

「物語」と「小説」の峻別から「白いぼうし」を読む ― 「問い続け、価値を創造する～」に迫る文学教育のための覚書 ―

山中 勇夫

1 はじめに ―「問い続け、価値を創造する～」への文学教育からのアプローチ―

本年度（令和7年度）は広島大学附属小学校の新しい全体研究の滑り出しの年にある。研究主題は現時点で「ともに問い続け、価値を創造する子どもを育てる」とされており、本稿は論者の専門分野である文学教育の立場からこの主題に迫るものとなる。その切り口として「価値を創造する」と「問い続け」の二つのワードを取り上げる。

まずは「価値を創造する」である。この国の文学教育は古くから作品との対話を通じて「他者と共に生きるには」、「人を愛するとは」、「生きるとは…」等々といった哲学的な問いに学習者を向き合わせてきた。このことはこの国の文学教育が、諸外国における哲学教育・宗教教育に相当する役割を担ってきたことを意味しており、ここには「価値を創造する」教育として文学教育が機能してきた歴史の一端を見ることができ。だが同時に文学教育の歴史は、教師主導による正解到達主義の問題も抱えており、「価値」の「創造」というよりは「価値」の「享受」に甘んじてきた側面があることも否定できない。発問と指名と板書によって授業者の向かわせたい価値・徳目に終着させんとする文学の授業のあり方の問題は現代においても問題視され続けている。

次に「問い続け」である。「価値」を「価値」として高める（創造する）ためには「問い続け」ること、すなわち概念を吟味し（磨き上げ）続けることが必須であることは文学教育に限らず、他の様々な教育分野においても周知の認識となっている。だがそれを授業に実装する時、私たちは「（正解を）問い続ける必然性は何によって担保されるのか」という原理的な問題に直面する。そしてこの問題は「正解は一つではない」という状況をどのように捉えるのか（解釈が複数なのか、正解そのものが複数なのか）という具体的な問いに接続する。

以上の様に本主題にある「価値を創造する」「問い続け」には文学教育独自の特性と同時に、そこに潜在する問題（価値の享受、正解の複数性）が見出せる。本稿はこの問題に迫る次の二つの視点からの情報の整理と考察を示していくものである。

1 「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」の峻別

2 「物語」と「小説」の峻別

上記の1は「問い続け」る授業のための基本原理として、2は「問い続け」を実現しつつ「価値の創造」に関わる教材論として設定した。次節より掘り下げていく。

2 「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」の峻別

小学校の文学の授業には授業の中盤にグループ活動を取り入れる展開が多く見られる。このような一斉授業一辺倒を回避せんとする授業観の背景の一つには 1980 年代に日本に取り入れられた「テキスト論」が見出せる。従来型の一斉授業・正解到達主義の授業に対するアンチテーゼとしての「文学に答えはない」「読みは人それぞれ」をキーフレーズに、学習者それぞれの読みを尊重せんとする授業展開が意識されてきた。グループ活動はそのための最も汎用性のある授業形態である。

だが依然として現場の実践が正解到達主義を手放すことは難しく、授業展開の途中まではグループ活動（テキスト論）を取り入れながらも、後半では教師主導の一斉授業で教師の用意してきた「正解」へ到達させようとする授業（正解到達主義）は少なくない。このような本来相反するはずの「テキスト論（正解到達主義批判）」と「正解到達主義」の両者の混在する状況を日本文学協会国語教育部会は、両者の「癒着状態」として指摘し、揶揄を込めて「和風テキスト論」と呼んだ。この「和風テキスト論」を乗り越えるためのバルトの「テキスト論」のより正確な解読のために用いられてきたのが「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」という概念である。ここでは田中実(1999)が「テキスト論」の要諦として繰り返し引用してきたバルトの「作品からテキストへ」を引用しながら、この二つの峻別について言及していきたい。

「**「テキスト」は複数のである。ということは、単に「テキスト」がいくつかの意味をもつということではなく、意味の複数性そのものを実現するということである。それは還元不可能な複数性である(ただ単に容認可能な複数性ではない)。「テキスト」は意味の共存ではない。それは通過であり、横断である。したがって「テキスト」は、たとえ自由な解釈であっても解釈に属することはあり得ず、爆発に、散布に属する。**

先の「和風テキスト論」は、ここで示される「容認可能な複数性」にあたる。ここでは作品についての多様な解釈（複数性）が認められつつも、その解釈元である作品そのものは一つの「実体」として認識されている。これにより原理的には学習者それぞれの「読み」も教師による先回りが可能（容認可能）となり、その結果、授業は教師の読みに到達させようとする正解到達主義の呪縛から解放されないことになる。

これに対し、「還元不可能な複数性」では、作品は一つの「実体」に回収されない。「実体」としての作品は「単なるインクのしみ」（田中 1999）であり、作品は、一人一人の読者が（永遠に掴むことのできない）「作品そのもの」を掴もうとする動的な過程の中にそれぞれに生成され続ける。バルトの「通過であり、横断」、「解釈に属することはあり得ず、爆発に、散布に属する」とはこのことを意味していると考えられる。

以上の「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」の峻別が教師の認識に実装されないと授業は無自覚のうちに両者の癒着を受け入れてしまう。結果、学習者は（教師も）「読みは人それぞれ」と「教師の望む正解」との間に揺れるジレンマを抱え込む

ことになる。そして「読みは人それぞれ」と言われつつも、結局教師の懐にある「正解」に回収・帰着する授業を繰り返すうちに学習者は冷めていく。

この事態を避けるためにも授業者は両者を峻別し、自身の授業観の中にある「容認可能な複数性」を警戒し、「還元不可能な複数性」に基づく授業構想を意識する必要がある。とりわけ授業が両者の癒着によるジレンマを抱えているかどうかという視点は当面の問題に有効性のある分析軸になると考えている。

3 「物語」と「小説」の峻別

本節は小学校で一括りに「文学作品（教材）」とされているものを「物語童話／小説童話」に峻別することの必要性について言及する。これは「小説」が先の「還元不可能な複数性」の実装に適した構造を持つという考えに基づくものである。（それに対し「物語」は「容認可能な複数性」の概念に回収され易い性質を持つ。）「物語」と「小説」の峻別に言及するのはこのためであり、「小説」の定義・原理を明らかにすることで「還元不可能な複数性」の概念を活かす文学作品（教材）の姿に迫りたい。

まず「物語」と「小説」を分かち基準として田中（2012）が示した、小説＝「物語＋〈語り手〉の自己表出」を援用する。ここでは「小説」が「物語」に加え、その「物語」をメタレベルで捉える「〈語り手〉の自己表出」を読むものであることが示されている。この「〈語り手〉の自己表出」を読む必然について牛山（2014）は「小説」は「語り手が創出した世界を読むだけでは、その全貌は見えてこない」と述べる。

ではなぜ「見えてこない」（読めない）のか。「見えてこない」（読めない）ことの原理は何なのか。以下の難波の議論からこのことに迫りたい。難波（2022）は〈児童小説〉の発生時期について以下のように述べる。

〈児童小説〉は近代の産物である。科学的世界観に覆われ、近代的な自我感が成立した時代のものである。「向こう側」などはなく、たとえ「向こう側」からはみ出してきたものに見え「ある側面に置いてあらかじめ予測できないことや理解できない」もののように見えたとしても、何らかの解釈図式を生み出せば予測・解釈可能であると信じている（こちらにも信じていることに注意）時代の産物である。

難波は以上のように、〈児童小説〉が、あらゆるものが何らかの解釈図式を生み出せば「予測・解釈可能な」近代の産物であることを踏まえた上で、〈児童小説〉が「読めない」ことの原理を次のように語る。

そのような時代（近代以後）に、「向こう側」からはみ出してきたものを「ある側面に置いてあらかじめ予測できないことや理解できない」こととして描く、つまり解釈図式を拒否したものとして描くことは、尋常なことではない。近代以後の現代は、そのようなものがないと信じられている時代だからである。にもかかわらず描く。それらの作品を読む人々は、ある解釈図式で理解できない。その他者性に怯えつつ、しかし、頭ではなんとか解釈し

ようとする。しかし、解釈しきれない「他者性」に慄く。

難波はこのように〈児童小説〉を説明し、あまんきみこや宮澤賢治をその作家の例として挙げている。作家たちは、私たちに解読可能（それは同時に理解の限界領域でもある）な世界（物語）を描きながら、同時にその世界（物語）を壊すことによって、その世界（物語）の外側（「向こう側」・解読不可能）の〈世界〉のリアリティ（因果律）を描き出す。（「リアリティ」は難波の「私達の心の表層にある科学的世界観や近代的自我感を突き抜け、向こう側のものを信じそれに怯えてきた「複数の私」のどれか（それは近代以前の人々につながる私）に突き当たる」を表す言葉として使用した。）

このような前提を受け止めるならば、教師は「小説」の解釈を自身の内部で処理することへの（それが科学的世界観では了解不可能な対象であり、教師自身が子供以上に科学的世界の住人であるがゆえの）困難さに直面する。この困難さが、知っている教師と知らない学習者による「享受」関係ではなく、共に対象（「小説」）のことが解らないもの同士の対等な「対話」関係の原理として機能する。「小説」概念と、「還元不可能な複数性」はこのようにして「問い続ける」文学の授業に生きる概念として連動するのである。

さらに既存の科学的世界観とは異なる因果律で成り立つ「小説」について考えることは、読み手にとって当たり前の世界観を相対化し、検討することにつながる。「価値の創造」の契機は、この様な無意識の価値観を俯瞰し相対化する過程の中に生まれるのであり、「小説」と「物語」の峻別はこうした授業の教材研究の必須のプロセスとなる。（ここで先の「語り手」自体が「還元不可能な複数性」の体现であり、その「還元不可能な複数性」自体を読むことの価値について詳述すべきだが、紙幅の都合上、別稿に譲らざるを得ない。）

3 「小説」としての「白いぼうし」の可能性

本節は、先の「小説」の例として、あまんきみこの「白いぼうし」を扱う。「白いぼうし」の「小説」教材としての価値については、先の「還元不可能な複数性」および「児童小説」の考え方に基づいたものとして、山中（2022）に示してある。その要諦は「一つだと思っていた物語の〈世界〉が複数になり、それらの〈世界〉の相互侵食について考えることで、読み手自身がすぎる〈世界〉の条理の揺らぎを体感することにある。これが実際の学習者の発話の様相としてどのように表出されるのかを見ながら、「問い続ける」・「価値の創造」へのアプローチについて考えていきたい。

4 実践

単元名：「白いぼうし」のなぞレポートを報告しよう。

言語活動：「白いぼうし」で学習者が謎を解明したいキーワード（女の子、白いぼうし、夏みかん、菜の花横丁と菜の花橋、）について話し合い、レポート

にまとめ、読み合う。)

本時の授業：キーワードについて話し合う場面

抽出グループ：「菜の花横丁と菜の花橋」について話し合うグループ

I 児：タクシーに乗っている時に、不思議なことが起きる。

A 児：多分。つまりイコール。タクシーは有の世界と無の世界の架け橋ではないかな。

F 児：その架け橋。架け橋となるタクシーは松井さんが運転してる。なんでまあ普段無の世界にいるんだけど、無の世界。

I 児：普段は無の世界。

A 児：無の世界。

S 児：無の世界の人は有の世界の人は想像できない。

I 児：いつもは行けるのに行けないところ。

A 児：無の世界でタクシーが動いてて、

A 児：無の世界を有の世界に行けさせてるんで。それでその有の世界もちょっとどんどん・・・になっちゃうんですけど、そして急に急に無の世界から有の世界に入っちゃうところがあるとすると、これは多分菜の花横丁とか菜の花橋とかそこに当たるんじゃないかな。

I 児：だからどっちが菜の花横丁、どっちが菜の花橋なん？

A 児：うーん、ちょっとこれはむずい質問なんだけど、多分ここが菜の花橋、無の世界から見たら一応ここが菜の花橋で、菜の花横丁で。

S 児：ちょっとA 児くん、いいですか？僕はこの無と

I 児：カッコ書きます。

S 児：この無と有の世界のつなぎ目？は、僕は菜の

花横丁だと思います。

I 児：菜の花橋も同じ。それだったら同じ

S 児：なんですけど、多分同じ場所にあったとしたら同じ。

F 児：三途の川。まあ、いい人は橋を渡るみたいな。

S 児：はい。そういうのが生死というようなものではなくて、こういう生と死っていうわけじゃなくて、もうこの世界と世界とのことじゃないかなと。

I 児：それがいけるかいけないかって。

A 児：そういうことなら、多分有の世界は、S 児くんは生の世界で、無の世界は死の世界。というのに近い？

S 児：近い感じ。

S 児：違う世界ではあるけど、なんか近い世界。

A 児：だから、そういうのは限りなく近いとかは。めちやくちやややこしいよ。ちょっと一回書かせて。いや一旦書かせてもらいます。

I 児：無っていうのを想像できないから。無の世界では…。

A 児：あるかどうかはわからないけど。

I 児：ああ、そういうことね。あるかどうかはわからない。

I 児：想像できないから

A 児：あるかもしれないと。

I 児：まず無の世界がもうあるかどうかわからないぐらい、わからない。

5 分析と考察

まず学習者が「有の世界」と「無の世界」という分析軸を持ち出し、『白いぼうし』の物語の内部ではなく、その物語を覆う〈世界〉の構造を明らかにしようとしている点に着目したい。

これについてまず、「無の世界の人は有の世界の人は想像できない」とそれぞれの住人から見た世界の見え方について言及。ここから関心は「無の世界」に集中し、「無の世界でタクシーが動いてて」とその世界へと入るための方法や、「無の世界から有の世界に入っちゃうところがあるとすると、これは多分菜の花横丁とか菜の花橋とかそ

ここに当たる」と、その入り口について検討する。さらに、「無の世界から見たら…一応ここが菜の花横丁」と述べるように、「菜の花横丁」と「菜の花橋」は、それぞれの「無の世界」、「有の世界」の所在地であることが示されながらも、「多分同じ場所にあったとしたら同じ」というように、二つの世界の重なりについて言及。加えて、「無の世界」については、「三途の川」への接続を試みつつも、「生死というようなものではなくて」「違う世界ではあるけど、なんか近い世界」と語り、慣れ親しんだ概念を糸口にしつつも、それとの違いや距離感についての認識を手放さない。

最終的に「まず無の世界がもうあるかどうかわからないぐらい、わからない」と、その世界の認識の難しさを見据えつつも、これまでに示したような「住人から見た見え方」「入るための方法」「入口」「所在地」「重なり」「生死との違い」など、あらゆる角度から、その世界のリアリティに迫ろうとしている。「生死」のように学習者が手持ちの世界像に簡単に回収されないのは、「小説」としての作品の力によるものと言える。

自身を覆う世界（条理）の引力は強く、その相対化は簡単にできるものではない。手持ちの言葉（条理）を駆使した言葉（条理）との格闘の中に、自身の当たり前（条理）の相対化は導かれる。次の文章は、先の話し合いに登場する I 児の授業後の感想である。

S 児くんと僕が考えたやつで、相手が思っている世界と自分が思っている世界は違うと言うことで。自分の世界と相手が思う世界が違うことによってこの世界が成り立っているのじゃないかなと思いました。

ここには「世界」の「成り立ち」についての新たな価値が語られており、「問い続け」た結果導くことのできた「価値の創造」の一端を見ることができる。

以上「問い続け」と「価値を創造する」に向けた文学教育の要点について述べた。今後も上記の概念をさらに掘り下げ、本主題へのアプローチを洗練していきたい。

引用文献

- ・ロラン・バルト、「作品からテキストへ」、『物語の構造分析』花輪光訳、みすず書房、1979
- ・牛山恵「小説童話／物語童話」、『「読むこと」の術語集 文学研究・文学教育』、田中実監修、相澤毅彦 大谷哲他編、双文社出版、2014
- ・田中実、「◎〈本文〉とは何か プレ〈本文〉の誕生」、『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ1』、右文書院、1999
- ・田中実、「都留最期の日のために—これからの文学研究・文学教育」、『国文学論考』、第 48 号、都留文科 大学国語国文学会、2012
- ・難波博孝、「小学校文学教材のジャンルと読みの目標」、『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 小学校』、明治図書、2023
- ・山中勇夫、「語りの虚偽」、『文学授業のカンドコロ 悩める教師たちの物語』、文学通信、2022
- ・山中勇夫、『『白いぼうし』の授業構想—〈世界〉の同時存在と、その相互侵食を体感する—』『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 小学校』、明治図書、2023