

## 文学の授業における〈物語〉と〈小説〉

### 子どもたちの読みから考える 「おにたのぼうし」から「ごんぎつね」へ

橋本 博孝

#### 〇はじめに

橋本です。日文協国語教育部会と合わせて、語り合う文学教育の会という集まりで、現場の先生たちと勉強しています。また、わたし自身、これまで40年間ずっと小学校の教育実践に関わってきました。きょうは、その視点、教室の実践者の視点で、シンポジウムに参加します。

実は、このシンポジウムでの発表を引き受けさせていただいた瞬間から、ずっと後悔していました。小説と物語の違いというのが、わたし自身明確ではありませんので、何か新たな提起ができるとは思えなかったからです。また、シンポジウムというのはだいたい、その分野の、やはり言葉で言えばトップ・ランナーの方々が語り合われ、新たな提案を生み出すものでしょう。わたしはどう考えてもみなさんの一番あとをゆっくり歩いているか、あるいは落伍者として立ちすくんでいるか、という存在です。

しかし、わたしは今述べたように小学校の実践者です。実際の授業からはもう離れてしまいましたが、わたしの立っているのは実践者の位置です。ですから、今回の「文学の授業における〈物語〉と〈小説〉」という研究課題に、わたしは授業実践の場から迫りたい、と思いました。とりわけ、授業における子どもたちの読み、具体的な発言から、きょうの課題「文学の授業における〈物語〉と〈小説〉」を考え、あとのお二人の発言に学びたいと考えます。

#### 1、〈物語〉と〈小説〉

物語と小説をはっきりと分けよ、という考えは、ご存知の通り、きょうご一緒させていただいている田中実さんから発せられています。田中さんは児童文学においても次のように述べておられます。

「児童小説」と「児童物語」はカテゴリーを別にする。私見では、あまきみこの『おにたのぼうし』や『白いぼうし』などの諸作品は宮沢賢治のそれと同様、「児童小説」に属する。「トロ口」や「星の王子様」が日常の境界線の向こうから登場するように、あまきみこや賢治の作品にはこの見えない境界線が浮上している。これまでの慣わしに従うのではなく、通常の「童話」を厳密な意味で「物語」の範疇とし、「児童小説」を近代小説のカテゴリーに入

れ、物語と小説を峻別する共通認識が学問としては必要である。（「断想Ⅳ—第三項という根拠—」『日本文学』2008年3月）

現在では「物語童話」「小説童話」という用語を用いておられます。

登場人物には、彼のわかることしかわからない、作品内の語り手は、語り手のとらえた世界しか語れない。それらのみでできているのが「物語童話」。ですから、「物語童話」の登場人物はある一つの視点、ただ一つの世界の中で行動することになります。そのように語り出されているのですから。

一方、「小説童話」は、その外側の世界、登場人物の知らないこと、語り手のとらえられない世界を持っている、その結果、登場人物は一人ひとり異なる世界を内に秘めていて、他の登場人物との間には分かりあえない溝、壁がある、と区分けの基準をわたしはひとまず理解しました。

では、その観点で「おにたのぼうし」と「ごんぎつね」の組み立てをわたしなりに検討します。また、わたしの関心は、その区分けが実際の授業でどんな意味を持つのか、にあります。実際の授業記録をもとに考えます。

## 2、おにたのぼうし

おにたは鬼の子です。鬼の子が、人間界にすむ鬼の子の世界と、鬼の子から見た人間の世界を語っています。女の子は女の子の世界、人間の世界を語ります。語り手は、この異なる二つの世界を、登場人物（おにたと女の子）の外側から語りだしています。外側から、というのは、ここでは、おにたと女の子のどちらかからではなく、という意味です。語り手は、異なる世界を二人に語らせています。初めから世界が異なるおにたと女の子は、分かりあえるはずがありません。先の基準で言えば小説童話になるのでしょう。

もう少し、「おにたのぼうし」のわたしなりの教材解釈を進めます。

おにたは古い麦わら帽子をかぶって外に出ます。「角かくしのぼうしです」と語り手は何でもないかのように語っていますが、この意味することは大きいと思います。角かくしの麦わら帽子を手放さない、ということは、おにたは鬼の角を人目にさらせない、つまり、おにたは鬼の子であること自体を秘しているということです。ビー玉拾いや靴磨きなどを「見えないように、とても用心していた」のは、作品内の語り手が言うように「はずかしがり屋」だからなどではなくなります。鬼の子である己を常に人間からかくし通しさなければならないのが、人間界に住むおにたの存在のありようだったのです。語り手のうしろにはそのことが示されています。だからこそ、「カサッとも音を立てないで」出ていく、人間にとっては出ていったことすら感知できない

透明な存在が、おにたなのです。

そのおにたが女の子の前にはすがたを現します。人間の前に己を現すのは初めてのことでしょう。もちろん角はかくされたままです。言い換えれば、おにたが示したのは偽りのすがたです。

そんなにしてまで、女の子のために何かしようとするのはなぜでしょうか。言うまでもなく、この名前も知らない女の子を愛してしまったからです。では、その思いはどうして生まれたのでしょうか。

それは、おにたが女の子を見てしまったからだ、と語られています。語り手は、二人の出会いをそのように仕組んでいます。

おにたが女の子を見たのは、梁の上からです。そこからは、女の子のすべてが見えます。病気のお母さんの熱を冷ますのにでこぼこの洗面器と雪を使う暮らしも、女の子がお母さんにうそをついたことも、みんなわかる位置です。

一方、女の子の方は見られていることにまったく気づいていません。病気のお母さんは眠っています。誰の視線も意識することがない最も無防備なすがたでいます。それが、長いため息をついた時なのです。

その瞬間を、おにたは見てしまった。そして台所がすっからかんなことも見た。それは、夢中で飛び出させるほどの衝動を生むものでした。

そこに生まれた愛は、保護し、包み込み、いたわろうとする質のものです。Eros ではありません。その愛が試されることとなります。物語はそのように展開していきます。

おにたのさしだした赤ご飯とうぐいす豆を、女の子はにこっと笑って受けとります、それは、おにたの思いが女の子に伝わったかのように見える場面です。しかし、そのすぐあと、女の子の口から出た言葉がおにたを凍りつかせました。お母さんの病気を悪くする鬼が来ないように豆まきがしたいと言ったのです。

女の子の願いをかなえるためには、豆を出さなければならない。豆はおにた自身を傷つけ、追い払うこととなります。この矛盾の前に、おにたは「ふるふるっと」身ぶるいします。

女の子には、おにたは鬼には見えていません。麦わら帽子を深くかぶった知らない男の子と話していると思っています。一方、麦わら帽子で鬼であることを偽っているおにたにも、実はおのれのすがたが見えていなかったのではないのでしょうか。しかし、この女の子の言葉で、女の子には自分の虚像しか映っていないことを知り、それは同時に、自分の実像を思い知らされることになったのです。「ふるふるっと」という描写は、語り手の言う「悲しそうに」以上の絶望感を表しているように、わたしには思えます。

そして、黒鬼の子どもおにたは、自らを黒豆に変えました。自らを消滅させること

で、人間的に言えば死を以て、女の子の願いをかなえたのです。おにたの愛は Agape として貫かれ、成就したと言えます。

女の子はどうか。おにたであったまだ温もりのある豆を、おにたの形見となった麦わら帽子からあたりにまきちらします。恐ろしく、そして残酷な場面だと感じます。わたしはこの場面を読むたびにいつも、古事記の仁徳記にある挿話を思い起こします。

メドリノオオキミ（女鳥王）は、仁徳に望まれますが、后イワノヒメ（石之日賣）のねたみを恐れて嫁がず、弟のハヤブサワケ（速總別）の妻になります。やがて二人は反乱を企てたとして仁徳軍に討たれます。追討軍の将ヤマベノオオタテ（山部大楯）は殺したメドリノオオキミの腕から玉釧（タマクシロ）という腕輪を取り、自分の妻に与えます。彼女は、宮中の宴の席にその玉釧を手で巻いて出ます。宴の主催者イワノヒメはその玉釧を見知っていたので、ヤマベノオオタテをこのように罵ります。

それ  
夫の奴や、己が君の御手に纏まかせる玉釧を、膚も温けきに剥ぎ持ち来て、即ち己が妻  
に與あたへつる。

肌のぬくもりがまだあるのに腕輪をはぎ取ったと罵られ、死刑に処せられます。おにたのぬくもりがありありと残る豆をまき散らす女の子には、どんな罪が値するでしょうか。

昨年の小学校分科会で、牛山先生から厳しい抗議を受けたのですが、節分の風習からわたしはさらに連想します。女の子は自分の年齢に一個たした数の豆を、おにたであったまだぬくもりのある豆を、食べたかもしれません。

しかし、当の女の子はその行為の残酷さに一切気づいていません。消えた男の子は神様だと考えています。そもそも、梁の上からおにたに見られたことも、自分がおにたに愛されていることすら感じ取っていません。もっと言えば、おにたという存在にすら会うことなく終わっています。

それは、女の子の純粹無垢さによります。純粹無垢であること、それは、おにた側から言えば、どうしようもない罪なのだと思います。無垢の罪の深さは、自らが罪であることに気づかない所にあります。

おにたは、「おにだって、いろいろあるのに…」と何度かつぶやきます。これは、おにたの人間認識が表れたことばです。おにたの思う通りなら、人間によって、「悪い」鬼は排除され、「良い」鬼は受け入れられるということになります。この思いがおにたの悲劇の源です。人間は、鬼そのものを放逐しようとしているのです。おにたの人格（鬼格）は問題にもなりません。

二人の関係は、このように絶対的な断絶であり、そのことに気づかなかったおにたに極めて残酷な事態をもたらしているとわたしは読みます。

### 3、「おにたのぼうし」の授業

では、授業で、子どもたちはどう読んだでしょうか。

教育出版社の教科書にしか載せられていないので、三重県下での実践は多くありません。わたしたちのとりくみの中では、日下英子先生のものが、『語り合う文学教育』第9号にあります。詳しくはそちらをご覧ください。

日下先生は、今わたしが述べた教材解釈で子どもたちに臨まれたのではありません。二人を隔てるものの大きさには気づかせたいが、決して分かりあえないのだという思いを深くして読み終わるようにはしたくないと考えておられました。

日下先生の実践の中の、ひなさんの読みをたどってみたいと思います。ひなさんは、おにたが氷がとけたようにいなくなったところを、

「おにたの体が小っちゃくなっただんじゃなくて、おにたの心が小っちゃくなっただ。」

と感じとっています。この感性の持ち主がどう読んだかに注目しました。

女の子が「あたしも、豆まき、したいなあ」と言ったところで、学級の読みが、そんなこと言ったらおにたがかわいそうだ、に傾きつつあるとき、ひなさんは、

「お母さんの病気が悪くなるわ、のところで、お母さんになおってほしくって、豆がほしかった。」

と、女の子側からの意見を述べています。それは、

「おにたは、あたたかい赤ごはんとくぐいす色のに豆を持ってきてくれたけど、一番かわいそうなのは女の子だと思います。なぜかと言うと、お母さんの病気が治らなくて、頭がくらくらで、女の子がかわいそうだと思います。」

との発言で、よりはっきりします。ひなさんの読みは女の子側からなのです。

このことは、もしおにたが鬼のすがたをあらわしていたら、というある子の発言を受けた話し合いでも見られます。

かずさんが「ふつうやったら、鬼やあって言うけど、女の子は優しいから、鬼ってばれても言わん。でも、お母さんには近づいてほしくないなあと思う」と言ったのを受けて、

「かずさんにちょっと反対やけど、鬼ってばれとったとしたら、女の子は、鬼ってわかるやん。鬼って悪いって思い込んどるけど、だから、でも、残したものを持って来てくれているので、この鬼って優しいなって思ったら、キャーと

か言わんと思う。」

という女の子びいきの意見につながります。

この発言で目につくのは、「思い込んどるけど、だから、でも、」という屈折した言い方になっていることです。はじめは「かずさんにちょっと反対」と言い出したのに、この屈折を経て、かずさんと似た地点に着地しています。かずさんに反対と言ったのは、むしろ最後の「お母さんに近づいてほしくない」への反感かもしれません。いずれにしろ、ひなさんが自分の思いを組みたて組み立てしながら言っているようすが感じられるところです。女の子に同情する立場を重ねながら、ひなさんは自分の読みをつくっています。

さて、おにたは黒豆になったのか、それとも黒豆を置いてどこかへ行ってしまったのか。おにたが黒豆になった、死んだ、とは、子どもたちは思いたくないようです。

「温かい豆があったのは、おにたの体が温かかって、で、変化（へんげ）みたいに豆になって、それで死んだ、みたいなの。」

「死んだかどうかわからへん。」

「まだ生きとると思います。」

ここでひなさんは、はっきりと、

「自分の命と引き換えに、豆になって女の子の願いをかなえたと思います。」  
と言っています。

頭がくらくらなくらい母の病や貧しさに苦しんでいる女の子の願いをかなえるために、おにたは命をさしだした、というのがひなさんの到達した読みだと思えます。

おにたは女の子を救った。では、女の子はそんなおにたを理解したのでしょうか。

日下先生の授業は、二人の心は通い合ったのかをめぐる話し合いになります。教科書には、この教材の冒頭に「心の通い合いを読む」という目標が大書されています。

かずさんは、こんなことを言います。

「通い合っていると思います。教科書に書いてあるから。」

「でもさあ、教科書に答えが書いてあるとは限らへんで。」

「でも、通い合わなくなったと思います。」

ここで出た子どもたちの声は、大きくまとめると、

「おにたから見れば通い合っていない。鬼が来ればお母さんの病気が悪くなる、と言われて悲しかったから。女の子にとっては、温かいご飯を持って来てくれたから通い合っている。」

というものと、同じことを時間で整理した

「ご飯を持って行ったときは通い合ったけど、そのあとは通い合っていない。」

というものです。

かずさんは違う観点で意見を言いました。

かず「豆になったから通い合った。」

先生「豆になったら通い合うの？なんで。」

かず「おにたは、鬼が来ればきつとお母さんの病気が悪くなるわって言われたけど、それほど女の子のことを思っているんだから、通い合ったと思う。」

ほかの子どもたちが、温かいご飯を仲立ちにして二人の心は通い合った、しかし、そのあとの女の子の「豆まきがしたい」という言葉でそれは崩れた、と読んでいるのに対して、かずさんは、豆になったことこそ通い合いだとしているのです。

かずさんが言いたいのは、おにたは自分の思いを豆になることで女の子に伝えた、ということだろうと思います。しかし、それは伝わらなかった。でも、それではおにたがあまりに哀れだから、そうは読みたくないのでしょうか。日下先生の断絶だけで読み終わらせたくはない、という願いと重なっているようです。

かずさんたちも、そのことに気づいていると思われまます。「本当やったらどうなってほしかった」という最後の呼びかけに、先ほどの話し合いでは発言しなかったひなさんは、

「話し合って、こんな鬼もいるんだよって。あっ、そうなんだ、優しい鬼もいるんだって言ってほしかった。」

と言いました。

かずさんは、

「女の子がひいらぎも飾らず、豆まきもせず、来年も来てほしかった。」

と言っています。

いずれの「ほしかった」も、この物語の中ではそうはならなかった、二人は通じ合えなかったと、子どもたちが読んでいることを示しています。

日下先生は、実践を振り返ってこのように述べておられます。

「子どもたちは、ごちそうを届けたおにたとそれを嬉しそうに食べる女の子のはかないふれあいの場面を、心が通い合った、と読みました。その時は、日常の子どもたちの関わりが表面的なものであるため、表面的な出合いをすぐに心が通い合ったと読んでしまうのかなと思っていました。

最後まで読み進めていくうちに、おにたと女の子の状況がどちらも大変厳しく、そんな二人だからこそ、友だちになってほしい、おにたは死んだのではなくどこかで見ていてほしい、という思いが子どもたちに中にあることに気づきました。異次元に住む者同士は分かり合えない、あるのは別れただけとは、どうしても思いたくなかったようです。」

ひなさんもかずさんも、自分の言葉ではっきりと絶対的な断絶を読んだと言っているわけではありません。むしろ、ここまでたどってきたように、なんとか通じたんだと読みたがっているように見えます。しかし、最後の「どうなってほしかった」に対する、子ども

たちの思いは、そうはならなかったと読んでいることを明らかに示しています。自分の物語を作ってしまう欲求を打ち破る力、そうは読ませない力が、この「おにたのぼうし」にはあるということです。日下先生は、その次元で子どもたちと作品を向き合わせることができたのです。日下先生が現実の子どもたちに願っている「友だちと心を通わすための一歩」は、この読みをくぐることで可能になると、わたしは考えます。

#### 4、「ごんぎつね」へ

では、「ごんぎつね」はどうでしょうか。

日本の小学校の文学教材で、最も多く論じられ、最も多くの実践が記録されているのが、おそらくこの「ごんぎつね」でしょう。今から40年前に、わたしが初めて小学校の先生になった時、すでに「ごんぎつね」は教材として高い評価を受けていたように思い出します。それどころか、わたしが小学生のころにも読んだ記憶があります。

教員としてのわたしは当初、これはごんの悲劇であるとともに、自分にあれこれつくってくれていたごんを撃ち殺してしまう兵十の悲劇ではないか、と考えていました。

ところが、やがて三重の先生方と実践を交流するようになって、ごんの思いは兵十には分かりようがない、という読みに出合い、なるほどと思いました。兵十には、栗やまつたけを持って来たのがごんだということは分かっても、そこにあるごんの思いやそういう思いをごんが持つようになったいきさつは一切分からない、というものです。ごんの悲劇性が前面に出ました。

そこに、田中さんの読みが示されました。今日の「ごんぎつね」をめぐる論議で画期的なのは、田中さんが示された、ここに語られているのは兵十の内なるごんだ、という読みだとわたしは思います。これは、わたしの、わたしだけではないでしょう、多くの小学校の教員の「ごんぎつね」という教材の観方を180度変えるものでした。

兵十のつくりあげたごんが語られているのだから、ごんと兵十は他者の関係にはない。したがって、これは「物語童話」であり、その物語の力が読み手に働くのだ、と田中さんは主張されています。兵十によるごんの鎮魂物語、ということになります。

かなり衝撃的なご意見でした。この間の経緯は『語り合う文学教育』第6号に書きました。そこでわたしが述べたことへの批判を、田中さんが『語り合う文学教育』第10号に寄せてくださいました。今回、これまでの考えの一部を訂正しながら、あらためてわたしの「ごんぎつね」の解釈を述べたいと思います。

わたしは、ある一点にひっかかっています。田中さんの考えられた通りなら、それでは、この作品は全体として兵十を「許している」のではないか、ということです。兵十が自らを語っているのなら、そうなるのは必然とも言えます。しかし、ごんを撃

ち殺した兵十が許されていていいのか、とわたしは感じてしまいます。そのことにこだわりたいと思います。

田中さんのお考えは、この物語は兵十に源を發し、村の茂平おじいさんに伝わり、作品内の語り手「わたし」は、それを引き継いでそのまま語っている、とすることで成り立ちます。

わたしの考えはここで異なります。語り手「わたし」は、兵十の伝承の世界にはすでにいないと考えます。冒頭にある「わたし」の簡単な自己紹介は、このようになっています。

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。

「小さいときに」と語っているのだから、当然今は小さくはありません。大人でしょう。小さなお城があった、とあります。一万石少しの奈良の柳生藩には、城はありません。陣屋だけです。中山城は、陣屋ではなく城です。いくら小藩とは言え、城ですから、当時の人々には権力の象徴、兵十や加助たちには自分たちを抑圧し、搾取収奪するしくみの象徴だったことでしょう。そこに住む人びとには「小さく」はなかったはずです。それを今「小さなお城」と語れる位置に「わたし」はいます。兵十から茂平までが生きた村から、そしてその伝承から、時間的にも空間的にも離れたところで、「わたし」は茂平の話を語り直している、茂平が語った村の伝承を、その村の外からとらえなおしている、そういう形式で、「わたし」はこの物語を語っていると考えます。茂平は架空の人物でもいいのです。茂平から聞いたというのも「わたし」の虚構かもしれません。村の話を村から離れて語るという枠組みだけが重要だと思います。

そう考えれば、兵十が語り始めた、という前提自身がくずれます。これは「わたし」の語るごんの物語なのですから。

物語の語られ方を見れば明らかなように、語り手「わたし」は、すぐに姿を消しますが、基本的にごんの立場から語っています。ごんの、兵十に対するまさに一方的な思いを、「わたし」は語っています。兵十は、したがって、ごんのとらえた兵十しか語れません。最後は違いますが、それはあとで述べます。

この観点で、ごんと兵十の関係を見ると、それは驚くほど「おにたのぼうし」におけるおにたと女の子に似ていることに気づきます。おにたが女の子によって自分の実像を思い知らされるように、ごんは兵十によって自分のすがたに気づかされます。また、女の子がついにおにたに出会っていないように、兵十はごんに到達していない、そのように「わたし」は語っていると思えます。

いたずらぎつねごんの決定的な転機は、わたしは第3章だと思います。第2章のお葬式を見た後の穴の中で考えたこと、うなぎ事件のふりかえりは深刻なものではないでしょう。兵十のことが気にかかりだした、という程度のものです。

第3章で、ごんは、おにたが女の子の無防備な姿を見て愛してしまったように、兵十を見てしまうのです。兵十が麦をといでいるところがそれです。兵十は誰かに見られているという意識はありません。女の子と同じように無防備です。それは、ごんに「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」としみじみと思わせる後ろ姿でした。しかも、そのあと鰯をとって兵十のうちに投げ込み、穴へ駆けもどる途中の坂の上でふりかえっても、まだ兵十は麦をといでいます。この一連のことを数分でなしとげるのは不可能でしょう。10分以上の、もっと長い時間が経っているかもしれない。その間、兵十はわずかな麦をといでいる、いやおそらくはその手も止まっているのでしょう。

その姿を見てしまったごんは、急速に兵十に近づいていきます。現実では、兵十はごんの庇護など必要としていないでしょう。それどころか、あとで実際そうなるように、ごんを撃ち殺せる絶対的な強者である兵十に、ごんはあたかも保護者のように栗やまつたけを届けることになるのです。それはすべて、兵十の後ろ姿を見て、そこに言いようのない孤独ゆえの寂寥を感じ、同時にごん自身の状況をも照らし出されてしまったからです。

第3章が転機になっているのは、もう一つあります。それは、ごんの「いたずら」です。これまで、ごんのいたずらは一人ぼっちのさみしさゆえの行為、不特定多数に対する関わり欲求の表れ、とされてきたように思います。仮にそうだとすると、それはごんの「いたずら」行動の動機を述べただけです。その行為の質、性格が問題になっていません。

ごんは、芋をほり散らしたり、菜種がらに火をつけたり、とんがらしをむしったりしてきました。兵十のとった魚をわざと逃がしました。鰯売りの鰯を勝手にとっていました。これらはすべて、人の社会ではしてはならないことです。それはごんも知っていたでしょう。こっそりと見つからないように行動しているところから分かります。しかし、これらのことをするのに、ごんにためらいはありません。なぜか。きつねだからです。ごんのしたことは、人の社会で禁じられているにすぎない、きつねはそれに従う必要も筋合もありません。ごんは人の社会の外、この村の外存在だから、この村のルールには縛られないのです。ごんは気ままにふるまっていた、したいことをしていただけなのです。

ところが、鰯事件で兵十が殴られたと知ったあとは、一貫してくりとまつたけです。鰯の時のように誰かのものを持ってきて兵十に届けるということは一切しません。人間社会の、この村の定めに従いだしたのです。これは大きな転機です。ごんは、比喩的に言えば、村人の世界に住み始めたのです。

ここで前から気になっていることがあります。兵十の年齢です。なんとなく成人、オジサンっぽく描きがちですが、わたしは少なくとも青年、いやひょっとしたら未成年ではないかと思えます。一人前の大人なら、なくなった鰯が土間にあったというだけで鰯屋がぶん殴るでしょうか。鰯屋が侮るほどの若さを感じます。兵十家の貧しさも、おっかあの病気に加えて、唯一の働き手である兵十の若さ、一人前たりえていない若さにもよるのではないかと思っています。ごんは、同世代的に感じていたのかもかもしれません。

しかし、月夜の念仏講の晩にごんが知らされたことは、自分の兵十に寄せる思いは、当たり前ですが全く兵十には意識されていないことです。栗を送り続けることで、ごんの心の中で兵十はどんどん大きな存在になっていたでしょう。しかし、栗を受け取る兵十の心の中にはごんは影も形もありません。それどころか、親身に相談にのってくれる加助がいたり、新たに神様が持ち込まれたりします。

ごんの失望は、自分の思いこみに気づかされたことにあります。先ほど、比喩的にごんは人の村に住み始めた、と言いましたが、自分はやはり村には住めないきつねだと思い知らされたのではないのでしょうか。おにたが女の子のことで自分が鬼であることを思い知らされたように。

しかし、では前のようにきつねの世界にもどれるか、というとそれもできない。そうするには、ごんの中で兵十の存在が大きくなり過ぎていた、そして、なにより兵十によって照らし出された己の孤独さ、その寂寥を自覚してしまったから、もうそこには戻れないのです。

ごんの選択肢は、栗を届け続けることしかありません。そのことがいずれもたらす結末もごんには分かっていたでしょう。わたしは、未必の故意があったと思えます。少なくとも、火縄銃で撃たれる時のごんに、これまでの敏捷さは感じられません。月夜の晩の異常接近と比べるとよくわかります。

語り手は、はじめから一貫してごんの側からこの物語を展開しています。が、ラストでいったん兵十の内面を語ります。それは兵十の中にうなぎ盗人のごんしかいないことを見せるためです。倒れたごんに「兵十はかけよって**きました**」と語ることで、語り手はまた兵十から離れます。「おまいだったのか栗をくれたのは」という兵十の叫びに、ごんをうなずかせることで、語り手「わたし」は、ごんに未必の故意による自死を遂げさせます。わたしには、おにたが自ら選んだ死と等しく感じられます。

一方、兵十には青い煙の立つ火縄銃を取りおとさせ、永遠に解けない謎を突きつけるのです。おにたの存在にすら気づかなかった女の子と、ここは決定的に違います。うなぎ盗人のごんと栗を届け続けたごんとは、兵十の中で絶対につながらないでしょう。すべてはごんの内部で起こったことだからです。それが、思いを寄せていたごんを撃ち殺した兵十に、語り手が科した罰なのだと思います。

語り手「わたし」は、村の外から語ることで、村人の世界に住もうとして為し得な

かった狐ごんの孤独と、その内面に一切気づかず撃ち殺す村人兵十の自覚しえない罪とを語り出し得たのだと考えます。

くりかえしますが、わたしは、ごんにおにたを見ます。

## 5. 「ごんぎつね」の授業

では、授業ではどうか。

「ごんぎつね」は、すべての教科書会社が採っていますから、実践事例はたくさんあります。その中で三重県の中西祐司先生の実践は、「中山に語り継がれた『ごんぎつね』を読む」（『語り合う文学教育』第10号）という表題が示すように、この物語の伝承の意味そのものを子どもたちと考えあつたものであり、際立っていると思います。くわしくは10号を見てください。

今からとりあげる授業は、いわゆる場面ごとの読みを終えた後、物語全体をふりかえってのものです。

ごんが死んだことを村人はどう受け止めたか、から始まっています。

りゅうさんの「最初、ごんが死んだと聞いて喜んでいたらかもしれないけど、この話を聞いて、喜ばなくなったと思います」というような意見が続いた後に出た、みなさんの「なんか、村中が騒ぎ始めるっていうか、ごんが死んだだけじゃなくて、そういうことがわかったから、ぎわぎわしとるっていう感じ」という発言は、ごんの死とそこに生まれた謎の衝撃を感じ取ったものに思えます。

実際の授業では、ここまでにこの話は実話なのかそうでないのか、というやりとりもありましたが、中西先生は、

「嘘の話っていうけど、これは新美南吉が作った話。でも形としては本当にあったことで語り継がれてきたんだよって書いてあるんだよ。そこは区別してほしい。物語を読んでいるけど、物語の中では本当の話になっている。

で、誰が語り始めてきたんやろな？」

として、

「ごんが持ってきたというのは兵十にも分かったし、それを兵十が伝えたら周りも分かるよね。でも何で持ってきたんやろかっていうのはその時は分からんはずやよな。どうしてこの話ではさ、ごんは反省して、償いをしに持ってくるようになったやんか、なんでそういうことが村人に語るできるようになったんやろか。

言い方おかしいかな。はじめはわかっていなかったはずのことが、なんでこ

のようにわかってきたんやろ。答えはないかもしれないけど、3人組で相談して。」

と明確に呼びかけています。ごんの内面まで、村人だろうと想定した語り手が語れるのはどうしてか、ということです。

子どもたちの考えは、次のようでした。

だい=兵十はごんにうなぎを盗まれたことを記憶をたどって行って、なんでごんが栗や松茸を持ってきてくれるようになったかを想像したんだと思います。

のぞみ=私はちょっとだけ違って、うなぎとかじゃなくて、そのことで兵十は考えとると思うけど、おっかあが死んでから不思議なことがあるって加助に話とったから、そういうことから、ちょっとだけ思い出してきたと思います。

あやめ=兵十はうなぎをとられて、おっかあが死んでから不思議なことがあるから、加助に相談していて、他にもあったことを加助以外にも相談していると思うから、そういうので考えて行って分かってきたんだと思います。

みなこ=兵十は、加助とかにごんのことを話したりして、そういうのとかで、加助もそれを聞いたときに、違う人とかにも相談しとると思うし、兵十も加助以外にも相談しとると思うから、そういうところとかで広まってきたんだと思います。

子どもたちは、「記憶をたどって」「思い出してきて」「加助と相談して」、「わかってきた」という言い方をしていますが、「思いあたることがあった」ということでしょうか。田中さんのご意見に近い内容を想定しているようです。これらをうけて中西先生は、

みんな、ごんを撃ったとき兵十は絶対に後悔しとると言ったね。兵十はごんが持ってきてくれたというのは分かるけど、なんでかというのは絶対に分からんよね。後悔の中で、そういうのも考えたんじゃないか。そうする中でうなぎのことや加助との話のことや、前にりゅうくんが言ってたよね、きつねがそんなことするわけない。でも悪いと思っと思ったきつねがこんなことをしていた。そこで村人は一緒になって考えだしたのかもしれないね。それでこんな話じゃないかと考え、語り継いできたんだらうね。

語り継ぐには、それなりの思いがあるはずだよな。それは最初に考えたよな。そのとき、きつねにはこんないいやつもいるんだということ伝えてたかったという人もいれば、もう少し考えて行動しなくちゃ不幸になるよっていう教訓じゃないかって言う人もいたけど、今ここまでしっかり読んできたやんか。書かれてない部分も君たちはどんどんイメージしてきたよな。こういうことがあったから、そういうことになったというところもしっかり読んできた。どうしてこの世界では、この話が語り継がれてきたんだらう。最後の感想にそのことに

もふれて書いてください。

と呼びかけます。語り継がれた意味に踏み込んで考えさせようとしています。

ところが、子どもたちの書いたものは、この呼びかけと少しずれているのではないかとわたしは感じます。感想を発表しあう授業を見ていきます。

のぞみ=ごんは、最後に撃たれて死んだけど、村の人たちは本当は優しいごんを知って、村の人たちは後悔したと思うから、自分たちがごんに償いをしたいという気持ちで語り続けているんだと思います。

と言っています。こののぞみさんのことばは、中西先生の呼びかけに必ずしも応じていないように思います。

中西先生は、ここに語られているごんの行動とその背後の思いそのものが、兵十を中心にした村人たちのつくりあげたものとして、それを語り継いだ意味は何か、と問うています。しかし、のぞみさんは、このできごとを実際にあったこと、ごんの思いも実在のごんが事実としてそう思ったと受け止め、それを（知ることはできないはずなのに）後で知った兵十と村人たちの後悔・償いの思いを伝承の原動力と考えています。

また、少し違う話題になって、こんな声が出ています。

みう=私は結末はよくないけどいいお話だと思います。理由はごんはいたずらばかりしていたのに優しい気持ちになって毎日毎日いいことをしているし、兵十は悪いきつねだと思っていたごんのことを撃ったのを後悔して、ごんを好きになったと思います。私はそれで兵十とごんはお互い好きになったし、兵十はごんを撃ったことを、ごんはいたずらしたことを後悔していていい話だと思います。悲しい話だけど嫌っていた人を会えなくなっただけから好きになることもあるかもしれないというのを伝えたかったんだと思います。

みうさんは兵十とごんの通い合いを想定しています。通い合えたんだから（お互い好きになったんだから）いい話だとしています。これをうけて、

中西T=みゆさんはそれをええと言うんだけど、みんなはどう？

こうだ=ぼくはいいとは思わないと思います。兵十が好きになったところで、もうごんは、死んでしまったから意味がないと思うから。

だい=ぼくはみゆさんと同じでいい話だと思います。ごんは最初から兵十を好きで、兵十も死んでから好きになったけど、思いは伝わらなくても、お互いに好きになったからよかったと思います。

りゆう＝ぼくもごんが死んでしまってから、兵十が好きになっても、ごんには分からなくて、ごんには分からないから兵十が好きになっても、死ぬ前に好きにならなきゃ意味がないと思う。

ゆうし＝ぼくはごんは兵十のことを好きだと思う。でもごんは死んでいったから、死ぬ前に好きにならなくちゃ意味がない。

ゆり＝ごんが栗とか松茸を持ってきたのが、ごんてわかって、兵十に。それで兵十が誰が持ってきたのかわかったから、ちょっとはいいと思います。

結局子どもたちの読みは、ゆりさんに顕著なように、兵十にごんの思い伝わらない、わかるのは行動だけ。あるいは、多くの子どもたちのように、今更わかってもしようがない、というところに着地しているようです。

この話し合いは大変興味深いと思います。子どもたちは、語られている物語そのものに魅かれています。ごんが兵十に寄せる思いがどうなったかに気持ちが向いています。つまり、語られている物語を実際にあったこととして受け止めています。ごんの内面も、語られていることを事実として読んでいます。その結果、ごんと兵十の心の通い合いには否定的なとらえをしています。語られていることの意味には、子どもたちの思考は持続的には向きにくかったようです。

それは、この話し合いに入る前の中西先生の「形としては本当にあったことで語り継がれてきたんだよって書いてあるんだよ。そこは区別してほしい。物語を読んでいるけど、物語の中では本当の話になっている。」ということばが子どもたちには分かりにくかったことによるのかもしれない。

だからといって、「中山に語り継がれた『ごんぎつね』を読む」中西実践の価値が変わるわけではありません。この物語の語られ方の意味そのものを子どもたちと考えあおうとしたことは画期的です。

問題はその実践からわたしたちが何を見い出すか、にあります。

語られていることの意味を問い直す、という読みの次元が4年生の子どもたちにはなじめなかったということが、まず挙げられます。単純な解のようですが、わたしは重要だと思っています。

もう一つは、今回のシンポジウムの課題とも重なりますが、子どもたちはこれを兵十の物語と読むことに抵抗しているのではないか、ということです。それは、これ「ごんぎつね」が、田中さんの言われるように「物語童話」ではなく、ごんと兵十の不幸な交差、分かりあえない二つの命を描いた「小説童話」だからではないかと思います。

## 〇おわりに

はじめにも言ったように、わたしの関心は授業という現象にあります。子どもたちと教員と教材によってその現象は起こります。ですから、今回の二つの作品のわたしなりの解釈において、作家あまんきみこと新見南吉は一切参照していません。子どもたちとともに読む教材の文章のみが授業現象の要素だと考えるからです。

そのことを確認したうえで二つのことを考えています。

教材研究は、方法も個別の内容もどんどん進化しています。今日では、語り手がどう語っているかを教材研究の対象にすることは、もはや一般的です。そのことは大きな到達だと思えます。

しかし、授業という場で考えると、まず何が語られているか、登場人物とできごと次元で一つの場面を臨場感を持って立ち上げることが前提的に大切になります。もちろんそれはどう語られているかと切り離せないことです。教員は、語り手次元での教材解釈を行い、それに基づいて授業を組みたてます。その授業は、場面の立ち上げがほとんどの時間を占めることになります。そして、多くの場合、語られている物語の内容で教材としての学年配当が決められています。ですから、その学年に応じた場面の立ち上げが授業を考えるうえの柱になります。わたしの記憶で言えば師範学校を出られた先輩方は、この点で実に見事な授業をされました。

この次元からさらに踏み込んで語り手の次元、どう語られているかを子どもたちとともに考えるなら、わたしは配当学年を2、3年上げる必要があると考えます。あるいは、先の学年での学び直し、読み直しを想定するのがいいのかもしれませんが。これが先に「単純な解のようですが、わたしは重要だと思っています」と述べたことの補足です。

もう一つ考えることがあります。それは、物語を子どもたちの中で文学として働かせるためには、読みを子ども一人ひとりの物語に終わらせてはならない、ということです。見てきたように、「おにたのぼうし」でも「ごんぎつね」でも、子どもたちは自分の物語をつくりたがっているように思えます。しかし、その物語化を壊す力があります。それは、田中さんの言葉を借りれば小説の力です。

読みたいように読む、自分の物語をつくりたがるのは、自分の心を不安にさせない、自分を波立たせる新たな何かに出会うことを恐れる、それを避けるための自己規制でしょう。そのようにして子どもたちは「健全な多数派」に自分を組み込んでいきがちです。しかし、この両方の作品ともに、そういう子どもたちの無意識の志向、潜在的な欲求を打ち破る力があると、わたしは考えます。

また、授業という場で考えると、授業も子どもたちの物語に終わってはならないと

言えます。そのためには、今述べたように作品という他者ととも、もう一つの他者、となりの子という生身の他者に出会う必要があります。となりの子が、読みにおいても、また感性においても、まさに生身の他者として立ち現れるような授業を構想することが重要になります。

もちろん、授業は教員の物語に終わってはなりません。そのためには、わたしたちは子どもを心底から信頼して、その読みを聞き取らなければならないでしょう。

授業が他者性を持つのは、言い換えれば、授業という現象が小説となるのは、一つには教材の小説としての力です。それ以上に子どもたちの発言、子どもたちという生身の他者の声に、子ども相互も、わたしたち教員も、どれだけ耳を澄ませるかにかかっていると思います。