

昔話を教材とした「伝統的な言語文化」の学習デザイン

— 「三年とうげ」を用いて—

小千谷市立小千谷小学校 上月 康弘

1 問題の所在

伝統的言語文化では、「親しむ」ことが重要視されながらも、その本義に即した指導は実際に行われているとは言い難い。竹村信治（2011：167-168）は、「伝統的な言語文化」の指導について、カノン化された「鑑賞主義的で活動本位の、知的刺激の欠如した扱い方」がなされていることに懸念を示しており、学習指導要領を超える議論が必要であることを指摘している。松本修・井上幸信（2011：81）は、「伝統的な言語文化」の指導が形骸化している問題について、竹村と同様の指摘を次のようにしている。

伝統的な言語文化の単元や学習を考えると、二つの極端な形がある。一つは、これまでの受験学力に必要とされた、中学校・高等学校での学習項目をそのまま反映させてしまい、俳句なら、「季語」「切れ字」などといった知識を説明したり覚えたりする形である。もう一つは、「親しむ」「楽しむ」ことを優先させ、ひたすら音読や暗唱に走る形である。

竹村（2011：168）は、このような「伝統的な言語文化」の学習を再生させるキーワードとして、「親しむ」の本義について論じた。学習者が「共感」、「信頼」、「respect」を醸成するように捉え直すことの重要性を挙げ、次のように述べている。

「それ、それ、そういうことなんだよ」「そんなこと考えたことなかったけど、確かにそういう問題はある」「そんなふうに考えたことなかったけど、そう考えるといいかも」こうした体験が「文」との近い関係、つまりは「親しむ」関係を生み出すのではないか。さらに、こうした出会い体験は新たな表現の創造にもつながっている。「こうも言えるよね」「私にはその問題にはこう応えるな」「でもこんなこともあるから、こうも考えられるよね」。いわゆる「伝統的な言語文化」は、そのようにして新たに産出されつづけたはずだ。

松本ら（2011：81）も、「小学校における「親しむ」学習も、単なる「触れる」「楽しむ」ものではなく、やがて自覚的な respect に到達すべき礎をなす必要がある」とし、竹村（2011）の原理は小学校でも同じであると指摘している。

昔話は、庶民・民衆による語り伝え（口承文芸）という性質が重要であることは言うまでもないが、Von Franz（1970）によれば、そのテキスト特性は、時代や文化を超えて存在する人類共通の「普遍的無意識」が表されたものとされる。また、日本の昔話はそれが成立している重要な要件として、生きる上での教訓が豊富に含まれており、昔話は面白く楽しいだけでなく、子どもの成長に役立つものであるとされる（高木敏雄（1977：16）、鄭友治（2008：84）、安藤則夫（2009：77-86））。佐藤洋一・室賀美紀（2015：45-52）は、「昔話・民話・神話」の分野における実践を単に音読や読み聞かせで終わらせるのではなく、「生きる知恵」

や「ものの見方・考え方（思考や発想・論理の型、伝統文化・表現の型）」に気付かせることが教材を生かすことであるとし、その上で、小学校段階でそれらをどう読み解き、自分はこのからを生かしてどう生きるかという創造的な学び、批評的な学びが重要であるとしている。しかし、平成 29 年 3 月に公示された新学習指導要領では、昔話や神話・伝承について昔の人々の「ものの見方や考え方」を捉えることの重要性は認めつつも、第 1 学年及び第 2 学年の入門期のみで昔話の読み聞かせを中心として親しむことが指導事項として明記されているだけであり、竹村（2011）、松本（2011）が指摘する学習の形骸化、硬直化を乗り越えるものになってはいないし、その後の学年での学びが不明瞭となっている。

例えば、光村図書 3 年下の教科書に「三年とうげ」という教材がある。この作品は韓国の民話と位置付けられ、世界や日本の民話、昔話を扱い読む学習が展開されるが、ここでは、「三年とうげ」やその他の昔話を、作品の構成や展開のみを切り取って物語として扱われるなど、昔話に対する「見方や考え方」を働かせたり、創造的に読みをつくりだしたりするような展開となっていない。そういった意味で、松本ら（2011）、竹村（2011）が指摘するような「親しむ」の本義に即すような学習デザインになっているとは言い難い。本稿では、小学校中学年において昔話を教材として、「伝統的な言語文化」として、学習者の respect の礎となる「親しむ」を表出させる学習デザインを提案するものとした。

2 伝統的な言語文化の学習デザインについて

下島優作（2017）は、「伝統的な言語文化」の学習過程について、金子守（2014）や難波博孝（2009）らを基に、関心過程→継承過程→創造過程といった学習デザイン構築過程の概念を提案し、この学習過程によって、学習者が古典を我がこととしてとらえ、主体的に創造していく姿がみられたことを示した。しかし、教材と学習者のみの対話だけでなく、学習者相互の交流を取り入れることや、古文以外の学習デザインの在り方について課題が残った。また、この学習過程そのものも、単なる直線的な学習デザインとして捉えるべきではなく、行きつ戻りつ、往還していく過程として捉えるべきであろう。また、佐藤・室賀（2015）についても、本質部分である昔話のメッセージを読み取る過程では、選択式の設定間によって思考の制御を行った後、メッセージを記述させるという過程を踏んでいる。小学校低・中学年といった発達段階も踏まえると、この学習過程もメッセージを読み取るための手立ての一つにはなり得るとは考えられるが、学習者が具体的にどのようなテキストや、自分自身のコンテキスト等と関連付けて意味をつくり出したのかといった創造の過程、または他の学習者との交流過程については明らかにされていない。

これらのことから、昔話を扱った「伝統的な言語文化」の学習においては、学習者がテキストと豊かな関連をもちながら、意味をつくり出すプロセスを実現する必要がある。そのため、テキストの空所やテキストの本質にかかわる〈問い〉をめぐった読みの交流が有効であると考えられる。自他の読みの交流を通して、関心、継承、創造の学習過程は一体的なものとなり、個々の創造的な読みが生まれる契機となる。この過程を通し、昔話における respect の礎となる「親しむ」姿が具現できることを期待する。

3 研究の目的

関心、継承、創造過程を単元全体の基調とし、昔話のメッセージについて交流する学習を組織することで、学習者が自分自身のコンテキストとテキストとの関連をもちながら意味を

つくりだす姿を **respect** の礎となる「親しむ」姿と定義し、この姿が交流の中でどのように表出するかを事例的に考察することによって、昔話教材を用いた「伝統的な言語文化」の学習デザインの方向性を得る。

4 研究の方法

【研究対象】 新潟県公立小学校3年生 27名（男子14名 女子13名）

【方法】

- ・光村図書三年下「三年とうげ」のテキストを用いる。「三年とうげ」の教材分析を通して、作品のメッセージについての意味付けが賦活されるための〈問い〉を検討する。
- ・関心、継承、創造過程を基調とした単元構成とする。学習者が、ある程度「三年とうげ」のあらすじや内容が理解できた状況で、〈問い〉を投げかける。
- ・数名抽出した学習者について、「三年とうげ」の教訓についてワークシートの記述と〈問い〉の後のワークシートの記述の変化について分析する。
- ・〈問い〉における学習者の発話プロトコルをトランスクリプトし、**respect** の礎となる「親しむ」姿がどのように表出するかを事例的に分析する。

5 三年とうげの教材分析

「三年とうげ」は、「あるところに～」という民話・昔話の典型的な書き出しで物語の舞台の紹介がなされている。また、起承転結の4つの簡単な場面展開で構成されている。具体的には、①三年峠の紹介と言い伝え②三年峠でおじいさんが転び、病気になる③知恵者のトルトリが現れ、アドバイスをする。④トルトリの言う通り三年峠で転び、おじいさんが元気になる。といった具合であり、その他の民話や昔話同様、学習者にとって作品の展開の理解がなされやすい。「三年とうげ」の言い伝え「三年とうげで 転ぶでない。～」は音韻が整っており、独特のリズムを生み出している。また、「転ぶでない。～ならば、～生きられぬ。」と文末が否定形の形になっており、不気味な印象を与えるが、最後の歌「えいやらえいやらえいやらや～」は、これとは対照的に、否定の言い方は消えるとともに「こりゃ めでたい。」と締めくくられており、明るい印象がある。このように、「三年とうげ」は、初めの言い伝えと最後の歌によって対比的に描かれており、トルトリの知恵を媒介として「三年とうげ」に対するおじいさんないし、作品に登場する人物、読者の見方の変容が象徴されているといえることができる。

原作版「さんねん峠」(李錦玉(1981))の最後には、「～と歌ったのはだれだったのでしょうね。」に答える次の一文が記されている。

それはね、おじいさんの先まわりをして、かくれていた水車屋のトルトリだったのです。

この一文は、教科書に掲載する際に、歌の正体を児童に自由に想像させたいと考えた作者の思いから、意図的に伏せたものであるとされる。昔話・民話の学習を展開することを考えた時、最後の歌を歌った人物を伏せられたところがむしろ作品の勘所として機能し、教科書教材としての価値を深めているところであろう。それは、この話の教訓ないしメッセージを捉えようとするとき、誰が歌ったかという認識の違いによって、作品の意味付けが大きく異なる可能性があるからである。誰が歌ったかという〈問い〉に対して、①おじいさん②おば

あさん③トルトリ④村の人たち⑤三年峠⑥その他が考えられる。①おじいさんが自ら歌ったとしたら、自分自身で考え方を大きく変えたと読むことができるし、②おばあさんだったら、おじいさんへの愛と読むことができる。③トルトリであれば、知恵者の話ということになるし、④⑤村の人や三年峠なら三年峠をよい噂にしたいという願いで行動したという読みもあり得る。つまり、「誰が歌ったか」という「空所」を埋め、意味付けることが、この作品を民話・昔話のメッセージを読む行為となるのである。しかし、この〈問い〉は、作品を読んだ後に、内面的には学習者に賦活されるものの、前述のような学習者の作品を意味付ける行為を視野に入れておかないと、正解探しのクイズ的なものになり、読みの学習として成立しない可能性もある。事実、光村図書（2011）の学習指導書『学習指導書3下あおぞら』には、この〈問い〉を扱うようなデザインは計画されておらず、次のようになっている。①今まで読んだり聞いたりした民話や昔話を発表する。②「三年とうげ」の組み立てを考えながら、場面分けをする。③「三年とうげ」から、楽しいところやすてきな言葉や文を探す。④組み立てを考えながら、いろいろな民話や昔話や物語を読む。教科書の構成と同様に本学習指導書においても、作品の扱いは表現と構成のみとなっている。この作品の教訓を考える活動と〈問い〉がセットになる学習デザインを模索する必要がある。また、教訓を扱う際には、発達段階を考慮し、どのようなものかを知り、自分自身で意味付ける学習を繰り返し行うことが必要だろう。光村図書2年下に「三枚のおふだ」という作品がある。この作品は、対象の学習者が2学年の際、読み聞かせをしてもらっており、学習の履歴がある。また、本教材は学校図書3年の資料編において「新潟の昔話」として位置付けられている。学習者にとって身近な昔話「三枚のおふだ」を再読して教訓を考える活動を行うことで、「三年とうげ」の学習につながるようにすることができる。以上のような検討を踏まえ、関心、継承、創造過程を基調とした学習デザインを以下のようにした。

6 学習デザイン

時	学習過程	留意点、備考
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 既知における世界の昔話、日本の昔話、物語では、どのような違いがあるかについて記述する。 ・ 「桃太郎」（日本の昔話）の読み聞かせを行った後、内容クイズを行う。 ・ 「おおきなかぶ」（世界：ロシアの昔話）の読み聞かせを行った後、内容クイズを行う。 ・ 昔話の観点を理解する。 ①登場人物 ②方言や今ではあまり使われていない表現、リズム、繰り返しの表現等 ③起承転結の簡単な構成 ④昔話のメッセージ（教訓、伝承、昔の人のものの見方） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシートに知っている世界の昔話、日本の昔話、物語の題名を書き、どんな特徴があるかについて書き出す。 <クイズの質問例> ・ 「登場人物は誰でしたか。」 ・ 「珍しい言葉や繰り返されている言葉、物語になさそうな表現はありましたか。」 ・ 「まず、何が起きましたか。」 ・ 「このお話は、私たちに何を教えてくれていますか。どんなメッセージがありますか。」 ・ 教訓として抽出する際、「鬼」や「桃太郎」などの表象を「悪者」「正義」と物語内容だけにとどまらず、抽象化する経験をする。
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「三枚のおふだ」（日本：新潟の昔話）を読み、次の事項についてまとめる。 ①登場人物 ②方言や今ではあまり使われていない表現、リズム、繰り返しの表現等 ③起承転結の簡単な構成 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシートを基に、読み取りを行う。 ・ 世界の昔話と日本の昔話を用意する。例：世界の民話→ほしになったりゅうのきば、長ぐつをはいたねこ、くいしんぼうしまうま、シンドバッドの冒険、天の火をぬすんだウサギ、北風と太陽等

	④ 昔話のメッセージ（教訓、伝承、昔の人のものの見方） ・「三枚のおふだ」の教訓について書き出す。	・日本の昔話 ... 浦島太郎、猿蟹合戦、雀の敵討ち、姥捨て山、一寸法師、和尚と小僧、三枚のお札
3	○「三枚のおふだ」の教訓について交流する。 ・〈問い〉「三枚のおふだ」のメッセージは何か。 ・「三枚のおふだ」から受け取ったメッセージのずれとその根拠や理由を交流する。 ・交流を通して、新たな「三枚のおふだ」のメッセージを記述する。	・全文を全員に配布する。 ・方言やあまり使われていない表現、リズムを抜き出し、自分が感じたことを記述する。
4	○「三年とうげ」（世界：韓国の昔話）を読み、次の事項についてまとめる。 ① 登場人物 ② 方言や今ではあまり使われていない表現、リズム、繰り返しの表現等 ③ 起承転結の簡単な構成 ④ 昔話のメッセージ（教訓、伝承、昔の人のものの見方）	・全文を印字した紙を思考ツールとする。 ・方言やあまり使われていない表現、リズムを抜き出し、自分が感じたことを記述する。
5	○「三年峠」の教訓について考える。 ・〈問い〉ぬるでの木のかげで「えいやら〜」と最後に歌ったのは誰かについて考える。 （本時）	・ワークシートに初めにもった教訓と、問いに対する考えをまとめておく。 ・交流を通して、自分の結論と新たな「三年峠」のメッセージを記述する。
6	○「昔話題名当てクイズ」の準備を行う。	・「昔話題名当てクイズ」に関わる問題をワークシートに書く。
7	・用意した昔話を複数選択し、ワークシートを基に読む。 ・いくつかのヒントを考える。 〈ヒントの中身〉 ① 教訓の紹介 ② 独特の表現の紹介 ③ 登場人物の紹介 ④ 粗筋（作品内容の構成）の紹介	・クイズのヒントの順は、抽象度が高く、分かりにくい順番に提示することを確認する。 ・たくさん昔話を読んだ方が、クイズに答えられることを伝え、朝読書等でたくさん読むことを奨励する。
8	○「昔話題名当てクイズ」を行う。 ・「昔話題名当てクイズ」を行う。 ・日本の昔話、世界の昔話、物語の違いについて学んだことを振り返る。	・初めのワークシートと同じものを用いる。

7 授業の実際

7. 1 A 8 班の交流前の解釈と交流後の解釈

名前	受け取った教訓（メッセージ）：交流前	その理由	〈問い〉に対する解釈	受け取った教訓（メッセージ）：交流後
Bs	思い込みをするとうけない。	とうげで病気になって、とうげで元気になったのでおかしい。	トルトリ	おじいさんを大切にしたい。
Sr	いい場所だからってゆだんしてはいけない。けれどなんども転べば長生きできる。	□で困んだところから○でこわい言い伝えがある。	神様	言い伝えをあまり信じすぎるといメッセージをおじいさんにおくったからけるろけるろとした（顔）にここにこわらえた。
Kr	きれいな所でも、すごく恐ろしいところもあるから気をつける。	最初に、だれだって、ためいきがでるほど ... と書いてあったけど、後には三年しか生きら	トルトリ	よく考えて行動すれば、いいことがあるというメッセージだと思います。

		れないということにな ったから。		
Kh	いいばしょでもあまく みてはいけない。	おじいさんがあまく見 ていたら転んでしまっ たから。	地元のおじ さん（村の 人）	村の人と信頼し合うことで、友達は大 事にはできる。

7. 2 A8班の〈問い〉の交流による解釈の変容

Bs はおじいさんの行動の変化に着目して教訓を「思い込みをするとよくない」ととらえていた。〈問い〉に対して「トルトリ」と考えることによって、「おじいさんを大切にしたい」というトルトリの心情のような教訓のとらえに変容している。Sr もおじいさんに着目して「油断してはいけない」というとらえだったが、〈問い〉の答えを神様にするこで「言い伝えをあまり信じすぎるな」という教訓に変容している。ただ、この記述は「誰が」が書いていないため、いささか不明瞭な部分があるが、後の発話分析と組み合わせると、「トルトリが」と考えている可能性が高い。いずれにしても初めの教訓が「油断してはいけない。」という否定的な印象の言葉がなくなり、おじいさんの、「にこにこわらえた」という言葉が前景化されている。教訓を明るなものとしてとらえるような変容が見られる。Kr は、三年峠の初めのテキスト部分とおじいさんが転んだことから意味付けしていたが、〈問い〉によって、着目する視点がトルトリに移動して「よく考えて行動すればいいことがある」と変容した。Kh は、三年峠の描写とおじいさんが転んでしまったことを関連させて意味付けしていたが、〈問い〉の答えを「地元のおじさん（村の人）」とすることで、「村の人と信頼し合うことで、友達は大事にできる」という意味付けに変容している。〈問い〉によって、学習者の作品に対する意味付けが賦活され、着目するテキスト箇所がより具体的にかつ複数になることによって、より一貫性の高い読みへと変容したことが伺える。

7. 3 A8班の〈問い〉の交流の実際

28Sr はい。ちょっといいですか。水車屋のトルトリってのは、この三年峠のある村に住んでいる人なんじゃないですか。

29Kr (5) え？

30Sr え、だから水車屋のトルトリだからさ、ま、別に遠くの村から来たわけじゃないし、三年峠って怖い言い伝えがあるんだから、分かるんじゃないの？という、言い伝えくらいは。

31Bs 分かんないよ。

32Sr いや、多分さ、三年峠を登る前にとって看板あるんじゃないの？三年峠の下に。一度転ぶと三年きりしか生きられないって言うさ、看板みたいのあるんじゃないの？

33Kh じゃあさ、だったら、三年峠に最初おじいさんが登ったときにわかるでし

よ。

34Kr あは（笑）

35Sr どういう意味？

36Kh だ、三年峠に、仕事に行くとき、に、三年峠にもし登ったならばその看板みたいのがあったら、もう、転んだら、もう一回来て、すぐ誰かに行かないですぐ行くでしょ。

37Sr ていうかさ、水車屋ってどこらへんにあるんだろう。

38Kr えー／／話それてる。

39Kh ／／えー、その話はしなくていいから。

40Kr えっとね：。計算とかじゃなくて、普通だったら、三年しか生きられないって言う、何かその、怖いって言うのだけ、しか普通、考えないじゃん？＝

41T ＝ここで（おじいさんが転んでいる場

面で、トルトリが言っていることと)、
同じようなこと言っているから、トル
トリが言ったんじゃないかと、言うこ
とですね。

42Kr はい。そうです。

43T でも、トルトリが、何でここで ((お
じいさんが転ぶ場面で)) 言う必要があ
るの？

44Sr おじいさんが、何度転んでも、長生
きできるって分かっているのに、わざ
わざトルトリが何で山に行ったの？

45T わざわざ、知ってるんだったら、ここ
で言う必要がなぜあるのか。

46Kr 言い伝え信じて、引きこもっちゃっ
たから？

47Sr それはまず、水車屋のトルトリが、

ここで見舞いに来て、わざわざまた三
年峠に行く、こんな歌を歌わなきゃい
けない、ってめんどくさくない？

48Bs でも、心が＝

48Kh ＝おじいさんにもっと長生きしてほ
しいからじゃないの？

49T あ、トルトリが？

50Kh うん。幸せに？

51Sr だから、ここで見舞いに来て、こう
アドバイスしてあげたんじゃないの？

52T あ：：。

53Kr 信じ込んじゃったから、元気にしよ
うとした？

54Sr 見舞いに来たんだからさ＝

Sr は、交流前はトルトリが歌うのは違うと考えていた。一方、Kr はトルトリが歌ったと考
えている。Sr は Kr との交流を通して、28Sr でトルトリがどこに住んでいる人物なのかにつ
いて想像を働かせるなど、トルトリに干渉していった。47Sr では、「トルトリがわざわざ三
年峠に行くのは面倒くさいのではないか」という趣旨の発話をする。「歌った人物がトルトリ
だとしたら」と関心をもちつつ、その理由を明らかにしようとしているように捉えられる。
48Kh の「おじいさんに長生きしてほしいからじゃないの？」という発話を受け、51Sr 「だ
から」と順接接続詞を用いていることから、Kh の「トルトリがおじいさんに長生きしてほ
しい。」ということに同意できるという読みを提出していると考えられる。Sr の読みは交流前の
「神様が歌った」という読みから、自身のコンテクストを持ち出し、テクストへ干渉しなが
らトルトリの行為を意味付けるといった一連の読みの変容が見られた。〈問い〉によって触発
された学習者の読みの交流によって、Sr は新たに読みを創造したといえる。この姿は、respect
の礎となる「親しむ」姿であると考えられる。

7. 4 A 7 班の交流前の解釈と交流後の解釈

名前	受け取った教訓 (メッ セージ) : 交流前	その理由	〈問い〉に 対する解釈	受け取った教訓 (メッセージ) : 交流 後
M k	言われたことを実行す る	そうじゃないんだよ、で きるはずだよ。	村の人	おじいさんのためにトルトリのアイ ディアを歌にして歌った
S m	冷静に考えるといい考 えが思いつく。	おじいさんはころんでし まったんだけど、トル トリがみまいにきてアド バイスをして、おじい さんは行動を表したから。	おじいさん (の心の中)	人を信じるのが大事だと思う。
Tr	人を信じれば幸せにな れる。考えて信じるこ とは大事。	なし	おじいさん の心の中	三年峠のメッセージは人をしんじる ことは大事だと思います。
Hr	人の話を聞いてその人	トルトリが見舞いに来	かみさま	人のアイディアを参考にすることが

を信じるのが大切だ。	て、トルトリの話を聞いて信じなければおばあさんとおじいさんは一緒に長生きできなかった。	→おじいさん	大切だ。
------------	---	--------	------

Mk は初め教訓を「言われたことを実行する」と、おじいさんの行動に着目して形成していたが、歌った人を「村の人」とすることにより、おじいさんのためにトルトリのアイデアを用いた話として意味付けが変容している。Sm もおじいさんの初めの行動と最後の行動を関連させて「やってしまったことを取り戻せる」と失敗を人のアドバイスによって乗り越えられるという教訓を形成しているが、〈問い〉によって歌っているおじいさんに焦点化し「長生きしたい、おばあさんと一緒に暮らしたい」という生きる希望やおばあさんへの愛という意味付けがされることになった。Tr は〈問い〉の前と後では教訓の捉えが変わっておらず、初めからおじいさんに着目して教訓を形成したと考えられる。Hr も Tr と同様に初めの教訓を「人の話を聞いてその人を信じるのが大切」とおじいさんの行動に着目しており、〈問い〉の後、トルトリが歌ったとしたが、最終的にはおじいさんとし、作品の意味付けは初めとほぼ一致している。

7. 5 A7班 の〈問い〉の交流の実際

- 10Sm はい、じゃあ、言っていていいですか。
えっと、歌を歌ったのは、おじいさんの心の中だと思いました。理由は、三年とうげで転ぶでないというこっちの○のところとこっちの○のところ（全文プリントにはじめの三年とうげのいい伝えと最後の歌に○が囲まれている。）の言ったところの、おじいさんが歌っている歌と似ていると思いました。
- 11T じゃ、おじいさんが歌っているとしたら、おじいさんには、どういう気持ちでさ、これが流れてきたの？心の中に。
Tr さんも、おじいさんって書いているよね。これさ、おじいさんだとすると、

何でおじいさんの中にこれが流れたの？

- 12Sm え、長生きできるようにって。
13Hr その必要はないんじゃない。
14T 何で、おじいさんだとしたら、おじいさんの＝
15Tr ＝うちは、長生きするとはこりやめでたいのところで、おじいさんの気持ちと似ているから。
16Mk お：：。
17Sm あ：：。あ、私もそれ、入れます。入れます。入れさせていただきます。確かに。そうだ。お：：。Tr さん。はい、Hr さんの番です。

10Sm で、歌を歌った人はおじいさんであるという読みでその理由が、「初めの歌とおじいさんの最後の歌が似ているから」というものであった。これは既に最後の歌をおじいさんが歌ったものとしてとらえており、その理由としては必ずしも納得がいくものとなっていない。しかし、15Tr「(最後の歌) 長生きするとはこりやめでたいが、おじいさんの気持ちと似ている」という読みを受け、17Sm の発話「あ：：。あ、私もそれ、入れます。入れます。入れさせていただきます。確かに。」と納得をし、おじいさんが歌った理由として、自分の読みを導入した。その後、Hr が自分の村の人を死なせたくないから神様が歌ったという読みを提出し、この班の読みは、歌を歌った人物が「村の人」「おじいさん」「神様」の3つになった。その後、Sm は「村の人」に対する違和感を次のように発話している。

36Sm // そうだよ。私、思います。えっと、え：と、Mk さんが書いたようなことは、村の人たちはみんな心配しました。(3) そ、そ、思うのは、村の人じゃないと思ったんだけど、その理由が、村の人たちはみんな心配しました、ってあるでしょ？ 次のページに、水車屋のトルトリが見舞いに来ました。そんなある日のことだから、聞いてないんじゃないの？

37Hr 天からだったら、いつでも聞けるじゃん。

38Sm 村の人たちが来ていて、もういなくなつて、ある日のことに、行ったから、違うんじゃないかなって思う。それは、自分の好きだからいいんだけど。私は、そう思いました。

39Tr おれっちもそう思う。

40Sm となると、

41Mk 村の人はなんとなくちがう。

42Tr でも、神様も、あの、あれ、聞いてるんですか。神様はもうすでに分かってるんですか。

43Sm でも、私は Tr さんの考えもいいと思います。だって、この、あの歌った人は同じだけど、理由が違ったんだ、理由が、あれ、思いつかなかったから、この長生きするとはこりゃめでたいう、Tr さんの考えはいいと思う。

44T おじいさんだとしたら、おじいさんは、なぜこの歌が聞こえてきたの？ 自分で歌ってるんでしょ？

45Sm 心の中で歌って、うれしくなつて、歌が聞こえてはしゃぐみたいに、// テンションが上がって、心の中でグフフって。これは、じゃ、理由が違うから訂正いたします。

36Sm では「村の人たちはみんな心配しました。」という場面と、トルトリの見舞いの場面には、時間的な乖離があり、村の人がいなかったのではないかと指摘している。そして、38Sm で先ほどの3つの読みのうち、「村の人」という読みは違うのではないかという読みに至った。その後、43Sm は Tr の読みを再度意識化し、45Sm で「心の中で歌って、うれしくなつて、歌が聞こえてはしゃぐみたいに、テンションが上がって、心の中でグフフって」と、おじいさんの心の中について自らのコンテキストを引き合いに出しながら、おじいさんが自ら歌い、うれしくなつた作品として意味付けている。様々な読みの可能性が位置付いた後、最終的に自分にとって最も納得のいく意味付けに更新したという点で、respect の礎となる「親しむ」に至る姿であると価値付けることができる。

8 成果と課題

関心、継承、創造過程を単元全体の基調とし、昔話のメッセージについて交流する学習を中心に位置付けた昔話教材における学習デザイン、とりわけ「三年とうげ」の「空所」を扱う〈問い〉を設定して学習者の昔話における respect の礎となる「親しむ」姿の具体を考察してきた。このような学習デザインによって、例えば、Sr は学習者自身の違和感からテキストへ干渉して意味付けを更新する姿、Sm においては、仲間の読みを取り入れることによって、不明確だった登場人物の心情を自分の言葉に置き換えて想像することによって意味付ける姿がみられた。昔話を教材とする「伝統的な言語文化」の学習においては、本稿で提案するような学習デザインによって、respect の礎となる「親しむ」姿を生み出すことができると考えられる。

一方、一般的に昔話を扱う際は、そのテキスト構造の簡易さ、理解のされやすさから、〈問

い) が生成しにくく、教訓を考える学習が一般化されすぎて平板なものになってしまう場合もある。その昔話の特性に応じた〈問い〉が考案され、それに触発されながら、学習者が昔話のテキストやその地域、自らがもつコンテストとつなぎ合わせ、「身近な昔話」として感じ、豊かに意味付け、「親しむ」といった学習デザインが今後求められる。

文献

- 安藤則夫 (2009) 「昔話から見た日本的自我のとらえ方ー日本昔話を持つ教育的効果に関する一考察ー」 植草大学研究紀要, 第1巻, 77-86
- 鄭友治 (2008) 『民話で見直す日本人の心』 ごま書房
- 金子守 (2019) 「伝統的な言語文化に親しむ」 『月間国語教育研究』 No.509, 2-3
- 佐藤洋一・室賀美紀 (2015) 「昔話の魅力を生かす「伝統的な言語文化」の授業開発」 愛知教育大学教育創造開発機構紀要 (5), 45-52
- 下島優作 (2017) 「伝統的な言語文化を創る古文の学習過程デザイン研究」 上越教育大学修士論文
- 高木敏雄 (1977) 『童話の研究』 講談社
- 竹村信治 (2011) 「“ 伝統的な言語文化 ” の掘み直しー古典研究の立場から」 全国大学国語教育学会発表要旨集 121, 167-168
- 難波博孝・東広島市立立原小学校 (2009) 『表現力・思考力も身に付く伝統的な言語文化の授業づくり』 明治図書
- 松本修・井上幸信 (2011) 「伝統的な言語文化の学習を成立させる条件」 臨床教科教育学会誌 11(2), 81-87
- 光村図書株式会社 (2011) 『学習指導書3 下あおぞら』, 122-129
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領解説 国語編」 東洋館出版社
- 李錦玉 (1981) 『さんねん峠』 岩崎書店
- Von Franz ,M-L. (1970) ,“An Introduction to The Psychology of Fairy Tales, Springh Publications”, 氏原寛訳 (1979) 『おとぎ話の心理学』 創元社