

## 交換から贈与への物語

——教材「お手紙」(A・ローベル)の〈読み〉への視座——

中村 哲也

一 はじめに

アメリカの児童文学者アーノルド・ローベル(Arnold Lobel 1933～1987)の絵本作品である「おてがみ」<sup>①</sup>は、わが国の小学校低学年(一、二年生)の国語教科書教材として一九八〇年から採用され、息長く広範に国語教育の現場に受け入れられてきた。

現在では、教科書会社五社に登載。もはや「国民的」定番教材として普及している。教育出版のみ一年生の教材『ひろがる ことば しょうがくこくご 1下』<sup>②</sup>【お手がみ】として採っているが、他社はいずれも二年生の教材に採用している(東京書籍『新しい国語 2年上』<sup>③</sup>【お手紙】、光村図書『こくご 二下 赤とんぼ』<sup>④</sup>【お手紙】、学校図書『みんなと学ぼう 小学こくご 二年』<sup>⑤</sup>【お手紙】、三省堂『小学生のこくご 二年』<sup>⑥</sup>【お手紙】)。

これだけ長きにわたって教科書に採られ、またさらには「国民的

規模」の広がりを見せてきたということは何を意味しているのだろうか。かつて鶴田清司が、「国民的教材」の「ごんぎつね」について次のように述べたことが大いに参考になる。

単に「教材選定の観点」という外的な基準に合致するという理由では説明できない。そこには必ず教育現場の支持がなければならぬ。つまり、作品(教材)に内在する論理である。<sup>⑦</sup>

どんな教材にも、その作品(教材)に内在するなんらかの「論理」があることは確かである。ただし、教育現場において息長く広範に支持された教材のみに「論理」あるわけではもちろんない。この点を、誤解してはならないだろう。鶴田のいう「論理」とは、教材として教育現場にしっかりと定着し、教師や学習者に支持される要因、

背景を問うための、文学作品の選択と教材化の論理であり、どのような「作品(教材)」に内在する論理」があれば「教育現場」において——厳しい実践的批判や教材研究に晒されながらも——練磨され長い支持が得られるのか(得られてきたのか)ということである。

鶴田は、この「論理」を説明する上で、二つの価値の観点を導入している。「作品固有の文学的価値」と「現実の子どもたちを前にして見出される教育的価値」<sup>3)</sup>である。

本稿の目的は、こうした二つの価値の観点を踏まえながら、教材「お手紙」における「作品(教材)」に内在する論理」を追究することにある。そのための視座として、まず、幼年期における「幼年童話」「音読」の役割や意義について考察し、次に、ストーリー構成に潜む「謎」をめぐるこのこれまでの諸論議を取り上げ、作品読解における新しい論点を提起したいと思う。

## 二 幼年童話・絵本教材としての「おてがみ」

A・ローベル「おてがみ」をまず絵本(picture book)の観点から見た場合、絵よりも文字の占めるスペースが広いことがわかる。たとえば、レオ・レオニ『スイミー』と比べてみると、『スイミー』の方が本の判型も大きく、挿絵は見開き一頁で、まさに大人(親、教師、保育士など)による「読み聞かせ」向けの絵本となっている。

文も短く、出てくる語彙もわかりやすい。一方、「おてがみ」は、本の判型も小さく、文や文章の補助として挿絵が嵌め込まれている。『スイミー』に比べ、挿絵よりも文字や文・文章への比重がかなり高くなっている。

このように、「おてがみ」は、ある程度、絵本的要素を持ちながらも、まとまった筋の物語を絵本よりは長めの文・文章で表わした、いわゆる「幼年童話」と捉えることができる。子どもたちが字を覚え、ひとりの読者、読書人への一歩を歩みだすとき、「幼年童話」は、乳幼児期からなれ親しんできた絵本(picture book)から「本格的な読み物(chapter book)」への橋渡しの役目を果たするのである。

この「幼年童話」という名称における「幼年」という概念に関して、私は、古くて新しい、もっと注目されていい言葉であると言いたい。とりわけ、「小1プロブレム」が、全国的な問題となっている今日において、幼稚園教育と小学校教育を同時に含み持った「幼年」という時期(本稿では、幼年あるいは幼年期とは、おおよそ幼児期と学童期の中間の時期であり、幼稚園・保育園から小学校低学年の時期として捉えている)、子どもの成長・発達におけるこの時期へ強い関心があります高まっている。

また、これと関連して、今ではあまり耳にしなくなってきた

「幼年教育」という概念についても、改めてのその教育的な意義を根底から見直してみる必要がある。それは、幼児教育と学童期との、いわば「渡りの時期」を射程に据えた教育であり、特に子ども言語発達と人間形成にかかわる学習支援、指導過程をより具体的に現実的に考える上で、逸することのできない重要な概念だからである。

### 三 幼年童話と子どもの言語発達との連関——「アリス」の読書

幼年童話は、絵が多く、字も大きくて読みやすい。四六判か、それより一回り大きい程度のおくまでも一冊の「本」「書籍」という形を取っている。

私が小学校一年の頃、栞紐をおもむろにページに挟む友人を見て、「ああ、本だ！ あんな本が欲しい」と思ったことがある。私の友人が読んでいたのは、今でも覚えているが、『アラビアンナイト』だった。私は、その友人の持っていた本を見て、絵本のように薄く大判の判型ではない、本の形状に強く惹かれたのだった。それは、まさに幼年童話とのひとつの思い出深い出会いだっただけだ。

幼年童話、幼年文学について、なによりも子ども目線に立って考えてみると、たしかに「本」の形状も重要事項だが、しかしそれだけではないことがわかる。

そこで、幼年期の読書傾向、本とのかかわり方について、私の体

験や、発達心理学等の知見を踏まえながら、幼年童話(幼年児童文学)について考えてみたい。

まず、私の小学校低学年の頃は、絵の魅力やおもしろさ、絵がある程度たくさんあることが本を選ぶ時の大きな動機付けとなった。また、字(活字)の大きさにもかなりこだわりがあった。字が小さな本は、絵が少ないと子ども心にも考えており、文字がどんどん細かく増殖して挿絵の場所を奪い取っていくような感じがしたものだ。

小学二年生の頃、教室に学級文庫(家にある本を持ち寄って作った文庫)があり、その中に、私にはやや不気味で重苦しい印象をもった一冊の分厚い本があった。それは、今調べてみると『小学館少年少女世界の名作文学 第六巻(イギリス編 4)』(一九六五年)であり、だれが持ってきた本だったのかは知らないが、セットものの世界文学全集の全盛時代を反映して、親が買いつえたものだったのだろう。しかし、その本は、低学年の小学生にはまだ抵抗があった。個人差はあっただろうが、大半の級友たちは、私を含めて敬遠していたのではなかったかと思う。ある無口で控えめなひとりの女子が、その本の中の『不思議の国のアリス』を読んでしたが、となりの男子から、「一行読むのに随分と時間がかかっているなあ」と冷やかされてきた。とにかく、この『少年少女世界の名作文学』は、小学校低

学年には荷が重く、抵抗感があつたのだ。

ところで、一方、面白いことに、ルイス・キャロル『不思議の国のアリス』の主人公アリスもまた、物語の出だしのところ、姉が読んでいる、挿絵もなく、会話もない本に拒否反応を示していた。アリスは七歳。日本でいえば、まさに一年生か二年生(低学年)の少女である。

アリスは、お姉さんと並んで土手にすわっていましたが、なにもすることがないので、たいくつしてきました。お姉さんの読んでいる本をちらっとのぞいてみたのですが、その本にはさし絵もないし、会話のやりとりもありません。アリスは思いました。「絵がなくて、おまけに会話もない本なんて、いったいなんの役に立っているの?」<sup>①</sup>

七歳のアリスにとっては、絵もなく、会話もない本は、読んでも仕方がない、全く読む気の起きないものだったが、これは、七歳の子どもとしては、ごく当たり前の反応であり、誰もが身に覚えのある経験であると思われる。

七、八歳の時期における子どもの諸能力——読書力、言語能力、

知能など——の発達段階に照らし合わせてみよう。

発達心理学(ピアジェ)という具体的操作期(七歳〜十二歳)Ⅱ学童期)では、衝動的な自己中心性はなくなり、規則Ⅱルールに則った集団遊びが急速にできるようになっていくが、頭の中だけで行う抽象的操作はまだ不十分で、とくに「もしよならば」といった仮説的演繹的推論が理解しにくいいため、ことばだけ(頭の中だけ)ではなかなか物事の理解がすすまない。つまり、自分の知覚で物事を具体的に捉えたり、体験したりすることが伴わなければならないのである。<sup>②</sup>そのため、文字だけがぎっしりと並んだ本にアリスがうんざりするのも無理はない。絵や図の補助がなれば、頭の中にイメージを浮かべ操作することが困難だからである。

また、アリスが「会話もない本」をいやがったのは、七歳の学童初期(低学年段階)ならではの態度と言える。ほとんどの幼年童話には、教材「お手紙」もそうだが、大部分が登場人物たちの「会話」によって成り立っている。がまくん・かえるくんの会話のやり取りも、演劇的であり、目の前で芝居を見ているかのような印象が強い。「会話」とは、言い換えれば「話しことば」のことでもあるが、幼年期の子どもが会話の多い本を好むのも、彼らが何よりも「話しことば」の言語世界を中心に、そこから影響を受けながら日々の生活営んでいるからである。しかし、注意しなければいけないのは、

幼年期はあくまで「中間の時期」であり、「渡りの時期」である点である。単なる「話しことば」一色の世界ではなく、つねに「書きことば」の世界ともかかわっていることも考慮に入れる必要がある。

この点については、発達心理学者の岡本夏木の、学童期初期の言語発達の具体的な事実についての鋭い研究が参考になる。

岡本は、『「ことばの誕生」ともよばれる、乳児期から幼児期にかけての、あの親たちを喜ばせてやまぬことば』と、「子どもが学校時代を通して、新たに身につけてゆくことを求められることば」を分け、前者を「一次のことば」、後者を「二次のことば」と名付け、幼年期の言語世界、言語学習の実相を多層的に捉えた。その特質と違いについて、一次のことばは、具体的な生活の場面で、ごく身近な人（親、兄弟、友だち、祖父母など）とのことば（会話）のやり取りを特徴とし、二次のことばは、発話者の置かれた具体的状況の文脈にたよることのできない、ことばの筋や流れ・論理といったことばの文脈に沿い、未知の他人や不特定多数を想定した一方向的な伝達行為となる。とくに書きことばが加わり、コミュニケーションは、音声と文字の二通りになる。<sup>(8)</sup>

岡本氏が強調するのは、「一次のことば」としての「話しことば」は、学校等で学習する「書きことば」の影響を受けて「二次のことば」としての「話しことば」に転換する点である。つまり、二次的

ことばの獲得によって、一次のことばが終わるのではなく、二次のことばに影響されて、一次のことば自体も変化を受け、三者は重層的な関係構造をなしていくのである。こうした重層性を通じて学童期の言語発達の世界が成り立っているのであり、このことをしっかりと押さえなければ子どもの言語発達や言語教育についての論議は、浅薄なままに終ることになるだろう。<sup>(9)</sup>

したがって、幼年童話、幼年文学は、挿絵の量や比率の面で、ある程度、幼児期の絵本の世界や「話しことば」（会話）の世界を留めているといった特徴をもっている。だが、もう一つの側面、より高次の読書、「二次のことば」への「渡り」＝「架け橋」となるべき要素<sup>1</sup>特徴も備えていなければならない。その役割が重要である。幼年童話や幼年児童文学は、単なる絵本に留まらず、一人の自立した読者として、入り組んだ筋、段落や章立てで構成された「チャプターブック」へとつなげていくためのファクターを備えている必要がある。（アリスの言葉の世界もどんだん成長し、彼女もすぐに、お姉さんの読んでいたような本を手取るようになるのだろう。）

#### 四 「音読」の役割

さらに、もうひとつ、取り上げたい重要事項がある。それは、幼年期という成長の過程で「音読」の果たす役割や意味についてであ

る。『不思議の国のアリス』で、七歳のアリスは、姉が読んでいる本を覗き込んでいるが、その本文の内容ではなく、挿絵・会話の有無だけを確認しただけだった。これはアリスにはまだ黙読の能力が十分発達していないことを明瞭に証しており、アリスの読書のほとんどは音読に支えられていることが浮き彫りになってくる。

もし、アリスが覗いただけで姉が読んでいる本の内容を理解したならば、アリスには黙読できる力があると分かるが、アリスはそれができなかったのである。一方、アリスの姉は、川辺の土手にすわり静かに黙読していたと考えられる。その根拠としては、もし姉が声を出して本を読んでいたならば、本の内容をアリスは耳から知り得たからである。つまり、アリスの姉は、とりたてて妹のために本を読んでいるのではなく、むしろアリスにはまだ早い「二次的ことば」の世界の中で、自分だけの楽しみとして、ひとり黙読に動んでいたのだった。こうして、アリスは、姉から相手にされぬ疎外感を味わいながら「たいくつ」し、暑苦しい日差しの中、「ピンクの目をしたシロウサギ」を見つけ、ウサギ穴から「不思議の国」へ落ちていく。

一般的に、小学校低学年——もちろんアリスも——では、読書のスピードはまだ音読のほうが速い。黙読の方が音読より速くなるのは、小学校四年生の後半頃（もちろん個人差はある）からと言われている。

かつて、私もこのことに関心を以って、調べたことがあるが、こうした年齢段階における音読と黙読の優劣の比較調査をめぐっては、読書心理学や言語発達心理学の方面から数多くの調査・研究がなされてきた。<sup>8)</sup>たとえば、一九六四（昭和三九）年に国立国語研究所から発表された「読解力の発達調査」では、小学四年生の二期期まで音読が黙読よりも速く読め、四年の三期期に逆転するという調査結果がだされた。さらに読解力・記憶・読みの速度といった指標に関する音読と黙読との年齢別・発達段階別の比較研究も多く発表され、近年の諸外国ならびに日本の研究においても、ほぼ小学四年の後半から黙読と音読の優越が等しくなり、やがて高学年になって逆転するという結果が報告されている。<sup>9)</sup>

したがって、七歳のアリスには、音読しやすい「会話」の多い本が最適だったのであり、もしも、姉の読んでいる本が、アリスの年齢にふさわしい絵本や幼年童話の類であったなら、勢いアリスは、うさぎ穴から地底の不思議の国に落ちていくことはなかっただろうと考えることができる。

##### 五 「音読げき」と「お手紙」

光村図書『こくご 二下 赤とんぼ』（平成27）の教材「お手紙」は、「音読げきをしよう」という単元テーマが立てられており、他

社の教科書に比べて、「音読」を主体とした単元構成を押し出したものとなっている。

「音読げき」がはっきり単元テーマとして記載されたのは、同教科書平成23年版からであり、その前の平成17年版では、「ようすを考えて読もう」という単元テーマになっていた。ただし、教材に付された「がくしゅう」(学習のてびき)欄には、「音読げき」に繋がる音読指導における「役割読み」の手法が次のように明記されていた。

▼「お手紙」には、かえるくん、がまくん、かたつむりくんの三人のじんぶつが出てきます。じんぶつが言ったことや したことで、おもしろいなと思ったところはどこですか。

▼会話(かぎ)「の」ところ)の読み方に気をつけて、声に出して読みましょう。

つぎのような じゅんじよで、すすめます。

・グループをつくって、会話を 読む人、会話ではないところ読む人などの、やくわりをきめましょう。

・会話の一つ一つについて、つぎのことをたしかめ、どのように読むかを話し合いながら、れんしゅうしましょう。

・だれが言ったことばですか。

・そのとき、そのじんぶつは何をしていますか。  
・そのじんぶつは、どんなことを思っているのでしょうか。

「音読げき」について、光村図書平成23年版では、次のように説明されていた。

音読げきでは、声と かんたんな体のうごきとで お話をあらわします。本を読むときに、体や顔のむきをかえたり、立ったりすわったりします。

しかし、光村図書平成27年度版になると、かなりシンプルな説明になっている。

音読げきは、声と かんたんな体のうごきとで、お話をあらわします。

ところで、ここで使われている「音読げき」音読劇」とは、素人や専門家を問わず演劇教育や演劇公演で行われている「朗読劇 (readers theatre)<sup>(10)</sup>」に範をとったもので、いわば低学年向けの「朗読劇」と考えることができる。

たしかに普通の芝居や劇では、どうしても台詞を暗記し、ある程度の舞台セットや衣装が必要となり、上演者たちにとってかなりの重い負担となる。これに対して、朗読劇の場合は、台本を手に持ちながら音読するため、台詞を暗記する手間と労力が大きく軽減され、演者たちは比較的気軽なたちで演劇的な活動にアプローチできるという利点がある。

この教材「お手紙」を使った「音読げき」の単元化は、低学年における様々な音読の取り組み（「家庭学習用の音読カード」「一斉読み」「各自読み」「リレー読み」など）に、新たに「演劇的な要素」を加味した実践となっている。

「だが、何をするのか、どんなことを言うのかに 気をつけて読み、音読げきをしましょう」と「がくしゅう」欄<sup>11</sup>学習の手引きに書かれているように、「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」「ナレーター」、それぞれの配役を子どもたちが演じることで（もちろん代わる代わる演じることも重要である）、作品の全体状況や展開を押さえ、登場人物の感情や心の動きを、声や動作・身振りや表情などの身体性を通して解釈し、表現することが可能となる。

しかし、このとき注意しなければならないのは、低学年の場合、いたずらに言語による解釈や読解を急がせないことである。この時期は、周知のように、教科書などに書かれた登場人物の心情や気持

ちを直接に子どもたちにたずねても、なかなかそれをしっかりと言語化して答えることができない。そのため、低学年児童の言語化を補うための様々な実践的工夫や方策が考案されてきた。たとえば、その代表的なものとして今日まで広く定着し活用されている方法は、児童言語研究会が提起した「動作化」である。民話教材「あとかくしの雪」（木下順二・作）に出てくる、疲れきって寒さに凍える旅人の「とぼりとぼり」と歩く姿。「とぼりとぼり」とは、どんな様子なのか。先生に促されて、子どもはすかさず、その旅人の様子をやるうとする。国語の授業では、実に多くみられる「動作化」の光景である。うまくことばの意味や解釈を表現できない低学年頃の子どもには、身振り手振り、動作といった演劇的な身体表現は、言葉の意味や登場人物の心の動きを生き生きと説明するための重要な方法なのである。

音読劇は、文章表現をまさに身体感覚で味わっていくことにはほかならない。この文章はどう読んだらいいか、どういう表情・身振り、音声で表現すれば適切だろうかと子どもたちと対話しながら、子ども自身の学びの感覚とリズムに沿って、リラクセスしたテキスト理解・解釈を推し進める指導といえるだろう。

六 お手紙」の謎について



「お手紙」の「あらずじ」をまとめると次の通りである。

かえるくんが、がまくんをたずねると、がまくんは、玄関の前にななしそうな顔ですわっている。がまくんは、いま、一日のうちのいちばんかなしいとき、それは、手紙を待つ時間である。このとき、がまくんは、いつも、不幸せな気もちになるのだ。へどういうわけ。とかえるくんが聞くと、へだって、ぼく、お手紙もらったこと ないんだもの。とがまくん。かえるくんは、自分の家にかえり、がまくんあての手紙を書く。彼は、それを、かたつむりくんに託す。そして、ふたたび、がまくんの家へ。がまくんは、もう手紙のことはあきらめて、昼寝中だ。かえるくんは、へきみ、お手紙が来るのを、もうちょっと まってみたらいいと思うな。へひょっとして、だれかが、お手紙をくれるかもしれないだろう。へきょうは、だれかが、きみに お手紙 くれるかもしれないよ。とへげますが、それでも、がまくんは、へいやだよ。へぼく、もあきあきしたよ。へぼくに お手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ。へ今まで、だれも、お手紙 くれなかったんだぜ。きょうだって同じだろうよ。と、とりあわない。だから、かえるくんは、へきくと来るよ。へだって、ぼくが、きみに お手紙出したんだもの。と、いってしまう。がまくんは、

びっくり。へきみが。へお手紙に、なんて書いたの。かえるくんは、自分が書いた手紙の文面をいってみせる。

へぼくは、こう書いたんだ。『親愛なる がまがえるくん。ぼくは、きみが ぼくの親友であることを、うれしく思っています。きみの親友、かえる。』へああ。とがまくんが言う。へとてもいいお手紙だ。それから、ふたりは玄関に出て、とても幸せな気持ちで、座ってお手紙を待った。四日たち、かたつむりくんが到着。手紙はがまくんに渡り、がまくんはたいへん喜ぶ。

「お手紙」の教材研究、授業づくりをめぐることは、これまで幾人かの研究者が、その作品そのものに内包する「謎」について言及している。

この「謎」は、論者による力点の置き方、注目の度合いによって、一つの「謎」（疑問点あるいは「空白」「空所」のみに絞られ、単発的に論じられることも多く、謎の総体がかみにくいという憾みがあった。この点に関して、総合的な論点整理を行い、「六つの謎」として取り上げたのが阿部昇である。阿部の論考は、単に「謎」をピックアップしただけの網羅的なものではなく、「お手紙」における「謎」相互のかかわり、その全体的連関性に照準を置いた主題追究の試みとなっている。

阿部の提示する「六つの謎」とは以下の通りである。<sup>1)</sup>

【謎一】 なぜ、がまくんは、かえるくんという友だちがいるのに、あれほどまでお手紙をまちこがれていたのか。

【謎二】 なぜかえるくんは自分でお手紙を届けずに第三者にお手紙を頼んだのか。

【謎三】 かえるくんは、どうして足の遅いかたつむりくんに配達を頼んだのか。

【謎四】 かえるくんにとってがまくんが親友であるということは当然のことのはずである。にもかかわらず、がまくんは感動している。なぜか。

【謎五】 なぜ、かえるくんの手紙はこんなに形式的なのか。そして形式的な手紙にがまくんはなぜこんなに喜んだのか。

【謎六】 出した相手も、その中身も、すべて知っている手紙をがまくんは、なぜ待ち続けるのか。

これら六つの謎は、論者によって、疑問点あるいは授業における発問として扱われて来たものもあるが、阿部は、これらすべてを「お手紙」の事件展開にかかわるものであると捉え、この謎の解明によって、作品の面白さ、主題が見えてくると指摘する。すなわち

謎とは、「不整合な事件展開に着目」すること、「事件展開」の不整合性を問題にすること(これを子ども向けに言い表せば、「『おかしいな』『変だな』』というところに目をつける」ということでもある)にはかならない。

阿部は、まず、六つの謎の「共通した要素」にスポットを当てる。

【謎一】 【謎五】 【謎六】 は、いずれも「社会的制度」としての手紙の本質とかわかっており、かえるくんが直接、がまくんに手紙を渡さず、かたつむりくんという「第三者」の「配達人」に依頼するのも、「第三者の手を経ながら様々な手続きや制度を使って届けられる」手紙の制度としての本質に基づいていた。

このことから、【謎五】 「こんなに形式的」で、しかもそれを「喜んで待つがまくん」についての疑問、そして、【謎六】 出した相手も、その中身も、すべて知っているのかかわらず、なぜ手紙を待つのかの疑問が解けてくる。これについて阿部は、「手紙の中身もさることながら、手紙をもらうということ自体が意味を持っているのである。第三者によって配達される文字によって書かれた、大人たちがやりとりするような手紙、それをもらうという事実こそがここでは大切なのである」と述べている。

この「手紙をもらうこと自体が意味をもっている」という捉え方は、かつて、宮川健郎が、教材「お手紙」について、先駆的に論じ

た主張と重なっている。宮川は、文化人類学でいう「クラ交換」儀礼の例を出しながら、がまくんへのかえるくんの手紙はちょうど価値があるものだから交換されるのではなく、交換されるから価値があるクラ交換の「宝物」と同じであるのみならず、「お手紙」を手紙のやりとりという交換、コミュニケーションの物語として読むべきだという指摘を行った。さらにその中で、「親愛なるがまくん……」ではじまるかえるくんの手紙の文面はあまりに形式的で「ただ手紙であることだけをあらわしている手紙」にすぎない、にもかかわらず、現場では、かえるくんの手紙の文面を「素晴らしい」ものと高く評価し、子どもたちに視写させたり、文面の語句一つ一つを丁寧に吟味していく授業が見られることを厳しく批判した。

かえるくんの手紙からメッセージを過剰に読み取り、その上、「素晴らしいお手紙」だとする授業のなかでは、これがコミュニケーションの物語であることは、意識されにくくなる。そのコミュニケーションの担い手がかたつわりくんであるということの意味や、それにもなう「おかしみ」も意識されないままでおわる。

「おかしみ」が消されてしまうという、このことが、かえるくんの手紙の文面を重要視する授業の、もっとも大きな弊害かもしれない。<sup>(12)</sup>

かえるくんの手紙は、あくまでも形式的な、「手紙のための手紙」であり、この手紙の文面を取り立てて指導するする必要はないとする宮川の主張に対しては、いくつかの異論がこれまで提起されてきた。たとえば、阿部は、宮川のように手紙の文面の形式性を否定的に捉えずに、やはり元々手紙である以上、なによりも文字言語（二次的ことば）を使った公的で改まったメッセージなのであって、文面が形式的なのは当然のこととしている。「手紙」というものは直接話をするのとも違う、電話などとも違う、文字言語を介した、そして第三者を介した公的な意味合いをもった伝達手段である。その間接性や社会性が手紙の魅力である<sup>(13)</sup>と阿部は言う。

また、この考え方から、手紙の文面にある「親友」（教育出版社は一年生なので「しんゆう」という言葉が重要語句として価値づけられる。がまくんとかえるくんの関係は、それまで仲が良くても「親友」という言葉で呼び合うことはなかったが、しかし、手紙を通してはっきりと言語化されたのである。阿部は次のようにまとめる。

このお手紙によって、かえるくんとがまくんは、自分たちを「親友」と言いうる関係として再発見したともいえる。

つまり、「この作品は、がまくんが「手紙」という（社会制度）

によって結ばれるような、これまででない新しい人間関係(新しい友だち)を求めようとするものである。そして、よい友だちであったかえるくんがまくんの友だち関係が改めて更新されたということである。その更新性は手紙という媒体と、「親友」ということばによって強くなった。<sup>14)</sup>

こうように見てくると、先に阿部が【謎六】で取り上げた「手紙をもらおうということ自体が意味を持っているとし、第三者によって配達される文字によって書かれた、手紙をもらおうという事実こそがここでは大切なのだ」という言説との整合性が付かなくなってくる。郵便制度、コミュニケーションそれ自体が大事であるというかたちで、宮川と同じ論拠に立ちつつ、形式的なお手紙の文面にも価値を認める立場を取るからである。

阿部の他に、手紙の文面を重視するのは、足立悦男と藤原和好である。足立は、教材論の観点から、手紙の文面に価値を置き、次のように述べている。

ただ私は、宮川氏のように、手紙の内容に価値がないとは思わない。『お手がみ』は一〜二年生の教材である。一〜二年生にとって、「しんあい」「しんゆう」というのは、全く新しい世界を指し

示す言葉である。『お手がみ』は、ローベルの『ふたりは友だち』という短編集所収の作品である。どの作品も「ふたりは友だち」という明快なテーマをもった短編である。だから、『お手がみ』の「しんあい」「しんゆう」という言葉を大事にしたのである。「ふたりは友だち」ってことは、そういうことなのか。そういう言葉で表される「ふたりは友だち」の世界があるのか、という新しい世界を指し示す言葉である。だから私は教材論として重視したいのである。子どもたちにとって、新しい言葉との出会いは、新しい世界を獲得することである。文学教育で大事にしたい教育内容である。<sup>15)</sup>

藤原の場合は、特に教材研究・授業研究の立場から、「かえるくんからの手紙は子どもにとってたいへん価値ある手紙」であるとし、「お手紙」の教材価値は、「親友」ということばによって関係性を具体化し、「手紙」という形でそれを確認していく「ことばの力」にあると捉える。<sup>16)</sup>

型にはまったかえるくんからの手紙の文面、その形式性をどう捉えるか。これを価値あるものと捉えるかどうかで、二つの論点対立が見られるわけである。手紙の文面はたわいもないもので、ニューギニア諸島で行われてきた「クラ交換」のように、交換というコミュ

ニケーションを成り立たせるためのそれ自体まったく価値のない交換品(「ガラクタ」)にすぎないのか、それとも、手紙らしい形式性の中に友人関係を再認識し更新する「メッセージ性」を読み取るか。

藤原が述べるように、授業中の子どもたちが手紙の文面に対して敏感に反応している点をどう考えるかという論点は、手紙が話しことばや電話、電子メールとは異なる、「書きことば」(「二次のことば」)である点に注目する必要があると私は思う。藤原も「圧倒的に多くの子どもがあのがまくん宛ての手紙に感動していると述べ、その要因として「書きことばの持つ力」を挙げている。手紙による書きことばの力、その魅力に小学一、二年生の子どもたちが、素直に反応している事実。このことを蔑ろにはできない。

藤原の論考には、ひとりの子ども(「ゆう君」)の読みの変容が次のように報告されていて興味深い。「ゆう君」は、最初、がまくんは「内容じゃなくてお手紙自体がほしい」のだけ考えていたが、やがて、「お手紙持っとして、思い出に置いとくん」もらったら紙やよって消えん」というように、書きことばとしての手紙の意味に気づくようになっていく。とくに、目を見張るのは、常に忘却に晒されている記憶を文字によって固定化し、記録に残す書きことば＝手紙の働き(記憶の貯蔵保管)を、「ゆう君」が、自分のことばで捉えていることである。「ゆう君は、手紙だと忘れてもまた見られるから、と

いう。ある意味で一般的な手紙の意味から、ここでのがまくんにとつてのこのお手紙の意味を見出したのだと思います」と授業分析者の橋本博孝の鋭いコメントが付されている。<sup>⑤</sup>

小学校低学年(あの「アリス」と同じ年頃)の時期は、話しことばの中に書きことばが、あるいは「一次のことば」の中に「二次のことば」が、急速に浸透してくるときである。そんな中、「手紙」という書きことばの世界、さらにはそのメディアとしての固有性に出会うことが、子どもたちの言語経験にとって、新鮮で重要な意味を持つていることに改めて気づかされる。

七 「手紙」のもつメディアとしての特徴——「待つこと」の意味

「科学的〈読み〉の授業研究会(略称「読み研」)が提唱する読解指導の方法のひとつ「構造読み」——いわゆる物語や小説、さらには説明的文章などの「構成」・作品構造の観点からその主題に迫る読み方——に依拠した分析によれば、教材「お手紙」は、多くの文学教材(物語、小説)に見られる「四部構成」(「導入部」——「展開部」——「山場」——「終結部」)ではなく、「二部構成」(「展開部」——「山場」となっている。「導入部」は、事件が起こるまでの説明、前置きの部分で、登場人物、特に主人公にまつわるいくつかの情報が提示されるが、「お手紙」はいきなり事件からはじまる。そして、

山場の後、主人公や登場人物がどうなったのかという後日譚や語り手によるまとめや解説などの「エピソード」に当たる「終結部」もなく、がまくんは、かえるくんからの手紙をかたつむりくんから届けられ、「とてもよろこびました」で終わる。<sup>18)</sup>

因みに、こうした「二部構成」は、いわゆるシリーズものの絵本や幼年童話にみられる形式(周知のように「お手紙」は、「がまくん・かえるくん」が登場する幼年童話・絵本シリーズの中の一話である。「おてがみ」が収められた『ふたりはともだち』の他に、「ふたりは いっしょ』『ふたりは いつも』『ふたりは きょうも』がある)であり、昔からテレビや舞台でおなじみのコメディのジャンルのひとつ「シチュエーション・コメディ」(シットコム sitcom)のスタイルをとっている。予め一定のシチュエーションが設定されて、主人公たちが現れ、騒ぎ・もめごとなどを起こし、やがてそれが終息して幕となる。主だった特徴としては、連続ものだが一話完結が多く、回を追った物語の発展はほとんどない。主要な登場人物にはおおよそ変化がなく、ゲストの登場で変化をつけたり、花を添えることもある。具体的にすぐに私が思いつくのは、たとえば、映画の「寅さんシリーズ」、テレビアニメの「サザエさん」「ちびまる子ちゃん」、時代劇「水戸黄門」「吉本新喜劇」などだが、思えば私の幼少の頃、家にあった白黒テレビから「ルーシーショー」「奥様

は魔女」など、本場アメリカの「シットコム」があふれていた。では、以上のような「お手紙」の「二部構成」をどのようなストーリー展開としてとらえればいいのかだろうか。

前半の「展開部」は、かえるくんが、自分で書いた、がまくんへの手紙を、かたつむりくんに託すまでである。後半の「山場」は、もう手紙のことはあきらめて、昼寝中のがまくんにかえるくんが様々に言葉かけする場面である。やがて、かえるくんは「だって、ぼくが、きみに お手紙出したんだもの。」といてしまう。そして、決定的な転換点いわゆる「クライマックス」(頂点)——「ぼくは、こう書いたんだ。『親愛なる がまがえるくん。ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。きみの親友、かえる。』」「ああ。」がまくんが言う。「とても いいお手紙だ。」ここで、ふたりにとって「待つこと」の意味合いがガラッと一変する。ふたりは玄関に出て、とても幸せな気持ちで、座ってお手紙を待ち続けた。ふたりは、長いこと待った。四日たち、かたつむりくんが到着。手紙はがまくんに渡り、がまくんはとても喜ぶのだった。「待つこと」の意味合いの一変。これが「お手紙」の山場の頂点。クライマックスである。これを手紙がまだ届かない、「ない」ことの意味合いの変化として捉えるのが跡上史郎である。跡上は、「お手紙」は、「『ない』ことをめぐる物語」だとし、「お手紙」におけ

る「ない」という状態を、正反対の二つの局面、すなわち前半部の「お手がみが来「ない」ので「かなしい」「ふしあわせ」という状態」と、後半部の「逆にお手がみはそこに「ない」、あるいはまだ来てい「ない」にもかかわらず「しあわせ」という状態」の二つに分けている。<sup>(20)</sup>

確かに何かを待つということとは、当の何かがまだ到着していないということでもある。かえるくんがまくんに出した手紙は、まだ、がまくんに届いてはいない。「待つこと」は、つねにまだ到来しない「不在」(「ない」とのかかわりであり、「お手紙」は、不在とかかわる待つことの物語と解することもできよう。

したがって、ストーリーの中では、この「待つこと」をクローズアップする仕掛けが施されている。その仕掛けを引き受けている重要な役割を担うのが、郵便配達としてゲスト出演しているともいえる「かたつむりくん」である。

かたつむりくんは、何よりも【謎三】に指摘されているように、動作が緩慢であるにもかかわらず、なぜか手紙が託されている。かたつむりくんが「まかせてくれよ。くずやるぜ」と答えても、相当な時間がかかることはかえるくんも分かっているだろう。「あれどうして、わざわざ足のおそいかたつむりくんに手紙をまかせたの?」と読者は疑問をもつ。と同時に、かえるくんこうした行動をへん

てことで愚かなことだと笑う読者もいるだろう。阿部はこの点について、「かえるくんが意図的に足の遅いかたつむりくんに依頼したわけではないかもしれないが、作品の仕掛けとしてはすぐに届くより、時間がかかって届いたほうが、より手紙らしくなると読める」と述べている。つまり、かたつむりくんの役回りにはもはや明確である。彼は足が遅いにもかかわらず手紙を託されたのではない。むしろ、足が遅いからこそ、託されたのである。<sup>(21)</sup>

そもそも手紙とは、郵便制度を介していれば余計に、到着までに時間がかかるメディアなのである(ただし、電子メールや筆談も文字を使う限り直接的な話しことばによる会話の相互交渉や対話に比べて時間的な遅れは避けられない)。この手紙のもつメディアとしての特質についての理解が、教材「お手紙」の〈読み〉に与える力は小さくない。先に、手紙の文面に価値を置く藤原の考え方を取り上げたが、その論拠の根底にも、とりわけ手紙のメディアとしての固有性自体を高く評価する考えが見られる。

手紙はすぐには届きません。手紙とメールの違いです。手紙の返事がなかなか来ない時の不安というものは、誰しも経験があるでしょう。それゆえに、返事がきた時の喜びはひとしおです。不安を経験するからこそ喜びが本物になるということは大事なこと

なのです。子どもたちは、人間関係に臆病になっています。その関係が本物であることを願っているのに、そうでないということがはっきりしてしまうのが恐くて、それを確かめることかしないので、いつまでたっても、本物の関係になれないのです。<sup>(2)</sup>

かえるくんがわざわざ意図的にかたつむりくんに依頼したかどうかは、阿部の言うように、作品の文章からは分からない。むしろ、ゆくりなくもかたつむりくんに出会ったという印象が強いが、いずれにしろ、ストーリーの展開としては、手紙というものの性質、つまり「すぐには届かない」「到着まで時間がかかる」という「遅延性」がかたつむりくんに手紙を託すことによりとりわけ誇張されているのである。そして、このユーモラスにあるいはグロテスクに誇張された「遅れ」が、今度は、手紙を「待つこと」の意味を大きく引き立たせる役割を果たしているのである。

#### 八 教材「お手紙」をどう読むか——交換から贈与へ

##### (1) 「空っぽのゆうびんうけ」——目的と手段の倒錯

道具は、その人間の意図によって設定された目的に適合するため使用されるものであり、これは、安定した心地よい感情を使用者に与える。しかし、たとえば、車のタイヤがパンクしたり、動いて

いるエンジンが坂道で突然ストップしたときなど、私たちはいつも激しい不快感、イラつきに襲われる。車が、動かず、止まったままなら、何のための車だ、意味がないじゃないかと私たちは嘆息する。また、毎日のように使っている電気製品(特にパソコンなど)が故障したときなども、その程度の違いはまちまちだろうが、一様に私たちは、何らかの不快感、不愉快さを味わう。いずれにせよ、日々、絶え間なく道具を使い道具の恩恵にあずかっている私たちにとって、当てにしている道具⇨手段がその本来の役割を果たしていないことに遭遇すると、私たちは少なくとも、「がまくん」ほどではないにしろ、「ふしあわせ」(unhappy)で、「かないい」(sad)気分になるのだ。

物語の中では、がまくんの家の「ゆうびんうけ」は、自動車や家電のように、故障しているわけではない。にもかかわらず、がまくんは、嘆息している。毎日、こうした「ゆうびんうけ」の状態を見ているのが辛く悲しいことだったからである。「毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ」と、自分の家の「ゆうびんうけ」に手紙が来ないことを嘆く。がまくんの「ゆうびんうけ」は手紙を入れるための役割を果たさないうえに、事実、それは道具としてその使命を實現していない。言い換えれば、使えるにもかかわらず使われていない「ゆうびんうけ」はその道具⇨手段としての合目的性を果たし



ていないのである。

「だれも、ぼくに お手紙なんか くれたことがないんだ。毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。お手紙を まっているときが かなしいのは、そのためなのさ」

手紙で満たされたことのない「ゆうびんうけ」は、まさに手紙をもらったことのない「がまくん」のようでもある。つまり、がまくんに手紙が来ること、それは、まさに、「ゆうびんうけ」が手紙で満たされ、空虚なものでなくなることもあった。

手紙は道具である、メッセージを伝えるため、その内容を伝達するためのものである。しかし、ここでは、手紙は、「ゆうびんうけ」を満たすための道具となっている。

先にも論じたように、「お手紙」の前半部は、手紙をもらうということ自体が意味を持っており、「第三者によって配達される文字によって書かれた、大人たちがやりとりするような手紙、それをもらうという事実こそがここでは大切な」状況をなしている。がまくんが悲しそうに毎日ながめる「空っぽのゆうびんうけ」は、単に郵便物・手紙が届かないことだけでなく、郵便制度の恩恵にあずかれない、そこから疎外されている抑鬱感を表わしていた。

こうしたがまくんの並々ならぬ「郵便」(「ゆうびんうけ」を満たすこと)へのこだわり、執着、囚われ。これらは、明らかに目的と手段の「さかしま」あるいは倒錯の世界(フェティシズム)といえるものである。

この問題をめぐっては、丹藤博文がすでに鋭く論及し、次のように述べている。

一般に「手紙」は気持ちなり考えなり用事なりを伝えるものだからと言ってよいだろう。つまり、「手紙」とはそもそも〈手段〉である。しかし、このテクストでは、がまくんが手紙をもらうことそれ自体が〈目的〉となっている。つまり〈手段〉と〈目的〉が逆になっている。このテクストで起こっている出来事とは、このような逆転にはかならない。<sup>(23)</sup>

物が倒錯して神になることを物神崇拜(フェティシズム)と呼ぶ。たとえば、トーテムポールは、単なる木の彫塑に過ぎず、神に祈るための一手段⇨偶像である、しかし現実にはその手段が目的となり、すなわち倒錯現象が起き、トーテムポールは神そのものに変化してしまう。貨幣もこれと同様に、当初は、交換の手段としてのみ使われていたが、貨幣交換が拡大すると、手段と目的とが入れ替わり、

本来は交換の手段でしかない貨幣それ自体を、人々は欲するようになってしまう。これが、貨幣のフェティシズム、目的と手段の倒錯である。

(2) 交換から贈与へ——贈り物としての「お手紙」

ローベルの「お手紙」は、目的と手段が逆になった「さかしまの世界」を作り上げ、教材としてもかなり謎の多い、不思議な作品となっている。

空のゆうびんうけを見て嘆き悲しむがまくんに痛く共感し、かえるくんは悲しい気分になる。そして、彼は意を決し、行動に出る、この「空っぽのゆうびんうけ」を「手紙」(letter)で満たしてあげようと。その「お手紙」は、単なる交換物⇨郵便物(mail)ではない。かえるくんからがまくんへの友情の「贈り物」(gift)だった。とはいえ、がまくんは、まだこのとき、ひとつのフェティシズム⇨物神崇拜にとりつかれ、郵便という手段を目的と錯視していた。とりわけ、彼の言動から読み取れるのは、手紙(gift)の量⇨多寡を尺度として、自分に対する他者からの信頼や友情や人望を量ろうとし、その結果、ふてくされて、否定的な自己評価に陥っていることである。それ故、「空っぽのゆうびんうけ」は、がまくんの自尊心をどれだけ苛んでいたことだろう。

ところが、後半部のクライマックス——がまくんは、かえるくん

から「だって、ぼくが、きみに お手紙出したんだもの。」と告げられ、その文面を聞かされる。

「ああ。」

がまくんが言いました。

「とてもいいお手紙だ。」

かえるくんの手紙が、がまくんにとって掛け替えのない「贈り物」となった瞬間である。

「贈り物」は、金額に換算できる交換価値、商品ではない。私たちが「贈り物」をする際、品物を買った店を分からなくしたり、値札を取ったりするのはその何よりの証左である。「贈り物」では、交換価値(例えば金額換算)という思考が一般に排除されるのである。「お手紙」(letter)は、かえるくんによるがまくんへの「贈り物」(gift)にはかならない。「贈り物」を媒介として、贈与者であるかえるくんの人格や感情、既存のふたりの友情や信頼の継続性が「幸せな気持ち」の中で再確認されていたのである。こうした「交換」とはことなる「贈与」という私たちの文化的行動について、人類学者中沢新一は、次のように述べている。

人と人とが人格の結びつきを実現しようとしている現場では、交換とは違う原理が働きたそうとしているからです。人格が結びつくために、モノが相手に手渡されることもあるでしょうが、そのときにも交換とは違う原理が働きます。この場合は、商品としてのモノ(貨幣もそういう商品の一種だと考えることができます)が交換されるのではなく、たんなるモノではない「贈り物」が相手に贈られているので、ここに働いている原理を贈与 (gift, gift. don) と呼ぶことができるでしょう。

親しい友人に心をこめた贈り物がおこなわれるときのことを、考えてみましょう。デパートなどで買った商品を贈り物にする場合でも、私たちは注意深く値段を表示したタグを外してから、きれいに包装しなおして、商品としての痕跡をできるだけ消去しておこうとします。これは交換の原理の支配下にはないものです、という信号を発しているわけですね。<sup>②</sup>

もはやふたりにとって手紙は、「空っぽのゆうびんうけ」を満たすための単なる郵便物 (mail) ではなかった。かえるくんからの友情のしるしの「贈り物」手紙<sup>①</sup>を手にして、がまくんには、「空っぽのゆうびんうけ」への囚われはもうない。「お手紙」の最後の挿絵を見てみよう。そこでは、かたつむりくんが、手紙を口にくわえ、

がまくんに渡しているのだから。そして、先に取り上げた藤原の論考に登場する「ゆう君」たちこそ、授業を通して、こうした手紙の「贈り物」としての意味をしっかりと読み取っていたのではなかったかと私は思う。

#### 〔付論 訳文の問題〕

教科書教材に採用された外国作品、外国文学について、翻訳論、外国語解釈の側面から検討を加えることは、児童文学研究の分野ではしばしば見られるが、国語科教育の研究ではあまり行われていないように思う。これは、やはり、外国語の作品の翻訳であっても、ひとつの「日本語作品」として完結しているとみなすからである。それ故、翻訳者の翻訳文を日本語表現・文法・文字表記の観点から問題にすることはあっても、外国語翻訳のそれからはほとんど取り上げられることはない。しかし、テキストを多角的に多様な視点から検討するために、あえて「お手紙」の原文(英語)<sup>③</sup>を参照してみたい。

原文に照らし合わせてみると、次の二つが私としては気になる点である。

まず一つ目は、手紙の文面の訳についてである。先に見たように、この手紙の文面をめぐることは、その型にはまった形式的な文面をど

う捉え、どう位置づけるかということで議論されてきた。訳文は、明らかに形式的で改まった手紙風の文体を意図的に使っているように見える。

Dear Toad

I am glad that you are my best friend.

Your best friend Frog

英語の手紙の書き出しには、Dear Bobや My dear Mr. Wilsonと書くが、アメリカでは前者の方が親しい間柄に、一方イギリスでは、後者の方が親しいという違いはあるとはいえ、とにかくどちらかを使う。さて、これを形式的な手紙文に訳すとき、「拝啓」とやるか、「親愛なる」とするかは、訳者の翻訳姿勢にかかわっており、自然な日本語表現としては「拝啓」が選ばれる。國弘正雄は、この問題について、「「親愛なる」というのは、なんともバタ臭い。だから自然さを活かすなら、「拝啓」だ。でも「親愛なる」とやることで、かえって外国のものを日本に移植することの意味が出てくる、という議論もありうるんだ。せ、かく手問暇かけて異質なことばに移すんだもの、その方が日本語なり、日本人の感受性を広げることに通じる」と語っている。

かえるくんの手紙の文面を、「形式的」と捉える際、私も含めて、学校英語で習ったDearの訳し方がすぐに連想されてくる。「親愛なるだれそれ」先の論者たちの言う「形式的」の意味合いには、「バタ臭い」「翻訳調」といったニュアンスが絡み合っている。一方、小学生たちは、「お手紙」を教室で読みながら、これをどう受け止めているのだろうか。手紙のはじめに書くあいさつ語「拝啓」について、すでに知っている子どもたちは少なくないだろう。「親愛なる」は子どもたちの感受性、言語感覚にどう響いているのだろう。二点目としては、次のがまくんがかえるくんに掛けたことばが、場面の展開や状況設定において、整合性を欠いた、「違和感」のある会話文のように思われる点である。

かえるくんは、まだからのぞきました。

かたつむりくんは、まだ、やってきません。

「かえるくん、どうして、きみ、ずっと までの外を見ているの。」  
がまくんがたずねました。

Frog looked out of the window.

The snail was still not there.

"Frog, why do you keep looking out of the window?"  
asked Toad

手紙をかたつむりくんに託して、すぐにかまくんの家に戻ったかえるくん。昼寝中のかまくんにお手紙が来るのをもう少し待つように提案する。しかし、かまくんは「いやだよ、もうあきあきしたよ」と拒絶する。すると、かえるくんは、まだからゆうびんうけを見ました。かたつむりくんは、まだ、やってきません。」となる。かえるくんはまた、待つて見たらと提案する。しかし、「そんなことあるものかい」とまた拒絶。すると、かえるくんは、まだから のぞきました。かたつむりくんは、まだ、やってきません。」となる。するとまた、かえるくんは、「きょうは、きみに お手紙 くれるかもしれないよ」と提案。しかし、かまくんは「ばからしいこと、言うなよ。」ときつい言葉で一蹴する。するとまたまた(三度目)かえるくんは、まだから のぞきました。かたつむりくんは、まだ、やってきません。」そして、かまくんが言ったのが、先ほどの引用である。

かえるくんのこの場面での行動は、かえるくんに提案しては断られ、その度に、昼寝中のかまくんのベッドから、窓まで移動して、窓の外のゆうびんうけに目をやっているのである。かえるくんはかまくんの家の中で、ベッドから窓まで都合三回窓の外を見ているしたがって、訳文「どうして、きみ、ずっと まどの外を見ている

の」は、かえるくんの行動と齟齬を来たすのである。かえるくんはずっと窓辺にたたずみ窓外に目をやっていたのではないからである。では、なぜ、このような訳文になっているのか。その要因は、一言でいえば、keep lookingの文法的解釈にある。辞書や受験参考書には「keep ~ing ~し続ける」と載っている。英文と比較しての教材研究をした井下幸子も、「keep lookingの持続の表現を訳文では『ずっと』という副詞を用いてかえるくんの『みる』行動の様子を表わしているのも自然な表現である」と言っている。しかし、注意が必要なのは、動詞との関係では、「keep ~ing」は状態ではなく、反復動作を表わすことがある。したがって、you keep looking out of the windowは、「ずっと まどの外を見ている」(窓の外を見続けている)ではなく、「窓の外ばかり(何度も)見ている」となる。かえるくんは、三度も窓の外を見に行ったのだから、正確に訳せば、「かえるくん、どうして、さっきから、行ったり来たりして、まどの外ばかり見ているの」となると思われる。特にこの英語のニュアンスには、かまくんの、部屋の中を行ったり来たりするかえるくんに対する「もういいかげんにしてよ」という「いら立ち」「不快感」が込められている。ここは、かなり感情的なものがあるが、日本語訳文ではそれが抑えられてしまっている。<sup>(28)</sup>

注

- (1) アーノルド・ローベル・作 三木卓・訳『ふたりはともだち』(文化出版局 一九七二年)
- (2) 鶴田清司「児童文学が教科書教材に変わるということ―「ごんぎつね」はなぜ国民的教材になったのか」(『日本文学』第五一巻第一号 二〇〇七年 四四頁)
- (3) 同 鶴田 同頁(二頁)
- (4) ルイス・キャロル 高橋康也・迪川訳『不思議の国のアリス』(河出文庫 一九八八年 一〇頁)
- (5) ジャン・ピアジェ 滝沢武久川訳『思考の心理学』みすず書房 一九六八年参照)
- (6) 岡本夏木『ことばと発達』(石波新書 一九八五年 一〇六五頁参照)
- (7) 岡本 同書 一一四〜一一五頁参照
- (8) 拙稿「〈音読・朗読〉指導のあり方をめぐって」(『教育学研究会会報・国語部会編「教育国語」第2・24号 一九九七年一月)
- (9) 同 五〜六頁
- (10) 「朗読劇」については、岡田陽(一九三三〜二〇〇九)の編集による『朗読劇台本集 全五巻』(玉川大学出版部 一九九六年) 二〇〇二年)に詳しい解説が載っている。岡田は、玉川大学を
- 拠点に、一九八〇年以降、アメリカにおける「リーダーズ・シアター」運動の方法や理念を積極的にわが国の教育現場・演劇界に紹介・導入してきた草分け的存在であり、朗読劇を特に「児童の表現活動」の一環として位置付け、普及に尽力したことで知られている。
- (11) 阿部昇『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業』(明治図書 二〇一五年 一二六〜一三〇頁)
- (12) 宮川健郎「かえるくんの手紙は「素晴らしい」か―アーノルド・ローベル「お手紙」を読む」(日本文学協会「日本文学」第四四巻第一号 一九九五年一月 六三頁)
- (13) 阿部前掲書 二二九頁
- (14) 同 一三〇頁
- (15) 足立悦男「所感交感 『お手がみ』再論―教材としての魅力」(田中実・須貝千里川編『文学の力×教材の力 小学校編一年』教育出版 二〇〇一年 八〇頁)
- (16) 藤原和好『語り合う文学教育』(三重大学出版会 二〇一〇年 一八頁)
- (17) 同 二五〜二八頁
- (18) 阿部前掲書 五〇〜五一頁
- (19) 跡上史郎「「ない」ことにまつわる「ふしあわせ」と「しあわ

せ」(前掲『文学の力×教材の力 小学校編一年』)

(20) 同 四九頁

(21) 阿部前掲書 一三〇頁 また、「かたつむり」には、「怠惰」「忍耐」「慎重」といったイメージがある(アト・ド・フリース『イメージ・シンボル事典』大修館書店 一九八四年)。

(22) 藤原前掲書 一一頁

(23) 丹藤博文『文学教育の転回』(教育出版 二〇一四年 一五五頁) ジャン＝ポール・サルトルは、カフカの文学を引き合いにしなから、モリス・ブランショの小説「アミナダブ」を論じ、目的と手段が分離し、徐々に手段が目的を蝕んでいく「幻想小説 roman fantastique」の文学的モチーフに切り込んでいた。

「表の世界では、メッセージは、差出人、配達人、受取人が想定されている。その目的である内容にとって、それらは手段としての価値があるだけである。裏の世界では、手段は孤立し、自己完結している。だから、われわれはたえず内容がなく、配達人もなく、差出人もないメッセージにつきまともれる。あるいは、目的は存在するが、手段がそれを徐々に蝕んでいく」(サルトル『シチュアシオン』人文書院一九六五年 一〇六頁(佐藤朔一訳—なお、部分的に筆者が訳し直してゐる) J-P. SARTRE(1947) *SITUATION, I* Gallimard p.121)

サルトルは、カフカやブランショの文学の主人公たちが、道具的人間に囲まれていると見る。そして、人間を目的として規定したカントの有名な実践的命法「人間性を手段としてではなく目的として扱うように、常に行動せよ」(「目的の国」をひっくり返していると言いつける。「ブランショとカフカは、熱に浮かされ、疲れ切った、訳の分からぬ活動の中に主人公たちを陥れるため、彼らを道具的人間で取り囲んだのだ。手段が目的を振り回すように家財道具が人間を振り回し、読者は、ふと、人間が手段でしかないことに気づく。それ故、カフカの本には、役人たち、兵士たち、裁判官たちが出てくるし、「アミナダブ」には、使用人とも呼ばれる、下男たちが登場するのである」(同書一〇七頁 *ibid.* p.122)

風変わりで、残酷で、謎に満ち、不安、閉塞感が漂う「大人のメルヘン」あるいは「現代のおとぎ話」といわれるカフカの文学。サルトルは、そこに「目的」と「手段」の倒錯、手段が目的を蝕んでいく世界を読みこんでいる。

(24) 中沢新一『愛と経済のロゴス カイエ・ソバージュⅢ』(講談社 二〇〇三年 二六～三七頁)

(25) Arnold Lobel (1970) *Frog and Toad Are Friends* Harper Collins Publishers

(26) 國広正雄『國広正雄自選集』 語学のすすめⅠ(日本英語教育協会 一九八三年 二三七頁)

(27) 井下幸子「THE LETTER Arnold Robel 「おづがみ」三木卓訳—英文と日本文の表現の特徴」(実践国語教育)別冊一九九一年十月 第一一〇号 横書二九五〜二九四頁)

(28) 参考までに、受験参考書に次のような格好の問題文が載っていたので紹介したい。Some passengers were obviously anxious about the time, and kept looking at their watches…(乗客の中には明らかに時間を気にして、時計ばかり見ていているものもいたが…)『英語の構文150』(美誠社 二〇〇二年 八一頁)

また、『ウィズダム英和辞典 第2版』(三省堂 二〇〇七年)には、以下のような記載がある。「(keep doing) 繰り返す…する。…してばかりいる。いつも…ばかりする。(keep doing) は行為がやめられない場合や、話し手のいら立ち・行為のしつこさを暗示する場合に多く用いられる」。

また、例文は次の通り。

It is difficult to keep saying no.

(断つてばかりはつられなご)

That scene keeps coming back to me.

(あの光景が繰り返し思い出される)

I kept coughing during the lecture.

(講演会の間、咳が出っぱなしだった)

You can't keep doing the same thing forever.

(いつまでも同じことばかりやっているわけにはいきませんよ)

※本稿で使用した「お手紙」の本文は、『こくご 二下 赤とんぼ』(光村図書 平成二十七年)によった。