

草稿「権狐」と「ごんぎつね」の 比べ読みによる読みの発達

上越市立高志小学校 小川 高広

1 問題設定

山元（2005：584）は、学習者が読者として自立するためには、「〈見物人のスタンス〉を手に入れることができなければならない」と述べる。そして、小学4年次における初読時の反応は〈見物人的スタンス①〉に有意差が認められたとする（表1）。これらのことから、小学4年次において求める読みの姿として〈見物人的スタンス②〉を一つの徴標として設定することができる。

表1 読みのスタンスの評定基準（山元2005：541）

スタンス	基準
スタンス未形成	表層的な反応等、テキストに対する身構えがいまだに形成されていない水準。
参加者のスタンス	主として登場人物の心情に寄り添い、人物に共感し、同化した反応を示す水準。
見物人的スタンス①	登場人物に対してある一定の距離をとりながら反応を示す水準。登場人物を何らかのかたちで評価した語を伴うもの。肯定的な評価・否定的な評価双方を含める。
見物人的スタンス②	〈見物人的スタンス①〉にかなり近いが、登場人物相互の関連づけを捉えつつ、人物の言動についての評価を行っている水準。①よりも物語世界を対象化している度合いは大きい。
見物人的スタンス③	作中の登場人物の言動の読み取りを、読者としての〈私〉の問題へと結びつける水準。作品の主題を捉え、それを典型化しているもの。

一方、住田（2015）は、〈参加者のスタンス〉から〈見物人的スタンス〉へという直線的な発達と捉えず、〈参加者のスタンス〉（近づく＝なる読み）と〈見物人的スタンス〉（距離をとる＝みる読み）が往還しながら読む対象を広げていく発達モデルを提出している。そこにおいて小学4年次の読みは、作品、構造を読む第1のループの完成が目指されている。また、住田（2012：32）は、小学4年生を対象とした授業分析において「良好な循環を生み出すとき、子どもたちの中に、【第2のループ】が活性化され」と、読みの発達の姿を捉えている。第2のループは作者の作為を読み、読者として自己の読みを深めるステージである。

ここで再び山元の徴標を見てみると、〈見物人的スタンス〉の基準は「みる読み」を表していることが分かる。住田が論じるのは、〈見物人的スタンス〉の読みを獲得した読者が再び「なる読み」に回帰することによって自己の読みをさらに深めるという発達モデルである。そこで、〈見物人的スタンス〉と「みる読み」の特徴についてその重なりを検討してみると、第1のループに〈見物人的スタンス①・②〉が、第2のループに〈見物人的スタンス③〉が、それぞれ対応すると考えられる。

これらを踏まえると、小学4年次における読みの発達を意図した学習は、第1のループにおいて、〈見物人的スタンス①〉の読みと「なる読み」を往還しながら〈見物人的スタンス②〉の読みへ往還を広げさせること。そして、第1のループの好循環を作り、第2のループへの移行を促すことが目指されると言える。

本研究において対象とするテキストは、小学4年次の定番教材である「ごんぎつね」

である。とりわけ草稿「権狐」⁽¹⁾との比べ読み学習に対象を絞り、読みの発達を意図した学習について考えていく。草稿「権狐」はおよそ半世紀前からその存在が知られ、比べ読みの学習も広く行われている。しかし、草稿「権狐」との比べ読みの実践研究には課題があると考ええる。

例えば、北（1989）や岩下（2010）は、草稿「権狐」を教室に持ち込み授業を行っているが、授業者の教材解釈が先行し学習者にもそのような読みを求めている。鶴田（2010：142）は草稿「権狐」との比べ読みの展開例を提出している。どちらのテキストも平等に支持する立場で反応例が示され、重要なのは「印象批評」ではなく、構成や表現を分析する「合理的・説得的な批評」であると述べる。実践場面においては、「うなずきました」は兵十に伝わるが、「うれしくなりました」では、「ごんの気持ちだけで、兵十に伝わらない」などの学習者の反応を挙げているが、「こうした学習は楽しかったという声も多く聞かれた」と実践記録が閉じられており、分析は十分ではない。

そもそも草稿「権狐」との比べ読みは、学習者の〈参加者のスタンス〉の読みを相対化し、「なぜ改変したのか」という書き手を意識した読みを発生させる。これは、作者との対話による読み、つまり、第2のループの読みを促すと言える。しかしこれまでの実践は、授業者の解釈が学習者の読みを限定させていたり、テキストを批評する学習が構想されても読みの発達については分析が不十分であったりしており、課題が認められる。そこで、草稿「権狐」との比べ読みによる読みの発達の可能性について明らかにしたいと考えた。

2 研究の目的

本研究の目的は、読みの発達を促す草稿「権狐」と「ごんぎつね」の比べ読み学習の要点を明らかにすることである。

3 研究の方法

研究の方法は、以下の手順をとる。

- ① 草稿「権狐」と「ごん狐」（「ごんぎつね」）のテキスト分析を行い、テキストの性質を明らかにする。
- ② 比べ読みの可能性を示し、学習過程を構想する。
- ③ 授業実践を分析し、発達を促す比べ読み学習の要点を明らかにする。

なお、取り上げる部分テキストは、主題と大きくかわる最終場面終末部の次の表記である。

- ・権狐は、ぐつたりなつたまま、うれしくなりました。（草稿「権狐」5場面）
 - ・ごんは、ぐつたりと目をつぶったまま、うなずきました。（「ごんぎつね」6場面）
- （「ごん狐」の表記は「ごんは、ぐつたりと目をつぶったまゝ、うなづきました。」）

4 テキスト分析と学習過程の構想

4. 1 テキスト分析

まず、各テキストの一般的な評価として山本（2016：52）を取り上げる。すなわち、「うれしくなりました」は「ようやく兵十に分かってもらえ、愛で満たされたごん。孤独とい

うつらさから解放されてやっと兵十とのつながりができたごん」が表現される。「うなづきました」は、「読み手の心に、より大きな広がりを生む。〈うれしい〉という感情表現で読みを限定するのではなく、〈うなづく〉という行動を描くことによってより深い読みを生み、この作品の価値を高めると考えたのであろう」というものである。草稿「権狐」は通じ合いが描かれ、「ごんぎつね」は思惟表現を改めたことによって読み手の解釈が広がるという評価である。また、改変における鈴木三重吉の意図が推論されている。

府川（2000：168-169）は「「権狐」の方が「心の交流」が濃密である」と草稿「権狐」を評価しつつ、「本意」として述べるのが次の主張である。「「権狐」の世界は、一見、対立する二つのものがつながった世界を書いたようではあるが、実は一方的な甘えによって、無限定に両者が溶解していく姿が書かれていたのではないか」。これは南吉自身が「自己放棄」にあったことを作品に昇華させているとの見方である。「「他者」との「心の交流」はそうたやすく実現することはない」という作家論からの草稿「権狐」の評価である。

一方、田中（2001：22）は、兵十には「ごんの思いのすべては理解しようがない」（府川；2000：164）という主張に反論を示す。すなわち、「この作品の醍醐味はむしろプロットの後にある」とし、「兵十がごんの気持ちに思い当たる仕掛け」として語り継がれる構造を見出す。そして、これらを踏まえたうえで次のように述べる。「母を亡くした兵十とごんとはその寂しさの内なる形は相似だった。言わば二人はその点で分身関係であって、他者化されてはいかない永遠の夢がこの〈作品の意志〉であり、その意味ではこの童話は「権狐は、ぐつたりなつたまゝ、うれしくなりました。」という一節を含む『権狐』であるべきであった」。この主張は、両者が一体化したからこそ語り継がれるという指摘である。よって、語りの構造を捉えることによって、通じ合う物語という解釈を導出できることが示唆される。

鈴木（2001：51,61-62）は草稿「権狐」を「「物語」的」と述べ、「ごんが〈うれしく〉なって死んでいく草稿は、こういう懐疑的な読みを予め封じる力をもっている」とする。一方の「ごん狐」は、「ごんの死によるカタルシスにはひびが入り、兵十の殺生は償いのような過ちとして残存し、読者は出口のない宙づり状態に投げ出される」とし「「小説」的方向の改変」であると述べる。また、「兵十に解ってもらえた満足の表現として読めた〈うなづきました〉は、栗を持ってきたのがごんだということを確認するに留まり、ごんは〈引き合はない〉と思って死んでいったかもしれないという解釈を可能にする」と、「個と個のディス・コミュニケーション」を指摘する。府川の「ごんの思いのすべては理解しようがない」と同様の主張である。しかし、鈴木（2004：39）においては、「もちろん、本文には兵十のその後は書かれていない。けれど、テキストのドラマ構造（＝「作品の意志」）はその方向を示していると思われる」と述べ、田中の論を補完することによって主張を改めている。

以上の検討から、両テキストの性質を次のように整理できる。まず草稿「権狐」は、兵十に伝わった結果「うれしく」なったと解釈でき、「伝わらなかった」という解釈は退けられる。プロットと表現は整合しており、ごんの死後、村人によって語り継がれるという、ごんと兵十の思いが一体となって生きていく通じ合いの物語との解釈に到達できる。語り手はごんを映し手としており、読みは限定される。読み手の立場を考えた場合、ごんの心象が表現されていることから「権狐」に寄り添ってきた読者が救われるテキストであり、〈参加者のスタンス〉の読みを生成する性質があると言える。

対する「ごんぎつね」は、ごんの心象が表現されていないことから読者の広い読みが実現できる。何が通じたか／通じなかったかという読みに開かれており、読者が「宙づり」

になる可能性がある。ただし「うなずきました」にコミュニケーションの成立を見出すことができれば、通じ合いが理解できるであろう。語り手はごんを映し手としておらず、相対的には〈見物人的スタンス〉の読みを生成しうる性質がある。

さて、テキスト分析の観点は次のように整理できる。①語り手の視点による解釈の限定／広がり、②通じ合いはあったか／何がどこまで、③語り継がれる構造、④南吉・三重吉の意図。学習場面においては、いずれの観点も作品の主題と関わる重要な検討を可能にすると考えられる。

4. 2 比べ読みの可能性

以上のような性質のあるテキストの比べ読みは、読みの発達にどのように機能するだろうか。始めに指摘できるのが、表現の差異によってテキストの表現、構造が相対化されることである。すなわち「みる読み」が駆動するのである。そして、分析を経た「なる読み」は両テキストの性質の差異によるさらなる葛藤を引き起こすと考ええる。その中には、テキストに回収されない自己の読みを強くする姿も想定される。これは第1のループが良好に循環している状態と言える。

次に指摘できるのが、草稿から定稿へという社会的要因の作用である。三重吉によって改変された事実は、作者の意図の推論を励起する。つまり、作為を求める第2のループが起動するのである。ここで留意したいのが、作為を捉えて読みが閉じられるのではないということである。捉えた作為は再び読者としての自己の読みへと回帰してくる。そして、作者の作為を受け入れる読み／作者の作為に離反する自己の読みが生成されると考える。

4. 3 学習過程の構想

以上の検討をもとに、学習過程を構想する。

まず、第1のループを重ねることである。始めの段階は、「ごんぎつね」の語り手がごんに寄り添っているというテキストの性質から、ごんへの同化が促される。そこにおいて、対人物である兵十の設定や言動から心情を捉える読みを並行することによって、思いがすれ違うごんへの距離はさらに近づく。構造を読み、再び「なる読み」へ回帰していく往還の中で学習者はごんへの同化を強くしていく。読みの徴標としては、〈参加者的スタンス〉や、ごんを唯一の視点とした〈見物人的スタンス①〉の読みが形成される。

続いて、草稿「権狐」との比べ読みを仕掛ける。〈問い〉「うなずきました」と「うれしくなりました」では、どちらの表現がよいか」を提示し、〈参加者〉と〈見物人〉を「行きつ戻りつ」する場をつくる。例えば、草稿の「うれしくなりました」を知った学習者は、その残像を「ごんぎつね」にも見ることになる。「ごんぎつね」に直接表現されていないごんの思いを知った学習者は、〈参加者〉寄りのテキストと〈見物人〉寄りのテキスト間での読みの葛藤を経験すると考える。

ここで授業者は、〈見物人的スタンス②〉の徴標である登場人物の関係性の検討を機能させるために、「通じ合い」を観点とした交流活動を組織する。ごんに同化するだけであった学習者は、テキストの表現、構造を読み、両者の関係性を検討し始めるだろう。

以上のような学習過程によって第1のループの好循環を作ったうえで、作者の作為を求める第2のループへの移行を図る。さて、「うなずきました」への改変は語りの改変であるのだが、ここでは学習者にとって作者の位相と語り手の位相を区別するのは困難と判断し、三重吉による表記の改変という側面から学習を進める。学習活動としては、草稿「権狐」がごん（＝南吉）と読者が一体化するテキストの性質を生かし、読者が南吉の立場に

立ち「ごんぎつね」の改変を評価する「南吉日記」を書く場を設定する。

5 授業の概要

- 単元名 くらべて読もう「ごんぎつね」
- 単元のねらい
登場人物の言動から読み取った心情を、場面間や登場人物間、友達間で比べることを通して、作品のおもしろさを味わう。
- 実施時期 2017年10月－11月
- 学習者 新潟県公立小学校4年A組28名
- 単元の流れ 表2参照。全11時間。

表2 単元の流れ

次	主な学習活動
一	①初発の感想を交流し、問いを考える。 ②問いを立て、学習の見通しをもつ。
二	③いつの時代の話かを考える。 ④ごんのいたずらは許されるかを考える。(1場面) ⑤兵十のおっかあはうなぎが食べられなかったことが原因で死んだのかを考える。(2場面) ⑥ごんは何度つぐないをしたか考える。(3場面) ⑦ごんの気持ちが一番高まった部分を考える。(4場面) ⑧その晩、ごんが考えたことを考える。(5場面) ⑨⑩南吉の草稿と教科書を読み比べ、「うなぎきました」と「うれしくなりました」ではどちらの表現がよいのか考える。(6場面)
三	⑪兵十は加助に何を話したか考える。

6 学習分析

6. 1 分析の方法

第9時における最終場面終末部の比べ読み学習を対象とし、読みの発達の様相を捉え、比べ読み学習の要点を明らかにする。

分析の手順は、まず〈問い〉に対する記述を分析し、物語世界の対象化の様相について全体的な傾向を明らかにする。ここでは、読みのスタンスを指標にその分布と記述の特徴を見ていく。読みのスタンスの基準は山元（2005：541）を基に作成した（表3）。

次に、読みの発達の過程を分析する。分析の方法は、読みの発達の特徴が表れている3名の学習者を抽出し、始めの読みのスタンスが、交流活動、南吉日記においてどのように変容したのかを見ていく。読みのスタンスと読みの発達の往還モデルの二つの側面からその姿を説明していく。

分析の資料は、学習者の記述とICレコーダーに録音した発話をトランスクリプトしたプロトコルデータである。プロトコルデータの記述の書式は、松本（2006：83-84）に準ずる。

表3 〈問い〉に対する読みのスタンスの評定基準

スタンス	基準
スタンス未形成	表層的な反応。物語内容や登場人物の説明をしている。説明の視点が明確でない。
参加者的スタンス	ごんあるいは兵十に寄り添い、共感、同化して説明する。
見物人的スタンス①	ごんあるいは兵十の一方の立場から説明する。 他の場面や既習事項と関連づけて登場人物の一方の立場から説明する。
見物人的スタンス②	ごんと兵十の言動や心情を関連づけて説明する。
見物人的スタンス③	作者、語り手、読者などの立場と関連づけたり、物語の構造や主題について言及したりする。
見物人的スタンス④	物語の構造や主題を捉え、それを典型化して説明する。

6. 2 記述の分布

問いに対する記述は次の通りであった（表4）。ここで着目できるのが、〈参加者的スタンス〉に分類される学習者が少ない点である。テキスト分析において、草稿「権狐」は〈参加者的スタンス〉の読みを促すと述べた。しかし、比べ読みと〈問い〉自体が、物語世界を俯瞰する〈見物人的スタンス〉の読みを求めるものであったことから、このような結果

となったと言える。また、全体的な傾向として「うれしくなりました」を評価する者が多く、読みのスタンスは主に〈見物人的スタンス①〉と〈見物人的スタンス②〉へ分布している点も着目できる。

表4 支持する立場と読みのスタンスの分布 (N=28)

支持する立場／スタンス	未形成	参加者	見物人①	見物人②	見物人③	(人) 合計
「うなずきました」	1	0	2	3	0	6
「うれしくなりました」	2	1	10	9	0	22
合計	3	1	12	12	0	28

6. 3 記述の分析

次に、学習者の反応が多く見られた〈見物人的スタンス①〉と〈見物人的スタンス②〉の主な記述を取り上げ、特徴を分析する。

6. 3. 1 〈見物人的スタンス①〉

「うなずきました」がよい

Ya: 「うれしくなりました」は、感情がわかるけど、「うなずきました」は、最後の力をふりしぼってうなずいた感じだったからです。

「うれしくなりました」がよい

Ne: 添削された方だと「目をつぶったまもうなずきました。」で、どんな気持ちか書かれていないから。

Yo: 5 場面や 4 場面では私たちは勉強していたし、うれしいのかも教科書を見てどっちなかなーと思ったりしたから。

〈見物人的スタンス①〉の特徴は、それぞれの表現を比較検討しつつも、ごんの視点から分析したのが多いということである。その要因は、Yo に表れているように、これまでにごんに寄り添う読みを重ねてきており、結末におけるごんの心情を知りたい欲求が高まっていたためと推測できる。このように考えると、〈参加者的スタンス〉の反応はほとんど表れなかったが、「うれしくなりました」を評価する〈見物人的スタンス①〉の学習者は〈参加者的スタンス〉の読みに近いと見なされる。

6. 3. 2 〈見物人的スタンス②〉

「うなずきました」がよい

Ka: 「うれしくなりました」だとごんはうれしいかもしれないけど、うなずかないと本当にごんがやっているか兵十がわからないから「うなずきました」の方が良いと思う。

Ym: 6 場面だけみて、「うれしくなりました」だと、三重吉が直した文とは、ちがうお話のようだから。あと、三重吉が書き直した文では、ごんが兵十の質問に答え、南吉のノートのごんは、ごんの気持ちが書いてあった。

「うれしくなりました」がよい

Km: 「うれしくなりました」だとごんをやっと兵十がゆるしてくれたと感じ取れるから。「うなずきました」だと、ごんを許していない。ごんは兵十に許されていないまま悪いきつねみたいだから。

Ti: 「うなずきました」は、痛そうで、最後が悲しいお話になりそうだし、「うれしくなりました」は、死んじゃってから、やっと気付いてくれて、ごんはうれしい気持ちのまま、終わりそうだから。

〈見物人的スタンス②〉の特徴の1つ目は、二つの表現をごんと兵十の互いの立場から

分析している点である。Ka、Ym は「うれしくなりました」では兵十には通じないと指摘している。対して「うれしくなりました」を支持する者は、「ごんと兵十の一体化した物語」と解釈している。そして「うれしくなりました」が通じ合った結果起こったごんの感情と解釈しており、ディス・コミュニケーションという解釈は見られない。

特徴の2つ目は、より物語世界を対象化した主題や物語の構造についての言及が見られることである。Ym は、表現による解釈の違いを的確に指摘し、改変によって「ちがうお話」になるとしている。改変によって作品の結末が変わることを指摘していると見られ、主題への接近が認められる。Ti は作品の構造を指摘している。「痛そう」「悲しい」と登場人物への同化が見られるが、「最後が悲しいお話になりそう」と物語の結末を対比的に説明している。

以上の検討を通して明らかになったのは、〈問い〉が〈見物人的スタンス②〉の読みを促したことである。同化してきた読者が二人の登場人物の視点を持ってテキストを評価したり、物語の結末の違いについて言及したりすることが認められた。もう1点は、依然として「ごん視点」が優勢ということである。同化してきた読者が「うれしくなりました」を知ったことは大きな出来事である。より深い「なる読み」へ回帰するために、両テキストの構造を捉え直す機会を提供するのが、続く交流活動となる。

6. 4 読みの発達の過程

6. 4. 1 構造の読みから自己の読みへ回帰する学習者 Sr

Sr の始めの記述は「「うれしくなりました」の方が、くりを持ってきていたのはごんなんだとわかるから。」であった。十分な説明がなされず〈スタンス未形成〉に分類された。次に、グループでの意見交流後に行った全体交流場面における Sr の様相を見ていく。

41Ym え：：っと、6の場面だけみて、「うれしくなりました」だと、三重吉が直した文とは、ちょっとちがう、えっと話のようだから。あと、三重吉が書き直した文では、ごんが兵十の質問、質問てか言葉に答えて、南吉のノートのごんは、ごんの気持ちが書いてあっただけ。

42T なるほど。このお話に合うのは「うなづきました」だってこと？兵十の気持ちに合った＝

43Ya ＝あ：：質問されてる／／もんね。

44T ／／この前になんか兵十言っているんだね。質

問どんな質問してる？

45C ()

46T 「ごん、お前だったのか、いつもくりをくれたのは。」それに対してうなづいたんだね。ちょっと持ってきましたよ。(会話文の短冊を貼る)

47Sr 分かったんだよ。分かってくれたんだよ。

48Ya え？

49Sr 兵十がわかってくれたからうれしくなったんだよ。ごん。

50Ya あ(。) そうだねー

41Ym において「質問」「に答えて」というようにコミュニケーションの成立の視点が提示されたことを受け、42T において授業者が「通じ合い」の検討へ焦点化を図った。すると、43Ya に代表されるように教室全体に「うなづきました」によるコミュニケーション成立の視点が共有される。すると、47、49Sr において「兵十がわかってくれたからうれしくなった」という解釈が提出される。草稿「権狐」は、「ごんお前だったのか」で兵十が了解し、ごんが「うれしく」なったというコミュニケーションの成立であり、先の検討で明らかにした「通じ合い」を述べたものである。Sr は異なる立場の「通じ合い」が提出されたことを受け、自身の支持するテキストの捉え直しが図られ「うれしくなりました」における「通じ合い」を見出している。

読みの発達の過程を整理すると、始めは説明が不十分であったが、異なる立場による「通じ合い」が分析的に述べられると、「みる読み」であるテキストの捉え直しが図られた。そして、自身の読みを確かにし「うれしくなりました」における「通じ合い」を提出するに至った。自己の読みへ回帰していることから第1のループが機能していると認められる。

6. 4. 2 他者の読みを媒介に自己の読みを形成する学習者 Nk

Nk の始めの記述は「「うなずきました」より、「うれしくなりました」の方が、いままでの苦勞が晴れていいなと思いました。」であった。ごんを唯一の視点としており〈見物人的スタンス①〉の読みにある。そして、全体交流場面では次のような文脈で Nk の発言があった。

54T うなずいたということは、((うなずく動作))って返事した感じね。こっち((「うれしくなりました」))はどう? 「ごん、お前だったのか、いつもくりをくれたのは。」

55Ke 笑顔に／／なってる。

56C ／／にこ：：

57T 笑顔になってる? ((笑い))

58C ((笑い))

59Ke にこ：：にこ：：

((中略))

66T 顔変わった?

67C 分らない。

((中略))

70Ka はい。えっと、「うれしくなりました」だとかんはうれしいかもしれないけど、うなずかないと本当にごんがやっているか兵十がわからないから、「うなずきました」の方が良いと思う。

((中略))

95Nk =うれしくなり、でも先生、私思ったんですけど、「うれしくなりました」も「うなずきました」もどっちも動いてるみたいなもんですよ。

教室に「ごんぎつね」によるコミュニケーションの成立が共有される中、55Ke において、「うれしくなりました」であっても視覚的に認められるごんの表情に変化があり、通じ合いが成立すると意見が提出された。62T において叙述からの根拠を求めたが、学習者にその解釈は受け入れられていった。その後も、70Ka のように、「通じ合い」の成立を観点に双方からの意見が提出された。すると、95Nk において、「どっちも動いているみたいなもん」と両者の立場のいずれにおいてもコミュニケーションが成立するという検討をまとめる発言があった。

Nk の読みの発達の様相を見ていくと、始めの段階では「いままでの苦勞が晴れていいな」とごんに寄り添う読みがあった。次に、交流場面において「行動によってコミュニケーションが成立する」という読みの知識を生かした解釈が双方の立場から提出されたことを受け、その読みの知識を内面化しテキストを捉え直した。そして、共通点を交流の場に提出している。「通じ合い」という検討課題を媒介に、他者の読み方と出会い内面化し、物語世界を一段と対象化した「みる読み」へ至っていると捉えられる。

そして、南吉日記には次のように記述している。

わたしの「ごんぎつね」は、読みやすいように変わったな。少しくれしいな。けど、私は思った。変わりすぎだろう。でもあれが世界中にひろがることをいのるよ。三重吉、サンキューな。

「読みやすいように変わった」と三重吉の作為を捉えつつ、「変わりすぎだろう」とその全てを受け入れているわけではない。しかし、「でもあれが…」と読者の揺れ動く思いが表されていることから、「なる読み」への回帰は葛藤を伴っている。作者と読者の視点

を伴っていることから、第2のループの入り口に立つ姿と捉えられる。

6. 4. 3 作者の作為に離反する学習者 Iy

Iy の始めの記述は、「ごんの気持ちが表れていてぐったりもしながらうれしく、そして兵十にも気付いてもらえ、さらにうれしいということがわかるので南吉のノートがいいと思います。」であり、〈見物人的スタンス②〉であった。

全体交流場面では単独での発言は無く、意見交流を傍聴する立場にあったと見られる。その後の吉日記には次のように記述した。

ぼくの「ごんぎつね」は、鈴木三重吉が書き直したけど、ぼくよりいい部分があれば、悪い部分もあった。だけど、そうしたらごんの気持ちも全部ちがう。ごんの気持ちだけは、変わってほしくなかったな。

ここには二つの葛藤が見られる。一つは、「うれしい」と直接心情の表現されていない「ごんぎつね」にも行動で表現される「通じ合い」という「いい部分」があったと認めることである。もう一つは、ごんが「うれしくなった」ことを知った読者として、改変によっても「ごんの気持ちだけは、変わってほしくなかった」という願いである。同化してきた読者の願いとしての草稿「権狐」と、心情を削除し行動で通じ合いを描いた「ごんぎつね」が Iy の中でぶつかり合っている。

南吉日記から Iy の読みの発達を分析すると、まず、他者の読みである「ごんぎつね」の構造を根拠にした「通じ合い」を理解しており、三重吉の作為を捉えている。その一方で、読者の願いとしてその作為の全ては受け入れがたいとして、作者の作為に回収されない自己の読みを表出している。南吉日記によって「なる読み」が機能し、物語世界をより対象化した第2のループが「活性化」したと捉えられる。

7 まとめ

本研究は、小学4年次に求める読みの姿として、〈見物人的スタンス②〉の読みと「なる読み」を往還する第1のループが好循環すること、さらに作者の作為を読む第2のループが起動することと定義し、読みの発達を促す草稿「権狐」と「ごんぎつね」の比べ読み学習について実践的に検討した。その結果、学習の要点として次の点が明らかとなった。

(1) 「みる読み」を機能する〈問い〉の設定

〈参加者的スタンス〉の性質を有する草稿「権狐」と、〈見物人的スタンス〉の性質を有する「ごんぎつね」の比べ読みでは、〈問い〉の検討を契機にテキストが相対化され、ごんに寄り添ってきた読者としての「なる読み」をくぐった「みる読み」が駆動する。また、〈問い〉は、登場人物間の関係性の検討を誘発するものとして機能していたことから、〈見物人的スタンス②〉の読みを促す学習課題として有効であった。

(2) 交流活動における「みる読み」の捉え直し

交流場面においては、「通じ合い」の検討に焦点化することによって、両テキストの表現、構造の捉え直しが図られる。そこでは、両テキストの「通じ合い」に相違点があることによって、テキストをより対象化した「みる読み」が励起される。また、同化する読みを積み重ねてきた読者は「通じ合い」を求める探究的な読みが駆動する。その過程においては、他者の読みの知識を内面化したり、他者の解釈を媒介とした新たな解釈を生成したりする。このように、登場人物への強い同化は、「みる読み」から「なる読み」へ帰帰する原動力となって機能する。

（３）作為を求める読みを起動する「南吉日記」

三重吉の改変を評価する「南吉日記」を書く活動は、改変の意図を表現の違いから分析し評価する「みる読み」や、読者として作者の作為を受け入れる／作者の作為に回収されない「なる読み」を出現させる。すなわち、第2のループを起動する学習として、一定の成果が認められたと言える。しかし、「南吉日記」は草稿「権狐」を肯定し「ごんぎつね」を否定する学習活動として機能する側面も認められた。テキストを評価する活動以前に、テキストの差異から改変の意図を推論する学習活動を位置付けることが求められる。

さて、本研究における課題点を挙げておく。まず、本研究は限定的な比べ読みの学習を検討したにすぎないという点である。最終場面の比べ読みでは、語り手の視点や語り方の改変に気付く様相があった。物語言説の改変が物語内容にどのような影響を与えるのか、語り手の作為はどう捉えられるのか、そして、読者にどのような「なる読み」が生まれるのか、検討が必要であろう。もう一つは、比べ読みや〈問い〉によってテキストの読みが逆に妨げられたのではないかという点である。それぞれのテキストには、重要な視点の移動や空所、象徴表現が存在する。本実践ではそれらを十分に生かし切れなかった。テキストの力を引き出す〈問い〉と読みの発達の関係について、今後も研究していきたい。

注 (1)本稿における表記は、「スパルタノート」版を草稿「権狐」、『赤い鳥』版を「ごん狐」、教科書版を「ごんぎつね」とする。

文献

- 岩下修（2010）『国語科「言語活動の充実」事例』明治図書
- 北吉郎（1989）「ごんぎつね」の文学の授業（6年）— 1 —授業の概要』『高知大学学術研究報告 人文科学』38巻1号, 65-101
- 鈴木啓子（2001）『「ごんぎつね」の引き裂かれた在りよう—語りの転移を視座として』田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編 4年』教育出版, 48-64
- 鈴木啓子（2004）『「ごんぎつね」をどう読むか』日本文学協会編『日本文学』53巻8号, 30-41
- 住田勝（2015）「読書能力の発達」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社, 183-214
- 住田勝（2012）「読む力の構造とその発達—「ごんぎつね」の授業研究を手がかりとして」『学大國文』55号, 17-37
- 田中実（2001）「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら—」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編 3年』教育出版, 8-22
- 鶴田清司（2010）『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を超えて』明治図書
- 府川源一郎（2000）『「ごんぎつね」をめぐる謎 子ども・文学・教科書』教育出版
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社
- 山本英夫（2016）「「権狐」・「ごん狐」・「ごんぎつね」—作品の改変と若き日の南吉の思い」新美南吉記念館編『新美南吉研究紀要』23号, 39-59