

物語指導における挿絵の活用

守田 庸一*・入澤 佳菜**・藤原 和好***

Utilization of Illustrations in Literature Classes

Yoichi MORITA, Kana IRISAWA and Kazuyoshi FUJIWARA

要 旨

国語科教科書掲載の物語教材に添えられている挿絵について、先行研究ではその活用に関する考察が十分ではない。本研究では、子どもたちを〈他者（超越者）〉に出会わせることの必要性を論じ、その上で、小学校の国語科教科書掲載の物語教材「モチモチの木」「やまなし」「川とノリオ」を取り上げて、挿絵の価値と活用について検討した。教科書教材の挿絵を活用することで、記号操作に終わらない読みを求めたり、読みを方向づけたりすることができる。そしてそれは、五感を働かせた物語の読み、さらにはその先にある〈他者（超越者）〉との出会いの実現に資するものである。

1 はじめに

国語科教科書掲載の物語教材には挿絵が添えられている。先行研究においては、絵本の挿絵を活用することを提案したものがあ¹⁾。しかしその一方で、教科書の挿絵の活用に関する研究の数は乏しい²⁾。また学習指導要領においても、挿絵に関しての言及は見られない。

装飾にすぎない挿絵ならば、すべて削除した方がよいだろう。そうすれば、挿絵がない分その教科書にはより多くの教材を載せられるはずである。物語教材において挿絵は単なる飾りなのか。本研究の目的は、国語科教科書掲載の物語教材における挿絵の価値と活用を問い直すことにある。なおここでは、小学校の国語科教科書³⁾に載っている教材を研究の対象とする。

2 〈他者（超越者）〉との出会い

文学作品を読むことは、現実の疑似体験をすることではない。現実に関じ込められている自己を解放し、現実を超越した世界（他者）と出会うことである。

「ごんぎつね」（新美南吉）は、中山という村の住人の〈兵十〉に起こったことを語り伝えた物語ということになっている。事件は、兵十の身の上で起こったことであるから、兵十の物語として中山で語り継がれて当然であるのに、「ごんぎつね」は、狐の〈ごん〉の話として語られる。これはなぜかという、中山という狭い村社会の内側から見ていたのでは、兵十に起こった事の本質が見えないからである。他者であるごんの側から見てみないと事の本質は見えない。だから、中山ではごんの物語が語り伝えられているのである。このように、文学の読みは、他者の目から見ることを可能にする。

それだけではない。「いちばんぼし」（まど・みちお）という詩がある。「いちばんぼしが でた／

* 三重大学教育学部

** 奈良教育大学附属小学校

*** 三重大学名誉教授

うちゅうの／目のようだ／ああ／うちゅうが／ぼくを みている」（『まど・みちお全詩集』，理論社，1993年，p.333、「／」は改行を表す）という詩である。この「宇宙の目」、これもまた他者であるが、「ごんぎつね」のような、同じ次元にある他者ではない。人間の次元を超えた、いわば〈超越者〉としての他者である。「モチモチの木」（斎藤隆介）の豆太が出会った〈山の神様の祭り〉もまた〈他者（超越者）〉である。文学の読みは、学校教育の中で唯一、こうした他者と出会うことを可能にするものである。そのような他者との出会いは、自己の中に閉じこもり、個と個との対立がますます深まりつつある現代社会を克服して、それぞれが共存することのできる社会を実現するためにもっとも重要であろう。それにもかかわらず、今の学校ではそのことが意識されていない。

現在、小学校で行われている文学の授業は、文学自体を否定した“言語技術主義”、“言語活動主義”の授業であるか、文学自体は認めても、他者との出会いを意識しない“心情主義”または“主題主義”の授業である。

心情主義的な読みとは、人物の心情を追いかけていく読みである。こういう読みでは、読者は作中人物の心情の中に閉じ込められてしまい作品の思想に出会えない。たとえば「ずうっと、ずっと、大すぎだよ」（ハンス＝ウイヘルム）の場合、〈ぼく〉の心情だけを追いかけていくために、結局ペット愛護の話としてしか読めない。物語の向こう側にある、“言葉でしかつなげられない関係、不安”という思想に出会うことができない。「ごんぎつね」の〈ごん〉の心情だけを追いかけていると、「ごんがかわいそう」、あるいは「最後に兵十に分かってもらえてよかった」といった程度の読みしかもたらさない。

“異質のものとの亀裂をどう克服するか”といった思想と格闘することができない。主題主義的な読みでは、たとえば「モチモチの木」で言えば〈豆太〉が「勇気のある子になったかどうか」というところにばかり目がいて、「山の神様の祭りとの出会いの意味」には目が向けられない。どちらの読みも、子どもを他者と出会わせることができないのである。

ところで、「他者（他人）」は目で見ることができから言葉でとらえられるが、〈他者（超越者）〉は目に見えないから言葉だけでとらえることはできない。感じる力がないと〈他者（超越者）〉に出会うことができない。だから「モチモチの木」の〈じさま〉は、「山の神様の祭りを見ることができるのは（感じる心を失っていない）子どもの時だけだ」と言うのである。「風の又三郎」（宮澤賢治）は、表の物語と裏の物語の二重構造になっている。表の物語は、近代公教育制度への子どもの取り込みと、隣国ロシア（すなわち「他者（他人）」）との関係であり、裏の物語は土着の風土性と近代合理主義との葛藤（すなわち〈他者（超越者）〉）との出会いである。「風の又三郎」では、嘉助と高田三郎が視点人物となって物語が展開するが、この二人は四年生と設定されている。賢治は「雪渡り」で、「十一歳（三年生）以下でないと狐の国には招待できない」ということを狐の紺三郎に言わせているが、それは、四年生（十二歳）は大人への入り口だと賢治がとらえていたということの意味している。しかし、大人の世界（すなわち制度）に取り込まれ始めている十二歳は、まだ子どもの〈感じる心〉を完全には失ってはいない。だから二人はこんな体験をするのである。

空が旗のやうにぱたぱた光って翻へり、火花がパチパチパチッと燃えました。嘉助はたうたう草の中に倒れてねむってしまひました。

そんなことはみんなどこかの遠いできごとのやうでした。

もう又三郎がすぐ目の前に足を投げだしてだまって空を見あげてゐるのです。いつかいつもの鼠いろの上着の上にガラスのマントを着てゐるのです。それから光るガラスの靴をはいてゐるのです。

又三郎の肩には栗の木の影が青く落ちてゐます。又三郎の影はまた青く草に落ちてゐます。そして風がどんどんどん吹いてゐるのです。又三郎は笑ひもしなければ物も云ひません。たゞ小さな唇を強

さうにきつと結んだまゝ黙ってそれを見つめます。いきなり又三郎はひらっとそらへ飛びあがりました。ガラスのマントがキラキラ光りました。ふと嘉助は眼をひらきました。灰いろの霧が速く速く飛んでみえます。

…又三郎（高田三郎のこと一稿者注）は、ひとりさいかちの樹の下に立ちました。

ところが、そのときはもう、そらがいっぱい黒い雲で、楊も変に白っぽくなり、山の草はしんしんとくらくなりそこらはなんとも云はれない、恐ろしい景色にかはってゐました。

そのうちに、いきなり上の野原のあたりで、ごろごろごとと雷が鳴り出しました。と思ふと、まるで山つなみのやうな音がして、一ぺんに夕立がやって来ました。風までひゅうひゅう吹きだしました。淵の水には、大きなぶちぶちがたくさんできて、水だか石だかわからなくなってしまひました。みんなは河原から着物をかかへて、ねむの木の下に逃げこみました。すると又三郎もなんだかはじめて怖くなったと見えてさいかちの木の下からどぼんと水へはいつてみんなの方へ泳ぎだしました。すると誰ともなく

「雨はざっこざっこ雨三郎

風はどっこどっこ又三郎」と叫んだものがありました。みんなもすぐに声をそろへて叫びました。

「雨はざっこざっこ雨三郎

風はどっこどっこ又三郎」

すると又三郎はまるであわてて、何かに足をひっぱられるやうに淵からとびあがって一目散にみんなのところまで走ってきてがたがたふるえながら

「いま叫んだのおまへらだちかい。」とききました。

「そでない、そでない。」みんなは一しょに叫びました。ペ吉がまた一人出て来て、「そでない。」と云ひました。又三郎は、気味悪さうに川のはうを見ましたが色のあせた唇をいつものやうにきつと噛んで「何だい。」と云ひましたが、からだはやはりがくがくふるってゐました。

（『校本 宮澤賢治全集第十巻』，筑摩書房，1974年，pp.192-208、「…」は省略を表す。）

このように、四年生の嘉助と三郎はかろうじて〈他者（超越者）〉と出会うことができた。しかし、これは賢治の時代の話で、制度への子どもの取り込みがどんどん低年齢化している現代にあつては、子どもたちの感性はひからびてきてしまっていると考えられる。子どもたちのみずみずしい感性を取り戻し、子どもたちを〈他者（超越者）〉と出会わせること、それが今の教育にもっとも求められていることであろう。挿絵を効果的に活用し、五感を働かせて物語を読むことはその一助になるのではないだろうか。以下、小学校の教科書掲載の物語教材を取り上げて、その挿絵の活用について論じる。

3 「モチモチの木」

「モチモチの木」の授業でよく扱われるのは、「豆太の心情の変化」と「豆太は勇気のある子になったのか」という点である。すなわち、この物語は「豆太の成長物語」として読まれている。実際、教科書（教育出版『ひろがる言葉 小学国語 3下』，p.48、以下の本文の引用は同書 pp.32-47による）の学習の手引きにも、「豆太の会話や行動には、その時の気持ちのうつりかわりが表れています。その気持ちを考えながら、物語のおもしろいところをしょうかいし合ひましょう。」と記されている。しかし、「モチモチの木」という物語は、けっして、「豆太の成長物語」ではない。

豆太は、峠の猟師小屋に、じさまと二人きりで暮らしている。なぜかというと、猟師であった祖父は、これもまた猟師であり、熊と組み討ちをして死んだ父親の後を継いで猟師として豆太を育てようとして

いるからである。一人前の獵師になるためには何が必要か。通常、勇気、胆力、敏捷性、そういったものが必要だと考えられる。この物語の語り手は、そういう常識的な教育観を代表するものとして設定されている。しかし、本物の獵師であるじさまはそうは考えていない。一人前の獵師になるために一番大事なことは、柔らかな心を失っていない子どもの時に、山の神様の祭り、自然の神秘と出会うことだと考えている。その神秘は、モチモチの木が見せてくれる。その意味で、この物語におけるモチモチの木、あるいは豆太とモチモチの木との関係は重要である。

豆太にとってモチモチの木は、ある時は、「空いっぱいのかみの毛をバサバサとふるって、りょう手を『わあっ!』と上げ」たり、「『お化けえ!』って、上からおどかす」存在であるが、ある時は、「茶色い、ぴかぴか光った実をいっぱいふり落としてくれる」ものでもある。モチモチの木は、自然の代表、自然の象徴として、獵師小屋と山との境にあるのである。自然は恵みをもたらしもするが、底知れぬ奥深さを持ったものでもある。その底知れぬ奥深さ、得体の知れぬ恐ろしさというものが、夜になると豆太を怖がらせるのである。語り手は、「全く、豆太ほどおくびょうなやつはない。もう五つにもなったんだから、夜中に一人でせっちんぐらに行けたっていい。ところが豆太は、せっちんは表にあるし、表には大きなモチモチの木がつつ立っていて、空いっぱいのかみの毛をバサバサとふるって、両手を『わあっ!』と上げるからって、夜中には、じさまについてってもらわないと、一人じゃしょうべんもできないのだ。」と言っているが、夜中にモチモチの木を恐れるというのは当たり前のことで、それは、モチモチの木の向こう側に、自然の奥深さを感じているからなのである。モチモチの木が「ぴかぴか光った実をいっぱいふり落としてくれる」のは、自然に対するそういう怖れの念を持っている者、自然を恐れ敬う者に対する、その代償としての恵みなのである。その証拠に、豆太が、自然に対してちょっと偉そうに「やい、木い、モチモチの木い! 実い、落とせえ!」などと「かた足で足ぶみして、いばってさいそくしたりする」と、夜になって「おこって、両手で、『お化けえ!』って、上からおどかす」のである。

医者さまにおぶわれて小屋に戻ってきた時、豆太は、モチモチの木に灯がついているのを見る。医者には単なる自然現象としか見えないが、豆太には「山の神様の祭り」が見えた。そしてそれを、豆太のおとうもじさまもかつて見たということが重要である。それは、じさまやおとうや豆太のように、山に生きる者、獵師として生きる者にとって、一度は体験しなければならない、そうでなければ「山に生きる」ことのできない、大事なことであったのである。

豆太が「山の神様の祭り」を見たのだと考えると、じさまとモチモチの木との関係も重要になってくる。じさまにとってモチモチの木は、単に、豆太のために、その実を「木うすについて、石うすでひいて、こなにす。こなにすやつをもちにこねあげて、ふかして食べる」というだけのものではなくて、自然の本源と豆太を出会わせる契機であり、山に生きる者にとってもっとも大事なものを豆太に伝えてやるためのものであったのである。おそらく、じさまも、父親から、そのようにモチモチの木と出会わされたのであろう。不幸にして早くに父親を亡くした豆太には、父親に代わって、じさまがその役割を担っているのである。

このように、モチモチの木は、まさしくこの作品のテーマを担ったものとして登場してくる。だからこそ、この作品の題名が「モチモチの木」になっているのである。したがって、挿絵においても、モチモチの木はじさまや豆太と同格に扱われなければならない。実際、『モチモチの木』（斎藤隆介作・滝平二郎絵、岩崎書店、1971年、以下「絵本」と記す）では、モチモチの木の切り絵がそのような位置に置かれている。

絵本には十六枚の絵がある。扉には「モチモチの木と峠の小屋、三日月」、本文の一、二の場面は「じさまと豆太」の絵だが、三の場面は「大きなモチモチの木」、四の場面は「実を落としたモチモチの木」、

五の場面は「『お化けえ!』とおどかさずモチモチの木」、六の場面は「モチモチの木とじさま、豆太」、七の場面は「背景の違うモチモチの木」の絵と続く。八の場面から十二の場面までは豆太の行動が描かれるが、十三の場面では、見開き一面に「モチモチの木の神秘的な姿」が描かれ、思わず惹きつけられる。そして十四の場面では、扉とほぼ同じ構図ながら、「三日月が満月に」「小屋には灯りが」「医者様と豆太の姿が」描かれ、モチモチの木は、最初とは違って、この物語の一連のドラマを包み込んだ、ゆったりとした堂々たる姿を見せる。

このように、絵本では、モチモチの木は豆太とじさまに従属するものではなく、彼らと同等あるいは二人を包み込むような形で描かれている。それは、この物語の構造を正しく反映している。では、教科書の挿絵はどうなっているだろうか。

教育出版の教科書（『ひろがる言葉 小学国語 3下』, pp.32-47）は、「じさまに抱かれている豆太」の絵から始まり、「モチモチの木に催促している豆太」「じさまの話を聞いている豆太」「うなっているじさまに驚いている豆太」「泣き泣き走っている豆太」「灯がついているモチモチの木」「じさまに抱かれている豆太」の絵という配列になっている。先に引用した学習の手引きが示しているとおり、まさしく豆太の行動と心情を追いかけるものとなっている。（ただし、「灯のついているモチモチの木」の絵が旧版（2010年検定教科書）よりも大きく、目立つ形にはなっている。）学校図書の教科書（『みんなと学ぶ 小学校国語 三年下』, pp.36-47）は、上記のうち「じさまの話を聞いている豆太」「じさまに抱かれている豆太」の絵がない。光村図書の教科書（『国語 三下 あおぞら』, pp.104-115）は、最初が「じさまにしょうべんをさせてもらっている豆太」の絵であり「じさまの話を聞いている豆太」の絵がない。こうした違いがあるものの、どの教科書も、人物の行動と心情の変化を追う読みから一歩も出ていない。「モチモチの木」という物語の構造が読めていない。だから、読み手を、もっと深い世界に誘うことができないのである。なお、これらの教科書における学習の手引きには、豆太に着目して行動の順序や心情の変化を追う内容が記されており、これは挿絵の状況に合致したものである。

挿絵は読みに影響するものである。教科書における「モチモチの木」の挿絵は、そのことを端的に表している。この作品を、教科書の挿絵を見ながら読む限り、豆太の行動と心情を追いかける読みを乗り越えることができない。

「モチモチの木」の授業では、子どもが〈モチモチの木〉そのものに触れなければならない。〈モチモチの木〉に触れさせるには、モチモチの木の二層四面を意識させる必要がある。二層というのは、“医者の見たトチノキ（植物としての樹）”と、“じさまや豆太の見たモチモチの木（山の神様の化身）”であり、四面とは、“とてつもなく大きい樹（豆太にとっては自然そのもの）”、“恵みをもたらす樹（秋になると、茶色いびかびか光った実を、いっぱいふり落としてくれる）”、“怖い樹（空いっぱいのかみの毛をバサバサとふるって、両手を「わあっ!」と上げる）”、“灯をともし樹（山の神様の祭り）”である。モチモチの木のこの二層四面をくっきりと読者に見せなければ、「モチモチの木」の深層に迫ることができない。しかし、これは教科書の挿絵では実現できない。したがって、絵本の絵を十全に活用したほうがよいだろう。

なお、モチモチの木の像に触れさせる時、擬人法を意識させることが有効である。モチモチの木は擬人法で描かれている。ということは、モチモチの木は、植物としての樹ではなく、人格、あるいは神聖を持ったものとして描かれているということである。こうした擬人法（「つつ立って」「空いっぱいのかみの毛をバサバサとふるって、両手を『わあっ!』と上げる」「茶色い、びかびか光った実をいっぱいふり落としてくれる」「木がおこって、両手で、『お化けえ!』って、上からおどかさず」と、絵本の絵とを組み合わせれば、モチモチの木を特別の存在として感じさせることができるだろう。そして、それを、「モチモチの木に灯がついた」という情景と結びつけることによって、「モチモチの木」の深

層に迫ることができるだろう。(豆太が暗闇の中を飛び出して、ふもとまで駆け抜けるという場面は、豆太を脅かした真っ黒いモチモチの木の中に飛び込んでいったということ象徴しているように思われる。豆太は、だからこそ自然の神秘に出会うことができたのである。)モチモチの木は、将来、自然の懐に飛び込んで生きる者に、無防備に自然の中に飛び込む前に予備的な訓練を課す装置なのである。

4 「やまなし」

「やまなし」(宮澤賢治)は、この世界がどのように作られているかを描いた作品である。「やまなし」の世界は、空間の要素である太陽、月、水、動物、植物、鉱物、時間の単位である五月、十二月、昼、夜で構成されている。そして、谷川の底の世界、水面の世界、水上の世界の三層から成っている。この世界は、正反対のもの(明と暗、生と死、動と静)が同時に存在する世界である。また、すべてのものが、絶えず変化しながら、しかも連続、関連している世界である。さらに、未来を現在の内に内包している世界であり、生物たちがそれぞれに棲み分けている世界でもある。

「やまなし」は、世界の法則と秩序を描き、その世界の美しさを〈やまなし〉の成熟に象徴させた作品であるが、しかし、それを理屈で述べたものではない。あくまでも、幼いかにの兄弟たちに「感じられる世界」として描いたものである。だから、「やまなし」の読みは、「感じる」ことを軸として進められなければならない。そのために有効なのは、挿絵とオノマトペ、比喩表現である。

「やまなし」の絵本は mikihouse (川上和生絵)、偕成社(遠山繁年絵)、パウロ社(小林敏也絵)などから出版されているが、いずれも具象画である。しかし、具象画だとイメージが固定される。「やまなし」は、現実の世界の再生ではないから、イメージが限定されない抽象画のほうがふさわしい。その点、教科書(光村図書『国語 六 創造』, pp.108-118、以下の本文の引用は同書による)の挿絵は理にかなっている。

教科書教材「やまなし」には、六枚の挿絵がある(見開きで一枚の絵と見るか、一頁ごとにそれぞれ一枚の絵と見るかによって枚数は違ってくるが、ここでは見開きで一枚の絵として扱う)。授業では、これらの絵を以下のように利用するとよいだろう。

一枚目の挿絵:「この絵からどういうことを感じるか。」と子どもに問いかける。反応は様々であろうが、少なくとも「どれがクラムボンだろう。」といった、〈クラムボン〉に関わる発言はあると考えられる。挿絵にはクラムボンは描かれていないから自由に想像することができる。「クラムボンはどういう形をしているのか。」「色は。」「『かぶかぶ』というのは声なのか、様子なのか。」「どういうふうにはねているのか。」などといった想像である。決め手はないのだから自由に想像させるとよい。要は、かにの兄弟たちにとって親しい存在であることが感じられればよい。

次に、魚と出会わせる。魚に関しては、「つうと銀の色の腹をひるがえして」と「またつうともどつて」の叙述しかないが、その「つう」という泳ぎの間にクラムボンが「死んだ」「殺された」という記述があるのだから、魚の行動は、かにの兄弟にとって、不気味なものとして映っているのだろう。かにの兄弟にとってのクラムボンと魚の印象の違いを明らかにしておきたい。

二枚目の挿絵:子どもに感じたことを述べさせる。「背景が明るくなっている。」「柱が立っている。」「大きな粒が落ちてきている。」などといった言葉が返ってくるだろう。その上で、「それはどうしてか。」と問いかける。「陽が差したから。」という答えがあれば、以下のように表現について問うことができよう。「なぜ太陽の光のことを『日光の黄金』というのか。」「『夢のように水の中に降ってきました』とはどういう状態なのか。」「『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。』や『あわや小さなごみからは、まっすぐなかげの棒が、ななめに水の中

に並んで立ちました。』という表現からどのようなことを感じるか。」

三枚目の挿絵：二枚目の挿絵との違いを問う。「柱がゆがんでいる。」「柱の色が変わっている。」「尖ったものがある。」「粒が砕けている。」「黒い物が二つ現れている。」などの言葉が得られよう。それを受けて「どうしてそういう変化が起きたのか。」を問い(子どもからは「魚がくちゃくちゃにした。」「かわせみが飛び込んできた。」「かにの兄弟が居すくまっている。」などの反応があるだろう)、その後で、「まるでぎらぎらする鉄砲だまのような」「コンパスのように黒くとがっている」「白い腹がぎらっと光って」といったオノマトペや比喩表現について感じることを述べさせる。

四枚目の挿絵：三枚目の挿絵との違いを問う。「背景が明るくなった。」「柱がまっすぐに立っている。」「柱の数が多く、重なっている。」「花びらがいっぱいある。」「粒がいっぱい落ちてきている。」「黒いかたまりが三つになって、ゆったりと浮いているよう。』といった言葉を受けて、「どうしてこのように変わったのか。」を問えば、「十二月になった。月の光が差してきている。」といった反応があるだろう。ここでは以下の表現について考えさせたい。「ラムネのびんの月光」(どんな光か。」「波が青白い火を燃やしたり消したりしているよう」(どういう様子か。どんな感じがするか。」「いかにも遠くからというように」(遠くからというのとどう違うか。どういうひびきか。どこからひびいてきていると思うか。)

五枚目の挿絵：一枚目の挿絵と比べさせる。「五枚目の絵は、あわが三列になっていて、右上の方に向かっていている。」「天井に、星のようなものがいっぱい浮かんでいる。」「黒い大きなものが浮かんでいて、その周りを、星のようなものがいっぱい囲っている。」「背景が、一枚目より少し濃くなっている。」といった気づきを得られるだろう。ここでは以下の表現について考えさせたい。「そのとき、トブン。」(外の世界から異物がやってくる時、かわせみの場合は「にわか天井に白いあわが立って、青光りのまるでぎらぎらする鉄砲玉のようなものが、いきなり飛びこんできました。」のように、視覚でとらえたものとなっているが、やまなしの場合は聴覚でとらえたものになっている。この違いはどこからくるのか。」「黄金のぶちが光りました。」(「ぶちが光」とはどういう状態なのか。全体が光っているのではない。斑、すなわち斑点が光っているという不思議な光りかた。それはなぜか。」「ぼかぼか流れていく」(どういう状態か。」「サラサラ鳴り」(どんな感じがするか。」「波はいよいよ青いほのおを上げ」(どういう状態か。どんな感じがするか。」「月光のにじがもかもか集まりました。」(月光でにじができるのだろうか。」「もかもか集ま」というのはどういう状態か。)

六枚目の挿絵：一枚目、五枚目の挿絵と比べさせる。「六枚目の絵は、背景の色が一枚目の絵より暗いが、その分あわと星のようなものが際だって見える。」「あわが左上方に向かっていている。」などの発言があると考えられる。ここでは以下の表現について考えさせたい。「青いほのおをゆらゆらと上げました。」(「青いほのおを上げました。」とどう違うか。」「金剛石の粉をはいているようでした。」(「金剛石」とは何か。金剛石が粉を吐くのか。どうしてこういうことが起きるのか。)

先に述べたように、「やまなし」の挿絵は抽象画でありそれを見る者のイメージを限定しない。「やまなし」の授業では、このような挿絵を積極的に活かすことが望まれる。授業において絵から感じたこと、あるいは絵を比べて気づいたことを発言するよう促し、さらに言語表現についての思索を求める。そうすることで、言語を記号として扱いそれを操作して終わるような読みにとどまることなく、「やまなし」の世界を感じさせることが可能となるのではないだろうか。

5 「川とノリオ」

絵本を原典とする物語教材は複数存在する。そしてそれは低学年の教材に多い。そうした物語教材の

授業後に絵本を紹介した際に、子どもたちが「面白くない」と言うことがある。教科書の挿絵と文章だけで教材を読み切った後なのだから、絵本の絵は邪魔になるのだろう。子どもたちは絵本の絵によって正解を突きつけられたような思いをするのかもしれない。こうした事例は、彼らが教科書の挿絵と文章を一体のものとしてとらえ、そこから読みを紡ぎ出せることを示している。

一方、高学年の教材の場合、文章に教科書用の挿絵が添えられる。絵本と違って言葉と絵が一体となって表現されたものではないため、絵本の絵をそのまま掲載した挿絵とは読み方が違ってくるかもしれない。しかし、挿絵と文章と一緒に読んでいくことが望ましい点については、低学年と変わりはない。

稿者（入澤）が小学校五年生を対象に「注文の多い料理店」（宮澤賢治）の授業を行った際、子どもたちは挿絵を手がかりに読んでいた。東京書籍の教科書（『新編 新しい国語 五』， pp.112-128）の挿絵を描いたのは小林敏也で、物語に登場する「山猫軒」の建物が猫の形をしていたり、ドアが口の形をしていて歯や舌に見える模様がついていたりとか細かいところまで工夫をして描かれている。子どもたちは謎解きをするように挿絵の工夫を見つけていた。絵本と比べてその違いに気づく子どももいた。最後の紳士の顔がしわくちやになる場面で、紳士がほぼ裸同然に描かれていることに納得がいかないとのことだった。その子は、顔についたクリームで罰を与えられて悲しく滑稽だと思っていたそうだが、絵本では面白おかしい印象で、それではこの物語は成り立たないのだと言う。こうした子どもの反応は挿絵の重要性を示唆している。彼らは挿絵を読んでいるのである。ただし高学年の子どもたちは、それほど挿絵について立ち止まって考えることはない。「注文の多い料理店」の授業では、子どもたちが「わからない」ということが多かった。「なぜ？」という疑問が多く、そのため挿絵から何らかの解決のきっかけを得ようとし、自然と絵をよりどころにしていた。子どもたちにとって「わからない」作品である時には、彼らは挿絵を支えにする。しかし、粗筋を理解しただけで「わかった」と思い込んでいる時には、挿絵について立ち止まることはない。こうした様子をふまえるならば、物語指導においては、単に挿絵に着目するよう促すだけではなく、読み深めに資するなど何らかの目的を持った挿絵利用が求められる。ここでは、「川とノリオ」（いぬいとみこ）の挿絵の変遷をふまえて、物語と挿絵を一体として扱うことについて考察する。

「川とノリオ」は、かつて日本書籍、教育出版、大阪書籍の教科書に掲載されていた作品である。どの教科書も挿絵は違う。出版されている本の画家の絵とも違う。また、それぞれの教科書によって、どの場面が絵にされているかも異なっている。ここでは、現在も掲載され続けている教育出版の教科書（『ひろがる言葉 小学国語 6上』， pp.74-91、以下の本文の引用は同書による）における、津田櫓冬が描いた挿絵に着目する。

「川とノリオ」では戦争が描かれている。幼いノリオは父を戦地で、母をヒロシマの原子爆弾で亡くす。そして「じいちゃんの子」になる。小学二年のノリオは、川のそばで草を刈りながら「サクッ、サクッ、サクッ、母ちゃん帰れ。サクッ、サクッ、サクッ、母ちゃん帰れよう。」と初めて思いを表出する。この物語を読むとき、私たちは戦争の悲惨さを思う。「なんにも知らないまに」戦争に巻き込まれていく家族の無念さを思う。戦争が終わっても黙り続けているじいちゃんやノリオの声なき声を聞きたいと思う。そして、「戦争はいけない」と訴えたい。だが、それでは粗筋を読んでいるだけなのだ。

この物語は幼いノリオが感覚でとらえた「戦争」なのである。「早春」の場面で、ノリオは川に出会う。ノリオの初めの感覚として出てくるのが「あったかい母ちゃんのはんてんの中で、ノリオは川のおいをかいた。」という文である。あたたかさという触覚とともに「川のおい」という嗅覚が登場する。そこから、ノリオは感覚でとらえ始める。ノリオは触覚、嗅覚、聴覚、視覚、味覚で様々なことをとらえていく。最初にとらえていたのは母ちゃんや自然の様子という楽しそうなものだったが、少しずつ戦争に向かっていく中でノリオのとらえかたも変化する。「夏」の場面では「悲しそうな役場のサイ

物語指導における挿絵の活用

レン」「しめっぼい防空ごうの暗闇」「母ちゃんのむねが、とっきんとっきん、鳴っていた」など、無邪気なとらえだけではないものが入ってくる。そうやって幼いノリオなりに感覚で戦争をとらえていく。だが、ノリオにはとらえきれなかったものも多い。父ちゃんの出征の様子。日に日にやつれていく母ちゃんの様子。ノリオがとらえたもの、そしてとらえられなかったもの。授業では、それらについて子どもに考えさせることで、粗筋を越える読みを実現することができるだろう。

さて、そうした読みを求める上で、教科書の挿絵はどれほど有効だろうか。以下、およそ十年間における教科書（教育出版）の挿絵の変遷を示す。（表中の1995～2014は検定年を指す。）

場面 挿絵	1995	1999	2001	2004 2010	2014 (現行)
早春 洗濯をする母ちゃんの背中のノリオ	○	○	○	○	○
早春 父ちゃんの出征後、橋の上で夕焼け空を眺める母ちゃんとノリオ	○	○	×	×	×
また早春 川のを聞くノリオが流した、くりの木のげた	○	○	○	○	○
また早春 川にげたを流したため、おしりのはたにおしおきを受けるノリオ ノリオと母ちゃんの「追いかっこ」	○	×	×	×	○
夏 B29 父ちゃんのたばこのけむりのような白い筋	○	○	○	○	○
八月六日 夕暮れの川の中で一人のノリオ	○	×	×	×	○
おぼんの夜（八月十五日） たばこくさいじいちゃんに抱かれて寝るノリオ	○	×	×	×	×
また、八月の六日が来る 銀色にキラキラ光る、ギラギラ照りつける真夏の太陽	○	○	○	×	○
また、八月の六日が来る やぎっ子と組み合うノリオ	○	○	○	○	○
また、八月の六日が来る 日の光を照り返しながら、いつときも休まず流れ続ける川	○	○	○	○	○

上掲の表を見ると、1995年検定教科書以降、挿絵が次第に減っていったことがわかる。多い時は十か所の挿絵が載っていたが、一番少ない時には五か所と半減している。物語の最初と最後のみに挿絵が使われ、中盤には挿絵がない。最初の「早春」でノリオが母ちゃんの背中にいる場面しか、母ちゃんは出てこない。そして、最後のやぎとじゃれるノリオまで、ノリオも出てこない。登場人物はほとんど絵に登場せず、川や空が描かれている。

ところが、現行の2014年検定教科書では挿絵が増えている。削除されていた挿絵が再度掲載されている。ノリオと母ちゃんの直接のかかわりである、おしりのはたにおしおきを受けるというノリオにとっての日常。そして、母ちゃんが帰ってこなかった、いつもと違う「八月六日」。この二枚の挿絵が増えている。母ちゃんとノリオが一緒にいる絵は、かつては母ちゃんのはんてんの中で一体となっている場面しかなかった。そこに、母ちゃんとの日常、そして母ちゃんが帰ってこなかった非日常という二枚の絵が増えたことで、母ちゃんとノリオの関係が読み手に強く感じられることになる。

また一度だけ、じいちゃんの腕に抱かれて眠るノリオの絵が載ったことがあった。これは、ノリオが「じいちゃんの子」になったことを鮮烈に印象づけるものである。この挿絵は後の教科書では削除されている。「じいちゃんの子」になったノリオは挿絵として強調されなくなっているのである。たしかに、ノリオの感覚を読んでいこうとするとき、この絵は子どもたちにとっては邪魔になるだろう。どうしても母を亡くしたノリオをかわいそうだと思わせてしまう、そのような強さをこの絵は持っている。また眠っているノリオを見つめるじいちゃんの表情は、ノリオが視覚でとらえているものではない。読者が客観的に「見る」ものである。この挿絵が削除されたことで、子どもたちはよりノリオの感覚に近づけると考えられる。

現行の教科書における八枚の挿絵は、すべてノリオがとらえているものである。①母ちゃんのあったかい背中。②川に流した、じいちゃんが作ったくりの木げた。③母ちゃんにもらう、おしりのはたのおしおき。④ノリオが見た空に浮かぶB29の白い筋。⑤母ちゃんが帰ってこない川。⑥八月六日の真夏の太陽。⑦ノリオとやぎっ子の取っ組み合い。⑧流れ続ける川。この八枚の絵によって、「戦争」ではなく、「ノリオがとらえているもの、とらえられていないもの」を視点にすることが可能になる。つまり挿絵によって子どもたちに文章を読む上での視点を与え、それにより彼らの読みを方向づけることができるのである。またそうした読みの過程において、ノリオが五感でとらえたその感覚を子どもたちも感じる事が可能になろう。ここに、文章と挿絵を一体のものとして扱い、その中で挿絵を積極的に活用することの必然性と有効性が見出される。

6 おわりに

本研究では、小学校の国語教科書掲載の物語教材について、その挿絵を検討した。ここでは、教科書の挿絵の限界が見出される場合もあったが（「モチモチの木」）、その一方で、記号操作に終わらない読みを求めたり（「やまなし」）、子どもの読みを方向づけたり（「川とノリオ」）することができるといった挿絵活用の有効性が見出された。こうした有効性は、子どもたちが五感を働かせて物語を読むこと、そしてその先にある〈他者（超越者）〉に出会うことの実現に結びつくと考えられる。

物語、小説、詩は、言葉で作られた世界である。説明文は、説明される対象があつてそれを言葉で表現したものであるが、文学作品は、言葉の向こう側には何もない。言葉で作られた世界が全てである。絵本は言葉と絵で作られた世界である。絵は言葉と一体となっていて、両者を切り離すことはできない。教科書の物語教材もまた、挿絵と言葉で作られた世界である。絵本と比べれば制約が多く一体感に欠けるところがあるものの、絵と言葉で作られた世界であることに変わりはない。だから、挿絵が添えられている限り、それを取り除くわけにはいかないのである。これからの物語指導においては、挿絵の限界を視野に入れつつ、挿絵と言葉を一体のものとしてとらえ、挿絵を積極的に活用することが求められよう。

注

- 1) たとえば中野（2012）。
- 2) 松山（2013）に、「教材テキストにそった挿絵や他メディアによる再話（英語版、絵本版）を比較検討させ、学習者のテキスト理解を揺さぶり深めることをねらった事例」が三点挙げられている。それらのうち、教科書の挿絵を用いた実践事例は石川（2003）である。ただしこれは、特定の物語教材（「白いぼうし」）の登場人物（「松井さん」）の挿絵を扱って、「自分で像を想起する面白さを『文章を読んで考えることのよさ』として子どもたちに提供することを考えた」授業実践である。したがって、個々の物語教材における全ての挿絵と全文を対象とした考察ではない。なお、国語科教育研究の成果をまとめたものとしては全国大学国語教育学会編（2002）もあるが、この文献の索引には「挿絵」の項が存在しない。こうした先行研究の状況をふまえると、教科書教材の挿絵と文章との関係性を問題とし、挿絵を活用することの是非を理論的あるいは実証的に考察する研究の必要性が認められよう。
- 3) 特に注記しない限り、本研究で取り上げるのは2014年検定教科書である。

引用文献

- 中野登志美（2012）「宮澤賢治『オツベルと象』の教材性の検討－言葉の二重性という観点から－」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第61号，pp.153-161.
- 松山雅子（2013）「社会文化的テキストに関する研究の成果と展望」，全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』，明治図書，p.388.
- 石川等（2003）「これ、だれが考えたのかな？－文字情報から作られるイメージと映像化されたものを見るイメージについて考えさせる（小四）－」，中村敦雄編『国語科メディア教育への挑戦 第2巻 小学校編②（中学年～高学年）』，明治図書，pp.19-34.
- 全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』，明治図書。
- （教科書，絵本，全集・全詩集については本文中に詳細を記した。）