

読みの交流における一人称の語りの問い －大学院生へのプレ調査から－

大 城 里 緒*・佐 藤 多佳子**

(令和4年9月9日受付；令和4年11月9日受理)

要 旨

文学を読むうえで、語り手による物語の語られ方、語りの特徴を意識した読みは重要である。特に、物語を主観的な視点から語る特徴を持つ一人称の語りの文学作品において、一人称の語りを読むための読みの方略を獲得させ、語りを批判的に読むことが必要である。本研究は、一人称の語りの文学教材である米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに……」を教材として、対象学年である中学1年生に読みの交流を成立させるための手立てを検討する。本稿では、そのプレ調査として大学院生を対象にし、一人称の語りの問いで読みの交流が成立するかを分析・考察し、中学1年生へのアプローチについて検討した。

読みの交流における一人称の語りの問いは、語りの現在と語られる現在を意識した読みを促し、一人称の語りを読むため読みの方略の獲得につながることがわかった。しかし、語りを批判的に読むことに困難が見られたため、それを補填するアプローチについて検討した。

KEY WORDS

読みの交流 一人称の語り 批判的読み 問い

1. 問題の所在

仁野平 (2013)⁽¹⁾ は、一人称の語りの文学教材の読みについて「一人称小説を読むには、語り手自身をも考察の対象とする俯瞰的な読みの方略が必要である」と述べており、国語科における一人称の語りの文学の読みにおいて、物語をどのように語り手が語るのかを意識した読み方が必要であるとしている。また、仁野平 (2013)⁽²⁾ は、小学校、中学校、高等学校と学年が上がるにつれて、教科書に掲載されている一人称の語りの小説の割合が大きくなっていると指摘している。一人称の語りは、三人称の語りに比べて、より高度な読みの力が必要であると考えられる。

また、田部井 (2020)⁽³⁾ は一人称の語りについて「一人称語りの小説で語られる内容は、意識的、無意識的に関わらず、語り手の「編集」を経ていると言うことができます。その「編集」内容と語られる物語との関連を検討しながら読みを進めることが読者に課せられた「仕事」である」と述べる。一人称の語り手に語られる物語は、語り手によって「編集」されており、読み手は語り手が編集した物語を読んでいる。意識的、無意識的に関わらず物語を「編集」して語る一人称の語り手をシュタンツェル (1998) は「信頼できない語り手」とし、「作中人物と同じ世界に住むという立場のために、また肉体的にも制約された独自の人格を備えているために（この両方の条件から、彼の知覚・知識範囲の限定が生ずる）、物語られる出来事に関して個人的・主観的な、それゆえ条件付きで妥当する見解しか持てないものである」⁽⁴⁾ と説明している。さらに、中村 (2018)⁽⁵⁾ は、信頼できない語り手について次のように述べている。

「信頼できない語り手」とは、まったく信頼できないということではない。物語世界内部での真実と虚偽を見分け、見かけと現実の齟齬、人間がいかに事実や現実を歪め、隠蔽する存在であるかを、そうした語り手は実際にやって見せているのである。もちろん意識的にであれ、無意識的にであれ、その語りを通して「告白」が行われ、そこにはしばしば自己正当化、言い逃れ、釈明、言い訳が見られる。

「信頼できない」とは、語り手が自己正当化、言い逃れ、釈明、言い訳によって物語を「編集」して語るということを意味しており、一人称の語り手による語りは主観的な見解を含むことを理解して読まなければならない。しかし、現状の中学校の文学教材の学習の手引きには、このような一人称の語りの特徴に踏み込んだものはない。

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

また、物語を「編集」して語る一人称の語り手の物語を読む読み手は、語られる内容を無条件に受け入れるのではなく自分で判断しながら読むことが必要である。そのことを考慮すると、人称の語りに着目した指導では批判的読みの視点を取り入れ、語りを批判的に読む力を身に付けさせることが必要だと考えられる。現行の中学校学習指導要領（平成29年度告示）国語編では「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」⁽⁶⁾として、文章を読んで理解するだけでなく、批判的な視点から読むことが重要視されている。「文章に表れているものの見方や考え方」を「批判的に読む」という学習内容は、平成29年度告示版で追加された内容であり、新しい学力観において重要視されている内容となっている。

篠崎（2013）⁽⁷⁾は、読むことにおいて「批判」と「解釈」の関係について次のように述べている。

本来、「批判」は「解釈」と切り離せない。読解の目的は、他者の意見の誤謬を指摘し自説の正当性を主張することではなく、他者と相互理解に至ることである。そのため、他者の意見を踏まえた上で評価を与える必要がある。そうしなければ、その評価が他者に受け入れられないからである。すなわち、「解釈」なしには、正当な「批判」とならないのである。このように読解において「批判」と「解釈」は切り離せない。当然ながら、批判的読解においても「解釈」は必要である。

批判するためには、正当な評価が必要であり、正当な評価を与えるために解釈することが必要である。つまり、批判的読みとは、欠点などを指摘するためではなく、自分の知識や経験をもとに解釈したうえで評価するための読みである。また、ここでいう評価は良い・悪いだけでなく、評価する対象に自分の考えや意見を述べることでありと考える。語り手による「編集」を読むことは、作品に表れるものの見方や考え方を解釈、評価しながら読むことであり、生涯にわたって作品を愉しんで読むための読みの方略であると考えられる。そこで、中学生段階で一人称の語りを意識した読みの方略を獲得するための学習展開を構想することとした。

2. 読みの交流について

読みの交流について、松本（2015）⁽⁸⁾は、「読みの交流は、内容としては読み(解釈)の交換である。」「読みの交流は、必然的に読みの変容をもたらす。その変容には解釈の変化としての認知的変容と、読みの方略としてのメタ認知的変容がある。」と述べている。読みの交流が成立したと捉える基準については、「メタ認知的変容が認められた場合」としており、そのような場合には「自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及」が見られると述べている。また、松本（2020）⁽⁹⁾は、読みの交流を通して「解釈（自分なりの読み）を他の読み手と交換・交流し、話し合いなどの相互作用（やりとり、相手の影響）を経て、ときに認知的変容（読みの変容）を伴いながら、新たな解釈や読みの方略を手にするというメタ認知的変容（読みの方略の変化）を経て、新たな読み手へと成長していく」と述べており、読みの交流は学習者に自身の読みをメタ認知させ、新たな解釈や読みの方略を身に付けさせることであるといえる。

一人称の語りを問いとする読みの交流では、学習者は自身の読みを他者と交流させることを通して、一人称の語りを読むための読みの方略をメタ認知することができる。読みの方略をメタ認知することは、一人称の語りの特徴をおさえた読みの形成であり、学習者が語りを評価する対象として自分の考えや意見を述べることが期待できる。

3. 研究の目的と方法

3. 1. 研究の目的

本研究の目的は、読みの交流によって一人称の語りに関する読みの方略の獲得をめざすための「問い」を考案することである。特に、本稿では、一人称の語りの特徴を読むための問いと、語りを解釈・評価し批判的に読むための問いを設定し、大学院生を対象にして読みの交流を行う。一人称の語りに関わる問いで読みの交流が成立するかを分析・考察し、大学院生に対する調査の結果から、教材の対象学年である中学1年生に読みの交流を成立させるための手立てを検討する。

3. 2. 研究の方法

本研究では、次のようなプロセスをとる。

(1)一人称の語りの読みの交流に適した作品を選定する。

(2)一人称の語りに関わる問いを案出する。

・松本(2010)⁽¹⁰⁾「読みの交流を促す〈問い〉の要件」の5つの要件に照らして、問いを案出する。今回はこの5つの要件に当てはまる一人称の語りに関わる問いを案出する。

(3)大学院生を対象にした読みの交流を実施し、交流の発話をICレコーダーで録音する。

(4)その発話を発話プロトコルにし、読みの交流が成立しているか松本(2020)⁽¹¹⁾の3つの条件と照らして分析・考察する。

(5)その結果を踏まえて中学校1年生を対象にした場合のアプローチについて考案する。

4. 教材について

本稿では、米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに……」を教材として取り扱う。本作品は、戦時中の「僕」の体験を、大人になった「僕」が語り手として語っていく構造である。語りに臨場感があり、作者自身の体験談として読めることから語り手は作者自身とも読め、文学教材でありながら作者の米倉斉加年のエッセイのようにも読むことができる。

本作品の語りは一貫して一人称の語りである。語りの特徴は、語りの現在と語られる現在のどちらとも読める語が多いことである。冒頭部「そのころは小学校とはいわずに、国民学校と言っていました。」は、語りの現在の「僕」による語りである。ヒロユキが生まれた頃を「そのころ」と表現していることや、国民学校が戦後に小学校に名称が変更されることと知っていることからこれは大人になった「僕」だけが語ることができる内容であり、語りの現在の「僕」に限定した語りであると言える。しかし、その直前の「僕の弟の名前はヒロユキと言います。」は、語りの現在の「僕」による語りとも読むことができるが、「ヒロユキ」というカタカナの表現から語られる現在の子どもの「僕」の語りであるとも読むことができる。

また、前述したように一人称の語り手は意識的・無意識的に関わらず物語を「編集」する「信頼できない語り手」であり、語り手の「僕」が語る内容を批判的に読むことができる可能性がある。本作品後半の「空は高く高く青く澄んでいました。ブーンブーンというB29の独特のエンジンの音がして、青空にきらきらと機体が美しく輝いています。」という描写を批判的に読む読み手もいるだろう。「僕」と死んだ弟を抱えた「母」が一本道を歩いている時に見た光景を「空は高く高く青く澄んでいました」や「きらきら」と美しく語る不自然さから、語り手によって「編集」されたものであると読むことも可能である。語られる現在の「僕」、つまり子どもの頃の僕が見た光景をそのまま語っていると読めるが、語りの現在の「僕」が当時の光景に自分の心情をのせた「編集」をして語っているとも読める。さらに、「母」の心情に関しても、「僕」が見た「母」の様子から「僕」が判断した「母」の心情であり、「僕」の個人的・主観的なものを含んで語られていると意識することで語り手の「編集」と読むこともできるだろう。

このように、「大人になれなかった弟たちに……」は語りに対する多様な見方を経験できる作品であり、またそれと同時に一人称の語りの読みの方略を引きだすことができる作品であるため、本稿における実践の教材として選定する。

5. 問いの検討

5. 1. 「読みの交流を促す「問い」の要件」(松本2010)に照らした検討

松本は、「読みの交流は、読みを深めるための要件を満たした探究的な課題〈問い〉をめぐって行われる」と述べ、読みの交流を成立させるためには、〈問い〉が必要だと指摘している。松本(2010)⁽¹²⁾は、「読みの交流を促す〈問い〉の要件」として5つの要件があるとしている。

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」であること
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一

貫性方略（結束性方略）が共有されていること

- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関われていること
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

この要件を踏まえて、本稿では、語りの現在と語られる現在を意識した問い、語りを評価する問いの2つを設定する。

問い①：「空は高く高く青く澄んでいました。ブーンブーンというB29の独特のエンジンの音がして、青空にきらきらと機体が美しく輝いています。」は子どもと大人のどちらの「僕」が語っていると思いますか。また、それはどうしてですか。

- a 表層への着目：「死」というネガティブな要素が絡んだ場面で、あえて情景が美しく語られていることは読み手にとっても違和感を覚えることがあるため、本作品の表層的な特徴と言える。
 - b 部分テキストへの着目：特定の情景描写を抜き出しているため、部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
 - c 一貫性方略の共有：どちらの「僕」が語っているかについて、この部分だけの読みに留まってしまい、作品全体を一貫して意味づけられない可能性がある。
 - d 読みの多様性の保障：現在形と過去形が入り混じる情景描写から語りについて考えることで、子どもの「僕」と大人の「僕」のどちらの声で語られているのか読みが変わることが予想される。また、ショッキングな場面であえて美しく情景が語られている違和感からも多様な読みがありえることが予想される。
 - e テキストの本質への着目：弟が死んだ場面の情景が美しく語られた部分のテキストから「語られ方」について考えることを促し、本作品の「語り」の本質に迫ることができる。また、語られ方について考えることで、一人称の語り手によって物語が語られるという本作品の語りの特徴に気が付くことができる。
- 表にすると次のようになる。

問い①：「空は高く高く青く澄んでいました。ブーンブーンというB29の独特のエンジンの音がして、青空にきらきらと機体が美しく輝いています。」は子どもと大人のどちらの「僕」が語っていると思いますか。また、それはどうしてですか。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	△
d 読みの多様性の保証	○
e テキストの本質への着目	○

問い②：「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。」という一文で終わることをあなたはどのように評価しますか。

- a 表層への着目：本作品を読めば、この一文で作品が終わることが理解できる。また、直前の内容とつながりのない「ひもじい」と「弟の死」が並列の関係で語られた一文で作品が終わることは、本作品の特徴と言える。
- b 部分テキストへの着目：最後の一文という特定のテキストを抜き出しているため、部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：本作品が一人称の語りであること、語られる現在と語りの現在が入り混じっていると考えられる語りがあることと関連させて考えることができる。「ひもじい」と「弟の死」が並列の関係で「忘れません」と語られていることや、作品がこの一文で終わることに対して文学的価値を考えることを通して、語られ方や文学

作品の構成に着目した読みが期待できる。

- d 読みの多様性の保障：作品がこの一文で終わることについて考えることで、その終わり方が妥当であるか否か読みが変わることが予想される。また、「ひもじい」と「弟の死」が並列の関係で語られて作品が終わることからも読みに違いがでることが予想できる。
- e テキストの本質への着目：この一文で作品が終わることについて考えることを促し、そのテキストをどう評価するのかということを通して作品を批判的に読むことができる。また、「ひもじい」と「弟の死」という2つの作品全体に関わる要素が並列で語られた一文で終わることについて考えることで、本作品の勘所に気が付くことができる。表にすると次のようになる。

問い②：「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。」という一文で終わることをあなたはどう評価しますか。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保証	○
e テキストの本質への着目	○

5. 2. 「語り」に焦点を当てた問いとしての検討

問い①は、語りの現在と語られる現在のどちらとも読める部分を問いとして取り上げている。問いでは、語りの現在、語られる現在ではなく、大人の「僕」と子どもの「僕」のどちらの声で聞こえるか、としている。大人になった語り手の「僕」が当時の状況を振り返って語っているか、戦時中の子どもの「僕」が見たものを臨場感そのままに語っているのかというように考えることで、本教材の語りの特徴に迫ることができると考えられる。さらに、語りの特徴に迫るということは、作品の読みを深めることに繋がり、学習者によって多様な読みが形成されるような問いであることが期待できる。

問い②は、最後の一文に着目し、「ひもじい」と「弟の死」を一生忘れないと物語を終える語られ方について、どう評価するかを問いとして設定した。問い①で語りの現在と語られる現在を意識した読みを形成したうえで、語られ方を評価することで語りを批判的に読むことができると考える。語りを批判的に読むことで、本教材の語りを通して一人称の語りの特徴を意識した読みの方略の獲得を目指す。

6. 読みの交流の実践

6. 1. 概要

実施日：2022年7月21日（木）教職大学院共通科目「言語力リテラシーの学習デザイン」講義内で実施

実施者：大城里緒

対象：上越教育大学大学院 大学院生22名（全6班）

6. 2. 分析

(1)全体像

松本（2022）⁽¹³⁾によると、読みの交流の認定は「どのような形で読みの交流がなされているかという検討を実際の学習者の話し合いをデータとして分析する」を基準の1つとしており、本稿では発話プロトコルを分析する。プロトコルの書式は、松本（2004）⁽¹⁴⁾に準じる¹⁾。分析には質的三層分析を用いて、話し合いを形式・機能・内容の3つの層から検討する。

また、読みの交流を見取る際に気を付ける点として、松本（2020）⁽¹⁵⁾は次の3点を示している。

- ①根拠をテキストの中から具体的に示しながら、それぞれの読みが適切な理由づけとともに提示されていること。
- ②自分自身の読みや他の学習者の読みについて、比較したり相対化したりしながら、メタレベルから言及していること。

③「読み方」(方略)についての何らかの発言があること。

全班の発話プロトコルから、上記の3観点に当てはまる発話を抽出すると、下記ようになる。

		1 班	2 班	3 班	4 班	5 班	6 班
問 い ①	①	3Ko, 8St, 9Ic	9Sa, 20Sn, 31Sm	10Tk, 25Ta	5Kr, 9Hm, 11Sm	5Sm, 14Na, 15Ty	14Sd, 20Kr
	②	9Ic, 10Ko	38Sm, 29Sn	33Ta	11Sm, 19Kg	14Na	55Sd
	③	3Ko, 4Kt	15Fy, 31Sm	47Ta	5kr, 17Kg, 25Hm	15Ty	13Kr, 17Sw, 20Kr
問 い ②	①	24Kt	80Sm	77Tk	31Kg, 34Sm	64Sm, 67Na	103Kr, 104Sd
	②	26Ic	該当なし	98Ka, 121Tk	41Kr, 56Kr	該当なし	111Sw, 145Kr
	③	24Kt, 27Ko	66Fy, 68Sn	85Ta, 98Ka	56Kr, 64Kg	64Sm, 67Na	111Sw

6 班のうち、1 班、3 班、4 班、6 班の四つの班は、問い①と問い②の両方において松本（2020）が示した3点を満たす発話が見られ、読みの交流が成立しているといえるだろう。しかしながら、大学院生を対象としても全ての班で成立したわけではない。読みの交流が成立した班のなかでも、松本（2020）が示した3点を満たす発話が最も多く見られた4班に注目し、質的三層分析を用いて4班の発話を分析することで、読みの交流の成立の要因について考察することとする。

(2)4 班の発話プロトコルにおける質的三層分析

〔4 班の問い①の発話プロトコルの分析〕

5Kr えっと、そうですね。えっと、自分は大人な僕かなと思いました。(中略)美しく輝いていますの後、え：道にもあかりにも日陰はありませんでした、歩いているのは3人だけです。というこの部分から、え：子どもの、その過去の回想、の印象を持ったっていう。(笑)過去の回想として、え：大人の僕が語っている方が、えっと文章としてのつながりがより適切かなと思ったっていう、ちょっと、理由でしか／／今は言えないです。すみません。

6Kg ／／うん。

7Kg あざっす。

8Kg ()

9Hm えっと、私は子どもの僕だと感じました。(中略)どちらかというと現在ベースで、思い出している僕？が、こう、ひき、なんだろう、現在の僕が引き出されている状況なのかなと感じました。以上です。

中略（(この後、読みを発表し、相槌が続く)）

16Kg そうですね、えっと僕は、大人の僕なのかなって思って、(中略)。

17Kg (中略) その描写をすごく美しく描いているのはここしかないという、ここが僕は読んでいてとても不自然だなあって思っていて、(中略)戦争を葬式とかであえて綺麗な花とかを置くことによって、その悲しさを紛らわせる、みたいな効果があるんじゃないかなって思って、だから僕は大人な僕が嘘をついて、実際こんなふうに見てないけど、後から振り返ってこんなふうに言ったら、その辛い思い出とか

しんどいことをかき消せるんじゃないかっていう、(中略)大人な僕にしました。

中略（(笑い声)）

19Kg でもこれって子どもの僕とも読めるなっていうのが面白いことだなって、こう高く高く澄んでいましたって、やっぱ身長が低いからそのぶん、空が高く高く感じるんだって思ったら、全然その、子どもの自分が語っているとしてでも、読めるなあっていうところで、とても面白いなと思いました、はい。

20Hm なんか話した方がいいですか。

21Kg ああ、そうですね。では、(5)キラッとというか、なんでこういう書き方をしたんだろうっていう。

22Hm なんか、おもい、これって子どもの僕っていうのは／／どうしても子どもに戻れないから：、大人の僕が考えるその時の、僕、だと思うんですね。

23Kg ／／はい。

24Kg ふんふんふんふん。

25Hm で、失われたものって結構人って美化しがちだと思うんですけど／／、過去を、美化した上にさらにひろゆきが亡くなったっていうことで二重の美化が掛かっているのかな／／っていうふうに捉えていて、だからこそこの部分がキラキラしているのかなって。

26Kg ／／うんうん。

27Kg ／／ああ：。

28Kg いや、おもしろいっす。

【形式的な特徴】

1人の発話が長く、相槌が多い。司会などではなく、インフォーマルな発話である。

【会話上の機能】

20Hm「なんか話した方がいいですか。」を受けて、21Kgが新たな話題を提示している。積極的に対話を推進しようとする発話者が存在する。

【意味内容】

5Krは、「過去の回想として、え：大人の僕が語っている方が、えっと文章としてのつながりがより適切かなと思った」のように、前後の文脈から語りを判断している。「文章としてのつながりがより適切」なのが語りの現在の僕の語りである、という自分の「読み方」を表出している。また、17Kgは、「僕は読んでいてとても不自然だなあって思っていて」と語りに対する違和感を示し、「だから僕は大人な僕が嘘をついて、実際こんなふうに見てないけど、後から振り返ってこんなふうに言ったら、その辛い思い出とかしんどいことをかき消せるんじゃないかっていう、」と、語りの現在の語り手を「嘘をついて」と捉えており、そのことによって辛い思い出をかき消そうとしている語り手像を読んでいる。これは、まさに「信頼できない語り手」として語り手を評価することで、語り手は自分自身の辛さをかき消すためにこのような語りをしている、という批判的な「読み方」を表出している。

さらに、9Hmは子どもの「僕」であると読み、「現在の「僕」が引き出されている」と理由を説明している。そして17Kg「争を葬式とかであえて綺麗な花とかを置くことによって、その悲しさを紛らわせる、みたいな効果があるんじゃないかなって思って」を受けて、25Hmで「過去を美化した上に、さらにヒロユキが亡くなったことで二重の美化が掛かっている」と、子どもの「僕」が語っているという自分の読みを具体化して表現している。

〔4班の問い②の発話プロトコルの分析〕

31Kg 僕は評価っていうか、あの、ひもじかったことと、弟の死はっていう、その「と」っていう助詞が、すごく不自然だになっていう気持ちが出て。
(中略) ひもじかったから弟のミルクを飲んでしまっ
て、病気になって、弟のしは死んでしまったって
いう物語にもかわからず、どちらも一生忘れない
っていう書き方をしてるっていうのが、すごく、
なんか、美化してるなあっていうか。その不自然性
を僕は僕の評文はそういうふうに評価しました。は
い。

(中略)

34Sm はい。えっと私は、その戦争でひもじかったことと弟の死とどちらも辛い体験で／／一生忘れちゃ
いけなくて、一生背負って行かなきゃいけない、な
んかその、僕の一文が、その、決意表明っていう
か、そんなふうに感じました。はい。

(中略)

36Hm (中略) ひもじかったことと弟が栄養失調で死
んだこと、を、別物として捉えたいのかなっていう
のと、またそのなんか、その、ひもじかったから、
多分飲んだ、ミルクを飲んだとか／／そういうこと
が起きたと思うんですけど、そこを別々にすること
で、なんかこの、これは僕のせいじゃないぞみたい
な、(中略) 指摘にしたいのかなっていうふうに私
は捉えました。／／以上です。

(中略)

41Kr そうですね、ドンピシャ同じ意見ですけど、え
と、自分もそのひもじかったことと、その弟の死っ
ていうのは関係がないっていうか、関係／／それと

これとは別っていう、ことを強調するためにこの一
文を入れたっていうふうに／／解釈しました。(中
略)

(中略)

46Kg ここは、(中略) 大人の僕なのか、子どもの僕
なのかって言われたら、やっぱこれは大人の僕なん
ですかね？

(中略)

49Kr なんか、子どもの僕が思っていたことが継続し
て今も継続して思い続けて大人の僕が言っているよ
うに／／感じていて、なんか両方思ってたけど、継
続していくに連れて、なんていうか／／大人みが強
く／／なってきたんじゃないかなって／／いうふ
うに。

53Kg 確かに。

(中略)

56Kr でもどうなんですかね／／決意、俺も決意だと思
う、(中略) 子どもの僕が、もう、一生忘れない
っていうふうに／／言った方がなんか強いよう
な、決意がより現れるような／／気も／／自分はす
るんですけど／／どうですかね。どうだろう。

(中略)

64Kg そうですね、俺も結構やってて、あの一ここの
文章とすごく繋がりがああるんですよこの、問1と／
／あるのかなって、じゃこれを純粋な子どもとして
見るのか、戦争の辛さとかわからんけど、ま、ただ
ただひもじくて、で、弟も死んだっていう状況だけ
をすごく痛烈に覚えているっていう文章だとした
ら、ただ、記憶、って感じになるんですけど(中略)

【形式的な特徴】

オーバーラップが多く、インフォーマルなだけでた発話になっている。4名の学習者全員が、他者の発言に対して発言することが多く、自分の読みを発表する際にも自由に思ったことを述べていることがわかる。

【会話上の機能】

Kgは自分が疑問に思ったことを他者に問いかけ、新たな課題を提示し話を展開させている。形式上の特徴としてオーバーラップが多いことをあげたが、これは会話上の機能として相槌が多く、受容的に聞く態度が共有されており、発言しやすい環境で読みの交流が行われていることがわかる。

【意味内容】

問い①で形成した読みをもとに問い②に取り組んでいる。46Kgが最後の一文が大人の「僕」か子どもの「僕」であるか疑問を持ち、それに対し47Krが自分の読みを述べている。56Krでは、自分の読みから語りの現在と語られる現在に言及しており、最後の一文を「僕」の決意であると解釈したことをもとに、「決意を強くするんだったら、子どもの僕が、もう、一生忘れないっていうふうに言った方がなんか強いような、決意がより現れるような気がする」と子どもの「僕」の語りである方が表現の効果が強く現れるという考えを述べている。それに対して64Kgは、Krの読みにも納得しており、問い①との関連についても「この文章とすごく繋がりがあある」と述べており、問い①で語りの現在と語られる現在を意識して形成された読みを問い②にもつなげている。

さらに、64Kgは子どもの「僕」が語ったと考えるか、大人の「僕」が美化して語っているのかということについて述べており、主観的に語る一人称の語りの特徴を踏まえた読みの方略を用いて、語りを批判的に捉えた読みを形成している。時間の都合上、授業者の指示で交流を中断してしまったため、発話プロトコルで一人称の語りの特徴を踏まえた読みをしていることを分析できたのはKgのみであった。

7. 結論

問いの検討や読みの交流の分析から、今回の問いで読みの交流が成立したと認定できる。大学院生は、テキストから語りの現在と語られる現在をもとに自分の読みを形成し、多様な解釈をすることができていた。しかし、問い②については、読みに対してメタレベルからの言及がなく成立していない班もあり、問い①と問い②の両方を成立させるための手立てが必要である。また、2つの問いにおいて読みの交流が成立していた班の発話分析からは、語りの現在と語られる現在を意識した読みは、一人称の語りを読むための読みの方略の獲得につながり、それらは語りを批判的に読むことに関連があるとわかった。しかし、問い②において読みの交流は成立していたものの、語りを批判的に読むことにつながっていなかったことが大きな課題である。

したがって、中学1年生を対象にして読みの交流を成立させ、語りに対して多様な読みをさせるための手立てを考案する必要がある。今回の実践ですべての班で読みの交流が成立しなかった理由がメタレベルからの言及がないことであり、それを改善するためにより部分テキストに着目した問い、もしくは物語内容駆動のレベルの問いを追加する必要があると考えられる。

8. 中学1年生の学習者へのアプローチ

本研究をもとに、読みの交流を成立させ、学習者が一人称の語りの読むための読みの方略を獲得できるための手立てについて検討する。

中村(2018)⁽¹⁶⁾は「大人になれなかった弟たちに……」の実践において、「僕」の罪の意識・罪悪感を取り上げることが多いと指摘している。中村は物語の構造をみたときに「僕」の後悔は導入部であり、物語の山場は「母が、大きくなっていたんだね、とヒロユキのひざを曲げて棺にいれました。そのとき、母は初めて泣きました。」であるとし、「母」の形象が作品の中心にあることは否定できない」と述べている。つまり、この作品の勸所は「母」であるが、最後の一文では「ひもじかった」という「僕」のこと、「弟の死」のみ語られている。

本稿の問い・実践の分析結果と中村(2018)を踏まえて、中学一年生を学習者とした場合のアプローチとして、問い①と問い②の間に作品の勸所である「母」に焦点を当てた物語内容駆動のレベルの問いを設定し、一人称の語りを読むための読みの方略の獲得するための手立てとして適切であるかを検討する。一人称の語りを読むための読みの方略の獲得には、語りを意識した読みの形成を促す必要があり、「母」に焦点を当てるだけでなく、一人称の語りの特

徴が表れているようなテキストを指定することも必要であり、2つの要素が含まれる問いでなければならない。そこで「母」に焦点を当てた物語内容駆動のレベルの問いとして、次の問いを検討する。

問い：「その時の顔を、僕は今でも忘れません。強い顔でした。でも悲しい悲しい顔でした。僕はあんなに美しい顔を見たことはありません。」とありますが、「強い顔」「悲しい悲しい顔」を「美しい顔」と表現したのはなぜか。

この問いでは、「強い顔」「悲しい悲しい顔」をした「母」を「僕」が「美しい」と感じた部分に着目して、登場人物の心情を読み取らせることを目的としている。「強い顔」と「悲しい悲しい顔」はある程度読みが重なることが予想されるが、「美しい」と感じた理由については多様な読みが形成されることが期待できる。作品の勘所に気が付き読み深めていくことは、語りを意識した読みの形成を促すと考える。

しかし、前述したように本教材の語りは一貫して一人称の語りであり、「僕」が見た「母」の様子から、「僕」が判断した「母」の心情であり、「僕」の個人的・主観的ものを含んで語られていることを意識する必要がある。物語内容を理解し、それをもとに一人称の語りの視点から作品を意味付けることであり、一人称の語りを読むための読みの方略の獲得に有効であると考えられる。

今後の実践においては、以上のことも踏まえて、中学1年生が作品の本質に迫るような問いをもとにした授業デザインを考案していきたい。

【注】

1) 発話プロトコルの書式は、松本修（2004）に準じる。記述の方法、記号については以下の通りである。

記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容（提題表現＋叙述表現）によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。
- ・発話者をアルファベットで示す。
- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の＝の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「。」で表記できないごく短い沈黙。
- : 直前の音がびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調（音の大きさ）。
- °° 間の音が小さい。
- (()) 注記

引用文献

- (1) 仁野平智明（2013）「一人称小説の教材性－『故郷』を具体例として－」『沖縄国際大学日本語日本文学研究』第32号，p.1
- (2) 仁野平智明（2013）前掲書，p.1
- (3) 田部井聡〔第2章5 一人称の語りの小説における問いとその諸相〕松本修・桃原千英子（2020）『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書出版，p.141
- (4) F・シュタンツェル（前田彰一訳）（1998）『物語の構造』岩波書店，p.77
- (5) 中村哲也（2018）「『一人称』文学教材の〈語り〉の構造－米倉齊加年『大人になれなかった弟たちに……』（光村図書中一）を中心に－」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』37，岐阜聖徳学園大学国語国文学会，p.12
- (6) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 国語編』東洋館出版，p.37
- (7) 篠崎祐介（2013）「国語科教育における批判的読解指導の研究－森田信義の評価概念における「解釈」の位置づけに焦点を当てて－」『中国四国教育学会教育研究ジャーナル』第13号，pp.11-19
- (8) 松本修（2015）『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部，p.11，13-14

- (9) 松本修・桃原千英子（2020）『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書出版, p.135
- (10) 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号, 臨床教科教育学会, p.77
- (11) 松本修・桃原千英子（2020）前掲書 明治図書出版, p.136
- (12) 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号, 臨床教科教育学会, p.77
- (13) 松本修・桃原千英子（2020）前掲書 明治図書出版, p.135
- (14) 松本修（2004）「国語科研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』第3巻第1号, 臨床教科教育学会, p.77
- (15) 松本修・桃原千英子（2020）前掲書 明治図書出版, p.136
- (16) 中村哲也（2018）「『一人称』文学教材の〈語り〉の構造－米倉齊加年『大人になれなかった弟たちに……』（光村図書中一）を中心に－」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』37, 岐阜聖徳学園大学国語国文学会, pp.3-4

Question about First-person Narrative in Exchange of Reading

From a Pre-Investigation to Graduate Students

Rio OSHIRO* · Takako SATO**

ABSTRACT

This study explains the presence of questions about first-person narrative in the exchange of reading. When we read literary works, it is important to consider the narrative because the narrative controls the reader. The first-person narrative, in particular, is known as the “unreliable narrator” due to its subjectivity.

From this result, we can conclude that questions about narrative prompt one to read critically in exchange of reading.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** School Education