

物語教材の表現特性（Ⅱ）

—小学校中学年を中心に—

船 所 武 志

（平成18年12月6日受理 最終原稿平成19年1月9日受理）

小学校中学年では、物語世界のなかに生起する出来事（事件）をめぐって、物語世界の時間が前後になったり、輻輳したりして、物語に起伏が齎されるようになる。こうした物語世界の時間軸に着目することは、ストーリーからプロットを意識する読みを促すことになると思われる。また、人物の心理が、心理描写を初め、多様な叙述層に表現されるようになる。三人称限定視点といった、語り手の存在と特定の人物への視点移入の構造をとるものが多いが、そうしたなかで、人物の心理描写が出現せずに、三人称客観視点でことさらに感情表現が抑えられたものもある。主人公が語り手としても機能する一人称視点のものも現れる。視点人物に着目することで、視点人物と対象人物との交替現象を起こす教材を分析することができる。

さらに、物語世界の内部にもう一つの世界を持ち込むことがある。物語世界の現在（現実）とは、異なった世界（異世界）を出現させるファンタジーの手法も教材のなかに見うけられる。

以上のように、小学校中学年の物語教材には、叙述に着目した分析を行って、学年配置を考察すると、教材のもつ作品としての構造だけではなく、「読みの方略」にかかわる課題が見えてくるのではないと思われる。「同化する読み」と「異化する読み」についてもそうした課題の一つとして捉えることができる。

キーワード：語り手、視点、叙述分析、心理描写、物語世界の時間軸、読みの方略

1. 小学校中学年の物語教材

小学校学習指導要領〔国語〕の第3学年及び第4学年の「内容」の「C 読むこと」には、以下の指導事項が挙げられている。

- ア いろいろな読み物に興味をもち、読むこと。
- イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。
- ウ 場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。
- エ 読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。
- オ 目的に応じて内容を大きくまとめたり、必要なところは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと。

カ 書かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読むこと。

総じて、当該学年は、段落、場面、内容の中心といった文章構成の全体と部分との関係に注意してとらえることになる。物語教材に関しては、項目のウが指導事項の中心となる。**1、2** 学年の項目ウでは、「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。」とあるので、**3、4** 学年では、場面の展開形態や相互関係、情景を叙述を基にして読むことが期待されている。

第**5** 学年及び第**6** 学年の「C 読むこと」のウでは、「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。」とある。したがって、細かな心理・心情の嬖についての読解は、**5、6** 学年に期待されているのだが、**3、4** 学年において、すでに、登場人物の心理・心情表現が叙述の複数の層序に跨って現れる。児童のなかには、細かな心理・心情の嬖に注目する者もいるようである。本稿では、期待する学習事項の設定基準を問題にするのではなく、**3、4** 学年に配当されている教科書教材に、どのような叙述の特性があり、物語世界をどのように構築しているのか、を考察しようとするものである。構成、叙述に拘りつつ、「読むこと」の方略を模索したいものである。読解力育成に必要な文章論的基礎研究を行おうとするものである。

1、2 学年については、船所（2006b）で、以下のような考察結果を得た。

叙述層は、**1** 学年においては、当初、人物の客観的な行動描写を中心にした教材が登場する。談話描写の中で人物の思いが語られて、心理描写という形態をとらないことが多い。心理描写も心中の吐露という形態をとるのは、**2** 学年の下半期を待つことになる。語り手による視点の移入によって、主人公の視点に読み手として感情移入するのとは異なって、寧ろ、談話描写という客観的な描写が、読み手の感情移入を促していると言えよう。考察対象の教材は、すべて、人物呼称が三人称であった。一人称の呼称が登場するのは、さらに上の学年を待たねばならない。また、**1、2** 学年の教材には、動物の擬人化した登場人物が多く認められる。

1、2 学年では、物語の展開形態が、物語世界の時間的な流れに沿ったものが多いのだが、**3、4** 学年になると、描き出される出来事（事件）をめぐる、物語世界の時間が前後になったり、輻輳したりして、物語に起伏が齎されることがある。

また、人物の心理が、心理描写をはじめ、多様な叙述層に表現されるようになり、出来事（事件）をめぐる人物の心のありようがさまざまな形で描き出されることになる。人称との関係では、三人称限定視点といった、語り手の存在と特定の人物への視点移入の構造をとるものが多いが、なかには、三人称客観視点でことさらに感情表現を抑えたものや、主人公が語り手としても機能する一人称視点のものも現れる。

複数の教科書会社を取り上げている教材の中から、その語られかたを検討する必要がある。

対象とする教材は、船所（2006b）で示した、複数の教科書会社を取り上げている教材である¹⁾。**3、4** 学年については、以下の教材である²⁾。

物語教材の表現特性（Ⅱ）

学年	物語教材
3 上	つり橋わたれ（長崎源之助）大書pp18-26、学図pp10-19 モチモチの木（斎藤隆介）学図pp98-107
3 下	わにのおじいさんのたから物（川崎 洋）学図pp4-13 モチモチの木（斎藤隆介）光村pp62-73 おにたのぼうし（あまんきみこ）大書pp89-98、教出pp68-77
4 上	白いぼうし（あまんきみこ）光村pp52-61、大書pp30-37、学図pp10-17 ポレポレ（西村まり子）東書pp92-103、学図pp56-71 一つの花（今西祐行）教出pp72-79
4 下	一つの花（今西祐行）光村pp4-13、東書pp98-105、大書pp93-100 ごんぎつね（新美南吉）光村pp62-79、教出pp78-91、東書pp64-80、大書pp18-33、学図pp4-21

『わにのおじいさんのたから物』は、2 学年下に 2 社の採用があり、船所（2006b）で取り上げて考察している。したがって、上記の 7 教材を考察対象として、その語られかたを概観してみよう。

2. 物語の叙述— 3、4 学年を中心に—

本稿では、複数の教科書会社で取り上げられている物語教材のうち、3、4 学年の 7 教材について、叙述・構成の分析を行い、小学校中学年における物語教材の表現特性を明らかにする。

分析に際して、教材の文章に、文番号を付した。談話の前後に位置する地の文が一文としての統一性と完結性を備えていない場合は、当該の談話を含んで一文と処理する。

2. 1. 『つり橋わたれ』の表現特性

『つり橋わたれ』は、3 学年の初めに位置する物語教材である。70 文 5 場面からなる物語である。冒頭は、〈「やあい、やあい、くやしかったら、つり橋わたって、かけてこい。」〉(01)、〈山の子どもたちがはやしました。〉(02) の談話描写によって、読み手をいきなり物語世界に引きこみ、当該場面に立たせる。主人公「トッコ」（東京の子）が「山の子どもたち」との諍いで、「つり橋わたれ」と言われる。つり橋を渡ることが仲間となる通過儀礼の役割を果たしている。

場面構成上の特徴としては、〈「やあい、ゆう気があったら、とっととわたれ。」〉(08) に呼応する発話（談話描写）が、〈「ふんだ。あんたたちなんかと、だれが遊んでやるもんか。」〉(17) であり、09 文から 16 文までの場面Ⅱが挿入されて、「つり橋わたれ」となった事情が説明される。よって、場面Ⅱは、説明層を基軸として成立する。さらに、場面Ⅱでは、語り手の評釈層が現れる。即ち、〈だから、サブたちがおこるのは当たり前です。〉(15) である。語り手の存在は、主人公を客体化することで、明瞭化されることになる。物語に流れる時間軸が一様なものではなく、語る時間と輻輳していることが、大きな特徴でもある。

船 所 武 志

教材の全体構造は、人物の行動描写と談話描写とで場面形成がなされるが、特に、場面Ⅲ以降に、主人公「トッコ」の心理描写が出現する。

23はじめのうちはめずらしかったが、一人では、何をやってもおもしろくありません。

24（ママ、今、何してるかな。早くびょう気なおらないかな。）

25そう思うと、きゅうにママがこいしくなりました。

23文の「めずらしかった」は、〈花をつんだり、ちょうちょうをおいかけたり、小鳥のすをのぞいたり——〉(22)と〈来る日も来る日も、トッコは一人で遊〉(21)んだことを指してである。24文は、とくに心中の描写である。25文では、思いが東京の「ママ」に行き、26文で思わず〈「ママーッ。」〉と大きな声となる。これが、「山びこ」との出会いとなる。「山びこ」のように鸚鵡返しするばかりの「着物を着た男の子」を追いかけて、「トッコ」は、「知らないうちに」(50) つり橋を渡ることになる。この「着物を着た男の子」との場面は、38文の〈…とつぜん、どっと風がふいて、…〉と59文の〈そして、また、どっと風がふきました。〉とによって、場面が額縁構造になっている。5年生教材として定評のある『注文の多い料理店』(宮沢賢治)に繋がる構造である³⁾。それは、また、物語現在とは異質の世界を呈示することとなる。物語世界ではあるものの物語現在とは異なる「異世界」が呈示されることで、物語世界の時間軸も輻輳して、単純なストーリー理解に留まらずに、プロット理解へと誘うものであるとも言えよう。

2.2.『モチモチの木』の表現特性

『モチモチの木』は、3学年上と下とに取り上げられている教材である。全64文で、小タイトルが付された5場面から成る教材である。場面を分かっローマ数字は、便宜上、船所が付した。各タイトルは、各場面の内容を象徴的に表わしている。

I おくびょう豆太 (01～08文)

II やい木い (09～20文)

III しも月二十日のぼん (21～29文)

IV 豆太は見た (30～61文)

V 弱虫でもやさしけりゃ (62～64文)

場面Ⅰは、夜、雪隠に行けず、いつも「じさま」を起こす臆病な「豆太」を表わす。語り手の存在が顕著で、読み手が聞き手であるかのような語りかけの叙述が目立つ。また、語り手による解釈・評価が見うけられる。01文〈まったく、豆太ほどおくびょうなやつはない。〉、08文〈…どうして豆太だけが、こんなにおくびょうなんだろうか——〉など。とくに、01文の評価などは、民話的教材の典型であろう。

語りかけの叙述の典型は、場面Ⅱの冒頭、09文〈モチモチの木ってのはな、豆太がつけた名前だ。〉に見られる。タイトルの「やい木い」は、「豆太」が昼間に威張っていることばである。ところが、〈…夜になると豆太は、もうだめなんだ。〉(14)と臆病な「豆太」が描かれる。語り手の視点と「豆太」の視点が重なる、もしくは、視点移入されるものとも言えよう。

物語教材の表現特性（Ⅱ）

場面Ⅲの「しも月二十日のぼん」は、〈「…モチモチの木に灯がともる…」〉（21）という「じさま」のことばから始まる。「豆太」は、それを見たいと思うのだが、冬の真夜中に一人で見なければならぬことに怖気づく。「豆太」の心理描写がきわだつのは、26文〈…とんでもねえ話だ。〉、27文〈ぶるぶるだ。〉、28文〈…昼間、だったら、見てえなあ…。…ぶるぶる、夜なんて考えただけでも、おしっこをもらしちまいそうだ…。〉と、語り手の視点が「豆太」に重なるように視点移入され、「豆太」の心中が描写される。

場面Ⅳ「豆太は見た」では、「じさま」の急病に、「豆太」が「半みち」（約2km）を走って、ふもとの村の医者呼びに行った際に、灯のともるモチモチの木を見ることになる場面である。この場面では、行動描写のなかに「豆太」の感情が含まれる。すなわち、37文〈こわくて、びっくらし、豆太はじさまにとびついた。〉、48文〈豆太はなきなき走った。〉などである。また、理由説明として感情が用いられる。すなわち、49文〈いたくて、さむくて、こわかったからなあ。〉、50文〈でも、大すきなじさまのしんじまうほうが、もっとこわかったから、…〉、56文〈じさまが、なんだか、しんじまいそうな気がしたからな。〉などである。五歳という幼さが、感情を基盤とする行動を起こす証左である。

場面Ⅴのタイトルは、「弱虫でも、やさしけりゃ」は、「じさま」の談話からとられたものである。すなわち、63文〈「…おまえは一人で夜道を医者様よびに行けるほどゆう気のある子どもだったんだからな。自分で自分をよわむしだなんて思うな。人間、やさしささえあれば、やらなきゃならねえことは、キッとやるもんだ。…」〉によるものである。この教訓的な談話と64文〈…じさまが元気になると、そのぼんから、…しょんべんにじさまを起こしたとき。〉の文末「…とき。」の語りかけに民話的要素をみることができる。三人称限定視点で、物語世界の時間軸が前後したり、輻輳したりすることがなく、「豆太」を追体験しやすい教材であろう。

2.3. 『おにたのぼうし』の表現特性

『おにたのぼうし』は、3学年下の後半に位置づけられている教材である。全90文、5場面から成る。

場面Ⅰでは、語り手によって、「おにた」の紹介が、08～10文〈…物おき小屋の天じょうに、去年の春から、小さな黒おにの子どもが住んでいました。／おにたという名前でした。／おにたは、気のいいおにでした。〉でなされる。気のよさは、11～13文に示されるが、節分の夜に豆をまかれて、物おき小屋を出て行く（19）。三人称限定視点で、「おにた」への視点移入がなされ、心理が描写される。17文は、談話描写の鉤括弧が使用されるが、心中の吐露である。すなわち、〈「人間っておかしいな。おには悪いって、決めているんだから。…」〉。題名でもある「おにたのぼうし」は17文〈古い麦わらぼうし〉・18文〈角かくしのぼうし〉に記され、それをかぶって出る。

場面Ⅱでは、〈豆のにおい〉がせず、〈ひいらぎもかざっていない〉（ともに28）、トタン屋根の家を見つけて忍び込む。場面Ⅲの前半部（38～57）では、「おにた」が忍び込んだ家の貧しい様子を知る。病の母親を気遣って、娘が、食事は知らない男の子が節分のご馳走の残りをく

れたので済ませた、と言い、「おにた」は、嘘と見破って、実際にご馳走を用意する。後半(58～68)は、「おにた」が〈女の子が母親に言ったとおりに〉言う。「女の子」の行動描写に感情の表現が含まれている。64文〈女の子はびっくりして、もじもじしました。〉、67・68文〈女の子の顔が、ぱっと赤くなりました。／そして、にこっとわらいました。〉などである。

場面Ⅳは、「女の子」が豆まきをしたいと言い出したことで、黒い豆を入れた「麦わらぼうし」を残して去る。「おにた」の心理は、心理描写のほか、74、76文の行動描写に含みこまれる。72文の〈「…豆まき、したいなあ。」〉との「女の子」の発言に、〈おにたはとび上がりました。〉(74)のように驚きを表わす。76文は、〈おにたは手をだらんと下げてふるふるっと、悲しそうに身ぶるいして言いました。〉とあり、おには悪い存在であるとのことばに反応しての行為である。

場面Ⅴでは、「おにた」の姿はなくなり、「女の子」が一人で〈しずかな豆まき〉(90)をする。場面構成上、特筆すべきは、場面Ⅰ～Ⅳまでは、「おにた」への視点移入がなされるが、場面Ⅴでは、「女の子」に視点移入する。すなわち、87文〈麦わらぼうしから、黒い豆をまきながら、女の子は、「さっきの子は、きっと神様だわ。そうよ、神様よ……。」と、考えました。〉、88文〈「だから、お母さんだってもうすぐよくなるわ。」〉に、「女の子」の心理描写がなされている。このような視点人物の移行は、『ごんぎつね』にも見られる。前景の主人公が背景化するようにも見える。替わって前景化する人物の存在理由に大きく関与する。視点人物と対象人物との交替現象とみることができる。

2.4. 『白いぼうし』の表現特性

『白いぼうし』は、3社が、4学年上の前半に位置づけている。全68文、4場面から成る。語り手が存在して、「運転手の松井さん」に視点移入する三人称限定視点である。したがって、「松井さん」の心理描写が丸括弧で表記されて、Ⅱ、Ⅳ場面に出現している。

物語は、「松井さん」が田舎から送られてきた夏みかんを車に乗せてきたことから始まるのだが、乗客の紳士との会話で明らかにされる。冒頭、01文〈「これは、レモンのにおいですか。」〉の談話描写から始まる。(『つり橋わたれ』と同様の冒頭表現である。) 紳士が降りていくまでが場面Ⅰである。

場面Ⅱは、「松井さん」の心理描写が多用される。

15 (おや、車道のあるすぐそばに、小さなぼうしが落ちているぞ。風がもうひとふきすれば、車がひいてしまうわい。)

23 (ははあ、わざわざここにおいたんだな。)

27 (せっかくのえものがいなくなっていたら、この子は、どんなにがっかりするだろう。)

16文から22文の間に、〈ぼうしをつまみ上げ〉(18)で、〈もんしろちょう〉(20)を逃がしてしまう。25文では、幼稚園児の帽子と分かり、32文では、〈…夏みかんに白いぼうしをかぶせると、…石でつばをおさえました。〉とあるように、もんしろちょうの代わりに夏みかんを置いた。

物語教材の表現特性（Ⅱ）

場面Ⅲは、33文の〈車にもどると、おかっぱのかわいい女の子が、ちょこんと後ろのシートにすわっています。〉という「女の子」の登場に始まる。55文〈バックミラーには、だれもうつっていません。〉、56文〈ふり返っても、だれもいません。〉とあって、蝶々の化身であるかのような存在である。場面Ⅳで再び「松井さん」の心理描写が多用される。

47（お母さんが虫取りあみをかまえて、あの子がぼうしをそうっと開けた時―。）

48（あの子は、どんなに目を丸くしただろう。）

50（おどろいただろうな。魔法のみかんと思うかな。なにしろ、ちょうが化けたんだから――。）

この間に、「女の子」が姿を消す。窓外には、白い蝶々がたくさん飛んでおり、〈松井さんには、こんな声が聞こえてきました。〉〈「よかったね。」（63・65）「よかったよ。」（64・66）〉とある。〈シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声〉が白い蝶々であるかのように描かれている。「男の子」の思いに心を碎いてきた「松井さん」は、蝶々の思いを、「女の子」の出現によって目の当たりに経験することになる。読み手もそのような「松井さん」の立場に立ちうる。

2.5.『ボレボレ』の表現特性

『ボレボレ』は、全140文、5場面から成る。登場人物「ぼく」が語り手でもある一人称視点をとられている。場面Ⅰは、01文〈友達のピーターがけがをして入院したので、ぼくは毎日のように病院へ行っている。〉、02文〈その病院は変わった病院で、かんごふさんもかん者さんも、「ジャンボ」と、スワヒリ語であいさつする――。〉とあり、01文が物語現在を表わしている。この場面Ⅰに至る経緯が、場面Ⅱ以降、語られる。したがって、物語世界の時間軸は、場面ⅡからⅤまで流れて、場面Ⅰが後続する。物語の時間が前後するのは、場面をそのように配置する語りかたの問題である。読み手としては、場面の移り変わりを場面の相互関係として捉えるようになる。場面Ⅰの01、02文の文末形態が、非タ系形（ル系形）であり、他の場面に見られる文末形態のタ系形であることとの異なりにも着目しうる。このような関係把握の読みがストーリー展開の理解から、プロット把握の読みへと誘うものと思われる。

物語は、高渡小学校、四年一組の「ぼく」こと「田代友樹」のクラスに、ケニアからの「ピーター＝オンバーレ」が入ってきたことから始まる。こうした事情は、場面Ⅱの冒頭で紹介される。スワヒリ語の「ボレボレ」（ゆっくり、のんびりの意）ということばを「ピーター」が遣うことから、学校中に広まる。「ぼく」の心理描写とともに、評釈（解釈・評価）が随所に見られる。22文〈ぼくもボレボレが気に入った。〉、23文〈そして、ピーターのこともすきだった。〉などである。他の人物については、各談話描写に心中の吐露が垣間見られるほかは、「ぼく」の目を通して語られるか、「ぼく」の推察で語られることになるかである。32文〈さけび声や笑い声が楽しそうだった。〉（運動場で遊ぶ子達に）、90文〈いずみの顔がみるみるうちにゆがんできた。〉（展望台に取り残されて、ピーターとぼくに見つけられたときの加倉いずみ）など、各場面で見うけられる。場面Ⅲで、「僕」と「ピーター」とが、とくに仲良くなったこ

とが描かれ、場面Ⅳで、「いずみ」の〈ゆくえ不明〉事件、「ピーター」の〈うらない〉による「いずみ」の発見、緊張が解けて、展望台の螺旋階段から**3**人が転落、「ピーター」の入院（場面Ⅴ）と一連の出来事（事件）が語られる。最終**140**文〈いまに病院じゅうでポレポレがはやります、そう思うと、ぼくはおかしくてふき出した。〉にも、「ぼく」の心理が語られる。

一人称視点は、登場人物「ぼく」として、物語世界内部に常に存在する。読み手は、そのような視点人物「ぼく」の目を通して物語世界を見る。つまり、人物に同化する読みを行なうことになるのだが、一方で、異化する読みが課せられてもいる。『ポレポレ』では、場面Ⅰが、物語世界の時間軸と異なる配置がなされていることで、場面Ⅰの語られかたが、他の場面とは異なっていることと、場面間の関係把握がなされる。こうしたことから、物語世界の時間と空間（場面）を異化する読みを形成し得る。三人称限定視点では、語り手によって物語世界が、まず、対時的に呈示されるので、異化する読みが行なわれて、随所で特定の視点人物に同化することになるが、通常見られるケースとは異なるものである。「読み」の問題については、その課題の一端を指摘するにとどめて、稿を改めたい。

2.6. 『一つの花』の表現特性

『一つの花』は、全**51**文、**3**場面から成る。**4**学年上の後半で**1**社、下の冒頭**1**社、末尾近くで**2**社が、取り上げている。戦争を話題にした教材が登場する。語り手による三人称客観視点で描かれて、登場人物の心中を吐露する描写が見られないことが、大きな特徴であろう。しかし、登場人物の時々心理は、その談話描写や行動描写に鮮明に現れる。むしろ、心理描写を意図的に抑えた作品として呈示されたものであろう。

場面Ⅰでは、冒頭二文に話題が集約されている。すなわち、**01**文〈「一つだけちょうだい。」〉、**02**文〈これが、ゆみ子のはっきり覚えた最初の言葉でした。〉である。その理由が**03**文以降場面Ⅰで語られる。場面内部で物語時間が前後する。場面Ⅱは、「お父さん」の出征のとき、「ゆみ子」の口癖に、「お父さん」が一輪のコスモスの花をプラットホームの隅で見つけて「ゆみ子」に渡してやる。無邪気な様子を見て、〈にっこり笑うと、何も言わずに、汽車に乗って行ってしま〉（**39**）う。**40**文〈ゆみ子のにぎっている、一つの花を見つめながら――。〉の行動描写に父の想いが凝集されている。物語全体は、回想的作品構造で、場面Ⅲに至って、語られる物語世界と語る世界とが時間的に一致する。場面Ⅲは、〈十年の年月〉（**41**）が過ぎた物語の現在である。**42**文〈ゆみ子は、お父さんの顔を覚えていません。〉、**43**文〈自分にお父さんがあったことも、あるいは知らないかもしれません。〉の語り手による説明、評釈に、十年の歳月と残された者の今の生活を感じさせる。**41**文から**51**文の**11**の文に、**3**度「コスモス」の語が出現する。すなわち、**44**文〈…小さな家は、コスモスの花でいっぱい包まれて…。〉、**47**文〈…ゆみ子の高い声が、コスモスの中から聞こえてきました。〉、**49**文〈…買い物かごをさげたゆみ子が、スキップをしながら、コスモスのトンネルをくぐって出てきました。〉である。同じく**3**度出現する「ミシンの音」は、母の仕事の忙しさを象徴している。貧しくとも穏やかな暮らしの中に、幸せを感じている「ゆみ子」の姿が伝わる。

物語教材の表現特性（Ⅱ）

2.7.『ごんぎつね』の表現特性

『ごんぎつね』は、4 学年下の前半に 2 社、後半に 3 社と、5 社全てが教科書教材に取り上げている作品である。全145文、6 場面から成る。教材本文にアラビア数字（1～6）で場面分けがなされているが、本節では、他節に合わせて、場面Ⅰ～Ⅵのローマ数字を用いることとする。場面Ⅰ冒頭では、語り手としての「わたし」が登場する。すなわち、01文〈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。〉である。06文まで、いたずら好きのひとりぼっちの小ぎつね「ごんぎつね」の紹介がなされる。07文で、〈ある秋のことでした。〉と、物語の時間軸を特定することになる。こうした語りの枠組みを有する作品で、語り手の視点が移動することにより、描き出される場面に変化を齎す。

物語の内容を各場面ごとにまとめるとともに、各場面に見られる人物の心理描写の主だったものを取り立ててみよう。

場面Ⅰ：「兵十」の取った魚をいたずら心で、「ごん」は魚籠から逃がしたが、うなぎだけ首に巻きついたまま逃げ帰った。

09雨が上がると、ごんはほっとして、…

18「兵十だな。」と、ごんは思いました。

27ちょいと、いたずらがしたくなったのです。

31ごんは、じれったくなって、…（うなぎの首を…）。

34ごんは、びっくりして飛び上がりました。（兵十に「ぬすつとぎつね」と言われ）

38ごんはほっとして、（うなぎの頭をかみくだき、…）。

18を除いては、地の文で、「ごん」に視点移入されている。三人称限定視点である。

場面Ⅱ：十日ほどたって、「兵十」の「おっかあ」の葬式に出くわし、自分がうなぎを取ったことと結びつけて、後悔する。

41ごんは、「ふふん、村に何かあるんだな。」と思いました。

42「なんだろう、秋祭りかな。祭りなら、…お宮にのぼりが立つはずだが。」

47「ああ、そうしきだ。」と、ごんは思いました。

48「兵十のうちのだれが死んだんだろう。」

61「ははん、死んだのは、兵十のおっかあだ。」（兵十のしおれた様子を見て）

64「…兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。…うなぎが食べたいと思いながら死んだんだろう。ちょっ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」

談話描写の叙述形態をとったものが多いが、発話型の心中の吐露と見てよからう。

場面Ⅲ：「ごん」は、償おうとして、鯛売りから盗んで、「兵十」の家に置く。「兵十」が盗人扱いされたことを知り、「ごん」はくりや松たけを山で採ってくるようになる。

67「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」

77ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。

81どうしたんだろうと、ごんが思っていますと、…（兵十の傷を見て）

船 所 武 志

83 ごんは、これはしまったと思いました。(兵十の独り言で事情を知って)

84 「かわいそうに兵十は、いわし屋にぶんなぐられて、あんなきずまで…」

談話形態で鉤括弧の心中描写と比して、地の文として心理描写は、語り手のフィルターを通すことになる。

場面Ⅳ：「兵十」と「加助」が念仏に向かう途中、「兵十」が、くりや松たけを、不思議なことにだれかが置いていく話をするのを「ごん」が聞く。

114 ごんは、「お念仏があるんだな。」と思いながら、…

「兵十」と「加助」との談話描写が中心となる場面。「ごん」は視点人物として、聞き耳を立てているので、心理描写も少ない。

場面Ⅴ：念仏が終って、帰り道での二人の話に耳を傾ける「ごん」。

128 ごんは、「へえ、こいつはつまらないな。」と思いました。(「神様にお礼」と聞いて)

129 「…おれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃあ、おれは引き合わないなあ。」

場面最後の二文に、「ごん」の心中が吐露される。場面Ⅱ・Ⅲの「ごん」の後悔や反省と合わせて、「ごん」という人物をどう捉えるか、問題の箇所でもあろう。

場面Ⅵ：明るる日、「ごん」が、くりを持って行った時、「兵十」は、いたずらをしに来たと思って、火縄銃で「ごん」を倒す。

134 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。

135 「ようし。」

141 「おや。」と、兵十はびっくりして、…

135と141とは、談話描写として発話したものともてもよいが、134は、地の文での心理描写(心中)である。場面Ⅵにいたって、視点人物は、「兵十」に移行している。「ごん」については、行動描写しか表現されない。西郷(1968)では、「視覚の転換」と名づけている⁴⁾。142〈「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは。」〉の「兵十」の言に、143〈ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。〉とある。128・129との関連を見ることができる。続く144・145の最終文は、〈兵十は、火なわじゅうをばたりと取り落しました。〉・〈青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。〉とある。物語は、冒頭の7文による枠組みと呼応せずに、物語世界の中で切れるように終る。あえて、枠組み構造をとらないことで、読み手にとっては、「兵十」の後悔と悲しみの大きさを感じ取れるのではないだろうか。視点人物と対象人物との交替現象であるが、主人公の転換でもありと言えよう。

3.3、4 学年の物語教材の叙述—まとめにかえて—

1、2 学年では、物語の展開形態が、物語世界の時間的な流れに沿ったものが多いのだが、3、4 学年になると、物語世界のなかに生起する出来事(事件)をめぐる、物語世界の時間が前

物語教材の表現特性（Ⅱ）

後になったり、輻輳したりして、物語に起伏が齎される。『つり橋わたれ』、『ポレポレ』等に見受けられた。こうした物語世界の時間軸に着目することは、ストーリーからプロットを意識する読みを促すことになると思われる。

また、人物の心理が、心理描写を初め、多様な叙述層に表現されるようになり、出来事（事件）をめぐる人物の心のありようが描き出されることになる。三人称限定視点といった、語り手の存在と特定の人物への視点移入の構造をとるものが多く、その典型としては、民話的な語りの構造をもった『モチモチの木』であり、多くの教材が該当する。そうしたなかで、『一つの花』のように、人物の心理描写が出現せずに、三人称客観視点でことさらに感情表現が抑えられたものが見受けられた。『ポレポレ』のように、主人公が語り手としても機能する一人称視点のものも現れる。視点人物と対象人物との交替現象を起こす教材が登場する。『ごんぎつね』はその典型とみられるが、『おにたのぼうし』にも同様の現象と分析し得る。

さらに、物語世界の内部にもう一つの世界を持ち込むことがある。物語世界の現在（現実）とは、異なった世界（異世界）を出現させるファンタジーの手法である。考察した教材のなかでは、『つり橋わたれ』がその典型とみられるが、指摘したように、宮沢賢治の『注文の多い料理店』を髣髴とさせる。異世界とは言えないが、物語世界の現在（現実）には、異質な人物の登場によって異空間を形成する場合がある。『白いぼうし』の「女の子」の出現がそれに該当するとみられる。

以上のように、小学校中学年の物語教材には、叙述に着目した分析を行なって、学年配置を考察すると、教材のもつ作品としての構造だけではなく、「読みの方略」にかかわる課題が見えてくるのではないと思われる。「同化する読み」と「異化する読み」についてもそうした課題の一つと捉えて、さらに検討を重ねていく必要がある。

註

- 1) 複数の教科書会社に取り上げている教材の一覧（1上～6下）は、船所（2006b）に掲載している。
- 2) 「学図」は学校図書、「光村」は光村出版、「大書」は大阪書籍、「教出」は教育出版、「東書」は東京書籍である。それぞれ略記した。学年によって差はあるものの、各分冊の総頁数を100頁前後とみると、教材の配置がわかる。
- 3) 山の中の西洋料理店の場面が出現・消失する前後で、「風がどうとふいてきて、草はザワザワ、木の葉はカサカサ、木はゴトンゴトンと鳴りました。」という表現が存在し、異世界としての場面の出現を額縁構造としてとらえることが可能である。
- 4) 「一章から五章まで、の長い間、あなたは、ごんの身になり心になってきているわけですから、最後の六章で、こんどは、兵十の身になったとしても、兵十の眼からみるごんの〈すがた〉に、ごんの心を、やはり、わがことのようにわかることができますのです。」（pp167）との指摘がある。

参考文献

- 氏原基余司（2006）「国語力をどのようにとらえるか」（『日本語学』明治書院、第25巻第12号10月号）
小田迪夫（2005）「読むことの指導体系——読みの方法の指導体系を求めて」（『朝倉国語教育講座 第2

船 所 武 志

- 巻 読むこと教育』第二章、朝倉書店)
- 西郷竹彦 (1968) 『教師のための文芸学入門』(明治図書)
- 高木展郎 (2006) 『『読解力』をどうとらえる』(『日本語学』明治書院、第25巻第7号6月号)
- 土部 弘 (1973) 『文章表現の機構』(くろしお出版)
- 船所武志 (2001) 「文章作品の時間表現—テンス・アスペクトの表現論的考察—」(四天王寺国際仏教大学『四天王寺国際仏教大学紀要』人文社会学部 第33号)
- 船所武志 (2005a) 「場面構築と叙述形態—近代小説の文末に着目して—」(表現学会『表現研究』第81号)
- 船所武志 (2005b) 「文章表現の場面論」(四天王寺国際仏教大学『四天王寺国際仏教大学紀要』第40号)
- 船所武志 (2006a) 「文章表現の視点—『視点跨渡』について—」(四天王寺国際仏教大学『四天王寺国際仏教大学紀要』第42号)
- 船所武志 (2006b) 「物語教材の表現特性—小学校低学年を中心に—」(四天王寺国際仏教大学『四天王寺国際仏教大学紀要』第43号)
- 松山雅子 (2005) 「読むことの指導の内容と方法 — 物語の学習指導」(『朝倉国語教育講座 第2巻 読むこと教育』第三章、朝倉書店)
- 文化審議会答申 (2004.2) 『これからの時代に求められる国語力について』(文化庁ホームページ)