

授業場面における理解過程に関する研究 (VI)
—— 文学作品を用いた教授・学習過程について ——

小 林 好 和

要 約

文学作品「ごんぎつね」を読む場合、主人公「ごん」に視点を固定しながら読み進めるために、「反省・つぐない」、あるいは「共感」という枠組みの自生的理解は授業を通じても容易に変化しないことが指摘されている。そこで本研究では、「表象の書き換え (Reresentational Redescription)」(Karmiloff-Smith, 1992) の考え方をもとにし、この作品についての「内的なシステムの安定性」を確保していると考えられる6年生(65名)を対象に実験授業をおこなった。実験授業の目的は擬人化された狐・「ごん」は人間の心を理解しながら「兵十」に接近する、一方現実の生活を営む「兵十」からみると「ごん」は生活界における獣であるという対比的構造に着目しながら読み進め、この両者の視点を組み込みながら全体理解を再構成することである。

実験授業を通して、「ごん」を過度に擬人化して読み進めるという読みの方略が修正され、「ごん」は独りぼっちになった兵十に共感し、接近を図るが、「兵十」にとっては「ただのいたずらぎつね」と写ったために銃で撃たれるという理解を促進させた。この結果から、理解の構成は一定のスキーマによるトップダウンの形式によるとは限らず、視点の変更や新たな推論の積み上げによることが示唆された。

キーワード：文学作品の理解、「心情」の読み取りの修正、理解の構造変換、読みの視点

問 題

文学教材を対象として具体的な教授目標を設定し、読み手(ここでは児童)に一定の学習が成立することを想定しながら、いかに授業を計画・実施するかの問題を論じるのはそう容易ではない。1980年代以降、いわゆるイーザーの読者論やバルトのテキスト論の考え方も文学教材を対象とする授業に一定の影響を与えてきたと考えられる。ここでは、基本的にテキストと読み手のいずれにも偏りのない重きを想定するような「関係」として位置づけられた。次いで1990年代に導入された個性や主体を重視した「新学力観」の考え方が教育実践に影響を与え、全く異質の問題でありながら、国語科における文学教材を用いた授業実践では両者が重なるような形で導入されたといえるのではなかろうか。さらに新しい国語科では「伝え合う力」が重視されることになった。大村・荻谷(2003)はこうした動向のなかで、教師の「教える力」が衰退してきていることを指摘し、国語科において「教える」という問題を改めて問い直すようにして

いる。

教育心理学が国語教育との関わりを維持しうる研究のひとつのあり方として、読み手(児童)が文学作品をいかに読み、いかなる理解を構成させているかを明らかにしつつ、その理解の変化の可能性を指し示すことをあげてよいだろう。作品論や文学教材論についての論考であるなら、それはかねてより進められてきたが、読み手が作品をいかに読むか、その過程、および所産を提示した研究は十分におこなわれていないのが実情である。また、このような方向は、おおまかには言説の統語論、意味論的分析に留まるのではなく、読み手の推論をとり込むような語用論的視点に立ちつつ、読みにおける理解活動を捉えることと重なっていくと考えられる。

読み手が文学作品の理解を進める場合、「読みの根拠は言語にある」という基本的な認識の形態からずれるわけにいかないのは当然であるが、外山(1967)が指摘したように、言語的表現はそれ自身「同時多義的」である上に、作品の「含みのある表現」さらに「読みつくしえない表現」にもしばしば会うことにもなる。したがって、文学作品の読みは言語表現を手がかりとしつつ、それを超えた内容をとらえようとする心的活動が多層的に関与し成り立つ活動だと考えられよう。心理学では、そのような活動の一つとしてスキーマ仮説を想定したのであった。確かに、「効率的な読み」を促進することが目的ならば、テキストの全体を覆う骨格があらかじめ与えられることにより、それに従うような読みを引き出すことが可能となろう。石原(2002)によると、文章や作品の読みにおいて学校空間には独自の隠されたルールがあり、「道徳的であることが教室における読みの枠組み」であるという。たとえば『走れメロス』では「メロスが約束を守る物語」、あるいは「人と人が信頼を回復する物語」といったふうである。このような側面を考えるなら、スキーマ仮説は文学作品の極めて平板な読みを引き出すことにおいて機能しかねないという点にも注意を払っていかねばならないといえるのである。

ところで読みの活動は、波多野(1996)が指摘するように、基本的に「動的な過程」であり、①絶えず前進し、その前進に伴う予見や予想がある、②この予想、予見とは絶えず変化しつつ進んでいき、③この痕跡が絶えず前方の予想を刺激する性質があると考えられよう。しかも、このような読みの性質は大村(1994)が指摘するように、作品の初回の通読過程において最も顕著に機能すると考えられる。小林(2001)は文学作品の初回の読みの過程を分析し、「児童の予測」と「作品展開」に大きなずれが生じ、情意的な反応こそ強いものの、そこで彼らは必要な読みの方略を導入し、「全体理解」として統合することにおいて困難な局面のあることを示した。このような場合、読み手は自己の有するスキーマ(たとえば「徳目的な枠組み」など)を適用して理解を生成しようとしたが、その所産は表層的であり、平板という粹を出ないものでもあった。いわば作品が読み手をリードしていて、より遠方の地平にある状況だということができる。しかし、一方でこのような児童の自生的な読みの特質と教師の教材分析を詳細に重ね合わせることを通して、一定の教授の目標とその方略が浮かび上がってくることを期待することもできるのである。

作品の理解過程の研究において、近年ではいきおい「協同の読み」が強調されるものの、授業場面であっても作品の理解は基本的にまず個人内において成立すること、同時に作品全体を覆う理解が分析対象として据えられるべきという視点をとりたいと考える。また、しばしば文学作品の特定部分を取り出して「すぐれた解釈」を例示するというスタイルの研究にも出会うが、その全体理解についてまで言及しなければ作品の理解たりえないのではないかという点も指摘しておきたい。

さて、先に示した文学作品の読みの過程からみると、厳密には「断絶した言語表現」の読みを通して、その「すき間」をなんらかの心的作用を働かせながら、いかにもそのようにあるかのような「状況」を生成し (Kintsch, 1994)、同時に「連続的な流れ」がそこで機能するような枠組みを構成することになる。ここには言語表現をもとにし、用意された単語間の「すき間」を充填するさまざまなレベルの推論が機能すると考えられる。多少機械的ではあるが、具体的には小林 (1997) で仮定した理解のネットワークモデルのうち、テキストに明示されていない情報を推論することによって、いわゆる「ノード」を補う場合、またテキストで表現される情報を関連づけることによって「リンク」を補う場合が考えられる。後者の視点を強調した考え方には、たとえば「テキスト連結推論 (text-connecting inference)」 (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994) をあげることができる。さらに van den Broek ら (1993) のモデルによると、読みの流れという観点を導入し、先に触れたようにある事象について「どうなるか」を予想するような「前向き精緻化 (forward elaboration)」, 一方で「逆向き精緻化 (backward elaboration)」を想定することもできよう。

さらに読みの変化の可能性を考える上で重要であるが、推論の機能にかかわって、基本的には局所的な結束関係 (local coherence) に関わる推論とそこで利用することの容易な情報の組み込みとして限定的に働き、したがって通常は最小限にしか符号化されないとする最小限仮説をとる立場 (McKoon & Ratcliff, 1992) がある。彼らによれば、大局的な推論とは読み手が特定の目的をもってテキストを読み進めるといった場合にみられる「方略的な推論 (strategic inference)」によってはじめて可能となるという。一方でその後、こうした最小限仮説に対して、通常の読みの過程においても「方略的な推論」が生じうるとする見解も提出されているが (Graesser ら, 1994)、その具体的な性格については今後の研究を待たねばならない。

ところで、読みにおける上記の推論活動は「読み手がおこなう」ということを前提として議論されてきたのであるが、文学作品を読み進める場合の推論はしばしば「作品中の誰 (登場人物) の視点に立つ推論か」により理解が大きく異なる可能性が考えられる (小林, 2001)。言い換えるなら、文学作品を読む過程では「読み手」が作品によって誘われる「場」を必ずしも傍観者 (あるいは観客) として固定的な視点で眺めるのではなく、「登場人物 A」, あるいは「登場人物 B」, さらに相互の視点を往復しながら必要な推論をおこない、「全体を眺め渡す」, 場合によっては「作者」の視点さえとるような内的活動が求められるのである。しばしば、児童

の自生的な読みは「登場人物A」に重ねるようにして読み進められ、そのために「登場人物A自体は何者なのか」を見逃すことがある。本研究では、文学作品のこのような側面を修正することを意図した教示をおこない、理解がいかに変化可能かについて検討することを目的として計画された。

すでに小学校4年生国語科で学習済みの文学教材『ごんぎつね』を用い、6年生を対象として実験授業を実施した。小林の研究(2003)において、同教材を用いた4年生の授業の分析では、授業の初期に作品を読み、第一次感想文を書く際に生成されつつある枠組みを基本的に維持しながら、その後の授業全体を通じて理解構造の細部を豊富化するという過程を辿ること、また『ごんぎつね』の読みでは、いわば「反省・つぐない」に加えて「同情」という、過去の読みにおいて慣れ親しんできたと思われる枠組みが彼らの自生的理解の骨格を成すという傾向が示されている。しかも、個人レベルで授業における理解過程を追ってみるなら、異なる解釈を保持する児童の発言に接しながらも、それらとのかかわりでむしろ自己の理解(たとえば「反省・つぐない」)を強化する傾向さえ見出されることもある。以上のことから、文学作品を用いた学習過程においては、読み手において新旧の理解(情報)の単なる「入れ替え」として読みの変化がおこるのではないこと、さらに一定時間内で実施される単元の授業全体が各児童において、一旦は「自分なりの理解」を生成する過程と重なるのではないかという可能性が示唆された。

以上の傾向について、Karmiloff-Smith(1992)の「表象の書き換え(Representational Redescription)」の考え方を導入してみることも「学習における変化の条件」の問題を考える上で有効であろう。Karmiloff-Smithによれば、表象の変化は「内部表象をそれまでとは異なるような表象フォーマットで再帰的に表象し直すことにより、内部的に、すなわち自己自身の(理解活動の更新の)ために利用するようになること」を意味する。この過程では、子どもの保持する表象が暗黙的で固定的な性質を有するレベルから、次第に操作可能に、しかも柔軟になっていく、すなわち「知識への意識的な接近」が可能となるという発達過程をたどることが想定されている。その意味で「表象の書き換え」を彼女は「心の内部の暗黙的な情報が、やがて心に向けられた明示的な知識となること」としたのである。以上の意味において、「表象の書き換え」とは端的には「内的なシステムの安定性」の所産であるといえるのである。

先に述べた「自分なりの理解を一旦は生成する過程」とは、ここで言う「内的なシステムの安定性」の確保につながるプロセスであるとみることができる。逆に述べるなら、この過程なしで、あるいはその過程において表象を「書き換える」ことは自成的には容易ではないと考えることができよう。本研究で既に4年生で学習済みの同一教材を6年生に適用し、実験授業を試みようとする意図は以上のような「表象の書き換え」プロセスについての考え方が前提となっている。すなわち『ごんぎつね』というなじみのある作品であるならば、6年生では「内的なシステムの安定性」を確保しており、したがって彼らは一定の教示を通して「自己の内部表象

をも対象として表象し、さらに自己言及的・再帰的に書き換えることが容易ではないか」と予想しうるのである。

方 法

文学作品『ごんぎつね』(新美南吉作; 小学校4年生 国語教材)を用い、札幌市内の小学校6年生2学級(各33名と32名、全体で65名)の協力を得て、オープンスペースを利用し、2学級合同で5時間の実験授業・調査を実施した。

実験授業・調査の概要は以下の通りである。

実験授業・調査では作品『ごんぎつね』は4年生で既に学習したことを確認した後、作品のプリント(挿絵無し)を配布し、作品の通読と事前調査(1時間)、次いで実験者が用意した「学習のてびき」を用いながら、物語の読みについての教示と若干の討論(3時間)、さらに教示をふまえながらの通読・事後調査(1時間)を実施した。また、読みのタイプの構造が異なると思われる3名に対し、全ての実験・調査をおこなった翌日の放課後を利用し、20~30分の個別インタビューを実施した。

事前・事後調査の内容、および実験授業の目標、作品の読みにおける教示を含む「学習のてびき」は以下の通りである。

事前・事後調査の内容

みなさんは4年生の時、国語で『ごんぎつね』(新美南吉)を学習しましたね。今、6年生になって読んでみると、4年生の時とは違う理解や感想を持つかもしれません。そこで、あらためてこの『ごんぎつね』を読んでみることにしましょう。

『ごんぎつね』をていねいに読み、次のことについて自分の考えをくわしく書いてみましょう。

質問1 第1節に登場する主人公「ごん」はどんなぎつねだと思えますか。

質問2 「ごんがあなの中で反省する場面」について、以下のうちから最もあなたの考えに近いものを選んでみましょう。

注) 選択肢のうち、1は「いたずら」と「おっかあの死」の間に因果性を含む、2は「いたずら」と「おっかあの死」の間に直接的な因果性を含む、3は「うなぎを食べること」と「おっかあの死」の間に直接的な因果性を含まないことを口頭により説明をおこなった。

- 1 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあを死なせてしまったことを反省している。
- 2 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあがうなぎを食べることができずに死んでしまったことを反省している。

- 3 ごんは病気だった兵十のおっかあが食べたいと言っていたうなぎをとってしまったことを反省している。
- 4 ごんは兵十のことを気にしていたので、本当かどうか分からないが、うなぎを食べたいと言いながらおっかあが死んだらろうと考え、反省している。
- 5 (兵十のしおれた顔を見て/悲しそうな顔を見て) おっかあが死んだことを自分のしたいはずらと結びつけて細かく想像し、反省している。

質問3 兵十が「だれだか知らんが、くりや松たけなんかを毎日、毎日くれるんだよ。」と言い、しばらくして加助が兵十に「きっと、そりゃあ神様のしわざだぞ。」と言うのを聞き、ごんは「神様にお礼をいうんじゃあ、おれは、ひきあわないなあ。」と思います。それでも、なお明るく日もくりを持っていくのはどうしてだと思いますか。

質問4 兵十がごんを火なわじゅうでうってしまうという最後の場面について「どうしてうってしまったのか」、そのわけと感想を書いてみましょう。

質問5 次に、この物語をあなたはどのように読んだかについて考えてみましょう。

『ごんぎつね』を読み、次のうち主人公「ごん」に最も近いというものを選んでみましょう。

- 1 人間とは違い、自然界(山の中)に住みつき、村へ出入りしている動物のぎつね
- 2 山の中に住む動物であるが、村へ出てきて人間とやりとりをするぎつね
- 3 動物であるが、人間の心もわかるようなぎつね
- 4 いたずらばかりするわんぱくな子(いたずらっ子)のようなぎつね
- 5 いたずらっ子でもあり、ほとんど人間のようないたずらっ子

質問6 この物語をあなたはどのように読んだか、次のうち最も近いというものを選んでみましょう。

- A 『ごんぎつね』の物語のほとんどを「ごん」と同じような気持ちで読み進めた。
- B 『ごんぎつね』の物語を「ごん」と同じような気持ちで読み、ある場面では「村人」や「兵十」の気持ちで読み進めることもあった。
- C 『ごんぎつね』の物語を「ごん」になったり、「兵十」になった気持ちで読み、時どきは物語の場面の「全体」を見わたすようにして読むこともあった。

実験授業の目標

主人公・ごんについて、たとえば「読み手の身近に存在するようないたずらっ子」のように

「人間らしさ」を付与したまま、最後まで読み進めること、その上で「いたずらばかりしていたごんが反省し、つぐない行為を続けるが、兵十に撃たれてしまう」(悪いことをすると罰が与えられる)、「ごんは反省し、ひとりぼっちになった兵十をかわいそうに思い、くり等を持っていくが、撃たれてしまう」(撃たれたごんがかわいそう)といった「徳目」、あるいは「同情」をベースとした「自生的な読み」を修正し、この作品の独自の組み立てと内容(擬人化された狐・ごんは人間のもつ「心」を保持し、兵十に接近する、一方で現実の生活を営む村人のひとり兵十はごんを生活界における獣としかみなすことができないという対比的な構造)を組み込みながら理解を構成する。「獣と人間」の関係の理解には時代・文化、さらには地域性が密接にかかわると考えられる。そこで『ごんぎつね』成立時の時代・文化や地域性に関する情報の提供を計る。その上で、「ごんの兵十への接近行動とその意図」を作品の表現に即して読み取り、一方で「兵十はごんをどう捉えていたか」という視点を導入し、この両者を組み込みながら全体理解を構成するような教示を行なう。

学習のてびき

今日と明日の学習では、以下のことを考えながら『ごんぎつね』を読んでみることにしましょう。

- 新美南吉が書いた『ごんぎつね』には「中山という所の小さなおしろ」や、「その中山から、少しはなれた山の中」、「はりきりというあみ」、「表のかまど」など、北海道ではふだんでは聞きなれない「時代」や「場所」にかかわることばが出てきます。これらのことを少しおさえながら読んでみることにしましょう(1時間)。
- 1 『ごんぎつね』は1931年(昭和6年)、南吉が17歳のとき、現在の愛知県の知多地方にある半田という村を舞台にして書いた作品です。当時、このあたりは山や川、そして田や畑に囲まれていました。この作品の「これは、わたしが小さい時に村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」という書き出しから考えるなら、このお話は江戸時代の末期のことを考えて書かれているといえるかもしれません。現在も半田市に新美南吉の母校である岩滑やなべ小学校が残っており、校庭には「権狐ごん」と書かれた碑ひがあって半田市の人々に親しまれています(写真を提示)。
- 2 「中山という所のお城」：現在の愛知県半田市岩滑やなべという所の小高い丘の上に江戸時代末期にあった小さなお城。
- 3 「ごんぎつね」というきつね：昔からこの地方では、あるお寺の池の底から「ゴーン、ゴーン」と言う鐘かねの音が聞こえ、村人はこれをキツネがうつ鐘かねの音とうわさされ、そのきつねを「ごんぎつね」とよんでいたという話も伝わっている。
- 4 「兵十」：当時、岩滑やなべに「江端兵重えはたひょうじゅう」という人が住んでおり、彼が「はりきりあみ」をしかけて魚をとる姿を新美南吉はよく見ていたという。「へいじゅう」ではなく「ひよ

うじゅう」という読みはここからきていると考えられている。

- 5 「村の小川」：今でも半田市に流れる幅2～3メートルほどの小さな川。
- 6 「はりきりというあみ」：図示した。この地方では「おちうなぎ」をとるのが目的で、秋の大雨の後にこのあみをしかけたという。
- 7 「赤い井戸」：茶かっ色をした土管でつくられた簡素な井戸。
- 8 「表のかまど」：岩滑^{やなべ}地方では通常は家の中のかまどで「にたき」するが、そう式の時などは家の外にかまどをつくり、鉄でできた大きいなべを使って食べ物を「にたき」する習慣がありました（図示）。
- 9 「ひがん花」：田のあぜや墓地などに咲く真っ赤な花。9月下旬の「ひがん」の頃に咲くのでこの名がついた。別名「まんじゅしゃげ」とも言う。半田の人たちはこの花を良くないことと結びつけ嫌う習慣もあった（図示）。
- 10 「白いかみしも」：この地方では「白いかみしも」は親を亡くした息子が着るという習慣がある（図示）。

- 『ごんぎつね』の表現を手がかりにして、この作品の内容について考えてみましょう（1時間）。

- 1 作品を通して「ごん」が村の様子や村人、兵十をととても細かく見たり（観察したり）、考えている部分が多く出てきます。その部分に線を引きながら読み、「ごんの目に写ったこと」や「ごんがしたこと・思ったこと」について考えを深めてみましょう。
- 2 第2節の終わりの部分で「ごんはあなの中で兵十とおっかあのことについて、とても細かく、ありありと、しかも自信たっぷりひとりにひとり言をいう場面」があります。この部分について、「ごんになった気持ちで読む」ばかりでなく、「ごんから離れて読む」（あるいは「遠くからごんを見ている誰か」になって読む）と言う方法で読んでみましょう。
- 3 第5節までの「ごんの気持ちの変化」について考えてみましょう。

- この作品の最後の場面（第6節）は「兵十の目」で書かれていることに注意しながら読んでみましょう（1時間）。

- 1 前の日に加助が兵十に「いろんなものを持ってくるのは神様」と言うのを聞き、ごんは「こいつはつまらないな」と思いながらも、第6節では「ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。」とあります。作品の流れを考えながらこの時の「ごんの気持ち」を想像してみましょう。
- 2 では、兵十からみると、ごんはどのように見えたのか（ごんをどのように思っていたのか）、具体的に考えてみましょう。
- 3 1と2を重ねながら、ごんと兵十のお互いの気持ちをつけ合せ、もう一度作品全体を

ふりかえってみましょう。

- この作品を読み進めるとき、そのほとんどを主人公である「ごん」と同じ気持ちになって読んでいませんか？ 時どき、「兵十からみたごん」、さらに「遠くはなれた位置から村の全体を見わたす(その中にごんや兵十がいる)」ようにして読んでみましょう。

結 果

本研究では小学校4年生文学教材『ごんぎつね』を用い、6年生の児童を対象に実験授業を実施した。実験授業のねらいは『ごんぎつね』成立時の時代・文化、および地域性を踏まえつつ読み進めてみることにし、また4年生の読みにおいてしばしば現れる「主人公・ごんを過度に人間化したまま、最後まで読み進める」(小林, 2003)という読みの方略を修正すること、そのために具体的には「兵十はごんをどういう存在としてみていたか」という視点を加え、さらに「遠く離れた位置から物語の場面を見わたすようにして読む」という新たな方略の導入を試みた。以上のような読みの方略の修正を通し、その所産として「悪いごんの反省・つぐない」、「おっかあを亡くした兵十への同情」という表層的な理解に変化が示されることが期待された。

まず、作品の理解の変化について検討し、次いで「読みの方略」と理解の特質の関連について検討を加えることにする。作品の理解については、小林(1996, 2003)で示唆されるように、「主人公・ごんの性向といたずらの意図」、「あなの中の反省」、「神様のせいと言われても兵十へくりを持っていく行為」、「作品の結末」の解釈にポイントを絞ることにより、全体理解の特質を抽出することが可能であるという見解を本研究においても踏襲することにしたい。

表1は以上のうち、「主人公・ごんの性向といたずらの意図(自由記述)」と「あなの中の反省(選択)」についての事前理解の結果を示したものである。表に示されるように、これらの点についての解釈は6年生においても多様に分散する傾向がうかがわれる。そこで、表1に示された結果について、「独りぼっちであり、その寂しさを紛らせる／兵十の気をひこうとしていたずらをしていた」(A, B)と「いたずら好きのきつねがいたずらをしては村人を困らせ、またそれをおもしろがっていた」(C, D, E)、さらに「いたずらのせいでおっかあを死なせた／うなぎを食べることができないまま死んでしまった／おっかあが食べたいと言っていたうなぎをとったことを反省している」(1, 2, 3)と「ごんの考え／細かい想像」(4, 5)に分け、 2×2 の χ^2 検定をおこなったところ、人数の偏りは有意であった($\chi^2=19.16$, $df=1$, $p<.01$)。

したがって、「ごんはいたずらぎつねで村人を困らせ、それをおもしろがっていたが、あなの中で自分のいたずらのせいでおっかあを死なせてしまった／うなぎを食べることができずに死んでしまった／おっかあの食べたいと言っていたうなぎをとってしまったことを反省している」と解釈する児童が多いということがいえる。

表1 主人公の性向・いたずらの意図と「あなの中の反省」：事前理解

| 主人公「ごん」の性向といたずらの意図 (自由記述) | 「あなの中の反省」について (選択) | | | | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|---|---|
| | G つねだったから等 その他(善悪の区別がつかない子ぎ) | F す(山の中では)毎日が大たくつで、 することもなかった | E で(たちの悪い(ずるがしこい)きつね いたずらばかりしていた) | D 様(したい放題の遊びのつもりで) いたずらをしては村人や兵十(の困る 様子)を見ておもしろがっていた) | C は(はじめはいいきつねではなく、いた ずらばかりして村人や兵十を困らせて いた) | B た(人間に興味をもつきつねで)兵十 の気をひこうとしていたずらをしてい | A 独(ひとりぼっちの寂しいきつねで、その 寂しさを紛らせるために、(ほんの軽 い気持ちで)いたずらをしていた) |
| 1 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあを死なせてしまったことを反省している | 1 (1.5) | 1 (1.5) | 6 (9.2) | 2 (3.1) | 2 (3.1) | | |
| 2 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあがうなぎを食べることができずに死んでしまったことを反省している | | 2 (3.1) | 5 (7.7) | 1 (1.5) | 1 (1.5) | 1 (1.5) | |
| 3 ごんは病気だった兵十のおっかあが食べたいと言っていたうなぎをとってしまったことを反省している | 2 (3.1) | 3 (4.6) | 3 (4.6) | 2 (3.1) | 2 (3.1) | 1 (1.5) | 3 (4.6) |
| 4 ごんは兵十のことを気にしていたので、本当かどうかわからないが、うなぎを食べたいと言いながらおっかあが死んだらろうと考え、反省している | | | 2 (3.1) | 1 (1.5) | 3 (4.6) | 5 (7.7) | 7 (10.8) |
| 5 ごんは(兵十のしおれた顔を見て/悲しそうな兵十を見て)おっかあが死んだことを自分のしたいたずらと結びつけて細かく想像し、反省している | | | | | 1 (1.5) | 5 (7.7) | 4 (6.2) |
| 合 計 | 3 (4.6) | 6 (9.2) | 16 (24.6) | 6 (9.2) | 9 (13.8) | 12 (18.5) | 14 (21.5) |

注) 表の中の数字は人数(%)を示す。

さらに表2は表1と同様に「主人公・ごんの性向といたずらの意図」と「あなの中の反省」についての事後理解の結果を示したものである。表2の結果についても、事前理解と同様に分類し(A, BとC, D, E, および1, 2, 3と4, 5), 2×2のイエーツの修正による検定をおこなったところ、人数の偏りが有意となった($\chi^2=11.6$, $df=1$ $p<.01$)。

したがって実験授業を通して、「独りぼっちであり、人間に興味をもつきつねが、寂しさを紛らせる、あるいは兵十の気をひこうとしていたずらをしていたが、あなの中でごんは兵十のことを気にしていたのでうなぎを食べたいと言いながら死んだらろうと考えている/兵十のしおれた顔を見て、おっかあの死といたずらを結びつけて想像し反省している」と解釈する児童が増加したということが出来る。ただし、表1, および表2を詳細にみるなら、「主人公・

表2 主人公の性向・いたずらの意図と「あなの中の反省」：事後理解

| 主人公「ごん」の性向といたずらの意図 (自由記述) | 「あなの中の反省」について (選択) | | | | | | |
|---|--------------------------------|---|--|---|--------------------------------|--|--|
| | G つねだったから等 (善悪の区別がつかない子) | F 村へ出てきてはいたずらをして (山の中では)たいくつだったから | E いたずら (ずるがしい)きつね で、村人や兵十にいたずらばかりして | D ちで)いたずらをしては村人や兵十の 困る様子)を見ておもしろがっていた | C いたずらばかりして村人や兵十を困らせて いた | B 味をもつきつねで)兵十の気をひこ うとしていたずらをしていた | A いきつねで、その寂しさを紛らせるた めに(ほんの軽い気持ちで)いたずら をしていた |
| 1 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあを死なせてしまったことを反省している | | | 2 (3.1) | 1 (1.5) | | | |
| 2 ごんは自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあがうなぎを食べることができずに死んでしまったことを反省している | | 1 (1.5) | 1 (1.5) | | 1 (1.5) | | |
| 3 ごんは病気だった兵十のおっかあが食べたいと言っていたうなぎをとってしまったことを反省している | 2 (3.1) | | 6 (9.2) | 3 (4.6) | 1 (1.5) | 1 (1.5) | 1 (1.5) |
| 4 ごんは兵十のことを気にしていたので、本当かどうかわからないが、うなぎを食べたいと言いながらおっかあが死んだらうと考え、反省している | 1 (1.5) | 3 (3.1) | 3 (4.6) | 1 (1.5) | 5 (7.7) | 5 (7.7) | 9 (13.8) |
| 5 ごんは(兵十のしおれた顔を見て/悲しそうな兵十を見て)おっかあが死んだことと自分のしたいたずら結びつけて細かく想像し、反省している | | 1 (1.5) | 2 (3.1) | | 4 (6.2) | 7 (10.8) | 4 (6.2) |
| 合 計 | 3 (4.6) | 5 (7.7) | 14 (21.5) | 5 (7.7) | 11 (16.9) | 13 (20.0) | 14 (21.5) |

注) 表の中の数字は人数 (%) を示す。

ごんの性向といたずらの意図」については各解釈において事前、および事後理解の間に大きな変動がみられないことがわかる。一方、「あなの中の反省」については、事前理解に比べ事後理解において4、および5を選択する児童が増加しており、したがって「本当かどうかわからないが、ごんがそう考えている」、また「ごんがおっかあの死と自分のいたずら結びつけて細かく想像している」と解釈する傾向が事後理解の結果に有意差をもたらしている大きな要因ではないかと考えることができる。

次いで表3は「神様のせいと言われても兵十へくりを持っていく行為」と「兵十がごんを撃つ」という作品の結末についての事前理解の結果を示したものである。表に示されるように、「おっかあが死んでしまい、独りぼっちになった兵十をかわいそうだと思いながら/元気になっ

表3 「くり等を持っていく」行為と作品の結末について：事前理解

| 「神様のしわざ」と言われても 兵十へくりを持っていく 行為について (自由記述) | F その他(神様のせいとされてはつま らないと思っただから/神様と言われ悪 い気はしないから等) | E 自分(ごん)も兵十も同じ独りぼっ ち同士(同じ仲間)になってしまった と思いつながら | D 最初はいたずらの反省とつぐないで あつたが、だんだん兵十と友だちにな りたいと思うようになった | C おっかあが死んでしまい、独りぼっ ちになった兵十をかわいそうだと思っ ながら/元の兵十のように元気になっ てほしい/兵十に喜んでほしい | B 悪いきつねだったが反省し、良いこ とのできるきつねになった | A いたずらのために兵十のおっかあが 死んでしまい、まだつぐないが足りな いから |
|--|---|---|--|---|---------------------------------------|---|
| 1 ごんは反省したが、怒っていた兵十に許 してもらえなかった | | | | 1 (1.5) | 7 (10.8) | 5 (7.7) |
| 2 兵十が怒ったのは仕方がない(怒るのも 無理はない) | | | | | 3 (4.6) | 7 (10.8) |
| 3 他人に大変ないたずらをしたら(めいわ くをかけたら)許してもらえない(罰を受 けることになる) | | | | | 1 (1.5) | 3 (4.6) |
| 4 兵十に誤解されて(よく見ないで/いき なり)撃たれてしまい(かわいそう) | | | 3 (4.6) | 3 (4.6) | 15 (23.1) | |
| 5 撃たれてしまい、ごんの気持ちは兵十に 伝わらなかった | | 3 (4.6) | 8 (12.3) | 1 (1.5) | | |
| 8 その他・記述なし(神様のしわざではな いことがわかった等) | 5 (7.7) | | | | | |
| 合計 | 5 (7.7) | 6 (9.2) | 11 (16.9) | 17 (26.2) | 11 (16.9) | 15 (23.1) |

注) 表の中の数字は人数(%)を示す。

て欲しくて/喜んで欲しくて、くりを持っていくが、兵十に誤解されて撃たれ(かわいそう)」と解釈する児童が最も多いことが示唆される。さらに、実験授業のねらいに合致するように表3の結果にもとづき、「まだつぐないでは足りない/反省して良いきつねになった/兵十がかわいそう」(A, B, C), と「友だちになりたいと思うようになった/同じ独りぼっち同士の仲間になったと思いつながら」(D, E), さらに「兵十に許してもらえなかった/兵十が怒るのも無理はない/いたずらをしたら許してもらえない/誤解されて撃たれてしまった」(1, 2, 3, 4) と「ごんの気持ちは伝わらなかった」(5)に分け、2×2のイエーツの修正による χ^2 検定をおこなったところ、人数の偏りが有意となった($\chi^2=28.56$, $df=1$ $p<.01$)。この結果から、彼らは「反省して良いきつねになったが、つぐないが足りない、あるいは兵十をかわいそうに思いつながら、神様のせいと言われてもなおくりを持っていったが、兵十に許してもらえず、あるいは誤解されて撃たれてしまった」という事前理解を構成しているということ

表4 「くり等を持っていく」行為と作品の結末について：事後理解

| 「神様のしわざ」と言われても 兵十へくり等を持っていく 行為について (自由記述) 作品の結末について (自由記述) | F その他・記述なし(神様のせいと 言われ悪い気はしない等) | E 自分(ごん)も兵十も独りぼっち(同 じ仲間)になり(親しみがわいてきた) | D 最初はいたずらの反省とつぐないで あったが、だんだん兵十と(どうにか して)友だちになりたいと思うよう になった | C おっかあが死んでしまい、独りぼ ちになってしまった兵十を(とても) かわいそうだと思いつながら/元の兵十 のように元気になるほしい/兵十に 喜んでほしい/貧しくて独りになった 兵十を励ますため | B 悪いきつねだったが反省し、良いこ とのできるきつねになったから | A いたずらのために兵十のおっかあが 死んでしまい(心から)反省したが まだつぐないが足りないと思つたから |
|--|--------------------------------------|--|--|--|---|--|
| 1 兵十は(心から)反省したが、(兵十は怒つ ている)許してもらえなかった | | | | | 3 (4.6) | 3 (4.6) |
| 2 人を死なせるようなことをしてはいけ ない(罰を受ける) | | | | | 1 (1.5) | 1 (1.5) |
| 3 誤解されて(よく見ないで/わからない まま/いきなり)撃たれて(かわいそう) | | 2 (3.1) | 2 (3.1) | 13 (20.0) | 6 (9.2) | |
| 4 撃たれてしまい、ごんの気持ちは伝わ らなかった | | 4 (6.2) | 9 (13.8) | 3 (4.6) | | |
| 5 兵十は人間だし、兵十からみるとごんは (ただの)動物だから(いたずらぎつねに すぎないから)、どんなにやさしかったり (近づこうとしても/友だちになろうとし ても)、兵十はわからなかった | | 4 (6.2) | 5 (7.7) | 5 (7.7) | | |
| 6 その他・記述なし(神様のしわざでは ないことがわかった等) | 4 (6.2) | | | | | |
| 合 計 | 4 (6.2) | 10 (15.4) | 16 (24.6) | 21 (32.3) | 10 (15.4) | 4 (6.2) |

注) 表の中の数字は人数(%)を示す。

が示唆される。

さらに表4は「神様のせいと言われても兵十へくりを持っていく行為」と「兵十がごんを撃つ」という結末についての事後理解の結果である。事前理解の場合と同様に、「まだつぐないが足りないから/反省し良いきつねになったから/かわいそうだと思いつながら」(A, B, C)と「友だちになりたいと思いつながら/同じ独りぼっちで親しみがわいてきたから」(D, E), さらに「兵十に許してもらえなかった/誤解され撃たれた」(1, 2, 3)と「ごんの気持ちは伝わらなかった/兵十からみるとごんはただのきつねにすぎなかった」(4, 5)にわけ、2×2のイエーツの修正による χ^2 検定をおこなったところ、人数の偏りが有意となった($\chi^2=20.29$, $df=1$ $p<.01$)。以上の結果からみると、形式上では事後理解は事前理解と同様な

解釈の傾向を維持したということになる。そこで、表3と4を詳細に比較してみるなら、事後理解ではD、およびEの「友だちになりたい／独りぼっち同士で親しみがわいてきた」において「兵十は人間でごんは兵十からみると、動物にすぎなかったから」という解釈が新たに出現し（9名）、Cのいわゆる「同情」の理解においても同様の理解が新たに加わっていることがわかる（5名）。一方で、「神様のせいといわれてもくりを持っていく行為」について「反省が足りない」は減少したものの、「かわいそうと思いながら／元気になって欲しい／喜んで欲しい」と解釈する傾向は大きく変化せず事後理解においても維持されており、このことが上記の検定結果として現れる要因となったと考えられる。

さらに表5は「この物語全体を通して、主人公・ごんをどのようなきつねだと思うか」について5つの選択肢を設けて「主人公・ごんを擬人化する度合い」について調べ、さらに「この物語をどのような気持ちで読み進めたか」について3つの選択肢を設けて作品を読む過程における「視点」の取り方について調査をおこない、その結果を事前、および事後ごとに整理したものである。表に示された結果にもとづき、擬人化に関して「ごんが動物であることをふまえる」（1、2、3）と「ごんをほとんど人間化する」（4、5）、さらに視点に関して「ほとん

表5 主人公「ごん」の擬人化と読みの「視点」

| 主人公「ごん」の 擬人化について (選択) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|--------------------------------------|---|-----------------------|--|---|
| | 間 の よ う な き つ ね | (い た ず ら ば か り す る わ ん ば く な 子 の よ う な き つ ね | う な き つ ね | 山 に 住 む 動 物 で あ る が、 村 へ 出 て き て 人 間 と や り と り を す る き つ ね | 人 間 と は 違 い、 自 然 界 (山 の 中) に 住 み つ き 村 へ 出 入 り し て い る 動 物 の き つ ね |
| A 『ごんぎつね』の物語のほとんどを「ごん」と同じような気持ちで読み進めた | 26(40.0) 9(13.8) | 21(32.3) 11(16.9) | 5(7.6) 6(9.2) | 1(1.5) 6(9.2) | |
| B 『ごんぎつね』の物語を「ごん」の気持ちで読みながら、ある場面では村人や「兵十」の気持ちで読み進めることもあった | 1(1.5) 2(3.1) | 2(3.1) 5(7.7) | 4(6.2) 11(16.9) | 8(12.3) | |
| C 『ごんぎつね』の物語を「ごん」の気持ちで読みながら、ある場面では「兵十」の気持ちになったり、物語の「場面」の全体を見わたすようにして読むこともあった | | | 2(3.1) 3(4.6) | 1(1.5) 2(3.1) | 2(3.5) |
| 合 計 | 27(42.9) 11(16.9) | 23(36.5) 16(24.6) | 11(17.5) 20(30.8) | 2(3.2) 16(24.6) | 2(3.5) |

注) 数字の上は事前、下は事後調査の人数 (%) を示す (事前調査の2名については不明)。

どごとと同じ気持ち（視点）で読んだ」(A)と「村人や兵十の気持ち（視点）も加えて読んだ／さらに物語の全体を見わたすこともある」(B, C)とに分け、事前、および事後ごとに2×2の χ^2 検定をおこなったところ、両者において人数の偏りが有意となった（事前： $\chi^2=14.9$, $df=1$ $p<.01$ ；事後： $\chi^2=11.40$, $df=1$ $p<.01$ ）。

以上の結果から、事前の場合には「ごんをいたずらばかりするわんぱくな子／いたずらっ子でもあり、ほとんど人間のようなきつね」とみなしながら、「物語のほとんどをごんと同じような気持ちで読み進めた」と自己の読みを捉え、事後の読みでは「ごんを山に住む動物であるが、村へ出てきて人間とやりとりをする／動物であるが、人間の心もわかるようなきつね」とみなしながら、「ごんの気持ちで読むが、ある場面では村人や兵十、さらに物語の全体を見わたすような気持ちで読み進めた」と捉えている児童が増加したことがうかがわれる。

本研究を含む一連の研究（小林, 1995, 1996, 2003）では授業場面における文学作品の読みを取り上げる場合、基本的に読みの行為が個人レベルにおいて成立するという側面に焦点を当てながら、児童ごとの全体理解を「データ」として取り上げ、その特質を検討すべきという立

表6 A男の事前理解と事後理解

事前理解：いたずらばかりするわんぱくな子のようなきつね／物語のほとんどを「ごん」と同じような気持ちで読んだ

- ・「ごん」の性向といたずらの意図（自由記述）
村へ出てきていたずらばかりするいたずらぎつねだった。ごんはいたずらが好きで兵十がびっくりしたり、困ったりする顔がおもしろかった。
- ・「あなの中の反省」について（選択）
自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあがうなぎを食べることができずに死んでしまったことを反省している。
- ・「神様のしわざ」と言われても、何故くりを持っていくのか（自由記述）
あとでいわしのことでも兵十にめいわくをかけたこともあるし、少しぐらいのことではだめだなあという気持ちでもっていった。
- ・作品の結末について（自由記述）
ほんとうにめいわくをかけたなと思いながら、ごんはびくびくして持っていったのに、みつかってしまって、かっとなった兵十にうたれてしまった。

事後理解：「ごん」の擬人化と「読みの視点」については変化なし

- ・「ごん」の性向といたずらの意図
兵十がびっくりする顔がおもしろくていたずらをして、ごんはほんの遊びのつもりでいたずらをしていた。
- ・「あなの中の反省」について（選択）
ごんは病気だった兵十のおっかあが食べたいと言っていたうなぎをとってしまったことを反省している。
- ・「神様のしわざ」と言われても、何故くりを持っていくのか
いわしのことでもめいわくをかけたからと思ってくりや松たけなんかを持っていったとき、兵十はしょぼりしていたからだんだんかわいそうになってきたから。
- ・作品の結末について
ほんとうにめいわくをかけたんだなあという気持ちと、とてもかわいそうだという気持ちでびくびくしながらくりを持っていったのに、兵十はいつものいたずらぎつねだとばかり思ってたかっとなってうたれてしまった。

表7 「ごん」に視点を固定した読みにおける解釈事例 (A男の場合)

注) Kは実験者, AはA男(男子児童)を示す。

- K: A君は4年生の時、『ごんぎつね』をお勉強したこと、覚えている？
- A: 覚えている……ごんがめいわくをかけたなと思ってくりを持っていくのに、撃たれてしまう……。
- K: 昨日もプリントでやったけど、A君は「ごん」ってどんなきつねだと思っ？
- A: きつと、ちょっとの遊びのつもりでしたんだけど、めいわくをかけたって思って反省して相手のことをちゃんと考えたりできるんだから、本当はやさしいきつねだったんだって……。
- K: ごんは反省だけで、「神様のせい」って言われても持っていったのかな？
- A: ……うーん、昨日やったように、やっぱり反省だけじゃなくて、あとで兵十が気になってきたと思う。
- K: そうかもしれないね……気になるって、どんなふうに？
- A: やっぱり、自分のいたずらをしたからおっかあが死んだってということあるし、その後いわしのことでも迷惑をかけたから……やっぱりめいわくをかけたと思いがらくりを持っていった。それに、よく読むと兵十はひとりぼっちでさみしそうにご飯を食べていたりして、ごんはかわいいそうだなあって思うようになって……心配になったり、どうしているかなってということもあると思う。
- K: でも、最後の場面では兵十に撃たれてしまう……。
- A: うん……「兵十」のことを考えながら、何度もくりや松たけを持って行ってやったのに……なんでかっとなつたのかなと思う。
- K: うーん、どうしてなんだろうね。それで私が昨日、兵十の気持ちになったり、少し遠いところから見わたすようにして読んでみてっていったんだけど……。
- A: うーん……(兵十は)「ごん」が本当に反省したってということや心配しているってことをわからなかつた……。
- K: そうかもしれないね。……A君はここ(『ごんぎつね』のプリントで2章の最後を示しながら)がもしかしたら、撃たれた原因かもしれないって思う？
- A: ……やっぱり、おっかあのためにとっていた大事なものをとってしまったんだから……そう簡単には許してはくれないかもしれないってということもある……。
- K: この部分をごんの言ったままではなく、A君がごんの「ひとり言」を言っているのを見ているとすると、やっぱり「おっかあのためのものをとった」ってということになる？
- A: うーん……。
- K: むずかしいかな？……でもごんはさっきA君が言ったように、兵十のことをとても気にしているんだよね。
- A: うん。ごんがくりを持っていった時、ここなんだけど(第3節を指して)おっかあが死んでから一人で麦をといでいたり、一人でごはんを食べたりしているのを見て、やっぱりおれがなにかしなくちゃっていう気持ちになったと思う。
- K: いいことに気がついたね。ではA君は「兵十」は「ごん」をどうみたり、思ったりしていたんだと思う？
- A: うーん……やっぱりいたずらぎつねだっばっかり思っていた。
- K: (プリントにも)そう書いてくれているよね。そうすると、最後の場面では「ごん」がどんなに反省したり、心配したりしても「兵十」は許してくれなかつたってということになる？
- A: 「兵十」がかつとなりすぎたんだと思う。早まりすぎたってうか……。
- K: そうか……。どこかで、「ごん」のことに気づいてくれたらってうか……？
- A: うん……何度もくりや松たけを持っていていっているんだから、「兵十」がそれに気がついてくれたら、撃つことはなかつたと思う。撃つ後で「ごん、おまえだったのか」って言うほどなんだから……。
- K: そうか、私が授業で「兵十からごんをみるとどうなるだろう」っていったよね。A君はどう思った？
- A: ぼくは「兵十」が最後に「ごん、おまえだったのか」って言って火なわじゅうをばたりと落とすくらいなんだから、かつとなって「ごん」を撃ってしまったことをはっとして後悔していると思う……。
- K: なるほど……たしかにそうだよね……。そうすると、もう一度聞くけど、A君は『ごんぎつね』全体ではどんなお話だということになる？
- A: ……。
- K: 難しいかな？
- A: うーん、ここ(最後の場面をさす)までは、「ごん」が反省したり「兵十」のことを気にしたり、心配したりしてきたけど、この後はちょうど反対になってしまつて、こんどは「兵十」が「ごん」に謝らないとだめになる……。

K：なるほど。「兵十」がちょうどこれまでの「ごん」と同じような立場になってしまうのか……。 「兵十」もつらいね。

A：うん。「ごん」が死んでしまった後もずっと「兵十」の心には「ごん」が残っていくしかないと思う。

K：はい、おもしろい解釈を教えてくださいありがとうございます。

場をとってきた。そこで、先に取り上げた読みの方略と全体理解の特質を実験授業終了後に実施した個別インタビューをもとに検討することにした。表6は上述した「擬人化と視点」において「ごんをいたずらばかりするわんぱくな子（いたずらっ子）のようなきつね」, 「物語のほとんどをごんと同じような気持ちで読み進めた」とする児童（A男）の事前、および事後理解、さらに表7はそれにもとづくインタビュー結果を示したものである。

A男は事前理解では全体としては「自分のいたずらのせいで、兵十のおっかあがうなぎを食べることができないで死んでしまった」ことと「いわしのことで兵十にめいわくをかけた」ことを反省し「びくびくしてくりを持っていったのに、かっとなった兵十にうたれた」という読みを構成していることがわかる。A男はインタビューの中でも基本的には「反省・つぐない」という読みを維持しながら、「ごん」が見た「おっかあが死んだ後、ひとりで麦をといでいたり、ひとりぼっちでさみしそうにご飯を食べている兵十」に新たに着目しながら、「しょんぼりしている兵十がかわいそう」（表6の事後理解）といういわゆる「同情」の解釈を加えていることがうかがわれる。しかも、「あなの中の独り言」については「ごんはおっかあのためにとっていた大事なものをとった」についての実験者の質問に対し、その聞かれている意図が理解できない様子を読み取ることができる。さらに、結末の部分については「ごん、おまえだったのか」という作品の表現に着目し、「兵十が後悔しており」、「ずっと兵十の心にごんのことが残っていく」といういわば読み手（A男）において結束性の高い理解を生成していると考えることができる。

さらに表8は読みの方略、すなわち「擬人化と視点」において「動物と人間」に重点をかけ、「時どきは兵十になったり、全体を見わたすようにして読む」へ変化した児童（B子）の事前、および事後理解、さらに表9はそれにもとづくインタビュー結果を示したものである。表8に示される理解を比較すると、事前理解は「同情」の枠組みが基本となっているが、事後理解においては「ごんが兵十と友だちになりたいと思うのは、ちがう人（第3者）からみると調子のいいこと」というB子独自の解釈を加えながら、「友だちになれたらいいとばかり考えるようになった」という理解を示している。インタビューでは、この点について言及しながら、事前調査時においても「ごんは友達になりたいと考えていたが、私（読み手）からみると調子がよすぎる」として、作品中の主人公の心情の読み取りにいわば「読み手のフィルター」をかけながら理解の構成を進めていることが示唆される。さらにB子は、この作品を「反省」だけで読むと「うわべだけになってしまい、物足りない」という読みの方略の評価に関わる発言をおこなっていることも注目されよう。B子はまた、作品の表現の詳細に立ち入り、第1節にお

表8 B子の事前理解と事後理解

| |
|--|
| <p>事前理解：動物であるが、人間の心もわかるようなきつね／ほとんどごんと同じような気持ちで読んだ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ごん」の性向といたずらの意図（自由記述） 山のあなの中で一匹きただけでくらししているさみしいきつねで、さみしくて相手がなんでもいいからしてくれないかなあと思いながら村人や兵十にいたずらしていたのかもしれない。 ・「あなの中の反省」について（選択） ごんは兵十のことを気にしていたので、本当かどうかかわからないが、うなぎを食べたいと言いながら死んだんだろうと考え、反省している。 ・「神様のしわざ」と言われても、何故くりを持っていくのか（自由記述） いたずらの反省もあるが、おっかあが死んでひとりぼっちになってしまった兵十を見て、いてもたってもいられないくらい、かわいそうだなあと思ったから。 ・作品の結末について（自由記述） いきなりうたれてしまって、ごんの毎日、毎日のつもりもった大切な気持ちが伝わらなくて、かわいそうだと思う。 |
| <p>事後理解：山に住む動物であるが、村へ出てきて人間とやりとりをするきつね／ごんとおなじ気持ちで読むが、時々兵十になったり、場面の全体をみわたすように読むこともあった</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ごん」の性向といたずらの意図（自由記述） 山の中で一匹だけくらししているさみしいきつねで、自分に気づいてくれるような相手が欲しかったと思う。村へいつも出てきては観察しているから村人をよく知っていて、ちょうどひさしぶりにあなから出てきた時、すなおでやさしそうな兵十がいたのでいたずらをしたと思う。 ・「あなの中の反省」について（選択） おっかあが死んだことを自分のしたいたずらと結びつけて細かく想像し、反省している。 ・「神様のしわざ」と言われても、何故くりを持っていくのか（自由記述） いたずらの反省とおっかあが死んでかわいそうということのほか、ごんはだんだんひとりぼっちになった兵十のことばかり考えるようになっていたと思う。ごんはさんざんいたずらしてきたのに、その相手と友だちになりたいと考えたけど、ちがう人が見たら、少し調子がよすぎると思う。でも心では、二人っきりの友達のようになれたらいいなとばかり考えるようになっていたと思う。 ・作品の結末について（自由記述） 兵十はごんだと気づいたのにいきなりじゅうでうってしまった。かわいそうなことだけど、兵十からみるとごんの考えていることはこれっぽっちも知らなかったと思う。 |

表9 「兵十」の視点を組み込んだ解釈事例（B子の場合）

注）Kは実験者，BはB子（女子児童）を示す。

| |
|--|
| K：B子さんここ（事後調査）で「ちがう人が見たら、少し調子がいいけど、友だちになれたら……」って書いてくれたよね。 |
| B：はい、ごんはいたずらばかりしてきて、その相手に友だちになりたいっていうのは私は「調子がよすぎる」と思って……でも「ごん」はそんな気持ちになったと思う。 |
| K：それは前からそう思った？ この前（事前調査）に書いてもらった時には「友達になりたい」っては書いてないよね。 |
| B：……そう思ったけど、それではすこし調子がよすぎるなと思って……昨日の授業でもやったけど、ただ悪いことをしたら反省してもこうなるって言う人もいるけど、このお話はそれだけで読んだらうわべだけになってしまって物足りないと思う。そりゃあ、ごんがかわいそうっていうのは誰でも同じだけど……。 |
| K：なるほど……Bさんはどう読んだらいいと思う？ |
| B：うーん……本当はごんが何度もくりや松たけなどを持ってきているのに、兵十はいきなりそのごんを撃ってしまうんだから、そのわけはそのまま読んだだけではわからないと思う。 |
| K：そのまま読むっていうのはどういう読み方？ |

B:教科書に書かれている通りに読む……(作品のプリントを見ながら)よく読むと、ここ(第1節)ではごんはちゃんと「兵十だな」って言っているのに、ここ(1節の終わりの部分)で兵十は「うわあ、ぬすとぎつねめが」とどなりたてている……「ごん」はいつも村へ出てきてはうろうろしていたから、「兵十」のことをよく知っていたと思うけど、「兵十」は「ごん」のことを「きつねがまた出てきたのか」としか考えていなかったと思う。

K:ああ、そうだね。

B:それから「ごん」が「ひとりぼっちの兵十か」って言って「兵十」のことをいろいろ心配して、くりや松たけを持っていったり、そつと後をつけていたりしていることはよくわかるけど、「兵十」は「ごん」のことをわかろうとしても、わからなかったと思う。

K:確かにそうだよね。それは前から気づいていた?

B:いや、きっと昨日の授業で教えてもらったように、「兵十はごんをどのように思っていたか」っていうことから考えてみて……。

K:そうするとまだわかることなんかある?

B:……私は「ごん」は「兵十」のことをよく知っていても、「兵十」は「ごん」の気持ちややったことはわかっていなかった……昨日、Eさんたちは「兵十がどうしてよく見なかったのか」って言ってたけど、よく読むとここ(6節)に書いてあるように、「こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが」ってあるから、「兵十」はくりまでは見なかったけど、うら口から入ってきたのは「ごん」だって気がついて、それでも銃で撃ったと思う……。

K:ここでは「ごんぎつねめ」になっているんだね。いつから「ごんぎつね」になったんだろうね?

B:そういえば……うーん……。気がつかなかった……。

K:これはむずかしいね……(しばらく考える)。でもB子さんは大事なことに気づいているんだね。「兵十」は入ってきたのは「ごん」だとわかったのにどうして撃ったんだろうね。

B:やっぱり、この物語では「ごん」の気持ちはとてもよく出てくるけど、ずっと「兵十」の気持ちが出てこないっていうことから、「兵十」が「ごん」のことをどんなふうに考えているかという……「ごん」の優しい気持ちなんかはぜんぜんわからなかったんだと思う。

K:最後の場面では「ごん」だとわかって撃ったけど、「ごん」の気持ちがわからなかった……。

B:はい……ただよく出てきていたずらをするきつねだっということしかわからないと思う。「ごん」は「兵十」のことを考えていろんなことをしたりしてきたけど、それはぜんぜん「兵十」にはわからないと思う。

K:「兵十」の気持ちで読んでみると「兵十」には「ごん」の思っていることがわからなかったっていうことがわかるっていうことかな?

B:はい、「兵十」から考えると……。ただ、撃った後になって、「兵十」はなんどもなんどもくりや松たけをもらっているんだから、そうしてくれたのは「ごん」だったということは気づいたと思う。もう遅いけど……。

K:そうなるよね。ごんは兵十をよく知っていても、どうして兵十はわかろうとしなかったのかな?

B:……このお話を考えると、先生が言ったように、ずっと昔のことだし、村人も「兵十」もそんなきつねと遊ぶっていうか、相手になんかするひまなんかなかったと思う。「兵十」も貧しくて、まじめな人で、いつも仕事をしていたんだと思う。きつねなんか相手にできないっていうか……。

K:そうだね。そうすると、もう一度この『ごんぎつね』全体はどんなお話だと思う?

B:うーん……「ごん」は人間の気持ちがよくわかるし、きっと「兵十」をまじめでやさしそうな人だと思っ
て、相手になってくれると期待していたずらをしたと思う。ずっとひとりぼっちだし、この時は怒られる
だけでも楽しかったのかもしれない……。そしておっかあが死んでから、「おれとおなじひとりぼっちの
兵十か」って言うところからおさら親しみが出てきていろんなことをしたけど、「兵十」はそんなこと
をぜんぜん知らないで、ただ村へ出入りするいたずらぎつねとしかみなかったんだと思う。……でもいつ
「ぬすとぎつね」だったのに「ごんぎつね」ってわかったのかな?

K:うーん、そうだよね。私もB子さんと勉強しながら新しい問題を教えてもらった……考えてみるね。

いて「ごん」が「兵十だな」と言うのに対し、一方の「兵十」は「ごん」を「ぬすとぎつねめが」と言うことから、「ごん」は「兵十」のことを「村へ出てきてうろうろしていたからよく知っていた」と推論し、インタビューの後半では「兵十にはただのいたずらぎつねとしかわからず、ごんのことなど考えようとしなかった」のであり、それは「貧しくて、まじめな人で、仕事は

かりして、そのようなひまがなかった」としており、読みにおいてより具体化していく過程が含まれるという様相をうかがうことができる。

B子のインタビューから、「主人公・ごん」、「兵十」、さらに読み手（ここではB子）の視点を交差させながらいわば立体化させながら作品を読み進めていること、さらにメタ理解とも言うべき読みの方略についての独自の考え方を保持していることが示唆されよう。言い換えるならば、B子の事例からみる限りでは、読みに深まり（変化）が生じるという場合、上述したような視点の交差を含む立体的な読みを成立させながら、読み手に独自の精緻化を図るという側面も同時に進行させているのではないかと考えることができると思われる。

考 察

小林（1995）では、『ごんぎつね』について「主人公・ごんの性向といたずらの意図」、「あなの中の反省」、「神様のしわざと言われても、何故くりを持っていくのか」、「作品の結末」という作品の核となる箇所理解により、全体理解の構造をとらえることが可能であることを示唆しており、本研究においても同様に考えた。その上で、「徳目」、あるいは「同情」をベースとした表層的な読みを修正し、擬人化された「狐・ごん」は人間のもつ「心」を保持し、「兵十」に接近する、一方で現実の生活を営む村人のひとり兵十はごんを生活界における獣としかみなすことができないう対比的な構造を組み込みながら理解を再構成することを目的として実験授業を実施した。

その結果、全体として「主人公・ごんの性向といたずらの意図」については大きく変化しなかったが、「あなの中の反省」、「作品の結末」の理解において変化・新たな解釈の生成がみられた。「あなの中の反省」については「ごんが兵十のおっかあを死なせた（ことになる）」とするような理解から「兵十のおっかあの死と自分のしたいたずらを結びつけて細かく想像して反省している」とするような理解への変化である。前者の理解は4年生を対象とした授業において多く見出されたものであるが、小林（2003）が指摘するように、読み手が登場人物と視点を過度に共有することにより生ずると考えることができる。しかも、このような理解はその後の理解を制約するような機能を果たすことに通じることも明らかである。すなわち「死なせたから」、主人公は「心から反省したのであり」、「反省がまだ足りないから神様のしわざといわれてもくりを持っていくのであり」、「悪いことをしたら、銃で撃たれる（罰を受ける）」というスクリプト構造をもつ典型的な「徳目的な読み」を構成すると考えられる。本研究では「ごんの視点を離れ、遠くから見わたすような視点」を導入することにより、「死なせた」に類する理解を事前に構成した37名の児童のうち17名（45.9%）が「ごんの想像」であるとするような理解に変化した。

「作品の結末」については、擬人化された主人公、つまり「(人間的な意図を保持しながら)兵十へ接近するごん」に対し、「兵十はごんをどう思っていたのか」の視点を加えることによ

り「ごんの気持ちと兵十ごんに対する見かた」を対比的にとらえることのできる児童が19名増加するという結果を得た。作品の展開において前後するが、「神様のしわざと言われても、何故くりを持っていったか」についてはいわゆる「同情（ひとりぼっちになり、かわいそう）」と解釈する傾向は事後調査においても強く維持されており、この点が予想したほど学習者に大きな変化をもたらすに至らない要因となっていると思われる。このような傾向は直接的には本研究でおこなった実験授業が主に「重層的な視点をとって解釈する」という読みの方略をとることに重点が置かれ、具体的な「解釈そのもの」を提示していないことに起因すると考えられるが、一般に他の物語の読みにおいて「同情（かわいそう）」の枠組みがしばしば用いられることとも無関係ではないと思われ、いわば「間テキスト性」(Scholes, 1989)という観点からもさらに考えてみる必要があるといえよう。

さらに本研究では、個人レベルで成立する読みの全体を検討する目的でインタビューによる事例をとりあげて検討した。このことを通して、特にB子のケースでは読み手が保持する枠組みのみならず、読みの方略にかかわる考え方や解釈をより精緻化していくという様相が詳細に取り出されたと思われる。基本的にB子の場合、教示内容に含まれた「主人公・ごんばかりではなく兵十の視点、さらに遠くから見わたすような視点をとる」という方略が「新たな読み」を生成するベースとなりうることを示唆したといえる。たとえば、「ごんは、さんざんいたずらをしたのに、その相手（兵十）と友だちになりたいと考えたが、私（読み手）からみると調子がよすぎる」と述べ、「ごん」、「兵十」、「読み手」の間の視点を立体的に交差させつつ、読みを進めていることがうかがわれる。B子の読みの特徴は、結末部分で教示された「兵十の視点」を導入し、さらの同様の読みの方略を作品の全体に、しかも必要な場面において適用しようとしていることにあると考えられる。したがって、第1節では「主人公ごん」は「兵十だな。」と言っているのに対し、「兵十」は「ぬすとぎつねめ。」と言うという側面に注目しながら、「兵十はごんをただのきつねとしか思わなかった」とするような解釈をおこない、さらには結末において「ごん、おまえだったのか。」と言う部分にも着目しながら「兵十の側におけるこのような変化がいつ起こったのか」を新たな問いとして生成している。

以上のようにみるなら、「主人公・ごん」に視点を重ねる方略によって生じる「ごんを過度に擬人化・人間化する」ような読みを回避しうることが示唆されたといえよう。こうした効果はおそらく、すでに4年生の授業を通して一旦「自分なりの理解」を構成していることにより、読み手が一定の「ゆとり」や柔軟性を保有していることと無関係ではないだろう。文学作品の読みは一般的には「一回の通読」で終わるのであるが、授業場面では同一の作品を何度も「読み返す」のであり、このような特殊な読みにおいて有効な学習を成立させるには、本研究で意図したような新たな「読みの方略」が「読みの変化」を予期させるほどに学習者に通じていなければならないのかもしれない。

文 献

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. 1994 Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, **101**, 371-395.
- 波多野完治 2003 現代心理学からみた一読総合法 『国語教育の過去・現在・未来』（波多野氏が1996年6月に横浜市奈良小学校でおこなった公演を採録したものである）
- 石原千秋 2002 小説入門のための高校入試国語 日本放送協会
- Karmiloff-Smith 1992 *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT press (小島康次・小林好和監訳 1997 人間発達の認知科学 -精神のモジュール性を超えて- ミネルヴァ書房)
- Kintsch, W. 1994 Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, **49**, 294-303.
- 小林好和 1995 授業場面における理解過程に関する研究(Ⅲ) 札幌学院大学人文学会紀要 第58号
- 小林好和 1997 心理学からみた質的授業研究 『質的研究法による授業研究』平山満義(編) 北大路書房
- 小林好和 2001 文学作品の「一次読み」における予期推論と作品展開の統合過程 -文学作品『ごんぎつね』を用いて- (2001年 北海道東北地区教授学習過程研究会, 9月例会において一部を発表した)
- 小林好和 2003 授業場面における文学作品の理解過程について -文学教材『ごんぎつね』の理解構成とその変化- 読書科学 第47巻第2号, 60-69.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. 1992 Inference during reading. *Psychological Review*, **99**, 440-466.
- 大石源三他 1980 校定新美南吉全集 第3巻 大日本図書
- 大村はま／荻谷剛彦・夏子 2003 教えることの復権 筑摩書房
- Scholes, R. 1989 読みのプロトコル(高井宏子他訳) 岩波書店
- 外山滋比古 1967 読者の世界 角川書店
- van den Broek, P., Fletcher, C. R., & Ridsen, K. 1933 Investigations of inferential processing in reading; A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, **16**, 169-180.

Study on Comprehension Processes in an Instructional Situation (VI):
On the Processes of Teaching and Learning in the Use of Literary Material

KOBAYASHI, Yoshikazu

Abstract

It has been pointed out that it is difficult for students who read "Gon, the Fox" to change their understanding of the story, which forms naturally through their reading frameworks of "self-examination and retribution" and "empathy". This is true even after they are encouraged in class to read from a different viewpoint, and it is because most of the students identify with the protagonist, Gon.

Based on the concept of Representational Redescription (Karmiloff-Smith, 1992), this study provided an experimental lecture to 65 sixth-graders who were considered to have "formed a stable internal system" or already formed the above-mentioned fixed understanding of this literary text.

In the class, the readers were instructed to pay attention to the contrasting depiction of the protagonists, Gon and Heiju. Gon, the anthropomorphized fox, understands the human heart and approaches Heiju, who is an ordinary human being and views Gon simply as a beast he sees in everyday life. The class sought to lead the students to a different understanding through comprehension of the two different viewpoints. The experimental lesson attempted to rectify the reader's habit of over-anthropomorphizing Gon, toward enabling the reader to understand that Heiju regards Gon merely as a mischievous fox and therefore guns him down, even though Gon sympathizes with the forlorn Heiju and tries to come closer to him. The results suggest that comprehensive skills do not necessarily rely on the top-down form of a given schema but on altered viewpoints as well as novel inferential buildups.

(こばやし よしかず 本学人文学部教授 認知発達心理学専攻)