

「やさしい日本語」を使った JSL 児童向けの 読み物作成

—大学の日本語教員コースでの試み—

山下直子（香川大学）・藤原史織（東京大学）

nyamash@ed.kagawa-u.ac.jp・fuji.9211.shio@gmail.com

【要約】

本稿は、大学の日本語教員コースの授業で「やさしい日本語」を使った JSL 児童向けの読み物の作成をおこなった実践について報告するものである。「ごんぎつね」冒頭のリライトと終了時のレポートの記述を分析した。その結果、「やさしい日本語」の活用は簡単ではないが、意義やポイントを理解することで、ある程度使えるようになることがわかった。また、教員をめざす大学生にとっても、多様な子どもの学びを考える貴重な機会になることが示唆された。

1. はじめに

近年、日本の国内外で日本語語母語話者だけでなく、日本語母語話者と第二言語話者との間や第二言語話者同志の間で日本語が使用される状況がさまざまな場面で起こっており、「やさしい日本語」の必要性が注目されつつある（秋元・池上・加納・齋藤・西口・松尾 2014）。

この「やさしい日本語」は、1995 年の阪神・淡路大震災をきっかけとして、弘前大学社会言語学研究室が外国人被災者へ情報を伝える方法として考案したのに始まり、広く使われるようになった（佐藤 2004 等）。弘前大学社会言語学研究室（2019: 4）によれば、「やさしい日本語」とは「普通の日本語よりも簡単で、外国人もわかりやすい日本語のこと」であり、「地震などの災害が起こったときに、日本語に不慣れな外国人へ情報を伝達するのに有効なことば」である。日本語を母語としない外国人だけでなく、子ども、お年寄りや障がいのある人にも有効であるという。当初は災害時の情報伝達手段であったが、庵（2013）が平時における情報提供の手段としても「やさしい日本語」を考える必要があり多面的に発展しつつあると指摘しているように、最近は自治体や支援団体が定住者外国人へ生活情報などを伝える際にも「やさしい日本語」が使われるようになっている（出入国在留管理庁・文化庁 2020 等）。NHK でも 2012 年から外国人や小学生・中学生向けに「News Web Easy」という web サイトでニュースを「やさしい日本語」で提供している（田中・美野・越智・柴田 2013）。また、外国にルーツを持つ子どもに対する教育や支援の現場でも「やさしい日本語」活用されている（光元 2014）。医療・介護の現場でも活用が始まり、医療×「やさしい日本語」研究会が設立され診療に役立つ情報提供をしている（武田・岩田・新居 2021）。さらに、野田（2014）は「やさしい日本語」は母語話者の国語教育の問題であり、情報伝達の面からも考え「ユニバーサルな日本語コミュニケーション」を意識する必要があると指摘している。

本稿では、さまざまな場面での活用が広がりつつある「やさしい日本語」の学校現場での活用に着目し、大学の日本語教員コースの授業でおこなった「やさしい日本語」を使ったリライト、JSL (Japanese as a Second Language) 児童向けの読み物作成の試みについて報告する。学校現場でも多様な背景を持つ子どもたちが増え、その対応が課題となる中で、「やさしい日本語」について学ぶことは日本語教員養成だけでなく、将来教員をめざす学生にとっても意義があると考ええる。

2. 子どもの支援の現場での「やさしい日本語」の活用

コロナウイルス感染症の影響はあるものの公立学校で学ぶ日本語を母語としない JSL 児童が年々増加し、子どもたちに対する教育や支援が課題となっている。文科省（2022）の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和3年度）」によると、公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒は 58,307 人で前回調査より 7,181 人増加（14.0%増）している。

このような子どもたちを対象としたさまざまな指導や支援が工夫されている。その一つとして、光元（2014）は 2000 年代に入り「やさしい日本語」を活用したリライト教材の開発や利用が増加していると述べている。リライト教材とは、光元・岡本（2012: 3）によると学校教育で扱う主に教科書教材を「発達段階に応じた思考ができるよう、子どもの日本語能力に対応させて」書き換えたものである。JSL の子どもが在籍学級の学習活動に早期に参加することをめざした松田・光元・湯川（2009）のリライト教材を用いた学習支援など多くの実践がみられる。また、光元（2014）では、教科書と「リライト教材」の併用が日本語指導の必要な児童生徒だけでなく、すべての子どもにとって有用であることを指摘している。

JSL 児童が日本語での学習活動に参加する際、特に日本語での「読み書き」に困難をともなうことが課題とされているが、「読む」力をつけるためには、授業の内外で本に触れる本を読むといった「読む」機会を作る環境を整える必要があると考える。しかし、平田（2010: 45-46）は、最小限の認知的負担で読める知的好奇心を刺激する内容の本が非常に少ないため、児童らが「本に触れる時間がほとんどなく」読みの活動に空白が生じているとしている。西崎・山下（2018）も、日本語母語話者向けに書かれた童話を分析して JSL 児童の読書にふさわしい読み物が少ないことを指摘している。そこで、本稿では、大学の教育学部に開設された日本語教員コースの授業でおこなった「やさしい日本語」を使ったリライト、JSL 児童向けの読み物作成の実践について報告する。これは、外国にルーツのある子どもたちに対する支援の一助として、「読む」機会をつくることに役立つよう読み物を作成し地域の小学校や日本語教室に配布する試みである。

3. 読み物作成の実践概要

3.1 日本語教員コースでの試みの背景

この試みをおこなった大学の日本語教員コースは、教育学部の教員免許状の取得が必修ではない国際理解教育コースの一分野であったが、改組により学校教員や保育士以外の教育に関わる資格取得につながる特別コースの一つとなった。専門領域に関わらず全学部生を対象とし、所要単位の 26 単位を満たす者に対しては卒業時に修了証明書を交付している。2022 年度は学部 2～4 年生と科目等履修生 14 名が受講中である。

2011 年からコースの授業の一つである「日本語教育教材教具論」で読み物の試作を始めた。県内の公立小学校のこくさい教室担当教員からの依頼もあり、当初は国語の教科書のリライトをおこなった。

これは、小学校で在籍学級での授業に入る前に、JSL 児童のための取り出し授業¹でリライト教材を使って作品の内容を把握するためなどに利用された。その後、子どもの「読む力」が課題である一方で、子どもたちが自分たちの日本語レベルで気軽に読むことのできる読み物が不足していることから、児童書のリライトの作成へと移行した。こちらは、休み時間などに子どもたち自身が読みたいものを選んで読めるよう、こくさい教室に学級文庫のような形で設置された。また、地域の日本語教室に参加する子どもたちが増えたため支援するボランティアからも要望があり、小学校に加えて地域の教室にも作成した読み物の配布をおこなうようになった。

2021 年からは、「多文化共生論」の授業で読み物を作成している。この授業は、改組によって特別コースの科目であると同時に、小学校教員養成生活総合領域の科目の一つとなり、日本語教員コース以外の学生も受講している。「やさしい日本語」でのコミュニケーションは、日本語教員だけでなく教育学部で学ぶ教員をめざす学生とっても多様な背景を持つ子どもへの対応に役立つものであると考え、全 15 回週 1 コマ 90 分の授業の後半で実施している。

これまでに「やさしい日本語」で作成した読み物は、特定の原作を用いていないオリジナルの作品も含めて以下の作品など計 48 冊である。

赤ずきんちゃん、安達ヶ原、あめだま、一寸法師、一本のわら、うさぎとかめ、牛若と弁慶、浦島太郎、お金とピストル、かぐや姫、かくれんぼ、かちかち山、きつねのお使い、金太郎、蜘蛛の糸、子どもにばけたきつね、こぶ取り、さるかに合戦、舌切りすずめ、十二支の話、ジャックと豆の木、白雪姫、シンデレラ、注文の多い料理店、手袋を買いに、二ひきの蛙、ねずみの嫁入り、花さかじじい、文福茶がま、弁慶と牛若、マッチ売りの少女、魔法さがし、桃太郎、よだかの星など

3. 2 授業実践の概要

授業実践は 2021 年度後期（12 月から 2 月）と 2022 年度前期（6 月から 7 月）に実施した。受講生は学部の 2 年～4 年生で、2021 年度 13 名と 2022 年度 14 名の計 27 名である。受講生は日本語教育の知識はほぼなく外国人留学生等との接触も少ない。所属する専門領域はさまざまであるが、10 名は小学校・中学校での教育実習を実施済みである。

授業の流れを図 1 に示した。最初の 1 コマでは、新見南吉の「ごんぎつね」冒頭部分（巻末資料 1. 参照）のリライトを通して「やさしい日本語」の留意点を学ぶ。「やさしい日本語」の生まれた背景や書きかえる際のポイントを説明し、各自で「ごんぎつね」冒頭のリライトをおこなった。光元・

岡本（2012）を参考にして、リライトしたものとリライト教材のモデル²とを比較し、リライトで気をつけるポイントとして次の 12 項目について検討した。項目は、①文の長さ、②文体、③単文・複文、

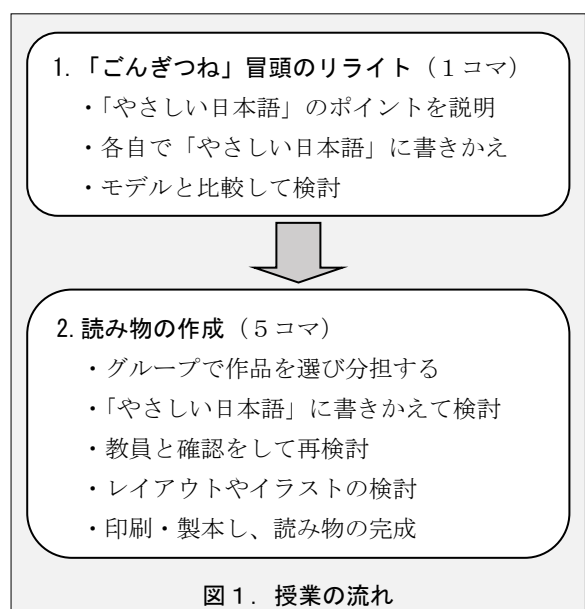


図 1. 授業の流れ

¹ 子どもたちへの指導形態は、主に在籍学級以外の教室に子どもを取り出して支援する「取り出し指導」と、在籍学級に支援者が入り支援する「入り込み指導」がある。

² モデルはリライトしたものを、音読をしやすく一行が一息で読める長さにした「音読譜」で書き表している。

④使用語彙（キーワード）、⑤漢字（小1・2年までを使用）、⑥分かち書き（文節）、⑦複合動詞、⑧受け身・使役表現、⑨連体修飾表現、⑩接続表現、⑪慣用的表現と⑫擬音語・擬態語である。なお、「ごんぎつね」を全体でのリライトに取りあげたのは、受講者の多くが実習をおこなう小学校の教科書にも掲載されている、なじみのある作品であるためである。

次に、青空文庫³から作品を選んでそれぞれ読み物を作成する。こちらは5コマと授業外の課題とした。2～4人のグループに分かれて、子どもたちに読んでもらいたい作品を青空文庫分野別リストの児童書から一つ選び、分担を決めて「やさしい日本語」に書きかえた。グループで書きかえた案を検討し、まとめた原案を担当教員2名とさらに検討を繰り返し、最終版には理解がしやすいように手書きのイラストも加えた。日本語教育専攻の大学院生にも確認をしてもらい印刷して、それぞれを冊子として製本した。図2は授業でのリライト作成時の様子で、図3は『注文の多い料理店』からの読み物作成例の一つである。



図2. リライト作成時の様子

3.3 調査協力者と分析方法

本実践における調査協力者は、欠席者を除いた学部生2～4年生の2021年度（後期）11名と2022年度（前期）13名の計24名である。分析対象は授業実践の初めに実施した「ごんぎつね」冒頭のリライトと読み物作成終了後のレポートの該当部分の記述である。いずれも調査協力者に調査の概要と目的を説明し個人情報特定されないよう配慮することを伝え、許可をとって了承を得たものを分析した。

まず、調査協力者が「やさしい日本語」にリライトした「ごんぎつね」の冒頭部分を日本語教育のための日本語文章難易度判別システム（李 2016）jReadability (<http://jreadability.net/>)を使用して難易度等を判定し、また、作成時の留意点の12項目ごとに分析をおこなった。さらに、作成終了後のレポートで「やさしい日本語」やリライトに



図3. 読み物作成例

³ 青空文庫とは著作権の消滅した作品を電子テキスト化したネット上の図書館である。

関して記述している部分を抜き出して分析をおこなった。

4. 「ごんぎつね」のリライトとレポートの分析

4.1 「ごんぎつね」のリライト

4.1.1 文章難易度の測定

「ごんぎつね」冒頭部分の文章難易度について、日本語文章難易度判別システム jReadability を使用し、①原文、②調査協力者が作成したリライト、③光元・岡本（2012）によるリライトのモデルをそれぞれ測定したところ、結果は表1のとおりであった。

表1. jReadability による文章難易度判別結果

	レベル	リーダビリティ値	人数
①原文	中級前半（ふつう）	4.04	—
②調査協力者の リライト	中級前半（ふつう）	3.5-4.4	2
	初級後半（やさしい）	4.5-5.4	14
	初級前半（とてもやさしい）	5.5-6.4	6
	測定不可（極度に簡単）	6.5 以上	2
③モデル	測定不可（極度に簡単）	7.24	—

表1の「レベル」は、jReadability による難易度判定である。「リーダビリティ値」は、文の平均的な長さや品詞や漢語の含有率等にリーダビリティ公式を当てはめて計算したものであり、値が大きいほど難易度が低くなっている（李 2016）。今回の調査協力者が作成したリライトは、原文と同レベルの「中級前半（ふつう）」が2名、「初級後半（やさしい）」が14名、「初級前半（とてもやさしい）」が6名、モデルと同レベルの「測定不可（極度に簡単）」が2名であった。また、これらのリーダビリティ値は4.4～7.07の範囲であり、いずれもモデルのリライトより難易度が高かったものの、原文よりは難易度が低かった。また、小学校での教育実習をすでに実施した受講生は難易度が低い傾向もみられた。

4.1.2 作成における困難点

本項では、調査協力者が作成したリライトに共通してみられた四つの困難点、①単文・複文、②複合動詞、③連体修飾表現と④分かれ書きについて述べる。事前に「やさしい日本語」にリライトする際の気をつけるポイントとして説明していた12項目の中でも、特に、これら点は書きかえが難しかったようである。

①単文・複文

まず、複文を単文にリライトすることが困難であり、結果として一文が長くなるという例が共通してみられた。原文の「ある秋のことでした。二、三日雨がふり続いたその間、ごんは、外へも出られなくて、あなの中にしゃがんでいました。」をリライトした例を以下に示す。文末の括弧内は調査協力

者につけた番号である⁴。

- (1) ごんは そとにでられず ずっと あなのなかに いました。(2201_02)
- (2) あるあきの日、二、三日あめがふり ごんは そとへ でられませんでした。(2201_03)
- (3) 雨がふりつづき、ごんは外へ出られませんでした。(2201_05)
- (4) その間、ごんは外に出られなくて、あなの中にしゃがんでいました。(2206_03)
- (5) そのあいだ、ごんは、そとに出ることができず、すわっていました。(2206_10)
- (6) あるあきのこと長い雨が ふっていたのでごんは 外に出られず、あなの中でしゃがんでいました。(2206_13)

②複合動詞

次に、複合動詞のリライトが困難であり、原文のまま使用する例がみられた。調査協力者がリライトした例を以下に示す。複合動詞は下線で示した。特に、(8)の「(雨が) ふりつづく」は、原文のまま使用している調査協力者が最も多かった。

- (7) 雨があがると、ごんは、ほっとしてあなからはい出ました。(2201_05)
- (8) 雨が 二日ほど ふりつづきました。(2201_11)
- (9) 畑の芋をほりちらかしたり、菜種がらに火をつけたり、百姓家のとんがらしを取ったりしました。(2206_01)

③連体修飾表現

さらに、連体修飾表現のリライトも困難であり、原文のまま使用する例がみられた。特に「N 1 という N 2」の形式をとる連体修飾表現の書き換えが困難であった。リライトの一部を以下に示す。

- (10) むかしは、わたしたちの むらから とおいところの やまに 「ごんぎつね」という きつね が いました。(2201_02)
- (11) これは、村の茂平というおじいさんからきいたお話です。(2201_09)
- (12) むかしは、私たちの村のちかくに中山というところがありました。(2206_05)
- (13) そして、のうかのうらにつるしていたとうがらしを取ることもしました。(2206_10)

④分かち書き

最後に、分かち書きが適切でない例がみられた。調査協力者のリライトを以下に2例示す。(14)は、「おはなし です。」のように、名詞と「～です」の間に誤って空白を入れている。また、「すんで いました。」「していました。」のように、動詞と「～ている」の間に正しく空白を入れている箇所とそうでない箇所があり、分かち書きのルールを意識しているものの、定着していないとみられる。(15)は、「小さいとき」、「中山というばしょ」等の連体修飾表現を使用しており、さらに、連体修飾節の中の分かち書きがされていない。

⁴ 前半が実施の年月で、後半が年度ごとの通し番号である。

(14)これは、わたしが おじいさんから きいた おはなし です。

山の 中に、「ごんぎつね」という きつねが いました。

ごんは、ひとりぼっちの 小ぎつね でした。

ごんは、森の中に、あなを ほって すんで いました。

そして、よく 村へきて いたずらを していました。

秋の ことです。

そとは 雨が ふっていました。

ごんは、あなの 中で すわって いました。

雨が やみました。

ごんは、あなの 中から そとへ でした。(2201_01)

(15)これは わたしが 小さいときに きいた お話です。

むかしは 中山というばしょに おしろが ありました。

そこに 中山さま という えらい人が いました。

中山から すこし はなれた山に、「ごんぎつね」がいました。

ごんは 子どものきつね でした。ごんは ひとりぼっち でした。

ごんの いえは 山に ほった あなの 中です。ごんは いつも

ちかくの 村で いたずらをしました。

人のものを 食べる。火を つける。村の人は こまっていました。

あるあきの日、3日間 雨が ずっと ふりました。

ごんは あなから 出られませんでした。雨が やむと、あなから

出られました。(2206_06)

4. 2 最終レポートの分析

調査協力者の最終レポートにみられた「やさしい日本語」やリライトに関する記述について、本節では、「難易度調整」、「子ども理解」と「疑問・葛藤・気づき」の三つの観点に分けて述べる。

4. 2. 1 難易度調整

まず、原文の難易度を調整し、「やさしい日本語」に書きかえることについて、以下のような記述がみられた。主語の有無、複合語、単文・複文等、リライト作成時の留意点に対する気づきや納得があったという記述が主であった。

(16)一文の主語をはっきりさせたり、行を変える場所を理解するのが難しかった。(2206_02)

(17)複合語の存在にも意識を向ける必要があることに驚きと納得があった。(2206_08)

(18) (最初に自分が作成したものは) 一文は長い、文節が多い、漢字が多い、情報が多い、言い回しが難しいということに気づいた。(2206_09)

(19)一文に主語と動詞を1つずつ入れるという決まりを意識して作成したにもかかわらず、気づくと動詞が二・三個あることも多々あった。(2206_11)

4.2.2 子ども理解

次に、今回のリライトの活動を通し、子どもに対する理解について考えたという記述を以下に示す。

- (20) リライトするという経験が少ないということもあるが、子どもたちに対する知識が少ないなと感じた。(2201_08)
- (21) この活動の中で感じたことは、相手（読み手）の気持ちになって、この文章はちょっと意味が分かりにくくないかとか、ここに絵を置いてあったらよりその場面が想像しやすい！など考えながら工夫することが大切だということである。(2206_01)
- (22) 以前フィリピンから来た女の子と会話したが、自分の発言のどこが難しくて、どれなら分かりやすいか判断できませんでした。ですが、この授業で使った「やさしい日本語」なら、修飾だらけになったりしなければ、伝わりやすくなることに気づきました。(2206_06)
- (23) この授業で学んだ「やさしい日本語」は教育実習を行ったときに生きてくると感じている。(2206_12)

なお、調査結果からは、小学校の教育実習をすでに実施した受講生が作成した文章の難易度が低い傾向もみられた。(23)の記述にもみられるとおり、「やさしい日本語」に触れることは、学校教員をめざす学生にとって意義があるということが示唆された。

4.2.3 疑問・葛藤・気づき

一方、リライト作成時に疑問や葛藤を感じたという記述もみられた。主なものを以下に示す。

- (24) 作成し始めた頃は、ここまで丁寧に書くのは逆に不自然ではないかと思うこともあったが(中略) 自分の視点で物事を見てしまっていたことに気づいた。(2201_03)
- (25) 分かりやすい言葉を使っているけど、内容にもの足りなさを感じたり、重要な部分をはぶいて作者の意図が伝わっていない本ができることもある。そのような点が出てくるのは難しいと思った。(中略) 難しいと感じたことはたくさんあったが、作り終わった後にはやりがいがあったし、心から楽しいと思えた。私がリライトした本をたくさんの子に読んでもらおうと思ったらやはり嬉しい。(2201_04)
- (26) どこまでが理解できるのだろうか、なくしすぎたら逆にストーリーの流れが分かりにくくなるのではないかなど悩むところが多く難しかった。(2201_09)

上記のとおり、疑問や葛藤を抱えながらも「自分の視点で物事を見てしまっていたことに気づいた」「やりがいがあった」という記述もみられ、調査協力者が今回のリライトの活動を通してさまざまな気づきを得たことがうかがえる。

5. まとめと今後の課題

本実践では、大学の日本語教員コースの授業において、「やさしい日本語」を使った読み物の作成を試みた。その結果、日本語教育の知識がほとんどなく外国人との接触も少ない大学生には「やさしい日本語」の活用は簡単ではないものの、その意義を理解してコツをつかむことによって、ある程度使

えるようになることがわかった。JSL 児童という読者を意識することで、受講生は母語である日本語を改めて見つめなおし、やさしく伝えることの難しさの一端を経験した。今後は、活動を通して受講生の「やさしい日本語」や日本語使用に対する認識がどのように変化するかを探りたい。そして、今回明らかとなったリライト作成時の困難点について、さらに分析をおこないポイントを整理する必要がある。また、子どもたち、教師やボランティアに対して「やさしい日本語」を使った読み物の評価に関するアンケート調査等を実施し、現場の声も反映させたいと考えている。

「やさしい日本語」を使った読み物作成の授業は、教員をめざす大学生にとっても、多様な子どもの学びを考える貴重な機会になることがわかった。「やさしい日本語」の実践を重ね、学校現場の子どもたちが多様化している中、さらに日本語母語話者も含めたすべての子どもたちに対する支援を考えていきたい。

謝辞 調査にご協力いただいた 2021 年度・2022 年度「多文化共生論」受講生の皆様に感謝いたします。

参考文献

- 秋元美晴・池上摩希子・加納千恵子・齋藤ひろみ・西口光一・松尾慎（2014）「特集『やさしい日本語』の諸相について」『日本語教育』158、1-3.
- 李在鎬（2016）「日本語教育のための文章難易度に関する研究」『早稲田日本語教育学』21、1-16.
- 庵功雄（2017）「『やさしい日本語』とは何か」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）『「やさしい日本語」は何をめざすか』ココ出版、3-13.
- 佐藤和之（2004）「災害時の言語表現を考えるーやさしい日本語・言語研究者たちの災害研究ー」『日本語学』23(10)、34-45、明治書院
- 出入国在留管理庁・文化庁（2020）『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』
<<http://www.moj.go.jp/isa/content/930006072.pdf>>（2022 年 12 月 28 日）
- 武田裕子・岩田一成・新居みどり（2021）『医療現場の外国人対応英語だけじゃない「やさしい日本語」』南山堂
- 田中英輝・美野秀弥・越智慎司・柴田元也（2013）『「やさしい日本語」による』庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）『「やさしい日本語」は何をめざすか』ココ出版、31-57.
- 西崎紗彩・山下直子（2018）「JSL 児童の読書に適切な読み物とはー日本語母語話者向けの童話の分析からー」『香川大学教育学部研究報告第I部』149、53-64.
- 野田尚史（2014）『「やさしい日本語」から『ユニバーサルな日本語コミュニケーション』へー母語話者が日本語を使うときの問題としてー』『日本語教育』158、4-18.
- 平田昌子（2010）「ダブル・リライト教材使用の試み：韓国人 JSL 児童生徒を対象に」『桜美林言語教育論叢』6、45-62.
- 弘前大学人文社会科学部社会言語学研究室（2019）『これさえあれば！！「やさしい日本語」作り方ガイドブック（カテゴリー I 対応）』
- 松田文子・光元聰江・湯川順子（2009）「JSL の子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫 リライト教材を用いた「日本語による学ぶ力」の育成」『日本語教育』142、145-155.
- 光元聰江・岡本淑明（2012）『外国人・特別支援児童・生徒を教えるためのリライト教材 改訂版』ふくろう出版

光元聰江(2014)「取り出し授業と在籍学級の授業とを結ぶ『教科書と共に使えるリライト教材』」『日本語教育』158、19-35.

文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm> (2022年12月28日)

News Web Easy NHKニュース <<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>> (2022年12月28日)

巻末資料 1.

「ごんぎつね」 新見南吉

これは、私が小さいときに、村の茂平というおじいさんからきいたお話です。

むかしは、私たちの村のちかくの、中山というところに小さなお城があって、中山さまというおとのさまが、おられたそうです。

その中山から、少しはなれた山の中に、「ごん狐」という狐がいました。ごんは、一人ぼっちの小狐で、しだの一ぱいしげった森の中に穴をほって住んでいました。そして、夜でも昼でも、あたりの村へ出てきて、いたずらばかりしました。はたけへ入って芋をほりちらしたり、菜種がらの、ほしてあるのへ火をつけたり、百姓家の裏手につるしてあるとんがらしをむしりにとって、いったり、いろんなことをしました。

或秋のことでした。二、三日雨がふりつづいたその間、ごんは、外へも出られなくて穴の中にしゃがんでいました。

雨があがると、ごんは、ほっとして穴からはい出ました。

青空文庫<https://www.aozora.gr.jp/cards/00021/files/628_14895.html> (2022年12月28日)