

# 学習者の発達段階に着目した神話教材の開発に関する研究

小川 雅子<sup>1)</sup>

現行の小学校学習指導要領には、国語科の指導事項として「神話」が新たに明記された。しかし、戦後の国語科教育には神話をめぐる教材化の議論や実践の積み重ねがほとんどなく、様々な課題が指摘されている。そこで本研究では、読者としての学習者の神話受容の実態に基づいて、現代の国語科教育における「神話」の教材化について考察した。具体的には、まず神話の冒頭部分の紙芝居を作成し、その実演を通して学習者の神話受容の傾向を調査した。その結果をもとに、「神話」の教材化の視点として「世界の神話と比較する視点」・「神話の比喩を読む視点」・「現代神話を創造する視点」の3点を導き、学習者の発達段階に応じた神話教材開発の可能性を明らかにした。

キーワード：国語科教育 伝統的な言語文化 神話教材 古典教材

## 1. 問題と目的

現行の小学校学習指導要領（国語）には、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設され、第1学年及び第2学年の指導事項に「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」と、「神話」が明記された。しかし、戦後の国語科教育には、神話をめぐる教材化の議論や実践の積み重ねがほとんどない。そのため、神話についての知識やイメージは、教師によって異なり多様である。小学校低学年の国語教科書には、「いなばのしろうさぎ」を中心に「やまたのおろち」、「海さち山さち」等の話がそれぞれ独自の形で紹介されているが、そこには原典の文脈を無視した切り取り方や種々の書き換えがある。実践においても、「神話」に対する抵抗感や他のジャンルとの指導の違いが分からない等、さまざまな課題があげられている。そのため、国語科教育における神話教材の位置づけを明確にし、その現代的意義と指導内容を明らかにすることは喫緊の課題であると考えられる。

『小学校学習指導要領解説国語編』には、「神話・伝承については、古事記、日本書紀、風土記などに描かれたものや、地域に伝わる伝説などが教材として考えられる。」とある。『古事記』は一つの伝承で構成されているが、『日本書紀』には別伝が列挙され、一つ

の伝承というまとまりはない。しかも、教科書に多く採用されている「いなばのしろうさぎ」の話は、『日本書紀』には記載がない。一般的には「記紀神話」といわれることも多いが、神野志隆光(1999)は、『古事記』と『日本書紀』のそれぞれの固有性を指摘している。<sup>1)</sup> また、『風土記』は断片的である。

そこで、本研究では、『古事記』を原典として、学習者の主体的な読みを支援する神話の教材化について考える。まず、教科書では教材化されていない『古事記』神話の冒頭部分を紙芝居にして実演し、その感想を通して学習者の神話の受容態度の傾向を知る。そこから、読者としての学習者の主体的な読みを確立するための教材化の視点を導くことを目的とする。

## 2. 調査の方法

### (1) 紙芝居作成の観点

- ① 『古事記』神話の冒頭の話の紙芝居にする。  
「天地のはじめ」・「国生み」・「神生み」・「黄泉の国」までの内容を、「神々の誕生と国生みの話」として紙芝居を作成する。
- ② 小学校低学年で理解できることをねらいとして、絵の構図と枚数・文章、実演時間を決める。
- ③ 文章はできるだけ分かりやすい言葉を選ぶ。
- ④ 重要な語句は取り出して、言葉だけの画面を作る。
- ⑤ 物語の文章の中に、分かりにくい言葉の説明を適宜加える。

1) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース

(2) 紙芝居実演と予備調査

「神々の誕生と国生みの話」の紙芝居を、教職大学院の授業や大学のゼミで実演して、現職教員・大学院生・大学生から意見を求めた。言葉の難しさや説明の長さが指摘されたので、原文に即しながら修正した。

さらに、話者による違いのないように、愛知県的小学2年生・山形県の小学4年生に予備調査を行い、低学年でも回答できる質問項目を決定した。

(3) 本調査

「調査の手順」

- ① 紙芝居が『古事記』神話であることを告げる。
- ② 『古事記』真福寺本を見せて、原本が漢字だけで書かれていて、句読点も段落も無いことを説明する。
- ③ 『古事記伝』を著した本居宣長の仕事を紹介する。
- ④ 「いざなぎのみこと」・「いざなみのみこと」・「よみのくに」は黒板に貼り、その他の難しい言葉は紙芝居の場面の中で適宜解説する。
- ⑤ 実演時間 20分
- ⑥ アンケート記入 20分（小学2年生のみ25分）
- ⑦ 終了後に時間がある場合は、質疑応答を行う。

「調査対象者」

小学2年生～中学2年生 571名  
 参考：山形大学1年生 96名

「質問事項」

- ① この話を知っていましたか。  
 知っていた・少し知っていた・知らなかった
- ② このような神話は好きですか。  
 すき・ふつう・きらい
- ③ 神話についてもっと知りたいですか。  
 もっと知りたい・どちらでもない・知りたいと思わない
- ④ 「よかった・おもしろかった・感動した」などと思ったことを書いてください。
- ⑤ 「むずかしかったところや疑問に思ったこと」などについて書いてください。
- ⑥ このお話の続きを想像して書いてください。

3. 調査結果

学習指導要領に準じた学年のグループに分類した。ただし、低学年は小学2年生のみである。

○小学2年生 135名  
 ○小学3・4年生 154名  
 ○小学5・6年生 94名  
 ○中学1年生 77名  
 ○中学2年生 111名  
 大学生（96名）の結果は参考として付した。

表-1 ① この話を「知っていた・少し知っていた・知らなかった」の3項目から選択（%）

	知っていた	少し知っていた	知らなかった	無回答
小学 2年生	5.2	5.9	88.9	0.0
3・4年生	5.9	14.9	79.2	0.0
5・6年生	7.4	19.1	73.5	0.0
中学 1年生	6.5	19.5	74.0	0.0
2年生	16.2	25.2	58.6	0.0
大学 1年生	16.7	46.9	34.4	2.0

表-2 ② このような神話は「すき・ふつう・きらい」の3項目から選択（%）

	すき	ふつう	きらい	無回答
小学 2年生	67.4	25.9	6.7	0.0
3・4年生	65.7	33.7	0.0	0.6
5・6年生	64.9	34.0	1.1	0.0
中学 1年生	54.5	42.9	2.6	0.0
2年生	50.5	45.9	3.6	0.0
大学 1年生	51.0	44.8	4.2	0.0

\* 「きらい」の理由は、小学2年生では、「文字の画面が難しかった」・「絵がこわかった」である。  
 中学生では、「最初の神が難しい」・「死後の世界はないと思うから」である。

表一 ③ 神話について「もっと知りたい・どちらでもない・知りたいと思わない」の3項目から選択 (%)

	もっと知りたい	どちらでもない	知りたいと思わない	無回答
小学 2年生	88.9	5.9	5.2	0.0
3・4年生	86.4	11.7	0.6	1.3
5・6年生	89.5	8.5	1.0	1.0
中学 1年生	77.9	16.9	5.2	0.0
2年生	73.9	19.8	6.3	0.0
大学 1年生	74.0	22.9	3.1	0.0

\*②の質問に、「すき」・「ふつう」と回答した者のほとんどが、「もっと知りたい」と応えている。

④と⑤の自由記述については、学年間の共通点と相違点に分けて示した。

共通点には、小学2年生から大学生まで、同じ内容について共通している感想をまとめた。相違点には、学年によって異なる記述を整理した。学習者が指摘した感想・解釈・疑問等の一部を、「\*」に記載した。なお、アンケートにおけるひらがなの表記は適宜、漢字に改め、神名はカタカナ表記とした。

#### ④-1 学年に共通した感想や解釈

最初の神が隠身である（姿が見えない）ことについて

\*「驚いた」・「はじめて知った」・「私のイメージは仙人かキリストのような姿だったので姿が見えないのに驚いた」等。

神を柱と数えることについて

\*「びっくりした」・「面白い」等。

神が大勢いることについて

\*「びっくりした」・「はじめて知った」・「神様は一人だと思っていた」等。

イザナギとイザナミが結婚したことについて

\*「びっくりした」・「よかった」・「なんてすてきなおとめだろうというところに感動した」等。

イザナギとイザナミが日本をつくったことについて

\*「面白かった」・「良かった」・「3回目であまればよかったなと思った」・「あきらめなくて良かった」等。

イザナミが先に言ったらうまくいかず、イザナギが先に言ったら国が生まれたことについて

\*「驚いた」・「どちらが先に言ったかで成功と失敗にわかれるのが面白かった」等。

2神が様々な神を生んだことについて

\*「すごい」・「はじめて知った」等。

イザナミが死んだことについて

\*「かわいそう」・「ショック」・「驚いた」等。

イザナギが泣き続けることについて

\*「かわいそう」・「感動した」・「よかった」等。

黄泉の国にイザナミを迎えに行ったことについて

\*「よかった」・「勇気がある」・「感動した」・「リスクをおかして行ったところがよかった」等。

雷神やイザナミが追いかけて来たことについて

\*「びっくりした」・「面白かった」等。

イザナギが投げた髪飾りや櫛が山ぶどうの実や竹の子になったことについて

\*「面白かった」・「すごかった」等。

イザナギが黄泉の国から逃げ還ったことについて

\*「ほっとした」・「死ななくてよかった」等。

イザナミが黄泉津大神となったことについて

\*「びっくりした」・「面白い」等。

話の展開について

\*「面白かった」・「知ってよかった」等。

真福寺本『古事記』について

\*「最初の本は漢字だけでびっくりした」・「漢字だけで難しかった」等。

紙芝居について

\*「紙芝居がよかった」・「(雲の絨毯の絵)(髪飾りが山ぶどうや竹の子になる絵)(最後の絵)が面白かった」・「すごくよかった」・「すごかった」等

以上のような感想は、小学2年生から大学生まで共通していた。

#### ④-2 学年によって異なる感想や解釈

長い神名について

\*小学校低・中学年では「驚いた」・「面白かった」等が多い。

\*高学年以上では「難しい」・「覚えられない」の感想が多くなる。

イザナギとイザナミの国生みが、一度であまうまいかな

かったことについて

- \*小学生では、「あきらめなくてよかった」・「相談に行ったのがよかった」・「ケンカもしないで仲良くやり遂げてよかった」等のように、評価する言葉が多い。
- \*中学生では、「誰も責めないところがすごいなと思った」・「あきらめないことは現代でも大切なことだと思った」のように自分の生活と結びつけた記述が増える。
- \*大学生では、「神話なのにいきなり神様の失敗ではじまること」・「神様でも占いに頼っていること」等をあげて、自己の神話の概念を覆す内容の意外性に対する驚きが多い。

黄泉の国に行ったイザナミが話すことについて

- \*低学年では、「死んでも話せるなんてびっくりした」という記述がある。
- \*中学年以上ではそのことに関する記述はない。

ヨモツシコメたちが山ぶどうや竹の子を食べていることについて

- \*高学年以上に、「追いかけてきた本来の目的を忘れてぶどうやたけのこをむさぼっていたのが面白い」という記述が複数ある。

イザナギの「一日に千五百の産屋立てむ」の発言について

- \*中・高学年では、「イザナギは予想外の発言をした」・「勇気がある」・「前向きで面白かった」・「けんかをしなかったこと、やさしく言ったことに驚いた」等が共通している。
- \*さらに高学年には、「愛する私の妻と言ったことにびっくりした」・「心が広くて感動した」・「僕だったら『僕も1000人殺す』と言っていたと思う」等、自分の考えと対比させて発言の意外さに驚く記述が出てくる。
- \*中学生では、「それでも愛する僕の妻よと言ったところ」を評価したり、「大変なことがあっても前向きに生きるということ」等、その生き方に言及している。

イザナミが「先に」黄泉津大神となったことについて

- \*高学年では、イザナミが先に大神になることに「感動した」という記述がある一方で、「イザナミが最初に大神になったのは納得できない。もし、僕が神だったら『1000人殺す』と言われた後、『1500人生む』と言った優しいイザナギを大神にすると思う」という意見も複数あった。
- \*中学2年生では、大神の称号をもらう「順番」に

着目して、昔の人の考え方に言及する記述が増えている。

「神」について

- \*中学年には、「リーダー的な神が一人いて指示を出していると思っていたが、たくさん神様がいて、神様は大神にならないかぎり平等なんだと知った」等。
- \*高学年では「日本の神様はいろんな苦勞をしたことがわかってよかった」。
- \*中学1年生には、「それぞれの神様の役割や地位についてわかった」・「1柱1柱にちゃんと意味があることがわかった」・「神様もやっぱりいろいろ大変だったんだな」等。
- \*中学2年生では、「神は全知全能ではなく、失敗も努力もすることに驚いた」・「神は思っていたより人間くさい」等。
- \*大学生では、「どんなものにも神様が宿っている、たくさん神様がいるという考えが日本人独特の考え方だと思った。」等。

言葉について

- \*高学年以上に「慣用句の語源が面白い」・「右や左についての話が今に通じていて面白かった」等の記述がある。
- \*中学2年生では、「今の生活の中での言葉や言い伝えられてきたことがこんなところからきていたとは思わなかった」や、雷神をめぐる言葉から昔の人の考え方への言及がある。

神話の成立について

- \*高学年では、「昔の人の考え、思想が純粋に面白いと感じた」、「本居宣長さんはすごい」等。
- \*中学生では、「いろんな昔話に似ているところが面白かった。」・「いろいろあり得ないのが面白かった。さすが神話だと思った」・「こんなに詳しい話（物語）があることは知らなかった」・「どのようにして日本ができたかということ、現代の科学とは違った視点から見ることができよかった。」・「当時の人々の疑問からこんなに素晴らしい話ができたことに感動した。」・「昔の人の考えを感じ取れるところが面白い」等。

紙芝居について

- \*紙芝居の「面白さ」や「良さ」の指摘は、どの学年にも共通しているが、高学年以上になると、「絵がリアルで面白かった」・「名前の由来や説明などが入ってよかった」等のようにメディアとしての効果を指摘している。

## 外国の神話について

- \*低学年では、「これはギリシア神話ですか」等と話の類似性を感じ取っている記述がある。
- \*中学年からは、「オルフェウスの話を知っている」
  - ・「外国の神様のことも聞いてみたい、知りたい」
  - ・「外国の神話は何度か読んだことがあったが、日本の神話を読む機会はなかった」等が、学年とともに増えてくる。

## ⑤-1 学年に共通した疑問や難しかった解釈

## 神名について

- \*「神様の名前は誰がつけたのか」・「神様の前には誰がいたのか」等。

## 黄泉の国について

- \*「黄泉の国はどこにあるのか」・「黄泉の国ではなぜひどい姿になるのか」等。

## 雷神が桃の実三つで逃げたことについて

- \*「なぜ桃の実で雷神は逃げたのか」等。

## イザナギの「一日に千五百の産屋立てむ」という発言について

- \*「どうやって男の神が1500 人生むのか」等。

## 物語のその後について

- \*「最後はどうなるの」・「最後の神様はどうなるの」

## ⑤-2 学年によって異なる疑問や難しかった解釈

## 神名について

- \*低学年では、「イザナギ・イザナミはなぜ一字違うのか」・「女の人をいも〜と呼ぶのはなんでかと思った」等。
- \*中学年以上では、「神名が難しい」・「なぜこんな変な名前をつけたのか」・「神名に意味があるのか」等。

## 神は「隠身也」について

- \*中学生には、「なぜ最初の神は姿が見えなかったのか」・「姿の見えない神とか目に見えない世界って何？」のように「隠身也」の概念に関する疑問が多い。

## 「神」について

- \*中学年には、神様も死ぬのか」・「悪い神様は地獄に行くのか」・「神様は今何歳か」等の疑問がある。
- \*高学年では、神の年齢に関する疑問に加えて、「神を生んだのは誰か」・「世界の神様は何人いるのか」等の疑問がある。
- \*中学2年生では、「神という概念はどこからきたのか」・「なぜ神様を完璧な存在にしなかったの

か」等、神の概念についての疑問が多くなる。

## 国生みについて

- \*低学年では、「最初に生まれた国が地図で見るとなぜ小さいのか」。
- \*高学年では、「北海道や外国はいつできたのか」。
- \*中学1年生では、「なぜ柱をまわるのか」。
- \*2年生では、「柱を見立ててまわる意味が難しい」
  - ・「なぜ男神が先に言わなければならないのか」。

## 黄泉の国について

- \*低学年では、「黄泉の国は天国の向こうにあるのか」等。
- \*高学年以上では、「黄泉の国に三途の川はあるのか」・「投げた桃と桃太郎は関係あるのか」・「死んだ人になぜ会いに行けるのか」等。

## 黄泉の国のイザナミについて

- \*中学2年生では、「イザナミは軍をつけられるほど黄泉の国で権力が強いのか。世界の神話などを見ると、ハーデスがいたりトールなどの雷神が複数いたりするが、それはどうなのか。」等がある。

## イザナギが千引岩を置いたことについて

- \*中学年では、「イザナギはどうやって千人で動かす岩を動かしたのか」・「なぜ岩が神になるのか」。

## 神話の成立について

- \*中学年では、「人間がいないのになぜ（この話を）知っているのか」・「誰が書いたのか」等。
- \*中学生では、「なぜ神話が書かれたのか」等。
- \*大学生では、「古事記は天皇の権威を示すものなのに、なぜこのような複雑な神々の物語を描いたのだろう。もっとストレートに「天皇はすごい!」と書けばよかったのに。」等。

## ⑥ 続き物語を想像する

多い順に、次の三つのパターンにまとめられる。

- a) 「いろいろな神・国・人間・動物・植物などが生まれる」、「ギリシア神話の神々がやってくる」、「戦争が起こってその後平和になる」、「人口が増える」、「世界が平和になる」等、神々の創造活動が続く話。その創造活動は、神や人間、世界にとってプラスの展開となっている。
- b) 「イザナギとイザナミが仲良く暮らす」というように、ハッピーエンドの2神の物語として完結する話。この場合、低・中学年では、イザナミが元の姿に戻って帰ってくると書いた者が多く、高学年以上では、イザナギが死んで黄泉の国で2神仲良く暮らすと書いた者が多い。

- c)「イザナギが別の女の神と結婚する」という展開の話。どの学年にも1～2名いた。

#### 4. 考察

小・中学生の多くは日本の神話を最初から読んだ経験がない。大学生でも部分的にしか知らない者が半数近くを占めている。しかも、その知識の多くは漫画やゲームから得ていることがわかった。読書活動における神話の認知度は低いですが、紙芝居の後では、神話に対する興味・関心が各学年とも高くなっている。さらに、面白い・驚いた・すごい等の素朴な感想や疑問は、小学2年生から大学生まで共通して記述されているので、神話は、読者の年齢を問わず、共感や驚きを呼ぶ内容であることがわかる。

一方、発達段階によって異なる理解もある。小学校低学年では紙芝居の絵を手がかりとした内容理解が主であるが、中学年になると既知の昔話や外国の神話と関連させて解釈し、高学年では自分の生活と結びつけて解釈して、古代人のものの見方・考え方に思いを致すようになる。中学生以上では、比喩の解釈や古語に関する興味が増え、神の概念や世界観について考えが広がり、疑問点は古事記研究の課題につながるものも出てくる。例えば、中学生の疑問に多かった「隠身也」には、「身を隠しましき」・「身を隠します」・「身を隠したまひき」・「隠り身にます」<sup>(2)</sup> 等様々な読み方があり、それに伴って解釈も諸説ある。このように学習者の疑問には、古事記研究の課題に直結するものがある。さらに、大学生では、神話の成立意図を読もうとする視点が顕著になっている。

また、低・中学年の学習者が「面白い」といった神名については、小学校高学年以上では「難しい」、「覚えられない」という感想が多くなっている。高学年以上になると、内容を記憶し比喩を解釈しようとする受容態度が確立していくことがわかる。「続きを想像して書く」項目においても、多くの学習者が内容を理解して、その文脈で続きを書いている。学習者は、ハッピーエンドという物語の構造を読みの構えとしてすでに確立させていることがわかる。その想像の中でも、小学校高学年からは、現実的な理が支配する展開になっている。

さらに、学習者の多くは、完全無欠で万能な唯一神を思い描いていたようである。日本神話の神は、学習者にとって意外な驚きであり、学習者は神についての新たなイメージを形成している。それは、言語生活における神をめぐる様々な問題に対する主体的な思考や

判断の確立に寄与すると考えられる。

紙芝居には、学習者の理解を助け、学習者の実態に応じた情報を加減して内容を印象づける効果があった。このメディアの特性を生かした調査によって、神話は学習者の発達段階に応じて多様に解釈され受容されることが明らかになった。ここから、学習者の発達段階に応じた多様な教材化の可能性が指摘できる。

#### 5. 教材化の視点

本調査における学習者の神話受容の傾向から、次のような神話の教材化の視点を導くことができる。

##### (1) 世界の神話と比較する視点

学習者には、日本の神話よりも外国の神話の方がなじみがあることがわかった。したがって、世界の神話と比較しながら読む視点は、学習者の主体的な読みを導くことができると考える。教師自身も、日本神話を世界の神話の中で位置付けて読むことができれば、偏狭なイメージから解放されて、学習者の実態に応じた指導が可能になる。

世界の神話について、マイケル・ジョーダン(1996)は、「記録が残る最古の神話はシュメール人によるもので、紀元前 3000 年頃にまで遡る。ただ、その物語は、それよりずっと昔から言い伝えとして広く流布していたと思われる。」<sup>(3)</sup>と述べている。『古事記』は、712(和銅5)年の成立であり、世界各地で語り継がれてきた神話と共通の「型」をもつ話が多い。

松本直樹(2001)は、次のように述べている。<sup>(4)</sup>

スサノヲの大蛇退治はペルセウス・アンドロメダ型神話、イザナギやホハリ(山幸彦)が「見るな」の禁忌を破る話はメルシナ型神話、イザナギの黄泉の国からの逃走は、呪的逃走譚(呪物投擲逃走譚)と呼ばれる型に属す。ともに世界的な分布を見る。またオホゲツヒメ殺害と五穀の出現は、女神の死体から有用植物が化成するというハイヌウエレ型神話である。イナバのシロウサギの話や、海幸山幸の話は、ともにインドネシアを源流とする神話であることが知られている。…中略…これらの事例から言えることは、初めから特定の人物が机に向かって、その頭の中だけで、記・紀の「神話」を作りあげたのではない、ということである。…中略…日本神話を講ずる時、諸外国の神話なども資料として示すことが望まれる。

本研究で紙芝居にした『古事記』冒頭のイザナギ・イザナミ2神の国生みの話については、大林太良(1986)が、東南アジアから中国南部にかけての兄妹始

祖型洪水神話の原初洪水型と宇宙闘争型との混合形式と述べている。<sup>(5)</sup> 原初洪水型は、原初に万物を蔽う洪水があり、その中から原初の岩がそびえて出てきて、この岩の上に兄妹が天降り、人類の祖となったというものである。これに対して宇宙闘争型は、上界と下界の代表者同士で争いが起こり、その結果洪水が生じる。洪水を逃れて生き残った二人は神意を占い結婚する。そこで生まれたものが人になる。兄妹二人が人類の祖となること、結婚のための儀式と占い、最初に生まれた子どもの問題等について、日本神話との類似性が指摘されている。

一方で、これらの型に共通する原初の洪水が、『古事記』にはない。なぜ『古事記』は原初の洪水をまったく欠落させたのかという疑問は、学習者にとって興味深い読みの視点となり、多様な解釈が出てくることが予想される。

また、物語の違いが言語の構造に由来するという指摘もある。ギリシア神話では、ギリシア語の三つの文法上の性別（男性・女性・中性）が、そのまま神話の展開にあらわれているとして、藤縄謙三(1994)は<sup>(6)</sup>、宇宙の中の神々は、すべて男性か女性かであるから、相互に恋愛したり結婚したりして、万物が生成する。……ギリシア神話の世界は男性または女性の固有名詞の世界であり、自然科学はそれを排除して、中性名詞を中心に据える。

と指摘している。

このような観点から日本神話を読むと、男性名詞・女性名詞等の区別がない日本語の神話では最初に登場する神々は「独神」であることが注目される。「独神」の意味は、「対立でない存在」<sup>(7)</sup>「男女対偶の神に対して、単独の神」<sup>(8)</sup>、「男女という性をもたない神」<sup>(9)</sup>等の他にも諸説ある。しかも「隠身」で姿が見えないばかりでなく、恋愛や結婚とは関係なしに「成る」神である。このように、言語に着目して神話世界を知ることとも読みの楽しさにつながると考える。

吉田敦彦(2008)は、農業の始まりを説明した神話について、次のように述べている。<sup>(10)</sup>

『旧約聖書』には、「善と悪を知る木」の実を食べてしまったあとでは、アダムとエバが、大人の生き方をせねばならなくなったことが語られている。それと人間と神との違いはありますが同様に、スサノヲもやはりオホゲツヒメを殺したあとでは、一転して子どものようであることをやめたのです。

スサノヲが殺したオホゲツヒメの頭から蚕が、目に

稲種、耳に粟、鼻に小豆、陰に麦、尻に大豆が生り、カミムスヒがこれを種とした話は、世界の神話との類似性が指摘されているが、吉田は、これを契機とした神や人の変容に着目している。すなわち、食物の種を得てからは神も人も、耕す生き方、労して紡ぐ生き方をするようになったことを、「子どものようであることをやめた」と表現している。主体的な創造活動を行う神も人も成長していく存在であるという共通性を認めている。

吉田は、そのような共通性を指摘する一方で、『旧約聖書』や『ギリシア神話』における労働観は神から人間に対して課されている刑罰であるのに対して、日本神話における労働観はそれとは全く異なっていることを指摘している。

このように世界神話と比較して読んでみると、単純にその共通性や違いが存在するのではなく、物語の切り取り方や解釈の観点によって、その異同の多様性が見えてくる。

したがって、世界の神話との比較という視点から日本神話を読むことは、日本の伝統的な言語文化を知るだけでなく、グローバルな視野に立って人類の祖先のものの方・考え方を共有することになる。それは、日本と異なる文化の源泉を理解することにもつながる。現代の国語科教育における神話教材の開発は、世界の神話と比較して読む視点をもつことが重要である。

## (2) 神話の比喩を読む視点

小学校高学年になると、神話の比喩を自分の言語生活に関連させて解釈している。さらに、学年が上がるると、神話に託された古代人の思想や神についての概念を探求するようになる。このような学習者の読みの実態から、小学校の高学年以上では、神話の比喩を読むという視点からの教材化が有効であると考えられる。

佐佐木隆(2007)は、平安時代以降の説話集に見える話と神話・伝説との間には大きく異なる点があるとして、次のように述べている。<sup>(11)</sup>

後世の説話は、概してその成立時に仏典や漢籍に反映する外来思想から影響を受けており、(中略)「然れば……まじきなりとぞ言ひ伝へける」というような教訓的な文句が説話の末尾に置かれていることもあるし、仏教説話集に収めてある説話でなくても、「然れば、みな前世の報と知るべきなり」というような仏教色の強い文句で結ばれていることもある。説話の成立そのものに仏教思想や中国思想が直接にからんでいることが多いの

である。これに対して、より古い神話・伝説の場合は、そのような思想的なまとめの文句が末尾に付されていることはまずない。どの神がどのようなことをしたとか、どの天皇の代にどういうことがあったかと語るだけであるのが、普通なのである。

神話には、教訓的な文言がないということは、それぞれの時代の価値観に応じた多様な読み取りが可能であるということでもある。

たとえば、『古事記』には、イザナギとイザナミの国生みの最初が、次のように書かれている。<sup>(12)</sup>

……然れどもくみどに興して、子の水蛭子を生む。此の子は葦船に入れて流し去てき。次に淡島を生む。是も亦子の例に入れざりき。是に二柱の神、議りて云りたまはく、「今吾が生める子良からず。猶天つ神の御所に白すべし」とのりたまひて、即ち共に参上りて天つ神の命を請ひたまひき。

原文には、「あきらめない」、「失敗は成功のもと」などの教訓的な意味をあらわす言葉はない。ただ、神々の行為が書かれているだけである。それを神様の失敗と解釈し、失敗してもあきらめず、ケンカもしないで、原因を尋ねてやり直して、成し遂げた、よかった等と解釈するのは、神話の比喩を日常生活と結びつけて解釈していることになる。

また、事戸をわたす段で、イザナミが「汝の国の人草、一日に千頭くびり殺さむ。」と言うと、イザナギが「吾一日に千五百の産屋立てむ。」とこたえた2神の事績について、古事記は「是を以ちて一日に必ず千人死に、一日に必ず千五百人生まるるなり。」と、人間に寿命のあることを説明している。

これに対して、小学校低・中学年では、人間の寿命や地上の人間が増えていく理を示した内容と読むことはできずに、「神様が人を殺すのか」、「人間は神様の夫婦げんかで死ぬのか」等の感想がある。

しかし、高学年には、「1500 人生む」という発想に驚く者が多くなる。ちなみに、高学年の児童に、「もし自分がイザナギだったら何と答えるか」と質問したところ、「イザナミに謝って許してもらおう」、「そんなことしないでとお願いする」、「殺すのはよくないと説得する」、「戦って人間を守る」、「僕が身代わりになるから人間は助けてと言う」等の意見が出た。その後、神話の展開を知ると、それには意表を突かれたという感想が多かった。高学年の学習者は、イザナギの発想に感心し、中学生になると、このような物語で人間の寿命や人口の増加を説明している古代人の想像力に思

いを致すようになる。

また、この話は、「千の困難に対して、千五百の力で立ち向かうというプラスの思考法」の比喩と解釈することもできる。このように解釈すると、イザナミの方が先に「大神」の称号が与えられる理由も、イザナギのプラスの力を引き出す要因となったことへの評価として解釈できる。このように神話の比喩は、様々な解釈の可能性をもっていると考えられる。

西郷信綱（1975）は、神話の比喩について<sup>(13)</sup>、

神話は独自の比喩表現であるからその意味は曖昧多義であり、一義化することが難しい。かんたんに一義化できれば、それはもう神話でないといえなくもないような本質を神話もっている。

天の岩屋戸の段についても、いろいろの解釈が可能である。

と述べている。このような神話の読みを前提とすれば、小学校低学年だけではなく、学習者の発達段階に応じた内容を教材化することが可能であり、それは「伝統的な言語文化」の重要な指導事項になると考える。

### （3）「現代神話」を創造する視点

平成 25 年 9 月に紙芝居を実演して調査を行った山形県の A 小学校では、それを見た 5 年生が 11 月の学習発表会で神話劇をしたいと言い、図書室にあった本をもとに自分たちで台本を書き、衣装や舞台装置を作った。その劇では、筆者が紙芝居で省略した部分も演じられていた。学習者の神話受容の実態は筆者の予想を超えて、柔軟で新しい神の概念を表現していた。これは学習者による新たな神話の創造であると考えた。

1970 年代以降、中世の『日本書紀』注釈学は、「注釈」というスタイルをとりながら、『日本書紀』の神話世界を読み替え、作り替えて、中世独自の新しい神話を作りだしていく創造運動であったと再評価されるようになった。例えば、イザナギ・イザナミの国生みで最初に生まれて流し棄てられたヒルコは、西宮神社のエビス神としてよみがえり、アマテラスは、真言密教の教主の大日如来と一体化し、ササノヲは京都八坂神社の牛頭天王と一体化された。そして、このような中世独自の神話世界が「中世神話」と呼ばれていることをふまえて、本居宣長の『古事記伝』も、注釈という方法で神話を読み替え作り替えていったと位置づけられている。斎藤（2006）は、本居宣長の『古事記伝』の特徴を次のように述べている。<sup>(14)</sup>

中世の注釈世界は、特定の家の説、流派の説といった「秘説」のスタイルになっていた。…中略

…「秘説」として、一つの権威となる。これにたいして宣長の注釈は、特定の差別化された「秘説」ではない。また弟子にむけても、師説に誤りがあれば、いつでもそれを訂正していくべきことを説く。その意味では、宣長の注釈学は、社会に開放され、多くの読み手にむけて発信されている。そこにこそ、『古事記伝』が「中世」と一線を画するところが見出せよう。

斎藤(2012)は、宣長の神学的な「深読み」の例として、別天神のタカミムスヒとカミムスヒの2神を天地万物創成の根源神と解釈したことや、イザナギのみそぎはらいで誕生したヤソマガツヒ・オオマガツヒの神を悪の根源神とみなすところなどをあげて、次のように述べている。<sup>(15)</sup>

それはけっして近代から見た宣長の限界ではなく、中世以来の注釈学を受け継ぎながら、徳川社会に固有な、新しい神話の創造であったといえるのではないか。宣長の『古事記伝』を、中世神話に倣って「近世神話」と呼ぼう。

そうした視点にたったとき、『古事記』編纂一三〇〇年とは、まさしく神話が読み替えられ、変貌、生成していく、ダイナミックな歴史の過程であったことが見えてきそうだ。『古事記』はけっして、受動的に受容されてきたのではない。そしてその受容=解釈を施した者は、つねにその時代の最先端の学問や信仰、知の担い手であったのだ。筆者は、この観点に立って、現代の国語科教材としての神話は、政治的観点や教訓的観点からの教材化とは異なる視点から、学習者の読みを主体とした「現代神話」の創造をめざすものでなければならないと考える。学習者自身が言語生活と関連させて解釈する読みは、これまでの神話研究と関連する部分もあり、まったく新たな様相を見せるところもある。この学習者主体の読みを、新たな神話の創造につなげるような教材化の視点が重要である。

## 6. まとめと今後の課題

日本神話の受容史は、継承と書き換えの歴史でもある。教材としての神話も、政治的観点や教訓的観点から様々に書き換えられている。しかし、本研究では、現代における学習者中心の新たな神話の教材化の方向が明らかになった。それが、「世界の神話と比較する視点」・「神話の比喩を読む視点」・「現代神話を創造する視点」である。これらの視点から学習者の発達段階に応じた多様な教材化が考えられれば、神話は小学校

低学年に限定される教材ではなくなる。『万葉集』や『枕草子』、『論語』等が、小学校から高等学校までの教科書に掲載されているように、神話教材も「伝統的な言語文化」として、多様な学習者が多様な創造的解釈を生み出す教材となることが可能である。

今後の課題は、『古事記』神話の構造と展開に即して、学習者の発達段階に応じた教材開発と学習者主体の創造的読みを現代神話として具体的に構築していくことである。

## 引用文献

- (1) 神野志隆光 (1999) 『古事記と日本書紀』 講談社、p.79
- (2) 西宮一民編 (1986) 『古事記』 桜楓社、p.26
- (3) マイケル・ジョーダン、松浦俊輔他訳 (1996) 『世界の神話』 青土社、p.15
- (4) 松本直樹 (2001) 「神話教材の可能性を考える—神話研究者の立場から—」 『早稲田大学国語教育研究 21』, PP.60-67
- (5) 大林太良 (1986) 『神話の系譜—日本神話の源流をさぐる』 青土社、p.276
- (6) 藤縄謙三 (1994) 『ギリシア神話の世界観』 新潮社 pp.27-29
- (7) 武田祐吉訳註 (1965) 『古事記』 角川書店、p.18
- (8) 倉野憲司 (1974) 『古事記全注釈第二巻』 三省堂 p.28
- (9) 山口佳紀・神野志隆光校注・訳 (1997) 『古事記』 小学館、p.29
- (10) 吉田敦彦 (2008) 『日本の神話』 青土社 pp.20-21
- (11) 佐佐木隆 (2007) 『日本の神話・伝説を読む』 岩波新書、p.23
- (12) 荻原浅男・鴻巣隼雄校注 (1985) 『日本古典文学全集 古事記・上代歌謡』 小学館、pp.53-54
- (13) 西郷信綱 (1975) 『古事記注釈第一巻』 平凡社、p.346
- (14) 斎藤英喜 (2006) 『読み替えられた日本神話』 講談社現代新書、pp.146-147
- (15) 斎藤英喜 (2012) 『古事記はいかによまれてきたか』 吉川弘文館、pp.10-11