

文学教材の研究 ——宮沢賢治「やまなし」(小学校六年)の言語表現——

萩原桂子

九州女子大学人間科学部人間発達学科人間基礎学専攻
北九州市八幡西区自由ヶ丘二一一(〒八〇七-八五八六)

(二〇一二年十一月八日受付、二〇一二年十二月十三日受理)

要旨

国語科教育の言語事項に関しては、児童・生徒が日常の言語生活振り返り、言語のきまりに気づき、言語生活の向上に役立てることを重視している。また、目的や必要に応じて、言語情報を主体的に収集し活用したり、的確な言語情報を作成し発信したりする相互の言語活用能力を養成することが重要である。そこで国語科教育における文学教育には、文学の内容価値である主題や思想の問題に偏るのではなく、文学の表現価値に十分な目配りが必要である。国語科教育における擬態語・擬声語を中心とした語彙指導には、読解指導・表現指導とともに実施することが、個々の指導以上の効果をもたらすと考えられる。本論では、小学校六年の文学教材である宮沢賢治「やまなし」の言語表現について考察する。

はじめに

文学作品の研究が、作品と読み手の二者間で行われるのに対して、文学教材の研究は、教材(作品)と授業者と学習者との三者によって実施される。よって、二者間で行われる作品研究と違って三者間の相互理解が必要な教材研究は複雑多岐な問題を解決していかなければならない。

国語科読み方指導に関わる教材のなかで、文学教材の研究は、他のジャンルより多く実施されている。特に、文学教材の研究では、文学作品研究理論の影響を受けざるを得ない。近年のテクスト論の影響で、文学教材の研究の動向も変化しつつある。学習指導要領改訂によって、国語科教育の基本方向も変化しつつある。大槻和夫氏は、国語科教育の新指導要領の基本理念について次のように述べている¹⁾。

新指導要領では、国語科で育てたい学力を「実際の言語生活に必要な力」とし、「表現力・理解力の育成」という従来からの基本理念を継承しつつ、「伝え合う力」を高めることを重視している。「伝え合う力」とは、「互いの立場や考えを尊重しつつ伝え合う力」だと説明されているが、端的に言えば双方向的なコミュニケーション能力だと解される。(中略)新指導要領では、小学校・中学校・高等学校を通じて、この「伝え合う力」が目標に掲げられている。

通信機器の発達によって他者との伝達方法が多種多様になるなかで、国語科教育で重視される能力がコミュニケーション力とは不思議な話である。つながっているように見えて、実は他者との関係に「つまづいている若者が多い」という現実をふまえて、小学校・中学校・高等学校という教育機関でコミュニケーション能力の養成に重点がおかれるということなのである。

国語科教育の言語事項に関しては、児童・生徒が日常の言語生活を振り返り、言語のきまりに気付き、言語生活の向上に役立てることを重視している。そこで、目的や必要に応じて、言語情報を主体的に収集し活用したり、的確な言語情報を作成し発信したりする相互の言語活用能力を養成することが重要になってくる。

こうしたことから、教材研究はあくまでも授業者と教材(作品)と学習者の三者間において実施されるものであるという認識

が大切である。さらに、教材(作品)を使った授業とは、学習者の学習を支援するのが目的であり、文学作品の読み取りのための言語技術を指導するものである。文学教材の読み取りの方法、すなわち言語表現教育に焦点をあてた文学教材について研究する。

一 国語教育と言語技術

国語教育で育てるべき言語能力とは、日本語で理解する読解力と日本語で考える思考力と日本語で伝える表現力の三つの力が中心となる。つまり、読んで、考えて、書くという三つの言語活動を繰り返すことよって、人間力の基盤である日本語力は向上する。こうした意味から、国語科教育における文学教育は、文学の内容価値である主題や思想の問題に偏るのではなく、文学の表現価値にも十分な目配りが必要である。国語科教育では、読み取りの具体的な方法を言語技術と呼ぶ。国語教育とは、日本語が母語である日本人になされる日本語の教育全般であって、学校教育においては、読む・書く・聞く・話すという言語技術の育成を目的とした教育である。それに対して、日本語教育とは、国籍に関係なく日本語が第二言語となる人を対象とした言語技術の教育である。

まず、学校教育における教科「国語」の読み取りのための言語技術について考察する。国語科教育においては、学習者が自分の力で作品の読み取りができるように、読み取りの具体的な技術を

指導することが目的となる。読み取りの具体的技術とは、言語技術、すなわち読む・書く・聞く・話すという言語技術に絞った指導が必要になってくる。そこで、国語科教育は、授業の進め方でも工夫が求められる。大槻和夫氏は、「言語活動主義の授業への転換」²⁾を重要視している。これからの国語科授業には、学習者の主体的な言語活動に重点をおくことが求められているのである。

中央教育審議会答申の国語科改善基本方針には、「国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること、我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る」とあり、「特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する」と記されている。つぎに、『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省 平成二〇年六月）を参照しながら、学習者である児童が、教材である文学作品を読み取るための具体的な手順について考察する。

二 文学教材の研究

国語科教育においては、言語と文学の教育が独立しておこなわ

れていない。国語科教育においては、言語教育と文学教育は、その自立性を尊重しながらも、共同でおこなわれるのが理想である。

文学教材を読む内容価値は、普段の生活のなかで見過ごされてきたものの見方や真相に気付かされ、自分と真摯に向き合う機会を与えられるということである。虚構のなかに埋め込まれたさまざまな視点が自分の内面を照らし出すのである。傑出した文学とは、個人にしか書けない特異な出来事に、他者が読んでもわかる普遍性をもたせたものである。文学を読む醍醐味は、虚構のなかで、もう一人の自分に出会うことにある。こうした体験は、個人の内的世界を広げ、他者への共感につうじる開かれた自己の形成に役立つものであり、自分の価値観や問題意識を育てる精神発達の重要な要素となる。虚構での体験を超えて、自分と文学テクストの間でおきるもうひとつの新たな体験となるのである。

また、文学教材を読む表現価値は、言語能力の開発におおきな効力を発揮するということである。すぐれた文学表現は、個人の言語表現に影響をあたえる。文学の言語によつてことばが磨かれるのである。

宮沢賢治の作品、なかでも童話に関しては詩の言語表現と同様ファンタジー独特の言語表現が大切になってくる。宮沢賢治の童話における言語表現には独特なものがあり、文学教育の現場でも特に注目され研究されている。西田良子氏は、賢治童話の魅力について「彼の使用語彙は実に豊かで、文学的語彙だけでなく、仏

教用語や化学用語、天文学用語や地質学用語など、広い領域の語彙を奔放に使い、そのうえ、独自のオノマトペやメタファーを巧みに駆使して、口調のよいリズムカルな文体を作りあげている」とし、「何よりも他に類をみない(表現)にあるといえよう」と述べている⁴⁾。

文学教材として教科書に載った宮沢賢治の作品としては、小学校五年で「注文の多い料理店」(大阪書籍・学校図書・東京書籍)、「雪わたり」(教育出版)、小学校六年で「やまなし」(光村図書)、中学校一年で「オツベルと象」(教育出版)があり、高等学校「現代文」「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」では今までに一〇社もの教科書が「永訣の朝」を採用している。牛山恵氏は、文学教材としての賢治童話が教科書に採用される経緯について「賢治童話が初めて国語教材として取り上げられたのは、戦後教育の出発点の時点においてのことだった。すなわち石森延男のリードによって成立した暫定教科書において、賢治童話は、国家主義的な徳目あるいは教訓から解放された純粹の児童文学として、さらに言うなら民主主義の時代の新しい教材として国語教科書の上に登場した。それから60有余年、賢治童話が国語教科書から姿を消すことはなかった。それは、中学校、高等学校の教科書に目を広げても他に例を見ることのない事実である」と指摘している。宮沢賢治の童話が、児童・生徒の豊かな感性と言語表現を育てるという判断があったからこそ、文学教材として小学校・中学校・高等学校の教科書に採

用されてきたのだと考えられる。

渋谷孝・市毛勝雄両氏は「文学作品の研究方法与文学教材の読み方指導のための教材研究の方法は、立場が違う」と述べるが、宮沢賢治「やまなし」(光村図書)を作品研究の立場から読む場合と教材研究の立場から読む場合を比較してみる。牛山恵氏は、「教材であっても文学作品は、それ自体として読まなければならない。作家の伝記を知った上で、それを前知識として作品に作者の姿を見ようとしたら、伝記を下敷きとして作品を解釈しようとしたりしたのでは、作品そのものを読んだことにはならない」と指摘する。伝記教材に引つ張られることなく、作者理解と作品理解の混同に注意して教材を扱うことが、文学教材を指導するうえで重要である。宮沢賢治「やまなし」(光村図書)には、表題のまに「表現を味わい、豊かに想像しよう」と書かれている。単元・教材の特色として「比喻表現や擬声語・擬態語など、独特の表現に着目しながら、作品の世界を想像させたい」とある。学習指導要領に掲げられた「言語表現を豊かにする」ために、擬声語・擬態語を学ぶことは重要である。

三 宮沢賢治「やまなし」(小学校六年)の言語表現

吉本隆明は「宮沢賢治ほど擬音のつくり方を工夫し、たくさん詩や童話に使った表現者は、ほかにみあたらない」と述べてい

る。宮沢賢治「やまなし」の擬音語・擬態語・造語といった言語表現に着目して文学教材を使った国語科教育について考察する。

小さな谷川の底を写した、二枚の青い幻灯です。

一 五月

二ひきのかにの子どもらが、青白い水の底で話していました。

「クラムボンは 笑ったよ。」

「クラムボンは かぶかぶ笑ったよ。」

「クラムボンは はねて笑ったよ。」

「クラムボンは かぶかぶ笑ったよ。」

上の方や横の方は、青く暗く鋼はがねのように見えます。そのなめらかな天井ていせいを、つぶつぶ暗いあわが流れていきます。

「クラムボンは 笑っていたよ。」

「クラムボンは、かぶかぶ笑ったよ。」

「それなら、なぜクラムボンは 笑ったの。」

「知らない。」

つぶつぶあわが流れていきます。かにの子どもらも、ぼつぼつぼつと、続けて五、六つぶあわをはきました。それは、ゆれながら水銀のように光って、ななめに上の方へ上っていきました。つうと銀の色の腹をひるがえして、一ぴきの魚が頭の上を過

ぎていきました。

「クラムボンは 死んだよ。」

「クラムボンは 殺されたよ。」

「クラムボンは 死んでしまったよ……。」

「殺されたよ。」

「それなら、なぜ殺された。」

兄さんのかには、その右側の四本の足の中の二本を、弟の平べったい頭にのせながら言いました。

「分からない。」

魚がまたつうともどつて、下しもの方へ行きました。

「クラムボンは 笑ったよ。」

「笑った。」

にわかにはぼつと明るくなり、日光の黄金きんは、夢のように水中に降ってきました。

波から来る光のあみが、底の白い岩の上で、美しくゆらゆらのびたり縮んだりしました。あわや小さなごみからは、まつすくなかげの棒が、ななめに水の中に並んで立ちました。

魚が、今度はそこらじゅうの黄金の光をまるつきりくちやくちやにして、おまけに自分は鉄色に変に底光りして、また上かみの方へ上りました。

「お魚は、なぜああ行ったり来たりするの。」

弟のかにが、まぶしそうに目を動かしながらたずねました。

「何か悪いことをしてるんだよ。取ってるんだよ。」

「取ってるの。」

「うん。」

そのお魚が、また上からもどつてきました。今度はゆつくり落ち着いて、ひれも尾も動かさず、ただ水にだけ流されながら、お口を輪のように円くしてやつて来ました。そのかげは、黒く静かに底の光のあみの上をすべりました。

「お魚は……。」

そのときです。にわかには天井に白いあわが立つて、青光りのまるでぎらぎらする鉄砲だまのようなものが、いきなり飛びこんできました。

兄さんのかには、はつきりとその青いものの先が、コンパスのように黒くとがつているのも見ました。と思ううちに、魚の白い腹がぎらつと光つて一ぺんひるがえり、上の方へ上ったようでしたが、それつきりもう青いものも魚の形も見えず、光の黄金のあみはゆらゆらゆれ、あわはつぶつぶ流れました。

二ひきはまるで声も出さず、居すくまつてしまいました。

お父さんのかにが出てきました。

「どうしたい。ぶるぶるふるえているじゃないか。」

「お父さん、今、おかしなものが来たよ。」

「どんなもんだ。」

「青くてね、光るんだよ。はじが、こんなに黒くとがつてるの。」

それが来たら、お魚が上へ上つていったよ。」

「そいつの目が赤かったかい。」

「分らない。」

「ふうん。しかし、そいつは鳥だよ。かわせみというんだ。だいじょうぶだ、安心しろ。おれたちはかまわないんだから。」

「お父さん、お魚はどこへ行ったの。」

「魚かい。魚はこわい所へ行つた。」

「こわいよ、お父さん。」

「いい、いい、だいじょうぶだ。心配するな。そら、かばの花が流れてきた。ごらん、きれいだろう。」

あわといつしよに、白いかばの花びらが、天井をたくさんすべつてきました。

「こわいよ、お父さん。」

弟のかにも言いました。

光のあみはゆらゆら、のびたり縮んだり、花びらのかげは静かに砂をすべりました。

二 十二月

かにの子どもらはもうよほど大きくなり、底の景色も夏から秋の間にすっかり変わりました。

白いやわらかな丸石も転がつてき、小さなきりの形の水晶の

つぶや金雲母のかけらも、流れてきて止まりました。

その冷たい水の底まで、ラムネのびんの月光がいつぱいにすき通り、天井では、波が青白い火を燃やしたり消したりしているよう。辺りはしんとして、ただ、いかに速くからというように、その波の音がひびいてくるだけです。

かにの子どもらは、あんまり月が明るく水がきれいなので、ねむらないで外に出て、しばらくだまってあわをはいて天井の方を見ていました。

「やっぱり、ぼくのあわは大きいね。」

「兄さん、わざと大きくはいてるんだい。ぼくだって、わざとならもつと大きくはけるよ。」

「はいてごらん。おや、たったそれきりだろう。いいかい、兄さんがはくから見ておいで。そら、ね、大きいだろう。」

「大きないや、おんなじだい。」

「近くだから、自分のが大きく見えるんだよ。そんならいっしょにはいてみよう。いいかい、そら。」

「やっぱりぼくのほう、大きいよ。」

「本当かい。じゃ、も一つはくよ。」

「だめだい、そんなにのび上がっては。」

また、お父さんのかが出てきました。

「もうねろねろ。おそいぞ。あしたイサドへ連れていかんぞ。」

「お父さん、ぼくたちのあわ、どっち大きいの。」

「それは兄さんのほうだろう。」

「そうじゃないよ。ぼくのほう、大きいんだよ。」
弟のかには泣きそうになりました。

そのとき、トブン。

黒い丸い大きなものが、天井から落ちてずうつとしずんで、また上へ上つていきました。きらきらつと黄金のぶちが光りました。

「かわせみだ。」

子どものかには、首をすくめて言いました。

お父さんのかには、遠眼鏡とあめがねのような両方の目をあらんかぎりのばして、よくよく見ながら言いました。

「そうじゃない。あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていってみよう。ああ、いいにおいだな。」

なるほど、そこらの月明かりの水の中は、やまなしのいいにおいでいっぱいでした。

三びきは、ぼかぼか流れていくやまなしの後を追いました。

その横歩きと、底の黒い三つのかげ法師が、合わせて六つ、おどるようにして、やまなしの円いかけを追いました。

間もなく、水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおを上げ、やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まり、

その上には、月光のじがもかもか集まりました。

「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにお

いだらう。」

「おいしそうだね。お父さん。」

「待て待て。もう二日ばかり待つとね、こいつは下へしずんでくる。それから、ひとりでおいしいお酒ができるから。さあ、もう帰ってねよう。おいで。」

親子のかには三びき、自分らの穴に帰っていきます。

波は、いよいよ青白いほのおをゆらゆらと上げました。それはまた、金剛石の粉をはいているようでした。

私の幻灯は、これでおしまいであります。

(出典「校本 宮澤賢治全集 第十一巻」筑摩書房)

まず、作品の成立について、「やまなし」の初出と分類が問題となる。「やまなし」は大正十二年四月八日『岩手毎日新聞』に掲載された花鳥童話である。内容は、谷川の底に住む二匹の子蟹と父蟹が見た世界が、二枚の幻灯として描き出される。蟹の視点に立つと、世界は限られた空間となり、水上の世界は彼方に消えてしまう。水中の世界に対して、外界はさまざまな形で谷川の底に働きかけるといふ構図をとっている。この作品の新聞発表原稿は現存しない。ただし、下書き稿が残っており、栗原敦氏は下書き稿との異同について四点を示しているが、そのなかでも、第二部の時を「十一月」から「十二月」へと変更していることを指摘

している。

つぎに、作品の語釈についてであるが、「やまなし」には賢治の造語とみられる国語辞典には載っていない意味不明のことばや地方独特の風物であつて児童が直接触れたことがないものが登場する。意味不明なことばの代表が「一 五月」に登場する「クラムボン」である。「クラムボン」に関しては百家争鳴¹⁰のさまで、「やまなし」の作品を読む話題にはなっているが、意味不明のことばとして作品世界の象徴ともなっている。また、「一 十二月」にある「イサド」がある。これも不明ではあるが、実在の地名との関係が調査されている¹¹。児童が直接触れたことのないことばとして「かばの花」「やまなし」があるが、どちらも東北地方の産物であり、実物との距離は大きいと考えられる。写真だけでは伝わらない、触覚に触れる肌触りや嗅覚を刺激する匂いや視覚に映し出されるみずみずしい色彩は、児童の感覚を覚醒することばとなつている。

作品の構成としては、はじめのことば「小さな谷川の底を写した、二枚の青い幻灯です」と初期形ではなかったおわりのことば「私の幻灯は、これでおしまいであります」が加えられ、内容である「一 五月」と「一 十二月」の二部構成をとっている。「五月」では、「日光の黄金」と表される陽春の明るい昼間の様子のなかで、外界からの突然の侵入によって水底の世界の安定が崩される。外界からきた「かわせみ」によって魚が突然連れ去られた

ことに、子蟹たちは恐怖をおぼえる。父蟹は「かわせみ」は自分たちを相手にしないと子蟹たちに「取る」「取られる」という関係について教えようとする。水底の生き物を食う魚は外界の鳥によつて食われるのである。打つて変わつて、「ラムネのびんの月光」と表される「十二月」（初期形では「十一月」）では、晩秋の夜の水中が描かれるが、外界から侵入した「やまなし」が主題となる。「五月」では川底への外界からの侵入者「かわせみ」は恐怖の対象であったが、「十二月」では「やまなし」は幸福をもたらすものとなる。

こうして二枚の幻灯は、川底の親子蟹の生命の営みに対する機微を垣間見させるほのぼのとした賢治の「心象スケッチ」として描き出されている。「やまなし」は、賢治童話の珠玉の小品として高く評価されている。その反面、読解の難しさも指摘されている。中野新治氏は、「その表現もさることながら、「やまなし」のとらえにくさは、より本質的にはテーマの見出し難しさにある」¹²と指摘し、その主題について次のように述べている¹³。

「やまなし」とは賢治が「沢蟹といふ現象」を生きてみせた、その報告書であると理解できるだろう。「幻灯」という言葉にはその透視の透明度を低くみつもつた謙遜も含まれていようし、「青い」という修飾語は水中の世界を指すと同時に蟹たちへの親密感も含んでいるにちがいない。彼らは「わたくし」と同じ

色彩の中で生きているのである。

中野新治氏が指摘するように、作品研究という立場からは、賢治の「心象スケッチ」という視点が重視される。賢治が詩集『春と修羅』「序」で述べた「わたくしといふ現象は／仮定された有機交流電燈の／ひとつの青い照明です／（あらゆる透明な幽霊の複合体）／風景やみんなといつしよに／せはしくせはしく明滅しながら／いかにもたしかにともりつづける／因果交流電燈の／ひとつの青い照明です」にある「青い照明」という風景が「やまなし」の世界観と一致し、「やまなし」は賢治自身が「青い照明」のなかで生きていっているという実感をこめた作品であるといえる。

つぎに、教材研究という立場から読むと、「やまなし」は「わからない」という感想が多い作品となる。小学校六年の文学教材としてとりあげると、「クラムボン」の正体が不明であることが多く問題とされる。授業者は学習者に「クラムボン」の正体を追求することよりも、蟹の視点から川底の世界をみるとどうなるかを考えさせることに重点をおく。学習者が「小さな谷川の底」において、自分の目で「二枚の青い幻灯」を見ているような気持ちで読むことをとめるのである。作品の特色を、「独特のことばや表現」という点と「五月」と「十二月」の世界の違いという点に絞って「やまなし」という題名について考えるという読み方が教材研究の方法である。言語表現と言語技術の両面から「五月」と

「十二月」の作品世界を比較してみる。

十二月	五月				
晩秋	初夏	季節			
月光	日光	時間			
金雲母	魚	背景			
		侵入者			
		世界			
夜	昼				
丸石	クラムボン				
やまなし	かわせみ				
生	死				
希望	不安				

ここでは、作品を読んで学習者が考えたこと、感じたことを書き、お互いに発表することで、作品に対する考えを深めるといって、読み方授業を実施する。読み取りの具体的手立てを言語技術として、ことばに注目することが必要である。賢治独特のことはや表現に注目して読みを進めるといふことである。まず擬音語・擬態語に注目する。

- ・クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。
- ・つぶつぶ暗いあわが流れていきます。
- ・ぽつぽつぽつと、続けて五、六つぶのあわをはきました。
- ・魚がまたつうともどつて、下の方へ行きました。
- ・ぎらぎらする鉄砲だまのようなものが、いきなり飛びこんできました。

- ・魚の白い腹がぎらつと光つて一べんひるがえり、ぶるぶるふるえているじゃないか。
- ・光のあみはゆらゆら、のびたり縮んだり、そのとき、トブン。
- ・きらきらつと黄金のぶちが光りました。
- ・ぼかぼか流れていくやまなしの後を追いました。
- ・水はサラサラ鳴り、
- ・にじがもかもか集まりました。
- ・ほのおをゆらゆらと上げました。

賢治の童話は、オノマトペ(擬音語・擬態語)にあふれている。こうした題名のつけかたや文章中の表現やことばの使い方から、作者の思いを推測し、考えるという学習行為が教材研究に於いては重要となる。賢治の表現には、視点の取り方に応じて対象が変化してみえ、認識が視点に相対的であることを示唆してくれる。賢治作品のことばには、客観的・真実は幻想にすぎないといふ、読者の世界像が変転するようなパースペクティブな読みを可能にする力がある。

中里理子氏は教科書教材に見るオノマトペについて述べるなかで、一般語彙とは異なるオノマトペの特徴として、「直接的・感覚的表現であること、個性的・創作的なものが多いこと、意味内容が語音と語形に大きく関わっていること、語音と語形には日本語としての共通感覚があること」¹⁴を指摘している。宮沢賢治の

擬音語・擬態語は、「個性的・創作的」であることが特徴である。国語科教育で擬音語・擬態語を中心とした語彙指導は、読解指導・表現指導と相互実施することで、個々の指導以上の効果をもたらすと考えられる。

おわりに

文学教材を用いることで、自分の主観にとらわれずに、別の角度から自分を見るという客観的な視点をもつことができるようになる。自分の主観とは独立した他者の表現に接することで、自分に距離をもつて接することができるようになるのである。文学教材の読み取りは、他者へのまなざしを育て、他者の視点を獲得していくことにつながる。小学校・中学校・高等学校を通じて、国語教育で「伝え合う力」が目標に掲げられているが、「伝え合う力」とは、自分の視点から世界を解釈するのではなく、客観的視点に感わされることなくお互いの視点に寄り添うことができる力のことである。コミュニケーションとは、既成概念は幻想にすぎないという気付きから初めて生み出される行為だからである。

現代の若者の活字離れと同時に、ことばの乱れや「ボキャ貧」¹⁵が危惧されているが、国語教育でできることは何であろうか。国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感

覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度をそだてる」と書かれてはいるが、授業者は学習者の国語への学習動機を探らなければ教科目標が虚しくきこえる。児童・生徒が国語を学ぶ意識的な欲求がなければ、実現は難しい。児童・生徒に進学・進級のための科目という以外に、国語を学ぶ意識的な欲求を起させなければ本来の国語教育の目標は達成できない。授業者は、学習者に、自分の言語技術を磨くことによつて、より深く他者のことばを理解できるようになるという感動を与えなければならぬ。文学教材は、その文学作品がもつ言語表現によつて読者を感動させる力をもっている。また、文学教材の研究で文学作品の言語表現を重視するのは、ことばを使う一人一人の「語法の生かしかた」「語彙の使いかた」¹⁶に新たな他者とのコミュニケーションの可能性が生れるからである。「伝え合う力」を高めた児童・生徒を育成するためには、他者への関心と他者への想像力を育成しなければならぬ。コミュニケーション力を高めるのに有効な教育方法として、文学教材がある。国語科教育における文学教材は、ここにおおきな意味を持つことになる。

* 宮沢賢治「やまなし」の本文は、『小学校 国語』六年下（光村図書）に拠った。

注

- 1 大槻和夫「これからの国語科教育」大田勝司・大槻和夫・川端俊英編『新版国語科学習指導の研究』双文社出版、二〇〇六年三月、六頁。
- 2 大槻和夫 前掲書、八頁。大槻氏は、「例えば、中学校の「話すこと・聞くこと」については、「ア 説明や発表などを行うこと。イ 対話や討論などを行うこと」が挙げられている。「書くこと」についても、「ア 説明や記録などの文章を書くこと。イ 手紙や感想などの文章を書くこと。ウ 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料を作成すること。」が挙げられている」と指摘している。
- 3 『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、二〇〇八年六月、四頁。
- 4 西田良子「「やまなし」における〈表現〉と〈寓意〉」『国文学解釈と鑑賞』第七一巻九号、二〇〇六年九月、一六九頁。
- 5 牛山恵「第4章 宮沢賢治童話の教材史—文学作品と小学「国語」教科書との関連—」『国語教科書研究の方法 全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット②』全国大学国語教育学会、二〇一二年二月、五〇・五一頁。
- 6 「なぜ言語技術教育が必要なのか」「やまなし」の言語技術教育』渋谷孝・市毛勝雄編『実践言語技術教育シリーズ小学
校文学教材編⑫』明治図書、一九九七年八月、九頁。
- 7 牛山恵 前掲書、五六頁。
- 8 吉本隆明は宮沢賢治の「擬音論・造語論」で「眼にうつる事象のうごきを、さかんに音の変化や流れにうつしかえようとした。ほんたいにびつたりした語音があると、すぐにかたちの像に転写できる資質も、なみはずれていたとおもえる」と指摘している。『宮沢賢治』ちくま学芸文庫、一九九六年六月、三三一頁。
- 9 栗原敦「テクスト評釈「やまなし」『国文学』第二七巻三号、一九八二年二月、一二九頁。異同の主な点として、他に(1)描写や説明をより具体的に示そうとしている点、(2)行き来する魚の描写に手入れる点、(3)冒頭と照応するように、末尾に「私の幻燈はこれでおしまひであります。」を加えている点を挙げている。
- 10 栗原敦氏によると十字屋版全集第四巻注では「鏝(かすがい)力爪、鉄躰、釣鉤、攀椽、気根」とあり、他にも識者の諸説として「河ぐも」「あめんぼ」「ブランクトン」「カニ」「母蟹」「あわの擬態・擬音語」を挙げておられる。『国文学』同掲書、同頁。
- 11 栗原敦氏によると「童話「種山ヶ原」に「伊佐戸の町」という地名がある」と紹介し、「イサド」≡「医者宿または医者処の意」とする発言。「劇「種山ヶ原」には「笹戸」という地

- 名がある」「実在の地名としては北上川の外れ、宮城県本吉郡歌津町に字伊里前がある」と紹介している。同掲書、一三〇・一三二頁。
- 12 中野新治「やまなし」『宮沢賢治 童話の読解』一九九三年五月、八四頁。
- 13 中野新治 同掲書、八九頁。
- 14 中里理子氏は、大槻和夫編『国語科 重要用語300の基礎知識』から「擬声語（オノマトペ）」は、擬音語・擬態語の総称として広義に用いられていることが多い。広義の擬声語は、（中略）聴覚的イメージを表す擬音語と、聴覚を除く感覚（視覚・触覚・味覚・嗅覚）的及び感情的イメージを表す擬態語に二分される。狭義の擬声語は、一般に擬音語と呼ばれる。自然音（物の発する音や動物の鳴き声など）をまねた語、つまり、聴覚的イメージを直接に表した語である。擬態語は擬容語とも呼ばれ、広義の擬声語から聴覚的イメージに関係するものを除いた残りすべてが該当する」と「オノマトペ」について抜粋している。「教科書教材に見るオノマトペ」『上越教育大学研究紀要』二五巻一号、二〇〇五年九月、一頁、三頁。「ボキヤ貧」とは、語彙数の極端に少ないことをいう。「ことばの乱れ」よりも、使えることばの数が少ないことの方が、深刻な問題である。詳細は、拙稿「読書教育と文学」『九州女子大学紀要』第四五巻第一号、二〇〇八年九月を参照いた
- 15
- 16 だきたい。
西尾実は、ことばの可能性について「語彙の使いかた、語法の生かしかたによって、正しさも美しさも成り立つものだからである。この、ことばの使いかたこそ、ことばの深さにつらなり、広がりofすべてにかゝわる問題なのである」と指摘している。「文学」『日本人のことば』岩波新書、一九五七年二月、七五頁。

A study on Japanese language art education
—A Verbal Expression of "YAMANASHI"
by Kenji MIYAZAWA—

Keiko OGIHARA

Course of Principal Human Sciences, Department of Human
Development, Faculty of Humanities, Kyushu Women's
University 1-1, Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyusyu-shi
807-8586, Japan

No English abstract