

国語科学習デザイン

第9巻第1号（通巻15号）



研究論文

| | |
|---|----------|
| 「物語行為」としての「語り」を読む学習デザイン —小学校3年「モチモチの木」の実践より— | 武田 純弥 1 |
| 同一作品の異なる翻訳から考える読みの学習デザイン | 藤野 匡裕 11 |
| 日本語の感嘆符は「びっくりマーク」か？ —小学校の国語科教科書における文学的文章の分析を通して— | 小澤 賢三 23 |
| 「短歌・俳句」の音読における学習者の変容 —「拍の原稿用紙」による指導の効果— | 廣田 鉄平 34 |
| 故事成語を深く理解するための授業デザイン —「蛇足」の授業実践をもとに— | 神田 桃花 44 |
| 「少年の日の思い出」における要点駆動の読みを支える読みの交流 | 佐藤美由紀 53 |

付録 学会規約・編集規定等



国語科学習デザイン学会

「物語行為」としての「語り」を読む学習デザイン

—小学校3年「モチモチの木」の実践より—

南魚沼市立中之島小学校 武田 純 弥

1 問題の所在

文学教育においては、読者反応理論を中核とした「語り」に関する授業実践が学校現場へと普及しつつある。ジュネット（1985）は、「物語内容」と「物語構造」を生み出すものを「物語行為 / 語り (narration)」としている。住田勝（2021）は、ジュネットが示す文学テキストの3つのレベルを以下のような問いかけ文で整理している。

・何を語っているのか？（物語内容の問題） ・どのように語っているのか（物語言説の問題） ・なぜそのように語るのか（物語行為の問題）

学校現場における「語り」に関する授業実践については、「物語行為」としての「語り」を読むことが一般化されていない点に課題がある。住田勝（2021）は、この問題に関わって次のように述べている。

「語り」問題で注目してきたのは、多くは「視点論」であった。（中略：稿者）「視点」構造への着眼は、多くは、そのような「物語言説」に媒介され、はたらきかけられた私たち読者が、「物語内容」として、どのような読みの体験を生成しうるのか、という点に焦点が当てられており、わざわざそのような視点構造が選ばれたことの意味、物語行為としての作為性に意識を向ける教材研究や実践はそれほど一般的ではない。

多くの「語り」に関する授業実践は、「物語言説」レベルでの「テキストとの対話」（住田,2021）で終えている場合が多い。未だ「物語行為」としての「語り」を読む実践、すなわち「語り手との対話」（住田,2021）を意識的に学習に位置付けていくことについては、十分な理解が及んでいないのが現状である。

山元隆春（2009）は、ヴァイポンド&ハント（1984）の論に基づき、文学の読みの〈モード〉を以下の3つに整理している。

- ① 〈情報駆動〉の読み (information-driven reading) : 読者の主たるゴールがテキストから学んだり、情報を引き出すことにある読み。
- ② 〈物語内容駆動〉の読み (story-driven reading) : テキストの叙述の細部に余計な注意を払わず、物語の出来事、登場人物、設定に没入する読み。
- ③ 〈要点駆動〉の読み (point-driven reading) : その物語や文章が「語りうるもの」となるためのプラン(要点)を抱いていると想定しながら読む読み。

山元隆春（2014）は、〈要点駆動〉の読みが生まれる方法として次の3つを挙げている。

- 1 「結束性を求めて読む」方法(結束性方略)
- 2 「物語の表層に注目する」方法(表層方略)
- 3 「作品を、作者・語り手・登場人物のあいだのやりとりとして読む」方法(交流方略)

武田純弥(2024a)は、以上の山元が示す文学理論を理論的背景とし、小学校3年生を対象とした「ワニのおじいさんのたから物」の実践を行っている。実践の結果として、系統的に「語り」に関する実践を重ねた場合、小学校3年生段階でも「語り手との対話」を遂行する水準で読むことが可能であることを明らかにしている。また、「物語行為」としての「語り」を読む実践において「語り手の価値観や信念」を読むことのみにとどまらず、「登場人物の価値観や信念」を読むこととの両者が共起的に行われ、「語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向けた」読み(山元隆春,2014)の実現が、より一層豊かな読みが交流される文学の教室への手がかりとなることを明らかにした。さらに、武田純弥(2024b)は、「物語行為」としての「語り」を読む学習に関する自身の実践上の課題について「本実践では、「物語行為」としての「語り」を読むことに比重が傾き、「物語内容」の再読、精緻化、構造化との結びつきが弱かった。やや、乱暴な言い方をすれば「読みをつくる」というよりは「「語り」の分析」で終わっているとも言い換えられる。」と述べ、「登場人物に再度帰属したり、読者としての「あなた」を問う「問い」との組み合わせによって、上記の課題を乗り越えられる」のではないかと実践の展望を述べている。

以上の検討を踏まえ、本研究では、「モチモチの木」を教材文に

①「物語行為」としての「語り」を読む〈問い〉 ②「物語内容」の更新、再創造へと向かう〈問い〉

を1単位時間の中で組み合わせて問う学習デザインを考案し、「物語行為」としての「語り」を読む学習に関する新たな実践的示唆を得たい。

2 「モチモチの木」の教材分析と〈問い〉の設定

本研究における対象教材は「モチモチの木」である。語り手は、作中人物を「豆太」「じさま」「医者様」など三人称で呼称する。以下に物語の冒頭部を示す。

まったく、豆太ほどおくびょうなやつはない。もう五つにもなったんだから、夜中に一人でせっちんぐらいに行けたっていい。

「まったく……ない」「ほど」「もう五つにも」「行けたっていい」(下線：稿者)のように、「語り手」が豆太を「臆病である」と評価する態度が特徴的である。山中(2018)は、「決して豆太のことを憎んだりさげすんだりしているわけではないのですが、愛情ゆえに歯がゆく思う語り手の態度・愛情が、これらの語り口調から読み取ることができます」と述べる。語り手によって繰り返される「おくびょう豆太」によってクライマックス場面における豆太の行動や、「モチモチの木に灯がついているのを見た」豆太の「勇気」が強調して描かれる。そして、元気になったじさまは、豆太に勇気のある子であることを伝える。その後、物語は次のように閉じられる。

——それでも、豆太は、じさまが元気になると、そのばんから、

「じさまあ。」

と、しょんべんにじさまを起こしたとき。

語り手は、「それでも」最後まで豆太を「臆病者」として語る。ここにこの物語の物語たる所以を探る〈要点(point)〉が存在する。

岩崎直哉(2020)は、「語り手はなぜ最後の一文を語ったのか」「なぜそのように語ったのか」という「語りおさめ」に関わる〈問い〉が、物語〈構造〉を探ることの契機となることを明らかにしている。語り手は、なぜわざわざこの一文で物語を終えるのか。こうした〈問い〉が物語構造を探り、一貫性のある読みの形成へと向かわせる。ひいては、「語り手との対話」を要請し、「物語行為」としての「語り」を読むことにつながる。「夜中にしょんべんに行けるかどうかは、勇気とは異なる次元の話なのだ」という橋本(2001)の論考を受けて、小川高広(2020)は、「終末の三行に、おくびょうと勇気は異なるという意味を見だしている。結びの三行をどのように意味づけるかは、読みの一貫性を構築する要点駆動の読みが求められる」と述べている。以上の論考を踏まえ、本研究では、この部分テキストを指定した〈問い〉を提示する。

さらに、武田(2024a)(2024b)の課題意識を踏まえ、②「物語内容」の更新、再創造へと向かう〈問い〉をもう一段階設定する。上述の通り、語り手は豆太の「臆病さ」を強調した形で語り始める。そのため、「モチモチの木に灯がつく」のを見たと断言するじさまの言葉、なきなき夜道を一人で走る豆太の語りから多くの読者は、豆太の「勇気」に心を惹かれる。しかし、語り手は最後の一文を語り、物語を終える。この語りおさめについて、橋本(2001)は、「これが、語りおさめの役割であり、語りの最後のしかけなのだ」とする。小川(2020)は、「語りの最後のしかけ」について、「終末で「再びおくびょうに戻ったのか」という問いが浮上し、再読が迫られるという仕掛け」と述べる。結局、豆太は勇気のある子になれたのか、この〈問い〉によって、「語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向けた」読みが促され、学習者を〈要点駆動〉の読みへと誘いたい。

3 研究目的

本研究の目的は、実際の学習者の記述と発話データに基づいて、①「物語行為」としての「語り」を読む〈問い〉②「物語内容」の更新、再創造へと向かう〈問い〉を組み合わせる学習デザインが、学習者の読みの形成に与える影響を明らかにすることである。

4 研究方法

4.1 実践授業の概要

- 期間：2024年11月18日(月)、11月29日(金)(全8時間)
- 対象：公立小学校 3年生(26名)
- 授業者：稿者
- 教材：「モチモチの木」 斎藤隆介(『新しい国語3年下』東京書籍)
- 単元計画 (分析対象：第7時)

| 次 | 時 | ◎主発問・学習課題 |
|---|---|---|
| 1 | 1 | ◎読んだ感想や疑問を交流しよう。 |
| | 2 | ◎物語の設定を確認しよう。 |
| | 3 | ◎物語のあらすじを書いてみよう。 |
| 2 | 4 | ◎豆太を臆病だと思っているのはだれですか。 |
| | 5 | ◎豆太が怖がっているものは何でしょうか。 |
| | 6 | ◎2回の「こわかった」の違いは何でしょうか。 |
| | 7 | ◎語り手が最後の一文でこの物語を終えたのはなぜだと思いますか。 ◎結局、豆太は勇気のある子になれたと思いますか。 |

| | | |
|---|----|------------------------|
| | 8 | ◎「モチモチの木」の感想を交流しよう。 |
| 3 | 9 | ◎「モチモチの木」の面白さをスピーチしよう。 |
| | 10 | |

4. 2 検証方法

第6時、第7時における全学習者の振り返り記述を山元(2009)が示す「読みの〈モード〉」に基づいて分類し、量的に分析する。また、第7時における全学習者の振り返り記述をデジタルテキストに起こし、「最後」「さい後」「さいご」などを漢字表記に変換し、「モチモチの木」「もちもちの木」などの表記を統一後、フリー・ソフトウェア KH Coder 3 を使用してテキストマイニング分析を実施する。地名などの固有名詞と、「一生懸命」などの複合語を強制抽出し、子どもの思考に関係のない記号などを取捨選択する前処理を行った。単純集計を行ったところ、文：162、総抽出語数(使用)：4,895(1,946)、異なり語数(使用)：201(165)が確認された。抽出語の共起ネットワーク分析を行い、学級全体の思考傾向について検討する。量的分析の結果に基づいて抽出児を設定する。第7時における抽出児の〈問い〉に対する振り返り記述(デジタル記述)とグループ交流時の発話をトランスクリプトした発話プロトコルを山元隆春(2014)が示す3つの読みの〈モード〉、山元(2014)が示す〈要点駆動〉の読みを特徴づける3つの方法に基づいて質的分析し、読みの様相とその形成過程を明らかにする。なお、プロトコル書式は松本修(2015)に準じる。

4. 3 〈問い〉の検討

前述の通り、〈問い1〉「語り手は、なぜ「最後の一文」で物語を終えたのでしょうか」〈問い2〉「結局、豆太は勇気のある子になれたと思いますか」という〈問い〉を1単位時間の中で組み合わせ、実践を行うこととする。作成した〈問い〉を松本(2010)の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」に基づいて表1、表2の通り検討する。

表1 〈問い1〉の検討

| 問い：語り手は、なぜ「最後の一文」で物語を終えたのでしょうか | | |
|--------------------------------|----|---|
| 要件 | 充足 | 理由 |
| a 表層への着目 | ○ | 「最後の一文」を指定しており、誰もが気付く表層的特徴に着目させている。 |
| b 部分テキストへの着目 | ○ | 部分テキストが指定されており、読みのリソースが共有されている。 |
| c 一貫性方略の共有 | ○ | 結末場面からの再読が促される問いであり、他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略が共有されている。 |
| d 読みの多様性の保障 | ○ | 読み手によって解釈が異なるという、読みの多様性に開かれている。 |
| e テキストの本質への着目 | ○ | 作品構造や内容から主題に迫る問いであり、想定される語り手との対話を可能にするような作品の勘所にかかわる。 |

表2 〈問い2〉の検討

| 問い：結局、豆太は勇気のある子になれたと思いますか | | |
|---------------------------|----|----------------------------|
| 要件 | 充足 | 理由 |
| a 表層への着目 | △ | 物語構造に関わる表層的特徴に着目させているものの、状 |

| | | |
|---------------|---|---|
| | | 況の文脈に依存する可能性がある。 |
| b 部分テキストへの着目 | × | 部分テキストが指定されておらず、読みのリソースが共有されていない。 |
| c 一貫性方略の共有 | △ | 他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明される可能性があるが、単一の場面や状況の文脈のみで説明される可能性もある。 |
| d 読みの多様性の保障 | ○ | 読み手によって解釈が異なるという、読みの多様性に開かれている。 |
| e テキストの本質への着目 | ○ | 作品構造や内容から主題に迫る問いであり、想定される語り手との対話を可能にするような作品の勘所にかかわる。 |

〈問い2〉は、単一の問いとしては、「読みの交流」を促す〈問い〉としての機能は希薄であるが、eの要件を充足することから、〈問い1〉との組み合わせによって、「語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向けた」読みを促す〈問い〉として機能することが見込まれる。

5 授業の実際

5.1 学習者の記述の量的分析

5.1.1 第6時、第7時における学習者の読みの〈モード〉の分類と変容

第6時、第7時における学習者の振り返り記述を山元(2009)が示す読みの〈モード〉ごとに分類し、表3の通りに集計した。〈要点駆動〉の読みに読む学習者数の変容を分析すべく、この表を〈情報駆動〉の読み及び〈物語内容駆動〉の読みと、〈要点駆動〉の読みに再集計し、マクネマー検定を実施したところ有意差が認められた(両側検定: $p=0.0313$ * $p<.05$)。したがって、第7時において〈要点駆動〉の読みに読む学習者数が有意に増加しているといえる。

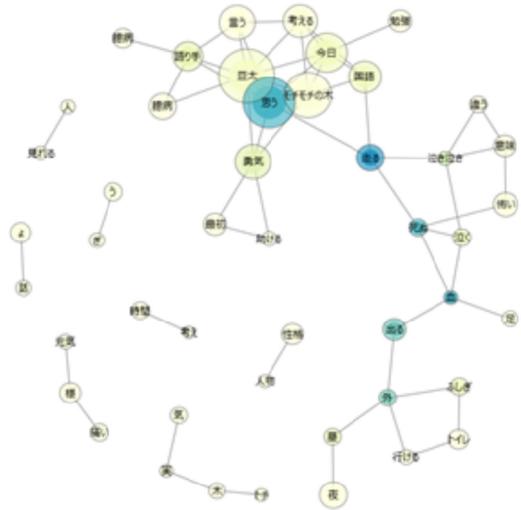
表3 第6時、第7時における読みの〈モード〉の分類と変容

| 第6時 | | | 第7時 | | |
|-------------|----|-----|-------------|----|-----|
| 読みの〈モード〉 | 人数 | | 読みの〈モード〉 | 人数 | |
| 〈情報駆動〉の読み | 2 | 8% | 〈情報駆動〉の読み | 0 | 0% |
| 〈物語内容駆動〉の読み | 19 | 76% | 〈物語内容駆動〉の読み | 15 | 60% |
| 〈要点駆動〉の読み | 4 | 16% | 〈要点駆動〉の読み | 10 | 40% |

5.1.2 第7時における学習者の記述のテキストマイニング分析

図1は、第7時の抽出語の共起ネットワークである。抽出語の最小出現数を5に、描画数を60に設定した。強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画した。また、語がどの程度中心的な役割を果たしているかという「媒介中心性」の高いものほど、色が濃くなるように表示した。媒介中心性の高い語は、「思う」と「走る」である。「語り手」-「臆病」-「豆太」-「勇気」という共起関係、「血」-「死ぬ」-「怖い」-「意味」-「違う」-「泣き泣き」という共起関係を強い媒介性で「走る」-「思う」という語で繋いでいる。学級全体の傾向として、多くの学習者が、豆太の臆病と勇気を語

り手と結び付けながら読んでいる。その際、じさまのために泣き泣き走る場面と関連付けながら読む傾向がうかがえる。ただし、この時点では、「物語行為」としての「語り」を読むことが可能になっているかは判断できない。したがって、豆太の臆病と勇氣は、語り手と関係していることを読んでいた学習者 Kh(第6時：〈物語内容駆動〉の読み→第7時：〈要点駆動〉の読み)、Kt(第6時：〈要点駆動〉の読み→第7時：〈要点駆動〉の読み)を抽出児として設定し、読みの様相を質的に分析する。



6 抽出児の記述と発話の質的分析

図1 振り返り記述の共起ネットワーク

第7時における2名の抽出児の振り返り記述は、表4の通りである。

表4 第7時における Kh、Kt の振り返り記述

| 学習者 | 振り返り |
|-----|---|
| Kh | <p>今日は、豆太は、勇氣があるかを考えました。</p> <p>ぼくは、最初、豆太は、おくびょうだと思ってました。でも、よく読むとぜんぜん違いました。</p> <p>5歳で、夜1人で表のトイレなんてぼくでも行けないなと思いました。それを考えていると語り手くんがわざわざおくびょうだと思わせている事に気づきました。みんながなっとくしてくれて、授業でその話を考えてくれました。5歳の豆太が1人で夜道を歩いた事をすごすぎることに、見せてクライマックスを盛り上げたかったんだと思います。結局、豆太は、最初から勇氣は持っていて、じさまを助けるための勇氣と、夜が怖いことは違うことなんじゃないかなと思いました。</p> |
| Kt | <p>分かったことは、僕たちは語り手くんにだまされたなと思いました。なぜかという、最初の1番は、語り手くんは、豆太のことをひどいことをいってじさまを助けるときにかくせいするのはなしのように見せていました。でも、よく考えると豆太は、最初から勇氣が出ていたけど最初から勇氣があるってばらすと話的に面白く無いなと思って、実は、最初から豆太は勇氣があるけど、語り手くんは、話的に面白くしようと思って、1番では、豆太のことをひどく言って、じさまを助ける時にグンって覚醒みたいにして面白くして最後は、勇氣があるまんまだけど、でも、また語り手くんは、だまして勇氣が無いじょうたいにみせて、話を面白くしようと思った</p> |

のかなと思いました。でも、それは語り手くんがわざとそういう言い方をして僕たちを騙そうとしているだけで、豆太は、実際は、勇気を最初から持っていたし、その勇気は、大事な人のピンチの時に使うものなんだと思いました。

学習者 Kh は、「ぼくは、最初、豆太は、おくびょうだと思ってました。でも、よく読むとぜんぜん違いました」という記述から明らかなように、自分の読みの変容をメタ認知している。その読みの変容の具体について、「モチモチの木」の「語り」は、クライマックスを盛り上げるための語り手による作為であることを記述し、語り手が見せる「豆太像」と読者 Kh が捉える真の「豆太像」のアイロニカルな語り方を読んでいる。

学習者 Kt は、本時を通して「語り手に騙されていた」ことを自覚する。冒頭の「語り」を取り上げ、「じさまを助けるときにかくせいするはなしのように見せる」という語り手の作為性を読んでいる。結末場面において、再度語り手が見せる臆病な豆太像とは裏腹に、豆太は大事な人のピンチの時に使う勇気は、元々持ち合わせていたことを記述する。すなわち、語り手が豆太を臆病と見せかけるように語ることで、本質的な豆太像を隠そうとしていることを捉えおり、語り手の語りをアイロニカルな語り方として読んでいるといえる。両名ともに、「語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向けた」読みを構築している。「物語行為」としての「語り」を読み、〈要点駆動〉の読みへと誘われたことが明らかである。以下、発話プロトコルから、どのような学習過程を経て、このような読みへと辿り着いたのか分析する。〈問い1〉の交流時における学習者に発話プロトコルは、以下の通りである。

41Hk 豆太ってそんなに臆病かな。

42Ar 豆太は別に、そんなに臆病じゃないんじゃない。

43Kh この最後の一文がなかったら、なんか話が繋がらない＝

44Ks ＝わかる。なんか、他人がびっくらするわけよ／／終わりだとなんか変。

45Kh ／／確かに、なんかおかしい。

46Tk 豆太が元に戻ったって言いたいんじゃない。

47Kh Tkと同じ。じさまが元気になったから、安心して元に戻ったことを伝えたい。

48Tr 確かに、じさまと二人で住んで、

急に腹痛くて、クマみたいに唸ってたら、怖いし、戻ったら安心して甘えるわ5歳だったら普通(笑)

49Kt 豆太が怖いのは、夜じゃん？夜のモチモチの木が怖いから、それは、普通に怖いから、普通の生活なんじゃない？だから、じさまを助けるときだけ勇気だから、それを伝えたかったんじゃない？

50Kh どこだっけ。じさまの死にまう方がもっと怖かったって書いてあるから、勇気出して助けたから、また、臆病に戻ったことを伝えようとした。

49Kt、50Kh の発話から顕著のように、冒頭部において語られる「臆病豆太」の人物像、じさまを助けるクライマックス場面、そして再度語られる結末の「臆病豆太」の人物像から、大切な人を守るときだけ勇気を出すことができ、その後、日常の平和な生活へと戻ったため、また臆病豆太に戻ったという読みを形成している。また、それを伝えるべく、最後の一文が語られると読んでいる。語り手による作為を読んでおり、「物語行為」としての「語り」を読む実相である。しかし、この段階では、物語のマクロ構造を臆病→勇気を

出す→臆病というフレームで捉えており、振り返り記述に現れている「最初から豆太は勇気を持っていた」というような読みの形成には至っていない。すなわち、語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向ける水準としては、まだやや弱いことがわかる。

〈問い2〉の交流時における学習者に発話プロトコルは、以下の通りである。

- | | |
|---|--|
| <p>101Kt 勇気ある子になれたとか、なれないとかじゃなくて、元々勇気は持っていて、語り手くんは、最初からそれを言ったら話が面白く無くなるから、わざと豆太が臆病なことを／／強く言ったんじゃないかな。</p> <p>102Ar ／／ああ。</p> <p>103Kh 騙されてたんだ。豆太は、臆病だっていうのは語り手くんが、豆太の覚醒をすごいと思わせるためにわざとやってた。</p> <p>104Tr うわー。やられた。なるほど。だから、豆太は、最初からじさまを助ける勇気は持ってた。持ってたけど、夜とか、夜のモチモチの木</p> | <p>とか、せっちは怖かった。だから、それは怖い。／／うわー。なるほど。話が一気に全部繋がったわ。</p> <p>105Kh ／／なんか、今の Tr の話聞いて思いついたんだけど、豆太が怖いのと、じさまを助ける勇気は違うんじゃないかな。夜より、じさまが死んでしまう方がもっと怖かったから。怖いも違う。</p> <p>106Kt 最後の豆太がしょんべんに起こしたときも、まだ騙そうとして臆病に見せてるけど、普通なだけで、多分勇気がなくなったんじゃないけど、出すときじゃないだけ。</p> |
|---|--|

101Kt の発話を起点に、豆太は最初から勇気を持っていたのではないかという話し合いが展開される。105Kh では、豆太の「怖さ」や「勇気」は、「夜や、夜のモチモチの木」に対するものと、「じさまの死」に対するもので異なることを説明する。106Kt では、豆太が勇気のない子に戻ったわけではなく、じさまが元気になった結末部では、勇気を出す必要がないだけであることを説明する。〈問い2〉とその交流によって、〈問い1〉によって「語り手の価値観及び信念」を読むことに比重を傾けた読者たちが「登場人物の価値観及び信念」を読むことへと再度比重を傾けていくことで、より語り手の価値観及び信念と登場人物の価値観及び信念との矛盾(=アイロニー)に注意を向ける水準を高めているといえる。すなわち、「物語行為」としての「語り」を読む実相であり、さらに〈要点駆動〉の読みを実現する姿である。

7 結論

本研究では、学習者の記述の量的・質的分析に基づいて、①「物語行為」としての「語り」を読む〈問い〉②「物語内容」の更新、再創造へと向かう〈問い〉を組み合わせる問う学習デザインが、学習者の読みの形成に与える影響を明らかにしてきた。

量的分析から、2つの〈問い〉を組み合わせた第7時は、第6時と比較して〈要点駆動〉の読みを示す学習者が有意に増加していることが明らかになった。すなわち、①「物語行為」としての「語り」を読む〈問い〉、②「物語内容」の更新、再創造へと向かう〈問い〉を組み合わせる問う学習デザインは、〈要点駆動〉の読みを促す学習デザインとして機能しうることが事例的に確認された。

質的分析から、〈問い1〉とその交流によって、「物語行為」としての「語り」を読む実相を確認した。さらに、〈問い2〉とその交流によって「登場人物の価値観及び信念」を読むことへと再度比重を傾けて再読しながら、〈要点駆動〉の読みを実現する姿を確認した。「物語行為」としての「語り」を読む授業実践において「物語内容」の再読、精緻化、構造化との結びつきが弱まるという課題の解決に向けて①「物語行為」としての「語り」を読む〈問い〉に加えて、「登場人物の価値観や信念を評価する〈問い〉」を組み合わせることが一助となることが示唆された。ひいては、こうした〈問い〉の組み合わせと読みの交流が、〈要点駆動〉の読みの実現へと繋がるといえよう。

ジュネット(1985)は、「物語内容と語りは、われわれの考えでは、あくまでも物語言説を介することによってのみ存在する」と述べた。本研究における学習者は、「物語言説」を出発点とし「物語行為」としての「語り」と「物語内容」を読み、そのアイロニーに注意を向けながら再度、物語言説の意味の作り直しへと向かっていた。「要点駆動」の読みは、語り手が語り為した所産である「物語言説」を介してこの3つのレベルが交流されることによって成立することが示唆された。以下、「要点駆動」の読みと物語の3つのレベルの関係を暫定的に図2のように整理する。

課題の1つは、本研究における〈問い〉の組み合わせが汎用的なものとなりうるのか、他教材、他学年での実践的研究の蓄積である。2つは、図2で示した暫定モデルの精緻化である。また、本研究における学習者は、すでに「物語行為」としての「語り」に関する学習経験を有している。ここに至るまでにどのような学習経験を積む必要があるのかも今後の研究で明らかにしていく必要がある。

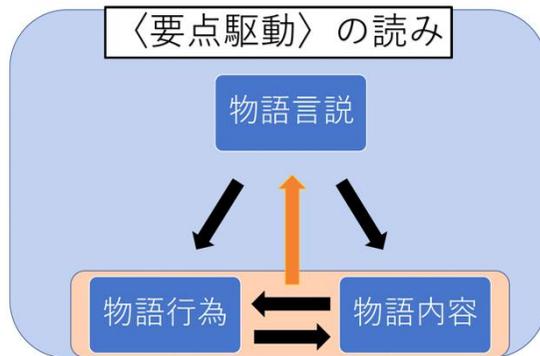


図2 物語の3つのレベルと〈要点駆動〉の読みの関係

注

- ・プロトコル書式は松本修(2015)に準じる。
- 記述の方法、記号については以下の通りである。
- 記述の方法
 - ・発話の単位は、間と内容(提題表現+叙述表現)によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
 - ・発話には発話番号を付す。内容的形式的に一連の発話はひとまとまりとする。
 - ・発話者をアルファベットで示す。
 - ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／のあとの発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の=のあとの発話がつながっている。
- (3). 3秒の沈黙。
- : : 直前の音がのびている。「:」が約0.5～1秒の長さを示す。
- 直前の音が不完全のまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロゾディー上の何らかの区切りの表示を伴う。

- ？ 語句の上昇。
。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー情の区切りの表示を伴う。
(笑) 笑い声ないし笑いながらの発話。

文献

- 岩崎直哉(2020)「最後の一文から物語の授業をデザインする—くしゃくしゃの顔のしんしんを意味づける—」『国語科学習デザイン』第3巻第2号 国語科学習デザイン学会、11-21.
- 小川高広(2020)「読みの発達における「語り手との対話」の位相：『モチモチの木』の「語り手を問う」と「作者を問う」を対照させて」『国語科学習デザイン』第3巻第2号 国語科学習デザイン学会、42-52.
- 住田勝(2021)「「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」『国語科教育研究 大会研究発表要旨集』 全国大学国語教育学会、193-196.
- 武田純弥(2024a)「小学校中学年における「物語行為」としての「語り」を読む学習に関する実践的検討」『第147回 全国大学国語教育学会 越谷大会 当日発表資料』、1-9.
- 武田純弥(2024b)「「語り」を読む授業実践—5年間の実践における成果と展望—」『国語科学習デザイン学会 第2回ワークショップ 上越会場 実践研究発表 当日発表資料』、1-5.
- 橋本博孝(2001)「豆太の自立にむきあう」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編3年』教育出版、99-113.
- 松本修(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会、75-82.
- 松本修(2015)『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部.
- 山中吾郎(2018)「豆太に見る相補的人間観—文芸教育の立場から「モチモチの木」を読む」『日本文学』第67巻第3号 日本文学協会、12-26.
- 山元隆春(2009)「確かな学力の育成—国語基本教材の授業アプローチの方法『少年の日の思い出(ヘルマン・ヘッセ)』の場合—」吉田裕久・山元隆春ら『学部・附属学校共同研究紀要』37号、195-200.
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社.
- ジェラルド・ジュネット(1985)花輪光・和泉涼一訳『物語のディスクール』水声社.

同一作品の異なる翻訳から考える読みの 学習デザイン

東京都立立川国際中等教育学校附属小学校 藤野 匡裕

1. 問題の所在

小学校学習指導要領(平成29年3月告示)では、国語科〔知識及び技能〕の内容(1)言葉の特徴や使い方に関する事項の中に「語彙」の項目が新設され、学習の中で語句を使うことを通じて、日常生活でも使いこなせる語句を増やし、確実に習得していくことが重要であると示された。これは、中央教育審議会答申において、「小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある」と指摘されていることから、語彙獲得を促すような指導をより一層充実させていくことが求められている。

令和6年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査において、「あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか(雑誌、新聞、教科書は除く)」という質問項目では、「0冊～10冊」の割合が令和3年度から毎年上昇しており、令和3年度から3.4%増加している。質問紙調査においても、学習者の本を読む機会、様々な語彙や表現に触れる機会が減っていると考えられる。

そのため、学習指導要領や今日の学習者における背景を踏まえ、本研究では学習者が様々な語彙や表現に触れる楽しさやよさに気づき、語彙の獲得を目指せるような学習デザインを提案していく。

2. 同一作品の異なる翻訳を読み比べる意義

まず、もともと絵本として成立している作品の場合、翻訳作品であっても絵の変更はされない。これは、本文が成立してあとから絵をつけたものではなく、絵と本文が一体のものとして成立しているからである。それを前提に考えると、訳文ではどのような違いが生まれるのかは、訳者の原作に対する読み取り方や思いに応じて、テキストとして表れるわけである。どのような違いがあるのか、例を挙げて考えていきたい。同一作品の異なる翻訳作品として、『The Giving Tree』の『おおきな木』が挙げられる。1976年に初版された『おおきな木』は、本田錦一郎が訳を務めた。一方、2010年に出版された『おおきな木』は、村上春樹が訳を務めた。この2つの『おおきな木』は、訳し方に違いがある。例えば、本田は「うれしかった」と表しているが、村上は「しあわせ」と表している。原文では、「The tree was happy.」とあり、どちらの訳も取ることができるが、その代わりに「うれしかった」と「しあわせ」によるニュアンスの違いが生まれている。ニュアンスはもちろん、直接的な表現、暗示的な表現などに違いがみられ、原文を読まなくても、翻訳作品を読み比べることで、語彙の違いや表現の違い、接続語があることで読み取り方が変わるなど、様々なことを学ぶことができる。また、『大きな木』を教材とした研究は、既に西田(2020)の実践がある。西田の研究は、自立参加型の交流環境における学習者の

スタンスを明らかにしていくものであるが、本研究では読みの解釈を検討するものではなく、それぞれの訳者のテキストにはどのような特徴があるか考え、それに即した読みの成果として最終ページを書き上げるものとなっている。

以上を踏まえ、同一作品の異なる翻訳作品を読むことの意義を考えていく。山岡（2001）の著書で提示した2つの訳文とその分析を踏まえ、山田（2015:120）は次のようにまとめている。

1つの原文に対応する複数の訳文を比較することにより、訳文の違いを決定している背景や要因（すなわち翻訳規範）を推測する練習になる。一般的な翻訳のクラスでやるように、原文と訳文を比較してズレ（シフト）を見て、起点文化と目標文化の差異への気づきを促すような練習とは異なり、訳文同士を比べているので、同じ目標文化において、どちらの訳文のほうがより受容度が高いか、またはどのような条件がそろえば受容されやすくなるか、といった目標寄りの社会文化的なコンテキストの要素に注意を払うことができる。

山岡や山田のいう訳文の比較は、外国語教育の範疇ではあるが、どちらの訳文の方がより受容度が高いか、そしてどのように訳されれば受容度が高くなるのかについては、国語教育で考えるに至っても効果的であると考え。語彙や表現の使い方を考えたり探ったりするような学習は、小学校学習指導要領（平成29年3月告示）で示された言葉による見方・考え方に通ずると言える。学習指導要領では、「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである」としている。同じ作品、同じ絵であるにもかかわらず、テキストの語彙、表現の違いには学習者も目を引くだろう。ここでは、学習者が2つの翻訳作品を読み比べることで得られた語彙や表現をどのように活用することができるのか、翻訳作品の違いを読み取り、何を獲得することができたのか明らかにしていく。

3. 絵本『Two Bad Ants』『くいんぼうのあり』『2ひきのいけないアリ』

絵本『Two bad Ants』は、Houghton Mifflinから1988年に発行された（Chris Van Allsburg 作・絵）。『Two Bad Ants』（翻訳作品も含める）は、女王アリのために、きらきら光るもの（砂糖）を求めて、人間世界へと冒険するところから、物語が始まる。ある2ひきのアリは、仲間のアリたちと逸れてしまい、アリたちの世界にはないようなもの（家具や水道など）に苦しみなながらも、最終的に巣に帰還するという話である。

翻訳作品である『くいんぼうのあり』は、ほるぶ出版から1989年に発行された（Chris Van Allsburg 作・絵、木島始訳）。現在、絶版となっている。『くいんぼうのあり』は、木島があとがきに、「絵を見ながら、小さな子どもが耳からきくだけで、つぎつぎ話のすじみちがわかるように訳してみよう」と、あるように、幼児から作品を楽しむことができるような工夫がなされている。木島は「耳からきくだけで、ということは、難しい漢語をおもいきりへらすことにつながります。」と、述べているように、テキスト全体には、擬音語や擬態語が随所に散りばめられている。これは、『Two Bad Ants』を直接的に訳すのではないことを示している。実際に、木島は「作者クリス・バン・オールスバーグが、絵をかき、ものがたりをつくるめざましさを、できるだけすなおに、子どもにつたわる日本語にしたかったので、英語をそのまま日本語にするのではなく、日本語のものがたりとして、

組みたてなおしをせざるをえなかったのです。」と、述べている。このことから分かるように、『くいしんぼうのあり』には、原文にはない表現がたくさんあり、2ひきのありが体験したこりごりするような内容を面白おかしく表している。

もう一方の翻訳作品である『2ひきのいけないあり』は、あすなる書房から2004年に発行された（Chris Van Allsburg 作・絵、村上春樹訳）。木島の訳した『くいしんぼうのあり』と異なり、村上の訳した『2ひきのいけないアリ』は、比較的原文の通りに訳されたテキストとなっている。村上は、自身の著書である『村上春樹 翻訳（ほとんど） 全仕事』（2017:172）の中で、「これは例外的に依頼を受けて取り組んだ仕事だ。僕はオールズバーグの絵が前から好きだったから、渡りに船という感じで喜んで引き受けた。」と、述べている。また、村上はこの発言に続けて、「彼のお話で面白くないとか退屈だなど思ったことはいちどもないし、訳していて飽きない。頭で筋を作っているのではない、そういう自然さが僕は好きなのだと思う。」と、述べている。これは、村上が Chris Van Allsburg 好きであることはもちろん、その世界観をそのまま、直接的に読み手に届けようとする思いが訳文に表れていると考えられる。

3. 1. 2つの翻訳作品のテキストの違い

2つの作品の違いを、原文と比較しながら明らかにしていく。
まず、冒頭のページを見ていく。原文は以下の通りである。

The news traveled swiftly through the tunnels of the ant world. A scout had returned with a remarkable discovery - a beautiful sparkling crystal. When the scout presented the crystal to the ant queen, she took a small bite, then quickly ate the entire thing.

同様に、2つの作品を見ていく。1つ目が『くいしんぼうのあり』、2つ目が『2ひきのいけないアリ』である。

すごい知らせが やってきた
食べものさがしに いったアリが きれいな きらきら光るもの もってきて
女王アリに はいどうぞと さしでしたら
女王は かりり かりかりかりっと 食べてしまった

ニュースは、トンネルからトンネルへと、アリたちの世界をかけめぐりました。一ひきの探しアリが素晴らしいものを見つけて、巣に戻ってきたのです。きらきらと光る美しいクリスタルをひとつ抱えていました。探しアリがそのクリスタルを女王アリに差し上げると、女王様はこりっとひとかじりし、それからあっという間に丸ごと召しあがってしまいました。

一文目にある、The news traveled swiftly through the tunnels of the ant world.では、木島のテキストを見ると、「すごい知らせがやってきた」と、ある。村上のテキストでは、「ニュースは、トンネルからトンネルへと、アリたちの世界をかけめぐりました。」と、ある。村上のテキストは、原文に忠実に訳されている。例えば、「through the tunnels of

the ant world.」を「トンネルからトンネルへと、アリたちの世界を」となっているように、英文をそのまま翻訳されているととれる。その一方、木島のテキストは、村上に比べると具体的に欠けている。同じ箇所では、トンネルやアリの世界」と訳されるような言葉は見当たらない。村上のテキストは原文をその通りに表しており、原作との世界観を変えずにいるという特徴がある。しかし、木島は原作にあるテキストの情報を削っていることが多くあり、限られたテキストの中で情報を読み取ることができるようにされている。

このような違いを踏まえ、本研究では、木島の『くいしんぼうのあり』と村上の『2ひきのいけないアリ』を教材とし、双方のテキストを中心に検討することとする。

4. 分析方法

本研究では、原作『Two Bad Ants』の翻訳作品である『くいしんぼうのあり』と『2ひきのいけないアリ』を読み、比較する。それぞれの作品の特徴や感じたよさを共有し、自身が受容しやすかった作品を1つ選ぶ。その後、最後のページのテキストのみが隠されたページを学習者に渡し、読みの成果として、選んだ作品の特徴やよさを踏まえながら、物語の続きを書くこととする。なお、物語を創作することを狙った学習ではないため、隠されたテキストのたまかな内容は伝え、物語の筋が外れないようにする。

絵1 『くいしんぼうのあり』



絵2 『2ひきのいけないアリ』



『くいしんぼうのあり』と『2ひきのいけないアリ』では、前項で示した通り、両者のテキストにおける書き表し方が異なっているため、それぞれの作品において分析をかけるものとする。

『くいしんぼうのあり』は、擬音語や擬態語、オノマトペのような表現が多く散りばめられている。そのため、学習者がその特徴を踏まえて使用できているか、田守（2002）で示されたオノマトペを基に、学習者の書いた成果物の分析を行う。田守は、オノマトペを「様態副詞」「結果副詞」「程度副詞」「頻度副詞」の4つに分けている。

| | |
|------|---------------------------|
| 様態副詞 | 動作の様態や出来事の起こり方、あり方を表す。 |
| 結果副詞 | 動作・作用によって変化した主体や対象の状態を表す。 |
| 程度副詞 | 程度の高さや他と比べた時の度合いを表す。 |
| 頻度副詞 | 頻度の度合いを表す。 |

ただし、本研究は学習者がどの副詞をどれだけ使ったかを成果とみなすものではない。木島がどのような表現を使っていたのか、それに対して学習者がどれだけ呼応していたのか分析する指標として示すものである。

『2ひきのいけないアリ』は、前項で述べた通り、村上が Chris Van Allsburg の作品観や世界観を壊さないように、直接的な翻訳がされている。そのため、学習者の成果物が村上のテキストにどれだけ寄せられていたか、『2ひきのいけないアリ』と比較しながら、分析を行う。

5. 学習デザイン

○教材名 『くいしんぼうのあり』

Chris Van Allsburg 作・絵、木島始訳

『2ひきのいけないアリ』

Chris Van Allsburg 作・絵、村上春樹訳

○対象 公立小学校 3年生 67名（2学級実施）

○実施期間 令和6年10月15日から10月30日 ○授業時数 1学級あたり4時間

○研究の方法

『くいしんぼうのあり』と『2ひきのいけないアリ』を読み、比べ、受容しやすかった作品をどちらかを選び、選んだ作品に即して最後のページのテキストを讀みの成果物として完成させる。成果物を以下のように分析し、同一作品の翻訳を通した讀みの学習デザインの価値付けを行う。

| | |
|--------------|--|
| 『くいしんぼうのあり』 | 田守（2002）の示すオノマトペ（副詞）に沿って、木島のテキストと学習者の成果物を分析する。 |
| 『2ひきのいけないアリ』 | 原作に沿って書かれた村上のテキストに、学習者がどれだけ寄せて書けていたか成果物を分析する。 |

○学習活動

| 時間 | 主な学習内容 |
|----|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ・2つの作品の表紙を見比べ、絵が同じであることに気付く。 ・2つの作品のテキストを試読し、テキストが異なることに気付く。 ・2つの作品を読み比べ、「どちらの作品の方が好きか」という発問を理由とともに答える。 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> ・詳しく読み比べたいページを学級で決め、読み比べる。 ・それぞれの作品の特徴やよさ、そして違いを考え、共有する。 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> ・前時で共有したことを踏まえ、再度「どちらの作品の方が好きか」を考える。 ・前時で共有したことをもとに、選んだ作品のテキストに沿って、最後のページのテキストを完成させる。（讀みの成果） |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> ・讀みの成果物を共有し、どのようなところが選んだ作品に沿っていたのか、考え、共有する。 |

6. 讀みの成果の分析と考察

第3時に学習者が書き上げた読みの成果物を分析する。2学級で授業実践を行ったが、学習者の半数ずつがそれぞれの作品を選んだ結果となっているため、分析を行う数に影響はないものとする。読みの成果を書く上での手立てとして、自身が選んでいない方の作品を読んでもよいこととしている。また、指導者から、本研究の目的が作品ごとの訳者のテキストの特徴をつかみ、訳者の特徴やよさを踏まえ、その読みの成果を書き上げることである旨を共有されている。

6. 1. 『くいしんぼうのあり』

まず、木島のテキストから見ていく。木島が作品の中で使用した擬音語や擬態語、オノマトペは、以下の通りである。

| 副詞 | 使用した言葉 | 回数 |
|------|--|-----|
| 様態副詞 | きらきら、かりり かりかりかりっ、くるり、くねくね、ふと、がさごそ、ふいに、でかい、ぼたっと、ふんわり、ぼううっと、えっちらえっちら、ひゅうっと、すべすべ、ぴかぴか、つやつや、そわそわ、ひょーいっと、ぎょっと、ぐいぐい、ぐるぐる、ぐぐぐっと、かっかと、ぴょーんと、どどっと、じめじめ、ぴゅうっと、そうっと | 43回 |
| 結果副詞 | やっと（「ついに」という意）、やっと（精一杯の意）、ひょろつかせ、ぐったり、がっくり | 6回 |
| 程度副詞 | すごい、もっと、とても、もう、ちょっと、みるみる | 9回 |
| 頻度副詞 | つぎつぎ | 1回 |

木島の使用した言葉の多くは、様態副詞であった。様態副詞は、どのようにその動作を行っているのか、その動作を表すものである。『Two Bad Ants』の物語が始まるきっかけでもある「きらきら光るもの」の「きらきら」がその例である。木島のテキストの多くは、擬音語や擬態語、オノマトペをよく使うことで、Chris Van Allsburgの世界観をより日本の子どもに伝わるように作ったのである。

学習者は、木島のテキストの特徴を捉え、意図的に使用するようになった。各学級2名ずつ挙げて、その成果物を見ていきたい。

| 学習者 | 読みの成果 |
|------|--|
| H.A. | 2ひきは <u>すこし きらきらを</u> たべたくなつたが そのきもちを おさえて <u>えっちらえっちらと</u> すに <u>かえっていった</u> じょおうアリの <u>しあわせそう</u> な <u>かおを</u> <u>みたあと</u> <u>もうあんなところには</u> <u>いきたくないなと</u> <u>おもいな</u> がら <u>すやすや</u> <u>ぐーぐーと</u> <u>ねむりに</u> ついた |
| Y.Y. | 2ひきのアリは、 <u>きらきら光る物を</u> <u>よいこらしよつともって</u> 、仲間といっしょにかえっていった。2ひきのアリは、「もう、あそこはのろいのせかいだよ!」と思った。でも、仲間たちのところへもどれて、 <u>すこしあんしん</u> した |
| S.K. | 2ひきのありは <u>そのままうしろについて</u> <u>一つずつ</u> <u>あの</u> <u>きらきらを</u> <u>へとへとだが</u> <u>せっせせっせと</u> <u>はこんだ</u> <u>そして</u> <u>天までとどいて</u> いるかもしれない <u>山を下り</u> <u>森をぬけると</u> <u>やっと</u> <u>家についた</u> <u>二匹はほつとし</u> |

| | |
|------|--|
| | た これでまた 女王アリのしあわせいっぱいなのを みれるだろう 二匹のアリは あの きらきらのところに ずっといようと 思わなくなった なぜかって あんなに ボロボロに なったことは ないのだから。 |
| K.S. | きらきら光るものをもつて なかまの あとに <u>ニコニコ</u> で 家に帰った 家に入ると 女王アリがまっていた さいごは みんなで きらきら光るものを <u>ごくりと 食べて</u> それから 毎日 きらきら光るものを 食べた |

下線部は、指導者から意識して使用した言葉や文に線を引くように指示され、学習者自身が引いたものである。文に下線を引いている学習者もいるが、多くの学習者は言葉に下線を引いていた。また、取り上げた学習者以外も木島が用いた副詞を活用し、読みの成果物を書き上げている。これは、木島のテキストの特徴を捉え、意識的に用いた言葉であると言える。

そして、上記の学習者を取り上げたことの1つに、木島が使用していない言葉（副詞）を用いているという点がある。以下は、取り上げた学習者とそれ以外の学習者が木島にはない表現を使用した言葉である。

| 副詞 | 使用した言葉 |
|------|--|
| 様態副詞 | えっちらえっちら、すやすや、ぐーぐー、すっかり、ぐぐっと、よいこらしよっと、せっせせっせと、ニコニコ、ごくりと、ぐっすりと、ぐったり、もぐもぐ、どきどき、コソコソ、こっそり |
| 結果副詞 | へとへと、ボロボロ、くたくた、へなへな |
| 程度副詞 | ちゃんと |
| 頻度副詞 | |

木島と同様、学習者は頻度副詞を使用していない。その代わりに、様態副詞を多く活用しただけでなく、木島の用いていない言葉を多く使用した。『くいしんぼうのあり』を選んだ学習者にとって、木島のテキストは、木島自身が意図したことを汲み取り、子どもが耳で聞いて、話の筋を理解したり想像したりできるようなものを書き上げている。また、その他の書きぶりを見ても、木島のテキストがすべて敬体を用いず、常体を用いていることを踏まえ、学習者も同じように書き上げている。

読みの変容として、学習者 K.S. ははじめ、上記で述べたように書いていた。しかし、学習者間で交流をもち、再読を行っていた。そこで、以下のような変容が見られた。

| | |
|-----|---|
| 変容前 | きらきら光るものをもつて なかまの あとに <u>ならんで</u> 家に帰った 家に入ると 女王アリがまっていた さいごは みんなで きらきら光るものを <u>かりり かりかりかりつと</u> 食べて それから 毎日 きらきら光るものを 食べた |
| 変容後 | きらきら光るものをもつて なかまの あとに <u>ニコニコ</u> で 家に帰った 家に入ると 女王アリがまっていた さいごは みんなで きらきら光るものを <u>ごくりと 食べて</u> それから 毎日 きらきら光るものを 食べた |

お互いの読みの成果物を読み合うことで、他の学習者が『くいしんぼうのあり』にはない表現を活用していることを知り、学習者 K.S.はその場面をより具体で考えることとなった。その例として、学習者 K.S.は変容前には「かりり かりかりかりっ」を使用していた。これは、『くいしんぼうのあり』の冒頭で、女王アリがきらきら光るものを食べているときの表現として、木島が用いた言葉である。それを「ごくり」へと変えているのである。これは第2項で挙げた学習指導要領でいう言葉による見方・考え方を働かせた例であると言える。その他、例えば、学習者 K.S.は変容前には「ならんで」という動作を表す言葉を使用していたが、変容後では「ニコニコ」という情態副詞を用いている。これは、「きらきら光るものをもって なかまのあとに」というテキストが、すでに「ならんで」いることを示唆していることに気付き、さらにその状態を具体化することにより読み手がその様子を想像しやすいように「ニコニコ」を用いたと考える。木島の言う通り、「難しい漢語をおもいきりへらすこと」につながる行為であると考えられる。

同様に、学習者 S.K.の変容も見ていきたい。

| | |
|-------------------|--|
| <p><u>変容前</u></p> | <p>2ひきのありは そのまもうしろについていって 一つずつ <u>あの きらきら</u> <u>を せっせせつせと はこんだ</u> <u>そして いろいろあって やっと 家についた</u> 二匹はほっとした これでもた 女王アリのしあわせいっぱいなのを みれ るだろう これからは <u>あの きらきらのところに</u> ずっといようと <u>思わないようにし</u> <u>よう</u> なぜかって あんなに <u>ボロボロに</u> なったことは <u>ないのだから。</u></p> |
| <p><u>変容後</u></p> | <p>2ひきのありは そのまもうしろについていって 一つずつ <u>あの きらきら</u> <u>を へとへとだが せっせせつせと はこんだ</u> <u>そして 天までとどいているかもしれない 山を下り 森をぬけると やっと</u> <u>家についた</u> 二匹はほっとした これでもた 女王アリのしあわせいっぱいなのを みれ るだろう これからは <u>二匹のアリは あの きらきらのところに</u> ずっといようと <u>思</u> <u>わなくなった</u> なぜかって あんなに <u>ボロボロに</u> なったことは <u>ないのだから。</u></p> |

まず、学習者 S.K.は、先に述べた学習者 K.S.と同様、木島が用いていない言葉を多く使用している。例えば、「へとへと」、「せっせせつせと」、そして「ボロボロ」である。学習者 S.K.は、他の学習者との交流をあまりもつことはなかったが、何度も再読し、書きの推敲を行っていた。その結果、木島の作品観を壊さないようにしつつ、自身の言葉で読みの成果を書き上げた。学習者 S.K.のテキストの特徴は、様態副詞のみならず、結果副詞も用いていることである。木島のテキストでも、結果副詞は計6回と情態副詞に比べ少ないが、学習者 S.K.はそのテキストだけで2回使用している。また、その他の変容として、「いろいろあって」としていたのを、「天までとどいているかもしれない 山を下り 森をぬけると」と変えている。学習者 S.K.は「いろいろあって」という表現が抽象的であり、かつ自身の意図している内容ではない文脈で読み取られてしまう可能性を考えたのだろう。

それは、「いろいろあって」という意味が、読み手にとって2ひきのアリが体験した災難であると捉えられる可能性である。学習者 S.K.は、ここまで体験してきた災難を踏まえ、さらに帰路に着くまでの長い道のりを表現しなかったため、再度木島の使用したテキストを活用したのであろう。このように、学習者 S.K.は、様々な言葉を使ったり、抽象を具体へと変えたりするなどし、木島の作品観を読み取ったのだと考えられる。

以上のことから、『くいしんぼうのあり』を読み、選択した学習者の多くは、木島のテキストの特徴やよさを捉え、読みの成果を得たと考える。

6. 2. 『2ひきのいけないアリ』

『2ひきのいけないアリ』を書いた村上は、第3項で述べたように、木島と比べると原作からのテキストをあまり変えず、直訳的な翻訳をしている。学習者は原作を読んでいないため、2つの翻訳作品を比べて、それぞれの作品の特徴やよさを考えた。学習者にとって、村上のテキストは、詳細に語られ、場面がより具体的に想像しやすいものであること、そして大人向けの作品であると考えた。詳細にその場面や様子を書くことが読みの成果であるとした。そのことを踏まえ、まずは原作と村上の最終ページのテキストを比較する。

Standing at the edge of their ant hole, the two ants listened to the joyful sounds that came from below. They knew how grateful their mother queen would be when they gave her their crystals. At that moment, the two ants felt happier than they'd ever felt before. This was their home, this was their family. This was where they were meant to be.

二ひきは巣穴の入り口に立って、下の方から聞こえてくる愉しげな物音に耳を澄ませました。このクリスタルを持っていけば、みんなの母親である女王様は、さぞお喜びになることでしょう。二ひきのアリたちは、そう思うと、今までに感じたこともないくらい幸福な気持ちになりました。ここがわが家であり、みんなが家族なのです。それにかわるものなど、どこにもありません。

学習者は、最終ページを除くテキストを読み、読みの成果を以下のように書き上げた。『くいしんぼうのあり』と同様、各学級2名ずつ抽出した。下線部は、学習者が意識して使用した言葉や表現である。

| 学習者 | 読みの成果 |
|------|---|
| T.H. | すにもどれた2ひきのアリはくたくたにつかれて、 <u>今にもたおれそう</u> でした。でもクリスタルをうけとった女王アリはとてよ <u>ろこばれた</u> そう <u>で</u> 、そのえがおを見て、「もうあのようなことはしない。」ときめたそうです。 |
| I.H. | そして家に帰ると、女王アリがはたらきアリたちをほめてくれました。クリスタルをこんなに持って帰るとは思っていなかったからです。アリたちは安心しました。女王アリが今夜はごちそうにしようと言ったので、アリたちは大さんせいして、ごちそうをたいらげました。くたくたにつかれたアリたちはごちそうをたいらげると、すぐになてしまいました。アリたちはまたクリスタルのごちそうの |

| | |
|------|--|
| | ゆめを見るのでした。 <u>アリたちはこのできごとから、こうふくだという気持ちになりました。</u> |
| N.A. | そして、ちゃんとうちにもどれた二匹は、これからはぜったいにいけないことをしないぞ、 <u>とちかい、女王様にクリスタルをおわたして、</u> ゆっくりと休みました。それから、二匹は「2ひきのいけないアリ」ではなく、「2ひきのいい子のアリ」になりました。 |
| K.Y. | アリのれつの一ばんうしろで、高い谷を下り、虫の声を聞きながら、森をぬけて、やっとなが見えたときに、2ひきともほっとしました。そして、 <u>今日ががんばったつかれを休んでとりました。</u> 次の日、またクリスタルをとりに出かけました。 |

また、『くいしんぼうのあり』との違いに、女王アリとアリたちの関係性がある。『くいしんぼうのあり』では、女王アリとアリたちとの間にあまり立場に差がない。それに対して、『2ひきのいけないアリ』では、アリたちは女王アリを敬っている。これは原文にも明確な違いを表すために、**would** や **could** を用いられており、村上のテキストでは女王アリに対して敬うような表現がされている。学習者 T.H.は、「女王アリはとてもよろこばれたそうで」と、書き表している。これは、下線部も引かれていることから、意識して用いた表現であり、村上のテキストを読み取り、『くいしんぼうのあり』との違いを示している。同様に、学習者 N.A.も村上のテキストを読み取り、意識的に「女王アリにおわたして」と、書き表している。女王アリについて触れられる場面やテキストは、冒頭のページと学習者が書き表している最終ページのみである。冒頭のページのテキストから、女王アリとアリたちとの関係性を読み取り、書き表したことになる。

学級で共有していた村上のテキストの特徴やよさである、その場面や様子を詳細に書いている点も触れていく。学習者 T.H.や K.Y.のように、短いテキストで書き上げている学習者も多くいた。しかし、学習者 K.Y.は、巣穴に戻るまでの過程を具体的に「アリのれつの一ばんうしろで、高い谷を下り、虫の声を聞きながら、森をぬけて」と書いている。これは、作中でアリたちが通ってきた道をなぞって帰るようになっている。短いテキストではあるが、その部分テキストだけでも具体的に書き上げること、そして作品の世界観を壊さないように物語に忠実になぞって書いていることなど、読みの成果が表れていると言える。また、学習者 I.H.のように、女王アリにクリスタルを渡した後の記述まで詳細に書いており、なるべく具体的にその行動や様子、気持ちが読み手に伝わるような工夫がなされている。

以上のことから、『2ひきのいけないアリ』における村上のテキストを読み、学習者はその村上の特徴や『くいしんぼうのあり』の木島とは異なる表現であることを捉え、読みの成果を得たと考える。

7. 成果と課題

同一作品の異なる翻訳を通して、言語の獲得や言葉による見方・考え方を働かせることができるのかを明らかにするため、授業実践を基に検証した。

まず、本研究で用いた教材が絵本であることから、物語の本筋や絵が変わらないことで、テキストにのみ着目させ、訳者の書きぶりや表現の違いを比較させることができた。木島のように、読み手の想定として子どもを考えている場合、擬音語や擬態語、オノマトペのような副詞を多く用いること、村上のように、読み手の想定よりも原作を忠実に再現することなど、背景まで考えることが授業実践内や振り返りの中にも見られ、第2項で山田が

述べているような訳文の違いを決定している背景や要因を推測することにまで繋げることができた。

また、読み手に伝わりやすい表現を探ったり、再読することで適切な言葉を考えたりすることは、言葉による見方・考え方を働かせていると言える。木島と村上の求める翻訳の方向性は明確に異なり、それが作品観のテキストに表れていることで、学習者はそれぞれの特徴を捉える結果となった。単に、物語を比較するのではなく、物語の筋や展開が同じことでテキストを比べ、言葉を吟味することとなった。

以上の点を踏まえると、同一作品の異なる翻訳から考える読みの学習デザインとして、提案性のあるものであると言える。

しかし、その一方で課題も多く見られた。今回検証した対象は小学校3年生であった。高学年学習者と比べると、読みの精度が足りていなかったり、あまり語彙が獲得できていなかったりする部分は否めない。また、読み比べるために情報が多く、実践の中で混乱してしまう学習者も見受けられた。例えば、木島の副詞である、『2ひきのいけないアリ』を選択した学習者の中には、物語の終わり方を変えてしまったり、木島が用いている副詞の言葉を多用してしまったりする様子が見受けられた。『2ひきのいけないアリ』は、『くいしんぼうのあり』のように特徴的な擬音語や擬態語、オノマトペのような表現があまり見られない作品であったため、学習者が村上のテキストの特徴をうまく捉えることができなかったと考えられる。そのために、数名の学習者が行っていたように、自身で再読を促したり、自身の書いた読みの成果を見返したりするなどのメタ認知的な力が求められる。これらの課題を解決するためにも、さらに学年に適した教材を探し、異なる翻訳教材であっても価値のある読みのデザインかどうか研究を深めていく。

文献

- 国立教育政策研究所（2024）「令和6年度 全国学力・学習状況調査 報告書」
https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/primary_lang.html（2024年12月確認）
- 国立教育政策研究所（2024）「令和6年度 全国学力・学習状況調査 報告書 質問調査」
<https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/question.html>（2024年12月確認）
- 田守育啓（2002）『オノマトペ擬音・擬態語をたのしむ（もっと知りたい！日本語）』岩波書店
- 西田太郎（2020）「自立参加型の交流環境における読みのスタンスの分析」『国語科学習デザイン』第4巻第1号 国語科学習デザイン学会，1-10
- 村上春樹・柴田元幸（2017）『村上春樹翻訳（ほとんど）全仕事』中央公論新社，34,172
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社，12,19
- 山岡洋一（2001）『翻訳とは何か—職業としての翻訳』日外アソシエーツ
- 山田優（2015）「外国語教育における「翻訳」の再考—メタ言語能力としての翻訳規範—」関西大学『外国語学部紀要』第13号，107-128
- Chris Van Allsburg（1988）『Two Bad Ants』 Houghton Mifflin.
- Chris Van Allsburg 木島始 訳（1989）『くいしんぼうのあり』（原著1988）ほるぷ出版
- Chris Van Allsburg 村上春樹 訳（2004）『くいしんぼうのあり』（原著1988）あすなる書房

- Shel Silverstein (1964) 『The Giving Tree』 HarperCollins.
Shel Silverstein 本田錦一郎 訳 (1976) 『おおきな木』(原著 1964) 篠崎書林
Shel Silverstein 村上春樹 訳 (2010) 『おおきな木』(原著 1964) あすなろ書房

日本語の感嘆符は「びっくりマーク」か？

— 小学校の国語科教科書における文学的文章の分析を通して —

元公立小学校教諭 小澤 賢三

1. 問題の所在

一般に日本語の感嘆符(以下「日本語の」を省略する)は、「びっくりマーク」といわれることが多い。それは「びっくり」が「驚き」を意味することから、驚きを表す符号という意味でのネーミングだと考えられる。つまり、感嘆符には「驚き」という意味があることになるだろう。分かりやすいため、子ども達は、好んでこの表現を用いている。ところが、実際の用例を見てみると、驚きとは関係のない(つまり「びっくり」ではない)表現に「！」が使用されている例を目にすることが少なくない。次は、3年教材「モチモチの木」から感嘆符の使用されている部分を引用したものである。なお、本稿では感嘆符の使用されている文を「感嘆符文」として、以下議論を進める。また、下線はすべて筆者。

(1) 「じさまっ！」／こわくて、びっくりらして、豆太はじさまにとびついた。

*斜線(/)は改行を表す、以下同じ。(教育出版3下 p.43)

(2) 「医者様を、よばなくっちゃ！」／豆太は、子犬みたいに体を丸めて、表戸を体でふっとばして走り出した。(同 p.44)

例(1)の感嘆符文は、「びっくりらして」が示すように驚きを表しているといえるが、例(2)は驚きというよりも、作中人物である豆太の「医者様を呼ばなければならない」という強い意志を感じる。この例を見てもわかるように、感嘆符は「びっくり」以外の表現にも用いられているようである。感嘆符は、一体どのような表現に用いられているのだろうか。

本稿は、SNS等において、今日当然のように用いられている感嘆符について、改めてその意味を問い直そうという試みである。実際には、様々な場面で多様に用いられているにもかかわらず、あまり重要視されることのない感嘆符に光を当てようと意図した。そのために、国語科教科書の文学的文章における感嘆符の使用状況を調べるとともに、感嘆符文の分析を通して、感嘆符の意味や機能を明らかにしていきたいと考える。なお、現行の小学校国語科教科書は、東京書籍(東書)・教育出版(教出)・光村図書(光村)の3社から出版されているが、本稿は令和2年度版を使用しているため、学校図書(学図)をも含めて4社の教科書を分析の対象としている。()内は略称であり、以下この略称を用いる(1)。

2. 感嘆符の使用状況

まず、教科書の文学的文章において、感嘆符がどのように用いられているのか、その使用状況を見てみよう。

表1 感嘆符の使用状況

| | 教科書会社 | 学校図書 | 東京書籍 | 教育出版 | 光村図書 | 合計 |
|---|--------|------|------|------|------|-----|
| ① | 文学教材数 | 36 | 34 | 36 | 39 | 145 |
| ② | ！使用教材数 | 14 | 13 | 11 | 0 | 38 |
| ③ | 使用数 | 59 | 66 | 39 | 0 | 164 |

表1には、教材本文で用いられている感嘆符の使用数を示したが、これとは別に、タイトルで使用されている感嘆符の例が「2」ある。「はじめは「や！」」（学図1下）、「モチモチの木」の小見出し「やい木い!」(学図3下)の2つである。これらは、集計結果から除いている。

表1を見ればわかるように、感嘆符は全部で「164」使用されている。他の3社に対して、光村は感嘆符を一つも使用していない。この点については、以下必要な範囲で触れることにし、別稿で詳細に議論する予定である。なお、最も使用数の多い教材は、「ポレポレ」（学図4上／12個）、「いわたくんちのおばあちゃん」（東書6年／12個）である。一方、全く使用されていない教材も多く、感嘆符の使用は作品によって大きな違いがある。これは、感嘆符の使用が任意であるため、作者によってその使用意志が異なるためであろうと思われる。したがって、感嘆符に焦点を当てた場合、教材としてどの作品を採用するかによる影響は、非常に大きいといえる。さらに、学年別で見ると、表2の通りである。なお、()内は感嘆符が使用されている教材数である。

表2 感嘆符の使用状況(学年別)

| 教科書会社 | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 | 合計 |
|-------|----|-------|--------|-------|-------|-------|---------|
| 学校図書 | 0 | 9(3) | 16(3) | 18(3) | 14(2) | 2(2) | 59(13) |
| 東京書籍 | 0 | 0 | 20(5) | 21(4) | 10(2) | 15(2) | 66(13) |
| 教育出版 | 0 | 10(3) | 10(2) | 10(2) | 7(2) | 2(2) | 39(11) |
| 光村図書 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | 0 | 19(6) | 46(10) | 49(9) | 31(6) | 19(6) | 164(37) |

学年別に見た場合、3・4学年に多い傾向が見られる。ただ、この数値は、採用する教材数や作品の長さ等とも関連があるため、単純比較はできない。また、東書では、1・2学年が「0」になっているが、教師用指導書の『新編 新しい国語』の表記について」という項目に、「?(疑問符)!(感嘆符)は、原則として用いない。ただし、三年以上の文学作品などで、原文においても使用されている場合に限り使用した。」と述べられている。そこで、東書の1・2学年に感嘆符が使用されていない理由は、この「基準」に求められるのである。この「三年以上」という指摘の可否はともかく、出版社の考えを明確に示そうとする姿勢には好感が持てる。この結果を見る限り、仮に感嘆符の指導を取り入れる場合、中学年が一つのポイントであると考えられる。

3. 感嘆符の意味

『日本国語大辞典 第3巻』(1972:1339)によれば、感嘆符は「感動、驚き、怒り、強調などの感情を表わす「！」の符号」となっている。つまり、感嘆符は、「感情」という意味を表す符号であることになる。ただ、「感動、驚き、怒り」はともかく、「強調」は感情といえるのか、疑問が残る。また、『広辞苑 第7版』(2018:668)では、「感嘆や強調を

表す符号」となっている。「感嘆」と「強調」とを区別した点において、『日本国語大辞典』とは異なりを見せるものの、感嘆符が感動や感嘆等の「感情」を表す符号であるという点については共通している。ただ、「強調」については、改めて検討が必要であろう。この二つの辞典を見る限り、少なくとも、感嘆符は「驚き」だけではなく、広く「感情」を表す符号であるということになる。

ところで、感嘆符は本当に「感情」という意味を表すのだろうか。その点を確認するために、文学的文章の分析を通して、感嘆符の意味について考えてみたい。

3.1 分析に先立って

ここでは、感嘆符文の分析を通して、感嘆符の意味を明らかにしていきたい。そこで、次のように考えて、議論を進めることにする。例えば、

- (3) 「どうして、ボールをけり返^{かえ}してくれないんだい！」／一人の男の子が、おこってさ
 けんでいます。(学図3下「わたしたち手で話します」p.127)

という場合であれば、「どうして、ボールをけり返^{かえ}してくれないんだい」という表現に感嘆符が用いられている。この感嘆符文の意味は、どう考えればよいのであろうか。ここで、「おこって」という付加節(三谷 1994:20)③に着目すれば、この文は単なる質問表現ではなく、男の子の「怒り」という感情を表していると解釈することができる。そこで、ここでの感嘆符の意味は、とりあえず「怒り」であるとするのである。このようにして、感嘆符文の分析を通して、感嘆符の意味を考えていきたい。ただ、この例のように、付加節の「おこって」などの表現があれば比較的容易なのだが、実際には付加節のない場合も多く、判断に迷うケースは少なくない。それは、我々の感情が画一的ではなく、様々な思いが複雑に絡み合っている証でもある。したがって、ここでの判定は、ある表現から読み取れる意味の中で、本稿が最も強く感じたものであることを断っておきたい。その他、感動詞やオノマトペについてはそれぞれの辞典も参考にした。

3.2 感嘆符文の意味

まず、感嘆符文を引用してその意味を考えてみる。(4)～(7)は意味に関わる付加節を伴う例で、下線はその付加節である。また、(12)～(15)は、特に声や音が大きいことを示す例で、()内はその別である。なお、いずれも<>内は、読み取れる意味を表す。

- (4) <喜び>「やあ、あの子じゃないか！」／ぼくはおどりがりました。
 (教出6下「きつねの窓」p.53)
- (5) <感心>「かえるのダンサーだ！」／ありたちは、感心して手をたたきました。
 (東書3上「すいせんのラッパ」p.23)
- (6) <感嘆>「ううむ！」／大造じいさんは、思わず、感嘆の声^{こゑ}をもらしてしまった。
 (教出5上「大造じいさんとがん」p.90)
- (7) <不覚>(しまった!)／不覚にも、見つかってしまった。(学図5上「みちくさ」p.18)
- (8) <決意>「よし、やってみよう！」／と、王様は言いました。
 (学図4下「世界で一番やかましい音」p.109)
- (9) <驚き>「まあ、黒い豆! まだあったかい……。」(教出3下「おにたのぼうし」p.118)
- (10) <意志>(手紙を書いて、あの風船にむすんで、とばしてみよう!)
 (東書3下「クマの風船」p.144)
- (11) <感謝>「ラッパ? あ、その金色のラッパ。そうだったの……。ありがとう！」
 (東書3上「ふうせんのラッパ」p.24)

- (12)〈歓喜〉(声)「ウイリー！」／アレクサンダはさげんだ。
(教出2下「アレクサンダとぜんまいねずみ」 p.125)
- (13)〈指示〉(声) ぼくは、大声でさげんだ。／「大ちゃん。のがすなっ！」
(学図5上「みちくさ」 p.29)
- (14)〈恐怖〉(音) ガラガラガラー！／とつぜん、大きなかみなりの音が、小屋中をふるわせる。
(学図3上「あらしの夜に」p.105)
- (15)〈快さ〉(音) バシッ！／快い羽音一番。一直線に空に飛び上がりました。
(東書5年「大造じいさんとがん」 p.182)

これらの例を見る限り、いずれの感嘆符文も、「喜び」や「感心」などの感情を表しているといえるが、少し説明が必要であろう。まず、例(9)の「まあ」は、浅田(2017:239)の(2)によれば、「驚きの気持ちを表す。プラスマイナスのイメージはない。感動詞として日常会話でのみ用いられる。」とされ、文脈から考えても、「驚き」を表していることは明らかである。また、例(12)では、アレクサンダが「さげんだ」ことはわかるが、どんな理由で叫んだのか、この部分からは明確な意味を読み取ることはできない。したがって、文脈から判断した。さらに、(14)や(15)のオノマトペは、客観的な表現と見なされることがある。しかし、文学的文章における表現は、常に視点との関わりを読み解く必要があり、声や音のオノマトペも視点人物の把握した主観的表現として理解されなければならない。したがって、例えば(15)の「バシッ」というオノマトペは、視点人物である「大造じいさん」の把握した音として考える。つまり、「バシッ」は、「大造じいさん」にはそう聞こえたということであり、彼がそれを「快い」と感じたということなのである。さらに、声や音が大きいことを示す例が多いという特徴も指摘できる。特に、「さげんだ」という表現は、実に「14」例を数える。また、「大きな」音や声という表現も「6」例あった。ちなみに、「びっくりマーク」の「びっくり(驚き)」に該当すると思われる表現は、本稿の分析では「49」例であった。これは、全体の29.9%(49 ÷ 164)で、およそ1/3弱に当たる。これを見る限り、感嘆符は「驚き」を表す表現に用いられることが比較的多いとはいえる。こんなところに、「びっくりマーク」と呼ばれる原因があるのかもしれない。いずれにしても、感嘆符は、単なる「驚き」や「感動」だけではなく、多様な意味の表現に用いられていることがわかる。

さて、感嘆符文が様々な意味を表していることは、これまで見てきたとおりである。しかし、感嘆符文におけるそれらの意味と感嘆符との関わりはどうか。例えば、先に示した例(3)の「怒り」という意味は、感嘆符にあるというよりも、「どうして、ボールをけり返してくれないんだい」という文にあり、付加節の「おこってさげんでいます。」という表現が、それをさらに補足していると考えることができるのではないかと。また、先の例(8)でいえば、王様の「決意」という意味は、感嘆符にあるのではなく、「よし、やってみよう」という表現に込められているのではないかと。何故なら、感嘆符の使用は、あくまでも任意であるからである。つまり、任意であるなら、感嘆符の有無に関わらず、これらの感嘆符文は、「怒り」や「決意」という意味を表しているはずである。仮に、感嘆符が何らかの意味を担っているのなら、感嘆符は限定された表現にしか用いられないのではないかと。つまり、感嘆符自体は意味を持たず、意味を担っているのは、感嘆符に先行あるいは後続する表現だと考えられるのである。

3.3 単独で用いられる感嘆符と意味

前節では、感嘆符は多様な表現に用いられているが、その使用が任意である点を指摘し、感嘆符自体には意味がないのではないかと述べた。この点については、単独で使用される

感嘆符があるのだから、感嘆符自体にも何らかの意味があるはずだという反論が予想される。そこで次に、単独で使用される感嘆符について考えてみたい。小学館辞書編集部編（2007:34）の[4]には、この点について用例とともに次のように述べられていて、この考えを裏付けるようにも見える。

- (16) 小説・漫画などで、会話のカギかっこや吹き出しの中に感嘆符だけ示して、驚きなどの気持ちの表現とする。

用例 「だれがやるの？」／「お前がやるのさ」／「！」

この(16)によれば、一見、感嘆符が「驚き」を表現するようにも見える。しかし、「驚き」ではなく、「驚きなど」となっている点に注意が必要である。つまり、この考えからすれば、単独の感嘆符は、「驚き」以外の気持ちをも表現できることになるから、「！」だけではどのような意味で用いられているかはわからない。つまり、「だれがやるの?」、「お前がやるのさ」という文脈がなければ、「驚き」という意味を読みとることはできないのである。それは、感嘆符自体には意味がないからだと考えられる。「驚きなどの気持ちを表す」ではなく、「驚きなどの気持ちの表現とする。」という記述の仕方からも、その点が伺える。さらに、感嘆符の使用は任意であるから、仮に「！」を用いないとすれば、どのような表現になるだろうか。例えば、地の文で「これを聞いて、彼は驚いた。」などと表すことはできるが、間延びする感は否めない。人物の言葉としてなら、「えっ！」や「え、おれがやるの！」などが考えられるだろう。とすると、単独の「！」は「えっ」や「え、おれがやるの」などの省略とも考えることができるのではないか。この点については、「4. 感嘆符の機能」でも触れることにする。

文学的文章ではないが、日常生活の中で感嘆符が単独で使用される場合がある。例えば、「黄色のひし形に感嘆符」という道路標識は、「警戒標識」のひとつとして、「その他の危険」を表しているとされる。国土交通省のホームページ⁽⁴⁾によれば、「この先で車両の運転上注意が必要であることを指します。」とされ、例として、感嘆符とともに「路肩弱し」という補助標識が示されている。また、家電製品などのマニュアルや取扱説明書などに付される「黄色の正三角形に感嘆符」という警告マークも同様で、危険に対する警告や注意喚起を示すとされるが、このマークだけでは、具体的にどんな危険があるかはわからない。つまり、単独の感嘆符が付された標識や警告マークの具体的内容は、補助標識や周囲の状況、説明書などの「文脈」によらなければ、その意味を決定することはできないのである。

4. 感嘆符の機能

さて、この考えが正しければ、感嘆符を使用する意味はどこにあるのだろうか。『日本国語大辞典』や『広辞苑』に対して、小学館辞書編集部編（2007:33-34）には、和文における感嘆符について、主に次の3点が述べられている。

- (17) (A) その言葉が声を高めて発せられたことを表す。
 (B) 感動・詠嘆・興奮・驚き・怒り・焦燥・断定など、書き手や作中人物の感情・思い入れを強調する。
 (C) 音響、早い動き、動揺などを表す擬音語・擬態語に付けて、音や動きを強調する。(以下略)

(A)を「声の強調」と考えれば、ここでの感嘆符の働きは、(A)声、(B)感情、(C)音・動き、これらの「強調」ということになるだろう。『日本国語大辞典』や『広辞苑』との違いは、感嘆符そのものが感情を表すかどうかである。前二者に対して、小学館辞書編集部編(2007:33-34)によれば、感嘆符は「感情」を表すのではなく、「声、感情、音・動き」を強調する「機能」を有するということになる。これは、先の教材文の例で見たとおり、多様な意味の表現に用いられる感嘆符の実際とも符合している。つまり、感嘆符は先行する表現の意味を強調するだけなのである。

4.1 強調とは何か

強調とは何か。林(1971:166)は、「音声表現および修辞上の表現法の一つ。」だと述べている。また、宇野(1980:218)によれば、「言語表現において、ある一部分が特に目立つようにすること。」とあり、目立つようにするという表現方法を指している。つまり、先にも述べたように、「強調」とは機能であって感情ではない。したがって、『日本国語大辞典』の「感動、驚き、怒り、強調などの感情を表わす」という表現には修正が必要だと考える。

次に、光村との比較を通して、感嘆符が強調機能を果たしている様子を見ていきたい。5年教材「大造じいさんとがん」(光村のみ「大造じいさんとガン」)の次のような例を参照されたい。なお、例(20)は原作の一つである。

- (18)「あ！」／一羽、飛びおくれたのがいます。 (学図 5 下 p.100:他 2 社)
 (19)「あっ。」／一羽、飛びおくれたのがいます。 (光村 5 年 p.232)
 (20)「あ！」／一羽とびおくれたのがいます。

(『椋鳩十全集 1 月の輪グマ』 p.15 ポプラ社)

例(20)の原作及び光村を除く 3 社は、いずれも感嘆符を使用しているのに対して、光村だけは感嘆符を用いていない。感嘆符を使用しない場合、原作の「あ！」から感嘆符を除いた「あ」に句点を付して、「あ。」という表記にすることも考えられるが、なぜ光村はわざわざ「あっ。」という表現を採用したのだろうか。思うに、原作では「大造じいさん」の驚きを強調したかったのだと思われる。それが、強調機能を有する感嘆符の使用につながったのであろう。ところが、「感嘆符を使用しない」光村では、驚きを強調するために、「あ。」とは別の表記上の工夫が必要になり、そのために「あ。」ではなく、「あっ。」という促音表現を選択したのではないか。『日本国語大辞典 第 8 巻』(1972:366)によれば、本来の促音は「語中のカ・サ・タ・バ行音の前で、その子音の閉鎖音または摩擦音と同じ調音の態勢で一音節分の休止または持続があることをいう」とされるが、「「キャッ」などのように語末で急に息を閉じることを促音として表わすこともある。」と述べられており、例(19)の「あっ。」も促音と見なすことができる。この促音による強調については、「4.2」において、さらに詳述する。原作にある感嘆符を削除してまで、わざわざ「あっ。」という表現を工夫しなければならない光村の表記に関しては、考えさせられるものがある。いずれにしても、強調は表現方法であることを確認しておきたい。

4.2 強調の方法

次に、強調にはどんな方法があるかについて考えてみる。先に引用した宇野(1980:218)の説明を借りれば、強調とは「ある一部分が特に目立つようにすること。」である。では、目立つようにする方法には、どのようなものがあるのか、教材文を例に具体的に考えてみたい。まず、小松(2001:200)は、表現方法としての強調を「音声的な表現方法」と「文法的な表現方法」の 2 つに分けて論じている。次に、その概略を示す。太字は筆者。

(21) 表現方法としての強調

- ・ 音声的表現方法 ①プロミネンス：文中のある要素を特に強くいう／**明日は**日曜日だ。
②インテンシティ：ある語の語形を変える／全部→**ぜーんぶ**
- ・ 文法的表現方法 ①語順：倒置、②繰り返し、③助詞／助動詞(終助詞「ぞ」など／助動詞：「**やっ**て**しま**う」など)、④語による強調(**白髪三千文**など)

音声的方法による強調を、完全な形で文字に置き換えることは難しい。しかし、表記の仕方の工夫により、多少なりとも実際の音声に近づけることはできる。例えば、宇野(1980:218-219)は、インテンシティについて、「ある語の意味を強めるために用いるもの」だとして、「白い→シローイ／同じ→オンナジ／とても→トッテモ」などの例をあげている。これらは、それぞれ長音化、撥音化、促音化と言い換えてもいいだろう。前述した「あっ。」も促音化による強調ということになる。また、文法的表現方法には、これらのほかに、反語法や換置法、誇張法なども強調方法として挙げられており、「強調」がいかに広がりを持つ方法かがわかるのである。感嘆符もこれらの一つとして強調機能を果たしている。したがって、感嘆符とこれらの強調方法とを同時に使用すれば、強調の効果はさらに高まるに違いない。そして、そのような例は少なくない。

ただ、塩田ほか編(1991:207)によれば、「実際に声に出して叫んだときは、「アッ」というように、つまる音を表す小さい「ッ」や「っ」を付けることも行われる。このときは重ねてこの「！」はいらないであろう。」と述べられていることを付け加えておく。従来、特に純文学系の作品の中には、感嘆符を全く使用しない作家の例が多数見られた。文脈とともに、これらの強調方法を駆使することにより、感嘆符を使用しなくても同様の効果を果たすことができると考えたのであろう。安易に感嘆符を使用することは、もちろん戒めなければならない。しかし、「アッ」という表現をさらに強調することも、当然ありうることだと考えるべきであろう。

それでは、感嘆符との併用が見られる例を見てみよう。〈内は、強調方法である。

- (22) 〈促音〉「姉ちゃん、行けっ!」 (教出4下「走れ」p.151)
- (23) 〈長音〉木がおこって、両手で、「お化けええ!」って、上からおどかすんだ。
(東書3下「モチモチの木」p.45)
- (24) 〈長音+促音〉「早く、早くっ! すごいもんがいるよっ。」
(学図5上「みちくさ」p.18)
- (25) 〈倒置〉「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん 大きな 魚の ふりして!」
(学図2上「スイミー」p.18)
- (26) 〈繰り返し〉「かわいそうに、かわいそうなウイリー!」
(教出2下「アレクサンダとぜんまいねずみ」p.125)
- (27) 〈命令形+繰り返し〉「走れ! そのまんま、走れ!」 (東書4上「走れ」p.68)
- (28) 〈終助詞〉「しめたぞ! もう少しのしんぼうだ。…(後略)…」
(教出5上「大造じいさんとがん」p.91)

以上、強調の方法について、教材文を例に考えてみた。先にも述べたように、強調の方法は多様であり、ここで見てきたのは、そのほんの一部であることを確認しておきたい。

4.3 感嘆符の多用

感嘆符の多用については、十分に注意する必要がある。何故なら、感嘆符の多用は、本来の役割である強調機能の低下を招くからである。前述した宇野(1980:218)にあるように、

感嘆符の機能は、「言語表現において、ある一部分が特に目立つようにすること。」である。だが、多用することによって、感嘆符は逆に目立たなくなる。はじめに、マンガを例に感嘆符の多用について考えてみたい。次の表3は、バスケットボールを題材にした『スラムダンク 1』というマンガについて、使用されている感嘆符の数を調べたものである。

表3 『スラムダンク 1』の感嘆符

| | ! | !! | !!! | !!!! | !!!!! | !? | !?!? | !?!? | 計 |
|----|------|------|-----|------|-------|------|------|------|-----|
| 個数 | 103 | 472 | 24 | 3 | 3 | 77 | 1 | 1 | 684 |
| 割合 | 15.1 | 69.0 | 3.5 | 0.4 | 0.4 | 11.3 | 0.15 | 0.15 | 100 |

『スラムダンク 1』では、感嘆疑問符(!? 等)も含めて、「684」もの感嘆符が使用されている。このマンガのページ数は「193」であるから、1 ページあたりの感嘆符は「3.54」ということになる。そればかりではない。最も多いのが、「!!」（二重感嘆符）の「472」（69.0%）であり、「!!!!」（四重感嘆符）と「!!!!」（五重感嘆符）がそれぞれ「3」、「!」（感嘆疑問符）が「77」もあるのには驚きである。これとは別に、疑問符(?)も「117」あるから、正に符号オンパレードである。多出する「!!」を見続けていると、「!」が強調機能を有していることさえ忘れそうである。感嘆符の多用による強調機能の低下は明らかであろう。マンガにはマンガなりの論理があるから、ここでその是非について問うことはしない。ただ、多用が強調という機能の低下を招くことだけを指摘しておきたい。

さて、文学的文章についてはどうだろう。まず、山田美妙らとともに感嘆符などの符号を積極的に用いた二葉亭四迷の訳による、ゴーゴリ作「狂人日記」を取り上げる。

- (29) 阿母さん、お前の^{おつか}倅^{せがれ}は憂き目を見てゐる、助けて下され、助けて！ 切めて哀れを泣いて下され！ これ、^{おきどころ}こんなに憂目を見てるでないか！ 便りない兒^{おつか}を抱締めて下され！ 己や此世に身の置^{おつか}處がない。虐められてるぞい！ 阿母さん、病身の兒^{おつか}を可哀さうだと思つて下され！ ……ときに、アルジールの王様の鼻の下に^{おつか}瘤が出来たを御存じかい？ (p.377)

この作品は、19世紀中期のサントペテルブルクを舞台に、下級官僚による日記という体裁で書かれている。彼は、役所での画一的で融通の利かない仕事に嫌気がさしている。鬱屈した役人生活の中で、たまたま出会った局長の令嬢に一目惚れし、跡を付けることになるのだが、それが発覚して上司の叱責を受けてしまう。そのような状況の中、徐々に精神を侵されていき、自分が王位継承者だと思ひ込んだりする、そんなストーリーである。例(29)は、この短篇の最後の箇所当たる。三段組の全集版で、わずか8行の中に、「6」個もの感嘆符が用いられている。

次に、プロレタリア文学者として、弱者を描いた小説で知られる細田源吉の短編「寡婦とその子達」を取り上げる。

- (30) あの人よ……もう、をばさん、私一人でおつかさんところへ歸れる！ さやうなら！ おつかさんはもう叱りやしないわ！ さつき歸へればころされるかもしれなかつたんだけど……もう大丈夫よ！ さやうなら！」 (p.351)

この話は、極貧の生活を送る寡婦とその娘を中心に、同様の生活を送る周辺の人々の生活を描いている。母親の情夫がいるために、家に帰れない女の子。彼がいなくなったので、

やっと家に帰ることができるという場面である。この部分では、わずか5行の中に「5」個の感嘆符が使用されている。全集版で5ページ、400字詰め原稿用紙に換算すれば10枚余りの短編であるが、作品全体で「71」もの感嘆符が用いられている。この数字はともかく、作者はこの「5」個の感嘆符のうち、一体どれを強調したいのであろうか。先に見た例(29)についても同様である。「ある一部分が特に目立つようにすること。」という強調が感嘆符の機能であるなら、いずれも全く目立たなくなってしまうのではないか。このほか、國木田獨歩「牛肉と馬鈴薯」、嘉村磯多「牡丹雪」、井伏鱒二「夜ふけと梅の花」、林芙美子「風琴と魚の町」などにも、多くの感嘆符が用いられている。

5. 感嘆符に関する最近の動向

従来、感嘆符はあまり注目されて来なかった。感嘆符を正面から取り上げた論考も、管見の限りほとんど見当たらない。その理由として考えられることは、感嘆符が「日本語では正規の句読点(記述符号)でない」(小学館辞書編集部編 2007:34)と見られていること、それとも関連するが、文部省編(1950:155)に「原則として、「?」「!」等の符号は用いない。」という規定があることが大きいと思われる。前述したように、この規定に沿ったと思われる光村の教科書には、感嘆符は一つも使われていない。

このような現状に対して、令和4年1月7日に、文化審議会から「公用文作成の考え方(建議)」が出された。この中の「I 表記の原則」の「5」に、符号を使用する際の留意点が示されており、「(2)様々な符号の使い方」の「ア」に、「解説・広報等においては、必要に応じて「?」「!」を用いてよい。」とされ、「来月20日、開催!」という例が示されている。さらに、「公用文作成の考え方(文化審議会建議)の解説」には、次のように述べられている。

(31) ア 必要に応じて「?」「!」を用いる

日本語の表記においても、会話をそのまま書き表した文などでは、「?」を用いないと意味が通じないような場合や、「!」を用いた方がより明快に伝わる場合がある。公用文においても解説・広報等の文書、また、発言をそのまま記載する記録などにおいては、必要に応じて使用して差し支えない。なお、「?」「!」の後に文が続く場合には、全角又は半角1文字分空ける。

「?」(疑問符) 疑問や質問、反問を示す。無言で疑問の意を表す様子を示す 等
例) ○○法が改正されたのを知っていますか? もう発表されているのですか?

「!」(感嘆符) 感動や強調、驚きなどを示す 等

例) みんなで遊びに来てください! 来月20日、開催! すばらしいお天気!

「公用文作成の考え方(文化審議会建議)の解説」p.18

「感動や強調、驚きなどを示す」という部分には、もう少し丁寧な説明が必要だと思うが、「!」を用いた方がより明快に伝わる場合」という記述には、文化審議会の基本姿勢が表れている。これこそ、「強調」という機能を示したものだとも考える。感嘆符の使用は、あくまでも任意である。それは、感嘆符がなくとも意味が通じるということが前提である。疑問符について、「?」を用いないと意味が通じないような場合」という表現とは、意味合いがかなり異なると思われる。感嘆符使用についての「任意」という意味は、正しくこのような意味である。つまり、感嘆符を使用しなくても意味が通じる、という前提があるからこそ任意なのである。さらに、「原則として、「?」「!」等の符号は用いない」とす

る文部省編(1950)と、「解説・広報等においては、必要に応じて「?」「!」を用いてよい。」という文化庁(2022)とでは雲泥の差があると考える。

6. まとめ

これまで、感嘆符自体は意味を持たず、感嘆符文の意味は、感嘆符の上接部分あるいは文脈の中にあることを指摘した。感嘆符は強調という機能を有するだけの、いわば「機能符」なのである。さらに、4.1 で述べた「大造じいさんとがん」についていえば、「あ。」、「あっ。」、「あ！」という3つの表記は、それぞれ「大造じいさん」の驚きを表していると解釈できるが、表現効果としては自ずから違いがある。それが、任意としての感嘆符の使用に関係する。つまり、「強調という修辭的効果しかないから、他の方法を用いて感嘆符は使用しない」と否定的に捉えるのか、「強調という修辭的効果があるから、それを生かして効果的に使用していく」と肯定的に考えるのかの違いである。塩田ほか編(1991:207)には、「この「?」や「!」は日本語としてはない方がいいという人もある。しかし、いろいろな手段を最大限に利用するのが、これからの文章では必要ではないかと思う。」と述べられている。もちろん、感嘆符の有無による表現効果については、十分に検討する必要がある、安易な使用は控えるべきである。ただ、日頃子ども達の目にすることの多いテレビやマンガ等、また文化審議会の方向性などを勘案した場合、この指摘は無視できない重要な示唆であると考える。昨今の SNS などにおける感嘆符の多用なども考え合わせると、国語教育で取り上げる必要もあるのではないか。強調という機能によって、感嘆符は「驚き」の表現にも、もちろん用いられる。しかし、符号の意味という観点から見た場合、感嘆符は「びっくりマーク」ではないのである。

注

- (1)教科書の表記について、各教科書は基本的に2分冊のため上下を区別したが、東書と光村の5・6年は全1冊のため学年で表記した。
- (2)この小見出しの表記は、4社すべてで異なっており、学図以外の3社は感嘆符を使用していない。「やい木い」(東書)、「2」(教出)、「やい、木い」(光村)。
- (3)「付加節」とは三谷(1994)の用語で、「と言ふ」「と思ふ」「と聞ゆ」とか、「と」「とて」「など」といった、主として「と」という格助詞を伴った、会話文や内話文の直接言説や間接言説を指示する文節のことである。ここでは、広く解釈して、「と」を伴わないものや、感嘆符文の前に位置するものなども含めて考えている。
- (4)警戒標識の「その他の危険」は、国土交通省ホームページの「こんな道路標識知っていますか?」に掲載されている。(令和6年10月確認)

<https://www.mlit.go.jp/road/sign/sign/douro/road-sign-topics.html>

文献

- 浅田秀子(2017)『現代感動詞用法辞典』東京堂出版
 宇野義方(1980)「強調」国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版
 小松光三(2001)「強調」山口秋穂・秋本守英編『日本語文法大辞典』明治書院
 塩田紀和ほか編(1991)『第4版 例解文章ハンドブック』ぎょうせい
 小学館辞書編集部編(2007)『句読点、記号・符号活用辞典』小学館

- 林巨樹(1971) 「強調」 松村明編『日本文法大辞典』明治書院
文化庁(2022) 「公用文作成の考え方(建議)」(令和6年10月確認)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93651301_01.pdf
三谷邦明(1994) 「源氏物語の〈語り〉と〈言説〉」 三谷邦明編『源氏物語の〈語り〉と〈言説〉』
有精堂
文部省編(1950) 「くぎり符号の使い方」『文部省刊行物表記の基準』付録

例文等出典

- 井上雄彦(1991) 『スラム ダンク 1』集英社
ゴーゴリ(1967) 二葉亭四迷訳「狂人日記」『現代日本文学全集 1』筑摩書房
細田源吉(1967) 「寡婦とその子達」『現代日本文学全集 85』筑摩書房

「短歌・俳句」の音読における学習者の変容

— 「拍の原稿用紙」による指導の効果 —

横浜市立万騎が原小学校 廣田 鉄平

1. はじめに

五七調・七五調に係る研究は今日までに多数あり、日本語定型詩歌は、一般的に四拍子のリズムが存在することが通説化されている。また、現行の小学校学習指導要領（国語）において、第3学年及び第4学年「我が国の言語文化に関する事項」の記述には、「ア 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり、暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。」と明記されている。学習者は、音読や暗唱によって短歌や俳句の持つリズムに親しんでいくことが求められている。

廣田（2024）は、竹村（2011）の「respect」の概念に依拠しつつ、学習者が「短歌・俳句」に「親しむ」ための手立てとして、「等時音律説」より「拍の原稿用紙」を用いた学習デザインを示した。その結果、学習者に四律拍の日本語の性格に則ったリズムが内在化され、respect 醸成の礎をなした。また、交流において学習者のメタ認知を確認し、「拍の原稿用紙」の手立てとしての有用性も明らかにした。一方で、「短歌・俳句」の音読における学習者の変容については、学習者の音読を音声波形にして比較することで実際の事例を示したが、事例は一例に留まったため、実際の学習者の音読における変容を十分に示したとは言えない。

そこで本稿では、先の研究を補完すべく、「短歌・俳句」の音読における学習者の変容を複数例示し、「拍の原稿用紙」による指導の効果を検討することを目的とする。

2. 「短歌・俳句」におけるリズム

松本（2011：20）は、伝統的な韻文のリズムにおける指導について以下のように述べている。

日本語は基本的に四律拍（強弱強弱強弱強弱の八拍）のリズムを持っており、伝統的な韻文はそのリズムにのっとって作られている。音楽で言えば、律拍を四分音符として四拍子になっている。この八拍・四律拍の纏まりにどのように音と休拍が入るかということは、日本語母語者の場合には長年の間に自然に判断できるようになっている。

「律拍」については、坂野（1996）の七五調における二音一単位概念を指し、二音を一律拍とする打拍から拍節を形成することで四律拍になることを示す。松本はこのことを踏まえ、韻文教材の音読や暗唱に係る学習は、韻文の持つ日本語の性格に則った音楽性（リズム）に学習者が踏み入れて学習することの重要性を述べた。

つまり、「短歌・俳句」の学習においては、学習者が日本語の性格に則った四律拍のリズムに踏み入れる必要があり、「拍の原稿用紙」の八拍・四律拍の纏まりに学習者が音数

律を埋めていくことによって、学習者には四律拍のリズムが内在化されていく。松本も述べる通り、日本語母語者の場合、「拍の原稿用紙」にどのように音と休拍が入るかは長年の間に自然に判断できるようになる。しかし、小学校中学年の学習者は、廣田（2024）で述べられている通り、「拍の原稿用紙」に正しく音数律を埋められない児童も多数いる。何度も音読を繰り返すことによっても学習者に四律拍のリズムは内在化されていくが、リズムを内在化するだけでなく、音数律も補うための視覚的な手立てとして、「拍の原稿用紙」を用いることで学習者が日本語の性格に則った四律拍のリズムをメタレベルで捉えることができるようになると思われる。

3. 「拍の原稿用紙」について

3. 1 「拍の原稿用紙」と「等時音律説」

「拍の原稿用紙」とは、「等時音律説」における八拍の基底拍であり、拍子運動を視覚的に表すために用いる八マスから成る枠組である。「等時音律説」（寺杣,1978）については、寺杣が音符説批判というかたちで五音句・七音句の各拍節の等時性を主張した説である。

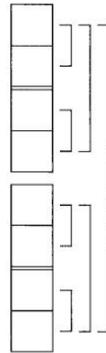


図1. 「拍の原稿用紙」 （寺杣,2005,p.27 より引用）

「拍の原稿用紙」は、二マス（二拍分）ずつ最小の群化単位を構成しており、その最小グループが二個ずつ集まって、半句にあたる四マス（四拍分）、一句にあたる八マス（八拍分）のより大きな群化単位を形成している。

3. 2 日本語学における「拍」と「拍の原稿用紙」

糸井（2016：1）は、日本語のリズムについて以下のように述べている。

日本語は全ての「音節」（シラブル）が等時性を持ち、「拍」（モーラ）という単位で捉えることができる。さらに2モーラを1フットとする、発音上の音韻的纏まりをなす「フット（音歩）」の存在が確認できる。フットは、五音句・七音句をベースとする日本語の詩歌においてばかりでなく日常語の日本語にも認められる。そこで「2モーラ1フット」を単位として日本語の伝統詩歌のリズムを四拍子（4フット）とする説が通説化してきている。

日本語学における「拍」は、「拍の原稿用紙」にも認められると考えられ、「拍の原稿用紙」の最小の群化単位が二マス（二拍分）であるのも、「2モーラ1フット」を最小単位としているためであると考えられる。また、「拍の原稿用紙」の最大の群化単位が八マスであり、五音句・七音句がそれぞれ五マス・七マスではないのは、日本語の伝統詩歌のリ

ズムが四拍子（4フット）であることを踏まえ、「8モーラ4フット」を最大単位としているためだと考えられる。

4. 研究の方法

「短歌・俳句」の音読における学習者の変容を明らかにするために、学習者の「拍の原稿用紙」を用いる前の短歌・俳句の音読と用いた後の音読（その後の短歌・俳句の音読）のビデオ・録音そのものを比較し、分析する。音読の音声は音声波形^{*1}にし、時間との関係から拍を確認することで、学習者が四律拍のリズムでの音読が可能か検討する。

また、話し合いのプロトコルを分析して、学習者の音読についてのメタ認知も確認することで「拍の原稿用紙」による指導の効果を検討する。

5. 実践授業の分析・考察

5. 1 学習者YKの事例

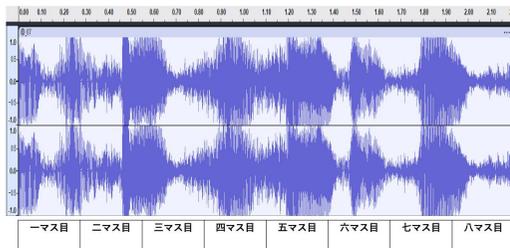


図2. 学習者YKが「拍の原稿用紙」を用いる前の音読の音声波形（結句全体の音声波形）

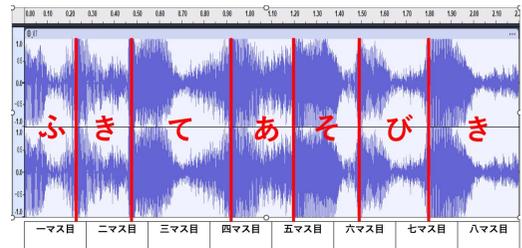


図3. 図2を音節ごとに区劃した音声波形

YKの「拍の原稿用紙」を用いる前の音読の音声波形を分析する。

図2の音声波形は結句であり、この句の結句は、三音目に意味の分節のある七音句であるため、「三・四型」であり、休拍は先頭に立つ。図2の波形は七つあり、それぞれが結句の七つの音を示しているが、日本語の性格上、音節が全て等時のリズムを持っているため、「拍の原稿用紙」に音読の音声を音節ごとに当てはめた場合にも等時になる。

さらに音節ごとに分析していくと図3に示す七つの音節で区劃することができる。一拍目（一マス目）には休拍がくるはずであるが、YKの音読では、一拍目に休拍が見られず、二拍目（二マス目）の「ふ」の音が一拍目にきている。「拍の原稿用紙」は八拍（八マス）で形成されているため、本来であれば七つの音節と一拍の休拍で形成される。しかし、YKの指導前の音読では休拍を確認することができず、休拍の一拍分のリズムを三音目の「て」と七音目の「き」を伸ばすことで一拍分のリズムを埋めている。そのため、学習者YKの読み方の特徴として、言葉の纏まりの語尾を伸ばす傾向にあり、調子が悪くなる。また、「ふきて」の「ふき」の音や「あそびき」の「あ」の音は短いため、音節ごとが等時のリズムになっているとは言い難く、日本語の性格に則った詩歌のリズムでの音読に至っていないと考える。

さらに、四句の七音目の「て」、結句の一音目の「ふ」、結句の二音目の「き」を音節ごとに区劃すると図4のようになる。「て」と「ふ」の波形は「ふ」の波形が「て」の波形に連続したものになっているため、結句の一拍目（一マス目）に休拍を確認することができない。

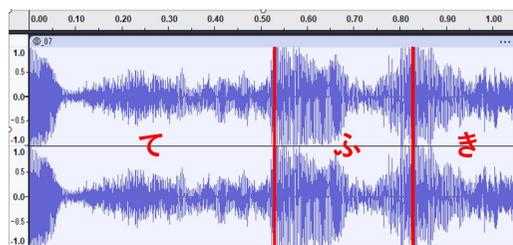


図4. 学習者 YK が「拍の原稿用紙」を用いる前の「て・ふ・き」の音読を音節ごとに区劃した音声波形

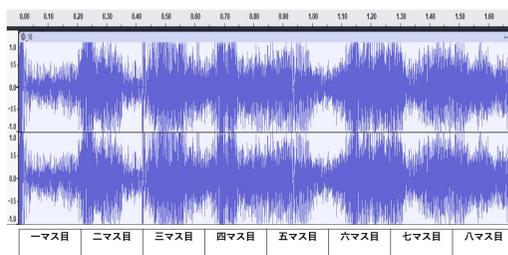


図5. 学習者 YK が「拍の原稿用紙」を用いた後の音読の音声波形（結句全体の音声波形）

学習者 YK の「拍の原稿用紙」を用いた後の音読の音声波形を分析する。

図5は、図2と同様であり、詳しくは先に述べた通りである。さらに音節ごとに分析していくと以下ようになる。

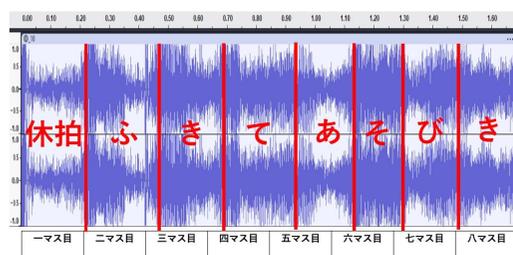


図6. 図5を音節ごとに区劃した音声波形

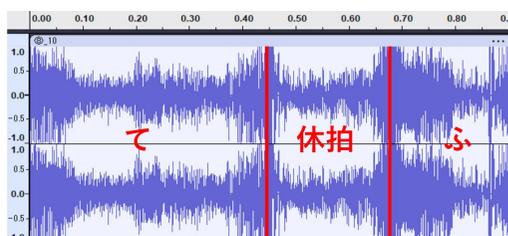


図7. 学習者 YK が「拍の原稿用紙」を用いた後の「て・ふ」の音読を音節ごとに区劃した音声波形

指導後の結句の音声波形は、図6に示す八つの音節で区劃することができる。一拍目（一マス目）の波形は、休拍であるが波形が確認できる。これは、学習者 YK が音読の際に休拍がくるタイミングで手を叩いたためであり、手を叩いた音が音声波形に反映されている。したがって、YK が結句を読み始めたのは、二拍目（二マス目）にくる「ふ」の音からである。

また、指導後の YK の音読では、休拍の一拍分の音節が結句の音読に加えられたため、言葉の纏まりの語尾を伸ばすという読み方はさほど見受けられず、「ふ」の音が若干長かったり、「そ」の音が若干短かったりすることはあるものの、指導前の音読の音声波形と比べて調子が良くなっており、八拍の等時のリズムに転じていることが確認できる。

さらに、四句の七音目の「て」、結句の一音目の「休拍」、結句の二音目の「ふ」を音節ごとに区劃すると図7のようになる。先にも述べた通り、「て」と「ふ」の波形の間に波形があるものの、YK が休拍を確認するために意図的に手拍子をしたからであり、発声は無い。「て」と「ふ」の間には音節としての「休拍」を確認することができ、四律拍のリズムが YK に内在化されていると考えることができる。

したがって、YK は「拍の原稿用紙」に音数律を埋め、休拍の位置を確認することで、四律拍のリズムでの音読が可能になったと考えることができる。

5. 2 学習者KAの事例

次に学習者 KA の「拍の原稿用紙」を用いる前の音読の音声波形と「拍の原稿用紙」を用いた後の音読の音声波形を分析する。

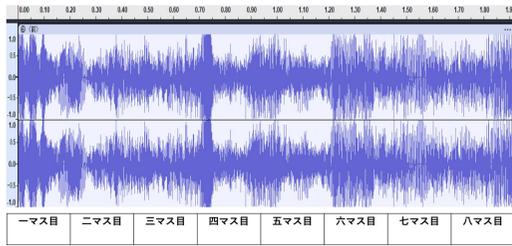


図 8. 学習者 KA が「拍の原稿用紙」を用いる前の音読の音声波形（結句全体の音声波形）

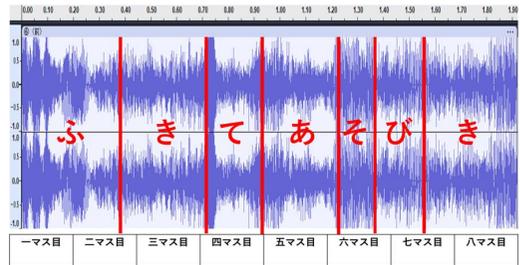


図 9. 図 8 を音節ごとに区劃した音声波形

学習者 KA の「拍の原稿用紙」を用いる前の音読の音声波形を分析する。

図 8 の音声波形は結句であり、図 8 は図 2 と同様で詳しくは先に述べた通りである。さらに音節ごとに分析していくと以下ようになる。

図 9 に示す七つの音節で区劃することができる。一拍目（一マス目）には休拍がくるはずであるが、KA の音読でも一拍目に休拍が見られず、二拍目（二マス目）の「ふ」の音が一拍目にきている。また、音節が等時ではなく、五音目の「そ」は約 0.15 秒の発声であることに対し、一音目の「ふ」は約 0.4 秒の発声であるため、五音目と一音目の音節の長さに関しては 2 倍以上の差がある。その他の音節も関しても、長さが疎らで等時のリズムには至っていない、休拍の一拍分のリズムに関しては、一音目の「ふ」や七音目の「き」の音を伸ばすことで本来一拍目（一マス目）にくる休拍のリズムを埋めている。「拍の原稿用紙」を用いる前の学習者 KA の音読は、一拍目（一マス目）に休拍が来ていないことや、各音節が等時では無いことから、日本語の性格に則った四律拍のリズムでの音読には至っていないと考える。

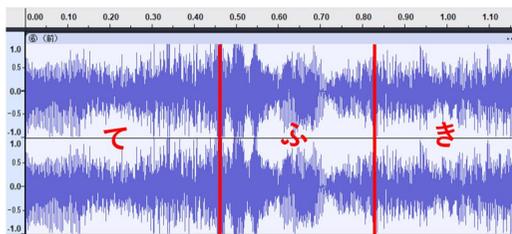


図 10. 学習者 KA が「拍の原稿用紙」を用いる前の「て・ふ・き」の音読を音節ごとに区劃した音声波形

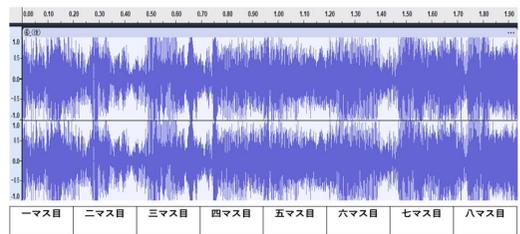


図 11. 学習者 KA が「拍の原稿用紙」を用いた後の音読の音声波形（結句全体の音声波形）

さらに、四句の七音目の「て」、結句の一音目の「ふ」、結句の二音目の「き」を音節ごとに区劃すると図 10 のようになる。「て」と「ふ」の波形は「ふ」の波形が「て」の波形に連続したものになっているため、結句の一拍目（一マス目）に休拍を確認することができない。

学習者 KA の「拍の原稿用紙」を用いた後の音読の音声波形を分析する。

図11も図2と同様であり、詳しくは先に述べた通りである。さらに音節ごとに分析していくと以下ようになる。

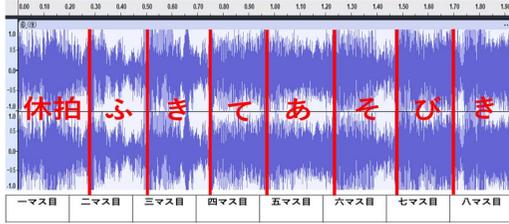


図12. 図11を音節ごとに区劃した音声波形

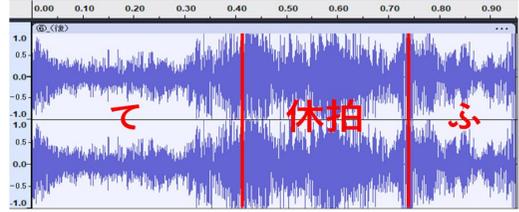


図13. 学習者KAが「拍の原稿用紙」を用いた後の「て・ふ」の音読を音節ごとに区劃した音声波形

指導後の結句の音声波形は、図12に示す八つの音節で区劃することができる。一拍目（一マス目）は、休拍であるが波形が確認できる。これは、他の学習者の音声で反映されているためであり、実際に学習者KAが結句を読み始めたのは、二拍目（二マス目）にくる「ふ」の音からである。

また、指導後のKAの音読では、休拍の一拍分の音節が結句の音読に加えられたため音節ごとの長さあまり差はなく、「拍の原稿用紙」を用いる前の波形と比べ八拍の等時のリズムに転じていることが確認できる。これは、四律拍のリズムがKAに内在化されたためだと考えられる。

さらに、四句の七音目の「て」、結句の一音目の「休拍」、結句の二音目の「ふ」を音節ごとに区劃すると図13ようになる。先にも述べた通り、「て」と「ふ」の波形の間に波形があるものの、他の学習者の音声で反映されているためであり、発声は無い。「て」と「ふ」の間には音節としての「休拍」を確認することができ、「拍の原稿用紙」を用いた指導の効果が表れている。

したがって、KAは「拍の原稿用紙」に音数律を埋め、休拍の位置を確認することで、四律拍のリズムでの音読が可能になったと考えることができる。

5.3 プロトコル分析

ここでは、実践授業におけるグループ甲（YK・KR・WY・SE）の交流の様相をプロトコル^{*2}として示し、実践授業を分析する。

交流においては、学習者がどのように「拍の原稿用紙」に音数律と休拍を埋めたのか、また、四律拍のリズムと休拍の位置を意識しながら音読できているのかを題材として交流している。

グループ甲では、寺山修司の短歌「列車にて遠く見ている向日葵は少年のふる帽子のごとし」を題材としている。ここでは、音声波形の分析でも着目した学習者YKに着目する。交流の様子は以下の通りである。

- 1 YK 列車にて遠く見ているひまわりは少年のふる（2）あ、違うわ。
- 2 KR （4）私と一緒にじゃない？私と一緒にだ、ここ、なんか、は？みたいになっちゃった。
- 3 WY これは違う。
- 4 YK え、でも私も違う。

- 5 KR (2) うっそ。
6 SE あのさ：：

1 YK は、短歌の音読の最中に「拍の原稿用紙」の休拍の位置の間違いに気付いた。本来は、結句の「帽子のごとし」は「四・三型」であるため、八拍目（ハマス目）に休拍がくる。しかし、YK は先頭に休拍を書いており、音読の過程で結句の違和感に気付いた。

これは、学習の過程で四律拍のリズムが YK に内在化されたため、違和感に気付いたと推測できる。2 KR も YK と同様に先頭に休拍を書いており、「私と一緒にじゃない？」と YK に同調している。その後、3 WY、4 YK が先頭に休拍がくるとを否定しているが、YK は、結句が「四・三型」であり、先頭に休拍がこない理由を説明している。

- 7 YK こののさ、帽子のごとしが上にくるか下にくるかなんだよ＝
8 KR ＝私は上にきたよ、だって：：
9 YK でもさ、のごとしじゃないじゃん。(3) なに？
10 KR (2) 先生に聞いてみる？
11 SE じゃあいいよ。
12 YK のごとしじゃないよ、のごとしっていうこともないよ＝
13 KR ＝でも、あ：：まあたしかに、そうか。
14 YK のごとしじゃないでしょ？帽子の、ごとしでしょ？帽子、のごとしじゃないでしょ？

9・12・14YK は、「のごとし」と読むことの違和感を KR に説明しているが、「ごとし」は比況の助動詞であり、助詞の「の」に接続していることを日本語母語者としての言語感覚で説明している。

先に述べたことを踏まえ、YK は、「拍の原稿用紙」を用いた音読の過程で休拍の位置の関係に気づき、メタレベルで「拍の原稿用紙」について考えていると推測できる。

6. 総合考察

本稿では、「短歌・俳句」の音読における学習者の変容を示し、「拍の原稿用紙」による指導の効果を検討してきた。その結果、学習者が「拍の原稿用紙」を用いることで八拍・四律拍の纏まりに意識的に音数律を補い、音読・暗唱においては、短歌・俳句の日本語の性格に則った四律拍のリズムでの音読・暗唱を可能にした。また、交流において、四律拍のリズムが内在化されていない学習者や、四律拍のリズムは内在化されているものの、「拍の原稿用紙」に音数律を補う際に休拍の位置を異なる位置に書いてしまう学習者も見受けられたが、交流によって四律拍のリズムを学習者が相互に確かめ合い、音数律を学習者同士が補うことで、「拍の原稿用紙」をメタレベルで捉えることが可能になった。したがって、学習者のメタ認知についても確認することができたと考えられる。

「短歌・俳句」の学習においては、何度も音読を繰り返すことによって学習者に四律拍のリズムは内在化されていく。しかし、「短歌・俳句」の音読に係る学習は短い時数で行われていること、また、一部の学習者は、音読指導のみではメタレベルで音数律を捉えることが困難なことを踏まえ、リズムを内在化していくための視覚的な手立てとして「拍の原稿用紙」を用いることで、学習者が日本語の性格に則った四律拍のリズムをメタレベルで捉え、表現することが可能になる。さらに、交流により、リズムは内在化されているも

の、音数律をメタレベルで捉えられていない学習者においても、学習者同士が音数律を補うことにより、音数律をメタレベルで捉えられていない学習者においても、音数律をメタレベルで捉えることが可能となる。

学習者は「拍の原稿用紙」を用いることで「短歌・俳句」の日本語の性格に則った四律拍のリズムでの音読が可能になり、リズムは内在化される。一方、学習者が手拍子をしたり、机を叩いたりすることによってリズムを取っている状態は、十分にリズムが内在化されているとはいえないだろう。学習者がメタレベルで音数律を捉え、表現としての音読・暗唱を更に自然で高次なものへとする手立てを検討する必要がある。

また、本稿においては、定型の「短歌・俳句」を扱ったため、破調の短歌・俳句は扱わなかった。破調の「短歌・俳句」に関しても、基本的な音読・暗唱の姿勢は定型の「短歌・俳句」と変わらず、「拍の原稿用紙」を用いることで休拍の位置を確認することができる。しかし、休拍の位置が定型の「短歌・俳句」とは異なるため、学習者に読みにくさが生じる可能性がある。学習者が八拍・四律拍の纏まりに意識的に音数律を補い、「短歌・俳句」の持つ四律拍のリズムでの音読・暗唱ができる手立てを講じる必要がある。

尚、寺杣（2001）は、「等時音律説」が射程とする詩歌について以下のように述べている。

句内に延音を含まないことで、拍（一句は八拍からなる）の群化と意味による語句の群化という二つの群化の対立が生まれる。つまり、両者の調和と不和、この緊張関係こそ日本語定型詩歌の律形態と言うべきものであると考えるのである。五音・七音の音節数もここから必然的に帰結するとすれば、五音節・七音節を結果する古代以来の定型詩歌はすべて「等時音律」のもとにあると考えねばならないのである。

寺杣は、句内に延音を含む「音歩説」を批判し、律形式の範疇では句内に延音はないことを主張する作者主義的韻律論の立場から、「等時音律説」を用いて根拠とし、正当性を述べる。寺杣の主張に従うと、五音句・七音句の定型詩歌においては、「等時音律説」に従って読むことが可能であり、教科書に記載されているさまざまな時代の「短歌・俳句」は、等しく「等時音律説」にあてはめて読むことが可能である。

「等時音律説」を用いる音読指導により、学習者は新たな表現を創造していく。そして、新たな表現である日本語の性格に則ったリズムでの音読を基盤として、学習者が「短歌・俳句」の音数律をメタレベルで捉え、「短歌・俳句」に親しむための礎をなしていく。「等時音律説」は、学習者が「短歌・俳句」に狭義の意味で「親しむ」ための可能性と、学習者が「自由」に読むための二つの可能性を孕む。

注

*1 音声波形は、学習者の音読の音声を IC レコーダーで録音し、オープンソースのソフトウェア「Audacity」を用いて作成、また、赤文字は「PowerPoint」を用いて編集した。

*2 プロトコルデータは、松本（2015：5）が提示する書式に準じている。

記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容（提題表現＋叙述表現）によって認定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。内容的形式的に一連の発話はひとまとまりとする。
- ・発話者をアルファベットで示す。

- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。
- :: 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
下線部の音の強調（音の大きさ）。
- °° 間の音が小さい。
- (笑) 笑い声ないし笑いながらの発話。
- (()) 注記。

文献

- 糸井通浩（2016）「日本語のリズム」に関する課題『第53回全国大会公開講演要旨』表現学会,1-8
- 坂野信彦（1996）『七五調の謎をとく—日本語リズム言論』大修館書店
- 坂本龍哉（2021）「伝統的な言語文化」としての「短歌」単元の開発-情景を思い浮かべる授業デザイン—『国語科学習デザイン』第6巻第2号, 国語科学習デザイン学会,21-30
- 竹村信治（2011）「古典の読解力」『中学校国語指導シリーズ 充実した読解力育成のために』学校図書,17-24
- 竹村信治（2012）「伝統的な言語文化」の掘み直し(下)—『伊勢物語』初段、『今昔物語集』「馬盗人」などを例に—『論叢国語教育学』8号,20-31
- 寺杣雅人（1978）「等時音律説試論—定型詩歌はどう読むべきか」『文学』2号,75-91
- 寺杣雅人（2001）『五音と七音のリズム—等時音律説試論』南窓社
- 寺杣雅人（2005）「定型詩歌における結句の終止性について」『尾道大学芸術文化学部紀要』4号,25-32
- 土居光知（1922）『文学序説』岩波書店
- 廣田鉄平（2024）「リズムに着目した「短歌・俳句」教材の学習デザイン—「等時音律説」より「拍の原稿用紙」を用いて—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究 第147回2024秋季大会（越谷大会）研究発表要旨集』全国大学国語教育学会,165-168
- 福士幸次郎（1930）『現代詩講座』第一巻「詩学及 詩歌論」金星堂
- 別宮貞徳（1977）『日本語のリズム—四拍子文化論』講談社
- 松本修（2011a）「伝統的な言語文化」の学習をどう作るか—教材のとらえ方と単元の構成—『学校教育研究所年報』第55号,学校教育研究所,15-26
- 松本修・井上幸信（2011b）「伝統的な言語文化の学習を成立させる条件」『臨床教科教育学会誌』11巻2号,臨床教科教育学会,81-87
- 松本修（2012）「古典に親しむことを目標にした狂言の授業」『Groupe Bricolage 紀要』

No.30,22-31

松本修（2015）『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部,5

光村図書『国語四下巻 はばたき』令和5年度検定,62-63

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年度告示）』東洋館出版

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 国語編』東洋館出版

故事成語を深く理解するための授業デザイン

— 「蛇足」の授業実践をもとに—

玉川大学教職大学院・院生 神田 桃花

1. 問題の所在と研究の目的

現在高等学校国語科では、学習指導要領の大きな変化に伴って、「言語文化」「古典探究」という二つの科目で漢文教材を扱っている。そこでは、漢文の学習指導にも変化が求められており、学習指導要領の目標では、以下のような記述がある。

(2) 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。

しかしながら、現在でも漢文の授業は、生徒に訓読文の書き下しをさせ、教員が文法事項を確認、そして全生徒に全く同じ形の「かたい」口語訳を教えこむというような流れが残っている。学習指導要領が目標とする「自分の思いや考えを広げたり深めたりする」ことが十分に出来ていない現状がある。また、荒井（2018）は次のように述べて、こうした授業を批判している。

文学には様々な解釈があって良いはずである。しかし、初めから「こう読まなければいけない」という意識を持ってしまうと、自由な発想、自分で考える力、漢文を純粋にお話として楽しむことを阻害することにつながりかねない。どんな自由な解釈も許されるかというそれは違う。直感や勘に頼った解釈では人の共感を得られることはないであろう。人を説得するには、道理に適った解釈をする知識、自分の考えを分かりやすく伝える技術が必要であるが、これは学習によってある程度は向上させることができる。

「イメージ重視」の漢文教育が必ずしも発想力・思考力を奪うわけではない。しかし、これが枷となっている可能性はある。

「一つの解釈が絶対のものとして教授される「イメージ重視の偏った漢文教育」の問題点が指摘されている。たしかにこうした漢文の授業では教師が解説する場面が多く、生徒の読みの自由を担保することは難しいだろう。

さらに、渡辺（2018）は古典教育について以下のように述べている。

「関係概念」に基づく古典教育は、①学習者の興味・関心、問題意識の喚起②学習者の実体に基づく価値ある教材の開発・編成③学習者の主体的活動を行う時間と場の保障④学びの協働化⑤創造的読みと批評⑥古典を読む力の育成を促し⑦〈古典〉の内化を求めるところに特色がある。

学習者が主体となる授業が古典教材の深い理解につながるのではないか。学習指導要領にも明示されている「古典に親しむ」という目標の実現のためにも、学習者自身が古典を創造的に読み、自身の意見を持つことが不可欠である。そのためにも、やはり古典教材を取り扱う授業も生徒主体で行われるべきだと言えるだろう。

以上のことを踏まえ、教科書本文の口語訳・文法事項理解のみに留まらず「内容の解釈を深める」ことを目標とし生徒自身の話し合い活動をベースに学習をデザインし、実践を行った。ここでは、その実践の概要を提示するとともに、主として第四時の活動である『斉策』の読解を通して『蛇足』の読みや理解がどのように変化していったのか分析を行う。

2. 実践授業の内容

2. 1 実践の概要

〈授業のねらい〉

一年生の生徒にとって自分たち自身で解釈を行い、他生徒との交流によりさらに考えを深めるという活動の経験は少ない。授業時の話し合いもまだまだ活発とは言い難く教師のアシストが必要となる場面も散見される。また、完答を出したがる生徒も多いことが特徴であり、話し合いの自由度もそこまで高くない。読解に関しては、本文の大筋を理解することはできるものの例えや本質を理解することはまだ難しい生徒も多い。そこで本授業では教科書本文の大枠を捉える活動終了後の第四時に「斉策」を生徒たち自身の話し合いをもとに読み進めた。

〈対象となる授業、対象学年〉

都立高校第一学年 「言語文化」 応用クラス

〈生徒観〉

第一学年言語文化応用クラスは漢文の書き下しをある程度自力で行うことができ、自ら現代語訳を行うことができる生徒も見受けられる。さらに、積極的に挙手をする生徒が多く活発な授業を行われている。

また、話し合い活動にも積極的に取り組み、自分なりに意見をまとめられる生徒もいる。しかし、一・二点等の漢文の規則についてはまだ注意が必要な段階であり、文章が長くなると間違えてしまう生徒が一定数見受けられる。さらに、積極的に挙手を行う生徒とそうでない生徒の理解度にも大きく差が見られる。そのため、適宜机間巡視や個別指導等を行い、生徒全員の理解状況や躓きを丁寧に把握する必要がある。

〈生徒数〉

79名（3クラス）

〈教材〉

『蛇足』（第一学習社『言語文化』令和三年度検定 166 ページ、167 ページ）

『斉策 上』（塚田哲三著『戦国策』より出典、口語訳は指導書に準拠した。）

〈白文〉

楚有祠者賜其舍人卮酒。

相謂曰、「数人飲之不足、一人飲之有余。請画地为蛇、先成者飲酒。」

一人蛇先成。

引酒且飲之。

乃左手持卮、右手画蛇曰、「吾能為之足。」

未成、一人之蛇成。

奪其卮曰、「蛇固無足。子安能為之足。」

遂飲其酒。

為蛇足者、終亡其酒。

〈書き下し文〉

楚に祠者有り、其の舎人に卮酒を賜ふ。

舎人相謂ひて曰はく、「数人之を飲まば足らず、一人之を飲まば余り有り。請ふ地に画きて蛇を為り、先づ成る者酒を飲まん。」と。

一人の蛇先づ成る。

酒を引きて且に之を飲まんとなす。

乃ち左手もて卮を持ち、右手もて蛇を画きて曰はく、「吾能く之が足を為る。」と。

未だ成らざるに、一人の蛇成る。其の卮を奪ひて曰はく、「蛇固より足無し。子安くんぞ能く之が足を為らん。」と。

遂に其の酒を飲む。

蛇の足を為る者、終に其の酒を亡ふ。

〈口語訳〉

楚の国に祭祀を主宰する者がおり、その召し使いたちに大杯についだ酒をふるまった。召使たちは、「数人でこの酒を飲めば足りないが、一人で飲めば十分に余りがある。

地面に蛇を描いて、先にできあがった者が酒を飲むことにしよう。」と相談した。

一人の者の蛇が最初にできあがった。（その男は）酒を手もとに引き寄せて飲もうとした。そこで左手で大杯を持ち、右手で蛇を描き続けて、「おれは足を描くこともできるぞ。」と言った。

まだ（足を）描き終えないうちに、別の一人の蛇ができあがった。

その男は大杯を奪い取って、「蛇にはもともと足はない。おまえはどうして足を描くことができようか、いや、描くことはできない。」と言った。

そしてそのままその酒を飲んだ。

蛇の足を描いた者は、結局その酒を飲み損なってしまった。

『齊策 上』（「戦国策」 齊策 上 閔王 上）

〈白文〉

昭陽為楚伐魏、覆軍殺将得八城移兵而攻齊。陳軫為齊王使、見昭陽、再拜賀戦勝、起而問、

「楚之法、覆軍殺将、其官爵何也。」昭陽曰、「官為上柱国、爵為上執珪。」陳軫曰、「異貴於此者何也。」

曰、「唯令尹耳。」

陳軫曰、「令尹貴矣。王非置兩令尹也。臣窃為公譬、可也。」

（教科書採択部分）

今君相楚而攻魏、破軍殺将得八城、不弱兵、欲攻齊。齊畏公甚。公以是為名居足矣。官之上非可重也。戦無不勝而不知止者、身且死。爵且後歸。猶為蛇足也。」

昭陽以為然、解軍而去。

〈書き下し文〉

昭陽 楚の為に魏を伐ち、軍を覆し将を殺して八城を得、兵を移して齊を攻む。陳軫 齊王の為に使ひし、昭陽に見え、再拜して戦勝を賀し、起ちて問ふ、

「楚の法、軍を覆し将を殺さば、其の官爵は何ぞや。」と。昭陽曰はく、「官は上柱国と

為り、爵は上執珪と為る。」と。陳軫曰はく、「異に此れより貴き者は何ぞや。」と。

曰はく、「唯だ令尹あるのみ。」と。

陳軫曰はく、「令尹は貴し。王 両令尹を置くこと非ざるなり。臣窃かに公の為に譬へん、可なるか。

（教科書採択部分）

今 君 楚に相たりて魏を攻め、軍を破り将を殺して八城を得、兵を弱めず、斉を攻めんと欲す。

斉 公を畏ること甚だし。公是れを以つて名と為し居ながらにして足れり。官の上に重ぬべきもの非ざるなり。

戦ひて勝たざる無くして止まるを知らざる者は、身且に死せんとす。爵且に後に帰せんとす。猶ほ蛇の足を為すがごときなり。」と。

昭陽以つて然りと為し、軍を解きて帰る。

〈口語訳〉

昭陽は楚のために魏を伐ち、魏の軍を破り、魏の将軍を殺して八つの城を奪った。そして兵を移して斉に攻め寄せた。

陳軫は斉王のために楚に出かけ、昭陽に会見し、恭しくお辞儀をして戦勝を祝った後、立ち上がって尋ねた。「楚の国のきまりでは、敵軍を破り、敵将を殺した場合、その功績に対して与えられる官爵（位）は何でしょうか。」と。

昭陽は、「官は上柱国で、爵は上執珪だ。」と答えた。

陳軫は尋ねた。「その他に、それよりも貴い官爵は何でしょうか。」と。昭陽は、「ただ令尹があるだけだ。」と答えた。

陳軫は言った。「令尹は貴い位です。楚の王は二人の令尹を置くわけにはいきません。わたしは内々にあなた様のためにたとえ話をいたしましょう。よろしいですか。

（教科書採択部分）

今、あなた様は楚の宰相となって魏を攻め、魏の軍を破り、魏の将軍を殺して八つの城を得て、さらに兵力を弱めることなく、斉を攻めようとされています。

斉の国があなた様を恐れることは、大変なものです。あなた様はこれだけでも名誉とされるのに十分です。

それに、今までの功績で受けられる官爵の上に加えられる官位はもうありません。戦って負けることなく、戦いつづけることをやめない者はやがて身を滅ぼすことになるでしょう。そうなれば官爵は後任者のものになってしまうでしょう。これはちょうど蛇の足を描くようなものです。」と。

昭陽はその通りだと考え、斉を攻めていた軍を引き上げた。

2. 2 授業計画

〈単元計画〉

| 時 | 学習活動 | 指導上の留意点 | 評価基準・評価方法 |
|-----|---|--|-------------------------------|
| 第一時 | ○戦国策について知識を確認する ○書き下し、現代語訳 ○リフレクション | ・生徒たち自身の発言を共有 ・書き下し、現代語訳に関しては班 →エキスパート活動の順に行う ＝最後に共有し確認 ・最後にリフレクションを行う | ・ワークシート ・リフレクショ ・授業中の発言 |

| | | | |
|-----|---|--|--------------------------------|
| 第二時 | ○前時の復習 ○「問い」の共有 ○グループごとに書き下し、現代語訳 ○リフレクション | ・近くの生徒同士で前時の復習を行う ・前回のリフレクションを元に問いの共有→考察 ・グループごとに『蛇足』の書き下し、現代語訳を行う | ・ワークシート ・リフレクション ・授業中の発言 |
| 第三時 | ○前時の復習 ○グループごとに書き下し、現代語訳 →ジグソー法 ○リフレクション | ・近くの生徒同士で前時の復習を行う ・前回に引き続き書き下し、現代語訳を行う ・ジグソー班にて各班の書き下し、現代語訳を共有 | ・ワークシート ・リフレクション ・授業中の発言 |
| 第四時 | ○前時の復習 ○『斉策』読解 ○ワークブック ○リフレクション | ・近くの生徒同士で前時の復習を行う ・『斉策』を読みワークシートを行う →『斉策』と『蛇足』の対応を考える ・ワークブックの解答を確認する | ・ワークシート、 発言 ・リフレクション |

〈本時案〉

第四時の目標及び授業展開である。

① 本時の目標

前後の文を読み考えを深めよう。

②授業の展開（4/4 時間目）

| 時間 | 学習活動・学習内容 | 指導上の留意点 | 評価基準と評価方法 |
|-------------|--|---|-------------------------------------|
| 導入 (5分) | ・前時の復習 （「蛇足」本文の大枠の確認）→ペアワーク | ・教科書本文の内容をペアワークで思い出し、確認を行う | ・発言 |
| 展開 (35分) | ・「斉策」の読解 【ワーク】 斉策を読んだ感想記述・内容の予想 ・書き下し文を読み内容の推測及び読解を行う 個人→近くの生徒と交流 | ・正確に読めなくても良いことを確認 →何が書いてあるのか、どんな話が掴むことを意識させる | ・ワークシート ・話し合いの参加度 ・授業中の発言 |

| | | | |
|-------------------------|---|---|--|
| 【ワーク】口語訳を読んだ後の感想 | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・口語訳を読み感想を書く 個人→近くの生徒と交流→全体で共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・自由な記述を行う | |
| まとめ (10分) | <ul style="list-style-type: none"> ・問題演習 ・振り返り | <ul style="list-style-type: none"> ・ワークブック（学習課題集）を用いて確認 →「蛇足」本文の流れの内容確認 | <ul style="list-style-type: none"> ・発言 ・ワークシート |

第一時から第三時はグループに分かれ、話し合いながら『蛇足』本文の読解を行った。その後ジグソー活動により本文全体の内容を把握し共有を行った。第三時では「蛇足とはどんな話か。何が言いたいのか。」という発問を行った。しかし、生徒からは以下のような意見が挙げられた。

- ① 蛇に関する話
- ② 蛇と酒が出てくることしか分からない
- ③ 酒を得るために蛇を描いた
- ④ 蛇に足を描いた話

蛇と酒が出てくることは理解出来ているものの「蛇足」という話の意味や故事成語の意味への理解まで至っていない生徒が多数であった。また、④の意見は教科書本文の口語訳は理解出来ていると考えられるが「蛇足」が語られた背景は理解しておらず、あくまで教科書掲載部分に留まった理解となってしまう。

そこで、第四時に「斉策」の読解を行った。「斉策」は「蛇足」が語られた前後の場面であり、なぜ「蛇足」が語られたのか理解することに役立つと考え、扱った。

3. ワークシート分析

第四時の生徒のワークシートをもとに分析を行う。
ワークシートの記述の分析の観点として下記の二観点を使用する。

- ① 教科書本文の内容理解が進んだと考えられるもの
- ② 「蛇足」の語句の意味について言及のあるもの

なお、生徒の記述を引用する際に一部誤記などの修正を行った。
書き下し文のみを読んだ際のワークシートには以下のような記述があった。

〈①の観点に関わる記述〉

- ・昭陽を説得するために蛇足の話をした

・昭陽が魏の戦いの後に、東方の斉を攻めようとしていたのを陳軫が蛇足の話を用いて止める話。

〈②の観点に関わる記述〉

・陳軫という人は斉への攻撃をやめさせるために蛇足というたとえ話を使っているので、無駄なことをしてしまうと損してしまうよということを言っているかと予想した。
 ・北方に勝利した昭陽が、東方の方にも攻めようとしていた時に陳軫が東方に攻めなくても現状昭陽を上回るものはない。と説得させる為に「よけいなことをするな。」という意味で蛇足を話した。

①の観点に関わる記述は79名中5名、②の観点に関わる記述は79名中9名に留まった。大多数の生徒が「分からない」「読めない」と記述している。そのため、口語訳を配布し読解を行った。なお、解説は行わず個人で読み感想を記述させた。その際のワークシートより抜粋する。

〈①の観点に関わる記述〉

・無駄なことをしてしまうとかえって自分の身を滅ぼしてしまうという蛇足の話を使って説得させたのがすごいと思った。
 ・昭陽を説得させるために蛇足の物語を使っていたんだと分かった。
 ・陳軫が昭陽に攻めることのデメリットを説明して引かせるってすごいと思った。
 ・「蛇足」に出てくる蛇の絵に足を描いた人が昭陽だと例えているのかと自分は思いました。

〈②の観点に関わる記述〉

・無駄なことをすると、自分の身を傷つけることが分かった。
 ・(中略)まとめると余計なことするなってこと。

〈①と②の観点どちらも関わると考えられる記述〉

・斉を攻められないように陳軫が昭陽を説得させた。その時の例え話として、「益のない余計なもの」という意味の「蛇足」を語った。←説得力○
 ・無駄なことをすると損をするということを説得力のある言葉で教えてあげたんだなと思った。
 ・斉をせめようとしたが、蛇の足を描くようなものは、自分の身を滅ぼすことだと分かった。
 ・昭陽さんがめっちゃ強く、すごい功績を残し、上の位にもものぼれたがまだ戦おうとして、勝ってもそれ以上の位もないし、目的もないのに負けるかもしれない戦いをするのは、蛇の足を描くようなものだ。
 ・蛇足でむだなことをして失う。というたとえ話で昭陽に自分と蛇の足を描いた人をかさねさせて、その後に蛇足にそって昭陽に起きうる話をする事で危機感を持たせ、攻めさせるのを止めるのは交渉が上手いと思ったし、遠回りに攻めるのやめてとっていて本当に口がうまいと思った。

①の観点に関わる記述が79名中18名、②の観点に関わる記述が79名中11名、①と②どちらの観点にも関わるものが79名中9名確認された。口語訳を読んだ後のほうがよ

り教科書本文の内容理解が深まり、さらには蛇足という熟語の意味への言及まで到達している生徒が増加していることが分かる。今回の授業では辞書で蛇足の意味を調べるという活動は行っていない。しかし、意味を理解し言及している記述も見られる。さらに、特筆すべき点は現在では消失している「不利益を被る」という意味を生徒自身の言葉で言及されている記述が見られる点だ。

4. 考察

教科書採択部分のみの読解では蛇と酒に関わる話という大枠の理解はなされているものの、あくまで表面上の理解のみで話の本質や背景まで理解している生徒は少ないと考えられる。しかし、『斉策』を読んだ後では教科書本文の内容も理解が促進されているだけでなく、故事成語の意味や現代では無い意味の言及まで行われていた。さらに、本文と『斉策』を対応させて読み、蛇と酒は何の例えなのか、なぜ『蛇足』というたとえ話が語られたのかという背景まで読み取っていると考えられる記述も多々見られたことが印象的であった。また、現代を生きる自分たちと照らし合わせながら読んでいると考えられる記述もいくつか確認できた。

このことから、教科書採択部分に関連する作品や前後の話を読むことは教科書本文の内容理解を促進するだけでなく、語られた理由や成立した背景の理解にも役立つと考えられる。さらに、故事成語に関連する漢文教材では辞書的な意味だけでは無く、作品が成立した時代に実際に使われていた意味を理解することに繋がるのではないかと考えられる。また、言葉の生まれた状況を読むことでどのような使い方をする言葉なのか感覚的に理解することにもつながるのではないだろうか。

以上のことから前後の文または関連する文章を授業で取り扱うことは故事成語をより深く理解するために効果的ではないかと考えられる。

5. 成果と課題

本研究では教科書採択文のみの読解に留まらず前後の文章を読むことで教科書の内容理解が深まり、故事成語の成立や意味も理解されることが分かった。また、古典作品と現代を生きる自分たちを近づけ自分の言葉で表現している様子が見られた。

今後の課題は、本実践は応用クラスのみでの授業だったため国語が比較的得意な生徒のみのデータとなっている点である。全ての学力の生徒に対して効果的なデザインであるのか、標準・基礎クラスでの実践も行い検討する必要があるだろう。

また、今回は口語訳を渡して読解を行ったが、書き下し文のみで生徒たちが口語訳を行い読解することが出来るよう考えていきたい。

引用・参考文献

- 荒井礼（2018）「中・高における教育・教材を含む包括的な漢文教育の問題—大学における漢文教育の場から—」『千葉大学教育学部研究紀要』第66巻，第2号，23-32
- 小黒成寛（2020）「漢文学教材における身近な視点を生かした新たな授業づくりの方法と実践—教材としての『論語』を中心に—」『上越教育大学教育実践研究』第30集，37-42
- 塚本哲三（1925）『戦国策』，有朋堂書店，漢文叢書第15，249-250
- 林敦子（2023）「高等学校国語科「言語文化」「古典探究」における漢文教材—傾向と扱い

方一』『早稲田教育評論』第37巻，第1号，77-92

細田広人（2018）「伝統的な言語文化の継承と車体的な古典読者の育成—中学校における漢文教育の実践事例をもとに—」『人文教育研究』（49），120-123

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』

渡辺春美（2018）『「関係概念」に基づく古典教育の研究—古典教育活性化のための基礎論として—』，溪水社，233-245

「少年の日の思い出」における要点駆動の 読みを支える読みの交流

安田学園中学校・高等学校 佐藤 美由紀

1. 問題の所在

フィッシュ(1980: 152)は、ある集団内で「とっぴな解釈」だとされる読みはその集団における「まともな解釈」によって規定されており、同時に「まともな解釈」は「とっぴな解釈」によって規定されているという、それぞれの解釈は相互規定的な関係であり、「まともな解釈」はたえず解釈共同体の変化のなかで変化することを論じる。また、「解釈は自身の限界や境界を設定するということである」(ibid: 151)と述べ、フィッシュは解釈の変化は「自身の限界や境界」の変化であるということ論じる。

以上の議論は、学校教育における文学作品を扱った読むことの学習においても同様である。解釈共同体における解釈の変化の過程を支える手段のうちの一つとして、読みの交流が挙げられる。松本(2006)が提唱する読みの交流は、他者との解釈の交流を相互作用としてとらえ、主として読みの方略の変化としてのメタ認知的変容を目指すものである。読みの交流は、フィッシュが文学教育で育むべき能力として示した「自己にとっての意味を読み深めていく能力」を育むという点においても有効な学習活動であるといえる。

さらに、山元(2005: 663)は「コミュニケーション行為としての文学教育で目指すのは、〈話し合い〉によって学習者のテキスト理解を〈情報駆動〉〈物語内容駆動〉のものから〈要点駆動〉のものへと展開させていくということである。」と論じ、その指針を示した。〈要点駆動〉の読みとは、「その話が為される状況において、その話が「語りうるもの」となるためのプランを語り手が抱いていると想定しながら聴く」という姿勢による読みのことであり、本文の言葉の必然性を考察する読みのことである。そして、〈要点駆動〉の読みは、結束性方略 (coherence strategies)、物語表層方略 (narrative surface strategies)、交流方略 (transactional strategies) の三要素からなり、松本(2010: 1)は、これらを「テキストに対して一貫性の高い説明を与えようとする方略、物語の表層的な言葉の特徴に着目しようとする方略、作者(ただし実態ではなく理想的な作者)とのコミュニケーションを重視するテキストの外側からの能動的な読み手たろうとする方略」と説明する。

武田(2016: 52)は、さらにこの読みについて、「「語り手」が登場人物や出来事をどのように語っているかという作品の表現や作品構造に目を向け、なぜ「語り手」はこのように話を語ったか、何を伝えようとしたのかについて考える読み」を「「語り手」に着目した読み」と定義する。

ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』について、松本(2005: 8-11)は、本作品が語りの構造の把握に読みの違いが顕在化する作品であるということ指摘している。松本は、綾目(2001)と竹内(2001)の作品論について、それらの語りの構造の把握が「主たる語り手を「僕」とみなすか、「わたし」とみなすかという違いとなって顕在化している」と指摘する。「主たる語り手」を「「僕」とみなす」綾目は、物語を「少年「僕」の一方的な語

り」として読み、「わたし」とみなす」竹内は、「僕」の回想物語をも「わたし」による「聞き書き」として、再話者としての「わたし」を想定する語り」として読んでいることを松本は指摘している。このように、『少年の日の思い出』を読む際、語りの構造の把握には読みの違いが顕在化する。また、両者の読みは、どちらも語りの構造を通して「語り手」の意図を推定する読みとなっていることから、本作品においては語りの構造の把握が〈要点駆動〉の読みを支える要素となり得るといえる。

しかし、語りの構造については検定教科書によって立場の差異がみられる。光村図書は語りの構造について「前半と後半で語り手が変わる」と示し、教育出版は、「僕」の少年時代の回想は「私」によって語られている」と示しており、両社の立場に相違があることを落合(2021: 73)が指摘している。武田(2020: 31)は、「二人は上に上がっていった」は誰の語りか〈問い1〉からは〈要点駆動〉の読みのうち物語表層方略にかかわる発話を、「作者が「私」を語り手に設定したのはなぜか〈問い2〉からは交流方略にかかわる発話を確認し、語りの構造を踏まえた〈要点駆動〉の読みの学習を展開している。ただ、「3つの方略が読みの過程においてどのように獲得されていくのか今後検討し、より高次の〈問い〉の組み合わせ方について知見を得たい。」と述べ、〈要点駆動〉の読みを三点の要素から支える〈問い〉への展望についても触れており、〈問い1〉〈問い2〉が物語表層方略、交流方略からなる〈要点駆動〉の読みを支える学習の有効性を提示しつつ、さらなる検討の余地があるとしている。

以上から、「少年の日の思い出」において語りの構造をふまえ、かつ結束性方略、物語表層方略、交流方略の三点の方略から〈要点駆動〉の読みを支える学習デザインの検討の余地があると考ええる。

2. 研究の目的と方法

2. 1. 研究の目的

本研究の目的は、光村図書「国語 一」掲載の「少年の日の思い出」における読みの交流の「語り」にかかわる〈問い〉を考案し、その〈問い〉を通して中学生段階の学習者が、語りの構造をふまえ、かつ結束性方略、物語表層方略、交流方略の三点の方略によって物語行為を読み、物語言説の必然性を意味づけることができるかということを検証することである。

2. 2. 研究の方法

本研究は、下記のようなプロセスをとる。

① 「少年の日の思い出」における語りに関わる問いを案出する。

松本(2010)の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」の5つの要件に照らして問いを案出する。今回はこの5つの要件に当てはまる形で、語りの構造に関わり、更に「語り手」に着目する問いを案出する。

② 中学生を対象にした一単元の授業と読みの交流を実施し、交流の発話を IC レコーダーで録音する。

③ その発話を、松本(2004)の質的三層分析法によって、学習者同士の認知的変容や読みの方略の変化としてのメタ認知的変容に関わる発話及び記述を検討していく。

3. 〈問い〉の検討

以下の問いを案出した。松本(2005)の読みの交流を促す問いの5つの要件に即して検討する。

〈問い A〉：「僕は、八つか九つの時、ちょう集めを始めた。」は誰が語っているのだろうか？

- a 表層への着目：その後の物語全体の語り手の語り描出表現となっているという、本作品の特徴的な表層に着目している。
- b 部分テキストへの着目：着目する部分テキストを指定しており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：その後の物語の展開や表現とつなげて説明することができるため一貫性方略が保障されると言える。
- d 読みの多様性の保障：語り手に着目した多様な読みが保障されている。
- e テキストの本質への着目：描出表現に関わる〈問い〉であり、想定する作者との対話を可能にするため〈要点駆動〉の読みの三要素のうち交流方略の要素となり得る。従って「その話が「語りうるもの」となるためのプラン」を想定する読みを保障するため、テキストの勘所に届く〈問い〉であるといえる。

〈問い B〉：語り手（「客」/「私」）はなぜ、過去の話（「私」/「読者」）に話したのか？

- a 表層への着目：語り手が「私」から「客」に引き継がれる、あるいは、「私」が「客」の語りを引き継ぐというどちらの読み方もできるという本作品の特徴的な描出表現に関する表層に着目している。
- b 部分テキストへの着目：回想の部分テキストが指定されているが、物語言説を直接問うたものではないため、読みのリソースの共有がなされているとはいえない。
- c 一貫性方略の共有：作品のマクロ構造に関わる〈問い〉であり、作品全体を一貫した読みが期待される一方、それを保障する問いであるとはいえない。
- d 読みの多様性の保障：語り手の意図に着目した多様な読みが保障されている。
- e テキストの本質への着目：語り手「私」あるいは「僕」はなぜ物語を語ったのかという「その話が「語りうるもの」となるためのプラン」を想定する読みを保障するため、テキストの勘所に届く〈問い〉であるといえる。

4. 実践の概要

- ・実施日時 2024年10月(全七時間)
- ・対象学級 中学校1年生 32名
- ・教材 「少年の日の思い出」(『国語 一』光村図書)
- ・単元名 表現に着目しながら、作品を読み深めよう

| | |
|----|---|
| 時間 | ・学習内容 ◎主発問 |
| 1 | ◎「少年の日の思い出」はどのような物語だろうか ・本文を読み、感想や疑問を書く。 ・本作品をどのような物語として読んだのかということを一文で表す。 (ミニマルストーリーの作成) |
| 2 | ◎どのような疑問をみんなで考えたいか ・模造紙に付箋紙を貼り、問いをグループ分けする。 ・分けたグループで疑問を一つに決める。 |

| | |
|---|---|
| 3 | ◎どうすれば疑問を解決できるだろうか ・「僕」と「エーミール」の人物像をとらえる |
| 4 | ◎どうすれば自分の疑問を解決できるだろうか ・班ごとの探究活動を行う。 |
| 5 | ◎あなたにとって面白い解釈とはどのような解釈だろうか ・班発表を行う。 ・自分がどのような解釈を面白いと感じるのかということについて考え記述する。 |
| 6 | ◎あなたとクラスメイトの考えは、どのように異なるのだろうか ・読みの交流1 |
| 7 | ◎あなたとクラスメイトの考えは、どのように異なるのだろうか ・読みの交流2 ・本作品をどのような物語として読んだのかということを一文中で表す。 (ミニマルストーリーの作成) |

5. 話し合いの実際と分析

5. 1. 〈問いA〉における話し合いの実際と分析

5. 1. 1. 2班 物語表層方略、交流方略にかかわる読みの表出

2班のHSとMYは、〈問いA〉の答えをそれぞれ「客」と「主人」としてとる。HSは考えの異なるMYに質問を投げかけ、説明を促している。さらに、MYの説明に納得を示したいっぽうで考えを乗り換えることはせずに自分の考えを維持し、班内で互いの考えの妥当性(確からしさ)を確かめ合いつつ、多様性が維持されている様子が確認できる。なお、更に根拠となる表現を見つけ出すといった妥当性を高め合う話し合いには至っていない。以下はその話し合いの様子である

1HS: 私は、だから: : 最初の方にむかしむかしの話が入ってないから、まあ、そういう系の言葉が入ってないから、普通に現在進行形で話してんのかなあって。あと、あと、普通に二人で会話してるから。

2MY: 一個目なに?

3HS: 一個目? 最初の方に、むかしむかしとかが入ってないから。なんか、いきなりこう始まってんじゃない。

4MS: うちの、私は、客が友人ならば、僕が自分の事を話し始めているから。

5YK: 私が最初の語り手みたいな感じだと思いました。なんじゃないかって思いました。

6TI: なんか現在話してる感があったからです。

7YK: おれも。おれも同じような。

8MY: え: : なんか、話すときって: :

カッコあるじゃんカッコ。はじめから私がしゃべっているから: : そのまま私の: : 私って言うかその、私の中で話している事だから、はじめから私って書いてあるから、最後まで私なのかなって。

9TI: もっかい言ってくんね?

10HS: 初めに私だから?

11MY: なんていうのかな? なんかさあ、ぼくはって始まる時はさ、カッコついてそうだなって思って。二人で話している時は、カッコついてそうだなって思ったから。

12MS: え。(3)あー、そゆことね。

13HS: あ、そゆ、// なんとなくわかったきがする。

14MS: // あーそゆことね。

15MY: でも、ついてないから、わたしが、こう、その、読者に説明してるみたいな。

16HS: だから一人がしゃべるときにたい

ていカッコがつくから、ってことですよ。 17MS：たしかに。

【形式的な特徴】

話し合いのはじめであり、文末には「です」「ます」という敬体も見られて、ややフォーマルな話し合いとなっている。順に発言しており介入もない。しかし、司会を決めているわけではない。後半では、9TI「もっかい言ってくんね？」のようにくだけた口調になり、介入も見られ、すぐにインフォーマルな形に移行している。以上から、前半は形式的、後半は比較的闊達な話し合いとなっているといえる。

【会話上の機能】

話し合いの序盤は、4MS「うちは、私は、客が友人ならば、僕が自分の事を話し始めているから。」5YK「私が最初の語り手みたいな感じだと思いました。（後略）」6TI「なんか現在話してる感があったからです」と、学習者が他の学習者の考えには言及せず、自身の考えのみを述べていく。しかし、話し合いの後半では、9TI「もっかい言ってくんね？」10HS「初めに私だから？」など説明を求める発話が複数回見られるようになっていく。また、説明を求める発話に加え、16HS「だから一人がしゃべるときにたいいカッコがつくから、ってことですよ。」と他の学習者の考えに対する自分の理解を伝え、確認している。

以上から、学習者同士の聞き返しや質問、それに対する応答によって話し合いが推進されているといえる。

【意味内容】

HSは、「僕は、八つか九つの時、ちょう集めを始めた。」の語り手は「僕」であるととする。HSは3HS「最初の方に、むかーしむかしとかが入ってないから。なんか、いきなりこう始まってんじゃない。」と発言し、仮に「僕は、八つか九つの時、ちょう集めを始めた。」以降も「私」が語るのであれば、作品全体が「私」が客とのやり取りを回想して語り直す構造を持つこととなり、冒頭部において「私」が回想をはじめたことを想起させる言葉を発するはずであるが、それがいないために語り直しの構造にはなり得ないということを指摘している。

しかしその後、MYが語り手は「私」であるという解釈を展開する。MYは8MY「なんか、話すときって：：カッコあるじゃんカッコ。はじめから私がしゃべっているから：：そのまま私の：：私って言うかその、私の中で話している事だから、はじめから私って書いてあるから、最後まで私なのかなって。」と発言し、客と主人が実際に話しているのであれば、「僕は、八つか九つの時、ちょう集めを始めた。」という一文は、語りであると同時に台詞であるため、鍵括弧でくくられるべきであるが、それがいないために語り直しの構造をとる可能性を指摘する。このような語りと台詞の違いを意識し語り手を判断した解釈を表出している。

作品の冒頭部について、HSは回想を想起させる言葉がないこと、MYは鍵括弧がないことを指摘し、作品の特徴的な表層に着目した解釈を表出している。また、11MY「ぼくはって始まるときはさ、カッコついてそうだなって思って。二人で話している時は、カッコついてそうだなって思ったから。」という発言は、作者が鍵括弧をつけなかったことの必然性を読み、想定する作者との対話を行った解釈だと言える。

5. 1. 2. 4班 交流方略にかかわる読みの表出

4班のTTとTKは、話し合い前には考えが定まらずにいたが、話し合いを通して自身の考えを明確に持ち始めている。また、その際、STの発言を受け、アイデアルな作者を創造し、想定する作者との対話を行っていると思われる。以下がその話し合いの様子であ

る。

15TK：もしさあ？私だとすんじゃん、そしたら客はどこ行った？(笑)うふふ(笑)
 16TT：ねね、え、これどゆこと。友人は次のように語ったって私が言って、僕は八つか九つの時＝
 17ST：＝ふつうに、実際に今、話し合っているか、あの、私がそれを思い出して、語ってるか。
 18TT：え、どっちがどう＝
 19ST：＝だから、おれがわたしでお前が友人だったら、友人は次のように語った。はい。
 20TT：え：僕は、八つか九つの時、ちょうど集め＝
 21ST：＝っていう風にやってるか、普通に、おれだけが、友人は次のように語った。八つか九つの時、って言ってるか。
 22TT：(笑)えっ、そっちの可能性もある！
 23TK：あー
 24TT：ちょっと待って。
 25ST：これ正解ってわかってる。
 26ST：両方正解。

27TT：え＝
 28TK：＝何でわかってんの(笑)
 29ST：だってどっかわかんないじゃん。これ。＝
 30TT：＝こっちはじゃないの。
 31ST：どっちもあり得るんだよ。
 32TT：こっちだと思います！私です！
 33TK：おー。
 34TT：私だと思います。なんか：：なんか、そう。はい。私だと思います。
 35ST：理由は？
 36TT：なんか：：なんか：：思い出してそう。
 37TK：まっておれもやっぱ、ちょっと変えるわ。私にします。おれ私。
 38ST：理由は？
 39TK：なんか、実際に言うよりも、なんか、一人でしゃべっていた方がいい気がするから。
 40TT：思い出してそうなの？
 41TK：うん。

【形式的な特徴】

特定の司会の役割は存在しない。ただし、35ST「理由は？」38ST「理由は？」など、複数回他の学習者の考えに対する根拠を ST が問いかけており、比較的 ST が話し合いを推進する場面が多い。また、16TTと17ST、18TTと19ST、20TTと21ST、27TTと28TK、29STと30TTと連続発話が多く、15TK、22TT、28TKと笑いも比較的多い。インフォーマルな話しかけとなつているといえる。

【会話上の機能】

15TK「もしさあ？私だとすんじゃん、そしたら客はどこ行った？(笑)うふふ(笑)」や16TT「ねね、え、これどゆこと。」、25ST「これ正解ってわかってる。」など、学習者の疑問とそれに対する ST の応答によって話し合いが推進される場面が複数回みられる。また、35ST「理由は？」38ST「理由は？」など、他の学習者の考えに対する根拠を ST が問いかけることで話し合いが推進される場面も複数回みられる。

このように、複数の学習者の疑問に対する ST の応答や、ST の疑問に対する学習者の応答によって話し合いが推進されていくなど、ST の発話によって話し合いが推進される場面が比較的多い。ただし、40TTでは TT も ST のように他の学習者に対して質問を投げかけており、話し合いが推進されている。

【意味内容】

TK は話し合いの前では 15TK「もしさあ？私だとすんじゃん、そしたら客はどこ行った？(笑)」と発言し、語り手が私であった場合の作品全体の構造について疑問を提示し、

語り手は客であるとする立場をとる。しかし、19ST「//だから、おれがわたしでお前が友人だったら、友人は次のように語った。はい。」、20TT「え：僕は、八つか九つの時、ちょう集め//」、21ST「//っていう風にやってるか、普通に、おれだけが、友人は次のように語った。八つか九つの時、って言ってるか。」という一連のやり取りおよび26ST「両方正解。」31ST「どっちもあり得るんだよ。」といった、どちらの解釈に対しても中立的な立場を採った発言を受けて、37TK「まっとおれもやっぱ、ちょっと変えるわ。私にします。おれ私。」と解釈を変容させている。ただし、その理由は、39TK「一人でしゃべっていた方がいい気がするから。」という抽象的・感覚的なものである。TKはSTの発言を受け、語り手をどちらであるともとれる表現を行った作者を想定し、自分自身の感覚が解釈に反映される可能性を見いだしている。なお、TTもほぼ同様の読みの過程を経ていた。

5. 2. 〈問いB〉における話し合いの実際と分析

5. 2. 1. 2班 結束性方略にかかわる読み及び「語り手」に着目した読み」の表出

〈問いA〉で後半の語り手を「客」としたHSは、〈問いB〉の話し合いにおいてもその立場を維持したうえで、語り手が過去を語った理由を「忘れたいけど何かに熱中していた思い出を誰かに聞いてほしかったから」とし、「語り手」に着目した読みを展開している。以下は、HSを含む2班の話し合いの様子である。

2HS：忘れたいけど何かに熱中していた思い出を誰かに聞いてほしかったから。根拠は、ページ1の20行目。なんか：：妙なものだ、チョウを見るくらい、幼少、幼年時代の思い出をつよくそそられるものはない、僕は小さい少年の頃情熱的な収集家だったものだと思います。
3ST：ほとんど一緒だ。ちょうを見て少しつらい過去を思い出したから、で、妙なものだ、チョウを見るくらい、幼年時代をつよくそそられるものはない、僕は小さい少年の頃情熱的な収集家だったものだが根拠です。おわりです。

4MW：懐かしいから。

5MW：根拠は一、探すのめんどくさくて一、やってないです。
(中略)

9HS：想像力ならでできたら((ママ))、私はもっと書いてる。想像力でなんかどうにかなったら、私はもっと書いてたよ。もうちょい書きたかった。

10MW：書けよじゃあ。

11HS：書きたいけどだから想像力じゃなくて根拠が無きゃだめなの！

12MW：根拠ないよー。

【形式的な特徴】

2HS「忘れたいけど何かに熱中していた思い出を誰かに聞いてほしかったから。(後略)」、3ST「ほとんど一緒だ。ちょうを見て少しつらい過去を思い出したから、で、妙なものだ、チョウを見るくらい、幼年時代をつよくそそられるものはない、僕は小さい少年の頃情熱的な収集家だったものだが根拠です。(後略)」、4MW「懐かしいから。」のように、司会などはなく輪番制で発話している点、文末に敬体が使われている点から、各自が考えを共有する際には比較的形式的に話し合いが進んでいるといえる。ただし、共有後の話し合いではくだけた口調に転じている。

【会話上の機能】

3ST「ほとんど一緒だ。(後略)」のように、前の発言者に共感し、話し合いが推進されていく場面がみられる。

【意味内容】

2HS「根拠は、ページ1の20行目。」と3ST「で、妙なものだ、チョウを見るくらい、幼年時代をつよくそそられるものはない、僕は小さい少年の頃情熱的な収集家だったものだが根拠です。」から、両者が本文を根拠として解釈を形成していること、また、語る現在と語られる内容を明確に区別し解釈を形成していることが確認できる。また、HSが語り手「私」が過去を語った理由を「忘れたけれど何かに熱中していた思い出を誰かに聞いてほしかったから」であるとし、複数の自身の根拠を筋道立てて述べており、結束性方略にかかわる読みを形成している。また、「語り手」が登場人物や出来事をどのように語っているかという作品の表現や作品構造に目を向け、なぜ「語り手」はこのような話を語ったか、何を伝えようとしたのかについて考え、語り手に着目した読みを形成している。

5. 2. 2. 4班 結束性方略にかかわる読み及び「語り手」に着目した読み」の表出

4班は、〈問いA〉で語り手を「客」であるとしたSTがその読みをふまえて「語り手」に着目した読みを形成している。以下はその話し合いの様子である。

1TK：一人で話してんのもなんかこわくない？

2ST：実際にいた人じゃないんだからさー。

3TT：あ、話さなきゃ。え、今話す時間？

4ST：あ：：
(中略)

8TT：はやく話そうよ！

9ST：はい。自分の欲望をすべて明かす事で心の中のストレスを少しでも解放したかったから、です。

10TK：間違えましたあ。

11ST：間違えなんてありません。

12TK：ただただ自分の気持ちを伝えたかっただけです。

13ST：いいと思います。HNさんどうですか。

14TT：わかりません、はい、HNさんど

う思いますか。

15HN：考え中です。

16TT：えっと STさんの考えはなんだったっけ

17ST：自分の欲望をストレス明かす事で心の中のストレスを開放する。根拠は分からない。

18TK：なんかよくユーチューブとかでさ、いじめのとき、事件があった時に、犯人を捜すために録音機を隠して録音して//それで犯人を見つけるのよくあるよね。

29ST：//根拠見つけた！先生根拠できました。

30T：ん？根拠見つけた？！なにに

31ST：なんか喉笛につかみかかるとか、相当ストレス。

【形式的な特徴】

司会などはなく、輪番制で発話している。9ST「はい。自分の欲望をすべて明かす事で心の中のストレスを少しでも解放したかったから、です。」10TK「間違えましたあ。」11ST「間違えなんてありません。」など敬体は確認できるが、口調はくだけており自然で闊達な話し合いとなっているといえる。

【会話上の機能】

8TT「はやく話そうよ！」とTTが全体に対して発話を促し、13ST、14TTでは自分の考えについて発話のないHNの発話を促すなど、前回と比較し、TTが積極的に話し合いを推進している。また、STが11ST「間違えなんてありません。」のように意見を述べやすくなるよう声をかけ、話し合いを推進しようとする姿勢がうかがえる。

また、18TT以降、一度話し合いは逸脱するが、STはその間根拠を探し、その後29ST

で話し合いを再開させており、話し合いを推進しようとする意志が確認できる。

【意味内容】

ST は 9ST 「自分の欲望をすべて明かす事で心の中のストレスを少しでも解放したかったから、です。」という自身の解釈を 31ST 「なんか喉笛につかみかかるとか、相当ストレス」という発言によって説明し、結束性を保とうとする姿勢が確認できた。さらに、その後の教室全体での話し合いでは、「チョウを粉々に押しつぶしてしまった。」という最後の一文に着目し、「しまった。」という表現から「客」の後悔を読み取る。そして、「欲望を明かす事」に加え、「客」は「私」にどうすればよかったかということを確認できたのではないかと、という新たな読みを示す。

6. 総合考察

本研究では、光村図書「国語 一」掲載の「少年の日の思い出」における読みの交流の「語り」にかかわる〈問い〉を考案し、文学作品における読むことの学習を支える〈問い〉を検討してきた。「僕は八つか九つの時、ちょう集めを始めた。」の語り手は誰か〈問い A〉の交流を通して、学習者が本作品の語りの二重性をとらえたうえで自分の読みを確立していく様相が確認できた。ここでは、作品の特徴的な表層に着目し、作品のしかけとして語りを読む様相が確認できた。これは作品の特徴的な表層を通して想定する作者との対話を行い、その表現を選んだことの必然性を意味づける読みであり、学習者は物語表層方略、交流方略に関わる読みを展開していたといえる。

さらに、〈問い B〉「語り手（「客」/「私」）はなぜ、過去の話（「私」/「読者」）に話したのか？」を問い、多くの学習者がその答えと〈問い A〉で展開した自らの読みの整合性を保とうとすることで、結束性方略にかかわる読みが展開された。さらに、語り手の語りの背景、動機を問うことで、「語り手」に着目した読み」の展開が確認できた。

7. 成果と課題

本研究では、〈問い A〉及び〈問い B〉を通して、物語表層方略、交流方略、結束性方略に関わる読みによる〈要点駆動〉の読みを通して「語り手」が登場人物や出来事をどのように語っているかという作品の表現や作品構造に目を向け、「語り手」に着目した読み」の展開を確認できた。

しかし、〈問い B〉に対しては、直感的な自身の考えを述べるに留まり、叙述に基づく読みを展開するには至らない学習者が多数確認された。2 班の MW は「客」が「懐かしいから」、4 班の TK は「ただ自分の気持ちを伝えたかったから」、3 班の TT は「私」が「客のことを嫌いだったから失敗談を聞かせようとしたから」と答えたが、これらの考えの妥当性を検証するための叙述を話し合いの中で探る姿は確認されなかった。このことは、話し合い時点で学習者が読む姿勢を十分に確立していなかったことを示唆している。

以上の点から、〈問い B〉が多数の学習者にとって、読む姿勢に向かうような好奇心や疑問を引き出す契機とはなり得なかったと考えられる。今後は、より多くの学習者が解釈に向かうきっかけとなる〈問い〉の検討が課題となる。

文献

綾目広治「幼いチョウ収集家の〈逸脱〉」田中実・須貝千里 編『文学の力×教材の力 中

学校編1年』教育出版,202-215

落合陽介(2021)『少年の日の思い出』教材と指導についての一考察『文教大学国文』第50巻,文教大学国文学会, 65-84

竹内常一「所感交感 語りの構造のとらえ方をめぐって」田中実・須貝千里 編『文学の力×教材の力 中学校編1年』教育出版,235-237

武田純弥(2020)「『少年の日の思い出』における〈語りの現在〉の二重性にかかわる〈問い〉」『国語科学習デザイン』第3巻,第2号,国語科学習デザイン学会,22-31

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』第30巻,第3号,日本教科教育学会,51-62

松本修(2004)「国語科教育研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』,第3巻,第1号,臨床教科教育学会, 74-82

松本修(2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社

松本修(2005)「『少年の日の思い出』における語りの構造」『Groupe Bricolage 紀要』第23巻,Groupe Bricolage, 6-12

松本修(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻,第1号,臨床教科教育学会, 75-82

松本修(2015)『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部

松本修・佐藤多佳子(2010)「読みの交流のための学習課題—白秋「庭の一部」の表現分析に基づいて」『表現研究』第91巻,表現学会,21-29,

山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』溪水社

Stanley Fish 小林昌夫訳(1992)『このクラスにテキストはありますか——解釈共同体の権威3』(原著1980)みすず書房

Wolfgang Iser 饒田収 訳(1982)『行為としての読書—美的作用の理論—』(原著1976)岩波書店

プロトコルデータは、松本(2006:83-84)が提示する書式に準じている。

記号

／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。

=

途切れのない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。

() 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。

(3) 3秒の沈黙。

(.) 「,」で表記できないごく短い沈黙。

: : 直前の音がのびている。—直前の音が不完全なまま途切れている。

、 発話中の短い間。プロソディー上で何らかの区切りの表示を伴う。

? 語尾の上昇。

。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。

—— 下線部の音の強調(音の大きさ)。

° ° 間の音が小さい。

(()) 注記

「 」 発話者による引用部。

! 語尾の強調

付録 学会規約・編集規定等

会則

第1条 本会は国語科学習デザイン学会と称する。

第2条 本会は、次の理念に基づく国語科学習デザインに関する研究を推進し、研究者および実践者からなる会員相互の連絡をはかることを目的とする。

- 1 学習材の本質を穿つ分析・研究に根ざす
- 2 学習者に寄り添う明確な学習目標を持つ
- 3 オーセンティックな学習活動と評価を重視する

第3条 本会は次の事業を行う。

- 1 大会・研究会の開催
- 2 会誌『国語科学習デザイン』の刊行
- 3 その他必要な事業

第4条 本会の趣旨に賛同し、入会を希望するものを会員とする。

第5条 本会に以下の役員を置く。（任期は4年とする）

- | | | | |
|---|------|-----|---------------------|
| 1 | 代表理事 | 1名 | 会務の統括（理事の互選による） |
| 2 | 理事 | 若干名 | 会の運営 |
| 3 | 事務局長 | 1名 | 会の運営・実務（代表理事の指名による） |
| 4 | 会計監査 | 2名 | 会計の監査（代表理事の指名による） |

第6条 総会は年一回、代表理事が招集する。

第7条 本会の経費は、会費、寄付金等によってこれにあてる。

第8条 会則の改正は理事会の決定を経て総会の承認を得るものとする。

付則 この会則は第一回学会総会研究会（2018.1.7）より発効する。

入会手続き

- ・入会申し込みを本会のメールアドレス（下記）に電子メールで連絡する。
件名は「入会申し込み」
以下の内容を記載すること。
氏名、住所、メールアドレス、所属、専門分野
入会申し込み先 kokugokadesign@gmail.com
- ・郵便振替で入会年度の年会費を納める。（当面は年額 1,000 円 複数年度分納めるのも可）
- ・加入者名 国語科学習デザイン学会 00250-8-138737
ゆうちょ口座からの振り込みの場合
記号 10780 番号 32410261
他金融機関からの振り込みの場合
店番号（支店コード）078 口座番号 3241026
- ・退会する場合は、電子メールで連絡すること。
- ・法人会員は、上記個人会員と同様に入会手続きを行う、但し、年会費を3万円とする。

本会の所在地は、代表理事の所属先とする。当面は代表理事である松本修の所属先玉川大学（東京都町田市玉川学園6-1-1 大学研究室棟302）とする。

『国語科学習デザイン』（ISSN 2433-3158）投稿・編集要領

（制定 2018.1.7）

（修正 2022.7.1）

（修正 2024.2.1）

- ・ 投稿者は共著の場合も全員本会会員であること。
- ・ 応募締め切り 随時受け付け、査読が一定本数に達した場合に、次号回しとする。
- ・ 応募先 本会メールアドレス kokugokadesign@gmail.com に e メール添付で送ること。
- ・ 文章作成ソフト Word か一太郎 分量は組み上がりで 10 頁程度。
本文 MS 明朝 10p 見出し MS ゴシック 10p 英字・半角数字 Century10p
横書き B 5 サイズ 40 字× 44 行 マージン左右 20 ミリ 上下 20 ミリ
※ 1 枚目のみ上から 8 行がタイトルなどの記入欄になる。本文は 9 行目から。
- ・ 応募時には、メールのタイトルを「国語科学習デザイン投稿」とし、次の内容をメール本文に記載する。
著者全員の氏名、英語表記氏名、所属、英語表記所属、和文タイトル、英文タイトル、希望する査読委員 1 名（査読委員一覧は、あらかじめ HP 等に掲載する。）
- ・ 編集は事務局および代表理事から指名された編集委員で行う。
- ・ 査読委員（1 編につき 2 名）は、事務局から依頼があった場合は、速やかに査読意見を事務局に送ること。（可・不可の別、可の場合の修正意見）
- ・ 本誌はまず PDF 版で HP 上に公開し、次いで製本版を関係機関に送付する。製本版を希望する者には、一冊 500 円で頒布する。著者は 10 部を購入する。
- ・ 注の形式・書式等の詳細については事務局が HP に掲載する。

注の形式・書式等 ※書式例を参照。

- ・ 引用および注の文字ポイントは本文と同じとする。ただし、図表については自由。
- ・ 注番号は（1）の形とし、文末に一括して番号順に注を示す。ただし、引用のための注はつけない。
- ・ 参考文献・引用文献の記載について
（1）本文中における引用の記載方法は、次の通りである。
① 著者の姓および発行年を本文中に挿入する。
……（松本 2016）。Chatman（1978）は、……。松本・佐藤（2017）は、……。
あるいは、発行年の後に「：」（コロン）を入れて「著者名（発行年：ページ）」とする。（例：西田（2015：2-3）は「○○○」と述べている。この場合は文献欄に頁を記載せずとも良い。）
② 同一刊行年の同一著者の文献は、刊行順に a, b, c, を刊行年に付し区別する。
（2）論文末に、日本語文献と非日本語文献とに分けて参考文献を記載する。日本語文献は著者の姓の五十音順に、非日本語文献は著者の姓のアルファベット順に参考文献を掲載する。翻訳文献は、非日本語文献として記載する。記載方法の例は、次の通り。
① 学術誌の論文
松本修・鈴木利矢子（2004）「読み語りの実践における語り方の構造」『読書科学』第 48 巻第 4 号（通巻第 190 号），123-133
Ennis,R.H.（1985） A logical basis for measuring critical thinking skills.
Educational Leadership,43,44-48
② 書籍
松本修（1997）「国語科教師の教材研究における専門知と実践知－芭蕉の二つの発

句をめぐって」全国大学国語教育学会編『国語教育学の建設1 国語科教師教育の課題』明治図書, 138-147

Chatman, S. (1978) *Story and discourse : narrative structure in fiction and film*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press

Eco, U. (1979) *Lector in Fabula*. Milano, Bonipiani ウンベルト・エーコ（篠原資明訳）(1993)『物語における読者』青土社

③オンラインからの引用

文部科学省（2011）「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1301088.htm（〇年〇月確認）

・著作権について

本誌『国語科学習デザイン』に掲載された著作物（電子媒体への変換による利用も含む）の複製権、公衆送信権、翻訳・翻案権、二次的著作物利用権、譲渡権等は本学会に譲渡されたものとする。（著作者自身の権利を拘束するものではないので再利用する場合は事前に本学会事務局に連絡をいただきたい。）

査読委員一覧（2名の査読のうち1名はこの中から選ぶ）

| | | | |
|-------|---------------|-------|-------------|
| 石塚 修 | 筑波大学 | 小林一貴 | 岐阜大学 |
| 石丸憲一 | 創価大学教職大学院 | 坂口京子 | 静岡大学 |
| 稲井達也 | 大正大学 | 佐藤多佳子 | 上越教育大学教職大学院 |
| 井上功太郎 | 美作大学 | 鈴木真樹 | 相模原市立九沢小学校 |
| 岩崎直哉 | 富山国際大学 | 桃原千英子 | 沖縄国際大学 |
| 上山伸幸 | 創価大学 | 西 一夫 | 信州大学 |
| 大城里緒 | 八重瀬町立東風平中学校 | 西田太郎 | 兵庫教育大学大学院 |
| 大村幸子 | お茶の水女子大学附属小学校 | 橋本祐樹 | 茨城キリスト教大学 |
| 小川高広 | 上越教育大学附属小学校 | 松本 修 | 前玉川大学教職大学院 |
| 上月康弘 | 松本大学 | 山口政之 | 敬愛大学 |

学会役員

| | | |
|------|-------|---------------|
| 代表理事 | 西田太郎 | 玉川大学教職大学院 |
| 事務局長 | 佐藤多佳子 | 上越教育大学教職大学院 |
| 会計 | 松本 修 | 前玉川大学教職大学院 |
| 編集担当 | 井上功太郎 | 美作大学 |
| 編集担当 | 上月康弘 | 松本大学 |
| 理事 | 石丸憲一 | 創価大学教職大学院 |
| 理事 | 岩崎直哉 | 富山国際大学 |
| 理事 | 上山伸幸 | 創価大学 |
| 理事 | 大城里緒 | 八重瀬町立東風平中学校 |
| 理事 | 大村幸子 | お茶の水女子大学附属小学校 |
| 理事 | 小川高広 | 上越教育大学附属小学校 |
| 理事 | 小林一貴 | 岐阜大学 |
| 理事 | 坂口京子 | 静岡大学 |
| 理事 | 鈴木真樹 | 相模原市立九沢小学校 |
| 理事 | 桃原千英子 | 沖縄国際大学 |
| 理事 | 西 一夫 | 信州大学 |

| | | | | |
|------|------|-----------|------|-----------|
| 理事 | 橋本祐樹 | 茨城キリスト教大学 | | |
| 理事 | 山口政之 | 敬愛大学 | | |
| 会計監査 | 川口暁士 | 学校教育研究所 | 佐藤綾花 | 渋谷区立富谷小学校 |
| | 渡辺優菊 | 品川区立八潮学園 | | |

書式例 ↓明朝太が出ない場合はゴシックで代用。事務局で編集いたします。（空き・10p）

学習者に獲得される「空所」概念の検討と実践化

↑（明朝W7・17p）

（空き・10p）

ーサブタイトルー

↑（明朝W3・13p）

（空き・10p）

兵庫教育大学大学院□□西□田□□太□郎□□□

↑（明朝w3・11p）

↑（明朝w3・13p）（空き・10p）

（空き・10p）

1. 問題の所在（MSゴシック・10p）

↓（MS明朝・10p）

今日、読み手である学習者が、「読む」という行為そのものに対する自らの意識や態度、姿勢について一定の理解をもつことが求められている。読みの学習においては 80 年代からの読書行為論の広まりによって、読み手である学習者を主体とした学習が、自明のものとして認識されている。なかでも、イージー（Iser, W.）の「呼びかけ構造」の中核とも言える「空所」についての理論は、読者とテキストとの対話の契機となる重要なものである。

読書行為論における「空所」概念については、すでに詳しい検討がなされ、主として教材論、さらに教材分析への導入というかたちで具体化されてきた。

しかし、「空所」については、多くの論考がありながらも、明確な規定が共有されていないわけではない。中村敦雄は、イージーの理論に対するフィッシュ（Fish, S, E.）の批判を整理し、イージーの読書行為論が文学教育の基礎理論となるのか、という批判的検討を行っている。中村（1990：159）は、イージーとフィッシュとの間で行われた確定性・不確定性のあいまいさについてのやり取りに注目し、「意味における確定性と不確定性の区別が可能かどうか」という問題を挙げている。中村は「空所」概念が文学テキストの読みにおいて広く認識されつつも、基礎理論として共有しえなかった要因を説明している。

また、イージーの理論を踏まえた当時の読者論にも批判があった。寺田（2012：366）は、関口の読者論に対する批判を整理し、「これらの批判は、いずれも「〈読み〉の多様性」を宣言する読者論に、解釈の根拠と妥当性についての説明を求める声でもあった。」と位置付けている。

つまり、文学テキストには、読みの過程で、例えば「空所」なるものが存在し、それがもたらす効果も認められているが、肝心の「空所」そのものがどのような理論で位置づけられるのか今日においても曖昧な状況があるということである。

そのような状況の中でも実践化の意義が否定されることない。中村（1990：160）においても、イージーの理論に関する検討について、「ある程度まで妥当な比喻として評価することができる」としている。「空所」概念を学習者に獲得される形に簡素化あるいは形式化することで、これまで注目されなかった実践化の側面が明らかになると考える。

本研究では、文学テキストの読みにおける「空所」に関して、先行研究から概ね了解されている「空所」の存在を整理し、読み手としての学習者の立場に立って、その働きを捉えながら学習者に獲得可能な概念として仮定することで、実践化を検討していく。

2. 学習者の読みが「空所」概念を得る意義

まず、イーザーの「空所」概念を参照する。イーザー（1982：291）は「特定の省略の形をとってテキスト内の飛び地（enclave）を作り出し、読者による占有をまつ」と述べている。「空所」が一定の枠組みをもった働きであるなら読みの方略や読者の意識として得ることが可能であると考え。イーザーは、「空所」は読者によって想像されるべき箇所であり、読者がテキストを文学作品へ至らしめる行為のきっかけになる箇所でもあることを「否定可能箇所」として述べている。

このようなイーザーにおける「空所」概念を念頭に、多くの論者が各々の言葉で「空所」なるものの存在に言及している。以降、「空所」に類するものに言及した論考を整理する。

丹藤（1990：44）は、イーザーの「空所」概念を整理し、並列的に小森陽一やド・マン（de Man, Paul.）の考えを挙げながら「言語外の意味を想像することが虚構テキストの〈読み〉として肝要であることを説いている。」としている。丹藤が文学の読みの特徴的な要素として「空所」を捉えていることが分かる。

関口（1986：35）は、「虚構テキストとしての作品は、総じてあいまいな部分や作者によって意図的に残された空所の部分をもつ。それを想像力によって生み、補っていくのが〈読み〉なのである。」としている。「空所」に関する理論が、文学作品の読みに合致するものであること、読みにおける読者の役割やテキストとの接点を明らかにするものであることが分かる。

山元（1992：83）は、「空所」についてイーザーがインガルデン（Ingarden, R.）の〈不確定箇所〉という概念と対比しながら述べていることに触れ、「空所」を次のようにまとめている。

このように、〈blanks（空所）〉は、読者による〈結合〉の可能性を指し示す部分なのである。それゆえ、想像の余地というような捉え方だけでは、イーザーの言う〈blanks（空所）〉の機能を十全に捉えたことにならない。むしろテキストの表現に対する私たちの解釈を暗黙裡に活性化するというこそ〈blanks（空所）〉の最大の機能であると言ってよい。

「空所」が単にテキストの構造としての想像の余地ではなく、読者の能動的な想像を誘発する契機であることが……

文献（MSゴシック・10p）

丹藤博文（1990）「文学教育における読書行為の成立—〈状況認識の文学教育〉の場合—」

『国語科教育』第37集 全国大学国語教育学会，43-50

関口安義（1986）『国語教育と読者論』明治図書

寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社

中村敦雄（1990）「文学教育の基礎理論研究——W・イーザー『行為としての読書』の検討」『読書科学 第34巻 第4号』日本読書学会，155-164

山元隆春（1992）「〈Blanks〉試論—W・イーザー『行為としての読書』を読む—」『日本文学』第41巻第4号 日本文学協会，82-86

Wolfgang Iser 巒田収 訳（1982）『行為としての読書—美的作用の理論—』（原著1976）岩波書店

※具体的にはバックナンバーをご確認ください。

THE JAPANESE STUDY DESIGN

CONTENTS

- Learning Design for Reading 'Narration' . . . 1
TAKEDA Junya: Nakanoshima Elementary School
- The design of learning for reading that learners consider the various translations of same works . . . 11
FUJINO Masahiro: Tokyo Metropolitan Elementary School attached to Tachikawa Kokusai Secondary Education School
- Is the Japanese exclamation mark a "bikkuri mark"? . . . 23
OZAWA Kenzo: Former teacher of a public elementary school
- Transformation of learners in reading "Tanka/Haiku" aloud: Effects of instruction using "Beat Manuscript Paper" . . . 34
HIROTA Teppei: Yokohama Municipal Makigahara Elementary School
- Classroom Design for Deep Understanding of Koji Seigo: Based on the Classroom Practice of "Dasoku" . . . 44
KANDA Momoka: Tamagawa University Graduate School of Teaching
- Exchange of Readings in Support of Point-Driven Reading in "Shonen no Hi no Omoide" . . . 53
SATO Miyuki: Yasuda Gakuen Junior and Senior High School

| | |
|----------------------------------|--|
| 国語科学習デザイン 編集・発行者 〒194-8610 | 第9巻第1号（通巻15号）2025.8.31 発行 国語科学習デザイン学会 代表理事 西田太郎 東京都町田市玉川学園 6-1-1 大学研究室棟 302 kokugokadesign@gmail.com https://kokugokadesign.wixsite.com 印刷・製本 学校法人玉川学園 DTS |
|----------------------------------|--|