

平成八年度
兵庫教育大学大学院学位論文

小学校における文学教材研究

教科・領域教育専攻

言語系（国語）コース

M 9 5 4 2 5 K

田上 恭史

はじめに

「小学校国語教科書は、児童文学の宝庫であり、児童文学の入門書である。」と言え、言い過ぎだろうか。九六年度版国語教科書は教科書出版社六社から総計七十二冊が発行されている。そこには、二二六教材の文学教材（散文）が載せられている。詩教材や脚本教材をふくめると、三五〇教材にもなる。さらに、発展読書や参考図書として三八七教材（作品）が紹介されている。これらの教材の総計は七三七教材となり、単純に一社あたりに換算すると一二三教材となる。これは六年間の小学校生活で一人の児童が一二三教材に出会える可能性があることを示している。このようにたくさんの文学教材に出会える可能性を児童に保障できるという点で、教科書は他の書籍等にはない優れた特徴を持っている*①。また、文学教材には、日常物語・民話・ファンタジー・伝記などのジャンルがあるが、教科書にはこれらのジャンルがすべて含まれている。そして、教材の主題や内容にも偏りがないように十分な配慮がなされておられる。まさしく、「教科書は児童文学の宝庫である。」。

ところで、誰もがこの教科書を使って学習を進めることになるが、児童の側から、面白くないからとか、自分の気に入らないからとか、あるいは内容に問題があるからという理由で教科書や教材を拒否することはできない。読まなければならない、学習しなければならないという強制力をもつ教科書や教材でもある。だからこそ、教科書は小学校学習指導要領に示される内容を過不足なく含み、さらに「教科用図書検定規則」や「教科用図書検定基準」に合格して初めて、児童の手に届き、教科書として使用されることになる。

本研究では、これらの教科書教材（散文教材）を一つ一つの教材ごとや、一人の作家の作品ごとに分析・研究をするのではなく、ジャンル別に、あるいは主題や内容と言った観点別で分析・研究することにした。なぜなら、それぞれのジャンルにはそれぞれの表現方法があり、その表現方法を使うことによって始めて作品として完成

するからである。そしてそのジャンル固有の虚構方法をもとに、教材を分析・研究することで、教材をより深く豊かにとらえられると考えたからである。また、観点別に分析・研究することで、一つ一つが独立した教科書教材を総合的にとらえられると考えたからである。言い方を変えれば、そのジャンルや観点から見えてくる教科書教材の特徴を明らかにしようと考えたからである。そうすることによって、教科書教材の良さと、教科書教材に欠けているものが見えてくるはずである。児童が喜んで学習できる教科書として、読書人を育てる児童文学の宝庫である教科書として、本研究がわずかながらも示唆を与えることが出来るのではないかと考えている。このような研究においては、小学校文学教材における戦後五〇年の変遷をまとめた向川幹雄『教科書と児童文学』（高文堂・一九九五）*②や第四回までの学習指導要領改訂直後の国語教科書をさまざまな要素からデータベース化し、分析をした楠山三香男『データベースで読む教科書』（内外教育一九八九年八月二二日から一九九〇年九月十四日）*③などが先行研究としてあげられる。こうした研究を参考資料として学ぶとともに、対象とする文学教材を筆者なりの観点・視点から分析し、データベース化を図った。さらには、文種ごとに違った観点・視点からさらに分析をし考察を深めることにした。

対象とする小学校国語教科書は、九二年度版と九六年度版とする。教科書は学習指導要領に規制されており、その学習指導要領における全教科書を対象にすることが、研究の確かさにつながると考えたからである。そして、必要に応じて前改訂、前々改訂の小学校学習指導要領のもとで発行された教科書をも比較対象として扱うことにした。従って、本研究では、七一年度版、八〇年度版、八九年度版、九二年度版、九六年度版合計三三六冊の教科書に含まれる文学教材を基礎資料とした。

研究の具体的な方法は、次の通りである。

- ① 七一、八〇、八九、九二、九六各年度版教科書の調査とデータベース化の作業。
 - ② 教科書研究（教科書の法的位置づけや歴史、及び検定方法についての研究）。
 - ③ 小学校学習指導要領の変遷と文学教材への影響に関する研究。
 - ④ 作品研究（教材として使われた作品研究、及び原典との比較研究）。
 - ⑤ データベースをもとにした教材の分類・分析と考察。
 - ⑥ 文学教材の読みを豊かにするための読書環境と読書指導の在り方についての考察。
- こうした方法を取り、本研究を次のような展開で明らかにしていきたい。

第一章 教科書と児童文学（教科書と検定制度・学習指導要領との関わりを明らかにするとともに、児童文学が教科書教材として使われるときに生じる問題点を明らかにする）

第二章 文学教材の特徴（「民話」・「ファンタジー」・「伝記」教材の特徴や傾向をジャンル別に分析する。
また、多様な観点から文学教材の特徴や傾向をとらえる）

第三章 文学教材をより豊かに読むために（文学教材の読みを豊かにするための読書環境と読書指導の在り方について考察する）

*① 複数の教科書出版社で扱われている教材は、それぞれ一点として計算している。従って合計数はのべ数になる。

*② 同書で考察しようとしたことは、次の二点であると向川幹雄は書いている。「小学校教科書にどんな児童文学作品が載せられているのか、そしてそれは社会や児童文学の流れとどうかかわってきたか。」「作品の読み方。」

* ③ データは教科書の発行者（社名、所在地）、教科書の（書名、著作者名、発行年など）、作品の所在、作者、翻訳者、挿絵作者、作品分類、出典、単元名、学習目標・課題・概要、主な登場者など多数の要素をもとにして分類している。なお、このデータベースは教科書研究センター内の教科書図書館で利用できるという。

* 本論における引用文中の傍線は特に断りのない限り、引用者によるものである。

目次

はじめに	.....	一
第一章 教科書と児童文学	.....	一
第一節 教科書で児童文学作品がどのように扱われているか	.....	一
第二節 教科書とは何か	.....	七
1 「主たる教材」としての側面から	.....	七
2 「商品」としての側面から	.....	八
第三節 教科書の教材文と原典との異同	.....	一一
1 教科書検定	.....	一一
2 小学校学習指導要領と教科書・文学教材	.....	一五
3 出版社の自主規制と改変の実際 その具体例といわゆる差別語	.....	二〇
4 絵本の扱い	.....	二七
第二章 文学教材の特徴	.....	三〇
第一節 ジャンル別に見た文学教材の特徴	.....	三〇
1 民話教材について	.....	三〇
2 ファンタジー作品について	.....	四三
3 伝記教材について	.....	五一
第二節 観点別に見た文学教材の特徴	.....	五七

1	生と死をどうあつかっているか	五七
2	平和教材（戦争児童文学）について	六一
3	社会問題に描かれる人物	六二
4	動物物語について	六四
5	人物の描き方について	六五
第三章	文学の授業を支える読書環境、そして読書指導	六九
第一節	文学の授業を支える読書環境	六九
第二節	発展としての読書指導	七三
1	学習指導要領における記述の変化	七三
2	読書指導への影響	七五

おわりに

第一章 教科書と児童文学

第一節 教科書で児童文学作品がどのように扱われているか

児童文学作品は教材としてどのように位置づけられ、どのような指導過程で授業化されているのだろうか。今、小学校国語教科書を発行している教科書出版社は六社ある。学校図書、光村図書、大阪書籍、日本書籍、東京書籍、教育出版である。この六社が共通教材として採用している教材に、「ごんぎつね・新美南吉」がある。

この「ごんぎつね」を六社はどのように教材化しているのだろうか。各社の指導書における指導計画を参考に考察してみることにする。(文中の引用文「」は、九二年度版指導書からの引用である。) 主題をどうとらえているのか。

「悲劇」としてのとらえかた

「心の交流の悲しさ」(光村図書)

「どうしようもなく哀感に満ちた結果」(日本書籍)

「死をもってしか通じなかつた悲しさ」(学校図書)

「死をとおしてしか理解し合えなかつた悲しさ」(教育出版)

「誤解は時に悲劇を生むという『悲しさ』と『厳しさ』」(東京書籍)

「死をもってしか通じ合えなかつた彼らの悲劇」(大阪書籍)

以上のように「ごんぎつね」を悲劇としてとらえているところは、共通している。そこで、単元目標あるいは指導計画において、ごんぎつねをどう悲劇としてとらえ、また、どう悲劇として扱おうとしているか分析していくことにする。

ごんと兵十の心のつながりを指導書における教材分析のなかで、「ごんと兵十は、死をもつてしか通じ合えなかった。」と五社がいい、学校図書だけは「その死をもつてしか通じなかった」と、述べている。一般的に言つて、気持ちや心が通じ合うというのは、互いの思いや考えがその相手の行為や行動を、あるいは言葉や文字を媒介にして分かり合うことをいう。ところがこの「ごんぎつね」では、兵十の側からはごんに対して心を開こうとは全くしていないし、それどころかごんに対しては敵愾心さえ持ち続けていた。また、兵十は、ごんの死によってくりやまつたけを毎日運んで来たのがごんであったという事実は分かっていたのだが、その時々のごんの心中を深く察することは到底できるはずもなかった。それなのに、通じ合えたというのは読み過ぎである。同様のことは、学校図書にも言えるのだが、「通じ合えた」ではなく、ごんの気持ちだけは「通じた」とするところにまだ救いがある。

しかし、これら指導書における教材分析はすべて、この作品の本質である悲劇を真正面においてはいてはいない。「死んでしまったが、ごんの気持ちは兵十に伝わった」ということによつて、その悲劇性にベールをかけ、互いの心が通じ合ったとするとところに価値を見いだそうとしている。つまり、人間にとつて心の通じ合いや共感し理解し合うことこそが大切なのだ、という道徳的な規範を身につけさせようとしているととらえることすらできる。例えば、「二人が通じ合えたあるいは、通じ合えただろうと期待するところに救いがあり、この作品をヒューマニティーあふれた作品としている」（日本書籍）などは、このことを端的に示している。

さらに、主題を深めるといふ形で、「人と人とのわかりあうことの難しさに気づき、だからこそそれを大切にしなければならぬこと」（教育出版）、「それらを（主題）自分のこととして意識し、思考して行くことを訴え

ている」(東京書籍)、「心の交流の大切さと難しさは、児童にも現実味をもって理解されることであろう」と、読者の読みの内容までも規定しているものがある。

作品の読みは読み手一人一人違って当然であり、すべての者が同じ読みをしたり、感動をもったりすることはあり得ないことである。にもかかわらず、その読みの内容まで主題のとらえ方の中で規定してしまうことは、文学の読みからは逸脱し、一つの読みをあるいは価値を押し付けようとすることになる。

単元目標と指導計画の矛盾

では、それらの主題の上にたつてどのような単元目標が掲げられているのか、考えてみることにする。

「ごんぎつね」では単元目標が次のように示されている。

「深い真実に感動できるようにする」(日本書籍)

「心の結びつきについて考える」(学校図書)

「感想を深める事ができるようにする」(教育出版)

「実生活における普遍的な問題として扱い、感想を書くことによって思考を深めていくこと」(東京書籍)

ここには読解をさらに文学体験にまで高めようとする方向が示されている。しかし、その具体的な指導計画を見てみると扱い時間が、一〜二時間程度しかなく到底そのねらいに迫ることは不可能と考えられる。またその展開例もいわゆる三読法での二次で、何が書かれているか、人物の様子や気持ちはどうかという読解が中心になっている。文学の読みではその読解を踏まえたうえで、読み手としてどう読んだのか、どのような感想をもったのか、作品を通して考えたことは何か、自分にとってこの作品は、どういう値打ちがあるのかなどを扱うことが計画されねばならない。

評価内容が言語事項中心

ところで、教室では実際の授業をおえたあと、評価を行うのだが、その評価を行うためのテスト例が指導書には掲載されている。そのテストからも、文学作品がどのような扱い方をされているのかが見えてくる。

全体を通して見てみると、問題の多くが言語事項に関するものばかりである。確かに、言語の教育としての国語科ではあるが、文学作品を学習した後の評価の重点が言語事項におかれているのはおかしい。また、その問題は答えるのに本文の学習をしていなくても解けるものばかりである。

結局は文学作品を教材として授業で扱いはするが、それを文学として扱うのではなく、読解のための一つのジャンルとして扱っているのに過ぎないと考えられる。だからこそ、テスト問題において言語事項が半数以上をしめ、あとは読解を問うものばかりになってしまっているのではないか。

一方、文学の読みをどう評価するのかということも、あるいはその読みを評価できるのかということもある。しかし、基本的には一人一人が読解のうえにたつてどのような感想をもったのか、作品を読みながら何をどのように考えたのが、問われなければならないと考える。そしてその評価は相対的なものでなく、読み手の一人一人が学習の前後で読みがどのように深まったかを、絶対的に評価するものでなければならないと考える。

以上「ごんぎつね」の例から分かるように、共通教材にもかかわらず教科書出版社によってその指導計画や指導内容は表現こそ異なるが、実質的には内容（筋）の理解と主題把握が中心になっているところと同じで、違いはその表現の上での違いにすぎない。ここでは、学習者の読む活動そのものや学習者の読みを授業の主眼にしているのではなく、どう教材を解釈させるか、どうすれば読解できるかが授業計画の中心になっている。ここに、文学教育が今抱える課題が現れている。

この課題は国語科教育の目標と深くかかわっている。小学校学習指導要領において国語科の目標は、「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を

深め国語を尊重する態度を育てる。」となっている。つまり言語能力を高めることが最大の課題となっている。その言語能力は「表現」と「理解」の二つに分けられ、それぞれ以下のように具体的な指導内容を持っている。「表現」とは「話すこと」と「書くこと」であり、いかに自分の思いや考え、意見等といった表現したいことを、あるいは表現しなければならぬことを、聞き手あるいは読み手に対して、正確に明確に伝えられるかということである。「理解」とは、「聞き取ること」と「読みとること」であり、伝達された内容あるいは、文章内容といった情報を必要なものだけ取捨選択しながら、的確にかつ正確に理解していくことである。この「理解」のなかで、文学教材（指導要領での位置づけは、物語的文章である。本論文では、文学教育を論じるため文学教材としている。）にかかわる内容として、次のような内容が挙げられている。「人物像を読むこと」「場面の情景を読むこと」「優れた描写や叙述を味わいながら読むこと」などであるが、これらも「読むこと」が中心であり、言語能力としての位置づけである。このように国語科教育は、言語能力を高めることが中心におかれており、文学教育は軽視されているということが言える。

では、具体的に文学教育としてどういう学習内容の可能性があるのかを、以下に列記していくことにする。

児童文学つまり文学作品が教材として教育現場で扱われるとき、それを文学教材ということが出来る。文学教材とは文学教育のための教材であり、その文学教材を使った教育的営みが可能であることを示している。そして、その営みにおいて文学教材を扱い、学ぶがゆえの教育内容が存在することになる。

児童（読み手であるとともに学習する者でもある）が文学教材を読むということは、作者によって構築された虚構の世界を読むことである。その虚構の世界は児童が今までに体験したことのない世界であり、その世界を想像力豊かに楽しく読むことである。楽しく読むことにこそ、文学教材を読む第一義がある。そして、作品世界を想像することで、人物に同化したりあるいは異化したりすることで、児童の想像力は広まり、それに伴って感性

の鋭さもましてくる。さらには、人間教育として、児童の人間観や生き方をも深めることができる。これらは文学教育だからこそ身に付く教育内容である。

児童が教材を読むということは、ストーリーを読んだり、人物の行為行動に同化したり異化したり、あるいはその作品の世界像を想像したりすることを通して、教材の中に主題、思想、テーマと呼ばれる物を児童なりに見いだしたり、考え出したりしていくことでもある。たとえば、「スーホの白い馬」を学習した児童のなかに、

「とのさまも同じ人間であるのに、どうしてスーホの気持ちが分からないのか？」 A
「とのさまは、とのさまでもこころのやさしいとのさまであってほしい」 B
「スーホのようによく働く思いやりのある子になりたい」 C

など、自分なりの意味を見出した者がいた。Aの児童は「とのさまは、りっぱな人だし、スーホと同じ人間だから、スーホの気持ちが分かる」という考えを持っていた。しかし、とのさまはこの児童の意に反して、スーホの気持ちを理解することもなくひどい仕打ちをした。このとき、この児童は「スーホの白い馬」を学習したことによって、いままでの考え方や価値観を問い直さざるを得なくなった。そして、今一度教材文を読み直し、とのさまの人物像をとらえ直そうとした。しかし、この教材に描かれているとのさまは、封建領主であり、とのさまだからいい人でもなく、同じ人間だから気持ちの通じる人物でもなかった。この結果、児童はこれまでの自分の考え方や価値観を否定されることになり、新たな考え方や価値観を見いだすきっかけとなった。この時点において、児童と文学教材を学ぶことがつながり、教材を読んでの文学体験が児童のものになったと考えられる。このように、文学教材を学ぶことで、自己の考え方や生き方などの価値観が止揚されて行くところこそ、文学を学ぶ

値打ちがある。文学教材を学ぶということはこのように人間教育そのものであり、児童の人格形成や人間形成に直接関わる物である。

第二節 教科書とは何か

教科書（教科用図書）には、学校教育における「主たる教材」としての側面と「商品」としての側面がある。この節では、まず教科書をこれらの二側面から、その役割や意義とその限界について考える。

1 「主たる教材」としての側面から

教科書の定義付けについては、中央教育審議会答申（昭和五八年六月三十日）における「教科書のあり方について」で示されている。（詳しくは【資料1】参照）

ここで注目すべきは、「教育課程の構成に依じて」と「国民として不可欠な教育内容」という部分である。誰が「構成」をし、誰が「不可欠な教育内容」と定義するのかという問題が起こってくる。考えるまでもなくそれは、国であり、学習指導要領である。ここから導きだせることは、「教科書とは、国が児童生徒に国民として身につけさせたい教育内容を、確実に身につけさせる基本的な教材だ」ということである。

このような教科書のとらえ方に対して、子どもの学習権からとらえようとする考え方があ

（詳しくは【資料1】参照）

ここでは、教科書を学習の原点と位置づけるとともにその内容は、子どもの学び、知り、成長する要求から作られなければならないとしている。前者の考えとはその考えている内容面で違いがあるが、この二つの思想は対

極にあるものではなくて本来統合されていくべきものだと考える。子どもの要求や願いに立つと同時に、これだけのことは学んでほしいという社会的な願いと、これだけのことは学ぶべきであるという社会的な要求をもみたく内容でなければならぬと考える。また、「主たる教材」としての教科書は、学校における教授（指導）・学習の過程から評価にいたるまで中心的な位置をしめている。それゆえ、その学習内容や系統性・配列などには最大の配慮がなされねばならない。

2 「商品」としての側面から

一方、教科書も一種の商品である以上、売れなければならない。言葉を換えれば広範囲に採択されなければ営業がなりたたないものである。そのために教科書出版社は新しい教材発掘に力を入れたり、編集方針に工夫を加え、挿し絵やレイアウトに変化を持たせたり、あれこれと独自性を出そうとしている。しかし、「教科用図書検定規則」及び「義務教育諸学校教科用図書検定基準」で厳しい規制があるために、教科書に独自色を出すことが難しくなっている。各教科書出版社とも同じような教材配列だったり、共通教材だったり他社との違いが明白ではない。だから違いを出すために絶えず現場の声や反応をリサーチするとともに、わずかにでもマイナス評価を受けないように、一言一句まで神経質になりすぎるくらいにチェックしていくことになる。

他社との違いを出すための工夫として、装丁やレイアウト、挿し絵やフォント、行間や行数にまで細かい配慮がなされている。改訂の度に挿し絵を換えたり、手引きを変えたり、いわゆる折り込みを増やしたりしている。また、商品（教材）の鮮度が新しいもの、児童生徒の反応のいいもの、指導しやすく効果が上がるものという現場の期待に応える教材開発が行われている。

このように二側面から見ると、教科書は教育性と経済性とが微妙にからみあい、影響し合うなかで、日々教室や家庭で活用されている。教科書を絶対視することなく、その教材価値を絶えず確認しながら児童生徒の要求に

もとづき、学習指導の「主たる教材」として教室内外で扱うべきものだと考える。

さらには、小学校国語教科書は「児童文学の案内書」としての役割を果たしていると考えられる。なぜなら、国語教科書には児童文学作品がたくさん教材として取り入れられているからである。教材数でいえば、教科書に使われている全教材数の半数近くになる。そこで取り上げられている児童文学作家の教材採用数をランキング別にみると以下のようになっている。

九六年度版 小学校国語教科書作家別文学教材数ランキング表

あまんきみこ	十一教材	岩崎京子	六教材	宮沢賢治	五教材
新美南吉	八教材	内田莉莎子	五教材	椋鳩十	五教材
杉みき子	七教材	今江祥智	五教材	森山京	五教材
長崎源之助	七教材	神沢利子	五教材	レオレオニ	五教材
安房直子	六教材	工藤直子	五教材	川村たかし	四教材
今西祐行	六教材	松谷みよ子	五教材	那須正幹	四教材

(のべ数で表示)

九六年度版小学校国語教科書に使われている文学教材の数は二二六点である。前述の作家だけで半数近い一〇四の教材が使われている。そして、新美南吉や宮沢賢治をのぞけば、すべて現代児童文学作家で占められている。この事実からすると、いわば教科書は現代児童文学への入門書や案内書の役割を果たしているとも言える。最近の読書調査の結果をみても、児童生徒の読書離れがはげしく、コミックや雑誌以外の書物に全く手をふれない者も数多いという結果がでていいる。そういう意味でも教科書にたくさん児童文学が教材として取り上げられていること自体がたいへん意義深いことなのである。(詳しくは【資料2】参照)

このような肯定面があるものの、広域採択制度がとられるようになって以来、教科書が二、三の教科書出版社

でその発行部数の大多数が占められるようになってきた。平成八年度版の小学校国語教科書の出版社別シェアは次のようになってきている。*①

教科書出版社別シェア

出版社名	シェア(%)
日本書籍	二、六
東京書籍	一三、四
大阪書籍	一、七
学校図書	二、三
教育出版	一九、一
光村図書	六〇、八

上位三社のシェア率は、九三、三パーセントとなり寡占状況を見事に表している。こうなってくると、採択という制度はあるが、事実上国定教科書を日本中の児童が使っていると言える状況になってしまっている。教科書は学校教育においてはその教育内容そのものだと言い切ることができる。教科書の内容次第によつて、児童を国家の思い通りの方向に教育することさえ可能になってくる。だからこそ教科書の内容やその教育性について国民が納得し、期待を寄せる物でなければならぬ。それ故に寡占化が進み選択範囲が狭まるほど、教科書の内容に対して厳しいチェックが必要になる

*① 書道美術新聞 (萱原書房発売 一九九五年十月二二日付けに、平成八年度小学校教科書・出版社別採択部数一覧表(国語・書写)がある。)

第三節 教科書の教材文と原典との異同

前節でもふれたが、教科書の内容は教科書検定と学習指導要領に規定されているといえる。そこで、この節ではまず教科書検定及び小学校学習指導要領が教科書教材にどのような影響を与えているのかを検討することにする。その上で教科書教材が原典とどう異同しているかを、また絵本からとられている教材はどうなっているのかを検討する。

1 教科書検定

教科用図書の採用に当たっては、学校教育法二一条によつて「小学校においては、文部大臣の検定を経た教科用図書又は文部省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。」ことに決められている。そして、その教科用図書の検定に当たっては、「教科用図書検定規則」並びに、「教科用図書検定基準」に拠らなければしないと定められている。*①

調査評定は何段階にもわたつて綿密に行われており検定基準も資料のように多項目にわたっている。しかし、その基準をつぶさに見ていくとたとえば次の例のように調査員、調査官、審議委員の個人的な考え方や思考及び判断が可能な表現になっている項目が多い。

「生ずるおそれのあるところはないこと」

「偏ることなく、調和がとれていること」

「十分な配慮なく取り上げていたりするところはないこと」*②

などがそれである。これらの基準に照らして、判断する上で明確な基準はいったいどこにあるのだろうか。

ときに、調査員、調査官、審議委員の主観だけがその基準になってしまわないだろうか。その結果、検定そのものが恣意的という批判を免れ得ない状況に陥ってしまうと考えられる。

さて、この教科書検定において二度の検定意見とその結果による教材差し替えとして記憶に新しいのが、日本書籍版九二年度用小学校国語6年下で取り上げられていた「おまつり村」（後藤竜二）をめぐる検定意見である*③。虚構である文学作品に対して歴史的事実と食い違うとして、その記述変更を求めてきた問題である。検定段階では二回にわたって検定意見が出された。これは前例がほとんどない。著者はこの意見に納得できず、改変を拒否し、教科書出版社は結局「まぼろしの町」（那須正幹）と差し替えて検定を通過させた。

検定は、前述したように調査員によるものと調査官によるものが平行して進められ、その結果が審議委員に渡されそこで最終決定が下される。文学教材だけでも二百点以上が提出されるわけだから、当然のこととして多数に分けられて審議されることになる。すると、共通教材として複数の教科書出版社から検定に出されている教材に対しては同一の調査委員（グループ）なり、調査官が検定に当たるとはかぎらない。すると前述のように、細部においては違う検定意見が出され、その結果、原典が同じ教材であっても教科書教材としては、表記や内容面でことなる教材になることがある。

「おかあさんの木」（大川悦生、教科書では「お母さんの木」教育出版・日本書籍ともに五年）がその一例である。「クルミの実は甘くなく渋みのするものだから、事実と相違している」という検定意見がつけられ、作者は不快感を露にしながらも変えざるをえなかった。*④

「お母さんの木」原典との異同一覧表（句読点・漢字の異同ははぶく）

原典	改変	理由	教育出版	日本書籍
ピカドンの原爆が落ちて おきなわを守って死に びっこをひいた兵隊が、 なみだひとつ	ピカドンの原爆が落とされ 沖繩に行つて死に 右足をひきずつた兵隊が、 なみだひとつぶ	作者の意志 作者の意志 作者の意志 誤植（出版者）	変更 変更 変更 変更	変更 変更 変更 変更
というて、とつてたべる あまい実のなるクルミ まるいあまい実	というて、取る 丸い実のなるかしぐるみ 丸いおいしい実	事実との相違 事実との相違 事実との相違	変更 変更 変更	無変更 変更 変更

「甘いか甘くないか」の判断には根拠があるのだろうか。実際このクルミの木ノ実を食べたのならまでも、虚構の世界で描かれているものだから確かめようもないはずである。味覚というものは一人一人異なるものである。又、その時々々の体調や食生活によつても変わってくるものである。一般的なクルミではなくて、「おかあさんの木」におけるクルミの形象から想像せねばならない。「おかあさんのクルミ」という形象から想像すれば、決して渋みだけがあるものではない。渋みの中にもほのかな甘さを感じられるはずである。「あまい」は「うまい」に通じる。その微妙な感覚が、あるいは食するものの心情が想像できないで、どうして文学教材の検定がでさるのか疑つてしまう。これなどは、検定者の個人的な見解による改変だと考える。

* ① 現在次のような手順を踏んで検定が行われている。

検定申請のあった図書（申請図書）は、一点につき正副2名の教科書調査官によって誤記誤植脱字審査が行われる。その審査が済んだ申請図書は、原則として一点につき、検定対象となる教科書の学校種別に対応した教員2名、大学教員1名の計3名の調査員が調査評定をおこなう。

一方、教科書調査官も同時に調査評定を行い、自らの調査評定結果と各調査員からの調査評定結果を合わせて、教科用図書検定調査審議会（以下「審議会」という）に資料として提出する。審議会は文部大臣に任命された百五名の委員によって構成されており、教科用図書検定調査分科会、教科用図書分科会、教科用図書価格分科会の三つの分科会からなっている。このうちの教科用図書検定調査分科会の委員が、提出された調査評定結果と自らの調査に基づき、各委員の合議によって合否の判定を下すことになる。

* ② 義務教育諸学校教科用図書検定基準（改正平成五年十一月一日文部省告示第一三四号）

第2章各教科共通の条件2 選択・扱い及び組織・分量の項目の文末に使われている。

* ③ 朝日新聞（一九九一年七月二日）

「新教科書検定2」に、消された文学作品「民衆の視点、「一方的」という見出しで、「お祭り村」「虫けら」（大関松三郎）を取り上げ、検定意見によって他作品と差し替えられたと記事にしている。「虫けら」においては、「百しよう」の言葉が「差別的表現と受け取られる恐れがある」と、検定で言われたという。

* ④ 日本書籍「小学国語教師用指導書九二年度版」に作者の言葉として、このような発言をしている。

2 小学校学習指導要領と教科書・文学教材

教科書教材を選ぶとき、その基準になるものが学習指導要領である。学習指導要領が改訂されるのに伴い、教材の差し替えが大幅に行われる。この項では戦後、文学教材が国語教科書においてどのように扱われてきたのかを、学習指導要領の改訂や社会問題との関わりの中で概観し、教科書教材と学習指導要領の関わりを明らかにする。

戦後の国語教科書が過去と決別して新しい一步を踏み出すことになった国定国語教科書に「みんないいこ」教科書がある。これは石森延男が編纂責任者となって作られたものであり、初めて言語教材と文学教材だから編まれた国語教科書だったからである。このときの編纂に関して石森は次のように発言をしている。

「こんどの新しい国語教科書は、いろいろな能力の向上をめざしている。いわば総合的な言語能力を基礎づけることを意図した。

たとえば注意ぶかく事物を観察する力、それを正しく発表する力、新鮮な感覚をもたせる想像や情操を豊かにする愛情をふかめる。宗教的情操を豊かにする。実意織を育てる。要するに個性的なものをのびし、独創的精神をやしない、教養を身につけるといったことをねらっている。これらのねらいを達する教材の内容としては、神話、伝説、有名な文学作品、運動競技、美術、建築、音楽に関するもの、伝記、自然科学に関するもの、生活環境、児童の体験、国語に関するものなど、さまざまな観点からこれを編集した。とかく国語教材は、雑然となりやすく、その構図がぼやけがちになるので、ここでは児童・生徒の学習意欲を基盤として、表現の様式をくみあわせて次のように組織したのである。」*①

ここには、従来の実科的教材が多くを占めていたことからの決別であるとともに、現在においても強調されて

いる「言語能力を基礎づける」ことが特徴的である。

以後、国語教科書では一九四七年に発表された学習指導要領国語科編（試案）によって単元学習のあり方が探られはじめた。また、いわゆる「太郎花子国語の本」が編集され、太郎花子の生活や行動を中心とした生活単元が構想された。

一九五一年に学習指導要領の改訂が行われた。このなかで国語科の教育目標についての解説をし、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことにおける一般的な四つの目標が掲げられた。その後、国語科教育の全体に関わる目標についての補足的な解説が述べられている。そこには、「四、目標の正しい習慣と態度を養い、よい文学作品に触れることは、美的、道徳的情操と正しい判断力を増すことなどにつながる」と説明されている。

教材としての「よい文学作品」とは、著名な作家の文学作品を指していると考えられ、次のような作品が文学教材として使われるようになった。「銀河」山本有三、「つるのふえ」林芙美子、「花はだれのために」壺井栄、「ふきの下の神さま」宇野浩二、「へび」夏目漱石、「ガリバー旅行記」スウィフト、「レナド」スクワイア、「はだかの王様」「絵のない絵本」「五つぶのえんどうまめ」アンデルセン、「ロビンソン・クルーソー」デフォーなどの作品がそうである。

一九五八年十月には、学習指導要領が告示され、法的拘束力を持つようになった。この二年前には教科用図書 の検定を強めるために教科書調査官制度が設けられた。また、時を同じくして教育委員が公選制から任命制へと変えられ、国や地方自治体のいわゆる公的権力が指導性を発揮しやすい体制へ移行しはじめた。^{*②}

一九六八年に改訂告示された学習指導要領では、読書指導の強化充実が大きな要点になった。それは、教育課程審議会による「小学校の教育課程の改善について」の答申のなかに明文化されている。（詳しくは【資料3】

参照）

ここでは基本的事項の精選をして、基礎的なことについてのいっそうの発展を図り、国語の能力の充実を図る

ように示されている。そして、読書指導が読解指導と同列に扱われているのが最大の特徴である。では具体的にどういふ図書を読むように読書指導をすすめるかという点、教材選定の観点として上げられている十項目がその基準になるだろう。とくにこれらの項目の8、9に関わる国土や風土文化、そして日本人としての自覚と言った、国家主義につながる点と考えられるものを読書教材として選定するように意図されたものだった。

また、この読書指導を強調した背景には、文学教育に対する批判があった。「文学教育か読書指導か」という論争があった。*③

一九七七年の学習指導要領の改訂告示は国語科を言語の教育として位置づけたことに最大の特徴がある。従来「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の四領域でとらえてきたものが「表現領域」と「理解領域」とされ、これらを支えるものとして「言語事項」が設けられた。そして豊かな日本語の担い手を育てるため、いかに言語能力を高めるかということが重要な課題にされた。そして、「表現領域」の中でも作文教育の重視がうたわれた。このため、文学教材を扱った授業は大きな変更を迫られた。書くための時間確保のために、時間数が減らされ書かせることが増えてきた。続き話を書かせたり、登場人物に手紙を書かせたり、視写や聴写を毎時間のように取り上げることになった。また、文学教材を人形劇や劇にすることが目的になった指導計画も立てられることになった。

この二年後には「新・憂うべき教科書問題」『じゅん刊・世界と日本』（石井一朝 一九七九年）として国語教科書攻撃、とりわけ文学教材にたいする節度と根拠のないでたらめな攻撃が繰り返された。「おおきなかぶ」がソ連の話（本当はロシア民話）だから偏向している、「かさこじぞう」は暗すぎる、「一つの花」や「川とノリオ」は平和教材であるがために偏っていると難癖をつけられた。はては、宮沢賢治や新美南吉までもが不健康で暗いとまで言われる始末だった。これに対して、児童文学者や研究者、そして教職員父母までもが、その不当性を明らかにして教科書攻撃をはねかえそうとした。しかし、一部の教科書出版社は動揺を隠せず、次回の教科

書改定時に差し替えをするという不幸な結果を生みだしてしまった。まさしく文学教育の受難ともいえる時だった。^{*④}

一九八八年（平成元年）の学習指導要領改訂告示では、前回の改定時には削除されていた「教材選定の観点」が修正され復活した。これは、五八年改訂、六八年改訂のときと内容的には大きな違いはない。違うところは、関心意欲態度の重視を反映して、教師の指導面よりも児童の主體的な活動の面を期待する表現に変えられたことである。^{*⑤}

この一年後に教科書の改訂があつたが、この学習指導要領をうけての教科書改訂は九二年度版からであつた。そして、この九二年の改定時には、多数の文学教材の差し替えが行われることになつた。また、検定のさいに後藤竜二「おまつり村」（日本書籍六年）に対して前例のない二回にわたる検定意見が出され、結局他の作品と入れ替えられることになつてしまった。また今江祥智「どろんこ祭り」（光村図書六年）が女性差別を助長しているなどのクレームがつき、九二年版からは消えてしまった。^{*⑥}

このように、学習指導要領の改訂の度に文学教育に対して否定的な状況が作り出されてきた。しかし文学作品が国語教材の半数を占め、教材として使われている以上言語の教育としてだけでなく文学教育としての追求がなされなければならないと考える。

^{*①} 「文部時報」八四六号、昭和二十三年五月

^{*②} 「話題・題材選定の観点」が初めて記された。

①常に正しく強く生きようとする気持を養うのに役だつこと。②人間性を豊かにし、他人とよく協力しあう態度を育てるのに役だつこと。③個性的、独創的精神を養うのに役だつこと。④道徳性を高め、教養を身につけるのに役だつこと。⑤想像や情緒を豊かにし、生活を明るく美しくするのに役だつこと。⑥自然や人生に対して正しい理解をもたせるのに役だつこと。

⑦論理的思考力や科学的態度を養うのに役だつこと。⑧国語に対する関心や自覚を深めるのに役だつこと。⑨国土や文化などについて理解と愛情を育て、国民的自覚を養うのに役だつこと。⑩世界の風土や文化などに理解をもたせ、国際協力の精神や世界的視野を養うのに役だつこと。

* ③ 次のように読書指導が位置づけられた。

(読むこと) 読むことの学習については、読書指導が計画的、組織的に行なわれるようにし、読解指導についての内容の精選、充実、指導の徹底とあいまって、読むことの能力が向上するようにすること。

(1) 読むことの能力は、読解指導と読書指導とが、両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導されるときに、真に身につくものである。このため、読書指導が計画的、組織的に行なわれるようにする。

(2) 読解を主とした指導については、さらに教材を精選して、読解力の向上を図る。

* ④ 輿水実他『座談会・文学教育か読書指導か』(教育科学・国語教育一三五号 一九七〇年)

* ⑤ 安藤美紀夫他『国語教科書攻撃と児童文学』(青木書店 一九八一年) 同書には国語教科書問題文献案内がついている。

* ⑥ 伊藤良徳他『教科書の中の男女差別』(明石書店 一九七一年)

四ページにわたり、「女らしさ」と「男らしさ」をめぐって批判を繰り返している。他に、『小学校全教科書の分析―自立と共生の教育の視点から―』(労働教育センター 一九九四年)も、男女差別などの視点から教材の批判検討をしている。しかし、両者ともに恣意的な部分もあり、また同一教材においても評価が正反対のものもある。

3 出版社の自主規制と改変の実際 その具体例といわゆる差別語

テキストの問題―書き換えについて

1で「お母さんの木」の例を上げながら、教科書検定について考えたが、その検定制度は教材の改変と密接につながっていることが明らかになった。検定では、小学校学習指導要領に基づいて取り上げられた教材が適切か不適切かの判断をする。その際、教材全体としては適切だと考えられてもその部分部分に不適切だと判断されるものがあれば、変更なり削除なりを求められることになる。そのため、原典との書き換えが生じることになる。これらの書き換え（以後は改変ということにする。）が、教材の内容や主題あるいはそこに描かれている人物像を変えてしまうことになる、その作品はまったく別の作品になってしまったり、価値のないものになってしまうりする。そのような改変が現在も行われているのかどうか検討を加えていく。

ところで、国語教科書は、「文学作品の教材化の歴史は原典改作の歴史でもあった。『ごんぎつね』はその代表的な例でその本文史はそのまま改作の歴史となる。」と向川幹雄は書いている。*①

このような改変、改竄とも言えるような実態に対して作者や研究者また現場からも次々と批判の声が起り、教科書会社も「原典尊重」を言わざるを得なくなつた。そして、それは編集趣意書において教材選択の観点の一つとして明記されるようになった。（詳しくは【資料4】参照）

昭和四三年度版（一九六八年）編集趣意書において日本書籍、学校図書、教育出版、光村図書の四社が原作尊重・原典尊重を初めてした。変化はあるものの昭和六一年度版（一九八六）の日本書籍の記述まで、およそ二〇年間にわたって趣意書に記載されることになった。*②

しかし、それ以後現在まで原典尊重を明記している教科書出版社はまったくくない。明記されなくなつたと言う

ことは教材が必ず原典通りに教材として扱われるようになったことを示しているのだろうか。現在、原典尊重が明記されているのは「義務教育諸学校教科用図書検定基準」と「教科用図書検定調査審議会 教科書調査の手引」だけである。（詳しくは【資料5】参照）

検定サイドにおいては、このように書かれているが、実態は前項やこの項の冒頭で述べたように、建て前に過ぎない。原典尊重を記しつつも学習指導上の配慮によって、あるいは教育的見地からの改変を求め、原典尊重が徹底されているとは言えない状況にある。前述の「おまつり村」や「お母さんの木」ように検定意見でその内容の改変を強く求めることが実際にある。

では、教科書出版社サイドとして、自主規制をしていないのだろうか。

改変の内容は漢字や句読点の変更にとどまらず、いわゆる差別的な言葉の削除変更に及んでいる。さらには、作品の形象が変わってしまうような一文削除や表現の書き換え指示にまで至っている。そして改変の行われ方は、教科書出版社の「自主規制」と考えてもいいようなぐらいにまで精査に行われている。その方法は編集サイドの判断で書き換えることや作者の同意を得たり、書き換えを促したりすることで通常行われている。教科書出版社には教師用指導書において教材の出典を示しているものもある。そして、出典とともに改変について、その箇所や理由を大まかではあるが明らかにしている出版社もある。*③

そこで、指導書における記述に基づいて、実際どのような改変があるのかを見ていく（但し、漢字や句読点の変更は含まない）。その際、「一社以上で使われている共通教材を取り上げることにする。それは、その改変のあるなしや改変を比較することでその特徴が浮き彫りになると考えるからである。

「改変」したことを記していない場合。共通教材である「ごんぎつね」について

「ごんぎつね」は、『校定 新美南吉全集第三巻』（一九八〇年）が刊行されて以来、これを原典にすることが確定している。光村図書は、一九九二年（平成四年度）より、校定本を原典にするようになったが、これは光村図書が自主的に変更したのではなく、新美南吉著作権管理委員会からの掲載許諾条件として「原典を校定本にする由の申し出」があったからである*④。また、東京書籍では指導書においてその出典を「赤い鳥昭和七年一月号（一九三二年）」としていたために、直接編集部に問い合わせたところ記述と違って校定本を原典にしているとの答えがあった。この二者の例からも伺えるように原作尊重というのは言葉としては存在するが必ずしも、言葉通りにはなっていないことが推察される。では、実際に見てみることにする。原典との異同を【資料6】のうにまとめてみた。（詳しくは【資料6】参照）

文言の改変は見あたらないものの、句読点、漢字やカタカナ表記、読み仮名、カギカッコ、改行では異同が認められる。また、個々の教科書を比較してみても、異同がある。巨視的にみればこれらの異同によって「ごんぎつね」の作品としての内容や主題等が損なわれることはないと考えられる。しかし、微視的にみれば句読点一つの異同であっても、そこから読者がうける形象は原典とは微妙に違ってくる。だから、絶対このように改変しなければならぬという理由が無い以上、改変は許されるべきでない。また、原典に問題があったとしても読みの過程でその問題を解決しながら、読み進めて行くべきものなのだし、そうできると考える。

「改変」したことを記している場合

例えば、「さんちき」（吉橋通夫、学校図書六年）という職人ものを描いた教材がある。この教材には、文中で親方が弟子に向かって話すことばの冒頭に「あほう」と言う一言が何度かつくときがある。出版社は編集の上、これを全て削除して検定にだした。「あほう」という言葉は差別的表現としてとらえられると考えてのことだろ

う。事実、差別的と思われるあるいは誤解を招きかねないと出版サイドが考える言葉は、教育的配慮と営業上の配慮から児童生徒が手にする教科書からは避けられているのだろう。そして、その根底には検定に対する過剰なまでの反応があるのも見過ごせない。

この点について、作者である吉橋通夫に直接取材をした。吉橋は、学校図書から送付された依頼書を見ながら答えてくれた。その文書には、次のように改変を求めた記述があった。

①「あほう」という言葉は関西出身の人には適当なニュアンスでよく分かりますが、差別語云々が懸念される昨今ですので対応は極力控えた
いと思います。

②点線と中線の区別があるのでどちらかに統一してもらえないか。

③さんきちのせりふの中で詰まる言い方がありますが、それが吃音表現
ととられ誤解されやすいので整理していただければと思います。

④教科書採録の量的制約で、字数を減らしていただければと。

また、同じく学校図書からの電話での依頼として

「ひきしまつとる。」の「と」がなじみが少ないので「て」になおして

「ひきしまつてる。」のようにしてもらえないか。

という申し出があったという。

これらは教科書出版社が、「差別語」として受け取られることを「懸念」したり、「誤解されることを恐れ」たりしていることを象徴的に示している。これらは自主規制と言って差し支えがない。しかし、ここまで自主規制をする必要があるのだろうか。東京書籍では、この「あほう」をそのまま削除せずに検定にだし、そのまま通っているのである*⑤。学校図書との違いを作者に聞くと、「東京書籍からは、この種の申し出はなかった。学

校図書で掲載されて以後のことだからかも知れないが」と話してくれた。

同様の例は他にもある、「へらない稲束」（東京書籍三年・李錦玉）では、改変が目につく。言葉の書き換えや文章の削除がたくさんある。原典には「嫁をもらう」という表現があるが、これは「差別的な表現」とられかねないので、他の言葉にしてほしい」という依頼が東京書籍から直接作者にあり、それに従ったという。*⑥

「わにのおじいさんのたからもの」（九六教育出版・二年）、（九六学校図書・三年）は、『ぼうしをかぶったオニの子』（あかね書房・一九七五年）が出典である。「わにのおじいさんのたからもの」は、この本に収められている五話のうちの一つである *⑦。だから、本来一つ一つのお話をばらばらにして読むのではなく、一冊の本として読むことに味わいがあるものだ。これは、絵本の場合と同じように一冊の本としてこそ値打ちのある物である。しかし、無理に一作品だけを分割して教材にしているだけで、それをカバーする工夫は何一つ行われていない。

この本では、五話の「前書き」として、

「ぼく オニの子 ぼうし かぶれば ふつうの 男の子 ぼく ひとりぼっち」
--

と、書かれている。この四行がオニの子の置かれている状況や内面を語っている。また、ひとりぼっちだからこそ仲間を求めて旅を続けているのが分かる。それだけでなく、出会った相手に対して心底やさしく接して行けるわけも伺えるところなのだ。この四行を教科書教材としての冒頭に挿入するだけで、読みが深まるのは容易に考えられるはずなのにそのような「教育上の配慮」はない。

「大きなかぶ」（九二、九六教育出版・一年）では、原典の絵本では一三場面構成であったものを教科書では八場面構成に改変。しかも「発達段階に合せた表現にする」という名目で、「かぶをうえました」を「かぶのたねをまきました」に、「あまいげんきのよい」を「あまそうな、げんきのいい」に、「とてつもなくおおいかぶ」を「とてつもなく大きなかぶ」に、「おじいさんはかぶを」を「おじいさんがかぶを」（助詞の入れ替えは

他にもある)に改変している。ほかには、句読点の加除と「(かぎかっこ)の加筆がある。

発達段階に合わせてと言うがその改変は正しいのだろうか。「まきました」という部分について検討をする。ここでいう「まきました」と言うのは、挿し絵にあるようなばらばらとじかまきする事である。実際農家ではこのような方法がとられてはいる。

一年生では、「大きなかぶ」を学習する以前に生活科において「たねまき」をし、その植物を育てる単元がある*⑧。その学習では、実際どのように「たねまき」をするのだろうか。そこでの「たねまき」の方法は、すべてひとつぶずつのたねを指先で適度に土にな穴をあけ、そこへいいねいに置いていくようにさせる方法なのだ。決して、ばらばらとまくような「たねまき」ではない。「大きなかぶ」の学習の直前に、このような「まきかた」の学習をたつぷりと時間をかけて行っているのであるから、児童の認識からすれば「まく」とは、「一粒一粒ていねいに、土に穴をあけまくこと」にほかならない。これが発達段階である。しかるに、この改変では逆のことをしている。これでは改変ではなくて改悪とも言える。

このような用語の書き換えや削除は他教材においてもいくつもある。教育上の配慮と考えられる物もあれば、「商品として配慮」と思われるものまである。

本来、原作尊重というのなら、改変を施した場合はそのことを教科書なり指導書において明示すべきだ。しかし、改変に関しては指導書のなかでそのことをきちんと明示している出版社もあれば、全く記していない出版社もあるのが現状である。どちらが教材に対して真摯な態度をとっているか、文学作品を大切にしようとしているかは明白である。

- *① 『教科書と児童文学』（高文堂・一九九五年）
- *② 昭和四三年度版教科書は、昭和四六年度版が出されるまでの三年間使用されるため。
- *③ 学校図書、教育出版、東京書籍は、比較的丁寧なその説明をしている。
- *④ 『教師用指導書』（光村図書・一九九二年）
- *⑤ 東京書籍の場合は中学一年の国語教科書である。しかし、児童生徒は学齢差が一年しかなく年令による配慮が不必要という訳ではないと考える。
- *⑥ 李錦玉さんから直接伺う。
また、「三年とうげ」（光村図書・三年）について次のような話を聞き取ることができた。この原典である絵本には作品の終わりに、「それはね、おじいさんのさきまわりをして、かくれていたすいしややのトルトリだったので。」という一文がある。この一文を教科書に掲載されるとき作者の意志で削除したという。この一文のないほうが読みの広がりや深まりがあると考えたからだという。そこで、絵本のほうも増刷時には削除する考えはあるのかと問うと「絵本と教科書とは、違う文章でもいいと考えている。教科書は教科書、絵本は絵本と考えているから」という回答だった。
- *⑦ 他に、「かくれんぼとカカシ」「百さいのけむし」「ふしぎなでんわ」「タオルの海」が収められている。
- *⑧ 教育出版ではあさがおとひまわり、大日本図書ではいちごのたね、光村図書ではあさがおとひまわりとほうせんか、啓林館ではあさがおとミニトマトとひまわり、日本書籍ではあさがおとなすとマリーゴールド、学校図書ではあさがおとほうせんか、信濃教育出版社ではあさがお、大阪書籍ではあさがおとひまわりとほうせんかとこすもす、東京書籍ではあさがおとひまわり、学研ではあさがおとひまわりとおしろいばな。全教科書でたねまきをおこなう。

4 絵本の扱い

その出典を絵本にとる文学教材は、九二年度版では二四五教材中に四八教材、九六年度版では二二六教材中に三八教材あり、その割合は低学年ほど高くなっている。このように教科書教材として絵本からたくさん教材がとられる理由は次のように考えられる*①。

小学校教科書に教材として載せることのできる児童文学は、扱う児童の年令と教科書自体のページ数の制限によつて短編にならざるをえない。ところが、児童文学のほとんどは長編であり、教材としてなかなかつかうことができないのが現状である。そのため、内容的にも文字数の上でも教科書にとって都合のよい絵本に目をつけられ、そこから教材として取り込まれたと考えられる。しかし、問題点が表れることになった。

まず第一の問題点は、「絵本とは絵が中心の本」であること、あるいは「絵と文章とで表現されている本」であることから生じる。絵本とは絵だけを見ていっても、ストーリーの大体を知ることができる。また、絵からその世界を想像し、そこに入り、その世界を楽しむことができる。さらには、文字がまったくない絵本もたくさんある。例えば、『アンデュール』、『セレスティーン』(ガブリエル・パンサン ブックローン)、『なつのかわ』(写真絵本)、『はるにれ(写真絵本)』(姉崎一馬 福音館書店)がそれであり、絵だけを見、想像することで実際、心がふるえ感動してしまうのである。文字のある絵本においても、文字(文章)は決して絵のじやまにならないような位置に、ときには目立たないように記されている。そして、文章が見開きの中心に置かれるようなこともまずない。だが、教科書教材になるとまったく事情が違ってくる。原画と同じ大きさでかつ、同じ数だけの挿し絵が使われることはほとんどない。多くの場合が、その挿し絵の数が減らされたり、部分的にカットされたり、

色が変更されたりしている。その結果、絵本では十分に文学的な面白さや感動があったものが、それが生かされなくなってしまうことが多い。また、絵によって語られていたものがなくなつた結果、他の挿し絵や言葉を通して、深読みせざるをえなくなつたり、勝手な想像をしなければならなくなつたりしてしまい、元の絵本とは違つた読みになってしまうこともある。

第二の問題点は、絵本として本の形式をもつていたにもかかわらず、教科書という一冊の本の中の一つの文章になつてゐることである。絵本は表紙から始まり、見返し、扉とめくつていき、そこから本文が始まる。そして裏表紙を閉じて、その裏表紙に描かれた挿し絵を見る。そして、表紙に戻つて、そこではじめてそのお話の終わりになる。この絵本を読み終えたことになる。だが、教科書ではそのことは放棄されてしまう。それだけではない、絵本は多くの場合見開きで一つの世界を描いている、一ページ一ページには、そうでなければならぬ必然性があった。そのページの絵と文章は切つても切り離せないつながりがあった。しかし、教科書では無惨にもそれが切り捨てられ、違う場面や世界を描くことになってしまう場合もある*②。

第三の問題点は、絵本のページをめくる向きが教科書になつた場合に逆向きになることがある。教科書は縦書きであるために必ず右から左へと進んでいく。そのために、読み手の視線も右から左へと移っていく。だから挿し絵も右から左へと展開していかなければならない。ところが、絵本の場合は左から右へが多く、教科書とは反対のために挿し絵がそのままでは使えなくなつてしまう。たとえば「おおきなかぶ」や「スイミー」、「スーホの白い馬」がそうである。この場合教科書では、挿し絵を反転させるといふ苦肉の作をとつてゐる。

第四の問題点は、絵本では絵と文しか出てこなかつたにもかかわらず、教科書になるとそれ以外のものが登場してしまふことである。それは、漢字や新出語句などの言語事項である。題名の頭につけられている単元の目標もそれである。例えば、「おおきなかぶ」（光村図書・一年）の九二年度版と九六年度版の挿し絵を比べて見てみる。九二年度版では絵と文、それに著者と画家の名前、およびロシア民話という添え書きがあるだけだつた。

しかし、九六年度版になるとそこに漢字が入った。それも絵と重なるようにして『「大」おお・きい』と振り仮名までつけて。ここからも、作品として大切にされていないことが分かる。*③

この四点から考えると、絵本から教科書に取り上げられた時点でそれは作品として扱うのではなく、教材として扱われることである。それは作品を読み味わい、児童生徒が自分なりの読みをし文学体験を深めるといふよりも、それを教材として扱い、何を教えるかが先行してしまっているのである。

*① 短編として発表された後に絵本化されたものは除く

*② 「スイミー」光村図書2年の場合。原作では一四場面あったものが、教科書では五場面になっている。極端なところでは、原作で七場面の所を一場面になっている。

*③ 光村図書は、挿し絵を生かすために教科書の見開き全面を使っている。そのため、他社に比べて絵が大きく絵本のよさをうまく取り入れている。しかし、多くの場面で挿し絵の中に漢字などが混入してしまい、そのよさを台無しになっているところが多い。他の五社は下部に横野を引き、挿し絵と漢字・語句を分割している。だが、その分挿し絵が小さくなってしまっている。また、分けたところで同じ見開きに漢字などがちらつくため、絵本のよさを生かせていない

第二章 文学教材の特徴

第一節 ジャンル別に見た文学教材の特徴

文学教材（散文）のジャンルは大きく分けると、日常物語教材・ファンタジー教材・伝記教材・民話教材の四ジャンルである。この節では、ファンタジー教材・伝記教材・民話教材の特徴や扱われかたについて考えてみる。なお、日常物語教材については、主題や内容から観点を設けてその特徴や扱われ方について、二節で考えてみることにする。

1 民話教材について

民話は、庶民の口から口へと伝えられてきた物語であり、作者がはっきりとしない物語である。それゆえ、民話は口承文学とよばれ、その口伝えの話は人々の口から口へ、民衆の口から口へと耳を通して伝えられてきたものである。その話の中には、その地域に住む人々に固有の感覚や生きていく上での知恵などが、広い意味では民族の感覚や人間としての生き方・知恵が豊かに蓄えられている。（詳しくは【資料7】参照）

このような口承物語ではその語りが大きな特徴になっているし、語りの中やその語り口の人々の生きざまや願いが込められていると言える。またその語り口は不要な描写が削り取られたシンプルなものであり、心情をくどくどと表すことはない。出てくる人物は特定の個人ではなく、どこのだれとはっきりしたものでなく、どこにもいる一人の人物として設定されている。このような口承物語としての特徴が文字に表され、語りの物語が目で

読む物語として、あるいは文字を声に出して読む物語になったとき、その語り口や文体は変化をせずにはいられない。また、再話者（書き手）によつてさらに大きく変化することもある。

国語教科書で使われている教材としての民話は、その全てが再話されたものである。文字にされたものは全て、作者の手を通しているから再話なのだがどのように再話されているかによつて、教材としての扱い方が違つてくると考える。そのことについて、以下に明らかにしていく。そのために、まず再話とはどういうことなのかを論究していくことにする。

さて、再話に関して、吉沢和夫は、次のように指摘している。

「民話を再話するとはどういうことなのかと聞かれたとき、最も納得のいく答えは、それは筆による語りであるということである。語りとはそもそも言葉という機能によつて成り立つ行為であるから、筆による語りという概念規定の仕方は全く矛盾を含んだものであることはいうまでもない。にもかかわらず敢て筆による語りといういい方をしなければならぬのは、民話というものが本来伝承という行為によつてはじめて存在するものであり、再話もまた広い意味での伝承という行為に参加するもの、あるいは参加出来るのでなくてはなるまい、と考えるからである。筆による伝承への参加といったらいいだろうか。」*①

「長い歲月語り伝えてきたということは、語り伝えるべき何ものかがあったからにちがいないのです。その伝承の心Ⅱ昔話の心を、土着の心と旅人の目を重ね合わせて発見していくこと、そのことを抜きにしていくから資料の筋書きだけを忠実になぞつても、今日に意味を持つ再話とは言えないのではないでしょうか。」*②

ここで吉沢は、民話は本来伝承という行為によつてはじめて存在するとし、その上で再話も広い意味で「筆による伝承への参加」と位置づけている。その伝承する内容は、「伝承の心Ⅱ昔話の心」として、その地域に根付いてきた土着の人々の願いや知恵を、作者の目（旅人の目）を通して発見し、その目を通して書くことだと言っている。資料を忠実になぞるのではなく、作者の目を通して、作者の思考をくぐらせて、作者の手で新たに書き上

げるものだと言っている。それは、再話の中に新たな価値を見出していくものであり、再創造といえる。

この吉沢と対極にあるのが瀬田貞二である。瀬田は「昔話の再話について」で次のように再話に対する考えを述べている*③。

「私の考えでの再話というのは、ある特定の再話者の（あるいは作家の）顔や声や身ぶりが物語の中にはいりこまないものなのです。」

「再話とは、むしろ昔から伝えられてきた庶民の言葉の芯の強さを生かしながら、もっと浄化し洗いきらして、よりシンプルで強いものにしていく。またこわれている物語を、ちょうど土器の破片を復元するような、細心慎重でもっとも必然的で自然な構成につらねていく作業が必要なのだと思います。」

ここから、瀬田は昔話を昔話としての元の形に還元することが再話だと考えていることが分かる。

さて、戦後の民話ブームを起こしたと言われている木下順二は再話についてどのように考えているのだろうか。木下の『わらしべ長者』（岩波書店・九四年）に書かれている作者の言葉から引用をする。木下順二は、語り口と文体という視点から再話について次のように言っている。

「本来口から耳へ語られるものであった民話のおもしろさの非常に大きな部分が、文字に書きしるされた場合にも、その『語り口』の中にあるということはいえるだろう。語り口というのは、文章でいうなら『文体』だが、ここで文体という場合、単に表現技巧というようなことよりも少し複雑な内容をいうのである。（中略）そして婆さんの顔つきよりはだいぶそっけない文字というものの羅列の中から、つまり文章の中から、『語り口』の場合にはああいうものであったところの中身を、文章というものの可能性の中に移しかえて、可能なかぎり読者の前に浮かびあがらせようとい

う操作、それが民話の場合の『文体』というものだといつてよかりそうである。

ところで、『民話の文体』から筆者の個性がぬけてしまったら、それは蒸留水と同様、味気ないものになってしまふだろう。それは、民話の語り手が、それぞれの強い持ち味において私たちをおもしろがらせてくれるのと同じりくつである。』

木下順二の再話に対する考えは、「語り口」などを「文章というものの可能性の中に」筆者が移しかえ、「可能な限り読者の前に浮かびあがらせる」ことだと述べている。つまりは、作家の個性に支えられてはじめて意味のある再話作品になるということである。再話に対する木下の立場は、「作家の個性を十分に発揮することで創造する事」だと言いきれる。この時点で瀬田を否定するとともに吉沢との違いを示している。

益田勝実は民話の再創造について、つぎのように語り続ける。

「だから、民話そのものを語るのではない。民話のテーマ、民話の思想、感情、民話の人物の性格設定など、祖先たちの追求したものと重なりながらずれていく自己を発見し、定着させていく仕事とも言える。だから、自分のジャンルで、自分のスタイルで、民話の世界が、作者との血のつながりにおいて生きる。もう一度、「夕鶴」を引き合いに出すと、つう、すなわち鶴の人間愛とその苦悶において、かつての民話「鶴の恩返し」のあんにややじっさの鳥にまで及ぼした人間愛への共感を見る。それは、わたしたちがわたしたちの状況を棚上げしないで、民話の伝統をまともに受けつこうとする方法である。鶴を助けた男と鶴の女の愛が、男のタブー破りによってうちこわされる民話と、鶴のつうと強欲な商人そうどの対立によって展開される「夕鶴」の間には、実に大きなへだたりがある。しかし、そのへだたりを通してだけ、民話が提起した人間の愛情に対する信頼が今日的にも真実であり得るのである。」*④

益田は、木下の立場をさらに一歩進めて、「民話を通して児童文学の民族的な形式と内容を探求すること」(同

書)が大切であると明言している。民話をモチーフにして、作家が独自の世界を、自らの考えと「民族の基盤」とに基づいて「再創造」するのが重要だと言っている。このように益田は「再話」という言葉を文中に全く使っていないところに、語り継がれてきた民話の焼き写しをこえ、新たな発見と創造を見出していくこと、「再創造」していくことを強調している。これは、瀬田の考えとは全く異なるものであり木下とも違う。とくに、木下が民話の重要な特徴と考えている「語り」については全く論究していないところも注目される。

松谷みよ子は、「再話」に関して次のように述べている。

「昔話にひかれ、自分の筆で語りたいと思う、そこから再話の第一歩がはじまる。その場合、作家がだれに語ろうとするかによって、語りの筆は微妙に変わる。それは語り手が子供たちに語る場合と大人を相手に語る場合とで、語り口が変わるのと同じだと思う。

対象によって文体が変わるとはいえ、昔話の再話には、おのずからふさわしい文体がある。それは祖先から語り継がれた語り口を最大限に生かしながら、その作家独得のリズムを持ち、文学的にも密度が高いものでなければならぬ。また再話の世界は文字で構築された文学とは異なり、目は文字を読んではいっても、あたかもすぐれた語り手の語りを肉声で聞くような感動をとまなう、ある意味では演劇的な世界が要求されるのではなからうか。

この場合創作と異なるのは、創作が獨創性を要求されるのに対し、再話は結果的には獨創的な効果をあげながら、かつ、話者の語りのすぐれた部分に、再話の文章をむしろ積極的に沿わせていくことである。これは再話の持つ大きな特徴ではなからうか。」*⑤

松谷自身は、吉沢和夫や木下順二らが岡倉士朗、山本安英、松本新八郎、林基らとともに発足した「民話の会」に参加したのだから、吉沢や木下の考えとは気脈を通じて当然である。しかし、実際の松谷の作品を読んでいくと、「語り」というものを非常に重視しながらも、益田のいう「再創造」の方向に随分と歩みを進めている。

松谷自身は「創作が獨創性を要求されるのに対し、再話は結果的には獨創的な効果をあげながら、かつ、話者の語りのすぐれた部分に、再話の文章をむしろ積極的に沿わせていくことである。」と述べており、これは益田の言う「再創造」と同義だと考えることができる。創作との決定的な違いは、「昔話の心を求め、祖先との出会いを重ね、自らの生き方と重ねていく」(同書)ことである。民話をモチーフにして新たな創作作品として仕上げることが厳に戒めている。さらに、文体に関して、人物の心情を始めとする描写についてはあくまでも最小限にとどめ、民話における単純な文体を守ろうとし作者における描写は基本的にはさけるべきだと考えている。それは、「小刀でいいねいにけずっていくよりも、鉋でけずるような切れ味のよさ、大胆さが昔話の文体にはふさわしいように思う」(同書)という部分に如実に現れている。

松谷の言う「再話」とは、益田のいう「再創造」と、同義だという捉え方をした。そして、松谷のそれ以後の作品、例えば「おしになった娘」や「つつじの娘」を見ると、「祖先との協業(松谷)」と言いなながらも、その再話には創作性が目に付く。その松谷以上に創作を自覚的に追求したのが斎藤隆介だった。彼は、自らの作品を「創作民話」と名付け、「やさしさ・健気・自己犠牲」という、自らが言う革命的ロマンティズムを追求した。しかし、斎藤の作品は自らが言うような「創作民話」ではなく、「民話風に創作された物語」と考える。随所に語り口調はとられているものの、民話をよりどころにするのではなく、そのごく一部を参考にして自分なりの創作物語を作り上げていく所に特徴がある。斎藤の作品は「創作民話」と、かれが言うように呼称されることはあるが実際の作品は「再話」ではない。事実、教科書における彼の作品の扱いは物語的文章であり民話ではないことからそのことが分かる。

以上のように、「民話」(＝再話された作品、民話風に創作された作品)についてのとらえ方をみてきた。それらを元にして民話のタイプを三タイプに分けてみる。

- ① 民話として語り伝えられてきた形で再話されたもの。
- ② 祖先から語り伝えられたものを極力生かしながら、再創造されたもの。
- ③ 民話風な物語になるように創作されたもの。

とする。

そして、この三つのタイプから教科書教材としての民話を分類していく。それはそのタイプによって教材としての扱い方が違ってくると思えるからだ。すなわち、

①のタイプの民話の場合は、人物の気持ちを追うことはせずに（心情描写がないか、あるいはほとんどないためできないのだが）、ストーリーの展開を追っていくことが中心になる。そして、そこで描かれている世界やそこで語り継がれていることを読むのが授業の中心となる。

②のタイプでは、①のタイプと同様のことが中心になりながらも、場面によっては人物の心情に迫ることもできる。しかし、心情を細かく描くことは少ないためにそればかりに深入りすると、作品からかけ離れたいわば勝手な読みになり作品世界を作り変えてしまうことにもなる。人物像に迫るなら、登場人物を異化した読みを心がけねばならない。

③のタイプは①②と違い、作家による民話風創作のため何が語り継がれてきたかを授業の中で読むことはできない。人物の行動や心情を追うことを中心にして、人物に同化したり異化したりしながら、作品世界やそこに描かれている主題・テーマを読むのがねらいとなる。

では、実際に教科書教材として取り上げられてきた民話について考察を進める。民話（昔話）は、それ以外のジャンルの教材に比べると差し替えも極端に少ないことが目に付く。九二年度は三一教材だった物が、九六年度版でも、同数だった。その内訳を見ると、削除された物は、「チワンのにしき」（東京書籍四年）「石ごえ三年」

(東京書籍三年)「天に上ったおけやさん」(教育出版一年)の三教材であり、新しくとられたのは「へらな
稲束」(東京書籍三年)「鬼」(学校図書四年)「柳城物語」(学校図書四年)である。ということは、二八教材が
継続使用されていることになる。これは他ジャンルと比べると特異なことである。たとえば、ファンタジー教材
は九二年度版では四〇教材あったがその内の十教材が九六年度版では新しい作品と差し替えられその割合は約二
五割である。それに対して民話教材の異同率は九割である。

教材異同率 民話教材とファンタジー教材

民話教材	ファンタジー教材	九二教材数	九六教材数	異同教材数	異同率
三	四〇	三	四〇	六	九%

このように民話教材は異同が少なく、継続使用されているものがその大半である。これは、民話教材としての
評価が固まりつつあることを示している。その中でも長期間にわたり使用されているのは「おむすびころりん」
と「おおきなかぶ」でともに二〇年以上も使われている。また、「かさこじぞう」「吉四六話」「たぬきの糸車」
も十五年以上使われている。

次に、民話教材が授業でどのように扱われているのかを検討する。九六年度版民話教材の指導内容を手引きや
指導書から見ると、

民話教材の指導内容

音読を目当てにするもの一教材、
人物の気持ちを讀むことを目当てとするもの一二教材、
面白さを讀むことを目当てとするもの一二教材、
人物の様子や人柄を讀むことを目当てとするもの八教材、
人々の願いを讀むことを目当てとするもの一教材、
そのほか二教材

となつてゐる。

民話を讀む意義は、その語り口調から民話の面白さを味わい、そこにあふれている語り継がれてきた祖先たちの願いや思いに触れることである。そしてそこに典型化された人物像や生き方を讀み自己の認識を深めていくことである。同時に自然や社会に対して人はどうあるべきかも意義の一つである。一方、民話自体が心情描写をできるだけ省いているものであるから人物の心情を讀むよりも、ストーリーの移り変わりを追うことが中心になる。にもかかわらず、心情を讀むことをめあてとするものが一二教材もあることは、民話を民話として扱ふというよりも物語として扱っている表れである。また、民話の特徴としての「むかしむかし」で始まり、場所や人物が示され、話の終わりを「とさ」や「と」で受け、話の中では「そうな」や「と」が用いられる語り口調が用いられている民話教材が少ない。この口調を使っているものは一二教材しかなく、割合でいうと四割にも満たない。また、語りの中で現れるはずのその地方独特の方言が使われている教材は五教材に過ぎず、そのほとんどは標準語になおされており、その地方の言葉の豊かさやあたたかさ、ひいては日本語の美しい響きを損なつてしまっている。また、後で述べることになるが、教材として取り上げられている民話の内容にも片寄りがあることは見逃せない。

「かさこじぞう」について

「かさこじぞう」は共通教材として五社で扱われている。すべて岩崎京子の再話であり、部分的な語句の異同はあるものの内容としては変わらないものなので一つの教材と考えて分析することにする。

この作品のタイプは②にあたり、心情描写と言える部分は、「しかたなく、じいさまは帰ることにしました。」「やっとあんしんして、うちに帰りました。」の二か所だけである。にもかかわらず、手引きや指導書においては人物の気持ちを問うことが主要な学習活動として提起されている。心情の手がかりになりそうな部分は会話の部分であるが、これとて人物の心情の決め手になるものではない。つまり、「かさこじぞう」では人物の心情を読むことを主要な学習活動として位置づけることはできないと考える。そもそもこの話は報恩譚であり、善行を行ったものに対して福が振る舞われる話である。だから、はじめからこのじいさまとばあさまはやさしい人物として描かれている。したがって学習は、じいさま・ばあさまのやさしい気持ちを読むのではなく、ストーリーの展開を楽しみながら人物のやさしさをを見つけ、確認していくことが中心にならねばならない。その上で、「善行の積み重ねが幸福をまねく」という祖先が語り継いできた思想に触れることが、「かさこじぞう」という民話を読むことになるのではないか。それこそが民話の面白さや値打ちであり、語り継ぐ民族の生き様がそこにあるのではないか。

「笑い話」について

ところで、民話のなかでも笑い話の範疇にはいるものが教材としていくつか取り上げられていることは評価できる。その教材としては「吉四六話」（光村図書四年）「かもとりごんべえ」（東京書籍一年）「天にのぼったおけやさん」（大阪書籍一年）がそうである。

笑い話は民話の分類上、およそ次のような四つの話型に区分けできる。

- ① 愚人譚（おろかな者のおろかな行動を主題とした話）
- ② 誇張譚（おどけ者などの奇想天外、珍奇な行動を誇張して伝える話で、大話、大口、ほら話、テンポ話などとも言われている。）
- ③ 巧智譚（知恵比べや業くらべを主題とした作品）
- ④ 狡猾譚（ずるい者やおどけた者たちのおどけた言動を主題とした話）

これで言うところ、「吉四六さん」は②にあたり、「かもとりごんべえ」や「天にのぼったおけやさん」は④にあたる。

「吉四六話」は、貧しい村人である吉四六さんが持ち前のとんち・とん才で、父親や武士、との様などの権力者や権威者をぎやふんと言わせる愉快な「とんち話」である。その面白さの背景には、貧しい人々の願いや希望が、また人々を苦しめる者（物）にあらがい、反抗する姿が描かれている。まさしく民話ならではの話であるが、教科書教材としては異質である。なぜかというところ、それはとんちとは言うものの、言い換えれば、うそをついて相手をだましているとも言えるところである。道徳的にはうそをつくことは許されないことであり、そのうそによって巧みに自らの行いを正当化しようとしているところは現実ならば許されないことである。そのようにうそをつくことを肯定しかねない作品は、教材として取り上げられることはなかった。だが、民話だからこそ教材として取り上げられているのであろう。同様に、「かもとりごんべえ」や「天にのぼったおけやさん」も、それぞれの人物の奇想天外、珍奇な行動が愉快に描かれているほら話である。そのなかには、きびしく、貧しい現実の生活ではありえない夢や願いを、なんとかかなえたいという人々の想いであふれている。

民話においても教材として取り上げられないものがある。たとえば、「おろか村」などの系列に入るものである。「おろか村」は、との様の無理難題を愚かであることを装いながら、同音異義語をうまくあやつり、権力者

の無理を巧みにかわしていく話である。その「おろかさ」を装うことが人々の生活を守るすべであり、知恵である。しかし、おろかであることが教材としてそぐわないのか教科書にはない。「三年寝たろう」「物臭太郎」などの物臭ものは、そのような生活スタイルが肯定できないからか教材にはない。

また、残酷と言われる場面があるからといって、切り捨てられたり書き換えられたりしている「さるかに」「ねずみじょうど」なども民話に込められた願いと語り口を生かした再話であり、教材に取り上げられていい作品だ。また、いくら感動的な話であつても「おしになつた娘」は身体的欠陥に触れていたり、差別にかかわるとして教育上の配慮や自主規制で教材になることはまずないだろう。これでは、「教材選定」にある、「我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと。」もできないのではないだろうか。ところでこの種の民話や物語が教材に取り上げられない背景に、虚構であるはずの物語を現実と混同して児童がとらえてしまうのではないかという危惧がある。はたして、そうだろうか*⑦。民話では全てが想像の世界・架空の世界のできごとであるために、死や恐怖を描いたものであつても、最後の語りの部分で現実との区切りをはっきりとつけてくれる。恐ろしかったのも、楽しかったのも、民話のなかでのこととして子どもの内面の葛藤に区切りをつけてくれる。また、どんなに弱いものでも、力のないものであつても、やさしさとよりよく生きたいという願い、そして勇気と知恵があれば、権力を持つものや醜いものに勝てることを民話を読むことを通して知ることができる。

教材としての民話についてさまざまな角度から分析し、民話を読む意義について考えてきたが、児童は六年間の小学校生活で何編の民話に教科書の中で出会うであろうか。(詳しくは【資料8】参照)

出版社によって違いはあるが、四教材から七教材を読むだけである。そして、動物昔話、本格昔話、笑い話の三つに民話を分けてとらえると、その三種類に出会わない出版社の教材配置もある。低学年に多く配当されているのは、この時期にたくさん民話を語り聞かされ、民話の面白さを堪能しながら、日本語の美しさやそのリズムにまた、その豊かさに触れることが大切だと考えられるからである。同時に善悪や美醜について、あるいは生

きていく知恵や生き方について、自分がその民話や昔話の世界に生きているように感じ、体験することで身につけていくことになるかと考えられるからである。しかし、残念なことに教材数が非常に少ない。だから、計画的に多種多様な民話を教師が語ることを求められる。

- *① 『民話の伝承と再話』（日本児童文学・一九九一年二月）
- *② 『民話と再話』（ガイドブック日本の民話・講談社・一九九二年）
- *③ 『昔話の再話について』（雑誌「文学」岩波書店一九六五年五月号）
- *④ 『民話の再話と創造』（「雑誌文学」岩波書店・一九五九年三月号）
- *⑤ 松谷みよ子「再話の実際」『日本昔話大成・研究編』（角川書店・一九七九年）
- *⑥ 関敬吾『日本昔話大成』（角川書店・一九七九年）の第八・九・十巻に「笑い話」が載せてある。その分類を参考にした。
- *⑦ リリアン・スミスは『児童文学論』（岩波書店）の中で、次のように論じている。

「子どもの受け取りかたにも、昔話の特徴的な話し方にも、とくに誰彼を指したというのではない非個人的なものがある。（中略）お話をするがわでは、どこを強調し、どういう目的で話すかということが問題であり、聞き手の子どもにとつては、出来事すべてが物語の国、想像の国に起こるといふことは、了解済みなのである。」

2 ファンタジー作品について

他ジャンルの教材と比べて、教材数が増えてきたことと、表現方法やその内容に斬新さを見せるファンタジー教材についてここでは分析をする。また、どのようなファンタジー教材が扱われてきたのか。その教材群にはどのような特徴や傾向があるのか。ファンタジーを読みそれを学習する値打ちはどこにあるのかを探っていきたい。ファンタジーとは、「現実世界の法則や原則では、その存在やありようがどうして理解できない不思議な出来事が、作者によつて意図的・意識的に作り上げられた物語」と、とらえることにする。（詳しくは【資料9】参照）

ファンタジー教材をさらに二つのタイプに分類する。

一つが、「注文の多い料理店」「きつねの窓」に見られる「現実世界↓異世界↓現実世界」型と、今一つが「現実世界」型に分けることにする。「現実世界」型は人物がいる今の世界（現実世界）で、その現実世界の法則や原則ではどうして理解できない不思議な出来事が、起こる物語のことである。このタイプは、九二年度版では二二教材、九六年度版では二四教材、とずいぶんたくさんある教材がある。

また、「現実世界」型の範疇にはいるファンタジーで、作品の中で起こる不思議な出来事や不思議な体験が、人物の内的世界や目に見えない心の動きに形をあたえて描かれている物語がある。これを「心象ファンタジー」として、現実世界とは区別をしておくことにする。この例としては六年生教材に「まぼろしの町」（日本書籍、東京書籍六年）や「風の強い日」（光村図書六年）がある。

次表は「小学校国語教科書における文学教材の年度別総教材数、並びにジャンル別総教材数の変化」で、横軸で何年度版の教材であるかを、縦軸でそのジャンルを示している。

小学校国語教科書における文学教材の年度別総教材数並びにジャンル別総教材数の変化

(教材)

	71年版	80年版	89年版	92年版	96年版
脚本・戯曲	7	6	9	8	7
民話・昔話	29	27	32	31	31
伝記	23	14	12	12	9
日常物語	170	28	141	156	139
ファンタジー	11	31	31	40	40
合計	240	206	225	247	226

▼ 七一年度版は、小学校学習指導要領の第三回改訂（一九六八年（昭和四三年））をふまえて編集されたものである。同様に八〇年度版は第四回改訂（一九六八年（昭和四三年））を、九二年度版は第五回改訂（一九七九年（平成元年））をふまえて編集されたものである。

▼ 教材数は、一教材を一点として数えている。一単元に二教材を扱っている場合は二点として数えている。また、いわゆる読書単元において文学教材が扱われている場合、全文採用の教材のみ一点として数えている。入門期教材においても、同様である。

▼ ジャンル分けについて
脚本・戯曲はそれだけで一点とし、民話・昔話としては数えていない。

ファンタジーは、作品中に明らかに不思議な世界や不思議な出来事が描かれているものをカウントした。

日常物語は、総教材数より脚本・戯曲、民話・昔話、ファンタジー、伝記の教材総数を引いたものである。

▼ 七一、八〇年版は、学校図書、教育出版、光村図書、日本書籍、東京書籍の五社。

それ以外のものは、前記五社に大阪書籍が加わる。

七一年度版から八〇年度版にかけて、ファンタジー教材の数が十一一点から三一点へとほぼ三倍になっており、この増え方はほかのジャンルと比べると突出していることが分かる。六一年度版においては、ファンタジー教材は賢治の「祭りのばん」（大阪書籍・五年）と「セロひきのゴーシュ」（信濃・五年）の二教材だけだったことから考えると、その増え方は目を見張るばかりだ。その理由は次のように考えられる。

一つは、日本におけるファンタジーの隆盛をあげることができる。一九五〇年代末に、さとうさとるの「誰も知らない小さな国」や、いぬいとみこの「木陰の家の小人たち」などの作品が発表されたのを契機に、一九六〇年頃からいわゆる近代ファンタジーがっつきつぎと発表された。それ以後ファンタジーの出版が相次ぎ、たくさん読者に読まれるようになった。そして、七一年度版に「白いぼうし」（学校図書・四年、光村図書・五年）や大塚勇三の「海のがくたい」（学校図書、東京書籍・二年）をはじめとした十一一点の教材が教科書に取り入れられた。それ以後安房直子の「きつねの窓」、さとうさとるの「大きな木がほしい」、中川李絵子の「くじらぐも」（七・光村図書・一年）などがとりあげられ、八〇年にかけての急激な増加になったと考える。しかし、このような増加傾向は、ファンタジーの教材としての歴史の浅さを示すとともに、ファンタジー教材がこれからのジャンルだと言うことを示している。

表からは以下のことも分かる。八九年度版から九二年度版にかけても、ファンタジー教材が増加している。三十点から四十点へ、率でいうと約三割の増え方である。九十二年版から九十六年版にかけては同じ数であることから考えると、この増えた理由は、八十九年から九十二年にあると考えられる。ちょうどこの時期一九八九年、昭和六四年第五回目の小学校学習指導要領の改訂があった。

第四回改訂の国語科の目標と第五回改訂のそれとを比較すると、「思考力や想像力」を養うという文言が新たに付け加えられていることが分かる。「小学校指導書国語編」平成元年文部省「国語科の目標二」においても、「自分の発想を生み出すものになる論理的思考力や想像力、直感力などを養うことは重要である。」と記述がある。

そこでこれらに適した教材を積極的に取り入れていくとして、ファンタジー教材がさらに採用され、その数が増えたのだと考えることができる。（詳しくは【資料10】参照）

その理由をファンタジーの特色から考えてみる。

ファンタジーは、そもそもリアリズムの手法である綿密な外面描写を基盤にしている。そして、ふしぎな世界へスムーズに読者を誘えるように、論理的にステップを踏んで、読者を納得させながら、現実から非現実の世界へ、不思議な世界へとみちびく。また、非現実の世界では現実の世界のように、きまりや約束事で、制限されたり、拘束されたりすることはなく、自由な「空想」や「幻想」を持つことも可能である。そして、綿密に描かれた表現を手がかりにして、その自由な空間で想像力を膨らませ、思考力を養うことができる。そして、思考力を養うことができる。そして、思考力を養うことができる。

教科書出版社が、自社の教科書の内容紹介のために作成した「平成八年度版内容解説資料」（詳しくは【資料11】参照）にも、このことを裏付ける記述がある。例えば、大阪書籍の資料には文学教材選定の観点として上げられている、「ファンタスティックで想像力を膨らませる作品」という記述がある。ここからも、「思考力や想像力」を養う上でファンタジー教材が大きな役割を働かせると、考えられていることが分かる。このようにファンタジー教材の増加は、国語科の目標の一つである「思考力や想像力の育成」と、密接につながっていることが分かる。

第五回学習指導要領改訂以後のファンタジー教材の特徴を三タイプに分け、分析する。

① 「現実世界→異世界→現実世界」型ファンタジー教材の特徴

登場人物がこのファンタジー世界での不思議を体験して現実世界に戻るとき、現実世界にいたときの自分とは変化している。多くの者は、新しい体験や不思議な体験を通して、その内面が豊かになったり成長していることである。一方読み手にとってはファンタジーを読むことで、不思議な体験をする視点人物の内面を通

して、読み手自身の経験を拡充するとともに認識をも深めることができる。これは、「現実世界」型を読む場合とは異なってくる点である。

② 不思議な体験を通しての人物の変容（内面的にも、外面的にも）を描くとともに、その作品がもつ固有の主題を描いている。

③ ファンタジーが起る場所は、野原、森、山あるいはグラウンドといった開かれた空間である。さらには野原、森、山は自然環境であることが注目される。ここには日本人の自然を人知の及ばないもの、神秘的なもの、魂や霊や精など不可思議なものが存在すると見る自然観が現れている。

④ 西洋のファンタジーに見られるような異形のものが出てこない。異世界で出会うものは動物であったり、現実世界においているかもしれないとふだん想像されているものが登場してくる。

⑤ 九六年度版より採用された「色が生まれる星」（大阪書籍・五年）をのぞき、すべてが長期にわたって使われている教材である。これらの作品は教材としての評価を得ているとともに、ファンタジーとして評価されていると、とらえることができる。さらには、教科書教材として採用できる新しい教材がまだ生まれていないことをも示している。

「現実世界」型ファンタジー教材」の特徴

① 現実世界で不思議なことが起こるため、その不思議さがかなり弱まっている。

② 学年によつて、体験する不思議な出来事の内容に違いがある。

低学年では、児童にとってはその不思議さが不思議さとしてはっきりと意識されるというよりも、日常における一つのできごとのように描かれている。そして、その体験は面白いことであったり、うれしいことであったりする。そして、そのときに出会うものは身近な動物であったり植物であったりする。これは、不思議を

不思議として受け入れるのではなく、ありのままに受け入れることができる低学年までの子どもの特徴をおさえているからだ。 中学年では、不思議なことが起こる理由やきっかけが明らかになった教材が中心である。そして、それが当然のこととして受け入れられ、すんなりと不思議な体験をする事につながっていく。高学年になると、心理的なものが登場してくる。そのファンタジーは内面を深く見つけていくことによって、内面世界が現れ、それが自分にとって確かに存在する世界となるときに起こる。前思春期に入り、自己の内面と向き合うことが多くなる高学年児童にとって、この内面を認めることが自己肯定観につながっていく。その意味では貴重な教材だと考える。

③ 「現実世界↓異世界↓現実世界」型のように人物の変容が見られるのではなく、それよりもその人物の個性を浮き彫りにする。

「心象ファンタジー」の特徴

これは、「現実世界型」ファンタジーに含まれるものだが、新しい型のファンタジーであるとともに、現代的な特徴があるので取り上げる。

心象ファンタジーは人物の内面を中心に描くことで、その人物に固有の内的世界があることを証明する。人物自身が語り手になって、物語を語る。つまり、その人物のその時々々の行動や感情がそのままストレートに表現されているところに特徴がある。

不思議な体験をするとき（ファンタジーが起るとき）は、心の中に寂しさや不安感などが強く生じたときであり、その状態を何とか乗り越えようとしているときである。内的世界の存在を認めることは、その人物自身の存在を認めることであり、児童文学が個人に焦点を当て、その人物や人物に関わることをリアルに描き出そうとしていることと重なる。

これらの三タイプの中でも「心象ファンタジー」は新しく、「まぼろしの町」（日本書籍、東京書籍・六年）と「風の強い日」（光村図書・六年）がそのはじめだと考える。そこでその特徴をみることにする。

「まぼろしの町」ではひとしという少年が見た、「何か心の中がほんのりとあたたまるような夢」が不思議な世界にはいるきつかけだった。その夢が気になり、その夢が表すことを何とか知ろうとすることや気になることが増幅することによって、現実にはない不思議な体験に導かれていく話だ。実は、ひとしは幼いときの自分自身と夢に見た過去の世界で出会う。その過去への通路がバスに乗っての「日の浦行き」である。それは「夢の中で見た幼い頃のおぼろげな記憶をよみがえらせていく過程」であり、「心の中がほんのりとあたたまるような夢」であったことの意味を、追い求める過程でもある。そして、男の子をおぶって「わが家」に送り届けることによって、そのわけを突き止めるまでの過程である。ひとしが日常生活における自分の感慨を深く見据えようとしたこと、言い換えれば、作者がひとしの内面をリアルに描こうとしたことによって、ひとしの内面が、あるいは目に見えることのない心の動きが、ファンタジーという手法を使うことによって描き出された。そして、その結果ひとしの内面世界の存在が確かであることが証明された。ここに「心象ファンタジー」の特徴がある。この内面世界の存在証明は、ひとしだけのことではなくて、読み手である児童を初めとして、全ての人に、固有の目に見えない内面世界があることをも、示している。

「風の強い日」でも固有の内的世界の存在を証明している所に特徴がある。ここに描かれている「ぼく」という人物は、からかわれても何も言い返すことができない「ぼく」であり、そのことで自然と涙を流すようなひよわな「ぼく」である。そのぼくが、「だまって、どこまでも、風に向かって、むきになって歩いていくこと」で、自己の内面と向き合い、心の葛藤から抜け出したいという強い思いがファンタジーを生み出していく。強い風や竜巻はぼくの心の中に渦巻く感情であり、その高まりとともに、ぼくの内面が不思議な世界として現れてくる。そのときに登場するクジラは紛れもなくもう一人の「ぼく」であると考えられる。そして、そのクジラと過ごす

不思議な時間が、その時のクジラとの会話が、クジラの手助けをすることが、「ぼくの心をジェット機のエンジンのように」熱くさせるわけだ。そして、最後にはあの「空飛ぶクジラ」といつてのけるぼくなるのだ。この不思議な出来事は、初めに描かれていたぼくという人物のあの弱々しい内面をも、価値あるものとして、また、その存在を確固としたものとして描き、わたしたちに示してくれる。このように心象ファンタジーでは、だれしもが持つ、目に見えない内的世界が、事実として存在していることを私たちに確信させてくれる。ここに心象ファンタジーを読む値打ちがあると考える。以上ファンタジー教材が数多く教科書に取り上げられてきた理由を見てきたが、今一つ見逃すことのできない理由がある。それは「児童文学の流れ」とも言えることである。その流れは個人や個人の置かれている状況、そして、個人の内面をより深くめぐり出す方向に向かっていると考える。従来多くの作品は、その対象とする子どもたちに、生きる喜びや楽しさ、そして、生きる希望や勇気を与えるものが数多く書かれてきた。また、友だちや兄弟、仲間とともに生き生きと活動をする子どもたちが描かれてきた。つらい立場や悲惨な環境に置かれた子どもたちやその世界を描いていても、どこかに解決の糸口や、明るい方向が見えるような描かれ方をするものが多く見られた。しかし、近年、これから描くということが、時代を反映してか、非常に困難になってきた。どう生きるのかを指し示すことができにくくなってきた。あるいはどう生きるのかという選択肢が一人一人違っており、その選択肢に対する評価も多様化してきた。それ故、個人に焦点を当てて、その個人をリアリスティックに描く作品が増えてきた。また個人が直面したり、抱いたりしている問題は、そのまま時代の抱える大きな問題と直面している場合が多い。それを見えやすい形で描き出す、ささいな出来事の中にその時代や状況が見え隠れするような作品がふえてきた。児童文学の中にもいままでもあまり扱われることのなかった、死や家庭崩壊、そして性に関する物が書かれるようになってきた。教科書教材にも、死や老人問題を取り上げた教材が増えてきたのも、過酷な状況に置かれた子どもの姿が描かれたのもそのあらわれである。このような流れの中に、心象ファンタジーがあると考える。

3 伝記教材について

伝記教材においては魅力的な人物が被伝者となっていることが最も重要なことになる*①。それはドラマティックな波瀾万丈の人生を送った人物であり、児童にとつては未知の世界や興味を抱きやすい分野で活躍した人物であることだ。そして、その生涯が児童に尊敬されるものでなければならぬ。それは、決して社会的に有名になった人物とは限らない。社会的に注目される場面や分野においてではなく、目立たぬ場所であるいは脚光を浴びることもない活動を地道に追求して来た人物が、前述の要件にかなっていれば、当然被伝者として取り上げられることになる。

又、伝記教材を学習し始めるのは中学年以後になる。現行教科書では、そのほとんどが高学年向けになっている。この時期の児童は文学作品や説明文の学習を通して、いろいろな登場人物に出会い、その生きる姿や考え方に共感を持ったり、批判的にとらえたりしてきている。その過程を通じて人間らしさとは人間の生き方とはどういうことなのかを、考えることになる。高学年になると自我が芽生えはじめ、自分についてあるいは自分の生き方や存在価値について真剣に考えたり、悩みはじめたりする。同時に、自分だけでなく周りの人間に対しても、厳しい眼差しで見つめたり、批判的にとらえたりするようになってくる。この時期に、あることに自分の一生をかけて取り組み、生き抜いてきた人物、それも児童の興味関心をかき立てる人物の伝記を読み、その生きざまに触れ、その言動に触れることは極めて意義のあることである。

被伝者の半数が外国人 (詳しくは【資料12】参照)

小学校学習指導要領において国際化がとくに強調されてきたのは今改訂からであるが、伝記文においてはその先取りが七一年以後行われてきた。教材のほぼ五割が外国人を被伝者としていたからである。

外国人被伝者の経歴を見ると、フアーブルやキュリー夫人、ガリレオのような学者やサリバン先生のような教育者が多い。各年度版合計によると学者・教育者二二名中十七名が外国人で占められている。日本人としては、著名で児童の興味関心を引くような人物がこの分野にいなかったことを示している。しかし、著名ではないがすばらしい業績をあげた人物は日本にもたくさんいる。このような人物が取り上げられてこなかったのは、著名な人物にこだわりすぎたこと、著名であることがすなわちりっぱな人物だという固定観念があったからに他ならない。事実、山本栄一を始めとして八〇年度版以後、田中正造や北村西望、平野長靖などそれほど名の通っていない人物が取り上げられるようになったことがその固定観念を否定している。

伝記教材の減少

八〇年版から伝記教材の数が激減した。それは、一九七七年の小学校学習指導要領の改訂によって、それまでの文種指定がなくなったため伝記教材の多くが削られたからである。【資料13】そのため、伝記教材を中学年からはずす教科書出版社がふえ、それも被伝者が日本人の教材が四点、外国人のものが五点、削られてしまった。結果、八〇年版において前述のような結果になったのである。

そこで問題になるのが、どうして文種の指定がなくなったために伝記教材が減らされたのかである。答えは簡単である*②。この年の改訂から「読む」「書く」「聞く」「話す」から「表現」「理解」へと内容が変更され、国語科が言語の教育としてより重視されるようになったからである。言語能力を高め伸ばすためにスキル的な学習がふえ、その時間確保の為に伝記教材が減らされたのである。その背景には、伝記教材で児童の興味をかきたてながら学習することの難しさがあった。又、教科書のページ数の制限のため十分に被伝者の生き方や考え方を書きまとめることが出来なかったこともある。ましてや、自我が芽生え始めたばかりの中学年の児童にとって、自己の生き方すら考えたことのない児童がいる状態の中で、人間の生き方を他者の生き方を通して学ぶことの困

難さがつきまどったからである。

被伝者の男女比率について

教科書には日本人女性としてただ一人、「野口英夫とその母」（七一東京書籍・四年）で女性が登場した。内容的に言えば、母親としての偉大さであり、息子や家族をどのように支えてきたかが中心的に描かれている。ここには、従来日本人が理想としてきた母親像や女性像が見られる。しかしそのことは、固定的な女性観の現れとして批判を受けることにもなり、また野口英世の人間としての行動やふるまいに問題があったことと重なって、教科書教材から消されていったと推察される。

また、中学校国語教科書においても、日本人女性が被伝者となっているのは八一年版から九二年版にかけて、知里幸恵が四回、野口シカが二回扱われているだけである*③。そして、そこには日本における一般的な女性観の問題や女性の社会進出の問題が現れている。

さて、現行小学校学習指導要領第二節社会六年において「取り上げて指導すべき四二人の人物」の中に入っている女性は、卑弥呼、紫式部、清少納言の三人だけである。

また、一般書店から出されている小学生向きの伝記ものを見てみると、日本人の女性で被伝者となっているのは次の者だけであった。卑弥呼・紫式部・春日局・与謝野晶子の四人である。*④

中学校社会科歴史教科書（教育出版平成五年版）において、記述されている人物は二百六名いる。その中に記載されている日本人女性は市川房枝、持統天皇、推古天皇、清少納言、卑弥呼、平塚明子、北条政子のたった七人である。（ちなみに外国人女性では、エリザベス一世のひとりだけ。）中学校他社も似たりよったりであることから考えると、日本の歴史において女性が表舞台に立つことはきわめてまれなことだったという証明になってしまう。

ところで、被伝者として魅力的な女性は日本の歴史上いかなかったであろうか。たとえば、封建的な家族制度や女性差別にしいたげられてきた女性の地位向上を掲げて青踏社を組織した平塚明子（雷鳥）は、被伝者として魅力ある生き方をした人物ではないか。また、与謝野晶子も被伝者たりうる人物である。あるいは、野口シカのように愛情豊かで時には厳しく子どもを励まし、自らも自立した生き方をした女性はあちこちにいる。また、シボルトの娘である楠本いねは日本における初の女医である。この人など格好の被伝者である。こういう人物を編集部の書き下ろしとして積極的に取り上げていくことも可能なはずだ。

さて、被伝者が女性で息長く使われて来た教材が「キュリー夫人」である。学校図書六年で七一年から八〇年まで、教育出版五年で八〇年から九二年まで取り上げられてきた。このキュリー夫人の生涯は教材としては、すぐれたものだと考える。まずその理由の一番始めに挙げられることが物理学上の功績である。当時の科学の最先端である放射能の研究にあたり、素晴らしい成果を収めていることである。また、祖国ポーランドに対する愛国心を抱き続けたことも理由の一つである。夫婦が協力しあつて研究を深めていったことも教材としては理想的であった。そして、なによりも女性であったことを欠くことができない。いわば、四拍子そろつた伝記だといふことができる。

伝記教材の寿命は短い

フアーブル（東京書籍・四年）、山にささげた一生（学校図書・四年）は七一年から九六年までで二五年間以上、ルーサーバーバンク（学校図書・三年）、キュリー夫人（教育出版・五年）、田中正造（光村図書、教育出版・六年）が十二年間である。このほかの伝記教材はそのほとんどが三年から六年間で次の教材と差し替えられている。他ジャンルの教材と比べてその採用期間が短い。その理由は、二つ考えられる。

一つがその被伝者の評価が時代とともに変化することである。

例えば、フリチヨフナンセンは南極探検で名を馳せ、また南極大陸熱がさめやらぬころに教材として取り上げられてきたが、南極探検やそこでの観測が進むにつれその熱も冷めることになった。それと呼応するかのよう
に教科書から消えていった。

今一つが、そのときどきの社会状況とのかかわりである。人物の生き様を描くのであるから、その当時の社会
で話題に上った人物が取り上げられてくる。八九年版で大阪書籍六年に取り上げられた「マザーテレサ」は、
たびたびマスコミで話題になった人物である。「命を見つめてー手塚治虫」(九二年学校図書・六年)も、話題に
なった人物を取り上げた物だ。手塚は、教科書に取り上げられる三年前の八九年に亡くなっている。数々のすば
らしい漫画を世に送り出した人として著名な人物である。彼の死後、その記念館が建てられたほどの人物でもあ
る。医師の資格を持ちながら漫画家になったということ、そして彼の描く漫画が命の讃歌であったことから、話
題になった。このことは児童の興味・関心をかうことにもなり、被伝者としてはもってこいの人物であった。

社会状況との関わりでは人物として話題になったことだけでなく、ネイチャリングや自然保護が社会的に認知
され、それが国民的な話題になったことと関わって登場したと考えられる教材がある。「守る、みんなの尾瀬を」
(九二年、九六年光村図書・六年)や「大草原の少女ローラ」(九二年教育出版・五年)、「レイチェルカーソ
ン」(九六年学校図書・五年)がそれである。

「守る、みんなの尾瀬を」(九六年光村図書・六年)は、偉大な科学者や人生の成功者の一生を取り上げ、美
化した伝記が多いなかで、ありふれた一人の人物を対象にした物である。尾瀬を守るといふ運動の途中で思いを
残して早世してしまったこと、被伝者平野長靖の悩みや迷いがあるのままに描かれていることなどが児童にとつ
て身近に感じられる教材となっている。「大草原の少女ローラ」(九二年教育出版・五年)は、児童にとっては
このようなライフスタイルがあるのかと思わせるほど、自然と一体となった生活ぶりである。そして「レイチェ
ルカーソン」(九六年学校図書・五年)では、私たちにとって身近な薬物がいかに命を脅かしているかを彼女

の優しい視点からとらえられているすばらしい伝記である。

伝記教材をみてくると、被伝者がどのような評価を受けてきたのか、またこれからのどのような評価を受けるのかによって、教科書で使われるかどうかが変わってくるのが分かる。同様に、被伝者の活動が社会的にどう評価されるかによっても扱いが違ってくる。そういう点からすると伝記教材は時代や社会の流れに影響されることの多い教材といえる。しかし、これから自分の人生を踏み出し、生き方を模索していく児童にとって、さまざまな人々の生き様に会えることは、非常に大切なことである。そのためにも伝記は教科書教材として重要な位置をしめるだろうし、一人の伝記に出会うことをきっかけにして多くの伝記を読むようになってほしい。

*① 参考『日本児童文学大辞典』（大日本図書・一九九三年）「伝記」に關しての勝尾金弥の説明。

*② 光村図書の編集部に伝記教材が減らされてきた理由をたずねたところ、次のような回答を文書でいただいた。

（文書要約）伝記教材の減少の理由は、「昭和五二年」以降「学習指導要領」で「精選」が叫ばれ、「文種」のしぼりがなくなつたからだ」と。「当社としては、しぼりがなくなつたが『伝記』は必要と考え『田中正造』を残してきた。しかし、現場からこの教材は難しいという意見が出され、『みんなの尾瀬を』に差し替えた。」と。

*③ 深田勝『戦後中学校教科書における文学教材の研究』（平成七年度兵庫教育大学学位論文）このように、教科書には日本人女性が被伝者となっている教材は非常に少ない。

*④ 『子どもの伝記全集』（ポプラ社・一九六八年）、『世界の伝記』（学習研究社・一九七一年）、『世界伝記全集』（講談社・一九七八年）、『少年少女伝記読み物』（さえら書房・一九八四年）、『学習漫画世界の伝記』（集英社・一九八四年）、『学習漫画日本の伝記』（集英社・一九八四年）

第二節 観点別に見た文学教材の特徴

前節では教科書に掲載された作品をジャンル別に検討してきた。そこで、この節では作品の主題や内容からいくつかの観点を立てて見ていくことにする。

一九七七年の小学校学習指導要領の改訂によって、それまでの文種指定がなくなった。しかし、教科書における文学教材は、ジャンル別（文種別）に偏りのないように配列されている。そしてこのことは、小学校の六年間に様々なジャンルの作品に親しむことによって、読書経験の幅を広げておこうという考えがあることを示している。そして、このことがひとつの契機となつて、生涯読書へと結びついていくことを期待してのことだと考えられる。その一方で、主題や内容にも偏りが無いように配列されている。これは、文学教育が児童生徒の人間形成や人格形成と不可分の関係にあるからだ。それゆえ、どのような主題や内容の作品が教材として多くとられているのか、またそこには傾向や学年による系統性があるのかについて検討する価値がある。ここでは現行学習指導要領にそつて作られた、九二年・九六年度版教科書を対象に検討を加える。

1 生と死をどうあつかっているか

文学を読む意味の一つとして「人生の意義を考え、より人間らしい生き方を学ぶこと」を先に記した。そこで文学教材の分析においてもこのことをまず初めに取り上げることにする。

民話や伝記には「いかに生きるべきか」ということがはっきりと描かれている。そして、日常物語においてもこのことを描いている教材がたくさんある。

「誕生」について

赤ちゃんの誕生が出てくる教材は、「ピーターのいす」（キーツ・九二年、九六年日本書籍・一年）の一教材だけである。しかし、この作品は妹の誕生の喜びを直接描いた物ではない。妹の誕生によって今まで自分だけが使ってきた品物を妹にとられていく悲しさ、そして、それをのりこえ兄として成長していくピーターの姿を描いたものである。「きりかぶの赤ちゃん」（まどみちお・九二年、九六年光村図書・一年）は、切り株から新しい芽が誕生する喜びを、それを待ち望んでいた動物たちとの関わりで描いた作品である。低学年の児童にとって自分の誕生のことと重ねながら、生命の誕生のすばらしさを味わえるという点で価値がある。生命の誕生を扱ったものはこの二教材だけである。これ以外ペットや生き物の誕生を扱った教材も全くない。生命の大切さや生命を尊重することを描いた教材がもっと必要だ。誕生の喜びや、生命を育む讃歌のような教材が増えてほしい。

「死」について

教材で「死」が直接描かれているものや「死」を想像させる教材は、

九二年度版……五二教材（平和教材二六を含む。文学教材二四七教材）
九六年度版……五七教材（平和教材二六を含む。文学教材二二六教材）

文学教材に占める割合で言えば、兩年度版ともに二割をこえている。また、人間の「死」を描いたり、「死」を想像させる教材が六九点（以下、「死」に触れた教材と呼ぶ）、人間以外の人物の「死」に触れた教材が四〇点となっている。

ところで、八〇年度版では「死」に触れた教材が三〇点だったことから考えると、児童文学では今までタブーとされてきた「死」を、真正面に取り上げられるようになった現れだと考えられる。生と死は、人間が生きてい

く上で絶えずつきまとうものであり、その意味を年齢に応じて考えて行くものである。そこから目をそらさずに、見据えることがよりよく生きることにつながるかと考える。しかし、現在核家族化が進み、祖父母と生活することがなくなった子どもたちにとって、人間の死を身近にとらえる機会が極端に少なくなったのではないか。時に、葬儀に出ることがあっても、そこではイベント化され美化され、悲しみや死の恐怖を我がこととして感じる事ができなくなってしまっている。また、テレビでは毎日のように殺人の場面が放映されているし、新聞などの報道においても殺人記事のない日はまったくないほどだ。殺人、死という言葉やその事実に対して今の子どもたちは鈍感になっているといえる。それは、いじめによる自殺や、暴行による死に対する切実感がなく、他人ごととしてしか感じない反応の中にもよく現れている。そういう意味では、子どもたちの発達段階にあわせて、死について考える機会を持たせることは大切なことである。発達段階に応じた教材や児童文学を通して、考えることも重要である。また、この問題は幼稚園や低学年の児童にとっては不安感が強く、切実な問いかけとして受け入れられる。だからこの時期には人の死を直接に扱ったものよりも、動物やペットなどの死を描いたものを与えるのが好ましいと考える。その点、昔話はそれらに的確に応える教材だった。

中心人物の死を描いた教材について

「ひよつとこ」（永尾正治・日本書籍・五年）、「かつぱのかげぼうし」（清水達也・学校図書・三年）、「サーカスのライオン」（川村たかし・東京書籍・三年）、「きつねのおきやくさま」（あまんきみこ・教育出版・二年）の四教材は中心的な人物が、他社の命を救うために自らの命を投げ出し、死に至る。献身とまではいかないものの、自らが犠牲になることによって相手が生かされる話である。死の悲しみとともに、生きる上での理念とか、どう生きるべきかを読み手に問い直させるいい教材である。「ごんぎつね」（新美南吉・全四年）、「鬼」（那須正幹・学校図書・四年）、「スーホの白い馬」（大塚勇三・光村図書・二年）は、他者によって殺されるという

悲劇である。殺す理由、殺される理由など、その死の意味と悲劇であることをきちんと読ませることが大切な教材である。とくに、「ごんぎつね」では、その死を美化して読むことで、その悲しみを真正面から受け止めないことがあってはならない。

「古いしらかばの木」(立原えりか・東京書籍・四年)「わすれられないおくりもの」(スーザン・バーレイ・教育出版・三年)は、他の教材とちがって命を全うしての「死」を描いたものである。「古いしらかばの木」はその死が、次の命につながることを描いており、そこが特色である。「わすれられないおくりもの」は絵本で好評だったものが、今年度版から教科書にとりいれられた。あなぐまの死を友人である動物たちが正面から見据え、その死の意味を深く考え、受け入れ生き抜こうとするところに深い感動がある。「海の命」(立松和平・東京書籍、光村図書・六年)は、漁師であった父を死に至らしめた巨大なクエという魚を追い求める話である。その過程で主人公は命の重みに気づき、父の命とクエの命とを同等にとらえられるようになる。命の讃歌といえる教材だ。「地図のある手紙」(日本書籍・五年)は、両親の死を乗り越えて生きていく少年のことが形象ゆたかに描かれている、完成度の高い教材である。一方、ペットの死をあつかった物は、登場人物の深い悲しみが全面に出されているために、読者である子どもたちもその死を厳粛に受け止めることができる。「ずうっと、ずっと、大すきだよ」(ハンス・ウィルヘルム・光村図書一年)は、最初の教師の音読の時から涙を流す一年生が続出するほど、子どもたちの心にしみ通る教材である。また、「五月の初め、日曜日の朝」(石井睦美・教育出版・学校図書五年)でも、ペットの死を悲しむ少年が、父の買ってきてくれたランニングシューズにこめられた父の願いに気づき、そのことをきっかけにペットの死を乗り越えていく話である。

このように「死」を扱った作品は内容が重いだけに、選りすぐられた作品だけが教材となっていることが分かる。「死」を真正面にすえ、この死のいたみを乗り越えていく中で、生きるこの意味、人間同士の心のつながりや支えあいの大切さを描いた教材をじっくりと読み味あわせ児童の琴線をゆさぶりたい。

2 平和教材（戦争児童文学）について

平和教材は七一年度版では「野ばら」（小川未明・学校図書・教育出版）だけだったのが、八〇年度版では十
八教材に、八十九年度版以後、九十二、九十六年度版ともに二十六教材が教科書に掲載されている。九十六年度
版では、大阪書籍・日本書籍・教育出版の三社が、二年生以上の学年に一教材ずつ配当している。また、学校図
書では六年生に二教材配当している。このように平和教材は文学教材の中でも重要な位置を占めているのが分か
る。平和教材だから当然のこととして、戦争の悲惨さや平和の尊さを描くのだが、戦後五十年が過ぎた今、現在
の問題として子どもに示せるのだろうか。

平和教材に対しては、戦争の場が国内に限られているとか、被害者の立場ばかりだという批判がされてきた。
しかし、問題はそれだけではない。教材を見ると、戦時中のできごとを描いたものと、父母が子どもの頃に体験
した戦争を息子や娘に戦後語るものとに分けることができる。その作品の舞台は、戦時中かあるいは戦後三十年
までのことである。現在からみれば二十年以上も前のことである。あの戦時下の狂気の時代と状況を形象ゆた
かに読むことが可能なのだろうか。「ちいちゃんのかげおくり」のように時間と場面が戦争中に限定されている
ものは、まだ読めるだろう。しかし、「一つの花」「おかあさんの紙びな」「えんぴつびな」のように、戦時中の
悲惨な体験と、戦後数十年たってからの悲しさやつらさの両方を描いた作品を読ませることには無理があるので
はなかるうか。また、父母が子に戦争を語るという設定は、今の児童生徒にとっては無理があり、リアリティに
欠けるのではないか。

九十六年度版で今までになかったタイプの平和教材が採用された。「土のふえ」（今西祐行、教育出版・二年）
は、先の戦争でなく、架空の国どうしの戦争を描いている。「大砲の中のアヒル」（ジョイロコウレイ、学校図
書・三年）は、教材としてはじめて取り上げられるニュージージーランドの作家によるものである。アヒルの子育て

を見守ることが、終戦へとつながる話である。「父ちゃんの凧」(長崎源之助・学校図書・五年)は、中国大陸での父の戦死を描くが、加害者として書かれているところや少年兵に打たれて死ぬところが今までになく衝撃的である。「おはじきの木」(あまんきみこ・教育出版・五年)は、「ちいちゃんのかげおくり」以来の戦争ファンタジーである。(しかし、ファンタジーとしては成功していない作品だ。)[手紙」(宮本輝・大阪書籍・五年)は、祖父が手紙を読みながら泣いている場面を目にした孫が、祖父のつらい戦争体験を知るといふ設定である。戦後五十年が過ぎた今も、その悲しみが続いていることを描くとともに、祖父と孫とが新たなつながりを結ぶ設定に工夫がある。また、戦争体験のある父母が子どもに戦争を語るといふ設定にリアリティが無くなった現在、この作品が出たことで、父母が子どもに戦争を語ることが色あせてしまうのではないか。

中国残留孤児、湾岸戦争に見られるハイテク戦争、民族紛争など未だに戦争の悲劇は絶えない。それどころか戦争はよそ事ではなくなっている。最近のアメリカによるイラクへの空爆には、日本国内の米軍基地から航空戦闘機が派遣され、資材の多くが日本から積み込まれている。まさしく、日本が米軍の前線基地の機能を担わされている。それゆえ、平和教材はこれからも重要視されるだろうが、今生きる子どもたちとどうきり結べるかがこれからの教材に求められる。

3 社会問題に描かれる人物

九二年度版では、いじめや老人問題、公害や出稼ぎ問題、母の仕事などの問題を話題にした教材が少ないながらもあった。それが九六年度版になると、それらの問題を織り交ぜた教材が登場した。「おじいさんのハーモニカ」(ヘレン・グリフィス・東京書籍・四年)は、夏期休暇におじいさんのもとへ長期間預けられた女の子が、独居老人と心を通わせる物語である。ここでは、老人問題(一人暮らしと痴呆症)だけでなく、多忙で子育ての

時間がとれない現代家庭の問題が反映されている。「ヨーンじいちゃんの返事」(ヘルトリング・大阪書籍・六年)も、老人との同居を巡って、老人と娘夫婦と孫のそれぞれの考えがリアルに描かれており、老人問題や家族のあり方について考えさせられる。「雨の日のおさんぽ」(シェフラー・東京書籍・二年)は、老人の知恵や見聞の広さと孫との交流を描いた好ましい教材である。このように老人を描いた日常物語が教材として登場するのは、八十九年度版の「西風号の遭難」(オールバーグ・光村図書・六年)からであろう。そして、高齢化社会の進展とともにこの種の教材が増えていくものと考えられる。実際、老人問題を描いた児童書(絵本)の出版が続いている。痴呆症を描いた「わすれないよ、おばあちゃん」、死期を悟りその日に向けての生活を描く、「わたしは、おばあちゃんがすき」、「ぶたばあちゃん」、「老夫婦」など、八十年代では考えられなかったものが、児童書として出版されている。*①

いじめを描いた「沢田さんのほくろ」(宮川ひろ・日本書籍・四年)、長期欠席を描いた「旗」(杉みき子・日本書籍・六年)など、子ども社会に起因する問題が意識的に取り上げられるようになってきた。現実の子どもがリアルな実態を描いた教材がこれからも増えてくるだろうと考えられる。とくに、「いじめ、不登校」を扱った教材が増えることを願うが、「いじめ」のとらえ方に、文部省のとらえ方と一般のとらえ方に違いがある以上、学校生活におけるいじめを扱った作品が教材として取り上げられることは難しいかもしれない。(詳しくは【資料14】参照)

今、社会問題となっている、「いじめ・自殺・不登校など」は、学校が中心となって解決の方向を指し示さなければならぬ。教育活動全般を通して指導すべきものだが、とりわけ授業を中心とした指導をすることが大切である。また、これらの問題を題材とした文学作品を扱うことによって、感性から子どもたちに問いかけていくことも必要だと考える。そのためにも、もっと子どもたちの人間関係と、それに関わる教師や大人が登場する作品が教科書に掲載されることを期待する。

4 動物物語について

動物を人物として描いた教材が教科書にたくさんある。九二年度版では八九教材、九六年度版では八六教材をしめる。児童にとって動物を人物として扱った教材は親しみやすく、好感をもつて迎えられる。また、人間で描くよりも動物に仮託することで、生き方について考えさせやすくなる。そういう利点はあるものの、動物でなければならぬという必然性はない。*②

このように、動物を人物として描き、人間とともに作品にしているものは諸外国にはあまり見られず日本的な作品といえる。これは、日本人が自然や動植物にも人間と同様の命や魂があると見なす自然観の一つの現れでもある。

しかし、動物の生態をきちんと描いて、その上で人間との関わり合いを描いている教材は「百羽のつる」（花岡大学・学校図書・三年）、「月夜のみみずく」（ジェイン・ヨールン・光村図書・五年）、「かもの卵」（岩崎京子・日本書籍・六年）、「くじらの海」（川村たかし・大阪書籍・六年）、「海の命」（立松和平・光村図書・東京書籍・六年）、「大造じいさんとがん」（椋鳩十・日本書籍を除く・五年）ぐらいである。自然に生きる動物の生き生きとした姿や生態を描くことによつて、動物への愛情をはぐくんだり、動物との共生を考えたりすることは大事なことだと考える。これらの作品が多く取り上げられることを望む。説明文教材においてこの種の教材が書かれることも十分に考えられる。

5 人物の描き方について

作品に描かれている人物は、一つの典型として描かれている。どういう人物が描かれているか、人物同士の関係がどのように描かれているかは、児童が人間関係について考えるときに重要な影響を与える。ここでは、その人物の描かれ方について考えることにする。

「教師像がどう描かれているか」

マスメディアでは、批判の対象にされることこそあれ、好意的に描かれることが少なくなってきた。教師である。教師と児童生徒との信頼感は学校生活の中ではごくむべきものではあるが、文学の中で身近な存在としての教師がもつと描かれてもよい。

九二年度版では「もぐら原っぱのなかまたち」（古田足日・日本書籍・三年）、「沢田さんのほくろ」で子どもたちに寄り添い、ともに考え行動する理想的な教師像が描かれていた。それらに加え、九六年度版では、「コスモス」（森山京・学校図書・二年）、「ことばをしゃべる犬」（大石真・日本書籍・三年）、「いたいいたい虫」（坂田寛夫・光村図書・五年）が掲載された。前二作は、子どもの微妙な心理を敏感にとらえ、その子が生き生きと活動できるようにはげますカウンセラー的な教師像が描かれている。また、「いたいいたい虫」では、体調を崩して辞めていった教師を気遣う子どもが描かれている。これらはすべて、教師を好意的にとらえたものだ。

だが、これらの教師はすべて女性である。「一房のぶどう（有島武郎・六一双葉・六年）」においても、「二十四の瞳」においても、その教師が女性であったことをふりかえると、男性教師にはそのような優しさを期待されていないのか。また、理想とする教師像が考えられないのか。ただ、「くじらぐも」（中川李絵子・九二、九六光村図書・二年）で男性教師が、体操を指導している役割で出ているだけである。

「家族関係がどのように描かれているか」

家族全体が描かれた教材は少ない

ここでいう家族とは、両親と子ども、あるいはそこに祖父母が描かれているものをいう。これらの教材あげてを検討する。

「ずうつとずつと、だいすきだよ」は、ペットの死の悲しみを家族みんなが受けとめ、のりこえる話である。

「ピーターのいす」は、妹の誕生で、自分が疎外されたように感じたピーターが両親の支えもあり、兄としての自覚を持つようになる話である。「ぴかぴかのウーフ」(神沢利子・大阪書籍・一年)は、ウーフが体だけでなく心も成長していく姿を両親の愛情とともに描いた教材である。「雨の日のおさんぼ」(シェフラー・東京書籍・二年)は、おばあさんと孫が雨の日に散歩をする。そのことが孫にとっては自然や周りの世界を新しい目で見、たくさん発見をすることになる話である。また、三代目家族の様子が好きく描かれている。「草色のマフラ」(後藤竜二・日本書籍・二年)は、両親がでかせぎから戻ってくるのを待つ少年の心理を描いたものである。

「ウーフはおしつこでできているか」(神沢利子・日本書籍・二年)は、生きることにについて、ウーフが考え親のアドバイスを受けて成長する話である。「りんごの花」(後藤竜二・教育出版・三年)は、りんご生産農家の仕事を家族の一員として支える存在感のある子どもを描いたものである。「ニキの発見(ニキのお母さん)」「イリーナIIコルシユノウ・日本書籍・大阪書籍・三年・九六年度削除)は、母親が仕事につくときの家族の葛藤を描きながら、母親の素晴らしい一面を発見し、自分自身も一段成長する子どもの姿を描いたものである。「ヨージいちゃんの返事」(ヘルトリング・大阪書籍・六年)は、頑固な祖父を迎える家族の葛藤という社会問題を描いた重い教材である。

このようにみると、家族を扱った作品は教材としての価値が高いものばかりだと言える。その結果、今回の改訂で削除されたものは、「ニキの発見(ニキのお母さん)」しかないのも当然のことだろう。だが、これら家族

を扱った教材の学年配当を見ると、一教材をのぞいて三年生までの配当であり、あとは六年生に一教材があるだけである。これは家族の絆からすれば、子どもたちが親に寄り添いたい低学年に、その題材がたくさん割り振られることになる。しかし、「家庭崩壊」「形だけの家族」「家庭の中での孤独」とか、「家庭の中での他人」という言葉をよく耳にする今日、家庭生活のことや学校での出来事、あるいは社会問題について家族で考え合う高学年向きの教材が必要だと考える。

母と子が主要な人物である教材について

平和教材における主要な家族関係は、そのほとんどが母子中心となっている。男が戦争にとられていくことも要因であり、母子関係をもとに戦争の悲惨さと平和の大切さを「母の子に対する愛情」、あるいは「親の子に対する愛情」をベースにして描かれているためである。この特徴は平和教材だけでなく、母と子が主要な人物である教材全てに言えることである。つまり、母子関係を描くときには、そこには母の愛情ややさしさ、そして母を慕うこどもの姿が主に描かれている。

今一つの特徴は、動物の母と子を描いた教材が目につくことである。動物の父子関係を描いた教材が一つもないことと比べると特筆すべき特徴である。同時に、高学年には母子関係を扱った教材が一つもないことも特徴的であり、母子関係は低学年中心の題材であることを示している。

一方、これらの母子関係を描いた教材は、改訂の際削除されたものが目につく。題材としての魅力が乏しいとともに、今の子どもたちの家庭状況が母子関係だけでとらえきれなくなっていることを示している。

父と子が主要な登場人物である教材について

前述の母子を中心とした教材とは大きく違っている。つまり、①配当学年のほとんどが高学年であり、低学年向けのものはまったくないこと。②平和教材においても同様のことが言える。そして、③父子関係でも子どもが女子であるか、男子であるかによってその主題に違いのあることである。④動物の父と子を描いた教材はないこと。以下、詳しくみることにする。

これらの資料から読みとれるのは、「仕事に打ち込む父の姿を描いた教材」、「父の姿から自分の生き方を見いだす教材」、「父の考えに反発する姿を描いた教材」、「父の優しさを描いた教材」に分類できる。ここでは、子どもが生きていく上で、理想像や乗り越えるべき対象としての父親像が描かれており、これらは母子関係を描いたものとは対照的になっている。だが、これらの内容が父親像からしか描き出すことはできないと結論づけることはできない。子どもに対して、その生き方の見本となる母親像や女性像を描いた教材も必要だ。

娘の目から見る父親像と息子のそれとに違いのあることがよくわかる。娘にとってそばにいてほしい父、頼れる、たのもしい父親がそこには描かれている。これらは父親を親としてだけでなく、異性として意識し始めた思春期前期の女子の心理がうまく表現されているとも言える。だが、九六年度版から「ふき子の父」（砂田弘・教育出版・五年）「赤いマフラー」（中野幸隆・日本書籍・5年）が削除されたのは残念である。

人物関係と内容の関わりを見ると、これらの教材は両者に共通する事件や問題を解決したり、それに負けずにたくましく生きようとする姿を描いた教材である。だが、父母との関係と同様に、祖父がでてくる教材の内容は、社会問題や生きる問題を扱っているにもかかわらず、祖母には出てこない。ここには、男性観や女性観の違いを指摘することができる。性による役割の違いはあるものの、固定的な男性観女性観が出ており、改善の必要がある。

*① 例えば、次のような絵本がある。

- 「わすれないよ、おばあちゃん」(ボンダ・ミシヨー文、キマーヌ・ウーラ絵、米、日本評論社一九六九年一〇月)
- 「わたしは、おばあちゃんがすき」(木村昭平文、小崎匠絵、福音館、一九九四年九月)
- 「ぶたばあちゃん」(マーガレット・ワイルド文、ロン・ブルックス絵、豪、あすなる書房、一九九五年九月)
- 「老夫婦」(ジャック・ブレレル詞、ガブリエル・パンサン絵、今江祥智訳、ブックローン出版一九九六年五月)

*② 動物が登場する教材数 (のべ教材数)

	ねずみ	きつね	くま	うさぎ
九二年度版	十九	二一	一〇	八
九六年度版	二十	十九	十二	十一

第三章 文学の授業を支える読書環境、そして読書指導

第一章では、児童文学が教科書教材としてどのように扱われているのかを明らかにした。そして、第二章では、文学教材の特徴についてジャンル別あるいは、主題やその内容といった観点別から考察を加えていった。そこで、本章では文学の授業を支える読書環境、その発展としての読書指導について考えていく。

第一節 文学の授業を支える読書環境

教室で文学教材を豊かに読むには、文学の授業のあり方とその指導方法が問われなければならない。同時に、児童が豊かな文学の読み手に育っていることも大切なことだ。この節では、児童を豊かな読み手に育てる手だてについて、学校で取り組んできたことや取り組みたいことについてまとめることにする。

《読書の時間と場を》

毎日、一定の時間だけ「黙読の時間」を設ける。例えば、始業時や給食後、家庭においては夕食後に一〇分ないし十五分の「黙読の時間」をもうける。そして、それを毎日続ける。継続は大きな力になり、ぐんぐんと読書量がふえ、読む力もついてくる。学校での効果的な時間は始業前だった。あらかじめ読みたい図書を用意させ、しゃべることも立ち歩くこともしない約束で読書をする。回数を経るにつれ、集中力もついていく。ポイントは以下の通りである。

- ① 一定の時間だけ、読ませること。子供の熟達に応じて時間は調整する。
- ② なにを読むかは児童に選ばせること（本、雑誌、新聞など）その時間内は他の読み物と取り替えないこと。事前に選んでおくこと。

③ 教師も親も読むことで手本を示すこと。

④ 感想文や記録の類は一切求めないこと。

この取り組みは、一学級でやるよりも学年全体で、一学年だけよりも全校で取り組むほうが効果的だ。

《読み聞かせ—学級、学年、低中高、全校》

読み聞かせを日常的な教育活動にする。児童の実態や興味感心にあった作品を、何度も読みこんだ読み手が表情豊かに読む。耳から文学の世界を楽しめ、日本語の豊かさに気づくこともできる。

- ① 時間を決めて継続して行う。
 - ② 本の前に集まれるように、ゴザやシートを用意する。
 - ③ 本の名前と反応を記録しておく、児童の好みや傾向が分かる。
- 子どもから「読み聞かせをして」とせがめるような教師であることも大切だ。勤務校では、中間休み（火から

金曜日)に全校児童を対象にした「読み聞かせ」を継続してきた。強制でははく、聞きたいものが集うようにして行った。読み手は、担任外も含めた先生(校長や、養護の先生も含む)が輪番で行った。毎回参加する児童もおり、子どもの評判がよかった。いつもは話すことのない担任外の児童と話すこともできるという余録までついできた。

《学級文庫・図書コーナー・図書室》

読みたいときに読みたい本が手元にある。すぐ手の届くところにある。こんな恵まれた図書環境を学校の中につくろうと工夫をした。

① 学級文庫に良書をたくさん集めるために、週に一回の図書室の利用時間に全員が一冊の本を借り、それを読み終えたらすぐには返さないで期限まで学級で決まった書架に保管をする。読みたい児童がそこから取り出して読む。一学級三五人として、年間三五週で計算すると一二五冊が入れ替わり学級文庫に並ぶことになる。年間を通して考えるとりっぱな専属図書館となる。

② 廊下やプレールームあるいは広い踊り場を利用して図書コーナーを設け、各学級から図書を持ち寄る。机とイスが何脚かあれば、それだけでミニ図書室の雰囲気も出せる。

③ 図書室は、本来一番便利な所に設置されるのが望ましいのだが、現状ではそうなっていない。多くは児童が足を運びにくい最上階や校舎の端にあることが多いようだ。足が向きにくいのならなおさら、学級全体で図書室を活用する機会を増やすことが大切。週に一回の図書室利用時間以外にも、教科学習や話し合い活動のときに図書室をひんぱんに利用し、図書室が身近なものに感じられるような配慮が必要だ。もちろん図書室の雰囲気作りも大切。明るい照明がついていることやきちんと管理された図書が整然と並ぶようにすることが必要。

《本と詩の紹介―掲示板の活用―》

新しい購入図書が入ったら、その表カバーを掲示板にはり、短い紹介文をつけておく。各学年の掲示板に張っておくと、児童の目に付きやすく雰囲気作りにもなる。紹介文は児童の書いたものの方が興味を引くようだ。その他、毎週その時々々の季節や行事にあつた詩を掲示板に大書する。B4サイズの用紙にも印刷をし、教室や廊下に掲示できるように数枚ずつ配布する。その詩を利用して、音読や暗唱をクラスや学年、また全校で楽しむことができる。

《読書運動―多読が目的》

多読を目的にした読書運動を進める。ただ、多読を児童に競い合わせる事が目的ではないので、単純な冊数の比較にはならないようにする。

- ① 書名と作者名、そして日付を書くだけの図書カードは読書の足跡を知るためにも用意しておく。
- ② 読書サポテンや読書の木、読書の花など、読書量の増加が一目で分かるような掲示物を用意すること。
- ③ 児童にあつた目標を立てることも大切なこと。
- ④ 自分の読んだ本を給食時間などに紹介しあう。その場で貸し出しをすると多くの児童が進んで借りるようになる。

これらの取り組みを年間通して行った。読書量や読書スピードは著しく向上した。なにより、語彙が豊かになり、授業での発言内容が一段とよくなった。言葉と言葉を結びつけたり、前後関係と関わらせて読んだり、形象豊かに読めるようになった。その上に集中力もずいぶんとついた。文学の授業が豊かになるためにも、読書環境の向上に絶えず配慮をしておきたい。

第二節 発展としての読書指導

1 学習指導要領における記述の変化

学習指導要領が改訂されるたびに数多くの教科書教材が差し替えられることは、いままで見てきた通りである。同じように「読書指導」も学習指導要領の改訂のたびに、取り上げられ方に違いが生じた。

昭和四三年度の小学校学習指導要領改訂は、読書指導の充実を求める改訂でもあった。そして、「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」において、「読むことの指導については、日常における児童の読書活動も活発に行われるようにするとともに、他の教科における読書指導や学校図書館における指導との関連も考えて行うこと」が新たに加えられ、読書指導の一層の充実を求めることになった。それは、その前年の昭和四二年に教育課程審議会から小学校教育課程改善についての答申の解説が出され、その中であつた読書指導の強化を求める部分を受けての改訂であつた。その解説とは、つぎの部分である。

読むことの能力は、読解指導と読書指導とが、両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導されるときに、真に身につくものである。このため、読書指導が計画的組織的に行われるようにする。

ここにおいて、読書指導が大きく取り上げられた。*①

平成元年の改訂は、読書指導のさらなる重視をうながすものとなつた。具体的に考察をする。

《総則》においては、「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用について努めること」と改訂され、傍線部が新たに付け加えられた。学校図書館の利用は読書指導そのものであり、今回の改訂ではその指導の充実をよ

り促していると考えることができる。また、《総則》は学習指導要領の冒頭に位置づけられており、各教科、道徳、特別活動においても、総則を生かさなければならぬものとなっている。従って、ここでの改訂はそれ以後の項目に大きく影響すると考えなければならぬ。つまり、各教科、道徳、特別活動のすべての分野においても学校図書館の計画的利用とその機能の活用を努めねばならないことになるからだ。特に「その機能の活用について努める」という文言が入った結果、本来学校図書館法にあったことをさらに強調することになった。そもそも、図書館の機能というのは図書を整備するだけでなく、各教科における指導資料の収集の役割もあれば、視聴覚機器やそのための資料の設置の役割もあり、いわば、学校教育における情報センターとしての機能を果たさねばならない。そのことにより一層の強化を促そうとしたと考えられる。

《指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い》において、前学習指導要領では「読書意欲を高め、日常生活において読書活動を活発に行うことを促すように配慮するとともに」と「配慮」という文言があったのが、今改訂で削除された。つまり指導の結果として、その目的を達成させることを求めるようになった。これは現場においては大きな問題であり、時間の確保とともにその指導のあり方の変更を促すものともなった。そして、これは教科書の教材や単元設定にまで影響を与えるものとなった。*②

《五年学年目標》では、「読書を通して知識を増し心情を豊かにする」と知識面と情意面の事柄を並列させた。意欲・態度、習慣とはまったく異なる事柄を目標とした点で前例がない。そして、この変更が五年国語教科書の読書単元に影響を与え、単元増や紹介書籍数（発展読書や参考図書として、教科書で紹介している書籍の冊数）の大幅な入れ替えと増加をもたらした。

《B 理解における目的読みに関する項目》の三、四年の項目において、「文章を読むこと」をより重視する記述に変えられた。

《特別活動》において、「学校図書館の利用や情報の適切な活用」となり、図書館に情報センターとしての機

能を与え、その積極的な利用をもとめるようになった。

以上、五項目にわたって読書指導にかかわる小学校学習指導要領の改訂点をみてきた。そこからは学校図書館の有効利用をはじめとして、読書指導の位置づけが強化されたことが分かる。

2 読書指導への影響

この学習指導要領の改訂が教科書に大きく影響したのは九六年度版（平成八年）からであった。本来なら、学習指導要領改訂の影響をうけるのは九二年度版からであるが、読書指導においては大きな異同は見られなかった。そこで、まず九六年度版教科書に影響がでた理由を探ってみる。

平成五年になってから、読書指導の重視を促す出来事が続いた。まずこの年に、「学校図書館図書利用整備新五か年計画」が発表され、図書館の一層の有効利用を進めることが決められた。続いて、三月二七日には「学校図書館図書標準」が発表され、そのための予算化が進められた。また、十月二七日には「学校図書館の充実を求める通知」が初等中等教育局長名で出されている。一方、「文部省「文教政策の進展」が、年度始めに「文部時報」に掲載されるが、平成5年度の展望において突然次のことが発表された。*③

初等中等教育における「2 教育内容・方法の改善」に初めて、「(3) 読書指導の充実」という項を起した。そして、「今日、学校教育においては、児童生徒の読書活動を充実することによって、自ら学ぶ意欲や情報を活用したりする能力をはぐくむとともに、その豊かな感受性や人間性を育成することが極めて重要になっている。」という文面が載せられた。これは、読書指導の充実を学校教育として一層重視していくという表明である。そして、このことは、学校現場だけでなく教科書にまで影響を与えるのは明らかだった。（平成六年度以後も同様のことを記している。）

教科書出版社が出す九六年度版用編集趣意書では、次の四社が読書指導に関する説明を新たに起こしたり、増

加させたりした。(詳しくは【資料15】参照)

趣意書において、四社が読書指導に関する記述を変更させた。このように四社もが共通して記述変更させたところは、他分野には見られない。とくに、東京書籍の十六行もの解説は突出している。それだけ、読書指導にポイントをおいていると言える。

では、教科書においては具体的にはどのように変わったのだろうか。

読書指導にかかわる九二年度版教科書と九六年度版との比較一覧表

	書籍紹介数(全学年)		書籍紹介数(五年)		その他の変化
	九二年度版	九六年度版	九二年度版	九六年度版	
光村図書	五〇	五六 新二七	十四	十九 新十六	
日本書籍	十八	十八	八	八	
学校図書	十四	二九すべて新	三	六すべて新	二年以上に読書単元新設
大阪書籍	五九	百九 新七一	十二	五二 新四〇	読書単元新設他単元三減 *④
教育出版	二二	八四 新六五	十六	二八 新二四	
東京書籍	三六	九一 新八五	四	二四すべて新	
合計	一九九	三八七	五七	一三七	

(冊)

一覧表からわかるように、五社で書籍紹介数が大幅に増加している。同時に、新しい書籍との入れ替えをしているのも共通している。実は、各社ともに教師用学習指導書においても、発展読書教材や参考図書として書籍紹介を行っている。九二年度版でみると、六社合計で九一六冊が紹介されている。すなわち、九二年度版教科書で紹介数一九九冊をあわせると、一一一五冊の書籍が紹介されていることになる(のべ冊数である)。これほど

多くの書籍が紹介されているが、有効に活用されているのだろうか。その多くの場合が、理解教材の学習の後、その内容を深化拡充するために単元の終わりで本を紹介するだけにとどまっているのではないか。あるいは、その書籍の中から個人が選び読んで終わらせる、あるいは読書会形式に近づけて感想交流や内容紹介で終わらせているのではないか。実際、読書指導といってもこのようにある教材の学習のあとに読書活動を行うものや、小單元またはコラムの短時間扱いで終わらせるものがほとんどである。小單元やコラムでは、「読書カード作り」、「図書館の利用の仕方」、「本の紹介」、「読書発表会・読書会」、「本の見つけ方」などの扱が多く、読書の面白さを体験させるような活動にはなっていない。また、表現における作文指導と関わらせて、「読書報告をしよう」、「読書カルテを作ろう」、「わたしのすすめるこの一さつ」などと、書くことと併せた活動になっている。授業時数の確保と関わってこのような活動になっていると考えられるが、これでは児童の興味関心とかけ離れているのではないか。もつと、読書の面白さを実感でき、自分から進んで読書生活を送れることにつながっていく単元学習を考えなければならぬ。このような読書指導の内容を考えると、大村はまの実践は今も有効だと考える。

大村はまは、さまざまな形で読書指導を単元学習として実践していた。大村は、従来の読書指導を批判しながら次のように述べている。

「読書人を育てるといふことも、読書による人間形成、読書によって教養、識見の高い、厚みのある人間をつくるという範囲に考えられているのが、残念に思われます」『大村はま国語教室第七巻』（築摩書房 一九八四年 九九頁）そして、読書人とは、「本を使って生きていく人」（同書）という意味だと述べるとともに、本とは、いわゆる「本」だけを指すものでないと述べている。この読書人を育てるために、大村はまはつぎのような本を必需品として使いこなしていく力をつけることを示している。

- ・ 目的により、「このことは、本によって……」と本を使うことに気づく。
- ・ どんな本があるかを知る（まだ出ていない本までも）。
- ・ その本がどこにあるか、どうしたら手にできるかを知る。
- ・ 本を選ぶ。
- ・ 読み方を選ぶ。
- ・ さらに、ほしい本、望みの本がうまれてくるようにする。

（同書）

これらの読書人として身につけてほしい力は現在にもひきつがれるべきものだと考える。幸いに九六年度版は今まで以上に読書指導を重視した教科書構成になっているから、この教科書を活用していくことが大切ではないか。読書教材について考える。

ブックリストとしての活用を

前述したように教科書ではたくさん書籍が紹介されている。これを一つにまとめたブックリストのようなのが副読本あるいは、巻末資料として教科書出版社ごとにつけられないか。そもそも児童が読書の際に困るのは、なにを読むかという読書対象の選定である。その選定の資料として身近に「ブックリスト」があり、そこで紹介されている書籍が学校図書館に完備されておれば、選定の問題はほぼなくなるのではないか。また、そのリストも①表現様式別（ファンタジー、日常物語、民話、動物物語、伝記などのジャンル別）、②表現機構別（作家ごと、写真絵本・仕掛け絵本・パノラマ絵本などの表現形式ごと）③表現内容別（テーマ・主題、題材、観点）④グレード別に構成されると、児童にとって大変使い勝手がよくなるだろう。さらには、図書の検索方法や、①②③の表現方法別の読書の楽しみ方などをブックリストに納めておけば、より好都合である。

読書教材―小単元・コラム・窓など

現行教科書教材の多くは、理解教材のあとに長編やシリーズ作品を収録したものや、関連する作品紹介と読書活動のいくつか（感想文・読書日記・読書カード・ノート・図鑑の調べ方・図書新聞）をのせたものである。ここにとどまらずに、読書の楽しみや読書術等について書いた文章を読むことに配慮して教材化したいと考える。

*⑤

また、「本」を「書物」という概念だけでとらえるのではなく、「情報」ととらえることも大切だ。映像や電子情報、マルチメディアともリンクしていく力を身につけて、情報化・映像化・国際化といった現代社会への対応に答えられるような教材を考えたい。実は、このことは従来から言われていることである。滑川道夫は、「読書指導は、単に活字の出版物だけを対象にしたものでなく、絵画・写真・漫画など映像を読むことを考えなければならぬ。』『映像時代の読書と教育』（国土社 一九七九年）とすでに言っている。また、ごく最近では、中央教育審議会において、「近い将来、すべての小、中、高等学校でコンピューターを利用してインターネットに接続できるような環境を整備する方針を固めた」という報道があった（朝日新聞 一九九六年四月十四日）。これらの指摘は、読書指導のより充実を求めることにつながるだろう。現在、マルチメディアやインターネットが学校はもちろんのこと各家庭に急速に普及しはじめ、活字だけでなく、映像や電子情報が児童生徒の周りにあふれている。このような情報をすばやく処理し活用できる能力を養うことが「読書指導」に求められていると考える*

⑥。実際、多くの学校でマルチメディアが導入され、メールやインターネットを使い、学校紹介など相互の情報交換を行うためにメールやホームページが利用されている。それにとどまらず、学習活動にも積極的に使われている。教室から近隣の図書館へアクセスし情報を入力する。あるいは、全国の図書館や大学・研究所、新聞社や官公庁、そして企業など、情報を得られるところには、瞬時にアクセスすることができる。「読書指導」ならぬ、「情報指導」の時代が来ている。情報を読み、吟味し、取捨選択する。その情報を有効に活用し、次は自己が情

報の発信者として表現行為を行える（これを「情報活用行為」とする）ような指導が求められる。それだけでなく、「情報活用行為」をし続ける「情報生活力」をも国語科の授業で担うものとなってきた*⑦。

このように見てくると読書指導の重要性は、学習指導要領に示されるだけでなく、まさに現実からの課題なのである。

- *① この改訂は、「文学教育か読書指導か」という論議をおこすことになった。「座談会・文学教育か読書指導か」奥水実他『教育科学国語教育一三五号』（一九七〇年）にくわしい。
- *② 九六年度版での異同を『教科書への影響』として、後述。
- *③ 今までの文部時報においては「(3) 読書指導の充実」という項目はなかった。
- *④ 全学年に新設。従来より巻末にジャンル別読書紹介をつけている。他社とくらべて書籍紹介に力を入れている。
- *⑤ 立花隆『ぼくはこんな本を読んできた』（文芸春秋 一九九五年）のような書物、読書案内書、紹介書、書評文、書評集など児童に適当なものを教材化できないか。
- *⑥ このことは、小学校学習指導要領においても「図書館の機能」として位置づけられている。
- *⑦ 情報活用能力については、『教育科学国語教育』（九六年八月号）に田近洵「自己学習能力としての情報受容・活用能力」などの論文がある。

一行五〇字 一頁二〇行 一頁あたり一〇〇〇字 四〇〇〇字換算二〇〇枚
五〇字×二〇行×八〇頁÷四〇〇〇字＝二〇〇枚

おわりに

本研究を進めようと考えた直接の動機は、現行学習指導要領のもとで発行された国語教科書（以下、「現行・教科書」とする）の文学教材にはどのような作品が使われ、どう編集されているのだろうかと考えたことだった。そこで、すべての教科書の文学教材を一つの教材群と見なして、分析・研究することで「現行・教科書」教材の特徴を見出そうと考えた。ここから、この研究がスタートした。九二年度版、九六年度版あわせて一四四冊の小学校国語教科書で使われている文学教材（四七三教材）を前にしたときにはいささかのたじろぎを覚えた。しかし、読み進めていく内にぐいぐいと引きこまれていった。その文学教材をどう扱うか、その文学教材で何が学習できるのかということなどを全く考えずに一読者として読むことができた。そのことがそれぞれの教材の面白さやよさに気づく糸口となり、さらには「教科書は児童文学の宝庫であり、児童文学の入門書でもある」と考えることにもなった。そして、「現行・教科書」の特徴をより詳しく調べるために、七一年度版、八〇年度版、八九年度版の全文学教材も比較対象にあげ、これらも興味深く読み進めた。読んだことをもとに、基礎作業として一つひとつの教材をデータベース化をしてみた。作業をするなかで、新しい調査項目が必要となることがたびたび生じ、その都度教材を読み返す作業が続いた。すべての教材を少ないもので三回、多いものだと一〇回近く読み返すことになった。このようにしてできたデータベースをもとに、第二章「文学教材の特徴」を書くことができた。このデータベースは文学教材研究の基礎資料となるばかりか、日々の授業研究や実践においても有効に活用できると考えている。また、この作業と平行して国語教科書で紹介されている読書教材（発展読書としての図書や参考図書）を、九二年度版・九六年度版からすべてデータベース化する事ができた。そして、教師用指導書で紹介されている読書教材も九二年度版だけがすべて同様の処理をすることができた。この読書教材のデータ

ベースは、読書指導の材料として活用できるだけでなく、ここから現代児童文学の諸相を読むこともできる。さらにはこのデータベースをもとに文学教材教材事典や読書指導のためのブックリストを作れないものかと考えているところだ。

ジャンル別や観点別の分析からは、文学教材の特徴が見えてきた。特に目立ったのは人物の内面をリアルに描こうとする作品が増えてきていることだ。その反対に集団を描いた作品が少ないのも目立った。また、いままで取り上げられることの少なかった社会問題を扱った作品も増えてきているのが分かった。老人問題やいじめ、そして死を描いたものまでが扱われるようになってきた。そういう意味では教科書教材におけるタブーは少なくなってきたと考えられる。だが、用語の扱いには、過敏ではないかと思われるほど神経質な対応がなされている。差別に触れるなど、適切でないと編集者が判断した用語や文章に対しては、編集部が著者に書き換えをお願いする（実質は要求と考えるが）形で、改変されている。原典尊重は、編集部への要請で原典を書き換えてもらい、書き換えたものを「原典」とすることで「尊重」しているのだ。教科書教材としての制約は当然あるだろうが、教材のもつ少々の問題は読みの過程で克服されるものだし、授業がそれを補うものだと考えるのだが。

この研究で明らかになった文学教材の特徴を生かした授業実践をこれから進める上で、読書指導を重視していきたいと考える。なぜなら児童が年間に学習する文学教材は各学年で六教材から七教材と少なく、これを補い、広めるためには読書活動を盛んにしていくことが必要であると考えるからだ。そのためにも、第三章で述べたように今後はより一層、読書環境の充実を促し読書指導の重視を目指す取り組みを、文学の授業実践とともに押し進めていく必要がある。

本論でまとめたことは、学問研究としてまだまだ不十分であり、浅学から自分本位の考えに陥ってしまったところもあるかもしれない。しかし、私個人にとっては貴重な研究ができたことと喜んでいる。これを土台にしてさらに学んでいきたい。

付記

本研究を進めるにあたり、指導教官である向川幹雄先生からは、たくさんのご教示をいただきました。先生の御指導なくして、このように研究をまとめることはできなかつたと感謝しています。

また、二年間本大学院でじっくりと学習する機会を作っていただいた京都市立春日野小学校の芝田安弘前校長をはじめ、全教職員の方々にもこの場を借りて御礼申し上げます。最後に私事ですが、二年間単身赴任を許してくれた家族に感謝したいと思います。

一九九六年十二月二十日

田上 恭史

平成8年度

兵庫教育大学大学院学位論文

小学校における文学教材研究

資 料

教科・領域教育専攻
言語系（国語）コース
M95425K

田上 恭史

【資料1】

中央教育審議会答申「教科書のあり方について」

「本記

教科書は、教育課程の構成に応じて系統的に組織配列された各教科の主たる教材であり、児童生徒に国民として必要な基礎的・基本的な教育内容の履修を保障するものとして、学校教育において、重要な役割を果たしている。(中略) 今後の社会においては、児童生徒をとりまく情報がますます増加し、学習に関する教材も多様なものとなり、児童生徒は各種の媒体を通じて知識、技能等を習得できるようになると考えられる。しかし、その中にあっても教科書は、これまで多くの学問研究や学校教育の実践を通じて工夫され、充実されてきた主たる教材であり、児童生徒に国民として不可欠な教育内容を確実に身につけさせる基本的な教材として、一層重要な役割を果たすことと考える。」

教科書を子どもの学習権からとらえる考え方

「教科書は、その語源からいっても、学習の図書であるだけでなく、学習の要項であり、学習の原典である。そのことから、教科書は、組織され体系だてられた学校教育のなかで、子どもにたいして要求され期待される学習(そのもととは子どもの要求=生来的・生存権の基本権である学習権=学び、知り、成長する要求から出ている)の要項・原典として、子どもの人格形成に決定的な役割をもってくる。

また、教科書には、一定の文化的素材が文字(さし絵・統計もふくめて)によって表現されたり、抽象化されたりしており、それを学習することによって一定の教育目標の達成を期待されるという性質のものであるから、子どもに一定の緊張を要求すると同時に、他方では一種の権威的なものとしてうけとめられることになる。」

徳武敏夫『教科書裁判の思想』(新日本出版社1971 21頁)

【資料2】

「第四回学校読書調査」より

小、中、高校生は1週間に何日くらい本・雑誌・マンガを読んでいるのか。

本については、小学生は「3～4日に一度」35%がトップで、「だいたい毎日」25%が続き、「1日もない」はわずか14%。中学生はトップが「1日もない」41%に変わり、小学生時代の読書の習慣が失われていく様子がよく分かる。高校生はさらに少なく、「1日もない」が57%に上る。

雑誌は本に比べて読む日は多く、小学生は「だいたい毎日」「3～4日に一度」が約三割。中学生は「3～4日に一度」が36%で、「だいたい毎日」が27%だ。高校生は「3～4日に一度」が43%で、「だいたい毎日」が18%だった。

これがマンガになるとグンと増える。小学生は「だいたい毎日」が46%に上り、「2日に一度」「3～4日に一度」が約二割。中学生も「だいたい毎日」が37%、「2日に一度」が19%。高校生も「だいたい毎日」二四%、「2日に一度」が19%となっている。

(毎日新聞1996.11.8から)

【資料3】

教材は、児童の心身の発達段階に即して適切な話題や題材を精選して取り上げるものとする。その際には、表現力と理解力とを偏りなく養うことをねらいとしながら、次のような観点に配慮する必要がある

- ① 国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるのに役立つこと。
- ② 思考力や想像力及び言語感覚を養うのに役立つこと。

- ③ 公正かつ適切に判断する能力や態度を育てるのに役立つこと。
- ④ 科学的、論理的な見方や考え方を育てる態度を育て、視野を広げるのに役立つこと。
- ⑤ 生活を明るくし、強く正しく生きる意志を育てるのに役立つこと。
- ⑥ 生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと。
- ⑦ 自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと。
- ⑧ 我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと。
- ⑨ 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展を願う態度を育てるのに役立つこと。
- ⑩ 世界の風土や文化などに理解を持ち、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

【資料4】

《原典・原作尊重の明文化 教科書編集趣意書》

	日本書籍	東京書籍	大阪書籍	学校図書	教育出版	光村図書
1965 (年)						
1968	◎			◎	◎	◎
1971				◎	◎	◎
1974				◎		
1977	◎					
1980	◎				◎	
1983	◎					
1986	◎					
1989						
1992						
1996				○		

◎原典・原作尊重の記述あり ○原典と同一の画家（絵本）の記述あり

【資料5】

「義務教育諸学校教科用図書検定基準」

第3章 各教科固有の条件 国語科（「書写」を除く。）

- 1 範囲及び程度
- 2 選択・扱い及び組織・分量
 - ④学習指導上の配慮による改変は最小限にとどめ、原則として、原作を尊重していること。
 - ⑤異本や異版のある作品については、適切な配慮がされていること。

「教科用図書検定調査審議会 教科書その4教科書調査の手引」

(1) 国語科

- ・教材は、当該学校の学習指導要領の内容の取り扱いに示す、いわゆる教材選定の観点に照らして適切か。
- ・作品は原典に照らして正確か。また、改変の箇所及び内容は教育的見地からみて適切か。（句読点、漢字
- ・仮名の書き分けなどは、原則として編著者の執筆方針を尊重します。）
- ・挿し絵と本文との関連が適切に図られているか。
- ・本文中の数値・データ、脚注の内容、作者欄の生没年・出身地、巻末の付録などに不正確な記述はないか。

【資料6】

九六年度版 ごんぎつね 原典との比較一覧表 原典としては、校定「新美南吉全集 第3巻」掲載文とする。

	日本書籍	東京書籍	大阪書籍	学校図書	光村図書
読点の異同	109	95	106	102	119
句点の異同	1	5	2	2	1
(会話文) これはしまった。 かわいそうに、兵… へえ、こいつはつ… おれが、くりやま…	「」をつける	「」をつける	元のまま 「」なし	「」をつける	元のまま 「」なし
(オノマトペ) 「とぼん」 きんきん まるい ばたりと	「トボン」 キンキン 円い ばたりと	「トボン」 きんきん 円い ばたりと	「トボン」 キンキン 円い バタリと	トボン キンキン 丸い ばたりと	トボン キンキン 円い ばたりと
、、、 傍点添付	はりきり	原典通り 二度目はなし	原典通り お歯黒 に付く 元はなし	なし	全くなし
改行箇所変更	2か所	原典通り	原典通り	1か所	5か所
お前(まい) ?	おまえ 原典どおり	おまえ 原典どおり	おまえ 原典どおり	お前(まえ) 原典どおり	おまい すべて削除

【資料7】 昔話民話教材の定義

国語教育研究大辞典において昔話民話教材はつぎのように定義されている。

庶民の口で伝えられた物語。作者がはっきりとしない物語。本格的物語、動物譚、笑い話。 ①本格的昔話 「昔々」という冒頭と「これでおしまい」という終末部をもち幾つかのエピソードが叙事の法則によって語られる物語。多くは主人公が必死の立場から起死回生の知恵を発揮して幸福をつかむという筋立てをもっている。 ②動物譚 単一のエピソードでなりたち、動物を主人公とした人間社会のドラマを描きだした物語。例としてイソップ物語、日本では古事記、日本書記などに痕跡がみられるだけ。 ③笑い話 形式化して実質が失われた権威、社会規範、道徳に対する嘲笑であり、愚かしい常識に対する批判であり、論理の盲点を鋭くついた思考の逆転である。その意外性が「笑い」を生むのであって、強者から弱者に対する嘲笑ではなく、常に弱者から強者に対する批判の「笑い」である。

伝承物語は、人間の生活の知恵が論理的に具体的に述べられている点に価値がある。

【資料8】 出版社・学年別民話教材数一覧表

	一年		二年		三年		四年		五年		六年		合計	
	96	92	96	92	96	92	96	92	96	92	96	92	96	92
学校図書	2	2	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	6	4
教育出版	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
光村図書	3	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6	6
日本書籍	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	8	8
東京書籍	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4	5
大阪書籍	2	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	5	5
合計	12	13	7	7	5	5	4	3	2	2	1	1	31	31

【資料9】 ファンタジーの定義について

猪熊葉子は『日本児童文学大辞典』（大日本図書・一九九三）で、以下のように述べている。

永らくは想像力と混同され時には卑しめられていた空想力を独自の価値をもつ精神的機能とみて区別し、その特性を定義したのはトールキンであった。その定義によれば、空想力とは「空想的なもの」（目でみることのできる事実をのさばらせない自由の概念）の心象をつくる能力であり、この能力が人間のすむ現実の世界とは異なる秩序をもつ「非現実的」な世界について、あるいは通常時空に制約されている現実世界では絶対おこりえない驚異的な出来事について語る「空想物語」を創り出すのである。この意味でのファンタジーの要素は神話、伝説、あるいは昔話など、いわゆる伝承文学の中にその特質として見出されるが、今日「ファンタジー」と呼ばれるのは、近代になってから個人の作家によって創られるようになった非現実的な驚異実現の物語のことである。そしてそれはかつての伝承文学にみられたように、現実世界から切り離され独立した「別世界」におこる驚異ばかりでなく、しばしば現実世界と非現実世界との交渉によって生じる驚異の物語を生みだしてきた。英語圏で「エヴリデー・マジック」の物語と呼ばれるものがこれである。（中略）

驚異の実現の物語としてのファンタジーは、人間の根源的欲求の実現として生じるものであるとトールキンは考えた。時間、空間、の制約からの脱出、他の生物とのコミュニケーションへの欲求、死をまぬがれたいという願望がそれであって、ファンタジーのサブ・ジャンルはそれらに基づいて成立している。（後略）

【資料10】思考力や想像力の育成に関して

小学校学習指導要領 第五回改訂 昭和六十四年

第2章 第1節 第1目標

国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

小学校指導書国語編 平成元年文部省 国語科の目標

(前略) 後段では、「思考力や想像力を養う」ことが述べられている。これからの社会の変化に主体的に対応するためには、思考力、判断力、適切な表現力が必要である。わけても、自分の発想を生み出すものになる論理的思考力や想像力、直感力などを養うことは重要である。そして、これらの能力を育成する過程では、常に言語の能力が介在している。したがって、思考力や想像力を養うことと国語の能力の育成とは、密接不離で、相補的な関係にあるといえる。

【資料11】各教科書会社 平成八年度版内容解説資料より

教育出版—分析の観点と内容特色における組織配列分量より

理解 文学教材 豊かな内容の、優れた作品が、児童の人間性を高め、読みの力を高めることができるように、系統的に偏りなく構成されている。①多様なジャンル ②多彩な話題題材 ③古典的作品と現代の児童の感覚に合致した新しい作品。④リアリズム作品とメルヘン、ファンタジー。 ⑤豊かな言語感覚をみがくことのできる作品。

学校図書—文学（理解領域）学習材選定の観点

ア 豊かな人間性を育てるもの。 イ 誠実な勇気を持って生きることを教えるもの
ウ ユーモアやファンタジーの楽しさを味わわせるもの。以下、クまで。

光村図書—理解単元（文学）

文学教材の選定にあたっては、生命の尊さに気づき、人間尊重の精神を養う作品、アリスティックな作品、イマジナティブな作品、ファンタスティックな作品などをりなく選んでいる。

大阪書籍—理解領域（文学教材）

文学教材選定の観点

① ファンタスティックで想像力をふくらませる作品。 ② 身近で親しめる作品。 以下
⑦まで

【資料 12】被伝者の国及び男女別人数表

	71年版	80年版	89年版	92年版	96年版
男性	20	12	9	9	6
女性	3	2	3	3	3
外国人	11	6	6	5	5
日本人	12	8	6	7	4
教材数	23	14	12	12	9

被伝者の主な経歴（年度別）

	71年版	80年版	89年版	92年版	96年版
学者	13	4	3	3	3
教育者	0	1	1	1	1
社会活動	5	6	5	3	3
作家	1	1	1	3	2
芸術家	2	0	1	1	0
登山探検家	2	2	1	1	0
合計	23	14	12	12	9

学者—昆虫、植物、科学、農芸

社会活動—公害、自然保護、人命救済、農水路、政治家

【資料 13】小学校学習指導要領における文種の指定について。

小学校学習指導要領 S53 1958年

各学年の内容（読むこと）(2)次の項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。

「経験を広め心 情を豊にする」がそれぞれの文種の前につく

3学年—童話、物語、伝記、詩、脚本などを読む。

4学年—同上。

5学年—物語、伝記、詩、脚本などを読む。

6学年—同上。

小学校学習指導要領 S43 1968年

各学年の3内容の取り扱い

1学年—物語、童話、説話、詩、説明した文章、取材した文章など

2学年—同上。

3学年—物語、逸話、伝記、詩など、説明的な文章、取材した文章。

4学年—物語、伝記、詩など、説明、報道、取材した記録や報告

5学年—物語、伝記、詩など、説明、報道、記録、報告。

6学年—同上。

● S33年学習指導要領と比較すると、「脚本」が削除されている。

【資料 14】 いじめの社会的な規定

一般-自分より弱い立場にあるものを、肉体的精神的に苦しめること

警察-単独または複数で、単数あるいは複数の特定人に対して、身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、いやがらせ、仲間はずれ、無視等の心理的圧迫を、反復継続して行うことにより、苦痛をあたえること（ただし、番長グループや暴走族同士による対立抗争事案を除く）平成6年度版警察白書

文部省-自分より弱いものにたいして一方的に、身体的心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実を確認しているもの。なお起こった場所は学校の内外を問わないものとする。（文部省初等中等教育局中学校課）

「学校としてその事実を確認しているもの」という規定が社会通念と合致するのだろうか。

【資料 15】 九六年度版編集趣意書における読書指導に関する記述

学校図書-「図書利用教材」、「身の回りの情報を活用し、表現につなげていく情報処理能力を育てる（表現領域として）」の二点を新たに記述。

大阪書籍-新たに読書単元を設定する。「文学教材を起点に、幅広い読書活動へいざなう。」「特に読書単元や終末単元では、児童が主体的に学習できるように配慮しています。」と新たに記述。

東京書籍-十六行に及ぶ読書指導の解説は他社にはない。「また、文学教材の内容と関連づけられていますから、発展的な読書活動を単元の計画に取り入れる場合にも生かします」（一部抜粋）などの記述。

教育出版-編集上の特色に「読書のおもしろさを知り、主体的に文学作品にかかわっていただける教材作りを目指しました。」と記述。