

尾崎美紀「あ・し・あ・と」論

——ファンタジー童話が拓く文学の授業——

昌子佳広

一 はじめに

尾崎美紀「あ・し・あ・と」とは、東京書籍発行の小学校国語教科書『新しい国語 四上』（四年生用上巻）、平成十二年度版および平成十四年度版（平成十二〜十六年度まで使用）に掲載された物語教材である。物語の概要（あらすじ）は以下の通りである。

語り手「ぼく」はある秋の日、自分だけの秘密の遊び場、「わいわい山」で一頭の恐竜と出会う。この時点での「ぼく」の年齢等は具体的には明らかにされないが、小学校低学年位であろうか。名前は「だいきけ」であることが、「ぼく」の両親の発話から明らかになっている。

物語の時空間における現実では、恐竜は過去に絶滅した生物であり、現存はしていないはずである。そして、「ぼく」の暮らす町は、この（「ぼく」の言う）「わいわい山」で恐竜の足跡（の化石？）が発見されたニュースに沸いていた。その足跡の持ち主である恐竜は「フクイリュウ」と命名されている。「ぼく」の目の前に現れた恐竜は子どもの恐竜で、人間と同じ言葉で「ぼく」に語りかけ、先の足跡は自分がつけておいたものだと言う。親しみを覚えた「ぼく」はその恐竜を「フクイリュウ君」と呼んで、交流を始める。「わいわい山」に出かけては「フクイリュウ」とのさまざまな会話や遊びを楽しみながら毎日を暮らす。この「フクイリュウ」との交流を意図的に秘密にしたわけではないが、「ぼく」の両親は「ふくい・りゅう

君」という当たり前の友だちのことと思っており、結果的に「ぼく」と「フクイリュウ」との交流は誰にも知られることはない。

そうして十数年以上が経ったのであろうある日、大人になった「ぼく」は、「フクイリュウ」と別れ、都会へ出て行くことになる。別れを告げることができなかった「ぼく」は、「かくれんぼ」に誘い、「おに」になった「フクイリュウ」を残して、山を下りる。

さらに長い年月が経ち、久しぶりにふるさとに帰った「ぼく」は「わいわい山」に登り、子ども時代の思い出に浸る。そしてなつかしさから「もう、いいよ」と声をかけると、「フクイリュウ」が姿を現す。「フクイリュウ」は「おに」のまま、ずっと「ぼく」を待っていたのだった。「かくれんぼ」を再開し、次は「ぼく」が「おに」となる。「フクイリュウ」の「もういいよ」の声に振り向くと、そこには「フクイリュウ」の姿はなく、山が佇んでいるだけである。

本教材についての考察・検討を試みようとする理由は、素朴な意味において私が心惹かれた作品であるからだが、教科書掲載期間がわずか五年であったということに、ある種の気がかりを覚えたことが今一つの理由としてある。もちろん、掲載がごく短期間に終わった教材は数多くあり、五年という年数がとりわけて珍しいわけではない。そもそも、教科書編集・教材選定の細かい経緯などが各

教科書会社から開示されているわけではないので、掲載を取りやめられたこと、遡って、採録された時点での選定理由も、個別の教材全てについて明らかにされていない。したがって、「気がかり」であるからと言って、その感覚を克服・解消する具体的な手立てはないに等しいだろう。

ただ、「あ・し・あ・と」は私には素朴に「良い作品」だと思えたという事実がある。もちろん、文学作品としての（に対する）評価と国語科教材としての（に対する）評価とはその軸を異にする。端的に言えば、それだけ「良い作品」だと評価し得るとしても、それがそのまま「良い教材」だという評価に繋がるとは言えない。国語科教材としては、国語科授業が豊かに展開されるために適切に機能しなければ「良い」という評価は与えられないのである。その意味で、私の感じた（感じていた）作品としての「良さ」がどのような質・内容のものであったとしても、教材採録期間が短かったことに対して異議や抵抗を訴える上での説得力は持たないし、異議や抵抗を訴えることが目的なのではない。

本稿では、「あ・し・あ・と」について、改めて私なりの作品評価を試み、同時に国語科教材としてはどのようには評価し得るかということを検討してみたが、それは再掲載への推挙などを意図するものではなく、一編の文学作品を、作品として、また国語科教材として評価・検討しようとする手続きの中で、国語科・文学作品を読

むことの授業の在り方について、具体的に思考を展開してみたいと思うからである。そして特にこの作品については、これがいわゆる「ファンタジー童話」のジャンルに属するものと判断できることにも一つの問題意識があり、同ジャンルの作品及びそれを読むという行為が、国語科教育・授業においてどのような役割を果たすのかという問題について思考してみたいからである。

二 作品、作者、教科書

この「あ・し・あ・と」は教科書のための書き下ろしではない。出典は汐文社発行の絵本『あ・し・あ・と』（大西ひろみ・絵）(1)である。そして本作品は福井県勝山市主催「恐竜王国勝山」第一回(一九九五年)恐竜文化賞創作部門入賞作品である。勝山市には、富山県・石川県・岐阜県にまたがる「手取層群」と呼ばれる中生代ジュラ紀から白亜紀の地層があり、恐竜や植物等の化石が多く発掘されることで世界的に知られている。複数種の恐竜化石が発見されているが、それらには本作にも登場する「フクイリュウ」のほか、「カツヤマリュウ」、「キタダニリュウ」など現地の地名が冠されており、そのような中で、勝山市が「恐竜王国勝山」として、いわゆる「町おこし」の一環として行ったのが先の「恐竜文化賞」であった。

ちなみに、「フクイリュウ」は鳥盤目鳥脚類イグアノ

ドン科の草食恐竜の一種であるとされ、手取層から全身各部位の化石が発見されて、日本では初めて全身骨格模型が復元された恐竜である。

作者尾崎美紀は、一九四八年兵庫県姫路市生まれの童話作家であり、詩人でもある。一九八六年、『まさかのさかな』で、第二回ニッサン絵本と童話のグランプリ大賞受賞、同作品は一九八九年にひさかたチャイルド社より刊行(末崎茂樹・絵)された。他の主な作品には、絵本『くじらがとんだ日』(奥田怜子・絵、ひさかたチャイルド、一九九〇年)、『わくわくちくわくん』(はらだゆうこ・絵、ストーク、二〇〇八年)、詩集『いとしのスナフキン』(エディシヨンカイエ、一九九三年)、『パリパリと』(彼方社、二〇〇三年)、等がある。童話作家としての作品には、比較的低年齢の、幼児対象の作品が多いようである。

「あ・し・あ・と」の教科書への採録は既に述べた通りだが、絵本版における大西ひろみの絵は挿絵として使用されず、教科書独自に、平成十二年度版では矢吹申彦による、平成十四年度版ではムラタユキトシによる挿絵が添えられた。いずれも、絵のスペースは大きくとられている。全体で十頁(十二年度版)・九頁(十四年度版)分の教材となり、四年生教材としてはやや短いという印象である。絵本版はもちろん絵の方のスペースが圧倒的に多く、各頁に配される文章・言葉はごく少量である。絵を含めた本文部分は三十一頁で構成されている。

文章テキストにおいて、教科書版と絵本版との間には、表記（漢字・かな）の異同は数多くある。これはもちろん、教科書というメディアの特性に鑑みて意図的になされたものであるだろう。文章・表現の異なりも三箇所あり、詳述は避けるが、これも教育・授業のための教材としての配慮からであると考えられ、それによって読みが大きく異なってくることはないと思われる。

絵について、大西（絵本）、矢吹（教科書十二年度版）、ムラタ（同十四年度版）を比較すると、絵本と教科書とは構図もタッチも大いに異なるが、教科書の矢吹とムラタとの間でも、特に「フクイリュウ」の姿はかなり異なっている。矢吹の描いた「フクイリュウ」は、モデルとなった実際の「フクイリュウ」を意識してか、イグアノドン科の恐竜の特徴（外見はもちろん想像図であるが）を備えており、リアリスティックな描かれ方であった。これによって恐竜特有の「怖さ」もいくぶん感じられるし、作品中の「フクイリュウ」の発話形式や発話内容とはイメージ的な隔たりがあるように思う。ムラタの場合はデフォルメした、戯画化された姿に描かれており、矢吹の場合に比べるとかわいらしく感じられ、先のイメージ的な隔たりは解消されている。この点はあるいは教科書の改訂に際して挿絵の描き手が変わった背景にあるのかもしれない。絵本の場合の大西の描く「フクイリュウ」は、ムラタの描き方と同様であると言える。

私の読後感について述べると、「ぼく」を発話主体

（主語）とする一人称の語りであることも作用するのだろうが、場面の状況や人物の様子・行動を説明的に叙述することが少なく、「ぼく」の感慨を叙情的に、「つぶやき」のように述べた文が多いため、特に絵本版の場合には、頁の切り替えによって頻繁に生まれる「間」も相俟ってか、一編の詩を読んだような印象があった。このことは尾崎が詩作者でもあることと無縁ではないだろう。

さて、前節の末尾に、私はこの作品を「ファンタジー童話」のジャンルに属するものと判断していると述べた。童話・文学ジャンルとしての「ファンタジー」の定義には諸説があり一つに定め難いが、私は端的に「現実の枠組みの中に非現実的なできごとが起こる物語」と定義している。つまり、物語世界の設定は、我々が日常体験しているところの現実世界とほぼ同様なもの、即ち、人間以外の動物などが人間と同じ言葉や話すことはないし、人間が通常的能力を超えて時空間を移動したりすることもない、当たり前の現実を設定されているが、物語の進行過程において、そうした現実の枠組みを超越した、言わば不思議なできごとが起こる。それは例えば、時計を携えたウサギが慌てた様子で目の前を駆けていったり、ただの小高い丘で鉄道など敷かれていないはずの場所に突然列車が到着し、さらに宇宙空間に飛び立っていったりするものである。そしてそこから展開されるいくつかのできごとを経て、最終的には当たり前の現実に戻って終わることが多いが、物語の終末段階において現実への

帰帰が明確でない場合もある。

右の定義の中で、「非現実的なできごと」「現実の枠組みを超越した、言わば不思議なできごと」と述べた部分については、それらは作中の特定の人物（多くは物語の主人公、中心人物）の個別的な体験・認識の中に生じたものであり、多くの場合他者には共有されない。つまり、体験者にとつては紛れもない現実でありながらも、他者から見ればそれは「幻想」、「空想」、「夢の中のできごと」である。この意味から、ファンタジーの物語内に起こる非現実的な・不思議なできごとを「幻想体験」と私は呼んでいる。総括すると、当たり前の現実生活を送っている作中人物（一人称の場合、語り手）が、ある幻想体験をし、再度現実の生活に戻る、というのが私の定義するファンタジー童話の基本的な構成・構造である。

「あ・し・あ・と」は、終末段階における現実への帰がいくぶん不明確であるが、当たり前の現実を生きる「ぼく」が、実体として存在するはずのない「きょうりゆう」と出会い、なおかつその「きょうりゆう」が人と同じ言葉話し、「ぼく」と交流をもつという、非現実的な体験をするというストーリー展開を辿る。右の定義に照らし、典型的なファンタジーに属すると判断したゆえんである。

三 学校・授業における教材化

本作品は、学校・国語科授業の場において、どのように教材化されたのだろうか。私はかつて小学校教師であったが、本作品を教材とする国語科授業の実践経験はない。また、ここ十年ほどの間、折に触れて実践例・実践報告・実践構想の類を公刊された書籍・雑誌等の中で検索してみたが、ごく断片的な報告にとどまるものばかりで、実践の全体像をつかめるものは見つからなかった。これは掲載期間が短かったことにも拠るだろう。

そこで、教科書そのものの記述、特に、作品本文の後に掲載されるいわゆる「学習のてびき」頁の記述内容と教科書会社の作成・発行する指導者のための解説書、通称「教師用指導書」の記述内容を見ることにより、本作品が実践現場においてどのように教材化されたのかを確かむ手がかりとしたい。「手がかり」と言ったのは、「てびき」も「指導書」も各教室における授業実践そのものを規定・束縛するものではなく、あくまでも参考例・提案として機能するに過ぎないものであるからだが、大なり小なりそれらに依拠する形で授業は実践されているとも言える。その意味では、これらから代表的な授業実践像をつかむことはできるだろうと考えた。以下、「てびき」及び「指導書」の記述内容をとりあげ、考察を加えてみたい。

まず、本作品は二期とも同じ「本のしよかい文を書

こう」という単元における教材として掲載されている。このとき、単元目標として、

空想の世界をえがいた本を読んで、心に残った本を
しょうかいし合ひましょう。(十二年度版の記述)

とあり、「てびき」に続く「読書のまど」という頁では「ふしぎな世界を楽しむ」という見出しでいくつかの本を紹介しており、それらは全ていわゆる「ファンタジー」のジャンルに属するものとなっていて、そうした本(作品)を他者に紹介(推薦?)するための「しょうかい文」を書くことを促している。即ち、「あ・し・あ」と「は右で言う「空想の世界をえがいた」ものとして、言わばその「入り口」にあたる作品として位置づけられているということになる。この点で、前に述べた私の作品評価と同じ立場に立っているものと判断できる。そして、単元全体としてのコンセプトとしては、いわゆる「読書指導」を意図したものであることが確認できるだろう。即ち、物語・文章読解力の育成を中心の目標に置くものではなく(それはもちろん内包されてはいるが)、「読書」へのきっかけを与え意欲を高めることが、本単元における中心目標となる。これは単元の実施時期が七月、即ち学校で言う夏休みの直前に実施することが想定されていることから明らかであろう。

では、本作品そのものを読む活動はどのように導かれ

ていくのか。「てびき」には次の通りの記述がある。

○ 次の場面での、「ぼく」の思いを考えましょう。

・ かくれんぼのふりをして、そつと立ち去った。
・ ぼくは、少しつかれていた。

・ ぼくらは、長い間見つめ合っていた。

○ 最後の一文には、どのような意味がこめられているのでしょうか。次のような点について考えながら、話し合ひましょう。

・ 「やさしい山」とは、どういうことをさしているのか。

これは十二年度版の記述である。十四年度版では、一つ目の「○」の項目はない。代わりに二つ目の「○」の項目の後に「この物語のふしぎさやおもしろさについて、考えてみましょう。」とある。さらに両年度版とも、「◎」の記号の下に「空想の世界をえがいた物語を読みましよう。」と、十二年度版で言う単元目標(十四年度版の場合、作品本文の前のいわゆる「リード文」)の中に同様の記述が見られる)に直接的に繋がる促しがなされている。

つまり、両年度版に一貫して問いとして設定されたのは、「最後の一文」に「どのような意味がこめられているか」ということであった。これが、本作品の読みの学習における中心課題に据えられていたということにな

るだろう。

「最後の一文」とは具体的には次の一文である。

ふり返ると、夕やけをせなかに、やさしい山が、一つ、ふるさとに、たたずんでいた。

右は教科書版の記述（表記）である。読点による区切りが頻繁になされることにより、ゆったりとした間を感じさせる一文である。「てびき」では、この一文にこめられた「意味」を問い、その思考の手がかりとして「やさしい山」が「どういうことをさしているのか」を問うていることになる。

率直に言う、この問いに答えることは（私には）難しい。もちろん、答えが見つからない、わからない、という意味で「難しい」と言うのではない。感ずるところ・思うところは多々あるのだが、それをまとめて話す・書くというのは困難だと感じる。「やさしい山」が「どういうことをさしているのか」という問いにも少々困惑する。「山」は自然であり、環境であり、具体的な実体をもった「物」でもある。それを「やさしい」という形容詞をもって評価されていることになる。「やさしい」という形容詞は、基本的には人の性格や、それに基づく行動を評価する際に用いられることが多いが、それを援用した形で、食べ物・料理を評価して「やさしい味」などと言うこともある。本作品の冒頭にも「風のに

おいが、やさしい」という用例がある。いずれの用例においても、「やさしい」という評価は感覚的なものであり、そうした評価軸は人によっても、場合によっても異なるだろう。その評価・感覚を、発話者（この場合、語り手「ぼく」）のこの時点（場面）での状況等に鑑みて想定することは強ち無理なことではないが、「〜ということ」をさしている」のように言葉にして表すのは難しい。

「指導書」には、教科書の「てびき」に関わって、直接的・具体的に想定される答えなどは示されていない。両年度版ともに複数の授業展開案が示されていて、ある案の中では「てびき」における右の問いをそのまま発問として含める展開が例示されているのだが、そこにおいても、想定される学習者の発言内容などは示されていない。ただ、その発問場面における指導上の留意点として、「さし絵にも注目させる」旨の記述がある。教科書においては、最後の一文（場面）を描いた挿絵が見開き一面（二頁分）にわたって配置されているが、両年度版において構図は似通っていて、手前にふり返る「ぼく」、その向こうに山の景色があり、重なる山々の中にそれまで描かれてきた「フクイリュウ」の面影を残した山が一つある。十二年度版の場合、「フクイリュウ」の体の模様や背中「鱗」状の部分などが彩色もそのままに描かれており、明らかに周囲の山とは異なる印象を与える。十四年度版の場合、緑色系に彩色された山々の中に黄色系に彩色された山が一つあり、それが「フクイリュウ」

の形をしている、という描かれ方である。つまり、挿絵によって導かれるこの部分の読みは、「山」Ⅱ「フクリュウ」ということであると言えるだろう。これをこの場面の解釈に展開してみよう。

——「山」とは「フクリュウ」のことである。「フクリュウ」は、実体として存在していなかった。もともと「山」そのものであったのだ。それを、「ぼく」が「フクリュウ」に見立てていたのだ。

あるいは、このような言い方もできるかもしれない。

——「フクリュウ」は実は「山」であった。「山」が「フクリュウ」に姿を変えて、「ぼく」と遊んでいたのだ。「かくれんぼ」が終わったので、「フクリュウ」はもとの山に戻ったのだ。——

また、このような読みも可能であろう。

——「フクリュウ」は、長い間「ぼく」を待っていたので待ちくたびれてしまい、「山」に姿を変えて休むことにした。——

仮説的に三つの読みを示してみた。つまり、挿絵にも注目してこの部分の意味づけを図ろうとすると、確かにある種の答えは想定し得る。しかし答えは読み手によって多様であり、一人の読み手においても複数の答えが浮かぶことが想定され、それは一つに収斂するものではないだろう。

そして、要求されているのは単に「山」と「フクリ

ュウ」との関係を把握することではない。右に例示した読みでは「やさしい」の意味づけが済んでいない。そしてそもそもの大きな問いはその言葉を含む「最後の一文」に「どのような意味がこめられているか」であった。つまり、右に例示した答えに「やさしい」という形容詞の役割とそれが「山」に冠されたことの意味を付与し、その解釈をさらにこの一文の読みに展開しなくてはならない。これは容易なことではないと感じる。この一文の中には、（私には）まだまだ検討しなくてはならない言葉・表現がいくつもあるからだ。具体的には、「やさしい」の他に「ふり返る」「夕やけ」「をせなかに」「ふるさと」「たたずんでいた」などである。この問いを「難しい」「困惑する」としたゆえんである。

「指導書」には、既に述べた通り、この発問に対する答え（の例）などは示されていない。この発問場面において、「個別・グループ・全体で考えさせた後、個別に戻し、考えをまとめさせる」（十二年度版、B案第二回三時限）、「自由に考えを述べさせるとともに、それらを十分に認めたい」（十四年度版、A案第二回四時限）と、授業展開の方法あるいは指導上の留意点は示されている。つまり、一つの答えに収斂するものではないことは「指導書」の側でも認識されていると見てよいだろう。ただ、授業において他者と十分に意見交換をしたらうえでも、個人において「考えをまとめる」ことは容易にはできないように思うし、自由な考えを出させてそれらを認める構

えを持ってばよいとも私には思えない。この発問を投げかける教師は、教師自身として、右に私が部分的に試みたような思考を丁寧に行ったうえで、子ども（たち）の思考に対して適切な助言を与えたり、検討すべき言葉・表現を具体的に指示したりしなければ、授業はとも成り立たないであろう。ただ問いを投げかけて、自由に考えてみましよう、と言つても、多くの学習者は路頭に迷い、あるいは意欲を失つて思考を放棄してしまいかねないのではないだろうか。

以上、本節では「あ・し・あ・と」の教材化において読みの中心課題がどのように設定されたかを確認し、その検討・考察を試みた。次節では、これまで述べてきたことを踏まえ、また本稿に先行して書かれた本作品をめぐる他者の意見（論文）を参照しつつ、改めて私なりの作品解釈を試みたい。

四 私の作品解釈（先行論文をふまえて）

本稿に先行して本作品「あ・し・あ・と」を論じたものに、大塚茂樹による「『あ・し・あ・と』の彼方に見えるもの」、三好修一郎による「子どもたちは恐竜どどのように出会うのか」という二編の論文がある。これらは、シリーズ『文学の力×教材の力』(2)に掲載されたもので、同書は、二人の論者が同じ教材についてそれぞれの作品論・教材論を述べた後、両者がお互いの論文を

読み合い、意見を述べる（「所感交感」というコーナー）という企画で編まれたものである。大塚から三好へは「読書行為と国語教育の接点を考える」、三好から大塚へは「さながら化石のクリーニング作業を見るような」というタイトルで意見が述べられており、これも先の論文に重ねて見ることになる。

以下では私の作品解釈を、随時、大塚、三好の意見を参照しながら述べていきたい。

既に述べたように私は本作品をファンタジー童話に属するものと捉えているが、これは大塚・三好の両者とも同じようである。大塚は「ファンタジー」の術語を用いていないが、「現実には存在しない恐竜が登場し人間の言葉で話しかけてくるという設定は非現実で、このテクストはまずは幻想的な寓話である」と述べているし、三好ははっきりとこの作品を「ファンタジー作品である」と言っている。両者のもつファンタジーの定義の詳細は明らかでないが、私は前に述べた通りに定義していて、本作品における「ぼく」と「フカイリュウ」との交流は「ぼく」の内部に個別的に生じた幻想であると考えている。そして、多くのファンタジー童話において、幻想世界・体験はしばしば、その体験者の個別的な心理背景（自覚のあるなしにかかわらず）によって引き起こされるものとして描かれる。このことに照らせば、「ぼく」が「フカイリュウ」と交流をもつたことも、「ぼく」の

個別的な心理背景によって引き起こされたものと見るようになるであろう。

物語はいくぶん唐突に、幻想体験の直前から始まり、間もなく幻想体験に入っていくことになるが、その僅かの直前描写の中に、「ぼく」の設定を読み取ることが可能である。それは、「ぼくだけのひみつの場所」「だれにも話してない」という部分によって導かれる。子どもはしばしば「秘密の場所」を持つとするものだが、それはやがて仲間と共有され、仲間達にとっての「秘密」となる。しかし、後の両親との会話場面に見られる「ひっこみじあんのだいすけ」という部分を併せ考えてみると、おそらく「ぼく」には「秘密」を共有できる仲間はないことが想定される。まさに「フクイリュウ」の発話内に見られる「ひとりぼっち」の状態であっただろうと考えられるのだ。「ぼく」はその「孤独感」をそれとはつきり自覚してはいない。自覚していないからこそ、それは「きょうりゆう」と出会う―「フクイリュウ」という友達ができるという幻想体験を引き起こしたのだと考えられるだろう。

即ち、「フクイリュウ」の言う「ずつと待ってたんだ、友達。」「だれか友達がほしくてき。」「だれもぼくに気がついてくれない」は、それが「ぼく」の幻想体験の中で語られていることにおいて、「ぼく」自身の声ととらえることになるだろう。このことは、「ぼくとおんなじ」という「ぼく」の発話によって象徴的に示されている

ると思われる。

大塚は、「ぼくとおんなじ」という発話を含む一連の会話を「従来の恐竜観を異化する重要箇所、即ち《同一性の発見》と《同じ言語によるコミュニケーション》という、《共生》を担う二つの戦略が織り込まれた最重要な会話」（「所感交感」）であると語っている。大塚はこの作品（テキスト）が「《共生》のメッセージを強く発生する」ものと捉えていて、そのメッセージ性を支えるのがこの会話であると言っているのである。この発話を重要なものとする立場は私と同じだが、私には、異生物間の共生というメッセージあるいはテーマを発生させるものとして機能することはなかった。

一方の三好は、「恐竜が待っていたということと同時に、だいすけが恐竜に出会ったという事実にこだわりたい」（「所感交感」）と述べ、幻想体験の発生した理由を「ぼく」の側に求めようとしている。それは「恐竜の一億三千万年の孤独と引き合う疎外感がだいすけにあったということ」であり、「だいすけは、少なくとも意識の中では、自らを教室の《異人》と感じていた」からであり、それが「ぼく」において幻想世界との交わりを許される「資格」であったのだとする。この考え方は私の読みと通底するものはあるが、私には、少年時代の「ぼく」に「疎外感」「教室の《異人》と感じていた」というほどの自覚は読み取れなかった。また、三好はそれが幻想世界と交わることを許された「資格」だと言うが、

その言い方では、幻想体験のイニシアチブは「フクイリュウ」の側にあったことになり、それは私と立場を異にする。繰り返すが私はファンタジーにおける幻想体験は体験者自身によって引き起こされたものであり、イニシアチブは体験者の側にあるはずだと考える立場にある。つまり、ある「資格」を有した者が幻想世界と交わることを許される、というのではなくて、体験者側の要求・欲求によつて発生するのが幻想体験なのだと思えるのである。

「あ・し・あ・と」における幻想体験は、まずは「ぼく」の少年時代から成人前後の年代に至るまでの長期間にわたるものとして語られており、これは他のファンタジー作品を見渡した時にいくぶん特徴的である。即ち、幻想体験は一度きりのもの、あるいは刹那的なものとして描かれることが多く、例えばかつて東京書籍・日本書籍の国語教科書に掲載されていた那須正幹の「まぼろしの町」(3)という作品や、教育出版・学校図書 of 現行版教科書に掲載されている安房直子の「きつねの窓」(4)などでも、体験者(同様に、語り手「ぼく」)のある一日(一回)限りの体験が語られており、これらはむしろその体験の刹那性・限定性が強調されることによつて成立する物語であると私は考えている。

そして「あ・し・あ・と」では、一度終わったかに見えた幻想体験が、時を経て再び発生している。これも他の諸作品とは異なる特徴と言えるだろう。物語の中段に

至り、「ぼく」は自らが「大人になつてしまつた」という自覚とともに、幻想世界から離れていこうとする。しかし、大人になつた「ぼく」がふるさとに戻つたとき、「フクイリュウ」は再び「ぼく」の前に姿を現す。幻想体験は、まだ続いていたのである。大塚茂樹はこの展開について「大人は恐竜と遊ぶことが不可能であるという価値観が前提とされている」とするが、この後に「フクイリュウ」と再会できたことに對する意味づけが私には不十分だと感じられた。「不可能」なはずのものがいかにして「可能」となつたのかは(私の理解力不足かも知れないが)よくわからなかつた。三好の方は、この展開について特に解釈を提示していない。

私は、ファンタジーにおける幻想体験の性質をこれまで述べてきたように捉える立場、つまり、幻想体験が体験者自身の心理背景に基づいて発現したものと考える立場から、やはり「ぼく」自身がその深層心理において幻想世界と離れることを拒んだ結果であると捉えている。そのことは「ぼくは、少しつかれていた」という語りによつて明らかにされていると言えるだろう。大人になつた「ぼく」が「つかれていた」理由は明らかにされていないが、どうやらその「つかれ」は、肉体的なものではなく、精神的なものであるように思われた(前節に見た教科書の「てびき」では、この「つかれていた」場面の「ぼく」の思いを考えることを促していたが、ここで想定されている読み手が小学校四年生であることを考える

と、これも少々難しい問い（指示）なのではないかと思う。精神的な「つかれ」を解消しようとするとき、人は精神的な「癒し」を求めることになる。つまり、「フクイリュウ」との再会は、「ぼく」が「癒し」を求めたことよって発生した幻想であったと言えるのではないだろうか。即ち、子ども時代の「ぼく」にとっても大人になった「ぼく」にとっても、幻想体験は一貫して彼の求める「癒し」の一つの形だったのだ。このように考えると、「ふるさと」にたたずむ「やさしい山」に癒されて少年時代を過ごした「ぼく」が、大人になって戻った「ふるさと」によつて再びその「つかれていた」心を癒され、そのことを確認するというのが、物語を貫く大きな筋だったと言えるのではないだろうか。

そして、この物語に冠されたタイトルは「あ・し・あ・と」である。これは、「ぼく」の見た「フクイリュウ」の足跡をさすばかりでなく、「ぼく」という一人の人間の歩みそのものを象徴し、「ふるさと」に刻んだ自らの足跡でもあり、「ふるさと」が自らのうちに刻んでいた足跡でもあったのだと私は読んだ。平仮名と「・」によつて表されたことで「実際に恐竜の足跡が点々と続いているような視覚的效果をもたらしている」という大塚茂樹の指摘にはもちろん同意できる。また「足跡」という言葉が共示的な意味をもつという指摘もあり、右に私の述べた「象徴」と、言い方は異なるが同種の考え方であるとよんでよいだろう。三好修一郎の方は当書の論

文ではタイトルには特に言及しなかったが、「所感交感」において大塚の解釈に賛同の意を示している。

さて、大塚茂樹は、この作品の「語り手」とその「語り」について、次のような問題提起をしている。

《語り》は、語り手が自分自身の体験を語る形態をとる。この語り手はいつ、誰に向かって語っているのだろうか。／大人になった語り手が少年時を回顧する《語り》の場合、現在の大人になった自分の価値を正當化するために過去を再評価しようとしたり、過去の人生の価値づけの変更を議論んだりといった、語り手の《戦略》が非常に重要な問題となる。／本テクストではこのような戦略はそれほど強くはない。子供時代の出来事に関する語りでは、しばしば現在形が使われているし、大人になった語り手の価値判断と思われる言説も特に見出せないからだ。つまり、読者は「ぼく」の語りと一緒に成長して行くことができる。しかし大人になった「ぼく」の旅立ちと再帰が後半で描かれる以上、こうした戦略を無視してテクストを解説することはできない。〈は原文の改行箇所〉

語り手「ぼく」が、「誰に向かって」はともかくも、「いつ」語っているのか、つまり語り手の「現在」がどの時点にあるのかは私も重要な問題であると思っただけで、大塚も結局のところ「誰に向かって」という問いには

答えていない。そして「いつ」語ったかという問いに對しては、右引用の内部で、基本的には物語の時間進行と同時に語っていることになるが、後半部分の内容からすれば「大人になった語り手が少年時を回顧する」という要素も「無視できない」と述べていて、これはいくぶん曖昧な態度であると思われた。私はどのように考えているかと言うと、はっきりと、「大人になった語り手が少年時を回顧する」語りであると捉えている。大塚の言う通り、しばしば現在形文末は用いられるが、一般的に人が過去の出来事を語る際に、意識をその時点にまで戻すことによつて、あるいは語りにおいて臨場感をもたらす目的で、現在形文末を用いることはよくある。逆に、少年時代、「フクイリュウ」と出会った時点での「ぼく」の年齢を、私は小学校低学年位に想定するが（大塚は「四年生前後」とする）、その年齢の子どもとしては、語りに用いられる語彙がいくぶん高度ではないかと私は思われる。このことにもまだ議論の余地があるだろうが、私は、積極的に、語り手「ぼく」は語っている現在既に大人になっているのだと読むことにした。既に述べたことを繰り返すが、私にとつてこの物語は、少年時代から一貫して自らを見守り、時に満たされぬ心を癒してくれた「ふるさと」の「やさしさ」を、幻想体験という形で自らに刻まれた「足跡」として、また自らの歩み（足跡）そのものとして語られた物語なのである。

五 ファンタジー童話が拓く文学の授業

前節に取り上げた二者の論文は本作品が教科書に掲載されていた時期に書かれたものだが、三好修一郎の論文は、当時の実際の学習者（小学校四年生）がこの作品をどう読んだか、その読みの実態を、教科書初読後に書かれた感想文から捉えようとするものであった。その分、三好自身がどう解釈したかがいくぶん不明確であった（それは意識的に明示されなかったとも思われる）わけだが、教科書で想定される学年・発達段階にある読者が実際にこの作品をどう読んだかの具体的なデータが示されているのは貴重である。

三好の紹介する範囲において、という条件は付くが、小学校四年生の子どもの多くは、その感想・関心を「恐竜」・「フクイリュウ」に向けていることが分かる。三好はこのことについて、

大人ならば、「ぼく」に自己を重ね、さらには人間一般に普遍化させて、「人間にとつてフクイリュウとは何か」という命題に答えようとするだろう。しかし、子どもたちにとつて、フクイリュウは相対化する対象ではない。自己同一化した存在、ないしは自己の理想を投影させた最も好ましい友だち以外の何者でもないだろう。先に、「フクイリュウは、ふるさと（の山）の象徴である。」といった認識に到る入り口を見出す

のは早計だろうと言ったのは、そうした認識に依拠している。

と述べる。この意見には同意できる。前節で私は私なりの作品の読み、物語の受け止めを述べたが、そのように読むことが本作品の読みにおける絶対的な正解だとは思っていないし、四年生の子どもたちの読みは「浅い」もので、取るに足らないと思っているわけでもない。子どもたちの受け止めの実態が三好の紹介する通りであるとするならば、それが彼らの「身の丈に合った」読みであり、教科書の設定する単元目標、「空想の世界をえがいた」物語を読むこと、楽しむことを逸脱するものではなく、彼らなりの楽しみ方であって、それが否定されるべきではない。

しかし、第三節に述べたように、子どもたちに「自由な読み」を促し、全ての読みを許容する構えを持てば、本作品を読むことの授業が豊かに成立するとは考えない。このことは文学作品を読むことの授業一般においてひろく考えなければならぬ問題であるが、とりわけファンタジーのジャンルに属する作品の教材化・授業において、ファンタジーの特性とも言える「ああも考えられる・こゝも考えられる」というように読みの多様性が保障されることに安んじて、あらゆる読みを無為に放置することは避けなければならない。ファンタジーであるからこそ、なお一層、語られる言葉と丁寧に向き合って自らの読み

をつくっていく過程を、子どもたち一人ひとりに実現させなくてはならない。それは子どもたちの読みと向き合うことであり、教師自身も作品と向き合って自らの読みをつくっていくことでもあるはずだ。

そのような構えをもつことで、文学作品を教材とする読むことの授業には、新たな活力がもたらされるに違いないと私は考えている。

「あ・し・あ・と」は私にとつて読み応えがあり、ある種の感動も喚び起こされた作品であった。授業における読むことの場合の在り方、教師の支え方によっては、教材としても豊かに機能し得る可能性は十分にあると私は評価する。四年生の読みの実態は三好の論文によってある程度明らかになり、それを資料として四年生なりの授業の在り方をさらに検討し得ると思うが、もともと違う学年、具体的には小学校高学年、中学生あたりの児童・生徒とともに読んでみたいと思っている。四年生では「ふるさと」という概念、「大人になる」ということの意味、「つかれ」と「癒し」などという文脈への反応は薄いようであったが、もつと上の年代ではどうだろうか。私はこの作品を大学生（一年生）のある授業での教材に用いていて、そこでの学生たちの読みの実態に関しては、手元にいくらかのデータがある。それを一つの資料としながら、当作品の教材化をどの学年においてどのように構想し得るか、いずれ機会を改めて検討してみたい。

【注】

- (1) 一九九六年発行。現在は絶版となっている。
- (2) 二〇〇一年、教育出版。小学校編六巻、中学校編三巻、理論編からなる。
- (3) 六年生。東京書籍は平成四年度から十一年度まで、日本書籍は平成四年度から十三年度まで掲載。
- (4) 六年生。教育出版は昭和五十二年度から、学校図書は平成二十三年度から。なお、日本書籍も平成四年度から十六年度まで五年生に掲載していた。