

【原 著】

高等学校国語科における「語りの場」に着目する学習開発
—川上弘美「ほねとたね」を教材として—

元村 綜太 槇野 滋子 池田 匡史

Development of Learning Focusing on the Perspective of “The Situation Narrated”
in Japanese Language Arts in High School:
A Lesson for *Hone to Tane* by KAWAKAMI Hiromi

MOTOMURA Sota, MAKINO Shigeko, IKEDA Masafumi

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

高等学校国語科における「語りの場」に着目する学習開発

—川上弘美「ほねとたね」を教材として—

元村 綜太※1 榎野 滋子※2 池田 匡史※2

近年、文学的文章の読みの学習指導論では、「語り」に目が向けられつつあり、高等学校段階でも授業実践が報告されている。一方で、「語り」の具体的な指導方法の蓄積がなされていないことや、高等学校段階での発展的な「語り」の学習の実践の蓄積がなされていないことが、国語教育研究上の課題と捉えられる。そこで本研究では、高等学校段階において、学習者が「語り」概念、特に「語りの視点」だけでなく「語りの場」にも着目するという読みの観点を学習者が獲得することを目指す実践を開発するとともに、それを実際に展開し、その価値を検証することを目的とした。具体的には、川上弘美の「ほねとたね」を教材とし、学習者の登場人物の好感度の評価や回想文作成を踏まえ、「語りの場」を考える実践を展開しその成果を検討した。その結果、本実践を通して学習者は「語り」概念を獲得するとともに、「語りの視点」、「語りの場」にも着目した読みの達成が示唆された。

キーワード：読むこと、文学国語、文学的文章、「語り」、「語り手」

※1 岡山大学教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 問題の所在

近年、文学的文章の読みの学習指導論においては、平成30年版高等学校学習指導要領の科目「文学国語」の指導事項として「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」が設定されたことに代表されるように、「語り」に目が向けられてきつつある。その意義として丹藤(2015)は、「物語とは、誰かがある視点に立って語ったものである。その見方、あるいは見せ方によって、物語は違ったパースペクティブをもち、物語内容は違ったものになる。また、語り方それ自体を問題とすることによって、語る行為に必然的につきまとうイデオロギー・方略・効果といったことについて追及することができる。」(p. 36)と述べている。つまり、「語り」を読むことは「語り手」の思想や「語り」の意図・目的を読むことになり、文学を教室で読むことの意義の一つである生徒の自己や社会に対する見方・考え方を揺さぶることにつながるのである。

実際に高等学校段階においても、村高(2019)や花崎(2020)など、「語り」に着目した実践が報告されている。その一方で、「語り」に着目した実践研究にはさらなる課題も残されているものと捉えられる。たとえば、中学校一年生に

対して小学校教材の「ごんぎつね」を用いて「語りの視点」に着目した実践を報告した久田（2023）は、そもそもの問題意識を次のように捉えていた。

学習者が授業で「語り」概念を学習するにあたり、どのような指導方法が考えられるのか、といった観点での実践研究は積み重ねられていない。学習指導要領や教科書において「語り」が学習内容として位置づけられ、実践研究や調査によって教材の語りに着目して読む意義が実証されてきているのであれば、どのように学習者に「語り」概念を教えることができるのか、この点についても検討される必要がある。（p. 15）

すなわち、根本的な問題として、具体的な指導方法の蓄積がなされていないということである。また久田は、自身の想定する段階性のなかで、中学校段階が「語り手理解と語る行為を捉えて読む段階」（p. 16）であり、「高等学校は「語り」を読みの方略とした作品全体の解釈への応用段階」（p. 16）であるとした。

久田が「語りの視点」を対象としたのは、「語る行為」のうちの一つと捉え、「導入として「語り」概念を扱う」（p. 17）ものと捉えていたためである。つまり、久田が想定した「語る行為」のうち「語りの視点」以外の要素である「語りの位置」あるいは「語りの時間」という言葉で示したような要素、いわば「語りの場」¹に着目するための導入としての実践は、十分に展開されていないのである。さらに久田の言を踏まえると、高等学校段階では、「語りの場」に着目する読みの視点を、方略的に使用できるような、発展的な「語り」の学習をすることが求められるものと捉えられよう²。そのような実践の蓄積は、国語教育研究上の課題と捉えられる。さらに、現実的には高等学校段階でも、久田が報告した「語りの視点」という面に着目する生徒も多くないものと捉えられる。つまり、「導入」といっても想定する学習者像は多様であり、それに応じた学習指導の蓄積も求められる。

そこで、本研究では高等学校段階において、学習者が「語り」概念、特に「語りの視点」だけでなく「語りの場」にも着目した読みの観点を学習者が獲得することを目指し、その達成に向けた実践を開発するとともに、それを実際に展開し、学習の成果を検討することで、開発した実践の価値を検証することを目的とする。

II 研究の方法

上記の目的を達成するため、本稿ではまず教材の設定に向けて、その条件を探る。その上で具体的な教材を設定し、教材性を確認する。またその教材性を踏まえ、具体的な学習活動をデザインする。そして、開発した授業実践を実際に展開し、学習者の成果を具体的な学習者の読みに触れながら検討する。

III 教材の条件

実践にあたり、先に確認した「語りの場」に着目することを見据えた教材の設定については、まず作者と「語り手」の違いを明確にしやすいということが

求められる。その観点から、登場人物の一人が「語り手」である教材を使用することが考えられる。

さらに、登場人物が生きる世界と学習者が生きる世界がかけ離れていないかという点にも注意する必要があるものと考えられる。小椋(1998)は、「語り手は自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識(イデオロギー/共同主観)」に、固有の生活背景に起因する「個性化された認識」を加味したく語り>で以て、物語世界を語っている。」(pp.47-48)としたように、「語りの場」を考えるには「語り手自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識」を問題とすることがその要素として考えられる。しかし、「語り」に深く触れた経験がない学習者にとって、時代背景が大きく異なる「語り」の場や身近な存在ではない「語り手」の場合、その想定が難しいものと考えられる。これを踏まえると、「同時代文学」(鈴木, 2012)と呼ばれる、現代が舞台となっており、学習者に身近な存在である「語り手」が語る教材を選択することが望ましいものと考えられる。また、「語りの場」に着目することで、初読と学習後の読みの大きな変容が期待できる作品であるかという点も必要である。「語り手」に初めて触れる段階では、学習者がその意義を実感し、それを読みの方略として今後も活用しようと感じさせることが求められる。

ここまでの条件を踏まえ、本稿では「語り」の場が明示的ではなく、「語り手」が物語内容の世界を回想して語った作品、川上弘美「ほねとたね」(第一学習社『高等学校 新編言語文化』, 令和二年検定済)³を教材に設定する。

IV 「語り」の側面から見た川上弘美「ほねとたね」の教材性

1 国語教育研究における川上弘美教材をめぐる文脈

川上弘美は現代を生きる作家であり、「同時代文学」とされる(鈴木, 2012)。つまり、川上弘美教材は、学習者が「この時代に生きる社会の一員」として読むことができる作品であり、「登場人物が生きる世界と学習者が生きる世界がかけ離れていない」という先に示した条件を満たすものと考えられる。

また、池田・武田(2015)のように、川上弘美教材を「語りの視点」、「語りの場」の観点から読み深める実践も展開されている。特にこの論考は、中学生を対象にして、教材「水かまきり」を扱ったものであるが、青柳(2001)の「川上弘美の作品で描かれる状況はすべて、ひとまずディス・コミュニケーションの事態であると言うことができる。人物は他者たちとの違和状態を生きている。」(p.199)という作家作品論的な観点からの着想を得たものである。この「ディス・コミュニケーション」に着目することは、「語り」概念に着目するための教材としての適切さにつながる。学習者は、初読の段階では「語り手」に寄り添った読みをすることで、この「ディス・コミュニケーション」に気づくことは難しいと考えられる。ただ、「語り」概念を用いた読みをすることで、この「ディス・コミュニケーション」に気づくこととなり、それが明快に読みの変容をもたらすことが想定され、「語り」に着目した読みの有用性を実感できると考えられるのである。これを踏まえると、前述した「初読と学習後の読みの大きな変容が

期待できる」という教材の条件の具体として、「デイス・コミュニケーション」ということは重要な観点といえる。実際、後述するように、「ほねとたね」においても「デイス・コミュニケーション」の様相は認められるのである。

2 「ほねとたね」の教材内容

次に、「ほねとたね」の教材性について、「語りの視点」と「語りの場」の二つの側面から確認する。

(1) 「語りの視点」から見た「ほねとたね」

「ほねとたね」は登場人物の「加部千晶」が、二つ年上の「足立伸吾」と同級生の「勝呂友紀」との出来事を、「あたし」という一人称で語っている作品である。

まず、「あたし」の「語り」は、聞き手が「足立伸吾」のことを、「あたし」に対して何の配慮もない人、約束を破る酷い人、などといった印象を持つようなものであると考えられる。しかし、「足立伸吾」の視点から物語を捉え直してみると、違った側面が見える。例えば、図書館で共に受験勉強をしている際に、「あたし」は隣に座っているにも関わらず、ほぼ勉強をしていない。また、最後の約束に関しても、「あたし」目線では約束が成立しているが、「足立伸吾」ははっきりとした回答をしていないため、約束が成立したとは言えず、「あたし」が都合のいいように「足立伸吾」の返事を解釈していたと考えることができる。

次に「勝呂友紀」について、「あたし」の「語り」は、「勝呂友紀」は「あたし」のことを大切に思っている、「あたし」と「勝呂友紀」は恋愛に発展するかもしれない、などといった印象が持たれるように語っているものと考えられる。しかし、「勝呂友紀」の視点から物語を捉え直してみると、「勝呂友紀」は「あたし」に対して特別な配慮をしているのではなく、ただ自分にとって当然のことをしているだけであることが読み取れる。また、「あたし」が「さすが、数学コンクールだ」と言うと「勝呂友紀」が顔をしかめたことについても同様に、「あたし」は「いじめられたことを、思い出したのかもしれない。」と捉えているが、その直前に「やっぱり数学コンクール金賞だ。」と言った際には「勝呂友紀」は笑っていることを踏まえると、顔をしかめた原因はいじめを思い出したことではなく、自分のことを「数学コンクール」という肩書でしか呼ばない「あたし」に嫌気がさしたからだと考えられる⁴。

これらのことを踏まえると、「あたし」と登場人物とを巡る「デイス・コミュニケーション」の様相が、「語りの視点」という観点から浮かび上がるのである。

(2) 「語りの場」から見た「ほねとたね」

「ほねとたね」の「語り」の構造として特徴的なのは、「恋っという名前のものじゃなかった。でも、知らんふりは、できないものだった。そういうものが、あたしの体の中に、たしかに、今も残っているのだった。」という「語り」から分かるように、「あたし」が「今」の時点から過去を回想して語っていることである。この「語り」の構造を踏まえつつ、その「今」がいつなのかという「語りの場」を考えていくことで、「あたし」は高校卒業の時に過去の恋愛を振り返って、自分の恋愛経験を答えの出ないせつないもののように語っている、「ク

リスマスに「足立伸吾」に振られたことを思い出し不快な気持ちにならないように、「勝呂友紀」との出来事を美化しながら語ることで、「足立伸吾」にふられた嫌な思い出を上書きしようとしている」といった様々な読みが生まれる。この様々な読みが生まれることで、「あたし」がなぜ語っているのかという「語り」の目的意識を読み取ったり、「あたし」の人物像を捉え直したりすることにつながる。そして、その読みをもとに「語り手」である「あたし」を評価していくことで、初読の「あたし」に寄り添った読みから、主体的に「語り手」である「あたし」の物語行為を評価する読みへと移行することができる。このように「ほねとたね」は、何人称で・どの視点で語っているのかという「語りの視点」や、いつの時点から・何のために語っているのかという「語りの場」について気づくとともにその意義を実感する事ができる教材であり、上述の教材選定の基準を満たした教材である。

V 「ほねとたね」の授業デザイン

1 学習者の実態

対象学習者は、岡山県内の私立高等学校2年生で、科目「文学国語」での実践となる。当該学習者は、日々の授業で答えのない問いに対して自らの考えを持ち、それを積極的に交流しようとすることで学びを深めようとする主体的な姿勢がみられる。一方で「語り」という観点においては、「語り手」についての概念的な知識は持っているが、文学的文章を読む際に「語り」を意識して読んだ経験はなく、日々の授業における学習者の記述には、「語り手」と作者を混同していると考えられる記述も見られた。また、文学テクストを読む時に「語り手」を意識して読んでいる姿は見られず、「語り」を意識しながら文学テクストを読む必要性を認識することができていないと考えられる。実践のデザインにおいては、このような学習者の実態に留意する。

2 単元のデザイン

ここまで確認した、教材性と学習者の実態を踏まえ、具体的に単元をデザインした。それが、表1である。

表1 デザインした単元計画

時	展開
1	○「ほねとたね」を通読する。 ○「あたし」、「足立伸吾」、「勝呂友紀」の3人に対する自分の好感度をレベル0～100で表し、その理由を書く。 ○班で共有し、納得した意見をメモする。
2	○「あたし」と「足立伸吾」、「あたし」と「勝呂友紀」がそれぞれ互いにどの程度好きだったのかを、心情グラフを用いて考えその理由を書く。 ○班の人と共有し、納得した意見があれば書き加える。
3 4	○「あたし」とのできごとを「足立伸吾」と「勝呂友紀」のグループに分かれて、担当人物の視点から回想文を書く。
5 6	○回想文を回し読みする。 ○読んだ回想文を参考にしながら、前時のグループごとに「足立伸吾」「勝呂友紀」それぞれの人物像を考える。 ○「足立伸吾」グループは初読で考えた「足立伸吾の好感度が低い理由」に対する弁解を、「勝呂友紀」グループは初読で考えた「勝呂友紀の好感度が高い理由」に対

	<p>する謙遜を考え全体で発表する。</p> <p>○「足立伸吾」,「勝呂友紀」に対する自分の好感度をレベル0～100に分け,その理由を書く。</p> <p>○なぜ読みの変容が生まれたのかを,考え記述する。</p>
7 8	<p>○いつ・なぜ「あたし」は語っているのか考える。</p> <p>○グループで一つの意見にまとめ,全体で共有する。</p> <p>○「あたし」に対する自分の好感度をレベル0～100に分け,その理由を書く。</p> <p>○なぜ読みの変容が生まれたのかを,考え記述する。</p>

第1時は,初読の感想を持つことをねらいとしている。また,学習者が登場人物に対してどのような好感度を持ったのか0～100のレベルで表し,その理由を書く活動を設定した。これは,この好感度を,「語り」を読むことが達成できたかを判断する基準の一つにするというねらいもある。学習者は,初読の段階では「あたし」の「語り」によって,「あたし」と「勝呂友紀」に対してはよい好感度を持ち「足立伸吾」には悪い好感度を持つものと想定されるが,「語り」に着目した読みをすることによって,「あたし」と「勝呂友紀」の好感度は低下し,「足立伸吾」の好感度は上昇するというような読みの変容や「語り」に着目する効果に気づきやすくなることが期待されるからである。

第2時～第6時は,「語りの視点」を踏まえた読みをする段階である。そこで,この「語りの視点」を踏まえた活動では,主に三つの活動を設定した。

一つ目は,第2時で行った登場人物同士が互いにどのような好感度を持っていたのかを時系列に沿ってグラフで表し,その理由を書く活動である。学習者は初読の段階では「語り手」である「あたし」の目線に立って,「あたし」が「足立伸吾」と「勝呂友紀」に対してどのような好感度を持っていたのかのみを読んでいると考えられる。そこで,「語りの視点」を踏まえた読みの第一段階として,「足立伸吾」と「勝呂友紀」が「あたし」に対してどのような好感度を抱いていたのかを考える活動を設定した。

二つ目は,第3,4時で行った,第2時の好感度のグラフを参考にしながら「足立伸吾」または「勝呂友紀」どちらかの視点を担当し,「あたし」との出来事を回想文に書く活動である。この活動を通して第2時の「語りの視点」を踏まえた読みをさらに発展させ,「語り手」である「あたし」以外の視点から物語を捉え直すことで,作中の「ディス・コミュニケーション」に気づくことをねらいとしている。また,本研究の目標の一つである「語りの場」を考えるきっかけとして,担当した人物がいつの時点から回想するのかを考える活動を取り入れた。さらに,回想文を書く際のポイントとして,担当人物はどのような自称を使うのか,「あたし」を何と呼ぶのかという観点を示すことで,学習者の想像のみで回想文を書くのではなく,担当人物の人物像,担当人物と「あたし」の関係性を考えながら,回想文を書くことができるようにした。

三つ目は,第5,6時で行った,第4時で書いた回想文を共有しながら「足立伸吾」グループと「勝呂友紀」グループに分かれて,担当人物の人物像を考えるとともに,初読で記述した好感度の理由に対する弁解と謙遜を「足立伸吾」と「勝呂友紀」の立場に立って考える活動である。学習者は,第3,4時の活動を通して,「あたし」と担当人物の「ディス・コミュニケーション」に気づき始

めると考えられる。その「ディス・コミュニケーション」を「弁解」・「謙遜」という活動を通して言語化するとともに、他のグループの発表を聞くことによって登場人物の人物像を捉えることで、登場人物同士の「ディス・コミュニケーション」に気づくことができるようにした。また、第6時の授業後に「足立伸吾」、「勝呂友紀」に対する好感度をまとめるとともに、なぜ好感度が変化したのかをまとめることで、「語りの視点」を踏まえた読みの効果を自覚化できるようにした。

第7, 8時は、「語りの場」に着目した読みをする段階である。そのために、「あたし」はいつの時点から回想して語っているのか、何のために語っているのかについて、自分の考えを持ち、グループで話し合う活動を行った。この活動を通して「あたし」の物語行為を捉えるとともに、その物語行為を批評することができるようにした。また、第8時の授業後には「あたし」に対する好感度をまとめるとともに、なぜ好感度が変化したのかを記述させることで、「語りの場」に着目した読みの効果を自覚化できるようにした。

VI 授業実践の成果

上記の学習者26名を対象に、2023年10月26日から11月30日にかけて、計8時間で実践を行った。実践者は、第一稿者である。

以下では、授業前と授業後で学習者の読みがどのように変容し、「語り」概念を獲得することができたのかを量的・質的に分析する。

1 量的分析

まず、各登場人物に対する好感度がどのように変化したのかを明らかにし、学習者の読みの変容を分析する。次に初読の感想とふりかえりでの記述を用いて、学習者が初読と授業後でそれぞれテキストのどの部分に注目していたのかを明らかにし、「語り」概念の獲得状況を分析する。

(1) 学習者の好感度の変化から見る読みの変容

学習者が第1時で記述した初読での各登場人物に対する好感度と、第8時後に記述した「あたし」に対する好感度、第6時後に記述した「足立伸吾」、「勝呂友紀」に対する好感度を比較することにより、学習者の読みがどのように変容したのかを分析した結果、表2のようになった。

表2 登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし 初読	あたし 第8時後	足立伸吾 初読	足立伸吾 第6時後	勝呂友紀 初読	勝呂友紀 第6時後
90~100	1名	—	—	—	4名	2名
80~89	—	—	—	—	12名	4名
70~79	4名	2名	—	—	4名	8名
60~69	11名	3名	—	4名	2名	3名
50~59	6名	9名	1名	5名	3名	1名
40~49	3名	3名	4名	6名	—	2名
30~39	—	4名	8名	4名	—	—
20~29	—	—	9名	—	—	—
10~19	—	—	2名	1名	—	—
0~9	—	—	1名	—	—	—
平均	58.84	50.14	26.6	43	76.84	69

また、個別の学習者が、初読と授業後で各登場人物に対する好感度を上昇させたのか、低下させたのか、変わらなかったのかを示したものが表3である。

表3 好感度の推移の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
上昇	1名	17名	3名
変化なし	5名	2名	6名
低下	15名	1名	11名

この表2、表3からは、多くの学習者は授業前後で「あたし」と「勝呂友紀」の好感度を低下させ、「足立伸吾」の好感度を上昇させており、多くの学習者が「あたし」の「語り」を批判的に読むようになったことが示唆される。

(2) 「語り」に着目した読み方の獲得に関する量的分析

第1時には初読の感想を、全授業の終了後にはふりかえりとして「ほねとたね」の授業を通して、文学的な文章を読むときどんな読み方をする必要があったか。という問いに記述させた。この記述を表4の尺度を用いて分析した結果、表5のようになった。

表4 記述の評価に用いた尺度

レベル3	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述するとともに、「語り」に着目してよむことの意義についても記述されている。
レベル2	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述されているものの、「語り」に着目して読むことの意義については記述されていない。
レベル1	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述されていない。

表5 学習者のレベル分け

	レベル1	レベル2	レベル3	合計
初読	26	0	0	26
授業後	5	6	10	21

この表5から、学習者は初読の段階では「語り」に着目していなかったが、授業後には、「語り」に着目した読み方の獲得が示唆される。

2 質的分析

どのような学習活動を経て上述のような学習者の読みの変容・「語り」概念の獲得がなされたのかについて、実際の学習者の記述や発言をもとに分析していく。抽出した学習者は、クラスの中で典型的だったと考えられる学習者タマオとノリタカの二名である。タマオは表4の尺度においてレベル1からレベル3に変化した学習者で、ノリタカはレベル1から変化しなかった学習者である。

(1) 学習者タマオの学び

まず、タマオは初読とふりかえりを記述1のように記述していた。

《記述1》タマオの初読の感想・ふりかえりの記述

初読：登場人物が全員「良い人！」と言えないと思いました。一人一人に個性があるから物語としては面白かったです。

ふりかえり：一つの目線から見た話だけを信じるのではなく、いろんな方向から見てみないと実際どうなのかわからないものだと思います。誰が良くて誰が悪くというのはいけれど、少しの知識だったり、たった一人の話の聞いてだけで物事を信じたり理解したふりをするのは良くないと思いました

このようにタマオは、初読の段階では「物語としては面白かった」のように物語内容について記述しているが、授業後には、「一つの目線から見た話を信じ

るだけではなく」というように「語りの視点」について記述している。このことから、タマオは、表4の尺度でレベル1からレベル3に変化したと考えられる。また、登場人物に対する好感度とその理由について、タマオは初読と授業後で表6・記述2のように変化させていた。

表6 タマオの登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
初読	60	25	70
授業後	35	50	70

《記述2》タマオの好感度の理由についての記述

あたし 初読	足立君につめたい態度をとられても、相手のことを考えているから嫌いになれない。でも受験生に対してしつこく話しかけたりするのはうーんって感じ。めんどくさい
あたし 第8時後	足立が別に悪くないかもしれないが、足立を下げて勝呂を上げる書き方をしたり、足立にフラれた直後に勝呂のことを一瞬でも好きかもしれないと感じていて目移りしやすいタイプだったり、足立にフラれて悲劇のヒロインぶっているところがあると思ったからです。フラれて悲しい気持ちも分かるけど、フラれたという現実を受け止めなかつたくせに勝呂と話して「この人いいかも」と思ってすぐに「やっぱり無理かも」と自分で勝手に上げて下げているのが納得いかなかった。
足立伸吾 初読	受験生ということもあって、ストレスが溜まっているのはわかるけどちょっとつめたくしすぎな気がするから。
足立伸吾 第6時後	足立君がつめたくすぎてあたしがかわいそうに見えていたけど、実際はあたしが悪いのではないかと思ったから。そもそも足立君は受験生なのにしつこく話しかけたり、足立君の好き嫌いも聞かずにごはんを作ってきたら残されて嫌だっていうのはおかしいんじゃないかと思った。足立君も100%悪くない訳じゃないけど、あたしにも非がある。
勝呂友紀 初読	あたしの作ったお弁当をきれいにたべつくしていたり、数学コンクールで金賞をとったり同学年の人の名前を全部覚えていたりして努力家なんだなと思ったけど、すごすぎて逆にそんなに関わらなくても良いかなと感じたから。
勝呂友紀 第6時後	あたしに対してとった態度はあくまでも「当たり前」のことであって、相手はあたしだから優しくした訳ではない。手を振り返さなかったり(愛想がない)、笑った(ひきつた)のは、気まずくて場を和ませようとしたこと。

この記述からは、初読の段階では、「あたし」を「つめたい態度をとられても、相手のことを考えている」一途な人物と評価し、「足立伸吾」は、「つめたくしすぎ」と悪く、「勝呂友紀」は、「すごすぎる」と良く評価していたことが分かる。この初読の読みは、「あたし」が「足立伸吾」と「勝呂友紀」を対比させることで、「足立伸吾」は悪い部分、「勝呂友紀」はよい部分を強調するとともに、自分のことについては、「本当にだめってわかるまでは、がんばろう。」のように「足立伸吾」に何をされてもあきらめない自分を強調する「語り」に取り込まれているからであると考えられる⁵。一方、授業後には「わざと足立を下げて勝呂を上げる書き方をしていたり」、「悲劇のヒロインぶっている」といったように「あたし」の物語行為を批評する読みに変容し、「足立伸吾」、「勝呂友紀」についても「あたしが悪いのではないか」、「100%悪くないわけじゃないけど、あたしにも非がある」のように「あたし」の言動を批判しながら「足立伸吾」を評価したり、「あくまでも「当たり前」のこと」と「勝呂友紀」の言動を評価

し直していることが分かる。

(2) 学習者ノリタカの学び

次に、ノリタカは、初読とふりかえりを**記述3**のように記述していた。

《記述3》ノリタカの初読の感想・ふりかえりの記述

初読：男子二人はどちらも恥ずかしがりやだと思ったが、好かれるか嫌われるかは行動にすごく出ていると感じた。
 ふりかえり：最初を感じたことを忘れないようにする。読むときの自分自身の感情に左右されないようにする

このように初読とふりかえりの両方で、「語り」概念に関わる事項についての記述がみられないため、ノリタカはレベル1から変化しなかったと考えられる。

しかし、登場人物に対する好感度とその理由についての記述では、**表7・記述4**のように「語りの視点」や「語りの場」に着目した読みをしていると考えられる記述がみられた。

表7 ノリタカの登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
初読	40	20	85
授業後	35	30	75

《記述4》ノリタカの好感度の理由についての記述

あたし 初読	「数学コンクール」と一回目に言った時の反応があんまりだったのに二回目も言う感じが気になる
あたし 第8時後	プライドが高い。自分をかわいそうに見せている。
足立伸吾 初読	食べ物を残したり、遅れる連絡をしないのは、人としてきちんとするところができてないと思ったから。
足立伸吾 第6時後	割としょうがない部分があった。ただ残すのは良くないと思う。
勝呂友紀 初読	一つ一つがきちんとしていた。数学の金賞を見せびらかしたりしないところ
勝呂友紀 第6時後	当たり前のことをしているだけのようだが、できない人もたくさんいると思ったから

この記述からは、初読の段階では、「あたし」を「二回も言う感じが気になる」と物語内容に着目して評価し、「足立伸吾」を「きちんとするところができていない」と、「勝呂友紀」を「きちんとしていた」と評価している。この読みが授業後には「あたし」について「自分をかわいそうに見せている」と物語行為に着目して評価するように変化し、「足立伸吾」を「割としょうがない」、「勝呂友紀」を「当たり前のことをしているだけ」と「語りの視点」を踏まえた読みに変容させていることが分かる。このことから、ふりかえりにおいて「語り」概念に関する記述は見られないものの、学習活動の中ではノリタカも「語り」概念を理解し、「語り」を踏まえた読みをすることが出来ていたと考えられる。

(3) 学習者の記述の変容に寄与した活動

これらの学習者の読みの変容・「語り」概念の獲得に寄与した学習活動は主に二つあると考えられる。

一つ目は、第2時～6時の「語りの視点」を踏まえた活動である。第3時の担当人物の視点に立って回想文を書く活動においてタマオ・ノリタカはそれぞれ**記述5・記述6**のように記述していた。

《記述5》タマオの作成した回想文

担当人物：足立伸吾 回想する時点：受験が終わった直後

受験が終わった。そして第一志望の大学に合格することが出来た。僕は目標ができるとその事だけにしか集中できなくなる性格だ。受験期に一年の「加部千晶」という人から告白されて、断る理由もなかったのだから、付き合うことにした。僕は今までそんなに恋愛経験がなかったから、僕は加部さんにどうやって接すればよいかはわからなかった。…中略…僕が図書館で勉強しようとしたら加部さんも着いてくる（ママ）というので一緒に勉強することにした。僕は正直断りたかった。勉強は一人でしたい。加部さんの持っているペンは一向に動く気配がなかった。考え事をしていただろうか。ぼーっとしていて可愛いと思ったけど、それ以上に何をしに来たのだろうという疑問の方が大きかった。なんで一緒に図書館に来たんだっけ。勉強の邪魔したかったのかな。考えれば考えるほど無駄な気がした。

クリスマス直前、僕は「受験勉強が忙しい」というのを口実に彼女と別れることにした。案の定、しつこくヨリを戻したいと迫ってきたが、全て断った。「受験」という目標が目の前にあるのに彼女のことを考える暇も気力もなかったからだ。…中略…僕のために頑張ってくれていたのに申し訳ない。恋愛経験が全くない僕には受験期に付き合うことはどんな問題よりも難しかった。辛い思いをさせてごめん。どうか僕以外の人とお幸せに。

《記述6》ノリタカの作成した回想文

担当人物：勝呂友紀 回想する時点：受験が終わった直後

大学での講義が終わり、休けい時間になった。勝呂はある一人の女性のことを思い出そうとしていた。だが、顔も名前も思い出せない。なぜだろう。一年生のときに同学年の人のフルネームを全部覚えたはずなのに。…中略…神社であったこと、何かと数学コンクールと結びつけてきたこと、一緒にお弁当を食べたこと、そのときたべてきたものなどの外部の情報のことはぼんやりだがおぼえている。…後略…

これらの記述からは、タマオは初読の読みから「足立伸吾」の視点に立つことで「恋愛経験がなかった」、「正直断りたかった」のように恋愛経験が乏しく、断ることが苦手な「足立伸吾」像を読み取るとともに、初読の段階では「相手のことを考えているから嫌いになれない。」と評価していた「あたし」の行動を「勉強の邪魔したかったのかな」、「案の定、しつこくヨリを戻したいと迫ってきた」のように「足立伸吾」の目線から批判するように変化していることが分かる。また、ノリタカは、初読で「数学コンクール」と二回目も言う感じが気になる」と書いていたものを「何かと数学コンクールと結びつけてきた」などと「勝呂友紀」の視点から表現するとともに、「勝呂友紀」にとっては、「あたし」との出来事ははっきりと覚えていない程度のものであったことを読み取っていると考えられる。

この活動に加えて第6時の担当人物の視点から「弁解」と「謙遜」をする活動では、この「語りの視点」を踏まえた読みをさらに発展させている。ここでは、この活動において典型的な発言だったと考えられる**発言1**と**発言2**の二つを示す。**発言2**はノリタカのグループの発言である。

《発言1》「足立伸吾」グループ3の発言

私たちが言いたいのは、「あたし」にもこんな落ち度があったのだ、というのを発表したいと思います。まず、「あたし」は「足立」が受験生なのにもかかわらず、しつこくメールをとっていたり、会おうなどとしていたっていうので、「あたし」は受験生で勉強に集中したいのに、そういう「足立」の気持ちを察することができずに、自分の要求を押し付けていたところがあったんじゃないかなって印象がありました。彼はみんなも感じているように優柔不断なところがあります。自分で断ることが苦手です。それで「あたし」は彼が自分で断ることが苦手なのをいいうようにとらえて、彼が断わらなかったら

全部自分の要求をしようとしていたところがみえました。「あたし」はちょっと自分本位なところがあって、そこに「足立」が嫌気をさしたのも共感できるかなとおもいます。で、えーと、ピクニックで食べ残しがあったっていうのがあったんですけど、「あたし」は以前に、ピクニックの前に、「足立」の嫌いなものを聞いていたのかっていうのが、ちょっと私的に気になって、嫌いなものを聞いていなかったら、少し「あたし」も落ち度があったんじゃないかなと思いました。

「足立伸吾グループ3」は、「あたし」の視点ではあまり語られていない、「あたし」が自分中心に行動してしまう姿や、「足立伸吾」の言動を都合よく解釈してしまう「あたし」の姿を読み取っている。また、ピクニックでの出来事についても、「ピクニックの前に、「足立」の嫌いなものを聞いていたのか」と、コミュニケーションを十分にとっていなかった二人の姿を読み取っている。

《発言2》ノリタカのグループの発言

「勝呂友樹」の人物像は、「誠実」「頭いい」「理系」「コミュニケーションが苦手」で、好感度が高い人に対する謙遜はこれしか思いつきませんでした。ご飯をきれいに食べたり、「あたし」への態度も、初対面だし当たり前のこと当たり前の反応をただけであって、「あたし」だからっていうのじゃなくて、初対面だからで、「ひきつった笑い方」とか笑ってたのは和むようにじゃなくて、気まずいからとか、いじめられとった昔を思い出したくないからとかでわらっていたっていうのしか出ませんでした。

「勝呂友紀グループ2」は、「当たり前の反応をただけであって」や「気まずいからとか、いじめられとった昔を思い出したくないから」笑っていたというように、「勝呂友紀」は「あたし」に特別な言動をとっていたのではなく、自分の当たり前の行動をしていただけであるということを読み取っている。

これらの「語りの視点」を踏まえた活動や他グループの発表を聞くことで、タマオ・ノリタカは「足立伸吾」、「勝呂友紀」の人物像を捉えるとともに、「好き嫌いも聞かずにごはんを作ってきたら残されて嫌だっていうのはおかしい」、「あたしだから優しくした訳ではない」といったように読みを変容させていったと考えられる。また、これらの読みの変容は「あたし」の「語り」に取り込まれていた自分に気づくことにつながる。この気づきが「あたし」の好感度の理由について、タマオが「足立を下げて勝呂を上げる書き方をしていたり」などと「あたし」の「語り」方に関する記述につながったと考えられる。

二つ目は、第7、8時で行った。「語りの場」に着目した読みをする活動である。タマオのグループはこの活動において**発言3**のように発言している。

《発言3》タマオのグループの発言

えっと、新しい好きな人が出来たり、気になる人が出来た時に、「勝呂」のことを好きになったことを認めたくなかったりとか、あの、「あたし」自身が恋愛体質だったり、恋愛するときのプライドも高かったり、「足立」を悪く書くこと、悪く言う事によって悲劇のヒロインを演じているんだと思いました。

また、他のグループの典型的な発言として**発言4**のようなものがある。

《発言4》グループ1の発言

はい、えーと、私たちが考えた、いつ回想したかっていうのは、クリスマス直前だと思います。その理由は二つあって、その一、「あたし」にとっていい人は「勝呂」だけのはずなのに、「足立」がたくさん書かれているのはやっぱりクリスマス直前にふられているから、そのクリスマス直前になった今で、その一、あー、去年はあんなクリスマスだったなとかいやだったなっていう思いをたくさん思い返しちゃったからっていうのと…中略…なぜ「足立」が悪く見えて、「勝呂」が良く見えるかっていうのは、やっぱり「足立」とはクリスマス直前に会えないとかさんざん理由言われるのと、クリスマスは家で

過ごしたっていうので、念願の彼氏とのクリスマスを過ごすっていうのはかなえられていなくて、やっぱり「あたし」にとって、「足立」はいやなことをされた人っていうのもあって、その一、自分が嫌なところとかを誇張したからです。で、「勝呂」が良く見えたのは、その一、どっか私たちに「勝呂」と過ごしていたらもっといいクリスマスになったよねっていうのを共感してほしかったのと、あと、それです。

これらのグループの発言からは、「語りの場」を考えることによって、「あたし」の「認めたくない」、「共感してほしい」といった「語り」の意図や目的を捉えるとともに、「悲劇のヒロインを演じている」、「自分が嫌なところとかを誇張した」といったように「あたし」の物語行為を捉えるとともにそれを批評していることが分かる。この活動や他のグループの発表を聞くことを通して、タマオの「足立は別に悪くなかったのかもしれない」、「悲劇のヒロインぶっている」、ノリタカの「自分をかわいそうに見せている」といった「あたし」の物語行為を批評する記述に繋がったと考えられる。そしてこれらの読みの変容がふりかえりで記述された「語り」についての言及につながったと考えられる。

Ⅶ 本実践の成果と課題

本実践の成果と課題を述べる。「ほねとたね」の登場人物に対する好感度の変化と初読・ふりかえりの記述から、学習者は初読の段階では物語内容のみに着目した読みをしていたが、本実践を通して「語り」概念を獲得することができたことがわかった。また、「語りの視点」だけでなく、「語りの場」にも着目した活動を取り入れることによって、学習者は「語り手」の物語行為を捉え、それを批評する読みをすることができていたことが分かった。よって、本実践は高校段階における「語り」の導入として有効であると検証することができた。

一方で、課題も残されている。それは、ふりかえりにおいてタマオのように「語りの視点」のみを記述した学習者が多くいたことである。これは、「語りの場」よりも「語りの視点」に着目した活動の方に重きを置く時間も長く、回想文を書くという手立ても学習者にとってあまり経験のない活動であったという要因が考えられる。そこで、今後は「語りの場」を中心に扱う学習開発やそれ以外の「語り」概念に関わる事項の学習開発とその有効性を検討していきたい。

参考・引用文献

- 青柳悦子(2001)「あるようなないような気配と触覚のパラロジカル・ワールド」
土田知則・青柳悦子『文学理論のプラクティス 物語・アイデンティティ・越境』新曜社, pp. 198-222
- 花崎明日香(2020)「文学的文章の読みを深める高等学校国語科学習指導の工夫」
『中等教育研究紀要』60, pp. 156-161
- 久田義純(2023)「中学校国語科授業における「語り」概念習得のための指導方法の開発—日記創作の活用と「ごんぎつね」の語りに着目した実践から—」
『国語科教育』93, pp. 14-22
- 土方洋一(2011)『物語のレッスン—読むための準備体操—』青簡舎
- 池田匡史・武田裕司(2015)「川上弘美「水かまきり」の教材性の検討—「ディス・コミュニケーション」を視座として—」『論叢国語教育学』11, pp. 40-50

- 幾田伸司 (2015) 「物語の語り手を批評するための国語科教材研究の一観点」『鳴門教育大学研究紀要』30, pp. 288-297
- 小柘雅典 (1998) 「< 語りの構造 > を踏まえた < 読み > —古文の授業構築のために—」『国語教育研究』41, pp. 43-57
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- 村高聡子 (2019) 「語りに着目した学習指導の効果—「鏡」(村上春樹) の場合—」『広島大学付属中・高等学校中等教育研究紀要』66, pp. 11-20
- プリンス, ジェラルド著, 遠藤健一訳 (1996) 『物語論の位相—物語の形式と機能—』松柏社
- 鈴木愛理 (2012) 「現代小説の教材価値に関する研究—川上弘美「神様」「神様 2011」を中心として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』61, pp. 123-132
- 武田裕司 (2016) 「「語り手」に着目して文学的文章を読むことの意義—小・中学生の「蜘蛛の糸」に対する反応分析を通して—」『日本教科教育学会誌』39(3), pp. 51-62
- 丹藤博文 (2015) 「教室で読むための語り分析」『国語国文学報』73, pp. 35-51
- 寺田守 (2015) 「語り〈読むことにおける〉」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書, p. 142

註

¹ 「語り手は、同時に潜在的な聞き手(listener)を前提として」(土方, 2011, p. 109) いる概念であることを踏まえると、「物語テキストは、語り手が語った言葉を、読者が読む(聞く)ことで成立する。このとき、読者は基本的には語り手が語る言葉を信頼している。しかし、語り手は意図的にせよ無意識的にせよ、何を語るか、どのように語るかといった何らかの選択を行って出来事を提示している」(幾田, 2015, p. 228) といえる。このように、語り手は語る際に何らかの選択を行っているのであれば、なぜ物語内容の世界から何日後に、どのような場所・機会でも語り手は語っているのか、あるいは物語内容の世界のどのような事象を語らずにいるのか、それを語るのはいつになるのかといった「語りの場」を議論する必要がある(寺田, 2015)。それは、「語り手」の人物像や「語り」の目的を明らかにすることになる(プリンス, 1996)からである。この「語りの場」に着目した読みをすることで、学習者は「語り手」の物語行為をより意識することになると考えられる。

² 「語り」をめぐる段階性については、武田(2016)の反応調査によって小学校四年生段階から「語り手」への意識が窺える反応、小学校六年生で「語り手」の語る「作品の表現や作品構造」への意識が窺える反応、「語り手」の立場性への特に批判的な反応が認められることが認められている。

³ 「あたし」が「足立伸吾」に告白し夏休みにはピクニックをするも、クリスマスの直前にふられる。「あたし」は諦めずに会う約束をするが「足立伸吾」は

約束の場所に現れない。その時「勝呂友紀」がやって来てお弁当と一緒に食べることになる。「あたし」は「勝呂友紀」と「恋愛とか、するかな」と思うが、「勝呂友紀」はアメリカの大学に編入してしまうというストーリーである。

⁴ 「あたし」が「数学コンクール」という肩書で「勝呂友紀」を見ていることは後の「だってあたし、数学金メダル取った子となんて」という語りにも表れていると考えられる。

⁵ この傾向は、他の学習者でも同様で、「ほんの少しの動作や小さな事でその人の性格や考え方がすごく出ていることが分かりました。特にお弁当のシーンでは両方の男の子を同じように食べている為比較しやすく、善し（勝呂友紀）悪し（足立伸吾）がとても分かりやすかった。」「足立と付き合っ、我慢していたのも、彼の嫌なところも受け入れてようとしていた姿勢に感動。」と記述している学習者が存在していた。

Development of Learning Focusing on the Perspective of "The Situation Narrated" in Japanese Language Arts in High School:

A Lesson for *Hone to Tane* by KAWAKAMI Hiromi

MOTOMURA Sota *1, MAKINO Shigeko *2, IKEDA Masafumi *2

Recently, the instructional theory of reading literary texts has been focusing on "narrative," Furthermore its practice has been reported at the high school level. On the other hand, the lack of accumulation of specific instructional strategies for "narrative" and the lack of accumulation of practices for developing "narrative" learning at the high school level are considered issues in Japanese language arts education research. Therefore, the purpose of this study was to develop a practice that aims to help learners acquire the concept of "narrative," especially a reading perspective that focuses on not only the "narrative perspective" but also the "situation narrated," at the high school level, and to actually develop this practice and verify its value. The specific strategy was to use *Hone to Tane* written by Kawakami Hiromi as the teaching material, and to consider the "situation narrated" after the learners' evaluation of the likeability toward each character in the teaching material and the writing of reminiscences from the characters' perspectives. The results suggest that specific products were obtained that show that learners were able to critique the "narrative" by focusing on the "situation narrated."

Keywords: Reading, Japanese Language (Literature), Literary texts, "Narrative", "Narrator"

*1 Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University
