

# 素材から教材への転換の必要性

## — よりよい国語の授業構築のための基礎研究 —

中 條 敦 仁

### 1. 目 的

国語の授業をするためにはさまざまな準備が必要だが、次に示した①から③の3段階を順に経ることが最低条件となる。

- ①素材の研究
- ②教材の研究
- ③指導方法の研究

このうち、児童の能力や知識教養を高める効果的な国語の授業を構築していく上での第一段階にして、もっとも重要な研究が、①素材の研究である。本稿は素材の研究の重要性と、ハンス＝ウイルヘルム作『ずうっと、ずっと、大すぎだよ』を具体例として、素材から教材への転換の様相を示し、その転換活動の必要性を述べることを目的とする。

### 2. 素材を生かすことの重要性

「教科書に掲載されている作品だからそれは教材だ」と考えがちだが、そうではない。その作品たちは教材ではなく、まだ何も手を加えられていない素材にすぎない<sup>[1]</sup>。新鮮でおいしい素材を生かすも殺すも料理人の腕次第。つまり、教科書に採択されるほどの良質な素材であっても、国語教師の力量によって、良い教材にも悪い教材にもなってしまうのである。

良質な素材を目の前にいる児童のための教材にするためには、読者として教

師として作品の読み込みをすることから始めなければならない。教師は、「一読者」として、その作品から何を感じ、何を読み取るのか、「教師」として、その作品を理解し、吟味し、児童・生徒に何を伝え、何を教えるのか、を追究することが重要となる。教師が素材研究をせず教材としての可能性を見出せない状態でなんとなく授業をしても、その作品の素材の味を児童に感じさせることができない。読者の視点、教師の視点を持って、その作品を深く読み込み、徹底的に吟味し、「素材」を「教材」とする活動が教師の授業準備の第一歩になればならない。

### 3. 一読者として、教師として素材を解釈・分析することの重要性

教師となって以後、プライベートで小説を読んだり、新書を読んだりするときも、「この文章授業に使いそう」「この部分で発問を作ると面白いかな」「理由が不明確で筆者の主張がわかりにくい、これは授業では扱えないな」などと、なぜか授業をすることを想定して作品を読んでしまう自分がある。これは、良くない傾向である。常にこういう読み方をすると、素直な驚きや感動が薄れ、素朴な疑問を持たなくなる。結果、児童が文章を読んだときに感じる感動や、新しい知識を得た時の優越感、素朴な疑問を持たず、児童主体の活動的な授業を作ることができなくなる。やはり、教師であっても、感動や素朴な疑問を素直に感じる、一読者としての読みを大切にすべきである。

授業構築をする上で、一読者としての読みだけでは足りない。当然、どのような能力を育てたいのか、どのような知識を持たせたいのか、目の前にした作品で何を教えることができるのか、など授業構築をしていくための読みをしなければならない。つまり、素材を教材として扱うための読み直しをすることが大切となる。

以上に述べたように、一読者として読む活動、教師として読む活動の両方が揃ってこそ、良質な素材の味を生かした効果の高い教材へと転換することが可能となる。

#### 4. 読者の視点と教師の視点を統合する「書き込み式素材研究」

稿者は、素材研究をする方法として、「書き込み式素材研究」<sup>[2]</sup>をおこなっている。その研究の手順は、以下の通りである。

手順①…一読者として読み（一次読み）、感想や考えたことをメモする（一次感想）。

手順②…対象教材をコピーする。

→プリントアウトサイズを教科書見開きサイズよりも一つ大きいサイズに設定し、拡大せずにそのまま印刷する。印刷時のポイントは、上下左右に余白ができるよう、教科書を中央に置き、印刷すること。

手順③…一読者として、感じた感想や疑問、発見や驚き等、心に浮かんだことをひたすら書き込んでいく。→どのような些細なことでも書き留めておくとよい。

手順④…教師として読み（二次読み）、児童・生徒にとって難解に感じる語句や文脈、ぜひとも習得してほしい語句や文脈、今後使えそうな表現など、主に言語表現に関わる部分に線などを引き、コメント等を書き込んでいく。

手順⑤…一文の構造や文と文の関係、形式・内容段落の関係など文章構造に関わることでわかったことや授業に生かせそうなことについて、線などを引きながら、コメント等を書き込んでいく。

手順⑥…授業をおこなっていく上で中心的役割を果たす授業展開や発問等、思いついた都度、書き込んでいく。

手順⑦…その他、授業に使えそうな、どんな些細なことでも、思いついたらとにかく書き込む。

▼手順④～⑦は、慣れてくれば、同時におこなってもよい。

示した①～⑦の手順は、さまざまな視点から素材を読むことを忘れないことを意図し、手順として示したものである。基本的には、④～⑦の作業を同時におこないつつ、ただひたすらプリントに自身の頭に浮かんだものを活字化していく作業と考えればよい。浮かんだ良い発想も、書きとめていかなければ、一瞬にして消えてしまうのである。

## 5. 素材の解釈・分析

ハンス＝ウイルヘルム作・絵『ずうっと、ずっと、大すきだよ』<sup>[3]</sup>を対象に本稿3に示した手順により「書き込み式素材研究」をおこなった。書き込みをしたものの中から、授業をおこなうために重要となる部分のみを抽出し、素材研究を集約したものを以下に示す。

○研究素材：ハンス＝ウイルヘルム作・絵 ひさやまたいち訳

『ずうっと、ずっと、大すきだよ』

光村図書出版発行教科書『こくご 一下 ともだち』（平成23年  
6月5日）掲載本文による

○対象学年：小学校1年生

### （1）あらすじ

犬のエルフとぼく（男の子）は一緒に大きくなり、常に一緒に過ごす。エルフはぼくよりもずっと早く大きくなり、次第に老い、死期が近づく。その様子を目の当たりにしたぼくは、寝る前に必ず「エルフ、ずうっと、大すきだよ」という。

その後、エルフは死に、ぼくも家族も心から悲しむが、他の家族に比べて、エルフの死に対する悲しみの気持ちが幾分か楽だった。それは、毎晩「ずうっと、大すきだよ」と言っていたからだ。ぼくが今後何を飼っても「ずうっと、ずっと、大すきだよ。」と言おうと心に思うのであった。

### （2）素材解釈・分析

以下、稿者が任意に切った文章ごとに「対象部全体」「下線部」についての素材解釈・分析の結果を示す。

①エルフの ことを はなします。エルフは、②せかいで いちばん すばらしい犬です。

<下線部解釈・分析>

①「エルフのことをはなします」

・過去回想的書き出し。以降の話が、ほく視点で書かれていることに注目すべき。つまり、男の子というフィルターを通して描かれたエルフである。

②「せかいでいちばんすばらしい犬です」

・男の子が、エルフを「せかいでいちばんすばらしい犬」と評している点が重要。ほく視点でエルフに対する気持ちが書かれ、以降の「ほくの犬」ということばにつながる。ここでの「いちばん」は、エルフに対する相対的評価ではなく、男の子からの絶対的評価として捉えるべきである。

ほくたちは ①いっしょに 大きく なった。でも、②エルフの ほうが、ずっと 早く、大きくなったよ。ほくは、エルフの ③あったかい おなかを、いつも まくらに するのが すきだった。そして、④ほくらは、いっしょに ゆめを見た。⑤にいさんや いもうとも エルフの ことが 大すきだった。でも、エルフは、ほくの 犬だったんだ。

<対象部全体解釈・分析>

「いっしょに」ということばに注目する必要がある。ここで、ほくが常にエルフと行動を共にしていることを児童に読み取らせておかないと、「エルフはほくの犬」という発想にはいきつかない。そのために、「いっしょに大きくなった」「あったかいおなかを、いつもまくらにする」「いっしょにゆめを見た」の順接的文脈と「にいさんやいもうともエルフのことが大すきだった。でも」という逆接的文脈を拠り所として読み取らせるとよい。

<下線部解釈・分析>

①「いっしょに大きくなった」④「ほくらは、いっしょにゆめを見た」

・ほくとエルフは、常に寄り添い共に成長してきたことの確認が必要。

②「エルフのほうが、ずっと早く、大きくなったよ」

・人間と犬の成長の早さ、寿命の違いを意識させる。

③「あったかいおなかを、いつもまくらにするのがすきだった」

・後の場面にこの場面とは逆の「エルフのために枕をあげた」という行動につながることから、押さえるべき重要箇所。

⑤「にいさんやいもうともエルフのことが大すきだった。でも、エルフは、ぼくの犬だったんだ」

・「でも」という逆接を中心に「にいさん・いもうと」と自分を比較している。エルフの死後、兄弟たちとの気持ちの持ち様の違いが述べられているシーンへにつながることから、押さえるべき重要箇所。

・「ぼくの犬だったんだ」と過去形で書かれているところに、冒頭の「エルフのことをはなします」を合わせた上で、過去の話であることを意識させる必要がある。エルフの死後、ぼくが回想をしていることを知ることで、児童も過去の経験を回想的に考える活動をするにつながる。また、これと合わせて、「ぼくの犬だったんだ」の意味を再度確認しておく必要がある。

①エルフと ぼくは まい日 いっしょに あそんだ。エルフは、りすを おいかけのが すきで、ママの かだんを ほりかえすのが すきだった。ときどき、エルフが わるさを すると、うちのかぞくは、すごく おこった。②でも、エルフを しかって いながら、みんなは、エルフの こと、大すきだった。③すきなら すきと、いって やれば よかったのに、だれも、いって やらなかった。④いわなくても、わかると おもって いたんだね。

### <対象部全体解釈・分析>

前場面に引き続き「いっしょに」に注目させたい。内容の構造は前段と同じだが、重要なことは、「すき」といったか、いわなかったである。この点を考えるためには、下線部③④にある次のa～dの展開を頼りに読み進めるとよい。

- a 「みんなは、エルフのこと、大すきだった。」
- b 「すきならずきと、いってやれば」
- c 「だれも、いってやらなかった」
- d 「いわなくても、わかるとおもっていた」

a～dの関係は次のとおりである。

a 「みんなは、エルフのこと、大すぎだった。」 ↓ 【だから】 d 「いわなくても、わかるとおもっていた」	▼思っているから、いわなくても 相手は感じてくる・察してくる。 (「以心伝心」相手に委ねる)
b 「すきならすきと、いってやれば」 ↓ 【でも】 c 「だれも、いってやらなかった」	▼ことばで気持ちを相手に伝える。 (「言挙げ」) *ほくはした⇔家族はしなかった

上記の構造を理解した上で、ことばにして「いうこと」と「いわないこと」の違いを後の場面(\*1)に考えさせるための伏線として押さえる。

【\*1 「後の場面」】

「にいさんやいもうとも、エルフがすぎだった。でも、すきっていってやらなかった。ほくだって、かなしくてたまらなかったけど、いくらかきもちがらくだった」

<下線部解釈・分析>

- ① 「エルフとほくはまい日いっしょにあそんだ」
  - ・生まれたときから、ずっと一緒に継続的に遊んでいるということは、この話を読む上での核となる。「まい日・いっしょに」という表現からほくとエルフの関係を再確認させたい。
- ② 「でも、エルフをしかっていながら、みんなは、エルフのこと、大すぎだった」
  - ・「でも」「～いながら」に注目させ、家族もほくと同様エルフに対する「大すぎ」という気持ちを持っていること、その気持ちの大きさを読み取らせたい。
- ③ 「すきならすきと、いってやればよかったのに、だれも、いってやらなかった」
  - ・過去回想であることをもう一度確認し、ここの「みんな」には「ほく」が含まれていないことを読み取らせたい。ほくを除く家族は「すき」な気持ちは持っていて、「すき」とは言っていなかった。それに対してほくは「すき」とことばに出していったのである。

④「いわなくても、わかるとおもっていたんだね」

- ・この文の主語は、「みんな（ぼくを除くの家族）」であることを確認したい。過去回想であることを考えると、「みんな」に「ぼく」は含まれない。

いつしか、ときが たって いき、ぼくの せが ぐんぐん のびる あいだに、エルフは、どんどん ふとっていった。エルフは としを とって、ねている ことが おおく なり、さんぽを いやがるようになった。ぼくは、とても しんぱいした。ぼくたちは、エルフを じゅういさんに つれていった。でも、じゅういさんにも、できる ことは なにも なかった。「エルフは、としを とったんだよ。」じゅういさんは、そう いった。

<対象部全体解釈・分析>

ぼくとエルフ（人間と動物）の成長スピードは違うために、先にエルフが死ぬのは必然。このことについて理屈で教えず、成長の違いを対比的に捉えさせ、寿命の違いを知り、一緒に成長してきたからこそ、先にエルフが死んでしまうことの悲しさを感じ取らせたい。また、獣医ですら何もできないことを読み取らせ、エルフが刻一刻と死に近づいていることを考えさせたい部分である。

また、この場面での「ぼくとエルフの行動と気持ち」の対比を図化すると次のようになる。

(●いつしかときがたっていき)

<ほく>

<エルフ>

ほくのせがぐんぐんのびる	⇔	エルフは、どんどん ふとっていった
ほくは、とても しんぱいした	⇔	エルフはとしをとって、ねていることがお おくなり、さんぽをいやがるようになった
ほくたちは、エルフをじゅうい さんに つれていった	⇔	じゅういさんにも、できることはなにも な かった。「エルフは、としを とったんだよ」

まもなく エルフは、かいだんも 上れなく なった。でも、エルフは ほくの  
へやで ねなくちゃ いけないんだ。②ほくは、エルフに やわらかい  
まくら<sup>マクラ</sup>をやって、ねる まえには、かならず、「エルフ、ずう<sup>ズウ</sup>と、大すきだ  
よ。」って 言って やった。エルフは きっと わかってくれたよね。

<対象部全体解釈・分析>

前段に引き続き、ほくとエルフを対比的に捉えさせることが大切である。

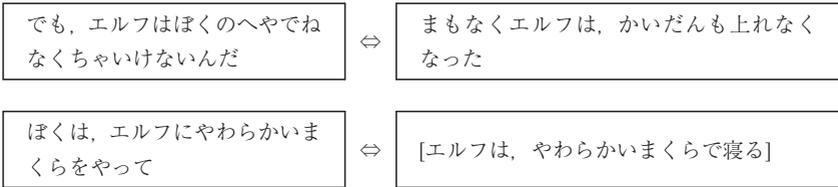
さらに重要となるのは、ほくが、「エルフ、ずう<sup>ズウ</sup>と、大すきだよ」と言<sup>イ</sup>挙<sup>キ</sup>げ  
(気持ち<sup>キモチ</sup>を声に出す)したことである。それまで男の子は、エルフのことを心の  
中では大すきとは思っていたものの、声に出して伝えてはいない。それが、「大  
すき」と言<sup>イ</sup>挙<sup>キ</sup>げたことにより、「エルフもきっとわかってくれたよね」と自分  
の気持ち<sup>キモチ</sup>がエルフに伝わっていくことを実感する。この実感を通して「声に出  
して自分の気持ち<sup>キモチ</sup>を伝えることの大切さ」を読み取らせたい。

また、この場面での「ほくとエルフの行動と気持ち」の対比を図化すると次  
のようになる。

(●まもなく)

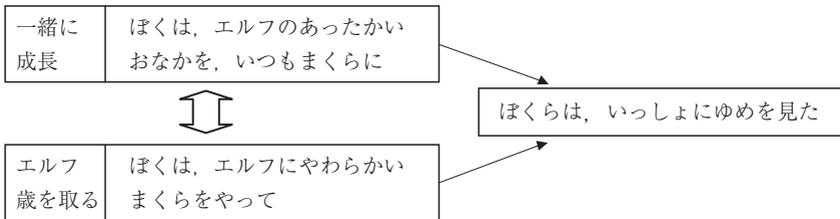
<ぼく>

<エルフ>



①「ぼくは、エルフにやわらかいまくらをやって」

- ・エルフが歳を取る前、常に行動を共に一緒に成長していた頃は「ぼくは、エルフのあったかいおなかを、いつもまくらにする」であったのに対し、ここでは、「エルフにやわらかいまくらをや」るへと、行動が変わっている。この対比からぼくとエルフの状況と関係の変化を捉えさせる必要がある。



ある あさ、目を さますと、エルフが、しんで いた。①よるのあいだに しんだんだ。ぼくたちは、エルフを にわに うめた。みんな ないて かたを だきあった。②にいさんや いもうとも、エルフが すきだった。でも、すきって いって やらなかつた。ぼくだって、かなしくて たまらなかつたけど、③いくらか きもちが らくだった。だって まいばん エルフに、「ずうっと、大すきだよ。」って、いって やって いたからね。

### <対象部全体解釈・分析>

同じ「すき」でも、声に出して言わなかったにいさんたちに比べ、声に出して気持ちを伝え続けていた自分こそエルフの真の飼い主、「エルフはぼくの犬」という意識が強く反映している。ここから「声に出して気持ちを伝え続けることにより心の交流や信頼関係の深化が図られる」ということを読み取ることができる。ここでは、「ずうっと、大すきだよ」といっていたことにより「きもちがらく」になったのはなぜかを本文内容を踏まえて考えさせることができる。

### <下線部解釈・分析>

#### ①「よるのあいだにしんだんだ」

・エルフの死んだ場所を押さえておきたい。丁寧に文脈を追えば、ぼくの部屋であることは明らか。つまり、一緒にいながら、エルフの死に気付かなかったのである。ぼくが朝起きたときの悲しみは計り知れない。にもかかわらず、家族に比べて気持ちが楽だったのである。それは「ずうっと、大すきだよ」といって続けてきたことによる。

#### ②「にいさんやいもうとも、エルフがすきだった。でも、すきっていつてやらなかった」

・兄弟もぼくと同様にエルフのことが好きだったこと、ただ、「好き」といわなかったことを押さえ、その「好き」の状態の違いを、下線③のぼくの「ずうっと、大すきだよ。」のことはもとに気づかせたい。

①となりの子が、子犬をくるといった。もらっても、エルフはきにしないうってわかっていただけ、ぼくはいらないうっていった。かわりに、ぼくが、エルフのバスケットをあげた。ぼくより、その子のほうが、バスケットいるもんね。いつか、ぼくも、ほかの犬をかうだろうし、子ねこやきんぎよもかうだろう。なにをかってても、まいばん、きつといつてやるんだ。②「ずうっと、ずっと、大すきだよ。」って。

### <対象部全体解釈・分析>

エルフと過ごした日々、エルフの死。男の子の心は成長する。声に出して気持ちを伝えることの大切さを知ったのである。『なにをかって、まいばん、きつといってやるんだ。「ずうっと、ずっと、大すきだよ」って』から、単にエルフに対する気持ちやこれから飼うであろうペット等に対する気持ちだけではなく、声に出して言うことにより、死んだエルフに対するほくの気持ちの再確認の意味をも持っている。「声に出すことで自身の気持ちを再確認している」ということを読み取ることができるが、1年生に考えさせるのは難しいか。

### <下線部解釈・分析>

- ①「となりの子が、子犬をくれるといった。もらっても、エルフはきにしないってわかっていたけど、ほくはいらないっていった。かわりに、ほくが、エルフのバスケットをあげた」
  - ・となりの子の「子犬をあげる」に対し、いらないといったときの気持ちを考えさせたい。同時に、エルフの使っていたバスケットをあげるという行為をどう捉えるかを聞くことで児童の読みの深さを量ることができる。
- ②「ずうっと、ずっと、大すきだよ。」
  - ・最後に来て、本作品の題名が出てくる。ここで題名に込めた作者の想いを問い直すことで、本作品の主題を明らかにする良い機会となる。

### 素材全体から

- 男の子のエルフに対する気持ちを声に出して伝えるという場面から、「声に出して気持ちを伝えることは大切であり、心の交流や信頼関係の深化が図られ、自身の気持ちを再確認することにもつながる」といえる。
- 挿絵から状況を想像させることができる。挿絵からどういう場面であるのかを考えさせ、本文内容の確認、順序の確認をさせることもできる。
- 話の展開が、男の子目線のみで書かれていることから、読み進める上で視点がひとつに固定され、児童が、男の子の行動や気持ちと自分を同化させて読める点で扱いやすく、理解させやすい。

- エルフが年老いていく以前と以後でほくとエルフの関係性が逆転していくというように、1年生でもわかりやすい伏線がはられており、段落の関係や文脈を学ぶことに適している。

### (3) 作者について

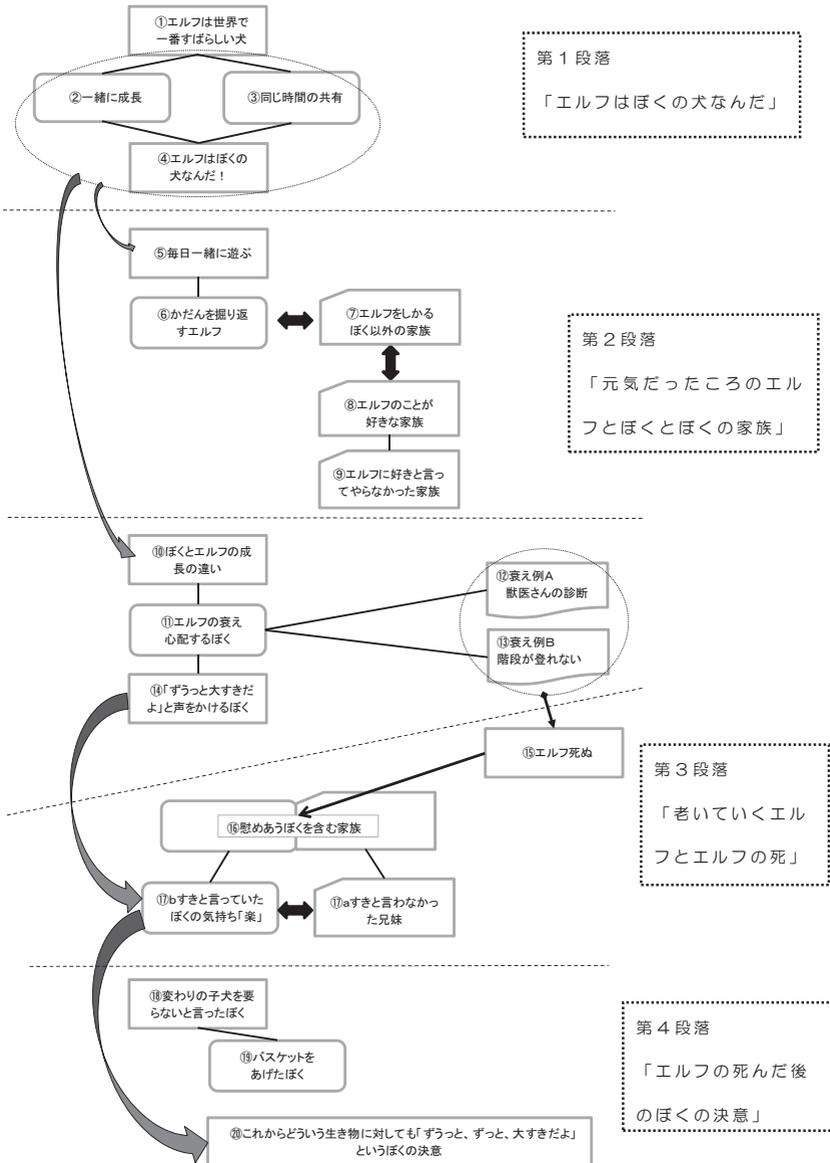
ハンス＝ウイルヘルム (Hans Wilhelm) は、ドイツ出身の絵本作家で、児童書のイラストにも多数描く。アフリカに長年滞在した経験がある。アメリカで古い農家に住み、納屋をスタジオ代わりに創作に励む。主な作品として、『ずうっと、ずっと、大すきだよ』の他に、『ほくたちまたなかよしさ!』、『タイローンなんかこわくない』『そんなのずるいよ! タイローン』などがある。

### (4) 内容

4つの内容で構成される。段落、対象ページ、及び小見出しは次の通りである。ページ数は、光村図書出版教科書と一致。段落数、「起・承・転・結」の文章構成、小見出しは、稿者が内容にあわせて独自に作成した。

- |   |
|---|
| 第1段落 (起) 初め～P47L9 「エルフはほくの犬なんだ」             |
| 第2段落 (承) P48L1～P49L2 「元気だったころのエルフとほくとほくの家族」 |
| 第3段落 (転) P49L3～P51L3 「老いていくエルフとエルフの死」       |
| 第4段落 (結) P54L1～終わり 「エルフの死んだ後のほくの決意」         |

(5) 文章構成図



## (6) 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」の教材としての可能性

本素材の良さは、過去の自分との対話、気持ちを声に出して言うことの大切さ、声に出すことによる自身の気持ちの再確認の大切さ、を児童にとっても身近な動物の死を通して考えることができる点である。

犬は、我々人間にとってもっとも身近な動物であり、児童にとってもなじみやすい。飼い主である「ぼく」とペットとしての犬という構図は理解しやすく、こどもたちが物語の中に素直に入っていける点で、教材としてよい。また、「いっしょに」育ってきたぼくとエルフの心の交流とが描かれ、さらにエルフの老いと死をきっかけにしたぼくの心の成長、「大すきだよ」と声に出して伝えることの大切さなど、こどもが自身の体験や経験と照らし合わせながら想像的に読むことができる点で大いに優れた教材である。挿絵についても、柔らかいタッチでやさしい雰囲気醸し出しており、こどもたちに受け入れられやすい。また、登場人物の中心である「ぼく」視点で書かれており、ぼくに寄り添いながら読むことで、エルフの生死に対するぼくの気持ちや行動の変化を読み取りやすく、心情を中心にした読み取りがしやすい。

以上の点から、本素材は、小学校1年生の教材として使用するにふさわしいといえる。

教材として使用するに当たり、次のような目標を立てることが可能である。

- ① ぼくとエルフの関係、家族とエルフの関係を踏まえて、行動や心情を読み取ることができる。
- ② エルフの死に対して、「大すきだよ」といい続けたぼくの持った気持ちに注目させ、声に出して気持ちを伝えることの大切さを読み取ることができる。
- ③ 自ら進んで他の作品を読む態度を育てることができる。

## 6. 素材研究から教材への転換活動の必要性

小学校1年生教材の『ずうっと、ずっと、大すきだよ』を例として、素材研究をもとに教材の可能性へと、素材から教材への転換の様相を示した。

はじめから教材だという認識で、授業構築を図ると、発問作りやよりよい授

業展開の追求や指導方法ばかりに目が行ってしまい、素材本来の味わいや感動が薄れてしまう。教師として、その素材をどう味わい、児童に何をどう味わってもらいたいのかを追究する素材研究は欠かせない。その上で、教師としてその素材に教材としての価値を見出し、素材を教材へと転換する過程を抜きにしては、国語の授業は成り立たない。

## 7. 素材研究の後の活動～まとめにかえて～

素材研究の重要性と、その具体的方法を示した。ここまで述べてきたように、素材をいかに教材として価値あるものにしていくかが、国語教師の腕の見せ所である。そのためにも、教師自身はその素材を読み、教材としての価値を与えていくための素材研究は欠かせない。

しかし、素材研究をおこない、教材としての価値を見出しただけで、授業ができるわけではない。冒頭にも示したように、②教材の研究、③指導方法の研究が残されているのである。②教材の研究における中心的なものは、発問作りである。能力を高める効果的な授業をおこなうためには、児童の活動が中心となる発問が欠かせない。発問作りの方法についても今後、述べたい。

## 注

【1】田近洵一・井上尚美 編『国語教育指導用語辞典（第四版）』（教育出版・2009.1.25）の「81教材研究（p.174）」に、「教科書に採用された作品であっても、そのままでは、それらは単なる素材にすぎない。素材が教材として成立するには、作品自体の内容を十分検討し、教室の子どもとのかかわりにおいて、いかなる意味が見いだせるかを考えねばならない。それは教材としての価値といってよい。」とあり、素材研究の重要性、素材から教材への転換の必要性が指摘されている。

【2】「書き込み式素材研究」とは、本文内に示した手順の通りでおこなうものである。素材研究の方法は、書き込み式が絶対的なものではなく、さまざま方法がある。素材研究の基本は、自身の読みを最大限活性化し、客観的に分析することである。

- 【3】本作品は、絵本『ずーっと ずっと だいすきだよ』（ハンス・ウィルヘルム えとぶん, 久山太市 やく・評論者・1988.11.30初版発行）をもとに、教材化したものである。

### 参考文献

- ・植松雅美 監修著／釵持勉 編著『小学校国語 板書で見る全単元の授業のすべて1下』（東洋館出版・2009.11.20 初版第6刷） p82-p99
- ・澤本和子 監修／国語教育実践理論研究会 著『新提案 教材再研究—循環し発展する教材研究 子どもの読み・子どもの学びから始めよう』（東洋館出版・2011.7.30） p6-p15
- ・日本教材学会 編『教材事典 教材研究の理論と実践』（東京堂出版・2013.9.25） p20-p21, p31-p32, p66-p68