

## テクストの多声性と読者の〈物語〉

—宮沢賢治「おいの森とざる森、ぬすと森」の授業実践記録を手がかりとして—

山 元 隆 春

本稿においては、小学校国語教科書教材「おいの森とざる森、ぬすと森」を中心に、そのテクストとしての多声性が、国語教室のなかで子ども読者にどのような〈物語〉を生み出すのかという視点から、賢治童話の教材性・教材価値がどこにあるのかという問題について考察する。「おいの森とざる森、ぬすと森」の教材研究・授業研究はそれほど多くはないが、いくつかの実践記録に報告された、このテクストに対する小学生の反応を分析することによって、〈実際の読者〉の読みにテクストの仕掛けがどのように働きかけるのかということ考察したいと考えている。このテクストについて考えるということは、テクストの〈多声〉が読者の〈多声〉を喚起するという、読むという行為に伴う重層性を意識していくということになるのではないかと考えるからであり、学習者が「おいの森とざる森、ぬすと森」という物語とどのように出会うのか、というそのことを考えていくことによって、この作品の教材価値が浮かび上がる

と考えるためである（なお、本稿の考察にあたっては、「わたしたちの小学国語」（日本書籍、平成八年度版）五年上所収の「おいの森とざる森、ぬすと森」をテクストとして用いた。教科書教材本文であるため、宮沢賢治の諸全集の本文とは表記が異なることをあらかじめお断りしておきたい。）。

### 1. 「おいの森とざる森、ぬすと森」の多声性

「おいの森とざる森、ぬすと森」というテクストにあらわれる〈黒坂森の真ん中の大きな岩〉と〈わたし〉は、ある意味で共同して森（とそこにすむ存在）と人々との〈交わり〉があった時代の物語を、読者に伝えようとする。角度を変えて言えば、〈岩〉の語ったことを、〈わたし〉が聞き取って、この話をこしらえたのだということができるだろう。聞き手としての〈わたし〉が介在することなしにこの話は読者の側に伝わってはいかなかった、ということが

まず重要なことである。

〈黒坂森のまんなかの大きな岩〉は一種の〈語り部〉として、この〈物語〉の中心となっている。〈岩〉は、記憶と口承によって、〈物語〉を伝える存在なのである。〈わたし〉は〈聞き手〉として、〈岩〉から聴いたことを読者に伝えようとする。始源の物語を多くの人々に伝えようとする〈媒介者〉の役割を〈わたし〉は担う。つまり、〈黒坂森のまんなかの大きな岩〉の語りをテキストというかたちに書き留める役割を担った人、であった。この〈わたし〉のような存在が、そのような役割を担っていくところに賢治童話の一つの大きな特徴があると言えるのではないだろうか。これは初期の習作「台川」における主体の役割と本質的に変わっていないことであるし、このテキストにおける〈わたし〉の取る姿勢は、童話集『注文の多い料理店』の他のテキストにおける語り手が担う基本的姿勢でもある。

しかし、読者の関心の中心には、このようなテキストを語り伝える存在としての〈わたし〉は明確に残らないのである。むしろ〈わたし〉が聞き伝えた内容を物語る、このテキストの叙事的な部分に、読者の意識は向けられることになる。その叙事的な部分を潜り抜けていくことからこのテキストの面白さが生じるのである。

「おいの森とぎる森、ぬすと森」というテキストには次のような〈声〉が交錯する。

① 語り手（＝媒介者）〈わたし〉の語り

② 〈黒坂森のまんなかの大きな岩〉の語り

③ 農民と森に住む存在たちとのあいだに交わされる唱和・対話。

④ 〈岩手山〉の話。

〈黒坂森の真ん中の大きな岩〉の語り伝えてくれた物語を、〈わたし〉が書きとめていく、というかたちととられているのであるが、その〈わたし〉の書きとめたテキストのなかに、会話のかたちで、〈百しようたち〉と森に棲む存在のことが記されていくのだ。読者は、〈わたし〉の記すテキストの進行に従いながらも、〈百しよう〉たち相互、ないし森に棲む存在と〈百しよう〉たちとの会話を読む際には、叙事的な物語の進行から少し距離を置いたかたちで想像活動を営むことになるのである。つまり、叙事的な語りの進み行く過程が、会話部分では読者の意識の周縁へと一時退くことになる。それゆえに、会話部分を読むとき、各々の人物は独自の〈声〉を伴って立ちあらわれることになる。この、〈わたし〉の語りの進行と人物の会話との間の距離が「おいの森とぎる森、ぬすと森」というテキストの世界に奥行きをもたらしている。

## 2. 共同性のあかしとしての〈あわもち〉

このテキストにあらわれた〈あわもち〉は、〈森〉（及びそこに棲む存在）と〈百しようたち〉（人間）とのあいだの理解を支えるモ

ノであった。〈あわもち〉によって、両者は互いを認め合い、共存することが可能になったのである。〈あわもち〉は〈百しよう〉たちの農耕文化の産物に他ならない。山男たちの発話することばの中に〈あわもちだ、あわもちだ〉とあることは、その〈あわもち〉が山男たちにすら受け容れられたことを物語っている。

開墾という営みは、人間が自然の領分に分け入っていき、自然のなかに文化を築くことであるが、この物語における〈百しよう〉たちは、その産物として〈あわもち〉を山男たち森に棲む存在への供物とした。〈あわもち〉を供物とすることによって、開拓者・開墾者としての〈百しようたち〉は、森に棲む存在たちに受け入れられることになったのである。

この意味で〈あわもち〉は〈百しよう〉たちの文化を代表するモノであると同時に、森と人間とのあいだに生じた交渉の契機となつたと言ふことができる。

### 3. 繰り返し(反復)の構造によるイメージの進展

「おいの森とざる森、ぬすと森」というテキストの展開を規定しているのは、繰り返し(反復)である。この繰り返しのはたらきが、私たち読者の〈読み〉を一面で制約しながら、多様な読みをかたちづくる。つまり、繰り返し(反復)の構造そのものが、このテキストと私たちとの間の〈対話〉をつくりあげる。

このように、繰り返しのなかで、森と人間との交渉過程がかたちづくられていく、というところにこのテキストのおもしろさがあることは確かである。「どんぐりと山猫」「注文の多い料理店」など、童話集『注文の多い料理店』に収められた他のテキストの場合と同様に、「おいの森とざる森、ぬすと森」の読者も繰り返し(反復)の構造に反応することによって、イメージを膨らませていく。それだけに、そのイメージを短くは言い換えることは困難である。多くの子どもが指摘する「わからないけれど、おもしろい」という賢治童話の特徴は、このテキストにもあてはまる。

この物語における繰り返しは、主として〈百しようたち〉と〈森〉との〈あわもち〉を介した交渉過程としてあらわれる。はじめに子どもを、次に農具を、最後に粟を、それぞれ〈森〉は〈百しようたち〉から奪おうとし、それを〈百しようたち〉が探しに〈森〉に分け入るといふパターンが繰り返される。そのように繰り返される略奪は、言うなれば、〈森〉の側からの〈百しようたち〉⇨〈開拓者〉に対する無言の牽制とみることができる。しかし、〈百しようたち〉のテリトリーはそのような無言の牽制にもかかわらず、着実に増え続けていった。見方を変えれば、このようなテリトリーの奪い合いの〈物語〉という意味合いが浮かび上がってくるのである。

それゆえ、自然と人間との交流、というテーマにこのテキストに語られている物語を縮約してしまうことは、このテキストの〈語り〉

のおもしろさを損なうことになるだろう。これは、「注文の多い料理店」所収の各々の話についてあてはまることでもある。そして、自然と人との交流や交換という以前の何かを、このテキストが物語っていることもまた確かなことなのである。

自然と人間との交流と言ってしまうと調和的な〈物語〉のように聞こえてしまうが、この〈物語〉はそのように平和なものではない。むしろ、語り手〈わたし〉の迷いは、〈右〉から聞いたこの〈物語〉が、先住者のテリトリーに対する開拓者の侵犯の〈物語〉であることに内心では気づきながらも、自らがその開拓者＝侵犯者の系譜に属する存在であることを自覚しているところにあつたのではないだろうか。そしてその迷いのためか、〈わたし〉は傍観者あるいは〈物語〉のニュートラルな媒介者を装っている。

#### 4. 児童にとつての「おいの森」とざる森、ぬすと森

大内義彦がおこなつたこのテキストの授業の報告には、大内のクラスの児童がつくつた〈学習課題〉とその〈解決方法例〉が、次のように記されている。

● 〈おいの〉と〈おいの森〉とが、どんな関係なのか調べる。

(音読・書き出し)

● 森たちは百しようたちのものを、どうして盗んだのか調べる。

(書き込み・心情曲線)

● 岩手山は、何のために出てきたのか。(絵画)

● 森にどうして変な名前がついたのか調べる。(書き出し)

● 作者が本当にいいかたつたことを調べたい。(朗読)

大内の授業においては、〈音読〉〈朗読〉といった音声表現活動、〈書き込み〉〈書き出し〉といった書く活動、〈心情曲線づくり〉〈絵画化〉といった物語内容を視覚化・映像化していく活動が〈学習課題〉を探究していくための手立てとして用いられている。

児童の作つたこのような〈学習課題〉には、「おいの森とざる森、ぬすと森」というテキストを読んだ読者の内面に浮かぶ〈疑問〉が反映されている。このうち、〈おいの〉と〈おいの森〉とが、どんな関係なのか調べる。〉及び〈森たちは百しようたちのものを、どうして盗んだのか調べる。〉という二つの課題は、このテキストの叙述を丁寧にたどり、吟味していけば一応の答えを得ることのできる課題であると思われる。〈おいの〉と〈おいの森〉とが、どんな関係なのか調べる。〉という課題についての児童の取り組みは、次のように報告されている(以下の引用文中の「C」は児童発言、「T」は教師発言である。各児童発言末の( )内の文言は大内のコメントである。)

C 3 (発表の要旨)〈おいの森〉の声は、〈おいの〉が言っていると分かる場面がいくつかある。だから、〈おいの〃おいの森〉であり、〈おいの〉は、森の神様(主)ということが分かった。

(自分で読み調べていく際に持った疑問を、発表に付け足す形で、子供たち全体に発問していった。)

調べて分からないところがありました。〈おいの森〉や、他の森たちは、引越してきた百しようたちに木を切ることや畑を作ることを許したり、冬の間は、北からの風を防いであげたりして、とてもやさしいと思ったのですが、どうして子供たちをさらってしまったのか分かりません。どうしてですか。(子供の思いに基づき切実な発問である。)

C 4 森というものはもともいろいろな食べ物があるので子供たちにそれを教えて、食べさせてあげようとして連れ出したのではないかと思えます。

T うん、なるほど。それで、森にはいろいろな食べ物があるというの、教科書の(文章の)どこから分かったの?(子供の捉えをしっかりと受け止めてあげた上で叙述に戻り、読みを確かめさせるよう促せば、子供は満足感を持って自らの考えを振り返ることができると。)

C 4 〈栗の実を集めたり〉と書いてあるし、きのこだつてご馳走したのだから、いろいろな食べ物があるのが分かります。

C 5 この子供たちは、小さな子供たちで、連れていかれた日は、〈土の固くこおった朝〉と書いてあるから、とても寒い朝で、赤くはれた小さな手で寒がつて〈冷たい、冷たい。〉と泣いていたと思います。だから〈おいの〉たちは、そういう子供たちの様子を見て、自分たちの住む暖かで食べ物がたくさんある森に連れて行ってあげたのだと思います。

C 6 でも、〈おいの〉は黙って連れていったのだから、いたずらという感じもします。子供たちは優しいけれど、大人たちには、〈森には、怖いこともあるんだ。〉と教えているという意味もあるのではないですか。

C 7 大人たちが来た時、火が急に消えて子供らが〈わあ〉と泣き出したのを見て、〈おいの〉たちが、どうしたらいいのかわからないのは、へいたずらがばれてどうしよう〉という気持ちと、〈子供らが泣いてしまつてかわいそう〉という優しい気持ちとが混じっていると思います。

C 8 C 3君は、〈さらつた〉と言つたけれど、そんな乱暴な感じではなく、C 5さんが言つたように森に招待したということだと思えます。だから、親たちもお礼にあわもちをあげたのだと思います。(話し合いを一部抜粋した。)

右に引いた学習の記録において、〈調べる〉という活動で意味さ

れているのは、〈テキストを詳しく読む〉ということである。それは、一読した際には、十分に意識の中心にのぼらなかつた細部に關心を向けつつ読むという営みである。

ここで重要なのは〈T〉発言によって〈C4〉発言が肯定的評価され、その根拠が問われたのち、児童の側に〈おいの〉側に立った発言が連続していった、という点である。〈T〉発言は一つのきっかけにすぎないのかもしれないが、〈C3〉が〈おいの〉を敵対者とみなす立場で考えて、〈どうしてさらっていったのかわからない〉としているのに対して、それ以外の児童はそれとは対照的に〈おいの〉側の立場に立ったのである。たしかにテキストには子供らが〈さらわれた〉とは記されておらず、〈夜の間に見えなくなっていた〉としか書かれていない。いわば、子供らがいなくなつたことへの価値づけを含まないニュートラルな表現である。ここでの児童のやりとりは、この問題にかかわっている。その契機となつたのは、〈C4〉が叙述の細部にわたる意味づけを行うことができ、それが一種の説得力を持ち得たためであつたと思われる。

ここでは〈おいの〉と〈おいの森〉の關係にのみ焦点が当てられ、〈おいの〉側に立つてテキストの叙述を読みとっていくことで、〈子供ら〉のうちの〈四人〉が〈見えなくなつた〉ことを意味づけようとしている。もちろん、〈C5〉のように〈おいの〉は子供らのみでかわいそうに思つたという意見と、〈C6〉のように〈へいたずら〉

であつたという意見とは、〈おいの〉の動機の問題としては微妙に異なる。が、その決め手はテキストのなかにはない。むしろここでは、〈おいの〉の言動を〈百しようたち〉つまり人間の側から捉えていこうとする考え方から児童が離れて、〈おいの〉側の立場に立つことができるようになったことで、〈C3〉の言うような疑問に取り組むことができた点が重要である。そしてそれは、このテキストの多声性が読者の側に求めている読みでもある。先にも述べたように、〈わたし〉は〈百しようたち〉の側にも〈おいの〉の側にも与していない。むしろ、ニュートラルな立場にあって、〈百しようたち〉の声と〈おいの〉たちの声を対置しているだけなのである。

依田逸夫の実践報告<sup>1)</sup>に記された児童の初発感想においても、先に検討した大内実践の〈C3〉と同様の疑問が見られる。依田の授業においては、〈心にのこつたことを自由に書いてみましょう。〉という教師側の投げかけに対して、次のような反応が見られたという(傍線は引用者)。

C1 森や山と話すことができるということがとても、おもしろいと思つた。

C2 最後に森と友だちになれたということが強く心にのこりました。

C3 森は百しようを風をふせいであげたり、こまっている時に

助けてあげたりしていい友だちです。ほくもそういう友だちがほしいと思いました。

C 4 昔は木や森や山と人間は仲良かったんだなあと思った。

C 5 物がなくなるたびに、森と仲良くなっていくところがおもしろかった。それにしてもなぜ、森は百しようのものをとるのだろうか。

C 6 今まで読んだ本とは感じがぜんぜんちがっておもしろかった。

C 7 読んでいて、早く次が知りたくなりました。

このような初発感想のなかに、「おいの森とざる森、ぬすと森」について児童が何を感じ取ったのかということがかがいがい知ることができる。とくに、この児童たちの発言のなかで、「仲良く」へ友だち」という語彙が多く用いられているということが印象深く、これは先の大内の実践においても変わらないところである。これらの児童はこのテキストのなかに、「百しよう」と森に棲む存在との「友愛の世界」を見て取っていると思われるが、依田実践の「C3」が言うように「ほくもそういう友だちがほしい」という願

いは、多くの児童に共通の願いであったのではないだろうか。しかし、森及び森に住む存在と百しようたちが「友だち」になる、

という過程をこのテキストに読みとるためには、先の大内の実践報告の「C3」発言のなかに見られ、右に掲げた依田実践の「C5」の言うような「それにしてもなぜ、森は百しようのものをとるのだろうか。」という疑問を、テキストの細部に取り組むことによって解き、乗り越えていく必要がある。

もつとも、依田実践の「C5」は、そのような疑問を呈しながらも、同時に「物がなくなるたびに、森と仲良くなっていくところがおもしろかった。」とも述べている。これは、森と「百しようたち」の交渉過程のおもしろさを言い当てたものであって、このような捉え方を重んじていくことが、このテキストの読みにおいては重要なのである。このようなかたちで、森が子どもや農具や粟を「へさらった」へとつた」と捉える読み方を乗り越えさせなければ、「友愛の世界」として「おいの森とざる森、ぬすと森」の世界を読みとることはできないのである。

依田の実践報告にみられる児童のやりとりにおいては、最終的に「作者は、なにを言いたかったのか」という問題が探られている。児童の側からは「人間と自然の関係をもっとよくしよう」ということを言いたいのだと思う。「へ自然を大切にしよう」ということだと思ふ。「へ今は、自然がだんだんなくなっているから、みんなに自然と仲良くするように」ということを考えさせようとしているんだと思ふ。」という意見が提出され、最終的に児童たちは「人間たちと自

然たちとの関係へ人間と自然がどのように仲良くなっていっただか」ということを作者は読者に伝えようとしたのだ、という見解に落ち着いている。

しかし、このような見解は、もともとへ人間たち」とへ自然たち」とが敵対者であった、という前提に基づくものであるように思われてならない。「おいの森とざる森、ぬすと森」というテキストは、へ人間」とへ自然」とが敵対するものだ、という前提には立っていないように思われる。むしろ、さらに始源の、互いが互いをまだ十分に認めきっていない時代の話であって、へ敵対」という状況がもし生まれたとすれば、このテキストの物語が終わった後のことなのである。こここのところを、小学校五年生にどのように感じ取らせるかという問題は、このテキストを用いた授業においてはもともと困難で、しかし重要な問題であると思われる。

そもそもへ森」と森に棲む存在は、へ百しよう」たちにとってへ異類」ではあったにしても、融和することの十分に可能な存在であった。人間と自然、というほど隔てられた関係ではなかったのである。それゆえ、この物語を、存在と存在とのあいだのへ理解」の物語と読んでみても無理はないだろう。

しかし、へ友愛の世界」としてこの物語を意味づけることのかなには、一つの危険がある。それは、手持ちのへ物語」によって、テキストの多声性を不当に単声化してしまうという危険である。こ

れは、主題追究を否定して言うのではない。そうではなくて、このテキストの多声性に従えば、少なくともへ百しよう」側からのテーマとへおいの」側からのテーマは、併存したかたちであられるはずであり、そのいずれかを強化することはできない。へ友愛の世界」という把握のしかたは、明らかに農耕文化を背景とした奪う者の側からの意味づけである。へ森」とへおいの」たちの側から言えば、テリトリーを侵されることへの抵抗が、繰り返される略奪というかたちであられたわけであるから、へ山男」の姿がいかにユーモラスに描かれていようと、へ友愛」ということにはならないはずである。そして山男たちはへ百しよう」たちの差し出したへあわもち」を楽しみ、自らへこさえ」てみようとすることに興味を増大させながら、確実にへ百しよう」たちの文化が自分たちのへ森」を侵しつつあることについて、どうすることもできないでいる。このテキストを出発点として学習者の認識を深めていくためには、この点を抜きにすることはできない。

## 5. 〈謎〉の発見と探究

吉永正弘は繰り返し「おいの森とざる森、ぬすと森」を教材化し、その授業実践について報告している。次に引用した文章は、吉永の実践において生まれた、児童のへはじめの感想」とへまよめの感想」である（傍線は引用者が付した）。



●はじめの感想

①このお話はなんだか夢のようなふしぎな話です。私はこの話をほんとうの話だとは思いません。森が答えたり、おおかみがしゃべったり、岩手山のいったことがなぜわかつたりするのか。森たちはなぜあわもちをそれほど食べたがるのだろうか。そこがおもしろいだけ。作者は何のためにこのお話を聞いたのかよく理解できません。おおかみはなぜ四人の子どもを森に連れてきたのか、ざる森はなぜ道具をとったのかわからない。そこをわたしは知りたいと思います。(奈津美)

②山男が(へばあ)というのはどういう意味かと思えます。おどかしたのかなあ。へたかのすとりも楽しかったけれど、おいの森ざる森ぬすと森も楽しいです。(典子)

③この話はとても信じられないことばかりです。それにあんまりよくわかりません。でも、おもしろい話だと思えます。子どもたち四人が出ていったこともわかりませんが、おいのというのはだいたい悪くでしか出てきませんが、この話ではちがいます。あわを返してもらって、土が入っていたというのわかりませんでした。(道隆)

●おわりの感想

①このお話は、前にもプリントで書いたように、自然と人間との親しみ、友情を深めてもらいたくて、このお話を書いたのだと思います。……

東京のような都会では、すでにビルのような建物が多く、緑は少ししかありません。私たちは便利なものに頼っている、それが緑を少なくしている原因のひとつかもしれません。人間が作ったのだからしかたがないけど、でもこんなことがいつまでたつても終わらなかつたら、人間はほろんでしまうかもしれません。人間がほろぶというのがいけばんこわいことではないでしょうか。……

宮沢賢治さんはこのようなことをみんなに知ってほしくて、この作品を書いたのだと思えます。……私たちは、これからも自然と人間の友情、親しみを深めたいと思えます。(奈津美)

②……このお話でわかったことは、昔は人間と森と草、花はとも仲のいい友達だったということです。……この文の中でいちばんよかった場面は、最後の岩手山が大きな男はどうしてあわをぬすんだか教えてくれた場面です。たぶんこのときも四つの森に囲まれた野原にみんながきたときと同じように、岩手山は晴れていて、雲の影がくつきり写っていたのだと想像しました。あわもちだあわもちだ、というのは、人間とおいのや山男たちの友情の

しるしにあげた食べ物、と思う。……はくたちも昔のように、森やおいのや山男や大きな男たちとお話をしてみたいと思う。……もし、みんなと森との仲が悪かったら、この話はできないと思う。(道隆)

③この「おいの森とざる森ぬすと森」を読み返してわかったことは、昔は人間と自然とがたい友情でむすばれていたんだなあということ。

友情で結ばれているからこそ、森と話したり、あわもちをあげたりしたんだと思いました。百しようたちも、かっぺに家をたてたり、木を取ったりしないで、ちゃんと聞いてからもらっているのです。森もへもらってでもいいかあ〜ときかれたらダメだとはいわず、へいぞおへようし〜と答えています。やさしい森たちだと思います。

とくに印象に残った絵は、おいのたちが火の回りをぐるぐる回っているところ。なぜ印象に残ったかといえば、おいのたちは子どもたちの外側を回っています。この絵を見て私はへこれは子どもをあたたかい火のそばにいかせ、守ってやっているんだな〜と思いました。それによく見ると、子どもたちの顔は笑っているようでした。

おいの森もざる森もぬすと森も、人にめいわくをかけたたりしたのは、人間と親しくなりたいたため、そして人間を好いているため

だと思いました。百しようたちもその気持ちがあわかったから、あわもちをそれぞれの森においていったんでしよう。それに、おいのたちもあわもちをもらうことによって、友情がますますかたくなると思ったのではないかと思いました。

気に入った文章はへみんなをみると、大きな口を開けて「ばあ」と言いました〜という文です。この文からわたしは、悪い気持ちでやったわけではなく、遊び心でしたんだと思いました。この「ばあ〜」という文は、いつ読んでもおもしろいです。でっかいずいたいをして、案外かわいいと思いました。

わたしはこの話とはとてもいい話だと思います。今では残り少なくなつた自然です。でも昔はたくさんありました。そのときの人間と自然のかたい友情。宮沢賢治はそれを私たちに伝えたかったんだと思います。(希)

へはじめの感想〜とへおわりの感想〜を比較してみて、すぐにかかることはへはじめの感想〜における「謎」が、学習の過程を通じて探究され、それが各々の児童のことばとしてへおわりの感想〜に表現されているということである。へはじめの感想〜に頻出している「へわからない」という思いが、テキストとの対話を通じて探られていったことがわかる。

つまり、「おいの森とざる森、ぬすと森」というテキストに見出

した〈謎〉を、児童たちは、学習の過程において追い求めたのである。逆に言うと、このテキストには〈謎〉をそれとして終わらせずにおかぬ力があるということではないだろうか。

ミカエル・リファテールに従うと、読むという行為は最低限次の二つの段階を踏むことになるという。すなわち、テキストに〈明示されているもの〉の順序に従って読み進める段階と、そういう順序に従って読みとおした結果自らの内部に生じたものを踏まえつつ、〈明示されているもの〉の順序に逆らって読む段階である。リファテールは、この二つの段階にわたる読者の意味形成過程を次のように説き明かしている。

記号論的な過程は、実際には読者の心に生じ、それは第二の読みの結果としてある。もしも私たちが詩の記号論を理解しようとするれば、〈読みの二つのレベルないし段階〉を区別しなければならぬ。というのも、意義に到達する前に、読者は模倣を乗り越えなければならぬからである。詩の解説は、まず、テキストの始まりからおしまいへ、頁の上から下へと進む第一の読みの段階からスタートし、統語的な展開を追うことになる。この第一の〈発見的読み〉はまた、最初に解釈が行われる場所でもある。それは、この読みのあいだにこそ〈意味〉が捉えられるためである。(中略―山元)

第二の段階は〈邂逅的読み〉の段階である。これは、第二の解釈

が行われる段階であり、真に〈解釈学的な〉読みの行われる段階である。(中略)最終的に意義を発見するために、読者は模倣に対する障害を打破しなくてはならない。事実、このような障害は読者の精神の変化にとつては欠くことのできないものである。読者が模倣を受容することによって、文法は、頓きの石としての非文法性が立ち現れるための背景となり、そういう非文法性は、最終的に第二の読みにおいて理解されることになる。最初の読みのレベルで独立して見出される意味を脅かす障害がまた、より高次のシステムにおける意義成立の鍵となる記号現象を導く。そういうたより高次のシステムにあつて読者がそのような障害を複雑なネットワークの部分として知覚するということは、いくら強調してもよい。<sup>註</sup>

リファテールは、〈発見的読み〉において〈意味〉が見出され、その〈意味〉形成を阻害するもの―非文法性―こそ、〈邂逅的読み〉ないし〈解釈学的読み〉へと読者を向かわせ、読者にとつての〈意義〉を成立させる〈鍵〉になる、という。読者がそのテキストの自分にとつての価値(すなわちそれが彼の言う〈意義〉というものである)を生み出していく過程が、〈発見的読み〉から〈解釈学的読み〉へと至る二つの段階を具えるものとしてここでは説明されている。

吉永の報告する児童の感想からも、このような二段階の読みが當

まれていたことを推察することができるだろう。リファテールの言う「発見的読み」において見出された「謎」（児童の言う「わからなさ」がこれにあたる）が「はじめの感想」には反映されているのであり、「へまよめの感想」は「適及的読み」ないし「解釈学的読み」の結果として生み出されたものであると考えることができる。

ただし、リファテールは右の引用の末尾で、テクストの読みが無限の「記号現象」であると述べている。それを「おいの森とざる森、ぬすと森」の読みにあてはめて考えたとすれば、「人間と自然のかわいい友情」が描かれている、ということだけで、このテクストの読みをまとめてしまうのは、あえてテクストの読みを有限の記号現象にとどめてしまうことになるのではないだろうか。むしろ、吉永の児童たちの「へまよめの感想」に記されていることを、さらなる読みの探究の出発点としなければならない。

## 6. 共同の時空を求めて

それでは、「人間と自然のかたい友情」がすばらしい、といった類の感想・意見をよしとしてこのテクストの学習を終えてしまってもよいのだろうか。たしかに、いくつかの実践報告のなかでの児童たちの取り組みは熱心でみごとであるが、この物語の主題にあたることを論じる段になると、途端にほとんどの児童の意見が似たようなものになってしまうのである。これは、学習の過程におけ

る教師の働きかけの影響によるものとは言い切れない。児童側の、「自然」ということに対する既有的見方の問題である。「おいの森とざる森、ぬすと森」の読みについてのものではないが、内山節の次の言葉は、この点について本質的な問いを提起している。

たとえば、「かかつて地球は自然の王国であり、人間たちはこの自然の王国を開発しながら、人間の文明を築いてきた」と述べたとします。おそらく多くの人々は、この文脈のなかに、イデオロギーや価値観が介在しているとは思わないでしょう。この文章は事実であると考えられるでしょう。（中略Ⅱ山元）

ですから、ここまでは価値中立的な事実の確認にすぎず、価値意識が介在するとすれば、次に、したがってより高度な文明を創造するためには、自然の開発は際限なく許されると考えるのか、それとも自然との共生が可能な文明を再創造しなければ、自然も人間も苦境に立たされていくと考えるのか、というような価値判断をするとき必要になると考えることでしょう。

そうして次に人々は、その価値判断が主観的な判断ではなく、客観的、科学的な判断であることを証明するために、さまざまなデータを集め、さまざまな論証を試みていくことになるでしょう。（中略Ⅱ山元）

しかし、私は、以上のような文脈自体を、疑いの目をもって読

み直さなければならぬように感じます。最初に、へかつて地球は自然の王国であり、人間は……という文章を読み直してみましよう。確かに、このこと自体は疑う余地はないのです。しかしこの文章が価値中立的なのかといえば、そうではありません。なぜならこの文章では、自然を人間の外にあるものとして、対象化してとらえるという価値意識が前提になっているからです。(中略 山元)

ではかつての日本語に、今日の自然と同じ意味の別の単語があったのかといえば、そうでもありませんでした。森羅万象とか天地とかいった言葉が一番近いとは思われますが、といつても森羅万象と自然と同じ意味でもありません。結論的には、伝統的な日本語の世界には、今日の自然と同義語の言葉はなかったのです。そのことは日本人のなかに、今日の自然を意味する概念がなかったことを示しています。なぜなのでしょう。その理由は、すでに述べてきました。日本では自然と人間は別概念でも、対立概念でもなく、共同の時空のなかに存在し、お互いに関係しあひながら存在しつづけるものだったのです。自然との関係のなかに、人間は存在していたのです。ですから、自然を客観化し、客観的にとらえることなど不可能であり、そのことが自然総体を客観的にとらえる言葉を成立させませんでした。

このことが何を示しているかといえは、このような自然認識も

成立しうるということです。この自然認識は、農耕とともに暮らした人々が育んだものですが、東アジアのモンsoon地帯に属する日本の地で農耕に従っていた人々にとっては、この自然認識はきわめて妥当なものだったのです。

へかつて地球は自然の王国であり、……というときの自然は、そのようなものではありません。ここには、自然をひとつの対象として客観的にとらえるという前提的な発想があり、自然と人間を異なった概念として押さえ、認識するという方法がとられています。とすれば、へかつて地球は……という文脈で自然を語ること自体のなかに、自然を客観化するという価値意識が内在化していることとなります。

そうして、すでに述べたように、このような自然認識の方法を身につけていったとき、子どもたちは村人の伝統的な自然観の世界から離れ、ついには村からも離れていく価値判断を身につけていたのです。

「おいの森とざる森、ぬすと森」というテキストは、内山の言うへかつて地球は……式の自然認識の方法に異議申し立てを行うべく語られたテキストのほうである。これは、へあわもちへがずいぶん小さくなったことをへこれはどうもしかたがないへとするへ岩へ最後のことは象徴的にあらわれている。このテキストのなかの

人間たちは、自然を〈客観的にとらえる〉ようなことはしていないし、できない存在である。ことばの戯れになるのをおそれずに言えば、このテクストの読みにおいて自然を客観的に捉えようと思う必要はない。客観的に捉え、対象化しなければならぬのは、〈自然と人間とのかたい友情〉が描かれているという捉え方をしてしまうとする、読者自身の感覚の方である。

表面的には、森と人間との対話と交歓、という問題がこのテクストには仕掛けられているかのように見える。しかし、これは〈友愛〉や〈融和〉の物語なのであろうか。たしかにこのテクストに描かれた森と人間とのあいだにはあたたかい〈融和〉が描かれているように読みとれることもできるだろう。ここには、「水仙月の四日」に見られる自然と人間との厳しい〈対立〉はない。しかし、〈自然を大切にせよ〉というメッセージとはおよそ逆向きのものがこの物語にはある。逆、なのである。ここに描かれているのは、森と人間が隔絶する以前の、あるいは、〈自然〉という呼び名を人が手に入れる以前の、幸福でありながらもはりつめた、存在同士の交わりだ。それゆえ、〈自然保護〉という人間中心の〈文化〉を逆照射するまなざしがこの話のなかにはある。〈近代〉のなかで、ひいては私たちの現在の文化において制度化された〈自然〉に対する言説を、「おいの森とざる森、ぬすと森」というテクストを読むという行為のなかで、私たちは対象化せざるをえない。

〈自然〉は人間が〈保護〉しなければならぬ、という人間中心の考え方をこのテクストは揺さぶるのである。それはまた、方法論的個人主義を問題視していく視点とも重なるのだ。〈主体〉なるものが、果たして絶対的なものであるのかどうか。むしろそれは制度によって作られたものであるのではないか。そのような問いをこのテクストは投げかけてくる。

児童が示した〈おもしろい話だった〉という感想は、このテクストが切り開く時空に対する感想であったのだと思われる。森が隠し、人が森に探しに行き、失せ物を発見し、交歓し、供物を捧げる……というサイクルでのコミュニケーションが、森と人とのあいだに成り立っているところが、あたたかいのである。そのようにして森と人間とのあいだに〈共同の時空〉がたちづくられているからである。

考察に用いた実践記録中の児童の反応から見る限り、このテクストは子どもの中から遠いものではない。むしろ、この〈わからなさ〉を抱きながら、テクストに繰り返し触れていくことで、〈共同の時空〉を共有することのあたたかさ、なつかしさを心に宿すことの方が大切なことなのである。

この物語は、単に〈山男〉と〈開拓者〉との間の友愛を描いた話ではない。もう少し切実なしかし複雑な〈開拓者〉側に与する者の迷いを反映したテクストである。山男と〈百しよう〉との交渉過程

に対する読者としての印象を手がかりとしながらも、両者の交渉の意味を理解するという経験を、このテクストの学習においては子どものものである必要があるのではないか。

西成彦は、このテクストの作者を明白に「早すぎたポストコロニアル作家」と定位しながら、このテクストの担う価値を論じている。<sup>注6)</sup>

西にとつて、これは「先住民」と「開拓者」とのあいだの交渉のドラマであつて、その「開拓者」側からの侵略「植民地化に対する作者の迷いを、重要なものとして意味づけている。「おいの森とざる森、ぬすと森」の「わたし」は、山男と「百しよう」のいずれかに優位性を求めているのではない。むしろ、この「わたし」は、「開拓者」側の立場にある存在であるが、山男の側に対する理解と共感を捨てているわけでもないという、きわめて矛盾した存在である。

そして、その矛盾が「おいの森とざる森、ぬすと森」に多声性を生み出している。森と農民との交渉の過程をストーリー展開のなかに捉え、そこに感じ取った疑問を探究していくことによつて、「わたし」の担わざるをえなかつた矛盾に思いを向けながら読んでいくことがこのテクストの読者には求められる。読者は、「百しよう」の立場、山男たちの立場のいずれの立場にも立つことができる。複数の立場を行きつ戻りつすることは、読者自身の「物語」を組み立てると同時に、それを見つめ直す契機となるはずである。山男たちを自らの外にあるものとして位置づけてしまうのでなく、むしろ山

男や「おいの」といった人物の見方を想定しつつ、一旦はその見方に入り込んでいくことを学習者に働きかけていくことで、このテクストに込められたメッセージを考えていく学習が成り立つのではないだろうか。そして、そのようなかたちで、読者のものの見方を問い直す契機をはらむところに、賢治童話の教材性・教材価値の重要な部分を見ることができるのである。

注

(注1)「台川」の語りの特徴については、次の拙稿で若干の考察を試みている。

山元隆春、「賢治童話の対話性」、『月刊国語教育研究』二二九号、日本国語教育学会、一九九六年八月、四〇九頁。

(注2)宮川健郎、「国語教育と現代児童文学のあいだ」、『日本書積』一九九三年、宮川の「注文の多い料理店」及び「へんぐりと山猫」についての小・中学生に対するアンケート調査にもとづいた、賢治童話の読者反応研究の成果として指摘されている多くのことからの一つである。

(注3)大内義彦、「子どもたちの発問をもとに楽しく話し合う」、『実践国語研究』二二八号、一九九三年、三九〇―四四頁。

(注4)大内義彦、前掲論文、四三―四四頁。傍線部原文どおり。

(注5)依田逸夫、「おいの森とざる森、ぬすと森」、『教育科学国語教育』一九九二年九月臨時増刊、一八四―一八八頁。

(注6)吉水正広、「主題・理想をとらえることの意味と手順―実践をとおして―」、『教育国語』九七号、一九八九年、二二―三三頁。

(注7) Rifaat, Michael, *Seminars of Poetry*, Indiana U.P., 1978.

(注8)吉水自身は、前掲論文の末尾で、この点について明確に指摘している。

(注9) 内山謙、「子どもたちの時間―山村から教育をみる―」、岩波書店、一九九六年、二〇五―二〇八頁。

(注10) 西成彦、「植民地主義のはじまり」、『森のゲリラ 宮沢賢治』、岩波書店、一九九七年、七〇頁。

付記一 本稿で論じた実践記録はいずれも小学校五年のものである。

付記二 本稿は、一九九八年度日本文学協会国語教育部会夏季研究会(一九九八年八月二四日、熱海金城館)における「講座『文学教材を読む』(小学校分科会)での報告内容をもとにして、加筆修正したものである。分科会の席上では、司会の小野牧夫氏をはじめとして、宮川健郎氏、橋本博孝氏、佐藤洋一氏にご助言を賜った。厚く御礼申し上げる次第である。

— やまもと・たかはる、本小学校教育字部助教授 —