

読むという行為を促す学習活動の条件

—『スイミー』(レオ=レオニ)の教材分析を中心に—

寺 田 守*

【要 旨】 読むという行為を促す学習活動がいかなる条件によって成り立っているのかを考察した。結果として以下の3点が明らかになった。(1)教材のことばと学習活動との関わりが明確であること。(2)学習活動によっていかなる教材の面白さが引き出されるのかが明確であること。(3)読者を触発するテキスト固有の意味が学習活動によって探究されること。『スイミー』では主人公スイミーの知恵の秘密を追求することが面白さを引き出すこととなる。そこでは類推が重要な役割を果たしていることがわかった。

【キーワード】 『スイミー』 学習活動 類推

I 研究の目的と方法

本研究の目的は、『スイミー』(レオ=レオニ)の実践・研究論文の検討を通じて、学習者の読むという行為を促す学習活動がいかなる条件によって成り立っているのかを明らかにすることである。

教室でテキストが共有される時、学習者は自らの反応に向きあいながらも、様々な作用によって、変化・保留・破棄などの判断を繰り返しつつ、読むという行為を推進する。そのような作用には、少なくとも読書経験を拡張する力として説明することのできる認知的作用と、読書経験を共同的に再編成する力として説明することのできる社会的作用とがある⁽¹⁾。このような読むという行為を推進する力を活かした学習活動がいかなるものかを求めていくことは読むことの学習研究の重要な課題である。

読むという行為を推進する力を活かした学習活動の一つに小集団討議がある。討議に関わる様々な権限を学習者の自己決定に委ね、教師が討議の足場作りの役割を果たすことで、小集団討議は学習者の読むという行為を促すことができる⁽²⁾。そのような小集団討議は、参加者が解釈を交流すること自体の面白さを実感するという働きがあり、他者との関わりの中で育てられ、同時に他者との関わりを変化させていくような、学習者の探究行為を促進する⁽³⁾。

しかし学習活動は一つでない。たとえ小集団討議なら小集団討議という一つの学習活動であっても教材のことばに応じて学習活動の働きも変化する。教材が変われば読むという行為を促すのにふさわしい学習活動も変わってくる。

そこで次のような観点が重要である。特定の教材でどのような学習活動が可能なのかという

平成17年5月31日受理

*てらだ・まもる 大分大学教育福祉科学部国語科教室

見取り図を描くこと。とりわけ、読むという行為を促している学習活動がいかなる条件によって成り立っているのかを見極めることである。

『スイミー』に関する文献調査によって学習活動を比較検討することが可能だと考えた理由は、「学習活動への配慮が見られること」、「数多くの文献があること」、「定番教材がしばしば抱える時代の変化に伴う解釈上の葛藤が存在しないこと」、という3点である。小学校2年生という低学年の教科書教材である『スイミー』は、学習活動に配慮することなしに、一時間の授業を構想することができない。『スイミー』の実践・研究論文には多様な学習活動が提案されている。『スイミー』は、1977年（昭和52年）から、光村図書の教科書に掲載されている。一社だけの掲載だが数多くの実践・研究論文が書かれてきた人気教材である。掲載期間が現在まで27年と、「定番教材」と呼ばれる教材と比べて短い。子どもの変化にともなう解釈上の葛藤の問題があまり見られないという点も学習活動を検討する上で重要である。

『スイミー』の実践・研究論文181本の存在を確認した。文献目録を基にしつつ目録に掲載されなかった文献を調査した⁽⁴⁾。入手できた123の実践・研究論文を検討の対象とする。

II 学習活動が引き出す教材のおもしろさとは何か

『スイミー』を読むにあたってどのような学習活動が行われてきたのかを概観する。ここで注目するのは『スイミー』という教材の特徴を活かした学習活動である。したがって、教材の変化にかかわらず取り組まれる活動は考察の対象としない。

教材の変化にかかわらず取り組まれる活動とは、IRE（教師のイニシエーション〈発問〉、児童の反応、教師の評価）やIRF（教師のイニシエーション、児童の反応、教師のフィードバック）といった授業構造による話し合い活動や、書き込みに基づいたひとり読みの発表のような指導過程論から導かれる学習活動を指している。このような活動が読むことのできる能力育成に大きな役割を果たしていることは事実だが、ここでの関心は、『スイミー』という教材固有の特徴が、学習者の読むという行為を促すという点にある。

『スイミー』の学習活動53種類をリストにまとめたものが表1である。特定の学習活動が、教材のどの表現に関わっているのかを、解説とともに整理した。表1を見ると、活動の多様さとともに、6割を越える33の学習活動が、具体的な表現と結びついていることがわかる。たとえば16番「からだを動かしてイメージを作る」は、「うなぎ。かおを見るころには、しっぽをわすれているほどながい。」という表現が、何を意味しているのかを理解する活動である。スイミーが、うなぎのしっぽからあたままで泳いでいく間に、しっぽのことを忘れてしまうほどうなぎの体が長いという誇張表現を、実感として理解するために、体育館に移動してからだを動かしてイメージをつくっている。

教材のことばと学習活動との関わりが明確であるということは、学習活動として《離陸》した読むという行為が再び《着陸》する場所が明確である、ということの意味している。学習活動のために読むだけでなく、読むために学習活動に取り組むということでもある。このことが学習者の読むという行為を促すこととなる。また、教材のことばと学習活動との関わりが明確であることで学習活動が焦点化される。焦点化された活動によって学習者の間での交流が生じる。学びあうことで、社会的作用が働き、読むという行為を促すこととなる。

表1 『スイミー』の実践報告にみられる学習活動

番号	活動	表現	解説	文献
1	アニメーション	全文	「アウトをさがせ」「この人いたかな、いなかったかな」	山本正美(2004)
2	海の冒険地図づくり	場面ごと	スイミーのいる海のようなすをおもいうかべながら、冒険地図を作る。	上野直子(1999)
3	映像化	ある日、おそろしいまぐろが～	「<スイミー>やく小さい赤い魚たち>の目には、まぐろがどのように見えたのでしょう。」	神野正喜(1994)
4	絵日記づくり	場面ごと	スイミーの気持ちになって、日記を書く。場面の絵も書く。	上野直子(1999)
5	絵本づくり	全文	スイミーの日記風、文体の視写、吹き出し、会話を中心にした脚本風など、場面ごとに変化をもたせ絵本づくりを行う。	阿部昌代(1998)
6	絵本づくり	場面ごと	視写を行う。場面にあわせて、おもいうかべた絵をかく。	上野直子(1999)
7	絵を描く	場面ごと	ノートの上半分に場面ごとの絵を描く。学習したことを下半分に書き込む。	木俣敏(1989)
8	音読	スイミーは考えた～	三回の繰り返しに表されるスイミーの思いを「間」の工夫で表現する。	今井鑑三(1986)
9	音読	広い海のどこかに～	二つの場面の違いから、はじめの場面は元気よく大きな声で、次の場面は小さな寂しいような声で音読する。	石井順治(1991)
10	音読	スイミーは考えた～	「みんな読み方がちがっていましたが、分かりましたか。」「間をあけていました。」「気持ちを入れていました。」「だんだん大きな声で読んでいました。」	一宮小学校(1992)
11	音読	スイミーはおよいだ～	トーンの低い悲し気な声で読むことで表すのではなく、ちょっと休む休止のおき方や、読む速さによって雰囲気が変わることを感じる。	久保マサ子(1994)
12	音読	スイミー	「このことは、どんな感じのすることば?」「速い」「やさしい感じ」「かわいい」「ゆめのよくな感じ」「スイスイって感じ」「強い」「すてきな感じ」	鳥山敏子(1985)
13	音読	「出てこいよ～	「スイミー役…小聲で読む。赤い魚役…おびえて小聲で読む。」	山本美枝子(1987)
14	音読	ある日、おそろしいまぐろが～	「おそろしそうに読むとは、どうやって読むか。」「だんだん強く読む。少し下げていく。もっと小さくしていく。」	山川亨(1996)
15	書く活動によって発問に よって発問に 応答する	みんなが、一ぴきの大きな魚みたい～	(発問:音声言語)「大きな魚みたいにおよげようになったとき、どうおよいだのか、書いてください」	須田実(1990)
16	からだを動かしてイメージをつくる	うなぎ～	体育館で、子どもが、肩に手をのせて、一列につながってすわる。一人の子が、スイミーになり、「うなぎ。かおを見るころには、しっぽをわすれているほどながい」と言いながら、しっぽから先頭の顔のところまで泳ぐ。先頭にすわって顔になる。順番に全員がスイミーになる。	鳥山敏子(1985)
17	からだを動かしてイメージをつくる	スイミーは教えた～	全員でしゃがんで魚の形をつくる。上からみた魚の形になる。ひらめのように海の底を泳ぐ。「このままで泳いでごらん」間隔があきすぎて、形がすぐにくずれる。自分の場所、受け持った場所をまもらない役割が果たせない。	鳥山敏子(1985) 鈴木啓子(1994) 二宮小夜子(1989)本田耕平(1986)
18	教科書と絵本を比べる	全文	絵本と教科書のちがいをさがしながら読む。	石岡房子・伴一孝(1997)
19	比べ読み	全文	これかて学習した教材とレオ＝レオ二の絵本とを読み比べて、テーマや筋の上で共通した部分のあるものを見つけ出す。	佐藤きむ(1995)
20	比べ読み	全文	反復構造(繰り返し)を持った作品を60冊の中からリストアップする。	神明照子(1995)
21	劇化	場面ごと	読み方のくふうを書き込む。「大きな声で元気よく」「ゆっくりと」「～な気持ちで」「～なようすをそうしながら」くふうした読み方でグループで読み合う。	上野直子(1999)
22	語彙を増やす	ある日、おそろしいまぐろが～	おそろしいの用例を考える。「おそろしい自動車が走ってくる。」「おそろしいの類似語を考える。「こわい」「おっかない」「ぶっそうな」まぐろのおそろしいところを抜き出す。	田村省三(1977)
23	心情曲線を書く	全文	スイミーの気持ちの変化をつかませる。	滝沢睦美(1987)
24	心情語彙を探す	全文	「楽しかった」「さびしかった」気持ちを表す言葉を見つける。スイミーの気持ちと同じような経験を思い出す。「楽しい」「さびしい」の関係語彙を出し合う。	藤井政彦(1994)
25	スイミー新聞	全文	「あなたは、優秀な新聞記者です。『スイミー』を読んで、どんな出来事が起こったのかを伝える新聞記事を書いてみましょう。」	神野正喜(1994)
26	スイミーに手紙を書く	全文	「あなたは、スイミーのしたことについて、どんなことをおもいましたか。スイミーにいてやりたいことを、書きましょう。」	朝比奈昭元(1992,1998)
27	スイミーの正体を調べる	全文	図書室でスイミーとマグロについて図鑑を調べる。スイミーがどんな魚かわかるころを本文であらかじめ調べておく。	小宮孝之(1998)
28	対比を理解する	全文	発問1 対比されている言葉を全てあげなさい。発問2 これらの対比を「色の対比」「大きさの対比」というように、対比の種類で分けなさい。発問3 「ちいさなさかなたち⇔まぐろ」の対比について、思いつく対比をあげなさい。発問4 この対比を一つの対比にまとめたなさい。発問5 「小さくて数は多いが弱いもの」を人間とすると、もう一方は何にたとえることができますか。	佐々木竣幸・西尾一(1986)杉山裕之(1986)大田博之(1987)岡恵子(1994)石岡房子・伴一孝(1997)
29	題名の意味を考える	スイミー	今まで学習してきた教材の題名を、教科書の目次を見ることで振り返る。	吉永幸司(1994)
30	単元学習	全文	「スイミーのお話で、どんなことを勉強したいか決めて自分の勉強をしましょう。漢字の学習(28人)、音読(33人)、暗唱(6人)(わたしが考えたもんだい)『おもしろいものがいっぱいだよ。』というのは、なんのことでしょう。』『だめだよ。』と、赤い魚たちは、どうして言ったのでしょうか。』『スイミーは、どうして『目になろう』と言ったのでしょうか。』	大村博子(1991)

番号	活動	表現	解説	文献
31	討論	そのとき、いわかけにスミーは～	「そのとき」とは「おもしろいものを見るたびに、スミーは、だんだん元気をとりもどした」時であることに気づかせる。	須田実(1980)須田尚(1988)阿部昌代(1998)
32	討論	ひと口で、まぐろは～	「次の文で、あることばのいちをかえた方がよいがあります。どのことばをどこにおきかえたらよいですか。」「ひと口で、」を「まぐろは、」の後に移動させる。	久保美津子(1988)
33	討論	そして、風にゆれる～	「『もも色』をしているのはなにですか。」「やしの木」「いそぎんちゃく」「やしの木といそぎんちゃく」の三通りの意見を論争させる。(94)／風にゆれているのは何か。図にかいて示しなさい。(95)	浅川弥志保(1987)久保美津子(1988)野口芳宏(1992)須田尚(1988)
34	討論	スミーはおよいだ～	「『くらい』のは、何(どこ)か。」「海のそこ(光があたっていないから)」「スミーの心の中(一人ぼっちだから)」を論争させる。	浅川弥志保(1986)久保美津子(1988)
35	討論	だけど、いつまでもそこに～	小さな赤い魚たちがなぜ「じっとしているわけには、いかない」のか討論。「えさが食べられない。」「すばらしいものを見ることができない。」	久保美津子(1988)
36	討論	スミーは考えた～	「『いろいろ』と『うんと』はおなじみですか。」「『いろいろ』のなかみを考え、みんなに分かりやすいように話をしよう。」	佐田壽子(1993)
37	ふきだし	あさのつめたい水の中を～	「小さな赤い魚たちは、どんなことを言っているのでしょうか。」大きな魚の絵を描き、先頭の魚、ひれの魚、頂点の魚にそれぞれふきだしを書き込む。	須田実(1988)
38	ふきだし	スミーはおよいだ～	ふきだしにスミーの気持ちを書く。	阿部昌代(1998)
39	ふきだし	スミーは考えた～	「スミーは、長い時間、どんなことを考えたいだろう。ホワイトボードをふき出しにしてかきなさい。」	浅川弥志保(1987)萬井雅子(1994)
40	ふきだし	にじ色のゼリーのようにくらくらげ～そぎんちゃく。	「スミーは、これらくらくらげ、いせえび、魚たち、こんぶやわかめ、いわ、うなぎ、いそぎんちゃくを見て、どう思っているでしょう。ふき出しに書きましょう。」	滝沢睦美(1987)本宮美利子(1992)
41	雰囲気づくり	スミーはおよいだ～	暗い海底の拡大図にスミーたちが暮らしている絵を貼る。上の絵をはずせば暗い海底が出てくる仕掛けをして、海の中へと子供達を誘い込む。	木次小学校(1986)
42	雰囲気づくり	ある日、おそろしいまぐろが～	実物大(3m×1m)の切り抜きをベニヤ板に張り、取手をつけて、子供達めがけてふりこみ、まぐろの襲来がいかにおそろしいものかを実感させる。	木次小学校(1986)
43	雰囲気づくり	見たこともない魚たち～	TPの長いシートに小さな魚の切り抜きを貼って、そのシートをツイツイと動かすことで理解させる。	木次小学校(1986)
44	雰囲気づくり	スミーはおよいだ～	教室に暗幕をひく。暗闇の中に身を置くことによって、スミーと一体化させる。	木次小学校(1986)
45	文体を書き換える	広い海のどこかに～	「(一文字ずつ)写しなさい。もとの文と同じ意味になるように書きかえ(足し)なさい。もとの文と比べてどんな感じがしますか。ちがいを言いなさい。」	岸岡浩子(1987)
46	ペープサートで対話劇	スミーは言った。「出てこいよ～	スミーと赤い魚の話を、ペープサートを持ちながら、二人組で対話する。	小山昭子(1993)阿部昌代(1998)
47	ペープサートで対話劇	スミーは教えた～	小さな赤い魚役10名、スミー1名で、どのようにして大きな魚をつかっていったか演じる。	大野浩(1995)
48	ペープサートで対話劇	あさのつめたい水の中を～	大きな魚みたいに泳いでいる大きなペープサートを使い、思ったことや感じたことなどを発言させる。	大野浩(1995)
49	水の中の生き物	全文	・生き物を捕まえて飼う活動。・生き物になりきった模倣活動。・自分の思いにそって水の中の世界を再構成する表現活動など	尾崎秀子(1997)
50	模型作り	あさのつめたい水の中を～	折り紙で小さな赤い魚をたくさん作り、それを棒に糸でつるして、大きな赤い魚の模型をつくる。	二宮小夜子(1989)
51	物語の順番にカードをならべかえる	全文	「先生が、このお話を五つにまとめてみました。次の五まいのカードを、お話の順に並べかえて、ワークシートに書きなさい。」	中村孝一(1997)
52	四コマ絵話づくり	全文	挿絵を物語の展開に沿って並べたワークシートに「スミー」のおもしろさの秘密を書き込む。	赤木雅直(1994)
53	ワークシート	スミーはおよいだ～	「スミーは、どんなことが『こわかった』『さびしかった』『かなしかった』のですか。それぞれについて書きなさい。」	中村孝一(1997)中村孝一(1998)

これらのことから、単元のゴール・クライマックスとしての学習活動と教材のことばを契機として立ち上がる学習活動とを弁別し、それぞれの特徴を活かすことが大事になる。とりわけ後者の特徴は、学習活動によって活性化された読みが、再び教材のことばに戻ることで、読むという行為が促される点にある。学習者間の交流によってさらに推し進められるという点も重要である。

表1の学習活動の多くには共通する特徴がある。学習活動に教材のおもしろさを引き出そうという意図がこめられているという点である。文の理解のためだけの活動でなく、また活動の

ための活動でもない。

ここで言う教材のおもしろさとは、読者を触発するそのテキスト固有の意味を指している。もっともおもしろさなる用語は、定義が曖昧であり、使用する研究者によって指す意味も異なっている。桑原武夫は、「描写がすぐれているとか、世界観が新しいとか、思想が深刻だとか、そういうことをいうのは、それからのことであって、文学ではまず面白い、面白くない、というのは注目すべき点である。」と指摘し、受動的な面白おかしさ (amusing) に対して、「能動的に作品と協力し、しかもそこに楽しさを感じることであり、そこには必ず緊張感がある」⁽⁵⁾ というインタレスト (interest) という用語を用いている。

秋田喜代美はおもしろさを文章側の要因と読み手側の要因と読む状況との相互作用として説明している⁽⁶⁾。内容・構成・描写といった文章側の要因、文章に関して持っている知識の量・好み・関心といった読み手側の要因、そして本を読む目的・本への関わり方の主体性といった状況がおもしろさを生み出しているという。おもしろさが読者の主観と深く関わっているということになる。

客観的な主題追求が、ともすれば誰のものでもない空疎なことばとなってしまうのに対して、主観的なおもしろさの追求は、ことばを互いに投げ掛け合うだけで、すれ違ってしまうことがある。新批評は、後者の読者の主観的な読みを、《感情移入の誤謬 the affective fallacy》として斥けたが、読者反応理論家のルイズ・ローゼンブラットは、むしろ学習者自身がテキストに個人的な意味を見いだすことが必要で、反応を出し合う中で、反応そのもの、反応が生まれた契機、判断に用いた暗黙の基準などを省察することが重要だと指摘する⁽⁷⁾。

特徴的な活動に注目してみると、第一に、「音読」(8~14番)、「ふきだし」(37~40番)、「ペープサートで対話劇」(46~48番)といった活動では、子どもたちはスイミーによりそって気持ちを抱くこととなる。このような学習活動は、スイミーの心情に同化することで、教材『スイミー』のおもしろさを引き出そうとしている。「楽しくくらししていたスイミー」「こわかった。さびしかった。とてもかなしかったスイミー」「元気をとりもどしたスイミー」「考えた。いろいろ考えた。うんと考えたスイミー」「ひるのかがやく光の中をおよいだスイミー」といった心情の変化をスイミーによりそって追体験することで、スイミーの成長の物語として読むこととなる。

第二に、「からだを動かしてイメージをつくる」(17番)活動では、子どもたちが実際に大きな魚のふりをしてみることで形がすぐに崩れてしまう難しさを体感する。「けっしてはなればなれにならないこと。みんな、もち場をまもること。」の意味を理解することで、仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つというおもしろさを引き出そうとしている。観念的になりがちな主題指導を学習活動によって具体的な理解へと導いている。

第三に、これらのおもしろさを支えているのが、文章表現の巧みさであることに注目し、「討論」(31~36番)では、一文の解釈をめぐって学習者が討論を行う。対比・比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法のおもしろさに目を向けることとなる。谷川俊太郎の訳文に負うところの大きなこの学習活動は、言語の学習として教材のことばに直接接近することとなる。

以上の3点は、多くの教師や研究者が、『スイミー』に見いだしてきた教材価値・魅力と重なっている。『スイミー』の教材としての価値・魅力に焦点化して文献を整理すると、多くの人が、共通した指摘を行っている。第一に主人公のスイミーが子どもに近い存在だということ、第二に仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つという内容の明快さ、第三に対比・

比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法を駆使した簡潔かつ色彩豊かな文章表現だということである。

レオ＝レオニのいずれの絵本に登場する主人公も、小さな存在、子ども、弱い存在といった共通の特徴がある。『スイミー』では小さなさかな、『アレクサンダとぜんまいねずみ』『フレデリック』『ニコラス、どこに行ってたの?』ではねずみ、『ぼくのだ!わたしのよ!』ではかえるである。そのほか、教科書教材になっていない絵本でも、『ひとあしひとあし』のしゃくとりむしや、『あおくんときいろちゃん』の子どもといった存在が主人公となっている。

小さな弱い存在が主人公であることが多いレオニの作品では、子どもたちは主人公に同化して作品世界に入り込むことができる。物語への関わり方の発達観点からみても、登場人物を対象化し、つきはなして観察するようになるのは、小学校中学年ごろからである。主人公のスイミーが子どもの心に近い存在ということから、2年生ごろの学習者は、スイミーに同化して、あるいは、スイミーに友達のような親しみをもって物語に参加するという特徴がある。

低学年の子どもたちが、作品をいかに深く読みとれるかということは、どれだけその作品の登場人物に同化し、作品の中に入り込めるかということが一つの大きな鍵になると考えられる。その点から考えると、この作品は主人公がスイミーという個性豊かな小さな魚であり、そのスイミーを中心として、小さな魚たちが、「生きる」ことを賭けて、力を合わせて大きな魚へたち向かっていくというストーリーであるために、子どもたちは好感を持ってスイミーや小さな魚たちになりきって読み進めていくことができ、イメージをふくらませていくことができるものである。⁽⁸⁾

また、低学年の子どもたちは、ものがたりの主人公に同化して作品世界に入り込むことが多い。そのためには、主人公が子どもたちの心に近い存在であると同時に、子どもたちに受け入れられやすい人物であることが大切な鍵となってくる。レオ・レオニの絵本の登場人物は、小さい生き物たちが多い。『スイミー』しかり、また、『フレデリック』『アレクサンダとぜんまいねずみ』『おんがくねずみ ジェラルディン』などのねずみたち、『ひとあし ひとあし』のしゃくとりむしや、『せかい いち おおきな うち』のかたつむり……いずれの登場人物たちも、小さく愛らしく、子どもたちが魅力を感じる存在である。⁽⁹⁾

以上の指摘に見られるように、教材としての『スイミー』のおもしろさを引き出す授業を構想しようとするならば、子どもたちがスイミーによりそって物語へ参加するような働きかけが効果的だと予想できる。

また、複雑な人間関係や難解な語彙は、低学年の子どもたちにふさわしくない。仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つという『スイミー』は、起承転結がはっきりとしており、読者にメッセージも伝わりやすい。このような内容の明快さが『スイミー』の教材としての価値・魅力を高めている。

ついに、大きな魚を追い出した終わりの場面、そこを初めの場面と対比して、なぜそうか考えさせると仲間と生きることのすばらしさをつかむことができる。すぐ、こわされてしまうもろい「平和」の世界でなく、自分たちで力を合わせて、本当に平和な世界へと変革して

いったことが対比するとはっきりわかる。すばしっこいスイミーだけしか生きのこれなかった世界からだれもが生きられる世界へ、という大転換を可能にしたのは、仲間の力、連帯の力である。人間はみんな幸せになるなかでしか生きていけない、ということが見えてくるこのすばらしい認識の方法に感動し、教材解釈をして授業を進めた。⁽¹⁰⁾

さらに、以上の教材価値・魅力を、言語面で支えているのが、簡潔な文章表現である。「です」という敬体でなく、「だ」という常体の文、「名まえはスイミー。」といった体言止めによる文末の省略などは、無駄を削り、リズムを生み出している。「スイミーの黒色」と「きょうだいたちの赤色」、「小さな存在」と「大きな存在」、「ひるのかがやく光の中」と「くらい海のそこ」などといった対比、「スイミーは見つけた、スイミーのとそっくりの、小さな魚のきょうだいたちを。」といった倒置などは、主題を強調し、内容の明快さを支えている。

対比・比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法を駆使した簡潔かつ色彩豊かな文章表現が、言語の学習として、『スイミー』の授業を組み立てる骨格となる。

以上の3点、主人公のスイミーが子どもの心に近い存在、仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つ、対比・比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法を駆使した簡潔かつ色彩豊かな文章表現が、『スイミー』の教材としての価値・魅力を支えている。このような特徴を活かそうとして学習活動を構想しているという点が、いずれの実践・研究にも通底する特徴である。つまり、「教材のことばと学習活動との関わりが明確であること」および「教材のどのようなおもしろさを引き出すのが明確であること」という点が、読むという行為を促す学習活動の条件となっているのである。

Ⅲ 教材価値をめぐる問題点

ここで考えなければならないのが、前節で考察したような教材としての価値・魅力を生かす学習活動の工夫が、その先でどのような実践上の問題に突き当たるのかという点である。

上述の3点は、もちろん、並列に同じように扱うような性質のものではない。はじめにスイミーに同化し、つぎに仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つという内容を読みとり、最後に文章表現を学ぶ、といった形式的な計画による学習活動は、授業時数が多くかかるだけでなく、授業全体のねらい（あるいは学習目標）も不明瞭なものとなる。教師は、毎日接している子どもたちの能力・関心・個性を伸ばすために、『スイミー』の教材としての価値・魅力のなにかしかに重点を置く。

上述の3点は、しかし、どれかひとつだけ選んであとのふたつを排他的に扱うような性質のものでもない。学級経営の観点から、子どもたちに協力することの大切さを教えたい、連帯の力によって世界をより良くできるのだという考えを教えたいと、たとえ教師が考えたとしても、仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つという点だけを、『スイミー』で扱うような授業は、実際のところ皆無である。そのような授業は、徳目的であるというだけでなく、物語の結末だけを掬い上げるものとなって、文章表現のごく一部しか扱わないこととなるためである。

「スイミー」を学習させて、そのまとめとして、「はなればなれにならない」と、「も

ち場をまもる」ことの大切さを教えるという指導は貧しい指導である。この物語は、悲運に見舞われたスイミーが立ち直ってきょうだいたちに呼びかけたたくましさと、大きな魚のふりをして泳ぐという「知恵」によって勝ったという賢さが眼目である。これらにすなおに「すばらしいね」と気づかせれば、この物語から学ぶことはすべて終わる。⁽¹¹⁾

「けっして、はなればなれにならないこと。」「みんな、もち場をまもること。」は、スイミーが、仲間たちに教えたことがらである。努力や練習の末に、仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つという結末にたどりつくのだが、『スイミー』で描かれる場面の大部分は、主人公スイミーのさまざまな経験である。先行文献を概観した限りにおいて、スイミーに寄り添って、スイミーの経験をたどる中で、スイミーの成長を読みとっていくという学習が、もっとも多く実践されている。

主人公のスイミーが子どもの心に近い存在という特徴を生かした授業でも困難な問題がある。スイミーによりそって各場面のスイミーの心情や行動を理解していく授業は、『スイミー』という教材を、主人公スイミーの成長物語として読むこととなる。そのような学習で、光が当てられることとなるのは、成長したスイミーの勇気であり、リーダーシップであり、かしこさである。

結果として「スイミーはすごい」「スイミーはすばらしい」「スイミーは勇気がある」などの感想が子どもたちから出てくる。だがそれらの反応は、スイミーをヒーローとして卓立し、「スイミーはすごいけど、わたしはちがう」といった距離感を孕んでいる。『スイミー』との出会いの段階では、スイミーに同化して、あるいは、スイミーに友達のような親しみをもって物語に参加する子どもたちが、スイミーによりそった学習の結果として、自らとの関わりを断ち切ったかたちで、スイミーをつきはなしたまなざしを獲得しているのである。

前年度も二年生の担任でした。同じ「スイミー」を学習した子どもたちの感想文に、まず目をとおしていただきます。

ひとりぼっちになったスイミーは、さびしくても、かなしくてもおよいだ。ぼくは、スイミーみたいに、とてもゆう気がありません。くらいみちを一人で歩くことや、ひとりでへやへ入るのは、とてもにがてです。

ぼくがスイミーだったら、一日中ないていて、つぎのひはスイミーみたいにさびしくてもかなしくてもがんばって、おともだちをさがしていたかもしれません。

ぼくは、スイミーをよんで、スイミーは、ゆう気があって強くて、どんなこともたえながらがんばって、とてもえらいと思いました。(三田 しょうたろう)

なかまのみんなが、はらぺこマグロにたべられてしまったとき、スイミーはひとりになりました。

ぼくも一人っ子なので、スイミーのさびしさがわかります。でも、みんなとまたなかよくし、たすけあってくらしていくようすを見て、えらいと思いました。(たかはし ひでひこ)

ふたりの子の感想文です。物語の主題を、巨大な力に立ち向かうためには、知略と勇気を

もっていく大事さにしぼって書いています。

いろいろな人たちの実践記録に目をとおしたのですが、ほとんど同じような感想文でした。たしかに、知恵と団結で自分たちの生活をかえていくスイミーの行動が主題なのでから当たり前のことです。わたしも、過去二回「スイミー」を扱ってきました。そして二回とも、同じような感想文でした。それは、スイミー作品のもつ安定感のある価値の大きさのためなのでしょう。

そして、三度めの読みとりを前にして、

「こんどは、ちょっと待てよ。いままでのように、野球でいえば直球では勝負しないぞ」

といった気持ちになりました。小さい力を集めたスイミーのすばらしさだけを読みとれば、それでよいのだろうか、という疑問を抱くようになってきていたからでした。スイミー礼賛一辺倒の感想が生まれるような授業でよいのだろうかということです。肝心なところが抜け落ちているのではないかという思いが、わたしのなかに育ってきていたのです。⁽¹²⁾

木俣は、単元の終わりに子どもたちが記述した感想文から、「スイミーのすばらしさだけを読みとれば、それでよいのだろうか」という問題を感じている。スイミー礼賛一辺倒では、教材の「肝心なところ」が抜け落ちているのではないかと考えたのである。そこで、木俣は、赤い小さな魚たちにもスポットライトを照射した授業をしていきたいと構想する。

スイミーによりそった形での読み取りは、主人公のスイミーが子どもの心に近い存在という教材の特徴を生かすという点で、学習のはじめにおいて一定の意味がある。しかし木俣がひっかかりを抱くのは、学習のゴールが、スイミーはすばらしいねで良いのか、という疑問である。言い換えると、『スイミー』という教材を用いた授業の価値目標をどのように設定するか、という問いである。

授業を構想するにあたって技能目標に焦点をあてることがある。『スイミー』であれば、対比・比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法を駆使した簡潔かつ色彩豊かな文章表現に光を当て、表現の特徴とその効果を理解する授業実践において、そのような焦点化が図られている。『スイミー』には何がどのように描かれているか、と考えたときのどのようにの部分に注目する。

この仕組まれた表現機構に気づき、スイミーの思いを共感的に理解する、言い方をかえれば、自分の文学体験と表現機構との対応関係に気づくと同時に、より深くスイミーの心情に沈潜していくことが「表現を読み味わう楽しさ」である。この「読み味わう楽しさ」を実感しなければ、そこでの表現機構の理解が、読みの力として他の作品の読みに転移することはない。倒置表現を概念的な知識として理解してみても、少しも意味世界は広がりもせず、鮮やかにもならない。「読み方指導」とは単なる概念的な文章技法の指導であってはならない。ことばの仕組みの理解には、そのことばの仕組みによるイメージの確立、鮮烈な文学体験が伴って、はじめて、それが生きた学習となる。⁽¹³⁾

「スイミー」は、修辞としての対比が多く使われている作品であるから、「対比」という観点から文章を読んでみることは有効である。ただし、発問一の〈全てあげろ〉というのは(寺田注=佐々木俊幸の授業。「発問一 対比されている言葉を全てあげなさい。発問二 これら

の対比を『色の対比』『大きさの対比』というように、対比の種類で分けなさい。発問三 『ちいさなさかなたち⇄まぐろ』の対比について、思いつく対比をあげなさい。発問四 この対比を一つの対比にまとめなさい。発問五 『小さくて数が多いが弱いもの』を人間とすると、もう一方は何にたとえることができますか。)、私には、「対比」調べが自己目的化した〔対比遊び〕のように思えて来る。「対比」と「比喩」が独自に肥大化して、一人歩きしている。
(14)

渋谷孝は、対比が多く使われているからといって、対比の部分全てを抜き出させることが、対比を抜き出すという作業それ自体で自己目的化していると指摘する。楽しく豊かに読むためには、特定の表現に注目することが、その教材のおもしろさを引き出すことに結びつくことが大切である。したがって、たとえば対比なら対比を取り立てることで、『スイミー』のどのようなおもしろさに結びつくのかが、問われているのである。

『スイミー』を実践する難しさとして、物語の結末だけを掬い上げ、文章表現のごく一部しか扱わない授業は避けなければならない。スイミーによりそって読む学習で、いかなる価値目標を設定するのか。特定の表現に注目することで、教材のどのようなおもしろさを引き出すのか、といった問題を乗り越えなければならないことを指摘した。これらは、仲間と協力することによって大きな脅威に打ち勝つ。主人公のスイミーが子どもの心に近い存在。対比・比喩・倒置・体言止め・常体といった修辞法を駆使した簡潔かつ色彩豊かな文章表現、といった特徴・魅力を生かそうとした授業が、突き当たる問題点である。以上の問題を解決することが『スイミー』の教材研究の課題となる。

IV スイミーの知恵の秘密

上述の課題を乗り越えるために、『スイミー』のおもしろさ、すなわち読者を触発するそのテクスト固有の意味に立ち返って考えることの重要性を指摘したい。《協力》《主人公の成長》《修辞法》といった教材の価値・魅力は他の教材に置き換えることのできるものでもある。たとえば仲間と協力することが教材のおもしろさであるならば、学習者が一年生の時に学習した『おおきなかぶ』のおもしろさとどのように異なっているのかを見極めていかなければならない。

木俣敏は、『スイミー』を『大きなかぶ』と比較して、後者が「力」を前者が「知恵」を表現した物語であると指摘する⁽¹⁵⁾。そうであるならば、スイミーの勇気を礼賛するよりも、知恵の秘密に迫ることが、教材のおもしろさを引き出す契機となるように思われる。スイミーの知恵の秘密に迫るということは、「そうだ。みんないっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをして。」という知恵がどこから生まれたのかを考えることである。

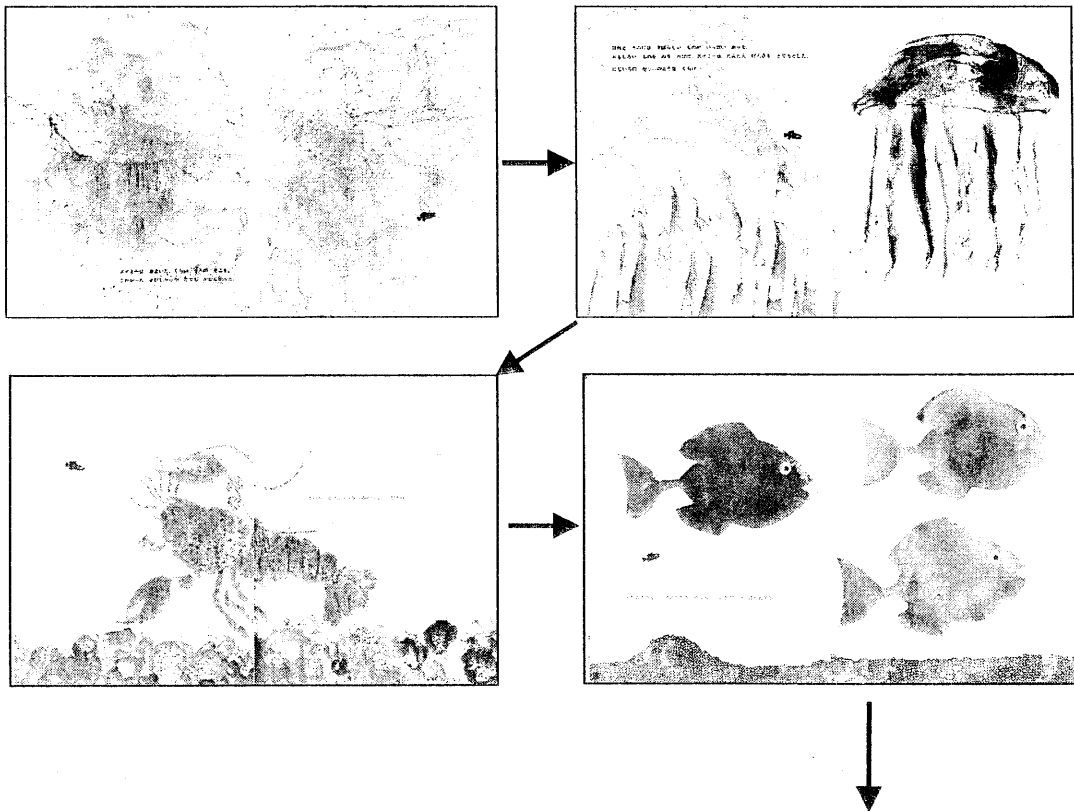
アメリカの教師用ガイドブック『大好きなレオ＝レオニの絵本による指導』には、『スイミー』の様々な学習活動例が示されているが、とりわけ問題解決が重視されている点に特徴がある⁽¹⁶⁾。「体育で足首をくじいた」「お弁当の昼食が好きでない」「図書館の本を学校に返すのを忘れてしまった」といった日常生活に生じる様々な問題に向きあって生きていく力を与えてくれるという点に、『スイミー』の教材価値を見いだしている。魚の形に切り取った厚紙に解決すべき問題を記入して取り組む、という思考力育成の学習活動となっており、協力といったことがら

は問題解決の手段の一つとなっている。

スイミーの知恵が、どこから生まれたのかを考える手がかりは、海の底の場面にある。この場面は、教科書では、2 頁の中におさめられている（図 1）。しかし絵本では 14 頁にわたっている（図 2）。絵本が全 28 頁だから、物語の大部分が、海の底の場面だということになる。ところが教科書では全 10 頁だから、海の底の場面の比重がかなり軽くなっている。



図 1 海の底の場面（教科書）見開き 2 頁に圧縮されている。



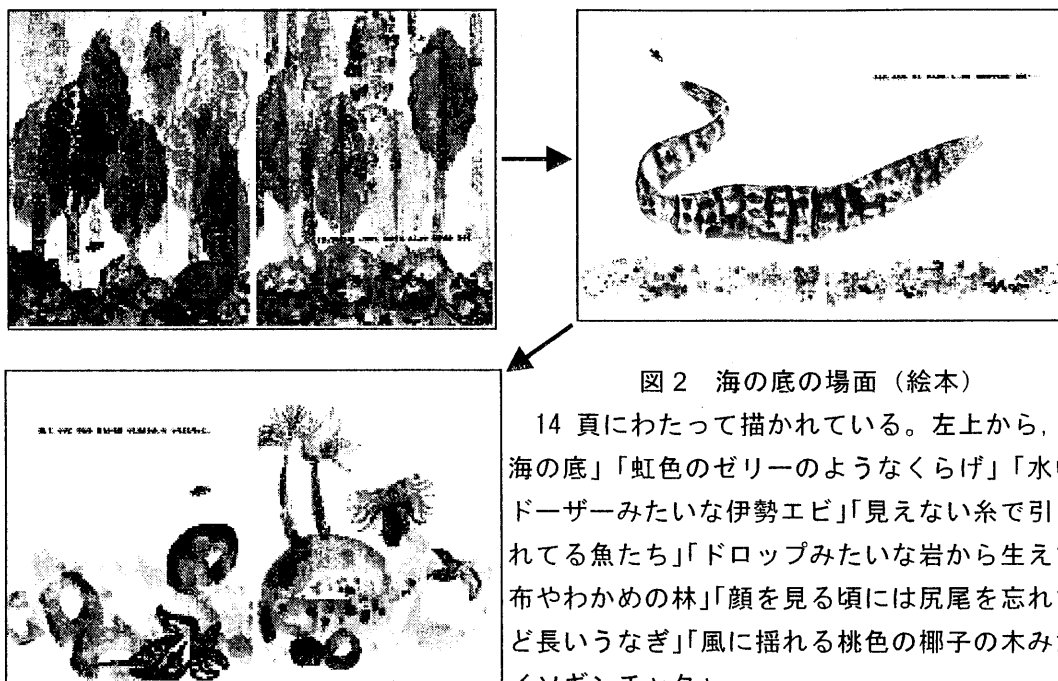


図2 海の底の場面（絵本）

14 頁にわたって描かれている。左上から、「暗い海の底」「虹色のゼリーのようなくらげ」「水中ブルドーザーみたいな伊勢エビ」「見えない糸で引っ張られてる魚たち」「ドロップみたいな岩から生えてる昆布やわかめの林」「顔を見る頃には尻尾を忘れてるほど長いうなぎ」「風に揺れる桃色の椰子の木みたいなイソギンチャク」

教科書教材『スイミー』では、一人でくらい海の底を泳ぐ場面は、多くの実践で、次のように読まれている。

楽しくくらしていたきょうだいたちを一人のこらずまぐろにくわれて、よわいもののかなしさを知ったスイミーが、はじめて見た海のそこのすばらしさに、生きる元気をとりもどし、いわかげで不安におびえている小さな魚のきょうだいたちをさそって、みんなのちからを合わせて、大きな大きな魚をつくり、らんぼうな魚をおい出して、不安のない楽しい海をつくらすてきなおはなし。(17)

こわさ、淋しさ、悲しさに耐えて暗い海底を泳ぐうちに元気をとり戻す。そこには、個の自立への過程がある。(18)

海の底の場面を、スイミーが元気を取り戻したと読んでいる。つまり、「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」スイミーが、「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」と、仲間を誘い出すまでに成長するつなぎの場面として扱われる。比喩が多く使われている場面でもあるため、比喩の効果を取り立てて学習するという扱いにもなる。

もちろん、スイミーが元気を取り戻した場面であること、比喩の多用された場面であることが間違っているわけではない。ここで指摘したいのは、元気の源だけでなく、知恵の源となっているという点が、教科書のレイアウトの変更により、見えにくくなってしまおうという問題である。

<ミサイルみたいにつっこんできた>まぐろに仲間たちがのみこまれてしまったあと、海の底をひとりで旅したスイミーが出会ったものは、<にじいろのゼリーのようなくらげ……

>、くすいちゅうブルドーザーみたいないせえび……>というふうに、比喩によって説明されていた。これらは、作品のおしまいに出てくる、<みんないっしょにおよぐんだ。うみでいちばんおおきなさかなのふりして！>というスイミーの発想を準備する重要な伏線になっている。だからこそ、海の底をおよぐスイミーが、海の「すばらしいもの」、「おもしろいもの」に出会っていくところは、ゆっくりと、ていねいに展開されなければならないはずなのである。⁽¹⁹⁾

宮川健郎が指摘するように、海の底の場面は、スイミーの発想を準備する重要な伏線になっている。絵本では、一頁一頁、私たちが水族館で魚たちを見るように、海の底の生き物たちを見て、おもしろさを感じる場面である。比喩がたくさん使われているが、たとえられているものは「ゼリー」「ブルドーザー」「糸でひっぱられている」「ドロップ」「やしの木」といった、魚の知っているはずのないもの、読者である子どもたちが生活の中で知っているものである。

はじめて見る海の底の生き物たちを、知っている知識で理解しようとする、説明しようとすることは、類推である。「大きな魚のふりをして」泳ぐということも類推である。スイミーは、海の底で、「見えない糸でひっぱられて」ひとつの生き物のように動いているたくさんの魚を見たり、大きなうなぎを見たり、力強いいせえびを見たりした経験から、類推しているのである。

絵本を使って授業を行った二宮小夜子の実践では、学習者たちが体を使っておおきな魚を作る活動を行う中で、スイミーの知恵に関する発言を行っている。

C あっ先生、見えない糸だ。見えない糸で引っぱられているように動くことができるじゃない。

C もしかしたらスイミーが思いついたの、あの魚がヒントかもしれない。⁽²⁰⁾

ここで考えなければいけないことは、スイミーの知恵の秘密すなわち類推がおもしろさであったとして、そこに光をあてることにはいかなる意味があるのかということである。『スイミー』を学習する子どもたちにとって、学習が生活に生きるということは、遊びに生きるということと結びついている。そして類推による想像力は、子どもの遊びにとって、大切な役割を果たしている。

「スイミー礼賛一辺倒の感想が生まれるような授業でよいのだろうか」という疑問から出発した木俣の実践報告の中で次のような子どもの作文が紹介されている。

木俣まぐろをやっつけた

わたしたちは、こくごで「スイミー」のべんきょうをしました。海の中のおさかなの話です。スイミーは、からすがいよりも真っ黒で小さなさかなです。きょうぼうなまぐろにきょうだいたちがみんな食べられてしまって、かわいそうでした。

でも、スイミーのちえで大きなまぐろをおいだすことができました。

それが、なぜわたしたちのすいえいにかんけいあるかという、わたしたちがいつもすいえいの時間になると、先生につかまえられて水の中にドッポーンとなげられているからです。

だからわたしはなげられている人はスイミーのきょうだいじゃないかと思いました。

先生になげられたら大へんです。ピシャッとプールの水にあたったときは、もものあたりが真っ赤になるくらいです。わたしも一どなげられました。そのときは水のいたでぶたれたみたいになっていたです。だから先生は、きょうぼうなまぐろです。その先生をやっつけようとひとりでかかったのではだめです。

そこでわたしたちは、そうだんしました。すず木くんが、
「かかれ。」と、ごうれいしたから、わたしは先生のせなかにとびのった。

そうしたら、そのわたしのせなかにだれかがのっかってきた。かおをうしろにむけると、のざわさんだった。のざわさんは、

「水の中だとおもくないでしょう。」といいました。

みんなもどンドンあつまってきて先生の手や、もぐった人は足をもちました。とうとう先生はうごけなくなりました。

そして先生は水の中にしずみました。わたしは、
「やったあ。木俣まぐろをやっつけた。」と大きな声でいいました。いいきみだと思いました。

(21)

スイミーの知恵の秘密に注目することで、スイミーの勇氣に注目するところからくる情意面での価値目標だけでなく、思考面での価値目標も設定されることとなる。アメリカの教師用ガイドブック『大好きなレオ＝レオニの絵本による指導』で紹介された学習活動においても、問題解決に注目するところからくる批判的思考力育成が目指されていた。類推という『スイミー』の固有のおもしろさに光を当てることは、あるいは教科内容の系統化・一般化の方向とは逆向きの発想であるかもしれないが、読者を触発するそのテキスト固有の意味こそが読むという行為を促す契機となるという点を考慮するならば、学習活動を考えるにあたって、教材の固有のおもしろさを求めていくことが重要である。

以上のことは、従来の実践では、必ずしも注目されてこなかったように思われる。絵本から教科書に転載するにあたって、本文と絵の配置を変更したことが、わかりにくさの原因となっていた。ものの考え方に迫るスイミーの知恵の秘密に迫ることが、『スイミー』という教材のおもしろさを引き出すこととなる。

V 読むという行為を促す学習活動の条件

本研究によって明らかになった読むという行為を促す学習活動の条件は次の3点である。

- ①教材のことばと学習活動との関わりが明確であること。(第2節)
- ②学習活動によっていかなる教材のおもしろさが引き出されるのかが明確であること。(第2節)
- ③読者を触発するテキスト固有の意味が学習活動によって探究されること。(第4節)

以上の3点は、①②が必要条件、③が十分条件というかたちで学習者の読むという行為を促すこととなる。学習活動が学習者のいかなる能力に培うのかという観点は重要であるが、たとえば話し合いなら話し合いを行うことで学習者に話す力が養われると考えるのは早計であろう。本研究の関心は、学習活動によっていかなる質の読書経験が成立するのか、その内実をこそ問わなければならないという問題意識から出発している。

第4節において、『スイミー』のおもしろさを究明する中で、類推を取り上げた。既得の体験的知見を基礎にして、未知のものごとを類推する行為は、理解行為の重要な一面である。そして読むという行為もまた、理解行為である。したがって類推が、学習者の読むという行為を推し進める上でどのような役割を果たすのか、という問題は重要である。ここで問題となるのは、似ているという判断によって比較される既得の体験的知見が、どこから持ち込まれるのかという点である。たとえば『きつねの窓』の子ぎつねは、ごんのように一人ぼっちで、さびしかったんだと思う」という類推がなされることがある。この場合、既習の『ごんぎつね』についての知見が読むという行為に持ち込まれている。学習者の類推がどのような体験的知見によって支えられ、その類推が教室の中でいかに受容されるのかを見極め、成功した類推が果たす役割を解明する必要がある。本研究では、読むことの学習において類推が果たす役割の解明には至っておらず、今後の課題である。

註

- 1) 寺田守, 「学習者の読むという行為を推進する力とは何か—中学生の読者反応にみるテキスト間の関連性に着目して—」, 全国大学国語教育学会(編), 『国語科教育』, 第51集, 2002年, pp.42-49.
- 2) 寺田守, 「読むという行為を促す小集団討議の条件—「ブッククラブ」および「リテラチャーサークル」の検討を中心に—」, 中国四国教育学会(編), 『教育学研究紀要』, 第49巻第2部, 2003年, pp.495-500.
- 3) 寺田守, 「読むことの学習における小集団討議の役割—「クジャクヤママユ」(ヘルマン=ヘッセ)と「トロッコ」(芥川龍之介)の授業分析を通して—」, 広島大学大学院教育学研究科(編), 『広島大学教育学研究科紀要』, 第52号第2部, 2003年, pp.79-88.
- 4) 文献目録は、以下のものを参照した。
関村亮一・金曜会編(復刻合本)『文学教材の実践・研究文献目録(一)』, 溪水社, 1988年
浜本純逸, 浜本宏子編, 『文学教材の実践・研究文献目録』, 溪水社, 1982年
浜本純逸, 浜本宏子, 藤原康智編, 『文学教材の実践・研究文献目録(三)』, 溪水社, 1987年
森田信義編, 『国語教育関係雑誌論文等総目録FD版』, 溪水社
- 5) 桑原武夫, 『文学入門』, 1950年, 岩波文庫, pp.7-12.
- 6) 秋田喜代美, 『読書の発達心理学』, 1988年, 国土社, pp.111-124.
- 7) Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. New York MLA, 1938, 1995^{5th}
寺田守, 「読むことの学習に関する基礎理論の研究—ルイーゼ・ローゼンブラット『探究としての文学』を中心に—」, 中国四国教育学会(編), 『教育学研究紀要』, 第48巻第2部, 2003年, pp.1-6.
- 8) 屋宜昌子, 「小学二年 スイミー (レオ・レオニ)」, 浜本純逸他編, 『作品別文学教育実践史事典 第2集・小学校編』, 明治図書, 1998年, p.62.
- 9) 中西千恵, 「絵本『スイミー』の海を感じて—スイミーと同じ空間を旅する子どもたち—」, 田中実他編, 『文学の力×教材の力 小学校編2年』, 教育出版, 2001年, p.58.
- 10) 長尾三和子, 「文芸研に会い、授業が楽しくなった」, 『文芸教育』, 71号, 明治図書, 1995年5月, p.126.
- 11) 市毛勝雄, 「スイミー (光村2年上)」, 『国語教材研究大事典』, 明治図書, 1992年, p.98.
- 12) 木俣敏, 『スイミーの授業』, 桐書房, 1989年, pp.21-23.
- 13) 小和田仁, 「『表現を読む』学習」, 『教育科学国語教育』, 502号, 明治図書, 1995年1月, p.16.
- 14) 渋谷孝, 「教材分析の仕方の指導は、読解指導と同義か」, 『教育科学国語教育』, 467号, 明治図書, 1992年11月, p.116.
- 15) 木俣敏, 前掲書, p.146.

- 16) Hollenbeck, Kathleen M. *Teaching With Favorite Leo Lionni Books*. New York: SCHOLASTIC, 1999. pp.21-26.
- 17) 川野理夫, 『小学校 文学作品の授業1・2年』, あゆみ出版, 1983年, p.147.
- 18) 大原郡木次町立木次小学校, 「物語に感動を深め合う子どもづくり」, 『教育科学国語教育』, 371号, 明治図書, 1986年, p.232.
- 19) 宮川健郎, 『国語教育と現代児童文学のあいだ』, 日本書籍, 1993年, pp.39-40.
- 20) 二宮小夜子, 「スイミー (レオ=レオニ作 谷川俊太郎訳)」, 『文学作品の指導計画と実践 2年』, あゆみ出版, 1989年, p.90.
- 21) 木俣敏, 前掲書, pp.149-150.

The Condition of the Learning Activities to Encourage Reading

TERADA, Mamoru

Abstract

As for this research, the condition which was necessary for the learning activities to encourage reading was examined. It is three points of the following to become obvious as a result of the examination.(1) The relations with the word and the learning activities of the subject are definite.(2) The interest of the subject guided through the learning activities is definite.(3) Children inquire about the characteristic meaning through the learning activities.It guides interest with 『Swimmy』 to pursue the secret of the wisdom of the hero Swimmy.It found that the role of the analogy was important there.

【Key Words】 "Swimmy", Learning Activities, Analogy