

## 読解力練習帖 (4)

三上 勝夫

少し、先ばしりすぎました。第Ⅰ部「厳しく批判する」と第Ⅱ部「豊かに受容する」をつなぐのに、含みのある表現（コノテーション）を取り上げたのは、豊かな読みを強調するためではありましたが、軽率でした。順序としては、文字どおりの確かな表現（デノテーション）の読みが先でした。今回は、語彙的、文法的知識をもとにした確かな読みを課題とします。

### (2) 確かに読む

#### 問題 6

よく知られている八郎潟伝説を斎藤隆介が再話し、これに滝平次郎がみごとな切り絵を添えた絵本から、いくつかの教科書が採用し、人気のあったテキストです。

この「八郎」の読みの授業の途中、ある子どもの発言で進行がストップしてしまいました。みなさんなら、どう対応しますか。これが今回の課題です。

#### テキスト

八郎は、無性に大きくなりたいと思っている、人間の姿をしたたくましい若者の怪物（山男）です。そして、めきめき大きくなっていきます。わらし子が泣いています。あばれる海から田畑を守るのに忙しく、おとながかまってくれないというのです。わらし子を泣き止ませるには、波を撃退すればいいと気づき、八郎は山を海に投げこみます。これで波は退却したかに見えましたが、再び勢いを増して襲ってきます。八郎は、今度は自分自身を海に沈めて、波を抑えにかかります。これが、テキストの場面です。

海はおす。八郎はおし返す。海はまたおす。八郎のはらから、むねから、かたまで水がきてよ、とうとう、くびからはなまで水がきたときよ、八郎はそこらじゅうが、ひっくらかえるような声で、叫んだとや。

「わかったあ！ おらが、なしていままで、おっきくおっきくなりたかったか！ おらは、こうしておっきくおっきくなって、こうして、みんなのためになりたかったなだ、んでねが、わらしこ！」

はまさいた百姓がたは、みんなで、

「んだんだ、んだとも。おめえのおかげで、おらがたほんとに助かったとやあ」

って、泣いたと。

んだども、わらしこはまだわらしこで、よくわからねえもんだから、八郎の頭こ波がこえて、いままでかみの中に巣をかけていた小鳥めがらが、ぱっととび立って、ぴちぴち、ちいちい、ちゅくちゅく、かっこーってないて、あがりさがりするのを見て、ちっちな手こばちばちたいてよろこんでらと。

したっきゃ、八郎のしずんだあとの波この上にも、ちっちゃなあわこがぱちぱち立って、まるで、八郎がわらったように見えたとしえ。

海も、八郎が自分のはらの中さはいってきてけっばるのでよ、これはかなわねえと、とうとうあきらめて、すかたがねえからおきのほうさ行ってどぴーん、おきのほうさ行ってどぴーんとあばれていたと。

それで、いまでもおきのほうでは、海はどぴーんどぴーん、あれるのよ。

したども八郎がけっばってる八郎瀉は波がしずかだよ、八郎が、ぴゅーっ、ぴゅーって、口ぶえふくたんびに、しらほは鹿渡の村から脇元の岸さ、すいーっ、すいーって走るのよ。そして八郎に、はらまで海さしずめられた山こはよ、いくじなしで、おらさみい、おらさみいって、風寒がったもんだから、いまでも「寒風山」って、みんなからわらわれてせ、わらわれても、海から風がふいてくれば、そのたんびに頭をすくめて、  
「おらさみい、おらさみい」って、泣いてらよ。

え？ あの男わらしこ、なんとしたってか？

あの男わらしこはよ、おっきくなって、おっきくなって、ひとのためになった八郎ばまねてよ、どこかで、おっきくなって、おっきくなっているべもの。

子どもの発言は、こういう趣旨でした。

「百姓たちは、「おめえのおかげで、おらがたほんとに助かったどやあ」と言っているけど、まだ、海があきらめたかどうかはわからないので「助かった」とは言えないのではないかな。」

その通り、海があきらめたと分るのは、この後です。この子どもの発言には一理も二理もあります。この授業では、多くの子どもが、「助かった」も同然の状況での百姓のことばと受け止めてはどうかと説得しますが、納得はできません。結着は、次の時間にもちこされることになりました。みなさんなら、どうしますか。担任の先生のつもりで、解決策を考えてください。

## アドバイス

「助かる」という語の意味を考えてはどうでしょう。

## 解説

「助かる」の語彙的（辞書的）意味は、二通りあります。

発言した子どもは、そのうちの一つ、命が助かるなどの①「あぶないことから、のがれる。」（『小学館例解学習国語辞典』）という意味の方をとって、まだ波の危険からのがれられたわけではないと主張したのでしょう。

ところが「助かる」には、もう一つ、②「お金や労力などが少なくてすむ。」（『同』）という意味があります。例文としては、「てつだってくれるので助かる。」と、載っています。こちらをとれば、百姓たちは、「もう十分、手伝ってもらったので、助かった。」と言ったのだと解釈できます。

この辞書の「たすかる」の意味の記述を、再録しておきます。

- ①あぶないことからのがれる。
- ②お金や労力などが少なくすむ。

授業でのこどもたちの議論は、①の範囲でのことでした。たすかっていないとたすかったと見なしでいいの対立だったように思います。説得には至りませんでした。が、「見なし助かった」論にも、捨てがたい味があります。テキストは、百姓が「言ったと。」とはなっていない。「泣いたと。」です。八郎がわが身を投じて波を鎮めようとしている姿を見て泣く。八郎の「犠牲」でまちがいなく助かるものと確信していたかもしれませんね。

国語の授業の基本中の基本として、辞書を引くことを励行したいものです。ここで紹介した辞書はよくできていて、「たすかる」と「たすける」の関連に注意が向くように記述がされています。「たすける」をひくと

- ①こまっている人に力をかす。手をかして、物ごとがうまくいくようにする。
- ②あぶないことからすくってやる。

と記述されています。①と②が「たすかる」とは逆になっていますが、この場面の読みとりにはこちらの記述の方が適切のように思われます。八郎は「こまっている百姓に力(手)をかして、海から田畑を守る作業がうまくいくように」たすけたので、百姓はたすかったと言ったのでしょう。結果は別として、そしてつづく奮闘によって、結局は百姓を「あぶないことからすくってやる」こともできたわけですね。

次の授業の展開としては、すくう—すくってもらうの範囲の意見の対立であったことに気づき、てつだう—てつだってもらうの方向にも思考が向くように工夫すべきでしょう。

それにしても、「たすかっていない」という発言といい、「たすかった」ともみなせるという発言といい、こどもたちの思考はすばらしいですね。

## 補足

この授業からの教訓としては、読みとりにおいて、まずは単語の意味を的確にとらえること（語彙的アプローチとも呼びましょう）が基本中の基本だということです。

ふだん親しんでいる語でも、案外に漠然とした理解のままですませていることが多いと思います。たとえば、「ほす」と「かわかす」はどう違うかなどときかかれても、すぐには答えられないと思います。「大根をほす」と「大根をかわかす」では、内部から水分を除くのが「ほす」で、表面の水分を取るのが「かわかす」だ、などという説明もあります。なるほどと思います。

「たすかる」「たすける」のような基礎的な語については、しっかり教えることがだいじですね。ところが、なにをもって基礎的と見るかなど、明確な基準があるわけではありません。使用頻度が一つの目安とも考えられますが、なにしろ語彙は膨大です。教育基本語彙といった提案もありますが、難しいところです。先生方それぞれが、これは大事だと思った語について、適切に対応するしかないようです。

おりにふれて、日本語の性質について触れてあげるのも、いいことだと思います。「たすかる」「た

すける」も一例になるでしょう。日本語の動詞には、自動詞と他動詞がカップルになっているものが多くあります。この例は、語根 tasuk- に aru が付いて自動詞、eru が付いて他動詞になっています。他にもいろいろなタイプがあるようです。寺村秀夫氏は、このような組みあわせ（あたる—あてる、うまる—うめる…）を、語彙的態（態（ヴォイス）は、受身や使役などの文法的カテゴリー）と呼んでいます。遠いむかしの文法的用法が、いつか語彙的に固定されたのかもしれませんが。「かわく—かわかす」の組みあわせがあるなら、「ひ（干）る—ほ（干）す」もありか、などと類推したくなりますね。

## 余談

途中でとまったように見えた授業。とても好ましく感じました。公開研究授業でした。この学校が切り開こうとした授業づくりの一コマだと思ったからです。むかし、むかしの話です。この学校は恵庭市の島松小学校でした。率いてきたのは桂元三という校長でした（この年、校長は退職しましたが、公開研究会は継続されていました）。桂校長をはじめとして、教職員のみなさんは、斎藤喜博の授業論を勉強し、青森県の五所川原などいくつかの学校と交流しながら、独自の授業づくりに取り組んでいました。「コミが廻る」授業などと言っていました。子どもたちどうしのコミュニケーションが活発になされるという程の意味でしょう。子どもたちの話しあいを通して思考を深めていこうという試みでした。教員がなるべく介入せず、子どもが主役の授業となることを目指していたのです。こうなるためには、より高い教員の指導力が求められていることも先生方は自覚していました。算数の得意な先生は「水道方式を」わが物にしていました。理科の得意な先生は「仮説実験授業」を取り入れ、公開授業で好評を得ていました。国語は「教科研国語部会」の根柢ある客観的な読みに学ぼうと努力していました。国語の指導案など先生方が全員で合宿して、検討したことも何度もあったようです。

次の時間、この子どもたちなら、辞書も参照して、多数意見も少数意見も、ともに否定されることなく、適切な解決が導きだされたと確信します。

今回（17年版）の学習指導要領のキャッチフレーズは、「21世紀型資質・能力（汎用的スキル）」と、これを養うための「アクティブ・ラーニング（のちに「主体的・対話的で深い学び」に変更）」だということですね。資質・能力はOECDから、アクティブ・ラーニングはアメリカから借用したらしいのですが、バックグラウンドが違うものを簡単に結びつけていいのですかね。そもそも、アクティブ・ラーニングはかなり昔アメリカの大学の方々が学生の授業参加を促すために、アメリカの小学校を参考にしたのが始まりと聞きました。もし、この時、日本の小学校も見てくれていたらどうだったでしょうかね。こちらはスーパー・アクティブ・ラーニングなどという名前が付いたかもしれませんが。日本の小学校の授業は、全国的には斎藤喜博氏の島小学校の授業、北海道では桂元三氏の島松小学校の授業など（もちろん他にも様々な試みがあり、それぞれ）が波紋の起点となり、改革が広がっていっていました。あくの強い〇〇流、□□学習、△△化などと名乗る授業でなかったこと（つまり普段着の工夫だったこと）がよかったとも言えます。

日本の小学校はもっと自信をもってもらいたいものですね。アクティブ・ラーニングなどと勧められても、とくに目新しいことをする必要などないほど、日本の小学校の授業は工夫をかせね、よいものを共有してきているのです。

## 問題7

前問では、語彙的アプローチ、つまり単語の語彙的な意味を的確に把握することが読みの基本であることを見ました。今回も単語の意味について、取り上げます。くわえて、文法的意味・用法についても話題とします。

テキストは新美南吉の詩です。わたしには、それほどの出来栄えとは映りませんが、七五調の定型のリズムの詩教材もあっていいのと、なにしろ作者は南吉ですから、先生方の眼鏡にかなった教材だったのでしょうか。

## テキスト

熊

新見南吉

熊は月夜に声きいた。  
どこか遠くで呼んでいた。

熊はむくりと起きてきた。  
檻の鉄棒冷えていた。

熊は耳をばすましてた。  
アイヌのような声だった。

熊は故郷を思ってた。  
からまつ林を思ってた。

熊はおおんと吠えてみた。  
どこか遠くで  
こだました。

課題の一つ目は①「むくり」の意味をどうとらえたらよいか、という語彙的アプローチです。

二つ目は、②「熊はおおんと吠えてみた。」の文が何を語っているか（意味しているか）ということです。これを明確にするには、文法的なアプローチが必要です。

参考までに、国語の授業でよく見かける指導案を挙げておきます。これを吟味の対象とすることで、課題に近づくのもよいかと思います。

### 参考資料

①各自朗読 ②わからない言葉をたずねて確認する ③各自朗読 ④指名読み（二人） ⑤詩全体のあらすじ ⑥指名読み ⑦熊はどこにいるのか ⑧「むくり」というのはどういう起き方か、すばやく起きたのか、ゆっくり起きたのか ⑨「故郷を思ってた」ときの熊の気持ちはどうか ⑩「おお

んと吠えてみた」から熊のどんな様子や気持ちがわかるか ⑪指名読みをして終わる。(佐藤学『授業入門』)

## アドバイス

①「むくり」については、ご自分のふだんの語感で、「素早い」動作といえるかそれとも「緩慢な」動作というべきか判断してください。その上で、いくつかの辞書を引くことをお勧めします。

②「熊はおおんと吠えてみた。」の「みる」は、文法書でなくても辞書で調べられます。

## 解説

### ①について

結論的に言いますと、辞書によって見解は分かれます。

「す早い」方の代表は『広辞苑』(岩波書店)です。

むくり 急に起き上がるさま。むっくり。

「緩慢な」方の代表は『大辞林』(三省堂)です。

むくり 「むっくり」に同じ。

むっくり やおら起き上がるさま。むくり。

やおら ゆっくり動作を始めるさま。

この国の代表的辞典が、正反対の意味記述をしていることに驚きます。ついでに、『日本国語大辞典』(小学館)を見ますと、「むくり」は「急に起き上がるさま」,「むっくり」は「むくくと」よりも、やや緩慢な感じ、などの記載があります。いずれも、「起き上がる」動作という点では一致していますが動作の早さ遅さを問題にして、つまるところ意味記述が別れます。みなさんの直観はいかがでしたか。わたしは、どちらかと言われれば、緩慢な動作に感じます。実は、辞書を調べてみようという気持ちになったのが、参考資料の指導案だったのです。「すばやく起きたのか。ゆっくり起きたのか。」と、ほかの発問は、漠然としたものなのに、これだけは妙に具体的です。さては、子どもに、「す早く」起きたと把握させたいのだなと思いました。

ここでは、辞書の意味記述でも、このような不一致があることを確認し、複数の辞書にあたることの必要性を指摘しておきたいと思います。熊が敏感に反応したとして、次につなげたい気持ちはわかりますが、こういう場合、「素早い」も「緩慢な」もどちらもありとする解釈が妥当でしょう。

それより何より大事なのはこの語から、「声聞いた」時に、熊がどうしていたかが分かるということです。「むくりと起きてきた」わけですから、奥の方で、うずくまっていたか、寝ていたかでしょう。眠っていたかどうかまではわかりませんが。

### ②について

この指導案は、熊が「耳をばすました。」ことを問おうとしていません。かなりズサンです。

さらには、次の「吠えてみた。」の扱ひも、浅すぎます。

とどのつまりは、「どんな様子や気持ち」かを聴く、絞切り型の発問となっています。日本の小学校の読み方の授業は、とてもよいものですが、登場人物の「気持ち」をダイレクトに聞くこの種の発問だけは可能な限り、禁欲したいものです。どうして、そうすべきか。この練習帖での事例の取りあつかいが、全体として、その答えになっていると考えてください。

熊はおおんと吠えてみた。

この文の意味は、「熊はあの声をもう一度聞きたいと思って、自分から「おおん」と吠えた」ということだとわたしは理解します。そのもっとも重要な根拠は、ここで使われている「～して みる」というという文法形式にあります。

いうまでもないことですがこの「みる」は本来の「見る」という意味を失って、補助動詞として働き、「ためす」「たしかめる」という動作主体の意図を表す形式となっています。辞書によると「(…てみるの形で) ためす気持ちをしめす。」と記述されています。

熊は「ためし」に「吠えた」のです。何をためしたのか。あの声が返ってくるかでしょう。残念ながら、自分の吠えた声がむなしく「こだま」として返ってきただけでした。

さて、この詩をはじめから見ましょう。

熊は声を聞いて、檻の鉄棒まで起きてきた (1,2 連)。アイヌのようなあの声を聞きたいと思って耳をすませている間、故郷のからまつ林などを思い出していた。しかし、あの声は聞こえてこない (3,4 連)。熊は、自分から呼びかけたらもう一度あの声が聞けるかと思って、「おおん」と吠えてみた。だが、返事はなく、自分の声のこだまが返ってきただけだった (5 連)。

味もそっけない要約のような解釈ですが、まず間違いのないところでしょう。ところが、そうは問屋がおろしてはくれません。授業の中では、3 連を、「耳をすましていたら、声が聞こえてきた。それはアイヌの声のようだった。」と読む子どもがいるのです。「そうだね。そうも考えられるよね。」と、認めてあげましょう。作品の表現が拙いのです。わたしなら「あれはアイヌのようだった。」と、奥にいた時に聞いた声を指す表現にするでしょう。耳をすましているうちに聞こえたとなると、次の「吠えてみた」の切実感が薄れますが、これはやむをえないでしょうね。

「耳を澄ましたが、聞こえなかった。」一応は、コノテーションの読みです。前後の文脈からの割り出しです。そうは受けとらない読み手もいるわけですが。このほかには、間接的に読みとることのできる内容には、「熊はヒグマだ。」「故郷は北海道だ。」「いま檻で飼育されている場所は、本州のどこかだろう。」などもあっていいでしょうね。

ここまでが、語彙的、文法的根拠にもとづき、コンテクストと重ねあわせた客観的な読みです。学校教育の役割は、まずはこの客観的な読みをどの子どもにも保障することだと思います。先生がズバツと説明する。子ども自身が調べ、みんなで議論しながら妥当な解釈を得る。もちろん後者がいいにきまっていますが、状況に応じていろいろな方法がありえるでしょう。

では、文学作品の授業はここまででいいのでしょうか。わたしはそう思いません。表現が生む美的な感動。形象がもたらす情緒・感情。これらをつかかわない法はありません。ただし、条件があると

思います。一つは、客観的読みをベースとすること、もう一つは感動や感情はあくまでも読み手の自由であるということです。感動の押しつけはあり得ません。子どもには文学を一つの手がかりとして、想像力（他者理解）を豊かにしてほしいと願います。

檻の熊の形象が連想させるのは多様です。望郷の念、拘束の理不尽や苦痛、孤独と人恋しさ、さらには、期待と失意……。いろいろな受け取りがあり、読み手の心も動きますね。

## 補足

日本語には、動詞のテ形「～て」の後に補助動詞が接続して、文法的意味・機能を担う形式があります。

「～て いる」は、この代表で、動作動詞と結びついて動作の継続を、変化動詞と結びついて変化の結果の継続を表現します。

ひとが あるいて いる（動作の継続）

ガラスが われて いる（結果の継続）

この形式は、動詞のいわば原型（「あるく」、「われる」のようなパーフェクティブ（完結形））と対立して継続の意味を担いアスペクトという文法的カテゴリーをつくりだしています。

この他には、「～して みる」「～して おく」のように、動作主体の意図をきわだたせる形式もあります。

発泡酒をのんでみた。ビールとかわりなかった。（ためし）

試験に出そうなところを勉強しておいた。山があたった。（そなえ）

もちろん、「雨がふる」とか「風が吹く」のような事象の生起については、こころみやそなえの用法はありません。

補助動詞「やる もらう くれる（あげる いただく くださる）」が「～て」に結びついて、利得の授受を発話者の視点で語るという絶妙の用法もあります。「たすかる—たすける」の意味の記述でも使いました。

補助動詞だけではなく、補助名詞（わたしの命名、形式名詞とか準体助詞と呼びます）が、動詞の連体形（「～する」や「～した」）に接続して、豊かな文法的意味を担っています。とくに準体助詞「の」が付く「のだ」は、動詞の原形（この場合、のべる形）と対立して、説明のモダリティーを構成していると考えられています。「のだ」による表現は、おもにはあることがらを引きおこした原因の説明です。（結果を説明する場合があります。）

例は、前にとりあげた『きつねのかみさま』がいいでしょう。

「そうかあ。おねえちゃんは、きつねのかみさまだあ。くくくっ」

けんちゃんといっしょにわらいながら、むねが きゅんと した。よかったなあ。

きつねのりえちゃんの、うれしそうな かおが うかんだの。

この「の（だ）」は、胸がキュンとして、「よかったなあ」と思った人間のりえちゃんの気持ちの説明になっています。キュンとしたのは、「きつねのりえちゃんのうれしそうなかおがうかんだ」ことが原因だとするのが自然です。A氏のように、「なわとびをあげてしまったことが悔しかったから」というような読みはどこをどうひねっても生まれてくるわけがありません。

いま無意識に「わけ」という名詞を使ってしまいましたが、「わけ」は形式名詞としても働きます。「のだ」「わけだ」の関係も絶妙です。日本語の文法形式は、こうした補助動詞、形式名詞などの働きが、やがて文法的な対立とカテゴリーを生んでゆく途上のふるまいなのかなとも思います。おもしろいですね。日本語の文法が複雑なわけです。

なお「のだ」は原因、結果の説明という基本的な用法に加えて、多様な表現力があり、文体的に好む人がいたりして、とても複雑です。

#### 余談

千歳市街地よりわずかに支笏湖よりのランコシのアイヌ中本ムツ子さんから聞いた話。中本さんの父親は春先に捕獲した子グマの成長を待って、道央では最後のイオマンテを主催した人だったそうです。報道関係者も呼んでなかなか盛況なお祭りだったそうです。みなさんが楽しみにしていた祭りの後の肉は、飼育しているうちになついてくれた熊なので、自分は食べるができなかったと言っていました。中本さんは近所の白沢ナベさんにユーカラを習って、自分も覚えるかたわら、日本語になおして紹介するという活動もしていました。白沢さんは貴重な最後の語り部でした。教育科学研究会と道民教の共同研究集会には、語りと踊りでお二人に出演してもらったことがありました。この詩の熊も子熊の時からアイヌに飼育されていたのが、本州の施設に移送された熊ではないかとわたしは考えます。ひとしお、アイヌの声がなつかしいでしょう。なお、カラマツは北海道の自生種ではありません。

#### 問題 8

岩崎京子氏の『かさこじぞう』をとりあげます。人気のある教材で複数の教科書が採用しています。課題はテキストのト場面について、文法をベースにして深い読解をしてくださいということです。

#### テキスト

じいさまは、売りもののかさをじぞうさまにかぶせると、風でとばぬよう、しっかりあごのところでむすんであげました。

ところが、じぞうさまの数は六人、かさこは五つ。どうしても足りません。

「おらのでわりいが、こらえてください。」

じいさまは、自分のつぎはぎの手ぬぐいをとると、いちばんしまいのじぞうさまにかぶせました。

「これでええ、これでええ。」

そこで、やっと安心して、うちにかえりました。

じいさまは、村はずれの地藏さまが、雪にふきさらされている姿に「さぞつめたかろうのう」と同情し、売れなかった笠をかぶせてあげることにしました。しかし、笠が一つ足りません。そこで笠のかわりとして思いついたのが、自分の手ぬぐいでした。そここのところを考えてください。

## アドバイス

「自分のつぎはぎの手ぬぐいをとると」ありますが、この「とる」はとりはずすの意味で使われていると見るべきでしょう。では、この手ぬぐいは、どこから取りはずしたのでしょうか。

## 解説

取りはずす箇所が明示されていません。

～カラ 手ぬぐいヲ とると、……

この場合は、故意に省略したというよりは、日本語特有の言わずもがなのことは言わないという表現のように思われます。日本語では、話し手と聞き手に共有されている復元可能な自明の情報については、主語さえも省略するという特徴があります。

書き手である作者も、当たり前すぎて、省略したとさえ思っていないのではないのでしょうか。その証拠に、むらかみゆたか氏の味のあるさし絵では、じいさまは町でかさこを売っているときには、すでにつぎはぎの手ぬぐいでほおかぶりをしています。寒い大みそかですから。

しかし、文中のどこにも、じいさまが、手ぬぐいをかぶっていたという記述はありません。絵本としてはともかく、文から意味を理解し、イメージを描くことが課題の国語の授業では、決めつけてはなりません。（さし絵作家のかつてな解釈だとは思いません。作者も絵を見て承認しているはずですから。）

十中八九、「あたまカラ」とったことは間違いないでしょうが、学校の授業では子どもに考えてもらいましょう。愛用の手ぬぐいであれば、普段は腰から下げているものでしょうね。ふところに入れていることもありえます。少なくともこの3通りのうちのどれかでしょう。大みそかの寒いこの日は、頭にかぶっていたのではないかと推測するのが妥当だと思います。ためらいもなく、自分の頭から地藏さまの頭に手ぬぐいを移すじいさま。しかも、ここはまだ村はずれ。「このあと、じさまこそさぞつめたかろうのう。」と、子どもが想像してくれればうれしいですね。

## 補足

動詞を核とする文で動作を具体的にくわしく表現するために、動作の行われる状況や向けられる対象を示すのに用いられるのが「格」です。

とりつけ、とりはずし、うつしかえなどの動作を表す動詞は「ニ（へ）」「カラ」などの格と結びつくことで具体化されます。

カベニ 絵ヲ かける （とりつけ）

首カラ ネクタイヲ はずす （とりはずし）

居間カラ 玄関ニ 鉢ヲ うつす (うつしかえ)

動詞の語彙的意味と格の結びつきの規則性を明らかにする文法の分野を連語論といいます。日本語の連語論は奥田靖夫氏による膨大な資料の集積と鋭利な分析の成果として、『日本語文法連語論(資料編)』が編まれています。資料編と奥ゆかしく表示されていますが、日本語文法研究における画期的な業績です。さらには、国語教育をより良くするための貴重な宝が秘められているとわたしは確信しています。

一例として、「手ぬぐいをとると」を挙げてみました。

## 余談

この昔話は福島県など各地で、正月を迎えるよいはなしとして、語りつがれているとのこと。鶴見正夫氏による昔話『かさこじぞう』(講談社)は、盛大に12人の地蔵さまが雪をかぶっています。この話では、じさは幾日もかけて編んだ11枚の菅笠を売りに行きます。帰り道、12人の地蔵さまに、笠をかぶせました。最後の地蔵さまには、自分の笠をかぶせてあげます。とてもよく書けていると思います。書いている本人が、

「もちも買えないのに、かさを地蔵にかぶせてやるおじいさんのやさしさもさることながら、私を、それをぐちひとつこぼさず、暖かくむかえるおばあさんの姿に、よりほのぼのとしたものを感じます。」

と、言っているように、この再話も、ばさの姿をだいじにしています。

教科書が採用している岩崎氏の昔話にはこのことにかかわって、とびきり秀逸な表現があります。お返しのもちこを地蔵さまたちが持ってくる場面の歌声。

(旧作)

「六人のじぞうさ

かさことしてかぶせた

じさまのうちはどこだ

ばさまのうちはどこだ」

「六人のじぞうさ

かさことしてかぶせた

じさまのうちはどこだ

じよいやさ じよいやさ」

知っているくせに「うちはどこだ」は、地蔵の気どりでしょう。歌ならいいのです。「川は流れて、どこどこいくの？」なんて歌われる名曲もあります。さて、感心させられるのは、「かさことしてかぶせたじさまのうちはどこだ」の続きに「ばさまのうちはどこだ」と歌っていることです。語呂合わせに、ついでに言ったともとれますが、文法的には、ばさまも笠をかぶせてあげたこととなります。岩崎氏自身の旧作と較べてどうでしょう。ことばの表現力にける文学者の執念を感じますね。

地蔵さまたちはばさまにも笠をかけてもらったと思っているという読みは許容でしょうね。授業でも、「地蔵さまたちはばさまにもかけてもらったと思っているのかもね。どうしてだろうね。」くらいの問いかけはできそうですね。「文学とは、言語による形象的表現の作品である。」くり返しますが、なるほどその通りですね。

ある授業記録では、授業のまとめとして子どもたちが作った「昔話かるた」の中に「二人ともびんぼうだけどかさあげた。」という読み札があったそうです。味わい深いですね。

## 問題 9

句読点の打ち方、段落のスタイルなど、文章の書き方が根拠となって、読みが決まる場合があります。難しい作品ですが、小学2年生の教科書に載っている『きつねのおきゃくさま』（あまんきみこ）がテキストです。

きつねは、すみかのないひよこと出会いますが、太らせてから食べようと考え、家で食事を与えます。ひよこに「やさしいお兄ちゃん」などと言われ、きつねはぼうっとします。散歩に出たひよこは、あひるをきつねの家に誘います。「親切なきつね」だと言って。後ろから、そっとついていっていたきつねはこの会話にうっとりします。ひよことあひるは、散歩でうさぎを誘います。「きつねはかみさまみたいだ」と言って。ついていったきつねは、きぜつしそうになります。そして、きつねは三匹を、かみさまみたいにふるまって、育てます。次がテキストです。

## テキスト

ある日。くろくも山のおおかみが下りてきたとき。

「こりゃ、うまそうなおいだねえ。ふんふん、ひよこに、あひるに、うさぎだな。」

「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」

言うなり、きつねはとび出した。

きつねの体に、ゆう気がりんりんとわいた。

おお、たたかったとも、たたかったとも。

じつに、じつに、いさましかったぜ。

そして、おおかみは、とうとうにげていったとき。

そのばん。

きつねは、はずかしそうにわらってしんだ。

子どもの多くは「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」を、おおかみが発したことばだと誤読します。無理もありません、なにしろ、「こりゃ、うまそうなおいだねえ。ふんふん、ひよこに、あひるに、うさぎだな。」に、すぐ続いているわけですから。

課題は、どうしたら、きつねが言ったのだと、納得できるか、その方策を考えてくださいというものです。

## ヒント

①続く文では、「言うなり、きつねはとびだした。」とあります。「言う」動作の主体は？

②この文「言うなり、きつねはとびだした。」は段落(一字下げ)していません。これに注目しましょう。

## 解説

### ①について

この作品、出版当初は、「言うなり」はなかったそうです。作家が、きつねが名のり出てきたのだということを確認するために、付け加えたということです。残念ながら、そこまでしても、「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」はおおかみのことばだと思ってしまう子どもが多いようです。先生方の中にも確信のもてない人が少なくないと聞きます。

しかしまずは、

「言うなり、きつねはとび出した。」

を、きちんと読むことでしょう。小学館の小学生用『国語辞典』は、

なり ①…するとすぐに。例 弟は家に帰るなり遊びに行く。

と、例文つきで、説明しています。例文では「帰る」と「遊びに行く」の動作主（主語）は、弟で一貫しています、この例文がいいのではないのでしょうか。きつねが「言い」、すぐに「とび出した」のだと、納得してくれる子どももいるでしょう。

にもかかわらず、不安が残ります。というのも、

「(おおかみが) 言うなり、きつねはとび出した。」

という反論を否定できないのではないかと思うからです。おおかみという動作主は省略されていて、きつねの動作は「とび出した」だけだという考え方です。こうした趣旨の発言を子どもがしたら、いちがいに否定すべきではありませんね。むしろ、ほめてあげましょう。

### ②について

もう一つのチャンスにかけましょう。

テキストには示していない物語の前の部分を見ます。

「やあ、ひよこ。」

「やあ、きつねのお兄ちゃん。」

「お兄ちゃん？ やめてくれよ。」

きつねは、ぶるるとみぶるいした。

ひよこをつれてかえるとちゅう、

「おっとっと、おちつけ、おちつけ。」

切りかぶにつまづいて、ころびそうになったとき。

発話の次の文に字下げがありません。矢部玲子氏の論文は、ここに注目し、この字下げせずの意味するのは、発話した人物（きつね）が、次の文の動作主（主語）にもなっているということを示していると指摘しています。すばらしい。こういう堅実な研究こそ、国語教育には必要です。

学校の授業では、ここにあげた字下げせずの例で、「きつねのしゃべるのと動作がつながっている

んだね。」と確認し、布石を打っておくといいと思います。これで大丈夫。

## 補足

教科書出版社は、会話文を「」でくくり、「と言った。」などと引用する場合には、段落（一字下げ）をしないと決めているようです。これも矢部氏の指摘です。例えば、『かさこじぞう』では、岩崎氏は、

じいさまは、とちゅうまで来ると、じぞうさまが雪にうもれていた話をして、  
「それでおら、かさこかぶせてきた。」  
と言いました。

と、教科書的に正しく書いています。わたしも自分の文章では、つねにこの書き方を守っています。ところが、大人むけの作品では、むしろ段落（一字下げ）が普通のようにです。

一同がラックスマン家を辞す時、ラックスマンは、  
「あんた方の帰国嘆願書は、わしとホッケイチの二人が代って認めて（書いて—引用者）進ぜよう。こうしたものを出すには、出す道すじというものがある。まあ、わたしたちに任せておくことじゃ。任せておきなさい。」

と言った。光太夫としてはイルクーツクへ来てから初めて聞く頼もしい言葉であった。  
(井上靖『おろしや国酔夢譚』)

この他にも、作家や、出版社によっていろいろな文体があるようです。わたしは大学生には「と」を使う引用は、「と」を一字下げしないようにと言ってきました。

話はわかります。句読点についてです。テキストに、この上ない例が載っています。「ある日」の後の「。」です。

これに気が付いたすごい学級がありました。担任の先生は、「わかったことを発言するのはいいけれど、分からないことを見つけるのも大事だよ。」と言って、ハテナさがしを奨励していました。このハテナさがしで出てきたのです。

「なぜ、「ある日。」なのか。」

この作品には、テキストの場面より前に「ある日」が2回でてきます。

ある日、ひよこが、さん歩に行きたいと言い出した、  
——はあん。にげる気かな、  
きつねは、そうとついでいった。  
ひよこが春の歌なんか歌いながら歩いていると、やせたあひるがやってきたとき。

ある日、ひよこことあひるが、さん歩に行きたいと言い出した。  
——はあん。にげる気かな。

きつねは、そうっについていった。

ひよことあひるが夏の歌なんか歌いながら歩いていると、やせたうさぎがやってきたとき。

さて、テキストの場面の「ある日。」です。

ある日、くろくも山のおおかみが下りてきたとき。

「こりゃ、うまそうなおいだねえ、ふんふん、ひよこに、あひるに、うさぎだな。」

家なしの3匹は、きつねの家に宿を借りているわけです。3匹が家の中にいたら、おおかみは、においをかぎつけることができたでしょうか。子どもたちは、3匹は家の外にいると考えたのです。この日も、散歩に出ていたのではないか。ヒョットしたら、秋の歌なんか歌って、きつねも、そうっについていって。

「ある日」の次が読点ではなく、句点になっているハテナに気づいたのは、こうした文脈をふまえていたからでしょう。

「ある日」の後に、3匹が散歩に出たという描写が省略されている。それが「。」の意味だと考えたのです。この学級のこの子どもたちが得た共同作業の成果を、誰が否定できるでしょうか。

後ろから、そうっについているきつねの臭いは、おおかみには届いていません。逃げようとすれば逃げられたきつねが意を決して、修羅場に飛び込んだということも、自然に理解できました。

もちろん、別の解釈も成り立つでしょう。「。」と、言い切ったことで、「ある日、」のおだやかで楽しい日とは区別したのだとこじつけてもいいかもしれません。さらに、「ある日。」と、場面全体にかかる形で表現することで、「そのばん。」に至る壮烈な一日の始まりを強調していると読むことも否定できないでしょう。苦しまぎれの解釈は止めて、疑問のまま残すのもいいかとも思いますが。

## 余談

それにしても、きつねに死なれるのは、なんとも口惜しいですね。作家を恨みたくになります。わたしと同じように思う人はたくさんいるようで、先生方も、

「どうして、きつねは、はずかしそうに笑ったのでしょうか？ そして、きつねはどうしても死なないといけないんでしょうか？」

といった疑問をあまん氏になげかけているそうです。

あまん氏自身も、作品（きつねの死でしょう—引用者）に納得してはいなかったと言っているほどです。

あまん氏の釈明に興味のある方は、教育出版の『指導書』に載っていますので、ご覧ください。とても勉強になります。

新批評論や、テキスト論の流行で、作家の人生観や、作品にこめようとした意図などは読解においては考慮すべきではないという、これはこれでりっぱな考えがあります。わたしもある面で同意します。しかし、作品を読解するという行為から、作家論を退けてしまうというのも、行き過ぎだと思

ます。読解は、とどのつまり作家と読者の対話なのですから。もちろん、作家がそう言っているのだから、そのとおり解釈すべきだというのは、望ましい態度ではありません。

ところで、多くの教室の授業では、きつねがおおかみと戦ったのはせっかく太らせた3匹をとられたくないからだとする意見が出て、3匹の命を守る派と対立することがあるようです。この意見もすて難いですね。先生方も、いいきつねになったと強引に誘導しないで、こちらも認めてあげてほしいと思います。「はずかしそうに」の味わいが、さらに深まるかもしれません。

### (3) 比喻を読む

#### 問題 10

文学的表現の花形、比喻表現を読みましょう。

このテキストから、隠喩を見つけてください。何を、何に喩えているでしょうか。

#### テキスト

祖母

三好達治

祖母は螢をかきあつめて  
桃の實のやうに合わせた掌の中から  
たくさんな螢をくれるのだ

祖母は月光をかきあつめて  
桃の實のやうに合わせた掌の中から  
たくさんな月光をくれるのだ

#### ヒント

隠喩は、喩えを文字どおりの意味に受け取ってしまうと、つじつまが合わなくなります。

#### 解説

テキストの隠喩は「月光」です。この詩は螢を、月光に喩えています。

用語を決めておきましょう。ここでは単純に、月光などの喩える方を喩え、螢などの喩えられる方を喩えられと呼ぶことにしましょう。(喩えを喩辞、喩えられを主辞(主語ではありません)などと呼ぶこともあるようです。)

読み手は、2連の祖母が月光をかきあつめるという表現に、一瞬とまどうでしょう。魔術でも使わないかぎり、月光などかきあつめられません。そこで、ああ、なるほど、これは喩えなのだと了解します。

この作品の場合、コンテキストが喩えであること的有力な決め手となっています。1連の螢が2連では月光に替っています。そうか、「月光をかきあつめる」は、「螢をかきあつめる」の替りの表現なんだと読み手は納得します。

喩えであることのより重要な決め手は、喩えられと喩えとの類似性です。なるほどなるほど、月光は青白く美しい。蛍も青白く美しい。この蛍は月光のように美しいのだな。と、読み手は理解することになるのだと思います。ここで隠喩は読みとれました。

さて、それだけでしょうか。「青白く、美しく光る蛍」を祖母が捕ってくれたと言えいいだけのことではないか。あえて、月光に喩える必要などあるのか。これは比喩による表現についての根本的な問いでもあります。それはさておいて、もう少し想像を広げてみます。

祖母から蛍をもらった人物は、孫ということになるでしょう。活発な子どもなら、蛍が光っている状況で、じっとしてはいないでしょう。自分から近づいて捕ろうとするのが自然です。この孫はよほど幼いか、体調がよくなかったのかもしれませんが。縁側で足をブラブラさせながら、もらったのでしょうか。おそらく蛍もめずらしかったでしょう。「祖母」というおとなのことは使いからみて、子どもの頃を回想あるいは想定しての表現と見ていいでしょうね。（第3者の観察ともとれなくはないですが、その場合、「祖母」「くれる」といった境遇性の高い語の使用はややなじみません。）

祖母が、病み上がりか何かの事情で、庭に降り立てない孫に蛍をとってやっている。その庭には、月光が明るく差しこんでいる。と、わたしは想像します。喩えに月光が置かれたことで、月夜を連想させる効果が生じているとわたしは考えます。

実は、この考えはわたしの一人よがりではないのです。小学6年生で比喩の授業を試みた際に、この教材が使われました。蛍を月光に喩えて、美しさを強調しているという趣旨の話がまとまりそうになった時に、一人の子どもから「この夜は、月夜だったんじゃないの。」という発言があり、「そうだね。そう考えるとこの詩がもっとよく解るね。」と、受けとめられたのでした。この試みは、成功だったと、確信できます。このエピソードは空知で先生をしている田代和恵氏が、大学院時代、比喩をどう教えるかというテーマで行った研究授業での一コマでした。「子どもの達治は、蛍を月の光だと思ったのではないかな。」という発言もありました。授業での子どもたちは、隠喩を十分に読みとれたと思われま。

月光については、唐の天才詩人李白は、酔っていたからではないでしょうが、霜と見まちがえました。百人一首は、朝ぼらけの吉野の雪になぞらえています。大正から昭和にかけての現代の叙情詩人は、月光が蛍の喩えになるという見方を付け加えてくれたともいえますね。

## 補足

喩えと喩えられの間の類似性にもとづく比喩には、隠喩（メタファー metaphor）と直喩（シミリー simile）があります。直喩には似ていることを示すために、「ような」「みたいな」「ごとき」などの

(直喩)	
土	三好達治
蟻が	
蝶の羽をひいて行く	
ああ	
ヨットのやうだ	

目じるしが付いています。隠喩にはそれがありません。

まずは、みごとな例を見てください。

直喩の例は、土の上を蟻が蝶の羽を引いているようす（喩えられ）が、ヨット（喩え）に似ているという詩です。似ているのは、どちらも、三角形だからでしょう。読み手も、言われてみればそうだと納得しますよね。レトリック論の第一人者である佐藤信夫氏は「意外な類似性を提案する比喩表現が直喩だ」とまで言って、隠喩より低く見られがちな直喩の表現力を高く評価しています。

(隠喩)

あかちゃん

まど・みちお

あかちゃんが

しんぶん やぶっている

べりっ べりっ

べりべり

あかちゃんが

しんぶん やぶっている

べりっ べりっ

べりべり

あかちゃんが

しんぶんやぶっている

べりっ べりっ

べりべり

かみさまが

かみさましている

べりっ べりっ

べりべり

この情景については、羽を横に引きずるのではなく、立てて運んでほしいと願いたいところですが、「ひいて行く」では無理ですね。しかし、土が水面に替わり、洋上を走るヨットが、目に浮かんでしまうのが不思議です。詩人のあやつることばの力なのでしょう。

さて、今回のテーマは隠喩の読みとりです。隠喩には、目じるしはありません。しかし、あかちゃんがかみさまに喩えられていることは、わかります。面白そうだから、かみさまもあかちゃんと一緒に、新聞紙を破っているともとれなくはありません。それはそれで、よいと思います。

幼児を神になぞらえる比喩は珍しくありません。何か本質的な類似性を感じさせます。まど・みちお氏のこの詩は、中でもとびきりの形象性をもった傑作ですね。

この作品を素材に、隠喩の読みの過程をまとめておきましょう。

まず、隠喩だと気づくきっかけです。それは、字義どおりではつじつまが合わないと読み手が感じる場合です。新聞を破って遊ぶ神などめったにないと考える読み手は、かみさまは何かの喩えかなと判断することになるでしょう。

次に、隠喩の読みの第1段階として、喩えられを探します。この詩の場合は、前の3連のくり返し（コンテキスト）が、都合のよい決め手になっています。あかちゃんの替りにかみさまが入っています。つまり、あかちゃんがかみさまに喩えられていると読みとれます。

第2段階では、喩え（かみさま）と喩えられ（あかちゃん）を較べて、喩えによって、浮きぼりにされ、強調される類似性を見つけようとします。直観的に、このあかちゃんがかみさまだよな、と読み手は思いますが、どこが似ているのかについては、チョッと考えますよね。わたしは、それを全能性だと解釈します。あかちゃんは、新聞だって勝手に破れる。幼児期の全能体験は大事だなどと言われたりしていることが参考になりました。これは、作品の隠喩に促されたわたしなりの納得であり、発見であるかと思えます。

ここで隠喩の読みは終わったとしてもよいかと思いますが、もう少しネバってみたい気もします。これを第3段階と呼んでおきます。

一つは、前の続きで、何ら、次の「段階」とは言えませんが、喩えに用いられる語がかみさまのように多義性が高い場合、類似する特徴も多様であるはずだということを踏まえての話です。わたしは全能性という特徴を見つけて満足していましたが、他の解釈も成り立つはずです。この詩で隠喩を教えた田代氏は、子どもに「このあかちゃんにわる気はあるか？」と発問しています。これはよい問いかけです。類似する特徴を罪がない（イノセント）ととらえて、子どもたちに考えさせようとしています。罪もないのに、人間たちの贖罪のために十字架に死んだかみさまの物語りもありますので、これは深い解釈だと思います。

二つ目は、隠喩によって明らかにされるものごとの特徴は、いかに本質的であっても、やはり一面にすぎないということです。隠喩がものごとの特徴をクッキリさせたことの反面として、よりトータルな認識を誘発する場合もあっていいのではないかと、これがわたしの考えです。したいことを幼児ができるのも、見守る目があり、さしのべる手があるということです。依存と依存できるものへの愛着も幼児の本質的特徴だと思われ知らされます。

三つ目としては、当該の喩えが用いられることによる連想、想像の広がりをあげたいと思います。わたしは、憑依などといった現象を信じるものではありませんが、あかちゃんにかみさまがのり移ったと見る人がいても、そのような見方を否定するつもりはありません。月光の場合は、その夜月が出ていたとする考えもあっていいかと思えます。

わたしは、いまのところこの三つを隠喩表現の効果ととらえて、読みの段階に組み入れておくことにします。

実は、この段階論は、隠喩の研究を戯画化したもので、あまりまじめに受けとらないでください。

第一段階は隠喩はものごとの元の名称に替えて、別の名称を使ったものだとする代替説に依っています。一次方程式と言う替りに線形（直線）方程式と言っても同じことです。座標面に描けば直線になるという解りやすさがいいですね。同じ内容を別の言い方で解りやすく表現しているわけです。

代替説を批判して、類似性の強調こそが隠喩だとするのが比較説です。喩えと喩えられを比較し、類似する特徴を引き出すのが隠喩だというわけです。この説では隠喩は直喩を縮約したものと考えます。類似性が解れば、読みは十分といえます。蛸は月光のように美しいんだ。これが読みの第2段階。

しかし、それなら美しく青白き蛸とストレートに言えばいいものを、なぜ月光と表現するのかという、隠喩が用いられる根本理由に答えきれていないような気がします。ここに登場するのが相互作用説です。喩えと喩えられが相互作用することで、新たな意味が生み出されると主張します。わたしは、この新たな意味というのが正直言ってわかりません。狭く考えて、命名の現場では、そういうことが起きるかもしれないとは思いますが、物理学者が物体を何kgwかの力で何mか動かしたときの物理量(力×距離)を、仕事と名づけたのは、隠喩でしょう。力を入れて動かしたわけですから仕事をした気になります。このとき仕事ということばに新しい意味が加わったのでしょうか。同音異義語が誕生しただけかもしれませんが。とにかく、相互作用説が、隠喩の表現力に迫ろうとしていることは認めたいと思います。わたしは、そこを買って、隠喩の表現の効果を讀みつくす段階があつていいと思ひ、第3段階としました。

## 問題 11

このテキストから、換喩を見つけてください。ここには換喩が二つあります。それぞれ、何を何に喩えているのでしょうか。換喩とは赤い頭巾をかぶっている女の子を赤ずきんちゃんを呼ぶような隣接性（関連性）にもとづく比喩です。

## テキスト

秋

村野 四郎

コスモスの向こうを  
傷兵がとおる

あかい帽子と  
白い衣服と

手を執るひとと  
手を曳かれるひとと

あたたかく  
きよらかに

冬へ傾く  
秋の中を

## ヒント

自明のことですので、ヒントなどと失礼ですよね。文字通りに受け取るとつじつまが合わない箇所があり、そこが喩えです。

## 解説

喩えと喩えられの用語はここでも用います。帽子が手を執り、衣服が手を曳かれるというわけではないでしょう。あかい帽子はあかい帽子を被っている人を、白い衣服は白い衣服を着ている人をそれぞれ表しているわけですよね。あかい帽子、白い衣服が喩えで、被っている人、着ている人が喩えられです。

換喩の読みとしては、ここまでも言えます。しかし、まだ第1段階にすぎません。つぎは、換喩で表現された隣接性（関連性）の中味に踏みこみたいところです。

では、さらに具体的には、それぞれはどんな人でしょうか。

「傷兵がとおる」というコンテキストにおいて、白い衣服の人はまさに傷兵でしょう。この詩の舞台は戦時中と解されますが、戦後の札幌の街角でも、白いさらしの着ながし姿で、傷痍軍人の方が再起のための募金をつのっていました。白の着ながしは病衣だったのでしょう。

あかい帽子の人は、意見のわかれるところでしょう。まず考えられるのは、赤い帽子の女性でしょうか。街なかで、男女が手を取りあうという光景は、戦前にはなかなか見られなかったと思いますが、傷兵の手を曳くという場面はありえたかも知れません。母か、妻か、婚約者か、娘か、孫かと想像します。おそらく、娘か孫娘でしょう。1935（昭10）年にモンペが登場し、1940（昭15）年には帽子、

ワンピース、ハイヒール姿の女性が婦人団体に虚飾として非難されるという事態が起っており、成人の女性があかい帽子の洋装で出歩くのははばかられたでしょう。少女が、ようやく回復しつつある父か祖父をいたわって、ゆっくりと通りすぎてゆくという情景が、ふさわしいように思われます。

これとは別の可能性も否定できません。あかい帽子を、陸軍の軍帽と見ることもできます。帽子の帯状の部分のあかい色は、とても目立つので、帽子全体をあかい帽子と呼んでも、白い衣服との対比としては、不自然とは思われません。たまさかの休暇で見舞いに訪れた内地勤務の友人か部下が、散歩に付き添ったという凶柄もありえます。二人とも傷兵で、回復の早かった人と遅い人が連れだって歩いていると見る読みもあります。

換喩の第2段階の読みはここまででしょう。しかし、この詩は、大きな問題を抱えていると思われ  
ます。

いずれにしても、この詩においては、

あかい帽子 — 手を執るひと — あたたか

白い衣服 — 手を曳かれるひと — きよらか

という構造が浮きでています。「あたたかく、きよらかに」は、2人のどちらかに対応するというのではなく、融合しているという見方もできなくはありませんが、わたしは、詩の構造を重んじたいと思います。あかい帽子の人のふるまいがあたたかく、白い衣服の人の姿がきよらかなのでしょう。話者ないし、作者にはそう映ったということです。あかい帽子の人は、手を執ってあげたりしてあたたかく見える。白い衣服の人は、治療を受け、白い病衣を着ていて清潔そうに見える。この詩を小学生に授業した田代氏は、この確認にとどまらず、おだやかに見える姿のむこうに、むごい戦争という現実が進行している事実をめぐらせてほしいと願っていましたが、そこまではいかなかったようです。わたしはそれでもいいと思います。

しかし、おとなの読み手としては、もう少し踏みこみたいですね。

「あたたかく」はその通りでしょう。問題は「きよらかに」です。わたしが思うに、これは、感受性をことばに紡ぐ専門家としての詩人村野が、選びぬいて傷兵に送った、とびきりのいたわりのメッセージではないでしょうか。「内地に後送されるほどの負傷だったのですね。片足は義足のようですね。戦地の泥や血を洗いながし、療養につとめているあなたを見て、「きよらか」ということばがふさわしく思われましたよ。」と。かりに、こう話しかけられたら、傷兵はどんな返事をしたでしょうね。

「ありがとうございます。しかし、わたしは日本陸軍の兵隊です。国や軍の方針と命令に従ったとはいえ、他国の領土で、他国の兵士や時には民間人にも銃を向けたのです、身体の傷は癒えてきましたが、経験は清算できないと思っています。いま思いがけず「きよらか」などと見てくださる人がいて、すくわれる思いがします。」

こんなやりとりがあってもいいですね。村野四郎は主観的意図はともかく重要な問題提起（戦争を起した国の国民はイノセントか？）をしていると思います。考えさせられる詩と言うべきではないでしょうか。

さて、最後の連はどうでしょう。この詩の初出が1942年ですので、秋といえば'41年ないし'40年が直近。傷兵はドロ沼化していた日中戦争で負傷したのでしょうか。その姿を見た秋。「冬へ傾く秋」

は文字通り晩秋でしょう。これを'41年冬12月の日米開戦へと、破局に傾く状況の予感ととしては読みすぎでしょうか。

## 補足

隠喩と換喩（メトニミー metonymy）は、比喩の双璧と言われます。隠喩が類似性をもとにするのに対し、換喩は隣接性（関連性）にもとづく比喩です。ようするに、隣接するものごとの一方を他方（ことば）で表す方法です。隣接といってもあいまいで、定義としての規定力はあまりないので、例示が一番です。

漱石を読む。（夏目漱石が書いた作品を読む。）

一升瓶を飲み干す。（一升瓶に入っている日本酒を飲み干す。）

漱石が喩えて、漱石の作品が喩えられですね。おなじく、一升瓶が喩えて、中に入っている日本酒が喩えられです。作者で作品を、容器で中味を、場所で特産物（九谷）を（場所で住んでいる親戚を（仙台が来るよ））というのがあります。と、11通り程のタイプをあげる人もいます。

春雨や ものがたりゆく 蓑と傘 （蕪村）
----------------------

秀逸な一例として、よく取りあげられる蕪村の名句です。芥川龍之介も「目に訴へる美しさ」と評しているようです。この句で、換喩の読み

を考えましょう。

蓑と傘が話しあうとは思えませんので、読み手は喩えと受けとります。

そこで、喩えられを探す段階となりますが、探すまでもなく蓑を着ている人、傘を差している人と直感します。喩えられが人物の場合は、赤シャツとか赤ヒゲとかの換喩的あだな体験が読み手には十分すぎる程ありますからね。

換喩の読みの第2段階は、隣接性の中味を探りあててることです。傘を差している人物や蓑を着ている人物はどんな人でしょうか。田代氏の学級の子どもは、蓑は農民、傘は町人と答えていました。田代氏が傘は武士の可能性もありと指摘したのに対して、子どもたちは、「武士はちょっと…」とためらいました。なかなかのもんですね。専門家も同意見のようです。

「蓑は農夫、傘は町人か女である、身分も風俗もちがう二人が何か親しげに話しながら、春雨の中を歩いている。」（『日本古典文学大系』）

いい解釈ですね。わたしは農民と武士が並んで歩きながら、俳論や、画論を楽しく語りあっていると願いたいのですが。

換喩表現の効果を残さず読みとる段階もあっていいですよ。芥川の絵画的で美しいとする賛辞も、そうした読みの一つと言えます。

## 余談

ここに提示したテキストは、いずれも、田代和恵氏が小学生に比喩を教える試みに用いたものを拝

借しました。隠喩（直喩を含む）は、大学院生時代に、換喩は、約10年後に現職教員として、授業実践したものです。

比喩論については、認知言語学の考え方も良く勉強していたようです。専門職としての教員には、教育内容や教材を吟味し、選択し、つくりだす力が求められるわけですが、その好例を見せてもらったと思います。

（付記）本稿の作成にあたって、筆者の悪文・悪筆を判読し、ワードに浄書してくれたことも発達学科3年の鎌田陽奈さんに感謝します。

## 文献

三上勝夫・田代和恵 1997, 「詩作品にかんする読み方教育試論：比喩（直喩・隠喩）の指導をとおして」『北海道教育大学紀要』48(1): 1-13.

三上勝夫・田代和恵 2008, 「小学校における換喩指導の試み」『北海道教育大学紀要』59(1): 179-194.