

# 語りに着目した学習指導の効果

村高 聡子・松本 仁志

The Effect of Learning Guidance Focusing on the Narrative

Satoko MURATAKA and Hitoshi MATSUMOTO

**Abstract:** We attempted to deepen the interpretation of the narrative by focusing on the narrator's words. Accordingly, we compared and verified the efforts of the first years of junior and senior high school. The results, showed an improvement in their comprehension levels. Furthermore, it was evident that there was a difference in the comparative analysis depending on the learning stages of the reading strategy, focusing on the narrative. For example, we tried to analyze what type of understanding would progress and how students would understand it. In the first year of high school, the reading skill that focuses on the narrative was acquired as a strategy, but in the first year of junior high school, it was acquired as knowledge, not as a strategy, which could be analyzed in the study.

Key words: narrative, narrator, reading strategy  
キーワード: 語り, 語り手, 読みの方略

## 1. 問題の所在と研究目的

文学的文章を解釈する力は、実社会・実生活に生きて働く読解力向上に大きく貢献すると考えている。この関係性を少しでも明らかにすることができれば、学習指導要領における文学的文章の解釈の指導も、重点に挙げられている指導同様に、役に立つという実感を持って指導に臨めるだろう。

そこで文学的文章に固有の特徴の一つである、語り手の語りに着目した読みの方略指導に注目した。語り手の視点で解釈できれば、読みを深める過程で、批判的思考を鍛え、想像力が養われると考えている。また、テキストを俯瞰的に捉えるためのメタ認知を鍛えることができるであろう。この批判的思考やメタ認知は、豊かで責任ある人生につなげ、現在や将来の課題に対応していくために必要なコンピテンシーとしてDeSeCoプロジェクトによりコンピテンシーの概念を整理され、位置づけられているところである(注1)。また、「高等学校学習指導要領(H30年告示)解説国語編」p194, 196, 318に、文学国語の内容、B読むこと(1)イに「語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。」とある。学習は反復的・螺旋的に積み重ねることが有効であるが、国語科学習指導要領において、「語り手」の文言はここで初めて登場する。稿

者は2019年に高等学校1学年において物語を語る語り手の視点から文章を捉える指導の効果を検証し、成果が得られたが、高等学校に至るまでの発達段階において学びを積み重ねることの必要性を課題として強く感じた(注2)。こうして立てた仮説は、「高等学校の前発達段階である中学生を対象として語りに着目した読みの方略の指導を行うことで、発達段階を踏まえた、系統立てた語り手に着目する読みの視点を明らかにできる。」というものであった。仮説に基づき、2021年に中学校1学年において前述の高等学校1学年の取り組みと同様に指導の効果を検証した。

この度の報告は、その結果に基づいて、語りに着目した読みの解釈指導を行った段階において、①どの程度の読みの深まりの効果が得られるのか、及び②どのような理解が進み、またどのような定着の仕方がみられるのかという、語りに着目した読みの方略における学びの段階について、考察したものである。

## 2. 語り手の語りについて

物語や小説は誰かがある視点から語ったものである。語り手が存在する。丹藤(注3)は「語り手はすべてを語り尽くすことはできない。ある視点を選択し(登場人物の外であったり内であったりする)、その語り手なりの価値観や方略により語るのである。そ

れゆえ、何かを語ることは何かを語らないことであり、あるいは語ることによって別の何かを語ってしまうこともある。」と述べる。

稿者はこの「語り手なりの価値観や方略による語り」に着目し、そこから「語ることによって語らない何か」や「語ることによって語ってしまった別の何か」を解釈することが、読みに新たな発見・気づきをもたらし、読みが深まることと捉える。この語りの解釈の読みの深まりについて、さらに丹藤（注4）は「語られる対象は変形を免れないのであり、語るとは語り手の世界に対する意味づけの結果にすぎない。それが正しいとか、どこまでリアリティーが担保されているかは別の問題なのである。読むとは、語り手の意味づけを読者が意味づけていく行為であり、いわば解釈の解釈なのである。」と述べる。語り手の語る意識的、あるいは無意識的に表れてしまっている意図（さらにその意図の意識の有無でさえも）を解釈して読む、解釈の解釈といういわば二重の解釈と、この語りを意識しない読みの解釈とを比較すると、テキストの次元的な層の厚みから、読みの深まりの差異を感じ取りやすい。

学習内容において、この層の差異は生徒も理解しやすい。読みの深さの変容が捉えやすいからである。語り手の語りを意識して読めるようになると、頭の中で描いている虚構の世界が、多次元化してより構造的に文章を捉えられるようになる。語り手を意識しないままでは想像できなかったものが想像できて情報が増え、イメージが広がっていく。

次に述べるのは、その語り手の語りに着目する読みに気づき、読みの深まりをねらった授業実践である。

### 3. 授業の実際

#### (1) 対象生徒の実際

##### I 高等学校1学年

広島大学附属高等学校1学年3組39名を対象に、2019年10月に実施した小説「鏡」（村上春樹）（「国語総合現代文編」東京書籍）の授業実践である。対象者に対しては、同年5月に小説「羅生門」（芥川龍之介）で語り手に着目した指導を実施している（注5）。年度を通して小説教材で語り手に着目する指導は2回目となった。ちなみに対象者の学年は約6割の生徒が附属中学校から進学しているが、少なくともこれらの生徒に対し語り手を扱った学習は実施されている。

##### II 中学校1学年

広島大学附属三原中学校7学年2クラス各40名計80名を対象に、2021年6月28日から7月7日にかけて実

施した実践である。約7割の生徒が広島大学附属三原小学校から進学している学年であり、これまでの指導実態では、小学校6年次の授業の中では「語り手」の用語を用いて授業をしたことはあるが、それは指導上必要であると思われる教材の際にのみ触れただけであり、焦点化をして指導したわけではない。また、今年度担当の指導教員も、今年度6月までに語りに着目した指導を行っていないということだった。実態把握のために実施したアンケートより、約7割の生徒が「語り手」「語り」という言葉は聞いたことがあったが、学習の中では触れる機会が無かったと自覚している結果となった。つまり約7割が初めて、語りに着目した文学的文章の解釈に取り組む、という生徒集団であった。

#### (2) 語りからみた教材の特徴

##### I 高等学校1学年

前節Iで述べた教材「鏡」の語り手は「僕」である。「主人（ホスト）である僕」が、「みんな」が集まって「怖い体験談」を話している場において、自分の話をし始めようとしているところから始まる。それは「僕」にとって「すごく気味の悪い体験」で「十年以上も前」の回想場面へと移る。回想場面が終わると、終末は導入の時間軸へ戻り「僕」が話し終えてからの語りで終わっている。語り手を支点にして時間軸が変わるといふ構造である。この話は謎の多い話である。題になっている「鏡」が不思議な、「僕」が語るところの「気味の悪い」存在として登場する。さらに謎を増幅させ、読者を混迷させるのが、「僕」の語りである。鏡はあったと語り、鏡はなかったと語る。鏡の中の像は僕じゃないと語り、僕が（鏡の中で）見たのはただの僕自身だと語る。これらテキストに散りばめられているいくつかの矛盾が、読者に違和感を感じさせ、居心地の悪さを体感させると同時に「僕」が体験から味わった「変な気分」や「気持ち悪さ」、「恐怖」を共有できる要因となっているだろう。導入での「怖い」と言いつつ「たいしたことない」という牽制も一つの矛盾への伏線なのかもしれない。しかし、ここで、語り手に着目することで、「なぜ語り手の語ることは矛盾するのか」という新たな疑問を持つことができる。自分より若いであろう人間関係のある聞き手を前にして、ホストとして「怖い話」の締めくくりをしよう、聞き手を喜ばせるため、今までにない「怖い話」を聞かせようとする語り手の意図を読み取る。しかし、そこから前章で述べたように、口にした語りの言葉だけでなく、その語り口や、自分の過去をどうとらえてどう他者に表出しているのかという表現の仕方、つまり「語ることに

よって別の何かを語ってしまった」ところから人物像が浮かび上がる。「僕」の自己顕示欲の強さや、強がる様子は弱さの表れとも言え、真面目であるが自分本位なところもあり、時代の流れに流されやすいところなど踏まえると、「僕」は鏡に映った「僕以外の僕」をどう受け止めているのかに迫ることの助けとなる。

上記下線部を考えさせるため、語りに着目させて深い読みをねらう指導にあたっては、特に2点の発問の工夫を行った。

1点目は、終末の最後2行に注目させる。ここは、作者村上春樹が後からわざわざ加筆した部分である。授業実践においては、すでに生徒は自ら終末の最後2行に注目して「現在の『僕』」の語りに対する問いを立てていた。「僕」が、恐ろしくて家に鏡を一枚も置けないのに「鏡が一枚もないことに気づいたかな」という、高みに立つものの言い方をしたり、「鏡を見ないで髭が剃れるようになるにはけっこう時間がかかるんだぜ、本当の話。」という得意げに、どれだけ怖いことだったかと言って聞かせる語りで終わる終わり方をしていたりすることから、読者は「僕以外の僕」に出会ったのに、「怖い話」としてかたづけ、自己の問題として直視していないと捉えられる。認めたくない自分、抑圧し見ようとしなかったものが存在して、それから目をそらしていることにすら気づいていない「僕」の姿が、それまでの「僕」の語りによって裏付けられるのである。

2点目は、「僕以外の僕」=「鏡の中の僕」はなぜ「僕」を憎んでいるのかということを考えてからこれを論拠にして鏡とは何かについて考えさせる。憎む理由の解釈は、普段押し込められて「僕」に支配されている、「僕」に認められない存在の「僕以外の僕」が、排除しようとする「僕」に対して憎しみを持っているとするものであり、下線部の解釈に関わるからである。また、それを基に考える「鏡」についてはこのテキストの題でもある。実践において、生徒は「僕以外の僕」を映した鏡について、「自分の潜在意識を洗い出すもの」「自分自身の深層心理を表しているもの」「『僕』にとって鏡とはただ姿を映すものではなく、理想の自分と比較したときに表れる劣等感なども現れたものだと思う。『僕』は生まれ変わっても、たぶん同じことをやっているだろうと言っているが、家には鏡は一枚もないということは、実際には後ろめたい感情があるが目をそらしているだけだと思う」などと捉えている。鏡の出現とは「僕」が「僕」自身の生き方に警鐘を鳴らすものだったのである。

これらの解釈を押さえることによって、下線部に迫ることができ、1点目の発問の工夫における語りの解

釈に生かすことができる。

ここからさらに読みに広がりを持たせることができる。「僕」は「僕」を語る語りにより、潜在的な自己矛盾の問題に気づかないまま、聞き手の若者たちにその姿をさらけ出している。この場の設定は、「僕」に起こっていることは、読者自身にも起こりうる、どこにでも誰にでも身近にある問題であるかもしれないと想起させる。そして、このような語らせ方を仕組んだのは作者である。仕組んである語りの効果により「僕」の身に起こっている「僕」自身が気付いていない怖さを、読者にも体験させようとする、作者の巧みさを生徒は感じることができるのである。

## Ⅱ 中学校1学年

扱った教材は物語「空中ブランコ乗りのキキ」（別役実）（『現代の国語1』三省堂）である。この物語の語り手は誰なのかは不明である。そしてこの語り手は、空中ブランコ乗りのスターであるキキという人物について、空中ブランコの間離れした技の印象のみを詳細に語り、年齢や性別すら語らない。また、かつて父も空中ブランコ乗りであったことと、仕事柄、いつも周りにいるであろう2名の登場人物を少ない情報で語り、もう1名の登場人物であるおばあさんに至っては、現れ方、所作や発言等、いったい何者なのか謎でしかない語り方しかしない。この不思議なおばあさんから渡された青い水を飲んで、一回限りの成功を取めるという非現実的な出来事を要素に取り入れた世界観を、語り手の語りが増幅させている。「どう語っているのか」「どのように語っているのか」「なぜどのように語っているのか」という語り方から、示唆や暗示していることの方向性、その語りの意図の解釈と、語り手≠作者ではないことについて、読者は分析して考えを持つことができる。そして、物語の虚構性に対し意図的に仕組み、もたらししている読みの深まりの効果に気づくことができる。これらのことを踏まえ、次の仮説を立てた。

白い鳥の「悲しそうに鳴きながら」飛んでいく語られ方と、なぜ白い鳥はキキであると明確に語られないまま終わるのかという意図を考えることを通して、人気＝拍手は観客のものであり、キキ自身へ関心を向けたものでない一回だけの拍手を選んだキキという人物の生き方の悲しさを、読者に伝えていることに気づける。

以上ⅠⅡの教材の語りに着目した読みの解釈を、学習者は可能であることを検証するため、次の単元と展開を設定して実践を行った。

### (3) 単元設定の目的・指導の工夫と考察

#### I 高等学校1学年

##### (単元設定の目的)

本単元は語りの構造の効果を考えるために、場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化、また、文章の構成や表現の効果について読み取ることをねらいとした。H30高等学校学習指導要領の以下の指導事項を受け設定している。

【指導事項】〔思考力、判断力、表現力等〕読むこと  
言語文化

イ 作品や文章に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈すること。

ウ 文章の構成や展開、表現の仕方、表現の特色について評価すること。

##### (指導の工夫)

###### ① 単元の大きな問いの設定

「語りの効果を考える」

###### ② ①の解決をねらって、生徒自身が疑問を持ち寄りグループで問いを立ててから読む。

###### ③ 「『僕以外の僕』はなぜ『僕』を憎んでいるかを考える」目的に対して討論を活用する。

上記3点に重点を置いた。

①②は前節Iで述べた、語りに着目した読みの解釈を深めるために、問いについて解明しようと手がかりを求め、的を絞って能動的に読み探することができるから設定した。

③は、前節Iで述べた、発問の工夫2点目における指導の工夫である。発問の工夫1点目に対して重要なポイントとなる解釈である。目的を達成するために「鏡はあった」「鏡はなかった」というテーマでディベート形式の討論を行う。それによって、意見交流による詳細な読み取りが可能になると考える。解釈に討論を使うことは、生徒一人一人が自分の解釈を持ち寄って議論し、他者の解釈と自分の解釈に至る過程を含む思考とを照らし合わせながら、自分の解釈をモニタリングしてよりよく練っていくことができる。個人の読みの解釈だけでは比較するものがなく、自らの解釈の整合性や広がりの確認ができない。また、解釈した結果だけの記述の交流でも、解釈の仕方を習得するための理解は得難い。解釈の記述を交流するにしてもなぜその解釈となるのか、という理由がないと読みの意味を構築する思考過程を交流することはできない。話し合い活動、特にテーマを一つに絞った討論活動は、二つの相反する立場において、読みの意味を構築する思考過程を指摘し合いやすく、批判し合いやすく、モニタリングしやすい方法と考えて設定した。

##### (分析と考察)

まず、指導の工夫①②である。指導の工夫①の単元目標の下、稿者が設定していた発問の工夫1、2点目において、生徒が立てた問いは8問になったが、全て指導の工夫①の目標達成のために授業で活用できるものであった。指導の工夫③における討論のテーマ「鏡はあったのかなかったのか」についても生徒から疑問が挙がったものである。〈生徒自身の読みによって語りの効果を考える〉という課題を解決しようとするこの着眼点は確かなものであったといえる。よって語りに着目した読みにつながる①②の指導の成果はあったといえる。また、「なぜ回想の後、もう一度現実に戻るのか。」という問いを生徒は立てたが、その理由として、「『少年の日の思い出』と比べた時に、『鏡』ではもう一度現実の場面に戻ってきているから。」と、かつて語りの構造を学んだことを思い出して問いを立てたとする記述が見られた。

次に、指導の工夫③に関わる発問の工夫2点目についてである。「なぜ鏡の中の僕」は「僕」を憎んでいるのかという理由について、以下にアイの生徒の記述例を示す。

ア 普通は現実が鏡のなかの自分を操っている。p.104の115で「奴のほうが僕を支配しようとしていた。」つまり、奴の望みは僕、現実を支配したい。このことが、奴は僕を憎しみ、僕は奴を怖がることの由来。僕の中の僕は僕に支配されているから憎いのだろう。僕はいつか奴に支配されるかもしれないから奴が怖いのだろう。僕の中の僕は普通は僕と全く同じと考えるようなのですが。

イ 「若気のいたり」=若い頃の自分に後悔している当時の時代の波にとりあえず乗ったものの、勢いで人生の大事なことを決断したことに対して、自分自身に怒りをもっている自分も存在する。鏡にうつったその正体は一見、僕自身で、普段はそっくりであるが、ふとしたときにあらわれる怒りをあらわしているのではと思う。

アイの記述中の下線部分が、テキストを根拠に前節Iで述べた、普段押し込められて「僕」に支配されている、「僕」に認められない存在の「僕以外の僕」が、排除しようとする「僕」に対して憎しみを持っていると解釈したものと捉えることができる。さらに、生徒アイはこれらを論拠にして「鏡」とは何かについて記述している。

しかし指導の工夫③については、下線部の読みの意味の構築に直接役に立った様子の記述は見られなかつ

た。ただ、討論中には、「鏡が現実と非現実の境界線の役割を果たしている『僕』は『僕以外の僕』との境界線を認識している」という意見や、「仕切り戸の『ばたんばたん』と『うん、いや』の音の描写は「僕」の心理状態を表していることから、落ち着いているときに鏡や「僕以外の僕」を認識しているので、「僕以外の僕」は確実に存在し、鏡はあったとする」という意見が出されており、これは発問の工夫2点目の課題に関わると捉えることができる。

以上のことから、発問の工夫2及びそれに関わる指導の工夫③には概ね成果はあったと判断する。

次に、発問の工夫1点目についてである。その工夫は、前節Iで述べた、「僕以外の僕」に出会ったのに、「怖い話」としてかたづけ、自己の問題として直視せず、認めたくない自分、抑圧し見ようとしなかったものから目をそらしていることにすら気づいていない「僕」の姿が、それまでの「僕」の語りによって裏付けられる点にある。生徒の、学習後の感想より見られる記述を以下に記す。

ウ 鏡は物を映すものではなくて、僕自身が避けてきた心の底で後悔している過去を映し出したものだから、自分が強がっている自覚もなく、生き方を変える気もない、自分に肯定的な僕にとっては、(僕以外の僕は)今でも排除すべきものなんだと思った。それを読者に気づかせるような物語構造を作っている作者の技巧がすごいと思った。

#### 読みの感想が変化した原因

語り手の無意識のうちに語っていた矛盾点や弱さなどを知ったから。現在まで鏡を置いていない理由を知ったから。

エ 僕の人物像がちりばめられていた。大きな謎の一つである僕はなぜ鏡を置かないのかなど、考えるのはまるで数学の証明のようだった。忘れかけた定理を遡って探さような苦しみを国語でも味わった。このクラスでの有力な説は「鏡に映った僕＝深層心理」→「僕は逃げている」説だった。純粋に怖い話として楽しめたかった私はどうしても「鏡の僕＝得体の知れないもの」説を推したかった。しかし、語りの効果にとどめを刺された。

#### 読みの感想が変化した原因

語りの理由付けが上手だったので意見を変えようと思ったから。

オ 思っていたより伏線が多くて読み直すと面白かった。自分自身が「僕」を支配し、表の自分を否定しようとしたのなら、たしかに自分自身への恐怖になると思った。ハルキストになろうと思っ

た。語りは人物の性格も伝わる。こういうことまで作家は最初に計算して書くのか気になる。

#### 読みの感想が変化した原因

この文章が自己の矛盾性や自己否定への恐怖に触れたものと気付いたから。「僕」の人物像を考えたから。扉の音と心情の関係が分かったから。カ 私の感じた何ともいいようのつかない怖さは、トラウマの深さではなく、虚勢を張って生きていることに未だ気付いていない「僕」の姿なんだと思った。大の大人になっても気づけていない、または気づくことを恐れて逃げ続けている「僕」のことが少し哀れというか、自分もいつかそうならないか怖くなった。

#### 読みの感想が変化した原因

僕の発言の矛盾を一つずつ突いていくと、「僕」という人間がいかに真の自分を恐れメッキでかためているかが見えてきたから。

キ 自分への恐怖は感じたことはなくても、正面からは受け止めがたい物事へ直面したことはある。そこから「僕」の感情が想像できた。そして、それだけでこの話が感動的におもしろくなった。文章、特に物語文において、理解する、楽しむのに必要なポイントが認識できた。

#### 読みの感想が変化した原因

「僕」はどんな状態にあるか(分かったから)。「僕」が逃げていると知ったから。

上記ウ～キの傍線部が、前述した点のように語りの記述、あるいは語りの記述から読み取れる「僕」の人物像を基に読みが深まったと生徒が自覚している部分である。

このことから、発問の工夫1点目は有効であったと捉えることができる。また、傍線部は、そこからさらに読みが広がった記述である。すなわち、前節Iで述べた、「僕」は「僕」を語る語りにより、潜在的な自己矛盾の問題に気づかないまま、聞き手の若者たちにその姿をさらけ出すという事態は読者自身にも起こりうる、どこにでも誰にでも身近にある問題であるかもしれないと想起させると読んだ記述である。また、意図的に仕組んだ語りの効果により「僕」の身に起こっている「僕」自身が気づいていない怖さを、読者にも体験させる作者の巧みさを感じている記述でもある。

尚、最後のキの生徒の記述についてであるが、二重線部の学びは、傍線部の語りから「僕」が「僕以外の僕」から逃げていることを読み取ったことに起因するものと読みとれる。また、文学的文章を読むときにこの語りに着目する読みを生かそうとする意欲の表れと

捉えた。

## II 中学校1学年

(単元設定の目的)

本単元は語りの視点から捉える読みに気づき、読みを深め、そのことに自覚を持たせるために、場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化、また、文章の構成や表現の効果について読み取ることをねらいとした単元である。H29中学校学習指導要領の以下の指導事項を受け設定した。

【指導事項】〔思考力、判断力、表現力等〕読むこと

イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。

エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。

中学校1学年のため、指導項目についてはまず構造と内容の把握のイに努めることとした。ただし、先を見据えて語り手の語りの効果の学びを積み重ねるのはエの精査・解釈の力をつけていかななくてはならない。本節I〈単元設定の目的〉のイ・ウに系統して学んでいくためにイ及びエを設定することとした。

(指導の工夫)

- ① 単元の大きな問いの設定「立てた問いを解決するために読む」
- ② ①の解決のために、個人で問いを立てた後、グループで考えたい問いを立て、授業内で解決したい問いを選出する。
- ③ 前節IIの仮説に関わる生徒が選出した問いを基に討論する。

以上、3点の指導の工夫に重点を置いた。これらは、本節I〈指導の工夫〉に揃えたものである。①の問いの内容の違いは、中学校1学年は語りの指導が行われていないので、目標として最初から生徒に提示しない方がよいという判断による。③においては、語りに着目させた読みの深まりに気づかせるための前段階として、キキがいなくなった後に語られる「白い鳥」に着目させ、「白い鳥」の存在を議論し、テキスト内の往還による自己内対話、自己とテキストとの読みの思考の往還、自己と他者の思考の往還を通した、読みの解釈の構築を行い、その後、「白い鳥」の語られ方から、文章を構造的且つメタ的に捉えさせることをねらった。(分析と考察)

全8時間の内の第七時において、生徒はテキスト中の言葉「悲しそうに」と言っているのは誰か、について考え、最終的に語り手は作者ではないことを確認している。そこに至る前の、この問いに対する生徒の反

応は、両クラスとも「作者」という声があがったものの、すぐに首をひねる生徒の姿が何名かみられ考え込んでいる様子であった。「誰か分からんね。それって誰だろう?」とさらに続けて発問をした結果、2名が、「三人称視点で物語を見ている人」「話者」という言葉で表現した。「三人称視点」という言葉を使った生徒に、どういう意味か、どこで聞いたのか、あるいは使ったのか、過去の経験を訊ねたところ、「三人称視点とは、登場しないで物語を見ている人のこと。小学校のときにやったと思う。」と答えた。「話者」と答えた両生徒ともに、附属三原小学校の出身ではなく、事後アンケートから、語り手の語りに着目する学習における過去の経験は「6年生の時の小ドリル」「国語ではなく小学校のHRでやった」という記述であった。

語りに着目した読みの深まりの効果について、何が作用したから感想が変化したのかを書く事後感想の記述において、語り手の語りに着目して述べていた記述が見取れた。以下ク〜シに生徒の記述例を示す。

ク 最初は死を選んだ事を不思議に思っていたけれど、学習を終えた今は良いことではないかという考えになった。キキは拍手がもらいたい四回宙返りを成功させたいという思いを持っていて、それを果たして死んだのならそれは本望だと思った。また、最後は悲しそうに鳴いたのはなぜだろうと  
思っていたけど、それは語り手が問いかけている  
だけであって違うと思った。

何が作用したから感想が変化したのか

根拠をもとに問いを考えた事。他の人の意見を聞いて反論を考えた事。(→自分の意見が深)見方を変えた事。(読者→キキ)

ケ キキについて考えていくうちに、キキは口ロや団長に大切に思われていたのに、結局四回宙返りのことしか考えていなくて自己中だなど思った。また、この物語で作者が伝えたいことは成功する事が本当に一番大切なのかということだと思う。

何が作用したから感想が変化したのか

キキの主観で物語を読んでいたのが、全体から物語を見るといふようになったから。

コ 自分の中ではキキは白い鳥になっていると思  
こんでいたけど、よく考えたら、白い鳥じゃない  
かもしれないということがわかって、一つ一つの  
ことを深く考えないといけない文だった。キキは、お客さんのためではなく自分のために四回宙返り  
をしていたことに驚いた。

何が作用したから感想が変化したのか

一つ一つの表現に意味があり、その意味を考え、

理解することを意識したから。

サ 私は「白い鳥はキキだ」と当たり前の様に思っていたけど、白い鳥の討論を通して、ただのうわさだし、キキじゃないのかもしれないという意見を聞いてから、もしキキじゃないのならどうして(語り手は)白い鳥の情報を伝えたのか考えることができました。

何が作用したから感想が変化したのか

語り手という存在を知って語り手の文にも何か意味があるのではないかと考えたから。何となくでなく、根拠に基づいて考えられたから。

シ 最初ほくは「自分の実力でもないのに四回宙返りを成功させて意味はあるのか」という疑問をもちました。でもキキは空中ブランコに命をかけていて、人気のためなら死んでもいいと要っていたから、一回きりでも四回宙返りをするのには意味があるんだなと思いました。「白い鳥がキキだ」というのはあくまでもうわさで悲しそうに鳴いていたかどうかも見たとらえ方によって違うから、キキの本当の気持ちはどのようなものだろうと思った。

何が作用したから感想が変化したのか

キキの空中ブランコに込める思いに気づいたから。キキは空中ブランコに命をかけていることが分かったから。

ク～サの下線部は、前節Ⅱの仮説を達成したと判断できる記述である。ク・サの生徒は、語り手がキキという人物の生き方の悲しさを、語り促していることに気づけているかということ踏まえており、サは気づけたから自分の考えは違った、と自分の意見を述べている。ケ・コの生徒は感想内に語り手、もしくは語りという言葉を使用していないが、第七時の展開において、「白い鳥が悲しそうに」飛んでいったと伝えているのは誰かを考える際、キキ自身は悲しく思っているのか、悲しく思っていないのかという思考に至り、それぞれこれらの根拠を探していると、キキは四回宙返りのことしか考えておらず、一緒にいて心配してくれるロロや団長さんの気持ちを何一つ考える様子もないことにたどり着いた。キキという人物の捉えが変化した瞬間である。「悲しい」のは誰視点か、という語りの構造に沿った思考をしていないと見えないキキの人物像である。よって、語りに着目した読みの効果であると捉えた。次に、サシの二重線部についてである。サは「白い鳥」がキキかキキでないかを思考することによる語りの構造に沿った思考をした結果、キキ自身が悲しく思っているかどうか不明であるという、語り

のもたらすテキストの構造に気づいていながら、語りが要因で不明だとは言えていない。シは語りが要因で不明だと言っておらず、さらにサのように語りのもたらすテキストの構造に気づけている記述が見られない。

以上のことより前節Ⅱの仮説は成り立つが、個々の語りに着目した読みの方略における理解度はそれぞれであると考えられる。

#### 4. 高等学校1学年と中学校1学年の取り組みを比較して明らかになったこと

今回の高等学校1学年の取り組みと中学校1学年の取り組みの比較から、次の二つのことが得られた。

1. 読みの深まりにおける効果の程度の相違
2. 読みの方略における学びの段階の相違

##### (1) 「1. 読みの深まりにおける効果の程度の相違」について

高等学校1学年の取り組みの成果として、前章(3)Ⅰ〈分析と考察〉から語りに着目する学習指導は読みが深まり、また前章(3)Ⅱ〈分析と考察〉から、概ね初めて語りに着目した指導を受けた中学校1学年においても、同様にこの指導の効果はあったと判断できる。しかし、1章で述べたどの程度の読みの深まりの効果が得られるのかについては相違が見られた。

高等学校1学年の場合、前章(3)Ⅰ〈分析と考察〉で例示した生徒ウ～オの事後感想から読み取れるように、語りの構造の効果や語り手と作者の機能の違いを指摘するという、語りに着目しながら読みを深め、且つ今後文学的文章を読むときに生かそうという意欲を持つ生徒の存在が確認できた。しかし、中学校1学年の場合において、事後感想からそれらのことはうかがえなかった。例えば、前章(3)Ⅱ〈分析と考察〉生徒ケである。第七時で語り手≠作者の指導をし、この物語の語り手は不明であることを確認した。その指導後、生徒ケは「作者」という語彙が持つ意味を正確に掴んで自分の意見の表現に使っている。しかし、語り手と作者の機能の違いを指摘したり、語りの構造の効果指摘したりするなどという、語りに着目したテキストを評価するに至っていない。さらに、次の中学校1学年生徒aの事後感想を例として、補足することがある。

- a 最初私はキキがなぜそこまで拍手がもらいたいのかわからなかったが、この物語の意図や登場人物の気持ちを考える内にキキの空中ブランコにかける思いがわかり、拍手をもらいたい気持ちに納

得できた。また作者がこの物語をぼかして作っているところに一人一人が違う捉え方で見て欲しいと思っているのかなと思った。結局、キキのことおばあさんの正体など、分からない部分が沢山あるけれどそこが私たちの想像力がつくところだと感じた。

生徒 a においても、生徒ケと同様「作者」という語彙の持つ意味を、正しく掴んで自分の意見の表現に使っている。また、テキストを俯瞰して捉えている様子がかがえるが、語りに着目し、その機能や効果を指摘したテキストの評価にまでは至っていない。ただし、事後アンケート「『空中ブランコ乗りのキキ』の物語で語り手の語りについて考えたとき、読みが深まったと感じる事ができたか。それはどうしてか」という質問に対して、この生徒 a は以下の記述をしている。

- a' 語り手と作者は同じだと考えていたけれど、物語に入り込んでいる語り手と現実世界で登場人物や語り手を動かしている作者では別だと知って物語を読む時の視点が変わったと感じたから。そこで、読みが深まったと思うから。

このように、語り手に着目することで物語を読む視点が新たに加わり、読みを深めたと自覚し、語り手の役割を指摘して説明できているのである。これは、指導者が指導を加えて語りに着目することを促すと、高等学校1学年が学習後自ら行っている読みの深まりの自覚を行えることを示唆するものであると言える。

このような語りに着目した読みの深まりの程度の相違が起こる要因としては、次の2点が考えられる。

要因1点目は、学習指導要領の読むことの内容の発達段階を踏まえた配置が挙げられる。語りに着目して効果や機能を理解し、読みの深まりを感じたということは、テキストをメタ認知し構造的に捉え、評価する力が駆動したということである。テキストを批判的に捉える指導事項は、中学校第2学年のCⅡ「観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること」に表れる。また中学校第3学年においてCⅠで「文章を批判的に読み・・・」と批判的な読みを指導する事項が挙げられている。このことから、学習指導要領上発達段階的に中学校2学年以降が妥当な指導内容であろうと位置づけられていることとともに、そのことから中学校に入学するまでに批判的な読みの指導があまり行われておらず、生徒は経験がなく、批判的な読みの視点が育っていないことが考えられる。

要因2点目は、今回の両学年の学習前実態にある。高等学校1学年は初読の感想及び疑問から「語り手」、「語りの構造」という言葉やそれらが指す機能を指摘する記述が見取れる。前章(3)Ⅰ〈指導の工夫〉にある指導計画の表の第1時にあるように、初読時に感想と疑問を持った後、語り手は「僕」であることを全体で確認してから設定した大きな問いの解決を目指して、疑問から選抜して問いを立てている。語り手の確認の前に、生徒は以下の疑問を記述していた。

- b 語り手やみんなは何をしているのか。  
c 登場人物が語り手以外は分からない、設定も分からない。  
d 筆者は自分自身を怖いと思っているのか。  
e 「体が起きようとする僕の意志を押しとどめている」は一見冒頭の「虫の知らせ」に当たるように思えるが筆者がそれを否定している理由。

b c について、「語り手」という言葉を使い、テキスト内の語り手の役割を指摘しているので語り手を理解し表現に使用していると取れる。d e について、疑問文の表現はテキスト内の語り手の行為を指摘しその主体を「筆者」としているの、ここでは語彙表現の間違いのみであり、テキスト内における「語り手」の意味は理解していると見取れる。実際、全6時間の内の第一時で語り手を確認し、第四／五時でこの疑問について「筆者」ではなく「語り手」であることを確認している。(注6)さらに、以下は初読の感想である。

- h 物語全体として一人の男の人が語りをするという構造の物語であり、独特な話し口調でもあり、読んでいて楽しかった。途中読んでいて、プールの戸の音が「うん、うん、いや、うん、うん」と表現されているのにととも違和感を得た。  
i 始めに書いてある「幽霊」や「虫の知らせ」を例に挙げた話がどういうことを示唆しているのかが気になった。また、この体験談について「心の底から怖いと思った」と言う一方で「たいした話でもない」と言ったり、語り手にとってこの話がどのようなものであるのかを考えたいと思った。

h i の下線部において「語り」や「語り手」という言葉を使い、h は語りの構造を指摘し、i は語り手の機能に触れる疑問を持っていて。以上のことと合わせて、語り手の役割や語り手の行為を押さえることからうかがえる、語り手=僕であることを間違っている記述は見られなかった。よって、この単元で、語り手や

語りの構造を確認する以前において、自ら語り手の語りに気づき着目できている姿があるため、語りに着目する読みは定着していると見取った。それに対し、中学校1学年は単元開始時の初読の感想と、初読の疑問から問いを立てる活動における生徒記述において、語りを意識した記述内容は全く無く、語りに触れる記述は見られなかった。

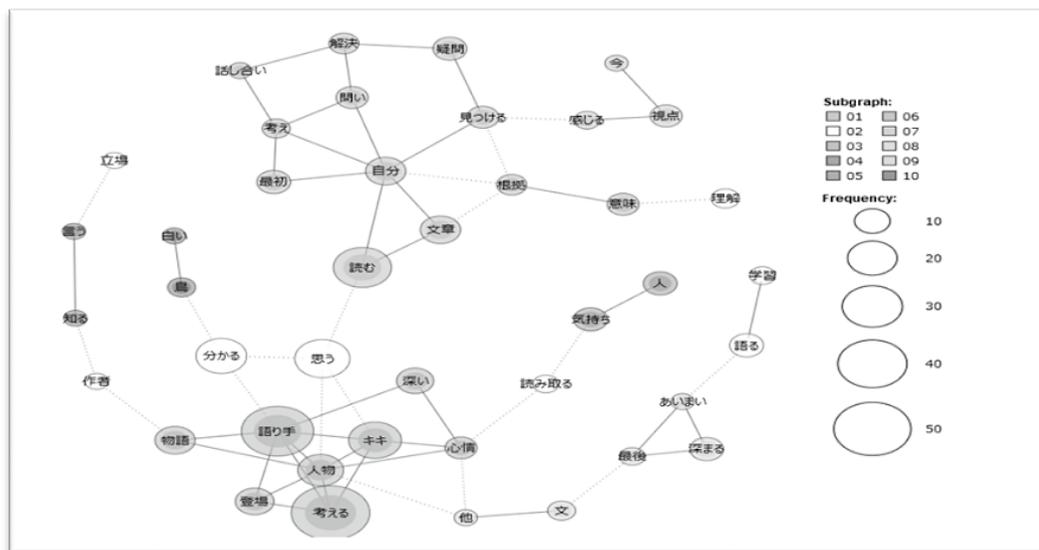
以上のように、初読の疑問及び事前の感想の比較から、読みの深まりの程度の違いの要因が明確にできたと捉えている。この現象は前章(1)で示した取り組み前までの学習者の学習経験に起因する相違であろう。

これら2点のことが要因で比較して明らかになった一つ目は表れたと判断した。

## (2) 「2. 読みの方略における学びの段階の相違」について

次に、それぞれの学年段階でどのような理解が進み、どのような定着の仕方がみられるのかという、語りに着目した読みの方略における学びの段階の相違についてである。まず、高等学校1学年は、前述においてすでに明らかになったように、学習前から語りの構造や語りに着目した読みの効果について意見を持ったり、語りの構造の効果や語り手と作者の機能の違いを指摘したりするという、語りに着目してテキストを評価しながら読み、且つ学習後には、今後文学的文章を読むときに語りに着目する読みを生かそうという意欲を持っている見取りができている。加えて、前章(3)

I〈分析と考察〉で述べたように、すでに初読の疑問を考える段階において、既習の「少年の日の思い出」という、「鏡」と同様の額縁構造を思い出して、比較し読みを検討している記述が見られた。つまり、語りに着目する読みを方略として用いて読もうとしている意識であると捉えられる。それに対して、中学校1学年は、学習前には全く語りについての記述がみられないことや、学習後、高等学校1学年で見られた語りの記述はうかがえなかった。ただし、指導によって、語り手の役割は理解している記述がみられた。このこと根拠である事後アンケート「『空中ブランコ乗りのキキ』の物語で語り手の語りについて考えたとき、読みが深まったと感じる事ができたか。それはどうしてか。」という質問は、参加生徒全員が「読みが深まった」と感じて、その理由を記述している。これをKHCoderによって分析したところ、以下のような図(共起ネットワーク)が描けた。図1において、2点のことが言える。1点目は、「語り手」「深い」「考える」「心情」「登場」「物語」「キキ」という語句に結びついてグループ化していることである。つまり、生徒は「語り手」と文章内容を考えることと結び付けて捉えていると解釈できる。2点目は、図上部に位置する「自分」「読む」「文章」「最初」「問い」「解決」「見つける」「疑問」「話し合い」という薄緑色のグループが、「語り手」とは繋がっていないことである。このグループは最初に問いを立てて読む方略や討論の言語活動を表す、方法知を表すグループと捉えること



〈「語り」で読みが深まった理由〉生徒記述分析

図1

ができる。すると生徒は問いの方略と言語活動は授業内の役割において同質のものと捉えていると言える。ということは、生徒は「語り手」を方略の要素とは捉えていない可能性がある。以上2点のことから生徒は授業により語りに着目した読みを新しく知り、その知識を使って「空中ブランコ乗りのキキ」の読みを深めたが、まだ自ら方略として他のテキストに援用できる段階にないと言えるだろう。

前章(1)Ⅱで述べた通りの生徒集団であるので、約7割の生徒は、語りに着目する読みの方略について新しく学んだ。概ね知識として獲得したが、理解の仕方は個々によって様々であり、また、方略としての理解の獲得は薄いとみられるので、この時点では生徒自ら方略を援用して読みを深め、他のテキストにも援用可能であるかということは疑問が残る。

以上、比較して明らかになった二つ目は、語りに着目した読みにおいて、高等学校1学年は概ね方略として獲得しているが、中学校1学年は初めての学習により知識として獲得したが方略としてはまだ獲得していないといえることである。

## 5. 成果と課題、今後の展望

成果は、語りに着目した読みの深まりの高等学校1学年と中学校1学年の比較検証において、①どの程度の読みの深まりの効果が得られるのかについて相違が見られた。また、②どのような理解が進み、どのような定着の仕方がみられるのかという、語りに着目した読みの方略における学びの段階でも相違を見ることができたことである。高等学校1学年は、語りの構造や、語り手の役割や語りの機能を理解し、語りに着目した読みを読みの方略として獲得している。しかし、中学校1学年は語り手の語りについて、物語内容の問題である知識として獲得したが、理解度や理解の仕方は個々によった。そして方略としてはまだ獲得できていないものという分析が可能であった。そこから見えた課題は、中学校1学年生徒に対して、語りに着目する読みを読みの方略として獲得を図ることである。

今後の展望として、繰り返し語りに着目する読みの方略指導を行い、学習を積み重ねていけば獲得は可能であろうと考えている。今後も引き続き、語りに着目する読みの深まり及び語りの読みの方略の理解や定着の変容を捉えていきたい。

## 注

- (1) 白井俊『OECD Education2030プロジェクトが

描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』、ミネルヴァ書房、2020年、3。

- (2) 村高聡子「語りに着目した学習指導の効果—『鏡』(村上春樹)の場合—」、『中等教育研究紀要 第66号』、広島大学附属中・高等学校、2020年、11-20。  
 (3) 丹藤博文『ナラティブ・リテラシー—読書行為としての語り—』、漢水社、2018年、23-24。  
 (4) 同、60。  
 (5) 村高聡子「『羅生門』の授業提案—主体的・対話的で深い学びの工夫—」、『国語科研究紀要第50号』、広島大学附属中・高等学校国語科、2019年、25-31。  
 (6) (2)の「資料Ⅱ」「鏡」初読の疑問において、deの疑問に記述している「筆者」は、授業で「語り手」と確認したため、「語り手」で記載している。

## 引用・参考文献

- 住田勝「『語り＝物語行為』に着目した文学テキストの教材研究の可能性」、『全国大学国語教育学会国語科教育研究第140回2021年春季大会 研究発表要旨集』、2021年、193-196。  
 田中実 須貝千里編著 難波博孝、『21世紀に生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』、明治図書出版、2018年  
 間瀬茂夫「理解方略指導研究」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』、全国大学国語教育学会編、2013年、233-240。  
 村山太郎「学習者とテキストとの出会い」、『中等教育研究紀要、広島大学福山中・高等学校、第51巻』、2011年、213-218。  
 山元隆春「米国における理解方略指導の具体的展開—Hervey&Goudvis 編『解釈の道具箱』における『意味を推論する』授業の場合—」、『論叢国語教育学 復刊4号』、2013年  
 山元隆春「『自立した読者』を育てる足場づくり—米国における理解方略指導論を手がかりとして—」、『学校教育実践学研究、第10巻』、2004年、219-228。  
 山元隆春「読みの『方略』に関する基礎論の検討」、『広島大学学校教育学部紀要、第1部、第16巻』、1994年、29-40  
 文部科学省『高等学校学習指導要領(H30年告示)解説国語編』、東洋館出版社、2019年  
 文部科学省『中学校学習指導要領(H29年告示)解説国語編』、東洋館出版社、2018年