

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—

富安慎吾*

Shingo TOMIYASU

A Study on Possibilities of Interpretation in Literary Texts as Teaching Materials

要 旨

本稿では、文学教材における読みの可能性をどのように予測しうるかを考察するために、難解さを指摘されることの多い教材「海のいのち」を題材として検討を行った。その際、まず「海のいのち」にみられる読みの要点について、先行実践／先行研究にみられた読みを参照しつつ、それぞれの要点での読みの可能性を検討したのち、「海のいのち」全体において、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を明らかにした。

読みのラインを視覚的に示すことは、教材研究の段階において「海のいのち」における読みの可能性を予測したり、学習者から提出されてくる読みが教室のコンテキストの中でどのように位置づけるかを把握したりする際に有効に働くと考えられた。

【キーワード：小学校，国語科，文学教育，教材，読み】

1. 研究の目的

文学教材を用いた学習活動を計画するに際して、その教材研究の難しさとはどこにあるのだろうか。

水野正朗 [2009] は、「テキストを解釈する上での課題の特性と個人思考・集団思考の関係」について、以下の表を提出している。

テキスト解釈上の課題の特性	個人思考と集団思考との関係
1. 根拠に基づいて解釈を容易に一つに定めることができるもの	分散→収束 統語論的レベルの理解
2. 意味が多義的で複数の解釈が成立可能なもの	分散→収束または並立 相互規定関係の認識
3. 自己の体験や認識に関連づけて発展的に考えることを求めるもの	並立→拡大・発展・深化 共感の広がり・共存の感情

(水野正朗 [2009]¹ p. 9)

文学教材を用いた学習は、多くが個人思考と集団思考との往還をその学習活動の中に組み入れることになる。その際、教師は、教材研究において、上記の1～3の課題の特性についてそれぞれ検討し、学習集団が文学教材に対してどのような反応を示すか——ひいては、そこではどのような個人思考と集団思考との往還が起こりうるかを予測し、それを支援する学習活動を計画する必要がある。²

こう考えたとき、多くの場合、教師にとってまず最初の壁となるのが、2の「意味が多義的で複数の解釈が成立可能なもの」についての予測だろう。使用する文学教材が、教室という個人思考と集団思考によって形成される場に置かれることによって、どのように解釈され、「複数の解釈」＝「読み」が生成されるのか。その「読みの可能性」を、どれだけの柔軟性を持って予測することができるか、という点が学習活動を構想する際の最初の壁になると考えられる。

それでは、「読みの可能性」とは、どのように予測することができるのか。

そこで、本稿では、現在の小学校における文学教材の中でも、その難解さが指摘されることの多い教材「海のいのち／海の命」（以下「海のいのち」。本稿において教材文を引用する際には東京書籍『新編 新しい国語六年下』2004. 2検定，2009. 7発行を用いる。）をとりあげ、当該の教材においてどのような「読みの可能性」を予測することができるかについて検討してみたい。

この検討を行うことによって、「海のいのち」の学習活動を計画する際の指針となるとともに、読みの可能性を予測するとはどのように行うことができるかが検証できるはずである。

その際、まずは教材「海のいのち」の特徴について捉えた上で、その後に、教材の読みの可能性をどのようにみることができるかを検討し、最後にその検討の妥当性について振り返ることとする。

* 島根大学教育学部初等教育開発講座

2. 教材「海のいのち」の特徴

2の1. 教材史

「海のいのち」は、平成8年度より東京書籍と光村図書出版の六年生の教科書に採録されている（光村図書出版では「海の命」）。平成23年度においても採録状況は同様であり、いわゆる定番教材となりつつある教材である。

原典は絵本である『海のいのち』（作・立松和平／絵・伊勢英子、ポプラ社、1992.12）であるが、さらに元となったとみられる作品に同じ作者による「一人の海」（『jump novel』1, 集英社, 1991. 8³）がある。

教材「海のいのち」は、東京書籍版に採録されているものと、光村図書出版に採録されているものとで一部に違いがあり、絵本『海のいのち』との異同も少なくない。

また、「一人の海」は短編程度の小説であり、絵本や教材では省かれている描写を多くみることができる。⁴ これらの違いが教材「海のいのち」の読みの可能性に与えている影響については後述する。

2の2. 構成

「海のいのち」の構成は、6場面から8場面に分けられることが多い。本稿では、以降の議論の整理のために、以下のように6場面に分けることとする。

- 場面1：もぐり漁師であった父の死
「父もその父も～切るしか方法はなかったのだった」
- 場面2：与吉じいさへの弟子入り
「中学生を卒業する～ブリになったりした」
- 場面3：与吉じいさの死
「でしになって～海に帰っていったのだ」
- 場面4：瀬に潜りはじめる太一
「ある日、母はこんなふう～に興味を持てなかった」
- 場面5：瀬の主に出会う太一
「追い求めているうちに～海のいのちだと思えた」
- 場面6：その後の太一
「やがて太一は～だれにも話さなかった」

2の3. 授業実践の傾向

2の3の1. テーマを発想の中心とした実践

「海のいのち」の実践の傾向は、大きく二つに分けられる。まず一つ目は、題名の一部でもあり、テーマのひとつである「命」に関する単元の一環として取り扱われる傾向である。

「海のいのち」を教材のひとつとした単元「命を語る」を展開した原田義則他〔1998〕は、次のようにその目的を述べている。

本教材「海の命」は文字通り命について考えるのに適した教材であり、どのように命を巡らせるかアプローチの仕方を考えて多様な言語活動を行わせるようにし

たい。六年生最後の物語単元であることから、小学校生活の一つの思い出になるとともに、今後の人生のどこかでか思い出され、子ども一人一人の印象に残るような次のような点に留意して構想を行った。⁵

単元「命を語る」では、作者である立松和平の語録集を読んだり、「命の短作文」を書いたりすることが中心となっており、「海の命」そのものの読み取りにはそれほど時間を割いていない。

また、文芸教育研究協議会の理論に基づいた実践を行った佐々木智治〔2005〕は、次のように「海のいのち」の思想と学習者との関係について述べている。

この作品の「支え合い共に生きる」という共生の思想（人間観・世界観）やいのちの意味や価値を学習することは、中学校を目前とした子どもたちには大きな意味のあることであり、ぜひそのような学習をして卒業して行って欲しいと思います。⁶

6年生という時期であることから、「命」というテーマと「今後の人生」とを関連させた取り扱いがみられやすいということであろう。

2の3の2. 読みの難所の読解を中心とした実践

一方で、「海のいのち」には、読みを形成する上での難所について触れ、その点について考えることを学習の中心に置こうとする実践もみられる。

独自学習と相互学習とを織り交ぜた学習を企図した椀田萬里子〔2008〕は、次のようにその学習活動の意図について述べている。

特に、全文を通しての考えどころは、父を破った瀬の主、クエに出会った場面である。太一の言動から、これまでとは違う考え方や感じ方に触れ、太一の人間としての深さを感じさせられるところである。

子ども達は、どの言葉に着目して、太一の成長や変化を感じ取るのだろうか。「海の命」の意味をどうとらえるのであろうか。自らに何を問い、何を切実に思うのか、それぞれの独自学習に取り組ませたい。そして考えどころを絞りながら相互学習を進め、お互いに想いを深め合えるように教師のはたらきを考えていきたいものである。⁷

ここで椀田が指摘しているように、場面5において、視点人物の太一が瀬の主であるクエに出会い、そしてそれを殺さない、という選択をする場面は、「海のいのち」全体の読みの可能性に大きく作用する「全文を通しての考えどころ」であり、読みの難所でもある。

「なぜ太一は瀬の主を殺さなかったのか」という問題は、多くの実践の中で学習者自身が発見する問題として指摘され、また、もっとも重要な問いとして位置づけられている。

本文には、太一は長年の間父を殺した相手であるクエを探し続け、ようやく見つけたと書かれている。そして、そのときには太一はたくましい若者になっていて、漁の技術も身に付けていたのだから、少なくともクエにもりを突き刺すことはできたはずなのに、なぜ刺さなかったのかという疑問が、子どもたちの中から自然に沸き起こってきた。この教材の核ともなる課題である。⁸

[太一]は長い間追い求め続けた巨大なクエをついに発見するが、そのクエと闘うことはやめ、しかもそのことを生涯誰にも話すことないまま、漁師として生きていく。そのことが何を意味するのか、単純には、あるいは直接的には、[太一]がなぜそのクエに鉾を打つことをしなかったのか、という疑問を抱き、それについて自分なりの読みをもつことが、この物語を読む上で避けがたい問題となるだろう。先にも述べたように、私の実践体験でもほぼ全員の子どもがこれを疑問に掲げていた。⁹

場面5は、読みを形成する上においてもっとも重要なところであり、かつ、その難解性が、学習者によっても問題として捉えられやすい箇所になっている。そのため、多くの実践においてこの箇所を中心とした授業実践の計画がなされやすく、また、そこで教師が予測している読みの可能性に、学習活動が左右されやすいことが予想できる。

2の4. 難解性

2の4の1. 難解性の原因

それでは、「海のいのち」の難解性はどのような原因によるものなのだろうか。

渥見秀夫[2005]は、前述した場面5の難解性が、教師にとっても同様であることを次のように指摘している。

筆者が参観の機会を得たいくつかの授業でも、「この魚をとらなければ、ほんとうの一人前の漁師にはなれないのだと、太一はなきそうになりながら思う。」の一文から次の一文「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。」への展開が、そこが作品のクライマックスであるのかかわらず、児童にも教師にも理解・説明の難所になっているようなのが、気になった。¹⁰

ここで問題になっている場面5の「難所」は以下のくだけである。

もう一度もどってきても、瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。おだやかな目だった。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。これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ。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、口のなかから銀のあぶくを出した。もりの刃先を足の方にどけ、クエに向かってもう一度笑顔を作った。

渥見が指摘するように、この箇所の展開はいかにも唐突である。渥見はこの箇所が難解になっている原因を、絵本と散文というメディアの違いにもとめている。渥見は、絵本『海のいのち』において当該箇所で行われるであろう読みの体験を以下のように記述している。

第十四ユニット（「もう一度もどってきても～」：稿者注）を再読しながら、「なきそうにな」った太一の胸中を〈想像的に実感〉して太一の苦衷を自分の苦衷とした読者は、太一はどうするのだろうか、自分だったらどうしようか、という緊張した《構想》の時間を共有する。その、再読・反芻による、《想像的実感》から《構想》への緊張した時間の一定の持続があつてこそ、一ページ紙を繰った第十五ユニット（「水の中で～」：稿者注）の飛躍に揺すぶられ、また十四ユニットに還って、十五ユニットとを何度か往還する再読の間に、「ほんとうの一人前の漁師」をめざした自己をいったん否定した上で、「ほんとうの一人前の漁師」としての自己を蘇生させる劇を、読者もまた《実感》することができるようになる。そして読者は、太一とともに「大魚はこの海のいのちだと」〈実感〉するに至る。文章だけの連続上では「唐突な印象」を生み出しかねないユニットとユニットの間の空白（詩的飛躍）が、むしろ、ことばによる説明を超えるものとして太一の《実感》の一回的な絶対性を伝えてくるのだ。¹¹

ここで渥見は、絵本『海のいのち』では、場面5における「飛躍」に、「紙を繰」という動作が伴うのに対し、「文章だけの連続」である教材「海のいのち」ではそれがなく、ということの問題としている（絵本『海のいのち』では、ページをまたぐ部分が教科書では段落を変えるだけで表現されている）。場面5の「飛躍」は、絵本から散文へとメディアが変わったことで、その空白を埋める読みを形成することが難しくなっているのである。渥見は他の数箇所についても、同様にメディアの変化によって、読みの形成が難しくなっている箇所を指摘している。

このような教材「海のいのち」に遍在している「飛躍」について、昌子佳広[2005]はこの教材全般の特徴として次のように述べている。

授業実践に取り組んだ教師たちからは、大変難しい教材であった、との感想がよく聞かれる。私もかつての小学校教師時代に二度、この教材を用いた授業を実践した経験がある（詳細に記録を残しているわけではない）が、同様な感想をもっている。

ここで言う教材の難しさとは、同時に物語の読みの難しさを指摘するものようである。つまり、まず教材研究をする側の教師が一人の読み手として物語に立ち向かうときに抱く読みの難しさ、そして学習者たる児童（小学校6年生）が物語に対峙する時に抱く読みの難しさ、その両者が相俟って、「読むこと」の授業として一連の学習を組み立てる際に、あるいは授業・学習を進めていく中で、そうした難しさ——物語の展開に対する理解・解釈上の疑問など——を解消しきれないところに、教師たちは前述した感想を抱くのであろう（少なくとも私はそうであった）¹²

昌子はこのように述べ、「海のいのち」がその「物語の読みの難しさ」のために、「物語の展開に対する理解・解釈上の疑問など」を「解消しきれない」側面を持ちやすいことを指摘する。昌子はさらに、この原因について次のように述べている。

『一人の海』を改稿して絵本『海のいのち』として制作する過程で、その叙述・場面を大幅に削除したことによって、物語の筋・展開を支えるいくつかの「伏線」が欠落してしまったとも思えるのである。このことが、『海のいのち』という物語の読みをいくぶん困難にさせてしまっているのではないかという仮説を私はもっている。¹³

「伏線」の欠落は、渥見の言葉を用いるならば「飛躍」の発生ということに置き換えられるだろう。昌子は、絵本『海のいのち』とその元になった「一人の海」との相違点について検討し、そこに生じている「飛躍」の指摘を行っている。たとえば、場面5の同じ箇所について、「一人の海」は次のようになっている（教材「海のいのち」と大きく異なる部分について下線を引く）。

もう一度戻ってきても、瀬の主はまったく動こうとせず太一を見ていた。穏やかな目だった。もし言葉が交わせるのなら、太一はこの魚に問うてみたいことがたくさんある。クエは瞳を固定して太一を見ていた。あまりの無防備さに、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。太一はこれまで数えるのも不可能なほどの数の魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのははじめてだ。この魚を獲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。激情が去ると、静かな気持ちになった。

水の中で太一はふっと微笑み、口から銀のあぶくをだした。銚の刃先を足のほうにどけ、魚に向かってもう一度笑顔をつくった。¹⁴

先にみた「第十四ユニット」と「第十五ユニット」との間にある「飛躍」の箇所に「激情が去ると、静かな気持ちになった」という時間の経過を示す一文がある。こ

の一文だけで「飛躍」がすべて説明されているわけではないが、この場面以前の伏線の有無も含め、教材「海の命」に比較すれば、「一人の海」は読みを作りやすい。

以上の点からみると、教材「海のいのち」の難解性は、絵本『海の命』にあったページと場面との連動性や「一人の海」にあった描写が省かれたことによる、「飛躍」の発生によるものと考えられる。

2の4の2. 難解性の意義

このように「飛躍」が多いことは、逆の側面からみるならば、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。

先にみた場面5にも明らかなように、「海のいのち」の「飛躍」の多くは、視点人物である太一の心情変化を把握しにくいことに起因していた。このことが読者に要請することになる読み方について、林廣親[2001]は、次のように指摘している。

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。¹⁵

「海のいのち」の語り手は、「飛躍」を多く含む語り方をすることによって、「太一のその行動の内的な必然性」を十分には語らず、「読者なりの仮説」を立てることを求めているということである。

「読者なりの仮説」を立てていく方途については、「物語教材の表現特性」について、小学校高学年の複数の教材を検討した船所武志[2008]によって指摘される「海のいのち」の表現特性が参考になる。

『海のいのち』は、8つの場面に分かつことができる。時間系列に場面が配置されているが、場面7（本稿では場面5のこと：稿者注）を中心に、「太一」の心理変化を、人物、事物、出来事の関係構成を捉えることで気付いていくことが肝要なのであろう。ストーリー読みからプロット読みへの重要性である。「瀬の主」の象徴性と「太一」の生き方が人物の関係構成が育んだものであることに気付く読みが求められる。¹⁶

これまでみてきたように、「海のいのち」は、時間系列で進むストーリーを持つが、一読しただけでは太一の心情変化を十分に意味づけることができない。

このことは、逆から言えば、時間系列で起こった事実だけを読むのではなく、何度も読み返して「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。

それでは、このような教材「海のいのち」はどのような読みの可能性を持つのだろうか。

3. 教材「海のいのち」における「読みの可能性」についての検討

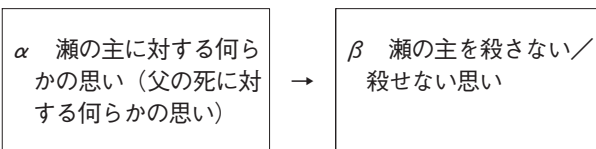
3の1. 生成される読みの種類

これまでもみてきたように、教材「海のいのち」の実践では、「なぜ太一は瀬の主を殺さなかったのか」という問いを中心的な課題とする傾向が強い。

この問いについて考えながら読みを形成するためには、読者は教材を太一の視線に沿いながら読んでいく必要がある。この点について、佐々木智治 [2005] は、西郷文芸学の用語を用いて次のように説明している。

(父は自まんすることもなく言うのだった) という話者の語り方は太一から見て父ということであり、この作品は、太一の目と心に寄りそったり重なったりして、話者が語っていくことになります (これを太一の視覚とよびます)。ですから、読者にとっては太一の気持ちや考えはわかりやすくなります。一方、見られる側の父や与吉じいさやクエの姿は、太一からみた形象 (イメージ) であり、そこにも太一の気持ちや見方がこめられています、その対象の内面・気持ちは、視点人物としての太一の目を通したものになります。¹⁷

太一の視点から形成される読みは、ひとまず次のような心情変化の流れを基底に持つことになる。



先にみた「なぜ太一は瀬の主を殺さなかったのか」という問いは、βの心情についての問いであるが、当然ながら、その問いは、林 [2001] や船所 [2008] が指摘していたように、「αだったはずなのに」という前提を含むことになる。

したがって、問いは、「太一は瀬の主に対して何らかの思いを抱いているはずだったのに、なぜ瀬の主を殺さなかったのか」という形を持つことになる。この問いが成立すること自体は、最初にみた水野の言う「1. 根拠に基づいて解釈を容易に一つに定めることができるもの」であり、教室においても「分散→収束」の過程を経て、一致することの多い読みと言えよう。つまり、教室では太一の心情がαからβへと変化したことは (そして、そこに何らかの葛藤が存在したであろうことは) 基底的な読みとして収束／共有されるはずである。¹⁸

それでは、この基底的な読みに基づいて、どのような読みの可能性が開けてくるのだろうか。ここから開かれると考えられる読みの可能性は、大別して次の2つの種類になると考えられる。

1. 太一の心情の変化はなぜ起こったのかという点についての読み

2. 太一の心情の変化にはどういう意味があるのかという点についての読み

1. は、太一の心情変化の内実について考える読みになり、2. は太一の心情の変化が物語としてどのような意味を持つものであったか、ということを考えるものになるはずである。これら2点は、「2. 意味が多義的で複数の解釈が成立可能なもの」と考えられ、容易に「収束」せずに「並立」状態になる可能性が高い。

3の2. 読みの要点

それでは、先の2点について全体的な考察を行う前に、まず「海のいのち」において読みの要点として取り扱われやすい3点について個別に検討し、それらの要点においてどのような読みの可能性が示されうるのかを明らかにしておきたい。

3の2の1. 太一の父について

「海のいのち」は、海に出る太一の父＝「おとう」の描写からはじまる。太一の父は場面1で命を落としてしまうため、以後の物語に登場することはないが、太一が瀬の主を追い求めるきっかけは、父にあったと考えられるため、非常に重要な登場人物である。

しかし、太一の父については、直接的に語られる部分が場面1しかなく、断片的な情報からどのような人物であったかを捉えるしかない。場面1において描写される父は、大物のクエをしとめても「海のめぐみだからなあ」と謙虚な発言をしたり、不漁の日が十日間続いても変わらなかつたりと、ストイックな印象を受ける人物として描かれている。

○父はなぜ命を落としたか

この父を捉える際に問題としてあがりやすいのが、そのような人物である父が、なぜクエを獲ろうとして命を落してしまうのか、ということである。林廣親 [2001] は次のように父の人物像の捉えにくさを指摘している。

ところで、読者は漁師としての太一の父親をいったいどのように評すればよいだろうか。危険な海の瀬に素もぐりで挑み、モリで獲物をとる漁は、網や釣りによる漁とは異なり、肉体をつうじて自然と直接的に対峙するそれであり、いわば人間の狩猟本能に最も見合った漁法である。その本能に身を任せる興奮と喜びがあつてこそ、最後のもぐり漁師なのではないかというものが、太一の記憶する父親像からは、荒々しい自然に挑戦する闘争的情熱はまったく窺えない。とはいえ彼は、かつて出会ったことのないような巨大な獲物に挑んで命を落とす。やはり彼のうちにも漁師の本能は生きていたに違いないのだが、その一面を確かに浮上させようとする語りの文脈はない。¹⁹

林は父を「漁師の本能」を持つ人間として読むのが適当だと考えつつも、それを導くための「語りの文脈」がないことを指摘せざるをえない。「闘争的情熱」がないとすれば、「海のめぐみだからなあ」と奢らない父は、瀬の主に挑むことはないように思える。この箇所は、林の言うように「語りの文脈」がないため、想像で埋めるしかない部分である。

また、山本欣司〔2005〕も、父の死の場面が描写されていないため、客観的にはその死がどのようなものであったかを確定することができないことを指摘している。

太一の父の死は、事後的に距離を置いて描写されるのみであり、死が実際にどのようなものとして訪れたかを知ることは困難である。父が正面から瀬の主と戦いを挑んで負けたのか、たまたまもりを突いた相手が瀬の主だったただけなのか、瀬の主により死に追いやられたのか、自分のミスによる死だったのか等は不明である。おそらく、描かれた状況は太一の知り得た範囲と等しく、読者は、父の死の客観的な意味を確定することができない。²⁰

それでは、実際には学習者はどのような読みを形成しているのか。志場俊之〔2005〕や羽場邦子〔1998〕は次のように学習者の読みを示している。

2メートルもある大物をしとめても平然としていた父がロープを体に巻いたまま水中でなくなっていた事に対して、夢中になったからこそロープをほどかなかつたのだと考えた。ロープを体からはずすことはできたはずなのに、それをしなかつたし、絶対にあきらめないという気持ちがあったから、水中でなくなったのだと考えた。²¹

子どもたちの疑問は、そんな父がなぜ、クエを打とうとしたのかということである。共通課題にもしていた。子どもたちは、「クエを打つことがもぐり漁師だった父のプライドだったのではないか」と考えた。²²

こうしてみると、なぜ父は命を落としたのか、という問いについては、比較的「父のプライド」や「あきらめないという気持ち」など、林のいう「闘争的情熱」に近い読みが出てきやすいようである。²³（【積極的に瀬の主と戦った父】）

逆に、この点について取り立てて問題としない場合には、山本が示しているような「たまたまもりを突いた相手が瀬の主だった」といった「事故」としての読みが無意識的に成立していると思われる。（【事故によって亡くなった父】）

○父の死に際する太一の心情

それでは、父の死に際しての太一の心情についてはどのような読みがみられるだろうか。父の死への心情は、

その父の死の原因となった瀬の主への心情と表裏一体をなすことになるため（3の1.において確認した心情a）、以後の太一の行動動機のひとつにもなってくる点であり、この箇所の読みが曖昧だと、太一の心情変化の読み全体が曖昧になる。

太一にとっての父の死の意味づけについて、まず佐々木智治〔2005〕は次のように述べている。

父の死のわけは、太一の視覚から話者が語っているので、はっきりとはわかりません。謎のままです。手がかりとなる形象は、体に巻きつけたロープとその先にいた〈光る緑色の目をしたクエ〉です。〈何人がかりで引こうと全く動かない〉〈まるで岩のよう〉な〈瀬の主〉とおとうの死を意味づけてみると、太一にとっても読者にとっても「壮絶な闘いの末の死」であり、太一にとってクエは「おとうの仇」という意味づけができるのではないかと思います。²⁴

ここでは、瀬の主は「おとうの仇」として太一にとらえられたのではないか、という読みが生まれている。この読みの延長線上には、瀬の主に対する復讐として太一の動機をみる視点が生まれやすい。（【父の仇としての瀬の主】）

これに対して、志場が示した学習者の読みの中には、「仇」としての意味づけ以外の読みがみられる。以下、二種類の下線を引いて、その区別を示したい。

父を倒したクエを取りたい。死を覚悟しながらも父が戦ったクエに会ってみたい。そのクエを取って父を越えたいというような思いが太一の中にあると考えている。父がクエのせいで死んでしまっとうらんでい一方、父がその命を賭けたクエはいったいどんなすごいやつだろうと思っている。偉大な父を越えたクエをしとめて父に勝ちたいと思っていると思う。²⁵

点線部は瀬の主「に「会いたい」という心情を表しており、波線部は「父に勝ちたい」という心情を表している。これらには、瀬の主を「仇」としてよりは父の象徴として捉えつつ、それに会うことを望む太一の姿が読み取られている。（【父の写し身としての瀬の主】）この点については、山本欣司〔2005〕は「憧憬」という、より瀬の主に対して肯定的な心情を持つという読みをしている。

右の引用で「まほろしの魚」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」に一日会いたいと願う、憧憬の念すら読み取れるのではないか。かなうものがない大魚への畏敬が、太一を引きつけてやまないのだ。瀬の主＝父のかたきではないことを確認しておきたい。²⁶

この点については、3の2の2. においても関係するので詳しくは後述するが、太一の心情については、瀬の主を「仇」として捉える「憎しみ」「恨み」の方向での読みと、瀬の主を「父とのつながり」として捉える「好奇心」「憧憬」の方向での読みの二層から考えることができそうである。

ただし、この点については【父の仇としての瀬の主】と【父の写し身としての瀬の主】という読みが同時に成立する可能性もある。つまり、仇として見つつも、その裏にはすなわち写し身としての父をもとめる感情がある、とみる読みである。先の志場が示している学習者の読みは、その複合的な太一の感情を読んだものとしてもみることができる。

○父と与吉の比較

太一の父との比較をされやすいのが場面2と場面3に出てくる与吉である。羽場邦子[1998]は、学習者の発言として、以下のように父と与吉とが似ていることを指摘するものを紹介している。

与吉じいさはおとうと似ている所があると思う。だからこそ太一は与吉じいさの弟子になったのではないか。²⁷

「海のいのち」において、与吉は太一に大きな影響を与えた人物として読まれやすい。「千びきに一びきでいいんだ」という発言や、「魚を自由に遊ばせてやりたくなっとる」といった発言などは、太一の海に対する思想を形作っていく言葉として読みに組み込みやすいためである。

先の学習者の発言のように、このような与吉の海への態度を、太一の父の「海のめぐみだからなあ」といった発言と似ているものとして読むことは十分に可能である。この場合、[父-与吉]というラインが、太一の海への態度に影響を与えていく、という読みの可能性が開けてくる。(【父-与吉】に共通する思想)

一方、父と与吉との差異に目を向ける読みも少なくない。まず、西辻正副[1999]は次のように二人の差異に触れる。

太一が、海に生きる生き方を学ぶべき父は、巨大なクエとの格闘に敗れて死んだ。その父を補完するものとして与吉が登場する。そこで、父と与吉が同じ性格をもっていたならば、ここで物語として切り取る意味はない。父と与吉は微妙に異なるものをもってこそ物語たりうるのである。(中略：稿者)父は「めぐみ」という。そして、その思いは、豊漁でも、不漁でも変わることはない。そこから、海という大きな存在に身を任せている受け身な姿が見えてくる。一方、与吉は能動的だ。二人は、自然と共存して行こうとする謙虚な姿勢では共通しているが、道具を片づける与吉を描くことによって、作者は与吉により積極性をもた

せているのである。

「千びきいるうち一びきをつる」これは、与吉の信念である。それを伝えて、与吉も海に帰っていった。その教えが、☐でのクエを殺さないという太一の積極的な行為につながったと思われる。その点で、与吉の存在は重いものがある。²⁸

西辻は、受身的な父に対し、能動的な与吉という対比があることを指摘している。この場合、より強く太一の海への態度に影響を与えていくのは、与吉だという読みになるだろう。

次にみる山本欣司[2005]は、より強く父と与吉との違いを読んでいる。

しかし、太一にとってそれらは本当に等価だろうか。父が「潮の流れが速くて、誰にももぐれない瀬」を自分の漁場としていたこと、そこで岩のような瀬の主を挑んだ結果、破れて命を落としたと太一が認識していることをふまえるなら、父と与吉じいさには決定的な違いが設定されていると考えられる。すなわち、並ぶものがない自分の力を強く頼み、瀬の主にすら挑み、もりを向けるという父の振る舞いは、与吉じいさの教えと対比することで、分をわかまぬ傲ったものであると太一に受け止められたのではないだろうか。父の死が、海の下した罰だとまでは考えないだろうが、ますます太一は、瀬の主を恨むことができなくなる。²⁹

先にみたように、父の死の原因についての読みを展開した場合、父の死は単なる事故としては読みにくくなっていく。すると、当然、この与吉との比較においても、その差異が顕在化しやすいということになる。(【与吉には及ばない父】)

父と与吉との間に差異を見いだす場合、太一は与吉の影響をより強く受けた、という読みが展開することになるが、これは父と太一の対比という軸で物語を捉えるときにも大きな影響を与えることになる。この点は、3の3の2.において再度検討したい。

3の2の2. 太一の「夢」について

「海のいのち」において、太一の行動理念が曖昧であることは先にもみた。物語中、語り手は、場面2～場面4にかけては、なぜ太一が漁師になろうとし、瀬に潜っているのかを明確には説明していない。その後、場面5の冒頭に出てくるのが、「追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。」という一文である。

ここにいたって、ようやく読者は太一が何かしらの「夢」を持っていることを語りとして聞くことができるのだが、この「夢」の内実については明らかではない。ここには、様々な読みが生まれる可能性がある。

佐々木智治[2005]では、「夢」をめぐっては次のような問答が示されている。

T 2 これは誰が何を追い求めているのか。そしてどんな夢が実現するのでしょうか。

広敏 太一が父を破ったクエを追い求めているうちに会える夢。

彩音 太一が父を破ったクエをしとめる夢。／絢子
太一が父を殺したようなクエに会える夢。

寿洋 太一が父を破ったクエをしとめる夢。／唯
太一がクエを追い求めているうちにクエをつく夢。³⁰

この教室では、太一の心情について、クエを「仇」とみる視点が強い。そのため、この箇所「夢」についても、その視点の延長線にある読みが出てきている。

(【父の仇を取ることを夢見る太一】)

それでは、クエを「仇」とみない視点に立ったときにはどのような読みになるのだろうか。次にみる西辻正副[2005]の読みは、その視点からの読みである。

海に生きる人間としての太一の思いは(2)「おとうといっしょに海に出る」に端的に示されている。何事もなければ、その思いは現実のものとなり、父から直接漁師としての生き方、海に生きる力を学ぶことになるのであろう。しかし、太一の父は巨大なクエとの格闘に敗れて死に、その思いは実現しないものとなった。

ところが、この「おとうといっしょに海に出る」という思いが実現したのである。(30)「追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。」は、そのことを読み手に知らせる働きをしている。しかし、この部分は、ふつうに読んでいくとそこまでは読みきれない。父の命を奪ったクエの大魚を見つけたという解釈で終わってしまう。

ところが、(2)と(36)「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」との照応関係に着目して読んでみると、「おとうといっしょに海に出る」という夢が実現したとも読めるのである。

(30)がこのような働きをしていることに気付いてはじめて、(36)「おとう、ここにおられたのですか。」という言葉が発したときの太一の気持ちにほんとうに迫っていけるのではないだろうか。³¹

西辻は「夢」を「おとうといっしょに海に出る」という場面1における太一の発言に求め、それが「かなう」瞬間を、場面5の最後と捉える読みを示している。

(【父に近づくことを夢見る太一】)

「夢」についての読みは、太一が瀬の主に対してどのような思いを持っているかについての読みと密接に結びつくとともに、その「夢」の実現を何にみるか、ということが重要になってくる。

「仇」を取ることを「夢」としてみた場合、その「夢」は成就しなかったものとして読まれることになるが、西辻のように太一の最終的な決断にかけて捉えた場合には、それは成就したものとして読み取られる。

太一の「夢」がかなったかどうか、という視点は、物語全体の解釈につながりうる読みの視点であると言えるだろう。

3の2の3. 太一が瀬の主「おとう」と呼びかけたことについて

2の4. においてもみたとおり、場面5は「海のいのち」における最大の「飛躍」が含まれる箇所である。瀬の主を殺さなかった太一は「ふっとほほえみ」、その後、「おとう、ここにおられたのですか」と瀬の主に対して呼びかけ、「こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないですんだのだ」と語り手によって描写される。これらの箇所には、様々な読みの可能性がある。

梶田萬里子[2008]の実践では、この箇所について学習者が次のような読みを提出してきている。

ほほえんだり笑顔を作ることで、瀬の主への思いを変えようとしたのだと考えました。瀬の主のクエを太一が尊敬しているおとうに置き換えて話しかけることによって、クエを殺そうという気持ちを変えたのだと思いました。そこまでしてクエを殺してしまいたくなかった理由は、たぶんこの海の命であるクエを殺すと、村一番の漁師であり続けることができなくなるからだと思います。³²

ここでは、太一は「ほほえみ」をあえて作ったと読まれており、また、瀬の主「おとう」と呼びかけたことも、「殺そうという気持ちを変え」るために意識的になされたことだと解されている。「こう思うことによって」などの描写に導かれた読みだと言えるだろう。同様の読みとしては、山本欣司[2005]の読みがあげられる。

右の引用の後半で、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。ここで、便宜的な手段という性格が色濃くにじむ「こう思うことによって～しないですんだ」という表現が用いられていることを見逃してはならない。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。³³

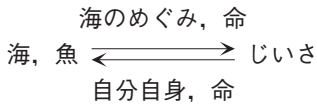
このように、瀬の主「おとう」と呼びかけたことを、ある種の「方便」としてみる見方は、この箇所において十分に成立しうる読みの可能性である。この場合、太一が瀬の主を殺さなかった理由は、瀬の主がおとうにみえた、というところには求められず、与吉の言葉など、これまでの太一の心情に影響を与えてきたであろうものなどから考えられなければならないということになる。

(【あえて「おとう」をみた太一】)

これに対し、太一が本当に瀬の主「おとう」を感じたという読みの可能性も当然成り立ちうる。向川洋子[2003]は実践の経緯を次のように述べている。

本文を読めば、太一がクエのおだやかな目の中に父の姿を見て殺すのをやめたということは分かるのである。そこからもう一歩踏み込んで、あれだけ憎んでいたクエの中になぜ父の姿が現れたのか、それが何を意味するのかということにまで考えが及ばないと、この教材を理解したことにはならない。

この問題解決のヒントになったものが、前時に学習した与吉じいさの死の場面であった。ここでは、太一の「海に帰りましたか。与吉じいさ」という言葉から、じいさと海や魚との関係を、以下の図のようにとらえていた。



このことから、「与吉じいさも死んで海に帰ったのだから、お父さんも死んでクエに宿ったのではないか」という意見が出てきた。さらに、1人の子どもが、「お父さんだけじゃなくて、おじいちゃんも(クエの中に)いるんじゃない」と言い出し、そこから、「クエはこの海の主なんだから、代々の村一番の漁師がこのクエに宿っていくんだ。太一もいずれここに宿る」というユニークな考えも生まれてきた。³⁴

瀬の主の中に父をみたことは、父が海に帰ったことを、太一が感じたということなのではないか、という読みである。このことからさらに敷衍して、代々の漁師が宿っていく、という読みにまで拡大している。(【瀬の主をみた太一】)

この読みでは、太一が瀬の主を殺さなかった理由は、直接的に父の姿を瀬の主の中にみたことにもとめられるが、なぜ瀬の主の中に父を見たのか、ということから展開する読みが、与吉の言葉などを踏まえて構築されていくことになるのは、【あえて「おとう」をみた太一】の読みと同様である。

3の3。「海のいのち」における読みの可能性

以上において検討してきた各要点の読みの可能性について、簡単に整理してみると、次のような表になる。

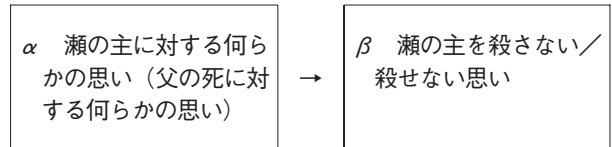
要点	読みの可能性
A. 父の死	1. 【積極的に瀬の主と戦った父】 2. 【事故によって亡くなった父】
B. 瀬の主への感情	1. 【父の仇としての瀬の主】 2. 【父の写し身としての瀬の主】
C. 父と与吉	1. 【【父-与吉】に共通する思想】 2. 【与吉には及ばない父】
D. 太一の夢	1. 【父に近づくことを夢見る太一】 2. 【父の仇を取ることを夢見る太一】
E. 瀬の主への呼びかけ	1. 【あえて「おとう」をみた太一】 2. 【瀬の主に父をみた太一】

これまでもみてきた通り、各要点での読みは独立しているわけではなく、他の要点での読みと連動していた。たとえば、A1【積極的に瀬の主と戦った父】とC1【【父-与吉】に共通する思想】の読みは、同時には成り立ちにくく、A1【積極的に瀬の主と戦った父】はC2【与吉には及ばない父】とつながりやすい。また、3の1の1.でみたように、B1【父の仇としての瀬の主】とB2【父の写し身としての瀬の主】のように同時に成立する読みもありうる。これはD1・D2も同様である。

それでは、これら各要点の読みからは、どのように「海のいのち」の読みの可能性を見いだすことができるだろうか。

3の3の1. 太一の心情の変化はなぜ起こったのかという点についての読み

先に確認したとおり、「海のいのち」における太一の心情の変化は、次のように基底をもとめることができた。



ここから、「太一は瀬の主に対して何らかの思いを抱いているはずだったのに、なぜ瀬の主を殺さなかったのか」という課題をみることができたが、この変化をどのように読むことができるだろうか。

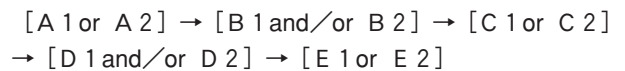
αにもとめられる心情を、次の二つの視点に大別して考えてみよう。

- a 1. 瀬の主を「仇」として捉える視点を持っている。
- a 2. 瀬の主を「仇」として捉える視点を持っていない。

これに対して、βにおける太一の転回は「瀬の主は殺すべきではないこと」への気づき=「海の命」への気づきなしに考えることができず、この点についてはどのような読みにおいても共通するはずである。先の課題を考えるためには、まずa1とa2の違いが、大きな分岐点になるということになる。

○ a 1からβへ

a 1からβへの移行は、仇として殺したいと思っていた瀬の主を殺せなくなってしまふ太一、という流れになる。各要点に一貫性³⁵を通そうと思えば、ここで成立する読みのラインは、以下のようになる。



この整理にしたがうと、次にみる佐々木智治[2005]は以下のように表すことができる。

[A 1] → [B 1 and B 2] → [C 2] → [D 1 and D 2]
→ [E 2]

おとうの復讐を遂げるため大魚のクエを追い求めることは、太一にとっておとうを乗り越える漁師となることでした。そのために与吉じいさに弟子入りし、おとうの死んだ瀬にもぐりつづけたのです。つまり、太一にとっておとうを思うことは同時にクエをしとめることであったはずですが。しかし、太一はおとうの死の意味を悟り自分も同じ過ちを犯しそうになっていたことに気づき、もりを下ろし笑顔でクエに語りかけたと考えられます。

クエに向かって（「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」）と語りかける太一には、もはやクエを父の敵や自分の功名心を満たすための獲物とする見方はありません。それは、クエもおとうも与吉じいさも自分も、全てがこの海により生かさず育まれてきたいのちであり、漁師と獲物、父の仇という関係ではなく、海のめぐみにより生かされるいのちと考えていると意味づけられます。³⁶

C 2【与吉には及ばない父】という要素が読みに入ってきた場合、場面5にはかつての父の過ちを繰り返そうになっていた太一、という読みの可能性が生まれる。この読みの可能性は、後にみる「父を乗り越えた太一」という物語全体への意味づけにつながるものが少なくないと考えられる。

$\alpha 1 \rightarrow \beta$ の読みの可能性において、大きな分岐になりやすいのは、B 2【父の写し身としての瀬の主】からD 1【父に近づくことを夢見る太一】のラインを読みの中に入れるか、という点と、AからCのラインをどのように展開させるか、という点であろう。

○ $\alpha 2$ から β へ

$\alpha 2$ から β への移行は感情の変化としてはややわかりにくいものになる。ここで成立する読みのラインは以下のようなものである。

[A 1 or A 2] → [B 2] → [C 1 or C 2] → [D 1]
→ [E 1 or E 2]

以下にみる山本欣司 [2005] は、「かたきを討とうとして瀬の主を追い求めてきたのではないことを確認」(p.56) した上で、次のように場面5について述べている。

しかし、頭でそう判断しても、太一の身体は反応しない。太一のなかに、畏敬の念すら抱く大魚を殺そうという意図はもともとなかったのだ

「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」との判断も「泣きそうになりながら」下しているものであり、完全に腰が引けている。しかも、目

の前の大魚はもはや、太一にはただの魚とは思えない。(中略)

「大魚はこの海の命だと思えた」とあるように、対峙するなかで、かなうものがない瀬の主は「この海の命」そのものだと太一の目には映った。

「父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たちが」生まれ、育ち、帰っていった。この海の、命を大魚に見たというのである。巨大なクエが、この海に生きとし生けるものすべてを象徴するような存在だと思えたと思えばよいだろう。そして、解釈のわかれるところかもしれないが「大魚はこの海の命だと思えた」からこそ、太一は瀬の主を殺さないという選択を笑顔で行うことができたのだとわたしは考える。この一文が登場するのは、すべての決着がついた最後であるが、実際には、葛藤が消えて太一がほほえんだ時点で、大魚に対する認識は大きく転換していなければならない。いや、新しい認識を得たからこそ、葛藤が消えて、太一は微笑んだのである。³⁷

ここで山本は [A 2] → [B 2] → [C 1] → [D 1] → [E 1] という読みをたどっている。

山本は「太一のなかに、畏敬の念すら抱く大魚を殺そうという意図はもともとなかった」と読む。この場合、もとより瀬の主を獲りたいという太一の動機はさほど強いものではなく、太一の心情の転回よりも、海の命を実感したことに読みの重点が置かれることになる。

$\alpha 2 \rightarrow \beta$ の読みの可能性において、大きな分岐となるのは、AからCのラインをどう展開するか、ということと、Eをどのように読むか、という点しかない。

E 1【あえて「おとう」をみた太一】の読みであれば、先の山本のように海の命の実感に至る物語として読みの可能性が開かれるし、E 2【瀬の主に父をみた太一】の読みであれば、「父と会えた」ことに、太一の心情の変化をみる読み（夢の達成をみる読み）の可能性が開かれる。

3の3の2. 太一の心情の変化にはどういう意味があるのかという点についての読み

それでは、太一の心情の変化には、どのような意味づけがなされることになるのだろうか。最終的な着地点としての β が基底として、「瀬の主は殺すべきではないこと」への気づき＝「海の命」への気づきを持っており、多くの読みで共通することを考えれば、意味づけの違いの比重は物語の前半部をどのように読み取ったか、ということにかかってくることになる。

たとえば、父をどう捉えるか、という点で、A 1【積極的に瀬の主と戦った父】C 2【与吉には及ばない父】という読みのラインをたどっていた場合、この物語にはどのような意味づけがなされるだろうか。

志場俊之 [2005] において報告されている実践は、「生き方について考える」単元において、「いろいろな人のいろいろなひたむきな生き方・考え方を学びながら、

自分の生き方・考え方を見つめさせてい」くことをねらいとして行われた (p.35)。

この実践では、最終的には「太一は父を越えたのか」という課題へと学習が展開している。この課題の意図について、志場は次のように述べている。

本時では、「太一は父を越えたのか。」という課題とした。父がクエを取ろうとすることをどう考えていたのか、太一はクエを取ることをどう考えていたのかを考えるであろう。また、父がクエに取ろうとして敗れたことと太一がクエを取ろうとして取らなかったことを比べて、太一の取らなかったことがどういうことを意味するのかを追求していったのである。

「太一は父を越えたのか。」という極めて局所的な課題を解決しようとする事自体、そこからひろがる新しい世界があり、意味と内容が広がる場面と言える。³⁸

この課題の中で、学習者は次のような読みの可能性を開いていった。

「海のめぐみ」を受け、巨大なクエをとることが父に近づき、父を越えることだと考えていた太一にとって、夢を実現するチャンスを自ら逃したことは、「海のめぐみだからなあ」、「千びきに一びきでいいんだ」という父や与吉じいさから聞いた言葉を本当に理解し、父や与吉じいさを越える漁師になった事を意味するのではないだろうか。(中略)

大魚に出会うまでの太一は父の考え方を受け継いだが、ただがむしゃらに海のめぐみを受けるという考え方だったが、大魚をやっとの思いで取ることをあきらめた時点で海を守るという考え方と与吉じいさの「千匹に一匹」という考え方を本当に理解した瞬間だったのではないかという考えに子どもたちは変化していったのである。³⁹

[A1-C2] というラインが入った場合、父は物語上の役割として、ある種の失敗者ということになる。志場実践において、学習者は、太一は当初父の思想を行動理念としていたが、やがてそこから脱皮した、とみている。ここでは、「海のいのち」を「父を越える物語」として読み取っていく学習者の姿が表れている。また、[A1-C2] ラインが入った場合にも、「父に再会する物語」(西辻 [2005]) という読みの可能性もある。

一方で、[A1-C2] ラインが読みに入っていない場合、父は与吉と同じく、太一の思想を導く先達という理解になる (C1 【父-与吉】に共通する思想)。この場合、「海のいのち」は、「父に再会する物語」として見る見方に加え、「命を継承する物語」(向川 [2003]) のような意味づけをより前景化してとらえることになるはずである。

5. 結語

以上、文学教材における読みの可能性について、「海のいのち」をテストケースとしながら検討を行ってきた。

「海のいのち」は、太一を視点人物と位置づけながらも、語り手がその心情を雄弁には語らない物語である。その点で、読者は場面5を中心としながら、あちこちにある「飛躍」を埋めつつ、太一の行動や言葉に意味を付与して読みを作っていくなくてはならない。

本稿では、読みの要点としていくつかの箇所を取り出し、その箇所の読みの可能性をみることによって、最終的に生成される読みにいくつかのパターンがあることを示したが、各要点での読みは複層的であって、実際にはA1・A2などと単純化できない側面もあるし、全体としての読みは3の3の1. において用いたラインによっては十分に表現できるものでもないだろう。その点では本稿における読みの可能性の予測にはまだまだ課題が残っている。

ただ、教師がラインによって読みの可能性を不十分ながらも視覚化しておくことは、想定しうる読みの可能性について思考を広げること(一つの正解としての読みを相対化すること)にはつながりうるのではないか。

また、実際の学習者の読みを把握し検討する際にも、その読みがどのようなラインを持ち、どのような点については考察が十分/不十分であると言えるのか(思考を誘発するためのゆさぶりのポイントはどこか)、あるいは、ひとりの学習者の発言が他の読みを持っている学習者に対してどのようなインパクトを持ちうるものなのか(その発言が教室にどのラインを持ち込む発言なのか)、ということも検討可能にするだろう。

「海のいのち」に関する読みは、様々な箇所の「飛躍」をどのように読むかによって刻々と姿を変えていくものであり、その意味では、安定した読みを作りにくい作品である。しかし、読みが安定しないその点にこそ、「海のいのち」の教材としての意義があるように考えられたのは、本稿の収穫である。

本稿では、読みの可能性の検討について、先行する文学教育理論の成果を十分には活用できていない。本稿での取り組みを基礎としながら、読みの可能性を捉える意義と方法について考察を深めることとしたい。

【注】

- 1 水野正朗 [2009] 「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察：他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業」(『教育方法学研究』34, 日本教育方法学会, 2009.3)
- 2 水野正朗 [2009] はこの点について次のように述べている。

テキスト解釈の多様性はテキストの側から一定の制限がかけられていること、文学テキストが多様な解釈

に開かれる性質を本質的に有することは解決すべき厄介なしろものではなく、テキストと読者の相互作用と、学習者間の読みの相互作用の両方を促進する働きをする欠くべからざるものであることが示唆された。

このことは同時に、教師が授業準備の段階で正解の読みを一つだけに決めて他の可能性を検討することを怠っている、テキスト解釈をめぐる討論に対応することは難しいということの意味する。教師は教材となったテキストの多様な解釈可能性をできる限り予想して、討論に備えておくべきである。(pp. 6-7.)

ただし、この予測は、当然ではあるが、授業実践の場面においては外れることも多い。授業実践において予測が外れることの意味については、藤森祐治 [2009]『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』(東洋館出版, 2009.7)に詳しい。

- 3 短編集である立松和平『海鳴星』(集英社, 1993.11)に採録されている。
- 4 これらの点については、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, 2005.3)や昌子佳広 [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, 2006.3), 河野順子 [2010]「立松和平「海の命」の授業実践史」(浜本純一監修・藤原顕編『文学の授業づくりハンドブック 小学校・高学年編 単元学習編』, 溪水社, 2010.1)に詳細な検討がある。
- 5 原田義則他 [1998]「『海の命』の教材研究と全授業記録」(井上一郎編著『多様な読みの力を育てる文学の指導法 教材研究と全授業記録3 高学年』, 明治図書, 1998.5)
- 6 佐々木智治 [2005]『文芸研の授業10文芸教材編「海のいのち」の授業』, 明治図書, 2005.3, pp.9-10.
- 7 梶田万里子 [2008]「物語を読もう「海の命」(六年・立松和平昨): 班の学び合いが生きる学習」(『学習研究』433, 奈良女子大学, 2008.6) p.25
- 8 向川洋子 [2003]「国語科の授業における「重ね読み」の試み: 『やまなし』と『海の命』の実践を通して」(『国語国文学』42, 福井大学国語学会, 2003.3) p.31
- 9 昌子佳広 [2006] p.55
- 10 渥見秀夫 [2005]「想像の実感からの構想: 「海の命」「故郷」「高瀬舟」における再読」(『愛媛国文と教育』38, 愛媛大学, 2005.12) pp.1-2.
- 11 渥見秀夫 [2005] p.3
- 12 昌子佳広 [2005] p.213
- 13 昌子佳広 [2006] p.30
- 14 『海鳴星』 p.106
- 15 林廣親 [2001]「古い皮袋に新しい酒は盛られたか」(田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編6年』, 教育出版, 2001.3) p.57
- 16 船所武志 [2008]「物語教材の表現特性 (3): 小学校高学年を中心に」(『四天王寺大学紀要』46, 2008) p.219
- 17 佐々木智治 [2005] pp.11-12
- 18 別の読みの可能性として、太一が瀬の主に対してあ

こがれを抱いており、それゆえに殺せなかった、という順接の読みが成立する可能性がないわけではない。しかし、AとBをつなぐ点について考えなければならない点については同様である。

- 19 林 廣親 [2001] p.51
- 20 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, 2005.9) p.52
- 21 志場俊之 [2005]「第6学年国語科における「意味と内容」のひろがり: 「海の命」の学習を通して」(『和歌山大学教育学部附属小学校紀要』29, 2005.3) p.36
- 22 羽場邦子 [1998]「自分の考えをもちながら読む: 第6学年成長の姿を「海の命」」(『研究紀要』, 広島大学, 1998.3) p.44
- 23 文芸研の西郷竹彦は佐々木智治 [2005]の巻末に採録されている座談会の中で次のように述べている。
欲をかいたというより、一種の功名心ではないでしょうか。本当にベテランの漁師だったら、こういうことはないはずです。しかも不手際でロープ巻き付けて死ぬということはプロとしては恥なのです。よほどの不手際でないかという事にはならないはずです。(p.103)
- 24 佐々木智治 [2005] p.15
- 25 志場俊之 [2005] p.36
- 26 山本欣司 [2005] p.56
- 27 羽場邦子 [1998] p.44
- 28 西辻正副 [1999]「物語教材の読みの試みⅡ: 文法読みによる「海の命」の作品分析」(『国語教育学研究誌』20, 大阪教育大学国語教育研究室, 1999.3) pp.138-139.
- 29 山本欣司 [2005] p.59
- 30 佐々木智治 [2005] pp.67-68.
- 31 西辻正副 [1999] p.141
- 32 梶田万里子 [2008] p.28
- 33 山本欣司 [2005] pp.57-58.
- 34 向川洋子 [2003] p.30
- 35 山元隆春 [2005]は、「一貫性」について次のように述べている。
一つのテキストを読み・理解するという事は、
＜あるやり方でそのテキストを模倣することであり、そのテキストとたしかにかかわるものでありながらもまったく新しい何ものかを産み出すこと＞である。読むという行為は、目今のテキストと＜たしかにかかわるものでありながらもまったく新しい何ものか＞を自らのうちに作り上げようとする読者の志向性 (intentionality) を軸に展開される。この、読者がつかみとろうとする＜何ものか＞のことを、ここでは＜一貫性＞と呼ぶ。読者たちは、テキストに明示されている何らかの指標に注目し、それらに意義づけを施し、それらを組み立て、結合させていきながら、自分なりの＜一貫性＞を見出していくのである。(山元隆春 [2005]『文学教育基礎論の構築』, 溪水社, 2005.4, p.438)
- 36 佐々木智治 [2005] pp.22-23.
- 37 山本欣司 [2005] p.57
- 38 志場俊之 [2005] p.37
- 39 志場俊之 [2005] p.38