

国語教科書における再話教材の検討

—「スーホの白い馬」(小学2年生)を中心に—

小川 雅子・清野真美子

山形大学 教職・教育実践研究 第15号別刷

令和2年3月

国語教科書における再話教材の検討

－「スーホの白い馬」（小学2年生）を中心に－

小川 雅子¹⁾・清野真美子²⁾

国語教科書における低学年向けの再話教材は、原作とは異なるものが多い。本稿では、小学2年生の教材として、50年以上にわたって教科書に掲載されている「スーホの白い馬」について児童の読みの実態を踏まえながら、再話の教材化をめぐる問題点を明らかにした。

「スーホの白い馬」は、モンゴル地方の民話として位置づけられているが、実際はモンゴルの伝承話ではなく、原作は階級闘争の話として創作された中国語版「馬頭琴」である。これを大塚勇三が翻訳し幼年向けに再話して、赤羽末吉がモンゴル草原を舞台とした絵をかくて、絵本『スーホの白い馬』が生まれた。この絵本が教材化されるにあたって、部分的に表現が変更された。このような教材化の過程から、本教材をめぐるのは、物語のテーマや指導法について様々な意見がある。本研究では、児童の書き込みを中心とする学習者主体の授業が行われ学習者の多様な反応が見られた。そこで、教材化の経緯と児童の読みの実態を踏まえて、再話教材「スーホの白い馬」の問題について検討した。

キーワード：スーホの白い馬・再話教材・民話や伝承の教材化・児童の書き込み・想像を豊かにする視点

1. 問題と目的

国語教科書における「読むこと」の教材に文学的文章教材がある。文学的文章には詩歌・物語・小説・戯曲等が含まれており、教材化にあたってはできるだけ原作を変えないというのが近年の傾向である。しかし、低学年の読み物の中には、学習者の発達段階を考慮して原典を分かりやすく再話した教材がある。再話教材では、原典と異なる内容に書き替えられ、表記等も様々に変更されている。学習指導要領の第1学年及び第2学年「知識及び技能」の「我が国の言語文化に関する事項」には、「昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと。」とある。低学年の児童が「読み聞かせ」を聞くのは、「昔話や神話・伝承など」が分かりやすく書かれた再話である。しかし、平成23年度から神話教材として4社の教科書に掲載されている「いなばのしろうさぎ」は、原典（『古事記』）にはない教訓の言葉が多様に盛り込まれたり神話というジャンルの特性を表す言葉が省略されたりして、原典とは異なる昔話、教訓譚・動物譚として書き替えられている。しかも、4社の再話教材にも互いに相違点がある。この現状について原田留美は、「（再話）作品としてこ

れだけ個性が違うのならば、教材としての扱いにも影響がまったく及ばないということは考えにくい」として、「教師が作品研究を行う際には、各再話作品の特徴について十分に検討確認する必要がある」と述べている。^{注1)}しかし、各教科書の再話作品を「十分に検討確認」しても、どれもが原典とは異なっているのであるから、問題は再話作品の教材化の過程にあると考え、筆者は、原典と再話の関係、再話の教材化をめぐる問題について別稿で明らかにした。²⁾

さらに、低学年の再話教材を検討していくと、50年以上にわたって採用されている「スーホの白い馬」（光村図書）には、また別の複雑な問題があることがわかった。再話教材「スーホの白い馬」は、馬頭琴の由来を語るモンゴル民話として位置づけられているが、馬頭琴伝説としてはモンゴル民話とは異なる話であることが指摘され、原作は中国語版「馬頭琴」であることが明らかになっている。それを翻訳し再話した絵本「スーホの白い馬」が、国語教材として16頁にわたって掲載されている。本稿では、教材化の過程で内容にどのような違いが生じ、それが学習者の読みにどのように関わっているかについて検討するために、「スーホの白い馬」のもとになっている絵本から、絵本の原典にさかのぼって教材化の過程を整理する。そして、本教材の実践史を踏まえて授業における現代の児童の「読み」の実態を考察し、「スーホ

1) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース

2) 山形大学附属小学校 「5」を執筆

の白い馬」の再話教材としての問題を明らかにする。

2. 絵本と教科書教材

(1) 月刊絵本「スーホのしろいうま」と教科書教材

1961年に月刊絵本『こどものとも』67号(福音館書店)の「スーホのしろいうま」が発行された。赤羽末吉は、次のように述べている。³⁾

かつて満州に住んでいたころ、ジンギス汗廟の壁画の一部を依頼された私は、風俗研究のために遠く内蒙古にはいった。…略…雄大なスケールの蒙古に感激した。…略…後年、絵本をかくようになって、日本の子どもに蒙古をみせたい、私の感激をわかちたいという気になった。…略…ついに大塚勇三さんの蒙古民話「馬頭琴物語」の原稿が生まれた。

小西正保は、「『スーホの白い馬』成立の直接の契機は、何よりも、モンゴル高原の雄大な景観を絵物語によって再現したいという、赤羽末吉の願いにあったことがわかる。」⁴⁾と述べている。この絵本について赤羽は、大塚の文章を「蒙古民話」と呼んでいる。そして、自らの絵については、月刊絵本『こどものとも』の枚数制限により無理して10場面収めたことや制作期間が短かったこと等を回想している。

再話者の大塚勇三は、1921年中国の安東に生まれた。幼少の頃から、モンゴルの雄大な草原にひかれていたという。福音館書店の編集長だった松居直から「モンゴルの昔話を中国語から訳して」という依頼を受けて、中国語の「馬頭琴」の話を、幼年向きに再話した。そのため冒頭の「馬頭琴の由来話」の部分は省略されている。

この絵本に基づいて、昭和40(1965)年版の2年生の教科書(光村図書)に「白い馬」が掲載された。昭和49(1974)年版からは題名が、「スーホの白い馬」に変わった。教材化にあたっては、段落・文・文節・語句・表記について、のべ180箇所(の修正が行われていることが指摘されている。⁵⁾

(2) 大型絵本『スーホの白い馬』と教科書教材

1967年に大型絵本『スーホの白い馬』(福音館書店)が発行される。赤羽は、地平線の雄大さを表現するために、横長で大型の絵本を主張した。再話は、最初の絵本とは異なり、馬頭琴の由来話としてまとめられ、書き出しやスーホとの生活、出来事の細部に関する表現などが改められた。

この絵本に基づいた「スーホの白い馬」は、昭和52(1977)年版から現在まで小学2年生の教科書に掲載されている。挿絵については、平成17(2005)年版以降、李立祥(リー＝リーシアン)に変更されている。

絵本の教材化にあたっては、段落・文・文節・語句・表記について、のべ137箇所の変更が指摘されている。絵本から教科書への書き替えの主な問題点として、田中寿美恵は次の3点を指摘している。⁶⁾

- ①「これから先、どんな時でも、ぼくはお前といっしょだよ。」が教科書に追加されている。
- ②「けい場の場所には見物の人たちがおおぜい集まっていた。台の上には、とのさまが、どっかりとこしをおろしていました。」という絵本の記述を削除している。
- ③けい馬の場面でスーホが「わかもの」(絵本)から、「少年」に書き替えられている。

田中はこの3点について、いずれも絵本の表現が適切であるとして、教科書での書き換えを次のように批判している。

- ①は、ここまで言う必然性があるか、ということである。
- ②は、殿様の巨大な権力を継承する上で不可欠であり、省くべきではない。
- ③は、月日が経過したことで結婚にかかる競馬を考えれば、絵本のように「わかもの」が自然で、「少年」のままにするのは不自然である。

これらの田中の指摘に対して、前田真証は、教材価値という点から、次のように述べている。⁷⁾

- ①「これから先、どんな時でも、ぼくはお前といっしょだよ。」と追加されたことばは、白馬がいのちを賭けてスーホのもとに帰ったことの伏線になり、主題の重要な位置を占める。
 - ②大塚が、この叙述を削って教科書教材の決定稿としたのは、作品が抱える「権力の絶大さと微弱さ」の前者の側面を削って後者に一本化しようとしたためである。
 - ③スーホの人間形成物語として見た時、この作品の主要部分に少年らしい純粹さと激しさがみなぎっていて、「少年」と呼ばれておかしくない要素が内在している。
- 以上のような両者の見解を比較すると、絵本の作品性を第一義とする田中にとっては、大塚の教科書への書き替えは作品世界の秩序を乱す書き替えであったが、前田は、教材という観点から作品の主題が焦点化されていることを評価している。

また、挿絵をめぐるのは、関谷由美子が次のように述べている。⁸⁾

この民話が絵本の形態から教材へと脱化した時、すでにとっても重要なものを失くした、と考えざるを得ません。それは字句の些少な違いではなく、当初、絵と文を一体のものとして読むための絵本とし

て成立したものであるのに、絵のもつ力が著しく後退させられてしまったことです。

関谷の指摘は本教材に限らず、絵本の教材化をめぐる常に問題視されることである。赤羽は横長の絵本にこだわったが、教科書は縦長であるから、草原の広大さと迫力は失われた。しかしその制限の中でも、見開きページを使って草原の広さを表現する等の工夫がなされている。むしろ赤羽に代わった李の挿絵では、広大さは失われ、狼と対峙する白馬が強く大きく描かれていて文章との関係では違和感がある。しかし、パオや人々の姿は細部まで描かれている。それぞれの挿絵が読み手の想像を方向付ける表現となっている。

3. モンゴルの伝説・中国語の原作・再話教材

(1) 作品の位置づけの曖昧さ

教科書教材のもとになった絵本『スーホの白い馬』福音館書店(1967年)では、「大塚勇三再話」と記載されている。しかし、教科書では、「再話」の記述はない。

「作者名なし」……「白い馬」

昭和40(1965)～昭和46(1971)年版
「おおつかゆうぞうやく」……「スーホの白い馬」

昭和49(1974)年版
「おおつかゆうぞう」……「スーホの白い馬」

昭和52(1977)～平成元(1989)年版
「おおつかゆうぞう作」……「スーホの白い馬」

平成4(1992)年版～現在

以上のように、教科書には絵本の「再話」の表記がないばかりか、「作者名なし」「訳」「作者名のみ」「作」等、同じ文章に対して位置づけが様々である。この複雑さには、教材化の過程に関わる問題が関わっていると考えられる。そこで、モンゴルの馬頭琴伝説・中国語版「馬頭琴」・教科書教材の関係を検討する。

(2) モンゴルの馬頭琴伝説

モンゴル語で語られている馬頭琴起源伝説としては、「フフー・ナムジル」が有名で、「スーホの白い馬」について知る人はほとんどいないと、ミンガド・ボラグは述べ、次のような話を紹介している。⁹⁾

昔、モンゴル草原に、フフー・ナムジルという歌声の美しい青年が、年取った母親と一緒に暮らしていた。ある年、青年が故郷を離れて兵役に出た時、一人の女性と恋におちた。兵役を終えて故郷に帰る青年に、実は天女だった恋人は、翼のある駿馬を与えた。この駿馬に乗って青年は毎日恋人に会いに行った。ところが、青年に恋心を抱いていた地元の女性が嫉妬して馬の翼を切り取り、そのために馬は死んでしまった。悲しみにくれた青

年は死んだ馬から馬頭琴を作った、という恋物語である。

この話は「ナムジル型」といわれて、様々なバリエーションがある。「天空を翔る馬は星の王子の愛馬である」、「馬は黒馬である」、「翼を切り取ったのは青年の妻・近所の未亡人」等、様々である。絵本『天馬ジョノン・ハル』では、ナムジルに恋する隣家の「いじわるなむすめ」が、天馬の翼を切り取った話になっている。¹⁰⁾

(3) モンゴルの口伝「白い馬の物語」

モンゴル語の書物には白い馬の話はない。口伝として語られた白馬の話は、馬頭琴とは関係のない話だった。モンゴルの「白い馬の物語」は、漢人に盗まれた馬が10年後に傷だらけになってモンゴル人の主人のもとに逃げ帰って死んだという話である。後に、これが馬頭琴と結びついて、「馬頭琴の伝説」という話が生まれ、大切にしていた白馬が死んでしまい、主人が悲しさのあまり馬頭琴を作ったという話になった。横暴な「とのさま」は登場しないし、白馬も殺されてはいない。

(4) 中国語版「馬頭琴」

「スーホの白い馬」の原典である中国語版「馬頭琴」では、チャハル高原が舞台になっている。しかし、この地方には、このような話も伝承もないという。この中国語版「馬頭琴」は、1956年4月に中国の少年儿童出版社から出された民話集『馬頭琴』のなかに集録されている「馬頭琴」である。その冒頭に、「馬頭琴」は、受けてきた圧迫について述べたものであると書かれている。ミンガドは、「中国版「馬頭琴」は、モンゴルの民話をもとに作られた「創作」である。」と断言して次のように述べている。¹¹⁾

すなわち、この話は「無産階級」のスーホと、「搾取階級」の殿様を対立させて描くことによって、殿様のような支配者・牧場主・富裕層は「搾取階級」であり、「悪」であるので絶対に倒さなければならないという階級闘争の思想のもとで創作された話である。

そして、モンゴル文化との矛盾を4点にわたって詳述している。

また、成實朋子は、「スーホは白馬と出会う前にすでに17歳の青年に成長している」ことを指摘して¹²⁾、

中国ではこの物語は階級対立の物語として読まれるのが一般的なのであり、その意味からも主人公のスーホは、登場時点からすでにたくましい青年とするのがふさわしいと判断されたのであろう。

と述べている。

(5) 再話教材「スーホの白い馬」

大塚は、以上のような中国語版「馬頭琴」の成立事情

4 小川・清野：国語教科書における再話教材の検討

を十分理解しないまま、児童向けの民話として翻訳し、幼年向きに再話したのではないかと考えられている。モンゴル人の名前としては不自然と指摘されている¹³⁾「スーホ」が使われていることもその表れと考えられる。

教科書では、「チャハル草原」という固有名詞が削除され、スーホの年齢も具体的に示されていない。さらに、次のような書き替えがなされている。¹⁴⁾

○再話教材の加筆

→それでも、白馬をとられたかなしみは、どうしてもきえません。

○原作の書き替え：「射手たちが放った弓はまるで暴風雨のように白馬に向かって飛んだ。」

→「家来たちは、いっせいにおいかけました。けれども、白馬にはとてもおいつけません。家来たちは、弓を引きしぼり、いっせいに矢をはなしました。」

この記述に対しては、人が乗っている馬の方が早いので追いつくから、逃げている白馬を矢で殺す必要はないという指摘がある。

○原作の書き替え：「馬頭琴を弾く度に、スーホの中に殿様への憎しみがよみがえる。」

→「スーホは、どこへ行くときも、この馬頭琴をもっていきました。それをひくたびに、スーホは、白馬をころされたくやしきや、白馬にのって草原をかけ回った楽しさを思い出しました。」

この他、馬頭琴の材料等が書き替えられている。大塚は、教材化にあたって対象児童の年齢等を考慮して部分的な変更を行った。そのため、テーマの曖昧さや矛盾点が指摘されることになった。

4. 教材解釈の論点

田中寿美恵による、「スーホの白い馬」の授業の歴史には、「権力者の横暴に憤りをおぼえ、それをのりこえていく民衆の力強さに共感させる。」¹⁵⁾ 実践がある。田中も次のように述べている。¹⁶⁾

とのさまに対して、「しけいにしたい。」、「しかえししたい。」と感情的に憤りがぶつけられ、「とのさまだったら、馬ぬすんでもええんか。」と理性的な読みにまで高まっている。…略…くやしかったことも決してふっとばすことなく伝えられていくことを読み取ることにこそ民話のねらいがあると思われる。

また、木下ひさは、「権力者への憎しみと怒りは、馬頭琴の悲しい調べにのせて伝えることしかできなかったのである。スーホと白馬の愛情交流や馬頭琴の調べが美しければ美しいほど憎しみも強くなり、聞く者の心を

強くゆり動かすのである。」という読みに対して「あまりにも短絡的である」と述べている。そして、作品の教材価値について、¹⁷⁾

前述のように作品世界をふくらませようとすれば、どうしても素朴な読みの行為に加えて教師のかなり意図的な策略がもとめられることになる。そこまでして読ませるかどうか。そもそも取り上げる必要があるのか。授業者の判断が問われる教材である。

と述べている。

また、関由美子は、「〈感動の民話〉〈権力に対する民衆の声なき抵抗〉といった、教える側の、技術主義に基づく概括の仕方は教材としてのテキストを窒息させることになりはしないのでしょうか。」と、教師主体の読みの指導の問題を指摘した上で、作品価値について次のような解釈を述べている。¹⁸⁾

後半の展開において、スーホと白馬双方の、〈とのさま〉に対する抵抗の姿勢が全く同じであること、すなわち白馬とスーホは文字通り一心同体・分身関係であることが顕在化します。…略…この関係の中に現世的権力が介入して来る時、その権力は、二人を引き離すかに見えて、実はより高次の一体化へと導くのです。これがこの物語における〈とのさま〉の意味にほかなりません。

以上のように、「とのさま」の位置づけをめぐる多様な解釈が成立している。これは、階級闘争の原作が一部の表現だけを変えて再話されたことによる作品世界のあいまいさに関わっている。

また、授業では教師が、この話が「モンゴル中に広まって、しかも長い間、伝えられたのはなぜだろう。」と発問しているが、現実には、モンゴル国では「知る人はほとんどいない」という。すなわち、日本の低学年の子どもたちは、中国の階級闘争の話、権力に対する憎しみの話を、モンゴルの人も知らないモンゴルの民話として、多くの時間をかけて読んでいることになる。

以上のように、再話教材「スーホの白い馬」には複雑で深刻な問題がある。

この教材を授業で扱う場合、関谷が「教える側の、技術主義に基づく概括の仕方」と指摘したように、教師の解釈を主体とする読みから、それを否定する読みまで、多様な解釈が存在する。現代の国語教育においては、学習者主体の読みがどのように実現するのかが重要である。学習目標によって、対話的な言語活動によって、学習者の読みがどのように広がり深まるのか、この教材にどのような可能性があるのかについて、具体的な実践を通して検討する。

5. 授業計画と授業の実際(執筆:清野真美子)

(1)授業の対象者・実施期間・授業者

対象者: 山形市内の小学2年生 32名

実施期間: 令和元年10月21日(月)～11月19日(火)

授業者: 清野真美子

(2)単元計画

単元名: 想像を広げながら読もう

教材名: 『スーホの白い馬』(光村図書)

単元の目標

- ① 語のまとまりや言葉の響きなどに気をつけて音読することができる。

(知識及び技能)

- ② 文中の言葉に立ち止まり、登場人物の行動や場面の様子を具体的に想像することができる。

(思考力、判断力、表現力等)

- ③ 自分が見つけた「好きのところ」について、感じたことや気づいたことを伝え合うことができる。

(思考力、判断力、表現力等)

- ④ 友だちと一緒に物語世界を想像豊かに味わい、楽しむことができる。

(学びに向かう力、人間性等)

単元設定の意図

本学級では、図書の授業や休み時間などに学校図書館を利用したり、読み聞かせをしたりして、たくさんの物語や昔話、絵本などを楽しんできた。また、前単元では、物語『お手紙』を読み、一人一人が好きところを見つけながら読んだ上で、好きな理由や文中の言葉から想像したことを発表し合い、お話の世界を味わった。

本単元では、これまでの学習経験を生かして、物語『スーホの白い馬』を読む。子どもたちは作品と出会い、少年スーホとその思いにこたえようとする白馬に、心を寄せていくことが予想される。それだけに、白馬の死やその後のスーホの行動は、子どもたちに悲しみや切なさを感じさせ、これまで授業で扱われてきた多くの物語とは違った余韻を残すことになると思われる。そこで、好きところを見つけながら読むことで、おもしろさや楽しさだけでなく、心の奥深さを表す言葉に立ち止まって想像したり、友達との間に選ぶ場面や抱く思いの違いがあることに気付いたりできるようにしたいと考えた。一人一人が想像し、気付いたことや感じたことは、具体的なその子ならではの言葉で表現できるようにさせたい。そのために、子どもたちが何を想像していけばいいのかが分かるように、言葉から「見えたこと・聞こえたこと・感じたこと・思い出

したこと・疑問に思ったこと」の5つの視点を示して問いかけていく。

授業者は、子どもたちが文中のどの言葉に着目し、そこからどのような想像をしたのか、交流によって自分の想像をどのように広げていったのかを、個別に、具体的に捉えていく。

(3)指導の実際(全14時間:1単位時間の長さは異なる)

①作品と出合う

第1時 10月21日(月) 10:55～11:20

題名からどんなお話なのかを想像させた後、教師が音読した。

第2時 10月23日(水) 8:55～9:45

授業で使う冊子を配付した。冊子はA4版で、本文と挿絵は教科書と同じ。周囲の余白は書き込み用とする。時を表す言葉を四角で囲み、難しい言葉の意味は、前後の文から意味を予想したり、学級に備え付けの国語辞典で調べたりして、余白に書き込ませた。

第3時 10月24日(木) 10:55～11:40

前時に出された時を表す言葉を手掛かりにして、出来事を整理した。8つの場面に分け、子どもたちが自分の冊子に番号を記入した。授業後、「時を表す言葉・出来事・挿絵」を再構成して教室背面に掲示した。

②好きところを見つけながら読む

第4時 10月25日(金) 9:45～10:30

授業者が「『スーホの白い馬』の好きところはどこですか。」と問いかけた。子どもたちから「それは難しいなあ。」という言葉が返ってきた。「どうして?」と問うと、「だって悲しい話だから。」、「とのさまがひどいから。」と答えた。さらに、「『スイミー』や『お手紙』と終わり方が違う。だから、好きところは迷う。」と答えた。他の子どもたちも口々に「うれしいところが少ない。」、「終わり方が悲しい。」と話した。そこで授業者は、「難しそうだけど、『スーホの白い馬』でも好きところを見つけながら読んでいきましょう。」と話した。

好きところを見つける際は、前述した5つの視点で想像したことを書き込ませた。(図1・図2)

第5時 10月28日(月) 10:55～11:30

第6時 10月29日(火) 8:55～9:40

第7時 10月30日(水) 8:55～9:40

書き込みをしていくと、徐々にグループ内での相談やグループをこえたやりとりが聞こえてきた。なかなか書き込みが進まない子については、授業者が側に行き、問いかけたり、まわりの子どもたちとの会話をつないだりした。

6 小川・清野：国語教科書における再話教材の検討

第7時の終わりに、好きなところを2つ選び、ワークシートに好きなところとその理由や想像したことを書くように指示した。(図3)

③好きなところを伝え合う

第8時 10月31日(木)

9:45~10:30 1・2の場面

第9時 11月1日(金)

8:55~9:20 3の場面

14:00~14:25 4の場面

第10時 11月5日(火)

8:55~9:15 5の場面

10:55~11:25 6の場面

第11時 11月7日(木)

13:55~14:40 7の場面(図4)

第12時 11月11日(月)

9:50~10:30 8の場面

各自が好きなところ(文)を挙げ、選んだ理由や想像したことを話し、それについて質問をしたり、つながる考えを出したりした。各場面とも話し合いの最後に交流を振り返り、新たに想像したことをワークシートに書かせた。

④学習を振り返り、好きなところをまとめる

第13時 11月15日(金) 11:45~12:30

第14時 11月19日(火) 8:55~9:30

これまで冊子に書き込んできたことや交流で交わされた互いの考えを振り返り、改めて自分の好きなところを選ぶようにした。また、選んだ言葉とそう考えた理由を書かせた。

それぞれが書いたものを印刷して配付し、互いが選んだところや考えたことを伝え合うことができるようにした。

(4)授業中の交流と書く活動



図1 冊子に書き込みながら読んでいるようす

①なぜ白馬ははね上がったのか(第6時)

K児は、「そのときです。白馬は、おそろしいいきおいではね上がりました。」にサイドラインを引いていた。いつも自分からは話せない子どもなので、授業者から声をかけることにした。(Tは教師)

T「どうしそこに線を引いたの。」

K「……(迷っている表情。返事はなし。)」

T「好きなのかな。おもしろいのかな。気になるのかな。はてな(疑問)かな。」

K「はてな。」

T「(グループの子どもに) どうして殿様が白馬にまたがったとき、白馬がはね上がったのかな。」

O「殿様には慣れていないからじゃないかな。白馬はスーホに育てられていたから、殿様にはまだ慣れていないんだと思う。」

S「殿様は白馬の扱いが分からなかったんじゃない。」

O「そういうわけじゃないと思う。」

C「白馬は、今まで育ててくれたスーホに会いたいと思ったんじゃないかな。だから、『走って、走って、走り続けて』スーホの家に帰ったんだと思うよ。」

S「走ったから体力がなくなったのかもしれない。」

子どもたちの会話から、内容がとらえられていることが分かった。冊子には、このような会話の他に、次のような書き込みがあった。

「白馬は、スーホのもとに帰りたかったのかもしれない。とのさまがすごきらいだったのかな。」(K)

「白馬はスーホがとのさまの家来に殴られているのを見て、とのさまは悪い人だと思ってはね上がったと思うよ。」(O)

「白馬はどうしていきおいよくはね上がったのかな。スーホが乗ったときはそんなことしなかったのに。」(C)

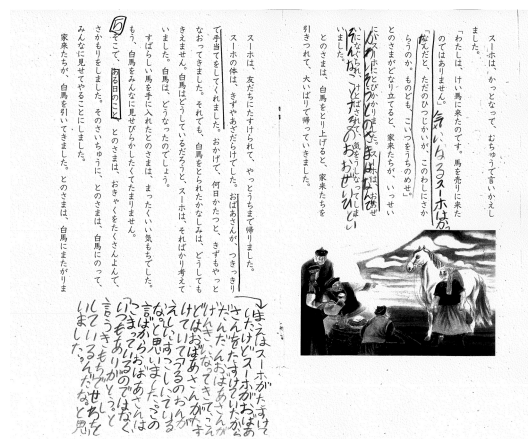


図2 冊子への書き込み

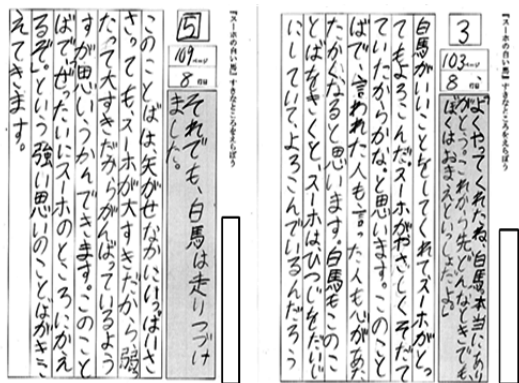


図3 好きなところを書いたワークシート

②殿様の言葉をどう思うか（第9時）

- A「『なんだとこのひつじかいが、このわしにさからうのか。ものどもこいつをうちのめせ。』を選びました。好きっていうか、気になるからここを選びました。スーホは優勝したんだから『ただのひつじかい』じゃないと思います。殿様が『ただのひつじかい』と言うのはおかしいと思います。」
- N「とのさまが言ったことがひどいと思います。スーホも白馬もかわいそう。」
- S「わたしもおかしいと思う。スーホにひどいことばかり言っているんじゃないかと思います。」
- D「ぼくは、殿様がそう言うのはしかたがないと思います。殿様は、権利があるし、一番偉い人なんだから、偉そうに言うのはしかたがないんじゃないかな。」
- O「でも、『このあたりをおさめているとのさま』って書いてあるから、みんなにやさしくなくちゃいけないんじゃないかな。」
- A「わたしもOさんと同じことを考えていました。いくらとのさまでもひどいことを言っていると思うよ。」
- C「でも、ぼくは殿様なんだから普通のことじゃないかと思います。」

子どもたちは、初めて読んだ時から殿様の言葉や行動を批判していたため、D児やC児の意見は予想外だった。このような会話の他に冊子には、次のような書き込みがあった。

「バトルがおもしろかった。ぼくはCさんが正しいと思います。なぜなら王様だから、それができると思う。」

でも暴力まではしなくてもいいんじゃないかなとも思いました。」（Y）

「いくら殿様でもやさしくないとこのあたりをおさめられないと思う。でも、いじわるでしているんじゃないく

て『まずしいみなのひつじかい』だから殿様がそうしたんじゃないかな。想像ではかっこいい若者の様子が見えてきた。殿様は、『こんなまずしい身なりの羊飼いと自分の娘と結婚なんて』と思って、いらしたんじゃないかな。」（G）

③スーホの楽器の音は？（第11時）

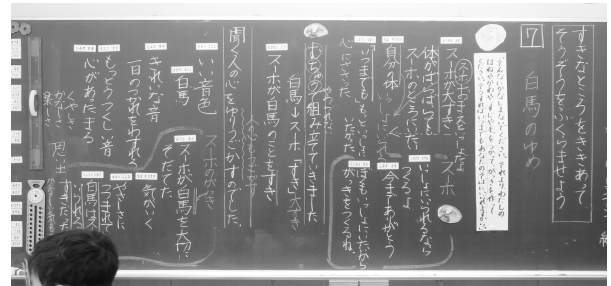


図4 第11時の板書

- K「わたしは、『聞く人の心をゆりうごかすのでした。』というところが好きです。国語辞典で調べてみたら、『ゆりうごかす』の意味は、『人の心も動かす』でした。人の心まで動かすのだから、きっといい音色なんだと思います。」
- H「いい音色なのは、白馬の音だからじゃないかな。」
- U「わたしも同じところを選びました。わたしは、この言葉からきれいな音が聞こえてきます。『一日のつかれをわすれる』とも書いてあるから、とてもきれいな音なのだと思います。」
- S「わたしも『聞く人の心をゆりうごかすのでした。』を選びました。『ますますうつくしくひびき』と書いてあるから、思っているよりもっと美しい音なんだと思います。」
- E「わたしは、『聞く人の心をゆりうごかす』だから、心があつたまる音なんだと思いました。」
- T「スーホの楽器は、なぜ聞く人の心を揺り動かすのだと思いますか。」
- A「スーホは白馬を大切に育てて、その白馬で作ったから人の心を揺り動かすのだと思います。」
- S「音を聞く人が、その音に気がいくのだと思います。」
- K「わたしは、スーホの楽器は、やさしさに包まれている音だと思います。だから、聞く人の心を揺り動かすのだと思いました。」
- H「白馬は、スーホと一緒にいられた時間が好きだったはず。だから、楽器には、スーホと白馬の好きとか楽しい思い出がつまっているのだと思います。それに、楽しいことだけでなく、悲しい気持ちも入っている。だから、聞く人の心を揺り動かすの

だと思います。」

Y「えっ、悲しい気持ちも？」

T「みなさんは、どう考えますか。」

授業者はこのように投げかけて、授業を終えた。この時間中に感想を書くことができなかったので、翌日の朝（11月8日）感想を書いた。板書を見ながら、次のような発言が出てきた。

Y「ぼくは、その前に『スーホは白馬をころされたくやしきや白馬にのって草原をかけ回った楽しさを思い出しました。』と書いてあるから、音にはくやしきと悲しきとか楽しきさが混じっているんだと思う。」

H「昨日から考えたんだけど、楽しい気持ちは楽しい音楽になるのは分かるでしょ。でも、悲しい気持ちはしょんぼり。スーホの楽器は、どっちでもなくて、それが混ざった音。……（しばらく間を空けて）音で言うと、『落ち着いた音』になるんじゃないかな。」

I「ああ、だから、疲れを忘れるんじゃない。うきうきじゃなくて、しょんぼりじゃなくて、落ち着いた音だから。」

④好きなところを書いた子どもの文章

「わたしは、『それでも白馬は走り続けました。』が好きです。なぜかというと、がんばっている感じがするからです。この言葉で家来たちから矢をさされて、とっても痛いけれど、一生懸命育ててくれたスーホに会いたいからがんばっていることが分かります。わたしは、103 ページに書いてあるスーホが『これから先どんなときでもぼくはお前といっしょだよ。』と言ったことを白馬が思い出して、自分もずっと一緒にいたいと思って、だから痛くても一生懸命走り続けているんだろうなと思います。ここで白馬は、『絶対帰るからね。』と言っていると思います。『スーホは元気になっているかな。』と思いながら、がんばって走っていると思います。『スーホの白い馬』は、悲しい話だけれど、いい話だと思いました。」（A）

「わたしは、『聞く人の心をゆりうごかすのでした。』が好きです。なぜかというと、やさしさがあふれる気持ちになるからです。わたしが感じたことは、とってもやさしく、あたたかい音色なのかなと思いました。理由は、『心をゆりうごかすのでした。』で、とってもいい音色だなと、分かったからです。このすてきな音色が美しく響くんだなと思いました。」（K）

子どもたちが書いた文章から、はじめに書いたワークシートとは違って、交流によって考えを深めていることが分かった。

(5)単元を終えて

①音読について

子どもたちは、教室でも家庭でも、繰り返し音読に取り組んだ。音読することで、言葉の響きや表現を味わい、文章に親しむことができた。また、自分が気になる言葉を見つけたり、その言葉から登場人物の言動を想像したりした。単元が進むにつれて、場面の様子や想像したことに合わせて、声の大きさや口調の工夫が見られるようになった。友達の音読を聞いて、「上手だね。」、「アナウンサーみたい。」と言って、自分の音読にいかそうとする様子も見られた。想像したことを声に出して表すことが文章の理解にもつながっていった。

②書き込みについて

子どもたちは、はじめから自分の考えを書いたわけではなかった。言葉から「見えたこと・聞こえたこと・感じたこと・思い出したこと・疑問に思ったこと」の5つの視点をもとに、何度も文章を読むうちに、着目する言葉の数が増え、書き込む文章が増えた。話し合いをしながら、授業の合間などにも毎日のように書き込みが増えていった。自分の想像が、具体的な言葉になって、ページの一部に残されていくこと、つまり言葉から想像することを楽しんでいるように見えた。そして、何をどのように想像していけばいいのかが分かるようになっていったことが見て取れた。

③話し合いについて

友達が好きなところやその理由を聞くことは、それまで読み飛ばしていた言葉に立ち止まったり、同じ言葉でも違った感じ方があることに気付いたりするきっかけになった。学級の中で対立する読みが出されたときは、考えを聴きながら、自分はどう読んだかをまとめることができた。自分が気付かなかったことに気付いている友達の話に心を揺さぶられて、新たな視点をもった子どももいる。子どもたちは、想像をより具体的にしていき、自分はどう読んだかをまとめることができた。

④一人一人の想像の広がりについて

言葉から想像したことを書いたり、友達と話し合ったりすると、自分の想像が広がっていくことを実感して楽しんでいた。「もっと書き込みがしたい。」、「みんなはどう思ったのか早く聞きたい。」という言葉にも、想像が広がることを楽しんでいる様子が表れている。

単元の終わりにそれまでの学習を振り返り、好きなところを選んで、理由を書いた。

「わたしは『広い草原が広がっています。』が好きです。なぜかというと、広い草原がいいな、穏やかだな、と思ったからです。」（K）

「ぼくは『スーホは、おおかみをおいはらって、白馬のそばにかけよりました。』がすきです。なぜかという、そばにかけよるところが、白馬にとってはうれしいと思うからです。」(O)

「わたしは、『それでも、白馬は走り続けました。』がすきです。白馬は、103 ページに書いてある『これから先どんなときでもぼくはおまえといっしょだよ。』というスーホの言葉を思い出して、自分もずっといっしょにいたいと思って、痛くてがんばっていることが分かるからです。」(M)

「わたしは、『そのうつくしい音に耳をすまし、一日のつかれをわすれるのでした。』がすきです。わたしは、うつくしい音ができたのは、かなしい気もちとくやしい気もちとたのしい気もちが合体して、うつくしい音が出ているのだと思いました。」(N)

学級全員の文章は、一冊にまとめた。子どもたちは、それを真剣な表情で読んでいた。そして、次のように感想を書いた。

「みんなが書いた文を読んだら、同じかんそうがなくて、すごいと思いました。同じ場面でもちょっとにいていても考えがちなのがあって、『みんな考える力がすごいなあ。』と思いました。」(K)

「みんなが書いた文しょうはすごいと思いました。一人一人が書いたら、思ったことや見えたことがたくさん入っているから、すきです。」(Y)

子どもたちの感想から、一人一人の想像が具体的に、それを話し合うことでお話をさらに想像豊かに味わっていることが分かった。

6. 指導の観点と学習者の読み

(1) 授業者のねらいと工夫

清野真美子教諭の指導のねらいは、学習者がことばに着目して自分なりの想像を広げて読み深めることにあった。その工夫を次の様にまとめることができる。

- ① 学習者の想像が教師によって制限されないように、教科書本文を A4 版の用紙に写し広い余白を利用して、学習者が自ら選んだことばから想像したことを自由に書き込めるようにした。
- ② 学習者が想像を広げるための手立てとして、言葉から「見えたこと・聞こえたこと・感じたこと・思い出したこと・疑問に思ったこと」の 5 点を示して、具体的な書き込みができるようにした。
- ③ 学習者の主体的な読みを支援するため、「好きなどころ」に限らず、「気になるところ」、「心を動かされたところ」、「疑問に思ったところ」等を発表させ

ながら、学習者による交流活動を充実させて読みを深めさせた。

(2) 学習者の多様な読み

- ① 場面や情景を想像して読むことの具体的な手立てを知り、テキストの余白を活用して読みが深まる度に随時書き込みを追加することができた。
- ② 各自が、自ら好きなところや気になったところを主体的に選択したことによって、意見交換が充実した。
- ③ 同じところを選んでいながら理由が異なる場合や、異なるところを選んでいる友だちの意見を聞いて、読みが深まった。
- ④ 自分の読みが深まっていく経緯をメタ認知して、まとめの感想を書くことができた。

例えば、「とのさま」の是非について、その部分を選択しなかった児童も加わって活発な意見交換が行われた。「とのさま」への批判に対して、「権力者はこういうものだ。これでいい」、「娘を思っただことだ、悪くない」等の意見が出てきた。このような意見が児童から出てくるのは、このクラスだけの現象ではない。他のクラスでも、「とのさま」をめぐる同様の意見が対立していた。「とのさま」の姿を権力者として当然のありかたとして受け入れるのは、現代的な傾向のようにも思われる。学習者は原作の「階級闘争」の思想を的確に読み取りながら、そこには原作が意図していない読みも成立している。学習者の解釈と交流を尊重した授業において、時代の状況を反映した学習者の読みが表出していた。

7. まとめ

成實は、中国で「馬頭琴」は階級対立の物語として読まれるのが一般的であるのに対して、「日本における再話が、白馬と少年の友情を軸になされているのとは、対極にあるものだと言えるだろう。」¹⁹⁾と述べている。しかし、これまで述べてきたように、教材は原作と対極的に再話されているわけではない。むしろ、スーホの悲しみの強調は、とのさまへの批判を強化しているとも読める。²⁰⁾ 現実には、小学 2 年生の学習者は、一読後に「とのさま」の存在に心を留め、階級対立という原作のしかけに気がついている。

筆者が授業で大学生 (36 名) に、再話教材「スーホの白い馬」の一読後の感想を調査したところ、24 名 (67%) の学生が「とのさま」批判を書き、「とのさまは自己中心的な悪者だ、許せない」、「後味の悪い作品だ」、「このとのさまはクーデターで倒されないのか」、「なぜ、スーホはとのさまに復讐しないのか」等と記述している。また、スーホと馬の交流については、「友情、絆の深さ」、

「優しく誠実なスーホ」、「白馬はスーホに恩返しをしたかった」、「夢に出てくる場面が感動的」等の記述がある。これらの記述は、どれも小学2年生の児童の記述にも共通している。大学生に独自の感想としては、作品の構成や表現をめぐる指摘（伏線・対比構造）であった。

再話教材「スーホの白い馬」については、主題の捉え方の違いから、階級対立の民話としてまとめるか、スーホと馬の交流としてまとめるか等は、教師の指導によって左右されてきた。本研究における学習者の読みを主体とした授業では、階級対立についても、スーホと馬の友情についても、それぞれに多様な解釈が成立する読みの実態が明らかになった。この学習者の読みの実態をふまえた作品価値の議論がさらに必要である。

教師による教材研究では、教科書教材の作品価値は当然のこととして受け入れられて、解釈や指導方法に議論が集中する。そして、教材化の過程や内容の読み替え等について言及されることはほとんどない。「スーホの白い馬」を、おおつかゆうぞう「作」としたことで、果たして、問題はすべて解消されたことになるのか。木下は「そもそも取り上げる必要はあるのか。授業者の判断が問われる教材である。」と述べているが、モンゴル文化と矛盾する話をモンゴル民話として読み替えている教科書教材の問題は、教師個人の判断で解決される問題ではない。

再話教材については、教材によって異なる多様な問題が存在していて、伝統的な言語文化は国語教科書によって書き替えられている現実がある。したがって、それぞれの教材化の過程における問題を明らかにして議論し、教科書に掲載されたものは疑わないという国語教育の発想を検討する必要がある。それが、教科書によって言語文化が大きく読み替えられている現代の国語科の重要な仕事であると考えられる。

注)

- 1) 原田留美 (2011) 「伝統的な言語文化の再話作品の諸相—小学校国語科教材「いなばのしろうさぎ」の場合—『新潟青陵学会誌』第4巻第1号, p.21
- 2) 小川雅子 (2019) 「学習指導要領における神話の位置づけと教材化の検討—小学校の国語教材「いなばのしろうさぎ」を中心に—『山形大学紀要（教育科学）』第17巻第2号, pp.47-64
- 3) 小西正保 (1998) 『絵本と画家との出会い』日本エディタースクール出版部, p.16
- 4) 同上書, p.167
- 5) 田中寿美恵 (1983) 「スーホの白い馬（大塚勇三）」

『作品別文学教育実践史事典』明治図書, p.60

- 6) 同上書, pp.60-61
- 7) 前田真証 (1988) 「スーホの白い馬（大塚勇三）」『作品別文学教育実践史事典第二集』明治図書, pp.67-70
- 8) 関谷由美子 (2001) 「絵本と教材」『文学の力×教材の力』教育出版, p.194
- 9) ミンガド・ボラグ (2016) 『「スーホの白い馬」の真実』風響社, pp.72-74
- 10) 那須田稔・ビャンバサイハン・ツェレンドルジ・ルジ／・プレブダガバオユンツェツェゲ (2008) 『天馬ジョノン・ハルモンゴル馬頭琴ものがたりー』、ひくまの出版
- 11) 前掲書 9) , pp.85-86
- 12) 成實朋子 (2009) 「『スーホの白い馬』と中国の民間故事「馬頭琴」について」『学大国文』第52号, p.73
- 13) 田中克彦 (1996) 『名前と人間』岩波書店, pp.159-161
- 14) 前掲書 9) , pp.20-21
- 15) 前掲書 5) , p.61
- 16) 前掲書 5) , pp.63-65
- 17) 木下ひさし (2001) 前掲書 8) , p.193
- 18) 前掲書 8) , pp.195-196
- 19) 前掲書 12) , pp.74-75
- 20) 王敏・文, 李曉軍・絵 (1990) 『モンゴルの白い馬』小峰書店では、競馬場における権力者として描写や「とのさま」に対する恨み、悲しみ等の言葉がすべて削除されていて、成實のいう「白馬と少年の友情を軸になされている」話に書き替えられている。