

寓話教材化の一視点

—イブタイトラス「アナトール、工場へ行く」の場合—

加藤 宏 文

A standpoint for the teaching materialization of a fable :

ANATOLE written by Eve Titus

Hirofumi Kato

(Received November 19, 1993)

キーワード・教材化 teaching materialization

おもしろ

○ Fable, allegorical tale, usually featuring animals that behave and speak as human beings, told weaknesses of man. A moral — or lesson for behaviour—is woven into the story and often explicitly formulated at the end. (BRITANNICA MICROPEdia)

「寓話」とは、狭義には、教訓を理解させることを目標にした「動物物語」である。そこでは、動物たちは、紀元前六世紀に遡って、Aesop¹⁾ によつては、中世一二世紀に花を開いたMarie de France²⁾らの作品を経て、歴史的にもほぼ固定したイメージを前提とする。

ここでは、特にその動物たちの会話や行動を中心に、終には、人間世界の真理を単純明快に描き上げる役割を果たす。それは、時として、私たちの状況に対しても、鋭い風刺の刃を向け、古今東西を問わず、人間界の真を照らす。

したがって、「寓話」の「おもしろさ」には、このような動物たちを巧みに使った点からくるレベルと、鋭い風刺にはたと膝を打つレベルとがあつて、「国語科教育」における「教材」化の目標も、この両者への目配りが求められてくる。「寓話」が「教材」としての価値を生み出すためには、この目配りを指導過程に具体的にどう活かすかが、求められるはずである。私たちは、小学校「国語科教育」における「寓話」を、どう教材化するか。

小学四年生の「国語」教材には、「作品のおもしろさを【物語】」の見出しのもとに、Eve Titus 作・田谷多枝子訳・Paul Galdone 絵の「アナトール、工場へ行く」(原名は、"Anatole")がある。(光村図書「国語 四上 かがやき」)本稿では、山口県防府市立西浦小学校四年二組(京免郁恵教諭学級)での私の実践を踏まえて、右の「おもしろさ」との関りで、この「教材」の価値をどのように考えるべきかについて、考察を加えてみたい。

—

本「教材」は、次のような構造を持つ。(加藤整理。)

- ① へたまらない悲しみ
 - ② 人間の言い方
- 「人から軽蔑されたり、のけ者にされたりするなんて、たまらないことだよ。ねずみだって、りっぱな動物なんだ。ねずみにも、めいよつてもがある。」

② 〈へみつのひと仕事〉

(1) ドセットの思いつき (2) 分け前ちようだい (3) チーズ試食部部長に

○ 「ただ、人間たちに、何かお返しができるといいんだけど。でも、そんなこと、無理ね。」

○ 「無理じゃない。無理なものかね。君。君の思いつきは、まったくすごい。」

③ 〈フランス一の幸せ者〉

(1) 世界一かしこいねずみ (2) ねずみの王様、アナトール

○ 「(前略) あんなことは、もうたくさん。あなただって、本当に世界一かしこいねずみだわ。」

○ 「(前略) だって、うちのパパは、りっぱなサラリーマンねずみになったんだもの。」

④ ○ そんなわけで、もしみなさんが、残り物をあさっているねずみを見かけても、アナトールだなんて思わないでください。ね。アナトールは、今、フランス一、幸せ者なんですから。

ところで、この「作品」の「おもしろさ」について、同教科書の「指導書」は、その焦点を、次の三つに絞って、まとめている。

○ 第一に、主人公のねずみ、アナトールが、「フランス一、幸せ者」で、「世界一かしこいねずみ」であるという設定のおもしろさをあげることができる。第二に、人間の残り物などを食べて生きているねずみのアナトールが、実は、人間よりはるかに味の善し悪しが分かる才能の持ち主であったという着想のおもしろさである。第三に、アナトールと読者にだけ分かっている秘密が成立し、そのことよって、これを知らないデューバルさんの言動におかしみが生まれてくるというストーリー展開での

手法が生み出すおもしろさである。(傍線、加藤。)

ここには、先の「作品」構造をどう受け止め、学習指導の目標を、具体的にどこに置くかについての、「おもしろさ」に即した一つの方向が、明快に示されていて、導かれる。

第一の「おもしろさ」は、物語の主人公が「ねずみ」であることと、言うところの「フランス一」や「世界一」となることとの間の意外性を基にした「設定」のそれである。ここには、「寓話」が、動物をその登場人物とすることの意味の確認と、とりわけ「ねずみ」に対する私たちの歴史的な先入観を逆転させようとする発想がある。ただし、それは、人間世界における「ねずみ」的価値へのどのような洞察に基づいているかに、及んでいるか。

私たちは、「ねずみ」に対して、この物語の中の「人間」が懐いているように、「きたない」・「どろぼう」というイメージを植えつけられている。この事実を前提にして、この物語が「寓話」として活かされるためには、この先入観が、終には払拭された上で、あの「フランス一」や「世界一」が、生きてこなければならぬ。

「設定」の「おもしろさ」は、単にある「ねずみ」を特別視することにおいてのみ成立するものであってはならない。

第二に、「着想のおもしろさ」とは、何であるのか。「人間の残り物などを食べて生きている」という描写には、先の「設定」と根を一つにする「先入観」が前提にされている。その「ねずみ」が、「人間よりはるかに」すぐれた「才能」の持ち主であるという「着想」は、どうとらえられるべきなのか。「寓話」の中の動物「ねずみ」は、人間社会の中のある存在を体現しているはずである。すると、「ねずみ」は、どう「着想」されているのか。

私たちは、「寓話」の根本的な働きに引かれて、この「ねずみ」

と「人間」とを、いずれも私たち人間社会の中の二つの典型として受け止めていくことになる。すると、「残り物などを食べて生きていく」存在が、言うところの「人間」より「はるかに」すぐれた「才能」の持ち主であるという「着想」は、当然あり得べきはずの真実を、誤解や曲解や差別感覚を前提にして確認されてはいないか。物語の結末が、そのことを再考させてくる。

第三に、「知らない」「秘密」の「手法」がもたらす「おもしろさ」である。学習者である子どもたちは、「知らない」デュバルさんを高みから眺めて、「作者」とともにオールマイティーの立場に遊ぶ「おもしろさ」を味わうことができる。この「おもしろさ」は、ある意味では、「寓話」を「寓話」としてトータルに見る立場に、学習者を誘う大きな力を持つてはいる。しかし、そのことが、第一、第二の「おもしろさ」とどう関わるのか。

「寓話」の中で、「ねずみ」が、人間であるデュバルさんを相対化する。「ねずみ」の「才能」を人間のそれとしか考えることができていないデュバルさんをこのように相対化することは、「寓話」が終には風刺の対象にしようとしている私たち自身の間社会的状況を、厳しく対象化することと一つであろうか。私たちは、学習者とともに、「おかしみ」の世界に安住して、この物語が私たちに切り出してくれているはずの価値を、閉ざさないか。

ちなみに、同指導書は、訳者・田谷多枝子氏の言葉を、次のように引用・紹介している。

○（前略）これほどまでに嫌われ、蔑まれるねずみ社会の代表格、アナトールに、原作者のタイタスさんは、どうして「チーズ工場試食部長」などとという名誉を与えたのでしょうか。そもそも、原作者がどうして暗いねずみの社会に、明るいスポットライ

トを当てようとしたのか——これが、二十年を経た今、改めて読み返してみても、新たに私の心の中に湧きあがった疑問でした。

（中略）

私の創造では、ふつうの人間なら、「いやらしい」と言っても、どろぼう扱いするようなねずみまでも、温く抱きこんでしまうだけの、大きな心と豊かな愛情を持った人ではないかという気がします。（中略）

最近、子供の社会にも、残酷な事件が相次いで発生しています。その原因の一つに、月並みな言い方をすれば、家族の絆とか友情の欠落が考えられます。これは理屈ではなく、社会全体が、そういう方向に動いているからかもしれない。でもせめて、どんなにいやらしく見える生き物（人間も含めて）にも、何かしらユーモラスで、いいところがある、というぐらいの心のゆとりを持つように、心掛けたいものです。今、本文から、こんなことが読み取れるようになりました。（以上、傍線、加藤。）

ここには、二つの問題が含まれています。

一つは、訳者・田谷多枝子氏の「疑問」の前提に「暗いねずみの社会」という認識があつて、そこを出発点にしている事実である。

「寓話」が、動物たちの会話と行動とを中心に、人間世界の真理を描き上げるものとするならば、それは、少なくとも「暗いとされていくねずみ社会」という認識でなければならぬ。「ねずみ」社会が、「寓話」の中で「人間社会」をそこに重ね合わせ、「おもしろさ」を醸すとすれば、違いは大きい。

したがって、「明るいスポットライトを当て」というとらえ方も、前者の「前提」と深く関わりを持つ。ことは、「暗いねずみの社会」を是認した上で、外から「スポットライト」としての「明る

さを加えることと、「暗いねずみ社会」の「暗い」という認識が、一方的な「人間社会」のものさしに拠っているのだという真実を明らかにすることとの間の、大きな違いである。「教材」化の視点には、この二つの峻別力が、まず求められよう。

さらに、訳者・田谷多枝子氏は、右の観点に立ったまま、「ふつうの人間」が、「ねずみ」を「『いやしい』と言って、どうぼう扱います」ことを、是認して出発している。「どんなにいやらしく見える生き物（人間も含めて）」という捉らえ方にも、その観点は、如実に現われている。「いやしい」と言い、「いやらしい」と見えるとする「生き物」を、それでは、「温かく抱みこむ」とは、どういふことになるのか。ここに微妙な問題がある。

訳者・田谷多枝子氏は、その観点から、終には、「にも、何かしらユーモラスで、いいところがある」（傍点加藤。）という「心のゆとり」を提唱している。この観点の到達点は、「寓話」が真の意味での「おもしろさ」を、先述の「風刺」の鋭さにまで深めて味わうためには、大きな限界を持つと言わざるを得ない。「寓話」が、この価値を持ち得るためには、「風刺」の「刃」は、終には「人間社会」そのものの矛盾に向かわねばならぬ。

ちなみに、原作“McGraw-Hill Book Company”版の表紙には、次のような紹介文がある。

○ ANATOLE By EVETTUS Pictures by Paul Galone

Anatole lived in a small mouse village near Paris with his wife and six children. Every evening he bicycled into the city to find food for his family.

One evening, hiding under a sofa, Anatole heard an angry man say, "They are a disgrace to France—to be a mouse is to be a

villain. "Shocked and upset, he left the house and went home to tell the sad tale to his wife. "If only we could give people something in return. "She moaned, "but alas, that is impossible."

At his wife's words, Anatole jumped up and danced around the room. He announced that he had an idea, and what a wonderful idea it was! Readers of ANATOLE are sure to agree and will join in proclaiming him the Mouse Magnifique! (傍線・加藤。)

この「紹介」にもみられるように、「ねずみ」が、「人間」に対して「お返し」ができるかどうか、この「寓話」の発想の出発点になっている。「お返し」とは、何か。

一般に、「お返し」とは、相手から与えられた好誼への感謝の心を基盤としている。もちろん、ここでは、しつぺ返しの意味ではない。とすると、アナトール側は、人間側からの罵倒に等しい悪口雑言を、そのまま認めていることになる。弱者の立場に立った者たちが、権力側に対しこのように阿る姿勢を示すところには、「寓話」の真の「おもしろさ」は成立しない。どう「教材」化すべきなのか。

以上、実践に先立って、私たちは、「寓話」についてのこのような基本的な機能を省みる。「作品」が「教材」化されるためには、このような弱点が確認されていなければならない。

二

さて、私は、山口県防府市立西浦小学校四年二組（京免郁恵教諭 学級・男子一六名女子一三名）の単元「作品のおもしろさを 物語」(全一一時間)中第五及び第八時における京免郁恵教諭の学習指導に、まず学んだ。そこでは、「構造Ⅰ」・「構造Ⅱ」に分け

て、「『おもしろい』ところ・感心したところ」が、次々に発表されていく。私は、聴きひたり、聴き分けて、問題点をこう整理していく。

I 「おもしろい」ところ・感心したところ

- (1) ねずみが、自転車に乗って出かけるところ。
 - (2) 家族のために、毎晩食べ物を探すところ。
 - (3) ひみつのろうかをちよろちよろぬけるところ。
 - (4) うわさに、ぴんと耳を立てるところ。
 - (5) 女の人のぐちのこぼしかた。(こっそり・ひっかきまわす・乗っかる・すてなくっちゃーの言葉づかい)
 - (6) 男の人のおこりかた(フランス中のはじ・ぶりぶりして・どろぼうとおんなじさーの言葉づかい)
 - (7) アナトールのあわてかた(さあ、すぐに帰ろう)
 - (8) ガストンの言い方と考え方(鼻の先で言う・人は人、ねずみはねずみさ・さもくだらないと言わんばかりに、かたをすくめました)
 - (9) アナトールが、人間と友達になりたくて、けいべつされてもがまんしたところ(ゆめにもおもわなかったよ・たまらないことだよ・めいよってものがある)
- ◎ 「構造I」に関する問題点
- (1) ねずみが、人間とおなじようにしゃべったり行動したりする世界に、素直な関心を示している。
 - (2) 「ふだんあんまり使わない」言葉づかいを具体的にとらえて、その表現世界に注目している。
 - (3) アナトールが家族のために毎晩働く姿にも、立派さを認めている。

(4) ガストンの言い方と考え方にも注目して、「かしこいな。」と評価している。

すなわち、「寓話」の世界では、ねずみについては、歴史的にも固定したイメージが作られていて、この作品でも、それを前提にしてその変革が目指されている。しかし、ここでの学習者の受け止め方は、(3)や(4)のように、かならずしもそこから出発しようとはしていない。この「寓話」の教材化には、学習者のこのような主題意識をどう育むかへの配慮が求められよう。このことは、「寓話」を教材化することの意味、「寓話」の「おもしろさ」を真の意味で味わうことのできる力を育む方法の摸索を求めめる。それは、前節で吟味したこの「作品」の持つ弱点を、「教材」化の力量において克服し、突き抜けることにもつながる。学習者の発表は、それを教えている。

たとえば、中で、「家族のために、毎晩食べ物をさがすところ。」を指摘する学習者の受け止め方は、まぎれもなく「感心」を中心としている。ここには、「人間」一般の代表として後に登場してくる「女の人」や「男の人」の受け止め方とは、全く異なる「ねずみ」観が、反映している。それは、「食べ物」が、「人間」から見てどのようなものであるうとも、「生きていく」ことへの一生懸命な姿こそが尊いと考えるを、よく反映する。

この問題は、「構造Ⅲ」において、子供たちが、「(前略)だって、うちのパパは、りっぱなサラリーマンねずみになったんだもの。」と抱き付く場面に直結する。右の反応を素直に示していた学習者が、ここに至って「ねずみの王様、アナトール」の方向へのみ傾いていくことが、この「作品」を「教材」化したことになるのか。「寓話」の生命にも触れるこのような具体は、学習指導目標と

の関りにおいて、慎重に吟味されてよからう。

また、「ガストンの言いかたと考えかた」を指摘する学習者の受け止め方は、どのような主題意識を反映しているのか。たとえば、アナトールの「悲しそうな」ことばに対してのガストンの「かたをすくめ」ての反発は、「これが、生きていくってことさ。」にこそ集約されていた。「寓話」は、それを置き去りにして、「お返し」の発想へと流れ込んでいく。学習者の右の反応は、この流れによってどのように導かれるのか、導かれないのか。

この問題は、ガストンが、この「寓話」の結末近くで、「びよこりと頭を下げて」、「いいとも、喜んで。」と、アナトールの生き方に同調していく場面に直結する。ガストンは、どこで変わったのか。あの確信に満ちた信条は、どうなったのか。ともかくにも、この唐突な変貌ぶりは、(4)のような学習者のせつかくの主題意識を、吟味することも、支えることもなく、打ち棄ててしまうことにならないか。「教材」化の視点が、問われよう。

Ⅱ 「おもしろい」ところ・感心したところ

- (1) デュバル社長が、つまんで食べてみて、まいった、と言ったところ。
- (2) デュバル社長が、アナトールを人間だとばかり思っているところ。(こつそりと・お返し・おめでとうございます)
- (3) ドセットとアナトール、それにデュバル社長も、「お返し」という言葉を使っているところ。
- (4) これで、ねずみと人間とは、友達になれるだろうが、「ひみつのまま」であるところ。

◎ 「構造Ⅱ」に関する問題点

- (1) アナトールの才能と知恵に感心しながら、それと表裏一体

に、デュバル社長たちがそれに気づいていないことに、「おもしろさ」を味わっている。

(2) アナトールたちねずみにとつての「お返し」とデュバル社長たち人間にとつてのそれとを、おなじ質のものと考えていいのか。

(3) 「ひみつ」という条件について、価値学習を深める可能性がある。

まず第一に、言うところの「アナトールの才能と知恵」が、何を目的にして発揮されたものであるかという点がある。そもそも、「才能」や「知恵」が、すばらしいものとして発揮されるからには、それは、自己にとつても、社会にとつても、真に幸せをもたらすものでありたい。ここでは、どうであるのか。

このことは、先述の「お返し」の発想に直結する。アナトールの「才能」と「知恵」とは、「哀しみ」をそのままにした一方的な「お返し」になってはいないか。デュバル社長が「それに気づいていない」ことよつてのみ成立する点においても、この「お返し」に関わる「才能」や「知恵」には、「寓話」を成立させる意味での「おもしろさ」には、むしろ背を向ける要素を内在させてはいないか。「教材」化には、慎重な対応が求められよう。

第二に、「お返し」が、両者にとつてそれぞれにどのような意味を持つかである。「アナトール」に代表される「ねずみ」とつての意味は、右に述べた。言われなき「罵倒」をそのまま甘受した上での「お返し」である。それは、デュバル社長に代表される「人間」にとつて、喜んで受け取るべき「お返し」であろうはずはない。すなわち、デュバル社長自身、なぜ「お返し」をされるのかに、思い当たる節はない。利益に酔うだけの姿である。

したがって、第三には、「ひみつ」の「おもしろさ」について、

に分裂して混乱している。すなわち、一方では、打算的に「うれしい」と告白しながら、他方では、「ねずみ」であることを知って、あの「男の人」や「女の人」たちと同様に「きたない」・「食えない」と連発している。(一)による補足説明にある「人間と思っていたから」には、右の矛盾のよって来る根本の認識が、告白されている。この受け止めは、どこからくるのか。

たとえば、この学習者の表現、波線Bを見すえてみる。Bの示す方向は、先行していた「うれしい」を打ち消すものなのか。それとも、そうではあっても、デユバル社長は、なお、ある意味では「うれしい」気持ちを確認することができているのか。だとしたら、「人間」の代表であるデユバル社長と「ねずみ」の代表であるアナトールとは、この受け止め方の中で、どのような関係に立ったことになるのか。具体的な発問で深めてみたく思う。

さらに、〈類型Ⅲ〉の学習者たちは、例が示すように、物語の世界を冷たくつき離して受け止めている。「ねずみ」が、「ねずみ」として「寓話」の世界で機能することを拒んでいる。この学習者の例では、とりわけ具体的に「ねずみが字をかけるわけないから。」コメントしている。こうなれば、この物語は、もとも子もなくなろうというものだが、学習者をして、このように物語をつき離させたのは、何であるのか、そこを詰めてみたい。

この学習者の認識は、波線Cの一語において、とりわけ強調されている。ここでは、デユバル社長による先の類型が見せた「感謝」や「喜び」が、相手の真の存在との交流を避けることよってのみ成立していることを示している。この事実は、「お返し」の本質との関りもさることながら、それを前提にした両者の交流が、このような隔たりによって成り立つことを示す。学習者の〈類型Ⅲ〉への

傾きの要素は、他の二類型にも、内在していた。

私は、学習指導計画を立てるに当たって、先の「問題点」から予測していた学習者たちの「理解」の本質を、このように確かめることができた。すなわち、「ひみつ」によってのみ保たれている「幸せ者」という虚像と、それを支える「お返し」の空疎な意味とを真正面から吟味する学習指導こそが、具体的に求められてくるはずである。「寓話」が「寓話」としての価値をどのように徹底して活かしているか、この「教材」化は、それを問う。

このことは、同時に、あのガストンの役割を再考することを、具体的に要求する。ガストンの生き抜き方に鋭く表れていた問題が、どのように唐突に横に追いやられてしまったのか。その必然的な結果としての右の矛盾と、矛盾をカムフラージュした上でのみ成り立つ「世界一かしこいねずみ」・「ねずみの王様、アナトール」を、吟味する学習指導こそが、求められる。学習者は、すでにその必要性を確かに自覚し始めている。応えねばならない。

三

イブ・タイトラスの「アナトール、工場へ行く」の学習指導―単元「作品のおもしろさを 物語」のひとつとして―

於 山口県防府市小学校教育研究会国語部研究会・防府市国語教育振興会研究大会

① 日時 一九九三年七月八日(木) 一三時二五分―一四時一〇分
指導者 加藤宏文

② 学習者 山口県防府市立西浦小学校 四年二組(京免郁恵教諭
学級) 男子一六名・女子一三名

③ 教材 イブ・タイトラス作、田谷多枝子訳「アナトール、工場へ

行く」(光村図書・「国語四上・かがやき」)

④ 学習指導の目標

(1) 「おもしろさ」の焦点になる語の理解を確かめ・深めることを通して、「おもしろさ」の質を高めさせる。

(2) すでに育まれている「主体的活動」と「集団思考」の学習形態を、錬磨させる。

(3) 学習の成果を、前時の到達点との接点で「創る」表現に定着させる。

⑤ 目標設定の理由

第四学年では、一般的に発達段階の異なる学習者が、集団をなしている。一方、「弾力的」とはいえ、「中心的」・「関係的」認識が、求められてもいる。前者を、個性としての「主体的活動」、後者をその相互批評における「集団思考」の場で実現することによって、統合の道が伐り拓かれよう。それは、前者が豊かに取り上げることのできた「おもしろさ」の焦点をなす語を、後者の場で吟味し合う方法の探求を求める。その上でのひとりひとりの変革を、自覚的な表現へと伸ばしたい。

⑥ 本時指導の焦点

(A) 「なあんだ。そんなことか。」

ガストンは鼻の先で言いました。

「人は人、ねずみはねずみさ。ぼくらの家族だって、ものを食わなきゃならんのだし、ねずみつてもものは、人の家ではか食べ物をあされないんだぜ。」

「でも、ぼくは、人間があんな言い方をすると、ゆめにも思わなかったよ。」

アナトールは悲しそうに言いました。

「人から軽べつされたり、のけ者にされたりするなんて、たまらないことだよ。ねずみだって、りっぱな動物なんだ。ねずみにも、めいよつてもものがある。」

ガストンは、さもくだらないと言わんばかりに、かたをすくめました。

「そんなこと、どうだっていいじゃないか。アナトール。これが、生きていくってことさ。」(85・10)

(B) デュバルさんは、アナトールに、ぜひ会いたいと、手紙を書きました。けれども、アナトールは、このまま知られずにいたいと、返事をよこしました。(95・3)

⑦ 学習指導の展開(注1) (本時分) — 発問を中心とした構造 —

へはじめ

(1) ガストンの言った言葉のなかで、いちばん心に残っているのを、できるだけ短く取り上げなさい。

(2) それは、アナトールのどんな言葉にたいして、向けられたものですか。

(3) ガストンは、その言葉を、どんな態度で言いましたか。へなか

(1) 「鼻の先で言う」の使い方、次の例で確かめてみよう。(例略) — 「理解」を確かめる。 —

(2) ガストンは、何にたいして、そのような言い方をしたのですか。 — 「理解」を深める。 —

(3) 「かたをすくめる」の使い方、次の例で確かめてみよう。 — 「理解」を確かめる。 —

(4) ガストンは、何にたいして、そのような態度をとったのですか。 — 「理解」を深める。 —

(5) ガストンの生き方を、どう思いますか。―「表現」する。―
へじめ

(1) アナトールは、何のつもりで、「ひと仕事」をしたのですか。

(2) ガストンは、なぜ生き方を変えたのですか。

(3) アナトールが、もしデュバルさんに会っていたら、デュバルさんは、何と言ったと思いますか。

⑧ 指導上の留意点

へはじめに～に関して。

(1) 「学習者の視点に立つ」と、よく唱えられる。初発の感想が、求められる。その場合、えてして右の提唱が、一方では気ままを許容したり、他方では機械的形式的な活動のみを訪たりしがちである。「いちばん心に残っているの」および「できるだけ短く」は、学習者が、自らの「初発の感想」の価値を自覚した上で発表する態度や方法を誘うものである。教科書に傍線を引くことが、多ければよいと誤解されたり、発表の場合も、長々と引用したりするばかりで、発表そのものが「表現」としての基本的な条件からはずれてしまう傾向を、改めなければならぬ。学習者は、主題意識を確認する。

(2) (1)において、学習者は、それぞれの視点から、ガストン像を描き始めている。この貴重な入り口が、この物語の主流とどのように結びつくのか、その視点から構造的・相対的に理解を深めさせたい。学習者は、ここで、アナトールとガストンとの生き方についての信条を、相対化する。この確かさこそは、この物語の「寓話」性を、正しく、あるいは批判的に「理解」する方向へと、指導していこう。

(3) 学習者たちは、前時限で、京免郁恵教諭から、語彙指導の角度から、「鼻の先で言う」や「かたをすくめる」の用法と意味について指導を受けている。ここでは、それらの語彙の習得（注2）を念頭に、さらに、この場面での具体に即した習熟へと、その価値学習を深めていきたい。へはじめに～の段階で、学習者は、(1)・(2)を受けた(3)に至って、ガストン像を、できるだけ具体的に描き出しておくことになる。
へなか～に関して。

(1) 語彙の技能的な面での「理解」とその「表現」とに、しばらくは徹してみる。「鼻の先で言う」に関わって、(1)辞書による説明、(2)その具体的な場面例、(4)その用例――の三点を、他の「鼻」を用いた表現例をも同様に混ぜて、それぞれの組み合わせをまとめる活動を、色分けのカードを用いて、ゲームのように試みる。「理解」を確かめる訓練例である。

(2) へはじめに～の(1)で、学習者は、それぞれの視点から、ガストンの言葉の一つをすでにとらえている。ここでは、そのうちの一つの典型である(1)の表現を核にして、それぞれの場合を吟味する。すべての学習者の場合を等しく取り上げることによって、学習指導が平板になることは避けたい。一つの典型を学習することが、それぞれの「理解」を深めることに繋がるようでありたい。焦点化していく。

(3) 同じように、「かたをすくめる」に焦点を当てる。先の「鼻の先で言う」での「理解」は、ここで改めて確かめられもする。グループでのカード集めで相互批評や集団思考を取り入れて、みんなが支えられて、一つの段階へ到達するようでありたい。「これが生きていくってことさ。」に集約されているがス

トンの生き方が、これらの語句に食い入ることによって、さらに深い次元で確かめられよう。

へとじめへに關わつて。

(1) 右の学習を通して、学習者たちは、この「寓話」の孕み持つ矛盾に、すでに気づき始めている。その第一が、「お返し」としての「ひと仕事」に關る。窮地に陥っていたアナトールが、妻ドセットの「お返し」の一言によって思い立った「ひと仕事」には、どんな「つもり」が込められていたのか。その「つもり」には、どんな価値があるのか、問い詰められる。

(2) 次に、「鼻の先で言い」、「かたをすくめ」さえもしたガストンが、「ぴよこりと頭を下げて」、「いいとも」と、一見アナトールに迎合するかのように信条を変貌させたのは、なぜか。これをも「これが、生きていくつとさ。」の具体だと受け止める学習者もいる。とすると、それと一つになるアナトールの「フランス一、幸せ者」とは、どういふ価値によって支えられたことになるのだろうか。

(3) さらに、この二つの矛盾を踏まえた上で、再確認を求めるべきが、先の発問である。デュバル社長が、アナトールを「ねずみ」だと知らないことよつて成り立つこの「フランス一、幸せ者」の世界は、学習者たちによつて、すでに三つの類型に共通して、疑われていた。この点は、ガストンとの相対化によつて、アナトールの行為の意味を吟味することを通して、さらに自覚的に対象化されよう。

以上の学習を通して明らかにした点を、原作の文脈に照らし、改めて吟味してみる。

① ガストン豹変の不自然さ

ア 「なあんだ。そんなことか。」がストンは鼻の先で言いました。「人は人、ねずみはねずみさ。ほくらの家族だつて、ものをくわなきゃならんのだし、ねずみつてものは、人の家でしか食べ物をあされないんだぜ。」

◎ "BAH! A mere trifle." Scoffed Gaston. People are people, and mice are mice. Our loved ones must eat, and our only hunting-grounds are people's homes."

〈参考〉「ほくたちもほんとにうれしいよ。だつて、うちのパパは、りつぱなサラリーマンねずみになったんだもの。」

◎ "We are so proud! Our beloved Papa is now a respectable business-mouse!"

イ ガストンは、さもなくだらないと言わんばかりに、かたをすくめました。「そんなこと、どうだつていいじゃないか、アナトール。これが、生きていくつとさ。」

◎ Gaston shrugged his shoulders indifferently. "Resign yourself, Anatole. C'est la vie!"

ウ 「ねえ、ガストン。これからずつと、ほくが一人で出かけたからつて、気を悪くしないでおくれよ。実は、こつそりとやらなくつちやならない仕事があるんだ。」すると、ガストンは言いました。「ほくは君の友達だぜ。友達が、気を悪くなどするもんかね。友達は、おたがいに信じ合わなくつちや。ま、うまくやれよ。」

◎ "Gaston, will you feel insulted if I go off alone after this? I have an idea that I must work on in secret." Gaston answered, "I am your friend, nest-ce-pas? A friend is never insulted. — a friend has faith. Good luck!"

エ よく日、アナトールは、ガストンをよんで、「どうだい、いっしょにはたらかないか。」ときいてみました。すると、この年上のねずみは、ぴよりと頭を下げて言いました。「いいとも、喜んで。」そして、友達をだきしめて、さげびました。「アナトール、ばんざあい。ほくたち、みんなのねずみのために、だまってしないではたらいだ、えらいねずみのアナトール。ねずみの王様、アナトール。」そして、本当にそうなりました。アナトールとガストンは、いっしょに力を合わせて、工場ではたらいだのです。

◎ The next day Anatole invited Gaston to be his helper. The older mouse made a very deep bow. "Gladly will I join you!" Then he kissed his friend on both cheeks, and cried: "VIVE ANATOLE! Was he content to sit back and do nothing about our way of life? NON! NON! he is a mouse of action—mouse of honor—A MOUSE MAGNIFIQUE!" And so it came to pass. Anatole and his partner worked at the factory, side by side in perfect harmony.

② 語り手の観点(参照「構造④」)

○ そんなわけで、もしみなさんが、残り物をあさっているねずみを見かけても、アナトールだなんて思わないでくださいね。アナトールは、今、フランス一、幸せ者なんですから。

◎ So if you should ever meet a mouse looking for leftovers, you will know at once that it cannot possibly be Anatole, the happiest, most contented mouse in all France.

ちなみに、一九九三年度前期「教科教育法国語」(小学校・養護・幼稚園課程 三年次)の学習者たちは、右の作品の「教材」研

究の過程で、その受け止め方をこう記述している。

A この結末の言い回し「アナトールだなんて」というところに、私は、ひっかかりました。この言い回しから、アナトール以外のネズミがやっていること、つまり残り物をあさっていることが、アナトールのやっていること(サラリーマンみたいな仕事)より、下品なものという感じがします。これは、人の物をとって生きていくより、自分で働いてお金をかせいで生きていく方が正しいんだという人間の視点からみたもので、ネズミを人間の世界にむりやり合わせようとしているみたいで、私は、あまり好ましくないと思います。

B ねずみ社会の中で、アナトールだけが幸せ者になった言い方で、外のねずみは、残り者になった言い方で、外のねずみは、残りものをあさって、不幸だということになる。アナトール個人は、幸せかもしれないが、それは、ねずみとしてのアナトールではなく人間化したアナトールであり、人間社会の中での出世が、ねずみ社会の中で出世といえるかどうか。(傍線、加藤。)

「はじめに」で述べたように、「寓話」は、「終には、人間世界の真理を単純明快に描き上げる」ものである。さらには、そのことによつて、「鋭い風刺の刃を」私たちの状況に対してつきつけてくるもののはずである。その本質からすると、この「作品」は、「寓話」の形を借りながら、実は、決定的な点で、その資格を欠いてはいないか。「教材」としての「おもしろさ」も、それと無縁ではない。

その点で、まず、Aさんの「人間の視点からみた」という指摘は、その点を鋭く突いている。「寓話」は、逆に、動物の視点から人間を見たときに、人間の世界の矛盾や真実が、鋭くえぐり出され

るものであったはずである。しかし、ここでは、つきつめれば、人間社会における「労働」についてのいびつな価値観が根底にまずあって、それをもとにして、「ねずみ」の社会を照らし出し、一見、訳者の言う「いいところ」を描き出したかに見える。

さらには、Bさんの「人間化したアナトール」という指摘が、その弱点を深くついている。「人間」が、ついには「アナトール」において真実を具現されていくべきものが、ここでは、「ねずみ」の代表であるアナトールが、「人間化」、すなわち「人間」の尺度に引き戻されて、その位置付けを得てしまっている。Aさんの指摘した「だなんて」は（原文と照合しても）、その根底にある「人間」観をも、如実にさらけ出したものといえよう。

四

では、学習者は、この単元のとじめで、どのような到達点を示しているのか。京免郁恵教諭の引き続き指導の結果は、こうである。

C 私はアナトールは、すばらしいねずみだなあと思いました。人間にも、アナトールみたいな人は、いるでしょうか。いると思います。そんな人がたくさんいたら…、どうなっているのでしょうか。教室のドアを開けると、ドドドド。走るとこんな音がするくらいいい人、アナトールみたいな人がいると、どんなにすばらしいでしょうか。／小学校だけじゃなく、中学校、高校、大学、会社の人、中学、小学、大学、高校の先生もみんなアナトールみたいな人になったら、今度は、楽しさや、おもしろさ、みんなのいいところが、にげてしまふんだよね。だけどアナトールみたいな人がいると、たくましい感じがするな。／ガストンの思いやり、アナトールの思いやり、すごいと思います。ガストン

は、「ぼくは、君の友達だぜ。」と言うところが、とくにすごいと思います。それは、やっぱり、アナトールのことを信じているということが、わかるからです。／アナトールは、よっぽど、人間に、うわさされるのがいやなんだなあと思っています。だって、それはねずみでも、カードをさしたりするのは、いやだったかからと思います。

D アナトールは、人間に、おかしさをされるほど、とつてもよくはたらいで、ねずみの王さまになって、世界一かしこいねずみだろう。／わたしたちも、こんなすばらしい人間がいるだろうか。いつか、そんな人間になってみたい。／アナトールとガストンが、力をあわせて、はたらいたら、もっとすごい工場になるだろう。／アナトールは、ひみつで、はたらいで、いばつたりしなかつたところがすばらしいと思った。このはなしは、ガストンがおこらなかつたので、さいご、二人ではたらせるようになったと思う。／でも、残り物をあさるねずみは、名前があるのか。

まず、Cさんも、D君も、それぞれ前半においては、共通して「すばらしい」と、学習の「成果」を表現している。作者の主題意識、訳者の感動、「教材」設定者の意図は、この点においては、指導者の学習指導によって、達成されたと言えるか。しかし、両者ともに、単純にそこに落ち着いていない節がある。

Aさんは、イで、「みんなのいいところ」を指摘しないではいられない。「フランス一、世界一」とされるアナトール以外に、「残り物をあさっているねずみを見かけ」たときの思いが、ここにはしみ出ている。「すばらしい」ことを追究することの大切さを理解することと、「すばらしい」とされない存在を排除することとは、一つであつてならない。Cさんは、一方でこの学習に導かれながら

も、この点をしっかりと握りしめ続けてもいる。

このことは、直接的にも、アナトールが「フランス一、世界一」になっていながら、「カードをさしたりするのは、いやだった」と、思いを致しているところにも、表現されている。アナトールは、「ひみつ」を条件にすることによって、初めて、人間の代表の一人としてのデューバル社長から、そのように評価されたのである。アナトールの思いは、「カードをさしたりする」「ひみつ」によって、その本意が抑さえられているところに成立する。

また、Dさんは、このことをさらにつきつめていく。「残り物をあさるねずみ」への思いである。この「教材」の結末部分は、原文と微妙な違いを示しているが、それを考慮に入れても、なお、この「作品」には「残り物をあさる」ことへの負の評価が、強く打ち出されていると言わざるを得ない。それは、「サラリーマン」を美化する「子どもたち」の科白にも、端的に表われていた。この「教材」による学習目標は、まだ先にあると言わべきか。

イブタイトスの「アナトール、工場へ行く」教材化の確かな視点を求めて、私たちは、「寓話」とは何かとの原点に、改めて立ち返らなければならない。一見「寓話」の形をとりながら、「寓話」であることの本質を見失うことは、学習者を底の浅い「おもしろさ」の世界にひとたびは遊ばせこそすれ、「ことばを通して生き抜く」力としての「国語」の学力を育み、揺さぶられて自己変革の「おもしろさ」をそこに自覚させることにはならない。

ちなみに、「寓話」は、こう説かれてきた。

FABLE, a brief fictional narrative illustrating a maxim of worldly wisdom. Such a maxim, if explicitly stated either before or after the narrative, is called the "moral." Fables typically employ as charac-

ters either animals, natural objects and forces, or members of lowly occupations. Their style is pithy and homely, and the lessons they inculcate are on a fairly low level of prudence on practicality. Fables differ from anecdotes in being fictitious rather than historical, from parables in avoiding systematic allegory, and from myths and from folktales of marvel or adventure in emphasizing practical shrewdness. They differ from proverbs in providing an illustrative narrative, although such allegorical proverbs as "the mountain was in labor and brought forth a mouse" can be considered fables in miniature.

One theory of the origin of the fable is that it was a product of the emergent lower classes, who used fables to criticize their betters without being punished for open insolence. (ENCYCLOPEDIA AMERICANA 10)

この「作品」が歴史上の重い必然から深く備えるに至った条件が、およそ四つの点で鋭く説明されている。「教材」としてのこの「作品」も、ここから再検討を要しよう。

① 身近な文体で描かれた簡潔な虚構の短編として、学習者にふさわしいか。

まずは、「身近」であることと「虚構」であることに、注目したい。とりわけ、小学校における「寓話」の「教材」では、とかく「身近」であることが、表面的に取り扱われやすい。「身近」であることが、その「現実」を踏まえて、なぜ「虚構」を日指すのか、そこに潜む主題意識を究めたい。

② 普遍的な知恵あるいは金言・道徳(低いレベルの分別・実用

性)が、冒頭あるいは末尾にどのように込められているか。

次には、「普遍的」であることと「低いレベル」であることとの共存にも注目したい。両者に共存が要請されるのは、私たち人間社会において、一見「低いレベル」の倫理や道徳や真理やが、現実の社会においては、「軽い」ものではないことを意味する。

「普遍的」に「重い」課題なのである。

③ 登場人物は、動物や自然物あるいは「下層」とみなされていた「職業人」であるという伝統的な型が、どのように活かされているか。

さらには、右が鋭く指摘するように、「みなされていた」現実から、「寓話」は、やむにやまれぬ「表現」や「主張」として創出されるものである。「ねずみ」を登場させることの意味は、そのような社会的状況への認識なしには、意味を持たなくなる。

④ ③に言う「下層」が、「上層」をどれだけ鋭く風刺することができるか。

その上で、「寓話」は、終には、「風刺」の表現である。「風刺」は、「お返し」が文字通りの自己抑制である限り、その意義を失う。「ねずみ」は、「人間」を、どれだけ「風刺」する位置に立たされているのか。ガストンに前半見られた辛辣さが、貌変することの意味も、このことと無縁には見過ごすことはできない。風刺は命である。

「寓話」の本質については、ラリフォンテーヌが、「作者」の視点から鋭く説いている。(注3)

○ 寓話はふたつの部分から成り立つ。ひとつを肉体と呼び、もうひとつを魂と呼ぶことができよう。肉体は話であり。魂は教訓である。アリストテレスは寓話に動物しか許容しない。人間や植物

は除外している。この規則は必須であるというよりも、たしなみ

ということにもとづいている。イソップも、ファエドルスも、寓話作者のどれも、この規則を守ってはいない。教訓については、それとまったくちがって、それを言い落としている者はいない。わたしはときに教訓を言い落としているとしても、それは、うまく入れることができないときだけ、それを補うことが読者にとつ

て容易であるばあいだけである。フランスではもっぱら人を楽しませるものが重んじられている。これが大切な規則であり、いわば唯一の規則である。だからわたしは、古いしきたりにしたがうとまざることになるばあいには、それを無視するのを悪いことだとは考えなかつた。イソップの時代には、寓話は素朴に語られ、教訓は別に、いつもあとにつけられていた。フェアドルスになると、この順序に従わなかつた。かれは物語を美しく飾り、終わりの教訓をとときには初めにもつけてきている。どこかに教訓を入れることが必要とされているとしても、わたしがそういう教えに違反しているのは、ただ、それに劣らず大切なもうひとつの教えに従っているからである。その教えをわたしたちにあたえているのはホラティウスである。この著者は、作家がその精神にふさわしくないこと、また、その題材にふさわしくないことに対して、むきになるのを好ましくないこととしている。かれの言うところによれば、成功したいと思っている人は、決してそんなことをしない。「それによつてすぐれたものはなにもつくれない」とはつきりわかっていることは放棄する。

ラリフォンテーヌは、「寓話」は、「肉体」としての「話」と「魂」としての「教訓」とから成るとする。ここでは、まずは、その「教訓」を明示することと、「話」を「楽しませる」こととの関

係が、作家の現実的な視点から動的に述べられている。私たちは、イブ・タイトスの「寓話」に、この二つの関係をどう見るか。先に紹介した「指導書」の「この作品のおもしろさをも、素朴にここに関する。

すなわち、作者イブ・タイトスがこの作品に込めた「設定」や「着想」や「手法」の「おもしろさ」は、右のラフ・フォン・テーヌの指摘に照らし合わせると、どういうことになるのか。イブ・タイトスは、確かに、その結末において、「だなんて思わないでくださいね。」と「教訓」を「あとにつけ」た。これは、右の三つの「おもしろさ」を、どのように活かすのか、活かさないのか。ラフ・フォン・テーヌの言う「まずいこと」になりはしないのか。

さらには、ラフ・フォン・テーヌは、作家が、その「精神」や「題材」を尊重することと「教訓」を明示することとの関係を指摘している。「寓話」は、そもそも、作家の「精神」において「素朴に語られ」ることが、その本意であろう。その「精神」が、その作家の生き抜く状況や社会において、先に見た「風刺」の力に富んだ豊かなものであるならば、それは、自らなる適切な「題材」を得て、読者の心に響くはずである。「むき」にはならない。

この点からすると、イブ・タイトスの「寓話」は、その「精神」において「素朴に語られ」ることによって、私たちに自己変革を迫る鋭い「風刺」のことは投げかけたか。ガストンの豹変や子ねずみたちの「サラリーマン」観は、それと相容れるものか。とりわけ、結末の「教訓」の「むきになる」あり方は、逆にその「精神」や「題材」の歪さをこそ露呈していると言わざるを得ない。「寓話」は、この点から、教材化の可否が問われよう。

おわりに

イブ・タイトスの「アナトール、工場へ行く」は、現行小学校「国語」教科書所収教材の中でも、数少ない「寓話」の一つである。「寓話」は、素朴に、まずは学習者を物語の世界に遊ばせるのに有効な力を持つジャンルである。学習者たちは、「寓話」の外見上の特質である動物たちの語りや行動の世界に、自在にその想像力を遊ばせる力を持っている。私たちは、その素朴な彼我の関係を尊重する。

イブ・タイトスの「アナトール、工場へ行く」は、その次元において、設定と着想と手法を活かしつつ、物語の「おもしろさ」を学習者たちに提供している。設定の意外性や着想の斬新さや手法の巧妙さが、ことばを通して学習者に発見共有されていくことは、それとして学習目標の一面の価値である。しかし、ことばを通して生き抜く力としての「国語」学力を育むには、「教材」は、その価値においてのみ活かされて、止どまってもよいのか。

新しい「学力」観が示すところは、とどのつまりは、ひとりひとりの学習者が、学習を通して「自己実現」をすることで集約される。これは、従来の「学力」観が、とりわけて実践の場において、学習者の視点に立つことを疎外されがちであったことへの反省に基づいているはずである。私たちは、まずは、この観点に立って、「自己実現」にとって、「教材」がどのように活かされているのか、いないのかを、具体的に省みなければならぬ。

言うまでもなく、「教材」は、「作品」と同義ではない。作者が「作品」に込めた主題意識が、学習者のそれとどこで接点を持つのかを、私たち指導者は洞察する力を求められている。その上で、私たち指導者は、自らの「作品」についての主題意識を、具体的に確

認して出発しなければならぬ。その中でこそ、「寓話」における「話」と「教訓」との価値としての統合が実現し、学習者の「自己実現」に資する学習指導が、確かに出発する。

「寓話」における「おもしろさ」は、右に見た形式上のそれに帰してはならない。防府市立西浦小学校四年二組の学習者たちや、私の「国語教室」の学習者たちが鋭く指摘をしていた「価値」の世界こそが、本当の「おもしろさ」への一里塚である。私たちは、迫るもの重い状況の中で、学習者とともに、その主題意識を、具体的なことばを通して揺さぶられ、変革を迫られ、変革を自覚し、そこに「自己実現」を評価し合える学習を求めたい。

「寓話教材化」の具体の中で、その一視点を求めた。技能止まりを恐れ、価値にまで至る学習を展開していくことは、ひとり「寓話」を教材とした場合のみではない。「国語科教育」に今求められているのは、指導者における「教材透視力」と具体的なことばへの「焦点化力」（注4）に基づいた「授業構想力」である。それは、とりもなおさず、「単元学習」を指向する。「寓話教材化の一視点」は、現今の「国語科教育」に広く求められる問題である。

(注)

- 1 拙稿「表現・理解の関連指導」（長谷川孝士監修『小学校国語科教育の研究』建帛社刊Ⅱ 第八章参照）
- 2 拙稿「語彙を豊かにする主題単元学習の展開（五）——『戦争を、なぜ止められなかったのか。』の場合——」（『国語教育』第六号所収）参照。
- 3 今野一雄訳「寓話」「序文」岩波文庫
- 4 拙稿「国語教育力を育成する『国語科教育法』の目標——教材

透視から授業構想へ——（本誌第四号所収）参照。

（後記） 本稿をまとめるに先立っては、山口県防府市小学校教育研究会国語部会・同市国語教育振興会の諸先学、および、わけても、同市立西浦小学校の田村迪子校長・京免郁恵教諭をはじめとした諸先生方に、一方ならぬご指導を賜った。同小学校四年二組三九名の児童のみなさんへとともに、学恩に深謝を申し上げる。

（一九九三・一一・一五記）