

小学校中学年における「語り」概念の獲得を目指した学習デザイン

中山 卓*・伊藤 和人*・益子 祥直*・佐藤 多佳子**

(令和元年9月2日受付；令和元年12月17日受理)

要 旨

本研究では、文学における「語り」を初めて学ぶ小学校中学年の学習者を対象として、「語り」概念の獲得を目指した学習デザインの構想を行った。語り手の「見え」を獲得することができるようにするため、演劇的活動を取り入れた。宣言的知識・手続き的知識・条件的知識として獲得されているか、メタ認知的知識の視点に分類して分析した。分析の結果から、演劇的活動を取り入れた読みの過程において、描出表現を見つけ、語りの寄り添いを判断する学習者の様相が見られた。しかし、条件的知識としての獲得は難しいことが分かった。「語り」概念の獲得のための演劇的活動は、作者との対話をしていく読み方へ移行していくための手立てとしても機能した。

KEY WORDS

「語り」概念、見え、演劇的活動、寄り添い、描出表現

1 問題の所在

1. 1 「語りを読む」という読み方

文学の読みにおいて、佐藤 (2018)^①は、「語り手は誰なのか」といった語りに着目して読む読み方は、作品を読む際の「見方・考え方」の一つであり、様々な作品を読む際に使える読みの方略でもあります。」と述べ、小学校中学年が語りを読むことで、「登場人物の行動や心情・思考内容を読み取る」「語り手がそう語る意図に着目する」効果があるとしている。つまり、語りに着目して読む読み方により、作品の書かれ方に着目した読みを可能にするということである。また、佐藤 (2018)^②は、語り手を多様に解釈できる表現（描出表現）に着目し、「その多様性を想定することで、学習者の読みの多様さを予見することが可能になる」と述べている。つまり、語りを多様に解釈できるテキストが作品の中に存在し、学習者はそのテキストへの着目によって、前後の文脈や物語の内容の文脈における解釈をつくるのである。描出表現の標識としては、野村 (2000)^③では、「発話・思考を意味する表現」「感情・感覚を意味する表現」「視覚・聴覚を意味する表現」「時間・場所・方向の表現」「モダリティの表現」「非再帰的な「自分」の表現」を挙げ、テキストを基にしてそれをどのように理解するのかということが重要であると報告している。これらの描出表現の標識に当てはまる語りの表現は、前後の文脈との関連や物語の内容の文脈において多様な解釈の可能性を含んでいるということである。描出表現を解釈する過程においては、その解釈は学習者に委ねられるため、自分で読みを形成していくことに繋がるのである。このような語り概念を獲得した学習者は、これから出会う作品において、見方・考え方を働かせながら自分の読みを形成し、読書生活を豊かにしていくと考える。

では、語りに着目して読む読み方に初めて出会う学習者は、どのような過程で語り概念を獲得していくのだろうか。岩崎 (2018)^④では、「ごんぎつね」の第6場面において描出表現のテキストを指定して語り手の「寄り添い」について検討する活動を行い、小学校4年生の段階で語りを読むことが可能であると報告している。しかし、実践前に学習者がどの程度語り概念にかかわる方法知をもっていたか、また、どのような過程でその知識を得たのかについては報告されていない。語りに着目して読む読み方に初めて出会う学習者はどのような過程で語り概念を獲得していくのか明らかにしていく必要があると考えた。

1. 2 「語りを読む」読み方の獲得を目指した演劇的活動

岩崎 (2018)^⑤においては、指定したテキストにおいて学習者の頭に浮かぶ画を提示することをきっかけにして自分の読みを交流し、読み方を自覚化させている。つまり、語り概念の獲得の前提として、語り手の「見え」を獲得する過程が重要であるということである。「ごんぎつね」の映画台本の作成の有効性を論じた梅澤実 (2005)^⑥は、「視点」が設定された文学作品の読みの過程について、次のように述べている。

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

作品中に設定された「視点」を認知し、登場人物や語り手の位置に自らを仮想的に置き、そこから作品の世界を見、登場人物や語り手が見たものを獲得するという過程である。

文学作品の情景とは、登場人物の心情と深くかかわるものである。場面の景色を登場人物や語り手の視点から描くことにより、読み手の視点を登場人物や語り手の位置に設定させ、読み手にその場面の景色を見る注視者の心情をも想像させることができるようにしたものである。従って、情景理解の過程とは、作品世界に設定された視点を認知し、登場人物や語り手の「見え」を獲得する過程であるということになる。

語り手の「見え」を獲得する過程には、語り手の位置に自らを置くことによる視点の認知の重要性が示唆されている。とりわけ、語りに着目した読み方に初めて出会う学習者にとっては、語り手の位置から体験的に「見え」を獲得する過程が語り概念の獲得に繋がるのではないかと考える。

渡辺貴裕(2008)⁷⁾は、先行研究の分析において、登場人物の立場に立つて行うふるまいという観点で、状況の全体性を重視するアプローチによる「動作化」「劇化」「役割読み」といった〈なる〉活動が、物語世界の作品解釈に寄与するとしている。動作化や劇化といった演劇的な活動は、体験的に語り手の位置に自らを置くことによって、そのテキストへの着目を促す行為であると捉えられる。作品の解釈をつくることのできるテキストへの着目を促すことが、心情理解や作者の意図を理解していくことに繋がるのではないかと考えた。

2 研究の目的

演劇的活動を取り入れた学習デザインにより、語りに着目した読み方に初めて出会う学習者がどのように語り概念を獲得するか、メタ認知的知識を視点として分析、検証することを、本研究の目的とする。

3 研究方法

3.1 対象

上越市立I小学校4年A組 25名

3.2 授業者

上越教育大学教職大学院1年 中山 卓

3.3 期間

平成30年11月19日～12月14日

3.4 単元名

ドラマごんぎつねをつくろう 教材:「ごんぎつね」(平成27年度版学校図書4年下)

3.5 学習デザイン

演劇的活動を取り入れた学習デザインを次のように構想した。

時間	主な活動内容
1	・物語文でどんな学習をしたか振り返る ・ごんぎつねの通読 ・感想を書く
2	・ドラマを作りながら学んでいくという学習課題について知る。 ・冒頭「わたし」とは誰か考える
3	・時や場所が変わるときには、場面が変わることが多いという物語の構成を知る
4	【1場面】「どうしてごんはいたずらをしたくなったのか」が分かるように演じ、脚本にト書きを加える。
5	【2場面】ごんのせりふをどのように読むか、が分かるように演じ、脚本にト書きを加える。
6	【3場面】「ごんや兵十の位置関係」が分かるように演じ、脚本にト書きを加える。
7	【4・5場面】「かげぼうしをふみふみ、行ったごんの気持ち」が表れるように演じ、脚本にト書きを加える。
8	【6場面】語りの寄り添いを考えながら、ト書きを加える。
9	【6場面】最後の一文の語り手の位置について話し合う。

1～3時限で物語の設定を確認した後、4～9時限において場面ごとに演劇的活動を行う。本研究では、演劇的活動を、役割を決めてテキストに沿って演じ、登場人物の気持ちや語り手に対する気づき、作品に対する解釈を個々に

脚本（テキストが場面ごとに書かれたプリント）にト書き（テキストの下部にある空白部分）として書き込む一連の活動と定義する。

本研究では演劇的活動において（表1）に示すテキストへの着目を促す。前後の文脈、物語の内容の文脈からこれらのテキストをどう解釈していくかを考えていくことで語り概念の獲得を目指す。

3. 6 分析の方法

三宮真智子（2008）^⑧は、メタ認知的知識の中でも方略としての知識を重視し、宣言的知識・手続き的知識・条件的知識に分類することで、方略的知識を精緻化するのに役立つ、としている。また、語りの分析において松本（2006）^⑨は、「描出表現・自由間接話法という概念にこだわるよりも、具体的に語り手の登場人物への「寄り添い」の度合いをその都度根拠となる指標を示しながら考えていくといった柔軟な方法を取った方が多くの場合生産的である」と述べている。

そこで本研究では、学習者に獲得させたい語り概念を、三宮（2008）の方略的知識の分類に即して（表2）のようにまとめた。「語り手は登場人物との距離を自在に確保できる」「登場人物に寄り添うことがある」などの語り概念に出会い、そのような概念があるということを知ることができたと判断した場合、宣言的知識として獲得したとみなす。また、宣言的知識を活用して寄り添いの度合いを判断することが

できた場合は、手続き的知識として獲得されたとみなす。条件に応じて宣言的知識や手続き的知識を使いこなしたり、語り概念を使って読むよさを実感したりしている場合は、条件的知識として獲得されたとみなす。

（表1）に示した「ごんぎつね」の各場面における着目すべきテキストにおいて、学習者に三つの知識がどこまで獲得されているかを分析する。分析には、授業の発話プロトコル、ビデオデータ、学習者の書いたワークシートを用いる。

（表1）語り概念の獲得のために演劇的活動において着目すべきテキスト

場面	語り概念の獲得のために着目すべきテキスト
1	これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。①
2	話し声も近くなりました。② 「ああ、そう式だ。」と、ごんは思いました。③
3	こちらの物置の後ろから見ていたごんは、そう思いました。④
4・5	話し声は、だんだん近くなりました。⑤
6	その明るる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置で、なわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。⑥
	と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがった、あのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。⑦
	ごんは、ばたりとたおれました。⑧
	兵十はかけよって来ました。⑨ 青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。⑩

（表2）方略的知識としての語り概念

方略としての知識	学習者に獲得させたい語り概念
【宣言的知識】 どのような方略か	登場人物とは別に存在することを理解する。 登場人物との距離を自在に確保できる超越的な立場に立つことを理解している。
【手続き的知識】 その方略はどう使うのか	寄り添いの度合い（心の距離が近い・心の中に入り込んでいる・超越的な立場であるなど）を判断し表現できる。
【条件的知識】 その方略はいつ使うのか・なぜ使うのか（どのような効果があるのか）	語りを読むよさや効果を理解して方略を使うことができる。

4 授業の実際と分析

4. 1 着目したテキストにおける語り概念の獲得の様相

【テキスト①】「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」

1T	この私って／／誰のことだと思う？
2TH	／／ナレーター。
3??	ナレーター。スイミーのときと：：同じ＝
4KS	＝あーやったね、そういえば。あたしナレーターした。
5??	俺も、俺も。
6T	そうなんだね。劇したことあるんだね。ちなみにさあ、劇の時、ナレーターって、どこにいた。
7YS	ステージのどこ。
8KS	なんか、はじつこのほうでしゃべってた。
9YS	あ一端で目立たないところ。目立たない。
10MS	私ナレーターやりたい。

1場面における演劇的活動は、代表の学習者が学級全員の前で演じる形式で行った。1場面の配役を決める際に、最初の一文を取り上げ、1Tは、「わたし」について発問した。2TH・3??の、「ナレーター」という反応から、過去に動作化した時に語り手をそう呼んでいた経験が明らかになった。また、7YS・8KSの発言から、過去の動作化では、ナレーターは舞台の端に位置を固定して地の文を読んだという経験も明らかになった。また、10MSのナレーター役に立候補しようとした発言から、語り手は登場人物とは別の存在であるということが理解されていることが分かる。この後、教師が「わたし」は語り手であるということ、作者や登場人物とは別の存在であるということ、をこれらの発話をもとに意味づけて提示をした。

この一文を検討することで、学習者は「物語には語り手が存在する」「登場人物とは別の人物である」ということについて、宣言的知識として獲得されていった。

【テキスト②】「話し声も近くなりました。」

1T	ストップ。ちょっと考えて。みんなさあ、「話し声も近くなりました」ってところさあ、何と何が近くなったの？
2TH	ごん＝
3??	＝えーごんと兵十。
4HS	ごんと葬列。
5T	ごんと葬列が近くなったんだね。ねえ、ちょっと考えて、ちょっと考えて。この近くなりましたって、ごんのせりふじゃないよね。
6TH	語り手と近くなった。
7T	なるほど；じゃあ、語り手って、どこにいたらいいと思う？
8UH	ここ。
9TH	ごんの近く。

1場面の演劇的活動の中では、これまで通り語り手役の学習者は舞台の端に立ち、動かずに地の文を語ってきた。このテキストまで演劇的活動が進んだ段階で、授業者が意図的に1Tのように発問した。2TH・3??は、質問の意図が伝わらなかったことが分かる発言である。その後、4HSにより、ごんと葬列が近くなったことが確認された。6THは、5Tを受け語り手はごんの側にあり、語り手と葬列も近づいているという読みを話した。この6THをきっかけとして、8UH・9THのように知覚の起点がごんにあるという解釈ができることが確認された。

演劇的活動により、語り手の「見え」が明らかになり、ごんの側にいる語り手に葬列が「近くなった」ことを語っているという解釈を促すことに繋がったと考える。ここでは、「語り手は語る位置を変えることがある」という宣言的知識としての語り概念を獲得していった。

【テキスト③】「ああ、そうしきだ。」と、ごんは思いました。」

1T	ここでは、語り手は、ごんの近くにいたよね。他にごんの近くにいるところ／／他にある？
2YS	／／ない。
3UH	え：わかんない。
4TH	「思いました」のどこ。
5T	今THさんが言った事分かった人？
6C	((挙手なし))
7T	THさん、言ったのって、具体的に何番のこと？
8TH	え：：とね。()
9T	どうしてそう思ったか、もう少し詳しく教えてくれる。
10TH	え：：。(3) ごんの、思ったことを語っている。

「語り手は語る位置を変えることができる」という語り概念を確認した後、1Tは、他にもごんの側で語っている文がないかと発問した。10THから、「思ったことを成り代わって語ることがある」ということに気付く姿が見られた。

2場面における2つの文の検討から、語り手が登場人物を知覚の起点として語る、気持ちを成り代わって語ることが「寄り添って語る」という言葉に置き換えて提示をした。寄り添いという語り概念について、宣言的知識を獲得する学習者の様相と捉えられる。

【テキスト④】「こちらの物置の後ろから見ていたごんは、そう思いました。」

1T 語り手は、どこにいると思いますか。
 2YS ごんの近く。
 3T どうしてごんの近くにいるのか言ってくれる？あれ、言ったの誰？（3）YSさん、言ってみようか。
 4YS えー、無理。
 5T そっか：。だれか代わりにいってくれる人いますか？HSさん。
 6HS え：と、こちらって書いてあるから：。もし兵十の近くだったら、あちらになるから。あと、思いましたって書いてあるから。
 （中略）
 23UH 語り手は：，（3）神様みたいに全てを知っている。

6HSは、「こちら」というテキストから知覚の起点がごんにあること、「思いました」というテキストから思った主体がごんであることを根拠に、ごんに寄り添っているのではないかと考えた。HSは、2場面で獲得した宣言的知識を活用し、語り手の知覚の起点がごんにある、語り手が思ったことを成り代わって語ることがあるということを判断している。これは、このテキストにおける宣言的知識にとどまらず手続き的知識を獲得している姿であるといえる。

学級全体では、語り手がごんに寄り添っていると考えた学習者が18名、全体を俯瞰して見ていると考えた学習者が6名であった。23UHは、語り手を超越的な存在と解釈し、「神様みたいに全てを知っている存在」と発言した。つまり、超越的な存在であるという宣言的知識を活用しながら、寄り添いの度合いを考えた姿である。HSやUHのように、語り概念が手続き的知識として獲得された学習者がいる可能性があるといえる。

【テキスト⑤】「話し声は、だんだん近くなりました。」

4場面では、学習者は4人構成で6グループを構成し、演劇的活動を行った。グループ活動でのビデオ分析から、全グループが「語り手役」を決め、演劇的活動を進めていることが分かった。また、「話し声は、だんだん近くなりました。」のテキストを演じる時、語り手がごんの近くで地の文を読んでいたのは5グループ、全体を俯瞰して地の文を読んでいたのは1グループであった。以下にE班のプロトコルを示す。

1KS 語り手どこにする？
 2OM ごん。ごん。ごんの近くにしよう。
 3EY え：。ついてくるの？ストーカー。
 4MR しょうがないじゃん＝
 5KS ＝（笑）「話し声は、近くなりました。」だから仕方ないよ。EYさんがまんして。

2OMは、「話し声は、だんだん近くなりました」というテキストにおいて語り手がごんに寄り添っていると判断している。5KSも、語り手はごんに寄り添っているということが分かる発言である。2OM、5KSは、描出表現をグループで指定して、その寄り添いを考えた姿である。2場面で「近くなった」というテキストの知覚の起点がごんにあるということが共有されているため、OMやKSはこのテキストにおいても知覚の起点がごんにあると考えた可能性はある。しかし、OMやKSがどのテキストに着目して判断したのかについては会話プロトコルからは判断できなかった。

【テキスト⑥⑦】「その時、兵十は、ふと顔をあげました。と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがった、あのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。」

1T なるほど、今語り手の人はどこに行った。㉞番の文。語り手の人どこに動いた。
 2?? え、兵十の近く。
 3T 語り手の人たちが兵十の方に動いたよね。どうして兵十のところ動いたの？
 4UH え：兵十が、縄をなつて、顔を上げたって書いてあるから。
 5T なるほど、MSさんはどう？
 6MS ㉞で、兵十のことを語っている。
 7T なるほどね。兵十のことを語っているから。兵十のことって具体的に、どんなことだろう。
 8MS ふと顔をあげました。
 9T なるほど、そこから思ったのね。IMさんどう？
 10IM 同じです。
 11T そっか、分かったよ。KSさんは？
 12KS え：うなぎを盗みやがったあのごんぎつねめ、って言ってて、ごんに気付いたから。
 13T なるほど、KSさんが言ったように、兵十が言っている（3）この文って、かぎかっこに入れたくならない？
 14UH 兵十の心の声
 15T なるほど、兵十の心の声を語り手が語っているんだね。

このテキストは、「ぬすみやがった」「あのごんぎつねめが」という表現から、寄り添いの度合いは大きく兵十に傾いていると判断できる。兵十の心内に入り込み、成り代わって気持ちを語る表現だとも捉えられる。

語り手役の6名は全員、兵十の側に立った。12KSは、「うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめ」を兵十が言ったと捉え、兵十への寄り添いと考えている。それを受けて13Tでは会話文として示したくないかと問うと、14UHでは、「兵十の心の声」であると、寄り添いの深度を考えた発言が出された。

これらの発話から、指定したテキストにおいて寄り添いを考えることができたといえる。また、13Tのような問い返しがあれば、寄り添いの度合いを表現することができることから、手続き的知識として獲得しつつある姿と捉えることができる。

【テキスト⑧】「ごんは、ばたりとたおれました。」

このテキストは、語りの寄り添いによって読みが大きく変わる描出表現であると捉えられる。ごんに寄り添って読む場合、「ばたり」という音が、悲しみを表現しているようにも捉えられる。兵十の側に寄り添って読む場合は、いたずらをしたごんをやっと仕留めることができたことへの成果を表す音とも捉えられる。

- | | |
|------|---|
| 1T | 兵十の側に3人で、ごんの側に3人、ちょうど半々に分かれたね。お：。KSさんはどうしてごんの側にしたの？ |
| 2KS | え、何となく。(5) ごんがばたりと倒れたから？ |
| 3T | なるほどね。倒れたのはごんだもんね。なるほどなるほど。TMさんはどう？ |
| 4TM | え：と。 |
| 5T | ちょっと言葉にならないかな。じゃあ、兵十派聞いてみようか。どう？ |
| 6KS | え、なんとなく、こっちの方が合うかなって思って。
(中略) |
| 34T | ごんと兵十の気持ちを考えてきたけど、どちらの読みがだめ、とかある？ = |
| 35MS | =ない。 |
| 36C | ((およそ半数がうなづく)) |

語り手役の6名は、兵十の側に3名、ごんの側に3名移動した。どうしてその位置に移動したのか理由を問うと、2KS、4TM、6KSのように寄り添いを感覚的に捉えている様相が見られた。このテキストにおいては、語りの寄り添いがごんや兵十にあると考えた根拠が語られなかったため、手続き的知識として完全に獲得されているとはいえない。

自分が寄り添った登場人物の気持ちを考える活動を行った。それぞれ寄り添った登場人物の気持ちを考え、34Tのように問うことで、どちらの立場からも読むことができるということが共有された。

【テキスト⑨】「兵十はかけよって来ました。」

- | | |
|------|---|
| 1T | 兵十は駆け寄って来ました。 |
| 2IM | ごんの近くにいる。 |
| 3T | これもごん派と兵十派で分かれましたね。
(中略) |
| 23T | ここは、語り手どこにいたと思う？ごんに寄り添っていたと思う？兵十に寄り添っていたと思う？兵十に寄り添ったと思う人、もう1回手上げて。MSさんどう。 |
| 24MS | 兵十が駆け寄ってきたから。してることだから。 |
| 25T | なるほど、兵十がしていることだから寄り添ったと思ったんだね。え：と、ごん側の人は？IMさん。 |
| 26IM | 兵十が駆け寄ってきたのをごんの側から見ているから。 |
| 27T | 今IMさんが言ったこと分かった？言える人いる？HSさんどう。 |
| 28HS | |
| 29T | いいよいいよ、自分の言葉で。 |
| 30HS | え、兵十が駆け寄ってきただけだから、兵十なら駆け寄りしましたが、ごん側から見たら、「来ました」だと思う。 |

このテキストは、「来ました」という表現から、ごんの側からの視覚を表していると考えられる。ごんに寄り添って読むことで、ごんの意識が朦朧としていく中で、くりを届けたのは自分だと気づいてもらえるのではないかとごんの淡い期待を読むことに繋がると考える。

6名の語り手のうち、5名がごんの近く、MS1名だけが兵十の近くに移動した。26IMは、知覚の起点がごんにあるということを感じて捉えている姿であり、手続き的知識として十分に獲得されたとは言えない。30HSは、「来ました」というテキストを根拠に、知覚の起点がごんにあると判断しており、手続き的知識として獲得されているとい

える。このテキストにおける演劇的活動の設定は、知覚の起点がごんの側にあるときにはごんに寄り添っているということを理解していく過程となった。

【テキスト⑩】「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」

この一文は、語り手の寄り添いを多様に読める描出表現である。また、「青いけむり」は、作者が作品に仕掛けた象徴表現とも捉えることができる。叙述の内容に結びつけて「象徴」を考えることで、条件的知識を働かせる契機となる。演劇的活動の最後に、語り手はどこで青いけむりを見ているか、その「見え」から青いけむりは何を表しているかを考える活動を行った。

(表3)は、「青いけむりは何を表しているか」という問いに対する学習者の考えを表している。ごんに寄り添っていると考えた学習者が11名、兵十に寄り添っていると考えた学習者が7名、全体を俯瞰して見ていると考えた学習者が6名であった(欠席1名)。

それぞれが考えた寄り添いから、青いけむりが何を表しているのかを検討した結果、ごんに寄り添っていると考えた学習者は、ごんの気持ちを象徴するものと考えた。また、兵十に寄り添っていると考えた学習者は、兵十の気持ちを象徴するものと考えた。全体を俯瞰して見ている立場に立っていると考えた学習者からは、物語の悲しみを表すものが出された。演劇的活動を通して考えた語り手の「見え」の獲得により、寄り添いを考えて「青いけむり」の意味づけを行い、自分の読みを形成することができた。

4. 2 振り返りの記述

(表4)は学習後の振り返りの記述を、3つの方略的知識に基づいて分類した表である(手続き的知識を獲得している学習者は、宣言的知識を獲得しているものとして分類した)。なお、25名のうち、1名は欠席、もう1名は記述なしであった。

手続き的知識まで獲得している可能性のある記述をしている学習者が25名中21名であった。この21名の演劇的活動のメモを見ると、21名全員の学習者が「兵十の心の中に

(表3) 「青いけむりは何を表しているか」という問いに対する学習者の考え

名前	寄り添い	記述内容
YS	ごん	2人の心をつなぐもの。煙でごんの気持ちが兵十に届く。1つのけむりで通じ合っている。
SS	ごん	兵十の顔色を表している。
MS	ごん	兵十の顔色。やってしまった、と思っている兵十の顔色は青色だったかもしれない。
NA	ごん	たおれているごんには兵十の顔色は見えないけど、煙から伝わってくるかもしれない。
AM	ごん	これでゆるしてもらえるかな、というごんの気持ち。
SR	ごん	ごんの分かってくれた気持ち。兵十がさいごにくりをあげたことが分かったから。
KI	ごん	ろうそく。ろうそくの火が消えた。
ME	ごん	二人の心を表している。煙が兵十の顔にいつている。
OM	ごん	兵十の顔色。真っ青になるというから。
KS	ごん	ごんの悲しい気持ち。なぜ撃たれてしまったんだろう。
TH	ごん	ろうそく。ろうそくの火が消えた後。
OR	兵十	兵十のやってしまったという気持ち。
WH	兵十	兵十のみたけむりは、ごんが死んだときのカラー。
SH	兵十	兵十の気持ち。兵十の後悔した気持ちが表れている。くりやまつたけを届けたごんを撃ってしまった。
UH	兵十	兵十の気持ち。悲しいから青色だと思う。
IM	兵十	兵十の悲しい気持ち。兵十はごんを死なせてしまった。
EY	兵十	兵十の悲しい気持ち。青は悲しい色。
IB	兵十	記入なし。
KN	全体	青いけむりは、2人にとってたくさんの悲しい気持ちを表していると思う。
YY	全体	ごん：くりやまつたけに気付いてほしい。 兵十：自分が気づいていればごんをうたなくて済んだのに。
SM	全体	青いけむりは、鉄砲を撃った時に出る高温の熱風と火薬が合わさったもの。
YY	全体	撃ち終わったことを表している。兵十が火縄銃で打った。
HS	全体	遠くから見ている悲しい気持ちや失敗した気持ち。色によって気持ちが変わる。
YA	全体	悲しい気持ち。色によって気持ちが変わる。
MR	欠席	欠席

(表4) 振り返りの記述

方略としての知識	語り概念	記述例	人数
【宣言的知識】	登場人物とは別に存在することを理解している。登場人物との距離を自在に確保できる超越的な立場に立つことを理解している。	ごんや兵十以外に、語り手がいることが分かりました。(SM)	1
【手続き的知識】 その方略はどう使うのか	寄り添いの度合い(心の距離が近い・心の中に入り込んでいる・超越的な立場であるなど)を判断し表現する。	・ごんによりそっているのか、兵十によりそっているのか考えながら読めました。(EY) ・ごんや兵十になりきるなど、語り方を変えているのがおもしろかったです。(ME)	21
【条件的知識】 その方略はいつ使うのか・なぜ使うのか(どのような効果があるのか)	語りを読むよさや効果を理解して方略を使うことができる。	いろいろな考え方ができて、楽しんで読めたり、頭の中で絵が想像できてよかった。(KS)	1

いる」「ごんの気持ちに寄り添っている」などの寄り添いを判断したメモが見られた。

条件的知識を獲得している可能性のある記述をしている学習者が1名であった。「色々な考え方ができて」「頭の中で絵が想像できて」という表現からは、多様に読める語りの構造に気付いていることが分かる。これは、条件的知識を獲得している可能性がある学習者であると捉えられる。

5 考察

【テキスト⑨】でのIMやHSのように、演劇的活動においてテキストを指定し、語り手の「見え」を獲得したことで、語り概念の宣言的知識、手続き的知識を獲得していく学習者の様相を確認することができた。演劇的活動において、「どうして語り手の位置がここだと思ったの？」などと、教師が問い返しを行うことにより、自分がどのように読んでいるのかが明確になったと考えられる。学習者の演劇的活動での様相や振り返りの記述から、22名の語り概念の手続き的知識までを獲得している可能性があるといえる。しかし、なぜそう語られるのかを考えたり、語りを読むよさを感じたりして条件的知識として語り概念を獲得するところまでは至っていない。

また、寺島(2018)⁽¹⁰⁾は、山元(2005)⁽¹¹⁾を受け、「小学校4年生は〈見物人的スタンス〉獲得の移行期にある」と報告している。つまり、小学校4年生という発達段階では、登場人物の気持ちを考えながら読んでいく読み方から、作者と対話し、作者の意図を読んでいく読み方へ移行していく時期である、ということである。本研究においては、語り概念の獲得のための演劇的活動は、登場人物の気持ちを考えながらも、作者との対話をしていく読み方へ移行していくための手立てとして機能するとも言える。

語り概念における手続き的知識を活用しながら、条件的知識として獲得されるまでの過程にはどのような手立てや学習デザインが有効なのかについてさらなる分析、検証をしていくことを今後の課題とする。

【引用参考文献】

- (1) 佐藤多佳子：「2-3語りに着目した教材分析」, 松本修・西田太郎編著：『その問いは、物語の学習をデザインする』, pp.135-136, 2018
- (2) 佐藤多佳子：前掲書, p.135, 2018
- (3) 野村真木夫：「日本語のテキスト－関係・効果・様相－」, pp.251-317, ひつじ書房, 2000 抄出
- (4) 岩崎直哉：「小学校4年における「語り」概念の獲得と読み「青い煙」を見ていたのは、誰なのか」, 第135回全国大学国語教育学会東京ウォーターフロント大会当日発表資料, pp.1-12, 全国大学国語教育学会, 2018
- (5) 岩崎直哉：前掲資料, pp.1-12, 2018
- (6) 梅澤実：「文学作品の読みにおける映画台本作成の有効性－小学校4年生の「ごんぎつね」の読みを例として－」『国語科教育』, p.69, 全国大学国語教育学会, 2005
- (7) 渡辺貴裕：「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか－鳥山敏子の実践記録を手がかりに－」『国語科教育』, pp.19-25, 全国大学国語教育学会, 2008
- (8) 三宮真智子編著：『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, pp.8-9, 北大路書房, 2008
- (9) 松本修：『文学の読みの交流とナラトロジー』, p.57, 2006
- (10) 寺島元子：「「ごんぎつね」における象徴表現の問い」, p.10, 『国語科学習デザイン』第1巻第1号, 2018
- (11) 山元隆春：『文学教育基礎論の構築』, p.663, 溪水社, 2005

Learning Design for Narratives Stories in the Middle Grades of Primary School

Taku NAKAYAMA* · Kazuto ITO* · Yoshinao MASHIKO* · Takako SATO**

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine learning designs for learners in the middle grades of primary school in order to develop perceptions of narrative stories. Drama activities were employed to help learners to understand storytellers' intentions of what they were looking at. From a metacognitive perspective, the analysis of this learning design confirmed the presence of effective measures to enhance reading method procedures for dialog with authors.