

物語絵本の教材性・教材化に関する研究（1）

— 研究の構想と見通し —

キーワード：絵本を読むこと、『スーホの白い馬』、『モチモチの木』、『海のいのち』

茨城大学教育学部 昌子佳広しょうじ よしひろ

1. はじめに

この研究では、物語絵本の教材性・教材化について検討する。

「教材性」とは、教育活動一般として言うならば、ある素材のもつ、授業において教育目標の達成のためにはたらき得る潜在的機能を指すものであり、それは指導者において認知され、学習者とのかかわりにおいて適切に活用されてはじめてその効力を発揮するものと定義できる¹⁾。それとの関連から言うと、「教材化」とは、その素材の持つ「教材性」をふまえて、ある教育目標の達成のために、学習者にとっての学習材として提示する行為を指すことになる。このとき、所与の教材集としての教科書に掲載されることそれ自体も「教材化」であり、一指導者（教師）の個人的・主体的意志によって選定され提示されることもまた「教材化」である。

なお（言うまでもないが）、「教材性」「教材化」のいずれにおいても、それはある教育目標に関わって検討されるものであるが、ここではそれを学校教育における国語科教育に限定して考察する。

本研究では、この「教材性」「教材化」を「物語絵本」という対象において検討する。ここで「物語絵本」を対象としたことは、素朴な意味において研究的関心を惹かれたものであるからだが、近年の当学会における発表内容においても、絵本を研究対象にとりあげたものが少なくなく、それらに触れて大いに刺激を受けたのも理由の一つである。

今回の発表においては、これまで上記の研究的関心に基づいて部分的に考察したことのいくつかを述べながら、今後の研究の大まかな構想・見通しを明らかにしていきたい。

2. 研究の対象・問題意識

本研究の対象は「物語絵本」であるが、その定義について述べておく。

いわゆる「絵本」一般に対する定義として、「絵を主とした子ども向きの本」というような端的かつ素朴な言い表し方もあるだろうが、現代においては、決して「子ども向き」に限定されるものではないし、さまざまな形態・種類の絵本が存在している。例えば「絵」ではない「写真」を主に用いる「写真絵本」と名付けられたものや、乳幼児期の子どもに文字や言葉、その他さまざまな知識を与えることを目的として制作される「知育絵本」と呼ばれるもの、本を開くと絵が立体的に立ち上がる「しかけ絵本」（「飛び出す絵本」）などさまざまである。本研究は、それらあらゆる種類の絵本を対象とするものではない。いわゆる創作された物語を絵と文字（ことば）によって語るものに限定する。ただこうした「物語絵本」は、さらに大まかには二つの種類に分けられることになる。

一つは、物語の創作段階において、既に絵本として制作・出版されることを前提としている（いた）ものである。いま一つは、基本的には文字テキストのみで書き表された物語作品に、絵を加えて、絵本という形に制作されたものである。前者は、絵本それ自体が定本であり、例えば文字テキストのみを取り出して別の形で出版されることなどは基本的にあり得ない。後者は、例えば新美南吉や宮沢賢治の童話作品などが、その発表時点もしくは草稿・原稿の段階では、文字テキストのみで表すことを前提としていた（と想定できる）が、後年絵本という形で改めて出版されたものである。宮沢賢治の『注文の多い料理店』を例にとると、いわゆる絵本の体裁をとっているものを複数確認することができるが、絵を担当した画家はすべて異なっており、当然、絵そのものも大いに異なる。この場合、絵はそれを担当する画家の個人的なイメージ、文字テキストによって表された物語の解釈をもとに描かれたものであると想定できる。一方、創作段階から絵本として出版されることを前提とした作品の場合、文字（ことば）・

文章の作者と絵を描く画家とが同一人物であれば、文字（ことば）と絵とを同時に検討しながら制作されたであろうし、それぞれの担当者が別であっても、相互に交渉・意見交換を繰り返しながら制作されることになるであろう。文章に合わせ、画家の一方的な解釈（や想像）によって絵が描かれる、あるいはその逆、ということはおそらくない。この点から、先に挙げた『注文の多い料理店』などの例は、同一の物語でありながらも、絵本作品としてはそれぞれを独立した存在として見なす、ということになる。

ただし、実際の絵本作品のいくつかについてその成立過程を調べてみると、上記のような単純な整理にあてはまらない場合も出てくる。例えば『モチモチの木』（斎藤隆介・滝平二郎、昭和46年、岩崎書店）は、『日本教育新聞』において、斎藤が物語を書き滝平が挿絵を描く、という形でいくつかの作品を発表していたが、その中で生まれた「モチモチの木」には画家の滝平の側に格別の思い入れがあり、滝平自身いずれ絵本にしたいと考えていたらしい。時を経て絵本化の企画が立ち上がった時、斎藤もまた絵を滝平にと切望し、両者の協力のもとで絵本は仕上がったという経緯があったようだ。つまり、作品の大本は文章（文字・ことば）を中心とするものであったが、改めて、作家・画家の協力のもとで絵本化された、ということである。『モチモチの木』は上記の岩崎書店による絵本を定本と見なすことができるだろうが、このように定本としての絵本自体の成立には固有の経緯があり、この点でそれぞれの絵本作品の成立にはさまざまな経緯を含む可能性があると言えるだろう。

いずれにしても、物語絵本ではその物語の理解・受容において絵のもつ力・役割が大変大きいということ念頭に置かなければならない。松居直は次のように述べている²⁾。

絵本としてでなければ表現できない物語があります。絵本は、絵と文とが独特な空間と時間の組み合わせで構成され、「本」として造形された総合芸術です。絵は文の説明ではなく、文が語り、絵が語るという異質でありながら共通している二つの言葉の世界が子どもに語りかけ、その内面で間然するところなく組み合わせられたときに、「絵本」という世界が創造されます。

（中略）

絵本の文は、いうまでもなく言葉そのものですが、絵もまた言葉です。言葉に表現されぬ絵はなく、たとい抽象的な絵でも、形や色や画面構成や動きから意味が読めます。絵本の絵は見るものでなく読むものです。

また、吉田新一も次のように指摘する³⁾。

絵を伝達の主力手段とした本。絵のみによる絵本もあるが、絵と文字（ことば）で構成されるのが一般的姿。その場合絵と文字（ことば）が阿吽の呼吸で結合・統合しているのが理想。絵が文の単なる装飾に過ぎないのは拙。

上記いずれにも見られる、文字（ことば）による表現と同等の比重をもって絵による表現が物語を形成しているというこの指摘は、物語絵本の教材性および教材化について検討するうえで重要な問題となるだろう。以下、絵の表現と文字（ことば）の表現との関連性、その読みの問題に関して、教材化の一つの形、ないしは教材化の「過程」としての「教科書に掲載する」ことにまつわって、いくつかの作品をもとに考察を試みる。

3. 例1 『スーホの白い馬』

まず、『スーホの白い馬』（大塚勇三・赤羽末吉、昭和42年、福音館書店）について述べる。国語教科書では、光村図書2年に昭和40年度から現在まで掲載されている。教科書への掲載が絵本の刊行に先行することになるが、昭和36年に、月刊絵本『子どものとも』（福音館書店）に「スーホのしろいうま」が発表され、それに一部加筆して教科書に掲載されたのである。ただし教材の当初のタイトルは「白い馬」であった。その後、昭和42年に改めて絵本が刊行され、教科書は昭和49年度版からタイトルを「スーホの白い馬」とした。また、掲載当初は文章は絵本のそれと同じではなく、絵本で言う冒頭2頁分の文章は教科書教材には掲載されていなかった。絵本と教科書の文章がほぼ同一のもの（漢字・かなの表記やわずかな表現上の異同はあり、一部削除（割愛）された文や付け加えられた文などもあるが）になるのは昭和55年度版以降である。さらに、平成17年度版からは、教科書の挿絵が全面的に改められた。画家はリー・リーシアンである。（以上についてはま

だ調査に不十分な点が多く、掲載年、刊行年などには誤りがあるかもしれない。）

絵本『スーホの白い馬』は、1頁分がタテ22.4cm、ヨコ30cmの横長の絵本であるが、絵は見開き全面を使って描かれるので、ヨコの長さは60cmとなり、その画面を使って描かれる絵は、例えば舞台となるモンゴルの地の広大さなどがよく伝わる絵である。教科書は、当初はA5判タテ、見開きでのヨコの長さは約30cm、現在はB5判タテで見開きではヨコの長さは約36cmである。いずれにしても、絵は判型に合わせて一部書き改められているし、前に述べた絵本の場合と比べて印象は大いに異なる。また当然のことながら絵本にはあつて教科書には掲載されない絵もあり、物語の読みに関わる問題も生じてくると思われる。以下に具体的にその一例を述べる。

絵本では、主人公スーホが成長した白馬とともに町で開催される競馬に参加するために出かけていく様子、およびその行程の途中と思われる様子の二つの絵がある。教科書は、いずれの年度のものを見てもそれに類する絵はなく、文として、「広々とした草原をこえて、けい馬のひらかれる町へむかいました。」とあるのみである。絵を見ることによって、スーホの住む草原は町からさうとう離れており、行程（旅）はかなり長時間（期間？）にわたるものであったことを思わせるが、教科書ではその視覚的イメージを伴うことはない。この後の物語の展開では、競馬に参加したことでスーホは白馬を「とのさま」ととりあげられ、白馬は自ら脱出を試みるも、体中に矢を浴び、瀕死の状態ですーホのもとへ帰る。読者（学習者）が、絵によってもたらされる前記のようなイメージをもっていたとするならば、白馬がスーホとともに町に向かった長い長い道のりを傷つきながらも戻ってきたことによってさうとうに体力を消耗したであろうことや、さうまでして戻った白馬の強い思いなどを、いっさう豊かに思い描くことになるのではないかと想定できるのである。

このことについて、教材化、さらに授業化の観点から言うならば、教科書教材を用いる場合、絵本通りの視覚的イメージを絵本そのものによって補うか、もしくは補助的な説明を加える、などが必要になってくるものと思われる。

4. 例2 『モチモチの木』

二つめには、先にも触れた『モチモチの木』に関

して述べる。教科書への掲載は、光村図書3年（昭和52～54・平成4～）、教育出版3年（昭和52～54）、日本書籍4年→3年（昭和52～平成16）、学校図書3年（平成17～）にあり、全て絵本の出版（昭和46年）より以後に掲載されているので、絵本を「出典」としていると思われ、絵本の滝平二郎による絵を縮小・トリミングして掲載しているが、学校図書は諸橋精光による全く異なった絵を掲載する。

この『モチモチの木』に関しても、あくまで一例としてだが、次のような問題がある。

（以下は、第113回の当学会における棚田真由美氏の研究発表に関わって、私自身意見として既に述べたことであるが、改めて述べたい。）

主人公豆太は、臆病で夜中に一人で外へ出ることなどできないが、真夜中に起きた「じさま」の危機（腹痛）に直面して、寒さ厳しい冬の夜、住んでいる山奥の小屋からふもとの村まで、たった一人で医者を呼びに行く。その場面を、絵本では4頁分、二つの絵とともに描いている。一つは、とにかく医者と呼ばねばならないと、表戸を吹っ飛ばして勇ましく駆け出す豆太の様子を描き、次の一つは、そうして走り出したものの、外の寒さ、霜の降りた道の冷たさに、泣きながら坂道を駆け下りていく様子を描き出している。前者の絵をA、後者の絵をBとする。

光村図書のものについてのみ言及するが、平成8年度版までの教科書ではAの絵を挿絵として掲載し、平成12年度版からはBを掲載している。いずれにしても、教科書の読者（即ち学習者）は、AもBも一方の視覚イメージしか持たないことになる。そして、Aの視覚イメージは「勇敢な豆太」を印象づけ、Bは「情けない豆太」「かわいそうな豆太」を印象づけることになるだろう。（ちなみに、私は小学校教員時代にAのみを掲載した教科書によって授業を行ったが、その際の学習者の初発の感想においては、「豆太はかっこよかった」などの反応がたいへん多かったと記憶している。）

絵本は、AとBとの両方があり、それは連続して、Aの頁を次へ捲ると、Bが現れる。これによって読み手は、まずは勇ましく飛び出した豆太の姿に出会い、次いで、やはり臆病で意気地なしの豆太に再び出会い直す。この転換が物語の面白さであり、あるいは物語に込められたメッセージを象徴するものでもある、と私は読んでいる。

教材化、授業化の観点としては、両方の絵を見て

(視覚イメージを伴って)読むことを促すことが重要ではないかと考える。そしてそれに伴い、(例えば)「どちらが本当の豆太なのか」といった問いを設定することによって、物語の読みを深める契機を与えることができるのではないかという仮説をもっている。

5. 例3『海のいのち』

三つめに、『海のいのち』(立松和平・伊勢英子、平成4年、ポプラ社)について述べる。教科書では、光村図書、東京書籍(いずれも6年)において、平成8年度版から現在まで掲載されている。光村図書ではタイトルを『海の命』と表記する。これも絵本の出版が先行するので、絵本が「出典」である。

まず、絵本そのものに関して述べておきたい。拙稿⁽⁴⁾⁽⁵⁾において具体的に述べているが、この絵本はその成立の経緯に特殊な事情を抱えたと私は見ている。そのことで、物語の読みをいくぶん困難なものにしているという感想ももっているが、絵本作品としては、先の経緯を背景として、絵の役割がそうしたような比重をもって重要なものになっている作品であると評価している。即ち、前掲の松居直の言を借りれば、「絵を読む」という営み(もしくははたらき)が、物語の読みにおいて必要欠くべからざるものになっているということである。絵は絵本画面見開きの大部分を使って描かれ、文章は僅か数行ずつしか述べられない。この比率から言っても、先のようなとらえ方は正当なものであると考えられる。

以下もあくまで一例である。

主人公太一は、尊敬する父が巨大なクエと闘って命を落としたことを背景に、自らも父と同じ潜り漁師となり、いつかその同じクエと闘うことを夢想する。師と仰いだのは一本釣り漁師の「与吉じいさ」であり、彼から漁そのものや漁師として生きる上での極意を学んでいく。弟子となって数年が経ったある日、「与吉じいさ」は太一に次のように告げる。「…お前は村一番の漁師だよ。太一、ここはおまえの海だ」。絵本ではこの場面は何羽もの海鳥が乱舞する様子の絵を配置している。先の「与吉じいさ」の発話を含め、この同じ頁に述べられる文章とは、特に関わりのないような絵である。

漠然とした印象になるが、この絵本の絵は、物語の語る文章を視覚情報によって補う、あるいは強化するといった性質のものではないと感じる。決して

「説明的」ではなく、現実味のなささえ感じさせる、「イメージ画」のようなものである。先の海鳥の絵についても、そもそも「海鳥」やそれに類することばも文章全体に一度も登場しないのだが、一見その場面との関係はないながらも、その場面の叙述に関わる何らかのイメージを読者にもたらすだろう。つまり、翼を広げて飛び交う海鳥の様子は、それ自体を描かれたのではなく、何らかの象徴として描かれたものと見る(「読む」)ことになる。

教材化・授業化、さらに教材性という観点について言うと、この作品はまさに「絵を読む」ことの教材性を高くもつ作品であると言える。教科書がこの点をどの程度評価し考慮しているかは十分には窺い知れないが、東京書籍は、平成14年度版まで作者名を「立松和平」とのみ掲げ、文章末尾に括弧書きで「絵・伊勢英子」と記していたものを改め、平成17年度版(現行版)から、冒頭に「立松和平 文/伊勢英子 絵」と掲げている(光村図書は当初から)。これは上記の観点から非常に重要な改訂であったと高く評価できる。『海のいのち』の作者は両者である。したがって文と絵との両方を読み解くことが重要であるし、そのことを指導する教材として、即ち「絵本を絵本として読む」ための好教材として位置づけることができるのではないだろうか。

6. おわりに

以上、いずれもまだ研究の緒についたばかりで、調査、考察、検証など不十分な点が多い。今後の継続課題としたい。

【注】

- (1). この定義は、当学会誌『国語科教育』第39集(1992年)における拙稿「新美南吉『手ぶくろを買いに』の教材性に関する一考察」に提示した。
- (2). 「読んでもらうことの大切さ」(光村図書『国語教育相談室』No.30, 2000年1月)。
- (3). 日本児童文学学会編『児童文学事典』(1988年, 東京書籍), 項目「絵本」。
- (4). 「教材『海の命(いのち)論(一)——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, 2005年, 島根大学教育学部国文学会)。
- (5). 「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, 2006年, 島根大学教育学部国文学会)。