



物語の構造に着目して読み、批評に誘う学習の検討: 語り手の意図を考え、物語の魅力伝える

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-01-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渥美, 伸彦 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00010814

物語の構造に着目して読み、 批評に誘う学習の検討

～ 語り手の意図を考え、物語の魅力を伝える ～

渥 美 伸 彦

1. 研究の目的

本稿では、長く教科書に掲載されている新美南吉『ごんぎつね』を教材として、子供たちに物語の構造に着目して読み、批評に誘うために行った実践を紹介し、その効果について検討することを狙いとす。

『ごんぎつね』について、鶴田清司（2010）は、「これからの課題と授業づくりのヒント」として、「伝承の物語として読むこと」と「作品を批評すること」の重要性に言及している。前者は冒頭の一文「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。」の効果を考えることであり、後者は物語の内容を理解するだけでなく、表現の特徴や工夫、その効果を考えることである。また、中野登志美（2020）は、教材の特性を生かした学びについて『ごんぎつね』を例としてその重要性を説いている。中野（2020）は、山元隆春（2005）を踏まえ、小学校4年生を「見物人的スタンス」という読みの発達段階だと捉えている。「見物人的スタンス」とは、登場人物に対して一定の距離をとる対象化した読みができる段階だとされている。これを根拠に『ごんぎつね』がどの教科書にも4年生の教材として選定されているとし、兵十を対象化して読むことを通して、子供たち一人一人が「その後の兵十の物語」を生み出す糸口を見いだす指導の重要性を唆している。しかし、中野（2020）では、いくつかの先行研究や実践などに触れながら、授業を行うための具体的な着眼点や発問等の意図や効果などを検討はしているものの、具体的な授業実践や言語活動、そして、それを行った上での有効性や効果などについては十分に検証されていない。

そこで、本稿では『ごんぎつね』を教材として、実際に中野（2020）が言う「〈緑辺が途切れた額縁〉構造の特性や登場人物が語ることの意味合いを生かした指導」（P49）について、具体的な言語活動を位置付け、その有効性や効果などを検証しようと試みた授業実践を報告し、成果と課題を検討したい。

2. 研究の方法

本稿で紹介する実践は、2021年10月8日（金）に北海道国語教育研究大会旭川大会で公開したものである。実践のコンセプトや授業の計画等については稿者が行い、授業実践は北海道教育大学附属旭川小学校の田中里彩教諭が行った。稿者と授業者

は、授業者の勤務校の公開研究会はもとより校内研究や日常実践についても共同しながら研究を進めている。また、実際の授業に当たっては旭川市教育研究会小学校物語文委員会の協力を得た。以降、実践のコンセプトについて言及し、その後具体的な実践の報告を行う。その上で、成果と課題を整理していくこととする。

3. 物語の構造や語り手の意図に着目した意味のある問いと思考のプロセス

『ごんぎつね』は、最後の場面で語り手の視点が転換する。先述した冒頭の一文で登場する「わたし」という語り手が「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。」と語り始める。2文目以降語り手は一貫してごんの視点に寄り添って語り続ける。しかし、最後の場面の「そのとき、兵十は、ふと顔を上げました。」という文から、その視点は兵十へと転換する。また、語りの時制について考えると、冒頭の一文は現在、そして、次の文から始まるごんと兵十の物語は過去である。現在の語りから始まった物語は、その後過去の出来事であるごんと兵十の物語が語られる。しかし、物語の結末に至ってもその語りが現在に戻ることはない。これについて中野（2020）は「最後の場面で読者は出口のない宙づり状態に投げ出される構造となっている」と言及している。そして、「この教材における読みの最大の争点」として、「最後の場面でごんと兵十が通じ合えたかどうかであろう。」（P42）と述べている。

ごんと兵十が通じ合えたかどうかについては、多くの先行する研究や実践がある。例えば、佐藤佐敏（2017）のコンフリクトを生む問いに基づく読みや佐々原正樹（2014）の解釈の偏りを前提にした授業、さらには府川源一郎（2000）などである。しかし、ごんと兵十が通じ合えたかどうかという問いに対する答えや解釈は一定してはいない。

府川（2000）は「ごんのむくろを抱いた兵十にごんの心中は伝わるはずはない。兵十には、自らの孤独感を基盤として兵十と連帯しようとしたごんの思いのすべては、理解しようがないのである。」（P164）と述べている。一方、佐々原（2014）では「読み」は個人の内的な認知的過程のみならず、教材の特質、教室での相互作用の質によって規定されるとし、解釈の偏りに着目した授業を構想している。ここでは、人間特有の情報処理の特徴にも触れ、自分が知っている信念や仮説と一致する情報を集め、反証となる情報を避けようとする確証バイアスなどに言及しつつ、「ごんの気持ちは兵十に伝わった」という解釈の存在を生かした授業を具体化している。つまり、前者はごんと兵十は通じ合えていないという読みであり、後者は通じ合えているという読みを生かした授業であろう。もとより読むという行為は唯一の解釈や一律に正解への到達を志向するものではない。しかし、ここで取り上げた2つの読みを検討すると、その根拠や理由、それが依拠する考え方の違いが見えて

くる。

佐々原（2014）は、難波博孝（2008）などを踏まえ、物語の世界を3つの場に分類している。それは、「物語の世界（A会話の場、B傍観者の場、C別々の場）」、「語りの世界」、「現実世界」（P57）である。この考え方に基づくると、府川（2000）などが言う「伝わるはずはない・理解しようがない」という解釈は、基本的にごんと兵十が物語の世界において「B傍観者の場」や「C別々の場」にいるという考え方に基づくものである。物語の世界において彼らが会話のようなやりとりをするのは「ごん、おまえだったのか、いつも、くりをくれたのは。」という兵十の言葉に対して、「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。」という箇所だけである。実際、ごんは兵十の様子を見ながらいわゆる「つぐない」という行動をし、さらには語り手によってその心情が多く語られる。しかし、兵十はいたずらをしているごんやくりや松たけを見るばかりである。加えて、そもそも動物と人間という存在の違いもあり、兵十はごんの気持ちまでは理解しようがないだろうという考えである。

一方、「伝わった」とする解釈については、語り手が物語の大部分をごんに寄り添って語るという構造から、読み手はごんの視点から物語を読むことになるだろう。そうすると、読み手は自然とごんに同化し、ごんに感情移入をしながら読むこととなる。小学校4年生という発達段階を考えると、子供たちの読後の感想として「ごんの思いは兵十に伝わった、伝わってほしい。」という思いや考えをもつことは当然のことであろう。佐々原（2014）では、「ごんの気持ちは伝わったか」という課題で授業前にアンケートを行っている。その結果、平成19年度では伝わったが52.2%、伝わらないが47.8%、平成21年度では伝わったが54.5%、伝わらないが45.5%であったとしている。感想の分布を見ると、子供たちの感想は大きく二分していることが分かる。

これまで2つの解釈について、それが依拠するであろう考え方や根拠、理由について整理してきた。これらはどちらも一定の説得力があり、読みの広がりや深まりという点からも納得できるものである。事実、本実践で活用したK社の教科書の学習の手引きでも、「3 深めよう」としてそれらを想定した次のような一連の記述がある。まずは子供たちを学習活動に誘う問いを引用する。

ごんと兵十の心のつながりについて、あなたはどう思いましたか。ノートに書いてしょうかいし合いましょう。（P25）

そして、この問いに基づきどのような思考をすればよいか、その参考例として二人の子供たちの考えの一部が示されている。

- ① 最後に二人は分かり合えたと思うよ。兵十が「ごん、おまえだったのか。いつも、くりをくれたのは。」って言ってるよね。ということは、……。
- ② わたしは、二人は分かり合えていないと思うよ。だって、兵十はごんのしてきたことはわかって、ごんがどんな気持ちでそんなことをしてきたのかは、わかっていないでしょ。もう、ごんは……。 (P25・番号は稿者による。)

これらの参考例からは、先述したような読みが依拠する考え方やその根拠、理由と同様であることが分かる。ただし、ここでは冒頭の一文に対する言及はない。つまり、鶴田(2010)のいう「伝承の物語として読む」という観点が参考例には見られないのである。

では、「伝承の物語として読む」ということはどのような読みなのか。それは、『ごんぎつね』という物語が「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。」という、伝承されてきた物語だということを示唆する設定となっている点に着目して読むということである。中野(2020)は、北吉郎(1975)の調査を引きながら次のように述べている。

『ごんぎつね』は額縁構造の作品である。それにもかかわらず、冒頭部分と最後の場面が連関しておらず、額縁の〈縁辺〉が途切れているところに『ごんぎつね』の特性がある。『ごんぎつね』の場合、子ども達が反応を示さなかった冒頭部分は、宙に浮く『ごんぎつね』の読みに方向性を指し示す糸口になる。(P43)

我が国では、教室というコミュニティにおいて、ある問いを基に各自の読みを交流しながらその答えを考えていくといったスタイルで読む学習が行われる。そこでは、問いの内容や質はもちろんのこと、子供たちが自分たちの答え、言い換えると読みとそれが基づく根拠や理由の交流が重要である。もとより読みは唯一絶対の正解が存在するものではなく多様であってよいものではある。しかし、ある問いを基にその答えを探していくスタイルの読みの学習においては、学級集団で合意することができるような説得力のある読みやその根拠、理由が存在するだろう。中野(2020)の言うように冒頭の一文に対して、「子供たちが反応を示さなかった」のであれば、なおさらそれを上げることは説得力のある根拠、理由として機能するだろう。

そこで、本実践では、子供たちに「ごんの気持ちは兵十に伝わったか。」という問いを設定し、その答えを考えるに当たっては、冒頭の一文を意識させるようにする。その際には、冒頭の一文が存在することの効果や意図を考えさせることとする。

4. 主体的に学習に取り組む態度を育てる言語活動の設定

昨今「主体的に学習に取り組む態度」の育成が重視されている。物語を読む学習

においてもそれは重要である。そのためには、子供たちが見通しをもち、意味を感じながら課題を解決していけるような言語活動の設定が必要である。しかし、松本修(2018)は言語活動を位置付けた読むことの学習について「読みの交流」とは何かという文脈で次のように述べている。

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(感想を書くとか帯を作るとかいう見かけだけの活動だけでは不十分)。また、そこでは、活用される読みの知識・技能(たとえば、隠喩や象徴の意味を説明できること)が明確になる。そして、その知識・技能が活用される(たとえば隠喩や象徴について学習したことを意識的に用いてテキストの読みに生かす)ことで、言語による表現を伴う相互作用的な活動(たとえば、話し合いによる相互の考えの理解と自らの考えの見直し)がなされるのである。(P131)

本実践では、「ごんと兵十は分かり合えたか」という問いと冒頭の一文の効果をセットで考えていくこととした。これはここで言うところの「探究的な課題〈問い〉」であるとする。松本(2018)は「探究的な課題〈問い〉」の要件として、「①誰でも気がつく表現上の特徴を捉えている。／②着目する箇所を限定している。／③全体を一貫して説明できる。／④いろいろな読みがあり得る。／⑤その教材を価値あるものとする重要なポイントにかかわっている。」(P132・「／」は改行を表す)と述べている。冒頭の一文では、「わたし」が村の茂平というおじいさんから聞いた話であるという設定を語っている。これを根拠に「なぜ茂平はごんと兵十の物語を知ったのか。」という疑問を生み出す。そして、その疑問に答えるには「兵十がごんと物語を村の周囲の人々に語ったのか」という問いを投げかける。もちろん、兵十がごんと物語を周囲の人に語らなければ、そして、ある種の衝撃や感動をもってその物語が人々に受け止められなければ、茂平がその物語を知ることはなかったと考えられるだろう。つまり、兵十によって語られたごんと物語は、村の人々によって「中山様というお殿様」がいた時代から延々と伝えられてきたことを意味する。こう考えると、「ごんと兵十は分かり合えたか」という問いの答えは、延々と伝えられてきた=伝承されてきた物語という点から、「分かり合えた」とする答えも自然である。一方、伝承されてきた物語であり、兵十をはじめ人々と読み手である子供たちにある種の衝撃や感動を与えたとはいえ、物語の世界におけるごんの心中は兵十には分かりようがないといった読みも成り立ち得る。教室で学ぶ子供たちの読みを一層広げたり深めたりする有意味な課題であろう。

では、見せかけだけの言語活動ではなく、主体的に学習に取り組む態度の育成を目指すためにはどうすればよいのか。先の引用にあるように、「活用されるべき知識・技能」と「言語による表現を伴う相互作用的な活動」となるように活動を構想

することを旨したい。そこで、本実践では、前者を冒頭の一文があることの効果や意図とし、後者を『ごんぎつね』の魅力を批評する活動とその交流とした。具体的には、子供たちには「『ごんぎつね』の魅力にMu-tuber」と題して、『ごんぎつね』の魅力を発表する動画を作成して発表するという言語活動を位置付けることとした。

5. 実践の計画

5.1 単元名

『ごんぎつね』の魅力にMu-tuber～場面の移り変わりと結び付け、登場人物の変化を読もう～

5.2 単元の目標

【思考力・判断力・表現力等】（他の観点は省略）

- ① 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。
- ② 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。

5.3 単元の評価規準

【主体的に学習に取り組む態度】（他の観点は省略）

- 学習の見通しをもち、叙述を根拠にしたり、仕掛けに気付いたりしながら、進んで物語の魅力を考えようとしている。

5.4 単元の指導計画

- ・ごんぎつねの魅力をプレゼンするという学習の見通しをもつ。／全文を通読し、初発の感想（兵十はごんの気持ちに気付いたと思うか）を交流する。【1時】
- ・物語全体の設定や、ごんの気持ちが分かる表現を捉える。／語り手の視点の転換について考える。【2・3時】
- ・ごんの気持ちと、その変化について考える。／兵十のごんに対する呼称の変化と、気持ちや関係性の変化との結び付き（仕掛け）を捉える。【4・5時】
- ・兵十のアフターストーリーについて思考することを通して、茂平から聞いた話を語る「わたし」という設定について考える。【6時】
- ・ごんぎつねの魅力を伝えるプレゼンを考える。【7時】
- ・プレゼンを発表、交流し、学習全体を振り返る。【8時】

6. 実践の具体

6.1 単元の出会いと物語の構造や内容の把握（1～5時間目）

本実践では、単元の導入に当たって、既習の物語教材である『白いぼうし』を使っ

て、教師がその物語の魅力伝える動画を提示した。その動画を「Mu-Tube」と題して子供たちに視聴させ、言語活動に対する見通しをもたせるとともに、それを作成するために『ごんぎつね』の魅力を蓄積していくことの必要性を理解させた。その上で、全文を通読し、「兵十はごんの気持ちに気付いたと思うか。」という問いを投げかけ、初発の感想を交流した。

次に物語全体の時や人物の設定、ごんの気持ちに分かる表現、語り手の視点の転換について、下の図1のように整理した。時や人物の設定を整理した場面では、1の場面で「人物」として「わたし」「茂平」「中山様」が青色で書かれている。また、物語全体を俯瞰し、「ごん目線」「兵十目線」としつつ、視点の転換を確認した。



図1 物語の設定や心情、語り手の視点の転換を整理した掲示

この整理によって子供たちがどのような振り返りを記述したのか。ここではそれらを紹介する。

- ・6のさいごで兵十がごんのことをうったから、ごんと兵十が分かり合えた。
- ・感どうは、兵十がごんをうったから悲しい感どう→兵十がごんをうったけど、分かり合えた感どう に私は変わった。
- ・一～五はごんの目線だったけど、六を兵十の目線に変えることで分かり合えたことを伝える+さいごを盛り上げている

この子供は、この物語について「悲しい感動」から「分かり合えた感動」へと変化していると捉えるとともに、視点の転換の効果を考察していることが分かる。

- ・兵十の気持ちは六場面で気持ちの変化が大きい。
- ・ごんの気持ちは二場面で気持ちの変化が大きい。

また、この子供の記述からは、場面ごとに読むことで、特にどの場面で気持ちの変化を読み取ったのかを考察していることがみとれる。

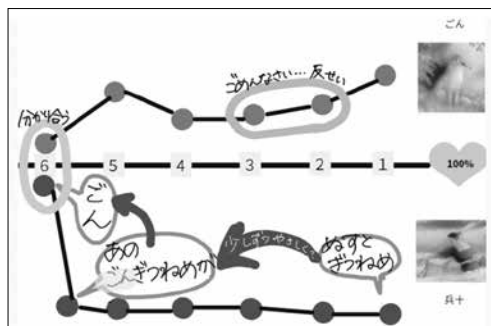


図2 人物の関係性の整理

その後、ごんの気持ちとその変化や兵十のごんに対する呼称の変化、気持ちや関係性の変化とその結び付きについて、図2のように整理していった。ここでは、子供たちがそれらを視覚的に捉えやすいように、「関係性メーター」と呼んで子供たちと共有した。

- ・兵十とごんは、だんだん分かり合っていて最期にグリーンと分かり合っている。
- ・兵十はごんの呼び方をだんだんやさしく言っていた。→もしそのまま「ぬすとぎつね」とよんでいたら兵十とごんの心の近さを感じることができていなかったと思う。

子供たちの記述からは、関係性メーターで二人の関係性を可視化することで、「グリーン」という変化であることを理解していることや、関係性メーターに呼称を照らして考えることによって、今までにはなかった「もし…だったら」と仮定して考える視点が生まれていたことが分かる。

6.2 語りの設定と効果、その意図の検討（6時間目）

単元の6時間目には、導入において兵十のアフターストーリーとして「兵十はこの話を他の人に語っただろうか。」と投げかけた。そして、この時間の学習課題である「作者は、なぜこの話の語り手を『わたし』にしたのか考えよう。」を提示した。その後、既習の物語文を想起させた。その上で、既習の物語は語り手が直接読み手に語っている構造になっていることを確認した。一方『ごんぎつね』はそれとは異なり、冒頭の一文で「わたし」が茂平から聞いた話であるという設定がなされていることを対比できるように図示した。そして、既習の物語と『ごんぎつね』を比較させつつ、「わたし」が茂平から聞いた話であるという設定にすることによって、どんな効果があるのかを考えるように促した。その際には冒頭の一文の必要性を問うたり、語り手はなぜこうしたのだろうかという語り手の意図を想像したりできる

ような発問を行った。その結果、子供たちは次のような効果を考えていった。

- ・最初の一文があると読み手との距離が近くなる。
- ・これがあると語り継がれてきたってということが分かる。
- ・自分も読み手の仲間入り
- ・この一文があることによって、この中に入っちゃう。
- ・物語ではなく実話っぽくなる。
- ・現実っぽくなって想像できるようになる。
- ・私達読み手も一緒に気持ちになれる。
- ・共感が得られる。

図3 子供たちが考えた『ごんぎつね』における語りの効果

6.3 子供たちが発見した魅力の具体（7～8時間目）

では、実践の結果、子供たちはどのような言語活動を行ったのかを紹介していく。次頁の図4はある子供が作成したMu-tubeのシートである。これを示しながら自分が紹介した魅力を動画として収録している。以下に発表の内容を示す。

これからわたしがごんぎつねの学習を通して学んだ、兵十が誰かに話したかということからわかる魅力についてお話しします。

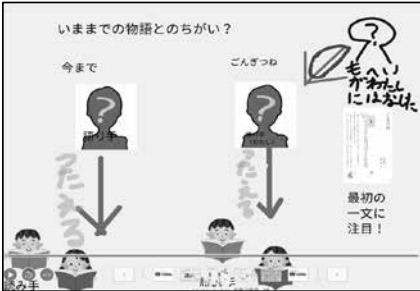
学習を通して、今までの物語との違いがわかりました。今までは語り手が読み手に伝えていたが、ごんぎつねでは語り手（わたし）が読み手に伝えている。でも、その前に茂平というおじいさんが語り手に話していることがわかりました。

しかし、兵十がごんをころしちゃった場面には、兵十とごんしかいなかったから、茂平というおじいさんも知らないはずです。ですから、兵十は誰かにそのことを話したことがわかります。

このように語り手が聞いた話なのか、語り手が見た話なのか考えてみると、今までとの物語の違いが分かります。登場人物の気持ちも考えることができます。

(N・S児)

この子供は、6時間目の語りの設定や効果、その意図の検討を踏まえ、「語り手が聞いた話なのか語り手が見た話なのか」を考えることの大切さについて捉えている。語り手が「わたし」であることによって、ごんと兵十の物語が語り継がれてきたお話であることを理解している。加えて、語りの設定が異なる既習の物語と比較した上で「作者はなぜこうしたのかな？」という問いに対して「うけつがれていることがよくわかる。」「みんながいいたいぐらい心にのこったはなしだから。」「じっさいのように→そうぞうしやすい、わくわく」とワークシートに記入している。語り



まとめ
語り手がぎいたはなしなの
か語り手がみたはなしなの
かかんがえてみると、今ま
でとの物語のちがいがわか
る。登場人物の気持ちもか
んがえることができる!

図4 作成したMu-tube

の設定や効果、その意図を理解して『ごんぎつね』の魅力をもとめることができていると評価している。

7. まとめ

本実践の成果としては、子供たちが Mu-tubeという言語活動の中で、主に次の4つの観点に着目して『ごんぎつね』の魅力を表現できたことである。複数の観点が重複している発表もあるが、おおよそ、①冒頭の一文(12名)、②人物の心情の変化(13名)、③視点の転換(5名)、④呼称の変化(4名)で整理できるものであった。また、全ての子供たちの言語活動について、「学習したこと(語りの設定や効果・意図、心情変化、視点の転換、呼称の変化など)を生かして、自分が紹介したいと考えた『ごんぎつね』の魅力について、聞き手に伝わるように表現している。」という観点を評価をした結果、80%(28名)の子供たちが十分に満足している状況であった。冒頭の一文に着目し「伝承の物語として読む」ことによって、「ごん」と兵十が分かり合えたかどうか」という問いを考える過程で子供たちに「語りの設定や効果、その意図」を考えるという新たな観点を与え、読みの広がりや深まりを実現できたのではないかと考える。さらには、Mu-tubeという言語活動を設定することで

『ごんぎつね』を批評するという学習に子供たちを誘い、主体性を育てつつ、学んだことを活用しながらその魅力を表現する学習を実現することができたと考えている。

一方、語りの設定や効果、その意図を考える場面において、冒頭の一文があることによって読み手としてどう感じるかという観点に子供たちの思考が集中してしま

い、語り手の意図という観点に思考を誘うことができなかつたことが課題として挙げられる。今後の実践を通して小学校4年生の子供たちに物語を対象化して考察するという読みのスタンスを実現できるように努めていきたい。

参考文献

- 鶴田清司 (2010) 「第7章 新美南吉「ごんぎつね」の授業実践史」、浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック・授業実践史を踏まえて・第2巻小学校・中学年編詩編』、溪水社、PP.146-147
- 中野登志美 (2020) 「教材の特性を生かした学び－新美南吉『ごんぎつね』を例にして－」、日本国語教育学会『月刊国語教育研究』、No.584、PP.42-49
- 佐々原正樹 (2014) 「『解釈の偏り』を前提にした授業実践の構想：「ごんぎつね」を事例として」、全国大学国語教育学会『国語科教育』、75巻、PP.56-63
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築』、溪水社、PP.544-551
- 佐藤佐敏 (2017) 『国語科授業を変えるアクティブ・リーディングー〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見ー』明治図書、PP.86-91
- 府川源一郎 (2000) 『「ごんぎつね」をめぐる謎－子ども・文学・教科書』、教育出版、PP.152
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』、世界思想社、PP.115-123
- 北吉郎 (1975) 「『ごんぎつね』は子ども達にどのように読まれているか－主人公の境遇（「一人ぼっち」）・性向（「いたずら」）を中心に－」、『国語科教育』、32集、全国大学国語教育学会、P31
- 松本修・西田太郎 (2018) 『その問いは、物語の授業をデザインする』、学校図書、P131