

# 孤独な「松井さん」を隠蔽する『白いぼうし』の作品構造

—『白いぼうし』の複数の読みの存在に着目して—

河上 裕太<sup>1</sup>

## 要約

教室での『白いぼうし』の扱われ方、教材論レベルでの『白いぼうし』の読まれ方のそれぞれに注目すると、『白いぼうし』に大きく2つ読みの方向性があることが分かった。1つは『白いぼうし』に「優しさ」を読む同化的な読みの方向性であり、もう1つは「孤独」を読む作品に対して異化的な読みの方向性である。

このような2つの読み・読み方は作品構造に起因する。それは、個人的な「松井さん」を語り、その自閉性を問題化する「語り手」と、「松井さん」を引いた視点からファンタジー化し、その問題を隠蔽しようとする〈語り手〉という二つの語り手構造である。このような構造によって、従来の文学の授業では『白いぼうし』の「語り手」の存在が見落とされたり、「語り手」・〈語り手〉という二つの存在によって二つの方向に分かれていく読みが放置されてきたと考えられる。

キーワード：文学教育、〈語り手〉、『白いぼうし』

## 1. 課題意識

### 1.1. 作者にとっての『白いぼうし』

『白いぼうし』は1967年に雑誌『びわの実学校』に掲載され、1968年にポプラ社から『車のいろは空のいろ』の中の一作品として出版された。1971年から教科書教材として採用され始め、現在でも多くの教科書に採用されている定番教材である。

この『白いぼうし』は、①タクシーの運転手である「松井さん」が道端に落ちている『白いぼうし』を拾う、②『白いぼうし』に囚われていた「ちょう」が逃げ、「松井さん」は代わりに夏みかんを『白いぼうし』の中に忍ばせておく、③逃げた「ちょう」かのような「女の子」をタクシーで「菜の花橋／菜の花横丁」まで運ぶ、という筋で成り立っているが、この『白いぼうし』は山本(1992)が指摘したように「曖昧な作品」であり、中洙(2019)との対談でもあまんきみこ本人が次のようなエピソードを挙げている。

ずいぶん昔の話ですが、ある男の子と、その家庭教師の方からお手紙をいただいたことがあります。

その内容は、「授業であまんきみこさんの『白いぼうし』を習っています。その中で、出てくる女の子はちょうちゃんなんですか？僕は、この女の子はちょうちゃだと思

うんですが、担任の先生は「松井さんの幻想だ」ってしていました。〇日に『白いぼうし』の授業が終わってしまうので、その前に答えを教えてください」というものでした。(中略—論者)

このときも最終的に、「あなたがそう思うならあなたにとって女の子はちょうちゃだし、先生がそう思うなら先生にとっては松井さんの幻想だったのでしょね。山に登るのに、いろいろな方面から上るように」というなんとも曖昧な返事を書いて送りました。

この男の子は、教室の『白いぼうし』の読みに納得できず、答えを知っていると思われる作者自身に読みを尋ねた。しかし、この時あまんきみこは男の子に「曖昧な返事」を書いた。これについてあまんきみこは、「もちろん、作者として、『こういうつもりで書いた、こう思っている』というものは存在します。でも、それは正しい読みではないように思います」と述べ、「作者は行司ではありません。作品は読者の人生で、その体験、その心性にのっとって読むものだ」と読みの方向性を示している。

このような作者の価値観に沿う場合、『白いぼうし』の読みは、教室内で複数生まれることになる。

### 1.2. 学習者にとっての『白いぼうし』

一方、教室で教材として『白いぼうし』が使われる場

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

合には、それだけでは十分ではない。教室には『白いぼうし』を読むことでこんな力をつけたいという目標があり、その目標論が教室の読みを規定していく。

その目標論は『白いぼうし』教材研究の後に定まってくる。渡辺・松川(2004)によると『白いぼうし』の教材論は、①「主人公(松井さん)の優しさやおもいやりを読み取ることを目標に掲げる論」、②「登場人物の温かい心のふれあいを強調する論」、③「自然の喪失への嘆き」に集約される形で存在する。渡辺・松川はこの内①がもっとも一般的であることを述べるが、例えば文学教育研究協議会(文芸研)(2015)も基本的に、「松井さん」の優しさに注目していく授業論を展開している。また後に述べる鶴谷の教材論でも同じように「松井さん」の優しさに注目している。

教師はこれらの教材研究を参考にしながら、学習指導要領の目標が達成できるような読みのプロセスを授業として組織していく。『白いぼうし』は多くの場合4年生の教科書に採用されているために、例えば教師は学習指導要領の「C 読むこと」の「エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること」を指導するために、①を教室の読みの目標とし、具体的な学習課題がそこに設定される。

この教室では①のパースペクティブから外れた読みは学習者の中に取り残されつつ、学習者の読みの到達点が①の目標論(=教材論)に従って評価される。この時、学習者はAという初読から①という読みに変容(成長)したと評価されることが多い。

### 1.3. 寺島の教室における『白いぼうし』

このように読み(認知)が変わったことを評価するのではなく、メタ認知の変容を評価しようとしたのが、寺島(2015)の教室である。寺島は学習者が〈参加者的なスタンス〉から〈見物人的スタンス〉へと移行することを読みの発達として捉え、このことを『白いぼうし』の読みの目標としたのである。

以下は、「女の子は何者でしょう」という発問における、学習者SIと学習者KYのやりとりである。(全体の第4時、書式は元データに準ずる。)

19SI: 私、みんなの、意見と違って、ん、(3)「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」のところに、線を、引きました。このセリフは、紋白蝶になった女の子が、松井さんにお礼を、お礼で、言った言葉だと思うからです。(中略一論者)

20KY: ((教科書をめくる音)) SIさん(.)の(.)付け足して、「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」のところ(.)で、んと(2)おかつぱの、女

の子(.)は蝶になって、えと、その、と友達(.)の(.)人(.)と、話しているということですか?

寺島はSIが「一貫して「女の子」の立場に立った読みを提示して」いることに注目し、19SIの発言を「〈参加者的スタンス〉でテキストに対して」と評価している。しかし、この読みはクラスでは否定され、次の時間「松井さんに小さな声が聞こえたのはなぜでしょう。」という発問の元で、SIは次のような読みを発表する。

45SI: 女の子と話すということは、紋白蝶と話しているということになると思うから、この、小さな声も聞こえたと思います。

46T: 言い換えて。SIさんのいいたいことはどうゆうこと? 言い換えて。(略)

49KY: んと、SIさん(.)の(.)言いたいこと(.)は、んと、んと女の、女の子(.)と、松井さん、が、会話を(.)して、て、そして、なの、菜の花(.)橋につれてっ(.)てもらったから、(2) その、(2) お礼に、(3) お礼に、んと、聞こえ(.)たと、ということですか?

50SI: ん?

51T: ちょっと違うよね。

52SI: うん。ちょっと違う。(中略一論者)

58SI: 私は、女の子と(.)話すと言うことは、紋白蝶と話しているということになると思うから、(中略一論者)

61SI: この小さな声が聞こえたと思います。(略)

64KY: //わかった。

65T: (4) ( ) 言って。KYさんには伝わったらしい。(中略一論者)

67KY: 女の子は、蝶々だから、と(.)蝶々と松井さんが話している(.)ということだから、ここも、蝶々と松井さんが話しているみたい(.)な、かん(.)ことだから、んと松井さんに聞こえたんだと思います。

このようにSIはKYからの理解を得ることができた。この対話について寺島は「67KYは、メタ認知的レベルで自分とSIとの解釈の違いを理解した」とKYを評価し、SIもまた「〈見物人的スタンス〉でテキストを分析的に読むという方略に向かった」と評価している。

この寺島の教室では『白いぼうし』の読みの是非は問われず、〈見物人的スタンス〉で分析的に読み、解釈が分かれるような「空所」においては自分と他者の読みがどのように異なっているか分かることが重視されている。しかし、45SIの論は一見論理的につながっているように見えるが、「女の子」と話していたことを「ちょう」の声が聞こえたことの根拠に持ち出すのは強引であり、現にKYもSIの読みへの戸惑いが見られる。このような戸惑いを

放置したまま、それを他者の読みだと確定し、自己の読みとの違いを見つける行為は苦しい。さらにそれを教師はメタ認知の訓練だと捉え、評価するために、KYやクラス内(SIを含む)の戸惑いは隠蔽されることになる。

#### 1.4. 教室における『白いぼうし』の課題

ここまで見てきたように、『白いぼうし』を教室で読む場合は多くの場合は「松井さん」の優しさという主題に向かって読むことになる。しかし、『白いぼうし』はそのような簡単な教材ではなく、例えば難波(2001)や論者の実践では『白いぼうし』に「マイナスな感情」を持つ学習者が存在する(詳しくは後述する)。その学習者の読みを教室はどのように受け止めるべきかということについて、検討される必要がある。

一方で、あまきみこが言うようなそれぞれの解釈の違いが受容される授業を目指す方向もある。しかし、そこで読みの内実が問われず、ただ違うと分かるだけの教室でも同じように学習者の読みは放置される。ここでは異なる読みを読者に写す『白いぼうし』の構造が、その原因として解明される必要がある。

従って、作品に対する多様な読みを受容しつつ、それらの読みを生んだ『白いぼうし』の仕組み(構造)を明らかにするような教材論が求められている。

## 2. 研究の目的・方法

従って本研究の目的は以下の3点である。

- ①『白いぼうし』の読みの違いの内実を明らかにする。
- ②『白いぼうし』の読みの違いを生む読者のスタンスの違いを明らかにする。
- ③読者が異なるスタンスを取る原因(『白いぼうし』の構造)を解明する。

①, ②の目的のために、難波博孝(2001)・鶴谷憲三(2001)の論争と、飯住(1972)の実践、論者による2020年4月の実践における実際の学習者の読みを整理、分析する。これらの分析をもとに考察し、③を明らかにする。

## 3. 『白いぼうし』の読み・読み方

### 3.1. 鶴谷・難波論争

田中・須貝(2001)の『文学の力×教材の力小学校編四巻』では、近代文学研究者の鶴谷(2001)と国語教育研究者の難波(2001)が「松井さん」に対する異なる読みを提出している。

鶴谷は「松井さん」が夏みかんを車中に忍ばせる行為について「故郷の母親(家族)や自分を育んだ故郷への

絆を体全体で丸ごと感じていたい」とこと、「お客への心遣い」として読み、松井さんに「素朴で飾り気のないく、「くわらべ心」を今でも失っていない」人物像を読んでいる。

鶴谷の読みの中の「松井さん」は、このように純粹さを失わないことによって、登場人物や動植物・事物の全てを等価に眼差している。このような《優しさ》が「松井さん」(あるいは作者あまきみこ)を〈蝶番〉たらしめると鶴谷はいう。

最後に鶴谷は、「白いぼうし」にある「いったん自らの手を離れたら、ことば・表現のイメージから読者が如何のように〈解釈〉しようとも、すべて委ねるという姿勢」から、「生きとし生けるものが本来の状態にあることが最も自然で素直なことであることを言いたかったのだと思う」ことを「白いぼうし」の「主題」と読んだ。

一方難波は『白いぼうし』を「人物の不確かさと不安、孤独さ、そして互いの交流のなさ」から、「死者の世界の出来事と感じ」たという「作品としての読み」を示している。

難波は、「松井さん」は「女の子を見、ちょうの声を聞いてだけでそれらと触れ合っていない」とし、「しんし」も「たけのたけお」も「実態のないイメージ」を読者に与えるという。そして「松井さん」が夏みかんを車中に忍ばせる行為に、「自分の生な「私」をお客にぶつけて、なんとか商売的ではない会話を作りたいという、松井さんの「孤独さ」を読む。

難波は「松井さん」は、このような「孤独さ」によって女の子が見え、ちょうの声が聞こえた」と読む。「松井さん」は《蝶番》でなく、一方の『戸』になることを望みながら果たせず、《蝶番》になってしまっている人物であるというのが難波の読みであり、難波は『白いぼうし』を「孤独なイタコが作り出した幻覚の世界」に喩えている。

両氏の読みは、作品の序盤の「松井さん」が夏みかんを車中に忍ばせる行為をどう捉えるかと言う点で差異がある。鶴谷が読む「松井さん」の素朴さは後の主題、《優しさ》に関わっていく。難波の中には夏みかんを車中に忍ばせるという行為によって示されているもう1人の「松井さん」の「孤独さ」が浮かび上がっている。

またこのような読みの方法にも違いがある。難波が『白いぼうし』によって自己に生じた「作品の読み」を語っているのに対し、鶴谷は『『白いぼうし』の世界を、運転手松井さんの役割を中心に考察してきた』という「おわりに」の一文からも分かるように『白いぼうし』の分析を述べている。

難波の読み方では『白いぼうし』が難波自身にどのように働きかけたかということが論に先行して存在し、そこ

からそのような働きが生まれる根拠としてテキストが分析されていくが、鶴谷の読み方ではそもそも『白いぼうし』が鶴谷自身にどのように受け止められたかという問題は問にされていない。鶴谷論が『白いぼうし』の文学性を述べることを目標にしているのに対し、難波論は『白いぼうし』が読者に与えるイメージの根拠を明らかにすることを目標にしているのである。

このような読み方の差異は、両者の『白いぼうし』論の幅となって現れているだけでなく、読者の『白いぼうし』への参加のスタンスをも規定する。鶴谷の『白いぼうし』論では《優しさ》こそが読み取る対象であり、その読みによって読者が感じ入る対象だと考えられている。この鶴谷論で授業が行われれば、「優しさ」とはなんなのかという疑問から始まり、その一般的な定義から、「生きとし生けるものが本来の状態にあらしめること」という定義へと深化していくような授業を考えることができる。教師は自分の児童にそのような《優しさ》を身につけ、人生を豊かに生きて欲しいと願うかもしれない。

難波の『白いぼうし』論は、その《優しさ》という言葉によって隠蔽される「孤独」を引き出そうとしている。ここでのテキストは「松井さん」の行為（＝夏みかんを置く）を示しながらも、その行為の意味（＝孤独）を同時に示しており、読者はこのようなテキストの表裏と向き合うことになる。

さらに、このような姿勢は「語り-語られる関係」への読みに転用される。「松井さん」を登場させることによって隠蔽されている『白いぼうし』を構築した主体である「イタコ」を発見し、その「孤独さ」に光を当てようとする。このような読み方は難波が夏みかんを置く「松井さん」の「孤独さ」を読んだことの応用であると考えられる。

## 3.2. 学習者の読み

### 3.2.1. 飯住実践

飯住(1972)に、5年生の「うそ」(非現実・虚構)についての考察の限界を確かめることを目標として、『白いぼうし』を用いた実践がある。

この実践は5年生を対象に(年月日不明)以下のような流れで行われた。

- (1)物語を四段落にわけて、それぞれの段落を読み、第一感想として、場面を絵に書く。
- (2)絵を見て、感想を話し合う。
- (3)絵に必要なものを話し合う。
- (4)「松井さん」の現実と非現実はどうなっていたか話し合う。

(2)~(4)について、学習者は教師の発問主導で、(4)に向かいつつ自己の読みを発言している。

教師	佐々木、この間、この話は、なんだか、うそのようなことが多いと言っていたね。うそのようなことって、どんなことなの。
佐々木	「なにしろ、ちょうが化けたんだからな」というところや、この前の話し合いで、ちょうが少女に化けたんだって言ってたけど、そんなことあるわけではないから。
田中	「よかったね。」「よかったよ。」というのもうそだよ。
佐藤	この話は、ぜんぶうそなのかなあ。
教師	全部、うそなの？ほんとのことはないの？
志摩	「夏みかんのにおいが、かすかに残っています。」というのはほんとのことだと思う。
梅田	一段落（「これは、レモンのにおいですか。」～しん士は、おりにきました。）までを一段落とした。）ぜんぶは、ほんど。
古谷	「エンジンをかけたとき、遠くから、元気そうな男の子の声が近づいてきました。」というところまではほんとのことだと思います。
志摩	「クローバーが青々と広がり綿毛と黄色の花の混ざったたんぽぽが、点々のもようになってさいます。」というのは、ほんとのことだ。
古谷	「松井さんはあわてて」から、「やなぎのなみ木が見る見る後に流れていきます。」というところ。
出川	「よかったね。」「良かったよ。」というのは、ほんとのことだと思います。
田中	それは、松井さんの心の中の声だからうそだよ。
出川	ほんどだよ。心の中の声だからこそ、ほんどなんだよ。
飯田	心の中の声でも、本当に聞こえたんだから、ほんどだと思います。
佐々木	「よかったね。」「よかったよ。」というのは、心の中の声なんだから、ちょうがしゃべったのか、はつきりしない。Aちょうがしゃべるはずないし。だから、うそなんだ。だれも聞いたわけないから。
望月	別に、だれか他の人が聞いてなくても松井さんには聞こえたんだからほんどだと思います。
田中	望月さんの言う理屈だと、Rうそがなくなっちゃうんじゃないか。(A, B, 傍線論者)

佐々木や田中は話し合いの中で挙げた「ちょうが女の子に化けた」という解釈と末尾の「よかったね。」「よかったよ。」と「ちょう」同士が向き合う場面について、嘘であると否定している。この話し合い場面は各々の学習者が自分の意見を主張しているが、出川の発言に田中は強く反応し、これ以降全体を巻き込んだ議論になろうとしている。



この場合、佐々木や田中は「よかったね。」「よかったよ。」をうそだといっている。つまり佐々木や田中は【「松井さん」に「よかったね。」「よかったよ。」と聞こえました。】と言っている（何者か（以下作者とする））に直感的に反発している。一方で、出川や望月は、〈作者〉の行為に巻き込まれようとしている。これも読み方の違いによって現れる読みの幅というように考えることができる。

### 3.2.2. 飯住実践を読んだ学習者の読み

次に挙げるのは、論者が行った東京の私立小学校の実践における学習者の読みである。この実践は新型コロナウイルスにおける休校状況の中でのリモート実践である。

本実践では、『白いぼうし』と先に挙げた飯住の授業録の引用をし、さらに以下の(1)~(4)を問うプリントを作成して、(4)について可能な家庭に提出を求めた。

- (1)話題の中心はなんでしょう。  
 (2)次の児童を主張でグループ分けしたとき、適切な分け方を選びなさい。  
 (3)  A  B にふさわしいセリフを考えて書きなさい  
 (3.2.1. 引用傍線部)、  
 (4)あなたが話し合いに参加したとすれば、どのような意見を述べますか。自由に書きなさい。

(4)は全てで12の提出があったが、この中に次のような読みがあった。

・「車にもどると」からは夢だと思います。なぜなら、少女は人間なので四角い建物と言わずにマンションと言うと思うし、松井さんがおどろくだろうと思ったら、怒ったり泣いたりする可能性もあるのに予想と全く同じようにおどろくし、ちょうが化けたり話したりするわけもないから。(学習者S)

Sの『「車にもどると」からは夢だ』という論の理由として「松井さんがおどろくだろうと思ったら、怒ったり泣いたりする可能性もあるのに予想と全く同じようにおどろく」に注目したい。Sは「もしこれが現実であれば、「松井さん」がどのように驚くかは予想できないはずであるが、予想できることからこれが夢（虚構）であると分かる」と『白いぼうし』の非現実的な点を挙げている。

このように、『白いぼうし』の前半を現実、後半を非現実とする感想は他に次のようなものがあった。

・たけのたけおくんのぼうしの時までは本当でちょうちはいた。でも少女はたけのたけおくんがどんな反応をするのか気になっていた時に物音がそう聞こえただけ。(K)  
 ・本文の始めから「つばおを（原文ママ）おさえました。」までは本当のことでその他は、松井さんの心の中の声や現実ではないことなのではないかと述べます。(A)  
 ・僕は「石でつばをおさえた」までが本当で「おかつぱの女の子」からが夢か何かかな？と僕は思った。なぜならこれは話の中ってだけで全く現実的ではないから。僕の考えは佐藤と似てるな...って考えた。(N)

上にあげた四人の学習者の読みは、飯住実践における佐々木・田中と連続性のある読みであると言える。特にNの読みは佐々木・田中と近く、「ちょう」が「女の子」に変わることや、「ちょう」の声が聞こえるという非科学性を非現実性に直結させている。SやKはそのような方向性の読みをさらに進め、『白いぼうし』の非現実性の不自然さを指摘し、「夢」や「聞き間違い」のような（現実）を再提示していると見ることができる。

一方で、松井さんの優しさに注目し、次のように作品終盤を現実だと考える論も提出された。

・松井さんはお母さんから送られた夏みかんを大切にしたり、ちょうをにがしてしまったおわびに、一番大きな夏みかんをおいていく、心が優しくきれいな人なので、少女の事や、小さな声に松井さんは気づくことができたのではないかと思う。現実でないことの証明ができないから、現実かそうでないかは判断できないけれど、私はそのような出来事があってもおかしくはないと思う。(R)

このRの読みは、作品後半を現実と見るか、非現実として見るかという点においてはSたちの読みと対極に位置付けることができる。Rの読みでは「心が優しくきれいな」人物として「松井さん」が立ち上がっており、その人物像を足場にして、「こんな声が聞こえてきました」という終盤の現実性が説明されている。Rの読みは飯住実践における出川や望月との連続性を認めることができる。

### 3.3. 『白いぼうし』の読みの方向性

ここまでの『白いぼうし』の読まれ方を総合すると、『白いぼうし』の二つの読みの方向性とスタンスの存在が見えてくる。

一つは『白いぼうし』の女の子が消える場面や、「ちょう」の声が聞こえる部分を文学だからという論理で自然に受け取るスタンスである。このスタンスを取る読者にとっては「ちょう」の声が聞こえることは「松井さん」についての現実であり、それを「松井さん」の優しさゆえの

内的現実だと解釈する。

また、このスタンスをとる読者は作品の内容を自然に受け取っているのだから、作品に同調的に読み進めていくという特徴もある。このスタンスで読んでいる読者として鶴谷や出川・望月、Rなどの読みを挙げることができる。

もう一つは『白いぼうし』の「ちょう」の声が聞こえる部分などを不自然だととるスタンスである。このスタンスは単に非科学性を非現実性に直結させる読者Aと、Sのように文学だとしてもあまりに予想通りに話が展開することへの不自然さを表明する読者Bに分かれる。

読者Bは、『白いぼうし』という文学の自然さを問題としているため、『白いぼうし』に同調的に読むことはできない。読者Bは例えば難波やS、Kがそれにあたるが、彼らは『白いぼうし』を「松井さん」の夢や聞き間違い、「死者の世界」として捉えるため、その原因論として「松井さん」の優しさに言及することはなく、むしろ1人の「松井さん」を読んでいると思われる。

#### 4. 『白いぼうし』の構造

ここからは、Sの「松井さんがおどろくだろうと思ったら、怒ったり泣いたりする可能性もあるのに予想と全く同じようにおどろく」という読みに再び注目したい。先に述べたように、Sは『白いぼうし』の予想どおりに行き過ぎる不自然さに反応している。本文該当箇所は以下のようになっている。

「おどろいだろうな。まほうのみかんと思うかな。なにしろ、ちょうが化けたんだからー。」  
「ふふふつ。」  
ひとりでに笑いがこみ上げてきました。でも、次に、  
「おや。」  
松井さんはあわてました。バックミラーには、だれもうつっていません。ふり返っても、だれもいません。  
「おかしいな。」  
松井さんは車を止めて、考え考え、まどの外を見ました。

Sはこの箇所に至るまで「松井さん」の人物像や、『白いぼうし』の作風を読んできており、その文脈から「松井さん」の驚き方を予想している。そしてこの場面は乗ってきた女の子が消えるという出来事が起こっているにもかかわらず、「松井さん」は確かに『白いぼうし』の文脈（優しさ・朗らかさ）から外れるような驚き方をしていない。つまり「松井さん」は『白いぼうし』に反応を規定されているような感覚を読者に起こすように書かれているのである。このような「松井さん」の語られ方にSは不自然さを感じていると言える。

このような不自然さは『白いぼうし』のジャンル・語り方の問題として考えることができる。例えば『ごんぎつね』は「ごん」と「兵十」の出来事を伝聞という形式で語ろうとする。対して『白いぼうし』は語りに先行して出来事があるわけではないため、「松井さん」は『白いぼうし』の語りに従属する形で動くことになる。

しかしAの感想にもあるように、それでも前半は「松井さん」の出来事を語り手が語っていると多くの読者に受け取られている。ここでの松井さんの行為は夏みかんをタクシーに置くこと、白いぼうしを拾うことの2点である。このことによって、「松井さん」は『白いぼうし』の語り手の世界に巻き込まれていく。

この語り手の世界とは、「女の子」が突然登場して消え、後にちょうの話し声が聞こえる世界である。松井さんは「女の子」と出会うが、「女の子」は「ビル」や「菜の花橋」という名称を知らない。つまり「松井さん」のルールとは別のルールで生きている存在である。ここから「女の子」が「ちょう」であることが示唆され、この世界では「ちょう」が「女の子」として現れることも判明する。

しかし、「松井さん」は「考え考え」ながらも、このように分析的に出来事を解釈しない。松井さんは次の「白いちょうが、二十も三十も、いえ、もっとたくさん飛ぶ、クローバーが青々と広がり、わた毛と黄色の花の交ざったたんぼぼが、点々のようになってさいてい」る幻想的な世界に没頭している。だからこそ「よかったね。」「よかったよ。」という「小さな小さな声」が聞こえてくる。

この世界における「松井さん」は常に受動的であり、そのことによって最終的に「小さな声」が聞こえている。鶴谷やRのように、このことを、前半の松井さんの「優しさ」との因果関係で捉えることはできない。後半の出来事の始まりは「おかつぱのかわいい女の子」が後ろのシートに座っていることであり、「松井さん」はタクシーの運転手としてそのお客の言う通りに行く先を決める必要がある。ここから松井さんの受動性は起動し始め、最後の「小さな小さな声」が聞こえる場面へと向かっている。

しかし、鶴谷やRのような解釈を引き出すのが、作品末尾の「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいが残っています」という一文である。この一文によって、「お母さんから送られた夏みかんを大切に」することと、「ちょうをにがしてしまったおわびに、一番大きな夏みかんをおいていく」という行為と松井さんの優しい雰囲気想起されることで、一連の出来事に「松井さん」の優しさという原因論が成立することになる。

このように考えれば『白いぼうし』の鶴谷やRのような読みは、この「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいが残っています」という一文で作品を完結させた存在（語り手）とする）に引っ張られていると考えられ

る。この〈語り手〉による語りは末尾の一文だけではなく、作品の最初から「しんし」が降りていくまで、そして作品中盤の「松井さん」が夏みかんを白いぼうしに入れる場面で行われる。

さらに『白いぼうし』では、〈語り手〉による語りが行われる場合に、視点人物の「松井さん」から離れた位相から行われるという特徴がある。序盤の語りでは「松井さん」の内面が語られず、中盤、白いぼうしに夏みかんを入れる場面では「ちょっとの間、かたをすぼめてつつ立っていた松井さんは、何を思いついたのか、急いで車にもどりました。運転席から取り出したのは、あの夏みかんです。」と象徴的に語られている。末尾では「松井さん」自体語られていない。

一方、「松井さん」に起こる出来事を語る存在（「語り手」とする）は、〈語り手〉よりも「松井さん」から近い位相から語る。にもかかわらず、Sによって問題化されているように「語り手」は「松井さん」を『白いぼうし』の文脈から自由な存在としては語らず、『白いぼうし』の出来事に巻き込まれていく人物として語る。このような「語り手」の語りに注目する場合、「松井さん」は『戸』になることを望みながら果たせない、様々な「戸」を繋ぐ《蝶番》という不自由な存在として難波やSなどの読みの中に現れたのではないか。

さらにこのような「語り手」の語り、〈語り手〉の語りによって隠蔽されているのが『白いぼうし』の構造だと言える。「語り手」は「松井さん」を語りながら『白いぼうし』の世界観の中に閉じ込め、さらにその閉じ込めるといふ行為を〈語り手〉が隠蔽している。このことによって「松井さん」は二重に閉じ込められ、読者が「松井さん」と出会うことが難しくなっている。

しかし「松井さん」の受難は、「松井さん」自身によって引き起こされているとも考えられる。「松井さん」は逃がしてしまった「ちょう」の代わりに夏みかんを白いぼうしの中に入れ、次のように空想する。

「お母さんが、虫とりあみをかまえて、あの子がぼうしをそうっと開けたときー。」と、ハンドルを回しながら、松井さんは思います。「あの子は、どんなに目を丸くしただろう。」

すると、ぽかっと口をOの字に開けている男の子の顔が見えてきます。「おどろいたろうな。まほうのみかんと思うかな。なにしろ、ちょうが化けたんだからー。」

「ちょう」が「女の子」に「化け」たことに翻弄される「松井さん」は、「男の子」が「ちょう」が夏みかんに変ったことで翻弄されることに気付いていない。「松井さん」は「男の子」を閉じ込めることと同じように、「語り

手」に閉じ込められているが、「松井さん」はそれをぼんやりと受け止めるのみである。

そして〈語り手〉は「松井さん」を「語り手」が間接的に批判する構造を周到に隠蔽する。序盤の「松井さん」の夏みかんに対する類推である「においまで、わたしにとどけたかったのでしょうか」は、豊かで正しいものに思える。このことが、中盤の「あの子は、どんなに目を丸くしただろう。」という類推の欺瞞を正当化する。「男の子」としての夏みかんは、松井さんにとっての夏みかんほどの価値はないが、例えばRがこのことよりもむしろ「松井さん」が一番大切な夏みかんをぼうしの中に入れたという行為と優しさを結びつけたように、序盤の「松井さん」の夏みかんに対する類推が引用されることによって「松井さん」の問題が見えなくなっている。

このように『白いぼうし』は読者が〈語り手〉に没入的に読んだ場合、鶴谷やRのような〈松井さん〉の優しさに注目する読みが生まれる。一方で〈語り手〉のそのような隠蔽の奥にある「語り手」に語られる「松井さん」を読んだ場合、難波のように「松井さん」の「孤独」が浮かび上がってくる。そのきっかけは例えばSのような『白いぼうし』後半に対する不自然さへの反応にあると思われる。(図1)

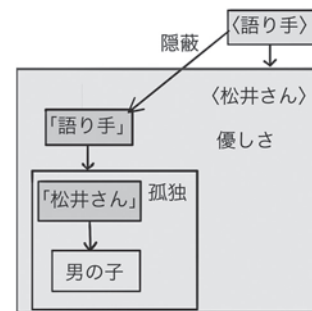


図1 白いぼうしの構造

このように考えると、「松井さん」が「女の子」と出会いながらも会話が成立しないことや、「松井さん」が偶然「ちょう」を助けたことが尊重され「恩返し」の型に物語が回収されていかないことは、「語り手」の意図的な行為であることが分かる。このような「語り手」の意図を〈語り手〉は「夏みかんのにおい」で隠蔽しているのが『白いぼうし』の作品構造である。

## 5. 成果と課題

本論では、『白いぼうし』が複数の読みを生むことについて、文学の教室が①「松井さん」の「優しさ」に収束する読みへ一元化する、②複数の読みそれぞれを許容し

たり、話し合うこと自体を目的にしたりして、読みが複数あることの問題を結果的に回避する、という2つの方法で対処していることを明らかにした。

また、特に①のような読みが起こる原因として、「松井さん」の「孤独」などの問題を隠蔽しようとする〈語り手〉の存在が明らかになった。『白いぼうし』は「松井さん」の「孤独」と「優しさ」がどちらも語られているために複数の読みを誘引するが、〈松井さん〉の「優しさ」を語る〈語り手〉が『白いぼうし』の作品を「夏みかん」というイメージで包み込むという機能を持っているために、「松井さん」の「孤独」を語る「語り手」が読者の読みの中で前景化しにくい。『白いぼうし』はこのような作品構造を持っていることが分かった。以上が本論文の成果である。

本論の課題として、作品構造の分析から、具体的な授業の目標論や方法論への考察が及ばなかった点が挙げられる。学習者同士がそれぞれの読みについて話し合うような授業実践を構想、実践し、考察を深めていきたい。

このように〈語り手〉を持つ『白いぼうし』の作品構造は、後の『羅生門』や『舞姫』の作品構造と類似性があり、近代小説の導入教材として機能する可能性を持つ。このような観点で『白いぼうし』を近代小説のカリキュラムの中に位置づけることも今後の課題として考えていきたい。

## 参考文献

- あまんきみこ『白いぼうし』ひろがる言葉小学校国語四年上  
教育出版
- あまんきみこ・中瀬正堯・長崎伸二(2019)『あまんきみこと教科書作品を語らう』東洋館出版
- 飯住良夫「五年生のうそへの挑戦と限界：白いぼうし（五年下光村図書出版）を材料として」児童の言語生態研究5号 pp. 36-45
- 亀岡泰子(1994)「あまんきみこ「白いぼうし」論-2-本文異同・作家論の観点から」岐阜大学国語国文学(22) pp. 34-48,
- 亀岡泰子(1994)「あまんきみこ「白いぼうし」論-2-本文異同・作家論の観点から」岐阜大学国語国文学(22) pp. 34-48
- 西郷竹彦・文芸教育研究協議会(2015)『光村版・教科書指導ハンドブック 新版 小学校四学年・国語の授業』新読書社
- 田中実・須貝千里(2001)「文学の力×教材の力 小学校編4年」教育出版
- 田中実(2005)「『これからの文学教育』はいかにして可能かー『白いぼうし』・『ごんぎつね』・『おにたのぼうし』の〈読み方〉の問題」『これからの文学教育のゆくえ』pp. 425-457右文書院

- 鶴谷憲三(2001)「におい・意味の変容——『白いぼうし』論」『文学の力×教材の力 小学校編4年』pp. 92-107 教育出版
- 寺島元子(2015)「『白いぼうし』の学習デザイン：読みの交流と読みの変容」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』128巻, 11-14
- 成田信子(2009)「〈物語〉の〈文脈〉, 〈小説〉の〈文脈〉：小学校四年「白いぼうし」・「ごんぎつね」を読む(〈特集〉〈文脈〉を掘り起こす-文学教育の挑戦-)」日本文学 58(8) pp. 12-21
- 成田信子(2003)「松井さんには聞こえる：『白いぼうし』教材論(読む)」日本文学 52(2) pp. 71-75
- 難波博孝(2001)「『文学』を教材として授業することへの疑問——『白いぼうし』の場合——」『文学の力×教材の力 小学校編4年』pp. 108-123 教育出版
- 松本修(2008)「『白いぼうし』の語りと主題」Groupe Bricolage紀要(26) pp. 21-26
- 宮田航平(2019)「2 一つずつよむ 白いぼうし」『あまんきみこハンドブック』pp. 50-53 三省堂
- 山本茂喜(1992)「『白いぼうし』試論——あいまいさの構造——」『日本語と日本文学』16巻, 73-80
- 渡辺良枝・松川利広(2004)「あまんきみこ『白いぼうし』の作品構造」奈良教育大学紀要 人文社会科学 53号 pp. 123-134



## For a Literature Class that Does Not Hide Personal Readings: In the Case of “Shiroi Boshi”

Yuta KAWAKAMI

Graduate School of Education, Hiroshima University

### Abstract

This study focused on how “Shiroi boushi” is handled in the classroom and read at the theory level. It was found that “Shiroi boushi” has two major reading directions. One is the direction of anabolic reading that reads “kindness” in “Shiroi boushi”, and the other is the direction of catabolic reading that reads “loneliness”. These two readings are due to the structure of the work. There are two narrators, a “narrator” who talks about his personal “Matsui” and raises the issue of autism, and a “Narrator” who tries to conceal the problem by making it a fantasy from the perspective of drawing “Matsui”. It is a structure. Due to this structure, the existence of the “narrator” in “Shiroi boushi” is overlooked in the conventional literature class, and the reading that is divided into two directions by the two existences of “narrator” and “Narrator” is left unattended. It is thought that it came.

Keywords : Literature education, “Narrator”, “Shiroi boushi”