

文学教育研究における「ごんぎつね」の部分解釈の「多様性」

— 通例的主題を前提とした場面⑥の解釈の現状 —

The “Diversity” of Interpretations of *Gongitsune* in Discussions on Literary Education:
How We Have Read Scene 6 Based on the Fixed Thema

梶原 郁郎
Ikuo KAJIWARA

文学教育研究における「ごんぎつね」の部分解釈の「多様性」

— 通例的テーマを前提とした場面⑥の解釈の現状 —

The “Diversity” of Interpretations of *Gongitsune* in Discussions on Literary Education:
How We Have Read Scene 6 Based on the Fixed Thema

梶原 郁郎

Ikuro KAJIWARA

〔はじめに〕 本稿の課題と方法

本稿は、文学教育研究における「ごんぎつね」（新美南吉）の場面⑥の解釈の考察を通して、その解釈の「多様性」が通例的テーマを前提とするものに留まっている現状を検証する⁽¹⁾。この課題に取り組むには、場面⑥の解釈と作品全体の解釈（主題）双方で、質的に異なるもうひとつの解釈を発見しておくことが要件となる。したがってこの要件が本稿の課題には踏まえられている。

1980年代に読者論が文学教育界に導入・普及して以降、「読みの多様性を認めることが大前提となり、読み手の感想・鑑賞が第一義的なものとして重視され」てきている（下線は引用者、以下同）⁽²⁾。その主導者のひとりである関口安義（1986）にれば、関口（1983）の論稿「読者論の視点の導入—〈読み〉を取り戻す—」と田近洵一（1983）の連載論稿「読み手を育てる」（『教育科学国語教育』）を動機として、文学作品の「〈読み〉に読者論の視点を導入する試み」が「ようやく積極的に説かれるようになった」⁽³⁾。読者論の導入によって「文学作品を〈読む〉とは、楽譜を演奏するようなものであり、読者それぞれが本文の文脈に沿って独自の〈読み〉を示すものとの考えがゆきわたりはじめた。つまり、〈読む〉という行為を通してテキストを加工していくのが、作品の〈読み〉だとするのである」⁽⁴⁾。この「加工」の用語が示唆するように読者論では読者の「主体性」が強調される。

この読者論の動向を前に、特に読者論に立つ解釈研究・実践研究において、作品全体の解釈（以下、全体解釈）において読みの多様性が見られるようになってきているのであろうか。この課題意識の下、読者論に立つ児童言語研究会（以下、児言研）と文芸教育研究協議会（以下、文芸研）、作品論に立つ教育科学研究会国語部会（以下、教科研）と科学的「読み」の授業研究会（以下、読み研）⁽⁵⁾、四団体による「ごんぎつね」の全体解釈を確認してみよう。拙稿で考察したように⁽⁶⁾、四団体いずれも、ごんと兵十の心の交流を全体解釈（以下、全体解釈①）としており、「たがいに殺し殺されるというかたちでしか心のかよいあえなかったたましい悲劇」という文芸研の西郷の全体解釈は、児言研、教科研・読み研でも共通のものであった⁽⁷⁾。この全体解釈は、全国国語教育実践研究会の「ごんぎつね」研究にも確認できるように⁽⁸⁾、文学教育において定番化している。このようにある特定の全体解釈が絶対的なものとして固定されていれば、読者論の立場から教師が全体解釈を明示しない方針を採っても、その全体解釈に沿って授業は進み「正解到達方式」とならざるをない。

その全体解釈に代わる解釈は関口によって出されているのであろうか、それとも関口においても全体解釈①は固定されているのであろうか。関口による「ごんぎつね」の全体解釈の推移を、『小学校国語科授業研究』の第一版（1985）・第三版（2001）・第五版（2018）に見てみよう⁽⁹⁾。第五版で関口は、「ごんぎつね」の六つの場面それぞれのストーリーを表にして、「ごんぎつね」場面⑥のストーリーを「①あくる日、栗を持ってごんは兵十の家に行く、②兵十はきつねが家に入ったのを見、出るところを火縄銃でうつ、③兵十はごんの償いの行為を理解し、銃をとり落とす」と要約している⁽¹⁰⁾。このよ

うに関口は、読者の全体解釈が表れる作品の終局場面を解釈している。これが自らの解釈ではなくストーリーとして提示されているところに、「ごんぎつね」研究において全体解釈①が固定されている現実が浮き彫りになっている。

その関口の解釈は次のように敷衍されている。「ごんの償いの行為は、3の章〔場面③〕から始まる。それは貧しいながら、おっかあと二人で暮らしてきた兵十が、ひとりぼっちになったのを、自分のせいだとごんが感じたからである。同時に「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」に見られるように、そこに心の共感が生じたためだと思われる。けれども当初、ごんの償いの行為は、その意図に反してしまう。いわし売りのいわしをつかみ、兵十の家の中へ投げこんで、「まず一つ、いいことをした」と思ったごんの願いは裏切られ、兵十は盗人にされ、いわし屋にひどいめにあわされる。以後、ごんの償いの気持ちは、この失敗をも加え、心情的にいつそう深まる。それは栗やまつたけを運ぶ行為となって示される」⁽¹¹⁾。続けて関口は場面④⑤を「ごんの兵十への好意が、なかなか届かないもどかしさが描かれている」と解釈した後、次の指摘をしている。「ラストシーンの「ごん、おまえだったのか。いつも、くりをくれたのは」という兵十の叫びに対し、「ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました」というごんの反応は、以上の〈読み〉があって初めて奥行きを増す」⁽¹²⁾。このように関口も、ごんと兵十の心の交流を全体解釈としており、場面③以降のごんと兵十の心情関係の線上で「うなずきました」を読まなければ、〈読み〉に奥行きが出てこないとしている。

ここで、上述の解釈提示の前に関口が述べている「ごんぎつね」研究の状況を見てみよう。1980年代に入り「大日本図書版の『(校定)新美南吉全集』全12巻(別巻2巻)の刊行もあって、「ごんぎつね」研究は新たな段階を迎えている。鶴田清司『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』(明治図書、平成5年9月)は、深い〈読み〉に基づいて、新しい教材研究の方向を示す。また、府川源一郎『「ごんぎつね」をめぐる謎—子ども・文学・教科書—』(教育出版、平成12年5月)は、テキストの問題から作品受容史、教科書との関わり、〈読み〉の問題など、総合的に「ごんぎつね」を論じた力作で、参考文献の第一に推すことができる。本書は国民教材としての「ごんぎつね」を考える際の必読書である」⁽¹³⁾。このように「ごんぎつね研究」が「新たな段階」を迎えていながら、関口においても全体解釈①が『小学校国語科授業研究』第一版(1985)・第三版(2001)から第五版(2018)まで不変であるという事実から⁽¹⁴⁾、全体解釈①は「ごんぎつね」研究の大前提となっていることがわかる。

このようにある特定の全体解釈が固定されていれば、本文各箇所解釈(以下、部分解釈)も、その全体解釈に規定されて作られることになる。本稿が焦点を当てるごんが栗を「固めて」置く場面⑥について、西郷は次のように解釈している⁽¹⁵⁾。「なによりも、「かためておいてあるくり」の形象は、ぞんざいに、そこいらになげだしたりしないようなこまやかな心づかいのある、ごんの性格をよくあらわしています。それを兵十の眼を通してみるわたしたちには、いじらしいかぎりです。なにか、かたみになってしまったものを見る思いがします」。ごんと兵十の心の交流が全体解釈として前提となっていれば、「固めて」は、ごんの兵十への思いの表れとして“自ずと”解釈されるので、部分解釈まで固定されてゆくことになる。全体解釈と部分解釈とのこの規定関係を踏まえれば、全体解釈の通例化問題は部分解釈の固定化問題と併せて検討することが求められてくる。一層具体的には、部分解釈の多様性が主張されている場合、その多様性とは、ある特定の全体解釈の枠組み内部での小さな差異にすぎないのではないか、この検証が課題となってくる。

この課題を前に本稿は、「ごんぎつね」場面⑥の「固めて」「つぶやきました」をめぐる部分解釈に関する先行研究の解釈状況を考察して、その解釈の「多様性」が通例的テーマの枠組み内部に留まっているのかどうか検証する。この作業では、これまでの「ごんぎつね」の解釈研究・実践研究とは質的に異なる全体解釈と部分解釈を発見しておくことが要件となる(ある特定の全体解釈が「ごんぎつね」

研究において絶対的なものとなっていれば、研究者も実践者もそれを前提として同研究に取り組むので、その全体解釈さらには部分解釈を疑問視する姿勢を失うことになる)。したがって本稿は、もうひとつの新たな全体解釈と部分解釈を従来のそれに対置するかたちで、叙述を進めることになる。

〔I〕場面⑥「固めて」の部分解釈の現状－全体解釈①内部での部分解釈の「多様性」－

本章では「ごんぎつね」研究における場面⑥の「固めて」の部分解釈の現状を考察する。「うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました⁽¹⁶⁾」という文章中の「固めて」は、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①に規定されて解釈されているのではないかと、言い換えれば、全体解釈①から離れては解釈されていないのではないかと、これが本章の課題意識である。

その「固めて」は多くの論者が着目してきた箇所であり、その解釈状況は鶴田清司によって次のように整理されている⁽¹⁷⁾。上述の西郷による解釈の外に、鶴田は次の三つの解釈を紹介している。(1) 国語教育を学ぶ会は、「ごんのやさしさ、願いをく固めて」置いてあるくりの様子から考えさせる、(2) 佐古好一編の著書所収の授業で児童は「このくりも食べて元気になってください」という気持ちでな、このくりをかためて置いてあったんじゃないかと「固めて」を解釈している、(3) 野口芳宏は、「戦々兢兢としながら、その寸秒を争う危機の中であって、なぜくりを固めて置くのか」という問題を、「兵十への愛の証し」「寄せる思いの熱さ」「尋常ならざる兵十への心づかい」の解釈で解決させていた。ところがある教室で「投げこんだら音がする。音がすれば殺される」と答えた児童があった（これに野口は「鉄槌をくらった感じがした」として、この児童の「解の方が深い」と評価している⁽¹⁸⁾）。

この四つの解釈について鶴田は「実に多様な解釈が試みられている」と評価した後、西郷の解釈と解釈(2)(3)の妥当性を次のように問うている⁽¹⁹⁾。まず西郷の解釈は、ごんの兵十に対する思いの深まりという点から見ると、ごんの「性格」という静的な要素が強調されすぎている。次に解釈(2)については、ごんが栗を「固めて」おく段階では「まだくづがない」という意識を残している、「おれは引き合わない」と思ったらその時点でもう償いは止める筈である。最後に解釈(3)の「音がすれば殺されるからだ」は、「く土間にくりが固めて置いてある」という状況から見てその必然性が弱い、「それほど危機意識があれば家の中には入らない筈である」。このように鶴田は全体解釈①に基づいて、全体解釈①の中での以上の諸解釈には微調整が必要であるとしている。

では全体解釈①から離れたところで、文学教育研究は「固めて」を解釈してきていないのであろうか。この検証のために、読者論に立つ児言研・文芸研、作品論に立つ教科研・読み研の解釈を考察・整理したものが表①である（表左端の「児」は児言研、「文」は文芸研、「教」は教科研、「読」は読み研を指している）。表②に児童の発言も引用しているのは、教師がそれを肯定的に評価している点で、教師の解釈と一致しているものあるいは重なっているものと見ることができるからである。したがって表①では教師の解釈に加えて、児童の発言も含めて整理している。なお表①の児言研の中段・下段、文芸研の下段、読み研の下段は授業記録からの引用である。

表①：場面⑥「固めて」の解釈の状況

児	・(小松) [兵十の] 目についてきたのが、自分への償いのためにごんが運んできたくりの姿だったので ⁽²⁰⁾ 。
	・(児童)「うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました」のところで、毎日栗をくれたのはごんだったのだから、ここでわかった ⁽²¹⁾ 。
	・(加藤) そうだよ。この時にあつ、ごんだったのだからわかったんだね。やっと気がついてくれたってごんは思ったんだよ。それでごんの気持ちは兵十に通じたのかな。

	<ul style="list-style-type: none"> ・(児童)「通じた」「通じた」というつぶやきあり。 ・(児童)「ごんおまえだったのか――」というのは、土間に固めて置いてある栗が目についたのでしょう。だから「おまえだったのか――」と驚いている感じで、火なわじゅうをばたりと落としたのは、生き返ってくれて気持ち⁽²²⁾。
文	<ul style="list-style-type: none"> ・(西郷) こまやかな心づかいのある、ごんの性格をよくあらわしています。[――] かたみになってしまったものを見る思いがします⁽²³⁾。 ・(西郷) 無造作にぼんと置いてあるのではなく、ちゃんとちらばらないように置いてあります。いかにごんらしいしぐさが見えます⁽²⁴⁾。
	<ul style="list-style-type: none"> ・(泉) <兵十がかけよってきました>、そこには、くりがかためておいたのですね。どのように見えてくる⁽²⁵⁾。 ・(児童) ごんのやさしい心づかいのしるしとして――。
教	<ul style="list-style-type: none"> ・(川野) <くりが固めて置いてある>状態と、くりを固めておいているごんの姿とを話し合わせる。「なんでこんなに丁寧に置いたのだろう?」――「兵十はなわをなっていたから、見つかる心配はない」とか「兵十をよろこばせるためのだいじなくりだから」とか「こうして置けば兵十がよけいによろこぶと思って」などいろいろな考えが出るだろう⁽²⁶⁾。
読	<ul style="list-style-type: none"> ・(教師) ごんが持って来た栗が散らかぬようにまとめて置いてある、かためておいてあるということで、ごんが兵十への贈り物として置いてあることがわかる、入り口ではなく、土間に置いてあるということであり、兵十へ寄せる思いがある⁽²⁷⁾。 ・(教師) 「土間にくりが、かためておいてある」ということで⁽²⁸⁾。 ・(児童) かためてあるし、そつと置いてある。 ・(児童) ちらかさないで置いてあり、ごんの思いがでている。

四団体いずれも「固めて」をごんの兵十への思いの表れとして解釈している。ごんの「かたみ」「兵十をよろこばせるためのだいじなくり」「兵十へ寄せる思い」等の諸解釈は、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①の枠組み内部の「多様性」で、質的に異なる二様・三様という意味の多様性ではない。

以上の「固めて」をめぐる解釈を整理してみると、ある【謎】が未決状態で看過されていることがわかる。それは野口が指摘していた、「戦々兢兢としながら、その寸秒を争う危機の中であって、なせくりを固めて置くのか」という【謎】である。これについて鶴田は「それほどの危機意識があれば家の中には入らない筈である」と指摘していた。鶴田は場面⑥の「固めて」の箇所について、「<兵十のかげぼうしをふみふみ行きました>と関連づけて考えてみると」として、「<固めて>置くという行為に<ごん>の<兵十>に寄せる並々ならぬ思いが込められているという<解釈>が妥当性を増してくる」というかたちで、【謎】を「解決」させている。そこには、「それほどの危機意識」とまではいかなない危機意識をごんは持っていたということが前提とされている。その意識を「並々ならぬ思い」が凌いだ結果、ごんは兵十の家に「こっそり」入ったという「解法」である。これには、「それほど」でもない危機意識でもあったのならば、ごんもさすがに兵十の家の中までは入っていかないのではないかという反論が来るだろう。したがってその「解法」にはモヤモヤ感が残るが、全体解釈①から離れたところでの【謎】のもうひとつの解法はないのであろうか。これは第三章の課題とする。

【Ⅱ】場面⑥「うなずきました」の部分解釈の現状－全体解釈①内部での部分解釈の「多様性」－

本章では「ごんぎつね」研究における場面⑥の「うなずきました」の部分解釈の現状を考察する。「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました⁽²⁹⁾」という文章も、ごんと兵十の心の交流と

いう全体解釈①の内部で解釈されているのではないか、言い換えれば、全体解釈①から逸脱する部分解釈は見られないのではないか、これが本章の課題意識である。

前章に続けて児言研・文芸研、教科研・読み研による「ごんぎつね」研究を取り上げて、「うなずきました」がどのように解釈されているのか考察してみよう。それを整理したものが表②である。表②の児言研・文芸研・読み研の下段はいずれも授業記録での教師と児童とのやりとりで、児言研の上段の加藤（教師）による解釈は、「うなずきました」の解釈に直接関わるので引用している。

表②：場面⑥「うなずきました」の解釈の状況

<p>児</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(加藤)「ごんの思いは、<u>どれだけ兵士に伝わっているのだろうか</u>」と子ども達に考えさせる授業をしたいと思う⁽³⁰⁾。 ・(加藤) ごんの思いは、<u>どこまで分かってもらえたのであろうか</u>。鰻の贖罪であろうことは、兵十に想像できても、同じ孤独な存在として思いを共有したいというごんの願いは、兵十には届かなかったであろう⁽³¹⁾。〔この物語は〕<u>ごんが死ぬことでしか心を通わせることができない悲劇である</u>⁽³²⁾。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・(児童)「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、<u>うなずきました</u>」のところで、ごんは、最後の力でうなずいた⁽³³⁾。 ・(児童)「ごん、おまいだったのか」で、ごんは<u>やっと気付いてくれた</u>と思った。 ・(加藤) やっと気付いてくれた。いいね。〔中略〕 ・(児童) 兵十はごんを撃ってしまったから、<u>ごんがぐったりして餓いて</u>、兵十も今まで気づかなくてごめんねって思ったし、<u>ごんが気付いてくれたよ</u>ねって思っている。 ・(児童)「火縄銃を取り落としました」の所で、兵十も何でごんを撃っちゃったんだあと、後悔している。〔中略〕 ・(児童) ごんは死んじやったから<u>兵十と仲良くしたかった</u>気持ちは通じていない。
<p>文</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(西郷)「ぐったり目をつぶったまま、<u>うなずくごんのくすがた</u>」もたまならくあわれです。いじらしいかぎりです⁽³⁴⁾。 ・(藤原)「<u>うなずきました</u>」の表現には「<u>確かにごんの満足した思い</u>というものを感じることができるし、<u>兵十に自分の心が通じたのだ</u>と思ってごんは満足して死んでいったのだと思えることは読者にとっていくぶんかの慰めにはなる⁽³⁵⁾。 ・(泉) <u>兵十にわかってもらった安らかな気持</u>⁽³⁶⁾。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・(大平) <u>ごんもわかってもらえた</u>けど、でも死ぬこととひきかえやね⁽³⁷⁾。 ・(児童) うれしいけど、なやむというかどうしようもない。 ・(児童)〔中略〕<u>ごんはわかってもらえたのはいい</u>けど、もうちょっとちがうかたちの方がよかった。死ぬというよりも、生きてるままでわかってもらえたらよかった。 ・(児童) ごんにとってはうれしいこと。〔中略〕兵十が自分が〔栗や松茸を〕もっていったことをわかってくれたし、うれしい〔中略〕。 ・(大平) 読者であるみんなは、<u>ごんと兵十がこんなかたちでしかわかり合えなかった</u>ことをどう思うかな。 ・(児童) <u>ごんがわかってもらえたのは</u>、うれしいけど、死んだのは最悪だと思う〔中略〕。 ・(児童)〔中略〕<u>ごんも死ぬ前の最後にわかってもらえて</u>、よかったと思うけど、つらいと思う。 ・(児童)〔中略〕悲劇だし、<u>ごんもちょっとわかってもらえたし</u>、うれしいけど、兵十とちゃんと仲良くなれなかったし、二人とも、かわいそう。

教	<ul style="list-style-type: none"> ・(川野) うなずきながら、兵十がもうちょっと早く気づいてくれたなら、と、めぐりあわせの不運を ごんはうらんでいるのだろうか。それとも「よかった」と、心から満足なのだろうか⁽³⁸⁾。 ・(児童) [うなずいたごんについて] ううんと満足だったと思うよ。ごんにとって兵十は何よりも だいじな人だったがね。その兵十が最後にかけてきてくれて、こんなにやさしく話しかけて くれたんだろう。だからうんとうれしくて満足だったと思うよ (「いい」一同様意見が続く)⁽³⁹⁾。 ・(児童) いま、ごんと兵十は、本当のなかまになれたんだと思った (「そう」)⁽⁴⁰⁾。
読	<ul style="list-style-type: none"> ・(教師) うなずく中に初めてわかってもらえた。「おれが栗を持ってきた」というごんの思いが出 ている⁽⁴¹⁾。 ・(教師) 「うなずきました」からは?⁽⁴²⁾ [中略] ・(児童) 兵十にくりを持って行ったのは、自分だと知ってほしかった。それがわかったので、うな ずいた。 ・(児童) おれがやったんだよとこっくりうなずいた。 ・(教師) 兵十に対して「うなずいた」ということは、ごんにとっては、どうなの? ・(児童) わかってほしいと思って、くりを持って行ったので、ここで、わかりあえたということか もしれない。 ・(児童) 兵十にわかってもらえたけど、死ぬということで、友達にはなれない。 ・(教師) 死んでしまったら、通じあえないということですか。[中略] ・(教師) 「ごんぎつね」という作品で、ごんは兵十は、わかりあえるという関係なの? ・(児童) 最後には、わかりあえるということ。 ・(児童) でも、最後、死んでいくので、わかりあえてない。 ・(児童) でも、最後に、兵十は、「ごん、お前だったのか」と言ったし、ごんも、うなずいている ので、兵十とごんは、つながっている。 ・(児童) 私も、ごんは死んでいくけど、ごんはうなずいているので、通じあえたと思います。 ・(児童) でも、ごんにとっては、友達になりたいと思っていても、死んでしまうので悲劇です。 ・(教師) 一方が、愛情こめていろいろやってあげる。でも、もう一方はそれを知らずに殺してし まった。二人が通じ合うといっても、悲劇に終わる。「ごんぎつね」は、そんな、テーマがこめ られています。

四団体いずれも全体解釈①の下、「うなずきました」を、ごんの思いは兵十に伝わったのかどうかをめ
ぐって解釈している。「兵十と仲良くしたかった気持ちは通じていない」「兵十にわかってもらった安ら
かな気持」等の諸解釈は、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①の枠組み内部の「多様性」で、質
的に異なる二様・三様という意味の多様性ではない。

このように読みの多様性を強調する読者論に立つ児童研・文芸研でも、解釈の事実および授業の事
実としては、「うなずきました」の部分解釈も作品論の教科研・読み研と大きく類似している。この事
実を前にするとき、読者論の立場から作品論の立場への「正解到達方式」批判をめぐって⁽⁴³⁾、今度は
作品論から読者論に対して次の反論が返されるであろう。読者論の立場も、全体解釈①(主題)を児
童の前に明示しないにしても、作品論と同じ全体解釈に立って授業をしているではないか。さらには
「固めて」「うなずきました」の部分解釈に関しても、作品論と大きく類似した解釈に立って授業をして
いるではないか。これは読者論も事実上「正解」を予定しているということであり、「正解」に向かっ
て授業を進めてはいないにしても、「正解」に沿って授業をしているということではないか⁽⁴⁴⁾。この反
論に読者論の児童研・文芸研は、表①②の状況では反論を返せない⁽⁴⁵⁾。

以上のように「固めて」に続けて「うなずきました」に関する解釈の現状を考察してみると、読者論の普及によって読みの多様性が主張されてはいても、「ごんぎつね」の主題は全体解釈①として固定化しており、部分解釈も全体解釈①内部での差異という意味での「多様性」に留まっている。それは、質的に異なるもう一種類の解釈を含む多様性ではない。この点が実証された今、従来の部分解釈①とは質的に異なる「固めて」「うなずきました」に関する部分解釈②はありうるのか、さらに全体解釈①とは質的に異なる全体解釈②はありうるのか、課題となってくる。その新たな全体解釈②と部分解釈②が発見されれば、教師は二種類の全体解釈と部分解釈を持って授業に臨むことが可能となり、ひとつの「正解」に向かう授業からも、ひとつの「正解」に沿う授業からも卒業できよう。

【Ⅲ】場面⑥「固めて」「うなずきました」の新たな部分解釈

本章では、場面⑥「固めて」「うなずきました」の新たな部分解釈を提示する。ごんと兵十の心の交流という全体解釈①の下、「固めて」「うなずきました」が解釈されている中でも、その部分解釈を塗り変える可能性を持つ解釈が児童から出ていることを読み取る作業が本章では踏まえられている。このことで教師が定番化した全体解釈①・部分解釈①しか持たない場合、そうした新たな可能性は看過され、授業は解釈①の路線に沿って進められてしまう現実を浮き彫りにできる。

(1) 場面⑥「固めて」のもうひとつの部分解釈－警戒心（危機意識）の無いごんの内面－

第一章で考察したように、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①に基づいて、場面⑥「固めて」をめぐって、ごんの兵十への思いが表れているという部分解釈①が定番化していた。そして全体解釈①に基づく実践を考察する中で、筆者は「戦々兢兢としながら、その寸秒を争う危機の中にあって、なぜくりを固めて置くのか」（野口）という【謎】が未決状態にあることを指摘しておいた。この【謎】は、野口にも鶴田にも所有されていた【殺されるという危機意識はごんにはあった】という解釈①の上に成り立っていた。この解釈①が無意識にも読みの前提となっているために、【謎】は思考の対象とされず未決状態となっていると想定できる。そこで【殺されるという危機意識はごんにはなかった】という新たな解釈②を立ててみれば、【謎】が十全に解決できることに気づくであろう。

その未決状態は、読者論の田近洵一編集の書籍所収の論稿にも見出せる。場面⑥「固めて」の解釈を佐藤久美子は全体解釈①の下、「こっそり」の解釈と併せて次のように提示している。

〔栗を〕「自分が届けていることを知ってほしい」と思いながら、「姿を見せたら殺される」という二律背反の心理状況を抱えて、ごんがとった行動は「(兵十の) うちの裏口から、こっそり中へ入り」、「土間にくり」を「かためて置く」ことだった。「こっそり」と「中へ入り」は、ごんの矛盾をそのまま反映している。しかし、「かためて置いて」からは、自分が送り主であることをなんとかして知らせたいという思いを、掌上の栗に託して祈るように置くごんの様子を思い浮かべることができる⁽⁴⁶⁾。

ここに佐藤は、ごんが「姿を見せたら殺される」という危機意識を持っているという解釈を前提として、「固めて」「こっそり」を解釈している。この場合、ごんが兵十のうちの裏口から「こっそり」入ったことで、ごんは危機を回避しようとした上で、兵十への思いを託すために栗を「固めて」置いたというかたちで、佐藤は【謎】の「解決」を図っている。

さらに佐藤は、危険だが兵十に自分の思いを知ってほしいという矛盾（二律背反）について、「子供はなかなかその矛盾に気づかない」と指摘して、次の授業記録を提示している⁽⁴⁷⁾。

授業記録①：場面⑥「固めて」「こっそり」をめぐる

- T：「こっそり」という言葉から、どんなことを想像する？
 C：兵十に見つからないようにしたい。
 C：以前に兵十にいたずらをしたから、仕返しされるかもしれない。
 C：兵十に見つかったら殺される。
 T：まらたいたずらをしに来たと思われる。
 C：うなぎのつぐないもあるから、存在を知られないほうがいいから。
 T：「中へ入り」からどんなことがわかる？
 C：見つかってもいいと思っていた。
 C：わざと見つかるようにした。

この児童の思考について佐藤は次の評価をしている。「こっそり」という言葉に、ごんの身の安全を図ろうとする意図があることを読んで。「中へ入り」からは、兵十に見つかることをある程度覚悟し、あるいは見つかることを期待していると、子供は考えた。この二つの言葉の矛盾に初めて気づいた子供が授業参観中にもかかわらず、「思っていることと、やっていることがばらばらなんだ」と、すっとんきょうな声でつぶやいた光景を今も鮮明に記憶している⁽⁴⁸⁾。ここに「こっそり」と「中へ入り」の言葉を矛盾と見る佐藤の解釈が示された上で、児童は両言葉に気づきながらも、それを矛盾ではなく「ばらばら」と捉えるに留まったことが、児童の限界という意味合いで総括されている。

ここで読者論が強調する読みの多様性という標語にしたがって、児童の上述のつぶやきを看過せず、熟考の対象としてみよう。「思っていること」（ごんの危機意識）と「やっていること」（ごんが兵十の家の中に入ったこと）との関係について佐藤が矛盾と解釈したのに対して、児童は「ばらばら」と読んでいる。ここで佐藤が自らの解釈を「正答」と見なさず、読者論が強調する「子どもの〈読み〉を生かす授業⁽⁴⁹⁾」「ただ一つの正解として読みはない⁽⁵⁰⁾」という思想に立てば、児童の読みの側に立つことができるはずである。この立場の転換がなければ、「ばらばら」という児童の読みが次の解釈④を内包していることに気づくことはできない。それを佐藤の解釈⑦と並記してみよう。

- ・ 解釈⑦（佐藤）：危機意識があったから、ごんは「こっそり」兵十の家の中に入った。
- ・ 解釈④（児童）：危機意識があったなら、ごんは「こっそり」でも兵十の家の中に入らないはずだ。

佐藤が全体解釈④の下、解釈⑦に居座っているとき、自らの解釈にそぐわない児童の発言は誤答として看過されて、未知の解釈④に向かう授業進路の可能性は閉ざされることになる。

このように児童の発言を思考して解釈④に気づけば、【殺されるという危機意識はごんにはあった】という解釈①に代わる、【殺されるという危機意識はごんにはなかった】という新たな解釈②が俄かに私たちの視界に入ってくる。この解釈②に立てば、「みんなは「兵十に見つかったら殺される」と言ったけど、殺されるという危機意識はごんにあったのだろうか」という発問が出題可能となる。そして【謎】は、ごんには危機意識がなかった（兵十らは僕たちを殺すとごんは知らなかった）ので、兵十の家の中に入ることができたんだというかたちで、解決できる。この解法によって、佐藤のいう矛盾（二律背反）自体がなくなり、「ばらばら」という児童の疑問を繙くことができる。

続けて「固めて」について考えてみよう。ごんに危機意識はあったのかという新たな着眼点によって、佐藤の次の解釈1に代わる、別種の新たな解釈2に到達できる。解釈1は、表①に考察した定番

化した解釈と同質のものである。

- ・ 解釈 1 (佐藤) : ごんは「兵十への配慮」から、栗を「固めて」置いた⁽⁵¹⁾。
- ・ 解釈 2 (児童) : 危機意識があったら、ごんは「固めて」栗を置かないはずだ。

ここでも佐藤が解釈 1 を「正答」として前提とすれば、解釈 2 のような別の解釈の可能性は看過されて、【謎】にそのまま重なる解釈 2 は未決状態のままとなる（全体解釈①同様に解釈 1 が唯一の解釈として大前提となっている場合、私たちは別の解釈の可能性を考えてみようとしないうずである）。

ここまで思考を進めてくれば、場面⑥「固めて」の定番化した解釈 1 に代わる、【ごんは危機意識がなかったから、栗を「固めて」置いたのだ】という新たな解釈 2 によりやく到達できる。殺されるという警戒心がごんにあったならば、兵十の家の中に「こっそり」入っても、土間に栗を「固めて」置かず、抱えた栗を土間に降ろして、すかさず家の外に出るはずである。たとえ十秒程度でも、時間のかかる「固める」置き方をしては命取りになる。このように【殺されるという危機意識はごんにはなかった】という新たな解釈②に立てば、「戦々兢兢としながら、その寸秒を争う危機の中であって、なぜくりを固めて置くのか」（野口）という【謎】を十全に解決できる。この新たな解法への入口を、「思っていることと、やっていることがばらばらなんだ」という児童の読みは与えてくれている。

(2) 場面⑥「うなずきました」のもうひとつの部分解釈—ごんがはじめて知ったこと—

同様に解釈①に立てば、場面⑥「うなずきました」をめぐるでも、容易には発見できない新たな部分解釈が視界に入っていないであろうか。前章（表②）に考察したように、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①が定番化して大前提となっていれば、「うなずきました」の解釈の論点は、最後にごんの思いが兵十に伝わったどうかに“自ずと”置かれることになる。

「ごんぎつね」の終局場面の「うなずきました」に関して、ごんの思いが兵十に伝わったどうかは本作品最後の発問として定番化していた（表②）。児言研の教師（表②）による授業記録では、「うなずきました」をめぐる児童は「ごんおまえだったのか」のところで、ごんはやっと気付いてくれたと思った」と答えて、教師は「やっと気付いてくれた。いいね」と返していた。これと類似した教師と児童とのやりとりが、表②に考察したように文芸研の授業でも、教科研・読み研による授業でも行われていた。ここで指摘しておきたいのは、四団体の授業に限らず終局場面の授業記録で⁽⁵²⁾、ごんと兵十とはわかり合えたかどうかから逸脱する読みが児童から出ていない点である。前節の授業記録では「こっそり」をめぐる、児童が「思っていることと、やっていることがばらばらなんだ」と発言していたが、こうした教師の解釈から逸脱する読みが、終局場面の「うなずきました」に関する発問では児童から出ていない。これは、「うなずきました」に関する発問は全体解釈①を直接問うものであるので、わかりあえたかどうかという読み以外の「すつとんきょうな」発言が出にくいことが主たる要因であると考えられる。全体解釈①に基づいて終局場面までの授業を教師が進めてきた上で、全体解釈①そのものを問うているので、「わかりあえたかどうかを判断できる手がかりとなる言葉は本文にはありません」のような発言も出にくいであろう。このように終局場面の発問を通して、児童の読みも全体解釈①に収斂している点に、同解釈が定番化している現状を再認識させられる。

この点を前節の佐藤の読みに見てみよう。佐藤によれば「この「うなずきました」は、目の前の事実を受け入れた兵十が、ごんに栗の届け主かどうかを半信半疑で質したことを意味する。その後、ごんがどうなったかははっきりしない。ただ、うなずきにより栗や松茸をくれたのがごんであったことを理解した兵十の、茫然と立ちつくしている様子が「火なわじゅうをばたりと、とり落とししました」

に表れている」⁽⁵³⁾。これは、ごんと兵十がわかり合えたかどうかを「うなずきました」に読んだ解釈ではないが、「もともと住む世界が違う、異類どうし。いくら思いを寄せても、わかり合えるはずのないごんと兵十だった」⁽⁵⁴⁾と指摘されているように、全体解釈①に基づいていることに相違はない。

では、全体解釈①が前提としていた【殺されるという危機意識はごんにはあった】という解釈①ではなく、【殺されるという危機意識はごんにはなかった】という新たな解釈②に立つとき、「うなずきました」に関するどのような新たな解釈が俄かに見えてくるのであろうか。この課題を前に、「うなずきました」の用語はそもそもどのような意味で使用されるのか確認してみよう。

- ・ 使用法1：相手の問いに肯定的に答えるときに、私たちは「そうだよ」とうなずく。
- ・ 使用法2：何かを知ったときや納得したときに、私たちは「なるほど」とうなずく。

全体解釈①が「ごんぎつね」解釈の前提となっているとき、使用法2で「うなずきました」を読む発想は視野に入っていないであろう。全体解釈①の下では、「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは」という兵十の問いかけの本文と、「ごんは、ぐったり目をつぶったまま、うなずきました」の本文とは、ごんと兵十の応答関係（使用法1）として読まれる可能性が大きくなるからである。

これに対して新たな解釈②を発見した上で、「うなずきました」を読むとき、使用法2による次の解釈が生まれてくる。【ごんは兵十に撃たれて、兵十ら村人はごんらを殺すという事実をはじめて知った】⁽⁵⁵⁾、この事実にごんは「そうだったのかあ」とうなずいた。本文「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは」と本文「ごんは、ぐったり目をつぶったまま、うなずきました」とは、ひとつの段落に書かれてはおらず、段落を変えて書かれている⁽⁵⁶⁾。この点にも解釈②の発見によって気づくことができ、【人間と動物との「撃つ―撃たれる」関係をまだ知らない、純粋無垢ないたずら好きな“子”ぎつねのごん⁽⁵⁷⁾】という新たな全体解釈②に到達することができる。

以上のように全体解釈①が前提とする【殺されるという危機意識はごんにはあった】という解釈①から離れて、「こっそり」をめぐる児童の謎（解釈④）を教師が持ち帰って熟考すれば、【殺されるという危機意識はごんにはなかった】という新たな解釈②を発見できる。さらに解釈②によれば、「うなずきました」をめぐる通例化した解釈と異なる新たな解釈が俄かに見えてくる。この二種類目の解釈が提示された今、「ごんぎつね」の解釈の多様性が全体解釈①内部での「多様性」であること、読者論が強調する読みの多様性が文学教育の現実としては一様性に留まっていることが浮き彫りとなる。

【おわりに】全体解釈と部分解釈との規定関係―「うなずきました」と「うれしくなりました」―

以上本稿は、「ごんぎつね」場面⑥の「こっそり」と「うなずきました」の部分解釈の考察を通して、その解釈の「多様性」が通例的テーマ（全体解釈①）の枠組み内部に留まっている現状を明らかにしてきた。この結果は、読者論が読みの多様性を強調するときのその多様性の用語に留意する必要性を大きく要求する。読者論の主導者のひとり田近の指摘に着目してみよう。「ごんは、わかってもらえぬことを知りながら、兵十にいちずなる思いを寄せ続けた」と作品全体の解釈を提示した上で、田近は次の指摘を続けている⁽⁵⁸⁾。「その思いとは、つぐないなのか、愛なのか、孤独者としての共有意識なのか、また、その結末は、いちずなる思いの破局を意味するのか、理解しあえぬ者の境遇を意味するのか、それとも、境遇を超えて届きたいいちずなる思い（理解の成立）を意味するのか―さまざまに読めるところであろう。教室における学習であっても、その多様な読みの成立を保障するものでありたい」。ここに例示されている「多様な読み」とは、ある特定の全体解釈①内部における読みの「多様性」である。読者論と作品論の立場如何に関わらず全体解釈①が固定化している状況の中で、特に読

者論が読みの多様性を主張している現実を見れば、全体解釈①内部での読みの小さな差異が多様性の用語の実態・現実であることが明らかとなる⁽⁵⁹⁾。

この全体解釈①の定番化は次の問題にも連動してくる。それは、全体解釈①から逸脱する部分解釈を児童が出してきたとき、その解釈から全体解釈①を問い直す思考が生まれにくいという問題である。その部分解釈は、全体解釈①が「正答」として固定されているので、誤答扱いとされるからである。部分解釈と全体解釈は相互に規定しあうのが本来の関係であるとすれば、「思っていることと、やっていることがばらばらなんだ」という児童の発言（前章）を教師は「すっとんきょう」な発言として看過せず、その発言から全体解釈①を問い直す思考が求められる。部分解釈と全体解釈との相互関係についても、読者論に立つ文学教育論では「作品の部分にこだわる子どものさまざまなく読み>は、作品全体の中で止揚されていかねばならない⁽⁶⁰⁾」と述べられてはいる。しかし全体解釈①が固定されている限り、「部分の<読み>から全体の<読み>へ⁽⁶¹⁾」は単なる標語に留まり、文学教育研究者でも教師でも、全体解釈①に合わせて部分解釈を作るという思考パターンが常態化する。

その思考パターンは、理科教育研究者の高橋金三郎によって次のように問題とされていた。「授業では作品のテーマは何かがまず問題にされる。作者の意図は何かが問題にされる。論文ではないのだから、文学作品にははっきりしたテーマはないはずだが、それをまずきめるために、そのテーマにあわせて、ひとつひとつの文を解釈する。それで作品の読みがおかしくなる⁽⁶²⁾。教師がテーマをまずきめるというよりも、「ごんぎつね」のみならず「お手紙」等でも、全体解釈は定番化している⁽⁶³⁾。それを再検討せず教師がまず受け入れれば、「ひとつひとつの文を解釈する」路線が決定されてしまう。研究総数も実践報告総数も相当数にのぼる「ごんぎつね」を対象とした本稿の考察結果は、全体解釈に合わせて部分解釈を作るという思考パターンが固定化している現状をも教えてくれている。

この点を典型的に示すのが、「うなずきました」を「ごんぎつね」草稿時の「うれしくなりました」に入れ替えて、全体解釈①を「裏づける」文学教育研究者や教師の思考である。長谷川峻は次のように指摘している。「いちばんのちがいは、「うれしくなりました」である。現行の「うなずきました」より、より直接的である。このことから、少なくとも南吉には、「異種の世界に住む人間と動物（獣）は、「生」の世界では決して交差することはなく、「死」をもってしか分かり合えない」といような思いはなかったと言えるだろう⁽⁶⁴⁾。同様の「裏づけ」は谷悦子も行っている。「うれしくなり」の有無は、作品の主題にかかわるだけに重要である。最初の原稿の創作意識からみると、南吉は、この作品をごんぎつねの満足によって終わらせたかったのであり、「うれしくなり」は、それを明示するために書かれたということが出来る。草稿によってこの点を知ることが、「ごんぎつね」の作品世界を理解する上で非常に大切であると思う⁽⁶⁵⁾。ここまで考察すると、全体解釈に合わせて部分解釈を作るという思考パターンの根深さを一層痛感させられる。この自己認識が、もうひとつの新たな全体解釈の発見を待って可能となった今、それを本稿は最後に促しておきたい。

【註】

- (1) 本稿は、新美南吉「ごんぎつね」(『国語(4下)はばたき』光村図書、2016年、8-25頁)を用いている。
- (2) 吉田裕久「主観主義・客観主義論争」大槻和夫(編)『国語科重要用語300の基礎知識』明治図書、2005年、310頁。
- (3) 関口安義『国語教育と読者論』明治図書、1986年、18頁。
- (4) 同上、72頁。
- (5) 足立悦男「主題」大槻(編)、前掲、157頁。主題(全体解釈)をめぐって作者説(作品の主題を作者の意図と見る立場)が現在後退している中、読者論が「読み手である読者が作りだす」とするのに対して、作品論は「文学作品の中に客観的に存在する」としている(同上、157頁)。
- (6) 拙稿「読者論に立つ授業「ごんぎつね」における読みの「多様性」－教師の【通例的 주제】による児童の解釈

の水路づけー』『山梨大学教育学部紀要』第27号、2018年、167-181頁。

- (7) 西郷竹彦『教師のための文芸学入門』明治図書、1968年、193頁、加藤文子「皆で読み深めた文学の授業「ごんぎつね」」児童言語研究会『国語の授業』231号、一光社、2012年8月、16頁、教育科学研究会岡山国語部会津山サークル「ごんぎつね」教材研究資料1985復刻版の「分析表」4頁 (<http://www001.upp.so-net.ne.jp/plants/yomi/yomu-top.htm> (2017年11月21日閲覧))、大西忠治(編)小林信次・加藤辰雄・加藤元康(著)『「ごんぎつね」の読み方指導』明治図書、1991年、53頁。今日、「子どもの論理」で創る国語授業研究会(子国研)によって「子どもの論理」で創る文学の授業が提案されている(白坂洋一・香月正登・大澤八千枝『「子どもの論理」で創る国語の授業』明治図書、2018年)。「これまでの国語の授業の多くは、「教える」(教授する)側を中心に創られてきた」(同上、裏表紙)、「子どもの論理」を優先しながら、「教師の論理」を活かし子どもたちの思考を補充、修正、深化させていかなければならない」と主張されている(同上、18頁)。同書は「お手紙」「ごんぎつね」等の単元計画が提示しているが、その主張はそれらの授業のどこに具体的に反映されているのか述べられていない。この点はさておき、同書でも「ごんぎつね」は「うなぎのいたずらのつぐないを重ね、最後の場面で、ごんが兵十に撃たれることによって、兵十に自分のことをわかってもらえる話」というように(同上、64頁)、ごんと兵十の心の交流という全体解釈①は大前提とされている。その前提の中で、「子どもの論理」で文学教育を創る、「フレームリーディング」で文学教育を作る(青木伸生『「フレームリーディング」でつくる国語の授業』東洋館出版社、2014年)等の「新しい」主張が出てきていることは問題とされてよい。そこが一向に問題とされないのは、定番化した全体解釈とは質的に異なるもうひとつの全体解釈が発見されていないことが主たる要因であろう。
- (8) 全国国語教育実践研究会(編)『実践国語研究—ごんぎつねの教材研究と全授業記録—』第139号、1994年。この巻頭原稿の執筆者である甲斐睦朗は、場面⑥でごんが「うなぎ」箇所について「ごんが兵十に今までしてきたつぐないの行為が通じたと考えられる」と解釈している(同上、46頁)。
- (9) 関口安義「文学的な文章の指導(読み)—「ごんぎつね」をどう指導するか—」教員養成基礎教養研究会(編)『小学校国語科授業研究』(第一版)教育出版、1985年、55-67頁、関口安義「文学的な文章の指導(読み)—「ごんぎつね」をどう指導するか—」田近洵一・井上尚美・大熊徹(編)『小学校国語科授業研究』(第三版)教育出版、2001年、57-69頁、関口安義「読むこと(文学的な文章)—「ごんぎつね」をどう指導するか—」田近洵一・中村和弘・大熊徹・塚田泰彦(編)『小学校国語科授業研究』(第五版)教育出版、2018年、134-145頁。
- (10) 同上、136-137頁。
- (11) 同上、140頁。
- (12) 同上、140頁。
- (13) 同上、135-136頁。
- (14) 関口、前掲(2001)、60-67頁、前掲(1985)、57-65頁。
- (15) 西郷、前掲、171頁。
- (16) 前掲、新美南吉「ごんぎつね」(光村図書)、24頁。
- (17) 鶴田清司『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』明治図書、1993年、87-90頁。
- (18) このように栗を「固めて」置いたときの「音」を問題とする場合、いわしの時のように栗を投げ込んだ場合ではなく、栗を固めずにバラバラに置いた場合と比較する必要がある。ごんが栗を腕に抱えて栗を土間まで持ち込んだとき、栗を「固めて」置く場合にも、栗を一度腕から土間に降ろさなければならぬので、栗はバラバラになる。その後、ごんは栗を「固め」たはずである。ここで問題となってくるのは、ごんは「それほどの危機意識」(同上、89頁)がありながらどうして栗を「固めて」置いたのか、すなわちバラバラに置いてきつと兵十の家から出ていかなかったのかという謎である。
- (19) 同上、89頁。
- (20) 小松善之助『教材ごんぎつねの文法』明治図書、1988年、56、86頁。
- (21) 加藤、前掲、25頁。この授業記録(19-25頁)は、加藤文子「ごんぎつね」(児童言語研究会『文学・説明文の授業(4年)』子どもの未来社、2014年、99-112頁)に再録されている。
- (22) 長谷川峻「新美南吉「ごんぎつね」を読む」児童言語研究会『国語の授業』231号、一光社、2012年、7頁。
- (23) 西郷、前掲、171頁。

- (24) 西郷竹彦「ごんぎつね」『小学校中学年・国語の授業』明治図書、2005年、119頁。
- (25) 泉明正「新美南吉「ごんぎつね」」文芸教育研究協議会『文芸教育』17号、1975年、20頁。
- (26) 川野理夫『教師の読み・ごんぎつね』あゆみ出版、1986年、117頁。
- (27) 大西（編）、前掲、50頁。
- (28) 同上、69頁。
- (29) 前掲、新美南吉「ごんぎつね」（光村図書）、25頁。
- (30) 加藤、前掲（2012）、12頁。
- (31) 同上、14頁。
- (32) 同上、14頁。
- (33) 同上、24-25頁。
- (34) 西郷、前掲（1968）、171頁。
- (35) 藤原和好「「ごんぎつね」と「手ぶくろを買いに」の美の構造」文芸教育研究協議会『文芸教育』59号、1992年、26頁。
- (36) 泉明正「新美南吉「ごんぎつね」」文芸教育研究協議会『文芸教育』59号、1975年、21頁。
- (37) 大平芳子「切実な文学体験（共体験）をつくりだす読み「ごんぎつね」の実践」文芸教育研究協議会『文芸教育』82号、2006年、23-25頁。
- (38) 川野、前掲、115頁。
- (39) 同上、144-145頁。
- (40) 同上、145頁。
- (41) 大西（編）、前掲、52頁。
- (42) 同上、70頁。
- (43) 本文に内在する意味や主題を読み取ることが文学教育であるという作品論の立場は、読者論の立場から「正解到達方式」として批判されている（関口、前掲（1986）、10-12、17-18、24頁、田近洵一『文学教育の構想－文学のことばと感動体験－』明治図書、1985年、309頁）。
- (44) これが読者論の授業の実情であることを筆者は、渡辺哲郎「多様な読みの追求－『ごんぎつね』の場合－」（田近洵一・浜本純逸・府川源一郎（編）『「読者論」に立つ読みの指導（小学校中学年編）』東洋館出版社、1995年、75-89頁）に考察している（前掲拙稿「読者論に立つ授業「ごんぎつね」における読みの「多様性」、167-181頁）。
- (45) このことから次の点を指摘できる。読者論の立場から浜本純逸は、解釈学理論を背後にした作品論を批判して「主題読み」からの卒業を提案しているが（浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社、2001年、165-167頁）、読者論に立つ児言研・文芸研の授業も「主題読み」から卒業できていない。読者論と作品論双方の解釈の同一性・類似性を前にするとき、「主題読み」から卒業するということはどのような授業の事実を指しているのか、改めて不明となってくる。したがって浜本には、「主題読み」から卒業しているといえる実践事例、少なくとも解釈事例を提示することが求められる。
- (46) 佐藤久美子「「ごんぎつね」新美南吉－幻想と現実の谷間－」田近洵一他（編）『文学の教材研究－＜読み＞のおもしろさを掘り起こす－』教育出版、2014年、138頁。
- (47) 同上、138-139頁。
- (49) 同上、139頁。
- (49) 田近洵一『読み手を育てる－読者論から読者行為論へ－』明治図書、1993年、47頁。
- (50) 同上、19頁。
- (51) 佐藤、前掲、137-138、144頁。
- (52) 全国国語教育実践研究会（編）、前掲、270-276頁、山口憲明『ごんぎつね－教材分析と全発問－』本の泉社、2013年、149-151頁。
- (53) 佐藤、前掲、145頁。
- (54) 同上、146頁。
- (55) 拙稿「「ごんぎつね」の謎解き読みの提案－作問提案の「いたずら」解釈の修正を踏まえて－」極地方式研究

会『デボ』159号、2018年、84頁。

- (56) 括弧書きの文章は段落が変えられていることが多いが、必ずしもそうではない。「ごんぎつね」場面⑤の最終段落では次の二つの文章は同一段落に書かれている。①ごんは、「へえ、こいつはつまらないな」と思いました、②「おれがくりや松たけを持って行ってやっているのに、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ない、引き合わないなあ」。こうした改行に着目する必要性を筆者は「海の命」（立松和平）の次の二文においても、解釈が変わってくるという観点から指摘しておいた（拙稿「芸文教育研究協議会の授業「海の命」における本文解釈の構造的問題－印象が解釈路線を決定する読みの心理－」『山梨大学教育学部紀要』第27号、2018年3月、183-198頁）。①「水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。もりの刃先を足の方にどげ、クエに向かってもう一度えがおを作った」、②「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから」（立松和平「海の命」『国語（六）創造』光村図書出版、2015年、200-211頁）。この光村図書の教科書では、段落を変えて文章②は書かれているが、東京書籍の教科書（『新しい国語（6下）』2010年、14頁）では、行は変えられているが段落は変えないで文章②は書かれている。つまり東京書籍版では、文章①と文章②とはひとつつながりて読む書き方になっているのに対して、光村図書版では文章①と文章②とは、一呼吸置いて読む書き方になっている。この相違は文章②の「ここ」の解釈にどのように影響を与えるのか、一考されてよいだろう。
- (57) 前掲拙稿「「ごんぎつね」の謎解き読みの提案」、85頁。
- (58) 田近洵一「多様な「ごん」の人間像の形成－人間追求・人間理解の読み－」『日本児童文学』37-9、1991年、43頁。
- (59) 田中実「第三項」論の提唱によって、「ナンデモアリ」の読みの多様性を克服して、「既存の主体〔解釈〕を瓦解し、＜倒壊＞していく過程」としての読書行為を模索している（田中実・須貝千里（編）『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院、2005年、51頁）。「瓦解」「倒壊」レベルの解釈の変容が、定番化した全体解釈の枠組み内部で生起しえるのかという点は、後述註（65）の田中の「ごんぎつね」解釈を踏まえても、文学教育論において留意されておいてよい。
- (60) 田近、前掲（1993）、43頁。
- (61) 同上、42頁。
- (62) 高橋金三郎・小野四平（編）『授業で学ぶ文学』国土社、1989年、1-2頁。
- (63) この点は前掲拙稿「読者論に立つ授業「ごんぎつね」における読みの「多様性」で考察されている。児童研・芸文研、教科研・読み研の四団体をはじめ、「友情・思いやり」が「お手紙」の全体解釈となっている（同上、169頁）。また「鹿」（村野四郎）の文学研究・文学教育研究でも全体解釈は定番化しており、いずれも「鹿の最期」が全体解釈とされている（同上、169頁）。以上「お手紙」「鹿」でも、謎解き読みによるもうひとつの全体解釈の発掘作業が作間慎一らによってはじめられて、新たな全体解釈が提案されてきている（作間慎一『文学作品の謎解き授業』玉川大学教職センター、2008年、拙稿「謎解き読み「鹿」（村野四郎）の授業記録」極地方式研究会『デボ』165号、2019年6月、1-14頁）。
- (64) 長谷川、前掲、6頁。
- (65) 谷悦子『新美南吉童話の研究－文学教育の実践をめざして－』くろしお出版、1980年、219頁。全体解釈に合わせて部分解釈を作るという思考パターンは田中実にも見られる。田中は本作品の「プロットの後」を「ごんは死んで、兵十の心の中、思いのなかでようやく安らかに生きるのである」と解釈している（田中実「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、2001年、21-22頁）。ごんと兵十の心の交流という全体解釈①に基づく自らの解釈を提示した上で、田中は場面⑥の「うなずきました」は「うれしくなりました」で「あるべきだったのである」と指摘する（同上、22頁）。ここにもまた、全体解釈①に合わせて部分解釈を作る思考パターン、言い換えれば、本文のある言葉を変更しても全体解釈①は変わらないという思考の形態が見られる。全体解釈が定番化した状況における全体解釈と部分解釈との関係の現状を考察する作業は、文学教育研究の課題として取り組まれてよい。その作業によって、全体解釈と部分解釈とは相互に規定しあうという関係から程遠い文学教育研究の現状が浮き彫りになるだろう。その現状把握のためにも、定番化した解釈に代わる新たな解釈を本文に見出す作業が要件となってくる。