

戦争教材としてのティム・オブライエン「待ち伏せ」 ——あるいは翻訳小説の効用——

秋 草 俊一郎

一、はじめに

ティム・オブライエン『本当の戦争の話をしよう』に収められている短編「待ち伏せ」は、九六年より使用された日本書籍『新版 高校現代文』ではじめて国語の教材として採用された⁽¹⁾。その後、筑摩書房、三省堂が追随し、二〇二三年現在は三省堂の『精選 言語文化』、『新 言語文化』の二種類の教科書で使用され、「準定番教材」のような地位を築きつつある作品である⁽²⁾。現行の高校国語では、外国文学（翻訳作品）の文学教材に占める割合は低く、一部の作品以外は注目されづらい傾向にあるが、本作は訳者が作家・村上春樹であることから関心をあつめ、これまでも複数の論者によって論じられてきた経緯がある⁽³⁾。

「待ち伏せ」の内容を説明しておく。ある日、ベトナム戦争の帰還兵であり、作家の「私」は、九歳の娘に、「お父さんは「戦争で」人を殺したことがあるの」と訊かれる。「私」は娘を膝の上にのせて「まさか、殺してなんかないよ」と言いながらも、「またいつか娘が同じ質問をしてくれたらいいな」と思う⁽⁴⁾。私が娘に語るのをやめた内容とは、戦地で同僚と二人で「待ち伏せ」を行なっている最中に、小道を歩いてきたベトナム人兵士の若者に対して、こちら側が発見されていなかったのにもかかわらず（「それは生きるか死ぬかの瀬戸際ではなかった」「そこには危険らしい危険はなかった」）、手榴弾を投げて殺害したことだ。僚友であるカイオワはあれは「正当な殺し」だったと言って慰めるが⁽⁵⁾、「私」は混乱したままだ。語り手はそれこそ自分が「戦争の話を書きつづけている理由」なんだ、と述べる⁽⁶⁾。

著者のベトナム戦争への従軍体験をあつかった本作は、いわゆる「戦争教材」のひとつとして位置づけられるだろう。「待ち伏せ」の戦争教材としての特徴は、以下のようにまとめることができる。①外国文学教材（翻訳教材）であること。②ベトナム戦争が舞台であること。③兵士として従軍した作家自身の体験を色濃く反映した内容であること。④戦場における加害行為、とりわけ殺害行為を描いていること。戦争教材としての本作の位置づけに関しては高野光男による「新たな戦争文学教材」という評価もあるが⁽⁷⁾、本論文では、「待ち伏せ」

(1) 本文中にある教科書関連の年号は発行年ではなく、使用開始年を指す。

(2) ティム・オブライエン『本当の戦争の話をしよう』が教材化されたのは「待ち伏せ」がはじめてではなく、まず同作に収められた一編「レイニー河で」が九五年から使用された教育出版『新選現代文』に掲載された。『本当の戦争の話をしよう』の日本語訳が刊行されたのは湾岸戦争開戦の直後、九〇年十月のことなので、訳書の出版からさほど間を置くことなく教材化されたことになる。「レイニー河で」はベトナム戦争への徴兵通知を受けとった若者が、徴兵に応じるか、国外に逃亡するか思い悩み、カナダ国境のレイニー河をのぞむロッジに滞在する。緩やかな反戦という自分の信条にも人殺しに加担すべきではないという理性にも反するが、結局は家族や友人といった周囲に対する「体面」を守る気持ちから、自らを「卑怯者」と自覚しつつも戦争に行くことを決断するという内容である。なお「レイニー河で」は教育出版の後続の『新現代文』（九九年より使用）にも残り、二〇〇五年度までつかわれた。

(3) たとえば国語教育での実践を通じて、フィクション性について論じた以下の論文。早川香世「教材としての「待ち伏せ」——〈リアル〉と〈フィクション〉のパラドクス」宇佐美毅・千田洋之編『村上春樹と一九九〇年代』おうふう、二〇一二年、二〇六―二二一頁。

(4) ティム・オブライエン『本当の戦争の話をしよう』村上春樹訳、一九九八年、二一七頁。

(5) 同書、二二〇頁。

(6) 同書、二一七頁。

が教材として採用されるにいたる、あるいはされてからの文学作品の戦争教材の採録状況や外国文学作品の教材の意味などを具体的に検討しながら、本作が九〇年代以降の国語教育でどのような意味を——意図すると意図せざるとに関わらず——担わされたのかを明らかにしようとするものである。

国語教科書の教材は、単独で存在しているものではなく、ほかの教材との相互関係のなかに置かれている。科目全体の中でのバランスも重要であるし、単元ごとにまとめられてある種の文脈を生みだすこともあれば、ある教材の存在が、過去の教材や他社の教材へのなんらかの「批評」になっているという場合もある。もちろん実際に教科書上に配置された教材にしても、編者の意向がダイレクトに反映されたものではなく、学習指導要領や検定といった制度上の外的要因、著作権料の負担や作品の分量など種々の編集上の制約、他社との競争や教育現場の声のような商業上の要請などさまざまな要因が干渉したものになっている。

とりわけ戦争教材は戦後の反戦・平和運動とのかかわりにおいて、批判や批評の対象になりやすく、複雑に文脈化されざるをえない状況があった。紙幅の関係で触れる余裕がないが、背景には六五年よりはじまった教科書裁判や、八〇年代の第一次・第二次教科書問題、九〇年代末の「新しい歴史教科書をつくる会」による教科書の編集・刊行など歴史教科書をめぐる状況⁽⁸⁾、そしてさらに大きな背景には戦後における日本教職員組合と文部省の対立が九四年の村山富市政権の誕生によって「歴史的和解」に転じるような政治をめぐる状況があったことは言うまでもない。

戦争教材やその変遷については、とりわけ二〇一〇年以降すぐれた研究成果がいくつか発表されており、なかには戦後昭和期における高校国語の検定教科書を調査した石川肇による研究や⁽⁹⁾、反戦教育運動の興隆および退潮と戦争教材の扱われ方の変化を論じた幸田国広による研究がある⁽¹⁰⁾。本稿ではこういった先行研究、とくに石川の研究をガイドラインとしつつ、外国文学（翻訳作品）と戦争教材の関係、八〇年代における戦争教材と九〇年代以降の戦争教材の中における「待ち伏せ」の位置、大岡昇平『野火』『俘虜記』、武田泰淳『審判』といった高校国語の代表的な戦争教材との関係について論じたい。これらの作品を選んだのは、先にあげた「待ち伏せ」の特徴で言えば、『野火』『審判』は④の特徴、『俘虜記』は③の特徴を共有しているからでもある。こういった作品と比較対照しつつ、「待ち伏せ」の戦争教材としての独自性に光を当ててみたい。

二、外国文学と戦争教材

「待ち伏せ」の教材採用以前の戦争教材の状況について触れる前に、本節では外国文学作品が戦争教材としてはたした役割について概観しておきたい。先行研究でもすでに指摘されていることだが、戦後、戦争教材がすぐに教科書に多数掲載されたわけではなかったという点は重要である。原因として、占領期においては米国の民間情報教育局（CIE）の検閲、その後は文部省の検定制度がひとつの障壁になっていたという証言が指導書に残っている。その後もベトナム戦争が開始されると、「反戦平和と唱えること、そういう考え方を持つことと反体制的であり、偏った立場に立つことである」と見なされたという⁽¹¹⁾。

石川はすでに触れた研究で、戦争教材を採用しづらい風潮のなかで、五〇年代後半に『戦争と平和』や『チボー家の人々』のような教材が、「世界文学に接するため」という題目のもと、「少しでも“戦争と平和”の問題を取り上げようと」して採用されたのではないかと推察している⁽¹²⁾。つまり、戦争について婉曲に伝えるために外国文学の戦争教材が必要とされた。しかしその後、六〇年代のある時点より、「くいちばん肝心な過去の

(7) 高野光男「〈語り〉を読むとはどういうことか——ティム・オブライエン「待ち伏せ」(村上春樹訳)における記憶と物語」『日本文学』第五九巻第八号、二〇一〇年、五四頁。

(8) なお本稿で取りあげる教科書の版元のひとつである三省堂は、教科書裁判を争う家永三郎の『新日本史』の発行元であった。また、俗に『ファーストⅡ』問題と呼ばれる三省堂発行の高校英語教科書の戦争についての教材差し替えも八八年には発生している。後者については以下の文献を参照のこと。中村敬・峯村勝『幻の英語教材——英語教科書、その政治性と題材論』三元社、二〇〇四年。

(9) 石川肇「戦争と平和観形成に果たした戦争教材の役割」『日本研究』第四三号、二〇一一年、一一五—一四〇頁。

(10) 幸田国広「国語教科書における戦争平和教材の位相——概念の生成から任意性の湧出まで」『国語教育史研究』第一七号、二〇一七年、八九—九九頁。

(11) 西尾実ほか編『現代国語3 二訂版 学習指導の研究』筑摩書房、一九七四年、三三三頁。

日本と戦争の関係〉が描かれた教材を中心にした採録」が行われるようになったという⁽¹³⁾。これを石川は「海外の戦争教材から日本の戦争教材へ」という傾向としてまとめている。

なお外国文学作品の戦争教材がまず採用され、次いで日本文学の戦争教材が採用されるようになるという傾向は、高校国語に限ったものではなかった。ユルマズ・フィリズは戦後の中学国語の検定教科書に掲載された戦争教材を網羅的に調査しているが、それによれば五〇年代にまずアルフォンス・ドーデ「最後の授業」やアンネ・フランク「アンネの日記」のような翻訳教材がまず採録されたのち、七〇年代以降じょじょに日本文学作品と入れかわっていくのである⁽¹⁴⁾。

なぜ初期の戦争教材に外国文学作品が多く見られたのか。ひとつの要因は、やはり検定制度にあると思われる。出版労連教科書対策委員会が刊行していた雑誌『教科書レポート』の一三号（一九六九年）では⁽¹⁵⁾、おそらくは教科書会社社員が書いたものと思しき「中学国語教材にみる教材の変遷」という記事の中で、以下のような文章が見られる。

外国の作品に、編集をする側から求めるものは、日本文学で取り上げたのでは採りにくいテーマです。即ち、教科書教材としてタブー視されるものです。外国のできごととしたほうが検定に通りやすいからです。

- ① 戦争を扱ったもの
- ② 愛情を扱ったもの
- ③ 反権力・反体制を扱ったもの
- ④ 貧乏・罪を扱ったもの⁽¹⁶⁾

実際、『教科書レポート』の六〇年代から七〇年代のバックナンバーを調査すると、阿川弘之「雲の墓標」、中野重治「朝」など、戦争や反権力を主題とした作品で検定意見が付されたものがいくつかあるようだ。その点、外国文学作品は日本の現実を描いたものではなく、内容の事実関係を追及される可能性も低くなるため、「お目こぼし」をえられやすかったのである。

ひとつ注意すべき点として、「外国の作品」が教科書掲載において有利に働いたのは、舞台が外国であるだけでなく、翻訳それ自体の効能に拠るものでもあるということだ。翻訳されるプロセスで、事物はもともとの個性や文脈を剥ぎとられ、抽象的にならざるをえず、風刺や批判の色は薄められる。また元来大人向けの作品であっても訳文次第で児童向けに調整することも可能だったのである。このことは『ジュリアス・シーザー』や『ヴェニスの商人』のようなシェイクスピア作品が、ある時期までは国語教科書の常連だったという事実を

(12) 石川「戦争と平和観形成に果たした戦争教材の役割」、一二一頁。ただし、この分析には留保をつけなくてはならないと思う。というのは石川自身も認めるように、この二つの教材が初採用されたさいに、抜粋掲載された箇所は戦争とは直接には関係のない場面である（トルストイ『戦争と平和』の戦闘の場面が教材として使われるのは六〇年代になってからのことだ）。こうした箇所の抜粋を仮に「戦争教材」と見なすのなら、たとえば戦前から国語教材として使用されてきたヴィクトル・ユーゴーの『レ・ミゼラブル』はナポレオン戦争を背景にしているし、やはり戦前より使用され定番だったウィリアム・シェイクスピアの『ジュリアス・シーザー』でも教材で使用されている場面以外では戦争描写があるので、それとの整合性をどうとるのかという問題が生じる。またスタンダール『パルムの僧院』は、五六年より使用された三省堂『高等国語 三下 三訂版』で、主人公ファブリスがワーテルローの戦いに出征する場面が教材として採用されているが、こちらなどより直接的な「戦争教材」と見なすことも可能と思われる。石川のような指摘をすれば「戦争教材」の定義の拡大をふくんでしまうため、そもそもいったいどこからどこまでが戦争教材なのかを確定させることが難しくなるという面はある。

(13) 同論文、一二三頁。

(14) ユルマズ・フィリズ『国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶』筑波大学博士論文、二〇一七年。ただし、中学国語において外国文学の戦争教材の果たした役割は、高校国語よりも大きかったと思われる。これは義務教育であるがゆえの検定の厳しさや、教材の選択の幅のせまさといった問題もあった。

(15) 二〇〇七年の第五号以降、著者表記がそれまでの「出版労連教科書対策委員会編」から「教科書レポート」編集委員会編にあらためられた。

(16) 「中学国語教材にみる教材の変遷」『教科書レポート』第一三号、一九六九年、五五頁。

思い出してみれば納得できよう。

そして上記引用で述べられた、外国の作品に「日本文学で取り上げたのでは採りにくいテーマ」を求めるといふ主張は、裏を返せば日本文学が代替できる作品については外国文学をわざわざ使用する必要がない、という意味でもある。実際、作品内容自体の理由で検定不合格になるということがほとんどなくなった現在⁽¹⁷⁾、残っている外国文学の戦争教材の代表は、教育出版社の中学国語教科書に採録されつづけているハンス・ペーター・リヒター「ベンチ」（上田真而子訳）だろうが、これはナチスによるユダヤ人差別・迫害を描いたもので、日本文学ではカバーしにくい内容のものだ。

そうした観点からは「待ち伏せ」も、ベトナム戦争を描いているという点で、日本文学ではカバーしづらい内容の教材であるとひとまずは言うことができる。このことは、筑摩書房の教科書では沢田教一、三省堂の教科書では石川文洋によるベトナム戦争の写真が掲載され戦地の様子を伝える配慮がなされていること⁽¹⁸⁾、また三省堂の教科書では「ヴェトナム戦争について、テーマを決めて調べ、発表してみよう」という課題が付されて、生徒に調べ学習の機会を与えたりしていることから知れる⁽¹⁹⁾。

三、八〇年代から九〇年における『野火』『審判』の採録状況

幸田は七〇年代に「平和教育運動が組織的展開を見せ盛り上がっていく」ことを指摘しているが⁽²⁰⁾、それと同期するように国語教科書にも戦争教材が多く採用されるようになる。それに加えて、戦争教材の質も変化していったことが先行研究で指摘されている。具体的には、それまでの教材が被害者としての視点から戦争をとらえたものが主だったのが、八三年を境にして加害者としての日本人をあつかった教材が登場した（つまり、それまでは国語教科書で加害を扱うことは「タブー」だった）⁽²¹⁾。その契機として石川が取りあげるのが、大岡昇平『野火』の採録箇所の変化と、武田泰淳「審判」の教材採用である。以下、石川の議論と重複することになるが、重要な点なのでこの二作品の採用のされかたについて説明していく。

大岡昇平『野火』は、六〇年代に角川書店の高校国語教科書で採用されたのを嚆矢として、複数の出版社の教科書に掲載されるようになっていく。敗色濃厚な大戦末期のフィリピンのレイテ島を舞台に、肺病のため所属中隊から放り出された「私」こと田村一等兵が、戦闘による極限状態と飢餓から狂気にとらわれて自壊していくさまを描いた作品だが、従来、長編の全体を教科書に収録することができないため、主に冒頭の〈一 出発〉〈二 道〉〈三 野火〉〈四 座せる者〉〈七 砲声〉の章が抜粋として採録されてきた⁽²²⁾。この箇所では田村一等兵が中隊から追放され、満足な食料もわたされないまま戦場に放り出されて原野をさまよう様子が描かれる。

三省堂の国語教科書でも七一年より使用された『新編現代国語 改訂版2』で『野火』の採録ははじまった。当初は他社と同じ〈一〉〈二〉〈三〉〈四〉〈七〉章の採録であり、単元も「現代への証言」という名称だった。

しかし八六年より使用された三省堂『高等学校 国語Ⅱ』では単元名が「戦争と文学」にあらためられ、『野火』からの採録箇所も〈一八 デ・プロフンディス〉〈一九 塩〉〈二〇 銃〉へと移されている。この場面の概略は以下のようなものだ。疲弊した「私」は、集落の中に十字架を発見し、少年時代にキリスト教に関心があったことを思い出す。教会そばの司祭館に忍び込んだ「私」は、長椅子に横たわって眠りに落ちる。そこに

(17) 二〇二三年一〇月一八日、三省堂教科書編集部への聞き取りによる。

(18) 安藤宏ほか編『精選国語総合 現代文編』筑摩書房、二〇〇二年、一〇一頁。

(19) 中洲正堯ほか編『高等学校国語総合 現代文編 改訂版』三省堂、二〇一六年、一一三頁。なお以下の論文は「待ち伏せ」をきっかけにしたベトナム戦争学習への展開の可能性を示唆している。野中潤「村上春樹訳『待ち伏せ』（ティム・オブライエン）を読む——教科書のなかのベトナム戦争」『現代文学史研究』第二七号、二〇一七年、四〇―四七頁。

(20) 幸田「国語教科書における戦争平和教材の位相」、九〇頁。

(21) なお、こういった変化は日本人の戦争観の変化とも対応していたことを付言しておく。戦後の日本人の戦争認識の変遷を調査した歴史学者の吉田裕は、「国民のレベルでも八〇年代に入ると、戦争の侵略性や加害性に関する認識は確実に増大した」と述べている。吉田裕『日本人の戦争観——戦後史のなかの変容』岩波現代文庫、二〇〇五年、二二八頁。

(22) 三省堂のほかに『野火』を教材として採用していた第一書房と光村書店は、両社とも当初はこの〈一〉〈二〉〈三〉〈四〉〈七〉の章を採用していたが、次第に〈一〉〈二〉〈三〉の章の採録へと移行していった。

フィリピン人の男女が入ってきて鉢合わせになってしまう。女が叫び声をあげたため、とっさに私は発砲し、女を殺害してしまう。集落から出た私は、「戦場では殺人は日常茶飯事にすぎ」ず「私が殺人者になったのも偶然」と自分に言い聞かせつつも、「銃は国家が私に持つことを強いたもの」だという理由で銃を海に捨てる²³⁾。

同教科書の指導書は「教材のねらい」として、採録箇所の変更の理由を以下のように説明する。

これまでの教科書では〈一 出発〉〈三 野火〉の章を中心に、主として前半部が採られることが多かった。が、本教科書では、絶対者の問題、加害者としての日本人の問題、自然と人間の問題など、きわめて形而上学的な部分を含む〈十八 デ・プロフンディス〉〈十九 塩〉〈二十 銃〉の箇所をあえて採用した。これは一種の冒険である。[中略]「野火」の教材化のねらいの第一は、むろん戦争という悲惨な事実をしかと見つめることにある。戦争を題材とした教材はこれまでとかく原爆文学教材化が象徴するような、被害者としての日本人という立場から扱われることが多かった。[中略]が、「野火」には、戦場という状況の中で加害者となっていく日本人が登場する。教科書採録部分の持つ衝撃性の一つは、そこにあるのであって、今日の高校生にも改めて戦争とは何かを考えさせることとなろう。²⁴⁾

ここにあるように『野火』の採録箇所の変更は、これまでの戦争教材における「被害者としての日本人」像を批判し、「加害者としての日本人」像を強く打ち出すことを目的としていた。なお、検定制度においてこういった「衝撃」的な教材の採録という「冒険」が可能だったのは、『野火』がすでに複数の出版社でくりかえし教材化されている作品だったという裏づけによるところが大きいだろう。

もうひとつの戦争教材の転換のメルクマールとされる武田泰淳の「審判」は、以下のような内容である。上海のフランス租界に住む語り手の「私」は、復員してきた知り合いの老教師の息子・二郎に出会う。二郎は婚約者の鈴子と仲睦まじくしていたが、ある時期から憂愁を深めていく。敗戦の年があらたまると二郎は鈴子との婚約を解消し、怒った父親は二郎と二人、日本に急遽引き上げることにするが、二郎は「私」に分厚い手紙を託して失踪する。手紙には二郎が戦時中に中国の民間人を二度、一方的に殺害したという告白が書かれていた。一度は分隊長の面白半分の命令により、二人組の農夫を背後からほかの隊員と撃ったこと。もう一度は「密偵の潜入をふせぐ」ため集落を焼き払ったさい²⁵⁾、夫婦と思しき盲目の老人と耳の聞こえない老婦が小屋の前にしゃがみこんでいるのを見かけ、夫のほうを射殺したことだった。

「審判」は八三年に角川書店、教育出版の国語教科書で同時に教材として採用された。なお、教育出版『現代文』では冒頭の三分の一程度がダイジェストに置き換えられ、角川書店『高等学校現代文』では後半の二郎の手紙の部分だけが抜き出されて教材化された。角川書店の指導資料では、「学習の狙いと教材の問題点」の中で「加害者としての戦争」という項目のもと、以下のように作品の内容を説明している。

「審判」の主人公である青年、二郎は、学業途中で出征したインテリの青年である。したがって言ってみれば、一種の被害者として戦場に立たされたことになる。[中略]しかし、そうした被害者であるはずの人間をも、この中国に対する侵略戦争は確実に加害者としての地位に立たせてしまう。それも必ずしも消極的にそうさせられたというよりも、自己の意志で、積極的にそうなるうとして侵略に加担していくのである。²⁶⁾

こちらの指導資料でも、これまでの戦争教材が被害者を描いてきたという問題意識のもとで、「加害者」性へのまなざしの転換という意図が語られている。

『野火』〈一八〉〈一九〉〈二〇〉章と「審判」という二つの教材に共通するのは、戦争において兵士が非戦闘

23) 大岡昇平『野火』新潮文庫、一九八七年、八四、八六頁。

24) 野元菊雄ほか編『高等学校 国語Ⅱ 指導資料 七 戦争と文学』三省堂、一九八六年、二〇―二二頁。

25) 武田泰淳『上海の螢・審判』小学館、二〇一六年、二四七頁。

26) 『高等学校現代文』編集委員会『高等学校現代文の研究 下』角川書店、一九八三年、四五三頁。

員を一方向的に殺害するさまを描いている点である。これは戦争犯罪そのものの描写であって、読者（高校生）に対する衝撃度は高い。こうした日本兵の加害を描いた教材の登場する時期（八三年以降）を石川は「変遷四期」と位置づけている。

石川は分析対象を昭和期に限っているためその後については触れていないが、こうした「加害者としての視点」を打ち出した日本文学教材が、平成・令和と一貫して使われつづけたかと言えばそうではなかったのである。

まず「審判」に関しては、角川書店は『高等学校現代文 改訂版』（八六～八八年度まで使用）、教育出版は『新訂 現代文』（八七～八九年度まで使用）まで同作品を採用したが、その後はとりやめている。他社については二〇〇〇年から二〇〇四年度まで使用された筑摩書房『ちくま現代文改訂版』をのぞいて採録はされていない。

『野火』に関しても、八六年に〈一八〉〈一九〉〈二〇〉章の使用を開始した三省堂は、八九年使用開始の『高等学校 国語Ⅱ 改訂版』、九二年使用開始の『高等学校 国語Ⅱ 三訂版』まで同箇所の採録をつづけた。しかし九五年から使用された『国語Ⅱ』では採録箇所を〈一〉〈二〉章に、その後九九年から二〇〇四年度まで使われた『高等学校現代文Ⅰ』では〈一〉〈二〉〈三〉章へと再変更した。

八六年には「冒険」に乗り出してまで採録箇所を変更した三省堂は、なぜ九五年には元の冒頭部からの抜粋に戻ってしまったのだろうか。その「野火」の〈一〉〈二〉章を掲載した『国語Ⅱ』の指導書における「採録のねらい」は、以下のような文章から書きおこされている。

時は流れ、世はうつり、太平洋戦争から半世紀を経た我が国は、社会の安寧に支えられて、人々は豊満な日々を送っている。だが、人と人との隙間に見え隠れする人間の孤独は変らない。むしろ戦争以上に人間性をそこなう社会の現実がそこにある。「いかに生くべきか」の問題は今日、高校生の切実なテーマであり、これに迫るには、人間性の原点にかえっての思考と探求とが必要であろう。^[27]

面妖な文章だが、ここで暗に述べられているのは、「社会の安寧に支えられて」「豊満な日々を送」る人々にとっては、「戦争以上」に「切実なテーマ」があるということである。そこにあるのはある種の普遍性への希求であって（「人間の孤独は変らない」）、そうした編集方針の中で八六年版の指導書に見られた「戦争という悲惨な現実をしかと見つめる」という視点は後景に退かざるをえなかった。また単元名も「戦争と文学」から「現代文編三」に変更され、戦争文学に限らず多様な作品に触れることがねらいになっているようである。

七〇年代から八〇年代にかけて盛んになった反戦教育に対する揺り戻しのような現象が起こっているわけだが、実はこうした傾向はほかの研究でも指摘されている。幸田は、先に触れた平和教育運動と戦争教材の関係をあつかった論文で、原民喜「夏の花」や井伏鱒二『黒い雨』といった戦争教材の扱われ方の変遷を論じている。それによれば九〇年代に平和教育運動が退潮すると、それと同期するかのようにより「戦争」という特殊な状況ではなく、人間存在の普遍性等の考察に方向付けられ、かつてと比較すれば明確に脱戦争平和教材化の姿勢がうかがえる」ようになったというのである^[28]。

四、教材「待ち伏せ」をめぐる言説

翻って「待ち伏せ」をこのような戦争教材をめぐる状況のなかに置いてみるとどうだろうか。「待ち伏せ」を最初に採用した日本書籍『新版 高校現代文』（九六年使用開始）の指導資料を見ると、「教材の目標と特色」と題して、以下のように書かれている。

「戦争はいけない」とか「戦争を繰り返してはいけない」といった抽象論にとどまるのではなく、一人の兵士の具体的な心理と行動を通して、戦争という状況のうみだす行為を考えさせたいものである。^[29]

[27] 廣末保ほか編『国語Ⅱ 指導資料 第③分冊 [現代文編三]』三省堂、一九九五年、一五四頁。

[28] 幸田「国語教科書における戦争平和教材の位相」、九七頁。

[29] 「新版高校現代文」指導資料編集委員会『新版 高校現代文 指導資料 下』日本書籍、一九九六年、四〇頁。

「戦争はいけない」とか「戦争を繰り返してはいけない」といった抽象論」……これは往々にしてお題目に留まりがちな反戦教育・平和教育に対する批判であると言ってもいい。「待ち伏せ」はその点でたしかに戦争に従軍した兵士の「具体的な行動と心理」を描いている。しかしその一方で、指導資料は以下のようにも述べるのである。

ただし、彼[オブライエン]の小説は、人間の生をはばむ狂気じみた現象・システムが現代には少なくなく、その一つが戦争という彼自身の体験であったとみておくほうが妥当であると思われる。本教材においても、反戦小説という枠組みにとらわれない点が重要である。⁽³⁰⁾

「反戦小説という枠組みにとらわ」れず、「人間の生をはばむ狂気じみた現象・システム」に着目すること。これは戦争という「特殊」な状況から普遍性をめざした九〇年代以降の「脱戦争教材化」の流れと一致する。こうして見ると「待ち伏せ」も、採用の時点から先行する反戦教育を批判しながらも、状況としては九〇年代における戦争教材の「脱戦争教材化」の流れのなかにあったと言える。そして(定型的な)反戦教育批判と「脱戦争教材化」はもちろん両立したのである。

このような「脱戦争教材化」をうながすような読解の方向づけには、訳者の影響力があったことを指摘しておきたい。『本当の戦争の話をしよう』の「訳者あとがき」で、訳者の村上春樹は以下のように述べている。

オブライエンはもちろん戦争を憎んでいる。でもこれはいわゆる反戦小説ではない。あるいはまた戦争の悲惨さや愚劣さを訴えかける本でもない。この本における戦争とは、あるいはこれはいささか極端な言い方かもしれないけれど、ひとつの比喩的な装置である。それはきわめて効率的に、きわめて狡猾に、人を傷つけ狂わせる装置である。それがオブライエンにとってはたまたま戦争であったのだ。⁽³¹⁾

村上は『本当の戦争の話をしよう』を「反戦小説」ではないとする。そして「極端な言い方」と前置きしつつも、この本で描かれた戦争を「比喩的な装置」と位置づける。注意すべきなのは、このような見方はあくまでひとつの解釈であって⁽³²⁾、唯一無二の正解などではないということだ。

翻訳小説は非翻訳小説にくらべて作品の背景を知るための手立てがかぎられるため、訳者からもたらされる情報に読者は頼らざるをえないという状況が生まれる。なかでも「訳者あとがき」という巻末に配置されたパラテキストは特権的な位置にあり、読者の読解に決定的な影響をあたえる。本書『本当の戦争の話をしよう』の場合、訳者は作家の村上春樹であり、村上への関心から本を手取る人も多かったと推測されるため、このような傾向はなおさら強まっただろう⁽³³⁾。

本来なら批判的に検証されるべき「訳者あとがき」ではあるが、指導書の「主題」の項目では上記の村上春樹の文言がそのまま引用され、以下のようにつづけられる。

(30) 同書、四一頁。

(31) 村上春樹「訳者あとがき」ティム・オブライエン『本当の戦争の話をしよう』文春文庫、一九九八年、三九二頁。

(32) もちろんこのような戦争に対する見方には村上自身のベトナム戦争に対する態度、とりわけ上の世代の作家らも参加した「ベ平連」の反戦運動に対する評価、ひいては社会問題に対してある時期まで村上がとっていた態度(「デタッチメント」)なども関係しているだろうが、紙幅の関係で本稿では措く。なお、オブライエンの別の著書の訳者である上岡伸雄は「私は『本当の戦争の話をしよう』が世界の戦争小説のなかでも最高の部類に属すると考えている。[中略][ヘミングウェイなどほかの戦争小説との]さらに大きな違いは、戦争経験を「解釈」するのは不可能であるという事実に向き合っている点だ」と述べている。こういった見方は村上の解釈とは食い違うものだろう。ティム・オブライエン『戦争に行った父から、愛する息子たちへ』上岡伸雄・野村幸輝訳、作品社、二〇二三年、二七四、二六七頁。

(33) なお筑摩書房の指導書では、「生徒は本作品の作者よりも訳者である村上春樹に興味を持つと思われる」というコメントも見られる。坂口浩一「単元の解説 小説◎二」『精選国語総合 学習指導の研究2 現代文(二)』筑摩書房、二〇〇三年、五〇頁。

オプライエンの小説は、戦争についての話でありながら、戦争そのものの持つ悲惨さや非人間性にとどまるのではなく、人間的な生をはばみ狂わせる装置として戦争が一つの例としてあがっているということである。したがって、本教材を反戦小説としてしまうことは、明らかに一面的な見方になると言えよう。³⁴⁾

ここで使われている「装置」のような言葉は「訳者あとがき」のままであるし、「教材の目標と特色」で使われていた戦争をひとつの「システム」と見なす見立ても、訳者である村上春樹の解釈を踏襲したものとわかる。

こうしてみると、「待ち伏せ」の採用の背景には、以下の二つのポイントがあったことがわかる。①九〇年代に起こった「脱戦争教材」の流れ。②村上春樹が「訳者あとがき」で記した本作は「反戦小説」ではないという発言。戦争を描いていながら「反戦小説」ではないという訳者のお墨つきは、「脱戦争教材化」の流れの中で教材を選定するうえでありがたいものだったろう。

五、「待ち伏せ」から見る『俘虜記』

日本書籍の国語教科書ではその後「待ち伏せ」は採用されなかったが、この作品を教材として復活させたのは筑摩書房だった。筑摩書房は二〇〇三年より使用された『精選国語総合現代文編』および、その後続の『精選国語総合現代文編 [改訂版]』で「待ち伏せ」を採用した。こちらの指導書の「作品解説」には以下のように書かれている。

この作品は戦争を題材としているが、反戦小説ではない。確かに「私」に人を殺すという行為をさせたのは、戦争という極限状況である。しかし、ここで語られているのは戦争の持つ不条理さといったものだけではない。もっと本質的な人間存在のあり方なのである。³⁵⁾

こういった文言から、筑摩書房による採用も日本書籍の国語教科書の「脱戦争教材化」の路線を踏襲したものであったことがわかる。

その一方で、筑摩書房『精選国語総合 現代文編』の「待ち伏せ」では「発展」として、「戦争を主題とした日本の小説（例えば、大岡昇平『俘虜記』など）を読んで、この作品と比較してみよう」という課題が課されていた³⁶⁾。この課題について指導書では以下のように説明されている。

戦争を題材にした日本の小説は数多くあるが、ここで例に挙げた『俘虜記』との比較は生徒にとって興味深いものとなるだろう。その中でも特に『俘虜記』の主人公「わたし」が同じ状況に遭遇する場面がある。結局「わたし」は目の前に現れた若い兵士を撃たないのであるが、それについて両者を対比させてその意味を考えさせたい。³⁷⁾

大岡昇平『俘虜記』は、終戦後米軍の収容所から解放され帰国した大岡が体験をもとに執筆・発表した作品である。『俘虜記』のあらすじは以下のようなものだ。大戦末期のフィリピンのミンドロ島において、三五歳の補充兵である「私」はマラリアに罹患して退避を命じられるが、米軍の砲撃のなか一人取り残されてしまう。とうとう米軍に発見され、銃殺されるかと思っていると尋問ののち捕虜になり、サンホセに護送される。その後、収容所を幾度か移送されながらの捕虜生活の様子が終戦、帰国まで描かれる。

『俘虜記』は戦争文学の古典というだけでなく、同作者の『野火』、井伏鱒二『黒い雨』、原民喜「夏の花」

34) 「新版高校現代文」指導資料編集委員会『新版 高校現代文 指導資料 下』、四二頁。

35) 坂口「単元の解説 小説②」、六五頁。

36) 安藤宏ほか編『精選国語総合 現代文編』筑摩書房、二〇〇二年、一〇五頁。

37) 坂口「単元の解説 小説②」、六九頁。

とならぶ戦争教材の正典でもある。その使用歴は『野火』や「審判」より古い一九六三年にさかのぼるもので、石川は『俘虜記』を「“戦争と平和”問題についての考えを深めたいとする国語教育の方向性を提示した最初の教材」として「変遷二期」のはじまりをしめすものと位置づけている³⁸⁾。

『俘虜記』においては、教材として使用される箇所は教科書によって多少の幅はあるが³⁹⁾、最初の章である「捉まるまで」から一部抜粋されるのが常だった。これは、筑摩書房の指導書が「同じ状況に遭遇する場面」と指している箇所でもある。ここで大岡自身を投影した語り手の「私」は、水を求めてさまよっている最中に「二十歳くらいのたけの高い若い米兵」を発見し、むこうから気づかれていない状況の中で、撃つかどうか葛藤した末、「私の個人的理由によって彼を愛着したために」撃つのをやめるのである⁴⁰⁾。

「待ち伏せ」と『俘虜記』の「私」の置かれた状況はたしかに似ている。その共通点を二教材を比較した丹藤博文は以下のようにまとめている。①「私」が職業軍人ではなく、徴兵された兵士だったこと。②敵が「私」の存在にまったく気づいていなかったこと。③私は殺すか殺さないかの判断を自分一人でおこなわなければならなかったこと⁴¹⁾。徴兵されて心ならずも戦地に送り込まれた兵士の、戦場における心理を描いている点、ここにこそ「待ち伏せ」と『俘虜記』の共通点はある。これは教科書作成側の認識のレベルにおいてもそうだったようだ。「待ち伏せ」が筑摩書房の国語教科書に採用されたのに近い二〇〇〇年代に『俘虜記』を教材として採用していた明治書院の国語教科書の指導資料は、この作品の「主題」を以下のように説いていた。

「異常な状況」[中略]の中で、人間がどういう心理に陥り、どういう行動をとるものかを冷静に論理的にとらえているのがこの作品である。巨大な暴力である戦争というものが、いかに人間の理智を眠らせ、倫理をゆがめ、人間を人間でなくしていくかを物語っている。⁴²⁾

ここに書かれていることは「極限状態」を「異常な状況」と言い換えただけで、先に引用した筑摩書房『精選国語総合』の指導書における「待ち伏せ」の解説とほとんど変わりが無い。しかしながら、こういった共通点がありながらも、二人の「私」が選択した行動は対照的なものだった。一種形而上学的な思考をへて、アメリカ兵への銃撃をやめる『俘虜記』の「私」に対し、「待ち伏せ」の「私」は「条件反射」的に手榴弾を敵兵に投げて殺害してしまう⁴³⁾。こういった点に、「待ち伏せ」を採用した側が求める対比の「意味」があるだろう。

『俘虜記』の場合、「私」は戦場で敵兵を撃たないという選択をするわけだが、これは「異常な状況」における異常な行動であると言える（だからこそ「私」はその行為を何度も反芻して一種「冷静に論理的」に意味づけけないとならない⁴⁴⁾）。むしろ「待ち伏せ」の「私」のように反射的に殺害してしまう方が戦争という「異常な状況」では（僚友のカイオワも言うように）「正当」な行動なのである。

『俘虜記』の内容は作家大岡昇平が実際に体験したことだろうが、この「捉まるまで」の一部を抜粋して教材化した場合、戦争という状況に対してまちがった認識を植えつけるおそれがあるのではないだろうか。戦後の高校国語教科書に採録された戦争文学教材を調査した池田譲二は、「待ち伏せ」が「加害者の視点から書か

38) 石川「戦争と平和観形成に果たした戦争教材の役割」、一二八頁。

39) 採用初期の『俘虜記』の採録箇所については以下の文献が論じている。成瀬敏之「『現代国語』の教材採録について——大岡昇平『俘虜記』に関連して」『金城国文』第一二巻第二号、一九六六年、一九二六頁。

40) 大岡昇平『俘虜記』新潮文庫、二〇一〇年、三四、四三頁。

41) 丹藤博文「殺す理由／殺さぬ理由——『待ち伏せ』(T・オブライエン)と『俘虜記』(大岡昇平)」『日本文学』第五〇巻第四号、二〇〇一年。

42) 紅野敏郎ほか編『現代文 指導資料 第5分冊 ④小説』明治書院、一九九九年、六二頁。

43) なお三省堂の教科書では教科書本体ではなく、指導書に「参考資料」として「大岡昇平の『俘虜記』では、「待ち伏せ」の「私」とは対照的に、眼前の敵兵を射たなかった「私」の心理が詳細に語られている」として『俘虜記』の該当部分が掲載されている。大高知見「小説二 待ち伏せ」『高等学校国語総合 現代文編 改訂版 指導資料 第二分冊』三省堂、二〇一七年、二〇六頁。

44) なお明治書院の指導書ではこの作品が「巨大な暴力である戦争というものが、いかに人間の理智を眠らせ、倫理をゆがめ、人間を人間でなくしていくか」を物語るものとしているが、むしろこれは『野火』のほうにあてはまる解説ではないだろうか。

れた」数少ない教材であることを指摘したうえで、「調査のなかで最も採録回数の多かった」『俘虜記』で「私」が加害を避けている点に言及し、「高等学校国語教科書が、被害者として戦争を捉えることに重きを置き、加害者の側面を描くことに消極的であるならば、真の意味での戦争への反省は醸成されない」と批判している⁽⁴⁵⁾。このように「待ち伏せ」の側から『俘虜記』という作品を見てみると、戦争における加害（殺人）行為をめぐる問題が可視化されるのである。

戦争においては恒常的かつ大規模に殺人が行われているのは誰でも知っている事実ではあるが（『野火』の田村一等兵いわく「戦場では殺人は日常茶飯事にすぎない」⁽⁴⁶⁾）、戦争教材では、すでに述べたように、たとえ兵士を中心に据えたものであっても、戦闘において兵士が直接的に殺傷を行う描写は少なかった⁽⁴⁷⁾。タブーが破られるようになったのは、石川が指摘するように八〇年代における『野火』の〈一八〉〈一九〉〈二〇〉章および「審判」の採録によってだった。しかしながらこうした教材は、それぞれ九〇年代、二〇〇〇年代には反戦教育運動の退潮とともに教科書からは消えてしまった。それらの教材と入れ替わるように採用されたのが「待ち伏せ」だったのである。

『野火』の〈一八〉〈一九〉〈二〇〉章と「審判」が消えていき、「待ち伏せ」が採用された理由には、作品の長さの問題もあるだろうが（『野火』は長編の抜粋であり、「審判」は短編とはいえ「待ち伏せ」よりかなり長く、しばしば後半の抜粋のかたちで掲載された）、加害の描写の性質の差もあると言えるかもしれない。『野火』と「審判」では、兵士による民間人の殺害の描写は詳細であり、見方によってはどぎつくも映る。『野火』では、建物の中から突然現れた「私」に驚いた女は「人間的感情とは縁のない、獣の声」をあげる。それに対して「怒り」を覚えた「私」は銃を撃つ。結果「空色の薄紗の着物に血班が急に広がり、女は胸に右手を当て、奇妙な回転をして、前に倒れた」⁽⁴⁸⁾。「審判」では、分隊長のきまぐれによる命令で「私」が二人組の農夫に後ろから発砲すると一人は「ヒューッという悲鳴をあげ、私たちの方をふり向き」「愚かな顔が悲しげに歪んで見え」る。倒れた農夫は「まだ手足をビクビク動かして」おり、「胸や脚にあたった弾丸は横ざまに肉に食い入り、銃口の数倍もある裂け目がうす赤く見え」る⁽⁴⁹⁾。こうした描写と、「待ち伏せ」における、手榴弾が「ぼんと爆ぜるような音を立て」て、「背中から地面に落ちた」ベトナム軍の青年兵士の描写（死体の「左目は星の形をした大きな穴になっていた」）とを比べた場合、後者の方が教材として受け入れやすいという意見もあるだろう⁽⁵⁰⁾。

またそもそも『野火』も「審判」も、戦争における殺人を描きながらも、ある種の限界を同時に内包している作品でもあった。『野火』では民間人の殺害が描かれるだけではなく、物語の終盤、食糧不足から飢餓に苦しむ日本兵は同胞殺しと人肉食にまで手を染めようになる。殺すか殺されるか、食うか食われるかという極限状態の中で何者かに後頭部を殴られた「私」はアメリカ軍の野戦病院に収容されて帰国し、最終的に「東京郊外の精神病院の一室」に入院させられる。最初はよろこんで迎えてくれた妻も、「私」の変化のせいで離れていく。戦地での体験を詳細につづった文章は、医者から「大変よく書けています」と評されるが⁽⁵¹⁾、その実相手にされず「狂人日記」という扱いを受ける。

「審判」では、無事の民間人を二度殺害した二郎は、懇意にしていた婚約者の鈴子に自分の戦争犯罪を告白する。しかし鈴子はその内容を受けとめることができず、二郎を拒絶してしまう。結果、二郎は鈴子との婚約を破棄し、父とともに乗船する予定だった引き上げ船に乗ることもせずに、中国の農村で現地のひとびとの中

(45) 池田譲二「高等学校国語教科書における戦争・平和をテーマにした題材の変遷」『愛媛国文研究』第六二号、二〇一二年、八七頁。

(46) 大岡『野火』、九九頁。

(47) たとえば『戦争と平和』からの抜粋を採用した角川書店『高等学校現代国語三』（六五）や東京書籍『現代国語三』（六五）では白兵戦の様子が描かれるが、戦闘は両軍入り乱れての乱戦であって、視点となる人物が直接的に敵兵を殺すわけではない。ただし、戦国時代の「槍中村」こと中村新次郎の戦場での働きを描いた菊池寛「形」のような作品が国語教科書に採録されたことはある。

(48) 大岡『野火』、九七頁。

(49) 武田泰淳『上海の螢・審判』、二四五頁。

(50) オブライエン『本当の戦争の話をしよう』、二二〇頁。

(51) 大岡『野火』、一九九頁。

に混じって暮らすことを己の罪の「審判」とする。

田村一等兵と二郎による民間人の殺害は、戦争という「異常な状況」においてもまぎれもない犯罪であり、露見すれば処罰されるべき事案である。しかし、彼らは経緯は異なるもののどちらも戦後の日本から放逐されてしまう（つまり、たしかに彼らは殺人という罪を犯したが、すでにそのことへの罰が作品内で下されているととることができる）。逆に言えば、平時に生きる私たちにとって彼らのしてきたことは受け入れがたく、隔離するしかない存在なのである。そういった意味で、田村一等兵にせよ二郎にせよ、日本人ではあるが、私たちの社会とは異質なものとして提示されてしまっている。これは『野火』や「審判」が、戦争の狂気を描き出そうとするあまり、登場人物が戦争犯罪に手を染めるという設定を採用したために必然的に招いた結果でもあった。

それに対して「待ち伏せ」では、「私」は（戦争犯罪ではない）「正当な殺し」をおこなったがゆえに裁かれることはなく、自分自身でその行為の意味を考えつづけなくてはならない。「私」は戦地からの帰還後、社会に包摂された（言い換えれば作家として社会生活を送り、家庭を持ち、父親になった）という点で『野火』や「審判」とは異なるのである⁵²⁾。

こうした戦争教材の移り変わりや、比較対照から見えてくるものとはなんだろうか。池田は太平洋戦争における日本軍の加害者としての側面を描いた作品が少ない理由を、検定制度に求めている⁵³⁾。しかし過去に日本軍の加害を描いた作品が検定を通過し掲載されていたことを考えると、九〇年代の平和教育運動の退潮や教材としての使いやすさなどといった総合的な理由が背後にあると考える方が自然だろう。いずれにしても、私たちは教室という場において、自分たちの祖父や曾祖父が人殺しだった、という事実を直視するのには耐えられないが、アメリカ人の父親が殺人者であるという告白なら許容できるのである。その意味でも「待ち伏せ」は外国文学（翻訳）作品として「日本文学で取り上げたのでは採りにくいテーマ」を持ち込むために選ばれたと言える。

六、父親として

「待ち伏せ」と『俘虜記』を比較して見えてくるのは、殺すか殺さないかという結果の問題だけではない。前節で触れた帰還兵の社会への包摂という問題ともかかわるのだが、どちらの作品とも語り手の心理に父親としての自己認識が関わってくるという点がある。

大岡の投影である「私」は、偶然歩いてくるアメリカの青年兵を見て、「私が親となって以来、時として他人の子、或いは成長した子供という感じの抜けない年頃の青年に対して感じた或る種の感動」を覚え、その「父親の感情」によって「射つことを禁じ」られたと感じる⁵⁴⁾。つまりは普遍的な人類愛ではなく、「私の個人的理由によって彼を愛着したために」殺害を思いとどまったと回想するのである。このことは『俘虜記』の指導書でも取り上げられてきた経緯がある⁵⁵⁾。

他方「待ち伏せ」では、ベトナム戦争からの帰国後に作家になった「私」が、九歳の娘に「お父さんは人を殺したことがあるの」と尋ねられるという書き出しになっている。そして「困ってしまった」「私」は、娘を膝の上に抱きながら「まさか、殺してなんかいないよ」と言う。そして娘が「きちんとした成人」だったらという仮定のもと戦争であったことを読者にむけて語りはじめるのだ⁵⁶⁾。『俘虜記』と「待ち伏せ」では、それぞれ殺さなかった理由、殺しを語らなかった理由に父親であるという自己認識が関係しているのである。

なお国文学者の石原千秋は、小中学校の国語教科書をテキスト論的に分析した著作の中で、あまきみこ「ち

52) 兵士の PTSD やシエルショックを描いた戦争教材として、光村書店の中学国語教科書に八〇年代後半から九〇年代前半にかけて採用されたフィリッパ・ピアス「水門で」がある。ただしこちらは直接的な戦闘描写などはない。

53) 池田「高等学校国語教科書における戦争・平和をテーマにした題材の変遷」、八九頁。

54) 大岡『俘虜記』、四三頁。

55) たとえば以下など。精選現代文編集委員会編『精選現代文 指導資料 3 II 小説／近代の文章』大修館書店、二〇〇〇年、五八頁。

56) オブライエン『本当の戦争の話をしよう』、二一七頁。

いちゃんのかげおくり」や今西祐行「一つの花」といった戦争教材の定番をとりあげて、その「父の不在」を批判した⁵⁷⁾。

特に小学校の国語教材で、戦争をテーマにした作品を取りあげようと思えば、描かれるのは銃後の生活、出征した父の帰りを待つ母と子の話にならざるをえない面があった。戦時中の父をあつかおうと思えば、戦闘行為そのものを描かざるをえなくなってしまう。それは戦闘の名のもとに行われる、日常生活からは逸脱したさまざまな行為を描くということである。国文学者の千田洋幸は、「一つの花」や壺井栄「石うすの歌」といった小学校の平和教材では死が「タブー化」しているとし、「戦争あるいは死という出来事を自己の問題として引き受けようとする志向を彼ら〔生徒〕から奪」ってしまっていると批判したが、同時に戦争を教材化することの困難も認めている⁵⁸⁾。そういった意味では「本当の戦争の話」は小学校の国語教科書では隠蔽されてきたと言ってもいい。

こうした「父の不在」「死のタブー化」に対する批判を念頭におくと、「待ち伏せ」の戦地から帰った父親が九歳の娘から人を殺したか訊ねられ、殺していないと事実を伏せつつも、将来的には打ち明けようと思うという内容は、小学校の国語教育における戦争教材に対する批評としても読むことができるのである。実際、三省堂の教科書では「学習の手引き」として「〔私〕は、なぜ『まさか、殺してなんかいないよ』と言って、娘を膝の上にのせて、しばらく抱いていた」〔中略〕のか。その理由について考えてみよう」として⁵⁹⁾、「私」が娘にありのままの戦争体験を話さなかったわけを問うている。戦争を語るときに我々の語ることについて考察をうながすような配慮がなされていると言える⁶⁰⁾。

今まで述べてきたような考察をまとめてみよう。「待ち伏せ」は当初、九〇年代の「脱戦争教材化」の流れと訳者の村上春樹による反戦小説ではないということによって教材として採用された。戦争教材としては、外国文学作品として、日本文学ではカバーしづらいベトナム戦争について教えることができるだけでなく、他国の戦争を通じて、戦争のかかえる加害性を生徒に直接的すぎないかたちで伝えることができるという特性を持っていた。さらに『俘虜記』のような他社採用の戦争教材と差別化をはかれる点や、「戦争を語ること」の困難さを対象化できるという点でもすぐれた教材だったのである。

「時は流れ、世はうつり、太平洋戦争から半世紀を経た我が国は、社会の安寧に支えられて、人々は豊満な日々を送っている」とは『野火』の採録箇所を変更した九五年発行の三省堂の指導書の言葉だったが、三十年近くを経た現在、バブル崩壊以降の長期にわたる国内の経済的低迷のみならず、二〇二二年に開始されたロシアによるウクライナ全面侵攻のような国際情勢の混迷もあり、もはやこのような気分の共有を広く求めるのは難しいだろう。教科書の制作はウクライナ戦争開始以前のため、直接の関係はないだろうが、二〇二三年より使用されている明治書院『精選 文学国語』では『野火』〈一九〉〈二〇〉章の採録が復活している。「言語活動」として「殺される女性と、逃げていく男性のそれぞれの視点」から作品を語りなおすことを求めているほか⁶¹⁾、指導資料では「侵略国家の兵士が不可逆的に有する加害性を『野火』は示唆している」と記されるなど⁶²⁾、加害性に光をあてようとする姿勢も見うけられる⁶³⁾。こういった教材が今後増えていくのかはわからないが、種々の情勢の変化とともに戦争教材も変わっていくことはたしかだろう。

57) 石原千秋『国語教科書の思想』ちくま新書、二〇〇五年、九八頁。

58) 千田洋幸『テキストと教育——「読むこと」の変革のために』溪水社、二〇〇九年、一四〇頁。なお、元になった論文の初出は一九九六年。

59) 柴田武ほか編『高等学校 国語総合 改訂版』三省堂、二〇〇六年、一一三頁。なお、この設問は後続の三省堂の教科書にも引き継がれている。

60) その「解答例」としては「娘があまりに年齢のおさなすぎるため」といったものが想定されているようだ。大高知兄「小説二 待ち伏せ」、二〇三頁。

61) 中島国彦ほか編『精選 文学国語』明治書院、二〇二二年、一八五頁。

62) 立尾真士「単元6 野火 野火 指導書●1」『明治書院「精選 文学国語」指導資料』明治書院、二〇二二年 (CDROM)。

63) なお中学ではあるが、二〇〇二年から一五年まで使用された三省堂『現代の国語1』で採用されていたあまんきみこ「雲」は、子供の視線からだが、満州で一九三二年に起こった平頂山事件をモデルにしたと思しき日本軍による現地住民殺害を描いている。