宮沢賢治「やまなし」の冒頭の会話をどう読むか

森山卓郎

1. はじめに

宮沢賢治「やまなし」は教材としても取りあげられているが、わかりにくい作品だという意見をよく耳にする。こう言われる原因の一つに、冒頭の会話の印象があるように思われる。「五月」の冒頭は、実に謎めいている。以下、引用する。

二疋の蟹の子供らが青じろい水の底で話していました。

『クラムボンはわらったよ。』

『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

『クラムボンは跳てわらったよ』

『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

上の方や横の方は、青くくらく鋼のように見えます。そのなめらかな天井を、つぶつぶ暗い泡が流れて行きます。

『クラムボンはわらっていたよ。』

『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

『それならなぜクラムボンはわらったの。』

『知らない。』

つぶつぶ泡が流れて行きます。蟹の子供らもぽつぽつぽつとつづけて五六粒泡を吐きました。それはゆれながら水銀のように光って斜めに上の方へのぼって行きました。

つうと銀のいろの腹をひるがえして、一疋の魚が頭の上を過ぎて行きました。

『クラムボンは死んだよ。』

『クラムボンは殺されたよ。』

『クラムボンは死んでしまったよ……。』

『殺されたよ。』

『それならなぜ殺された。』兄さんの蟹は、その右側の四本の脚の中の二本を、弟の平べったい頭にのせながら云いました。

『わからない。』

魚がまたツウと戻って下流の方へ行きました。

『クラムボンはわらったよ。』

『わらった。』

にわかにパッと明るくなり、日光の黄金は夢のように水の中に降って来ました。

この部分は、普通の会話として読めば奇異な印象を抱かせるのではないだろうか。以下、本稿では、この部分の会話について、文法的な観点から検討を加えてみたい。十分な調査ができているわけではないが、従来の研究でもこの会話の解釈自体を取りあげたものは管見の限りではないようである。[1]

なお、この作品には初期形があるが（宮沢賢治全集九巻所収）、この部分についての異同は、「跳ねて」の代わりに「立ち上がって」となっていること、「ぽっぽっぽっと」が「ぽつぽつぽつと」となっていること、「水銀のように」が「青白く」となっている程度で、大きな違いはない。

2　会話の言語的特徴の不自然さ

第一に取りあげたいのは終助詞である。「よ」はそのことにあえて焦点をあてて伝えるような意味を持つ。日常会話で多いのは相手に何かを知らせるような場合である。お互いに「よ」をつけて会話するのは、共有できる情報をあえて共有できるものとして取りあげずに、お互いに言い合うようなイメージである。お互いに知っていることであれば「ね」をつけることが自然である。これは神尾1990の議論などでも支持されるところで、「よ」では、相手の情報を全く無視するような不自然なニュアンスが出てしまい、同じ「クラムボン」についての会話と考えるならば不自然な文になってしまうのである。

もし、「クラムボン」について二人で話をするのであれば、

クラムボンはわらったね。

クラムボンはかぷかぷわらったね。

のように両方に「ね」がつくか、少なくともいずれかは「ね」で終わらなければならない。特に、ここでは「かぷかぷ」という情報だけを付加する文があるが、描かれる事態そのものは同じなので、特にこの部分にも「よ」が使われると違和感のある文連続になる。

さらに、「クラムボン」は、「は」で取りあげられている。一般に完全に二人で話し合うのであれば、これだけ同じトピックが「は」で指示されることは一般的ではない。省略されることが多いのである。また、ふつう応答詞も使われるので、「うん」などがないのも不自然である。

このように考えると、この部分を二人の「対」話と解釈す

ると、自然な表現の流れは、

『クラムボンはわらったよ。』

『うん、かぷかぷわらったね。』

のようになるはずである。こういった点で、この作品の表現には違和感があり、それが、不思議な、何か訳の分からないような印象につながっているのである。

もっともこれは『蟹の子供ら』の会話ということで、舌足らずの日本語になっているという解釈もできるかもしれない。しかし、あとの部分で「殺された」「死んでしまった」などの表現も出現している。これは受け身表現と「てしまう」という補助動詞の表現である。これらの表現ができているにも関わらず、「～よ」「～ね」のような部分のみ、このような不自然な表現があるということも奇異な印象を抱かせる。

3　談話進行と文脈としての不自然さ

さらに、兄と弟の会話として、

『それならなぜクラムボンはわらったの。』

『知らない。』

という会話はどうだろうか。交互に話をするのであれば、

弟／兄『クラムボンはわらったよ。』

兄／弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

弟／兄『クラムボンは跳てわらったよ』

兄／弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

弟／兄『クラムボンはわらっていたよ。』

兄／弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』

弟／兄『それならなぜクラムボンはわらったの。』

兄／弟『知らない。』

という会話になる。いずれが最初に話すと考えても（おそらく弟からの会話になると思われるが）、自分で「わらった」と言っていたのに、「それならなぜわらったの」と言うことになっている。このような文の連続は矛盾している。文脈内での情報そのものが不自然と言わざるを得ないのではないだろうか。

こうした表現と文脈上の「不自然さ」がこの作品の冒頭にあり、ある種のわかりにくさになっていると考えられる。

4　発話者の検討：不自然さの解決？

では、賢治がこのようなわからない関係をあえて創りだし

たのであろうか。

そこで、改めて検討したいのが、会話の表記の問題である。会話文が並んでいる場合、「蟹の子供らが（略）話していました」とあることもあって、交互での会話として読んでしまうことが普通である。しかし、必ずしもそうではない。同じ人の会話でも、時間をおいて発話する場合、カギ括弧で並置することはあり得るのではないだろうか。

そうすると、

弟『クラムボンはわらったよ。』
弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』
弟『クラムボンは跳てわらったよ』
弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』
弟『クラムボンはわらっていたよ。』
弟『クラムボンはかぷかぷわらったよ。』
兄『それならなぜクラムボンはわらったの。』
弟『知らない。』

という関係が考えられる。こう考えると、表現として、弟が、「クラムボン」を描写して連続して発話していることになるので、「よ」の使用、「～は」の使用にも説明がつく。さらに、「なぜわらったのか」という発話との関係にも整合性ができる。終りの方の段階で、弟蟹の一方的な発話に対してお兄さんとして、「なぜ？」と関わるのである。

次も同様である。

弟『クラムボンは死んだよ。』
弟『クラムボンは殺されたよ。』
弟『クラムボンは死んでしまったよ……。』
弟『殺されたよ。』

と続き、それに対して『それならなぜ殺された』と兄さん蟹が言うと解釈できる。

確かに、会話文が並んでいると、会話としては交互に話をしていると解釈するのがふつうである。しかし、独立したカギ括弧の発話でも、「間」があり、時間の流れがあれば、同じ人物の会話を、独立して行頭から書くことはあっていい。逆に、そうすることで、流れていく時間も感じられる。谷川では、いつも水の流れがある。これは時間の流れをも連想させる。弟蟹がクラムボンを見て、その、はねたり死んだり、といった動きのたびごとに、そのことを話していると考えれば、会話としてのわけのわからなさはなくなる。これは朗読にも関わることで、間をおいて読むことになる。

もっとも、「二人が話をしている」という本文との関係も

考える必要がある。しかし、後で兄蟹が話すことを考えると「話をしている」という関係は成立する。会話をしている中の一部分でこのような会話になっていると考えると、矛盾にはならないのである。

なお、「魚がツウと戻って下流の方へ行きました」の次の『クラムボンはわらったよ。』は弟蟹の発話と考えられる。ただ次の『わらった。』は微妙である。おそらく兄さん蟹の問い返し的な文と思われるが、イントネーションは色々あり得る。

この作品では、すぐ近くに死があったり、なんともうっとりするようなやまなしがやってきたり、という世界が、美しい描写や色彩のイメージと共に描かれている。そうした「生」の弱さ寂しさと、ささやかな喜び、美しさが、蟹の子供の成長に重ねられているのである。出てこないお母さん蟹のことも含め、谷川の底で身を寄せ合って生きるかのような親子のそれぞれの造型も読み取る必要があるだろう。その中で、本稿で提示したような読み方は、弟の蟹の幼さを浮き上がらせることになる。彼は「クラムボン」をじっと見ながら、何かしらわけのわからないことをつぶやく。しかも、その中に「笑った」「死んだ」「殺された」という言葉がある。お兄さんは少し年上らしくその会話につきあうのである。

誰の会話かということをもとに、読み方を考えることは、この弟蟹の造型に関わるほか、彼らの住む世界を考えさせてくれるヒントの一つになる。(2)

ただし、一方で、このような発話関係を賢治の表記意識として他に認定できるかどうかも確かめる必要がある。今回十分な調査はできていないが、結論的に言えば、全く同様の例は見いだせていないものの、やや類似する例は見いだすことができそうである。「かしはばやしの夜」では、「柏の木大王」の発話に続けて、

「されば、」フクロウの大将はみんなの方に向いてまるで黒砂糖のやうな甘つたるい声でうたひました。

「からすかんざゑもんは　（以下略）

のように同一人物が発話を続ける例があり、続く部分も行頭に位置している。間に地の文があるので同じ例とは言えないが、同じ人物の発話でも、続いて行頭から会話文が書かれる例であるという点では多少関連がある。

もう一つ、劇作品の例ではこのような同一人物発話の並列表記はよくある。例えば、「飢餓陣営」でも、

大将「前列二歩前へおいっ。偶数一歩前へおいっ。」

大将「よろしいか。これから生産体操を始める。第一果

樹整枝方、わかったか。三番。」

のように、同一人物が続けて発話する場合に会話文が連続する例がある。

もちろん直接的な根拠とするには不足であるが、「幻灯」としての劇的要素を含むスタイルということを考えれば、この会話の連続を、同一話者の連続の発話として解釈するということはあり得ないわけではない。

ただ、全く同じ例、すなわち、賢治の物語で会話文が並んでいて一人の会話が続くことが明かな例はほかに見つけられてはいない。その点で、本稿では、ここでの読み方でなければならないといった積極的主張はしないでおきたい。それだけの根拠は十分ではないからである。また、何より、あえて賢治自身がこのわけのわからないような雰囲気を創ろうとしてこのような会話を描いているという可能性も最終的には否定できない。

しかし、いろいろな読み方ができるということについて考えてみること自体には意味がある。特に、この作品において、二人の交互の会話として読まなければならない、という先入観を検討することは、普通の言語直感と文脈解釈を働かせて読もうとする点で、読みを深めることにつながる。わけのわからなさ、奇異な印象を感じない読み方もできるということには一定の意義がある。

5　教育との関わり

以上見てきたことをさらにもう少し教育という観点に焦点をあてて考えてみたい。会話としての自然さを考えるのか、あるいは、会話の表記の一般的な原則（話者交替）を厳密に当てはめるのか（そして、あえて不思議な会話という世界として読んでいくのか）、という二つの考え方は、いずれも一応可能なことと考えておきたい。このように最終的に論理的に決めにくいことについては解釈の主体性として位置づけることが適切である。

すなわち、授業において、一つ一つの会話文について、どういう状況で誰がこの文を言ったのかということについて立ちどまって考えてみることはできるし、最終的な「答え」は読み手である学習者が自分なりに考えていいことなのである。そこをもとにある種の評論文を書くこともあってよい。

筆者は国語力について三つの要素に分けて考える必要があると考えている（森山 2008、森山・達富 2010）。基盤にある

のが、文字、語彙、文法、音声といった「言葉」の基盤となる力である（基盤的言語力。そして、それを実際に活用していくのが、文脈での応用力である（文脈的言語力）。一定の量のあるものを読んでいく場合など、出てきた情報をしっかり把握して、さまざまな情報の相互関係を把握し、文脈の関わりを考えて解釈していくことが必要になる。これらには基本的な「正解」が考えられる。

しかし、「読み」はそれだけでは終わらない。さらに、主体として言葉や内容にどう関わっていくかということを考える力も重要な要素である（「主体的関与」）。国語で学習することには、答えがない部分として、自分なりの発想・感想・解釈を考えることもある。自分なりに考えてアウトプットを出していく場合も、最終的には「答えがない」部分と言え、学習者の主体的な関わりがポイントになる。逆に言えば教師が指定できない部分である。

そういった主体的関与ということを考えると、何度も言うように、可能な読みとしてどのような読みがあるかという選択肢を考えることには意味がある。このことと「これが正しい読みである」と結論づけることとは違うのである。可能な解釈について自分なりに考えることは、一人の読み手としてその作品に向き合うことである。最終的にどのように解釈するかには、一人一人の読み手のいわば自由になる部分がある。

本稿は、言語表現としての特性をふまえた上で、主体的な読みを進めるためのささやかな選択肢の一つの提案である。表現一つ一つを大切にしながら「自分なりの読み」を主体的に考えることができればと思う。

注

（1）「やまなし」には膨大な研究がある。藤井2010にこれまでの授業について様々な研究がまとめられている。向山1979のように大きな影響を与えたものもある。例えば分析批評としての石黒1988、仏教的な世界観から深く読み込む西郷1994などを見る限りでは必ずしもここで言うような観点の読み方は提案されていないようである。

（2）ついでに言えば、合理的にはあくまで「クラムボン」はわからない。それ以上のことは言えない。読み手の自由にゆだねられている部分なのである。

資料：『校本宮沢賢治全集』（9巻および11巻）筑摩書房

参考文献

石黒　修 1988「『やまなし』を『分析批評』で教える」『教育科学国語教育』390

神尾昭雄 1990『情報のなわ張り理論』大修館書店

西郷竹彦 1998『西郷竹彦文芸・教育全集　34宮沢賢治の世界』恒文社
藤井知弘 2010「第6章　宮沢賢治『やまなし』の授業実践史」『文学の授業づくりハンドブック』渓水社
向山洋一 1979「分析批評による文学教育と子どもの成長」『月刊国語教育研究』83
森山卓郎 2008『言葉から考える読解力』明治図書
森山卓郎・達富洋二 2010『国語教育の新常識』明治図書

（本学教授）