

# 「きつねのおきゃくさま」における誤読の乗り越え

－「読みの交流」による学習者の読みの過程から－

上越教育大学教職大学院 佐藤 多佳子

## 1 問題の所在と目的

寺田守 (2010 : 126-143)、矢部玲子 (2014 : 4-9)、松本修・佐藤多佳子 (2016 : 113-120) は、「きつねのおきゃくさま」(小学2年教科書採録)<sup>(1)</sup>において、「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」の話者はおおかみであるとする誤読がしばしば生じることを指摘している。松本・佐藤 (2016 : 116) は、鷺只雄 (2001 : 218)、あまんきみこ (2010 : 230-231)、寺田 (2010 : 216-243)、矢部 (2014 : 4-9) を踏まえ、本文の改訂の経過や誤読の要因の想定・検証をもとに次のように述べる。

この部分から「このせりふは誰のせりふですか」という問いを構成すれば、松本修 (2015) の言う「読みの交流を促す問いの要件」をほぼ満たしており、一見、交流を組織することもできそうである。しかし、誤読である限り、むしろ間違いは正さなければならなくなり、交流の場とはならない。教科書の指導書を見ると、ここでこのせりふがきつねのものであることを確認するような問い「きつねはなぜ自分から「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」といったのでしょうか」を提示してしまうこともあるようである。

誤読の箇所を直接問うことで、話し合いは「交流」ではなく正誤をめぐる「検討」となる。テキストの文脈による明確な根拠をもたない正誤をめぐる検討を、文学の読みの授業の場に持ち込むことによって、学習者は知らず知らずのうちに正解を教師の「唯一の正当な読み」に委ねるようになるであろう。また、これを避けるためにこのせりふの話者がきつねであることを前提に問うことは、学習者を教師の「唯一の正当な読み」に誘うばかりか、自分自身で読みを創出する機会、意味形成の方法を子ども自らが見出す可能性を奪うことになる。ロバート・プロスト (Probst, 1992) が読者反応理論教授法の文学知のなかで示すように、子どもたちに既成の完成された意味や解釈を知らせるために教室で文学作品を読むわけではない。子ども自身が「作品をもとにして躓きながら、ためらいながら、戸惑いながら意味形成を行うプロセス」を体験し、「意味形成の方法を子ども自身が見出すこと」に教室で文学を読むことの意義をみることができる。(山元隆春 (2015 : 12-22)) さらに、松本・佐藤 (2016 : 116) は、次のように続ける。

しかし、ここを誤読している読み手は、要点駆動の読みになっていないのだから、こうした形で見かけ上誤読をただしても、読みのモードを転換することはできないだろう。むしろ、ほかの描出表現にあたる部分や、最後の死ぬ場面について読みの交流を促しながら、きつねの抱えていたダブルバインドの状況とアイロニーの構造に気づかせていく道をとるしかないだろう。

このせりふをおおかみのせりふだと思いこんでいる読み手は、「黒くも山のおおかみ」の

突然の登場に心奪われ、食べられるのではないかという恐怖を味わうような物語内容駆動（story-driven）の読みのモードにあることが予想される。もちろん、「言うなり」という接続助詞や「きつねが」という呼称も誤読の要因となりうるが、作品の要点であるきつねのおかれたダブルバインド状況によるアイロニーを読んでいけば、このせりふがきつねのものであることこそがこの作品の面白味なのだ。

読みの交流の問いにより、他者やテキストとの相互作用を通して学習者自身が意味形成を行うプロセスで、物語内容駆動の読みから要点駆動（point-driven）の読みへ誘うことにより、誤読を乗り越えることが期待できるのではないか。本稿は、読みの交流により学習者がどのように誤読を乗り越えるのかを読みのモードの観点から事例的に検証していくことを目的とする。

## 2 読みの交流の問いと読みのモード

上記の内容に基づき、松本・佐藤（2016：117）は、読みの交流の問いの5つの要件（松本（2010：75-82））に照らして、次のような3つの問いを考案している。

### 【問い①】 語りの問い

- ◎ 「ひよこはまるまるふとってきたぜ。」  
「あひるもまるまるふとってきたぜ。」  
「うさぎもまるまるふとってきたぜ。」は、だれの心の声でしょう。

### 【問い②】 語りの問い

- ◎ 「じつにじつに いさましかったぜ。」は、だれの心の声でしょう。

### 【問い③】 要点にかかわる問い

- ◎ いさましかったきつねが、「はずかしそうにわらってしんだ」のはなぜでしょう。

【問い①】【問い②】は、語り（narration）の問いである。ラッセルとヴァイポンド（*Hunt, Russel. & Vipond, Douglas. 1984*）は、要点駆動を特徴付ける読みの方略として結束性方略、物語表層方略、交流方略の3つを挙げている。（山元隆春（2012：586-587））この2つの語りの問いは、特に「ぜ。」という特徴的な語尾、リフレイン、各場面の最後の一文であることなど、「物語言説の「標準的でない要素」への着目」を促し、何らかの「目的をもって慎重に考えられた〈仕掛け〉」として読めるため、物語表層方略を引き出す可能性がある。そういった意味で、要点駆動を促す問いとして作用する可能性がある。

【問い③】は、読みの交流の5つの問いの要件すべてを満たす問いである。鷲只雄（2001：218-219）は、「きつねのおきやくさま」の作品の要点を次のように述べている。

次に、その夜、キツネは「はずかしそうにわらってしんだ。」とあるのだが、「はずかしそうにわらっ」たのは何故だろうか。これは、この作品のテーマや評価と密接に関連する重要な問題なので、もう一度後述することとなると思うが、ここではそのポイントを明らかにしておきたい。

この点について、従来の指摘の代表的なものを整理して示すと次のようになる。

- 一 道化者を演じてしまった自分への自嘲
- 二 「おきやくさま」たちへ見せたやさしさ
- 三 罪の意識

一と二は木下ひさし「読みと出会うー『きつねのおきやくさま』を読むー」（「日

本文学」一九九五・三)の指摘するものであり、三はこれまでに何度か引用した前引のあまんきみこ氏の文中にある氏自身の考えである。ただし、ことわっておかなければならないが、一、二は木下氏の言葉をそのままであるが、三のあまん氏のもの、私流の要約である。(中略：稿者)

ところでこれらにコメントをつければ、一の戦いの結果ぶざまな姿をさらして死ぬ自分への自嘲からというのでは、これまでに見てきた作品の読みからはずれていて論外である。また、二は「やさしさ」からとするが、これでは意味不明である。これに対して三は、さすがに作者のものだけに正鵠を射ている。

鷲(2001:219)は、一と二を否定している。しかし、一のように、「もともと食べたいと考えて手元に引き寄せて太らせたひよこたちを、自分の命を犠牲にしてまで守ることに至ってしまう」というダブルバインドに翻弄された自分自身の変容を自嘲したときに、はずかしそうにわらったと意味づけることは、作品の読みからはずれているとは思えない。また、二の「おきゃくさま」たちへ見せたやさしさも意味不明ではない。はずかしさの源はやさしさへの照れであり、一の食べようと思ったひよこを守ったというやさしさからくる照れであるかもしれないし、三の食べようと思っていた自分をはじるやさしさであるかもしれない。また、三は、ひよこたちの存在がきつねの自己肯定を生んだことにより、「大切な存在である仲間をはじめは食べようとしていたのだ」というアイロニーの状況での罪の意識にはずかしさを感じたと意味づけることができる。

したがって、きつねが「はずかしそうにわらって死んだ」ことの意味を問うことは、まさにきつねがこの出来事に出会ったことの意味を問うことであり(物語(narrative)の存在理由)そのものにかかわる要点駆動を引き出す問いであると想定できる。

### 3 研究方法

#### 3. 1 誤読の状況調査の方法

教科書形式のテキストと脚本形式のテキストを配布。第2時に誰のせりふかを考えて脚本形式のテキストのせりふの箇所が登場人物ごとに色分けしたシールを貼る学習活動を行う。その後の学習で、誰のせりふかについて、考えが変わったら、シールを貼り直してもいいこと、その際、貼り直したことがわかるように、重ねて貼るよう指示する。毎時後に、貼り直しの状況を確認し、貼り直しの理由をインタビューする。

#### 3. 2 分析の方法

2人に1台のICレコーダーによって、常時発話を記録し、トランスクリプトしてプロトコルとする。書式は松本修(2015)に従う。誤読の状況をもとに分析する学習者を選択し、発話プロトコルを読みの方略と誤読の状況の観点から分析する。

### 4 実践の概要

- ①対象 J市立T小学校 2年A組 31名
- ②授業者 大湊善貴(教育学部4年) 高橋正邦(教職大学院1年)  
他 上越教育大学教職大学院学校支援プロジェクト院生4名(アシスタントとして参与)
- ③期間 H27年11月2日-11日
- ④単元名：音読劇をしよう 教材：「きつねのおきゃくさま」

(学校図書『みんなとまなぶ 小学校国語二年上』平成 26 年検定版)

【学習デザイン】

対象者が 2 年生であり、「語り」の理解が困難である事が考えられる。そのため、音読劇を行うことを活動目標とすることで、言語活動を通して語り手の存在や描出表現を理解できるように学習をデザインする。

⑤単元計画 (全 7 時)

学習活動と誤読の調査	
1 時	○場面の様子が伝わる音読劇を目指そうという意識をもつ。 ・院生による「くじらぐも」の音読劇のモデリングにより、登場人物の心情や語り手の表現を工夫して音読劇をしようという意識をもつ。
2 時	○せりふの話者を考え心情を想像しながら役割読みをする。 ・せりふの話者について検討する。・心情を吹き出しに書き込みながら 役割音読 →心情の検討→役割音読→心情の検討→繰り返し グループ <b>【調査】「まだいるぞ、きつねがいるぞ。」の誤読状況について調査する。</b>
3 時	○地の文も心をこめてよもうという目標をもつ。 ・語り手が誰の心に寄り添うのかを考えて音読の仕方を工夫する。 ----- <b>【問い①】 語りの問い</b> ◎ 「ひよこは、まるまるふとってきたぜ。」 「あひるも、まるまるふとってきたぜ。」 「うさぎも、まるまるふとってきたぜ。」は、だれの心の声でしょう。 ・登場人物と語り手の心の中を想像して、1～3 場面の役割読みを工夫する。 グループ <b>【調査】「まだいるぞ、きつねがいるぞ。」の誤読状況について調査する。</b> <b>【問い②】 語りの問い</b>
4 時	◎ 「じつに、じつに、いさましかったぜ。」は、だれの心の声でしょう。 ・登場人物と語り手の心の中を想像して、1～3 場面の役割読みを工夫する。 グループ
5 時	----- <b>【調査】「まだいるぞ、きつねがいるぞ。」の誤読状況について調査する。</b> <b>【問い③】 作品の要点にかかわる問い</b> ◎いさましかったきつねが、「はずかしそうにわらってしんだ。」のはなぜでしょう。 ・登場人物と語り手の心の中を想像して、1～3 場面の役割読みを工夫する。 グループ <b>【調査】「まだいるぞ、きつねがいるぞ。」の誤読状況について調査する。</b>
6 時	音読劇を練習して録音する。
7 時	・せりふの話者を最終確認し、役割を決める。 ・登場人物と語り手の心の中が表れるように音読劇の練習をする。 <b>【調査】「まだいるぞ、きつねがいるぞ。」の誤読状況について調査する。</b>

5 分析と考察

5. 1 誤読者数の変化

「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」のせりふの話者を学習者がどう捉えているかの状況は下の表のように時を追うごとに変化している。

表1 「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」の誤読の状況調査結果 全31名

時	学習内容	おおかみ (誤読)	きつね
第2時	せりふの話者を考える時	31	0
第2時後	せりふの話者を検討した後	31	0
第3時後	【問い①】(語りの問い)の後	31	0
第4時後	【問い②】(語りの問い)の後	15	16
第5時後	【問い③】(作品の要点にかかわる問い)	6	25
第6・7時後	音読劇録音後	0	31

学習の初期段階である第2時「◎だれのせりふかかんがえよう。」の問いでは、「いやまだいるぞ。きつねがいるぞ。」のせりふの話者について、全学習者が「おおかみ」を選択した。その後、第4時の【問い②】に関するやりとりの途中から授業の終末までの過程で31名中16名が「きつねのせりふである」と捉え直し、第5時の【問い③】に関する授業の終末の時点で、さらに9名が「きつねのせりふ」に変更し、第7時の音読劇の録音を終了した時点では、残りの6名が「きつねのせりふ」に変更している。

## 5. 2 事例分析 学習者Nyの誤読の変化と読みのモード

松本・佐藤(2016)において誤読の様相が明らかになっているNy(誤読の要因は、おおかみの物語スキーマ)とその所属するグループについて、発話プロトコルと振り返りシートへの記述をもとに、読みのモードと誤読の変化を視点とした解釈的アプローチによって分析、考察する。

### 【問い①】(第3時)

#### 【書き手の「仕掛け」としての語り】—物語表層方略

[発話プロトコル1] Ny, Wn, Oa

34Wn きつねの心の中、あたらしいやつ見つけちゃった。そうともよくあるよくあることさ、／／のところ。

35Ny 〃〃そうかもしんない。これもきつねの心の中かもしんない。たしかに。

36Wn 他にもみつけた。その前、がぶりとやろうとおもったが、やせているので考えた、ふとらせてからたべようとのところ。でも、その前のはらぺこぎつねがのところでむか

しむかしは語り手でしょ。

37Oa そう、おれも思った。きつねの心の中。そうとも。よくある、よくあることさ、ってきつね。きつねがさ、いいわけ?よくあるみたいなさ。

38Wn ぼいね。線引いとく。四角にする?

39Ny いいよ:。(引かなくて)よくあることさ、で、まるまるふとってきたって、きつねが思った通りでしょ。

34Wn、35Ny、36Wn、37Oaは、語りの問いをきっかけに、テキストを「語り」という視点から再読し、超越的な語り手が語り出し、その後、語り手は次第にきつねの心の中に入っていくという語りの構造に着目した読みを展開している。描出表現に当たる「そうとも。よくある、よくあることさ。」に注目し、37Oaは、「そうとも。よくある、よくあることさ。」は、「いいわけ」「よくあるみたいなさ」とする賢い自分を正当化するきつねの心情を語る語りであると説明している。また、39Nyは、1場面のはじめの部分で「よくあることさ」と思っていたきつねが、1場面のおわりで「まるまるふとってきた」と思うのは、きつねが思っていたとおりの展開になっていると説明している。Ny、Wn、Oaは物語の進行役としての語りと、登場人物の心情に寄り添って語る語りという書き手の「仕掛け」に気づき、語りを語り手の意図として捉える〈物語表層方略〉で読んでいることがわかる。

## 【語りの多様な解釈の受容】—物語表層方略

[発話プロトコル2] Ny、Wn、Oa

- 40Oa おれもう全部書いたよ。語り手、語り手がさ、読んでる人にまるまる太ってきたって教えてるって語り手ってさ、教える教える教えないと読んでる人がわからないから。
- 41Ny だってよく読むときさ：、あれじゃん、(6)でも白黒はつきりさせられないよ、こういうの。
- 42Wn 白黒はつきりさせられないかもね。語り手でもいいけどさ、でもきつねでしょ。
- 43Ny これは白黒はつきりさせられるよ。  
(中略)
- 52Oa うん、まあさ、きつねが思わないと、でも、きつねに語り手が太ってきたって教えてさ、それで、ひよこも太ってきたって、

- ぼうっとなってるここに語り手が教えてさ。
- 53Ny やっぱり白黒させられない。
- 54Wn でもさ、きつねに語り手の声は聞こえないじゃん。だからさ、これはきつねの心の声だよ。語り手の声じゃ、読んでる人にしか聞こえないでしょ。／／だから、きつねの心の声。
- 55Ny ／／うんうん。きつねの心の手を語り手が言ってる。
- 56Oa きつねはさ、ぼうっとなつて。すこしぼうつとかぼうつとなつたってあるでしょ。だから、語り手が教えてる。太ってきたって。
- 57Wn ああ。うん。あるかもね。でも、ぜって語り手は言わないでしょ。
- 58Ny 白黒させられない。

「ひよこは、まるまるふとってきたぜ。」の語り手を Oa は、語り手自身の声と読み、Wn はきつねの心の手と読み、Ny はきつねの心の手を語り手が伝えていると読んでいる。52Oa は、「語り手がきつねに教えている」「ぼうっとなつてるところに語り手が教えてさ」と説明しているのに対して、Ny と Wn は、41Ny・42Wn・43Ny で「白黒はつきりさせられない」「語り手でもいいけどさ、でもきつねでしょ。」「白黒はつきりさせられる。」のように、どちらでも説明がつくことを迷いながら受け入れつつ、きつねの心の手であることを意味づけようとしている。Wn と Ny は、語りの「仕掛け」は、読み手によって多様に意味づけられることを認め、描出表現として理解している。

## 【結束性の欠如】—Nyの誤読の原因

[発話プロトコル3] Ny、Wn、Oa

- 44Wn もう書き終わってるよ。きつねも、ひよこたちをた、べ、た、かったから。(4)ってうか、はじめからさ、第1場面からきつねねらってたんだ＝
- 45Ny =きつねは、この／／この3匹食べたかったんでしょう。だから、太らせてから食べようと思ったの。／／やせてたから：  
∴ 食べなかったんだよね。＝

- 46Wn ／／ねらってたさあ
- 47Wn ／／でも最初は、ひよこ。
- 48Wn =ふとらせてから食べようと思ったの。ここにほら＝
- 49Ny =食べようと思ったから。まるまる太ってきたぜとか言ってる。うっししみたいなさ。

Wn と Ny は連続発話や発話の重なりが多く、互いに共感的に話し合いを展開することで、語り手の語りであると考えている Oa に対して、きつねの心の手であることを納得させようと活発に発言している。「まるまるふとってきたぜ。」の語り手 49Ny 「うっししみたいなさ」のように、企みの順調な成功にこっそり笑みを浮かべるようなきつねの心情として読んでいる。これは、「目的をもって仕掛けられた語り」として捉え、語り手が意図していることを見抜く〈物語表層方略〉による読みである。しかし、語りへの着目が強いだけに、自由直接表現によって描かれる場面の中盤に着目しない。Oa によって、中盤のき

つねの「ぼうっとなった」という心情の揺れが提示されても受け入れることはなく、「食べようと企むきつね像」だけを強く読んでいる状態である。要点駆動を特徴づける3つの読みの方略のうち、②物語表層方略、③交流方略は出現しているものの、結束性のない部分テキスト依存の読みに留まっているため要点が駆動していないことがわかる。また、これが誤読の要因になっていると考えられる。

## 【問い②】(第4時)

### 〔読みの乗り換えと誤読〕

[発話プロトコル4] Ny, Wn, Oa

395Ny そっか。そこそっか。わかったよ。(5)  
きつねはとび出した、寸前で、勇気がりん  
りとわいた?

396Wn 動物たちを食べるために。う：：ん、  
戦った?

397Ny わかった。あのさあ、守ってあげたい。  
＝

398Wn =そっそう、そういう意味じゃなくて  
さ、／／きつね最後までさ、ひよことあひ  
るとうさぎさ、／／食べたかった。

399Ny ／／ははははは

400Ny ／／食べたかったから。おおかみが食  
べれないようにしてたんじゃない。

401Wn うんたぶん。だから、勇気がりん  
りとわいて、それで戦ったんじゃない。(10)  
(中略)

404Ny =いやって、まだいるぞって言ったか  
ら：：これは、／／おおかみだ。  
(中略)

411Wn ／／ひよこ、あひる、うさぎ。で、こ  
の、自分の名前さ：：自分で言うのおかし  
いから：：おおかみ。

語りの問い「じつに、じつに、いさましかったぜ。」についての交流で、「きつねの勇気がりんりとわいたのは、いつか」を話題にしている。きつねがおおかみと戦った理由について、396Wnが、「動物たちを食べるために戦った?」と確認するように問いかけるのに対して、397Ny「守ってあげたい」と返す。しかし、398Wnは、「そっそう、そういう意味じゃなくてさ、きつね最後までさ、ひよことあひるとうさぎさ、食べたかった。」と強い言葉で反論する。Nyの考えを理解しようとしていないようにもとれる。すると、399Ny：笑いでごまかしながら400Nyは「食べたかったから。」と迎合するように自分の読みを換えている。Nyが「守りたかったから飛び出した」というダブルバインドを読む読みからあっさり変更したのは、399Nyのごまかすような笑いや変更の理由が語られないことから、おそらく人間関係による「読みの乗り換え」であると推測できる。その後の発話から、誤読の箇所である「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」のせりふの話者を411Wn「きつねが、自分のことを自分できつね、と呼ぶのはおかしいから、おおかみのせりふ」であるとし、「おおかみにきつねがいるぞ、と言われて、動物たちを食べたかったきつねは、勇気を出して飛び出した」というストーリーを形成していることがわかる。つまり、きつねが、この時点でもまだ動物たちのことを食べたいとしか思っていない、という読みが、誤読を引き出していると言えよう。【問い②】によって生じた397Nyの「守ってあげたい。」という読みが検討すべき読みとして交流のなかに位置づけられれば、誤読の乗り越えの契機となっていた可能性がある。

### 〔表層的な誤読の乗り越え〕

[発話プロトコル5] 全体対話

448Ts でも、きつねが、きつねがいるぞって  
言ってさ：：。守りたかったから：：

449Ar 守りたかったから、こっらー：：

450Ny 食べたかったでしょ。

451T 守りたいの? 食べたいの? どっちだろう。

452Ts 守りたい。

453T どうですか。yさん。  
 454Ny う：：ん。(3)でもでもさ、おおかみが言うなりきつねが飛び出したと思います。  
 456T なるほどね。2つの考えがあるね。じゃあ、ちょっと役になってやってみようか。みんなが言うみたいに、きつねがこのせりふを言うときとおおかみが言うときと。  
 ・学校支援プロジェクトの院生による演示

(「いや、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」の前後の場面を話者を変えて役割読みする)  
 457Ts きつねが言ってもおかしくない。  
 458Ny でもこうなったらあつてるとおもうけど。  
 459T どうか。mさん。  
 460Um きつねがいやまだいるぞきつねがいるぞっていても、だいたいおかしくない。

448Ts の「守りたかったから」の発言を受けて、Ny は、「食べたかったでしょ。」とつぶやいている。397Ny「守ってあげたい。」という読みが潜在していた Ny は、授業者の「守りたいの？食べたいの？どっちだろう。」という問い返しから「う：：ん。」と迷いをみせている。しかし、「言うなり」に「おおかみが」という主語を補い、「食べたかったからおおかみに言われて飛び出した」という読みを表すにとどまり、葛藤は成立はしていない。この段階でも、きつねの心情の揺れを読んでいない。院生による2パターン（おおかみ、きつね）の役割読みの演示の後、458Ny「でも、こうなったらあつてるとおもうけど。」とつぶやいている。物語表層の捉えとして「きつねのせりふとも受け取ることが可能だ」という意味のつぶやきである。院生による演示や役割読みによって、実際にテキストを音声表現することで、きつねが自分自身を「きつね」と呼ぶ状況を表層的に理解している。その後、脚本への書き込みや学習の振り返り（国語日記）には、次の記述がある。

【表2 第4時のNyの脚本への書き込みと振り返り】

	「いま、まだいるぞ。きつねがいるぞ。」への書き込み	振り返り（国語日記）
Ny	きつねかも (シールはおおかみのまま)	ビックハーバー（劇団）のをみて、きつねがいてもあつてることがわかりました。お話がわかったので、おんどくをして楽しかったです。早くげきがしたいです。※（）稿者

振り返りの記述には、「きつねがいてもあつてることがわかりました。お話がわかったので」とあるが、理由や前後との関係性に言及がなく、「食べようと企むきつね像」だけを読んでいる状況に変化は見られない可能性がある。誤読の部分に葛藤はあるものの、納得はできておらず、誤読の箇所のシールはおおかみのままである。

### 【問い③】（第5時）

#### 【結束性方略による誤読の乗り越え】

[発話プロトコル6]Ny、Wn、Oa

672Wn しんじゃうから、負けてはずかしいと思う。  
 673Oa 負けてはずかしいなら、笑わない。負けてないし。  
 674Wn 負けてない？  
 675Oa 負けてないんじゃない。おおかみ追い出したから。  
 676Ny 自分が育てた三びきを守れたけど、しんじゃったからはずかしい。守れたから笑った。  
 677Oa きつねは、やさしくなって、守って、

はじめ、食べようとしてたでしょ。だから、はずかしい。  
 678Wn 守れたってしんだら負けだと思う。悲しい。ひよこたちはしんでほしくないと思う。だから、はずかしい。  
 679Ny しんでも守れたらはずかしくないかも。(3)じゃ？じゃなんで？  
 680Oa だから、はじめ食べようとして悪かったから。  
 681Ny 食べようと思ったのが、すっかり変わって、もっと育ててあげられなかったから



はずかしいのかも。

【問い③】の交流前の自分の考えとして、ワークシートに「じぶんがそだてた三びきをまもれたからうれしくてわらった。でも、しんじゃうなんてはずかしい。」と書いている。前時まで潜在していた「きつねは、守りたかったから飛びだした」という読みが、「わらった」を意味づけるものとして、ここではじめて顕在化している。679Ny では、「しんでも、守れたらはずかしくないはずなのに、どうして「はずかしそうに」と書いてあるのか？」という、物語内容と物語表層の矛盾に疑問を抱く。つまり、この矛盾こそが空所として機能していることになる。そして、Oaの「はじめ食べようとして悪かったから。」という読みに出会うことで「食べようと思ったのが、すっかり変わって、もっと育ててあげられなかったからはずかしい」という完璧な保護者・庇護者に変容したという読みをつくり出している。脚本への書き込みには「ごめんね。もっと育ててあげられなくて。さようなら。」とはずかしそうにわらってしんだときのきつねの心情を書き込んでいる。結束性方略により、物語内容を一貫性のあるものとして捉えて、要点駆動の読みとなっていると考えられる。

### Nyの誤読の乗り越えと読みのモード

【問い①】では、語りの構造を捉え、語り手としてのきつねの意図を読む物語表層方略で読むことが可能になった。しかし、【問い①】【問い②】の交流で、「食べようと企むきつね像」だけを強く表象しており、「食べようと企んでいた動物たちに翻弄され保護者に変容していくきつね像」というダブルバインドの状況を読むことができていない。出来事や人物に着目して意味づける物語内容駆動の読みにはなっているものの、連続性や変化を読む結束性方略に欠けるために、誤読は乗り越えられない。その要因は、きつねの心情の揺れを表すテキストへの着目または理解が弱いためである。しかし、【問い③】で、「はずかしそうにわらってしんだ」の「わらって」を意味づける際に「守りたい」という保護者としてのきつね像を表出し、さらに「はずかしそうに」を意味づける際に「しんでも守れたらはずかしくないはずなのに、なぜ「はずかしそうに」と書いてあるのか」という物語内容と物語表層の矛盾に葛藤が生じる＝空所に気づくことによって、結束性のある読みが形成され、要点駆動のモードになったものと考えられる。この後の音読劇の練習の途中で「まだ、いるぞ。きつねが、いるぞ。」の話者を変更している。

### 5. 3 総合考察

【問い③】の学習の後、Nyは、きつねの心情を「もっと育ててあげたかった。食べようとしてごめんね。」と表している。鷲(2001)のいう「二「おきゃくさま」たちへみせたやさしさ」、「三 罪の意識」という観点の読みである。きつねが、一方では保護者・庇護者であり、一方では捕食者・屠殺者であるダブルバインドに置かれたアイロニーをきつねの言葉として表現している。Nyは、【問い①】【問い②】の段階では、人間関係による読みの乗り換えの場面やきつねという自己呼称への理解の場面など、誤読を乗り越えるいくつかの局面がありつつも、乗り越えることはできなかった。きつねのダブルバインドを読まなければ誤読を乗り越えることは難しいことがわかる。一方で、【問い②】で誤読を乗り越えている学習者が16名いること、本実践で要点駆動の読みを示した学習者は31名中15名だったことから、要点駆動と誤読の直接的な関係を示すものではない。

学習デザインを視点に、Nyを中心とした学習の状況から、【問い】について下記のようなことがわかった。

### 【語りの問い】【問い①】【問い②】

語りの問いによって、書き手の「仕掛け」という見方が可能になることで、語りを語り手の意図として捉える〈物語表層方略〉が発動する。作品の見方を変える問いであり、語りの問いによって、汎用的な文学の見方・考え方が働く可能性がある。また、描出表現を問うことで、「多様な考え方が認められる」ことに学習者自身が自覚的になる。しかし、必ずしも結束性方略を引き出すとは限らない。

### 【要点にかかわる問い】【問い③】

物語内容と物語表層の矛盾が空所として機能することで、強い疑問に動かされテキストの再読がはじまる。テキストのミクロな部分へ注意が払われることによって結束性方略が発動し、ダブルバインドを読む要点が駆動している。

西田太郎（2019：80）は、空所の【作用】として、「空所は読者とテキストの相互作用を活性化させる暗黙裡の契機」であるとしている。本実践で Ny は、物語表層（語り）と物語内容（語られている内容）の矛盾、つまり、それまで自分が読んできた内容では説明できない語りに疑問を抱くことが再読を促していることから、まさに、テキストとの相互作用の活性化が見られたものといえよう。空所は、空所であるから問う意味があるのではなく、学習者のそれまでの読みがあること、そして、それまでの読みとテキストが対峙することで学習者自らの疑問として立ち上がったときに空所として作用する。その足場となるのが問いであることがわかった。

## 6 結語

教室に誤読が表れるとき、教師はできるだけ早く、確実にそれを正したいと願うものであろう。そのために、あらかじめ誤読を避けるような発問をしたり、誤読の箇所について直接的に正誤を決める議論をさせることがある。しかし、他者・テキストとの相互作用によって要点駆動の読みを創り出す読みの交流の問いを組織することで、学習者自身が自分の読みを創り出す過程で自分の力で誤読を乗り越えることができる。本実践では、3つの問いで31名中25名が誤読を乗り越えた。残りの6名は、音読劇の練習過程で役割を演じたり繰り返し読んだりする過程で乗り越えている。言語経験や言語感覚の未熟さを音読劇という言語活動が補うことも本実践で示されたことである。

### 注

<sup>(1)</sup>「きつねのおきゃくさま」は、あまんきみこ（ぶん）・二俣英五郎（え）（サンリード、1984）の絵本である。平成4年度から教育出版の小学校2年教科書に採録され、その後、平成25年度に三省堂、平成27年度に学校図書の2年教科書に採録されている。本稿では学校図書版を使用する。

### 文献

あまんきみこ（2010）「2つの質問から一思い出すまにー」『ひろがることば 小学国語 2上 教師用指導書解説・展開編』教育出版，230-231  
鷲只雄（2001）「幻想の変容力ー『きつねのおきゃくさま』」田中実・須貝千里編著『文学の力×教材の力 小学校編2年』教育出版，217-219  
寺田守（2010）「第7章「きつねのおきゃくさま」の授業実践史」浜本純逸監修 難波博孝編著『文学の授業づくりハンドブック 授業実践史をふまえて（小学校・低学年編

- 特別支援編』第1巻 溪水社, 126-143
- 西田太郎 (2019) 「学習者に獲得される「空所」概念の検討と実践化」『国語科学習デザイン』第2巻第2号 国語科学習デザイン学会, 80
- 松本修・佐藤多佳子 (2016) 「「きつねのおきやくさま」における誤読と読みのモード」『臨床教科教育学会誌』第6巻第2号 臨床教科教育学会, 117
- 松本修 (2010) 「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻1号 臨床教科教育学会, 72-85
- 矢部玲子 (2014) 「[国語の特質]に着目した読解指導—「きつねのおきやくさま」を例に—」『月刊国語教育研究』No.508, 4-9
- Probst, Robert (1992) “Five Kinds of Literacy Knowledge” in Langer (ed.) *Literature Instruction: a focus on student response*. National Council of Teachers of English. 山元隆春 (2015) 『読者反応を核とした「読解力」の足場づくり』溪水社, 12-22
- Hunt, Russel. & Vipond, Douglas. (1987) “Contextualizing the Text: The Contribution of Readers, Texts and Situations to Aesthetic Reading” Poster session presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Washington D.C. April 20-24., ERIC ED284298. 山元隆春 (2012) 『文学教育基礎論の構築 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて 改訂版』CD-ROM, 586-587