

小学校国語科における 文学教材の指導法に関する考察

—研究者と現職教師の協働による授業づくりを通して—

A Study of Teaching Methods of Juvenile Literature in Japanese Language Education in Elementary School: Focused on the Development of Elementary School Japanese Language Curriculum by Collaboration of the Researcher and the Teacher

渡辺哲男

WATANABE, Tetsuo

【要旨】 本稿は、渡辺（2015）における国語科文学教材「スイミー」の教材研究を援用した授業づくりの記録と、その授業から導き出される国語科文学教材の指導法に関する問題点を検討したものである。研究者である筆者と、立教小学校教諭である安達真理子氏の協働で、打ち合わせと振り返りを繰り返しながら、全5回の授業を行ったが、こうした協働自体、さほど類例のない試みであり、その経過を詳細に報告することで、研究者と現職教師の協働の意義と今後の可能性を論じた。さらに、この授業実践から、児童に「にじいろのゼリーのようなくらげ」を児童に絵に描いてもらうという取り組みを抽出して、考察を行った。この取り組みの中で、複数の児童が、過去に水族館で見たくらげを「リアルに」描いた。本稿では、「スイミー」におけるこの一文だけから想起されたイメージを描いてもらうことを狙った授業者の思惑が、なぜうまくいかなかったのかを検討することを通して、学習者のその場の考えや想像したことを述べさせようとする、悪しき「利那主義」的な授業は、もはや成立しなくなっていること、また、テキスト論でも作者至上主義でもない、新しい指導法を探る必要があることを論じた。

キーワード 「言語活動の充実」、スイミー、レトリック、「日常」と「非日常」

1. はじめに

「言語活動の充実」が現行学習指導要領のキー概念の一つとして謳われて以降、学校現場では、「言語活動」やそれに類する体験的な学習をどのように指導計画に組み込むかを模索している。

すなわち、教科学習の指導法を考えると、「言語活動」を授業にどのように位置づけるかについて考えることは、今日的にも重要なテーマである。

とはいえ、単に授業中に話し合い、作文などを行う場面を形式的に増やすだけでは、学習者の「探究し続けようとする力」を育むことはできない¹。どうすれば「充実」したことになるのかが不明瞭なままでは、現場の教師は当惑したまま、日々の授業づくりに取り組むことになってしまう。また、学習者の側にも「言語活動」をたくさん「させられた」という結果だけが残ることになる。

そうならないように、学校現場では、「言語活動の充実」のための多様な試みが行われている。文部科学省の教科調査官である水戸部修治らによって広まっている「単元を貫く言語活動」の実践事例書では、最終的な当該単元の目標を設定することで、目標をめざした継続的な「言語活動」が毎回の授業で行われるようになってきている。たとえば、読んだ教材文の帯を作るという目標や、教科書本文の内容と関連する本を並行読書するなどといった具体例が示されている（水戸部 2013etc.）。

かような「帯」、²「（並行読書するための）本」などは、学習者が「主体的」に学びに向かうことを誘発するツールとして機能するものであるし、近年学校現場に導入が始まっているタブレットも、そうしたツールの一つと捉えることもできるだろう。確かに、学習者の「学びに向かう力」²が求められる今日的状況において、そのためのツールを考案することは重要かも知れない。しかしながら、学習にデジタルコンテンツが無批判的に導入されることに異議申し立てを行っている新井紀子が危惧するように、ツールの工夫だけに偏っていくことで学びがゲーム化し、「ゲーム上で問われる問題と、ゲームの上での問題解決の間になんら意味のある関係を見出し得ない」（新井 2012：42）ことにもなるであろう。

新井のいうように、教材文の読解の必然的な帰結として「帯」を作るのが位置づけられなければ、なぜ「帯」を作るのかが問われないうまま、学習者は「帯」を作るために教科書を読むことになってしまう。これでは、わかりやすい目標が設定されているという意味で、「教師の都合」が優先された授業になるだけである。

だとすれば、私たちは、「ツールありき」で授業づくりを行うのではなく、原点に立ち返り、まず教材研究の成果を実際の授業にどう落とし込むか、そしてそのためにどのように学習者に発問し、その教材に対する関心を誘発するかを考えなければならないだろう。ツールづくりは、あくまでこの作業に付随するものだと考えるべきである。

本稿においては、上記の問題意識をふまえて、前稿（渡辺 2015）で行った、「スイミー」と西田哲学を結びつけることで、新たな視点を見出した教材研究の成果を、筆者と現職教師で議論しながら、実際に授業づくりを行う過程を示す。第2節では、前稿の教材研究の要約、第3節では、筆者と協働で授業づくりに関わった現職教師のあいだの打ち合わせ（教材研究）の経過を示し、第4節で全5回にわたる授業の経過をドキュメンタリー的に論じる。

そして、第5節が、授業で用いた取り組みに関する問題点の考察という、本稿の最も重要な部分である。本稿では、この授業における、スイミーと出会ったくらげを絵に描くという取り組みに焦点を当て、この実践の問題点を、くらげを「リアル」に描いた児童の絵から考察する。

文学教材の本文の一場面を「絵に描いてみる」という指導法は、国語科の授業で、文章理解を「深める」、あるいは「情景をイメージする」という目的で、多く行われている。筆者も国語科授

業には「よくある」こととして、この方法を採用した。

しかしながら、「絵に描くことで文章や詩などの理解が深まる」ということが、あまりに自明視されてはいないだろうか。また、「深まる」ということの意味内実が問われないまま、絵を描くという実践が行われてはいないだろうか。教師がこのことに自覚的になっていなければ、単に理解が困難な場面に絵に描き、それぞれの「個性」を褒めて終わるということになってしまいかねない。今回の実践では、学校の授業のなかで「絵を描く」ということの困難が明らかになったので、今後、「文学作品の一場面の絵を描く」という指導が安易に行われないう、第Ⅳ節でこの方法の問題点を考察することにした。

こうした「絵を描く」という方法は、自由に想像して描いた作品が起爆剤となって教室に対話が起ころし、「言語活動の充実」の具体化のための一つの方策として位置づけられることもあるだろう。しかし、「言語活動」が重視される動向のなかで、学習者の表現活動のトリガーとなる要素を探すことばかりに躍起になっては、そのトリガーとなる要素が抱える問題に目が行かなくなってしまう。このことから、今後の国語科授業づくりに向けて、本稿の考察は重要なものとなるはずである。

また、とりわけ文学教材を扱った授業は、(ある「解答」が前提とされた)作者の思いや登場人物の心情の変化を解明すること、あるいはそれに対抗するかたちで、学習者に多様な意見表明を促し、その表明自体が(内容に関わらず)評価されて終わる(オープンエンド)という地点から、なかなか抜け出せないというのが現状である。

実は授業づくりに取り組んだ私たち自身も、このジレンマにぶつかることになるのだが、そのジレンマに私たちがどう向き合ったかも示すことで、こうした問題を乗り越える手がかりを得られればと考えている。

ところで、この授業づくりに参画してくださったのは、筆者の勤務先の系属校である立教小学校教諭の安達真理子氏である。全国大学国語教育学会第128回兵庫大会(2015年5月30日)において、筆者は、渡辺(2015)のもととなる発表を行ったのだが、安達氏が偶然この会場に居合わせ、発表を聞いていた安達氏から、立教小学校での授業実践の提案をいただいた。これにより、研究者と現職の小学校教師の協働による授業づくりがスタートした。

この時点で、筆者はすでに同様の試みを行った経験があり³、そうしたことも以前安達氏に話したことがあったので、こうした提案があったように思われる。ただし、筆者が過去に経験していたのは中学校や特別支援学校で1~2コマの提供を受けてのものであり、今回の試みのように、小学校で、また一つの単元を貫く形で5コマの提供を受けるというのは、初めてのことである。

その意味でも、以下に示す研究者と現職教師の協働による授業づくりは、出前授業や示範授業などといった、一回きりの授業とは異なる本格的なものであり、しかも、研究者と現職教師が、授業が終わる毎に話し合いを繰り返しながら次回の授業を組み立てていくという試みも、これまでにないものである。こうした試みをきっかけに、研究者と現職教師の協働による授業づくりの意義と必要性が共有され、国語科授業の指導法を再考する契機となればと考えている。

2. 教材研究の要約

まず、渡辺(2015)から、今回の「スイミー」の授業実践の前提となる教材研究を要約的に

示しておきたい⁴。多くの先行研究が示しているように、「スイミー」は、「成長物語」として、あるいは「個と集団」を描いた物語として捉えられてきた。それに対して今回の教材研究では、西田哲学の知見を援用しながら⁵、次のような新しい視点を提示した。

たとえば西田幾多郎は、『無の自覚的限定』のなかで、「環境が個物を生み、個物が環境を変じて行くといふ個物と環境との関係は生命と考へられるものでなければならない」（西田 1932 = 1948 : 345-346）と述べている。こうした言は、身体を媒介として（行為によって）主観が客観を主観化し、客観が主観を客観化するということを意味するのであり、「自己」は、「環境」とのかかわりのなかで「ある」ということでもある。

こうした西田哲学における「自己」と「環境」の相即的關係を援用してみると次のようになる。すなわち、「スイミー」において、スイミーが大きな魚に仲間を食べられてしまった後で出会った、くらげやいせえびたちというのは、「自己」（スイミー）の外部（対象）であるという捉え方がある一方で、スイミー「自身」という見方もできるのではないか。

そして、そのように「見る」ことに、生命の躍動を看取するということができるのではないだろうか。「私と汝」風にいえば、「スイミーは、私の底にくらげを見、くらげの底に私を見た」ということができるということである。

要は、くらげは「にじいろのゼリーのよう な くらげ」と形容されているが、「にじいろのゼリーのよう な」というのは、くらげ自身が内発的にそうした鮮やかな色彩を放っていたというのではない。スイミーが、プロジェクタのようにくらげをにじいろに「投影していた」というようにも捉えられるということが、西田哲学を援用することによって、見出されるということである。

3. 授業の計画

3-1 計画メモ

むろんのこと、この教材研究は、難解な西田哲学を特定の時期の西田哲学を「切り取った」だけであり、そのまま小学校2年生に授業することはできない。ゆえに筆者と安達氏は、こうした教材研究を共有したうえで、実際にどのように授業に落とし込むかを、メールの遣り取りによって、あるいは筆者の研究室で直接会って検討することになった。

事前に筆者が考えたのは、5回という限られた回数であるので、スイミーとくらげの関係性に焦点を絞った授業を展開したいということであった。

〔筆者が安達氏に送付し、立教小教科研究部で事前検討された計画メモの一部〕

(1) 声だけで読んで、感想を書いてもらう

・「スイミー」に対する初発の感想

→スイミーへの共感「かわいそう」「えらい！」などなど…

→類似した経験を語るかも（ダークな状況から元気になった出来事）

→スイミーにある意味同化して、「まぐろこわーい！」

- (2) くらげとの出会いの部分グループに分かれて絵に描いてもらう：絵本化
- ・あざやかなくらげと出会って元気になったのか？ それとも、元気になったからくらげがあざやかに「見えた」のか？
→西田的にいえば、どちらでもあるし、どちらでもない。
 - ・絵本ではこの因果関係は曖昧だが、子どもたち自身が絵に描くことで、何等かの独自の「解釈」がみえてくるかもしれない
 - ・くらげの部分だけもう一度音読して絵を描く作業？
- (3) くらげの絵発表会
- ・多様な絵が恐らく登場：描きそうな絵を、予想できるか？
 - ・絵をみせてもらったうえで、どのような議論をするか
- (4) くらげの絵発表会・その2（できたら「見えない糸」に）
- ・多分一回では発表会が終わらないだろう、ということで、2回連続で扱う
 - ・どうまとめ、次の「見えない糸」に行くか？
→子どもたちの声を拾いながら、「こんなきれいな色のくらげ、ホントにいるかな」とか発問できたら良いな
- (5) くらげ発表会の「残余」としての、「見えない糸」
- ・「じゃあ、見えない糸の場面は、どんな絵が描けるかな」
 - ・見えない糸に引っ張られるさかなたちは、はじめてみたわけでは（恐らく）ない
 - ・この状況のスイミーだからこそ、新鮮な「風景」として、みえるのだろう
 - ・このことが議論できるかどうか：このあたりが「まとめ」か？

そして、このメモからもわかるように、授業をくらげを子どもたちに絵に描いてもらって、子どもたちが捉えているくらげ像を交流させるという作業を行うことで、筆者の教材研究の成果を授業に落とし込めないかと考えた。

とはいえ、筆者は春学期に一度安達氏のクラスを参観しただけで、児童の様子を理解しているわけではない。実際に筆者の「思いつき」が授業として可能になるかどうかは、実際に担任をしている安達氏との綿密な話し合いを経なければならない。お互いに小学校、大学の授業や業務を抱えているなかで、限られた回数・時間の打ち合わせと議論を行って授業に臨むことになった。

3-2 2014年9月10日と10月3日の事前打ち合わせ：「くらげ」をめぐる対話

9月10日には筆者の研究室で、10月3日には立教小で、立教小学校の教科部会で上記の筆者の計画メモに対して出た意見などをふまえながら、授業の打ち合わせを行った。この打ち合わせのテーマは、筆者が上記のような授業を構想したことから、必然的に「くらげ」をめぐるものとなった。

安達氏と筆者のあいだで、基本的に最初にくらげと出会う場面の絵を児童に描いてもらうこと

については意見の一致をみた。しかし、それ以降の授業展開については児童がどのような絵を描くかで進め方が変わってくるため、絵を描く授業の後に改めて相談するという事になった。

なお、安達氏から、文字テキストだけベタうちして別冊子を作成して配布してはどうかという提案をいただいたので、作成をお願いすることにした。この後も、ワークシートが必要になった場合は安達氏が筆者と事前に内容を確認しながら、すべて作成してくださった。

また、この場で安達氏から筆者が問われたのは、この授業の前後で児童がどのように変わることと想定しているか、というものだった。筆者は、この授業でレオニの本に児童が関心を強くもち、意欲的に読書に向かっていけばよいのではと応えた。しかし、安達氏はさらに具体的な児童の変化を想定したほうがよいと提案された。

そこで、さらに話し合いを重ね、結果として、スイミーの「かかわり」のステップに着目することになった。この作品を「かかわり」に注目して読むことで、読了後の児童が「かかわり」を捉えなおす契機とする、というようなことが、この5回の授業の、とりあえずの「目標」となったのである。前稿における、「自己」が能動的に「見る」という営為こそ生命の躍動であるという教材研究は、(1) スイミーと生きものたちの出会いの順序、最初がくらげであることの意味、(2) 生きものたちの表現に用いられるレトリックという2点を児童に考えてもらう、ということに具体化させることになったわけである。

3-2-1 授業づくりに向けての対話 (1) : 「スイミーはなぜ最初にくらげと出会ったのだろうか？」

この2点をめぐって、まずは上記の(1)について、安達氏と筆者の対話の中で、「スイミーはなぜ最初にくらげと出会ったのだろうか？」という疑問が出た。物語のなかで、スイミーは、くらげ→いせえび→(見えない糸で引っ張られている)魚…という順序で出会っている。この順序には、どういった意味があるのだろうか。いいかえれば、「レオニはなぜ最初にスイミーとくらげを出会わせたのだろうか？」ことである。

くらげの次に会おういせえびと比較してみると、いせえびは、明確に「生きもの」だとわかるし、はさみという「武器」をもっていて、スイミーにとっては威圧的な存在であるように思える。仲間を巨大な魚に食べられてしまったスイミーにとって、巨大な生物に出会うことは、また危険な目に遭うのではという危機感を誘発する可能性もある。他方でくらげは、生物か無生物かよくわからない印象があるように思われる。巨大である点はいせえびと同じだが、この点が両者の違いになるだろう。

筆者はこのことをふまえて、くらげというのは、いわば「神」なのではないか、と考えた。巨大ゆえの恐れもあるように思えるが、作中では「にじいろのゼリーのよう」だと、恐れとは対照的な感情をスイミーが抱いているような表現もされている。これは私たちが、俗に「神」と呼ぶものに対する「畏怖」に近いのではないか。

こう考えると、仲間を食べられたスイミーが最初に出会ったのが「くらげ」というのは、それなりに意味があるのではないかということである。いきなり威圧のないいせえびではなく(また怖い目に遭うという恐怖の方が強くなって、元気になれない)、生物と無生物のあいだにいるような、あるいは恐ろしくもあり、親しげ(?)でもある存在として最適なのが、くらげなのだ。スイミーが最初にくらげに出会うのは、「げんきをとりもどす」ためには、よく考えられた順序だということになる。

3-2-2 授業づくりに向けての対話：(2)「レトリック」をめぐって

次に(2)の、スイミーが元気を取り戻す過程でである生きものなどに用いられる「レトリック」についてである。「にじいろのゼリーのようなくらげ」「水中ブルドーザーのようないせえび」「やしのきのようないそぎんちゃく」などのレトリックが使われている効果を話し合った。ここで筆者と安達氏が得た結論は、他のものに「たとえられる」ほど、元気／好奇心旺盛になったということの意味するのではないか、というものであった。

レトリックというのは、たんなる修辞技法という「技能」の観点からだけで解釈できるものではない。他者とのかかわりのなかでレトリックを用いるということの意味内実を考えることは、重要であろう⁶。ただし、授業で実際にこのことに触れることができるかどうかは、この段階では未知数であった。

なお、いせえびの後で、スイミーは魚の群れに遭遇し、「みたこともないさかなたち、みえないいとでひっばられてる」というように描かれている。「この場面を子どもに描かせたら、どうなるだろう(楽しみ!)?」と、筆者と安達氏の対話では盛り上がったが、同時に筆者の計画メモ通りに遂行して「見えない糸」の場面まで描くのは難しいとも考えられた(実際には授業で取り上げられなかった)。

4. 全5回にわたる授業の経過

本節では、以上の対話をふまえた実際の授業の経過を示したい。なお、冒頭に述べたように、この授業実践で焦点を当てて考察すべきだと考えたのは、次節に詳述する「絵を描く」という取り組みなのだが、この取り組み以外にも検討すべき要素は多々あるので、できるだけドキュメンタリー的に授業の経過を示し、読者の今後の授業実践・教材研究の益となるようにしたい。本節でも「絵に描く」取り組み以外のいくつかの点についての考察を加えた。

さて、先述の事前打ち合わせを経て、下記のような日程・内容で授業が行われた。3回目までは、筆者と安達氏で授業内容を事前に考えたが、4回目以降については、3回目の授業が終わったところで、改めて安達氏と打ち合わせの機会をとって内容を考えた。

【実際の授業の経過】

- (1)「みんなで絵本を作ろう」と題し、声だけで読んだ後、①どんなお話だったか ②自分ならどの部分の挿絵を描きたいか、ワークシートに書いてもらう。(10月7日)
- (2)スイミーとくらげの出会いの部分の挿絵を描くことを説明し、最初は個人で下書き、そのあと4人班で「いいところを集めて1枚に」(10月9日)
- (3)絵の発表会。ワークシートに記入の上、発表。(10月15日)
- (4)スイミーはくらげを見て「こわかった?」「こわくなかった?」発表と議論。(10月16日)
- (5)「レオニはなぜくらげを大きく描いた?」議論と発表(10月17日)

その他、授業を実施する以前に検討し、配慮した事項は次の通りである。

第一に、「スイミー」を知っている児童が存在することの可能性についてである。安達氏が担任する立教小学校⁷2年C組では、氏が日常的に絵本の読み聞かせを行っている。むろんそのなかでレオニの作品も紹介されているし、「スイミー」を読んだことがあるという児童も一定数存在することが予想された⁸。とはいえ、今回は読んだことのある児童とそうでない児童を分けるなどせず、内容を知っている子がグループ活動を主導する等した場合も今回は「そうになったらそうだったで」ということにした。

第二に、初回の授業は、先述のように、絵をみせずに読み聞かせをするということにしてある。筆者と安達氏で相談した結果、日常配布している学級通信のなかで、保護者に、筆者が授業に入っているあいだは、「スイミー」を児童に見せないように要請した。

第三に、授業の記録を取るために、ビデオカメラを教室に3台持ち込み、3方向から授業の様子を撮影することにした⁹。2年生の児童はビデオカメラに強い関心を示すことが予想されたので、事前に録画しないまま機材だけ置いて授業する回を設けて撮影に慣れてもらうことにした。また、授業の前に、安達氏からは授業中や休み時間にカメラを動かすなどしないように児童に注意が行われた。

なお、当初は基本的には筆者が授業を行うという方針であったが、初回から、適宜安達氏がコラボ的に授業に入ってくるというスタイルになった。筆者だけでは児童の意見を板書にまとめきれないという不可避的状况も、このスタイルを生み出す契機となったが、いずれにしても、結果的には「コラボ」スタイルの授業となった。

4-1 第1回（10月7日）：読み聞かせと絵に描いてみたい部分を考える

さて、初回は、筆者の自己紹介をした後、全5回の授業の目標として、最終的に、みんなでオリジナルの「スイミー」の挿絵を考えてもらいたい、ということをお話して、まずは何もみない状態で安達氏と筆者で読み聞かせを行った。少しずつ筆者に慣れてもらおうということもあり、この読み聞かせ¹⁰では、安達氏がスイミーの仲間が食べられてしまうまで、くらげと出会うところからは交替して筆者が読み聞かせた。その後、ワークシートを配布して、この読み聞かせの感想、自分で絵に描いてみたい場面と理由を描いてもらった¹¹。ついで、そのワークシートの裏面に、その場면을絵で描いてもらった。

多くの児童は、予想通り、最後の大きな魚をみんなで追い出すクライマックス場面に触れて、そのことをプラスに捉えていた。他方、少数ながら、興味深い記述をする児童もいた。

たとえば、児童Aのワークシートをみると、クライマックス場面をとりあげずに、レトリックを用いて多様に描かれる海の生きものに出会う場面をとりあげ、自分でその場面を描きたい理由を「いろんな魚をいろんなべつのもんと思って、おも白かった」と書いている。事前の打ち合わせで話題になった部分に関する部分に児童が（こちらから何の働きかけもしていないのに）着目したのは興味深かった。筆者と安達氏は事後の振り返りで、このAのシートを次回以降の授業で生かしていきたい旨確認した。

また、その後の授業での課題となるのだが、児童Bのように、最近海に行った経験が残っていて（ワークシートに絵に描いてみたい理由として挙げられていた）、海の生きものなどに出会う場面をとりあげるというケースもあった。彼がウラ面に描いた絵をみみると、くらげが「ハナ

クラゲ」として具体的に描かれている（図1。なお、彼は何も見ないで描いている）。水族館や海に行った経験が、かような「リアル」な絵となって表れるというのは、筆者は予想していなかったことである。授業と児童の日常の生活は切り離すことができないのだということを実感した。このことは、次節で詳述する。

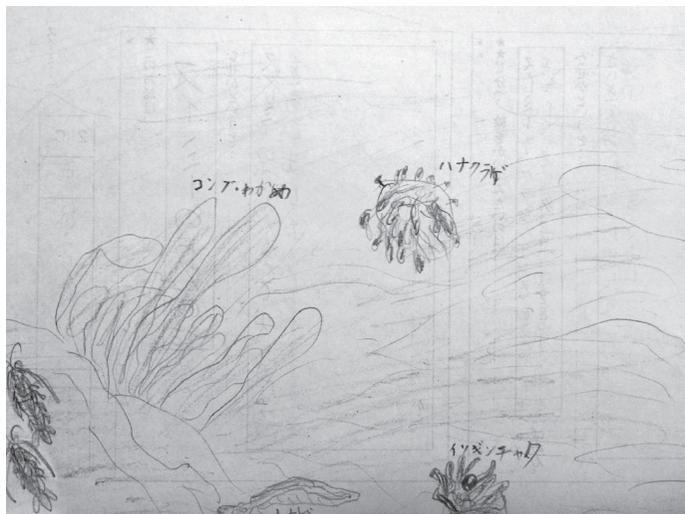


図1 児童Bが描いたハナクラゲ

なお、当日は12：10までの45分授業であったが、安達氏の配慮により給食を共にした後、昼休みにクラスの児童に誘われるまま鬼ごっこを楽しんだ。授業時間外での児童の交流は、少ない授業時間数で児童とある程度信頼関係を結ばなければならない筆者にとっては、重要なことであった。

授業終了後、安達氏とは僅かな時間であったが、振り返りと次回の相談をした。筆者に時間的余裕があり、筆者が児童の下校以降まで残れる場合は、その後に取れた時間で振り返りや次回の相談を行った。また、次回までにワークシート作成ということになった場合は帰宅後安達氏の手紙がメール添付で筆者に送付され、確認を行う、という経緯を経ることとなった。

4-2 第2回（10月9日）：「リアルな」くらげ

1日おいて、第2回の授業となった。ここでは冒頭で安達氏お手製の「スイミー」の冊子を配布した。そして、今回の授業で絵にしたいのはスイミーとくらげの出会いの場面であることを説明し、まずは個人で一枚「下書き」し、その後4人グループになって、画用紙をグループに1枚配布し、4人の絵のいいところを突き合わせて、グループで1枚作品をつくる、という道筋を示した。今回はこの二つの作業だけで45分を使い切ることになった。

ちなみに、筆者は同時期に開講していた「国語科教材研究」の授業で、試みに学生にも同じようにスイミーとくらげの出会いの場面を絵に描いてもらった。このときの学生は、くらげに目を入れて擬人化したり、大きさも小さきままだったりと、多様なくらげが出現したのだが、小学2年生の場合どうなるか、筆者には興味深いところであった。

結果は、グループ活動にしたことで、4人（一部3人）が共同で作業する状況が発生し、1人1

匹くらげを描くことになってしまい、多くの班で複数のくらげが描かれるということになった。中にはスイミーが複数いるグループも出現し、筆者は作品を見た瞬間、何とコメントしたらよいか戸惑ってしまった¹²。

授業終了後、全10グループの作品を安達氏と確認し、数は別として、くらげを大きく描いた班と、小さく描いた班の違いが出たので、発表会の後に、このことを足がかりに授業が進められないかということ打ち合わせた。また、印象深かったのは、児童の描いたくらげの絵そのものである。「にじいろ」という本文の表現に忠実な「にじ」をくらげに塗った班がある一方で、そうした表現にとらわれずに、自分が過去に水族館などでみてきたくらげを「リアル」に描く班もあった。

とりわけ、先に「ハナクラゲ」をリアルに描いた児童Bのいる班では、彼が画用紙を占領して、非常にリアルな魚とくらげの絵が描かれることになった(図2)。四つの目のような模様を描いた班もあったが(図3)、後に安達氏が持参した水族館の図録をみると、こうした模様のくらげは実在していた。彼は水族館でくらげをみた記憶をもとにして絵を描いたのだった。

「自由な創作」をするのが目的ではないので、本来は、あくまでテキストに寄り添いながら、この場面でくらげをどのように描くかを考えてもらいたいところであった。だが、クレヨンを奪い合うようにして画用紙に絵を描く小学2年生にこの要求は困難である。そのことは理解していたが、これだけ彼らに「くらげ」の記憶が鮮明に残っていて、しかも、その記憶に忠実に描けることに驚いたというのが、率直な印象であった。



図2 児童Bのいる班が描いた絵



図3 4つ目のようなくらげを描いた班

4-3 第3回（10月15日）：発表会と、レオニのくらげ披露

この回は、前回の授業で描いた各グループの絵の発表会とした。まず、題名、スイミー、くらげそれぞれの工夫点、みんなに見てもらいポイントと、なぜそこを見てもらいたいのかを記入するワークシートを配布して記入した。そして、これにもとづいて各グループの代表者が皆の前で発表するというスタイルを取った。筆者は、くらげを小さく描いたか大きく描いたかを今後の授業のポイントにしようと考えたので、班の順番通りではなく、前半は小さくくらげを描いたグループ、後半は大きくくらげを描いたグループというようにした（ここでは順番の根拠を児童に説明しなかった）。

くらげの絵の工夫点については、「にじいろ」以外は「スイミー」のテキストから離れてしまった「工夫」になってしまい、「自由」な発表ができたという点ではよかったのかもしれないが、全体の回のなかでは、教師の側からすると、教材研究と関係しない回となってしまった。

すべての班の発表が終わった後、授業の最後で、教室にあるOHCにレオニが描いたスイミーとくらげの出会いの場面をはじめて見せた。「本物」をみた児童たちは騒ぎ出して、「（自分たちの描いた絵が）似てた！」、「（レオニの）絵が雑！」「雑だけどきれい！」などといった声が聞こえてきた。

彼らがかかなり丁寧に「にじいろ」を塗ったことから、レオニの絵が「雑」にみえてしまったというのが興味深い。そうした反応を受けつつ、最後に安達氏が次回への伏線として「このスイミーおっきい、ちっちゃい？」と児童に問うた。「小さい！」という答えが返ってきて、さらに「くらげは？」と問うと、当然「大きい！」と返ってきた。

そこで安達氏は、「このくらげこわいと思った人？」と挙手を求め、少数の児童が挙手すると、「じゃあこわくないと思った人？」と聞き、大多数の児童が手を挙げた。ここで、「今回はこのことを考えてみよう」とまとめ、この回の授業は終了した。

4-4 第4回（10月16日）：スイミーはくらげをこわいと思ったのか？

この回は、前回の終末を引き継ぐ形で、スイミーはくらげをみて「こわかった」か、「こわくなかったか」を議論してもらうことにした。この議論に時間をかけようと考えたのは、いうまでもなく、筆者と安達氏の事前の打ち合わせで、「神」のような「くらげ」という捉え方が生まれたからである。

始まりは、「こわい」か「こわくない」（というよりも、くらげにどちらかという親和感をもっている）か、という二項図式で始めた議論である。もちろん、この分け方そのものの有効性を問い直す意見が出てくると面白いことになると思っていたが、そうした方向に意図的には誘導しなかった。

冒頭、前回の復習で、もう一度OHCにレオニの描いたスイミーとくらげの出会いの場面を見せた。「宇宙船」、「巨大だよ巨大」、「（レオニは）才能ない!」、「スイミーが小さいだけなんだよ」などといった声が挙がった。

そこで、「才能ない」といった児童に、「なぜレオニさんは才能がないのかな」と聞いてみると、「絵の具で描いてるから」「きたない」という反応であった。すると別の児童が「白いところがある（余白があるということだろう）」。しかし別の児童は、「汚いけど…、形としてはいいと思う」と発言し、レオニの絵にまったく共感していないわけでもない様子である。また、リアルなハナクラゲを描いた児童も挙手し一言、「似てない」。記憶だけを頼りにあれだけ実際のハナクラゲに近い絵を描いたのだから、そう発言するのも理解できる。

次に、上記のような発言が一通り出た後、前回児童がグループで描いてくれた作品をもう一度一通り見せて、本題に入り、くらげがこわかったと思う人と、そうでもないと思った人と、順番に挙手してもらった。この段階では、「こわかった」は3人だけだった。「新しい意見がいいたい」という声が出たの発言してもらったところ、「化けものかと思った」、「『げんきをとりのどした』って書いてあるから、『すごいな』って思った」、「きれいだけど、ぐじゃぐじゃゼリー」などという意見であった。

いずれにしても、絵の発表会自体は、「スイミー」のテキストの読解からは若干離れてしまった観があったのだが、その後の、レオニ自身が描いた、スイミーとくらげの出会いの絵をみせたときの反応を振り返ると、児童にとっては自分たちの絵からレオニの絵を相対化し、「新鮮に」捉えてもらう役割を担うことになったのではないかと思われた。

これらの意見が出た後で、ワークシートを配布した。これにはスイミーがくらげをみて「こわかった」「こわくなかった」どちらかに丸をつけてその理由を書くスペースが設けられている。また、もう一つの課題として、作者はなぜこんなに大きなくらげを描いたのだと思うかを書くスペースを設けた¹³。

書いてもらった後で挙手をしてもらい、筆者が指名して安達氏が板書に整理するというかたちで意見を聞いていった。授業の映像を振り返ってみると、板書をまとめることに傾注していて、もう少し個々の意見から問題を深めていくことができたというように思われた。なかでも、筆者が意見を聞いたまま流してしまったところで問題があったのは次の場面である。

「くらげがスイミーよりとてつもなく大きかったから（こわかった）」という意見が最初に出てから少し後で、「スイミーにとっては（くらげが）すごい大きかったから（こわかった）」という意見があり、安達氏は最初の意見と一緒にだからと二人の意見を最初の板書にまとめた。しかし、

第三者として客観的にくらげがスイミーより大きかった、というのと、「スイミーにとって」大きかったというのは、実は意味合いが異なるはずである。後者は客観的な大小関係ではなく、スイミー自身の「実感」という考え方である。このことは、後述するように、授業の後半でやや強引に「スイミーにとってのくらげ」を考えさせることになったことをふまえても、反省点であった。

この「実感」に示唆を与えるケースを一つ紹介しておこう。ニコニコ動画を始めたことで知られる川上量生は、スタジオジブリの鈴木敏夫プロデューサーに一時的に「弟子入り」のような形で出入りしていたときのエピソードを、川上（2015）でとりあげている。そのなかで、宮崎駿は事物を写實的に描くのではなく、脳内の「実感」を写す天才なのだということを、『風立ちぬ』に搭乗する飛行機が、実際よりも大きく描かれていることを例にして論じている部分がある（51ff.）。

鈴木が川上に語ったところによると、宮崎は好きなモノを大きく描くという。また、彼の長男である宮崎吾朗が監督しているアニメーション『山賊の娘ローニャ』のなかでも、作中登場する木が、実際の木よりもずっと太くなっている。これについても、ローニャにとっての木の「実感」として、あえてそのように描いていると宮崎吾朗が語っている部分がある。

このことをふまえると、スイミーと出会ったくらげの巨大さというのは、実際の大きさというよりは、スイミーにとっての「実感」ということができるだろう。なぜそうした「実感」がスイミーにもたらされたのかを、「スイミーにとって」という言葉を拾って、最初の客観的な大きさに言及した児童の意見と差異化しながら、もう少し突き詰めることができたはずである。

また、「スイミーにとって」の児童は、その後（「くらげが」襲ってくると思った（から「こわかった」））と意見を述べているが、「にじいろのゼリーのような」という形容と突き合わせてみて、「襲ってくると思った」ということの正当性を立ち止まって考える必要があったように思われる。子どもの意見を漏らさず板書していくことは、重要なことであり、筆者としては、ベテランの安達氏に板書をお願いすることで、児童の意見を聞くことに集中できたのだが、逆に板書するために意見を出してもらおうという、本末転倒的な状況になってしまったのではないだろうか。授業記録を見直していて、そのような反省をもった。

ところで、「こわくなかった」という意見も児童から挙げてもらった。まず、『「にじいろのゼリーのように』とあるから、こわくなかった」という意見が出た。しかし、その後は、「きたない魚にみえたから（凶暴でない、という意味で）」、「にげられると思った」「おいしそうだった」「スイミーは速く泳げるからくらげから逃げられると思った」などと、物語の内容からはやや逸脱したものになっていってしまった。

それもあって安達氏は、授業の終わり近くで、本来のテーマだった、「スイミーにとってのくらげ」を考えてもらいたいと児童に投げかけた。すると「元気をとりもどした」「おもしろいと思った」などの意見が出て、安達氏が「それは、大きかったからこそって意見どう？」と返した。このあたりは授業終盤であり、若干「まとめ」に走っている観もあったが、この安達氏の投げかけに対しては、「最初はこわかったけど、誰でも慣れてくればだんだんこわくなくなってくる…」という反応があった。



図4 第4回目の授業の終了直前の様子

最後に、チャイムは鳴っていたが、筆者から、「スイミーは、自分の人（魚）生で、くらげにはじめて出会ったのかな？」と聞いてみた。すると、「くらげには何度もあったことはあるけど、にじろのくらげははじめて」という反応があった。続けて「今まで出会ったくらげより大きかった」などの声も聞こえてきたが、「このことは次の時間で考えてみよう」といって、授業を終わらせた（この問題は、実際は次回の授業の最後で簡単に触れるだけになってしまった）。

このように、この授業では、こわい→（だんだん）こわくない、という段階論で（若干強引に）決着することとなった。当初教材研究や事前の打ち合わせで議論した、「神」に対する「畏怖」に近い、「こわい」「こわくない」という二項図式を超えるものへの気づきには達しなかった。段階論でスイミーとくらげの出会いを把握することは、西田哲学を援用した教材研究からは離れてしまうことになり、また、スイミーのくらげに対する感情が次第に変化したというのも、想像である。こうした終末を、最後の授業にどのように引き継いでいくべきかが、授業終了後の課題となったのである。

筆者の最後の投げかけは、授業は終わっていて児童も集中力を欠いていたなかでのものなので、すこし強引だったのだが、この場面で出会った固有性、いわば存在論的な「くらげ」への言及を次回でできないかと考えてのものであった。

4-5 第5回（10月17日）：物語の構造を相対化するという挑戦

最後の回は、「スイミー」のストーリーそのものの相対化をめざすために、レオニはなぜ最初にスイミーをくらげと出会わせたのかを考えてもらうことにした。2年生にストーリーの相対化というのは大変な難題である。しかしながら、これまでの授業の様子と一部の児童の発言から、こうしたことに最後挑戦してみよう、ということになった。

まず、前回の授業のワークシートをいくつか紹介するところから始めた。児童は2番目の課題である「レオニはなぜこんなに大きなくらげを書いたのか？」という問いにも答えていたが、そのうちの二つを紹介した。「ちょっとはくりょくがあってキレイだなとみんなにおもわせたかったから」と、「スイミーがげん気をとりもどしてほしかった」である。

この二つは、「作者はなぜ…と考えたんだろう」という教師の問いに応じる形で、「スイミー」

という作品の構造自体を相対化する可能性をもった意見である。「スイミーがどれだけ小さいか
あらわしたかった」, 「(レオニの絵が雑という前回の児童の意見が反映して) 芸術がない (か
ら)」 「クラゲがめだつように」 などといったものと比べると, この二つは異質である。

筆者は, この二つの意見をふまえて, 今日の授業を考えよう, と投げかけ, OHCに絵本を映
してもらった状態で「スイミー」を音読した。そして, 「いろいろな生きものたちがでてきたけ
ど, なぜ最初に出会ったのがくらげだったんだろう?」と問いかけて, 児童の意見を聞いてみる
ことにした。

なお, このとき, 少したっかかりやすくしようと思い, 次の内容の話をした。すなわち, ふつ
うのマンガとかだと, 最初はスイミーと同じくらいか, もっと弱い相手が出てきて, それと向き
合いながらだんだん強い相手と戦って自分も強くなる。それでいわゆる「ラスボス」を最後に倒
すと思うのだが, なぜ, このお話では, いきなりこんなに大きいくらげが出てきたんだろう, と
いうことである。

「レオニさんはスイミーに元気になってもらいたくてくらげを大きく描いたってってくれた
けど, いきなりラスボスがでてきたら, … (筆者がたじろぐ様子をみせる) だよ?」 といって
意見を求めると, 次のような意見が出た。

最初に大きなくらげを出すことで, スイミーの気持ちをみんなに考えてもらいたかった。

次にどんなのが出るのかなって思わせたかった。

大きいのを最初に出して, 次に大きいのが来ても, 慣れさせるため。

最後の意見は, 恐らく前回の終末部での安達氏によるまとめをふまえてのものだと考えられ,
(だから当然なのだが) 多くの児童が同意していた。そして, 付け足して出た意見が「最初がほ
かの (生きもの) だと, (スイミーが) 逃げちゃう」であった。私たちは最初の教材研究で, 最
初にくらげに出会うことの意味を考えていたが, この児童の回答は, 「くらげ」という, 単なる
「こわい」ものでも, あるいは単なる「親しげな」ものでもない, 捉えがたい存在とまず出会う
ことの意味に言及した重要なものである。

その後は若干内容から離れた回答が続いたが, しばらくすると, 「くらげとか, うなぎとか,
大きいものをだしたから, 最後まぐろに勝てた」という意見が出た。この意見も, ストーリーを
相対化する視点をもっている。このことをふまえて, このタイミングで筆者は, 「たとえ話だけ
ど…」と切り出し, もしも最初に出会ったのがいせえびだったらどうだったのだろう, と問いか
けた (図5)。

この問いかけに対しては, 「いきなり水中ブルドーザーみたいないせえびだと… (元気を取り
戻せない)」、「くらげの方が色がきれい (だからくらげが最初が良い)」、「『水中ブルドーザーみ
たいな』って書いてあるってことは, 楽しいってことだから, いせえびが最初でも変わらない」
といった意見が出た。

最後の意見は, 事前の打ち合わせで話題になったレトリックに言及するものだったが, 残念な
がらうまくとりあげられなかった。水中ブルドーザーみたいなという表現=楽しいと結びつけた
児童になぜそう考えたのかを問い, 深めてみるべきだっただろう。このあと筆者は, 「ただ『い
せえびと出会いました』だったら, どう違ったんだろう?」という質問を投げかけたのだが, こ

の発言からつながれば、突発的な印象を与える発問にはならなかつたらう。



図5 「もし最初に出会ったのがいせえびだったら…」と発問する場面

さて、残り時間約10分という状況での、この問いかけに対する反応だが、まず「水中ブルドーザーみたいがないと、(スイミーが)元気になれない」という意見が出た。理由を聞いてみると「いろんなものに想像して…、みて…、元気を…」と、うまくいえなかったが、レトリックを使うということが生きることの躍動をもたらしていることに対する気づきが看取できる。

この後に出たのが「はじめて(いせえびを)見たから想像した」という意見である。これは、最初に遭遇した、よくわからないものに対して、過去の経験から既知のものと類比するためにレトリックが使われたということである¹⁴。さらに「水中ブルドーザーみたいな、がないと、スイミーがいせえびをみてどう思ったかがわからない」という意見も出た。

終了時間が迫ったところで、筆者は最初の授業で提出されたワークシートの1枚を紹介した。自分で絵に描いてみたいところとして、このいせえびたちと出会う場面を、「いろいろなものに例えている」ことを理由にして挙げたものである。

そして、「じゃあスイミーは、なんでこんなふうに置き換えられたんだろう？ それは、他のものに置き換えられるってことは、誰かがいってくれたけど、それだけ元気になったってことなんだよね」と、他のものに例えたこと自体が、スイミーが元気になったことを示すモノではないかという意見を述べた。録画記録を見直してみると、終了が迫っているので半ば強引なのであるが、このようなまとめとなった¹⁵。

5. 授業の考察：「文学教材の一場面を絵に描く」という実践をめぐって

5-1 「リアルな」くらげとは：「日常」と「非日常」の転倒

以上、授業の経過を、授業の振り返りや若干の考察を含めながら論じてきた。本稿を読んだ人たちが今後「スイミー」の授業実践を行うにあたっての益となることを願って、ドキュメンタリー的に細かく授業の様子を示してきた。そのため、特定の問題にとどまらず、この授業実践に対する多様な見方や多くの問題点を浮かび上がらせることが可能だと思われる。

しかしながら、本稿では、先述した問題意識に則り、国語科の授業において、とくに「文学教材の一場面を絵に描く」ということに限定して、改めて考察を加えてみたい。

今回の授業では、スイミーとくらげの出会いの場面を児童に描いてもらった。そのなかで、過去に水族館で見たと思われる「リアルな」くらげが描かれるケースが複数あった。先にも述べたように、これらの児童の絵から、授業における教科書本文の読解と児童の日常生活という「外部情報」が切り離せないものだということが浮き彫りになる。ただ、問題にしたいのは、そのことだけではない。この絵からわかるのは、児童に「日常」と「非日常」の転倒が起こっているということである。

通常、私たちは、目に見える現実、あるいは実世界を生き、たとえば「スイミー」のような「ファンタジー」を読むことで、「非現実」の世界を経験すると考えている。だが、この授業で、「ファンタジー」である「スイミー」の一場面を描いた絵に、以前水族館で見た「リアルな」くらげや魚が描かれるというのは、児童において、この「現実／実世界」と「非現実／ファンタジー」の関係が逆転しているといえるのではなかろうか。

すなわち、水族館に行って、不思議な生き物（くらげ）を見たという経験こそ、彼らにとっては、ある種の「驚異」であり、「にじいろの ぜりーのような くらげ」を見たということなのである。彼らは休みの日に行った水族館で、日常から境界を越えて、「非現実」「ファンタジー」を生きたのだ。その彼らに対して、「スイミー」の世界においていくら「くらげ」を創造してもらっても、彼らはあのときに感じた驚異を再現するのである¹⁶。私たちにとっては「リアル」なくらげであっても、彼らにとっては、まさに「ファンタジー」「非日常」の経験が、彼らの絵に再現されているということなのである。

だとすれば、教師の都合で、教科書で文学作品を読むときは「非日常」「ファンタジー」、そうでないときは「日常」「現実」というように前提してしまうのは、間違いであろう。この前提は子どもには通用しないというエピソードを一つ示したい。筆者が知り合いから聞いた話だが、保育所に預けられている3歳ぐらいの子どもが、保育所の先生から5月の連休にどこに行ったのか聞かれたとき、「ディズニーランド、海、山…」とあらゆる場所を答えた。そのことを保育所の先生から聞いた母親が、後で子どもに「なんでそんな嘘をついたの？」と聞くと、その子は「だって夢の中で行ったんだから、行ったの！」と答えたという。

その子どもにとっては、たとえ夢の中でディズニーランドに行ったとしても、それは「現実」にディズニーランドに行ったという立派な経験なのである。つまり、夢も「現実」なのだ。

こうした「現実」と「非現実」「非日常」という二項図式自体、このエピソードのように子どもには成立しないことがあるし、次のような「現実」と「非現実」を行き来する営為についての言及もある。

たとえば、演劇をはじめとする「パフォーマンス」を、「現実」と「非現実」の世界をリミナル（境界的）に移動する営為だと捉えるシェクナーは、「実世界を「現実」として、ファンタジーを「非現実」として分離していく日常の序列は、「しばしの」遊び時間の間停止される^{ヒエラルキー}。序列を解体し、通常の価値を超えて物事を評価し、さらにそうした操作を通常の基準では反序列的と判断される世界で行うこと、これは芸術の創作やパフォーマンスの定義でもある」（シェクナー1998：64）と述べている。私たちは大人になるにつれて、「現実」と「非現実」の境界を越えること（「遊び」）に、より意識的になることが多いと思われる。だが、この、「リアル」なくらげ

を描いた子どもは、無意識のうちにこの境界を越えているのである。

その子どもに対して、教科書を読むときだけは「非現実」の時間を過ごすことを求めてしまっていたのが、私たちが「絵を描いてもらう」という作業の前提だったのである。教科書の本文に書かれている文章を、「自由に」描く、といっても、そこには、絵を描く児童自身の生活史が入り込んでくる。そうしたある種の「歴史性」に規定されるなかで描くことが、真に「自由に」描くということなのである。「言語活動の充実」も、その規定をふまえての「充実」なのだということ、私たちは忘れてはならないだろう。

以上の考察をふまえると、筆者は、「スイミー」の読み聞かせをする時間だけを「日常」から切り離し、その世界だけでくらげを創造してもらうことで、今回の授業を始めようとしたのだが、実はそのとっかかりのところで、「大人の都合」の網の目に子どもを組み込もうとしていたということがわかる。そしてそのことは、学校の授業で「ファンタジー」を読むことの困難を指摘しているということにもなる。

そうであるならば、国語科文学教材の指導において、文章や詩、俳句などの読解補助の一環として、児童が「絵を描く」という営為を行うことによって、彼らのこれまでの生活史を、教材文の「読解」に組み込んでしまうということに、十分注意する必要があるだろう。それだけでなく、今や「外部情報」を遮断して教科書を読むということは、どだい不可能なことかも知れない。本当に遮断できるのは、それこそ、教室を出たどこかで、一人でその作品に「浸り」ながら読むときだけではないだろうか。

5-2 「外部情報」を活用する国語科授業づくりへ

「外部情報」が遮断できないというケースの一つを示そう。小学校教師をしている筆者の知人から聞いた話だが、「ごんぎつね」を扱った際、クラスの児童が、新美南吉の生い立ちを扱った新聞記事を事前に見せてくれたという。渡辺（2012b）でも触れているように、南吉は母性に恵まれない子ども時代を過ごしており、そのことが「ごんぎつね」にも反映しているという見方もできる。その知人は、いきなり南吉の生い立ちをふまえた文章読解は難しいと考え、最初は記事を配布しないで第一次感想を書いてもらったそうだが、その記事をもってきた児童だけは、母に恵まれなかった南吉ならではの作品だと思った、といった感想を書いたという。

教師の立場としては、「作者の生い立ち」という「外部情報」は、ひとまず遮断して作品の読解に入りたいというのが、ロラン・バルトによって「作者の死」が宣言され（バルト 1979）、国語科教育にテキスト論や読書行為論（イーザー 1998）が導入されて以降の一般的な考え方であるように思われる。さらには、「学び合い」「学びの共同体」の学校教育への流通が相俟って、学習者が何らかの課題を与えられたり、発問されたりしたその「瞬間」に、考えついたことや想像したことが重視されるようになったように思われる。

作者至上主義が否定され、学習者の「瞬間の切り取り」、いわば「刹那主義」に傾斜していった結果、教室で学習者が答える場面では、できるだけ「外部情報」が反映しない内容となるのが制度化していったのではなかろうか。今回の試みで、以前水族館で見たハナクラゲを「リアルに」再現した児童の絵に対して、この児童の記憶力に驚き、「リアルに」表現したこと自体をその児童の「個性」として評価するだけになってしまった筆者の対応は、そのことを如実に表している。

今回の試みからはっきりしたのは、児童には不可避免的に多様な情報が入ってきていて、その情

報を活用すること、教室で「教科書を読む」という営為を意識的に分けることは、恐らく低学年であればあるほど、区別することが難しいということだ。だとすれば、教科書を読み始める前に、教材文の作者を調べることも容易であるし、後日教材文に登場する生き物に触れる中で「非日常」の世界を、教科書を読む以前に経験してしまうことも、大いにあるということを、私たちは受け入れねばならない。そのなかで、いかに「読解」ということを位置づけていくかが、まさに「情報化社会」をふまえた国語科文学教材の指導のポイントということになるのではないだろうか。

思い切って、そうした「外部情報」を組み込んだ「読解」こそ、国語科文学教材の今後の「読解」として位置づけていくべきだ、というのは、極論であろうか。筆者自身は、「作者以上に作者を知る」というテーゼを打ち立て（渡辺 2012a, 2013a）、作者の生い立ちや経歴などの「外部情報」を活用しながら、作者がなぜ教材文のある部分においてそうした表現をしたのか、あるいは、そういう内容にしたのか、すなわち、「作者の表現行為の追体験」とでもいえる推論の営為を重視する、いいかえれば、作者との「伝達の成立」（時枝誠記）をめざす教材研究や理論研究に取り組んできた（そのことによってどのような「学び」が生まれるのかは、渡辺（2013a）の理論研究を参照してほしい）。

筆者の方向性が絶対的に正しいとは現時点ではいいきれない。あくまで、テキスト論でも作者至上主義でもない、「第3の道」の一つである。だが、少なくとも、私たちは、悪しき「利那主義」から脱却し、学習者の「言語活動」や教材文の読解に、ある種の「歴史性」を見出すことも、必要なのではないか。そうした議論も今後行っていかなければならないはずである¹⁷。

さて、この考察の最後に、5回の授業終了後に、児童が書いた感想文の一部を紹介しておきたい。ある児童は、「分かったことは、「本はそうぞうのせかいだ」ということです。〔中略〕作しゃが書いてるのはそうぞうだからおもしろいということも分かりました。〔中略〕わたなべ先生には、絵本のみみつを教えてくださいましたのでかんしゃしたいです」と述べている。

何をもってこの児童は、本が想像の世界だとわかったのか。そして、想像だから面白い、ということがわかったのか。それこそ想像になるが、自分たちが想像の世界を読んでいるのだ、と自覚したのは、この授業の過程で「現実」「実世界」と「非日常」「ファンタジー」の世界が交差したからではないのか。このことは推測に過ぎないが、なぜこうした感想が出たのかは、改めて考えてみたい。

6. おわりに

以下では、「絵に描く」ということから導出される問題以外で、今回の試みの成果や課題を挙げておきたい。

(1) 授業者2名の日頃の授業の相対化

渡辺（2015）をもとにした教材研究を、実際に研究者と小学校教師が協働で授業づくりを行うという今回のケースは、筆者にも、おそらく安達氏にも、お互いの日頃の授業や研究を相対化するよい機会だったのではないかと思われる。とりわけ安達氏と筆者の立場の相違は、事前打ち合わせでは、明確にこの授業を受ける以前と以後で児童がどのように「変わる」のかということ

を具体的に想定するか（安達氏）、あるいはあまり深くは考えないか（筆者）ということに表れた。

また、最後の授業については、残念ながら授業の内容にややついてこれなかった児童もいながらも、かなり重要な点に気づいた児童も少なからずいたことを積極的に捉えた筆者と、できるだけ全員がついてくるような授業づくりをしたかったと、若干否定的な自己評価を下していた安達氏とで、違いがあったように思われる。

（2）研究者と現職教師の協働の意義

西田哲学を援用した教材研究がもとになってこのような授業としてつくられたことについては、さまざまな意見があるだろう¹⁸。しかしながら、いま改めて振り返ってみても、これだけの教材研究を行っていたからこそ、児童の発言を重要なものとして拾っていたことは確かだろう。

筆者はこの5回の授業のあいだ、授業の時間のみならず、可能な限り授業後の給食や昼休みの遊び、放課後の遊びなどにも参加してきた（ずっと筋肉痛だった）が、小学校の教員が大変多忙な日々を送っていることを痛感した。安達氏との授業後の振り返りや次回の準備は、極めて僅かな時間で行わなければならなかったことをふまえても、研究の時間を多く取れない今日の現場の教員と、研究者が協働で授業づくりを行っていくということは、重要なことなのではないだろうか。

（3）「発達段階に応じた指導」

また、今回は小学校2年生への授業であり、筆者にとっては小学校での授業ははじめての経験となった。この試みで強く感じたのは、低学年児童には一見難解と思われる問題も、彼らはよく考えていたし、こちらの教材研究通りになるように仕向けていないにもかかわらず、レトリックに関する事など、非常に重要な気づきを得ている。

また、ある児童が、感想文で「一行一行ぜんぶの行についてべんきょうをすることができて、本を読むのがとても楽しくなった」と書いている。レトリックへの注目を含め、気に留めずに読み飛ばしてしまいそうな文もこだわりをもって追究するという姿勢をこの5回で示したことが、何らかの児童に益になっていれば、ありがたいことである。

今回は、児童の気づきを生かして十分深めていけなかったのは反省点だが、「低学年＝難しい問題はわからない」という前提は、修正するべきだと感じた。「スイミー」という低学年向け教材では、大きい魚が来た場面で、児童がスイミーや仲間と同化して「こわい！」という思いを擬似的に体験してもらうとか、鳥山敏子の実践のように、スイミーが仲間と一つの大きな魚になる場面を劇化してみるなど、登場人物への「同化」による「読解」の「深まり」が重視されてきたように思われる（たとえば、「同化」の意義を論じた渡辺貴裕（2008）など）。

それに対して今回の実践は、特に終盤はメタ的な視点で作品を捉え直すというような、低学年の実践としては困難な作業に挑戦し、事実、ついてこれられない児童もいたのだが、本稿で述べたように、よく考えて、直感的ながらも重要な指摘をする児童が多く存在した。このこともふまえながら、俗にいう「児童の発達段階に応じた指導」というのも、今後捉え直してみる必要があるように思われる。

註

- 1 ただ、話したり書いたりする回数を増やすのではなく、「言語活動」を誘発するための方策を私たちは考えなければならない。筆者は別稿において、スイミーの生き方自体をケースにして、学習者の「学びに向かう力」を考察した（渡辺 2016b）。
- 2 中教審初等中等教育分科会の教育課程部会において2015年7月28日付で示された、「教育課程企画特別部会 論点整理のイメージ（たたき台）（案）」によれば、次期学習指導要領の改訂に向けて育成すべき資質・能力のなかに、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（人間性や学びに向かう力等）」という文言がある。文科省のwebサイト（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1362058.htm）を参照のこと。
- 3 筆者がこれまでに学校現場でコマを提供していただいて授業を行ったものとして、次の二つがある。
(1) 「ごんぎつね」を「歴史の物語り論」を援用して再読する教材研究（渡辺 2012b）の成果をふまえて、滋賀大学教育学部附属中学校で2コマの提供を受けて授業を行った（渡辺 2013b）。(2) 同附属特別支援学校で、中等部、高等部にてそれぞれ1コマずつ提供してもらい、俳句をつくるという授業を試みている（渡辺 2014a）。
- 4 当然のことながら、筆者がこうした教材研究を行うにあたっては、これまでの教材研究史や「スイミー」という作品の解釈の多くを参照した。ここでは前稿との重複を避けるので詳細な文献の挙示は省略する。筆者が参照した先行研究は、渡辺（2015）に示しているので参照のこと。
- 5 西田哲学をこうした教材研究に援用することを思い立ったのは、筆者が近年西田哲学と国語教育論の影響関係に関する思想史的研究に取り組んでいることによる。渡辺（2013a, 2014b）を参照。
- 6 ニューレトリックと呼ばれた佐藤信夫の諸研究（佐藤 1992a, 1992b）に加え、これを援用して、子どもの応答を、現実世界を前向きに切り開いていくための契機としての「レトリック」と位置づける澤本（1996）、さらに澤本の所論を西田哲学と接続して「授業リフレクション」に関わる知識観を論じた、渡辺（2016a）などを参照。
- 7 立教小学校は男子校である。念のため。
- 8 実際、読み聞かせを終えたところで、大半の児童が「スイミー！」「レオニ」などと声を発していた。
- 9 本稿はこのビデオカメラによる記録を参照しながら執筆している。
- 10 最初の導入として、筆者は「水族館に行ったことある？」といったような質問をするところから始めてはどうかと安達氏に提案したのだが、話がそちらに逸れてしまうので止めた方がよい、ということになった。
- 11 この時点では、くらげとの出会いの場面を中心に扱うことは示していない。
- 12 制作途中、この班に、なぜスイミーがいっぱいいるのか聞いてみたところ、「分身」とある児童が回答してきた。困った！と思ったのだが、後で改めて聞いたところ、素早く動き回っている様子であると応えていた。ただし、この次の回の発表会では、スイミーがなぜいっぱいいるのか児童から質問を受けた際、班の代表として発表した児童は、班で話し合った結果だと応答していて、複数のスイミーがいる理由ははっきりしないままだった。
- 13 事後、筆者と安達氏の振り返りで、第4回の授業では、こわかったかどうかの議論で終わったこともあるし、児童の考えを拡散させないためにも、ワークシートは課題一つにつき1枚でよかった（第4回で二つめの課題に書き込んでしまう児童もいた）という反省をした。
- 14 この後別の児童から「ぼくしらないサラリーマンにお父さんっていっちゃった」という声があがった。このケースとは若干ずれることかもしれないが。
- 15 さらに蛇足的に、「みんなはくらげとかいせえびに初めて会ったといってるけど、本当に『初めて』なのか？」と問いかけだけをして、授業を終えたが、残念ながら、児童の集中は切れてしまっていた。
- 16 このことは、シヨーンが「行為の中の省察」の構造を論じている〈見なし〉と接続できる知れない。

未知の状況を既知の状況と見なし、既知の状況でおこなったことがあるとしながら未知の状況の中でおこなうというのが、私たちの能力なのである。それは固有の状況に関連する過去の経験を持ち込むことを可能にする。既存のルールにあてはまらない問題に対して働かなくては、〈見なし〉で〈同じように行為する〉私たちの能力なのである。（シヨーン 2007：158）

シヨーンはこの〈見なし〉を、別の箇所では「生成的メタファー（generative metaphor）」（199ff.）

と呼んでいるが、児童が水族館で見た「くらげ」を「スイミー」における「にじいろのゼリーのようなくらげ」として描いたことは、まさに「生成的メタファー」なのではないだろうか。

- 17 筆者は、「教師（権力）—学習者（被権力）」というある種の支配体制を取り去ることは構造的に不可能であると考えている。むしろその構造、言い換えれば制約のなかで、どのように当該の教材に対して学習者が新しい解釈を上書きしていけるかということを考えねばならないのである。そのためには、まず教師が先取りして（押しつけではない）解釈を提示する必要もあると考える。この考えに至ったのは、次の経験がもとになっている。筆者は先述のように、以前前任校の附属中学校で「ごんぎつね」の再読を試みるという実践の機会を得た。その授業を参観した、附属中学校の教師（当時）であった舟橋秀晃によるコメント論稿のなかに、「指導者の読みが生徒の読みよりも先に提示されたにもかかわらず、それに誘われ、生徒自身の読みが後から表出され」たのは、「指導者の示した読みは、狭義の解釈を示したのではなく、物語の構造を俯瞰するようなものであった」からであり、「その読みをモデルに、生徒らも自分のそれまでの読みを俯瞰的に眺めることにな」（舟橋 2013：83）った、というものがあつた。授業者がただ「自由」な発言や解釈を求めたから、自由な読みが生徒から出てきたのではなく、授業者の「解釈」が生徒の「新しい解釈」を誘発したということである。このことについては、稿を改めて検討してみたい。
- 18 これは西田哲学を援用した授業といえるのか、といわれてしまえば、答えに窮するところも出てくるだろう。そもそもスイミーという「自己」とくらげという「対象」の境界が溶解し、どちらがどちらでもあり、どちらともつかない関係性を見出した教材研究だったが、このことを私たちは「かかわり」への着目というかたちに落とし込んだが、これが適切かどうかという問題がある。また、主客を超えたところにある「自覚」は、後期西田哲学が「歴史的身体」に言及したように、個人と共同体の問題を不可避的に抱えていくことになる。たとえば西田は次のようにいう。

私が物を作る、物は私に作られたものでありながら自分のものでなしに公のものとなるのである。働いた結果が自分から離れて独立する。私が物を作る、物は私に作られたものだが私を離れて独立し、逆に私に働く。物は私が作るが其の物は公の物となり、つまり歴史的物となり、それに依つて私自身が変化を受ける、即ち私自身が作られてゆくといふことになるのである。ものを作るとは、自分が作られることである。（西田 1948（1937）：270）

これを、単に時流に乗った国家主義者への変節とみるのではなく、「不可避」的な帰結と捉えることについては、森田（2015）における木村素衛の考察が参考になる。いずれにしても、共同体の問題は欠落させたまま、今回の教材研究を行ったわけであるから、西田哲学を部分的に切り取ったに過ぎないのではないかと、という批判を免れることはできない。ただし、結果的に「かかわり」の問題に落とし込んで授業を「せざるを得なかった」が、従来の知見を超える教材研究ができたことも、また確かであるということは、つけ加えておきたい。

引用・参考文献

- 新井紀子『ほんとうにいいの？ デジタル教科書（岩波ブックレット859）』岩波書店、2012年。
- イーザー、W.『行為としての読書：美的作用の理論（〈特装版〉岩波現代選書）』巒田収訳、岩波書店、1998年。
- 川上量生『コンテンツの秘密：ほくがジブリで考えたこと』NHK出版新書、2015年。
- 佐藤信夫『レトリック認識』講談社学術文庫、1992年a。
- 佐藤信夫『レトリック感覚』講談社学術文庫、1992年b。
- 澤本和子『学びをひらくレトリック：学習環境としての教師』金子書房、1996年。
- シェクナー、リチャード『パフォーマンス研究：演劇と文化人類学の出会うところ』高橋雄一郎訳、人文書院、1998年。
- ショーン、ドナルド・A.『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年。
- 西田幾多郎『無の自覚的限定』（1932）『西田幾多郎全集』第6巻、岩波書店、1948年。
- 西田幾多郎『歴史的な身体』（1937）『西田幾多郎全集』第14巻、岩波書店、1948年。

- バルト, ロラン『物語の構造分析』花輪光訳, みすず書房, 1979年。
- 舟橋秀晃「文学を批評的に読む実践の可能性: 渡辺哲男氏「ごんぎつね」再読授業の意義」『滋賀大國文』第50号, 2013年。
- 水戸部修治『単元を貫く言語活動のすべてが分かる! 小学校国語科授業&評価パーフェクトガイド』明治図書, 2013年。
- 森田伸子「木村素衛における政治と教育: 京都学派の身体論を問い直す」日本女子大学教育学科の会『人間研究』第51号, 2015年。
- 渡辺貴裕「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか: 鳥山敏子の実践記録を手がかりに」全国大学国語教育学会『国語科教育』第64集, 2008年。
- 渡辺哲男「作者が伝えようとすることを作者以上に汲み取る教材研究の試み: 「空中ブランコ乗りのキキ」の模擬授業・リフレクション・再設計を通して」『滋賀大國文』第49号, 2012年a。
- 渡辺哲男「ごんはなぜ言葉を話すのか?: 「歴史を哲学する」ことで「ごんぎつね」を読みなおす」『滋賀大学教育学部紀要Ⅱ: 人文科学・社会科学』第61号, 2012年b。
- 渡辺哲男「言語論的転回と言語の教育をめぐる思想: ソシユール言語学の日本への導入と「読む」ことへの教育をめぐる」森田伸子編『言語と教育をめぐる思想史』勁草書房, 2013年a。
- 渡辺哲男「大学教師が少しだけ中学教師になって「ごんぎつね」の授業を行う試み: 教育哲学・思想史と教科教育学の連携の足がかりとして」『滋賀大國文』第50号, 2013年b。
- 渡辺哲男「わたしが与える「自由」は「不自由」?: 特別支援学校における句会の授業を手がかりとして」『立教大学教育学科研究年報』第57号, 2014年a。
- 渡辺哲男「秋田喜三郎における「創作的読方」の形成過程」全国大学国語教育学会『国語科教育』第75集, 2014年b。
- 渡辺哲男「「あまちゃん」としてのスイミー: 西田哲学における「自己」と「見る」を手がかりとして」『立教大学教育学科研究年報』第58号, 2015年。
- 渡辺哲男「授業リフレクションを支える知識観と言語の機能: 西田哲学を手がかりとして」澤本和子・授業リフレクション研究会編『国語科授業研究の展開: 教師と子どもの協同的授業リフレクション研究』東洋館出版社, 2016年a。
- 渡辺哲男「スイミーの「学びに向かう力」を!」明治図書『実践国語研究』第40巻第2号, 2016年b。

付記

旧字体は新字体に改めた。

本稿はJSPS 科研費 25381188 の助成を受けたものである。