

あまんきみこ「おにたのぼうし」の教材価値を考える

—宮城教育大学附属小学校6年生における授業実践を通して—

* 中 地 文・* 廣 瀬 航 也・** 長谷川 雄 紀・** 千 葉 廣

要 旨

本稿は、これまで小学校3年生の教科書に掲載されてきた教材「おにたのぼうし」（あまんきみこ）に着目し、小学校高学年の「読むこと」の学習に活用できるのではないかという考えのもと、宮城教育大学附属小学校の6年生を対象とした授業実践を行い、その成果を報告するものである。「おにたのぼうし」は、「空所」の多いテキストである点や、物語の語りや構造に目を向けて解釈することが求められる点で、児童が自ら問いを立てそれを解決しながら主体的に読み解いてゆく学びを展開しやすく、また多様な解釈の交流も生み出しやすい。その教材特性を踏まえて、評論文を作成して読み合うという言語活動を構想し、「物語が語ろうとすることを解き明かそう」という単元目標を設定して全12時間の授業を行った。その成果の検討から、この教材が小学校学習指導要領の教科国語に示された高学年の「読むこと」の指導事項に対応した学習に有効であること、「主体的・対話的で深い学び」の実現を標榜する「令和の日本型学校教育」に適していること等を確認した。

Key words : 「おにたのぼうし」、あまんきみこ、国語科教材、国語科教育、教材価値

1. 問題の所在

絵本『おにたのぼうし』（ぶん・あまんきみこ、え・いわさきちひろ、ポプラ社）を出典とする教材

「おにたのぼうし¹」は、1986年から現在まで小学校国語の3年生用の教科書に掲載され続けている²。この教材を用いた小学校3年生の教室での授業実践案として、これまでに農海陽子³や立石泰之⁴、

- 1 ぶん・あまんきみこ、え・いわさきちひろ『おはなし名作絵本2 おにたのぼうし』は、1969年にポプラ社から刊行された。第16回（1970年度）青少年読書感想文全国コンクールの課題図書に選定されて広く世に知られたこともあって、現在まで版を重ね、読み継がれてきている。『ひろがる言葉 小学国語 三下』（教育出版、2024年6月）に掲載された「おにたのぼうし」の出典は、教育出版ホームページ掲載の「令和6年度版『ひろがる言葉 小学国語』出典一覧」によると、あまんきみこ『おにたのぼうし』（ポプラ社、1982年）であるが、「作者と相談のうえ、教科書用に一部訂正し」ているという。すでに指摘されていることであるが、教科書版は漢字等の表記と括弧の使い方、読点の打ち方、改行等に手が入られているほか、「にんげんも、いろいろ いるみたいに。」の一文が削除されている。また、絵は三分の二以上削除され、ページめくりの効果も含めて絵本の特徴は失われている。
- 2 教科書掲載状況は、あまんきみこ研究会編著『あまんきみこハンドブック』（三省堂、2019年9月）にまとめられている。教科書初登載は、『新訂 小学国語 3下』（教育出版、1986年6月）で、以後、教育出版では現在まで継続して3年生の教科書に採録している。その他、『小学国語 3下』（大阪書籍、2005年6月）、『小学生の国語 三年』（三省堂、2011年2月）、『小学生の国語 三年』（三省堂、2015年2月）に掲載された。
- 3 農海陽子 「「おにたのぼうし」 あまんきみこ / 作（教育出版）」（児童言語研究会編『小学国語 文学・説明文の授業 3年』、子どもの未来社、2014年6月）。
- 4 立石泰之 「3年〈文学〉「おにたのぼうし」」（全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編『定番教材で考える「深い学び」をうむ国語授業』、東洋館出版社、2018年8月）。

* 宮城教育大学 教員養成学系 教科内容学域 人文・社会科学部門（国文学）

** 宮城教育大学附属小学校教諭

吉岡尚孝⁵、神永裕昭⁶、山田秀人⁷等による提案が報告されてきた。

これらのうち、農海、立石、山田の授業案は、教材読解の中心に登場人物の人物像の把握や心情の変化の理解を据えている。これは教科書出版社が教材設定時に想定した読解の要点と重なるものと言えよう。現在使用されている教科書『ひろがる言葉 小学国語 三下』（教育出版、2024年6月）では、「おにたのぼうし」は単元「七 登場人物について考えたことを手紙にしよう」の教材として収録され、出版社の提示する「令和6年度版『ひろがる言葉 小学国語』3年 年間指導計画・評価計画（案）⁸」では、「登場人物の気持ちの変化」を考えることが「読む」学習の中心とされている。同教科書の教師用指導書である、教育出版株式会社編『ひろがる言葉 小学国語 三下 教師用指導書 解説編』（教育出版、2024年8月）には、「おにたのぼうし」に関して「場面の移り変わりごとに、登場人物の気持ちや考えが表現され、行動の細かな様子や情景が描写されている。したがって、読み手は叙述をもとに登場人物の性格や気持ちを想像しながら読むことができる」教材であるという認識が記されているが、このような教材観は2024年度版以前の教科書に対応する教師用指導書でも共通していた⁹。

一方、吉岡は「語り手の思い」や「ぼうしの意味」

を問う授業を構想し、神永はおにたの行方をはじめとするテキストの「空所」を問う授業実践を提案している。これらの授業実践案は、教材解釈に際して引用している論文名から明らかなように、丹藤博文によって『『おにたのぼうし』教材論は、この二〇年ほどのあいだに量産され活況を呈しているように見受けられる¹⁰』と語られた、教材「おにたのぼうし」をめぐる近年の研究の成果を踏まえていると考えられる。山元隆春「あまんきみこ『おにたのぼうし』論¹¹」や田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら—¹²」に続くように発表された数々の「おにたのぼうし」論は、文学教育論や読書・読者をめぐる理論の探究という意味も担っていたことから、文学教育に関心を持つ教員に影響を及ぼした。その結果、中学校や高等学校における「おにたのぼうし」の授業実践または授業構想も報告されている¹³。そのような中で、吉岡や神永の授業実践案は、小学校3年生に対して、高校生の授業でも取り扱われた「おにたのぼうし」の物語の構造や語りをどのように問い、どのように物語を読み深めるか検討したものであると言ってよいだろう。

以上、小学校3年生の教材としての「おにたのぼうし」に関するこれまでの授業実践案を二つに分類して示したが、前者に分類されるものは人物の心情に焦点

5 吉岡尚孝「文学教材「おにたのぼうし」に関する授業研究ノート—子どもが立ち止まり、語り合い、読み返すために—」（『実践学校教育研究』第23号、2021年2月）。

6 神永裕昭「『おにたのぼうし』の教材研究—「空所」に対する学習者の読みからの検討—」（『国語科学学習デザイン』第6巻第2号、2023年3月）。

7 山田秀人「3年〈文学〉「おにたのぼうし」」（全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編『子どもと創る言葉の学び—個別最適な学びと「協働的な学び」が充実する国語授業—』、東洋館出版社、2023年8月）。

8 教育出版ホームページの「小学校 国語」指導計画・評価関連資料」に提示されているものを閲覧（https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/kokugo/files/r6kokugo3_nenkeihyouka_2404.pdf、最終閲覧日は2024年9月24日）。

9 2020年度版の教科書に対応する教師用指導書『ひろがる言葉 小学国語 三下 教師用指導書 解説・展開編（朗読CD付）』（教育出版株式会社編集局編、教育出版、2020年）にも、2015年度版の教科書に対応する教師用指導書『ひろがる言葉 小学国語 3下 教師用指導書 解説・展開編』（教育出版株式会社編集局編、教育出版、2015年）にも、同様の教材観が明記されている。

10 丹藤博文「存在の〈内〉と〈外〉—『おにたのぼうし』の語り分析—」（『愛知教育大学大学院国語研究』第24号、2016年3月）、『ナラティブ・リテラシー—読書行為としての語り—』（溪水社、2018年4月）所収。

11 山元隆春「あまんきみこ『おにたのぼうし』論」（『広島大学学校教育学部紀要』第1部、第19巻、1997年）。

12 田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら—」（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編3年』、教育出版、2001年3月）。

13 中学校における授業構想を記したものと、大浜愛「『おにたのぼうし』の授業構想」（『沖縄国際大学語文と教育の研究』第8号、2007年3月）がある。また、高等学校での授業実践の報告を含む論考として、鎌田均「『読み』のベクトル—『おにたのぼうし』の場合—」（『日本文学』第52巻第3号、2003年3月）、川井一男「教室で『おにたのぼうし』を読む—『ごんぎつね』と対照させながら—」（『月刊国語教育』第26巻第6号、2006年8月）がある。

を当てて物語の構造や語りには深入りしないという点で、教材研究の積み上げによって明らかにされてきている「おにたのぼうし」の教材特性を十分に踏まえているとは言い難い。また、後者は、小学校3年生の発達段階を考慮するという面で課題を抱えているように見受けられる¹⁴。このような状況の中で注目されるのが、成田信子による「現在の教科書は小学校三年で掲載しているが、認識の問題として掲載時期には検討の余地がある¹⁵」という指摘であろう。「おにたのぼうし」は、対象学年の検討を含めて、その教育的価値を改めて問い直すことが要請されている教材であると言えるのではないか。

加えてもう一つ、教材「おにたのぼうし」に関して取り組むべき課題となるかと思われるのは、これまでの教材研究の成果を国語科教育の枠組みの中で生かすことの検討である。これまでに発表されてきた「おにたのぼうし」の教材論の多くは、前述のとおり文学教育論や読書・読者をめぐる理論の探究という意味も担うものであり、そこで提示された教材特性や教材価値は、学習指導要領などと結びつけられることはなかった。学習指導要領などの枠組みを超越しようとしていた、と言ってよいかもしれない。国語教育の進展を目指すにあたって、そのような姿勢は評価されるものに違いないが、「おにたのぼうし」の教材特性をめぐる研究成果を学習指導要領と照らし合わせて授業を構想・実践し、現行の教育課程の中における教材価値を再検討することも必要だろう。

このような考えから本稿では、先行研究を視野に入

れつつ「おにたのぼうし」の教材特性を改めて確認し、中央教育審議会の答申や学習指導要領と照らし合わせることで、この教材が教育をめぐる現在の枠組みの内側においてどのような価値を持つのか探ることにする。そして、教材特性の確認から導き出した判断の妥当性を、授業実践を通して検討してみることにする。具体的には、「おにたのぼうし」は小学校高学年の教材としてもその価値を発揮するのではないかという仮説のもと、宮城教育大学附属小学校の6年生¹⁶の1クラスで授業実践を行い、その成果や問題点を検討することで「おにたのぼうし」の教材価値を改めて考える。

なお、本稿は共同研究の報告であり、「1」「5」は第一著者が執筆を担当し、「2」は第二著者が担当した。「3」は第三、第四著者が担当している。「4」は共同討議をもとに第一著者と第四著者がまとめた。授業実践は、第四著者の協力のもと、第三著者が行った。

2. 「おにたのぼうし」の教材特性と教材としての価値

本節では、授業実践の前提として、「おにたのぼうし」の教材特性と教材価値を文学研究の知見を踏まえて打ち出すことを試みる。その過程で、「おにたのぼうし」の解釈をとりわけ末尾の表現に着目して再構築するとともに、この教材の対象学年の妥当性あるいは可能性についての考察を提示する。「おにたのぼうし」本文の引用は、『ひろがる言葉 小学国語 三下』（教育出版、2024年6月）に拠る。

「おにたのぼうし」において、「語りの主体」やテク

14 吉岡尚孝は、小学校3年生が「読みを拡張」するための手立てとして「連想性」を提案するが、「「連想性」をしかけること」の実現可能性や成果については未確認となっている。神永裕昭の論考では、語り手を意識できる児童が教室全体の3割程度であることが明らかになっているが、そのような状況の中で物語の全体像を把握できる児童がどの程度いたのか、「作品論をまとめる」という学習課題が成果をあげたのかどうかは十分に説明していない。

15 成田信子「第三項と〈世界像の転換〉—あまんきみこ「なまえをみてちょうだい」「おにたのぼうし」を視座として—」（『日文協国語教育』第42号、2015年11月）。

16 小学校6年生を対象とした「おにたのぼうし」の授業実践は、すでに山中勇夫「あまんきみこ『おにたのぼうし』の教材価値と授業実践—「断絶」を見据えて—」（『日本文学』第65巻第8号、2016年8月）や藤平剛士「あまんきみこ作品の新たな授業—「おにたのぼうし」物語におけるクリティカル・リーディングを試行する」（『子どもと創る「国語の授業」』第63号、2019年2月）において発表されているが、6年生に「おにたのぼうし」の授業をすることの理由や意味・意義は殊更に論じられてはいない。

ストの「空白」「空所」が重要であることはこれまで指摘されてきた¹⁷。ここで重要になるのは、おにたという人物の造形と、おにたと語りの距離によって演出されるテキストの主題的側面である。この問題についてはこれまで、「おにたのぼうし」における「他者性」と関連づけて議論がなされてきた¹⁸。村上呂里は、子どもの貧困が問題化している沖縄という教育環境を前提としたうえで、「おにたのぼうし」における「排除」の問題と「包摂」への転換可能性を、児童の実態に即した実践を踏まえて論じている¹⁹。村上の論は、「おにたのぼうし」の構造に迫る重要な問題を指摘しているが、沖縄という空間のみならず、広く小学校国語教育の教材としてこのテキストを評価するうえで示唆的な提言を含んでいる。村上の報告する実践は、おにたの心情を考えるという人物中心の解釈を児童に促すものではあるが、それが「排除」や「包摂」という物語の構造自体に迫る契機となっているからである。とはいえ、本稿では言語の教育としての国語科教育の立場²⁰、及び文学研究の知見に基づき、あくまでもテキスト内部の解釈と、それにより可能になる「読むこと」の授業の展開を提示することを試みる。

「おにたのぼうし」は「節分の夜」の物語であり、その冒頭と末尾は「豆まき」によって縁取られる²¹。まこと君の「力いっぱい」「元気」な豆まきと、女の子の「しずかな豆まき」の対照性により、この物語の

志向性（あるいは結末部の解釈）は自ずと示されることとなる。「おにたのぼうし」は節分の物語、換言すれば「福はあ内。おにはあ外」の掛け声とともに、鬼が排除される物語である。ここでまず想定される「おに」は、人間に危害を加える存在——「おにが来れば、きつと、お母さんの病気が悪くなるわ」とあるように、災厄を引き起こす存在である。

しかし、おにたは人間の家の「物置小屋のてんじょう」に間借りする「気のいいおに」である。おにたは人間が鬼は「悪い」存在であると決め付けていることに「おかしい」と感じており、「おににも、いろいろある」ことを暗に主張している。「力いっぱい」「元気」な豆まきの音を聞きながらおにたはそのようなことを考え、「角かくし」のために帽子を被る。ここでおにたの「角」は、おにたが鬼であることを端的に表象するものであり、「角かくし」の帽子は、おにたと人間の世界との隔絶を如実に示すものでありテキストの根底に流れるモチーフとして機能している。しかし、そのような鬼が存在することは、少なくともテキスト内に登場する人間たちには看取されず、それはそのままこの世界におけるおにたのありようを物語っている。それでもおにたは、自身と人間界との隔絶を象徴する帽子を被らないで済む世界を望んでいる。「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……。」という呟きに暗に表現されたおにたの願望は、帽子を被らずに

17 山元隆春「あまきみこ「おにたのぼうし」論」(注11掲出)、松本修・西田太郎「「おにたのぼうし」における空所と語り」(『国語科学学習デザイン』第1巻第1号、2018年2月)、丹藤博文「『おにたのぼうし』(あまきみこ)——存在の〈内〉と〈外〉」(『ナラティヴ・リテラシー——読書行為としての語り——』、注10掲出)参照。「おにたのぼうし」における「空所」や「語り」の問題はテキストの解釈として重要であり、本稿でも踏襲すべき論点である。しかし、例えば丹藤が論ずるような「読者」の問題は、一定程度の曖昧さを以てテキストの解釈を他者に委ねるきらいがあり、本稿では慎重に扱うべき問題であるように思われる。

18 例えば、田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」——『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら——」(注12掲出)、木村功『賢治・南吉・戦争児童文学——教科書教材を読みなおす——』(和泉書院、2012年2月)、山中勇夫「あまきみこ『おにたのぼうし』の教材価値と授業実践——「断絶」を見据えて——」(注16掲出)参照。

19 村上呂里「「学力保障の臨床理論」と文学の授業の可能性——「おにたのぼうし」の授業の省察を通して——」(『琉球大学教育学部紀要』第97集、2020年9月)、及び村上呂里「沖縄の教室におけるリテラシー実践と〈包摂〉——ニューリテラシー論(J. Willinsky)を視野に——」(『琉球大学教育学部紀要』第101集、2022年9月)。

20 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(東洋館出版社、2018年2月)では、教科・国語の「目標」として、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とある。

21 「おにたのぼうし」における節分のモチーフについては、木村功の論文(注18掲出)参照。

人間と交流し、対話する世界の到来であった(図1)²²。

このようなおにたの造形は、おにたが「黒おに」であることも相まって——それは「黒人」のイメージをも喚起させる——、彼が被差別者であることの解釈に至る。絵本の末尾に掲げられた作者による「おわりに」においても明確に言及されているように、おにたは近代化された人間の世界で迫害された存在なのである²³。この点において、おにたは排除されるべき存在であると同時に、日本文学史上にその特徴を確認できる「周縁者」としての鬼の表象との接点が指摘できる²⁴。

では、おにたの排除されるべき存在、さらに言えば被差別者としてのありようは、テキストのどのような機構により演出されるのか。それは本文における語り手の存在と、語りの視点に求められる。「おにたのぼうし」では、三人称の語り手が、昔話のように登場人物とは一定の距離をとって語るようなそぶりを見せる。しかし、物語は一貫しておにたを視点人物に採り、彼の内言を随所に挿入しながら語りを展開する。それでも、冒頭のまこと君の豆まきの場面におにたは登場せず(というより、読者は題名と絵以外でおにたという鬼が登場することは知らされない²⁵)、またおにたが豆になって以降は女の子が視点人物となるように、あ

る程度の自在性を備えた語り手である。

この物語は、その題に表れているように、おにたの物語であるとはまず言えてよい。すなわち物語は、基本的におにたを視点人物として、おにたによって知覚せられた世界の記述により展開するのである(例えば、まこと君には固有名詞が与えられ、女の子がそうでないのは、おにたが女の子の名前を知らないからである)。しかし、物語末尾でおにたが豆になった段階で、語り手はおにたを視点人物に採ることを放棄し、おにたの内面や諸事情は空白になる。そしておにたの物語は、視点人物となった女の子により一方的に解釈される。この点に、語り手の、あるいは物語の欲望が端的に表れていると言えてよい。

おにた視点の物語が中断し、女の子が一方的に解釈を付す暴力的にも思われるこのような末尾の表現は、何を物語ろうとしているのか。おにたの造形は、彼の被る麦わら帽子に体现されるように、被差別者の表象そのものである。そもそも絵本『おにたのぼうし』では、おにたは帽子をとって、すなわち自分が鬼であることを明かしたうえで、人間と対話的な関係を構築することを夢見ていた(図1)。しかし、(こともあらうに鬼を排除するための)豆になり、そのような事情を

22 絵本『おにたのぼうし』(ポプラ社、1969年7月)では、図1の扉絵が掲げられている。この絵に相当する場面は本文において直接的に表現されていないが、おにたが望んでいた世界を最も端的に表現したものとして注目に値する。しかし、現行の教育出版刊行の教科書では、この絵は掲載されていない。ここに、絵本を原典とするテキストが教科書教材として採用される際の大きな問題が確認される。すなわち、教科書本文でのみ「おにたのぼうし」を読んだ児童は、絵本において描かれるおにたの願望を十分に、あるいは視覚的なイメージを伴う形で理解するには至らず、テキストの解釈それ自体に変化を来す可能性があるのである。

23 あまきみこ「おわりに」(『おにたのぼうし』、前掲)では、「子どものころ、わたしは豆をまきながら、追いだされるオニのことを思いました」とはじまり、「文明の発達とともに、オニの魔力威力も、地におちました」と、現代において鬼が「排除」されるべき存在としてあることが語られている。同時に「雲霧四散したがっているようにさえ思われてきました」とあるように、鬼も自らが周縁者であることに自覚的であるかのような認識も示されている。

24 小山聡子『鬼と日本人の歴史』(ちくまプリマー新書、2023年3月)は、鬼という存在の多様な表象を史的に論じているが、その中で、鬼が外部からの侵入者＝アウトサイダーとしての側面を有していたこと、また殊に近代においては「差別」され「迫害」される対象として表象されてきたことを指摘している。このような鬼の表象は、あまきみこ「おわりに」(注23参照)で示されるそれと極めて近いところにあると言えてよい。他にも、馬場あき子『鬼の研究』(ちくま文庫、1988年12月)、近藤喜博『日本の鬼 日本文化探求の視角』(講談社学術文庫、2010年8月)、小松和彦『鬼と日本人』(角川ソフィア文庫、2018年7月)等を参照。

25 ここで、注22で述べた絵本の教材化に関する問題を追究するならば、現行の教育出版刊行の教科書における最初の挿絵が、おにたが帽子を被る絵(図2)であることは注目に値する。絵本『おにたのぼうし』では、扉を除いて麦わら帽子を被る以前におにたの角が露わになっている絵(図3・図4)が2枚提示されており、テキスト内においておにたが帽子を被っていない段階があることが暗に示される。しかし教科書本文のみを読んだ場合、おにたが物語の冒頭からすでに、被らずとも帽子を所持していたように解釈することも可能であり、絵本とは異なった物語を想起する可能性がある。

なお、三省堂より刊行された教科書(注2掲出)では、黒井健による絵が添えられており、原典であるいわさきちひろのものと異なった印象を与えている。この問題は、稿を改めて検討したい。



図1 絵本『おにたのぼうし』扉絵



図2 教育出版刊行の教科書における最初の絵



図3 絵本『おにたのぼうし』におけるおにたが角を露わにする絵(物置小屋の梁に座るおにた)



図4 絵本『おにたのぼうし』におけるおにたが角を露わにする絵(洗濯物を取り込むおにた)

全く解さない女の子により撒かれることにより、おにたの欲望は全く異なった形で昇華されてしまう。ここに、近代的な秩序の中に紛れ込んでしまった鬼が半ば必然的な形で迎えてしまった帰結がある。

如上のような「おにたのぼうし」の教材としての特性を踏まえた時、その解釈には必然的に、テキストを構造化して捉えることが要求される。それは、テキストの語りのありように着目し、語り手が叙述や判断を留保する空所に目を向け、空所それ自体の物語上の意義を解釈することによって可能になる。そのような目

論見のもとに見えてくる物語の構造は、「差別」や「排除」といった抽象的な概念で語ることが余儀なくされる類のものである。このような「おにたのぼうし」の特質は、「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像する²⁶⁾」だけでは到達困難なことも多く、「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりする²⁷⁾」解釈によって初めて可能になるものである。この点において、「おにたのぼうし」は、教育出版の教科書の配当学年である3年生はもとより、

26 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)第2章第1節「国語」の第3学年及び第4学年「C読むこと」(1)エ。

27 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C読むこと」(1)エ。

5・6年生の教材としても十分に学習効果が認められるものである。加えて、「文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめ」、「文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること²⁸」を目標とする読むことに基づく言語活動の材料として有効である点において、やはり高学年での実践が期待されるところである。

このような「おにたのぼうし」の教材特性及び国語科の学習における教材としての価値は、このテキストが「主体的・対話的で深い学び²⁹」の実現を標榜する「令和の日本型学校教育」に適した教材であることをも同時に物語っている³⁰。テキスト内の空白や、語りの視点、構造化して読むことを促すテキストの枠組みは、いずれも、学習者が自ら主体的に読み、その結果を対話的に共有し、さらなる解釈を展開するための格好の材料である。次節以降ではこれらの問題を踏まえ、宮城教育大学附属小学校で実際に行った授業の分析をもとに、教材としての「おにたのぼうし」の可能性を改めて考察する。

3. 宮城教育大学附属小学校6年生のクラスにおける「おにたのぼうし」の授業

(1) 「おにたのぼうし」を高学年の教室で読むことの価値と実践の経緯

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）³¹では、「正解（知識）の暗記」の比重が大きくなり、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある」と述べられ、従来の「日本型学校

教育」の成果や強みを生かしながら、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことが求められている。これを承けて、宮城教育大学附属小学校国語部では、国語科の資質・能力を育み、学習者主体の学びを生み出す授業を構想する際に、児童が自らの「問い」について探究する学習活動に重点を置いている。なぜならば、教師の教えたいことを発問や指示のみで指導するのではなく、児童が自分にとってどうしても解決したい「問い」をテキストや他者、自己との対話を通して考えることが、学習者主体の学びの実現や国語科の資質・能力の育成に繋がると考えるからである。

これまでの実践を通して、宮城教育大学附属小学校国語部では、「問い」を基に授業を展開することで、様々な叙述を結び付けながら解釈を重ね、普段何気なく使っていた言葉の意味を自覚的に捉えたり、問い直したりしようとするなど、自ら言葉に働きかけ学ぶ児童の姿を確認してきた。また、ここで求められる国語科の資質・能力を育成する「問い」とは、文学的な文章においては、テキストの複数の叙述を丹念に読みながら解釈し、登場人物の心情や物語などの全体像を具体的に想像したり、自らの解釈を更新したりすることを促すものであることも、体験的にはあるが分かってきた。そこで「問い」が生まれやすい「空所」がある物語の教材化を試みたり、「問い」を生かす単元構成の在り方を探ったりすることに重点を置きながら授業研究に取り組んできた。今回、「おにたのぼうし」の教材価値をめぐり共同研究を行ったのも、その一環である。

前節にまとめた通り、今回の共同研究では、「おにたのぼうし」が「問い」を生み出しやすい「空所」の多いテキストである点や、「問い」を解決しようと読み進めていくと物語の語りや構造に目を向けて解釈することが求められる点に、国語科の資質・能力を育む

28 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C読むこと」(1)オ、カ。

29 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」（文部科学省、2016年12月21日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm、2024年9月18日最終閲覧）。なお、この内容は現行の学習指導要領にも記載され、国語科の学習内容にも組み込まれている（文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、注20掲出）。

30 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）」（文部科学省、2021年1月26日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm、2024年9月18日最終閲覧）。

31 注30に同じ。

学習者主体の学びに寄与する教材的な価値を見出した。登場人物の心情に関わる叙述のみならず、語り手の視点や物語の構造などに関わる様々な叙述に着目しながら「問い」を解決しようと読むことができるという「おにたのぼうし」の教材特性を踏まえるならば、「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること³²⁾」が目標である第6学年の教材として活用することもできるだろう。そのような考えから、6年生のクラスでの授業実践を試みた。

具体的な単元構想と授業実践の記録は以下の通りである。

(2) 「物語が語ろうとすることを解き明かそう—「おにたのぼうし」—」の単元構想

上述の宮城教育大学附属小学校国語部の問題意識や「おにたのぼうし」の教材特性を踏まえて、本単元では自らの考えを評論文にまとめ、読み合う言語活動を構想し、単元を貫く学習課題として、「物語が語ろうとすることを解き明かそう」という物語の全体像に迫る課題を設定した。ここでいう評論文とは、児童が自ら立てた「問い」を解決しようとして物語を読む中で、物語の解釈をめぐって考えた自分の意見をまとめたものである。

評論文を記述する際には、二つの条件を設けた。一つ目は、おにたが消えて、女の子が豆まきを行う物語の結末について意見を述べることである。これまでおにたに寄り添って語っていた語り手は、おにたが突然に姿を消すと女の子に寄り添い物語を語り始める。その後、おにたの心情や様子は語られることなく物語は結末を迎える。つまり、結末部は物語における最大の「空所」と言えるだろう。多様な意見が生まれる「空所」の場面を取り上げて評論文に記述し読み合う活動を通して、児童は自ずと互いの考えの違いを明らかにしたり、他者の意見の良さを認め合ったりしながら、自分の意見を広げていくことができると考えられる。また、物語の結末についての意見を述べようと試みることは、「問い」を手掛かりに物語の様々な叙述を丹念に読み進めて生み出した解釈を統合することに繋がるだろう。そこで、二つ目の条件として、結末についての意見を述べるために必要な登場人物や物語構造、語りに関わる「問い」とその解釈を、評論文に記述することを設けた。

この単元の授業計画の概要は次の通りである。

単元の導入である第1時では、登場人物の心情のみならず物語の語られ方についても着目しながら読み進めることができるように、語り手という概念を指導し、その後「おにたのぼうし」を通読する活動を行った。第2時・第3時は、初読の感想から単元を貫く課題を設定した後、「問い」や物語の感想など自分の考えを教材文に書き込みながら一人で物語を読む時間を設けた。第4時から第8時では、個々の立てた「問い」を学級全体で共有した後、自分が考えたい「問い」を中心に小集団で話し合う活動を行った。第9時・第10時は、「問い」を基に一人で読んだり小集団で語り合ったりすることを通して考えた物語の結末についての意見を、評論文に記述する時間に充てた。単元終末である第11時・第12時では、児童たちが記述した評論文の中から、物語の結末についての意見をめぐって議論が生まれ、自らの意見を更新したりすることを促すものを教師が選び、物語の全体像について話し合う活動を行うことにした。

(3) 授業実践「物語が語ろうとすることを解き明かそう—「おにたのぼうし」—」の内容と成果

授業実践は、児童数29人の6年生のクラスで2024年7月に行った。教材は、『ひろがる言葉 小学国語三下』（教育出版、2024年6月）に掲載されたものを用いた。全12時間の授業の具体的な内容と成果を以下にまとめる。

1) 第1時 語り手概念の導入

単元の導入である第1時は、教材文を読んだ感想を交流し、初読の気づきや疑問などを共有することから始めた。児童からは「人間に思いが伝わらないおにたがかわいそう」や「お母さんのことを気遣う女の子が優しい」など、人物の心情についての感想が出た。一方で、多くの児童から「鬼を悪だと決めつけて、身勝手に豆をまいてしまう人間は身勝手だ」や「純粋な女の子が、おにたを悪い鬼だと決めつけてしまうのが不思議」など、物語の全体像に迫るような考えも出された。また、「良い話なのか悪い話なのか分からない」といった、物語の結末の解釈についての感想も数人か

32 注27に同じ。

らあがった。これらの初読の気付きや疑問などから、児童と共に「「おにたのぼうし」が語ろうとしていることはどのようなことか」という単元を貫く学習課題を設定して、語り手が語ろうとしていることを明らかにしていく「「問い」の探究」を始めていった。その際に、語り手概念を以下のように捉えさせた³³。

- ① 語り手は、物語のナレーターのような存在である。
- ② 三人称の語り手は、神様のような存在であり、物語の全てを知っている。
- ③ 三人称の語り手は、登場人物との距離を自由に設定することができる。
- ④ 語り手が語ろうとしていることがその語り方や語っている内容に滲み出ている。

2) 第2時・第3時 個の解釈の形成

第2時と第3時では、物語の内容や人物像、物語の全体像についての個の解釈を形成していくことをねらって、各児童が一人で教材文を読むという活動を設定した。すると、自らの解釈や考え、疑問に感じたことなどを教材文に書き込みながら、一つ一つの叙述を丹念に読む児童の姿が見られた。以下は児童が着目した叙述とそれを基に書き込まれた内容の一部である。

着目した叙述	書き込まれた内容
① 角かくしのぼうし	自分の思いも隠すため
② 麦わらぼうしだけが、ぼつんとこのっています	どうして「ぼつんと」なのか？
③ 「このぼうし、わすれたわ。」	もう必要なくなったのか？
④ 物語冒頭と末尾の「ばら」	「ばら」の数の違いの理由は？
⑤ とてもしずかな豆まき	深い悲しみ

①～③のように「麦わらぼうし」に着目した児童が多く、それが象徴しているものについての解釈を提示した書き込みや、おにたの心情を関わらせて読もうとしていると見取することができる書き込みがなされていた。その他、児童の書き込みは、おにたの心情に関するものが数多く見られたが、④・⑤のように、語りのありようや物語構造を捉えようと思われている書き込みも少なからずあった。このような書き込

みから、人物の心情に目を向けるだけでなく、物語の構造や語りの位相における解釈を導き出すことで物語の全体像を明らかにしようと試みている児童の姿が見えてきた。

3) 第4時 個の解釈の共有

第4時では、第2時・第3時で形成されていった個の解釈を共有し多様な解釈に出合う契機とするために、個の解釈を「問い」という形にして共有する活動を行った。児童から生まれた「問い」に目を通していくと、「どうしておにたは麦わらぼうしを残したのか」や「おにたは最後どのような気持ちだったのか」など、人物の行動と様子の因果関係や心情など内容面に関わる「問い」が見られた。また、「なぜ語り手は麦わらぼうしが残っていると語る必要があったのか」や「物語冒頭と末尾の豆まきの表現が対比的に語られているのはなぜか」など、語り手に関わる表現の効果や物語構造に関する「問い」も数多く見られた。「どうして、まこと君は名前が語られているのに、女の子の名前は語られていないのか」という、語り手が採る視点人物に関連する「問い」も児童から出された。これは、語り手に関わる表現の効果や物語構造に関する言葉に注目して、一定の解釈を生み出そうとしている児童の姿であり、語り手概念の導入による効果の表れであると考えられる。

4) 第5時～第8時 多様な解釈との出合い

第5時から第8時にかけては、多様な解釈に出合うことで、人物の心情や語り手に関わる表現の効果、物語構造などの様々な視点で物語を捉え直し、物語の全体像を具体的に想像していくことをねらった。そこで、共有された「問い」の解決に向けて、小集団で解釈をめぐる対話を重ねるといった活動を行った。以下が小集団での解釈をめぐる対話の一部である。引用後の検討で取り上げた部分を太字または下線で示した。

33 「語り手」概念は、橋本陽介『物語論 基礎と応用』（講談社、2017年4月）、菅原克也『小説のしくみ 近代文学の「語り」と物語分析』（東京大学出版会、2017年4月）等、文学研究の成果を参照し、小学生にわかりやすいように表現を改めて提示した。

C1: どうしておにたは麦わら帽子を残して姿を消したと思う。
 C2: もう必要なくなったからじゃない。
 C3: でも、「ぼつんと」と書いてあるから、寂しい感じがするよね。本当は持っておきたいみたいな。
 C2: 麦わら帽子は、人とつながりたいというおにたの願いみたいなものだと思う。
 C3: その願いが叶わないと思ったから「ぼつんと」なのかな。
 C4: だから、物語の最後は「とてもしずかな豆まき」なのか。
 C1: でも、最初と比べて「ばら」が多いよ。どうしてだろう。

小集団での解釈をめぐる対話によって、C1の「問い」が物語の内容面に関するものから、語り手に関わる表現の効果や物語構造に関する「問い」へと変容したことが分かる(太字の部分参照)。これは、物語冒頭と末尾を対比的に捉えていたC4の発言(下線部)によって生じた変容であると考えられ、C1の解釈が広がったとみることができる。このように、解釈をめぐる対話を通して多様な解釈に出合う活動は、個の解釈では取りこぼしていた言葉を自覚的に捉えたり、問い直したりすることを可能にし、国語科教育の目指す児童の姿の一つを顕在化させたと言える。

5) 第9時・第10時 個の解釈の自覚

第9時と第10時では、これまでにに出合った多様な解釈を踏まえ、自らの解釈をまとめることをねらい、「おにたのぼうし」の読解を評論文にまとめるという活動を行った。前述の通り、本単元で評論文を書くに当たり、児童には二つの条件を提示した。一つ目は、「おにたのぼうし」の結末についての解釈をまとめること、二つ目は、結末の意味するところを説明するために必要な「問い」とその解釈を論述することである。これらの条件は、物語の全体像の解釈を導き出すことに繋がると考えて設定したものだったが、実際に効果が認められた。

児童の評論文には、結末について「差別や偏見を語っている」と解釈したものが見られた。この児童は、その解釈の根拠として「「麦わらぼうし」が何を意味しているのか」という「問い」を提示しており、「麦わらぼうし」の象徴性に着目し複数の叙述を関係付けることで物語の全体像の解釈にたどり着いていた。また、別の児童は、「人間の偏見に立ち向かい、悲しくも絶望して負けてしまう物語だ」と物語の全体像を解

釈していた。この児童は、自身の解釈を支えるために、語りのありように着目した「「麦わらぼうし」が何を意味しているのか」という「問い」に加え、視点人物を意識した「女の子は良い人なのか悪い人なのか」という「問い」、「さっきの子は、きっと神様だわ。」と女の子が語る場面において空白となるおにたの心情に関する「問い」を提示していた。このように、物語を構造化して捉え、物語の全体像に迫ろうとする児童の姿が見られた。

6) 第11時・第12時 解釈の更新

第11時と第12時では、おにたの願いを考え、人物像や物語の全体像について想像を広げることをねらって、これまでに児童が書いた評論文の中から一つを教師が選び、それを学級全体で読む活動を設定した。以下、第11時について詳述する。

第11時は、前時までに書いた評論文の中から、「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……。」と「悲しそうに身ぶるいし」ながら消えたおにたと、最後の場面で黒い豆をまく女の子の様子を結び付けながら、人間と分かり合いたいというおにたの願いが託された黒い豆を女の子が撒くことで、願いは成就し物語はハッピーエンドを迎えると主張するものを選び、学級全体に提示した。すると、「黒い豆がおにたを表している点は納得できるけれど、その黒い豆を女の子が撒いたことで、おにたの願いが世間に撒かれて成就したとは言えないのではないか」「女の子の家や部屋に撒いただけでは、おにたの願いが叶ったとは思えない」など意見を書き込みながら評論文を読む児童の姿が見られた。その後Google Classroomで考えを共有すると、「神様としては認められたけれど、鬼としては認められていないので、おにた目線はハッピーエンドではない」「まだホヤホヤの願いをばらばらと捨てられたようにも感じる。ねがいやすてられたからおにたてきにはバッドだと思う」という投稿があった。このような児童の考えは、おにたの心情に関わる「空所」の部分を取り上げるとともに、おにたの願いが成就したという、他の児童たちの解釈とは異なる主張の評論文を提示したことで生まれた。その後、上記の書き込みや投稿を基に、物語の全体像をめぐる議論が行われた。おにたにとってバッドエンドの物語であるという意見を聞いた後、学級全体に提示した評論文を執筆し

た児童は、以下のように発言した。

私もおにたの願いは、「氷がとけたように」という言葉から、あきらめたと解釈している。皆さんはおにたの願いは女の子からは認められていないと言っているけれど、最終的にはおにた自身が、いい人、いい子、いいやつっていうことを認めてもらえたんじゃないかなと思う。おにたの願いそのものは、女の子と話しているときに、とけていった。でも、おにたは自分の願いをあきらめてでも、女の子を助けたかったんじゃないかな。最終的には、女の子からはきっと神様のような子だって考えてもらえたから、ハッピーエンドじゃないかなと思う。

物語の全体像をめぐる議論では、意見が真っ向から対立した。一つは、鬼として女の子と分かり合いたいというおにたの願いが叶わなかったバッドエンドとして物語を捉える意見。もう一つは、おにたにとっては悲しい結末ではあるものの、女の子の願いを叶えてあげたいという思いは黒豆になることで成就し、その後「神様だわ」とおにたの行為が図らずも女の子から認められる点に、鬼と人間の共存の可能性や希望を見出し、ハッピーエンドとして物語の全体像を捉える意見である。前者がおにたに関わる叙述を中心におにたの視点に立って物語を読んでいるのに対して、後者はおにたの心情と女の子の視点で語られている内容を結び付けて物語を読んでいる。両者の違いは着目する叙述の違いに起因するが、共通点もある。おにたの行為や心情を意味付けることで物語を捉えようとしている点、豆まきに始まり豆まきに終わる物語の構造には目を向けていない点である。論点が絞られたがゆえにそうなったとも考えられるが、中心人物であるおにたが物語からいなくなってしまった後の女の子の豆まきの場面の意味を物語の全体像と結び付けて解釈することの難しさが、結末をめぐる議論からは見えてきた。

4. 小学校高学年の教材としての「おにたのぼうし」の価値

前節では、「おにたのぼうし」を教材とする6年生

対象の単元「物語が語ろうとすることを解き明かそうー「おにたのぼうし」ー」の授業実践の内容と成果を、授業の流れをたどりながらまとめた。それを踏まえて、ここで改めて高学年の教材としての「おにたのぼうし」の価値を検討する。

1) 叙述を結び付けて読む、描写・暗示・構成を読む

まず取り上げたいのは、今回の授業で6年生の児童は、おにたの人物像や心情を具体的に想像するために登場人物に関わる複数の叙述を結び付けたり、暗示的な表現に気を付けて読んだり、物語の構成上の特徴に目を向けて読んだりすることができていたということである。第5時から第8時では、「なぜ古い麦わら帽子を持っているのか」「無我夢中で飛び出していったのになぜ麦わら帽子をかぶっているのか」「なぜ、麦わら帽子を残していったのか」などの「問い」を自ら設定して議論を重ねる小集団があった。そこでは麦わら帽子が古びてしまうほどに長い間、鬼としての自分を認めてほしいという願いを抱えながらも隠し続けるおにたの人物像に迫ったり、最後の場面では麦わら帽子を女の子のもとに置いていくことの意味をおにたの心情と結び付けながら解釈しようと試みたりする姿が見られた。この姿からは、中学年の「読むこと」の指導事項をふまえた「登場人物の境遇や状況を把握し、物語全体に描かれた行動や会話に関わる複数の叙述を結び付けて読むこと」や「複数の場面の叙述を結び付けながら、気持ちの変化を見い出して想像していく³⁴⁾」ことが、すでに身につけている様子を確認することができる。さらに、「登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現されている³⁵⁾」ものを読み解く高学年の学習への展開も認められる。

授業の中で児童が個人で執筆した評論文にも、そのような高学年ならではの特徴が見て取れた。次に示すのは、「おにたはなぜ女の子に姿をあらわしたのか」という問いに対する解釈を示した児童の文章の一部分(文頭の記号は、本稿執筆者が便宜上ふったもの。以下同じ。)である。

A まことくんの家では恥ずかしがり、用心していたのに、なぜ女の子の前では姿を現したのだろうか

34 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』(東洋館出版社、2018年2月)111ページ。

35 同上147ページ。

か。私は、おにたが女の子のことを信じていたんだと思った。柊の葉も、豆の匂いもしない家を危険だとは思わない。ましてや、鬼のことを嫌っていない、鬼のことを歓迎しているようにも思える。おにたは、きっと自分を受け入れてくれると期待していたのだと思う。実際期待とは違う方向へ行った。しかし、おにたは今までにないほどの期待を抱いたのではないか。語り手は、おにたが女の子の家に入り、女の子がご飯を食べてないことを知ったあと「もうむちゅうで、台所のまどのやぶれた所から、寒い外へとび出していきました。」と語っている。このもうむちゅうというのは、女の子を救いたいだけではないと思った。また、おにたは、女の子と共通点があることに安心したということも考えられる。おにたと女の子にはいくつもの共通点がある。例えば、「貧乏」、おにたも女の子も古い麦わら帽子、住む家がない、でこぼこの洗面器、などと貧乏だと思わせるようなものがたくさんある。また、まだ幼いことなどが挙げられる。救いたい気持ちもあるが鬼にも色々あることを知ってもらうチャンスだとおもったのではないか。

この評論文では、まこと君の家でのおにたの行動と女の子に対する彼の行動とを比較するとともに、描写が意味するところを読み解いておにたと女の子の共通点を探り、おにたの心情を解釈していた。鬼と人間、まこと君と女の子など対比的な設定のもとに物語が構成された「おにたのぼうし」は、「登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること³⁶」を目指す高学年の学習に有効なのではないか。評論文Aからは、そのような判断が得られた。

2)「全体像」をつかむ、抽象的に考える

次に、『小学校学習指導要領(平成29年告示)』第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C 読むこと」(1)エに記された「人物像や物語などの全体像を具体的に想像し」という記述と関わる活動の様子が今回の授業実践に見られたことに注目したい。第

11時では、物語の結末をめぐる議論を通して、おにたと女の子の両者の心情の違いに気づき、登場人物によって異なる結末を迎える「おにたのぼうし」の物語の全体像を捉えようとする児童の姿があった。おにたや女の子に感情移入するのではなく、双方の状況や心情を解釈して物語の「全体像を具体的に想像」していた点は、高学年の学習として適切なものだったと言えるだろう。結末の意味付けに関して意見は対立したが、それは石井順治が報告する小学校3年生の「これほどの物語も悲劇にしない」「子どもの読み」、「物語から希望を引き出す」読みかた³⁷とは異なり、教材を対象化して論理的に考察したうえで表出された意見だった。結末を悲劇的なものとする意見のほうが多いことも、3年生との違いとして目にとまる。物語の「全体像」を客観的に捉える姿勢からは、以下のような評論文(一部分を引用)も生み出された。

B 私にとってこの物語は、おにたが、人間の鬼に対する偏見を、打ち砕こうとする物語である。

最後、おにたは消えてしまう。それはかわりえない真実だ。悲しそうにふるふるっとふるえた。手をだらんと下げ、悲しそうにこうふるえたのである。なぜふるえたのか。結末を示していると私は思う。このふるえは絶望のふるえ。「こんな女の子すらも鬼に偏見をしめすのか」と考えて。いままでにどのようなところでもこの偏見を示されてきたおにた。「最後のこの女の子ならきっと大丈夫だ。」そう思っていたのだろう。しかしふるえた。あまりの希望の大きさ(「節分だから、ごちそうがあまったんだ。')と、悲しさの積み重ね(「あたしも、豆まき、したいなあ。」「だって、おにが来れば、きっと〜」)、さらに希望を否定された(「こりゃあ、豆のにおいがしないぞ。しめた。ひいらぎもかざっていない。')ということによって、ふるえたのだろう。身ぶるいは、体が無意識に、恐怖、緊張などにより小刻みに動くことだ。この場合のおにたは、あまりの悲しさによって身震いしたのだ。そして、身震いしているうちに悲しさがもっと募っていき、氷のように溶けて消え

36 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C 読むこと」(1)イ。

37 石井順治『子どもの読みがつくる文学の授業 コロナ禍をこえる「学び合う学び」』(明石書店、2021年8月)。

てしまったのである。とても悲しいおにた。

この物語はおにたが、人間の偏見に立ち向かい、悲しくも絶望して負けてしまう物語だ。作者は、この物語から、私達に偏見は良くないということを語っているのだ。

「作者」という語を用いてBの評論文を書いた児童が表現しなかったのは、それこそ物語の「全体像³⁸」はどう捉えられるのかという問題であろう。「最後」「結末」を解釈しようとしつつも女の子の豆まきで物語が閉じることの意味までは述べられていないが、「物語が語ろうとすることを解き明かそう」という単元を貫く学習課題の達成に迫ろうとする様子がここには表われている。「おにたのぼうし」は、「空所」が多いことで問いが生まれ再読を促すという特徴を持つ点で、また本文の分量が少なく再読がしやすいため全体を見通しやすいという点で、物語の「全体像」を考えることが指導事項である高学年に適した学習展開を生み出す教材であると見てよいだろう。

なお、「おにたのぼうし」の物語の「全体像」に迫りその解釈を提示するには、「偏見」「差別」「排除」等の「思考に関わる語句³⁹」や「抽象的な概念を表す語句⁴⁰」を使いこなすことが必要となる⁴¹。今回の授業実践で、6年生の児童は「偏見」「差別」等の語を活用して「おにたのぼうし」の解釈をまとめていた。

3) 表現の効果を考える

続けて、今回の授業実践と『小学校学習指導要領(平成29年告示)』第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C 読むこと」(1)エに記された「表現の効果を考えたりすること」との関わりについて取り上げる。以下に児童の評論文の一部を二つ引用する。

C その絶望感が「おにたは、手をだらんと下げて、ふるふるっと、悲しそうに身ぶるいして言いました。」という文からもわかる。語り手は「ぶるぶると」ではなく「ふるふるっと」と語っている。これはおにたが僕は必要ではないと感じ、自分の存在に震えたのだと私は解釈した。

D 「氷がとけたように」という言葉から、「ぽっ」といなくなったのではなく、なにかに変身するような消え方だったということがわかる。さらに、「まあ、黒い豆! まだあったかい……。」という文がある。このあったかいというのはおにたの体のあたたかさがこの豆のあたたかさと同じだったのではないか。つまり、おにたは豆になったと言える。しかし、おにたは、女の子の「あたしも、豆まき、したいなあ。」という文を聞いて、簡単に受け入れられなかったに違いない。それは、「おにたは、手をだらんと下げて、ふるふるっと、悲しそうに身ぶるいして言いました。」という文で確認できる。そして、この物語の最後に「とてもしずかな豆まきでした。」とあるが、この静かなという言葉は女の子がお母さんを起こさないようにする気遣いと、おにたの悲しい気持ちが込められていると私は解釈した。

上のCとDの文章は、「表現の効果」を考察したというよりは表現の意味を解釈したと捉えたほうがより適切な内容とも言えるが、様子を表すオノマトペや比喩などの「表現」に着目しその意味を問うことが積極的に行われている点が注目される。あまきみこの作品に「身体感覚に根ざした」独特な表現が多々見られることは村上呂里によって指摘されているが⁴²、「おにたのぼうし」にも見られる「身体感覚に根ざした」オ

38 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 国語編』(注34掲出)の149ページには「物語などの全体像は、登場人物や場面設定、個々の叙述などを基に、その世界や人物像を豊かに想像することで捉えられる。「何が書かれているか」という内容面だけでなく、「どのように描かれているか」という表現面にも着目して読むことが、物語などの全体像を具体的にイメージすることにつながる」と述べられている。

39『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「[知識及び・技能]」(1)オ。

40『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(東山書房、2018年3月)第2章第1節「国語」の第2学年「[知識及び・技能]」(1)エ。

41 原典である絵本『おにたのぼうし』(注1参照)は、裏表紙に「5才～8才向」と記されているように幼年期の読者を想定してはいるが、ポプラ社の「おはなし名作絵本」のシリーズの一冊として「お子さまはもちろんのこと、おとなの絵本としても十分に鑑賞にたえうるもの」(絵本の袖に記されたシリーズの説明)でもあるという。もともと多様な読者による多様な読み方が想定されていることを意識しておきたい。

42 村上呂里「あまきみこの授業の可能性と課題」(『琉球大学言語文化論叢』第16-17号、2020年3月)。

ノマトペや比喻は、児童にとって意識しやすく、その使われ方を考えさせるものなのであろう。その意味で、「おにたのぼうし」は、「表現の効果」を探究する高学年の学習に資する特徴を備えていると思われる。

4) 文化を問い直す、「自分の生き方」を考える

「おにたのぼうし」の小学校高学年の教材としての価値を考えるにあたって、内容の面にもふれておく。「おにたのぼうし」について、田中実が『「ごんぎつね」と話型を同じくしながら、いっそう悲しみが深いようで、質も上ではないか⁴³⁾』と述べているが、「おにたのぼうし」と「ごんぎつね」の共通点は異種間の交流を描いているところにある。昔話にもよくある異種間の交流の物語は、低学年から中学年にかけての小学校国語科の教科書に少なからず見られる⁴⁴⁾。対比やディスコミュニケーションの構図が明快であることに加え、双方の心情、真意を読み解くことができる点に教材価値が見出されるからであろう。現行の教科書において「おにたのぼうし」が小学校3年生に配当されている理由は、このあたりにもあると思われる。

このような異種間の交流を描いたテキストの中で、「節分の夜のことで」と始まり「とてもしずかな豆まきでした」と終る「おにたのぼうし」は、節分という文化を意識的に取り上げているところに特徴がある。節分を児童にも身近な季節の行事と捉えるならば、低学年の題材としてふさわしいといえるが⁴⁵⁾、日本の文化と捉えたうえでそれが問い直されるという展開を視野に入れるならば、小学校高学年以上の発達段階に適した話題となるだろう⁴⁶⁾。実際、今回の授業実践において6年生の児童からは、初読の段階で「鬼を悪だと決めつけて、身勝手に豆をまいてしまう人間は身勝手だ」と節分行事を批評する

感想が少なからず上がってきていた。

しかし、第9時・第10時にまとめた評論文には、節分という文化とその問い直し、あるいは鬼への認識とその問い直しに言及したものが激減したことにも留意しておきたい。これは、高校生に対する授業実践で報告されていた自分の生き方と結びつけた読解が⁴⁷⁾今回の6年生の授業では見られなかったこととも関連していると考えられるだろう。

このことから明らかになるのは、『小学校学習指導要領(平成29年告示)』第2章第1節「国語」の第5学年及び第6学年「C 読むこと」(2)イには「詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」が示されているが、「おにたのぼうし」はこの活動に適した教材だとは言い難いということである。今回の授業実践では、物語の結末やそこに近づくための問いをめぐって児童の意見交換が活発に行われたが、その際に児童は自分の個人的な実感からは切り離して客観的に解釈を語る傾向にあった。要するに小学校高学年の児童にとって教材「おにたのぼうし」の内容的価値は、「悲しみが深」(田中実、前掲)く心に迫ってくるところではなく、語りの空所によって浮かび上がる謎、客観的解釈を促す謎の面白さであるともいえるのではないか。「おにたのぼうし」の内容は、6年生の興味を惹きつけるものではあったが、この教材から「自分の生き方などについて考える」活動に展開するための深刻な課題を受け取るのは容易なことではないと見受けられる。

5) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

最後に、「第5時～第8時」の授業実践報告に記し

43 田中実「メタプロットを探る「読み方・読まれ方」—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら—」(注12に掲出)。

44 みやにしたつや「ニャーゴ」(『新編 新しい国語 二上』東京書籍、2024年2月)、あまきみこ「ぎつねのおきやくさま」(『ひろがることば 小学国語 二上』教育出版、2024年1月)など。

45 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(注20掲出)では、小学校低学年に設置された教科生活の指導内容に「季節や地域の行事に関わったりするなどの活動」が記されている。

46 藤代裕之「インターネットは冒険だ」(『新編 新しい国語 五』東京書籍、2024年2月)など、文化等の特徴の紹介にとどまらず、その意味・意義や問題点等を追究し筆者の意見が提示される説明文教材は、小学校国語科の教科書では高学年以降に登場してくる。

47 鎌田均「「読み」のベクトル—『おにたのぼうし』の場合—」(注13掲出)には、高校生を対象とする「おにたのぼうし」の授業において生徒が提出した感想が提示されているが、「読みが深まってゆく過程は自己を掘り起こす過程でもある」と解説されている通り、そこには自分の生き方と結び付けた読みが記されている。

たように、話し合い活動の中で児童の変容が見られたことも、6年生を対象とした授業実践が意味あるものであったことを表していると指摘しておきたい。また、この単元の授業に多くの児童がこれまでになく積極的に取り組んだこと、全12時間の授業が終了した後にも自主的に評論文の書き直しに取り組み物語の読解をめぐる自分の考えを文章化することを楽しんだ児童がいたことは、この教材が高学年の児童の主体的な学習を引き出したという事実を示すものであると言える。今回の授業実践において児童が主体的に「問い」を設定し、その解決に向けてテキストや他者、自己との対話に意欲的・積極的に取り組んだ様子は、本稿でその一部を引用してきた通り、Google Classroomへの書き込みや提出された評論文からも確認できる。学習者主体の学びが実現できたという点で、「おにたのぼうし」は現代日本の教育が目指す方向性と照らして小学校高学年の教材として有意義なものであると判断してよいだろう。

5. 結びにかえて

本稿では、小学校3年生の教科書に掲載されてきた教材「おにたのぼうし」は小学校高学年の「読むこと」の学習にも適していると言えるのではないかという考えのもと、宮城教育大学附属小学校の6年生を対象とした授業実践の内容を報告するとともに、その成果をもとに「おにたのぼうし」の教材価値を検討してきた。「おにたのぼうし」のテキストは、「空所」が多く、物語の語りや構造に目を向けて解釈することが求められるという特徴を持つが、そのような教材特性は、「問い」を立てて主体的に読み解く学びを促すとともに、多様な解釈の交流を生み出すという点で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に寄与することが実践を通して確認された。また、小学校学習指導要領(国語)に示された高学年の「読むこと」の指導事項に対応した学習に有効な教材であることも見えてきた。ただし、今回は共同研究の途中経過報告であり、6年生に対する授業実践の報告としての意味は持つものの、「おにたのぼうし」の教材価値を明確な根拠を複数提示して

論証するには至っていない。課題は多々残っている。

今回、授業方法に関しては検討対象にしなかったが、授業の成果は授業方法とも密接に関わっている。一人で読む活動によって個の解釈を形成し、その後その共有や交流を行い、さらに個の解釈を自覚するために評論文をまとめさせ、選ばれた一名の評論文を読み込むことで自分の解釈を更新する、という授業の展開に対して、教材「おにたのぼうし」はどのような価値を持っていたのか。児童の変容を裏付ける材料を収集してそれを確認することも必要だったと言えよう。

評論文を書かせると、物語の本筋から外れたところが気になって、本文を離れて想像を記す児童、本文への不満を記す児童も出てくる。物語の本筋から外れたところが気になるのは、「おにたのぼうし」の教材特性が原因となっているとも言える。学習のねらいからの逸脱を生む原因が教材の特徴とどう関わっているのかも考えるべきであった。

さらに、教科書での配当学年である小学校3年生の授業の実態を把握・分析し、高学年の授業との共通点や違いを明らかにすることも必要だったと考えられる。「おにたのぼうし」が3年生の教材としてどのような価値を持つのか確認することは、配当学年の再検討や提案の前提として必須の作業であろう。

その他、教材の原作である絵本と教材の関係の問題も残っている。絵本を原作とする教材「スイミー」を取り上げて、かつて宮川健郎は「ひどく不完全な作品」と評し、「授業は、教材「スイミー」の不完全性をこえていくことができるだろうか」という問題を投げかけたが⁴⁸、絵本を解体して教材がつくられることの是非は今一度問い直す必要があるのではないか。また、多様なメディアの読解力が求められている現代においては、絵本そのものを教材とすることも考えてみる必要があるのではないと思われる。それにあたっては、絵本というメディアの特徴やその読解をめぐる技術とその教育についても検討しなければならないだろう。

教材「おにたのぼうし」のあり方を問い、そもそも教材価値とは何かということも問いながら、今後、研究を展開させてゆくことにする。

48 宮川健郎『国語教育と現代児童文学のあいだ』(日本書籍、1993年4月)。

Considering the Value of AMAN Kimiko's “Onita no Boshi” as a Teaching Material : Through the Classroom Practice in the 6th Grade of the Elementary School attached to Miyagi University of Education

NAKACHI Aya, HIROSE Koya, HASEGAWA Yuki and CHIBA Hiroshi

Abstract :

This paper focuses on “Onita no Boshi”(Onita's Hat) by AMAN Kimiko, which has been included in textbooks for 3rd graders in elementary school, and reports on the results of a classroom practice with 6th graders at the Elementary School attached to Miyagi University of Education, based on the idea that it could be used for learning “reading” in the upper grades of elementary school. “Onita no Boshi” is a text with many “empty spaces” and requires students to interpret the story by paying attention to the narrative and structure of the story. Therefore, this material makes it easy for children to develop their own learning through independent reading and interpretation by setting and solving their own questions, and creating a variety of interpretations. Based on the characteristics of this material, we designed a language activity in which students write critical essays and read them with each other, and conducted 12 hours of classes with the unit objective of clarifying what the story is trying to tell us. Through examination of the results, we confirmed that this teaching material is effective for learning that corresponds to the teaching of “reading” in the upper grades of elementary school, as stipulated in the Japanese language subject of the Courses of Study, and that it is suitable for “Japanese-style school education in Reiwa period,” which advocates the realization of “independent, interactive, and in-depth learning.”

Key Words : “Onita no Boshi” (Onita's Hat), AMAN Kimiko, Teaching Material for Japanese,
Japanese Language Education, Value of Teaching Material