

国語教材としてのレオ＝レオニ『フレデリック』

—「翻訳」を視座とした解釈とその授業実践—

* 廣瀬 航也, ** 勝倉 明以

Leo Lionni's *Frederick* as a Teaching Tool for Japanese:
An Interpretation from the Perspective of "Translation" and Its Practice

HIROSE Koya and KATSUKURA Ai

要 旨

本稿は、レオ＝レオニ (Leo Lionni)『フレデリック *Frederick*』について、フレデリックが「しじん poet」として称賛されることの意義を中心にその翻訳テキストとしての解釈を提示し、実際の授業実践を踏まえ、教材としての可能性を検証することを目的とするものである。『フレデリック』は、一見「労働 work」に与していないように見えるフレデリックが、冬の到来までに「あつめ gather」たものを芸術に昇華して他ののねずみたちに提示し、「しじん poet」として称賛される物語である。「アリとキリギリス」の寓話を参照すれば、『フレデリック』においては芸術家が「労働 work」として認められ、コミュニティに包摂され、さらにはコミュニティを強化する役割を果たしたことが確認できる。教育実践では、のねずみのコミュニティにおけるフレデリックの役割について、他ののねずみとの交流の様子や「アリとキリギリス」との差異から繰り返し考えようとする児童の姿が見られた。そして「役割」について反復して話し合いが展開され、考える力がついたことを児童たちは実感していた。このような活動を可能にしたところに、『フレデリック』の教材としての価値がある。

Key words : レオ＝レオニ (Leo Lionni), 『フレデリック』 (*Frederick*), 翻訳,
国語科教育, 教材研究

1. 問題の所在

レオ＝レオニ (Leo Lionni: 1910-1999)『フレデリック *Frederick*』は、1967年に Alfred A. Knopf より刊行された絵本である¹。日本では1969年に谷川俊太郎による翻訳が出版された。『フレデリック』は、

冬が来るまでの間に働き食糧を貯蓄するのねずみたちの傍らで、一見労働をしていないかのように見えるフレデリックが、「おひさまの ひかり」「いろ」「ことば」を集め、それを冬籠り中ののねずみたちに語って聞かせることで、「しじん」として称賛される物語である。『フレデリック』は、都合5度、2社の小学校国語

1 本稿における *Frederick* 及び『フレデリック』の引用は、Lionni (1967) 及びレオニ (1969a) による。そのため、教科書本文では漢字で表記されているものも、元のテキストの表現を用いてひらがな表記とする。なお、引用における強調等は、特に断りのない限り引用者による。また Leo Lionni の日本語表記は、今日的には「レオ・レオーニ」が一般的であろうが、参照するテキスト及び今日の国語教育の領域における表記に鑑み、「レオ＝レオニ」とする。

* 宮城教育大学教育学部 講師

** 名古屋市立東山小学校 教諭

科の教科書に掲載されている²。一方で、レオ＝レオニの絵本は、『スイミー *Swimmy*』こそ教材として特権的な位置を獲得しているのが事実であり³、『フレデリック』はその補助的な教材としての位置に甘んじている⁴。しかし、『フレデリック』が教科書に採録されていたという実態を鑑みても、このテキストが小学校国語科の教材としての意義を有していることは確かである。そこで本稿では、フレデリックが「詩人 poet」であることの意義に着目して『フレデリック』についての解釈を提示し、具体的な実践事例を踏まえてその教材としての意義を改めて提示する。

如上の経緯も相まって、『フレデリック』を教材として扱った実践報告は、「スイミー」の授業を踏まえその学習を発展させる意図で本テキストを参照したものが多⁵。細(2019)は、レオ＝レオニのテキストの「比べ読み」を通して、「深い学び」の実践を行った。細の試みは小学校の教育課程を広く関連づける点で説得力を有するが、議論が読むための方法や「人間性」に回収されるために、教材の特性や価値から離れてしまうきらいがある。

レオ＝レオニのテキストを文学研究の観点から考察した稲葉(2018)は、「個」として生き「集団」の中で自らの役割を知る物語のありようを見出している。

しかし、『フレデリック』の表現それ自体のありようや意義については十分に説明されていない。また中村(2023)は、翻訳者である詩人・谷川俊太郎の創作活動におけるレオ＝レオニの翻訳の意義を打ち出した。中村は、谷川がレオニのテキストを全てひらがなで翻訳したことに着目し、谷川の「ひらがな詩」の創作への影響を指摘しているが、『フレデリック』をはじめとするテキストの翻訳のありようについては十分な解釈が提示されていない。

以上、先行研究においては、レオ＝レオニ『フレデリック』について、その解釈がいまだ十分に追究されていないこと、及び『フレデリック』それ自体を主たる教材としてその実践可能性を検証した報告例が十分に提示されていないことが課題として挙げられよう。これらの問題を踏まえ、本稿では、レオ＝レオニ『フレデリック』について、フレデリックが「しじん」として称賛されることの意義を中心にその翻訳テキストとしての解釈を提示し、実際の授業実践を踏まえ、教材としての可能性を検証する。それにより、これまであまり注目されてこなかったレオ＝レオニのテキストを教材として再評価するとともに、小学校国語科における翻訳テキストの教材としての位置付けを明らかにする一助となることを企図したい⁶。

2 具体的には、日本書籍より刊行の4年生の教科書(中田他 1992; 古田他 1996; 古田他 2000)、三省堂より刊行の2年生の教科書(中洩他 2011; 中洩他 2015)に教材として採録されている。

3 現行の小学校国語科の教科書では、1年生の教材として東京書籍(秋田他 2020)、教育出版(田近・北原他 2020a)、2年生の教材として光村図書出版(甲斐他 2020)、学校図書出版(鶴田・大岡・新井他 2020)がそれぞれ『スイミー』を採録している。また教育出版(田近・北原他 2020b)では、『アレクサンダとぜんまいねずみ』が採録されているが、他にレオ＝レオニのテキストは確認できなかった。

4 『フレデリック』は、「スイミー」を学習した後の読書案内の中で紹介されていることが多く、例えば東京書籍の教科書では、「「スイミー」を かいいた 人の、ほかの おはなしも よんで みましょう」の中で『フレデリック』が紹介されている(秋田他 2020)。このような傾向は他社の教科書にも散見され、光村図書出版の教科書でも、「この本、読もう」の欄で、「レオ＝レオニさんの お話と 絵を たのしみましょう」として『フレデリック』が紹介されている(甲斐他 2020)。

5 「スイミー」以外のレオ＝レオニのテキストを教材として扱った実践報告は少なくない。例えば細川(2014)は、「児童が主体的に学習する学習環境デザイン」の一例として、図画工作と連動する形で「レオ＝レオニびっくり箱」の作成を行った。その際「スイミー」を共通教材として使用し、レオ＝レオニのテキストへの導入を行っているが、『フレデリック』をはじめとするレオニのテキストを児童らが前向きに繰り返し読むことが可能になったことが報告されている。しかし、『フレデリック』の解釈を具体的にどのように行っているのかは十分に報告されていない。また長屋(2023)は、「スイミー」との「並行読書」の実践として「アレクサンダとぜんまいねずみ」を中心教材として扱い、「人物関係図」と「お話の地図」を作成する活動を通して、のちの読書活動や教材の読解につながる学びの実感が得られたと報告している。

これらの実践報告は、児童らの主体的な学習活動とそれに基づくテキストの解釈の広がり提示している一方で、他ならぬレオ＝レオニのテキストが国語科の教材として採用されることの意義を、テキストの解釈のレベルで提示することが十分に可能になっていないように思われる。

6 筆者らはこれまで、アーノルド・ローベル「おてがみ」を例に、その翻訳テキストとしてのありようと教材としてのありようを検討した(廣瀬・勝倉 2024)。本稿はその成果を踏まえ、小学校国語科の教材として翻訳テキストが多く用いられていることの問題を追究し、それらの教材としての意義を明らかにすることを目論むものである。

2. 『フレデリック』の解釈

2.1 「しじん」であることの意義

『フレデリック』はその末尾において、フレデリックが「しじん」であることが称賛され、のねずみのコミュニティに認められるという結末を迎える。本節では、そのような結末をテキストが有することの意義を考察することを目的としつつ、テキストの解釈を提示する。その際、原文の表現を適宜参照することで、『フレデリック』の翻訳テキストとしてのありようにも迫る。

フレデリックは、「おしゃべりな のねずみたち a chatty family of field mice」の一員として存在している。訳文では明確に表現されていないが、こののねずみたちのコミュニティは、原文では "family" と表現され、のちの「いえ home」という表現と呼応して、その経営を一にする「家族」のような集団（あるいは群れ）であることが示唆される。そのコミュニティの中で、フレデリックを除くのねずみたちは、冬の到来を間近に、食糧を「あつめ gather」ることを強いられ、「みんな、ひるも よるも はたら They all worked day and night」くこととなる。しかし、フレデリックはこの労働 (work) に加わることはない。すなわち、フレデリックは、物語前半部においては孤立した存在であると言えよう（原文の表現を用いれば、"All—except Frederick"である）。このことは、小野木（1971）等の先行研究ですでに指摘されているように、フレデリックが他ののねずみたちと反対の方向を向いて描かれていることで強調されている（図1）。のねずみたちの「フレデリック どうして きみは はたらかないの？ Frederick, why don't you work」という言葉も、フレデリックを疎外する構造を作るのに十分であろう。

それでも、テキストはフレデリックが来るべき冬のために労働 (work) していることを語る。実際フレデリックは、「おひさまの ひかり sun rays」「いろ colors」「ことば words」を「あつめ」ていると語る。この文脈でテキスト内に3度用いられる「あつめる gather」という動詞は、他ののねずみたちが食糧を備蓄する際にも共通して用いられる語であり、フレデリックが「こう みえたって、はたらいているよ I do work」（強調ママ）と主張するように、彼も他ののねずみたちと同様に、冬に備えて (for winter) 労働

(work) をしていたことが強調される。

そのうえ、ふゆは ちかい。ちいさな のねずみたちは、とうもろこしと きのみと こむぎと わらを あつめはじめた。

And since winter was not far off, the little mice began to gather corn and nuts and wheat and straw.

「さむくて くらい ふゆの ひの ために、ぼくは おひさまの ひかりを あつめてるんだ。」
"I gather sun rays for the cold dark winter days."

「いろを あつめてるのさ。ふゆは はいいろだからね。」

"I gather colors" [...] "For winter is gray."

「ちがうよ、ぼくは ことばを あつめてるんだ。ふゆは ながいから、はなしの たねも つきてしまうもの。」

"Oh no, I am gathering words. For the winter days are long and many, and we'll run out of things to say."

冬が来て食糧がなくなりつつある時、フレデリックは「あつめ gather」たものを、仲間 (family) たちに還元する。それはあたかも、他ののねずみたちが「あつめ gather」た食糧を仲間 (family) で共有するかのようである。その際のねずみたちは「きみが あつめた ものは いったい どう なったんだい What is your supplies」（強調ママ）とフレデリックに質問する。ここでのねずみたちが用いる "your" という語は、フレデリックと他ののねずみたち (they) を対比的に表現し、ともすればコミュニティ (family) 内の分断をも喚起させるような表現である。また「あつめた もの」と訳出された "supplies" は、供給されるべき備蓄用の食糧を想定したような表現であり、のねずみたちが物質的な支援を要求していることを暗示させ、また食糧を集めることをしなかったフレデリックに対する一種の非難のような意味合いも呈している。しかし、このような対比構造は、フレデリックも他ののねずみたち

と同様に備蓄したものがあること、そしてそれにより両者の対話の通路が開かれていることを暗に示している。実際この場面では、フレデリックと他ののねずみたちが対峙するような絵が描かれている(図2)。

その後フレデリックは、集めていた「おひさまのひかり sun rays」を見せる。

「めを つむって ごらん。」
フレデリックは いった。
「きみたちに おひさまを あげよう。
ほら かんじるだろ、もえるような
きんいろの ひかり……」
四ひきの ちいさな のねずみたちは、
だんだん あったかく なって きた。
これは まほうかな？

"Close your eyes," said Frederick, as he climbed on a big stone.

"Now I send you the rays of the sun. Do you feel how their golden glow..."

And as Frederick spoke of the sun the four little mice began to feel warmer.

Was it Frederick's voice?

Was it magic?

ここで原文の "Was it Frederick's vice?" という1文は訳文に反映されておらず、のねずみたちが「あったかく なって きた」ことが「魔法 magic」のよ

うであること示される。これは「おひさまの ひかり」を感じることができたのは、他ののねずみたちの想像力に依拠することが大きいと考えることを(実際にそのような度合いが少なからずあったにせよ)可能にする。しかし、原文では "Was it Frederick's vice?/ Was it magic?" という対句的な表現により、この「魔法 magic」のような経験が他ならぬフレデリックの「声 voice」によるものであることが強調される。ここに、フレデリックが「しじん poet」として称賛されることの伏線を見ても良いだろう。このような原文と訳文の特徴は「いろ colors」を見せる場面にも確認することができる。ここでもフレデリックが「はなす tell」ことよりのねずみたちに「いろ」を見せることが語られるが、訳文では「みんなは、こころの なかに、ぬりえでも したように」その色彩を思い浮かべることが可能になっている。しかし原文では、"as if they had been painted in their minds" と受動態を用いた表現が採用され、ねずみたちの心に色を塗ったのは彼ら以外の存在、それはとりもなおさずフレデリックであることが示唆されている。すなわち、これら2つの場面においてフレデリックは、他ならぬ彼7自身の言葉で以って語りかけることで、のねずみたちに視覚的な心象を与えることに成功しているのである。一方訳文では、他ののねずみたちの想像力を借りて視覚的なイメージを想起させるようにも捉えられ、フレデリックとのねずみたちの共通性が強められていると言えよう(図3・図4)⁸。

このような段階を経て、フレデリックはのねずみた

7 訳文では明確化されていないが、原文ではフレデリックに対して代名詞"he"が用いられていることから、彼が男性であることが示される。

8 このような解釈を踏まえれば、レオ＝レオニの他のテキストにも視覚的なイメージを言葉によって伝えることが表現されていることが想起される。例えば、『さかなはさかな』(Lionni 1970; レオニ 1975)においては、かえるが水の外の世界をさかなに語って聞かせることが表現される。このことは、レオ＝レオニのテキストにおいて言葉による表現が持つ効力の一つとして、多様な視覚的イメージの広がりがあり、これが彼の描く視覚テキストと相まって、絵本の世界を構築していることを暗に示していると言えよう。

このように考えれば、『スイミー』(Lionni 1963; レオニ 1969b)において見ることを表す"SEE"という単語が大文字で強調されることに1つの解釈を示すことが可能になる。稲葉(2009)によれば、それは同様に大文字で記される「考える THINK」ことへの転換を示唆するものであるが、その限りではないだろう。ここには、スイミーが一度仲間を喪失したのちに、海の生き物たちを「見る SEE」ことによって回復し、その経験を他の魚たちに伝えようとする中で、彼らが「見る SEE」ことを可能にする状況を得るためにまぐろに立ち向かう、という事態を見ることも可能である。またスイミーは「うみで いちばん おおきな さかなの ふりして like the biggest fish in the sea」泳ぐことを説くが、この擬態は、彼(ここでも代名詞に"he"が用いられている)が海中で目撃した生き物たちが比喩を用いて語られていることとの関わりの中で検討すべき問題である。すなわち、『スイミー』における「見る SEE」ことの問題は、「考える THINK」ことに容易に転換されてしまうものではなく、物語末尾に至るまで意味を有するのである。そのように考えれば、彼が岩陰の魚たちに「おもしろい ものが いっぱいだよ！」(原文では"SEE things"がそれにあたる)と働きかける場面は、「見る SEE」ことの共有を志向するものと解釈することが可能であり、それゆえ他のレオニのテキストとの関連を指摘することができる。

ちの前で自作の詩を朗唱するに至る。無論これは、フレデリックが冬の到来までに「ことば words」を「あつめ gather」た成果の結実である。ここでも、「せきばらいして clear his throat」「ふたいの うえのはいゆうみたいに as if from a stage」という表現により、フレデリックがその声で以ってのねずみたちに語りかけることが強調されている。

「三がつに、だれが こおりを とかすの？／
六がつに、だれが 四つばの クローバーを そ
だてるの？／ゆうぐれに、だれが そらの あか
りを けすの？／だれが つきの スイッチを
いれるの？／それは、そらに すんでる 四ひき
の ちいさな のねずみ。ぼくと きみ そつくり
の、／はるねずみ、ゆうだちを ふらせる か
かり。／なつねずみ、はなに いろを めるかか
り。／あきねずみ、くるみと こむぎの かかり。
そして／さいごは ふゆねずみ、ちいさな つめ
たい あし してる。／きせつが 四つで よ
かったね。／一つ へつたら、どうなる ことか。
／一つ ふえたら、どうなる ことか！」

"Who scatters snowflakes? Who melts the
ice?/ Who spoils the weather? Who makes
it nice?/ Who grows the four-leaf clovers in
June?/ Who dims the daylight? Who lights the
moon?/
Four little field mice who live in the sky./ Four
little field mice... like you and I./
One is the Springmouse who turns on the
showers./ Then comes the Summer who paints
in the flowers./ The Fallmouse is next with
walnuts and wheat./ And Winter is last...with
little cold feet./
Aren't we lucky the seasons are four?/ Think
of a year with one less...or one more!"

原文では、"who" "four" と文頭が揃えられ、また
"ice/ nice" "June/ moon" と2行ごとに脚韻を踏み、
音楽性が担保されている。訳文では、原文の音律が
そのままに反映されているわけではないものの、「～

の？」という疑問形の文末で行を終える等、原文の表
現と形式を尊重した翻訳が行われていると言ってよい。
このフレデリックの詩において重要なのは、やはり「四 four」という数を基軸とした数え歌的な言葉遊びである。原文では、空に住む "four little field mice" が四季を司り、彼らの働きにより世界が構築されているように謳われる。ここで「四 four」という数字は四季を体現すると同時に、フレデリックの詩の聴衆である4匹ののねずみたちと重なりを見せる。「一つ へつたら、どうなる ことか。／一つ ふえたら、どうなる ことか！ Think of a year with one less...or one more!」という表現は、フレデリックの仲間 (family) が他ならぬ4匹のねずみでなくてはならないことを暗示し、聴衆たるのねずみたちを称えるものである。この4匹の中にフレデリックは入っていない。しかし、「ぼくと きみ そつくりの like you and I」とあるように、自らも含めた5匹ののねずみのコミュニティ (family) を、空の上に住み四季を司るのねずみになぞることは、のねずみたちの世界を肯定し、また構築していくことに結びつく。このような仲間ののねずみを称え、こののねずみたちの世界を肯定することに、フレデリックの詩の意義があるとひとまずは言えよう。

このような詩を朗唱し、フレデリックは「しじん poet」として「はくしゅかつさい applaud」を受け、称えられる。このような経緯で、フレデリックのこれまでの労働 (work) は実を結び、彼はコミュニティ (family) の一員として承認される。実際、フレデリックがコミュニティ (family) に果たした役割は大きい。冬が到来するまで、のねずみたちは「おしゃべり chatty」なコミュニティとして描かれてきたが、食糧が少なくなるにつれて、「おしゃべりをする ぎにも ならない no one felt like chatting」状態に陥る。これはコミュニティの機能不全と言ってよく、冬の到来によってのねずみたちにもたらされた最も大きな困難はここにある。すなわちフレデリックは、のねずみたちのコミュニティが陥った困難の前に、自身の言葉と詩によって本来のあり方を取り戻させたことになる。ここに、「しじん poet」すなわち芸術家としてのフレデリックが、労働 (work) としての詩すなわち芸術によりコミュニティの保全に寄与し、コミュニティの一

員として承認され包摂された、という物語の解釈が成立する⁹。

このような解釈を、荻田（1971）や松岡（2013）が指摘してきたように、絵本作家としてのレオ＝レオニの役割の自覚に結びつけることは可能であろう¹⁰。しかし、ここで一度立ち止まって考えてみても良い。何も詩人が、あるいは芸術家が、コミュニティの一員として包摂されることを良しとするいわれはない。むしろ孤高の存在として、コミュニティから距離をとって存在していても良いはずであり、詩をはじめとする芸術がコミュニティに認められなければ価値がないとする発想は些か暴力的である。フレデリックはコミュニティによる包摂を「はずかしそうに shyly」、すなわちまんざらでもないように受け入れるが、これを自明のこととするのは無理がある。しかし、それでも『フレデリック』という物語がそのような結末を用意したことは事実であり、例えば「あつめる gather」ことによる労働（work）の共通性に示されるように、このような発想は物語全体を通して周到に準備されていた。このような『フレデリック』のありようは、どのように評価されるべきであろうか。次項では、寓話「アリとキリギリス」を参照項として検討を進める。

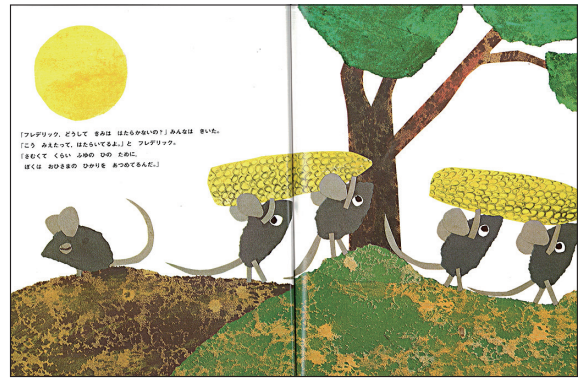


図1 フレデリックは、他ののねずみたちとは逆の方向（ページをめくる方向とは反対の方向）を向いている（レオニ 1969a）。

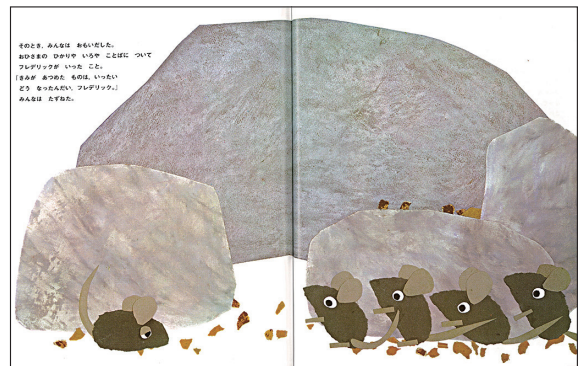


図2 フレデリックは、「あつめた もの」を開示する段階において、他ののねずみたちと対峙する形で描かれる（レオニ 1969a）。

9 筆者らはこれまで、ローベル「おてがみ」の翻訳テキストとしてのありようを検討し、日常的な友情を手紙という形式に仮託して表現したかえるくんの行為を広義の「翻訳」と捉えた（廣瀬・勝倉 2024）。この議論を敷衍すれば、『フレデリック』において、フレデリックが冬の到来までに集めた「おひさまの ひかり」「いろ」「ことば」を他ののねずみたちに語って聞かせる行為も、表現する対象を直接的に他者に知覚させておらず、言語や想像力を以て伝達している点において、広義の「翻訳」と解釈することが可能であろう。そうであるならば、『フレデリック』における「しじん poet」は「翻訳者」と言い換えることが可能であり、その役割は自身が見聞したものを言葉により「翻訳」し、他者の想像力を喚起させることで快い気持ちをもたらし、コミュニティの秩序を回復させることであると言えよう。なお、このような「しじん」乃至「翻訳者」のありようは、フレデリックが集めたものを他ののねずみたちに披露する段階において、「ひかり」や「いろ」が具体的かつ物質的な形容が困難なものであることと相まって、輪郭が不明瞭な色彩として図像的に表現されていることも通ずるだろう（図3・図4）。このような「翻訳」の意義の拡張は、レイノルズ（2019）等を参照。

10 松岡（2013）は、『フレデリック』における孤高の芸術家像を「仕事」の問題と結びつけ、レオ＝レオニ自身の芸術家としてのありようと結びつけている。レオニが大人の視点でものごとを眺め、子どものための物語を書くことを使命としていたことは、Lionni（1997）参照。

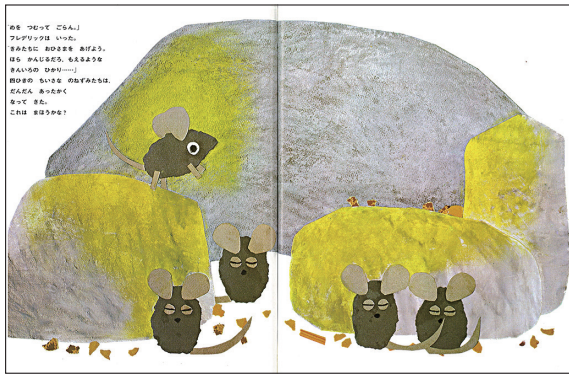


図3 フレデリックは、「おひさま」の「ひかり」を他ののねずみたちに与える。(レオニ 1969a)。



図4 フレデリックは、「いる」を他ののねずみたちに与える。(レオニ 1969a)。

2.2 「アリとキリギリス」との類似性から

『フレデリック』におけるフレデリックは、とりわけその前半部において、他の存在が冬に向けて働いているにもかかわらず、一見働いていないように思われ、それゆえ孤立した存在であるように思われる。これは、寓話「アリとキリギリス」の話型をなぞるようである。小学校国語科における実践を射程に据え、本項では『イソップ寓話集』に収録された「アリとキリギリス」との比較を行い、『フレデリック』の特質を明らかにする。その際やはり重要に思われるのが、前項で指摘したように、フレデリックが「しじん」として称賛されることの意味である。「アリとキリギリス」との比較を通してこの問題を追究する。

紀元前6世紀頃のギリシャに存在していたとされるイソップが語り伝えたとされる『イソップ寓話集』は、今日に至るまで様々に再話され、日本においてもとり

わけ子ども向けのときに教訓的な寓話として受容されてきた¹¹。今日「アリとキリギリス」の邦題で知られる寓話は、「蟬と蟻」の題で広く知られているものである¹²。来るべき冬を想定して働くアリたちと、遊び呆けていたセミの対比は、概ね時流が変われば痛い目を見るという教訓めいた評語に至る。このような「蟬と蟻」の教訓的性格は、様々な形で継承され、例えばラ・フォンテーヌ『寓話』に再話された際にも同様の話型を維持している(ラ・フォンテーヌ 1972)。「蟬と蟻」において特筆すべきは、セミが夏の期間を歌って過ごしていたと表現されていることである。これはセミの生物的な習性を踏まえたものと言って良いが、このイメージは今日に至るまで、あるいはキリギリスに転化した場合にも継承されており、ここにフレデリックの芸術家像の源流を見ることが可能であろう。

日本においては、1593年に刊行された天草本『イソポのハブラス』(新村・柊木 1993)から『イソップ寓話集』の受容が確認できる。ここで「蟬と蟻」は、「蟬と、蟻の事」として収録され、「下心。」と明記された評語においては、「人は力尽きぬ中に、未来の務めをすることが肝要ぢや、少しの力と、暇有る時、慰みを事とせう者は必ず後に難を受けないでは叶ふまい」と教訓が提示されている。また蟬は「夏と、秋の間には吟曲にとり紛れ」とあるように、ここでも音曲を唱吟する音楽を嗜む存在として造形されている。その後、明治時代に福沢諭吉の翻訳で紹介された『童蒙をしへ草』(福沢 1872)では、第十三章「儉約の事」に「蟻と蟲蠢の事」の題で収録されている。そして、同時期の『通俗伊蘇普物語』(渡辺 1872)において、「蟬と蟻」は初めて「蟻と蟲蠢の話」として初めて紹介された。ここから、今日に至るまで日本において受容されている「アリとキリギリス」の物語が始まるのである。なお、『通俗伊蘇普物語』においても、キリギリスは「永の夏中踏歌ひて徒に日を消りしもの」とアリに批判されている。明治期においてセミがキリギリスに転化したとしても、時流の変化を見越して備えることの必要性を説く教訓譚的な性格と、キリギリスが歌や踊りに興じる広義の芸術家的な性格を有していることが確認できる。

11 イソップと『イソップ寓話集』の成立については、中務(1996)参照。

12 「蟬と蟻」の邦題は、中務(1999)による。なお、『イソップ寓話集』には類似した寓話として「蟻とセンチコガネ」も収録されているが、現在よく知られている「アリとキリギリス」の原型は「蟬と蟻」に求めるのが妥当である。

日本において『イソップ寓話集』が受容される際の大きな問題として、小堀（2001）は、アリがセミ乃至キリギリスに食糧を与える記述の追加があることを指摘している。確かに、中務（1999）にはその記述は見られないものの、天草本『イソポのハブラス』（新村・柊木 1993）では「散々に嘲り少しの食を取らせて戻した」とある¹³。この問題を小堀（2001）は、日本人の「温情主義」という曰く曖昧な（あるいは不確実な）議論に接続させているが、この点には慎重になる必要がある。実際この論を批判的に検証した渡（2015）は、アリが少しの食糧をセミに与えたことについて、「セミの屈辱を大きく深刻にすることで、「余裕あるときに将来に備えよ」という教訓をより強調しようとした」と結論づけている。『イソップ寓話集』が、とりわけ各寓話末尾の評語的な表現により教訓譚としての性格を強く担ってきたにしても、評語以前の話型に着目した時、アリがセミ乃至キリギリスをコミュニティの内部に決して組み込まないということ自体に変化はない。すなわち、「アリとキリギリス」は、キリギリスがコミュニティに参入することを拒む物語——それはキリギリスが芸術に興じるあまり労働をしない存在であるからであり、そもそもの種族の違いはこの点において強調される——として解釈することが可能である。天草本『イソポのハブラス』においてアリが少量の食糧を与えたのは、セミにその場から立ち去ることを促すためであり、この点において「アリとキリギリス」のコミュニティの物語は強調されるのである。

ここまで「アリとキリギリス」についてイソップの時代から明治期の日本の受容に至るまで確認してきたことをまとめれば、以下の通りとなる。「アリとキリギリス」という寓話は、「蟬と蟻」が明治期の日本においてその登場人物が変化したものであるが、一貫してセミ乃至キリギリスが遊び呆ける芸術家的な存在として造形されてきたことが指摘できる。それゆえ、来るべき冬に備えて労働に従事してきたアリたちとの対比がなされ、教訓譚の性格を帯びるのである。そしてこの物語は、遊び呆ける芸術家としてのセミ乃至キリギリスを、アリのコミュニティに参加することを許さない物語として解釈することを可能にする¹⁴。

このように考えれば、「アリとキリギリス」におけるキリギリスは、『フレデリック』におけるフレデリックとある程度近い性質を有した存在であると言えることができる。フレデリックは末尾で「しじん poet」と称えられる芸術家であるが、それに至るまでに「ことば words」を「あつめ gather」たことは、他ののねずみたちからは「労働 work」と見做されていない。それゆえ、キリギリスのように、コミュニティに包摂されない、さらに言えば追放されてもおかしくはない存在であった。それでもフレデリックは、のねずみたちの想像力に働きかけ、冬の間に彼ら／彼女らを楽しませることに成功し、「魔法 magic」のような経験を提供することで「はくしゅかつさい applaud」を浴びることとなる。すなわち、『フレデリック』においては、芸術が「労働 work」と見做され、コミュニティに包摂される——さらには、フレデリックがのねずみたちのコミュニティを強化した——様が顕著に描かれている。無論、芸術家がコミュニティに包摂されず、孤高の存在として厭世的に生きる倫理もあつて良いだろう。それでも、『フレデリック』は芸術の価値を見出し、他者あるいはコミュニティに寄与する様を描き出している。ここで、芸術家としてのレオ＝レオニが見出した自身の社会的な役割を論じることにも可能であろう。『フレデリック』は、このような、芸術家がその「労働 work」によりコミュニティに包摂される物語なのである。

3. 『フレデリック』の授業実践

3.1 児童の実態と学習計画

前節において提示したように、『フレデリック』は、コミュニティの機能不全に際してフレデリックが芸術家としての役割を果たした結果、自身の言葉と詩によってのねずみたちの本来のあり方を取り戻すことが可能になった物語である。このような解釈を踏まえ、「アリとキリギリス」との関係性について分析した結果、フレデリックとキリギリスの性質には類似性が読み取れるものの、前者がコミュニティに包摂される一方で、後者は包摂されないという相違点を見出せるこ

13 なお、『童蒙をしへ草』（福沢 1872）及び『通俗伊蘇普物語』（渡辺 1872）では、当該記述が見られない。

14 この点に鑑み、本稿で提示する授業実践においては、アリがキリギリスに食物を与えない話型であり、なおかつ評語による解釈の規定がない小出・三好（2010）を使用することとする。

とが分かった。

本節では、このような解釈を踏まえるとどのような教育実践を行うことができるのかについて、実践時の児童たちの様子や、意識の変化から検討する。上記のような解釈に基づいた学習計画を立てるために、本実践の対象である N 市の公立小学校の 5 年生の児童 29 名にアンケート調査を行った。これは、児童の実態の把握を目的としたものである。また、対象学年を 5 年生としたのは、前述したようなコミュニティ内における役割を果たすことについて複数の教材で学んだ内容を関連付けて考えさせる活動を行うのは低学年では難しく、発達段階等に鑑みてより相応しいのは高学年だと考えられるためである¹⁵。

1 つ目の質問である「《1》文章を読んで、自分の意見をもったり、それについて考えたりすることは好きですか。」の結果は、次の通りであった。「好き」を選んだ児童は 8 名 (26.7%) であり、「少し好き」は 9 名 (30%)、「ふつう」は 8 名 (26.7%)、「少し嫌い」は 2 名 (7%)、「嫌い」は 0 名 (0%)、「分からない」は 2 名 (7%) であった。「好き」と「少し好き」を選んだ子どもが学級の半数以上いることが分かる。このことから、対象児童の学級では、文章を読んで解釈する学習活動に対して意欲的な子どもが多い傾向があるといえる。

2 つ目の「《2》文章を読んで、自分の意見をもったり、それについて考えたりすることは得意ですか。」の質問の結果は次の通りであった。「得意」を選んだ児童は 5 名 (16.7%) であり、「少し得意」は 6 名 (20%)、「ふつう」は 9 名 (30%)、「少し苦手」は 5 名 (16.7%)、「苦手」は 4 名 (13.3%)、「分からない」は 0 名 (0%) であった。少しでも得意だと感じている児童と、得意・不得意だと感じていない児童、苦手意識を感じている児童の割合が類似している。そのため、

学級全体として 3 分割されているような状態だと分かる。

上記の結果から対象学級の児童の実態について考えると、文章読解の学習に前向きに取り組む意欲は高いといえる。一方で、苦手意識をもっている児童は少なくないということが分かった。そのため、学習活動全体を通して児童たちの苦手意識が払拭され、文章読解をして考える力を身につけることができるようにすることが求められる。なおかつ、それを実感できるような学習活動を行うことが望ましい。なお、具体的な学習計画は次の通りである (表 1)。

本実践では、『フレデリック』と「アリとキリギリス」の相違点について焦点を当てた比べ読みを行うことを目指し、4 時間完了の学習計画を立てた。その際に、学習指導要領で言及されている「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図る¹⁶」(文部科学省 2018a)ことを目指した。加えて、道徳科「健太の役割」(赤坂他 2024)の学習と関連付けた教科横断的な学習¹⁷を行った。その理由として、対象児童の実態として、文字テキストのみを対象とした読解に困難を抱えており、国語科では話し合いが成立しなかったという実情が挙げられる。しかし、道徳科では自分の経験を基にして議論する様子が見られた。このような実態から、道徳科と関連付け、児童が自分自身の経験を振り返って考える機会を学習計画に入れるという手立てを講じた。それによって、国語科でも話し合いができるようになるのではないかと考えた。そのため、国語科の『フレデリック』と「アリとキリギリス」の学習、道徳科の「健太の役割」を関連付け、教科横断的な学習を行った。本実践では、このような手立てによって、国語科の学習における子ども達の苦手意識を払拭し、読む力が身に付いたことを実感できるようにすることをねらいとした。

15 以下説明する授業計画を先走って言及するならば、高学年を対象として『フレデリック』の実践を行った理由として、第一に、本稿で提示した解釈を踏まえ授業実践を行う場合、国語科の学習指導要領において高学年の指導項目として設定されている「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」(文部科学省 2018a)に相当する解釈が要求され、またコミュニティにおける芸術家の役割といったある程度抽象的な概念を導入する必要があることが挙げられる。第二に、道徳科の学習指導要領における高学年の指導項目の 1 つに「先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること」(文部科学省 2018b)があり、「役割」について考えることのできる発達段階として高学年が想定されていることが挙げられる。

16 「指導計画作成上の配慮事項」を参照 (文部科学省 2018a)。

17 学習指導要領では、「国語科の学習を他教科等の学習や学校のエデュケーション全体と関連させていくカリキュラム・マネジメント上の工夫も大切」(文部科学省 2018a)と示されており、そのための具体的な手立てとして教科横断的な学習が挙げられている。

なお、本実践では、絵本版『フレデリック』（レオニ 1969a）と「アリとキリギリス」（小出・三好 2010）、「健太の役割」（赤坂他 2024）の3つのテキストを教材として使用した。

表1 学習計画

時数	学習内容
第1時	<p>国語「フレデリック」</p> <p>【めあて】「フレデリック」と「アリとキリギリス」の違いと、にているところについて考えよう。</p> <p>(1) 「フレデリック」と「アリとキリギリス」を読み、感想を書きましょう。</p> <p>(2) (1)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(3) 「フレデリック」と「アリとキリギリス」のにているところはどこだと思いますか。</p> <p>(4) (3)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(5) 「フレデリック」と「アリとキリギリス」の違いはどこだと思いますか。</p> <p>(6) (5)の内容について話し合いましょう。</p>
第2時	<p>国語「フレデリック」</p> <p>【めあて】なぜフレデリックは、「みんな」のように働かなかったのか考えよう。</p> <p>(7) フレデリックとキリギリスは、どちらも食べ物とかわえていませんでしたが、それはなぜでしょう。</p> <p>(8) (7)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(9) なぜフレデリックは、「みんな」のように働かなかったのでしょうか。</p> <p>(10) (9)の内容について話し合いましょう。</p>
第3時	<p>道徳「健太の役割」</p> <p>【めあて】学校や学級の中での自分の役割を考え、それを果たすためには大切なのはどんなことを考えよう。</p> <p>(11) 学校や学級の中での自分の役割とは何か考えよう。</p> <p>(12) (11)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(13) 「健太の役割」を読もう。</p> <p>(14) あなたが健太だったら、教科書の⑧でどちらの役割を果たすことに決めますか。自分の経験をふりかえりながら考えよう。</p> <p>(15) (14)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(16) 集団の中で自分の役割を果たしていくためには、どんなことを考えて行動することが大切だと思いますか。</p> <p>(17) (16)の内容について話し合いましょう。</p>
第4時	<p>国語「フレデリック」</p> <p>【めあて】フレデリックが話した「ことば」の内容について注目しながら、フレデリックの役割とは何か、考えよう。</p> <p>(18) フレデリックがみんなにしゃべった「三がつに、～どうなることか!」の内容について、どのような意味があるのかを考えよう。</p> <p>(19) (18)の内容について話し合いましょう。</p> <p>(20) フレデリックの役割とは何か、(19)で議論したことをふりかえりながら考えよう。</p> <p>(21) (20)の内容について話し合いましょう。</p>

3.2 実践の様子

本節では、上記の学習計画に基づいた実践結果を示す。なお、紙幅の都合上、フレデリックが「しじん」として称賛されることの意義に深く関わる部分のみ示すこととする。以下、「」内の引用は児童の記述に拠るものである。

第1時の(2)では、フレデリックの「しじん」としての行為によって仲間達に変化する様子に注目する姿が見られた。また、ギリギリスを勧善懲悪的に非難する立場と、分け与えないというアリの行為を非難する立場に分かれた。

(4)では、「どっちのお話も冬のために何かたくわえていたお話。そしてどちらもみんなとちがうことをしている動物がいる。」(以下、下線は論者による)という意見が見られた。児童の考えは、季節の共通性と、食べ物を蓄えるために働く登場人物と蓄えない登場人物の2種類に分かれているという2点に集約された。

また、(6)では「違うところは最後に認められているか認められないところ。どうしてか」という「フレデリック」は野ねずみ達がフレデリックの事を最後に認めていたけど「アリとギリギリス」ではありにギリギリスが認められていなかったということだと思う。」というような意見が散見された。その結果、フレデリックは働いていなかったわけではなかったということと、両作品は結末が異なるという2点に集約された。一方で、「ギリギリスは仲間が悪い。フレデリックは仲間が四人いる。フレデリックたちは助け合っている。」「ちがうところは、ちがう動物がしょくりょうをあつめていないところと同じ動物がしょくりょうをあつめていないところと、木に葉っぱがついているところとついていないところ。」という意見も見られた。言い換えれば、食料を巡るやり取りが仲間によるものなのか、異仲間同士なのかという点に差異を見出していたのである。そのため、この部分では仲間同士ではどのような行動を行うのかという問題と関連付けて考える姿が見られた。

第2時の(8)では、「フレデリックはなまけていると思いきやみんなのことや冬の間のことを考えてみんなとほかの物を集めていたと思う。」というような意見が散見された。ここでは、フレデリックは食料を集めることはしていなかったが、違う行動をしていたのは仲間の為だと指摘する意見に集約された。食料を集

めなかったのは、のねずみたちの共同体としての意識の強さによるものと指摘された。加えて、仲間と同じ行動をしていなかったフレデリックも同様に、そのような意識は強かったことに言及する児童が多かった。一方で、「フレデリックはみんなが食料しか集めていないことに気が付いて色やおひさまの光、話のたねを集めていた。」という意見も見られた。つまり、フレデリックが仲間達の行動だけでは冬を越せないことを見越した上で、自身が取り組むべきことについて考えたと解釈する児童もいたといえる。その結果、食料ではないものを集めるという行動をしていたという、フレデリックが行っていたことにも言及された。

一方で、ギリギリスが食料を集めなかった理由の話し合いでは意見が分かれた。「自分の好きなことをしていたら、冬になっていた。」「ギリギリスは夏の間に歌ってなまけて、冬のことを考えていなかったから。」という解釈がなされた。つまり、ギリギリスが歌ってばかりで怠けていたために食料を集めていないと読む姿が見られた。他方、「ギリギリスは生きるのにせいっぱいだったから。」どうしてかという、ギリギリスは歌を歌ってメスを呼び子孫を作るからメスを呼んでいて食料がたくわえられなかったからだと思う。」「ギリギリスは虫で一応生きのこるようになんかやりたくても、本能でうたったりしてパートナーをみつめようとしていた。理由は、虫がうたうことはだいたいパートナーをみつけるためにすることが多いから」という意見も出た。彼らは、ギリギリスが歌っていたのは、子孫を残すためであり、怠けていたわけではないと読んでいたのである。

次に、(10)の発問についての話し合い(表2)を行った。

表2 (10)(9)の内容について話し合いましょう。

- | |
|--|
| <p>C1: はいあの、おひさまのことや色のことなどの詩をずっと考えていたから働いていなかったんだと思います。</p> <p>C2: 絵にはアリとチョウがいるから、フレデリックは、みんなが食べ物を探して蓄えている間に自分は他のためになるものを他の動物から蓄えて、みんなが困らないように他のことをしていた。</p> <p>C3: C1さんにつけたしで、フレデリックってずっと目を半開きにしたり、目をつぶったりしてたりするんですけど、それは、なんか眠たそうに見えるけど、本当は目をつぶってそうやってあの、</p> |
|--|

太陽の光とかを感じさせる言葉?とかを考えていたんじゃないかなって思いました。(中略)

C4: えっと、私は、フレデリックがみんなのようになんで働かなかったかのかという、フレデリックだけは別と書いてあって、フレデリックはみんなのために、みんなは蓄える＝食べ物と決めつけてしまって、フレデリックは食べ物さえあればいいわけじゃないことを知っていたんだと思いました。知っていた理由は、たぶんみんなより年上だったんじゃないかなと思いました。やっぱり絵とか見ても半開きだったりするから、ちょっとみんなより年上で、それから動けないからその代わりに動かなくても集められるものを集めていたんじゃないかなと思いました。

C5: えっと、《1》で書いたように、体力も力もなく、足を引っ張ってしまうと思ったからっていうのもそうだと思うし、フレデリックはすみっこにすることが多くて、体力がなく、力がないことに責任を感じていて、みんなに申し訳なくて何もやっていないように見えるけど、こう見えたって働いているよといって、他のことに協力したくてみんなのように働かなかったんじゃないのかなと思いました。

C6: えっと、何故働かなかったかという、フレデリックはなんか冬の最後らへんで食料もなくなつてなんかみんながつまんなくなつてを予測してなんか、みんなが日光のあたたかさをあげたり、言葉もつまんなくなつたから言葉をちゃんとみんなが分かるようにして、ちゃんと予測して、違う仕事をしていたと思います。

表2からは、フレデリックが他ののねずみ達と同じように働かなかったのは詩のことを考えていたからという解釈が読み取れる。加えて、食べ物を蓄える以外の仕事をしていたという考えが児童たちの解釈において、共通して存在していたと考えられる。C3やC5のように、フレデリックの表情や立ち位置といった挿絵の描写に注目しながら読む姿も見られた。一方で、C4やC5、C6は食べ物を蓄える以外の仕事をしていて理由を話し合っていた。彼らは、フレデリックは冬を越すために食べ物以外のものが必要だということを知っていたため、食べ物を蓄えることはしなかったと考えていた。議論の様子からは、フレデリックの行為の根底にはコミュニティ内でどのように自分の役割を位置付けるかという問題があったという解釈に関して、共通性が存在しているといえる。言い換えれば、

冬を越すために必要なものを見越し、自分の役割を自覚して仲間のために行った行為として読んでいるのである。これがギリギリとの差異である。比べ読みをしたことによって、フレデリックの行為の意味に焦点化して考えることができ、このような解釈となったと考えられる。

第3時では、これまで『フレデリック』と「アリとギリギリ」の読解で登場人物達の行動と登場人物の行為と役割について考えたことを活かし、自分事として役割について考えさせることに焦点を当てて授業を行った。道徳科の「健太の役割」(赤坂他 2024)の学習を行った。

まず、(12)では「学校では、委員会に入り初めて、学校をきれいにしたり、学校のために、みんなのためにくらしやすい学校にする役割。」という意見があがった。ここからは、高学年として、学校の中での役割について委員会活動の存在に言及しつつ、意見を述べる姿が多く見られた。他方、「学級では、困っている人を助けたり、レクとかで、みんなを楽しませる。」「クラスを元気にさせたり、にぎやかにさせる。」というように、学級を盛り上げたり友人を助けようとする姿勢も見られた。このように、授業の冒頭部では、実生活に基づいた「自分の役割」について意識させた。その後に教材文を読み、児童自身の役割について考えさせた。

続く(15)では、「図書委員の役割」を選んだ児童は26名(89.7%)であり、「サッカーのキャプテン代理の役割」を選んだ児童は3名(10.3%)であった。前者は「図書委員の役割を果たすことに決める。なぜなら、自分も五年生になって図書委員をやっていて、急がなきゃいけないときがあっても委員会が先だから、図書委員の役割のほうをやっておいたほうがいいと思った。」というような考えが多かった。このような考えからは、自分が所属する委員会の活動のでき事を振り返り、委員会活動が学校のために必要だという意識を優先させる姿が見られた。後者は「サッカーをする。なぜなら、上手になるし、勝てるからキャプテン代理をやりたいし、こうかいするからサッカーをやる。」という考えであった。つまり、後悔をしないようにするために練習を優先したいという自分の思いが見られた。そのため、集団での役割を考えるという本

時のねらいからはずれてしまった。

(17)では、「ゆうせんさと、こうなったら、ここがこまるよとか、こうしたらどうなるかななどを、考えながら行動する。」「あとの事を考えて、自分の役割を果たしていくのがいいと思います。」という考えが多かった。教材文を鑑みつつ、前時の(10)でフレデリックが冬になった時のことを考えて行動していたこと考えたことが活かされていると分かる。換言すれば、自分の行動の意味を意識し、後のことも考えることが大切だという考えが多数見られた。また、「人の気持ちを考えて行動することが大切だと思う。なぜなら、人がどのように考えているのか考えないと、助け合いもできないし、気持ちを考えないと、その人もモヤモヤしてしまうから。」という意見も見られた。このことから、集団における自分以外の存在について考える必要があるということに言及する姿も見られた。

第4時の(19)では、「フレデリックの仲間が四ひきだから、そのみんなが春ねずみや夏ねずみ、秋ねずみ、冬ねずみなんだと思う。そしてその四ひきには春、夏、秋、冬の大事な役わりがある。一つへったり、一つふえたりしたらどうなってしまうのかという仲間思いだと思う。」「四ひきのねずみとは、他のねずみだと思いました。そして君たちにもそれぞれ仕事があることを知らせたくて、フレデリックはそれをまとめる係で仕事をする時、季節をまちがえないようにしているんだと思いました。」というような意見が多く見られた。仲間ののねずみが4匹であることと、季節が4つであることを重ねていると分かる。役割に焦点を当てつつ、季節が4つあるように、仲間の4匹ののねずみが1匹でも増えても減ってもいけないということについて考えていた。また、フレデリックを入れると5匹になってしまうため、彼は異なる役割だということも読み取っていた。

最後の(21)では、「フレデリックはしじんであり、みんなのようにたべものをあつめれないが、みんなとちがうやり方でみんなを喜ばせたりしてやくにたつこと。」「フレデリックの役割は、みんなに少しでも楽しくさせるために、光、色、言葉などをあつめている所を言った所がフレデリックの役割だと思いました。(みんなに楽しくしてもらいたいため)」という意見が出た。このような様子から、第2時で考えたことを活かして思考していると分かる。フレデリックの行為の背

景には、仲間のために自分ができることをするという共同体における一種の連帯感といってもよい自意識を読み取っている。また、フレデリックが特殊な役割であることについて、「みんなをまとめる係であり、物語のせきにんしゃで、ご飯は集められないけど、みんなが最後笑顔になってくれるように物語をつくるのが仕事だと思いました。」「みんなとはちがって、特別な役割だと思う。(中略) みんなとはちがってなぜ特別な役割だと思ったかという、いつこまのページでまほうのように他の四人をあたたかくさせたから、みんなとはちがう四人に特別なことをするみたいな役割だと思う。」という意見も見られた。集団における「しじん」は特殊な役割を担っていることに注目した児童もいたということが分かる。

3.3 成果と課題

最後に、学習活動のまとめとして『フレデリック』と「アリとキリギリス」、「健太の役割」の授業全体を通して、どんなことが学べましたか。学習全体の感想を書きましょう。」という発問の下、振り返りを行った。振り返りでは、「フレデリックはふしぎな物語で、フレデリックが一つ一つどんなことを考えているか考えるのが、文章をよく読むだけでこんなに深く考えられることを学びました。」「文章の読み取り方や、相手の意見を聞いてからの考え方が分かった。物語には、文や絵に深い意味があることが分かった。」という意見が出た。テキストに基づいた読解を行うことによって、登場人物達の行動の意図や思考が明らかになると気づく姿が見られた。一方で、「役割をはたすこと（さいごまで）と、自分の役割をやるときはほかの人の気持ちを考えて、そして分からない人には教えて挙げたりなかまおもいにせつけていけばいいことが学べました。」という意見も見られた。国語の作品読解と関連付けて、道徳で自分の身の回りの役割について考えたことを踏まえ、役割を果たすとはどのようなことかについてまとめる姿が理解できる。

最後に、学習活動後の児童の意識調査のためにアンケートを行った。アンケート調査では、「①学習全体を通して、文章を読んで自分の意見をもったり、それについて考えたりする力がついたと思いますか。」と問い、追質問として、その理由も尋ねた。その結果、「ついた」を選択した児童は11名(37.9%)であり、「少

しついた」は14名(48.3%)、「あまり変わらなかった」は2名(6.9%)、「変わらなかった」は1名(3.4%)、「分からない」は1名(3.4%)であった。8割以上の子ども達が文章を読んで考える力がある程度はついたと捉えている。その理由として、「話し合いをする時などに手を上げて自分の意見を言ったり他の人の意見に質問をできたから。」「文章にはすぐ分かる意味と、おく深い意味があることがわかり、それについて考えることが少しできるようになったから。」「なぜなら、自分の意けんをもってその意けんをみんなにはなして、みんななどの意けんもきいて最後にまとめることができたから。」という記述が見られた。つまり、話し合いの時に友達と意見交流を行ったことによって、文章を読む力がついたと捉えていると分かる。このような結果から、文章読解に苦手意識をもっていた児童たちが、本実践を通して考える力がついたと実感できたのではないだろうか。

ここで、「変わらなかった」「分からない」等を選択した児童の記述にも注目したい。「あまり変わらなかった」を選択した児童は、「たくさん発表もしていないし、そんなに深く考えることもしていないからあまり変わっていないと思った。」「理由は、意見とか発びようしたけど少しだから。あと深ぼりをあまりできなかったからです。」と答えていた。彼らは、話し合いで自分の意見を発表することがあまりできなかったことに起因して、深く考えることができなかったと感じていると分かる。また、「変わらなかった」と答えている児童は「あまり様々なことにきょうみがもてなかったから。」と記述していた。更に、「分からない」と答えた児童は「最しよがわからないから。」とも記述していた。以上のことを踏まえると、学習内容の難易度が高く、読解に困難を生じていた児童への支援が充分ではなかったことが課題として挙げられる。あまり発表できなかった児童たちが発表できるように、話し合い

の時間を十分確保したり、国語科の学習に意欲的ではない児童も興味をもって活動することができるような手立てを講じて実践を行う必要がある。

改めて教材としての価値について言及すれば、レオ＝レオニ『フレデリック』は、文章を読み、考える力を身に付けることに適した作品だと考えられる。なぜなら、役割に注目させて読解することに適したテキストであり、他作品や他教科と関連付けて考えさせやすい性質があるからである。実践でも、フレデリックには集団において他の仲間と異なる役割があることに注目して考える様子が見られた。本実践では、児童たちが継続して集団内で仲間のためにどのように考え、行動するのかについて焦点を当てて読解し、話し合う姿が見られた。集団における各々の役割について考える上で¹⁸、「しじん」という孤高で特殊な存在として扱われるフレデリックが、仲間とどのような関係を構築するのかについて考えさせることができるという点が本教材の特性である。このような特性を生かした学習を行うことによって、児童が「考える力」を身に付け、それを実感させるというねらいと合致したといえるのではないだろうか。

4. 帰結と課題

本稿では、レオ＝レオニ『フレデリック』について、フレデリックが「しじん」として称賛されることの意義を中心にその翻訳テキストとしての解釈を提示し、実際の授業実践を踏まえ、教材としての可能性を検証することを目的として論述を進めてきた。『フレデリック』は、一見「労働 work」に与していないように見えるフレデリックが、冬の到来までに「集め gather」たものを芸術に昇華して他ののねずみたちに提示し、「しじん poet」として称賛される物語である。このような物語は「アリとキリギリス」の寓話を

18 文学的な文章を読む活動において、言語能力が低い児童は想像を膨らませて教材文を読んだ結果、テキストに基づいた読解ができないことも少なくない。実際に、本実践以前の学習活動において、テキストに書かれていない事柄を自身の経験や想像から作り出してしまうという実態があった。このようなことは、国語科の学習指導要領(文部科学省 2018a)で言及されている「読むこと」による言語能力の育成のためには望ましいとは言えないだろう(注16前掲事項を参照)。本実践では、このような児童の実態を踏まえ、役割について焦点化した読解を行うために、道徳科の役割について考える単元と関連付けた教科横断的な学習を行った。物語を読解する際に道徳科の学習と安易に関連付けてしまうと、国語科の学習で道徳的な読解——仲間のために考えたり、行動したりすることは素晴らしいというような解釈——に陥ってしまう危険性があるため、児童の言語能力を育成することを目指す国語教育として望ましいとは言いがたい。このことを踏まえ、本実践では児童の実態に鑑みて道徳科の学習と関連付けつつ、フレデリックの役割とは何かについて焦点化させた読解を行うことができるような発問を作成して教科横断的な学習を行った。その結果、国語科ではテキストに即して役割について話し合う姿が見られた。

なぞるような話型を採るが、ギリギリ（あるいはセミ）が「労働 work」をしない芸術家としてコミュニティに参加することが許されない一方、フレデリックは芸術が「労働 work」として認められ、コミュニティに包摂され、さらにはコミュニティを強化する役割を果たしたことが確認された。

このような解釈を前提として学習計画を立てて教育実践を行ったところ、のねずみのコミュニティにおけるフレデリックの役割について、他ののねずみとの交流の様子や差異から繰り返し考えようとする児童の姿が見られた。その際に、「アリとギリギリ」の読解の成果を活かすことによって、例えば役割は違えども、のねずみ達の同種であるという共同体としての意識は、アリとギリギリとの関係性とは異なると捉える児童もいた。このことに着目しつつ、役割について反復して話し合われ、「考える力」がついたことを子どもたちは実感していた。このような活動を可能にしたところに、『フレデリック』の教材としての価値がある。

ここで『フレデリック』が英語からの翻訳であることに立ち戻りたい。小学校国語の教科書に翻訳教材が多く収録されていることはこれまでも論じてきたことであるが、この問題を自明視することはできない。例えば、本稿第2節で論じたような詩の問題は、原文でこそその意義が発揮されるものであり、日本語に翻訳された場合には多くの注解を要するものであろう。しかし、ウォルコッツ（2021）が指摘するように、今日の世界文学をめぐる情勢においては、多くの読者——とりわけ年少の読者たち——は翻訳を介して文学テキストを享受することになる。このような事態を必然的なものとして解釈していくことも十分に可能であろうが¹⁹、外国文学の翻訳を同質的なものとして扱っていくことの問題はあろう。また教科書における翻訳教材の問題は、その時々政治的な問題や海外に対する眼差しが多く関与するところである（秋草・戸塚 2024）。実際、本稿においてその実践を示したように、『フレデリック』においても、例えば『イソップ寓話集』を参照すれば幾重にも外国文学を参照することが迫られ、このような実践が「国語 national language」のリテラシーを磨く「国語 Japanese language」という教科にいかにかに寄与するのかは、慎重に検討を重ねな

ければならない。この問題は、筆者らの今後の課題としたい。

【参考文献】

- 赤坂真二他（2024）道徳 5 きみが いちばん ひかるとき、光村図書出版。
- 秋草俊一郎・戸塚学（編著）（2024）教科書の中の世界文学——消えた作品・残った作品25選、三省堂。
- 秋田喜代美他（2020）あたらしいこくご 一下、東京書籍。
- ラ・フォンテーヌ、ジャン・ド（1972）寓話、今野一雄（訳）、岩波書店。
- 福沢諭吉（1872）童蒙をしへ草、尚古堂。
- 古田足日他（1996）わたしたちの小学国語 4下、日本書籍。
- 古田足日他（2000）わたしたちの小学国語 4下、日本書籍。
- 廣瀬航也・勝倉明以（2024）教材としてのアーノルド・ローベル「おてがみ」——「翻訳」を視座として——、宮城教育大学教職大学院紀要、5：45-55。
- 細恵子（2019）国語科における「深い学び」を生み出す絵本の活用可能性——『スイミー』と『フレデリック』との関連付けを通して——、国語教育思想研究、19：9-18。
- 細恵子（2020）小学校国語科「読むこと」における「深い学び」を促す思考方法と発問：同一作者（レオ＝レオニ）の絵本の活用焦点を当てて、初等教育カリキュラム研究、8：25-36。
- 細川太輔（2014）「レオ＝レオニびっくり箱」の教材的価値についての一考察、教材学研究、25：105-112。
- 稲葉昭一（2010）「見ること」の意味——『スイミー』試論——、都留文科大学大学院紀要、14：81-92。
- 稲葉昭一（2018）レオ・レオニの子どもたち——『スイミー』、『フレデリック』、『ベツエッティノ』、『コーネリアス』に込めた想い——、英語英文学論集、46：226-239。
- 甲斐睦朗他（2020）こくご 二上 たんぼ、光村図書出版。
- 小堀桂一郎（2001）イソップ寓話 その伝承と変容、講談社。
- 小出正吾・三好碩也（2010）、イソップのおはなし、のら書店。
- Lionni, Leo（1963）*Swimmy*, Alfred A. Knopf.
- Lionni, Leo（1967）*Frederick*, Alfred A. Knopf.
- Lionni, Leo（1970）*Fish is Fish*, Pantheon Books.
- Lionni, Leo（1997）*Between Worlds: The Autobiography of Leo Lionni*, Alfred A. Knopf.
- レオニ、レオ（1969a）フレデリック ちょっと かわった のねずみの はなし、谷川俊太郎（訳）好学社。
- レオニ、レオ（1969b）スイミー ちいさな かしこい さかなのはなし、谷川俊太郎（訳）好学社。
- レオニ、レオ（1975）さかなは さかな かえるの まねした さかなのはなし、谷川俊太郎（訳）好学社。
- 松岡希代子（2013）レオ・レオニ 希望の絵本をつくる人、美術出版社。
- 文部科学省（2018a）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編、東洋館出版社。
- 文部科学省（2018b）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編、東洋館出版社。
- モレッティ、フランコ（2016）遠読〈世界文学システム〉への挑戦、秋草俊一郎・今井亮一・落合一樹・高橋知之（訳）、みすず書房。

19 例えば、このような発想は、原文を介さずに広くテキストを読むことを唱える「遠読 distant reading」の考え方に接近する（モレッティ 2016）。

中渕正堯他(2011)小学生のこくご 2年, 三省堂.
中渕正堯他(2015)小学生のこくご 2年, 三省堂.
中村三春(2023)ひらがなの天使——谷川俊太郎の現代詩, 七月社.
中田祝夫他(1992)わたしたちの小学国語 4下, 日本書籍.
中務哲郎(1996)イソップ寓話の世界, ちくま書房.
中務哲郎(訳)(1999)イソップ寓話集, 岩波書店.
長屋樹廣(2023)読みの視点を活用する国語授業の創造——「レオ＝レオニシシリーズ」の並行読書を通して——, 国語探究, 2: 30-37.
新村出・柊源一(1993)吉利支丹文学集2, 平凡社.
小野木学(1971)“フレデリック”を中心に: レオ・レオーニ論, 日本児童文学, 17-13: 280-283.
レイノルズ, マシュー(2019)翻訳——訳すことのストラテジー, 秋草俊一郎(訳), 白水社.
田近洵一・北原保雄他(2020a)ひろがることば しょうがくこくご 一下, 教育出版.
田近洵一・北原保雄他(2020b)ひろがることば 小学国語 二下, 教育出版.
鶴田清司・大岡信・新井満他(2020)みんなと学ぶ 小学校こくご

二年上, 学校図書出版.
ウォルコッツ、レベッカ・L(2021)生まれつき翻訳——世界文学時代の現代小説, 佐藤元状・吉田恭子(監訳), 田尻芳樹・秦邦生(訳), 松籟社.
渡部温(訳)(1872)通俗伊蘇普物語, 渡部温.
渡浩一(2014)イソップ寓話「アリとキリギリス」の日本の変容——『イソボのハプラス』における改変をめぐって——, 明治大学国際日本学研究, 6-1: 59-74.
山本光雄(訳)(1942)イソップ寓話集, 岩波書店.

【付記】

本稿は全ての節において廣瀬・勝倉両名が共同で執筆した。ただし、草稿の段階においては、廣瀬が第1・2・4節を、勝倉が第3節を中心に執筆した。

なお、本論文について開示すべき利益相反関連事項はない。