

# 立松和平『海の命』指導論 —空所を読む力をつけるために—

弘前大学大学院 教育学研究科教科教育専攻

国語教育専修

16GP201 大江 雅之

## はじめに

### 第一章 先行研究に見る教材『海の命』の批判的見解

1. 1. 山本欣司の見解
1. 2. 林廣親の見解
1. 3. 昌子佳広の見解
1. 4. 問題の所在

### 第二章 原作・絵本・教材の比較

2. 1. 作者「立松和平」の略歴
2. 2. 画家「伊勢英子」の略歴
2. 3. 『海の命』はいつから定番教材になったのか
2. 4. 原作・絵本・教材の比較
  2. 4. 1 絵本『海のいのち』との比較
  2. 4. 2 比較の考察
  2. 4. 3 原作『一人の海』との比較
2. 5. 教材『海の命』の教材性

### 第三章 〈空所〉の概念

3. 1. 文学における〈空所〉とは何か
  3. 1. 1 イーザーの「読者反応批評」
  3. 1. 2 『行為としての読書』における様々な概念
  3. 1. 3 〈空所〉の機能
  3. 1. 4 イーザーの援用
3. 2. 「空所を読む力」とは何か
  3. 2. 1 「空所を読む力」につながる先行研究
  3. 2. 2 五つの態度や力
3. 3. 「空所を読む力」をどう育てるか
  3. 3. 1 「空所を読む力」育成のアプローチ
  3. 3. 2 「空所を読む力」を育む授業

### 第四章 『海の命』の〈空所〉が引き起こす結合の可能性

4. 1. 中心人物「太一」の設定と物語の発端「父の死」を読む
  4. 1. 1 少年太一の人物像
  4. 1. 2 父の人物像

- 4. 1. 3 父の死をどう読むか
- 4. 1. 4 太一は「父の死」をどう捉えたのか
- 4. 2. 対人物「与吉じいさ」の人物像を読む
  - 4. 2. 1 与吉じいさの人物像
  - 4. 2. 2 太一はなぜ与吉じいさの弟子になったのか
  - 4. 2. 3 「千びきに一ぴき」とは何か
  - 4. 2. 4 「村一番の漁師」とは何か
  - 4. 2. 5 太一は「与吉じいさの死」をどのように捉えたのか
  - 4. 2. 6 父と与吉じいさは似た人物か
- 4. 3. 「母」の人物像を読む
  - 4. 3. 1 母の人物像
  - 4. 3. 2 太一と母の関係を想像する
- 4. 4. 中心人物「太一」の変容を読む
  - 4. 4. 1 太一の「夢」
  - 4. 4. 2 太一はなぜ瀬の主を殺そうと思っていたのか
  - 4. 4. 3 太一が瀬の主にもりを打たなかった理由
- 4. 5. 後日譚を読む
  - 4. 5. 1 語り手が語るその後の太一
  - 4. 5. 2 なぜ太一は誰にも話さなかったのか
  - 4. 5. 3 〈海の命〉とは何か
- 4. 6. 場面構成を読む
  - 4. 6. 1 「四部構成」について
  - 4. 6. 2 場面の対応関係について
- 4. 7. 語りや表現描写を読む
  - 4. 7. 1 語りの特徴
  - 4. 7. 2 表現描写の工夫

## 第五章 空所を読む力をつける『海の命』単元の構想

- 5. 1. これまでの授業実践
  - 5. 1. 1 船津啓治（1998）の実践
  - 5. 1. 2 佐々木智治（2005）の実践
  - 5. 1. 3 永井武（2014）の実践
  - 5. 1. 4 二瓶弘行（2017）の実践
- 5. 2. 空所を読む力をつける『海の命』単元の構想
  - 5. 2. 1 『海の命』の単元指導目標
  - 5. 2. 2 『海の命』の単元を構想する

おわりに

## はじめに

本研究の題目は「立松和平『海の命』指導論」である。

本研究の目的は、小学校の文学的文章教材において、その指導が「難解」とされている立松和平作『海の命』をどのように解釈し、どのように指導していけば「難解」が「氷解」するのかを考察することにある。

どうして、教材『海の命』は指導が「難解」とされているのだろうか。

それは、教材『海の命』が「〈空所〉が多い」という作品理解上の課題を孕んでいるからである。教材『海の命』は、絵本『海のいのち』<sup>\*1</sup>を改稿して教科書に掲載された経緯をもつ。さらに、絵本『海のいのち』は、小説である原作『一人の海』<sup>\*2</sup>から絵本化に向け大幅に内容が割愛されて誕生した経緯をもっている。つまり、教材『海の命』は、小説である原作『一人の海』から大幅に内容が割愛された絵本『海のいのち』を経て、教科書掲載のためにさらに絵が複数割愛されて誕生した文学的文章教材となるのである。よって、教材『海の命』は、叙述が少なく〈空所〉が多い特質をもっている。読者の想像で〈空所〉を補い、授業の学習課題とされてきた部分が、原作『一人の海』では、詳細な描写や語りによって明確に表現されているのである。

原作『一人の海』から多くの叙述を省かれ、ストーリー性を失いつつも絵による想像の喚起という特質を得た絵本『海のいのち』、さらに複数の絵を省かれ絵による想像の喚起という特質を失った教材『海の命』。そのような教材『海の命』は、小学校の文学的文章の指導においてどのような教材的な意義を有するのだろうか。

ここに教材『海の命』を指導する難しさがある。根拠となる叙述が少なく、〈空所〉が多いために物語の展開に読者として腑に落ちない箇所が生まれ、「読みの飛躍」を起こすのである。これまでの小学校の文学的文章教材の一斉授業では、扱う作品の明解さから読みを収束させていく内容が多く、拡散した考えや意見を全体で収束させる授業が成り立っていた。しかし、教材『海の命』では、個々の「読みの飛躍」をこれまでのような一斉授業において一つの方向に収束させていくことは、一人一人の作品理解の納得という点で困難である。そこには、一人一人の「読み」の排除や相容れない「読み」の植え付けというような作業が入る。それだけ、教材『海の命』は、小学校の文学的文章教材の中でも複数の「読み」が許容される高度な内容であることが指摘できる。従来の教室では、学習者の考えや思考を越えて「読みを収束させる」指導が多かったといえる。指導書や単元の実践例を記した多くの教育書にも、単一的で道徳的な収束による展開例がほとんどであった。指導者も〈空所〉によって明確な解釈を持つことができず、学習者も指導者も納得度の低い作品理解に至ることが多かったといえる。

教材『海の命』は、削除や割愛で生まれた〈空所〉によって、学習者にとって「複数の読みの可能性」を生むという教材性を手に入れたと考える。換言すれば、教材『海の命』は、学習者一人一人が「〈空所〉を読む」ことによって生まれる「複数の読みの可能性」について吟味し合うという学習の価値を有する作品になった。読みの多様性を孕む教材においては、各々の読みを大切にする授業を創らなければならない。教材『海の命』は、小学校段階において、そのような授業を創ることのできる数少ない作品なのである。

本研究では、まず教材『海の命』の先行研究における捉え方を整理する。そして作品の解釈を明確にし、学習者の反応を整理することによって「教材性」を示す。そして、その「教材性」を生かすことのできる「指導法」を提案していきたい。

---

\*1 立松和平 伊勢英子 絵 『海のいのち』 ポプラ社、1992年。

\*2 立松和平 「一人の海」 『海鳴星』 集英社、1991年。

## 第一章 先行研究に見る教材『海の命』の批判的見解

教材『海の命』の先行研究はそれほど多くはない。その理由は、掲載されて20年という歴史の浅さもあるが、一般的に妥当な解釈が明確にされていない、或いは定まっていないという点が挙げられる。数として多くはない先行研究の中でも、教材『海の命』の叙述の少なさによる〈空所〉が引き起こす、読みの消化不良を指摘している先行研究が何点か存在する。それらの先行研究を概観していきたい。

尚、本研究では、教材『海の命』を享受する対象である児童について、「読者」と「学習者」の二つの呼称を混在させてその都度示すこととする。

井上一郎（1993）は、国語科教育における「読者」について著書の中で次のように語っている。

国語科教育では、作品を読む読者こそが全てに優先する。学習者は、読者と名を変えることによって、教師という読者にも、評論家などの読者にも、対等関係を保証される存在となるのである。読書行為の本質を考えれば、読者に高次・低次といった価値を導入することなど愚かなことであり、作品の前にいる一人の読者は、同じ立場で作品を受容する権利を有するのである。<sup>\*3</sup>

この指摘を受けて、学習目的というニュアンスがなく、作品を読み手として受容する場合は「読者」の呼称を使用する。逆に、学習目的のニュアンスのもとで、作品を学習材として受容する場合は「学習者」の呼称を使用する。どちらの場合も、その対象は小学校段階の児童となる。

### 1. 1. 山本欣司の見解

山本欣司（2005）は、「立松和平『海の命』を読む」の中で、「クライマックスシーンに訪れる突然の転回の理由が、簡単には説明できないのである」<sup>\*4</sup>と指摘している。この指摘は、実際に教室で指導をしている教師は大いに納得できるものである。そして、この転回の理由を学習者に考えさせるといふ学習展開が全国の教室で繰り返されている。

指摘は、クライマックスシーンだけではない。山本氏は冒頭の父の死の場面について次のように述べている。

父が正面から瀬の主と戦いを挑んで負けたのか、たまたまもりを突いた相手が瀬の主だっただけなのか、瀬の主により死に追いやられたのか、自分のミスによる死だったのか等は不明である。おそらく、描かれた状況は太一の知り得た範囲と等しく、読者は、父の死の客観的な意味を確定することができない。<sup>\*5</sup>

物語の冒頭の大きな出来事である父の死の真相が定かではないのである。その後の太一にとって大きな影響を与える父の死の真相について、あまりにも情報量が少ない。その後「父を破った」という叙述が登場するために、三人称限定視点の形をとる本作品の語り手の立場からも、太一は瀬の主と父が対決をして、父が負けたと捉えていることが分かる。山本氏は、「事実がどうであったのかを問題するのではなく、太一の主観に寄り添って物語を把握するしかない」と教材『海の命』の「読み方」について言及している。

さらに、第三場面の与吉じいさとの日々の描写について、次のように述べている。

---

\*3 井上一郎 『読者としての子どもと読みの形成』 明治図書出版、1993年、2頁。

\*4 山本欣司 「立松和平『海の命』を読む」 『日本文学』第54巻 日本文学協会、2005年、52頁。

\*5 同上、52頁。

その後、漁師としての腕前に限っていえば、太一は第三節ではやくも一人前として与吉じいさから認められる。漁師としての成長を描くことがこの作品のねらいであったなら、ここで目的は果たされたことになる。それにしても、太一はなんとあっけなく「村一番の漁師」になることか。そこへ至る過程はすべて省略され、与吉じいさの「自分では気づかないだろうが、おまえは村一番の漁師だよ。」という言葉によって唐突に、本人も気づかないうちに、作品半ばにして頂点を極めてしまう。<sup>\*6</sup>

「はやくも」「あっけなく」「唐突に」「作品半ばにして」と、皮肉めいた表現の連続で解釈を加えている。太一は、漁師としての修行の様子やエピソードを描いた文章がないまま村一番の漁師と認められてしまう。読者は、成長を見届けられないまま成長を遂げてしまった姿に、置いてけぼりをくらったような感覚になる。この場面は、語り手と読者の距離が広がってしまう場面となる。

そしてクライマックスの読者の反応として、次のように説明している。

瀬の主との対決というべきクライマックスシーンで、読者は肩すかしを食らったような印象を持つのである。ここまで、てっきり復讐譚だと思い込んでいた読者は、「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」と太一がようやく対決するのかと思いきや、はぐらかされる。瀬の主と対峙し、葛藤の末、太一はもりを打たないという選択をするのであるが、ここには、父のかたきとの対決という場面に見合った手応えがないのである。<sup>\*7</sup> (下線－引用者)

復讐譚としての状況が整っているために、瀬の主にもりを打って父のかたきを討つだろうと思っていた大方の読者は「肩すかし」をくらい、瀬の主にもりを打たないという太一の判断に「はぐらかされる」のである。そして、父のかたきを討つ場面としてカタルシスを期待していた大方の読者は、物語としての読後の充実感として「手応えがない」感覚をもってしまう。しかし、もりを打たないという選択肢から考えれば、復讐譚として進んできていないとも捉えられる。

そして、読者の読みの段階として次のように指摘している。

そして読者は、見込み違いの混乱を経たのち、復讐譚として読むことができないなら次のステップとして、どのように把握することが可能か、探らなければならなくなる。「海の命」は、作品の表面に顔をのぞかせた表現の裂け目から、その内部へと、読者をいざなう性質を持つ小説である。それは「文学的文章の詳細な読解」を通してのみ気づく陥穽というべきものかもしれないが、いったん気づいた以上、見すごすことはできない。<sup>\*8</sup> (下線－引用者)

実際の教室では、見込み違いの混乱があちこちで発生しているのにもかかわらず、一握りの物語の肯定的な理解者によって、解釈の後付け的な修正が行われる。そして見込み違いの混乱が収まらないうちに、全体は都合の良い理解者として仕立て上げられ、真の納得に到達できないまま全体の「読み」として採用され、第六場面の「後日譚」の解釈へと続いていくのである。

山本氏は、父の死の真相が明確でない点、与吉じいさとの修行場面のエピソードの少なさと漁師としての成長があまりにも早い点、クライマックスにおける見込み違いの混乱を引き起こす点を、物語作品としての教材『海の命』の難点として挙げている。

---

\*6 同上、53頁。

\*7 同上、54頁。

\*8 同上、58頁。

## 1. 2. 林廣親の見解

林廣親（2001）は、『文学の力×教材の力 小学校編6年』において教材『海の命』についての解釈を寄稿している。教科書掲載から時を待たずして書かれたこともあり、その後の作品研究において大きな影響を与えている。

まず林氏は、教材『海の命』が「冒険譚」を想起させる物語の枠組みを備えていると指摘している。そしてクライマックスの場面では「冥界下り」のモチーフが明らかに見て取れるとしている。それを踏まえたうえで、次のように述べている。

この作品の場合、その〈冥界下り〉の顛末と、そこからもたらされるメッセージはいかにも奇抜であり。古代的な冒険譚の再生を予期した読者をまことにあっさり裏切って顧みないところがある。よくいえば〈古い皮袋に新しい酒〉を盛ろうとした作品ということになるだろうが、器と中身の調和がまず問われるだろうし、盛られた酒の味わいも問われねばなるまい。

主人公が海の主の巨魚と死闘することなく終わるのは、この種の物語の枠組みにいわば背理する選択である。<sup>\*9</sup>

林氏は、山本氏が指摘するクライマックス場面での復讐譚からの「肩すかし」と同義で、「古代的な冒険譚の再生を予期した読者をまことにあっさり裏切って顧みない」と語っている。

林氏の教材『海の命』の批判的な見解は、冒頭部分から始まっている。冒頭部分について林氏は次のように述べている。

まず、冒頭の太一のことばに対する周囲の反応が語られない。それを語り手の選択と見た場合、それは作品に一貫する方法であり、端的に言えば、太一の生涯の物語は他者を必要としていないのである。結びの一文はそれを明瞭に示している。（中略＝大江）この作品には、あらゆる成長物語を成り立たせている本質的な要素がほとんど見当たらない。言うまでもなくそれは、主人公の存在のありようを相対化して見せる周囲との関係である。とりわけ対立的な〈他者〉との関係こそ重要だが、太一が瀬に潜ることを懸念する母親のことばにわずかにそれが顔を出すのを除けば、まったくといってよいほどその種の関係は存在しない。（中略＝大江）一般に見て対立的な人間関係の描出による相対化の作用は、読者に主人公の成長の過程を知らしめ、主人公自身には自己否定と自己実現への契機をもたらすものだ。それがほとんど存在しないところにいったいどのような意味での「成長」があるのだろうか。<sup>\*10</sup>

太一の成長は、与吉じいさの言葉や母の言葉でしか測ることができない。それも、十分とはいえない文章量においてである。つまり「成長物語」にあって最も重要な「成長」について、相対化して見せる周囲との関係が希薄なために、読者が各々想像によって埋めなければ物語として成立しないのである。すなわち、成長の要素が感じられにくい「成長物語」と示すことができよう。

さらに、太一と母との関わりに〈空所〉があるために、想像力が働かないことを指摘している。

多少でもきっかけがあれば、現実的な疑問はおのずから頭をもたげて来る。たった一行が契機となって動き出す読者の想像力によって、太一の性格や思いがおのずと相対化して見られる作用

---

\*9 林廣親 「古い皮袋に新しい酒は盛られたか—立松和平『海の命』をめぐる—」 田中実・須貝千里編 『文学の力×教材の力 小学校編6年』 教育出版、2001年、47頁。

\*10 同上、49頁。

が問題なのだ。現実的な生活の側面に向かおうとする想像力が、なぜ回避されねばならないのか。それは、主人公の意識が一種の純粹培養の環境においてのみ維持され得るものに相違ないからだ。その意味でこの作品の語りは綱渡りである。<sup>\*11</sup>

父亡き後、太一と母がどのように互いに支え合ってきたのだろうか。父を失った悲しみやその後の生計等の生活に関わる叙述がない。そのため、第四場面の母の登場と発言が「唐突」なものと受け入れられてしまう。また、母との精神的な関係性が見えないために、心配をする母の姿もどこか太一は気にせず、背負っていない印象を受けてしまう。そのことについて林氏は、語りが少ないために現実的な生活の側面に向かおうとする想像力が働かないと表している。

林氏は、成長の要素が感じられにくい「成長物語」である点、太一と母との関わりに〈空所〉があるために想像力が働かない点、クライマックスにおける冒険譚の再生を予期した読者をあっさりと裏切って顧みない点、見込み違いの混乱を引き起こす点を、物語作品としての教材『海の命』の難点として挙げている。

### 1. 3. 昌子佳広の見解

昌子佳広（2005）は、「教材『海の命（いのち）』論（二）」において、原作『一人の海』と教材『海の命』を比較して、〈空所〉の多さによる読みの障害について論じている。

絵本版（教材版）はその分、〔母〕の登場といい発言といい、その展開がいくぶん唐突な印象を受け、〔母〕の恐れ・心配の内実が今ひとつ読み込めない。ここで言う〔母の悲しみ〕とはせいぜい「夫を亡くした悲しみ」という程度にしか読むことはできないだろう。一方『一人の海』では、ここまでの展開・叙述を踏まえるときはじめて、〔母〕が母として、我が子〔太一〕が〔父〕＝自らの夫と同じ道を歩み、同じ末路を辿ろうとすることを恐れ、心配するその心の内実がいつそう豊かに読み取れるのである。<sup>\*12</sup>

母の思いに入り込めないという指摘は林氏と同様であり、ここでも「唐突」という表現がされている。太一と母との関わりについての〈空所〉は、物語の読みを形成するうえで困難さを示しているといえる。

さらに、昌子氏は自身の小学校教師時代の体験から、学習者が呈した「太一はなぜ与吉じいさに弟子入りをしたのか」という疑問について明解に答えることができなかったことを振り返っている。原作『一人の海』では、与吉じいさへの弟子入りの理由として、人間性・瀬の知識・生き方等が明確に示されているのに対し、教材『海の命』の与吉じいさへの弟子入り場面は大幅に割愛されている。その点について昌子氏は次のように述べている。

ふりかえって『海の命（いのち）』では、こうした一連の場面・叙述はほとんど削除され、〔与吉じいさ〕の漁の様子と謎めいた言葉とが残るのみである。ここから〔与吉じいさ〕との出会いが〔太一〕に何をもたらしたのかを読み取ることは極めて困難である。<sup>\*13</sup>

クライマックス場面で太一がもりを打つことを止めた要因には、「母の悲しみ」や「与吉じいさとの

---

\*11 同上、52頁。

\*12 昌子佳広 「教材『海の命（いのち）』論（二）—立松和平『一人の海』との比較をもとに—」 『国語教育論叢』第15号 島根大学教育学部国文学会、2005年、30頁。

\*13 同上、33頁。

関わりや教え」がその根拠として大きな位置を占めている。その場面の読み取りが困難だとしたら、クライマックス場面を読み取ることはそれこそ難しい作業になるであろう。

第五場面の冒頭に、「追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。」という一文が存在する。それまで、太一の夢についての叙述がなかったため、読者はここで初めて太一が夢をもって生活してきたことに気付くことになる。しかし、それ以降夢についての叙述がないために、いったい「太一の夢とは何だったのか」という疑問を残したまま、物語の最後を迎えてしまうのである。一方、原作『一人の海』には、次のような叙述が存在する。

太一は秘かな夢を育てていた。最初は妄想に近くて形もなさない夢であったが、太一が一人前の漁師として大きくなっていくにつれ、夢も具体的になってきた。父を殺したという瀬の主のクエを仕留めることだ。 (下線－引用者)

太一の夢の所在については、作品理解の上で要となる部分である。原作『一人の海』のように、太一の育んできた夢が、「父を殺したという瀬の主のクエを仕留めることだ」と教材『海の命』に叙述として残されていたならどんなに指導者は指導がしやすく、学習者は理解がしやすいことだろうか。太一の夢の所在が明らかになっていれば、クライマックス場面の葛藤が受け入れやすくなる。それは、夢の実現のために、瀬の主にもりを打とうとする側の葛藤のベクトルが確定できるからである。

しかし、教材『海の命』では、太一の夢の所在が削除され〈空所〉となっているために、太一が何を望んで生きてきたのかが定かではなくなっている。そこが定かではないために、何と何で太一が葛藤しているのかが確定できなくなり、クライマックス場面での肩すかしにつながっているのではないだろうか。

昌子氏は、クライマックスの太一の行動の理解について次のように述べている。

「千びきに一びき」の語るものが、〔与吉じいさ〕の漁法そのものとどう関わるのか、また彼がどういう文脈の中でこのことばを〔太一〕に語ったのかという前提・背景は、「一人の海」においては丁寧に描かれているが、『海の命（いのち）』ではほとんど欠落している。（中略＝大江）

〔太一〕が〔瀬の主〕と目されるクエに銚を打たなかった理由については、「千びきに一びき」ということばをめぐる理解を前提としたときに、なおいっそうその読みを深めることができるが、その「千びきに一びき」をめぐる理解を深める契機がほとんど失われている『海の命（いのち）』においては、非常に困難になっている、ということである。<sup>\*14</sup>

「千びきに一びき」は与吉じいさの教えとして、また、物語の最後にも登場する重要なワードとして授業で扱われる。重要なワードではあるが、そのワードのもつ本質については、やはり学習者に伝えきることが難しい。それは、与吉じいさの若い頃からの様々なエピソード、漁の仕方や発言の内容、海へのまなざしや思い等に触れてこそ、実感できる教えだからである。つまり、太一は実感しているが、実感している太一を学習者は実感できていないという状態になってしまう。

昌子氏は、太一と母との関わりについての〈空所〉が多い点、与吉じいさへの弟子入りの理由についての場面や叙述が削除されている点、太一の夢の所在が明らかにされていない点、「千びきに一びき」をめぐる理解を深める契機がほとんど失われている点を、物語作品としての教材『海の命』の難点として挙げている。

---

\*14 同上、36-37頁。



#### 1. 4. 問題の所在

前節までにおいて、山本氏、林氏、昌子氏の三者が指摘する、物語作品としての教材『海の命』の難点について触れてきた。そしてその難点は、物語の〈空所〉が引き起こす作品理解の困難さにあることが確認できた。

物語の〈空所〉が引き起こす作品理解の困難さをもつ教材『海の命』は、今年度も教科書に掲載され、全国の小学校六学年の教室で教材として使用され、授業が為されていく。指導者は扱いが「難解」であると感じたまま、学習者に十分な納得を感じさせることができるのかどうかを危惧しながら指導にあたっていくのである。

問題は、明解で分かりやすい小学校の文学的文章教材の中において、教材『海の命』が作品理解のうえで困難さをもつ異色の存在であることではない。むしろ教材『海の命』が、他作品と同じように物語のいくつかの課題について個の考えや意見を拡散し、話し合いによって解釈の収束を図るという授業の流れでは、一人一人の納得に至りづらいことが自覚されていないことにある。

問題の所在は、教材『海の命』において〈空所〉が多く作品理解に困難さがあるという難点は指摘されているのに、その難点を生かした指導法がこれまでに示されてこなかったことである。だからこそ、これまで他作品と同様の授業展開によって繰り返し授業が成され、一人一人の納得に至ることができない形骸的な読みを形成し、すっきりとしないまま単元の学習を終え続ける場合が多かったのではないだろうか。

研究の方法は、まず原作『一人の海』・絵本『海のいのち』・教科書会社二社の教材『海の命』の比較を通して、教材『海の命』における〈空所〉を明らかにする。そして、明らかになった〈空所〉に対して、学習者がどのような読みの反応をもち、どのような読みの困難さをもつのかを示す。さらに、読みの困難さからどのような教材性が見出されるのかを明らかにし、最終的に教材『海の命』の難点を教材性に換えた一人一人の読みの高い納得度を得ることができる指導法を提案する。

## 第二章 原作・絵本・教材の比較

### 2. 1. 作者「立松和平」の略歴

第二章では、原作『一人の海』、絵本『海のいのち』、教材『海の命』の本文を比較し、具体的に教材『海の命』にどのような〈空所〉が存在するのかを明らかにしていく。まずは、それぞれの作品の作者である立松和平の略歴についてまとめたい。

作者である立松和平（たてまつわへい）は本名を横松和夫といい、昭和22年に栃木県の宇都宮市に生を受けた。早稲田大学に入学し、文章表現研究会等に所属し、在学中は、放浪の旅やデモ参加に明け暮れて肉体労働を経験した。それらの体験をもとにして昭和45年から執筆活動を開始する。

『研究資料 現代日本文学』には、立松氏が作品づくりに受けたとされる影響について、次の内容が記されている。

大学紛争世代である立松が経験した全共闘運動は、彼の思想の根幹に大きく影響している。それが内包していた秩序、制度に対する個の存立基盤を問うという課題は、運動そのものを素材としたいいくつかの小説を生み出ただけでなく、彼の文学を貫いている自然・労働・身体へのこだわりとなって継承されている。<sup>\*15</sup>

「自然・労働・身体へのこだわりとなって継承されている」の部分は、まさに『海の命』の生態系を含む自然観や職業観に色濃く反映されている。

文学的活動としては、昭和45年に発表した『自転車』で第一回早稲田文学新人賞を受賞し、翌年『今も時だ』が新潮新人賞候補作となった。その後、様々な作品を発表し、芥川賞候補にも何度かノミネートされる。昭和55年、『遠雷』で野間文芸新人賞を受賞。子ども向けの創作絵本としては、『山のいのち』（平成2年・ポプラ社）をスタートに、『海のいのち』（平成4年・ポプラ社）、『街のいのち』（平成12年・くもん出版）、『田んぼのいのち』（平成13年・くもん出版）、『川のいのち』（平成14年・くもん出版）、『木のいのち』（平成17年・くもん出版）、『牧場のいのち』（平成19年・くもん出版）と「いのちシリーズ」を刊行した。平成22年、多臓器不全のため死去。<sup>\*16</sup>

### 2. 2. 画家「伊勢英子」の略歴

次は、絵本『海のいのち』と教材『海の命』の挿絵を担当している「伊勢英子」（いせひでこ）の略歴を紹介する。

伊勢氏は、1949年（昭和24年）に北海道の札幌に生まれた。東京芸術大学デザイン学科を卒業後に、画家として活躍しながらも絵本・童話・エッセイを多数発表し、多彩な活躍を続ける。絵本には『むぎわらぼうし』（竹下文子・作、絵本につぼん賞受賞）、『マキちゃんのえにつき』（単著、野間児童文芸新人賞受賞）など多数ある。また、宮澤賢治『よだかの星』『水仙月の四日』『ざしき童子のはなし』等の絵本化、今西祐行『一つの花』、松谷みよ子『モモちゃんとアカネちゃんの本』シリーズについても絵を担当している。

立松氏とのコンビでは、「いのちシリーズ」の最初の作品となる『山のいのち』（1990年・ポプラ社）がある。<sup>\*17</sup>

---

\*15 浅井清・佐藤勝・篠弘他編 『研究資料 現代日本文学第二巻 小説Ⅱ』 明治書院、2000年、304頁。

\*16 立松和平の略歴は、昌子佳宏 「教材『海の命』（いのち）論（一）」 『国語教育論叢』第14号 島根大学教育学部国文学会、2004年、212頁。田中実・須貝千里編 「文学の力×教材の力 小学校編6年」 教育出版、2001年、82頁。を参考にまとめています。

\*17 伊勢英子の略歴は、昌子佳宏（2004）「教材『海の命』（いのち）論（一）」『国語教育論叢』第14号 212頁 島根大学教育学部国文学会、田中実・須貝千里 編 （2001） 82頁 教育出版 を参考にまとめています。

## 2. 3. 『海の命』はいつから定番教材になったのか

本節では、教材『海の命』が教科書の物語文教材として採択され、今日に至るまで定番教材として扱われるようになった経緯について確認したい。

『海の命（いのち）』は、光村図書出版『国語 六 創造』<sup>\*18</sup>および、東京書籍『新編 新しい国語 六』<sup>\*19</sup>の二社の小学校六年生の国語教科書に掲載されている物語文教材である。光村図書、東京書籍の両社とも、初めて採録したのは平成8年度からであり、平成30年の現在に至るまで掲載が続いている。

タイトルの表記は、光村図書版が「海の命」（「命」が漢字表記）で東京書籍版が「海のいのち」（「いのち」が平仮名表記）となっている。原典は、平成4年にポプラ社より刊行された絵本『海のいのち』になる。東京書籍版は、原典と同様のタイトルの表記を用いている。

小学校国語教科書の物語文の定番教材といえ、新美南吉作『ごんぎつね』<sup>\*20</sup>の名前が真っ先に挙がる。『ごんぎつね』は、小学校の国語教科書に採録されてから、平成28年をもって60周年を迎え、まさに国民的童話にふさわしい存在感を放ち続けている。

『ごんぎつね』が定番教材であることは、誰もが認めるところである。では、『海の命』はどのようなであろうか。幸田国広（2013）は、「定番教材」の呼称について次のように述べている。

「定番」が生まれるためには一定の時間が必要になるということである。「定番教材」には、歴史性とそれを土台にした使用者の価値意識形成が必須であり、そこには「共通教材」や「安定教材」「国民教材」という言い方では表現しえないニュアンスが含まれているのである。つまり、歴史化された〈変わらないもの〉という含意が「定番」にはある。呼称の変化もこの点に起因すると考えられる。（中略＝大江）ある教材が「定番教材」であるか否かは、通時的継続性及び、複数社での採録という横断的汎用性を必要条件とするが、この呼称の変化は、単なる語感の違いや流行の用語と言うにとどまらず本質的な意味を持つ。<sup>\*21</sup>

「定番教材」に明確な規定があるというわけではないが、歴史性とそれを土台にした使用者の価値意識形成が必須なため「一定の時間」が必要になるという点、通時的継続性及び、複数社での採録という「横断的汎用性」が必要になるという点が指摘されている。

この指摘に沿って『海の命』を見ると、「一定の時間」が必要な点については、『ごんぎつね』の60周年には遠く及ばないものの、20周年という期間を経てきている。『ごんぎつね』の発表から採録までが24年、『海の命』の発表から採録までが4年ということを考えると、発表されてから教科書教材にふさわしいと吟味・決定される、つまり教材としての価値を見定められるのが早かったといえる。それを鑑みても、発表年度が最近であったことも踏まえて20年間掲載し続けてきたということは、「一定の時間が必要」という点で「定番教材」といえる。

---

\*18 甲斐睦朗他 『国語 六 創造』 光村図書出版株式会社、2014年検定済。

\*19 小森茂他 『新編 新しい国語 六』 東京書籍株式会社、2014年検定済。

\*20 『ごんぎつね』は、新美南吉が18歳の時に『ごん狐』の題で鈴木三重吉主宰の雑誌「赤い鳥」にて発表した童話である。新美南吉は、29歳で早世した戦前の童話作家であり、没後に評価が高まった点と元教師という点から宮沢賢治と並び称されることが多い。

『ごんぎつね』は、昭和31年から小学校教科書に掲載が始まり、現在に至るまで幅広い層で学習材として学ばれてきた。特筆すべきは、昭和55年以降、平成27年度版教科書に至るまで五社全ての四年生の教科書に掲載され続けていることである。最も有名な定番教材であり、国民的な童話作品であり、新美南吉の代表作となっている。

\*21 幸田国広 「『定番教材』の誕生－『羅生門』教材史研究の空隙－」 『国語科教育』74号 全国大学国語教育学会、2013年、14-21頁。

「横断的汎用性」が必要になるという点については、『ごんぎつね』の全社掲載にはこれも及ばないものの、二社の継続掲載がされている。二社とはいえ、シェア率が高いということや、両社とも小学校のまとめとして学習する物語文教材という位置づけがされていることを考えると、「横断的汎用性」が必要になるという点においても「定番教材」といえるだろう。さらに、石原千秋（2005）は「定番教材」の条件として、次のような鋭い視点を示している。

どこかに道徳的な教訓が含まれていることが、「定番教材」の条件なのである。ただ「読んで楽しい」だけでは、授業にならないのである。国語教育は「正しい生き方」を教える、「教訓」が付き物の「お説教」臭い科目でなければならないらしい。

国語で道徳を教えるなどとは言わない。しかし、道徳だけを教えるのでは、いかにも堅苦しい。たとえば、主人公の「心情」を説明しなさいと言われれば、人間の心の動きは自由だから、それこそ読者の数だけ「正解」があっていいはずだ。しかし、学校空間ではなぜか「正解」が一つに決められてしまう。それは、道徳的に「正しい」心の動き以外は「まちがい」だとされるからである。<sup>\*22</sup>（下線－引用者）

国語教育の根本的な問題点を指摘しているのであるが、教育現場においてこの指摘は、体感的に納得せざるを得ない。

「定番教材」の条件として「道徳的な教訓が含まれている」ことを視点とした場合、『ごんぎつね』も『海の命』も、その他の「定番教材」とされる作品においても「道徳的な教訓が含まれている」という条件があてはまる。それは、教訓を教訓と呼ばず、メッセージや主題という形で、それを基軸とした読み取りの授業が綿々と行われてきていることが証しとなるであろう。さらに、下線部の石原氏の指摘は教材『海の命』において如実に表れる。授業において、複数の読みの可能性を認められるはずなのに、道徳的な読みに、そして「正解」とされる読みに集約されていくのである。

以上のことから、教材『海の命』を新しい「定番教材」とであると捉えて、今後の研究や分析にあたっていく。

## 2. 4. 原作・絵本・教材の比較

### 2. 4. 1 絵本『海のいのち』との比較

次に、光村図書『海の命』と東京書籍『海のいのち』、そして教材の原典である絵本『海のいのち』を比較し、『海の命』の教材としての可能性や役割について探っていきたい。

教科書については、判型・ページ数・文章表現等、その掲載については様々な制約等があることが推測される。よって原典である絵本をそのまま教科書内に所収することが変わらず、様々な視点から教材化の方向に変換されているのだろう。また、絵本とは、文章よりも絵画を主体として作成された本のことであり、多くは絵に文章が付加された作りで、絵からも内容を読み取れるような工夫が施されている。教材は、絵画よりも文章を主体として作成されるべきであり、文章の読解に主がおかれ、絵画はあくまで文章理解の補助的な役割となる。そもそも目的が異なる媒体であるため、原典と教科書に掲載される状態には少なからず差異が生じてくる。しかし、原典に手を加えることを快く思わないという流れがあることも事実である。文学を「芸術」と捉え、「芸術」の享受者として原典のそのままを受け入れることが、作者を尊重することにつながるという考えであろう。

以上の事を踏まえて、『海の命』の教材と絵本を比較し、どのような差異があるのかを確認していき

---

\*22 石原千秋 『国語教科書の思想（ちくま新書）』 筑摩書房、2005年、27-28頁。

たい。教材と絵本の比較については、渋谷孝（2001）<sup>\*23</sup>と昌子佳広（2006）<sup>\*24</sup>の論考があるので、双方の指摘を踏まえながら自身の考察を加えていく。教材は二社とも平成27年度発行のものを、絵本は平成27年度発行の第22刷を底本とする。尚、「原作」、「絵本」、教科書会社二社の「教材」の全文と挿絵を各場面毎に表に揃え、【資料1】「原作・絵本・教材の全文比較」として第二章の後（21頁以降）に示している。

### 【第一場面「なにも」と「少しも」】

【資料1】の1頁、赤色の文字表記箇所にもぐり漁師としての父のエピソードを紹介する「不漁の日が十日間つづいても、父はなにもかわらなかった。」の部分がある。この部分に差異が確認できる。東京書籍版は「何も」であるが、光村図書版は「少しも」という表記になっている。日本国語大辞典によると、「なにも」は「一切の事物・事態を残りなく包含的に指示する。否定表現に用いれば全面否定となる。全部。すべて。全く」「一つも判断や行為を、格別そうと限定する必要はないと、否定する気持を表す。別段。特に。」<sup>\*25</sup>と示されている。「少しも」は「その程度、度合が零であることを示して、否定の気持を強める。全然。ちっとも。」<sup>\*26</sup>と示されている。

昌子氏は、この違いについて次のように述べている。

「なにも」と「少しも」のそれぞれを比較して見ると、「少しも」とした場合には、[父]の様子や態度において、ほんの僅かも、何一つかわることがなかった、と読み取ることになるので、単に「なにも」という場合以上に、[父]の、ここで言う「…泰然たる…」という部分や「偏屈さ」が強調されるように思われるが、これは私個人の語感によるものであって、全ての読み手に共有され得るものではないかもしれない。<sup>\*27</sup>

「私個人の語感」という前置きがあるが、「…泰然たる…」という部分や「偏屈さ」が強調されるとしている。「なにも」と「少しも」を比較した場合、音声に出してみるとニュアンスが出てくるのだが、「なにも」は語り手に父との距離があり感情が入っていない客観的な印象を受ける。「少しも」は語り手に父への敬いの感情が込められた主観的な印象を受ける。

光村図書版が、「なにも」を「少しも」へ変換した確固たる理由が分からないのが残念であるが、「少しも」には語り手の像や色が僅かに感じられるのである。しかし、昌子のいうようにこれも「私個人の語感」ということになるだろう。

### 【第二場面「これ以上とるのも罪深いものだからなあ」】

【資料1】の2頁左、赤色の文字表記箇所に、弟子入りを志願する太一に語りかける与吉じいさの台詞がある。[わしはもう年じゃ。ずいぶん魚をとってきたが、これ以上とるのも罪深いものだからなあ。魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる]である。この箇所について教科書版は二社とも、

---

\*23 渋谷孝 「作者の主旨の考察と読み手のテキストの読み」 田中実・須貝千里 編『文学の力×教材の力 小学校編6年』 教育出版、2001年、61-75頁。

\*24 昌子佳広 「教材『海の命（いのち）』論（一）ー原点（絵本）『海のいのち』との比較をもとにー」 『国語教育論叢』第14号、島根大学教育学部国文学会、2006年、211-222頁。

\*25 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第十巻 小学館、2001年、215頁。

\*26 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第七巻 小学館、2001年、907-908頁。

\*27 同上、215頁。

「わしも年じゃ。ずいぶん魚をとってきたが、もう魚を海に自然に遊ばせてやりたくなつとる。」と表記されており、「これ以上とるのも罪深いものだからなあ。」の部分が割愛されている。これは大きな差異である。

この差異について、渋谷氏は次のように述べている。

「罪深い」という言い方の方が分かりやすいのであるが、魚を取ることは罪なのだという反応をして、こだわる児童があり得ることを懸念したのであろう。<sup>\*28</sup>

この渋谷氏の発言を踏まえ、昌子氏は次のように論じている。

魚を獲るということが漁師としての仕事であり、それが「罪」だとするならば漁師という仕事が成り立たないし、ひいては人間が生きること自体が危うくなる。この方向で思考を進めると、言わば仏教で言うところの「業」に関わる議論になってくる。こうした宗教的な議論に踏み込みすぎると懸念するが故に、教科書採録版では「これ以上とるのも罪深いものだからなあ。」という一文を割愛したのではないかと推測されるのである。<sup>\*29</sup>

昌子氏は、宗教的な議論への踏み込みを避けるためという見方を示している。

注目すべきは、二社とも同様の処置を施しているという観点である。つまり、二社の合意がこの箇所を感じられるのである。「漁師の仕事＝罪深い」という図式を払拭させたかった意図があるのではないだろうか。これまでも、そしてこれからも太一が目指していく領域であり、仕事のイメージの固定化を避けるうえで「罪深い」という強い言葉は伏せた方が懸命という判断が、両社にされたのであろう。

教材として登場するのは、六年生の最終段階の時期である。将来の職業についても他教科や総合的な学習等で題材として調べたり、自身の夢として考え始めたりという職業観に関する芽生えの時期と重なってくる。テキストによって「罪深い」と表された仕事は、たとえそれが一面的な見方に過ぎないとしても扱いづらくなるのは想像に難くない。土地柄によっては、保護者が漁師である家庭が多い場合もあるであろう。

#### 【第四場面「母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた」】

【資料 1】の6頁右、赤色の文字表記箇所に絵本には存在しない一文が、光村図書版に挿入されている箇所がある。

「太一は、あらしさえもはね返す屈強な若者になっていたのだ。太一はそのたくましい背中に、母の悲しみさえも背負おうとしたのである。」と「いつもの一本づりで二十ぴきのイサキをはやばやととった太一は、父が死んだ辺りの瀬に船を進めた。」の間に、次の一文が一段落という形で挿入されている。

「母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた。」

東京書籍版は、絵本と同様になっており、この一文は挿入されていない。絵本と教材の差異の中でも、最も規模の大きい差異と捉えられる。

この光村図書版の一文の挿入について、渋谷氏は次のように述べている。

---

\*28 渋谷、前掲書、66頁。

\*29 昌子、前掲書、216頁。

これは、今までに類を見ない事例である。編集部がこのように読むべきであるとして加えた注記ではない。本文に対する一つの解釈が「本文」として位置づけられたのである。解釈がすっかりしてよいと見るか、窮屈な限定を加えるべきでないと見るか、本文づくりの新しいケース（事例）なので事実だけを紹介して、後考に待つ。<sup>\*30</sup>

「後考に待つ」ということで、明確な解は得られていない。指導書にも意図が明記されておらず、教材化の不明瞭な点や指導者に明確な説明がされていない不親切な点を感じずにはおられない。

昌子氏は、この渋谷氏の発言「編集部がこのように読むべきであるとして加えた注記ではない。本文に対する一つの解釈が『本文』として位置づけられたのである。」の部分について、断定的に述べられているが根拠が見えず、どのような解釈が提示されたのかが明言されていないとして、次のような解釈を述べている。

私は、光村版で加えられた一文、[母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた。] は、Aをことばに置き換えたものだという見方をしている。（中略＝大江）教科書編集の都合上割愛せざるを得なかったその絵を補うために、問題の一文が加えられたのではないかというのが私の推測である。<sup>\*31</sup>

引用中のAとは、【資料1】の6頁右の「瀬に飛び込む太一」を表した以下の挿絵を指している。



【挿絵】 海に飛び込む太一

筆者は、昌子氏のこの発言に懐疑的である。まず、この挿絵は、【資料1】の6頁右にあるように光村図書版と東京書籍版の両社とも掲載していない。そうであるのに、東京書籍版には一文が挿入されていない。昌子氏はその点も指摘している。前段の第二場面「これ以上とるのも罪深いものだからなあ。」の際は、両社とも合意のうえで原典から割愛したかのような統一を見せていた。しかし、この箇所では合意に至っていない。「原典に手を加えること極力避ける」立場と「原典に手を加えても解釈のしやすさを優先する」という双方の立場の存在を感じるのである。

また、昌子氏の言うように教科書編集の都合上割愛せざるを得なかったその絵を補うために、問題の一文が加えられたとするならば、【資料1】に示すように、他の多数の割愛された挿絵についてはどうなのであろうか。割愛された代わりに一文を提供するという補填の例は、この一枚の挿絵だけとなる。この挿絵が割愛した中で、最も重要な一枚となるのであれば納得するが、もっと重要な物語進行上の挿絵も割愛されているような印象も受けるし、掲載されている挿絵の中にもAよりも必要ないと

\*30 渋谷、前掲書、66頁。

\*31 昌子、前掲書、220頁。

感じさせるものもありそうなのである。つまり、「割愛を補うための加筆」という線は的を得ない。  
ここに関しては、加えられた一文の文意に着目したい。

〔母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた。〕

挿絵の内容は、文の後半部分である〔いつしか太一にとっては自由な世界になっていた〕しか描かれていない。しかし、一文の解釈としては、前半部分に重きを置くべきであろう。瀬の主との対面を控えた展開期に「母」を敢えて入れている。つまり、守られる「海の命」の中に母の存在を明確に示しているのである。または、母と太一の生活の記述が希薄なため、関係性を示す表現を入れたとも考えられる。さらに、次の瀬の主との対面というステージへ移るために、一貫した太一目線の物語進行からこれまでと異なる視点を挿入する必要があったとも考えられる。母も日々、海を見ながら父の死を悼んでいたことを、この一文から想像することができる。この一文によって、様々な「読みやすさ」を読者に提供していることが分かる。

### 【第五場面「とうに」と「ゆうに」】

【資料 1】の 8 頁右、赤色の文字表記箇所、太一が瀬の主に対面しその外観について説明を加える〔全体は見えないのだが、百五十キロはとうにこえているだろう。〕の部分がある。この部分にも差異が確認できる。光村図書版は〔ゆうに〕、東京書籍版は〔優に〕という表記になっている、日本国語大辞典によると、「とうに」は「時間的にさかのぼった時点であるさま。以前に。早期に。すでに。とつくに。とう。」<sup>\*32</sup>と示されている。「ゆうに（優に）」は「十分なゆとりのあるさまを表す語。下に、数を表わす語を伴うときは、それを満たして、なおあまりあるさま、余裕のあるさまを表わす。」<sup>\*33</sup>と示されている。

渋谷氏は、この差異について次のように述べている。

「とうに」は、古語「疾（と）く」の名残の強い方言であるから、「ゆう（優）に」に直したのであろう。ただし、現代語としては、「とうに」よりも、「ゆうに」が普通に使われているわけではない。<sup>\*34</sup>

昌子氏は、この渋谷氏の指摘について、「なぜ方言と言っているのかはよく分からない」として次のような解釈を述べている。

方言であるかは否かは別にして、現代語・共通語としての「とうに」は、時間的な経過の度合いを強調する場合に用いられる。（中略＝大江）結論的にいえば、これは単純な表現の誤りではなかっただろうか。教科書というものの特性から、表現上の誤りをそのまま採録するわけにはいかず、一般的に正しいと認められる語法にしたがって、「ゆうに」としたのではないかというのが私の考えである。<sup>\*35</sup>

\*32 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第九巻 小学館、2001年、1129頁。

\*33 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第十三巻 小学館、2001年、349頁。

\*34 渋谷、前掲書、66頁。

\*35 昌子、前掲書、217頁。



渋谷氏の方言からの出自についても釈然としないものが、昌子氏のこの発言に沿って、表現上の誤りと片付けてよいものであろうかという感がある。

「とうに」には、時間的な感覚がある。「ずっと昔に」「もっと前に」という意味合いの表情をもっている。「ゆうに」には量的な感覚がある。「いとも簡単に」というような、ある水準を大きく上回っている感覚を表す表情をもっている。150 キロをはるかに超えているような巨大なクエを表現したい場合に、「ゆうに」の方が小学校六年生の理解能力に沿ってイメージが喚起されやすいと判断されたのであろう。この箇所については、両社の合意が感じられる。しかし、「とうに」であっても十分な大きさが感じられる。むしろ、一般的に正しいと認められる語法を使用しないことによって、敢えて表現のずれを起こし、強大な瀬の主的確な表現に結びつけているような印象をもつのである。

#### 2. 4. 2 比較の考察

これまで扱ってきた差異以外では、【資料 1】に示すように、漢字表記と平仮名表記の違いや、読点の位置の違いが多く見られた。傾向としては、絵本がふりがなを添えながら、漢字のもつ表情をそのまま表現しようとしているのに対して、教材は、学年別の漢字配当表を意識し、頑なまでに学習した漢字とそうでない漢字とを書き分けているようであった。しかし、光村図書版は、熟語を表現する場合に平仮名表記や漢字表記に統一しているのに対して、東京書籍版は配当表を確実に反映させて、漢字と平仮名で書かれた熟語を用いている例が複数あった。

これは、海の表情や海に関わる人や物を表す表情を表す際に、漢字のもつ表情を借りて表現をしようとした原典の意図が感じられる。光村図書版は、学年別の漢字配当表を意識してはいるものの、原典の漢字の使用感覚に理解を示しており、東京書籍版は、学年別の漢字配当表を正確無比に守り、確実な表記指導としての意味合いをもつ教科書の役割を全うさせようという意図を感じさせる。

また、絵本と東京書籍版には、光村図書版のように場面の間に「行間を空ける」という表記がされていない。この点に関しては、原典には場面分けの意識がなかったことが伺える。その表れとして、原典は、場面の移り変わりを頁の切り替えや挿絵をはさむ等の工夫をせず、そのままつなげて表している。東京書籍版には、頁の切り替えや挿絵をはさむ等の工夫によって場面の移り変わりを表現しようとしている意図が感じられる。そうであっても、全ての場面の区切りに工夫がされているわけではないので、原典の採録に忠実に従ったという見方ができよう。光村図書版は明らかに場面の間に行間を空け、読解の補助を設けている。これは授業内で「どこの場面」と指示しやすくなる面や、学習者に場面を追うことによる全体的な内容理解を促しやすい面もあり、指導のしやすさに直結している。この点に関しては、理解のしやすさや指導のしやすさを重視した光村図書版と原典の忠実な採録を重視した東京書籍版という立場の違いが見えてくる。

絵本版と二社の教材の比較を通して見えてきたことは、採録の難しさである。どうしても原典の世界ありきになってしまうため、如何にして教科書に原典を盛り込むかが大切になってくるのであろう。それほど教科書内の表現範囲は、自由な絵本世界と違って狭い世界であることが伺える。世界の狭さに加えて、表現可能な幅や教科書の役割といった作用も鑑みなければならない。だからこそ、挿絵一枚、表現一語にとっても、思いや願いを込めた価値ある表現物となる。

指導者は、原典にあたり作者と画家の意図に触れるべきである。差異を明らかにし、その表現に至った意図を探るのである。そのことと授業にかけることは、対象が発生するために別物になるが、「原典にあたって教材化の意図を考える」というバックボーンは、授業をする者として必要な姿となる。

#### 2. 4. 3 原作『一人の海』との比較

絵本『海のいのち』の刊行は、1992 年 12 月、原作『一人の海』の刊行は、1991 年 8 月である。

原作『一人の海』は、集英社から刊行された『海鳴星（うみなりぼし）』という短編集の一編である。原作となった『一人の海』の他に、『海鳴星』『父の海』という短編が所収されている。これらの作品は『junp novel（ジャンプ・ノベル）』という雑誌に掲載され、『海鳴星』はジャンプ・ジェイ・ブッ

クスのレーベルに短編集としてまとめられた。

立松氏のあとがきによると、『少年ジャンプ』の編集長と副編集長に「少年文学を復活させたいのです」と熱意をもって言われたことが執筆のきっかけとなったようである。『ガリバー旅行記』や『ロビンソン・クルーソー漂流記』や『トム・ソーヤー物語』を読んで育ってきた自分達であるが、それらは古典であり、新しい少年文学を書かなければならないという思いにかられたと語っている。

あとがきの終わりを、立松氏は次のように締めくくっている。

彼らの情熱やよしと思い、創刊されたジャンプノベルに、私はまず「一人の海」を書かせてもらったのであった。そこから海をテーマにする作品がはじまり、三作を仕上げることができたのだ。

少年文学を再生させようという彼らの願いへの、私のささやかなオマージュである。私は自分の読みたい作品を書いたのだ。そのことに対し、私は正直な気持ちになれる。<sup>\*36</sup>

編集長達の意気を感じ、満を持して執筆したことが伺える。九州地方の漁師町の息吹が表現されており、海に生きる人々のつながりや生活の様子や、漁の方法や道具の扱い等の細かくて映像的な描写が、綿密な取材と確固たる信念によって描かれている。ストーリーの筋は、絵本『海のいのち』と同様であるが、原作『一人の海』は重厚な作品という印象を受ける。どの辺りが「重厚」なのかというと、絵本『海のいのち』と比較して次の要素が指摘できる点にある。例とともに示していきたい。

・ 太一の家状況や父（太助）の性格、家族の生計の具体が明確に書かれている。

(例) 偏屈太助が父の通り名であった。それでも近所の人が母のところに魚をとどけてくれるので、一家が飢えることはなかった。父がクエー筋に偏屈だった分、母がまわりの人に気を遣い愛想を振りまいていた。母は網元に雇われて網はずしの作業などにでかけ、一家を支えていた。

(【資料1】 1 頁右)

・ 母が父の死を心から悼んでいたことが分かる描写が多くある。

(例) 「漁師の女房は地獄の鬼と暮らしてると同じばいねえ。板子一枚下は地獄というじやろう。潜り漁師は地獄にふんどし一丁ではいっていくもんねえ。いつでも覚悟はできちよった。そうでなか、あん人とは暮らせんばい」

(【資料1】 1 頁右)

・ 父が死んだ瀬が「太助瀬」と呼ばれるようになったことや、漁法の詳細・瀬の特徴が明確に書かれている。

(例) 父の事件以来、その瀬は太助瀬と呼ばれるようになった。その瀬にはそこで死んだ一番新しい人の名がつけられることになっていたのだ。

(【資料1】 2 頁左)

・ 太一の夢の中身が具体的に書かれている。

(例) 太一は秘かな夢を育てていた。最初は妄想に近くて形もなさない夢であったが、太一が一人前の漁師として大きくなっていくにつれ、夢も具体的になってきた。父を殺したという瀬の主のクエを仕留めることだ。

(【資料1】 2 頁右)

・ 与吉爺さに弟子入りをした明確な理由が書かれている。

(『一人の海』では「与吉爺さ」と表記されている。)

---

\*36 立松、前掲書、172頁。

(例) 村には太助瀬に毎日通っている漁師が一人だけいた。与吉爺さと呼ばれる老漁師は、昔からたったひとつの漁法だけをつづけていた。飼い付け漁と呼ばれる釣りだ。毎日餌をまきにいて瀬の決まった部分に魚を飼い、必要な分だけ釣ってくるのである。太助瀬について村で一番よく知っているのは、与吉爺さであった。 (【資料1】 2 頁右)

・ 与吉爺さの人間性が分かる大津波時のエピソードが書かれている。

(例) 「漁師が海から逃げてどげんすると。海は津波よりもよかもんを毎日どっさりくれようが。海から逃げたら漁師ではなか」

与吉爺さはすっかり気が弱くなった漁師たちを励ましたのである。 (【資料1】 2 頁右)

・ 与吉爺さと太一の漁の様子、漁の仕方、与吉爺さの指導の声掛けや太一の受け答え、与吉爺さの海への思想などが詳しく書かれている。

(例) 「スイッチばはいっておらんとですたい。機械に血が通っておらんこつばい」

すると与吉爺さからは静かな声が返ってくるのだ。

「レーダーなど使い方ば知っちゃらんばい。そんなもんいらん」

「それならこげな高いもんなんばしてつけたとですか」

「漁協がつけろっちゅうてやかましいからじゃ」 (【資料1】 3 頁左)

・ 父の死後の母と太一の生活の様子が、十分な会話・やりとりによってふんだんに描かれている。

(例) 「お前が何を考えとるか、おっ母にはよくわかるばい。まるで掌の中にあるかごつわかるばい」

与吉爺さの船から帰ってきた太一に、母はよくこんないい方をした。与吉爺さは昼になるずっと前にその日の漁をやめてしまうので、太一は弁当を持っていったことがなかった。身体が弱くなって外にめったに働きにいかなくなった母と、太一は昼食をとることが日課になっていた。

「何も考えちょらん。ただ一人前の漁師になりたかばいと思うちょる」 (【資料1】 4 頁右)

・ 太一の成長を見てきた母が心配を口にする様子や、背景がよく分かるように丁寧な描かれている。

(例) 「俺の何が恐ろしいとか。俺は真面目な漁師ばい」

「若い衆らしい遊びがあるでしようが」

「遊んどっても、ちいとおもしろなか。海がよかばい。海はそのへんの女よりもずっとよかばい」

「そげんいうちょっと、おっ母は何もいえんね。お前の考えは度が過ぎちよろう」

(【資料1】 6 頁)

・ 段階を踏んで村一番の漁師と成長してきた様子が、太一の言動や周りの人々との関わりによって複合的に表現されている。

(例) 「海はの、細く長く付き合わねばいかん。それが海の呼吸ってもんよ。たとえもつと獲れても、決めた以上に獲ってはいかん。そうすれば海は永遠に付き合ってくれよるばい」

いつしか太一は身のまわりの人にこんなふうに語るようになっていた。 (【資料1】 7 頁右)

・ 太一が漁師として熟し、様々な準備を経て、いよいよ瀬の主と対面できるようになったことが詳しく書かれている。

(例) いつもの通りいつもの場所に錆を持って潜った太一は、雰囲気がいつものとは微妙に違うことを感じた。それを季節の移ろいのせいだと思ったのである。ウユもアワビもサザエも網袋に一杯

獲るのは太一にはわけもないことだったから、素潜りを楽しむようになっていた。だがそれまで磨きに磨いてきた五感と第六感とが、太一に名状しがたい感覚を伝えていた。

（【資料1】 8頁右）

絵本『海のいのち』の第5・6場面の文章については、原作『一人の海』の文章に沿っており場面や描写に大きな変更はない。両作品の発行年を考えると、少年文学の短編として書かれた原作『一人の海』を改稿して絵本『海のいのち』が誕生したことが分かる。

原作『一人の海』は、物語の展開上、上記の点が指摘できる。それは、物語としての重厚なストーリー展開を表し、読者に確実な内容理解を促すことにつながっている。逆をいえば、絵本『海のいのち』・教材『海の命』は、【資料1】に示すように上記の点が〈空所〉となっているため、物語の展開上、内容が不十分であると捉えざるを得ない。

## 2. 5. 教材『海の命』の教材性

絵本『海のいのち』では、叙述が少ないために読者の想像で叙述を補い、授業の学習課題とされてきた部分が、原作『一人の海』では、詳細な描写や語りによって明確に表現されている。原作を絵本化するにあたり、大幅な削除が行われたことが認められる。絵本の容量から、文章量が少なくなるのは必然であるが、長い文章を短い文章に置き換えるような改稿というよりは、大幅な削除を行いエッセンスのみを残したというというニュアンスが強い。瀬の主と対峙した時の描写〔海底の砂に銛をさして場所を見失わないようにしてから～〕以降は、割愛が少なめに書かれている。しかし、クライマックスに至るまでの伏線やドラマが省かれているために、銛の刃先を足の方にどけ、笑顔をつくった太一の行動や、[お父、ここにおられたのですか。またあいにきますから]の言動に読者は疑問符が残るのである。原作『一人の海』を読み進めていくと、太一の行動と言動は絵本『海のいのち』よりもずっと自然に受け入れることができる。

短編小説から絵本に改稿され、新しい作品として誕生するにあたり絵本『海のいのち』は読者の対象年齢を下げたと思われる。原作『一人の海』には、根こそぎ魚をとる底引き網船団への非難や、村の人々とのつながりに気を配り細々と生活を送る母の気苦労など、およそ絵本では理解されにくい場面やドラマが散りばめられている。

それらの理解されにくい場面やドラマなどを大胆に割愛し、自然と若者との対峙と調和に焦点化し、成長を描こうとしたのが絵本『海のいのち』なのではないだろうか。絵本『海のいのち』は、絵本の特性を存分に生かして、物語の筋が切れなように、割愛した場面やドラマのイメージを各々の読者に喚起させている。

渥美秀夫(2005)は、絵本の特性を生かした絵本『海のいのち』について次のように述べている。

読者は、まず右ページ右側の短い文章を一つの散文詩のように、あるいは長い散文詩の一つの連のように読んだあと、一ページ半を超えて広がる大きな絵に目と心を奪われる。そしてまた右側の文章に還って再読し、反芻する。かくて読者はゆっくりと「絵を読む」（文章と絵とを往還する）ことで、各ユニットが創造する時空間を《想像的に実感》する。その〈実感〉の中で次のユニットでの展開を予測的に〈構想〉しつつ、左ページ紙をめくる。<sup>\*37</sup>

絵本の「絵」の表現性、「めくる」行為のもつ時間の経過性によって、『海のいのち』は、読者に新しい読みを提供していることを示している。『海のいのち』は、絵本という表現媒体だからこそ、時の

\*37 渥美秀夫 「想像の実感からの構想－『海の命』『故郷』『高瀬舟』における再読－」 『愛媛国文と教育』 第38号 愛媛大学教育学部国語国文学会、2005年、1-10頁。

経過が体感的に表現可能となる。確かに、『一人の海』は詳細な描写と明確な筋のつながりで読者に読  
みを提供してはいるが、短編小説を読み味わせる対象の読者に一方向的なストーリーを提供している  
に過ぎない。そこには「想像的に実感する」という読みの価値は成りを潜めることになる。

原作『一人の海』から多くの文章を省かれつつも絵本という特質を得た原典『海のいのち』、さらに  
多くの絵を省かれ絵本という特質を失った教材『海の命』。教材『海の命』はどんな意義を有するのだ  
ろうか。

富安慎吾(2011)は、『一人の海』にあった描写が省かれたことによって「飛躍」が発生したとして、  
教材『海の命』の意義について次のように述べている。

「海のいのち」は、時間系列で進むストーリーを持つが、一読しただけでは太一の心情変化を  
十分に意味づけることができない。

このことは、逆からいえば、時間系列で起こった事実だけを読むのではなく、何度も読み返し  
て「飛躍」を埋めながら読者それぞれの読みを形成していく読み方を身に付けるための教材とし  
て、教材「海のいのち」の意義がありうることを示している。<sup>\*38</sup>

教材『海の命』は、原作『一人の海』から多くの文章を省かれ、絵本『海のいのち』から多くの絵  
が省かれたことによって、「飛躍」を埋めるという読みの行為を得ることができた。第四場面で触れた、  
光村図書版の「母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた」の一文の  
挿入は、学習者の「飛躍」を埋めるための教科書制作側の配慮であったのかもしれない。

教材『海の命』は、「飛躍」を埋めるという読みの行為を得ると同時に、読者に「複数の読みの可能  
性」を生むという「教材性」を手に入れた。教材『海の命』は、「複数の読みの可能性」について吟味  
し合うという学習の価値を有する教材になったのである。

実際の授業や単元では、「複数の読みの可能性」を全体で確認していくような読書の楽しみの一つを  
味わわせていきたい。そうすることによって、『海の命』についての自分の読みを確立させていき  
たいと考える。

最後に、原作『一人の海』と絵本『海のいのち』と教材『海の命』のどれが優れていて、どれが劣  
っているかという指摘ではないことを確認する。教室で子どもたちと共に学ぶのは、教材『海の命』  
である。原作『一人の海』とは別の作品と捉え、豊富な場面や豊かな表現に引っ張られ過ぎないよ  
うにすることが肝要となる。

---

\*38 富安慎吾 「文学教材における読みの可能性についての検討ー立松和平『海のいのち/海の命』の場合ー」  
『島根大学教育学部紀要』第44巻別冊 島根大学、2011年、43-54頁。

### 第三章 〈空所〉の概念

本章に至るまで、『海の命』の作品上の特徴を示す〈空所〉について、読解上の問題点であったり、反面、学習に行かすべき箇所であったりと先行研究をもとに論を進めてきた。〈空所〉という「言葉」そのものは、ヴォルフガング・イーザー著『行為としての読書』<sup>\*39</sup>において、テキストが含有している〈ストラテジー〉の一種として論述されている。〈ストラテジー〉とは、著者がテキスト内に施す対読者への仕掛けのことである。

小学校の文学的文章教材の指導において、教材研究や研究協議会で〈空所〉という「言葉」そのものを扱うことはない。これは、指導者が学習課題を〈空所〉から設定するという活用はしているものの、〈空所〉の概念については理解が浅いことを示しているのではないだろうか。〈空所〉の特質を能動的に理解していれば、〈空所〉という「言葉」は授業づくりの要所の存在として、教材研究や研究協議会を牽引する生きた「言葉」として俎上に乗るはずである。

『海の命』のように〈空所〉が読みを深めるための重点となっている作品は、小学校の文学的文章教材に多く扱われている。成長段階によって〈空所〉の箇所が増えてくるような印象があるが、決して高学年の教材特有のものではない。例えば、光村図書1年下 岸なみ作『たぬきの糸車』<sup>\*40</sup>では、おかみさんがいない冬の間にたぬきが糸車を回し、山のように糸のたばを積んでいた様子が語られておらず〈空所〉となっている。つまり、成長段階を問わず、教材には〈空所〉が存在しているが、〈空所〉の概念や指導においては一貫したものが明確に存在していない。このことは、小学校の文学的文章教材の指導における盲点なのではないだろうか。換言すれば、学習者の読む力を向上させるために、指導者が〈空所〉の概念を理解し、存在を活用した授業を創っていくべきなのではないだろうか。

第三章では、『海の命』から離れ、『行為としての読書』で説明されている〈空所〉について先行研究を踏まえながら考察をしていきたい。〈空所〉とは何か、また「空所を読む力」とはどのような読む力なのかを明確にし、授業においてその力を育むための方向性を見出していく。

#### 3. 1. 文学における〈空所〉とは何か

##### 3. 1. 1 イーザーの「読者反応批評」

ヴォルフガング・イーザー（以下「イーザー」と称する）は、「読者反応批評（Reader-response Criticism）」の提唱者の一人である。「読者反応批評」とは、1930~1940年代にアメリカ合衆国で起きた「新批評（New Criticism）」に意義を唱える形で1970年代ころから出てきた批評である。<sup>\*41</sup>

「新批評」と言われる批評は、文学作品の統一性や統合に注意を集中した。

ニュークリティシズムは、大学で実践されていた歴史的方法に反発して、詩を歴史的な資料としてではなく、美的な対象として扱い、歴史的存在としての作者の意図や状況ではなく、詩の言葉上の特徴の相互作用と、その結果として生ずる意味の複雑さを分析した。<sup>\*42</sup>

そのため、「新批評」では、文学作品そのものを「自立した存在」として捉えた。「読者反応批評」は、それに反発して作品をテキストに活発に関わってくる読者の存在を前提としたものだとして捉えた。読者によって作品への反応の仕方はそれぞれ異なるため、テキストが何を意味しているかではなく、テキストが読者にどのように働きかけるのかに重点を置いた。

---

\*39 ヴォルフガング・イーザー著 轡田収訳 『行為としての読書』 岩波書店、1982年。

\*40 岸なみ作 村上豊絵 『たぬきの糸車』 甲斐睦朗他 『こくご 一下 ともだち』 内所収 光村図書出版株式会社、2014年検定済。

\*41 廣野由美子 『批評理論入門』 中央公論新社、2005年、133-134頁を参考。

\*42 ジョナサン・カラー 『1冊で分かる文学理論』 荒木映子・富山太佳夫訳、岩波書店、2003年、182頁。

読者にとって、作品は意識に与えられるものである。作品は作品体験とは別個に存在する客観的なものではなく、読者の体験であるとみることができる。そうすると、批評は、テキストを読み進める読者の働きを記述するというかたちをとり、読者の側がつながりをつけたり、言われていない何かを埋めたり、予想や推測をしたり、期待を裏切られたり満たされたりを繰り返しながら、意味を産出していくさまを分析することになる。<sup>\*43</sup>

「読者反応批評」は、それまで作者が表したテキストを一方向的に受動する存在として捉えられていた読者像を、テキストに積極的に関わり、テキストとの共同作業によって意味を生産する存在であると変換したのである。

山元（2005）は、著書の中でスティーブン・マイローの〈読者反応理論〉図式を用い、三つの「読み」のモデルを紹介している。<sup>\*44</sup> それによれば、「読者反応批評」には三つの立場がある。一つは、読者の内面に光を当て、心理学の知見に照らしながら、読者の主観性や自己同一性を読み取っていこうとする立場〈心理学的モデル〉、その極として読者の社会・共同体内に働く約束事に注目し、読者の「読み」を支える、社会・共同体内の構造や力を解明しようとしていく立場〈社会的モデル〉がある。そして、二つの立場の中間に、読者とテキストとが相互に影響を与えながら進行していく「読み」の過程そのものを記述していこうとする立場が位置付けられている〈間主観的モデル〉。

イーザーの「読者反応批評」は、三つ目の〈間主観的モデル〉に該当する。山元氏は、〈間主観的モデル〉について次のように詳述している。

〈読むこと〉の過程そのものにおいて、読者がテキストに接するありさまを考えてこうとすれば、テキストの存在を無視することはできない。私たち読者が、テキストに空間的に配置されている文字記号の群れから、時間の経過を伴いながら何ごとかを生み出していく過程として〈読むこと〉を捉え、その本質を探っていこうとする場合、テキストと読者との〈間主観的〉な交渉過程こそが〈読むこと〉であるとしたイーザーらの〈間主観的モデル〉は基本的なものである。<sup>\*45</sup>

イーザーの〈間主観的モデル〉は、テキストを相手に文学的なコミュニケーションを遂行する立場であり、三つの「読み」のモデルのうち、最もテキストに依存した立場である。

イーザー『行為としての読書』では、〈間主観的モデル〉の「読み」について、次のように示している。

どのような文学作品を読む場合にも、作品構造とその読者との相互作用が読書の基本をなす。それゆえ、現象学的芸術理論は、特に、文学作品研究がテキスト構造だけでなく、作品の理解行為に対しても同じ比重をもって向かわなければならないと力説している。テキストそのものは、読者が作品の対象を生み出すためのさまざまな「図式化された見解」を提供しているだけで、こうした読者による対象の産出がテキストの具体化行為となる。<sup>\*46</sup>

〈現象学的芸術理論〉とは、前述した「新批評」での文学作品そのものを「自立した存在」として捉

---

\*43 同上、183頁。

\*44 山元隆春 『文学教育基礎論の構築―読者反応を核としたリテラシー実践に向けて―』 溪水社、2005年、152-153頁を参考。

\*45 同上、154頁。

\*46 W・イーザー、前掲書、33頁。

えたように、テキスト構造だけを研究対象とするのではなく、読者の積極的な作品の理解行為を同比重として研究対象に加えるべきとする考え方である。そして、テキストは読者が作品の対象を生み出すための「図式化された見解」を提供しているにすぎないとして、読者による対象の産出こそが、〈テキストの具体化行為〉として捉えられるとしている。

作品は読者による具体化をまって、初めてその生命をもつがゆえに、テキスト以上のものであり、具体化は読者の主観に全く束縛されないことはないが、その主観性はテキストが与える条件を枠として働いている。つまり、テキストと読者とが収斂する場所に、文学作品が位置している。こうした場合は、当然のことながら潜在的にしかありえない。それは、テキストそのものにも、読者の主観にも還元しないためである。これをいい換えれば、文学作品は、読書過程においてのみの独自の姿を示す、ということになる。従って、ここからの論議で文学作品といえ、テキストから呼びかけられた読者が遂行する構成過程を念頭においている。つまり、文学作品とは、読者の意識においてテキストが構成された状態を指す。<sup>\*47</sup> (傍点原著)

文学作品は、単体だけでは〈文学作品〉に成り得ず、読者の読書行為の過程にのみ〈文学作品〉に成り得ると述べられている。イーザーは、読者がテキストに対して〈具体化行為〉をしている状態において、読者の意識に〈文学作品〉が表れるとしている。イーザーの〈間主観的モデル〉は、テキストに従属する読者ではなく、読者の立場や役割を重要視し、テキストが〈文学作品〉に成り得るための〈具体化行為〉として読者の「読書行為」を尊重していると捉えられる。

### 3. 1. 2 『行為としての読書』における様々な概念

イーザーは『行為としての読書』の中で、様々な概念を駆使して自身の「読書行為論」を論述している。本論文では、論旨に基づいて〈空所〉という単体の用語のみが多様に使用されているが、イーザーにとっては自身の「読書行為論」を進めるための概念の中の一つであり、他の概念との関わりによってテキストが形作られていることが説明されている。まずは、『行為としての読書』における様々な概念について確認しておきたい。

#### 【レパートリイ】

イーザーは〈レパートリイ〉について次のように説明している。

レパートリイは、既存の知識をテキストがとり込んでいるという点で、さまざまな慣習を示している。こうした知識は、先行するテキストばかりではなく、ごく普通に社会規範ないし歴史的規範、テキストが生み出された社会的文化的コンテクストなどに関連している。<sup>\*48</sup>

テキストの内部世界とテキスト外の世界をつなぐ社会的・歴史的な規範や文学的伝統のことを〈レパートリイ (repertoire)〉とした。読者がすでにもっているものと想定される知識であり、テキストが創作される過程において、その場面形成のために必要な慣習のレパートリイ (貯蔵) から選択され、投入されるとした。

#### 【内包された読者】

イーザーは〈内包された読者〉について次のように説明している。

---

\*47 W・イーザー、前掲書、34頁。

\*48 W・イーザー、前掲書、116頁。



文学作品によってひき起こされる作用や受容を解明しようというのであれば、読者の性格とか歴史的な立場に対する一切の予断をもたずに、読者概念を導入しなければならない。そこで、適切な名称として「内包された読者 der implizite Leser;the implied reader」の概念を用いることにしよう。これは、文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化してみたものである。こうした前提条件は、経験的な外界の現実拘束されてはおらず、テキストそのものが内包している。従って、概念としての「内包された読者」は、テキスト構造に組み込まれている。つまり、これは構成概念であって、決して現実の読者との同定を目的としてはいない。<sup>\*49</sup>

テキストと読者の間の相互作用という動的な一般的な構造モデルを擬人化して〈内包された読者 (implied reader)〉と呼んだ。超越論的なモデルであり、文学作品が生成するために必要な全ての条件を示したものであるとした。本論稿においても、「空所を読む力」をつけるために後に重要な概念として登場する。

### 【ストラテジー】

イーザーは〈ストラテジー〉について次のように説明している。

ストラテジーは、レパートリイ要素の間に結びつきを作り出し、等価系を生み出すために必要な見取図をいく通りか描いてみせる。またそればかりか、レパートリイと、等価系を具体化する立場にある読者との間にも結びつきを作り出す。つまり、ストラテジーは、テキストの主題構成とその伝達条件との両方を用意する。従って、ストラテジーは、テキストの叙述か作用のいずれか一方を指すものではなく、そうした区別が生じる前の段階のものであって、テキストの内部構造と読者の側に生じる理解行為とを包括している。<sup>\*50</sup>

テキストが読者に呼びかけ、読者をテキスト側へ連れてくるために仕組まれた方略や戦術のことを〈ストラテジー (strategy)〉と呼んだ。ストラテジーは、テキストごとに異なった技法をとって展開しており、既知のものに潜む意外性の露呈が、その任務であるとしている。

### 【遠近法】

イーザーは〈遠近法〉について次のように説明している。

選択は前景 - 背景関係をもたらし、この関係を通じてテキストの世界が把握可能となる。結合とは選択された要素を、テキストの理解ができるように組み立てることである。すなわち、選択は外枠を、結合は脈絡を作り出す。ところで、テキスト内の脈絡が結合によって作り出されるとすると、テキストは遠近法の組合せということになる。つまり、テキストは、その作者が外界にアプローチする志向の具体化であるばかりか、むしろテキストの組立て方そのものがさまざまな遠近法の集合体を作り上げている。それに、こうしたさまざまな遠近法の結合がなされるからこそ、現実にはそのままの形で存在することのない美的対象が生み出されてくる。遠近法の組合せをする代表格は物語文学であるが、そこで用いられる遠近法は、選択要素を大まかに分類し、レパートリイの第一段階の結合を行なっている。この遠近法は、基本的に四種類あり、語り手、登場人物、筋、そして読者の想像にゆだねられる部分（虚構の読者）に分かれる。もちろん、これらの

---

\*49 W・イーザー、前掲書、58頁。

\*50 W・イーザー、前掲書、149-150頁。

遠近法のすべてがいつも用いられるわけではない。<sup>\*51</sup>

〈ストラテジー〉の具体的な姿の一つとして、語り手・登場人物・筋・虚構の読者の四種のものの見方を採用しながらテキストの意味を自らの内部に形成することを〈遠近法（perspective）〉であるとした。そして、各々の〈遠近法〉が読者の読みの行為によって関連を持ちながら展開していく模様を表現するために用意された概念を〈主題—地平構造〉とした。読者がまさに現在浸っている〈遠近法〉のセグメントが、読書行為の主題である。この主題は、これまで読者が歩んできた読書行為における〈遠近法〉のセグメントが構成する地平から影響を受けている。

### 【空所と否定】

イーザーは〈ストラテジー〉の具体的な姿の一つとして、〈空所（branks）〉と〈否定（negation）〉の概念を設けた。〈空所〉の概念は本論文の柱であり、後に論及していく。

〈否定〉については次のように説明している。

否定は、読書のパラディグマ軸に動的な空所を作り出す。この種の有効性の否定は、選択された規範に欠落部分のあることは示しているが、それがなんであるかは明示しておらず、読者はそれを発見することができるような特定の態度をとらざるをえなくなる。つまり、否定は、読者を〈もはやない〉と〈まだない〉の間に立たせる。既知のことが反復されても、それにともなう期待は否定によって妨げられるため、読者の注意は強められる。既知の規範に基づくものの見方は今や不可能となるから、読者は否定によって態度の分化を知らされるが、未だ慣習の中にはない態度を考え出すには至らない。というのは、レパートリイによって提示されるか喚起される知識から、読者はこの知識にまだ含まれていないものを見つけ出さなければならないからである。

〈否定〉の機能として、読者がテキストを読むまで無意識であった潜在的な主題を浮かび上がらせる〈第一の否定〉と〈第二の否定〉によって浮かび上がった潜在的な主題を読者の保有する慣習を揺さぶり変化させることによって読者のうちに顕在化する〈第三の否定〉があるとした。テキストに隙間を設けることによって、読者の想像を喚起するのが〈空所〉の機能であるとすれば、セグメントの結合に不自然さを感じさせる機能が〈否定〉であるといえる。<sup>\*52</sup>

以上が、イーザー『行為としての読書』の中で示されている代表的な概念である。

### 3. 1. 3 〈空所〉の機能

イーザーが読者へのテキストの機能を司る主要素として捉えていたのが、テキストの〈不確定性〉であった。〈不確定性〉とは、確定性を持たないことを示す。イーザーは〈不確定性〉を文学作品の特殊性として捉え、その究明に研究の主眼を置いていた。〈不確定性〉は、テキストの理解を妨げる原因になるが、読者の積極的な参加を導く要因にもなっているとイーザーは主張する。

イーザーはインガルデンの〈不確定箇所〉論を踏まえ、「彼が具体化の考えをもって、芸術作品を単に叙述の面だけで規定する伝統的な見方を打ち破った」とその功績を認めている。しかし、読者とテキストの相互作用の有無については大きな差異があるとして批判的に捉えている。

彼の考えでは、具体化は作品の潜在的要素を顕在化することにすぎず、テキストと読者との相互

---

\*51 W・イーザー、前掲書、167-168頁。

\*52 W・イーザー、前掲書、363-364頁。

作用ではなかった。それゆえ、不確定箇所は静的な補完を導くだけのものとししか考えられない。だが実際は、相互作用という動的な過程がそこに起因するのであって、読者はテキストのさまざまな遠近法相互の関係を自ら切り換えてみて、図式化された見解の間にある結びつきを考え、同時にそれらを記号の連続に移し換えていくのである。<sup>\*53</sup>

この『行為としての読書』の引用箇所を受けて、加藤（1985）は、インガルデンの「不確定箇所」とイーザーの〈空所〉の相関について、次のように言及している。

「空所」とは、テキストと読者との間に存在するギャップのことであり、両者の間に共通の準拠枠や共通の状況が欠落していることを表わしたものだ。イーザーはこの概念をインガルデンの「不確定箇所」の概念から導き出した。しかし、彼は、インガルデンの理論では読書のコミュニケーションとしての特性が十分に考慮されていなかったと考えている。つまり、「不確定箇所」は、インガルデンの場合、テキストから読者へその静態的な補完を一方的に指令するだけのものであって、読者とテキストとの相互作用の記述については不十分な点が多いというわけである。イーザーはこのインガルデンの概念を、美的テキストのコミュニケーション特性を十分に説明できるよう、発展的に解消した。そこで、テキスト構造内にあるテキストと読者のフィードバック的な相互作用を誘発し、さらにその制御をおこなうものとして新たに導入されたのがこの「空所」という概念である。<sup>\*54</sup>

これによると、イーザーはテキストと読者とのフィードバック的な相互作用を読書行為の柱として捉えていたことが分かる。その相互作用を重視していたことから、インガルデンの〈不確定箇所〉を〈空所〉と〈否定〉の概念に置き換える必要性が生じ、文学作品の内部構造における〈空所〉にその特殊性である〈不確定性〉を見出したといえよう。

それでは、イーザーの「読書行為論」の中でも、その後の文学研究に多大な影響を与えたとされる〈ストラテジー〉の一つ〈空所〉について明らかにしていきたい。『行為としての読書』の中で、テキストの〈空所〉についての定義であると捉えられる箇所は、次の部分である。

一見とるに足らない場面で語られぬままにされたこと、会話の中での飛躍、こうしたことが読者に〈空所〉を投影によって補いたい気持を起こさせる。読者は出来事の中に引き入れられ、語られてはいないがこのように考えたはずだと想像するようになる。これがダイナミックな過程の始まりである。語られた言葉は、語られぬままになっていることに結びつけられて、初めて言葉としての意味をもつように思える。だが語られなかったことは、語られた言葉がもつ含意であって、意味に形や重みを与える言述（ステイトメント）ではない。ところが、語られなかったことが読者の想像力の中で生み出されるようになると、語られた言葉は、初めに想像したよりも遥かに大きな意味の幅をおびてくる。<sup>\*55</sup>

この引用箇所によると、〈空所〉自体は「語られなかったこと」を示すことが分かる。そして「語られなかったこと」は、「語られなかった」という現実を示すだけでなく、語られないことによって読者に想像を働かせる契機になる。しかし、「語られなかったこと」はあくまで「語られたこと」のもつ含意となり言述にはなりえない。そして、抽象的ではあるが読者が想像によって「語られなかったこと」

---

\*53 W・イーザー、前掲書、306-307頁。

\*54 加藤哲弘 「W・イーザーの読書理論」 『研究紀要』6号 京都大学、1985年、110頁。

\*55 W・イーザー、前掲書、289-290頁。

を生み出すようになると「語られた」言葉の意味の幅が大きくなると述べている。

前田愛（1988）は、著書において山水画における余白や能の鼓の音の間、俳句における切れ字の効果や『源氏物語』の宇治十帖の末尾など、日本文化を例に挙げて、イーザーの空白に向かって想像力がかきたてられる定式は、日本人にとって馴染みにくいものではないと述べている。<sup>\*56</sup> 例として挙げたものは、「間」を単なる何もない空間としてではなく、意味のあるものや意味が込められてるものとして捉えられる。そして、「間」があることによって「間」以外の部分が相乗的に効果を高めているという感覚は理解が及ぶものである。

また、前田氏はイーザーの空白の理論と関連する内容として、ピエール・マシュレー<sup>\*57</sup> が提起している問題と関連させて次のように述べている。

テキストというのは、はじめと終わりがある有限の言葉の集合である。一つの完結した小宇宙をかたちづくることによって、語られない何かを排除している。つまりテキストの語られた内部と、語られなかった外部があって、語られた内部を考察するためには、この語られなかった外部、いわばテキストの不在の部分の考察の対象に組み込まなければいけない、こういうことだろうと思うのです。<sup>\*58</sup>

この指摘は、前述の日本文化の「間」と「間」以外の関係性と重なってくる。テキストに置き換えた場合、「間」は「語られなかったこと」であり「間」以外は「語られたこと」となる。

これは、「語られたこと」を十分に考察するためには「語られなかったこと」を考察の対象に組み込まなければならないことを示している。この部分は、文学的文章教材を授業で取り扱うこと的前提条件として重要な示唆であると考ええる。

イーザーは、〈空所〉の補填に付随する機能について次のように述べている。

テキストはそのようにさまざまな組合せからなる一システムであるからには、組合せを具体化する読者のための場もシステム内に用意されているのが当然と考えられる。その場が空所であって、特定の省略の形をとってテキスト内の飛び地(enclave)を作り出し、読者による占有をまつ。この空所の特徴は、空所を作り出しているシステムそのものによっては充填されえず、他のシステムによる補填しかありえぬ点にある。そして補填がなされるとともに、構成活動が始まり、この空所という飛び地がテキストと読者の相互作用を推進する基本的な転換要素の働きを示す。従って、空所は読者の想像活動をひき起こすが、その活動はテキストの示す条件に従うように求められている。<sup>\*59</sup>（下線―引用者）

〈空所〉の特質は、「特定の省略の形をとってテキスト内の飛び地を作り出し、読者による占有をまつ」ことである。そして〈空所〉の補填は、〈空所〉を作り出しているシステムでは充填されえず、他のシステムによる補填しかありえないとしている。そして、下線部のように〈空所〉は「テキストと読者の相互作用を推進する」機能を有しているとしている。

さらに、〈空所〉と〈否定〉の機能に関してイーザーは次のように述べている。

---

\*56 前田愛 『文学テキスト入門』 筑摩書房、1988年、134-135頁。

\*57 ピエール・マシュレー（フランスの批評家）が『文学生産の理論』の「語ることと語らないこと」の章の冒頭で、「書物の語ることはある種の沈黙に由来する。書物の出現は語られないことの〈現存〉、つまり書物が形を与える素材、あるいは重要な役割を果たす土台を含んでいる」と述べている。

\*58 同上、137頁。

\*59 W・イーザー、前掲書、291頁。

空所はテキストにおけるさまざまな叙述の遠近法の間を空白のままにしておき、読者がそこに釣り合いを作り出すことでテキストに入り込むようにする働きをもつ。すなわち、空所は、読者がテキスト内部での均衡活動を行なう糸口となる。それに対して否定可能箇所は、読者に既知のことあるいは確定的な事柄を思い起こさせ、しかもそれを打ち消すようにする働きをもつ。打ち消されたといっても、それは視界に残り、読者は既知のあるいは確定していることに対する態度を修正するように仕向けられる。<sup>\*60</sup>

ここでは、テキストは書かれていないことだらけであるが、その書かれていないことを埋めることによって読者がテキストの内部に入ることができると述べている。そして、そのテキスト内に参加し、均衡活動を進めるためのきっかけと成り得るのが〈空所〉であると指摘している。また、〈否定〉との関わりによって、既知のあるいは確定していることに対する態度を修正するように促される。つまり、読者は自分の読み方を修正しながら読むものであり、それによってさらに洗練された「読み」が形成されるとしている。

さらにイーザーは、「〈空所〉は、テキストという包括的なシステム内部の空白を指し、その補填はテキストがもつさまざまなパターン相互の結合によって行なわれる。」<sup>\*61</sup>と述べている。そして〈空所〉の結合について次のように示している。

空所は、テキストという包括的なシステム内部の空白を指し、その補填はテキストがもつさまざまなパターン相互の結合によって行なわれる。(中略＝大江) テキストのさまざまな図式が相互に結合される以外に、想像上の対象が像を結び始めることはありえず、このように読者の想像力を必要とする作業は、空所をその手掛りとしている。テキストのさまざまなセグメントは結合の可能性をもっているが、それはテキストそのものには明示されていない。その結合可能性を合図するのが空所である。従って、空所は(テキストの関節)ともいうべきもので、叙述の遠近法それぞれの接合部を示す働きをするとともに、読者に対しては、想像力によって、どのようにセグメント相互を結合しようかという条件を示している。従って、読者がこの結合をなし遂げれば、空所は〈消滅〉する。<sup>\*62</sup>

先に引用した「他のシステムによる補填」の「他のシステム」とは、「テキストがもつさまざまなパターン相互の結合」であることが分かる。テキストのさまざまなセグメントは結合の可能性をもっており、〈空所〉は「セグメントの結合可能性を合図する」機能を有しているとしている。また、〈空所〉は読者に自らの想像力を運用させてそれを補填し、異質なイメージを関連づけて意味づけさせるように働きかける。結果、〈空所〉は読者の想像力を引き起こす手掛りとなり、読者にテキストの理解を促進させる。

本節に至るまで、テキストに書かれていない箇所の読者としての想像を、「飛躍を埋める」や「空所を補填する」というように表現してきた。ここからは、イーザーに倣って「空所を結合する」という文言を使用していきたい。その理由は、「空所を結合する」という表現の方が、多くの選択肢から読者自らが選んで一貫性をもつ仕方では〈空所〉を埋めたというという意味合いが感じられるからである。

尚、今後文献や引用論文等で「結合」のことを「埋める」「補填する」等の表現で示している場合は、

---

\*60 W・イーザー、前掲書、291頁。

\*61 W・イーザー、前掲書、312頁。

\*62 W・イーザー、前掲書、312-313頁。

論者の言葉選択の意図を尊重して、論者と同表現で筆者の見解を述べていきたい。

### 3. 1. 4 イーザーの援用

イーザーの〈空所〉を初めとする読書理論は、論者によって様々な捉え方がされている。加藤氏は、イーザーの理論について、「彼の読書理論は、一貫性を放棄していると言われるほどに方法論の援用が広範囲にわたっている。また、彼には『内包された読者』とか『空所』といった特殊な用語使用もある。そのため、私たちは彼の主張に過大な期待を寄せたり、あるいは、性急な批判を加えたりしがちだ。」<sup>\*63</sup>と述べている。

「文学における〈空所〉とは何か」を明らかにするために、本項では、〈空所〉に焦点化してイーザーの理論が具体的にどのように援用されているのかを概観する。

いぬいとみこ作『川とノリオ』<sup>\*64</sup>では、〈また秋〉の場面において〈じいちゃん〉がキセルをかむ描写のあとに、〈川〉のイメージが挿入されている。この場面では、[ノリオも悲しかった]というような登場人物の心理描写を配置することも可能である。しかし、本文では〈じいちゃん〉の悲しみ、怒りのイメージの後に〈川〉のイメージが続けられている。藤原顕(1985)は、この場面の筋を例に〈空所〉の意義について次のように論じている。

『川とノリオ』の二つのイメージ間に「空所」が構成されることによって「異化」<sup>\*65</sup>の効果が発揮されるようになっていた。このようにシンタグマティックな構造（イメージの順序構造）に即した、副次的な、イメージの「選択肢的な構造」、つまりパラディグマティック（範列的）な構造を認めることができる。

文学作品の構造を以上のように捉える時、これまで述べてきたようなイメージの「対立」、特に文、文章間の「空所」は、文学作品におけるイメージの順序構造、つまりシンタグマ軸上に位置づけることができる。作品の冒頭から終末へ展開する一連のイメージは、普通はなめらかな連続が見られるのであるが、部分的に明瞭な「空所」によってその連続性が破られ、読者の注意を喚起し、意識的な関連づけ、意味づけを読者に要求するように仕組まれていると言えよう。<sup>\*66</sup>

『川とノリオ』の場合、物語の展開を優先した場合の筋ではなく、敢えて表現せずに別の印象的な筋がイメージとして選択されている。これは、著者の意図的な〈空所〉の創作と捉えられる。それによって、読者は立ち止まり、〈空所〉を結合するための読者の参加が促されているのである。

ラマーン・セルデン(1989)は、イーザーの〈空所〉の言及を読者中心の理論として次のように解釈している。

テキストから立ち現れるさまざまな観点のあいだの矛盾を解消する。あるいは、さまざまな観点のあいだのギャップをさまざまに埋める。それによって、読者はテキストを自身の意識のうち

---

\*63 加藤、前掲書、110頁。

\*64 いぬいとみこ作 長谷川集平絵 『川とノリオ』 田近洵一他 『ひろがる言葉 6年上』内所収 教育出版株式会社、2014年検定済。

\*65 「異化」について藤原氏はこの作品世界における、現実の事物の再構成、それによって読者にある事物をまざまざと訴える効果と説明している。「異化」とは、1910～20年代のソ連における文学研究運動として有名なロシア・フォルマリズムの開発した概念である。

\*66 藤原顕 「文学作品の指導における『異化』の問題について－『対立』及び『空所』の概念を手掛りにして」『教授学の探究』3号 北海道大学教育学部教育方法学研究室、1985年、48頁。

に取り込み、それを自身の経験とする。テキストがことばを繰り上げ、読者がそれにもとづいて意味を現実化するとき、読者自身の経験がその過程になんらかの参加をするであろうと思われる。読者の既存の意識がある種の内部調整を施さなければならないのは、読みが行われているときにテキストが提示する異質な観点を受容し加工するためである。テキストの部分的に不確定の要素を受容し、処理し、実感した結果として、読者自身の世界観が修正されるかもしれない。こういう可能性を先の状況は生み出す。われわれは読むことによってなにかを学ぶことがあるのだ！イージーのことばを用いれば、読むという行為は「いまだ定式化されざるものを定式化する機会をわれわれに与える」のである。<sup>\*67</sup> (下線－引用者)

下線部にはイージーの理論の援用を強く感じる。イージーは、読者とテキストの相互作用において、読者の積極的な参加を〈空所〉は促すとしても、テキストによってある程度の範囲を設けられ、その範囲内においてのセグメントの結合に留まることを示している。しかし、セルデンの解釈は、読者の解釈行為において意のままに〈空所〉を埋めることができるというニュアンスが感じられる。また、意識の内部調整が行われることこそが「読書の意義」であるとも述べられている。

山元隆春(1992)は、〈空所〉の最大の機能について次のように示している。

〈blanks (空所)〉は、読者による〈結合〉の可能性を指し示す部分なのである。それゆえ、想像の余地というような捉え方だけではイージーの言う〈blanks (空所)〉の機能を十全に捉えたことにならない。むしろテキストの表現に対する私たちの解釈を暗黙裡に活性化するというところこそ〈blanks (空所)〉の最大の機能であると言ってよい。<sup>\*68</sup>

解釈を口に出さなくても活性化させるという表現は、他の論者と比べても〈空所〉の機能を大いに評価していることが分かる。また、〈空所〉が「所在の存在論的な事実」ではないことも併せて述べている。

今村仁司(1983)は、筆者の空白設定の重要性について次のように論究している。

このような空白の美学的効果は、読者のなかに抵抗と障害をひきおこすことで生ずる。読者がテキストの叙述の流れを「なめらかに」うけいれるのではなくて、読者がテキストのなかに抵抗感と障害物を感じるほど、テキスト内空白の触発力は大きくなる。テキスト内の空白は、こうした美的触発力を喚起するべく意図的に、戦略的に配置されるものである。著者は読者のなかにたしかな抵抗をひきおこすように、空白をうまく配置する必要がある。空白の設定の上手・下手が触発力(イメージ形成力)を左右するだろう。抵抗や障害を「驚き」といいかえることもできる。読者が空白を手がかりにして、「驚き」を新たに大きくするほど、想像力は活発に活動しはじめて、読者自ら独自の「結合の可能性」を大きくし、とぎれた連続性を新たなイメージ形成によって再建する。アダム・スミスは、「驚くこと」を認識の起源においたが、それと同じように、テキスト内の空白は、テキストを読むもののなかに新たな認識をひきおこすといえるだろう。<sup>\*69</sup>

イージーの〈空所〉を初めとする読書理論は、論者によって様々な捉え方がされているが、俯瞰してみると読者側の見解が多い。今村氏の見解は、著者側からの空白設定に触れているところが他と一

---

\*67 ラマーン・セルデン 『ガイドブック現代文学理論』 栗原裕訳、大修館書店、1989年、203-204頁。

\*68 山元隆春 「〈Blanks〉試論-W・イージー『行為としての読書』を読む-」 『日本文学』41号、日本文学協会、1992年、83頁。

\*69 今村仁司 「テキストと空白」 『現代詩手帖』26号 思潮社、1983年、123 - 124頁。

線を描く。著者は、その作品における〈空所〉が、その作品内において表現された時よりもどのようなプラスの効果を作品全体に、そして読者にもたらすのかを知悉していなければならない。そのことが前提となって、著者は意図的・戦略的に〈空所〉を配置しているのである。

今村氏はさらに、テキストと空白の相関について次のように指摘している。

空白による切断効果がないようなテキストは、大した美的効果はもちえず、したがってよい伝達能力をもちえないといえるだろう。あまりにも「なめらかに」進行するテキストは、抵抗や障害もなく、したがって驚きもないのだから、読書による印象も小さい。(中略＝大江) どんなテキストも〈空所〉なき完全無欠を狙うと、かえって読者を失うことは大いにありうる。何もかも正確に余すところなく書かれている書物は、読者のなかに思考力や想像力を刺激することが少ないために、伝達力を喪失して、ついに真の受容を得る機会をのがすことにもなるわけだ。<sup>\*70</sup>

〈空所〉が存在する方が、今村氏の指摘する「伝達力」がないように感じるが、詳細に書かれた作品の方が「伝達力」を喪失するという。筆者が表現した内容がストレートに読者に届くことが伝達であると捉えられるが、「力」が付くとニュアンスが確かに変わってくる。今村氏は、「伝達力」の程度を読書の印象の大小に比例させているが、その印象の大小は、読者の中の「思考力や想像力」の刺激の量に起因させている。〈空所〉が読者の「思考力や想像力」を刺激することはこれまでも触れてきたが、それが「伝達力」につながることは及んでいなかった。〈空所〉の一つの機能として、「伝達力」の向上による読者への受容を加えたい。

これまでの論稿を参考にすると、〈空所〉の機能は次のようにまとめられる。

〈空所〉とは、テキスト内に筆者によって意図的・戦略的に用意されている結合可能性のある不確定箇所とみなす所である。それを読者が、思考力や想像力を活性化し結合させようとすることによって、テキストと読者との相互作用が推進される。読者は〈空所〉を認知するとテキストと対話をし、テキスト内の様々なセグメントを自身の経験や知識・慣習・行動様式をベースに多様に関連づけ・意味づけをして、セグメント間の関係を推測する。そして、想像力を駆使してそのつながりを補填することによって、テキスト全体に一貫性を見出そうとする。そうすることで、伝達力が形成されテキストは読者に受容される。また、セグメント間の関係を推測し補填する中で、これまでの自身の経験や知識・慣習・行動様式に無かった新しい気付きや発見が生まれ、自身に取り込まれることもある。

テキストにおける〈空所〉の概念について明らかになったところで、次項では、その〈空所〉を実際に読んでいく力について着目していきたい。

### 3. 2. 「空所を読む力」とは何か

#### 3. 2. 1 「空所を読む力」につながる先行研究

本論文は、「空所を読む力をつけるために」という副題を設けているが、「空所を読む力」という文言で論じられている論稿は散見されない。しかし、実際に〈空所〉を言葉の活用レベルから実際の授業に活かしていくためには、その〈空所〉を読んでいくための力が概念として必要になってくる。本項では、「空所を読む力」とはどういう読む力なのか、参考となる先行研究をもとにして考察していく。

深川明子(1986)は、読者とテキストの相互作用が生み出すものとして四つの機能を示している。<sup>\*71</sup> その機能とは、「イメージの相乗効果と一貫性形成作用の機能」「イメージの一貫性を中断させ、空所

\*70 同上、124頁。

\*71 深川明子 「読者論からみた文学教材の構造と機能」 『日本文学』35号 日本文学協会、1986年、7-10頁。



を生む機能」「一貫性を否定する空所の機能」「学習者の認識を否定する空所の機能」である。これらの四つの機能を『ごんぎつね』を例にして説明し、次の言葉で締めくくっている。

学習者の中に生じた空所の機能によって、学習者は読書行為の過程において自己変革をおこなう。教材は、そういう読書行為が可能となる機能を具備しており、従って、文学教育は、そういう過程、つまり読書行為をこそ重視すべきであるとする理由がここにある。<sup>\*72</sup>

文学教育は読書行為を重視すべきであるという提言がされているが、一文目に注目したい。〈空所〉の機能によって、学習者の自己変革が行われるとしている。セグメントを結合しようと想像力を働かせている段階で、これまでの自己の認識や価値観が否定された場合、読者は新たな認識や価値観を迎え入れることになる。そして、テキストに〈一貫性〉を持たせるために、読者はテキストの相互関係によって生まれた新たな認識や価値観を、これまでの認識や価値観に修正を加えることによって自己の体験として受け入れていく。これを文学体験による「自己変革」としている。テキストに〈一貫性〉を持たせ、文学作品に昇華させる読書行為をするためには、自己の認識や価値観の修正を受け入れることができる自己をもっていることが前提となる。つまり、「空所を読む力」の側面として、「能動的に自己を変革していこうとする態度」と表すことができるだろう。

前項において、イーザーの読書行為論を形作る一つ概念として〈内包された読者〉を示した。〈内包された読者〉とは、テキストと読者の間の相互作用という動的な一般的な構造モデルを擬人化したものであり、文学作品が生成するために必要な全ての条件を示した超越論的なモデルのことである。また、〈内包された読者〉は様々な〈レパートリー〉を一切排除し、あらゆる読者が〈間主観的〉に取り組むことになる読書行為を解明するために設けられている。イーザーは、〈内包された読者〉の要件として、自己の認識や価値観、思想や信念を「暫定的」なものにしてテキストに向かえることを想定している。もし、自己の認識や価値観、思想や信念に固執する読者であれば、テキストとの相互作用という点で難点があり受け入れられなくなってしまう。逆に自己の認識や価値観、思想や信念に浮薄な読者であれば、一方向的なテキストとの関わりになり得るものがなくなってしまう。だからこそ、自己の認識や価値観、思想や信念を「暫定的」なものとして読書行為に向かうことができる読者である必要がある。

井上雅彦（2009）は、イーザーの理論における〈内包された読者〉の育成について、〈自立した読者（読み手）〉の概念を用いて次のように指摘している。

テキストと対話して、自己の思想や信念を更新し続けることのできる〈自立した読み手〉であるために、読者はどのような要件を備えておく必要があるのだろうか。まず最初に、テキストを読む際にテキストの「空所」に自律的に反応ができる読み手であること。つまり、テキストを自由気ままに読むのではなく、テキストに仕掛けられている箇所で立ち止まることができる読者でなければならない。次に、「空所」に出会ったとき、自己の思想や信念を暫定的なものとしてテキストに向かうことができる読み手であること。必要以上に自己の読みを固持することも、また軽く扱うこともない読み手である。そして最後に、自己の既成の読みを「否定」しつつ、より豊かな読みができる読者であること。これは別の見方をすると、自己の中にもう一人の自己を設定し、違った読みの可能性を探りながら自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げることのできる

---

\*72 同上、10頁。

〈自立した読者（読み手）〉の概念について、山元氏は著書の中で次のように述べている。

子どもを「自立した読者」に育てていくことは、学校教育における読むことの教育、ひいては国語教育・リテラシー教育の重要な目標です。さまざまな立場や考え方はあるとしても、子どもを「自立した読者」として育てていくことそのものが否定されることはないと言ってよいでしょう。私たちは常に自らの営む読みの理解（reading comprehension）が、「自立した読者」を育てるためにあることを忘れるわけにはいかないのです。<sup>\*74</sup>

山元氏は、教育によって社会生活の中で一人で読むための力を身に付けさせることの大切さを説いている。もし〈空所〉を十分に読めなかった場合、読書がそこで終わってしまったり、想像力が喚起されないまま無思考で読み進めてしまったりという相互作用のない受動的な読書が展開されてしまうだろう。つまり、「空所を読む力」と「自立した読者（読み手）」は密接な関係性を持っている。換言すれば、「自立した読者（読み手）」の条件として「空所を読む力」が備わっていることが挙げられる。

先の井上氏の下線部の指摘を、「自立した読者（読み手）」から「空所を読む力」に置き換えて捉えると、以下のようにまとめられる。

- ・「空所を読む力」とは、「テキストの空所に自律的に反応ができる力」である。
- ・「空所を読む力」とは、「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」である。
- ・「空所を読む力」とは、「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」である。

イーザーの〈内包された読者〉の概念は、文学作品が生成するために必要な全ての条件を示した超越論的なモデルであり、現実の読者をイメージしたものではなかった。そこで重要になってくるのは、現実の読者の読む行為を如何に〈内包された読者〉の読む行為に近づけていくかである。山元氏は、イーザーの描く〈内包された読者〉の読むという行為は、あくまでも一般化された〈理想の読者〉の読むという行為であるとして、〈理想の読者〉の内実について次のように述べている。

もちろん、ここで〈理想の読者〉というのは、唯一絶対の正しい〈読者〉という意味ではない。そうではなくて、ここに〈読者〉がはまらなければ絶対にこの〈テキスト〉はおもしろい〈作品〉となりえない、という急所をつかむことに<sup>(ママ)</sup>できる〈読者〉である。<sup>\*75</sup>

「急所をつかむ」という表現が抽象的な印象を受ける。しかし、前段の「ここに〈読者〉がはまらなければ」の表現は、テキストの〈ストラテジー〉に気付くことであったり、作品世界を十分に味わうためのポイントとなる箇所を深く読む込むことであったり、〈空所〉に対して豊かな結合を形成したりなどの解釈ができる。テキストの「急所」の中に、テキストの〈空所〉は包含されるのである。

イーザーの〈内包された読者〉の概念をもとにして、「空所を読む力」の実相について追っているが、石原氏は、〈内包された読者〉を「テキストの内部で仕事をする読者」とであると捉え、その仕事の一つとして、田山花袋『蒲団』、夏目漱石『坊ちゃん』、夏目漱石『三四郎』を例に「読者の位置が分かる」

\*73 井上雅彦 「〈自立した読み手〉を育てるディベート学習活動-W・イーザー『行為としての読書』をもとに」『国語国文論集』39号 安田女子大学日本文学会、2009年、2437頁。

\*74 山元隆春 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 溪水社、2014年、204頁。

\*75 山元、前掲書、166頁。

ことを説明した。<sup>\*76</sup> 例えば、夏目漱石『坊ちゃん』の冒頭の一節は次のようになっている。

親譲りの無鉄砲で子供の時から損ばかりしている。小学校に居る時分学校の二階から飛び降りて一週間程腰を抜かした事がある。なぜそんな無闇をしたと聞く人があるかも知れぬ。別段深い理由でもない。新築の二階から首を出していたら、同級生の一人が冗談に、いくら威張っても、そこから飛び降りる事は出来まい。弱虫や一い。と囃したからである。小使に負ぶさって帰って来た時、おやじが大きな眼をして二階位から飛び降りて腰を抜かす奴があるかと云ったから、この次は抜かさずに飛んで見せますと答えた。<sup>\*77</sup> (下線－引用者)

この一節について、石原氏は面白く読むためには〈内包された読者〉としてある立場に立たなければならないとして、以下のように述べている。

万が一、「こんなふうに囃し立てられたら、小学校の二階だろうと何だろうと飛び降りるのが当然だ」などと考えてしまう読者がいたとしたら、この一節の〈坊っちゃん〉は当然のことをしただけになるのだから、面白くも何ともないだろう。「なぜそんな馬鹿馬鹿しいことをしたのだろう」と思って読むから、次に示される同級生が「囃したから」だという理由にもならない理由を大真面目に語る〈坊っちゃん〉が「おかしい奴」に読めるのである。これが「内包された読者」になることなのである。この一節の「内包された読者」とは「なぜそんな無闇をしたと聞く人」のことだったのだ。<sup>\*78</sup>

〈内包された読者〉は、登場人物の知らない或いは知り得ない情報や語り手だけが知っている情報が分かることになる。また、テキストの「否定形の文」に〈内包された読者〉の位置が用意されていることが多いという。その位置はテキストが進んでいくにつれて頻繁に場所を変える。それは、「なぜそんな無闇をしたと聞く人」の位置として通用するのは、冒頭の一節に過ぎないからである。読者は、その位置を意識してテキストを読んでいるわけではない。〈内包された読者〉の位置に無意識に立てることが、〈内包された読者〉のモデルに近づける読者である。〈内包された読者〉の位置からテキストを捉えると、そのテキストの世界について違和感を感じなかったり面白さを感じたりすることができる。これは、前述した山元氏の引用「ここに〈読者〉がはまらなければ絶対にこの〈テキスト〉はおもしろい〈作品〉となりえない」ことと同義となる。つまり、「空所を読む力」は「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」と置き換えることができるのではないだろうか。

---

\*76 石原千秋 『読者はどこにいるのか―書物の中の私たち』 河出書房新社、2009年、108-116頁。

\*77 夏目漱石 『坊っちゃん』 新潮文庫、2003年、4頁。

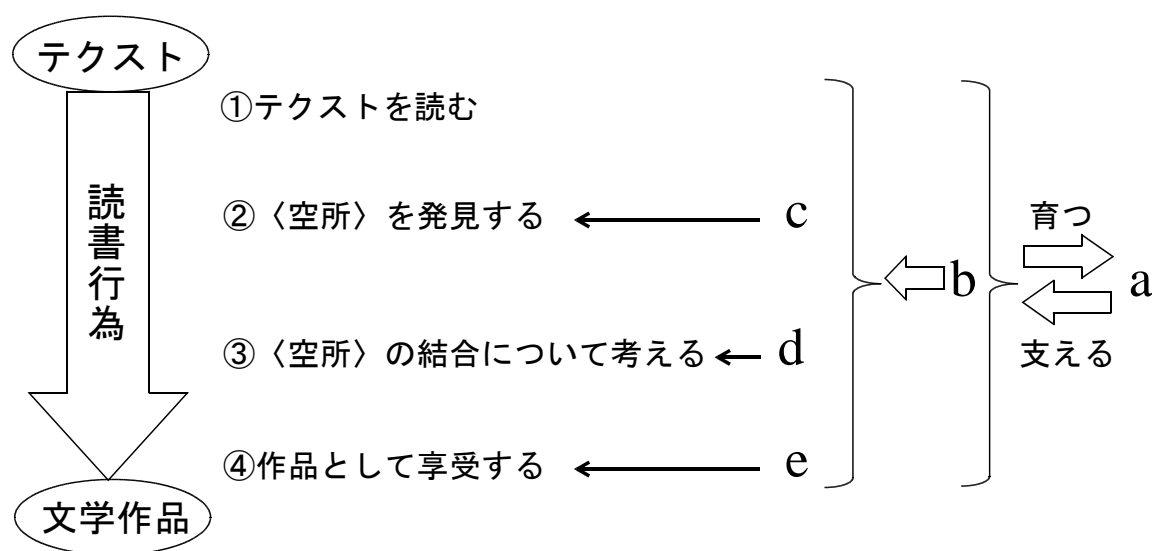
\*78 石原、前掲書、113頁。

### 3. 2. 2 五つの態度や力

「空所を読む力」とはどういう読む力なのか、参考となる先行研究をもとにして考察をしてきた。「空所を読む力」はa～eの態度や力、姿勢に整理される。

- a 「能動的に自己を変革していこうとする態度」
- b 「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」
- c 「テキストの空所に自律的に反応ができる力」
- d 「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」
- e 「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」

一つ一つの態度や力は同列の概念ではない。「テキスト」「空所」「文学作品」と密接に関連し合い、その関係性は、【図 3-1】のようにまとめられる。



【図3-1】 テキストと「空所を読む力」の関係

テキストと「空所を読む力」の関係の基本となる考えとして、イーザーの読書理論のテキストと読者の相互関係を反映させる。テキストではそのままでは文字の羅列されたものに過ぎないが、読者の積極的な参加によってテキストの文字列に意味が付与され、文学作品になり得るという考え方である。

〈空所〉の視点から捉えた読書行為には、行為としての四つの段階がある。それは、図 3-1 で示したように、「①テキストを読む」、「②〈空所〉を発見する」、「③〈空所〉の結合について考える」、「④作品として享受する」である。この行為としての四つの段階において、a～eの態度や力が作用していると考えられる。

まず、「空所を読む力」の土台となる姿としてa「能動的に自己を変革していこうとする態度」が存在する。理想的な読書行為の素地や支えとなる態度であり、この態度が無ければテキストと読者の相互作用を生むことはできない。読書行為によって自己を変革する体験を得たことがある読者は、この態度が下地になり期待をもって読書行為に向かうことになる。また、そのような期待感をもたずとも、読書行為を進めるうちに、自己を変革し得るような感銘や情動を喚起する体験をすることもある。生涯の読書経験が浅い小学校段階の読者は、後者の場合が多いだろう。後者は、能動的に自己を変革し

ていこうとする態度が、当該テキストへの読書行為を進めるうちに育まれていくイメージとなる。

自己を変革しようとししない態度の上での読書は、テキストから得るものを放棄し、テキストを読む価値を激減させる。自己を変革させようとする態度があるからこそ、「ためになった」「あまり（訴えて）こなかった」「おもしろかった」「世界が変わった」「期待はずれだった」等のテキストに対する評価が読者の中で形成される。自己を変革しようとししない態度の上での読書は、得られる物事を得ようとししない一貫して退屈な読書となるであろう。a「能動的に自己を変革していこうとする態度」は、高次の自分へと自己を変革することを尊重していたり、テキストに自己を変革、或いは自己の変革とまではいかないまでも意識の変換ができるかもしれないという期待を寄せたりする、テキストを受容しようとする態度である。aの態度は、図のように読書行為そのものとの相互関係をもっている。テキストから文学作品へと昇華するまでの読書行為によって、aの態度が身に付き、育てられるが、逆にaの態度によって、テキストから文学作品へと昇華させる読書行為が支えられている。

b「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」は、めまぐるしく変化する理想的・自律的な読者の立ち位置がイメージできる力である。著者の思惑が分かることでその位置に立ち、物語の内容を存分に理解し、物語世界を楽しむことのできる力でもある。前述したように〈内包された読者〉は超越論的なモデルであって実在の読者には成り得ない。よって、テキスト全体において〈内包された読者〉の立ち位置に的確に移動することは困難である。また、その立ち位置の正解を想像することはできても正解が存在するわけではない。〈内包された読者〉の立ち位置を意識しながら読むということは、物語展開への筋とは他に意識の集中や傾けが入り用となってくるために、読書行為を楽しむ感覚にはなりにくい。よって、立ち位置について意識することなく展開に沿って立ち位置を変え、〈内包された読者〉に近づいて読むことのできる読者が、物語世界をより深く、楽しく味わえることになる。b「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」は、〈空所〉だけではなく〈遠近法〉や〈主題―地平面構造〉などの〈ストラテジー〉に反応し、物語世界を深く読み味わうことができる力である。

b「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」があればこそ、セグメント間の空所を埋める様々な結合を見出すことができる。そのため、〈空所〉だけに関わる力ではなく、〈空所〉の視点から捉えた読書行為の一つ一つの段階に関わっていく力となる。bの力が備わっていれば、各段階の〈空所〉の視点から捉えた読書行為はスムーズに進行することになる。逆に、bの力が備わっていなければ、〈空所〉の視点から捉えた読書行為はスムーズに行われず、内容の理解が乏しかったり共感に至らなかったりすることは想像がたやすい。

c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」からは〈空所〉に特化している。cの力は、読書行為の「②〈空所〉を発見する」に作用する。まず読者は、テキストに仕掛けられている〈空所〉に対して立ち止まりができるようにならなければならない。テキストの〈ストラテジー〉に気づかず、無思考のまま読み進めてしまえば、テキストと読者の相互作用には成り得ず、テキストからの一方的な関わりとなってセグメント間の結合はされないままとなる。よって、読む力は育まれず内容理解も乏しいものとなる。〈空所〉の発見は、学習を経てテキストの全体的な読みが進んでいく中で明らかになっていく場合もあるが、初発の感想を表現させる際に表れることが多い。「立ち止まり」を書かせるような項目を設け、一読した学習者に表現をさせる。すると、読みが浅い段階での当該テキストにおける学級の「立ち止まり」の傾向が把握できる。学習者によっては、多くの「立ち止まり」を示す場合もあればその逆もある。授業では、多くの学習者が自律的に反応することができた「立ち止まり」を学習課題として扱い、セグメント間の結合の如何を考えさせる。そうすることによって、〈空所〉に立ち止まることができなかった学習者も、授業の中で立ち止まらせることができる。文学的文章の集団による一斉授業では、学習者が反応できている全ての〈空所〉を問い扱うことはできない。時数の関係や計画された単元の流れがあるからである。しかし、学習者一人一人がどこの〈空所〉でどのように立ち止まったのかは把握しておきたい。よって、単元の最中であっても〈空所〉の立ち止まりを表現させる手だてが必要になってくる。また、教科書に所収されているテキストであるから

こそ、授業の中で立ち止まらせることができるが、一人一人の読書に還元した場合、〈空所〉に立ち止まれるかどうかの保証はできない。しかし、文学的文章の授業が、一人一人の読書での〈空所〉に自律的に反応できる力を育てる大きな役割を担っていることは推測できる。そのためにも、文学的文章の授業における〈空所〉での「立ち止まり」をどう扱っていくかが重要な課題となる。

d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」は、読書行為の「③〈空所〉の結合について考える」に作用する。c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」を駆使して、〈空所〉への反応ができて、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」が備わっていないと、セグメント間を結合する思想や信念に成長していくよりよい解釈を、自分に取り込むことができなくなる。前述したが、自己の認識や価値観、思想や信念に固執する読者であれば、テキストとの相互作用に難点が生まれ受け入れられなくなる。逆に自己の認識や価値観、思想や信念に浮薄な読者であれば、一方向的なテキストとの関わりになり得るものがなくなってしまう。だからこそ、自己の認識や価値観、思想や信念を「暫定的」なものとして読書行為に向かうことができる読者である必要がある。折角、自己の認識や価値観、思想や信念から生まれた解釈よりも物語の展開上妥当性があるより深い解釈に出会った場合も、それを受け入れられる読者でなければテキストとの相互作用ができたとはいえない。それは読者からの一方的で一時的な関わりに過ぎない。文学的文章の集団による一斉授業では、本来であれば一読者による一読者のテキストとの相互作用でなされる様々な解釈の産出を、同時に行うことになる。〈空所〉によって産出された様々な解釈に出会い、相互作用によって吟味する。そして、自己の認識や価値観、思想や信念を「暫定的」なものとして捉えているからこそ、より妥当性がある深い解釈を自らの内に取り込むことができる。その取り込みを、自らの学びとして、自己変革として肯定的に組み込むことの良さを知っている読者は、授業における交流や話し合いと読書行為を価値あるものとして自らの内に位置付けるようになる。

e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」は、読書行為の「④作品として享受する」に作用する。この力は、「空所を読む力」を狭義で示した力となる。c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」と読書行為の段階的に関連しており、特にdが備わっていることが前提となって身に付く力となる。a～eの力の中では、最も重要である力であると考えられるが、同時に他の力が身に付いてこそ得られる、豊かな読み手としての最終的な力であるとも捉えられる。そう考えると、授業の中ではe「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を目標やねらいとして単体で端的に扱っている場合が多いという実態が指摘される。最終的にeの力を身に付けるためには、a～dの力を育成するバランスのとれた単元構成が大切になるのではないだろうか。文学的文章の授業では、産出されたそれぞれの解釈を吟味する展開の中で、自己内対話を繰り返して自分の「読み」を形成していく。その最終的な「読み」を表出しなければ、授業が媒介となって豊かな「読み」を築き上げることができたのかが見えてこない。よって授業では、最終的な読みを表出させる学習活動を組み込まなければならない。言わば、授業はe「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」の育成も担っている。そしてその真の目的は、当該テキストを豊かに読むことに終始せず、一人で読書をする場合に自己内対話を繰り返し、豊かな「読み」を築き上げることにある。そうして読書行為を肯定的に捉え、自らを支え、高める手段として生活に位置付けることができるようになるためである。

a～eの力や態度が、読書の一つ一つの行為に作用し、読書行為を進めることによってテキストは文学作品へと昇華する。テキストと読者の十分な相互作用によって、つまり読者の積極的な関わりによってテキストは文学作品と成り得るのである。世に言う文学作品として残ってきた芸術品は、時を越えてテキストと不特定多数の読者が十分に相互作用を重ねてきたものなのである。

a～eの力は、単体ではなく相互に関連し合いながら存在している。よって、いずれかの力だけが飛躍して伸びることはありえない。いずれかの力はいずれかの力に作用して時間をかけて育まれる。小・中・高と成長段階に応じて様々なテキストに出会い、自らの読みの形成を繰り返すのは、文学的

文章教材の授業における学びのねらいの一つに a ～ e の力の育成があるからである。本論文における「空所を読む力」とは、a ～ e の態度や力、姿勢などを総称した力であると捉える。

### 3. 3. 「空所を読む力」をどう育てるか

#### 3. 3. 1 「空所を読む力」育成のアプローチ

本項では、第三章のまとめとして前項で規定した「空所を読む力」について、どうすれば育てることができるのかを先行研究をもとにして考察していきたい。

藤原氏は、黒島伝治作『二銭銅貨』<sup>\*79</sup>における、＜藤二＞の悲惨な死（牛に踏まれた死）の描写後の＜牛屋＞の情景描写の展開について、＜牛屋＞の情景描写の有無による違いを問う授業実践を紹介している。ここでは、悲惨な死のイメージのなめらかな連続が中断することによって〈空所〉が構成されている。それを踏まえ、〈空所〉を生かした指導について以下の提案をしている。

「空所」が、あるイメージとは関連性のないイメージをあとに配置することによって構成されることから、その表現上の効果に気づかせるためには、この記録のように、あとのイメージの有無を比較させる発問がひとつの手立てとして考えられる。このような発問は、『川とノリオ』における＜また秋＞の場面の、＜じいちゃん＞と＜川＞のイメージの「対立」の場合にも適用できるであろう。つまり、＜じいちゃん＞の悲しみ、怒るイメージのあとに＜川＞の＜さらさらとうたってい＞るイメージがある場合と無い場合では、＜じいちゃん＞のイメージから受ける感じはどう違うかという発問である。

また普通文学教材として選択される文学作品のなかには、頻繁に「空所」が出てくるような作品はあまり無いと考えられる。読み易さという観点から、イメージのなめらかな連続が続く作品が、教材として選択されるのは当然であろう。しかし、何もかも語り手が語ってしまう作品よりも、適切な「空所」が構成され、それによって読者の想像力を喚起するような作品の方が望ましいと考えられる。この意味で、「空所」の問題は文学教材の選択基準に一定の観点を与えることになる。<sup>\*80</sup>（下線＝引用者）

この事例は、イメージのなめらかな連続が中断することによって構成される場合の〈空所〉に適合する。まず、〈空所〉の存在を全体で確かめる。そして、本来であれば死のイメージを詳細に記すべきであるのに、敢えて異なるイメージを記していることに着目させる。その後に付加されたイメージについて、ある場合とない場合の違いについて話し合いを行う。ここであれば、＜牛屋＞のいつもと変わらない普段の牛のイメージがあることによって、そこに横たわっている＜藤二＞の死のむごたらしさや残酷さが強められているという効果に気付かせることができる。

指導者が授業で当該箇所を取り上げることによって、当該箇所が〈空所〉であると気付く学習者が表れる。取り上げない場合、当該箇所が〈空所〉であると気付かず、効果について考える学習機会を失い、〈空所〉に込められた著者の意図など意にも介さない読書が展開されてしまう。後に付加されたイメージの有無を比較させる発問を積んでいくことによって、c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てることができる。しかし、単に後のイメージの有無を比較させる発問をするのではなく、初めの自身の考えや意見を暫定的なものとして置かせて、話し合いによってよりよい考えや意見を取り入れ、自己内対話を繰り返させて豊かな考えや意見に導か

\*79 黒島伝治 『二銭銅貨』 青空文庫 [http://www.aozora.gr.jp/cards/000037/files/646\\_22355.html](http://www.aozora.gr.jp/cards/000037/files/646_22355.html) (2017. 12. 2入手)

\*80 藤原、前掲書、51頁。

せる学習の一連の流れを身に付けさせることが必要となる。成長段階に応じた言葉がけによって、学習の一連の流れの経験を積ませたい。

また、文学教材として選択される作品は、頻繁に〈空所〉が出てくるような作品はあまり無く、適切な〈空所〉が構成され、読者の想像力を喚起するような作品が望ましいという指摘や、〈空所〉の問題は文学教材の選択基準に一定の観点を与えることになるという示唆も興味深い。

山元氏は、著書の中で「テキスト」を「文学作品」として成立させるような授業を可能にするために必須な〈基礎論〉として、〈読者反応理論〉の〈問主観的モデル〉が、次の三つのことを提起しているとして参照している。<sup>\*81</sup>

- (1) 〈読者〉モデルを描き出すこと。
- (2) 〈文学テキスト〉内の〈間〉の発見法を学習者にもたらしこと。
- (3) 学習者間の〈対話〉を可能にする、〈文学テキスト〉の〈対話喚起性〉を引き出すこと。

この提起を、「空所を読む力」の育成と関連させて考察したい。

まずは、一つ目の「〈読者〉モデルを描き出すこと」である。ここで言う「〈読者〉モデル」とは、度々登場しているイーザーの概念である〈内包された読者〉のことである。〈内包された読者〉の立ち位置でテキストを読むことができる読者を目指すべきであることは前述した。学習者一人一人の「読み」を詳細に把握することは困難である。学習者一人一人は他者であり、これまでの生活体験や読書体験を踏まえて、他者の「読み」を理解することは難しい。簡単に他者を生きることができないのはやむを得ないことである。授業では、それぞれのその「他者性」を持ちながら同一のテキストを読むことになる。それゆえ、授業では指標となるべき「〈読者〉モデル」が必要になってくる。それは、「〈読者〉モデル」と比較することによって、自分の「読み」はどこに位置するのか、他者の「読み」はどこに位置するのかを可視化するためである。

山元氏は、「〈読者〉モデルを描き出すこと」について以下のようにまとめている。

一つ一つのテキストに対応する理想の〈読者モデル〉を明らかにしていく必要がある。〈読者モデル〉を描き出すことによって、そのテキストを読む学習を進めていくための到達目標を示していくことができる。また、理想の読者の読みのモデルを明るみに出すことは、当該テキストを読むために必要な読みの力を明らかにしていくことにつながっていくはずである。<sup>\*82</sup>

理想の〈読者モデル〉を明らかにすることによって、「到達目標を示すこと」と「読みの力を明らかにすること」につながると指摘している。そのどちらも、単元を通じて授業を進めていくにあたって、重要な事項である。また、「空所を読む力」でいえば〈読者モデル〉の提示による〈内包された読者〉の立ち位置の明確化によって、b「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」が培われる。これまでの文学的文章教材の「読み」の授業では、それぞれの読者の立ち位置に委ねられた読みを持ち寄っての全体の話し合いが殆どであった。つまり、〈内包された読者〉の立ち位置について話題や観点にすることなく授業が進められてきたのである。当該テキストに対して、どのような読者がより物語世界を深く、楽しく味わうことが出来るのかを提示することにより、他作品を読んだ際に転移できる力として備わっていくのではないだろうか。

二つ目は、〈文学テキスト〉内の〈間〉の発見法を学習者にもたらしことである。ここで言う〈間〉

---

\*81 山元、前掲書、163頁。

\*82 山元、前掲書、166頁。



とは、〈空所〉と同義であると捉えられる。〈空所〉に立ち止まれるかどうかは、学習者個人の擁する力による。この点に関しても学習者各々に委ねられてきたと推察される。〈空所〉を学級全体で取り扱うことによって、立ち止まることができなかった学習者に〈空所〉の存在に気付かせることができるが、各々の読書行為において〈空所〉への立ち止まりが行われていなければ力として身に付いたとはいえない。そこで、〈空所〉の「発見法」を学習の一貫として取り扱うのである。

教師が〈文学テキスト〉における〈間〉の構造の発見とそういった〈間〉に反応していくことを学習者に働きかけていかなければならない、ということである。

〈文学テキスト〉における〈間〉は、単なる何もない部分ではなく、それが読者の〈意味内容〉の形成に動的なかたちで作用するものである。少なくとも、そういった〈間〉は、〈文学テキスト〉を読み進めていく〈読者〉にとって何らかの〈否定性〉を持つものとして作用する。時にそれは〈読者〉にとって〈難しさ〉〈わかりにくさ〉としてとらえられることもある。だが、逆にそういった〈間〉というものが〈読者〉にとってネガティブに働きかけるものであればあるほど、〈読者〉に新たな発見がもたらされる度合いは高まる。<sup>\*83</sup> (下線―引用者)

文学的文章教材の「読み」の授業では、〈空所〉の発見と反応を学習者にもたらししていかなければならず、そのために指導者としてすべきことを追究しなければならないと指摘している。前述した例でいえば、あるイメージとは関連性のないイメージをあとに配置して表現がされている場合は、その箇所は空白となる。その空白は著者が意図的に設定したものであり、文章表現上で多大な効果を放つ。そのような文章表現の箇所には〈空所〉が発見されるため、学習者に「学び」を提供する場面であることが見えてくる。

〈空所〉の「発見法」を明らかにして、学習活動を積み重ねることで、c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」が培われると考える。文学的文章教材の「読み」の授業では、〈空所〉という言葉が学習用語として使われてこなかったことが暗示しているように、その「発見法」を取り扱うことがされてこなかった。方法が使えるようになるためには、その方法自体を知らなければならないのは道理であろう。

三つ目は、学習者間の〈対話〉を可能にする、文学テキストの〈対話喚起性〉を引き出すことである。山元氏は、イーザーの〈読書行為論〉について単に個人の読書行為に閉じられるものではなく、集団における「読み」の力学を解明するための〈基礎論〉となり得る可能性を秘めていると言及している。そして、「読み」行為に備わる〈対話〉＝〈弁証法〉的性格を意識させるとして、以下のよう

に述べている。

〈個〉としての〈読者〉の〈読み〉行為のなかに、そういった〈対話〉＝〈弁証法〉的性格が宿っているとすれば、それは、〈個〉としての〈読者〉が他の〈読者〉と〈読み〉について〈対話〉する可能性があるということでもある。〈文学作品〉とは、〈読者〉が〈文学テキスト〉を読み進めるなかで生み出されるものだとする〈読者反応理論〉の〈間主観的モデル〉の考え方に立ちながら、複数の〈読者〉の間の〈対話〉をいざなうことで、いわば〈読者たち〉の〈文学作品〉を作り上げるということも可能であろう。そのとき、〈文学テキスト〉における〈間〉は〈読者たち〉が〈文学作品〉を作り上げるための〈対話〉を喚起する〈対話喚起性〉を帯びているということができよう。<sup>\*84</sup>

---

\*83 山元、前掲書、167頁。

\*84 山元、前掲書、168-169頁。

日本国語大辞典では、「弁証法」について「原語はもと、対話・弁論の術を意味し、ソクラテス、プラトンでは真の認識に至る方法とされた。」<sup>\*85</sup>と説明されている。山元氏は、読者による読書行為に真の認識に至るための意味があるとすれば、他の読者との対話の可能性があると論じている。また、〈空所〉を取り扱う際に、複数の読者に対話を喚起させる〈対話喚起性〉が生まれると指摘している。これは、〈空所〉を学ぶ際に、〈対話喚起性〉を活用した他者との「対話」という言語活動が、学ぶ手段として有効であることを示唆している。

深川氏は、今西祐行作『一つの花』<sup>\*86</sup>を例にして〈空所〉には二種類あると詳述している。一つは、一貫性のもとに空白がその場面でおおよそ埋められて行く場合、もう一つは、前者に比べると複雑でテキストの構造の解明を必要とする場合である。<sup>\*87</sup>

前者の一貫性のもとに空白がその場面でおおよそ埋められて行く場合の例として、『一つの花』の一場面[そんなとき、お父さんは、決まってゆみ子をめちゃくちゃに高い高いするのでした。]の箇所を挙げ、なぜ「決まって」「めちゃくちゃに」高い高いをするのだろうかと読者が疑問を持ち、そこに〈空所〉が生まれるとしている。その〈空所〉が埋められていく過程として、父親の深いため息と「みんな一つだけ。一つだけのよろこびさ。いや、よろこびなんて一つだってもらえないかもしれないんだね。いったい、大きくなって、どんな子に育つだろう」という言葉から、娘のゆみ子の将来を思っのやり切れない気持ちが、こんな行動をとることになったのではないかという前の箇所の「読み」によって埋められていく。このように、〈空所〉がその場面をもう一度読み直すことによって埋められていく場合がある。

後者のテキストの構造の解明を必要とする場合の例としては、父親の出征の場面[お父さんは、それを見てにっこりわらうと、何も言わずに、汽車に乗って行ってしまいました。ゆみ子のにぎっている、一つの花を見つめながらー。]の箇所を挙げている。ここでは、もう最後なのに、なぜお父さんは「何も言わずに」汽車に乗って行ってしまったのだろうか。どうして「コスモスの花を見つめながら」ではなく。「一つの花を見つめながら」となっているのだろうか。などの〈空所〉が生まれると予想している。しかし、この場合は前者のように当該場面だけを読んでいても〈空所〉を埋めることができない。それは、後者における〈空所〉の構造が入り組んでいるからである。では、この場合において〈空所〉はどのように埋められていくのか。深川氏は、二点の表現機構に着目して以下のように解説をしている。

一点目は、『一つだけ』の意味の価値変換という表現機構」の指摘である。

ゆみ子が、「一つだけちょうだい」と言うときは、「たった一つだけ」「ほんの一つだけ」の意味で使用しています。しかし、父親がゆみ子に、「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大事にするんだようー。」と言ったときの「一つだけ」は、「かけがえのない」「この世で一つしかない」の意味で使用しています。「一つだけ」という同じことばを使用しながら、意味を逆転させることによって、空白の要因をつくっているのです。そして、読み手に、父親がゆみ子に、「たった一つだけ」だからと言って、「一つ」を粗末にするのではなく、「かけがえのない一つ」として、「一つ」を大切にするんだよという思いを込めて言っていることに着目させていま

\*85 日本国語大辞典 第二版 編集委員会、小学館国語辞典編集部 『日本国語大辞典』 第二版 第十一巻 小学館、2001年、1318頁を参考。

\*86 今西祐行作 松永禎郎絵 『一つの花』 甲斐睦朗他編 国語 『国語 四上 かがやき』内所収 光村図書出版株式会社、2014年検定済。

\*87 深川明子 「認識・感情を深化・拡充する機能-読み手の側からの考察-」 『日本文学』37巻2号 日本文学協会、1988年、20頁から要約。

す。<sup>\*88</sup>

「一つだけ」の意味の価値変換という表現機構が『一つの花』に組み込まれていることが分かる。そして、表現機構が空白を埋めるためのポイントとなっている。相手が年端のいかないゆみ子であることから、難しい言葉がけができず言葉数が少なくなる父親の佇まいが〈空所〉を増長させている。二点目は、「コスモスと父親の同格化という表現機構」である。

テキストには、コスモスが「プラットホームのはしっぽの、ごみすて場のような所に、わすれられたようにさいていた」と表現されています。一方、父親の方は、「ゆみ子とお母さんのほかに見送りのないお父さんは、プラットホームのはしの方で、ゆみ子をだいて、そんなばんざいや軍歌の声に合わせて、小さくばんざいをしていたり、歌を歌ったりしていました。まるで、戦争になんか行く人ではないかのように。」と表現されています。この両者を比較してみると、世間から疎外されている状況は全く同じです。このようにして、コスモスと父親のイメージが重なります。そして、ここに、コスモスの花は父親を象徴しているという図式が成立します。<sup>\*89</sup>

コスモスと父親の同格化が行われ、「一つの花（コスモス）」が「父親」を象徴していることになる。そして、この世に一つしかないかけがえのないものであることが暗示される。後者の〈空所〉は、そのまま読み進めることでは結合することができなく、テキストの構造説明によって結合することが可能になるという高度な内容になっている。

後者の〈空所〉を結合することは、個人の読書では相当に難しい課題であると考ええる。よほどの優れた読者、つまり〈内包された読者〉でなければ辿り着かない「読み」であろう。教材研究を十分に行った指導者による授業でなければ、作品の構造説明には至らず、結果的に後者の〈空所〉を埋めることはできない。前者の〈空所〉を埋めることは、個人の読書でも埋めることができるが、後者の〈空所〉を結合することは、学習者に授業の中でテキストの構造に目を向けさせるような設定を組み込まなければ、〈空所〉を結合するという流れにもっていくことができないからである。テキストの構造説明を一斉授業の中で行うことによって、個人の「読み」では気付くことが出来なかったつながりや表現機構に出合うことが可能になる。そのことが触媒となり、〈自己内対話〉を繰り返し、個人の読書では辿り着かない可能性のある「読み」から新たな「読み」が形成されていくのである。このような学習機会を積むことによって、「空所を読む力」のe「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を高めることができるのではないだろうか。

また、先述の「〈空所〉の発見法を学習者にもたらすこと」に、『一つの花』の例を当てはめるとする。前者の一貫性のもとに空白がその場面でおおよそ埋められて行く場合は、「発見法」として「行動描写が解せない・違和感がある」箇所が〈空所〉となる。これは、物語の展開への想像から脱する状況を指す。また、後者のテキストの構造の説明を必要とする場合は、「発見法」として「象徴的な表現に変化している」箇所が〈空所〉になると推察される。新美南吉作『ごんぎつね』の最後の場面「兵十は、火縄銃をぱたりと、取り落としました。青い煙が、まだ細い筒口からでていました。」における「青い煙」は、「象徴的な表現に変化している」箇所が〈空所〉になる例に該当する。

今村氏は、テキストに内在する〈空所〉（今村氏は「空白」と称している）について、三種類に分類されるとして、次のように整理している。

---

\*88 同上、20頁。

\*89 同上、21頁。

(一) 経験的事実としての空白。これは、テキスト生産者やテキストの読み手が、いろいろの事情から余儀なく生みだす空白であって、ごくありふれた空白である。不注意とか準備不足とかの理由から生ずる空白は、たしかにテキストに内在する空白ではあるが、必要に応じて充填されうる性格のものである。この種の空白は、理論的触発能力がないので、ここでは等閑視してもかまわない。(二) テキスト生産者が意図的につくりだす空白がある。これは文学美学が特に注目している現象である。(三) テキストの充実した世界が必然的にうみだす空白がある。テキストを生産したり読んだりする「主体」の意識をこえて、テキストの構造自体が不可避免的に産出する空白は、おそらくテキストと空白との関係を考える場合に最も重要な現象であろう。<sup>\*90</sup>

(一) 経験的事実としての空白は、深川氏の示す「一貫性のもとに空白がその場面でおおよそ埋められて行く場合」に含まれる。この場合の〈空所〉は、その場面をもう一度読み直すことによって埋められるが、そのことは今村氏の指摘する「必要に応じて充填されうる性格」を帯びていると言ってもよい。

(二) テキスト生産者が意図的につくりだす空白は、深川氏の示す「テキストの構造の解明を必要とする場合」に適合する。この〈空所〉は、テキストの構造に従って読むものであり、その構造解明を一斉授業で取り上げるべきであることは前述した通りである。

(三) テキストの充実した世界が必然的にうみだす空白は初出である。(二) との相異となるテキストを生産したり読んだりする「主体」の意識をこえるという部分において、特にテキストの生産者側が意識的か無意識的なのかを判別することが難しい。しかし、この部分にテキスト学習後の個人の読書行為に、テキストの学習内容が寄与していく余韻が感じられる。

この三つ目の〈空所〉について、太宰治『走れメロス』<sup>\*91</sup>を例にして考察していきたい。『走れメロス』は、昭和31年から中学二年生の教科書に掲載され、現在では複数の教科書会社が扱っている定番教材である。死を賭けた友情と真実の物語として国民的な作品であり、太宰治の代表作として今後も未永く読み継がれていく作品である。

田中実(1994)は、『走れメロス』について構造上〈語り〉の〈ことば〉が破綻していると指摘している。<sup>\*92</sup> その理由として、メロスがセリヌンティウスに詫げるべき内容は、肉体の極限状態の時の思いではなく、日常の時間の中にあった心のつぶやきだったことを挙げている。日常の時間の中にあった心のつぶやきは「一生このままここにいたい。」「ぐずぐず留まっていたかった。」というような友情への背信行為の吐露であり、それを放置したまま物語が全て歓喜に包まれることは、つじつまが合わないと述べている。

また、教室の中学生が実際に『走れメロス』の主題に対してどのような感覚を抱いているのか、次のように指摘している。

教室の中学生がこうした近代文学研究者の読む「明るさ」への「願望」とか、「祈り」とかをテーマとした小説なのだと教えられても、そうした読解(＝虚偽)を納得するはずがない、と私は思います。実践報告では愛と信頼の物語にシラけ、こんなのウソと言って受け付けないというのを目にします。意欲的で良心的な教師ほどそういう現代中学生気質を憂い、内面の荒廃を気遣い、苦悩している傾向にあるのではないのでしょうか。ウソと言ってくればまだましです。もっと怖いのは、そうした教材に接しながら、彼らが教師や教材の前で自らの内面の声を殺していく

---

\*90 今村、前掲書、120頁。

\*91 太宰治 『走れメロス』 甲斐睦朗他 『中学校 国語2年』内所収 光村図書出版株式会社、2015年検定済

\*92 田中実 「教材価値論のためにー読みのアナーキーを超えるー」 『日本文学』第43号 日本文学協会、1994年、44-45頁を要約。

ことです。<sup>\*93</sup>

この田中氏の指摘を踏まえて、今村氏が三種類に分類した〈空所〉の三つ目である「テキストの充実した世界が必然的にうみだす空白」について、丹藤博文（1994）の『走れメロス』を例にした論及を見ていくことにする。<sup>\*94</sup> 丹藤氏は、今村氏のこの三つ目の〈空所〉は、読者の積極的な参加によって発見される空白であると捉えている。また、テキストを確定部分と不確定部分に色分けして不確定部分にのみ拘泥するのではなく、作者のしつらえた不確定部分だけにとらわれず、テキストが充実し読者が主体的に関わることによって必然的に生成される空白を問題にすべきと述べている。

また、『走れメロス』の解釈について次のように整理をしている。<sup>\*95</sup> 『走れメロス』は「メロスは激怒した。」で始まり、王が和解を申し出て「万歳、王様万歳。」という結末を迎える。このテキストが信実や友情、正義を主題としているのであれば、そこで終わっても何の不思議もないが、一人の少女が素裸のメロスにマントをささげ、それに気付いたメロスが「ひどく赤面した。」で終わる。この場面は、信実を貫き、友情を信じ、正義を守ったメロスにとっていかにもそぐわない印象を与え〈空所〉となる。メロスの前には王やセリヌンティウスがおり、少女は小説の流れからしても、その場面にとっても、極めて異質な存在であった。メロスは、「邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意」し、「町を暴君の手から救うのだ」と意気込んで、「おまえの兄は、たぶん偉い男なのだから。」「メロスの弟になったことを誇ってくれ。」と自惚れる型の人間であり、直情径行的でしかもかなり演劇的である。そこで、自分に好意を寄せてくれるであろう少女によって、メロスは英雄的な興奮状態から醒め、己れのとった行動をひどく恥ずかしく思う。なぜなら、それまで自己中心的にふるまってきたメロスは、自分に好意を寄せる少女の出現によってはじめて他者の目に移る自分を意識したからと考えられる。

丹藤氏は、メロスの「赤面」の理由として次の解釈を提案している。

「赤面」したのは、単に自分が裸であるからだけでなく、「真の勇者」として認められたからでもない。むしろ逆で、「少女」という他者に会い、それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じたのではないだろうか。このことを敷衍すれば、信実・友情・正義の物語としての『走れメロス』の主題は無化されうるのである。つまり、信実を実現し友情のために走り正義を貫くメロスと、最後に至って「赤面」せずにはおれないメロスが共存するのが『メロス』の構造なのである。『メロス』は一途に正義に燃えたり、ゆるぎなく友情を信じるといった青春特有の性急さ、若さゆえの盲信に対する含羞・羞恥を示唆しているのである。<sup>\*96</sup>

『走れメロス』の主題を信実・友情・正義という一辺倒で捉えているならば、自分の衣服にさえ構わず、無我夢中で駆け抜けてきたメロスの真っ直ぐな人間性の表れとして「赤面」の場面を受け入れるだろう。つまり、「赤面」の場面を〈空所〉と読まないことになる。しかし、城に至るまでの「一生このままここにいたい。」「ぐずぐず留まっていたかった。」というようなメロスの背信の声に反応し、信実・友情・正義等の一辺倒な主題に収まりきれない読者であればこそ、「少女」という他者に会い、それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じるメロスに辿り着くことができる。「勇者は、ひどく赤面した。」を〈空所〉として読むときに、信実・友情・正義という主題ではない新たな主題を伴う「読み」が浮上してくる。

---

\*93 同上、45頁。

\*94 丹藤博文 「テキストの〈空白〉とその読み」 『読書科学』第38号 日本読書協会、1994年、62頁を要約。

\*95 同上、62-64頁を参考。

\*96 同上、64頁。

丹藤氏は、盲点としての〈空白〉と称し、それにこだわることで教室の読みを多様に展開できるとして、以下のように論をまとめている。

〈空白〉を読むことは、テキストの安定した読みにゆさぶりをかけ、テキストの隠蔽された潜在的な読みを発掘する手掛かりとなる可能性がある。「走れメロス」にしても、「勇者は、ひどく赤面した」を〈空白〉としてとらえるばかりでなく、なぜ「メロス」は短剣を懐にしのばせて王城に入ったのか、なぜ王に願い事をする時だけ丁寧体なのか、といったように、盲点としての〈空白〉も一様ではなく読みそのものの広がりを示している。その意味で、〈空白〉を読むことが従来全くなされなかったわけではない。ただ、ここで指摘しておきたいのは、テキストの意味的充実がうみだす「盲点」としての、あるいは「無意識」としての〈空白〉にもっとこだわることによって、教室における読みそのものを多様に展開できるのではないか、ということである。したがって、教材研究として〈空白〉に着目するだけでなく、教室の読者たちがテキストにかかわることによって発見される〈空白〉をもとに授業を展開するといった方向が求められるものと考ええる。<sup>\*97</sup>

「読み」とはこうあるべきだと指導者が誘導したり、唯一の「読み」に過剰に反応したりしてきたことで抹殺されてきた学習者の「読み」を俎上に乗せ、新たな〈空所〉の発見につなげるべきである。これは、指導者側が、新たな〈空所〉の発見の可能性を封じてきた場面もあったことを示している。正しい・妥当とされてきた主題を疑う読者に耳を傾けることが突破口となり、テキストを生産したり読んだりする「主体」の意識をこえる〈空所〉が現れる。それは、テキストの充実した世界が必然的に生みだすものである。そして、その〈空所〉を埋めようと学習者が主体的に関わり、新たな「読み」を形成していくような授業を構築すべきである。

この読み方は、「空所を読む力」のd「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」の向上に大きく作用する。この場合の〈空所〉は、例えば『走れメロス』の主題を信実・友情・正義と捉えた多数の学習者にとっては、自分の「読み」とは異なる所から発生することになる。つまり、構築されてきた自分の「読み」を一旦据え置き、他の「読み」の可能性を吟味する学習になるからである。その吟味によって自分の「読み」が変容する場合もあるだろう。しかし、新たな〈空所〉を結合しようとする思考活動は、他者の「読み」を認めつつも「自分はこう読みたい」という自己の譲れない「読み」を構築することにつながっていく。そして、その一連の学習によって、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」が育まれるのである。

井上氏は、〈自立した読者（読み手）〉の育成に「ディベート」による学習指導が有効であることを論じている。<sup>\*98</sup> 〈自立した読者（読み手）〉の条件として「空所を読む力」を内包することは前述したので、「空所を読む力」の育成と捉えて考察していきたい。

井上氏の紹介する一連のディベート学習活動は、①～⑤のように「対立・対比」「対話」「葛藤」という特色をもっており、【図 3-2】（「ディベート学習活動による読みの生成、変容」を井上氏が図示したもの<sup>\*99</sup>）のように「読み」の生成、変容をもたらすとしている。

①読みの〈対立〉を招く。（二値的論題）

②〈対比〉することによって、多様な読みを生み出す。（データ、情報の収集と分析）

\*97 同上、64頁。

\*98 井上、前掲書、30-34頁。

\*99 井上、前掲書、31頁。

- ③多くの〈対話〉場面をもち、読みを豊かにする。(論理の構築・ディベートマッチ)
- ④〈対話〉を通して〈葛藤〉が導かれ、読みを確かにする。(論理の構築・ディベートマッチ)
- ⑤二値的論題から解放され、各自が個性的な読みを築き上げる。(これまでの学習を踏まえた活動)

→ 主体的な学習活動 →				
二 値 的 論 題	【データ、情報の収集と分析】 〈ブレインストーミング〉	【論理の構築】 〈KJ 法的手法〉	【ディベートマッチ】	【これまでの学習を踏まえた活動】
	⇒ 対立論題にもとづく ⇒ ⇒ 多様な読みの表出 ⇒	⇒ 多様な読みを確 ⇒ ⇒ かに、豊かに ⇒	⇒ 多様な読みを確 ⇒ ⇒ かに、豊かに ⇒	⇒ 多様な読みに裏打ちされ ⇒ た多値（個性）的な読みへ
	【個 別】 人とテキストとの対話	【小集団】 人と人との対話	【全 体】	【個 別】 一人の人の人の中での対話

【図3-2】 ディベート学習活動による読みの生成、変容

実践例の題材は、原田直友作『スイッチョ』<sup>\*100</sup>の詩であり、梗概は次の通りである。

夜店で長い足が一本とれていたスイッチョを「よしお」が買い、軒につるしたがいくらまっても鳴かず、あきらめて床に入るといい声で鳴き出す。「よしお」はその声を「こころなしかあわれだった。」と聞く。〈空所〉としては、「なぜ、足のとれたスイッチョを買ったのか。」「なぜいくらまっても鳴かなかったのか。」等が挙げられるが、主題に関わる〈空所〉としては「なぜ、こころなしかあわれに聞こえたのだろう。」になる。

井上氏の実践では、最後の「こころなしかあわれだった。」の部分空欄にして、最後の空欄には『明るい、うれしそうな』言葉が入るか、『暗い、悲しそうな』言葉が入るか」という課題をもとにディベート活動を行った。

【データ、情報の収集と分析】では、ブレインストーミングによって自説の根拠となる材料をテキストの中からできるだけ多く探し出し、予測される他説側の論拠となる材料も探し出す。この作業を通して、学習者はテキストのセグメントを二通りに解釈し、セグメント間の〈空所〉を埋めて、肯定側、否定側二つの立場で一貫性のある読みを形成する。この段階の重要点は、『走れメロス』の例でもあったように、自分の「読み」はもちろん、違う他説の「読み」のセグメント間の〈空所〉を埋める作業が入ることである。これまでの授業では、自分の「読み」の構築に邁進することのみが学習として大切にされてきた。しかし、他説や相手の「読み」の構築を予想する学習を組み込むことによって、結果的に自分の譲れない「読み」を構築することにつながるのである。この段階の学習において、直接的に d 「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」が高められる。また、対立する解釈である他説の「読み」のセグメント間の〈空所〉を埋める作業は、e 「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てることにつながる。この場合は、ディベートをするということから、相手側の思考経路を予想することが勝敗につながるという意欲喚起のもとに進められている。ディベート活動でなかった場合に、自分以外の「読み」のセグメント間の〈空所〉を埋める作業への意欲喚起をどう提供するかは、課題の一つとなるであろう。

【論理の構築】では、個々が集めた論拠を持ち寄り、グループで「論理の構築」を行う。ここでは一人では気付かなかった「読み」も交流される。学習者は他者との交流によって、セグメントが何通

\*100 原田直友詩・吉田翠絵 『スイッチョの歌』内所収 教育出版センター、1980年。

りにも解釈される可能性があることを知る。そして、これまでの自己の「読み」を〈否定〉しながら〈空所〉を埋めて、二つの立場から一貫した読みを形成していく。詩『スイッチョ』の場合、「暗い、悲しい」派は、スイッチョは「自然」の中で生きるべきだという主題に立っていることが明らかになり、一方、「明るい、うれしい」派は、足が一本とれていくスイッチョには、優しい「人間」に飼われる方が幸せだという主題に立っていることが明確になった。つまり、「自然」と「人間」という作品の対立構造を捉えるようになった。この対立構造の気付きは、先述した『一つの花』におけるテキストの構造の解明を要する内容に酷似している。異なる点は、『一つの花』では、〈空所〉を埋めるためにテキストの構造の解明を要したのであり、『スイッチョ』では、〈空所〉を埋める先にテキストの構造の解明があったということである。『スイッチョ』の例では、セグメントの〈空所〉を埋める様々な結合を生み出すことは、作品の構造の新たな発見や深い理解につながる可能性があることを示している。「論理の構築」のために複数で対話を重ねることは、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」の育成につながる。

【ディベートマッチ】では、他説グループとの「読み」のつき合わせの場になる。異質の読みをしたグループとの討論であるため、学習者は同じ立場のグループにおいては予測しえなかった角度の「読み」の存在を知る。井上氏は、実践から次のような学習者の学びを導き出した。

自然の中で生活したとしても、長い足がとれた状態で生きていくスイッチョには、厳しい現実が待ちかまえている。また、よしお（人間）に飼われても、厳しい自然の中で生きるという現実からは逃れられるかわりに、生き物の本来の姿を無くした生き方を強いられる。このことに気づいた学習者は、スイッチョが生きていくということは、それが自然の中であれ、人間に保護された状態であれ、どちらが幸せであるわけでもない。いずれの運命を辿るにせよ、つらく厳しい現実を抱えたものだと思えるようになったのである。そして、空欄箇所の表現が明らかにされたとき、学習者はそこにある「あわれ」という言葉の微妙な語感や、「心なしか」という言葉の重さに気づくことになった。<sup>\*101</sup>

「うれしい、明るい」、「悲しい、暗い」といった二つの立場で葛藤する中で、「自然」と「人間」という対立構造に気付き、主題の可能性について高次の「読み」に至っている。他説グループとのディベートマッチは、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」を育て、結果的にe「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」の向上に至る学習活動となるであろう。

山元氏の前述した論及では、読者による読書行為に真の認識に至るための意味があるとすれば、〈空所〉に他の読者との対話の可能性があるとすることを論じており、〈空所〉を取り扱う際に、複数の読者に対話を喚起させる〈対話喚起性〉が生まれるとしていた。それを受けて筆者は、〈空所〉を学ぶ際に、〈対話喚起性〉を活用した他者との「対話」という言語活動が、学ぶ手段として有効であると先述した。井上氏のディベートの実践は、山元氏の論拠を受けてそのことを実証しているといえる。

しかし、ディベートは「討論」であるため、第三者による勝敗の判定が付けられる形式が一般的である。「ディベート」は、国語教育指導用語辞典において「広義には、公的な論題に対して見解が対立する者による議論のこと。狭義には、対立する者が一定のルールに従って議論を行い、第三者がどちらの主張が優位であったかを判定する議論の形式をいう。」<sup>\*102</sup>と表されている。ディベートの形式を学ぶことは、話す・聞く能力や思考力・判断力・表現力の育成に大きく貢献するが、小学校の成長段階における「読み」の吟味場面では勝敗を決することはすぐわないのではないだろうか。現に井上氏の「スイッチョ」の実践は、高校二年生を対象としたものである。小学校の成長段階の場合、勝

\*101 井上、前掲書、34頁。

\*102 田近洵一、井上尚美編 『国語教育指導用語辞典』第四版 教育出版、2009年、166頁。



敗を決する要素としては声や表情・話し方など、内容よりも表現方法に傾くことが多い。また、勝敗に気をとられるあまり、ディベートされている内容の相異を意識せず、ゲーム的な感覚で望む学習者も多い。もちろんディベートの形式が悪いのではない。小学校の国語教科書には、ディベートを学ぶ単元があり有効な言語活動として捉えられている。そこでは、二項対立するテーマをもとにして、ディベートの仕方を学ぶ内容になっている。単元の目的が、ディベートの仕方を学ぶことであるため、ロールプレイとしての活動の意味合いになる。主題に関するセグメントの〈空所〉を埋めるためのディベートは、小学校の成長段階では目的をはき違える可能性があり、成立が難しいものと思われる。他者の「読み」の成立の許容や理解をもとに、自身の揺るぎない「読み」を形成するという高次の学習であるため、勝敗の概念は邪魔をするのではないだろうか。成立にはよほどの指導者の力量と学習者の育ちが前提となるであろう。井上氏の実践から、「空所を読む力」育成のためのディベートの効果は多大なものがあることが分かったが、小学校段階での引用は以上の点からはばかれる。将来的にディベートの活用に移行するとしても、小学校の発達段階を踏まえたうえで山元氏の指摘する「対話喚起性」を生かした言語活動を学習の手立てとしなければならない。

### 3. 3. 2 「空所を読む力」を育む授業

前項で進めてきた「空所を読む力」を育成するためのアプローチを、本項で整理することによって具体的な授業イメージをつくっていききたい。

前項では、「空所を読む力」とはどういう力のことなのかを、a～eの五つの態度や力で示した。そして、五つの態度や力を軸にして、各論者の様々な題材による実践によって見出された内容を、〈空所〉のフィルターを通して関連付けて論述してきた。その論述はランダムに進められてきたが、授業を形作る要素として、「目標設定」「発見法」「学習活動」「空所レベルに応じた学習展開」に分類することができる。

#### 【目標設定】

「目標設定」では、テキストを学ぼうえでの〈読者モデル〉を提示し、〈内包された読者〉の立ち位置を明確化する取り組みを行う。理想の〈読者モデル〉を明らかにすることによって、「到達目標を示すこと」と「読みの力を明らかにすること」につなげていく。具体的には、詳細な読解に入る前に、どのような立ち位置でテキストを読んでいくと物語世界を深く、楽しく味わうことが出来るのかを提示、又は話し合わせる。そうすることによって、他作品を読んだ際に転移できる力として〈読者モデル〉の設定が意識される。この取り組みによって、b「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」を育てるようにする。

#### 【発見法】

「発見法」では、テキストのどのような箇所が〈空所〉になるのか考え、探す取り組みを行う。全ての学習者が〈空所〉に気付くことは難しいので、〈空所〉の発見法を教え、それをもとに探させ、学級全体を共通の土俵に上げることを目的にする。これまでに明らかになっている〈空所〉の発見法は次の通りである。

- ・描写がされておらず、明らかに情報が不足している箇所。
- ・行間があり、場面が変わる箇所。
- ・あるイメージとは関連性のないイメージが後段に配置されている箇所。
- ・行動描写が解せなく、違和感が残る箇所。
- ・象徴的な表現に変化している箇所。

この取り組みによって、c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」を育てるようにする。

### 【学習活動】

「学習活動」のカテゴリーでは、四つの取り組みが挙げられる。

一つ目の取り組みは、〈空所〉について対立する解釈である他説や相手の「読み」の構築を予想する学習を組み込むことである。そうすることで、相手の「読み」を受容しつつも自分の譲れない「読み」を構築することができる。この学習活動によって、直接的にd「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」、結果的にe「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。

二つ目の取り組みは、セグメントの〈空所〉を埋める様々な結合を生み出す学習を組み込むことである。そうすることで、作品の構造についての新たな発見や深い理解につながる可能性が生まれる。この学習活動によって、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。

三つ目は、イメージのなめらかな連続が中断することによって構成される〈空所〉に対して、後段のイメージの有無による変化や印象の違いについて比較することである。そうすることで、〈空所〉のもつ効果や役割について考える機会や場面が生まれる。この学習活動によって、c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。

四つ目の取り組みは、テキストの著者が、なぜ当該箇所を〈空所〉にしたのかを考え、交流し合う学習を組み込むことである。そうすることで、著者の〈空所〉に込められた思いに触れることができる。また、読者としてだけだった作品理解から、著者の観点を取り入れたより深い作品理解や見方ができるようになる。そのことは、読書の質の向上につながる。この学習活動によって、d「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。

### 【空所レベルに応じた学習展開】

〈空所〉の結合のし易さの観点から、レベルを三段階に分類し、それぞれの段階の〈空所〉に応じてどのような学習の展開が可能かを示す。

一つ目は、存在が明確で、その場面をもう一度読み直すことで簡単に結合できるという比較的平易な〈空所〉である。そのような〈空所〉であっても、一斉授業の中で取り上げて、〈空所〉を結合することができた点を自覚させる場を設けるようにする。読者として〈空所〉を結合しているという行為への気付きは、c「テキストの空所に自律的に反応ができる力」やd「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」の育成につながる。平易な〈空所〉だからこそ、全体で確認し合い、〈空所〉を結合するという「読む」活動自体への意識の向上に生かすことができる。

二つ目は、埋める・結合するためには、テキストの構造説明が必要な〈空所〉である。そのような〈空所〉は、テキストの構造説明を一斉授業の中で行い、個人の「読み」では気付くことができなかったつながりや表現機構に出合わせるようにする。そのことが触媒となり、〈自己内対話〉を繰り返し、個人の読書では辿り着かない可能性のある「読み」から、新たな「読み」を形成させる。この取り組みによって、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。取り組みの推進には、十分な教材研究による指導者のテキストへの構造理解がベースとなる。また、当該児童の発達段階に応じて、理解や納得に至るような内容にかみ砕くことも大切な事項である。

三つ目は、テキストの充実した世界が必然的に生み出す高次な〈空所〉である。その空白は、例えば主題の吟味の場面において現れる。テキストを生産したり読んだりする「主体」の意識をこえるため、まずは空白自体を表出しなければならない。正しい・妥当とされる一辺倒の主題から、別視点の

主題に着目させる。そして、その主題に一貫性をもたせるために、思考を働かせ〈自己内対話〉を繰り返しながらセグメントを結合し、新たな「読み」を形成させる。この新たな〈空所〉を結合しようとする思考活動は、他者の「読み」を認めつつも「自分はこう読みたい」という自己の譲れない「読み」の構築につながる。この取り組みによって、e「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」を育てるようにする。

第三章では、「〈空所〉の概念」と題して、ヴォルフガング・イーザー著『行為としての読書』で論じられている〈空所〉の理論を軸に、テキストにおける〈空所〉について先行研究を踏まえながら考察を進めてきた。その過程で明らかになったことは、「空所の機能」について、「空所を読む力の具体」について、授業における「空所を読む力の育成の方法」についてである。

テキストの構造解明が必要な〈空所〉について、「取り組みの推進には十分な教材研究による指導者のテキストへの構造理解がベースとなる。」と先述した。そこで第四章では、小学校最後の文学的文章教材であり、〈空所〉の「読み」がテキスト理解の大きな鍵を握る『海の命』において、詳細な分析を行っていきたい。

## 第四章 『海の命』の〈空所〉が引き起こす結合の可能性

第四章では、教材『海の命』の中で〈空所〉が引き起こす「結合の可能性」が生まれる場面を視点に加えて、実際の教室での学習者の反応の傾向を交えながら、詳細な教材分析を進めていきたい。セグメントの結合については、唯一の内容に限定せず、先行研究の視点や原作『一人の海』の描写を活用しながら、学習者が考える「結合の可能性」という意識をもって考察していく。

### 4. 1. 中心人物「太一」の設定と物語の発端「父の死」を読む

#### 4. 1. 1 少年太一の人物像

中心人物であり、視点人物でもあるのが「太一」である。物語は、太一の目で語られ太一の成長に寄り添って描かれている。舞台は港町で、先祖代々海に関わる生業を続けていたことが分かる。当たり前のように目の前にある海を愛し、自分も漁師になることを信じて疑わない少年である。周りの環境も太一をそのように仕向けた要因であろう。周りに住む多くの人々が海を介した仕事に就き、海を話題にした生活体系で動き、コミュニティを形成していると考えられる。そして、村が、海に寄り添って成り立っているような環境であると推測される。

「村一番の漁師」という言葉が、その環境を想起させる。それぞれの専門の漁法をもつ複数の漁師が存在し、それぞれの漁法の技を日々磨き、各家庭の生計を立てている。漁師として、何の要素が漁法を越えて順列を付けるのかは物語中では定かではないが、漁獲量でないことは父の「海のめぐみ」、与吉じいさの「千匹に一匹」という言葉から伺い知ることができる。効率的に魚を獲ることについては、優れた漁師の順列の中に組み込まれていそうではある。

父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たちが住んでいた海に、太一もまた住んでいた。季節や時間の流れとともに変わる海のどんな表情でも、太一は好きだった。

「海に住む」とは、どういうことか。何気ない表現だが、その後登場する「海のめぐみ」「海に帰る」「海で生きる」「父の海」「海の命」などにつながる物語の世界観を感じさせる言葉である。海の恩恵を受けながら、海とともに生きる人々の暮らしを表現している。「父親たち」とは、先祖代々海に関わる生業を脈々と受け継いできた家系に太一が生まれたことを示している。

この冒頭から、海が太一一人の舞台でないことが印象付けられる。脈々と受け継がれる家系の一端に過ぎず、これから始まる物語の中の出来事は、その家系に生まれた者が血を受け継ぐために通過しなければならない儀礼なのではないかという感覚を与える。この家系は、村の中でも腕の良い漁師を育んできた家系なのであろう。そして、太一もまたそのような資質を兼ね備えている。太一が困難を経て、立派な漁師となって後継に海をつなげていくことが物語の大筋であることが予想されよう。また、物心がついていない時分から、海の表情をずっと見てきたことが分かる。海と対峙し、様々な心の中のやりとりを往還してきたのであろう。そこには、読者には計り知れない、太一と海との深い精神的なつながりが想像できる。

「ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海にでるんだ。」

数少ない太一の発言の中でも、少年時代の太一を表す貴重な発言である。「ぼくは漁師になりたい。」ではなく断定で「ぼくは漁師になる。」と語っている。少年の頃から力強く、一徹な部分を備えていたことが分かる発言であり、迷いが全く無い。加えて「おとうといっしょに海にでるんだ。」で、太一少年の夢が明らかになる。

物語中、「夢」の表現はクエに出会う時の一箇所しかない。「夢」の実現が物語の柱として重要なイメージをもっているが、明確な夢の内容については、冒頭のこの場面のみとなる。子供心に尊敬して

やまない父の大きな後ろ姿が感じられる。少年が一貫して「漁師に」「父に」と語っている様子から、目指すべき姿であり、自慢の存在であったのだろう。その父と供に漁に出て、技と心構えを受け継ぎ、一人前の漁師となることは、この家系に生まれた少年にとって必然の目標となったのである。

林氏は、少年太一について次のように述べている。

子供の頃から父祖代々の業を継ぐことを自己実現の唯一の目標とし、それを高言することをためらわないという太一の性格は、かならずしもその土地の子供に一般的なものであったとは思われない。同級生のうちには進学を希望する者、都会に出たいという夢を持つ者もあったであろう。子供の頃から親の仕事を継ぐと心に決めて、そんな自分を疑ってもみない太一のような子供こそ珍しいのではないか。彼の特異性が前提であってはいじめて、「こう言ってはばからなかった。」という記述が意味をもってくる。<sup>\*103</sup>

今は親の仕事が生まれつき子供の仕事であるという時代ではない。先祖代々海に生きてきたといっても、全国的に第一次産業の後継者不足がさげられる現在の仕事観である。親が継ぐようにと仕向けるのではなく、自分から「はばからなかった」というところに、太一の特異性を感じる。また、その特異性は、もぐり漁師としての父の崇高さを裏付けている。同時に、「はばからなかった」という言葉一つから、職人氣質・孤高・無骨・純粋というような太一の性格が漂う。他の生き方は考えられなかったのであろう。それでいて、家業を守らなければならないという気負いは感じられない。純粋な父へのあこがれ一つで成り立っている。冒頭から感じられるのは、父の存在の大きさと太一の実直さである。そして、物語は太一の将来の夢である「村一番のもぐり漁師だった父」と供に漁に出ることが永遠に違わなくなったところから始まる。

原作『一人の海』では、少年太一のエピソードとして次のような周りとのやりとりの描写がある。

「どんな漁師ぞ、何ヶ月も船に乗って南の海にマグロ釣りにいくと。それとも巻き網でイワシを獲る船団に乗るとか。突きん棒でカジキを獲るもよかばいね」

幼い太一が真剣な目をして漁師になりたいというので、まわりの大人はからかい半分にこんないい方をした。

「俺はお父と同じ潜り漁師になるばい。お父といっしょに牛ほどもあるクエを仕留めるばい」<sup>\*104</sup>

この描写からは、特異性を放ちながらも、周りの大人たちが優れたもぐり漁師の息子であると一目おき、成長を見守っている様子が伺える。また、村には様々な漁法があり、どの漁法を選んで生計を立てていくかはそれぞれであることも分かる。さらに、少年太一は、「クエ専門のもぐり漁師」がどのような仕事内容なのか分からないのに、父への尊敬とともにクエ専門のもぐり漁の仕事自体にあこがれを抱いていることが伝わってくる。

#### 4. 1. 2 父の人物像

父は「もぐり漁師」である。後に「もぐり漁師がいなくなったので、アワビもサザエもウニもたくさんいた」という叙述がある。父がそれらをクエ漁の合間に獲っていたかは定かではないが、それらがもぐり漁の一般的なターゲットであることが分かる。[たった一人でもぐって、岩かげにひそむクエをついてきた]という叙述から、父は常にクエを狙う「クエ専門のもぐり漁師」のようである。また、後の「父を最後に、もぐり漁師がいなくなった」という叙述から、父が村の最後の「もぐり漁

---

\*103 林、前掲書、49-50頁。

\*104 立松、前掲書、58頁。

師」であったことが分かる。しかも、ただの「もぐり漁師」ではなく、「クエ専門のもぐり漁師」である。船団での集団的な漁ではなく、与吉じいさのように二人でも行える「一本釣り漁」でもない。一般的にもぐり漁は危険を伴うため、複数で行われることが多い。ましてや太一の父のように、誰にももぐれない潮の流れの速い瀬で漁をするとなれば、なおさらである。しかし、父は一人で漁を行っていた。非常に孤独な漁の日々であったことが印象付けられる。漁法や漁獲について村の誰かと共有することもできず、漁自体も一人で全てを行っている。後の「父を最後に、もぐり漁師がいなくなった」という叙述から、「もぐり漁師」は、滅び行く伝統的な漁法であったことが推察される。

そう考えると、太一に「自分が受け継がなければならない」という確固たる思いが、子供心にあったのかもしれない。太一にとっては、父が最後の「もぐり漁師」であったため、師が必然的に存在しないということになる。師の存在しない伝統的漁法を生きる糧としていくことは、大変厳しい棘の道を覚悟しなければならない。場合によっては、漁師としてもものにならないことも考えられる。

潮の流れが速くて、だれももぐれない瀬に、たった一人でもぐっては、岩かげにひそむクエをついてきた。

卓越した技術をもつ漁師を選ぶ瀬に入ることができた一人である。しかも、水中に入ることができた唯一の漁師である。「アワビもサザエもウニもたくさんいた」という後の叙述から、それらがもぐり漁の一般的なターゲットであることが分かる。父がそれらをクエ漁の合間に獲っていたことは分らないが、動かないターゲットから次第に力点が変化し、もぐり漁の行き着く先に「クエ」が位置していることが分かる。

「だれももぐれない」「たった一人」と、孤独を強調していることが分かる。「もぐり漁師」としての父親像を示すのに必要不可欠な言葉であり、孤独だからこそ磨かれる漁師の技術というものがあつたに違いない。「絶え間ない孤独に耐えうる、類い希なる精神力と強い意思をもつ人物」といえよう。

二メートルもある大物をしとめても、父は自まんすることもなく言うのだった。

「海のめぐみだからなあ。」

不漁の日が十日間続いても、父は何も変わらなかった。

父の海への思想を示す、重要な叙述である。この叙述から伺えるのは、父の「謙虚さ」である。「海のめぐみ」としていただくのだから、日々の漁獲に対しての一喜一憂はない。何メートルを超えようが海が授けてくれたものだから、そこに感情はない。感情があるとすれば、海への「感謝」しかない。

「謙虚さ」と同様に感じられるのは、自然に対する「敬虔さ」である。海に全てを委ねている姿があり、不漁であってもそれは海が決めることで、個人がどうこうすることではないといったメッセージが「海のめぐみ」の言葉から感じられるのである。この海に対する考えは、与吉じいさも同じであろう。

強欲な漁師が、量や大きさを求めて感情をむき出しに海へ向かう姿に、「精神的に磨かれた漁師像」を感じることはできない。「精神的に磨かれた漁師像」は、この父の「謙虚さ」や「敬虔さ」に宿るであろうことを読者は感じるのである。しかし、この父の「謙虚さ」や「敬虔さ」が、すぐ後の読みに多少の障害を残すことを意識しなければならない。

林氏は、父親像について次のように述べている。

ところで、読者は漁師としての太一の父親をいったいどのように評すればよいだろうか。危険な海の瀬に素もぐりで挑み。モリで獲物をとる漁は、網や釣りによる漁とは異なり、肉体をつうじて自然と直接的に対峙するそれであり、いわば人間の狩猟本能に最も見合った漁法である。そ

の本能に身を任せる興奮と喜びがあってこそ、最後のもぐり漁師ではないかというもののだが、太一の記憶する父親像からは、荒々しい自然に挑戦する闘争的情熱はまったく窺えない。とはいえ彼は、かつて出会ったことのないような巨大な獲物に挑んで命を落とす。やはり彼のうちにも漁師の本能は生きていたに違いないのだが、その一面を確かに浮上させようとする」語りの文脈はない。また家族を養っている以上、豊漁なら喜び不漁の時には沈みこむのは当然である。ましてそれが十日間も続けばそうでなくては不思議だろう。要するに漁師としての父親像は、哲学的だがかならずしも現実的でない。<sup>\*105</sup>

語りや父の回想からは、父の実態が掴みにくいことは否めない。大物をしとめても自慢をしない。獲物が獲れなくても動じない。「海のめぐみ」という言葉通り、業や欲とは無縁の印象を受ける。ここまでは、与吉じいさと同様の人物像を描くことができる。しかし、「もぐり漁師」とは、そもそも「闘争的情熱」を持ち合わせてこそ成り立つものであり、狩猟本能に見合った漁法ではないかと指摘している。物語が進むにつれて、人間の多面性と捉えるべきなのか、父親像がぼやけてくるのである。その理由は、林氏の言う「語りの文脈」が存在しないためである。「語りの文脈」が存在しないという指摘は、正にその箇所が〈空所〉になることを示している。物語は、読者がセグメントを結合し、自身の一応の読みを構築しなければならない一つ目の場面へとつながっていく。

#### 4. 1. 3 父の死をどう読むか

「謙虚さ」を備え、自然に対して「敬虔さ」を持ち続けることによって「海のめぐみ」を得て、細々とはいえ家族をしっかりと養ってきた父に、突然の死が訪れる。

ある日父は、夕方になっても帰らなかった。空っぽの父の船が瀬で見つかり、仲間の漁師が引き潮を待ってもぐってみると、父はロープを体に巻いたまま、水中でこときれていた。ロープのもう一方の先には、光る緑色の目をしたクエがいたという。

父のもりを体につきさした瀬の主は、何人がかりで引こうと全く動かない。まるで岩のような魚だ。結局、ロープを切るしか方法はなかったのだった。

父に何が起こったのか。「父はロープを体に巻いたまま、水中でこときれていた」については、二通りの「結合の可能性」がある。

一つは、壮絶な瀬の主との死闘のために、自分が簡単に海上へ浮き上がらないようにロープを自ら自分に巻き付けたという行動である。長期戦にもつれ込むことは想像に難くないが、瀬の主と自分の体力の消耗戦であり、そのためにクエとの間合いを保つことが仕留めるためには必要であったのかもしれない。そして、自らの呼吸よりも瀬の主との対峙を選んだ結果であるかもしれない。相手は、何人がかりで引こうと全く動かない、まるで岩のような魚であった。

もう一つは、事故の可能性である。漁の一環で瀬の主にもりを突き刺したものの、あまりに巨大すぎて引き上げることが到底叶わず、諦めようとした。しかし、めまぐるしく潮流が変化する瀬の中で何らかのトラブルが起こり、ロープが体に巻き付いてしまい、窒息してしまったのかもしれない。

ここで読者は、「謙虚さ」「敬虔さ」と「闘争本能」のせめぎ合いを感じることになる。前者の「死闘」と読むならば、父の中にある「闘争本能」の表れによる死と捉えられ、後者の「事故」と読むならば、事件の前に確認された「謙虚さ」「敬虔さ」の表れによる死と捉えられる。

勝倉壽一（2012）は、父の死について次のように捉えている。

---

\*105 林、前掲書、51頁。

瀬の主との闘いの最中に、ロープが体に絡まってしまったというのであろうか。水中で体にロープが絡まることは、体の自由を失うことであり、直ちに水死の危機に直結する。太一の父が潜り漁師として最も警戒すべきロープを体に巻き付けて水死していたというのは、その不注意の故ではなく、自ら意図して体にロープを巻き、全身でクエを岩場から引き出そうとして力尽き、絶命したことを示すのであろう。体に巻き付いたロープは小刀で切断することも可能であり、助かる方法はある得たのである。にもかかわらず、このような死闘の果てに壮烈な最期を遂げたのは、命の最後まで瀬の主と闘い敗北して死を迎えるという、〈闘い獲る漁師〉として生きた太一の父の生涯の当然の帰結であったと言ってよい。<sup>\*106</sup>

勝倉氏の父の死の「読み」は、「闘争本能」である。「謙虚さ」「敬虔さ」の読みの可能性を「体に巻き付いたロープは小刀で切断することも可能」というかなり苦しい仮定によって排除している。教室で繰り広げられている妥当な結合ではあるのだが、他方の結合の可能性を排除するための仮定が成り立っていない印象を受ける。

山本欣司（2005）は、父の死について次のように述べている。

太一の父の死は、事後的に距離を置いて描写されるのみであり、死が実際にどのようなものとして訪れたかを知ることは困難である。父が正面から瀬の主と戦いを挑んで負けたのか、たまたまもりを突いた相手が瀬の主だったただけなのか、瀬の主により死に追いやられたのか、自分のミスによる死だったのか等は不明である。おそらく、描かれた状況は太一の知り得た範囲と等しく、読者は、父の死の客観的な意味を確定することができない。<sup>\*107</sup>

山本氏は、死の様々な可能性を示しつつも、確定することができないと指摘している。そして、「謙虚さ」「敬虔さ」の「読み」の可能性もあり得るという見解を述べている。

ここで特筆すべきは、父の死に対する表現と瀬の主の描写である。太一の父は瀬の主と挑み、命を落としたが、本文では「こときれていた」と表現されている。日本国語大辞典によると「事切れる」には、「死にそうだった人の息が絶える。死ぬ。」<sup>\*108</sup> という意味がある。つまり、瀬の主と「殺された」という他殺的なニュアンスを感じさせない表現になっている。また、瀬の主の描写では、体に人間のもりを突き刺したままでも、何人もの人間がロープを引いていても、まるで岩のように全く動かないことから、人間への攻撃性を感じさせないのである。

語り手が太一の視点に寄り添っており、父の死の場面に立ち会えなかったために、父の最期の状況を確定することはできない。実際の局面に立ち会ったのは、父と瀬の主のみ。父が死に、瀬の主が魚であるため、父の死の真実については、語り手・読者・登場人物の全ての立場において知る由がないということになる。死の要因を確定する明確な叙述がないことで、読者のイメージや二面性のあるセグメントの結合を許す要因となっている。

父の死の真相については、読者の中に戸惑いが生まれ、この第一場面で初めの読みの局面が訪れる。父の死の真相について、「謙虚さ」「敬虔さ」による死なのか「闘争本能」による死なのかという局面である。

---

\*106 勝倉壽一 『『海の命（いのち）』』（光村図書・東京書籍 六年）の読み 『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』 第2号 東北文教大学・東北文教大学短期大学部、2012年、5-6頁。

\*107 山本、前掲書、52頁。

\*108 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第五巻 小学館、2001年、918頁。



「謙虚さ」「敬虔さ」による死の排除理由は、その後の叙述「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」にある。「破った」という表現によって闘争が浮かび上がってくる。また、村一番のもぐり漁師が事故を起こすわけがないという理由も挙げられる。学習者はこの物語を再読しながら学習を進めている。「闘争本能」による死の排除理由は、それまでの父を示す「謙虚さ」や「敬虔さ」に行動が合致しない点である。「海のめぐみ」を信条として、どんな大物をしとめても決して自慢しなかった父が、巨大な瀬の主にな命をかけた戦いを挑む動機が見当たらないのである。

実際、これまでの指導経験からすると、父の死に至る根拠は「闘争本能」による死と読む学習者が多い。読者にとって、「海のめぐみだからなあ」と「水中でこときれていた」はつながりにくい。つまり、「謙虚さ」「敬虔さ」と「闘争本能」が結びつかないのである。結びつける叙述が〈空所〉となっているために、人物像として、どちらも取り込むことになる。自分の中にこれまで培われてきた人物像に付加されて、新たな像を取り込む作業が行われるのであるが、像としての輪郭がぼやけるために、捉えどころのない或いは理解が難しい人物という印象をもってしまう。授業の中でも、「闘争本能」による死に落ち着かせる場合が多い。学習に受動的な空間であれば、そのまま固定した読みとなって、何の疑問もなく学習は進んでいく。

しかし、そのような読みの「飛躍」を無意識的に回避する読者は、「謙虚さ」「敬虔さ」による死に、自身の結合を落ち着ける。それは、冒頭に表れる父のイメージを真っ直ぐに受け入れている表れであると捉える。叙述に根拠を得られないために、排除されるべき結合とはいえないのであるが、これまで自分が行ってきた授業や参観した授業の系譜を振り返っても、「謙虚さ」「敬虔さ」による死は全体の「読み」から排除されてきたことが多い。

前述したその後の太一の「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」という言葉がある。「破った」という表現によって、太一自身は、父が戦いを挑んだと考えていることが分かる。父がどのような思いで、瀬の主にもりを刺したのかについて、この時点では考える材料が足りない。物語を読み進める中で、読者一人一人に少しずつ見えてくるようになっている。

#### 4. 1. 4 太一は「父の死」をどう捉えたのか

父の死の内実について、「謙虚さ」「敬虔さ」の死と「闘争本能」の死という二つの結合の可能性が表れることについて述べてきた。この可能性の対象は「読者」である。では、登場人物の太一は、父の死をどのように捉えたのであろうか。

太一が父の死について、「謙虚さ」「敬虔さ」の死と「闘争本能」の死の双方で捉えた場合、それはそのまま、父の死に立ち会った瀬の主への認識の違いにつながってくる。

もし、太一が父の死について、父の「謙虚さ」「敬虔さ」の延長にある死、つまり事故による運命の死であると捉えた場合、太一にとって瀬の主は、父の死を境に「父の存在や象徴」としての認識につながっていくと考えられる。反面、太一が父の死について、父の「闘争本能」が引き起こした死、つまり瀬の主との格闘の末に敗れた死と捉えた場合、太一にとって瀬の主は、父の死を境に「父のかたき」という認識につながっていく。後者の認識は、これまでの教室で多く捉えられてきた「読み」の傾向である。

さらに、太一の瀬の主への思いが「父のかたき」という認識と「父の存在や象徴」としての認識が複合しているという読みも成立する。志場俊之(2005)は、「太一の思いはどこを向いているか」という課題への学習者の反応例として、次の内容を示している。

父を倒したクエを取りたい。死を覚悟しながらも父が戦ったクエに会ってみたい。そのクエを取って父を越えたいというような思いが太一の中にあると考えている。父がクエのせいで死んでしまってうらんでいる一方で、父がその命を賭けたクエはいったいどんなすごいやつだろうと思

っている。偉大な父を越えたクエをしとめて父に勝ちたいと思っていると思う。<sup>\*109</sup>

この反応は、「父のかたき」としての認識を踏まえながら、「父の存在や象徴」としての認識が太一の中に存在することを示している。

叙述では、太一の思いはどのように述べられているだろうか。実は、本文では太一がどのように父の訃報を聞き、何を感じたのかは〈空所〉になっている。これは意図的に語らず〈空所〉を設定しているのだと考えられる。ここで太一の思いをあえて見せないことで、クライマックスの場面での太一の行動に対する読者の驚きや疑問を溢れ出させる効果を生み出している。

瀬の主への認識の三つの型については、父の死の内実がはっきりと示されていないため、推測の域を出ず確定できるものではない。しかし、後の状況証拠や自身の読みの根拠として必ず浮上する要素となるので、その場面において後述していきたい。

## 4. 2. 対人物「与吉じいさ」の人物像を読む

### 4. 2. 1 与吉じいさの人物像

父の死後、太一に最も強い影響を与えていると思われるのが与吉じいさである。その人物像は、与吉じいさの漁法や漁に対する考え方から見てくる。

与吉じいさは、太一の父が死んだ瀬に、毎日一本づりに行っている漁師だった。

「わしも年じや。ずいぶん魚をとってきたが、もう魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる。」

「年を取ったのなら、ぼくをつえの代わりに使ってくれ。」

こうして太一は、無理やり与吉じいさの弟子になったのだ。

弟子になるまでの短い叙述ではなるが、ここに多くの情報が詰め込まれている。まずは、与吉じいさについての説明の一文である。「太一の父が死んだ瀬」に入ることができる漁師ということが分かる。

「潮の流れが速くて、だれももぐれない瀬」であると前述しているように、この瀬は入ることのできる漁師を選ぶ。この瀬に入ることができるということは、潮の流れの速さに、漁をしながら対応できる卓越した操船技術を身に付けていなければならない。また、「毎日一本づりに行っている」という箇所から、網で大量に獲るという漁ではないことが分かる。

一本釣りには、大きく三種類の方法がある。小型船で数本の釣り糸を曳航しながら大型魚を釣る「引縄釣り（トローリング）」、鰹の一本釣りのように釣り竿を用いて魚を釣る「竿釣り」、竿を用いず魚を釣る「手釣り」である。与吉じいさの漁法は、文章中にある漁をする与吉じいさの挿絵や「ゆっくりと糸をたぐっていくと」という表現から、「手釣り」をしていることが分かる。また、一本釣り漁は、まず魚の群れを探す技から始まり、その群れを一定時間留める技を駆使し、魚体を傷つけない技によって漁獲を得る漁である。この与吉じいさの説明の一文から、漁師として高次の技量をもつ人物であったことが伝わる。

「わしも年じや。ずいぶん魚をとってきたが、もう魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる。」からは、与吉じいさの現在の状況と思想が読み取れる。与吉じいさは引退間近の老漁師である。漁師にとって何が引退の決定打になるのかは分からないが、想像するに体力・気力の限界や後継の成長があるのだろう。この時点の与吉じいさには、どちらの状況も強く感じられない。つまり、漁師としての引退はまだ先にある。「もう魚を海に自然に遊ばせてやりたい」の箇所からは、漁師として殺生を繰り返してきたことへの「業」の思いが感じられる。魚を自身が生きるためのターゲットとして、闇

\*109 志場俊之 「第6学年国語科における『意味と内容』のひろがり-『海の命』の学習を通して-」 『和歌山大学教育学部附属小学校紀要』第29号、和歌山大学教育学部附属小学校、2005年、36頁。

雲に取り続けてきた漁師とは異なる、独特の哲学が感じられる。魚を傷つけずに丁重に取り扱う一本釣りの中の「手釣り」という漁法とも関わり、魚を一つの命として「敬う」思いをもっていることが分かる。

「年を取ったのなら、ぼくをつえの代わりに使ってくれ。」という太一の台詞は、前の与吉じいさの台詞と咬み合っていない。引退を視野に入れているため、やんわりと弟子入りを断ろうとしている与吉じいさに対して、強引に弟子入りを求める太一といった印象を受ける。この場面について、原作『一人の海』では、次のように書かれている。

弟子にしてくれと申し出た若い太一に、与吉爺さはこう応えた。

「わしはもう年じや。ずいぶん魚ば獲ってきたが、これ以上獲るのも罪深いものじゃけんのう。  
魚を海に自然に遊ばせておいてやりとうなっちょる」

「年ばとったなら、俺を杖がわりに使ったらよかろうが」

「面倒ばい。弟子はとらん」

「何度でもよかばってん、漁に連れていってくれんとか。一緒にいくぐらいよかろうが」

こうして太一は与吉爺さに強引に頼み込み、漁に同行させてもらうことにした。その人の将来に対して責任をとらないという形の弟子であった。それも与吉爺さの年齢を考えれば当然のことであった<sup>\*110</sup> (下線－引用者)

教材『海の命』では、下線部のみの描写が掲載されている。しかし、原作ではいきなり弟子入りを強行するのではなく、漁の同行から与吉じいさをお願いをしている。つまり、迷惑を強引にねじ伏せる行動ではなく、与吉じいさに礼を擁して段階的に弟子入りを試みようとしているのである。読者が構築する太一の人物像について、この箇所についても割愛の影響が出ていると考える。

#### 4. 2. 2 太一はなぜ与吉じいさの弟子になったのか

父の死後、中学を卒業する年の夏、太一は与吉じいさに弟子入りを志願する。将来をしっかりと描いている太一の行動そのものと行動時期には、全くの迷いがない。中学校在学中に思い描いていた人生の設計デザインであったことが分かる。周りの同級生は、高校受験に向けて受験勉強に取り組み始める時期であろう。中学三年生時は、これまで共に過ごしてきた周りの環境から初めて個々に放たれるための準備期間である。周りとは違う行動は、自分を大きく不安にさせるものである。この揺れ動く時期に、一貫して漁師への道へ進もうとする太一に強い信念が感じられる。また、「中学三年生の夏」とせずに「卒業する年の夏」と表現することで、卒業後すぐに漁師として働こうとする太一の強い思いや自分の進路・生き方へ貫徹さがより一層伝わってくる。

太一はどうして与吉じいさに弟子入りを志願したのだろうか。その理由についての考えを、林氏は次のように論及している。

中学を卒えようとする頃、太一は老いた漁師の「与吉じいさ」に無理に頼み込んで弟子入りする。どうして彼でなければならなかったのか。その理由はいくつか推測しうるが、一つには「父が死んだ瀬」で毎日漁をしているという条件があるだろう。暗示の域を出ないにしても、その瀬に対する太一の執着が窺われる。老人という条件もまた重要で、師としての彼が経験豊かな優れた漁師であることは読者にもおのずと感じられる。

作品の論理に観点を絞った場合、彼が「一本釣り」の、しかも老漁師であることの意味は大きい。まず一本釣り漁は一人かせいぜい二人ですするものだから、この師弟関係に他人が入り込む隙

---

\*110 立松、前掲書、69頁。

はない。彼の教えも太一の中で純粹培養されるのである。また、「もう魚を自然に」遊ばせてやりたくなつとる。」という与吉は、もはや半ば引退した漁師であり、獲物への執着が薄い。彼が老人でないならそれは不自然だ。この禁欲がそのまま太一に受け継がれる意識となる。<sup>\*111</sup>

父亡き今、太一が独学で一人前の漁師へと成長していくことは、非常に困難であることは想像がつく。父に代わる師を選定した太一の眼は、よほど傑出していたことが感じられる。「父が死んだ瀬」で一本釣りをしている「老人」という精彩な条件下での師の選定である。この場面で読者は、なぜ、父と同じもぐり漁師を目指しているはずなのに、漁法の異なる一本釣り漁師に弟子入りするのだろうと読者は〈空所〉を感じることになる。読み進めると、「父を最後にもぐり漁師がいなくなったので」という叙述があるために、必然的に違う漁法の師に就かざるを得なかった事が分かる。この場合の〈空所〉は、一貫性のもとに空白がその場面でおおよそ埋められて行く場合に当てはまる。

「父が死んだ瀬」で漁の修行をしているということは、二つの肝要な意味がある。一つは、太一が「父の死んだ瀬」について深く学び、いつかは瀬に潜ろうとしているという捉えである。何のために潜ろうとするのかについては、その後の叙述から次第に明確になるが、この時点では太一がどのように考えて瀬に潜りたいと考えているのかは確定することはできない。いつか瀬に潜る思いがないのであれば、「父の死んだ瀬」で漁をしている漁師でなくても師としては構わないはずである。二つ目は、「父が死んだ瀬」の海上で日々修行を積むことができるということである。常に父を真下に感じながら修行に没頭できる。亡くなった後も一日たりとも父を忘れず、父を仰ぎ続け、父の庇護を受けながら修行に励むことができるのである。

与吉じいさが「老人」であることは、漁そのものが家族を養うための能動的な命の奪取ではないことを示している。執心や雑念を削ぎ落とした後に残るのは、磨かれてきた確かな技術ではないだろうか。このことは、漁師に限らず全ての業種に通じることである。そのような意味から、与吉じいさに弟子入りしたことは、太一を形成するうえで緊要であったといえる。勝倉氏は、与吉じいさへの弟子入りの理由について次のように論じている。

そこには、その瀬に寄せる太一の執着の強さが推測される。また、太一にとっては潜り漁の技術の習得よりも、父の死んだ早瀬を漁場として、急流に流されずに船を停留させる与吉じいさの操船技術の習得こそが目的とされていたとも考えられるのである。（中略＝大江）潜り漁の間に海上に停留させておいた船が潮流に流され、もしくは岩場に打ちつけられて破壊されれば、直ちに命の危機に直面することになるからである。<sup>\*112</sup>

勝倉氏は、操船技術の視点も大切であると指摘している。誰も入ることのできない瀬に入ることができたのは、父と与吉じいさのわずか二人である。わずか二人だったので、これまで資源が守られてきた。瀬に留まることができるような、潮流を読んで臨機応変に対応できる技術を望んだのかもしれない。潜って魚を突く技術以前に、その場所に留まることが「もぐり漁」の前提となる。太一は、舞台に立つための技術を会得したかったのだとも考えられる。

その他に、太一が知っていたかどうかは不明であるが、与吉じいさに学ぶことで、与吉じいさのもつ深い思想を学ぶことができた。父に共通した海に対する「謙虚さ」「敬虔さ」を行動で示す与吉じいさに、太一は父の面影を見ていたのかもしれない。この辺りは、物語をつなげる〈空所〉を補う想像の部分となる。結果的に太一の選択は、間違っていなかった。前述したが、父に代わる師を見つけた太一の眼は、よほど優れていたといえる。

---

\*111 林、前掲書、52-53頁。

\*112 勝倉、前掲書、7頁。

ここからは憶測になるが、与吉じいさは、この時点で瀬の主を「追い求め」ようとする太一の心に気付いていたのかもしれない。与吉じいさも同じ村に住む太一の父のことは知っていただろうし、弟子入りを志願してきた時から、太一の心は十分に分かっていたであろうと思われる。師になることを迷ったのは、太一の目にいつか父の海に潜ろうとする決意のようなものを見たからなのかもしれない。しかし、弟子入りを堅く断ったとしても、太一はいずれ瀬に向かうだろう。そして、父と同じ末路を迎えるかもしれない。そうであるならば、自分の技と思想を伝えることによって、死を回避させてやれるのではないか、そう思ったのではないだろうか。いつか訪れる瀬の主との対面。その局面において判断の指針を残すのが、自分の役目だと感じていたようにも思えるのである。

#### 4. 2. 3 「千びきに一びき」とは何か

弟子入り後、太一はなかなか与吉じいさに釣り糸をにぎらせてもらえなかったが、その巧みな技術を間近で見ることができた。分業をしながら、太一に語りかける師の言葉はこれまでの漁師経験が織りなす珠玉の言葉であった。それは、与吉じいさの漁師人生を形容しており、父の「海のめぐみ」と並び称される象徴的な内容である。

「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」

与吉じいさは、毎日タイを二十ぴきとると、もう道具を片づけた。

季節によって、タイがイサキになったりブリになったりした。

決して魚資源を獲りすぎず、生態系のバランスを守り続けながら、漁師の仕事を細く長く続けていくことの大切さを説いている。そして、海のめぐみのおかげで、生をつなぐことのできる人間の業の深さを肝に銘じ、度を逸脱した殺生を慎むべきであるとの示唆が感じられる。

物語の最後の場面にも「千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない。」という叙述がある。与吉じいさが独り言のように語ってくれたこの内容を、太一が生涯の教えとして守り切ったことが分かる。繰り返される象徴的な表現は、そのまま作品の最終的なメッセージとして捉えることができる。

毎日、二十匹を釣り上げることは決して簡単な作業ではない。季節の変容、天気や潮の状況、群れの有無、自身の体調など様々な変動要因がある中で、毎日コンスタントに二十匹を釣り上げることは並大抵のことではない。全ての考えられる状況の中で、どのような選択をすればよいかが経験則で身体に染みついており、的確に対応することが可能な卓越した技術を有する者でなければできない。いかなる変容要因があっても、自分の意思で「千びきに一びき」を獲得しうるのである。それ以上獲らないのも自分の意思である。

ここからは臆測になるが、引退を考えており、後を継ぐ弟子もいない与吉じいさにとっても、太一の弟子入り志願は、自分の漁師人生の終幕を飾るうれしい出来事だったのであろう。それは、自らの漁師人生を全て伝え切る覚悟があったとも捉えられる。日々、自身の技術を太一に見せ、己の哲学を繰り返し繰り返し語り聞かせる。決して派手さはないが、その日々には太一の漁師技術の前進が想像できる。与吉じいさには、太一の「漁師としての父」代わりの意識があったかもしれない。もし、太一の父が生きていたら、背中で伝えていたであろう漁師としての生き様を、海を継いでいくこの若者に自身の人生をかけて教えようとしたのだろう。

#### 4. 2. 4 「村一番の漁師」とは何か

光村図書版『海の命』では、この後一行の行間を設けて時の経過を表現している。そして、次のような場面の転換に至っている。

弟子になって何年もたったある朝、いつものように同じ瀬に漁に出た太一に向かって、与吉じいさはふっと声をもらした。そのころには、与吉じいさは船に乗ってこそきたが、作業はほとんど太一がやるようになっていた。

「自分では気づかないだろうが、おまえは村一番の漁師だよ。太一、ここはおまえの海だ。」

行間があって場面が進み、「弟子になって何年もたったある朝～」と文の意味上では、長い年月が経過したことが表現されているのだが、「村一番の称号」を唐突に受ける感じがしないだろうか。山本氏は、この場面について次のように見解を述べている。

漁師としての腕前に限っていえば、太一は第三節ではやくも一人前として与吉じいさから認められる。漁師としての成長を描くことがこの作品のねらいであったなら、ここで目的は果たされたことになる。それにしても、太一はなんとあっけなく「村一番の漁師」になることか。そこへ至る過程はすべて省略され、与吉じいさの「自分では気づかないだろうが、おまえは村一番の漁師だよ。」という言葉によって唐突に、本人も気づかないうちに、作品半ばにして頂点を極めてしまう。<sup>\*113</sup>

山本氏は、語りの叙述の少なさに批判的である。確かに、この場面においてどんな魚に出会い、そんなスキルを会得し、どんな修行を積んできたのかを読者に伝える語りが無い。師弟が父の死んだ瀬の船上でどのような修行の日々を送ってきたのか。何一つ情報を与えられないまま唐突に「村一番の漁師」の認定をもらうのである。

原作『一人の海』では、与吉じいさと太一の修行の様子について次のようなエピソードを盛り込んでいる。

「見とかんば、わからん。潮が変わっちよるばい。よく見ればわかろうが。流れていた潮が止まって、底のほうからうねりよろうが。それが見えんとね」

「見えん」

「十年早かろう。十年潮を見とっと、わかるようになるばい。説明など、うまくできん」

「爺さのいうとること、ちいともわからん」

「十年よ」

「十年は長い」

「海は永遠じや」

「人の命は短か」

太一は与吉爺さんとこんな全話をできるようになっていた。爺さんは自分の跡継ぎを太一と決めたのであった。太一が何を聞いても与吉爺さんは懸命に応えてくれようとする。太一は与吉爺さんと一緒にいる時間が好きだった。

「よか漁師はな、海の底の地形をよく知っとかんといかんよ。海の底には陸と同じように、山があって谷があるばい。潮のかげんによづて、その山に船がつかえることがある。このあたりは山ばならんぞ。山腹のごつあるばい」

与吉爺さんは同じことを何度もくり返していつてくれる。陸地の地形を眺め、太一は海の底の状態を頭にたたき込むのだ。与吉爺さんにしても、海の底を実際に見たことはなかったのだ。与吉爺さんは子供の頃から漁に連れていつてくれた自分の父親に聞き、父親はそのまた父親に聞いてきたのだ。

---

\*113 山本、前掲書、53頁。

「沖からふわふわと風が吹いてくるようになると、タイの姿は見えんようになる。しばらく漁は休みにしようかね。イサキがくるまでは、いくら努力しよっても釣れんもんね。旅にでたタイは、この瀬のことよう覚えとって、ひとまわり大きくなって帰ってくるばい。よその漁師が釣りようが、よその漁師が育てた魚をわしが釣るから同じよね」

季節が変わったということを、与吉爺さは太一に教えてくれたのである。変幻自在の海は片時もとどまるところを知らなかった。季節の変わりめには不漁になるが、辛抱して待っていれば必ず魚はやってくる。太一が与吉爺さに教わったのは、海を信じよということだったのかもしれない。心して向きあえば、海は必ず恵みをくれた。<sup>\*114</sup>

長い引用になってしまったが、原作『一人の海』からは、与吉じいさと太一の修行の様子や、呼応し合う師と弟子の濃密な修行の時間の積み重ねが存分に伝わってくる。この引用は、修行を示す部分の一部分であり、この前にも漁場の説明や魚の生態、船の機器への雑感など、修行に関わる様々な描写を詳細に描いている。この詳細な叙述が足がかりとなって、太一が漁師として成長し、いよいよ「村一番の漁師」として師に認めてもらえたことが喜びとして実感できるのである。しかし、例によって教材『海の命』では、修行部分がほとんど割愛され〈空所〉が形成されている。イーザーが指摘していたように、この〈空所〉によって読者は想像を喚起することになる。そうでなければ、太一への「村一番の漁師」の発言を当然の事として受け入れることが難しくなる。教材『海の命』において、師と弟子の濃密な時間は、積極的な想像によって補填しなければならないのである。

本論文において、教材『海の命』の叙述の割愛による物語性の欠如については指摘するが、決してそれを嘆く要素にするのではなく、逆に「空所を読む力」を向上するための教材価値を有するというスタンスで捉えていきたい。この場面においても、どのように修行の濃密な時間を想像によって補填しうのかを、授業の形や内容として考えていくことは、価値のある学びにつながるのかもしれない。

教材『海の命』の「村一番の漁師」に話題を戻す。勝倉氏は、与吉じいさの漁師哲学として、「村一番の漁師」の発言について次のように言及している。

海の生態系を乱さないように留意し、生活のために必要な分だけを獲る。海の生命力を守りつつ、海と共に生きる。その実践者こそが「村一番の漁師」であり、父の命を奪い、他の漁師を寄せ付けないその早瀬は、名実ともに「お前の海」になったのであるという。自らの漁師哲学ともいうべき〈海との共生の理念〉の吐露である。<sup>\*115</sup>

殆どの作業を一人でやるようになった太一に対して、与吉じいさが「自分では気づかないだろうが、おまえは村一番の漁師だ」と声をもらす。この言葉は何を意味するのか。「自分では気づかないだろう」という表現から、太一が無心に修行に励んでいる様子がイメージされる。そして、「父の死んだ瀬」で二十四匹の魚を獲っては、道具を片付ける日々を続ける太一に対して、「おまえは村一番の漁師だ」と告げる言葉からは、与吉じいさの考える「村一番の漁師」の理念が見えてくる。

漁師にとっての引退の決定打は、体力・気力の限界や後継の成長があるのではないだろうか。目の前には、正に自身の漁師哲学「海との共生」を受け継ぐ、後継の成長した姿があった。海は無尽蔵ではなく、生命力をもった生き物である。その生命力を強めるのも弱めるのも、生態系の頂点に立つ人間の心構えと実践そのものに他ならない。その海の生命力を念頭に置き、必要な分だけを「海のめぐみ」として末永くいただく。欲を出さず無理をせず、優れた技術を持ち合わせ海と永く関わることのできる漁師こそが「村一番の漁師」なのである。太一は、そのレベルに達したのである。そして、父

---

\*114 立松、前掲書、82-83頁。

\*115 勝倉、前掲書、8頁。

と与吉じいさ以外入ることができなかった瀬に、唯一太一だけが船を向かわせることができる。「おまえの海」というのは、そのようなフィールド的な意味合いをもっている。

#### 4. 2. 5 太一は「与吉じいさの死」をどのように捉えたのか

早瀬に生きた二人目の男が死を迎える。その死は静かに安らかに、まさに海に帰ろうとするかのような穏やかな死であった。

船に乗らなくなった与吉じいさの家に、太一は漁から帰ると、毎日魚を届けに行った。真夏のある日、与吉じいさは暑いのに、毛布をのどまでかけてねむっていた。太一は全てをさとった。  
「海に帰りましたか。与吉じいさ、心から感謝しております。おかげさまでぼくも海で生きられます。」

悲しみがふき上がってきたが、今の太一は自然な気持ちで、顔の前に両手を合わせることができた。父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていったのだ。 (下線＝引用者)

漁師としての生き方を授けてくれた恩師の死を目の当たりにして、太一は何を思ったのか。叙述には、「悲しみがふき上がってきたが、今の太一は自然な気持ちで、顔の前に両手を合わせることができた」とある。「悲しみ」とは、敬愛する師匠との永遠の別れに対して湧き上がってきた感情と捉えられる。

では、その感情を上回った太一の「自然な気持ち」とは、何であろうか。太一の言葉に「海に帰りましたか」とある。与吉じいさと過ごした年月の中で、「海と共に生きること」の意味を体得していった太一にとって、海と共に生きてきた者の死は、海に関わる生命の営みの一部であり、自然の摂理のように感じられたのだと考えられる。それは与吉じいさに教えを受けた「今の太一」だからこそ受け止められた死であり、「海に帰る」という表現となったのだろう。

ここで、読者にとって意外な言葉が登場する。「父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていった」と、父の死に対する太一の捉えが突然語り手によって語られるのである。父の死について与吉じいさと同様に「海に帰った」と捉えられるのは、「今の太一」だからなのかもしれないが、そこには「怒り」や「恨み」のような感情はあまり感じられない。

また、太一には、与吉じいさに対する「感謝」があった。「海と共に生きること」の意味を教えてもらった太一は、「おかげさまでぼくも海で生きられます」と感謝の気持ちを語る。「ぼくも」とは、海に生きた信服する存在である父や与吉じいさを意識しての表現であろう。その感謝には、教えを守り抜こうとする覚悟が感じられる。

本文中には「死」に関する直裁な表現がない。「真夏のある日、…暑いのに、毛布を…」「全てをさとった」「海に帰る」「悲しみ」「手を合わせる」「父がそうであったように」のような表現から、読者は与吉じいさの死を読み取っていかなければならない。指導者は、自分が当たり前に読めている叙述でも立ち止まり、学習者が読めるかどうかを考えながら、教材の分析をする必要がある。

ここからは臆測になるが、「満ち足りた穏やかな死」という印象には、漁師としての己の哲学を貫くことができたという充実感の他に、弟子として後継者として、将来性のある太一に師として関わることもできた人生の満足感があったのだろう。「千びきに一びき」を訴えていた自分が死んだ後、命の海が乱獲の場になってしまっただけで、「千びきに一びき」を守り切ったとはいえない。その哲学を継承してこそ、未来に共生を継続していく可能性を確実に残してこそ、「千びきに一びき」を守り切ったといえるのである。海を守り続けてくれる存在を育てることは、「千びきに一びき」の哲学の根幹を成すテーマなのではないのだろうか。そのテーマを具現化させてくれた太一との日々感謝し、自身も海へ帰っていったのである。そして、実際に具現化を成す太一自身は、その哲学を守っていく覚悟を胸に、与吉じいさへの深い感謝を「おかげさまでぼくも海で生きられます」と示している。



#### 4. 2. 6 父と与吉じいさは似た人物か

第三場面の最後の文は、「父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていったのだ。」である。この一文によって、早瀬に入り漁ができる人物は太一人だけとなり、同時に太一の形成に多大なる影響を与えた二人の人物が存在しなくなったことを示す。

登場人物の関係を考える際、中心人物との関係を主に考えることが多い。父と与吉じいさの場合、物語の中では登場に時間的な差があり、関わり合う場面もないことから、二人の関係を考える必要もあまりないように感じられる。しかし、この父と与吉じいさをどのように捉えるのかは、この物語の読み方に大きな影響を与える二つ目の読みの局面となる。

読者は、総合的に父と与吉じいさが似ているのか似ていないのかを判断しているのであるが、詳細な類似点や相違点に、授業によって目を向けさせることが必要となってくる。つまり、「父と与吉じいさはこういうところが似ているが、こういうところは似ていない。だから、自分はこう思う。」といった読者一人一人の一連の父と与吉じいさの捉えが、作品全体の読みへとつなげるために必要なのである。

まず、二人を似た人物だと捉える場合である。羽場邦子(1998)は、父と与吉じいさの比較について学習者から次のような反応があったと示している。

与吉じいさは、太一の父が死んだ瀬に毎日一本づりに行っている。漁師としての経験が多い。  
「千びきに一びきでいい」という言葉は「海のめぐみだからなあ」という言葉と海に敬意をもっているところが共通しているので、与吉じいさはおとうと似ている所があると思う。だからこそ太一は与吉じいさのでしになったのではないか。<sup>\*116</sup>

このような読者反応を中心に、実際、多くの読者は父と与吉じいさを似た人物だと捉える。それは、「海のめぐみだからなあ」に象徴される父のイメージと「千びき一びき」に象徴される与吉じいさのイメージが、海に対する「謙虚さ」「敬虔さ」「感謝」である点、二人が亡くなった後に「海に帰った」と表現されているという点などで共通しているからである。

#### 【二人の漁師としての成熟度の比較】

読者は、二人の人物について「どちらが漁師としてより成熟していたのだろう」という比較に視点を向ける。その場合、大きく二つの読み方に分かれる。

一つ目は、父と与吉じいさを、「同等」と捉える読みである。先程の羽場氏の学習者の反応提示について、富安氏は次のように見解を述べている。

「海のいのち」において、与吉は太一に大きな影響を与えた人物として読まれやすい。「千びきに一びきでいいんだ」という発言や、「魚を自由に遊ばせてやりたくなっとる」といった発言などは、太一の海に対する思想を形作っていく言葉として読みに組み込みやすいためである。<sup>\*117</sup>

「海のめぐみ」という思想を残して海に帰っていった父の代わりに、「千びきに一びき」という思想をもった与吉じいさが太一の師となる。そのことによって「海のめぐみ＝千びきに一びき」という思想の図式が表れ、父と与吉じいさを同じ思想をもった「同等」の人物であると捉える読みである。この場合、父と与吉じいさは高度な同程度の漁師スキルを兼ね備えており、太一の師のバトンが父から与

\*116 羽場邦子 「自分の考えをもちながら読む-第6学年 成長の姿を『海の命』-」 『研究紀要 平成9年度』、広島大学、1998年、41-48頁。

\*117 富安、前掲書、49頁。

吉じいさにスムーズに渡ったと読者は考えている。そのバトンがスムーズに渡ったために、太一が「村一番の漁師」として成長したと考えるのである。父と与吉じいさを似ている人物であると捉える読者は、二人の漁師としての成熟度が同等と捉えることが前提となっている。

二つ目は、父と与吉じいさを、「与吉じいさより未熟だった父」と捉える読みである。山本氏は、上記のような「海のめぐみ＝千びきに一びき」という思想の図式の読みに批判的である。この部分について次のように解釈を述べている。

一見したところ、二人は同質の哲学を持つように思われる。

しかし、太一にとってそれらは本当に等価だろうか。父が「潮の流れが速くて、誰にももぐれない瀬」を自分の漁場としていたこと、そこで岩のような瀬の主挑んだ結果、破れて命を落としたと太一が認識していることをふまえるなら、父と与吉じいさには決定的な違いが設定されていると考えられる。すなわち、並ぶもののない自分の力を強く頼み、瀬の主すら挑み、もりを向けるという父の振る舞いは、与吉じいさの教えと対比することで、分をわきまえぬ傲ったものであると太一に受け止められたのではないだろうか。父の死が、海の下した罰だとまでは考えないだろうが、ますます太一は、瀬の主を恨むことができなくなる。

山本氏の読みは「与吉じいさより未熟だった父」という読みである。与吉じいさと父の比較において決定的な相違点は、「死に方」である。クエとの関わりによってこと切れ、苦しみながら死を迎えた父と、布団の上で静かで穏やかな死を迎えた与吉じいさ。この二人の死を分けたのは、思想を貫いたか貫かなかったのかの相違に表れる。この場合、父は「貫かなかった」、与吉じいさは「貫いた」と捉えられる。

「与吉じいさより未熟だった父」という読みに至った場合、前述した父の死について、「謙虚さ」「敬虔さ」の死であるとは読みづらくなってしまう。「闘争本能」の死であってこそ、それが未熟で傲った行動として捉えられる。ひいては、父が与吉じいさより精神的に格下な人物であるという読みが成立していく。

読者が、父と与吉じいさが似ていない人物であると捉える場合には、この読みが前提となる。また、教室全体でも二人の認識として落ち着かせやすい読みでもある。これは、学習活動として父と与吉じいさの比較をすることが多く、「死に方の違い」という相違が判断しやすい状況に目が向けられることにある。その相違の根拠として納得点を得やすいのが、父の死を「未熟さ」の表れとして浮き上がらせるところにある。しかし、前述したように死の瞬間に立ち会ったのは瀬の主のみであるところから、根拠を想像に求めるしかない実情がある。

与吉じいさと父の比較については、上記の二つの読みが主流であるが、もう一つの読みの可能性を示したい。西辻正副（1999）は、与吉じいさと父の相違として次のように言及している。

太一が、海に生きる生き方を学ぶべき父は、巨大なクエとの格闘に敗れて死んだ。その父を補完するものとして与吉が登場する。そこで、父と与吉が同じ性格をもっていたならば、ここで物語として切り取る意味はない。父と与吉は微妙に異なるものをもっていてこそ物語たりうるのである。（中略＝大江）父は「めぐみ」という。そして、その思いは、豊漁でも、不漁でも変わることはない。そこから、海という大きな存在に身を任せている受け身な姿が見えてくる。一方、与吉は能動的だ。二人は、自然と共存して行こうとする謙虚な姿勢では共通しているが、道具を片

づける与吉を描くことによって、作者は与吉により積極性をもたせているのである。<sup>\*118</sup>

西辻氏は、父と与吉じいさが同等ならば、父を死に至らせ与吉じいさがそのまま太一の師を引き継ぐ設定にする必要がないことを指摘している。つまり、「同等」という読みを排除するという立場をとっている。二人に相違があるからこそ、二人を登場させる意味がある。そして、海に対しての態度面の相違として父は「受動的」、与吉じいさは「能動的」という差異を見出している。

この差異を次のように考える。父の「受動的」はあくまで自然に己の漁を委ねるという考え方、与吉じいさは自然を活用してやろうとする考え方という違いである。より自然と共生しようとする方は父であり、「二メートルある大物をしとめても、父はじまんすることもなく言うのだった。」や「不漁の日が十日間続いても、父は少しも変わらなかった。」という叙述は、自然に身を任せる人間の存在を感じさせる。つまり、自然を征服・活用しようとする意識が微塵も感じられないのである。

反面、与吉じいさは「千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」「与吉じいさは、毎日タイを二十四匹とると、もう道具を片づけた。」という叙述にあるように、自然に敬意を払いつつも、同時に自然を征服・活用しようとする意識が感じられるのである。命と命のやりとりでは、魚と同等の目線で自分を見ている父が存在していた。その点で、父は絶対的に魚を生活の糧としか捉えていない与吉じいさよりも精神的に気高いのではないだろうか。与吉じいさは海を生活の糧をコンスタントに得られる場所としか捉えていないのではないか。ここに、「与吉じいさよりも気高い父」という新たな読みが誕生する。この「読み」をもつ学習者も、教室の中にはいるかもしれない。そう考えた場合、これまでの教室では「抹殺」されてきた貴重な「読み」とはいえないだろうか。

与吉じいさと父の比較について、「読み」の局面として「同等」「与吉じいさより未熟だった父」「与吉じいさよりも気高い父」の三つの「読み」が生まれる可能性があることについて論じてきた。これまでの『海の命』の読解では、「与吉じいさより未熟だった父」の「読み」に集約させることが多かったように思う。しかし、その根拠は想像の域を脱することができない。三つの「読み」はそれぞれに排除しきれない要素をもっている。それは同時に、それぞれが大切にされるべき「読み」であることを示しているのである。

西辻氏の「父と与吉が同じ性格をもっていたならば、ここで物語として切り取る意味はない。父と与吉は微妙に異なるものをもってこそ物語たりうるのである。」という言及について考えてみたい。この「海の命」では、物語が始まって中盤で二人もの重要と思われる登場人物が亡くなってしまふ。物語の展開上、なぜ二人を死なせてしまうことが必要なのだろうか。クライマックスの極限の状況で、太一を一人にする必要があったことは理解できる。しかし、父と与吉じいさが似た人物であるならば、わざわざ二人の死を描くことなく、太一に影響を与えて亡くなる登場人物は一人でもいいようにも思われる。そこで、二人が似ていない人物ではないかという考えが生じてくるのである。

### 【二人の漁の仕方から見える海に対する生き方の比較】

次に、二人の漁の仕方から見える海に対する生き方を比較する。読者が、父と与吉じいさを似た人物だと考える根拠は「海のめぐみ」「千びきに一びき」に見られる海への思想である。実は、漁師には古くから漁の神を信仰する習慣があり、それぞれに独特の漁業儀礼がある。恵比寿様、竜王様、船霊様などがそれに該当する。もしかすると、父と与吉じいさの海に対する共通する思想は、多くの漁師が持っているこのような海への信仰から生まれたものなのかもしれない。

では、二人の違いは何なのだろうか。それは、「漁の仕方」と「死に方」にある。前述した「二人の

---

\*118 西辻正副 「物語教材の読みの試みⅡ：文法読みによる『海の命』の作品分析」 『国語教育学研究誌』20、大坂教育大学国語教育研究室、1999年、138-139頁。

漁師としての成熟度」における違いは、総合的な印象の域を出ないが、「漁の仕方」と「死に方」については明確な叙述によって示されている。

前述したように、通常、もぐり漁は安全のために複数で行われる。しかし、父は潮の流れが速くて、誰にももぐれない瀬に、たった一人でもぐり、大物のクエと格闘していた。非常に危険な漁の仕方である。そこに、父の海に対する生き方が見えてこないだろうか。父は、「海に感謝しながらも、命を懸けて海に挑む生き方」をしていたように感じられる。そうすると、瀬の主との壮絶な格闘の末に命を落とした父の死について、太一が「海に帰った」と表現するのも理解できる気がする。

一方の与吉じいさは、同じ瀬で、一本釣りの中でも大型船や竿を使わない「手釣り」をしていた。巧みな技術のもとで、毎日二十匹の魚を獲ると道具を片付けた。与吉じいさの漁からは、「海に感謝しながらも、あえて海に挑まない生き方」のようなものが見えてくる。このように、二人の海に対する生き方を違うものと捉えたとき、二人のどちらが優れた漁師なのかを比較することはできない。太一が、それぞれの海に対する生き方に触れたことで、クライマックスの場面での葛藤へとつながっていったと読むこともできるのではないか。

#### 4. 3. 「母」の人物像を読む

##### 4. 3. 1. 母の人物像

物語が進み、第四場面になると太一の母が登場する。本来であれば、物語の冒頭から太一に寄り添って生きてきたはずであるが、物語上では与吉じいさよりも死の後の場面でようやく登場する。登場場面は次の通りである。

ある日、母はこんなふうに言うのだった。

「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言いだすかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。おまえの心の中が見えるようで。」

太一は、あらしさえもはね返す屈強な若者になっていたのだ。太一は、そのたくましい背中に、母の悲しみさえも背負おうとしていたのである。

母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた。

この後の登場場面は、年を重ねた後の第六場面となる。父や与吉じいさよりも長い年月を太一と過ごしてきた母の登場箇所は、わずか二箇所のみとなっている。

昌子氏は、原作『一人の海』での母の描写を紹介し、教材『海の命』で描写が削除されたことによって、物語の筋・展開を支えるいくつかの「伏線」が欠落してしまい、物語の「読み」をいくぶん困難にさせてしまっていると指摘している。<sup>\*119</sup> また、長崎伸仁（2016）は、著書の中で『一人の海』での母にまつわる部分が13箇所もあることに触れ、それを知ることによってこれまで教室で行われてきた「母の存在」を軽く扱う授業はできなくなると述べている。さらに、教師の画一的な主題の押しつけについての懸念を述べている。<sup>\*120</sup> 母と太一のエピソードが〈空所〉になっているために、読者が母の人間性や母と太一の関係性というようなセグメントを結合しなければならないのである。

少ない母の描写から読者は、どのような母の人物像をイメージするだろうか。この二箇所だけでは、弱々しく太一に支えてもらっている母の姿が読者に思い描かれるかもしれない。また、そのような母の思いを振り切って瀬に向かう太一は、自己中心的な人物にも読めるかもしれない。

原作『一人の海』では、父の死の場面に際して次のような母の描写が挿入されている。

---

\*119 昌子、前掲書、29-30頁を参考。

\*120 長崎伸仁、桂聖 『文学の教材研究コーチング』 東洋館出版社、2016年、48-55頁を参考。

「あんな幸せな男はないばい。今ではクエになって海ん底ば泳いでいるんじやなかろうかねえ」  
あの事故があってから、母は何度も何度も同じことをいった。父の死をまわりの人に納得させてまわっているようないい方であった。納得させたかったのは自分自身であったろう。母も父から誇り高い生き方を受け継いでいたのだ。

「漁師の女房は地獄の鬼と暮らしてると同じばいねえ。板子一枚下は地獄というじゃろう。潜り漁師は地獄にふんどし一丁ではいっていくもんねえ。いつでも覚悟はできちゃった。そうでなか、あん人とは暮らせんばい」

通夜の席でも、葬式の席でも、母は同じことをくり返しいった。だがいえばいほど母の悲しみが染みだしてくるようだった。<sup>\*121</sup>

気丈であり、誇り高い母の姿が浮かび上がってくる。それでいて父を失った深い悲しみが強く感じられる。このような母の深い思いが、原作『一人の海』ではふんだんに描かれている。それはつまり、太一の成長のそばに、常に母が大きく存在していたことを示している。

このように母の深い思いが描かれているのもかわらず、教材『海の命』におけるわずか二箇所の登場では、学習者にとって想像をし実感を得ることは難しい。

林氏は、「母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた」の叙述について、次のように述べている。

この唐突な誘い水のプロットをあえて置かざるをえないところに、この作品のこれまでの語りの無理が現れている。仮に父が死んだ時に太一が復讐を誓い、周囲がその無謀さを説くといった場面があったなら、また母親が一人息子の太一を苦勞してやっとう育てあげた事情がわずかでも語られていれば、ここで彼女がこうした危惧のことばを漏らすのに違和感はなかっただろう。

要するに、物語のクライマックスへと主人公を導く契機が必要なのだが、母親のことばは、その形を整えるために便宜的に持ち出された感を否めないのである。<sup>\*122</sup>

母子のエピソードの割愛による〈空所〉は、様々な不具合を起こしていることが分かる。最も大きな不具合は、母親の存在が物語上で大きな意味を失っていることである。それに伴って、母親像と太一像に原作『一人の海』のそれとは異なる人物像を描く可能性も生まれてくる。

例えば、唐突な母の言葉は野暮ったい感じを受ける。中途半端に心配をするのなら、気持ちよく瀬に行かせてやってくれと思う読者もいるのではないだろうか。これはやはり、母一人子一人で一人前になるまで必死に生活を送ってきた母子の様子 of 叙述がないからであろう。どうしても、多くを語らない太一の目線になってしまうため、母の心情に百パーセントの共感を示せないのである。林氏の言及に同じく、どうしても状況説明的に思えてしまう。

母の言葉に完全な理解を得るには、叙述にないのだから海で夫を失った悲しみを、十分に読者が想像しなければならない。そして、その悲しみの瀬に愛息が潜ろうとしている時に、母が感じる悲しみを越える苦しさを想像しなければならない。このように、読者に負荷をかける箇所になっているといえる。

教材『海の命』の母親像について、勝倉氏は父親の姿から次のように捉えている。

発言の唐突さを指摘されることが多い母親の不安の吐露であるが、そこに長年夫のそばにあって、栄光の陰で命の危機に身を洒す夫の仕事の危険さを知り尽くしていた妻の現実の重みと、夫

---

\*121 立松、前掲書、60-61頁。

\*122 林、前掲書、56頁。

を理想として憧れるわが子が夫と同じ末路を辿ることになるだろうことへの恐れを理解しておかなければなるまい。「不漁の日が十日間続いても、父は少しも（何も）変わらなかった。」というのも、その〈闘い獲る漁師〉の命を賭けた信念の強さとともに、妻の不安や一家の生計を顧慮する心を持たない頑な人間性をも推測させるのである。<sup>\*123</sup>

勝倉氏は、母親の不安の吐露の中から、現実の重みと夫と同じような息子の末路への恐れを理解しておかなければならないとしている。

光村図書出版『国語 六 創造』の冒頭のリード文には、単元での読みの観点については「登場人物の関係を捉え、人物の生き方について話し合おう」となっており、取り組む言語活動の内容については「登場人物の関係性に気をつけて読み、人物の生き方について自分の考えをまとめよう」と明記されている。<sup>\*124</sup> 登場人物の関係性を削ぎ落とした文章に、この観点を求めるところに多少の矛盾を感じる。母子の関係を二文で捉えるというのも、なかなか難しい課題である。しかし、本稿に於いて一貫して述べている「叙述の割愛による〈空所〉を教材性として生かす」ことを、太一と母の関係の読みにもなぞらえていきたい。

ただ、この二文だけでは、前述のように弱々しく太一に支えてもらっている母の姿が学習者に思い描かれるであろう。また、そのような母の思いを振り切って瀬に向かう自己中心的な太一とも読むかもしれない。ここは『一人の海』の母の姿を、情報として伝える必要があるかもしれない。

母の言葉を完全に理解するには、〈空所〉となっている母の海で夫を失った悲しみを、十分に読者が想像する必要がある。「母が毎日見ている海」とは、太一の「自由な世界」と対比されて、「悲しみに束縛される世界」のように感じられる。太一と共に海辺の村に暮らす母は、夫を失った海を毎日見つめながら、悲しみの思いで生活せざるを得ない状況にある。また、太一が背負おうとしている「母の悲しみ」とは、何なのであろうか。夫を亡くした悲しみの瀬に、今度は愛息が潜ろうとしていることを感じ取っている母の不安や苦しみはどれほどだろうか。その「母の悲しみ」は察するに余りある。

そして、第六場面では、「おだやかで満ち足りた、美しいおばあさんになった」と描かれている。愛息の死を心配する不安や苦しみから解放された母は、太一の家族に囲まれて、幸せな日々を送っていることが伺える。物語からはなかなか浮かび上がってはこないが、太一と母の関係が、太一の行動に与えた影響は決して小さくはない。

#### 4. 3. 2 太一と母の関係を想像する

ここで、物語には描かれていない太一と母の関係を想像してみたい。父を亡くした家庭は、その日から経済的にも精神的にも柱を失う。母は母の役割だけではなく、父の役割も担わなければならない。「父が生きていたら」と振り返る余裕もなくただひたすらに前を向いて日々の生活を送らなければならない。母子が一体となって支え合い、世を渡っていかなければならない。母は父性をも備え、時には鬼になりながら我が子の独り立ちを夢見て、自分を削っていく。子どもに見せないように、辛い涙を流す時もある。

母は太一の心を分かっている。父の死に関わったクエに思いをはせて村一番の漁師にまで成長した愛息の心を。ただ、父と太一は違って欲しいと母は祈っている。「父の死」が「太一の生」につながっていると。もし、父と同じような死を太一が迎えたとしたら、それこそ、海に呪われた母の人生である。母子で歩んできた苦労は、いつか細々と報われると信じて生きてきた。太一の幸せこそが、母の幸せなのである。人生の幸せとは、死に向かうこととは極に存在する。自分の命を大切にする漁師こそが、たくさんの他の命も守っていくことができる。太一が有事の時は、亡き父が守ってくれる

---

\*123 勝倉、前掲書、6頁。

\*124 甲斐他、前掲書、200頁。

と信じている。

太一だって母の幸せを願っている。女手一つで「村一番の漁師」になるまで育ててくれた母を、無下に悲しませることはできない。母が最も悲しむことは、太一自身の死である。瀬の主は夫と息子を殺されてしまったのは、母は深い悲しみの淵から二度と這い上がることはできなくなってしまうだろう。決して自分は死んではならない。母の幸せこそが、太一の幸せなのである。

末永く、命を大切に幸せな家庭を築く漁師。それこそが母の望んでいた漁師の姿であることを太一は分かっている。父を越える技量を持ち、瀬の主を仕留めさえすれば、全ての人々が幸せになれると太一はこの時点で思っていたのかもしれない。

指導上の課題は、学習者に母子の関係をどう想像させるかである。二文では、ここまで至ることは到底できない。海は男の世界であり、師弟の関係を描けば、この物語世界の登場人物の関係は足りるとでも考えたのであろうか。または、深く読むことが難しい対象に、複雑な登場人物の絡みや重みを極力排除して読み易いようにしようとしたのだろうか。

瀬の主にもりを打つことの抑止力は、母の存在が大きな要因であると捉えられないであろうか。母子の関係についてエピソードや歩んできた日々を割愛し〈空所〉にしなければ、クライマックスの太一の葛藤は、もっと自然で当然な行動として読者に受け入れられたかもしれない。クライマックスの太一の葛藤の理由に、母の存在をクローズアップするべきだとすれば、母子の関係を実感させるような手立てが、授業の伏線として必要になってくるであろう。

#### 4. 4. 中心人物「太一」の変容を読む

##### 4. 4. 1 太一の「夢」

第五場面は、物語の山場となる。冒頭の一文は「追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。」である。読者はここで、物語のターニングポイントへのさしかかりを感じ、物語上の緊張感を覚える。そして読者は、太一が「夢」をもっていたことを語りとして初めて受け取る。太一の「夢」についての語りは、第五場面のこの一文しか存在しない。第一場面の「ぼくは漁師になる。おとうと いっしょに海に出るんだ。」の発言を、太一のもっていた「夢」と捉えることができるが、はっきりと「夢」という単語が表れているのは、この第五場面冒頭の箇所だけである。

そこで、読者のなかに「太一の『夢』とはいったい何なのだろうか」という疑問が生じることになる。「夢」の内実が明示されておらず〈空所〉となっているために、読者が叙述から推論や想像をしなければならない。

まず、この時点で太一の「夢」が実現してしまったことが語り手から告げられている。「不意に」という言葉によって、「夢」が突然実現されたことが読者に感じられる。

その前後の叙述に着目すると、太一は与吉じいさの死後、「父の死んだ辺りの瀬」に船を進め、その海に飛び込んでいる。初めて潜ったときに、語り手は「とうとう、父の海にやって来たのだ」と太一の感激を語る。太一は、長年父の海に潜りたいと思っていたのだろう。しかし、父の海にやって来たことは、太一の「夢」ではないようである。なぜなら、第五場面の時点では、太一が瀬にもぐり続けて「ほぼ一年」が経過しているからである。その後に「夢」が実現したということは、太一が何かの目的のために瀬に潜り続けているように読める。

何を求めて太一は瀬に潜り続けるのだろうか。ほぼ一年間、瀬に潜り続けている中で、太一は瀬の中で「二十キロぐらいのクエ」も見かけるが、興味をもてない。太一の「夢」は、父の瀬でクエをとることでもないようである。そして、第五場面の冒頭で「不意に夢は実現」する。

原作『一人の海』においてははっきりと示されている「夢」の内実について紹介する。

太一は秘かな夢を育てていた。最初は妄想に近くて形もなさない夢であったが、太一が一人前の漁師として大きくなっていくにつれ、夢も具体的になってきた。父を殺したという瀬の主のク

エを仕留めることだ。太一の村ではクエは人間を超える寿命があるといわれていた。父を遭難させた時にすでに老成魚であったクエではあるが、父が打ち込んだ括は潮に洗われる部分はすでに腐って消滅し、その他の部分はすでにクエの身体の内部に取り込まれているに違いない。傷を治したクエは、岩礁の底でじっと身をひそめて生きながらえているはずだった。太一はそのクエを仕留めるために漁師になったのだと、実際に海に潜るようになってから思うのであった。(中略＝大江) あのクエと会いたい。そして、命を賭けた勝負をしたいのだ。<sup>\*125</sup> (下線＝引用者)

下線にあるように、明確に太一の「夢」の内実が示されている。父の「かたきを討つ」ことこそが太一の夢なのである。この叙述は、周りの同級生が高校卒業時ぐらいのもので、原作『一人の夢』において、太一は中学校卒業後に親戚の漁師を親方として弟子入りをしている。その親方は、潜り以外の漁法を全てできる漁師であり、周りの同級生が高校卒業時ぐらいの頃には漁師としては半人前ながら母を食べさせられるほどになったと書かれている。

教材『海の命』では、中学校卒業時に与吉じいさに弟子入りをしているが、原作では与吉じいさへの弟子入りの前に、現金収入を得られるほどの漁師スキルを身につけている。そして、父の「かたきを討つ」思いは、一人前になっていくにつれて妄想から具体的なものへと次第に変化してきたことが分かる。

「夢」の内実の一つ目として、原作通りに瀬の主に「父のかたきを討つこと」であると捉える結合が生まれる。この結合は、教室で行われている主流であり妥当な「読み」である。「読み」が浅い段階において、多くの学習者が感じる「読み」でもある。中心人物の成長に寄り添って復讐劇を遂行するストーリーは、読者として分かりやすく受け入れやすい「読み」であろう。そのような読者は、太一の「夢」の実現が指しているのは、物語の終末までではないかと読んでいる。しかし、物語の中で太一は、結果として瀬の主にもりを打とうとして、打たなかった。つまり、当初太一が考えていたものとは違う結果となったのである。そう考えると「夢」は実現していないことになる。

原作『一人の海』では、「夢」の内実として「父のかたきを討つこと」が叙述に明示されているのであるが、「追い求めているうちに、いきなり夢は実現するものだ。」という叙述も明示されている。つまり、「父のかたきを討つこと」が叶えられていないのに「夢が実現する」と示されている。この点に関しては、物語の整合として矛盾していると言わざるを得ない。或いは、「父のかたきを討つこと」が語られたのは、与吉じいさの弟子入り前だったことから、与吉じいさの下で修行を積むに従って「夢」の内実が変容してきたと想像すれば、物語の整合を補填できるであろうか。

第五場面の冒頭で「不意に夢は実現」するが、その後の叙述を見ると、「海草のゆれる穴のおくに、青い宝石の目を見た」とある。それは、瀬の主の目になる。

ここで、「夢」の内実として「父のかたきを討つこと」を選択しない読者は、太一の「夢」が「瀬の主に出会うこと」であったことを読み取る。そして、その後の「興奮していながら」「これが、自分の追い求めてきたまぼろしの魚」という叙述から、その読みが確かであることを感じるのである。

この叙述について、山本氏は次のように述べている。

(省略)「まぼろしの魚」という表現が選ばれていることは見逃せない。「父を破った瀬の主」にめぐり会うことは「夢」と表現されている。ここからは、憎しみや恨みではなく、「村一番のもぐり漁師だった父」をも凌駕する「岩のような魚」に一目会いたいと願う、憧憬の念すら読み取れるのではないかな。かなうもののいない大魚への畏敬が、太一を引きつけてやまないのだ。瀬の主＝父のかたきではないことを確認しておきたい。<sup>\*126</sup>

\*125 立松、前掲書、66頁。

\*126 山本、前掲書、56頁。



「夢」の内実の二つ目として、「瀬の主に出会うこと」であると捉える結合が成立する。山本氏は、太一の瀬の主への感情を「憧憬の念」という言葉で表現している。日本国語大辞典によると「憧憬」とは、「目ざすものを得たい、理想とする状態に達したいと強く望むこと。また、その気持。あこがれ。どうけい。」<sup>\*127</sup>とあり、「にくむ」「復讐する」といった感情とは対極にある言葉である。また、叙述にある「まぼろしの魚」の「まぼろし」には、存在を保護したり崇めたりする対象としての意味合いが感じられる。

また、その後の瀬の主を形容する叙述からは、長年の宿敵に出会った時の、敵の観察にはどうしても感じられない書き方がされている。太一の中から語られる瀬の主の詳細なのではあるが、「青い宝石の目」「銀色」「ひとみは黒いしんじゅ」「灰色のくちびる」など視覚から得られる色彩の表現が豊かであり、敵を肯定的に捉えている印象を受ける。「かたきを討つ」直前の描写とはとても思えない。静かに時が流れ、瀬の主の悠揚たる姿に感動的に見入っている太一の姿が連想される。

「夢」の内実の三つ目は、「父と一緒に海に出ること」と捉える結合である。西辻氏は、「夢」の内実について次のように述べている。(括弧内の数字は、便宜的に本文にふられた番号。)

海に生きる人間としての太一の思いは(2)「おとうといっしょに海に出る」に端的に示されている。何事もなければ、その思いは現実のものとなり、父から直接漁師としての生き方、海に生きる力を学ぶことになるのであろう。しかし、太一の父は巨大なクエとの格闘に敗れて死に、その思いは実現しないものとなった。

ところが、この「おとうといっしょに海に出る」という思いが実現したのである。(30)「追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。」は、そのことを読み手に知らせる働きをしている。しかし、この部分は、ふつうに読んでいくとそこまでは読みきれない。父の命を奪ったクエの大魚を見付けたという解釈で終わってしまう。ところが、(2)と(36)「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」との照応関係に着目して読んでみると、「おとうといっしょに海に出る」という夢が実現したとも読めるのである。

(30)がこのような働きをしていることに気付いてはじめて、(36)「おとう、ここにおられたのですか。」という言葉が発したときの太一の気持ちにほんとうに迫っていけるのではないだろうか。<sup>\*128</sup> (下線＝引用者)

「おとうといっしょに海に出るんだ」と言っではばからなかった少年に訪れた「夢」の破たん。太一の願望は、「父のかたきを討つ」ことではなく、「おとうといっしょに海で出ることであった」と第一場面に明記されている。その太一の思いを原点にすれば、「おとう＝瀬の主」と捉えられ、瀬に潜ることができるようになってから瀬の主と海で時を過ごすことを「夢」として胸に秘めていた太一という「読み」に飛躍はない。

少年の頃から思い描いていた「父と一緒に海に出ること」が「夢」であり、瀬の主との時間を得たことによって実現したと「読み」を落ち着かせるのであれば、鼻づらに向かってもりをつき出す行動以外の全ての辻褄が埋まることになる。

太一の「夢」の内実を読み目の局面として捉え、「父のかたきを討つこと」「瀬の主に出会うこと」「父と一緒に海に出ること」の三つの結合の可能性があることについて論じてきた。「夢」の中身についての語り割愛され〈空所〉となっているために、「太一の夢はいったい何なのだろうか。」という課題が生まれる。この〈空所〉については、割愛による大きなプラス面が見られる。それは、「夢の内実」

\*127 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編、前掲書、88頁。

\*128 西辻、前掲書、141頁。

が叙述内にはっきりと明示されていれば、受動的な読者として引っかかりを感じずにそのまま読み進めてしまうであろう。しかし、原作の割愛によって「夢」の内実に複数のセグメントの結合を許容させるため、それぞれの読者がそれぞれの中心人物の「夢」の内実を描くことができる。このことは、「読みの多面性」という大いなる価値を包含することになる。

ここで語られていないのは、太一が「何のために瀬の主を探していたのか」という点である。語り手が「夢」という表現を用いたことで、読者としては、太一の最終目標が達成されたような印象をもってしまふ。しかし、再読をしてその後の太一の行動、物語の結末を知っている読者にとっては、太一の最終目標がそこではないことが分かっている。そこに、太一の「夢」に対して読者が異なった反応を示してしまう要因があるようだ。

#### 4. 4. 2 太一はなぜ瀬の主を殺そうと思っていたのか

そもそも太一は瀬の主を殺そうとしていたのであろうか。その答えは、瀬の主と対峙した場面における「もりをつき出す」「この魚をとらなければ」「殺さないで済んだ」などの叙述から読み取ることができ、太一が瀬の主を殺そうとしていたことが分かる。

では、なぜ太一は、瀬の主を殺そうと思っていたのであろうか。そこでは、大きく二つの結合の仕方に分かれる。

一つの結合は、「父の仇を討つため」である。あこがれだった父の命を奪った瀬の主。瀬の主と対峙するその時のために、年月をかけながら一步一步前に進んでいく太一を読者は見守ってきている。その太一の姿を、いつか仇を討つために黙々と準備をしているのだと解釈し、物語を「復讐譚」として読み進めている読者も少なくないはずである。瀬の主を殺そうとする理由が「父の仇を討つため」であると読んだ場合、読者は太一に瀬の主に対する「憎しみ、敵意」があると捉える。

もう一つの結合は、「父を超えるため」である。「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」という叙述から分かるように、太一は父の死を、瀬の主に破れた末の死と捉えている。父と一緒に漁に出ることを望み、目標として心に宿し続けてきた太一にとって、父に並び・超えることはどのようにして測ればよいのだろうか。最も明確なのは、父が倒せなかった瀬の主を破ることに他ならない。瀬の主を殺す理由が「父を超えるため」であると読んだ場合、この物語は太一の「成長物語」として読み進められ、読者は瀬の主の存在について、太一の「父を超えるための『壁』」として捉えるであろう。

このどちらの結合が適切なのかを検討するには、次の言葉に着目する必要がある。

まず、「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」である。この表現からは、「憎しみ・敵意・仇」といった負のエネルギーではなく、「対戦の末の敗北」といった勝負への潔さを感じられる。もし、太一が瀬の主に対して、「憎しみ、敵意」を感じる「父の仇を討つため」の相手と捉えていれば「父を殺した瀬の主」という表現となってもおかしくないであろう。

また、「本当の一人前の漁師になれない」という叙述がある。そこを読むと、読者に「あれ、村一番の漁師と認められていたのでは？」という引っかかりが生まれる。そして「村一番の漁師」と「本当の一人前の漁師」の表現の違いに気づくようになる。

「村一番の漁師」について、前節で与吉じいさの捉えとして、「海の生命力を忘れず、必要な分だけを『海のめぐみ』として末永くいただくという思想を体現できる漁師であり、欲を出さず無理をせず、優れた技術を持ち合わせ、海と永く関わることのできる漁師」と述べた。その点について、与吉じいさは太一が村で最も優れていると評価したのである。このように「村一番」というためには、村の他者との比較や他者による評価があることが前提になる。「村一番」とは、与吉じいさから太一に与えられた評価なのである。

しかし、それはそれとして、太一が自分自身に満足しているのかどうかは別の問題である。では、太一の考える「本当の一人前」とはどのような漁師なのだろうか。

まず、「本当の一人前の漁師」とは、太一の「思い」に出てきた言葉である。太一は与吉じいさに「村一番」と認められるほど、「一人前」の漁師には成長していたはずである。しかし、「本当の一人前」

にはなることができていないと考えていたようである。太一が「本当の一人前」になるために必要だと考えていたのは、「父を破った瀬の主」を「とる」ことだった。

瀬の主を殺そうとする理由が「父の仇を討つ」ことであった場合、太一の思いは「本当の一人前」という自己の成長ではなく、父を奪った憎しみのような感情で占められるはずである。

瀬の主を殺そうとする理由を「父を超えるため」と考えた場合、読者の中に設定場面での父への強いあこがれや尊敬を見せた太一の言葉が浮かんでくる。太一にとって、「本当の一人前」の基準は、目標にしていた父に並び・超えることであり、「父を破った瀬の主」を「とる」ことだったのではないだろうか。「太一はなぜ瀬の主を殺そうと思っていたのか」の〈空所〉は、前述の深川氏の〈空所〉の種類における「テキストの構造の解明を必要とする場合」に当てはまる。

#### 4. 4. 3 太一が瀬の主にもりを打たなかった理由

「太一が瀬の主になぜもりを打たなかったのか」という課題は、『海の命』における最大かつ、永遠の〈空所〉であろう。それは、さまざまな結合の可能性をもち、自分の「読み」を構築するにふさわしく、これまでの細部に至る「読み」が結実する課題だからである。

まず、太一がいつ変容したのかについて示したい。太一の転換は、「水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。もりの刃先を足の方にどけ、クエに向かってもう一度えがおを作った。」の箇所になる。その理由は、「太一は泣きそうになりながら思う」と瀬の主にもりを打つかどうかを葛藤していたのに、次の段落において「ほほえみ」「銀のあぶく」「えがお」という肯定的な語句が連続して表れ、葛藤状態から抜け出すことができたことを暗示しているからである。

次に、変容前の太一、つまり瀬の主にもりを打とうとしていた時の太一を確認し、太一がどのように、なぜ変容したのかについて、学習者のいくつかの「読み」の可能性を考えてみたい。太一は瀬の主の「全く動こうとはせず」「おだやかな目」「この大魚は自分に殺されたがっている」という悠然とした圧倒的な存在感に、神々しさをも感じていたのではないだろうか。もし、瀬の主が猛々しくて荒々しい容姿や様子であったなら、もりを打つことに迷いは生じなかったかもしれない。その瀬の主の様子に、太一は、「これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ」と葛藤する。

「こんな感情」とはどんな感情なのだろうか。「数限りなく殺して」きたという表現からは、罪悪感のような感情はあまり感じられない。これまで太一は、生態系に影響を及ぼすほど無駄に殺生はしてなくても、漁師として魚の命を奪うことを当たり前のように行ってきたはずである。それに対して「だが」という接続詞が添えられていることから、その反対の「殺したくない」「殺せない」のような感情になったことを読み取ることができる。しかし、太一は「本当の一人前の漁師」になりたいと思っていた。そのために瀬の主をこれまで「追い求めて」きたのである。よって、太一は「泣きそうになりながら」葛藤する。

ここで、太一がどのように、なぜ変容したのかについての学習者の結合の可能性を考えてみたい。

#### 【「瀬の主＝父」という結合】

「おとう、ここにおられたのですか」という叙述から、「瀬の主」をそのまま「父」として捉える結合である。「全く動こうとはしない」「おだやかな目」という瀬の主の描写が、冒頭の大物をしとめても自慢しない、不漁の日が続いても少しも変わらないという「動じない」父のイメージと重なる。そして、太一が瀬の主に対して父を感じた、父の魂が乗り移った、などと感じて、瀬の主に父を見出して「おとう」と発したと考える学習者も少なくない。この結合に至っている場合は、その後の「こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ」の自分から進んで敢えて思うことにしたという文意への意識が低い可能性がある。

### 【「父と与吉じいさの教えを思い出した」という結合】

「父と与吉じいさの教えを思い出した」と捉える結合である。これまで村一番の漁師として生態系を守りながら漁を続けていた太一だが、瀬の主を目の前にして「こんな感情になったのは初めてだ」と命の重さと畏敬の念を実感する。そこで初めて、「海のめぐみ」「千匹に一匹」が本当の教えとなって太一に実感され、その後の太一の「海の命だと思えた」という思いにつながったという考えである。この結合は、多くの教室で読まれている読み方である。

### 【「父の生き方よりも、与吉じいさの生き方を選んだ」という結合】

父の海に対する生き方は、「海に感謝しながらも、挑戦する」生き方であった。父の死後、太一は、「海に感謝しながらも、あえて挑戦しない」生き方をする和吉じいさの元で教えを守り、「村一番の漁師」とであると認められるまでになった。しかし、父を破った瀬の主を追い求めようとする思いを止めることはできなかった。

太一は、瀬の主を追い求め出会うまで、父の生き方を追いかけていたのかもしれない。その太一が、瀬の主を目の前にして葛藤の末に和吉じいさの生き方を選択したとする結合になる。この結合にたどり着くには、事前に父と和吉じいさとの比較を行わせておく必要がある。

### 【「死を恐れた」という結合】

母への心配と自分の不安を重ね合わせて、もりを打たなかったとする結合である。太一は、父と同じように自分も瀬の主に破れて命を落とすことは、母の悲しみとなることを自覚している。それは、「私はおそろしくて夜もねむれないよ」「母の悲しみさえも背負おうとしていた」の叙述から伺い知ることができる。強大な瀬の主を前にして、太一に自分も父と同じような運命をたどるのではないかという思いがよぎる。

この結合だと、葛藤の中身が変わってくる。「瀬の主を殺して父を超える本当の一人前の漁師になること」と『殺したくない、殺せない』という感情」との葛藤であったのに、「父を超える本当の一人前の漁師になること」と「父のように瀬の主に破れて自分は死ぬのではないか、母を悲しませるのではないか」との葛藤に至る。この結合をしている場合も、「こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ」の文への意識はあまり感じられない。

「こう思うことによって」とは、普通では思わないことをあえて意図的に思うことを指している。太一は、父と瀬の主とを能動的に敢えて重ねた。あこがれであり目標であった存在を目の前に実像化したのである。さすがに父を殺すことはできない。「殺さないで済んだのだ」とあるが、殺すなど考えられないような存在に見立てたのではないだろうか。

では、太一は瀬の主を打たなかったのだろうか。それとも打てなかったのだろうか。

これについては叙述からは判断することができない。「打たなかった」と捉えた場合、太一は瀬の主を「殺せるけれども殺さなかった」というニュアンスになる。この場合、「太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ」という文意そのままの解釈に当てはまる。この「済んだのだ」からは、瀬の主を殺すことは可能だけれども、殺さないで終えることができたと読むことができる。

「打てなかった」と捉える場合はどうだろうか。「こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ」とは、打てない気持ちを処理するために、自分に言い聞かせたとも捉えることができる。この一文は、太一が自分から進んで思うことにしたという内容である。しかし、次の「大魚はこの海の命だと思えた」の一文は、自分から進んで思うことにしたという内容ではなく、ありのままに感じた思いが語られている。つまり、太一が瀬の主を「打てなかった」ことを示しているともいえる。海の象徴としての存在を、一漁師の「本当の一人前の漁師」へのこだわりによって消すことはできない。畏れ多い行動だと気づき、打てなかったと読むことができるのである。

#### 4. 5. 後日譚を読む

##### 4. 5. 1 語り手が語るその後の太一

『海の命』の最後の場面となる第六場面は、他の場面と異なり〈後日譚〉になっている。第五場面の最後「太一はこの海の命だと思えた。」まで、視点人物の太一に寄り添っていた語り手が離れ、淡々と第五場面の後の状況を説明している。文量は、短めの文が六つと各場面中最も少ないボリュームとなっている。その叙述は、次の通りである。

やがて、太一は村のむすめとけっこんし、子どもを四人育てた。男と女と二人ずつで、みんな元気でやさしい子どもたちだった。母は、おだやかで満ち足りた、美しいおばあさんになった。

太一は村一番の漁師であり続けた。千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない。巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった。

第五場面までに海のことしか考えていないように描かれていた太一が、結婚をして、四人の子どもまで育てている。「育てた」と子育てが完了したような表現から、末の子どもも既に成人していることが伺える。そして、物語の最後には「生涯」という言葉が語られている。この言葉から語り手は、太一の一生を既に見届けていることが推察される。

この場面における母の描写から、太一への「心配」が「安心」に変わったことによって、母がおだやかで満ち足りた年月を経ることができたことが分かる。その後の太一は、母や家族のことを思い、再び危険を冒すような漁に挑むことはなかったのだろう。

作者の立松氏は、『海の命』の解説において、「自然とやさしく向き合った人は、自然からもやさしくされなければならない。太一は幸福にならねばならないのだ。」<sup>\*129</sup>と語っている。この言葉からも、太一の家族の幸せな姿を描くことで、太一が家族の生活を守り、その幸せのために働き続けたことが伺える。太一が瀬の主にもりを打たなかったことで得たものは、「幸せな家庭」と「充実した母の人生」であった。しかし、太一が守ったのは、家族だけではなかった。語り手は、その後の太一自身の状況も伝えている。「村一番の漁師であり続けた」「千びきに一びきしかとらない」という叙述から、太一が与吉じいさの教えを守り通したことが分かる。ここで語られる「村一番の漁師であり続けた」とは、視点が太一から離れていることから、太一が目指そうとしたものではなく、語り手による太一の漁師としての評価と捉えられる。

##### 4. 5. 2 なぜ太一は誰にも話さなかったのか

太一は、巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことを生涯誰にも話さなかった。そこには、「もちろん」が添えられている。日本国語大辞典によると「もちろん」という名詞は多く副詞的に用いられており、「言うまでもなく自明であること。無論。」の意をもっている。<sup>\*130</sup>「もちろん」があることで、読者には「誰にも話さないのは当然である」という意味が伝わり、太一が誰にも話さなかった思いについて、語り手が同じ思いで代弁しているように感じられる。

では、なぜ太一にとって「巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったこと」を生涯誰にも話さなかったことが、「当然」なのだろうか。この点についても、生涯誰にも話さなかった理由

\*129 立松和平 「なぜ魚を殺さないかー『海の命』を解説する」 『小学校国語教育相談室』No. 24 光村図書出版、1998年、5頁。

\*130 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館 国語辞典 編集部 編 『日本国語大辞典 第二版』第十二巻 小学館、2001年、1301頁。

や内実は記されていないために、読者に対しての〈空所〉となっている。読者は、第五場面のこれまでの太一の瀬の主への思いやクライマックスの行動というセグメントと、第六場面の「当然」話さないで生涯を終えたというセグメントを結合しなければならない。このセグメントの結合の方法は、「話せない内容」の読み方によって違いが生まれる。

一つは、「もりを打たなかったこと」を話せない内容だと捉える結合である。このような読者は、太一がもりを打たなかった（打てなかった）ことで、「本当の一人前の漁師」になれなかったことを恥じていると感じている。当然、他の人たちには話せない出来事となり、前の二文とのつながりで読んだ場合、もし他の人たちに知られると、「村一番の漁師」の座にはいられなくなるという不安から「もちろん」話さなかった、というように読めてしまう。クライマックス場面で、太一が死を恐れてもりを打てなかったと解釈した場合に直結しやすく、このような読み方をする学習者も少なくない。

二つは、「巨大なクエを岩の穴で見かけたこと」を話せない内容だととらえる結合である。第五場面で瀬の主を「海の命」の象徴のようにとらえた太一にとって、瀬の主の存在が人間に脅かされることがあってはならないと思い、当然誰にも言わなかったと捉える「読み」となる。また、クライマックス場面で、太一が瀬の主を父のように感じ取ったと解釈したことで、瀬の岩の穴で静穏に過ごす「父」を守りたいからだと考える読者もいる。

三つは、「巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかった」出来事そのものを話せない内容だと捉える結合である。太一の心を感じ取り、父の瀬に潜ることを予感して不安と苦しみを感じながら過ごしていた太一の母は、「おだやかで満ち足りた、美しいおばあさん」になった。父の瀬にもぐり、瀬の主と対峙した日を境に、太一は母に不安を感じさせないような海と共に生きる姿を見せていたのであろう。おそらく母には感じ取られていたであろうが、瀬の主との出来事を一切言葉にしないことは、母を思いやる太一にとって当然のことだったのかもしれない。クライマックス場面で太一の行動に母の存在が大きく影響したと読んだ場合に、直結しやすい「読み」となる。

最後は、「巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかった」出来事そのものについて「話す必要のない」内容だと捉える結合である。瀬の主との出来事は、太一自身を形成する経験となった。太一は、「海の命」を象徴するような神々しさを感じさせる存在と遭遇し、大きく変容させられた。それは、「海の命」と自分との精神的な交わりであり、他者へ伝える必要性を全く感じないことだったのかもしれない。

以上のように、第六場面における「太一が巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことを生涯誰にも話さなかった」理由についての〈空所〉は、読者によって大きく分けて四種類の結合の方法が考えられる。

#### 4. 5. 3 〈海の命〉とは何か

最後にもう一つ、学習者にとって本教材における重要な〈空所〉が存在する。それは、「海の命とは何か」という〈空所〉である。この「海の命」は作品のタイトルであり、また、父の「海のめぐみ」、与吉じいさの「千びきに一びき」とつながる象徴的な言葉である。この言葉の意味を捉えることは、すなわちこの物語が伝えんとするメッセージを受け取ることになる。

タイトルを除く本文中では、この「海の命」という言葉は、第五場面と第六場面の二か所に登場する。これらの場面に至るまでに、読者は、この物語に散りばめられている「海に住む」「海の表情」「海のめぐみ」「千びきに一びき」「海に帰る」「海で生きる」のような言葉から、海とともに生きる人々の思想に触れてきている。

第五場面で、語り手は瀬の主にもりを打たなかった太一の心の中について「大魚はこの海の命だと思えた」と語っている。ここで、読者は「海の命＝瀬の主」という結合をするだろう。そして、本物語のタイトルである「海の命」を思い起こし、この物語における瀬の主は、「海の命」の象徴的存在であるように感じることになる。第四場面で、父の瀬にもぐって見かけた二十キログラムぐらいのク

エに対し、太一が「激しい潮の流れに守られているように生きている」と感じ取ったことが、語り手によって語られている。方や、瀬の主は、百五十キログラムを超える成長しきった老魚である。そのような奇跡的で豊穡な成長を育むことができたのは、海のもつエネルギーによることを太一は父の瀬で身をもって感じたのであろう。瀬の主の神々しい圧倒的な姿に、海そのものの生命力の表れであると捉えたのである。だからこそ、瀬の主を〈海の命〉であると形容したのではないだろうか。

しかし、第六場面での「海の命」の言葉の使われ方に読者は戸惑いを感じ、立ち止まることになる。「千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない」と語られるからだ。ここでの「海の命」は量的なものに感じられてしまい、「海の命＝瀬の主」の図式に矛盾が生じることになる。そこで、海に生きとし生けるもの、海によって生かされている全ての存在を〈海の命〉と捉え、瀬の主が全ての存在の象徴であるという結合に組み替える読者も少なくない。

もう一つ、「海の命」について次のような結合はできないだろうか。それは〈海の命〉を〈海の生命力〉であるとする結合である。海は個々の生命の存在する「場所」ではなく、それ自体が生命力をもっている生き物のような存在だと考える。その海のもつ生命のエネルギーが、奇跡的である瀬の主のような存在を生み出し、「千びきに一びき」しかとらないのだから、海の生命力に変化は生じないという結合をしても矛盾は生じない。

この物語では、タイトルである「海の命」という言葉そのものが、読者に詳しい説明もなく、第五場面と第六場面で一見矛盾するような使われ方をすることで〈空所〉を形作っている。その〈空所〉によって読者の想像力が刺激され、いくつもの結合を引き出す「装置」になっている。

#### 4. 6. 場面構成を読む

##### 4. 6. 1 「四部構成」について

これまでの解釈では、場面の間に行間が設けられている光村図書版を参考に、教科書教材の「海の命」を六つの場面で説明してきた。しかし、物語としては、典型的な四部構成になっている。東京書籍版では、この四部構成をページや挿絵で分けて学習者に見えやすくしている。

四部構成といえば、〈起承転結〉を思い浮かべる場合が多い。基本的には〈起承転結〉だが、『海の命』においては、〈導入部―展開部―山場―終結部〉の四つの部からなる四部構成が適合する。阿部昇（2015）は、四部構成について〈導入部―展開部―山場―終結部〉の分け方を提案しており、著書の中で次のように述べている。

「起承転結」を「導入部―展開部―山場―終結部」とそのまま対応させることには問題がある。起承転結に合致するような物語・小説もある。しかし、起承転結は中国の漢詩の典型構成である。物語・小説のそれではない。重なる要素はあるものの相異もある。「起」は文字どおり「起こり」であるが、これは導入部というより物語の「発端」に近い。「承」も「序」を「受ける」という意味である。導入部と展開部の関係とはズレがある。そのため起承転結を典型として物語・小説を読むと、構成が見えにくくなる場合がある。<sup>\*131</sup>

この言及を受けて『海の命』の物語の展開を見ると、与吉じいさへの弟子入り・修行の場面は、「承」というよりも「展開」であるし、瀬の主との対峙の場面は「転」よりも「山場」の方が内容的に適合する。この〈導入部―展開部―山場―終結部〉の四部構成で『海の命』を当てはめると、各場面との関連は【表 4-1】のようにまとめられる。

\*131 阿部昇 『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業－PISA読解力を超えるあたらしい授業の提案』 明治図書出版、2015年、48-50頁。

第一場面	〈導入部〉	父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たちが住んでいた海に、太一もまた住んでいた。～ <b>【プロローグ 状況設定】</b>
第二場面	〈展開部〉	中学校を卒業する年の夏、太一は与吉じいさに弟子にしてくれるようたのみに行った。～
第三場面		弟子になって何年もたったある朝、いつものように同じ瀬に漁に出た太一に向かって、与吉じいさはふっと声をもらした。～
第四場面	〈山場〉	ある日、母はこんなふうに言うのだった。～
第五場面		追い求めるうちに、不意に夢は実現するものだ。～ <b>【クライマックス 人物の内面の葛藤→解決】</b>
第六場面	〈終結部〉	やがて、太一は村のむすめとけっこんし、子どもを四人育てた。～ <b>【エピローグ 後日譚】</b>

【表4-1】 『海の命』の場面構成

〈導入部〉は、「前ばなし」や「プロローグ」ともいう。登場人物や場の設定やこれから始まる事件の枠組みなど、物語の前提となる紹介が語られる。『海の命』のように、過去の事件を描写した「エピソード」が挿入される場合もある。

〈展開部〉は、人物が動き出し、山場へと向かう発展が語られる。物語の中で重要な役割を担う二者が出会う場面も含む。「海の命」では、太一が与吉じいさに弟子入りをし、村一番の漁師に至るまでの過程が描かれている。

〈山場〉は、文字通り物語の中の「山」を示す部分で、人物の変化や葛藤が彩度や精度をもって描写される。クライマックスが含まれ、事件や物事の決着が図られたり、中心人物が変容したりする。「海の命」では瀬の主との出会いから太一の心の葛藤・解決までが克明に描かれている。

〈終結部〉は、「後ばなし」「エピローグ」ともいう。事件後の登場人物の状況等の後日譚の紹介や語り手による解説・意味付けがされたりする。「海の命」では、瀬の主との出会い後の太一や周りの人々の状況が後日譚として語られている。

中学年以上の物語教材の学習指導では、場面に分けて読ませるよりも、時間や出来事の流れに沿って中心人物に関わるストーリーを追った方が、自然な読書に近い状態になる。しかし、指導者は場面構成をしっかりと把握しておくことが大切である。そうすることで、それぞれの場面の役割や対応関係（つながり）が意識され、学習者に考えさせるべき描写や叙述に立ち止まらせることができるようになる。

#### 4. 6. 2 場面の対応関係について

第六場面〈終結部〉では、語り手によって後日譚が説明的に語られている。『海の命』における後日譚にはどのような役割があるのだろうか。その役割の一つとして、それまでの場面で散りばめられた設定を肯定的に回収している点が指摘できる。その意味で、第六場面は重要な場面であり、読者に満足感や充実感を与えるものとなっている。

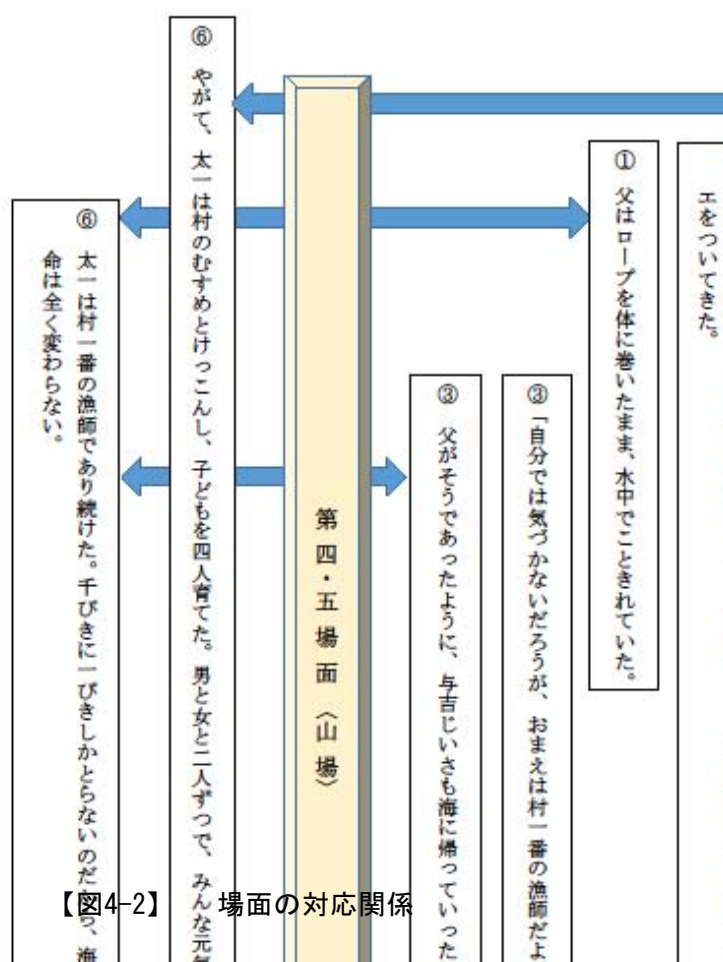
例えば、母についての叙述を見ると前述したように第四場面の段階では「不安」のイメージで包まれていたのに対し、第六場面では見事に「安心」のイメージでハッピーエンドとして収められている。



第四場面	ある日、母はこんなふうに言うのだった。 「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言いだすかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。おまえの心の中が見えるようで。」 太一は、あらしさえもはね返す屈強な若者になっていたのだ。太一は、そのたくましい背中に、母の悲しみさえも背負おうとしていたのである。
六	母はおだやかで満ち足りた、美しいおばあさんになった。

西辻氏は、『海の命』について「照応関係が重層的になっている」と指摘している。<sup>\*132</sup> ただ、関係を重層的にしているのではなく、物語の肯定的な回収が精妙に設定してある点も『海の命』の特徴といえよう。

母の叙述以外の場面の対応関係をまとめると【図4-2】のようになる。



第一場面〈導入部〉で語られた「父親たちが住んでいた海」に、第六場面では太一も家族をもち、父親となって住んでいることが語られる。海に生きる代々続いてきた漁師家系の中で、太一もまた一人前の漁師として成長し、子どもに引き継いでいく。そのようなドラマの中で、太一が第一場面の自

\*132 西辻、前掲書、138頁。

分の父とは対照的な生き方をしていることも、第六場面とのつながりの中から浮かび上がってくる。また、第三場面〈展開部〉で与吉じいさによって語られる「村一番の漁師」に込められた、海と共に生きる漁師のあるべき姿、太一は与吉じいさの亡き後もその教えを守り続け、第六場面でも「村一番の漁師であり続けた」ことが語り手によって語られている。

これらのような第六場面との対応関係は、第四・五場面〈山場〉を境にして見られる。そこから、第四・五場面における太一の変容が、第六場面のハッピーエンドにつながっていったことが分かる。

#### 4. 7. 語りや表現描写を読む

『海の命』では、語りの特徴や工夫された表現描写が随所に見られる。それらの言葉によって、読者の物語世界のイメージが形作られていく。物語の展開とは関わりのないような部分に見えるが、語りや表現描写を読むことで物語のより深い理解につながっていく。

##### 4. 7. 1 語りの特徴

###### 【「語らないこと」による効果】

語り手は、太一の視点から見たものや太一の心の中を語っている。しかし、語り手はいつも太一の心を語っているわけではなく、時に離れる場面があるので、本当の太一の心は読者に見えにくいようになっている。視点人物でありながら、読者に語られない心情があることによって、自分のことをあまり語ろうとしない寡黙な太一のイメージを読者につくらせているようでもある。

また、太一の心情が語られないことによって、読者の思い込みで物語が読み進められ、山場・クライマックス場面での太一の言動に読者が驚きや疑問を感じさせるようになっている。例えば、第一場面で、憧れ、尊敬する父の死を知ったときの太一の気持ち、強引に与吉じいさへの弟子入りをする太一のねらい、父の瀬のもぐり続ける太一の「夢」など、太一の心の中を語り手は明確には語っていない。そのために、随所に〈空所〉が発生し、読者の様々なセグメント間の結合を許す状況を生み出している。そして、クライマックス場面で、「当然、太一は…するだろう。」という読者の予想が裏切られる。読者は、なぜそのような結末になるのかを確かめるために、テキストを再読するだろう。その時、読者は、それまで考えていた太一の気持ちについて、語り手が語っていたわけではなく、自分自身の想像によるものであったことに初めて気付くことになる。

###### 【物語の時間の流れについて】

『海の命』は、少年太一が村一番の漁師としてあり続けるまでの成長を描いた〈成長物語〉の型を呈している。第一場面では子どもだった太一だが、物語の最後には太一は家族をもって子ども四人を育て上げている。そして、語り手は太一の「生涯」を知っているように語っている。決して長編とはいえない物語の中で、一人の人間の変容と人生を描くために、物語における時間の流れは変則的といえる。語り手は太一の成長に寄り添い、太一の心理的な時間に従って物語を展開している。

第一場面から第三場面までは、場面が変わる度に時間が次々に経過していくが、第四場面・第五場面〈山場〉になると、太一のみから見た状況が詳細に描写され、時間が切り取られたように描かれている。そして、第六場面になると、また大幅に時間が経ち、数十年後の太一の生活を語っている。

〈語り〉は、常体で短い文体になっている。また、描写が少ないことから、出来事の骨格だけがテンポよく進んでいる。そのテンポのよさが年月の経過を効果的に表し、全体的に短い文章の量なのに、違和感がなく読み手に太一の成長を感じ取らせている。

##### 4. 7. 2 表現描写の工夫

###### 【色彩表現について】

太一のみから見た状況が詳細に描写される場面は、海に関する場面が多い。例えば、与吉じいさの

漁の様子を語る場面の「ゆっくりと糸をたぐっていくと、ぬれた金色の光をはね返して、五十センチもあるタイが上がってきた」、初めて太一が父の瀬にもぐった場面での「海中に棒になって差しこんだ光が、波の動きにつれ、かがやきながら交差する」、そして、瀬の主と出会う場面での「魚がえらを動かすたび、水が動くのが分かった」などのような描写は、読者のイメージを鮮やかにする描写になっている。

なかでも、瀬の主は、多くの色彩によって描写されている。特に、「光る緑色の目をした」「青い宝石の目」「青い目」のように、「目」に関する表現がいくつか見られ、瀬の主の大きな特徴であるといえる。西辻氏は、瀬の主の色彩表現について次のように述べている。

海は一般に「青」を基調とした色で表現されることが多い。現に原作の絵も「青」で統一されている。が、色彩表現をたどっていくと、クエを「青」で、それを取りまく水の様子は「銀色」で描き出していることに気付く。それは、クエを海の青とイメージとして重ね、クエを「海の命」と感じる太一の心を支える効果をもたせようとしているからであろう。また、「青い宝石」「黒い真じゅ」という比喩表現は、クエの存在を高貴なものと感じる太一の思いを支えるものとなっている。<sup>\*133</sup>

西辻氏の指摘のように、色彩に着目すると、瀬の主の目は「青」を基調としていることが分かる。そして、周りの水や光のイメージは、「銀色にゆれる水面」「銀のあぶく」ように「銀」で表現されている。「海」の色彩といえば、「青」とイメージする場合が多く、ここにイメージのレトリックがあるという。瀬の主を「青」と表現することによって、「瀬の主 = 海の命」というイメージを与え、そのイメージを、太一の「大魚はこの海の命だと思えた」につなげている。

瀬の主の形容については、〈比喩〉も効果的に使われている。「まるで岩のような魚」「青い宝石の目」「ひとみは黒いしんじゅのよう」「刃物のような歯」「岩そのものが魚のよう」などが挙げられよう。宝石やしんじゅなどから、「美しさ」や「輝き」が、岩や刃物などから「力強さ」や「おそろしさ」がイメージされる。ここから、「美しさ」と「恐ろしさ」をもち合わせる、瀬の主の二面性が感じられる。この瀬の主の二面性は、そのまま〈自然〉のイメージへと移行ができる。瀬の主は、「美しさ」と「おそろしさ」を併せもつ唯一無二の存在といえる。

### 【文末表現について】

〈文末表現〉にも、作者の表現の工夫が施されている。第一場面から第四場面の文末の文字には、例のように「～た」や「～だ」が多用されている。（ローマ数字は場面を表す。）

- I 子どものころから、太一はこう言ってはばからなかった。
- II 与吉じいさは、毎日タイを二十ぴきとると、もう道具を片づけた。
- III 父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていったのだ。
- IV とうとう父の海にやってきたのだ。

助動詞の「た（だ）」には、過去・完了・存続・確認といった意味がある。そのうち、第一場面から第四場面の「た（だ）」は、「過去」の意味をもつものが多いことが分かる。この表現によって、テンポのよさを効果的に生み出している。テンポのよさは、時間の経過を効果的に表す。また、「～だ」や「～のだ」は、断定を表し、第一場面から第四場面の一つ一つ出来事を、くさびのように力強く印象付けている。

---

\*133 西辻、前掲書、146頁。

では、第五場面の文末はどうなっているだろうか。第五場面は、「完了」の「た」や現在形が多用されている。

- ・息を吸ってもどると、同じ所に同じ目がある。〈現在形〉
- ・こうふんしながら、太一は冷静だった。〈完了〉
- ・これが自分の追い求めてきたまぼろしの魚、村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主なのかもしれない。〈現在形〉
- ・この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う。〈現在形〉
- ・水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。〈完了〉

「完了」の「た」は、現在その動作が終わったことも示す。たたみかける瞬間をフラッシュさせ、現在形とともに現場の臨場感をつぶさに表している。このような方法で臨場感を出している場面は、太一の目から見た状況が詳細に描写される場面に多く、海に関する場面で散見される。

### 【「瀬の主」の呼称】

「瀬の主」は他にどのような呼ばれ方をしているだろうか。登場する順に確認する。まず、父ともう一方のロープの先には、光る緑色の目をした【クエ】がいた。そしてすぐさま、父のもりを体に突き刺した【瀬の主】と表現されている。第五場面では【まぼろしの魚】、この【大魚】は自分に殺されたがっている、【この魚】をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う、そして【海の命】と様々である。第六場面では【巨大なクエ】と呼ばれている。

短い物語の中で、これほど呼称のある存在はあまりないのではないだろうか。これほどまでに呼称が多いのは、何か書き手の意図があるのではないかと考える。

太一も「まぼろしの魚」と表現しましたが、読者には、瀬の主が得体のしれない存在に思われる。幾つもの名前で表現することで、読者の中に、瀬の主に対する神秘的なイメージを感じさせるようにしているのではないだろうか。

## 第五章 空所を読む力をつける『海の命』単元の構想

平成 8 年度に採録された『海の命』は、平成 30 年現在、教科書に登場して以来 20 年以上を経過する〈定番教材〉に成り得た。しかし、比較的新しい〈定番教材〉ということで、60 年以上採録が続いている『ごんぎつね』のような長期的な〈定番教材〉と比較すると、解釈や授業方法について数多くの研究や実践が積み重ねられているわけではない。しかし、『海の命』は、三度の学習指導要領の改訂を乗り越え、時代の要請に応えながら教材性を遺憾なく発揮するために、実践者によって優れた指導が為されてきたことも事実である。

第五章では、まず、これまで培われてきた『海の命』の授業実践を概観していく。授業方法や授業スタイルの変遷や可能性を確認することを通して、教材としての価値を再確認するとともに、次代の『海の命』の授業法を提示するための契機を得たい。

そして、第三章で明らかにした「空所を読む力」を育成するために、第四章での詳細な教材分析や学習者の反応を踏まえながら、『海の命』の教材性を生かした単元計画を提案していきたい。

### 5. 1. これまでの授業実践

『海の命』の授業実践が詳細に掲載されている書籍について、授業方法や単元構成の比較をする。書籍のメリットとして、単元全体の計画や記録が網羅されている点が挙げられる。そして、一時間単位の授業プロトコルが載録されているために、具体的な授業イメージがし易い。また、雑誌掲載の寄稿と比べて多くの人の目を経て発刊しており、情報としての息が長いと思われる。

『海の命』の授業実践が詳細に掲載されている書籍として確認できたのは次の四つである。

- ・船津啓治(1998)の実践 『多様な読みの力を育てる文学の指導法—教材研究と全授業記録 3・高学年』 明治図書<sup>\*134</sup>
- ・佐々木智治(2005)の実践 『文芸研の授業⑩文芸教材編 「海のいのち」の授業』 明治図書<sup>\*135</sup>
- ・永井武(2014)の実践 『文学・説明文の授業 6年』 子どもの未来社<sup>\*136</sup>
- ・二瓶弘行(2017)の実践 『「海のいのち」全時間・全板書』 東洋館出版社<sup>\*137</sup>

四名の実践者の授業を、〈単元指導計画〉〈単元の指導目標〉〈一時間毎の目標〉〈学習活動〉〈主発問〉の観点で比較し、実際の現場で単元づくりを行った場合という視点から、報告されている実践について考察をしていく。

比較をまとめた内容は、以下の通りである。

---

\*134 船津啓治 『『海の命』の教材研究と全授業記録』 井上一郎編 『多様な読みの力を育てる文学の指導法—教材研究と全授業記録3・高』 明治図書、1998年、130-206頁。

\*135 佐々木智治 『「海のいのち」の授業』 西郷竹彦監修、明治図書、2005年。

\*136 永井武 「海の命」 児童言語研究会編 『文学・説明文の授業 6年』 子どもの未来社、2014年、58-104頁。

\*137 二瓶弘行 『二瓶弘行の授業 「海のいのち」全時間・全板書』 東洋館出版社、2017年。

	船津啓治(1998)の実践	佐々木智治(2005)の実践	永井武(2014)の実践	二瓶弘行(2017)の実践
総時数	13 時間	17 時間	10 時間	16 時間
単元の 指導目 標	<p>○命に関する図書を多く読み、論点を巡って、命の継承や自分の生き方について考えを深めることができる。</p> <p>○主人公が他の登場人物との関わりの上で成長していく構造をとらえ、自分の考えと重ねて読むことができる。</p> <p>○自分の読みや命についての考えを、インタビューなどの教材を通してエッセイとしてまとめることができる。</p> <p>○グループや全体で協力して、それぞれの役割分担を考えた座談形式の発表会を開くことができる。</p>		<p>○父の死がありながらも、海に生きてきた先祖たちの思いを受け継ぎ、成長しようとしていく太一の姿を読み取り、自分のことばで表現する。</p> <p>○太一や登場人物の生き方を通して、人としての生き方を自分の生き方と重ね合わせて考える。</p> <p>○立松和平さんの「命」「死」「環境」などに対する考え方を読み取り、それに対する自分の考えをもつ。</p>	<p>○「自力読みの力」を駆使して、自分の作品世界を創造し、「作品の心」を受け取る力を身につける。</p> <p>○自分の読みと異同を確認しながら、対話によって仲間と作品世界を相互交流する力を身につける。</p>
第一 単次 指導 計画	<p>1 学習内容を想起し、VTRを視聴し、命についての短作文を書いたり、エッセイを読んだりする。</p> <p>○「動物の誕生と死」を視聴し、命についての短作文を書く。</p> <p>○「愛がいのち」「蛍」のエッセイを読み、その特徴について考える。</p> <p>2『海のいのち』の読み聞かせを聞き、第一次感想を書くことで自分の読みを明確にする。</p> <p>○絵本『海のいのち』の読み聞かせを聞く。</p> <p>○『海の命』を読んで感想を書く。</p>	<p>1~3〈だんどり〉</p> <p>新出漢字・難語句指導 ・題名読み・読み聞かせ ・はじめの感想を書く。</p>	<p>1 立松和平「いのちシリーズ」作品を読み、あらすじ・感想を書く。</p> <p>2 シリーズの感想文を読み合い、作者の生と死、自然に対する考え方を知る。</p> <p>○第一時に書いた感想を発表し合う。</p> <p>○作者の作品から自然や命に対する考えを読み取り、作品に共通する作者の考えを話し合う。</p>	<p>1 出合いの読みの感想を「初読の『作品の心』」として表現する。最終的な「私の『作品の心』」として確かに受け取れるまで読み進めることを確認する。</p> <p>○範読、初読の「作品の心」をまとめる</p>

	<p>3 短作文と感想を交流する。その後、いのひについて話し合い、学習課題を設定し、学習計画を協議する。</p> <p>○学習課題「命を語る」を設定し、「命についての本を読む」「自分の命観を書く」「エッセイの発表会」に具体化する。</p>			
第二次	<p>4 太一の成長過程に合わせて場面ごとに小見出しをつけることで、物語の全体構造を把握する。</p> <p>○グループで小見出しをつける。</p> <p>○絵本版の挿絵を活用したワークシートを使用する。</p> <p>5 『『海のいのち』を語る対談集』を読み、紙上対談に加わり、役割読みすることを楽しむ。</p> <p>6 立松和平語録集を読み、七つに類別し、共感、批判、驚いたことなどを短作文に書く。</p> <p>○語録集のタイトルのカードを並べる。</p> <p>○選んだ語録同士で、短作文を交流する。</p> <p>7 指定図書の一言一覽表を読み、自分の感想を確認する。「豊沃な海対馬」を読み、『海の命』との共通点や特徴の違いに気付く。</p> <p>8・9 エッセイに書くことを決め、構成表を作り、命についてのエッセイを書き、推敲し、清書する。</p>	<p>4 〈たしかめよみ〉</p> <p>「一場面の読解」</p> <p>太一とおとうとクエの関係をつかませる。</p> <p>○おとうについて、おとうの言葉について、生き物の集まる瀬について、おとうの死について話し合いをする。</p> <p>5 「二場面の読解」</p> <p>おとうを追って与吉じいさに弟子入りする太一の思いの強さと与吉じいさの教えの意味を理解させる。</p> <p>○与吉じいさに弟子入りの理由、飼付け漁、与吉じいさの教えについて話し合いをする。</p> <p>6 「三場面の読解」</p> <p>太一の成長した姿をイメージさせながら、村一番の漁師のイメージと意味を考えさせる。</p> <p>○以前の太一と第三場面の太一のイメージの比較、太一の感謝の言葉、海に帰ることの意味について話し合いをする。</p> <p>7 「四場面の読解」</p> <p>たくましく成長した太一の姿と、なおもおとうの</p>	<p>3 〈一読総合法〉</p> <p>太一の一家と、海（漁師）とのつながりの深さを読み取る。</p> <p>太一の父親とその死への思いを読み取る。</p> <p>題名から感じたことや思ったことを想像することができる。</p> <p>○題名読み、書き出したことの発表、各自で音読、難語句の確認、書き出し、指名音読、話し合い、学習のふり返り</p> <p>4 〈一読総合法〉</p> <p>太一の、与吉じいさの弟子になるという思いの強さを読み取る。</p> <p>必要以上に魚をとらず、自然を守りながら漁を続けている与吉じいさの漁師としての生き方を読み取る。</p> <p>○展開は、第3時と同様。</p> <p>5 〈一読総合法〉</p> <p>与吉じいさから「村一番の漁師だよ」と言われるまでに成長した太一の姿を読み取る。</p> <p>○展開は、第3時と同様。</p> <p>6 〈一読総合法〉</p> <p>父が死んだ「瀬」にもぐ</p>	<p>2 〈出来事の流れを大きくとらえる〉</p> <p>学習の最終ゴールを確認し、小さな場面構成と四つの基本場面をとらえる。</p> <p>3 〈出来事の流れを大きくとらえる2〉</p> <p>作品の全体構成をとらえ、あらすじをまとめる。</p> <p>4 前ばなしを中心に「時・場・人物（状況）」の設定をまとめる。</p> <p>5・6 これまでの学習を「作品の星座－客観編」としてまとめる。</p> <p>7 「三つの大きな問い」をもとに、「中心話題」を設定する。</p> <p>8（重要話題 1）太一が「中学校を卒業する年の夏、無理やり」与吉じいさの弟子になった理由を話し合う。</p> <p>9（重要話題 2）「海に帰りましたか」と与吉じいさに両手を合わせる太一の気持ちについて話し合う。</p>

		<p>仇としてクエを追い求める太一の姿をイメージさせる。</p> <p>○ポイントとなる四つの文を類比し、心情や理由について話し合いをする。</p> <p>8・9「五場面の読解」</p> <p>クエを討ちたいけど討たない太一の葛藤を共体験し、クエとおとうを海のいのちと関連付けた意味を考えさせる。</p> <p>○クエのイメージ、本当の一人前になれないと泣きながら思う太一の意味、クエとおとうをどう結びつけたかについて話し合う。</p> <p>10「六場面の読解」</p> <p>人と海（自然）との共生関係がお互いの幸福につながることを理解させる。</p> <p>○海と人とのつながりのイメージをおとうと与吉じいさの言葉とつなげ、村一番の漁師について、もりを打たなかったことを話さなかった理由について話し合う。</p> <p>11・12〈まとめよみ〉</p> <p>「海のいのち」の意味を考えさせることで、自分のいのちの意味について認識させる。</p> <p>○海の命の具体について、食物連鎖について、「一即一切・一切即一」という仏教の教えから大魚と海全体をつなげる。</p>	<p>る太一の思いを読み取る。</p> <p>太一を心配する母の思いを考えることができる。</p> <p>○展開は、第3時と同様。</p> <p>7〈一読総合法〉</p> <p>追い求めてきた瀬の主（巨大なクエ）のようすと、それに向き合う太一の思い（葛藤）を読み取る。</p> <p>○展開は、第3時と同様。</p> <p>8〈一読総合法〉</p> <p>巨大なクエを殺さないとした太一の心の変化を読み取る。</p> <p>その後の太一の生活のようすを読み取る。</p> <p>○展開は、第3時と同様。</p>	<p>10（重要話題 3）「とうとう父の海にやってきたのだ」という太一の思いについて話し合う。</p> <p>11（重要話題 4）太一が背負おうとした「母の悲しみ」とは何かについて話し合う。</p> <p>12・13〈中心話題〉太一は、なぜ、瀬の主を殺さなかったのかについて話し合う。</p>
--	--	--	---	--



第 三 次	10 書いたエッセイをグループで読み合い、エッセイ発表会のために、進行マニュアルを作り、練習する。	13・14 おわりの感想を書く・『山の命』の読み聞かせをする。	9 これまでの学習をふり返り、学習感想を書く。これまでの学習のふり返りをする。	14 自分の「作品の心」を短く表現し、解説文としてまとめる。
	11・12 座談会形式のエッセイ発表会をする。	15・16・17 身の回りの事柄の中に〈相関〉〈連鎖〉を見つけてみよう。 →総合的な学習へ	10 書いた感想文を読み合い、他の人の考えを知る。 「海の命」の学習をふり返り、自分たちの成長と課題を確認する。	15・16 これまでの読みをまとめる「作品の星座－作品の心編」を作成する。
	13 発表会やこれまでの学習を振り返り、単元全体の感想を書き、話し合い、成就感を持つ。			

【表5-1】 『海の命』授業実践の比較

### 5. 1. 1 船津啓治（1998）の実践

第一次は、「命」についての考えを深める流れに特化している。『海の命』を主軸に、VTRやエッセイなどの多方面に渡る媒体を準備・駆使している。小学校六年生段階において「命」に対する概念や論点を意識させて学習前よりも底上げしようとする第一次に努めている。いきなり『海の命』に出合わせずに、学習者の「命」についてのアンテナを掲げさせたところで出合わせている。それによって、感想も命を通した作品理解につながっており、ただ書かせるものよりも焦点化されている分、内容が深い印象を受ける。

第二次の第4時では、小見出しをつけるという学習活動を通して、物語全体と太一の成長を捉える読解にしっかりと取り組む流れになっている。これは、小見出しの観点を明確にすることによるものである。第5時では、〈紙上対談〉という方法に取り組んでいる。作家と画家の対談集に学習者を織り込む内容である。指導者が事前に作成したものを読んでいるため、教師主導の印象が強く効果的な学習活動であったかは疑問である。内容面では、第一次感想を活用している点が良かった。第6時は、立松和平語録集の鑑賞であり、作者理解の学習活動としてはとても興味深い。しかし、作品から離れている印象を受ける。第7時は、作者の文体の違う他の作品の鑑賞である。プロトコルから察するに、エッセイと物語の違いについて理解が得られている反面、作品理解については浅い状態である。指定図書を選択に指導者の意図が感じられる。第8・9時は、これまでの学習を踏まえてエッセイを書く活動である。これまでの一つ一つの学習活動が、そのままエッセイの構成になっているところが興味深い。テーマを決めたり選んだりして書くのではなく、学習活動で得たものを自分の体験や経験と絡めながら書く活動を行っている。『海の命』から得たものは、エッセイの構成の一部になる。

第三次の第10時は、エッセイ発表会の事前準備や練習である。「話すこと・聞くこと」の学習活動を想起させる。役割分担や座談会のVTRを視聴するなど、最後の活動に向けて期待感を高めている。第11・12は、座談会形式のエッセイ発表会である。それぞれの「命」観の高まりを感じることができる形式である。個人的な内容という点、テーマの重さという点から、意見交換が表面的になってしまっている。

また、保護者や校長を巻き込んでいるところが良い。学習の成果は、第三者に見てもらうことが励みとなる。第13時は、これまでの学習を振り返り、単元全体の感想を書き、話し合い活動である。学習者からの感想からは、充実感をもって学習を終えていることが伝わってくる。

実際の現場で単元づくりを行った場合という視点から考察をする。教科の枠を越えた、壮大な単元構成である。長所としては、『海の命』を読むことに留まらず、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」が融合され調和していることが挙げられる。また、国語係がイニシアチブをとったり、テーマ等を個人で選択したりといった活動から、児童主体の学習になるよう工夫がされている。そして、「教科書を教える」のではなく、「教科書で教える」学習を具現化している。さらに〈重ね読み〉と〈比べ読み〉などの読書行為や、〈並行読書〉と〈指定読書〉などの教材以外の発展した読書法を提案していることが挙げられる。短所としては、気軽に教室で行えるような現実的な単元構成ではないことが挙げられるであろう。一時間一時間の綿密な準備は気軽に行えるものではない。また、『海の命』の読解にかけている時間は単元全体の中で一時間であった。『海の命』の読み深まりという点で疑問符が残る。

この実践が為された学習指導要領上の背景は、平成10年版がスタートした年にあたり、モデル単元としての位置づけで作成されたと推測する。平成元年版の方向性であった「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」という箇所を受けて、『海の命』の読解は必要最小限となっているようである。平成10年版『小学校学習指導要領』の高学年における文学的文章の指導の特徴である〈読書との関連や図書館の積極的な利用を重視〉〈伝え合う力を育成することを重視〉〈内容を把握し、自身の考えを広げることを重視〉に関連する実践である。

### 5. 1. 2 佐々木智治（2005）の実践

第一次では、通り一遍の導入を行っている。興味や関心を喚起させるような工夫は強く感じられない。実践者は、はじめの感想で「命」について生物全体をとらえている内容を載せ、「こういう人間観・世界観を一人でも多くの子どもたちに育てて中学校へ送り出すことができたらと思って授業に入りました」と記録している。学習者に生物全体の命を大切にする姿勢や考えを身に付けさせたいと考えていることが分かる。また、〈たしかめよみ〉とは、場面毎の詳細な読解のことであり、〈まとめよみ〉とは、作品の主題に関わる読解のことを指している。

第二次の第4時では、第一場面、太一とおとうとクエの関係をつかませる〈たしかめよみ〉を行っている。話題の展開が自然で、積極的に参加しなくても聞いていれば内容が頭に入ってくるような流れである。途中、教科書にアンダーラインを引く学習活動が入るが、指導者対一人のやりとりが多い。第5時では、第二場面、おとうを追って与吉じいさに弟子入りする太一の思いの強さと、与吉じいの教えの意味を理解させる〈たしかめよみ〉を行っている。指導者対一人のやりとりで授業を展開していくのが、〈たしかめよみ〉の形式のようである。ピンポイントで指導者が問うことができるので、おさえるべき事項のもれがない印象を受ける。飼付け漁の説明はイメージが喚起されるため、読解中に取り入れる価値があることが分かる。第6時では、第三場面、太一の成長した姿をイメージさせながら、村一番の漁師のイメージと意味を考えさせる〈たしかめよみ〉を行っている。太一の成長について直接的に問わずにイメージで考えさせている点が、学習者の思考を働きやすくしている。「海に帰る」ことの話し合いは充実しているが、父と与吉じいの死に方の相違については不十分な印象を受けた。第7時では、第四場面、たくましく成長した太一の姿と、尚もおとうの仇としてクエを追いかける太一の姿をイメージさせる〈たしかめよみ〉を行っている。この場面では四つの発問を同時に出して考えさせている。実践者は、〈抱き合わせ発問〉（複合発問）と説明し、複数の発問が結果的に一つにせりあがっていくように仕組むことが大切であり、パターンの変化により学習者のやる気を引き出す効果があると述べている。四つの箇所は、母の発言を含む物語の内容を把握するのに重要な部分である。また、複合発問の学習的な効果は測りかねるが、指導者対一人のやりとりが多い二次だったため、学習者にとって変化のある学習になったと思われる。第8・9時では、第五場面、クエを討ちたいけど討たない太一の葛藤を共体験し、クエとおとうを海のいのちだと関連づけた意味を考えさせる〈たしかめよみ〉を行っている。中心発問として、「なぜ瀬の主を倒さなかったのか」ではなく、「〈この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだ〉と泣きながら思うわけです。こ

れはどういう意味か」で置き換え、そこから「葛藤」のおさえに入っている。そして、父の功名心による死の確認をきっかけに、おとうと瀬の主を結びつけるという流れになっている。果たしてこの流れで太一の葛藤を「共体験」できるに至ったであろうか。父の死を、功名心による死であると全体で確認することも疑問符が残る。この部分の扱いは、第一章で述べてきた通り、非常に難解である。解釈を一つに集約して単元を進めていくことは避けたい。しかし、太一の葛藤を「共体験」するという視点は、優れた授業を創るうえで価値のある視点となるであろう。第10時は、第六場面、人と海（自然）との共生関係がお互いの幸福につながることを理解させる〈たしかめよみ〉を行っている。時間をかけて、海と人との共生についておとうと与吉じいさの言葉を結びつけている点がよい。それは、『海の命』のテーマになるからである。そこから村一番の漁師の具体を考える学習も自然な流れであり、出会ったことを話さない理由について考える学習も思考の流れとして次に転移しやすい。しかし、一つ一つの話題が重要な内容となるため時間に追われ表面的な学習展開になる可能性がある。

第11・12時は、「海の命」の意味を考えさせることで、自分の命の意味について認識させる〈まとめよみ〉を行っている。「海の命」の具体を考えることはこの作品を読むうえで欠かせない内容である。仏教用語を用いて思想理解の一助としている点が、この実践の大きな特色でもある。最後は「かけがえのないいのち」でまとめ、「自分の命を大切にしてください」というメッセージで締めくくっている。

第三次の第13・14時では、おわりの感想を書き、『山の命』の読み聞かせをする〈まとめよみ〉を行っている。感想の比較を掲載しているが、その内容の深化をしっかりと見て取ることができる。『山の命』の読み聞かせについての叙述がないため、詳細が分からないが、この作品を用いることになった場合にどのような位置づけでどのような扱いをするかがポイントなるであろう。第15・16・17時は、身の回りの事柄の中に〈相関〉〈連鎖〉を見つけるという内容で総合的な学習の範囲で取り扱っているため、ここでは割愛する。

実際の現場で単元づくりを行った場合という視点から考察をする。本単元の長所は、指導者対一人の授業スタイルによって、積極的に参加しなくても作品の内容理解に至ることが挙げられる。また、指導者の十分な教材研究が下地となることが前提になるが、おさえたい事項に落ちが発生しにくい状況が生まれている。しかし、授業スタイルの工夫という点で同時に短所となっており、主体的な学びを創出するための工夫に乏しい印象を受ける。また、前述したように、父の死を功名心の死ととらえることに抵抗がある。ニュアンスは異なるが、実践者も「あえて太一のあこがれであるおとうの死を漁師の功名心ゆえの死として協調しなくてもよいのではないか」と思い、与吉じいさの死との対比はしませんでした」と語っている。また、総時間数17時間は、現在(平成30年)の配分時間において確保することが難しい。光村図書版では「読むこと」6時間、東京書籍版では「読むこと」6時間・「書くこと」3時間の設定となっている。詳細な読解が時数的に難しい状況にある。場面毎に丁寧に進めていくのではなく、効果的に全体をとらえて焦点的に時間をかけるような単元づくりが求められている。

〈まとめよみ〉では、「かけがえのないいのち」「自分のいのちを大切にする」という道徳の徳目で終わっている。作品理解という国語的な内容から、一斉授業という全体の中で道徳の内容に指導者が仕向けるのではなく、授業者の中で国語から道徳へのつながりを生み出せばいいのではないか。つまり、学習者個人が教材の価値を道徳の徳目へと深化させた証であり、能動的な読みの姿と捉えられるのである。また、道徳的实践力にもつながるであろう。大きな長所として〈まとめ〉の感想の比較は、価値のある学習活動であったと思われる。スタンダードな流れではあるが、だからこそ読みの深まりを如実に示す役割をもっている。〈まとめ〉に至るまでの学習が丁寧に行われてきたことの表れである。

この実践が為された学習指導要領上の背景は、平成10年版の時期に当たる。平成10年版の高学年における文学的文章の指導の特徴である〈登場人物の気持ちの読み取りを重視〉〈内容を把握し、自身の考えを広げることを重視〉に関連するものとなっている。また、第三次は〈総合的な学習の時間〉

と合科させた学習を設定している。平成 10 年版が示した〈総合的な学習の時間の新設〉は、[生きる力]をはぐくむことを目指す、本学習指導要領の重要な施策であった。よってこの時期の国語科は、この実践のように〈総合的な学習の時間〉と合科させた学習を設定することが多かったといえる。

### 5. 1. 3 永井武 (2014) の実践

第一次の第 1 時は、立松和平「いのちシリーズ」作品を読み、あらすじ・感想を書く学習である。「いのちシリーズ」を活用する場合、どの場面でのどのように活用するかが授業づくりの課題となる。実践者は、『海の命』に入る前に、学習者の生態系や命などの意識を耕すために活用している。第 2 時は、シリーズの感想文を読み合い、作者の生と死、自然に対する考え方を知る学習である。作品に共通する作者の考えを話し合うことによって、『海の命』の理解の深まりが大きく変わってくる。

第二次の第 3 時は、〈一読総合法〉<sup>\*138</sup> で第一場面の読み取りを行っている。国語教育指導用語辞典によると、〈一読総合法〉は次のように説明されている。

児童言語研究会が提唱している読解指導の方法である。三読法（通読・精読・達読〈味読〉）に対して、最初から一文・一段落ごとに詳しい読みを積み重ねて、一読で総合的な読みを完了させようとする。読み手の主体性重視が基本観点の一つとなっている。<sup>\*139</sup>

二次の各場面の読み取りは〈一読総合法〉を貫いて行っている。父の死の原因や、その死に対する太一の受け止めは全く書かれていないため、授業の中で子どもたちに考えさせるとしている。展開では、小刻みに学習活動を設定してリズムよく進行するような工夫がされている。第 4 時は、第二場面の読み取りを行っている。太一の決意の強さや与吉じいさに弟子入りした理由を考えさせる点がポイントになるとしている。第 5 時は、第三場面の読み取りを行っている。与吉じいさに感謝を示す太一の姿を読み取ることがこの場面のポイントだとしている。第 6 時は、第四場面の読み取りを行っている。母の思いについての扱いや太一の目的を明らかにすることがポイントだとしている。第 7 時は、第五場面の瀬の主との対峙と太一の葛藤の読み取りを行っている。太一の葛藤から、太一の決断への展開を読み手として「自分なりの考え」をもち、「発表」し、「話し合う」ことで、作品のテーマに迫る授業になるとしている。第 8 時は、第五場面の仇を討たない選択についてと第六場面のエピローグについての読み取りを行っている。「思うこと」の描写に注目させて、瀬の主を父と言い聞かせることで殺さないという自分の選択を納得させ、その判断が後の生活を幸せなものにしたという解釈のもとに進めている。

第三次の第 9 時、これまでの学習を振り返る学習感想文を書く活動を行っている。留意点として、「感想文を書くときには、題名を再度意識して書くようにさせる」ことを挙げている。第 10 時は、書いた感想文を読み合い、他の考えを知る学習活動を行っている。感想文を書かせて終わりではなく、全体の学びとして「読み合う」という活動を大切にするべきと語っている。もう一つの指導目標「『海の命』の学習をふり返り、自分たちの成長と課題を確認する」についての具体的な内容は把握できなかった。

実際の現場で単元づくりを行った場合という視点から考察をする。第一次では、『海の命』に入る前に「いのちシリーズ」に出会わせ、作者像を形作る導入を行っている。作品に出会う前に作者の考えに触れる学習は、作品を理解するうえで効果的に働く。これは光村図書 6 年『海の命』の前に学習す

\*138 児童言語研究会によると、〈一読総合法〉が従来の読みと根本的に異なる点は、「読み」の最初の段階に行っていた「通読」を行わない点にあるとしている。

\*139 田近洵一・井上尚美 編 『国語教育指導用語辞典』 教育出版、2009年、60－61頁。

る『やまなし』<sup>\*140</sup>の展開を参考にしている。『やまなし』のすぐ後には『イーハトーブの夢』<sup>\*141</sup>という伝記が存在する。作者の生い立ちや理想・思想を時系列で紹介しており、宮澤賢治の「伝記」といった内容になっている。宮澤賢治の理想や思想を頭に置いて、『やまなし』を読み進めると、作品の世界が分かりやすくなる。『イーハトーブの夢』を『やまなし』に入る前に学習するという展開が、作品理解に効果的につなげるためのスタンダードとなっている。

〈一読総合法〉を用い、詳細な読解を進めている。〈一人読み〉の時間を確保し、話し合いで互いに深めるという授業スタイルをとっている。場面を追って進めており、一時間毎の文量が〈一人読み〉で7～8分と扱うのにちょうどいいものになっている。学習内容の増加から個人が考える学習活動が少なくなりがちな高学年の文学的文章教材の読解の展開において、有益な学習法であるという印象をもった。また、小刻みな学習活動をルーティン化しており、学習者が次第にそのスタイルに慣れていく効果を生み出している。これはとても大切な観点であり、慣れるほどその時間に追うべき内容が学習者も把握できるという利点がある。全体で学んでいる一体感も生まれる。一方、展開に変化がないとも捉えられ、マンネリ化を孕んでいるともいえる。また、〈一人読み〉で得られたものを十分に全体に生かすことができない場合も考えられよう。

他の実践との大きな差異は、第五場面と第六場面を同じ時間に読み取っていることである。第五場面と第六場面の扱いは、時の流れや文体の違い・役割の違い等から分けて授業をすることが多い。実践者は「こう思うことによって、瀬の主を殺さずに済んだ」ことで、その後の落ち着いた幸せな人生を送ることができたのだと読んだことから、授業としての区切りを設けない設定をしている。

この実践が為された学習指導要領上の背景は、平成20年版の時期に当たる。平成20年版の高学年における文学的文章の指導の特徴は、〈読む能力を身に付けるための言語活動を重視〉〈自分の考えをもち、表現したり交流したりすることを重視〉〈多様な読書活動を取り入れた単元構成を重視〉〈道徳教育との関連を重視〉という点である。この実践は、特に〈自分の考えをもち、表現したり交流したりすることを重視〉に特化している。〈一読総合法〉によって自分の考えをもたせ、表現や交流を通すことによってさらに自分の考えを深化させて、授業の終わりに感想として表現させている。〈言語活動〉として目新しいものはないが、〈一読総合法〉を貫いて読解を進めているところに大きな特徴がある。

#### 5. 1. 4 二瓶弘行（2017）の実践

第一次の第1時は、初読の「作品の心」<sup>\*142</sup>を表現する学習である。学習者は、「作品の心」をワンフレーズでまとめ、それについての解説文をこと細かに記している。初読の「作品の心」を書くのは、指導者が読みの実態を見取るためだけではなく、学習者が読みのゴールに思いを馳せ、変わっていくことに期待感をもたせるためでもあると語っている。

第二次の第2時は、作品の小さな場面構成と四つの基本場面をおさえる学習である。「時・場・人物」に着目し、「ある日」をカウントに数えて9場面としている。また、「前ばなし場面」「出来事の展開場面」「クライマックス場面」「後ばなし場面」の4つに基本場面として分けている。学習者とのやりとりの中で、クライマックス場面を含む全体の把握がされている。第3時では、作品の全体構成をとらえ、あらすじをまとめている。『海の命』の場面構成の中で最も大切な要因は「時」であることを確認し、太一の生涯を通した内容であることを確認する。各場面を適切な一文でまとめるために、2場面を全体でまとめている。太一の生涯を描いていることから主語が形作られ、全体で確認をしている。第4時では、前ばなしを中心に「時・場・人物（状況）」の設定をまとめている。前ばなしの重要性、

---

\*140 甲斐睦朗他 『国語 六 創造』 光村図書出版株式会社、2014年検定済。

\*141 同上、 頁。

\*142 「作品の心」とは、「物語が自分に最も強く語りかけてくること」という二瓶氏が提唱している作品の読解上の概念である。

中心人物の「心」の変容の「心」の意味について、作品の星座（客観編）<sup>\*143</sup>をつくるために必要な事柄の確認を行っている。また、前ばなしを全体で押さえ直している。第 5・6 時は、これまでの学習をまとめる書く活動である。「出来事の流れ」と「設定」をまとめる活動は、最も重要な「変容」を読み取る、今後の学びの土台となることを確認しつつ進めると述べている。「変容」の読みに入る前にスタートラインをそろえるという意味合いもあるとしている。第 7 時は、「何が変わったのか」「どのように変わったのか」「どうして変わったのか」の三つの大きな問いをもとに、全体で話し合っていく「中心話題」を設定する学習である。「中心話題」は、「太一は、なぜ、瀬の主を殺さなかったのか」である。さらに個人で出した話題の中から、以下の四つの「重要話題」を設定している。

- ①太一が、「中学校を卒業する年の夏、無理やり」与吉じいさの弟子になった理由。
- ②「海に帰りましたか」と、死んだ与吉じいさに両手を合わせる太一の気持ち。
- ③「とうとう父の海にやってきたのだ」という太一の思い。
- ④太一が背負おうとした「母の悲しみ」とは何か。

第 8 時は、①太一が、「中学校を卒業する年の夏、無理やり」与吉じいさの弟子になった理由を話し合っている。「心内対話」（文章と心の中で対話し、自分の考えをつくる。一人読みの段階）から「ペア対話」、「全体対話」と学習の流れをパターン化している。そして最後に「個のまとめ」を表現させている。第 9 時は②「海に帰りましたか」と、死んだ与吉じいさに両手を合わせる太一の気持ちを話し合っている。対話の流れは第 8 時と同様である。途中で、「手を合わせる」ことが「もりをおろす」ことにつながっているかを問う場面があり、学習者は口をそろえて「関係ある」と答えている。第 10 時では、③「とうとう父の海にやってきたのだ」という太一の思いを話し合っている。「とうとう」という一語にこだわる国語科固有の言葉の授業を展開している。第 11 時は、④太一が背負おうとした「母の悲しみ」とは何かについて話し合っている。学習者からは「母は、太一を死なせたくないだけではなく、太一の夢も叶えてあげたいという複雑な感情がある」という珠玉の発言が出ている。第 12・13 時は、〈中心話題〉「太一は、なぜ、瀬の主を殺さなかったのか」について話し合っている。この時間を念頭に置いていたため、学習者の意見や考えが次々に出されている。変容前、変容後、太一の思いと話し合う内容を変え、発言が途切れないようにしている。また、話し合いが拡散しそうになると「おとう」と呼ぶ太一の発言内容に範囲をしぼる。そして、太一はおとうを超えられたのか、超えることをやめたのかと話題を振り、話し合いを焦点化している。次時に移ると「海のいのちとは何か」について自由に考えを話し合う。最後に指導者の読みを伝える。（食物連鎖の頂点の命を奪う事は生態系を壊すことであるという内容。）

第三次の第 14 時では、自分の「作品の心」を短く表現し、解説文としてまとめる学習を行っている。第 1 時の内容と変容していることがポイントとなる。三次に至るまで何度も自分の読みを構築する作業を積んできているため、学習者は高次の「読み」を展開している。第 15・16 時は、これまでの「読み」をまとめる活動を行っている。「作品の心」を中心に、最後に至るまでのこれまでの学習が見渡せる出来事の流れ、重要話題の読み、中心話題の対話メモ、大きな三つの問いなどをまとめることになる。

実際の現場で単元づくりを行った場合という視点から考察をする。「作品の心」とは、学習者の目線に立った良い概念であると感じる。教室内の共通言語（学習用語）を創るということは、繰り返しその用語を用いて学習を進めていくうえで、理解の早さや共有化において効果が発揮される。単に「主題」としないで、物語が語りかけてくる「作品の心」と表すところに、物語の特性が感じられ、読解

\*143 画用紙に「場面構成」「あらすじ」「設定」「視点」などの作品の読解に関わる情報をまとめたもの。作品の全体構成を一本の線を軸にして「構造曲線」でまとめたものを挿入し、視覚的に作品の読みが分かるようにしている。

に必要な不可欠な概念として認識してしまう。また、第 1 時のみを教科書使用、その後は全体を見渡せるためにプリント使用という工夫が理にかなっていた。第 3 時では、あらすじをまとめるために細かな段階を踏んでいることが分かる。作品が太一の生涯を描いていることから、幼い太一・少年太一などの主語を全体で確認し、適切なよりよい一文をつくるために指導者のポイントの呼びかけに答えながら全体で 2 場面の一文をつくっている。そのような準備を経て、個の学習に返している。

「作品の星座」のノートは大変まとまっており、表現内容から「読み」のレベルの高さを感じさせる。「個人話題」「中心話題」「重要話題」と複雑な課題の体系を成しているが、一つ一つがつながっている。また、「重要話題」で読みを伝え合うことが「中心話題」の読みをつくる足がかりになっているという構造が面白い。「対話」の流れが永井氏の実践同様に、形式としてルーティン化しているために学習者の反応が早い。一つ一つの活動の役割を学習者が自覚しているために、学習密度が高い印象を受ける。しかし、「中心話題」を念頭に置きながら「重要課題」について自分の読みをもつという学習活動は、ハードルが高いのではないだろうか。第 9 時では、「手を合わせること」が「もりを下ろすこと」につながっているという学習者の思考が、中心話題での自分の読みづくりにつながっていると実践者が確認する場面があった。高度な学習展開に十分に答えている学習者の姿があった。

この実践の学習者のように、圧倒的な発言の質や量、表現力や思考力はとても一朝一夕に育てられるものではない。いかにこの実践を、現場に生かすために形を変えて目の前の学習者に降ろしていくのが鍵となる。

この実践が為された学習指導要領上の背景は、平成 20 年版の時期に当たる。平成 20 年版の高学年における文学的文章の指導の特徴は、〈読む能力を身に付けるための言語活動を重視〉〈自分の考えをもち、表現したり交流したりすることを重視〉〈多様な読書活動を取り入れた単元構成を重視〉〈道徳教育との関連を重視〉という点である。この実践は、〈読む能力を身に付けるための言語活動を重視〉〈自分の考えをもち、表現したり交流したりすることを重視〉に適合する。実践者が提唱している「作品の心」「作品の星座」は、言語活動が充実していることによる表現物であり、対話の流れのルーティンは自分の考えを深化させるための着実な手立てとなっているといえる。

四つの授業実践を概観してきたが、それぞれが実践当時の背景にある学習指導要領からの要請に応えた内容になっている。また、書籍化される実践内容であることから、一時間毎の準備や展開に特色があり、吟味を重ねた単元構成になっている。四つの授業実践の下線部の内容は、『海の命』を教材として学ぶうえで、学習指導要領が変遷しても変わらない普遍的に大切にされる内容であると捉えられる。後述する「空所を読む力」をつける『海の命』単元の構想においても積極的に取り入れていきたい。

## 5. 2. 空所を読む力をつける『海の命』単元の構想

### 5. 2. 1 『海の命』の単元指導目標

『海の命』の単元の構想では、クライマックス場面で太一が瀬の主を仕留めないという判断を下した理由や思いについて話し合っていくことが中心となるだろう。本教材の学習で話し合いを通して明らかになり、読者の感動を深めていくのは、文章に明らかにされていない太一の心の奥にある「葛藤」である。太一の成長に沿って育まれてきた瀬の主への思い、与吉じいさの教えを貫こうとする思い、父を超える漁師になりたいという思い、母への思い―。様々な思いがない交ぜになって迫り着いた決断。その太一の「葛藤」と「決断」について自分の言葉で読みを示し、自分の考えをまとめることが書く活動のメインになる。学習活動は、太一を形作った人々の思いや考え方を知り、太一の生き方について根拠と理由を挙げながら吟味させることが重要になってくるだろう。

各教科書会社は『海の命』からどのような学習を設定しているのか。それぞれの教科書では、次のような単元名と活動目標が設定されている。

○光村図書六年……登場人物の関係をとらえ、人物の生き方について話し合おう

登場人物の关系到気をつけて読み、人物の生き方について自分の考えをまとめよう。

○東京書籍六年……感動の中心をとらえよう

物語が自分に最も強く語りかけてきたことをまとめる。

光村図書は、登場人物の关系到気をつけて読み、登場人物の気持ちや変化を踏まえた「生き方」について自分の考えをまとめることを単元の目標に挙げている。また、東京書籍は、人物の「生き方」を軸に、物語が自分に最も強く語りかけてきたことをまとめることを単元の目標に挙げている。人物の考え方や行動について、様々な思いや考えを引き起こす本教材だからこそ、銘々が感じたことについて自分の言葉でまとめる活動を中心に行っているようである。

平成20年版『小学校学習指導要領解説国語編』<sup>\*144</sup> でいえば、「読むこと」の「(1) エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。」や「(1) オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。」に該当する。また、平成30年版『小学校学習指導要領解説国語編』<sup>\*145</sup> でいえば、平成20年版の上記の項目に関連した「読むこと」の「(1) イ 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。」や「(1) エ 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。」「(1) オ 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ること。」や「(1) カ 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。」に該当する。

『海の命』は大人が読んでもその生き方に心を打たれ、考えさせられる物語である。文学的な文章は、読者の年齢や経験などによって受け止められ方が大きく異なってくる。よく陥りがちな授業の失敗の一つに、教師が長い時間をかけて教材を分析し、教師が解釈したことの全てを学習者に考えさせようとするところがある。指導者は、学習者に『海の命』を教えるのではなく、『海の命』を読むことを通して学習者にどんな読み方を身に付けさせることができるのかを考えなければならない。

教科書を見ると、二社とも『海の命』を小学校段階の最後の時期に掲載している。六年生段階の学習者は、心と体に大きな変化が起こり、自分自身と向き合い始める。この時期は、自分や相手の気持ちをより適切に感じ、表現できるようになり、自分の生き方について意識し始める時期といえる。その目の前の学習者が、どんな読み方をする傾向にあるのかを的確に分析し、適切な指導の目標を設定することが大切である。

## 5. 2. 2 『海の命』の単元を構想する

### 【第0次 第0時 題名読み】

学習に入る前の「第0時」として、『海の命』の〈題名読み〉をする。そうすることで「どんな物語なんだろう」「海の命って何だろう」というような疑問を読者に喚起させる。題名自体を〈空所〉と捉え、学習が進むうちに自分の考えが形成されるとして、再び考え、話し合うことを伝える。前述したが、〈題名読み〉は、作品のテーマを考えるうえで有効な学習活動であり、読解を進める前には、意欲の喚起や課題の焦点化の場面で学習者の主体的な学習へとつながっていく。

〈題名読み〉の後には、隙間の時間や家庭での音読も含めて十分に『海の命』を学習者に読者として

\*144 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社、2008年、22頁。

\*145 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_2.pdf) (2017. 12. 1入手)



読ませる。辻村氏は次のように述べている。

物語を読むという行為では、まずは、読者が物語の世界へ入り込むことが、何よりも重要なことである。そのためには、読者自身がテキストを手を持ち、時間をかけて前から順次読み進めていくことを軽く扱ってはならない。例え、その際の子どもの〈読み〉が、指導者が目指す「主題の理解」や「心情の把握」から見て不十分なものであっても、まずは、自力でじっくりと読ませ、物語世界に流れる時間を実感的に感じ取れるようにすることが大切である。物語の学習指導は、まずそこから初めていきたいと考えている。<sup>\*146</sup>

辻村氏の意見に賛成である。作品を丸ごと読むような物語全体を捉える課題提示をすることが、最近の国語学習において必要とされてきている。しかし、『海の命』のような一人の人物の人生や生涯を描いている作品においては、成長段階に従って初めから順にじっくりと読んでいくことが物語理解の重要な土台となる。

### 【第一次 第1時 〈空所〉を明確にする】

第三章 第三項「空所を読む力」を育む授業 における四つのカテゴリーの中の「発見法」を生かして、テキストのどのような箇所が〈空所〉になるのか考え、探す学習活動を行う。「空所」と「結合」を読解のための「学習用語」として学習者に教え、学習者間で共有する。尚、読んでいくことによって〈結合〉が為されたり、新しく〈空所〉が生まれたりすることも併せて伝えるようにする。

本教材は、ほとんどの場面が太一の視点から描かれている。それによって読者は、太一に寄り添いながら、一人前の漁師へと成長していく太一の姿を見守るように読み進んでいく。瀬の主を打つことによって父を超える太一の成長しきった姿を思い浮かべるが、太一は読者の想像を超える人間と自然とのつながりを考えた高徳な決断をする。しかし、そのような決断に至った太一の心情については、作品中に明示されてはおらず〈空所〉となっている。作者立松和平の自然との共生への強い思いが凝縮された巧みな表現や設定によって、読者の想像を超えた太一の心情を想像し、その行動に心を打たれる。

学習者には〈空所〉を挙げて発表し合う中で、テキスト上の最も大きな〈空所〉は何かを考えさせる。ほどなく、最も大きな〈空所〉はクライマックス場面における「なぜ、太一は瀬の主にもりを打たなかったのか」に集約される。そこで、単元を通して考えていく〈空所〉として「なぜ、太一は瀬の主にもりを打たなかったのか」を結合しようと設定する。この難しい〈空所〉に対して自分の結合を表し、登場人物の生き方について考えていくことが、自分の生き方や考え方を育むことへのかけがえのない学びになることを確認する。

### 【第一次 第2時 〈内包された読者〉の立ち位置や目標設定を確認する】

【第三章 第三項「空所を読む力」を育む授業】における四つのカテゴリーの中の「目標設定」を生かし、テキストを学ぼうえでの〈読者モデル〉を提示し〈内包された読者〉の立ち位置を確認する取り組みを行う。具体的には、どのような立ち位置でテキストを読んでいくと物語世界を深く、楽しく味わうことが出来るのかを考えさせる。

『海の命』の場合、読者はどの立ち位置で読むのが適当であろうか。父や与吉じいさは途中で亡くなるのでふさわしくない。瀬の主は登場人物ではない。語り手も太一の心情を語っておらず、太一に常に寄り添っている印象はない。とすれば、ここは太一の生涯に寄り添っていたであろう「母」の立場で読んでいくのがふさわしい。「母」の視点で太一の行動や言動、成長を捉えていくのである。登場

---

\*146 辻村、前掲書、82-83頁。

回数が二回にもかかわらず、第四章では物語における母の役割を重要なものとして考えてきた。「母」の立ち位置で太一の生涯を追っていくと、母の悲しみや太一の葛藤が見えやすくなる。具体的には母の登場場面で初めて「母」を扱うのではなく、〈空所〉を埋めていく第3時以降で「母」の視点で出来事を考える場面を設けていく。

前述したように、平成20年版学習指導要領に照らし合わせると、『海の命』では、「(1) エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。」を通して、太一に関わる人々の考え方や太一の成長と葛藤について捉え、太一の生き方について「(1) オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。」が中心になる。

平成30年版学習指導要領に照らし合わせると、「(1) イ 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。」や「(1) エ 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。」を通して、描写を基にして太一に関わる人々の考え方や太一の成長と葛藤について捉え、太一の生き方や「海の命」の具体について「(1) オ 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ること。」や「(1) カ 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。」が中心になる。

そこで、例として単元の指導目標を次のように設定する。

- 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。
- 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

### 【第二次 第3時以降 〈空所〉の結合を吟味する】

第二次の第3時以降は、〈空所〉のそれぞれの結合について対話し合い、吟味し・検討をする。前項の四つの授業実践でも活用されていたように、学習の流れをルーティン化し、学習者が授業スタイルに慣れることによって学習の見通しをもてるようにする。そして、深い考えや意見を促しやすくし、充実した学び合いを生み出していく。

【第三章 第三項「空所を読む力」を育む授業】における四つのカテゴリーの中の「学習活動」を生かす。まず、セグメントの〈空所〉を埋める様々な結合を学習者個人で生み出す学習を組み込む。そうすることで、作品の構造についての新たな発見や深い理解につながる可能性が生まれる。次に、それぞれの結合を出し合い、〈空所〉について対立する解釈である他説や相手の「読み」の構築を予想する学習を組み込む。そして、相手の「読み」を受容しつつも自分の譲れない「読み」を構築させる。最後に、テキストの著者が、なぜ当該箇所を〈空所〉にしたのかを考え、交流し合う学習を組み込む。そうすることで、著者と作品の関係に目を向けさせ、著者が〈空所〉に込めた思いを想像させる。

では、第3時以降、どのような〈空所〉の結合を吟味していけばいいのだろうか。

第四章『海の命』の〈空所〉が引き起こす結合の可能性で明らかになった〈空所〉は次の表にまとめられる。

場面	〈空所〉の内容	〈空所〉になる理由・備考
一	父の人物像がはっきりと描けない。	・父が「闘争本能」と「謙虚さ」という相反するエピソードで描かれていて混沌とする。
一	父の死因がはっきりとしない。	・瀬の主との死闘なのか事故による死なのかが分からない。
一	太一の父の死への思いが見えない。	・太一の思いを見せないことで、クライマックスの行動への驚きや疑問を創り出している。
二	与吉じいさへの弟子入りの理由が分からない。	・なぜ当時、漁法の異なる与吉じいさへ弟子入りしたのかが見えない。
二	太一の修行の様子が見えない。	・「一人の海」には描かれている濃密な修行の時間が描かれていない。
四	母の人物像と太一と母の関係性が見えない。	・母の描写があまりにも少なすぎて、登場人物として成り立っていない印象を受ける。
五	太一の夢の内実が分からない。	・「一人の海」では明確になっている夢の内実が描かれていなく、三通りの学習者の反応が考えられる。
五	太一が「何のために瀬の主を探していたのか」が分からない。	・語り手が「夢」という表現をしたために、逆に太一が何をしたかったのかが判然としない。
五	太一は「なぜ瀬の主を殺そうと思っていたのか」がはっきりとしない。	・「父のかたきを討つため」か「父を超えるため」なのか、結合が二項対立する。
五	太一は「なぜ、瀬の主にもりを打たなかったのか」がはっきりとしない。	・最重要な〈空所〉として、様々な結合の可能性をもっている。
六	なぜ、瀬の主でに出会ったことを「当然」誰にも話さなかったのかが分からない。	・「話せない内容」の捉え方によって四通りの学習者の反応が考えられる。
題名	「海の命」とは何なのかがはっきりとしない。	・題名の他に二箇所登場。第五場面の登場が矛盾しており、読者の想像力を喚起させている。

【表5-2】 『海の命』の主な〈空所〉

この【表 5-2】を参照して、第1時で学習者から出された〈空所〉と照らし合わせる。多くの学習者が〈空所〉であると捉えていた内容について結合を課題として選定し、第二次の時数を加味しながら場面を追って調整・設定する。多くの学習者が〈空所〉だと感じられた内容は、意欲的に結合に取

り組む内容であると捉えて設定するようにする。この一連の設定の流れは、『海の命』のみならず〈空所〉の〈結合〉を単元の軸にした学習として、他教材でも運用が可能である。

セグメントの結合をするうえで、必須となる〈空所〉は、単元を通して考えていく命題「なぜ、太一は瀬の主にもりを打たなかったのか」の他に、「太一の夢の内実」「なぜ、瀬の主でに出会ったことを当然誰にも話さなかったのか」「『海の命』とは何か」である。それらの〈空所〉は、結合の方法に複数の選択肢が考えられたり、〈結合〉することによって自分の「読み」が深まったりして、「空所を読む力」を向上させる学習において授業で扱う価値を有するからである。

### 【学習課題の設定】

第二次の第3時以降の課題設定は、「なぜ～だろうか」という〈空所〉を直接的に課題にするばかりではなく、視点を変えて〈空所〉の結合を問うことも学習者の意欲を喚起するためにも必要な事項となる。そのためにも、学習者が意欲的に一貫性をもった結合に取り組むことのできる発問を吟味しなければならない。一人一人の考えや意見、「読み」を交流して、様々な〈空所〉の結合との出会いを楽しめる学びとして受け入れているという学ぶ素地ができていない学習集団であれば、〈空所〉の結合を直接的に課題として問うても構わないだろう。しかし、学ぶ素地を育てている段階のそういう学習集団である場合は、思考活動を負担に思う学習者もいるかもしれない。そのような学習者を一斉学習の俎上に乗せるためにも、〈空所〉の結合をいざなう発問の工夫は重要となる。興味を引く課題について考えていったら、自分の考えで〈空所〉を結合し、結果的に自分の「読み」をつくることができた。という学習の流れが望ましい。

「なぜ～だろうか」という〈空所〉を直接的に課題にするばかりではなく、視点を変えて〈空所〉の結合を問うた授業のプロトコルを【資料2】として示す。<sup>\*147</sup>（授業冒頭の前時の想起の部分は割愛）

### 【資料2】 『海の命』 授業プロトコル

※児童の名前はイニシャル表示、児童全体はC、指導者はTの表示。

〈導入場面〉

- 1T 前の時間で、おとうと与吉じいさのことがよく分かりましたが、最初の感想やこれまでの作品論で誰一人として話題に出していない登場人物がいます。誰だか分かりますか？  
（少し考える。）
- 2ER お母さん。
- 3SR そうだ、お母さんだ。
- 4T そうなんです。お母さんが登場するところはどこだろう？分かった人は立ってください。
- 5HK 「ある日、母はこういうのだった～。」
- 6SA 「母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては 自由な世界になっていた。」
- 7T それでは、登場しているシーンに線を引いてみよう。
- 8T あてられた人は、黒板に書いてきましょう。  
（登場する箇所で黒板に書く場所を変えさせて板書させる。）
- 9T 一つ目の登場を読んでみましょう。
- 10NK 「ある日、母はこんなふうに言うのだった～。」
- 11T 二つ目の登場を読んでみよう。

\*147 授業日は、2017年5月9日（火）4校時。対象児童は、青森県八戸市立町畑小学校6年1組児童（29名）で行った。

- 12KA 「母が毎日見ている海はいつしか太一にとって自由な世界になっていた。」
- 13T ここだけだったかな。KM さん、あとはどこに登場していたかな。
- 14KM 「母は、おだやかで満ち足りた美しいおばあさんになった。」
- 15T そうだね。そこにも登場していたね。はっきり言いますよ。おとうや与吉じいさに比べると母の登場どうですか？
- 16SR 短い。
- 17KT 少ない。
- 18SI 存在感が薄い。
- 19T いい言葉を出すね。この『海の命』に、これだけ少ない登場なのだから（黒板を示す）母の登場はいらないでしょ。
- 20C えー。（ガヤガヤする。）
- 21T 最初の感想に、「おとうは～」とか「与吉じいさは～」とか「瀬の主は～」とみんな書いているのに、「お母さんは～」と書いている人は一人もいなかったです。今日はこれを考えてみましょう。（「この物語に母は必要か？」と板書する。）（第四場面を音読する。）

「母」の理解は、単元を通した課題「なぜ、太一はもりを打たなかったのか」の一つの解釈をつくるために大切な要素となる。それは、太一が瀬の主を打つことを留まった背景に母の愛情があることを想像するのは、分かりやすく妥当な読みとなるからである。

本時は、教師の指名ではなく司会を立てて指名させることにした。意図的な指名はできないが、授業に変化を起こして発言を活性化させるねらいがある。

#### 〈展開場面〉

- 22T まずは自分の考えをまとめましょう。  
（物語に母の叙述が必要か、自分の考えをまとめる。）  
（書き終えたらペア対話をする。）  
（対話を終えたら、ネームプレートで自分の立場を黒板に表示する）
- 23T 教室中央に机を向けてください。  
（友達の顔が全員見えるように机を移動させる。）
- 24T 少ない方の考えから発表してもらいます。OT さん、司会をしてちょうだい。
- 25OT はい。
- 26OT KK さん。
- 27KK ぼくは必要ないと思います。必要な感じなんだけど、物語に関わっていないから必要じゃないと思います。
- 28OT OH さん。
- 29OH ぼくも必要ないと思います。理由は、与吉じいさとおとうは漁師で太一は子どものころから漁師になると言っただけでなかったですね。太一はおとうを越えて村一番の漁師になると心に決めています。お母さんは漁師ではないから必要じゃないと思います。
- 30EM 意見です。
- 31OT EE さん。
- 32EE ぼくは必要だと思います。理由は、母のおかげで太一はたくましい屈強な若者になったからです。最初は屈強ではなくただの少年だったけれど、父が死んだ悲しみや母の悲しみさえも背負おうとしていたから屈強な若者になれたと思います。
- 33OT NY さん。

- 34NY ぼくはお母さんは必要ではないと思います。理由は、ストーリーに関わるのならもっと登場する場面が多いと思うからです。
- 35SY EE さんに似ていて、太一は屈強な若者になったと書いてあって、強そうな感じなのですが、母の不安を背負ってさらにたくましくなった感じがあるので、母は必要だと思います。
- 36SI ぼくは母が必要だと思います。理由は、母がいないと母がいついなくなったのか分からないし、どうやって太一が生まれてきたのか分からないからです。
- 37OT HI さん。
- 38HI ぼくは、母が必要だと思います。SI さんに少し似ているのですが、太一がどのくらい成長したのかが母の文章で分かるからです。
- 39T なるほどね。今の意見に反応はないですか？
- 40SR SI さんに意見なんですけど、太一が生まれたとかは物語に関係ないと思います。
- 41T ああ、そっちの方。
- 42HI 今の意見についてですが、太一が生まれてから母がずっとそばにいるわけだし、もし母が物語に登場しなかったら、いつ亡くなったのか生きているのかが分からないから必要だと思います。
- 43C うーん。
- 44T 母の情報も必要ということですね。
- 45OT NR さん。
- 46NR 僕も HI さんと同じで、母は必要など思うんですけど、さっきの話しだと母がいないと生まれていないという感じになって、どこで生まれたのか分からないと言っていたんですけど、『海の命』の最初からもそれは分からないように書いてあるので、NY さんの意見は違うと思います。
- 47C うーん。
- 48HK 僕も母の部分は必要だと思います。理由は、おとうも与吉じいさも亡くなりましたよね。お母さんも亡くなってしまう物語だったとしたら、太一だけの物語になってしまって物足りない感じがするので母が必要だと思います。
- 50OT SA さん。
- 51SA 私は必要ないと思います。お母さんは海に関係していないし、苦労はしてきたけれど漁師ではないからです。
- 52KS もし、母の部分を抜かして読んでみてもおかしい感じがしません。
- 53HT そう、違和感がないと思います。
- 54WY 同じです。
- 55T 司会の OT さんありがとうね。終わって OK です。ここからはみんなとみんなと考えてください。みんなちょっと伏せてください。一回だけ手を挙げてもらいます。おとうは苦しんで死んでどこに帰りましたか？
- 56C 海。
- 57T 与吉じいさは安らかに死んでどこに帰りましたか？
- 58C 海。
- 59T 「父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていったのだ」と書いてあるから海だね。ここは前の時間に出なかった大切なおとうと与吉じいさの似ているところです。死に方は違ってはいたけれど、どちらも帰る所は一緒なんだよね。では聞きますよ。SA さんは、母は海に関係していないとさっき言ったんだけど、この先太一の母が死んだとしたら、母は海に帰るのでしょうか。帰らないのでしょうか。手を挙げてください。
- 60T 母は海に帰ると思う人？
- 61C (三分の二程度が挙手。)
- 62T 母は海に帰らないと思う人？

- 63C (三分の一程度が挙手。)
- 64T 分かりました。顔を上げて続けてください。
- 65EE ぼくは母が必要だと思います。SA さんに意見なんですけど、お母さんがいないと太一のストーリーが進まないと思います。おとうの経験は、太一に海の怖さを教えていて、母は太一の将来のことを考えてあげているので必要だと思います。
- 66KT いいと思います。
- 67SY ぼくは必要だと思います。EE さんに付け足して、与吉じいさとおとうは死にましたよね。それだけでも悲しいのに、もし母が亡くなったらもっとショックになりますよね。だけど、物語では、太一は村の娘と結婚し子どもを四人育てたということで、幸せになっている感じがあって、それで母も満ち足りた美しいおばあさんになったと書いてあって、自分の母が美しくなったということは、それはとても幸せになったということだから必要だと思います。みんなが幸せになったことが分かるからです。
- 68C あ〜。
- 69SR SA さんに意見で、母は海に関係ないと言っていたんですけど、206 ページの 7 行目の「母が毎日見ている海は〜」のところから、母は海に関係していると思います。
- 70NR 同じです。
- 71T SA さん、今のを聞いてどう思う？
- 72SA 母は海にちょっと関係しているのかなと思いました。
- 73T では、机を直して前を向いてください。HI さんの意見がすごいなあと思いました。太一は自分で「ぼくは成長したよ」とは言わないから、周りの人が「お前は村一番の漁師だよ」というような太一の成長を話してくれないとこの物語はよく分からないんだよね。答えではないけども、考え方としておもしろいなあと思いました。SR さんすごいね。母は毎日海を見ているってね。母は何を思いながら海を見ていたのでしょうかね。おとうが死んだんだよ。それなのに自分の息子すらも、その海に行こうとしている。
- 74OT 死んでしまうかもしれない。
- 75T そう、お母さんはすごい不安なんだよね。でも、最後を読んでください。
- 76C 「母は満ち足りた美しいおばあさんになった。」
- 77T 前は「不安」だったよ。でも最後は？
- 78KM 「幸せ。」
- 79KK 「安心。」
- 80HT 「ハッピーエンド。」
- 81T お母さんが登場していることによって、この物語に「安心」を強く与えているかもしれません。お母さんが、海に潜っておとうと同じように死んでしまうんじゃないかと太一を心配していることを、太一は知っている？知らない？
- 82C 知っている？（自身なさげに答える。）
- 83T その証拠があるよ。どこだろう？
- 84OR 「太一は母の悲しみさえも背負おうとしている」の所です。
- 85C 同じです。
- 86T 太一は母の悲しみを知っています。自分が瀬の主と戦っておとうと同じように命を落としてしまうことを母は一番悲しんでいます。その悲しみを背負ってまでも、太一は父の海に向かおうとしています。
- この物語に母は必要か」についての自分の考えを作品論にまとめましょう。

登場回数の少ない母について「この物語に母は必要か」という課題を設定したことによって、直接的に母の人物像や太一との関係性を考えるよりも、意欲的に自分の考えや意見を出し合っている。この課題は、登場回数が極端に少ないことによる母の人物像と太一と母の関係性が見えない〈空所〉について、一貫性をもたせるためのセグメントの結合を促す工夫された発問となる。

途中、理解を深める問いとして「母は海に帰るのか」を問うている。「母は海に帰らない」と示した学習者もいたが、明らかにその後の発言内容が的を得たものとなり、全体の反応が「母は必要」の方向に変化した。伏せて手を挙げさせたことによって、周りの考えの流れが把握できない中で「海に帰る」ということの意味について自己内対話をしたと考えられる。

結果的に、第六場面の「母は満ち足りた美しいおばあさんになった」という叙述から、太一の決断によって物語がハッピーエンドに導かれたことが示されていることに気づいた。そのことによって、母の人物像と太一と母の関係性が見えない〈空所〉について、一貫性をもたせるためのセグメントの〈結合〉が為されたことが分かる。

### 【第三次 教材の特性に応じた活動の設定】

現行（平成 20 年告示）の指導要領では、「各教科における言語活動の充実」の必要性が唱えられている。また、次期学習指導要領においても言語活動例は、各学年の領域ごとに大綱化、系統化され、言語活動の重要性は継続される。しかし、設定するのはどんな活動でもいいわけではない。指導者の教材の分析・解釈を基盤とし、活動の特性を意識しながら、授業で学習者の「読み」を深めさせていくのに適した活動を選択していく必要がある。また、「空所を読む力」を育てるための単元構成であっても、最後の第三次の表現活動は『海の命』における学習者自身の「読み」をまとめさせていきたいと考える。

#### ・音読、朗読

文章を声に出して読んで理解したり、文章の内容や文体から読み手がイメージしたことや感動した気持ちを音声で聞き手に表現したりする活動。平成 20 年版『小学校学習指導要領解説国語編』<sup>\*148</sup>では、「読むこと」の「(1) ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること」と明記されている。音読・朗読は、読み手が人物や語り手に同化するのを促すことができる。逆をいえば、音声化することで読み手の解釈が明らかになり、指導者はこの点に留意して学習者に音読・朗読を聞かせなければならない。

『海の命』では、第一場面の物語の設定場面において太一の「ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海に出るんだ。」の発言を、淡々と抑揚無く読むのと、力強く思いを伝えるように読むのとでは、少年太一の人物像が大きく変わってくる。（太一にとっての父の存在の大きさや関係性を示すためにも、力強く思いを伝えるように読む方がいい。）また、第五場面の太一が瀬の主に見いだし、「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」をどのように読むかによっても解釈が変わってくる。さわやかに悟りを開いたかのように清々しく読むのと、自分に言い聞かすように苦しみを抱えながら読むのとでは、瀬の主は父を重ねた思いに違いが生じてくる。音声化された表現はその場に残らない。表現されたものをもとに話し合う場合は、音声を記録したり、音読するための記号を用いたり、指導者が再現したりする必要がある。

#### ・ディベート

あらかじめ設定された論題に対し、見解が対立する二つの立場に分かれ、一定のルールに従って議論を行う。最終的には、第三者はどちらが優位だったのかを審判し、勝敗が決まる。そのゲーム性が

---

\*148 文部科学省、前掲書、22頁。



ら学習者は主体的に議論したり多様な視点に立って考えたりしようとする。

第三章で提示したように、井上氏は〈自立した読者（読み手）〉の育成に「ディベート」による学習指導が有効であることを論じていた。そこで筆者は、主題に関するセグメントの〈空所〉を埋めるためのディベートは、小学校の成長段階では目的をはき違える可能性があり、成立が難しい。また、他者の「読み」の成立の許容や理解をもとに、自身の揺るぎない「読み」を形成するという高次な学習であるため、勝敗の概念は邪魔をするのではないだろうかという意見を提示した。そのような状況にならないためにも、文学教材の解釈の対立点を論題にする場合、議論の優劣ではなく解釈の妥当性を評価の観点とすることや、一つの解釈に収斂していかないようにすることが留意点になる。

『海の命』では、瀬の主を打つことを止めて千匹に一匹の教えを守り通し、村一番の漁師であり続けた太一の生き方について賛成か反対かを討論する活動が考えられる。表面上の言葉のやりとりの楽しさに終始せずに、「何のためにディベートをするのか」を学習者に意識させることが大切である。自分の考えの深化や広がりにつなげ、自分の生き方に目を向けさせていきたい。

#### ・日記

学習者が、登場人物になりきって物語の中で起きた出来事やそのときの心情などを記録していく形で書く。物語の中で時間の経過が何日間にもわたる場合に設定できる活動である。登場人物になりきることで、文章中に書かれていない人物の心情等の〈空所〉を学習者が想像して埋めて書かなければならない。この活動のポイントは、学習者の解釈を引き出すために日記をどの場面のどの人物の立場から書かせるのかになる。

『海の命』の場合、各場面において成長に応じた太一の日記を書く活動が考えられる。物語は太一の視点から描かれているが、その心情についての叙述は少なく〈空所〉になっているために、学習者による太一の心情についての結合が必要になってくる。父が瀬の主に破れた場面、与吉じいさに弟子入りをして修行を重ねる場面、父の海にやってきて壮大な音楽を聞いているような気分になった場面など、各場面において、太一はどのような思いで駆け抜けてきたのか。学習者の解釈が表現される活動になる。

#### ・手紙

学習者が、登場人物に対して語りかけるような形で書く。日記と同様に学習者の解釈を引き出すために手紙をどの場面のどの人物に対して書かせるのかがポイントになる。日記と違う点は、学習者が人物になりきるのではなく、文章中に書かれていない人物の心情を想像し、物語世界の外から人物の行動や考えに対して評価をしていく点である。

『海の命』では、第四場面で「おとうの死んだ瀬にもぐろうとする太一を心配する母に対して手紙を書こう」という活動を設定すれば、学習者は読み取った母の境遇や母の気持ちへの共感などを書く。また、第六場面の後日譚での太一への手紙を書く活動を設定すれば、家族をつくり、巨大なクエを見かけたのにもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかった太一に対して、読者である学習者が評価をすることになる。

そして、日記や手紙を書かせる場合、どのように授業に位置付けるのかを考えることも必要になる。授業の最初に書かせたものを発表し合い、互いの解釈の違いから学習の導入へとつなげる場面か、人物の心情などについて話し合った後に学習のまとめとして自分の考えを整理する場面かなど、学習のどの過程に位置付けるかが大切になる。

#### ・劇、動作化

劇については、上演を目的にしたものと、上演ではなく表現活動や体験を目的にしたものがある。学習者は、人物の設定や状況・場面から人物の心情や表情、動きを想像し、動作や行動に表現する。表現する目的や表現させる場面をはっきりとさせたうえで、活動させることが大切である。

『海の命』では、第五場面の「興奮していながら太一は冷静だった」から「大魚はこの海の命だと思えた」までを太一の心情を読み取るために劇化・動作化させるのはどうだろうか。もう一度瀬の主のもとにもどってくる時は、どのようにしてもどってきたのか、泣きそうになりながら思っていたのにどのように笑顔をつくったのか。葛藤の場面における心の動きについて体験的に考えさせることができる。

#### ・新聞

新聞の紙面は分割され、見出し・リード・本文で成る記事やコラム・社説などで構成されている。また、記事の重要度によって割かれる紙面の割合や見出しの大きさが変わる。記事を書くには、客観的に5W1Hを入れて報告したり、図表を入れて解説したりする必要があるため、学習者は、物語の中の出来事を要約したり、違う視点から再構成したりして表現しなければならない。また、グループで新聞を作る場合には、どの記事を載せるかについての編集会議も必要になる。

『海の命』の場合では、登場人物の人物像を中心にした内容や、太一の成長を軸にした内容など、新聞の方針にバリエーションが生まれる。物語のストーリーを中心にした内容の場合、太一が葛藤の末、瀬の主を打たなかったことについての記事を大きく書く学習者が多いと思われる。しかし、物語文を新聞にする場合、学習者が感動する場面について客観的に出来事の報告をしなければならない難しさがある。編集後記として書き手の思いを書くこともできるが、ともすれば、記事が三面記事のパロディのようになり、作品の世界を台無しにしてしまう可能性があることに留意する必要がある。

#### ・書評

書評とは、「物語のあらすじの紹介」と「物語に対する読み手の評価」を書いたものである。評価については、文章中の言葉などを引用しながら論理的に述べて、書評の読み手が納得したり共感したりするように書く。場合によって、指導者が評価の観点を示したり、後で書評を書く際に見直すことを想定して各時間の学習ノートのまとめ方を工夫させたりする必要がある。

『海の命』では、自分が考えたことや学んだことを、自分の経験や考えと関連させて話し合う活動が設定できる。また、疑問に思っただけで考えたことや心に残った場面や言葉、語りや表現描写の工夫などテーマをしぼり、自分の考えをあらすじと組み合わせることで書評が完成する。

#### ・作品論

物語について、感想ではなく解説を書いたものになる。自分が感じたこと、思ったことをそのまま書いたのでは感想文になってしまうため、「なぜそう感じたか」の根拠を客観的に筋道立てて書くことが大切になる。

『海の命』では、「どうして太一はクエを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのか」という課題について、授業で話し合ったことをもとに自分の考えを根拠をもとにして筋道立てて書くという活動が考えられる。一つの作品について引っかかりを感じる箇所について自分の考えを論じたものを合わせると、その物語を解説する作品論が完成する。学習者によっては、書くことを難しくとらえてしまい、書き出せない場合が考えられる。作品論の例を示したり、構成に沿って表現させたりといった手立てが必要になる。

#### ・他の物語を読む

教材のテキストを読むことをきっかけに、他の本や物語に読むことに広げていくこともできる。他の物語に広げていく場合、最初に読んだ教材の読み方をもとに一つのテーマや観点をもって本を選択して読む活動を設定するようにする。そして、それぞれが選択して読んだ作品について同じ観点で発表し、話し合うことで新たに見えてくることを大切にする。

『海の命』では、作者立松和平が『山のいのち』『街のいのち』『田んぼのいのち』『川のいのち』『木

のいのち』『牧場のいのち』というような様々な「いのち」を題材にした作品を書いている。それぞれの作品を読み味わうことによって、人と自然との共生について自分の考えに深まりや広がり生まれることが期待できる。また、自分が最も好きな「いのち」シリーズについて語り合ったり、作者立松和平の考えに迫っていったりする活動も設定できる。

平成 20 年版『小学校学習指導要領解説国語編』<sup>\*149</sup>では、「読むこと」の指導事項として「力 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」とある。また、平成 30 年版『小学校学習指導要領解説国語編』<sup>\*150</sup>では、「読むこと」の言語活動例として「ウ 学校図書館などを利用し、複数の本や新聞などを活用して、調べたり考えたりしたことを報告する活動。」とある。過去の実践では、総合的な学習と関連させて「いのち」について考え、意見文にまとめたり、新しい「いのち」シリーズを創作したりといった「いのち」シリーズの活用が考えられている。明確なシリーズ本が存在することは、『海の命』の大きな特徴になる。

---

\*149 文部科学省、前掲書、22頁。

\*150 文部科学省、前掲PDF資料、30頁。

## おわりに

本研究では、小学校の文学的文章教材において、その指導が「難解」とされている立松和平作『海の命』をどのように解釈し、どのように指導していけばよいのかについて考察をしてきた。その結果として明らかになったことを挙げたい。

教材『海の命』は、原作や絵本からの削除や割愛で生まれた〈空所〉によって、学習者にとって複数の結合の可能性が生まれ、その結合について吟味し合い、学習者一人一人の「読み」を構築できる教材性を有しているということである。

その教材性を十分に生かすためには、〈空所〉の結合を思考活動の柱にした指導法や単元構成を生み出さなければならない。そのために、第一章では、山本氏、柱氏、昌子氏による、物語の〈空所〉が引き起こす作品理解の困難さゆえの『海の命』指導の難点について確認した。そして第二章では、原作・絵本・教材を比較し、教材『海の命』における具体的な〈空所〉を明確にした。第三章では、ユーザーの読書理論をもとにした先行研究から、「空所の機能」「空所を読む力の具体」「空所を読む力の育成の方法」を見出した。

「空所を読む力の具体」は、次のように整理された。

- a 「能動的に自己を変革していこうとする態度」
- b 「〈内包された読者〉の位置がイメージできる力」
- c 「テキストの空所に自律的に反応ができる力」
- d 「自己の思想や信念を暫定的なものにして空所に向かえる姿勢」
- e 「自己内対話を繰り返し、豊かな読みを築き上げる力」

テキストは、読者の積極的な読書行為への参加によって、単なる文字列から文学作品へと昇華する。これらの「空所を読む力」は、「テキストを読む」「〈空所〉を発見する」「〈空所〉の結合について考える」「作品として享受する」という読書行為の一つ一つの段階に作用することが分かった。また、これらの力を向上させる指導法として、「目標設定」「発見法」「学習活動」「空所レベルに応じた学習展開」の 카테고리別に授業の要素レベルで具体的に示すことができた。

第四章では、〈空所〉が引き起こす結合の可能性を視点に加え、学習者の反応の傾向を交えながら、詳細な教材『海の命』の教材分析を行った。「経験的事実としての空白」「テキスト生産者が意図的につくりだす空白」「テキストの充実した世界が必然的にうみだす空白」という三種類の質的な〈空所〉が網羅され、量的な〈空所〉が織りなす複層が、読者の想像力を大いに喚起する。その喚起された想像力を契機に、セグメントを結合するという積極的な読者の参加によって、文学作品としての一貫性が初めて生まれるという稀有な作品であることが認識された。

第五章では、これまで世に問われ続けてきた指導実践例を踏まえながら、「空所を読む力」をつける具体的な学習展開を生かし、〈空所〉の結合を学習の軸にした指導法や単元構成を提案した。〈空所〉を発見しセグメントを結合しようとする「働きかけ」は、読書行為の純然たる推進力であり続けた。それに対して、これまでの文学的文章教材の授業づくりは、「働きかけ」を生かさず、〈空所〉の結合が学習者に意識されないまま為されてきたのではないだろうか。

そのような中で、小学校段階で学ぶ最後の文学的文章教材を例に、〈空所〉の結合を軸にした指導法を提示できたことは成果である。〈空所〉の結合を単元の柱にすることによって、「空所を読む力」の育成を目指した指導法や単元構成、授業展開をつくることは可能であり、様々な作品への読書行為の大きな「視点」となることが分かった。

残された課題として、「空所を読む力」の育成を目指した指導法や単元構成が『海の命』に留まったことが挙げられる。「空所を読む力」は、学習者の成長段階に応じて、テキストとの出会いを積むことによって少しずつ育まれる力である。指導法を学年毎に、或いは低・中・高のブロック毎に段階的に項目として示すことができれば、〈空所〉の結合を学習の軸にした一連の指導法を確立できたのではな

いかと考える。第三章で示した〈空所〉レベルがまんべんなく網羅されているテキストが『海の命』なだけであって、〈空所〉が散見されるテキストは、各学年の文学的文章教材の中にそれぞれ存在する。どの段階でどのような〈空所〉の結合へ向けての「働きかけ」をすべきなのかは、これからの実践の中で明らかにしていかなければならない。

もう一つの課題は、論証してきた「空所を読む力」を育てるための指導が、これまで脈々と培われてきた文学的文章教材の指導と一線を画すことができたのかということである。〈空所〉に着目し、結合の吟味を柱にした指導はこれまでなかったとしていたが、これまでの問題発見・問題解決の授業づくりの切り口や視点を変えただけなのかもしれない。或いは、イーザーの読書理論を指導者がバックボーンとして備えていれば、学習者の文学的文章教材を通した学びにおいて、事足りるものなのかもしれない。

〈空所〉を発見し〈結合〉を試みようとする想像を巡らすことは、読者にとっての読書行為の大きな愉しみの一つになる。その力を国語科の授業で身につけさせていくことは、今後も一生続いていく読書生活を豊かにしていく推進力になると信じ、日々授業実践に励んでいきたい。

本研究は、筆者が弘前大学大学院 教育学研究科 国語科教育研究室において、鈴木愛理先生のもとで研究した内容をまとめたものです。指導教官として懇切にご指導・ご鞭撻をいただいた鈴木愛理先生に深謝申し上げます。研究室でのたくさんの有意義なお話や電話口での熱い教材解釈など、愛理先生に教わったことは数知れず、自身のこれからの国語教室をつくる血肉となっています。

また、国語科教育の礎となる多くの知識や示唆、論文執筆の心構えや取り組み方のご指導をいただいた 吉田比呂子先生、山田史生先生、平井吾門先生、仁平政人先生、郡千寿子先生 に深くお礼申し上げます。

最後になりましたが、同じ学びの時を歩むことができたかけがえのない仲間たちや、支えとなってくれた愛する家族に心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- R. C. ホルプ 鈴木聡 訳『「空白」を読むー受容理論の現在ー』勁草書房、1986
- 青木幹勇 他『発問分析による国語授業の改善』明治図書出版、1971
- 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店、2000
- 浅井清・佐藤勝・篠弘 他編『研究資料 現代日本文学第二巻 小説Ⅱ』明治書院、2000
- 渥見秀夫「想像的実感からの構想ー『海の命』『故郷』『高瀬舟』における再読」『愛媛国文と教育』第38巻 愛媛大学教育学部国語国文学会、2005
- 阿部昇『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業ーP I S A読解力を超えるあたらしい授業の提案』明治図書出版、2015
- 石原千秋『読者はどこにいるのかー書物の中の私たち』河出書房新社、2009
- 石原千秋『国語教科書の思想』、2005
- 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』明治図書出版、1993
- 井上尚美「改訂 小学校学習指導要領『国語』の問題点」『創大教育研究』第2巻創価大学、1992
- 井上雅彦「〈自立した読み手〉を育てるディベート学習活動ーW・イーザー『行為としての読書』をもとに」『国語国文論集』第39巻 安田女子大学日本文学会、2009
- 今村仁司「テキストと空白（〈テキスト〉論の変貌ーテキストのダイナミズムへむけて〈特集〉）」『現代詩手帖』第26巻 思潮社、1983
- 今村美邦子「文芸作品の作用力と受容性ーW・イーザーに拠りつつ」『美学』第41巻 美学会、1990
- 岩崎勇太「読むという行為の本質に基づく文学教育基礎論の探究ー垣内松三、W・イーザーの理論を手がかりとして」『九州国語教育学会紀要』第2巻 九州国語教育学会、2013
- W・イーザー 轡田収 訳『行為としての読書ー美的作用の理論ー』岩波書店、1982
- W・イーザー 伊藤誓 訳『解釈の射程ー「空白」のダイナミクスー』法政大学出版局、2006
- W・イーザー 日中鎮朗 他訳『虚構と想像力ー文学の人間学ー』法政大学出版局、2007
- 梅津真「カフカと解釈学的現象学(下)」『北海道情報大学紀要』第8巻 北海道情報大学、1996
- 梅原利夫『学力と人間らしさをはぐくむー学習指導要領をのりこえる』新日本出版社、2008
- 大石昌史「イーザーにおける『相互-作用美学』テキストと読者の『相互作用』の根拠としての『空所』と『否定』」『研究』第8巻 東京大学文学部美学藝術学研究室、1990
- 大越和孝「小学校学習指導要領の国語科の目標の変遷」『東京家政大学研究紀要. 1, 人文社会科学』第40巻 東京家政大学、2000
- 大杉昭英「新しい学習指導要領のねらい（日本の教育・人材育成）」『季刊政策・経営研究』三菱UFJリサーチ&コンサルティング、2009
- 大橋洋一『新文学入門』岩波書店、1995
- 大森修『授業への挑戦2 国語科発問の定石化』明治図書出版、1985
- 岡本靖正他『現代の批評理論 第一巻 物語と受容の理論』研究社出版、1988
- 甲斐睦郎 他『国語 六 創造』光村図書出版、2014
- 勝倉壽一「『海の命(いのち)』（光村図書・東京書籍六年）の読み」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』第2号 東北文教大学・東北文教大学短期大学部、2012
- 加藤哲弘「W・イーザーの読書理論」『研究紀要』第6巻 京都大学、1985
- 岸本憲一良 他「文学的文章の指導のあり方に関する研究」『学部・附属教育実践研究紀要』第13巻 山口大学教育学部附属教育実践総合センター、2014
- 倉澤栄吉『国語教育 わたしの主張』国土社、1991
- 倉澤栄吉、田近洵一、外山滋比古 編『国語教室の実際』教育出版、1982

- 栗原裕『ガイドブック現代文学理論』大修館書店、1989
- 栗山和弘 編『授業の心理学 認知心理学からみた教育方法論』福村出版、2014
- 幸田国広『『定番教材』の誕生ー『羅生門』教材史研究の空隙ー』『国語科教育』第74号 全国大学国語教育学会、2013
- 幸田国広 田中実 編「武田常夫の発問する身体」『「読むことの倫理」めぐってー文学・教育・思想の新たな地平』右文書院、2003
- 国立教育政策研究所『「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料 教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価等の変遷ー教育課程審議会答申、学習 指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）ー』国立教育政策研究所、2005
- 小森茂編『小学校新教育課程の解説 国語』第一法規出版、1999
- 小森茂 他『新編 新しい国語 東京書籍 六』東京書籍、2014
- 小森茂、甲斐睦朗編『改訂 小学校学習指導要領の展開 国語科編』明治図書出版、1999
- 齋藤和也『教室でひらかれるく語りー文学教育の根拠を求めてー』教育出版、2009
- 佐伯胖『「学び」を問いつづけてー授業改革の原点ー』小学館、2003
- 佐々木智治 西郷竹彦監修『文芸研の授業⑩／文芸教材編「海のいのち」の授業』明治図書出版、2005
- 佐藤公治『認知心理学からみた読みの協同的学習をめざしてー対話と世界ー』北大路書房、1996
- 佐藤佐敏「叙述の響き合いと作品の秩序ー作品『海のいのち』の授業における言語主義を超えてー」第130回全国大学国語教育学会新潟大会発表資料、2016
- 柴田義松『新学習指導要領の読みかたー“自ら学び、自ら考える力”のゆくえを問う』あゆみ出版、1999
- 志場俊之「第6学年国語科における『意味と内容』のひろがりー『海の命』の学習を通して」『和歌山大学教育学部附属小学校紀要』第29号 和歌山大学、2005
- 渋谷孝 田中実、須貝千里 編「作者の主旨の考察と読み手のテキストの読み」『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版、2001
- 昌子佳広「教材『海の命(いのち)』論(1)ー原典(絵本)『海のいのち』との比較をもとに」『国語教育論叢』第14号 島根大学、2005
- 昌子佳広「教材『海の命(いのち)』論(2)ー立松和平『一人の海』との比較をもとに」『国語教育論叢』第15号 島根大学、2006
- 生野金三、北村好史「学習指導要領の研究ー新旧学習指導要領国語科の対比とその考察(小学校、中学校)」『白鷗大学論集』白鷗大学、2009
- ジョナサン・カラー 荒木映子・富山太佳夫 訳『1冊で分かる 文学理論』岩波書店、2003
- 梶田萬理子「物語を読もう『海の命』(六年・立松和平作)ー班の学び合いが生きる学習」『学習研究』第433号 奈良女子大学、2008
- 鈴木愛理『国語教育における文学の居場所ー言葉の芸術として文学を捉える教育の可能性ー』ひつじ書房、2016
- 瀧田和也『『ことばの力』を育む文学教材の指導のあり方ー『海の命』の実践の比較を通して』『言文』第56号 福島大学国語教育文化学会、2008
- 武村重和 編『小学校 学習指導要領はどう変わったかー新旧比較』国土社、1989
- 田近洵一「十人十色の文学教育ー読者論的読みの教育の模索」『戦後教育問題史』大修館書店、1999
- 田近洵一『読み手を育てるー読者論から読者行為論ー』明治図書出版、1993
- 田近洵一 編『文学の教材研究ー〈読み〉のおもしろさを掘り起こすー』教育出版、2014
- 田近洵一・井上尚美 編『国語教育指導用語辞典』第四版 教育出版、2009
- 立松和平「なぜ魚を殺さないかー『海の命』を解説する」『小学校国語教育相談室』第24号 光

村図書出版、1998

立松和平作 伊勢英子絵『海のいのち』ポプラ社、1992

立松和平『海鳴星』集英社、1991

田中智生・小川孝司『読む力が育つ「おもしろ見つけ」－読者反応理論を取り入れた物語の授業－』三省堂、2012

田中実・須貝千里 編『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版、2001

田中実・須貝千里『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院、2005

丹藤博文「テキストの〈空白〉とその読み」『読書科学』第38巻 日本読書学会、1994

金春子「中国語の助詞『的』と日本語の助詞『の』の同異点について」『福井工業大学研究紀要・第二部』第21号 福井工業大学、1991

辻村敬三『物語を読む力を育てる学習指導論』溪水社、2009

鶴田清司・奈須正裕 編『教科の本質から迫る「コンピテンシー・ベースの授業づくり」』図書文化社、2015

寺井正憲『平成20年改訂 小学校教育課程講座国語』ぎょうせい、2008

富原芳影『文学の受容－現代批評の戦略』研究社出版、1985

富安慎吾「文学教材における読みの可能性についての検討－立松和平『海のいのち/海の命』の場合」『島根大学教育学部紀要・教育科学・人文・社会科学・自然科学』第44号 島根大学、2011

中井真之「W・イーザーの『虚構的なものと想像的なもの』－現実に対する文学的遂行をめぐって」『Stufe』第14巻 上智大学大学院STUFE刊行委員会、1994

永井武 児童言語研究会編「海の命」『文学・説明文の授業6年』子どもの未来社、2014

長崎伸人、桂聖『文学の教材研究コーチング』東洋館出版社、2016

中野登志美「立松和平『海の命』の教材性の検討」『論叢 国語教育学』第13号 広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学、2017

中村敦雄「文学教育の基礎理論研究－W・イーザー『行為としての読書』の検討」『読書科学』第34巻 学術雑誌目次速報データベース由来、1990

中山厚子「対話による言葉の収奪～『海の命』を読む」『教材学研究』第18号 日本教材学会、2007

西田谷洋『学びのエクササイズ 文学理論』ひつじ書房、2014

二瓶弘行『二瓶弘行の授業「海のいのち」全時間・全板書』東洋館出版社、2017

日本国語教育学会『国語教育辞典』朝倉書店、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第5巻小学館、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第7巻小学館、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第9巻小学館、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第10巻小学館、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第12巻小学館、2001

日本国語大辞典第二版編集委員会 他編『日本国語大辞典 第二版』第13巻小学館、2001

服部康喜 田中実 編「テキスト分析から『読む』ことへ」「読むことの倫理」をめぐって－文学・教育・思想の新たな地平』右文書院、2003

羽場邦子「自分の考えをもちながら読む」『研究紀要』第44巻 広島大学、1998

浜本純逸「文学作品との対話（〈特集〉いま・こども・文学教育）」『日本文学』第39巻 日本文学協会、1990

林廣親「古い皮袋に新しい酒は盛られたか－立松和平『海の命』をめぐって」田中実、須貝千里 編『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版、2001

廣野由美子『批評理論入門』中央公論新社、2005



- 深川明子「読者論からみた文学教材の構造と機能（〈特集〉文学教育における〈虚構〉とは何か）」『日本文学』第35巻 日本文学協会、1986
- 深川明子「認識・感情を深化・拡充する機能－読み手の側からの考察」『日本文学』第37巻 日本文学協会、1988
- 府川源一郎『『道徳』の網をかけられた国語教育』教育科学研究会、山住正己、梅原利夫編『新学習指導要領をのりこえる』国土社、1989
- 藤原顕「文学作品の指導における『異化』の問題について－『対立』及び『空所』の概念を手掛りにして」『教授学の探究』第3巻 北海道大学教育学部教育方法学研究室、1985
- 船津啓治『『海の命』の教材研究と全授業記録』井上一郎編『多様な読みの力を育てる文学の指導法－教材研究と全授業記録3・高』明治図書出版、1998
- 船所武志「物語教材の表現特性（Ⅲ）－小学校高学年を中心に－」『四天王寺大学紀要』第46号 四天王寺大学、2008
- 松下佳代「提言 国語科授業におけるアクティブラーニングとは」『教育科学 国語教育』第5巻 第797号 明治図書出版、2016
- 松村明 編『日本文法大辞典』明治書院、1971
- 松本修『読むの交流と言語活動－国語科学習デザインと実践－』玉川大学出版部、2015
- 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書－その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2010
- 向川洋子「国語科の授業における『重ね読み』の試み－『やまなし』と『海の命』の実践を通して」『国語国文学』第42号 福井大学教育地域科学部内福井大学国語学会、2003
- 文部科学省「小学校学習指導要領第2章 各教科 第1節 国語」（平成10年12月）、1998
- 文部科学省「小学校学習指導要領第2章 各教科 第1節 国語」（平成元年12月）、1989
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、2008
- 山本欣司「立松和平『海の命』を読む」『日本文学』第54号 日本文学協会、2005
- 山元隆春「〈Blanks〉試論－W・イーザー『行為としての読書』を読む」『日本文学』第42号 日本文学協会、1992
- 山元隆春『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－』溪水社、2005
- 山元隆春『読者反応を核とした「読解力」育成の足場 づくり』溪水社、2014
- 山元隆春 編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社、2015
- 吉田新一郎『「読む力」はこうしてつける』新評論、2010