

## 文学教材の「読みの階梯」

### Stepping Stones to Reading Comprehension in Narrative Materials

船 所 武 志

Takeshi FUNADOKORO

**要旨：**平成29年3月に公示された学習指導要領・国語科より、「読むこと」に特化して見渡し、松山（2005・2013・2015）から英国の現状を知ることで、「読みの階梯」の位置づけを行った。また、小学校の物語教材の表現特性から「読みの階梯」を項目立て、一覧表にまとめて仮説を立てた。低学年・中学年・高学年の「読みの階梯」がどのように機能するものであるのか、また、どのような学びがそこに期待されるのか、といったことを検討した。【図表2】を導き出してきたことに一定の成果を見ることができよう。

**キーワード：**読みの階梯・語りの構造・視点・くぐり読み（同化）・うかび読み（異化）

#### 0. はじめに

平成29年3月に公示された小学校学習指導要領の第2章第1節「国語」で、目標が以下のよう  
に改められた<sup>1)</sup>。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現  
する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるように  
する。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国  
語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

平成10年から続いた目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う  
力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊  
重する態度を育てる。」であった。これも、平成元年からの目標に「伝え合う力を高める」が含  
まれたものであった。抜本的な改訂というよりは、時代の流れの中で、必要に迫られてきた要  
素が組み込まれてきたと言ってよい。今回の改訂では、資質・能力の育成の観点を3つの項目  
に分けているが、とくに、(1)の「日常生活に必要な国語」、(2)の「日常生活における人との  
関わり」といった身近な日常という場が明示された。

本稿では、新たな小学校学習指導要領を踏まえつつも、文学教材の読みに関する「階梯」を  
提言し、物語・文学作品の学びをどのように考えていくべきか、どのように指導していくべき  
かについて考察するものである。

## 1. 小学校学習指導要領の「読むこと」

「第2各学年の目標及び内容」の「2 内容」は、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」として、指導内容を前者に、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の三領域を後者に含めている。本節では、「C 読むこと」の内容を学年別に確認してみよう（下線は本稿執筆者）。

〔第1学年及び第2学年〕

(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。
- イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。
- ウ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。
- エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。
- オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。

第1学年及び第2学年では、「時間的な順序」「事柄の順序」という時系列、順序性に重点が置かれる。物語では、「ストーリー」の展開形態を把握することが内容理解の上で重点化される。さらに、「場面の様子」と「登場人物の行動」とをその関連も含めて理解することが求められる。

〔第3学年及び第4学年〕

(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。
- イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。
- ウ 目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。
- エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。
- オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つこと。
- カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくこと。

説明文教材は、ア・ウ・オ、物語文教材は、イ・エ・カが担うものと思われる。アの「段落相互の関係」は、物語文でいう「場面」に置き換えると、「場面相互の関係」とみることができる。登場人物の行動や気持ちなどを叙述を基に捉える、というのは、どのように描かれているか、また、どのような叙述があるからそう読めるといった根拠を叙述に求めることにもなる。さらに、登場人物の気持ちの変化、性格などを捉えることが目指されている。あるいは、情景描写が客観的な景色ではなく、登場人物の心が反映することにも気づくことができるようになる。

〔第5学年及び第6学年〕

(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。
- イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
- ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。
- エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。
- オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。
- カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

登場人物の相互関係や心情、人物像や物語の全体像、表現効果などを叙述、描写を基に捉え、想像し、考えることが目指されている。人物の関係構成や物語構造を捉えて、同化から異化によって表現効果を考えるということとなる。

具体的な物語教材の分析を行うと、上記指導要領の大きな方針に加えて、個々の物語教材が有する読みの「階梯」がみえてくる。船所（2006・2007・2008）に「物語教材の表現特性」と題して、小学校の低・中・高学年の物語教材の表現特性を明らかにしたものがあるが、さらに、それら表現特性を読みの観点から捉え直すと、「読みの階梯」を構築することが可能となるように思われる。年齢を重ねるとともに、文学作品とのかかわり方も変化するが、自身の成長に見合った文学との出会いがあるというだけではなく、文学、物語を学ぶという意味では、そこに学校教育としての学び方（文学の読み方）が存することになる。「教材（そのもの）を教える」のではなく、「教材で（なにかを）教える」とよく言われてきた。こうした言葉についても無批判的に共鳴するのではなく、立ち止まってみることも必要であろう。「文学で教える」とすれば、何を教えるのだろうか。生き方や人間関係の在り方ということもできようか。物語・文学作品そのものの読み方は、何も教えられていないということにもなる。子ども自身が僅かな人生経験から判断しての読みで良いであろうか。虚構の文学は、意図的に組み立てられて、仕組まれて成立する。その成立がどのように組み立てられ、仕組まれているのかを具に見ることが必要であり、物語・文学作品の読み方を、子どもたちは学ばなければならない。「文学を教える」ことの重要性がここにある。どのような「学び」が期待されるのであろうか。その一つの形を成すものが、「読みの階梯」である。

## 2. 物語の学習指導と「読みの階梯」

小田（2005）では、国語科教育における「読むこと」の体系に関して、以下の指摘がある。

「読むこと」の指導体系は、何をどう読ませて、どんな読む力を育てるのかを課題として、読む対象すなわち教材の選択・配列の体系と、読ませ方およびその読みによってつける能力（技能）の体系を構想することができる。（p27-28）

として、体系化の枠組みを提示している。「読書・読解指導過程の体系化」として、〈読書→読

解→読書」指導の展開過程を、「Ⅰ通読力を育てる指導（基礎過程）」、「Ⅱ読解力を育てる指導（基本過程と練習・応用過程）」、「Ⅲ読書力を伸ばす指導（発展過程）」として構成している（p32-37）。Ⅱの1基本学習に、（1）通し読み、（2）分析読み——構成・叙述を分析して、（3）統合読み——分析的理解をまとめて、が置かれている。「読みの階梯」という観点からすると、（2）分析読み——構成・叙述を分析して、（3）統合読み——分析的理解をまとめて、にウェートがかかる。本稿では、物語構造を踏まえ「読みの階梯」（読むことの段階性）を明らかにすべく提言しようとするものである。

物語を教室で学ぶという際に、その指導の目標と評価のありようにかかわる基本的事項として、松山（2005）では、以下の四点を指摘している。（p47）

①物語とは、どのような特質を持つテキストなのか、②その特性にそいながら、テキストのなにに、どのように反応することを学ぶのか、③それが、どのようなことばの力となるのか、④その学びには、いかなる体系化とそれを支える構造が考えられなければならないのか、である。

物語の学習指導においては、どの項目も避けて通れないばかりか、これら四点がかかわりあった総合的な力として、どのような物語リテラシーがめざされるべきかが、問われる。

「物語リテラシー」は、「物語文法」の存在に気づき、テキストと自らのかかわりに物語文法がなんらかの作用を及ぼしていることに気づかされていく、ひいては、表現者としての意識的・無意識的に物語文法を活かして、自他のコミュニケーションの場に参加する。」「大づかみではあるが、この一連の言語行為に働く力として」捉えられている。その内実を明らかにする手がかりとして、イギリスのナショナル・カリキュラム（NC）の89年版と99年版の第3レベル<sup>2)</sup>に見る物語の学習指導を検討している。

松山（2005）が指摘する上記の四点は①テキストの特質、②テキストからの学び、③学びによることばの力、④学びの体系化と構造、と簡潔に捉えると、「学び」をどのように実現し、どんな学びの力となり、学びそのものの体系化や構造に目を向けたものであることがわかる。異論はないが、本稿が目指す「読みの階梯」は、物語教材がその作品構造として内に有している様々な要素・項目を洗い出し、どのような要素・項目に着目していくことが物語の「読み」を確かで豊かなものにするのかを考察しようとするものである。したがって、「物語リテラシー」考察の基礎段階のものとして位置付けることができよう。

イギリスの初等教育段階について、松山（2015）に次のように整理されている（p31）。

イギリスの初等教育段階は、NCの施行に当たり、第1教育段階（Key Stage1、第1・第2学年、5-7歳）と第2教育段階（Key Stage2、第3-第6学年、8-11歳）の2段階構成とされた。一方、中学校も、第7学年から第9学年までの第3教育段階と、義務教育修了資格公試験 GCSE 受験学年である第4教育段階（第10-11学年）の二まとまりから構成される。

各教育段階において、到達目標レベルを設定している。90年版NCでは、10の到達目標レベルであったものが、99年改訂版NCで、7の到達目標レベルとして、過密さを解消しているという。松山（2015）では、「文学を読むことの到達点の観点から、89年版第3レベルを取りあげ」<sup>3)</sup>て、「掲げられた6つの項目（註2）は、音読の力、黙読の力、物語の読解力、情報検索力の4つに分けられる。このうち、半分を占める3項目が物語読解力に当てられ、分析的な読みの方略の習得を明確に基本に据えている。」と述べている（p35）。さらに、「イギリスの初のNCが明示した文学を通して学ぶことが期待されるリテラシーの特徴」を、第4・5レベルとも関わらせて「6点に整理」している（p35）。

- (1) 基礎力としての声による物語の共有
- (2) メタ言語の獲得を支える文学の学びの場の構築
- (3) ひとり読みの根幹であり、到達点ともいえる黙読の力
- (4) 物語の特性に沿った読みの方略の習得と予測し推論する力の活用
- (5) テキストを語り直す行為とそのメタ的な認識
- (6) 既存のテキスト体験に逆照射される読み

この6点には、「物語の読解力」にかかわる指摘も含まれている。「掲げられた6つの項目（a～f）のうちでは、c～eがそれに該当する。松山（2015）に、90年改訂版の到達目標として、c～eが、次のように記されている（p33）。

- c 物語を注意深く聴き、場面設定、あらすじ、登場人物について語り、重要な部分については、その詳細を想起する。
- d 物語ならびに詩について語る際に、書かれていることの範囲を超えて底意を見出し鑑賞するために、推論や演繹や先行する読書体験を活用し始めていることを明示する。
- e 物語について書いたり、討論をしたりするなかで、物語構造についてある程度の理解を得る。

d（下線は本稿執筆者）は、89年版で下線部が「行間を読み取り、隠れた意味を見出し、精読するために」と記されている（松山2005 p51）。聴解、精読・鑑賞、推論、演繹、体験活用、批評・討論といった幅広い読みの方略を実践する中で、「場面設定」「あらすじ」「登場人物」「物語構造」などの理解を深めることになる。文学を通して学ばれる読みの力が、その総体として、位置づけられていることがよくわかる。

本稿で述べる「読みの階梯」は、この「物語の読解力」にかかわる領域であるが、物語の構成要素を中心として検討していくものである。

### 3. 小学校物語教材の表現特性

小学校の物語教材には、低学年・中学年・高学年とそれぞれに物語構造を中心として、表現

の特性が認められた（船所 2006b・2007・2008）。低学年においては、時間や空間の順序性が際立つ物語が中心である。中学年では、物語に流れる時間とは異なる場面構成が選択されることが注目された。そこには、ストーリーからプロットを際立たせる読みへの誘いがみられる。高学年では、象徴性が際立たされてくる。

物語の構造は、表現主体が、虚構の世界を構築し、その世界に生きる人物を創造することから始まる。語る主体と語られる客体とが認められる。単純化すると、表現主体（作者）が設定する語る主体（語り手）によって、物語世界が語られることになる。その物語世界には、複数の登場人物がかかわる関係が構成されて、出来事（事件）が発生する。語る主体（語り手）は、語られる物語世界に人物として登場することもあり、主人公となることもある。そうした語る主体（語り手）をも含めて作品世界となる。

語る主体（語り手）が、物語世界に人物として登場する場合は、〈一人称視点〉の物語となる。語る主体（語り手）が、物語世界の登場人物とは別個の存在として認められる場合において、〈三人称視点〉の物語となる。登場人物を対象人物として客体化する。完全に客体化し、登場人物の心中を「地の文」で描写することがない場合、〈三人称客観視点〉の物語となる。登場人物の心中は、専ら会話描写か行動描写から読み取ることになる。一方、すべての登場人物に対して、語る主体（語り手）の出入りが自由に可能となり、必要に応じて登場人物の心中を描写する場合、〈三人称全知視点〉の物語となる。主人公または特定の登場人物の心中が語られる場合、〈三人称限定視点〉の物語となる。（以上、船所 2015 p247-248）

船所（2015）では、小・中学校の9学年の物語・小説教材における視点布置と人称選択を見渡して、以下のような結論を導き出している。（p256）

子どもが物語と出会う際には、〈三人称視点〉から始まり、〈客観〉から〈限定／全知〉を経て、〈一人称視点〉の物語へと進むようである。

〈三人称客観視点〉⇒〈三人称全知視点〉／〈三人称限定視点〉⇒〈一人称視点〉

これを「限定」・「非限定」で換言すれば、以下のような図式となる。

〈非限定視点〉⇒〈限定視点〉

低学年については、船所（2006a）で『おおきな かぶ』『スイミー』『お手紙』『かさこじぞう』『わにのおじいさんのたからもの』の5教材を叙述層分析し、考察している。低学年では、順序性の際立つ物語が中心である。登場人物の把握とストーリー展開の理解が重要である。叙述のパターンに繰返しが使用されて、繰返しの変化が円環型の構成形態をとることとなる『どうぞの いす』や増幅型の構成形態をとる『おおきな かぶ』などがある。1学年では、登場人物の客観的な「行動描写」を中心にした教材が多い。「談話描写」の中で人物の思いも語られて、「心理描写」という叙述形態が見られるのは、『お手紙』や『スイミー』など2学年を待つ



ことになる。

人称表現は、述べたように、1 学年の教材は、主に〈三人称客観視点〉をとる（『どうぞのいす』『おおきな かぶ』など）。2 学年の教材『お手紙』では、登場人物の「がまくん」と「かえるくん」の心中が語られる。『スイミー』『わにのおじいさんのたからもの』でも僅かながら、主人公の心理描写が出現する。〈三人称限定視点〉の物語が主流となる。また、登場人物としては、擬人化された動物たちがよく取り上げられる。人間の場合でも、おじいさん、おばあさんが多い。

したがって、『ずうっと、ずっと、大すきだよ』（ハンス・ウィルヘルム作・光村 1 下）が、主人公「ぼく」（読み手の 1 年生に比較的近い年齢とみることができる）で、〈一人称視点〉である。「ぼく」の心理描写もなされる。外国作品ということもあるが、1 学年の教材としては、異彩を放っている。

さらに、低学年の叙述法としては、分かち書き（分別書法）が用いられている。

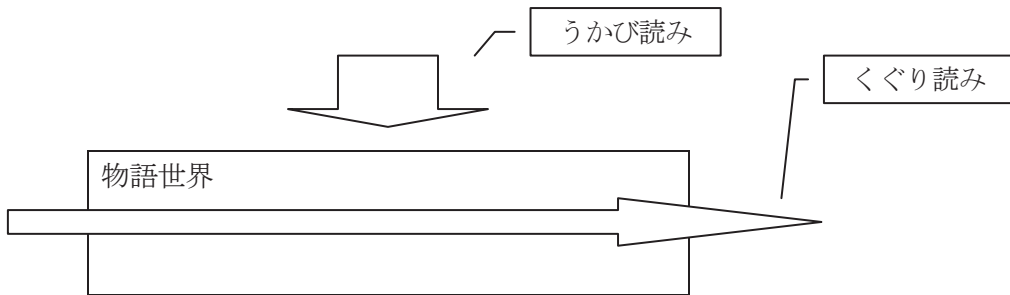
中学年については、船所（2007）で『つり橋わたれ』『モチモチの木』『おにたのぼうし』『白いぼうし』『ポレポレ』『一つの花』『ごんぎつね』の 7 教材を分析、考察している。中学年では、物語世界の中に生起する出来事（事件）をめぐって、物語世界の時間が前後することがある。時系列に展開するストーリーとは異なって、物語の時間軸を読み取りながら、出来事の配列を考えて、出来事の描かれ方がなぜ前後するのかを検討しながら、読み手は読むこととなる。ストーリーからプロットを意識させる読みを促すことが肝要である。

また、人物の心理が、心理描写をはじめ、多様な叙述層に表現されるようになり、出来事をめぐる人物の心のありようが描き出されることになる。〈三人称限定視点〉で、語り手の存在と特定の登場人物への視点移入の構造をとることが多い。民話的な語りの構造をもった『モチモチの木』などは典型で、多くの教材が該当する。そうした中学年の教材の中で、『一つの花』では、人物の心理描写が出現せず、〈三人称客観視点〉でことさらに感情表現が抑えられていることに気づく。『ポレポレ』のように、主人公が語り手としても機能する〈一人称視点〉の教材もある。視点人物と対象人物との交替現象を起こす教材も現れる。『ごんぎつね』がその典型とみられるが、『おにたのぼうし』も主人公「おにた」から「女の子」に視点人物が替わる。

物語構造の観点からみると、物語世界の現在とは異なった世界（異世界）を出現させるファンタジーの手法が、中学年の教材には見受けられる。物語世界の内部にもう一つの世界を持ち込むというものである。『つり橋わたれ』などは典型である。異世界とまではいかないが、物語世界には、異質な人物の登場によって異空間を形成する場合がある。『白いぼうし』の「女の子」の出現がそれに該当する。物語世界をくぐって「同化する読み」だけではなく、浮かび上がって物語世界を俯瞰し「異化する読み」も必要となってくる。

高学年の教材について、船所（2008）で、『大造じいさんとがん』『注文の多い料理店』『雪渡り』『川とノリオ』『海のいのち』の 5 教材を分析考察している。共通して、場面構成が時間系列に配置されている。ストーリー読みでなく、プロット読みが期待される。人物の関係構成、出来事の因果関係を分析的に把握する読みが必要である。心を揺さぶられ、大きな感動を与えられる物語教材に対しても、そのように仕組まれて表現されているということを学ぶことが大

切である。心を揺さぶられるのはなぜか、大きな感動を与えられるのは、作品（教材）のどのような叙述、描き方が齎しているのか、あるいは場面構成や関係構成が齎すものであるかもしれない。物語世界を潜って、追体験しつつ読むという読み方が低学年からなされるであろう。それを「くぐり読み」（同化）と称しておこう。高学年になると、物語世界を客体化して、その物語が意味することを考えたり、「くぐり読み」する読み手自らをも客体化して、読むという行為を考えたりすることがあろう。それを「うかび読み」（異化）と称しておく。



【図表 1】「くぐり読み」と「うかび読み」

低学年においては、登場人物（主人公）になりきって、物語世界を生きる。それは、物語世界をくぐって、抜け出てくることになるが、そうした「くぐり読み」の経験から、「うかび読み」を修得するためには、「ストーリー読み」から物語世界の構造に気づいていく「プロット読み」を獲得していくことが必要である。中学年のプロットを意識して、次第に「プロット読み」へと「読むこと」のレベルを向上させていくことが期待される。高学年になると、「くぐり読み」に加えて、「うかび読み」を獲得していくことになる。物語世界を分析的に、鳥瞰的に捉え返すことが可能になる読みである。「うかび読み」は、物語世界内部の因果関係を捉えることにも貢献するため、教材に込められた「象徴性」を読み解くことにも繋がる。

#### 4. 「読みの階梯」の仮説

小学校の物語教材にみられる表現特性を具に検討してみると、物語教材が学年を追うごとに、文学作品としてのレベルも段階を上げていくことが分かる。子どもたち個々の置かれた状況によっても、あるいは個々の日常生活における意識の在り方によっても、文学作品への対し方はそれぞれ異なる。しかしながら、一つの指標として、物語教材を学ぶ際には、物語そのものとうどう向き合い、何を学ぶのが明確化されてよい。その上で、さまざまな受け止め方があってよいと思われる。子どもたちの感性を一律に育むわけでは決してない。物語・小説といった文学は、どのように読むものなのか、その読み方を子どもたちは系統的に学ぶことが期待されている。

そこで、前節の物語教材の表現特性にみられた項目を改めて取り立てて、おおまかに並べてみたものが【図表 2】「読みの階梯」（仮説）である。



【図表 2】「読みの階梯」（仮説）

項目	低学年	中学年	高学年
a 登場人物の把握	○	○	○
b ストーリー展開の理解	○	○	○
c 場面構成の把握	○	○	○
d 人物と出来事（事件）、人物の相関関係	○	○	○
e 物語の時間軸		○	○
f 物語の視点		○	○
g プロットの把握：因果関係（原因と結果）		○	○
h 人物の心理：推移・変化等		○	○
i 叙述の精査：場面・叙述の相関関係		○	○
j 象徴的表現			○
k 語りの構造		○	○
l 物語のもつ意味：作品主題		○	○
m 作者・読者の関係性（作者主題・読者主題）	○		○
n 読書する行為			○
……			

項目を仮に、a～nとした。今後検証を重ねていくなかで異動や増減、あるいは細目化もありうる。まず、低学年においては、登場人物を把握し（a）、どのようなストーリー展開であるのか理解することが必要である（b）。まず、「くぐり読み」（同化）の経験が必要である。場面構成といった構成への意識は、中学年に力点は置かれるが、ストーリー展開を理解する上で、場面内部の意識から次第に場面間、構成の意識へと方向づけられるもの（c）と思われる。登場人物が絡んで、何らかの出来事（事件）が起きるので、人物の相関関係や人物と出来事とのかかわり（d）に注目することは容易と思われる。また、主題把握では、読み手としての受け止め方を尊重することから、作者・読者の関係性として、読者主題（m）を表明することになるとと思われる。

中学年になると、時系列に叙述がなされないようになることで、物語の時間軸（e）を意識的に注目することが期待される。時系列に叙述が運ぶ低学年では、時間を直接表示することば、例えば「夕方」などの表示があると、当該場面の時間は意識されるものの構造にかかわる時間軸に意識が及ぶことは難しい。中学年では、語り手に加え、登場人物の視点で描かれる物語に出会うために、物語の視点（f）、さらには場面構成への意識が促され、語りの構造（k）、場面・叙述の相関関係（i）、プロットの把握（g）といった項目を学ぶことになる。視点人物、対象人物の入れ替わりや人物の心理描写などから人物の心理の推移や変化（h）に注目するようになる。主題については、叙述、構成の緻密な読みから作品の主題（l）を、根拠を示して把握することが期待される。「くぐり読み」（同化）経験に加えて、「うかび読み」（異化）の経験を積んでいくことになる。

高学年では、低・中学年で培った読みの方法に加え、とくに象徴的表現への理解（j）が求め

られる。「注文の多い料理店」は二人の紳士にとって、「やまなし」はかにの子たちにとって、どのような存在であって、何を象徴しているのか、という読みが期待される。また、比べ読みなどを通して作者の意図する主題（m）に迫ることができる。加えて、読書することの意味を考えたり、作品を批評することや続編を創造することなど、多彩な単元活動に発展しうる（n）。

項目は、物語基礎の理解（a～d）、物語構造と人物心理の理解（e～i、k）、物語主題の理解と批評的読み（j、l～n）と大きく3つに分かちうる。「読みの階梯」と称しているが、項目は、低・中・高学年を単純に表して、「梯子」状に登りつめるのではなく、「螺旋」状に繰り返しながら徐々に向上するものと思量する。

## 5. 課題と展望—まとめにかえて—

「読みの階梯」を前節のようにまとめてみた。項目の精査と具体的な物語教材もしくは児童文学作品を個々に分析して、【図表2】に当てはめて検討することが必要である。イギリスでは伝統的に文学教育が中心に据えられて国語（英語）のカリキュラムが展開されていた。NC作成後も同様であるという。国語（英語）科における内容には、物語教材をどう読むか、音読、黙読のレベルから学びの体系化をも含みこむ大きな指導内容であった。そのように包括的に捉えて指導、学習の全容を射程に入れたカリキュラム改訂が日本でも検討されて学習指導要領の改訂がなされた。しかし、物語教材の構成要素についての項目やその系統的な指導、学習の内容は未だに不明瞭な部分が多い。日本語の学習も含めて、母語教育としての国語・文学教育が改めて再検討されてよい。

本稿は、大きな射程ではなく、寧ろ、物語教材の表現特性から導き出した「読みの階梯」を初めて一覧にしたものである。仮説の域を出ない。項目の精査と具体的な検証が急務である。

## 註

- 1) 学習指導要領では、読点に「,」を使用しているが、本稿では、本論文の読点「、」に合わせて記すこととする。
- 2) イギリスのNCでは、各学年、中心となる児童年齢を4つの教育段階に分けている。すなわち、第1教育段階（レセプション、第1・2学年：5-7歳）、第2教育段階（第3-6学年：8-11歳）、第3教育段階（第7-9学年：12-14歳）、第4教育段階（第10-11学年：15・16歳）である。また、各教育段階には、読むことの到達レベルが設定されている。第1教育段階では、第3レベルが最高の到達点だが、第3、4教育段階では、第3レベルが最低必須の到達レベルである。従って、この第3レベルが、松山（2015）でも注目されている。1990年の第3レベル到達目標a～fのうち、c～eは、本稿に引用した。aは「親しみやすい物語ならびに詩を、流暢に、かつ適切な表現を用いて朗読する。」、bは「集中力を維持しながら黙読する。」、fは「適切な情報ならびに参考図書を学級文庫や学校図書館から選び出し、活用するためには、どのような順序で探求していったらいいかを工夫する。」と記されている。以上は、松山（2015）p33-p35による。上記のまとめ方に不備があれば、本稿執筆者の責任である。
- 3) 「CLPE ①②のリテラシー教授の要が、一貫して文学テキスト（児童文学図書）を軸としたもの」と指摘している（p35）。CLPE ①は、Centre for Language in Primary Education（小学校国語（英語）科教育

センター)。CLPE ②は、Centre for Literacy in Primary Education（小学校リテラシー教育センター）を指す（p5）。

附記：本稿は、「表現と教育を語る会」（第4回研究発表会 2017年8月26日：ハルカスIBUサテライトセミナー室）にて、「物語の構造と視点——読みの「階梯」を求めて——」と題した研究発表に基づいて、加筆訂正を行ったものである。席上、ご意見を賜った小・中・高等学校の先生方には記して謝意を表す。

#### 参照・参考文献

- 文部科学省『学習指導要領』（平成元年版、平成10年版、平成20年版、平成29年版）
- 今井文男（1968）『表現学仮説』（法律文化社）
- 小田廸夫（2005）「第二章 読むことの指導体系——読みの方法の指導体系を求めて——」（倉沢栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』朝倉書店）
- 鈴木愛理（2016）『国語教育における文学の居場所——言葉の芸術としての文学を捉える教育の可能性——』（ひつじ書房）
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想——国語科解体／再構築に向けて——』（世界思想社）
- 土部弘（1973）『文章表現の機構——国語教育の実践原理を求めて——』（くろしお出版）
- 船所武志（2005a）「場面構築と叙述形態——近代小説の文末に着目して——」（表現学会『表現研究』第81号、表現学会編（2013）『言語表現学の諸相』言語表現学叢書第2巻に再録 清文社）
- （2005b）「文章表現の場面論」（『四天王寺国際仏教大学紀要』第40号）
- （2006a）「文章表現の視点——『視点跨渡』について——」（『四天王寺国際仏教大学紀要』第42号）
- （2006b）「物語教材の表現特性——小学校低学年を中心に——」（『四天王寺国際仏教大学紀要』第43号）
- （2007）「物語教材の表現特性Ⅱ——小学校中学年を中心に——」（『四天王寺国際仏教大学紀要』第44号）
- （2008）「物語教材の表現特性Ⅲ——小学校高学年を中心に——」（『四天王寺大学紀要』第46号）
- （2015）「物語教材の視点布置——人称表現の選択と読みの階梯——」（『四天王寺大学紀要』第59号）
- （2016）「文学教材における分析の観点と指導法——『やまなし』と『トロッコ』『小さな手袋』とを例に——」（四天王寺大学『教育研究実践論集』創刊号）
- （2017a）「文学教材における読みの方法と指導法——あまんきみこ『白いぼうし』をめぐる——」（四天王寺大学『教育研究実践論集』第3号）
- （2017b）「文学教材の読みの階梯——あまんきみこ『きつねのおきゃくさま』——」（四天王寺大学『教育研究実践論集』第4号）
- 松山雅子（2005）「一 物語の学習指導」（倉沢栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』「第三章 読むことの指導の内容と方法」所収、朝倉書店）
- （2013）『イギリス初等教育における英語（国語）科教育改革の史的展開——ナショナル・カリキュラム制定への諸状況の素描——』（溪水社）
- （2015）『イギリス初等教育における国語科教育改革の研究——Centre for Language/Literacy in Primary Education の取り組みを中心に——』（溪水社）
- 山元隆春（2005）「二 小説の学習指導」（倉沢栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』「第三章 読むことの指導の内容と方法」所収、朝倉書店）

