

埋められない空所

—「海の命」の語りと読み—

玉川大学教職大学院 松本 修

0 教材としての問題点

「海の命」(光村図書『国語 六年 希望』 東京書籍『新編 国語 六』では、「海のいのち」)の授業が難しいという話をよく聞く。稿者自身がかかわった授業や参観した授業でも、しばしば授業の中での議論は迷走し、そうならざるを得ない形でオープンエンドの学習になっていった。教職大学院に学ぶ現職の小学校教諭は、この点について次のように述べている。

「海の命」について教師が教材研究として色々なことを話し合うと、とてもおもしろいと感じるが、授業をすると難しい。子どもの考えに対して「なるほど、そうも読めるよね」と言ってあげたいのだが、ほとんどの意見は矛盾をはらむものになってしまい、みんなが納得できない。そして、だんだん「大魚を殺すと海が崩壊する」とか「大魚をおこらせると目が緑になり凶暴化するなど、ファンタジーに走りすぎる意見も出てきて收拾が付かなくなってしまう。子どもが全く矛盾なしの答えを出すのは難しいが、どこまでOKとするのが難しい。(玉川大学教職大学院 2018 年度春学期「国語科・社会科指導の計画・実践・評価」ショートレポート)

すでにここに言及されているように、「矛盾なしの答えを出すことが難しい」ことが、その原因となっている。長崎・木原(2014:53)は、「海の命(いのち)には、作品自体の構造の甘さや主題の捉えにくさを主眼として、これまでいくつかの作品論や教材論が試みられてきた」として、先行研究の展開がそうした「難しさ」を巡ってのものだったことを指摘している。

「海の命」の持つ教材としての問題点は、いわば数多い空所がうまく埋められないということにある。ここでは、教職大学院生による指摘と模擬的な読みの交流の学習における討議をもとに、その問題点を整理し、学習デザインの可能性について検討したい。

1 埋められる空所・埋められない空所

「海の命」の問題点は、テキストに対して読み手が提出する様々な疑問に含まれる空所のうち、埋められる空所と埋められない空所があり、埋められない空所が多いということにある。富安(2011:43)は、教材「海の命」における「読みの要点」における「読みの可能性」を検討し、「どのような読みのラインを持った、一貫性を形作ることができるか」について検討している。富安は空所という用語を回避し、「要点」における「可能性」あるいは「飛躍」という言い方をしているが、これは空所という用語が通常読み手による空所の補填を前提としているのに対し、その補填が不可能な空所が多いことに配慮して、可能な一貫性を検討するという方略を用いたからだと推測する。「一人の海」には書かれ

ているが、「海の命」では失われた箇所を空所と呼ぶことに若干の問題があるという配慮もあるかもしれない。富安はそれを「欠落」としている。）

大学院生があげた疑問には以下のようなものがある。

○大学院生の疑問

- ・あわびやさざえをなぜとらなかったのか
- ・千びきに一びきとはどういう意味か
- ・海の命とは何か
- ・一人前の漁師とは何か
- ・村一番の漁師と一人前の漁師はどう違うのか
- ・なぜ太一は与吉じいさに弟子入りしたのか(小学生があげた疑問として現職院生から)
- ・なぜ父が死んだ海にもぐりつづけたのか
- ・母の哀しみの背中とは何を意味するのか
- ・なぜクエの目の色が違うのか
- ・なぜクエが父と同一視されるのか
- ・おとう、ここにおられたのですかとはどういう意味か
- ・最後の場面の太一の心情がよくわからない
- ・ふっとほほえみのほほえみと、もう一度笑顔を作ったの違いは何か
- ・なぜ太一はクエをうたなかったのか
- ・「もちろん太一は生涯だれにも話さなかった」のもちろんはどういう意味か
- ・太一は一人前の漁師になれたのか

こうした疑問はほとんど読み手による補填を待つ「空所」として把握できるものである。通常の教材の読みと同様、「埋められる空所」もある。たとえば、「あわびやさざえをなぜとらなかったのか」という疑問は、「一本釣り漁に必要な魚を獲ってしまったあと、太一は父の亡くなった海に来てもぐるということが続けており、あわびやさざえを獲る意図はないから」という説明が可能である。ただし、鉾を持っていたことは、この海に潜るのは漁のためではないという解釈による補填を妨げるものである。それでも、あわびやさざえを獲らないことの意味は一応一貫性を持って説明できる。

また、「なぜ太一は与吉じいさに弟子入りしたのか」という疑問については、「太一の父が最後の潜り漁師であり、与吉じいさが一本釣りではあるが、一番の漁師であったので、弟子入りの対象としては、最適だから。」と答えることができる。「一人前の漁師」となり「村一番の漁師」となるためには、それが必要だったと言うことができる。もちろん、釣り漁と潜り漁の違いの意味するものを問題にすれば新たな空所が生まれることにはなるが、一応本文全体と齟齬のない一貫性のある説明が可能である。林(2001: 50)も、一本釣りともぐり漁について、「滅び行く異端の漁法」「共同性を必要としない孤独な漁法」という点に共通性を見ており、一貫性を認めている。

しかし、他の疑問はほとんどの場合、「埋められない空所」になっている。一つの説明を試みると、他の空所の補填の可能性と矛盾がひきおこされ、一貫性を保てない。通常は、空所の補填をめぐる解釈が多様になったとしても、それぞれの解釈の一貫性を支える関連性がテキストの中から取り出せ、多様性がそれぞれ一貫性を保持して容認されるようになっており、それが文学テキストの特性と言ってもいいのであるが、「海の命」はそのような読みが成立しにくい。

「海の命」を読むという行為、「海の命」を教材として授業をデザインするという営為には、このような「埋められない空所」が、「読みの難所」(富安(2011:44))として立ちだかっている。

2 埋められない空所の検討

大学院生たちの疑問から、読みの交流のための「問い」として二つの問いを案出し、その問いについて解釈を提示してもらい、読みの交流を行った。二つの問いは、次のようなものである。

問い1：おとうがもりを打ったクエと太一の出会ったクエは同じか。

問い2：太一は、瀬の主にもりを打たなかったことをなぜ誰にも話さなかったのか。

二つの問いが、読みの交流を促す問いの要件を満たしているかどうかを、簡略的に検討する。五つの要件は、以下のものである。(松本(2015:44-45))

〔読みの交流を促す「問い」の要件〕

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」であること
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略(結束性方略)が共有されていること
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

この要件に照らして、二つの問いを検討する。

問い1：おとうがもりを打ったクエと太一の出会ったクエは同じか。

- a 表層への着目：色彩表現など、テキストの表層的特徴に着目する側面がある。○
- b 部分テキストへの着目：二カ所のクエの描写が具体的なリソースとなる。○
- c 一貫性方略の共有：二カ所の描写の関連づけには拠っているが、他の部分テキストの解釈が前提とされる。△
- d 読みの多様性の保障：二つの解釈が想定されている。○
- e テキストの本質への着目：二つのクエが同一であるかどうかは、解釈の重要な部分に触れている。○

問い2：太一は、瀬の主にもりを打たなかったことをなぜ誰にも話さなかったのか。

- a 表層への着目：心理に及ぶ問いであり、表層的特徴そのものへの着目はない。×
- b 部分テキストへの着目：終末部の表現が直接的には問題にされている。○
- c 一貫性方略の共有：該当する表現と結びつける他の部分テキストや全体構造との関係の把握が、読み手によって異なる可能性が高い。△
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈は大きく分けられると考えられる。○
- e テキストの本質への着目：主題把握に関わるようなテキストの勘所にかかわる。○

読みの交流を促す問いとしての要件をほぼ満たしているということで、この空所をめぐる問いは、派生的な他の問いと関連しながら、このテキストの読みの形成、読みの交流において有効に機能するものと把握される。ということは、この二つの問いについて検討することで、空所にかかわる検討を行うことが可能だということである。以下、この二つの

問いを巡っての大学院生の議論をもとに、空所をめぐる読みの可能性の検討を行う。なお、学生は、①個人の解釈をシートに書く→②3人～4人のグループで互いの考えを聞き合い、質疑を行う→③授業者との対話を通して全体(13人)で自由討議を行う→④最終的な解釈を書く、という手順で読みの学習を進めた。

2. 1 おとうがもりを打ったクエと太一の出会ったクエは同じか

主な意見は次のようなものであった。

○違う

- ・目の色が違うので同じクエだとは言えない
- ・もりやロープなど、傷跡が残っていないので違うクエである
- ・そんなに長く生きられないはずなので、違う

これらはいずれも、部分テキスト「緑色の目」「青い宝石の目」や太一の見たクエの描写に「もり」や「ロープ」「傷跡」というような表現の欠落を根拠として、解釈を提示している。また、クエの想定される寿命というテキスト外のリソースを用いて解釈を提示している。「同じか」という問いは、こうした部分テキストの関連性における空所・空白の意味の問いとなっており、だからこそ、読み手がそれを補填しながら読むことが求められている。しかし、上のような単純な関連性に着目するだけでは、「違う」という解釈が正しいということは十分には主張できない。実際、交流の中では、「おとう、ここにおられたのですか」と言うのが不自然だ」というような指摘がなされている。

そこで、他の部分と関連づけ、解釈を補強しながら次のような解釈が最終的には提示されることになる。

*太一がもりをささなかったことから、本当の意味で自分の海となった、海を受け継ぐということで、違うクエである。

*父の海の時代にいたクエは対立関係にあったが、太一の海るときは、当時のクエの子ども、つまり二世対決という形になり、太一の場合は共存という道を歩んだのだと考えられる。

*本当の一人前＝海の命を守ること、ムダな殺生をしないことと太一が考えたとすれば、その対象はおとうがもりを打ったクエでなくてもよい。むしろ海の命の象徴的な一匹を大切にすることでなく様々な命に目を向けさせるため、あえて目の色をかえて違う主として登場させたのではないか。

三番目の解釈は、海の命の象徴として巨大なクエを位置づけ、目の色を変えて異なる主として登場しているというものである。海の命の象徴でありつつ、不変ではなく、違うクエであるとするものである。山本(2005:57-58)は、次のように述べている。

…ここに父がいると「思うことによって、太一は瀬の主を殺さないですんだ」とある。

(中略:松本) 瀬の主が「この海の命だと思えた」とするなら、海に帰った父がそこにいたとしても不思議はない。だがそれは、太一にとっては方便である。「この海の命だと思えた」瀬の主を殺したくなかった太一は、何らかの、殺さないですむ理由を見つけなければならなかった。それが、「こう思うことによって…」という表現が選ばれた所以である。

山本は、クエに挑まないですむ方便としての太一の思いなしと見ており、自然な形で瀬の主が継承されているとは見ていないようだが、目の色や銛の痕跡の不在などを除けば、

「岩のような魚」「岩そのものが魚のよう」のように、共通する描写もあり、海の命の象徴としてのクエは、直接の父の敵ではない存在として、しかしやはりそこにおいて対峙するものであるという解釈はあり得る。

一番目・二番目の解釈は、より積極的に海の受け継ぎを示すために違うクエでなければならぬとするものであり、二番目の解釈は、父と太一、父が挑んだクエと太一が挑まずにすんだクエとをそれぞれ親子とすることでパラレル構造を見ようとするものである。二匹のクエが親子であるとする根拠は同じ瀬にいるということぐらいしか根拠はないが、象徴的な親子関係と見ても良いであろう。

○同じ

- ・「父を破った瀬の主なのかもしれない」と言っている
- ・「岩のような魚」「岩そのものが魚」という描写の一致がある
- ・おとうとのつながりがある（「おとう」と思うことにしたり、海の命だと思えた、という部分から何かしらのつながりがあると思えるものがあつたのかもしれない）
- ・目の描写が一致（青と緑の違いは小さい）
- ・クエの寿命は長いので、可能性はある

日本語における青と緑の色彩名の重なりや、クエの寿命のようなテキスト外のリソースに頼ったものもあるが、テキストの言葉を根拠として、関連性を見いだしているものが見られる。山本（2005：54）は、「読者は当初、父を殺された少年が成長し、かたきと対決するという神話的な復讐＝成長譚として、作品構造を把握するのではないかと考えられる。」と述べているが、だとすると、そこで出会うクエは父と対決したそのクエであることが構造としては望ましいであろう。しかし、そうであるとすると、テキストの「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」や「この大魚は自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。」にある、「かもしれない」「ほどだった」という留保がひっかかるという議論がなされた。

最終的には以下のような解釈が提示された。

*目の色は違うが、海の平和が守られているのは、瀬の主が安全に過ごさせているからであって、昔と変わらないものがあるからだと考えました。だから、同じクエだと思います。
*穏やかな目で太一を見ていたことから、クエはおとうと太一のことを知っていたように思います。

いずれも、同じだと考える方が、その他の部分との一貫性が保てるというように読んでいる。山本（2005：56）はこの一貫性を、クエの異動には言及していないものの、次のように解釈することで、単なる敵ではない太一にとってのクエの意味を捉えている。このような捉えは、クエを「違う」クエだと見ながら、そこに「海の命」の継承を見る解釈とも通じる。

…「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。かなうもののない大魚への畏敬が、太一を引きつけてやまないのだ。

2. 2 太一は、瀬の主にもりを打たなかったことをなぜ誰にも話さなかったのか

この問いは実は二つの内容を含んでいる。太一が瀬の主にもりを打たなかったこと自体

が一種の空所である。これは次の一連の描写のつながりの唐突さに疑問がなげかけられていたことと関連する。

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。

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向け、クエに向かってもう一度えがおを作った。

もう一つは、このクエとの出来事（もりを打たなかったこと）を、なぜ誰にも話さなかったのか、という空所である。テキストでは、「巨大なクエを岩の穴の中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。」とあって、「もちろん」と語り手によって強調されている。「見かけたこと」ではなく、「見かけたのに」となっていて、いわば読み手が期待する、復讐や父殺しのような神話的な展開を裏切る結末を強調するかのようである。

「なぜもりを打たなかったのか」という点に焦点化した読みとしては次のような答えが出された。

- ・ 大魚はこの海の命→つかまえることは海の命がなくなる

クエを海の命の象徴として見ること、それをそのまま守ることが太一の決断だとしており、こうした読みは、言わなかった理由についての次のような読みと重なる。

- ・ 海の秩序を守るために言わなかった（クエが象徴しているものは海の秩序）

「なぜ誰にも言わなかったのか」という点については、次のような答えもあった。

- ・ 太一が瀬に潜っていることを知っている人がいないため聞かれることがないから

- ・ 父と同じで自慢するようなことはないから話さなかった

- ・ 言ってしまうと、村一番の漁師として認められなくなるから？

- ・ 一人前の漁師になれないということを隠すため

前の二つは、重大な問題だとしては捉えないという反応であり、後の二つは、太一の弱さとして見ている反応である。「本当の一人前の漁師にはなれない」という表現との関連性を強く捉えているのであろう。しかし、物語の最後にこの一文があることを考えると、軽い表現として読むことは、いわば読みというものの前提を崩すことにもなりかねない。その他には、次のような考えが示された。

- ・ 太一はそのクエを父だと思っていて、クエを他の人に知られたくなかったから

- ・ クエは太一にとって父とのつながりを象徴するものであり、大切な思い出だからこそ、心の中に大切にしまっておきたいと思ったから。

- ・ クエを父と重ねていたから、父と自分との2人だけの秘密にしておきたかったから

- ・ 太一は父との思い出として「クエ」を海の命というようにとらえ、このことを誰にも話さないことで2人の思い出に邪魔が入るようなことを避けたと考えられる。

- ・ クエに抱いた感情を守りたかった。誰にも否定されたり、肯定されなくなかった。

- ・ 母への思いやりから

- ・ 母を安心させたかった

四つ目までは、父と太一のつながりを大切なものとして守るということで、「海の命」という物語をクエを媒介とした父と子の物語として回収するものであろう。五番目の読みは、太一の感情に寄り添うものである。最後の二つは、「母」というこの物語では明確な存在ではないものとの関連性を強く見るものである。

母は、次の部分に描かれる。

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、わたし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、そのたくましく背中に、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。

母の心配は、太一がクエに復讐すべく挑むことにある。「母の悲しみさえも背負おうとしていた」ということの意味が不分明であるが、母の懸念を超えて太一が父の死んだ瀬にもぐることによって、太一の成長と意志の明確さが強調されている。太一はもりを舟に積んでいるのだから、クエに挑む気持ちはあったはずである。しかし、もりは打たなかった。もりは打たなかったのだから、母にだけは話しても良いのではないか、という反論はありそうである。

ちなみに、「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。」という一文は、光村版の教科書だけにある。空所の補填を本文の改変という形で試みたものであろう。母親がとめているのになぜ潜ったのかという教室での読者の反応を抑制しようというものであろう。しかし、実際には必ずこの疑問は出されるのが実態である。

林（2001：58）は、次のように述べている。

母親のことばは、父親の死んだ瀬が、彼らにとって禁忌の場所に他ならないことを告げている。古代的な英雄譚の〈冥界下り〉は、まさにその禁忌を犯す行為であり、そこに往って再び戻るとは、死を通じた再生の比喩である。瀬の底で父に再会できたと思う太一の感覚は、太一の冒険がやはり一つの冥界下りに他ならないことを示唆している。

林のように英雄譚、復讐譚ないし父殺し譚というような枠組みで物語を捉えると、しかし、「なぜもりを打たなかったのか」という空所が埋まらなくなる。林は（2001：47）次のように述べている。

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。

宿命的な対決が笑顔の別れに終わるというプロットは、思えばパロディにこそふさわしい。しかしながら、読み手の思惑はどうあれ、この作品のことばには、パロディ的発想につきもののうがちや風刺に通じる姿勢がほとんど見当たらない。語り手はあくまで真摯なのである。

そしてまた、林（2001：48-49）は、「なぜ誰にも話さなかったのか」という点について、神話のパロディとしての構造を裏切るものとして次のように言う。

物語は、クエとの出会いの顛末を「もちろん太一は生がいだれにも話さなかった。」と結ばれている。「もちろん」というのは無媒介で分かりにくい、それはさておき、

村人の誰一人として太一の冒険を知らないで終わって然るべし、という論理には戸惑わざるを得ない。

要するに、「もりを打たない」こと、「誰にも話さないこと」の空所を埋めようとする、必ずその一貫性を突き崩す要素に出会ってしまい、一貫した読みを形成できないのである。学生は次のように議論を踏まえた意見を述べている。

*父のかたきをとることも心の片隅にあったが、瀬の主であるクエを見て、自然の大きさを感じて、一人前の漁師であることなど、どうしてもよくなってしまったのではないかと思います。海のことをずっと見てきたクエに出会い、自然の偉大さを感じ、一人前の漁師になることよりも海と共に生きていく村一番の漁師であることを誇りに思うようになったのだと思います。そして、海の命を守っていくためにも、誰にもこのことを話さなかったのではないかと思います。

*太一は、おとう、与吉じいさ、おかあから、海のことや漁について学んできました。そして最後には、自分自身でも学んでいました。結果的には太一が村一番の漁師であります。それは、いろんな人の意志を受け継ぐためだったのではないかと考えました。その意志を受け継いで、海も家族も守るために話さなかったのだと思います。

「海の命」を守るためには、クエにもりを打ってはいけなし、その存在を知られないようにするためには、誰にも話してはいけなかったのだということで一貫性を見いだしている読みである。しかし、その一貫性は脆い。「もりを用意して遂に瀬の主としてのクエに出会ったのに、もりを打たないという変化が唐突で、理解できない。」という反論は当然あろうし、「もぐり漁のできる人はもういないのだから、話しても太一が尊敬されこそすれ、クエに挑んだりする人は現れないのではないか。」というような反論も可能である。十分に説得的な読みを提示することは困難である。

3 埋められない空所をどう捉えるか

「海の命」における埋められない空所には、その空所が埋められない二つの理由がある。一つは、「テキスト外のリソースに頼らざるを得ない」ということであり、もう一つは、「空所の補填を行っていくと齟齬に陥る」ということである。

山本（2005：53）は、次のように述べて、空所の補填に十分なリソースがテキストにないことを示している。

…語り手が太一の判断を相対化するに足る情報を提示してくれないまま、物語は展開する。

この場合、読者としては、太一個人の受け止め方にしたがって、作品内の出来事を理解していくしかないだろう。

林（2001：57）もまた、「この作品の場合、太一のその行動の内的な必然性を読み取ろうとすれば、語り手の説明を超えた読者なりの仮説を試みるべきだろう。」として、テキスト内のリソースによる空所の補填が難しいことを示している。しかし、林が繰り返し述べていたように、空所の補填を何とか試みても、読みが互いに齟齬を来すという問題は解消されない。「教材研究はおもしろいが、授業は難しい」という感想が出る所以である。

このことを教材の弱点とすることもできるが、一方で昌子（2005, 2006）を踏まえて

積極的な価値を見いだす富安（2011：46）のような議論もある。

このように「飛躍」が多いことは、逆の面からみるならば、教材「海のいのち」には読者による読みの可能性が比較的多様に開けているということでもある。

…「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。

絵本や「一人の海」にあった絵との連動的な構造や、「描写が省かれた」ことによる「飛躍」の発生を受けて、それを埋められない空所とは見ずに読者の自由の価値を見るものであるが、富安の言い方では、文学教材としての本質的な価値よりも、「練習」としての学習上の価値を見ているように聞こえてしまう。そしてまた、このテキストには、飛躍や空所が多いにもかかわらず、「もちろん」という語り手の介在を含めて過剰な部分があり、それが読み手にとっては説明しがたい謎を増やすことにもなっている。語り手が人格性を持った語り手として顕在化しそうでありながら、しかし十分な内容を語らないので、読み手は宙づりにされる。

佐藤（2017：28）は、こうした空所を埋めるために、「身体反応を基にした遡及的推論」を行い、またあまり着目されない母の文学としての側面に光をあてて、「多くの叙述の響き合いを確かめることで、文字通りテキストとしての〈読み〉を編み上げていく楽しさを実感させてくれる教材である」と積極的な教材的価値を認めているが、やはりアクロバティックな解釈を試みないと読みが形成できないことを図らずも示している。中野（2017：34）は、「海の命」のクライマックスは、物語スキーマを活用できない難解な場面であるがゆえに、読者に多様な読みを生み出す物語である。だからこそ教材としての価値が認められるのである。」としているが、その価値を発揮させるのには、学習活動の困難さを超える手立てが要請される。

4 おわりに

「海の命」には埋められない空所が多く存在するという事は、やはり教材としての弱点であろう。その弱点を超えてこの教材が教科書に生き続けているのは、空所の補填による一貫性のある読みの形成という試みが無限の試みであるということを見せてくれるものだからかもしれない。たとえば、太一が漁を学んだ与吉いさと太一のおとうとの間に類似点と相違点を見る場合、その相違点が「もりを打たない」理由に通じており、その葛藤が（なぜかクエと対峙した一瞬に）解けたところに、「海の命」の継承が成立した、というようなそれ自体飛躍のある読みを提示したりする自由があるということである。

しかしまた、通常の文学教材の授業が、多様な読みのそれぞれの成立の根拠を互いに知り、自らの読みを見直す形で行われていくとすれば、「海の命」の場合、多様な読みが、それぞれ容易には成立しないことの根拠を互いに知る、という形になってしまうことを意味している。この「腑に落ちない感じ」を維持したまま学習を展開させるためには、教師側の力量が問われるということにもつながる。埋められない空所は、おそらくは結局埋めることのできないものなのである。

文 献

- 佐藤佐敏 (2017) 「身体反応に基づく「海のいのち」の教材論—遡及的推論と叙述の響き合い—」『人間発達文化学類論集』第25号 福島大学人間発達文化学類, 21-29
- 渋谷孝 (2001) 「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』, 61-75
- 立松和平 (1993) 「一人の海」立松和平・みのもけんじ『鳴海星』 JUNP j BOOKS 集英社
- 立松和平作・伊勢英子絵 (1992) 『海のいのち』 ポプラ社
- 富安慎吾 (2011) 「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』第44巻別冊, 43-54
- 長崎伸仁・木原宏子 (2014) 「「海の命 (いのち)」論の比較研究から授業展開の構想へ—「母」の存在をめぐる—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』127, 53-56
- 中野登志美 (2017) 「立松和平「海の命」の教材性の検討—絵本『海のいのち』と『一人の海』を視野に入れた読みの構築—」『論叢国語教育学 (13)』広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座, 27-35
- 林廣親 (2001) 「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』, 46-60
- 昌子佳広 (2005) 「教材『海の命 (いのち) 論 (1) —原典 (絵本)『海のいのち』との比較をもとに—」『国語教育論叢』14 島根大学教育学部国文学会, 211-222
- 昌子佳広 (2006) 「教材『海の命 (いのち) 論 (2) —立松和平『一人の海』との比較をもとに—」『国語教育論叢』15 島根大学教育学部国文学会, 27-39
- 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部
- 山本欣司 (2005) 「立松和平「海の命」を読む」『日本文学』54(9) 日本文学協会, 52-60