常世」（不死）、X（謎）としての「ふるさと」に分類しての話型の質的分析（1）後掲の別表1を参照のこと

①「根の堅州国」（死と再生）としての「ふるさと」を現在から振り返っているタイプ

A小学校5年生・6年生 8人 A小学校3年生・4年生 7人 B小学校4年生 4人

これらでは「ふるさと」が「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉として語られている。「ふるさと」を「根の堅州国」（死と再生）とする小学校3・4年生は11人、小学校5・6年で8人で、多数派である。この〈物語〉は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉は、回想の〈物語〉の中での、過去の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」から現在の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」への現れである。両者は「思考」によって繋っているが、「思考」は「感情」から完全に離脱しているわけではない。オオナムヂ神話においても、「ふるさと」作文においても、だ。

「ふるさと」作文における、典型的な「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉として、A小学校3年生のHN

の作文を全文引用しておこう。

わたしのふるさととは山の近くのふるさとです。さいしょはりっぱな村でした。ですがせんそうにまきこまれて、もう、村は、ボロボロで、村には見えません。ほとんどの人もなくなりました。村の家がつぶれ、ゴミだらけです。これからどうぞせばいいのかわかりません。その時、「ふるさと」が何なのか村が教えてくれました。ふるさととは、「ボロボロな村」のことだと。十年後、近くの山は山かじになり、でもわたしのふるさとはかわっていませんでした。でもふるさとがかわったのは、小さな学校ができていたことです。十年前よりは子どもがふえてきました。休日にはゴミの中でたからさがしをして遊んでいます。わたしのふるさととは楽しいふるさとにかわりました。

小学校3・4・5・6年生ともに、多数派の「根の堅州国」(死と再生)作文はこうした〈時間・空間・人間(じんかん)没入作文〉である。少数派の「黄泉の国」(死)作文、「常世」(不死)作文も〈時間・空間・人間(じんかん)没入作文〉である点で共通している。(この点、**質的分析(2)**を参照のこと。)

### ②「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 1人 B小学校4年生 2人

これらでは「ふるさと」が「黄泉の国」(死)の〈物語〉として語られている。「ふるさと」作文においては、小学校3・4・5・6年生ともに、「黄泉の国」作文は少数派である。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。死者に対する、かけがえのないものに対する一体化の願いの現れである。「黄泉の国」(死)の〈物語〉は、「ふるさと」としての「根の堅州国」(死と再生)の〈物語〉とは異なり、現在の、「再生」の〈物語〉は語られていないが、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」に属している。

### ③「常世」(不死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 7人 B小学校4年生 0人

これらでは「ふるさと」が「常世」(不死)の〈物語〉として語られている。「ふるさと」作文においては、「常世」(不死)を「ふるさと」とする者は小学校3・4年生に7人であるが、小学校5・6年には2人しか見られない。相対的に小学校3・4年生に「常世」作文が多い。小学校3・4年生の「ふるさと」が「常世」(不死)として語られている作文において「形容詞」の断

定的な肯定表現が多用されている。現在の「おうち」が語られている。相対的に小学校3・4年生に現在の「おうち」としての「常世」作文が多い。

### ④ X(謎)としての「ふるさと」を表明するタイプ A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 0人 B小学校4年生 0人

X(謎)としての「ふるさと」の現れは「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の3つの「世界定め」の混濁に関わっている事態である。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁にたいして、X(謎)としての「ふるさと」の現れは、〈こっち側〉の「思考」への対置である。因果律としての「思考」への対置である。このことに関わって、**質的分析(2)**で取り上げる「ふるさと」とは何かを問う〈定義立ち止まり作文〉と「ふるさと」での出来事を記していく〈時間・空間・人間(じんかん)〉の問題に注目する必要がある。

A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTにおけるX(謎)としての「ふるさと」の現れは「構えの転換」の足踏み現象である。この足踏みには「構えの再転換」へのベクトルが潜在している。X(謎)としての「ふるさと」の現れは「思考」に属しているのだが、この事態の現れは、「根の堅州国」(死と再生)としての「ふるさと」、「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」、「常世」(不死)としての「ふるさと」との混濁した事態に対する問題化であり、足踏みである。この事態の克服は『古事記』に対して『日本書紀』が作られたことと対応している、とすることができよう。

A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの「ふるさと」作文を引用しておこう。

「ふるさと」はどんなところなのだろう。(A小学校5年生のHS)

自分が入りたかった会社の面接で、「出身はどこですか?」と、聞かれた。けれどこたえられなかった。言えなかったんじゃない。分からないのだ。色々なところを移動してきたから出身地というほど長くいたところはなかった。だから、ふるさとというものも分からなかった。どの土地の好きで決められなかった。だまっているうちに次の質問にうつった。/結局、その会社には入れた。でも、もやもやは晴れなかった。/休日も、ぼやーっと考えていたけれどせつかくの休日なので海に出かけた。海はな夏だから人が多かった。近くの店でアイスを買って、海をながめていた。ずっと移動していたせいで海も、あまり行ったことはな(作文はここで終わり——引用者注 A小学校6年生のST)

別表1 (固有名詞は〇〇と表記した箇所がある。)

A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文/A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文/B小学校の4年生「ふるさと」作文を、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)、X(謎)としての「ふるさと」に分類しての話型の質的分析(1)

①「根の堅州国」(死と再生)としての「ふるさと」を現在から振り返っているタイプ

A小学校5年生・6年生 8人

DI(「ふるさと」の「環境破壊」。しかし、「ふるさとを守る方法」がある。「ナショナル・トラスト運動で、「ふるさとや自然を守ろう。」5年)、ND(「ふるさとは〇〇保育園」、「保育園」では「おこられた」り、「受験のために」「教えて」もらったりした。5年)、YY(「住んでいた町のこと」、「古」と書くから「元の町」。5年)、NN(「自然のあふれるふるさと」、「笑顔あふれるふるさと」、「そんなふるさとは、もうない」。「天国入試に合格し」、「天国」から「ふるさとをながめる」。「ふるさと」は「けむり」に覆われ「灰色」。「ぼくが大っきライ」な「あいつ」がいる。「あいつ」は「ぼくだん」を造り、「ためし」に落とす。「ぼくは現場にいなかった。だが、放射線を浴びた。そして、たおれて死んだ」。「神様と仏様」は「悪い心を今、あなたは持っている。もう少しで、地ごく行きになるところじゃった」と言う。しかし「ぼく」は神様には「本当の悪の心をもつ、うらの人」が「見えない」と思う。「ぼく」は「生まれ変わったら、あいつをこらしめてやる」、「永遠にうなり続けていた」。「ふと見ると、ぼくは、あのふるさとにいた」。それは「いつもと変わらないふるさとだった」。5年)、KM(「いい町」だったのに、27年後、「事件」が起こった。僕」は「名門の〇〇」に入ることができ、「日本一の大学、〇〇大学法学部」に進み、「司法試験」に合格し、27年後、「裁判官」になっていた。「事件当日」、「母」から「電話」があった。その電話で「ブラック企業」に勤めていた「古太」は持病が悪化して、危篤であることを知らされた。病床にかけ付けた時、「古太」は「僕」に手紙を渡して死んだ。手紙には「……2人で思い出のところをいっしょにいこう。そしてふるさと、心田町のことについて話そう」とあった。その日は「僕」の誕生日だった。「僕」は泣いた。「ごめん、ごめん、ごめん……」と謝って、「つぐなうにはどうしよう」と考え、「公平」「正確」に「さばく」こと、「そのモットーを心に入れて僕はくらししていく、いつかまた古太に会いたい」と思う。5年)、YM(「都会」、「親のいるところ」。6年)、OM(「〇〇〇」で育って、今、思い出が綴られ

ている「母からの手紙」を受け取って、「就職」のために「〇〇に行く」。「〇〇〇がふるさと」と私は心の中に残った」。6年)、TI(「心に残る思い出のあるところ」、「楽しい、悔しい、悲しい」「思い出」の「〇〇小学校」を「卒業」したが、「小学校」は「また帰りたと思う場所」。6年)

A小学校3年生・4年生 7人

SK(「山のおくふかく」にいて、「くま」に襲われ、「ナイフでやっつけました」。「せんそうがおこなわれ」、「ひなん」しました。「家族」のことを知りたくて、「少年」は「ふるさと」に帰りました。「少年はなくなりました」。「さいごにかぞくにあえて「うれしかった」と思いました」。3年)、NS(「歯医者」になるまでの試練、「じゅけん」にうかって本当によかった」。3年)、HN(「山の近くのふるさと」。「せんそうにまきこまれて」「ぼろぼろの村」になってしまったが、「小さな学校」ができて「楽しいふるさとにかわりました」。3年)、HM(「古い家」、「もうなくなったひいおじいちゃん」が「ゆめ」の中で「ぼくをだきしめた」。「お前にあいたかった」と言っていた。「それはゆめだった」。「あのゆめはひいおじいちゃんがどうしてもしたかった行動だった」。4年)、MU(「山の中」、次から次にいろいろなものが現れ、消えていきます。「おじいさんもおばあさんもなくなりました」。「おじいさんとおばあちゃんのいえにすんではいなくなるのくりかえし」。4年)、SG(「私」は「ひさしぶりに実家に帰ってきました」。「お父さん」に「むかつく」から「お父さん」に「ありがとう」への変化。4年)、SI(「香はお盆にふるさとに帰った」。「家に入ると香は安心した」。「香」は目覚めない「病気」(〇〇〇〇〇)に罹っていた。「夢の中で銃を撃たれると目覚める」。4年)

B小学校4年生 4人

B(「ぼく」は「東京都〇〇区のおばあちゃんの家の近くの病院で」誕生した。その後、「東日本しんさい」を体験。「今」、その時の情景を振り返えろうとしている。4年)、K(「東京の〇〇〇〇」で「生まれ」、その後、何度か「引っ越し」。「今」、「自然の中でうまれてみたかった」、「自分が赤ちゃんだったころをそうぞうして」ている。4年)、W(「日本大しんさい」、「お母様の実家」がある「〇〇に」避難した。「お父様の実家」がある「〇〇〇〇は自然ゆたかな国」。「今」、自分たち家族は「元気に生活」しており、「うれしく思っています」。4年)、I(「おじい様とおばあ様」の家でのこと、「ぼく」は「サンタクロース」に出会った。「作り話ではない」。「今でも心の中に残っています」。「これは作り話ではない。(完ぜんに、だんげんできない。))」。4年)

②「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」を提示する  
タイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

AM (おもちゃたちは「やさしいおじいちゃんの家」に帰りたい、願っている。ある夜、「クマのぬいぐるみ(ぼく)」は「おじいちゃん」の家に行くと、「おじいちゃん」は死んでいた。「おじいちゃん」と一緒に焼かれた「クマのぬいぐるみ(ぼく)」。5 年)、TN (「父さんが自殺した」。「僕は父さんが死に、生まれ育った〇〇〇に行くことにした」。「実家」の思い出、「〇〇川」の思い出、「北〇〇小学校」の思い出。「市役所」で受け取った「父さんの遺書」には「「……これ以上〇〇〇を変えるのはやめてほしい。」と書かれていた」。「僕」は「思わず涙を流した」。6 年)

A 小学校 3 年生・4 年生 1 人

MT (「古い」、「昔」のもの尽くし、今のことは書かれていない。3 年)

B 小学校 4 年生 2 人

H (「ぼくは先生がふるさとのことを十回かくと何か思いつくよと言ったのでやってみると悲しくなりました」。4 年)、S (「ふるさとと聞くと悲しくなりました」。4 年)

③「常世」(不死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

YG (「田舎の風景」、「緑」、「静かな風景」の「ふるさと」の「役割」(「自立をするための役割」「感情豊かにする役割」)。5 年)、MR (「わたしのふるさは〇〇市」、「素晴らしい人がいたのだと実感させられる」。6 年)

A 小学校 3 年生・4 年生 7 人

KG (「自分が生まれたところ」は「いい所」、「すき」、「おもしろい」。3 年)、SH (「ぼく」「ふるさと」は、「いいところ」、「くらしやすいところ」、「たのしい」、「うれしい」、「いい」、「おもしろい」、「よい」、「すずしい」、「さむい」(ゆきがっせん)、「いいところ」。3 年)、OZ (「ふるさと」は「すなはまみたい」。「すな」から始まるもの尽くし、「たのしい話」と振り返っている。3 年)、OD (「昔の大事な場所」、「幼稚園」、場所尽くし。3 年)、ZU (「楽しい、美しい、ふるさと」というように思い浮かべていく。そのようなふるさとをもけいで作ってみる。「ある日、そのふるさと」がなくなるが、しかし、最終的に「二階のろうかに行くと、ふるさとあった」。4 年)、SM (帰ると、「やさしい」ふるさと。元の家に戻ると、「ふるさとはいいな」と思った。4 年)、UD (「ふるさと」は「ふじ山と山ににているのでしょうか」。4 年)

④ X (謎)としての「ふるさと」を表明するタイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

HS (「「ふるさと」はどんなところなのだろう。」の一文のみ。5 年)、ST (「自分が入りたかった会社の面接で、「出身はどこですか?」と聞かれた。けれど答えられなかった。言えなかったんじゃない。分からないのだ」。6 年)

(1) - 2 「ふるさと」作文の話型の質的分析(1)  
からの仮説の提起、混濁の発見

①『古事記』においては、「出雲の国」(葦原の中つ国)、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)、「妣が国」(イザナミ)の、5つの話型が混濁して語られている。「ふるさと」作文においては、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の、3つの話型が混濁して語られている。こうした『古事記』のオオナムチ神話と「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の「心意伝承」としての「ふるさと」作文との類似性への注目から、〈単元〉の始まりという課題が問われていくのである。

② X (謎)としての「ふるさと作文」と「根の堅州国」(死と再生)の話型、「黄泉の国」(死)の話型、「常世」(不死)の話型の、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点には、「構えの転換」を見出すことができ、この事態には「構えの再転換」へのベクトルが潜在している。「構えの再転換」においては、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって、そのベクトルへの働きかけがなされていくことになる。このことへの注目から、小学校 5 年生、「ふるさと」に関わる〈単元〉が始まる。この〈単元〉の始まりは、「世界」の不在とその影の複数性という事態の中で、詩の現れとして開かれていくのである。

③ここで確認しておかなければならないことは、3つの話型の混濁とは、その1つ1つに即するならば、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」であるが、相互の関係としてはそれぞれが〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の現れである、ということになる。この事態は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において生起するのである。「混濁」とはこうした事態に起因している。これが「あやし」である。(森達也の提起を思い起こしてみよう。)

(2) - 1 A 小学校の 5 年生・6 年生「ふるさと」作文 / A 小学校の 3 年生・4 年生「ふるさと」作文 / B 小学校の 4 年生「ふるさと」作文の話型

を、〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に分類しての質的分析（2） 後掲の別表2を参照のこと

① 〈定義立ち止まり作文〉

A小学校5年生・6年生 7人 A小学校3年生・4年生 4人 B小学校4年生 1人

これらの〈定義立ち止まり作文〉は説明文として書かれている。この事態は〈こっち側〉の「思考」の現れである。とすると、これらの児童が「世界定め」をめぐる混濁に対する交点の現れの中にあることが示されている。相対的に小学校3・4年生より、小学校5・6年生の方が多い。この事態は「構えの転換」（「思考」を分母とし、「感情」を分子にする事態）の現れである。しかし、同時に「構えの再転換」（「感情」を分母とし「思考」を分子にする事態）に晒されている、と言うことができる。A小学校5年生のHSの「ふるさと」作文には、こうした事態が典型的に現れている。

② 〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉

A小学校5年生・6年生 7人 A小学校の3年生・4年生 11人 B小学校4年生 5人

これらの〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉は物語文として書かれている。この事態は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。絶対的に小学校5・6年生より、小学校3・4年生の方が多い。この事態には「感情」を分母とし、「思考」を分子とする「世界定め」の中にあることが示されている。その上で、A小学校6年生のSTの「ふるさと」作文には、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉が成立していないことが告白されている。〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に〈定義立ち止まり作文〉が内包されている。

別表2（固有名詞は〇〇と表記した箇所がある。）

A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文/A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文/B小学校の4年生「ふるさと」作文の話型を、〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に分類しての質的分析（2）

① 〈定義立ち止まり作文〉

A小学校5年生・6年生 7人

DI（「何」。5年）、HS（「どんなところ？」。5年）、YY（「理由」。5年）、YG（「イメージ」探索。5年）、YM（「なんて考えますか」。6年）、TI（「ふるさと」の定義をめぐる。6年）、MR（「〇〇」が「ふるさと」の理由 6年）

A小学校3年生・4年生 4人

SH（形容詞連鎖。3年）、MT（定義連鎖。3年）、OZ（イメージ連鎖。3年）、UD（「何なのでしょう」。4

年）

B小学校4年生 1人

H（「分かせん」。4年）

② 〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉

A小学校5年生・6年生 7人

ND（「〇〇〇〇〇〇保育園」。5年）、AM（「くまの人形」と「おじいちゃん」をめぐる。5年）、NN（「天国入試」。5年）、KM（「事件」。5年）、ST（「入社試験」で質問されて、「分からない」。6年）、TN（「父さんが自殺した」。6年）、OM（「〇〇〇がふるさと」。6年）

A小学校3年生・4年生 11人

KG（「生まれたところ」。3年）、SK（「あかるい家族」。3年）、OD（「ようち園」。3年）、NS（「はいしゃさん」。3年）、HN（「山の近くのふるさと」。3年）、ZU（「ある日」、「次の日」。4年）、SM（「翌日」、「それから、三日ほど」。4年）、HM（「ある日」。4年）、MU（「山の中」。4年）、SG（「お父さん」。4年）、SI（「ふるさとへ帰った」。4年）

B小学校4年生 5人

S（「思い出」。4年）、B（「ぼく」の暮らしてきた場所、出来事。4年）、K（小さかった頃。4年）、W（「お母様」「お父様」の「家」。4年）、I（「サンタクロース」。4年）

（2）－2 「ふるさと」作文の話型の質的分析（2）からの仮説の提起、交点の発見

①「ふるさと」作文における「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型の、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての、〈こっち側〉の「思考」との交点には、〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉と〈定義立ち止まり作文〉との交点が潜在している。「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）が交点において問われている。焦点化するならば、〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉は課題から紡ぎ出されていく理解の〈物語〉であり、〈定義立ち止まり作文〉は課題に対する分かなさの表出である。

②小学校5・6年生の〈定義立ち止まり作文〉と小学校3・4年生の〈定義立ち止まり作文〉が拮抗しており（小学校5・6年生の〈定義立ち止まり作文〉が7人、小学校5・6年生の〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が7人）、3・4年生では〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が圧倒的に多い（小学校3・4年の〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が16人、小学校3・4年の〈定義立ち止まり作文〉が5人）。このことに注目すると、小学

校5・6年において、「構えの再転換」に関わる〈単元〉の始まりという課題が浮かび上がってくる。

- ③〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉の多数派は「根の堅州国」作文であるが、この事態が、小学校5・6年生で〈定義立ち止まり作文〉によって問われている。このことへの注目からも「構えの再転換」に関わる〈単元〉が始まるのではないかとすると、こうした事態の中に、「トランスフォーメーション」問題が潜在している。〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉との交点への注目から「構えの再転換」に関わる〈単元〉が始まる。交点では、「トランスフォーメーション」問題の核心が具体的に問われている。〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が相互相対化される場において、「構えの再転換」が問われている。2つの「ふるさと」作文の、「感情」と「思考」の混濁は、3つの話型の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とその相互相対化、X（謎）としての「ふるさと」の交点の問題である、というように捉え直すことができる。この交点は「世界」の不在とその影の複数性の現れに向かっていく可能性を有している。「構えの再転換」という事態が開かれ、「世界」の不在とその影の複数性の中に詩が現れ出てくる。（森達也の提起している事態と向き合うと、こうした事態が開かれていく。）
- ④「おうち」の段階の混濁の中での詩の現れが問題にされる時、小学校2年生までの〈単元〉の始まりという課題が問われていくことになる。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての、〈こっち側〉の「思考」との交点から現れ出る〈単元〉の始まりとしての「トランスフォーメーション」という課題が、「世界」の不在とその影の複数性の中での詩の現れに関わって問題にされる時、小学校5年生以降の〈単元〉の始まりという課題が問われていくことになる。両者の事態が共存する小学校3・4年生ごろにおいては「思考」の教育を進めながら、「感情」の教育を進めていくことが求められているのではないかと。この学習指導のスタンスは小学校5年生以降においても同様であるが、意図的に「感情」に注目することが求められている。

## VI. A小学校5年生のHSやA小学校6年生のSTの沈黙の側からの、小学校5年生、〈単元〉の始まりとしての混濁と交点、「あやし」と向き合って

A小学校とB小学校の「ふるさと」作文によって考えさせられたことを総括しておこう。

### (1)〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての〈こっち側〉の「思考」との交点によって問われること

「おうち」は、児童にとって現在の問いであり、小学校低学年の「世界定め」に対応し、「ふるさと」は、児童にとって回想的な問いであり、小学校中学年の「世界定め」に対応している。このことは、「おうち」を暖かい、元気、生き生きとした「生」のイメージとして語り、「ふるさと」を「死」のイメージとともに語るようになっていくらしい。こうしたことは、児童の言語生態研究会の「おうち」と「ふるさと」をめぐる基本的な考え方である。とすると、A小学校5年生のHSの「ふるさと」はどんなところなのだろう。」と書き、以下、何も書かれていない作文が問いかけていることは、上記したような「おうち」と「ふるさと」をめぐる多くの児童の自動的な「世界定め」の発動、この転換に関わる「心意伝承」としての「イメージネーション」に対する、躓き、問いかけになっている。同様のことは、A小学校6年生のSTの「ふるさと」作文、「分からない」の表出にも言える。

この事態は、小学校5年生以降の、「世界」の不在とその影の複数性の問題と向き合う〈単元〉の始まりという課題の掘り起こしへという課題の現れである。「ふるさと」作文によって、小学校5年生以降の、国語科の〈単元〉の始まりという課題はどのように開かれていくのか。このことの掘り起こしにとって、A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの沈黙に向き合うことは決定的なことである。沈黙の「根っこ」に広がる「神話」世界に降りていくことが、である。沈黙は詩の至上の表現である。教師には事態に詩として向き合うことが求められているのである。

そうだとすると、「ふるさと」作文から開かれていく〈単元〉は、近代教育の原理（大量生産システムによる共同体の成員の形成）に背馳したことをなさんとし、「国語科」を「世界」の不在に、「おうち」にとっての絶対的な外部としての《他者》に開こうとしている。詩の教育は、近代教育の原理（共同体の成員の形成）に背馳する実践を近代教育の課題とする。詩の教育へのこだわりは近代教育を迷走させることになった／なっている。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての〈こっち側〉の「思考」との交点が問われることによって、である。<sup>(17)</sup>これは狭い意味での詩教育のことではない。児言態では、このことが「感情」と「心意伝承」への関心として問題にされ続けてきた。児言態の提起し続けてきた「基層教育学」の意義と困難は近代教育との抗いに関わっている。このことは〈ポスト・ポストモダン〉の時代を

切り開いていくたたかひの意義と困難に通じている。

A 小学校 5 年生の HS の「どんなどころなのだろう」、A 小学校 6 年生の ST の「分からない」という問いは、「おうち」と「ふるさと」の違いに対する立ち止まりであり、両者の混濁に対する立ち止まりの決定的な現れであり、この事態には、「構えの転換」から「構えの再転換」へ、という課題が同時潜在している。

これが詩の現れの根拠、根っこである。

作文を書かせた MM 先生は、後で HS に聞くと、「「ふるさと」という言葉は聞いたことがあるけれど、言葉の意味がよくわからなかったということをはなしていました。」と「ふるさと」作文送付の際に記しているが、「言葉の意味がよくわからなかったということ」をわたくしはこのように読み解いている。これは、単なる字義的なことではなく、「世界定め」に関わった混濁だった。「言葉の意味がよくわからなかった」、これは鋭い問いだった。〈あっち側〉問題の入り口の穴だから、だ。こう受け止めるかどうかが問われているのである。

## (2) 再び、問題を「日本神話」の問題に重ねるのなら、……。

「ふるさと」作文には、「根の堅州国」(死と再生)のイメージ、「黄泉の国」(死)のイメージ、「常世」(不死)のイメージが現れ出てきている。このことは「おうち」と「ふるさと」をめぐる「心意伝承」問題として論ずることができる。折口信夫は「妣が国へ・常世へ——異界意識の起伏——」(『国学院雑誌』第 26 巻第 5 号 1920 (大正 9) 年 5 月)<sup>(18)</sup>で、理想郷としての異界(常世)という「世界定め」を「日本神話」の中に見出していた。ただし、わたくしの「根の堅洲国」「黄泉の国」「常世」についての理解は、西郷信綱の、本居宣長、折口信夫の所見を踏まえての考察を経由してのものである。<sup>(19)</sup>西郷は、『古代人と夢』で「日本神話」について夢を信じた古代人の心性の中で論じているが、「根の堅州国」と「黄泉の国」の問題については「黄泉の国と根の国とは、地下という一つの世界の二つの側面、一つのものの二つの違ったあらわれである」としている。対して、わたくしは「一つのもの」は実は混濁した事態であった、と論じている。このことは、上原輝男、児言態の「思考」と「感情」の分類によるならば、「一つのもの」という把握は「思考」の現れであり、混濁という把握は「感情」の現れである、ということになる。混濁と交点は詩の現れの前提である。このことは西郷の「詩の発生」という問題提起<sup>(20)</sup>から随分と遠い地点からのもの言いということになる。

「ふるさと」作文において、回想的な「おうち」に対する批評意識が現在の「おうち」として現れている。それが死と再生の〈物語〉として語られている。この

ような現在の「おうち」と回想的な「おうち」の葛藤に「構えの転換」問題を焦点化していくことができる。その上で「構えの再転換」問題が焦点化されていく。「構えの転換」は「おうち」から「ふるさと」への問題、「構えの再転換」は「ふるさと」から「世界」への問題として問われていく。前者では、分母としての「思考」が問題となり、後者では、再度、分母としての「感情」が問題になる。この問題は「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉という事態の現れの中で問題化されていく。このことは、詩と〈小説〉をめぐる問題であり、教材価値をめぐる問題になっていき、転ずる「基層教育学」、小学校 5 年生、〈単元〉の始まりという課題に込めていくのである。

児言態が提起してきた「感情」と「思考」をめぐる「トランスフォーメーション」(構えの転換と再転換)という問題は、このように転じていく。児言態は「あやし」の〈物語〉を「感情」世界として問題にし、「思考」世界に対置している。「感情」世界はイメージ世界であり、「心意伝承」の現れであるというように、である。その上で、児言態では、「感情」と「思考」の問題を「トランスフォーメーション」問題として探究している。「構えの再転換」を、おおよそ小学校 5 年生以降の児童の成長上の課題として問題にしていく。小学校 3・4 年生の「転換」には「再転換」という事態が孕まれているが、それが小学校 5 年生以降では自覚的に問われていくことが求められている。ここで問われているのが、「おうち」にとっての絶対的な外部、了解不能の《他者》への転換としての「世界」の中でということ、である。「時間」「空間」「人間(じんかん)」に対する立ち止まり、「世界」の段階での考察が求められているのである。「間」をめぐる「感情」と「思考」の運動態に対しての、である。

## (3) 混濁と交点が、転ずる「基層教育学」、小学校 5 年生、〈単元〉の始まりという課題を開く。「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材化とともに

「ふるさと」作文における混濁は、「感情」を分母とし、「思考」を分子とすることを前提にしての混濁である。「ふるさと」作文における交点は、「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態と「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態との交点である。この事態は「世界」の不在とその影の複数性という事態の中での「構えの再転換」に向かっていく。「感情」の再分母化が詩の現れという事態を開いていくことによって、である。これは「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」を前提にしての現れである。『古事記』と『日本書紀』の交点においては「思考」が現れ、混濁が隠蔽さ

れていったのに対して、「ふるさと」作文における交点においては事態が「構えの再転換」に転回していくかどうかが問われていくことになる。A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの事態をいかに肯定的に受け止めるのかが教師の側に問われている。そのことによって、「ふるさと」作文は、転ずる「基層教育学」、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題を開かれていくのである。「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材化とともに、である。

## VII. 「トランスフォーメーション」としての「世界定め」。「世界」の影の複数性とは、「心意伝承」の「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」のそれぞれの複数性のことであり、「世界」の不在を前提にしてのX（謎）の探究へ

### （1）「時間」「空間」「人間（じんかん）」は「間」の問題、「人間（じんかん）」が視点人物と対象人物の問題であるとすると、……？

上原輝男は、玉川大学での最終講義で、「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題について、次のように言っている。<sup>(21)</sup>

いつという時間の問題、どこでという空間の問題、誰がという人間の問題。こういうふうに我々は意識を分裂させてしまったということが過ちだったのではないのでしょうか。おまけに今日、この時間、空間、人間をばらばらに扱ってしまう、しまいつつある。私たちはこれを統合する知恵を持っていたという話をしているつもりなのです。そこで気が付かなければならないのが、時の間、空の間、そしてこれを我々は今、個体として取り扱ってしまっているのが人の間。人間というのは、時間（じかん）、空間（くうかん）、人間（じんかん）ですよ。正しくは、ジンカンといわなければならない。169頁

葛西は、この上原の提起を踏まえて、「トランスフォーメーションとは日本人には忘れようと思っても忘れることのできない「間」の感覚の問題なのだということであると思う」と言っている。既に引用している葛西の問題提起も引用しておこう。

トランスフォーメーション即ち時空の転換を捉える基本姿勢として、(中略)それは、潜在意識世界からの投影であると考えている。(中略)師説の「かいまみの世界」とは、この顕在世界からの視線によって、のぞくことのできた、深層心理の時空と

いうことも出来る。則ち、この世界の二重性を生きている子どもであるということでもあるし、同時にそれは、子どものイメージの時間性と空間性が、二重のものとしてあるということでもある。このような子どものイメージの時間性と空間性の在り方を、普通の言葉で言えばそれは「つぼ」であるとはやくから上原先生は指摘していた。183頁

「二重」というのは、「時間」と「空間」の関係のことではない。「顕在世界」における「時間」「空間」と「潜在意識世界」における「時間」「空間」の関係のことを「二重」と言っている。「顕在世界」は〈こっち側〉の「思考」の現れ、「潜在意識世界」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の現れである。ということは、「人間（じんかん）」も、そうした事態として「二重のものとしてある」ということになる。このことを前提にして、「トランスフォーメーション」における「時間」「空間」「人間（じんかん）」の問題に焦点化して考察していくことにする。

「人間（じんかん）」の問題は、「読むこと」に焦点を当てるならば、「顕在世界」における〈読者〉相互の問題であると同時に、「潜在意識世界」における人と人の相互の問題である。後者の「人間（じんかん）」の問題は〈物語〉や〈小説〉における視点人物と対象人物の「間」の問題となり、このレベルの「人間（じんかん）」の「二重」の事態は、さらに「二重」の事態として問われていくことになるのである。「顕在世界」における「時間」「空間」と「潜在意識世界」における「時間」「空間」の関係も同様である。これが、「時間」「空間」「人間（じんかん）」における〈あっち側〉の〈あっち側〉、と言うべき事態なのである。

「顕在世界」のレベルでは、「人間（じんかん）」の問題は〈こっち側〉の「思考」に支配されがちであるが、「潜在意識世界」のレベルでは、「人間（じんかん）」の問題は〈こっち側〉の「思考」に対する〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」による逆照射の問題として現れる。視点人物の「思考」が、対象人物の「おうち」の現れとしての「感情」によって問われていく事態が逆照射である。しかし、逆照射は視点人物には把握されない。対象人物の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射は、視点人物の「思考」によって排除されていくのである。〈語り手〉による、この事態の問題化は〈小説〉における詩の現れである。このことは「構えの再転換」という事態にとって、看過することができない。小学校5年生以降の「トランスフォーメーション」においては、こうした「あっち側」の「あっち側」という事態と向き合うことが不可欠の課題となる。文学教育の課題として、である。「世

界」の不在とその影の複数性が問われ、詩の現れとなっていく。これは「〈近代小説〉の神髄」の現れに通じていく事態である。

A小学校5年生のHSやA小学校6年生のSTの沈黙の彼方にわたくしはこのような課題を見出ししている。

## (2) 課題の掘り起こし、「自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」に「顕在世界」の問題としてではなく、「潜在意識世界」の問題として向き合うことによって開かれる、〈あっち側〉からの文学教育

難波博孝は、2019年、「無意識のイマジネーションの発露としての詩作—児童の言語生態研究会の理論と実践に学ぶ—」<sup>(22)</sup>で、「人間（じんかん）」の問題について、次のように述べている。

小学校低学年の子どもに絵を描かせることは、イマジネーションの発露を促し詩作へ誘うことになる可能性がある。(中略)／しかし、小学校中学年以後になると、子どもに絵を描かせることは、むしろ詩作の邪魔になることがある。それは、絵の評価を気にするようになるからであり、次第に人間関係（人間＝じんかん）への傾斜が強まる（人の目を気にする、自分の目を気にする）からである。この人間への傾斜は、小学校中学年の詩作を困難にしていく主因となる。友人や教師、自分自身のメタ認知などが、自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」となるのである。19-20頁

その上で、難波は「教室、授業のしつらえ」と「てだて」の工夫の必要性を提起している。この提起においては、「現実世界」（「顕在世界」のこと——引用者注）における「人間（じんかん）」の問題が強調されている。こうしたことへの着眼、重要な提起だと思うが、児童態が提起している「人間（じんかん）」の問題は「顕在世界」と「潜在意識世界」の「間」のこと、「トランスフォーメーション」の課題のレベルでの提起である。難波においては、「人間（じんかん）」は「顕在世界」における人と人の「間」での「感情」の混濁と「思考」との交点として問題にされているが、児童態においては、「人間（じんかん）」は「顕在世界」と「潜在意識世界」の「間」での〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射として問題化されていくことになる。後者の問題提起に立ち止まって、「人間（じんかん）」に対処していくと、「友人や教師、自分自身のメタ認知などが、自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」となる」ことによりにどのように対処するのかという課題とは別に、詩の成立と

「人間（じんかん）」をめぐる課題が現れ出てくる。「人間（じんかん）」の問題によって、「教室、授業のしつらえ」と「てだて」の工夫の必要性ということではなく、詩の教育の課題が照らし出されていくからである。「潜在意識世界」における「人間（じんかん）」は詩の現れ出てくる場である。これが、児童態が課題としてきた「人間（じんかん）」の問題なのである。この視界から、小学校5年生、転ずる「基層教育学」という課題を展望していくことができる。詩の教育の課題が「〈近代小説の神髄〉」に関わる教育の課題として受け止め直されていくことになる。このように「トランスフォーメーション」の課題が現れ出てくる。こうしたことが、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題になり、〈あっち側〉からの文学教育の課題になるのである。

したがって、こう言うておかなければならない。

難波が、「人間（じんかん）」の問題を「潜在意識世界」で問うことなく、「顕在世界」でのみ問題にしている事態は詩の成立と「人間（じんかん）」とをめぐる課題の核心を忘却させていくことに、わたくしたちを導いていく、と。わたくしたちには、氏の、こうした混濁、〈あっち側〉の消去に自覚的であることが求められている。その上で、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉ということに向き合っていくことが、である。

〈交流〉は、「構え」の転換以前（分母としての「感情」、分子としての「思考」と「構えの転換」（分母としての「感情」から「思考」への逆転）という事態に対応し、小学校の4年生ごろまでの課題である。〈断絶、衝突〉は、「構えの再転換」（分母としての「思考」から「感情」への再逆転）という事態に対応し、小学校の5年生以降が対応している。小学校2年生ごろまでの、最初の詩の現れは混濁の中からの現れである。自然なる詩の現れである。それに対して、小学校5年生以降の「構えの再転換」による詩の現れは交点の中からの現れである。小学校3・4年生は混濁と交点の葛藤の中にあり、学習指導の重点は「思考」に置かれるが、「感情」世界が忘れられているわけではない。「感情」と「思考」はせめぎ合っている。

それぞれの時期の、こうした特性が〈単元〉の始まりという課題を掘り起こしていくための前提にされなければならない。混濁に焦点を当てるなら、小学校1・2年生段階の〈単元〉の始まりという課題が開かれていくことになるし、交点に焦点を当てるなら、小学校5・6年生段階の〈単元〉の始まりという課題が開かれていくことになる。小学校3・4年生段階の〈単元〉の始まりという課題は混濁に焦点を当てるか、交点に焦点を当てるのかはどちらかに一般化することはでき

ない。児童の多くが「構えの転換」以前であるなら、交点の提示から〈単元〉が開かれ、「構えの転換」が課題にされていくのであるし、児童の多くが「構えの転換」以後であるなら、混濁の提示から〈単元〉が開かれ、「構えの再転換」が課題にされていくのである。こうした選択が求められていくことになる。

### (3) X(謎)の探究として、『白いぼうし』(あまきみこ)における詩の現れは「〈近代小説〉の神髄」の現れ

例えば、あまきみこの『白いぼうし』<sup>(23)</sup>における「おうち」の〈物語〉は「世界」の不在とその影の複数性という事態の中での、〈語り手〉による「松井さん」の「おうち」、「もんしろちょう」の「おうち」、「たけお君」の「おうち」の相互問題化(〈聴き手〉・読者の視界に開かれていく「構えの再転換」)は詩の現れであり、「〈近代小説〉の神髄」の現れである。

「ぼうし」に閉じ込められた「もんしろちょう」と「ぼうし」に「もんしろちょう」を閉じ込めた「たけお君」、「ぼうし」から「もんしろちょう」を結果として解放した「松井さん」、「ぼうし」から解放された「もんしろちょう」、「もんしろちょう」が「夏みかん」にすり替えられてしまった「たけお君」というそれぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」をめぐる事態は、絶対的な外部、了解不能の《他者》としての「世界」との〈断絶、衝突〉という事態の現れである。『白いぼうし』における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」、これは「世界」の不在とその影の複数性をめぐる事態である。〈語り手〉によって、こうした事態が問題にされているのである。「松井さん」の車の中には「ふるさと」の「お母さん」から送られた「夏みかん」がある。その「におい」は、視点人物の「松井さん」の「おうち」と対象人物の「もんしろちょう」の「おうち」、「たけお君」の「おうち」を繋いでいるが、このことの意味に「松井さん」も「もんしろちょう」も「たけお君」も気が付いていない。3つの家族の繋がりが〈断絶、衝突〉という事態に晒されていることに気が付いていないのである。(この事態においても、「純粋で善良な人間」が問われている。)こうした事態の中で、「女の子」をタクシーに乗せた「松井さん」に聞こえた「白いちょう」たちの「よかったね」「よかったよ」という小さな声が、〈聴き手〉に聞こえてくる。読者にも、いつの間にかタクシーに乗っており、「菜の花横丁」で消えてしまった「女の子」が何者であるかという問いとともに、である。

この問いは、「トランスフォーメーション」という課題に、

対象人物の「もんしろちょう」の側から開かれていく〈単元〉の始まりによって応えていくことができるのではないか。これは、「自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」をめぐる問題との、もう1つの向き合い方である。児童態の「世界定め」における「間」の提起がこのように受け止られていくと、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題が開かれていくのである。

このように考察していくと、現在、国語教科書で『白いぼうし』が4年生で教材化されていることには検討の余地がある、ということになる。初めてこの作品が教材化されたときにはこの教材は5年生の教材であった。それが、今日では4年生教材にされている。この事態には「国語科」の退行現象が現れているのではないか。4年生では、松井さんの「夢」として納得されてしまい、「思考」を分母とする「構えの転換」に止まってしまうのではないか。5年生になると、こうした納得感が問題化されていく可能性、交点から〈単元〉の始まりという課題が現れ出てくるのではないか。その時、問われるのが、「感情」を分母とし、「思考」を分子とする「構えの再転換」という事態である。「世界」の不在とその影の複数性が問われていくのである。

児童態の会員による座談会「児童の言語生態研究と国語の授業」(『児童の言語生態研究』17号 2009年7月)がある。この座談会では『白いぼうし』における「現実の非現実」が問題にされている。対して、本稿では、〈こっち側〉の「おうち」の問題を、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の問題として論じている。2つの「感情」はともに「現実」であるのだが、〈こっち側〉からは〈あっち側〉が「非現実」とされ、〈あっち側〉からは「こっち側」が「非現実」とされる。〈語り手〉は、2つの「非現実」をそれぞれ〈超現実〉として浮かび上がらせ、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」を問題化している。〈こっち側〉でも〈あっち側〉でもこうした事態に気が付いていない。(語り手)の視界は、「松井さん」と「もんしろちょう」、「松井さん」と「たけおくん」、「たけおくん」と「もんしろちょう」という、それぞれの「間」に問題を浮かび上がらせている。「現実の非現実」の問題はこのように開かれていく。「現実」があって「非現実」があるのではない。すべての「現実」は「非現実」なのである。この事態が〈超現実〉であり、〈こっち側〉が「非現実」として〈あっち側〉の「非現実」によって問題化されていくのである。上原輝男、児童態の人々の提起、「基層教育学」における「世界」の探究は、「あやし」としての「感情」の混濁と立ち止まりとしての交点に対する〈あっち側〉の「おうち」の現

れとしての「感情」からの逆照射によって、文学教育に開かれていくのである。

こうした事態が、小学校5年生、〈単元〉の始まりの課題になる。この時、詩の現れは「〈近代小説〉の神髄」の現れとして、問われていく。<sup>(24)</sup>本稿は、こうした視界の中で文学教育の課題を提起してきたのである。このことは上原輝男、児言態の人々の、小学校段階の文学教育に対する否定的な態度とは異なる。しかし、転ずる「基層教育学」にとって、〈あっち側〉からの文学教育が不可欠なのだ。そうでないと、〈断絶〉は〈交流〉に止まり、〈衝突〉に向かわない。「世界」は実体化され、「世界定め」としての「世界」の段階は閉ざされてしまう。問題が「間」としては問われなくなってしまうのである。この事態が、児言態言説の「トランスフォーメーション」における「構えの転換」と「構えの再転換」という事態の見えにくさに守られている。最後に、こう問題提起しておこう。

#### 注

- (1) 『文藝春秋』2009年4月号に掲載されている。
- (2) 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——鷗外の初期三部作を例にして——」(『日本文学』2018年8月号)など。同稿を踏まえた拙稿「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」——児童のプレモダンな内部(言語以後)の現れ、Xは外部(言語以前)からの働きかけ——」も、併せて参照のこと。
- (3) 「偽書説」については、三浦佑之『口語訳 古事記〔完全版〕』(文芸春秋 2002年)による。わたくしが読んだのは、同書を基にした『口語訳 古事記 神代篇』(文芸春秋 2006年)である。これは「思考」を分母とする論である。対して、呉哲男は、『古事記』と『日本書紀』の漢字の使用法の違いと両書が「唐「帝国」や統一新羅王国から自立し、「日本」の自己確認のための理論的根拠を提供するものとして」、ほぼ「時を同じくして編纂される必要があった」ことをめぐる考察として、「言語とナショナリズム——古事記・日本書記を通して——」(『日本文学』2003年4月号)を発表している。呉の、唐「帝国」と我が国との「間」の書としての記紀の成立論は、「構造主義」研究方法論批判であるが、三浦の『古事記』序文の「偽書説」には組しない立場の表明としても受け止めることができる。呉の、冊封体制下における「共感の共同性」を仮構することをめぐる提起は、「感情」を分母とする論であり、三浦の提起に対する「混濁」と「交点」をめぐる方法論的提起と言えるものである。〈あっち

側)の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射を提起する本稿は、呉の提起と響き合っている、と言ってよい。したがって、「共感の共同性」(呉哲男)と本稿でこの後取り上げていくことになる「あやし」(益田勝実)との対応から何が開かれていくのかにわたくしの関心がある。呉の論は「顕教」と「密教」(久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想—その五つの渦』(岩波書店 1956年))ということか。そうだとすると、問題は自他未分の言語、「日本語」という問題に展開していくだろう。ただし、こうしたことは別稿の課題とせざるをえない。

- (4) ハンナ・アーレントに『全体主義の起原』(1951年 大久保和郎・大島通義・大島かおり訳 みすず書房 日本語訳 1972年—74年(再訂版 2017年))があり、取り上げなければならないだろう。焦点は、「自由の否定」についてどのように問題にしていくのかにある。本稿では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」ではなく、〈こっち側〉の「思考」の罨について論じていることを付言しておこう。なお、このことは、朝日新聞の「耕論」欄における森達也の提起がアーレントの『エルサレムのアイヒマン——悪の陳腐さについての報告』(1963年 大久保和郎訳 みすず書房 日本語訳 1969年(新版 2017年))における「アイヒマン」の「凡庸さ」の描出に通じていくことも付言しておこう。
- (5) 『日本文学』(1976年年3月号)に収録されている。この論考は、1975年11月3日に開催された日本文学協会第30回大会(文学研究の部)における「戦後30年を迎えて——文学研究の現段階——」をテーマにしたシンポジウムでの報告である。『古事記』研究に「対話不能な他者性を見出す視点」を導入しようとする斎藤英喜の『古事記』における〈他者〉の問題——「国譲り」神話をめぐって——(『日本文学』1988年4月号)、西郷信綱の『古事記』研究に「構造主義」の陥穽を指摘する呉哲男の「国学／国学批判——西郷信綱の「読み」をめぐって——」(『日本文学』1997年1月号)なども、参照のこと。
- (6) 「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に対する向き合い方をめぐる混迷」をめぐって、本稿とは別に、國分功一郎の『中動態の世界 意志と責任の考古学』(医学書院 2017年)の検討を予定している。國分は「中動態」は「第三項」であると言うが、この指摘を検討の対象にする。
- (7) 『火山列島の思想』(筑摩書房 1968年7月)の「あとがき」による。

- (8) 古橋信孝「古事記研究はどこへ行くのか——益田勝実『古典を読む 古事記』をめぐって——」(『日本文学』1984年4月号)
- (9) 後に、大森荘藏『流れとよどみ——哲学断章』(産業図書 1981年5月)に収録されている。
- (10) 拙稿「益田勝実の2つの「戦後」、《日本陸封魚の思い》と向き合って——付けられなかった書名と「国語科」・「教育」の「問い直して」を問い直して——」(『国語教育思想研究』第21号 2020年10月)を参照のこと。
- (11) 葛西琢也『英才児 その心性と野性』(2006年2月 限定私家版)による。
- (12) 注(2)の田中論文による。
- (13) 注(2)の拙稿に同じ。及び、拙稿「「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——」(『国語教育思想研究』20号 2020年5月)も参照のこと。
- (14) 後に、益田勝実『秘儀の島 日本の神話的想像力』(筑摩書房 1976年8月)に収録されている。
- (15) 『群像』に2017年10月号から2019年9月号に連載され、2019年11月に、講談社から単行本として刊行されている。
- (16) 注(2)の拙稿を参照のこと。「ふるさと」作文における「心意伝承」としての「話型」に対する注目の仕方は、やまだようこの質的心理学研究における「人生のイメージ地図」における「8つの基本ストーリー」としての「山登り」「拡張」「道程」「出来事」「選択」「浮遊」「循環」「居る」の関係として把握することができる。しかし、やまだにおいては、「感情」の混濁は問題にされていても、「思考」との交点は問題にされていない。HSやSTが想定されていないのではない。このようなサンプルはなかったのか。このこだわりからは、「外部〈言語以前〉からの働きかけ」が〈あっち側〉問題として浮かび上がってくる。個人の「内的世界」に「共同世界」を見い出すのではなく、「共同世界」に個人の「内的世界」を置いてみると、「共同世界」が瓦解し、〈あっち側〉の危険なメッセージが浮かび上がってくる。やまだとわたくしの間には「語り」問題の齟齬がある。焦点は、「心意伝承」も「普遍的無意識」も「共同世界」も〈こっち側〉では影として問われていると考えるか、どうか。このことは田中実が提起する「〈近代文学〉の本流」と「〈近代小説〉の神髄」の違いの問題に展開していく。その中で、〈ポストモダン〉とは何かと「定量」ではなく「定性」に注目することの意味とは何か問われていくのである。この件、別稿にての課題とする。やまだの、京都大学での最終講義をインターネット上で視聴することができる。氏の著作集は新曜社から刊行中である。
- (17) 難波博孝「根っこを育てる国語教育——第三項理論と児言態理論——」(全国大学国語教育学会 第136回茨城大会研究発表資料(2019年6月1日の自由研究発表) 茨城大学水戸キャンパスにて)を参照のこと。
- (18) 後に、『折口信夫全集』2(中央公論社 1995年)に収録されている。
- (19) 西郷信綱『古代人と夢』(平凡社 1972年)、同氏『古事記注釈』(平凡社、1975年—1989年)など、参照のこと。
- (20) 西郷信綱『詩の発生 文学における原始・古代の意味』は未来社から1960年に出され、その後、増補版が1964年に同じ版元から出されている。
- (21) 上原輝男の言葉は、葛西琢也「トランスフォーメーションの獲得」(『児童の言語生態研究』15号 1997年1月)に引用されている。この論考は、後に『英才児 その心性と野性』(2006年2月 限定私家版)に収録されている。本稿での引用は後者による。
- (22) この論考は、難波博孝・山元隆春・谷栄次編、広島大学附属東雲小・中学校国語科著『詩とイメージの教育 理論と実践』(明治図書 2019年10月)に収録されている。
- (23) 初出は『びわの実学校』4号(坪田譲治主宰 1957年8月)に、初版は『車のいろは空のいろ』(あまんきみこ ポプラ社 1968年3月)に掲載。教科書教材としては、1971年版の光村図書、学校図書に小学校5年生教材として、初めて掲載された。1977年版以降、小学校4年生教材として国語教科書に掲載されるようになり、今日に至っている。「ファンタジー」という「思考」の言葉によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶、衝突〉が隠蔽されることによって、である。
- (24) 田中実・須貝千里・難波博孝編『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校篇』(2018年10月 明治図書)、拙稿「「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——」(『国語教育思想研究』20号 2020年5月)など、参照のこと。