



Title	組織される言説：『大きなかぶ』というメディア
Author(s)	夢沼, 正美
Citation	国語国文研究, 100, 41-58
Issue Date	1995-05-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94852
Type	journal article
File Information	kokugokokubunkenkyu_100_41-58.pdf



組織される言説——

『大きなかぶ』というメディア

*ヴァリアント

『大きなかぶ』（あるいは『おおきなかぶ・以下同じ』）というテキストがある。ロシア民話の“PEKKA”（『かぶ』）を、〈再話〉という形式で子供向けに書き換えたものである。そしてこのテキストは、現在五つの出版社（学校図書・教育出版・東京書籍・日本書籍・光村図書）から出されている小学一年生用の「国語」の教科書全てに取り上げられている。その点では高等学校における「国語」の『羅生門』や『山月記』、あるいは『こころ』、『舞姫』といったテキスト以上に〈国民文学的〉な扱いを受けていると言えるわけだ。しかもそのいずれもが、「上」「下」の二分冊に構成された教科書のうち「上」に掲載されていることを考えると、このテキストを学ぶということは子供たちが文学的なテキストについて初めて受けるまとまった教育、まさに文学教育的な通過儀礼（イニシエーション）とさえ言える。もともとこのテク

蓼 沼 正 美

ストは福音館書店から内田莉莎子訳、佐藤忠良さし絵の絵本として出版もされているので、子供たちがこのテキストと出会うのは「国語」の授業以前に接した母親の読み聞かせや、保育園などでの読み聞かせによる場合も少なくない。

そんなわけでこの『大きなかぶ』は、テキストとして極めて高いポピュラリティを有しているのだが、反面それは決して自己同一的なテキストとして流通しているわけではなく、むしろ複雑に生産されるヴァリアントが、その共同観念的な自己同定の結果としての「テキスト」を作り出しているのである。それというのも「国語」の教科書を見た場合、福音館書店の絵本と同じ内田莉莎子の訳、佐藤忠良のさし絵を採用しているものが四社（学校図書・教育出版・東京書籍・日本書籍）で、他の一社（光村図書）は西郷竹彦の訳、さし絵はロシアの画家ヴェーロシーンのものである。当然両者のテキストの間には本文及びその配置、そしてさし絵等について様々な相違があるのだが、内田訳、佐藤さし絵のテキストにおいてもまた

種々の異同がある。いや正確には同じ出版社のテキストでも、その教科書が改訂される度に新たな「大きなかぶ」が作り出されている。つまりそれだけこのテキストは複雑な様相を呈しながら、多様なヴァリエントを生産し流通しているわけだが、その過程で一応先行テキストと考えられる福音館書店の絵本も、絶対的なテキストではなく一つのヴァリエントとして相対化されてしまうことになる。従って『大きなかぶ』に対するこれまでの研究も、こうしたテキスト間の教育的効果の優劣が中心化されてきた。

たとえば内田莉莎子が絵本で行なった訳の中に「おじいさんがかぶを うえました。」という表現がある。それについて、そもそも「かぶ」は種子を播いて作るのだから「かぶをうえる」という表現は不適切であり、「かぶの たねを まきました」とすべきであるとし、実際教科書によっては内田の訳をそのように訂正しているものもある。それに對し、

まくとうえるとはまったく違います。まくというのは複数の種子をばらばらまくことでしょう。でもうえるは、一つずつ土の中に埋めこむことです。ばらつと種子をまいて、どうしてとてつもなく大きなすてきなかぶが育つでしょうか？おじいさんが愛情をこめて一つぶの種子をうえた、となぜ考えられないのでしょうか。原文は、おじいさんが一つのかぶをうえました（『Iocana rei peiky'・夢沼註』、となつています。

（内田莉莎子『「おおきなかぶ」のこと』・昭和五十二年度版『新版小学国語一年教師用指導書』所収・教育出版）

といったような問題が、ヴァリエントの関連で取り上げられてきたわけだが、実はここで明らかにしたいことは、そのような関心を「国語」のテキストに向けてしまう我々のシステムそれ自体であり、言い換えれば「国語」という領域における言説生産の問題である。そのためにはこのテキストを自明の教育的装置として捉えるのではなく、一旦「ヘメディア」として対象化し、その教育的受容のシステムを相対化する視点が必要となる。

* テキスト

ここで取り上げるテキストを紹介する。教材研究や実践報告等で圧倒的に取り上げられることの多い、教育出版と光村図書 of テキストである。但しここでの紹介は紙数の都合上本文のみとし、レイアウトも支障のない限り統一した。

大きな かぶ

ロシアの おはなし
うちだ りさこ やく

おじいさんが、かぶの たねを まきました。

「あまい、あまい かぶに なれ。」

大きな、大きな かぶに なれ。」

あまそうな、げんきの いい、とてつもなく 大きな かぶ
が できました。

おじいさんは、かぶを ぬこうと しました。

「うんとこしよ、どっこいしょ。」

ところが、かぶは ぬけません。

おじいさんは、おばあさんを よんで きました。

おばあさんが おじいさんを ひっぱって、

おじいさんが かぶを ひっぱって——。

「うんとこしよ、

どっこいしょ。」

それでも、かぶは ぬけません。

おばあさんは、まごを よんで きました。

まごが おばあさんを ひっぱって、

おばあさんが おじいさんを ひっぱって、

おじいさんが かぶを ひっぱって——。

「うんとこしよ、

どっこいしょ。」

まだ まだ かぶは ぬけません。

まごは、犬を よんで きました。

犬が まごを ひっぱって、

まごが おばあさんを ひっぱって、

おばあさんが おじいさんを ひっぱって、

おじいさんが かぶを ひっぱって——。

「うんとこしよ、

どっこいしょ。」

まだ まだ、まだ まだ、ぬけません。

犬は、ねこを よんで きました。

ねこが 犬を ひっぱって、

犬が まごを ひっぱって、

まごが おばあさんを ひっぱって、

おばあさんが おじいさんを ひっぱって、

おじいさんが かぶを ひっぱって——。

「うんとこしよ、

どっこいしょ。」

それでも かぶは ぬけません。

ねこは、ねずみを よんで きました。

ねずみが ねこを ひっぱって

ねこが 犬を ひっぱって、

犬が まごを ひっぱって、

まごが おばあさんを ひっぱって、

おばあさんが おじいさんを ひっぱって、

おじいさんが かぶを ひっぱって——。

「うんとこしよ、

どっこいしょ。」

やつと かぶは ぬけました。

(『改訂しようがくこくこ1上』教育出版)

おおきな かぶ

おじいさんが、かぶの たねを まきました。

「あまい あまい かぶに なれ。おおきな おおきな かぶに なれ。」

あまい あまい、おおきな おおきな かぶに なりました。

おじいさんは、かぶを ぬこうと しました。

「うんとこしょ、どっこいしょ。」

けれども、かぶは ぬけません。

おじいさんは、おばあさんを よんで きました。

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

「うんとこしょ、

どっこいしょ。」

それでも、かぶは ぬけません。

おばあさんは、まごを よんで きました。

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

おばあさんを まごが ひっぱって、

「うんとこしょ、

どっこいしょ。」

やっぱり、かぶは ぬけません。

まごは、いぬを よんで きました。

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

おばあさんを まごが ひっぱって、

まごを いぬが ひっぱって、

「うんとこしょ、

どっこいしょ。」

まだまだ、かぶは ぬけません。

いぬは、ねこを よんで きました。

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

おばあさんを まごが ひっぱって、

まごを いぬが ひっぱって、

いぬを ねこが ひっぱって、

「うんとこしょ、

どっこいしょ。」

なかなか、かぶは ぬけません。

ねこは、ねずみを よんで きました。

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

おばあさんを まごが ひっぱって、

まごを いぬが ひっぱって、

いぬを ねこが ひっぱって、

ねこを ねずみが ひっぱって、

「うんとこしょ、

どっこいしょ。」

とうとう、かぶは ぬけました。

(『こく』一上 かざぐるま』 光村図書)

* 授 業 —— 心 情 / 倫 理 / 主 人 公

わかる通り、内田訳と西郷訳とは「かぶ」をひっぱる順番が逆になっている。しかしこの二つのテキストに対する教師用指導書や実践報告を見る限り、ほとんど同様の授業が行なわれていると言つてよい。たとえば、

指導計画 (八時間扱い)

第一時 全文を読んで感想をもつ。

第二時 かぶを大切に育てるおじいさんの願いを読み取る。

〔視写のさせ方〕

第三時 かぶがぬけなかった時のおじいさんの心情を読み取る。

〔ふき出しの活用の方〕

第四時 かぶをぬこうとするおじいさんや、それを応援するおば

あさんの様子や心情を読み取る。〔動作化の取り入れ方〕

第五時 おじいさんや、それを応援してかぶをぬこうとするまご

や犬、ねこなどの様子や心情を読み取る。

〔ワークシートの活用方〕

第六時 かぶがぬけた時の登場人物の様子や心情を想像する。

〔さし絵の生かし方〕

第七時 かぶがぬけた後の登場人物の行動や様子を想像し、続き

話を創作する。〔続き話の作らせ方とその効果〕

第八時 リズミカルな繰り返し面白さを味わいながら作品を音

読する。〔音読のさせ方〕

(『大きなかぶ』——教出版 全授業の展開と研究・
実践 国語研究 別冊 一〇三号所収・明治図書)

これは教育出版のテキストを対象とした指導計画であるが、その手法等は別として、テキストを問わず『大きなかぶ』を扱う場合の典型的な授業展開と言つてよい。つまり「おじいさん」の心情を中心に、それぞれ登場する人物(あるいは動物)たちの心情を想像させ、「かぶ」が抜けた時のみんなの喜びを追体験させる。そうして最

終的に全体を音読あるいは劇化、動作化させることで、テキストの理解を確かなものにさせようとするのである。さらに言えばその間、あるいはそうしたことを踏まえた最終授業で、この話の続きを書かせたり登場人物に宛てて手紙を書かせたりすることが行われている。もちろん大抵の場合、多少なりとも表現の繰り返しやリズムカルな展開に注意を促しているのだが、とは言え実際の授業時間の大半は、ここに示したような指導内容に費やされてしまっている。時間ばかりではない、学習者に対する評価や授業そのものの質についても、もっぱらこうした観点から捉えられているのである。

しかしながらこのように登場人物たちの「心情」を想像させるということは、決して〈空白〉として〈呼び掛け〉られたテキストからの要請でも、読者としての子供たちからの要請でもない。それは文学的テキストに対する「国語」の教師たちの、ほとんど強迫観念とも言える心情中心主義的な読みが、全く自動的に要請したことにはかならない。そもそもがこうした簡潔なテキストにおいて「心情」という複雑な出来事を理解しようとすれば、いきおいそれはテキストから逸脱した極めて恣意的なものにならざるを得ない。にもかかわらずこれまでの授業では、むしろそれを「想像力」を養うこととして肯定的に捉えられてきた。しかもその「想像力」は、テキストに反映されているはずの現実社会を志向することで、とりわけ倫理的、道徳的なテーマを、この場合で言えば「あきらめず繰り返し掛け声を掛けながらみんなの力を合わせれば、おおきなかぶも抜け」という『協力』することの大切さ³、さらには「あれほどまでに抜けなかったかぶが、体も力もいちばん弱く小さいはずのねずみが加

わって抜けたということだ³」、「どんなに小さなもの、弱いものでも役に立ち、馬鹿にせず一緒に生きていかなければいけない³」というテーマを作り出してしまふことになるのである。

おそらくそれは「国語」というものが歴史的にそのように位置付けられてきた、また「国語」自身が教育装置としてそういうあり方に自己同定してきたからでもある。

国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス

(中略)

読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ且児童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ其ノ材料ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ

(明治三十三年『小学校令施行規則』)

第一章教科及編制、第一節教則、第三(条)

「国語」という教科目は、それまであった「読書」・「作文」・「習字」が明治三十三年の『小学校令改正』で統合され誕生する^{註4}。そしてその指導内容は、同時に出された『小学校令施行規則』で明らかにされたように、言語技術の習得と人格形成という二つの側面を持つことになる。ここにおいて「国語」の方向性が定まったと言えるわけだが、しかし言語技術の習得については既に「国語」以前にも教育の対象とされたのであり、その意味では新しく取り込まれた「智徳ヲ啓発スル」という指導内容や、「心情ヲ快活純正ナラシムルモノ」と

いう教材への視点こそがまさに「国語」の固有性であると言える。

もつともこの時の「国語」の指導内容は、明治二十四年の『小学校教則大綱』で示された「読書及作文」のそれとほとんど全く同じであつて、「国語」のテキストを読むことの方角付けはその時から始まつたとも言える。いづれにせよ「国語」は自明の対象としてあるのではなく、こうした制度として初めて存在するのである。そしてその制度を実現する「智徳」や「心情ヲ快活純正ナラシムルモノ」の内容は、その都度「国家」であつたり「天皇制」であつたり、あるいは「自由」や「自意識」であつたりしてきたわけだが、そうした制度そのものが批判に晒されたことはなかつた。むしろ現行の『学習指導要領』にある「心情を豊かに」するということや、そのために「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わう」といった指導事項を見るならば、それを積極的に肯定する方向で「国語」は機能してきたと言える。

もちろん多少なりとも「国語」教育から距離を置けることによって、こうしたあり方を批判的に見てとることも出来る。内田莉莎子は前出の『教師用指導書』の中で、「大きなかぶ」について次のように注意を促している。

このお話は、一人でできないことでも皆が力を合わせればできるという道徳教育の教材にも使われそうです。しかし私としては大きなかぶを次々と集まつてひっぱり上げる過程を楽しみながら、ストーリーがクライマックスへと盛り上がりつついくリズムと呼吸、そういったことを子どもたちに感じ取ってもらいたいと願っています。

確かに教育出版の『教師用指導書』は、内田の考えを踏まえてか、主題について「道徳的な意味を考えさせたり、押しついたりすることとはつしみたい」としている。しかしながら小学校の場合、実はもう一つ別な『教師用指導書別冊』と呼ばれる指導書がある。これは使用教科書と全く同じ装丁と内容で、但しそれぞれの教材について指導すべき事項が、かなり細かく赤字で書き込まれているというものである。(図1～図4)そして性質上こちらの指導書こそまさに、教師のハンドブックとして教室に持ち込まれる可能性が高いと言える。その指導書には図1にあるように、

※おじいさんから小さなねずみまでうちじゅうのみんなが協力したので、とうとう大きなかぶがぬけた(作物の収穫ができた)ことに気づかせる。

(みんなで力を合わせてがんばったので)

という指導事項が示されている。さらに図2の光村図書の『別冊』を見ると

○主題

「たとえ小さなものでも、その力の加わることによって、大きなことがなし得る。」に迫る話し合い
(ねずみがいなかったら、かぶはぬけたでしょうか。)

という指導が求められており、そう考えると「みんな」の「協力」、わけても「ねずみ」の助力をこのテキストの中心的な内容の一つとして位置付けていることがわかる。そしてそれはこの「かぶ」が大きければ大きいほど意味を持つことになるのだが、そのためには「かぶ」を育てる「おじいさん」の深い愛情が必要なわけで、ここに「おじいさん」の「心情」を「具体化する」授業が展開されることになるのである。つまりもう一つの中心的な内容として、「おじいさん」の「かぶ」に対する「願い」や「祈り」が読み取られてくるのである。その点でこれまでの『大きなかぶ』の授業では、「おじいさん」と「ねずみ」が主人公であったと言えるわけで、なるほどそのような授業が行なわれた結果、子供たちに登場人物宛てに手紙を書かせようとすると、彼らは圧倒的に「おじいさん」と「ねずみ」に宛ててそれを書くことになるのである。^{註5}

*有機体論的物語認識と主人公^{オガニツクセオリ}

結局このような主人公化は、このテキストについて「かぶ」を抜くことではなく、「かぶ」が抜けることを目的とした物語として捉えているからに他ならない。もともとどちらにしても「かぶ」は大きいにこしたことはないのだが、しかし「かぶ」が抜けることを目的とした場合、その「かぶ」の大きさこそが「みんな」の「協力」や「ねずみ」の助力を、倫理的なテーマへと組織してしまうことになる。それはテキストからの「呼び掛け」なのだろうか。

これまで参考にしてきた実践報告の中に、所謂初発の感想として

このテキストの「おもしろいところ・すきなところ」を、子供たちに尋ねたアンケート結果がある。^{註6}それを見ると子供たちは、圧倒的に「うんとこしょ、どっこいしょのかけ声」(23名)に興味を持っており、次いで「なん回やつてもかぶがぬけないところ」(17名)と「かぶがぬけたところ」(15名)というのがほぼ同数である。「うんとこしょ、どっこいしょのかけ声」と「かぶがぬけたところ」への関心を考えると、一見子供たちが「みんなで力をあわせ」ることの喜びに反応しているようにも思われるが、一方そのことと「なん回やつてもかぶがぬけないところ」への関心を考え合わせると、決して彼らは「かぶ」が抜けることを目的とはしていないことがわかる。子供たちは「なん回やつてもかぶがぬけない」こと、言い換えればなん回でも「かぶ」を抜きたい、「かぶ」を抜くという行為そのものがおもしろくて仕方がないのである。「かぶがぬけたところ」への関心も、言ってみれば「かぶ」を抜くという行為の結果であり、「なん回やつてもかぶがぬけない」ことの裏返しである。

このように「なん回やつてもかぶがぬけない」という、むしろ「かぶ」が抜けることに対する子供たちのネガティブな反応は、おもしろさや持続出来るならばいつまでも「かぶ」を引っ張っていたい、そのようにテキストを享受していることの表れである。とするならばこのテキストは、まず何事かの目的が設定され、その達成に向けて物語が展開し、最終目的^{テマ}の実現とともにテキストが閉じられるという、所謂有機体論的^{オガニツクセオリ}な認識を反映した、我々にとってはまさに聖典化された物語認識を相対化してしまうような、そんな無限の連鎖を生み出していくテキストであると言える。似たこととして我々は、

テクストとして確認したように、内田の訳と西郷の訳とは「かぶ」を引く順序が逆になっている。内田の方はロシア語の原文と同じく「ねずみがねこをひつぽって、ねこが犬をひつぽって、犬がまごをひつぽって、まごがおばあさんをひつぽって、おばあさんがおじいさんをひつぽって、おじいさんがかぶをひつぽって——。」「だいが、西郷はそれを「かぶをおじいさんがひつぽって、おじいさんを

この民話は、最後に小さなねずみが登場してかぶが抜けるというところに感動の中心があります。つまり、小さな存在の大きな役割をクローズアップしたところにあります。そのねずみのイメージを引き立てるために、かぶが抜ける直前にねずみが引っぱった方がより効果的です。

の教師の自惚れであり傲慢である。

登場人物が次々とやって来ては「かぶ」を抜くという展開と行為

そのもの、そしてその連鎖の無限性こそが子供たちを引き付けるこのテキストに、所謂主人公なるものは存在しない。たとえ「ねずみ」がやって来て「かぶ」が抜けたとしても、それは単にテキストを閉じるための役割でしかなく、「おじいさん」もまた逆の意味で同じである。ところがその「おじいさん」の「心情」について想像させることは、一方で「国語」に中心化された心情主義的な学習活動そのもののなわけだが、同時にロシア語の“*peinka*”（「かぶ」）に対し過剰な価値を与えてくることになる。つまりその「かぶ」は単に“*peinka*”*peinka*” *Gouhar-ipe-Gouhar*”（「あまそうな、げんきのいい、とてつもなく 大きな」・内田訳）“*peinka*”なのではなく、「おじいさん」の深い愛情によって育てられた「かぶ」なのであって、その時テキストは「かぶ」に向けられた「おじいさん」の深い愛情を物語として担うことになる。その意味で「かぶ」は抜かれなければならないものとなり、「かぶ」を抜くことから「かぶ」が抜かれることを目的とした有機論的な物語のテキストへと変質させられてしまうことになる。そのように捉えてみると、「おじいさん」の「かぶ」に対する深い愛情を理由に「かぶをうえた」という表現にこだわる内田莉莎子もまた、こうした物語構造を無意識のうちに作り出してしまっていたと言えるのである。

*イデオロギー、そして再びヴァリアント

「国語」の授業において「おじいさん」や「ねずみ」といった中心化された人物（動物）ばかりでなく、他の登場人物（動物）たちに

ついても、「かぶ」が抜けなかった時の気持ちを想像させたり（図3「おじいさんたちは何を話し合っているのか」・図4「このときの二人の会話や気持ちを想像させる」・本文には書いてない三人の様子。様子や気持ちを想像して、犬とねこに、代弁させる」・「このときの四人の気持ちや会話を想像させる」・あるいは何と言って助けを呼んでくるのかを考えさせたりする学習活動が行なわれている（図3「まごは、犬にどんなことを言っているか」・図4の犬と猫の吹き出し「ねこさん、君も手伝いにこいよ。いつもおじいさんにはお世話になっているんだから」。「はいはい、わたしでも役に立つなら行くわよ。行くわよ。」。こうした「心情」や「発話」について考えさせることには、学習者の「想像力」を養うと同時に「心情を豊かに」することが目的とされているわけだが、それによってこのテキストに前景化されてくるのは「へ力」の問題である。

抜かなければならない「かぶ」が抜けないのは「へ力」が不足しているからであり、そこで登場人物（動物）たちが話し合っている内容もそれをどうするかである。だから次々と助けを呼びに行くことは、その不足している「へ力」を求めることにほかならず、やつとかぶが抜けたのも図1「みんなで力を合わせてがんばった」（傍点・夢沼）からというわけなのだ。結果このテキストの「呼び掛け」でもあった大きなものから小さなものへという登場人物の連鎖は、「国語」の授業の中では「へ力」の大きなものから「へ力」の小さなものへという、「へ力」の問題に組み換えられてしまうことになる（図2「強くて大きいものから、弱くて小さなものへ」）。これは我々がテキストに対し、必ずそこには現実社会の何ごとかが反映されており、そ

れこそがテキストの内容であつて、テキストを読む行為とはその反映された何事を解釈することである、とオートマテイクに考えてしまつてゐるからに他ならない。まさに文学教育はこうした過剰な（恣意的な）意味付けから始められるのであり、但しその屈折こそが文学を読むことのイデオロギーとして、「国語」教育の言説生産に大きく関わつてきたのである。

このように「へ力」の問題として物語が解釈され、「空白」が埋められていくこのテキストは、今度はその目的実現とともに「へ力」の集積がみんなの「喜び」として自覚されていくことになる。そしてそれは「国語」の教室の中で行われるこのテキストの後日譚の生産のあり方にも、深い関わりを持つことになるのである。というのも子供たちが考える後日譚は、そのほとんどが収獲された「かぶ」をみんなで食べるという結末でテキストを閉じようとする。^{註9}つまり「へ力」の集積によつて獲得された「かぶ」は、そう意識させられることでまさに「資本」となり、結果テキストも子供たちにとつて最も身近な私有化の方法である食べるという後日譚へと収斂されていくのである。その意味でこれまで述べてきたことをも含め、「大きなかぶ」というテキストは、まぎれもなく近代的なテキストへと回収されていくのである。にもかかわらずそうした「国語」のイデオロギー性は、倫理的な解釈や結末におけるみんなの「喜び」によつて、ほとんど全く隠蔽されてしまつてゐるのである。しかしそれは、「国語」教育のテキストについてはかり言えるわけではない。「国語」という教科目が登場するのが明治三十年前後であり、それに関連して「心情」の問題が「国語」の制度として結び付くのがそれ以前、あるい

はほぼそれと同じ時期である。一方その明治三十年頃から、近代文学のテキストには作者の内面の問題が中心化されてくる。と同時に現実を映す鏡としての小説観、そしてそこから自己を反省する意識の要請、そうした近代文学のイデオロギー^{註9}がまさに「国語」教育と相補的な関係を作りながら、一面では「国語」教育の方向性を決定し、他方その方向性が文学の表現者や文学の読者を作り出してきたと言えるのである。

さてそれでは、そのように組織された「国語」の言説が、今度は一体どのような言説を生産することになるのか、そのことを最後に確認してみなければならぬ。

そのためにはここでもう一つのヴァリエアントである、やはり『おきなかぶ』^{註10}（『ディズニールランド』第三十一巻第一号所収・講談社）を紹介することになる。

この『おきなかぶ』は絵本や教科書のそのように、登場人物（動物）たちが無記名ではなく「ミツキー」や「ミニ」といった（ディズニールランド）固有の名詞を持つて登場する。しかし単純に、ディズニー・キャラクターに置き換えられただけのヴァリエアントではない。物語は極めて具体的に始められる。

むかし、おかねもちの
おにいさんと、びんぼうな
おとうとが いました。
おとうとは たけで
やさいを つくつて

くらしで いました。

絵本や教科書にないこの設定は、「おかねもちのおにいさん／びんぼうなおとう」という、全くステレオタイプの二項対立なわけだが、当然「ヘイズ・ニーランド」のメインキャラクターである「ミッキー」が「びんぼうなおとう」で、「おかねもちのおにいさん」はサブキャラクターの「ドナルド」ということになっている。こうした冒頭の設定とキャラクターの振り分けとによって、我々は早くも物語の主人公を明確に認識してしまうことになる。

そのおとうと「ミッキー」の育てた「かぶ」が、あるとき「そらにとどきそう」なくらいにまで成長する。おとうとは「これはすごい かぶだ。ぜひ、おうさまに さしあげよう。」と考え、「かぶ」を引っ張り始めることになる。その点でこのテキストにおける「かぶ」を抜くという行為は、決してそれ自身が「快楽」の対象などではなく、「おうさま」に対する「かぶ」の献上という、明確な目的実現のための行為となっているのである。従ってそれからなかなか「かぶ」が抜けないことも、テキストの無限の連鎖を生み出すためというよりは、単に「おうさま」に献上する「かぶ」がそれだけりっぱであるということの指標にしか過ぎなくなっている。当然テキストに繰り返しのリズムは求められず、「かぶ」を抜く掛け声も、「一、二の、三、それっ。」「よっこらしよ、よっこらしよ。」「さあ、ちかちかを あわせて、よっこらしよ、よっこらしよ。」「わっしよい、わっしよい、よっこらしよ。」「がんばれ、がんばれ、よっこらしよ。」「そら、もう すこしだ。よっこらしよ、よっこらしよー!」

と、むしろ散文的な表現になっている。「かぶ」が抜けないことについて、「ところが、かぶは びくとも しません。」「ふたりで ひっぱっても、かぶは ぬけません。」「それでも、かぶは ぬけません。」「でも、まだ、かぶは ぬけません。」「それでも、かぶは ぬけません。」「と、やはり掛け声の場合と同質の表現になっている。それ以上に象徴的なのが「かぶ」を抜こうとする過程において、「おとうとと、おんなの こと、いぬと、ねこが、かぶを ひっぱります。」「りすも いっしょに ひっぱります。」「このテキストでは、おとうと、おんなのこ、いぬ、ねこ、りす、みつばちが、最終的に「かぶ」を引っ張ることになる。」というように、明らかに表現の繰り返しのおもしろさやテキストのリズムといったことに関心は向けられず、単なる描写的表現に止まっている。

その代わり絵本や教科書の「空白」としてあった登場人物（動物）たちの発話が、「おーい、てつだつてよ。」「ねえ、てつだつて。」「わんわん、てつだつてよ。」「にゃーん、てつだつて。」「ぬけたっつ!」「ほんとに おおきいなあ。」「やつたぞ。みんな、ありがとう。」「と「具体化」され、その分だけそれらの「心情」も読み取れるように描かれている。

また「国語」の教室において創作された後日譚は、このヴァリアントでは初めからテキスト化されている。しかもそれこそが、冒頭での「おかねもちのおにいさん／びんぼうなおとう」という設定に仕掛けられたテーマを顕在化させるエピソードとして、機能することになるのである。それだけに「協力することの大切さ」や「たとえ小さなものでも、その力の加わることによって、大きなことが

なし得る。」といった、「国語」の教室で求められたテーマは希薄にならざるを得ない。しかし反面その中で巧みに隠蔽されていた「力」、あるいは「資本」の問題が、より中心的なストーリーラインとして顕在化されてくる。それというのも「おうさま」のところに「おおきなかぶ」を持参した「ミッキー」が、「おうさま」から「たくさん」の「ごほうび」をもらうことが出来たのに対し、それを聞いた兄の「ドナルド」は同じように「ごほうび」をもらおうと、「おうさま」に「うま」と「きんか」をさしあげたところ、「おうさま」からは「おおきなかぶ」を与えられ、それに押しつぶされてしまった。まさに「おおきなかぶ」は、「たくさん」の「ごほうび」を生み出す「資本」であり、さらには兄の「ドナルド」を懲らしめる（と言っても実は兄の「ドナルド」は、何も悪いことはしていないのだが）ための「力」となっている。つまり貧乏／金持ち＝善人／悪人というステレオタイプの物語構造に対し、「資本」が逆流することで二人の関係も我々の理想へと逆転していくのであって、そのところにこのテキストの快楽も求められるのである。とするならばこのヴァリアント『おおきなかぶ』は、「ミッキー」の「かぶ」に対する愛情も、「みんなが協力」することや「小さな存在（ここでは「みつばち」・「夢沼註」の大きな役割」といった倫理的なテーマも描かれてはいないものの、明らかに「国語」に内包されたイデオロギーによって作り出したヴァリアントであり、それによって組織された言説の集合と言えるのである。

せることこそ、テキストに内包された「力」＝「資本」と言えるだろう。但しそれが一つのフレームによって閉ざされた時、文化は聖典化され、我々の言説もそのフレームに閉じ込められる。だからこそ「国語」は、常にそうしたフレームを相対化出来る視点を持った「制度」でなければならないのだ。

註1 その意味で、『大きなかぶ』というテキストは存在しないとも言えるわけだ。

註2 教育出版、東京書籍の教科書がそれであり、光村版では西郷竹彦が「おじいさんが、かぶの たねを まきました。」と訳している。

註3 『おおきなかぶ』——光村版 全授業の展開と研究（『実践国語研究 別冊』一〇三号所収・明治図書）

註4 管見によれば、明治二十八年『高等女学校規程』に「国語」という教科目が登場するが、その内容は実用的、教養的なものとなっている。

註5 「児童が手紙を書いた相手と数」

	女子	男子
おじいさんへ	27人 (15・12)	
おばあさんへ	3人 (2・1)	
まごへ	11人 (10・1)	
犬へ	16人 (2・14)	
ねこへ	10人 (9・1)	
ねずみへ	28人 (16・12)	

かぶへ

12人(8・4)

註6

引用したアンケート以外の集計結果は、次の通りである。
(註3に同じ)

大きな甘いかぶになれといったら本当になったところ
..... 10
犬がねこをよんだところ..... 3
みんなでかぶをひっぱっているところ..... 3
おじいさんの顔がおもしろい..... 2
こんなに沢山でぬくのかとびっくり..... 2
ねずみがひっぱっているところ..... 2
ねずみがふつとんだところ..... 1
ねずみはどうして手伝ったのだろう..... 1
おばあさんの服がおもしろい..... 1
犬がまごのスカートをかんだところ..... 1
かぶがずっとぬけなくて心配した..... 1

(註3に同じ)

註7

註6に同じ

註8

『大きなかぶ』——教出版 全授業の展開と研究」

註9

『実践 国語研究 別冊』一〇三号所収・明治図書

その辺りの事情は、亀井秀雄『小説神髓』研究」(平成元年・平成六年・『北大文学部紀要』所収)に詳しい。

註10

著作権の関係上、このテキストは写真版による紹介が出来ない。

註11

このテキストで「みつばち」が最後に登場するのは、わかる通り初めに「ミッキー」マウスと「ミニー」マウスが登場してしまうからである。

尚、ロシア語による引用は、Русский Е.Ручейка "ТЕПЕМ-ТЕПЕМОК" [Русские народные сказки] МОСКВА 《Детская литература》 1983 г. による。

(たでぬま まさみ・苫小牧高専助教授)



図 2 「こくごー上 かざぐるま 学習指導書 別冊」(光村図書)

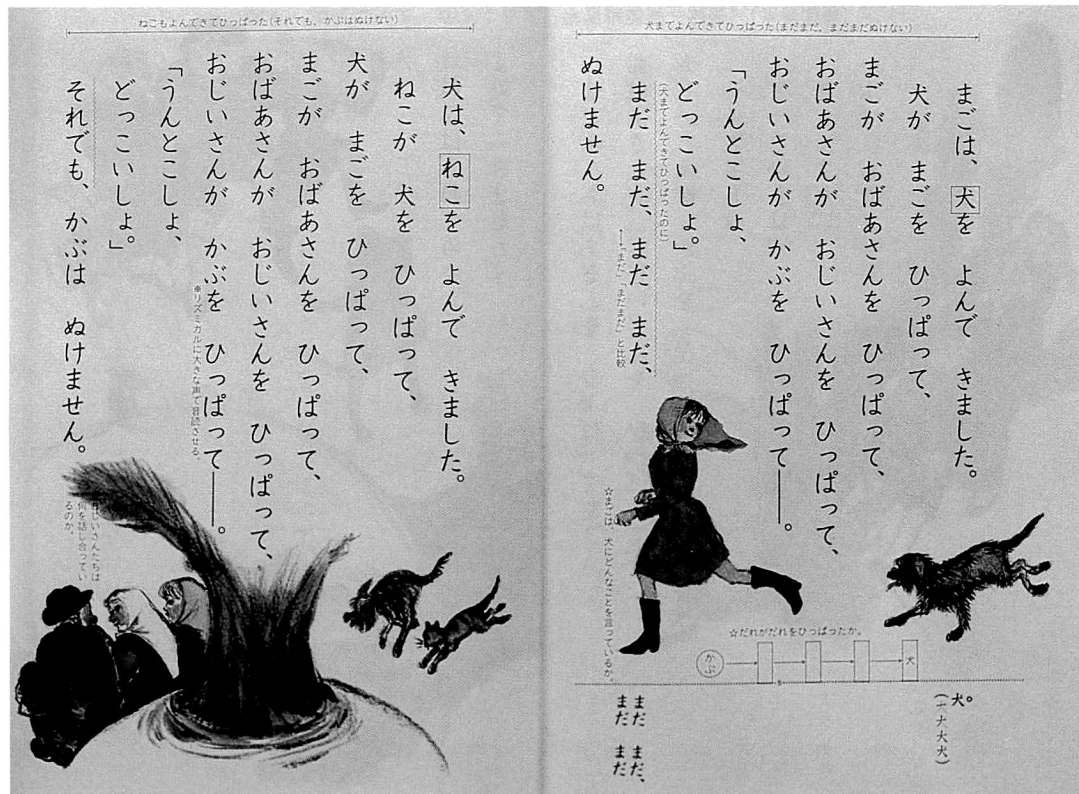


図3 『改訂 しょうがくこくご1上 教師用指導書 別冊』(教育出版)



図4 『こくご一上 かざぐるま 学習指導書 別冊』（光村図書）