

物語文の教材研究における「物語内容」「物語言説」「物語行為」 3層による分析について

三藤 恭弘

福山平成大学 福祉健康学部
(こども学科)

E-mail : ymitoh@heisei-u.ac.jp

【要旨】

本研究の目的は、小学校の国語科において「物語教材」を扱う学習の目標の一つとして「物語る」力の育成を見据え、「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層による教材分析をおこなうことで見えてくることを有用性の観点から考察することである。

「物語教材」を扱う学習については、主に「物語を読む」学習側から住田勝が、「物語を書く」学習側から三藤恭弘が、「物語る力」の育成を学習指導の目標としてあげるとともに、「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層による教材、指導のとらえ方をそれぞれ打ち出している。

稿者はこの考え方をを用いて、将来小学校教員を目指す学生が受講する授業の中で「物語教材」の分析を学生におこなわせ、その反応からこの考え方の有用性を探ろうとした。

その結果、次のようなことが明らかになった。

3層のとらえで教材分析を体験した学生の多くはこれを大変高く評価していた。例えば「3つの層にわけずに読んだときとわけて読んだときでは、話の理解度が圧倒的にちがう」「様々な発見ができたり、筆者の表現や工夫なども場面ごとにしっかり分析していくことで気付かなかった事にも気付いてとても良い」などの意見である。

教材分析においては、これまでも物語世界の分析と叙述表現の分析とに分けておこなわれることは珍しいことではなかった。だが今回のように全体的、構造的に「読む」と「書く」にまたがる考え方で教材分析していくアプローチは新しく、日常的、社会的に実は大切な「物語る」力を育成していく上で、非常に重要な観点であり、今後の研究の発展に期待したい。

KEY WORDS : 教材研究、物語内容、物語言説

1. はじめに

未曾有のコロナ禍にあって2021年日本は大きく揺れ動いた。東京で開催されたオリンピック・パラリンピックは、その実施について国民の意見が割れた。開催前の世論調査¹では、6割弱が「中止」を求めているとの否定的意見であったが、政府は実施するという判断を下した。オリンピックが開幕されると選手の活躍はマスコミによっても大きく報じられ、開催後の世論調査では、一転6割強が「開催されて良かったと思う」と肯定的に答えている。

先に述べておくと、本論考はオリンピック・パラリンピック実施の適否を検討しようとするものではない。また、そのいずれの立場に与するものでもない。だが、オリンピック・パラリンピックにまつわる上記のような社会的事象を物語論的見地から読み解くならば、以下のような仮説的推論が成り立つのではないかと考えている。

○オリンピック・パラリンピック開催前、政府はその実施に関し日本国民の説得に失敗したと言えるのではないかと。

○オリンピック・パラリンピック開催後、世論が肯定的に変わったのは、オリンピック・パラリンピックにおける選手の様々なストーリー（物語）が、国民の感情を揺さぶったからと言えるのではないかと。

上記推論の検証はやはり本論考の目的ではない。しかし、稿者が「はじめに」の中で述べたいことは、日常的な社会において、「物語」あるいは「物語性（ストーリー性）」なるものがある種の効力をもったものとして頻繁に機能しているのではないかとということと、その効力の大きさを多くの方は過小評価しているのではないかと、ということである。「説得」は相手の認識の変容を迫るものであり、これは「物語」の重要なミッションの一つでもある。また、対象者の「心を揺さぶる」ことによる認識の変容は、「物語」が得意とする戦略の一つでもある。もし、政府、首相がこの「物語」の力を認識していたならば、オリンピック・パラリンピック実施について国民に違う説得法（物語り方）を用いたのではないかとと思われる。

今回の世界的イベントの実施に関わる国内のこの事象は、教育における「物語る」力の育成の重要性、教育的価値を浮き彫りにしたのではないだろうか。なお、8月下旬、パラリンピックが閉幕を迎える前に首相は、次期総裁選に出馬しないことを発表した。政治家や政治評論家たちは「首相の言葉が国民に響かない一年だった。」

と口を揃えた。「心に響く」とは「対象者の心を揺さぶることにより対象者の認識に変更が起こる」ということである。つまり先程の「首相の言葉が国民に響かない一年だった。」という言葉は「首相の物語る力が弱い一年だった。」と言い換えることも可能であろう。

2. 問題の所在

「はじめに」で述べたように、日常生活における「物語る」力の重要性は時に顕在化されるが、国語科教育においてはその力の育成に関して依然消極的な状態にあると言える。その状況は学習指導要領においてもそうであるが、教科書や日々の授業においても同様であり、同時に将来の小学校教員を養成する大学教育においてもそうであると言えるだろう。

3. 研究の目的

本論考は、小学校国語科の物語を扱う授業において「物語る」力を目標の一つに見据え、教材研究において「物語内容」「物語言説」「物語行為」という3つの層（相）、観点で教材分析²を図る実践、考察をおこない、そこから見えてくることを有用性の観点から考察する。

4. 研究の方法

本論考では物語教材のとらえ方に関わりいくつかの先行研究を検討・考察し、そこで得られた知見をもとに、大学の授業の中で実施した教材分析の事例を検証し、前節で掲げた目的を果たそうとする。

5. 物語教材のとらえ方に関わる考察

「物語を扱う学習」は何を目指すべきだろうか。「物語を読むことの学習」に範囲を絞った論考はこれまで多数の考察がなされてきた。だが「物語を扱う学習」には「物語を書くことの学習」も含まれている。稿者はこの「物語を書くことの学習」に軸足を置きながら「物語を扱う学習」（「物語を読むことの学習」＋「物語を書くことの学習」）全体の先に何を見据えるべきなのか考えてきた。

三藤恭弘（2019）は、編著『小学校「物語づくり」学習の指導』の冒頭、「はじめに－「物語内容」の学習から「物語行為」の学習へ－」の中で次のように述べている³。

私は日頃より「子どもたちが生きていくこの世の

中は『物語』で溢れている。」と考えています。例えば、消費を促そうとする営利広告や、好きな人に振り向いてもらおうとする純粋な心の営み、あるいは誰かをだまして何かを手に入れようとするよからぬ企てさえ、いかに「物」を「語るか」という行為(=「物語り」)だと言えるでしょう。この「物語り」は国と国とのお付き合いである外交においても同様です。戦略を描き、対象者の心を揺さぶりながら、最大限の成果をどう実現するのか。つまり「物語り」は古来人間の日常的な行為というわけです。であるならば、その「物語り」に溢れる日常を生きていくのに、「物語る」力をつけなくていいでしょうか。

「物語り」に溢れた日常生活においては、論理(筋道)を読み解くことはもちろん、イメージを読み解く能力も求められます。そして、その奥にある作者・筆者の意図を読み解くことも必要です。それらはこれまでも重視されてきたことです。しかし、イメージを構築し、相手の心を揺さぶり、相手を説得、感化しようとする「物語る」教育についてはどうでしょう。そのような能力は日常生活では求められているのに、学校教育では消極的のように思えます。相手に影響を与えようとする経験をした者こそは、より高いレベルで相手の影響力を読み解くこともできる、という考え方とあわせ、メディア・リテラシー教育、コミュニケーション教育の観点からも、「物語を書く」学習の重要性は一層増していると言えるでしょう。

また、三藤(2021)は『「物語の創作」学習指導の研究』の中で次のようにも述べている⁴。

ジュラル・ジュネットは、「物語」について3層のとらえをしている。すなわち「物語内容」「物語言説」「物語行為」である。「物語を読む」学習においては戦後、この「物語内容」についての学習が主であったと言えるだろう。もちろん「物語内容」を読み取るために「物語言説」に目を向けることも重要だった。21世紀に入りPISA型読解力等新たな学力観が登場する中で、「物語言説」自体にもメインのスポットライトが当たるようになってきた。そして今、あるいは今後、メディア・リテラシー教

育の観点からも「物語行為」に一層注力していく必要があると言える。つまり、誰がどのような意図でこのような「物語言説」を構成したのか、それらを読み解く学びはかつてナンセンスと思われた時代もあったが、現代の社会的課題、例えば特殊詐欺事件の莫大な被害額に鑑みても、必須の能力と言えるだろう。

「物語を扱う学習」においては、永らく、特に20世紀の間は「物語内容」(認識)にかかわるテーマが主要な目標として扱われてきた。その理由の一つは実質的に「物語を扱う学習」=「物語を読むことの学習」であったということも大きいだろう。だが、主に「物語を書くことの学習」に視座を置く稿者には、「物語を扱う学習」とは「物語を読むことの学習」+「物語を書くことの学習」であり、「物語る」という言葉の力を獲得させることが重要な学習目標として考えられた。それ故稿者はこれまでも「物語を書くことの学習」だけでなく、「物語を書くこと」と「物語を読むこと」の連関的な学習や「物語を読むこと」の学習においても「物語る」言葉の力を見据えた学習の必要性を感じ、拘ってきた。だが、「物語を扱う学習」全体の状況はなかなか変わりそうには見えなかった。

しかし、前掲書『小学校「物語りづくり」学習の指導』で「社会文化的実践としての創作」を執筆している住田勝は『国語科教育』(2020)掲載の「「物語る力」を育てる—文学的問題解決に資する資質・能力の構想—」の中で次のように述べた⁵。

「物語る力」は、人間として備えるべき必須の力であることを私は信じている。

また、住田はこの論考の中で「読者が、物語をさわる時の観点」として、「物語言説」と「物語行為」の2つのフレームを提示した。これについては後述したい。

さらに住田(2021)は「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」と題した発表をおこない、ジュネットを引用し、次のように提示した⁶。

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)
なぜそのような語るのか？(物語行為の問題)

ちなみにジュネット（1985）はこれらを「三つの異なった概念」「三つの相」と呼び、それぞれについて以下のような説明をおこなっている⁷。

シニフイエ
意味されるもの、すなわち物語の内容を、物語内容 **historire**

（中略）

シニフイアン
意味するもの・言表・物語の言説すなわち物語のテキストそれ自体を、固有の意味で物語言説 **recit**

（中略）

物語を生産する語る行為と広い意味ではその行為が置かれている現実もしくは虚構の状況全体を、語り **narration** と呼ぶことを提案する。（下線稿者）

この「物語教材」に対する住田のとらえと三藤のとらえは、「物語を扱う学習」つまり「物語を読むことの学習」と「物語を書くことの学習」を「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3つの層（レベル）でそれぞれとらえ、その先に共通の目標「物語る力」を育成しようとする点で一致しており、ある意味画期的であると評価できる。というのも、これまで長い間、別々の系統、原理で指導が進められ、時に「読み書き関連」として接点をもつことはあっても、そもそも「物語を書くことの学習」自体その存在意義すら疑念を持たれるようなこともしばしばあったことに鑑みれば、「物語教材」を扱う学習において、「物語を読むこと」と「物語を書くこと」が共通の目標観（「物語る力」の育成）と共通の枠組み（物語内容、物語言説、物語行為）を持ったと言えるからである。これは一つの理想形とも言え、このことにより「物語る」という「言葉の力」を大きく伸ばせる可能性が出てきたと言えるだろう。何故なら「物語を読むことの学習」と「物語を書くことの学習」の連関性（ある意味では互換性と言っても良い）が飛躍的に向上するからである。

一方、住田と三藤の「物語内容」「物語言説」「物語行為」のとらえの具体は現時点では少し異なっているところもある。三藤はこの3層についてジュネットの定義をもとに「物語内容」をストーリー（historire/ジュネット）、「物語言説」を言表・レトリック（recit/ジュネット）、物語行為をナレーション＝語り手の「語り」及び作者の「物語実践行為」（narration/ジュネット）ととらえているが、具体的に「人物」「設定」「物語文法」などの用語、概念をどの層に位置付けるかについては、そ

の目的によって変わってくるという側面もある。ここは今後暫く試行錯誤が続くかもしれない。

なお、小川高広（2021）はこの「物語る力」の育成をテーマに理論・実践の両レベルで研究をおこない、その成果を報告している⁸。

6. 実践の概要

この「物語内容」「物語言説」「物語行為」3層の枠組みは、児童の学習において重要な視点だと考えられるが、そのような授業を構成するにはまず指導者がこの枠組みで「物語教材」を分析したり、とらえたりできる必要がある。

この考え方により、稿者は勤務先大学の小学校教員養成に関する授業において、「物語を読むこと」と「物語を書くこと」について、本3層を共通の物差しとして意識させ学修を進めている。

本論考では、このうち「物語を読むこと」における教材分析において、本3層に関わる部分を取り上げ、有用性の観点から考察・検討してみたい。今回取り上げる実践の概要を以下に示す。

○時期：2021年前期授業第8回～11回

○対象者：小学校教員免許取得希望の学生（2年生）14名

○授業名：初等国語Ⅰ

○指導内容：「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層を意識しながら、物語文を教材分析する。教材分析は書き込み方式を用いた。

○教材文：「注文の多い料理店」（宮沢賢治）。本文がワードで打ち込まれた資料に対し、各自分析内容をワード上で書き込んでいった。

7. 指導の考え方とその具体

「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層を意識し、物語教材を分析する、という大学生に対する学修指導の考え方及びその具体は次のとおりである。

まず、基本的な考え方として「物語」（特に「物語内容」）をとらえる時に「物語文法」を基本構成要素として基盤に据える。その理由はストーリー（historire）が「物語」の基盤であり、そのストーリーの基本的骨格が「物語文法」だと考えるからである。

これに関しては塚田泰彦（2019）が次のように述べている⁹。

物語の理解（解釈）と表現（創作）にかかわって必須とされる能力に「物語文法」や「物語スキーマ」と呼ばれるものがある。

塚田は上のように述べた上で、「A 物語文法（物語スキーマ）」「B 物語の技法」「C 物語の世界」の3つのレベルをあげ、「Aが記憶と認知のレベルで物語の理解と表現の一体性を支えるハブとして常に機能する。」（下線稿者）と述べている。

この塚田の文章は「物語を読むことの学習」と「物語を書くことの学習」そのものやそれぞれの関係性を大きく変える考え方として大変重要である。両者の重要な共通項、蝶番として「物語文法」が「常に機能」していると述べているからである。

塚田のA-Cのレベルはジュネットの3層と重ねてとらえると更に理解が深まる。「A 物語文法（物語スキーマ）」は「物語内容」の基本要素であると言え、「B 物語の技法」は「物語言説」に大きく関わると言えるだろう。このような文脈からも、稿者は「物語文法」が教材分析の重要且つ基盤的な観点の一つであると位置付けている。

なお「物語文法」は研究者によって構成要素が違うが、稿者は内田伸子（1990）で紹介される以下の7要素を基本的に用いている¹⁰。

「設定」＋「事件」＋「目標」＋「解決の試み」＋「解決」＋「結末」＋「心的反応」

この7要素は、ストーリーの基本構成要素であり、その具体は物語によって違うが、概ねこの並び順がストーリーの基本形だと言えるだろう。もちろん個々の物語においては、この基本形の下位レベルでより複雑な要素の並びがあり、中にはそもそも基本形に合致しにくい物語もある。例えば「海の命」（立松和平）などはこの基本形に合致しやすく、「やまなし」（宮沢賢治）などは合致しにくい代表例だと言えるだろう。だが、この歴史的、古典的と述べても良い基本形が、現代の物語教材に合致しないこともあるからと言って、有用性が低いとは言えない。「基本形をどれくらい踏襲しているか、あるいは崩れているか」という観点で、その物語の特徴を測ることもできるからである。

次に、「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層についてであるが、学生は先にこれら3つの意味について

概念的に学び、その上で具体的な教材分析に進んだ。その進め方として、今年度の授業ではステップ1からステップ5に分け指導した。その内容は以下のとおりである。

ステップ1：「物語の設定」分析

ステップ2：「ストーリー」分析

ステップ3：「場面」分析

ステップ4：「様子や心情」分析

ステップ5：「工夫や仕掛け」分析

これらのステップは基本的に教材文に直接「書き込む」方式を用いた。以下詳述する。

ステップ1：「物語の設定」分析であるが、物語内容の基盤を成す「設定」情報を分析させる。具体的には「時」「場所」「登場人物」「登場人物同士の関係」「視点」等である。これには専用の用紙を用いた。

ステップ2：「ストーリー」分析については「物語文法」7要素を教材文の中に見出させ、物語の中にある事象間の因果関係を把握させるとともに、事象により引き起こされる人物の心的な反応箇所も見つけさせた。これは教材文の下に要素名を書き込み「←」で繋げていった。

ステップ3：「場面」分析は、ステップ2で分析したストーリー（話の繋がり）をもとに、場面のまとまりとして分けていく。この時用いる用語は以下のとおりである。

「設定場面」

「発端場面」

「展開場面」（①、②、③…）

「山場場面」

「結末場面」

教材文を場面ごとに線で囲み、教材文上部に場面名を書き込ませた。

ステップ4：「様子や心情」分析は、本文から読み取ったことをもとに、本文横などに書き込ませていった。この時、ステップ5の「工夫や仕掛け」との次元の違いを意識させるため、書き込み文の最初に「・」を付けさせ赤文字で書き込ませた。

ステップ5：「工夫や仕掛け」分析については、これも本文横などに書き込ませていったが、上記ステップ4：「様子や心情」との違いを意識させるため、書き込み文の最初に「◇」を付け青文字で書き込ませた。

今回のステップは以上の5段階とし、授業の位置づけ等も考え、これ以上は求めないことにした。

さて、「物語」のとらえ方として「物語内容」「物語言説」「物語行為」の3層を理解し、具体的にこのような

内容・ステップで教材分析をおこなうことにしたが、ここに一つの課題がある。ステップ〇は「物語内容」の分析、ステップⅠは「物語言説」の分析、と単純に言い切れるものではないことである。5節でも述べたように「物語内容」「物語言説」「物語行為」の意味は概念的に理解できても、これらの具体的な境目となると厳密且つ固定的な区分は難しい面もある。「物語言説」とは「物語内容がどのように語られているか」を意味し、ジュネットも「言表」「シニフィアン意味するもの」と述べているが、言葉で「内容」が表されている以上「物語言説」は「物語内容」を包摂してしまうとも言える。また「人物」は「物語内容」に出てくるものではあるが、どのような人物として形象されているか、「物語行為」者のどのような意図が反映されているか、ということについて分析しようとすると、これは「物語言説」あるいは「物語行為」の分析とも言える。「視点」は「語り」と密接な関係があり、その意味では「物語行為」に分類できそうだが、「物語内容」の基盤的土台としての「設定」を分析するという意味では、「物語内容」として分析するという考え方もできる。「場面」の分析は話の中身のまとまりと見れば「物語内容」と受け取れるが、「山場」という用語は「物語言説」と関わりがある。ちなみに、住田（2020）では、「設定」や「人物」は「物語言説」に組み込まれ、「描写」や「比喩」等は「物語言説」と「物語行為」にまたがるようにとらえている。

そこで、ステップ1～5と「物語内容」「物語言説」「物語行為」3層の関係は今回以下のように考えた。

ステップ1：「物語の設定」分析は、「物語内容（物語の世界）」の分析であると同時にそれを形象した「物語行為」者の意図の分析でもある。

ステップ2：「ストーリー」分析は、基本的に「物語内容」の分析だと考える。

ステップ3：「場面」の分析は、「場面」というものをとらえる時「物語の世界」にのみ目を向けけるなら「物語内容」の分析ととらえることも可能だろう。しかし「山場」という用語は「言説」に関わる言葉である。三藤（2021）は「物語の創作」学習指導カリキュラムを提案し「山場」に関して次のように述べている¹¹。

6年生では、「山場の演出」である。「山場」とは本来「読者の高揚感・緊張感が高まる場面」という意味であり、それ故「クライマックス」とも言われる。つまり「山場」を演出するとは読者に影響を

与えようとする「物語言説」の構築であり、「物語行為」の自覚でもある。ただし、この「山場」という用語を「主人公／中心人物が変容する場面」つまり「物語内容」として読み換えて用いるならば、4、5年生で扱うことも可能であろう。

また、塚田（2019）も次のように述べている⁹。

B 物語の技法＝虚構性や人物造型、クライマックスの設定など（下線稿者）

このように「山場」とはそもそも「最も緊迫する場面」「最も盛り上がる場面」という意味であり、それ故構造曲線でも「山場」は山型に高く尖がり、その傾斜やグラフの高低差は読者の緊張感（どきどき感）を表している。つまり「山場」という概念は演出と強く結びついており、この用語を用いた「場面」概念は「物語言説」の分析ととらえるのが適切だと言える。一方で「山場」の意味付けを上記引用文のように「主人公／中心人物が変容する場面」とするならば、「山場」概念を「物語内容」の分析ととらえることも可能であろう。

ステップ4：「様子や心情」分析は、「物語内容」の分析ととらえるのが適切と考える。もちろんそれらがどのように語られているかを取り扱えば「物語言説」として扱うことになる。

ステップ5：「工夫や仕掛け」分析は「物語言説」、その意図に迫るならば「物語行為」が適切と考えた。

以上各ステップで主に扱う中身について、3層のいずれを分析しようとするものかのとらえを述べてみた。だが、繰り返し述べてきたように、いずれの分析対象も、何を目的とするかによって「内容」を分析するのか「言説」を分析するのか「行為」（意図）を分析するのかは変わってくる。この点や授業の位置づけも考慮し、今回は個々の分析対象がどの層に位置付けられるものか、厳密で固定的な区分はおこなわずに進めた。

なお、「物語行為」については、2つのとらえができる。1つは「語り手」の「語り」であり、これは作者によって息吹を与えられる。「視点」も「語り手」と大きく関係している。もう1つのとらえは、物語の創作者つまり「作者」の「語り」である。この場合、「物語」の「語り手」よりもさらに大きな（最終的権限をもつ）現実的な「語り手」として位置づけられる。「意図」「戦略」「メディア・リテラシー」の問題と関係してくるの

は、こちらの「物語行為」者＝「作者」の方である。

自由に考えを述べてください。（*自由記述）

8. 学生の意識から見る有用性の考察

本授業を受けた学生たちはこの教材分析の考え方についてどのようにとらえたのか、その意識を探ることで本教材分析方法から見えてくるものを明らかにしたい。

意識の調査方法は以下のとおりである。

○方法：紙媒体によるアンケート方式

○時期：2021年8月2日

○回収数：14

○アンケートの内容：以下に示す。アンケートの回答が学生たちの成績に関係ないことは告げてある。

次の質問について答えてください。

1. 物語教材を3つの層に分けてとらえることは、科学的である（合理的である）と思いませんか。（*選択）

①思った。②やや思った。③どちらとも言えない。④やや思わなかった。⑤思わなかった。

2. 物語教材を3つの層に分けてとらえることは、教材分析上、重要であると思いませんか。（*選択）

①思った。②やや思った。③どちらとも言えない。④やや思わなかった。⑤思わなかった。

3. 上の2の質問で①②と答えた人のみ答えてください。物語教材を3つの層に分けてとらえることは、なぜ重要だと思いませんか。（*自由記述）

4. 上の2の質問で④⑤と答えた人のみ答えてください。物語教材を3つの層に分けてとらえることは、なぜ重要ではないと思いませんか。（*自由記述）

5. 上の2の質問で③と答えた人のみ答えてください。物語教材を3つの層に分けてとらえることは、なぜ「どちらとも言えない。」と思いませんか。（*自由記述）

6. 物語教材を3つの層に分けてとらえることは、わかりやすいと思いませんか。（*選択）

①わかりやすいと思った。②ややわかりやすいと思った。③どちらとも言えない。④ややわかりにくいと思った。⑤わかりにくいと思った。

7. 物語教材を3つの層に分けてとらえることについて

8.1 アンケートの結果とその考察

1. の結果は以下のとおりであった。

①思った 7 ②やや思った 7 ③どちらとも言えない 0 ④やや思わなかった 0 ⑤思わなかった 0

2. の結果は以下のとおりであった。

①思った 8 ②やや思った 5 ③どちらとも言えない 1 ④やや思わなかった 0 ⑤思わなかった 0

また、6. の問いとその結果は以下のとおりであった。

①わかりやすいと思った 8 ②ややわかりやすいと思った 4 ③どちらとも言えない 0 ④ややわかりにくいと思った 1 ⑤わかりにくいと思った 0 無回答 1

上記3つの問いからは、学生たちがこの教材分析の方法をかなりポジティブに評価していることがわかる。そこで3. の問いの回答（自由記述）を考察してみる。なおアルファベットは学生個々を表す。

A：物語をよりくわしく知ることができるから。

B：3つの層にわけずに読んだときとわけて読んだときでは、話の理解度が圧倒的にちがうと感じたから。

C：教材分析をおこなう上で3つの層に分けることで、どれにあたるのか考え、その層についての研究を詳しくおこなうことができると感じるから。

D：1つにまとめて分析をすると余計に時間がかかるとおもうため、3つに分けることは重要であると考え。また、分析しながら場面が想像しやすくなるから。

E：3つの層に分けることで場面の展開がより分かりやすくなると思ったから。

F：段階を踏むことで、教材研究の時間を設けることができ、より深く物語を理解できると思ったため。分けておこなわないと、お互いがこんがらがると思う。色分けも客観視できていいと思う。

G：3つの層に分けることで教材分析しやすく、内容を理解しやすと感じたから。

H：教材分析するにあたって、どういう分け方をし

ているのか、どう物語が進んでいるのか、筆者の意図などがわかりやすくなるから。

I：普通に読むよりも登場人物の心情の変化や場面の変化を読み取ることができると思うから。

J：教材分析をするときに自分的にはしやすくなっていたのではないかと思ったため。

K：物語の内容を場面ごとに分けて読んでいくことは、物語のあらゆる場面での気づきが出てくると思ったから。内容も場面ごとにより深く理解できると感じた。

L：情景や登場人物の気持ちが分かる。

M：学年によって物語が異なるから、そのジャンルに沿って研究していかないとおかしい理解をしてしまうから。

N：（記述なし：2.の問いで「③どちらとも言えない。」を回答しているため、3.の問いには答えていない。）

これらの記述からは、3つの層に分けて分析していくことの有用性を多くの学生が感じとっていると見て取れる。もちろん中には、K、L、Mのように「3つの層に分ける」ことの有用性と教材分析自体の有用性を混同しているような回答もあるが、教材分析自体が初体験だったことを考えると、全体的には学生たちなりに3層の観点をもって教材分析する有用性を感じていると言えるだろう。

アンケートでは、3.の自由記述の他、7.として3.で捕捉できないかもしれない学生たちの考えもとらえられるように自由記述欄を設けた。その7.の問いの結果は以下のとおりである。なお、アルファベットが示す回答者は上記問い3.の回答者と同じ回答者を指している。

A：物語をただ読むだけでなく、3つの層に分けることで、より物語を知ることができ、内容が頭に入りやすいと思った。

B：3つの層にわかることで、理解度が上がった。いい先生になっていく上で、こういった細かいところにまで気をつかうことは大事だと感じた。

C：3つの層に分けない場合、どの物語がどの層なのか正確にとらえるのが難しく、研究をする時に上手くできない可能性があると考えた。

D：イメージのしやすさにつながる。1つの層をよりほりさげて分析できる。

E：どこの部分で場面が区切れるのか判断するのが難しい。

F：段階を踏んで教材をより深く分析、研究できたと思う。

G：3つの層に分けるためには、まず内容の理解がとて大切であるため、後からまとめる時にとても分かりやすいと思った。

H：実際に教員になり、教材分析において、3つの層に分けることで、子どもたちにどういう点に気付いてほしいかを事前に勉強することで授業の展開もしやすくなるのではないかと思った。

I：物語を3つに分けてとらえることでわかりにくくなるようなことはまずないと思いました。場面の切り替わる場所を意識して読むことでより内容を理解することができると思うので、重要なことだと思いました。

J：3つの層に分けることによってもっとその物語に集中して分析をすることができたのではないかと考えた。

K：3つの層それぞれの層で分けてとらえることは、物語を普通に読むのとは違い、様々な発見ができたり、筆者の表現や工夫なども場面ごとにしっかり分析していくことで気付かなかった事にも気付いてとても良いと思った。（*稿者注：筆者と作者の使い分けがまだ十分できていない。）

L：3つに分けて考えることで、その内容や場面、行為の1つずつに着目して分析できるため、考える力をつけることができる。分けて考えることで、1つの内容を幅広く研究できる。

M：（記述なし）

N：少し効率が悪いと思う。

以上が7.の問いに対する回答である。3.の回答と対応させて読むと各自3.で述べなかったことを補足的に述べており、両方を合わせて読むと全体的にはほとんどの学生が、3つの層に分けて教材分析することが大変有用だと感じているのがわかる。

なお、4.の問いは、「2.の質問で④⑤と答えた人のみ」が答える設問となっており、これに該当する人はいなかったため回答はなく、5.の問いは「2.の質問で③と答えた人のみ」が答える設問となっており、該当者が一人で、その回答は次のような内容であった。

N：文章が短いと1つにまとめてすることもできると思うから。逆に文章が長いと3つに分けてやらないといけなく、時と場合によると思う。

この回答は7.での回答「N：少し効率が悪いと思う。」と合わせて読めば、3つの層に分けることのメリットとデメリット双方を感じている意見だと言える。

9. まとめ

まず、先行する研究についてであるが、小学校の国語科教育で扱う「物語」の授業において「読む」側と「書く」側の双方から共通する目標と枠組みが主張され始めたことについては、非常に価値あることだと評価したい。その共通する目標と枠組みとは、「物語る」力の育成を「物語」の授業の目標の一つとしてもち、物語教材を扱う時に「物語内容」「物語言説」「物語行為」という3つの層でとらえていこうとする枠組みである。「読む」と「書く」の関連性については「読み書き関連指導」という歴史があるが、読む指導と書く指導は基本的には指導原理が異なってきた経緯がある。このような共通の枠組みで両者をとらえ、両者にまたがる共通の目標観をもち指導していこうとするものは新しい考え方だと言えるだろう。

次に、3層のとらえで教材分析を体験した大学生の意

識調査から見てきたことは、多くの学生の肯定的な受け止めであり、その有用性を大いに認めているという事実である。例えば「後からまとめる時にとても分かりやすい」「授業の展開もしやすくなるのではないかな」

「様々な発見ができたり、筆者の表現や工夫なども場面ごとにしっかき分析していくことで気付かなかった事にも気付いてとても良い」「3つの層にわけずに読んだときとわけて読んだときでは、話の理解度が圧倒的にちがう」「段階を踏むことで、教材研究の時間を設けることができ、より深く物語を理解できると思った」「3つの層に分けることで教材分析しやすく、内容を理解しやすと感じた」などであり、これらは学生の生の声として説得力がある。ただし、先に見据える「物語る」力の育成に対してこの3層の教材分析がどのように繋がるかという部分は今回の研究の射程外である。しかし、3層の教材分析のあり方が将来の指導者である学生たちに物語の授業を構成する前段階の教材分析として内容や作者の工夫などを「わかりやすく理解させてくれるもの」として受け止められたことは確かである。

一方、物語の分析対象（例えば「人物」とか「設定」

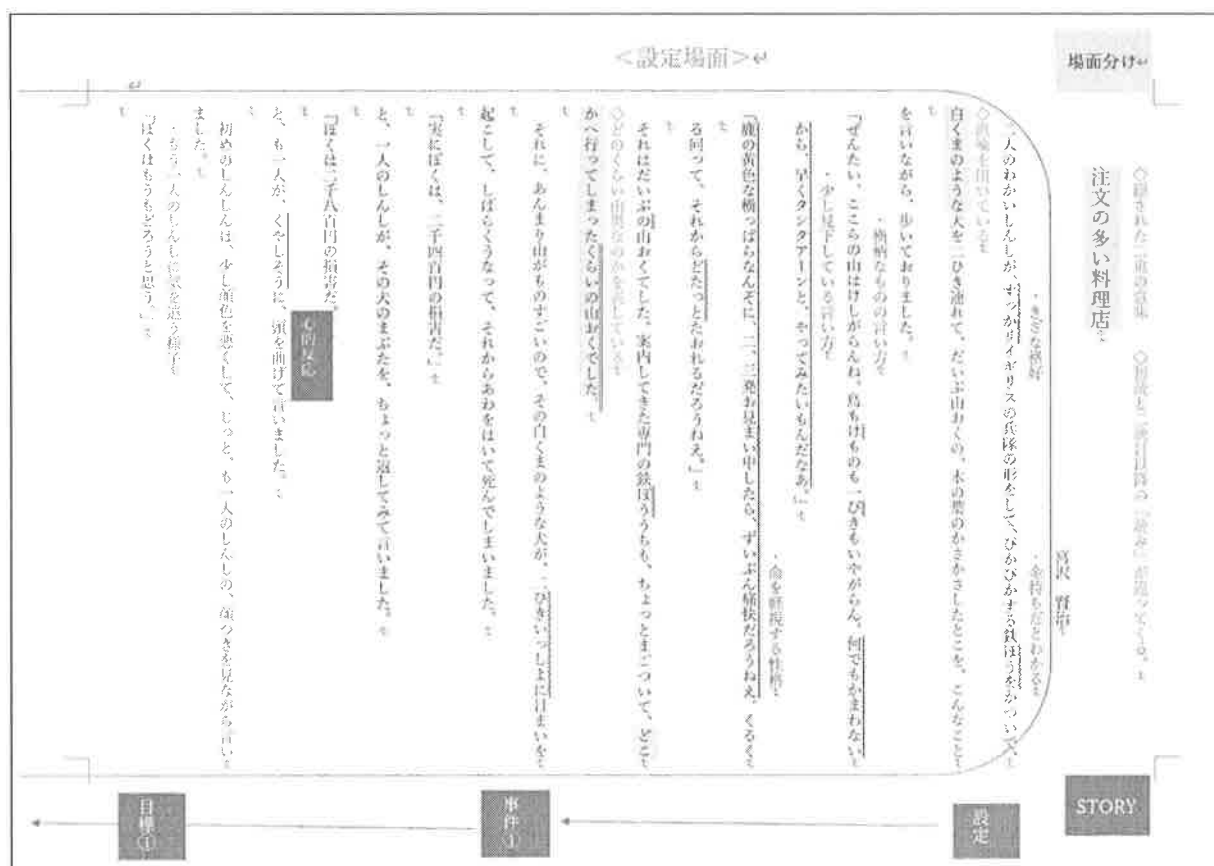


図1 学生が書き込みをおこなった教材研究ノート¹²

など)が3層のどの領域を分析しようとするものか、ということについては課題として残った。これについて稿者は、固定的なものとして示すのは難しく、目的や場合によりフレキシブルに扱うものだととらえているが、検討と考察に暫く時間を要すものかもしれない。

教材分析においては、これまでも物語世界の分析と叙述表現の分析とを分けておこなわれることは珍しいことではなかった。だが今回のように「読む」側と「書く」側とで共通の目標観や枠組み、用語をもってこれらをとらえ、指導していくという考え方は「読む」と「書く」を部分的にではなく、全体的、構造的、包括的に連関させ、言葉の力の育成を飛躍的に向上させる可能性がある。日常的、社会的に実は重要な力である「物語る」力を育成していく研究・実践の今後の発展に期待したい。

<注>

- 1 読売新聞オンライン調査(開催前:2021年5月10日版、開催後;2021年8月9日版)
- 2 「教材研究」という用語は「教材分析」を含むより広い研究を意味して用いている。
- 3 三藤恭弘(2019)「はじめに - 「物語内容」の学習から「物語行為」の学習へ」浜本純逸監修、三藤恭弘編著『小学校「物語づくり」学習の指導・実践史を踏まえて・』溪水社、pp. i - v
- 4 三藤恭弘(2021)「はじめに」『「物語の創作」学習指導の研究』溪水社、p. iv
- 5 住田勝(2020)「「物語る力」を育てる - 文学的問題解決に資する資質・能力の構想-」『国語科教育』第八十七集、全国大学国語教育学会、pp.8-10
- 6 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」全国大学国語教育学会2021春期大会発表資料
- 7 ジェラルド・ジュネット、花輪光・和泉涼一訳(1985)『物語のディスカール 方法論の試み』水声社、p.17
- 8 小川高広(2021)「文学を読む意義としての「物語る力」の育成(2)-学習者はどのように自己を物語るようになったか-」全国大学国語教育学会『第141回全国大学国語教育学会 世田谷大会(オンライン)発表資料』
- 9 塚田泰彦(2019)「「物語づくり」学習における読み書きの関連」浜本純逸監修、三藤恭弘編著『小学校「物語づくり」学習の指導 実践史をふまえて』溪水

社、pp.27-28

- 10 内田伸子(1990)『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会、p.31
- 11 三藤恭弘(2021)『「物語の創作」学習指導の研究』溪水社、p.290
- 12 実物はカラーである。

Regarding Analysis by the Three Layers of Story, Discourse, and Narration When Researching Narrative Teaching Materials

Yasuhiro MITOH

Department of Childhood Education,
Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

Abstract

Considering that one of the goals in the Japanese language subject in elementary school when using narrative teaching materials is to foster storytelling ability, the objective of this study is to evaluate the effectiveness of carrying out analysis of teaching materials using the three layers of story, discourse, and narration.

Regarding study using narrative teaching materials, both Masaru Sumida and Yasuhiro Mitoh set fostering storytelling ability as a teaching goal, and while Sumida mainly focuses on learning by reading narrative, and Mito focuses on learning by writing narrative, they each set forth ways of understanding teaching materials and instruction using the three layers of story, discourse, and narration.

We used this way of thinking to conduct research of narrative teaching materials in a class taken by students intending to become elementary school teachers, attempting to explore the usefulness of this way of thinking through the students' reactions.

Most of the students who tried analyzing teaching materials using the three layers rated this method very highly. Examples of opinions include: "There is a tremendous difference in the level of understanding of the story reached when reading it without dividing it into three layers and when reading it divided into three layers" and "A variety of discoveries can be made, and by thoroughly analyzing the author's expressions and techniques in each scene, it's possible to notice things that weren't evident before, it's great."

In the analysis of teaching materials, it has not been unusual until now for analysis of the narrative world and analysis of descriptive expressions to be carried out separately. However, the current approach of conducting teaching material analysis using a way of thinking that bridges reading and writing as a whole and structurally is new, and it is an extremely important perspective when fostering storytelling ability, which is in fact important in daily, social life. We expect that there will be further research developments in this area.

KEY WORDS : Researching Teaching Materials, Story, Discourse