

令和四年度

博士論文（指導教員 藏中しのぶ）

カンボジア人日本語学習者の《読解力》向上のための日本文学教材開発

—宮澤賢治『オツベルと象』を対象として—

大東文化大学大学院外国語学研究科
日本語文化学専攻博士課程後期課程

学籍番号二〇二三三一五一

オルン・チャンポン

目次

序章	1
第一節 問題の所在と本研究の意義	1
第二節 本研究の方法と構成	5
第一章 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の日本語教育の概要	15
はじめに	15
第一節 カンボジアにおける日本語教育の歴史	17
第二節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の概要	19
第三節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科のカリキュラム	21
第四節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の科目概要	26
第五節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科一年次の授業の現況と課題	30
第六節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科二年次の授業の現況と課題	32
第七節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科三年次の授業の現況と課題	37
第八節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科四年次の授業の現況と課題	46
第九節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業の現況	54
むすび	56
第二章 日本の中学校の国語科教育と「学習指導要領」―「読書」「読む」力の育成―	58

はじめに	58
第一節 日本の「学習指導要領」	58
第二節 日本の「学習指導要領」の変遷	61
第三節 昭和二十二年度「学習指導要領（試案）」と「学習指導要領 国語科編（試案）」	63
第四節 昭和二十六年年度「学習指導要領一般編（試案）」改訂版「中学校学習指導要領 国語科編（試案）」改訂版	82
第五節 昭和三十三年年度「小学校学習指導要領」告示（昭和三十三年十月一日施行）	90
第六節 昭和四十三年年度「中学校学習指導要領」告示（昭和四十六年四月施行）——「詰め込み教育」——	97
第七節 昭和五十二年年度「中学校学習指導要領」告示（昭和五十五年四月施行）——第一次ゆとり教育——	103
第八節 平成元年度「中学校学習指導要領」告示（平成四年四月施行）	109
第九節 平成十年度「中学校学習指導要領」告示（平成十四年四月施行）	115
第十節 平成十五年度「中学校学習指導要領」一部改正（平成十五年十二月改正）	119
第十一節 平成二〇年度「中学校学習指導要領」告示（平成二十三年四月施行）	120
第十二節 平成二十九年度「中学校学習指導要領」告示（平成三十二年四月施行）	127
むすび	131
第三章 国語科教育における宮澤賢治作品の現状——『どんぐりと山猫』『オツベルと象』——	133
はじめに	133
第一節 戦後初の小学校国語教科書における『どんぐりと山猫』採用の意義	133
——「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」——	133
第二節 国語教科書における宮澤賢治作品——『オツベルと象』を中心として——	151
むすび	154

第四章 『オツベルと象』の国語教育における学習指導―「学習の手引き」と「国語学習指導要領」の対照を通して―	156
はじめに	156
第一節 『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和二十八年～四十六年教科書と「学習指導要領」を中心に―	156
第二節 昭和四十四年度「中学校学習指導要領」告示と昭和四十七～四十九年版・五〇～五十二年版の「学習の手引き」	174
第三節 昭和五十二年「中学校学習指導要領」告示と五十三～五十五・五十六～五十八・五十九～六十一年版の「学習の手引き」	182
第四節 平成元年度「中学校学習指導要領」告示と昭和六十二～平成元年・二～四・五～八年版の「学習の手引き」	191
第五節 平成十年度「中学校学習指導要領」告示と平成九～十三年版の「学習の手引き」	194
第六節 平成十五年度「中学校学習指導要領」一部改訂と平成十四～十七・十八～二十三年版の「学習の手引き」	200
第七節 平成二〇年度「中学校学習指導要領」告示と平成二十四～二十七年・二十八年版「学習の手引き」	204
第八節 平成二十九年度「学習指導要領」告示と平成二十八～令和二年・三～四年度版「学習の手引き」	212
むすび	219
第五章 『オツベルと象』の本文―カンボジアの日本語教材・クメール語翻訳テキスト作成のために	221
はじめに	221
第二節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科「日本文学Ⅰ・Ⅱ」	222
第二節 『オツベルと象』の諸テキストの本文比較	227
第三節 宮澤賢治校本の本文校訂・新旧校本の本文校訂	241
第四節 『オツベルと象』の語釈	254
むすび	264

第六章 『日本語教材『オツベルと象』のテキスト	265
はじめに	265
第一節 日本語教材『オツベルと象』テキストの語彙のレベル	266
第二節 日本語教材『オツベルと象』テキストの漢字のレベル	269
第三節 日本語教材『オツベルと象』テキストの文型のレベル	274
第四節 『オツベルと象』のカンボジア人教材用のテキスト―漢字を中心に―	280
むすび	293
第七章 『オツベルと象』のクメール語訳	294
はじめに	294
第一節 『オツベルと象』のクメール語の翻訳	294
第三節 『オツベルと象』のクメール語の語釈	312
むすび	324
第八章 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科における『オツベルと象』の学習指導	324
はじめに	324
第一節 『オツベルと象』の物語の構造	325
第二節 『オツベルと象』の時間性	329
むすび	343

第九章 「日本文学」『オツベルと象』の朗読劇	344
はじめに	344
第一節 『オツベルと象』の「音読」「朗読」指導―平成二十四～二十七年版教科書と「中学国語学習指導要領」を中心に―	345
第二節 朗読劇『オツベルと象』の脚本	354
第三節 『オツベルと象』朗読劇の録音教材	367
第四節 『オツベルと象』の指導計画	372
むすび	393
終章	394
第一節 結論	395
第二節 今後の課題	400
謝辞	402
初出一覧	403

序章

第一節 問題の所在と本研究の意義

一、問題意識

カンボジアに日本文学が初めて紹介されたのは、ペン・セタリン氏によれば、一九九一年のことである(1)。世界各国で普及している日本の漫画やアニメであっても、未だカンボジアでは認知度が低いのが現状である。

筆者は、二〇一七年七月カンボジア王立プノンペン大学外国語学部日本語学科卒業後、同年九月から専任講師として一年間、「文法」「読解」「会話」「作文」「聴解」の授業を担当した。王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業は、音読が中心で、作品の意味にまで深く立ち入ることはない。

王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の恩師ロイ・レスミー先生は、いつも、次のようにおっしゃっている。

日本語がわかることと、日本や日本人を知っていることとは違う。どんなに日本語がうまく話せても、日本の生活習慣・環境・文化を理解することはむずかしい。そのために、カンボジア人が日本社会や日本企業で、日本人と行動を共にする際に、さまざまな問題が生じる。

日本の言語文化を具体的に教えるためには、日本文学は格好の教材である。日本語教育のなかで、日本文学を有効に活用すれば、ロイ・レスミー先生の指摘された問題を解決する端緒となるのではないか。

二〇一八年九月から、大東文化大学推薦国費留学生として留学する機会をいただいた。かねてから、筆者は「日本文学」の授業で、学生に何をどう教えれば良いのか、その内容と方法に問題を感じていた。二〇一一年東日本大震災のとき、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科は「日本文学」の授業で、東北の人々の心の支えとなった宮澤賢治『雨ニモマケズ』を読み、日本の復興を祈った(2)。しかし、現在宮澤賢治のことは、カンボジアではほとんど知られていない。宮澤賢治の作品は、日本の小中高등학교の教科書にも数多く掲載され、教材として、かつ文学作品として高い評価を受けている。その多くが童話としてやさしい日本語を使用しているため、カンボジアにおける日本語文学教材に適していると考えられる。

そこで、宮澤賢治がカンボジアで広く認知されるよう、『雨ニモマケズ』以外の作品として『オツベルと象』を取りあげ、「日本文学」の授

業の教材として活用したいと考えている。

『オツベルと象』は、日本の中学校一年生の教科書にしばしば掲載されてきた。日本の国語科教育における「読解」の指導内容や方法は、カンボジアの日本語教育にも役立つにちがいない。また、宮澤賢治の原文をそのまま漫画化した、ますむらひろしの漫画『オツベルと象』があったことも、この作品を選択対象とした大きな理由である。

二〇一九年夏、筆者はカンボジアに一時帰国して、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の三年生を対象に、宮澤賢治『オツベルと象』の授業を実践した。

文学作品を題材とした授業に筆者も学生も不慣れであったため、作品内容の口頭説明だけでは学生たちの十分な理解を得られなかった。しかし、ますむらひろしの漫画『オツベルと象』や、youtubeで『オツベルと象』の紙芝居の動画を見せると、単語や表現の意味がわからなくて、学生たちの理解度は急速に高まった。特に、日本文学を題材とした漫画作品は、背景となる日本文化の理解を深める。このような非言語教材は有効なツールとなる感触を得た。『オツベルと象』の舞台は日本ではなく、象や童子や沙羅双樹が現れ仏陀の気配も感じられる。ますむらひろしの漫画では、舞台のイメージがインドやミャンマーを想定して描かれており③、カンボジアの文化にも多少通じるところがある。

こうして、日本の中学校一年生の国語教科書『オツベルと象』を、クメール語に翻訳した翻訳教材を作りたいと考えるようになった。日本語の教材をメインとし、副教材として、クメール語に翻訳した教材を使用する。その上で、両者をどのように活用していくべきかを具体的に検討し、カンボジアの日本語教育に導入したいと考えている。

さらに、副教材としてのクメール語翻訳に加えて、視覚教材としてますむらひろしの漫画『オツベルと象』を利用し、さらに聴覚教材として「朗読劇」の録音を作成し、カンボジアの日本語教育の教材としたい。

二、先行研究

まず、「日本文学」を教材として活用する意義について説明する。

ニュージールランド・ヴィクトリア大学の狩野不二夫氏は次のように述べられた。

実用的日本語教育では、日本学の研究者が増えない、または育ちにくい。そして公的な教育機関は人間形成も教育目的にしていることであ

る。日本研究には日本語が読めることが必須条件である。翻訳に頼る日本研究には限度がある。その点、文学教育は人間形成の面でも、日本語を読む面でも、最適な教材である。従来に文学教育が果たして来た役割と成果は無視できない。それは現在国内および海外で活躍している日本研究者や翻訳家の業績を見ても、それが分かる。学習者の動機やニーズにかかわらず、文学を教材とすることの意義をここに強調したい(4)。

さらに、同氏は、文学を教えることの意義を次のようにまとめる。

a) 文学そのものを学習して、その造詣を深める。―政治、科学などの専門教科と同様、翻訳でもある程度可能だが、高度な専門知識は原書のみ可能

b) 語学教育の一環として、学生の語学力を向上させる。―目的別日本語教育 (Japanese for Special Purpose) の1分野であるが、人間の感性教育や文学的・芸術的表現能力も養える。教材は無制限に広がっている。

c) 人間の生き方、考え方の理解を助ける。―人間の生き方の普遍的な問題を主題とした文学特有のテーマ。これも翻訳でも可能だが、原文を読むことで日本人の心情や考え方が、言語を通して理解できる。

d) 日本の知識 (文化・社会・歴史・芸術・宗教・地理など) の理解を助ける。―これも文学が大きく貢献できる分野であり、その範囲は無限に広がっている。

e) 日本人との共通な話題を提供する。―文学知識は読書好きの日本人とコミュニケーションするための大きな助けになり、間接的に学習者の会話能力を上達させる重要な原因になる(5)。

こうして日本の言語文化や「日本の知識」を具体的に教えるために、また、「会話能力」を上達させるために、日本文学は格好の教材である。日本語教育のなかで、日本文学を有効に活用すれば、この問題を解決することができるのではないか。

二〇一八年十月十九日、「水門の会」国際シンポジウム「翻訳・出典のクロス・メディア―伝と肖像の翻訳出典論―」(大東文化会館ホール)のパネル・ディスカッションで、ベオグラード大学の山崎佳代子教授の講演を聴く機会を得た。東欧の大学で、外国人のための日本語教育に永年携わり、同じような環境にある仲間の先生方とともに、語学教育のありかたを模索してこられた山崎先生のことばは、筆者にとって大きな支えとなった。いずれ、カンボジアの日本語教育も、このような段階に向かうことが予測されるからである。

このとき、山崎先生からいただいた山崎佳代子編集『日本語が文学と出会うとき―池澤夏樹とともに―』は、二〇一五年十月十五日から十七日まで、ベオグラード大学で開催された、セルビア日本学会(ベオグラード大学文学部日本文学専攻課程)、東欧日本語教育ネットワーク・ベオグラード日本語教育研究会の「日本語が文学と出会うとき」の報告書である。二〇一五年、国際交流基金から援助を受けたプロジェクト「東欧

諸国の大学日本語教育の現場における日本文学研究の位置づけ」の核となる集いであり、日本財団の支援を受けて、基調講演者には、個人で日本文学全集の編集を手がけられた作家・池澤夏樹氏が招かれた(9)。

この書のなかには、日本語教育と文学の関係について、印象的なことばがいくつも引用されている。

「日本文学」は日本という国を知ることができるといえる大切な科目であり、「日本文学」の指導を通して、「話す・聞く・読む・書く力」、さらに「読解力」(10)、「思考力」(11)、「発表能力」(12)、「文章力」(13)を高めることも可能となる(14)。

文学との関係が問われるのは、日本語教育だけではない。あらゆる外国語教育に通じる問題でもある。一九八〇年代にリブリヤーナ大学で使われていた外国人のためのスロヴェニア語の教科書には、初期の段階で現代詩や児童詩が教材として収められていたそうである。それは、文学テキストが日本語教育において果たす効用を示している。

また、山崎氏は、東ヨーロッパにおいて日本語教育を担当する教員について次のように述べられる。

東欧では、外国人講師はのぞき、文学や文化、言語学の研究者が、日本語の授業を受け持っている場合が多い。これはある意味では日本語教育に豊かな可能性を与えてくれる状況だともいえるだろう(8)。

そして、日本語教育と文学の関係について、次のような提言をされた。

1. 文学作品はどのように位置づけられ、活用されているのだろうか。

2. 日本文学史など文学を専門に扱う科目と日本語教育はどのような関係をもっているのだろうか。どのような関係を持つべきなのか。

3. 日本語教育の現場で、いかなる方法で、どんな文学作品が導入されているのだろうか(9)。

こうして、北米・ヨーロッパ諸国では、すでに二〇年以上前から、日本語教育の教材として、「日本文学」の作品読解を取り入れることが主張されている。日本文学には、日本独自の文化や日本人の心情がよく表れている。日本の生きた言語文化は、日本文学のなかに多く記されている。カンボジアでも、工夫次第で、学生の日本語や日本の言語文化、日本文学への関心を育成し、さらには「読解力」を高めていくこともできるはずである。

次に、「学習指導要領」の変遷である。

「学習指導要領」は、今日までにさまざまな変遷を経てきた。文部科学省はこれまでの「学習指導要領」の変遷を、次のように示している。

「学習指導要領」は、戦後すぐに試案として作られました。現在のような大臣告示の形で定められたのは昭和33年のことであり、それ以来、ほぼ十年毎に改訂されてきました(10)。

このように「学習指導要領」が「十年毎」に改訂されることに伴い、宮澤賢治作品の教科書採用と「学習指導要領」の研究は、次のように

展開した。

牛山恵氏は、小学校教科書に採用された宮澤賢治の全作品を調査分析し、十年毎の時期区分によって、その変遷を考察された(11)。構大樹氏は、小学校の「学習指導要領」の改訂時期にしたがって、教科書に採用された宮澤賢治の作品を分類した(12)。

太田寛士氏は、教育出版発行の教科書を中心として、初めて『オツベルと象』が掲載された昭和二十八年から平成二十七年までの十五冊を調査対象とし、教科書本文の『オツベルと象』に付す「学習の手引き」を分析し、時代によってさまざまな変遷があることを指摘された(13)。

第二節 本研究の方法と構成

一、研究の方法

本論文は、太田氏の先行研究を踏まえ、教材史の観点から『オツベルと象』の「学習指導要領」の各領域と単元末に付された「学習の手引き」「みちしるべ」の対応を整理し、日本の国語科教育が目指したものを明らかにする。

その結果を踏まえ日本の中学校一年生の国語科教科書『オツベルと象』の形式を参考に、クメール語に翻訳した翻訳教材を作りたいと考える。また、クメール語翻訳に加えて、視覚教材としてますむらひろしの漫画『オツベルと象』の導入、聴覚教材として日本語を母語とする学生の協力を得て「朗読劇」の録音を作成する。

以上、カンボジアの日本語教育の教材を多角的に開発することを目指した。具体的な研究方法上の特徴は、次の通りである。

第一に、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の教育内容・授業実践を整理し、今後の課題と問題点を抽出する。その問題解決にあたり、特に日本の国語教育の「読むこと」に着目し、参考にする。

第二に、『オツベルと象』を掲載する教科書について、教科書研究所で詳細な書誌調査を行う。

第三に、昭和二十二年「試案」から現在までの中学校「学習指導要領」の「読解」「読むこと」の内容、これを反映した国語教科書の「学習の手引き」「みちしるべ」を分析し、日本の中学校教育で、「読解」「読むこと」や『オツベルと象』が、どのように指導されてきたかを分析する。

第四に、『オツベルと象』の本文研究である。できるかぎり原文に近い本文に拠って、カンボジアに初めて『オツベルと象』を翻訳紹介した。当初は、日本の小・中学校の教科書本文を新旧の筑摩書房版『校本宮澤賢治全集』（以下、「旧校本」「新校本」と略称す）と対照したうえで使用するつもりであった。日本の義務教育の教材とされた宮澤賢治の作品であれば、評価も定まっておらず、日本文学や国語教育の研究も進んでいる。ところが、教材テキスト本文を定めるために、国語教科書の本文、「単元」「学習の手引き」を調査したところ、教科書本文が原文を時には大きく改変していることが確認された。のみならず、新旧校本も、初出誌『月曜』の本文を独自に校訂している。そこで、まず、『月曜』の初出本文の確認と新旧校本の校訂を確認することから作業を始めることとした。

第五に、カンボジア人日本語学習者用の日本語教材『オツベルと象』を作成する。

二〇一九年夏、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の三年生を対象に、宮澤賢治『オツベルと象』の授業を実践した経験から、筆者は、日本文学になじみのないカンボジア人日本語学習者にとって、視覚的・聴覚的な教材がきわめて有効であることを確信した。そこで、学生の理解を助けるため、次の三つの教材を提供したいと考える。

①作品全体のイメージを理解しやすくするため、視覚教材として、ますむらひろしの漫画を利用する。

②聴解力を高めるとともに、学習者の日本語の発音を自然にするために、日本人による『オツベルと象』の朗読劇録音の教材を作成する。

③内容理解を助けるために、『オツベルと象』のクメール語翻訳をする。

第六に、それらの成果を生かして、帰国後、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」（読解）の授業で『オツベルと象』を教材とした授業の主教材、副教材としての翻訳教材、授業計画、学習指導案を構築する。

二、本論文の構成

本論文は、次のような構成とする。

序章は、第一節では本研究の「問題の所在と本研究の意義」として、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業で抱える問題と世界各国で「日本文学」の指導の意義を述べている。

第二節では、「本研究の構成」として、本研究の概略と研究の特徴と研究方法を述べる。

序章

第一節 問題の所在と本研究の意義

第二節 本研究の方法と構成

第一章は、研究の出発点である王立プノンペン大学外国語学部日本語学科（FLJ）の日本語教育の概要を述べるとともに、筆者が四年次で受講した「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業の概要と、筆者が同大学で講師として担当する授業「文法」「読解」「会話」「作文」「聴解」の実践報告を中心に、現在のカンボジアの日本語教育の現況と課題について論じた。

第一章 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の日本語教育の概要

はじめに

第一節 カンボジアにおける日本語教育の歴史

第二節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の概要

第三節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科のカリキュラム

第四節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の科目概要

第五節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科一年次の授業の現況と課題

第六節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科二年次の授業の現況と課題

第七節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科三年次の授業の現況と課題

第八節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科四年次の授業の現況と課題

第九節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業の現況

むすび

第二章は、カンボジアの日本語教育の現況から出発して、これに、どのように日本の「読解」「読むこと」の教育を活かしていくべきなのかを考察する。日本の中学校の国語科教育について、「学習指導要領」の「読書」「読む」力の育成に焦点をあてて、その変遷の歴史をまとめた。先進的な日本の国語科教育の歴史から、カンボジアの日本語教育は、何をどう学ぶべきかを念頭に置きながら、調査を進めた。

日本の中学校では、「読むこと」の指導は、どのように行われていたのであろうか。日本の中学校の国語科教育は、文部科学省が告示・施行した「学習指導要領」にしたがって構築されている。

そこで、教科書に『オツベルと象』を掲載する、戦後から現在までの「学習指導要領」、特に国語科の「読むこと」の領域が、戦後、どのように変遷してきたのかに注目した。

第二章 日本の中学校の国語科教育と「学習指導要領」―「読書」「読む」力の育成―

はじめに

第一節 日本の「学習指導要領」

第二節 日本の「学習指導要領」の変遷

第三節 昭和二十二年「学習指導要領（試案）」と「学習指導要領 国語科編（試案）」

第四節 昭和二十六年「学習指導要領一般編（試案）」改訂版「中学校学習指導要領 国語科編（試案）」改訂版

第五節 昭和三十三年「小学校学習指導要領」告示（昭和三十三年十月一日施行）

第六節 昭和四十三年「中学校学習指導要領」告示（昭和四十六年四月施行）―「詰め込み教育」―

第七節 昭和五十二年「中学校学習指導要領」告示（昭和五十五年四月施行）―第一次ゆとり教育―

第八節 平成元年「中学校学習指導要領」告示（平成四年四月施行）

第九節 平成十年「中学校学習指導要領」告示（平成十四年四月施行）

第十節 平成十五年「中学校学習指導要領」一部改正（平成十五年十二月改正）

第十一節 平成二十年「中学校学習指導要領」告示（平成二十三年四月施行）

第十二節 平成二十九年「中学校学習指導要領」告示（平成三十二年四月施行）

むすび

「学習指導要領」は、文学作品の「読むことのおもしろさや感動、作品の意味や文化的・歴史的な背景」を教えることを重視している。「読むこと」を中心に、カンボジアの日本語教育に活かすことのできる指導内容・方法をいくつか見いだすことができた。では、日本の中学校では、『オツベルと象』は、どのように教えられているのであろうか。

第三章は、戦後の小中学校国語教育における宮澤賢治作品の現状を確認した。宮澤賢治の作品は、日本の国語教育においてどのように採用されたかを明確にする。特に、『オツベルと象』を掲載する中学校一年生の国語科教科書の歴史を概観し、『オツベルと象』の教材史を整理した。

第三章 国語科教育における宮澤賢治作品の現状―『オツベルと象』―

はじめに

第一節 戦後初の小学校国語教科書における『どんぐりと山猫』採用の意義

―「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」―

第二節 国語教科書における宮澤賢治作品―『オツベルと象』を中心として―

むすび

第四章は、教科書の単元末に示された「学習の手引き」の学習指導について研究し、『オツベルと象』の指導のありかたを論じた。

「学習指導要領」は、教科書の単元末に付された「学習の手引き」「みちしるべ」と密接に連動する。これを分析することによって、中学校教育で『オツベルと象』という作品が、どのように位置づけられていたのかを考察する。

「学習の手引き」の歴史は、『オツベルと象』が教材として果たす役割がどのように変わっていったのかを知るうえで、有効な資料となるであろう。

研究の方法として、まず、「学習指導要領」の施行された期間毎に時期を区切って、『オツベルと象』を掲載する教科書の刊行年次を対応させる。そして、この時期区分にしたがって、教科書の単元末の「学習の手引き」「みちしるべ」を対照して、両者の関係を詳しく検討した。

「学習の手引き」には、教師が教室で具体的に『オツベルと象』をどのように教えるべきかがきわめて具体的に示されている。そこには、『オツベルと象』が教材として果たす役割が表出している。そしてその背後には、「学習指導要領」がある。

調査の結果、中学校一年生の国語科教育において、『オツベルと象』は、戦後すぐの昭和二〇年代には、音読の教材という性格を担っていたことが確認された。それが次第に、「どこを、どう読みとれば、意味がわかるのか」という本質的な〈読解力〉の育成という役割を担うようになってゆくことが確認された。

戦後すぐの時期には、「音読」は、むしろ現在よりも重視されていたように思われる。昭和二十二年度の「学習指導要領（試案）」において

は、「芸術的表現としての朗読」と位置づけているからである。

しかし、平成二十四～二十七年版教科書において、『オツベルと象』の「学習の手引き」は、一変する。「音読」の目的が、全く異なってくるのである。「音読」を通して、擬声語や擬態語の効果を理解するだけではなく、新たに、作品中の会話文と地の文を把握することが目的とされるようになる。確かに、会話文・地の文が把握できれば、物語の構造や、物語のなかに流れる時間を読み取ることも容易になり、学生の読解力を高めることにもつながるであろう。

第四章 『オツベルと象』の国語教育における学習指導―「学習の手引き」と「国語学習指導要領」の対照を通して―
はじめに

第一節 『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和二十八年～四十六年教科書と「学習指導要領」を中心に―

第二節 昭和四十四年「中学校学習指導要領」告示と昭和四十七～四十九年版・五〇～五十二年版の「学習の手引き」

第三節 昭和五十二年「中学校学習指導要領」告示と五十三～五十五・五十六～五十八・五十九～六十一年版の「学習の手引き」

第四節 平成元年「中学校学習指導要領」告示と昭和六十二～平成元年・二～四・五～八年版の「学習の手引き」

第五節 平成十年「中学校学習指導要領」告示と平成九～十三年版の「学習の手引き」

第六節 平成十五年「中学校学習指導要領」一部改訂と平成十四～十七・十八～二十三年版の「学習の手引き」

第七節 平成二〇年「中学校学習指導要領」告示と平成二十四～二十七・二十八～令和二年版「学習の手引き」

第八節 平成二十九年「中学校学習指導要領」告示と令和三年版「学習の手引き」

むすび

第五章は、『オツベルと象』の本文研究である。できるかぎり原文に近い本文に拠って、カンボジアに『オツベルと象』を翻訳紹介したい。そのために、初出誌『月曜』本文と『校本宮澤賢治全集』新旧二種の校訂本文を比較する。本研究の依拠本文とし、また、カンボジアに翻訳紹介する本文の底本とした。

第五章 『オツベルと象』の本文―カンボジアの日本語教材・クメール語翻訳テキスト作成のために
はじめに

第一節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科「日本文学Ⅰ・Ⅱ」

第二節 『オツベルと象』の諸テキストの本文比較

第三節 宮澤賢治校本の本文校訂・新旧校本の本文校訂

第四節 『オツベルと象』の語釈

むすび

第六章は、カンボジア人用の日本語教材『オツベルと象』のテキストを作成する。まず、『オツベルと象』が、カンボジア人の日本語学習者にとって、適切かどうかを確認する。具体的には『オツベルと象』に掲出する語彙・漢字・文型のレベルを調査し、それらを王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の学生が一年次から三年次までに学習するレベルと比較する。これによってレベルを判定する。

教材を作成する際に、カンボジア人が最も不得手とする漢字に関しては、まず「学習指導要領」の「学年別漢字配当表」と『オツベルと象』の漢字を対照し、各学年ごとに教える漢字とその数を確認した。

以上を踏まえて、カンボジア人用の日本語テキスト『オツベルと象』を作成した。

第六章 日本語教材『オツベルと象』のテキスト

はじめに

第一節 日本語教材『オツベルと象』テキストの語彙のレベル

第二節 日本語教材『オツベルと象』テキストの漢字のレベル

第三節 日本語教材『オツベルと象』テキストの文型のレベル

第四節 『オツベルと象』のカンボジア人教材用のテキスト

むすび

第七章は、カンボジア人用の副教材として『オツベルと象』のクメール語版を作成する。まず、クメール語に翻訳するために、いくつかの言葉の語釈を作る。次に、『オツベルと象』をクメール語に翻訳する。最後にクメールの語釈を作成した。

第七章 『オツベルと象』のクメール語釈

はじめに

- 第一節 『オツベルと象』のクメール語の翻訳
- 第三節 『オツベルと象』のクメール語の語釈
- むすび

第八章は、帰国後、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業で、実際に『オツベルと象』を指導する方法の提案である。

『オツベルと象』の内容を把握させるために、まず作品全体を視野に入れた分析が必要となる。そこで複雑な物語構造となっている『オツベルと象』の多層的構造と、時間の推移を分析し、確認した。その結果を踏まえて、学習者にも物語の構造と時間性を理解させるようにしたい。

第八章 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科における『オツベルと象』の学習指導

はじめに

第一節 『オツベルと象』の物語の構造

第二節 『オツベルと象』の時間性

むすび

第九章は、『オツベルと象』の朗読劇について、脚本・録音教材の作成と指導計画を作成する。

筆者は、帰国後ただちに、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科に復帰して、日本語教育の「日本文学」（読解）の授業を担当する。この授業で活用するために、『オツベルと象』の「日本文学」（読解）の授業の方法を「シラバス」「学習指導案」としてまとめる。

第二章では「学習指導要領」、第四章では「学習の手引き」を分析した。その成果を生かして、カンボジアの日本語教育の現況に即した効果的な『オツベルと象』の教育方法を第九章にて提言する。

第九章 「日本文学」「オツベルと象」の朗読劇

はじめに

第一節 『オツベルと象』の「音読」「朗読」指導―平成二十四～二十七年版教科書と「中学国語学習指導要領」を中心に―

第二節 朗読劇『オツベルと象』の脚本

第三節 『オツベルと象』朗読劇の録音教材

第四節 『オツベルと象』の指導計画

むすび

前章の第八章では、物語内容を把握するために、物語の構造、できごとの時間の流れという二点に注目した。そこで第九章の第一節では、分析した結果に基づき物語内容の理解を促す上で、「音読」「朗読」が極めて重要な指導法だと確認した。

従来、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業は、発音に留意した「音読」に終始していた。しかし、今後の本大学の授業では「音読」をより高いレベルに向上させ、次なるステップとして、「朗読」ができる力を、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の学生たちにつけさせたいと考えている。

そのためにも、時間の推移や構造に留意し、登場人物の感情の起伏を表現した、日本人による「朗読」録音教材『オツベルと象』を提供する。そして最後に、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科での『オツベルと象』の授業計画を立案した。

終章は、本研究の結論を総括し、最後に、帰国後も授業にて実践を積み重ねることで展開するであろう今後の研究課題を掲載する。

終章

第三節 結論

第四節 今後の課題

注

(1) ペン・セタリン「カンボジアにおける日本文学の受容」『日本文学学誌要』第七三巻、二〇〇六年三月、法政大学国文学会、一〇四頁。

(2) 杉山純子「世界の日本語教育の現場から―国際交流基金日本語専門家レポート―日本語学科」(二〇一三年)。

https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/rounan_asia/cambodia/2013/report02.html (最終閲覧二〇二二年十二月二十八

- 目)。
- (3) ますむらひろし版宮沢賢治童話集『オツベルと象・虔十公園林』(二〇一五年七月、三起商行)、一四一頁。
- (4) 狩野不二夫「外国人に日本文学を教えることの意義―ヴィクトリア大学の現代文学講座の実践から―」(留学生教育学会編集委員会編『留学生教育』第四号、一九九九年十一月、厚有出版)、二二頁。
- (5) 同右。
- (6) 山崎佳代子編『日本語が日本文学と出会うとき―池澤夏樹とともに―』(二〇一六年十月、ベオグラード大学文学部出版局)、七〇八頁。
- (7) 注(6)前掲書、三十九頁。
- 同「日本文学と日本語教育が出逢うとき」(第13回「東西文化の融合」国際シンポジウム基調講演、大東文化大学大学院外国語学研究所 日本文学文化専攻、二〇二一年十一月二〇日、於大東文化大学、Zoom 併用)。「文学には、見えないものを見えるようにする、見えるものを見えなくするという空想力がある。」
- (8) 同右、十頁。
- (9) 同右、八〇九頁。
- (10) 文部科学省のホームページ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (最終閲覧二〇二二年十二月二十八日)。
- (11) 牛山恵「宮沢賢治童話の教材史―文学作品と小学校「国語」教科書と関連―」(『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット② 国語教科書研究の方法』、二〇二二年二月、全国大学国語教育学会) 四十七〜五〇頁。
- (12) 構大樹『『やまなし』の謎―難教材の扱いやすさ―』(『宮沢賢治はなぜ教科書に掲載され続けるのか』、二〇一九年九月、大修館書店)、一三八〜一三九頁。
- (13) 太田寛士『『オツベルと象』考―教材性の変遷と学習教材としての―提案―』(『会報』創刊号第一号、二〇一五年十月、愛知教育大学国語教育研究会)、十二〜二十二頁。

第一章 王立ポンペン大学外国語学部日本語学科の日本語教育の概要

はじめに

一九七〇年代のカンボジアでは、正式な教育が停止していた。一九七五年四月十七日、クメール・ルーージュが首都ポンペンを占拠し、一九七六年五月十三日、民主カンブチアの首相に就任したポル・ポトの政権下で、カンボジアの山岳先住民の自給自足の生活を理想とする極端な重農主義・農本主義の国家体制が敷かれた。この原始共産主義の実現のために、学校・病院・工場が閉鎖され、銀行や貨幣が廃止された。町は破壊され、内戦のために地雷が埋められた。都市住民は農村に強制移住させられ、食糧増産に従事した。こうして、カンボジア全土の学校がすべて閉鎖され、教職員の多くが殺害されたのである。

一九七九年にポル・ポト政権は終焉を迎え、カンボジアの学校教育が再開された。しかし、内戦の爪痕は深く、今なお、全国の学校すべての再開にはいたっていない。優れた人材が大量に殺害されたために、指導者も少ない。文献資料等もほとんど焼かれてしまった。教育の復活は、非常に困難である(一)。

ポル・ポト政権崩壊後四十一年が経った今なお、カンボジアは、多くの教育問題を抱えている。

第一に、経済の問題である。現代社会において、子どもが教育を受ける権利は、普遍的な権利といえよう。しかし、現在のカンボジアでは、この権利はすべての国民に享受されているわけではない。特に、農村部では、教育を受ける機会のない子供たちも多く見られる。

農村部と都市部の経済的格差は大きい。

教育の価値に対する親の認識にも、この経済的格差が反映している。経済的に恵まれて、高いレベルの教育を受けた親は、子どもにも質の高い教育を受けさせるようになってきている。しかし、貧しい農村部の親は、子どもたちが大きくなると、家族の収入を補うために働くことを当然のように考えてしまっている。つまり、農村部の親の多くは、自分の子が働いて、家族を支える力となってくれることを期待しており、教育の意義や価値を考えることはあまりない。たとえ、子どもが一生懸命勉強して、さらに高い教育を望んだとしても、先の長い教育から得られる利益は、なかなか目に見えない。それよりも、早く仕事をしてお金を儲けた方がよいと考えてしまうのである。

家族を支えるために、早期に学校を退学せざるを得ない子どもも多く、基礎教育期の退学率も高い。これは、カンボジアの深刻な教育問題である。

第二に、教育をする側の人材と教材の問題である。

カンボジアの学校教育は、日本と同様の六・三・三・四制である。最初の九年が義務教育である。しかし、日本のような教育体制が整っていないわけではない。通常月曜日から土曜日までであるが、内戦後、教室や教師の不足したため、多くの小・中・高校の授業は午前と午後の二部交代性になってしまった(5)。現在、中・高校の授業交代性ではなくは、通常午前と午後となっている。学習内容は、クメール語(国語)・書き方・作文・歴史・算数・歴史・理科・生物等が中心であり、工作・美術・音楽・農業・体育の科目があるが、設備や教材が不足しているため、ほとんど行われていない。

外国語教育は、小学校六年生より英語の授業がある。高等教育では、フランス語も外国語として採用されている。以前は植民地時代の影響から仏語が主要外国語であった。しかし、近年は英語の方が優勢になり、ほとんどの学校が英語を主要外国語とするようになってきている。

外国語教育は中学校から行われており、英語か仏語を選択する(6)。

授業の内容も、けっして深くはない。その理由は、ポル・ポト政権下で、多くの人材が殺されて教育体制が崩壊し、指導する側の教員自身の知識があまり豊かではないからである。しかも、教員の給与が安く、教師という職業はあまり人気がない。また、指導に対する意欲が旺盛な教師は少ない。

教室や教師の数も不足しており、午前・午後の二部制授業の実施を強いられている。不十分な学習時間を補うために、放課後、民間の学習塾に通ったり、同じ学校の教師が有料で学習指導をするケースも見られる。

さらに、学校の設備が不足しており、授業も教科書だけを使用して行われる。使用教材は、学年修了後、次の学年の生徒が再利用するために回収される。したがって、前年度の学習内容の復習をすることもできない。

第三に、家庭環境と親の問題である。

ポル・ポト政権の時代に育った多くの親は、文字が読めない。きちんとした教育を受けていないので、子どもに勉強を強いることはない。そのため、多くの子供たちは、家へ帰ってから宿題をすることもなく、すぐ遊んだり、仕事をしたりしており、学習習慣が定着しづらい。さらに、現在、携帯電話の影響で、本を読まないで、携帯ばかり遊んでいる子供も多にいる。

このように、カンボジアは深刻な教育問題に直面している。しかし、カンボジアが抱える貧困問題を解決する重要な鍵は、教育にあると考える。

カンボジアの大学(高等教育)への進学率は、五パーセントも行かない(7)。筆者が教鞭をとる王立プノンペン大学は、将来のカンボジアを支える人材を育成する国内最高の教育機関である。

本章では、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の日本語の授業の内容および問題点を述べるとともに、今後の課題を探る。

注

- (1) Chanka PHIN 「カンボジアにおける教育制度の歴史的変遷の考察―パリ和平協定以前の教育制度に見る社会的特性―」『教育学論集』第九集、二〇一三年二月、筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻、一八四〜一九三頁。
- (2) 日本外務省 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/kids/kuni/cambodia.html> (最終閲覧二〇二二年十月八日)。
- (3) 日本外務省 「第一章 ASEAN 各国の教育制度及び日本留学制度」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10300.html (最終閲覧二〇二二年十月八日)。
- (4) 日本外務省 「日本カンボジア友好技術訓練センター支援計画」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyoukai/report/kusanone_1e.html (最終閲覧二〇二二年十月八日)。

第一節 カンボジアにおける日本語教育の歴史

カンボジアにおける日本語教育は、第二次世界大戦時に日本軍による指導が少しあったものの、本格的にスタートしたのは一九六〇年代になってからである(1)。

一九七〇年代には、国際交流基金による日本語教師の派遣がスタートした(2)。しかし、一九七五年、ポル・ポト政権によって、日本語教育のみならず、カンボジア全土の教育機関がすべて閉ざされてしまった。ポル・ポト時代が終焉を迎えた一九七九年から、教育機関等の復興が始まり、一九九四年、王立プノンペン大学においても、日本語教育が再開された(3)。王立プノンペン大学日本語学科長ロイ・レスミー教授によると、当時、日本語教育はコースの形で行われ、学生数は四十四名であった。このコースを卒業した学生は、ロイ・レスミー教授を含めて、わずか三名しかいなかったとのことである(4)。

二〇〇五年の JICA (Japan International Cooperation Agency 日本の国際協力機構) の報告では、カンボジアの日本語教育の歴史は、内戦による

混乱の前後で、①内戦前と②内戦後という二期に区分している。

①内戦以前の時期は、一九六〇年代に、日本政府派遣の専門家が王立ブノンペン大学に日本語講座を開いた時期をさす。しかし、一九七四年には、カンボジア内戦のために閉鎖されてしまった。

②内戦後の時期は、一九九三年にカンボジア政府の正式な承認を得て、霊友会が王立ブノンペン大学の敷地内で、日本語教育活動を再開してからの時期をさす(5)。

霊友会とは、法華信仰に立ち、本尊を「南無妙法蓮華經」の曼荼羅とする宗教団体である。大正十二年(一九二二)、久保角太郎が若月チセ・戸次貞雄と共に創立し、大正十四年(一九二五)久保角太郎・小谷安吉・小谷喜美らで再発足した(6)。

日本語教育再開にあたって、内戦前の資料はすべて失われており、日本語教師経験のある現地関係者も全くいなかった。そのため、日本語教育はゼロからのスタートとなった(7)。

二〇一一年頃から、日本企業のカンボジア進出が増加するとともに、「日本語人材」が求められるようになってきた。そして、カンボジアと日本の友好関係が深まってきた現在、日本語ができるカンボジア人の需要が高まり、日本語学習者は増加している。

二〇一五年度の日本語教育機関の調査では、カンボジア国内の日本語学習者数は四〇〇九人と報告されている(8)。日本語学習者の増加とともに、日本語教育の必要性が高まっていることはいうまでもない。しかし、カンボジアにおける日本語教育の歴史は浅く、近隣国であるタイやベトナムと比較すると、課題も多い。

そこで、本研究では、カンボジアの日本語教育の課題の一つである読む力・読解力の育成を取りあげ、日本の中学校の国語科教育を参考しながら、今後の王立ブノンペン大学日本語学科における日本語教育の「読解」「日本文学」の授業の指導方法を検討するとともに、当該授業で用いる日本文学の翻訳教材を開発することとした。

これに先立って、まず、王立ブノンペン大学日本語学科の現況を述べておきたい。

注

(1) ロイ・レスミー「王立ブノンペン大学の日本語教育事情について」『アジアの友』第五三四号、二〇一八年九月二〇日、公益財団法人アジア学生文化協会、一二二頁。

(2) 同右。

- (3) 同右。
- (4) 同右、二十三頁。
- (5) 大塚正明著者「JICAの日本語教育協力の事例報告ーラオス・カンボジア・ベトナムー」(二〇〇五年九月、国際協力機構青年海外協力事務局)、十五頁。
- (6) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第二十卷、四八二頁(一九七五年五月、小学館)。
- (7) 注(5)前掲書。
- (8) 独立行政法人『海外の日本語教育現状ー二〇一五年度日本語教育機関調査よりー』(二〇一七年三月、国際交流基金)、二十四頁。
<https://www.jpfi.go.jp/ji/project/japanese/survey/result/survey15.html> (最終閲覧二〇二二年十月八日)。

第二節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の概要

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科は、二〇〇五年十月に設置された、カンボジア国内で初めての日本語学科である。二〇二〇年で十五周年を迎え、四年制大学の日本語を主専攻とする学科として、カンボジアの日本語教師養成機関として重要な役割を担っている。

現在、王立ブノンペン大学外国語学部には七つの学科があり、日本語学科は、英語・国際関係学科に次いで三番目に学生が多い。授業形態は、午前・午後・夜間の三部制をとっており、学生の年齢層はさまざまである。カンボジアは仏教国なので、仏教僧侶と結婚している学生もいる。

日本語学科が設立された当初は、学生数八十五名で、教授陣は三名であった(二)。専門の校舎も、教室も、教材も不足していた。しかし、現在は学生数も増え、二〇一八年度から二〇一九年度の学科教員は十七名となっている。

教員の内訳は、次のとおりである。

常勤カンボジア人教師九名(博士号取得者一名・修士号取得者四名・学士号取得者四名)

日本人教師 六名(現地採用一名、国際交流基金派遣日本語専門家、客員講師一名(修士号取得者一名、学士号取得者四名))

非常勤日本人教師 五名(修士号取得者一名、学士号取得者四名)(三)

二〇一八年度八月までに、王立ブノンペン大学日本語学科を卒業した学生は、五六八名である。また、二〇一八年現在の在籍学生数は六六七

名で、内訳は次のとおりである。

二〇一八年度 学生総数六六七名(女…三八〇名、男…二八七名)
四年生一一〇名(女…六六名、男…四四名)
三年生一一八名(女…七六名、男…四二名)
二年生一四七名(女…九八名、男…四九名)
一年生二四八名(女…一二〇名、男…一二八名) ③

学生総数は、二〇〇五年十月設立当時の八倍に増えた。

日本語学科の志願者数は、依然として年々増加の傾向にある。

二〇一八年度には、一年生の学生定員・募集人数を大幅に増加した。在籍者のうち、日本に留学する学生数は、四四名(女…二〇名、男…二四名)。

卒業時の学生の日本語能力はN4～N2であり、卒業後の進路希望は次のとおりである。

①日系企業への就職

②日本への留学

③日本語教師④

現在、王立ブノンペン大学日本語学科卒業生の七割弱が、さまざまなかたちで日本へ行く。そのうち、四分の一が高度人材として日本企業に正社員として採用され、四分の一は大学院・専門学校へ進学している。また、技能実習生として日本へ行く学生もいる⑤。

この傾向は、しばらく続くものと推測されているが、新型コロナウイルスの影響が懸念されるところである。

注

- (1) SankeiBiz (サンケイ・ビジネス) <https://www.sankeibiz.jp/macro/news/190225/mcb1902250500003-n1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月八日)。
- (2) 『王立ブノンペン大学日本語学科案内と規則 改訂版』(二〇一八年十一月、王立ブノンペン大学日本語学科)、十五頁。
- (3) 『日本語学科の総合レポート』(二〇一八年)。
- (4) 国際交流基金による。 <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/cambodia.html> (最終閲覧二〇二二年十月八日)。

(5) 注(1) 前掲書。

第三節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科のカリキュラム

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の方針は、次のとおりである。

幅広い知識と教養のある人を育てる。

自分で考えることができる人を育てる。

大局的に物事が考えられる人を育てる。

カンボジアの次世代のリーダーとなる人を育てる。

日本語を使つてのコミュニケーション能力を養う。

日本語を通して、知識・教養を身につけると同時に問題発見見解能力を養う。

日本を通して、新しいことに挑戦したり、新しいものを生み出したりできる能力を養う。

日本語に関する専門的な知識を持ち、それを活用することができる能力を養う(二)。

第二節に挙げたように、学生たちの進路希望は、次の三種である。

① 日系企業への就職

② 日本への留学

③ 日本語教師(三)

こうした方針および、進路希望をもつ日本語学科学生(カンボジア人日本語学習者)のために、日本語学科では次のような科目を設置している。

基本的な日本語運用力を高める科目

日本事情や文化等の知識を与える科目

さらに、日本語教師になるための基本的な教授法や、基礎教養など、さまざまな科目が設けられている。

表1は、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科のカリキュラムである。

*表1・王立ブノンペン大学日本語学科のカリキュラム

学年	学期	科目名(日本語訳)	使用教材	コマ数
一年次	一学期	「クメール文法」 「クメール歴史・地域」 「地理・人口・経済学」 「社会学」 「英語1」 「コンピュータと日本語1」 「日本語入門1」 「基礎日本語1」	カンボジアの教材 カンボジアの教材 カンボジアの教材 カンボジアの教材 『Vocabulary Builder1』 資料(教員が準備する) 『みんなの日本語初級1』 『みんなの日本語初級1』	1 1 1 1 1 1 2
	二学期	「クメール文化」 「数学・統計学」 「コンピュータと日本語2」 「環境学」 「英語2」 「日本語入門2」 「基礎日本語2」	『カンボジア文化・文明』 統計(カンボジアの教材) 資料(教員が準備する資料) カンボジアの教材 『Vocabulary Builder2』 『みんなの日本語初級1』 『みんなの日本語初級1』 『みんなの日本語初級1』 『BASIC KANJI BOOK(基本字500)』 Vol.1	2 1 1 1 1 2

三年次	二年次	
	一学期	一学期
<p>「日本語文法1」 「会話1」 「聴解1」 「読解1」 「作文1」 「漢字1」</p>	<p>「日本語文法2」 「会話2」 「聴解2」 「読解2」 「作文2」 「漢字2」</p>	<p>「日本語文法1」 「会話1」 「聴解1」 「読解1」 「作文1」 「漢字1」</p>
<p>「日本語文法3」 「会話3」 「聴解3」 「読解3」 「漢字3」 「作文3」 「発表・討論1」 「日本事情1」</p>	<p>『みんなの日本語中級Ⅰ』 『会話に挑戦』 『聴解が弱いあなたへ』 『読解がはじめるあなたへ』 『みんなの日本語初級 やさしい作文』 『BASIC KANJI BOOK～基本字500～』Vol.1・2</p>	<p>『みんなの日本語初級2』 『みんなの日本語初級2』 『聴解タスクⅡ』 『読解はじめるトピック25』 『みんなの日本語初級 やさしい作文』 『BASIC KANJI BOOK～基本字500～』Vol.1</p>
<p>1 1 1 2 1 1 2</p>	<p>2 1 2 1 1 3</p>	<p>2 1 2 1 2 2</p>

教育 四年次		
一学期	一学期	一学期
「日本研究 (論文) 2」 「時事日本語2」 「読解6」 「翻訳・通訳2」 「教授法2」 「日本文学2」	「日本研究 (卒論) 1」 「時事日本語1」 「読解5」 「翻訳・通訳1」 「教授法1」 「日本文学1」 「日本社会1」 「教育自習1」	「日本文法4」 「会話4」 「聴解4」 「読解4」 「漢字4」 「作文4」 「発表・討論2」 「日本事情2・アジア共同体論理」
『留学生の日本語④論文読解』 副教材 『The Great Japanese 30の物語—人物で学ぶ日本語—中上級』 副教材 『日本語教育への扉』 『日本語多読ライブラリーレベル別2』	『留学生の日本語④論文読解』 副教材 『The Great Japanese 30の物語—人物で学ぶ日本語—中上級』 副教材 『日本語教育への扉』 『日本語多読ライブラリーレベル別1』 副教材 (新聞等) 『日本語教師の役割コースデザイン』	『中級を学ぼう』 『生中継 (中・上)』 『毎日聞き取り (下)』 『中上級学習者のための日本語読解ワークブック』 『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL.1 改訂第3版』 『留学生のためのここが大事 文章表現のルール』 『学生のためのプレゼンテーション・トレーニング』 副教材
1 1 1 1 1 2	3 1 1 1 1 1 1 2	1 1 1 1 2 1 1 2

		「日本社会2」 「教育自習2」	副教材（新聞等） 『日本語教師の役割コースデザイン』	3 1
四年次ビ ジネス	一学期	「日本研究（卒論1）」 「時事日本語1」 「読解5」 「翻訳・通訳1」 「日本文学1」 「日本社会1」 「ビジネス日本語1」	『留学生の日本語④論文読解』 副教材 『The Great Japanese 30の物語―人物で学ぶ日本語―中上級』 副教材 『日本語多読ライブラリーレベル別1』 副教材 『しごこの日本語 ビジネスマナー編』	3 1 1 1 1 1 2
	一学期	「日本研究（論文2）」 「時事日本語2」 「読解6」 「翻訳・通訳2」 「日本文学2」 「日本社会2」 「ビジネス日本語2」	『留学生の日本語④論文読解』 副教材 『The Great Japanese 30の物語―人物で学ぶ日本語―中上級』 副教材 『日本語多読ライブラリーレベル別2』 副教材 『しごこの日本語 ビジネスマナー編』	3 1 1 1 1 1 2

（王立ブロンペン大学外国語学部「日本語学科と規則」改訂版（二〇一八年一〇月）に基づいて作成したが、教材名を別に加えた）

一年次から三年次までは、日本語能力の向上をめざしており、卒業時には日本語能力試験N3レベルを到達目標としている。

一年次では、基礎的な日本語「日本語入門1・2」「コンピュータと日本語1・2」といった科目を学ぶ。それ以外に、二〇〇六年に必修となった一般教養科目も併せて履修して、幅広い基礎教養を深める(3)。

二年次と三年次は、専攻へ進むため、必要な科目として、日本語の知識を中心とした「文法」「会話」「読解」「漢字」などの科目を学習する。さらに、日本語学習とともに、日本語を通して、知識や教養を身につけ、自分で考えたことを発表する力を養う(4)。そのため、「日本事情」や「発表・討論」などの科目も設けられている。

四年次には、学生は「日本語教育専攻」と「ビジネス日本語専攻」に分かれて、専攻科目として共通科目と各専攻の科目を学ぶ(5)。卒業時に修得できる学位は、日本語教育専攻は「教育学士(B. Ed)」、ビジネス日本語専攻は「文学士(B. A)」である。いずれの専攻にも実習を伴う科目があり、日本語教育では「日本語教育実習」、ビジネス日本語専攻では、「ビジネス日本語」を履修することとなっている。

注

- (1) 『王立プノンペン大学日本語学科案内と規則 改訂版』(二〇一八年十一月、王立プノンペン大学日本語学科)、四頁。
- (2) 国際交流基金による。 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/cambodia.html> (最終閲覧二〇二二年十月八日)。
- (3) 注(1) 前掲書、四頁。
- (4) 同右。
- (5) 同右。

第四節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の科目概要

王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の科目は、カンボジア人の日本語学習者の実態に合わせて構成されている。ここでは、日本語学科の科目の概要を示しておきたい。

(一) 一般教養科目

王立プノンペン大学外国語学部日本語学科では、幅広い知識と教養を身に付けることを第一目標としている(1)。二年次以降は、日本語を通

して一般教養を学ぶ。

しかし、一年次では王立ブロンペン大学の他の学部教員による母語クメール語の授業で、さまざまな分野の学問を学ぶことになる。一年次に履修する母語による一般教養科目が、二年次以降の日本語で学ぶ授業内容の理解を助け、物の見方や考え方、問題を発見して自ら解決する能力や知識を習得することに役立つている。

王立ブロンペン大学が必修と定める一般教養科目とその内容は、次のとおりである。

「クメール文法」クメール語（国語）の基礎的な文法を学ぶ。

「クメールの歴史・地域」カンボジアの歴史及び世界の歴史を学ぶ。

「地理・人口・経済学」カンボジア事情を学ぶ。

「社会学」カンボジアのみならず、世界の社会問題を深く理解する。

「英語1・2」英語の文法・語彙・読解を学び、英語能力を高めて行く。

「クメール文化・文明」伝統的なカンボジア社会や伝統的なカンボジア行事の由来を学ぶ。

「数学・統計学」GDPやGPAを計算し、身近なデータやグラフなどを読み取るために学ぶ。

「環境学」社会・都市などの環境・人間の生活を取り巻く環境および環境問題と解決方法を学ぶ。

(二) 専門科目

日本語学科の学生が履修する日本語の専門科目とその内容は、次のとおりである。

・「日本語入門1～2」（配当年次：1年次）

日本語の全体な特徴、日本語の発音、文字（平仮名・カタカナ・漢字）、基礎文法を学ぶ。

・「基礎日本語1～2」（配当年次：1年次）

日本語入門で学習した事項を用い、会話・聴解・読解・作文の演習を行って理解を深める。

・「コンピュータと日本語1～2」（配当年次：1年次）

日本語環境のコンピュータの基本的な操作方法を学ぶ。

・「日本語文法1～4」（配当年次：2～3年次）

日本語の初級から中上級の文法事項を詳細に学ぶ。

- ・「会話1〜4」(配当年次…2〜3年次)
主に日本語文法1〜4で学んだ文法事項を使って会話の演習を行い、日本語によるコミュニケーション能力を高める。
- ・「聴解1〜4」(配当年次…2〜3年次)
主に日本語文法1〜4で学んだ文法事項を使って聴解の演習を行い、日本語によるコミュニケーション能力を高める。
- ・「読解1〜6」(配当年次…2〜4年次)
日本語の初級から中級までの学習事項を段階的に用いて、日本語で書かれた多種多様な読み物を読み、さまざまな読み方や日本的な論理展開を学ぶ。多様な作品を読むことによって、日本事情・日本人の行動・心情・考え方についても学ぶ。
- ・「作文1〜4」(配当年次…2〜3年次)
日本語の初級から中級まで学習事項を段階的に用いて、日本語でまとめた文章を書くことを学ぶ。日常的な話題から始めて、レポート形式の文章が書けることを目指す。
- ・「漢字1〜4」(配当年次…2〜3年次)
初級後半から中級の漢字と漢字語彙を学ぶ。合わせて漢字の学習方法についても学び、漢字の自習力をつける。
- ・「発表・討論1〜2」(配当年次…3年次)
あるトピックについて発表・討論を行い、その際に使う表現や司会の方法などを学ぶ。また、発表用レジュメの作り方と基礎的なプレゼンテーション・ソフト(ワード・パワーポイント等)の使い方を学ぶ。
- ・「日本事情1〜2」(配当年次…3年次)
日本の文化・生活習慣と海外やカンボジアの文化・生活習慣を比べながら、理解を深める。
- ・「日本研究(卒業論文) 1〜2」(配当年次…4年次)
日本に関するテーマを決めて学ぶ。調査・研究をおこない、その成果を卒業論文にまとめて提出する。
- ・「時事日本語1〜2」(配当年次…3年次)
新聞・雑誌・テレビ・ラジオ等で使われている日本語を学ぶとともに、現代の日本に焦点を当て、日本社会を取り巻く状況を知る。
- ・「通訳」(配当年次…2〜3年次)
カンボジア語と日本語の逐次訳と同時通訳を学ぶ。

- ・「日本文学1～2」（配当年次…4年次）
代表的な日本文学作品を鑑賞したり、実際に創作を行ったりして、各時代の文学作品のイメージが持てるようになる。
- ・「日本社会1～2」（配当年次…4年次）
日本の社会科学分野（政治・経済）を学び、現代日本の社会システムの根幹を知る(2)。

(三) 専攻科目

四年以降、「日本語教育専攻」と「ビジネス日本語専攻」に分かれて、それぞれの専攻は、次の科目を履修する。
まず、「日本語教育専攻」は次のとおりである。

- ・「教育実習1～2」（配当年次…4年次）
日本語教授法や既存の教材について学ぶ。また、教案の書き方を学び、実際に模擬授業を行う。
- ・「教授法」（配当年次…4年次）
日本語教育の教授活動の在り方や教授法を学習する。
- ・「翻訳」（配当年次…4年次）

カンボジア語と日本語の両方向への翻訳演習を行う(3)。

次に、「ビジネス日本語専攻」の科目は次のようになっている。

- ・「ビジネス日本語1～2」（配当年次…4年次）
日本語を使ったビジネスコミュニケーション能力を身につける。また、実際に日系企業においてインターンシップを行い、日本のビジネス習慣を学ぶ(4)。

王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科では、学生のニーズと実態に合わせて、上記の科目が各年次に配当されている。

このなかにあつて、筆者が担当する「読解」は、最も重点が置かれている科目であり、二年次～四年次まで履修することになっている。

しかし、「読解」を苦手とする学生も多い。それは、未習の語彙・表現があふれている日本語の文章を理解するまでに、かなりの時間を要するためである。語彙がわかったとしても、文章全体を理解するのは困難である。語彙を調べている間に、日本の文章を読もうとする意欲が低下してしまうからではないかと思われる。

「読解」の授業をどのように構成し、どのように指導すれば、学生たちの意欲を低下させずに、読解能力を高めていくことができるのか。このことが、筆者に課せられた課題である。

注

- (1) 『王立ブノンペン大学日本語学科案内と規則 改訂版』(二〇一八年十一月、王立ブノンペン大学日本語学科)、十一頁。
- (2) 注(1) 前掲書、十二頁。
- (3) 同右、十三頁。
- (4) 同右、十三頁。

第五節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科一年次の授業の現況と課題

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の入学者には、入学以前に日本語を学習したことがある既習の学生もいれば、ゼロ・スタートの学生もいる。入学段階で、すでに学生の日本語レベルは異なっており、そのため、クラスには、さまざまなレベルの学生がいる。

学生たちは意欲的に授業に取り組んでいるが、個々のレベルに対応した授業を一律に行うことはむずかしい。日本の語学教育でおこなわれている能力別クラス編成は、今後の課題でもある。

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の一年生は、一般教養科目以外に、日本語の科目として、次の三科目を履修する。

「日本語入門1」「日本語入門2」

「基礎日本語1」「基礎日本語2」

「コンピュータと日本語1」「コンピュータと日本語2」

使用テキストは、『みんなの日本語初級1』(スリーエネットワーク)と『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』Vol.1である。次に、科目ごとに、授業の実際を紹介する。

(一)「日本語入門1」「日本語入門2」

文型を中心に、日本語の発音、文字(ひらがな、カタカナ、漢字)、基礎文法などを学ぶ。一週に二回(一年間で十七回、一回Ⅱ九〇分)の授業がある。

使用テキストは『みんなの日本語初級Ⅰ』(スリーエネットワーク)である。この教科書は、カンボジアの日本語教育機関において、初級のテキストとして使用されることが多い。『みんなの日本語初級Ⅰ』は、文型を中心とした例文・会話で構成され、練習内容も豊富であり、各国語に翻訳された副教材(本冊に対して分冊をいう)も充実している。

授業では、『みんなの日本語初級Ⅰ』(本冊)と、カンボジア語(クメール語)に翻訳された副教材(分冊)を用いる。また、カンボジア日本人開発センター(以下、COC)によって英訳された文法解説書の三冊を使用している。教員も学生も、授業の際には、この三点セットを必ず持参する。

(二)「基礎日本語1」「基礎日本語2」

この科目は、「日本語入門1」「日本語入門2」で学習した文型をもとに、会話や聴解演習等の実践を学ぶ。さらに「漢字」も少しずつ授業で習う。使用テキストは『みんなの日本語初級Ⅰ』である。この授業では、学習者が実際に会話や聴解を練習できるので、皆が積極的に参加している。

(三)「コンピューターと日本語1」「コンピューターと日本語2」

日本語環境のコンピューターの基本的な操作方法を学ぶ。使用ソフトはオフィス・ソフト(ワード、エクセル、パワーポイント)である。パソコンを全く利用したことがない学生もいるために、授業の進行はなかなか予定どおりに進まないこともある。

以上、一年次の授業では、日本語の科目以外に、一般教養科目を習得する。そのため、日本語の学習時間が少ない。また、学生たちの日本語学習の経験の有無によって、当然レベル差が生じてくるが、現在のところ、日本語能力のレベル差に対応した指導はなされていない。そのため、日本語を学習したことのないゼロ・スタートの学生は、既習者に比べて、たくさんの新しいことを覚えなければならぬので、負担が大きい。とはいえ、日本語への関心の高い学生は、著しく日本語能力が伸びる時期でもある。一年次修了時には、日本語の学習経験の有無によるレベ

ル差は、ほぼなくなる。ただし、日本語の学習が困難で、授業について行けず、退学する学生も若干いる。

日本語学科に入学したすべての学生が、日本語への学習意欲が維持できるような指導法を工夫することは、喫緊の課題である。

第六節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科二年次の授業の現況と課題

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の二年生は、専門の日本語の科目として、次の六つの科目を履修する。

「文法1」「文法2」

「会話1」「会話2」

「聴解1」「聴解2」

「読解1」「読解2」

「作文1」「作文2」

「漢字1」「漢字2」

すべての科目が日本語に関わるので、学生の日本語能力が飛躍的に伸びる時期でもある。

『みんなの日本語初級Ⅱ』（スリーエネットワーク）が終わる頃には、日本語がよりスムーズに読めるようになり、授業時の学生たちの態度にも意欲が感じられるようになる。

二学期は、日本語中級前期レベルのテキストへ入っていくが、一学期に終わらなかった教材を使用し続けることも多い。

(一)「文法1」「文法2」

日本語の初級後半から中級前半の文法事項を詳細に学ぶ。

一学期の「文法1」は、週に二回（一年間で三十四回、一回〓九十分）の授業がある。使用テキストは、『みんなの日本語Ⅱ』（スリーエネットワーク）とそのクメール語版である。授業の進め方は、一年次の「入門1」「入門2」の進め方とほとんど変わりがない。

「文法1」に関しては、『みんなの日本語初級Ⅱ』を使用して、ある種パターン化した授業形態をとるので、学生のレベル差をあまり気にす

ることなく授業を進めることができる。

二期の「文法2」は、週に三回の授業がある。

使用テキストは、『みんなの日本語中級Ⅰ』（スリーエーネットワーク）である。『みんなの日本語中級Ⅰ』は、日本語学習者の中級前期の時期に必要な「話す・聞く」「読む・書く」の総合的な言語能力と、実践的に自ら学ぼうとする力を育むことを目標とする教材である。この教材は、カンボジアにおけるさまざまな日本語教育機関の中でも、本学科のみが使用している。

『みんなの日本語中級Ⅰ』は全十二課で構成されている。しかし、このテキストは日本語版のみで、クメール語訳も、英語訳もない。そのため、担当教員は、クメール語で説明できるような事前準備が必要である。筆者も「文法2」を担当したときには、全課の文法項目をクメール語に訳して説明した。

文法項目のレベルは高いが、母語クメール語で説明することによって、学習者の理解を促すことができる。また、課が終わる毎に実施する小テストも、努力した結果を学生に実感させることができ、学生の意欲向上につながっている。

(二)「漢字1」「漢字2」

一・二期ともに、週に一回授業がある。

使用テキストは、一年次から継続して使っている『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』VOL・1（凡人社）である。

二期からは同じく『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』VOL・1（凡人社）を使用する。それに加えて、教員が、学習漢字および学習漢字の関連することばをクメール語に翻訳して資料として学習者に配布する。

授業で指導することは次のとおりである。

初級レベルの漢字の話（成立、部首等）・読み方・書き方・意味・筆順等を指導する。

文中で用いられている漢字の語彙の意味を指導する。

漢字の学習方法（板書・練習ノートに書かせる）

学習目標は、次のとおりである。

初級レベルの漢字が運用できるようになる。

漢字で書かれた日本語の文章が理解できるようになる。

漢字を正しく使って、作文が書けるようになる。

クラスでの漢字の学習を通して、自分に最適な学習方法を見つけることができる、等。

漢字の授業では、まず、漢字の読み方を指導する。次に教師が黒板に学習漢字の書き順を指導してから、皆で一緒に書く練習をする。最後に、その漢字に関連する言葉の、クメール語の意味を確認していく。

「漢字1」「漢字2」は、非漢字圏のカンボジア人の日本語学習者にとっては、かなりむずかしい。特に、漢字の「読み」以上に覚えられないのが、「書く」ことである。授業中に何度も練習をしているにもかかわらず、次の授業では、「読み」は覚えていても、「書く」ことは忘れてしまっている学生が多い。そのため、毎回、授業の前に既習した漢字の小テストを行っている。学生たちはこの小テストに向けて、一生懸命に書く練習をし、満点を取る学生がほとんどである。

しかし、テストが終わった後には、もう書けなくなってしまう学生が多く、なかなか定着しない。これは、非漢字圏であるカンボジアの「漢字」学習の課題といえる。

(三)「作文1」「作文2」

「作文1」「作文2」は、前期と後期に二コマずつ行っている。

「作文1」の使用テキストは、『みんなの日本語初級 やさしい作文』（スリーエネットワーク）、全二〇課である。この教材は、初級の学習者を対象に、早い段階から、あるテーマについて、まとまりのある文章が書けるようになることを目的として作られたワークブックである。全体的な構成のパターンが、フロー・チャートおよびモデル文によって理解できるように工夫されている。

学習内容は、次のとおりである。

一年次で学んだ文法・ことば・漢字を使った「書く」練習

日本語の作文の書き方

学習目標は、次のとおりである。

初級の文法・ことば・漢字を使って、正しい文を書くことができる。

身近なテーマで、簡単な日本語の作文を書くことができる。

初級の文法・ことば・漢字を使って、さまざまな文を書くことができる。

さまざまなテーマで、少し長い文章を書くための練習をする。

実際の授業は、次のように進めている。

教科書に書いてある例を読んで文型や難しい言葉を簡単に説明する。

パターンを説明し、それを使って、学習しているテーマについて、作文を書かせて、次の授業まで提出する。

担当する教員が提出した作文を直し、既習したパターンと内容がふさわしいかどうかを確認しコメントを付ける。

学生はコメントを基にして、書き直したものをもう一度提出する。

日本語の作文では、語彙・文法や学習した文型がうまく使用できていても、ネイティブの日本人教員がチェックすると、違和感を持つことがたびたびある。それは、カンボジア人の日本語学習者が、クメール語的な書き方によって作文してしまうためだと思われる。

誤用例を収集して分析すれば、クメール語の特性を生かした効果的な「作文」の教え方が可能となるであろう。この点が「作文」の課題といえる。

(四)「会話1」「会話2」

一学期では「会話1」の授業は週に二回行われる。使用テキストは、『みんなの日本語初級Ⅱ』（本冊・生教材）であり、『みんなの日本語初級Ⅰ』の形式と同様である。

授業では、次の内容を教える。

日本語の基本的な文法事項、それを使った目的に応じた文作り

日本語の特別な表現とその背景文化

日本語の基本的な会話パターン

授業の目標は、次のとおりである。

日本語の基本的な文法事項を理解し、それを使って目的に応じた文を作ることができるようになる。

日本語の特別な表現とその背景の文化を理解し、会話の中で使うことができるようになる。

日本語の基本的な会話パターンを理解し、まとまったやや長い会話ができるようになる。

一学期は、『みんなの日本語初級Ⅱ』に掲載された会話だけを学ぶ。授業では、教科書の会話の項目だけを、学生がペアになって読む形式をとることが多い。

二学期は、会話の授業が週に一回しかない。使用テキストは『会話に挑戦 日本ロールプレイ』（エリーエーネットワーク）である。授業では、ロール・プレイを取り入れることが多い。

ロール・プレイとは、現実起こる場面を想定して、複数の人がそれぞれ役を演じ、疑似体験を通じて、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにする学習方法の一つである。

会話力のあるレベルの高い学生は積極的に取り組むことができるが、日本語の経験の浅い学生は消極的になりがちである。

また、ロール・プレイをする前に、この会話の内容に関する日本の文化的な背景を学生に知らせる必要がある。しかし、その日本語の説明が理解できない学生もいる。

学生には日本語能力のレベル差があるため、思いがけず、時間がかかってしまうこともある。授業の目標を達成するために、どのように授業を進めていくかが、今後の課題でもある。

(五)「聴解1」「聴解2」

「聴解1」「聴解2」は、前期・後期でコマずつ授業を行っている。

一学期に使用する教材は、『みんなの日本語初級Ⅱ』（本冊）・『みんなの日本語初級Ⅱ 聴解タスク25』である。

二学期では、『聴解が弱いあなたへ』（凡人社）を使用している。

授業の内容は、次のとおりである。

既習の日本語の文型の確認、「日本語文法1」「日本語文法2」で学習する文型の内容を使った聞く練習

基本的な聴解パターンの修得

初級後半と中級前期の日本語の聞き取り

学習の目標は、次のとおりである。

学習した文型を含む会話を聞いて、内容を理解できるようにする。

日本語能力試験N4レベルの内容の会話を聞いて、理解できるようにする。

一年次の「基礎日本語1」「基礎日本語2」の科目で、聞き取り練習をしているため、一学期の『みんなの日本語初級Ⅱ』（本冊）・『みんなの日本語初級Ⅱ 聴解タスク25』は、どの学生も比較的スムーズに聞き取ることができている。

しかし、二学期のテキスト『聴解が弱いあなたへ』は、内容が中級前期であるため、学生たちからも「むずかしい」という声があがっている。

ただ、授業の流れはいつも決まっており、学生に聞き取らせただ後で、その内容を確認し、その後で解答を合わせるという方法で毎回行っている。「聴解1」「聴解2」においても、学生の日本語能力のレベル差は依然として問題である。レベルの高い学生にとっては簡単すぎることも、経験の浅い学生にとってはむずかしすぎてしまうことがある。

現在は、教員がレベル差に関係なく取り組めるような動機づけを工夫することを課題としているが、能力別クラス編成をすることも課題であると考えられる。

(六) 「読解1」「読解2」

一年次のカリキュラムにはなかった「読解」は、ゼロ・レベルで入学した学生にとっては、初めての長文である。この授業は、週二回行われている。

一学期は、『みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピック25』（スリーエネットワーク）、二学期は『読解をはじめのあなたへ』（初級から中級への橋渡しシリーズ4）を使用する。これらは、初級レベルでも読む楽しさが味わえるようなトピックを集めたテキストである。

授業では、テキストの文章を読んだ後、意味を確認してから、テキストにある設問を解くという方法をとっている。

しかし内容把握が不十分なため正解することが難しく、意欲が低下する学生もいる。内容を把握させるための方法を工夫することが、今後の課題だと思われる。

第七節 王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科三年次の授業の現況と課題

日本語学科の三年生は、専門の日本語の科目として、次の八つの科目を履修する。

「文法3」「文法4」

「会話3」「会話4」

「聴解3」「聴解4」

「読解3」「読解4」

「作文3」「作文4」

「漢字3」「漢字4」

「発表・討論1」「発表・討論2」

「日本事情1」「日本事情2・アジア共同体論理」

三年次の特徴は、日本への留学の機会を得ようとして、学生間で日本語学習の競争が見られる点である。

日本留学に行ける学生は、クラス内及び同学年のランキングに基づいて決められる。派遣先は、昭和女子大学・名古屋大学等であり、交換留学生として、一年間である。

日本留学をめざして、学生の日本語能力も全体的に伸びる。三年次から日本の知識として新に加わる「日本事情」の科目は、日本への留学に役立つことを学ぶことができるので、留学を希望する学生の関心度は高い。

日本語のレベルをさらに向上させるため、文法・読解・聴解・漢字・作文という日本語の能力に加えて、学習者の「話す力」と「伝える力」を高めるための「発表討論1」「発表討論2」が、カリキュラムに組み込まれている。

「発表討論」では、日本語能力のレベルの差が露骨にあらわれる。この授業では、自分の意見を述べなければならない。そのために必要な日本語の文献を読むことに苦労する学生もいる。

「日本事情1」は、日本という国について学ぶ科目である。

筆者が三年生の時（二〇一四年度）は、「日本史」（前期）と「日本文学史」（後期）という科目も開設されていたが、「むずかしすぎる」という学生の意見を大学側が受け入れて、「漢字3」「漢字4」に変更されてしまった。そのため、現在、三年次で、日本文学や日本の作家を学ぶ機会が失われたことは遺憾である。

学生に「むずかしい」と感じさせないような工夫を凝らして、ぜひ、「日本史」（前期）と「日本文学史」（後期）は復活させるべきだと考えている。

（一）「文法3」「文法4」

三年次の一学期の「文法3」の科目は、週に二回授業を行っている。使用テキスト『みんなの日本語中級Ⅱ』（スリーエネットワーク）である。

学習の内容は、以下のとおりである。

意味が理解できればいい項目と運用につながる項目とに分けた文法練習。

文法の意味・機能を理解できたかの確認。

上級の日本語へと進むために必要な文法項目と例文の練習。

各課題の文章を読み取り、内容を理解する。

授業の目標は、二年次『みんなの日本語中級Ⅰ』の中級前期の習得である。中級前期の文法項目と日本語能力を養成する。さらに、「文法3」では『みんなの日本語中級Ⅱ』を使用して、一段上のクラス中級後半をめざす。

二期は「文法4」で『中級を学ぼう 日本語の文型と表現82』（スリーエネットワーク）を使用する。授業の進め方は、いつも同じで、教員が文型を板書して説明し、教科書の問題を解く。

(二)「読解3」「読解4」

前期・後期に週に二回の授業がある。

一学期「読解3」で、使用テキストは、『日本語学習者のための読解 厳選テーマ10 中級Ⅱ』（凡人社）である。

二期の「読解4」では、『日本語学習者のための読解厳選テーマ10「中上級」』を教材として使用している。学習の内容は以下のとおりである。

文章に含まれている中級の語彙・表現・文法

文章の内容理解

文章の効率的な読み方

この読解の学習目標は、以下のとおりである。

中上級レベルの語彙・表現・文法が分かるようになる。

中上級の文章が理解できるようになる。

文章が効率的によめるようになる。

読み物に慣れる。

「読解3」「読解4」の授業の進め方は、次のとおりである。

一学期の「読解3」は、一章につき二つの読み物がある。

授業では、まず、クラス全体で黙読する時間を設ける。そのあと、学生を一人ずつ指名して、最初から最後まで適宜区切って、数名の学生に音読させる。学生が全体を読み終わってから、教員が範読をして、クメール語に翻訳する。

この流れで、全体を読み終えるまで、授業を進める。その後、教科書の設問に入る。

しかし、学生の黙読・音読に時間がかかり、教員の翻訳が終わるころには、授業の終了時間になってしまう。そのため、設問は、教室で解くのではなく、宿題になることが多い。

次回の授業の最初に、教科書の設問の答え合わせをする。教員は学生の解答を確認する。学生の解答が正しくなければ直す。そのうえで、次の読み物に入る。

二学期「読解4」も、一学期の進め方と同様である。二学期前半は、まず、十分間ほど学生に黙読させる。次に、文を区切って、学生を指名し、一人ずつ音読させる。今学期は、教員が翻訳するのではなく、文を音読した学生が翻訳する。設問・課題も、学生がすべて考え、その場で答えを出す。

「読解4」の後半は、グループ発表が中心になる。あらかじめテキストの読み物をグループごとに振り分けておく。各グループには、発表に向けて読み物の内容を調べさせ、設問に対する答えを考えさせておく。そして教員に内容・解答を確認してもらった上で、発表に臨ませる。

発表前には、クラスメートに担当した読み物を知らせておく必要がある。そうすることで発表しないグループの人たちも、この読み物について事前学習しておくことができるからである。

このように「読解4」の後半では、教員はあまり授業を行わず、学生たちが自分たちで授業をつくっていく。これは、現在、日本で行われているアクティブ・ラーニングの方法と同様といえよう。今後も日本のアクティブ・ラーニングからさまざまな工夫を学んでいくことが課題である。

(三)「聴解3」「聴解4」

「聴解3」「聴解4」も、週に一回の授業を行っている。使用テキストは、『新・毎日の聞き取り50日(上)』(凡人社)で、前期も後期も同じテキストである。

このテキストは、日本語初級の学習が終わったレベルを対象にしている。さまざまな分野からなり、日本の社会の一面を知るおもしろいトピ

ックスが数多く掲載されている。このテキストは、「文字」ではなく、「音声」を通して、総合的な日本語能力を高める教材である。学習内容は、次のとおりである。

日本社会のさまざまな分野のトピックについて、日本語の音声による聞き取り。

中級レベルの日本語表現、語彙、正しい発音の修得。

日常会話の聞き取り、人間関係や話の内容による話し方の違い。

学習目標は、次のとおりである。

さまざまな分野のトピックについて、補助なしで、日本語の音声聞き取れるようになる。

中級レベルの日本語表現や語彙を理解し、正しい発音ができるようになる。

日常会話聞き取れるようになり、人間関係や話の内容によって変わることが理解できるようになる。

授業の進め方は、二年生の「聴解1」「聴解2」の授業と同じ形式である。学生に聞き取らせただ後、その内容を確認し、その後で解答を合わせるという方法で授業を進めていく。

(四) 「漢字3」「漢字4」

「漢字3」「漢字4」は、週に一回の授業を行っている。使用テキストは、『漢字1000PLUS INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL. 1』（凡人社）とのテキストに基づいて、教師が作成したクメール語訳の資料である。

このテキストは、『Basic Kanji Book』Vol. 2に続く、中級レベルの漢字学習に進むための教材である。学習の漢字数は、一千字である。学習内容は、次のとおりである。

漢字の字形・読み書き・意味及び文中の漢字語彙の意味・用法。

漢字の効率的な覚え方、さまざまな漢字の学習法。

教科書や他の教材を読んだり調べたりした内容の報告発表。

学習目標は、次のとおりである。

漢字を運用できるようになる。特に、漢字で書かれた日本語の文章が理解できるようになる。

漢字を使って作文や読解の文章が理解できるようになる。

漢字を使って作文・読解のような自らの意図を表現できるようにする。

クラス活動を通して自分に最適な学習方法が発見できるようにする。

教科書・他の教材を読んで、重要なポイントが把握でき、その内容の概要を口頭発表できるようにする。

授業の進め方は、二年生の「漢字」の授業と同じ形式である。まず、漢字の読み方を指導し、次に教師が黒板に学習漢字の書き順から指導し、クラス全体で一緒に書く練習をする。最後に、その漢字に関連する言葉をクメール語の意味を確認していく。

(五) 「作文3」「作文4」

「作文3」「作文4」の授業は、前期と後期に週に一回行っている。

使用テキストは、『表現テーマ別にほんご作文の方法―改訂―』（第三書房）と、『留学生のためのここが大事 文章表現のルール』（凡人社）の二種類のテキストを使用している。

『表現テーマ別にほんご作文の方法―改訂―』（第三書房）は、中級に進んだ日本語学習者が、書きことばとしての文章を、効率よく学べるように編集されている教材である。全十六課から成り、内容は日常生活に役立つコミュニケーションを取り上げている。

『留学生のためのここが大事 文章表現のルール』（凡人社）は、論文やレポート、日常の文章などを、自然な日本語で書くための教材である。第一部から第三部（第一〜十六課）で、文法、文字・表記、語彙などの面から、中級レベルの文章に多い誤用例のポイントを提示している。文章の違いを見つけて、その誤用が、なぜ起こったのかを学んだ上で、同じような問題を数多く解くことによって、最終的に自然な文章表現が身につく。最後の第五部（第十七〜二十課）では、ジャンル別の文章の書き方を学習する。

学習目標は、次のとおりである。

中級レベルの文法・ことば・漢字を使って、正しい文を書くことができる。

身近なテーマで、簡単な日本語の作文を書くことができる。

さまざまなテーマで、少し長い文章を書くための練習をする。

授業の進め方は、次のとおりである。

各課に設定されている「文法・文型」などを学生に読ませてから、意味を説明する。

その課で教える作文の例を読ませて、①で学んだ項目「文法・文型」に線を引かせながら、意味を再確認する。

各課のパターンを使って教科書に出ている問題演習をする。

教員が一つのテーマを出し、既習した「作文技術」のパターンを使って、作文を書かせる（宿題とする）。

(六)「会話3」「会話4」

「会話3」「会話4」の授業は、週に一回行われる。

使用テキストは、『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編』（くろしお出版）である。このテキストは、全十課ある。『聞いて覚える話し方日本語生中継初級編』は、日常よく接する場面での会話聞き取り能力を高め、同時に話す能力を身につけることを目的とした教材である。リアルな日常会話を再現した音声CDで臨場感を味わいながら「聞いて話す」能力を養う。初級の文法を勉強したのに使い方がわからない、自然に会話ができないという学習者の悩みを解消させる。学習者の対象は、日本語能力試験N3・N4レベルである。

会話場面におけるリスニング能力を高め、場面に応じて適切に話す能力を身につけることを目的に作られた聴解教材である。付属CDには、日常の会話場面を再現した生き生きとしたリアルな会話を収録し、表現バリエーションの習得を可能にする。

授業では、次の内容を教える。

依頼方法と、依頼されたことへの断り方

予定の変更（予定の変更を頼む・できなくなった理由を説明する）

日本語による質問の仕方・相手の間違いへの指摘

感想や願望（希望）などの言い方

褒め方、褒められたときの対応

苦情の言い方

規則の説明など

授業目標は、次のとおりである。

日本語の基本的な文法事項を学び、それを使って目的に応じた文を作ることができる。

「聞く力」と「話す力」を身に付ける。

日本で行動する時に役立つ会話の仕方ができるようになる。

自分の感想や意見・依頼などを述べることができる。

日本語の会話パターンを学び、中級後半のレベルに向かって会話の練習をすることができるようになる。

CDで聞いた会話の仕方をまねし、自ら生き生きとした会話をうまくできる。

日本語の基本的な会話パターンを理解し、まとまったやや長い会話ができるようになる。

授業の進め方は、次のとおりである。

CDを流す。

学生がCDを聞いて会話の内容をつかむ。

学生がそれぞれの場面の会話の仕方を理解した上で、これを真似して会話の練習をする。

ペアでロールプレイを行う。

この授業では、会話力のあるレベルの高い学生は積極的に取り組むことができるが、日本語の経験の浅い学生は消極的になりがちである。

一方、優秀な学生の中にも、パターンは完璧に覚え、CDのとおり我真似することはできても、会話する時は、緊張して自然に会話することができないというケースも見られる。

(七)「発表討論1」「発表討論2」

「発表討論1」「発表討論2」は、前期と後期で、週に一回授業を行っている。使用テキストは、『学生のためのプレゼンテーション・トレーニング』（実教出版）と『日本語で挑戦！スピーチ&ディスカッション』（凡人社出版）である。

『学生のためのプレゼンテーション・トレーニング』は、大学生に必要なプレゼンテーション能力をつけるうえで必要な知識とスキルを書き込みながら身につけることができるテキストである。さらに、この教材は、思考力のほか論理を組み立てて的確に伝える論理力や表現力などの基礎力をペアワークやグループワークを通じて演習形式で学び、磨くことができる。このテキストは、全十四課からなる。

『日本語で挑戦！スピーチ&ディスカッション』（凡人社出版）は、大学・大学院の留学生に必要とされる「公の場でまとまった内容のことを話したり議論したりする」口頭表現能力を身につけるためのスピーチ・ディスカッションを柱にしたテキストである。このテキストは、全六課で構成されており、日本語能力試験N3合格レベルを目安にしている。

授業目標は、次のとおりである。

日本語でプレゼンテーションの基礎を身に付ける。

プレゼンテーションに必要な文型や語彙力を高める。

プレゼンテーションするための必要な知識とスキルを習得する。
ディベート（討論）の技術を身に付ける。

発表するための、発表資料の集め方の技術を育成する。
授業の進め方は、次のとおりである。

テキストに書いてある語彙・表現のパターン・文型を説明する。
コミュニケーションスキルの基礎的な知識を伝える。

発表するための基礎的なレジュメの書き方を指導する。
この授業は、主に学生主体で行われる。

前期は、プレゼンテーションの実践の場となっており、学生は自分が興味を持っている話題などについて発表する。また日本語のスピーチコンテストに出るための発表を行うこともある。

後期は、日本語によるディスカッションやディベートの場となる。グループを作り、一つのテーマについて賛成派・反対派に分かれて討論を行う。さらに、討論を順調に進めるために、司会や審判の役割を決め、それぞれの役割に応じた表現の使い方を身につけることができる。

（八）「日本事情1」「日本事情2」及びアジア共同会

「日本事情1」「日本事情2」の授業は、前期と後期で週に一回行っている。

使用テキストは、『クローズアップ日本事情15 The Japan Time』（佐々木瑞枝著）である。このテキストは、中から上級学習者向けに日本を多角的に知るための日本事情などを扱っている。テキストを通じて、地理や歴史、政治、経済といった基本的なテーマから、ポップカルチャーやロボットなどの新しい話題などを学習することができる。さらに、テーマについて詳しく説明した読解文では書き言葉を、そのテーマに関する場面を設定した会話文では話し言葉を学習することができる。

学習の内容は、次のとおりである。

日本という国の特徴や都市と地方の暮らしの相違点

日本を旅行する場合の楽しみ方

日本の季節及び年中行事

日本の歴史、伝統文化、現代文化及びポップカルチャー

日本の教育と子供たち

学習目標は、次のとおりである。

過去と現在、都市と地方、日本と海外など、さまざまな角度から考察した文章を読むことができる。

多様なタスクを通して、日本について、より深く、より広く、より楽しく理解することができる。

書き言葉と話し言葉を使い分けることができる。

授業の進め方は、次のとおりである。

テキストに書いてある記事や読み物を読ませて、意味を確認する。

問題に対する設問を答えさせる。

書き言葉及び話し言葉の使い分けがきちんとできるようになるまで練習させる。

「アジア共同会」の科目は、アジアについての話題を学習する。さらに、アジア共同体のイベント等があるときには、参加しそれから学んだことをレポートにする。

「日本事情1」「日本事情2」および「アジア共同会」は、日本およびアジアのことについて知る上でとても大切な科目である。

しかし授業目標を達成させようとすると、日本語の能力に欠ける学生もいる。そのため、かなりの時間を要してしまい、学習内容および教科書の学習項目が最後まで終わらないという問題を抱えている。

第八節 王立フロンペン大学外国語学部日本語学科四年次の授業の現況と課題

四年次は、三年次における留学経験の有無で、日本語レベルに非常に差が生じる学年である。

この学年は、「日本語教育専攻」と「ビジネス日本語専攻」という二つの専攻に分かれ、それぞれの専門科目を学ぶ。専攻によって卒業時に修得できる学位も異なる。日本語教育専攻は、教育学士（B・E・d）、ビジネス日本語専攻は、文学士（B・A）である。どちらの専攻にも実習を伴う科目があり、日本語教育では「日本語教育実習」、ビジネス日本語専攻では、「ビジネス日本語」を履修することになっている。

「日本語教育専攻」では、卒業論文以外に次の科目を履修する。

- 「日本研究(卒論) 1」「日本研究(卒論) 2」
- 「時事日本語1」「時事日本語2」
- 「読解5」「読解6」
- 「翻訳・通訳1」「翻訳・通訳2」
- 「教授法1」「教授法2」
- 「日本文学1」「日本文学2」
- 「日本社会1」「日本社会2」
- 「教育実習1」「教育実習2」
- 「ビジネス日本語専攻」では、卒業論文以外に次の科目を履修する。
- 「日本研究(卒論) 1」「日本研究(卒論) 2」
- 「時事日本語1」「時事日本語2」
- 「読解5」「読解6」
- 「翻訳・通訳1」「翻訳・通訳2」
- 「日本文学1」「日本文学2」
- 「日本社会1」「日本社会2」
- 「ビジネス日本語1」「ビジネス日本語2」

(一)「日本研究(卒論) 1」「日本研究(卒論) 2」

四年になると、自分の専攻に合わせてテーマを決めて、卒業論文を書かなければならない。一人の先生が担当する学生数は、約二十五名程度であるが、日本のゼミとは異なる。

「日本研究(卒論) 1」「日本研究(卒論) 2」は、週に二回授業がある。『大学 大学院 留学生の日本語④論文作成編』というテキストを教材として使用している。このテキストは、専門分野の学習・研究に必要な読み書きの力をつけるとともに、各分野に共通する学術・専門日本語の基礎をつくるなど、文系・理系を問わず、どの分野の学生にも役に立つ内容で構成されている教材である。

学習内容は、次のとおりである。

卒業論文のテーマを決める。

論文の構成、論文に使われる表現、論文の書き方。

アンケートやインタビュー等、論文作成に必要な研究・調査の仕方。

卒業論文を完成させるための経過報告書の作成の方法。

学習目標は、次のとおりである。

卒業論文のテーマを決め、完成までの流れを理解する。

専攻研究を読んで、まとめることができる。

論文にふさわしい語彙や表現を使って文章を書くことができる。

アンケートやインタビュー等、研究・調査の仕方を理解する。

経過報告書を作成し、報告することができる。

テーマに沿った論文が書ける。

授業の進め方は、次のとおりである。

テキストの内容を読んで、まとめる。

テキストをもとにして、レポートの書き方を指導する。

グループで興味のあるテーマについて話し合う。

論文の先行研究を発表し合う。

質疑応答と論文の進み具合の確認。

卒論を書くにあたっての問題を三つあげる。

第一は、専攻研究を収集する問題である。日本語に関する資料が不足しているため、論文を書く際になかなか資料収集するのが大変である。

さらに、研究倫理という規定もまだ厳しくない。

第二に、学生の資料を読み取る力である。先行研究や参考文献は、難易度の高い日本語で書かれているため、内容を理解するのが困難で、何が言いたいかを把握できないままに終わってしまうことがある。さらに、論文の書き方のコツをなかなかつかめず苦労する学生も多い。

第三は、担当教員の人数である。一人の先生が、少なくとも二十名以上の学生の論文を指導しなければならない。そのため時間的余裕がなく、細かな部分までの指導は難しい。

(二) 「時事日本語1」「時事日本語2」

前期・後期ともに週に一コマずつ授業を行っている。特に決まったテキストはなく、カンボジアで作成された日本語のホットペーパーや「日本語の新聞記事・日本語で書かれた報告書」などを資料として活用している。

授業の進め方は、次のとおりである。

資料を読んで、新しい語彙・漢字などを学習する。

難しい語彙を学習した上で、その記事をクメール語あるいは、日本語に翻訳する。

この科目では、語彙能力が乏しい学習者には、なかなか翻訳することができていない場合がよく見られる。

(三) 「読解5」「読解6」

前期・後期ともに週に一コマずつ授業を行っている。使用テキストは、『The Great Japanese 30の物語 中上級―人物で学ぶ日本語―』（くろしお出版）で、著名な日本人三十人のストーリーを通して、日本文化や社会の問題、考え方や価値観を学び、知的好奇心を刺激しながら読解力を高めることができる。

学習内容は、次のとおりである。

日本語能力試験N2レベルの文法表現二五六・単語六五四・語彙

テキストに出ている読みものの意味の確認

異文化理解

学習の目標は、次のとおりである。

読解力を高める。

日本語の専門的な文法事項（上級文法）を使った複雑な文章、日本語の特別な文章表現、日本語で書かれた説明文になれる。

異文化理解を深めるとともに、学習者が自身について振り返ることができる。

「読解5」「読解6」の授業では、日本語のレベルが一段と高くなり、文章に書かれている内容の語彙も多く、難しい文法等がよく見られている。

前述したように、カンボジア人の日本語学習者の日本語能力の差が開いているため、この読解の授業で書かれている上級文章を指導する際に

は、教員にとっても、課題となる。

(四)「翻訳・通訳1」「翻訳・通訳2」

前期・後期ともに週に一コマずつ授業を行っている。使用テキストは特にならない。

学習内容は、通訳と翻訳の練習および技術の修得である。

学習の目標は、次のとおりである。

翻訳および通訳する際に、内容に合わせた適切な表現や語彙を正しく使用できる。

社会に出たとき、仕事に生かせる力を身に付ける。

授業の進め方は、次のとおりである。

・ 翻訳の場合

日本語で書かれたスピーチ・新聞記事・報告書はカンボジア語に、またカンボジア語で書かれた物語、新聞、スピーチは日本語に翻訳する。

お互いに翻訳したものを発表しあいながら、より良い翻訳文となるように学生同士で修正していく。最後に先生がまとめる。

・ 通訳の場合

録音テープを聴きながら、カンボジア語は日本語に、日本語はカンボジア語に通訳する練習を行う。

授業の問題点は、言語の変換に慣れていなかったり、語彙をあまり知らない学生には困難である。また日本語の意味はわかっている場合でも、うまくメール語に翻訳できない言葉の場合は、聞いている人になかなか伝わらないこともある。

さらに、学習が者よくいうには、日本語をクメール語訳するより、クメール語を日本語に訳するのが難しいという。

(六)「日本社会1」「日本社会2」

「日本社会1」「日本社会2」は、週に一回授業を行っている。この科目も使用テキストは特にならない。使用されている教材は、インターネット上の身近な日本語の新聞である。

学習の内容は、次のとおりである。

新聞の内容把握

日本の社会の特徴

学習の目標は、次のとおりである。

新聞に書いてあることについて、意見を出すことができる。

内容をつかむことができる。

書いてある内容を自分の言葉に言い換えることができる。

授業の進め方は、次のとおりである。

記事を読んだ後、先生が内容について説明する。

記事に書いてあることと自分の国の出来ごとを比べ、学生と先生とで話し合う。

授業の最後に感想を書かせる。

日本社会の授業は、日本語の新聞を読んだり、意見を出し合ったりすることができ、学生にとって非常に役に立つ授業ともいえる。しかし新聞記事によっては、日本語が難しすぎるために学生の意欲を低下させてしまうこともある。そのために、学生の日本語能力を知った上で新聞の記事を選ぶか、新聞記事を学生の能力に合わせた表現に直す必要がある。

(七)「教授法1」「教授法2」

「教授法1」「教授法2」は、週に一回行っている。使用テキストは、『日本語教育への扉』（凡人社出版）、『日本語教授法を理解する本』（歴史と理論編バベル・プレス）、『タスク日本語教授法』（日本語教育学会編（凡人社出版））である。

学習の内容は、次のとおりである。

日本語教育のあり方

効果的な日本語指導法

日本語教育とは何か・なぜ日本語を学ぶのか―日本語教育の目的は何かを考えさせる。

日本語を教えるときに必要な文法上のポイント（「て形」って何？―文法を学ぶことは必要か。）

あなたとわたし―名詞を教えるときのポイント等

日本語教師への道

学習の目標は、次のとおりである。

さまざまな指導法を身につける。

自分で考える力を養う。

現実を見つめる視点を養う。

将来的にも自ら成長できる姿勢を養う。

授業は、グループで話し合いながら、お互いに教え方を共有し、授業の時にやるべきこと、やってはいけないことなどをコメントしあうという進め方で進んでいる。

(八) 「教育自習1」「教育自習2」

「教育実習1」「教育実習2」は、週に二回授業を行っている。使用するテキストは、『日本語教師の役割 コースデザイン』（国際交流基金日本語教授法スリー1）である。

学習の内容は、次のとおりである。

日本語教師としての仕事の振り返り、ネイティブ・ノンネイティブそれぞれの立場における教師としての役割

教師として理解しておくべきこと、学習者の特性、教師の特性、シラバス、教授法、教材教具などについての考察

学習目標は、次のとおりである。

シラバスを作成することができる。

自分が学校を開くとき、どのようにコースデザインをしたらよいか考えることができる。

自分が担当する授業をうまく教えられるようになる。

授業の進め方は、次のとおりである。

実習で教える文法項目の教え方を指導する。

指導案を書かせる。

指導案に沿った授業展開を練習する

予習練習として、学生の前で授業をする。

実践演習を行う。

卒業後、日本語を指導できるために、日本語の教え方や教案を書く練習等も学習する。王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科では、卒業できるために、学習者が二回授業を実践しなければならない。

そのため、よく一年生と二年生と対象学生として、実践を行っている。実践の内容は、今までよくするパターンであり、すなわち、『みんなの日本語初級1』の文法項目のみを教えている。読解の授業などを実践として行ったことがない。そのため、卒業後、教員になっても文法以外の科目はあまりうまく教えることができない。

さらに、日本語教育の科目は、教員一人に対して学生の人数が多いため、先生から十分に指導を受けることが難しい。そのため教えることに對して自信が持てない学生も少なくない。

学生同士で指導が高め合えるような指導方法を工夫することが重要である。

(九)「ビジネス日本語1」「ビジネス日本語2」

「ビジネス日本語1」「ビジネス日本語2」は、前期で週に二回の授業を行っている。使用テキストは『しごこの日本語ビジネスマナー編』である。このテキストは、「日本の常識」や「仕事の常識」等について書かれている。

学習内容は、次のとおりである。

日本の一般マナーである挨拶の基本・身だしなみ・入室・退室

話し方や敬語の使い方

整理整頓・携帯電話のマナー

社会人としてはいけないこと・社会人らしい行動と言葉遣い

名刺・接客・訪問・接待・会食・席次・電話対応・ビジネスEメール・指示を受ける・報告・連絡・相談・社内でのコミュニケーション

日本人の仕事観

指導の目標は、次のとおりである。

日本のビジネスに順応できるよう、マナーを身につける。

敬語、ビジネス用語が使えるようになる。

卒業後日本の企業で順調に働ける。

授業の進め方は、次のとおりである。

ビジネス用語を学習するために、テキストに書いてある会話を皆で読む。

会社にふさわしい身だしなみを教えるために絵や写真等を見せて説明する。

二学期には、二週間の間にも二つの日本の企業を見学しなければならぬ。見学のあと、会社側から見学した学生についての評価が担当の先生に送られるが、学生側も自分で見学した内容をレポートにまとめなければならない。

第九節 王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業の現況

「日本文学」の授業は、四年次の前期・後期に十五回ずつ合計三〇回行われる。週に一回の授業は九〇分である。担当教員は、日本人である。担当教員のあいだで、常に調整・相談をおこないながら授業をおこなっている。

(1) 使用教材

利用している教科書は、『レベル別多読ライブラリー』である。この本は、日本の有名作家の作品が、辞書を使わなくても読めるやさしい日本語に書き直されている。絵や写真を手がかりに読み進めていくことができる。王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科が前期・後期に十五回ずつの授業で扱った作品は、次のとおりである。

■前期

木下順二『鶴の恩返し』 2回

森鷗外『高瀬舟』 3回

小泉八雲『耳なし芳一』 3回・『雪女』 2回

芥川龍之介『蜘蛛の糸』 3回・『魔術』 2回

■後期

伊藤左千夫『野菊の墓』 3回

太宰治『走れメロス』 3回

芥川龍之介『杜子春』 3回・『鼻』 3回

山本泰子『かげの恋人』 3回

しかし、それらの作品の本文は要約されたあらずじであり、原文とはまったく異なっている。例えば、太宰治『走れメロス』の冒頭部、原文は次のようである。

メロスは激怒した。必ず、かの邪智暴虐の王を除かなければならぬと決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは、村の牧人である。笛を吹き、羊と遊んで暮らして来た。けれども邪悪に對しては、人一倍に敏感であった。けふ未明メロスは村を出發し、野を越え山越え、十里はなれた此のシラクスの市にやつて来た。メロスには父も、母も無い。女房も無い。十六の、内氣な妹と二人暮らした(一)。

しかし本大学の日本語教材『レベル別多読ライブラリー』では、次のようになっている。

メロスは、ギリシャのある村で羊を飼って生活していた。
メロスには、父も母もない。妻もない。十六歳の妹と二人で暮らしている(二)。

(2) 授業の進め方

「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業は、音読中心で行われる。

まず、教員が一人の学生に作品を音読させてから、その学生のアクセントが正しいかどうかを確かめるために、教員が再び音読する。

次に、全員の学生に、教員の後についてリピートさせる。難しい言葉や表現があると、学生に指名して意味を答えさせる。その後、教員はやさしい日本語で説明して再度意味を確認する。それでもまだ意味が分からない学生は、わかっている学生に教えてもらう。

最後に、作品を読み終えて感じたこと、考えたことを感想文に書かせて終わる。

このような現在の「日本文学」の授業のスタイルは、次のように整理される。

- ① 学生に作品を音読させる。
- ② 学生のアクセントが正しいかどうかを確かめるために、教員が再び音読する。
- ③ 学生全員が、教員の後についてリピートする。
- ④ 言葉や表現の意味を確認する。
- ⑤ 感想文を書く(宿題にすることが多い)。

このように定型化した「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業に、最も類似しているのは、日本の義務教育の「国語」の授業であろう。日本の「国語」の授業では、「日本文学」をどのように教えているのか。これを調査して、カンボジアの日本語教育の「日本文学Ⅰ」「日本文

学Ⅱ」の授業に取り入れ、改善していきたいと考えている。

(3) 授業の問題点と課題

現在、「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業で直面している問題は、次のように考えている。

第一に、使用教材である。学生たちは「日本文学」といいながら、原文とは全く異なるあらすじを学習してきた。作家が書いた文学的な表現に触れる機会を、まず、もつことがなかったのである。

第二に、音読中心の授業の形態であるため、「日本文学」の授業にも関わらず、カンボジアの日本語教育の「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の授業は、音読重視で音声学のような授業になってしまっている。このように、ただ、音読するだけで文章の内容に踏み込むことはないまま、授業が終わってしまっていた。

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科では、留学の経験の有無によって、学生の日本語能力には差が開いてしまっている。そのため、誰もが参加できる授業ということで、この方法が定着してしまったのかもしれない。

しかし、これでは学生の読解力は伸びない。さらに、「日本文学」の授業のほかには、日本の著名な文学者の代表的な作品を読んで、その表現を味わったり、文学作品特有の日本人の感性・心情や季節感の表現について知る機会はない。

「日本文学」は日本語を学ぶ上でとても重要な科目である。指導法次第で、「話す・聞く・読む・書く」の四技能だけでなく、読解力、思考力、プレゼンテーション能力などさまざまな力を高めることができるであろう。

この点の解決を、今後の課題として解決の方法を探っていきたい。

むすび

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の日本語の授業の内容と問題点を言語化し可視化することで、種々の問題が浮かびあがってきた。これらのなかで、「日本文学」の指導が直面する最大の課題は、読解力の育成ではないかと思われる。このような問題意識は、世界各国の日本語教育のなかで重視されてきている。

狩野不二夫氏は、日本語と日本の文学は車の両輪のような関係があり、文学教育は人間形成の面でも、日本語を読む面でも、最適な教材であると述べている(3)。

ベオグラード大学で日本語・日本文学を教える山崎佳代子氏は、「日本文学」は、「日本」という国を知ることができる大切な科目である、「文学」の指導を通して、『話す・聞く・読む・書く』の力、読解力・思考力プレゼンテーション能力・文章力を高めることも可能となると述べている(4)。

現在、筆者ができることは、「日本文学」の指導法を工夫することである。この授業をより良いものにしていくことが、カンボジアの学生の読解力の向上につながるのではないだろうか。

次は「日本文学」を題材に、カンボジア人学生の読解力を高めるための指導法を具体的に研究していく。まず、日本の国語科教育で重視している「話す・聞く・読む・書く」の四技能の育成、文学作品の指導方法、さらに、近年、日本の教育が重視している生徒自身の読解力、思考力、プレゼンテーション能力を高める指導を取り入れていきたい。

また、日本の教育現場でさまざまな工夫されている作品の内容理解の手段を考える。視覚的な刺激を与え、理解を深めることができる漫画や動画などの映像メディアも、積極的に取り入れていきたい。

注

(1) 桂英澄・菊田義孝・別所直樹編『太宰治全集』第三卷(一九六八年十二月、筑摩書房)。

(2) 橋爪明子著・NPO 法人日本語多読研究会監修『レベル別日本語多読ライブラリー にはんご よむよむ文庫』レベル4 Vol.1、二〇〇六年十月、アスク出版)、四頁。

(3) 狩野不二夫「外国人に日本文学を教えることの意義―ヴィクトリア大学の現代文学講座の実践から―」(留学生教育学会編集委員会編『留学生教育』第四号、一九九九年十一月、厚有出版)、一〇十頁。

(4) 山崎佳代子編『日本語が日本文学と出会うとき―池澤夏樹とともに―』(二〇一六年十月、ベオグラード大学文学部出版局)、三十九頁。

第二章 日本の中学校の国語科教育と「学習指導要領」―「読書」「読む」力の育成―

はじめに

第一章で記載したように、カンボジアには、ポル・ポト政権の影響で、育った多くの親は、文字が読めない。子どもに勉強を強いることはない。そのため、多くの子供たちは、家へ帰ってから宿題をすることもなく、すぐ遊んだり、仕事をしたりしており、学習習慣が定着しづらい。

日本のように親が子供たちに読み聞かせるという習慣は、ほとんどない。そのため、親にも子にも本を読む習慣があまりない。それゆえ、子どもたちや学生たちに本を読む、文学を読むということを教えていかなければならない。

その意味で、日本の学校教育の「読書」「読む力」の育成は、たいへん参考になる。

そこで、本章では、戦後日本の「学習指導要領」のなかでも、特に「読むこと」の領域に注目する。

日本の中学校第一学年の「国語学習指要領」の「読むこと」の領域は、昭和二十二年～平成二十九年、指導の方法や指導目標等がさまざまに改定されてきた。

日本の学校教育では「読書」「読む」力を向上させるために、どのような指導をされてきたのか。

本章では、まず、昭和二十二年から平成二十九年までの「学習指導要領」の「読むこと」の領域について整理し、日本の「学習指導要領」を基準として、日本の国語科教育がどのように構築されていったのか、その歴史的経緯と内容を確認してゆく。

これは、第三章で『オツベルと象』について考察する際の基礎史料となる。第三章では、国語科教科書の『オツベルと象』の「学習の手引き」「学習のねらい」の意図がどこにあるのかを検討する。そのためには、まず、日本の文部科学省が示した「学習指導要領」を理解しておかなければならない。

第一節 日本の「学習指導要領」

日本の国語科教育は、「学習指導要領」を基準としている。

日本における「学習指導要領」とは、国の立場から、教育課程の基準として文部科学大臣が公示するもので、告示として『官報』に掲載され、文部科学省のホームページでも開示されている。

「学習指導要領」は、どのような教科や活動を、どの学年で、どのように教育するかについての基準的事項を示したものである(1)。日本の学校は、教育課程を編成するに際して、地域や学校の実態、児童・生徒の発達と特性を考慮するとともに、「学習指導要領」に準拠するよう求められている(2)。

文部科学省のホームページには、「学習指導要領とは何か？」として、次のような記載がなされている。

全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めています。これを「学習指導要領」といいます。「学習指導要領」では、小学校、中学校、高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容を定めています。また、これとは別に、学校教育法施行規則で、例えば小・中学校の教科等の年間の標準授業時数等が定められています。各学校では、この「学習指導要領」や年間の標準授業時数等を踏まえ、地域や学校の実態に応じて、教育課程（カリキュラム）を編成しています(3)。

現在公示されている「学習指導要領」は、次のとおりである。

小・中・高等学校用と盲・聾・養護学校の小・中・高等部用のものである(4)

「学習指導要領」は、「上記の学校で使用される教科書の作成、検定に際しての基準にもなっている。なお、幼稚園の教育課程の基準は、幼稚園の教育課程の基準は、「幼稚園教育要領」として公示されている」(5)。

「学習指導要領」の構成は、校種によって若干の変化はあるが、基本的に以下の六つから成る。

総則

各教科

特別の教科 道徳（小学校・中学校のみ）

外国語活動（小学校のみ）

総合的な学習の時間（小学校・中学校のみ）

総合的な探究の時間（高等学校のみ）

特別活動(6)

小学校は平成三〇年（二〇一八）から、中学校は平成三十一年（二〇一九）から、これまで教科外活動（領域）だった「道徳」が、「特別の

教科「道徳」となった。ただし、高等学校においては「特別の教科「道徳」を扱わない。特別支援学校においては、上記のほかに、「自立活動」が含まれる(7)。

また、平成十四年(二〇〇二)に小学校中学年から中学校、平成十五年(二〇〇三)に高等学校に「総合的な学習の時間」が創設された。これは、総則のなかで規定されている。平成二十三年(二〇一一)に施行された「学習指導要領」では、「総合的な学習の時間」は、独立した章で規定されている(8)。

また、平成二十三年(二〇一一)に施行された「学習指導要領」では、小学校高学年に「外国語活動」が新たに規定された。

「学習指導要領」の内容は、学校をめぐるさまざまな事件、受験戦争の激化、不登校、校内暴力、学力低下問題などを反映し、特に歴史などでは近隣の国々と日本の過去の関係やその理解のしかたなどで変化している(9)。

次に、「学習指導要領」の法的な位置付けについて確認しておく。

「学習指導要領」は、各教科の単元の構成やその詳細が指示されているが、法令ではない。しかし、「学校教育法施行規則」に基づいて定められているため、その効力については議論がある。伝習館高校事件の最高裁判所における判例によると、一部法的拘束力とするには不適切な表現があるものの、全体としては法的拘束力を有すると判断されている(10)。

注

(1) 伊藤光威「学習指導要領」の項『日本大百科全書』第五巻、一九八五年八月、小学館)、三十二頁。

(2) 同右。

(3) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。

(4) 注(1)前掲書。

(5) 同右。

(6) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/03/1367713_12_1.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。

(7) 宮崎潤一先生ご教示による。二〇二〇年六月十四日のメールにより。

(8) 同右。

- (9) 同右。
- (10) 同右。

第二節 日本の「学習指導要領」の変遷

「学習指導要領」は、今日までにさまざまな変遷を経てきた。

文部科学省はこれまでの「学習指導要領の変遷」を、次のように示している。

「学習指導要領」は、戦後すぐに試案として作られましたが、現在のようない大臣告示の形で定められたのは昭和33年のことであり、それ以来、ほぼ十年毎に改訂されてきました(一)。

文部科学省は、「それぞれの改訂における、主なねらいと特徴」を次のように示している。

- 昭和33～35年改訂 教育課程の基準としての性格の明確化(道德の時間の新設、系統的な学習を重視、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等)
- 昭和43～45年改訂 教育内容の一層の向上(「教育内容の現代化」(時代の進展に対応した教育内容の導入(算数における集合の導入等))
- 昭和52～53年改訂 ゆとりのある充実した学校生活の実現(学習負担の適正化(各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる))
- 平成元年改訂 社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成(生活科の新設、道德教育の充実等)
- 平成10～11年改訂 基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成(教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の新設等(二))

さらに、文部科学省は「学習指導要領等の改訂の経過」を次のように示している。

平成20年の小学校学習指導要領の改訂は、昭和22年に「教科課程、教科内容及びその取扱い」の基準として、初めて「学習指導要領」が編集、刊行されて以来、昭和26年、33年、44年、52年、平成元年、10年の全面改訂に続く7回目の全面改訂である(三)。

加えて、平成15年、平成二〇年、平成二十九年の改訂を含めて、今まで改訂されたのは、十回目である。

続いて、「学習指導要領等の改訂の経過」について、文部科学省は、次のように提示している。

昭和22年3月に学校教育法が制定されて、小学校教育は根本的な変革がなされ、教育課程についても大きな改革がなされた。すなわち、同年5月に学校教育法施行規則が制定され、学校教育法第20条の規定に基づいて教育課程（当時は「教科課程」と称していた。）に関する基本的な事項を定めるとともに、教育課程の基準としての「学習指導要領」を試案の形で作成した⁽⁴⁾。文部科学省がさらに詳細に示した「学習指導要領」の変遷の時代区分は、次のとおりである。

日本の中学校の「学習指導要領」は、現在までに十回の改定を経ている。

- (一) 昭和二十二年「学習指導要領（試案）」（昭和二十二年四月実施）・「学習指導要領国語科編（試案）」（昭和二十二年十二月実施）
- (二) 昭和二十六年「学習指導要領一般編（試案）」改訂版・「中学校学習指導要領 国語科編（試案）」改訂版（昭和二十六年十月実施）
- (三) 昭和三十三年「中学校学習指導要領」告示（昭和三十三年九月施行）
- (四) 昭和四十四年「中学校学習指導要領」告示（昭和四十七年四月施行）
- (五) 昭和五十二年「中学校学習指導要領」告示（昭和五十六年四月施行）
- (六) 平成元年度「中学校学習指導要領」告示（平成二年四月から五年まで段階的施行）
- (七) 平成十年度「中学校学習指導要領」告示（平成十四年四月施行）
- (八) 平成十五年「中学校学習指導要領」一部改正（平成十五年十二月改正）
- (九) 平成二十年「中学校学習指導要領」告示（平成二十四年四月施行）
- (十) 平成二十九年「中学校学習指導要領」告示（平成三十三年四月施行）⁽⁵⁾

改訂の年度は、小学校で本格的に開始された年度である。一単位時間は小学校は四十五分、中学校及び高等学校は五〇分である。

「学習指導要領」の改訂に際しては、「移行措置」がとられる。「移行措置」とは、新たな「学習指導要領」が実施される数年前から、旧課程の内容の一部を削除したり、新課程の内容の一部を追加したりすることである。文部科学省は、移行するための必要な措置という位置付けで、これを実施している。

日本の高等学校では、「学年進行」という方法がとられる。「学年進行」とは、学年が進むにつれて、学習段階などが進行することである。しかし、日本の高等学校の「学年進行」とは、高等学校における「学習指導要領」の実施方法である。すなわち、第一学年では新しい「学習指導要領」が実施されても、第二・三学年では、前の「学習指導要領」のままということである。それは高等学校は義務教育でないため、学習内容の変更が生徒の学習する権利の侵害に繋がるからである。

次に、文部科学省が示した「学習指導要領の変遷」および昭和二十二年（一九四七）の最初の「学習指導要領（試案）」から平成二十九年に

いたる「学習指導要領」を引用しつつ、その要点をまとめ、国語科教科書の『オツベルと象』の「学習の手引き」「学習のねらい」の意図がどこにあるのかを検討するための基礎史料とする。

注

- (1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (2) 同右 (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (3) 同右。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (4) 同右 (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (5) 国立教育政策研究所教育情報データベース「学習指導要領の一覧」
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。

第三節 昭和二十二年度「学習指導要領(試案)」と「学習指導要領 国語科編(試案)」

昭和二十二年度「学習指導要領」は、一番最初に作られたものである。野崎剛毅氏は、昭和二十二年(一九四七)の「学習指導要領」について、次のように述べられた。

日本の教育制度は、第2次世界大戦が終わるとGHQの指導のもと、根本的に生まれ変わることになった。1947年には教育基本法と学校教育法が相次いで成立し、新しい学校制度が定められた。そして、新しい学校において教授される具体的な教育内容を示すガイドラインとして、アメリカのCourse of studyを参考にした最初の「学習指導要領・試案」が作られた(1)。

中野登志美氏は、最初の学習指導の過程について、次のように主張された。

昭和20年の第二次世界大戦終結後、被占領国となった日本の教育制度改革が行われ、占領下のアメリカ方式の六・三・三制が採用された。新制中学校は昭和22年に義務教育化されたのである。この六・三・三制の導入と共に学習指導要領が作られることになる。昭和23年の新制

高等学校の発足より、一年早い昭和22年10月に文部省から最初の国語科の学習指導要領となる『昭和22年度（試案）学習指導要領 国語科編』が刊行された。最初の学習指導要領は小・中学校を対象に作成されたものである(2)。

日本の教育制度は、第一次世界大戦の後に、アメリカの下で、変わったのである。さらに、「学習指導要領」も、昭和二十二年に初めて作られたことが分かる。

文部科学省によると、この最初の「学習指導要領（試案）」の内容は、「昭和22年3月に一般編が刊行され、同年内に算数科、家庭科、社会科、図画工作科、理科、音楽科及び国語科の各編が相次いで刊行され、昭和24年には体育科編が刊行された。」という(3)。その特色は、次のとおりである。

ア 従来の修身（公民）、日本歴史及び地理を廃止し、新たに社会科を設けたこと。社会科は、児童が自分たちの社会に正しく適応し、その中で望ましい人間関係を実現し、進んで自分たちの属する共同社会を進歩向上させることができるように、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養うことを目標とした。

イ 新たに家庭科を設けたこと。

家庭科は、従来女子だけに課していた裁縫や家事と異なり、男女共に課し、望ましい家族関係の理解と家族の一員としての自覚の下に、家庭生活に必要な技術を修めて生活の向上を図る態度や能力を養うことを目標とした。

ウ 新たに自由研究を設けたこと。

自由研究は、児童の自発的な活動を促すために、教師の指導の下に児童がそれぞれの興味と能力に応じて、教科の発展として行う活動や学年の区別なく同好の者が集まって行うクラブ活動などを行う時間として設けた。

エ 各教科の授業時数を改めたこと。

授業時数については、指導に弾力性をもたせるとい趣旨から、各教科とも年間の総時数で表し、一年間を三十五週とした場合の週当たりの授業時数を併せて示した。また、日課表を作成する上で一単位時間を特に固定せず、学習の進み方などの必要に応じて変化のある学習が行われるようにした(4)。

これを校種別にみると、その内容は次のようになっていた。

小学校においては、戦前からの修身、公民、地理、歴史がなくなって、新しく社会科が設けられた。また、家庭科が、新しい名前に代わり、それとともに内容を異にして加えられている。さらに、自由研究の時間が設けられるようになった(5)。

中学校においては、次のようである。

(一) 小学校で独立の教科だった家庭科は、中学校では職業科の中の一つの科目になって、生徒は農、商、工、水産、家庭のうちの一科目又は数科目をきめて学習することになっている。この場合、男子が家庭科を選ぶ場合は、小学校での取り扱いと同じにする。これら職業科の科目については、職業科の「学習指導要領」及び職業指導の「学習指導要領」を参照して、学校の設備や生徒の希望を考え合わせ、それらに適合した科目をできるだけ多く設けるようにしたい。そして、生徒がどの科目を選択するかについては、その将来の生活について、十分考えるように指導して、これを決定させたいものである。

(二) 社会科、自由研究を設けたわけは、すでに小学校の場合に述べたと同様である。

(三) この教科表で一番注意されるのは、必修科目と選択科目とを設けたことであろう。必修科目はもちろん、どんな生徒でも必ず学ばなければならぬ科目で、時間も表にあるとおりにすることを原則とする。選択科目は、習字、外国語、職業(必修で課せられるものより、いっそう深いことを学ぶ)及び自由研究である。これらのどれを選ぶかは、生徒の考えで定めるのを本来とするが、学校として生徒の希望を考慮してきめてもよい。その時間はいろいろにきめることができる。たとえば(週平均として)外国語二時間、職業科二時間をあてることもできるし、自由研究に四時間をあててもよい。要は、その時間が一年間に「ち時間(三十五週としてみて)を越えない範囲で生徒の希望、その他の事情、学校の設備などからみて、適当と思われるように、その学習時間をきめればよい。ただ、生徒の負担が過重でないと認めるなら校長の裁量で、この時間は6時間(一年20時間)までは増すことができる。

(四) そのほか、一年を規準とした時間をどんなふうに使っていくか、時間割の編成をどうするか、といったことについては、小学校の場合と同じような注意を払ってもらいたい(6)。

野崎剛毅氏によると、昭和二十二年「学習指導要領(試案)」の特色は二つあり、その二つは次のとおりである。

① 児童中心主義を色濃く反映。

児童中心主義的教育観は、掲げられた教育の目標に反映されたほか、児童・生徒の探求活動を深めるべく「自由研究」の時間を新設するなどといった形で実践に移された。

② 「学習指導要領」の位置づけである。

タイトルに「試案」とついているように、この学習指導要領は拘束力をほとんど持っていなかった。

新しく児童の要求と社会の要求に応じて生まれた教科課程をどんなふうに生かしていくかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである(7)。

昭和二十二年「学習指導要領(試案)」は、戦後のアメリカの影響を色濃く受けた教育改革の急に迫られて、極めて短時日の間に作成され

たものであり、教科間の関連付けが不十分であったなど、さまざまな問題があったと評価されている(8)。急ごしらえの最初の「学習指導要領」が昭和二十八年(一九五三)までは「学習指導要領(試案)」という名称であったことからもうかがえるように、あくまでも、これは「手引き」であって、実際の授業においては、各学校、各教師の裁量が大きかったという。

しかし、この「学習指導要領(試案)」が示している教育指針・教育内容は、ゆるやかであっても、きわめて本質的なものである。読書の習慣のないカンボジア人にとって、日本語教育の「読解」の授業をどのように構成していくのかを考えるうえで、たいへん有益であり、ただちに役立つ内容を含んでいると考えられる。

本節は、昭和二十二年度「学習指導要領 国語科編」に、注目して中学校一年生の「読み方」を見ていく。昭和二十二年(一九四七)十二月に定められたものである。正式名称は、「昭和二十二年度(試案) 学習指導要領国語科編」である。当時の「学習指導要領」は、中学校と小学校とが一緒になっている。次に、昭和二十二年度「学習指導要領 国語科編(試案)」の原文を引用しておく。昭和二十二年度「学習指導要領 国語科編(試案)」の構成は、次のようになっている。

第一章 まえがき

第一節 国語科学習指導の範囲

第二節 国語科学習指導の目標

第二章 小学校一、二、三年年の国語科学習指導

第一節 話しかた

第二節 作文

第三節 読みかた

第四節 書きかた

第三章 小学校四、五、六年年の国語科学習指導

第一節 話しかた

第二節 作文

第三節 読みかた

第四節 書きかた

第五節 辞書の利用について

第六節 学校新聞について

第四章 中学校国語科学習指導

第一節 まえがき

第二節 話しかた

第三節 作文

第四節 読みかた

第五節 書きかた(習字をふくむ)

第六節 文学

第五章 文法の学習指導(小学校・中学校)㊦

「中学校国語科学習指導」は、第四章に掲載している。これの原文を引用しておく。

第一節 まえがき

一 範囲

従来、中等学校の国語科は、

(一)国語(とくに講読とも呼ばれた)

(二)作文・文

(三)習字

の三つの分科にわかれていた。そのほかに、「弁論」の指導につれて、あいさつのしかたやことばづかいの指導がなされていたこともある。口頭表現としての話しかたや聞きかたも事実としては存在していた。他面、「習字」は毛筆によって漢字やかなを美的に表現する技術として、芸能科に属するものと考えられていた。しかし、ことばを正しく、早く、きれいに写すということは、日常の生活にかなり重要なことである。ここに、新しい意味における「書きかた」のしごとが生まれてくる。

新しい中学校の国語教育には、次の五つのしごとが考えられる。

(一) 話すこと

- (二) つづること(作文)
- (三) 読むこと(文学をふくむ)
- (四) 書くこと(習字をふくむ)
- (五) 文法

これらの五つのしごとは、「一つのことばの活動」をそのいろいろなありかたにわけ、活動にわけてみたものにすぎない。結局、「ことばの効果的使用」という一つの目的にまとめることができる。ことばの指導は、「国語の時間」だけにかぎられるものでなく、あらゆる教科の中で、あらゆる時間に行いうるものであるから、生徒の実際の生活の中で、あらゆる機会をとらえて教授することが望ましい。中学校の国語教育は、小学校六か年の基礎のうえにたつということから、程度の高いものになりがちであるが、日常生活のことばからはなれないように指導することがたいせつである。

その意味からも中学校の国語教育は、古典の教育から解放されなければならない。また、特殊な趣味養成としての文学教育に終わってもいけない。つねにもっとも広い「ことばの生活」に着眼し、実際の社会生活に役だつ国語の力をつけることを目指さなければならない(三)。

次に、昭和二十二年「中学校国語科学習指導」の第四節「読み方」の指導を引用する。

一 一般目標

中学校の読みかた学習指導は、小学校の六年間にえた習慣・態度・方法を正しくし、ふかくすることが根本である。そのうえに次のような技術を伸ばすことをめざす。

- (一) 文を読む技術に習熟する。
- (二) 朗読。(音読の芸術的形態として)
- (三) 文学的趣味の養成。(古典文学のだいたいの理解をもふくむ)
- (四) 正しい言語感覚をやしなひ、標準語を身につける。
- (五) 新聞・雑誌を読みうる力をつける。
- (六) 辞書・参考書の使用、さらに図書館の利用。
- (七) 書物の経済的、効果的な使用。
- (八) 健康的な、しかも経済的で効果的な読書習慣。

(九) 読書の興味と習慣とを身につける。

二 読む力とは何か

中学校の生徒が身につけなければならない読む力というものは、わけて考えると次の諸技術になる。

(一) 文字・語句を読む力。

1 相当数の漢字を知っている。

2 語いが豊富である。

3 文のきまりを知っている。

4 いろいろな形の表現になれている。

(二) 意味をはやく読みとる力。

1 適正な目の動き。

2 唇読をしなくなっている。

3 かつぱつな心のはたらき。

(三) 読んだことをまとめる力。

1 主題をとらえる。

2 部分部分に関係づける。

3 全体を概括する。

(四) 読んだことを整理したり発展させたりする力。

1 目録や索引を使用する方法。

2 辞書や参考書を使用する方法。

3 さし絵や図表を利用する方法。

4 各方面からの資料を一つにまとめる方法。

(五) 必要な資料を見つけたす力。

(六) 強い読書意欲。

(七) 書物をたいせつにする態度。

わが国の「読みかた」は、広く読むよりもふかく読むことを目的としていた。そして、学校で養成する文を読む力の本質は、文法的な知識のほかには、豊富な生活体験と高い教養および心情とからくる一種の直覚力であると考えてきた。この見解に誤りがあるわけではないが、もっと実際生活面に役だつ読書力を養成するということが新しい課題となっている(二)。

これは、カンボジアの日本語教育にとって、よい参考となる。日本語を読むのにカンボジア人の日本語学習者にとって、最も重要なのは、(一)「文字・語句を読む力」に挙げたポイントである。それらの力を付けることができると、次の(二)～(九)をたどる道となると考えられる。したがって、最初の段階は、学習者に「文字・語句を読む力」を効果的に指導する方法を指導者が考えなければならない。次に、「三 読む力を規定するもの」の原文を引用しておく。

生徒の読む力はいろいろである。極端に言えば、ひとりひとりがみな違っている。下しらべをしてこないとか、過労であるとか、睡眠不足であるなどの一時的な原因のほか、さらに、根本的に考えなければならないものがある。

(一) 家庭。

文化的な家庭とそうでない家庭とでは、読書習慣にちがいがあがる。職業と環境も大きな支配力をもつ。

(二) 都市と田舎。

いなかのほうがどうしても恵まれていない。

(三) 身体的条件。

読みかたには目・耳が重要な役割をするから、身体上の欠陥は読む力の発達に対して決定的である。

(四) 知能。

読みものの好みにも、知能によって大きな違いがある。たとえば、発達のおくれた生徒は、すぐれた生徒ほどふうし文学を好まないようなものである(12)。

これに続いて、「四 読みかたに対する特殊の才能」を引用する。

中学校の生徒では家庭環境や小学校の指導の結果として、学科に対するえて・ふえて、好き・きらいがはっきりしてくる。

この好き・きらい、えて・ふえては、指導によってある程度まで克服できるものである。国語が好きであるとか、数学が好きであるとかいう者が出てくる。読みかたのほうにも、次のような特別の才能が見いだされることがあがるが、それに注意して、指導を加える。

(一) 文をすらすらと読む才能。

内容をよく読むというよりも、むしろすらすらと音声化しうる者がある。

(二) 文法に対する特殊の才能。

言語の分析・きまりに対してすぐれた感じをもっている者がある。

(三) 文学を理解し創作する才能。

たとえば、詩について特殊な感覚をもっている者とそうでない者とがみいだされる。

国語科全体としては、そのほかに、習字すなわち、文字の美的な書写に特別の才能をもつ者があり、また、お話がとくにじょうずだという者もある。生徒のひとりひとりについて、こうした才能をのばすと同時に、その欠陥を診断して、適当な処置をとることは、すべての教師の義務である(13)。

さらに、当初の学習指導は、学習者に配慮して、「五 読む力の弱い者」の項目をも掲載した。その原文は、次のとおりである。

読みかたが好きでないとか、読みかたが不得意だとか、まったく読めないとかいうことには、次のような理由が考えられる。

(一) 視力が弱いための無能力。

このきょう正にはめがねを使用させる。学校医に相談して適当な処置をとる。

(二) 知覚範囲が狭いことからくる無能力。

語をただ分離された単位として読んで、まとめて見とる力の弱い者があるが、これは練習によってかなりきょう正できる。

(三) 聴力が弱いことからくる無能力。

教師に近いところに位置させたり、学校医の診察を受けさせる。

(四) 知能が低いことからくる無能力。

読むということは文字を通して精神的内容を讀みとることであるから、内容を理解するだけの知能がなければならぬ。

あまり高い程度の教材が与えられると読むことがいやになる。

(五) 気質的な欠陥による無能力。

読むことは、強度の精神集中を必要とするしごとであるから、神経病的傾向のある者には、読む力に欠陥があることがある。

(六) 経験の貧困による無能力。

書れていることを心に浮かべるだけの過去の経験をもちたないために、興味も起らず十分にとらえることができない。

(七) 劣等感からくる無能力。

読みかたの時間に失敗したというようなことから気おくれがして、そのために読もうとする勇気がなくなる。
(八)興味とか、欲求とかを感じないための無能力。

一時的な身体障害や、教材があまりに高度であることや、他の心理的理由で興味も欲求も生じないことがある。生徒が読む心がまえをしていない時に、みんなの前で指名読をするということは恐怖を与えるだけで、読みかたをいやなものにしてしまう。精神年齢よりも高い教材を与えることや、新しい漢字や語句をたくさんにふくんだ文をむりに読ませることも考えものである。こういうことが小学校のほうですでに起り、それが中学校にもち越されていることもある。中学校の国語教科書でむずかしすぎるようなものがあつたら、やさしいものから、やりなおす必要がある。

読書になれないために読む力があまり発達せず、読書の興味を知らない生徒もある。これには課外読物を与えることがいい。いずれにしても、教師はこうした読みかたにおける生理的・心理的欠陥を見ぬいて、自分のできる範囲で、できるだけのことをしなければならぬ。身体的な欠陥の者は医者や診察を受けさせるようにし、教室の採光には十分注意し、ひとりひとりの読む態度・姿勢についても敏感でなければならぬ(14)。

日本の学校教育では、昭和二十二年頃から生徒が授業に参加できるように、読む力が弱い学習者の原因と対策方法などをよく考えてきたのである。たとえ、視覚や聴覚などの弱い学生のため、学校医と相談したりすることができる。しかし、カンボジアは発展途上国のせいか、学校教育ではそこまでまだできていない。学校医という存在でもない。

これから、カンボジアの各学校でもこのような配慮ができれば、不登校の学習者の数も減らし、学習効果に高めることができるのである。日本語教育の「読むこと」の指導に戻ると、非常に良い参考だと考えられるポイントは、「(四)知能が低いことからくる無能力。」である。書物にあまり触れる習慣のないカンボジア人の日本語学習者は、「知識が低いから無能力」になる傾向があるのであるのではないか。

日本語教育の「読むこと」の指導では、漢字・文法・表現が完璧にわかったとしても、読む際に内容を理解するだけの知識がなければならぬ、読む意欲がなくなってしまう。

「学習指導要領」に記述してあるように、「読む意欲を高めるために、あまり高い程度の教材が与えない」という点は、日本語の指導者にとつては、重要な参考となると考える。

したがって、カンボジア人の日本語学習者に読む力を高めるために、学習者のレベルに応じて、はやいうちに日本語の書物に慣れさせるべきである。

次に、昭和二十二年「学習指導要領」の「読みかた」の「六 音読と黙読」について、引用する。

黙読は目の動きを主とする読みであり、音読はこれにくちびるのはたらしきの加わる読みである。両者を比較すると次のようになる。

- (一) 音読が読みかたの入門である。
- (二) おとなの世界では黙読が主である。
- (三) 黙読のほうがはやい。
- (四) 音読のほうがたしかである。

黙読が読みかたの中心問題になっているにもかかわらず、学校教育では、依然として音読が多い。これには理由がないわけでもない。黙読では、生徒がほんとうに理解して読んでいるかどうかをしらべることができない。音読であれば、どこに休止をおくか、どこを強調するか、どんな読み声の意味内容にもっともあっているか、というようなことをはっきりと指摘することができる。とくにわが国においては、文の理解ということが主であったから、どうしても音読に頼らなければならなかった。しかし、社会生活上の見地からいって、黙読に重点をおかなければならないことはいうまでもない。ことに、中学生は、文を読むたいの方法を小学校六か年で身につけているわけであるから、黙読の指導を主にしなければならない。音読は、黙読を指導するための一つの方法として必要で、それが目的ではない(15)。

以上によると、当時学校教育では、読むことを指導する際に「音読」と「黙読」の両方を欠かしていない。しかし両者を活用する際には、それらの指導の目的に基づいて活用する。さらに両者の役割をも「学習指導要領」で指摘されている。

王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科では、「日本文学」を指導する際には、先生がよく学習者に音読させた後に、学習者の発音などを確認した。しかし、発音の確認が終わったあと、そのまま授業が終わってしまうことがおおい。学習者もこのような指導のかたちを続けるとあまりにもよくないと考える。

そこで、「日本文学」の授業の指導では、最初の段階に「音読」はもちろん欠かせない指導方法であるが、この段階をよりレベルアップして、学習者がより内容を把握できるように、学習者自身で「黙読」させる習慣を作るのも重要ではないか。

さらに、当初の「学習指導要領」は、「七 読む力の測定」「八 読む力を改善する方法」の項目をも詳しく記している(16)。

読みかたにおける測定は、速度と理解とについてなされてきた。まず速度は、一定時間、たとえば一分間に読みうる語の数でしらべることができ。わが国では、小学校の上級生において、音読ならば一分間平均二〇〇字ないし三〇〇字、黙読ならば七〇〇字か八〇〇字読みとるという。国語では、単語の切りかたに議論があり、表記のしかたもさまざまであるから、こうした測定にはかなり困難がある。そ

のうえ、わが国の国語教育は、おもに文章の理解の深化をねらっていた。

文の理解を何によって判定するかということは大きな問題である。わが国におけるだいたいの傾向としては、

(一) 文の中に書かれている事実の質問に答える。

(二) 作者が意図しているものを取りだす。

(三) 中心思想、あるいは中心語句を示す。

(四) ごく短いことばで全体を再表現する。

というようなことが解釈作業、とくに「話しあい」と呼ばれるしごとのねらいであった。測定としては、そのほかに、

(五) 読んでわかったことにもとづいて別の質問に答える。

(六) ばらばらにした章句を組み立てる。というような出題の方法もあった。外国でも理解力を規定して、

(七) 文中にふくまれた考えを再表現する力。

わが国では古典の口語訳であるとか、外国語のほん訳であるとかに、いかえが用いられるが、現代の日常文について口頭的・語学的でないいかえで理解力をためすということは誤りであつて、もっと内面的な理解力をためす方法が望ましい。

八 読む力を改善する方法

中学校の生徒は相当の読む力があるわけであるから、もはや読む力の基礎的な修練はその必要がないと考えるものがあるとするれば、それは誤りである。六年間の国語学習が終つても、十分な力をもっているのではない。読書は学習の基本的要件であるから、読書力が劣つていると他の学科も不振になる。とくにこの段階では、教科書以外の書物をみずからこなさなければならぬ。それには読みかた学習がしっかりしていなければならない。

読書力の養成は、「国語の時間」に限られない。あらゆる機会にできるし、また、しなければならぬ。ただ国語の時間にはそれをおもな目標として計画的にやるのである。そのために読む力の劣っている者を集めて班別に指導をするとか、個別的指導をすることも必要である。読みかたの速度と理解については絶えず測定を行つて、教師の指導上の参考にするばかりでなく、時には生徒自身にも知らせ、成績の向上を楽しむようにしなければならない。百科全書の使用や図表の読みかたなど、他教科でも実地になされる問題をだして学校の図書室から必要な書物をさがしださせたり、あるいはいくらかの参考書を与えて、あることがらについてしらべさせ、まとめさせ、発表させたりするというようなことも必要である。

読む力を改善する方法に最も関心があったのは、「読書は学習の基本的要件であるから、読書力が劣っていると他の学科も不振になる」である。

これを見ると、日本語教育でも文法よりも「読むこと」は、最も大事にしなければならない。

さらに、学習者が読むことに楽しくなるために、教材は、教科書だけではなく、学習者の関心がある書物・日本昔ばなし・文化・経済などを学習者自身で読ませたりする方法も考えられる。

学習者が、インプットとしての読むことがきちんと出来ると、発表させたりレポートを書かせたりするという、アウトプットとしての日本語の話し方や書く力にもつながるのではないか。

また、昭和二十二年「学習指導要領」は、以下のような項目を掲げる(17)。

九 中学生の読書興味

読むことによって読む力を養成しようとするものが読みかた教材であり、国語教科書である。わが国の国語教科書は、従来、国語の文章の模範を示すということが眼目で、生徒の興味ということは第二次的にしか考えなかったが、これは逆にしなければならない。読みかた教材は生徒に興味あることながら書いたものでなければならぬ。たとえば、野球をしようとする者には、野球の規則とか試合の実況とかが、もっとも興味を引く事実であるから、そのことを書いたものならば読む意欲が起り、必要があるであろう。そこで、中学生の生活にとってどんなことが興味のあることかを考えてみる。

- 1 スポーツ・旅行・冒険。
- 2 探険・自然の驚異・野獣・家畜。
- 3 伝説・伝記・物語・シナリオ・脚本・映画。
- 4 人々の生活ぶり・郷土・わが国のこと・世界のこと。
- 5 科学応用について。

十 各学年の学習指導

読む力を上達させるために、各学年においてどこに努力の重点をおくかについて一般的にのべる。

(一) 中学校第一学年。

この学年では、読みかたの速度と理解について一般的な改善をめがける。

- 1 読みかたの速度と理解との判定。
- 2 速度を改善する訓練。
一度にもっと多くの語を読みとる。読みかえす回数を少なくする。規則正しい目の動き。時間を制限してできるだけ多く読む。
- 3 理解を改善する訓練。
事実に関する質問に答える。問題を作って答えさせる。脈絡の理解。(何か欠陥のある生徒については個人あるいは班別による特別指導)
- 4 作者の思想をとらえる訓練
中心思想を見いだす。背景になっているいろいろな思想を見いだす。中心の文章を見いだす。内容を自分のことばで表現する。作者の思想をさらに他のものに及ぼしてみる。

第六節 文学

文学は、読みかたの中にふくまれているが、読みかたの学習指導のほうでは、おもに読む技術を問題としたからそれをおぎなう目的で、文学の学習指導について考えてみる。

一 目標

- (一) 読書を楽しむ習慣を身につける。
- (二) みずから広く書物にふれ、よい本を選択しうるようになる。
- (三) 見聞を広め、思想をふかめる。
- (四) 情操をやしなない、人生観の確立を助ける。
- (五) ことばの美しさを味わい、語感をねる。
- (六) 語いを豊富にする。
- (七) 詩・物語・随筆・脚本など、あらゆる文学作品について、これを鑑賞し、批評し、また、みずから創作したり演出したりする興味と能力とをやしなう。

二 文学の学習指導上注意すべき点

いままでは、文学の学習において、現代よりもかく古典を主にし、ごくわずかの作品をあまりに分析的にとり扱ったために、生徒の興味をそぎ、文学のめばえを局限するきらいがないでもなかった。次に、指導上注意しなければならないことを列挙する。

(一) 現代のものを主にし、ごくわずかの古典を加える。

(二) 現代作家については、二三の著者にかぎらず、なるべく広く選択する。教師は、評価の定まっているものを生徒に与えるという考えから、どうしても二三の著者にかぎる傾きがあるが、これはもっと広くしなければならぬ。最高のものでなくとも、生徒が興味から出発し、広くそのめばえをのばすべきである。

(三) 何か一つの書物なり、作品なりを全生徒がいつせいに読むというよりは、生徒の好むにまかせて自由に読物を選ばせ、そこから指導をはじめべきである。

(四) 文学的形式についてあまり分析をしないほうがいい。

日本文学ではとくに形式が重大な役割りをしているから、形式を無視すべきではないが、だいたいにおいて、程度の低いところでは内容を主とし、次第に高度になるにしたがつて形式的方面をくわしくすべきである。もちろん低学年でもリズムのおもしろさがわからないわけではない。真の文学は思想内容と言語形式とが融合して一つになっているから、指導上これを切りはなさないことが大切である。

(五) 文学の素材や周辺のできごとをならべて、とり扱いを複雑にすべきではない。また、文学の作品は純知的にとり扱われるべきものではない。「文学についての指導」は「文学そのものの指導」ではない。

(六) 生徒はみな批評家や作家になるわけではない。教師の趣味を生徒にしいてはならない。鑑賞や批評はなるべく生徒自身の手で行われるようにする。教師はその方向を暗示すればよい。

「日本文学」の指導上では、これらの注意すべき点はかなり参考になれる。特に、「最高のものでなくとも、生徒が興味から出発し、広くそのめばえをのばすべきである。」という点は教師が考えなければならぬ。

指導の時、学習者を動機付けるのに、学習者の好みを出発点とするのは重要だと考えられる。しかし、カンボジア人の日本語学習者にとって、「日本の作品」をあまりしらないというのが問題である。

そこで、一年生か二年生の時点で、少しずつ「日本文学」を導入したほうがよいだろう。

右に引用した「二 文学の学習指導上注意すべき点」の続きを引用する。

三 文学学習指導の計画

生徒に、ある作品を与えるについて、教師としては次のような準備と計画が必要である。

(一) 読む意欲を高める。

わが国の読みかた教育では、教材にはいるまえに話しあいによって、経験の想起をさせるのが普通である。文学の学習指導には、こうした方法によって基礎をかためることがことに必要である。そこに書かれてあるようなことを実際にやってみる。映画や演劇を見たり、本を読んだり、ラジオを聞いたり、方法はいろいろある。

(二) 読む上の障害をとり除く。

文中に出てくる引用や暗示、比喻などを説明してやる。

地名・人名・難語句を説明してやる。

動植物とか品物とかは、実物や写真や絵で示す。

(三) 計画をたてる。

どんなところに着眼して読むべきかを示す。

また、この教材を読むことによって生じてくる質疑や問題を書きだしておく。

書物の脚注とか説明とかに注意させる。

(四) どんな読みかたをするか。

1 詩・対話・演説などは黙読だけでなく、音読も必要になる。

2 詩や物語の中には、しずかに朗読して聞かせるのがよいものもある。

3 ふかく読むか、ざっと読むかは、その目的によってきまる。

(五) 個人差を考慮することが必要である。

1 同一教材のとり扱いのほか、図書館とか読書クラブによる読書をやらせる。

2 生徒の力に応じた読物を選ばせる。

3 読みのはやい者には、広くたくさん読ませている。

4 読みのおそい者には、むずかしい箇所をとくに指導してやる。

5 詩やよい章句などのあんしよはすすめていい。

文学の指導計画には、さまざまなかたちで指導されている。

以上によると、「日本の文学」を指導する際に本ばかりでなく、それらに関連がある写真や映画や演劇などを活用したりすることが大切である。つまり、身体を使って文学を学ぼうということではないか。こうすることによって、学習者の理解にもつながるし、学習したことも忘れにくいだらう。

また、ここで気づいたのは、カンボジアでの「日本文学」の授業では、あまり大事にされていない「地名・人名等」である。この点は、今後「日本文学」を指導する際に、指導者が見直すべきである。

次に、注目している中学校一年生の「読み方」を見ていく。「国語科編（試案）」の中学第一学年の「読み方」の指導目標は、次のように定められている。

中学校の読みかた学習指導は、小学校の六年間にえた習慣・態度・方法を正しくし、深くするうえで、以下の技術を伸ばすことをめざす。

- (一) 文を読む技術に習熟する。
- (二) 朗読。(音読の芸術的形態として)
- (三) 文学的趣味の養成。(古典文学のだいたいの理解をもふくむ)
- (四) 正しい言語感覚をやしなひ、標準語を身につける。
- (五) 新聞・雑誌を読みうる力をつける。
- (六) 辞書・参考書の使用、さらに図書館の利用。
- (七) 書物の経済的、効果的な使用。
- (八) 健康的な、しかも経済的で効果的な読書習慣。
- (九) 読書の興味と習慣とを身につける(18)。

この目標を達成するために、中学校第一学年の「読み力」は、次の四点の指導が重点的におこなわれた。

- 1 読みかたの速度と理解との判定。
- 2 速度を改善する訓練。

一度にもっと多くの語を読みとる。読みかえす回数を少なくする。規則正しい目の動き。時間を制限してできるだけ多く読む。

3 理解を改善する訓練。
事実に関する質問に答える。

問題を作って答えさせる。

脈絡の理解。(何か欠陥のある生徒については個人あるいは班別による特別指導)

4 作者の思想をとらえる訓練中心思想を見いだす。

背景になっているいろいろな思想を見いだす。中心の文章を見いだす。内容を自分のことばで表現する。作者の思想をさらに他のものに及ぼしてみる(19)。

昭和二十二年は、まだ、第二次世界大戦が終焉を迎え、戦後の混乱期を脱しようとする時期である。戦後すぐの日本では、戦災孤児が街にあふれ、餓死する子どもも数多くいたという。この戦後復興期の国語科教育のありかたは、現在のカンボジアにとって、たいへん参考になると思われる。

このような時期に、いち早く、「国語科学習指導要領」においては、生徒の「読む力」を育成するために、第一項に「文を読む技術に習熟する」が定められた。「この段階で、読みとった内容を自分でまとめ、自分で考え、批評しうるまでにならなければならない」とするのは、かなり高度な読解力を求めたものである。

さらに、国語の評価基準として、当該年度の「読み方」には次の二点が示された。

1 理解しながら早く読む能力

2 文学の理解と鑑賞(20)

その到達目標として、①理解しながら早く読む能力が重視され、速読に重点が置かれていることは興味深い。これだけではなく、②文学の理解と鑑賞と二本立てになっている。これは、かなり高度な国語力の育成を目標に掲げ、教室で実践されていたことを示すものである。また、朗読が「音読の芸術的形態として」と定められている点にも注意しておきたい。

注

- (1) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」(『國學院短期大学紀要』第二十三号、二〇〇六年三月、國學院大學)、一五三頁。
- (2) 中野登志美「学習指導要領において文学はどのように扱われてきたか―中学校学習指導要領の中の文学の位置付けに着目して―」(『論叢 国語教育学』、第二号、二〇一二年七月、広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座)。二十六頁
- (3) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afilefile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (4) 同右 (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (5) 昭和二十二年「学習指導要領」第三章「教科課程」 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ej/chap3.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (6) 同右。
- (7) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」(『國學院短期大学紀要』第二十三号、二〇〇六年三月、國學院大學)。一五三頁
- (8) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317571.htm (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (9) 学習指導要領データベース <https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/chap4.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (10) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ej/chap4.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十一日)。
- (11) 同右。
- (12) 同右。
- (13) 同右。
- (14) 同右。
- (15) 同右。
- (16) 同右。
- (17) 同右。
- (18) 同右。
- (19) 同右。
- (20) 同右。

第四節 昭和二十六年度「学習指導要領一般編（試案）」改訂版・「中学校学習指導要領 国語科編（試案）」改訂版

この節では、昭和二十六年（一九五二）から実施された「学習指導要領」を考察する。その領域は、昭和二十二年度を基準にしているので、学習領域はほぼ変わっていない。

文部科学省は、このときの改訂について次のように示している。

昭和22年の学習指導要領は、戦後の教育改革の急に迫られて極めて短时日の間に作成されたもので、例えば、教科間の関連が十分図られていなかったことなどの問題があった。そこで、昭和23年以降学習指導要領の使用状況の調査を行う一方、実験学校における研究、編集委員会による問題点の研究などを行い、その改訂作業を始めた。さらに、昭和24年には、小学校、中学校及び高等学校の教育課程に関する事項の調査審議を行うための教育課程審議会を文部省に設け、同審議会から、昭和25年6月には小学校家庭科の存否、毛筆習字の課程の取扱、自由研究の存否総授業時数の改正などについて、昭和26年1月には道徳教育の振興について答申を受けた。

このような経過を経て、学習指導要領は、昭和26年に全面的に改訂され、昭和22年の場合と同様に、一般編と各教科編に分けて試案の形で刊行された。その改訂の主な特色は次のとおりである。

ア 各教科の配当授業時数については、教科を学習の基礎となる教科（国語、算数）、社会や自然についての問題解決を図る教科（社会、理科）、主として創造的な表現活動を行う教科（音楽、図画工作、家庭）、健康の保持増進を図る教科（体育）の4つの経験領域に分け、これらに充てる授業時数を教科の総授業時数に対する比率で示すこととし、教科と教科以外の総授業時数の基準を二個学年ごとによりまめて示したこと。

イ 家庭科（第五、第六学年）は他の教科と著しく重複する目標や指導内容を整理して存置することとしたこと。

ウ 毛筆習字は、国語学習の一部として第四学年から課すことができるようにしたこと。

エ 自由研究を発展的に解消し、教科の学習では達成されない目標に対する諸活動を包括して教科以外の活動とし、それらの活動を例示したこと。また、道徳教育については、昭和二十六年の教育課程審議会の答申に基づいて、「道徳教育のための手引書要綱」を作成するとともに、学習指導要領一般編において、道徳教育は学校教育のあらゆる機会に指導すべきであるとし、社会科をはじめ各教科の道徳教育についての役割を明確にした。さらに、健康教育についても同様に一般編において、教科、教科以外の活動を含めてあらゆる機会を通じて行われることが望ましいとした。

なお、この学習指導要領においては、昭和二十二年の学習指導要領の「教科課程」という用語に代えて「教育課程」という用語が用いられた。

その後、昭和二十八年に教育課程審議会から社会科の改善に関する答申を受け、「社会科の改善についての方策」を発表するとともに、この方策に沿って学習指導要領社会科編の改訂を行い、昭和三十年十二月に刊行した。この改訂においては、社会科における道德教育の在り方を一層明確にするとともに、地理・歴史教育の系統性、指導内容の学年別配当を明らかにし、また、政治・経済・会等については、小学校段階としての範囲を明確にするとともに世界的な視野に立った国民的自覚を促すことなどを強調した(一)。

野崎剛毅氏には、昭和二十六年改訂の「学習指導要領」について、次のように述べられた。

51年版の学習指導要領は、原則的には47年版学習指導要領における児童中心主義の理念を引き継ぎ、さらに地域や児童・生徒の特性を反映させるための柔軟性にとんだ内容となった(二)。

同氏は、昭和二十六年(一九五二)の教科の「学習指導要領」のカリキュラムについて、次のように述べられた。

小学校の教育課程表では、教科を4つの領域に分類した上でそれぞれの指導時間を大まかな比率で表現するという形式をとることになった。これによって、各学校はその実情に応じて独自のカリキュラム編成をおこなえるようになった。なお、47年版学習指導要領で設定された「自由研究」の時間は51年版で早くも姿を消し、「教科以外の活動」へと変更された。「試案」という位置づけも47年版を継承し、拘束力は前面に押し出されることはなく、あくまでも教師たちの実践の手引きであるとされた(三)。

教科の四つの領域の分類とは、次のとおりである。

学習の基礎となる教科(国語、算数)

社会や自然についての問題解決を図る教科(社会、理科)

主として創造的な表現活動を行う教科(音楽、図画工作、家庭)

健康の保持増進を図る教科(体育)(四)

ここで、国語科は「学習の基礎となる科目」と位置づけられ、各学校の実情に応じて、独自のカリキュラム編成をおこなうことができるようになった。また、後述するように、「読むこと」という概念の幅がたいへん広くなった点が注目される。それだけ、国語科教育に実用性が求められるようになったのであろうか。また、軽い読み物も含まれるようになった。

カンボジアの日本語教育の「読解」では、文学作品を音読してきた。けれども、「レベル別日本語ライブラリー」のような抄訳が、少なからず含まれていた。抄訳を用いるそのこと自体を再検討する必要があるであろう。今後、カンボジアの「読解」の授業は、どのような道をとるべ

きであろうか。昭和二十六年「学習指導要領」には、参考になることが多い。

そこで、(一) 昭和二十六年「学習指導要領(国語科編(試案))」(改訂版)の「読むこと」の部分の原文を次に引用しておく。

昭和二十六年「学習指導要領 国語科編(試案)」(改訂版)では、小学校と中学校が別々に分けられ、中学校と高等学校がひとつにまとめられた。昭和二十六年「中学国語学習指導要領」の正式名称は、「昭和二十六年(一九五二)改訂学習指導要領国語科編(試案)」であり、同年一〇月に発行された。

昭和二十六年「学習指導要領 国語科編(試案)」の「読むこと」は、「学習指導要領」の第二章「中学校の国語科の計画」の中に記している。原文は、次のとおりである。

三 読むこと

(一) 中学校における読むことの学習指導の意義

〔中学校における読むことの学習は非常に広くなった。〕

以前の国語教育では、教科書の読解に中心がおかれていた。ところが、今日、読むことはわれわれが目に触れるあらゆるもの、新聞・雑誌の類から、広告・掲示・ポスター・手紙など、およそ文字に表わされて目に触れるすべてのものを読んで、生活上の用をたし、文的生活に発展させていかなければならない。これからの国語教育では、これら多くの価値ある資料を、学習の中にとりこむようにしなければならぬ。

以前は、おとなの立場から第一級と考えられる文学的作品が重んじられて、生徒の興味や能力に合わない高い程度のもを精読探究するという技術が中心であった。しかし、読むというのは、娯楽のため軽い読み物を読むとか、ある調査のため必要などころだけを読みとるようなことをも含む、広い働きである。

したがって読むことの学習は、内容を読み解くということにとどまらず、書物をどのようにして選ぶか、読んだことをいかに役だてるか、書物を扱う望ましい態度や習慣をどう伸ばすかなどの基本的な内容を持たなければならない。この基本的な線は中学校において、ぜひとも習得しなければならない。しかし、文学の楽しみを知ることもちろんたいせつなことであって、これによって民主主義の教育が目標とする教養を高め、情操を養い、個性を伸ばすことが必要である。

したがって、小学校で得た基本的な読書力をさらに伸ばして、書物や新聞・雑誌その他の正しい、効果的な利用、すばやい着実な読解の能力を高める必要がある。教養と娯楽のためには、広く古今東西のよい読み物に接し、思想を練り、趣味を高め、書物をとおして、そ

それぞれの人生観を持つ上の助けとしなければならない。

〔読むことの学習指導は、広い計画を持たなければならない。〕

右に述べたように、読むことの学習の仕事はぜひぶん広いから、その目的を達成するために読むことの学習指導は広い計画を持たなければならない。読書を楽しむとか、よい本と悪い本を見分けるとかは小学校でも目標としてきたことで、それはある程度達せられたのであるが、それをいっそう高めるとともに、もつと広い各種の技術を身につけさせなければならない。

小学校で身につけた文字や語句の理解力にとどまらず、語句の使い方、文の種類や構成などにも知識・理解を持つことが必要である。書かれた内容によって、それらは一々違うことを理解し、各種の表現に慣れるようにならなければならない。内容をすばやく読みとって行く技術を伸ばさなければならない。辞書や参考書を利用するときなど、必要なところを、すばやく的確に拾い読みする技術もつけないばならない。論理的な筋道をたどって、まとめながら読んでいくことも、中学生に必要な力である。全体をまとめて読む力には、小学校よりもいっそう重点をおかなければならない。そのほかに、古典などの特異のものを調べる技術、文学のいろいろの種類に即する読みの技術、外国文学の読解などがあり、正しい表記法や、字体や、カタログ・見本・時間表・辞典・字引、特定の印刷物の使用についての技術を身につけるような学習が計画されなければならない(9)。

(二) 中学校生徒の読む経験には、どんな種類があるか

書物というものは、知識・情報を供給するばかりでなく、教養や娯楽を与えるものである。

〔知識や情報をうるために読む場合。〕

これは、何か知りたいこと、わからないこと、調べたいことがあって、新聞や辞書や参考書などを利用する場合である。この場合は、必要なものを見いだして正しく速く必要な部分を読みとったり、細かに詳しく読んだりして、自分の知りたいと思うことの目的を達するのである。掲示を読む、広告を読むなどは、主として情報を得るための読みである。

〔趣味のため娯楽のために読む場合。〕

文学作品の鑑賞や、余暇を利用するための読書がこれにあたる。中学生になれば、興味ある古典や外国の文学作品などを読んで教養を高めていく。それとともに、てごろな軽い読みものや小説などを読んで楽しむものである(9)。

(三) 中学校生徒の読むことの実態

読むことについては、聞くことや話すことに比べて、調査がしやすいために、各種の方法が行われ、大きな調査もだんだん試みられている。読む能力の科学的な測定や調査などの研究成果は、今後大いに採用しなければならないが、ここに、各教室の実態に即する指導計画を立てるために必要な調査を考えてみる。

〔読みに関する調査の範囲と方法には、通常次のようなことが行われている。〕

1 読み物調査

イ 読んだ本のリストを調査する。印象に残っている本をあげさせる。好きな本、おもしろかった本などについて報告させる。

ロ 図書館利用の程度、本を買うこづかい、本の貸借の様子などを調べる。

2 読書の実際

イ 図書館における態度、本の取扱方などを観察する。

ロ 読後感などを話し合ったり、記録させたりする。

3 読みの基礎的能力

イ 文字を読む力、語いの力などのテストをする。

ロ 音読および黙読における文章読解の速度と読んだこととの理解の程度を調べる。

ハ 文学の鑑賞力を調べる。

〔読むことについては、個人個人の力や条件をじゅうぶんに調べなければならない。〕

読む力は、生徒個人個人によっていろいろである。地域的・家庭的環境の差、身体的条件・知能の程度によって大きな影響を受ける。だから、一学級や一学年を全体として調べるほかに、個人について、調査をすることがたいせつである。環境については、父兄の教養の程度とか文化的環境の度合とかを調べるほかに、職業・経済事情・交友・過去の経験の範囲などを考えに入れる。

弱視・近視などは早く発見しなければならない。本の位置・姿勢・目の動かし方などを注意深く観察して診断する。これら本質的な条件のほか、疲労や倦(けん)怠の度合、持久力の不足などの一時的な身体障害も注意しなければならない。

知能と読む力との相関は、かなり高いといわれている。知能が低いために、声を出して読んではいるが、内容はわかっていないという生徒も多い。適当な読み物を選ばせるためにも、右のようなことを調べておく必要がある。

〔中学生の読むことの一般的特質はどのようなものであるか。〕

- 1 当用漢字別表は、文脈中においては、だいたい読めるようになってきているが、中にはじゅうぶん読めない生徒もある。日常必要な当用漢字について理解のじゅうぶんでない者がある。
- 2 語いは豊かになっているが、生徒によっては、著しくかたよっており、ことに語感のつかみ方などがまだじゅうぶんでない。
- 3 やさしい文語の文、古典などについても、知識がじゅうぶんではなく、理解のしかたも知らない者が多い。
- 4 唇(しん)読・指読はほとんど無くなっている。眼球運動もなめらかで行を追うこともだいたい順調である。
- 5 好きな本は一気に読み、冒険ものや少女小説は週に数冊も読むが、価値の高いものに真剣に取り組む態度はできていない者が多い。
- 6 要点をつかんだり、細かな点に注意して読む力が欠けていることもある。
- 7 詩歌などに趣味を持つ生徒もできてくるが、正しい鑑賞のしかたはじゅうぶんとはいえない。
- 8 分析的に読んだり、全体をまとめたりする力は不足している。9 良書の選択が適当でない。適切な読書の時間を見いだすことができない。
- 10 辞書の使用にはひととおり慣れてきているが、多くの参考書や資料を利用する力はふじゅうぶんである。
 これらが中学生の読みについて一般的に見られることであるが、むろん個人によって大きな差がある。多くの欠陥を持つ者と、少しも持たない者、またはほとんど持たない者があることに注意して、指導を計画する場合、ひとりひとりの実際をよく考えることがたいせつである(7)。

(四)各学年の具体的目標

以下に掲げた目標は一応各学年に分けてあるが、それがそれぞれの学年だけに限られるものでないことはいうまでもない。

第一学年

- 1 掲示や広告などを読んで正しく内容をつかむ。
- 2 新聞や雑誌などから話題になるような部分を読みとる。
- 3 日記や伝記・記録などを正しく順を追って読む。
- 4 読書案内や序文や注意書の使用に慣れる。
- 5 国語の辞書や漢字の辞書の使用に慣れる。
- 6 受け取った手紙の正しい扱い方、読み方に慣れる。

- 7 物語や小説の筋をつかむ。
 - 8 脚本や台本を興味深く読む。
 - 9 韻文のリズムを味わう。
 - 10 感想や随筆などを読むことに興味を持つ。
 - 11 説明的な文の要点をつかむ。
 - 12 効果的な文章表現の技術に注意して読む。
 - 13 好きな作品の内容を詳しく読む。
 - 14 余暇を楽ししい読書にも使うような態度や習慣を養う。
 - 15 学級文庫などで喜んで読書するような習慣をつける。
 - 16 ローマ字文に慣れる(中略)㊦。
- 当該年度の「読むこと」の領域、中学校第一学年の「読むこと」の指導の内容と目標は、次のとおりである。
- 1 掲示や広告などを読んで正しく内容をつかむ。
 - 2 新聞や雑誌などから話題になるような部分を読みとる。
 - 3 日記や伝記・記録などを正しく順を追って読む。
 - 4 読書案内や序文や注意書の使用に慣れる。
 - 5 国語の辞書や漢字の辞書の使用に慣れる。
 - 6 受け取った手紙の正しい扱い方、読み方に慣れる。
 - 7 物語や小説の筋をつかむ。
 - 8 脚本や台本を興味深く読む。
 - 9 韻文のリズムを味わう。
 - 10 感想や随筆などを読むことに興味を持つ。
 - 11 説明的な文の要点をつかむ。
 - 12 効果的な文章表現の技術に注意して読む。

- 13 好きな作品の内容を詳しく読む。
- 14 余暇を楽ししい読書にも使うような態度や習慣を養う。
- 15 学級文庫などで喜んで読書するような習慣をつける。
- 16 ローマ字文に慣れる(9)。

昭和二十六年年度の「読むこと」の指導目標は、昭和二十二年度のものよりも、より一層、深く読む指導を重視している。

つまり、昭和二十二年度では読む速度を重視していたものが改められ、生徒が正しく読解することを重視するようになってきている。順を追って列挙すると、

- 1 掲示や広告などを読んで正しく内容をつかむ
 - 2 新聞や雑誌などから話題になるような部分を読みとる。
 - 3 日記や伝記・記録などを正しく順を追って読む(10)。
- やはり、「読む力」の本質は、内容を理解することにある。これを文章の種類で分けると、
- 6 受け取った手紙の正しい扱い方、読み方に慣れる。
 - 7 物語や小説の筋をつかむ。
 - 11 説明的な文の要点をつかむ(11)。
- また、より高度な読解力の育成としては、
- 12 効果的な文章表現の技術に注意して読む。
 - 13 好きな作品の内容を詳しく読む(12)。
- さらに、さまざまな文章に触れるという点では、
- 8 脚本や台本を興味深く読む。
 - 9 韻文のリズムを味わう(13)。
- そして、読書の楽しさや読書の習慣にも留意されている。
- 10 感想や随筆などを読むことに興味を持つ。
 - 14 余暇を楽ししい読書にも使うような態度や習慣を養う。

15 学級文庫などで喜んで読書するような習慣をつける(14)。
以上、これらは、カンボジアの教育において、大いに参考になることと思われる。

注

- (1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (2) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『國學院短期大学紀要』第二三号、二〇〇六年三月、國學院短期大学)、一五四頁。
- (3) 注(2)前論。
- (4) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318004.htm (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (5) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26jhy/chap2-3-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (6) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26jhy/chap2-3-2.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (7) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26jhy/chap2-3-3.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (8) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26jhy/chap2-3-4.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (9) 注(8)前掲書。
- (10) 同右。
- (11) 同右。
- (12) 同右。
- (13) 同右。
- (14) 同右。

第五節 昭和三十三年「中学校学習指導要領」告示(昭和三十三年十月一日施行)

小・中学校の「学習指導要領」は昭和三十三年（一九五八）に告示された。

小学校は昭和三十六年（一九六一）度から、中学校は昭和三十七年（一九六二）度から実施されたが、「道徳」のみ一九五八年十月から実施されている。また、「葉業」は昭和三十七年（一九六二）に追加された。

野崎剛毅氏は、昭和三十三年度「学習指導要領」の改訂について、次のように述べられた。

1950年朝鮮戦争は日本の景気回復に大きな役割を果たし、1955年になると日本は高度な経済成長期へと入っていった。経済的に復興し、大きく飛躍しようとして時期の経済世界にとって児童中心主義的な教育実践による子どもたちの学力低下は、極めて由々しき問題であった。このような流れを受けて1952年に経済界の要望で発足した中央教育義務議会（中教審）の答申に基づき、1958年に学習指導要領の大規模な改訂が行われた(一)。

高等学校の「学習指導要領」は昭和三十五年（一九六〇）に告示され、昭和三十八年（一九六三）度の第一学年から学年進行で実施された。文部科学省が示す「学習指導要領の変遷」は、次のとおりである。

昭和26年の学習指導要領については、全教科を通じて、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏り過ぎる傾向があり、各教科のもつ系統性を重視すべきではないかという問題があった。また、授業時数の定め方に幅があり過ぎるということもあり、地域による学力差が目立ち、国民の基礎教育という観点から基礎学力の充実が叫ばれるようになった。そのほか、基礎学力の充実に関連し科学技術教育の振興が叫ばれ、理科・算数の改善が要請された。

このような点を改善するため、昭和31年に教育課程審議会に「小学校・中学校教育課程の改善について」諮問し、昭和33年3月に同審議会から答申を受け、学習指導要領を全面的に改訂し、昭和36年4月から実施した。学習指導要領の改訂に先立ち、昭和33年8月に学校教育法施行規則の一部を改正した。その改正の要点は次のとおりである。

ア 学習指導要領は、教育課程の基準として文部大臣が公示するものであると改め、学校教育法、同法施行規則、告示という法体系を整備して教育課程の基準としての性格を一層明確にしたこと。

イ 小学校の教育課程は、各教科、道徳、特別教育活動及び学校行事等によって編成するということを示したこと。

ウ 小学校における各教科及び道徳の年間最低授業時数を明示したこと。

このように従来は学習指導要領で規定していた事項を学校教育法施行規則において規定したのも、昭和33年の改訂の特色の一つである。また、学習指導要領は、従来は一般編及び各教科編から成っていたが、この改訂において一つの告示にまとめ、教育課程の基準として

必要な事項を規定するにとどめた。

昭和33年の改訂は、独立国家の国民としての正しい自覚をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な国家及び社会の建設に努め、国際社会において真に信頼され、尊敬されるような日本人の育成を目指して行った。その改訂の特色は次のとおりである。

ア 道徳の時間を特設して、道徳教育を徹底して行うようにしたこと。

イ 基礎学力の充実を図るために、国語、算数の内容を再検討してその充実を図るとともに授業時数を増やしたこと。

ウ 科学技術教育の向上を図るために、算数、理科の充実を図ったこと。

エ 地理、歴史教育を充実改善したこと。

オ 情操の陶冶、身体の健康、安全の指導を充実したこと。

カ 小・中学校の教育の内容の一貫性を図ったこと。

キ 各教科の目標及び指導内容を精選し、基本的な事項の学習に重点を置いたこと。

ク 教育課程の最低基準を示し、義務教育の水準の維持を図ったこと(2)。

野崎剛毅氏は、昭和三十三年度版の学習指導要領は、「様々な点において日本の戦後教育政策の転機となるものであった」と指摘された(3)。
野崎の指摘は、次のとおりである。

1 点目に、58年に学習指導要領から「試案」の文字が正式に消え、法的拘束性を帯び始めたことが挙げられる。(中略)

2 点目に、「道徳」の時間が新設された。1958年3月、学習指導要領の改訂に先立って出された教育課程審議会の答申では基礎力、科学技術教育と並んで道徳を重視することが盛り込まれていた。この答申を反映して小・中学校に「道徳」の時間が作られ、全ての学年で週に1時間実施されることとなった。

3 点目に、これまでの児童中心主義教育から転換が図られた。この背景には、学力低下問題や経済界からの要望といったものの他に、前年の1975年にソヴィエト連邦が人工衛星の打ち上げに成功した、いわゆる「スプートニクショック」の影響も読み取ることができ(中略)。基礎力の充実と科学技術教育の向上というスローガンのもと、小学校で国語と算数の、中学校で数学と理科の指導時間が増加するなど、学力を保障するための系統的な学習体系が整えられた。後に、「詰め込み教育」として判断されることとなる潮流が、この学習指導要領によって成立したといっただろう(4)。

文部科学省のホームページによれば、昭和三十三年度の「学習指導要領」、教育課程の基準としての性格を明確化するという目標で、道徳の時間の新設、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等(系統的な学習を重視)がはかられたという(5)。

系統性を重視したカリキュラムとされており、「道徳」の時間の新設、科学技術教育の向上などで教育課程の基準としての性格の明確化を実現したという点が評価されている。一方で、公立学校に対して強制力がある「学習指導要領」が施行されたという点は注目される。

昭和三十三年「中学国語科学習指導要領」改訂版は、一九五八年一〇月に発行された。昭和三十三年の国語の「目標」には、次の四点が挙げられている。

第1目標

- 1 生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。
- 2 経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、話を確実に聞き取り、文章を正確に読解し、あわせてこれらを鑑賞する態度や技能を身につけさせる。
- 3 経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめ、人に伝えるために、わかりやすく効果的に話し、正しく書写し、的確に文章に書き表わす態度や技能を身につけさせる。
- 4 ことばのはたらきを理解させて、国語に対する関心や自覚を深め、国語を尊重する態度や習慣を養う。

以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもつて、全体として国語科の目標をなすものである。2, 3, 4, について指導する場合には、常にその根底に1を考慮していなければならない。また、4は、2, 3と関連づけて指導することが必要である⑤。

昭和三十三年「学習指導要領」の最も重要な改訂点は、「系統性」とされている。これに対応して、1〜4は、緊密な有機的関係を持ち、相互に補助しあっている。こうした指導目標の有機的関連づけは、日本の国語科教育の考え方の広さと深さを示すものとして興味深い。

昭和三十三年の学習指導要領における「第2 各学年の目標および内容」は、次のとおりである。

〔第1学年〕

1目標

- (1) 生活に必要な国語の能力の基礎を養う。
- (2) 聞くこと、話すことの基礎的な技能を身につけさせるとともに、誠実に聞き、話す態度を養う。
- (3) 読むことの基礎的な技能を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。
- (4) 文章を書くことの基礎的な技能を身につけさせるとともに、進んで文章に書き表わす態度を養う。
- (5) 文字を正しく書くようにさせるとともに、美しく速く書くことができるように努めさせる。また、目的や必要に応じて、毛筆で書く

ことができるようにさせる。

(6) ことばの正しい使い方を知って、正しい理解と表現ができるようにさせる。

2 内容

A 聞くこと，話すこと，読むこと，書くこと

(聞くこと，話すこと)

(1) 次の事項について指導する。

ア 的確な応答のしかたに慣れること。

イ 相手を厳重しつつ，進んで話合いに参加すること。

ウ 話合いの筋をたどり，話の主題からはずれないように，聞いたり，話したりすること。

エ 常に向上しようとする意欲をもって聞くこと。

オ 必要な用件やことながらを確実に聞き取ること。

カ 話題を広く求め，場に適切な材料で話すこと。

キ 相手にわかりやすいように，話の組立を明確にして話すこと。

ク 朗読のしかたをくふうしたり，朗読を味わって聞いたりすること。

(2) 次の各項目に掲げる活動を通して，上記の事項を指導する。

ア 話合い，会議などに参加する。

イ 経験したこと，感じたこと，考えたことなどの発表や報告をしたり，聞いたりする。

ウ 考えたこと，読んだこと，調べたことなどの発表や説明をしたり，聞いたりする。

エ 朗読をしたり聞いたりする。

(3) 指導にあたっては，劇，校内放送，放送，録音機または電話などを適宜利用した学習をさせることを考慮する。

(読むこと)

(1) 次の事項について指導する。

ア 文章を読み通す態度を身につけること。

イ 辞書，参考書などを利用すること。

ウ 文学作品などに親しみ，また，楽しんで読書しようとする態度を身につけること。

エ 説明的な文章の要点を正確につかむこと。

オ 文章の主題や要旨をつかむこと。

カ 段落相互の関係を読み取ること。

キ 文章を読み，ものの見方や考え方についての問題をとらえること。

ク 情景や人間の心情が書かれている箇所を読み味わうこと。

ケ 語句の意味を文脈の中でとらえること。

コ 当用漢字別表の漢字の読みに慣れ，その他のおもな当用漢字が読めるように努めること。

(2) 次の各項目に掲げる活動を通して，上記の事項を指導する。

ア 記録，報告などを読む。

イ 説明，論説などを読む。

ウ 詩歌，随筆，物語，伝記，小説，脚本などを読む。

(3) 指導にあたっては，身近にある掲示，広告，中学校生徒向きの新聞，雑誌などを利用して，いろいろな文章に慣れさせることを考慮する。また，科学に関して書いた文章，民俗や祖先の生活に取材した文章，人生に対する希望や励ましなどを与える作品，人間の心情や自然の姿を身近に感じさせるような作品，古典をわかりやすく書きかえた文章，やさしい翻訳作品などを用いることを考慮する。(中略)

B 以上の聞くこと，話すこと，読むこと，書くことの学習を通して，ことばに関する次のような指導を行う。

(1) 次のような事項を指導する。

ア ことばの正しい使い方を知り，それによって理解と表現を確かめ，誤りを正すこと。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し，文の成分の順序や，その間の照応と統一を考えて，理解し表現すること。

ウ 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し，段落を考えて，理解し表現すること。

エ 語句をできるだけ豊かにし，その意味と用法を身につけて，適切に用いること。

備考 1 イ、ウおよびエの事項は，それぞれアの事項と関連させて指導するものとする。

2 イ、ウおよびエの事項は、第1学年および第2学年を通して指導するものであるが、第1学年または第2学年のいずれかの学年に重点をおいて指導してもよい。

(2) 指導にあたっては、具体的な言語経験を通して、ことばのきまりの基本的なものに気づき、それらに基いて、正しい理解と表現を得るようにさせる。

(3) なお、指導にあたっては、次のような点に留意する。

ア 文の成分の順序、句とう点、抑揚などによって意味の変化することに気づかせる。

イ 文の組立や文章の組立に関連して、接続する語句(接続詞など)をいう。の用法に慣れさせる。

ウ 指示する語句(代名詞など)をいう。のはたらき、また、活用の性質などを具体的な用例を通して確かめるとともに、助詞、助動詞およびこれらと同じようなはたらきをもつ語句による各種の表現形式(たとえば、断定、推量、伝聞などをいう。)の用法に慣れさせる。

エ 一つの語句がいろいろの意味や用法をもち、一つの意味がいろいろの語句で表わされることに気づかせる。また、語感の違いに気づかせ、敬語の用法に慣れさせ、語句の組立や、接頭語、接尾語のはたらきなどをわからせる。

オ 話しことばと書きことば、共通語と方言などのそれぞれの違いを考えさせる(7)。

さらに、昭和三十三年度「学習指導要領」の中学一年の「学校第一学年の目標」には、「話す」「聞く」「読む」「書く」の四つの領域がすべて含まれている。

さらに、「読むこと」の指導の目標は、「(3) 読むことの基礎的な技能を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。」である。中学校第一学年の「読むこと」の指導内容は、次のように定められている。

ア 文章を読み通す態度を身につけること。

イ 辞書、参考書などを利用すること。

ウ 文学作品などに親しみ、また、楽しんで読書しようとする態度を身につけること。

エ 説明的な文章の要点を正確につかむこと。

オ 文章の主題や要旨をつかむこと。

カ 段落相互の関係を読み取ること。

キ 文章を読み、ものの見方や考え方についての問題をとらえること。
ク 情景や人間の心情が書かれている箇所を読み味わうこと。
ケ 語句の意味を文脈の中でとらえること。
コ 当用漢字別表の漢字の読みに慣れ、その他のおもな当用漢字が読めるように努めること(8)。
以上、昭和三十三年度の「読むこと」の指導は、「系統性」とともに、国語科教育の「体系性」を示している。このことは文学のみならず、国語という教育の可能性を示唆していると思われる。

注

- (1) 野崎剛毅 「学習指導要領の歴史と教育意識」 『國學院短期大学紀要』 第二三号、二〇〇六年三月、國學院短期大学) 一五五頁。
- (2) 文部科学省 https://www.next.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (3) 注(1) 前掲書、一五五頁。
- (4) 注(1) 前掲書、一五六頁。
- (5) 文部科学省 https://www.next.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (6) 学習指導要領 <https://eid.nier.go.jp/files/COFS/s33j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (7) 学習指導要領 <https://eid.nier.go.jp/files/COFS/s33j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (8) 同右。

第六節 昭和四十四年度「中学校学習指導要領」告示(昭和四十七年四月施行)―「詰め込み教育」―

昭和四十四年度の改訂は、「現代化カリキュラム」といわれる濃密な「学習指導要領」である。時代の進展に対応した教育内容の導入で、教育内容の現代化を実現したものと評される。

小学校の「学習指導要領」は昭和四十三年（一九六八）に告示され、昭和四十六（一九七一）度から実施された。中学校の「学習指導要領」は昭和四十四年（一九六九）に告示され、昭和四十七年（一九七二）度から実施された。高等学校の「学習指導要領」は昭和四十五年（一九七〇）に告示され、昭和四十八年（一九七三）度の第一学年から学年進行で実施された。

○（）に告示され、昭和四十八年（一九七三）度の第一学年から学年進行で実施された。

文部科学省は「学習指導要領の変遷」において、次のように述べている。

昭和33年の改訂後、我が国の国民生活の向上、文化の発展、社会情勢の進展はめざましいものがあり、また、我が国の国際的地位の向上とともにその果たすべき役割もますます大きくなりつつあった。そこで、教育内容の一層の向上を図り、時代の要請に 대응するとともに、さらに、実施の経験にかんがみ、児童の発達の段階や個性、能力に即し、学校の実情に適合するように改善を行う必要があった。このため、昭和40年6月に教育課程審議会に「小学校、中学校の教育課程の改善について」諮問し、同審議会から昭和42年10月に答申を受け、昭和43年7月に学校教育法施行規則の一部を改正するとともに学習指導要領を全面的に改訂し、昭和46年4月から実施した。

学校教育法施行規則の主な改正点は、次のとおりである。

ア 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳並びに特別活動によって編成するものとしたこと。

イ 小学校の各学年における各教科及び道徳の授業時数を、最低時数から標準時数に改めたこと。

ウ 小学校の教育課程に関し、その改善に資する研究を行うため特に必要があり、かつ、児童の教育上適切な配慮がなされていると文部大臣が認める場合においては、文部大臣が別に定めるところにより、小学校学習指導要領等によらないことができることとしたこと。

また、この学習指導要領の改訂の方針は次のとおりである。

ア 小学校の教育は、教育基本法及び学校教育法の示すところに基づいて人間形成における基礎的な能力の伸長を図り、国民育成の基礎を養うものであるとしたこと。

イ 人間形成の上から調和と統一のある教育課程の実現を図ったこと。すなわち、基本的な知識や技能を習得させるとともに、健康や体力の増進を図り、正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養い、さらには、国家及び社会について正しい理解と愛情を育てるものとしたこと。

ウ 指導内容は、義務教育九年間を見通し、小学校段階として有効・適切な基本的な事項に精選したこと。この場合、特に時代の進展に応

ずるようにしたこと(1)。

昭和四十三年に告示された「学習指導要領」改訂について、野崎剛毅は、次のように述べられている。

58年版学習指導要領で示された基礎力重視の方向性は、1960年代の経済界の動向と連関して、大規模な学歴獲得戦争を生み出すこととなった。(中略)この時期、文部省は「能力主義的多様化政策」と呼ぶべき後期中等教育の多様化に尽力している。1966年の中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」や、1967年に出された理科教育及び産業教育審義答申「高校教育における職業教育の多様化について」に象徴されるように、職業教育を充実させることで企業横断的な職業能力を養える環境を作り上げようとしていた。しかし、現状はこれとは逆の方向へと進んだ。文部省の思惑を失敗に追いやったのは、産業界の構築した労働力市場の性質であった(2)。

経済発展や科学技術の向上などに対して、教育内容の一層の向上を図るため、現代化カリキュラムと呼ばれる過密な「学習指導要領」に改訂された。「学歴獲得」及び学習内容の増加、高度化がピークを迎え、「詰め込み教育」「新幹線授業」などと批判され、知識の伝達に偏る傾向が指摘されるようになった。

「国語科学習指導要領」は、昭和四十四年(一九六九)四月に告示され、昭和四十七年(一九七二)四月から実施された。昭和四十四年の国語の「目標」には、次の五点が挙げられている。

第1目標

生活に必要な国語の能力を高め、国語を尊重する態度を育てる。

このため、

- 1 国語によって思考し、理解し表現する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、考えを深め、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達を効果的にして社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる。
- 5 国語の特質を理解させ、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う(3)。

昭和四十四年度の「学習指導要領」における「第2 各学年の目標および内容」の中学第一学年は、次のとおりである。

第2 各学年の目標および内容

「第1学年」

1 目標

- (1) 正確に聞いたり話したりする能力を身につけさせるとともに、積極的に聞いたり話したりする態度を養う。
- (2) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。
- (3) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、進んで文章を書く態度を養う。
- (4) 文字を正しく整えて書くとともに、速く書くことができるように、書写の能力と態度を養う。
- (5) ことばに関する基本的な知識を得させて理解と表現を正確にするようにさせる。

2 内容（中略）

B 読むこと

- (3) 次の事項について指導する。
 - ア 文章を読み通し，表現に即して主題や要旨をとらえること。
 - イ 説明的な文章の要点と事がらを明確にとらえること。
 - ウ 文章全体の組み立てと筋道がわかること。
 - エ 文章に書かれているものの見方や考え方をとらえること。
 - オ 情景や人間の心情の書かれているところを読み味わうこと。
 - カ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。
 - キ 文章の内容を理解して，相手にわかるように朗読すること。

- (4) 次の活動を通して，上記の事項を指導する。

ア 記録・報告，説明，報道などの文章を読む。

イ 詩歌，随筆，物語・小説，伝記，戯曲などを読む。（中略）

3 内容の取り扱い

- (1) 内容のBおよびCにおける漢字の指導は，次のとおりとする。

ア 当用漢字別表の漢字および小学校学習指動要領第2章第一節国語の学年別漢字配当表の欄考に示す漢字（以下この節において「備

考の漢字」という。)の読みに慣れ、さらにその他の当用漢字を250字ぐらいから350字ぐらいまで読むこと。

イ当用漢字別表の漢字および備考の漢字のうち、900字程度の漢字を書くこと。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字についても、必要な場合、適切に用いるように努めること。(中略)

(3) 内容のBの(1)の指導に当たっては、次の事項の指導も配慮する必要がある。

ア 読書に興味をもち、読み物に親しみ、楽しんで読むこと。

イ 知識を求め思考力や心情を養うための読み物を、広い範囲の中から選んで読む態度を養うこと。

ウ 調べるために辞書、参考資料などを利用すること(4)。

昭和四十四年度「国語科学習指導要領」の国語の指導目標は、「生活に必要な国語の能力を高め、国語を尊重する態度を育てる。」。さらに、国語を通して、次の能力を養う。

1 国語によって思考し、理解し表現する能力と態度を養う。

2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、考えを深め、心情を豊かにする。

3 国語による伝達を効果的にして社会生活を高める能力と態度を養う。

4 言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる。

5 国語の特質を理解させ、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う(5)。

昭和四十四年度の「学習指導要領」における中学校第一学年の「指導目標」は、次のとおりである。

(1) 正確に聞いたり話したりする能力を身につけさせるとともに、積極的に聞いたり話したりする態度を養う。

(2) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。

(3) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、進んで文章を書く態度を養う。

(4) 文字を正しく整えて書くとともに、速く書くことができるように、書写の能力と態度を養う。

(5) ことばに関する基本的な知識を得させて理解と表現を正確にするようにさせる(6)。

右の「指導目標」のうち、「読むこと」の指導の目標は、次の一点をあげられている。

(2) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。

(3) 文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、進んで文章を書く態度を養う(5)。

中学校第一学年の「読むこと」の領域では、次の事項について指導することが定められている。

ア 文章を読み通し、表現に即して主題や要旨をとらえること。

イ 説明的な文章の要点と事がらを明確にとらえること。

ウ 文章全体の組み立てと筋道がわかること。

エ 文章に書かれているものの見方や考え方をとらえること。

オ 情景や人間の心情の書かれているところを読み味わうこと。

カ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。

キ 文章の内容を理解して、相手にわかるように朗読すること(8)。

これらは、昭和三十三年度「学習指導要領」とほぼ同様であるが、「キ」のみが、昭和四十四年度「国語科学習指導要領」において新たに加えられたものである。「キ」の「文章の内容を理解して、相手にわかるように朗読すること」は、生徒に内容を理解した上で、相手に伝わるように声に出して読ませる「朗読」指導である。

昭和四十四年度の「キ」に定められた「朗読」の概念は、昭和二十二年度の「音読」と異なっている。昭和二十二年度は、これとは別に、「(二)朗読。(音読の芸術的形態として)」を立てていた。昭和四十七年度の「キ」では、「朗読。(音読の芸術的形態として)」は求められなくなっている。

時代背景をふりかえってみると、昭和三十二年(一九五七)、ソビエト連邦が人工衛星スプートニク一号を打ち上げ、アメリカの各界に「スプートニク・ショック」と呼ばれる衝撃が走った。アメリカ政府はソ連に対抗するために学校教育を充実し、科学技術を発展させようとした。

これに伴って、「教育内容の現代化運動」と呼ばれる、小中学校からかなり高度な教育を行なおうとする運動が起こった。この運動が日本にも波及し、濃密なカリキュラムが組まれたが、授業の進度が速すぎるため、「詰め込み教育」として批判されることになる。

当時は、公立学校も私立学校も、学習内容にはあまり違いがなかった。

「詰め込み教育」の弊害がでて、授業の中で教科書の内容を消化することができず、教科書の内容を一部飛ばすなどして、授業では学ばない単元を残したまま、生徒を進級・卒業をさせる場合もあったという(9)。カンボジアでは、このような無理のある教育は行わない方が良いと考

注

- (1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afiledfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (2) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『國學院短期大学紀要』第二三号、二〇〇六年三月、國學院短期大学)、一五六頁。
- (3) 学習指導要領データベース <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s44j/chap2-1.htm> (二〇一三年五月二十二日)。
- (4) 同右。
- (5) 同右。
- (6) 同右。
- (7) 同右。
- (8) 同右。
- (9) 宮崎潤「井上靖と戦争」『上越教育大学国語研究』第八号、一九九四年二月、上越教育大学)、六十四〜八十四頁。

第七節 昭和五十二年「中学校学習指導要領」告示（昭和五十六年四月施行）―第一次ゆとり教育―

昭和五十二年「学習指導要領」は、「ゆとり」教育時代として知られている。この年の「学習指導要領」の改訂について、野崎剛毅氏は、次のように述べられた。

1977年の学習指導要領改訂は、58年版、68年版と続いてきた基礎学力・科学技術教育重視路線から大きく方向転換をするものとなった。77年版学習指導要領のキーワードは、「ゆとり」である。低成長期の到来による価値観の多様化や、過度の「詰め込み教育」による「落ちこぼれ」の増大がその背景として挙げられる。教育課程の基準としては、「人間性豊かな児童生徒を育てること」「ゆとりのあるし

かも充実した学校生活を送れるようにすること」「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能

力に応じた教育が行われるようにすること」という3つの柱が示された。ここからもわかるように、「人間性」「ゆとり」「個性」といったキーワードの並ぶ人間中心主義的教育課程であった(二)。

さらに、教育課程について、同氏が次のように、まとめた。

教育課程上では、国語や算数・数学を始めとする主要教科を中心に授業時間の削減がおこなわれた。また、科学技術の向上に伴って高度化してきた学習内容も大幅に見直され、難解な内容が削除されることとなった。さらに、週に1時間「ゆとり」の時間が新設され、学校の裁量による指導がおこなわれる余地が与えられた(三)。

それ以前の学習量が増える方向性を保っていた傾向から、大きく転換を遂げた。日本の教育史を考える上でも非常に重要な分岐点となっている。

この当時は、土曜日にも毎週授業があった。各教科などの目標・内容を絞り、ゆとりある充実した学校生活を実現したとされる。別名「第一次ゆとり教育」とも呼ばれ、文部官僚の寺脇研が主導した。文部科学省の出版する『学制百二十年史』によると、「各教科の指導内容を大幅に精選し、思い切った授業時間を減らした事が大きな特色」とある。

当時の小・中・高校の「学習指導要領」の告示及び施行の流れは、次のとおりである。

小中学校の「学習指導要領」は昭和五十二年(一九七七)に告示された。小学校は昭和五十五年(一九八〇)度から実施、中学校は昭和五十六年(一九八一)度から実施された。高等学校の「学習指導要領」は、昭和五十三年(一九七八)に告示され、昭和五十七年(一九八二)度の第一学年から学年進行で実施された。

文部科学省が示す「学習指導要領の変遷」には次のようにある。

昭和43年の改訂後、我が国の学校教育は急速な発展を遂げ、昭和48年度には高等学校への進学率が90%を超えるに至り、このような状況にどのように対応するかということが課題となっていた。また、学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるとの指摘もあり、真の意味における知育を充実し、児童生徒の知・徳・体の調和のとれた発達をどのように図っていくかがということが課題になっていた。

そこで、昭和48年11月に教育課程審議会に「小学校・中学校及び高等学校の教育課程の改善について」諮問を行い、昭和51年12月に答申を受けた。答申においては、教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成ということを重視しながら、次のようなねらいの達成を目指して行う必要があるとした。

① 人間性豊かな児童生徒を育てること。

② ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること。

③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること。
この答申を受けて、昭和52年7月23日に学校教育法施行規則の一部を改正するとともに、小学校学習指導要領を全面的に改訂し、昭和55年4月から実施した。

この改訂においては、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成を重視し、次のような方針により改善を行った。

① 道徳教育や体育を一層重視し、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童生徒の育成を図ることとしたこと。

豊かな人間性を育てる上で必要な資質や徳性を児童の発達の段階に応じて十分身に付けるようにするため、各教科等の目標の設定や指導内容の構成に当たって、これらの資質や徳性の涵養に特に配慮した。

② 各教科の基礎的・基本的事項を確実に身に付けられるように教育内容を精選し、創造的な能力の育成を図ることとしたこと。

各教科の指導内容については、次の四つの観点に立って、各学年段階において確実に身に付けさせるべき基礎的・基本的な事項に精選した。

ア 小・中・高等学校の指導内容の関連と学習の適時性を考慮して、各学年段階間の指導内容の再配分や精選を行った。

イ 各学年にわたって取り扱うことになっていた指導内容は必要に応じて集約化を図った。

ウ 各教科の指導内容の領域区分を整理統合した。

エ 各教科の目標を中核的なものに絞り、それを達成するための指導事項を基礎的・基本的なものに精選した。

③ ゆとりのある充実した学校生活を実現するため、各教科の標準授業時数を削減し、地域や学校の実態に即して授業時数の運用に創意工夫を加えることができたようにしたこと。

ゆとりのあるしかも充実した学校生活を実現するため、各教科の指導内容を精選するとともに、学校教育法施行規則の一部を改正し、第四学年では週当たり二単位時間、第五、六年年では四単位時間の標準授業時数の削減が行われた。

このことよって、学校の教育活動にゆとりがもてるようにするとともに、地域や学校の実態に応じ創意を生かした教育活動が展開できるようにした。

④ 学習指導要領に定める各教科等の目標、内容を中核的事項にとどめ、教師の自発的な創意工夫を加えた学習指導が十分展開できるようにしたこと。各教科等の目標や指導内容について中核的な事項のみを示すにとどめ、また、内容の取扱いについて指導上の留意事項や指導方法に関する事項などを大幅に削除した。このような大綱化を図ることよって学校や教師の創意工夫の余地を拡大した③。

文部科学省のホームページによれば、昭和五十二年度の「学習指導要領」は、学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるとの指摘もあり、真の意味における知育を充実し、児童生徒の知・徳・体の調和のとれた発達をめざす教育である。ゆとりある充実した学校生活の実現させ、各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼるといふ(4)。

しかし、野崎剛毅氏によれば、昭和五十二年に新しく設定された「ゆとり」の時間は、「使用法に関して国からの指示はなく、結果として多くの学校で遅れる授業の補習をする時間として使われることになった。また、社会問題となっていた受験競争の激化や「落ちこぼれ」問題に關しても77年の学習指導要領改訂はほとんど影響を持ちえなかった。」という(5)。これによって、子供たちは「ゆとり世代」と呼ばれるようになり、学力の低下が問題視されるようになった。

一九七一年の「現代化カリキュラム」は過密な上、現場の準備不足や教師の力不足もあり、ついていけない生徒を多数生んでしまったという反省から、授業内容を削減したものである。

昭和五十一年(一九七六)に学習内容を削減する提言が、中央教育審議会でなされた。しかし、私立学校はあまり削減を行わなかったため、公立学校との差が生じ始めた。

また、学習内容が全て削減されたわけではなく、漢字数などは増えているため、意図したほどのゆとりは生まなかったという批判もある。

学校群制度なども影響し、公立学校の進学実績の低下が明らかになった時期でもある。特に、高等学校一年で大学受験科目として大半の学生が使えない「現代社会」で四単位、「理科Ⅰ」(中学の積み残し)で四単位、「ゆとりの時間」で二単位を消費したことが、六年一貫校ではない高等学校での時間割設定の困難さを生ずることを惹起した。

特に「確率・統計」は「数学Ⅱ」の一部ではあったものの、三次配当となり、文科系の学生の多くが履修さえしなかった。そのため、大半の文科系の学生は、経済学・法学だけでなく、コンピュータ・サイエンスにおいても決定的に重要な「集合と論理」、「必要条件と十分条件」、「順列・組合せ」、「重複順列・重複組合せ」を学ばないこととなり、多くの課題を生みだすこととなった。ちなみに、この教育課程において、「確率・統計」を個別学力検査で出題したのは、京都大学と一橋大学のみであり、東京大学でさえ出題しなかったという。

いわゆる「ゆとり」への方向性は、一九七二年の日教組の提起以降、中曽根政権下での臨時教育審議会の答申などを踏まえて徐々に整備され、土曜日の隔週休日の導入、完全週休二日制への移行などの経緯をたどった。

なお、本論文は、中学校第一学年の国語科を特に引用しているので、昭和五十二年「国語科学習指導要領」(昭和五十六年四月施行)の「第一学年」部分の原文を引用する。

国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。

第2各学年の目標及び内容

〔第1学年〕

1 目標

- (1) 自分の考えを大切にして正確に話したり文章に書いたりする能力を身につけさせるとともに、進んで表現する態度を育てる。
- (2) 文字を正しく整えて速く書く能力を身につけさせるとともに、進んで書き写す態度を育てる。
- (3) 話や文章の内容を正確に理解する能力を身につけさせるとともに、進んで話を聞き、読書に親しむ態度を育てる。
- (4) 国語に関する基礎的な知識を得させて表現と理解に役立てるようにさせる。

2 内容

A 表現

- (1) 国語による表現力をつけるため、次の事項について指導する。
 - ア 身近な生活から話題や題材を求め、表現しようとする事柄について考えをまとめること。
 - イ 自分の考えを確かにして、主題や要旨がはっきり分かるように表現すること。
 - ウ 必要な事柄を選び、要点を明らかにして表現すること。
 - エ 主題や要旨に沿って構想を立て、必要な材料を整え、組立てと段落を考えて全体をまとめること。
 - オ 表現しようとする事柄や気持ちをよく表す語句を選んで用いること。
 - カ 物事の様子や場面、経過などが分かるように具体的に書き表すこと。
 - キ 表記の仕方に注意し、くぎり符号などを適切に使って書くこと。
 - ク 書いた文章を読み返し、表記や表現を確かめて文章をよりよくすること。
 - ケ 音声、言葉づかい、速度などに注意して話したり朗読したりすること。
 - コ 相手の問いを正しく聞き取って的確に答えること。

B 理解

国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

- ア 話や文章の要点と事柄をとらえ、必要に応じて要約すること。
- イ 話や文章に表れているものの見方や考え方をとらえること。
- ウ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。
- エ 文章を読み通し、表現に即して主題や要旨をとらえること。
- オ 文章全体の組立てや筋道をとらえること。
- カ 情景や人間の心情の描かれているところを読み味わうこと。
- キ 場面、経過、論理の展開などに注意して読むこと。
- ク 朗読を通して文章の内容や表現を味わうこと。
- ケ 話を終わりまで聞いて必要な内容を正確にとらえること。

〔言語事項〕

(1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。

ア 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文章の組立て、段落の役割、段落と段落との接続関係、文と文との接続関係などを考えること。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組立て、文の成分の順序や照応、文末の表現などを考えること。

ウ 語句の組立て、単語の類別、活用などについて理解するとともに、指示する語句、助詞、助動詞・接続詞及びこれらと同じようなはたらきをもつ語句などはたらきに注意すること。

エ 語句の意味と用法、特に辞書的な意味と文脈上の意味との関係、慣用句の表す意味、類義語の意味の違いなどに注意すること。

オ 語彙(ごい)を豊かにすること。

カ 話し言葉と書き言葉、共通語と方言、音声と文字、表記の仕方などについて理解し、また、敬語の使い方を身につけること(9)。

昭和五十二年「国語科学習指導要領」は、昭和五十二年七月に発行された。昭和五十二年の学習内容では、「読むこと」の指導は、「B 理解」に位置づけられる。

当該年度の「読むこと」の領域が、「B 理解」とされたことは、読解力のなかでも理解力が重視されたことを示している。カンボジアの日

本語教育では、このような領域に到達することを、目標として設定しておきたいと考える。

注

- (1) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『國學院短期大学紀要』第二三号、二〇〇六年三月、國學院大學、一五九頁。
- (2) 注(1)前掲書、一六〇頁。
- (3) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsfiles/afeldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。
- (4) 同右。
- (5) 注(1)前掲書、一六〇頁。
- (6) 「中学校学習指導要領」(昭和五十六年四月施行) <https://erid.nier.go.jp/files/COfS/s52j/index.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十六日)。

第八節 平成元年度「中学校学習指導要領」告示(平成五年四月施行)

戦後六度目の改訂となる平成元年度「学習指導要領」は平成元年(一九八九)に告示され、小学校は平成四年(一九九二)度、中学校は平成五年(一九九三)度から実施された。高等学校は平成年(一九九四)度の第一学年から学年進行で実施された。最も注目されるのは、「新学力観」が登場したことである。これは個性をいかす教育を目指して改定されたもので、教科の学習内容をさらに削減した「学習指導要領」である。生活科の新設、道徳教育の充実などで、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を実現しようとした。

野崎剛毅氏は、平成元年の「学習指導要領」について、次のように述べている。

1977年の改訂によって打ち出された「ゆとり」路線であったが、決してうまく機能したとはいえなかった。新しく設定された「ゆとり」の時間も、その使用方法に関して国からの指示はなく、結果として多くの学校で遅れている授業の補習をする時間として使われることになった。

また、社会問題となっていた受験競争の激化や「落ちこぼれ」問題に関しても、77年の学習指導要領改訂はほとんど影響を持ちえなかった。

学習指導要領の改訂が行われた77年、大学受験において共通一次試験が導入された(一)。さらに、同氏は、改訂の過程について、次のように指摘された。

大学入試から高校入試、さらに首都圏を中心に広まり始めていた私立中学校入試、私立小学校入試に至るまで、全ての入試段階を貫く一元的な受験システムが完成した。1980年代初頭から、第2次ベビーブーマー世代が中学入試、高校入試の年齢に達すると、受験競争はより一層加熱していくこととなった。

その一方で、底辺校を中心とする学校問題も、校内暴力の頻発やいじめの増加、さらには不登校問題と様々な形をとります。顕在化するようになった(二)。

文部科学省は、「学習指導要領」の変遷について、次のように示している。

昭和52年の改訂後、科学技術の進歩と経済の発展は、物質的な豊かさを生むとともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化など、社会の各方面に大きな変化をもたらすに至った。しかも、これらの変化は、今後ますます拡大し、加速化することが予想された。

このような社会の変化に対応する観点から教育内容の見直しを行うことが求められていた。

そこで、昭和60年9月に教育課程審議会に「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」諮問を行い、昭和62年12月に答申を受けた。答申においては、次の諸点に留意して改善を図ることを提言している。

- ① 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること。
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること。
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること。
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること。

この答申を受けて、平成元年3月15日に学校教育法施行規則の一部を改正するとともに、小学校学習指導要領を全面的に改訂し、平成4年4月から実施した。

学校教育法施行規則の主な改正点は、第1学年及び第2学年に、新教科として生活科を設定することとし、これに伴い、第1学年及び第2学年の社会及び理科は廃止したことである。各教科等の授業時数については、各学年の年間の総授業時数は変更しないが、第1学年及び第2学年に新設する生活科については、1学年102単位時間、第2学年105単位時間をそれぞれ充てるとともに、第1学年及び第2学年に

において、国語の力の充実を図るため、国語の授業時数を第1学年34単位時間、第2学年35単位時間それぞれ増やした。

この改訂においては生涯学習の基盤を培うという観点に立ち、21世紀を目指し、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を図ることを基本的なねらいとし、次の方針により行った。

① 教育活動全体を通じて、児童の発達の段階や各教科等の特性に応じ、豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること。これからの社会において自主的、自律的に生きる力を育てるため、道徳を中心にして各教科や特別活動においても、それぞれの特質に応じた、内容や指導方法の改善を図ることに配慮した。

② 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実するとともに、幼稚園教育や中学校教育との関連を緊密にして各教科等の内容の一貫性を図ること。各教科の内容については、小学校段階において確実に身に付けさせるべき基礎的・基本的な内容に一層の精選を図るとともに、基礎的・基本的な内容を児童一人一人に確実に身に付けさせるようにするため、個に応じた指導など指導方法の改善を図ることとした。また、個性を生かすためには、児童一人一人が自分のもの見方や考え方をもつようにならなければならないこととあり、各教科において思考力、判断力、表現力等の能力の育成や、自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせることを重視した。

③ 社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること。各教科の内容については、これからの社会の変化に主体的に対応できるよう、思考力・判断力・表現力等の能力の育成を重視することとした。また、生涯学習の基礎を培う観点から、学ぶことの楽しさや成就感を体得させ、自ら学ぶ意欲を育てるため体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行った。

④ 我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化や歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと。我が国の文化と伝統に対する理解と関心を深め、それを大切にする態度の育成を図るとともに、日本人としての自覚やもの見方、考え方についての基礎を培う観点から、各教科等の内容の改善を図ることとした。その一環として、国旗及び国歌の指導については、日本人としての自覚を高め国家社会への帰属意識を涵養するとともに、国際社会において信頼される日本人を育てる観点から、その充実を図ることとした(3)。

文部科学省のホームページによれば、平成元年の「学習指導要領」では、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成をするという内容に焦点を当て、生活科の新設、道徳教育の充実をめざすとしたが(4)、野崎剛毅氏は次のように述べられている。

1989年、臨教審の影響を強く受けて学習指導要領の改訂が行われた。これまでのゆとり路線をさらに推し進めたほか、それまでの筆記試

験で計れる「古い学力」に対して自ら学ぶ意欲などで表される「新しい学力観」が打ちだされている。また、授業態度や問題関心のあり方をみる「観点別評価」や、個人個人の到達度を評価する「絶対評価」が取り入れられることで、学校評価の多様化を打ち出そうとした⁽⁵⁾。

受験勉強の過熟化をはじめとする社会全体のストレスが、学校現場でも校内暴力やいじめなどの形をとって現れるようになり、人間の「心の豊かさ」や「たくましく生きる力」など、やや抽象的ともいえる表現によって、人間の心身に目をむける立場が表出していることが特徴的である。

次に、平成元年度「国語科学習指導要領」（平成五年四月施行）から、「読解」や「読む力」に関わる部分を抜萃して示すと、次のようになる。

第1目標

国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。

第2各学年の目標及び内容

〔第1学年〕

1 目標

(1) 自分の考えを大切にして話したり文章に書いたりする能力を高めるとともに、より適切な表現を目指し、進んで表現しようとする態度を育てる。

(2) 話や文章の内容を正確に理解する能力を高めるとともに、進んで話を聞き、読書に親しむ態度を育てる。

2 内容

A 表現

(1) 国語による表現力を高めるため、次の事項について指導する。

ア 身近な生活に素材を求め、表現しようとする事について自分の考えをまとめること。

イ 自分の考えに基づいて主題や要旨がはっきり分かるように表現すること。

ウ 自分の考えを正確に表現するために、必要な話題や題材を選び出すこと。

エ 全体の構成を考え、事実と意見、部分と全体との関係を考えて表現すること。

オ表現しようとする事柄や考え，気持ちにふさわしい語句を選び，文を整えて表現すること。
カ優れた表現に触れ，その特色に注意して自分の表現の参考にすること。
キ書いた文章を読み返し，表記や表現を確かめて文章をよりよくすること。
ク文章の内容や特徴がよく分かるように朗読すること。
ケ自分の考えや気持ちを整理し，言葉遣いに注意して話すこと。
コ話合いの話題や目的をとらえ，的確に話すこと。

B 理解

- (1) 国語による理解力を高めるため，次の事項について指導する。
- ア 話や文章の要点と事柄をとらえ，必要に応じて要約すること。
 - イ 話や文章に表れているものの見方や考え方を理解し，自分の見方や考え方を確かめること。
 - ウ 話や文章の構成や筋道を正確にとらえ，内容の理解に役立てること。
 - エ 語句の意味を文脈の中で正確にとらえ，理解すること。
 - オ 文章の表現に即して主題を考えたり要旨をとらえたりすること。
 - カ 情景や心情の描かれているところを読み味わい，自分の感想をもつこと。
 - キ 場面，経過，論理の展開などに注意して読むこと。
 - ク 話合いにおけるそれぞれの発言を注意して聞き，話合いの方向をとらえて自分の考えをもつこと。

〔言語事項〕

- (1) 国語の表現と理解に役立てるため，次の事項について指導する。
- ア 話す速度や音量，言葉の使い方などに注意すること。
 - イ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること。
 - ウ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深め，語(彙い)に関心を持つこと。
 - エ 文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。
- オ 単語の類別について理解し，指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。
カ 話し言葉と書き言葉について理解すること。

(2) 漢字に関する次の事項について指導する。

ア 小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）に示す漢字の読みに慣れ、更にその他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読むこと。

イ 学年別漢字配当表の漢字のうち900字程度の漢字を書き、文章の中で適切に使うようにすること。

(3) 書写に関する次の事項について指導する。

ア 字形を整え、文字の大きさ、配列・配置に気を付けて書くこと。

イ 漢字の楷書(かいしよ)とそれに調和した仮名に注意して書き、漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書くこと(9)。

この「新学力観」を謳った「学習指導要領」で注目されるのは、読むことの領域が、「A 表現」と「B 理解」のふたつに分けられていることである。「読む力」「読解」は、「B 理解」という側面だけをもつのではない。

まず、「B 理解」の事項の、(イ)(カ)によると、当時の読むことを通して、生徒が自分の考えや感想を持たせるための指導が求められている。

次に、「読む」は、「A 表現」のカテゴリーに分類された「ク 文章の内容や特徴がよく分かるように朗読すること。」にある「朗読」に含まれており、「A 表現」でもあると位置づけられている。

カンボジアでは「読解」の授業を「音読」中心で進めてきた。けれども、「音読」それ自体に、作品の深い理解が反映された、音読者独自の音声による表現という位置づけがなされている点は、たいへん興味深い。

日本には演劇のひとつのジャンルに「朗読」「朗読劇」がある。「読解」という「B 理解」を深く追求すれば、「朗読」という「A 表現」を達成することもできるということは新鮮な驚きであった。

カンボジアの日本語教育にも、直ちに取り入れていきたいと考えている。

「A 表現」と「B 理解」というふたつの区分には、読む・書く・聞く・話すという四つの能力の特性が、交差していると考えられる。このふたつの観点をもつことによつて、日本語教育にも、さまざまな教育の方法の可能性が開けてくるように思われる。

注

(1) 野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『國學院短期大学紀要』第二三号、二〇〇六年三月、國學院大學、一六〇頁。

- (2) 注(1) 前掲書、一六〇頁。
- (3) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十九日)。
- (4) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月十九日)。
学習指導要領データベース <https://www.nier.go.jp/guideline/>
- (5) 注(1) 前掲書、一六一頁。
- (6) 「中学校学習指導要領」(平成5年4月施行) <https://erid.nier.go.jp/files/COPS/h01j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月十九日)。

第九節 平成十年度「中学校学習指導要領」告示(平成十四年四月施行)

平成十年度の告示は、戦後七度目の改訂によって成立した「学習指導要領」である。教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の新設により、基礎・基本を確実に身に付けさせ、「いかに社会が変化しよう」と、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」などの「生きる力」の育成を宣言し、生涯学習社会への移行を促して行くことを主眼とした。

小中学校の「学習指導要領」は平成十年(一九九八)に告示されたが、実施されたのは、平成十四年(二〇〇二)度からである。高等学校の「学習指導要領」は平成十一年(一九九九)に告示され、平成十五年(二〇〇三)度の第一学年から学年進行で実施された。内容の一部は平成十二年(二〇〇〇)度から先行実施された。

文部科学省は、「学習指導要領の変遷」に次のように示している。

平成8年の中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第一次答申は、21世紀を展望し、我が国の教育について、「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことを重視することを提言した。「生きる力」について、同答申は「いかに社会が変化しよう」と、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、そして、「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素と

して挙げた。また、同答申は「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむ観点から、完全学校週五日制の導入を提言するとともに、そのねらいを実現するためには、教育内容の厳選が是非とも必要であるとしている。

そこで、平成8年8月に教育課程審議会に「幼稚園・小学校・中学校・高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」諮問を行い、平成10年7月に答申を受けた。答申においては、次の諸点に留意して改善を図ることを提言している。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成を重視すること。
- ② 多くの知識を一方向的に教え込む教育を転換し、子どもたちの自ら学び自ら考える力の育成を重視すること。
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実を図ること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

この答申を受けて、平成10年12月14日に学校教育法施行規則の一部を改正するとともに、小学校学習指導要領を全面的に改訂し、平成14年4月から実施した。

学校教育法施行規則の主な改正点は、第1に、各学校が、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う時間として、第3学年以上の各学年に「総合的な学習の時間」を創設したこと、第2に、各学年の年間総授業時数については、完全学校週5日制が実施されることに伴う土曜日を縮減した時数とし、従前より各学年とも年間70単位時間（第1学年にあつては68単位時間）、週当たりに換算して2単位時間削減することとし、また、各学年の各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間ごとの授業時数についての改正を行ったこと、第3に、第3学年以上においても合科的な指導を進めることができるようにしたことの3点である。

この改訂においては、平成14年度から実施される完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、児童に豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うことを基本的なねらいとして、次の方針により行った。

① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。児童の人間としての調和のとれた育成とともに国際社会の中で日本人としての自覚をもち主体的に生きていく上で必要な資質や能力の基礎を培う観点から、社会や体育、道徳、特別活動等において、それぞれの特質に応じて、内容や指導方法の改善を図ることに配慮した。

② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。これからの学校教育においては、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、児童に自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことが必要との観点から、総合的な学習の時間の創

設のほか、各教科において体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図った。

③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。完全学校週5日制を円滑に実施し、生涯学習の考え方を進めていくため、時間にも精神的にもゆとりのある教育活動が展開される中で、児童が基礎・基本をじっくり学習できるようにするとともに、興味・関心に応じた学習に主体的に取り組むことができるようにする必要がある。このような観点から、年間総授業時数の削減、各教科の教育内容を授業時数の縮減以上に厳選し基礎的・基本的な内に絞り、ゆとりの中でじっくり学習しその確実な定着を図るようにすることなどの改善を図った。また、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し個に応じた指導を充実することを総則に示した。

④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

児童一人一人の個性を生かす教育を行うためには、各学校が児童や地域の実態等を十分踏まえ、創意工夫を存分に生かした特色ある教育活動を展開することが大切である。このような観点から、総合的な学習の時間の創設や授業の1単位時間や授業時数の運用の弾力化、国語等の教科の目標や内容を二学年まとめるなどの大綱化といった改善を図った(一)。

文部科学省のホームページによれば、平成一〇年度「学習指導要領」は、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うという内容に変えた。教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」を新設するという(二)。

一方で、「生きる力」とは、何をさすのかという問題が議論され、各学校でさまざまな取り組みがなされた。

文部科学省のホームページによれば、「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを充実させる。そのため、授業時間数を増やし、指導内容を充実させた(三)。

この「学習指導要領」の改訂とともに、平成十四年度「国語科学習指導要領」が平成十四年四月に施行された。当年度の「国語科学習指導要領」の目標は、次のようにある。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる(四)。

中学第一学年の指導目標は、次のとおりである。

(1) 自分の考えを大切にし、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態

度を育てる。

- (2) 必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表そうとする態度を育てる。
- (3) 様々な種類の文章を読み内容を的確に理解する能力を高めるとともに、読書に親しみものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる(5)。

平成十四年度には、読むことと能力を育成するため、次の事項について指導されている。

- ア 文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解すること。
- イ 文章の展開に即して内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。
- ウ 文章の中心の部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。
- エ 文章の展開を確かめながら主題を考えたり要旨をとらえたりすること。
- オ 文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分のものの見方や考え方を広げること。
- カ 様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けること(6)。

「読むこと」の能力を育成するための事項を、(ア)から(カ)までに提示している。当年度の読むことの指導は、文章に表れているものの方や考え方を理解した上で、自分のものの見方や考え方を広げること。つまり、伝え合う力を高めるための指導であろう。

注

- (1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。
- (2) 文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。
- (3) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。
- (4) 学習指導要領 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/110j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。
- (5) 同右。

(6) 同右。

第十節 平成十五年度「中学校学習指導要領」(二十一年三月告示)

戦後八度目の改訂の「学習指導要領」である平成十五年度「学習指導要領」は、平成十四年度「学習指導要領」を一部改正し、平成十五年(二〇〇三)十二月に一部改正が行われ、「過不足なく教えなければいけない」という歯止め規定の文言が消滅した。

このことには大きな意義がある。すなわち、「学習指導要領」は最低限教えなければならない内容を定めたものであり、その「学習指導要領」の内容を超えて、いわゆる「発展的な学習内容」も教えることができるようになったという点である。

文部科学省は、この一部改正の趣旨について、次のように記載している。

今回、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに、各学校の裁量により創意工夫を生かした特色ある取組を行うことによって、児童生徒に、知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力などの確かな学力を育成し、生きる力をはぐくむという新学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため、学習指導要領を一部改正したこと(一)。

一部改正の内容は、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領を、別添1、別添2及び別添3のとおり一部を改正したという(二)。

さらに、平成十五年度「中学校学習指導要領 国語科編」を確認したところ、改訂されたのは、以下のとおりである。

4 第2の内容の取扱いのうち内容の範囲や程度等を示す事項は、すべての生徒に対して指導するものとする内容の範囲や程度等を示したものであり、学校において特に必要がある場合には、この事項にかかわらず指導することができること(3)。

右の記述以外は、平成十年度「中学校学習指導要領」と全く同じである。そして、平成十五年度「国語学習指導要領」の目標及び、「読むこと」の指導の仕方は、平成十年度「学習指導要領」とは同文である。

そこで、当年度の読むことの指導も、文章に表れているものの見方や考え方を理解した上で、自分のものの見方や考え方を広くすること。つまり、伝え合う力を高めるための指導だと言えよう。

注

(1) 文部科学省「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm
最終閲覧(二〇二二年十二月一日)。

(2) 同右。

(3) 「中学校学習指導要領」第2章 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h15j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十二月一日)。

第十一節 平成二〇年度「中学校学習指導要領」告示(平成二十三年四月施行)

平成二〇年度の告示は、戦後九度目の改訂の「学習指導要領」である。ゆとりでも詰め込みでもなく、知識、道徳、体力のバランスがとれた力である生きる力の育成を実現しようとした。「脱ゆとり教育」とも呼ばれている。

平成十七年(二〇〇五)、当時の文部科学大臣・中山成彬は、中央教育審議会(中教審)に対して、学力低下問題が生じた前「学習指導要領」の全面的な見直しを要請した。これを承けて、中教審は二〇〇七年、審議のまとめにおいて、「成果はあったものの課題が残る」と発表した。

これを承けて、文部科学省は、新しい指導要領を「ゆとり」か、「詰め込み」かという二者択一ではなく、「生きる力」をはぐくむ教育とし、基礎的な知識や技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成を強調した。

平成二〇年(二〇〇八)に「幼稚園教育要領」「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」が公示され、幼稚園では平成二十一年(二〇〇九)度、小学校では平成二十三年(二〇一一)度、中学校では平成二十四年(二〇一二)度から完全実施された。二〇〇九年に「高等学校学習指導要領」「特別支援学校学習指導要領」が公示された。なお、「特別支援学校学習指導要領」は、従来の「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」を変更して、先立って特別支援学校制度が開始されたことに伴っており、高等学校では平成二十五年(二〇一三)度の第一学年から学年進行で実施され(一部内容は二〇一〇年度より実施)、特別支援学校では幼・小・中・高等学校の実施スケジュールに準拠して実施された。

内容の一部は、小学校では二〇〇九年度〜二〇一〇年度、中学校では二〇〇九年度〜二〇一一年度の移行措置が実施された。高等学校では、

福祉は、二〇〇九年度入学者より学年進行で、新指導要領上の九科目中八科目を、従来の指導要領上の七科目と重畳させる形で先行導入した。ただし、新指導要領上の科目の完全実施は、他教科と同じ二〇一三年度入学者より学年進行で実施した。数学・理科は、他教科より一年前倒しで導入する形で、平成二十四年（二〇一二）度（高校の第一年学）から学年進行で先行実施された。

これによって、昭和五十五年（一九八〇）の改定以来、減り続けてきた授業時間は、およそ三〇年ぶりに増加することになった。

小学校の授業時数は六年間で現行より二七八コマ増えて五六四五コマ、中学校は三年間で一〇五コマ増え三〇三五コマとなる。前「学習指導要領」から開始された「総合的な学習」の時間の総授業時間は大幅に削減され、主要五教科（国語、算数・数学、理科、社会、英語）及び保健体育の総授業時間が増加した。

また、小学五、六年生に「外国語活動」の時間を創設した。高校では「英語Ⅰ・Ⅱ」、「オーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱ」「リーディング」「ライティング」を、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・基礎」等と改名し、英語で授業を行うことを原則としている。

算数・数学や理科等では、前回削減された内容が復活した。

伝統や文化（古文、文化遺産、武道など）に関する教育を充実させ、また、平成二十四年（二〇一二）四月から中学校の「体育」で、男女共に武道とダンスが必修になった。ただし、移行措置により、平成二十一年（二〇〇九）〜平成二十三年（二〇一一）から実施した中学校もある。

「武道」は、原則として「柔道」「剣道」「相撲」から選択する。「柔道」を実施する学校が多いが、地域によっては、その他の武道も実施する場合もある。二〇一〇年十一月に、常用漢字表の改定に伴い、「中学校学習指導要領」の国語の漢字の「読み」に関する事項を一部改正した。

二〇一四年一月に、日本国の領土に関する教育や自然災害における関係機関の役割等に関する教育の一層の充実を図るため、「中学校学習指導要領解説」のうち社会編の一部と、「高等学校学習指導要領解説」のうち、地理歴史編及び公民編の一部について改訂を行った。

領土関係のうち地理的分野・科目では、「竹島は日本国の固有の領土であるが、現在は韓国によって不法に占拠されているため、韓国に対して累次にわたり抗議を行っていること」を、「尖閣諸島は日本国の固有の領土であり、また現に日本国がこれを有効に支配しており、解決すべき領有権の問題は存在していないこと」を明確にした。また、歴史的分野・科目では、「日本国が国際法上正当な根拠に基づき竹島、尖閣諸島を正式に領土に編入した経緯」についても取り上げた。

また、公民的分野・科目では、「日本国には領土問題について、固有の領土である竹島に関し未解決の問題が残されていることや、現状に至る経緯、日本国が正当に主張している立場を踏まえ、日本国が平和的な手段による解決に向けて努力していること」について理解を深めさせ、尖閣諸島をめぐる情勢については、「現状に至る経緯、日本国の正当な立場を踏まえ、尖閣諸島をめぐり解決すべき領有権の問題は存在していないこと」について理解を深めさせることを盛り込んだ。

そして、自然災害関係のうち地理的分野・科目において、日本国は東日本大震災などの大規模な地震や毎年全国各地に被害をもたらす台風など、多様な自然災害の発生しやすい地域が多いことから、災害対策にとどまらず、災害時の対応や復旧、復興を見据えた視点からも取扱い、その際、消防・警察・海上保安庁・自衛隊をはじめとする国や地方公共団体の諸機関や担当部局、地域の人々やボランティアなどが連携して、災害情報の提供、被災者への救援や救助、緊急避難場所の設営などを行い、地域の人々の生命や安全の確保のために活動していることなどを盛り込んだ。

文部科学省の「学習指導要領」には、次のように記載されている。

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」(knowledge-based society)の時代であると言われる。これからの「知識基盤社会」においては、高等教育は、個人の人格の形成の上でも、社会・経済・文化の発展・振興や国際競争力の確保等の国家戦略の上でも、極めて重要である。国際競争が激化する今後の社会では、国の高等教育システムないし高等教育政策そのものの総合力が問われることとなる。国は、将来にわたって高等教育につき責任を負うべきである(1)。

これに続き、「このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイディアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている」という(2)。

このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をほぐくむことがますます重要になっている。他方、平成二〇年度の「学習指導要領」のOECD(経済協力開発機構)のPISA調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、三つの課題があるとして、以下のように記載されている。長文になるが引用する。

- ① 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、
- ② 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
- ③ 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題が見られるところである

このため、平成十七年二月には、文部科学大臣から、二十一世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図るため、教員の資質・能力の向上や教育条件の整備などと併せて、国の教育課程の基盤全体の見直しについて検討するよう、中央教育審議会に対して要請し、同年四月から審議が開始された。この間、教育基本法改正、学校教育法改正が行われ、知・徳・体のバランス(教育基本法第二条第一号)とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し(学校教育法第三十条第二項)、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定されたところである。中央教育審議会においては、このような教育

の根本にさかのぼった法改正を踏まえた審議が行われ、二年十か月にわたる審議の末、平成二十年一月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申を行った。

この答申においては上記のような児童生徒の課題を踏まえ、

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

を基本的な考え方として、各学校段階や各教科等にわたる学習指導要領の改善の方向性が示された。具体的には、①については、教育基本法が約六十年振りに改正され、二十一世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から、これからの教育の新しい理念が定められたことや学校教育法において教育基本法改正を受けて、新たに義務教育の目標が規定されるとともに、各学校段階の目的・目標規定が改正されたことを十分に踏まえた学習指導要領改訂であることを求めた。③については、読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能は、例えば、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達の段階に応じて徹底して習得させ、学習の基盤を構築していくことが大切との提言がなされた。この基盤の上に、④の思考力・判断力・表現力等をはぐくむために、観察・実験、レポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を発達の段階に応じて充実させるとともに、これらの学習活動の基盤となる言語に関する能力の育成のために、小学校低・中学年の国語科において音読・暗唱、漢字の読み書きなど基本的な力を定着させた上で、各教科等において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要があると指摘した。また、⑦の豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実については、德育や体育の充実のほか、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により、他者、社会、自然・環境とかかわる中で、これらとともに生きる自分への自信をもたせる必要があるとの提言がなされた。

この答申を踏まえ、平成二十年三月二十八日に学校教育法施行規則を改正するとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領を公示した。中学校学習指導要領は、平成二十一年四月一日から移行措置として数学、理科等を中心に内容を前倒しして実施するとともに、平成二十四年四月一日から全面实施することとしている。今回の改訂は、教育基本法や学校教育法等の規定にのっ

とり、前述の中央教育審議会答申を踏まえ、次の方針に基づき行った。

① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること。平成八年七月の中央教育審議会答申（二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について）は、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとも、自ら課題を見つけ自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」であると提言した。今回の改訂においては、生きる力という理念は、知識基盤社会の時代においてますます重要となつていくことから、これを継承し、生きる力を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成を重視している。

このため、総則の「教育課程編成の一般方針」として、引き続き「各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指す」とし、生徒の発達の段階を考慮しつつ、知・徳・体の調和のとれた育成を重視することが示された。また、教育基本法改正により、教育の理念として、新たに、公共の精神を尊ぶこと、環境の保全に寄与すること、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、際社会の平和と発展に寄与することが規定されたことなどを踏まえ、内容の充実を行った。

② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。

確かな学力を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある。このため、各教科において基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視するとともに、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実すること、さらに総合的な学習の時間を中心として行われる教科等の枠を超えた横断的・総合的な課題について各教科等で習得した知識・技能を相互に関連付けながら解決するといった探究活動の質的な充実を図ることなどにより思考力・判断力・表現力等を育成することとしている。また、これらの学習を通じて、その基盤となるのは言語に関する能力であり、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視している。さらに、学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うとともに、家庭との連携を図りながら、学習習慣を確立することを重視している。

以上のような観点から、国語、社会、数学、理科及び外国語の授業時数を増加した。

③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。

豊かな心や健やかな体を育成することについては、家庭や地域の実態（教育力の低下）を踏まえ、学校における道徳教育や体育などの充実を重視している。このため、道徳教育については、道徳の時間を要として学校の教育活動全体かなめを通じて行うものであることを明確化した上で、発達の段階に応じた指導内容の重点化や体験活動の推進、道徳教育推進教師（道徳教育の推進を主に担当する教師）を中心に全教師が協力して道徳教育を展開することの明確化、先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどが感動を覚える教材の開発と活用などにより充実することを示している。また、体育については、三学年を通じて保健体育の授業時数を増加し、生涯にわたって運動やスポーツを豊かに実践していくことと体力の向上に関する指導の充実を図るとともに、心身の健康の保持増進に関する指導に加え、学校における食育の推進や安全に関する指導を総則に新たに規定するなどの改善を行った(3)。

右の記述は、日本の文部科学省がより「生きる力」をはぐむための、基礎的な知識や技能の習得と思考力・判断力・表現の育成を強調しているということを示しており、今後は、カンボジアでこの方法を生かすことができたら、参考にしたい。

次は、本論が注目している「国語学習指導要領」の内容を引用する。

平成二〇年の「国語科学習指導要領」の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」である(4)。

中学第一学年の目標は、次のとおりである。

- (1) 目的や場面に応じ、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力、話し手の意図を考えながら聞く能力、話題や方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる。
- (2) 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。
- (3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる(5)。(中略)

Ｃ 読まひん

- (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。

ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。

イ 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。
ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること。

カ 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。

(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。

イ 文章と図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと。

ウ 課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介すること。

平成二〇年度は、「伝え合える力」を高めるに加えて、読んだものから必要な情報を読み取れるための指導をしなければならないと考えられる。

注

(1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/gijyōku/05021501/003/002.htm (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。

(2) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiyo/attach/1329017.htm (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。

(3) 文部省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。

(4) 「学習指導要領」 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h19j/chap2-1.htm> (最終閲覧二〇二二年十月二十六日)。

(5) 同右。

(6) 同右。

第十二節 平成二十九年度「学習指導要領」告示（平成三十二年四月施行）

平成二〇年度では「生きる力」がキーワードとされた。「生きる力」とは、文科省の「中学習指導要領」平成二十九年度「第1章総則」によれば、「豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に、生きる力を育むこと」である(1)。

「中学校学習指導要領」平成二十九年度「前文」によれば、「国語学習」について、次のようにある。

教育基本法第1条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期すという目的のもと、同法第2条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる(2)。

学校の基本と教育課程の役割は次の通りである。

1 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、生徒の心身の発達の段階や特性及び学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

2 学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第3の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、生徒に生きる力を育むことを目指すものとする。

(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮すること。

(2) 道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創性の涵養を目指した教育の充実に努めること。学校における道徳教育は、特別の教科である道徳(以下「道徳科」という。)を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓ひらく主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。

(3) 学校における体育・健康に関する指導を、生徒の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことにより、健康で安全な生活と豊かなスポーツライフの実現を目指した教育の充実に努めること。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、保健体育科、技術・家庭科及び特別活動の時間はもとより、各教科、道徳科及び総合的な学習の時間などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努め

ること。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮すること。

3 2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、道徳科、総合的な学習の時間及び特別活動(以下「各教科等」という。ただし、第2の3の(2)のA及びウにおいて、特別活動については学級活動(学校給食に係るものを除く。)に限る。)の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、生徒の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。

(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。

(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

4 各学校においては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものである(3)。

「生きる力」を標榜した平成二十九年の「学習指導要領」が重視したことを、「中学国語編」の学習のねらいから読み取るなら、それは、「一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」であった。

次は、平成二十九年度の「中学国語学習指導」である。この「学習指導要領」は、平成二十九年四月告示された。以下に平成二十九年度「学習指導要領(平成二十九年四月告示)」の原文を引用する。平成二十九年の「国語科学習指導要領」の目標は、次のとおりである。

(1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

(2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。

(3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

中学校第一学年の指導目標は、次のとおりである。

- (1) 社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。
- (2) 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを確かなものにするができるようにする。
- (3) 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

C 「読むこと」の読むことの次のとおりである。

- (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
 - ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。
 - イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。
 - ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。
 - エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。
 - オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。
- (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
 - ア 説明や記録などの文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめたりする活動。
 - イ 小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。

ウ 学校図書館などを利用し、多様な情報を得て、考えたことなどを報告したり資料にまとめたりする活動(4)。

「読むこと」の能力を育成するために、「場面の展開・登場人物の相互関係・心情の変化」を読み取り、オ「読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする」といったことが認められている。そのため、小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動を行うのである。

むすび

以上、日本の中学校の国語科教育と「学習指導要領」の変遷をたどった。

第一は、日本の学校教育では、時代の状況に合わせて「学習指導要領」が改訂されている。これらの改訂における時代背景と改訂内容をまとめると、次のようになる。

「昭和二十二〜二十六年」この時期の第一から二次「学習指導要領」は、終戦直後であり、アメリカの教育制度を受容しはじめた時期と重なる。したがって、アメリカの「児童中心主義的な教育」内容を重視していた。

(一) 昭和二十二年の第一次改訂では、「自由研究」が新たに設けられた。

(二) 二十六年の第二次改訂では、「自由研究」は廃止され、これを「教科外活動」に変更した。

「昭和三十三年」この時期の第三次「学習指導要領」は、「系統性」を重視するようになった。当時日本は、高度経済成長期に入り、「児童中心主義的教育」の実践が展開されたが、子どもの学力低下が問題視されていた。そこで昭和三十三年の第三次「学習指導要領」では、「系統性」を重視するように変わった。

「昭和四十四年」第四次「学習指導要領」は、教育内容を増やし、学習内容も難化する方向で改訂された。

「昭和五十年」第五次「学習指導要領」以降は、経済成長の安定期にあたる。第四次の「詰め込み教育」から、「ゆとり教育」に改訂された。

だが当時、いじめや校内暴力の問題があったため、「社会の変化に自ら対応できる」人材を育成することが求められた。そのため、以降の「学習指導要領」には、次のようなキーワードがみられる。

平成元年（一九八五）「心豊かな人間」

平成十年（一九九八）「自ら学ぶ意欲や主体的な学習」

平成二〇年（二〇〇八）「生きる力（自ら学び自ら考える力など）」「基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力」

そして、平成二十九年の「学習指導要領」は、平成元年のキーワードに加えて、「学生の学び向かう力」を育成するという内容が加わり重視されている。

第二は、中学国語第一学年の「学習指導要領」における「読むこと」の変遷を辿った。

それらの内容は、次のとおり、①〜④にわけられる。

① 「昭和二十二年～昭和二十六年」この時期の指導は、音読中心・速読に重点を置いていたが、その後の昭和二十六年に、速読を図るよりも書かれている内容を知り、読むこと自体に興味を持たせるための指導の推進が確認された。

② 「昭和三十三年～四十七年」この時期の指導は、わかりやすく効果的に話す技能の習得や、書かれている内容の理解、また感じたことを人に伝える技能を身につけさせることを重視した。とくに四十七年には、相手に伝わるよう正確に音読し、また朗読する機会を設けることを図った。

③ 「昭和五十二～平成元年」この時期の指導は、話や文章の要点を正確にとらえ、ものの見方や考え方を把握させること、そして、情景や心情の描写を読み味わった上で、内容をまとめる力を育成することを重視した。さらに、自分の考えや感想を持つように促した。

④ 「平成十四年～平成二十九年」この時期の指導は、伝え合う力を高めることを重視した。つまり、自分の理解した内容を、自分の言葉で表現し、相手に理解しやすいよう工夫して伝える力を育成しようとした。

『オツベルと象』が初めて、教材として採用されたのは、昭和二十八年（一九五三）である。この時期、当時の文部省が重視していたのは、「音読」である。「学習指導要領」のもと、日本の中学校の国語科教育において、『オツベルと象』がどのような教材として機能してきたのだろうか。

この点については、第四章で詳しく論じることとする。その前に、第三章では、日本の小・中学校の教科書において宮澤賢治作品を掲載してきた現状を把握し、中学校教科書における『オツベルと象』を調査する。

注

- (1) 「学習指導要領」平成二十九年 度「第1章総則」 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h29j/chap1.htm>（最終閲覧二〇二二年十月二十七日）。
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領」平成二十九年 度「前文」 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h29j/index.htm>（最終閲覧二〇二二年十月二十七日）。
- (3) 注（1）前掲書。
- (4) 「学習指導要領」 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h29j/chap2-1.htm>（最終閲覧二〇二二年十月二十七日）。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf（最終閲覧二〇二二年十月二十七日）。

第三章 国語科教育における宮澤賢治作品の現状―『どんぐりと山猫』『オツベルと象』―

はじめに

日本の国語科教科書に、最も数多く採用されてきた作家は、宮澤賢治である。

宮澤賢治の作品が初めて教科書に掲載されたのは『雨ニモマケズ』である。構大樹氏によれば、昭和十八年（一九四三）準公的な教科書、満州開拓青年義勇隊訓練本部編『国語下の巻』（富山房）に始まり、戦後の昭和二十二年（一九四七）「国定教科書」『中等国語一』にも採用された⁽¹⁾。『オツベルと象』も戦後の昭和二十八年（一九五三）にはじめて、日本の中学校第一学と第二学年用の国語教科書に採用され始めた。

現在も、日本の中学校一年生の国語科教科書に掲載されている。

本章では、第一に、宮澤賢治の作品が、日本の小学校の教科書においていかに宮澤賢治作品を掲載されてきたを把握して、第二に、中学校教科書における『オツベルと象』を調査する。

第一節 「戦後初の小学校国語教科書における『どんぐりと山猫』採用の意義

―「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」―

戦後は、『どんぐりと山猫』が、昭和二十一年（一九四六）十一月刊「暫定教科書」文部省編『初等科国語 四 第四学年 後期用』、昭和二十三年（一九四八）「国定教科書」『国語 第四学年下』に採用されている⁽²⁾。以来、新学制のもと、教科書検定制度が発足して「検定教科書」になってからも、宮澤賢治の作品は、ほぼ途絶えることなく、今日にいたるまで、小・中学校教科書に採用され続けている。

日本の教科書は、宮澤賢治の作品をどのように評価して採用してきたのであろうか。

本節は、従来の研究とは視点を変えて、宮澤賢治の教科書採用作品の動向を「小学校学習指導要領」の改訂時期にしたがって再検討する。こ

それを踏まえて、戦後初の「暫定教科書」『初等科国語 四』に、初めて『どんぐりと山猫』が採用された意義を問い直したい。

一、 宮澤賢治作品の教科書採用と「学習指導要領」

日本の小学校の「学習指導要領」は、現在までに十回改訂されている(3)。

- (一) 昭和二十二年「学習指導要領(試案)」「学習指導要領 国語科編(試案)」
- (二) 昭和二十六年「学習指導要領一般編(試案)」改訂版「小学校学習指導要領国語科編(試案)」改訂版
昭和二十八年「学習指導要領」
- (三) 昭和三十三年「小学校学習指導要領」告示(昭和三十三年十月一日施行)
- (四) 昭和四十三年「小学校学習指導要領」告示(昭和四十六年四月施行)
- (五) 昭和五十二年「小学校学習指導要領」告示(昭和五十五年四月施行)
- (六) 平成元年度「小学校学習指導要領」告示(平成四年四月施行)
- (七) 平成十年度「小学校学習指導要領」告示(平成十四年四月施行)
- (八) 平成十五年度「小学校学習指導要領」一部改正(平成十五年十二月改正)
- (九) 平成二〇年度「小学校学習指導要領」告示(平成二十三年四月施行)
- (十) 平成二十九年度「小学校学習指導要領」告示(平成三十二年四月施行)

表1は、昭和二十二年(一九四七)から平成三十一年(二〇一一)までの小学校国語教科書に採用された宮澤賢治の作品を一覧したものである。(一)(二)の「学習指導要領」、(三)～(十)の「小学校学習指導要領」の改訂を基準として、時期区分を示した。なお、表の作成にあたっては、小学校教科書に採用された宮澤賢治の全作品を十年毎に時期区分された牛山恵氏(4)、構氏作成の表(5)を参照し、現在までに調査しえた範囲で補訂を加えた。

*表1・小学校国語教科書に採用された宮澤賢治の作品と「学習指導要領」

(二)					(一)				
昭 30 ('55)	昭 29 ('54)	昭 28 ('53)	昭 27 ('52)	昭 26 ('51)	昭 25 ('50)	昭 24 ('49)	昭 23 ('48)	昭 22 ('47)	
○	○	○	○		○	○	○	○	猫とぐど 山りん
○	○	○	○	○	○				弾火い気 山いの
									星かよ のだ
○									郎又風 三の
									とベオ 象ルツ
									の祭 晩り
									林公虔 園十
									ユ の弾セ シゴきロ
									なし しま
									伝記 のド ス
									理店の料多文 盗森と狼 森、笹森
									り雪 渡
									夢ブ イ のトハ
									のよ い 実う ち

(五)			(四)								
昭 54 ('79)	昭 53 ('78)	昭 52 ('77)	昭 51 ('76)	昭 50 ('75)	昭 49 ('74)	昭 48 ('73)	昭 47 ('72)	昭 46 ('71)	昭 45 ('70)	昭 44 ('69)	昭 43 ('68)
			○	○	○	○	○	○			
		○									
									○	○	○
			○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○			
○	○	○									
○		○									

作に代わって、昭和三十六年（一九六一）には、『オツベルと象』『祭りの晩』『虔十公園林』『ゼロ弾きのゴーシュ』の四作が新たに採用される。しかし、『ゼロ弾きのゴーシュ』はその後掲載されることはなく、『オツベルと象』は昭和五十二年（一九七七）にも一度採用されるが、その後、中学校教科書に移行して現在に至っている。

こうして、昭和三十七年（一九六二）から昭和四十五年（一九七〇）までの八年間は、『祭りの晩』『虔十公園林』の二作が主流を占めることになる。

この間に（四）昭和四十三年度「小学校学習指導要領」が告示され、昭和四十六年四月に施行された。これに対応して、昭和四十六年（一九七一）には、採用作品が入れ替わる。『祭りの晩』がなくなり、代わりに、昭和三十五年（一九六〇）に姿を消した『気の良い火山弾』が復活し、『虔十公園林』『やまなし』が新たに加わった。この『気の良い火山弾』『虔十公園林』『やまなし』三作は、昭和五十一年（一九七六）まで十年間続けて掲載されている。

この時期は、（五）昭和五十二年度「小学校学習指導要領」が告示されるまでの期間に相当する。昭和五十二年（一九七七）に『気の良い火山弾』『虔十公園林』が姿を消すのは、「小学校学習指導要領」の改訂作業のなかで採用作品の見直しが行われたためであろう。この年にだけ採用された『オツベルと象』『雪渡り』は、その検討の俎上に載せられたものが、試行的に採用されたものであろうか。

（五）昭和五十二年度「小学校学習指導要領」が告示され、昭和五十五年四月に施行されると、新たに『やまなし』『注文の多い料理店』『雪渡り』が登場する。これら三作は、昭和五十二年以来、（六）～（十）と度重なる「学習指導要領」の改訂を経て、今なお小学校国語教科書に採用され続けている。

三、戦後初期の教科書における宮澤賢治作品の意義

戦後初めて、宮澤賢治作品が教科書に採用されたのは、『どんぐりと山ねこ』であった。戦後最初の昭和二十一年版「暫定教科書」である『初等科国語 四 第四学年 後期用』と、昭和二十二年版『国語 第四学年下』のふたつの教科書に連年で採用された。

『どんぐりと山ねこ』採用の意義について、牛山恵氏は「国家主義的な徳目・教訓から解放された純粋の児童文学」「民主主義の時代の新しい教材」と高く評価された。

賢治童話が初めて国語教材として取り上げられたのは、戦後教育の出発点の時点においてのことだった。すなわち、石森延男のリードによ

って成立した暫定教科書において、賢治童話は、国家主義的な徳目あるいは教訓から解放された純粹の児童文学として、さらに言うなら民主主義の時代の新しい教材として国語教科書の上に登場した。それから60有余年、賢治童話が国語教科書から姿を消すことはなかった。それは、中学校、高等学校の教科書に目を広げてても他に例を見ることのない事実である(6)。

遠藤純氏は「従来の道徳観・倫理感を覆す」「根本思想」を読み取り、次のように述べられた。

『どんぐりと山ねこ』に「込められた従来の道徳観・倫理感を覆し、新たなそれを指し示すという根本思想が、人間尊重の戦後教科書観と合致し、この作品を教材として結実させる一要因となったと考えられる(7)。

こうした戦後の民主主義の学校教育の方向性と合致する「根本思想」に付け加えて、構氏は「そうした重なりは、教材化へと向かう段階的な処置のなかでより強調されていた」として、戦前の「雨ニモ負ケズ」から継続する「経験主義」「生活主義」を指摘された。

一九四九(昭和24)年度以降、教科書は検定に移行する。しかし検定教科書はその初期の段階においては国定教科書を範として作られた。

また、経験主義・生活主義の教育思潮は引き継がれた。そうした後押しを受けて、賢治作品の採用もそのまま続けられることになった。ゆえに〈宮沢賢治〉は、子どもたちの生活の水準を高め、なにより規範を涵養するに適した教材としての位置が確立していったと考えられる(8)。

遠藤氏、構氏が共に引用された有光次郎「新教科書について」には、戦後国定教科書の方針が次のように示されており、当時の時代風潮とこれを軸に展開してきた『どんぐりと山ねこ』教材史の趨勢が知られる。

新しい教育の方向に添って軍国主義や極端な国家主義或は国家神道などの教材は除き、人間性を尊重し民主主義的国家の建設、国際親善に寄与し得るやうな国民の育成を目ざして編纂されてゐる(9)。

戦後日本の教育改革とは、日本の教育の民主化をめざした一連の制度改革をいう。昭和二十一年(一九四六)三月、連合国軍最高司令官総司令部GHQ (General Headquarters) の発意により、米国内務省は米対日教育使節団を派遣して、六・三・三制を勧告するなどの戦後日本の教育改革を進めた(10)。そのなかで日本最初の「学習指導要領」である昭和二十二年「学習指導要領(試案)」が発行される。その作成に携わった人物のひとりに、昭和女子大学教授で児童文学者の石森延男(一八九七〜一九八七)がいる。石森延男は東京高等師範学校を卒業後、中学校などの教師を経て、中国・遼寧省大連で十数年間の外地生活を送った。戦後は昭和女子大学教授となり、GHQの民間情報教育局CIEE (Civil Information and Education) の指導のもと、日本最初の「学習指導要領」である昭和二十二年「学習指導要領 国語科編(試案)」の作業に直接従事し、数々の証言を遺している。

吉田裕久氏は、その作成過程を詳細に跡づけ、CIEEの求める「学習指導要領 (Course of Study)」「単元 (Unit of Work)」に対して、そのよ

うな概念をもたなかった石森延男をはじめとする日本側が戸惑い困窮しつつも、それを咀嚼理解していく具体相を浮き彫りにし、日本最初の「学習指導要領」の意義を次のように述べられた。

昭和二十二年版『学習指導要領 国語科編(試案)』は、一九〇〇(明治三三)年に国語科が成立して以来の、やはり大きな国語教育の曲がり角になった歴史的な瞬間、画期的出来事(ターニングポイント)として一大国語教育改革の現場になったのではないか(11)。

吉田氏によれば、昭和二十二年版「学習指導要領 国語科編(試案)」によって、教師はそれまでの「教材研究―指導方法」中心の「内容・方法」を「教える存在」から、「目標―内容―方法―評価」という教育のシステムを自ら作り上げ、「目標・評価」を考え、「学習を支える存在」と転換を遂げた。この戦前教育から戦後教育への転換とは、「教授」から「学習」への転換である。教師の側の新たな課題は、「目標―内容―方法―評価」という教育の構造、単元的展開、評価意義などであった(12)。これは言語活動をはじめとする現代の国語教育にも受け継がれており、きわめて今日的な意義を有する問題でもある。

では、吉田氏が画期的と評された昭和二十二年版「学習指導要領 国語科編(試案)」の思想は、このとき採用された『どんぐりと山猫』教科書本文に、どのように反映しているのだろうか。

四、『どんぐりと山猫』教科書本文の改変と「単元(Unit of Work)」

『どんぐりと山猫』は、どんぐりたちの「裁判」の物語である。

ある晩、一郎の家におかしなハガキが届く。それは、山猫からの手紙であった。明日、ぜひ、山猫に会いに山へ来て欲しいという。翌朝、一郎は山猫を訪ねて山奥へ入る。山猫は、昨日から続く面倒な裁判について、一郎の意見を聞きたいと言う。すると、草むらの中から、黄金色に光るどんぐりたちが、たくさん現れた。面倒な裁判とは、どんぐりの中で誰が一番偉いかという争いであった。この裁判に決着をつけるのは、鶴の一声のような一郎の「申しわたし」である。

当時の教科書には、単元末に「学習のてびき」が付されていない。構氏は『どんぐりと山猫』の教材研究史から、現場の教員によって、どんぐりの裁判が「民主的社會建設への暗示」について考えさせる授業計画が望ましいとされた事例等を紹介し、昭和二十四年(一九四九)発行の文部省国語教育研究会編『学習指導の手引き―第四学年用』の「指導の目標」を示された。その四には次のように記されている。

この文中には、かわった裁判を通して、「えらいもの」とはなにかの問題がとりあげられ、どんぐりがせいのからべっこをしている風刺が

あります。また、随所に軽くたくまなないユーモアが見受けられ、読むものをして思わずほお笑ませ、そのほおえみのうちに自然に考えさせます。風刺とかユーモアとかは人間独特のものです。心からのしい笑いを笑える人に育ててやりたいものです(13)。

教科書発行から二年後、ここでは「えらいもの」とはなにか、が問題とされている。

構氏は、昭和二十一年版、昭和二十二年版と宮澤賢治の原文を対照し、教科書から「一郎が山猫から『巻煙草』を勧められる場面が削除」されている点について、教育的配慮と山猫の高慢さの緩和による「手直し」を指摘し、また、次の宮澤賢治の原文に対して、

おもてにでてみると、まはりの山は、みんなたつたいまできたばかりのやうにうるうるもあがつて、まつ青なそらのしたにならんでゐました。

教科書が手直しをした読点・漢字・仮名遣い、擬態語「うるうる」の変化を指摘された。

たしかに、宮澤賢治の原文に対して、教科書はかなり大胆に手を入れている。そして、さらに『どんぐりと山猫』には、構氏が指摘されていない重要な原文の変更が存在する。それは石森延男が述べていることから、CIEの意向や当時のさまざまな事情を反映したものである可能性がある。

そこで、本文二箇所について検討を加えることとする。

まず、表2は、戦後初の二種の教科書の『どんぐりと山猫』本文と、宮澤賢治の原文を対照したものである。『どんぐりと山猫』は、宮澤賢治が生前、大正十三年(一九二四)十二月、自費出版に近い形で刊行した作品である。原文は『新』校本宮澤賢治全集』第十二巻本文篇に拠り、校異篇を参考した。表の上段には、昭和二十二年度版「学習指導要領 国語科編(試案)」に先立って発行された、戦後最初の「暫定教科書」『初等科国語 四 第四学年 後期用』本文である。表の中段は、その翌年に発行された『国語 第四学年下』本文である。

表2は、わかりやすい原文の変更として、学年の表記を対照して示したものである。変更部分に番号を付し、太字で示す。

*表2・学年の表記の変更

『初等科国語四第四学年後期用』	『国語 第四学年下』	宮澤賢治『どんぐりと山猫』原文
「うまいですね。①四年生だつて、②あのくらゐには、書けないでせう。」	「うまいですね。①四年生だつて、②あんなには書けないでしょう。」	「うまいですね。①五年生だつて②あのくらゐには書けないでせう。」

<p>すると、男は、急にまたいやな顔をしました。 ③ 四年生といふのは、④ 初等科の四年生だらう。」</p> <p>その声が、あまり力なく、あはれに聞えましたので、一郎はあわてていひました。</p> <p>「いいえ、⑤ 大学の四年生ですよ。」</p>	<p>すると、男はまたいやな顔をしました。 ③ 四年生というのは、④ 小学校の四年生だらう。」</p> <p>その声が、あんまり力がなく、あわれにきこえましたので、いちろうはあわてていひました。</p> <p>「いいえ、⑤ 大学の四年生ですよ。」</p>	<p>すると男は、急にまたいやな顔をしました。 ③ 五年生つていふのは、④ 尋常五年生だべ。」</p> <p>その声が、あんまり力なくあはれに聞えましたので、一郎はあわてゝ言ひました。</p> <p>「いいえ、⑤ 大学の五年生ですよ。」</p>
---	---	--

表2には原文の改変①～⑤が確認される。原文の①③「五年生」・④「尋常五年生」・⑤「大学の五年生」が、昭和二十一年版では①③「四年生」・④「初等科の四年生」・⑤「大学の四年生」、昭和二十二年版では①③「四年生」・④「小学校の四年生」・⑤「大学の四年生」と改変されている。これは昭和二十一年版が「初等科の第四学年」、昭和二十二年版が「小学校第四学年」のための教科書であるからである。

この改変の目的は、CIEのオズボーンの次の「**単元 (Unit of Work)**」学習の要請に対応するのではないか。

学習者の興味・関心を生かしながら、問題・課題に取り組み中で、効果的に言語活動を展開し、言語能力を育む(14)。

ふたつの教科書は、生徒たちに作品に親しみをもち、問題・課題に取り組みさせるために、原文の「尋常五年生」を、生徒たちと同じ学年の「四年生」に改変したと考えられる。

五、『どんぐりと山ねこ』と「単元 (Unit of Work)」

—「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」—

昭和二十二年度版「学習指導要領 国語科編(試案)」の作業過程で問題となったのは、「単元 (Unit of Work)」という概念であった。その末尾には、「参考」として、次の一文が記されている。

「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」(15)。

石森延男は、単元名を「参考」としたことについて、次のように回想している。

この単元名を聞いて、わたしは、はたと迷った。いきなりわが国古来の国語教材（文章、資料などと……）と異質なものになっては、現
 地ではさぞ迷うだろうと不安になったからだ。それで、この単元名は、本文にかかげないで「参考」として掲示することにとどめたのだ(16)。
 ここには、石森延男が単元名を「参考」にした理由が、はっきりと述べられている。

吉田氏は、このくだりは昭和二十二年七月八日のCIEのオズボーンの示唆 (Suggestion) によるとされている(17)。このオズボーンの示唆
 に対応して、『どんぐりと山猫』が教科書に採用されたのではないか。「どんぐりたちの裁判」は、三日間におよで揉め続ける。そこには、どん
 ぐりたちの「われわれの意見」と「他人の意見」のぶつかり合いがユーモラスに描かれている。そして、この裁判は表3に示した一郎の「申し
 わたし」によって、あっさりとは決着が付けられるのである。

*表3・いちろうの「申しわたし」

『初等科国語四第四学年後期用』	『国語 第四学年下』	宮澤賢治『どんぐりと山猫』原文
<p>「そんなら、かういひわたししたらいいでせう。この中で、一ばんばかで、めちやくちやで、まるで①なつてないやうなのが、②えらいとね。」</p> <p>山ねこは、なるほどといふ④ふうになづいて、それから、いかにも⑤氣どつて、しゆすの着物の⑥えりを開いて、黄色のぢんばおりをちよつと出して、どんぐりどもに申しわたしました。</p> <p>「よろしい。しづかにしろ。申しわたしだ。」</p>	<p>「そんなら、こういひわたししたらいいでせう。この中で、いちばんばかで、めちやくちやで、まるで①なつてないのが②えらいとね。」</p> <p>やまねこは、なるほどという④ようになづいて、それから、いかにも⑤氣どつたようすで、しゆすの着物の⑥えりを開いて、黄色のぢんばおりをちよつと出して、どんぐりどもに申しわたしました。</p> <p>「よろしい。しづかにしろ。申しわたしだ。」</p>	<p>「そんなら、かう言ひわたししたらいいでせう。このなかでいちばんばかで、めちやくちやで、まるで①なつてぬないやうなのが、②いちばんえらいとね。」</p> <p>③ぼくお説教できいたんです。」</p> <p>山猫はなるほどといふ④ふうになづいて、それからいかに⑤氣取つて、しゆすのきもの⑥胸を開いて、黄いろの陣羽織をちよつと出してどんぐりどもに申しわたしました。</p> <p>「よろしい。しづかにしろ。申しわたしだ。」</p>

<p>この中で、一ばん⑦□□□□□□、ばかで、めちやくちやで、てんで⑧なつてゐなくて、頭をつぶれたやうなやつが、一ばんえらいのだ。」</p> <p>どんぐりどもは、しいんとしてしまひました。それはそれは、しいんとして、⑨固まつてしまひました。</p>	<p>この中で、いちばん⑦□□□□□□、ばかで、めちやくちやで、てんで⑧なつてなくて、頭をつぶれたやうなやつが、いちばんえらいのだ。」</p> <p>どんぐりどもは、しいんとしてしまひました。それはそれはしいんとして、⑨だまつてしまひました。</p>	<p>このなかで、いちばん⑦えらくなくて、ばかで、めちやくちやで、てんで⑧なつてゐなくて、あたまのつぶれたやうなやつが、いちばんえらいのだ。」</p> <p>どんぐりは、しいんとしてしまひました。それはそれはしいんとして、⑨堅まつてしまひました。</p>
---	---	---

表3には、原文の改変①～⑨が確認される。このうち、重要な改変は、②③⑦である。

まず、原文②「いちばん」を教科書が削除した理由は、文頭に「このなかでいちばんばかで」があり、「いちばん」の語が重出するためである。ただし、原文では文頭「いちばんばかで」が、②「いちばんえらい」と対比されている。これと対応して、教科書は原文⑦「いちばんえらくなくて」の「えらくなくて」を削除する。つまり、最初の教科書昭和二十一年版は「いちばん」「えらい」の対応を削除し、二番目の昭和二十二年版はこれを踏襲した。このことによつて、菩薩の思想「でくのぼう」とも通じる宮澤賢治の重要なキイワードの対比が消えてしまった。さらに注目すべきは、一郎のことは、③「ぼくお説教でよかったんです」を、ふたつの教科書が削除している点である。一見、一郎の主体性を疑わせるかのような発言ではあるが、「お説教」とは、宮澤賢治が熱心な仏教徒であることから、おそらく仏教寺院での僧侶による法話などを意味すると思われる。この「お説教」に由来する宗教的意味合いが、学校教育においては、『教育基本法』第9条（宗教教育）に抵触する可能性がある。

第9条（宗教教育） 宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。

②国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない(18)。

「ぼくお説教でよかったんです」は、学校教育において信教の自由を尊重するために削除されたのであろう。しかし、宮澤賢治の拠り所、仏教の菩薩の思想が消えてしまったことは否めない。

そして、「民主主義教育」として重要な点が、一郎のこの論理の通り方である。どんぐりたちは反論もせず、多数決も採ろうとしない。何の議論もなされないまま、一郎の鶴の一声で裁判決着がつく。これが、民主主義といえるであろうか。

むしろ、「どんぐりたちの裁判」を通して、生徒たちに問われるのは、オズボーンが求めたように、

「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」

という問題であったのではないか。オズボーンの求めたことは、アメリカ風はかなり緩やかなもので、「教授」から「学習」へと転換した、新しい教育の質に近いものであったのではないか。

以上、『どんぐりと山猫』の教育史において、軍国主義教育の反動としての戦後の民主主義教育があったことは確かであろう。これとは別の観点から、CIEが要請した「学習指導要領 (Course of Study)」「単元 (Unit of Work)」と教材『どんぐりと山猫』本文の対応を検証した結果、『どんぐりと山猫』の教科書本文にはCIEの要請に対応すると思われる次の三点が確認された。

第一に、『どんぐりと山猫』教科書本文は、生徒たちに主体的な興味・関心をもたせるために、原文「尋常五年生」を「四年生」に改変している。

第二に、学校教育という制約から、宮澤賢治のもつ仏教の菩薩の思想が、完全に消し去られている。

第三に、どんぐりたちの裁判を描く『どんぐりと山猫』は、CIEのオズボーンが石森延男らに示唆し、石森延男が「参考」に掲出するにとどめた「単元」、

「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」

を生徒たちに主体的に考えさせる教材という意義と期待をになって、当初、採用されたと考えられる。しかし、時代の風潮を反映し、日本の教師たちは「裁判」や話し合いの部分を民主主義と受けとめ、そのような解釈のされかたが広まっていったのではないか。民主主義とはほど遠い、作品中の一郎の鶴の一声のような「申しわたし」は、そのことを証左していると考えられる。

注

(1) 構大樹『雨ニモマケズ』教材化の前夜―満州開拓青年義勇隊の試―(『宮沢賢治はなぜ教科書に掲載され続けるのか』二〇一九年九月、大修館書店)、八十七頁。

同『『どんぐりと山猫』と民主主義教育―なぜ戦後も評価されたのか』、一一〇頁(前掲書)。

- (2) 構大樹『どんぐりと山猫』と民主主義教育―なぜ戦後も評価されたのか』(『宮沢賢治はなぜ教科書に掲載され続けたのか』、二〇一九年九月、大修館書店)、一一〇頁。
『初等科国語 第四学年 後期用』(広島大学図書館、教科書コレクションデータベース)。
<https://dc.lib.hiroshima-u.ac.jp/text/metadate/5222> (最終閲覧二〇二二年十二月四日)。
- (3) 文部科学省 <https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (最終閲覧二〇二二年十二月四日)。
- (4) 牛山恵「宮沢賢治童話の教材史―文学作品と小学校「国語」教科書と関連―」(『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット② 国語教科書研究の方法』、二〇二二年二月、全国大学国語教育学会)、四十七〜五〇頁。
- (5) 構大樹『『やまなし』の謎―難教材の扱いやすさ』(『宮沢賢治はなぜ教科書に掲載され続けたのか』、二〇一九年九月、大修館書店)、一三八〜一三九頁。
- (6) 注(4) 前掲書、五〇〜五十一頁。
- (7) 遠藤純「小学校国語教科書における賢治童話―教材「どんぐりと山猫」を中心に―」(『兵庫教育大学言語表現学会編』第十三号、一九九七年三月、兵庫教育大学言語表現学会)、三十四頁。
- (8) 注(2) 前掲書、一三三頁。
- (9) 『朝日新聞』昭和二十一年(一九四六)七月八日刊。
- (10) 佐藤秀夫「六・三制」の項(『国史大辞典』第十四卷、一九九三年四月、吉川弘文館)。
- (11) 吉田裕久「戦後初期における国語教育改革―学習指導要領 国語科編(試案)』(一九四七)の作成過程を中心に―」(『国語教育研究』五六号、第55回広島大学教育学部国語教育学会・特別研究発表、二〇一五年三月、広島大学教育学部国語教育会)、二頁。
- (12) 同右、二十四頁。
- (13) 注(2) の前掲論文、一一二頁。
- (14) 注(11) の前掲論文、二十四頁。
- (15) 同右、十四頁。
- (16) 同右、十四〜十五頁。
- (17) 同右、十八頁。
- (18) 文部科学省のホームページ https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_09.htm (最終閲覧二〇二二年十二月四日)。

第二節 国語科教育における宮澤賢治作品―『オツベルと象』を中心として―

『オツベルと象』を最も多く採用した出版社は、教育出版社であることが、太田寛士氏によって指摘されている(1)。

一方、牛山恵氏は、太田氏の指摘以外にも、『オツベルと象』が小学校国語教科書の五学年・六学年と中学国語の二学年の教科書に掲載されたという。牛山恵氏の調査によると、二葉は、昭和三四年(一八五六)に『オツベルと象』という題名で小学校第五学年の『国語』に掲載し、日本書籍は、昭和五〇年代に『オツベルと象』を小学校の第六学年(一期限り)に収載したことも確認されている(2)。

こうして、『オツベルと象』は、中学一年の『国語』教科書のみならず、小学校五学年・六学年、中学二学年の国語教科書にも収載されていたことが確認された。

太田氏の論文を検証するため、筆者は教科書研究所において、『オツベルと象』を掲載する教科書の書誌調査を行った。その結果、太田氏が指摘した教育出版の国語教科書以外に、東陽書籍出版社の『ことばの生活 文学の本』にも、『オツベルと象』(題名『オツベルと象』)が掲載されていることを確認した。

東陽書籍出版社は、ここにあげた中学二年生(昭和二十八年)の『ことばの生活 文学の本』にのみ、『オツベルと象』(題名『オツベルと象』)を掲載している。ただ、『ことばの生活 文学の本』は、正規の教科書ではなく、副読本の性格をもつ教材である。これに『オツベルと象』(題名『オツベルと象』)が掲載されていたことは、牛山氏が指摘した小学校五年・六年、中学校二年の教材以外に、副読本という採択のあり方を考慮する必要性を示す。教科書に正規に採用される機会を失っても、『オツベルと象』が副読本のなかに生き続けていたことは注目されてよいであろう。

さらに、右にあげた会社以外に『オツベルと象』を採用した会社もいくつかある。

本節では日本の中学校教科書における『オツベルと象』の掲載状況および作品名の変化について、整理する。

表2は、中学校第一・第二学年の国語教科書に収載された『オツベルと象』(『オツベルと象』)を整理して示したものである。

*表2・中学校教科書『オツベルと象』

教科書刊行年	教科書名	教科書会社	教材
--------	------	-------	----

昭和二十八年	『ことばの生活 文学の本』	東陽書籍	『オツベルと象』
昭和二十八～三〇年	『中学国語（総合）一の上』 『中学国語（総合）一の下』	教育出版	『オツベルと象』
昭和三十一～三十二年	『総合中学国語 改訂版 一の上』 『総合中学国語 改訂版 一の下』	教育出版	『オツベルと象』
昭和三十三年～三十六年	『国語中学1』	学校図書	『オツベルと象』
	『総合中学国語 三改訂版 一上』 『総合中学国語 三改訂版 一下』	教育出版	『オツベルと象』
昭和三十七～四〇年	『中学国語 一年』	教育出版	×
昭和三十七～四十六年	『標準中学国語 一年』	教育出版	『よだかの星』
昭和四十一～四十二年	『新版中学国語 一年』	教育出版	×
昭和四十四～四十六年	『中学国語1』	日本書籍	『オツベルと象』
	『新訂中学国語1』	教育出版	『よだかの星』
昭和四十七～四十九年	『新版標準 中学国語 一』	教育出版	『オツベルと象』
昭和五〇～五十二年	『改訂標準 中学国語 一』	教育出版	『オツベルと象』
昭和五十三～五十五年	『新版 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
昭和五十六～五十八年	『中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
昭和五十九～六十一年	『改訂 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』

昭和六十二～平成元	『新訂 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
平成二～四年	『新版 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
平成五～八年	『新版 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
平成九～十三年	『中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
平成十四～十七年	『伝え合う言葉 中学国語1年』	教育出版	『オツベルと象』
平成十八～二十三年	『伝え合う言葉 中学国語1年』	教育出版	『オツベルと象』
平成二十四～二十七年	『伝え合う言葉 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
平成二十八～令和二	『伝え合う言葉 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』
令和三年	『伝え合う言葉 中学国語1』	教育出版	『オツベルと象』

表2から次のことが確認される。

第一に、戦後日本の教育改革以降、昭和二十八年から『オツベルと象』（『オツベルと象』）は中学校国語科教科書に掲載されるようになった。これを教科書の出版社別に示すと、次のようになる。

昭和二十八年

東陽書籍（中学二年）

昭和二十八～三〇年・三一～三十六年・同四十六～令和三年

教育出版

昭和三五・三十六年

学校図書

昭和四十四～四十六年

日本書籍

第二に、「オツベル」「オツベル」という名前、ひいては題名の表記である。

最初に掲載された昭和二十八年から昭和五十二年（一九七七）まで、四社とも題名を『オツベルと象』と表記し、作品中の名前も「オツベル」と表記していた。

教育出版は、昭和五十三年（一九七八）には、その表記を「オツベル」に変更し、さらに、昭和五十九年（一九八三）以降は「オツベル」と

表記するようになった。

この『オツベルと象』の名前について、中野登志美氏は、次のように述べた。

『月曜』雑誌掲載時には「オツベルと象」であったが、宮澤賢治の作品を一般に普及させた文圃堂版全集第三卷（昭和9年）で「オツベルと象」と誤植された。以来、「オツベルと象」とされてきたが、筑摩書房版『校本宮澤賢治全集』第十一卷（昭和49年）で「オツベルと象」に改められた(3)。

この作品には、宮澤賢治の下書きも自筆原稿も遺されていない。題名を列記したメモが二点伝存しており、そこには「オツベル」「オツベルと象」という題名だけが記されている(4)。

初出誌『月曜』は、詩人尾形龜之助が主宰した雑誌であり、『オツベルと象』は、『月曜』創刊号（一九二六年一月三日）に掲載された。その誌面では、「オツベル」の促音「ツ」も、通常の文字と同じ大きさで、促音の表記がない。

「オツベル」という表記は、初出誌『月曜』の表記と題名のメモに従って校本全集によって昭和四十九年に校訂されたものであり、もともと、宮澤賢治自身が考えていた名前が、「オツベル」「オツベル」のいずれであったかについては、現在も未詳のままとされている。

したがって、教育出版が表記を、昭和五十三年（一九七八）版で「オツベル」、昭和五十九年（一九八三）版で「オツベル」と改めたのは、昭和四十九年（一九七四）校本全集第十一巻に従っての修正とみてよい。

むすび

以上、戦後の日本の国語教科書に採用されてきた、宮澤賢治の作品の現状を辿った。宮澤賢治の作品は、戦後文部省が発行した暫定教科書に掲載されて以来、今日に至るまで、日本の国語教科書に採用されてきた。特に、『オツベルと象』は、戦後の昭和二十八年（一九五三）から今日（令和四年）に至るまで、日本の中学校国語教科書に最も長期に渡って採用されてきたことを確認した。

次に、この作品が戦後早い時期から今日に至るまで、どのように指導されてきたのかを調査し、第四章にて検討する。

注

(1) 太田寛士「オツベルと象」考―教材性の変遷と学習材としての一提案―(『会報』創刊号第一号、二〇一五年十月、愛知教育大学国語教育研究会)、十二〜二十二頁。

(2) 牛山恵「宮沢賢治童話の教材史―文学作品と小学校「国語」教科書と関連―」(『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット②国語教科書研究の方法』、二〇一二年二月、全国大学国語教育学会)、四十七〜四十九頁。

(3) 中野登志美「宮澤賢治「オツベルと象」の教材性の検討…言葉の二重性という観点から」(『広島大学大学院教育学研究紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第六一号、二〇一二年、広島大学大学院教育学研究科)、一五九頁。

(4) 旧校本の本文決定と校異は、天澤退二郎・入澤康夫氏の二氏による。校異篇には、次のようにある。

『発表誌』「月曜」一月創刊号(大正十五年一月一日発行。第一巻第一号。編輯者、尾形龜之助。発行者、鈴木恵一。発行所、東京市芝区白金三光町五、恵風館)。本誌本文は各頁三段に組まれ、本篇は、第一〇頁第三段から第一三頁第三段途中までに「第一日曜」「第二日曜」の章が掲載され、「第五日曜」の章は第三四頁冒頭から *一三頁よりつゞく としてはじまり、第三六頁上段で終わっている。題名は三号活字、作者名は四号活字、本文・章題は9ポ活字(17字詰、各段23行)を使用。(表紙に刷られた目次題名も「オツベルと象」である。口絵写真参照)

〔現存草稿〕なし。発表に際して用いられた原稿も先駆稿も、一切現存しない。わずかに、二種の作品題名列記メモの中に、次のように本篇の題名があがっている。(題名列記メモについての相細は第十二巻参照。ここでは関係部分のみ抄出する)

その1 (第五巻所収文語詩「訪問」の草稿裏面のメモ)

三人兄弟

オツベル

その2 (第七巻所収「青木大学士の野宿」の草稿第七葉裏面)

セロ弾きゴーシュ、

オツベルと象、

北守將軍の凱旋、

毒もみのすきな署長さん

《本文》「月曜」一月刊号発表形に拠る。

《異文》草稿等が存在しないため、異文を掲出できない。

第四章 『オツベルと象』の学習指導―「学習の手引き」と「国語科学習指導要領」の対照を通して―

はじめに

第三章で、確認したように、『オツベルと象』は、東陽書籍版中学校二年生の教科書・教育出版刊・学校図書版・日本書籍版中学校一年生用の教科書に掲載されていた(小学校を除く)。

これら教科書にも、「単元」及び「学習の手引き」が掲載されている。

しかし、その内容は、年次によって異なっており、時期的な変遷の経過をたどることが可能である。「単元」と「学習の手引き」は、「学習指導要領」の変遷にもなって改訂されている可能性が高いため、本章では「学習指導要領」と照らし合わせて分析する。

そこで、各出版社毎に、特に教科書の『オツベルと象』を継続して採用している教育出版社刊中学校国語第一学年用の教科書の「学習の手引き」に注目し、「学習の手引き」と「学習指導要領」の変遷をたどることとする。

これによって、『オツベルと象』が、国語科教材として、日本の中学校教育でどのような役割をになっていたのかを考察する。「学習の手引き」の学習内容を検討することによって、カンボジア人の日本語学習者にとって、最もふさわしい『オツベルと象』の指導の方法を考えていきたい。

第一節 『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和二十八〜四十六年教科書と「学習指導要領」を中心に―

宮澤賢治『オツベルと象』は、大正十五年(一九二六)一月、月刊誌『月曜』一月創刊号(尾形亀之助編、東京恵風館発行)に掲載された、数少ない賢治の生前発表作である(一)。この作品は、昭和二十八年(一九五三)から令和四年(二〇二二)の長きにわたって、中学校第一学年の

国語教科書に掲載されてきた(但し、昭和二十八年東陽書籍(中学校二年用)を除く)。

本節は、昭和二十八〜四十六年の四社の教科書の「単元」および教材末の「学習」「研究」「学習の手引き」を対象として、当時の「学習指導要領」との対応を検討する。これによって、「学習指導要領」を反映して、『オツベルと象』がどの「単元」に配され、教材末の「学習の手引き」において、どのような指導方法が示されていたのかをあきらかにし、この作品をカンボジアの日本語教育「読解」に生かすための一助としたい。

一、中学校教科書『オツベルと象』の単元と「学習指導要領」

戦後日本の教育改革後、中学校国語教科書を発行した教科書会社は九社を数える。これら九社の教科書の宮澤賢治作品を調査した結果、昭和二十八年東陽書籍(中学校二年生用)、同三十一〜三十六年教育出版(令和三年まで掲載)、同三十五・三十六年学校図書、同四十四〜四十六年日本書籍の四社が『オツベルと象』を採用していることが確認された。

一方、日本の中学校の「学習指導要領」は、現在までに十回の改定を経ている²⁾。

- ①昭和二十二年 度「学習指導要領(試案)」(昭和二十二年四月実施)・「学習指導要領国語科編(試案)」(昭和二十二年十二月実施)
- ②昭和二十六年 度「学習指導要領一般編(試案)」改訂版・「中学校学習指導要領 国語科編(試案)」改訂版(昭和二十六年十月実施)
- ③昭和三十三年 度「中学校学習指導要領」告示(昭和三十三年九月施行)
- ④昭和四十四年 度「中学校学習指導要領」告示(昭和四十七年四月施行)
- ⑤昭和五十二年 度「中学校学習指導要領」告示(昭和五十六年四月施行)
- ⑥平成元年度 「中学校学習指導要領」告示(平成二年四月から五年まで段階的施行)
- ⑦平成十年 度「中学校学習指導要領」告示(平成十四年四月施行)
- ⑧平成十五年 度「中学校学習指導要領」一部改正(平成十五年十二月改正)
- ⑨平成二〇年 度「中学校学習指導要領」告示(平成二十四年四月施行)
- ⑩平成二十九 年度「学習指導要領」告示(平成三十三年四月施行)

表1は、これら中学校「学習指導要領」①～⑩の実施・施行期間と、昭和二十八～令和四年版『オツベルと象』の「単元」を、教科書会社四社別に一覧したものである。

*表1・中学校教科書『オツベルと象』の単元と「学習指導要領」①～⑩

①	②	③	④
昭和二十二年	昭和二十八年 昭和二十八～三〇年	昭和三十～三十六年	昭和四十一～四十六年 昭和四十四～四十六年
『中等国語1(1)』 『中等国語1(2)』	『ことばの生活 文学の本』 『中学国語(総合)一の上』 『中学国語(総合)一の下』	『国語中学1』 『総合中学国語 三改訂版 一上』 『総合中学国語 三改訂版 一下』	『中学国語1』 『新訂中学国語1』
文部省	東陽書籍 教育出版	教育出版 学校図書	教育出版 日本書籍
『雨にもまけず』	(単元なし)・『オツベルと象』 音読・黙読(音読と黙読について)『オツベルと象』	少年文学(音読と黙読について)『オツベルと象』 文学に親しむ・『オツベルと象』	読書座談会・『オツベルと象』 文学の楽しみ―物語や小説を読む『よだかの星』
		×	×
		物語・『よだかの星』	

	昭和四十七～四十九年	『新版標準 中学国語 1』	教育出版	文芸に親しむ・『オツベルと象』
	昭和五〇～五十二年	『改訂標準 中学国語 1』	教育出版	文芸に親しむ・『オツベルと象』
⑤	昭和五十三～五十五年	『新版 中学国語 1』	教育出版	想像の世界・『オツベルと象』
	昭和五十六～五十八年	『中学国語 I』	教育出版	想像の世界・『オツベルと象』
	昭和五十九～六十一年	『改訂 中学国語 1』	教育出版	想像の世界・『オツベルと象』
⑥	昭和六十二～平成元年	『新訂 中学国語 1』	教育出版	想像の世界・『オツベルと象』
	平成二～四年	『新版 中学国語 1』	教育出版	想像の世界・『オツベルと象』
	平成五～八年	『新版 中学国語 1』	教育出版	想像の楽しさ・『オツベルと象』
⑦	平成九～一三年	『中学国語 1』	教育出版	想像の楽しさ・『オツベルと象』
⑧	平成一四～一七年	『伝え合う言葉 中学国語 1年』	教育出版	言葉の森へ・『オツベルと象』
⑨	平成一八～二十三年	『伝え合う言葉 中学国語 1年』	教育出版	読む ≪言葉と出会う≫・【文学】『オツベルと象』
	平成二十四～二十七年	『伝え合う言葉 中学国語 1』	教育出版	読むこと【構造と表現】・『オツベルと象』
	平成二十八～令和二年	『伝え合う言葉 中学国語 1』	教育出版	表現に立ち止まる【物語】
⑩	令和三・四年	『伝え合う言葉 中学国語 1』	教育出版	身体／生命／家族・『オツベルと象』

なお、複数の教科書会社が『オツベルと象』を採用するのは昭和四十六年までであり、その後は、教育出版のみが令和四年まで採用を続けている。そこで、昭和二十八～四十六年の四社の教科書の単元と「学習指導要領」①～④について検討を加える。

表1から、四社の『オツベルと象』採用時期と単元は、次のように「学習指導要領」と対応していることが確認された。

第一に、最も早く『オツベルと象』を採用したのは、昭和二十八年東陽書籍・教育出版である。東陽書籍は、昭和二十八年版中学校二年用『こ
とばの生活 文学の本』のみに採用し、単元は付さない。前章に論じたように、戦後初の「学習指導要領」である昭和二十二年度①の作業過程
では、七月八日のCIEのオズボーンの示唆 (Suggestion) による「単元 (Unit of Work)」の概念が問題となり、①の末尾に「参考」として次
の一文が記された。

「われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか」

この「単元」が、昭和二十一年版「暫定教科書」『初等科国語 四 第四学年 後期用』、昭和二十二年版『国語 第四学年下』の『どんぐりと山
ねこ』採用に、甚大な影響を及ぼしたことは前章に論じた③)。

①に携わった石森延男は、①の「単元名」を「参考」にした事情を次のように述べている。

この単元名を聞いて、わたしは、はたと迷った。いきなりわが国古来の国語教材(文章、資料など……)と異質なものになっては、現地
ではさぞ迷うだろうと不安になったからだ。それで、この単元名は、本文にかかげないで「参考」として掲示することにとどめたのだ④)。

昭和二十六年十月②の実施に至っても、昭和二十八年版東陽書籍版は、現在のような「単元」は設けていない。しかし、「単元」の代わりに、
別途、題目の下に「前文」を掲げている。この東陽書籍の対応については、第一節の(三)のところでも詳しく論じる。

第二に、教育出版は、②③④の施行期間、昭和二十八年〜令和四年(二〇二二)の六十八年にわたって、毎年、宮澤賢治の作品を掲載してい
る。『オツベルと象』が国民に親しまれているのは、この教育出版の中学校一年生用教科書によるといっても過言ではない。このように『オツベ
ルと象』を継続的に採用するのは、教育出版のみである。教育出版の単元については第一節の(二)のところでも論じる。

次に、四社が『オツベルと象』を採用した昭和二十八年〜四十六年の教科書単元と「学習指導要領」の対応年次を確認しておく。
第一に、教育出版が『オツベルと象』を採用するのは、昭和二十六年②実施以降である。

②に準拠した昭和二十八年教育出版『総合中学国語一の上』は四年間、昭和三十三年③に準拠した昭和三十三年版『総合中学国語三改訂版一
上』は三年間、『オツベルと象』を採用する。この時期の単元は「少年文学(音読と黙読について)」である。

しかし、昭和三十三年九月③の施行に及んで、昭和三十七年版『標準中学国語一年』は、『オツベルと象』の代わりに『よだかの星』を採用す
る。単元は「物語」とされた。この方針は、昭和四十四年告示④にも引き継がれ、これに準拠する昭和四十四年〜四十六年の三年間、『新訂中学
国語1』は単元「物語」のもと、『よだかの星』を採用した。

教育出版版に『オツベルと象』が復活したのは、昭和四十七年四月④の施行後である。単元は「想像の世界」であった。そして、昭和五十二
年告示、昭和五十六年四月⑤の施行以降、『オツベルと象』は教育出版版中学校一年生用教科書に定着することになる。

このように、教育出版は昭和二十八年以降、③の施行期間である昭和二十七～四十六年の十年間だけは『よだかの星』を採用するが、④が施行される昭和四十七年には、再び『オツベルと象』に戻り、現在にいたるまで、その採用は延べ五十八年の長きにおよぶ。

第三に、学校図書は、昭和三十三年告示、同年九月施行の③のもと、昭和三十五・三十六年版『国語中学1』に二年間『オツベルと象』を採用した。単元は「文学に親しむ」である。

第四に、日本書籍は、昭和四十四年告示、同四十七年施行の④のもと、昭和四十四～四十六年版『中学国語1』の三年間『オツベルと象』を採用したが、単元は「読書座談会」であった。この時期もまた、教育出版が『よだかの星』を掲載していた時期と重なる。

以上、昭和二十八～四十六年の『オツベルと象』の教科書採用は、①～④の施行時期に対応する。昭和二十八年を除いて、四社の採用作品は申し合わせたように異なっていた。

また、三社の採用期間は、東陽書籍が一年、学校図書が二年、日本書籍が三年と非常に短く、教育出版の延べ五十八年の採用期間が異例であることが知られる。

二、教育出版『オツベルと象』の単元と「学習指導要領」

『オツベルと象』は、教材として、どのような役割を担ってきたのであろうか。

「学習指導要領」が改訂されるたびに、『オツベルと象』の単元は変化している。本節では、延べ五十八年間にわたって『オツベルと象』を採用してきた教育出版の単元の名称の変遷をたどり、「学習指導要領」の改訂と照らし合わせて検討を加える。

第一に、②に準拠する最初の『オツベルと象』の単元は、「音読と黙読」である。

昭和二十八～三〇年版『中学校国語1』 「音読と黙読」音読と黙読について

前節で述べたように、同年発行の東陽書籍版には、単元はない。この「音読と黙読」という単元の名称は、昭和二十六年改訂版②が同年十月に実施されたことに基づく。さらに、この単元名は、昭和三十一年版以降、次のように変更される。

昭和三十一年～三十二年版『総合国語改訂版1の上』 「少年文学」音読と黙読について

変更の理由は、昭和二十八年版の単元名に「音読」「黙読」という語が重出していたためであろう。趣旨は変わらず、昭和三十三年には③が告示され、同年九月実施されたが、これに準拠する新しい昭和三十三年版も、昭和三十一年版の単元名をそのまま継承する。

昭和三十三年～三十六年版『総合中学国語三訂版一上』「少年文学」音読と黙読について

これら昭和二十八～三十六年教育出版の単元「音読・黙読」が②③に基づくことは、第四節で考察を加える。ここでは、これ以降の教育出版の単元の変遷を概観しておく。

第二に、④に拠る昭和四十七～五十二年版の単元は「文芸に楽しむ」である。

昭和四十七～四十九年版『新版標準中学国語一』「文芸に親しむ」

昭和五〇～五十二年版『改訂標準中学国語一』「文芸に親しむ」

「音読」「黙読」という具体的な単元名が、昭和四十七年「文芸に親しむ」に変更された。この単元は、昭和四十四年告示、同年四月施行の④に準拠する。「文芸」の語は「文学」とほぼ同義で使用されているとみられる。したがって、④に至って、『オツベルと象』の教材としての位置づけは、「音読・黙読」から「文芸」に変更されて、文学作品を読む力、読解力を育成するための教材に改められたものと考えられる。

第三に、⑤に準拠する昭和五十三～六十一年の単元は「想像の世界」である。

昭和五十三～五十五年版『新版中学国語一』「想像の世界」

昭和五十六～五十八年版『中学国語一』「想像の世界」

昭和五十九～六十一年版『改訂中学国語一』「想像の世界」

単元「文芸に親しむ」が、「想像の世界」に変更されたのは、文芸・文学作品を「読む力」のなかでも、特に、想像力を重視したためであろう。この想像力の重視は、昭和五十二年告示、昭和五十六年四月施行の⑤にとどまらず、さらに平成元年に告示され、平成二年四月から同五年まで段階的に施行された⑥の時期にも引き継がれてゆく。

昭和六十二～平成元年版『新訂中学国語一』「想像の世界」

平成二～四年版『新版中学国語一』「想像の世界」

特に⑥は「生きる力」の育成と「自ら学び自ら考える力」を重視し、「思考力・判断力・表現力などを重視した新しい学力観・心豊かな人間」の育成をめざした。この時期、『オツベルと象』はこのような教育観のもと、「想像力」を養う教材とされた。

第四に、⑦に拠る単元「想像の楽しさ」である。平成元年に告示され、同二年四月から段階的に施行されてきた⑥の完成年度である平成五年版の単元は、「想像の楽しさ」に改められる。

平成五～八年版『中学国語一』「想像の楽しさ」

平成九～十三年版『中学国語一』「想像の楽しさ」

単元「想像の楽しさ」は、⑦が平成十年に告示され、平成十四年四月施行されるまで使用された。

第五に、単元「言葉の森へ」である。この単元名は、⑧の施行と同時に使われた。

平成十四く十七年版『伝え合う言葉 中学国語1年』「言葉の森へ」

平成十五年十二月に一部改正された⑧によって、単元名はかなり趣の異なる「言葉の森へ」に改められた。この年、初めて教育出版の教科書名も『中学国語 伝え合う言葉』と改められる。平成三年には小峯和明『説話の森』(5)が出版され、文学や言葉を「森」と表現することが流行した。この抽象的な単元名は、教科書名に「伝え合う言葉」を冠することで許容されたものか。「言葉の森」は「文学」の言い換えであった。

第六に、⑧の施行期間中の単元「言葉と出会う【文学】」である。

平成十八く二十三年版『中学国語1伝え合う言葉』 「読むこと〈言葉と出会う〉【文学】」

この段階で初めて、単元の名称に「文学」という語が明示され、「読むこと」に「〈言葉と出会う〉」が付された。これは第五の「言葉の森へ」と同じく、⑧の施行期間中であり、文芸・文学を意味する「言葉の森」を直接的に受け継ぐものであろう。

平成十八く二十三年版『中学国語1伝え合う言葉』「読むこと〈言葉と出会う〉【文学】」

第七に、⑨に準拠する単元「読むこと【構成と表現】」である。

平成二十四く二十七年版『中学国語1伝え合う言葉』「読むこと【構成と表現】」

ここでは「読むこと」に「構成と表現」という語が付された。それまで「言葉」に限定されていた「読むこと」に、「構成」という作品全体を見渡す視座が加えられた。

第八に、⑩を意識したと思われる単元「表現に立ち止まる」である。

平成二十八く令和二年版『伝え合う言葉 中学国語』「表現に立ち止まる」

平成二十九年に告示された⑩は、平成三十三年、すなわち二〇二一年令和三年四月に施行された。したがって、令和二年版までは従来の⑨に準拠している。しかし、早くも、⑩が告示される前年の平成二十八年の段階で、平成十八年以降、使用されつづけてきた「読むこと」という語が単元からはずされた。この単元名「表現に立ち止まる」への変更の背後には、次年度に施行が予定されていた新たな⑩があったと推測される。

第九に、⑩にもとづく令和三年版の単元は「身体／生命／家族」である。

令和三年版『中学国語1伝え合う言葉』「身体／生命／家族」

令和三年に施行された新たな⑩が重視するのは、「学生の学び向かう力（主体的・対話的で深い学び）」やアクティブ・ラーニングである。ここで、『オツベルと象』は新たに設けられた「身体／生命／家族」という単元に配されることになった。

以上、昭和二十八年から令和三年までの教育出版版中学校第一学年用国語教科書の『オツベルと象』の単元の変遷を、「学習指導要領」の改訂時期と照らし合わせて確認した。その結果、『オツベルと象』の単元名は、②③昭和二十八〜三十二年「音読・黙読について」から、④昭和五〇〜五十二年「文芸に親しむ」に改められ、さらに「読む力」の育成へと変更された。さらに、⑤の告示以降、⑤昭和五三〜平成四年「想像の世界」、⑥平成五〜十三年「想像の楽しさ」では、「読む力」のなかでも想像力を重視する傾向にあった。⑦を機に、平成十四年以降、教育出版の教科書名が『伝え合う言葉』を冠するようになってからも、文学作品として「読む力」の教材という位置づけは変わらない。単元の名称も、⑦平成十四〜十七年版「言葉の森へ」、⑧平成十八〜二十三年「読むこと〈言葉と出会う〉【文学】」、⑨平成二十四〜二十七年「読むこと【構成と表現】」、⑩の施行期間中ではあるが、⑩の影響を受けた可能性のある平成二十八〜令和二年「表現に立ち止まる」とされた。そして、令和三年、⑩の施行にもなつて、新たに配された現在の単元名は「身体／生命／家族」である。

「学習指導要領」の改訂にもなつて、『オツベルと象』の単元の名称がこのような変遷を遂げたことは、教育現場における指導目標や指導方法にも、当然、影響を与えたことが予測される。そこで、次節では、教材末に付される「学習」「研究」「学習の手引き」に即して、これを検証することとする。

三、昭和二十八年東陽書籍『オツベルと象』の「研究」

前掲の二で論じた単元のもと、教育現場で『オツベルと象』は、具体的にどのような教えられてきたのか。

現在も、国語教科書の教材本文のあとには、学習問題の提示や学習活動への指示が「学習」「研究」「学習の手引き」（以下、「学習の手引き」と総称）として掲載されている。

しかし、「学習の手引き」の役割はそれだけではない。教員にとっては、学習指導を円滑に行うため、学習方法や国語の能力を学習者に修得させるための指針として有効に機能している。大西道雄氏は「学習のてびき」を次のように定義された。

ここで取りあげる学習の手引きは、指導者が学習者一人ひとりに、主体的に学習活動を営ませ、確かな国語力と学習力を身につけさせるために、授業過程における発問・助言・説明・指示などを、学習のしかたをも含めて、主として書きことばによって提示したものである。

学習の手引きは、あるまとまった学習の単位について作成されるのが基本である(6)。

大西氏によれば、「学習の手引き」は、「国語教材本文のあとにつけて学習問題の提示や学習活動への指示」をするだけでなく、口頭による発問・助言・説明・指示と並ぶ、主としてプリント等による書きことばで行われる指導の方法である。

そこで次に、『オツベルと象』を採用した四社の教科書の「学習の手引き」に相当する部分の内容を検討していく。

第一に、『オツベルと象』の教材本文のあとに、初めて「学習の手引き」が付されたのは、昭和二十八年東陽書籍中学校二年用『ことばの生活文学の本』である。しかし、第一節の(一)で論じたように、①の「単元 (Unit of Work)」の概念には曖昧な点が残されており、その影響か、この教科書には単元はない。その代わりに、題名の下に次のような詳しい文章(以下、「前文」と称す)が付されている。

イソップの話が幾世紀にわたって、世界じゅうの人々に愛読されているのは、なぜでしょうか。

あの話のなかに、いつまでも変わらぬ智恵と教訓を含んでいるからです。ああいう話のことを寓話といいますが、この話なども、実にすぐれた現代寓話といえることができます。とぼけたようなユーモラスな文章のなかに、巧みな教訓をたたえているのです。そして、実に細かに事件の推移をとらえて、話を運んでいますから、見のがさないように読んでいきましょう。また「ある牛飼いがものがたる」という注があるように、初めから終わりまで話し体の文章になっていますから、この点にも注意して読みましょう。

この「前文」は、『オツベルと象』が「智恵と教訓を含」む「寓話」であり、「実に細かに事件の推移をとらえて話を運」び、さらに「話し体の文章」であることに注意を促す。そして、教材本文のあとには、次の「学習」が置かれている。

一、「第一日曜」の話を簡単にまとめてごらんください。

二、「第二日曜」の話を簡単にまとめてごらんください。

三、「第五日曜」の話を簡単にまとめてごらんください。

四、三つの話のなかには、どのような変化がありますか。その変化を表していることばをさがして当ててごらんください。

五、この話全体は、いったい、どういう意味を含んでいるのでしょうか。めいめいでもまとめた結果を持ちよって、話し合ってみましょう。

この「学習」一・二・三は三回の「日曜日の話を簡単にまとめ」、四でその「変化」と、これを裏付ける「その変化を表していることば」を「さがして当ててごらんください」とする。これは、「前文」の「実に細かに事件の推移をとらえて話を運んでいます」と対応する。そして、五では「この話全体は、いったい、どういう意味を含んでいるのでしょうか。」と問いかける。これも「前文」の「いつまでも変わらぬ智恵と教訓を含んでいるからです」と対応し、『オツベルと象』の「寓話」性を示している。

このような丁寧な指導方法を示しながら、東陽書籍は、『オツベルと象』の掲載を、昭和二十八年だけでやめてしまう。

四、昭和二十八年版教育出版『オツベルと象』の「研究」

同じ昭和二十八年に発行された教育出版の中学校一年用教科書には、「学習の手引き」がない。これも、第一節の(一)で論じた①の「単位(unit of Work)」の影響であろう。

教育出版が、初めて『オツベルと象』の教材末に「研究」を付すのは、昭和三十一・三十二年版になってからである。名称は「学習の手引き」ではなく、「研究」であった。

昭和二十六年実施の②に準拠した昭和三十一・三十二年版『総合国語改訂版一の上』は、本文のあとに「作者」「研究」を掲載する。これを引き継ぐ、昭和三十三年九月施行の③にもとづく昭和三十三年版も、全く同文である。

これら昭和三十一〜三十六年版の教育出版「作者」には、次のように記される。

宮沢賢治。一八九六年生、一九三三年死。岩手県人。農学校の教師をしたり、農民の指導をしたりしながら、詩や童話を書いた。この童話は『宮沢賢治全集』によった。

これに続いて、次の「研究」が掲載される。

(1) 宮沢賢治の生涯や、作品などについて、知っていることを発表し合おう。

(2) この作品について、「音読と黙読」のことを研究しよう。

1 声に出して読み上げたいところを読んで、発表しあう。

2 この文の朗読の練習をしよう。

3 音読と黙読の時間のちがいを、この文でためしてみる。

(3) 「牛飼いが物語る」としてあるが、話しかたのおもしろいところはどんなところだろうか。

(1) は、本文のあとの「作者」と対応する。

(2) の「音読と黙読」の「研究」は、単元「音読と黙読について」と対応する。

(2) の1「声に出して読み上げたいところを読んで」は「音読」、2は「朗読」である。3では両者の「時間のちがいを問題にしている。1・2・3は、生徒が『オツベルと象』を1「声に出して」「音読」し、2「朗読」を練習する体験を通して、3音読と朗読にかかる「時間のちがいを、まず気づかせ、さらに「音読」と「朗読」の違いを深く考えさせようとしている。段階を踏んで、順序立てた適切な指導である。

そのうえで、(3)で、生徒に「話しかたのおもしろいところ」を問いかける。「話しかた」とは、音読・朗読によって表現される「話しかた」をさすのであろう。

この「研究」は、昭和三十三年施行の③に準拠している。③「2内容」には、A「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の四つの領域が示され、このうち、「聞くこと、話すこと」のクには、「朗読」について次のように示される。

ク 朗読のしかたをくふうしたり、朗読を味わって聞いたりすること。

クには「朗読」をする立場と、「朗読」を聞く立場という、ふたつの立場が含まれている。このA「聞くこと、話すこと」は、(2)次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。

として、エに「朗読」をその「活動」のひとつとして位置づけている。

エ 朗読をしたり聞いたりする。

エは、朗読をすることは「話すこと」であり、朗読を聞くことは「聞くこと」であるとしている。つまり、「朗読」は、「話す」「聞く」のふたつの領域にまたがる。「音読」も、「朗読」に準じよう。③は、「音読」「朗読」を「聞くこと」「話すこと」のふたつの領域に分類する。これに對して、「黙読」は「読むこと」の領域に属する。

では、昭和三十一年・三十二年版教育出版版は『オツベルと象』の「研究」において、「音読と黙読」をどのように「研究」させようとしていたのか。

「研究」(2)の3は「音読と黙読の時間のちがいを、この文でためしてみる」ことである。この「研究」は、昭和二十六年実施の②の内容と密接に対応している。②の(三)には「中学校生徒の読むことの実態」について、

「読みに関する調査の範囲と方法には、通常次のようなことが行われている。」

とし、「3 読みの基礎的能力」を示す。その口は「音読」と「黙読」について次のように述べている。

ロ 音読および黙読における文章読解の速度と読んだことへの理解の程度を調べる。

ここでは、「音読」と「黙読」の「文章読解の速度」と「読んだことへの理解の程度」が調査の対象とされている。この点が、「研究」と一致することに注目したい。

日本の中学生のみならず、カンボジア人日本語学習者の場合においても、「文章読解の速度」は「音読」の方が遅く、「黙読」の方が速い。これに對して「読んだことへの理解の程度」は、生徒や日本語学習者の年齢や能力によって差が生じる。

第一に、生徒・学習者の能力・読解力が高い場合には問題は無いが、低い場合には誤読や読み飛ばしが生じることもあり、日本語独特の五七調、七五調などのリズムがわからないこともある。

第二に、「音読」をする立場でいうと、作品を深く理解していなければ、じょうずな「音読」はできない。したがって、「音読」のためには、

まず、深く理解するために「読むこと」、それをじょうずに表現して「話すこと」が求められる。さらに自分自身の「音読」を客観的に聞けば、「聞くこと」の力が必要であろう。

第三に、「音読」を聞く立場からいうと、じょうずな「音読」を聞けば、作品内容が理解しやすい。生徒・学習者は「聞く」と同時に、本文を自分自身の目で「読む」。したがって、「音読」を聞く側にも、「聞く」「読む」の力が求められる。

このことに気づかせることが、教育出版版「音読と黙読」の「研究」の目標であった。したがって、教育出版三十一〜三十六年版は、「学習指導要領」②③に忠実に準拠して、「音読と黙読」という活動を通して、「読む・聞く・話す」力を育成しようとしたものと考えられる。

五、昭和三十五年学校図書『オツベルと象』の「学習の手引き」

昭和三十五年版の学校図書版『国語中学1』は、教育出版三十三〜三十六年版と同じく、昭和三十三年九月の③施行後の教科書である。この教科書は、昭和三十五・三十六年のわずか二年間しか使用されなかった。単元は「文学に親しむ」であり、「学習の手引き」は次のとおりである。

- 一 読み終わって特に強く感じたことを話しあってみよう。
- 二 この文を読んで、「日曜」ごとにその日のできごとを簡単にまとめてみよう。
- 三 次の象の事によつて、象の心がどのように変わつていったかをたどってみよう。
 - 1 おもしろいねえ。
 - 2 いてもいいよ。
 - 3 なかなかいいね。
 - 4 ああ、かせぐのは愉快だねえ、さっぱりするねえ。
 - 5 ああ、せいせいした。サンタマリア。
 - 6 ああつかれたな、うれしいな、サンタマリア。
 - 7 苦しいです。サンタマリア。
 - 8 もう、さようなら、サンタマリア。
 - 9 僕はすいぶんひどいめにあつている。みんなで出てきて助けてくれ。

10 ありがとう。よく来てくれて、ほんとにぼくはうれしいよ。

11 ああ、ありがとう。ほんとにぼくは助かったよ。

この「学習の手引き」は、まず、一で「読み終わって特に強く感じたことを話しあってみよう」として、読後直後の感想を、生徒に発表させる。次に、二で「日曜」ごとにその日のできごとを簡単にまとめさせ、三で「象の心」の変化を読みとるために、1～11の「象」のことに注目させる。一方、昭和三十三年九月施行の③の「読むこと」は、広く一般に「読むこと」の指導内容を次のように示している。

(1) 次の事項について指導する。

ア 文章の内容をよく吟味しながら読む態度を身につけること。

イ 辞書、参考書の利用に慣れること。

ウ 自己の向上のために、適当なものを選んで読む態度を身につけること。

エ 説明的な文章の内容を正確につかみ、要約すること。

オ 文章の主題や要旨を確実につかむこと。

カ 文章の中心の部分と付加的な部分とを注意して読み分けること。

キ 文章から読み取った問題について、ものの見方や考え方を深めること。

ク 文学作品などを、表現に注意して、味わって読むこと。

ケ 語句のもつ意味の範囲、語感などをつかむこと。

コ 当用漢字別表以外のおもな当用漢字が読めるようになること。

この「学習の手引き」も、「読むこと」の指導として広くこれらを網羅するといえようが、特にア・オ・キ・クに関わる。最大の特徴は、三で1～11の「象」のこぼを示して、「象」の心情の変化に気づかせることにある。ただし、現代から見ると、1～11をあらかじめ提示してしまうのは、やや親切に過ぎるようにも思われる。

六、昭和四十四～四十六年版日本書籍『オッペルと象』の「読書座談会」

昭和四十四～四十六年版日本書籍『中学国語1』も、昭和三十三年九月施行の③に準拠する。

しかし、題名は『オッペルと象』、単元も「読書座談会」と、きわめて特徴的である。「読書座談会」は教材本文のあとに掲載され、「学習の引き」では『オッペルと象』の読解ではなく、「読書座談会」に即した「話し合いのしかた」が示される。

『オッペルと象』の作品読解に関わる内容は、長文の「読書座談会」のなかに、すべて含まれている。右の引用に際しては、その重要な発言に①⑩の番号を付けし、それらのみを掲出した。さらに「司会者」が提示する内容に従って、(一)から(五)の番号を付けた。また、傍線も引用者による。

(一)「オッペルと象」について

北原 わたしは、ずいぶんふうがわりな作品だと思いました。①「ある牛飼いが物語る。」という形式で、筋が展開しているのがおもしろいとおもいます。

①「ある牛飼いが物語る。」という形式」は、これ以前にも二社がとりあげている。

第一に、東陽書籍版は「前文」で、「話し体の文章」ととらえている。

また「ある牛飼いがものがたる」という注があるように、初めから終わりまで話し体の文章になっていますから、この点にも注意して読みましょう。

第二に、教育出版版「研究」は、「話し方」ととらえている。

(3)「牛飼いが物語る」としてあるが、話しかたのおもしろいところはどんなところだろうか。

これらが「音読と黙読」、ひいては「朗読」に関わることは第一節の(四)節で論じた。しかし、日本書籍版はこれとは無関係で、後述のように作品の内容理解と深く関わらせていく。

次の②は難解箇所で、日本書籍以前の三社の「学習のてびき」は、一切触れない。

片山 ぼくは、最後の、②「おや、君、川へはいつちやいけなかったら。」という部分が、あんまりとついで納得できなかったんですが、

書き出しと照応していることに気がついて、ああ、そうだったのかと感心しました。

司会者 なるほど。ここは牛飼いが牛をたしなめているところですね。

日本書籍版の教科書本文②「おや、君、川へはいつちやいけなかったら。」は、宮澤賢治の原文とは異なる。初出『月曜』の本文は「おや、川へはいつちやいけなかったら。」となっている。原文の「・」について、全集は「(一字不明)」、校訂全集は「(一字不明)」も校訂する。日本書籍の「君」という本文は、日本書籍の独自の判断である。このように、日本書籍版は大胆に本文内容に踏み込んでゆくのである。

(二) 文章の特色

小野 わたしは、③「第一日曜、第二日曜、第五日曜」という分け方が奇抜で、いかにも宮沢賢治の作品らしいと思います。まず、③「分け方」については、東陽書籍「学習」も次のようにとりあげ、

- 一、「第一日曜」の話を簡単にまとめてごらんなさい。
- 二、「第二日曜」の話を簡単にまとめてごらんなさい。
- 三、「第五日曜」の話を簡単にまとめてごらんなさい

学校図書「学習の手引き」もとりあげており、これについては第9節で論じた。

二 この文を読んで、「日曜」ごとにその日のできごとを簡単にまとめてみよう。

次に、④⑦である。⑤が教育出版(2)「音読」「朗読」と共通するように、④「定型詩のようなリズム」、⑥擬態語・擬声語、⑦方言もすべて「朗読」に関わる。

多賀 ぼくは宮沢賢治の作品、あまり読んでいないんですが、この文章には④定型詩のようなリズムがあつて、とても調子がいいと思うんです。これなども特色といえるのではないのでしょうか。⑤朗読していると、楽しくなります。

水谷 ⑥「のんのんのん」とか「パチパチパチパチ」とか、「グララガア、グララガア」とか、擬態語や擬声語の使い方も、変わっていておもしろいと思います。

丸山 ⑦「おそろしない音」とか、「めにあつている」とか、方言が使われているのも一つの特色だと思います。

なお、⑤朗読は、教育出版(2)にも確認されるが、④「定型詩のようなリズム」、⑥「擬音語・擬声語の使い方」、⑦「方言」を取りあげたのは日本書籍が最初である。

(三) 宮沢賢治の作品

小野 読書家なんて言われると恥ずかしいんですけど、「銀河鉄道の夜」、「セロ弾きのゴーシュ」、「注文の多い料理店」などを読みました。

植田 「セロ弾きのゴーシュ」は、ぼくも読んだよ。

坂井 わたしは「風の又三郎」と、ええと、それから……、

宮沢賢治の紹介は、教育出版「作者」にもみえるが、具体的に作品名「銀河鉄道の夜」「セロ弾きのゴーシュ」「注文の多い料理店」「風の又三

郎」をあげるのは、日本書籍が初めてである。

(四) オツペルについて

木村 ⑧オツペルは、気のいい象をおだてて働かせながら、だんだん食べ物減らしていきました。象の気持ちなんか少しも考えていません。計画的に象を弱らせて、自分の思うとおりにこき使おうと考えています。目的のためには、手段を選ばない、残酷な人間だと思います。

高橋 木村さんの感想、おかしくない？だって、⑨牛飼いはオツペルをほめているじゃないの。「オツペルときたらたいしたもんだ。」とか、「そんなにかせぐのも、やっぱり主人がえらいのだ。」とか……。そういうところが、全部五、六か所はあると思います。

丸山・木村（同時に）だって……。

司会者 おふたりとも、何か反論がありそうですね。どちらでもけっこうですから、意見を述べてください。

丸山 木村さん、おさきにどうぞ。

木村 では、ぼくの考えを申します。高橋さんのおっしゃるように、確かにそう書かれているけれど、⑨牛飼いは、オツペルが人間としてりっぱだといっているのじゃないと思います。ぼくはむしろ、オツペルの目先のきくことや、悪知恵の働くことなどを皮肉った表現だと解釈したいんです。

オツペルについて、ここまで深く掘り下げたのは、日本書籍が初めてである。「読書座談会」という形式をとったからこそ、達成することができた成果といえよう。

(五) 象について

相川 ⑩この作品は、他の人をだまして利用しようとするオツペルと、底ぬけにお人よしの象と、その両方が、おたがいにひきたつように、少し誇張して描かれています。そういうところが、この作品のおもしろいところだと思います。

象について、これ以上の言及はない。「読書座談会」はこれで終わる。おそらく、この先は、現場の教師に委ねられたのであろう。

以上、昭和二十八〜四十六年の中学校国語教科書（四社）『オツペルと象』の「単元」と「学習の手引き」を比較してきた。昭和二十八年東陽書籍版は『オツペルと象』を「智恵と教訓を含」む「寓話」ととらえていた。昭和二十八〜三〇年・三十一〜三十六年教育出版版の「単元」は

「音読と黙読について」である。「音読」「朗読」「黙読」の体験を通して、「読む・聞く・話す」力の総合的な育成をはかろうとした。昭和三五・三十六年学校図書版の「単元」は「文学に親しむ」であり、「象のこぼれによって、象の心がどのように変わっていったかをたど」らせる点に特徴があった。同四十四〜四十六年日本書籍版の単元は、新たな試み「読書座談会」である。生徒の模範的発言を具体的に示し、オツベルの人間像に迫って作品の主題を掘り下げた。特に(3)に示された④定型詩のようなリズム、⑥擬態語・擬声語、⑦方言が、すべて⑤朗読に集約されることに注目したい。

「音読」「朗読」は可能性を秘めている。カンボジアの日本語教育にも、有益な指針を与えるであろう。

次の節では、『オツベルと象』を最も長く採用されている教育出版版のみについて、その教科書の「学習の手引き」と昭和四十四年度から今年度までの「学習指導要領」を中心に分析し、『オツベルと象』の指導の、現在に至るまでの変遷をたどる。

注

- (1) 『宮沢賢治全集』第八巻（一九八六年一月、筑摩書房）。
- (2) 国立教育政策研究所教育情報データベース—学習指導要領の一覧— <https://erid.nier.go.jp/guideline.html>（最終閲覧二〇二二年十一月四日）。
- (3) 拙稿「戦後初の小学校国語科『どんぐりと山猫』採用の意義—「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」『外国語学研究』一三三号、二〇二二年十月、大東文化大学院外国語学研究所、六十五頁。
- (4) 吉田裕久「戦後初期における国語教育改革—『学習指導要領 国語科編（試案）』（一九四七）の作成過程を中心に—」『国語教育研究』五六号、第55回広島大学教育学部国語教育学会・特別研究発表、二〇一五年三月、広島大学教育学部国語教育会、十八頁。
- (5) 小峯和明『説話の森—天狗・盗賊・異形の道化』（一九九一年四月、大修館書店）
- (6) 池田悦子「大西道雄著『学習の手引きによる国語科授業の改善』へ新刊紹介」『国語教育研究』三十一号、一九八七年十月、広島大学教育学部光葉会、九十七頁。
- (7) 「学習指導要領」の引用は、注(2)に同じ。

第二節 昭和四十四年度「中学校学習指導要領」告示と昭和四十七～四十九年版・五〇～五十二年版の「学習の手引」

昭和四十四年度「中学校学習指導要領」に準拠した教科書は、昭和四十七～四十九年版『新版標準 中学国語 一』（文芸に親しむ）と昭和五〇～五十二年版『改訂標準 中学国語 一』（文芸に親しむ）の二種類ある。教材の「単元」は、「文芸に親しむ」であり、教科書の「学習の手引き」の内容も全く一緒である。

昭和四十七～四十九年版『新版標準 中学国語 一』と、昭和五〇～五十二年版『改訂標準 中学国語 一』の「学習手引き」の内容は、次のとおりである。

- 一 「オッペルと象」を読んで、象についてあなたはどうか思ったか。
 - 二 オッペルはどんな人にえがかれているか。また、あなたはオッペルをどう思うか。1～3のことを考えながら、話し合ってみよう。
 - 1 象が最初に来た時、オッペルはちらつと鋭く象を見たが、その時オッペルは、どんなことを考えたと思うか。また、二度めにちらつと象を見たとき、なぜわざとあくびをしたのだろうか。
 - 2 オッペルが象に、「時計はいらないか。」と言ったのは、何のためだったろうか。また、それを言う時、笑ったりしないで顔をしかめたのは、なぜだろうか。
 - 3 象の食べるわらが、十ば、八わ、七わとだんだん減っていったのはなぜだろうか。
 - 三 「オッペルときたら大したもんだ。」とか、「オッペルはやはり偉い」とかいうことばが繰り返して出てくるが、これらの言葉には、どういう気持ちが含まれているだろうか。
- さらに、「学習の手引き」に続いて、次の文章を掲載している。

一 次の文章を読んで、あとの問題を考えよう。

「百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オッペルは言ってしまったから、にわかにがたがた震え出す。ところが象はけろりとして、『いてもいいよ。』と答えたもんだ。」

先生「この「ところが」の代わりに使えば使える「接続のことば」はあるだろうか。一つずつ言ってみよう。

生徒 A しかし。

＝ E だけど。

Bでも。

Fそれなのに。

Cけれども。

Gだが。

Dが。

Hなのに。

先生 ずいぶんあるね。

生徒 A 「でも」はちよつと軽い感じで合わないと思います。

G 「だけど」や「だのに」は、くだけすぎた感じですか。「だ」がついたのでは、「だが」がまあよさそうです。

C 一字の「が」、字数の多い「それなのに」、どうもびったりしません。すると、「しかし」や「けれども」なら、ということになります。

B 「しかし」は、ここへはちよつと改まった感じではありませんか。

先生 「ところが」が、やっぱりいちばんいいということが、よくわかる。「ところが」のいいのは、「感じ」だけではない。同じ逆説でも、

「ところが」は、意外なときに使うのですね。この場合は、百姓どもやオッペルは震えているが、象はけろりとしている。その差が大きく、

へだたりが大きくて、象のけろりとしているのが不思議なくらい意外だと言うことだから、「ところが」のほかに適当な「接続のことば」

はないことになる。

1 「オッペルと象」には、「ところが」がたいへん多く使われている。どうしてだろうか。

2 「それなのに」は、どういうところに使うのが、いちばんびったりするだろうか。例をあげて考えてみよう。

二 80ページ・81ページから、文の初めにくる「接続のことば」を拾い出してみよう。

この「学習の手引き」は、昭和三十三年「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」とは、様相がまったく異なっていることが注目される。

昭和三十三年「学習指導要領」を基準にした教科書の「研究」（学習の手引き）と昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」を比較すると、次のとおりである。

表1は、昭和三十三年と昭和四十四年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」を示すものである。

*表1・昭和三十三年と昭和四十四年度の「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」の対照

昭和三十三年(二十六年版)『総合中学国語二訂版一上』(音読・黙読)

- (1) 宮沢賢治の生涯や作品などについて、知っていることを発表し合う。
- (2) この作品について、「音読と黙読」のことを研究しよう。
 - 1 声を出して読みあげたいようなところを読んで、発表し合う。
 - 2 この文の朗読の練習をしよう。
 - 3 音読と黙読の時間のちがいを、この文でためしてみる。
- (3) 「牛飼いが物語る」としてあるが、話しかたのおもしろいところはどこだろうか。

昭和四十七(四十九年版)『新版標準中学国語一』(文芸に親しむ)
昭和五〇(五十二年版)『改訂標準 中学国語一』(文芸に親しむ)

×	×	×	×	×	×	×
一	二	三	一	二	三	
「オツペルと象」を読んで、象についてあなたはどっと思ったか。	オツペルはどんな人にえがかれているか。また、あなたはオツペルをどう思うか。1〜3のことを考えながら、話し合ってみよう。1〜3のことを考えながら、話し合ってみよう。	象が最初に来た時、オツペルはちらつと鋭く象を見たが、その時オツペルは、どんなことを考えたと思うか。また、一度めにちらつと象を見た時、なぜわざと大きなあくびをしたのだろうか。	オツペルが象に、「時計はいらぬか。」と言ったのは、なんのためだったろうか。また、それを言う時、笑ったりしないで 顔をしかめたのは、なぜだろうか。	象の食べるわらが、十ば、八わ、七わとだんだん減っていったのは、なぜだろうか。		

三 「オッペルとききたらいたしたもんだ。」とか、「オッペルはや はり偉い。」とかいうことばがくり返して出てくるが、これらのことばには、どういう気持ちがおめられているだろうか。オッペルは、どんなことを考えたと思うか。また、二度めにちらっと象を見たとき、なぜわざとあくびをしたのだろうか。

「ことばの学習」

一 次の文章を読んで、あとの問題を考えよう。

「百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オッペルは言ってしまったから、にわかにながたがた震え出す。ところが象は けろりとして『いてもいいよ。』と答えたもんだ。」

先生 ここの「ところが」の代わりに使えば使える「接続のことば」はあるだろうか。一つずつ言ってみよう。

生徒 A しかし。 E だけだ。

B でも。 F それ

C けれども G だが。

D が。 H なのに。

先生 ずいぶんあるね。

生徒 A 「でも」はちよつと軽い感じで合わないと思います。

G 「だけだ」や「だのに」は、くだけすぎた感じがします。「だ」がついたのでは、「だが」がまあよさそうですね。

C 一字の「が」、字数の多い「それなのに」、どうもぴつたりしませ

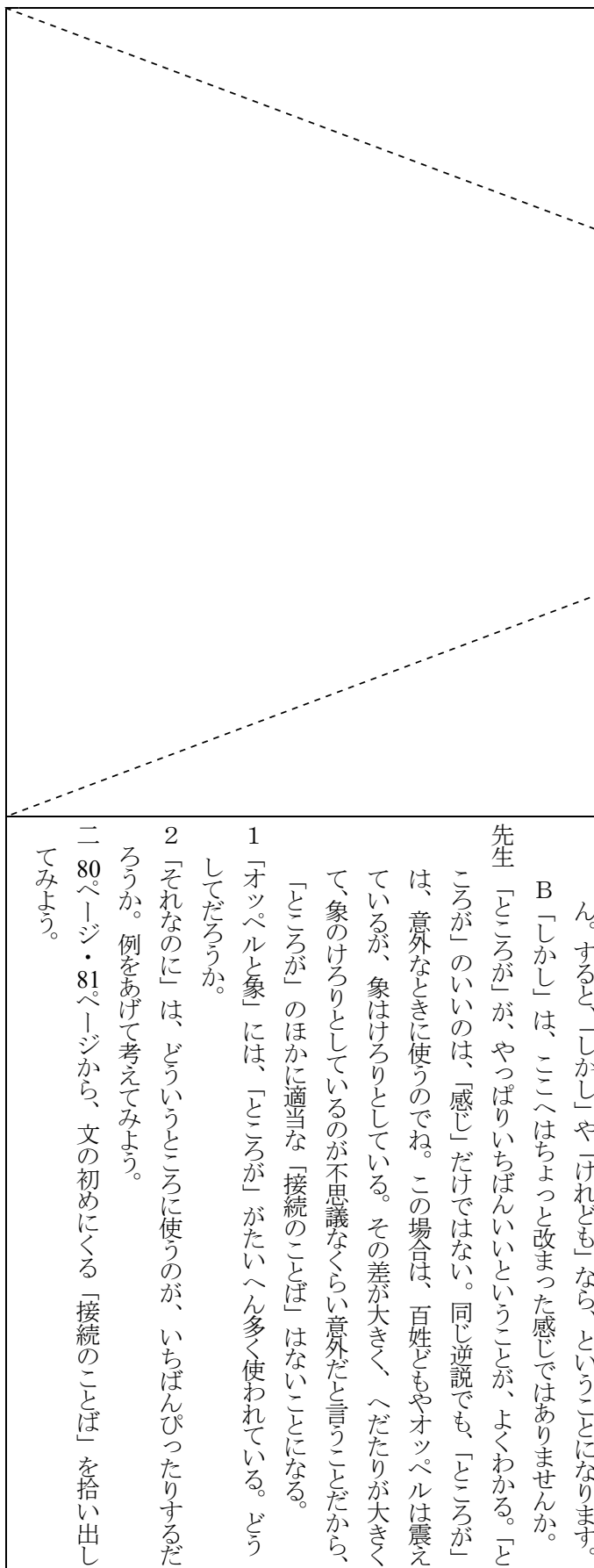


表1から次のことが確認される

昭和三十三年度「学習指導要領」改訂以前に出版された昭和三十三〜三十六年度の「学習の手引き」は、昭和二十六年の「学習指導要領（試案）」の影響下にあるとみてよいであろう。

しかし、昭和四十四年度「学習指導要領」改訂以降に出版された二種類の教科書は、昭和四十四年度改訂の「学習指導要領」の影響下にあると考えるよいであろう。

両者の「学習の手引き」を比較すると次のことが言える。

第一に、昭和三十三・三十六年度の「学習の手引き」にあった「宮沢賢治の生涯や作品などについて、知っていることを発表し合う」という指導が、昭和四十七〜四十九年と昭和五十二・五十九年版にはなくなっている。

第二に、教科書内での「単元」が、昭和三十三〜三十六年版では、「音読と黙読」であったものが、昭和四十七〜四十九年版・昭和五十二・

ん。すると、「しかし」や「けれども」なら、ということになります。

B「しかし」は、ここへはちよつと改まった感じではありませんか。

先生「ところが」が、やっぱりいちばんいいということが、よくわかる。「ところが」のいいのは、「感じ」だけではない。同じ逆説でも、「ところが」は、意外なときに使うのでね。この場合は、百姓どもやオツペルは震えているが、象はけろりとしている。その差が大きく、へだたりが大きくて、象のけろりとしているのが不思議なくらい意外だと言ったことから、「ところが」のほかに適当な「接続のことば」はないことになる。

1「オツペルと象」には、「ところが」がたいへん多く使われている。どうしてだろうか。

2「それなのに」は、どういうところに使うのが、いちばんぴったりするだろうか。例をあげて考えてみよう。

二 80ページ・81ページから、文の初めにくる「接続のことば」を拾い出してみよう。

五十九年版では「文芸に親しむ」に変わっている。

このことは、音読と黙読の指導が重視されなくなったことを意味するものと解される。

第三に、内容をより深く理解させるために、『オッペルと象』の読みを一つ一つのことばに注意しながら指導して行くようになった。さらに、作品に出ている「オッペル」の動作や使った言葉に注目しようと指導するようになった。

つまり、「学習の手引き」の内容は、それぞれが「学習指導要領」に対応していることが予測される。これを順次確認していくと、次のようになる。

昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した昭和四十七〜四十九年版教・昭和五十二〜五十九年版教科書の「学習の手引き」一は、次のようになっている。

一 「オッペルと象」を読んで、象についてあなたはどう思ったか。

これは、昭和四十四年度「国語科学習指導要領」の「読むこと」における「エ 文章に書かれているものの見方や考え方をとらえること。」に対応する。

同じく、昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した教科書の「学習の手引き」二は、次のようになっている。

二 オッペルはどんな人にえがかれているか。また、あなたはオッペルをどう思うか。

1〜3のことを考えながら、話し合ってみよう。

1 最初に来た時、オッペルはちらつと鋭く象をみたが、その時オッペルは、どんなことを考えたと思うか。また、二度めにちらつと象を見たとき、なぜわざとあくびをしたのだろうか。

2 オッペルが象に、「時計はいらないか。」と言ったのは、何のためだったろうか。また、それを言う時、笑ったりしないで顔をしかめたのは、なぜだろうか。

3 象の食べるわらが、十ば、八わ、七わとだんだん減っていったのはなぜだろうか。

この内容は、昭和四十四年度「国語科学習指導要領」の「読むこと」における「ク 情景や人間の心情の書かれている箇所を読み味わうこと。」に対応する。

また、昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した教科書の「学習の手引き」の三は、次のようになっている。

三 「オッペルときたら大したもんだ。」とか、「オッペルはやはり偉い」とかいうことばが繰り返して出てくるが、これらの言葉には、どういう気持ちが入められているだろうか。

この内容は、昭和四十四年度「国語科学習指導要領」の「読むこと」における「カ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。」に対応していると考えられる。

右のことから、『オツベルと象』の指導は、それまでの「音読・黙読」を重視した生徒に読ませる教育から、大きく転換して、内容を理解させ、自ら読み取った内容及び物語に書かれていることを考えさせる読解の教育へと変わった。

それまでの「音読・黙読」を中心とする指導から、まず、主要な登場人物である「白象」と「オツベル」について、「あなたはどうか」と印象を尋ねて確認する。

特に、オツベルについては、「どんな人にえがかれているか」という問いを立て、「話し合ってみよう」という指示を与えていることは注目値する。

1 象が最初に来た時、オツベルはちらっと鋭く象をみたが、その時オツベルは、どんなことを考えたと思うか。また、二度めにちらっと象を見たとき、なぜわざとあくびをしたのだろうか。

2 オツベルが象に、「時計はいらないか。」と言ったのは、何のためだったろうか。また、それを言う時、笑ったりしないで顔をしかめたのは、なぜだろうか。

3 象の食べるわらが、十ぱ、八わ、七わとだんだん減っていったのはなぜだろうか。
小項目として立てられたこれら三項目は、いずれも、物語を読み進めるうえで重要なポイントとなる場面である。

これを具体的に提示して、生徒に重要なヒントを与えたいうえで、話し合わせるという指導は、それ以前の「音読・黙読」から、飛躍的にレベルが高まったものと評価してよいであろう。

以前の指導は、あくまでも「読みの基礎能力」を教えることにとどまっていた。これと比較すれば、この改訂は、非常に高いレベルを要求するものである。あるいは、教育内容をきわめて細かく指示した内容である。

以上から、昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した教科書の指導は、ただ読むだけではなく、作品をより細かく、それぞれの言葉の繰り返し時点で立ち返りながら、より注意を促す指導へと変わった。

第四に、昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した教科書には、「学習の手引き」と併せて「ことばの学習」が掲載されており、「接続のことば」を考える設問が載っている。

一 次の文章を読んで、あとの問題を考えよう。

「百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは言ってしまったから、にわかにながたがた震え出す。ところが象はけろりとし

て、『いてもいいよ。』と答えたもんだ。」

先生 「この「ところが」の代わりに使えば使える「接続のことば」はあるだろうか。一つずつ言ってみよう。」

生徒 A かし。 E だけど。

B でも。 F それなのに。

C けれども。 G だが。

D が。 H なのに。

先生 ずいぶんあるね。

生徒 A 「でも」はちょっと軽い感じ合わないと思います。

G 「だけど」や「だのに」は、くだけすぎた感じですよ。「だ」がついたのでは、「だが」がまあよさそうです。

C 一字の「が」、字数の多い「それなのに」、どうもびったりしません。すると、「しかし」や「けれども」なら、ということになります。

B 「しかし」は、ここへはちょっと改まった感じではありませんか。

先生 「ところが」が、やっぱりいちばんいいということが、よくわかる。「ところが」のいいのは、「感じ」だけではない。同じ逆説でも、「ところが」は、意外なときに使うのでね。この場合は、百姓どもやオツペルは震えているが、象はけろりとしている。その差が大きく、へだたりが大きくて、象のけろりとしているのが不思議なくらい意外だと言うことだから、「ところが」のほかに適当な「接続のことば」はないことになる。

1 「オツペルと象」には、「ところが」がたいへん多く使われている。どうしてだろうか。

2 「それなのに」は、どういうところに使うのが、いちばんびったりするだろうか。例をあげて考えてみよう。

二 80 ページ・81 ページから、文の初めにくる「接続のことば」を拾い出してみよう。

「ことばの学習」では、『オツペルと象』をとおして、生徒に「接続のことば」の使い方及び「接続詞」の効果を深く考えるよう、周到な設問が用意されていることがわかる。

例えば、先生が生徒に自由に「接続のことば」を挙げさせ、それに即した意味を発言させた後、最後に先生が意味をまとめて説明するという展開は、生徒の積極的な授業参加を促す上で効果的な方法と思われる。

これは、昭和四十四年度「国語科学習指導要領」の「中学校第一学年の目標及び指導内容」の

② 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、考えを深め、心情を豊かにする。

⑤ 国語の特質を理解させ、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う。に対応していると考ええる。

加えて、この部分は中学校第一学年の「読むこと」における「カ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。」にも対応していると考えられる。

以上のことから、昭和四十四年度「学習指導要領」に準拠した教科書は、『オツベルと象』の指導に際して、作品全体の内容理解に加えて、物語の細部においても考察し、より深い理解を促す読解の教育教材へと変わった。

また、この作品をとおして、「接続ことば」の使い方及び「接続詞」の効果を深く掘り下げ、文法上洗練された言語感覚を養成することが目指されている。従って、『オツベルと象』は、国語の文法に代表される基礎能力養成の高度な教材となり得ると言えよう。

今後、日本語学習者の教材として本作を使用する際は、作品の内容理解に加えて、「接続詞」をはじめとする文法指導においても有効活用できると思われる。

第三節 昭和五十二年 度「中学校学習指導要領」告示と五十三〜五十五・五十六〜五十八・五十九〜六十一・六十二

〜平成元年版の「学習の手引き」

昭和五十二年 度「学習指導要領」は、昭和五十六年四月に施行された。

この「学習指導要領」が有効であった時期に、『オツベルと象』を掲載した教科書は、昭和五十三〜五十五年版『新版 中学国語1』・昭和五十六〜五十八年版『中学国語1』・昭和五十九〜六十二年版『改訂 中学国語1』・昭和六十一〜平成二年『新版 中学国語1』（想像の世界）の四種類の教科書が出版された。これら教材の「単元」は、「想像の世界」に変わった。

四種類の「学習の手引き」を確認したところ、内容の相違がなかった。表1に示してあるとおりである。

昭和五十二年 度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」と、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」は、どのような相違及び推移があるのだろうか。

表1は、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」と、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした三種類の教科書の「学習の手引き」を比較するものである。太字は引用者による。

*表1・昭和四十四年度「学習指導要領」と昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」の対照

<p>昭和五十二年『改訂標準 中学国語1』(文芸に楽しむ)</p>	<p>昭和五十三～五十五年『新版 中学国語1』(想像の世界)</p>	<p>昭和五十六～五十八年『中学国語1』(想像の世界・五十九～六十一年『改訂中学国語1』(想像の世界)</p>	<p>昭和六十二～平成二年『新訂 中学国語1』(想像の世界)</p>
<p>一 「オツベルと象」を読んで、象についてあなたはこう思ったか。</p>	<p>① 想像の世界をおして語られている、人間性の真実をとらえる。 ② 表現のおもしろさをとらえる。</p> <p>一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、考えてみよう。 (1) ところがその時はオツベルは、…… 行ったり来たりしていたもんだ。(52ページ2～4行) (2) 「おい、おまえは時計はいらないか。……顔をしかめてこっぴいきいた。(55ページ7・8行)</p>	<p>① 想像の世界をおして語られている人間の姿をとらえる。 ② 表現や組み立てのおもしろさをとらえる。</p> <p>一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、発表してみよう。 (1) ところがその時オツベルは、…… 行ったり来たりしていたもんだ。(32ページ14行～33ページ2行) (2) 「おい、おまえは時計はいらないか。……こっぴいきいた。(35ページ13・14行)</p>	<p>① 想像の世界をおして語られる人間の姿をとらえる。 ② 表現や組み立てのおもしろさをとらえる。</p> <p>一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、発表してみよう。 (1) ところがその時オツベルは、…… していたもんだ。(35ページ14行～36ページ2行) (2) 「おい、おまえは時計はいらないか。……こっぴいきいた。(39ページ1・2行)</p>

二 オツペルはどんな人にえがかれているか。また、あなたはオツペルをどう思うか。
1〜3のことを考えながら、話し合ってみよう。

1 象が最初に来た時、オツペルはちらつと鋭く象をみたが、その時オツペルは、どんなことを考えたと思うか。また、二度めにちらつと象を見た時、なぜわざと大きなあくびをしたのだろうか。

2 オツペルが象に、「時計はいらないか。」と言ったのは、なんのためだったろうか。また、それを言う時、笑ったりしないで顔をしかめたのは、なぜだろうか。

3 象の食べるわらが、十ば、八わ、七わとだんだん減っていったのは、なぜだろうか。

三 「オツペルときたらたいした二

(3) オツベルは少しぎよつとして、……のほうを見に行った。(57ページ1行)

(3) オツベルは少しぎよつとして、……を見に行った。(37ページ15行〜38ページ3行)

(3) オツベルは少しぎよつとして、……を見に行った。(41ページ7〜10行)

「オツベルときたらたいしたもん

二 「オツベルときたらたいしたもんだ。」

四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」

二 白象の様子と気持ちはどう変化したか、ノートにまとめてみよう

三 白象が最後にさびしく笑ったのはなぜか、話し合ってみよう。

<p>もんだ。」とか、「オツベルはやはり偉い。」とかいうことばがくり返して出てくるが、これらのことばには、どういう気持ちがかめられているだろうか。</p>	<p>だ。」とか、「オツベルはやはり偉い。」とかいうことばは繰り返して出てくるが、これらのことばには、どういう気持ちがかめられているか、考えてみよう。</p> <p>三 この作品の表現や組み立てのおもしろさについて、話し合ってみよう。</p>	<p>とか「オツベルはやっぱり偉い。」とかいう言葉がくり返し出てくるが、これらの言葉にはどういった気持ちがこめられているか、考えてみよう。</p> <p>三 この作品の表現や組み立てのおもしろさについて、話し合ってみよう。</p>	<p>とか「オツベルはやっぱり偉い。」とかいう言葉がくり返し出てくるが、これらの言葉にはどんな気持ちがこめられているか、考えてみよう。</p> <p>五 この作品の表現や組み立てのおもしろさについて、話し合ってみよう。</p>
<p>「じぶんの学習」</p> <p>一 次の文章を読んで、あとの問題を考えよう。</p> <p>「百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは言ってしまうから、にわかにかたがた震え出す。ところが象はけろりとして、『いてもいいよ。』と答えたもんだ。」</p> <p>先生「この「ところが」の代わりに使えば使える「接続のことば」はあるだろうか。一つずつ言ってみよう。</p>	<p>「言葉の学習」</p> <p>一 ①ところが象が威勢よく、前足二つ突き出して、小屋に上がってこようとする。②百姓どもはぎくっとして、オツベルも少しぎよっとして、大きな琥珀のパイプから、ふつと煙を吐き出した。③それでもやっぱり知らないふうで、ゆっくりそこら歩いていった。」(52ページ10～13行)というところで、①文と②の文とのつながり方、また、②の文と③の文のつながり方は、それぞれ、次のうちのどれだろうか。</p> <p>(ア) 間の文の内容を詳しく説明して</p>	<p>「理解する力」</p> <p>「表現のおもしろさをとらえるには」</p> <p>一 音や様子などの感じを表す言葉の使い方を見つける。</p> <p>○ この作品では、「のんのんのん」などの言葉が多く使われている。これらは、どんな効果をあげているか。</p> <p>二 たとえの言い方に気持ちをつける。</p> <p>○ この作品では、「…… ように」など、たとえの表現が多い。それらは、どこに使われて、どんな効果をあげているか。</p> <p>三 くり返しの表現に気をつける。</p>	<p>三 くり返しの表現に気をつける。</p>

生徒 A しかし。B でも。

C けれども。D が。E だけども。

F それなのに。G だが。

H なのに。

先生 ずいぶんあるね。

生徒 A 「でも」はちよつと軽い

感じ合わないと思います。

G 「だけども」や「だのに」

は、くだけすぎた感じですよ。

「だ」がついたのでは、

「だが」がまあよさそうです。

C 一字の「が」、字数の多

い「それなのに」、どうもび

つたりしません。すると、「し

かし」や「けれども」なら

ということになります。

B 「しかし」は、ここへはち

よつと改まった感じではあり

ませんか。

先生 「ところが」が、やっぱり

いちばんいいということが、

よくわかる。「ところが」の

いいのは、「感じ」だけでは

ない。同じ逆説でも、「ここ

いる。

(イ) 前の文に反する内容を、あとの

文で述べている。

(ウ) 前の文の内容と比べて、あとの

文の内容を述べている。

(エ) 前の文の内容から出てくる結果

を、あとの文で述べている。

二 52・53 ページの中から、文の初めに

使われている**接続のことば**「**ところが**

が」「**そして**」のようになぎのこと

ば」を拾い出してみよう。そして、

一つ一つの**接続のことば**が、話を進

めるうえで、どういうはたらきをし

ているか、考えてみよう。

○ 「ことばのきまり」の「3 文と

文とのつながり」を学習しよう。

○ 「のんのん」という表現と、「のん

のんのんのんのん」という表現

では、どのようにちがいがあるか。ま

た、後者の表現では、表現がさらに数

か所できり返されていることは、どん

な効果を上げているか。

四 一つ一つの文の終わり方に気をつけ

る。

○ この作品で、現在の言い方と過去の

言い方は、どのように組み合わせ

ているか。それはどんな効果をあ

げているか。

五 語りかけている口調に気をつける。

○ 語りかけている口調は、どこに

どのように表現されているか。また、

それはどんな効果があげているか。

ろが」は、意外なときに使う
 のでね。この場合は、百姓ど
 もやオツペルは震えている
 が、象はけろりとしている。
 その差が大きく、へだたりが
 大きくて、象のけろりとしてい
 るのが不思議なくらい意外だと
 言うことだから、「ところが」
 のほかに適当な「接続のことば」
 はないことになる。

1 「オツペルと象」には、「とこ
 ろが」がたいへん多く使われて
 いる。どうしてだろうか。

2 「それなのに」は、どういうと
 ころに使うのが、いちばんびつ
 たりするだろうか。例をあげて
 考えてみよう。

二 80ページ・81ページから、文
 の初めにくる「接続のことば」
 を拾い出してみよう。

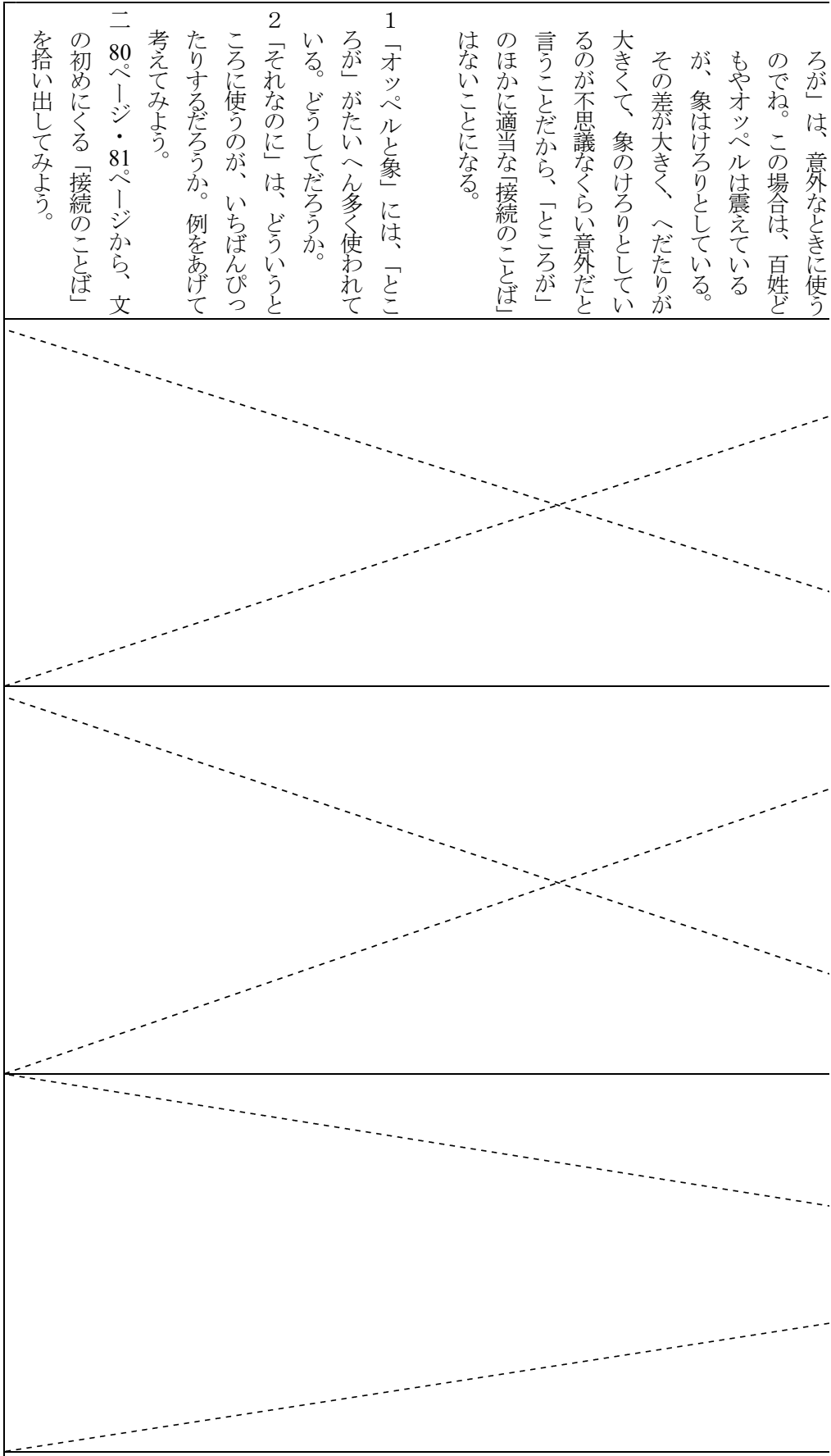


表1から次のことが確認される。

第一に、教材の「単元」が、昭和四十四年度を基準とした教科書では「文芸に親しむ」だったが、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とし

た教科書では、全て「想像の世界」に変わったことである。

これは、文学作品そのものを楽しむという「単元」から、作品が描いている想像の世界に深く入り込むといった「単元」に変わったと言える。『学習の手引き』のオツベルに対する設問の違いからもいえる。

昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」では、

① オツベルはどんな人にえがかれているか。また、あなたはオツベルをどう思うか。

昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」では、

一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、考えてみよう。となっている。

どちらも「学習指導要領」の「才情景や人間の心情の描かれているところを読み味わうこと」に対応する。

しかし昭和四十四年度「学習指導要領」における、オツベルが「どんな人に描かれているか」という設問は、作品を客観視させながら、その人物の言動に対する生徒の考えや感想を求めているのに対し、昭和五十二年「学習指導要領」の方は、作品に描かれている世界を想像させた上で、オツベルの気持ちを考えさせている。

これは、作品を客観的に読み取るだけでなく、物語の描いている世界に入り込むことで、登場人物の姿を捉えさせようとしているのではないかと考えられる。

第二に、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」の最初に書かれていた、

① 「オツベルと象」を読んで、象についてあなたは どう思ったか。

という設問は、昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした教科書では全て

① 想像の世界をおおして語られている人間の姿をとらえる。

② 表現や組み立てのおもしろさをとらえる。

という目標に変わっていることである。

これは、「学習の手引き」の導入部分で、登場人物である象に対して、生徒に一般的な感想を求めるところから、この作品を通して何を学ぶのかという目標を提示することになったと言える。

明確な目標が示されれば、生徒達もそれに向かって努力できる。教材を指導するときは、最初に何を学ぶのかといった具体的な目標を示すことは重要だと考える。

第三に、オツベルの心情を考える項目である。

昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」における②の

1 象が最初に来た時、オツベルはちらつと鋭く象をみたが、その時オツベルは、どんなことを考えたと思うか。

また、二度めにちらつと象を見たとき、なぜわざとあくびをしたのだろうか。

これに対して、昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした教科書は、

(1)「ところがその時はオツベルは、…来たりしていたもんだ。」に変わっている。

最初に象を見た時のオツベルの心情を考えさせているのは、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」も、昭和五十二年「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」も同じであるが、「二度めにちらつと象を見たとき」のオツベルの心情を考えさせる項目は、昭和五十二年「学習指導要領」ではなくなっている。また「学習の手引き」における②の「3 象の食べるわらが、十ば、八わ、七わとだんだん減っていったのはなぜだろうか。」も、昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」では、「(3) オツベルは少しぎよつとして、…のほうを見に行った。」に変わっている。

昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした方は、オツベルが象に与える具体的な餌(わら)の量からオツベルの心情を考えさせている。一方、昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした方は、次々に仕事を頼んでも気持ちよく引き受ける象の姿を見たときのオツベルの行動から心情を考えさせている。どちらも「白象をうまく利用してやろう」というオツベルの考えを読み取ることができる。

但し、この部分については、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした設問の方が、日本語学習者には理解しやすいと考える。

第六に、昭和五十二年「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」には、

三 この作品の表現や組立ての面白さについて、話し合ってみよう。

とあり、最初の目標②にも提示してあるように「表現や組み立て」が重視されるようになった。

第七に、「学習の手引き」にある「ことばの学習」を確認すると、昭和四十四年度「学習指導要領」に即した教科書では、「接続の言葉」が主に指導されていた。しかし、昭和昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした昭和五十三～五十五年版の「学習の手引き」にある「ことばの学習」では、「接続の言葉」を加えて、「文と文の前後」すなわち、「ことばのきまりや文と文とのつながり」が主に指導されるようになった。

同じく昭和五十二年「学習指導要領」を基準にした昭和五十六～五十八年『中学国語1』(想像の世界)・昭和五十九～六十一年『改訂中学国語1』(想像の世界)では、「理解する力」へと変わり、内容も音や表現などの感じを表す言葉の使い方・たとえの言い方・繰り返し返しの表現・文の終わり方と効果、語りかけている口調など、多様な表現の面白さをとらえるための指導へと変わった。特に、昭和五十六～五十八年『中学

国語』(想像の世界)・昭和五十九〜六十一年『改訂中学国語』(想像の世界)の「理解力」における「表現の面白さをとらえるには」

一 音や表現などの感じを表す言葉の使い方には気をつける。

この作品では、「のんのんのん」などの言葉が多く使われている。これらは、どんな効果をあげているか。

二 たとえの言い方に気持ちをつける。

この作品では、「：」などに「：」など、たとえの表現が多い。それらは、どこに使われて、どんな効果をあげているか。

三 くり返しの表現に気をつける。

「のんのん」という表現と、「のんのんのんのん」という表現では、どのように違いがあるか。また、後者の表現では、表現がさらに数か所できり返されていることは、どんな効果をあげているか。

四 一つの文の終わり方に気をつける。

この作品で、現在の言い方と過去の言い方は、どのように組み合わせているか。それはどんな効果をあげているか。

五 語りかけている口調に気をつける。

語りかけている口調は、どこに、どのように表現されているか。また、それはどんな効果をあげているか。

この「表現の面白さをとらえる」は、昭和五十二年度「学習指導要領」の国語の目標における「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。」に対応する。

さらに同年度の「学習指導要領」における「2学習内容」の「A表現」の「ク朗読を通して文章の内容や表現を味わうこと」および「オ表現しようとする事柄や気持ちをよく表す語句を選んで用いること。」に対応していると考えられる。

『オツベルと象』には、様子を表すために独特な表現やたとえが多く使われている。このことから、日本語学習者が日本語の多様な表現を学ぶのにも適した教材であると言える。

第八に、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした昭和六十二〜平成二年版の教科書は、「ことばの学習」及び「理解する力」といった領域が消え、「学習の手引き」のみとなった。さらに、この「学習の手引き」の項目に白象に関する項目が二つ増えている。

第九に、昭和五十九〜六十一年『改訂中学国語』の「学習の手引き」と昭和六十二〜平成二版『新版中学国語1』の「学習の手引き」を比較すると、次のようになる。

「一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、考えてみよう。」から「一次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、発表してみよう。」に変わったことである。

この変化から、教師主導型の「考えさせる」授業から、生徒の活動を重視し自主的に考え「発表する」授業へと移行したことが推察される。また昭和六十二年・平成元年の「学習の手引き」には、オツベルだけではなく、白象の様子や気持ちにまで目を向けさせている。

一 白象の様子と気持ちはどう変化したか、ノートにまとめてみよう。

この項目は「学習指導要領」の「表現力」の「物事の様子や場面、経過などがわかるように具体的に書き表すこと。」および「学習指導要領」の「理解」の「キ場面、経過、論理の展開などに注意して読むこと」に対応すると考えられる。

以上のことから、昭和四十四年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」と、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」の変化・推移を確認した。教材の「単元」が「文芸に親しむ」から「想像の世界」へと変わり、それに伴い指導法も大きく変化したことが確認された。

それまでの、教師主導型に基づく作品の内容理解や考察の促しから、登場人物の心情に着目させながら、場面の展開ごとに想像が深まってい くおもしろさを味わせたうえで、生徒の感想・考えを重視した生徒主体の指導へと変わったのである。

教師主導型では必要なかった生徒への目標提示も、生徒が方向性をもって活動できるように目標が明確に提示されるようになった。どちらの指導法も、読解力を高めるのに役立つ指導法である。

日本語学習者の指導では、全面的に学生主体の授業を行うことは難しいだろう。しかし教師主導の中に、学生主体の部分を取り入れていくことはできるのではないだろうか。

第四節 平成元年度「中学校学習指導要領」告示と平成二～四年度版・五～八年度版の「学習の手引き」

平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書は、二種類ある。平成二～四年度版『新版中学国語1』（想像の世界）と平成五～八年度版『新版中学国語1』（想像の世界）である。

平成二～四年度版『新版中学国語1』の「単元」と「学習の手引き」は、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準にした昭和六十二～平成二年版の教科書の「単元」と「学習の手引き」と全く同文である。

「学習指導要領」改訂直後であるため、平成二〜四年版の教科書は、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準にした教科書の影響を受けていると考えられる。

昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした昭和六十二〜平成二年版の「学習の手引き」と比較すると、次のとおりである。

表1は、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした昭和六十二〜平成二年版の「学習の手引き」と、平成元年度「学習指導要領」を基準とした平成五〜八年版の「学習の手引き」を示しているものである。太字は引用者による。

***表1・昭和五十二度「学習指導要領」および平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の対照**

<p>昭和六十二〜平成二年『新版中学国語1』（想像の世界）</p>	<p>平成五〜八年版『中学国語1』（想像の楽しさ）</p>
<p>① 想像の世界をとおして語られている人間の姿をとらえる。</p> <p>② 表現や組み立てのおもしろさをとらえる。</p> <p>一 次のそれぞれの部分には、オツベルのどんな気持ちが表れているか、発表してみよう。</p> <p>(1) ところがその時オツベルは、……していたもんだ。 (35ページ14行〜36ページ2行)</p> <p>(2) 「おい、おまえは時計はいらないか。……こうきいた。 (39ページ1・2行)</p> <p>(3) オツベルは少しぎよっとして、……を見に行った。(41ページ7〜10行)</p>	<p>① 想像世界をとおして語られている人物の姿にふれ、人間というものについて考える。</p> <p>② 表現や組み立てのおもしろさをとらえて、読み味わう。</p> <p>一 次それぞれの部分からは、オツベルのどんな気持ちが読み取れるか、話し合ってみよう。</p> <p>(1) ポケットに手を入れながら、ちらつと鋭く象を見た。……行ったり来たりしていたもんだ。(P27L2〜6)</p> <p>(2) 「おい、おまえは時計はいらないか。」丸太で建てた……顔をしかめてこう聞いた。(P37L5〜6)</p> <p>(3) オツベルは少しぎよっとして、パイプを手から危なく落とそうとしたが、……(P32L11)</p> <p>二「オツベル・白象・百姓ども」は、それぞれどんな人物としてえがかれているか、話し合ってみよう。</p>

二 白象の様子と気持ちはどう変化したか、ノートにまとめてみよう。

三 白象が最後にさびしく笑ったのはなぜか、話し合ってみよう。

四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」とか「オツベルはやっぱりえらい。」とかいう言葉がくり返し出てくるが、これらの言葉にはどんな気持ちはこめられているか、考えてみよう。

五 この作品の表現や組み立てのおもしろさについて、話し合ってみよう。

三 白象の様子と気持ちはどう変化したか、ノートに整理してみよう。

四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」とか「オツベルはやっぱりえらい。」とかいう言葉をくり返し出てくるが、これらのことばにはどんな気持ちはこめられているか、話し合ってみよう。

五 この作品の表現や組み立てのおもしろいと思ったことを発表してみよう。

表1から次のことが確認される。

第一に、教材の「単元」が変わったことである。

昭和五十二年「学習指導要領」を基準とした教科書は、「想像の世界」であったが、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書では「想像の楽しさ」に変わっている。

微妙な変化だが、作品の世界を想像したり、俯瞰したりしながら、読み味わわせる指導に変わったのでないかと推測される。

第二に、「学習の手引き」の冒頭に掲げられている目標が変わっている。前者では、①「くをとおして語られる人間の姿をとらえる」だった目標が、後者では「くをとおして語られている人物の姿にふれ、人間というものについて考える」になっている。

また昭和五十二年「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」では、②「表現や組み立てのおもしろさをとらえる。」目標だったが、平成元年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、②「表現や組み立てのおもしろさをとらえて、読み味わう。」となり、末尾に「読み味わう」という言葉が付された。これは、教材の「単元」「想像の楽しさ」に対応していると言えよう。

第三に、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」には、昭和五十二年「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」にはなかった「オツベル・白象・百姓どもは、それぞれどんな人物としてえがかれているか、話し合ってみよう」という問いが設定されたことである。

この物語は、すべて語り手（牛飼い）が語った話である。「どんな人物としてえがかれているか。」は、語り手（牛飼い）が、どのように見て

いたのかということであり、語り手の視点からも、作品世界を考えさせるようになったと言えよう。

また昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」にあった「三 最後に白象がさびしく笑ったのはなぜか。」という設問は、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」にはない。

これは、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」における「オツベル・白象・百姓どもは、それぞれどんな人物としてえがかれているか、話し合ってみよう。」という問いが設定されたことと関係があると考えられる。すなわち、中心人物を理解するだけでなく、個々の登場人物を総体的視点のもとに把握し、その関係性において理解するということが求められていると考えられる。

第四に、昭和五十二年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」における「四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」とか「オツベルはやっぱりえらい。」とかいう言葉がくり返し出てくるが、これらの言葉にはどんな気持ちがかめられているか、考えてみよう。」を平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」における「四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」とか「オツベルはやっぱりえらい。」とかいう言葉をくり返し出てくるが、これらのことばはどんな気持ちがかめられているか、話し合ってみよう。」とほとんど同じ内容である。しかし、変わったのは、「く考えてみよう。」を「く話し合ってみよう。」とした点にある。

すなわち、前者は個人で設問を「考える」ことに対して、後者は「考え」たことを共有して「話し合」うディスカッションの場を用意し、自分の意見を発することに加えて、他者の意見も聞き、より多様な意見を取り入れて作品内容を理解するという指導方法に変わっていったと言える。

第五節 平成十年度「中学校学習指導要領」告示と平成九く十三年版の「学習の手引き」

平成十年度「中学校学習指導要領」を基準とした『オツベルと象』掲載の教科書は、一種類のみである。それは、平成九く十三年版『中学国語1』（想像の楽しさ）である。

当教科書の「学習の手引き」と、平成元年度「学習指導要領」を基準とした平成五く八年版の「学習の手引き」とを比較する。

表1は、上段に平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」の記述を、下段に平成十年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」を示しているものである。太字は引用者による。

*表1・平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書と、平成十年度「学習指導要領」を基準とした教科書の対照

<p>平成五～八年版『中学国語1』（想像の楽しさ）</p>	<p>平成九～十三年版『中学国語1』（想像の楽しさ）</p>
<p>① 想像世界をとおして語られている人物の姿にふれ、人間というものについて考える。</p> <p>② 表現や組み立てのおもしろさをとらえて、読み味わう。</p> <p>一 次のそれぞれの部分からは、オツベルのどんな気持ちが読み取れるか、話し合ってみよう。</p> <p>(1) ポケットに手を入れながら、ちらつと鋭く象を見た。……行ったり来たりしていたもんだ。(P27L2～6)</p> <p>(2) 「おい、おまえは時計いらんないか。」丸太で建てた……顔をしかめてこう聞いた。(P37L5～6)</p> <p>(3) オツベルは少しぎよつとして、パイプを手から危なく落とそうとしたが、……(P32L11)</p> <p>二「オツベル・白象・百姓ども」は、それぞれどんな人物としてえがかれているか、話し合ってみよう。</p>	<p>① 想像の世界を楽しみ、人間や人間関係について考える。</p> <p>② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。</p> <p>□ この作品を読んで、おもしろいと思ったところや疑問に思ったところをノートにまとめ、発表し合おう。</p> <p>□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな人物が登場したか。 ・どんなできごとがあったか。 ・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。

三 白象の様子と気持ちはどう変化したか、ノートに整理してみよう。

四 「オツベルときたらたいしたもんだ。」とか「オツベルはやっぱりえらい。」とかいう言葉をくり返し出てくるが、これらことはどんな気持ちがこめられているか、話し合ってみよう。

五 この作品の表現や組み立てのおもしろいと思ったことを発表してみよう。

三 この作品の構成の特徴とくちょうについて話し合おう。

四 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。

五 最後の場面に「白象はさびしく笑って」とあるがなぜさびしく笑ったのか、考えて話し合い、文章にまとめよう。

六 この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。

表1から次のことが確認された。

平成元年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」と、平成十年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」をみると、次のようなことが知られる。

第一に、平成元年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」における「①想像の世界をとおして語られている人物の姿にふれ、人間というものについて考える。」という項目は、「①想像の世界を楽しみ、人間や人間関係について考える。」に変わった。

平成十年度「学習指導要領」に準拠した教科書の「学習の手引き」冒頭に掲げられた、「想像の世界を楽しみ」という文言から、平成元年度「学習指導要領」に準拠した教科書の「学習の手引き」より、単元名の「想像の楽しさ」を積極的に反映し、強調している。

第二に、平成元年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」「一次のそれぞれの部分からは、オツベルのどんな気持ちが読み取れるか、話し合ってみよう。」といった、オツベルの気持ちを問う設問は、平成十年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」から消えた。その代わりに、平成十年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」では、

□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。

・どんな人物が登場したか。

・どんなできごとがあったか。

・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。

といった登場人物全員の形象・造型を問い、どのようなできごとにあい、その結果どうなったかというストーリーの流れを確認する設問に変わった。

これはその後の設問、「構成の特徴」にも関係する。平成十年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」の二の設問は、ストーリー展開を図式化することを容易にする。図式化することで、構成の特徴も把握しやすくなる。

このような設問の提示によって内容把握することは、カンボジアの日本語学習指導においても有効な指導法だと考える。

第三に、今までに出版された「学習の手引き」に登場しなかった（注目されなかった）語り手である「牛飼い」に着目した設問が用意されていることである。

第四に、平成元年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」における「オツベル・白象・百姓どもは、それぞれどんな人物としてえがかれているか、話し合ってみよう」という問いを、「二」（平成十年度「学習指導要領」依拠の「学習の手引き」で踏襲しつつ、前述した第三の事項と組み合わせ、より深く作品の構造を考察させるように設定されたことである。この物語は、すべて語り手（牛飼い）が語った話である。「どんな人物として描かれているか」は、語り手（牛飼い）が、どのように見ていたのかということであり、語り手の視点からも、考えさせるようになったと言える。

何より、平成九年版の「学習の手引き」では、「語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。」と、具体的に「語り手」という言葉を使った設問に変わったことから明らかである。

また平成五〜八年度版教科書「学習の手引き」になかった「最後に白象がさびしく笑ったのはなぜか。」という設問が設定されている。

この「白象」の最後の表情の意味は、多様な解釈を生む設問であり、様々な意見が出ることが予想される。そこで、生徒同士の話し合いを通して、人それぞれの考えを知る意味では、重要な設問となる。

第五に、平成元年度「学習指導要領」を基準にした教科書の「学習の手引き」における「五 この作品の表現や組み立てのおもしろさについて、話し合ってみよう。」と、平成十度「学習指導要領」に準拠した教科書の「学習の手引き」における「六 この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。」という問いからは、作品の表現や面白さについての探求が引き続き用意されている。ただ当年度では、「朗読」が復活していることが確認される。

昭和三〇年代の指導の要となっていた音読は、読むことに慣れるための音読で、その後の音読も、表現の面白さを知るための音読であった。だが、ここでは表現の面白さを知った上での「朗読」である。声に出して読むことは、読むことに慣れるだけでなく、表現の面白さを知り、その面白さを味わうこともできる。カンボジアの日本語学習者の指導においても、音読・朗読は有効な指導法だと考える。

次に、平成十年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」が、当該年度の「学習指導要領」と実際にどのように対応したかを確認してみる。

□ この作品を読んで、「面白いと思ったところや疑問に持ったところををノートにまとめ、発表し合おう。

□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。

・どんな人物が登場したか。

・どんなできごとがあったか。

・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。

□ この作品の構成の特徴について話し合おう。

以上の「学習の手引き」の項目は、平成元年度の「学習指導要領」「第2内容」「表現」の

イ 話や文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を確かめること。

ウ 話や文章の構成や筋道を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。

を継承する形で対応し、また、平成十年度「学習指導要領」の「第2内容」「C読むこと」の次の項目

(1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。

イ 文章の展開に即して内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。

ウ 文章の中心の部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。

エ 文章の展開を確かめながら主題を考えたり要旨をとらえたりすること。

にもまた対応する。

□ 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。

この項目は、平成十年度「学習指導要領」の「学習内容」にある「理解」の「エ 語句の意味を文脈の中で正確にとらえ、理解すること。」に

対応していると考えられる。

つまり、生徒が『オツベルと象』の語り手「牛飼い」の言葉を正しく理解したうえで、作品内容を捉えるという目的が反映していると考えられる。次に、

〔五〕最後の場面に「白象はさびしく笑って」とあるがなぜさびしく笑ったのか、考えて話し合い、文章にまとめよう。

という問いは、「学習指導要領」の国語の目標の「(2) 話や文章の内容を正確に理解する能力を高めるとともに、進んで話を聞き、読書に親しむ態度を育てる。」及び「学習指導要領」の「学習内容」にある「理解」の

オ 文章の表現に即して主題を考えたり要旨をとらえたりすること。

カ 情景や心情の描かれているところを読み味わい、自分の感想をもつこと。

ク 話し合いにおけるそれぞれの発言を注意して聞き、話し合いの方向をとらえて自分の考えをもつこと。
に対応していると推測される。次に、

〔六〕この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。

は、平成元年度「学習指導要領」の「2 内容」「A 表現」(1)「ク 文章の内容や特徴がよく分かるように朗読すること。」に示された「朗読」という方法を継承し、平成十年度「学習指導要領」もまた、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」(4)「エ(イ) 目的や必要に応じて音読や朗読をすること。」と示されて、対応する。また平成十年度「学習指導要領」「目標」の、「国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」という文言の「想像力を養い言語感覚を豊かにし」という部分に示された、表現の豊かさや面白さを具現化する教材と、それを引き出すための「学習の手引き」との対応関係も見取れる。

以上、平成十年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」と、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」を比較し、大きく変わった点は、生徒が理解しやすいように作品の構造を図式化することにある。

作品の想像世界を漠然と理解させるのではなく、語り手や作品の構造に着目させて、各場面ごとの内容把握、さらに、そこで使われている表現を理解した上で、物語全体の世界を想像させようという指導法に変わっていったのではないかと考える。

その意味から、平成元年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」は、「語り手」や「構造」を踏まえた読解へと進展するための過渡期として位置づけられるかもしれない。

これらを踏まえると、カンボジア人の日本語学習者に指導する際に、物語の構造を図式化することは、内容把握に役立つと考える。また『オツベルと象』のような表現が豊かな作品は、読むことに慣れる音読だけでなく、内容を理解した上での朗読も意味のある指導だと考えられる。内容がわかれば、学習者もより楽しく、声を出して読むことができるだろう。

第六節 平成十五年度「中学校学習指導要領」一部改正と平成十四～十七年版の「学習の手引き」

平成十五年度「学習指導要領」を基準とした『オツベルと象』が掲載されている教科書は、平成十四～十七年版『伝え合う言葉 中学国語1年』の一種類のみである。平成十四～十七年版の教科書の「学習の手引き」の内容は、次のとおりである。

- ① 想像の世界を楽しみ、人間や人物相互（まじりあ）について考える。
- ② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。
- この作品を読んで、おもしろいと思ったところや疑問に思ったところををノートにまとめ、発表し合おう。
- 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。
 - ・ どんな人物が登場したか。
 - ・ どんなできごとがあったか。
 - ・ できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。
- 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。
- 最後の場面に「白象はさびしく笑って」（P 32 L 14）とあるがなぜさびしく笑ったのか、考えて話し合い、文章にまとめよう。
- この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。

平成十年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」と、平十五年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」を比較すると、次のとおりである。

表1は、上段に平成十年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」、下段に平成十五年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手

引き」を示すものである。

*表1・平成十年度「学習指導要領」および平成十五年度「学習指導要領」を基準とした教科書の対照

<p>平成九〜十三年版『中学国語1』(想像の楽しさ)</p>	<p>平成十四〜十七年版『中学国語伝え合う言葉 ①』言葉の森へ</p>
<p>① 想像の世界を楽しみ、人間や人間関係について考える。 ② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。</p> <p>□ この作品を読んで、おもしろいと思ったり疑問に思ったところをノートにまとめ、発表し合おう。</p> <p>□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな人物が登場したか。 ・どんなできごとがあったか。 ・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。 <p>□ この作品の構成の特徴について話し合おう。</p> <p>□ 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。</p> <p>□ 最後の場面に「白象はさびしく笑って」とあるがなぜさびしく笑ったのか、考えて話し合い、文章にまとめよう。</p> <p>□ この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。</p>	<p>① 想像の世界を楽しみ、人間や人物相互について考える。 ② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。</p> <p>□ この作品を読んで、おもしろいと思ったり疑問に思ったところをノートにまとめ、発表し合おう。</p> <p>□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな人物が登場したか。 ・どんなできごとがあったか。 ・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。 <p>□ 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。</p> <p>□ 最後の場面に「白象はさびしく笑って」(P32L14)とあるが、なぜさびしく笑ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。</p> <p>□ この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。</p>

表1から次のことが確認される。

第一に、教材の「単元」が、「想像と楽しさ」から「言葉の森へ」に変わったことである。

さらに、教科書のタイトルも、今まで出版された画一的なタイトルとは大きく異なり、「中学国語」の前に「伝え合う言葉」が追加された。それは、「学習指導要領」の目標に「伝え合う力を高める」という文言が加わったからである。教科書のタイトル「伝え合う言葉」や「言葉の森へ」という「単元」も、この目標が反映されているのではないかと考えられる。

第二に、「単元」が大きく変わったのに、この二種類の教科書の「学習の手引き」の内容は、ほとんど同文である。ただし、平成十四～十七年の方は、平成九～十三年版の「三」この作品の構成の特徴について話し合おう。」が削除され、設問数が五問となっている。

これは、平成十四～十七年度から完全学校週五日制が実施されるようになり、授業時数が減ってしまったことに関係があると推察される。

第三に、平成九～十三年版の「五」最後の場面に「白象はさびしく笑って」とあるがなぜ寂しく笑ったのか、考えて話し合い、文章にまとめよう。」という問いは、平成十四～十七年版の「学習の手引き」には、「四」最後の場面に「白象はさびしく笑って」（P 32 L 14）とあるが、なぜさびしく笑ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。」となり、最後の文末が「文章をまとめよう。」から「自分の考えを文章にまとめよう」に変わっていることである。

この問いに対して、話し合った結果をまとめるだけであった活動から、話しあった結果を踏まえて、自分なりに考えたことを文章化することとなり、より自分の考えを大切に活動へと変わったと考えられる。

これは「学習指導要領」の一学年指導目標の（二）「自分の考えを大切に」に対応すると考えられる。

平成十年度および十五年度（一部改正版）「学習指導要領」と、平成十四～十七年版の教科書の「学習の手引き」を比較すると、次のとおりである。

「学習の手引き」の①②、□、□

① 想像の世界を楽しみ、人間や人物相互そどうについて考える。

② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。

□ この作品を読んで、おもしろいと思ったところや疑問に思ったところをノートにまとめ、発表し合おう。

□ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。

・どんな人物が登場したか。

・どんなできごとがあったか。

・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。

以上の「学習の手引き」設問は、平成十年度・十五年度「学習指導要領」の「中学校第一学年」の「国語の目標」の(3)及び「読むこと」の(ウ)(エ)(オ)

(3) 様々な種類の文章を読み内容を的確に理解する能力を高めるとともに、読書に親しみものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。

ウ 文章の中心の部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。

エ 文章の展開を確かめながら主題を考えたり要旨をとらえたりすること。

オ 文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分のものの見方や考え方を広くすること。

に対応していると考ええる。

「学習の手引き」の(三)

(三) 語り手は、オツベルと白象のことをどうみていたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。

は、平成十年度及び十五年度「学習指導要領」の「国語」の目標である「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」に対応していると考えられる。

「学習の手引き」の(四)

(四) 最後の場面に「白象はさびしく笑って」(P 32 L 14)とあるが、なぜさびしく笑ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。

は、平成十年度及び十五年度「学習指導要領」にある「中学第一学年の指導目標」の、(1)(2)及び「読むこと」の(カ)

(1) 自分の考えを大切にし、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。

(2) 必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表そうとする態度を育てる。

力様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けること。
に対応していると考えられる。

「学習の手引き」の 〔五〕

〔五〕 この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。

は、平成十年度及び十五年度「学習指導要領」の、「第3指導計画の作成と内容の取扱い」(4)「エ(イ) 目的や必要に応じて音読や朗読をすること。」と示されて、対応する。

平成十五年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」は、平成十年度「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」と比較して、あまり変化はない。唯一、「最後の場面に「白象はさびしく笑って」とあるが、なぜ寂しく笑ったのかを話し合って、自分の考えを文章にまとめよう。」という設問に若干の付け加えがあった。他者の意見を聞きながら内容の理解を深めるとともに、自分の考えを文章にまとめることができる力をつけさせる点に進展があったと考えられる。

つまり、相手に理解しやすく伝えるためには、まず自分の考えを文章にまとめることができなければならない。さまざまな意見が予想される「白象が寂しく笑って」の設問は、他者の意見を聞きながら、自分の考えをまとめるのに適しており、カンボジアの日本語指導でも取り上げたい設問である。

第七節 平成二〇年度「中学校学習指導要領」告示と平成十八〜二十三・二十四〜二十七年版の「学習の手引き」

平成二〇年三月告示の平成十九年度「学習指導要領」を基準とした教科書は、平成十八〜二十三年版『伝え合う言葉 中学国語1年』（読む〈言葉と出会う〉・【文学】）と、平成二十四〜二十七年版『伝え合う言葉 中学国語1』（読むこと【構成と表現】）の二種類である。

これら教科書の「学習の手引き」は、「みちしるべ」学習の手引き」の形になり、内容は次のとおりである。

表1は、上段に平成十四年施行平成十年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」と、中段・下段に平成十九年度「学習指導要領」を基準にした「学習の手引き」二種類を示すものである。

*表1・平成十五年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」と、平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」の対照

<p>平成十四～十七年 『中学国語伝え合う言葉①』言葉の森へ</p>	<p>平成十八～二十三年版 『中学国語1伝え合う言葉』言葉と出会う「文学」</p>	<p>平成二十四～二十七年版 『中学国語1伝え合う言葉』読むこと【構成と表現】</p>
<p>① 想像の世界を楽しみ、人間や人物相互<small>（まうご）</small>について考える。</p> <p>② 表現や構成のおもしろさをとらえ、読み味わう。</p> <p>③ この作品を読んで、おもしろいと思ったところや疑問に思ったところをノートにまとめ、発表し合おう。</p> <p>④ 「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面ごとに、次の点をノートに整理しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな人物が登場したか。 ・どんなできごとがあったか。 ・できごとの結果はどうなったか。それはなぜか。 <p>⑤ 語り手は、オツベルと白象のことをどうみて</p>	<p>① 擬声語や擬態語に着目する。</p> <p>作品の中から、特に印象に残った擬声語・擬態語を二つあげ、どのような効果を生み出しているか、説明してみよう。</p> <p>② 作品の構成や展開を捉える。</p> <p>物語や小説を読むときは、どのように構成されているのか、又、ストーリーが、どのような構成で、どのようなストーリーが展開しているのかを的確に把握することが大切である。『オツベルと象』は、どのようなストーリーが展開しているのかを確かめてみよう。</p> <p>『オツベルと象』の場面の移り変わりを、時間の順序を手がかりに、考えてみよう。</p> <p>『オツベルと象』のストーリーは、どのようなものか。</p> <p>③ 白象やオツベルにとって、何が大切なものを想像する。</p>	<p>① 語り手と登場人物の関係に注意して、構成や展開、表現の特徴<small>（しぐさ）</small>を捉えよう。</p> <p>② 音読をとおして、擬声語や擬態語の効果について考える。</p> <p>③ 自分が見つけた疑問について考えたことを、根拠<small>（こんぎょ）</small>を明確にして文章にまとめる。</p> <p>確かめよう</p> <p>1 この作品を読んでおもしろいと思ったことや疑問に思ったことをノートにまとめ、発表しよう。</p> <p>考えよう</p> <p>① 『オツベルと象』を音読し、擬声語・擬態語をノートに抜き書きし、用いられ方の特徴と効果について、話し合おう。</p> <p>② 「第一日曜」「第二日曜」のオツベルと白象の会話</p>

いたか。そのことがわかる表現をぬきだして、ノートにまとめ、発表しよう。

④ 最後の場面に「白象はさびしく笑って」(P 32 L14) とあるが、なぜさびしく笑ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。

⑤ この作品の表現のおもしろさを味わいながら、朗読しよう。

・白象は、なぜオツベルの小屋を訪ねたのだろうか。その理由を、白象の言葉の中から探ってみよう。
 ・オツベルは、なぜ白象に「ずうっとこっちにいたらどうだい。」と言ったのだろうか。
 ・最後の場面で、白象はなぜ「寂しく笑つ」たのか、考えてみよう。

よりみちくやってみよう

読み取りディスカッションをしよう

文学作品などを読むときは、たいてい自分一人で読むことが多いだろう。しかし、教室で読むときは、たくさんさんの友達と一緒に、一つの作品を読むことができる。自分では気がつかなかったことを、友達から学ぶかもしれない。ここでは、作品の読み取りを深めるために、友達とのディスカッションが有効かどうか、確かめよう。

部分を音読し、話し方から、どのような人物象が浮かんでくるか、話し合おう。

③ 『第五日曜』に描かれているできごとを比較し、どのようなところが違うか、話し合おう。

④ 語り手であるある牛飼いは、「オツベルときたらたいたもんだ。」「頭がよくて偉いためた。」「オツベルはやっぱ偉い。」など、オツベルを賞賛する言葉を何度も繰り返しているが、どんな気持ちで言っているか、話し合おう。

⑤ 白象は、なぜ「寂しく笑って」「ああ、ありがとう。ほとんどぼくは助かったよ。」と言ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。

⑥ 牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのかを考え、発表し合おう。

ここが大事！「場面の展開の特徴」を捉えて

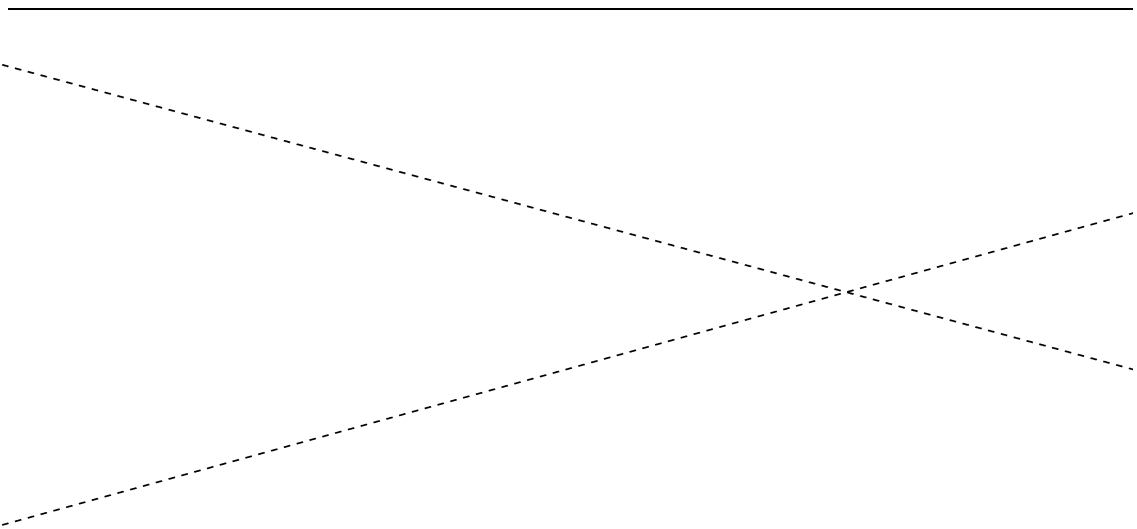
物語や小説の場面の展開の特徴を把握するために次の二つの点に注目しよう。

(1) 過去から現在に向かって進む時間の流れ。

(2) 冒頭の一行から結末の一行までの全体の構成。

この二つの点に即して、『オツベルと象』を読んでみると、どうなるだろうか。

まず、(1)に注目してよんでみよう。「第一日曜」



<p>う。</p> <p>1次のA、B、Cの三つのテーマから、自分の最も関心のあるテーマを選んで、ディスカッションに加わろう。</p> <p>A白象は、なぜオツベルの小屋を訪ねたのだろうか。</p> <p>Bオツベルは、なぜ白象を誘ったのか。</p> <p>C最後の場面で、白象なぜ「寂しく笑った」のか。</p> <p>2自分の読みとりをしつかりもとう。</p> <p>どのテーマを選ぶにしても、自分の読み取りと、その根拠をはっきりさせることが大切だ。もし、自分の読み取りができていなかったら、まず、気になる表現や、面白いと思った箇所を発表してみよう。</p> <p>例…Bグループに参加した生徒。</p> <p>自分の読み取り</p> <p>○力の強い白象を、労働力として働かせよう思ったから。</p> <p>《読み取りの根拠》</p> <p>「すまないが税金も高いから…くんでくれ」</p> <p>「すまないが税金がまた上がる…くれないか。」</p> <p>「すまないが五倍になった…くれないか。」</p> <p>3友達の読み取りに、自分が注目していなかったところや気づいていなかったところがなかったかどうか、</p>	<p>では、「白象」が「オツベル」の仕事場を訪れる。続いて「第一日曜」「第五日曜」では、「白象」の見る月が「三日の月」から「十一日の月」へとだんだん満ちていくことから、「オツベル」と「白象」をめぐることができる。時間が流れに即して描かれていることがわかる。</p> <p>次に、(2)に注目して読んでみると、この作品は、「・・・ある牛飼いがもの語る。」「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の部分から構成されているが、これらは牛飼いがオツベルと白象をめぐるときを語った日であり、(1)の時間の流れとは関係があることに気が付く。</p> <p>このことは、オツベルと白象をめぐるときこの外側にいる牛飼いが、どのような思いでこの話を語っているかという問題を私たちに投げかけている。</p> <p>このように、できごとの時間の流れと、作品全体の構成の両方に着眼することで、『オツベルと象』の世界を、より深く味わうことができるのである。</p> <p>ここで学習したことを、他のもの語りや小説を読むことにも活用しよう。</p>
---	--

お互い振り返ってみよう。
・友達の読み取りから教えてもらったことを、できるだけ分かりやすく、具体的に伝え合ってみよう。

表1から次のことから確認される。

第一に、三種類の教科書のタイトルは、全て「伝え合う言葉」となっているが、『オツベルと象』の「単元」が変わっている。

表1に示しているように、平成十四～十七年版の「言葉の森へ」が、平成十八～二十三年版では「言葉との出会い『文学』」に、平成二十四～二十七年版では「読むこと【構成と表現】」となっている。

ここで注目すべきことは、平成二十四～二十七年版の「単元」に、再び「読むこと」という文言が提示されることになったことである。また「想像の世界」「言葉の森へ」など漠然とした表現が使われていた「単元」の言葉が、「構成と表現」といった具体的な言葉が使われるようになったことも大きな変化と言えよう。

第二に、「学習の手引き」と併せて昭和五十二年度版まで掲載されていた『言葉の学習』や『理解する力』が『よりみちくやってみよう』や『ここが大事！「場面の展開の特徴を捉えて』』として再び掲載されるようになったことである。平成十八年～二十三年版の『よりみちくやってみよう』では、読み取りを深めるためのディスカッションの方法が、平成二十四～二十七年版の『ここが大事！「場面の展開の特徴を捉えて』』では、場面の展開の特徴を把握するための方法が、生徒が主体的に取り組めるよう具体的に書かれている。

第三に、平成十四～十七年版の「学習の手引き」に書かれた学習目標②の「表現と構成」が、平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした教科書二種類では、「表現」が「擬態語・擬音語の効果」に、「構成」は「構成と展開」に変わっており、それぞれが学習目標として独立していることである。

第四に、平成十四～一七年版まで、「表現の面白さ」として扱われていた「擬態語・擬音語」が、平成十八年以降は、「擬態語・擬音語」として明確に記されるようになり、さらには「面白さ」ではなく、「効果」を重視した内容へと変わったことである。

また平成十四年までの「構成の面白さ」が平成十八年以降は、「構成と展開」という表記に変わり、場面の展開を重視した内容となっている。

平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」は、平成十五年度「学習指導要領」までのものと比較して、より具体的な学習の手立てが記されているのが特徴である。同じ「学習指導要領」のもとでは、ほとんど変化はなかった。

しかし「学習の手引き」が平成十八〜二十三年度版と、平成二十四〜二十七年版では、同じ平成二〇年度「学習指導要領」を基準としてい
るにも関わらず、書き方が大きく異なっている。

その要因として、生徒の実態に合わせて変わったのではないかと推察されるが、どちらも読み取るための具体的な方法が書かれており、カン
ボジアの日本語学習者への指導にも役立つと考える。

平成十八年版『中学国語1伝え合う言葉』（言葉と出会う「文学」と平成二〇年度「学習指導要領」「国語科」を照らし併せると、次のと
おりである。

「学習の手引き」の①

①擬声語や擬態語に着目する。

作品の中から、特に印象に残った擬声語・擬態語を二つあげ、どのような効果を生み出しているか、説明してみよう。
は、「学習指導要領」の「読むこと」の（ア）（エ）に当たる。

ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

「学習の手引き」の②、

②作品の構成や展開を捉える。

物語や小説を読むときは、どのように構成されているのか、又、ストーリーが、どのような構成で、どのようなストーリーが展開して
いるのかを的確に把握することが大切である。

『オツベルと象』は、どのようなストーリーが展開しているのかを確かめてみよう。

『オツベルと象』の場面の移り変わりを、時間の順序を手がかりに、考えてみよう。

『オツベルと象』のストーリーは、どのようなものか。簡潔に説明してみよう。

これらは「学習指導要領」の「中学第一学年の目標」の（1）（2）（3）及び「C」「読むこと」の（ウ・エ）

（1） 目的や場面に応じ、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力、話し手の意図を考えながら聞く能力、話題や
方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる。

（2） 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章

を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。

(3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してもの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。

ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

に対応していると考えられる。

「学習の手引き」の③

③ 白象やオツベルにとって、何が大切なものかを想像する。

白象は、なぜオツベルの小屋を訪ねたのだろうか。その理由を、白象の言葉の中から探ってみよう。

オツベルは、なぜ白象に「ずうっとこっちにいたらどうだい。」と言ったのだろうか。

最後の場面で、白象はなぜ「さびしく笑っ」たのか、考えてみよう。

これらは「学習指導要領」の「国語」「目標」の「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」に対応し、さらに、「中学第一学年の目標」にある(3)及び「読むこと」の(イ・オ・カ)

(3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してもの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。

イ 文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。

オ 文章に表れているもの見方や考え方をとらえ、自分のもの見方や考え方を広くすること。

カ 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。

に対応している。

これら設問は、それぞれの登場人物の動作や使っている言葉から生徒自身が意味を読み取り、考えたこと、思ったことをお互いに伝え合いながら、思考力と想像力を高めていくという指導だと考えられる。

同じく平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした平成二十四～二十七年の「学習の手引き」を確認すると次のとおりである。

「学習の手引き」の①

①語り手と登場人物の関係に注意して、構成や展開、表現の特徴を捉える。
は「学習指導要領」の「国語」「目標」(1)(2)に対応する。

- (1) 目的や場面に応じ、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力、話し手の意図を考えながら聞く能力、話題や方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる。
- (2) 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。

「学習の手引き」の②

②音読をとおして、擬声語や擬態語の効果について考える。

は、「学習指導要領」の「C読むこと」(ア)

ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。
に対応していると考ええる。

「学習の手引き」の③

③自分が見つけた疑問について考えたことを、根拠を明確にして文章にまとめる。

は、「学習指導要領」の「目標」の(3)及び「C読むこと」の(1)(カ)

- (3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してもの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。

カ 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。
に対応していると考ええる。

さらに、「学習の手引き」の「確かめよう」と「考えよう」のところを確認する。

「確かめよう」

1 この作品を読んでおもしろいと思ったことや疑問に思ったことをノートにまとめ、発表しよう。

「考えよう」

- ① 『オツベルと象』を音読し、擬声語・擬態語をノートに抜き書きし、用いられ方の特徴と効果について、話し合おう。
- ② 「第一日曜」「第二日曜」のオツベルと白象の会話部分を音読し、話し方から、どのような人物象が浮かんでくるか、話し合おう。
- ③ 「第五日曜」に描かれているできごとを比較し、どのようなところが違うか、話し合おう。
- ④ 語り手であるある牛飼いは、「オツベルときたらいたいしたもんだ。」「頭がよくて偉いためた。」「オツベルはやっぱり偉い。」など、オツベルを賞賛する言を何度も繰り返しているが、どんな気持ちで言っているか、話し合おう。
- ⑤ 象は、なぜ「寂しく笑って」「ああ、ありがとう。ほとんどぼくは助かったよ。」と言ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。
- ⑥ 牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのかを考え、発表し合おう。

これらは、「学習指導要領」「C読むこと」の(1)

ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。

ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること。

に対応すると考えられる。

平成二十四～二十七年版の「学習の手引き」には、「音読」が含まれているが、ここでの音読は、三つの場面（「第一日曜」、「第二日曜」、「五日曜」）に描かれている登場人物の会話文と地の文をはっきりと読み分けることができるかどうかを確認するための手法とも考えられる。また、物語の世界をより深く味わうためには、物語の構成と場面展開の特徴を把握することが重要であるとし、平成二十四～二十七年版の「学習の手引き」に併せて掲載されている「ここが大事！」「場面の展開の特徴」を捉えて」には、展開を把握するために大事な物語の中の「時間の流れ」を正しく捉える方法が記されている。このような指導展開は、カンボジアの日本語学習者にも役立つ方法である。

第八節 平成二十九年年度「学習指導要領」告示と平成二十八～令和二年・三～四年度版「学習の手引き」

平成二十九年度「学習指導要領」を基準にした教科書は、二種類ある。平成二十八年～令和二年版と令和三年～四年度版の二種類で、タイトル

はどちらも『伝え合う言葉 中学国語1』である。
 これら二種類の教科書における「学習の手引き」と、前年度の平成二十四～二十七年版教科書における「学習の手引き」の分析、及び、平成二十九年年度の「学習指導要領」との対応について考察した。
 表1は、上段に平成二十四年施行平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」と、中段・下段に平成二十九年年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」二種類を示すものである。

*表1・平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」と、平成二十九年年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」の対照

<p>平成二十四～二十七年版 『中学国語1 伝え合う言葉』読むこと【構成と表現】</p> <p>① 語り手と登場人物の関係に注意して、構成や展開表現の特徴を捉える。</p> <p>② 音読をとおして、擬声語や擬態語の効果について考える。</p> <p>③ 自分が見つけた疑問について考えたことを、根拠を明確にして文章にまとめる。</p> <p>確かめよう</p>	<p>平成二十八～令和二年版 『伝え合う言葉 中学国語1』表現に立ち止まる【物語】</p> <p>① 作品の構成や展開、表現の特徴について自分の考えをもつ。</p> <p>② 語句の意味や擬音語・擬態語に注目し、その工夫や効果を理解する。</p>	<p>令和三～四年版 『伝え合う言葉 中学国語1』「身体／生命／家族」</p> <p>① 語句の意味や擬音語・擬態語に注意し、その工夫や効果を理解する。</p> <p>② 場面と描写に着目して作品を読み、内容を解釈する。</p> <p>③ 作品の構成や展開、表現の効果について根拠を明確にして考える。</p> <p>内容を読み深めよう</p>
---	---	---

<p>1 この作品を読んでおもしろいと思ったことや疑問に思ったことをノートにまとめ、発表しよう。</p> <p>考えよう</p>	<p>『オツベルと象』を音読し、擬音語・擬態の使われ方の特徴とその効果を捉えよう。</p> <p>深めよう</p>	<p>1 『オツベルと象』を音読し、擬音語・擬態語の使われ方の特徴とその効果を捉えよう。</p>
<p>① 『オツベルと象』を音読し、擬音語・擬態語をノートに抜き書きし、用いられ方の特徴と効果について、話し合おう。</p>	<p>1 「オツベル」と「白象」はどのような人物として描かれているだろうか。</p> <p>参考 「第一日曜」の会話部分を音読してみよう。</p>	<p>2 「オツベル」と「白象」はどのような人物として描かれているだろうか。</p> <p>参考 「第一日曜」の会話部分を音読してみよう。</p>
<p>② 「第一日曜」「第二日曜」のオツベルと白象の会話部分の音読し、話し方から、どのような人物像が浮かんでくるか、話し合おう。</p>	<p>2 「第一日曜」「第二日曜」のできごとと、「第五日曜」のできごとのうち、共通するところ、異なるところを比べよう。</p>	<p>3 「第一日曜」「第二日曜」のできごとと、「第五日曜」のできごとのうち、共通するところ、異なるところを比べよう。</p>
<p>③ 「第五日曜」に描かれているできごとを比較し、どのようなところが違うか、話し合おう。</p>	<p>3 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 94 L 7) と、白象が、「寂しく笑って」言ったの</p>	<p>1 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 162 L 7) と、白象が「寂しく笑って」</p>
<p>④ 語り手であるある牛飼いは、「オツベルときたらたいしたもんだ。」「頭がよくて偉いんだ。」「オツベルはやつぱり偉い。」など、オツベルを賞賛する言葉を何度も繰り返し返しているが、どんな気持ちで言っているか、話し合おう。</p>	<p>3 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 94 L 7) と、白象が、「寂しく笑って」言ったの</p>	<p>1 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 162 L 7) と、白象が「寂しく笑って」</p>
<p>⑤ 白象は、なぜ「寂しく笑って」「ああ、ありがとう。ほとんどぼくは助かったよ。」と言ったのか、自分の</p>	<p>3 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 94 L 7) と、白象が、「寂しく笑って」言ったの</p>	<p>1 「ああ、ありがとう。ほんとうに僕は助かったよ。」(P 162 L 7) と、白象が「寂しく笑って」</p>

<p>「ここが大事！」 「場面の展開の特徴」を捉えて</p> <p>物語や小説の場面の展開の特徴を把握するために次の二つの点に注目しよう。</p>	<p>⑥牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのかを考え、発表し合おう。</p> <p>考えを文章にまとめよう。</p>
<p>「ここが大事」 構成や展開、表現の特徴に着目する</p> <p>物語や小説は、ある人物が登場し、さまざまなきごとが起こる。『オツベルと象』では、「オツベル」の</p>	<p>はなぜだろうか。文章にまとめよう。</p> <p>考えよう</p> <p>牛飼いの語り方は、「第一日曜 第二日曜」では、「オツベルときたらたいしたもんだ。」(P 80 L 5)、「頭がよくて偉いためた。」(P 88 L 2)などとオツベルを称賛<small>しょうさん</small>しているが、「第五日曜」では、「オツベルかね、……………いなくなつたよ。」(P 88 L 7)のように変化している。このことをふまえながら、牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのか、考えよう。</p> <p>■言葉・表現</p> <p>この作品には、段落の最初に「とにかく」(P 82 L 3)、「ところが」(P 83 L 3)などの言葉が多く出てくる。これらはどのようなはたらきをしているか、確かめよう。</p>
<p>「ここが大事」 構成や展開、表現の特徴に着目する</p> <p>物語や小説は、ある人物が登場し、さまざまなきごとが起こる。『オツベルと象』では、「オツベル」の</p>	<p>言ったのはなぜか。文章にまとめよう。</p> <p>考えよう</p> <p>牛飼いの語り方は「第一日曜」「第二日曜」では、「オツベルときたら大したもんだ。」(P 148 L 2)、「頭<small>かたま</small>がよくて偉<small>えらい</small>いためた。」(P 156 L 2)などとオツベルを賞賛<small>しょうさん</small>しているが、「第五日曜」では、「オツベルかね、……………いなくなつたよ。」(P 156 L 7)のように変化している。このことを踏まえながら、牛飼いはどのような気持ちでこの話を語ったのか、考えよう。</p> <p>■言葉・表現</p> <p>この作品には、段落の最初に「とにかく」(P 150 L 2)、「そしたら」(P 150 L 3)、「ところが」(P 151 L 7)などの言葉が多く出てくる。これらはどのようなはたらきをしているか、確かめよう。</p>

<p>(1) 過去から現在向かって進む時間の流れ。 (2) 冒頭の一行から結末の一行までの全体の構成。 この二つの点に即して、『オツベルと象』を読んでみると、どうなるだろうか。</p>	<p>まず、(1) に注目してよんでみよう。「第一日曜」では、「白象」が「オツベル」の仕事場を訪れる。続いて「第二日曜」「第五日曜」では、「白象」の見る月が「三日の月」から「十一日の月」へとだんだん満ちていくことから、「オツベル」と「白象」をめぐるできごとが時間の流れに即して描かれていることがわかる。</p>	<p>小屋に「白象」が登場するところから話が始まり、「白象」が「オツベル」に迫害され、仲間がやってきて「オツベル」を倒し、解放されるところで話が終わる。その間のできごとは、「第二日曜」と「第五日曜」に、「白象」の見る月が「三日の月」から「十一日の月」へとだんだん満ちていくことから、時間の流れにそって描かれていることがわかる。</p>
<p>次に、(2) に注目して読んでみると、この作品は、「・ある牛飼いがもの語る。」「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の部分から構成されているが、これらは牛飼いがオツベルと白象をめぐるできごとを語った日であり、(1) の時間の流れとは無関係なことに気が付く。</p>	<p>このことは、オツベルと白象をめぐるできごとの外側にいる牛飼いが、どのような思いでこの話を語っているかという問題を私たちに投げかけている。 このように、できごとの時間の流れと、作品全体の構成の両方に着眼することで、『オツベルと象』の世界を、より深く味わうことができるのである。</p>	<p>しかし、場面の展開は「第一日曜」「第二日曜」と「第五日曜」に分けられている。冒頭に「……ある牛飼いが物語る。」とあり、この話は「牛飼い」によるものだという枠組みが示される。「牛飼い」は、「第一日曜」「第二日曜」では、「オツベルときたらたいたしたもんだ。」と語り始めているが、「第五日曜」では、「オツベルから……いなくなったよ。」(P 88 L7) とオツベルに対する見方が変化している。それぞれの場面は、「オツベルと白象」をめぐる話を「牛飼い」が語った日であり、できごとの時間の流れとは別に作品が構成されていることがわかる。</p>
<p>(2) で学習したことを、他のもの語りや小説を読むこ</p>	<p>また、作品中に用いられている「のんのんのんのん」(P 80 L5)、「グララアガア」(P 90 L2)などの表現の効果を考えることで、『オツベルと象』の作品世界を、より深く味わうことができるのである。</p>	

ともにも活用しよう。

表1から次のことが確認された。

第一に、共通する設問が数多くありながら、三種類の教科書の「単元」名が変わっていることである。表1に示しているように、平成二十四～二十七年版の「構成と表現」が、平成二十八～令和二年版では「表現に立ち止まる【物語】」に、最新の令和三～四年版では「身体／生命／家族」となっている。このような推移の背景には、平成二〇年度の「学習指導要領」「国語科」「目標」や「内容」において、「日常生活」という言葉が用いられ、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」における言語能力の向上が掲げられていたが、平成二十九年の「学習指導要領」「国語科」には、「日常生活」という言葉より「社会生活」という言葉が多用されている点に関連しているかもしれない。例えば「第1目標」には

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

(2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。

と、「社会生活」における言語活動の向上・推進が強調されている。このような「学習指導要領」「目標」の反映として、令和三～四年版教科書の「単元」名に、「身体／生命／家族」という広範なテーマが用いられたのではないかと推測する。

第二に、三種類の教科書の「学習の手引き」は、いずれの教科書も「擬音語・擬態語」「物語の構成」に注目して指導するよう図られている。これは、「学習指導要領」「C読むこと」「エ」の

文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。

に対応していると考えられる。

第三に、平成二十四～二十七年版の「みちしるべ」における「考えよう」の、

②「第一日曜」「第二日曜」のオツベルと白象の会話部分を音読し、話し方から、どのような人物像が浮かんでくるか、話し合おう。」

は、平成二十八年版以降になると、次のように変更された。

「深めよう」「1」

「オツベル」と「白象」はどのような人物として描かれているだろうか。

参考 「第一日曜」の会話部分を音読してみよう。

この文言は、令和三〜四年版でも引き継がれている。「音読」を通じ、「会話部分」に留意することで、登場人物がどのような人物であるのか、生徒の想像を促していると言える。

これは、「学習指導要領」「C読むこと」「イ」の

イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。

に対応する。「登場人物の相互関係、心情の変化」の読解は、物語世界にあつて、地の文章と会話の文章とを丁寧に読み分けながら、相互関係考察を深めることが望ましい。したがって、人物像の読解に、まず会話部分を音読するという「学習の手引き」の手法は、極めて有効だと考える。

第四に、平成二十八年以降の教科書の「学習の手引き」には、これまでにない質問として「深めよう」「2」

「第一日曜」「第二日曜」のできごとと、「第五日曜」のできごとのうち、共通するところ、異なるところを比べよう。
が新しく設題された。

これは、「学習指導要領」「C読むこと」「イ」「ウ」の

イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。

ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。
に対応する。各「場面」や「描写」を比較検討する姿勢を促すものとなっている。

第五に、平成二十四年版の「牛飼いの気持ち」についての質問は、「考えよう」⑥牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのかを考え、発表し合おう。」とあるが、平成二十八年版以降は、より具体的に

「考えよう」

牛飼いの語り方は、「第一日曜、第二日曜」では、「オツベルときたらたいしたもんだ。」(P 80 L 5)、「頭がよくて偉いためだ。」(P 88 L

2) などとオツベルを称賛しているが、「第五日曜」では、「オツベルかね・・・いなくなつたよ。」(P 88 L 7) のように変化して

いる。このことをふまえながら、牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのか、考えよう。

と、作品本文を提示し、「第一日曜」「第二日曜」における「牛飼いの気持ち」の変化を推察する質問となっている。

これは「学習指導要領」「C読むこと」「イ」「エ」の

イ 場面の展開や登場人物の相互関係，心情の変化などについて，描写を基に捉えること。

エ 文章の構成や展開，表現の効果について，根拠を明確にして考えること。

に対応する。作品全体の構成を踏まえ、展開や各描写を注意深く読解する目的で、『オツベルと象』の語り手「牛飼い」に注目することは非常に有意義となる。

第六に、平成二十四～二十七年版にはなかった「■言葉・表現」の項目が新設された。しかし、一方で令和二年版まであった「ここが大事」の項目が最新の教科書には、完全に削除された。

表からも明らかのように、最新の令和三～四年版の指導内容は、より簡略化されたと言える。

「■言葉・表現」の項目にて提示された内容は、接続詞に関する質問となっている。この点に関しては、「学習指導要領」「内容」の「知識及び技能」の

(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ウ 事象や行為，心情を表す語句の量を増すとともに，語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して，語感を磨き語彙を豊かにすること。

エ 単語の類別について理解するとともに，指示する語句と接続する語句の役割について理解を深めること。

といった項目が対応する。「文脈上の意味との関係」や「指示する語句と接続する語句の役割」に対する設問は、『オツベルと象』のような物語を題材にすることでより具体的に理解することが可能となるのではなからうか。

むすび

昭和二十六年「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」から、平成二十九年「学習指導要領」を基準とした教科書の「学習の手引き」までを分析し、『オツベルと象』の指導の変遷を辿った。(その後の展開・変遷については今後の課題としたい)。

最初の昭和二十六年「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」は、「読むこと」に慣れるため「音読・黙読」を中心とした指導方針

が認められた。

昭和三十三年「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、『オツベルと象』の言語表現をより詳細に指導するような内容であった。

昭和四十四年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、学習目標が提示され、基本的な文法能力や作品読解の能力を育成する指導を通じて、生徒の主體的な活動につながる方向性が認められた。これを基準とした「学習の手引き」では、登場人物の心情に着目し、場面の展開ごとに想像が深まっていくおもしろさを味わせ、そのうえで、生徒の感想・考えを重視するという生徒主体の指導へと転換する。

第三に、平成元年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、「音読」の指導が刷新される。それ以前の「音読」の目的は、表現のおもしろさを知るための音読であった。しかし、平成元年度以降、「音読」には「朗読」が加えられるようになる。それは、表現のおもしろさを理解したうえで「朗読」である。さらに、作品の構成を視座に据えた具体的な指導が開始された。

第四に、平成十四年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」は、他者の意見を聞きながら、内容の理解を深めるとともに、自分の考えを文章にまとめる力を重視している。

平成二〇年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、生徒の思考力と想像力を高めていくために、物語の構成だけでなく、展開も重要とされ、時間の流れを正確に把握する方法も記されるようになった。

この時期の教科書の「学習の手引き」の内容は、物語の構造に目を向けるようにという指導がなされている。物語の世界をより深く味わうためには、物語の構成と場面展開の特徴を把握することが重要であるとして、物語の中の「時間の流れ」を正しく捉える方法が記されている。

一方、平成二〇年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、「音読」の指導が大きくとりあげられている。その理由として、次のような「音読」の効果が期待されていると考えられる。

まず、「音読」「朗読」することによって、『オツベルと象』の三つの場面「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」ごとに、登場人物を区別することができる。また、「音読」することによって、会話文と地の文とを、はっきりと読み分けることができる。

つまり、「音読」とは、単に声に出して読むことに終わるのではなく、「音読」を通して、作品の構造や登場人物の理解をうながすための方法として機能していると考えられる。「音読」は、作品を理解し、それをあらためて、自分の表現として声に出して読むことで教育的効果が高まる。その考え方の原点には、『オツベルと象』が昭和三十六年の「学習の手引き」まで、「音読」を中心として指導されてきた経緯があるものの、当時の日本の「音読」の指導目的は短時間での多読であった。

それが、平成二〇年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では大きく改訂された。「音読」が作品理解の到達点として位

置づけられるようになったと理解することができるであろう。

第六に、平成二十九年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、擬音語・擬態語といったオノマトペに代表される表現技法の考察が加わり、日本語の響きやおもしろさを体感させる内容となっている。

以上、戦後から『オツベルと象』の「学習の手引き」を概観し、日本の国語科教育における『オツベルと象』の「学習の手引き」にみる指導の変遷をたどることによって、『オツベルと象』の具体的な「音読」「朗読」指導の意義と内容の変遷をあきらかにした。当初の「音読」「黙読」重視から、昭和四十四年度以降、教師主導型から生徒の主体性を重視する教育へと転換するなかで、平成元年度には「音読」の指導が刷新されて表現のおもしろさを理解したうえでの「朗読」となり、平成二〇年度を基準とする平成二十七〜二十七年教育出版「学習の手引き」に至って「朗読劇」が推奨される。

これらを参考に、カンボジアの教師主導型、「音読」中心の授業に、日本の「朗読」「朗読劇」のアクティブ・ラーニングを取り入れ、「朗読劇」の授業方法を構築するとともに、次の三点の副教材を開発することとした。すなわち、視覚教材として、原文に忠実なますむらひろし氏の漫画『オツベルと象』を活用し、聴覚教材として日本語ネイティブ・スピーカーによる「朗読劇」録音DVDを制作し、本文研究を踏まえた原文にできるかぎり近いクメール語翻訳テキストの作成である。

第五章 『オツベルと象』の本文―カンボジアの日本語教材・クメール語翻訳テキスト作成のために―

はじめに

一九七五年、クメール・ルージュの支配が始まり、カンボジアの文化は破壊された。一九七九年のポル・ポト政権崩壊後、学校教育が再開されたが、内戦のため完全には実施されなかった。日本文学が初めてカンボジアに紹介されたのは、一九九一年のことである(一)。私たち王立プノンペン大学の専任講師も、学部を卒業して、すぐに大学の教壇に立った。大学院博士課程前期課程を修了したのは、日本に留学してからである。

カンボジア人日本語学習者にとって、日本文学に触れる機会は数少ない。日本のアニメも漫画も、カンボジアでは普及していない。できる

ことなら、ほんとうの日本文学を、作家自身が書いた原文によって読んでほしい。

日本語を学ぶカンボジア人は、宮澤賢治の「雨ニモマケズ」だけは知っている。二〇一一年東日本大震災のとき、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科では、東北の人々の心の支えとなった「雨ニモマケズ」を読んで、日本の復興を祈った(2)。

宮澤賢治の豊かな作品世界は、仏教国・農業国であるカンボジアの風土や心情にも違和感なく溶けこむ。大正期の原文の旧漢字・旧仮名遣いを新字体・現代仮名遣いに改め、適宜、注を施せば、日本語教材として十分に使用することが可能であろう。

本章は、カンボジアに初めて紹介する『オツベルと象』の教材本文・クメール語訳底本を定めることを目的とし、初出誌『月曜』本文にさかのぼり、校本宮澤賢治全集新旧二種の校訂本文に再検討を加える。

第一節 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科「日本文学Ⅰ・Ⅱ」

筆者は王立プノンペン大学外国語学部日本語学科で、二年生「読解」の授業を担当している。四年次には「日本文学Ⅰ・Ⅱ」を受講した。二〇一七年度の授業形態は次のようであった。

- ① 教員が、学生に作品を音読させる。
- ② 学生のアクセントが正しいかどうかを確かめるために、教員が再び音読する。
- ③ 学生全員が、教員の後についてリピートする。
- ④ 教員が、言葉や表現の意味を確認する。
- ⑤ 学生が、感想文を書いて提出する。

カンボジアの日本語教育では、読解教材として『レベル別多読ライブラリー』を使用することが多い。しかし、その本文は要約されたあらすじであり、原文とはまったく異なっている。例えば、太宰治『走れメロス』の冒頭部、原文は次のようであるが、

メロスは激怒した。必ず、かの邪智暴虐の王を除かなければならぬと決意した。メロスには政治がわからぬ。メロスは、村の牧人である。笛を吹き、羊と遊んで暮らして来た。けれども邪悪に對しては、人一倍に敏感であった。けふ未明メロスは村を出發し、野を越え山越え、十里はれた此のシラクスの市にやつて来た。メロスには父も、母も無い。女房も無い。十六の、内氣な妹と二人暮らした(3)。

中上級用（大学四年生相当）日本語教材『レベル別多読ライブラリー』では次のようになっていた。

メロスは、ギリシャのある村で羊を飼って生活していた。

メロスには、父も母もない。妻もない。十六歳の妹と二人で暮らしている。

北米・ヨーロッパ諸国では、すでに二十年以上前から、日本語教育の教材として、日本文学の作品読解を取り入れることが主張されている。セルビア・ベオグラード大学大学院の山崎佳代子氏によると、セルビア・ベオグラード大学のダニエラ・ヴァシッチ氏は、

外国語を教えるということは新しい語彙や文法構造だけでなく、言葉の背景にある文化的な要素を絡めて教えなければなりません。このとき、心を動かす文学作品は、外国語を学ぶクラスにおいて驚異的なツールとなります。文学作品を授業で扱うことで、学生が自分自身で考え出す能力がつくと強調することが大切だと思います。目標言語を使用して個人の意見を話すなど、学生は言語と文学を自己開発のツールとして使うことができます。

そうすれば学生は、外国語知識を向上させられるし、文学の生涯の読者にもなるでしょう。言語力よりも、授業の中の効果的な相互関係こそが、重要な問題なのです。もちろん、言語能力を豊かにすることは重要ですが、文化的に学び、考える能力を培えば、他の文化に対してより共感と尊敬ができ、客観性と文化的洞察力も伸ばすことができます。

と述べられ、ニュージールランド・ヴィクトリア大学の狩野不二夫氏は次のように述べられた。

日本語と日本の文学は車の両輪のような関係だった。文学教育は人間形成の面でも、日本語を読む面でも、最適な教材である。

日本文学は、日本という国を知ることができる大切な科目であり、文学の指導を通して、〈話す・聞く・読む・書く〉の力、読解力・思考力・プレゼンテーション能力・文章力を高めることも可能となる。

そこで、宮澤賢治の作品をカンボジア人向けに特化して、語彙・文法・文型・漢字のレベル別教材「原文による宮澤賢治多読ライブラリー」を開発する。これまでカンボジア人国費留学生が取り組んできた作品と対象学年は、次のとおりである。

『やまなし』 日本語学科二年生 日本語レベル初級

『雪渡り』 日本語学科三年生 日本語レベル中級

『オツベルと象』 日本語学科四年生 日本語レベル中上級

『虔十公園林』 社会人向けカンボジア日本人材開発センター「日本文化講座」日本語レベル上級

カンボジア独自の日本語教育の実状に鑑み、各作品のレベルは、語彙・文法・文型・漢字を調査した結果にもとづいて配分した。教材は

「原文による宮澤賢治多読ライブラリー」として体系化し、各作品に次の日本語教材を作成することとした。さらに各作品をクメール語に翻訳して、カンボジアで広く出版したいと考えている。

①主教材…日本語の全文。日本の国語教科書掲載本文を参看する。

現代仮名遣い、新字体。

未習漢字には振り仮名を付し、平仮名表記とすることも検討する。

句読点の位置は、その都度、検討する。

②副教材…クメール語翻訳。詳細な注を付ける。

③朗読・朗読劇の録音版

①主教材の本文テキストについて、当初は、日本の小・中学校の教科書本文を新旧の筑摩書房版『校本宮澤賢治全集』（以下、「旧校本」「新校本」と略称す）と対照したうえで使用するつもりであった。日本の義務教育の教材とされた宮澤賢治の作品であれば、評価も定まっており、日本文学や国語教育の研究も進んでいる。

ところが、いざ、教材テキスト本文を定めるために、国語教科書の本文、「単元」「学習の手引き」を調査したところ、教科書本文が原文を時には大きく変更していることが確認された⁽⁸⁾。のみならず、新旧校本も、初出誌『月曜』の本文を独自に校訂している。

そこで、まず、『月曜』の初出本文の確認と新旧校本の校訂を確認することから作業を始めることとした。本稿は、カンボジアに初めて紹介する『オツベルと象』の教材本文、ならびにクメール語訳の底本文本文を定めることを目的とし、初出誌『月曜』本文にさかのぼり、校本宮澤賢治全集新旧二種の校訂本文に再検討を加える。

注

(1) ペン・セタリン「カンボジアにおける日本文学の受容」『日本文学誌要』七三巻、二〇〇六年三月、法政大学国文学会、一〇四頁。

(2) 杉山純子「世界の日本語教育の現場から―国際交流基金日本語専門家レポート―日本語学科」(二〇一三年度)。

https://www.jpfi.go.jp/ji/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touman_asia/cambodia/2013/report02.html (最終閲覧二〇二二年九月八日)。

(3) 桂英澄・菊田義孝・別所直樹編『太宰治全集』第三巻(一九六八年十二月、筑摩書房)。

(4) 橋爪明子著・NPO 法人日本語多読研究会監修『レベル別日本語多読ライブラリー にはんご よむよむ文庫』レベル4 Vol. I、二〇〇六年十月、アスク出版)。

「日本文学Ⅰ・Ⅱ」で扱う収録作品と授業回数は次のとおりである。

「日本文学Ⅰ」前期・木下順二『鶴の恩返し』2回・森鷗外『高瀬舟』3回・小泉八雲『耳なし芳一』3回・『雪女』2回・芥川龍之介『蜘蛛の糸』3回・『魔術』2回

「日本文学Ⅱ」後期・伊藤左千夫『野菊の墓』3回・太宰治『走れメロス』3回・芥川龍之介『杜子春』3回・『鼻』3回・山本泰子『かげの恋人』3回

(5) 山崎佳代子編『日本語が日本文学と出会うとき―池澤夏樹とともに―』(二〇一六年十月、ベオグラード大学文学部出版局)、三十九頁。

同「日本文学と日本語教育が出逢うとき」(第13回「東西文化の融合」国際シンポジウム基調講演、大東文化大学院外国語学研究所 日本語文化学専攻、二〇二一年十一月二〇日、於大東文化大学、Zoom 併用)。「文学には、見えないものを見えるようにする、見えるものを見えなくするという空想力がある。」

(6) 狩野不二夫「外国人に日本文学を教えることの意義―ヴィクトリア大学の現代文学講座の実践から―」(留学生教育学会編集委員会編『留学生教育』第四号、一九九九年十一月、厚有出版)、一〜十頁。

(7) 拙稿「日本語教材『オツベルと象』の本文における漢字・語彙・文法・文型のレベル」(『外国語学会誌』第五二号、二〇二三年三月刊行予定、大東文化大学外国語学会)。

(8) 拙稿『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和28〜46年教科書と「学習指導要領を中心」―(『語学教育論叢』第三九号、二〇二二年三月、大東文化大学語学教育研究所)、一六九頁。

同『オツベルと象』の本文と日本語教育―昭和52年日本書籍(小学6年用)・令和3年教育出版(中学1年用)の本文の改変―(水門の会創立60周年記念神戸・東京合同例会第八回国際シンポジウム「日本文学と日本語教育が出逢うときⅡ」口頭発表、二〇二二年三月二六日、於大東文化大学、Zoom 併用)。

『オツベルと象』は昭和28年以降、小学校六年生、中学校一年生・二年生の国語教科書に採用された。教科書と使用年度は次のとおりである。

教育出版：中学一年用

- 昭和28～29年『中学国語（総合）一の上』
- 昭和30～31年『総合中学国語改訂版一の上』
- 昭和32～36年『総合中学国語三改訂版一上』
- 昭和47～49年『新版標準中学国語一』
- 昭和50～52年『改訂標準中学国語一』
- 昭和53～55年『新版中学国語I』
- 昭和56～58年『中学国語I』
- 昭和59～61年『改訂中学国語I』
- 昭和62～平1年『新訂中学国語1』
- 平成2～4年『新版中学国語1』
- 平成5～8年『新版中学国語1』
- 平成9～13年『中学国語1』
- 平成14～17年『伝え合う言葉中学国語1』
- 平成18～23年『伝え合う言葉中学国語1』
- 平成24～27年『伝え合う言葉中学国語1』
- 平成28～令和2年『伝え合う言葉中学国語1』
- 令和3～4年『伝え合う言葉中学国語1』
- 東陽書籍…中学校国語二年副読本
- 昭和28年（一九五三）『ことばの生活 文学の本』
- 学校図書…中学校1年
- 昭和35年（一九六〇）『国語中学1』
- 日本書籍…中学校1年
- 昭和44～46年『国語中学1』
- 日本書籍…小学校6年

第二節 『オツベルと象』の諸テキストの本文比較

『オツベルと象』は、宮澤賢治生前に発表された数少ない作品のひとつである(二)。初出誌は、詩人・尾形亀之助主宰の大正十五年（一九二六）一月三日発行の雑誌『月曜』創刊号であり(三)、新旧『校本宮澤賢治全集』の「校異篇」には次のようにあり、共にこの本文に依拠している。

《本文》「月曜」一月刊行号発表形に拠る(三)。

ただし、新旧全集は本文を適宜校訂している。全集の影響力は絶大であり、その後の『オツベルと象』の本文を決定づけたといっても過言ではない。流布本文となった新旧校本の本文は、宮澤賢治の原文をどのように校訂しているのか。

表1は、『オツベルと象』の次の本文を対照して示したものである。

上段…初出誌『月曜』創刊号掲載本文（大正十五年（一九二六）一月三日刊）

下段…新旧校本の本文

旧校本本文（昭和49年9月、筑摩書房『校本宮澤賢治全集』第十一卷、天澤退二郎・入澤康夫氏）

新校本（平成7年11月、筑摩書房『【新】校本宮澤賢治全集』第十二卷、天沢退二郎・入沢康夫・杉浦静氏）

新旧校本の表記はともに旧仮名遣い、漢字は新字体である。新旧校本の改訂は、編者が重なるせい、ほぼ同じである。したがって、表1では新旧校本の本文を同じ下段に示し、旧校本・新校本の異同は次の①～⑬に示した。これは新校本による旧校本の改訂を意味する。また、表1の上下段の本文に付された番号と、太字は、引用者による。

【新旧校本の校訂の異同】

- ①旧 「よくきくねえ」、「新「よくき」「く」ねえ、「」に改む。
- ②旧 「あたる。」、「新「あたる。」「」に改む。
- ③旧 「運んでくれ」、「新「運んでくれ」「」に改む。

- ④旧 「石もなげとばせるよ。」、新「石も「なげ」とばせるよ。」に改む。
- ⑤旧 「べたんと肢を折つて座り」、「新「べたん「と」肢を折つて座り」に改む。
- ⑥旧 「半日炭を」、「新「半「日」炭を」に改む。
- ⑦旧 「もんさ。」、新「もんさ「。」」に改む。
- ⑧旧 「しかたが」、「新「し「かた」が」に改む。
- ⑨旧 「ひどく」、「新「ひ」どく」に改む。
- ⑩旧 「仰ぎ見て」、「新「仰」ぎ見て」に改む。
- ⑪旧 「ばしやばしやくらくなり」、「新「ばしや「ばしや」くらくなり」に改む。
- ⑫旧 「射ちだした。」、新「射ちだし「た」。」に改む。
- ⑬旧 「も一つはみ出した。」、新「も一つ□はみ出した。」に改む。

*表1・『オツベルと象』初出『月曜』本文と新旧校本校訂本文

<p style="text-align: center;">『オツベルと象』初出『月曜』</p>	<p style="text-align: center;">『オツベルと象』旧校本・新校本校訂本文</p>
<p>……ある牛飼ひがものがたる</p> <p style="text-align: center;">第一日曜</p> <p>オツベルときたら大したもんだ。稲扱器械の六臺も据えつけて、のんのんのんのののんと、大そろしない音をたててやっつてゐる。</p> <p>十六人の百姓どもが、顔をまるつきりまつ赤にして足で踏んで器械をまはし、小山のやうに積まれた稲を片つばしから扱い</p>	<p>……ある牛飼ひがものがたる</p> <p style="text-align: center;">第一日曜</p> <p>オツベルときたら大したもんだ。稲扱器械の六台も据えつけて、のんのんのんのののんと、大そろしない音をたててやっつてゐる。</p> <p>十六人の百姓どもが、顔をまるつきりまつ赤にして足で踏んで器械をまはし、小山のやうに積まれた稲を片つばしから扱い</p>

て行く。藁はどんどうしろの方へ投げられて、また新しい山になる。そこらは、粃や藁から発つたこまかな塵で、變にぼうつと黄いろになり、まるで沙漠のけむりのやうだ。

そのうすくらしい仕事場を、オツベルは、大きな琥珀のパイプをくわい、吹殻を藁に落さないやう、眼を細くして氣をつけながら、両手を背中に組みあはせて、ぶらぶら往つたり来たりする。

小屋はずゐぶん頑丈で、學校ぐらゐもあるのだが、何せ新式稲扱器械が、六臺もそろつてまはつてるから、のんのんのんふるふのだ。中にはいるとそのため、すつかり腹が空くほどだ。そしてじつさいオツベルは、そいつで上手に腹をへらし、ひるめしどきには、六寸ぐらゐのビフテキだの、雑巾ほどあるオムレツの、ほくほくしたのをたべるのだ。

とにかく、さうして、のんのんのんやつてゐた。

そしたらそこへどういふわけか、その、白象がやつて来た。白い象だぜ、ペンキを塗つたのでないぜ。どういふわけで来たかつて？ そいつは象のことだから、たぶんぶらつと森を出て、ただなにとなく来たのだらう。

そいつが小屋の入口に、ゆつくり顔を出したとき、百姓どもはぎよつとした。なぜぎよつとした？**①よくききねえ**、何をしだすか知れないぢやないか。かかり合つては大へんだから、どいつもみな、いつしやうけんめい、じぶんの稲を扱いてゐた。

ところがそのときオツベルは、ならんだ器械のうしろの方で、

て行く。藁はどんどうしろの方へ投げられて、また新しい山になる。そこらは、粃や藁から発つたこまかな塵で、變にぼうつと黄いろになり、まるで沙漠のけむりのやうだ。

そのうすくらしい仕事場を、オツベルは、大きな琥珀のパイプをくわい、吹殻を藁に落さないやう、眼を細くして氣をつけながら、両手を背中に組みあはせて、ぶらぶら往つたり来たりする。

小屋はずゐぶん頑丈で、學校ぐらゐもあるのだが、何せ新式稲扱器械が、六台もそろつてまはつてるから、のんのんのんふるふのだ。中にはいるとそのため、すつかり腹が空くほどだ。そしてじつさいオツベルは、そいつで上手に腹をへらし、ひるめしどきには、六寸ぐらゐのビフテキだの、雑巾ほどあるオムレツの、ほくほくしたのをたべるのだ。

とにかく、さうして、のんのんのんやつてゐた。

そしたらそこへどういふわけか、その、白象がやつて来た。白い象だぜ、ペンキを塗つたのでないぜ。どういふわけで来たかつて？ そいつは象のことだから、たぶんぶらつと森を出て、ただなにとなく来たのだらう。

そいつが小屋の入口に、ゆつくり顔を出したとき、百姓どもはぎよつとした。なぜぎよつとした？**①よくき「く」ねえ**、何をしだすか知れないぢやないか。かかり合つては大へんだから、どいつもみな、いつしやうけんめい、じぶんの稲を扱いてゐた。

ところがそのときオツベルは、ならんだ器械のうしろの方で、

ポケットに手を入れながら、ちらつと鋭く象を見た。それからすばやく下を向き、何でもないといふふうで、いまままでどほり往つたり来たりしてゐたもんだ。

するとこんどは白象が、片脚床にあげたのだ。百姓どもはぎよつとした。それでも仕事が忙しいし、かかり合つてはひどいから、そつちを見ずに、やつぱり稲を扱いてゐた。

オツベルは奥のうすくらいところで両手をポケットから出して、も一度ちらつと象を見た。それからいかにも退屈さうに、わざと大きなあくびをして、両手を頭のうしろに組んで、行つたり来たりやつてゐた。ところが象が威勢よく、前肢二つつきだして、小屋にあがつて来やうとする。百姓どもはぎくつとし、オツベルもすこしぎよつとして、大きな琥珀のパイプから、ふつとけむりをはきだした。それでもやつぱりしらないふうで、ゆつくりそこらがあるいてゐた。

そしたらたうたう、象がこのこ上つて来た。そして器械の前のところを、呑気にあるきはじめたのだ。

ところが何せ、器械はひどく廻つてゐて、靱は夕立か霰のやうに、パチパチ象にあたるのだ。象はいかにもうるさいらしく、小さなその眼を細めてゐたが、またよく見ると、たしかに少しわらつてゐた。

オツベルはやつと覺悟をきめて、稲扱器械の前に出て、象に話をしやうとしたが、そのとき象が、とてもきれいな、驚みたいないいい聲で、こんな文句を云つたのだ。

ポケットに手を入れながら、ちらつと鋭く象を見た。それからすばやく下を向き、何でもないといふふうで、いまままでどほり往つたり来たりしてゐたもんだ。

するとこんどは白象が、片脚床にあげたのだ。百姓どもはぎよつとした。それでも仕事が忙しいし、かかり合つてはひどいから、そつちを見ずに、やつぱり稲を扱いてゐた。

オツベルは奥のうすくらいところで両手をポケットから出して、も一度ちらつと象を見た。それからいかにも退屈さうに、わざと大きなあくびをして、両手を頭のうしろに組んで、行つたり来たりやつてゐた。ところが象が威勢よく、前肢二つつきだして、小屋にあがつて来やうとする。百姓どもはぎくつとし、オツベルもすこしぎよつとして、大きな琥珀のパイプから、ふつとけむりをはきだした。それでもやつぱりしらないふうで、ゆつくりそこらがあるいてゐた。

そしたらたうたう、象がこのこ上つて来た。そして器械の前のところを、呑気にあるきはじめたのだ。

ところが何せ、器械はひどく廻つてゐて、靱は夕立か霰のやうに、パチパチ象にあたるのだ。象はいかにもうるさいらしく、小さなその眼を細めてゐたが、またよく見ると、たしかに少しわらつてゐた。

オツベルはやつと覺悟をきめて、稲扱器械の前に出て、象に話をしやうとしたが、そのとき象が、とてもきれいな、驚みたいないいい聲で、こんな文句を云つたのだ。

「ああ、だめだ。あんまりせわしく、砂がわたしの齒に②あたる。」

まったく靱は、パチパチパチ歯にあたり、またまつ白な頭や首にぶつつかる。

さあ、オツベルは命懸けだ。パイプを右手にもち直し、度胸を据えて斯う云った。

「どうだい、此處は面白いかい。」

「面白いねえ。」象がからだを斜めにして、眼を細くして返事した。

「ずうつとこつちに居たらどうだい。」

百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは云つてしまつてから、にはかにがたがた顫え出す。ところが象はけろりとして

「居てもいいよ。」と答へたもんだ。

「さうか。それではさうしやう。さういふことにしやうぢやないか。」オツベルが顔をくしやくしやにして、まつ赤になつて悦びながらさう云つた。

どうだ、さうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。いまに見たまへ、オツベルは、あの白象を、はたらかせるか、サーカス團に賣りとばすか、どつちにしても萬圓以上もうけるぜ。

第二日曜

オツベルときたら大したもんだ。それにこの前稻扱小屋で、

「ああ、だめだ。あんまりせわしく、砂がわたしの齒に②あたる。」

まったく靱は、パチパチパチ歯にあたり、またまつ白な頭や首にぶつつかる。

さあ、オツベルは命懸けだ。パイプを右手にもち直し、度胸を据えて斯う云った。

「どうだい、此處は面白いかい。」

「面白いねえ。」象がからだを斜めにして、眼を細くして返事した。

「ずうつとこつちに居たらどうだい。」

百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは云つてしまつてから、にはかにがたがた顫え出す。ところが象はけろりとして

「居てもいいよ。」と答へたもんだ。

「さうか。それではさうしやう。さういふことにしやうぢやないか。」オツベルが顔をくしやくしやにして、まつ赤になつて悦びながらさう云つた。

どうだ、さうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。いまに見たまへ、オツベルは、あの白象を、はたらかせるか、サーカス團に賣りとばすか、どつちにしても万円以上もうけるぜ。

第二日曜

オツベルときたら大したもんだ。それにこの前稻扱小屋で、

うまく自分のものにした、象もじつさい大したもんだ。力も十馬力もある。第一みかけがまつ白で、牙はぜんたいきれいな象牙でできてゐる。皮も全體、立派で丈夫な象皮なのだ。そしてずゐぶんはたらくもんだ。けれどもそんなに稼ぐのも、やつぱり主人が偉いのだ。

「おい、お前は時計は要らないか。」丸太で建てたその象小屋の前に来て、オツベルは琥珀のパイプをくわえ、顔をしかめて斯う訊いた。

「ぼくは時計は要らないよ。」象がわらつて返事した。

「まあ持つて見ろ、いゝもんだ。」斯う言ひながらオツベルは、ブリキでこさえた大きな時計を、象の首からぶらさげた。

「なかなかいゝね。」象も云ふ。

「鎖もなくちやだめだらう。」オツベルときたら、百キロもある鎖をさ、その前肢にくつつけた。

「うん、なかなか鎖はいいね。」三あし歩いて象がいふ。

「靴をはいたらどうだらう。」

「ぼくは靴などはかないよ。」

「まあはいてみる、いいもんだ。オツベルは顔をしかめながら、赤い張子の大きな靴を、象のうしろのかかどにはめた。

「なかなかいいね。」象も云ふ。

「靴に飾りをつけなくちや。」オツベルはもう大急ぎで、四百キロある分銅を靴の上から、穿め込んだ。

「うん、なかなかいゝね。」象は二あし歩いてみて、さもうれし

うまく自分のものにした、象もじつさい大したもんだ。力も十馬力もある。第一みかけがまつ白で、牙はぜんたいきれいな象牙でできてゐる。皮も全體、立派で丈夫な象皮なのだ。そしてずゐぶんはたらくもんだ。けれどもそんなに稼ぐのも、やつぱり主人が偉いのだ。

おい、お前は時計は要らないか。」丸太で建てたその象小屋の前に来て、オツベルは琥珀のパイプをくわえ、顔をしかめて斯う訊いた。

「ぼくは時計は要らないよ。」象がわらつて返事した。

「まあ持つて見ろ、いゝもんだ。」斯う言ひながらオツベルは、ブリキでこさえた大きな時計を、象の首からぶらさげた。

「なかなかいゝね。」象も云ふ。

「鎖もなくちやだめだらう。」オツベルときたら、百キロもある鎖をさ、その前肢にくつつけた。

「うん、なかなか鎖はいいね。」三あし歩いて象がいふ。

「靴をはいたらどうだらう。」

「ぼくは靴などはかないよ。」

「まあはいてみる、いいもんだ。」オツベルは顔をしかめながら、赤い張子の大きな靴を、象のうしろのかかどにはめた。

「なかなかいいね。」象も云ふ。

「靴に飾りをつけなくちや。」オツベルはもう大急ぎで、四百キロある分銅を靴の上から、穿め込んだ。

「うん、なかなかいゝね。」象は二あし歩いてみて、さもうれし

さうにさう云つた。

次の日、ブリキの大きな時計と、やくざな紙の靴とはやぶけ、象は鎖と分銅だけで、大よろこびであるいて居つた。

「濟まないが税金も高いから、今日はすこうし、川から水を汲んでくれ。」オツベルは両手をうしろで組んで、顔をしかめて象に云ふ。

「ああ、ぼく水を汲んで来やう。もう何ばいでも汲んでやるよ。」

象は眼を細くしてよろこんで、そのひるすぎに五十だけ、川から水を汲んで来た。そして菜つ葉の畑にかけた。

夕方象は小屋に居て、十把の藁をたべながら、西の三日の月を見て、

「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さつぱりするねえ」と云つてゐた。

「濟まないが税金がまたあがる。今日は少うし森から、たきぎを運んで**③**くれオツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしにつつ込んで、次の日象にさう言つた。

「あゝ、ぼくたきぎを持つて来やう。いい天気だねえ。ぼくはぜんたい森へ行くのは大すきなんだ」象はわらつてかう言つた。

オツベルは少しぎよつとして、パイプを手からあぶなく落しさうにしたがもうあるときは、象がいかにも愉快なふうで、ゆつくりあるきだしたので、また安心してパイプをくわい、小さな咳を一つして、百姓どもの仕事の方を見に行つた。

さうにさう云つた。

次の日、ブリキの大きな時計と、やくざな紙の靴とはやぶけ、象は鎖と分銅だけで、大よろこびであるいて居つた。

「濟まないが税金も高いから、今日はすこうし、川から水を汲んでくれ。」オツベルは両手をうしろで組んで、顔をしかめて象に云ふ。

「ああ、ぼく水を汲んで来やう。もう何ばいでも汲んでやるよ。」

象は眼を細くしてよろこんで、そのひるすぎに五十だけ、川から水を汲んで来た。そして菜つ葉の畑にかけた。

夕方象は小屋に居て、十把の藁をたべながら、西の三日の月を見て、

「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さつぱりするねえ」と云つてゐた。

「濟まないが税金がまたあがる。今日は少うし森から、たきぎを運んで**③**くれ」オツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしにつつ込んで、次の日象にさう言つた。

「あゝ、ぼくたきぎを持つて来やう。いい天気だねえ。ぼくはぜんたい森へ行くのは大すきなんだ」象はわらつてかう言つた。

オツベルは少しぎよつとして、パイプを手からあぶなく落しさうにしたがもうあるときは、象がいかにも愉快なふうで、ゆつくりあるきだしたので、また安心してパイプをくわい、小さな咳を一つして、百姓どもの仕事の方を見に行つた。

そのひるすぎの半日に、象は九百把たきぎを運び、眼を細くしてよるこんだ。

晩方象は小屋に居て、八把の藁をたべながら、西の四日の月を見て

「ああ、せいせいした。サンタマリア」と斯うひとりごとしたさうだ。

その次の日だ、

「濟まないが、税金が五倍になった、今日は少うし鍛冶場へ行って、炭火を吹いてくれないか」

「ああ、吹いてやらう。本気でやつたら、ぼく、もう、**④**息で、石もナデカとばせるよ」

オツベルはまたどきつとしたが、氣を落ち付けてわらつてゐた。象はそのそ鍛冶場へ行って、**⑤**べたん肢を折つて座り、ふいごの代りに**⑥**半白炭を吹いたのだ。

その晩、象は象小屋で、七把の藁をたべながら、空の五日の月を見て

「ああ、つかれたな、うれしいな、サンタマリア」と斯う言つた。

どうだ、さうして次の日から、象は朝からかせぐのだ。藁も昨日はたゞ五把だ。よくまあ、五把の藁などで、あんな力がでるもんだ。

じつさい象はけいざいだよ。それというのもオツベルが、頭がよくてえらいためだ。オツベルときたら大したもんさ**⑦**」

そのひるすぎの半日に、象は九百把たきぎを運び、眼を細くしてよるこんだ。

晩方象は小屋に居て、八把の藁をたべながら、西の四日の月を見て

「ああ、せいせいした。サンタマリア」と斯うひとりごとしたさうだ。

その次の日だ、

「濟まないが、税金が五倍になった、今日は少うし鍛冶場へ行って、炭火を吹いてくれないか」

「ああ、吹いてやらう。本気でやつたら、ぼく、もう、**④**息で、石も「なげ」とばせるよ」

オツベルはまたどきつとしたが、落ち付けてわらつてゐた。象はそのそ鍛冶場へ行って、**⑤**べたん「と」肢を折つて座り、ふいごの代りに**⑥**半「日」炭を吹いたのだ。

その晩、象は象小屋で、七把の藁をたべながら、空の五日の月を見て

「ああ、つかれたな、うれしいな、サンタマリア」と斯う言つた。

どうだ、さうして次の日から、象は朝からかせぐのだ。藁も昨日はたゞ五把だ。よくまあ、五把の藁などで、あんな力がでるもんだ。

じつさい象はけいざいだよ。それというのもオツベルが、頭がよくてえらいためだ。オツベルときたら大したもんさ**⑦**」

第五日曜

オツベルかね、そのオツベルは、おれも云はうとしてたんだが、居なくなつたよ。

まあ落ちついてききたまへ。前にはなしたあの象を、オツベルはすこしひどくし過ぎた。⑧したがだんだん⑨びどくなつたから、象がなかなか笑はなくなつた。時には赤い龍の眼をして、ちつとこんなにオツベルを見おろすやうになつてきた。

ある晩象は象小屋で、三把の藁をたべながら、十日の月を⑩抑ぎ見て、

「苦しいです。サンタマリア。」と云つたといふことだ。

こいつを聞いたオツベルは、ことごと象につらくした。

ある晩、象は象小屋で、ふらふら倒れて地べたに座り、藁もたべずに、十一日の月を見て、

「もう、さようなら、サンタマリア。」と斯う言つた。

「おや、何だつて？ さよならだ？」月が俄かに象に訊く。

「えゝ、さよならです。サンタマリア。」

「何だい、なりばかり大きくて、からつきし意久地のないやつだなあ。仲間へ手紙を書いたらいゝや。」月がわらつて斯う云つた。

「お筆も紙ありませんよう。」象は細ういききれいな声で、しく

第五日曜

オツベルかね、そのオツベルは、おれも云はうとしてたんだが、居なくなつたよ。

まあ落ちついてききたまへ。前にはなしたあの象を、オツベルはすこしひどくし過ぎた。⑧し「か」たがだんだん⑨「ひ」どくなつたから、象がなかなか笑はなくなつた。時には赤い龍の眼をして、ちつとこんなにオツベルを見おろすやうになつてきた。

ある晩象は象小屋で、三把の藁をたべながら、十日の月を⑩「仰」ぎ見て、

「苦しいです。サンタマリア。」と云つたといふことだ。

こいつを聞いたオツベルは、ことごと象につらくした。

ある晩、象は象小屋で、ふらふら倒れて地べたに座り、藁もたべずに、十一日の月を見て、

「もう、さようなら、サンタマリア。」と斯う言つた。

「おや、何だつて？ さよならだ？」月が俄かに象に訊く。

「えゝ、さよならです。サンタマリア。」

「何だい、なりばかり大きくて、からつきし意久地のないやつだなあ。仲間へ手紙を書いたらいゝや。」月がわらつて斯う云つた。

「お筆も紙ありませんよう。」象は細ういききれいな声で、しく

しくしく泣き出した。

「そら、これでせう。」すぐ眼の前で、可愛い子どもの聲がした。象が頭を上げて見ると、赤衣着物の童子が立つて、硯と紙を捧げてゐた。象は早速手紙を書いた。

「ぼくはずゐぶん眼にあつてゐる。みんな出て来て助けてくれ。」

童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。

赤衣の童子が、さうして山に着いたのは、ちやうどひるめしごろだつた。このとき山の象どもは、沙羅樹の下のくらがりで、碁などをやつてゐたのだが、額をあつめてこれを見た。

「ぼくはずゐぶん眼にあつてゐる。みんな出てきて助けてくれ。」

象は一せいに立ちあがり、まつ黒になつて吠えだした。

「オツベルをやつつけやう」議長の象が高く叫ぶと、

「おう、でかけやう。グララアガア、グララアガア。」みんながいちどに呼應する。

さあ、もうみんな、嵐のやうに林の中をなきぬけて、グララアガア、グララアガア、野原の方へとんで行く。どいつもみんなきちがひだ。小さな木などは根こぎになり、藪や何かもめちやめちやだ。グワア　グワア　グワア　グワア、花火みたいに野原の中へ飛び出した。それから、何の、走つて、走つて、たうたう向ふの青くかすんだ野原のはてに、オツベルの邸の黄い

しくしく泣き出した。

「そら、これでせう。」すぐ眼の前で、可愛い子どもの声がした。象が頭を上げて見ると、赤衣着物の童子が立つて、硯と紙を捧げてゐた。象は早速手紙を書いた。

「ぼくはずゐぶん眼にあつてゐる。みんな出て来て助けてくれ。」

童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。

赤衣の童子が、さうして山に着いたのは、ちやうどひるめしごろだつた。このとき山の象どもは、沙羅樹の下のくらがりで、碁などをやつてゐたのだが、額をあつめてこれを見た。

「ぼくはずゐぶん眼にあつてゐる。みんな出てきて助けてくれ。」

象は一せいに立ちあがり、まつ黒になつて吠えだした。

「オツベルをやつつけやう」議長の象が高く叫ぶと、

「おう、でかけやう。グララアガア、グララアガア。」みんながいちどに呼應する。

さあ、もうみんな、嵐のやうに林の中をなきぬけて、グララアガア、グララアガア、野原の方へとんで行く。どいつもみんなきちがひだ。小さな木などは根こぎになり、藪や何かもめちやめちやだ。グワア　グワア　グワア　グワア、花火みたいに野原の中へ飛び出した。それから、何の、走つて、走つて、たうたう向ふの青くかすんだ野原のはてに、オツベルの邸の黄い

ろな屋根を見附けると、象はいちどに噴火した。

グララアガア、グララアガア。その時はちやうど一時半、オツベルは皮の寝臺の上でひるねのさかりで、鳥の夢を見てゐたもんだ。あまり大きな音なので、オツベルの家の百姓どもが、門から少し外へ出て、小手をかざして向ふを見た。林のやうな象だらう。汽車より早くやつてくる。さあ、まるつきり、血の氣も失せてかけ込んで、

「旦那あ、象です。押し寄せやした。旦那あ、象です。」と聲をかぎりに叫んだもんだ。

ところがオツベルはやつぱりえらい。眼をばつちりとあいたときは、もう何もかもわかつてゐた。

「おい、象のやつは小屋にゐるのか。居る？ 居る？ 居るのか。よし、戸をしめる。戸をしめるんだよ。早く象小屋の戸をしめるんだ。ようし、早く丸太を持って来い。とちこめちまへ、畜生めぢたばたしやがるな、丸太をそこへしぱりつける。何ができるもんか。わざと力を減らしてあるんだ。ようし、もう五六本持つて来い。さあ、大丈夫だ。大丈夫だとも。あわてるなつたら。おい、みんな、こんどは門だ。門をしめる。かんぬきをかへ。つつぱり。つつぱり。さうだ。おい、みんな心配するなつたら。しつかりしろよ。」オツベルはもう仕度ができて、ラツパみたくない声で、百姓どもをばげました。ところがどうして、百姓どもは氣が氣ぢやない。こんな主人に巻き添ひなんぞ食ひたくないから、みんなタオルやはんけちや、よごれたや

ろな屋根を見附けると、象はいちどに噴火した。

グララアガア、グララアガア。その時はちやうど一時半、オツベルは皮の寝臺の上でひるねのさかりで、鳥の夢を見てゐたもんだ。あまり大きな音なので、オツベルの家の百姓どもが、門から少し外へ出て、小手をかざして向ふを見た。林のやうな象だらう。汽車より早くやつてくる。さあ、まるつきり、血の氣も失せてかけ込んで、

「旦那あ、象です。押し寄せやした。旦那あ、象です。」と声をかぎりに叫んだもんだ。

ところがオツベルはやつぱりえらい。眼をばつちりとあいたときは、もう何もかもわかつてゐた。

「おい、象のやつは小屋にゐるのか。居る？ 居る？ 居るのか。よし、戸をしめる。戸をしめるんだよ。早く象小屋の戸をしめるんだ。ようし、早く丸太を持って来い。とちこめちまへ、畜生めぢたばたしやがるな、丸太をそこへしぱりつける。何ができるもんか。わざと力を減らしてあるんだ。ようし、もう五六本持つて来い。さあ、大丈夫だ。大丈夫だとも。あわてるなつたら。おい、みんな、こんどは門だ。門をしめる。かんぬきをかへ。つつぱり。つつぱり。さうだ。おい、みんな心配するなつたら。しつかりしろよ。」オツベルはもう仕度ができて、ラツパみたくない声で、百姓どもをばげました。ところがどうして、百姓どもは氣が氣ぢやない。こんな主人に巻き添ひなんぞ食ひたくないから、みんなタオルやはんけちや、よごれたや

うな白いやうなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をするしるしなのだ。

オツベルはいよいよやつきとなつて、そこらあたりをかけまはる。オツベルの犬も氣が立つて、火のつくやうに吠えながら、やしきの中をはせまはる。

間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらは**①**ばしやくらくなり、象はやしきをとりまいた。グララアガア、グララアガア、その恐ろしいさわぎの中から、

「今助けるから安心しろよ。」やさしい聲もきこえてくる。

「ありがたう。よく来てくれて、ほんとに僕はうれしいよ。」象小屋からも聲がする。さあ、さうすると、まはりの象は、一さうひどく、グララアガア、グララアガア、塀のまはりをぐるぐる走つてゐるらしく、度々中から、怒つてふりまはす鼻も見える。けれども塀はセメントで、中には鐵も入つてゐるから、なかなか象もこわせない。塀の中にはオツベルが、たつた一人で叫んでゐる。百姓どもは眼もくらみ、そこらをうろろするだけだ。そのうち外の象どもは、中間のからだを臺にして、いよいよ塀を越しかかる。だんだんにゆうと顔を出す。その皺くちやで灰いろの、大きな顔を見あげたとき、オツベルの犬は氣絶した。さあ、オツベルは**②**射ちだした。六連發のピストルさ。ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ところが弾丸は通らない。牙にあたればはねかへる。一疋なぞは斯う言つた。

うな白いやうなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をするしるしなのだ。

オツベルはいよいよやつきとなつて、そこらあたりをかけまはる。オツベルの犬も氣が立つて、火のつくやうに吠えながら、やしきの中をはせまはる。

間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらは**①**ばしやくらくなり、象はやしきをとりまいた。グララアガア、グララアガア、その恐ろしいさわぎの中から、

「今助けるから安心しろよ。」やさしい声もきこえてくる。

「ありがたう。よく来てくれて、ほんとに僕はうれしいよ。」象小屋からも聲がする。さあ、さうすると、まはりの象は、一さうひどく、グララアガア、グララアガア、塀のまはりをぐるぐる走つてゐるらしく、度々中から、怒つてふりまはす鼻も見える。けれども塀はセメントで、中には鐵も入つてゐるから、なかなか象もこわせない。塀の中にはオツベルが、たつた一人で叫んでゐる。百姓どもは眼もくらみ、そこらをうろろするだけだ。そのうち外の象どもは、中間のからだを臺にして、いよいよ塀を越しかかる。だんだんにゆうと顔を出す。その皺くちやで灰いろの、大きな顔を見あげたとき、オツベルの犬は氣絶した。さあ、オツベルは**②**射ちだし「た」。六連發のピストルさ。ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ところが弾丸は通らない。牙にあたればはねかへる。一疋なぞは斯う言つた。

「なかなかこいつはうるさいねえ。ぱちぱち顔へあたるんだ。」
オツベルはいつかどこかで、こんな文句をきいたやうだと思ひながら、ケースを帯からつめかへた。そのうち、象の片脚が、堀からこつちへはみ出した。それから⑬も一つはみ出した。五匹の象が一ぺんに、堀からどつと落ちて来た。オツベルはケースを握つたまま、もうくしやくしやに潰れてゐた。早くも門があいてゐて、グララアガア、グララアガア、象がどしどしなだれ込む。

「牢はどこだ。」みんなは小屋に押し寄せる。丸太なんぞは、マツチのやうにへし折られ、あの白象は大へん瘡せて小屋を出た。「まあ、よかつたねやせたねえ。」みんなはしづかにそばにより、鎖と銅をはづしてやった。「ああ、ありがたう。ほんとにぼくは助かつたよ。」白象はさびしくわらつてさう云つた。

⑭ おや、・川へはいつちやいけないいたら。

「なかなかこいつはうるさいねえ。ぱちぱち顔へあたるんだ。」
オツベルはいつかどこかで、こんな文句をきいたやうだと思ひながら、ケースを帯からつめかへた。そのうち、象の片脚が、堀からこつちへはみ出した。それから⑬も一つ「」はみ出した。五匹の象が一ぺんに、堀からどつと落ちて来た。オツベルはケースを握つたまま、もうくしやくしやに潰されてゐた。早くも門があいてゐて、グララアガア、グララアガア、象がどしどしなだれ込む。

「牢はどこだ。」みんなは小屋に押し寄せる。丸太なんぞは、マツチのやうにへし折られ、あの白象は大へん瘡せて小屋を出た。「まあ、よかつたねやせたねえ。」みんなはしづかにそばにより、鎖と銅をはづしてやった。「ああ、ありがたう。ほんとにぼくは助かつたよ。」白象はさびしくわらつてさう云つた。

⑭ おや、「一字不明」、川へはいつちやいけないいたら。

注

(1) 「生前発表(新聞雑誌) 童話」は、賢治が生前に新聞や雑誌に発表した童話作品を十篇をあげる。【新】校本宮澤賢治全集』第十二巻童話V・劇・その他、校異篇(以下、新校本と略称)三八頁、一九九五年十一月、筑摩書房)。

(2) 旧校本の本文決定と校異は、天澤退二郎・入澤康夫氏の二氏による。校異篇には、次のようにある。
《発表誌》「月曜」一月創刊号(大正十五年一月一日発行。第一巻第一号。編輯者、尾形龜之助。発行者、鈴木恵一。発行所、東京市芝

区白金三光町五、恵風館)。本誌本文は各頁三段に組まれ、本篇は、第一〇頁第三段から第一三頁第三段途中までに「第一日曜」「第二日曜」の章が掲載され、「第五日曜」の章は第三四頁冒頭から *一三頁よりつゞく としてはじまり、第三六頁上段で終わっている。題名は三号活字、作者名は四号活字、本文・章題は9ポ活字(17字詰、各段23行)を使用。(表紙に刷られた目次題名も「オツベルと象」である。口絵写真参照)

《現存草稿》なし。発表に際して用いられた原稿も先駆稿も、一切現存しない。わずかに、二種の作品題名列記メモの中に、次のように本篇の題名があがっている。(題名列記メモについての相細は第十二巻参照。ここでは関係部分のみ抄出する)

その1 (第五巻所収文語詩「訪問」の草稿裏面のメモ)

三人兄弟

オツベル

セロ弾きゴージュ、

オツベルと象、

北守將軍の凱旋、

毒もみのすきな署長さん

《本文》「月曜」一月刊号発表形に拠る。

《異文》草稿等が存在しないため、異文を掲出できない。

新校本の本文決定と校異は、天沢退二郎・入沢康夫・杉浦静の三氏による。校異篇には、次のようにある。

《発表誌》「月曜」一月創刊号(大正十五年一月三日発行(奥付による。表紙には「一月一日発行」とある)。第一巻第一号。編輯者、尾形龜之助。発行者、鈴木恵一。発行所、東京市芝区白金三光町五、恵風館)。本誌本文は各頁三段に組まれ、本篇は、第一〇頁第三段から第一三頁第三段途中までに「第一日曜」「第二日曜」の章が掲載され、「第五日曜」の章は第三四頁冒頭から *一三頁よりつゞく としてはじまり、第三六頁上段で終わっている。題名は三号活字、作者名は四号活字、本文・章題は9ポ活字(17字詰、各段23行)を使用。(表紙に刷られた目次題名も「オツベルと象」である。本篇口絵写真参照)

《現存草稿》なし。発表に際して用いられた原稿も先駆稿も、一切現存しない。わずかに、二種の作品題名列記メモの中に、次のように

本篇の題名があがっている。(題名列記メモについての相細は第十三巻参照。ここでは関係部分のみ抄出する)
その1 (第七巻所収文語詩「訪問」の草稿裏面のメモ)

三人兄弟

オツベル

その2 (第八巻所収「青木大学士の野宿」の草稿第七葉裏面)

ゼロ弾きゴ―シユ、

オツベルと象、

北守將軍の凱旋、

毒もみのすきな署長さん

《本文》「月曜」一月創刊号発表形に拠る。

《異文》草稿等が存在しないため、異文を掲出できない。

なお、本篇最終行、「二字不明」の箇所は、発表誌では一字分の黒い四角(ゲタ)になっているが、刷本によっては小さな黒い点のものがある。

(3) 同右。

第三節 宮澤賢治校本の本文校訂・新旧校本の本文校訂

新旧校本全集は、初出誌『月曜』の本文(以下、「初出本文」と略称す)をどのように校訂しているのか。
表1上段の初出本文を基準として、下段の新旧校本の校訂箇所には、①～⑭の数字を付した。なお、新旧字体、新旧仮名遣いの異同は、表1には掲出しない。

新旧校本が初出本文を校訂したのは、次の①～⑭の計十四ヶ所である。

① 「よくききねえ」、新旧「よくきくねえ」に改む。

- ② 「あたる。』、新旧「あたる。」に改む。
 - ③ 「くれ」、新旧「くれ」に作り「」を補う。
 - ④ 「息で、石もナデカとばせるよ」、新旧「息で、石もなげとばせるよ」に改む。⑤ 「べたん」、新旧「べたんと」に改む。
 - ⑥ 「半白炭」、新旧「半日炭」に改む。
 - ⑦ 「」、新旧「。」に改む。
 - ⑧ 「したが」、新旧「しかたが」に改む。
 - ⑨ 「びどく」、新旧「ひどく」に改む。
 - ⑩ 「抑ぎ」、新旧「仰ぎ」に改む。
 - ⑪ 「ばしやくらくなり」、新旧「ばしやばしやくらくなり」に改む。
 - ⑫ 「射ちだした。」、新旧「射ちだした。」に改む。
 - ⑬ 「も一つははみ出した。」、新旧「も一つはみ出した。」に改む。
 - ⑭ 「おや、川へはいつちやいけないつたら。」、新旧「二字不明」、川へはいつちやいけないつたら。」に作る。
- このうち、②③⑤⑦⑨⑫⑬⑭は単純な文字の誤脱であり、新旧全集の校訂に従ってよいと思われる。これらを除く①④⑥⑧⑪について、次に検討を加えていきたい。

(一)「よくききねえ」

そいつが小屋の入口に、ゆつくり顔を出したとき、百姓どもはぎよつとした。なぜぎよつとした？よくききねえ、何をしだすか知れないぢやないか。

初出本文①「よくききねえ」を、新旧全集は「よくきくねえ」と改めている。

「よくききねえ」の「ねえ」は、例えば、「寿司食いねえ」の「ねえ」と同じく、命令の意「しなさい」を表す江戸・東京の俗語表現である。

『日本国語大辞典』「ねえ」の項は、

(補助動詞「なさい」の変化した「なせえ」がさらに変化したものか) 動詞の連用形を受けて命令の意を表す江戸の俗語的な表現。「ねい」とも表記(1)。

とし、「語誌」の項に次のように述べている。

敬語動詞「なさる」からの助動詞「なる」の命令形「ない」「なえ」が連母音の音訛により「ねえ」となったもの。本来の尊敬の意は薄れ、打ち解けた間で用いられる。主として、遊里の者や出入りの客の間に行なわれたが、命令形の「ない」「ねえ」は職人などのあいだでかなり広く用いられた。

用例として、安永二年(一七七三)小松屋百亀の咄本『聞上手』「いなか歸」をあげる。

女房「道理(まじ)でこそ。マアあがりなさい。ホンニお前(まへ)がござらぬゆへ、毎日御うわさばかり申してゐやした。そして田舎(いなか)はおぢさんの所かへ。何ぞおもしろい事でもあつたかへ」「アイ何も面白い(おもしろ)こともなかつた。したが田舎(いなか)は氣散(きさん)じなとき。マアきゝねい、門口(かどぐち)に筵(むしろ)を敷(しい)て寝(ね)てゐても、だれもしかるものはなし、大あくらて飯(めし)をくふてゐるとの、むかふの山には梅やさくらがさいてゐるの、こちらの池(いけ)には杜(かきつばた)若(わか)が今をさかりとひらいてゐる。又こちらには紅葉(もみぢ)が紅葉(かみぢ)して、鶯(うぐひす)などが来て鳴く(な)の、それはく氣(き)のはれた穿(せん)鑿(さく)亭主(ていし)「それはほんによかろう」女房「したがまちなよ。アノ梅(うめ)や櫻(さくら)のじぶんに、なアに紅葉(もみぢ)があるうや」「ハテそこが田舎(いなか)はやりばなしさ」(2)。

(岩波日本古典文学大系100『江戸笑話集』・三九〇頁)

この咄本『聞上手』「いなか歸」の口語体「マアききねい」は、牛飼いの「よくききねえ」を理解するための参考になると思われる。「マアききねい」は、特に江戸っ子のがらつぱち、粗野で落ち着きのない江戸・東京の庶民的な男の口調である。牛飼いの「よくききねえ」には、「これからしつかり説明してやるから、耳の穴をかつぽじつてよく聞けよ」というニュアンスが含まれている。

また、直前の「なぜぎよつとした？」は、本文中に登場しない牛飼いの話の聴き手からの質問を、牛飼いが聴き手に向かって聞き返したものである。牛飼いは自分の知っている情報を、それを知らない聴き手に対して上位の立場から説明してやっている。これを踏まえて、「よくききねえ」は「俺の話(わがこと)を、よく聞け」の意味であると解される。したがって、「よくききねえ」は原文のままでもよいであろう。

この「よくききねえ」を新旧校本の校訂「よくきくねえ」に改めると、鈴木貞美氏の説のように、牛飼いが聞き手に対して「そんなこともわからないのか、と聴き手をやや見下す感じにもなる」(3)。

これをクメール語に翻訳すると、次のようになる。

ពេលដែលដំរីវាងើរ តក្បាល លូចមើលទៅខាង ក្នុងទៅតាម ច្រកចូលនៃកន្លែង ធ្វើការ កម្មករ ទាំងអស់ ឡើងក៏យប់កញ្ជោះ ។
ម៉េចបានឮកម្មករទាំងនោះក៏យប់កញ្ជោះ? អីគេ ? ប៉ុណ្ណឹងក៏អត់ដឹងអី? ស្តាប់អញអោយច្បាស់ ចាំអញប្រាប់ ដោយសារតែមិនដឹងថា អាដឹងនោះ
នឹងឮអញក្រោះថ្នាក់អីខ្លះទេ។

(あの象が小屋の入口に、ゆっくり頭を出したとき、百姓どもは緊張して腹が震えた。「なぜ、腹が震えたのか?」だって?そんなこともわからないのか。これから説明してやるから、俺の話をよく聞けよ。その象が、これからどんな危ないことをするか、わからないからだ。)

(二)「息で、石もナデカとばせるよ。」

「ああ、吹いてやらう。本気でやったら、ぼく、もう、**④**息で、石もナデカとばせるよ。」

初出本文**④**「息で、石もナデカとばせるよ」について、新旧校本は次のように校訂する。

旧校本：「息で、石もなげとばせるよ」

新校本：「息で、石も「なげ」とばせるよ」

初出本文は「ナデカ」三字のみが片仮名表記である。「ナデカ」の校訂は難しい。新旧校本は、いずれも校異を示さない。

工藤哲夫氏は、新旧校本の校訂について誤植説を示された。

右の象の台詞が必ずしも賢治の想像力・創作の賜物とは限らないであろうことが、「四神地名録」中の「石にても鼻に巻いて飛すゆへに」という箇所にて分る。「なげ」の箇所の校訂の内容は、「石もナデカとばせるよ。」↓石もなげとばせるよ。」であって、賢治は原稿で「なげ」と書いていたのが「ナデカ」と誤植されたとの判断に基づくものである。この判断が(結果的に)妥当と考えられる傍証を示すならば、—右の「石にても鼻に巻いて飛すゆへに」という箇所の直前に、「彼象つかいを鼻にくるくと巻いて投飛(引用者注…ふりがな「ナゲトバ、」)せしに」という表現がある。この「投飛(引用者注…ふりがな「ナゲトバ、」)せしに」を「石」の箇所に繰り入れて賢治の表現が生まれたのではあるまいか**(4)**。

工藤氏は新旧校本の校訂に従っておられるが、着眼点として、「ナデカ」には誤字ないし誤植の可能性は想定できないか。

「デ」を生かすなら、「カ」は「モ」の誤植とみて、「息で、石もナ「ン」デモとばせるよ」の可能性も考えられよう。「ナデカ」は、本来は「ナ「ン」デモ（なんでも）」であり、『月曜』の段階での誤植という可能性はないか。したがって、ここは「息で、石もなんでもとばせるよ。」と校訂しておく。

クメール語では、動詞を定めなければならない。息で「石を投げ飛ばす」のはおかしい。「息」を使うなら、「吹き飛ばす」であろう。これをクメール語に翻訳すると、次のようになる。

ဟ្នា ខ្ញុំខ្ញុំ ឃើញ ប្រសិនបើខ្ញុំបញ្ជូន ខ្ញុំអាចធ្វើការបាន ឬបើខ្ញុំបញ្ជូន ខ្ញុំអាចធ្វើការបាន ដោយប្រើដង្ហើម
(ああ、吹いてやる。本気で吹いたら、僕の息で、石でも何でも吹き飛ばすことができるよ。)

(三)「半白炭」

象はそのそ鍛冶場へ行つて、べたとと肢を折つて座り、ふいこの代りに**⑥**半白炭を吹いたのだ。

初出本文**⑥**「半白炭を吹いた」を、新旧校本は「半日炭を吹いた」と改める。

白象は「半白炭を吹いた」のか、あるいは「半日、炭を吹いた」のか。

炭には黒炭・白炭・半白炭という規格があり、半白炭という炭は実在する。竹内庵氏によれば、炭の規格は、昭和四年（一九二九）の商工省告示による「日本標準木炭規格」に準じて、種類毎に詳細な規定が設けられていた**⑤**。

浦和男氏の御教示によれば、岩手県木炭協会業務課の阿部哲氏から、「鍛冶場では半白炭は使わない、鍛冶場に半白炭は不向き」であり、岩手県でも「昔、半白炭を試験的に作ったことがある」という話は伝わっているが、資料は遺っていないとのことである**⑥**。

また、宮崎大学農学部の高松義則氏による「日向木炭史年表」は、明治十三年（一八八〇）に「福瀬焼（半白炭）」が初めて作られたとし、次のように記する。

東旧杵東郷村の金丸才平は福瀬焼（半白炭）を案出す。この炭は京阪で頗る好評であった**⑦**。

明治三十五年（一九〇二）には、田辺清吉らによって木炭の商取引が復興したとする。

田辺清吉ら耳川、美々川流域における木炭の商取引を改善してより入郷地帯の製炭業大いに復興す(8)。

田辺清吉は、明治期、日向産の半白炭「福瀬炭」を上方に売り出して成功した人物で、地元では「日向市有形文化財（建造物）」の「開商之碑」が建立されている。宮城県日向市教育委員会『日向市の文化財』(Cultural Assets of Hyuga City)によれば、

幕末から明治前期にかけて、福瀬地区の山のほとんどは美々津商人の抵当に入っており、人々は木炭を生産してわずかな収入を得ていました。福瀬地区出身の田邊清吉（1832～1902）は、大阪にて阿波屋商店山崎常次郎に交渉して成功し、明治16年（1883）8月、地区の物産を集めて直接取引をする「福瀬商社」を立ち上げ、経営を始めます。記念碑は、彼の功績を称え明治35年（1902）に建立されました。「開商之碑」の文字は子爵・内藤政挙の筆によるもの、碑文は当時の福瀬小学校校長・杉田雅一によるものです(9)。

本書には、日向の半白炭「福瀬炭」の品質が次のように述べられている。

なお、やや硬質な「福瀬炭」は、白炭と黒炭の間である「半白炭」で、白炭より火付きが良く黒炭よりも長持ちするという、双方の良いところを併せ持っていました。山師が偶然誕生させたものですが、現在その生産技術は失われています(10)。

ところが、失われたはずの「半白炭」の製造は、現代でも、細々ながら行われていた。林野庁「平成25年度小笠原諸島駆除残置木有効活用調査仕様書」は、小笠原諸島の修善事業等で残置された駆除木の有効活用策を平成二十四年度に調査した報告書である。島に放置されて、シロアリ等の害を生じる駆除残置木を炭に焼いて有効活用しようという計画があった。その「炭化の方法」は「極力簡便な方法により炭化するものとし」、具体的に次の三つの方法を示している。第一に、モクマオウは「林試式移動式炭化炉を使用して黒炭を作成」。第二に、アカギ、リュウキウウマツ、ギンネム等は「伏せ焼き」という「炭化する材を地面に積み重ね、その上に間詰め等として末木支条等を乗せ、更に断熱材として周囲の土を乗せて炭化する方法」。そして、第三に、次に引用するように、モクマオウの有効活用の可能性として「ドラム缶を利用した半白炭の作成（本州等で実施）」をあげる。

②ドラム缶を利用した半白炭の作成（本州等で実施）

モクマオウについては、24年度調査において良質な白炭が作成可能との調査結果があることから、上述①とは別に、以下の試行を行うものとする。一般に白炭はウバメガシ等を原料に本州等で備長炭として製造され、その製法は1千度以上の高熱にも耐える石釜等の施設・設備と、精錬作業に伴って高温となった炭材を炉外に掻き出し消化（白炭化）するノウハウが必須となる(11)。

これによれば、高級な「備長炭」等の「白炭」の製造には石釜の設備と技術が必須であるのに対して、「半白炭」であれば、ステンレス製ドラム缶で作ることが可能だという。

しかしながら、小笠原にはそのノウハウも設備もないところであるが、ホームページ等によると本州においてステンレス製ドラム缶を利用した半白炭作りを実施している例があり、この方法によればモクマオウの半白炭化が可能と考える。

このため、本州等においてステンレス製ドラム缶釜による半白炭作りを実施している者の協力を得て白炭化を行うこととし、その者に父島のモクマオウ残置材（炭化1回分約1³m）を炭材として送付・提供し、半白炭を作成の上、その成果を返送してもらおうものとする。なお、半白炭化を実践している者への協力要請等については受託者において行うものとする(12)。

「白炭」も「半白炭」も「燃料炭としての形を十分残している」ので、焼き上がった「半白炭」は、小笠原の島民に「バーベキュー用等の燃料炭として利用してもらおう」という。

鈴木貞美氏は、次のように述べられた。

だが、賢治が作品の舞台とした地で高温用の炭が用いられていたことを想定し、日本の読者向けに、上等でない「白炭」の意味で「半白炭」の語を用いたことは十分、考えられよう(13)。

カンボジアの炭には、窯で焼く「黒炭」もあるが、自家製の炭もある。筆者の家でも、炭は家で作る。毎年、お盆の季節になると、カンボジアでは大きな鍋でちまきを蒸す。円筒形のドラム缶を半分に分けて釜にする。その釜の上に、ちまきの鍋を載せて蒸すのである。ドラム缶に薪を入れて燃やすと、ちまきを蒸すと同時に、ドラム缶の中の薪は焼かれて炭となる。ちまきが蒸し上がると、冷水をドラム缶に流し込み、焼き上がった炭を冷やす。トングで炭をドラム缶からつまみ出し、水をかけて冷やすこともある。どちらの方法も、焼き上がった炭を、水で急速に冷やすのである。このカンボジアの自家製炭は、小笠原諸島の「半白炭」に相当すると考えられる。

この自家製炭の半白炭も、黒炭も、クメール語では「ស្លឹក（炭）」と呼ぶ。したがって、ここは初出本文のまま、「半白炭」とする。ところで、白象はほんとうに「半白炭を吹いた」のか。

オツベルが白象に課した労働は、牛飼いによってすべて「第二日曜」に語られる。初出本文によって労働の内容を示すと、次のようになる。

最初の三日目 …「すこうし、川から水を汲んでくれ」。

次の日の四日目 …「少うし森から、たきぎを運んでくれ」。

その次の日の五日目…「少うし鍛冶場へ行つて、炭火を吹いてくれないか」。

この「五日目」の記述のあと、「象はその鍛冶場へ行つて、べたん」と肢を折つて座り、ふいこの代りに半白炭を吹いたのだ」と続く。白象は、鍛冶場に座り込んで炭を吹く。象が吹く強い息で炭火を熾し、その熱によって金属を打ち鍛えて道具をつくる。

この鍛冶場で使われた炭が、カンボジアのように自家製の半白炭であった可能性がある。本文中に、オツベルの炭焼窯の記述はない。たとえ、オツベルが炭焼窯を所有していなくても、「半白炭」なら簡略な方法で焼いて作ることができる。

そして、白象が息で吹いた「炭」が半白炭なら、その半白炭の原料は、前日、白象が森から運んだ「たきぎ」であったかもしれない。白象が鍛冶場で吹いた炭も、オツベルが食べるオムレットやピフテキを焼いた炭も、どちらもドラム缶程度の簡略な釜で作ることのできる半白炭であった可能性は残しておきたい。

これをクメール語に翻訳すると、次のようになる。

ដីបាតដីធូល្យ ទៅកាន់ភ្នំដីដេក បន្ទាប់មកវាបានឆេះយល្អក្នុងឆេះ និងបាតផ្ទះ ផ្ទះដីធូល្យសំបុកដីក្នុង។

(象はそのそ鍛冶場へ行って、鍛冶場に座り込んで、ふいこの代りに半白炭を吹いたのだ。)

(四)「したが」

まあ 落ちついてききたまへ。前にはなしたあの象を、オツベルはすこしひどくし過ぎた。したがだんだんびどくなつたから、象がなかなか笑はなくなつた。

⑧ 初出本文「したが」を、新旧校本は「しかたが」に改めている。

前掲『聞上手』「いななか歸」には「マア聞きねい」と共に、「したが」の用例が次の二例みられる。

「アイ何も面白おもしろいこともなか橋はしさ。したが田舎いなかは氣散きさんじなとさ。マアきゝねい、門口かどぐちに筵むしろを敷しいて寝ねてゐても、だれもしかるものはなし、大あぐらおほあぐらて飯めしをくふくふふているとの、むかふの山には梅うめやさくらがさいてゐるの、こちらの池いけには杜若かきつばたが今いまをさかりとひらいてゐる。又またこちらには紅葉もみぢが紅かみやう葉はして、鶯うぐひすなどが來きて鳴なくの、それはく氣きのはれた穿せんもん鑿く亭てい主しゆ「それはほんによからう」女房にようばう「したがまちなよ。アノ梅うめや櫻さくらのじぶんに、なアに紅かみやう葉はがあるうや」「ハテそこが田舎いなかはやりばなしさ」(14)。

(岩波日本古典文学大系 100 『江戸笑話集』・三九〇頁)

女房に田舎のことを尋ねられて、「アイ何も面白いこともなか橋さ（何も面白いこともなかったさ）」と答え、それに続けて、「したが田舎は気散じなこと」という。大系頭注は「だが、いなかは気散じになる。」とする。ここでは、「したが」は「だが」、直前の「何も面白いこともなかったが」が、ことばとしては省略されている。

この「したが」は、「そうしたか」の略、「そう」は直前の動作を指す。例えば、『大きな活字の国語辞典』第三版（三省堂）は、したが（接）〈文・方〉それはそうだが。だが(15)とし、『日本国語大辞典』「したが」の項には次のようにあり、

〔接続〕（サ変動詞「する」の連用形に助動詞「た」と助詞「が」の付いた語。「そうしたか」の略）先行の事柄に対し、後続の事柄が反対・対立の関係にあることを示す。であるが。だが。けれども。ところで(16)。

享保六年（二七二二）近松門左衛門作『女殺油地獄』下の例をあげる。

殺した奴もまだ知れず氣の毒千萬。したが追附地知れましょと(17)。

（岩波日本古典文学大系49『近松浄瑠璃集』下・四二七頁）

この「したが」は、直前の「氣の毒千萬」を受け、そう（氣の毒千萬）ではあるがと、直前の語を受けて、後の語に逆接させる。

したがって、『オツベルと象』の「ひどくし過ぎた。したがだんだんひどくなつたから」の「したが」も、「ひどくし過ぎた」を強調する。「したが」の直前の「ひどくし過ぎた」を受けて、そう（ひどくし過ぎた）ではあるが、それが「だんだんひどくなつた」ことをいう。したがって、「したが」もこのままで十分に意味が通る。よって、新旧校本の校訂「しかたが」（やりかた・手段）には従わず、原文のままとする。

なお、この『聞上手』「いなか帰」の「したが」の用例は、前掲（一）「よくききねえ」と同じ文脈で用いられているので、（一）と同様、粗野で庶民的な江戸っ子の口調とみてよい。つまり、話し手である牛飼いは、「したが」「よくききねえ」という江戸っ子風の粗野な言葉を使う人物であった。

そこで、クメール語は、高慢で相手を見下すような口調として次のように工夫した。

នៅអោយស្រៀមចាំស្តាប់រឿងស្រីល្អបាទន្ទើរជ្រលកទើបចានជាដំរីនោះ ក្តាយទៅជាកំរនឹងសើច។

អោយស្រាវត្រាចាន្ទើរដាក់ដំរីជ្រលកទើបចានជាដំរីនោះ ក្តាយទៅជាកំរនឹងសើច។

（まあ、きみたち、心を落ち着けてようくお聞きなさいよ。オツベルは、前に話したあの象に対して、少しひどくし過ぎたんだ。それが

だんだん、ひどくなり過ぎたものだから、象はめったに笑わなくなった。」

(五)「ばしやくらくなり」

間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらはばしやくらくなり、象はやしきをとりました。

① 初出本文は「ばしやくらくなり」であるが、新旧校本はこれを「ばしやばしやくらくなり」に改めている。しかし、新旧校本が「ばしや」を「ばしやばしや」に改めた根拠は示されていない。

「ばしやばしや」は、『日本国語大辞典』「ばしやばしや」の項に、

「ばしや・ばしや」「副」(「と」を伴って用いることもある) 水面などをたてつづけにたたいたり、水が物に打ち当たって飛び散ったりする音を表わす語(18)。

とあり、水音を表現する語である。しかし、この「ばしやばしやくらくなり」は水音ではない。新旧校本は、雨が降るときに空が暗くなるという意味をもたせようとしたのであろうか。

宮澤賢治の作品に「ばしや」の用例は、管見には入らなかった。

「ばしやくらくなり」は、山の象たちがオツベルの邸に到着し、邸を取り巻いたときに使われる。そこに至る経緯を、本文によってたどると、次のようになる。

まず、山の象たちは白象の手紙を受け取って、

① 「象は一せいに立ちあがり、まつ黒になつて吠えだした」。

次に、象たちは山から林のなかを抜け、

② 「嵐のやうに林の中をなきぬけて」、

③ 「野原の方へとんで行く。どいつもみんなきちがひだ。小さな木などは根こぎになり、藪や何かもめちやめちやだ」。

さらに、象たちは野原を駆け抜ける。

④ 「花火みたいに野原の中へ飛び出した」

そして、野原のはてにオツベルの邸を見つけたとき、象たちは「噴火」する。

⑤ 「それから、何の、走つて、走つて、たうたう向ふの青くかすんだ野原のはてに、オツベルの邸の黄いろな屋根を見附けると、象はいちどに噴火した」。

このあとの記述は、オツベルの側の視点に転じる。

⑥ 「林のやうな象だらう。汽車より早くやつてくる」

これを察した百姓どもが、オツベルに急を知らせる。

⑦ 「旦那あ、象です。押し寄せやした。旦那あ、象です。」

そしてついに、このとき、「そこらはばしやくらくなり」となるのである。

⑧ 「間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらはばしやくらくなり、象はやしきをとりまいた。グララアガア、グララアガア、」

つまり、「ばしやくらく」は、「まつ黒」「嵐のやう」「きちがひ」「花火みたい」と続く象たちの荒れ狂った様子が頂点に達したときの描写である。野原のはてにオツベルの邸を見つけたとき、象たちの興奮と怒りは頂点に達し、「象はいちどに噴火した」。この「噴火」によって、「間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらはばしやくらくなり、象はやしきをとりまいた」と解することができるのではないか。象たちの興奮と怒りが地面を揺らし、そこらを「ばしやくらく」するのではないか。

語形から推測すると、関西方言に「めっちゃ」「ばり」、福岡方言に「ばり」「ばさらか」、青森県上北郡・北海道方言に「わや（だいなし）。

めちやくちや。乱雑」等の語がある。いずれも程度のひどいことをいい、「とても」「すごく」の意味である。参考までに、『日本語表現辞典』「めっちゃ」の項は次のように述べている。

《使い方》めっちゃ（面白、寒い、かっこいい、お腹空いた）

《説明》「*むちや」から来ていると言われる「めちや（滅茶）」が強調された言葉である。「むちや」が強調された「むっちゃ」と共に全国的に若い世代で使用されるが、特に関西地方でよく用いられる。同じく「めちやめちや」を強調した言葉に「めちやめちや」「めちやくちや（滅茶滅茶）」「めちやめちや（滅茶滅茶・目茶目茶）」「めちやんこ」がある。「めちや」「めっちゃ」が程度が甚だしいことを表すのに対し、「めちやめちや」「めちやくちや」「めちやんこ」は「論文の構成がめちやくちやだ／めちやめちやだ」「車がめちやんこになってる」のように、筋道が立っていない、壊れている、乱雑である、といった状態を表す場合にも使われる。なお「滅茶」は当て字である。

《表記》「めっちゃ」と書くことが多い(19)。

したがって、初出本文「ばしやくらくなり」は、「めちやくちや暗くなり」「急激に、いきなり暗くなり」の意味に解することはできないか。この場面をクメール語に翻訳すると、次のようになる。

ដោយសារកំហឹងរបស់ហ្វូងដំរីដែលមកពីក្រុំបាទផ្ទះឡើងដូចជាក្រុំក្រើង ហើយហ្វូងដំរីទាំងនោះក៏បានលោមពុំទួលវិញផ្ទះនោះ
ភ្លាមនោះស្រាប់តែផ្ទះដំរី ស្រីប្រស្រីប។ ហើយស្រីបនោះទើបនោះក៏បានក្លាយជាងងឹតខ្មៅសាច់ផ្លូវ។

(火山の爆発のように怒って、怒涛のように押し寄せる象たちによって、地面はぐらぐらと揺られ、その周辺は急にまっ暗になり、象たちはオツベルの屋敷を取り囲んだ。)

注

(1) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第十五巻、六〇九頁(一九七五年五月、小学館)。

(2) 小松屋百亀『聞上手』「いなか歸」(安永二年(一七七三)刊、遠州屋)。

本文は、日本古典文学大系100『江戸笑話集』(一九六六年七月、岩波書店)による。

(3) 鈴木貞美「宮沢賢治『オツベルと象』について」『水門一言葉と歴史』第三一号、二〇二三年十二月刊行予定、勉誠社)。

(4) 工藤哲夫「オツベルと象」の象、又は白象」『女子大國文』第二三四号、二〇〇三年十二月、京都女子大学国文学会)、四十六頁。

(5) 竹内庵「岡山県における木炭重要物産同業組合の動向―若干の補遺―」『四国大学紀要』第四一巻、二〇一三年十二月、四国大学)、二十九頁。

(6) 浦和男先生から一般社団法人岩手県木炭協会への問い合わせに対して、業務課の阿部哲氏よりメールで次の回答をいただいた(二〇二二年四月六日付、水門の会翻訳論出典論研究会メーリングリスト)。

Q 1. 鍛冶場で火を使うのに、半白炭を使うのでしょうか？

A 1. 鍛冶場では松炭を使うことが多いです。現代ではコークスを使う方もいますが、昔から主に松炭を使っています。

半白炭を使うと言う話は聞いたことがありません。鍛冶場に半白炭は不向きと考えます。硬い炭は、刃に傷がついてしまうため使わないと聞きましたので、半白炭は不向きだと思います。また、火力も中途半端なので使いづらいと考えます。

鍛冶場で使う松炭は、黒炭で、柔らかく、ふいごで吹くとすぐに最高の火力になるため、昔から松炭が使われています。「鍛冶屋炭」と言うのは松炭のことさしていると思います。

Q2. 戦前、岩手で半白炭は需要があったのでしょうか？

A2. ありません。岩手県で昔、半白炭を試験的に作ったことがあると話では聞きましたが、資料はありません。大正時代に、岩手県で半白炭があったとしても、資料にも残らないレベルということです。私も試験的に半白炭を作ってみました。品質が中途半端で歩留まりが悪く、生産するメリットが全くありません。そのため、半白炭は定着しませんでした。

- (7) 重松義則「日向木炭の沿革史」(『日本林学会九州支部大会講演集』第十五号、一九六二年三月、日本林学会九州支部)、一二五頁。
(8) 同右。

- (9) 今村卓也編『日向市の文化財－Cultural Assets of Hyuga City－』(二〇一九年三月、宮崎県日向市教育委員会)、三十五頁。
<http://www.hyugacity.jp/> (最終閲覧二〇二二年九月五日)。

- (10) 同右。

- (11) 林野庁「平成25年度小笠原諸島駆除残置木有効活用調査仕様書」

<https://www.rinya.maff.go.jp/kanto/apply/publicsale/keikaku/pdf/n25zantibokusiyoushokai.pdf> (最終閲覧二〇二二年九月五日)。

- (12) 同右。

- (13) 注(3)の前掲書。

- (14) 注(2)の前掲書。

- (15) 見坊豪紀・金田一京助・金田春彦・柴田武編『大きな活字の三省堂国語辞典』第三版四四五頁(一九八九年一月、三省堂)。

- (16) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第九卷、(一九七四年五月、小学館)、五七五頁。

- (17) 近松門左衛門『女殺油地獄』(享保六年(一七二二)刊、正本屋山本九兵衛版・山本九右衛門版)。

本文は、日本古典文学大系49『近松浄瑠璃集』上、(一九五八年十一月、岩波書店)による。

- (18) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第十六卷、(一九七五年七月、小学館)、一三〇頁。

- (19) 山根智恵監修『日本語口語表現辞典』、(二〇一三年十一月、研究社)、一〇二五頁。

第四節 『オツベルと象』の語釈

『オツベルと象』には、クメール語に翻訳しにくい語彙がいくつか存在する。

本節は、(一)「のんのんのんのん」、(二)「大そろしない」、(三)「変にぼうっと」の語釈の三語について、語義を定めるために行った調査の結果を報告する。

(一)「のんのんのんのん」の語釈

この語については、清水正『宮沢賢治を解く―「オツベルと象」の謎。』(一九九三年四月、鳥影社)三十九〜四〇頁に、『広辞苑』第四版)と岩波書店の国語辞典を引き、神仏をいう幼児語「のんのんさま」を連想させるとする説がある一方、賢治の地方の方言だとする説も、古くから行われている。そこで筆者は、以下の方言に関する辞典を調査した。

- ① 小松代融『平泉方言の研究』(一九五四年一〇月、岩手方言研究会)。
- ② 細越孝一『盛岡ことば』(一九六三年九月、細越孝一)。
- ③ 金野静一・菊池武人『気仙方言誌』(一九六四年十一月、金野静一)。
- ④ 坂口忠『岩手県宮古市方言語彙』(一九六五年、宮古市教育研究所)。
- ⑤ 西井信男『岩泉地方の方言訛語』(一九七二年二月、岩泉町教育委員会)。
- ⑥ 仙台税務監察局『東北方言集』(一九七五年六月、国書刊行会)。
- ⑦ 小松代融一『岩手方言集』(一九七五年六月、国書刊行会)。
- ⑧ 金野菊三郎『気仙方言辞典』(一九七八年一月、大船渡市芸術文化協会)。
- ⑨ 佐藤好文・盛岡市『盛岡のことば』(一九八一年三月、盛岡市)。
- ⑩ 高橋春時『岩手西和賀の方言』(一九八二年十一月、岩手出版)。
- ⑪ 岸根武司『花巻地方方言』(一九八六年八月、岸根武司)。
- ⑫ 山浦玄嗣『ケセン語大辞典』上・下(二〇〇〇年三月、無明舎出版)。

⑬ 山浦玄嗣『ケセン語の世界』(二〇〇七年二月、明治書院)。

⑭ 中谷眞也『盛岡ことば辞典』(二〇一〇年五月、出版社不明)。

⑮ 中谷眞也『盛岡の擬容語(オノマトペ)』(擬態語擬音語)辞典』(二〇一〇年九月、出版社不明)。
このうち、一九六四年の③と一九八一年の⑨には、次のようにそれぞれ次のようにある。

③ ノンノント……勢よく。どんどんと。[例]「ノンノン水あ流れる」(一二四頁)

⑨ ノンノンメグ【のんのんーめ・ぐ】(動)〔めく〕は接尾語 ①地鳴り海鳴りして凄じい勢いで地震津波が押し寄せて来るさま。②群衆のひしめき合うさま。(二七八頁)

ただし③と⑨は、いかなる根拠に基づく判断か、文例が何に拠っているのかを明記していない。

これらに対し、二〇〇〇年の⑫山浦玄嗣『ケセン語大辞典』下は、その「序論」の五頁に次のようにいう。

わたしは1986(昭和61)年以来、大船渡市盛町で開業医を暮らしている。毎日、多くの患者さんを相手にして、(中略)古典的ケセン語を練って医業を営んでいるというわけだ。この毎日の生活が、わたしにとって実に貴重なケセン語の情報収集の場である。(中略)患者さんの名前、住所(旧町村名)、生年、記録日付も忘れないで書いておく。こんなカードが何万枚もたまった。このカードが『ケセン語大辞典』では大活躍している。辞典ではプライバシーの関係からお名前までは書いていないが、豊富な文例はこのカードからもたらされたものだ。

つまり、著者の山浦氏は医師であり、診療の際に患者からじかに採取した例である。患者のプライバシーの問題から採取年月日や被採取者の氏名は省略されているが、著者が直接に聴いたものであることは、⑫に記載された詳細なアルファベットの発音から、間違いないであろう。

⑫の一四一(一五八九)頁に次のようにある。

nonon 擬副詞 ノンノン。/擬副詞 nononono とも言う。

(1) 大勢の人がひしめく様。

1. Taizen no hito a nonon do ir dar'ar. 大勢の人がノンノンとひしめき合っていた。

(2) 機械の轟音を上げて働く様。/宮沢賢治が「オツベルと象」という童話の中で擬副詞を使い、工場の機械が轟音を上げる様を表現し
しごん。

2. Ōgina kikāi ga nonon do ugogi der dar. 大きな機械がノンノンと轟音を上げて働いていた。

(3) ものがごとが大規模に激しく進行し、動く様。

3. *Sigū tonari a nonnon nonnon do more dār n' dār monoi* すぐ隣がノンノンノンノンともものすごい勢いで燃えてのですね！明治41年
生まれ、小友の女性。

アルファベットの部分は、山浦氏が患者のことばを表記したものである。右の(2)で、山浦氏は、宮沢賢治の『オツベルと象』を引用し、それは「工場の機械が轟音を上げる様」だという。山浦氏が患者から聞いた例としては『*Ogina kikāi ga nonnon do ugogī der dar.* (おおきな機械がのんのんど動きでくた)』を挙げている。さらに氏は、著書の二四二(二五九〇)頁に次のように記している。

nonomegasi 動用詞 第一種活用

ノノノノとさせる。

(1) 人が大勢ひしめいている。

1. *Hirōba ni a hito a nonomegāsi ter dar* 広場には人が大勢ひしめいていたよ。

(2) 機械などが轟音を上げて激しく動く。

2. *Enzin no odō nonomegāsi te, huné a hasir 'té kir tar.* エンジンの音をうごうごうと轟かせて、船が走ってきた。

nonomegū 動用詞 第一種活用

ノノノノとなる。／擬副詞 *nononono* の活用詞化。

(1) 大勢の人々がひしめく。

1. *Madinohi de, madi a hito de nonomegu 'tér der dar.* 市日で町は人がひしめいている。

(2) 機械が轟音を上げて動いている様。

2. *kōba de á kōsagukikāi ga nonomeg 'té ugogī der dar.* 工場では工作機械が轟音をたてて動いている。

nononono 擬副詞

ノノノノ／*nonnon* と同じ。

(1) 人が大勢いる様。

1. *Hito a nononono do iru.* 人がノノノノという。／明治41年生まれ、越喜来の女性。

(2) 轟音を上げて動いている様。物事が大規模に激しく進行する様。

2. *Kikāi ga nononono do unari āger de ugoku.* 機械がノノノノとなりを上げて動く。

右から、「*nonnon*」「*nono*」「*nononono*」は、擬態語や擬声語としてのみならず、動詞の一部としても、その地方の人々に使われていることが

分かる。その地方では比較的よく用いられる方言であつただろうと推察される。そうとすれば、賢治がそれを童話に用いたとしても不思議ではないであろう。

小林俊子氏は二〇〇九年に岩手方言の例をあげて、次のように論じられた。

本来、(のんのん)は擬態語で、深い川や大量の水がゆるやかに流れる様、勢いが盛んで続く様をあらわす。また岩手方言では、地震の揺れを(のんのんめぐ)といい、振動を表す言葉でもある。

賢治は(のんのん)に、これらの表すすべての感覚を乗せて、あふれるようにそして勢いよく盛んに続いている脱穀の状態と足踏みのリズムをも含めて擬音語とした(一)。

小林氏は、「のんのん」をこのように触れているが、しかしその根拠については明記しておられない。

加えて、青空文庫を検索すると、賢治の作品には、この語の使用例がほかに七例ある(二)。七例のうちの六例は、『ペンネンネンネン・ネムの伝記』にある(三)。「ノンノンノンノン」に傍線を引いて以下に掲げる。

さてそれから十五分でネムはムムネの市までもう三チェーンの所まで来ました。ネムはそこで髪をすっかり直して、それから路ばたの水銀の流れで顔を洗ひ、市にはいつて行く支度をしました。

それからなるべく心を落つけてだんだん市に近づきますと、さすがはばけもの世界の首府のけはひは、早くもネムに感じました。

ノンノンノンノンというなりは地の……〔以下原稿数枚分焼失〕

「今授業中だよ。やかましいやつだ。用があるならはいつて来い。」とどなりましたので、学校の建物はぐらぐらしました。

(中略)

その時はじめて地面がぐらぐらぐら、波のようにゆれ

「ガーン、ドロドロドロドロ、ノンノンノンノン」と耳もやぶれるばかりの音がやって来ました。それから風がどうつと吹いて行って忽ちサムトリの煙は向うの方へ曲り空はますます青くクラレの花はさんさんとかがやきました。上席判事が云いました。

「裁判長はどうも実に偉い。今や地殻までが裁判長の神聖な裁断に服するのだ。」

二番目の判事が云いました。「実にペンネンネンネン・ネム裁判長は超怪である。私はニイチャの哲学が恐くは裁判長から暗示を受けているものであることを主張する。」

みんなが一度に叫びました。

「ブラボオ、ネネム裁判長。ブラボオ、ネネム裁判長。」

ネネムはしずかに笑って居りました。その得意な顔はまるで青空よりもかがやき、上等の瑠璃も冴えました。そればかりでなく、みんなのブラボオの声は高く天地にひびき、地殻がノンノンノンノンとゆれ、やがてその波がサンムトリに届いたころ、サンムトリがその影響を受けて火柱高く第二の爆発をやりました。

「ガーン、ドロドロドロドロ、ノンノンノンノン。」

それから風がどうと吹いて行って、火山弾や熱い灰やすべてあぶないものがこの立派なネネムの方に落ちて来ないように山の向うの方へ追い払ったのでした。ネネムはこの時は正によろこびの絶頂でした。とうとう立ちあがって高く歌いました。

(中略)

クラレの花がきらきら光り、クラレの茎がパチンパチンと折れ、みんなの影法師はまるで戦のように乱れて動きました。向うではサンムトリが第三回の爆発をやっていきます。

「ガアン、ドロドロドロドロ、ノンノンノンノン。」

(中略)

その時サンムトリが丁度第四回の爆発をやりました。

「ガアン、ドロドロドロドロ、ノンノンノンノン。」

以上が『ペンネンネンネン・ネネムの伝記』にある六例である。

ほかの一例は『グスコブドリ』の「四 クーボー大博士」に、次のようにある。

ブドリは二時間ばかり歩いて、停車場へ来ました。それから切符を買って、イーハトーヴ行きの汽車に乗りました。汽車はいくつもの沼ばたけをどんどんどんうしろへ送りながら、もう一散に走りました。その向こうには、たくさんの黒い森が、次から次と形を変えて、やっばりうしろのほうへ残されて行くのでした。ブドリはいろいろな思いで胸がいっぱいでした。早くイーハトーヴの市に着いて、あの親切な本を書いたクーボーという人に会い、できるなら、働きながら勉強して、みんながみんなにつらい思いをしないで沼ばたけを作れるよう、また火山の灰だのひでりだの寒さだのを除くくふうをしたいと思うと、汽車さえまどろこくってたまらないくらいでした。汽車はその日のひるすぎ、イーハトーヴの市に着きました。停車場を一足出ますと、地面の底から、何かのんのんのわくようなひびきやどんとりとしたくらい空気、行ったり来たりするたくさんの自動車に、ブドリはしばらくぼうとしてつつ立ってしまいました。やっと気をと

なおして、そこらの人にクーボー博士の学校へ行くみちをたずねました。するとだれへきいても、みんなブドリのあまりまじめな顔を見て、吹き出しそうにしながら、「そんな学校は知らんね。」とか、

右に引いた中で、『ペンネンネンネン・ネネムの伝記』の六例のうちの最初の三例は、「地殻」の「ゆれ」の「音」やようすをあらわす擬声語や擬態語であり、あとの三例は「爆発」音をあらわす擬声語である。「グスコブドリ」の一例は、「地面の底から」「わくようなひびき」をあらわす擬声語である。とすれば、これら七例は、先の山浦氏著書の一四一（二五八九）頁の

(3) ものごとが大規模に激しく進行し、動く様。

にあてはまるであろう。山浦氏は患者の発言例として、「明治41年生まれ、小友の女性」の次のような発言を挙げている。「*Siġu tonari a nōnnon nōnnon do more dār n'dar monōi* (しぐ隣あノンノンノンど燃れだぶんだもの!)」。

(二) 「大そろしない」の語釈

『オツベルと象』ではオツベルの仕事場が次のように描写されている。

稲扱器械の六臺も据えつけて、のんのんのんのんと、大そろしない音をたててやってゐる。

上の①～⑮の辞書を調査した結果、一九七五年の⑥『東北方言集』三十六頁に「おそろすない」という言葉がある。この意味は、以下のよう

に記す。

おそろすない【形】おほきい【大】

おそろすない人參だこと

「宮北」

この言葉は、「宮北」の方言だと記されている。⑥の凡例の一頁には、次のようにある。

(宮北) 宮城縣仙南地方 黒川、加美、玉造、志田、遠田、登米、本吉、栗原、牡鹿、桃生の諸郡

ただ、「オツベルと象」の原文には「大そろしない」とあり、⑥の掲出語は「おそろすない」であって、「し」と「す」が異なっている。しかし⑥の「凡例」の二頁には、次のようにある。

六、左の記實例の如きは東北共通の訛音と見るべきものなるを以て其の掲記を省きたるものあり

イ 「い」を「え」、「し」を「す」、「ち」を「つ」、「ひ」を「ふ」の區分を混同して發音するもの
例へば

からす(鳥) を からし

なし (梨) を なす

いく を えく

(以下略)

等にして之を文字に表はす場合に於ても誤謬のまゝ表はし居るもの多し「致しますす」を「致しますす」又は「致しますし」と記せるもの「梨大安賣」の振り假名を「なすおうやしうり」とせるなど其の一例なり

宮澤賢治は、東北地方の人なので、「宮北」地方の方言を知っている可能性があるであろう。また、⑥の凡例の「六」から、「す」は「し」と「混同して發音することがあると知られる。そこで、『オツベルと象』の「大そろしない」は、「宮北」地方の方言の「おそろすない」と同じで、「大そろしない音」は「おそろすない音」、すなわち「おほきい」音を意味している可能性が考えられる。

他方、二〇〇〇年の⑫山浦玄嗣『ケセン語大辞典』にも語釈がある。⑫下の、二五七(二七〇五)頁を引用する。

osorosigi' 静用詞

恐ろしい。／＼osorosinagi' とも言う。

(1) 恐怖させるような。／＼共通語的表現。この意味では普通osokanagi'を用いる。

1. Osorosigi' kao dar. 恐ろしい顔だ。

2. Osorosigi' odogo dar. 恐ろしい男だ。

(2) 非常な程度だ。／＼文法的には osorosigu okkigi' odo dar 「恐ろしく大きい音だ」のように言うのであるが、最近 osorosigi' okkigi' odo dar 「恐ろしく大きい音だ」のように終止形を連用形のように用いる言い方がある。

3. Osorosigu tikaramodi nár onago dar. 恐ろしく(＝非常に)力持ちの女だ。

4. Osorosigi' tikaramodi nár onago dar. 恐ろしい(＝非常に)力持ちの女だ。

osorosinagi' 静用詞

恐ろしい。／＼osorosigi' 「恐ろしい」を強調した言い方。

(1) osorosinagi 恐怖させるような。

1. Osorosinagi oni á delár te kir do omow tar 恐ろしい鬼が出てきたと思った。×

2. Osorosinagi koé de igamarer dar 恐ろしい声で怒鳴られた。×

(2) 非常な程度の。

3. Osorosinagu rippa nar yasigi dar 恐ろしく(＝非常に)立派な屋敷だ。×

山浦氏は、「osorosi」[osorosinagi]を(1)「恐ろしい」と(2)「非常な」の二つの意味を含むという。

このうちの(2)「非常な」は、⑥『東北方言集』の「おほきい」意に通じている。ただし『オツベルと象』には「大そろしない」とあって、山浦氏の提示する「g.」の音を含まない。

そもそも、『オツベルと象』の「大そろしない」は、稲扱器械六台分の音をさす。稲扱器械は、「十六人の百姓どもが、顔をまるつきりまつ赤にして足で踏んで器械をまはし、小山のやうに積もれた稲を片つばしから扱いて行く。」とあるように足踏み式である。オツベルの稲扱器械は十六人の百姓が六台の足踏み式の稲扱器械を踏んで音を立てるのだが、それは「恐ろしい」というほどの音ではないと思われる。

また⑥の用例には「おほきい」の意味で「おそろすない人參だこと」を挙げる。『オツベルと象』の「大そろしない音」によく似ている。なお、管見の限りの宮澤賢治作品では、ほかに「おそろしない」「おおそろしない」を用いた箇所は見当たらない。

したがって、宮澤賢治『オツベルと象』の「大そろしない」は、「宮北」地方の方言の「おそろすない」と同じで、「大そろしない音」は「大きい音」を意味している可能性が高いと考えられる。

(三)「変にぼうつと」の語釈

宮澤賢治は、オツベルの仕事場の様子を表すのに、次の一文を挙げた。

そこらは、靍や藁から發つたこまかな塵で、變にぼうつとと黄色になり、まるで沙漠の煙のやうだ。

「変にぼうつと」は、変に+ぼうつとである。『日本国語大辞典』によれば、それぞれの意味は次のようである。

○変に…ふしぎに。奇妙に。普通とは違って。

○ぼうつと：

(1) 不意に火の燃え上がるさまを表わす語。また、ほのかに明るくなったり、顔に赤みがさしたりするさまを表わす語。ぼうつと。ほうつと。ほうと。

(2) ぼんやりしているさまを表わす語。ぼうつと。

■【方言】

不意に。思いがけず。ふと。偶然。《ぼうつと》 静岡県「ぼうつと出て来ました」

「ぼうつと」は、さまざまな意味を持っている。『オツベルと象』の「ぼうつと」の意味は、どれに当てはまるであろう。まず、「(2) ぼんやりしているさまを表わす語」の意味を試してみる。

すると、「変にぼうつと」とは、「いつもと違ってはつきりとしなない、ぼんやりしている」と意味になる。

そこらは、糶や藁から發つたこまかな塵で、變にぼうつと黄色になり、まるで沙漠の煙のやうだ。

つまり、「糶」「藁」から出た細かなちりで、その仕事場の様子がいつもとちがってはつきりとしなない黄色になった。そして、そのはつきりしていない黄色を沙漠の煙に喩えたのである。

なお、管見の限りの宮澤賢治作品では、ほかに「ぼうつと」の使用例がほかに十七例あり、すべてはつきりとしなないさまを表している(+)。

注

(1) 小林俊子『国文学解釈と鑑賞』第七四卷六号、(二〇〇九年六月、ぎょうせい)、一九八頁。

(2) 『ペンネンネンネンネン・ネネムの伝記』の原文は、竹之内静雄『宮澤賢治全集第七卷』(一九六七年十二月、筑摩書房)より。

(3) 『オツベルと象』以外の使用例については、浦和男先生の二〇二二年七月五日のメールでご教示をいただいた。

(4) 「ぼうつと」の用例…

一、『銀河鉄道の夜』二、午后の授業」

こつちやこつちの方はガラスが厚いので、光る粒即ち星がたくさん見えその遠いのはぼうつとと白く見えるというこれがつまり今日の銀河の説なのです。

二、同上「北十字とプリオン海岸」

見ると、もうじつに、金剛石や草の露やあらゆる立派さをあつめたような、きらびやかな銀河の河床の上を水は声もなくかたちもなく流れ、その流れのまん中に、ぼうつと青白く後光の射した一つの島が見えるのでした。

三. 同上「九、ジヨバンニの切符」

たちまちみんなはいろいろな国語で一ぺんにそれをうたいました。そのとき俄に大きな音がして私たちは水に落ちもう渦に入っと思ひながらすっかりこの人たちをだいてそれからぼうつとしたと思つたらもうここへ来ていたのです。

四. 『ひかりの素足』「三、うすあかりの国」

しいんとなつてしまったのです。気がついて見るとそのうすくらい赤い瑪瑙の野原のはづれがぼうつと黄金になつてその中を立派な大きな人がまっすぐにこつちへ歩いて来るのでした。どう云ふわけかみんなはほつとしたやうに思つたのです。

五. 同上「四、光のすあし」

たべてしまったときからだがピンとなりました。しばらくたつてからだ中から何とも云へない匂いがぼうつと立つのでした。

六. 同上「四、光のすあし」

それから一郎は空の方で力一杯に歌つてゐるいゝ声の歌を聞きました。その歌の聲はだんだん変りすべての景色はぼうつと霧の中のやうに遠くなりました。

七. 『月夜のけだもの』

するとそこらがぼうつとけむりのやうになつてわたくしもそのけむりだか月のあかりだかわからなくなつてしまひました。(中略)
白熊がびつくりして立ちどまりました。その月に向いた方からだはぼうつと隣のやうに黄いろにまた青じろくひかりました。

八. 『風の又三郎』

空はたいへん暗く重くなり、まわりがぼうつとかすんで来ました。冷たい風が、草を渡りはじめ、もう雲や霧が切れ切れになつて目の前をぐんぐん通り過ぎて行きました。

九. 同上

稲光りが二度ばかり、かすかに白くひらめきました。草を焼くにおいがして、霧の中を煙がぼうつと流れています。

十. 『土神ときつね』

今年の夏からのいろいろなつらい思いが何だかぼうつとみんな立派なもやのようなものになつて頭の上に環になつてかかったように思ひました。

十一. 『或る農学生の日誌』「一九二五、五、一八」

盛岡の上のそらがまだぼうつと明るく濁って見える。黒い藪だの松林だのぐんぐん窓を通って行く。北上山地の上のへりが時々かすかに見える。

十二. 『学者アラムハラドの見た着物』

眼をつぶったくらやみの中ではそこら中ぼうつと燐の火のように青く見え、ずうつと遠くが大へん青くて明るくてそこに黄金の葉はもった立派りっぱな樹がぞろつとならんでさんさんさんと梢を鳴しているように思ったのです。

十四. 『種山ヶ原』

空はたいへん暗く重くなり、まはりがぼうつと霞で来ました。冷たい風が、草を渡りはじめ、もう雲や霧が、切れ切れになって眼めの前をぐんぐん通り過ぎて行きました。

十五. 『注文の多い料理店』

ブラシを板の上に置くや否いな、そいつがぼうつとかすんで無くなって、風がどうつと室の中に入ってきました。二人はびっくりして、互によりそつて、扉をがたと開けて、次の室へ入って行きました。

十六. 『ゼロ弾きのゴーシュ』

東のそらがぼうつと銀いろになってそこをまつ黒な雲が北の方へどんどん走っています。

十七. 『雁の童子』

ある明方、須利耶さまが鉄砲をもったご自分の従弟のかたとご一緒いっしょに、野原を歩いていられました。地面はごく麗しい青い石で、空がぼうつと白く見え、雪もま近でございました。

むすび

初出本文を新旧校本が校訂した「トケ」所を提示し、このうち ∞ ヶ所は単純な文字の誤脱であり、新旧全集の校訂に従ったが、①「よくききねえ」、④「息で、石もナデカとばせるよ」、⑥「半白炭」、⑧「したが」、⑩「ばしやくらくなり」の ∞ ヶ所については、本文と時代背景、語誌、特に近世語彙と方言を綿密に調査検討したうえで原文のママと結論づけた。

『オツベルと象』の初出本文にさかのぼり、新旧校本の校訂十四ヶ所を提示し、このうち八ヶ所は単純な文字の誤脱であり、新旧全集の校訂に従う。しかし、①「よっききねえ」、④「息で、石もナデカとばせるよ」、⑥「半白炭」、⑧「したが」、⑩「ぼしやくらくなり」の五ヶ所を再検討した。カンボジアに初めて紹介する『オツベルと象』の本文は、原文を尊重し、原文にできる限り近いものでありたいと考えたためである。この五ヶ所については、本文と時代背景、語誌、特に近世語彙と方言を綿密に調査検討したうえで原文のママでよいと考えられる。さらに、クメール語に翻訳する際、よく理解できなかった「のんのんのんのん」「大そろしない」「変にぼうつと」を、辞書や先行研究を検討し、意味の理解と確認につとめた。

この校訂本文は、カンボジアの日本語の読解教材として活用するとともに、副教材として、詳しい注釈を付したクメール語の翻訳教材の底本とする予定である。さらに、この校訂本文に拠って朗読劇の脚本を整え、聴覚教材を作成していきたいと考えている。大方の御教示をお願いしたい。

第六章 日本語教材『オツベルと象』のテキスト

はじめに

カンボジアにおいて、日本語教育が盛んになったのは二〇一一年頃である。カンボジアは非漢字圏であり、日本語の授業では、特に「漢字」や「読解」を苦手とする学生が多い。

王立プノンペン大学外国語学部日本語学科では、四年次に「日本文学」の授業が配当されている。使用教材は、『レベル別多読ライブラリー』である。この教材は、原文をあらすじに簡略化し、やさしい日本語を使用するので、原文とは全く異なったものになっている(一)。多大な労力を費やして、日本の文学作品を読もうとしているのに、その本文があらすじにすぎないというのは、たいへん残念なことである。原文を読む授業を行いたい、そのためには、まず、日本で児童向けにわかりやすく書かれた文章を読むのが良いではないかと思った。

そもそも「日本文学」は日本という国を知り、日本の文化を知るための重要な科目である(二)。

二〇一三年、国際交流基金の専門家の先生が「日本文学」の授業で、宮澤賢治の作品『オツベルと象』をもっとわかりやすく、使い勝手のよい教材として、カンボジアの授業で使いたいと考えてきた。そのために、『オツベルと象』カンボジア教材用のテキストを作成したいと考えている。

第五章にて、『オツベルと象』の本文を研究し、カンボジアに紹介する本文を定めることができた。この校訂本文を、カンボジアの日本語読解教材として活用する予定である。しかし、『オツベルと象』は、非漢字圏であるカンボジア人の日本語学習者にとっては、難しすぎるのではないか。そのような懸念が常にあった。

そこで、本章は、まず、『オツベルと象』の漢字・語彙・文型のレベルを調査し、この作品が四年(中上級レベル)の教材として適切であることを論じる。ついでに、カンボジア人用の『オツベルと象』の日本語教材テキスト作成にあたり、その過程を示す。

第一節 日本語教材『オツベルと象』テキストの語彙レベル

『オツベルと象』は、日本の中学一年次の国語教科書に長期にわたって掲載されてきた(註)。この作品の語彙・漢字・文型は、カンボジア人日本語学習者の四年次にとって適切であろうか。

そこで、『オツベルと象』の語彙・漢字・文型を分析し、レベル別に示した。分析の基準は、一年から三年までカンボジアで使用される漢字・文型のテキストに基づく。使用テキストは次のとおりである。

■ 一年生・初級レベル相当

「日本語入門 1・2」：『みんなの日本語初級 1 本冊』(一九九八年三月、スリーエーネットワーク)

「基礎日本語 1・2」：『BASIC KANJI BOOK 基本字500』Vol. 1 (二〇一五年三月、凡人社)

■ 二年生・中級前半レベル相当

「文法 1」：『みんなの日本語初級 2 本冊』(スリーエーネットワーク)

「文法 2」：『みんなの日本語中級 1 本冊』(スリーエーネットワーク)

「漢字 1」：『BASIC KANJI BOOK 基本字500』Vol. 1 (二〇一五年三月、凡人社)

「漢字2」:『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』vol.2(二〇〇九年一月、凡人社)

■ 三年生:中級後半相当

「文法3」:『中級を学ぼう』日本語の文型と表現56 中級前期』(二〇〇七年九月、スリーエーネットワーク)

「文法4」:『中級を学ぼう』日本語の文型と表現82 中級中期』(二〇〇九年十一月、スリーエーネットワーク)

「漢字3」:『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL.1』(二〇一一年十一月、凡人社)

「漢字4」:『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL.1』(二〇一一年十一月、凡人社)

本節は、語彙・漢字・文型のうち、語彙を中心に調査・分析する。語彙は、以上に挙げたテキストを基準とする。

表1は、『オツベルと象』の語彙をレベル別に分類したものである。一学年は、毎週、新しい語彙を二〇語程度学ぶ。

*表1・『オツベルと象』の語彙のレベル…総語彙数二七六語

レベル	語彙数	『オツベルと象』の掲出語彙
初級前半	六十六語	日曜 後ろ 新しい 大きな 行く 来る 学校 ある 目 顔 山 なる 中 お腹 空く 上手 昼 たぶん 森 出る 入り口 ゆっくり よく 聞く はじめ 赤い 青い 白い 朝 足 あぶない 歩 く いい 言う いそがしい 何 上 売る 書く 川 今日 くつ 月 午後 答える 下水 好き する 仕事 見る とても きれい 頭 面白い それで 靴 高い 紙 何杯 危なく 背中 時計 音 オムレツ そう
初級後半	二十二語	立てる 上がる 空 ただ ある 晩 出す どう ポケット 入れる 今度 上げる うるさい 小さな 少し 決める だめ あんまり 歯 首 主人 落とす なかなか
中級前半	三十五語	真っ赤 回す 稲 付ける 顔色 塵 弾 一生懸命 抜く かかり合う ひどい 両手 当たる 斜め 返事 全体 立派 そんなに 偉い 笑う まあ 大急ぎ 破ける 喜ぶ 畑 半日 運ぶ 吹く 苦し

				い じつと こいつ からず 気が立つ はずす 真つ白
中級後半	八十六語	第一 くわえる そしたら それでも ところが とうとう ぼうつと 沙漠 煙 組み合わせる ぶら ぶら ずいぶん 藁 細か パイプ 吹き殻 振る 実際 ペンキ 塗る 小屋 すばやく 吐き出す そ いつ 減らす とにかく かつて 鋭い 向く 薄暗い 組む 退屈 夕立 パチパチ 覚悟 文句 ぶ つつかる くしゃくしゃ 財産 サーカス団 もうける みかけ おい 飾り やくざ さっぱり 愉快 税金 すまない 本気 投げ飛ばせる ふいご 落ち着く 見下ろす 見上げる ことごと 暗がり額 議長 真つ黒 叫ぶ 嵐 鳴きぬけ とび出す 寝台 盛り よし 戸 閉じ込め わざと 慌てる 励 ました 食う ぐるぐる 印 いよいよ 地面 騒ぎ 一層 セメント うろろう 気絶 ピストル 銅 潰れる 帯 詰め替える 前足 くつつける かかと 昼過ぎ ぎよつと どつと		
上級前半	四十一語	物語る いかに あくび ふるう 据えつける 片っぱし 細かな 吹殻 碁 一斉 突き出す のんき 細める 命懸け 度胸 すえる 牙 竜 しくしくしくしく 野原 果て 屋敷 噴火 丸太 巻き添え 降参 駆け回る 取り巻く 塀 振り回す 連発 いっぺん 気が気じゃない どしどし ぶら下げる 邸 仰ぎ見る 踏む 炭火 雑巾 灰		
上級後半	十五語	なにせ ほくほく にわか 象牙 はめ込む さも 薪 房 のそのそ 気違い 地べた 意気地 硯 畜生 頑丈		
その他	十一語	大そろしない 沙羅樹 サンタマリア 童子 のんのんのんのんのん グララアガア 牛飼 稲扱 器械 寸 ピフテキ 半白炭		

表1から次のことが確認される。
 第一に、『オツベルと象』の総語彙数は、二七六語である。そのうち、初級と中級での既習語彙は計二〇九語であり、それらを次のように整理

する。

初級前半…六十六語。

初級後半…二十二語。

中級前半…三十五語。

中級後半…八十六語。

第二に、未習語彙は六十七語である。それらを次のように整理する。

上級前半…四十一語。

上級後半…十五語。

その他…十一語。

以上、未習語彙の総数は六十七語で全体の24, 36%であり、これらは、十五回の授業に分ければ、十分指導可能な数量であると考えられる。

注

(1) 拙稿『「オツベルと象」の本文―カンボジアの日本語教材・クメール語翻訳テキスト作成のために―』(『水門―言葉と歴史―』第三一
号、二〇二三年十二月、勉誠社)。

(2) 山崎佳代子編『日本語が日本文学と出会うとき―池澤夏樹とともに―』(二〇一六年十月、ベオグラード大学文学部出版局)、三十九頁。

(3) 杉山純子「世界の日本語教育の現場から―国際交流基金日本語専門家レポート―日本語学科」(二〇一三年)(最終閲覧二〇二二年十二月
十一日)。

(4) 拙稿『「オツベルと象」の「学習の手引き」―昭和28〜46年教科書と「学習指導要領を中心に」―』(『語学教育論叢』第三九号、二〇二二
年三月、大東文化大学語学教育研究所)、一六九頁。

第二節 日本語教材『オツベルと象』テキストの漢字のレベル

本節は、『オツベルと象』の漢字を分析し、レベル別に示す。分析の基準は、一年から三年までカンボジアで使用する漢字のテキストに基づく。王立プノンペン大学外国語学部日本語学科では、一年次の「基礎日本語Ⅰ」「基礎日本語Ⅱ」の授業で漢字学習が開始される。使用教材は、『ASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』Vol.1・1(凡人社)である。この教材は、日常生活でよく使われたり見かけたりする漢字を中心に、それぞれの字源や表意性などを教えることを目的とした教材である。

二年次では、「漢字Ⅰ」「漢字Ⅱ」、三年次では、「漢字Ⅲ」「漢字Ⅳ」といった科目が用意されている。

使用教材：

■二年生

前期：『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』Vol.1・1(二〇一五年三月、凡人社)

後期：『BASIC KANJI BOOK〜基本字500〜』Vol.1・2(二〇〇九年六月、凡人社)

■三年生

前期・後期『INTERMEDIATE KANJI BOOK』Vol.1・1(二〇一一年十一月、凡人社)

以上のテキストに掲出する漢字は、時間の都合上、授業時間内で全てを教授できないこともある。そのような場合は、未習の漢字を自宅学習するよう学生に促すこととなる。

授業では、テキスト以外に、補助教材として教員が資料を配付する。学習漢字とそれに関連することばを、クメール語に翻訳したものである。漢字の授業の進み方は、次のとおりである。

①漢字の読み方を指導する。

②教員が黒板に学習漢字の書き順を指導し、皆で一緒に書く練習をする。

③その漢字に関連する言葉をクメール語に翻訳し意味を確認していく。

以下は、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科において、三年間で指導される漢字である。

■一年次・二学期(初級前半相当)計二一四四字

日月木山川田人口車門火水金土子女學生先私一二三四五六七八九十百千万円年上下中大小本
半分力何明休体好男林森間烟岩目耳手足雨竹米貝石糸花茶肉文字物牛馬鳥魚新古長短高安 低暗
多少行來歸食飲見聞讀書話買教朝昼夜晚夕方午前每週 曜作泳油海酒待校時言語計飯宅客室
家英藥会雪曇電壳広店度疲痛屋国回困開閉今

■二年次…一学期(初級後半相当) 計11四三字

近遠速遲道青晴静寺持荷歌友父母兄弟姊妹妻彼主奧夫元氣有名親切便利不若早忙出入乘降着渡
通走步止動働右左東西北南外内部駅社院地鉄工場図書館公園住所番号市町村区都府県島京様練習
勉強研究留質問題答宿政治經濟歴史育化学理科数医映画写真音楽組料思色白黒赤起寝遊立座使始
終賃借返送結婚席欠予定洋式和活春夏秋

■二年次…二学期(中級前半相当) 計11二四字

冬熱冷暖温涼天仕事者運転選記義員商業農良悪点正違同適當 難次形味試験面接説果合格受落
残念指折払投打深洗流消決旅約案準備相談連絡泊特急線倒交機関局信路故注意押引割營自由取
求 願知台窓器具服用紙辭雜誌銀資品個価産期々報告心感情悲泣笑頭覺忘考伝代呼焼曲脱別集
並喜 驚細太重輕狭弱眠苦 簡單空港飛階建設完成費放位置橫向原平野風両橋老族配術退 効民
訪顏齒卒論実調必要類得失礼增加減変移統過進以美比較 反对賛共直表現初全最無非第的性法
律制課声首命込付瘦

■三年次…一学期(中級後半相当) 計11〇二字

仏独印欧州世界郵省庁係厚薄濃硬柔貧王戰爭際可能收支圧量 輸拵縮複純功勝敗負演担解断更改
訂修療停職救援助応製造創 養幸福健康確異常矛盾豐富危險均等乏裕貴激烈快保防署固郊害協普
球械周圍底官管整然張紀限想像片血卷頑

■三年次…二学期(上級前半相当) 計1107字

務各諸再超未旧満券型士師団軍群税額値帯派堂專併乱愛倍概観算認死存任永敵守禁築示塾睡
 暴視絵怒抱頼捕占著汚優盛傷象去精神希望素歳役撃贈織鳴弾振似煮革皮葉鼻努勤登納換替混
 測基志申訳弁講礎根討企略因慣例達展識順序段照懸

以上の漢字を基準とした場合、『オツベルと象』の漢字は、四年次の「日本文学」の授業で教えることができるレベルであろうか。
 表2は、王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科における漢字習得の進捗と、『オツベルと象』の掲出漢字とを照合したものである。

*表2. 『オツベルと象』漢字のレベル…総合漢字三〇八字

レベル	初級前半	初級後半	中級前半	
『オツベルと象』の掲出漢字	返 今 二 三 四 十 八 七 九 木 山 新 中 五	音 赤 空 知 仕 発 事 立 答 主 持 步 場 地 早 着 青 走 通 黒 速 組 式 忙	日 一 六 百 足 大 小 語 行 気 来 何 上 下 出 入 見 前 話 右 万 円 分 人	命 直 面 産 全 要 太 瘦 込 次 付 折 過 笑 倒 呼 原 飛 押 配 連 減 第 器
数	八十六	十一 三	五十四	

	中級後半	上級前半	その他
	助 可 械 片 細 快 血 卷 頑 張 応 失	帶 鼻 根 倍 皮 団 象 怒 愛 懸 派 税 彈 葉 額	積 吹 背 腹 居 息 殺 財 偉 靴 吠 議 夢 寄 参 恐 越 絶 灰 姓 黄 塗 銳 床
			硯 藪 烏 皺 匹 牢 巾 牙 丈 処 吞 肢 斯 彈
			荒 噴 汽 且 那 添 僕 塵 粃 塀 握 飾 藁 琥 珀 鶯 霰 此 穿 汲 咳 龍 俄 碁
			漠 殼 眼 往 寸 脚 屈 威 悟 句 斜 悦 稼 鎖 把 捧 愉 房 鍛 冶 仰 沙 羅 樹
			勢 砂 胸 震 丸 銅 菜 帽 炭 久 仲 筆 童 叫 邸 畜 腕 潰 戸 飼 稻 扱 据 踏
			一一〇
	十二	十五	

表2から次のことが確認される。『オツベルと象』の総漢字数は、合計三〇八字である。

これを整理すると、次のようになる。

第一に、上級前半までの既習漢字は、合計一九八字ある。

初級前半（八十六字）

初級後半（三十一字）

中級前半（五十四字）

中級後半（十二字）

上級前半（十五字）

第二に、右以外の未習漢字は、表のその他、に掲載した、合計一一〇字である。

未習漢字の一一〇字は、三年間の漢字学習をした学生の経験を踏まえれば、今後十五回の授業内で十分指導可能な数字といえる。およそ一回の授業でこれらの未習漢字を七字程教えることで、全ての漢字を網羅できるからである。

したがって、『オツベルと象』の漢字は、四年次の教材として適切であると考えられる。そこで、未習漢字一一〇字をテキスト上どのように提示すればより効果的な学習に結びつくかを考えなければならない。その点については第四節で述べる。

第三節 日本語教材『オツベルと象』テキストの文型のレベル

一年次から三年次までの既習文型レベルは、初級前半から中級後半までである。各学年が学習するのは、平均して週に四つの文型である。表3は、『オツベルと象』の文型を初級前半から上級後半までレベル別に分析したものである。

*表3・『オツベルと象』の文型レベル…総合五十一型

レベル	数	文型	『オツベルと象』の本文
初級前半	六	① Vている。 ② V(普通形) +とき イA +とき・ナな +とき・名詞 + のとき ③ くてもいい。 ④ 名詞 + になる。 ⑤ くより形容詞。 ⑥ うちやいけないい。	大そろしない音をたてやっている。 ゆっくり顔を出したとき、百姓どもはぎよっとした。 「いてもいいよ。」 新しい山になる。 汽車より速くやってくる。 入っちゃいけないいたら。

初級後半	十九																
⑨ Vて+しまいました／しまった。	⑧ くじゃないか。	⑦ V (受け身形)	⑥ 普通形+のだ／んだ。	⑤ Vて+くる／きた。	④ Vて+いく／いた。	③ V1(タ形)+り、V2(タ形)+り、する。	② くという。	① くと答える。	た、オツベルは言ってしまったから、にわかにながたが	よくききねえ、何をしだすか知れないじゃないか。	藁はどんどうしろの方へ投げられて、また新しい山になる。	すると今度は白象が、片足床に上げたのだ。	そしたらとうとう、象がこのこ上がってきた。	ゆっくりそこらを歩いていた。	両手を背中に組み合わせて、ぶらぶら行ったり来たりする。	「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さっぱりするねえ」と言っていた。	象はけろりとして「いてもいいよ。」と答えたものだ。

<p>① 「意志動詞の辞書形でない形」ようにする・ようにしている。</p>	<p>吹殻をわらに落さないよう、目を細くして気をつけながら、</p>
<p>⑩ く意志形</p>	<p>それではそうしよう。</p>
<p>⑪ Vたら／Vなかったら</p>	<p>仲間へ手紙を書いたらいいや。</p>
<p>⑫ ます形＋ながら＋V</p>	<p>ポケットに手を入れながら、</p>
<p>⑬ 形容詞(「イ」を「ク」に変更) ＋ V</p>	<p>象につらくした。</p>
<p>⑭ くのはくだ。</p>	<p>そうして山に着いたのは、ちょうど昼飯頃だった。</p>
<p>⑮ くような／くように。</p>	<p>林のような象だろう。</p>
<p>⑯ V (普通形) ＋ し</p>	<p>それでも仕事が忙しいし、かかり合ってはひどいから。</p>
<p>⑰ くすぎる／すぎた。</p>	<p>少しひどくすぎた。</p>
<p>⑱ V (辞書形) ＋ な 「禁止形」</p>	<p>みんな心配するなったら</p>

中級前半

十四

②	くとする。	なぜぎよっとした？
③	く意志形十とする。	俺も言おうとしてたんだが、
④	まるでくように	まるで沙漠の煙のようだ。
⑤	くとおり	今までどおり行ったり来たり、
⑥	くけれども	けれどもそんなに稼ぐのも、
⑦	く代わりに	ふいごの代りに半白炭を吹いたのだ。
⑧	文十って	「おや、なんだって？」
⑨	くということだ。	「苦しいです。サンタマリア。」と言ったというこ とだ。
⑩	動詞ます形十出す。	しくしくしく泣き出した。
⑪	くてくれ。	みんなで出て来て助けてくれ。
⑫	動詞ない形十ず(に)	そっちを見ずに、やっぱり稲をこいていた。

上級前半	中級後半		
一	八		
① くふう。	⑧ くら（接尾辞―名詞的―）	⑦ くというのもくためだ。	⑥ くにしても
何でもないというふうで、今まで通り往ったり来	ゆっくりそこらがあるいていた。	それというのもオツベルが、頭がよくて偉い だ。	どっちにしても万円以上もうけるぜ。
		⑤ くだけだ。	④ V（普通形）+ だろう。
		そこらをうろろするだけだ。	③ Nの+ことだから。
		ただなにとなく来たのだろう。	② くもんだ。
		そいつは象のことだから、たぶんぶらっと森を出 て、	① くわけだ・くというわけだ。
		オツベルときたら大したもんだ。	⑭ くほどだ。
		どういわけで来たかって？	⑬ くことにする。

上級後半	三	① 「名詞」ときたら、く ② くてやる。 ③ くを限りに。	たりしていたもんだ。 オツベルときたら、大したもんだ。 もう何杯でも汲んでやるよ。 声を限りに叫んだもんだ。

表3から次のことが確認される。

『オツベルと象』の「文型」は、合計五十一あり、次のようにまとめられる。

第一に、中級後半までの既習文型は、四十七型である。レベル別に整理すると以下のとおりである。

初級前半…六型。

初級後半…十九型。

中級前半…十四型。

中級後半…八型。

第二に、上級に属する未習文型は四型ある。レベル別に整理すると、以下のとおりである。

上級前半…一型。

上級後半…三型。

『オツベルと象』に出る未習の文型は、四型しかない。そのため、『オツベルと象』の文型は、十五回の授業で十分教えることが可能だと考えられる。

以上、『オツベルと象』の語彙・漢字・文型のレベル別調査結果が示しているように、四年次にとって未習語彙・漢字・文型は、それぞれ六七語、一一〇語と四型である。

このデータから、本学科で三年間の学習経験の平均データから考えると、十五回の授業では十分指導可能な語彙・漢字・文型であると考えら

れる。

したがって、『オツベルと象』の語彙・漢字・文型は、四年次の教材として適切だと判断する。次の節では、『オツベルと象』のカンボジア人教材用のテキストを作成するための流れを紹介する。

第四節 『オツベルと象』のカンボジア人教材用のテキスト―漢字を中心に―

カンボジアは非漢字圏であるため、カンボジア人が日本語を学習する際に、漢字に苦労している学生が少なくない。

だが『オツベルと象』は、日本の中学校一年生の教材である。中学校一年生の教材ならば、工夫することによって、非漢字圏であるカンボジアの日本語学習者（大学四年次）の教材として適していると思われる。

前節にて、『オツベルと象』の掲出漢字と、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の学生が一年次から三年次までに学習する漢字を対照した。その結果、三年次を修了したカンボジア日本語学習者が『オツベルと象』を学ぶ際の未習漢字数は一一〇字であることが確認された。

カンボジア日本語学習者の既習と未習の漢字は、日本の中学校一年生が小学校六年間で学ぶ漢字といかなる関係であるだろうか。

一、「学年別漢字配当表」と『オツベルと象』の掲出漢字

日本の小学校六年間で学習する漢字は、「学習指導要領」の「学年別漢字配当表」の中で定められている。

第一学年（八〇字）

第二学年（一六〇字）

第三学年（二〇〇字）

第四学年（二〇二字）

第五学年（一九三字）

第六学年（一九一字）

合計一〇二六字になる。

第二節に記述したように、『オツベルと象』の掲出漢字は、総数三〇八字である。これらの掲出漢字を「学年別漢字配当表」と比較することで、『オツベルと象』に使用される漢字のレベルが明らかにになる。

そこで、小学校六年間で学習する漢字及び新出漢字の割合がどのくらいあるかを把握する。表中の太字は、『オツベルと象』の掲出漢字と「学年別漢字配当表」の漢字が一致するものである。

(一) 学習指導要領Ⅱ一〇二六字

学年別漢字配当表

第一	右	雨	円	王	音	下	火	花	貝	学	気	九	休	玉	金	空	月	犬	見	五	口	校	左	三	山	子	四	糸	字	耳	
一七	車	手	十	出	女	小	上	森	人	水	正	生	青	夕	石	赤	千	川	先	早	草	足	村	大	男	竹	中	虫	町	天	
年	田	土	二	日	入	年	白	八	百	文	木	本	名	目	立	力	林	六													
(80字)																															
第	止	市	矢	姉	思	紙	寺	自	時	室	社	弱	首	秋	週	春	書	少	場	色	食	心	新	親	凶	数	西	声	星	晴	切
二	雪	船	線	前	組	走	多	太	体	台	地	池	知	茶	昼	長	鳥	朝	直	通	弟	店	点	電	刀	冬	当	東	答	頭	同
学	道	読	内	南	肉	馬	売	買	麦	半	番	父	風	分	聞	米	歩	母	方	北	每	妹	万	明	鳴	毛	門	夜	野	友	用
年	曜	来	里	理	話																										
(160字)																															
引	羽	雲	園	遠	何	科	夏	家	歌	画	回	会	海	絵	外	角	楽	活	間	丸	岩	顔	汽	記	帰	弓	牛	魚	京	強	
教	近	兄	形	計	元	言	原	戸	古	午	後	語	工	公	広	交	光	考	行	高	黄	合	谷	国	黒	今	才	細	作	算	
急	悪	安	暗	医	委	意	育	員	院	飲	運	泳	駅	央	横	屋	温	化	荷	界	開	階	寒	感	漢	館	岸	起	期	客	究
級	宮	球	去	橋	業	曲	局	銀	区	苦	具	君	係	軽	血	決	研	県	庫	湖	向	幸	港	号	根	祭	皿	仕	死		

年 學 五 第	年 學 四 第	年 學 三 第
輸犯總謝構規庄 余判造授興喜囿 容版像修講技移 略比增述告義因 留肥則術混逆永 領非測準查久營 歷費屬序再災救 易益居許境均 忝往櫻可佞 河過快解格確 額刊幹慣眼紀基 寄	(202字) 養博束種固願愛 浴阪側周功岐案 利飯統祝好希以 陸飛卒順香季衣 良必孫初候旗位 料票帶松康器茨 量標隊笑佐機印 輪不達唱差議英 類夫單燒菜求泣 媛給嶠材崎昨札 刷察參產散殘氏 司試兒治滋辭鹿 失借	(200字) 洋皮注章使 葉悲柱勝始 陽美丁乘指 樣鼻帳植齒 落筆調申詩 流冰追身次 旅表定神事 兩秒庭真持 式 深進實 寫者主 守取酒 受州拾 終習集 住重宿 所暑助 昭消商
(193字) 輪犯總謝構規庄 余判造授興喜囿 容版像修講技移 略比增述告義因 留肥則術混逆永 領非測準查久營 歷費屬序再災救 易益居許境均 忝往櫻可佞 河過快解格確 額刊幹慣眼紀基 寄	養博束種固願愛 浴阪側周功岐案 利飯統祝好希以 陸飛卒順香季衣 良必孫初候旗位 料票帶松康器茨 量標隊笑佐機印 輪不達唱差議英 類夫單燒菜求泣 媛給嶠材崎昨札 刷察參產散殘氏 司試兒治滋辭鹿 失借	洋皮注章使 葉悲柱勝始 陽美丁乘指 樣鼻帳植齒 落筆調申詩 流冰追身次 旅表定神事 兩秒庭真持 式 深進實 寫者主 守取酒 受州拾 終習集 住重宿 所暑助 昭消商

胃異遺域宇映延沿恩我灰抃革閣割株干卷看簡危机揮貴疑吸供胸鄉勤筋	系敬警劇激穴券絹權憲源敵己呼誤后孝皇紅降鋼刻穀骨困砂座濟裁策冊	第蚕至私姿視詞誌磁射捨尺若樹收宗就衆從縱縮熟純処署諸除承將傷障蒸	六針仁垂推寸盛聖誠舌宣專泉洗染錢善奏窓創裝層操藏存尊退宅担探誕	学段暖值宙忠著庁頂腸潮賃痛敵展討党糖届難乳認納腦派拜背肺俳班晚否	年批秘俵腹奮並陛閉片補暮宝訪亡忘棒枚幕密盟模訳郵優預幼欲翌乱卵覽	裏律臨朗論	(191字)
---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-------	--------

(二)『オツベルと象』の掲出漢字＝三〇八字

*表2・『オツベルと象』の掲出漢字

牛曜大稻扱器械六台据音十人百姓赤足踏小積馬片行藁方投新山紉堯塵變	黄沙漠仕事場吹殼落眼細氣兩背中組往來屋頑學校何式腹空上手寸雜巾白	象塗森出入口顔知合銳見下向脚床忙奧一退屈頭威勢前肢琥珀吞廻夕立霰	少覺悟話薦声文句云砂齒首命懸右直度胸斯此処面斜返居息殺震答悅財產	団売万円以自自力ニ第牙皮全体派丈夫稼主偉時計要丸太建聞持言鎖三步	靴張子飾急四銅穿込次日紙濟税金高今川水菜葉畑西月愉快運房帽天安心	咳半九把晚八五倍鍛冶炭火本石付座代七朝昨
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------

「学年別漢字配当表」と『オツベルと象』の掲出漢字を比較すると、次のことが確認される。

第一に、『オツベルと象』に使用される漢字は、日本の小学校六年間で学習する漢字のうち二二三字に該当する。学年別で分けると、次のようになる。

第一学年は、五十五字である。

一 右 円 音 下 火 花 学 気 九 金 空 月 犬 見 五 口 校 三 山 子 四 七 車 手 十 出 小 上 森 人
水 生 青 夕 石 赤 川 早 足 大 中 天 二 日 入 白 八 百 文 本 立 力 林 六

第二学年は、六〇字である。

何 家 回 外 間 丸 顔 汽 牛 計 言 原 戸 行 高 黄 合 黒 今 細 思 作 紙 自 時 首 書 少 場 食 心
新 西 声 前 組 走 太 体 台 地 知 長 朝 通 答 頭 馬 売 半 分 聞 歩 方 万 門 野 曜 来 話
第三学年は、四十一字である。

安 意 運 屋 急 苦 向 根 仕 齒 次 事 持 式 主 助 全 息 速 代 第 炭 着 鉄 度 投 童 配 倍 畑 発
皮 鼻 筆 物 返 命 面 葉 落 両
第四学年は、二十六字である。

愛 以 械 覚 器 議 泣 建 菜 参 産 失 笑 積 折 帶 仲 飛 夫 付 変 要 連
第五学年は、二十三字である。

応 往 可 過 快 額 眼 寄 久 居 句 減 財 殺 雜 飼 象 勢 絶 団 張 銅 夢
第六学年は、十八字である。

灰 卷 胸 呼 降 砂 座 濟 射 樹 処 寸 退 派 背 晚 腹 片
以上、計二二三字となる。

一方、小学校六年間で未習の漢字は、八十六字である。それらは、次の通りである。

稻 扱 姓 藁 粃 塵 沙 漠 穀 頑 巾 塗 銳 脚 床 忙 奥 屈 威 肢 琥 珀 吞 霰 悟 鶯 云 懸 直 斯 此 斜
震 悦 牙 丈 稼 偉 鎖 靴 飾 穿 込 税 愉 房 帽 咳 把 鍛 冶 竜 仰 倒 俄 硯 捧 羅 碁 吠 叫 嵐 藪 青
邸 噴 寝 鳥 旦 那 押 畜 添 腕 恐 僕 塀 々 怒 皺 弾 匹 握 潰 牢 瘠

小学校六年間で未習の漢字は、新出漢字として、中学校第一学年で学習する漢字となる。

以上を踏まえ、本テキストの作成にあたり、カンボジアでの未習漢字（一一〇字）と、日本の小学校六年間での未習漢字（八十六字）を合わせ考慮しなければならない。そこで今後、直に教える漢字と平仮名を付する漢字を決める。

そのため、あらためてカンボジアでの未習漢字一一〇字を列挙する。

積 吹 背 腹 居 息 殺 財 偉 靴 吠 議 夢 寄 参 恐 越 絶 灰 姓 黄 塗 銳 床 勢 砂 胸 震 丸 銅 菜 帽
炭 久 仲 筆 童 叫 邸 畜 腕 潰 戸 飼 稻 扱 据 踏 漠 殼 眼 往 寸 脚 屈 威 悟 句 斜 悦 稼 鎖 把 捧
愉 房 鍛 冶 仰 沙 羅 樹 荒 噴 汽 旦 那 添 僕 塵 粿 塀 握 飾 藁 琥 珀 鶯 霰 此 穿 汲 咳 龍 俄 碁
硯 藪 烏 皺 匹 牢 巾 牙 丈 處 吞 肢 斯 彈

まず、カンボジアでの未習漢字と日本の小学校六年間での未習漢字において、日常生活でよく目にする漢字と、画数が少なく、比較的容易に読み書きが可能な漢字が三十六字ある。

これら漢字は従来通り、授業内で直接漢字指導を行なうことが可能と考えられる。それら漢字は、以下の通りである。

積 吹 背 腹 居 息 殺 財 吠 夢 灰 床 丸 炭 久 仲 戸 眼 往 寸 屈 悟 句 悦 把 投 汽 旦 烏
匹 牢 巾 牙 丈 吞

一方、前掲以外の画数が多い漢字と、日本の小学校六年間で未習の漢字「頑 忙 奥 云 懸 直 込 税 倒 嵐 寝 押」は、テキストを作る際、ルビを付して、読み方を容易に習得できるように工夫をする。

……ある牛飼いがものがたる

第一日曜

オツベルときたら大したもんだ。稲扱器械の六台も据えつけて、のんのんののののんと、大それた音をたててやっている。

十六人の百姓どもが、顔をまるつきりまっ赤にして足で踏んで器械をまわし、小山のように積まれた稲を片っぱしから扱いて行く。藁はどんどんうしろの方へ投げられて、また新しい山になる。そこらは、籾や藁から発ったまかな塵で、変にぼうつと黄いろになり、まるで沙漠のけむりのようだ。

そのうすくらしい仕事場を、オツベルは、大きな琥珀のパイプをくわい、吹殻を藁に落さないよう、眼を細くして気をつけながら、両手を背中に組みあわせて、ぶらぶら往ったり来たりする。

小屋はずいぶん頑丈で、学校ぐらゐもあるのだが、何せ新式稲扱器械が、六台もそろってまわってるから、のんのんののののんふるうのだ。中にはいるとそのため、すっかり腹が空くほどだ。そしてじつさいオツベルは、そいつで上手に腹をへらし、ひるめしときには、六寸ぐらゐのビブテキだの、雑巾ほどあるオムレツの、ほくほくしたのをたべるのだ。

とにかく、そうして、のんのんののんやつていた。

そしたらそこへどういふわけか、その、白象がやつて来た。白い象だぜ。ペキを塗ったのでないぜ。どういふわけで来たか？ そいつは象のことだから、たぶんぐらつと森を出て、ただなにとなく来たのだらう。

そいつが小屋の入口に、ゆつくり顔を出したとき、百姓どもはぎよつとした。なぜぎよつとした？

よくききねえ、何をしだすか知れないじゃないか。かかり合つては大へんだから、どいつもみな、一生懸命、じぶんの稲を扱っていた。

ところがそのときオツベルは、ならんだ器械のうしろの方で、ポケットに手を入れながら、ちらつと鋭

* 稲扱器械

稲の穂からもみをとりはなす器械。



* ときたら

強調するときの言い方。

* のんのんののののん

稲扱器械の音。

* 大それた

ひどく大きな(方言)。

* 百姓

農業で生活している人。田舎者を口汚く悪口を言う。

* まるつきり

まるきりを強調した言い方。全く。残す。

* 片っぱしから

たくさんあるものを次々に処理していくさま。

* 次から次へと

* 琥珀

く象を見た。それからすばやく下を向き、何でもないといいふうで、いままでもおり往つたり来たりしていたもんだ。

するとこんどは白象が、片脚床にあげたのだ。百姓どもはぎよつとした。それでも仕事が忙しいし、かり合つてはひどいから、そつちを見ずに、やつぱり稲を扱っていた。

オツベルは奥のうすくらいところで両手をポケットから出して、も一度ちらつと象を見た。それからいかにも退屈そうに、わざと大きなあくびをして、両手を頭のうしろに組んで、行つたり来たりやつていた。

ところが象が威勢よく、前肢二つぎだして、小屋にあがつて来ようとする。百姓どもはぎくつと

し、オツベルもすこしぎよつとして、大きな琥珀のパイプから、ふつとけむりをはきだした。それでもやつぱりしらないふうで、ゆつくりそこらをあるいていた。

そしたらどうとう、象がこのこ上つて来た。そして器械の前のとこを、呑気にあるきはじめたのだ。

ところが何せ、器械はひどく回つていて、籾は夕立か霰のように、パチパチ象にあたるのだ。象はいかにもうるさいらしく、小さなその眼を細めていたが、またよく見ると、たしかに少しわらつていた。

オツベルはやつと覚悟をきめて、稲扱器械の前に出て、象に話をしようとしたが、そのとき象が、とてもきれいな、鶯みたくない声で、こんな文句を云つたのだ。

「ああ、だめだ。あんまりせわしく、砂がわたしの齒にあたる。」

まったく籾は、パチパチパチ歯にあたり、またまづ白な頭や首にぶつつかる。

さあ、オツベルは命懸けた。パイプを右手にもち直し、度胸を据えて斯う云つた。

「どうだい、此処は面白いかい。」

「面白いねえ。」象がからだを斜めにして、眼を細くして返事した。

「ずうつとこつちに居たらどうだい。」

百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは云つてしまつてからにわかにがたがた震え出す。ところが象はけろりとして

大昔に樹脂が地中にうまつて化石になつたもの。

透明または半透明の黄色をしている。パイプや装飾品などに作られ、貴重品とされている。

▼吹殻

タバコを吸つてあとに残つた灰。特に、パイプで吸つたタバコの燃えかす。

*何せ

他の事はさておいて、その事柄を強める気持ちを表す。

▼投

▼往

*とにかく
他の事柄は別問題としてという気持ちを表す。何はともあれ、いずれにしても。

*そいつ

三人称。聞き手に近い人をさす語。さす相手ののしる気持ちを含めて使う。乱暴な言い方。

*ききねえ 聞きなさい(命令)。

▼丈

*六寸

一寸は、役三〇三センチメートル。

▼巾

*ほくほく

「居てもいいよ。」と答えたもんだ。

「さうか。それではそうしよう。そういうことにしようじゃないか。」

オツベルが顔をくしゃくしゃにして、まっ赤になつて悦びながらそう云つた。

どうだ、そうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。いまに見たまえ、オツベルは、あの白象を、はたらかせるか、サーカス団に売りとはすか、どつちにしても万円以上もうけるぜ。

第二日曜

オツベルときたら大したもんだ。それにこの前稲扱小屋で、うまく自分のものにした、象もじつさい大したもんだ。カモ二十馬力もある。第一みかけがまっ白で、牙はぜんたいきれいな象牙でできている。皮も全体、立派で丈夫な象皮なのだ。そしてずいぶんはたらくもんだ。けれどもそんなに稼ぐのも、やつぱり主人が偉いのだ。

「おい、お前は時計は要らないか。」丸太で建てたその象小屋の前に来て、オツベルは琥珀のパイプをくわえ、顔をしかめて斯う聞いた。

「ぼくは時計は要らないよ。」象がわらつて返事した。

「まあ持つて見ろ、いいもんだ。」斯う言いながらオツベルは、ブリキでこきえた大きな時計を、象の首からぶらさげた。

「なかなかいいね。」象も云う。

「鎖もなくしゃだめだろう。」オツベルときたら、百キロもある鎖をさ、その前肢にくつつけた。

「うん、なかなか鎖はいいね。」三あし歩いて象がいう。

「靴をはいたらどうだろう。」

「ぼくは靴などはかないよ。」

ふかし芋などで、水気やねばり気などが少なく口あ
たりのよいさまなどを表わす語。

* くだの、くだの

くや、くなど。(例を複数挙げて言う時に使う。)

▼床

* のこのこ

何のこだわりもなく、のんびり歩くさまを表わす

語。出ては具合の悪いはずの場に、平気で出てきた
り、何も知らずに現れたりするさま。

* タ立

夏の午後に降る激しいにわか雨。

* 霰

空気中で雨が凍つて氷となり地上まで降りたもの。

* せわしく(せわしい)

動作などがせかせかして、見る者聞く者を落ち
着かせない。

* 度胸

どんな事態にぶつかつても、恐れない心。

* いかい

文末に付いて、質問・反問の意を強める。強く相手
を促す意を表わす。か。

* くだい

疑問を表す語句について、親しさをも込めてやわら

「まあはいてみる、いいもんだ。オツベルは顔をしかめながら、赤い張子の大きな靴を、象のうしろのかかとははめた。

「なかなかいいね。」象も云う。

「靴に飾りをつけなくじや。」オツベルはもう大急ぎで、四百キロある分銅を靴の上から、穿め込んだ。

「うん、なかなかいいね。」象は二あし歩いてみて、さもうれしきうにそう云った。

次の日、ブリキの大きな時計と、やくざな紙の靴とはやぶけ、象は鎖と分銅だけで、大よろこびであるいて居った。

「済まないが税金も高いから、今日はすこうし、川から水を汲んで。」オツベルは両手をうしろで組んで、顔をしかめて象に云う。

「ああ、ぼく水を汲んで来よう。もう何ばいでも汲んでやるよ。」

象は眼を細くしてよろこんで、そのひるすぎに五十だけ、川から水を汲んで来た。そして菜つ葉の畑にかけた。

夕方象は小屋に居て、十把の藁をたべながら、西の三日の月を見て、

「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さうばりするねえ」と云っていた。

「済まないが税金がまたあがる。今日は少うし森から、たぎぎを運んでくれ」オツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしにつつ込んで、次の日象にそう言った。

「ああ、ぼくたぎぎを持って来よう。いい天気だねえ。ぼくはぜんたい森へ行くのは大すきなんだ」象はわらってこう言った。

オツベルは少しぎよつとして、パイプを手からあぶなく落としそうにしたがもうあのときは、象がいかにも愉快なふうで、ゆつくりあるきだしたので、また安心してパイプをくわい、小さな咳を一つして、百姓どもの仕事の方を見に行つた。

そのひるすぎの半日に、象は九百把たぎぎを運び、眼を細くしてよろこんだ。
晩方象は小屋に居て、八把の藁をたべながら、西の四日の月を見て

げていう。

* 息を殺す

呼吸をおさえてしずかにしている。

* くしやくしや

物事が混乱して、正常な形をくずしたり、まどまりのなくなつたりするさまを表わす語。

* さまえ(たまうの命令形)

男性が同輩また同輩以下の人に対して、軽い敬意

また親しみの気持ちをごめていう。

* 売りとばす

惜しげなく売る。思い切つて売る。

▼牙

* 丸太

皮をはいだだけの丸い木材。全長約90cm。

* しかめる

顔や額にしわをよせる。不愉快の気持を顔にあらわす。

* こささえる(拵える)

ものを作り上げる。製作する。

* さも

本当にそれらしいさま。いかにも。

* やくざ

役に立たないこと。

「ああ、せいせいした。サンタマリア」と斯うひとりごとしたそつだ。

その次の日だ、

「済まないが、税金が五倍になった、今日は少うし鍛冶場へ行つて、炭火を吹いてくれないか。」

「ああ、吹いてやろう。本気でやつたら、ぼく、もう、息で、石もなんでも吹きとばせるよ」

オツベルはまたときうとしたが、気を落ち付けてわらつていた。象はその鍛冶場へ行つて、べたんと肢を折つて座り、ふいごの代りに半白炭を吹いたのだ。

その晩、象は象小屋で、七把の藁をたべながら、空の五日の月を見て

「ああ、つかれたな、うれしいな、サンタマリア」と斯う言った。

どうだ、そうして次の日から、象は朝からかせぐのだ。藁も昨日はただ五把だ。よくまあ、五把の藁なとで、あんな力がでるもんだ。

じつさい象はけいさいだよ。それというのもオツベルが、頭がよくてえらいためだ。オツベルときたら大したもんさ。

第五日曜

オツベルかね、そのオツベルは、おれも云おうとしてたんだが、居なくなつたよ。

まあ落ちついてききたまえ。前にはなしたあの象を、オツベルはすこしひどくし過ぎた。したがだんだんひどくなつたから、象がなかなか笑はなくなつた。時には赤い竜の眼をして、ちつとこんなにおツベルを見おろすようになつてきた。

ある晩象は象小屋で、三把の藁をたべながら、十日の月を仰ぎ見て、

「苦しいです。サンタマリア。」と云つたということだ。

こいつを聞いたオツベルは、ことごと象につらくした。

* 済まない

相手に悪いと思つているさまをいう語。申し訳ない。

謝罪・謝礼・依頼などの場合に、同等あるいはそれ

以下の相手に対し用いる。

* 菜つ葉

野菜の葉。また、葉の部分と食用とする野菜。

* サンタマリア

聖母マリア・キリストの母。

* 鍛冶場

金属を打ちきたえて、色々の器具をつくるところ。

* べたん(と)

押しつぶされた、また押しつぶされたように平たく

なつているさま。

* のそのそ

動作がにぶく、ゆつくりしているさま。

▼ 折

* ふいご

火をおこすために使う空気を送る道具。

* 仰ぎ見る

上を向いて高いところのものを見る。

* 何だい

物や用件の内容などを問うときに言う。また、相

手の発言や行為が気に入らないとき反発して発す

ある晩、象は象小屋で、ふらふら倒れて地べたに座り、藁もたべずに、十一日の月を見て、

「もう、さようなら、サンタマリア。」と斯う言つた。

「おや、何だつて？ さよならだ？」月が俄かに象に聞く。

「ええ、さよならです。サンタマリア。」

「何だ、なりばかり大きくて、からつきし意久地のないやつだなあ。仲間へ手紙を書いたらいいや。」月がわらつて斯う云つた。

「お筆も紙もありませんよう。」象は細ういきれいな声で、しくしく泣き出した。

「それ、これでしょう。」すぐ眼の前で、可愛い子ども声がした。象が頭を上げて見ると、赤衣着物の童子が立つて、硯と紙を捧げていた。象は早速手紙を書いた。

「ぼくはすいぶん眼にあつている。みんな出て来て助けてくれ。」

童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。

赤衣の童子が、そうして山に着いたのは、ちようどひるめしごろだつた。このとき山の象どもは、沙羅樹の下のくらがりで、碁などをやつていたのだが、額をあつめてこれを見た。

「ぼくはすいぶん眼にあつている。みんな出てきて助けてくれ。」

象は一せいに立ちあがり、まつ黒になつて吠えだした。

「オツベルをやつつけよう。」議長長の象が高く叫ぶと、

「おう、でかけやう。グララアガア、グララアガア。」みんながいちどに呼応する。

さあ、もうみんな、嵐のように林の中をなぎぬけて、グララアガア、グララアガア、野原の方へとんで行く。どいつもみんなきちがいだ。小さな木などは根こぎになり、藪や何かもめちやめちやだ。グワア グワア グワア グワア、花火みたいに野原の中へ飛び出した。それから、何の、走つて、走つて、どうとう向うの青くかすんだ野原のはてに、オツベルの邸の黄いろな屋根を見附けると、象はいちどに噴火した。

グララアガア、グララアガア。その時はちようど一時半、オツベルは皮の寝台の上でひるねのさかりで、鳥の夢を見ていたもんだ。あまり大きな音なので、オツベルの家の百姓どもが、門から少し外へ出て、小

ることは。

* からつきし

まつたく。

* 意久地(意気地)

事をやりとげようとする気力。人に負けない気力。

* 童子

子供(ざしきわらしをさす)。

* 捧げる

両手に持つて目の高さより上にあげる。

* 眼にあつている

ひどい目にあう。多く、好ましくないこという。

* 沙羅樹

釈迦様がこの木の下に入滅した。

* 一せいに(一斉に)

同時にそろつて物事をする事。

▼吠

* やつつける(やりつける)

相手を打ち負かす。倒す。

* グララアガア

象の吠える声。

* 根こぎ

草木を根つけたまま引き抜くこと。

* 邸・屋敷

手をかざして向うを見た。林のような象だらう。汽車より早くやつてくる。さあ、まるつきり、血の気も失せてかけ込んで、

「旦那あ、象です。押し寄せやした。旦那あ、象です。」と声をかぎりに叫んだもんだ。

ところがオツベルはやつぱりえらい。眼をぱちりとあいたときは、もう何もかもわかつていた。

「おい、象のやつは小屋にいるのか。居る？ 居る？ 居るのか。よし、戸をしめろ。戸をしめるんだよ。早く象小屋の戸をしめるんだ。ようし、早く丸太を持ってこい。どしこめちまへ、畜生めじたばたしやがるな、丸太をそこへしぱりつけろ。何ができるもんか。わざと力を減らしてあるんだ。ようし、もう五、六本持つてこい。さあ、大丈夫だ。大丈夫だとも。あわてるなつたら。おい、みんな、こんどは門だ。門をしめろ。かんぬきをかえ。つぱり。つぱり。つぱり。そうだ。おい、みんな心配するなつたら。しつかりしろよ。」オツベルはもう仕度ができて、ラツパみたない声で、百姓どもをばげました。

ところがどうして、百姓どもは気が氣じやない。こんな主人に巻き添いなんぞ食いたくないから、みんなタオルやはんげちや、よごれたような白いようなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をするしるしなのだ。

オツベルはいよいよやつきとなつて、そこらあたりをかけまわる。オツベルの犬も気が立つて、火のつくように吠えながら、やしきの中をはせまわる。

間もなく地面はぐらぐらとゆられ、そこらはばしやくらくなり、象はやしきをとりまいた。グララアガア、グララアガア、その恐ろしいさわぎの中から、

「今助けるから安心しろよ。」やさしい声もきこえてくる。

「ありがどう。よく来てくれて、ほんとに僕はうれしいよ。」象小屋からも声がある。さあ、そうすると、まわりの象は、一そうひどく、グララアガア、グララアガア、塀のまわりをぐるぐる走っているらしく、度々中から、怒つてふりまわす鼻も見える。けれども塀はセメントで、中には鉄も入っているから、なかなか象もこわせない。塀の中にはオツベルが、たつた一人で叫んでいる。百姓どもは眼もくらみ、そこらをうろうろするだけだ。そのうち外の象どもは、中間のからだを台にして、いよいよ塀を越しかかる。

大きな家。

* 小手をかざす

手をかざして眺める。

* 押し寄せる

多くの物が、他の物に強い勢いで近づいて行く。迫つて行く。

* 声を限りに

大声で。出せる最大限の大声。

* しぱりつける

離れないようにしぱる。

* 気が氣じやない(気がきでない)

心配で落ち着かない。

巻き添い

他の事件・悪事に巻き込まれて、罪に問われたり、損害を受けたりすること。

* やつき(やつき)

必死になること。あせつてむきになること。

* はせまわる

あちこち走りまわる。

* ばしや

めつちやくちや。

* とりまく

ぐるりと周りを囲む。

だんだんにゆうと顔を出す。その皺しわくじやで灰はいいろの、大きな顔を見あげたとき、オツベルの犬いぬは氣絶きぜつした。さあ、オツベルは射うちだした。六連発れんぱつのピストルさ。ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ところが弾丸だんがんは通とおらない。牙はにあたればはねかえる。一匹いっぴきな象は斯こう言った。

「なかなかこいつはうるさいねえ。ぱちぱち顔へあたるんだ。」オツベルはいつかどこかで、こんな文句をきいたようだと思おもいながら、ケースを帯おびからつめかえた。そのうち、象の片脚かたあしが、塀かべからこちへはみ出した。それから一つはみ出した。五匹の象が一ぺんに、塀かべからどつと落ちて来た。

オツベルはケースを握にぎつたまま、もうくしゃくしゃに潰つぶれていた。早くも門かどがあいていて、グララアガア、グララアガア、象がどしどしなだれ込む。

「牢ろうはどこだ。」みんなは小屋こやに押し寄よせる。丸太まわたいなんぞは、マッチのようにへし折おられ、あの白象はくしょうは大へん瘠やせて小屋を出た。

「まあ、よかつたねやせたねえ。」みんなはしずかにそばにより、鎖くわと分銅ぶんどうをはずしてやった。

「ああ、ありがたう。ほんとはぼくは助たすかつたよ。」白象はくしょうはさびしくわらってそう云いった。

おや、川がわへはいっじやいけないいたら。

*うろうろ

どうしてよいか分からず、あちへ行ったりこちへ行ったりするさま。

*どつと

人やものなどが急に多く押し寄せるさま。

*どしどし

物事が次から次へと続くさま。

*なだれ込む

何なにかが崩くずれるように、多くの人(動物)が一度に入り込む。

*牢

牛や馬などをいれておく所。罪人などを閉じ込めておくところ。

むすび

以上、四年次の『日本文学』テキスト(中上級教材)として『オツベルと象』を提案した。

また、『オツベルと象』は四年次のテキストとして適切であるかについて、『オツベルと象』の語彙・漢字・文型を抽出し、レベルについて分析を行った。

その結果、四年次の学生にとって、未習語彙・漢字・文型は、それぞれ六十七語彙、一一〇字と四型であると明らかになった。

このデータから、本学科で三年間の学習経験の平均データから類推すると、十五回の授業で十分指導可能な内容であると判断し、四年次の教材として適切であると結論づけた。

さらに、未習漢字と「学習指導要領」「小学校学年別漢字配当表」の小学校六年間での未習漢字に配慮して、教える漢字三十五字を抽出し、画数が多い漢字、「配当表」にない漢字、難漢字には振り仮名を付し、脚注に教える漢字と言葉の意味を表記した。これによって、宮澤賢治の原文を尊重しながら、カンボジア人日本語学習者によって無理のない教材テキストを作成した。

今回、『オツベルと象』の語彙・漢字・文型について検証を行ったが、今後、『オツベルと象』の表現に含まれる日本文化をどのように学生に理解できるように伝え、またクメール語に翻訳していくかは、翻訳理論を参照しながら、今後の検討課題となる。

第七章 『オツベルと象』のクメール語訳

はじめに

第五章にて、『オツベルと象』の本文を研究し、カンボジアに紹介する本文を定めることができた。この校訂本文は、第六章のカンボジアの日本語読解教材のテキストとなる。さらに、クメール語に翻訳する際に、クメール語に翻訳しにくい語彙の語釈も作成した。

本章は、第五章で定めた本文に沿い、第一節では、副教材の『オツベルと象』クメール語訳版を作成する。第二節では、副教材として『オツベルと象』のクメール語の語釈を作成する。

第一節 『オツベルと象』のクメール語の翻訳

『オツベルと象』のクメール語の翻訳は、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科四年次を対象者とする。カンボジア人の日本語学習者が日本語を学習しつつ、宮澤賢治作品の面白さを味わうことができるような翻訳となるよう留意した。

そこでクメール語に翻訳するにあたり、まず、作品の原文に忠実な翻訳を心がけた。その過程で気づいた、翻訳上の留意点や問題点などを、第一節の末尾に、参考資料として付す。

រឿងនិទានដោយបុរសគង្វាលកោ

ថ្ងៃអាទិត្យសប្តាហ៍ទីមួយ

អុស្សីប្រិលគឺពិតជាអស្ចារ្យតែម្តង។ គេមានម៉ាស៊ីនបូតស្រវេហ្វតដល់ទៅ៦គ្រឿង ហើយម៉ាស៊ីនទាំងនោះតែងតែបន្តិសំលេងយ៉ាងរំពងលីស្រវេហ្វត ណានណុនណុនណុនណុន។

ចំណែកឯ ពួកកសិករទាំង១៦នាក់វិញបានខិតខំប្រឹងឡើងមុខក្រហមប្រាស ដើម្បីជាប់ទិស្វីនបូតស្រវេហ្វតទាំងនោះដោយ ងើងរបស់ពួកគេ ហើយពួកគេបន្តបូតអំនរស្រវេហ្វតលក់ពុំរួច គេ ដូចជាកូនភ្នំនោះជាបន្តបន្ទាប់ទរហ្វតដល់អស់។ ហើយចំលើងវិញត្រូវបានគ្រឿងទៅផ្នែកខាងក្រោយជាបន្តបន្ទាប់ៗ លុះមិនយូរប៉ុន្មានចំលើងទាំងនោះក៏បានគេ ប្រៀបដូចជាភ្នំថ្មីមួយទៀត។

នៅទីនោះដេដោយសារតែគួរលើ និងលំអងដៃលទ្ធាតំចេញពីចំលើងនិងគ្រាប់ស្រវេ

ទើបធ្វើអោយទីនោះមានក្លាយទៅជាមានសភាពប្រៀងសាប្តិវិធម្មតាហាក់បីដូចជាផ្សែងនៅវាលខ្សាច់អង្គី។

ចំណែកឯអុស្សីប្រិលវិញគេបានបៀមខ្សៀតដ៏ធំរបស់គេយ៉ាងប្រុងប្រយ័ត្នធ្វើយ៉ាងម៉េចដើម្បីកុំអោយ ធ្លាក់កំទេចផេះមកលើចំលើង

ហើយគេបានក្រព័ទ្ធជុំវិញគេបានបៀមខ្សៀត ហើយដើរទៅមកៗនៅកន្លែងការងារដែលមានសភាពងងឹតសាប្តិវិធម្មតា។

រោងការងារគឺមានសភាពម៉ាំលូ វាមានទំហំស្ទើរតែស្ទើរទៅនឹងសាលារៀនឯណោះ ក៏ប៉ុន្តែដោយសារតែម៉ាស៊ីនបូតស្រវេហ្វតទទឹងទាំង៦គ្រឿងដំណើរការ

ទើបធ្វើអោយទីនោះងើរ និងលឺសំលេងនួននួនយ៉ាងរំពង។ ដោយសារតែការងារស្ទើរបែបនេះហើយទើបនៅពេលដែលចូលទៅក្នុងរោងការងារនោះ

គឺវាធ្វើអោយស្ទើរតែឃ្លានតែម្តង។ ហើយតាមពិតទៅអុស្សីប្រិលគេ ពិតជាពុំណាស់ក្នុងការធ្វើអោយខ្លួនគេស្រកពោះ

ដោយរំពឹងទុំទោះដើម្បីឆ្លើយសហការយល់បានច្រើន។

លុះដល់ពេលសហការថ្ងៃត្រង់គឺ គេបានឆ្លើយសហការដូចជា សាច់គោបន្ទះដែលមានទំហំរហូតដល់ទៅ១៨សង់ទីម៉ែត្រ

និងអ្នកវិលត(បាយស្រាមពងទា)ក្តៅៗដែលមានទំហំធំប្រហាក់ប្រហែល និងក្រណាត់កន្ទុបឯណោះ។

ក៏ប៉ុន្តែទោះជាបែបនេះក៏ដោយ(ដល់ម៉ោងសហការថ្ងៃត្រង់ក៏ដោយ) នៅកន្លែងការងារគឺនៅតែបន្តលឺសូរសំលេង នុននុននុននុន ដដែល។

ស្រាប់តែពេលនោះមិនដឹងយ៉ាងម៉េចក៏មាន សត្វ ដំរីស មួយក្បាលបានឆ្ងល់មកដល់។

វាជាសត្វ ដំរីស ណា! មិនមែនលាបថ្នាំអាមាយ ស ទេណា!

ហើយតើវាមកបានដោយរបៀបណា? ដោយសារតែវាជាសត្វដំរី អញ្ចឹងហើយប្រហែលជាវាចេះតែដើរៗដោយគ្មានគោលដៅចេញពីព្រៃមកហើយមើលទៅ។

នៅពេលដែលដំរីនោះវាឆ្លើយក្បាលយ៉ាងសន្ទឹមៗឆ្ងល់ទៅតាមមាត់ព្រះករុណាសម្តេចសំរោងការងារ ពួកកសិករទាំងនោះបានភ័យប្រកញ្ចោះយ៉ាង ខ្លាំង។

ហេតុអ្វីបានជាពួកគេភ័យបែបហ្នឹង?

ចាំស្តាប់ផ្សាយច្បាស់ណា ចាំឃើងពន្យល់ ដោយសារតែយើងមិនដឹងថា សត្វដំរីនោះវានឹងបង្កបញ្ហាអ្វីនោះទេមិនអញ្ចឹង?

បើទៅរើសល់ជាមួយវានោះគឺអាចនឹងមានបញ្ហា ដូច្នោះហើយទើបពួកកសិករទាំងនោះធ្វើមិនខ្វល់គិតតែប្រឹងប្រែងប្រុងប្រយ័ត្ន របស់ពួកគេរៀងៗខ្លួន។

ចំណែកឯ អ្នកសុបិន្តបរិព្វនៅពេលនោះ គេបានដាក់ដៃចូលទៅក្នុងហោប៉ៅរបស់គេបណ្តើរ និងបានលួចសំលឹងមើលដំរីនោះ

ដោយក្រសែកកម្រិតស្រួចរបស់គេ។ បន្ទាប់មកគេបានឱនមុខរបស់គេចុះក្រោមយ៉ាងលឿន និងធ្វើហាក់បីដូចគ្នាមានរឿងអ្វី កើតឡើងសោះ

ហើយគេបានដើរចុះឡើងៗតាមឆ្នុតភ្នំដូចដែលគេតែងតែធ្វើហូតមក។ ភ្លាមនោះស្រាប់តែ

ដ៏សំបោះបានបោះជើងមុខទាំងពីរបស់វាមួយទំហឹងប៉ុន្តែចូលទៅក្នុងរោងការងារនោះ។ ពេលនោះពួកកសិករទាំងនោះក៏យកក្របីស្រូវយ៉ាងខ្លាំង ចំណែកឯអ្នកប្រើប្រាស់ក៏ក្របីស្រូវ ទើបធ្វើអោយគេភ្ញាក់ផ្អែមដូចជាទឹកភ្លៀង(ភ្លៀង)ចេញពីខ្សែក្រវាត់ដ៏ធំរបស់គេនោះ។ តែទោះជាបែបនេះក៏ដោយ គេនៅតែធ្វើហាក់បីដូចមិនដឹងហើយគិតតែដើរមួយៗចុះទៅម៉ែនោះតាមធម្មតា។

ស្រាប់តែពេលនោះ ដំរីក៏បានបន្តចូលមកដោយហាក់បីដូចមិនខុសពីអ្វីទាំងអស់ ព្រមទាំងចាប់ផ្តើមដើរយ៉ាងរឹតយ៉ាងខ្លាំង មុខម៉ាស៊ីនបូកស្រូវនោះផងដែរ។ ប៉ុន្តែទោះបីជាបែបនេះក៏ដោយ ដោយសារតែម៉ាស៊ីនទាំងនោះរលួយខ្លាំង ទើបធ្វើអោយគ្រាប់ស្រូវខ្ចាត់ត្រូវដំរីនោះ ប៉ាច់ប៉ាច់ ដូចជាគ្រាប់ភ្លៀងធ្លាក់(ភ្លៀងកក់ខ្លាំង) ឬដុំទឹកកកអញ្ចឹង។ ពេលនោះមើលទៅដំរី ហាក់បីដូចជា មានសភាពម្លេងម៉ៅជាខ្លាំង ហើយវាបានបើកភ្នែកត្រចៀមទើបទៅហាក់បីដូចជាមិនពេញចិត្តនោះសោះ តែលុះសំលឹងមើលអោយច្បាស់ទៅតាមពិតគឺវាកំពុងតែសើចតិចៗ។

ឃើញបែបនេះអ្នកប្រើប្រាស់បានសម្រេចចិត្តដើរចេញមកខាងមុខម៉ាស៊ីន រៀបនឹងនិយាយជាមួយដំរីនោះទៅហើយ ប៉ុន្តែស្រាប់តែពេលនោះដំរីក៏បានអើរទាំងអស់របស់វាដូចជា សត្វចាប់ អីហ្នឹងអញ្ចឹង។

រួចវាបានអើរទាំងបែបនេះថា៖ "ហ្ន៎ មិនតើតទេ។ គ្រាប់ខ្សាច់ច្រើនពេក វាខ្ចាត់មកត្រូវធ្មេញខ្ញុំហើយពិតជាវំ ខានណាស់។" គ្រាប់ស្រូវទាំងនោះវាខ្ចាត់ ប៉ាច់ប៉ាច់ប៉ាច់ ទៅប៉ះត្រូវដាមួយធ្មេញ ក្បាលនិង ក ដ៏សក់ស្រ របស់ដំរីនោះ។

ពេលនោះអ្នកប្រើប្រាស់គំរើលដ្ឋានស្រូវចិត្តទៀតហើយ រួចគេក៏សាកប្រុងប្រយ័ត្នម្តង។ គេក៏បានប្រឡើយរបស់គេទៅកាន់ដៃខាងស្តាំ

គឺវាមានសំបុរ សក្កុស្រ ហើយលើសពីនេះទៅទៀតក្នុងកំឡុងមូលរបស់វាឡើងស្អាតតែម្តង។ ចំណែកដ៏ស្បែកវាវិញនោះគឺស្អាតមានសភាពសំបើមណាស់។ លើសពីនេះទៅទៀត វាអាចធ្វើការបានច្រើនទៀតផង។ ប៉ុន្តែការដើរធ្វើការងារនិង សាចកប្រយោជន៍បានច្រើននោះក៏ដោយសារតែម្ចាស់របស់វាស្រឡាវែង។

ថ្ងៃមួយអុស្សីប្រើលបានដើរមកខាងមុខក្រាលដំរី ដែលបានសង់ពីឈើមូលយ៉ាងមាំ ហើយគេប្រៀបខ្សែក្រវីរបស់គេបណ្តើរ និងបានធ្វើមុខមាំបណ្តើរចេញពីលើបេះនេះទៅកាន់ដំរីថា៖ "ហ្ន៎យ ឯងអត់ត្រូវការនាឡិការទេអី? "

ដំរី សើចហើយបានឆ្លើយតបបេះនេះថា៖ "ខ្ញុំអត់ត្រូវការនាឡិការទេនោះទេ ។"

អុស្សីប្រើលក៏បាននិយាយថា៖ "សាកប្រើមើល វាជារបស់ល្អណាៗ"

គេបាននិយាយបេះនេះបណ្តើរ និងយកនាឡិការដ៏ដ៏ល្អស្របដោយបន្ទះសំណរមកបំពាក់លើ ក របស់ដំរីនោះបណ្តើរ។

ដំរីក៏បាននិយាយថា៖ "ពិតជា ល្អមែន ។"

អុស្សីប្រើលក៏បន្តទៀតថា៖ " កុំផោយច្រវ៉ាក់បាត់ណាៗ"

ភ្លាមនោះអុស្សីប្រើលបានយកច្រវ៉ាក់ដែលមានទំងន់រហូតដល់ទៅ ១០០គីឡូក្រាម មកបំពាក់លើជើងខាងមុខរបស់ដំរីនោះ។ ពេលនោះដំរីបានដើរ

ដោយជើងទាំងរបស់វាប្រើធនិយាយថា៖ " ហ្ន៎ម ច្រវ៉ាក់ពិតជាល្អមែន ។"

អុស្សីប្រើលក៏បន្តថា៖ "បើពាក់ស្បែកជើងទៀតយ៉ាងមិចម័ដដែរ? "

ដំរីក៏និយាយថា៖ "ស្បែកជើង អី? ខ្ញុំអត់ពាក់ទេ។"

អុស្សីប្រើលបានបន្តថា៖ "សាកល្បងពាក់សាកមើល វាល្អណាស់ណាៗ"

អុស្ត្រីល្អប្លែកមួយម្នាក់ឈ្មោះ និងបានយកស្បែកជើងឈើដែលមានពណ៌ក្រហមយ៉ាងធំមកបំពាក់លើកងជើងខាងក្រោយរបស់ដំរីនោះ ។

ដំរីក៏និយាយថា៖ "ពិតជាល្អមែន។"

អុស្ត្រីល្អក៏បន្តថា៖ "ដាច់ខាតត្រូវតែ បំពាក់គ្រឿងល្អលើស្បែកជើងថែមទៀត។"

និយាយរួចគេក៏ប្រញាប់ប្រញាលយកដំរីដែលមានទំងន់៤០០គីឡូក្រាម មកពាក់លើស្បែកនោះ។

ពេលនោះដំរី វាក៏បាននិយាយដោយមើលទៅហាក់បីដូចជារីករាយយ៉ាងខ្លាំងថា៖ "ហ្នឹម ពិតជាល្អមែន។" បន្ទាប់មក

វាក៏បានសាកល្បងដើរដោយប្រើជើងពីរបស់វា។

លុះថ្ងៃបន្ទាប់ នាគ្រឹកាដំរីដែលធ្វើពីបន្ទះសំណ និងស្បែកជើងក្រដាសដែលអត់ប្រយោជន៍ទាំងនោះបានរំហែកអស់

ចំណែកដំរីព្យួរនៅពេលដែលសល់តែច្រវ៉ាក់ និងដុំដែកនោះវាក៏ដើរដោយសភាពក្រេកអរយ៉ាងខ្លាំង។

ចំណែកដំរី អុស្ត្រីល្អក្រព្រួញទៅក្រោយហើយនិយាយដោយទឹកមុខមាំទៅកាន់ដំរីថា៖ "សូមទោស ដោយសារតែពន្លឺថ្លៃ

អញ្ជឹងថ្លៃនេះជួយទៅដងទឹកពិទ្ធនេអាយបន្តិចមក។"

ដំរីបានក៏បាននិយាយថា៖ "ហ្នឹម ចាំខ្ញុំទៅដងទឹកមក។ ប៉ុន្មានគុកខ្ញុំអាចដងបានដែរ។"

ដំរីបានបើកភ្នែកព្រឺម្យាមើលទៅហាក់បីដូចជាមានភាពសប្បាយរីករាយណាស់ លុះដល់ថ្ងៃរៀបរយជ្រុបន្តិចវាបានដងទឹកមកពិទ្ធចំនួន៥០គុក

និងបានស្រោចទៅលើដំណាំនៅក្នុងចំការនោះផងដែរ។

ពេលល្ងាចនៅដំរីវាបានស្ងប់ចំរើងចំនួន១០កណ្តាប់ឈ្មោះ ហើយសំឡឹងមើលទៅព្រះច័ន្ទយប់ថ្ងៃទឹក

ដែលកំពុងតែរះនៅទិសខាងលិចបណ្តើរនៅឯក្រោលរបស់វា។

រួចវាបាននិយាយថា៖ "ហ្ន៎ ក្រោយធ្វើការងាររួចពិតជាស្រស់ស្រាយមែនទែន ស្រលះខ្លួនណាស់ ។"

លុះថ្ងៃបន្ទាប់ អុស៊ីប៊ែលបានពាក់មួកក្រហមដែលមានប្រម៉ោយ(ហ្វីសាក់ភ្ជាប់ជាមួយ) ហើយគេយកដៃទាំងសងខាងដាក់ចូលក្នុងហោប៉ៅ និងបាននិយាយបែបនេះ៖ "សូមទោសផង ដោយសារតែពន្លឺរាឡើងទៀតហើយ។ ថ្ងៃនេះជួយទៅដឹកអុស មកពីព្រៃបន្តិចបានទេ?"

ដំរីវាបានសើច និងនិយាយបែបនេះថា៖ "ហ្ន៎ ចាំខ្ញុំទៅដឹកអុសមក។ អាភាសជាតុល្លីបែបនេះ ខ្ញុំចូលចិត្តដើរពេញព្រៃ តែម្តង។"

ក្រោយពីលឺដូចនេះអុស៊ីប៊ែលក៏យល់ច្រើនៗខ្សៀវខ្សៀវចេញពីដៃរបស់គេក៏ម្តង ប៉ុន្តែស្រាប់តែពេលនោះគេឃើញដំរីនោះវាចាប់ ងើមដើរទាំងសភាពត្រកអរ ទើបអុស៊ីប៊ែលក៏រៀបខ្សៀវគ្របន្តដោយគួរចិត្ត ហើយធ្វើជាក្រុមហាមបន្តិច រួចគេក៏បានដើរទៅមើលការងាររបស់ពួកសិករបន្តទៀត។

លុះពាក់កណ្តាលរសៀល ដំរីបានដឹកអុសចំនួន៩០០បាច់ ហើយវាបានធ្វើភ្នែកព្រឹមៗដោយមានក្តី រីករាយ។

ហើយនៅពេលយប់ដំរីបានស៊ីចំបើងចំនួន៧កណ្តាប់បណ្តើរ និងសំឡឹងមើលទៅព្រះច័ន្ទយប់ថ្ងៃទី៤ ដែលរះកំពុងនៅទិសខាងលិចបណ្តើរនៅក្រោលរបស់វា។

ហើយវាបាននិយាយតែដងថា៖ " ហ្ន៎ ស្រលះខ្លួនណាស់។ សាន់តាម៉ារី។"

លុះនៅថ្ងៃបន្ទាប់ អុស៊ីប៊ែលបាននិយាយថា៖ "សូមទោសផង ពន្លឺភ្លឺរាឡើងថ្លៃគុណនឹងឧបាត់ទៅហើយ អញ្ជឹងថ្ងៃនេះជួយទៅទ្រុឌដំរីដក

ហើយជួយផ្គត់ផ្គង់ឱ្យយើងបន្តិចបានទេ? "

ដំរីបាននិយាយថា៖ "ហ្ន៎ ចាំខ្ញុំផ្គត់ផ្គង់។ បើខ្ញុំផ្គត់មួយទំហឹង ទោះបីជាច្របូផ្គត់ដោយក៏ខ្ញុំអាចផ្គត់ បើងបានដែរ។"

ពេលនោះអុស៊ីប៊ែលក៏ចាប់ផ្តើមក៏យញ្ជាម្តងទៀត ប៉ុន្តែគេព្យាយាមសម្តែងជាសើចមិនភ្ញាក់ផ្អើល និងប្រុងប្រយ័ត្នបំផុត។

ដ៏រីកចម្រើនដូចជាដូចយប់ដ៏រស់នៅទៅកាន់ទ្រុំដ៏ដ្ឋក ហើយវាក៏បានអង្គុយលុះក្នុងដួង និងផ្គុំផ្សំទាំងនោះ ជំនួសបំពង់ផ្គុំ។

ហើយនៅយប់នោះ វាបានស៊ីចំបើងចំនួន៧កណ្តាប់បណ្តើរ និងសំឡឹងមើលទៅព្រះច័ន្ទលើមេឃយប់ច្រើនដ៏ឆ្លុះបណ្តើរ នៅក្រោលរបស់វាចេញបាននិយាយថា៖

“ហ្ន៎ ហត់មែនមែន តែមានអារម្មណ៍ថាត្រេកអរណាស់ សាន់តាម៉ានីវា ។”

តែលុះដល់ថ្ងៃបន្ទាប់ ដ៏រីកចម្រើនចាប់ផ្តើមធ្វើការតាំងពីព្រឹកតែម្តង។ ទាំងដែលម្សិលមិញវាស៊ីចំបើងបានតែ៥កណ្តាប់ តែប៉ុណ្ណោះ។

តែលើនិយាយទៅវាពិតស្នាមមែន ចំបើងតែ៥កណ្តាប់សោះ ដ៏រីកចម្រើនមានកំលាំងបែបនេះទៅហើយ។ តាមពិតតាំងបានដ៏រីកចម្រើនមកពិតជា

អត់ធ្មំណាយលុះហើយទទួលបានលាបរបាយជំនឿនតែម្តង។ ឃើញទេអុស៊ីងរ៉ែលនេះគឺពិតស្នាមតែម្តង។

ថ្ងៃអាទិត្យសប្តាហ៍ទី៥

អូ អុស៊ីងរ៉ែលហ្នឹងហ្ន៎ អញកន្លងនិយាយដល់តែអុស៊ីងគឺ គេអត់នៅទៀតទេ។ ចាំស្តាប់តាមសំលេងវា ចាំអញនិយាយអោយស្តាប់។

អុស៊ីងរ៉ែលគឺគេបានធ្វើជ្រលងបន្តិចហើយ ទៅលើដីដែលបាននិយាយកាលពីថ្ងៃមុននោះ។

ប៉ុន្តែដោយសារតែទង្វើរបស់អុស៊ីងរ៉ែលទៅលើដីនោះកាន់តែអាក្រក់ទៅៗ ទើបដីនោះក៏ក្លាយទៅជាលែងសើចអស់លើដីតែម្តង ។

មានពេលខ្លះដីក៏បញ្ចេញកំហែងកំហុកឡើងក្រហមដូចជាដូចជាសត្វនាគ ហើយវាបានសំឡក់ទៅកាន់អុស៊ីងរ៉ែលដោយមិនដាក់ភ្នែក សោះ។

មានយប់មួយវាបានស៊ីចំបើងចំនួន៣កណ្តាប់បណ្តើរ សំលឹងមើលទៅព្រះច័ន្ទយប់ច្រើន១០បណ្តើរ ហើយវានិយាយបែបនេះថា៖ “អូនាណាស់ ព្រះមេម៉ែវី។”

ពេលដែលអុស៊ីងរ៉ែលបានលើបែបនេះភ្លាម គេកាន់តែធ្វើបាបដីបន្ថែមទៀត។

មានយប់មួយ ដ៏រស់រវើកលំអ្នកខ្លាំង ឡើងឆ្លងគោងទ្រព្យវិញវាក៏បានដួលអុកគូទនៅលើដី នៅជម្រកាលរបស់វា
រួចហើយបានវាសំឡឹងមើលទៅព្រះថ្មយប់ថ្ងៃទី១១ ដោយមិនស្ម័គ្រចិត្តទាល់តែសោះ ហើយវាបាននិយាយថា៖ "ខ្ញុំទៅរំលងរួចហើយ លាសិនហើយ
ព្រះម៉ែម៉ារី។"

ស្រាប់តែពេលនោះ ព្រះថ្មបានតបនិងសួរយ៉ាងលឿនទៅកាន់ដ៏និម្មា៖ "នឹក ថាម៉េច ! ? លាហើយ ? "

ដ៏នឹកបាននិយាយថា៖ "បាទ លាហើយ ព្រះម៉ែម៉ារី"

ព្រះថ្មនិយាយ និងបាននិយាយបែបនេះថា៖ "ឃើញអត់ ក្មេងទើបតែដំថ្ងៃមុន ពិតជាគ្មានមានការអត់ធ្មត់ទាល់សោះតែម្តង។

ចុះហើយសរសេរសំបុត្រទៅអោយមិត្តភក្តិដួង មិនល្អទេអី ? "

"ដាក់សំរាប់សរសេរក៏អត់មាន ក្រដាសក៏អត់មានដែរ។ ដ៏ យំហិហិហិ និងបាននិយាយបែបនេះដោយសំឡេងស្រយរបស់វា។

"ហាក់ នេះ " ដ៏បានលឺសំឡេងកូនក្មេងជិតអោយស្រលាញ់នៅខាងមុខវា។ នៅពេលដែលដ៏វាជើបមុខឡើង

ក៏ឃើញកូនក្មេងដែលស្លៀកពាក់ម៉ែម៉ារីពុកពុក ក្មេងនោះក៏បានហុចទឹកខ្មៅ និងក្រដាសទៅកាន់ដ៏។

ពេលនោះដ៏ក៏ប្រញាប់ប្រញាលសរសេរសំបុត្រយ៉ាងលឿន។ **«ខ្ញុំកំពុងជួបបញ្ហាយ៉ាងខ្លាំង។ អ្នកទាំងអស់គ្នាចេញមកជួយខ្ញុំផង។»**(អត្ថន័យសំបុត្រ)

លុះសរសេររួចកូនក្មេងនោះក៏ប្រញាប់ប្រញាលយកសំបុត្រ រួចបានដើរទៅក្នុងព្រៃបាត់។ ហើយគេបានទៅដល់ភ្នំ ចំកំឡុងពេលរោងថ្ងៃត្រង់។

ស្របពេលនោះដ៏ពពួកដ៏ក៏ទាំងនោះ កំពុងតែលេងអុក នៅក្រោមដើមរាំងភ្នំដែលមានមែកបែកសាខាធ្លាក់សំយ៉ុងចុះក្រោម

នៅពេលដែលកូនក្មេងយកសំបុត្រទៅដល់ពួកវាបានផ្អាកាលគ្មានសំបុត្រនោះភ្លាម។

«ខ្ញុំកំពុងជួបបញ្ហាយ៉ាងខ្លាំង ។ អ្នកទាំងអស់គ្នាចេញមកជួយខ្ញុំផង។»

បន្ទាប់ពីសានចប់ ពួកវាបានចុះក្រោកឈរទាំងព្រមហើយស្រែកទាំងកំហឹង។

ចំណែកឯមេហ្មងរបស់ដំនីបានស្រែកឆោឆីដោយសំលេងខ្លាំងថា៖ " តោះ កុំទិចអុស្សិប្តិប្តិលចោល។"

ពួកដំនីទៀតបានស្រែកព្រមគ្នាថា៖ " តោះចេញទៅទាំងអស់គ្នា។ ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា។"

ពួកវាបានស្រែកឈាន់ពង ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ពេញក្នុងព្រៃ និងបានបោះពូជយ៉ាងលឿនដូចហោះរន្លោះទៅកាន់ទីវាលនោះ។ ពួកវាខឹងច្រឡោតយ៉ាងខ្លាំង។

ពេលនោះដែរដើមឈើតូចៗក៏បានបាក់ក្រោយដល់ដី ឯស្មៅនិងរុក្ខជាតិផ្សេងទៀតក៏តាយទៅជាម៉ត់ខ្ទិចខ្ទីអស់។ ពួកវាស្រែកឆោឆី ដោយសំលេង **ហាហាហាហា ទូ ទូ ទូ ទូ**

និងរត់ទាំងកំហឹងយ៉ាងលឿនដូចកាំជ្រួតរន្លោះរន្លោះទីវាលនោះ។

ហើយពួកវាបោលហើយបោលទៀតទីបំផុតពួកវាបានបោលទៅដល់ផ្នែកខាងចុងទីវាលដែលមានពណ៌ខៀវស្រងាត់និងមានលក្ខណៈអាប៉េអ៊ីនោះ

នៅពេលដែលពួកវាក៏បានឃើញដំបូលផ្ទះបោលរបស់អុស្សិប្តិប្តិដែលមានពណ៌លឿង ពេលនោះកំហឹងរបស់ពួកដំនីក៏បានផ្ទុះឡើងព្រមគ្នាម្តង ទៀត។ វាបានស្រែកថា

ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ហ្នឹវវា ។ ពួកវាបានទៅដល់ផ្ទះរបស់អុស្សិប្តិប្តិនៅម៉ោង១កន្លះគត់។ ហើយពេលនោះដែរ

អុស្សិប្តិប្តិគេកំពុងតែដេកថ្ងៃលង់លក់យ៉ាងស្ងប់ស្ងួលនៅលើគ្រែដែលធ្វើពីស្បែក ហើយពេលនោះដែរគេក៏កំពុងយល់ស្រមៃ ញាស់ត្រកួកទៀតផង។

ប៉ុន្តែដោយសារតែ សំលេងលើខ្លាំងពេកទើបពួកសិក្សាទាំងនោះបានចេញមកក្រៅបងផ្ទះ

ហើយបានយកផែរបស់ពួកគេបាំងថ្នាំសម្រើម្លូសំលឹងមើលទៅទីតាំងដែលបានលឺសំលេងនោះ។

ហ្មងដំនីច្រើនណាស់ដូចជាព្រៃវិច្ឆិកា។ ពួកដំនីកំពុងរត់មកយ៉ាងលឿន លឿនជាងថ្លើងទៅទៀត។

ពេលនោះពួកកសិករទាំងនោះមានសភាពស្ងួនស្ងោរតំរើយខ្លាច ហើយពួកគេបានតែចុះឡើងៗព្រមទាំងបានស្រែកឡើងភ្ញាក់ស្ងើងថ្វាយទំហឹងថា៖

"លោកម្ចាស់ ! គឺហ្នឹងដំរី។ ពួកកំពុងវាសំរុកមកហើយ។ លោកម្ចាស់! គឺហ្នឹងដំរី។"

ប៉ុន្តែអុស៊ីប៊ីលីគឺថាស្មារតីក្នុងម្តងៗ គ្រាន់តែគេបើកភ្នែកមកមើលបានដឹងគ្រប់យ៉ាងទាំងអស់តែម្តង។ "អូយ! អាដំរីនោះវាទៅអត់? នៅអត់? នៅអត់?

នៅអត់? លួ បិទទ្វារ។ ថា អាមាយបិទទ្វារ។ ថា បិទទ្វារ។ ប្រញាប់យកអាណេយីមូលនោះមកនេះអាមាយលឿន។ បិទអាមាយដាច់! ច្រវែងតែយ

កុំនៅត្រឡប់ត្រឡង់! ចងអាណេយីមូលនៅទីនេះមក។ ចាំមើលថា ឯងធ្វើអីកើត? អញខំធ្វើអាមាយឯងថយកំណាំងយូរមកហើយ។ ឆាប់យកណេយីមូលនោះមកណេយី

ប្រាំ ប្រាំមួយ ដើមទៀតមក។ លួ តែប៉ុណ្ណោះ អត់បញ្ជាទៀតទេ។ ថាមិនអីទេ។ ប្រាប់ហើយថា កុំអាមាយស្ងួនស្ងោរពេក។ អូយ! ពួកឯង

លើកនេះគឺមើលទ្វារម្តង។ ប្រញាប់បិទទ្វារអាមាយលឿន។ ឆាប់យកម្ចាស់ទ្វារ។ ទាញអាមាយដាច់! ទាញអាមាយដាច់!

ហ្នឹងហើយធ្វើបែបហ្នឹង។ អូយ! ចាំកុំភ័យហ្នឹងហើយ តាំងស្មារតីឡើង។"

អុស៊ីប៊ីលីលេចបានរៀបចំយ៉ាងគ្រប់បែបយ៉ាង យ៉ាងរៀបរយរួចគេបាននិយាយលើកទឹកចិត្តពួកកសិករទាំងនោះដោយសំលេងស្រយដូច សំលេងក្រែកអីចឹង។

ប៉ុន្តែទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ពួកកសិករទាំងនោះគឺឡើងភ័យស្ងួនយ៉ាងខ្លាំង ពួកគេលែងនៅនឹងមួយកន្លែងទៀតហើយ។

ហើយដោយសារតែពួកកសិករទាំងនោះមិនចង់មានបញ្ហា និងមិនចង់ជាប់ពាក់ព័ន្ធជាមួយម្ចាស់បែបនេះទៀត ពួកគេក៏បាននាំគ្នាបានយកដូចជា កន្លែងពោះគោ

កន្លែងដៃ ឬក្រណាត់របស់ពណ៌សជាដើមដែលប្រលាក់មកុំដាច់ដៃពួកគេ ដើម្បីធ្វើជាសញ្ញាសុំចុះចាញ់។ ចំណែកឯ

អុស៊ីប៊ីលីលេចបានរៀបចំយ៉ាងមួយកន្លែងទៀតហើយគេបានតែចុះឡើងនៅម៉ែនោះ។

ឯសត្វផ្សេងរបស់អុស៊ីប៊ីលីលេ វាឡើងច្រលោកខ្លាំងហើយវាបានព្រៃសយ៉ាងខ្លាំងដូចជាភ្លើងឆេះកំពុងតែឆេះព្រមទាំងបានតែចុះឡើងៗពេញទីផ្កាផ្ទះនោះ។

ពេលនោះស្រាប់តែផ្ទៃដីឡើងរដ្ឋស្រីប្រសើរ ហើយនៅមុននោះក្លាយទៅជាងឹត ក៏ដោយសារតែហ្វូងដីពួកវាបានព័ទ្ធជុំ វិញផ្ទះនោះ។

ពួកដីស្រែកងាទីដោយសំលេង ហ្គារ៉ាហ្គា ហ្គារ៉ាហ្គា គួរអោយព្រួយប៉ុន្តែនៅក្នុងសំលេងដ៏គួរអោយព្រួយ ព្រេចនោះ

គេក៏បានលឺសំឡេងហាក់បីដូចជាមានចិត្តមេត្តា និងចិត្តល្អផងដែរដែលបាននិយាយថា៖ "ខ្ញុំនឹងជួយដង្កូរ ហើយកុំបារម្ភណា ។"

ស្របពេលនោះដែរពួកគេក៏បានលឺសំលេងចេញពីក្រោលដីនឹងដំរីថា៖ "អរគុណណាស់ ដែលបានជួយខ្ញុំ ខ្ញុំពិតជាត្រេកអរខ្លាំងណាស់។"

នៅពេលលឺរបបនេះហ្វូងដី ដែលនៅជុំវិញទីនោះបានស្រែកឡើងព្រមគ្នាម្តងទៀត ហ្គារ៉ាហ្គា ហ្គារ៉ាហ្គា

មួយទំហឹងហើយពួកវាហាក់បីដូចជាពួកវាកំពុងរត់ចុះឡើងៗជុំវិញរបបផ្ទះនោះ មានពេលខ្លះហើយពួកវាខឹងនិងបានគ្រឿងប្រមូលពួកវាចុះឡើងៗ។

ប៉ុន្តែដោយសារតែ របបផ្ទះនោះបានសាងសង់ពីស៊ីម៉ង់ និងមានដែកខាងក្នុងទៀតនោះ

ទើបធ្វើឱ្យយដីទាំងនោះមិនអាចនឹងកំទេចវាបានយ៉ាងងាយស្រួលនោះទេ។ចំណែកវានៅផ្នែកខាងក្នុងរបបផ្ទះវិញអស្ចារ្យណាស់ កំពុងស្រែកតែម្នាក់ឯងតែប៉ុណ្ណោះ។

រីឯពួកកសិករវិញភ័យភ័យនៅកញ្ជឹងក ហើយពួកគេគិតតែដើរត្រឡប់ទៅបន្តិចនោះ។ លុះមិនយូរប៉ុន្មាន

ពួកដីដែលនៅក្រៅរបបបានយកខ្លួនដីគ្នាវាធ្វើជាឈ្មោះដាច់សំរាប់លេងរបប ហើយទប់ផុតពួកវាក៏លេងរបបនោះបាន។

ពួកដីបានអើតមុខរបស់ពួកវាមកបន្តិចម្តងៗ។ សត្វផ្សេងរបស់អស្ចារ្យលក់បានដួលសន្ទប់នៅពេលដែលវាងើយសំឡឹងទៅលើ

ហើយវាបានឃើញមុខដ៏ធំរបស់ដីដែលពោរពេញទៅដោយសភាពជ្រើសរើសវិញនិងមានពណ៌ប្រផេះនោះ។

ពេលនោះក៏អស្ចារ្យបិទចាប់ផ្តើមបាញ់។ កាំភ្លើងខ្លីៗតង់ ហ្គា ។ សួរកាំភ្លើងខ្លាត់ «ឆាំង» ដីក៏ស្រែក«ហ្គារ៉ាហ្គា» «ឆាំង» «ហ្គារ៉ាហ្គា» «ឆាំង»

«ឆាំង» «ហ្គារ៉ាហ្គា» ។ ប៉ុន្តែគ្រាប់កាំភ្លើងទាំងនោះគឺមិនអាចទំលុះដីបាននោះទេ។ ពេលដែលគ្រាប់នោះបាញ់ត្រូវភ្នែកដីនោះគ្រាប់ក៏បានផ្តាត្រលប់ទៅវិញ។

នៅពេលនោះស្រាប់តែដំរីមួយក្បាលបានឃើញបែបនេះ ។ "អាទេនេះពិតជាខ្លាំងណាស់ទេ ។ វាខ្លាំងណាស់ ប៉ាច់ប៉ាច់ តែម្តង"

ពេលដែលលឺបែបនេះ អុស្សីប្រើប្រាស់បានគិតក្នុងចិត្តថា ដូចជា ធ្លាប់លឺសំលេងអ្វីរបស់នេះនៅកន្លែងណាមួយទេ

ហើយគេគិតក្នុងចិត្តបណ្តើរនិងយកគ្រាប់កាំភ្លើងចេញពីប្រអប់ដែលកំពុងពាក់ដាច់ចង្កេះរបស់គេ ហើយដាក់បញ្ចូលគ្រាប់កាំភ្លើងបណ្តើរ។

ពេលនោះស្រាប់តែមានជើងម្ខាងរបស់ដំរីមួយក្បាល បានឆ្លោះចេញពីក្រៅរបង ហើយបន្ទាប់មកជើងមួយទៀតបានដាក់ចូលមកទៀត។

បន្ទាប់មកក៏មានដំរីចំនួនប្រាំក្បាលទៀតបានទំលាក់ខ្លួនរបស់ពួកវាមកព្រមគ្នាពីលើរបង

ហើយជ្រាក់កិច្ចមកលើអុស្សីប្រើប្រាស់ដែលបានធ្វើអាហារឱ្យអុស្សីប្រើប្រាស់ដាក់គ្រាប់កាំភ្លើងដែលគេកំពុងកាន់នោះ ម៉ត់ញាក់ញីទាំងព្រម។

ពេលនោះ ទ្វាររបងក៏បានបើកហើយហ្នឹងដំរីបានស្រែក ហ្នឹរវាហ្នឹរ ហ្នឹរវាហ្នឹរ ហើយបាញ់គ្នាសម្រុក យ៉ាងលឿន។

បន្ទាប់មកដំរីក៏បាននិយាយថា ៖ "តើកន្លែងដែលប៉ុដ្រីនៅទីណា? " ហើយពួកគេបានបញ្ជូនសម្រុកក្រោលដីដូចជាពេលកប្រាហូល អញ្ចឹង។

ហើយនៅពេលនោះដែរឈើមួយម្យ៉ាងដែលបានដាក់ជារណាំងនោះត្រូវបានកំទេចបំបាក់ដូចជា ឈើយូសសញ្ជឹង ក្រោយមកដំរីសនោះក៏ត្រូវបានដោះលែង។

នៅពេលដែលដំរីសបានចេញមកក្រៅដោយមានសភាពស្រស់យ៉ាងខ្លាំង។

ដោយឃើញបែបនេះពួកដំរីដទៃទៀតក៏បាននិយាយថា ៖ "ហេម សំណាងមែនទេន តែមើលទៅដងស្រួមណាស់។"

បន្ទាប់មកពួកដំរីទាំងនោះបាននាំគ្នាចូលមកជិតដំរីសនោះដោយមិននិយាយស្តីអ្វីទាំងអស់ ហើយពួកវាបានដោះច្រវាក់ និងដុំសំណាចេញពីជើងដំរីសនោះ។

ពេលនោះដែរដំរីសបាននិយាយនិងញញឹមទាំងទឹកមុខក្រាមក្រាមថា ៖ "ហ្នឹរ អុស្សីណាហើយ។ អ្នកទាំងអស់ពិតជាបានជួយខ្ញុំមែនទេ។"

អេហ ប្រាប់ហើយថាហើយកុំផោយចូលទៅក្នុងទន្លេ!

《参考資料》

筆者は、翻訳作業の過程で、日本語からクメール語に変換するのが困難な箇所が少なからずあることに気がついた。それらは例えば、語順に代表される文法上の相違、あるいは、語の有無や意味の相違などに起因する。参考として、右に記したクメール語訳の中から、特に注意すべき部分を(1)クメール語に直訳すると意味が通じない場合、(2)直喩の訳した方の問題、(3)日本語では異なる語が、クメール語では同じ一語になる場合、の三つに分けて以下に挙げておく。

(1) クメール語に直訳すると意味が通じない場合

①【原文】実際、象は経済だよ。

【クメール語直訳】 ពិតជា ដំណឹង ដ៏ គួរ ឲ្យ គិត គុណ

クメール語に直訳すると、「経済」は、とても素晴らしいこと、素晴らしい仕事、国に役に立つ仕事という意味になる。他方、日本語の「経済」は、次のような意味である。

「経済」は、『日本国語大辞典』『経済』の項に、

(1) (―する) (「経国済民」または「経世済民」の略) 国を治め、民を救済すること。政治。

(2) 人間の共同生活を維持、発展させるために必要な、物質的財貨の生産、分配、消費などの活動。それらに関する施策。また、それらを通じて形成される社会関係をいう。

(3) 金銭のやりくりをすること。

(4) (形動) 費用やてまのかからないこと。費用やてまをかけないこと。また、そのさまをいう。儉約。節約(一)。

『オツベルと象』の「経済」とは、右の四つの意味のうち、四番目の意味である。「お金がかからないで、とても役に立つ」と分かりやすく言い換えなければならない。そのため、次のように訳した。

【訳文】 実際、象はお金がかからないで、とても役に立つよ。 ភាចពិតដឹងថា ឥតចំណាយលុយហើយមានផលប្រយោជន៍ច្រើនតម្លៃ។

② 【原文】 そいつが小屋の入口に、ゆっくり①顔を出したとき、百姓どもは②ぎよっとした。

【クメール語直訳】 ពលរដ្ឋលីដឹងថាឥតមូលប្រទេសទៅខាងក្នុងនៅភាគច្រកចូលនៃកន្លែងធ្វើការកម្មករទាំងអស់ឡើងវិញបុកពោះ។

①クメール語で「顔を出す」と言う場合、普通、人が主語となる。そのため、象を対象にした動詞にふさわしくない。むしろ、クメール語では動物や目下の人などを対象にする場合、「頭を出す」という言い回しを使う。

②「ぎよっと」という状態を示す言葉は、それに相当するクメール語がない。日本語の「ぎよっと」は、次のような意味である。

「ぎよっと」は、『日本国語大辞典』「ぎよっと」の項に、

《副》いきなり、強く胸にこたえて、驚きおそれるさま。はっとして、心が動揺するさまを表わす語。ぎよと。きよっと(2)。

これに近いクメール語は、「緊張して腹が震える」である。そのため、この一文は次のように訳する。

【訳文】 あの家が小屋の入口に、ゆっくり頭を出したとき、百姓どもは緊張して腹が震えた。

【クメール語訳】

ពលរដ្ឋលីដឹងថាឥតក្បាលលុបទេសទៅខាងក្នុងនៅភាគច្រកចូលនៃកន្លែងធ្វើការកម្មករទាំងអស់ឡើងវិញបុកពោះ។

② 【原文】 この時、山の象どもは、沙羅樹の下の暗がりや、碁などをやっていたのだが、額を集めてこれを見た。

【クメール語訳】 នៅពេលនោះ ពពួកដំរីដល់នៅក្នុង ភ្នំពង្រត លេង ឆុក នៅក្រោមម្លប់ដើមភ្នំ ពេលពេលនោះប្រមូលផ្តុំថាសម្លីលសំបុកនោះ។

「額を集める」もまた、①と同様、直訳すると不自然になる。クメール語では、動物が集まって何かを見ると、「頭を集める」のほうが自然な言い回しである。

そのため、この文は、次のように訳した。

【訳文】 「この時、山にいる象どもは、沙羅双樹の下の暗がりや、碁などをやっていたのだが、頭を集めて手紙を見た。」

【クメール語訳】 នៅពេលនោះ ពពួកដំរីដល់នៅក្នុង កំពុងតែលេង អុក នៅក្រោមប្រដៅដំរីក្នុង តែពេលនោះ ប្រមូលផ្តុំក្បាលមើលសំបុកនោះ។

(2) 直喩の訳した方の問題

①【原文】前に話したあの象を、オツベルはすこしひどくすぎた。したがだんだんひどくなつたから、象がなかなか笑はなくなつた。ときには赤い龍の眼をして、ちつとこんなにオツベルを見下ろすやうになつてきた。

【クメール語訳】 អុស្សប្រលក្តីបានធ្វើជ្រលឡាំងពេកទៅលើដី ដែលបាននិយាយកាលពីថ្ងៃមុន។ ប៉ុន្តែដោយសារតែ វាកាន់តែអាក្រក់ទៅៗ ដំរី ក៏ក្លាយទៅជាលេងសើច។ ពេលខ្លះ វាបញ្ចេញភ្នែកក្រហមដូចជាភ្នែកនាគ ហើយសំលឹងមើលទៅអុស្សប្រលដោយមិនដាក់ភ្នែកសោះ។

「赤い龍の眼」という文の形容詞「赤い」は、「龍」にかかるのか、「眼」にかかるのかによって、二通りの解釈が生まれる。① 龍が赤いのか、② 龍の眼が赤いのか、日本語においても解釈が分かれる。

①【訳文】時には象が赤い龍のような眼をして、じつとこんなにオツベルを見おろすようになってきた。
ពេលខ្លះវាបញ្ចេញភ្នែកដូចនាគក្រហមហើយសំលឹងមើលទៅអុស្សប្រលដោយមិនដាក់ភ្នែកសោះ។

②【訳文】時には象が龍のように眼を赤くして、じつとこんなにオツベルを見おろすようになってきた。

ពេលខ្លះវាបញ្ចេញភ្នែកក្រហមដូចនាគហើយសំលឹងមើលទៅអុស្សប្រលដោយមិនដាក់ភ្នែកសោះ។

「赤い龍の眼」の直前と直後の文脈によると、「笑はなくなつた」「ちつと」「見下ろす」という言葉があり、「眼」に焦点があたっている。そのため②がふさわしいと思う。しかし、学生から①ではないかと質問される可能性もある。

次は、「赤い龍の眼」を「龍の眼が赤い」と採用した場合、次の三つの案が浮上する。

- ① 怒って龍のような眼をする？
 - ② 怒っている眼？
 - ③ 泣いて龍のように眼が赤くなつたか？
- これに沿って、次のように訳した。

注

- (1) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第七卷、(一九七四年一月、小学館)、一〇二〜一〇三頁。
- (2) 日本大辞典刊行会『日本国語大辞典』第六卷、(一九七三年十一月、小学館)、二四九頁。

第二節 『オツベルと象』のクメール語の語釈

『オツベルと象』の授業を行う際に、学生の理解を促し、また、語彙力を高めるために、以下の語釈を副教材として使用する予定である。

■ 第一日曜

○ 牛飼 : ប្រសកដ្ឋាលតា

○ 大したものだ : អណ្តើ

○ 稲扱器械 : ម៉ាស៊ីនប្រសកស្រូវ

○ 据えつける : ជំរុំ ជ្រុំ ដាក់ ធានា ធានា

○ のんのんのんのんののん : អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ

(អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ អ្នកលក់ស្រូវ)

○ 大それない : យ៉ាងសំរោង យ៉ាង យ៉ាង

- 百姓 : កសិករ ឬ អ្នកស្រែ
- 平民 : ទាំងមូល ទាំងស្រុង
- 平民 (រាប់បញ្ចូលទាំងដើមស្រូវ)
- 平民 : ជាបុគ្គលខ្ពស់ យកពីចំណុចចាប់ផ្តើមហួតដល់ចប់ (របស់ដែរលក់ពួងផ្សេងតាមលំដាប់លំដោយ)
- 拔 : បូក
- 採 : គ្រាប់ស្រូវ
- 塵 : លំអង្កត់
- 塵 : ស្ថានភាពរាប់ មិនស្រប
- 砂漠 : វាលខ្សាច់
- 琥珀 : ជាប្រភេទគុជឬគ្រាប់មានពណ៌ទឹកក្រៃ (គ្រាប់នេះកើតចេញពីជំនររបស់រលីដេលកប់ក្នុងដីរយៈពេលដល់យូរលង់ហើយ
វារបំបែកទៅផ្ទៃ)
- パイプ : ខ្សែស្រាវ
- 衝之 : របៀប
- 吹殼 : កំទិចនេះជានិ

- 小窓 (こゝろ) : ចុះផ្ទះខ្លះៗ ទៅមកៗ
- 小屋 (こや) : ក្រោល ខ្ទម រោងការងារ
- 頭丈 (かぶり) : រឹងមាំ
- 何冊 (なんぷ) : ដោយសារតែ
- 新式 (しんしき) : ថ្មីតូច
- 一寸 (いっせん) : តើវែងតើ
- 一寸 (いっせん) : ពាក្យសំរាប់ហៅ មានន័យថា (អត្ថន័យប្រែប្រួលទៅតាម នាមដែលនៅខាងមុខ ភាគច្រើនបួសជាអ្នកប្រើ)
- 一寸 (いっせん) : ខ្នាតប្រវែង (1 寸 = 30.303 mm)
- 一寸 (いっせん) : សាច់គោចន្ទ
- 一寸 (いっせん) : ដូចជា ~ ជាដើម
- 一寸 (いっせん) : ក្រណាត់កន្ទប់
- 一寸 (いっせん) : ក្តៅៗ
- 一寸 (いっせん) : ទោះជាបែបនេះក៏ដោយ ទោះជាយ៉ាងក៏ដោយ យ៉ាងម៉េចក៏ដោយ (រឿងដែលបាននិយាយ ឬសកម្មភាពដែលបានកើតឡើង ទុកម៉ូសិន)

- ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅆ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ ㆁ : មិនដឹងយ៉ាងម៉េចស្រាប់តែ
- ㅅㅅ : ដីឥស
- ㄱ ㄴ ㅂ ㅅ ㅈ ㅊ : បានមកដល់
- ㅁ ㅂ : ពាក្យសំរាប់ប្រើចុងប្រយោគ ប្រើទៅពេលចង់សង្កត់ន័យរបស់អ្នកនិយាយ
- ㄱ ㄴ ㅅ : ថ្នាំលាប ពណ៌ស
- ㅁ ㅂ ㅅ ㅆ ㅈ ㅊ ㅋ : ដោយសារតែ
- ㅅㅅ ㄱ ㄴ ㅂ : ដោយគុណគោលដៅ
- ㅅㅅ ㅁ ㄴ ㅂ ㅅ ㅆ : តក់ស្លុត ភ្នាក់ ស៊ីយក្រពោះ
- ㅁ ㅂ ㅅ ㅆ ㅈ ㅊ ㅋ : ស្តាប់ដោយច្បាស់ណា(ប្រើបញ្ជាធានាជ័យជំនះ)
- ㅅㅅ ㅁ ㄴ ㅂ ㅅ : ពាក់ព័ន្ធជាមួយ ចូលរួមជាមួយ រៀនរៀនជាមួយ
- ㅁ ㅂ ㅅ ㄴ : ពួកវា(និយាយក្នុងន័យបន្ទាប់គ្នា ជំនួរ)
- ㅅㅅ ㄱ ㄴ ㅂ ㅅ ㅆ ㅈ ㅊ ㅋ : មើលយ៉ាងច្រើនដោយក្រសែភ្នែក មុតស្រេច(និយមនស្សល្អ បង្កប់ល្អិត)
- ㅅㅅ ㅁ ㅂ : ពិតជា
- ㅅㅅ ㅁ ㅂ ㅅ ㅆ : ហាក់បីដូចជា អស់កំលាំង

- 文句 : វង្ស
- せむし : ខ្នាតខ្លាំង (បង្ហាញពីគ្រាប់ខ្សាច់ ឬស្រូវ)
- 命懸け : ប្រថុយជីវិត
- 度胸を据える : តាំងចិត្តមិនភ្លាច ឬក្លាហាន
- どうだい : យ៉ាងម៉េចដែរ
- はつとする : ភ្នាក់
- 息を殺す : តាំង អត់ដក់ដង្ហើម
- 俄に : ភ្លាមៗ
- がたがた : ញ័រ
- けろろ : ធម្មតា
- くしゃくしゃとくさる : ម៉ត់ ញុតញ័រដូចក្រដាស
- 顔をくしゃくしゃとくさる : មុខវា យឆក់យឆក់
- 財産 : កម្មសិទ្ធិ ទ្រព្យ
- 売り飛ばす : លក់ចោល (ប្រើដោយបង្ខំបំផ្លាញចោលសំដែងលក់នោះគឺអត់ប្រយោជន៍)

■ 第二日曜

- 牙キ : ត្រក
- 象牙ゾウキ : ត្រកដំរី
- 丸太マダ : កំណាត់ឈើ ម៉ាំ
- 顔をしかめる : ធ្វើមុខមាំ ជ្រួញធ្មើម
- ブリキ : សំណា
- ハサエハサエ : ធ្មើពី
- 上下ウデ : សំយុង ទំលាក់ចុះក្រោម
- 鎖カギ : ច្រវាក់
- 子供コ : បំពាក់ ភ្នំប៉ែ
- 赤アカ 張子チヤウシ : ស្បែកជើងឈើ
- かかとカカト : កែងជើង
- 分銅ブンドウ : ដុំដែក (ដុំដែកមានរូបដូច កូនជញ្ជីង)
- 尺シヤク : ឆត់ប្រយោជន៍

- 済まなご : សូមទោស (ប្រើនៅពេលមានការផ្សព្វផ្សាយ រំខានដល់ដៃគូ)
- 菜の葉 : បន្លែ
- 愉快 : ស្រស់ស្រាយ ស្រលះខ្លួន
- 薪 : ឥដ្ឋ
- 房 : បាច្នុងដុំដំបោះដៃអគេ ដាក់ជាម៉ូតនៅចុងខ្សែ
- 突の込む : ញាត់ចូល
- せこせこ : ស្រលះខ្លួន
- サンタマリア : សាន់តាម៉ារី ព្រះម៉ារី
- 鍛冶場 : ឡដំដែក
- 炭火を吹く : ផ្ទុះដៃដង្ហើម
- 吹き飛ばす : ផ្ទុះប្លែង
- 足を折る : តាក់ស្រុត
- べたんと足を折って座る : អង្គុយបត់ដង្ហើម
- 尻こ : ដំបងដុំ

○半白炭：ផ្ស

○経済：ទិនចំណាយលុយ មានប្រយោជន៍

■第五日曜

○〜かぬ：ហ្នឹងហ្ន៎ (ប្រើនៅពេលដែលអ្នកនិយាយបង្ហាញថាទំងល់ ឬបង្ហាញអារម្មណ៍ព្រួយបារម្ភ ឬមិនចង់និយាយទេញ)

○したが：ប៉ុន្តែ

○赤く産の田：ផ្ទៃក្រហមដូចជាផ្ទៃក្រហម

○見下ろす：សំលឹងមើល ដោយមិនដាក់ផ្ទៃក្រហម

○仰き見る：សំលឹងមើលទៅលើ

○ハムハム：តែងតែ បន្ត

○ぐるぐる：ផ្ទេងផ្ទេង

○地べた：ដី

○ぞろぞろ：អ៊ុយ៉ា (ពាក្យភ្ញាក់ប្រើប្រាស់ពេលដែលជួបជុំផ្ទេងផ្ទេងលឿនស្រាប់តែរំពឹងទុក)

○なんだこ：អីអី

○ぐるぐる：ទាល់តែសោះ

- 音気地 : ការផ្សព្វផ្សាយ
- 童子 : កុមារ(ប្រេញគង្វាល)
- 眼に遭りし事 : ជួបបញ្ហា
- 沙羅樹 : ដើមវារី
- 碁 : ផុត
- ざわさわ : កំចាត់ កំទូចចោល
- 議長 : ប្រធាន មេឃ្លងដី
- グララアガア : សម្លេងស្រែករបស់ដី
- 一度こ : ព្រមគ្នា តំណាលគ្នា
- 耳をさす : រ្រ្រែកកណ្តើ
- 鳴き抜ける : យំ
- 野原 : វាលស្រែ វាល
- 気がさす : ច្រណែត ឆ្អឹង
- 根元 : ដកទាំងយូល

- ぬく : ព្រៃតូចៗ កំប៉ុតព្រៃ
- めぢゃめぢゃ : របៀបរឿង ម៉ត់ខ្លីច្រឡំ
- グワア : ដំរីស្រក
- とうとう : កាន់តែ
- 屋敷 : ផ្ទះ ភូមិគ្រឹះ
- 噴火する : ផ្ទះកំហឹង
- 寝台 : រ៉ែត្រ
- 小手をかざす : យកដៃប៉ះថ្ងាស
- 押し寄せる : ស្ទុះសម្រុក រុញសំរុកដូចលក
- 声を限りに叫ぶ : រំសឹកភ្ញាក់សំឡេងមួយទំហឹង
- じたばたしやがるな : កុំនៅឆេះ កុំនៅត្រឡប់ត្រឡ
- 縛りつける : ចង
- かんぬき : ឃ្នាស់ ឬ បារ សំរាប់បិទទ្វារ គន្លឹះ
- 突っ張る : ទាញ ឬ ញ

- 仕度 : គំរោង រៀនកា
- ランプ : ភ្នែក
- 気が気じゃなく : ស្ម័គ្រស្មារ
- 巻き添える : ពាក់ព័ន្ធ រើរលជាមួយ
- ぐるぐる : ជុំវិញ ជុំវិញ
- 巻きつける : ជុំវិញ ជុំវិញ
- 降参 : ចុះចាញ់
- こまごま : កាន់តែ
- 躍起 : ស្ម័គ្រស្មារ
- 気が立ち : ច្រណែត ឆឹង
- 扉 : របង
- セメント : ស៊ីម៉ង់
- 越しかかる : រំលង
- 気絶 : ស្ម័គ្រ

○六連発のピストル : កាំភ្លើងខ្លី ប្រាំមួយគ្រាប់

○跳ね返る : ផ្លាតឃ្នួលខ្នាតមកវិញ

○詰め替える : ដាក់បញ្ចូល

○はみ出す : លោតចូល ផ្លោះចូល

○ふんぞり返る(一編) : ទាំងព្រម

○なだれ込む : ស្រុកចូល

○牢 : គុក កន្លែងឃុំ

むすび

以上、『オツベルと象』本文の翻訳と、それに付随して、理解しにくい語彙に対する語釈をクメール語に翻訳した。語釈資料は、今後、図や写真などをいくつか掲載する等の工夫を施す。そして、これら翻訳教材を学習者の予習・復習に活用するよう、授業内にて指導する予定である。

第八章 王立プノンペン大学外国語学部日本語学科における『オツベルと象』の学習指導

はじめに

第四章では、昭和二十八年版から平成二十七年版の中学校国語第一学年生の教科書の「学習の手引き」「みちしるべ」を分析した。その結果、平成二十七年版の「みちしるべ 学習の手引き」では、『オツベルと象』を指導する際に、物語の構成、及び、できごとの時間の流れに注目する指針が加わっていた。

『オツベルと象』の物語の構成は複雑である。そこで、『オツベルと象』を指導する際に、まず、物語の構成を指導することが、読解力を高めるためには有効だと考える。

この作品は、牛飼いと聞き手からなる「物語の外側の世界」と、オツベルと象が織りなす「物語の世界」という、二つの世界が描かれている。このような「物語の構造」に学生達が気づけば、作品全体を巨視的に把握することとなり、かつ、読解力の向上に繋がりと得られると思われる。

第一節 『オツベルと象』の物語の構造

『オツベルと象』は、宮澤賢治の生前に発表された数少ない作品のひとつである。この作品は、大正十五年（一九二六）一月三日発行の雑誌『月曜』創刊号に掲載された(一)。

『オツベルと象』の冒頭は、次のように始まる。

……ある牛飼ひがものがたる。

物語は、〈牛飼ひ〉が「オツベルと象の物語」を語ることを主調にし、「オツベルと象の物語」の世界と、それを物語る「〈牛飼ひ〉の世界」という、二つの世界から成り立っている。それぞれの世界には、異なる時間、つまり二つの時間が流れている。

カンボジアでこの作品を指導するにあたって、こういった時間軸の理解を深めるためにも、まず作品の全体構造を提示しておかなければならない。そのため、『オツベルと象』の物語構造をあらためて確認して置く必要がある。

本節は、物語の語り手である「牛飼ひの世界」については「日曜」、物語そのものである「オツベルと象の世界」については「月」「藁」に注目して、作品中に流れる時間により詳細な検討を試みる。それによって、「牛飼ひの世界」は二十九日間、「オツベルと象の世界」は十二日間のできごとであったことを確認してゆく。

先行研究では竹腰幸夫氏(二)と中野陸之氏(三)が物語世界の時間に着目している。筆者は、特に竹腰氏の論を踏まえつつ、物語の語り手であ

る「オツベルの世界」について、「月」「藁」の表象をてがかりとし、作品中に流れる時間の詳細な検討を試みる。

一、『オツベルと象』の三重構造

『オツベルと象』の作品の構造については、先学によってさまざまに論じられてきた。

山元降春氏は、〈牛飼ひ〉という語り手が、読者に語りかける構造を次のように指摘された。

このテキストを読む者が誰であれ、〈牛飼ひ〉という語り手に語りかけられる位置に立たざるをえないように、このテキストは仕掛けられている(4)。

荻原桂子氏は、作者・宮澤賢治と読者、作品内の語り手である「牛飼ひ」と「暗黙の聞き手」から成る二重構造を指摘された。

作者が実際の読者に向けて、作品内の語り手である「牛飼ひ」に暗黙の聞き手に物語内容を語らせるという二重構造をとっている。この構造は、結末部の「おや、川へはいっちゃいけないいたら。」という言葉が、一体誰に発表されたものかという疑問を読者に抱かせることになる。暗黙の聞き手が存在することを最後のこの言葉が読者に知らせるのである。こうした二重構造の語りは、宮沢童話のユニークな仕掛けとして読者を楽しませてくれる(5)。

しかし、森重敏氏の言語と言語場の概念をあてはめると(6)、〈牛飼ひ〉が向かう相手は、作品内の聞き手であり、作品の読者ではない。読者に向かいあっているのは、作者・宮澤賢治である。〈牛飼ひ〉の物語の、さらにその外側には、物語の作者である宮澤賢治と私たち読者の世界があるとみることができ。

すると、この作品世界は次のような三重構造になると考えられ、それぞれの世界では、それぞれ異なる時間が流れていることになる。

- (一) 物語のさらに外側の世界…作者・宮澤賢治と私たち読者の世界
- (二) 物語の外側の世界…語り手である〈牛飼ひ〉と聞き手
- (三) 物語の世界…オツベルと白象の物語

二、『オツベルと象』の言語場の構造

これを図示すると、表1・『オツベルと象』の構造のようになる。

*表1・『オツベルと象』の構造

①作者：宮澤賢治・読者

②語り手（牛飼ひ）：「ある牛飼いが物語る」物語の外の世界

③「オツベルと象の世界」

オツベル・白象・百姓・月・サンタマリア・童子・山の象ども・犬

表1から次のことが確認される。

この作品の一番内側には、③「オツベルと白象の物語」の世界がある。その外側には、②物語の語り手（牛飼ひ）とその聞き手の世界がある。
①私たち読者は、さらに外側にあつて、この物語を外側から眺めているのである。

三、『オツベルと象』の最後の一行

初出雑誌『月曜』の本文末文は、「おや、川へはいちちやいけないつたら。」であるが、新旧校本宮澤賢治全集は「おや、「二字不明」、川へはいちちやいけないつたら。」に改められた。

この最後の一行は、牛飼いが目の前の誰かに向けて発したものだ、一体誰に向けて発した言葉なのだろうか。鈴木貞美氏は、最後の一行について、次のように述べられている。

この「さびしくわらって」は、自分からオツベルの畏にはまり、みんなに迷惑をかけた不甲斐なさを恥じて、ととれようが、もう一つ、その自分の不甲斐なさがオツベルの死を招いてしまった後悔の念も読み取れるのではないか。というのも、鎖と分銅をはずしてもらった白象が川へ向かうのを見て、

「おや」「一字不明」、川へはいっちゃいけないいたら」

という牛飼いのセリフで最後が閉じられているからである。「二字不明」は「君」でよいだろう。鎖から解き放たれたれば、早速、傷ついた足を川の水にさらすのか、お前のその無警戒な軽率さこそ災難を招いた原因ではないか、それにまだ気がついていないのかい、とやさしく諫める牛飼いのことばで、全体のオチが付いている。そう、わたしは読む(下)。

鈴木氏は、牛飼いが「一字不明」||「君」||「白象」に向かったセリフだと主張された。

一方、筆者は、『オツベルと象』の物語の構成から最後の一行を考えていきたい。まず、作品全体の構成である。

はじめに記述したように、『オツベルと象』の物語は、牛飼いによって語られる。そのため、この物語は「オツベルと象の物語」の世界と、それを物語る「牛飼ひ」の世界」という、ふたつの世界から成り立っている。

「牛飼ひ」と「白象」の物語世界が書き分けられていることを踏まえると、末文で「牛飼ひ」が「白象」に向かって直接発話することは、いささか唐突な接合のように思われる。

次に、「牛飼ひ」が語った「第五日曜」の構成である。

第五日曜は、以下のように構成されている。

冒頭：「オツベルかね、そのオツベルは、おれも云はうとしたんだが、居なくなつたよ。まあ落ちついてききたまへ。」

結末：「おや、「一字不明」川へはいっちゃいけないいたら。」

冒頭の文により、「牛飼ひ」がこれから「オツベルと白象」の成り行きを「聞き手」に向けて語りはじめたことが分かる。そして、「牛飼ひ」が「オツベルと象の物語」を最後まで語ったあと、「おや、川へはいっちゃいけないいたら。」という言葉を発した。

したがって、この一行は、「牛飼ひ」が目の前にいる「聞き手」に向けて発したとも考えられる。おそらく、「オツベルと象の物語」を全て聞いてから無防備に川へ入ろう(行こう)とした「聞き手」がおり、「牛飼ひ」がそれを見て危ないからやめさせようとした、と解釈することも

できる。

このように、末文の発話が誰に向けられたものなのか、解釈は分かれるが、『オツベルと象』の物語世界における構造がもたらす多層的時空間を考慮すると、筆者は物語の「聞き手」に向けて〈牛飼い〉が発したものと考える。

注

- (1) 「生前発表（新聞雑誌）童話」〔【新】校本宮澤賢治全集〕第十二卷童話V・劇・その他、校異篇（以下、新校本と略称）三十八頁、一九九五年十一月、筑摩書房。〕は、賢治が生前に新聞や雑誌に発表した童話作品として十篇をあげる。
- (2) 竹腰幸夫「宮澤賢治『オツベルと象』の空間」〔静岡近代文学〕第二五号、二〇一〇年一二月、静岡近代文学研究会、四十七頁。
- (3) 中野陸之「オツベルと象―世間話悪人オツベル伝―」〔宮澤賢治童話論集〕、二〇一六年七月、図書出版のぶ工房、三四六頁。
- (4) 山元隆春『オツベルと象』における対話構造の検討―対話をひらく文学教育のための基礎論―〔日本文学〕第八巻七号、一九八九年七月、日本文学協会、五十二頁。
- (5) 荻原桂子「文学教材の研究―宮澤賢治『オツベルと象』（中学校一年）の言語表現―」〔九州女子大学紀要〕第五〇巻一号、九州女子大学、二〇一三年九月、九州女子大学、二一六頁。
- (6) 森重敏『発句と和歌…句法論の試み』『文体の論理』（一九七五年十一月、笠間書院）、十五〜十七頁。
- (7) 鈴木貞美「宮澤賢治『オツベルと象』について」〔水門―言葉と歴史―〕第三一号、二〇一三年十二月刊行予定、勉誠社。

第二節 『オツベルと象』の時間性

一、牛飼いの世界の時間の流れ―「日曜」が示す時間―

はたして牛飼いが「オツベルと象の物語」を語るのに、どのくらいの時間が流れただろう。

表2は、牛飼いの世界の時間流れを示すものである。

*表2・牛飼いの世界の時間の流れ時間

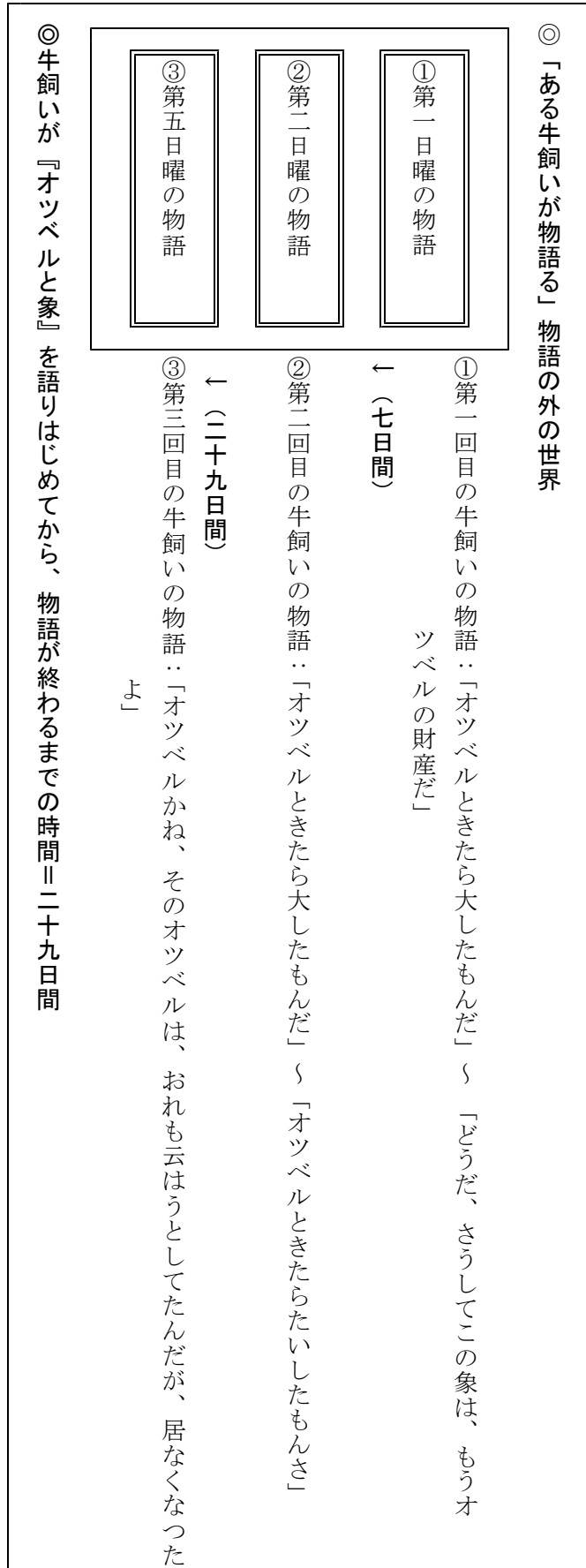


表2に示したように、この顛末を語る牛飼いの物語の時間は、三度の「日曜」によって区切られている。作品中、牛飼いがこの物語を語ったのは、次の三回である。

- ① 第一回目 第一日曜
- ② 第二回目 第二日曜
- ③ 第三回目 第五日曜

特に、③第三回目「第五日曜」の表現には微妙なところがある。これをていねいに読み解くことによって、牛飼いの世界に流れる時間をあきらかにしたい。

まず、「第一日曜」である。「第一日曜」は、牛飼いが物語を語り始めた初日であり、最初の日曜日である。「第一日曜」は、オツベルが白象を自分のものにするまでの一日間を物語っている。

次に、「第二日曜」は牛飼いの二回目の物語である。前回の「第一日曜」から、一週間後の八日目にあたる。

そして最後は「第五日曜」、第三回目の語りである。前回の「第二日曜」のあと、いきなり、「第五日曜」へと時間が飛躍する。したがって、『オツベルと象』には、

第三日曜（初日から数えて十五日目）

第四日曜（初日から数えて二十一日目）

がない。

第五日曜（初日から数えて二十九日目）である。

これを踏まえて、三度の「日曜」を整理すると、次のようになる。

「第一日曜」初日

冒頭：「オツベルときたら大したもんだ。」

結末：「どうだ、さうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。」

「第二日曜」八日目

冒頭：「オツベルときたら大したもんだ。」

結末：「オツベルときたら大したもんさ。」

×（第三日曜） 十五日目

×（第四日曜） 二十二日目

「第五日曜」二十九日目

冒頭：「オツベルかね、そのオツベルは、おれも云はうとしたんだが、居なくなつたよ。」

結末：「おや、川へはいつちやいけないつたら。」

以上のことから、牛飼いが物語る世界の時間は二十九日間であり、この間に三度にわたって語られたことが確認される。

二、オツベルと象の世界―「月」が表す時間の経過―

牛飼いが物語った「オツベルと白象の物語」の世界では、牛飼いの世界とはまた別の時間が流れている。

この世界の登場人物は、「オツベル」「十六百姓ども」「白象」「月」「赤衣の童子」「山の象ども」である。この物語世界の内容は、白象がオツベルの財産になってから、オツベルが白象の友達である「山の象ども」によって「くしやくしやに潰」されるまでの内容である。

それでは、オツベルが白象と出会ってから、オツベルが潰されるまでの時間は、何日間のできごとであろうか。

中野陸之氏は、

語りの内容はオツベルと白象との出会いからオツベルの死までのわずか十日ほどのできごとであった(一)。
としている。

この期間を「わずか十日ほど」とされた。

しかし、宮澤賢治は物語の時間をより厳密に設定しているのではないか。竹腰幸夫氏は、物語の時間の流れについて、次のように指摘された。賢治の作品において自然描写はまさに自然のままである。決していい加減に描かれることはない。まして月の姿はどの作品においても重要で、時間と光と影の在り方が、作品のイメージを効果的に描きだす仕掛けとなっている。ここにおいても、まず、象がさっぱり愉快な気持ちで見る「三日の月」は、「西の」空に低く細く出る。「四日の月」もほぼ同じで「西の」方角に「見る」ことになる。「五日の月」はやや

高く昇るから「空の五日の月」となる。そして「十日の月」は南へ移り「仰ぎ見る」位置へと進む。丁寧な実景描写であることがわかる。

とすれば、この物語の夜の光景は、一日目から徐々に光を増し、月は太陽の沈んだ後の西の空から南へ、東へと移り、そんな十二日目に救出の事件は勃発。助けだされた象は数日後に満月の光を森で浴びているはずである(二)。

竹腰氏は、「オツベルと象の物語」について「オツベルが象と出会ってから、死ぬまでの十二日間の物語」と指摘されている。

そこで、作品中の「月」に注目した竹腰氏の論考を踏まえて、あらためて詳細に作品世界内を分類し、確認をする。

表3は、「オツベルと象」の物語全体の時間流れを整理して示したものである。

*表3・『オツベルと象』の物語全体の時間流れ

第一日曜の物語

白象が「オツベルの財産」になるまで。

第二日曜の物語

白象が「オツベルの財産」になってから。

五日目	四日目	三日目	この前稲扱小屋でうまく自分のものにした象	白象がオツベルの財産になってからの日数	時間の経過	仕事の開始時間	仕事の内容	仕事の終了時間	月	報酬食事	白象がお月様に語ることは
その次の日	次の日	次の日									
半日	ひるすぎの半日	ひるすぎに									
少うし鍛冶場へ行って炭火を吹いてくれないか。	少うし森からたきぎを運んでくれ。 象は九百把たきぎを運び	すこうし川から水を汲んでくれ。 五十だけ川から水を汲んできた。					ずいぶんはたらくもんだ。				
その晩	晩方	夕方以前									
空の五日の月	西の四日の月	西の三日の月									
七把の藁	八把の藁	十把の藁								靴・分銅 時計・鎖	
「ああ、つかれたな。うれしいな、サンタマリア」と斯う言った。	「ああ、せいせいした。サンタマリア」と斯うひとりごととしたさうだ。	「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さつぱりするねえ」と云つてゐた。									

(十二日目) 赤衣の童子が、さうして山に着いたのは、ちやうどひるめしころだった。 オツベルの邸 <small>やしや</small> の黄いろな屋根見附けると、象はいちどに噴火した。グララアガア、グララアガア。その時はちやうど一時半、オ	十日目	←	ある晩	十日の月	三把の藁	「苦しいです。サンタマリア。」と云つたといふことだ。	
	十一日目	←	ある晩	十一日の月	藁も食べずに	「もう、さやうなら、サンタマリア。」と斯 <small>か</small> う言つた。	
		←					
		←					
		←					
		←					
		←					

第五日曜の物語

牛飼「オツベルかね、そのオツベルは おれも云はうとしてたんだが居なくなつたよ。」

(第三日曜)		(八日目)	←	(八日の月)	←	
(第四日曜)		(九日目)	←	(九日の月)	←	
			←			
			←			
			←			
			←			
			←			

	(六日目)	←		(六日の月)	ただ五把	
	(七日目)	次の日		(七日の月)	←	
		←				
		朝から				
		稼ぐのだ				
		←				
		←				
		←				
		ふいごの代わりに半日炭を吹いたのだ。				

ツベルは皮の寝台の上でひるねのさかりで、鳥の夢を見てゐたもんだ。
オツベルはケースを握ったまま、もうくしゃくしゃに潰れてゐた。「ああ、ありがとう。ほんとにぼくは助かったよ。」白象はさびしくわらつてさう云つた。

牛飼い「おや、「一字不明」川へはいっちゃいけないいたら」

「オツベルと白象の世界」で、時間の流れを示す表現は、「月」である。表3に示したように、作品中の「月」の用例は、次の六例である。

- ① 「西の三日の月」
- ② 「西の四日の月」
- ③ 「空の五日の月」
- ④ 「十日の月」
- ⑤ 「十一日の月」

日付だけを見れば、①～③は一日も欠かさず、毎日のできごとを記す。しかし、③④と⑤の間の時間には飛躍がある。日付だけを見れば、③「空の五日の月」から、④「十日の月」までは、五日間の空白の時間がある。その後、⑤「十一日の月」となった。

竹腰氏の作成した表によれば、月の記述のない三日間として、①オツベルと象の出会いの一日（初日）、②象が時計と分銅をつけた一日（翌日）、③最後にオツベルが仲間の象に踏み潰される一日、を加えて、十二日間と明示している。

三、オツベルと象の世界―「藁」が表わす時間―

もうひとつ、手がかりになるのは、オツベルが白象に与えた食事の「藁」の数である。

まず、前掲の表3に基づいて、時間の流れを整理する。さらに、竹腰氏が注目した作品中に表出する「月」に加えて、同氏が注目していない「白象」に与える「藁」の量と、キーワードとなる「次の日」を加味し計算して、「オツベルと象の世界」の一日目を第一日曜から数える。

(一)「第一日曜」の語り

一日分とする。

■ 第一日目

牛飼いが、「第一日曜」に語った物語である。

この物語は「オツベルときたら大したもんだ。」に始まり、最後は「どうだ、そうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。」で終わる。これは白象がオツベルのところに来てから、オツベルの財産になるまでの一日間の物語と考えられる。

ここで、「オツベルと象の物語」の世界の時間が一日終わったと考えられる。

(二)「第二日曜」の語り

牛飼いが、「第二日曜」に語った物語である。

この「第二日曜」は、オツベルが「白象」を騙して仕事をさせはじめている。話は、「オツベルときたら大したもんだ。」に始まり、「オツベルときたら大したもんさ。」で終わる。

第二日曜の語りのなかには、何日間の時間が含まれているのであろうか。ここでは、「第二日曜」の時間を詳細に整理しておく。

まず、「第一日曜」の語りにおける第一日目である。

オツベルは、「白象」を働かせるために、優しいふりをしている場面である。

「丸太で建てた」「象小屋の前に来て」、まず、白象に「おい、お前は時計は要らないか。」と「訊いた」ところである。しかし、これが何日目のことかは書かれていない。

この同じ日に、オツベルは白象に「ブリキでこさへた大きな時計」「百キロもある鎖」「赤い張子の大きな靴」「四百キロもある分銅」を付けた。

■ 「次の日」…第二日目である。

しかし、「次の日」「鎖と分銅だけ」が残っている。「次の日」ということばから、その翌日の第二日目を読みとることができる。「次の日」に、白象は「時計」や「靴」をはずしてしまった。ここで一日が経過している。

■ 「次の日」「十把の藁」

そして、この「次の日」の第三日目である。まず、オツベルは白象に対して、次のようにいう。

「済まないが税金も高いから、今日はすこし、川から水を汲んでくれ。」オツベルは両手をうしろで組んで顔をしかめて象に云ふ。
「ああ、ぼく水を汲んで来よう。もう何ばいでも汲んでやるよ。」

この日から、オツベルは巧妙な理屈をつけて騙すことによつて、白象に仕事をさせる。仕事の開始時間は、表3に示したように「そのひるすぎに」であり、仕事の内容は、次のとおりである。

五十だけ、川から水を汲んできた。そして菜つ葉の畑にかけた。

仕事が終わった時間は、「夕方」である。仕事が終わったあと、

夕方は小屋に居て、十把の藁をたべながら、西の三日の月を見て

「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さつぱりするねえ」と云つてゐた。

この日、表3に示したように、白象が得た報酬としての食事は、「十把の藁」であり、月は「西の三日の月」であった。そして、白象が「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さつぱりするねえ」とお月様に語り初めた日である。

以上で、「西の三日の月」からは、三日間が経過したことになる。

■「次の日」「八把の藁」

この続きは、いきなり、オツベルのことばで始まる。

済まないが税金がまたあがる。今日は少うし森からたきぎを運んでくれ、オツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしにつつまんで、次の日象にさう言つた。

しかし、ここには「次の日象にさう言つた。」とあり、その翌日の第四日目であることが確認される。白象の仕事の開始時間は表3に示したように、「ひるすぎの半日」である。そして、次のように働く。

象は九百把たきぎを運び、眼を細くしてよろこんだ。

仕事が終わったのは、「晩方」である。

晩方は小屋に居て、八把の藁を食べながら、西の四の月を見て

「ああ、せいせいした。サンタマリア」と斯うひとりごとしたさうだ。

月は「西の四の月」、藁は「八把の藁」、月に向かつて「ああ、せいせいした。サンタマリア」と告げるのである。
以上で、四日間が経過したことになる。

■「その次の日」「七把の藁」

次のように始まる。

その次の日だ、

ここは第四日目の翌日の第五日目だと確認される。そして、オツベルは、象にまた次のように言った。

「済まないが、税金が五倍になった、今日は少うし鍛冶場へ行つて、炭火を吹いてくれないか」

その日は、白象が「鍛冶場」でふいこの代わりに「半白炭火を吹いたのだ。」そして、

その晩、象は象小屋で、七把の藁を食べながら、空の五日の月を見て

「ああ、つかれたな、うれしいな、サンタマリア」と斯う言つた。

第五日目の月は「空の五日の月」、藁は「七把の藁」である。仕事が終わる時間は、「その晩」である。「その晩」ということばから、白象は昨日の「晩方」より遅くまで仕事をしていたと考えられる。

以上で、五日間が経過したことになる。

■「次の日から」「五把の藁」

「第二日曜」の最後の語りのできごとには、微妙な問題がある。この部分は、第六日目・第七日目と数えられる。この第六日目と第七日目を詳しく分析しておく。この部分は、次のように、話が始まる。

どうだ、さうして次の日から、象は朝からかせぐのだ。藁も昨日はたゞ五把だ。よくまあ、五把の藁などで、あんな力がでるもんだ。

本文から、「さうして次の日から」と「五把の藁」に注意する必要がある。

第一に、藁の数である。前段の「空の五日の月」には、藁は「七把の藁」であった。しかし、ここでは「藁も昨日はたゞ五把だ。」とある。したがって、「昨日」は、「七把の藁」の「空の五日の月」ではないと読みとることができ。

つまり、この「昨日」は、作品中に書かれていない「空の五日の月」の翌日（月の六日）をさしていると考えられる。

第二に、「藁も昨日はたゞ五把だ。」とある。藁は一日に一把ずつ減っていった。「五把の藁」なのに、「あんな力がでるもんだ。」と語るのは、また新しい一日をさすと考えられる。

第三に、「さうして次の日から」の「から」は、この日以降の複数の日を含む。

つまり、この「第二日曜」の最後の語りのできごとは、第五日目の翌日と翌々日の二日間を含んでいるのである。

それは、本文にはまったく触れられていない（六日の月）（七日の月）日のできごとである。これで、第二日曜の語る内容が終わった。以上のことから、「第二日曜」の語りは、表3にも示したように、六日間の時間の経過を示すと考えられる。

(二日の月)

「西の三日の月」

「西の四日の月」

「空の五日の月」

(六日の月)

(七日の月)

(三)「第五日曜」の語り

牛飼いが、「第五日曜」に語った物語である。

この物語は、「オツベルかね、そのオツベルは、おれも云はうとしてたんだが、居なくなつたよ。」に始まり、「おや、へ一字不明」川へはいつちやいけないいつたら。」で終わる。

物語は、「居なくなつたよ」ということばから、「第五日曜」の語る内容は、既に「第五日曜」の前に起きたと確認される。つまり「第二日曜」と「第五日曜」の間に起きた内容である。

この語りのなかには、何日間の時間が含まれているのであろうか。

まず、「第五日曜」の語りにおける第一日目から整理しておく。

第一日目の語る内容は、次のとおりである。

ある晩象は象小屋で、三把の藁をたべながら、十日の月を仰ぎ見て、

「苦しいです。サンタマリア。」と云つたといふことだ。

こいつを聞いたオツベルは、ことごと象につらくした。

表2に示したように、仕事が終わつたのは、「ある晩」である。月は「十日の月」、藁は、「三把の藁」である。さらに、「ある晩」のことばから、白象の仕事の時間が前より延長されたと確認される。

以上で、一日が経過したのである。

一方、「第五日曜」の一日目の語る内容に入る前に、問題がある。

この問題に対して、次の二点に注目しなければならない。

第一に、「第五日曜」の第一日目の「月」の流れは、急に「十日の月」から始まった。それでは、(九日の月)と(八日の月)の内容が「十日の月」より先に起こったのは当然である。

第二に、「第二日曜」の(七日の月)と「第五日曜」の一日目の藁の量である。

「第五日曜」の第一日目には、「三把の藁」しか残ってない。つまりここまで二把を減らされた。

前述べたように、「第五日曜」の語りの内容は、「第二日曜」と「第五日曜」の間で起こったので、おそらく藁は本文に触れていない(第三日曜)か(第四日曜)ごろに一把ずつ減らされたのではないか。つまり、「十日の月」の前の日の(八日の月)(第三日曜)か(九日の月)(第四日曜)に減らされたと推測される。

以上で、「オツベルと象の物語」の流れる時間は、本文に触れていない(第三日曜)の(八日の月)と(第四日曜)の(九日の月)も含まれていたと考えられる。

次は、「第五日曜」の第二日目の語りの内容である。第二日目の内容は、次のとおりである。

ある晩、象は象小屋でふらふら倒れて地べたに座り、藁もたせずに、十一日の月を見て、「もう、さやうなら、サンタマリア。」と斯^かう言つた。

「おや、何だつて？ さよならだ？」月が俄かに象に訊く。

「え、さよならです。サンタマリア。」

「何だい、なりばかり大きくて、からつきし意久地のないやつだなあ。仲間へ手紙を書いたらいゝや。」月がわらつて斯^かう云つた。

「お筆も紙ありませんよう。」象は細ういきれいな声で、しくしく泣き出した。

「そら、これでせう。」すぐ眼の前で、可愛い子どもの声が出た。象が頭を上げて見ると、赤い着物の童子が立つて、硯と紙を捧げてみた。象は早速手紙を書いた。

「ぼくはずいぶん眼にあつてゐる。みんな出て来て助けてくれ。」

童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。

仕事が終わったのは、「ある晩」である。藁は「藁もたせずに」とある。

「十一日の月」は、「十日の月」の日と同じで「ある晩」で仕事が終わる。しかし、月を見た時の白象のことに注目しよう。

「十日の月」には、「苦しいです。サンタマリア。」とあった。しかし、「十一日の月」には「もう、さやうなら、サンタマリア。」となっている。したがって、前日より「十一日の月」の日にこなした労働のほうが大変だったと考えられる。

この日、白象は「赤衣着物の童子」に、助けを認める手紙を渡した。そして、「童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。」とある。

以上で一日が経過したと考えられる。

そして次は、第三日目の語りの内容である。第三日目は、次のとおりである。

赤衣の童子が、そうして山に着いたのはちやうどひるめしごろだった。

「ぼくはずみぶん眼にあつてゐる。みんな出てきて助けてくれ。」

時間の流れを表現する「月」は原文には登場しない。そこで、第三日目をたどるために、「童子」の出発時間と「山に着いた」時間に注目する必要がある。

「童子はすぐに手紙をもつて、林の方へあるいて行つた。」のは、白象が手紙を書いた「十一日の月」の夜であった。しかし、「赤衣の童子が、そうして山に着いたのはちやうどひるめしごろだった。」とある。

したがって、「山に着いた」のは「十一日の月」の翌日の「ひるめしごろ」だと考えられる。

以上のことから、童子が「山の象たち」に手紙を渡したのは、原文に書かれていない十二日の「ひるめしごろ」である。同じ日に、「山の象ども」が手紙を読んでから、次のようなことが起こった。

象は一せいに立ちあがり、まつ黒になつて吠えだした。「オツベルをやつつけよう」議長の象が高く叫ぶと、「おう、でかけよう。グララアガア、グララアガア。」みんながいちどに呼応する。さあ、もうみんな、嵐のように林の中をなきぬけて、グララアガア、グララアガア、野原の方へとんで行く。どいつもみんなきちがひだ。小さな木などは根こぎになり、藪や何かもめちやめちやだ。グワア グワア グワア グワア、グワア、花火みたいに野原の中へ飛び出した。それから、何の、走つて走つてたうとう向ふの青くかすんだ野原のはてにオツベルの邸やしきの黄いろな屋根を見附けると、象はいちどに噴火した。

グララアガア、グララアガア。その時はちやうど一時半、オツベルは皮の寝台の上でひるねのさかりで鳥の夢を見ていたもんだ。あまり大きな音なので、オツベルの家の百姓どもが門から少し外へ出て、小手をかざして向こうを見た。林のような象だらう。汽車より早くやつてくる。

「山の象たち」がオツベルの「邸」に到着したのは、「その時はちやうど一時半、オツベルは皮の寝台の上でひるねのさかりで鳥の夢を見ていたもんだ。」である。

ここは、「山の象たち」のところから、オツベルの「邸」に到着したのは、(十二日の月が浮ぶ予定)の昼「一時半」だと本文から確認される。

そして、オツベルの「邸」で起こったことが次のように語られている。

ところがオツベルはやつぱりえらい。眼をばつちりとあいたときは、もう何もかもわかつてゐた。

「おい、象のやつは小屋にゐるのか。居る？ 居る？ 居るのか。よし、戸をしめろ。戸をしめるんだよ。早く象小屋の戸をしめるんだ。ようし、早く丸太を持つて来い。とちこめちまへ、畜生めじたばたしやがるな、丸太をそこへしぱりつける。何ができるもんか。

わざと力を減らしてゐるんだ。ようし、五六本持つて来い。さあ、大丈夫大丈夫だとも。あわてるなつたら。おい、みんな、こんど門だ。門をしめる。かんぬきをかへ。つつぱり。つつぱり。さうだ。おい、みんな心配するなつたら。しつかりしろよ。」オツベルはもう仕度できて、ラツパみたいないい声で、百姓どもを上げました。ところがどうして、百姓どもは気が感じやない。こんな主人に巻き添ひなんぞ食いたくないから、みんなタオルやはんけちや、よごれたやうな白いやうなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をするしるしなのだ。オツベルはいよいよやつきとなつてそこらあたりをかけたまわる。オツベルの犬も気が立つて、火のつくやうに吠えながら、やしきの中をはせまはる。

ここで注目すべきは、「ところがオツベルはやつぱりえらい。眼をばつちりとあいたときは、もう何もかもわかつてゐた。」と「わざと力を減らしてゐるんだ。」という文章である。

この文章からオツベルは、早いうちから白象の力を削ぐよう、事前に計算して藁を減量し、労働を過酷なものにしていたことが推測される。そして、同じ日（十二日の月）に、百姓たちは早々に逃げ、オツベルは一人きり「山の象ども」と戦い始めた。

こんな主人に巻き添ひなんぞ食ひたくないから、みんなタオルやはんけちや、よごれたやうな白いやうなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をするしるしなのだ。オツベルはいよいよやつきとなつてそこらあたりをかけたまわる。ケースを帯からつめかえた。そのうち、象の片脚が、塀からこつちへはみ出した。それから一つはみ出した。五匹の象が一ぺんに、塀からどつと落ちて来た。オツベルはケースを握つたまま、もうくしやくしやくに潰れてゐた。

最終的に、オツベルはどうとう、「五匹の象が一ぺんに、塀からオツベルの上に落ちて来た。オツベルはケースを握つたまま、もうくしやくしやくに潰れてゐた。」となった。

その後、「山の象たち」は、

「牢はどこだ。」みんな小屋に押し寄せる。丸太なんぞは、マッチのやうにへし折られ、あの白象は大へん瘠せて小屋を出た。まあ、よつかたねやせたねえ。」みんなははしづかにそばにより、鎖と銅をはづしてやつた。

「ああ、ありがたう。ほんとにぼくは助かつたよ。」白象はさびしくわらつてさう云つた。

白象は、「山の象ども」の助けによって、「鎖と銅をはづして」もらい、自由になった。ここで、一日が経過したと確認される。

以上のことから、「第五日曜」の語りは、次のように三日間の時間の経過を示すと考えられる。

「一〇日の月」

「十一日の月」

(十二日の月)

物語の世界の時間の流れは、白象がオツベルの財産になってから、オツベルがくしゃくしゃになるまでの時間であり、表3に示しているとおりに、十二日間のことだと考えられる。

むすび

以上『オツベルと象』の物語の構成を分析した。分析したことによって、物語は二つの世界が進行する時間であることが確認された。それらの具体的な推移は次のとおりである。

第一に、「語り手である牛飼いの時間」は、二十九日である。

第二に、「藁」の量、「月」の流れ、キーワードの「次の日」という基準から、牛飼いが語った物語世界内の時間を整理することで、「オツベルと象の物語の世界の時間」は、竹腰氏の指摘と同様、十二日間だと確認された。あらためて、これを整理すると以下のとおりである。

① 「第一日曜」…一日分

② 「第二日曜」…七日分

(二月の月)

「西の三日の月」

「西の四日の月」

「西の五日の月」

(六日の月)

(七日の月)

(第三日曜) … (八日の月)

(第四日曜) … (九日の月)

③ 「第五日曜」… 三日分

「一〇日の月」

「十一日の月」

「十二日の月」

以上のように『オツベルと象』を読んできた。『オツベルと象』を指導する時は、作品の構想をよく理解しておかないと物語全体を理解することができない可能性がある。そのため、カンボジアで授業をする際に、最初の段階で、物語の構成を説明することとした。

注

(1) 中野陸之「オツベルと象―世間話悪人オツベル伝―」『宮沢賢治童話論集』、二〇一六年七月、図書出版のぶ工房、三四六頁。

(2) 竹腰幸夫「宮沢賢治『オツベルと象』の空間」『静岡近代文学』第二五号、二〇一〇年十二月、静岡近代文学研究会、四十七頁。

第九章 「日本文学」『オツベルと象』の朗読劇

はじめに

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業では、「音読」を中心として授業を行っている。しかし、「音読」のみに偏ってしまくと、作品の内容を理解させる段階にまで導くことはできない。そこで、『オツベルと象』の指導を指導する際に、カンボジア人日本語学

習者の作品への理解を高めるとともに、日本語力を上達させるために、まず「音読」を通して、表現のおもしろさに触れ、次に作品世界の構造を理解し、登場人物の言動を正しく読み取るという作品読解の基本的な方法を重視していきたい。そして、最終的には「音読」を、表現としての「朗読」にまで高めていけるような指導を考えていきたい。

そこで、本章では、まず、指導上で「音読」を重視している日本の中学校国語第一学年用の平成二十四～二十七年版の教科書の「学習の手引き」と「中学校学習指導要領」を分析する。次に、朗読するための副教材『オツベルと象』の脚本と『オツベルと象』の録音版を作成し、最終的に、それらの副教材を利用して、「日本文学」の十五回分の授業計画を作成することを目的とする。

第一節 『オツベルと象』の「音読」「朗読」指導―平成二十四～二十七年版教科書と「中学国語学習指導要領」を中心に―

戦後まもない昭和二十二年「学習指導要領(試案)」において、「音読」は、当時の国語授業の中心的な学習指導法であった。それは、「中学校の生徒は、本を読むことに慣れていない」という生徒観にもとづくものである。

戦後日本の教育改革以降、昭和二十八年から『オツベルと象』は中学校国語科教科書に掲載されるようになった。これを教科書の出版社別に示すと、次のようになる。

昭和二十八年

東陽書籍(中学二年)

同二十八～三〇年・三十一～三十六年・同四十六～令和三年 教育出版

同三十五・三十六年

学校図書

同四十四～四十六年

日本書籍(一)。

東陽書籍の中学校二年生、昭和五十二年版の小学校六年(日本書籍)を除いて、『オツベルと象』はすべて中学校一年生の教材に配当されている。これは「学習指導要領」の第二回目改訂以降のことである。旧稿に論じたように、特に昭和二十六年・昭和三十三年「学習指導要領」にもとづく教育出版教科書の「学習の手引き」「研究」では、『オツベルと象』の指導に際して「音読」という言語活動を通じて「読む・話す・聞く」力を育成しようとしていた(2)。

日本の「学習指導要領」は戦後から現在まで、十回の改訂を経てきた。本稿では、最も長く『オツベルと象』を掲載し続けてきている教育出版の教科書を対象とする。教科書の「単元」も、「学習指導要領」の改訂に応じて改訂が加えられている(3)。

教育出版が『オツベルと象』を掲載した第一次は、昭和二十八〜三〇年版『中学校国語一』である。最初の『オツベルと象』の単元は、「音読と黙読」である。

第二次は、昭和三十一年〜三十六年である。その最初にあたる昭和三十一年・三十二年版『総合国語改訂一の上』では、『オツベルと象』は「少年文学」に配され、単元は「音読と黙読」であった。これは昭和二十六年十月実施「学習指導要領一般編(試案)」改訂版「中学校学習指導要領国語科編(試案)」改訂版に準拠したものである。

次に、昭和三十三年九月施行「学習指導要領」に拠る昭和三十三年〜三十六年版『総合国語改訂版一の上』「少年文学」でも、「音読と黙読」という活動をとおして、「読むこと・聞くこと・話す」力を育成しようとしたものであった。

この時期、つまり、昭和二十六年実施「学習指導要領」・同三十三年施行の「学習指導要領」が実施された昭和二十八〜三十六年には、「音読と黙読」という活動が重視されていたのである。

しかし、それ以降の教科書の「学習の手引き」を確認したところ「音読」という項目は確認されなかった。

「音読」が再び登場するのは、平成二〇年告示の「学習指導要領」に準拠した平成二十四〜二十七年版教科書『中学国語1伝え合う言葉』における単元「読むこと【構成と表現】」の「みちしるべ 学習の手引き」である。

このように、『オツベルと象』は、「音読」教材として重視されてきた。

本章は、「音読」が再度浮上してくる教育出版平成二十四〜二十七年版教科書の「みちしるべ 学習の手引き」を参考として、今後のカンボジアにおける日本語教育「読解」に「音読」「朗読」を生かしていく方法を考える。

一、平成二〇年度「学習指導要領」

日本語教育を進展させようとしているカンボジアにとって、日本の国語教育の実践事例は、たいへん有意義な参考資料になる。その根幹を支える日本国文部科学省が示す「学習指導要領」も、カンボジアの日本語教育に益するところが大きい。

平成一〇年「学習指導要領」は、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うことを指針として掲げ

た。教育内容を厳選し、「総合的な学習の時間」を新設したのであった(4)。

この時期を経て、平成二〇年三月告示「国語科学習指導要領」が示した目標は、次のとおりである。国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる(5)。

ここで示された中学第一学年の国語科の具体的な目標は、さらに詳細に次のように説明されている。

- (1) 目的や場面に応じ、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力、話し手の意図を考えながら聞く能力、話題や方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる。
- (2) 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。
- (3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。

さらに、『オツベルと象』を教材とする中学校第一学年については、C「読むこと」の能力を育成するための指導が、次のように示された。

- A 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。
- I 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。
- U 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。
- E 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。
- O 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること。
- K 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。

これらの指導は、次のような言語活動を通して指導するものとされている。

ア 様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。

イ 文章と図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと。

ウ 課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介すること。

この冒頭のアに、「音読」「朗読」が掲げられていることに注目したい。

カンボジアの日本語教育「読解」においても、「音読」「朗読」という学習活動を行っている。けれども、ただ、講師や学生が日本語で「音読」することどまっている。これらに示されたような内容を意識すれば、「読解」の授業の内容はより豊かなものとなるであろう。

二、平成二十四年版『中学国語1伝え合う言葉』の「学習手引き」

本章の「はじめに」に書いたように、昭和二十六年実施「学習指導要領」・同三十三年施行の「学習指導要領」が実施された昭和二十八〜三十二年には、「音読と黙読」という活動が重視されていたが、それ以降の教科書の「学習の手引き」には、「音読」は確認されなかった。

しかし、平成二〇年告示の「学習指導要領」に準拠した平成二十四〜二十七年版教科書『中学国語1伝え合う言葉』における単元「読むこと【構成と表現】」の「みちしるべ」学習の手引き」には、「音読」が再び登場する。

この平成二十四〜二十七年版の教科書の「みちしるべ」学習の手引き」は、最初に次の三点を挙げてある。

①語り手と登場人物の関係に注意して、構成や展開、表現の特徴を捉える。

②音読をとおして、擬声語や擬態語の効果について考える。

③自分が見つけた疑問について考えたことを、根拠を明確にして文章にまとめる。

まず、この「みちしるべ」学習の手引き」は、①で登場人物の関係・構成や展開、表現の特徴を把握させるが、これは平成二〇年度「学習指導要領」の中学校第一学年におけるC「読むこと」の能力の育成の次の二項に対応する。

ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

次に、②「音読」では「擬声語や擬態語の効果を考え」させるが、これはCのアに対応する。

ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。

特に『オツベルと象』をはじめとする宮澤賢治の「擬音語・擬声語」(オノマトペ)は、動作を直接的に感得するに適した言語表現であり、また「想像力および創造力に富んだ」「非慣習的な独自の」言語表現であるとされる(6)。

②には「音読」も示されているが、ただ「音読」が自己目的化しているのではない。ここでは「音読」を通して、擬声語や擬態語の効果を生徒に考えさせ、作品の会話文と地の文を把握することを目的としている。

カンボジアにおいても、「日本文学」「読解」を指導する際には「音読」が中心である。しかし、その目的は日本とは少し異なり、日本語で書かれた本を読むことに慣れて、たくさんの日本文学の作品を読めるようにと、《多読》へ導くことを目的とする(5)。「読むこと」に慣れるという点では、カンボジアのこれまでの指導法も、それなりの意味をもっている。けれども、「音読」が「音読」だけに終始しないという点はいへん参考になる。

その意味で、②「音読」のあとで、③のまとめる力を育成するための文章化は有効な指導法である。②は次の事項と対応する。

オ文章に表れているものの方や考え方をとらえ、自分のものの方や考え方を広くすること。

カ本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。

こうした読解の指導を見据えたうえで、「音読」の指導はなされるべきであろう。

この教科書の「みちしるべ 学習の手引き」では、①②③に続いて、「確かめよう」「考えよう」という次の二段階の指導が示されている。

確かめよう

1 この作品を読んで、おもしろいと思ったことや疑問に思ったことをノートにまとめ、発表しよう。

考えよう

①『オツベルと象』を音読し、擬声語・擬態語をノートに抜き書きし、用いられ方の特徴と効果について、話し合おう。

②「第一日曜」「第二日曜」のオツベルと白象の会話部分を音読し、話の仕方から、どのような人物像が浮かんでくるか、話し合おう。

③「第五日曜」に描かれているできごとと、「第一日曜」「第二日曜」に描かれているできごとを比較し、どのようなところが違うか、話し合おう。

④語り手である牛飼いは、「オツベルときたらたいしたもんだ。」「頭がよくて偉いんだ。」「オツベルはやっぱり偉い。」など、オツベルを賞賛する言葉を何度も繰り返しているが、どんな気持ちで言っているか、話し合おう。

⑤白象は、なぜ「寂しく笑って」(P61L9)「ああ、ありがとう。ほとんどぼくは助かったよ。」と言ったのか、自分の考えを文章にまとめよう。

↓文章名人3「根拠を明確にして書くには」(P168)を参考にしよう。

⑥牛飼いは、どのような気持ちでこの物語を語ったのかを考え、発表し合おう。

①②③④⑤⑥は、「学習指導要領」の「アウエオカ」に対応する。では、この「みちしるべ 学習の手引き」にしたがって、『オツベルと象』の「読解」の授業の流れを想定してみよう。

①「音読」を通して、「擬音語・擬声語」の「効果」を学習したうえで、②「第一日曜」「第二日曜」の白象とオツベルの「会話」部分を把握するための「音読」をする。「音読」によって、「会話」の主体をはっきりと認識することが重要である。

③では、「第一日曜」「第二日曜」と「第五日曜」の違いを比較することによって、物語全体の推移する時間軸と「場面展開」を理解させる。

④では、オツベルのことを「繰り返し返して賞賛する」「語り手である牛飼い」の言動を考えさせる。

ここでは「牛飼い」が「語り手」であるという点を理解させ、作品の複雑な構造を再確認させる。事の顛末を知る「牛飼い」が、象に殺されたオツベルを何度も賞賛することの意味は、容易に答えが出ない問いでもある。そこで多様な意見を引き出すためにも、生徒同士の話し合いが有効となる。

これらの段階を経た上で、⑤「自分の考えを文章にまとめ」、考察する力とそれを明確に文章化する力を育成するのである。最後の⑥は、④とも関わり、また、①～⑤すべての問いを包摂するものでもある。

したがって、総合的・多角的な理解が求められる。そこで、あらかじめ学生たちは、牛飼いの気持ちを読み取るために、作品を読み返したり、場合によっては、音読を繰り返すなどして、作品全体を総体的に把握しようとするであろう。こうした作業を経た上で、⑥では、①～⑤を最終的に統括するような見解が発表できるように導く。

さらに、「みちしるべ 学習の手引き」には、これに続いて以下のように、「場面の展開の特徴」を捉えるための注目点が提示され、作品解読の手順までもが詳細に説明されている。

◆「ここが大事！」「場面の展開の特徴」を捉えて

物語や小説の場面の展開の特徴を把握するために次の二つの点に注目しよう。

(1) 過去から現在に向かって進む時間の流れ。

(2) 冒頭の一行から結末の一行までの全体の構成。

この二つの点に即して、『オツベルと象』を読んでみると、どうなるだろうか。

まず、(1)に注目して読んでみよう。「第一日曜」では、「白象」が「オツベル」の仕事を訪れる。続いて「第二日曜」「第五日曜」では、「白象」の見る月が「三日の月」から「十一日の月」へとだんだん満ちていくことから、「オツベル」と「白象」をめぐるできごとが時間の流れに即して描かれていることがわかる。

次に、(2)に注目して読んでみると、この作品は、「……ある牛飼いがもの語る。」「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の部分から構成されているが、これらは牛飼いがオツベルと白象をめぐるできごとを語った日であり、(1)の時間の流れとは関係があることに気

がつく。

このことは、オツベルと白象をめぐるできごとの外側にいる牛飼いが、どのような思いでこの話を語っているかという問題を私たちに投げかけている。

このように、できごとの時間の流れと、作品全体の構成の両方に着眼することで、『オツベルと象』の世界を、より深く味わうことができるのである。

ここで学習したことを、**ほかに**他の物語や小説を読むときにも活用しよう。

平成二十四〜二十七年版教科書の「みちしるべ 学習の手引き」の指導内容は、たいへん充実した内容であった。他の教材には、これほど詳細な「学習のてびき」は示されていない。その内容は、カンボジアで『オツベルと象』を教材として使用する際にも、十分に参考にできるものであった。

留意しておきたいのは、ここでの「音読」は、擬音語・擬声語の効果を学習するためと位置づけられており、その先に、作品の内容理解があるという点である。

今後、『オツベルと象』をカンボジア人日本語学習者に教えるにあたって、「音読」はまず最初の、必要不可欠な指導方法となる。この「みちしるべ 学習の手引き」を参考にして、「音読」を、作品理解に役立てていくことから始めたい。さらに、「音読」よりレベルを高めて「朗読」まで指導しておきたい。

そのため、「音読」と「朗読」について、次の節にて紹介することとする。

三、「音読」「朗読」について

戦後の日本の教育のなかで「音読」についての認識が変化していった経緯について、富田博之氏は次のように述べられた。

第2次大戦後の一時期、アメリカの経験主義教育の影響から、国語教育では、〈音読〉よりも〈黙読〉が重要とされ、〈朗読〉を軽視する風潮が広まった。それに対して、国語教育にとって正しい〈朗読〉の指導が必要であることを主張する声がおこり、やがて、文部省の〈学習指導要領〉などでも、小学校初級においては〈音読〉、上級からは〈朗読〉の指導の必要性を強調するようになった⁽⁸⁾。

ここでは、「音読」から「朗読」へという発展段階が想定されている。

一方、「音読」と「朗読」のちがいは何であろうか。

これについて、文部科学省のホームページには、次のようにある。

1. 「音読」は、黙読の対語(たいご)だから、声に出して読むことは広く「音読」である。
2. 「音読」は、正確・明晰・流暢(正しく・はっきり・すらすら)を目標とする。
3. 「朗読」は、正確・明晰・流暢に以下を加える。

○ア 作品の価値を音声で表現すること

○イ 作品の特性を音声で表現すること

(読者の受け止めた作者の意図・作品の意味・場面の雰囲気・登場人物の性格や心情を) (6)

さらに、『日本大百科事典』の「音読」の項には、次のようにある。

印刷されたり手記されたりした文字言語を音声化して読むこと。(中略)音読には、理解のための音読と、理解したものをその意味内容に即して表現し、他人に伝え、鑑賞させるための音読とがある。後者は、前者と区別して「朗読」「表現読み」とよばれることもある(10)。

また、『日本大百科事典』の「朗読」の項には、次のようにある。

文章を声高く読みあげること。(中略)朗読は他人に文章内容を伝えるために発音するのだとも考えられるが、また、音読は文章内容を正確に伝えるため単調に発音してゆくことである。朗読は発声された文によって聞く者にイメージや情念を喚起させるようにいわゆる「表現として」読むことだとする説もあり、区別はさだかでない(11)。

以上によると、「音読」と「朗読」の違いが確認された。

文章を声に出して読むことを「音読」という。これは「黙読」に対する概念である。「音読」は、「文章内容を正確に伝えるため単調に発音してゆくこと」である。「朗読」は、「理解したものをその意味内容に即して表現し、他人に伝え、鑑賞させるための」ものであり、また「朗読」は「発声された文によって聞く者にイメージや情念を喚起させるようにいわゆる「表現として」読むことだとする説」もある。すなわち、「朗読」は、「音読」より上級レベルを目指すことになるだろう。

以上をまとめると、「音読」は、日本の小中学校の国語の授業では、戦前から行われてきた。これに対して、カンボジア人の日本語学習者は読むことにあまり慣れていない。しかし読むことは、彼らにとっても大事である。読むことに慣れるためにも、「読解」の第一段階として「音読」は不可欠と考えられる。

しかし、「音読」のみに偏ってしまうと、作品の内容を理解させる段階にまで導くことはできない。『オツベルと象』の指導もそうである。特に、『オツベルと象』の構造は、カンボジア人日本語学習者にとって複雑だと考えられる。

今後は、単に「読むことに慣れる」ための「音読」を脱して、「音読」を通して、まず、表現のおもしろさに触れた上で、次に作品世界の構造を理解し、登場人物の言動を正しく読み取るという作品読解の基本的な方法を重視していきたい。そして、最終的には「音読」を、表現としての「朗読」にまで高めていけるような指導を考えていきたい。

そのため、大東文化大学の院生・学部生の協力を得て、「朗読劇」に取り組んでいる。その実践事例をカンボジアの日本語教育に役立つとともに、カンボジア人日本語学習者のニーズに合った聴覚教材「朗読劇」の録音を完成させる予定である。朗読劇録音については、次の節に述べる。

注

- (1) 拙稿『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和二十八〜四十六年教科書と「学習指導要領を中心に」(『語学教育論叢』第三九号、二〇二二年三月、大東文化大学語学教育研究所)、一六九頁。
- (2) 前掲書一七八頁。
- (3) 前掲書一七一頁。
- (4) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (最終閲覧二〇二二年九月十四日)。
- (5) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/younyou/chi/koku.htm (最終閲覧二〇二二年九月十四日)。
- (6) 田守育啓「宮澤賢治特有のオノマトペ―慣習的オノマトペから音韻変化により派生した非慣習的オノマトペ―」(『人文論集』第四四巻第一・二号、二〇〇九年三月、兵庫県立大学神戸学園都市キャンパス学術研究会)、六十五頁。
- (7) 拙稿「日本語教材『オツベルと象』の本文―漢字・語彙・文型のレベル―」(『外国語学会誌』第五二号、二〇二三年三月刊行予定、大東文化大学外国語学会)。
- (8) 富田博之「朗読」の項(『世界大百科辞典』第三〇巻、一九八八年三月、平凡社)、三〇六頁。
- (9) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/007.htm (最終閲覧二〇二二年十月十八日)。
- (10) 大槻和夫「音読」の項(『世界大百科辞典』第四巻、一九八五年六月、平凡社)、五一七頁。

(二) 竹内敏晴「朗読」の項(『日本大百科全書』第二四巻、一九八八年十一月、小学館)、五〇三頁。

第二節 朗読劇『オツベルと象』の脚本

第一節で記述したように、戦後日本の教育において〈黙読〉から〈音読〉〈朗読〉への指導実践に変化していった経緯について、富田博之氏は次のように述べられた。

第2次大戦後の一時期、アメリカの経験主義教育の影響から、国語教育では、〈音読〉よりも〈黙読〉が重要とされ、〈朗読〉を軽視する風潮が広まった。それに対して、国語教育にとって正しい〈朗読〉の指導が必要であることを主張する声がおこり、やがて、文部省の〈学習指導要領〉などでも、小学校初級においては〈音読〉、上級からは〈朗読〉の指導の必要性を強調するようになった(一)。

これに基づいて、日本の「中学校学習指導要領」を確認したところ、昭和三十三年「学習指導要領」以降、「朗読」の指導が重視されていることが確認された。

すなわち、昭和三十三年「学習指導要領」「2内容」には、A「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の四つの領域が示され、このうち、「聞くこと、話すこと」の「ク」には、「朗読」について次のように示される。

ク 朗読のしかたをくふうしたり、朗読を味わって聞いたりすること。

クには「朗読」をする立場と、「朗読」を聞く立場という、ふたつの立場が含まれている。また、A「聞くこと、話すこと」には、(2) 次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。

として、「エ」に「朗読」をその「活動」のひとつとして位置づけている。

エ 朗読をしたり聞いたりする。

「ク」と同様、「エ」も、「話すこと」としての朗読と、「聞くこと」としての朗読を意味する。このことは「朗読」という行為を通して、「話すこと」「聞くこと」のふたつの領域を、同時に指導することが可能であることを示している。この観点から言えば「音読」も、「朗読」に準じるといえよう。これによって、昭和三十三年「学習指導要領」は、「音読」「朗読」を「聞くこと」「話すこと」のふたつの領域に関わる指導として分類するのであろう。

ところで、「音読」「朗読」は、一時的に、「学習指導要領」から削除された時期があった。これについて、文部省は次のように説明する。

平成十年「学習指導要領」では、「音読」「朗読」が削除された。しかし、補習授業校は「学習指導要領」の拘束下でない。むしろ、国語力として価値があり、なおかつ、補習授業校の子ども達に有益な学習は積極的にすべきであるとの点にたつと、積極的に「音読・朗読」をさせるのがよい(2)。

つまり、補習授業校においては、「音読」「朗読」が国語力として価値があり、有益でありという観点から、勧められたのである。こうして、「朗読」は、一時期、削除されていたが、今では日本の国語教育には欠かせない方法となっている。

さらに、第一節の『「音読」「朗読」について』の項目で挙げたように、「朗読」は、「理解したものをその意味内容に即して表現し、他人に伝え、鑑賞させるための」ものであり、また「発声された文によって聞く者にイメージや情念を喚起させるようにいわゆる『表現として』読むことだとする説」もある。

カンボジア人日本語学習者の聴覚力を向上させ、日本語の発音を自然にするための指導を強化することは、最重要課題である。王立プノンペン大学外国語学部日本語学科においても、「朗読」を通して、「読む・聞く・話す」力を育成していきたい。したがって、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業で『オツベルと象』を指導する際にも、「朗読」は重要な日本語能力育成の方法の一つとして導入したいと考えている。

本節では、カンボジア人日本語学習者向けの『オツベルと象』の副教材として、日本人ネイティブ・スピーカーによる朗読劇『オツベルと象』録音版の制作について述べる。

『オツベルと象』の録音版を制作するにあたって、藏中しのぶ先生、菅野友巳先生、安保博史先生の御指導を仰ぎ、藏中しのぶ先生研究室のゼミの日本人学生（大学院生、学部三・四年生）の全面的協力を得て稽古を行ってきた。

まず、日本人学生とともに『オツベルと象』の原文を読み、作品の内容を討議しながら、配役を定めた。

『オツベルと象』は、牛飼いが物語る話である。原文では、セリフの発言主体がだれであるかが明示されていないことも多い。そのため、作品をしっかり理解していなければ、だれのセリフであるかが判断できないのである。そこで、作品の登場人物、セリフの発言主体を確認することから出発し、『オツベルと象』の脚本を独自に作成した。

こうして、『オツベルと象』の原文を脚本の形式に整えたものが、次の「朗読劇脚本『オツベルと象』」である。

■語り手

…ある牛飼がものがたる。

第一日曜

牛飼

オツベルときたら大したもんだ。稲扱器械の六台も据えつけて、のんのんののののんと、大そろしない音をたててやっている。十六人の百姓どもが、顔をまるつきり真っ赤にして足で踏んで器械を回し、小山のように積まれた稲をかたっぱしからこいていく。藁はどんどん後ろの方へ投げられて、また新しい山になる。そこらは、粃や藁から発った細かな塵で、変にぼうつと黄色になり、まるで沙漠の煙のようだ。

その薄くらい仕事場を、オツベルは、大きな琥珀のパイプをくわい、吹き殻を藁に落さないよう、目を細くして気をつけながら、両手を背中に組み合わせて、ぶらぶら行ったり来たりする。

ん

小屋はずいぶん頑丈で、学校ぐらいいもあるのだが、なにせ新式稲扱器械が、六台もそろって回ってるから、のんのののんふるうのだ。中に入るとそのために、すっかり腹がすくほどだ。

そして実際オツベルは、そいつで上手に腹を減らし、昼飯時には、六寸ぐらいのビフテキだの、雑巾ほどあるオムレツの、ほくほくしたのをたべるのだ。

とにかく、そうして、のんのんのんやっていて。そしたらそこへどういうわけか、その、白象がやってきた。白い象だぜ、ペンキを塗ったのでないぜ。どういうわけで来たかつて？ そいつは象のことだから、たぶんぶらつと森を出て、ただなにとなく来たのだろう。

そいつが小屋の入口に、ゆっくり顔を出したとき、百姓どもはぎよっとした。なぜぎよっとした？ よくききねえ、何をしだすか知れないじゃないか。かかり合っては大変だから、どいつも皆、一生懸命、自分の稲を扱っていた。

ところがその時オツベルは、並んだ器械の後ろの方で、ポケットに手を入れながら、ちらっと鋭く象を見た。それからすばやく下を向き、なんでもないというふうで、今まで通り行ったり来たりしていたもんだ。

すると今度は白象が、片脚床かたあしゆかに上げたのだ。百姓どもはぎよつとした。それでも仕事が忙しいし、かかり合つてはひどいから、そつちを見ずに、やつぱり稲を扱あつかっていた。

オツベルは奥の薄暗うすくらい所で両手をポケットから出して、も一度ちらつと象を見た。それからいかにも退屈たいくつそうに、わざと大きなあくびをして、両手を頭の後ろに組んで、行ったり来たりやっていた。ところが象が威勢いせいよく、前肢まえあし二つつきだして、小屋に上がつてこようとする。百姓どもはぎくつとし、オツベルも少しぎよつとして、大きな琥珀こはくのパイプから、ふつと煙を吐はき出した。それでもやつぱり知らないふうで、ゆっくりそこらを歩いていった。

そしたらとうとう、象がこのこ上がつてきた。そして器械の前のところを、呑気のんきにあるきはじめたのだ。

ところが何せ、器械はひどく回まわっていて、靱もみは夕立ゆつたちか霰あられのように、パチパチ象に当たるのだ。象はいかにもうるさいらしく、小さなその目を細めていたが、またよく見ると、確かに少し笑わらっていた。オツベルはやつと覚悟かくごを決めて、稲扱いねこきか器械の前に出て、象に話をしようとしたが、その時象が、とてもきれいな、鶯うぐいすみたいないい声で、こんな文句を言ったのだ。

白象 「ああ、だめだ。あんまりせわしく、砂がわたしの歯にあたる。」

牛飼うし飼いい 全ぜんくもみは、パチパチパチ歯はに当たり、また真まつ白な頭あたまや首くびにぶつつかる。さあ、オツベルは命懸いのちがけだ。パイプを右手みぎてに持ち直ただし、度胸どきょうをすえてこう言った。

オツベル 「どうだい、ここはおもしろいかい。」

白象 「おもしろいねえ。」

牛飼うし飼いい 象ぞうが体を斜ななめにしなて、目を細めていて返事こたへした。

オツベル 「ずうつとこつちにいたらどうだい。」

牛飼い 百姓どもははつとして、息を殺して象を見た。オツベルは言ってしまったから、にわかにながたがた震えだす。ところが象はけろりとして

白象 「いともいよ。」

牛飼い と答えたもんだ。

オツベル 「そうか。それではそうしよう。そういうことにしようじゃないか。」

牛飼い オツベルが顔をくしゃくしゃにして、真っ赤になって喜びながらそう言った。どうだ、そうしてこの象は、もうオツベルの財産だ。いまに見たまえ、オツベルは、あの白象を、働かせるか、サーカス団に売り飛ばすか、どっちにしても万円以上もうけるぜ。

■語り手 第二日曜

牛飼い オツベルときたら大したもんだ。それにこの前稲扱小屋で、うまく自分のものにした、象も実際大したもんだ。力も二十馬力もある。第一みかけが真っ白で、牙は全体きれいな象牙でできている。皮も全体、立派でじょうぶな象皮なのだ。そしてずいぶん働くもんだ。けれどもそんなに稼ぐのも、やっぱり主人が偉いのだ。

オツベル 「おい、お前は時計はいらないか。」

牛飼い 丸太で建てたその象小屋の前に来て、オツベルは琥珀のパイプをくわえ、顔をしかめてこうきいた。

白象 「僕は時計はいらないよ。」

牛飼い 象が笑って返事した。

オツベル 「まあ 持ってみろ、いいもんだ。」

牛飼い こう言いながらオツベルは、ブリキでこさえた大きな時計を、象の首からぶら下げた。

白象 「なかなかいいね。」

牛飼い 象も言う。

オツベル 「鎖くさりもなくちやだめだろう。」

牛飼い オツベルときたら、百キロもある鎖をさ、その前肢まえあしにくつつけた。

白象 「うん、なかなか鎖はいいね。」

牛飼い 三あし歩いて象がいう。

オツベル 「靴くつをはいたらどうだろう。」

白象 「僕は靴などはかないよ。」

オツベル 「まあはいてみる、いいもんだ。」

牛飼い オツベルは顔をしかめながら、赤い張子はりこの大きな靴を、象の後ろのかかとはめた。

白象 「なかなかいいね。」

牛飼い 象も言う。

オツベル 「靴かぎに飾りをつけなくちゃ。」

牛飼い オツベルはもう大急ぎで、四百キロある分銅ぶんどうを靴の上から、はめ込んだ。

白象 「うん、なかなかいいね。」

牛飼い 象は二あし歩いてみて、さもうれしそうにそう言った。

次の日、ブリキの大きな時計と、やくざな紙の靴とは破け、象は鎖と分銅だけで、大喜びであるいて居った。

オツベル 「済すまないが税金も高いから、今日はすこうし、川から水を汲くんでくれ。」

牛飼い オツベルは両手を後ろで組くんで、顔をしかめて象に言う。

白象 「ああ、僕水を汲んでこよう。もう何杯でも汲んでやるよ。」

牛飼い 象は目を細くして喜んで、その昼過ぎに五十だけ、川から水を汲んできた。そして菜っ葉の畑にかけた。

牛飼い 夕方象は小屋にいて、十把の藁を食べながら、西の三日の月を見て、

白象 「ああ、稼ぐのは愉快だねえ、さっぱりするねえ」

牛飼い と言っていた。

オツベル 「済まないが税金がまたあがる。今日はすこし森から、薪を運んでくれ。」

牛飼い オツベルは房のついた赤い帽子をかぶり、両手をかくしに突っ込んで、次の日象にそう言った。

白象 「ああ、僕薪を持ってこよう。いい天気だねえ。僕はぜんたい森へ行くのは大好きなんだ」

牛飼い 象は笑ってこう言った。

オツベルは少しぎよつとして、パイプを手から危なく落とすようにしたが、もうそのときは、象がいかにも愉快なふうで、ゆっくり歩きだしたので、また安心してパイプをくわえ、小さな咳を一つして、百姓どもの仕事のほうを見に行つた。その昼過ぎの半日に、象は九百把薪を運び、目を細くして喜んだ。

夕方象は小屋にいて、八把の藁を食べながら、西の四日の月を見て

白象 「ああ、せいせいした。サンタマリア。」

牛飼い
と、こうひとりごとしたさうだ。その次の日だ、

オツベル
「済まないが、税金が五倍になった、今日はすこし鍛冶場へ行って、炭火を吹いてくれないか。」

白象
「ああ、吹いてやろう。本気でやったら、僕、もう、息で、石も何でも吹き飛ばせるよ。」

牛飼い
オツベルはまたどきつとしたが、気を落ち着けて笑っていた。

象はその鍛冶場へ行って、べたんと足を折って座り、ふいごの代りに半白炭を吹いたのだ。その晩、象は象小屋で、七把の藁を食べながら、空の五日の月を見て

白象
「ああ、疲れたな、うれしいな、サンタマリア。」

牛飼い
とこう言った。

どうだ、そうして次の日から、象は朝から稼ぐのだ。藁も昨日はただ五把だ。よくまあ、五把の藁などで、あんな力が出るもんだ。実際、象は経済だよ。それというのもオツベルが、頭がよくて偉いたためだ。オツベルときたら大したもんさ。

■語り手 第五日曜

牛飼い
オツベルかね、そのオツベルは、俺も言おうとしてたんだが、いなくなったよ。まあ落ち着いて聞きたまえ。前に話したあの象を、オツベルはすこしひどくしすぎた。したがだんだんひどくなくなったから、象がなかなか笑わなくなった。ときには赤い龍の眼をして、じつとこんなにオツベルを見下ろすようになってきた。

ある晩象は象小屋で、三把のわらを食べながら、十日の月を仰ぎ見て、

白象 「苦しいです。サンタマリア。」

牛飼い と言ったということだ。

こいつを聞いたオツベルは、ことごと象につらくした。
ある晩、象は象小屋で、ふらふら倒れて地べたに座り、藁も食べずに、十一日の月を見て、

白象 「もう、さようなら、サンタマリア。」

牛飼い とうこう言った。

月 「おや、なんだって？ さよならだ？」

牛飼い 月が俄かに象にきく。

白象 「ええ、さよならです。サンタマリア。」

月 「なんだい、なりばかり大きくて、からつきし意久地のないやつだなあ。仲間へ手紙を書いたらいいや。」

牛飼い 月が笑ってこう言った。

白象 「お筆も紙もありませんよう。」

牛飼い 象は細ういきれいな声で、しくしくしく泣き出した。

赤衣着物の童子 「そら、これでしよう。」

牛飼い すぐ目の前で、可愛い子どもの声が出た。象が頭を上げて見ると、赤衣着物の童子が立って、硯と紙を捧げていた。象は早速手紙を書いた。

白象 「僕はずいぶん目に遭っている。みんな出て来て助けてくれ。」

牛飼い 童子はすぐに手紙をもって、林の方へ歩いて行った。赤衣の童子が、そうして山に着いたのは、ちょうど昼飯頃だった。この時、山の象どもは、沙羅樹の下の暗がり、碁などをやっていたのだが、額を集めてこれを見た。

白象 「僕はずいぶん目に遭っている。みんな出て来て助けてくれ。」

牛飼い 象は一斉に立ち上がり、真っ黒になって吠えだした。

議長 象 「オツベルをやっつけよう」

牛飼い 議長 象が高く叫ぶと、

象たち 「おう、出かけよう。グララアガア、グララアガア。」

牛飼い

みんなが一度に呼応する。さあ、もうみんな、嵐のように林の中を鳴き抜けて、グララアガア、グララアガア、野原の方へ飛んでいく。どいつもみんな気がいい。小さな木などは根こぎになり、藪やなんかもめちやめちやだ。グワア グワア グワア グワア、花火みたいに野原の中へ飛び出した。それから、なんの、走って、走って、とうとう向こうの青くかすんだ野原の果てに、オツベルの邸の黄色な屋根を見つけると、象は一度に噴火した。グララアガア、グララアガア。その時はちょうど一時半、オツベルは皮の寝台の上で昼寝の盛りで、鳥の夢を見ていたもんだ。あまり大きな音なので、オツベルの家の百姓どもが、門から少し外へ出て、小手をかざして向こうを見た。林のような象だろう。汽車より速くやってくる。さあ、まるつきり、血の気もうせて駆け込んで、

百姓のうちの一人 「だんなあ、象です。押し寄せやした。だんなあ、象です。」

牛飼い

と声を限りに叫んだもんだ。ところがオツベルはやっぱ偉い。眼をぱっちりとあいた時は、もうなにもかもわかっていた。

オツベル

「おい、象のやつは小屋にいるのか。いる？ いる？ いるのか。よし、戸を閉める。戸をしめるんだよ。早く象小屋の戸を閉めるんだ。ようし、早く丸太を持って来い。閉じこめちまえ、畜生めじたばたしやがるな、丸太をそこへ縛りつける。何ができるもんか。わざと力を減らしてあるんだ。ようし、もう五、六本、持って来い。さあ、大丈夫だ。大丈夫だとも。慌てるなったら。おい、皆、今度は門だ。門を閉める。かんぬきをかえ。突っ張り。突っ張り。そうだ。おい、みんな心配するなったら。しつかりしろよ。」

牛飼い

オツベルはもう仕度ができて、ラツパみたいないい声で、百姓どもを励ました。ところがどうして、百姓どもは気が気じゃない。こんな主人に巻き添えなんぞ食いたくないから、みんなタオルやハンケチや、汚れたような白いようなものを、ぐるぐる腕に巻きつける。降参をする印なのだ。オツベルはいよいよ躍起となって、そこら辺りを駆け回る。オツベルの犬も気がたつて、火のつくように吠えながら、屋敷

の中をせ回る。まもなく地面はぐらぐらと揺られ、そこらはばしや暗くなり、象は屋敷を取り巻いた。グララアガア、グララアガア、その恐ろしい騒ぎの中から、

優しい象

「今助けるから安心しろよ。」

牛飼

優しい声も聞こえてくる。

白象

「ありがとう。よく来てくれて、ほんとに僕はうれしいよ。」

牛飼

象小屋からも声がする。

さあ、そうすると、周りの象は、いつそうひどく、グララアガア、グララアガア、塀の周りをぐるぐる走っているらしく、たびたび中から、怒って振り回す鼻も見える。けれども塀はセメントで、中には鉄も入っているから、なかなか象も壊せない。塀の中にはオツベルが、たった一人で叫んでいる。百姓どもは目もくらみ、そこらをうろろろするだけだ。

そのうち外の象どもは、仲間の体を台にして、いよいよ塀を越しかかる。だんだんにゆうと顔を出す。その皺くちゃで灰色の、大きな顔を見上げた時、オツベルの犬は気絶した。さあ、オツベルは打ちだした。六連発のピストルさ。ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ドーン、グララアガア、ところが弾丸は通らない。牙に当たれば跳ね返る。一匹なぞはこう言った。

他の象

「なかなかこいつはうるさいねえ。パチパチ顔へ当たるんだ。」

牛飼

オツベルはいつかどこかで、こんな文句を聞いたようだと思いつながら、ケースを帯から詰め替えた。そのうち、象の片足が、塀からこつちへはみ出した。それから一つはみ出した。五匹の象がいつぺんに、塀からどつと落ちてきた。オツベルはケースを握ったまま、もうくしゃくしゃに潰れていた。早くも門が開いていて、グララアガア、グララアガア、象がどしど

しなだれ込む。

他の象 「牢^{ろう}はどこだ。」

牛飼 い みんなは小屋に押し寄せる丸太なんぞは、マッチのようにへし折^おられ、あの白象は大変^や痩せて小屋を出た。

他の象 「まあ、よかったね 痩せたねえ。」

牛飼 い みんなは静かにそばに寄^より、鎖と銅をはずしてやった。

白象 「ああ、ありがとう。ほんとに僕は助かったよ。」

牛飼 い 白象は寂^{さび}しく笑ってそう言った。

おや、川へはいつちやいけないいたら。

注

(1) 富田博之「朗読」の項(『世界大百科辞典』第三〇巻、一九八八年三月、平凡社)、三〇六頁。

(2) 日本・文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/007.htm (最終閲覧二〇二二年十二月十八日)。

第三節 朗読劇『オツベルと象』の朗読指導

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科では、卒業時に、日本語能力試験N3レベル合格を目標としているが、なかには、N2・N1レベルに合格する優秀な学生もいる。それでも、日本語の四つの機能「話す・聞く・読む・書く」の問題に加えて、実際に日本語会話のなかでコミュニケーションをとるといふことはなかなかむずかしい。

日本語の授業では、教員も学生も、文法・文型の学習に偏る傾向があり、新たな試みが実践されていない現状にある。そこで、日本の学校教育の「教室活動」を積極的に取り入れることによって、学習者のモチベーションの向上をはかっていきたい。

現在、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科では、日本人教師が五名しかいない。六十歳代が四名、五〇歳代一名である。

日本人教師が少ないために、学生たちは、母語話者の日本人の発音を聞く機会が少なかったため、日本人の発音に慣れていない。日本語の会話の機会がすくなく、日本語を「話す」ことに不慣れである。そのため、無駄に緊張してしまい、どの単語や文型を選んで良いのかが即座に判断できず、本来の日本語能力を発揮することができない。

そこで、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科で、学生のレベルに応じた大学独自の教材を作成したいと考えている。

カンボジア人学生の「聴解力」の向上をめざすとともに、日本語で伝え合う力を育成するために、日本人ネイティブ・スピーカーの発音を聴きとる機会を増やし、聴解の力を効果的につけたい。

その新しい試みとして、『オツベルと象』の朗読劇と録音教材を作成することにした。

『オツベルと象』の文体は、古来から日本語の定型となっている七・五調のリズムを基調としている。しかし、カンボジアの学生には、そのリズムが不慣れなものとなる。そこで、今回の朗読を通じて、カンボジア人日本語学習者に、その文体の特徴と作品中のリズム感を味わうことができるよう促したい。特に物語の基調となっている牛飼いの言葉を、日本人ネイティブ・スピーカーの語りによって聞くことは、抑揚やリズムとともに物語世界を想像し、味わうことへの第一歩となるだろう。

そして、最終的には、カンボジア人日本語学習者が自ら『オツベルと象』を朗読するという言語活動を通して、日本人の気持ちや価値観を理解することができるよう指導したいと考える。

その根底には、前述した、日本の「学習指導要領」が示す「朗読」指導がもたらすふたつの項目、「話す」「聞く」ことの双方向的観点の導入がある。日本人ネイティブ・スピーカーの朗読劇の聴き取りと鑑賞により、日本語の聴解力の向上と、物語世界への興味関心が醸成される、と同時に、カンボジア人日本語学習者自らが朗読することによって、物語世界に対する深い洞察・理解力、さらには日本語の発音を高め発話することを恐れぬ心性を育成することができるかもしれない。

このように、カンボジア人日本語学習者のために、日本人学生とともに、朗読劇の稽古を行った。その活動について報告する。

二〇二二年冬、藏中しのぶ研究室では、大学院生、学部三・四年生のネイティブ・スピーカーによる朗読劇の稽古を行った。朗読のやり方は、『日本文化特別演習』『舞台芸術論』担当の菅野友巳先生に御指導いただき、大東文化大学で稽古を行った。『オツベルと象』朗読劇のメンバーと配役は次のとおりである。

■指導

菅野友巳先生
藏中しのぶ先生

■配役

ナレーション（語り手）	沼田大輝
牛飼い	海津充則
オツベル	小池明郁
白象	羽生日輪
月	渡辺奏絃三
赤衣の童子	松寄海
議長の家	沼田大樹
他の象の声	全員
十六人の百姓のうちの一人の百姓	窪田裕紀
優しい声（象のうちの一匹か）	小形駿介
他の象	全員

まず、筆者が日本人による『オツベルと象』朗読劇を聞く前と、聴いた後の感想を少し述べておく。
教室で日本人の学生たちと『オツベルと象』の朗読劇を練習した際、ネイティブ・スピーカーの声を聞きながら、物語世界が自分が読んだときのイメージとは全く異なっていることを体感した。

第一に、朗読劇『オツベルと象』は、自ら読んだ時より格段に作品の情景が頭の中ではつきりと浮かび上がるように感じられた。日本人の学生たちの、音読時の声の強弱、感情をこめた声音によって臨場感が増し、大変素晴らしかった。朗読を注意深く聴くという体験により、朗読が与える感動に初めて気づくことができた。というのも、普段『オツベルと象』を自分なりに音読したこともあったが、ネイティブ・スピーカーの音読しているものを聴くと、自分自身がイメージしている世界とは全く違う世界が広がっていくことに気が付いた。つまり『オツベルと象』を読む楽しさは、実際には目に見えない虚構の世界であっても、ストーリーの情景を自分の頭の中で生き生きと描き上げる想像の楽しさであることを痛感した。

そこで、このような朗読による新たな日本語体験・物語体験をカンボジア人日本語学習者にも是非体験してもらいたいと思う。黙読による作品理解や情景描写の想像とは違う、朗読体験を通じた新たな理解やイメージの育成、さらには、朗読による体感が日本語力を向上させるきっかけとなり得る。そして、知識はもとより、読む力・話す力等を高めることにつながるよう尽力したい。

第二に、作品の全体として、「牛飼」「オツベル」「白象」の描写の他、「稲扱器械」の音や「百姓ども」の叫ぶ声、「山の象ども」の怒りの音など、音に関する表現が多く、「朗読劇」によって更にその表現が広がっていくように感じられた。そして、日本人の学生たちの朗読には、登場人物の言葉に色が与えられ、作品世界が鮮やかになっていくような、生き生きとした感覚が表現されていた。

そこで、カンボジア人日本語学習者には、『オツベルと象』を文字で読むだけでなく、新たに「聞く」という感覚をこそ積極的に体感してもらいたいと考える。

次に、稽古の流れとしては次のとおりである。

まず、日本人学生が自分の配役にあわせて、読み練習を行った。

日本人学生に朗読してもらおう際に、気づいた問題がいくつかあった。

最初に、菅野先生から、二〇二二年度の『オツベルと象』朗読劇グループの課題が提示された。朗読劇によって、カンボジア人日本語学習者の理解をより深めるために、第一に、日本文学読解のための録音であるという点を十分に意識すること、第二に、登場人物の台詞に演劇的要素を加え、感情を積極的に表現してもらおうということが示された。

そして、事前準備の課題が課せられた。全体の通し稽古の実施前に、朗読劇出演メンバーには事前に、『オツベルと象』の脚本データを送付し、各自で読む練習をしてもらうことが課題とされた。

通し稽古は、実際の演劇の現場のように指導していただいた。この流れは、カンボジアの授業でも取り入れていきたい。

(1) 発声練習

演技指導の前に、発声練習をおこなう。

まず、姿勢を正し、肩の力をほぐし、お腹から声をだすように腹式呼吸を意識して、「あ、い、う、え、お」を声で出すことから始める。

(2) 本読み①

「本読み」とは、芝居の稽古で、脚本を配役のとおり、最初から最後まで声を出して読むことをいう。役になりきって、演技をしながら読む。

(3) 本読み②

『オツベルと象』全体を「日曜」ごとに区切って稽古をする。

全員で読み合わせ、菅野先生、藏中先生の指導のもと、作品の文学的な解釈を考えて、台詞の言い回しを工夫する作業を行った。何回か読み合わせをしていくうちに、メンバーからさまざまな問題点が指摘された。

・アクセントを正しく確認する。

・第五日曜には象の大群による騒ぎがあるので、それぞれの登場人物のセリフは特に気を付けて読むこと。

この二点は、作品の文章をどう理解するかにかかわっている。台詞として日本語を話すので、できるだけ、宮澤賢治が使っている生き生きとした話し言葉として読んでほしい。

大きな問題は、朗読の速さであった。

カンボジア人の学生にとっては、作品中のことばの多くが難しい。一方、指導者も YouTube などの朗読動画を使い、正しく『オツベルと象』を指導することができるかが不安となっている。YouTube の動画では、そもそも日本語のレベルが高いカンボジア人の学生にとっては簡単過ぎるし、日本語のレベルが低い学生にとっては、早すぎて聞き取ることができない。

また、YouTube の動画では朗読者が一人であるため、音声を聞くだけでは、どの人物の台詞なのか区別し難い。そのため、藏中先生のゼミを履修している学部生（二・四年生）四人に作品の登場人物を個々に割り振り、朗読をしてもらう。カンボジア人日本語学習者に最適な朗読の録音教材を記録する。また、その上で、カンボジア人日本語学習者がやがてはグループ間で朗読劇ができるよう、まずは日本人学生による朗読の聞き取りをさせてから、朗読の練習をさせる。

今回の録音にあたり、カンボジア人日本語学習者四年次が聞いて真似することができるように、明瞭な発音で、スピードはゆっくりと読んでもらうようお願いした。だが、実際にゆっくり読むことを優先すると、作品中のダイナミックな動きや生き生きとしたイメージ、登場人物の発言の面白さ等を感じることができなくなってしまった。これでは宮澤賢治の世界観が伝わるのが疑問となる。

そこで、最初に学生たちに聴かせるゆっくりした速度のバージョンと、内容を理解したうえで聴かせる、通常の日本人向け速度のバージョンの、二種類の録音版を作成することになった。

以上、「朗読劇」録音教材の作成手順に則って、『オツベルと象』の録音教材を作成する

第四節 『オツベルと象』の指導計画

第六章、第七章では、カンボジア用教材『オツベルと象』のテキストと、副教材としての『オツベルと象』クメール語翻訳教材を作成した。第九章では、聴覚力を高めるために日本人ネイティブ・スピーカーによる『オツベルと象』の録音教材を作成した。

本節では、それらの主教材・副教材を利用してカンボジア人日本語学習者のために、『オツベルと象』の指導計画を立案する。

『オツベルと象』を指導する際に、「音読」「朗読」は、作品内容を理解させるのに重要な方法である。とは言え、「音読」「朗読」でカンボジア人日本語学習者が作品内容を即座に理解するとは思われない。そこで、学生が理解するための周到な計画をたて、各回の指導方法を工夫する必要がある。

本計画は、カンボジア王立プノンペン大学の「日本文学」の授業十五コマを使って実施する。一コマは九〇分であり、十五回分である。日本語の四技能（聞く・話す・読む・書く）がバランスよく指導できるよう工夫した。

(1) 教材：

- ① カンボジア用教材『オツベルと象』の本文テキスト
- ② ますむらひろし版宮澤賢治童話集『オツベルと象・虔十公園林』（原作宮澤賢治・作画ますむらひろし、二〇一五年七月、三起商行）
- ③ 朗読劇『オツベルと象』の脚本・録音教材
- ④ 宮澤賢治の他作品紹介として、詩『雨ニモマケズ』（『【新】校本宮澤賢治全集』第十三卷（上）、一九九七年七月、筑摩書房）。

(2) ますむらひろし版宮澤賢治童話集『オツベルと象・虔十公園林』の特徴

- ① まずむらひろし作画、『オツベルと象』の原文をそのまま現代仮名遣い表記にして用いている。
- ② オノマトペも、原文どおり、漫画のコマのなかに描きこまれている。
- ③ 絵は、宮澤賢治を研究した上で、まずむらひろし氏の解釈を画像化している。
- ④ 舞台設定…象のいる国、仏教国ミャンマーか、インドをイメージしている。
- ⑤ 登場人物のキャラクター化
人間は、すべて猫の姿で描かれる。
猫の姿で描かれないのは、「月」と動物（「白象」「山の象たち」「オツベルの犬」のみ）。

(3) 指導目標

本計画の指導目標は、①「音読」「朗読」、②意見交換、③感想文の三点である。

① 音読…音読を通して、場面ごとに変化する登場人物の気持ちに気づく。

第一に、「音読」「朗読」である。特に、登場人物の気持ちになって、作品を「音読」「朗読」することを目指す。『オツベルと象』は、場面ごとに登場人物の気持ちや言動が変化し、それに伴って、表現も少しずつ変わっていく。声に出して読むことで、登場人物の気持ちの変化や内容の理解につなげていきたい。さらに、作品中の表現の面白さを味わいながら、「語彙」「表現」の意味を理解するよう促す。そして「音読」「朗読」を何度も聞き、声に出すことで、学生の聴解力を高める。

② 意見交換・発表力…他者との意見交流を通して、多様な物の見方や考え方に気づく。

第二に、他者との意見交換を通して、多様な物の見方、考え方に気づくことである。他者の考えを知ること、自分の考えに変化が生まれ、新しい発見があるかもしれない。さらに、意見交換することによって、「話す力」を高めていく。

③ 感想文…自分の意見、感想を文章で表現できる。

第三に、自分の考えを文章として表現することである。文章を書くことで、自分の考えをまとめることができる。簡単でもよいので、日本語で書かせるようにし、書く力を高める。

(4) 評価規準

<p>関心・意欲・態度</p>	<p>読むこと</p>	<p>日本語の特質に関する事項</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・意欲的に登場人物の言葉や表現に注目する。 ・意欲的に資料を検索する。 ・意欲的に質問を考え、それぞれの答えから見つけた課題を積極的に解決する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の動作に注意して読み、心情について自分の考えをもっている。 ・自分の考えと他者の考えを比較、整理し、それぞれの作品の読み方が分かるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・擬音語、擬態語の意味を学習する。 ・文章中の多様な語句、作者の表現や作者が伝えたいことに気がつくようになる。

(5) 指導と評価の計画 (十五回)

第一回目の授業

*目標：宮澤賢治と『オツベルと象』の理解―導入として―

<p>学習活動</p>	<p>◇留意点</p>
<p>① 作者と作者の有名な作品を紹介する。 宮澤賢治について話す前に、日本の作家について知っているか聞いてみる。 宮澤賢治について年譜・『雨にマケズ』等を用意しておく。 宮澤賢治の写真を見せる。</p>	<p>◇学生への質問。 ①日本の文学作品を読んだことがあるか。 (はい/いいえ)「はい」の場合、述べてもらう。 ②宮澤賢治を知っているか。 知っている場合、宮澤賢治について発表してもらう。 ③宮澤賢治はどんな人なのか。 どんな時代に生まれたのかを写真などを使って説明する。(スライド)</p>

② 『オツベルと象』を紹介する。

◇ 宮澤賢治の年譜とますむらひろしの漫画・『オツベルと象』のテキスト・『オツベルと象』のクメール語版・語彙表・『雨ニモマケズ』等を配付する。

◇ 宮澤賢治と『オツベルと象』に興味を持つよう、まず、有名な詩『雨ニモマケズ』を全員朗読させる。

- ・『雨ニモマケズ』は、世界でよく知られていることを伝える。
- ・『雨ニモマケズ』を全員朗読する。
- ・詩の意味を確認する。(詩の内容を母語で説明し、作者の人生観について考えさせる。)

◇ 紹介内容

① 『オツベルと象』は、大正十五年に『月曜』という雑誌に掲載され、宮澤賢治の生前に発表された作品である。母語であらすじ説明する。

② あらすじ(クメール語であらすじを言う)。

「オツベルは、十六人の百姓をやとう資本家である。ある日、仕事場に森から何となくやってきた白象を所有し、苛酷な労働をさせた。白象は、最初は労働を楽しんでいたが、藁の量を減らされ、次第に衰弱していく。白象は、月の助言を得て、赤い着物の童子をおとて、山にいる仲間たちに救いを求める手紙を出した。山の象どもが手紙を読んだあと、団結して、オツベルを潰し、白象を救済する。」

◇ これから『オツベルと象』をいっしょに読み、グループで朗読劇をし、最終的に発表すること伝える。

◇ 二十五人のクラス(五人グループ、なるべく男女が同じ人数)グループごとに集まる。

① グループを分ける。

② 本時のまとめ

◇ (1) 今回のまとめ

(2) 課題

- ・ 自宅学習として『オツベルと象』を読んでくるよう指示する。
- ・ 登場人物をピックアップしておく。

二〇一三年の時、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科四年生の「日本文学」の授業で、杉山純子先生が『雨ニモマケズ』をカンボジア人の学生に朗読させた。杉山氏は、次のように、述べられている。

日本文学では今年も東北の作家、宮澤賢治の作品を読んでいます。東日本大震災の時に人々の心の支えとなった「雨ニモマケズ」を上手に朗読できる学生もいます。文学に触れたことのない学生がほとんどですが、「面白い動物が出てきたり、こわい出来事や不思議な現象が起こったりする賢治ワールドを楽しんでいるようです」(一)。

当時、宮澤賢治の作品は王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業でよく読まれていたようだ。しかし、現在、カンボジア人の日本語学習者で、宮澤賢治のことを知っている学習者はわずかである。

そこで、前半では、作者・宮澤賢治の生涯と有名な詩『雨ニモマケズ』を紹介し、全員で一斉に朗読させることが大事である。これによって、日本の詩の特徴や宮澤賢治の人生観に気づくことができる。

『雨ニモマケズ』は、世界中の日本語学習者の間でよく知られている。この詩を最初に取りあげるのは、次のような理由による。

第一に、事例の杉山純子先生の授業の効果を振り返りつつ、宮澤賢治への関心をカンボジアで再び喚起する。

第二に、筆者が大学四年生の卒業試験の時のことである。「翻訳」授業の担当の先生が、この詩全体をカンボジア語に翻訳するという課題を出した。筆者はこの詩を翻訳しながら、宮澤賢治は、なぜこの詩を書いたのだろうか、どんな人なのだろうか、徐々に関心を持つようになった。他の学生達もこの詩の響きに興味を持ち、暗唱する人までいた。

こうした自らの経験や、二〇一三年時の授業事例、「日本文学」の授業の背景から、『雨ニモマケズ』を最初に学生たちに紹介することで、宮澤賢治への関心が高まり、同じ宮澤賢治の作品『オツベルと象』にも興味を持つようになるのではないか。

そこで、限られた時間ではあるが、一時間目は、宮澤賢治の人生と『雨ニモマケズ』を教材として主に授業を進めたい。カンボジア人の日本語学習者は、日本の文学作品及び有名な作家等をあまり知らないため、第一回目で紹介する必要がある。

作家については、宮澤賢治の年譜を使って説明しながら、宮澤賢治の背景を説明する。年譜は日本語だが、説明はクメール語で説明する。後半で、『オツベルと象』を紹介する。ここでは作品のあらすじをカンボジア語で説明する。日本文学にあまりなじみのないカンボジア人の日本語学習者にとって、本文を読む前に作品の概要を知ることが、学習上の関心を高める大事なことでないかと考える。そこで『オツベルと象』のあらすじを事前に伝えることとする。

また、作品内容をより深く理解する準備として、「音読」と「登場人物をピックアップすること」を宿題に課す。

第二回目の授業

*目標：物語構成・登場人物確認

<p>学習活動</p>	<p>◇留意点</p>
<p>①『オツベルと象』を音読する。</p>	<p>◇グループ毎に範読する。 ◇指導者が作品の構成について説明しておく。 ・学習者が作品の構成について理解したかどうか、よく確認しておく。</p>
<p>②『オツベルと象』の登場人物を確認する。 それぞれの事物の役割や人物ごとの出来事を想起し、話し合う。</p>	<p>◇グループ毎に答えを合わせる。 ・牛飼い：「オツベルと象」の話を語る人 ・オツベル 白象を自分勝手に利用した上、白象を日々消耗させ辛い思いをさせる人。最後に山の象によって、くしゃくしゃにつぶされた。 ・白象：ぶらつと森から出てきて、オツベルのところに来た。 ・百姓：オツベルの所で働く。最後の場面でオツベルを裏切り、降参した。 ・月：いつも白象と会話している。友達に手紙を書くよう、白象にアドバイスをした。</p>

- ③ 『オツベルと象』は、どのような話か、学生の感想を聞く。
- ④ 本時のまとめ

- ◇ 赤衣着物の童子…白象の手紙を象の仲間に向けた人物(等)
- ◇ グループ毎に答える。
- ◇ 課題…もう一度音読の練習する。

第二回目授業では、まず、第一回目の授業を復習し、『オツベルと象』を読んできたかを確認する。次に、グループ毎に割り当て本文全体を音読する。漢字は、読み方だけ確認する。

カンボジア人の日本語学習者は、『オツベルと象』のように複雑な構成を持つ作品に出会った経験がないため、作品本文を読んだだけでは『オツベルと象』の物語構成について即座に理解することができない。そのため、音読が終わってから、教員が物語の構成を説明する。

その後、前回の授業で出した、登場人物を確認する課題の答え合わせをする。この段階では、答えが正しいかどうかまだ決めない。それぞれの答えをメモしておく。

この活動が終わってから、あらためて『オツベルと象』はどのような話を述べてもらう。最後に、授業をまとめて、次回まで繰り返し音読する課題をだす。

第三回目の授業

*目標…自分の朗読と日本人による朗読の違いに気が付くことができるようにする。

<p>学習活動</p>	<p>◇留意点</p>
<p>① 『オツベルと象』を読みながら、朗読劇(CD)を聞く。 (グループで活動)</p> <p>② CDを聞いた後、登場人物の最終確認をする。</p>	<p>◇ 内容把握を促すために、聴覚(CD)と視覚(漫画)の両感覚に刺激を与える。</p> <p>◇ 二時間目の答え合わせをする。 ナレーション(語り手)・牛飼い・オツベル・白象・月・赤衣の童子・議長の象・他の象</p>

<p>③ CDを真似して、「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」を朗読する。</p> <p>④ 語句の意味などを確認する。</p> <p>⑤ 本時のまとめ</p>	<p>の声・十六人の百姓のうち一人の百姓・優しい声(象のうちの一匹か)・他の象</p> <p>◇ グループで役を決め、それぞれの役になりきって朗読させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・感情を込めて朗読できているか。 ・擬音語・擬態語の効果を意識しているか。 <p>◇ 朗読後に語句の意味を確認させる。</p> <p>読んだ場面(こと)に、疑問に感じたことをノートに書かせる。</p> <p>◇ 課題</p> <p>最後の授業にて、グループで『オツベルと象』の朗読劇の発表会をするので、作品全体の朗読を練習しておく。</p>
--	---

二〇一九年の時、筆者が一時帰国して、王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科で『オツベルと象』の授業を実践した。その際、『オツベルと象』の紙芝居の動画を利用したことで、学生は楽しみながら授業参加した。そのため、三コマの最初に、映像と音声で『オツベルと象』のストーリーを感じ取らせる。また、自宅学習とした音読の課題を想起させながら、録音したCDの朗読と学習者自身の音読との違いを確認させる。同時に、日本人による朗読を聴くことで、聴解の練習にも繋がっていくと考える。

次に、グループで朗読を練習する。役割を決めた後、学習者同士で「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」の場面のみ朗読させる。学習者には、それぞれの役になりきって朗読してもらう。

ここまでの朗読は、あくまでも学生たちに、自分の朗読と日本人による朗読の違いについて気付せることが目的である。その上で、朗読に際して、オノマトペが表現している状況を意識させる。また「会話」の部分と「語り」の部分の雰囲気の違いなどに注目させる。

最後に、「第一日曜」と「第二日曜」の語彙の意味などをグループで確認させる。必要であれば、教師が簡単に説明する。

第四回目の授業

*目標:「第一日曜」の正確な読解を中心とする。

<p>学習活動</p>	<p>◇留意点</p>
<p>① 第一日曜の朗読を聞く。 ・グループで読み合わせる。(黙読) ・分からない語彙や表現などを教え合う。</p>	<p>◇ 指導者がグループ毎に歩き回る。 ・語彙リストを利用する。 ・語彙リストを使っても理解できない語彙や表現などについて調べる方法を教える。</p>
<p>② 指導者が説明する。(学習者の説明を補足する。)</p>	<p>◇ 予想する語彙・表現・文法。(簡潔に短い時間で説明) 語彙の数によって時間の変化がある。 ……ときたら、……たいしたもん・行ったり、来たり・くだの、くだの。 【隠喩・比喩表現】まるで:ようた・くぐらい・くほど 【語彙】稲扱器械・大そろしいない・百姓・糲・砂漠・琥珀・パイプ・吹殻・小屋・頑丈・六寸・眼を細くする・かかり合う・度胸をすえる・息を殺す・俄に・いかにも・けろりとして・顔がくしゃくしゃにして 【オノマトペ】のんのんのんのん(反復回数に気を付ける)ぶらっと・ぎよっと等 【接続詞】ところが等</p>
<p>③ 第一日曜についての理解度を確認して、具体的な出来事を把握する。 (1) オツベルの動作、白象との会話など言葉に気を付けながら読む。</p>	<p>◇ 日本語をクメール語に訳させる。 (1) 両者の性格について深く読み取ることができているか。</p>

(2) オツベルの動作を表している言葉を考える。

(2) 第一日曜の文章の根拠として、話し合う。

1. オツベルは、大きな琥珀のパイプをくわえ、吹殻を囊に落とさないよう、眼を細くして気を付けながら、両手を背中に組み合わせて、ぶらぶら行ったり来たりする。
2. ところが、その時オツベルは、並んだ器械の後ろの方で、ポケットに手を入れながら、ちらっと鋭く象を見た。それからすばやくしたを向き、何でもないといいふうで、今までどおり行ったり来たりしていたもんだ。(等)

④ 牛飼いの言葉に気を付ける。

◇ 「オツベルときたら、たいしたもんだ」(はじまる)

「どうだ、……オツベルの財産だ」

⑤ 本時の授業をまとめ。宿題(第一日曜を予習しておく)

◇ 課題

第四時間目と同じ流れで授業が進むので、「第一日曜」を予習しておく。

「第一日曜」は、「オツベル」と「白象」の出会いが描かれている。さらに、オツベルの財力と生活態度を紹介する部分でもある。本時の目的は、「第一日曜」の出来事・登場人物の言葉や動作などに注目して、「第一日曜」の内容を理解し、正確に読解をすることである。

そこで、授業は次のような展開を計画している。

最初は、学生の聴解力を高めるとともに、作品内容を想起するよう朗読CDを聴く。その後、グループで「第一日曜」を黙読しながら、語彙などを一緒に確認する。漢字は読み方だけ確認するが、CDを聴くことで円滑に指示することができる。語彙リストを事前に渡しておくが、どうしても理解することができなかつたら、教師が補助説明をする。文法の説明は簡潔にして、例文の練習まではしない。

次に、「第一日曜」の出来事を把握する。学生の日本語能力は一律ではなく、個人差があるため、『オツベルと象』のクメール語訳版を利用する。教師が適当な長さの文章を前もってグループに割り当て、音読してクメール語に翻訳させる。教師は、学生の翻訳を訂正したり、補足したりする。両語で理解できるようになってから、出来事の把握に向けて、グループで登場人物の動作や表現、言葉などを抜き出して話し合う。

最後に、「第一日曜」の話をまとめて、本時を終わらせるが、次の授業時も同様の展開で行なうことを知らせ、課題を与える。

第五回目の授業

*目標:「第二日曜」の正確な読解、及び、物語内の時間の経過に気を付けながら読む。

学習活動	留意点
<p>①「第二日曜」の朗読を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループで読み合わせる。(黙読) ・分からない語彙や表現などを教え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇「第一日曜」のあらすじを復習し、「第二日曜」について予習したかを確認する。 ◇「第二日曜」の牛飼いの言葉の変化を強調しておきたい。 ・はじめ:「オツベルときたらたいしたもんだ。」 ・おわり:「オツベルときたらたいしたもんさ。」
<p>② 指導者が説明する。(学習者の説明を補足する。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 予想する語彙・表現等 基礎的な語彙や表現を身につける。 【語彙】 見かけ・顔をしかめる・さも・やくざな・かくし・全体・鎖・分銅・はめ込む・サン タマリア・経済・薪・鍛冶場・ふいご・半白炭 等
<p>③ 「第二日曜」の出来事、オツベルと象の会話や言葉などに気を付けながら読む。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オツベルの巧みな行為や言葉を抜き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 本文から正確に抜き出すことができるか確認する。 ・「時計はいらないかい。」「ブリキの時計」「百キロのくさり」「張り子のくつ」等 「顔をしかめる」など ・白象「なかなかいいね」 ・オツベル「税金も高い」

<p>④ 時間の経過を示す言葉を抜き出す。</p> <p>⑤ 白象の仕事・食量・サンタマリアとの会話に注目しながら読む。</p> <p>⑥ 本時のまとめ。</p>	<p>◇ 次の日・ある日・ある晩等 三日の月・四日の月・五日の月等</p> <p>◇ 白象の言葉の変化を通して、どのような事態を想像したか。</p> <p>◇ 宿題(第五日曜を予習しておく。)</p>
---	--

「第二日曜」は、好意を装った「オツベル」の巧みな誘導により、白象が自由を束縛されてしまう場面が示される。「オツベル」と「白象」の会話のやり取りや、「白象」が働き始めることについての内容理解が求められる。

本時は、第四時間目と同様に、学生たちの聴解力向上に加えて、「第二日曜」の内容を理解させることを目標とする。そのため、授業の進め方は前回の授業方法を継続する。加えて、「第一日曜」から「第二日曜」への接続と進展を明らかにするために、学生を指名してクメール語で「第一日曜」の内容を簡単に説明してもらおう。

特に本時は、「オツベル」と「白象」の会話と、「白象」の仕事内容、労働後の「白象」が「月」に向かって語る言葉に注意を促す。また、「時間」の流れを示す「月」と「藁」の変化等に留意させながら、授業を行う。

最後に、『オツベルと象』の「第一日曜」から「第二日曜」までを簡潔にまとめ、ここまでの内容把握を徹底させる。

第六回目の授業

* 目標：「第五日曜」の正確な読解、および、物語内の時間の経過に気を付けながら読む。

<p>学習活動</p> <p>① 「第五日曜」の朗読を聞く。 ・グループで読み合わせる。(黙読)</p>	<p>◇ 留意点</p> <p>◇ 「第一日曜」「第二日曜」の内容を想起・確認してから、「第五日曜」に入る。</p> <p>◇ 白象の心の変化について特に気を付けて指導する。</p>
--	---

・分からない語彙や表現などを教え合う。

② 指導者が説明する。

◇ 予想する語彙・表現

基礎的な語彙や表現を身につける。

【文法】……いおうとした……を限りに

【語彙】赤い竜の眼・サンタマリア・地べた・にわか・意気地・つらくする・なり・からつきし・赤衣着物の童子・すずり・赤衣の童子・めに遭っている・沙羅樹・額を集める・碁・呼応・根こき・屋敷・噴火する・寝台・手をかざす・巻き添える・躍起・目がくらむ・なだれ・跳ね返る・牢等……。

【オノマトペ】しくしくしくしく・グララアガア・めちやめちや・グワア グワア・ぱっちり・ぐるぐる

③ 牛飼いの言葉（はじまりと終わる部分）に気を付けながら読む。

◇ 「オツベルかね、……」「おや、かわへはいっちゃいけないたら」
・第五日曜の冒頭部分について詳細に説明する必要がある。

④ 「第五日曜」の内容を説明する。

◇ 宿題（第五日曜を予習しておく）

⑤ 本時のまとめ。

授業の展開方法は、第五時間目と同様である。「第五日曜」は、白象に対するオツベルの迫害が継続されていくことを説明する。そのために、まず、「第一日曜」「第二日曜」の内容を想起させる。特に前回の「第二日曜」の内容について、学生を指名してクメール語で簡単に説明してもらう。

次に、「第五日曜」の朗読劇を聞きながら、グループ毎に黙読し、語彙の意味を確認する。但し、「第五日曜」は最も起伏に富んだ場面が描かれており、それに応じた朗読劇もまた劇的な音声表現となっている。また、語彙の数量も多いため、学習者が読むにあたって、これまで以上の時間を要するかもしれない。そこで、「第五日曜」の内容把握については、二回分の授業時間を割くこととする。

本時で指導する際に最も気を付ける点は、牛飼いの語りはじめの言葉「オツベルかね、……」と、作品終わりの「おや、川へはいっちゃいけないいたら。」の部分である。まず、「第五日曜」冒頭の「牛飼い」の語りにおける、唐突な変化について、学習者は容易に理解できないと予想される。そこで、「第二日曜」から「第五日曜」へと接続する時間上の飛躍について、詳細に説明する必要がある。

最後に、「第五日曜」の内容全体を説明し、クラス全体で話し合ってから、本時の授業を終わらせる。そして、次の授業のために「第五日曜」を家でもう一度予習すること、特に白象の心情の変化を読み取っておくよう指示する。

第七回目の授業

*目標…「第五日曜」の正確な読解、特に登場人物の心情の変化を捉える。

<p>学習活動</p>	<p>◇留意点</p>
<p>① 第五日曜を読み、登場人物の人物像やそれぞれの気持ちの変化について話し合う。(グループで活動)</p>	<p>◇第一・二日曜・五日曜の内容を想起する。 ① 第一日曜・二日曜の牛飼いの気持ち ② 百姓どもの動作 ③ オツベルの気持ち ④ 白象の気持ち</p>
<p>② 牛飼いの気持ちの変化</p>	<p>◇グループ活動</p> <p>①②③④の当初の気持ちと第五日曜の気持ちの変化をグループ内で確認する。</p>

<p>③ 白象とオツベルの言動から両者の性格の違いを考える。</p> <p>④ 白象と月の言動から、白象の性格を考える。</p> <p>⑤ 山の象たちとオツベルの言動から、両者の心情を考える。</p> <p>⑥ 「第五日曜」の出来事をまとめさせる。</p>	<p>・「オツベルときたら大したもんだ」「オツベルはやはり偉い。」といったことが繰り返し出てくるが、これらはどのような気持ちで込められているだろうか。</p> <p>・白象：「赤い竜の目」「じっと見下ろす」</p> <p>・オツベル：「ことごとく象につらくした」</p> <p>◇ 月の励ましの言葉</p> <p>・白象：「しくしくしく泣き出した」</p> <p>◇ 山の象たち：「一度に噴火した」</p> <p>・オツベル：「たった一人でさげんでいる」</p> <p>①②③を通して、学羽君は、第五日曜に書かれている内容を踏まえ、文章を注意深く読む。登場人物の言動を通じて、それぞれの価値観について考える。</p>
<p>⑦ 本時のまとめ。</p>	<p>◇ 宿題 今までの読解を踏まえて初読の感想を書く</p>

本時は、「第一日曜」「第二日曜」から、「第五日曜」の登場人物が発する言葉を通して、それぞれの心情の変化に注目して授業を行う。特に、牛飼いのオツベルに対する気持ちや白象の心情などをグループで考えさせる。

「オツベルときたら大したもんだ」「オツベルはやはり偉い。」といったことが繰り返し出てくるが、これらはどのような気持ちで込められているだろうか。

次いで、このような文章技法を踏まえ、「第一日曜」「第二日曜」から「第五日曜」への変化についてグループで考えさせる。

白象の心情はどのように変わっていったか。

白象の心情の変化についてはその理由をあわせて考えさせる。

最後に課題として作品全体を踏まえた感想文を書かせる。感想文は、できるだけ日本語で書かせたいが、うまく表現ができない場合は、母

語でも可とする。

第八回目の授業

* 目標…文学作品に関して、自由に意見交換できること。

学習活動	留意点
<p>① グループ毎に話し合う。</p> <p>・「ああ、ありがとう。ほんとうにぼくは助かったよ。」白象は寂しく笑ってそう言った。</p> <p>↓なぜ、白象は寂しく笑ったのか。</p> <p>② グループで考えを伝え合う。</p>	<p>◇グループ毎に話し合う。</p> <p>・学習者は意見交換をするためにも、第一日曜から第五日曜までの関連部分を読まなければならぬ。</p> <p>・白象が仲間の象に助けられるまでの経過を振り返る。</p> <p>・グループのメンバーが話し合いに積極的に参加しているか、指導者が確認する。</p> <p>◇予想の回答</p> <p>① 白象の純真さ、善良さ、従順さが、オツベルの欲望と欺瞞のために利用されたから。</p> <p>② オツベルに、人間の酷い生き方を見出すため、寂しくなる。</p> <p>③ オツベルの死を含め、闘争によってしか問題を解決できない。</p> <p>④ 助かったことを喜びながら、複雑な心情になり、「寂しく笑って」いる。</p> <p>白象が救い出されるには、オツベルの死が付随する。そのような状況を、寂しい心で受け止めているのだろうか。</p> <p>◇1. 本文による根拠をもとに、グループで意見を交換する。</p> <p>2. グループで考えたことを発表する。</p> <p>3. 他のグループの発表を聞く。</p>

- ③ 指導者が学生の意見交換をまとめる。
- ④ 本時のまとめ

◇ 宿題 一回目の感想文を書く。

本時は、『オツベルと象』に関して、自由に意見交換することを目的としている。このようなグループ活動は、文学作品を媒介とする学習者同士の結びつきを深め、かつ、学習者相互の多様な感想・意見を知るきっかけとなる。従って、作品への理解度を高めることとなる。さらに、グループで考えたことを発表し、他のグループの発表を聞くことによって、自らの考えを広げていくことができる。この質問に対する学習者の回答について、いくつか予想をたててみたが、それらとは違った意見が提示されることも十分予想されるため、臨機応変に対応していく。また、グループ内でまとめた回答については、作品本文に照らして論理的に説明できるよう促していく。

第九回目の授業

* 目標：『オツベルと象』の「白象」について

<ul style="list-style-type: none"> ① 『オツベルと象』の全体を復習する。 ③ 登場人物を確認する。 ④ 「白象」について 「白象」の性格について話し合う。 「カンボジアにおける白象」について話し合う。 「日本における白象」のイメージを文献で紹介。 	<p>グループ毎に、登場人物それぞれの性格をもう一度話し合う。</p> <p>身近なところで見聞した「白象」の話を発表させる。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ⑤ 本時のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ① グループ活動に意欲的に取り組む。

⑥ 注意事項・参考文献

- ② 調査によって作品をより深く理解する。
- ③ 卒業論文をみすえて、学術的な研究の観点・方法を身に付ける。
課題：「白象」の調査を第十三・十四回でグループ発表する。

第九回目の授業では、作品全体を踏まえつつ、カンボジアでよく知られている「白象」の存在について、グループで話し合う時間とする。このような話し合いの活動を通して、身近なところで日本語を話す機会を設け、臆せず会話する力を育成したいと考える。また、日本人とカンボジア人がそれぞれ持っている、「白象」のイメージの相違点を理解することで、異文化への理解を促していく。

第一に、まず、今までの授業で学習した内容を想起・確認する。次に、グループ内にて、身近なところで見聞した「白象」の話を出し合ったり、どのようなイメージを持っているか等、グループ単位でまとめ、発表させる。このような手法は、カンボジアが仏教国であり、学生は仏教的観点から「白象」に関心をもちやすいため、学習意欲を向上させるのに有効なテーマとなるからである。

第二に、日本における「白象」のイメージについて調べてもらう。日本における「白象」について理解することで、仏教面で日本とカンボジアの共通点と相違点を理解する。

第三に、このような調査活動を通じて、文献の探し方や読み込み、分析といった学習習慣を学生に身につけさせる。自分の論文にかかわる参考文献の調べ方にもつながる。

第十回目の授業

* 目標：グループ内での協調と役割分担を果たすこと。

① CDの朗読劇を聞いて、全員シャドウイングする。

- ◇ 作品世界とより親しくなる。
- ◇ 第一日曜グループ
- ◇ 第二日曜グループ
- ◇ 第五日曜グループ

<p>② グループ活動…役割分担をしておく。</p> <p>③ グループで話し合う。</p> <p>来週の発表に備えて、教室で練習しておく。</p>	<p>◇ 司会役</p> <p>※ 役割分担</p> <p>セリフ…オツベル・白象・百姓・野生の象・月の役</p> <p>ナレーションを読む役割（セリフ担当者以外の学生）</p> <p>◇ 指導者が各グループを回って、確認する。</p> <p>◇ 学習者にまだ曖昧な理解や困惑が見受けられたら、説明や助言をする。</p>
--	--

第十回目の授業では、第三回目の授業で予告した朗読劇発表会の下準備をはじめめる。この授業の目的は、朗読練習を通して、学生の日本語の聴解力と会話力を育成するとともに、グループ活動の積極的参加と準備について確認する。

授業の流れは、次のようになる。

まず、CDの朗読劇を聞き、全員でリピートする。次に、各グループ内にて役割分担をする。役割は、『オツベルと象』のナレーションや登場人物、司会役を割り当てる。

それぞれのグループは、来週の朗読劇発表会に備えて打ち合わせをしておく。

第十一回目の授業

* 目標…声の表現を楽しみ合い、理解を深め合う。作品の読み方を通して学習者の理解を図ること。

<p>① 発表時間</p> <p>グループ①、グループ②、グループ③</p> <p>「第一日曜」「第二日曜」の部分</p>	<p>◇ グループの発表</p> <p>◇ 質問（発表後）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、そのように読んだのか。 ・どんな気持ちでその部分を読んだのか。 ・どんな状況を表現しようとして読んだのか。なぜ、このように読むのか。
---	--

② 聞いている学習者からコメント

◇ 発表する側だけでなく、聞いている側も発問や思ったことを相手に伝えてほしい。

第十一回目の授業は、朗読劇の発表時間である。本時は、まず、グループ①とグループ②、グループ③のみとし、それぞれ「第一日曜」「第二日曜」前半・後半を発表する。それぞれの発表が終わってから、質疑応答の時間を設ける。

第十二回目の授業

*目標…声の表現を楽しみ合い、理解を深め合う。作品の読み方を通して学習者の理解を図ること。

① 第五日曜のグループ（グループ④、グループ⑤）

・前半のグループ

・後半のグループ

② 聞いている学習者からコメント

③ 先生からのコメント。

④ 授業の感想を書いてもらう。

朗読劇後の作品の感想。（グループで）

◇ 質問（発表後）

・なぜ、そのように読んだのか。

・どんな気持ちでその部分を読んだのか。

・どんな状況を表現しようとして読んだのか。なぜ、このように読むのか。

◇ 発表する側だけでなく、聞いている側も発問や思ったことを相手に伝えてほしい。

第十二回目の授業は、第十一回目の授業の進み方と同様である。本時は、残りのグループ④とグループ⑤が朗読劇を発表する時間である。発表する部分は、「第五日曜」の前半・後半を発表する。

第十二回目の授業が終わってから、グループで、朗読劇後の作品の感想を書いてもらう。

第十三回目の授業

*目標…発表力を高める。

<p>① 各グループの感想の発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初発感想と朗読劇後の感想を比較。 ・授業についての感想を書く。 <p>② 第九回目の授業時の課題について、「白象」について発表する下準備を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カンボジアと日本における「白象」のイメージ 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 当作品について自分の考えを持っている。 ◇ 作品の特徴を把握していて、作品の全体像をとらえる読み方ができているか に留意する。 ◇ 日本語表現をどれだけ理解しているか。質問に対して、どのくらい日本語で答えられるか 確認(指導者)(話す事) ◇ 理解・書く力 ◇ 先生、資料提供のための準備が必要。 ◇ グループで調べたことを確認する
--	---

本時は、発表力を育成と、朗読劇の効果をとおして、学生の理解度を図りたいと考える。グループ内で、個々の意見を丁寧にまとめることができるかを確認する。

学生たちが朗読劇を行う前と行った後、双方の体感を共有しつつ、「話す・聞く・伝える」力を育成する。

本時の授業は、朗読劇の授業を終えてから、次の授業課題に向けての下準備を行う。

第十四回目の授業・第十五回

* 目標：日本とカンボジアの共通点を理解する。白象について理解することを通して

<p>○ 第十四回目：発表の本番残り組の発表</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 発表資料がきちんと準備されているか。 ◇ 参考文献をどの程度使いこなしているか。 ◇ グループメンバー全員が積極的に発表するか。 ◇ 質疑応答。
----------------------------	---

○第十五回目…これまでグループ学習を中心に授業展開をしてきた。学習者個々の学習実績を踏まえ、最終回は、指導者が補足説明する。

○指導者が『オツベルと象』の主題をまとめる。

◇学生はレポートを書く。

第十四回目の授業では、仏教の観点から日本とカンボジア両国の共通点を確認し、学習者の理解を深める授業である。

それぞれのグループが「白象」について調べたことを発表する。その際は、発表資料が周到に用意されているか。参考文献をどの程度使いこなしているか。グループメンバー全員が積極的に発表するか等、指導者は観察し、内容を吟味する。

そして、発表にあたり、日本語をどの程度使っているか、正確か、発声の大小等を確認し、その場で指導する。

また、発表に関する質疑応答ができるように、話し手は勿論のこと、聞き手にも意識させる。両者とも、日本語の間違いに臆せず積極的な会話を促す。

第十五回目の授業では、指導者が主に説明する形態となる。これまでの十四回分の授業では、学習者によるグループ学習を中心に授業展開をしてきたが、当作品に関する最終授業は、指導者がこれまでの授業の補足をしたり、当作を総括する時間とする。

そのため、『オツベルと象』について理解できていないことがあるかを学生に確認する。その上で、『オツベルと象』の主題をまとめ授業を終了する。最後に、今までグループ単位で感想文を書かせたが、最後の授業では、課題として、『オツベルと象』について、あるいは朗読劇についてレポートを書かせて提出してもらう。提出は、別の日にする。

むすび

以上が、『オツベルと象』の全十五回の授業計画である。全十五回の授業は、指導者による講義をメインに据えるのではなく、個々の学生たちが主体となっており、総じてグループ活動を通じて、話し合いや発表の場を協同して行なうこともできるよう計画した。授業での説明に際し

ては、副教材を利用するため、学習者の理解度は十分高まると考えている。

本計画は、カンボジア人日本語学習者の日本語能力（読解）を向上させることが第一の目標である。第二に、『オツベルと象』を教材とした朗読劇や資料作成に基づく口頭発表を導入することで、日本語の読解力を含む、四技能の向上の実現を期待する。第三に、王立ブノンペン大学の交流協定校・大東文化大学の院生・学部生が日本人ネイティブスピーカーとして演じた「朗読劇」を通して、カンボジア人日本語学習者の作品理解、聴解力を高めるとともに、自らも「朗読」の体験を通して、日本の文学・文化に対する関心を深め、日本語の学習意欲を増大させることが期待されると考えた。

注

(1) 杉山 純子 「世界の日本語教育の現場から―国際交流基金日本語専門家レポート―日本語学科」(二〇一三年)。

https://www.jpfi.go.jp/ji/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touan_asia/cambodia/2013/report02.html (最終閲覧二〇二二年一月五日)。

終章

ポル・ポト政権による文化の破壊の影響は、いまだにカンボジアに深い影響をおよぼしており、カンボジア人には、本を読むという習慣があまりない。大学においても、学部の制度は整ってきたが、未だに大学院はまだない。

筆者は王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科を卒業して、すぐに、母校の教壇に立った。筆者が四年次の時、受講した「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」は、これまで音読中心に行われていた。カンボジアでの「読むこと」の指導は、授業中、教員が教材を音読し、学生にも音読させるというかたちで行われている。筆者も、そのようにこの科目を指導してきたが、内心、このままで良いのかという疑問を持ち続けていた。

この科目は、カンボジア人学生の読解力を育成することに直結する科目である。「日本文学」を教材として読解力を育成するために、効果的な指導のありかたを模索し改善することは、母校で教鞭を執る筆者にとっては、最も重要な課題である。

日本語教育における文学教育は、近年、東欧の諸大学で、そのありかたが活発に研究されている。東欧の日本語教育では、「人間形成の面でも、日本語を読む面でも」、文学作品を重視しており、文学を日本語教育のなかでどのように活かしていくかが、さまざまなかたちで検討されている。

第一節 結論

本研究は、カンボジア人学生に対する、宮澤賢治『オツベルと象』を教材とした「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の「読解」の指導ありかたに的をしぼり、日本の国語科教育から、何を学びとるべきかを考察し、あわせて、カンボジア人日本語学習者の日本語教材『オツベルと象』を開発し、さらに、クメール語訳を進めたものである。

研究方法は、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の現況をあらためて調査し、「日本文学Ⅰ」「日本文学Ⅱ」の位置づけと役割を客観化するとともに、日本の文部科学省の「学習指導要領」と、これを反映した『オツベルと象』の「学習の手引き」「みちしるべ」に着目し、日本の国語科教育のなかで、『オツベルと象』がどのように指導されてきたのかを調査した。

さらに、カンボジア人用の教材『オツベルと象』のテキストと副教材としての『オツベルと象』の録音教材と『オツベルと象』のクメール語の翻訳教材を作成した。最終的には、それらの教材・副教材を王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業に活かし、『オツベルと象』の授業計画を立案した。

第一章は、王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の概要、本学科における各学年の科目の授業の内容、使用教材及び科目毎の授業の課題となる点を整理した。

第二章は、日本の「学習指導要領」および「国語科学習指導要領」の「読むこと」指導の変遷をたどり、その改訂の目的と意義を考察した。

日本の「学習指導要領」は、時代のニーズに応じて、現在までに十回改訂を行っている。そこで「国語科学習指導要領」のなかの「読むこと」の指導に着目し、その内容の変遷を次のように時期区分して示した。

(一) 昭和二十二年度〜昭和二十六年年度である。この時期には、音読中心・速読の指導に重点がおかれていた。その後、昭和二十六年の改訂では、速読よりも、内容を理解すること、読むことに興味を持たせることが重視される方向へと転換した。

(二) 昭和三十三年度〜四十四年度である。この時期の「読むこと」の指導は、わかりやすく効果的に話す技能を身につけさせ、書かれている内容を理解させ、感じたことを人に伝える技能を重視している。さらに、昭和四十四年度には、自分が読んだことを相手に伝えるように「声に出して読む」ことを重視するようになった。

(三) 昭和五十二年度〜平成元年度である。この時期には、話や文章の要点と事柄、そこに表れているものの見方や考え方をとらえ、情景や心情を読み味わった上で、内容をまとめる力を重視するようになった。その後は、自分の考えや感想を持つこと、それを表現すること、さらに他者の考えを理解して、コミュニケーションをとっていく力が重視されるようになってくる。

(四) 平成十四年度〜平成二十九年度である。平成十四年度以降、「伝え合う力」を高める指導が行われるようになる。自分が読んで理解したことに基づいて、それを自分の言葉で表現し、さらに、相手の言葉を理解して、共有することが重視されるようになったのである。そこには、他者への思いやりという人間関係の基本を、国語によって育成しようとする姿勢が示されている。

このように、日本の「学習指導要領」は時代によって変化を遂げながらも、四つの技能として、読む・書く・聞く・話すという能力の育成を軸とした言葉の教育を構築してきた。これらのなかから、特に、筆者が関心を寄せるのは、「音読」「朗読」である。

従来、王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」(読解)の授業は、「音読」に終始していた。「音読」とは何かを考えるうえで、昭和二十二年度「学習指導要領(試案)」は、示唆的である。当時の日本の「中学校の生徒が本を読む事に慣れていない」ので、国語科の授業の中心に「音読」を位置づけていた。

この当時の日本の状況は、現在のカンボジアにとって、たいへん参考になると思われる。

現在も、カンボジアの授業では、「音読」を通して擬態語・擬声語といったオノマトペに注意する教育が行われている。

このような観点から、国語科教育における「音読」「朗読」の指導のありかたを、王立ブロンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」にどのような生かしていくべきかを考えるようになった。

第三章は、戦後の小中学校国語科教育における宮澤賢治作品の現状を確認した。特に、『オツベルと象』を掲載する日本の中学校一年生の国語科教科書の歴史を概観し、『オツベルと象』の教材史を整理した。

戦後最も早い時期から国語科教科書に採用された『どんぐりと山猫』は、CIEが要請した「学習指導要領(Course of Study)」「単元(Unit of Work)」と教材『どんぐりと山猫』本文の対応を検証した結果、『どんぐりと山猫』の教科書本文にはCIEの要請に対応すると思われる次の二点が確認された。

第一に、『どんぐりと山猫』教科書本文は、生徒たちに主体的な興味・関心をもたせるために、原文「尋常五年生」を「四年生」に改変している。

第二に、学校教育という制約から、宮澤賢治のもつ仏教の菩薩の思想が、完全に消し去られている。

第三に、どんぐりたちの裁判を描く『どんぐりと山猫』は、CIEのオズボーンが石森延男らに示唆し、石森延男が「参考」に掲出することどめた「単元」、『われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか』を生徒たちに主体的に考えさせる教材という意義と期待をになって、当初、採用されたと考えられる。

『オツベルと象』は、昭和二十八年から現在令和四年まで、教育出版によって中学第一学年用の国語科教科書に採用され続けていると確認された。

第四章は、「国語科学習指導要領」と『オツベルと象』の「学習の手引き」を対照して分析した。『オツベルと象』の指導内容は、「学習指導要領」の改訂に次のように対応していた。

第一に、昭和二十六年「国語科学習指導要領」と昭和三十三年「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、『オツベルと象』は、音読・黙読の教材として位置づけられていた。

第二に、昭和四十四年「国語科学習指導要領」は、これまでの教師主導型から、生徒の主体性を重視した指導へと転換した。これを基準とした「学習の手引き」では、登場人物の心情に着目し、場面の展開ごとに想像が深まっていくおもしろさを味わせ、そのうえで、生徒の感想・考えを重視するという生徒主体の指導へと転換する。

カンボジアでは教師主導型で授業が行われているが、日本のように学生の主体性を導き出すことは重要であり、「生徒への目標提示」は、今後、取り入れていくと良いであろう。

第三に、平成元年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、「音読」の指導が刷新される。それ以前の「音読」の目的は、表現のおもしろさを知るための音読であった。しかし、平成元年以降、「音読」には「朗読」が加えられるようになる。それは、表現のおもしろさを理解したうえでの「朗読」である。

第四に、平成十四年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」は、他者の意見を聞きながら、内容の理解を深めるとともに、自分の考えを文章にまとめる力を重視している。

相手に理解しやすく伝えるためには、まず、自分自身の考えを日本語の文章にまとめることができなければならない。

この時期の「学習の手引き」には、物語の最終場面、「白象がさびしく笑って」の意味を問う設問が設定されている。この意味は学界でも問題とされており、きわめて難解な問いである。おそらく、カンボジアの授業でも、さまざまな意見がでることが予想される。それだけに、「白象がさびしく笑って」の意味を問う設問は、他者の意見を聞きながら、自分の考えをまとめるのに適しており、カンボジアの日本語指導でも取り上げていきたい設問である。

第五に、平成二〇年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」である。この時期の教科書の「学習の手引き」の内容は、物語の構造に目を向けるようにという指導がなされている。物語の世界をより深く味わうためには、物語の構成と場面展開の特徴を把握することが重要であるとして、物語の中の「時間の流れ」を正しく捉える方法が記されている。

そこで、カンボジア人に指導する際に、導入として、物語の構造を図式化して示すことは、有効だと考えられる。

『オツベルと象』は、「ある牛飼いがものがたる」から物語が始まる。作品のなかで、牛飼いは時々登場して、物語の外側から解説を加える。こうした作品の構造を、最初に理解したうえで、物語を読み進めることが大切である。

次に、登場人物を把握することである。登場人物それぞれの言葉と行動を、正しくたどることが重要である。カンボジア人にとっては、この登場人物の言動と様子を、きちんと確認させていくという方法が整理しやすいと考えられる。

さらに、物語の言葉を大事に読み取り、書かれていることを正しく理解させることは不可欠であるが、この点は、カンボジア人にとっては、なかなか習得しにくい問題となる。

特に、平成二〇年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、「音読」の指導が大きくとりあげられている。その理由として、次のような「音読」の効果が期待されていると考えられる。

まず、「音読」「朗読」することによって、『オツベルと象』の三つの場面「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」ごとに、登場人物を区別することができる。また、「音読」することによって、会話文と地の文とを、はっきりと読み分けることができる。

つまり、「音読」とは、単に声に出して読むことに終わるのではなく、「音読」を通して、作品の構造や登場人物の理解をうながすための方法として機能していると考えられる。「音読」は、作品を理解し、それをあらためて、自分の表現として声に出して読むことで教育的効果が高まる。その考え方の原点には、『オツベルと象』が昭和三十六年の「学習の手引き」まで、「音読」を中心として指導されており、当時の日本の「音読」の指導目的が短時間での多読であった点にある。

それが、平成二〇年度「国語科学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では大きく改訂された。作品理解の到達点として位置づけられるようになったと理解することができるであろう。

第六に、平成二十九年年度「学習指導要領」を基準とした「学習の手引き」では、擬音語・擬態語といったオノマトペに代表される表現技法の考察が加わり、日本語の響きやおもしろさを体感させる内容となっている。

以上、戦後から『オツベルと象』の「学習の手引き」を概観し、日本の国語科教育における『オツベルと象』の「学習の手引き」にみる指導

の変遷をたどることによって、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の「日本文学」の授業にとって、有意義な指導のあり方が見えてきた。

『オツベルと象』のような表現が豊かな作品は、「音読」だけではなく、内容を理解したうえで「朗読」することも、意味のある指導だと考えられる。内容がわかれば、学習者もより楽しく、声を出して読むことができるだろう。声を出して読むことは、読むことに慣れるだけでなく、表現のおもしろさを、自ら声によって表現することができる。その過程を通して、より深く表現のおもしろさを味わうことにつながる。

また、「朗読劇」という指導法も、魅力的である。クラスのなかで登場人物の役を演じる学生を割り当て、その役になりきって「朗読」する。カンボジア人の学生たちは、楽しみながら、「朗読劇」に取り組むであろう。「朗読」、さらに「朗読劇」という表現を取り入れることで、「音読」の指導方法もより豊かな、楽しい授業にすることができると考えられる。

第五章は、『オツベルと象』の本文研究であった。『オツベルと象』を掲載する初出雑誌『月曜』と新旧『校本宮澤賢治全集』を比較したことによって、新旧校本の校訂が十四ヶ所あると確認された。このうち、「よくききねえ」「息で、石もナデカとばせるよ」「半白炭」「したが」「ばしやくらくなり」を再検討した。それは、カンボジアに初めて紹介する『オツベルと象』の本文は、原文を尊重し、原文にできる限り近いものでありたいと考えたからである。さらにクメール語に翻訳する際、よく理解できなかった「のんのんのんのん」「大そろしない」「変にぼうっと」を、辞書や先行研究を検討し、意味の理解と確認につとめた。

第六章は、カンボジア人用の日本語テキスト『オツベルと象』を作成した。

『オツベルと象』の語彙・漢字・文型を抽出し、レベルについて分析を行った結果、四年次の学生にとって、未習語彙・漢字・文型は、それぞれ六十七語彙、一一〇字と四型であると明らかになった。この結果から、三年間の学習経験の平均データから類推すると、十五回の授業で十分指導可能な内容であると判断し、四年次の教材として適切であると確認された。

第七章は、副教材としての『オツベルと象』のクメール語版および『オツベルと象』のクメール語の語釈を作成した。

クメール語に翻訳する際に、いくつかの問題点があった。それらの問題点は、授業で学生たち同士が意見交換をする際の良い課題となるだろう。

第八章は、王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科で『オツベルと象』を指導するために、『オツベルと象』の物語の構造と物語の時間性を分析した。

『オツベルと象』の物語の構成を分析したことによって、物語は二つの世界が進行する重層的時間によって成立していることが確認された。

それらの具体的な推移は次のとおりである。

第一に、「語り手である牛飼いの時間」は、二十九日である。

第二に、「藁」の量、「月」の流れ、キードの「次の日」という基準から、牛飼いが語った物語世界内の時間を整理することで、「オツベルと象の物語の世界の時間」は、竹腰氏の指摘と同様、十二日間だと確認された。

『オツベルと象』を指導する時は、作品の構想をよく理解しておかないと物語全体を理解することができない可能性がある。そのため、カンボジアにおける『オツベルと象』の授業をする際に、一番最初の段階では、物語の構成を活用していくこととした。

第九章は、副教材の『オツベルと象』の朗読劇について、脚本・録音教材及び授業計画を作成した。

十五回の授業は、指導者による講義をメインに据えるのではなく、個々の学生たちが主体となっており、総じてグループ活動を通じて、話し合いや発表の場を協同して行なうこともできるよう計画した。授業での説明に際しては、副教材を利用するため、学習者の理解度は十分高まると考えている。

第二節 今後の課題

王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科における「日本文学」の授業の問題と『オツベルと象』についての教材研究を踏まえ、その反映として、カンボジア人日本語学習者用の日本語教材『オツベルと象』のテキストと副教材を作成した。それら教材・副教材が王立ブノンペン大学外国語学部日本語学科の学生に適したものであるかどうか、今の段階では明らかではない。実際に授業で使用して、初めてわかることや改善点が見えてくるかも知れない。そこで、今後の課題として、次の四点をより深く研究したいと考えている。

第一に、副教材を実際に活用した『オツベルと象』の授業をより練り上げるための指導方法を研究したい。そのためには、例えば、朗読劇録音副教材は、音読や発音の面でどの程度の成果があるか、あるいは、ますむらひろし氏の漫画によって学習者はどの程度の内容理解を得られるか等、授業での学生の反応を逐次確認しながら、長期的に調査を行なっていきたい。その上で、さらなる改善点や補正等を考慮したいと考えている。

第二に、カンボジア人に限定せず、非漢字圏の日本語学習者に対する漢字の指導方法を研究したい。カンボジア人日本語学習者にとって、

漢字は最も難解な文字記号である。そこで、非漢字圏の他国では日本の漢字がどのように指導されているのかを調査することで、新たな教授方法のヒントが見つかるかもしれない。また、現在日本においても、日本語教育に関する研究が多く認められる。日本語学校や大学等で、非漢字圏の留学生に漢字を教える際に、どのような点が問題となり、どのような指導方法をとっているかを調査したい。その上で、カンボジア人に適した漢字の指導方法を確立していきたいと考えている。

第三に、作品の背後にある日本文化・日本の風土や気候の理解を深め、ますむらひろし氏の漫画をはじめ、アニメや映画等の視覚教材の活用方法を工夫して、「原文による宮澤賢治多読ライブラリー」のプロジェクトで、日本とカンボジアをつなぐ役割を担っていきたい。

第四に、文化面についてである。カンボジアと日本の文化における共通点を取りあげ学生が理解しやすいよう努めたい。そのためには、さらに日本文化について深く研究・考察をしたいと考えている。まずは宮澤賢治の作品から、日本の文化・風土などを紹介し、それらを題材にしてカンボジアとの比較を学習者に促したい。さらには、日本の他作家の作品や、映画、漫画、アニメといった多様な媒体を用いて日本の文化の題材とし、より広範な視点からカンボジアとの共通点を見いだすことができるよう努めたい。

謝辞

本論文は、二〇二三年九月、大東文化大学外国語研究科に提出した博士学位論文です。この博士論文を作成するにあたり、多くの方々のご支援とご指導を賜りました。謹んで御礼を申し上げます。

指導教授である藏中しのぶ先生には、深謝しております。時に応じて、厳しくご指導いただいたこと、またやさしく励ましてくださったことを通して、私自身の至らなさを実感することができたことは、今後の努力の糧になるものであります。研究への道を開いて下さった藏中先生には、今改めて、心から深く感謝を申し上げます。さらに、留学生にわざわざ日本の学術軌範、発表レジメの作り方、学術論文の書き方なども教えていただきました。頑愚な私はうまく継承できず、本当に恐縮でございますが、先生の諄々たる教えをすべて肝に銘じております。この五年間、何度も先生にご迷惑をおかけいたしました。変わらぬ師恩を賜り、心より深謝を申し上げます。本当にありがとうございます。

また、カンボジア・王立プノンペン大学外国語学部の副学長のロイ・レスミー先生の御紹介で、国費留学生として大東文化大学に入学することができました。貴重な機会をいただいて、御礼を申し上げます。

また、群馬県立女子大学の安保博史先生には、博士課程前期課程から今までのいつも懇切丁寧な御指導、あたたかいお励ましをいただきました。心より御礼申し上げます。

また、大東文化大学の佐竹保子先生、吉田慶子先生には、いつも懇切で貴重な御教示を頂いてきました。心より御礼申し上げます。

また、大東文化大学の田口悦男先生、大東文化大学の非常勤の三田明弘先生、相田満先生、杉山若菜先生、笹生美貴子先生、ダニエル・レスタ先生、オレグ・プリミアニ先生、口頭発表や博士論文執筆に際し、御助言、ご指導頂いた先生方にも、御礼を申し上げます。

また、朗読劇をご指導して下さった大東文化大学の非常勤の菅野友巳先生、および、朗読劇の録音を協力して下さった藏中ゼミの日本人の院生・学部四年生・三年生には、御礼を申し上げます。

また、博士課程前期課程から博士課程後期課程まで進学する機会を下さった日本の文部科学省、大東文化大学には、御礼を申し上げます。

また、大多な学恩を頂いた藏中先生研究室をはじめ、「水門の会」翻訳論・出版論研究会、東アジア比較文化国際会議など諸会の方々、そして、御世話になりながらここに名前をあげられなかったすべての方々にも、本当に感謝と御礼を申し上げます。

最後に、これまで自分の思う道を進むことに対して、あたたかく見守りして下さった両親・家族に対しては、深い感謝の意を申し上げます。

初出一覧

第一章

第八節 「王立プノンペン大学外国語学部日本語学科の日本語教育―四年次の授業現況と課題を中心に―」（『外国語学研究』第二四号（二〇二二年十月、大東文化大学大学院外国語学研究科）、六十六（一）〜六〇（七）頁。

第三章

第一節 「戦後初の小学校国語教科書における『どんぐりと山猫』採用の意義―われわれの意見は、他の人の意見によって、どんな影響をこうむるか―」（『外国語学研究』第二三号、二〇二一年十月、大東文化大学大学院外国語学研究科）、七十二（一）〜六十五（八）頁。

第四章

第一節 「『オツベルと象』の「学習の手引き」―昭和二十八〜四十六年教科書と「学習指導要領」を中心に―」（『語学教育研究論叢』第三九号、二〇二二年三月、大東文化大学語学教育研究所）、一六七〜一八四頁。

第五章

「『オツベルと象』の本文―カンボジアの日本語教材・クメール語翻訳テキスト作成のために―」（『水門―言葉と歴史―』第三十一号（二〇二三年十二月刊行予定、勉誠出版）。

第六章

第一節〜第三節 「『オツベルと象』の本文における語彙・漢字・文型のレベル」（『外国語学会誌』第五二号（二〇二三年三月刊行、大東文化大学外国語学会）、四十四〜五十四頁。

第九章

第一節 「『オツベルと象』の「音読」「朗読」指導―平成二十四〜二十七年度の教科書と「学習指導要領」を中心に―」（『語学教育研究論叢』第四〇号（二〇二三年三月刊行、大東文化大学語学教育研究所）、一六一〜一六八頁。