

〈第三項〉論を世界観認識とした文学の授業へ
—あまんきみこ「白いぼうし」の教材研究と授業実践—

甲州市立松里小学校 黒瀬貴広

(1) 国語教育研究に求められていること—「白いぼうし」を読むことの意味をめぐって—

平成 29 年に告示された小学校学習指導要領国語では、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」の育成が目指されている。その内、「言葉による見方・考え方」とは「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」と定義されている(注1)。しかし、ここで問題となるのは、「言葉で対象を捉えるとは何か」という原理的な問いである。「言葉による見方・考え方」の提起の中では、こうした言語と認識に関わる原理的な問題について、十分には言及されていない。だからこそ、国語教育研究の場において現在求められているのは、この言語と認識の関係性を原理的に問い直し、時には学習指導要領を相対化する観点を持ちながら、授業実践の具体的な在り方を示していくことである。国語教育研究が言語と認識のメカニズムを最前線で問題化し、授業実践のパラダイムを更新していくことが要請されているのである。

その意味で、本稿であまんきみこ「白いぼうし」の教材価値と授業実践を検討することは、国語教育研究史上においても重要な意義があると考えられる。なぜなら、「白いぼうし」の教材研究史及び授業実践史は、「松井さんが知覚した世界とは一体何だったのか」という視点人物の認識の意味をめぐってその議論がなされてきたからである。具体的には、「作品末尾において、松井さんにチョウの声が聞こえた事態とは一体何だったのか」、このことが絶えず問題とされてきた。

まず、「白いぼうし」の教材研究史及び授業実践史を検討する際に、外せないものとして西郷竹彦を中心とした文芸研の一連の論考がある。西郷は「ファンタジーの世界とはどのような世界なのか」というと、非現実の世界というのではなくて、現実と非現実の間、つまり間(あわい)の世界だとし、「『白いぼうし』は、書かれていることは現実なのですが、でも現実にはありえないというファンタジーの世界に成り立っている」と提起している(注2)。また、西郷は「作品の思想、つまり認識の内容という面からみると、松井さんのやさしさというものが軸になって全てのものが生かされている」とし、「松井さんの愛に根差した行為」を読むことが重要だと述べている。

ここで押さえておきたいのは、西郷が「①「現実」と「非現実」の間(あわい)」と「②松井さんのやさしさ」に着目することで、チョウの声が聞こえてくることの意味を授業実践で問題にしている点である。例えば、西郷が監修している田川文芸研の「文芸教材研究ハンドブック7 あまんきみこ＝白いぼうし」でも、「この作品では、特定の人物である主人公の松井さんの内面を描くとともに、その人物の外面をも描く三人称限定の視点描かれて」おり、「したがって、人物の姿・行動などを《外の目》で外から眺めるとともに、《内の目》で松井さんの内面をとらえること」が可能だと提起されている(注3)。そして、この《内の目》と《外の目》の視点を踏まえることで「この作品では、相手の身にな

って考えることのできる松井さんのやさしさが繰り返し語られていることが分か」とし、ここに「人間の真実・本質」があると主張されている。「相手の身になって考えることができる松井さん」だからこそ、「現実」と「非現実」の間においてチョウたちの声が聞こえてくる、このように作品を捉え、授業実践を展開するのである。

これらの文芸研の教材研究及び実践研究は、これまでの「白いぼうし」の準拠枠を形成してきたと言える。住田勝は、田川文芸研の「教材研究ハンドブック」における教材観が「文芸研の教材研究本（久保，1997／西郷，2005 など）に通底する「定石」として受け継がれてい」とする。そして「それは、ひとり文芸研のみにとどまらず、80年代90年代以降の「白いぼうし」の学習指導を「支配」していく」ことを指摘している（注4）。「現実」と「非現実」の間に生きる松井さんの「やさしさ」を読むことが「白いぼうし」の授業実践の前提とされてきたのである。

しかし、そうした中、「現実」と「非現実」という準拠枠をめぐり、2000年代に鶴谷憲三と難波博孝との間で「白いぼうし」の論的対立が起きている。まず、西郷と同様、「現実」と「非現実」という二つの領域を問題にする読みを提起したのが鶴谷である。氏は、「松井さんは日常的な空間と非日常的空間との間の、いわば〈蝶番〉にあたる」とし、「異質の空間と異質の空間のいずれをも見透かす眼・心情の持ち主」だと主張する（注5）。それは、「松井さんの素朴さ、喜びを喜びとする飾り気の無さ、白いぼうしと夏みかんとを交換する思いつき、いずれをとっても蝶番たる要件を十分に満たして」いると氏が捉えているからである。また、作品末尾の読みに関しても、「松井さんは男の子に代表される日常的現実の領域が、もんしろちょうの喜びの声に象徴される非日常的現実とその表裏一体であることを覚る」とし、松井さんの「この世に存在するものへ向ける眼差しは、いずれにかに偏することなく、《優しい》」ことを提起している。鶴谷は、「現実」と「非現実」の表裏一体性を論じ、その二つの空間の「〈蝶番〉」にあたるのが松井さんだと定位している。そして、この「現実」と「非現実」という二つの領域の葛藤を「〈蝶番〉」という概念を踏まえて読み込むことで、松井さんにチョウの声が聞こえたことの意味を明らかにし、作品の読みを確かなものに行っているのである。

一方、難波は「孤独な状態に置かれ、人とのつながり作るための道具として彼（筆者注：彼＝松井さん）が、わざわざ家から持ってきた夏みかんを失った時、彼には、女の子が見え、ちょうの声が聞こえた」とし、「彼がちょうの声を聞いたことは、彼の孤独さのため」、「幻覚」と提起している（注6）。そして、「『白いぼうし』の、私にとっての「作品としての物語」は、不安と不安定に満ちた「死者の世界」という私的な物語であり、「そのような私的な物語を本体的に生み出すだろう文学というものを、教育という公的な場で「使う」ことは、今の教育体制・教育状況では、あまりにも多くの「犠牲」を学習者にも、教師にも強いる」と警鐘を鳴らしている。

ここで問題となっているのは、鶴谷が「現実」と「非現実」の「〈蝶番〉」にあたる松井さんを肯定的に読むのに対し、難波はチョウの世界とは松井さんの「現実」における孤独さによって齎された「幻覚」だとして否定的に捉え、「死者の世界」を読み取っている点にある。難波は「彼は《蝶番》でなく、一方の「戸」になることを望みながら果たせず、

運転席に乗り続ける」とし、「現実」と「非現実」の「〈蝶番〉」としての松井さんを読むことには向かわない。難波は、松井さんにチョウの声が聞こえたことの意味を「現実」の枠組みの中に限定化して捉えているのである。このように、松井さんが知覚した世界をめぐって、両氏の読みは対立している。そして、この論争は、「白いぼうし」を教室で扱うこと価値の問題と深く関わり、せめぎ合っている。

(2) 世界観認識の転換へー〈第三項〉を引き受けることー

しかし、この鶴谷と難波の対立を引き受けたうえで、「白いぼうし」の教材研究及び授業実践を問うということは、これまでの国語教育研究史においてほとんど問題にされてこなかった。「現実」と「非現実」との間に付けられている「〈蝶番〉」の問題を相対化して論じる観点が「白いぼうし」の研究史上、欠落していたのである。

一方、三島由紀夫が晩年に記した「小説とは何か」(注7)では、小説の読みにおける「現実」と「非現実」をめぐる問題について三島が直接的に言及している部分が存在する。三島は柳田邦男『遠野物語』の第二十二節を読み、「あ、ここに小説があった」と「三嘆」したことを書いている。この『遠野物語』の第二十二節では、曾祖母の通夜の晩、親族一同が集まる座敷に曾祖母の幽霊が現れるという小話が語られている。三島は「棺内に動かぬ屍体があるという事実と、裏口から同一人が入って来たという事実とは、完全に矛盾する」とし、「二種の相容れぬ現実が併存するわけではないから、一方が現実であれば、他方は超現実あるいは非現実でなければならない」と通常は考えるとする。そして、「その時人々は、目前に見ているものが幽霊だという認識に戦慄しながら、同時に、超現実が現実を犯すわけではないという別の認識を保持している」とも述べている。だが、三島は「しかし「袖にて炭取にさはりしに、丸き炭取なればくるゝとまはりたり」と来ると、もういけない」、「亡霊の出現の段階では、現実と非現実は併存している。しかし炭取の廻転によって、超現実が現実を犯し、幻覚と考える可能性は根絶され、ここに認識世界は逆転して、幽霊の方が「現実」になってしまった」としたうえで次のように説いている。

その原因はあくまでも炭取の廻転にある。炭取が「くるゝ」と廻らなければ、こんなことにはならなかったのだ。炭取はいわば現実の転位の蝶番のようなもので、この蝶番がなければ、われわれはせいぜい「現実と超現実の併存状態」までしか到達することができない。それから先へもう一步進むには、(この一步こそ本質的なものであるが)、どうしても炭取が廻らなければならないのである。しかもこの効果が、一にかかって「言葉」に在る、とは、愕くべきことである。

三島は、「炭取はいわば現実の転位の蝶番」だとし、「この蝶番がなければ、われわれはせいぜい「現実と超現実の併存状態」までしか到達することができない」と述べている。それは、三島が「現実」と「非現実」の併存ではなく、幽霊によって炭取が廻転するという物理法則に反する領域にこそ小説があることを問題にしていることを意味する。

さらに、田中実はこの三島の「炭取の廻転」の問題を踏まえた上で、鶴谷と難波の両論

に対し次のように論じている(注8)。

ここで三島のいう「蝶番」と前述の鶴谷氏の「〈蝶番〉」とではちょうど位置が違い、世界観認識の次元を異にしています。鶴谷氏のそれは「現実」と幻想として現れる「非現実」との間に付けられますが、三島のそれは「現実」と「非現実」(=「超現実」)の間ではなく、その双方が重なり合った、「現実と非現実の併存状態」である「現実」と、その外部との間にあるのです。鶴谷氏が視点人物松井さんを「〈蝶番〉」と呼ぶとき、そこでは幻想あるいは「現実」の外部、〈向こう〉に「客観的現実」が実体として実在していることを前提にしています。(中略) 難波氏と鶴谷氏の対立はリアリズムの中の対立でした。こうした次元に対し、三島の小説観及びその小説は「客観的現実」と呼ばれる領域それ自体を斥けているのです。三島は実際に目で見え、知覚できるリアリズムの領域、「客観的現実」を真実の実在とするのではなく、言葉で創り出された小説の言語領域を真実とします。我々の日常の「現実」の物理法則が通用しない出来事を言葉の力で真実とする、それが「あ、ここに小説があつた」と三島が言うところの小説領域です。

田中は、鶴谷が「現実」と「非現実」の間に「〈蝶番〉」を付けるのに対し、三島が「現実と非現実の併存状態」である〈現実〉(=以下、「現実と非現実の併存状態」としての「現実」のことを〈現実〉と表記する)と、その〈外部〉との間に「蝶番」を設定していることに着目し、その世界観認識の違いを問題化している。鶴谷は「現実」と「非現実」の間に「〈蝶番〉」を付け、この双方の領域を読むことに作品の価値を見出していた。一方、三島は「現実と非現実の併存状態」を〈現実〉とし、これを人類が作り出した虚構と捉えている。そして、この人類が作り出す虚構としての〈現実〉と〈外部〉との間に三島は「蝶番」を付けている。

田中は、この三島の世界観認識を引き受けることで、鶴谷と難波の「白いぼうし」における読みの対立が、ともに「客観的現実」を前提としたリアリズムの枠組みの中におけるものであったことを指摘している。鶴谷は「現実」と「非現実」の双方の領域を読むことで物語空間を最大幅で捉えようとした。これに対し、難波は「現実」と「非現実」の間における「〈蝶番〉」を認めず、松井さんの「現実」の孤独さに焦点化していく。しかし、両者は三島の言う「現実と非現実の併存状態」としての〈現実〉という枠組みの中で「白いぼうし」を読んでいる点では共通している。この〈現実〉という枠組みは、人類が知覚し、物理法則が通用する枠組みである。田中は、三島の「小説とは何か」を引き受けることで、この〈現実〉領域を人類が作り出した通念として退け、〈現実〉とその〈外部〉との間に「蝶番」を付けるという世界観認識で小説を読むことの重要性を提起しているのである。

以上のように、鶴谷と難波が「現実と非現実の併存状態」としての〈現実〉の枠組みの中で「白いぼうし」を読むのに対し、三島や田中はその〈現実〉の〈外部〉領域を含めて小説を読むことに向かっていた。だが、なぜ三島や田中は小説の読みにおいて、「客観的

現実」の〈外部〉という領域を問題化していくのであろうか。それは、近代小説の読みにおいて〈外部〉の問題を抱え込むことで、初めて「言葉で対象を捉えるとは何か」という言語と認識をめぐる原理的な問題、さらには人間が生きることの意味をめぐる問題に読み手が正対できるようになると三島や田中が捉えているからであろう。特に、田中の場合、〈第三項〉論という読みの原理論を提起しており、読書行為における〈外部〉の問題について直接的な言及を行っている。

田中は、読書行為において、「主体」と「主体の捉えた客体」(＝パーソナルセンテンス)の〈外部〉に、「主体」には未来永劫捉えることのできない「客体 そのもの」としての〈第三項〉(＝オリジナルセンテンス)を措定した読みの原理論を提起している。そして、この「了解不能の《他者》」としての〈第三項〉との関係でパーソナルセンテンスを瓦解・倒壊させることで、読み手自身の「主体」を再構築し続けることの重要性を提起し、これを「読みの動的過程」と位置づけている。この〈第三項〉という読みの原理論において重要なのは、「客体の対象世界とは客体の対象世界 そのものではなく観察者にそう捉えられた対象の出来事に過ぎ」ないとしつつ、尚もその言語によって捉えられた対象の向こうにオリジナルセンテンス＝〈第三項〉という概念装置を措定し、「主体」に現れた対象世界を不断に問い直し続ける力学が提起されている点にある(注9)。例えば、本稿の冒頭で取り上げた学習指導要領の「言葉による見方・考え方」では「対象と言葉、言葉と言葉の関係」が問題にされているが、ここでは「主体」に捉えられた対象と「客体 そのもの」を峻別する観点がない。「言葉と対象」という表現からも、「主体」と「客体」の二項関係を前提にしていることが分かる。だが、この世界観認識では、対象を捉えている「主体」のまなざしそれ自体は問われることがない。そのため、「自分の思いや考えを深める」という目的が先行するかたちで対象の「問い直し」が行われることになる。一方、〈第三項〉の問題を国語の授業、特に文学の読みの授業の中で引き受けた場合、言語を介在して現象する世界を、「客体 そのもの」との関係から学習者自身が問い続けていくことになる。それは、「主体」の世界の見え方を問い直す言葉の学びを意味し、文化共同体の価値観に拘束されている「自分の思いや考え」それ自体の相対化へと向かう。〈第三項〉論を引き受けることは、読むことの学びを「言葉で世界を捉えるとは何か」という言語と認識の問題と直接的に連動させていくのである。

さらに、田中は近代小説の読みにおいても、〈外部〉＝〈第三項〉の領域を問題化している。氏は「近代小説は近代的リアリズムを前提」としつつも、「視点人物自身が想定している対象を読むだけではなく、相手の内側に立つ必要があり、それには主客相関のメタレベルから捉える〈語り〉の領域、すなわち作品全体を構成している〈機能としての語り手〉のまなざしを必要とし」ているとする(注10)。そして、「〈機能としての語り手〉のまなざしから見れば、作中人物それぞれのまなざし(パースペクティブ)の複数性、他者性がいかに互いに組み合わされているのかを読み解くことができ」とし、「プロットをプロットたらしめている出来事の〈仕組み〉である〈メタプロット〉を捉え」ることの重要性を提起している。

近代小説の〈語り手〉は視点人物のまなざしの中に入って出来事を語る。その意味で、近

近代小説はリアリズムを前提にして成立していると説明することができる。しかし、田中は近代小説の〈語り手〉がリアリズムを前提としつつも、視点人物のまなざしを超えた〈外部〉領域を掘り起こす闘いに挑んでいることを主張する。そして、その〈外部〉領域を問題化するためには、読み手が〈語り手〉と語られた出来事の相関関係をメタレベルから捉えること＝〈機能としての語り手〉の領域を読むことが重要だと提起している。筆者は、この読みの原理的な問題を教材研究、さらには授業実践の中で問うていくことで、文学の授業は視点人物には見えていない〈外部〉領域が問題にされることになると思う。それは、視点人物の中に入って読んでいる読み手自身のまなざしを〈外部〉領域との関係から相対化する営みだとも言い換えることができる。リアリズムの枠組み、すなわち「客観的現実」を前提とする世界観認識から、「客観的現実」を通念として斥け、その〈外部〉領域との関係から読み手の捉えた対象世界の相対化へと向かう授業実践に転換すること、このことが鶴谷と難波の論的対立を超えて、「白いぼうし」の読みの授業実践を切り拓くと思う。

(3) 「白いぼうし」の〈教材価値〉を問う—鶴谷と難波の対立を超えて—

それでは、上記の〈第三項〉という世界観認識を踏まえることで、「白いぼうし」の読みがどのように変わっていくのか、具体的に述べていく。これまで取り上げて来た鶴谷と難波の「白いぼうし」の読みは、どちらも視点人物の松井さんのまなざしだけが問題化されていた。しかし、「白いぼうし」の〈語り手〉は、視点人物の松井さんのまなざしを超えた〈外部〉に、対象人物としてのチョウ、「たけのたけお」、それぞれのまなざしを語り出していると思う。

松井さんがタクシーの運転手をしている場所とは、「本当のチョウ」が珍しい場所、高度経済成長を通じて都市化が進んでいる空間として語られている。「たけのたけお」は、その都市の場で「本当のチョウ」を捕まえて興奮し、その喜びを自身の母親と分かち合おうとしている。この「たけのたけお」の喜びとは、ぼうしからチョウを逃がしてしまった松井さんにも、十分にその意味を理解することができたはずである。松井さんもまた幼い頃、「いなか」でチョウを捕まえ、母親とその喜びを分かち合った経験を持っていると考えられるからである。チョウを捕まえ、ぼうしの中に入れておくという行為とは、松井さんや「たけのたけお」からすれば、無邪気な遊び、純粹無垢な行為となる。

しかし、〈語り手〉はこうした人間共同体の側の論理を超えて、チョウのまなざしをもう一方では語り出していると思う。人間の側からすると、白いぼうしとは、捕まえたチョウを入れておく虫籠のような存在としてここでは機能している。だが、チョウの側からするとそれは自身を捕える牢獄ということになる。こうした問題は視点人物の松井さんには一切自覚されていない。ぼうしからチョウが逃げ出した時も松井さんは「あわててぼうしをふりまわし」ているが、そうした行動もチョウの側からすれば怖ろしい行為となる。ぼうしから脱出したチョウが女の子になり、慌てて松井さんのタクシーを走らせたのも、この人間の怖ろしい行いから逃れるためである。視点人物のまなざしを超えて、〈語り手〉がそれぞれの登場人物のまなざしをどのように語り出しているのかに着目することによって、人間共同体の〈外部〉のチョウに見えている世界との違いが顕在化していくのである。

しかし、ここで問題になることがある。それは、「なぜ松井さんにチョウの声が聞こえたのか」ということである。先の鶴谷であれば、「異質の空間と異質の空間のいずれをも見透かす眼・心情の持ち主」ということになる。だがその場合、松井さんには見えていないチョウのまなざしの問題が等閑視されてしまうと考える。人間共同体の行為がチョウの生に対しては不条理な問題を引き起こすというアポリアをすり抜けて、松井さんの「《優しい》」心に読みを帰結させることはできないと思われる。また、難波であれば「彼がちょうの声を聞いたことは、彼の孤独さのため」、「幻覚」ということになるが、これもまた松井さんに見えている世界、リアリズムの枠組みに閉ざされるかたちで読みが閉じられている。このように、鶴谷や難波のような「現実と非現実の併存状態」としての〈現実〉の枠組みの中で読んでいても、松井さんにチョウの声が聞こえて来た内的必然性は見えてこない。

一方、田中は「チョウの捕獲を楽しむ人間たちのチョウに対する無意識の罪を秘かに母の送った「夏みかん」の愛が包み込む物語としてリスナーの背後にいる読者に送る、これが『白いぼうし』です。〈語り手〉は人間たちとチョウたち、その双方に優しい愛を贈ります。罪は愛によってやさしく清められています」と述べている。この田中の指摘では、〈語り手〉が語る母の「愛」の夏みかんによって、人間の無意識の罪を超えていく読みが提起されている。この〈語り手〉のまなざしの問題提起を踏まえつつ、松井さんにチョウの声が聞こえてくることの意味について筆者の考えを述べていく。

〈語り手〉は松井さんに、逃がしてしまったチョウの代わりに、持っていた夏みかんをぼうしの中に入れてさせている。この松井さんの行動によって、「たけのたけお」はチョウが夏みかんに変身するという「まほう」をかけられることになる。また、〈語り手〉はチョウを女の子に変身させ、そのチョウを家族と再会させるという「まほう」をかけている。さらに、女の子に変身したチョウが家族と再会した時の声を〈語り手〉は松井さんに聞かせ、チョウたちの喜びが松井さんにも温かく共有されている。なお、この温もりとは、「おふくろ」が送ってきた夏みかんによって齎されており、チョウとその家族、松井さんとその母の愛の関係性を、〈語り手〉は等価に見えるように語っていると言える。そして、チョウの代わりに夏みかんを手に入れた「たけのたけお」も、自身の母親と共に「まほう」を体感し、夏みかんの温かな愛に包まれていく。このように、〈語り手〉は夏みかんを介在させることで、松井さんと「おふくろ」、チョウとその家族、「たけのたけお」とその母、それぞれの愛の温もりを等価に語り出している。このことは、人類とチョウ、それぞれの命のかたちが等価に語られることを意味している。〈語り手〉はチョウと人類の命の在り方を等価に語ることで、先述した無意識の罪の問題を、それぞれの愛の関係性によって温かく包み込んでいるのである。

視点人物の松井さんには聞こえないはずのチョウたちの声が聞こえてくるという事態をリアリズムの枠組みで捉えれば、それは「現実」に対する「非現実」（＝鶴谷の読みの枠組み）、あるいは「幻覚」（＝難波の読みの枠組み）ということになる。しかし、チョウの声が聞こえてくるという事態を、視点人物のまなざしを超えた〈外部〉のまなざしとの関係性で読むことで、人類とチョウの命の等価性の問題が浮上する。すなわち、チョウの声が聞こえるという事態を、三島の言う「炭取の廻転」という事態として受け止めることで、人類とチ

ヨウという枠組みを超えた命の問題に読み手が触れるのである。「客観的現実」を前提としたリアリズムの世界観認識から〈外部〉＝〈第三項〉を抱え込んだ世界観認識へと転換することで、読むことの学びは命の在り方を問う学びへと変貌していくと筆者は考える。

(4) 〈第三項〉論を世界観認識とした「白いぼうし」の授業実践について

① 〈第三項〉論批判を超えて

ここまで〈第三項〉という世界観認識に基づいて「白いぼうし」の〈教材価値〉の掘り起こしを行ってきた。しかし、国語教育研究では「〈第三項〉論が提起する世界観認識の問題が授業実践をどのように切り拓くのか」ということに関わる建設的な議論が十分にはなされていない実態がある。例えば、西田谷洋は「そもそも、原文に対して到達できないという田中の主張は分析者の権威付け以上の意義をもたない。なぜなら田中が読解する限りで到達不能性は解除されているからである」と述べている(注11)。そして、「田中がもう少し注意深くあれば、物語内容や表現構造が特定の社会集団によって共有される物語表象としてしか処理されず、そうした表象がどのように要請されたのか改めて検討することで、田中自らの立脚点を倒壊していくことも可能かつ必要であった」との批判を展開している。この西田谷の主張では、田中の「原文」＝〈第三項〉という概念が権威付け以上の機能を持っていないとし、「社会集団によって共有される物語表象」が軽視されていることが問題にされていると言える。

また、西田谷は齋藤知也の「〈わたしの中の他者〉〈わたしのなかの文脈〉を倒壊しようとし続けていくことはすなわち、「自己を問う」ことであり、〈価値〉を模索していくことである。その時、一見しただけでは「カンケイない」と思っていた世界に対する自己の「ものの見方」が問われ、切実なものとして見えてくる」(注12)という文章を引用した上で次のように述べている。

ここでは、「〈価値〉を模索」することは「自己を問う」ことと同義とされている。つまり、「価値」とは「自己」に重ねられている。しかし、この捉え方は価値を決定不能にし、田中の「〈本文〉を探り決定せんとする」という価値観と矛盾する。実際には授業時間の制約があり決定不能性には歯止めがかかるが、それは田中の価値決定とは何の関係もない。あるいは自己倒壊もテキスト論の反転モデルとどこが違うのか、また読解の時間が現場で削減されている中で到達不可能性や反転に傾斜することにどんな意義があるのかは説得的には説明されていない。

ここでは、田中が「価値決定」の読みであるのに対し、齋藤の主張が「価値」の「決定不能性」を提起し、矛盾していることを指摘している。さらに、氏は自己倒壊や到達不可能性という概念が、文学の授業においてどんな意義があるのかということの問題にしている。

筆者は、これらの西田谷の提起が、「〈第三項〉論とは何なのか」、さらには「〈第三項〉論を文学の授業に引き受けることにどんな意義があるのか」を問題にしている点において大きな意味があると考え。しかし、「白いぼうし」の授業実践について論じる前に、まずはこの西田谷の主張に対して応答し、〈第三項〉論を世界観認識とした授業の可能性について改めて言及しておく必要があると考える。この西田谷の提起を根幹から受け止めなければ、後述する「白いぼうし」の授業実践で何が起きているのか、その意味が十分に見えてこないからである。結論から言うと、筆者は到達不可能性や自己倒壊という概念こそ、文学の授業において決定的に重要であると考えている。「白いぼうし」の授業実践では、子どもたち自身が己の生のあり方を問い直すことに向かっているが、こうした事態は〈第三項〉＝〈外部〉という世界観認識と密接に関わっている。以下、西田谷の批判に応じるかたちで、文学の授業における〈第三項〉論の重要性について再度論じていく。

第一に、〈第三項〉論では、田中も含めて、読み手は「客体そのもの」には到達不可能であることを世界観認識としており、「到達不可能性＝田中の読みを絶対化する」という批判は、その意味で適切ではないということである。〈本文〉＝〈パーソナルセンテンス〉は主体に応じて現象するものであり、〈原文〉＝〈オリジナルセンテンス〉にはどんな読み手であっても未来永劫到達できない。しかし、この読みの原理を踏まえることで、主体に現れた〈パーソナルセンテンス〉が〈オリジナルセンテンス〉との関係で不断に問われる文学の授業が可能になると言える。一方、西田谷の場合「物語内容や表現構造が特定の社会集団によって共有される物語表象としてしか処理され」ないとするが、この「共有」されているとする「物語表象」とは三島の言う〈現実〉（＝「現実」と「非現実」の併存状態）の枠組みであり、人類が創り出す虚構の領域である。この人類が創り出す虚構の領域を「客観的現実」と捉えるのか、それとも田中や三島のように、その「客観的現実」を〈外部〉＝〈第三項〉という概念との関係で相対化し、問い直すことに向かうのか、この二つの世界観認識の違いが問題になるのである。そして、後に取り上げる「白いぼうし」の授業実践の場合、この〈第三項〉という〈外部〉という世界観認識を受け止めることで、子どもたちは人類の眼差しの相対化へと向かっている。〈第三項〉の問題を文学の授業で引き受けることは、文化共同体の中で生きる子どもたちの生を問い直す力学を生み出すのであって、田中の読みを絶対化することには決してならないのである。

第二に、齋藤の「自己を問う」という提起は、主体に現れた〈パーソナルセンテンス〉を〈オリジナルセンテンス〉との関係から絶えず問い続けるという意味であり、このことが文学の授業を生きることを意味を問うことの学びに転換していくということである。先に述べた通り、主体に現れるのは〈パーソナルセンテンス〉であり、これは読み手の生のあり方と深く関わって現象している。また、この〈パーソナルセンテンス〉は、読み手が帰属している文化共同体の価値観に拘束されるかたちで現象している。その意味では、西田谷が「物語内容や表現構造が特定の社会集団によって共有される物語表象としてしか処理され」ないと述べるのは適切であり、主体に現れた「物語表象」を問題にすることはそれ自体重要だ

と言える。しかし、繰り返しになるが、この「物語表象」とは、人類が創り出す「客観的現実」という虚構であり、この枠組みの問い直しが読み手の生においても、さらには文化共同体においても問われている。そして、この「客観的現実」を問い直す概念装置こそが〈第三項〉という世界観認識であり、読むことの学びが自己を問うことの学びへと拓かれていくための急所だと考える。「主体」に現れた〈パーソナルセンテンス〉を〈第三項〉との関係から問題化し、自らの生のあり方をも問い直すことこそ自己倒壊であり、その意味では「客観的現実」を前提とした「反転」モデルと決定的に異なっているのである。「白いぼうし」の授業で子どもたちが人間の生のあり方について述べるのは、この自己倒壊の問題と深く関わっており、この次元で〈第三項〉論を踏まえた授業実践を受け止める必要があると考える。

以上のようにして、筆者はこうした西田谷の批判を超えて、〈第三項〉論を踏まえた国語授業の可能性は具体的に示すことができると考えている。以下、〈第三項〉を世界観認識とした「白いぼうし」の授業実践について具体的に述べていく。

②学習目標と単元の流れ

筆者は2023年4月に、4年生17名を対象に「白いぼうし」の授業実践を行った。まず、その際の「単元（題材）目標」と単元全体の流れを示す。

(1) 「学びに向かう力」

○松井さんのまなざしを超えて、作中人物の命の在り方が如何に語られているのかについて問い続ける。

(2) 「知識及び技能」

○〈語り手〉が白いぼうしや夏みかんをどのような存在として語っているのか捉える。

(3) 「思考力、判断力、表現力」

A 人類と「チョウ」それぞれのまなざしから物語を語っている〈語り手〉を捉える。

B 松井さんにだけチョウの声が聞こえてくることの意味について考える。

1. 『白いぼうし』を読み、初読の感想文を書く。

2. 初読の感想文を交流し、みんなで考えたい問いを設定する。

3. 女の子が「チョウ」であるという仮説を、本文との関係から検証する。

4. 「松井さん」には「菜の花横丁」は見えていたのかについて考える。

5. 『白いぼうし』の舞台は「都会」か「いなか」かについて考える。

6. 登場人物にとって「白いぼうし」はどのような存在かについて考える。

7. 「松井さん」にだけ「チョウ」たちの声が聞こえたのはなぜか考える。

8. 読後の感想文を書き、全体で交流する。

本「単元（題材）目標」は、平成 29 年告示の小学校学習指導要領国語に準拠して作成している。ただし、この平成 29 年度版の学習指導要領には、前述した「言葉による見方・考え方」の他にも、教材価値を問う観点めぐりの課題を残していると考えられる。須貝千里は、他教科では、「知識及び技能」のレベルにおいて「題材」の「習得」が問題になるにも関わらず、国語科の場合、「習得」すべき「読むこと」の指導事項が「思考力、判断力、表現力等」に埋没してしまい、「言語活動」が自己目的化しやすい事態が起きていることを批判している（注13）。これは、学習指導要領が「知識及び技能」のレベルにおける「読むこと」の技能を排除してしまい、教材価値を抜きにした「交流」が国語科の場合生じやすいことを意味している。そこで、本学習目標は、これまで述べて来た教材価値を授業者の中で明確なものにするため、敢えて「単元（題材）目標」という名称で位置づけている。また、「思考力、判断力、表現力」の目標も A と B に分けて記述する。A が〈語り手〉を捉える目標、B がその〈語り手〉の語りを踏まえたうえでより深く作品を解釈するための目標である。〈語り手〉と語られた出来事の相関関係を授業実践の中に明確に位置づけるために、この目標の表記の仕方が重要になると考えた。国語科の制度性を自覚しつつ、その中で教材価値を十全に生かした授業づくりを意識して、授業を構想し、実践を行うのである。なお、単元全体の流れについては、第 3 時～第 7 時は第 2 時やその後の授業の中で出された子どもたちの問いに基づいて授業を展開している。

③視点人物のまなざしを超えた対象人物のまなざしを掘り起こす「白いぼうし」の授業実践 ー「思考力、判断力、表現力」A の目標に関わってー

ここでは、「思考力、判断力、表現力」A に関わって、第 6 時に焦点を当てる。第 6 時は「登場人物にとって「白いぼうし」はどのような存在か」について議論を行った。その授業記録が以下の通りである（本稿では、個々の子どもたちの変化を見取ることができるよう、C1, C2, C3…と表記している。以下、本稿ではこの表記方法を統一させており、同一記号の場合、同じ児童の発言や記述を示している。なお、複数の子どもが同時に発言した際には、単に「C」とのみ記している。また、作品の読みに関わる重要な発言・発問・指示・説明だと考えられる箇所には傍線を引いた）。

T	: <u>昨日、C5 さんが言ってくれた意見の中で、「チョウにとっては……」とか「松井さんにとっては……」っていう意見が出てきたじゃん？</u>
C	: うん
T	: <u>今日は「登場人物にとって白いぼうしってどういうものだったのか」一緒に考えていこうか。</u>
C	: (学習課題をノートに記述する)
T	: じゃあ聞いていくね。男の子いたよね。男にとって……。
C1	: 誰男の子って？

C10：あれだよ。たけのたけお。
T：たけのたけおくんだね。たけのたけおくんにとって白いぼうしってどういうもの？
C1：大切なもの。
T：大切なもの？C1さん何でそう考えたの？
C1：え。だってモンシロチョウを捕まえるために大切なもの……。
C10：えっ？虫取りあみあったじゃん？
C1：違うよ。いったんそのぼうしでつかえておくもの。
C：ああ。
C1：それでタクシーの松井さんが逃がしちゃったから……。まあ、その後は……。
T：今、C1さんが言ってくれたことって大事でさあ、まずぼうしを使ってチョウを捕まえたんだよね。それで、それを置いておいたんだよね。
C16：それで、その後虫取りあみを持ってお母さんと一緒にやってきた！
C4：だからあれじゃない？お散歩していたらチョウがいて、ぼうしを使ってたまたま捕まえた。
T：たまたま捕まえたんだね。白いぼうしを使ってね。まだある？男の子にとって白いぼうしってどういうもの？
C14：面白いもの。
C：ああ。
T：みんな面白いものだと思う？
C16：だってさあ、急にさあ、みかんになった……。みかんになった。
C6：ああ、確かに急にチョウからみかんになった。
C10：えっでもあれでしょ？チョウがみかんになったと思っているんでしょ？
T：じゃあ、自分で考えてみて。自分が「えいっ」ってぼうしでチョウを捕まえたじゃん？それで、ぼうしを置いておいたらチョウから何に変わっていたんだっけ？
C：夏みかん！
C1：化けたって思ったんだよ。たけのたけおくんは。
C2：チョウから夏みかんになったら「うおっー」ってなるね（笑）。
C10：いやでもぼーっとしているよ。だって、「口をOの字に開けながら」って書いてあるからさ。
T：口をOってどんな感じ？
C12：だから……。(実際に口をOの字にし始める)。
T：(笑)。みんなも実際にやってみてよ。
C：(口をOの字にする)
C：先生もやってよ！（笑）
T：(授業者も口をOの字にする)。
C：(笑)

C4 : びっくりしたってことだね！

T : びっくりしたってことだったんだね。じゃあ、ちょっと聞いてよい？昨日 C5 さんが言っていたことでとても大事なことなんだけど、チョウにとっては白いぼうしってどんなものだったのかな？ノートに書いてみて。

C : (口々に子どもたちがつぶやき始める)

C12 : 分からない。あのちょうちょにならないと分からない。

C16 : 檻に囲まれているような……。

T : ああ。

C10 : あれだよ。警察みたいなもの。

C13 : いやなやつ。

C : (ノートに記述する)

T : じゃあちょっと黒板を見て。ちょうちょにとって白いぼうしってどういうものだったのかな？C1 さんどうぞ。

C1 : えっといやなもの。

T : みんな聞こえた？

C : いやなもの。

T : ね。いやなものって言ってたね。

C1 : 理由は、急にそのぼうしで捕まえられて、そのぼうしの中では何も見えなかったから。

C12 : ずっとっていうことか。

T : ちょっと待って。「ずっと」ってどういうこと？

C12 : ずっとっていうのは閉じ込められていたということ。

C13 : ちょっとじゃなくてずっと……。

T : OK。C17 さんどうぞ。

C17 : 虫かごのようなもの。

T : 虫かごのようなもの？

C1 : だって、外見えないじゃん？

C13 : そうそう。

T : C13 さんどういうこと？何で虫かごみたいなものなの・

C13 : ……。分からない。

T : そうなんだね。

C1 : 先生。俺言いたい。

T : どうぞ。

C1 : 虫かごは中身がまっくらで閉じ込められていて、それでぼうしも同じように鍵がかかって出られないから……。

C6 : そしたらさあ、題名は「まっくらな虫かご」かもしれないね (笑)

T : ねえちょっと想像してみて。外が見えないんだよね。

C12 : えっ、でも暗い方が良くない？

C : えっ暗い方がいいの？

C12 : だってさあ、虫かごって外が見えるじゃん？で、ぼうしの中はふわふわじゃん。あ、でもどこにも行けないか。

T : どこにも行けない。これとは違う言葉を使って書いたよって言う人いる？

C14 : じゃまなもの。

C10 : 警察みたいなもの。

T : 言っていること分かる？

C5 : 警察っていうのは人を逮捕する人でしょ？だからあのチョウも逮捕されちゃったみたいだから、警察みたいなもの。

T : C10 さんそういうこと？

C10 : そういうこと！

T : でもさあ、ちょっとみんなおかしくない？

C4 : 何が？

T : だって、男の子の場合とちょうちょの場合、なんか黒板を見比べて気づくことない？

C : (口々に自分の意見を語り出す)

C10 : 全然違う。真逆真逆！

T : ねえ、真逆ってどういうこと？

C12 : だからえっと、捕まえただったら捕まえられたっていうこと。だから閉じ込められたと捕まえた。

T : 捕まえたと閉じ込められた。

C6 : 今回はこの真逆が一番でかいな！

C1 : 今回のメインは真逆ってということなのか。いやなもの大切なもの

C10 : C1 さんと似ている……。

T : いやなもの大切なもの。C10 さん似ているんだ？

C10 : うん。えっと、男の子にとっては「うれしい」で、女の子にとっては「悲しい」

C7 : チョウにとっては悲しいってことだね。

T : そういうことになるのか。C7 さんありがとう。みんなもさあ、虫かごで生き物飼ったことあるよね。

C : あるある！

T : その時は楽しかった？悲しかった？

C : めっちゃ楽しかった！

C4 : 先生。楽しいというよりうれしい！

T : でもさあ、チョウにとってはどうなのかな？

C2 : うーん。たぶんいやだろうなあ。

T : うん? C2さんどういうこと? その「たぶん」っていうのが大事な気がする。
C2 : たぶんさあ、虫かごより広いところに出たいじゃん……?
C : ああ。そういうことかあ。
C2 : 空を見たいよね。
T : そうしたらみんなひどくない? こっちは「楽しい!」なんだけど、チョウから見たら……。
C13 : ひどい!
C : うわ～。
C1 : 男の子って最低?
T : 男の子って最低なの?
C4 : え、でも自分は嬉しいんでしょ?
T : C4さんどういうこと?
C4 : 男の子にとっては嬉しいんでしょ? でもチョウにとっては悲しい。
C16 : えっ、じゃあ松井さんはどうなの?
T : 松井さんにとっては白いぼうしってどういうものなのかっていうこと?
C : (口々に話始める)
C4 : 落とし物だと思って拾ったら、チョウが入っていた!
C2 : 変なぼうしに思った。
C9 : チョウにとってはありがたい。
C : ああ! ああ!
T : どういうこと?
C11 : だから、チョウにとっては、閉じ込められていたけど松井さんに開けてもらってよかったっていうこと。
C14 : チョウにとっては松井さんはいい人だったのかな?
C6 : 「ありがとう」だったのかな?
T : チョウにとっては松井さん「ありがとう」っていうこと?
C13 : 命の恩人!
T : なるほどね。でもさあ、みんなが言っていることには変なところがあるよ。
C : 変なところ?
T : うん。先生が今から読むところ聞いて。
C16 : なんで、変なところって何で!
C4 : 先生何ページ?
T : うん。18ページ開いて。
C16 : 松井さんって何歳ぐらいなのかな。
T : ああ、何歳ぐらいなんだろうね。
C10 : 26歳ぐらいじゃない。

C16：でもさあ、タクシーの運転手ってみんなおじさんじゃん。

C11：39歳くらいなんじゃない？

C10：ああ、お母さんはきっとおばあさんになっているだろうから、きっと40歳くらいかもね。

T：そうかもしれないね。じゃあ、読むよ。みんなは「ありがとう」とか「命の恩人」って言ってたんだけどさあ、ここ読むね。(アクセルを踏もうとした時松井さんは～あわててぼうしを振り回しました)

C：かわいそうに。

T：(松井さんの目の前を～見えなくなっていました)

T：今読んでいる時に「かわいそう」って言ってた人がいたね。

C10：はい。

T：C10さん何がかわいそうなの？

C10：振り回したから。

C6：確かにそれはかわいそうだ。

C1：最低じゃん。

T：なんで振り回したのかな。

C4：だってモンシロチョウがいて……。

C16：逃げ出しちゃって……。

T：あれ？そうしたら振り回したらひどいことにならない？

C2：え、でも慌てたら振り回すでしょ。

C12：さっき先生が教室に入ってきたアリを外に出したじゃん？その時もさあ、先生は助けたけどさあ、アリにとっては怖ろしいことなんだよ。

C10：手が飛んできたようなものだよ。

T：そしたらさあ、チョウは「ありがとう」って思ったのかな？

C10：ありがとうなんて一ミリも思っていない。

T：みんなどう思う？

C5：1ミリも思えないかもしれない。

C12：でも出られたのは良かった。

C10：それ以外に良いことはない。

T：ちょっと黒板に注目して。男のにとってはうれしいもの。大切なもの。ちょうちょにとっては……。

C16：閉じ込められた……。

C4：悲しい。

C13：チョウにとってはうれしくて悲しい。

C12：だけどチョウは死ぬかもしれなかった。

T：どうということ？

C12：だってさあ、もし捕まえられてさあ、そのまま籠の中で死んでいくということ。

T：命に関わるってこと？

C5：命。

C4：松井さんって読んでみたら優しくないじゃん。

T：優しくないの？

C13：人間ってひどすぎる。

C10：ちょっとどころじゃない。

C2：でもさあ、しょうがない？

T：どういうこと？

C2：だってさあ、授業とかでつかまえなきゃいけない時だってあるじゃん？

C：ああ。

C3：肉とかといっしょだね。

T：どうして肉と一緒になの？

C3：だって……自分たちだって豚とかの肉を食べているし、かわいそうなことして
る。

C6：私は命だったんだ。

C2：食べなきゃ生きられない。

C6：心臓も生き物だったんだ。

C1：給食の魚だって一緒じゃん。

C6：先生のハートだって命。

C5：命をもらわないと心が生きられない。

C4：いやだ。何も食べられない。

C12：でもそれじゃあ、ダメだよ。

T：僕たち私たちは、生きるために生き物の命をいただくことがあるし、時には観察のために命をとったりしていることがあるんだね。

C：……。

C3：だから消えていくんだよ。

C4：でもしょうがないと思うのが大事じゃない？

C12：でも生き物が新しく産めばプラマイゼロになる。

T：でもチョウは今どんなところに生きているの？

C10：人間がいない場所。

T：それは広いところなの？狭いところなの？

C：小さな団地の小さな野原って書いてある。

T：小さな野原だって。

C：……。

T：……はい。ってことで、なんだかしんみりしちゃったけど、今日の授業はここで終

わかります。

C14：なんかこれ聞いたら一生虫飼えないかも。

C15：金魚すくいもできない。

C1：人間にとってはお祭りなのに。

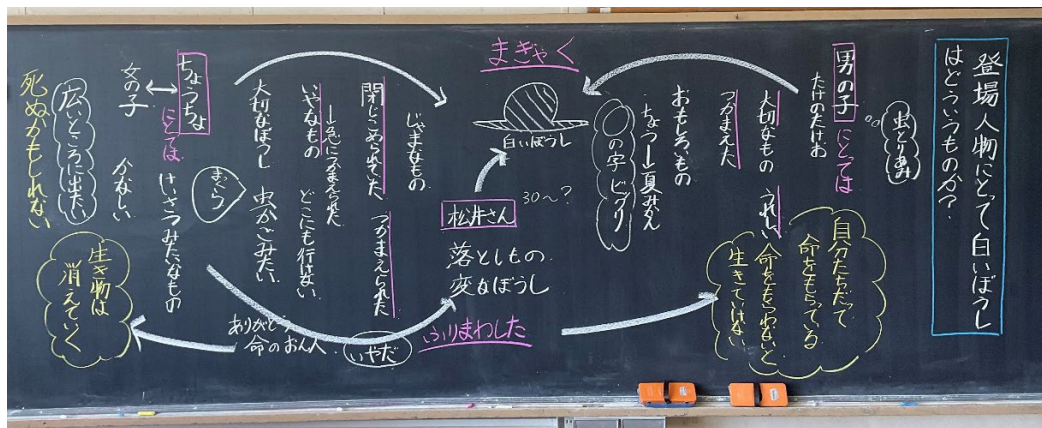
C7：お祭りは楽しいんだけど、金魚にとっては……。

C16：生きる意味って何なのかな。

T：生きる意味ってどういうことなのかね。

C4：わかんなくなっちゃうね。

(第6時の実際の板書)



先に述べた通り、第6時では、登場人物にとって「白いぼうし」とはどのような存在だったのかについて考えることを学習課題として設定した。これは第5時の際に、C5が「チョウにとってか、松井さんにとってか、それぞれの登場人物によって都会か田舎かは変わるんじゃないかな？」という発言を引き受けようと考えたからである。この「〇〇にとって」を自覚的に追究していくことが、本時の場合、視点人物の「松井さん」だけではなく、それぞれの登場人物のまなざしから作品世界の読みを検討することになると授業者は捉えた。

まず授業では、「たけのたけお」君にとって「白いぼうし」とは、「おもしろいもの」、「うれしいもの」だったのではないかということが問題になった。男の子にとって、「白いぼうし」とはチョウを採るのを楽しむための道具、ということである。一方、「チョウにとっては白いぼうしってどういうものだったのか」という問いを出すと、今度は「どこにも行けない」、「閉じこめられた」、「死んでしまうかもしれない」という発言が出されることになる。つまり、「たけのたけお」君にとって、「白いぼうし」とはチョウを捕まえる楽しみのための道具であったのに対し、チョウにとっては、自分の命を奪う「檻」ということになるのである。さらに、松井さんもチョウの命を結果的に救ってはいるが、ぼうしを振り回したことはチョウにとって恐ろしい体験だったのではないかという推測も出される。このように、それ

それぞれの登場人物にとって「白いぼうし」がどのように表れているのかを問題にすることで、それぞれの人物の世界の捉え方が見えてくるのである。

ところで、授業が終盤に近づいた時、子どもたちの中から次のようなことが問題となった。それは、「松井さんって読んでみたら優しくないじゃん」という問題である。子どもたちは、初読の時点で松井さんを優しい人物として捉えていた。そのことが、この瞬間、揺らぎ始めたのである。すると、子どもたちは次のようなことを発言し始める。

C 2 : でもさあ、しょうがない？

T : どういうこと？

C 2 : だってさあ、授業とかでつかまえないきゃいけない時だってあるじゃん？

C : ああ。

C 3 : 肉とかといっしょだね。

T : どうして肉と一緒になの？

C 3 : だって……自分たちだって豚とかの肉を食べているし、かわいそうなことしている。

C 6 : 私は命だったんだ。

C 2 : 食べなきゃ生きられない。

C 6 : 心臓も生き物だったんだ。

C 1 : 給食の魚だって一緒じゃん。

C 6 : 先生のハートだって命。

C 5 : 命をもらわないと心が生きられない。

子どもたちは、自分たちの日常的な営みの中に他の生き物の生と死の問題が深く関わっていることを実感している。それは、自分の命が他の生命の死によって存続していることの発見だけではなく、己の心もまた他の命の死によって存在していることを体感しているのである。そのことが、C 6 の「私は命だったんだ」、「先生のハートだって命」、C 5 の「命をもらわないと心が生きられない」という切実な発言につながっていると考えられる。「現実と非現実の併存状態」としての〈現実〉を捉えるだけの授業実践では、こうした命の問題に直接的に踏み込むような発言は生まれにくい。先に取り上げた西郷のように、人間共同体に生きる松井さんの「やさしさ」という枠組みの中で読みが閉じられてしまうからである。視点人物である松井さんのまなざしの〈外部〉を問題化する〈語り手〉を読むことで、世界を捉える自己を根源的に問うところに子どもたちは向かっているのである。

④「白いぼうし」における不条理の問題と正対すること―「思考力、判断力、表現力」Bの目標に関わって―

第 6 時では、人間共同体の無意識の罪の問題に関わって子どもたちと議論になった。そ

ここで、第7時は「なぜ、こんな松井さんにチョウの声が聞こえて来たのだろうか。どうしてひどいことをした松井さんにこんな声が聞こえたのか。」という問いを学習課題として設定した。人間共同体の罪の問題を超えて、松井さんやチョウ、「たけのたけお」の命の在り方が如何に語られているのかという問題に迫ろうと考えたからである。まず、授業の冒頭で問題になったのが、「シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声でした」とは如何なる事態だったのかということである。

C16：こんなの絶対に聞こえないよ（笑）
C4：シャボン玉のはじけるような声なんて聞いたことないよ。
C2：めっちゃ小さい声だもん。
C1：これくらいじゃない？（実際にシャボン玉のはじけるような小さな声をやる）
T：聞こえないね。
C3：そもそもシャボン玉のはじけるような小さな声ってあり得ないんじゃない？
T：ああ。C3さんどういうこと？
C3：そもそもシャボン玉が割れる音なんて聞いたことない。
T：みんなシャボン玉が割れる音なんて聞いたことある？
C：ないない！
C4：そもそも絶対に聞こえないんだよ。
C：（口々に語り始める）
C1：なんで松井さんにだけこんな音が聞こえるんだろう。

ここで子どもたちの中で問題になっているのは、「シャボン玉のはじけるような声」は「絶対に聞こえない」という事態である。〈語り手〉が視点人物のまなざしを超えてチョウのまなざしを如何に語っているかという問題＝「思考力、判断力、表現力等」Aの学習目標にこれまで向き合ってきたことで、子どもたちは「思考力、判断力、表現力」Bの根源的な問題へと迫っているのである。この絶対聞こえないはずのチョウの声が聞こえるという事態を問うことは、三島の小説観、すなわち、「現実と非現実の併存状態」である〈現実〉を超えた〈外部〉領域との闘いを意味する。鶴谷のように「現実」と「非現実」の間に「〈蝶番〉」を付ける「客観的現実」を前提とする世界観認識を超えて、〈外部〉＝〈第三項〉の極点に子どもたちは向き合っているのである。

ところがこの後、授業者である筆者は、この〈外部〉と正対するところから、安易な方向に子どもたちを方向付けてしまうことになる。

C4：他の人には絶対に聞こえない。
T：他の人には絶対に聞こえないということ？例えば「たけのたけお」くんには聞こえたのかな？

C：聞こえない！

C14：ということはタクシーに乗っていた松井さんにしか聞こえなかったってこと？

C：(口々に話始める)

T：でもちょっと聞いてよい？みんな「たけのたけお」君には聞こえないって言ったじゃん？でもさあ、「たけのたけお」にもお母さんがいるよね。

C2：うん！

T：そうしたらさあ、ほらこのチョウたちにも家族がいるでしょ？こっちの方が聞こえてもよさそうじゃない？

C10：けどさあ、遠くにはお母さんがいるよ。松井さんには。

T：どういうこと？

C10：だから、タクシー……。松井さんは一人でいて、もしかすると、ミカンがあって、チョウがみかんに化けて、同じことだったから、夏みかんが……。

T：みかんが大事ってこと？

C10：うん。チョウがみかんに変身して……。たけおくんには聞こえない。

T：「たけのたけお」くんはチョウが変身したから、聞こえるはずがないってこと？

C10：でも、驚いている。

T：でもC10さんいい？もし「たけのたけお」がここにいたら、家族いるじゃん？おかあさんいるじゃん？そうしたら「たけのたけお」くんにも声が聞こえてきてよさそうじゃない？

C：聞こえないよ！

C12：えっとなんか、ここはなんか、田舎で、人がいなかったから……。あまり人がいなかったから……。

授業者は、松井さんに「だけ」聞こえたことの意味に焦点化して議論を進めようとした。しかし、この手立ては、結果的に視点人物である松井さんのまなざしを絶対化し、松井さんの〈外部〉のチョウや「たけのたけお」のまなざしを捨象してしまったのではないかと捉えている。チョウの声が松井さんにだけ聞こえたことのみが重要なのではなく、チョウの声が聞こえることの意味を「たけのたけお」等のまなざしと関連付けながら読むことが肝要だったのである。それが、視点人物のまなざしを超えて、〈外部〉領域を〈語り手〉が如何にメタレベルから問題にしているかを問うことに直結するからである。実際、C10は「けどさあ、遠くにはお母さんがいるよ。松井さんには」と発言し、チョウ、「たけのたけお」、松井さんの三者に母親がいることを問題にしたうえで、「だから、タクシー……。松井さんは一人でいて、もしかすると、ミカンがあって、チョウがみかんに化けて、同じことだったから、夏みかんが……」と述べている。この「チョウがみかんに化けて、同じことだったから、夏みかんが……」というのは、「たけのたけお」に起きた「チョウが夏みかんに化ける」という事態が、松井さんのチョウの声が聞こえるという事態にオーバーラップしていることを

問題にしていたのではないだろうか。この C10 の発言を丁寧に取り上げていけば、人間共同体の罪の問題を超えて、〈語り手〉がそれぞれの生の温もりを如何に語っているのかに直接的に迫ることができたと考えられる。しかし、繰り返しになるが、授業者は松井さんにだけチョウの声が聞こえるということに焦点化しすぎたため、視点人物のまなざしに回収される読みに子どもたちを向かわせてしまったのである。

だが、こうした授業者の課題を残しながらも、子どもたちは夏みかんの存在について考えることで、松井さんのまなざしを超えたメタレベルから作品の読みを問題化していく。

C 6 : 夏みかんを最初と最後で出して、大事だったんだよ。

C 2 : ああ。大事だったんだね。

C 12 : 夏みかんがあったからこのお話ができたんじゃない？

C 11 : だから、松井さんはぼうしを開けてチョウを逃がしちゃってがっかりしていたけど、夏みかんを入れたから、大事なんじゃないかってこと。

T : 夏みかんを入れたからってこと？

C 6 : そういうことか！夏みかんめっちゃ大事じゃん！

T : なんで？

C 6 : だって、ぼうしのなかに夏みかんを入れて、なんか、だから、えっと、あれわかんなくなっちゃった。

C 10 : これって「いなか」のおふくろから送られてきた夏みかんだよな？

C : 「いなか」のお母さん！

C 12 : それで、夏みかんをあげてよかったなってなっている。

C 14 : いっぱいじゃなくてすっぱいにおいのする夏みかん。

C 12 : しかも一番大きいのだよ。あんまりうれしくて一番大きいのを置いたんだよ。

C 2 : 待って、わかったかもしれない。だって、小さな小さな声だったんでしょ？でもさあ、夏みかんは速達で送られた中で一番大きいのがあったんでしょ？これ逆になっているじゃん？それでさあ、その声が聞こえたのは、夏みかんがこの作品の中で、本当の大きさのことじゃなくて、存在がすごい大きいということだったんじゃないかなあ。

C : ああ。

C 3 : 命の方が大事。

T : どういうこと？

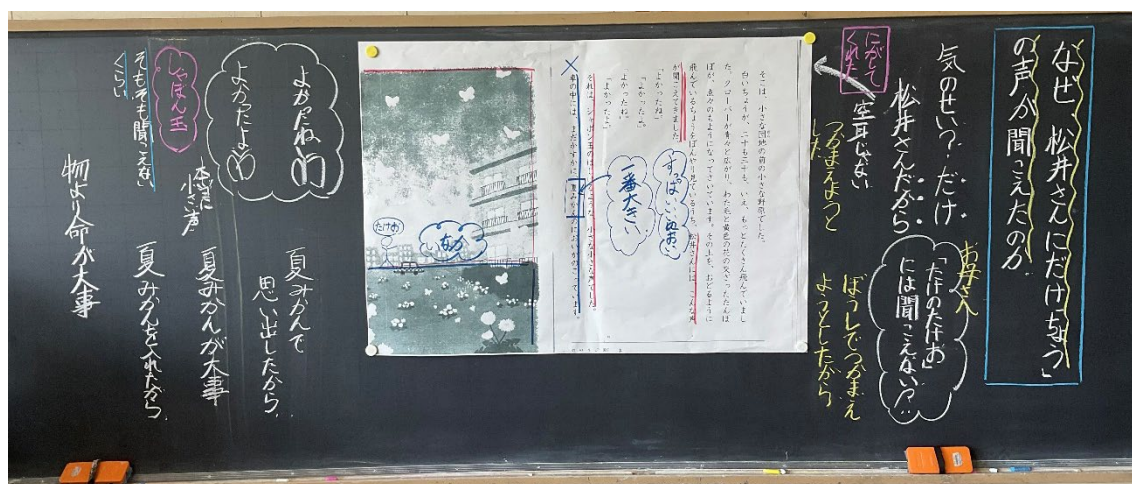
C 3 : 物より命の方が大事だったっていうこと。

子どもたちは夏みかんが本作品において重要な役割を果たしていることに気づく。それは、ここでも C10 が言うように、「「いなか」のおふくろから送られてきた夏みかん」だったからこそである。そして、この母から送られた夏みかんが「一番大きい」ことに着目する

ことで、C2は「待って、わかったかもしれない。だって、小さな小さな声だったんでしょ？でもさあ、夏みかんは速達で送られた中で一番大きいのだったんでしょ？これ逆にあってるじゃん？それでさあ、その声が聞こえたのは、夏みかんがこの作品の中で、本当の大きさのことじゃなくて、存在がすごい大きいということだったんじゃないかなあ」という発見をすることになる。C2は絶対に聞こえてくるはずのないチョウの声が、母の愛の夏みかんによって聞こえてくるという事態として、読みを創出したのである。そして、C3はこのC2の発言に触発されるかたちで「物より命の方が大事だったってということ」とつぶやく。この発言には、他の子どもたちから拍手が送られた。しかし、「どういうこと？」と授業者が問い返しても、C3も他の聞いている子どもたちも、言葉にすることができなかった。なお、読後の感想文でも、この「物より命の方が大事」という事に対する意見は全く記述されていなかった。この発言は何を意味していたのであろうか。

筆者はこの「物より命が大事だったんだ」という意見は、「物」＝物理法則が通用する「客観的現実」を超えて、松井さん、チョウ、「たけのたけお」、全ての命の等価性こそ重要だということが発言していたのではないかと考える。C3の発言は、ある特定の対象を指し示して命が大事であると語ったのではない。むしろ、人類及びチョウという区分けを超えた命に関わって言及していたのだと考えられる。だからこそ、子どもたちはこのC3の発言の深さを全身で受け入れつつも、その生命全体の問題の広がりがありあまりにも大きく、そして深かったため、言葉が出なかったのではないだろうか。人類が前提とするリアリズムの「客観的現実」＝「物」を超えて、全ての命の尊さの問題に触れたからこそ、言葉にならなかったと現時点では捉えられるのである。

(第7時の実際の板書)



(5) 終わりに

本稿では、「白いぼうし」の読みの研究史に関わって、文芸研の一連の論考、さらには鶴谷と難波の対立について取り上げた。特に鶴谷と難波の場合、松井さんの「現実」と「非現実」という枠組みをめぐって「白いぼうし」を読むことの〈価値〉が問われていた。だが、この両氏の対立とは、リアリズムの枠組みの中にあり、「客観的現実」を前提としていた。この「客観的現実」を通念として退け、「現実と非現実の併存状態」とその〈外部〉の間に「蝶番」を付けた時、松井さんのまなざしを超えたチョウや「たけのたけお」のまなざしが問題化される。そして、この〈外部〉領域を授業実践の中で問題にしていくことは、人間共同体の価値観に拘束されて生きている子どもたちや授業者のまなざしを問い直すことに繋がっていく。それは、学習指導要領が提起する「言葉による見方・考え方」のレベルにおける「問い直し」ではない。「言葉による見方・考え方」は「自分の思いや考えを深めるため」に対象を問い直す。ここでは言葉で世界を認識している己という存在が問われることはない。しかし、視点人物の松井さんのまなざしを超えて、〈外部〉領域から人類の枠組みを相対化して語る〈語り手〉を読むことは、「言葉で対象を捉えるとは何か」、さらには「言葉で対象を捉えている自己とは何者か」を根源的に問う場に教室を変えていく。〈第三項〉論を世界観認識とする教材研究と授業実践は、言語で対象を捉えている子どもたちと、〈語り〉の問題とを切り結び、新たな国語教育への展望を切り拓くのである。

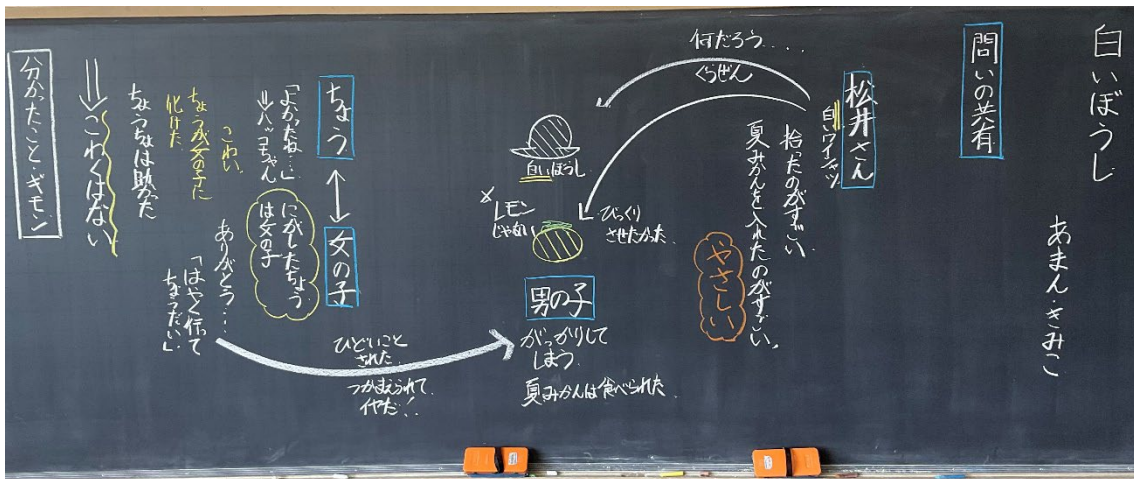
【注】

1. 中央教育審議会答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日）
2. 田川文芸教育研究会『文芸研・教材研究ハンドブック7 あまんきみこ＝白いぼうし』（1985年 明治図書）
3. 注2に同じ。
4. 住田勝「あまんきみこ「白いぼうし」の授業実践史」（浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック第2巻—授業実践史をふまえて—小学校・中学年編／詩編』（2010年 溪水社）
5. 鶴谷憲三「におい・意味の変容—『白いぼうし』論」（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編4年』2001年 教育出版）
6. 難波博孝「「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—」（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編4年』2001年 教育出版）
7. 三島由紀夫「小説とは何か」（三島由紀夫『小説読本』2016年 中央公論新社）による。
8. 田中実「『白いぼうし』の罪と愛」（田中実編『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 小学校』2023年 明治図書）から引用を行った。なお、本稿における田中の「白いぼうし」論の引用は全てこれによる。
9. 田中実「近代小説の《神髓》—「表層批評」から〈深層批評〉へ—」（『都留文科大学研究紀要』2022年 第95集）

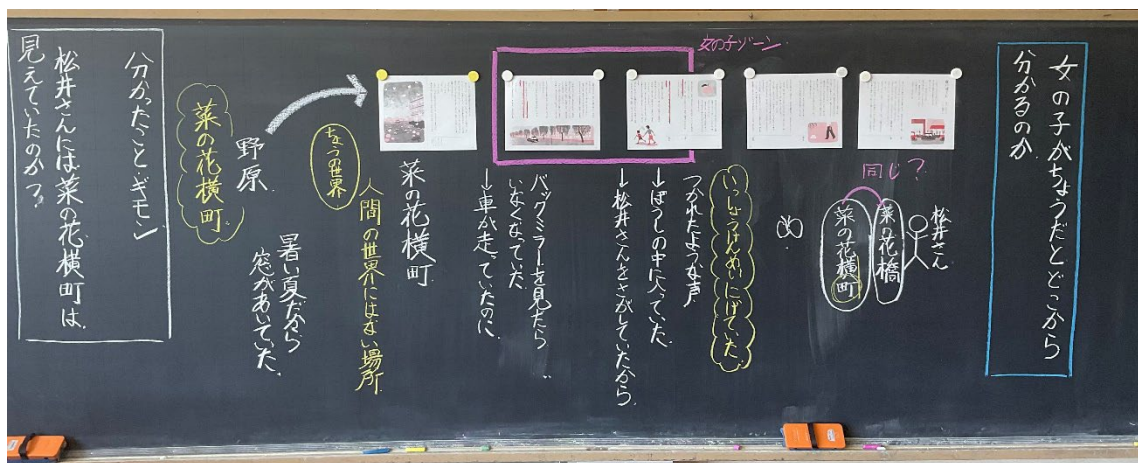
10. 注9に同じ。
11. 西田谷洋『文学教育の思想』(2022年 溪水社)
12. 齋藤知也『教室でひらかれる〈語り〉—文学教育の根拠を求めて』(2009年 教育出版)
13. 須貝千里「世界観認識として、「予測困難な時代」を問い質して—「資質・能力」としての〈第三項〉論と故郷(魯迅)の「学習課題」の転換(2017年 「日本文学」)による。なお、「思考力、判断力、表現力等」をAとBの二段階に分けて記述する方法については、田中実編『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』(2018年 明治図書)を参考にしている。

【授業の板書】

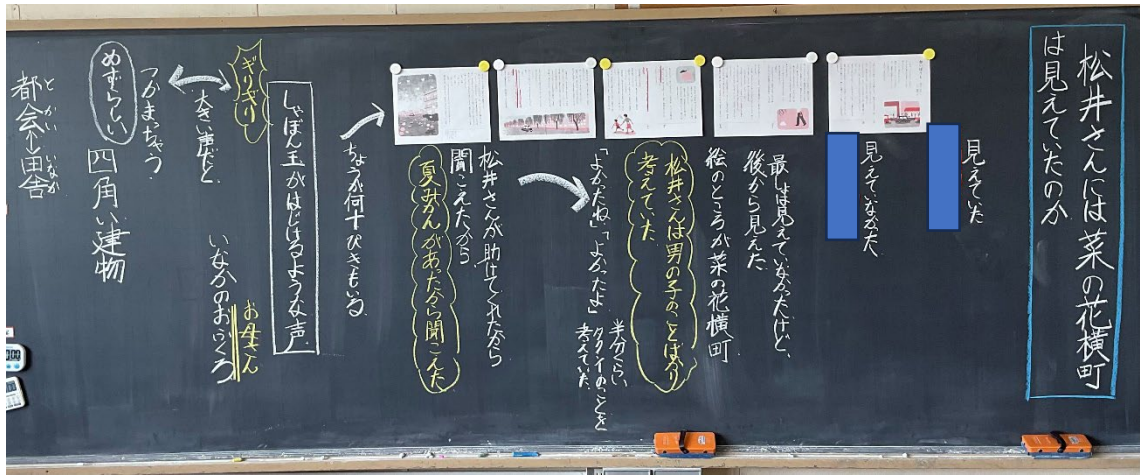
3時間目の板書



4時間目の板書



5 時間目の板書



6 時間目の板書

