

物語さらにもっと深読み教室

宮川 健郎

話の入口 「声の文化」としての「伝統的な言語文化」

こんにちは。

今日は、広島大学国語文化教育学講座の「国語教育カフェ夏」におまねきくださいませ、ありがとうございます。こちらの学部の1年生のゼミで、私の著書『物語もっと深読み教室』（岩波ジュニア新書 2013年）を読んでくださったこともあって、呼んでいただいたともうかがっています。きょうは、「物語さらにもっと深読み教室」と題してお話ししてみたいと思います。どうぞ、よろしくお願いいたします。

現行の学習指導要領には、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が設けられています。「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。」とあります。「国語の特質に関する事項」は、以前の学習指導要領の「言語事項」に相当しますが、「伝統的な言語文化」とは何でしょうか。

最初の小学校第1学年・第2学年の指導する事項には、「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」とあります。まず、この記述に違和感をおぼえ、つまづいてしまいます。実際の教室では「昔話や神話・伝承などの本や文章」を使わざるをえないとしても、本来、昔話や神話・伝承は口承のもので、「本や文章」ではありません。（学習指導要領解説では、「児童の発達の段階や初めて古典を学習することを考慮し、易しく書き換えられたものを取り上げることが必要である。」とことわっています。）

昔話は、文字をもたない庶民が語り伝えてきたもので、江戸の赤本などでの再話を別にすれば、昔話が文字として記録されるようになるのは、近代以降でしょう。関敬吾他編『日本昔話大成』の別巻・資料編（角川書店 1980年）の「地域・県別資料集目録」を見ると、文字化され、刊行された、もっとも古い資料は、1911年の石井研堂『日本全国国民童話』（同文館）あたりのようです。

日本の神話は、早い時期に、『古事記』（712年）、『日本書紀』（720年）や『風土記』といった書物になりましたけれども、これも、もともとは口承のもので、だいたい、漢字が輸入される前は、私たちの祖先は文字をもたなかったはずで、日本に漢字が入ってきたのは、4世紀末から5世紀のはじめごろだといえます（樺島忠夫『日本の文字』岩波新書 1979年）。この漢字をもとに、平仮名も片仮名も作り出されました。文化人類学者は、「文字を用いなかった、あるいはいまも用いていない社会は、世界に数多い。言語は人類に普遍的に用いられているが、文字は少しも普遍的ではない。」（川田順造『無文字社会の歴史』岩波書店 1976年）といいますが、日本もかつては無文字の社会でした。無文字の社会では、声だけでコミュニケーションが行われ、声だけで物語が語られ、声で歴史が語り伝えられます。

文字をもたない文化ともつ文化を、それぞれ「声の文化」と「文字の文化」と呼ぶのは、W-J・オング『声の文化と文字の文化』（1982年/桜井直文他訳、藤原書店 1991年）です。口頭による表現は、語るそばから消えていくので、くりかえしが必要だし、短いエピソードをつぎつぎと語って

いくことはできても、長い物語をずーっと語っていくことはむずかしい。短いエピソードを連ねていって、結果として長い物語になることはあるにしても。だからといって、「声の文化」（オングは「ことばの声としての性格と、ことばのそうした性格を中心に形成されている文化」とする）が「文字の文化」（同じく「文字を使いこなせる能力と、そうした能力を中心に構成されている文化」）より劣っているわけではありません。それは、ただ別の文化なのです。むしろ、書くことは、身についた「声の文化」の再構成をせまり、私たちを抑圧する装置としてはたります。

昔話や神話・伝承が口承のもの、「声の文化」にほかならないことは、まず十分に確認しておかなければなりません。「伝統的な言語文化」の教育ということについても、ここから考えはじめなければならぬと思います。

あるときから、日本語は文字をとまなうものになりましたが、それでも、学齢前の子どもたちは、「声の文化」を生きています。小学校低学年での「伝統的な言語文化」との出会いが、子どもたちの存在の根幹にあるはずの「声の文化」をもう一度確認することにつながればよいとも思います。

参考 宮川健郎「声の文化」としての「伝統的な言語文化」（『ことばの学び』20、三省堂 2009年10月）

I 詩を10分で暗誦する方法

「声の文化」ということをいいましたから、みんなで少し声を出してみたいと思います。

2015年2月28日に、童謡詩人のまど・みちおさんが亡くなりました。だれでも知っている、まどさんの代表作「ぞうさん」を歌いましょう。

ぞうさん
ぞうさん
おはなが ながいのね
……

まどさんは、「ぞうさん／ぞうさん／おはなが ながいのね」は、ゾウへの悪口だと語ったといっています。いったい、どういうことでしょうか。このことは、「サッチャン」などの童謡詩人で小説家でもあった阪田寛夫さんが、まどさんへのインタビューを重ねて書いた評伝『まどさん』（新潮社1985年）に書いてありますから、ごらんになってください。

さて、ホワイトボードに全編を書いていた「うめぼしちゃん」も、まどさんの作品です。

うめぼしちゃん まど・みちお
もう いいかい
まあだだよ
うめぼしちゃんが かくれんぼ
おもしろそうに かくれんぼ
……

（引用は、伊藤英治編『まど・みちお全詩集』新訂版、理論社 2001年による）

8行の連二つで構成されている、この詩を、ここにいる全員で暗誦したいと思います。

だいじょうぶ、詩を10分で暗誦する方法を教えますから。

この詩には、同じことばが何度も出て来ますね。詩のなかの同じことばに、同じ色のマーカーで傍線を引いてみましょう。

……ほら、いろいろな色の傍線がたくさん引けました。これから、みんなで声を出して読んでいきますが、1回読むたびに、同じ色の傍線を引いた同じことばを消していきます。傍線のほうは消さずに残して、ことばだけを消していきます。(最初に1回音読して、まず、「かくれんぼ」を消す。)

……とうとう、ホワイトボードは、傍線だけになって、詩は全部消してしまいました。でも、いま、全員で「うめぼしちゃん」を暗誦できましたね。(拍手)

10分で詩を暗誦する方法といいましたが、まだ10分たっていません。この「うめぼしちゃん」の暗誦は、だいぶ前に参観したことがあるのですが、埼玉県朝霞市の小学校1年生のクラスの3学期に霜村三二先生が実践した授業の追試みたいなものです。霜村さんは、受け持ちのクラスがかわっても、『らぶれたあ』というタイトルで学級通信をずっと出してこられた先生で、『らぶれたあ』(かもがわ出版2006年)という著書もあります。

II 暗誦するなかで起こったことは何か

さて、「うめぼしちゃん」を暗誦する私たちのなかで、何がおこったでしょうか。

はじめは、「うめぼしちゃん」というテキストをただ読んでいるだけの読者だった私たちが、ことばを少しずつ消しながら、音読を繰り返すことによって、だんだんにテキストの仕組みがわかっていきました。第1連の主人公は「うめぼしちゃん」だったのに、2連では主人公が「はらぺこさん」にかわるとか。二つの連で繰り返される「しわ しわ しわの かおで/すっぱい すっぱい すっぱい かおで」や「くすくす くすくす」がそれぞれの連で主人公がかわることによって意味がかわるとか。私たちは、何度も音読しながら、ただの読者から、テキストを構成する意識のほうへ回り込んでいくことになったのです。おしまいには、このテキストを構成する意識をすっかり身につけて、つまり、まるで自分が書いた詩のようになりましてから、ホワイトボードにテキストがなくなっても、自分が書いた詩だから、空でいえるさ！という状況になったのだと思います。

山元隆春さんの論文「小説教材の読みにおける〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の対話・葛藤(1)(2)」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、2002年、2003年)にある用語を借りれば、私たちは、ただの読者から「作者側の読者」になったのでしょうか。山元さんによれば、「作者側の読者」とは、虚構テキストの読者に関するラビノヴィッツの概念で、「作者が最善の判断をして小説をデザインするために想定する仮想の読者」のことだそうです。実際の読者が、この「作者側の読者」と、虚構世界に入り込んで、それを現実のように読む「物語読者」の両方の次元を経験することが読むことだ——ラビノヴィッツは、そう考えるようです。

「うめぼしちゃん」を暗誦する私たちは、むしろ、テキストの「語り手」になる体験をしたのかもしれない。もちろん、「作者」ではなくて「語り手」です。私の『物語もっと深読み教室』の「レッスン2・語っているのはだれ?」には、「語り手は作者じゃない」という見出しの節があって、「物語には、主人公とはまた別に語り手がいる。」と述べました。「語り手は、作者ではありません。」ともいいました。——「実生活を生きる作者が中年男だとしても、彼の作品を小学生の男の子に語らせることも、若い女性に語らせることもできます。作者は、作品によって、語り手をつぎつぎと乗り換えていくことができるのです。」

Ⅲ 「語り手」になる体験をすると、どんないいことがあるのか

「うめぼしちゃん」の暗誦が「語り手」になる体験だったとすると、それは、ずいぶん貴重な、いいことだったような気がします。

「語り手」になる体験をすると、いったい、どんないいことがあるのか。たとえば、登場人物の気持ちや想像させる物語教材の授業のありかたに疑問をもつことができるようになります。

このあいだ、東京都内の小学校で、「白いぼうし」（あまんきみこ）の授業を見る機会がありました。学習指導案の本時のめあては、「松井さんの行動や会話から、人柄や気持ちを読み取り、音読に生かそう。」学習活動としては、「松井さんの行動や会話に着目して、人柄や気持ちが変わるところにサイドラインを引く。（赤色）」が設定されています。松井さんの行動は物語の地の文であらわされ、松井さんの会話は直接話法であらわされます。授業では、つぎの傍線部がとりあげられました。

「はやく、おじちゃん。はやくいってちょうだい。」

松井さんは、あわててアクセルをふみました。ヤナギの並木が、みるみるうしろにながれていきます。

（引用は、『あまんきみこセレクション 2 夏のおはなし』三省堂 2009 年による）

地の文である「松井さんは、あわててアクセルをふみました。」は、語り手のことばです。このことばから、タクシーに急に乗り込んできた女の子の切羽詰まった「はやくいってちょうだい。」に懸命にこたえようとする松井さんの人柄を読みとれないわけではありませんが、それは、あくまで「語り手越し」であって、このように語っている語り手のことを問題にすることなく、松井さんの人柄を語れるかどうか、大いに疑問をもちました。

「語り手」になる体験をすると、たとえば、芥川龍之介「羅生門」の一節について深く考えられるようになります。

作者はさっき、「下人が雨やみを待っていた」と書いた。しかし、下人は雨がやんでも、格別どうしようと言う当てはない。ふだんなら、勿論、主人の家へ帰る可き筈である。ところがその主人からは、四五日前に暇を出された。（中略）だから「下人が雨やみを待っていた」と言うよりも「雨にふりこめられた下人が、行き所がなくて、途方にくれていた」と言う方が、適当である。

（引用は、『羅生門・鼻』新潮文庫・改版 2005 年による）

この「作者はさっき、……」については、いろいろな人が論じています。

以後この『羅生門』全篇の連続映像を語り、説明してゆくのは「作者」と自称する語り手である。

（真杉秀樹『芥川龍之介のナラトロジー』沖積舎 1997 年）

ここに〈書き〉手として「作者」が突如登場しているのである。（中略）それはおそらくは、〈書き〉手である「作者」を芥川龍之介と同定し、先に仮定した「下人」を見ている〈語り〉手（以下〈視点としての「語り」手〉とする）と、「平安朝の下人」との叙述を繰り返す〈語り〉手（以下

〈叙述者としての「語り」手〉)の中、後者をも芥川龍之介と重ね、〈視点としての「語り」手〉を無化して読んできたことになる。そうした〈読み〉に如何なる問題があるのであろうか。」

(海老井英次「『羅生門』の読み難さ—その構造と〈作者〉の係わり—」、佐藤泰正編『芥川龍之介を読む』〈梅光学院大学公開講座論集 51〉笠間書院 2003 年所収、カッコ内原文)

「作者」とは、『羅生門』の〈語り手〉が物語の中に自身が介入してくる際の自称表現である。前にも触れたように、「作者」＝〈語り手〉は近代人としてのものの見方・考え方に基づいてこの物語を語っている。そして、主として、下人の心に去来するものを説明している。ところで、この〈語り手〉が「作者」(その芸術作品を作った人)という作意を明示することばを選び取ったのは、この物語における〈素材〉との関係性がある。すなわち、近代のある時点において、『今昔物語集』や『方丈記』の記述に、ある問題意識を触発され、それを参照して『羅生門』という物語を構成、あるいは再構成した存在としての役割を、この〈語り手〉は担っているのである。また、そうした存在を〈構成者〉という呼称で名指すとすれば、〈構成者〉とは、自らが設定した〈語り手〉(「作者」)の紡ぎ出すことばを媒介として、物語の世界を読者に提示していく存在ということになる。」

(『高等学校 国語総合 現代文編 指導資料』三省堂より。執筆は大高知児。カッコ内原文)

私自身は、「羅生門」の語り手は、作者を仮装したのではないかと考えるのですが、どうでしょう。

IV 「仮装」という概念をめぐる

ついてないんだ。ぼくら六年三組の先生は、キリコになっちゃったのさ。みんなが前からしんばいしてたんだ。なんだかそうなるような気がしてね。だけどほんとになっちゃったんだ。

(後藤竜二『天使で大地はいっぱいだ』講談社 1977 年「さえない始業式」)

これは、2010 年に 67 歳で亡くなってしまった児童文学作家、後藤竜二のデビュー作『天使で大地はいっぱいだ』の書き出しです。「ついてないんだ。……」と語り出したのは、友だちからはサブと呼ばれる男の子です。『天使で大地はいっぱいだ』の語りについて、私は、つぎのように述べたことがあります。

後藤竜二は、子どもの話しことばで書いている。児童文学は、子どもを読者とする文学だけれど、大人である作者のものの考え方、感じ方は、子どもたちのそれとはちがう。後藤は、子ども読者とのあいだにあるへだたりをこえるために、子どもの話しことばを仮装し、子どもの認識と感受性のほうへまわりこもうとする。これは、児童文学にとってもっともラジカルな方法といえるが、『天使で大地はいっぱいだ』は、それを成功させた。

(宮川健郎『現代児童文学の語るもの』NHK ブックス 1996 年)

児童文学における「子どもの話しことばの仮装」は、いわば、「読者」(子ども)を仮装することですね。

つぎは、「媒介者」を仮装した例です。私は、子どもに本を買いあたえたり、読んであげたりす

る大人のことを「媒介者」と呼んできました。

これが、タツタちゃんとタアタちゃんの帰還です。え？ キカンっていうのはね、とおくへいって、とつてもくろうした人が、かえってきたときにつかうことばなのよ。

(松谷みよ子『アカネちゃんのなみだの海』講談社 1992年「タツタちゃんとタアタちゃんの帰還」)

タツタちゃんとタアタちゃんという靴下の双子がアカネちゃんのところに帰ってくるまでを語った語り手は、話のしめくりで、急に、子どもに本を読んであげている「媒介者」になって、子どもにはむずかしい「帰還」ということばの意味を語ります。

語り手が、もし、「作者」を仮装したら、それは、いわゆる「私小説」になるでしょうか。

私が「子どもの話しことばの仮装」といった、その「仮装」という考え方は、伊藤整を下じきにしています。伊藤整は、「個我の声が切実なものであり、自己にあまりにも即したものであるときに、(中略)羞と不都合とから作者を守るために仮装を、虚構を必要とする。」(『小説の方法』河出書房 1948年「内なる声と仮装」)といます。

「子どもの話しことばの仮装」は、橋元良明のいう「仮人称発話」と重なるかもしれません。橋元は、「自分以外の仮想の人物に視点を移し、その人物に「話し手」の役割を荷わせて発話行為を遂行する場合が存在するとして、それを今かりに「仮人称発話」と呼ぶことにする。」と述べ、「僕、道に迷ったの？おじさんが一緒にお家を探してあげようか」などの例をあげています(『背理のコミュニケーション』勁草書房 1989年)。

参考 宮川健郎「児童文学のことば、児童文学というコミュニケーション」(日本児童文学学会編『研究＝日本の児童文学』3『日本児童文学史を問い直す―表現史の視点から』東京書籍 1995年所収)

話の出口 「語り手」は、いつだって仮装する。

私の『物語もっと深読み教室』の最後の「レッスン 8・それなら、どのように書く？」のそのまま最後の「書くこと」の場所」の節では、このように述べました。

みなさんも、表現者になるならば、現実とはちがう場所に立たなければならない。「書くこと」の場所とでもいうべき、そこに立つことができるのは、現実を生きている自分ではない。自分とは別の語り手を創造して、その語り手に語らせるんです。語り手は、実際の自分より、ちょっとおしゃべりかもしれない。実際の自分より、ゆったりと聡明かもしれない。自分のなかに語り手というキャラクターを生み出すことができたとき、その人は、表現者になれる。「書くこと」は、現実の再構成にほかなりません。その意味で、どんな文章でも、書かれたものは、現実への批評をふくんでいると思います。

自分とは別の語り手の創造——これは、先の「仮装」に通じますね。自分とは別の語り手を仮装したとき、その人は、表現者になれると思います。

ただ、この考え方は、生活綴方の思想とは対立するのかもしれません。たとえば、1930年に秋田で創刊された、生活綴方の雑誌『北方教育』。『北方教育』の教師のひとり、鈴木正之が指導した、高等科 2 年の佐藤サキの綴方「職業」について、佐々木昂が書いています。——「うそでない」

事実であるところのサキの心情をこゝまで吐き出すことが出来たことはサキの並々ならぬ手腕であり、正之のそして私たちの大いなる収穫であった。」（「リアリズム綴方教育論(三)」『北方教育』1935年5月）

心情を吐き出すという考え方と、自分とは別の語り手を創造するという考え方は、対立するようにも思えるのですが、どうでしょう。

さて、そろそろ、私にあたえられた時間が終わりに近づいています。

いまいったことは、みなさんの議論にゆだねることにして、私のお話は、いったん、ここで終わらせていただきます。ありがとうございました。

参考 宮川健郎「生きにくさの抜け道 『北方教育』、宮沢賢治、『赤い鳥』」（『接続 2002』）

細谷等「子どもという生きにくさ」（同前）

（武蔵野大学）