

「語り手との対話」における段階的な徴標

―「わにのおじいさんのたから物」と「注文の多い料理店」の授業実践を基に―

上越市立南川小学校 小川 高広

1 問題の所在

自立した読者を育てるために、読みの発達を考慮した学習活動を組織することが求められる。読者は始め、物語世界にすみ、参加していたものが、学齢の上昇に伴い、物語世界と距離を取り、作品の仕掛けを愉しんだり評価したりできるようになる。このような発達の道筋が明らかになっている。そして、住田（2015）が試案として提出したのが「読書能力の発達モデル」である。これは、物語世界に「近づく＝なる」読みと物語世界から「距離をとる＝みる」読みが往還しながら表れ、学齢の上昇に伴って読みの対象を広げていくというものである。学齢と読む対象は以下のように想定されている。

- 【読者Ⅰ】 幼児期～小学校1年生（入門期）……虚構体験としての遊び、読むこととしての遊び
- 【読者Ⅱ】 小学校2年生～小学校4年生……「テキスト」と対話する読者
- 【読者Ⅲ】 小学校5年生～中学校1年生……作り手との対話
- 【読者Ⅳ】 中学校2年生～中学校3年生……社会との対話

このモデルに鑑み、読む対象を設定したり、先の発達段階を見据えた読む対象を設定したりすることによって、読みの発達は促される。

さて、この徴標を詳しく検討してみると「物語構造」との相違に気付く。それは「語り手」という位相の不在である。この問題意識の下、小川（2020）では「語り手との対話」の位相を明らかにするために、小学3年生を対象に「語り手を問う実践」と「作者を問う実践」を対照した研究を行っている。その結果、語り手を問うた場合は、語り手の人物への寄り添いや動態を根拠に、物語世界の局内を深く解釈しようとする学習者の様相が認められた。対して作者を問うた場合は、物語世界を俯瞰し、「作者は……」「読者が……」というように作者や読者の立場から作品を評価する姿が認められた。これは、物語世界の局外にある読者が典型と考える作品の評価であった。これらのことから、語り手を問う意義として、物語世界の局内の深い解釈が可能になることが認められた。

その一方で、作者を問う問いの方が、学習者の反応数が多く現れた。これは、実体としての「作者」が学習者にイメージしやすいことに起因すると考えられた。また、語り手を問うことは、物語構造における語り手の位相を理解し、意図を推論することが求められることから、小学3年生には高次の学習活動であり、発達段階には適さないと考えられた。

読みの発達における「語り手との対話」の位相は、これらの結果を踏まえながら、さらに検討していくことが求められる。

さて、「語り手」という学習用語は、令和2年度版の各社国語科教科書では小学3～4年で

初めて示される。また、先行研究においては、佐藤（2018：135）が、「低学年・中学年」の学習活動において「語り手がそう語る意図に着目する」を挙げている。他方、難波（2018：280）では、「（自己や他者、世界を）問い続ける存在となる」ことを目指す文学教材の授業において、「語り手から読む（多くの場合中学生以上）」「語り手を超える語り手（機能としての語り手）から読む（高校生以上）」と、発達段階に応じた目標を立てている。このように、読みの発達における「語り手との対話」の位相は未だ定まっていない。

そもそも「語り手」という概念自体が安定したものではない。橋本（2014：111-112）は、バルト、ジュネット、チャットマンらの論考を取り上げ、語り手概念の捉え方の変遷をまとめている。「語り手」を「内包された作者」に近いと考える立場（バルト）や、人格的な語り手を認め、背後に「内包された作者」を導入する立場（チャットマン他）などに整理している。また、松本（1997）では、「語り」を分析する観点として、「①「語り手」は物語の局内にいるか。②「語り手」は人格性を持つか。③「語り手」は誰に寄り添っているか。」の三点を提案している。そして、「テキストのことばを統括し、テキストの読み手にことばを届けるのは、「語り手」である」（p150）とその存在を認める。「読みの発達」の徴標を見たとき、物語言説である「語り」のみを読む対象とした場合は、【読者Ⅰ】「テキスト」と対話する読者」に帰納するだろうが、「語り手」の物語行為を読む対象とすれば、そこに作為を認めることができるため、【読者Ⅱ】「作り手との対話」に当てはめることができそうである。

以上の検討を踏まえると、「語り」を物語言説にとどめることなく、「語り手」の物語行為と捉え、その意図性や作為を追究していくことが「作り手との対話」という発達への架橋となると考える。しかし、中学年段階で語り手を問うことは高次の学習であることはすでに述べた通りである。そこで、「語り手との対話」という徴標を細分化し、語り手に関する様々な学習活動を通じて親しむことから始まり、段階的に語り手を問うことへ移行していくような徴標を立てられるのではないかと考えた。

2 仮説立案

まず、【読者Ⅰ】の中学年段階で想定される姿として、「語り手になる」を位置付けてみたい。作中人物に「なる」読みを重ねてきた読者にとって、人格性をもつ語り手を想定し、語り手に「なる」行為は可能であると考えられる。学習活動としては、語り手になって続き話を創作することが考えられる。学習者が語り手になる過程はすなわち、語り手と対話している姿と捉えることができるだろう。

次に、小学校高学年以降で「語り手を問う」ということである。住田（2015）においては【読者Ⅱ】において「作り手との対話」が想定されている。語り手の語りについて「なぜ」と作為を問うていくことが、この段階の読者に成立することが考えられる。

「語り手との対話」は【読者Ⅰ】と【読者Ⅱ】をまたぐ形となって現われ、発達していく姿と仮定できる。以上の検討から、読みの発達における段階的な徴標として、次の仮説を立てる。

【読者Ⅰ】 小学校2年生～小学校4年生……「語り手との対話」語り手になる。

【読者Ⅱ】 小学校5年生～中学校1年生……「語り手との対話」語り手を問う。

3 研究の目的

本研究は、読みの発達における「語り手との対話」の段階的な徴標を明らかにするために、授業における学習者の反応を基に仮説を検証することを目的とする。

4 研究の方法

研究の方法は、次の手順を取る。1、【読者Ⅰ】のステージにある小学3年生が、授業を通して語り手になることができたかを検証する。2、【読者Ⅱ】のステージにある小学5年生が、授業を通して語り手を問うことができたかを検証する。3、読みの発達における「語り手との対話」の段階的な徴標の仮説を検証する。

5 小学3年生における授業の検討——「わにのおじいさんのたから物」の続き話

5. 1 授業の構想

「わにのおじいさんのたから物」(川崎洋、平成27年度版学校図書3年下)は、語り手の語りにおもしろさがある。語り手は、おにの子の心中を語るができる存在で、視点人物はおにの子である。対するわにのおじいさんの心中は語られない。また、読者に過去の出来事を説明する語りがあり、物語世界の時間と語りの現在を行き来する動態が認められる。このような特徴を生かして授業を構想する。

先行研究では、「たから物」について「おにの子」と「わにのおじいさん」がすれ違ったままの結末を生かした続き話の創作が多くなされている。作品の結末は次の通りである。

これがたから物なのだ——と、おにの子はうなずきました。

ここは、世界中でいちばんすてきな夕やけが見られる場所なんだ——と思いました。

その立っている足もとに、たから物を入れた箱がうまっているのを、おにの子は知りません。

おにの子は、いつまでも、夕やけを見ていました。

先行研究では、「本当のたから物をおにの子に教えるか否か」を観点とした続き話の分析が各論者によってなされている。そこでは、物語内容のみが分析の対象とされており、物語言説としての続き話の分析は行われていない。そこで、本実践では、語り手の視点を取り入れた続き話の創作を構想する。物語言説と物語行為を対象とするのである。続き話の創作において「語り手になる」ことは、物語世界を語り手の立場から意味づけることを意味する。おにの子に「なる」読みを積み重ねてきた読者にとって、物語世界を語り手から「みる」読みは、矛盾や葛藤を生み出すことになるだろう。このような学習課題によって、文学作品を語り手の立場から評価したり、意味づけたりする「語り手との対話」の姿が現れると考えた。

「語り手になる」活動の発達段階上の適否については、先行研究において小学3年が続き話を創作していることから適当と考える。また、単元の中で語り手の動態を検討する問いを立てることによって、「語り手になる」という認知的負荷は抑えられると考える。

5. 2 授業の概要

- 実践時期 2019年3月（全7時間）
- 対象学級 新潟県公立T小学校3年A組27名
- 本時のねらい（6/6） これまでに読み取ってきたことを生かして、結末の問いを解決する。

○ 単元の概要

本単元は、学習者が立てた問いを解決していく学習過程をとっている。第5時では、問い「なぜとちゅうに「ももたろう」が出てきたのか」を検討した。これは、「とんと昔のそのまた昔、ももたろうが、おにから、たから物をそっくり持って行ってしまったからというものは、おには、たから物とはぜんぜんえんがな

いのです」という語りについて、誰が誰に語っているかを問うもので、「みる」読みに位置付く。問いの解決を通して、語り手の存在を認識するとともに、語り手は作中人物に寄り添って行動や心中を語るのみならず、読者に説明する機能を併せもつことを捉えた。

そして、本時では「結末の問いを解決しよう」と学習課題を示した。4つの問いを解決したのち、問い「さい後に語り手は何をお話しますか」を提示した。ここでは、「だれに向けて話すか」という補助的な設問を提示した。語り手の語りの宛先は、最終的には聞き手あるいは想定される読者に向けられている。しかし、語り手の寄り添いや動態を考慮したとき、物語世界内の作中人物に宛てたり独話したりする行為を聞き手が聞いているという過程も考え得る。そこで本実践では、続き話を語る相手を「読者」に加えて「おにの子」「わにのおじいさん」「ひとりごと」を選択肢として立てた。

5. 3 分析の方法

語り手の視点を与えた続き話の創作について記述内容を量的、質的側面から分析し、特徴を明らかにする。そして、「語り手になる」という徴標の有効性を検証する。分析の資料とするのは、学習者のワークシートへの記述である。

5. 4 分析

まず、本実践の続き話を、「話す相手」と「物語内容」の観点で分類して示す（表2）。

以下では、話す相手の選択によって、どのような物語内容となっているか見ていく。

まず、「おにの子に話す」を選択した場合は、全てが「本当のたから物を伝える（伝えたい）」という内容になっている。「おにの子」が視点人物となっていることが影響し、語り手がおにの子に寄り添い、真実を伝えたいという内容となっている。

「わにのおじいさんに話す」を選択した者は、本当のたから物をおにの子に明かさなままの話が多くなっている。この反応は、客観人物であるわにのおじいさんの視点を生かしたものと捉えられる。結末のすれ違いは両者にとって幸せなものとなっているが、それを見ている語り手には葛藤がある。学習者は、「みる」立場にある語り手になり、そのすれ違いを尊重する結末を選択していると考えられる。「なる」と「みる」を往還した読み

【表1 学習の流れ】

第一次（2時間）
①②初読の感想から問いを立てる。
第二次（3時間）
③④⑤「おにの子」と「わにのおじいさん」の問いを解決する。※主に「なる」読み
なぜとちゅうに「ももたろう」が出てきたのか考える。※「みる」読み
第三次（1時間）
⑥結末の問いを解決する（「なぜタヤけをたから物だと思ったのか。」「なぜおにの子はぼうしをかぶっていたのか。」「なぜ「思わず」ぼうしを取ったのか。」「なぜタヤけを「いつまでも」見ていたのか」）。※「なる」読み
最後に語り手は何を話すか考える。※「みる」読み

によって葛藤を経験しつつ、語り手になって物語を紡いでいる姿と認められる。

【表2 続き話の分類】※複数回答有

物語内容 話す相手	おにの子が「夕やけがたから物」と思ったま まとする	おにの子に「たから物は足元」と伝える（伝え たい）
おにの子	A群 0名	B群 3名 An: 夕やけも見れるものでもいいけどさあ～たか ら物は、それじゃないよ～でもがっかりしな いで～たから物は君の立っている所だよお～。
わにのおじ いさん	C群 6名 Tr: おにの子は、夕やけを見てほっとしてい るよ。 Ai: そして帰ってわにのおじいさんに「きれ いだったよ」と言ったのでした。	D群 1名 Na: わにのおじいさんへ、おにの子がかしく ないから夕日がたからだと思いきこんでいるか ら、帰ってきたなら教えてあげようね。
読者	E群 4名 Ma: 宝を見つけにいくときは、人にくわしく ききましょう。 Ta: そしてたからが入った箱は、まだ土にう まっているままです。	F群 2名 Hr: おにの子に、「その下にたから物の箱がある よ。」と言いたいです。
ひとりごと	G群 10名 Ka: わにのおじいさんは、もっとくわしく教 えればおにの子は、本当のたから物を見れ たんだと思いました。 Sa: もっとくわしくさがせばいいのに。残念 だな。運がないな～。本当に残念だ。 Hi: とっぴんぱらりのふう。 Ay: その次の日わにのおじいさんは亡くな り、そのたから物はいつまでもいつまでも 岩の中にうまっているのでした。	H群 1名 Sk: おにの子は箱がうまっていることを知りま せん。だれかおにの子の所に行って教えてあ げてください。
未選択	I群 2名 Ha: やがて夜になると、おにの子は、たまに この場所へ来るようになりました。足もと にたからの入った箱があることを知らずに。	J群 1名 Da: おにの子にスコップをあげましたが、がけ がくずれておにの子は助かりましたが……た から物がふってきて……。

「読者」を選んだ者は、語り手が読者に主題を伝えるものがある（Ma）。読者に説明するために「ももたろう」の語り手を挿入した語り手の動態が生かされていると捉えられる。

「ひとりごと」は最も多く選択された視点で、そのほとんどが「夕やけと思ったまま」という内容であった。しかし、語り手の機能には相違が認められる。まず、語り手の立場から作中人物を評価するもの（Ka）や、語り手の態度を表出しているもの（Sa）がある。また、物語を局外の立場から語り納めるもの（Hi）がある。これは、「きつねのおきやくさま」（あまんきみこ）の語り納め「とっぴんぱらりのふう」を転用したものと見られ、「昔話の結び」の機能を自覚的に用いていると考えられる。さらに、わにのおじいさんの死を語るもの（Ay）がある。これは、わにのおじいさんの「これでわしも、心おきなくあの世へ行ける」という台詞と関連づけたものである。物語の周縁的要素を解釈に取り込んでいると言える。このように、「ひとりごと」の視点での続き話の創作では、作中人物から距離を取り、作中人物や物語を評価する様相が認められた。

5. 5 考察

語り手になって続き話を創作した結果、「語り手—作中人物」、「語り手—物語内容」、「語り手—読者」などの様々な関係性の中で、読みの一貫性を構築しようとする姿が認められた。語る相手と物語内容に相関関係が見られたことから、学習者が語り手の動態や寄り添

いを生かしていたと捉えられ、語りの概念理解が図られたと考える。また、学習者全員が続き話を創作できたことから、発達段階に適した学習課題であったと認められる。

以上の考察から、「語り手になる」という続き話の創作は、語りの概念理解を促すものであったと言える。よって、【読者Ⅰ】において「語り手との対話」の徴標として「語り手になる」を立てることは有効であったと考える。課題点としては、前述した相関関係を生かした学習者間の交流活動を組織できなかったことである。相関関係を学習者自らが見いだしていくことによって、語りの概念獲得はさらに促されると考える。

6 小学5年生における授業の検討——「注文の多い料理店」の語り手の意図の追究

6. 1 授業の構想

「注文の多い料理店」(宮澤賢治、平成27年度版学校図書5年上)の一般的な解釈としては、「道楽のために動物を殺し、見栄や上昇志向がある二人が逆に恐ろしい山猫に近づくという、逆転する作品」や、「山猫を動物(自然)の側にあるのではなく、山猫も自然の力を持っておらず、狡知にたけている点で、二人の紳士と同様、都会的」(須貝2016:23)が挙げられる。その一方、実際の授業においては、「二匹の白熊のような犬」や「専門の鉄砲打ち」の行方などの問題は十分に回収されず、読みの一貫性の構築を阻んでいるように思われる。本実践では、これらの問題点を回収しつつ読みの一貫性を構築していくために、「語り手」に着目する。

本作品の語りの特徴について、須貝(2016)は次のように分析する。まず、山猫軒は、紳士が「その時ふとうしろを見ますと」現れたとする。つまり、山猫軒での出来事は全て紳士が見た世界、紳士の認識の中の世界であり、「山猫と紳士の関係は同一」で「紳士二人は山猫」であると捉える。語り手は紳士を視点人物として語っている。しかし、紳士自身は自らが山猫であり、山猫軒を自らが創り出した世界だとは気付いていない。その無自覚さゆえに東京に帰っても「紙くずのようになったまま」であるとする。このように、紳士が自己の世界観認識を顧みないことを、語り手は紳士を視点人物として共犯的に語る。

その一方で、須貝は、語り手が紳士を批評していると指摘する。「言葉の照応」である。稿者において整理して示す(表3)。

【表3 言葉の照応】※同じ番号同士が照応

始め	中(紳士の見た山猫軒)	終わり
①山奥 ②白熊のような犬が死ぬ ③風がどうと吹いてきて山猫軒が現れる ④二人の若い紳士 ⑤二人の若い紳士 ⑦専門の鉄砲打ち ⑧「山鳥を十円も買って帰ればいい。」 ⑩イギリスの兵隊のかたち	⑤二匹の山猫の子分 ⑥犬ども ⑪サラダ、フライ	①東京 ②あの白熊のような犬が生き返る ③風がどうと吹いてきて山猫軒が消える ④二匹の白熊のような犬 ⑥犬 ⑦専門の猟師 ⑧とちゅうで十円だけ山鳥を買って東京に帰りました。 ⑨十円だけ ⑨顔だけ ⑩蓑帽子 ⑪だんご

例えば、「犬」が死んで、生き返って、その「犬」によって助けられることの意味は、紳士が「犬はお金と等価」と考えていたから現れた世界だとする。紳士は「犬」に助けら

れたときにも「犬ども」と認識しており、紳士の価値観には変化がないことを語り手は語る。語り手は、紳士の価値観に対して「犬ども」を「犬」と言葉を変えて批評する。しかし、紳士はその価値観を対象化することはできずにいて、再び「十円だけ」山鳥を買って求める。これがこの作品の語られ方だとする。本実践では、「言葉の照応」に着目し、そのように語る語り手の意図を追究する学習を構想する。

6. 2 授業実践の概要

- 実践日時 2019年6月－7月（全9時間）
- 対象学級 新潟県公立M小学校5年A組
38名
- 本時のねらい（7/9） 作品の語りの特徴を捉え、言葉の変化から語り手の意図を考える。
- 単元の概要

本単元は、全員で検討する問いを立て、解決していく学習過程をとっている。本時では、まず、語りの特徴を検討した。挙げた意見は、「ていねいな言葉（敬語）を使っている。今と違う言葉。音を表す言葉。紳士と一緒に西洋料理店に入っている。読者にも語っている。」などである。そして、語りの特徴を捉えたうえで問い「語り手は、なぜ「始め」と「終わり」で言葉を変えたのか」を提示した。検討する「言葉の照応」は、「専門の鉄砲打ち」から「専門の猟師」への変化と、「十円も」から「十円だけ」への変化に限定した。

【表4 学習の流れ】

<p>第一次（2時間）</p> <p>①自分に起きた不思議な体験を語り合う。 初読の感想から問いを立てる。</p> <p>②物語の設定を捉える。</p> <p>第二次（4時間）</p> <p>③～⑥問いを解決する（「紳士はどこで扉の注文に気付いたか。あなたはどこで気付いたか。」「なぜ紳士はそこまで気付かないのか。」「紳士と山猫は、どっちが悪いのか。」「紳士は「西洋料理店」から脱出できたのか。」）。</p> <p>第三次（3時間）</p> <p>⑦語り手の意図を考える。 ⑧作者の意図を考える。 ⑨不思議な体験の意味を考える。</p>
--

6. 3 分析の方法

語り手の言葉の変容の意図を学習者がどのように捉えたかを質的に分析し、「語り手を問う」という指標の有効性を検証する。分析の対象とするのは、テキストの意味を捉え直す様相が見られた2班（4名）と4班（4名）の学習の様相を取り上げる。分析の資料は、学習者のワークシートの記述と、発話をトランスクリプトしたプロトコルデータである。

6. 4 分析

まず、2班が、「なぜ語り手が「専門の鉄砲打ち」から「専門の猟師」と言葉を変えたのか」について検討している様相を分析する。以下は、学習者RuとIkが「鉄砲打ちと猟師は別人だ」と考えを述べている場面である。

13Ru 「専門の鉄砲打ち」と「専門の猟師」が、変わったの理由は、え、えー最初は、「専門の鉄砲打ち」だったけど、最後に来た方は、「専門の猟師」で別人で、「鉄砲打ち」と「猟師」がこの辺に詳しくて、「二人を助けに来て」と言ったのだと思います。
（中略）

18Ik 最初に案内してもらった「専門の鉄砲打ち」と最後に会った「専門の猟師」は、やっぱり違う人なのかなあと思う。（後略）

RuとIkは「別人」と捉えているが、実際は、同一人物を語り手が言い換えたものである。RuとIkは語り手が言い換えたことに気付いていない。この解釈に対して、Moが質問を述べ

る。すると、Srが、「鉄砲打ち」と「猟師」の意味の違いに着目する。

29Sr 「鉄砲打ち」はさ、こう鉄砲を打つのが専門、「猟師」は…
30Ik 動物を狩るんだ。
31Sr 打って狩る。二人いるじゃん。ってこは、打って狩る…
32Mo え、じゃあ、あれじゃん。二重人格ってこと？
34Mo 一人だったらそのままじゃん。
35Sr え、二人いるんだよ。

Srは、「鉄砲打ち」は打つことに重きがあり、「猟師」は職業としての狩りの意味合いが強いことを述べる。その意味を確認したうえで、「二重人格」の同一人物か「別人」であるかの間で意見が割れている。するとMoがテキストを参照して次のように述べる。

38Mo え、じゃあさ、「やっと安心しました」ってあるじゃん。
39Ik え？何で？
40Mo ほら、「専門の猟師が草をザワザワと分けてやってきました。そこで二人はやっと安心しました」
ってあんじゃん。
41Ik うん。
42Mo じゃあ、顔が似てたってこと？
43Sr 顔が似て、あ、二重人格だねえ。

Moは、紳士は、始めの場面と同じ猟師に出会ったから安心したと述べる。この説明は全員の納得が得られた。すなわち、「言葉の照応」に着目する前は同じ人物と捉えていたものが、言葉に立ち止まることによって、「違う人物ではないのか」という問い直しが図られたのである。自己の解釈がゆさぶられ、語りの変容の理由を探ろうとする主体的な学びが生まれた。交流の様相からは、「言葉の用い方には語り手の認識の仕方が表れる」ということを捉えつつあることがうかがえる。検討はそこまでには至らなかったが、他の班で挙がった次の意見「始めは紳士二人は金持ちアピールをしていたから、語り手も猟師の事を鉄砲打ちと言った。終わりは、紳士二人はおびえて、おじけづいたから猟師にした」(Yn)や、「最初の方は、二人とも、落ち着いていて猟師の方をあまり強くしないでいて、最後の方は、紳士はちょっと弱そうに見えていて、猟師の方が強い感じになっている」(Nb)などを全体場面で共有した。このようにして、言葉の相違から語り手の認識の変容を捉えていった。

次に、4班の交流において、「十円も」が「十円だけ」に変わったことを検討する場面を分析する。なお、「十円」の価値については、作品が書かれた当時の貨幣価値を鑑みて現在の六千円に相当することを教室で共通理解している。まず、Nbが言葉の変容の意図を次のように推論して述べる。

03Nb ……山鳥の方は、最初は山鳥を買って、買うのも余裕みたいな感じで、最後の方は、少しでも気持ちを和らげたいからそのような言葉を使っていると思いました。

始めの場面では、紳士の「余裕」、つまり金銭的な余裕、精神的な高慢さがうかがえるとしている。対して、最後の場面では、「気持ちを和らげたい」、つまり精神的に余裕がなく、気を和らげたい状況になっていることを述べている。続くYnは次のように述べる。

05Yn はい。では、いきます。最初、こっち、始めの「十円」は、「十円も」は、その時犬を失ったから十円は大きいと思ったからだと思う。終わりは、「十円だけ」は、山猫におそれそうになって、早く東京に帰ると思った。かっこ東京の家は、金持ちだから。だから「十円だけ」と言ったと思う。

十円の価値が、犬を失った始めの場面と、山猫におそれ東京に帰りたと思う最後の場面では変容していると捉えている。Taはそこからさらに踏み込んだ解釈を述べる。

17Ta で、十円が、紳士が思う十円の価値と、語り手の思う十円の価値が全然違う。六千円は、語り手にとって安い、存在。
18Yn おー。なるほど
19Hy じゃ語り手、金持ちなんだね
20Nb そうかもね。なるほど。

Taは、語り手と紳士にとっての「十円」の価値の違いを指摘する。テキストでは、始めの「十円も買って帰ればいい」は紳士の台詞の中にあり、紳士の認識と言える。一方、「十円だけ山鳥を買って」は地の文であり、語り手の認識と言える。Taはその違いを峻別しようとしている。この解釈は、他のメンバーに新たな視点を与えているように思われる。ただし、テキストの「十円も」は「およその程度」、すなわち「十円ぐらい買ってやればいい」という意味で用いられており、山鳥を渡すであろう相手を見下した表現と解釈できる。これを「驚き」の「も」と捉えて、「値段が高い」と解釈する学習者が多く見られた。この解釈の誤りについては、全体場面で「最初は十円も買えば十分だと思ったけど、最後は、十円だけでいいや、みたいになっている」(Nh)を取り上げることによって理解を図った。

さて、2班と4班の学習者は「本時の振り返り」に、次のような記述をしている。

Yn：紳士は、周りを見た方がいいと思う。(世界を)だって反省のそぶりもないから。自分的には、もっと反省をしてイギリスの兵隊みたいな服ももう着なきゃいいのと思う。
Mo：語り手は、紳士も少しは痛い目を見たから、少しはいいように言ったんじゃないかと思う。

この記述からは、紳士に反省を促す立場(Yn)と、語り手が言葉を変容させた意図を鑑み、紳士に多少の反省があったと期待する立場(Mo)が確認できる。紳士の無自覚さと語り手の意図(願い)の相克が認められる。語り手の意図を問う問いと交流によって、読みに葛藤が生まれ、読みの再構築が図られたと考える。

6. 5 考察

本実践では、「なぜ語り手は」という問いを提示し、語りの変容の意図を追究した。学習者は、物語世界内の出来事である紳士の行為を対象化し、語り手の立場から作品を意味づけようとした。一方で、語り手の意図を「なぜ」と問う学習活動に対しては、語りの重層性を捉えられず浅い解釈にとどまる学習者も見られた。この結果を受けると、高学年で「語り手を問う」という徴標を立てるにはいくつかの条件が指摘できる。

第一に、「なる」読みを積み重ね、その先に「みる」読みをつくることである。短時間の中で「みる」読みだけを求めても、そこに読みの葛藤は起こり得ない。本実践では紳士に「なる」読みの先に、語り手の特徴を考えさせる「みる」読みをつくった。語り手との出会いは、「なる」読みを重ねてきた読者に視点の転換をもたらした。第二に、語り手を問う学習課題を焦点化することである。本実践では、言葉の照応に着目し、検討する言葉を絞った上で語り手の意図を推論させた。これによって、言葉の細部の検討が学習者間で成立し、自身の解釈の問い直しが図られたと考える。

7 成果と課題

読みの発達における「語り手との対話」の段階的な徴標を明らかにするために、二つのステージにおける仮説を立て、授業実践を基に検証した。

まず、【読者Ⅰ】のステージでは、語りになることを目的とした小学3年の実践を検討した。語り手の視点を用いた続き話の創作の実践を分析した結果、語り手と物語内容の相関が見られた。これは、語り手の動態を捉え、一貫性をもって読みを構築した姿と考える。よって、小学3年生段階において、「語り手になる」という徴標は有効であったと考える。ここでは、語り手の視点を用いた続き話を交流することによって、さらに語り概念の獲得が図られたと考える。

続く【読者Ⅱ】のステージでは、語り手を問うことを目的とした小学5年の実践を検討した。検証授業では、語りの変容について焦点化した学習課題を提示した。交流活動においては、言葉の意味の問い直しが図られ、語りの変容の意図を追究する姿が認められた。条件として、「なる」読みの先に語り手と出合わせること、語りについての問いを焦点化することなどが指摘できた。一方、語り手の意図を追究できた学習者が全てであったわけではない。読みの発達の徴標として、小学5年生段階に「語り手を問う」を位置付けることはさらなる検討が必要である。

本研究の成果は、読みの発達における「語り手との対話」の位相に、小学3年生段階において「語り手になる」、小学5年生段階においては条件付きであるが「語り手を問う」という、ゆるやかな段階的な徴標を見いだせたことである。「語り手との対話」を読みの発達の過程に位置付けることによって、「作り手との対話」への接続がより機能することが期待できる。

課題点も多く残されている。【読者Ⅰ】における「語り手との対話」の徴標は、「語り手になる」以外の学習活動も様々に構想できるので、今後検討していきたい。「語り手を問う」では、学習活動が成立する条件をさらに精緻に分析しなければならない。これは、読みの発達の徴標として位置付けるために必要な作業である。これらの課題を解決するために、今後も読みの発達における「語り手との対話」の理論と実践について追究していきたい。

文献

- 小川高広 (2020) 「読みの発達における「語り手との対話」の位相—『モチモチの木』の「語り手を問う」と「作者を問う」を対照させて」『国語科学学習デザイン』第3巻第2号, 42-52
- 佐藤多佳子 (2018) 「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、物語の授業をデザインする』学校図書, 134-137
- 須貝千里 (2016) 「「すきとほつたほんたうのたべもの」は「幸福」の「糧」—「注文の多い料理店」(宮澤賢治)における「国語」の軋み、「日本語」との抗い」『国語・国文と国語教育』第21号 山梨大学国語国文学会, 1-42
- 住田勝 (2015) 「7 読書能力の発達」山元隆春編著『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社, 183-214
- 難波博孝 (2018) 「第三項理論に基づいた授業の姿—問い続ける学習者を育てる」田中実・須貝千里・難波博孝編著『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治図書, 275-283
- 橋本陽介 (2014) 『ナラトロジー入門—プロップからジュネットまでの物語論』水声社
- 松本修 (1997) 「文学教材の〈語り〉の分析について」『上越教育大学研究紀要』第17巻第1号, 147-158