

「おにたのぼうし」における空所と語り

玉川大学教職大学院 松本 修
品川区立台場小学校 西田 太郎

1 はじめに

「おにたのぼうし」（あまんきみこ）には空所がたくさんある。読み手はその空所を補い、埋めながら読みを進めることになるが、空所はしばしばそれまでの読み手の読みを否定する形で認識の再構成を迫ることになる。松本（2010：8）では、空所がどのように読みの交流につながるかについて検討し、以下のような結論を示した。

- ① 空所は、書かれてあるべき事が書かれていない（説明されていない）ことがらを埋めるように読み手に促す「働きかけの契機」である。
- ② 空所を埋める際には、読み手は、否定の機能によって読み手自身の従来の認識を更新せざるを得ないような新たな意味づけを行う。
- ③ 学習にあっては、空所の機能が賦活されるような問いが必要である。
- ④ 問いそのもので準備できない状況を、他者との交流活動および複数の問いのかかりによって補うことができる。

「おにたのぼうし」には多くの空所が見られ、その中には「埋められない空所」もある。たとえばしばしば学習者によって提出される疑問に、「おにたが着ていた服はどうなったのか」というものがある。テキストにはその情報はなく、挿絵では麦わら帽子をかぶったおにたは服を着ている。女の子が驚いたりしていないことから、少なくとも裸ではないだろうという補いがなされている。「水がとけたように、急におにたがいなくなりました。」のあとには麦わらぼうしと「まだあったかい」豆が残されているから、おにたが着ていたはずであろう「服」は実体ではないというようなことになる。読み手は「おにたが魔法を使った」というような補いをすることもできる。しかしそうすると、「魔法が使えるなら、まこと君の家でも魔法で親切ができるし、女の子のお母さんの病気も治せるのではないか」というような物語の構造にかかわる疑問が出てきてしまい、一貫性のある読みを維持できなくなる。文学的リアリティは現実のリアリティとは異なるから、かならずしも合理的に一貫性を保つ必要はないのであるが、一方では、「魔法が使えないとしたら、運んできた食べ物はいったいどこでもらってきたのか（盗んできたのか）」という疑問も頭をもたげる。こうした空所は、認識の更新によって新たな読みに至ることができるような空所ではないということになる。つまり、このような空所は、空所の機能が賦活されるような「問い」に結びつかない。

ここでは、空所の機能が賦活される「問い」を生み、読みの交流によって認識の更新を促すような「空所」について検討し、それがどのような「語り」のもとで可能になっているのかについて検討したい。

2 二つの空所

「おにたのぼうし」の最大の空所は、「おにたはどうなったのか」というものである。空腹を抱えた女の子に自らの姿を現してごちそうを差し出したあと、一行の空白にはさまれ、おにたが消える場面が次のように描かれる。(本文は教育出版の教科書による)

女の子がはしを持ったまま、ふっと何か考えこんでいます。
「どうしたの？」おにたが心配になってきくと、
「もう、みんな、豆まきすんだかな、と思ったの。」
と答えました。
「あたしも、豆まき、したいな。」
「なんだって？」
おにたはとび上がりました。
「だって、おにたが来れば、きっと、お母さんの病気が悪くなるわ。」
おにたは、手をだらんと下げて、ふるふるっと、悲しそうに身ぶるいして言いました。
「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……。」
氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。あとには、あの麦わらぼうしだけが、ぼつんとのこっています。
「へんねえ。」
女の子は、立ち上がって、あちこちさがしました。そして、
「このぼうし、わすれたわ。」
それを、ひょいと持ち上げました。
「まあ、黒い豆！ まだあったかい……。」

小学校の教室では、おにたが豆になったのだという読みを受け入れない学習者がいる。どこかに行ってしまった、という形で理解するわけである。その方が、悲劇的な結末をさげ、「服はどうなったのか」というような空所も埋めることができるからであろう。しかし、そのような認識を、否定の機能によって更新することこそ、教室で目指される読みということになる。ただそれは、授業者による訂正や教示によってなされてはならない。それでは、物語内容駆動の読みを要点駆動の読みに変えることができず、認識の更新にはつながらないからである。では、どのような「問い」が、否定の機能をはたかせ、認識の更新を伴う空所の補いを促すのであろうか。

「おにたのぼうし」には、語りの特徴にかかわる一種の空所がある。それは「女の子」が「女の子」としか呼ばれないことである。おにたは去年の春から一年にわたり「まこと君」の家の物置小屋に住んでいる。「はずかしがり屋のおにたは、見えないように、とても用心していたから」まこと君とまこと君の家族はおにたがしている親切には気づいていない。まこと君は名前を与えられているにもかかわらず、結果的に物置小屋に豆をまこうとすることで、おにたを豆まきをしている余裕のない「女の子」の家へと向かわせるだけであり、おにたと直接関わらない。

おにたも「おにた」と語り手から呼ばれており、名前を持つことで二人は人格性を与えられている。しかし、この物語において重要な人物である「女の子」は「女の子」としか呼ばれていない。読み手は、「なぜ女の子は女の子としか呼ばれていないのか」という疑問を持たざるを得ない。これは一種の空所であり、それは語りの構造と関わっている。

3 「おにたのぼうし」の語り手

「おにたのぼうし」の語り手は、物語内容には関わらない超越的な語り手であり、その立場から作中人物をすべて三人称で呼ぶ語り手である。「節分の夜のことです。」というように物語の場を設定し、「まこと君が、元気に豆まきを始めました。」というように作中人物の行動を描く。また、「おにたは、気のいいおにでした。」というように性格も説明する。「まこと君」には知覚制限がかかっており、おにたの存在すら知らない。語り手だけがすべてを知り、「女の子」の心情をも知り得る立場にある。

語り手の知覚の基点は、移動している。おにたがまこと君の家の物置小屋から出て行く場面は次のようになっていて、知覚の基点は物置小屋の内部にある形になっている。

こうして、カサツとも音をたてないで、おにたは、物置小屋を出ていきました。

一行の空白をおいて、次の場面では知覚の基点は表に出ている。

粉雪がふっていました。道路も、屋根も、野原も、もう真っ白です。

ただし、この情景描写は情景であるがゆえに誰かの目にうつった情景でありえるので、読み手によっては「おにた」の知覚を描いていると読むことも可能である。こうした描出表現は他にもある。

小さな橋をわたった所に、トタン屋根の家を見つけました。

女の子が出てきました。その子は、でこぼこしたせんめんきの中に、雪をすくって入れました。それから、赤くなった小さな指を口に当てて、ハーッと、白い息をふきかけています。

部屋のまん中に、うすいふとんがしいてあります。ねているのは、女の子のお母さんでした。

台所は、かんからかんにかわいています。米つぶ一つありません。大根一切れありません。

こうして、語り手がおにたの知覚に寄り添っているような表現によって、読み手はおにたの知覚に寄り添うような読みが可能になっている。このおにたへの寄り添いが、おにたの知覚制限によって、今日初めて会った女の子が名前のない「女の子」として描かれることにつながっていると見ることもできる。「なぜ女の子は名前と呼ばれないのか」という問いに学習者が「おにたは名前を知らないから」というように答えたとすれば、その読み手は、語り手の知覚がおにたの知覚に重なっていると読んでいることになる。

しかし、語り手は女の子の知覚にも寄り添っている。次のような表現がある。

それからしばらくして、入り口をトントンとたたく音がします。

そつとふきんを取ると、温かそうな赤ごはんと、うぐいす色のに豆が、湯気をたてています。

前者は、音がするという聴覚表現により、女の子の聴覚の表現が現在形で提示されているという印象を生むし、後者は、「ています」という継続相の表現により、「赤」「うぐいす色」という色彩の視覚が女の子の視覚の提示だという印象を生む。ここでは、読み手は女の子により寄り添う読み手と、超越的な語り手の知覚を分けて語り手により寄り添う読み手とに分かれるだろう。

4 空所と語り

田中実（2001：13）は、女の子が名前を与えられていないことについて、次のように述べている。

まこと君は童話らしく通常の三人称で「くん」が付いて登場するが、ヒーローとヒロインの名付け方にこの作品の重要なポイントがある。語り手はこの子をいかにも鬼の男の子らしい名前でお・に・たと呼ぶ。ところが女の子はただ「おんなのこ」としか呼ばれていない。無論その子の母親も名付けられていない。「おにた」の方は女の子を「あのちび」（松本注：教科書では「あの子」になっている）と妹のような愛称で親しげに呼んでいる。「おにた」という呼称に対し、「おんなのこ」と一般名詞でしか呼んでいないのは、語り手が女の子の方ををただ素っ気なく扱っているからである。恐らくそれには訳がある。

田中（2001：19）は次のようにこの問題に答えている。

女の子の「さっきの こは、きっと かみさまだわ。そうよ、かみさまよ……。」という言葉はあるいはあまりにも残酷、薄情に聞こえよう。語り手は女の子に命名しないという一点のそっけなさを残した所以である。

語り手はこの少女にはこの少女のけなげさがあることを認め、そこに相応の温かい愛の手をさしのべているように筆者は感じる。

おにたが鬼であることをぼうしで隠し、鬼としてのアイデンティティを裏切った形で女の子に理解してもらおうと思ったことが悲劇をもたらしたと読んでいる田中は、しかし、「この女の子はひどい」という読み手の反応を封じるために、「女の子」に名前を与えず、おにたの知覚制限をそのままにする形にしたと考えるのであろう。「おにた」の生の領域と女の子とのそれとがいかに重ならないか、その他者性の深さ、その悲しみの深さがこの〈作品の意志〉である。」（2001：22）と田中が述べるのは、女の子とおにたの双方の純粹・無垢を生かすには、女の子に名前を与えてはいけなかったのだと判断するからであろう。

しかし、知覚制限は女の子の側にもある。女の子はおにたが鬼であることを知らない。節分のごちそうを持ってきてくれたのは、自分が母親に対して苦し紛れについた嘘を実現

してくれたものだということも知らない。こうした語りの構造の意味について、山元隆春（1997：34）は次のように述べている。

「おにたのぼうし」の場合にも、語り手は〈おにた〉の中の〈私〉になろうとしながら、同時にその〈おにた〉を対象化し、映像化しようとする。しかも、〈おにた〉を〈黒い豆〉に変えてしまうことになった〈女の子〉の中の〈私〉にも、語り手の〈私〉は通じている。この作品の複雑さは、そのように語り手の中の〈私〉が中心人物のいずれの〈私〉をも理解しようとしていることに起因する。言うなれば、複数の人物の視点に立ちつつ、語り手の内部には二つの〈私〉を理解するという矛盾を生じさせることになる。

それゆえ、読みとっていく場合にも、共感的な立場と第三者的な立場とが読者の内部で交錯することになるのである。もちろん、〈女の子〉には〈おにた〉の悲しみが少しもわかっていないし、それはそれで致し方のないことであるとして、このテキストは閉じられることになる。

このような構造は、既に見たように、語り手が女の子にもおにたにも寄り添うような表現があるという特徴、また、おにたにも女の子にも知覚制限がかかるという特徴によって支えられている。田中の言う、語り手の女の子への愛の表れを読むことは、「おにたのぼうし」の読み手に促される要点であり、その要点が駆動するように学習を組織し、交流をアフォードすることが授業者には求められる。山元は続いて次のようにも述べている。

しかし、自らの悲しみにかまけて、善意を施してくれた他者の心を理解しようともしないことが、いかに他者を損なうものであるかということに思い至った時、〈女の子〉の振る舞いに関して、高見の見物などしておれない立場に読者たちは追い込まれていく。

そのように、〈女の子〉のことを、自らにも通じるものとして引き受けた解釈ができるか否かということが、「おにたのぼうし」というテキストを理解していく上で、非常に大きな問題となる。

すでに見たような語りの特徴に気づくような「問い」が必要である。そして、語り手がおにたにも女の子にも寄り添うような表現がありつつ、双方に知覚制限があることを意識させたい。その上で、女の子に名前がないことの意味、おにたはどこに行ったのかというような空所にかかわる問いについて考えることで、おにたの悲しみを理解し、そうならざるをえない女の子のありようについて、第三者的な立場からだけでなく、共感的な立場にも立って考えることができるようになるのではないか。

そのような学習をデザインし、その学習のプロセスを分析して有効性を確認することが課題になる。

5 空所と語りに着目した問い

「おにたのぼうし」における空所と語りをめぐる読みの学習のデザインを念頭に、ここまでの検討を基にした具体的な問いを挙げ、問いの効果を想定する。松本（2010）では、山元（2005）、桃原（2008, 2009）を踏まえて読みの交流を促す〈問い〉が必要と

する要件の検討を行っている。空所と語りによって生まれる問いについて、この要件を基に読みの交流を促すものとして機能するのか検討していく。

まず、空所に着目した問いとして、次の問いを提示する。

問い：「氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。」とあるが、おにたはどうなったのか。

「おにたのぼうし」における最大の空所を素直に問うものである。学習者にとっても着目せずにはいられない部分である。

学習者がまず求められるのは、おにたがいなくなったという事実を、「氷がとけたように」という描写と結び付けて考えることである。おにたは豆になったという解釈は、残された帽子とまだ温かい豆によって説明されるが、先述したように、おにたが豆になったことを受け入れられない学習者もいる。ただ、そのような学習者は、豆になったのではないらなぜ帽子を残していったのかという疑問に答えなくてはならない。読みの交流の中で、帽子の役割を検討し、その帽子が残された意味を考えていくことで、おにたの行方は少なくとも人の世界で生きていくことをあきらめた状態にあることが納得される。

- a 表層への着目：「氷がとけたように」という描写を挙げながらテキストの表層的特徴に着目する問いになっている。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：作中人物を中心としたテキスト全体の流れを加味した解釈が必要となる。
- d 読みの多様性の保障：基本的には、おにたが豆になったことを説明していく。検討の中で、豆になってはいないという説明が否定されていくことを考えれば、多様性の保障は、なぜ豆になったのか、どうして豆になったと言えるのかという問いに対する答えの理由を多面的に挙げていくことで確保される。
- e テキストの本質への着目：問いが示す行為は、おにたの自身を認めてもらいたいという願いとおにたに対する偏見や既成概念に対する憤りが集約される行為である。テキスト全体を包むある種の閉塞感、避けられない結末という本テキストには欠かせない部分を読み手が位置付けることになる。

表にすると次のようになる。

問い：「氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。」とあるが、おにたはどうなったのか。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保障	△
e テキストの本質への着目	○

次に、語りに着目した問いとして、次の問いを挙げる。

問い：「とてもしずかな豆まきでした。」は、だれが見た風景か。

結末の一文を挙げた問いである。学習者は、女の子による豆まきを「しずかな」と価値付けた者を探す中で、結末あるいはテキスト全体に及ぶ語りの役割を読むことになる。

女の子とした場合には、豆まきをした当事者が「しずか」に豆をまいたということになる。学習者が根拠として挙げるのは、「お母さんが目をさまさないように、女の子は、そっと、豆をまきました。」と前述されている点であろう。しかし、この一文は、女の子がしずかに豆まきをしたという事実を説明するだけで、だれが見た景色かを決定することはできない。この問いに正対するには、やはり「しずか」と価値付けた者を探すほかない。

語り手とした場合にも、同じ状況が生まれる。女の子と語り手という立場の違いを考慮しつつ、「しずか」の意味をテキスト全体の一貫性の中で説明する必要がある。

知覚制限がかかる女の子の立場で、「しずか」を価値付けたとき、学習者は女の子の境遇やおにたへの無垢な誤解に共感していく。語り手の立場では、さらに客観的俯瞰的に、「とてもしずかな豆まき」でしか成しえなかった女の子の豆まきを代弁することになる。

学習者によっては、おにたを挙げる場合もある。その場合、豆になった自身がまかれながらという、いささか強引な状況になる。さらに、「おにだっているあるのに。おにだって…」と、届かない憤りの中で女の子の願いを叶えるおにたと「しずかな」を結び付けた解釈が求められる。むしろ、おにたという選択肢は、読みの交流の効果によって、女の子や語り手という選択肢への気付きにつながる段階として働くだらう。

- a 表層への着目：「とてもしずかな」という描写を挙げながらテキストの表層的特徴に着目する問いになっている。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：語りに関する問いであり、前のテキストの語り構造を説明しなければ、この部分の風景を視認していた人物を決定し説明することができない。部分テキストが他の部分テキストや全体構造の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されている。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれている。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所を指定している。語り手の把握によって、結末部あるいはテキスト全体の印象、主題が分かれるポイントとなる。

表にすると次のようになる。

問い：「とてもしずかな豆まきでした。」はだれが見た風景か。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○

d	読みの多様性の保障	○
e	テキストの本質への着目	○

6 まとめ

本研究では、「おにたのぼうし」について問いを生み出す空所とそれを可能にする語りに着目し、空所と語りの特徴によって想定される問いを提示した。これは、読みの学習における教材からのアプローチ、あるいは指導者からのアプローチである。

今後、読み手から提出される問いを念頭にした学習者からのアプローチを加味していく必要がある。学習者に内在する問いに寄り添うことで、「おにたのぼうし」における空所と語りをめぐる読みの学習のプロセスを実践的に分析することができるだろう。

文献

- 田中実（2001）「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら—」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編 3年』教育出版, 8-22
- 桃原千英子（2008）「読みの交流のための前提的条件—「少年の日の思い出」の読みを通して—」『臨床教科教育学会誌』第8巻第2号 臨床教科教育学会, 31-42
- 桃原千英子（2009）「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表当日資料』
- 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会, 75-82
- 松本修（2010）「「空所」概念と読みの交流」『Groupe Bricolage 紀要』No.28, 1-9
- 山元隆春（1997）「あまんきみこ「おにたのぼうし」論」『広島大学学校教育学部紀要』第19巻第I部, 31-38
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社