

## 物語の語り・読み手の言葉

### —「ごんぎつね」へ—

橋本 博孝

#### はじめに

小学校の教員を長くしていると、気になる教材というものができてしまう。わたしにとっては「ごんぎつね」がその一つだ。実際にわたしが授業をした経験は、今から四十年ほど前にただ一度しかない。その時の記憶もほとんど残っていない。それなのに、小学校での物語の授業の意味を考える時に、わたしの思いはいつも「ごんぎつね」へと向かう。わたしなりの〈読み〉が見いだせていないからだろう。もっともっと考えたいことがある。

今回は、小学校の国語の授業は今どうなっているか、読み手が登場人物ではなく語り手と向き合うことでどのような授業の可能性が拓かれるか、を言葉の問題から考えてみたい。その上で「ごんぎつね」へ向かいたい。

#### 一、小学校の国語科の授業は今

小学校ではこの四月から今の学習指導要領による教育課程が全面的に始められた。教科書も新しくなった。それぞれの学校では、まずは、総合的な学習の時間に組み込まれた外国語活動の具体化と評価方法について試行錯誤的な努力が続けられているように見える。国語科では、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の設置で持ち込まれた古典教材の扱いにとまどっているようだ。

わたしの勤めている三重県で最も多く採択されているのは、光村図書の教科書である。以下の教材排列や引用などはすべて光村図書の教科書によることにする。

そこでは、「日本の心が育つ」という大きな領域の下に、「古典に親しむ」と「季節の言葉」との二つの分野がつくられ、「古典に親しむ」では「声に出す」「演じる」「聞く」の三つの活動が提示されるという編集になっている。短歌と俳句は第三学年から、中学校の定番的教材であった「竹取物語」「枕草子」「平家物語」は第五学年に配置され、第六学年には福澤諭吉の「天地の文」がある。これらの教材を、多くの小学校では、教科書と指導書の指し示す方向に従って、ひたすら音読させることでこなそうとしている。その結果、小学校の教室からは毎日子どもたちの元気な声が聞こえてくる、という状況が生まれている。

音読は、古典にかぎらず国語科のほとんどの授業で重視されている。例えば、第四学年の最初におかれている物語教材「白いぼうし」（あまんきみこ）は、「音読劇をしよう」という位置づけになっている。そして、少なくともわたしの見聞きする範囲の

小学校の多くでは、この教科書の指示に忠実な授業づくりが進められている。「白いぼうし」に限ったことではない。子どもたちに出される宿題の多くも、今習っている教材を何回か読んで来なさい、といったものが多い。ある学校では、家庭での音読練習の成果を点検し評定するのが国語科の授業だといった有様にまでなっている。この事態をどう考えればいいのか。

わたしはここで音読そのものの意義を問い直そうとしているのではない。ただ、それらの授業を見せていただいているうちに、表情もつけてすらすらと音読した子どもたちが、例えば「このお話には誰が出てきたの？」といった類の問いに対して、あらためてもう一度教科書を繰るすがたに驚かされた、このことの意味だけは考えなければならないと思う。すぐに推察できるのは、子どもたちの中で音読が読解と十全には結びついていない可能性だが、それはいったいどういうことだろうか。活字文章群を音声に変えることだけに意識が向かい、それらが意味している物や事までは考えないのだろうか。

わたしは、いささか古い話だが、一八六六年（慶応二）に前島密が徳川慶喜に出した「漢字御廃止之議」の中の一節を思い出してしまう。そこには、アメリカ人のウィリアム某が中国で見聞きし驚いたという次のような話が挿入されている。

ある家の中から子どもたちの大声が聞こえてきた。そこは学校で、子どもたちはいわゆる素読をしているのだった。なぜそのような大声なのかといぶかしんだが、「彼等は其読習する所の書籍には何等の事を書たるやを知らずして只其字面を素読して其形画呼音を暗記せんと欲するのみなり」（新字体にした）だったからだ。

前島は、そんなことをしているから中国は欧米列国に植民地化されるのだ、と言っている。

現代の日本の子どもたちは、四書五経の素読を強いられているのではない。もっとも第五学年には「論語」が教材となっているが、古典以外は現代口語の文章である。いくらなんでも音読すれば、全く意味がわからないということはない。となると、どうということが起こっているのだろうか。

「白いぼうし」で言えば、冒頭に「運転手の松井さんは、にこにこして答えました。」という一節がある。学習の手引には「『にこにこして』というところを、少し強めに」という「こんなふうに読みたい」例が示されている。「にこにこして」を怒った声では誰も読まない。そうすると、常識的な「にこにこさ」がやや強く表現されることになる。続く松井さんの言葉「あんまりうれしかったので」も同じように処理される。子どもたちの音読技量では、はじめの「にこにこして」と、この「うれしかった」との上機嫌さを区別することは難しいだろうし、音読それ自体が目的になっているからそもそもそういうことは考えない。つまり子どもたちは個々の言葉に反応させられているのだ。物語の文脈が生まれないどころか、場面そのものさえ立ちあがってこない。

つまり、仮に「悲しそうに」という言葉が出てくれば、一般的な悲しみの感情がそこにはめ込まれ、音声化される。それは、物語の文脈の中での悲しさではない。文脈から分断された言葉の標準的な意味での悲しさである。だから、悲しそうな場面はどこも同じような悲しさ加減で音読されることになる。逆に言えば、その場面の悲しさの背景、どのような文脈のもとでの悲しさかは後景に退けられる。これが、音読は上手にできても物語のあら筋すら即答できない子どもたちの内部に起こっていることなのではないだろうか。

## 二、〈読み〉とは何か

このように考えれば、「日本の心が育つ」の下にある「古典に親しむ」に並ぶ「季節の言葉」分野が、わたしには恐ろしく感じられてくる。これは第一学年後半から始まり第六学年まで続くある種の「歳時記」である。四季の言葉がそれぞれ見開き二ページにちりばめられている。教材排列では、だいたいその季節の初めあたりに置かれているようだ。

第四学年の「夏さかん」を見てみよう。見事な入道雲の写真の下に、神沢利子の「夏」という詩がある。麦わら帽子で入道雲やかもめを捕まえよう、とうたわれている。隣のページには、「夏休み」でくくられて「ラジオたいそう・海開き・プール・虫とり・すいかわり・きもだめし」が並び、「夏休み親戚の子と遊びけり」という句が最後におかれる。同様に、「夏祭り」と「お盆」のもとに「おはやし・夜店・ゆかた・うちわ・げた・盆おどり」があり、「ぼくだけがはみ出している盆おどり」がしめくくる。なんと類型的なことか。

あなたはこの作品をどう読みますか、あるいは、なかなかいい読みだね、と言う時の「読み」は、もちろん音読のことではない。いわゆる読解以上の、作品の解釈や構造のとらえを指す。これを〈読み〉と表現すれば、それは共有された読解と読み手固有の意味づけからなっている、とわたしはこれまで図式的に考えてきた。わたしが言っていた読解とは、登場人物やできごとなどを間違えずに読むことだが、間違えずに読む、ということはただ一つの読解があるということと同義ではない、のではないかと考えるようになった。

子どもたちもわたしも、同じ物語の言葉を共通に読む。それを、子ども一人ひとりの言葉、わたしの言葉で受けとめる。わたしの言葉と子ども一人ひとりの言葉はそれぞれに異なる。何が異なるかと言えば、言葉の内部の核が違う。

一つひとつの言葉の内部には均質に概念が詰まっているのではないだろう。その担い手ごとに固有の核があると思う。例えば「夏」という言葉。わたしが「夏」と言う時、その言葉の核には、花ならタチアオイがある。それは、わたしが「夏」という言

葉を自分の中に取りこんでいった過程の生々しい体験によるものだ。同世代の友人たちに定番的なアサガオは、わたしの中では、核ではなく、周辺に位置している。キョウチクトウが核になっている人もいるだろう。花を取り上げたが、他のことがらでも同様だ。それらの公約数的に「夏」という言葉は働いている。

「夏が来た」という文は、季節のめぐりを表している。秋ではなく、間違いなく夏なのだが、その「夏」の受けとめは、読み手の持っている言葉の核によって質を微妙に異にしている。これは形容詞や動詞、また抽象的な語ではもっと顕著だろう。

となれば、わたしがこれまで〈読み〉を構成すると考えていた読解と意味づけは、そう簡単に線引きできるものではなくなる。では、次のように言えればいいのだろうか。〈読み〉とは、物語の語りを自分の言葉で受けとめ、意味づけた作品なのだ、と。

わたしが、先の「季節の言葉」に感じる恐ろしさとは、例えばこの「夏」という言葉の核を統制しようとするかのごとき意図を感じてしまうからである。小学生とはいえ、夏に、例えばヒロシマとナガサキを、または植民地化していた隣国の人々の光復を思いうかべることはないのだろうか。これらに関わる言葉は第六学年までの「季節の言葉」のどこを見ても出てこない。これでは、「夏」という言葉の核が「日本的」情緒で占められてしまう。つまり、制度化されてしまう。もっと言えば、気候と人の営みの連続を、春夏秋冬の四季に分節すること自体が、ある一つの文化的な枠組みに子どもたちをとりこんでしまうことになる。それが、文脈ではなく言葉に反応させる音読重視の授業では、〈読み〉の統制、〈読み〉の制度化をもたらすことは疑いようもない。では、どうするか。

### 三、語りと読み手の言葉

言うまでもなく、文脈が生み出されなければならないのだ。

物語の文脈は、場面の積み重ねで自動的に生まれるものではない。場面と場面の関係、つながりをどう見るかが鍵になる。そして、それは、すでに多くの方々が指摘されていることだが、登場人物とできごとの次元で物語をとらえていたのでは、えてして恣意的なものになる。そうではなくて、一人ひとりの登場人物を統括している語り手の次元で考えなければならない。つまり、何が語られているかを越えて、それらがどのように語られているか、なぜそのように語っているか、を考えようということだ。それとともに、わたしたち実践者には、その向き合わせ方が子どもたちにどう働き、一人ひとりの内部の作品がどのような文脈で紡がれているのかを見い出す努力が求められる。それを通して、子どもの言葉の核のありようも見えてくるのではないだろうか。

第二学年の一学期に「スイミー」という物語がある。レオ＝レオニの絵本を谷川俊

太郎が訳したものだ。冒頭はこのように語られている。分ち書きは省略する。

広い海のどこかに、小さな魚のきょうだいたちが、たのしくくらししていた。

みんな赤いのに、一ぴきだけは、からす貝よりもまっくろ。およぐのは、だれよりもはやかった。

名前は、スイミー。

そしてスイミーの冒険が始まる。物語は、マグロの襲撃から危うく命拾いしたスイミーが、同じように襲われておびえていたほかの赤い小魚たちを集めて、一匹の大きな魚のように行動し、とうとうマグロを追い出す、という展開だ。ただ一匹だけ黒いスイミーが、赤い魚たちと群体のように巨大魚になる時、「ぼくが、目になろう」と言う。ここを、多くの子どもたちはかっこいいと言う。大好きな場面だ。

子どもたちは、一匹だけ色が黒くて一人ぼっちだったのに、ここでみんなの役に立った、と言う。あるいは、黒いから仲間外れだったスイミー、という〈読み〉もよく出てくる。

しかし、あとで述べるが、この物語はそうは語られていない。では、どうして子どもたちはそう〈読む〉のか。それは、物語のできごとを自分の暮らしの次元で受けとめているところから生まれるのだろう。異質なものは、今の子どもたちには、あこがれではなく排除の対象なのだ。子どもたちの状況はそうなのだが、このことを言葉の問題からも考えてみよう。

スイミーを語り出している冒頭を読めば、楽しく暮らしている兄弟たちの中にスイミーが含まれていることは挿絵を見なくてもわかる。挿絵もレオ＝レオニの筆になるものだから、同時に見ればもっとよく納得できる。問題はその次だと思う。もう一度引用する。

みんな赤いのに、一ぴきだけは、からす貝よりもまっくろ。およぐのは、だれよりもはやかった。

この二文を、子どもたちの多くは無意識に逆接でつないでいるように思える。子どもたちの思い描くとおおり、「いっぴきだけ真っ黒」「だけど」「泳ぐのは誰よりも速い」と語られているのなら、スイミーにとって黒いことは欠陥であり、泳ぎの速さは長所となる。そうなるとこの物語は、スイミーが自分の速いという特長を生かして、黒いという欠陥をくつがえしていく話にならざるを得ない。黒いことを弱みから強みに逆転させると言った方がいいかも知れない。そのことで仲間たちの信頼を得、大団円となる。

子どもたちの持つ「一匹だけ」という言葉の核には、疑いもなく疎外や排除の感覚があるのだ。その前に置かれた「みんな赤いのに」の「のに」が、その感覚をさらに際立たせる。「一匹だけは」の「は」も、スイミーを限定的にとりたてるように働く。それらが、子どもたちの中に仲間はずれのスイミーという作品を紡がせているのだと

思う。しかし、主人公には主人公らしい何らかの武器が必要だ。その意識の流れで、泳ぎの速さを語る前に、実際にはない「だけど」を埋めこんでしまうのだろう。

もう一度物語の語りにもどれば、くりかえすが、そうは語られていない。色の黒さと泳ぎの速さは並列されている。それらはスイミーの二つの側面、あるいは単なる特徴として語られている。なにより、スイミーをひとりぼっちにさせていたと子どもたちが感じている赤い魚たちと、後半でスイミーとともに行動する赤い魚たちは別の群れなのだ。はじめにスイミーと楽しくくらししていた兄弟たちは残らずマグロに喰われてしまった。だから、仲間外れにしていた赤い魚たちに迎え入れられるというのは、物語のできごとの筋としても成り立たない。

これは、スイミーが自らの黒いという特性に気づいていき、その意義を発見する話として読める。スイミーは、さまざまな体験を通して知らなかった海のすばらしさを知り、そのことを共有するために新たな仲間を誘う。その妨げになっているマグロを何とかしようと懸命に考える。その過程で、自らが黒であること、ほかの魚たちが赤であることを再発見し、その違いが個性として輝く方法を見出したのだ。

この「スイミー」の〈読み〉は、登場人物が何をしたかというできごとの次元では出てこない。どう語られているかを問うところから生まれる。そして、この〈読み〉は、子どもたち内部の作品とおそらくは対立する。そこに授業が動いていく条件が生まれる。

また、二年生の子どもが自分の言葉の核を見つめられるか、わたしの担任経験から言っても心もとないが、少なくとも「一匹だけ」という言葉の核を揺らすことは可能だろう。言葉の核をゆさぶること、これが今日的な言葉の空洞化に直面させられている子どもたちに、物語の授業が果たす重要な役割なのではないかと思う。

実は、教科書に採り入れられる前に谷川俊太郎が絵本として出した『スイミー』は、教科書のものとはかなり違う。冒頭の問題の部分もこうなっている。

みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりもまっくら、  
でも およぐのは だれよりも はやかった。

逆接の「でも」がついている。

このことについて光村図書の編集部にたずねたところ、絵本はページをめくりながら一場面ずつ絵と文を対応させながら読まれるが、教科書はひと続きの文章として読まれるし、挿絵も絞られる、この条件下で、学習材としてのよりよい表記・表現を谷川俊太郎を交えて検討し加除訂正を行った、との返答を得た。しかし、これは冒頭に関する限り妥当ではない。絵本も教科書も同じ見開き二ページなのだ。

わたしは、この改作の経緯を追及する気はない。ただ、明らかになったことは、生身の作家（訳者）谷川俊太郎の意図がどうであろうと、語られ方が変わると〈読み〉が変わる、ということは、子どもたちの中にうまれる作品が変わる。物語のできごと

は同じでも、どう語られているかによって、生まれる作品は異質なものになるということだ。

#### 四、「ごんぎつね」へ

最後に「ごんぎつね」の〈読み〉に向かいたい。だが、今回もおそらく課題を残すことになるだろうと思う。

これから述べることは、わたしが加わっている現場の教員中心の学習会「語り合う文学教育の会」（藤原和好会長）での論議にもとづく部分が多い。とりわけ、今年の夏に田中実さんをお願いした講演に多くの刺戟を得ているが、個別には引用しないことをお断りしておきたい。もう一つ、わたしの関心は授業で子どもたちの中に生まれる作品にあるので、対象としているのは教科書の「ごんぎつね」のみである。新美南吉の自筆原稿と言われているものには、この稿では一切触れない。したがって新美南吉その人も参照しない。「スイミー」における谷川俊太郎と同様である。

さて、登場人物とできごとではなく、語りの次元で作品と向かい合う、という問題意識から出発すると、「ごんぎつね」で問われるべきは、ごんと兵十の物語ではなくなるだろう。ごんと兵十の物語を語る「わたし」をこそ読まなければいけないのではないか。

「わたし」が直接姿を現すのは冒頭のみである。

これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。

昔は、わたしたちの村の近くの中山という所に、小さなおしろがあって、中山様というおとの様がおられたそうです。

「小さいとき」と語っているのだから、当然今は小さくはない。子どもの頃は、あるいは昔の人にとっては、それなりに強固に感じられたらう城の石組も、「小さなおしろ」と相対化して語れる位置に、今の「わたし」はいる。子どもの頃に目を輝かせて聞いた茂平爺さんの話は、わたしが経た年月と経験の中で反芻され、そして作り変えられているはずだ。なぜなら、「わたし」自身が子どもの頃と同じではないからだ。「わたし」が変わった分だけ、物語も変えられている。

村の中にいる子どもが、村人の爺から山の中のごんのお話を聞く。子どもの中には、よそ者のごんが生まれる。しかし、これ以後「わたし」が語る物語には、ごんの内面が描かれていく。そして結論めいたことを先に言えば、兵十の内面も最後には語ることになる。ごんと兵十の双方を語れる位置に今の「わたし」がいる。これが最大の違いだと思う。問われなければならないのは、「わたし」にそのような位置から語らせていることの意味である。

冒頭だけで語り手の「わたし」はすがたを消すが、ごんと兵十を語る語り方から「わたし」を読んでいくことはできる。

冒頭に続く語り口は、「きつねがいました。」「あなをほって住んでいました。」から「いたずらばかりしました」となって、完全にごんの内面に入りこむ。このことは、仮に「いたずらばかりしていました。」という説明的な語りを対置すると、より明白になる。これ以後も、「…していました。」という語りと「…しました。」という語りは交互に表れるが、説明的な語りは次第にごんを目撃したものごとになっていく。ごん自身の行動は「しました」と語られることが多くなる。「わたし」がごんの内部から語る構造ができあがっていく。例えば次のようだ。

雨があがると、ごんは、ほっとしてあなからはい出ました。空はからっと晴れていて、もずの音がキンキンひびいていました。

そして、うなぎ事件になる。うなぎの一件から十日たって、ごんは葬式を目撃し、兵十のおっかあが死んだことを知る。その晩のごんの述懐はどう語られているか。

兵十のおっかあは、とこについていて、うなぎが食べたいと言ったにちがいない。

ああ、うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら死んだんだろう。すでに多くの指摘があるとおりに、これはごんの思いこみである。この思いこみが物語の中での事実に近いかどうか問われることがあるが、わたしはごんにこのように思いこませている語り手の「わたし」の意図が気にかかる。

単純な疑問だが、病床にある者が今わの際にうなぎを食べたいと思うものだろうか。うなぎのどんな料理が死の床についている病人の舌を喜ばせるというのか、わたしにはちょっと想像できない。

そんなことを思うのは、ごんが狐、獣だからではないか。獣なら、ごんが兵十のどつうなぎをそうしたように、頭からかみくだいて最期の晩餐としたいと思っても不思議はない。

つまり、語り手がわざわざごんの内面に入りこんで思いを語らせているのは、ごんが狐であることを読み手に再確認させるためだと考える。狐である限り、兵十はごんを見つければためらいもなく撃ち殺す。一方、ごんは兵十を倒すことはできない。絶対的な強者と弱者の関係にある。そういう相互の立場を読み手につきつける。

つきつけておいて、しかし、ただちにごんにはそのことを忘れさせる。どのような仕掛けでか。それは、ごんに兵十の後ろ姿を見させることでなしとげられる。

ごんは、兵十の姿を二度見てしまった。一度は葬式の日で、「赤いさつまいもみたいな元気の良い顔が、今日はなんだかしておれてい」たように感じている。その印象が先の述懐を生む。次は、おそらくはその翌日だろう、赤い井戸の所で麦をとぐ兵十を見る。こちらが決定的なのだ。



井戸のそばで兵十を見た日、ごんは手ぶらで村に来ている。様子を見に來ただけなのだ。たまたまいわし売りが來た時、まさに反射的にいわしを抜き取って兵十の家に投げ込む。その行為に「うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをした」という意味をあとで見いだす。はじめから、兵十に何か与えようと思っていたのではない。では、ごんの中のその変化はどうして起こったのか。

赤い井戸のところで麦をとぐ兵十の姿からは、寂寥感がにじみ出ていたことだろう。ごんは「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」と思う。ここで、ごんは兵十の姿に己を見たのだ。

物語のはじめにごんのすがたが語られている。

ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっばいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。そして、夜でも昼でも、辺りの村へ出てきて、いたずらばかりしました。

このごんのいたずらを、孤独さゆえの行為という〈読み〉がよくおこなわれている。それはそう読む読み手の「ひとりぼっち」という言葉の核に「さびしさ」があるからだろう。ごんが一人ぼっちのさびしさを紛らすためにいたずらをしていたのか、それはわからない。このいたずらっぷりに、わたしなどはむしろ一人ぼっちがゆえの解放感、誰に気兼ねすることなく好き勝手にふるまえる一人ぼっちの自由さ、すら感じる。その相違は読み手側の問題だが、物語ではごんは麦をとぐ兵十の後ろ姿に、しみじみと「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」と思う仕組みになっている。兵十の姿に己を見、その寂寥感に撃たれたのだ。この時初めて己の寂寥があぶりだされたと言うこともできる。それは、いわし屋の一件があった後、山にかけもどる途中でもう一度ふりかえった時、かなりの時間が経っているはずなのに「兵十がまだ、いどのところで麦をといでいるのが小さく見え」と語ることで、強調される。この孤独さを共有したと思いこんだことで、ごんの思いは一途に兵十に向かうことになる。翌日からは栗やまつたけを用意して兵十のもとへ通う。

人と狐の関係をごんは見失い、撃ち殺される側の自分が、撃ち殺す側の兵十を保護し、いたわるかのごとき錯覚に陥る。それは、「見る者」と「見られる者」の関係が生まれたからだ。語り手は、それを語る前に、ごんの獣性を再度読み手に印象づけている。そういう構造をとっているとわたしは〈読む〉。

しかし、兵十の側はそうではない。月のきれいな晩にごんが発見したことは、「おれと同じひとりぼっち」と思いこんでいた兵十の中に、ごんは全く存在せず、親身に相談に乗る加助がいたり、その加助によって新たに神様が持ち込まれようとしたことだ。「へえ、こいつはつまらないな。」「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃあ、おれは引き合わないなあ。」とごんは思う。

一見もっともな恨みごとのようだが、もともとごんはお礼をあてにしていたのではない。この「引き合わなさ」は、自分の存在が無視された、というより存在そのものに気づいてもらえないことにある。月夜のできごとをこの観点で読みなおせば、ごんはひたすら兵十に近づきたがっていることがわかる。兵十のことは何でも知りたいかのようなのだ。しかし、姿を見せることはできない。その緊張関係が語られている。

が、加助の言葉にうなづく兵十に、ごんは己の独りよがり気づく。しかし、一途な自分の思いは知らせたいと思う。「その明るく日も」栗を持って出かけたごんの思いの深層には、あと一步踏み込んで自分の思いを知らせたい、そうすれば見つけられ撃たれるかもしれないが、そうなってもしかたがないという未必の故意があったとわたしは〈読む〉。

最終章は、広く言われているように全体として兵十側から語られている。ここに語り手「わたし」の最後の仕掛けがあると思う。ここまで「わたし」はごんを語ってきた。ごんと一体になっているかのような語り方さえあった。自分が相手をひたすら思うことが、そのまま伝わっているかのごとき錯誤を語っていたのだが、その思いのひたむきさには共感を寄せている。「わたし」はごんだったのだ。

では、兵十をどうするか。自分より下層の者が寄せている一途な思いに気づきもせず撃ち殺してしまう兵十を、ごんである「わたし」は許すわけにはいかない。撃ち殺した後、栗を発見し、「ごん、おまいだったのか」と兵十に叫ばせる。目をつぶったままうなづくごんによって、兵十には永遠に解くことのできない謎が生まれる。これが、語り手「わたし」が、「わたし」であるごんの存在にさえに気づかなかった兵十に与えた罰なのだ。火縄銃をばたりと取り落とす兵十は、その罰の前に立ちつくすしかない。

## おわりに

わたしは、ごんと兵十の物語を語る「わたし」をこのように〈読む〉。この〈読み〉で子どもたちを「ごんぎつね」と向きあわせるとどのような授業が可能だろうか。それが今後の実践課題である。

ただ、語り手を読むということは物語の物語られ方を読むということである。わたしたちの勉強会で、第一学年下にある「ずうっと、ずっと、大すきだよ」を検討した際に、これは「エルフのことをはなします。」と語りながら、実はエルフではなく、エルフによってもたらされた自分の新たな認識を語っているのだ、という結論に達した。となれば、物語そのものを読むのではない次元の〈読み〉を求めることになる。対象学年は二学年以上引き上げなければならないのではないかと思う。「ごんぎつね」も同様だと思う。