

絵本における語りの装置

—『はせがわくんきらいや』の場合—

高橋久子

〔問題の所在〕

長谷川集平『はせがわくんきらいや』⁽¹⁾は、月刊絵本主催の第三回創作えほん新人賞を受賞した作品で、黒一色の単純でダイナミックな線と構図は、従来の日本の絵本の概念をつき崩すものであった。そして、その手法の斬新さと同時に、一九五五年に発生した森永砒素ミルク中毒事件という社会的テーマへの切り込み方が注目された。上野瞭は『まがり曲』の発想⁽²⁾の中で、「ここには『被害者』の『静かな訴え』以上に基本的な人間の在り方の問題が表現されている」と讚え、さらに、「『やさしさ』をこれほど掘り下げて表現したものはなかったのではないか」とも述べている。

確かに、二十年前、この作品と出会った時、独特のタッチと「やはりこのモリナガぬきに今の私は語れません」とはつきり言い切る作者がつきつけてくるテーマの重さに、読者の一人として衝撃を受けた。しかし、二十年経った今、あえてこの作品をとりあげようとするのは、上野の言い方を借りれば、こうしたテーマの下での「やさしさ」の掘り下げ方について、表現に即した具体的な考察が未だ成されていないことに思い至ったからである。

絵本における語りの装置—『はせがわくんきらいや』の場合—

弱者の問題、或いはハンディキャップに関わる問題が作品化された時、それを一冊の絵本として客観的に評価する目が、希薄になりがちであるという感じをもっている。

これはひとつの推測にすぎないが、(こういうテーマはこういう風に読まれるべきものである)という、誠実な読者たらんとする読みの構えが、大人読者にはあり、その構えが、ストーリーとの向かいあい方を限定してしまう恐れがあるのではないか。

そこで、この〈誠実な読者たらんとする大人読者の無意識的な読み〉と、作品自体が内包する〈語りの装置〉との関係について、明らかしてみたいと思う。そして、この〈語りの装置〉がある程度見えてくれば、この作品の中心に流れているテーマが、大人読者が読みたがるような「やさしさ」なんかでなく、「ほく」と「長谷川くん」の魂の対等な位置関係であり、また、誰しもが抱えもつ存在の孤独感と痛みであることも、みえてくるのではないか。〈語りの装置〉といっても、作者の内部では無意識的に組み立てられたものであるが、読者にとっては、読みの方向性へ影響を与えるという意味で、装置ということを用いた。

ところで、ハンディキャップの問題を扱った『兎の眼』も『はせがわくんきらいや』も『あつおのぼうけん』も『わたしいややねん』も、みんな関西弁の語りで展開されている。なぜか？

ところが、このことに關しては、関西弁の方が心情を吐き出すのに、標準語より効果的であろう、というような雑把なわれ方はあっても、読みの構造と具体的にどう絡まりあっているかは、これまで指摘されてこなかった。『はせがわくんきらいや』を例にとれば、関西弁の中でも、姫路弁であり、「ぼく」と自分のことを呼ぶ少年の一人称の語りである。この姫路弁の一人称語りと、読者の読みの関係を具体的に考察してみたい。

ただし『はせがわくんきらいや』における読みの装置と思われるものは、姫路弁の一人称語りの他に、「長谷川くん」という主人公の設定、そして、「あとがき」の効果というものが推測される。このこともあわせ、次に読みにどういう影響を与えていくのか、考えてみることにする。

〔語りの装置と読みの関係〕

① 姫路弁の一人称語りという企て

最初の見開きで、一行めからいきなり「この前なんかひどかったんや」と、読者は、語り手である少年「ぼく」から語りかけられる。つづいて、「ぼくら日曜日に広峰山に登るゆうとつたら、長谷川くんが「ぼくも連れてって」いんや」とくる。読者には「この前」とはいつのことなのか、「広峰山」がどの山なのか、「ぼくら」とは、どういう仲間のことなのか、「長谷川くん」がだれなのか、まったくわからないまま、あたかもそれは周知の事実のごとく語りかけら

れることにより、語り手「ぼく」が読み手である自分との間の「親しさ」に疑いをもっていないことを感じる。つまり、読み手である自分は、まだ、語り手の「ぼく」がどういう子で、どういふ気もちで語っているかを判断しようとしている段階なのに、「ぼく」の方は、いきなり、旧来の知人のように、ひどかった先日の広峰山行きのことを、いっしょけんめい伝えようとしてくるのだ。ここで注目してほしいのは、「この前なんかひどかった」でなく、「この前なんかひどかったんや」という語り口である。本文末の表を参考にしてもらうとわかることだが、「ぼく」の語り口は、単なるひとりごとや、つぶやきではなく特定の誰かにきいてもらう、きいてもらわずにはいられない、一種の「愚痴語り」の文体をとっている。そして先ほどのべた「ぼく」の読者に対する親しさを感じとることにより、読者は、単なる読者から「ぼく」の「愚痴語り」の特定された聞き手＝特定の語られ手の位置へと入っていく。次のページも愚痴語りがつづくが、見開き三は、変化する。なぐり書きの平仮名だけの文面と、クレヨンで描いたような稚拙な「はせがわくん」の似顔絵が左右のページに二分されて描かれる。他の見開きと全く異なる構成に読者は、この部分が「ぼく」の日記かなにかであろうことを予測する。ここは書きことばで語られており、読者を特定の語られ手から一旦、一般読書へと引き戻す効果がある。ところが見開き四では、再び「幼稚園のとき長谷川くんは来たんや。」と語り出される。見開き三で、一度、特定の語られ手からはずれてみることで、余計、見開き四以降の、特定の語られ手としての位置を読者は自覚させられるようになる。この愚痴語りの文体は、見開き十三で突然変化する。今まで

愚痴っていた対象長谷川くん本人に向かつて語り始めるのだ。「もつと早うに走ってみいな」「泣かんときいな」「わろうてみいな」といった具合に。ここで、これまで「ぼく」の愚痴の語られ手であったはずの読者は突然かやの外へ置かれることになる。そして、見開き十四、十五へと展開するわけであるが、ここは、誰に向けての語りかは、はっきりしない。しかし、「ぼく」が長谷川くんをおんぶしながら二人で歩き去っていく道は読者の方（手前）へとのびているのでなく向こう側へ、つまり、二人だけが共有しあう空間の方へと進んでいく。読み手は、特定の語られ手の位置から放り出されたことを、二人の行く末を見守るといふ立場に置き換えて物語の読みを終える。さて、「ぼく」の長谷川くんに対する愚痴を、特定の語られ手としてききつづけてきた読者は、ある意味で「ぼく」と共犯関係を結んでいたわけであり、そのことによる（「さらいや」「さらいや」ということばをききつづけることへの）後ろめたさやさまざまな葛藤が生じていたはずである。この葛藤が、ラストシーンの二人で立ち去っていく構図で、（なんだかんだいっても長谷川くんと「ぼく」はひとつの世界を共有しているのだ）と解消されることになる。これまで、大人達の「感動した」という読後感の裏側には、こうした語りの企てがあつたのではないか。

②「長谷川くん」という名まえの企て

作品中、「ぼく」が「さらいや」を連発する相手の名前に、あえて「長谷川くん」という名前を、しかも漢字書きで用いるということ。これによって、大人読者は、どうしても作者長谷川集平のイメージと、弱い「長谷川くん」のイメージをだぶらせてしまう。いくら

絵本における語りの装置——「はせがわくんさらいや」の場合——

あと書きで、モデルは、自分の出会った複数の子どもたちの中にあると書いても、すぐその後「ぼくはちいさいころ（今より）よみそやつた」という告白があり、また、砒素ミルクを三缶飲んだという事実が書かれていることもあつて、やはり読者は、長谷川集平の半自伝的作品として受けとめてしまうのではないか。

あえて、自らをいじめられる側、弱者の側へ置き、そのみつともない姿を強調して描きさらすことで、ものがたりが、厳肅さを受けとめようとする読者によってある程度の神聖化を帯びてくる。

③あと書きの文体

本文につづき、手書きで記されたあと書きは、淡々と、森永砒素ミルク事件の概要を述べた後、「私は、三缶飲んでいきます。」「母が事件を知り、今の私は語れません。」「私は、この本を書きました。」「と、標準語で事実を客観的に綴る、という文体を選んでいる。ところが一番最後の一行で「ぼくはちいさいころ（今より）よわみそやつた」と、本文の姫路弁に呼応するようなかたちの語りをとる。この告白めいた一文によって、読者は、（長谷川集平は、やっぱりそうだったんだ）というような、作者の内部的痛みへの共感を抱く。作者の心の内側をのぞきこんだような気もちが、ひとつの読みの感動に結びつくのではないか。

「大人の読み」と子どもの読み」

ここまで、考えてきた、語りの企てと読みとの関係は（語りの構造）に反応できる大人を中心に考えてきたものである。これまで断片的に発表されてきた、『はせがわくんさらいや』の読書記録等に見る、子どもたちの、「長谷川くんと『ぼく』は、本当は仲がいい

んだと思う」とか、「ぼく」は本当は長谷川くんのが好きなやさしい子だと思います。」

というような感想が、第三者である大人の読みきかせを通して生まれてきているということ、はつきりさせなければならぬ。子どもたちにとつて、読みきかせ場面での『はせがわくんきらいや』との出会いは、「ぼく」という一人称語りの物語でありながら、ある意味で、ひとつの解釈をもった大人の語りによるものである、といわなければならぬ。

子どもは、先に述べた「語りの三つの企て」に関しても、方言による語りは、親近感とか思い入れといった受けとめ方以前に、わかりにくいことば、きき慣れないことば、とせうつるだろうし、大人のように、ものがたりの中の「長谷川くん」を作者長谷川集平と重ねあわせながら読むことは、あまりしないだろう。「長谷川くん」が「高橋くん」であつても、さほど変わりがないのだ。もちろん、使われる名前が自分の名前だったら「イヤだ」ということは主張する。しかし、そのイヤな自分の名前をあえて用いて作品を描いた作者の気持ちに思い至る、というようなことは、まずない。そして、あと書きも、あまり読まない。

こうしたことをふまえ、大人の「どう読むべきか」という解釈の介入しない読みの場面を設定し、そこで「ぼく」の一人称語りがどう機能するかを調べてみることにした。

今回の調査は、大人の読みが介入しない場面での子ども読みのありようを推論するための、あくまでも「めやす」である。

〔調査〕

『はせがわくんきらいや』について推測される語りの構造が、実際の読みの場でどう機能するのかを検証するため、以下の四つの調査を実施した。

調査Ⅰ

実施日 一九九四年九月一九日

対象児

小4男子A、小4男子B、小3女子C

いずれも姫路生まれ姫路育ち

手続き

①まずAが『はせがわくんきらいや』を読み、BとCがきく。

②次にBが『はせがわくんきらいや』を読み、AとCがきく。

③Aに自分が読んだ時とBが読むのをきいた時のきもちの違いを尋ねる

④BにAが読むのをきいた時と自分が読んだ時のきもちの違いを尋ねる

⑤CにAが読むのをきいた時とBが読むのをきいた時のきもちをそれぞれ尋ねる

結果

Aの発言、Bの発言、Cの発言は途中で自由な交わしあひとなつたので、その順に沿つて、記す

A 「さんちようしたあ」

「自分が読んだ時の方が、なんやしんどい気がした」
「こいつ（高橋注・『ぼく』のこと）もつらいんやな

あと思つた。きいとう時はへえーつて感じで、ぜんぜんそんなことなかったけど」

B 「きいとう時は、長谷川くんかわいそうやなあと思つとつただけやけど、なんか、なあ、自分で読んでみると、ほくも長谷川くんも、どつちもつらいんかなあつて」

「長谷川くんは、うんめいやからしうがないけどな」「なんでもうばぐるまにのつてきたんかな?」「あ、そうか、それなら、これも、しかたないけど。でも、わらわれたら、ほくやつたら、あたまにくる。」

A 「ほくなら、(高橋注・わられたららの意味であろう)ぶんなぐるね。あ、けど、なぐれへんのか……」「こいつは、きらいやつていわんとくるしくてがまんできひんかつたんやと思う。よむと、そういうきもちがしたわ。きいとう時はな、そこまできいわるいわんでもええのにとか、思たけど」

(Q)「よんでいる時、「ほく」のきもちになつてよんでた?それとも、「ほく」のはなしをきいてあげてるようなきもちだった? それとも、もつとちがう感じ?」

A 「さいしよは、なんとなく読んでた。とちゅうから「ほ

く」のきもちかな? けど、やつぱり「ほく」と長谷川くんと両方みたいのところもあつた、かな? ようわからへん」

B 「「ほく」のきもち。でも、ちよつと自分とちがうところもあつて、そういうところは、ちがつてたかな。」

C 「おかあちゃんがいちばんかわいそうとちがうかつたんかな。おかあちゃん、はずかしかったとおもうわ。」「AくんがよむのもBくんがよむのも、きらいじゃなかつた」

調査 II

実施日 一九九四年十月二十五日

対象児

小4男子a、小4男子b、小3女子c
いずれも山口生まれ山口育ち

手続き

調査 I にならう

結果

発言の順に沿つて、記す

a 「自分が読む時は「きらい」ということばがいつぱいあつて、こんなこといっていいんかなあつて、ちよつとドキドキした。それで、こんなこといわれて、長谷川くんがかわいそうやつた。」

「ほくのクラスにも車イスの子がおつて、からかわれ

ることもあるけど、『やめたれ』いうのは、むずかし。」

「bが読むのをきいてると、あの、この絵のとのこの(高橋注・見開き8、「ぼく」がおばさんと向かいあってジュースをのんでいるシーンを指さし)「ぼく」がせなかまげてしょんぼりしてて、なんか気の毒っていうか、かわいそうな気がしてきた。長谷川くんの方が気らくっていうか……」

b 「これ、なんか、字がむちゃくちゃで読みにくい。ことばとことばのあいだとかに、点とか打ってくれたら読みやすいのに。読んでたら、頭の中がぐちゃぐちゃしてくる。」

「読んでる時は、ぼくも、なんか長谷川くんのことばかりになつていうか、いやな気もちがしてきた。きている時は、何もそんなにまでいわれんでもええのについて、はせがわくんがかわいそうな気がした。」

(Q) 「よんでいる時「ぼく」のきもちになつてよんでたと思う? それとも「ぼく」のはなしをきいてあげてするような気もちだった? それとも、もつとちがう感じだった?」

a 「だいたい、「ぼく」のきもち。でも、そうじゃない

ところもあった」

b 「ややこしくてようわからん」

c 「こんなに、何回も「きらい」つていわれて、長谷川くんがかわいそう。」

「私のクラスにも、長谷川くんみたいな子がいるよ。からかったりはあんまりしないよ。」

「絵がおもしろかった。」

「bの読み方が、へんてこりんで、おもしろかった。」

調査 III

実施日 一九九四年九月二十日

対象児 小5男子D、小4男子E

いずれも姫路生まれ姫路育ち

手続き

① Dに本文と比較文(本文末の表参照)をそれぞれ声に出して読んでもらう

② Dに読み較べた感想をきく

③ Eにきき較べた感想をきく

④ Eに本文と比較文をそれぞれ声に出して読んでもらう

⑤ Eに読み較べた感想をきく

⑥ Dにきき較べた感想をきく

結果

D (読み較べて)

「本文の方が、人にはなしかけている感じ。本文の方が「ぼく」が苦しそう」

「比較文は、ひとりごとみたい」

(きき較べて)

「やっぱりさつき読んだのと同じ感じがする」

「えー、むずかしい。わからん。」

「本文の方が、ものがたりみたいでおもしろい。」

(きき較べて)

「やっぱり、あんまり違わない。」

「比較文の方が、はつきりきこえた。」

(きき較べて)

「おんなじ」

「よくわからない」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

(読み較べて)

「よくわからない」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

(読み較べて)

「つかれた」

E (きき較べて)

「本文の方が誰かにいったり、長谷川くんにいったりしてるとちがう？」

「比較文は、ただしゃべってるかんじ」

(読み較べて)

「本文の方は、最初の方はきついけど、なんかおわりの方は、そうでもない。」

「比較文の方が、ちょっとつめたい」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

(読み較べて)

「よくわからない」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

(読み較べて)

「よくわからない」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

(読み較べて)

「つかれた」

「おんなじと思う。こんらんした」

「おんなじ」

調査 IV

実施日 一九九四年十月二十六日

対象児 小5男子d、小4男子e

いずれも山口生まれ山口育ち

手続き 調査Ⅲにならう

結果

d (読み較べて)

〔考察——調査結果に基づいて〕

実際に子どもたちに声に出して読んでもらうという試みによって改めて気づいたことは、この作品が、絵本という体裁をとりながらも、ある年令以上、具体的には小学校上級程度の子どもの読みを前提としているということである。

次に、本作品に出てくる漢字を全て列挙してみる。

この前・日曜日・登る・長谷川くん・君・泣きだす・連れてつたる・朝・山・十分・歩かへん・まつ青・顔・汗・聞く・途中・雨・幼稚園・来た・乳母車・乗せる・赤ちゃん・笑ろた・先生・弱い・大事・虫・女・泣く・小学校・習う・弾く・時・楽しい・あの子・勝つ・息・ヒ素・毒・飲んだ・体・元氣・人・死んだ・仲よう・氣・野球・三振・頭・早う・太り・食べる・大

絵本における語りの装置——『はせがわくんきらいや』の場合——

以上であるが、特に※印を記した漢字は、小学校六年間の学習漢字の中にないものなのである。早くから、テーマに関して、森永砒素ミルクの問題、そして弱者の問題と正面からとり組んでいるということ等で、そのグレードの高さは周知のものであったが、実際の読みの場面で、ある水準の語彙力が要求されているということが、はっきりした。しかも、調査Ⅱで小4の男子bが発言しているように、手書きの、太くかきながったような文字は、読み手の胸ににくいこんでくるような訴えの強さを与えると、これまで大人の評論家、或いは大人読者は受けとめていたが、子どもにとつては、なんだか読みにくい、ということが、先に立つらしい。(もちろん子ども読者が「きき手」にまわった場合は、こうした文字も、デザインの一部として画面をかたちづくっていることを素直に受け入れているようであるし、心情的な訴えかけの効果をかもしだしてもいたようであるが。)

さて、それでは、調査Ⅰの結果から順に考察してみたいと思う。AもBも、その自由発言の中に、自分が声に出して「ぼく」の語りを引き受けてみることで、「ぼく」の内側にある、しんどさ、を発見している。特にAは、自由発言を重ねる中で、「こいつは、きらいやっていわんとくるしくてがまんできひんかつたんやと思う」と述べている。そして「きいとう時はな、そこまでいじわるいわんでもええのにとか、思たけど」という風に、きき手にまわった時には、「ぼく」の発言は、いじわると思えなかつたことも告白している。Aは恐らく、「ぼく」の一人称の語りを、声に出して読むことで自分の語りへと同化させていき、それによって、「ぼく」の心の内側へと

まわりこむことが可能になったのではないか。ただし、「ぼく」の抱えこんでいるしんどさを、やっかいな子につきあわなくてはいけないしんどさ、と捉えているのか、それとも、長谷川くんが気になつてし方がないという思いとまどろっこしくて世話がやけてし方ないという苛立たしさのはざままで葛藤するしんどさなのか、までは、測り知ることができなかった。また調査対象児Bも「ぼくも長谷川くんも、どっちもつらいんかなあ」という洞察を、自分で声を出して読むことを通して実現している。(また、これは、語りに関することではないが、Bが、砒素ミルクという社会的事件の被害者として長谷川くんを捉えるよりも、その事件も含めて、長谷川くんの運命Ⅱしようがない、と受けとめていることが印象的である。これをBの読みの力の問題とするのか、それとも、関西弁の持つ独特の情感が、Bの問題意識をばやけさせてしまったのかは、この調査限りではわからない。)

Cは、二回とも、きき手として、この作品と向かいあつたわけであるが、AやBと違って、特に「ぼく」にも「長谷川くん」にも思いを寄せることなく、物語の流れを全体的に受けとめていたようだ。「おかあちゃんがかわいそう」という発言は、絵本の画面をていねいにみてのものである。例えば、長谷川くんが乳母車に乗って小学校にやつて来た時の、乳母車を押すおかあちゃんの横顔(見開き4)や、「ぼく」におやつをさし出すおかあちゃんの横顔(見開き8)をよく覚えていたようである。

また、Cの発言にあるように、Aの読みもBの読みも、読み方に大差なく、また、子どもたちの生活語ともほぼ近かつたようで本文の

語りに対する抵抗感は少なかったと判断できる。

これに対し、調査Ⅱでは、山口県生まれ山口県育ちの子どもたちを対象に調査を行なうことで、姫路弁の語りにたくされた「ぼく」の心情が、どのくらい伝わるのかを、調査Ⅰに照らして、調べてみた。結果として、まず、aの発言をみると、自分が読んでみると語り手「ぼく」の「きらい」ということばを、自分が口に出して言うことの苦痛とためらいを述べている。この苦痛は、姫路の子どもAやBが「ぼく」の気もちの内側に入りこんで共有した痛みとは別のものである。むしろ、対象児aの日常的な良心が、「ぼく」に同化して「きらいや」と叫ぶことをためらわせたのである。ただし調査者の途中質問「読んでいる時、誰の気持ちになつて読んでいたのか？」に対しては、aは「だいたい「ぼく」の気もち」と答えている。これは、読むという行為の中で自分の位置を意識的に判断しての、いわゆる頭で考えた答え、であつたようだ。また、aは、きき手にまわつた時、文中のことばによつてでなく、見聞き八の画面での「ぼく」の様子に心をひきつけられたようだ。AやBが、自分が「ぼく」の語りを引き受けることで洞察した「しんどさ」を、aは、絵によつて感じたといえる。

また、bには、まず、書きなぐりの文字と方言に、かなりの抵抗感があつたようである。また、bは、aとは対象的に、声に出して読んでいる時、「ぼく」が「きらいや」といえば、自分もそのことばに従つて感じていくというような、感情移入を行なつたようだ。ただし、「きらいや」といわざるを得ない「ぼく」の心情にふみこむことはなく、表面上のことばどおりに、自分の気持ちをもせていっ

絵本における語りの装置——『はせがわくんきらいや』の場合——

たと思われる。逆に、きき手にまわつた時には、語り手「ぼく」とは全く切り離れた位置に立ち、長谷川くんと同情を寄せていた。

cにとつて、姫路方言というのは耳慣れぬものであり、しかも、bの読みは、かなりユニークなものであつたため、そのことばの響きの新しさを楽しんでいるようなところもあつた。しかし、二回ともきき手にまわつたcにとつて、その判断の基準は、ききとれる（理解できる）範囲内での、本文のことばであつたらしく、「長谷川くんがかわいそう」という感想が中心であつた。

調査Ⅰ、Ⅱを通して、次のようなことが考察された。子どもを対象にした実際の調査では、語りの構造で推定された、読者が、語り手「ぼく」の特定の語られ手の位置に立つ、ということは、あまりみられなかつた。ただし、姫路弁という、語り手と同じ言語共同体の中にある子ども達は、読み手として「ぼく」の語りを踏襲した時、特定の誰かに語らずにはいられない語り手の心情を洞察することができたようだ。

一方、姫路弁のニュアンスを理解するのが難しい山口県生まれの子どもたちは、この方言との距離感ゆえに、理解できうることばへの反応が敏感になり、「きらいや」ということばに、かなりひきずられていたようだ。

さて、調査ⅢとⅣは、ある意味で、調査Ⅰと調査Ⅱの結果の違いを裏づけるようなものとなつた。

調査対象児に比較させた、本文と比較文は、絵本の中で用いられている語りが「ぼく」のいうなれば「愚痴語り」とでもいえるもので、

誰かに自分の胸のうちを明かさなideはいられない気もちが反映されたものであること。つまり、特定のきき手Ⅱ語られ手に対する語りであるということを確認するためのものであった。従つて、比較文は、本文を、「ぼく」のひとりごと、特定のきき手はいないこと、を想定して、書き換えたものである。

調査の結果、やはり、姫路生まれ、姫路育ちの子どもたちは、「ぼく」の、特定の誰かに向けた心情吐露の語りであることを、本文から感じとっていた。しかし、山口県生まれ、山口県育ちの子ども達には、そういった語りの構造は、把握できなかったようだ。ただし、調査対象児dの、「本文の方が、ものがたりのような感じがする」という発言は、ひとつずつの語りがもつ世界を、イメージ的にとらえているようで、興味深かった。

〔まとめ〕

・子どもだけの、一回限りの読みの中では、企てられた語りの装置にそつて「ぼく」と「長谷川くん」の魂の位置関係を把握することは、かなり難しいようであった。また、子ども読者が、「ぼく」の愚痴語りの特定の語られ手であることを意識することも、一回きりの読みの体験の中では難しいことがわかつた。

ただし、「ぼく」の語り口を声に出して踏襲することで「ぼく」の心情の内側へ入りこむことは、同じ方言を生活語とする姫路の子どもたちによつて実現された。逆に異なる方言を生活語とする子ども達は、「ぼく」の語り口を声に出して読むことにより、理解しうることばに敏感に反応し、それを解釈の手がかりとする傾向がみら

れた。

・これまで、子どもの一人称語りの文体は、後藤竜二の『天使で大地はいっぱいだ』を例にひいてよくいわれるように、子どもの認識と感受性の側へまわりこむための装置として、或いは、安藤美紀夫の『風の十字路』をひいていわれるような、公私(個人)への回帰のための装置として、でなければ堀直子の『おれたちのはばたきをきけ』に代表されるような、作者の立つ場所も、感性も大人より君達若者に近いのだということを宣言するための儀式としてみられてきたように思う。いずれにしても、読者が書き手にとつての理想的な読みを進められるように、語りが読み手の方にすり寄つてきたといえよう。そして、この、〈理想的な読み〉という、〈理想〉の掲げ方が、日本の児童文学のもつテーマ主義的な部分とある意味で絡まりあつてきたのだと思う。ところが今回、検証を試みてきた『はせがわくんきらいや』の場合、語りが読者に寄りそうというのでなく、読者の方が特殊な語り口に寄りそうことができた時、初めてひとつの物語世界が共有できるという、ある意味での〈閉ざされた語り〉であり、〈特権的読み〉を進めていく本なのかもしれない。(誰にも彼にも語るわけじゃない。君だからこそ、こんなことまで語るんだ) というような語り手の心情にふれ、何とかその信頼に答えようとするところから、読みの場をつくっていくようなかたちを、ここでは一応〈特権的読み〉と呼んでおくことにして、他の一人称の語りの作品の中から、同じような読みの構造がみられるものを、今後探つていきたいと思う。

さてこうした〈閉ざされた語り〉にくいこんでいくための手がか

りだが、単に方言が理解できるということではないと思うし、絵を手がかりとしたいこみ方もあるということ、今回の調査での子どもたちの発言が示している。

最後に、こうした検討を進めていくことに対して「これはそもそも子ども読者を想定した絵本ではなく、長谷川集平の内なる叫びの本なのだ」という風な意見が出ることも予測されるが、その際には、子どもにどう読ませるか、とか、子どももこんな感想をもらしたというような体験的な根拠を断ち切ったところで、評価、位置づけの根拠を示すべきだと考える。むしろ問題なのは、大人向けの絵本だといながら中途半ばに、子どもの読みのことを「感動」の根拠として持ち出すことにある。

そして、子どもがどう読むかという、読者論としての作品検証に至っては、声に出して読んだ時、黙読した時、大人に読みきかせをしてもらった時、主人公達に近い年齢の子どもに読んでもらった時、という、少なくとも四つのシチュエーションの中で、分けて考えていくべきであろう。今後の課題としては、今回の調査をもう少し拡張、調査数を増やすとともに、ある解釈をもった大人の読みきかせによって、子ども印象がどう変わっていくかも、あわせ比較検討してみたい。

この場を借りて、岸本律子先生、藤村伊津子さん、そして、姫路市立広畑第二小学校、小野田市立高千帆小学校の皆さんに感謝の意を表します。

絵本における語りの装置―「はせがわくんきらいや」の場合―

注1、長谷川集平『はせがわくんきらいや』すばる書房 一九七六（温羅書房により一九九三年復刊）

注2、上野瞭『われらの時代のピーター・パン』晶文社 一九七八 所収

注3、灰谷健治郎『兎の眼』理論社 一九七四

注4、田島征彦・吉村敬子『あつおのぼうけん』童心社 一九八三

注5、吉村敬子『わたしいややねん』偕成社 一九八〇

注6、後藤竜二『天使で大地はいつぱいだ』講談社 一九六七

注7、安藤美紀夫『風の十字路』旺文社 一九八二

注8、堀直子『おれたちのはばたきをきけ』童心社 一九八〇

〈表・語りの比較〉

本文

この前なんかひどかったんや。
 ぼくら日曜日(に)広峰山(に)
 登(り)ろ(う)と(つ)たら、長谷川(くん)が
 「ぼくも連(れ)て(つ)て」(ゆ)う(ん)や。
 「あかんあかん、君(へ)た(つ)てま
 う(で)。」
 (ゆ)う(た)ら、泣(き)だ(し)よ(ん)ね(ん)。
 よ(っ)ち(ゃ)ん(が)、「か(わ)い(そ)う(や)。
 つ(れ)て(つ)た(ら)や。」
 (ゆ)う(て)、ま(あ)し(よ)う(が)な(い)か(ら)、
 連(れ)て(つ)た(る)こ(と)に(し)た(ん)や。

日曜日(の)朝(か)ら山(へ)登(っ)た。
 十(分)も歩(か)へ(ん)う(ち)に、長(谷)川(く)ん、
 ま(っ)青(な)顔(を)し(て)汗(び)っ(し)よ(り)な
 ん(や)。
 「し(ん)ど(い)ん(か)。」(ゆ)う(て)聞(い)
 た(ら)、へ(な)へ(な)へ(た)つ(て)し(も)た。
 お(か)げ(で)ぼ(く)ら(こ)う(た)い(で)、長(谷)川(く)んお(ん)ぶ(し)て登(っ)た(ん)や
 け(ど)、途(中)で雨(が)ふ(っ)て(き)て、
 め(ち)ゃ(く)ち(ゃ)や(つ)た。

比較文

この前なんかひどかった。
 ぼくら日曜日(に)広峰山(に)
 登(り)ろ(う)と(つ)たら、長谷川(くん)が
 「ぼくも連(れ)て(つ)て」(ゆ)う(た)。
 「あかんあかん、君(へ)た(つ)てま
 う(で)。」
 (ゆ)う(た)ら、泣(き)だ(し)よ(つ)た。よ(っ)
 ち(ゃ)ん(が)、「か(わ)い(そ)う(や)。つ
 れ(て)つ(た)ら(や)。」
 (ゆ)う(て)、ま(あ)し(ゃ)あ(な)い(か)ら、
 連(れ)て(つ)た(る)こ(と)に(し)た(。)。

日曜日(の)朝(か)ら山(へ)登(っ)た。
 十(分)も歩(か)へ(ん)う(ち)に、長(谷)川(く)ん、
 ま(っ)青(な)顔(を)し(て)汗(び)っ(し)よ(り)に
 な(っ)と(つ)た。
 「し(ん)ど(い)ん(か)。」(ゆ)う(て)聞(い)
 た(ら)、へ(な)へ(な)へ(た)つ(て)し(も)た。
 お(か)げ(で)ぼ(く)ら(こ)う(た)い(で)、長(谷)川(く)んお(ん)ぶ(し)て登(っ)た(け)ど、途(中)で雨(が)ふ(っ)て(き)て、め
 ち(ゃ)くち(ゃ)や(つ)た。

本文

ぼくは、はせがわくんがきらい
 です。はせがわくん(と)いたら、
 おもしろくないです。な(に)して
 もへた(や)し(か)つ(こ)わ(る)い(で)す。
 は(な)た(ら)す(し)、は(あ)が(た)が(た)
 や(し)、て(え)と(あ)し(ひ)よ(ろ)ひ(よ)ろ
 え(ど)こ(む)い(と)ん(か)わ(か)ら
 へ(ん)。

比較文

ぼくは、はせがわくん(の)こ(と)、
 き(ら)い(や)。は(せ)が(わ)く(ん)と(い)た
 ら、お(も)し(ろ)な(い)。な(に)して(も)
 へ(た)や(し)か(つ)こ(わ)る(い)。は(な)た
 ら(す)し、は(あ)が(た)が(た)や(し)、て
 え(と)あ(し)ひ(よ)ろ(ひ)よ(ろ)や(し)、め
 え(ど)こ(む)い(と)ん(か)わ(か)ら(へ)ん。

本文

幼稚園のとき長谷川くんは来たんや。

乳母車に乗せてもろて来たから、

みんな「赤ちゃんみたいや。」
ゆうて

笑ろてもたで。

先生が「長谷川くん、からだ弱いから大事にしてあげてね。」
ゆうた。ほくは、とんぼをとつてあげた。長谷川くん「とんぼいらん」ゆうた。

「なんでや。」虫は、きらいや。」

「女みたいやなあ おまえ。」

そないゆうたら長谷川くん泣いてしもた。頭にきて「泣くな」ゆうてなぐつてやったんや。

小学校にはいつてから長谷川くんはピアノを習いはじめたんや。

比較文

幼稚園のとき長谷川くんは来た。

乳母車に乗せてもろて来たから、

みんな「赤ちゃんみたいや。」
ゆうて

笑ろてもた。

先生が「長谷川くん、からだ弱いから大事にしてあげてね。」
ゆうた。ほくは、とんぼをとつてあげた。長谷川くん「とんぼいらん」ゆうた。

「なんでや。」虫は、きらいや。」

「女みたいやなあ おまえ。」

そないゆうたら長谷川くん泣いてもた。頭にきて「泣くな」ゆうてなぐつた。

小学校にはいつてから長谷川くんはピアノ習いはじめた。

本文

長谷川くんピアノはへたやけどピアノ弾いとう時がいちばん楽しそうや。女みたいやなあ、ほんまに。

「あの子、けんかしても泣かされてばっかりやから

ピアノで勝つんやゆうて習いよんよ。」と、おばちゃんがゆうた。

おばちゃんのゆうことよう、わからへんわ。

比較文

長谷川くんピアノへたやけどピアノ弾いとう時がいちばん楽しそうや。女みたいやわ、ほんまに。

「あの子、けんかしても泣かされてばっかりやから

ピアノで勝つんやゆうて習いよんよ。」と、おばちゃんがゆうた。

おばちゃんのゆうこと何やようわからへん。

本文

「おばちゃんのおうことようわからへんわ。
なあおばちゃんんで長谷川くんあんなにめちやくちやなんや。」ゆうたら、おばちゃんはため息をついた。

「あのね、あの子は赤ちゃんの時と素という毒のはいつたミルク飲んだの。
それから、体こわしてしもたのよ。」

「でもあの子元気な方なの。もつとひどい人や死んだ人もぎょうさんおつてんよ。」
「おばちゃんのおうこと、ようわからへんわ。」

比較文

「おばちゃんのおうことようわからへんわ。
なあおばちゃんんで長谷川くんあんなにめちやくちやなんや。」ゆうたら、おばちゃんはため息をついた。

「あんなあ、あの子、赤ちゃんの時と素いう毒のはいつたミルク飲んだの。
ほんでね、体こわしてしもたのよ。」

「でもあの子元気な方なの。もつとひどい人や死んだ人もぎょうさんおつてんよ。」
「おばちゃんのおうこと、ようわからへんわ。」

本文

「おばちゃんのおうこと、ようわからへんわ。
なんで、そんなミルク飲ませたんや。
おばちゃんのおうこと、わからへん。」

「そうやろね。そやけど、あの子と仲ようしてやつてね。」ゆうて、おばちゃんはキャンデーくれたつた。そやから山もいっしよに連れてつたる気になつたんやで。」

比較文

「おばちゃんのおうこと、ようわからへんわ。
なんで、そんなミルク飲ませたんや。
おばちゃんのおうこと、わからへん。」

「そうやろね。そやけどあの子と仲ようしてやつてね。」ゆうて、おばちゃんはキャンデーくれたつた。そやから山もいっしよに連れてつたる気になつた。」

本文

長谷川くんきらいや。
せつかくぼくら仲ようしたりよ
うのに。

野球のときも、ゆるい球なげて
もらいよんやで。そやのに三振
ばかりや。

ぜんぜん勝てんへんやんか。
頭にくるやんか。

長谷川くんもつと早うに走つて
みいな。

長谷川くん泣かんときいな。

長谷川くんわろうてみいな。

長谷川くんもつと太りいな。

長谷川くんごはんぎようさん食
べようか。

長谷川くんだいじようぶか。

長谷川くん。

長谷川くんといっしよにおつた
ら

しんどうてかなわんわ。

比較文

長谷川くんきらいや。
せつかくぼくら仲ようしたりよ
うのに。

野球のときも、ゆるい球なげて
もらいよんのに、三振ばかり
しよる。

ぜんぜん勝てへん。
頭にくるわ。

長谷川くんもつと早うに走つて
みい。

長谷川くん泣かんとき。

長谷川くんわろうてみ。

長谷川くんもつと太り。

長谷川くんごはんぎようさん食
べよるやろか。

長谷川くんだいじようぶやろか。

長谷川くん。

長谷川くんといっしよにおつた
ら

しんどうてかなわん。

本文

長谷川くんなんかきらいや。
大だいだいだい
だあいきらい。

比較文

長谷川くんなんかきらいや。
大だいだいだい
だあいきらい。