

国語科教育における教材研究の方法

——「海をかつとばせ」を中心に——

望 月 謙 二

はじめに

「海をかつとばせ」という教材がある。この教材を扱った授業を初めて参観したのは、京都市内の小学校、校内研修における公開授業で、2011年のことだった。それ以来、いくつかの学習指導案を入手し検討する中で、様々な疑問を持った。2014年度のゼミ生2名が、教育実習でこの教材を扱うことになった。内1名の研究授業を参観した後、より深まった疑問を明らかにするためにこの論考を書こうと考えた。

「教材を教える」のか「教材で教える」のか、「を」と「で」の違いが力説され、「教材で何を教えるのか」という考え方が強調された結果、教材に対する確かな研究を授業に活かすという教師の基本的な態度が疎かになっているのではないか。

「海をかつとばせ」の授業も、「言語活動重視」という考え方の中で、教材研究をないがしろにしたまま行われている。確かな教材研究に支えられた言語活動こそが、「海をかつとばせ」の授業においても求められるべきである。

一 教科書の記述への考察

「海をかつとばせ」という作品は、光村図書の平成23年度版小学校国語教科書『3上 わかば』に、初めて教材として掲載された。単元名は「4 読んで考えたことを発表しよう」である。この単元は「1 音読しよう」

「2 読んで、かんそうをもとう」「3 ほうこくする文章を書こう」に続くものであり、通常ならば3年生の6月下旬から7月初めに授業として実施される。光村図書3年生の教科書に掲載されている物語教材は、「3上わかば」に「きつつきの商売」「海をかつとばせ」「ばけくらべ」、「3下あおぞら」に「ちいちゃんのかげおくり」「三年とうげ」「モチモチの木」の6作品である。

光村図書の教科書においては、その単元が三領域一事項の何に該当するかが、目次や教材の最初の頁に明記されている。物語教材ということもあるが「読む」との記載があり、教科書編集上は「読むこと」の領域に属すると考えられている。しかしながら、現在の国語科教育においては、すべての教材において、三領域一事項を総合的に指導することが求められている。「海をかつとばせ」においても同様である。

「話すこと・聞くこと」については、単元名の中の「発表しよう」ということばに端的に表れている。具体的に見ていこう。教材文のすぐ後ろには、「考えたことを発表しよう」とあり、以下のような指示がなされている。(以後、「海をかつとばせ」の本文を含め、引用はすべて教科書からである)

「海をかつとばせ」を読んで、「ワタル」の行動や会話から、「ここは自分とにている。」「ここはちがう。」と思ったことはありませんでしたか。「ワタル」のことを良く知って、自分とくらべ、考えたことを発表しましょう。

上記の言語活動を行わせるために教科書は、2段階の活動を指示する。まず、『ワタル』のことを良く知るために「人物に注目して読みましょう」とあり、

- ・場面ごとに「ワタル」の行動や会話、気持ちをまとめること
- ・「ワタル」らしさが表れていると思うところをさがすこと

の2つが指示されている。この部分が「読むこと」に該当すると考えられる。次に「ワタル」の人物像を読み取った上で、「考えたことを発表しましょう」という言語活動につなげているのである。発表する時には、『ワタ

ル』と自分をくらべて、にているところやちがうところを見つけましょう」とあり、以下の3つの話形が示されている。

・ぼくは「ワタル」とにているところがあります。それは、
というところです。

・「ワタル」はわたしとちがうなと思いました。それは、
というところです。

・もし、ぼくが波の子どもに出会ったら、と思います。それは、だからです。

3つの話形を示すことにより「話すこと・聞くこと」の学習を容易にしようという意図が感じられる。

以上の活動がこの教材の主な授業内容であるが、その後、「書くこと」に関係する言語活動が示されている。以下のものである。

①この日の出来事を日記に書く。

- ・「ワタル」になったつもりで
- ・「男の子」になったつもりで

②手紙を書く。

- ・「ワタル」から「男の子」にあてて
- ・「男の子」から「ワタル」にあてて

書いたものを友だちと読み合ひましょう。そして、かんそうをつたえ合ひましょう。

また、その後には、「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」に関係する学習として、「ヒュルヒュル」「ぐうんと」「ザザーッと」といった「様子を表すことば」を学ぶことになっている。

以上のように教科書においては、三領域一事項のすべてに配慮しながら、様々な言語活動を取り入れた授業を行うことが目指されているのであり、多くの教師たちはこの流れを忠実に追いながら授業を行っている。

教科書に記述された指導内容・指導方法に対する疑問を明確にしておきたい。それは、教材に対する詳細で厳密な教材研究の無いまま、言語活動

重視の授業を行ってしまいがちだということである。「海をかつとばせ」という教材で児童に行わせる言語活動は明確に指示されている。しかし、それは、教師自らが教材研究をしなくても成立する言語活動である。教材を深く読み込むことのないまま、活動中心の授業が行われているのではないだろうか。

二 実践者の提案への考察

教科書に沿った授業の他に、独自の指導方法で「海をかつとばせ」の授業を行っている実践例も数多く報告されている。その中から、言語活動を重視した授業として代表的な2つの例を紹介した上で、考察を加えてみたい。

1 後藤昌幸による実践の紹介

米沢市立万世小学校教諭後藤昌幸(2014)の実践¹⁾である。この実践における特徴は次の2点である。1点目は、児童自らが授業における課題を作っているということである。後藤は、「つけたい力」に「自分と友達と感想を比べながら読みの課題をつくり、その解決に向けて読む力」をあげている。

2点目は、物語の続編を書かせていることである²⁾。全10時間中の3次における学習活動は9時間目「続きの話を考えて書く」・10時間目「続きの話を交流する」となっていて、「評価の観点」は「これまで読んできたことを活かして書くことができる」となっている。後藤は、子どもたちに自由に課題を作らせたわけではない。「きつつきの商売」で学んだことを子どもたちと確認した上で、

『海をかつとばせ』では、「いつ・どこで」を課題のなかに入れること、

登場人物の気持ちを問う課題にすることという二つの型を指導した。としている。子どもたちが決めたこの授業における課題は次の5つであった。

- ①ワタルはどうして野球チームに入ろうと思ったか。ワタルがねがっていたこと。
- ②どうして波の子が出てきて、ワタルを手伝ったか。
- ③ワタルが波の子と出会った時に、どんなことを考えていたか。
- ④ホームランを打った時のワタルの気持ちは？
- ⑤ワタルは試合に出られたのか。

後藤も指摘しているが、「二つの型」にあてはまるのは、③・④だけであり、他は違った型になっている。⑤の課題を発展させたものが、物語の続編を書くという活動だったのである。

ここで、物語の続編を書くという言語活動について考察しておきたい。実践報告の中に散見される指導方法であり、国語科教育において広く行われている。例えば、『羅生門』の続編を書く・『ごんぎつね』の続編を書くといった活動である。しかしながら、「ごんぎつね」の続編において、「ごん」が生き返ってくるといった内容の作品が書かれたとしたら、いかがなものだろうか。新美南吉の作る「語り手」により、丹念に描き出されてきた「ごんぎつね」のテーマが台無しになってしまっていると言ってよい。「羅生門」に登場する「下人」は、「盗人になる」という強い決意のもとに「駆け下りた」ことが文体からも状況設定からも分かるのに、改心した下人が再び羅生門に帰って来て優しく老婆に着物を着せかけてあげるはずはないと考えられるのだが、高校生の書く続編にはこれに類したものが見られるようだ。詳細で緻密な教材研究のないところに教材の価値を無視した続編づくりという活動が成立するのであり、指導方法としては一考を要するものと言えよう。

2 政谷洋子の授業案の紹介

群馬県玉村町立芝根小学校の政谷洋子(2012)の授業案³⁾を紹介したい。政谷は、単元名を「主人公の人物ぞうと自分とをくらべながら、自分を表現しよう」としている。この授業案の特徴も、2点ある。1点目は、「情

景・様子を表す言葉に着目して、人物像の確認をする」ために、「読書へのアニメーション」の作戦¹⁷⁾を用いていることである。作戦 17 について政谷は、以下のように説明している。

この作戦は、アニメドールが、着目してほしい場面の文章を提示し、児童がその状況を説明する。どのような状況でその行動をしたのか説明できれば、人物の性格や気持ちの変化を捉えることができる。まさに、思考力・判断力・表現力を培う作戦である。

特徴の 2 点目は、「主人公と自分をくらべて自分が主人公のファンタジーを書こう」という言語活動を計画していることである。政谷は、「誰でもかくことができる」ようにするため以下の 3 つのコースを児童に示した。

教科書を基に言葉を書き換える「かめコース」、文や文章も書き換える「うさぎコース」、自分の習い事をテーマにした話を書く「チーターコース」。コースを決めたら、書き換える言葉、文、文章を付箋紙に書いて教科書に貼り、原稿用紙に書き写す。推敲し、とびきりの題を付けて自分が主人公のファンタジーも完成。

また政谷は、児童が書きやすくなるようにと「ステップ 1」から「7」の具体的方法論を示している。例えば「ステップ 1」と「2」は以下のである。

ステップ 1：言葉の書き換え 例：100 回→150 回

ステップ 2：文の書き換え 例：勇気ある児童「流木をけとばしてかけ下りた」

児童一人ひとりの様子を予測した上での緻密な指導計画が立てられていると言えよう。しかしながら、ここにも、確かな教材研究をないがしろにしてしまった言語活動重視の授業案が示されていると言っても良い。例えば、「ステップ 2」の例にあげられた「流木をけとばしてかけ下りた」という書き換えは成立するのだろうか。冒頭部分における「流木」に対する描写は、主人公の気持ちの変化を考えるためのものであり、この部分だけを書き換えることはできないであろう。主人公「ワタル」は、波の子どもたち

との出会いをとおして成長していく。成長する前段階として、

海には、だれもいなかった。はまべに打ち上げられた流木が、クビナガリュウみたいにねそべっていた。こわいのをがまんして、ワタルは、すなはまにかけ下りた。

という怖がりな「ワタル」の描写が必要なのである。「ワタル」は、「波の子ども」が投げる白いボールを打ち続ける場面では、

もうむちゅうだった。さむさで耳がいたいのも、クビナガリュウがこわいのもわすれていた。

と描写される。さらに、ラストシーンでは、

ワタルは、すなはまをもどりはじめた。せなかが、ほくほくあったかかった。

と描写され、流木の姿を気にも留めない。「ワタル」の変化は、流木への描写の変化と対応しているものであり、「ステップ2」のような書き換えは作品の本質を見誤ったものと言えよう。

三 新たな教材研究の提案

一及び二で明らかにしてきたことは、確かな教材研究を前提としない言語活動重視の授業がいかに危ういかということである。これ以後は、教材研究とは何かを再検討した上で、「海をかつとばせ」における新たな教材研究のあり方を示していきたい。

1 教材研究とは何か

教材研究をどのようにしたら良いのか、その方法論が明確でない授業論が多い。十分な教材研究をしたくても時間のない先生方も多いことであろう。教材研究とはいかなるものなのか、関口安義（1984）は以下のように定義づけている。

教材研究とは、教師が毎時間の授業に際してあらかじめ扱う素材を研究し、学習者の発達段階・興味・関心に応じてその指導の過程をい

かにするかを考える作業をいう。一般には授業前の研究や準備を指すが、広義には、授業中の思いつきや授業後の反省を含めて考えるものである⁵⁾。

また、須田実(1991)は次のように定義づけている。

教材研究とは、教材の持つ教育的機能の価値を研究することである。研究に当たっては、学習指導要領に示された国語科教育の目標・当該学年目標・教材に相当する領域・事項のどれにあたり、特に、どのような指導内容(事項)に焦点づけて言語能力を伸張させようとするかを検討し、学習効果を高める方法について研究することが眼目となる⁶⁾。

両者とも、学習者の存在を強く意識し、公教育の範疇での「教材研究」の姿を明確に定義づけている。学習者に何を教えるのかが前提となった「教材研究」が基本であることは言うまでもない。しかし、一つ一つの教材の特質を研究し、その研究結果を、学習者の実態や教育目標・内容に照らし合わせることなくして、真の教材研究は成立しないのではないだろうか。次節からは、教材の本質を研究するための観点のいくつかを紹介したい。

2 本文批評・原作との比較

教科書に採録された「海をかつとばせ」は、絵本を原典とする。偕成社から2000年7月に出版された『海をかつとばせ』である。作者は山下明生^{やましたはるお}、絵は杉浦範茂^{すぎうらはんも}である。絵本には、山下と杉浦の紹介が載せられている。主にその部分を参考にしながら、山下について作者像をまとめておく。

山下は、1937年東京生まれ、幼少年期を瀬戸内海の能美島ですごしている。京都大学仏文科卒業後、上京してあかね書房へ入社、同社の児童書編集のかたわら、乙骨淑子・奥田継夫らとともに同人誌「こだま」に参加、後に創作活動に専念した。海育ちの海好きで、『かいぞくオネション』『島ひきおに』『はまべのいす』など、海を舞台にした作品が多い。小学館文学賞、絵本にっぽん大賞、赤い鳥文学賞、路傍の石文学賞、野間児童文芸賞

などを受賞している。

絵本が教科書に採録された際の問題点については、これまでも数多くの指摘がなされている。代表的なものは、宮川建郎（1984）の指摘であろう。

絵本の教材化とは何か。絵本にとっては補助的なものにすぎない文字を各場面から切り取り、はぎあわせて、ひと続きの文章に仕立て、教科書のページに流しこんでいく、これが絵本の教材化の実態である。そして、絵本の絵は、幾つかが選ばれて挿絵として適当に配置される。国語教科書という器と、長編化した「現代児童文学」の食い違いのなかで、考えられた苦肉の策が絵本の教材化なのだろう。（中略）

絵本を教材化したものには、原作の絵本の絵が語っていたはずのさまざまなことが削除された結果になっている。教材研究では、原作絵本と教科書を比較し、教材化によって失われたものが確認されなければならない。しかし、授業で絵本そのものを教材とすることは避けたい。国語科では、絵ではなく、言葉を読むことを中心に学ばせたいと考えるからである⁷⁾。

宮川は、「授業で絵本そのものを教材とすることは避けたい」とするが、菅野圭昭（1985）は、違った考え方を示している。以下に引用しておこう。

「スイミー」が教科書に掲載されたのは、一つの創見であろう。しかし、一方で、教科書的「スイミー」ができあがり、子どもたちがレオ・レオニを誤解してイメージを形成してしまう危険性もあり、教師のとりあつかいに配慮が求められる。つまり、実践報告にもあるように、「絵本と教科書を併用すると授業が楽しくなる」。子どもたちとのいきいきした授業のために、絵本を一冊購入することが、教材研究の第一歩として望まれる⁸⁾。

2人の研究者の内、どちらの考え方を取るか、ただし、共通するのは、原典である絵本と教材文との比較である。教科書版「海をかつとばせ」と絵本『海をかつとばせ』の主な違いをまとめておく。

- ①平仮名・片仮名・漢字などの表記の違いが多数ある。例えば、絵本から教科書へは、「ごおーっと」→「ゴオーッと」・「ぐーんと」→「ぐうんと」・「ざざーっと」→「ザザーッと」・「バラ色」→「ばら色」・「きいろいほうし」→「黄色いほうし」などに書き換えられている。表記の違いによりイメージは変化する。平仮名表記は柔らかく、片仮名表記は堅い感じがする。原作の意図を尊重したい。
- ②絵本では、絵と文章を意図的に組み合わせている。例えば、「なみのうらがわに きえてしまった」の後、絵本は改頁で想像を膨らますことができるが、教科書は同じ頁に「行くぞ。」とつなげる。子どもに養われる想像力に影響を与えるのではないか。
- ③絵本が改行している部分を、教科書は続けている部分が多い。絵本は絵と文章とのバランスに配慮している。文字の場所も考慮されている。あえて行頭ではなく行末をそろえた箇所もある。
- ④「がんばれがんばれ」「かっとなげ かっとなげ」などの「かけ声」の部分は、絵本では絵の一部となっているが、教科書では本文となる。臨場感ということを考えると、絵本の方が優れている。
- ⑤教科書に載せた8枚の挿絵の内、2枚は絵本の絵を変えている。1枚目は、バットを振る「ワタル」の姿である。背景はそのまま、「ワタル」の姿だけを変えたため、バットの振りはじめに海が盛り上がっていないという不自然なものになっている。2枚目は、ボールが飛んでくる場面である。すべての絵を反転させたため、右利きだった手が、左利きになってしまった。絵本が左から右へ、教科書は右から左へ読み進むことに合わせた結果であるが、他の6枚との整合性も取れていない。
- ⑥物語の最後の場面、「太陽のうで」の絵は教科書にはない。また、ワタルが走り去っていく場面では、絵本は、絵のみで表現しているが、教科書では絵の横に本文の終わりの部分があり余韻を損なっている。また、ここでは絵を反転させていないため、「ワタル」の走っていく方向が読む方向と違ってしまい不自然である。

山下は杉浦について次のように書いている。

『海をかつとばせ』は、原稿をわたして絵本ができるまでに、十数年の期間がかかりました。その先駆け『まつげの海のひこうせん』も、それに負けないくらい年月がかかっています。(中略)

杉浦さんの創作態度は誠実そのもので、時間も忘れて納得がいくまで作業されるので、待つ身にも、それだけの喜びがあります⁹⁾。

山下がこれほどの信頼を置く杉浦の絵を、一部分だけ反転させた上で、大きさも変え、8枚だけ採録した教科書ということになれば、原作の絵本とは違ったイメージを子どもたちに与えてしまうだろう。場面にふさわしい絵と一体化した文字が作り出す世界を、教科書は子どもたちに示していないのである。絵本を用いた授業を提案したい。

3 教材研究としての「素材」分析

「『海をかつとばせ』という教材で何を教えるのか」を前提とするのではなく、あくまでも「素材」として詳細な分析を試みてみたい。教材研究としての「素材」分析であり、授業を前提とした分析である。

物語教材の学習の最初に、「時・場・人物」を確認することが実践において行われている。井関義久(1984)は、分析批評の立場から「事柄を進行させる、時・所・人の三つを『設定』という¹⁰⁾」と定義している。今回は3つの中から「時」に焦点をあて考察してみたい。

教材「海をかつとばせ」で確認されるべき「時」はいかなるものか。実践者と研究者それぞれの考え方を見てみよう。黒田英津子(2012)は8時間相当の授業案を提案している¹¹⁾。2時間目の「主な学習活動」は「音読練習をして、話の設定を理解する」である。板書計画を見ると、「めあて」と思われる部分に「お話の大体をつかもう」とあり、続けて「いつのお話だろう」との問いかけがなされている。しかしながら、これ以後の授業における板書計画に、「時」が出てくることはない。廣川加代子(2014)は「冒頭を読む〈時・場所・人物をつかむ〉」と章立てた文章の中で「海をか

つとばせ」における「時」を「1月か2月あたりの真冬で、半年先の夏の大会に照準を当てて」としている¹²⁾。しかし、冒頭部分以外に「時」に関する記述は無い。2名とも物語の最初に焦点をあてて「時」を考えていることが分かる。ここで、物語教材において「時」を問題にする意味は何かを問い直してみたい。前出の井関は、

『おぢいさんのランプ』が「今から五十年ぐらゐまへ、ちやうど日露戦争のじぶんのこと」として書かれているのには、どういう意味があるのだろうか。主想とのかかわりで考えてみよう。(中略)

時に関してさらに言えば、語り場面が「春」の昼、そして作中場面のクライマックスの頂点にあたるランプ割りの場面が「春祭」の夜となっている。挫折を語りながらその舞台は明るい雰囲気春に設定され、「不屈」という主想を支えていると考えられる¹³⁾。

としている。井関は、「時」は冒頭部分だけではなく、全体の流れの中で、「主想」との関係で捉えるべきだと言うのである。この考え方を、教材「海をかつとばせ」にあてはめてみたい。「海をかつとばせ」における「時」を「季節」と「時間」に分けて考えてみる。まず、「季節」が連想される箇所をすべて抜き出してみよう。

- ①「夏の大会までには、なんとかしあいに出たいと思っている。」
- ②「風の強い朝」
- ③「耳元でかみの毛がヒュルヒュルと鳴った」
- ④「海には、だれもいなかった」
- ⑤「はまべに打ち上げられた流木が、クビナガリュウみたいにねそべっていた」
- ⑥「さむさで耳がいたいのも、クビナガリュウがこわいのもわすれていた」
- ⑦「せなかが、ほくほくあったかかった」

「海をかつとばせ」はある朝の出来事が記述された物語であり、季節の移り変わりを読みとることはできない。しかしながら、大きく成長した

「ワタル」の姿は、この後すぐに訪れるであろう春という季節を連想させる。また、「せなかが、ほくほくあったかかった」という表現からも、「ワタル」の成長を後押しするような優しい太陽の光が連想される。季節は、晩冬であろう。2月の中旬といったところだろうか。「海をかつとばせ」を「少年ワタルの成長譚」と仮定すれば、「季節」とのイメージの重なりが指摘できるのである。冬の厳しさの中、「とっくん」を乗り越えて成長していく「ワタル」の背景には、晩冬がふさわしいのである。さらに言うのなら、季節を夏や秋に設定することはできない。「ワタル」の成長していく姿と重ならないからである。教材「羅生門」においても、「夕冷えのする京都」「もう火桶が欲しいほどの寒さ¹⁴⁾」と下人の心境・状況が季節と重なりを見せる。また、「ごんぎつね」においては、「ある秋のことでした」という季節の設定が、「空はからっと」「秋祭り」「くりや松たけ」といった具体的な記述に影響を与えているだけでなく、「死を持ってしか理解し合えなかった兵十とごんの姿」の背景としてふさわしかったと言えないだろうか。

次に、「時間」について分析してみよう。「季節」の時と同じように、「時間」が分かる箇所を、本文から抜き出してみる。

- ①「毎朝、浜辺までランニングして、はまべで百回すぶりをしよう」
- ②「風の強い朝」
- ③「耳元でかみの毛がヒュルヒュルと鳴った」
- ④「海には、だれもいなかった」
- ⑤「はまべに打ち上げられた流木が、クビナガリュウみたいにねそべっていた。こわいのをがまんして、ワタルは、すなはまにかけ下りた」
- ⑥「東の空の朝やけ雲も、水平線といっしょに回りだした」
- ⑦「さむさで耳がいたいのも、クビナガリュウがこわいのもわすれていた」
- ⑧「せなかが、ほくほくあったかかった」
- ⑨「のぼりはじめた太陽のうでが、ワタルのかたをぽんとたたいた」

以上の記述から次のような条件で考えてみることにする。

- ・子どもが「とっくん」のために起き出すことができる時間帯
- ・子どもが自然物を怖がる時間帯
- ・晩冬の日の出の時間帯

条件を付き合わせてみると、5時30分くらいに「うちをとび出した」「ワタル」は、6時30分くらいに「すなはまをもどりはじめた」ということになるだろうか。ただし、「時間」を考えていく過程で大切なのは、あくまでも井関の指摘に沿うならば、「主想」との関係の中で考えることであって、具体的な数字を確定することではない。つまり、「海をかつとばせ」という作品の時間設定が、早朝、太陽が昇る前の時間帯から太陽が昇った直後になっている理由である。

「ワタル」は「今はまだベンチせんもんだが、夏の大会までには、なんとかしあいにしたい」と思っている。「はまべに打ち上げられた流木が、クビナガリュウミみたいにねそべって」いるように見えてしまう怖がりのところもある男の子である。太陽が昇る前の砂浜は、白黒の世界であつたろう。やる気はあるが自信のない「ワタル」の心情にあつた情景描写は、この時間帯だからこそである。「ワタル」は「波の子ども」との出会いにより、変わっていく。直接描かれてはいないが、白黒だった世界はいつの間にか色を帯びてくる。「赤いほうし、青いほうし、黄色いほうし」、太陽の光によってきらめく波に囲まれて「ワタル」は、ファンタジーの世界の中でホームランを打つまでに成長する。「すなはまをもどりはじめた」「ワタル」の「せなかがほくほくあつたかかった。もういちど、ワタルは海をふりかえった。のぼりはじめた太陽のうでが、ワタルのかたをぽんとたたいた」という描写は、冒頭部からの時間の経過を感じさせると共に、「成長したワタル」の姿を連想させる。再度、「羅生門」の例を引くのなら、「ある日の暮れ方」から「黒洞々たる夜」への時間の変化が、「下人」の心情の変化に対応していることと同質である。「何度も同じ道を低徊した」「下人」は、境界線とも言える羅生門の上で「老婆」と出会うことにより、「『盗人になるよりほかにしかたがない。』」ということ、積極的に肯定するだけの、

「勇気」を手にしたのであり、その気持ちの変化が「ある日の暮れ方」から「黒洞々たる夜」への時間の変化に対応しているのである。夕方の「灰色」から全くの「黒」へ、色の変化が下人の決意の強さを感じさせる。「海をかつとばせ」と「羅生門」における「時」の設定には、共通性があると言える。

「時」というたった1つの観点からの教材研究により、教材「海をかつとばせ」は違った姿を見せるのである。

4 作者論を活かした教材研究

「海をかつとばせ」において「時」を考える場合、山下がエッセイの中でこの作品について語ることばや山下の他の作品の類似箇所が参考となる。山下は、光村図書の学習指導書に寄せた文章の中に、次のように書いている。

なかでも、いちばん海に親しんだのは、横浜から三浦半島に越してからの三十年間でした。ちょうどダックスフントを飼いはじめたころで、犬といっしょに早朝の浜辺を散歩するのが日課でした。朝一番に浜において、犬と並んでまっさらな砂浜を歩く爽快さは、今も忘れられません。

少年時代から、早起きしてバットの素振りをしていました。試合ではベンチウォーマーでしたが、ピンチヒッターでホームランを打つ場面をいつも夢見ていました。そのくせがぬけず、大人になって朝の散歩に出るときも、バットをかかえていきました¹⁵⁾。

「海をかつとばせ」は山下の実体験をもとにして作られた作品である。山下は、他の作品についてではあるが「じっさいにあったことを素材にしていますが、お話は心の中で育つものだから、現実の海とはちがってきます。つまり空想の中の出来事です。童話の世界では、このような作品はファンタジーと呼ばれています¹⁶⁾」とも書いている。「海をかつとばせ」という作品も山下の手によるファンタジー作品である。実体験をもとにしていると

はいえ、「ワタル」や「波の子ども」を現実にあてはめて考えることは控えるべきであろう。「波の子ども」は「波がしら」の比喩表現である、「ワタル」は一生懸命になり過ぎて幻を見たのであるといった教材解釈はすべきではない。

次に、「のぼりはじめた太陽のうでが、ワタルのかたをぼんとたたいた」という表現について、山下の他の作品との類似点を紹介しておく。1979年に出版された絵本『はまべのいす』からであり、「太陽のうで」という発想は古くから山下の頭の中にあったようだ。

あさになりました。

「おはよう！」

のぼりはじめた たいようが、

うみに きんいろの てを のばし、

いすと あくしゅを しにきました。

いすの かおが ばらいろ。

ひろくんの かおも ばらいろ¹⁷⁾。

「のぼりはじめた たいよう」「きんいろの て」の後に続く「いすの かおが ばらいろ。」「ひろくんの かおも ばらいろ。」という描写にも着目したい。「海をかつとばせ」の「観客の顔がばら色」と重ねると、「ばら色」という描写は、高揚した気持ちを表わすと共に太陽の光を浴びた顔の様子でもあることが分かる。たった一人だった「白いぼうし」の波の子どもは、太陽の光を浴びて「赤いぼうし、青いぼうし、黄色いぼうし。いろんなぼうしの観客」へと変わっていく。そして「観客の顔がばら色」となるのである。太陽の光が織りなす色の変化で、時間の経過を表わすと同時に、「ワタル」を応援する観客の姿は、「ワタル」の成長を暗示していると言えよう。

さらに、少年による早朝の練習ということでは、『カモメがくれた三かくの海』に共通の内容が示されている。主人公は「海をかつとばせ」と同じ名前の「ワタル」、年齢は少し下のようなのである。ブランコにうまく乗る

ことができない「ワタル」は、朝早く練習しようとたった一人で団地を抜け出す。助けてあげたカモメが落としたであろう「海色」の「まほうのガラス」を手にした「ワタル」は、遠くの「山と山の間に、三かくにくぎれた青い海」が見える程高くブランコをこぐことができるようになるという話である¹⁸⁾。山下にとって少年の成長譚は、物語を書くときの主要なテーマと言える。例えば、『海のしろうま』・『海のコウモリ』・『カモメの家』などといった作品がその系列と言えよう。特に、『海のコウモリ』や『カモメの家』などは、山下の少年時代を連想させる。瀬戸内海の島で成長する少年の姿を描く中編小説である。

四 教材研究に支えられた教育方法

詳細な教材研究や作者研究を、言語活動重視の授業にどのように活かしていったら良いのだろうか。例えば、以下のようなことが考えられる。

一で取り上げた教科書の提示する指導方法であるが、「場面ごとに『ワタル』の行動や会話、気持ちをまとめること」「『ワタル』らしさが表れていると思うところをさがすこと」について、「時」に着目したならば、「ワタル」の人物像はより明確になってくるはずである。人物像が明確になれば、3つの話形に従って話す時、より詳細な根拠を伴った話し方になるだろう。

二で取り上げた提案についても考察してみよう。例えば二の1の実践、「海をかつとばせ」の続編を書かせるという活動の場合、続編を書くことができない論理的な説明を求めた上で、教科書にあるような「日記」や「手紙」といった活動に変更することができるかもしれない。どうしても続編を書かせるという活動にするならば、続編における描写の中に主題と関連付けられた「時」の設定を指示することも可能となろう。

二の2の実践の場合、「アニメドールが、着目してほしい場面の文章」に「時」が関係した文章をあげることで、児童に主題と「時」の関係に気づかせることができるかもしれない。さらには、「主人公と自分をくらべ

て自分が主人公のファンタジーを書こう」という活動の場合にも、主題と関連づけられた「時」の設定を意図したファンタジー作品の創作を指示できるであろう。

さらには、山下明生の作品の内、「海をかつとばせ」と類似性を持つ作品との比べ読みや、他の作家の海を扱った作品との比べ読みといった指導方法も考えられる。また、同類の主題を持つファンタジー作品との比べ読みという方法もある¹⁹⁾。

確かな教材研究に支えられてこそ、習得すべき基礎・基本が明確になり、活用する方法も確かなものになる。言語活動重視は、優れた教材研究が前提とされなければならない。木下ひさし(2014)は以下のように言う。

活動の重視ということで、動作化や劇化を中心とした授業。作品を一つの資料の様に扱うだけの授業。旧態依然のできごとやあらすじを追うだけの授業。あるいは、「非連続テキスト」の読解(リテラシー)のみが重要ということで、学力テスト問題に合わせたような授業。

このような授業は、作品(教材)の〈読み〉を、「目的意識」を持った「課題解決」のための方法、情報の取り出しと「活用」のための活動といった面にのみに特化して、「読むこと」本来の言語教育的価値を見のがしてしまっているようにとらえます²⁰⁾。

言語活動重視が間違っているわけではない。確かな教材研究を活かすための言語活動が考えられるべきなのである。

おわりに

「確かな教材研究」としながらも、今回の論考では「時」という1つの観点を取り上げることしかできなかった。教材を分析する観点は、多様である。例えば、「視点」・「構成」・「対比」・「比喩」・「イメージ語」・「色彩語」など、様々な観点が考えられる。この点については、「分析批評」や「言語技術教育」といった概念を国語科教育に取り入れるべく鶴田清司などにより近年精力的に整理されてきている²¹⁾。鶴田らの成果を活かした上で、

「確かな教材研究」を、一人ひとりの教師が自らの手で行った上で、教材の特質にあった言語活動重視の授業を試みていくべきであろう。

註

- 1) 後藤昌幸 (2014) 「〈授業×実践研究〉課題をつくり、友達と読み合う授業」大熊徹他編著『国語科授業を活かす 理論×実践』東洋館出版社、6-20 頁。
- 2) 続編を書かせる取り組みには他に次のような実践もある。庭田瑞穂 (2011) 「『海をかつとばせ』山下明生作 杉浦範茂絵——対話しながら読み、物語の続きを書こう——」樺山敏郎・森山卓郎・水戸部修治・達富洋二編著『国語授業の新常識「読むこと」中学年編〈授業モデル&ワークシート〉』明治図書、46-53 頁。
- 3) 政谷洋子 (2012) 「海をかつとばせ (光村図書)」長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣『文学・説明文の授業展開全単元』学事出版、14-15 頁。
- 4) M・M・サルト著・宇野和美訳 (2001) 『読書へのアニマシオン 75 の作戦』柏書房、90-93 頁。
- 5) 関口安義 (1984) 「教材研究」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導辞典〔第四版〕』教育出版、174 頁。
- 6) 須田実 (1991) 「教材研究」国語教育研究所編『国語教育研究大事典』明治図書、191 頁。
- 7) 宮川建郎 (1984) 「童話」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導辞典〔第四版〕』教育出版、178-179 頁。
- 8) 菅野圭昭 (1985) 『文学教材研究の方法論』明治図書、106 頁。
- 9) 山下明生 (2012) 「あとがき・範茂さんの島 少年のおもかげ」山下明生『童話の島じま 2 杉浦範茂の島・海をかつとばせ』あかね書房、125 頁。
- 10) 井関義久 (1984) 『国語教育の記号論——「批評の学習」による授業改革——』明治図書、66 頁。
- 11) 黒田英津子 (2012) 「4 読んで、考えたことを発表しよう 海をかつとばせ」植松雅美・藤田慶三編著『新版 板書で見る全単元の授業のすべて 小学校国語 3 年上』東洋館出版、135-139 頁。
- 12) 廣川加代子 (2014) 「問いを練り上げる学習者を考察し、学習課題を検討する」1 と同じ、22 頁。廣川は 2014 年 7 月 12 日の日本文学協会第 24 回研究発表大会 (国語教育部会) の発表資料において、「のぼりはじめた太陽」に着目する「修正」案を示している。明文化する予定とのことであった。
- 13) 10 と同じ、68-69 頁。
- 14) 教材「羅生門」の本文は、大修館書店『改訂版国語総合』によった。
- 15) 山下明生 (2011) 「『作者の言葉』『波に魅せられて』『小学校国語 学習指導書 三上 わかば』光村図書、196 頁。
- 16) 山下明生 作・古屋洋 絵 (2008) 『カモメがくれた三かくの海』日本標準、83 頁の「あとがき」から。

42 (望月)

- 17) 山下明生 作・渡辺洋二 絵 (1979)「はまべのいす」あかね書房。この絵本には頁数が付けられていない。内表紙を抜けば3頁目にあたる。なお、絵本『海をかつとばせ』にも頁数は付けられていない。
- 18) 16と同じ書籍。物語の内容をまとめた。
- 19) 教材「海をかつとばせ」は長崎源之助作の「つり橋わたれ」(学校図書『小学校国語 三年上』)との比べ読みが行われることもある。次のような実践を参照。井上京子(2012)「『海をかつとばせ』(光村)③比べ読みから多読へつなげる」堀江祐爾編著『小学校国語科授業アシスト 実物資料でよくわかる!教材別ノートモデル 40』明治図書、69頁。
- 20) 木下ひさし(2014)「まえがき——〈読み〉の授業のために」田近洵一編著『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、2頁。
- 21) 例えば、鶴田清司(1990)『文学教材で何を教えるか——文学教育の新しい流れ——』学事出版、鶴田清司(1996)『言語技術教育としての文学教材の指導』明治図書などがある。

(本学教授 国語科教育学)

〈キーワード〉三領域一事項、言語活動、分析