

物語教材の表現特性 (Ⅲ)

—小学校高学年を中心に—

船 所 武 志

(平成20年3月31日受理 最終原稿平成20年5月12日受理)

要旨：小学校高学年の物語教材では、時間系列に配置された場面構成の教材が主となっているが、読み手が意識して人物の関係構成や出来事の因果関係を捉える読みが求められている。中学年で促されたプロット読みを高学年では定着させることが肝要である。「読みの方略」として、「視点」に着目することは高学年においても重要である。巧みな叙述は時に「視点乖離」を示す。場面構成も場面間の関係構成として捉える必要がある。中学年でもみられた異世界(空間)の場面も、それを現出させている現実場面との対照で場面のもつ「象徴性」に気付く必要があろう。人物、事物、事象と、教材によって異なるが、「象徴性」を理解する読みが高学年には求められている。

物語教材は、心を揺さ振られ、大きな感動を引き起こされる。感動から感想へと進むのではなく、その感動がどのように引き起こされるのか、登場人物の心理の変化は何が齎しているのだろうか、「関係構成」、「因果関係」として分析的に読みつつ考える力を養うことが求められている。

キーワード：読みの方略、視点、叙述分析、関係構成、象徴性

1. 小学校の物語教材—5、6学年の内容と指導—

現行小学校学習指導要領〔国語〕の第5学年及び第6学年における「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 自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な図書資料を選んで読むこと。
- イ 目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。
- ウ 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。
- エ 書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと。
- オ 必要な情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。

物語教材の読みに関しては、特に、ウがかかわってくる。他は説明文教材を念頭においたものと解される。現行では、5、6学年になると論理的思考を促すための説明文教材にウェートが置かれているのだが、本稿では、物語教材に焦点を当てる。指導事項ウの「登場人物の心情や場面についての描写など」が、実際にはどのように描かれているのか、また、「優れた叙述」をどのように味わえばよいのか、といった観点から物語教材を見直すこととする。複数の教科

書会社が取り上げている物語教材の表現特性を考察することで、小学校5、6学年が学習すべき「読みのスキル」といったものを検討しうるのはないか、と考えた。同時に、小学校低・中・高学年の段階を追って、「読むこと」の内実が明らかになるものと思える。

2008年2月に発表された新学習指導要領案では、該当する5、6学年の「C 読むこと」が、次のように記載されている。

(1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。

イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。

ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。

エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

オ 本や文章を読んで考えた事を発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。

物語教材の読みに関しては、特に、エが関与する。現行との比較では、「登場人物の相互関係」をとらえることが加わっていることと、「優れた叙述」を味わうだけでなく、そうした叙述について「自分の考えをまとめること」である。自分の考えをまとめて書くことへの指導に、新学習指導要領案の特徴の一つがあるのだが、これに関しては、機会を改めることとして、本稿での言及は避ける。「読むこと」の内実を検討することとした。

野地(2005)は、「読むこと(読書行為)」の主要機能を、方法の面から精読・多読、対象の面から形象読み・情報読み、目的の面から『たのしみ読み・しらべ読み』として取り上げている。物語教材がかかわると考えられる「形象読み」に関しては、「形象読みは、読み手に内面的世界を構築させる。読み手がまとまりを持った、一つの世界を構築していくという営みは、読書行為の機能として最も注目させられる。」と述べている(p1-2)。精読・多読、形象読み・情報読み、たのしみ読み・しらべ読み、といった各々二様の読みが、読み手各人の読むことの内実を豊かに形成するものであろう。そのような読書行為を見通した上で、物語教材を授業として取り上げるには、まず、その物語世界との読み手の対峙が求められると思量する。多読・敷衍することに先立って精読が求められ、形象読みによって内面的世界の構築が図られることになる。よって、たのしみ読み・しらべ読みと同時に、読み方を学ぶ「まなび読み」が求められることになる、と考えられる。

小田(2005)では、国語科教育における「読むこと」の体系に関して以下の指摘がある。

「読むこと」の指導体系は、何をどう読ませて、どんな読む力を育てるのかを課題として、読む対象すなわち教材の選択・配列の体系と、読ませ方およびその読みによってつける能力(技能)の体系を構想することができる。(p27-28)

として、体系化の枠組みを呈示している。「読書・読解指導過程の体系化」として、〈読書→読解→読書〉指導の展開過程を、Ⅰ通読力を育てる指導(基礎過程)、Ⅱ読解力を育てる指導(基

本過程と練習・応用過程）、Ⅲ読書力を伸ばす指導（発展過程）として構成している（p32-37）。Ⅱの1基本学習に、（1）通し読み、（2）分析読み—構成・叙述を分析して、（3）統合読み—分析的理解をまとめて、が置かれている。本稿で取り上げようとする読みは、とりわけ（2）の分析読みということになる。

松山（2005）では、「物語を学ぶというのは、どのようなことばの力の育みを目指すことなのだろうか」として、「考えるべき基本的事柄として、つぎの四点を掲げ」ている（p47）。

①物語とは、どのような特質を持つテキストなのか、②その特性にそいながら、テキストのなかに、どのように反応することを学ぶのか、③それが、どのようなことばの力となるのか、④その学びには、いかなる体系化とそれを支える構造がかんがえられなければならないのか、である。

物語の学習指導においては、どの項目も避けて通れないばかりか、これら四点がかかわりあった総合的な力として、どのような物語リテラシーがめざされるべきかが、問われる。総合的な力を考えた場合は、上記の四点のかかわりが不可欠であろうが、本稿では、とりわけ、①と②とが射程範囲であるといえよう。

現行の学習指導要領では、学ぶ内容が5、6学年になると、3、4学年の「場面の移り変わり」から「優れた叙述を味わ」うことになる^{（註1）}。本稿では、こうした点から、5、6学年に求められる「読むこと」の学習内容について、具体的な教材を例に、考察を深めたい。

船所（2007）で、3、4学年については以下のような考察結果を得た（p216-217）。

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後になったり、輻輳したりして、物語に起伏が齎される。（略）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。（略）

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。

本稿では、5、6学年の物語教材にみられる表現特性を見出すことで、どのような読み手を育てることが望ましいのか、を考察したい。すぐれた読み手の豊かな読みをどのようにして保証しうるのだろうか。個別・個性読みの前に、一斉読みとしてなしうる読みの基本的方略があるのではなかろうか、と思われる^{（註2）}。

5、6学年の物語教材で、複数の教科書会社に取り上げているものを示す^{（註3）}。

学年	物語教材
5 上	大造じいさんとがん（椋 鳩十）東書pp88-99、学図pp10-25、教出pp78-89 注文の多い料理店（宮沢賢治）学図pp66-83
5 下	大造じいさんとがん（椋 鳩十）光村pp74-88、大書pp97-108 注文の多い料理店（宮沢賢治）東書pp70-88、大書pp2-15 雪渡り（宮沢賢治）教出pp26-41
6 上	川とノリオ（いぬいとみこ）教出pp76-87
6 下	海の命（立松和平）光村pp70-81、海のいのち 東書pp72-82 川とノリオ（いぬいとみこ）大書pp95-108 雪渡り（宮沢賢治）東書pp100-113

5 学年では、『大造じいさんとがん』・『注文の多い料理店』、5 学年から 6 学年を跨いで『雪渡り』、6 学年では、『川とノリオ』・『海の命』である。

2. 5、6 学年教材の表現特性

本節では、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、5、6 学年の 5 教材について、叙述・構成の分析を行い、小学校高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とを備えていない場合には、当該の談話を含んで一文と処理する。

2. 1. 『大造じいさんとがん』（椋鳩十）の表現特性

『大造じいさんとがん』は、135 文 4 場面からなる。四つの場面は、時間系列で配置されている。がんの頭領と目される「残雪」に対する「大造じいさん」の心理がどのように変容するのか、その変容を齎す「残雪」の行動がどのようなものであったのか、に焦点の置かれる読みが期待される。場面 1（01～32 文）は、冒頭 01 文「今年も、残雪は、がんの群れを率いて、ぬま地にやってきた。」とあり、「大造じいさん」の傍に語り手の視点が置かれる。したがって、「大造じいさん」の心理描写が多用される。「…この残雪が来るようになってから、一羽のがんも手に入れることができなくなったので、いまいましく思っていた。」（06 文）、「…今年こそはと、かねて考えておいた特別な方法に取りかかった。」（07 文）の下線部のように語り手は「大造じいさん」に視点を重ねる。「よく日の昼近く」（11 文）一羽のがんを手に入れるものの、「そのよく日」（21 文）は、「えをあさった形せきがあるのに、」（25 文）一羽もかかなくなる。「…あの残雪が仲間を指導してやったにちがいない。」（29 文）、「…たいしたちえをもっているものだな、…」（32 文）と、登場した「残雪」に対する「大造じいさん」の心理を中心に場面 1 が構成されている。

場面 2（33～56 文）は、「そのよく年も、残雪は、大群を率いてやってきた。」（33 文）とあり、場面 1 の 1 年後を描く。「大造じいさん」は、集めておいたたにしを毎日ばらまいて、がんのえ場を作り、「…少しはなれた所に、小さな小屋を作って、…」（42 文）「りょうじゅうをぐつ

とにぎりしめた」(49文)。語り手の視点は、「大造じいさん」に寄添うように置かれているのだが、続く叙述では、「残雪」側に語り手の視点が一時的に振られて、「大造じいさん」に戻る。

50ところが、残雪は、油だんなく地上を見下ろしながら、群れを率いてやってきた。51そして、ふと、いつものえ場に、昨日までなかった小さな小屋をみとめた。

52「様子の変わった所には近づかぬがよいぞ。」53かれの本能は、そう感じたらしい。54ぐっと急角度に方向を変えると、その広いぬま地の、ずっと西側のはしに着陸した。

55もう少しで、たまのとどくきよりに入ってくるというところで、またしても、残雪のためにしてやられたのだ。

50・51文の下線部では、語り手の視点は「残雪」に寄り添う。52文は「残雪」の心中描写であることは明瞭である。ところが、53文の文末表現「らしい」は他者の推量を表し、「残雪」からの視点乖離が認められる。54文でも物理的な距離感を表し、55文の「またしても…やられた」は、「大造じいさん」に重なりつつ、文末「のだ」で語り手による解説的叙述となる。

場面3（57～122文）は、「今年もまた、…」(57文)で始まり、「二年前」(60文)とあることから、場面1から二年後であることがわかる。二年前に生け捕ったがんを飼いならして、「例のえ場に放ち、昨年建てた小屋の中にもぐりこんだ。」(70文)。続く叙述では、「大造じいさん」の心理と行動の描写が際立つ。「さあ、いよいよ戦とう開始だ。」(71文)、「大造じいさんのむねは、わくわくしてきた。」(75文)、「しばらく目をつぶって、心の落ち着くのを待った。」(76文)、79文では、「…ひとあわふかせてやるぞ。」と鉤括弧を付して談話描写の形式を取っている。ところが、82文以降、予期せぬ事態が生じる。はやぶさが「がんの群れを目がけて」「一直線に落ちてくる」。「大造じいさんのおとりのがん」(90文)が攻撃を受ける。行動描写を中心に活写される。

92はやぶさは、その一羽を見のがさなかった。／95はやぶさは、その道をさえぎって、パーンと一つけた。／98もう一けりと、はやぶさがこうげきのしせいをとった時、さっと、大きなかげが空を横切った。／99残雪だ。／100大造じいさんは、ぐっとじゅうをかたに当てて、残雪をねらった。101が、なんと思ったか、再びじゅうをおろしてしまった。／102残雪の目には、人間もはやぶさもなかった。103ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけであった。(／：段落改行されていることを示す)

92文から103文までの12文で形式段落が9つ存在する。行動描写は、文末「タ」形で菌切れよい叙述が展開する。100文の存在が、99文を「大造じいさん」の心中を表現したものと保証し、語り手の視点は、「大造じいさん」に重なる。ところが、101文で視点乖離が生じ、102文では、「残雪」の傍に語り手の視点が置かれ、103文では、文末「デアル」形で解説するものの、「残雪」の心理が語られている。

「残雪」は、はやぶさとの戦いで傷つくが、近づいた「大造じいさん」に対して、「正面からにらみつけた」(118文)。「それは、鳥とはいえ、いかにも頭領らしい、堂々たる態度のようであった。」(119文)、「最期の時を感じて、せめて頭領としてのいげんをきずつけまいと、努力しているようでもあった。」(121文)。文末の「ようであった」・「ようでもあった」は、「大造じい

さん」の判断を表しているのは明白である。122文に「強く心を打たれて」とあるからである。文末の「デアル」形は解説的であるので、畢竟、語り手の視点が「大造じいさん」のそれに重なりと見るのが妥当である。

場面4（123～135文）では、「残雪は、大造じいさんのおりの中で、ひと冬をこし」（123文）で、体力を回復させるのだが、「ある晴れた春の朝」（125文）、「大造じいさん」は、「残雪」を解放する。「…また、堂々と戦おうじゃないか。」（132文）と「よびかけ」（133文）「晴れ晴れとした顔つきで見守っていた。」（134文）「いつまでも」（135文）として物語は締めくくられている。「大造じいさん」の「残雪」に対する心理の変容は、「残雪」の「頭領らしい、堂々たる態度」が起因したものであった。登場人物の相互関係を、ストーリー読みではなく、プロット読みの中から因果関係としてとらえることが重要である。

2. 2. 『注文の多い料理店』（宮沢賢治）の表現特性

『注文の多い料理店』は、147文からなり、額縁構造の3場面で構成されている。場面1は、01文から14文、場面2は、15文から140文、場面3は、141文から147文である。物語世界の現実世界（空間）を場面1・3とすると、場面2は、異世界（空間）となる。額縁構造とする所以は、「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15文と140文との叙述が、異世界（空間）への導入とそこからの離脱の指標として表現されているからである。

物語は、「二人のわかいしんし」が狩をしに山奥へ迷い込み、「西洋料理店」で山猫に料理されそうになるという話である。冒頭は以下のように始まる。

01二人のわかいしんしが、すっかりイギリスの兵隊の形をして、ぴかぴかする鉄砲をかついで、白くまのような犬を二ひき連れて、だいぶ山おくの、木の葉のカサカサしたところを、こんなことを言いながら歩いておりました。

02「ぜんたい、ここの山はけしからんね。鳥もけものも一びきもいやがらん。何でも構わないから、早くタンタアーンと、やってみたいもんだなあ。」

03「しかの黄色な横っ腹なんぞに、二、三発おみまい申したら、ずいぶん痛快だろうねえ。くるくる回って、それからどたっとたおれるだろうねえ。」

「二人のわかいしんし」の様子は、狩をする山奥には似つかわしくなく、都会的、西洋的である。02・03文の両者の談話からも彼らの存在が、山奥というこの環境と対峙せざるを得ないものとなっている。しかも、「二人」の間に差異を設けて人物設定されていない。名前もなく、冒頭から末尾まで、「二人」としか表現されていない。07・08文では、損害の額に違いはみられるものの、ともに損害額を述べたに過ぎない。全編を通して両者の談話は、同調的で同方向を表す「合流」の話段特徴を示している^(註4)。「合流」の話段特徴は、73%に及ぶ。残る23%は、「交流」の話段特徴で、疑問提示とその解決となっている。両者の差異が際立つような、対立的な談話がないということは、一つの方向に向かって無反省となり、その行動にも拍車のかかる談話であることを示す。西洋かぶれした「二人」が、「西洋料理店」で逆に料理されかかるのも、

両者の都合のよい解釈に基づいた談話に負う所が大きい。

したがって、扉にかかれた内容の45文【当軒は注文の多い料理店ですから、どうかそこはご承知ください。】や96文【料理はもうすぐできます。十五分とお待たせはいたしません。すぐ食べられます。…】など、下線部の二重の意味に気付かないまま、疑うことなく振り返りもせずに次の部屋へと進んでいくことになる。最後の部屋を前に食べられることに気付いて、117文「うわあ。」、119文「うわあ。」を最後に、「二人」の談話は叙述されない。「二人」の談話数は、121文までに、52に及ぶ。43%が談話描写に費やされる。にもかかわらず、これ以後、「二人」については、心理描写と行動描写のみとなる。「山猫」の子分たちの談話が123、124、125、126、127、128、131、132と並ぶが、「二人」は、「泣きだし」（121文）、「泣いて泣いて泣いて泣いて泣きました」（133文）と泣くばかりであった。東京へ帰ってからも「紙くずのようになった二人の顔だけは、…もう元のとおりに直りませんでした」と結ばれている。02・03文の談話にみられる「二人」の性格と比較すると、深い心理・意識の面に相当大きな変容を齎す結果となった。

この「二人」の変容が何に起因するものか、と問う時、山おくの「西洋料理店：山猫軒」の存在意義を抽象化して考えることになる。自然に対する畏敬の念を微塵も持たず、西洋かぶれした「二人のわかいしんし」が、「あんまり心をいためたために」（129文）、顔の相まで変わったというのは、「西洋料理店」の象徴性に逼る読みが不可欠となることを証している。登場人物間や出来事との相互関係について考察・検討することが事物・事象の象徴性に至ることになる。生活の糧としての狩ではなく、レジャーとしての狩を安易に（金の力に頼って）楽しもうとすることへの自然の怒りが、罰を与える如く「西洋料理店」に象徴的に現れていると解せよう。初めに述べた物語の額縁構造〔現実世界（空間）—異世界（空間）—現実世界（空間）〕が単に異世界（空間）のクローズアップに留まらず、むしろ、異世界（空間）を通過して現実世界（空間）へと戻るという回帰構造としてのものであるとの理解が肝要であろう。

2.3.『雪渡り』（宮沢賢治）の表現特性

『雪渡り』は、177文、二場面からなる。場面1は、「雪渡り その一（小ぎつねの紺三郎）」と題して、01文から75文までである。場面2は、「雪渡り その二（きつね小学校のげんとう会）」と題して、76文から177文までである。

叙述は、人物の談話描写ならびに行動描写といった対象表現が大半を占め、説明や評釈（評価・解釈）といった叙述者表現は、6%に満たない。唯一、評釈かと思受けられる07文「こんなおもしろい日が、またとあるでしょうか。」も、登場人物「四郎とかん子」の視点に重なる表現とみることができる。したがって、人物の行動や出来事などの象徴的意味を物語構造とともに読み解くことが肝要である。

冒頭には、説明的表現が次のようにある。

01雪がすっかりこおって大理石よりもかたくなり、空も冷たいなめらかな青い石の板でできているらしいのです。／08いつもは歩けないきびの畑の中でも、すすきでいっぱいだった

野原の上でも、好きな方へどこまででも行けるのです。09平らなことはまるで一枚の板です。

10そしてそれがたくさんの小さな小さな鏡のようにきらきらきら光るのです。

01文は、語り手の推量を含めた「のだ」文で説明的な叙述が置かれる。物語世界を客体化し読み手に呈示する語りの手法である。この教材では、その手法によって、物語世界そのものが異世界（空間）として際立たせている。「雪渡り」そのものが、物語世界の現実とは異なり、日常性を逸脱する。それは、物語の場面構成にも現れている。「野原」―「森」―「林」の順で、異世界（空間）への階梯が認められる。「二人（四郎とかん子）」が「森の近くまで来」（12文）、「森へ向いて高くさけ」（14文）ぶと、「小ぎつね紺三郎」が登場する。58文では、「三人はおどりながらだんだん林の中に入ってゆきました。」とある。「紺三郎」に招待された「げんとう会」は、「林のおく」（95文）で、「林の中には月の光が青い棒を何本もななめに投げこんだようにさしておりました。」（96文）・「その中の空き地に二人は来ました。」（98文）とある。「げんとう会」に来て、「きつねのこしらえたもの」（166文）を食べたことに、「今夜のご恩」（170文）と「紺三郎」が述べている。そこに、「二人」ときつねの社会との交流の意味があることは明白である。末尾の三文を示す。

175二人は森を出て野原に行きました。

176その青白い雪の野原の真ん中で、三人の黒いかげが向こうから来るのを見ました。177それはむかえに来た兄さんたちでした。

「兄さんたち」は、十二才以上であるために「げんとう会」に参加できなかった。異世界（空間）への立入りが許されず、「野原」までの出迎えとなった。「野原」は、物語の現実世界（空間）と異世界（空間）との通路の役割を果たしている。「雪渡り」の場面構成もその一とその二との二場面だが、「森」（その一）の内部に「林」（その二）があるという二重の包含構造を有している。そうした構造をもつ「雪渡り」が、人間社会としての現実世界（空間）と隔てられているということと、橋渡しとしての役割を負った「二人」に感謝する「紺三郎」に注目することで、作品のもつ象徴性に気付くことになるであろう。

2. 4. 『川とノリオ』（いぬいとみこ）の表現特性

『川とノリオ』は、144文からなる。その場面構成は、以下のようになっている。

題	文番号	内容
	01～05	昔ながらの川のを、春にも夏にも、冬の日にも、ノリオは、聞いた。
早春	06～10	川で洗濯する、あったかい母ちゃんのはんてんの中で、ノリオは川の匂いをかいだ。
*	11～20	ノリオの父ちゃんの出征を見送った時、母ちゃんの細い手がきつくノリオを抱いていた。
また早春	21～58	川で遊ぶノリオの身に危険が及ぶと母ちゃんに連れ戻されるという「追いかけっこ」が続いた。

物語教材の表現特性（Ⅲ）

夏	59～69	役場のサイレンがほえだすと、ノリオたちは防空壕にはいらねばならなかった。
八月六日	70～75	黒いゴム靴、麦藁帽子、黒いパンツを川へ流してしまったが、今日は取り戻しておしおきする母ちゃんが来ない。
*	76～82	遊び疲れても、川の中にいたノリオは、ただ、母ちゃんを待っていた。
*	83～88	夜、ノリオは家に帰ったが、朝ヒロシマに行った母ちゃんは戻っていなかった。
おぼんの夜（八月十五日）	89～93	ばあちゃんの仏壇に新しい盆提灯が下がり、ときどき、じいちゃんの横顔が平家蟹のように、ぎゅっと歪む。
*	94～99	かあちゃんの戻ってこない家で、ノリオはじいちゃんの子になった。
また秋	100～105	父ちゃんが戦地から帰ってきた、小さな箱となって。
冬	106～112	ノリオの家のあひるは川で元気に泳ぎ、じいちゃんは工場へ通っている。
*	113～116	タカオが、大きな、頼もしそうな父ちゃんと自転車を通る。
また、八月の六日が来る	117～119	さらさらとすずしい瀬の音をたてて今日もまた川は流れている。
*	120～130	母ちゃんを一日じゅう待ってたあの日、そしてとうとう母ちゃんが戻ってこなかったあの日が、幾たび目かめぐってきた。
*	131～137	じいちゃんの工場のやぎっ子の干し草かりが、ノリオの仕事だ。
*	139～144	ノリオは、かまを使いながら母ちゃん帰れようと思う。川は一時も休まず流れる。

「また早春」の場面で、「…川と一日じゅう遊んで暮らす、ノリオは小さい神様だった。」（57文）・「…幸せな二才の神様だった。」（58文）とあるので、その前場面「早春」では、「母ちゃんの背中の中で、」「川のにおいをかいだ」「ノリオ」（いずれも09文）は、一才であった。「また、八月の六日が来る」では、130文に「小学二年生のノリオ」とある。物語は、戦時中、「母ちゃん」が広島原爆投下の犠牲となり、「父ちゃん」は、出征して戦死するという状況の中で育つ「ノリオ」を描く。時間の経過とともに展開するが、その叙述には、際立った特徴がある。

人物の呼称は、「ノリオ」、「母ちゃん」、「父ちゃん」、「じいちゃん」、そして「タカオ」とその「父ちゃん」であるので、「ノリオ」が視点人物として機能しているが、むしろ、語り手が幼い「ノリオ」に寄添いながら、ときに視点を重ねるように物語世界を描き出している。

「父ちゃん」の出征場面では、13文「すすきの銀色の旗の波と、真っ白いのぼりに送られて、ノリオの父ちゃんは、行ってしまった。」との叙述である。「出征」ということばも、「戦地」ということばもここでは使われていない。「行ってしまった」という幼い「ノリオ」の視点からの行動描写となっている。「また秋」の場面では、「戦死」ということばは使われず、「すす

きがまた、銀色の旗をふり、父ちゃんが戦地から帰ってきた。」(102文)と行動描写の形をとるが、「父ちゃんは小さな箱だった。」(103文)と、下線部のように、「ノリオ」の視点がとらえたような叙述がなされる。続く104文では、「じいちゃんが、う、うっと、きせるをかんだ。」と「じいちゃん」の行動描写がなされるが、それは、「じいちゃん」の深い悲しみと事態の把握が充分にできない「ノリオ」を描いて、読み手には、一層の悲しみが伝わるものである。しかも、105文は「川が、さらさらと歌っていた。」とある。冒頭場面から末尾まで、一貫して描かれる川の描写と相俟って、「川」の象徴的な存在性がクローズアップされる。

「母ちゃん」が原爆の犠牲となる場面は、「原爆」ということばを使わず、場面のタイトルに「八月六日」とし、以下のような叙述がなされる。

71ノリオのまっさらの麦わらぼうしも、川はぶかぶか流していった。72ノリオの黒いパンツまで、川は流してしまっただが、すぐにそんな物を取りもどして、ノリオのおしりにおしおきする母ちゃんが、今日は、来なかった。

80ノリオは生ぬるい水の中を、つかれはててジャブジャブわたりながら、ザアザア高まる川音の中に、ただ、母ちゃんを待っていた。

81なにもかも、よくしてくれる母ちゃんのあの手。82びしゃり、とおしりをぶつ、あったかいあの手……

*

83夜が来て、ノリオは家へ帰ったが、母ちゃんもどってはいなかった。

下線部のように、「来なかった」「待っていた」「もどってはいなかった」と「ノリオ」に視点を置いた叙述となっている。続く84文・85文でも、「ノリオ」の視点からの状況描写と解せる。すなわち、「近所の人が、せわしく出入りする。おそろしそうな、人々のささやきの声」である。85文から一行空けて置かれている86文「ノリオの家の母ちゃんは、この日の朝早く汽車に乗って、ヒロシマへ出かけていったという。」の叙述は、「ノリオの家の」とあることで、語り手の視点が「ノリオ」から視点乖離している。「ヒロシマ」との片仮名表記も、原爆が投下されたという特別の形容を含む表現である。

「おぼんの夜（八月十五日）」の場面では、やはり、「ノリオ」の視点からその状況と「じいちゃん」の様子が描かれる。

89前に死んだ、ばあちゃんの仏だんに、新しいぼんちようちんが下がっている。

90じいちゃんはきせるをみがいている。91ジュースと焼けるくさいやにのにおい。

92ときどき、じいちゃんの横顔が、へいけがにのように、ぎゅっとゆがむ。93ごま塩のひげがかすかにゆれて、ぽったり、ひぎにしがよく落ちる。

89文の下線部が「母ちゃん」の新盆を表現する。92・93文の「じいちゃん」の描写が、幼い「ノリオ」の視点からと見られて、やはり、読み手に一層の悲しみが伝わる叙述である。「ノリオ」にとって、「八月の六日」は、「まぶしい川のまん中で、母ちゃんを一日じゅう、待ってたあの日」(121文)、「そしてとうとう母ちゃんが、もどってこなかった夏のあの日。」(122文)と記憶の中に刻まれる。

「ノリオ」が幼いということもあるが、悲しみの表現に心理・心中描写を極力抑えた叙述がなされていることで、かえって読み手に深い感動を与える。しかも、常に、「川」が「ノリオ」の傍らに存在し、「いつときも休まず流れ続ける」（144文）姿は、人の営みとは対照的な永遠の時の流れを表しているとともに、人の営みを大きく包含する象徴的な存在でもある。文末「夕」形と「ル」形、加えて体言止めの効果的な叙述法を含めて、感情表現を抑制して象徴性を高めた教材である。

2.5. 『海のいのち』（立松和平）の表現特性

『海のいのち』は、83文からなり、8場面に分かつことができる。場面1（01～09文）は、「太一」の父の猟師としての生き方。場面2（10～15文）は、「瀬の主（クエ）」との格闘による父の突然の死。場面3（16～20文）は、中学を卒業して「与吉じいさ」の弟子となった「太一」。場面4（21～29文）は、一本釣りを教える「与吉じいさ」。場面5（30～38文）は、何年も経って、「太一」は「与吉じいさ」に村一番の猟師と認められたが、真夏のある日、「海に帰っていった」「与吉じいさ」。場面6（39～48文）は、母の悲しみを背負って父の海にもぐり続ける「太一」。場面7（49～77文）は、村一番のもぐり猟師だった父を破った瀬の主（クエ）に対して、殺さずに、父と重ねて「海のいのち」と思うようになったこと。場面8（78～83文）は、「海のいのち」を全く変えないような村一番の猟師であり続けた「太一」。

場面構成は、時間の流れとともに配置されている。最も、重要な場面として場面7を挙げなければならない。「太一」の心情の大きな変化を表している箇所は、以下のような叙述である。

68もう一度もどってきても、瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。69おだやかな目だった。70この大魚は自分に殺されたがっているのだと太一は思ったほどだった。71これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ。72この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う。

73水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。74もりの刃先を足の方にどけ、クエに向かってもう一度えがおを作った。

75「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」

76こうすることによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。77大魚はこの海のいのちだと思えた。

クエに対する「太一」のとらえかたは、場面7で大きく変化するのだが、それはなぜか。父や「与吉じいさ」とのかかわりの中で、「太一」が海やそこに生息する魚たち、とりわけクエに対してどのように受け止めるようになったかという観点から、各場面を読む必要がある。

場面1では、代々海に生きる漁師の家に、「太一」もまた育ってきたことが、人物の談話・行動描写を中心に叙述される。「だれにももぐれない瀬に」もぐる「もぐり漁師」だった父の生き方は、大物を仕留めても自慢せず、「海のめぐみだからなあ。」と言う（08文）ところにある。必然、不漁の日が続いても父は「何も変わらなかった」（09文）のである。場面2は、「瀬の主」であるクエと格闘して「事切れ」た父の様子が、事物・状況描写を中心に描かれる。場面7の

76文で、なぜ、クエに向かって「おとう」と呼びかけるのか。これには、06文「潮の流れが速くて、だれにももぐれない瀬に、たった独りでもぐっては、岩かげにひそむクエをついてきた。」という父の姿と「海のめぐみ」ということばだけでは、捉えきれない。談話・行動描写を中心にした場面3で、「太一」が弟子入りする「与吉じいさ」も、その瀬にかかわりがある。17文に、「与吉じいさは、太一の父が死んだ瀬に、毎日一本づりに行っている漁師だった。」とある。「もぐり漁師」でなく「一本づり」の漁師に弟子入りした理由も解せることになる。場面4では、「与吉じいさ」の談話・行動描写を中心に叙述される。とくに、談話27文「…千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていける」という「与吉じいさ」の漁師としての姿勢に着目しておかねばならない。場面5で、人物の行動描写に加えて、特徴的なのは、「太一の心理・心中描写が現れることである。38文「父がそうであったように、与吉じいさも海に帰っていった」と、「太一」の心が捉えている。「与吉じいさ」の談話32文「…太一、ここはおまえの海だ。」は、いつも漁に出る、同じ瀬を表している。この「瀬」ということばが、登場する人物達ならびにクエとの関係構成の鍵となっている。

場面6では、「母の悲しみさえも背負」(42文)って、「太一」は、「父が死んだ辺りの瀬に船を進め」(43文)る。後半、海に入っの印象が心理描写として叙述される。「ほぼ一年が過ぎ」(49文)て、場面7に至って、「追い求めてきたまぼろしの魚、…父を破った瀬の主なのかもしれない」(63文)クエに出会う。場面7は、クエの描写と「太一」の行動・心理描写が中心となる。「瀬の主は全く動こうとはせず」(68文)、「おだやかな目」(69文)をしており、「自分に殺されたがっているのだと太一は思ったほどだった」(70文)とある。「瀬の主」を人格化してしまった「太一」にとっては、捕る対象でなくなる。が、捕らねば「一人前の漁師になれない」(72文)。この相反する想いが、「太一」を「泣きそうに」(72文)させる。瀬に生き、瀬に散った父と重ねることで、「瀬の主を殺さないで済んだ」(76文)。よって、「瀬の主」を「海のいのち」(77文)と受け止めるようになる。場面8は、その後の「太一」を説明的に叙述している。場面7で「海のいのち」は、「瀬の主」を象徴的に表したが、場面8では、漁師にとって生活の糧として存在する海の生き物の総体を指している。82文の「千びきに一びきしかとらないのだから、海のいのちは全く変わらない。」には、「太一」の漁師としての生き方が師匠から受け継がれている。

主人公の生き方は、登場する人物の関係構成が育んでいること、その関係構成を支えることばに着目することが肝要と思われる。物語が時間の流れに即して叙述されていようとも、読む行為は、「なぜ」を契機にストーリー読みからプロット読みに切り換えて、人物、事物、出来事の関係構成を捉えることが求められているのであろう。

3.5、6学年の物語教材と「読み」の方略—まとめにかえて—

PISA型の「読解力」向上が話題となることが多く、ややもすれば、「思考力」と「表現力」とにウェイトが移行して、その基本となる「読解力」、あるいは、「読むこと」の内実を検討することがおろそかになるともいえよう。本稿では、叙述層分析を手がかりとして、物語の構成・叙述にかかわって、その表現特性を明らかにしようとした。叙述層分析の表に関しては、紙幅

の都合で掲載を割愛した。

5、6学年の物語教材のうち、5教材を取り上げて、その表現特性について述べた。『大造じいさんとがん』では、「大造じいさん」の「残雪」に対する心理の変容を読み解く必要がある。一つの観点として、「視点」に着目してみた。「大造じいさん」に重なることも多いのだが、「視点乖離」も見られ、「残雪」の心理が語られることがある。登場人物の相互関係を、プロット読みの中から、因果関係としてとらえることが重要である。『注文の多い料理店』では、三つの場面が額縁構造になっており、場面2の異世界（空間）に出現する「西洋料理店」のもつ意味を読み解くことが重要である。そこには、「二人」の話段特徴も深く関与していることに気付かされる。額縁構造が読むという行為においては、回帰構造となることに着目し、異世界（空間）の象徴性を考えることが求められているといえよう。『雪渡り』においても、「野原」―「森」―「林」の順で異世界（空間）への階段が認められる。「雪渡り」という「二人」の行為自体が象徴性を帯びたものであることに気付く読みが必要であろう。『川とノリオ』は、冒頭無題の5文に続き、8場面からなるのだが、場面内において、さらに、*（アステリスク）で分かち複雑な場面構成をとっている。文末の表現にも特徴があり、感情表現を抑制して象徴性を高めた教材といえよう。場面は、時間系列の配置であるが多くの場面で構成されていることが、かえって詩的な印象を読み手に与える。『海のいのち』は、8つの場面に分かちことができる。時間系列に場面が配置されているが、場面7を中心に、「太一」の心理変化を、人物、事物、出来事の関係構成を捉えることで気付いていくことが肝要なのであろう。ストーリー読みからプロット読みへの重要性である。「瀬の主」の象徴性と「太一」の生き方が人物の関係構成が育んだものであることに気付く読みが求められる。

5教材に共通して、場面構成が時間系列に配置されている。ストーリーを読むに留まるのではなくプロットを読んで、人物の関係構成ならびに、出来事の因果関係を分析的に把握する読みが必要であろう。心を揺さ振られ、大きな感動を与えられる物語教材に対しても、そのように仕組まれて表現されていることを学ぶことが大切である。5、6学年では、プロット読みを通して、教材に込められた「象徴性」を読み解く力を育むことが重要である。

5、6学年では、時間系列に配置された場面構成の教材が主となっているが、3、4学年では、物語世界の時間を前後して出来事を描く教材が目立った。それは、3、4学年の教材がストーリー読みからプロット読みを促しているとみてよいのではないだろうか。5、6学年ではプロット読みを意識した読みが求められているとみることができるのではないだろうか。人物の心理においては、人物の関係構成や出来事の因果関係に裏打ちされた読みが求められている。さらに、人物、事物、事象に込められた「象徴性」を読み解く力が求められるようになる。

教材の学年配置は、物語に限らず、説明文教材についても改めて検討する余地があるように思われる。それはさらに、「読むこと」から「考えること」「書くこと」への教育においても同様である。小学校の学年配置に留まらず、中学校・高等学校の国語科教育としてもより明瞭にスキル化して段階を明示しなければならない。

註

- 1 現行『小学校国語科学習指導要領』「2内容」の「Cーウ」では、1・2年が、「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと」。3・4年が、「場面の移り変わりや情景を、叙述を基にしながら読むこと」である。
- 2 野地（2005）では、「教室（学級）における読むこと（読解・読書）の学習指導は、時として一斉読みの形態に傾きやすい。一人ひとりの個別読みを育てることの重要なのは十分承知していながら、なお一斉的な扱いに重点が置かれやすい。一人ひとりの読みを育てていこうとする、個別読み育成への心配りがなされて、初めて個性読みが生い立ってくるのを可能にする。」（p14）と述べている。「個性読み」が充分になされる読み手を育てることに、国語教育の課題もあるのであろう。一斉読みの授業論としての問題が、一方で横たわっているが、そうした指摘も視野に入れて、前段階としての分析読みによって、物語教材の叙述と構成にかかわる表現特性のスキル化を図らねばならないのではないかと考える。
- 3 平成17年度版の教科書によるものである。複数の教科書会社が取り上げている教材6学年の一覧（1上～6下）は、船所（2006b）に掲載している。なお、「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。
- 4 ひとまとまりの談話をザトラウスキー（1991）に倣って「話段」として、その特徴を林（1979）を参考に「話段特徴」と、船所（1994）で述べてきた。「話段特徴」には、「交流」「合流」「異流」「流入」「対立」があると考えた。『注文の多い料理店』の「二人のわかいしんし」の談話は、大半が「対立」「異流」もなく、二人の考えの差異も見えず、一人の人物の談話のようで、典型的な「合流」である。

参考文献

- 小田迪夫（2005）「第二章 読むことの指導体系」（『朝倉国語教育講座2 読むことと教育』朝倉書店）
- ザトラウスキー、ポリー（1991）「会話分析における『単位』について—『話段』の提案」（『日本語学』10-10）
- 野地潤家（2005）「第一章 読むことの機能と教育」（『朝倉国語教育講座2 読むことと教育』朝倉書店）
- 林 四郎（1979）『坊っちゃん』の会話構成」（『論集日本語研究8 文章・文体』有精堂）
- 船所武志（1994）「戯曲対話の表現分析—岸田國士『紙風船』を例として—」（表現学会『表現研究』第59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）
- 船所武志（2007）「物語教材の表現特性（Ⅱ）—小学校中学年を中心に—」（四天王寺国際仏教大学『四天王寺国際仏教大学紀要』第44号）
- 松山雅子（2005）「第三章 読むことの指導の内容と方法 一 物語の学習指導」（『朝倉国語教育講座2 読むことと教育』朝倉書店）
- 文部省（1999）『小学校学習指導要領解説 国語編』（東洋館出版社）
- 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領案 第2章各教科 第1節国語」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf）1