

## 語りの順序と出来事の順序

～小学校教科書の物語作品における考察～

長野市昭和小学校 武重 智子

### 1. はじめに

小学校学習指導要領(平成10年 文部省)において、文学的文章に対する「書かれている順序の理解」に関する記述は簡単なものしかなく、さして問題にされていない。

しかし、実際、教科書の文学的文章において、読者に対する効果を狙うためか、「書かれている順序」が出来事の時間的順序ではないという複雑なものがある。つまり、作者によって書かれ表現された順番である「語りの順序」と、時間的順序である「出来事の順序」が不一致である作品がある。両者が不一致の場合、読者が頭の中で、語りの順序が出来事の順序に再構築する必要が生じる。説明的文章においてのみならず、「書かれている順序の理解」は、文学的文章においても考慮すべき能力と思われる。

本稿では、まず、学習指導要領における「書かれている順序」の扱いの確認から始める。次に、実際に使われている教科書の作品を「語りの順序」と「出来事の順序」という観点から分析し、その問題点を明らかにする。

### 2. 学習指導要領における「書かれている順序」の扱い

平成10年に改訂された「学習指導要領」において第1学年及び第2学年の「読むこと」の目標は、以下のようになっている。

書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

この、「書かれている事柄の順序」というのは、「叙述内容に即した読むことに関する事項」、つまり説明的文章に対する目標であり、「場面の様子」というのは、「想像的な読むことに関する事項」、つまり文学的文章に対する目標である。学習指導要領の「内容」にも「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。」とあるように、文学的文章では、ひとつの場面そのものの読み取りが重視されている。学習指導要領において、第1、2学年では、順序の理解というのは、説明的文章では明記されているが、文学的文章においては触れられていないのである。

第3学年及び第4学年の「読むこと」の「内容」のウは、「場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。」となっている。第1・2学年においては単一の「場面の様子」の想像であったのが、第3・4学年では、「場面の移り変わり」という、幾つかの場面のつながり、つまり、「出来事の順序」へと発展している。

しかし、これ以上は言及されていない。「場面の移り変わり」とは、単に、出来事が時間通りに書かれている作品の、ある一場面と、その次に書かれている一場面を結び付けることを言っているに過ぎないととるべきなのである。

ある場面が飛ばされ、後に語られることで時間の逆転が起き、それを時間の順に入れ替える作業が必要な複雑な「場面の移り変わり」の理解を要求しているとは、学習指導要領での記述の簡単さや児童のレベルからして考えがたい。

そういった複雑な場面と場面のつながりについての指導は、第5学年及び第6学年においてなされるのかといえば、第5学年及び第6学年の「内容」の文学的文章に関する事項は、「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと」であり、粗筋についての記述はない。

したがって、学習指導要領では、独立した場面があり、その場面の間の時間通りの移り変わりの理解が求められていると判断できる。

## 2. 「語りの順序」と「出来事の順序」の相違

実際の小学校の教科書の物語作品が、どういった順序で書かれているか、「語りの順序」と「出来事の順序」という観点からみていく。

なお、本稿では、教科書作品の本文を引用することがある。同一の作品を数社で扱っている場合、会社毎で表記に多少の違いがある。本稿においては、筋が同じであれば問題はないので、テキストの違いには特に留意しない。

また、低学年に見られる、挿絵がないと物語の筋が理解できないものは「絵本」とし、本稿では扱わない。

ただし、この研究において、作品が何人称で書かれているか、ということは問題になるので、作品を取り上げるときは何人称で書かれたものであるかを常に注意し、明示していくこととする。

対象とする教科書は、大阪書籍・日本書籍・教育出版・光村図書・学校図書・東京書籍の、平成16年1月30日現在において、もっとも新しく出版されたものである。

さて、本稿でいう、「語りの順序」とは表現の順序であり、作者が書き記した作品そのものの順序である。「語りの順序」と「出来事の順序」が一致する作品は、児童にとって、事の推移の理解が比較的容易である。

また、「出来事の順序」とは、出来事の起きた時間的順番である。必ずしも語りの順序に一致しない。

通常は、「語りの順序」と「出来事の順序」が一致する。書かれた語りの順で出来事を把握すればよい。「語りの順序」と「出来事の順序」が一致する作品としては、例えば、全社が採用している『おおきな かぶ』が挙げられる。おじいさんの植えたカブが育ち、そのカブをおじいさんが引っ張るが抜けず、おばあさん呼んで来て引っ張るが抜けず、今度は娘も呼んで来て引っ張るが抜けず…最後にねずみも引っ張ってやっとのことでカブが抜ける。これは語りの順序と出来事の順序が完全に合致しており、出来事の順序で語られており、作品の筋が分かりやすい作品であるといえる。

一方で、実際の出来事の順序で語られていない場合、語りの順序と出来事の順序が相違していることになる。語りの順序と出来事の順序が一致しない作品の例として、教育出版5上『五月の初め 日曜日の朝』がある。以下に作品内の出来事を要約して、語りの順序で並べ、括弧を付けて出来事の順序を示す。

- 1 (5) 父に買ってもらったランニングシューズがぼくの机の上にある。土曜日である。
- 2 (4) 会社から帰った父は、以前、犬のバウと走り回ったようにそのシューズで走れということだった。
- 3 (2) そのバウは自動車に引かれて死んだ。
- 4 (1) バウは掃除機を恐がって逃げ回ったり、バツタを取って叱られたりした。
- 5 (3) バウがいなくなった次の日からぼくは走り回らない子どもになった。
- 6 (6) でも机の上の、父の買ってくれたシューズのせいで、その夜、バウの夢を見た。

「語りの順序」と、括弧の中の「出来事の順序」を表す番号とは、明らかに異なっている。このように、読み手が、「出来事の順序」である話の筋を理解するのに、「語りの順序」を、頭の中で「出来事の順序」に並び替える作業をする必要がある作品を「語りの順序と出来事の順序が相違する作品」とする。

さらに、次のようなものも「語りの順序と出来事の順序が相違する作品」とする。

先の、『五月の初め 日曜日の朝』の場合、順序が入れ替わり、かつ、関連する出来事が語られる。その一方で、順序は一致しながら出来事としては粗筋として大事な場面が語られずにとぼされ、あとでいわば読者の想像力によって補われる語り方がある。

以下に作品を使って例を示す。「語りの順序」で並べ、飛ばされたが、起こっているはずの出来事は括弧で示した。

光村図書 1 下『たぬきの糸車』は、三人称の作品である。視点は、登場人物であるおくさんに統一されている。以下に、出来事を「語りの順序」に並べた。この作品は、書かれている出来事のみ見れば、「語りの順序」と「出来事の順序」が一致している。飛ばされ、書かれていない出来事に括弧を付けて示した。

1. 冬、夫婦は村に下りる。  
・ (たぬき、冬の間糸を紡ぐ。)
2. 春、夫婦が山奥の小屋に戻って来て、白い糸の束が積んであり、糸巻きには巻きかけの糸が掛かっているのに気が付く。
3. おかみさん、不思議に思いながらもごはんを炊く。
4. おかみさん、たぬきが糸を紡いでいるのを見付ける。

この作品は三人称で書かれており、終始、夫婦のおかみさんからの視点で統一されて書かれている。つまり、おかみさんの気が付いた出来事の順に語られているのである。そのために、春になっておかみさんが見た、たぬきが糸車を回す姿は書かれているが、括弧の、冬の間たぬきの行動は書かれていないのである。2や4の部分にある本文の記述「白い糸のたばが、山のようにつんであったのです。」や「いつかのたぬきが じょうずな 手つきで、糸を つむい

で いるのです。」などという状況から、読者が、過去に起こった冬の間の出来事を想像し、補う必要があるのである。

以上、出来事が時間の順序とは異なって語られる場合、及び、出来事がとばして語られ、後から想像される（直接は語られない。語られれば前者になる）場合を、共に「語りの順序と出来事の順序が相違する作品」とみなす。ただ、本稿では今回は、比較的読解が易しい後者の場合には触れず、場合によっては児童に高度な理解力を要求することになる前者について論ずる。

高度な理解力を要求する教材とは、たとえば後述する教育出版 1 下『うみへのながい たび』である。

なお、本稿では扱わないが、「過去の出来事に対する現在からの感想」が入るもの、「後から、過去の情報が得られる場合」が、教科書の作品に多くある。

前者は、読者が過去の次元で話を理解しているところに、ふと、現在からの感想や意見が入り、過去における感想と区別がつきにくい。後者は、事の真相登場人物の思惑、ある物体の正体など、出来事のレベルではない、認識的なレベルでの発見が後でされる場合である。

## 2 語りの順序と出来事の順序が相違する作品の特徴

### 2-1 台詞や行為など具体的な事で始まる

作品の冒頭が、ある場面の台詞や行為などの具体的な場面から唐突に始まり、そこに至るまでの経緯が後で語られる作品が多くある。これらは、必然的に「語りの順序」と「出来事の順序」が不一致になる。読者は、意外性のある、冒頭の具体的な場面に意表を突かれ、どういった経緯でこういう事態になったのかと興味を引かれる。

教科書の作品から例を使って説明する。大阪書籍 3 上、学校図書 3 上『つり橋わたれ』は三人称の作品である。

この作品では、最初、『「やあい、やあい、くやしかったら、つり橋わたって、かけてこい。」山の子どもたちがはやしました。トッコは、きゅっとくちびるをかみしめて、ゆれるつり橋を見ました。』と、ある場面の台詞で始まる。その後、それ以前の出来事が書かれて、最初の台詞が言われた理由が明らかになる。

以下に、出来事を「語りの順序」で並べ、実際の「出来事の順序」を括弧の中に数字で示した。波線を付けた箇所は時間的に一致する出来事である。

1 (4) トッコ、「くやしかったら、つり橋わたれ。」と言われる。

2 (1) トッコの母が病気になり、山の祖母の家に預けられる。

3 (2) 祖母が、山の子どもたちを呼び、トッコと遊んでくれるように取り結ぶ。

4 (3) トッコは山の子に東京の自慢ばかりする。

5 (4) トッコ、「くやしかったら、つり橋わたれ。」と言われる。

6 (5) トッコ、ひとりて遊ぶ。

波線の付いた「語りの順序」の 5 では、『そのあげくが、「くやしかったら、

つり橋わたれ。」ということになったのです。』と、1の波線の場面と時間的に一致する。「語りの順序」の5で、1と合致し、次の出来事へと進むのである。

この作品は、語りと出来事の順序が不一致であっても、児童において混乱が生じにくいと思われる。なぜなら、「語りの順序」の5において、「そのあげくが、『くやしかったら、つり橋わたれ。』ということになったのです。」と、それまでが、過去の経緯の説明であったことが明言されている上に、語りの順序の2から4の、過去における出来事のみ順序をみると、複雑な入れ替えがなく出来事順に並んでいるからである。

もうひとつ例を挙げる。教育出版4上、光村図書4下『一つの花』は三人称の作品である。話の最初は、「『一つだけちょうだい。』これが、ゆみ子のはっきりおぼえた、さいしょの言葉でした。」である。「一つだけちょうだい。」という台詞は、幼児が最初に覚える言葉として普通、考えられないものである。何か、そうなるための境遇や過去の特別な出来事が想像され、作品ではそれが語られていく。このように、読者にとって、違和感があり、なにか引っかかる台詞によって始まる作品が多く見られる。

## 2-2 民話風（起源説話）

ある物の起源などを、現在において、これから語りますよと言って始め、昔の出来事が語られるのが、この民話風である。出来事は過去に遡るが、ここからが昔の物語だと、枠組みがはっきりしているので、児童にしても混乱は少ない。

民話風の作品は、言い換えれば、「額縁形式」である。「額縁形式」とは、絵に当たるメインの話の内容とは直接関係のない語りや前置きが、話の前後にされるものである。

教科書の作品で例を挙げれば、大阪書籍4下、学校図書4下、教育出版4下、東京書籍4下、日本書籍4下、光村図書4下『ごんぎつね』がそうである。茂平というおじさんと、その茂平というおじさんからごんぎつねの話聞いた人が登場する場面は「額縁」に当たる。そして、ごんの出てくる話が絵であり、メインなのである。

光村図書2下『スーホの白い馬』は、三人称の作品である。起源をこれから話すという額縁の部分には下線を付け示した。

中国の北の方、モンゴルには、広い草原が広がっています。そこにすむ人たちは、昔から、ひつじや牛や馬などをかって、くらしていました。

このモンゴルに、馬頭琴という楽器があります。楽器のいちばん上  
が、馬の頭の形をしているので、馬頭琴というのです。いったい、ど  
うして、こういう楽器ができたのでしょうか。

それには、こんな話があるのです。

昔、モンゴルの草原に、スーホという、まずしいひつじかいの少年がいました。

作品の最後は、次のように、書き出しの、現在における馬頭琴の話(額縁)に戻っている。

やがて、スーホの作り出した馬頭琴は、広いモンゴルの草原じゅうに広まりました。そして、ひつじかいたちは、夕方になると、よりあつまって、そのうつくしい音に耳をすまし、一日のつかれをわすれるのでした。

先の『スーホの白い馬』は、作者が、設定した読者に語って聞かせる形を取ったものである。他に、民話風には、光村図書5下『わらぐつの中の神様』のように、祖母から孫へというような登場人物間での語りの形もある。この作品における『スーホの白い馬』の馬頭琴に当たるものは、わらぐつである。ある物を説明するために、それにまつわる過去の話がされる。

『わらぐつの中の神様』は三人称の作品である。祖母が孫に、「それじゃあ、ひとつ、わらぐつの話をしてやるかね。」と言い、「——昔、この近くの村に、……」と、昔の話が始まる。祖母や孫の出ってくる箇所は「額縁形式」の「額縁」に当たる。そして、祖母の語る、おみつさんや、若い大工が出てくる話の部分が「絵」に当たるのである。絵である物語はそれのみで独立しており、登場人物も額である現在と異なるので、現在の出来事と混じり、児童が混乱することはない。

## 2-3 戦争教材

「語りの順序」と「出来事の順序」が相違し、時間的順序を理解するのが比較的困難なものが戦争教材に多い傾向がある。

全ての教科書会社で、いずれかの学年において戦争を題材とした戦争教材を取り上げている。戦争教材には、語りの方として次の二つがある。

ひとつは、戦争当時の設定で書かれたもの。

もうひとつは、戦後において戦時中を振り返るものである。戦後において、戦争体験者が未体験者に、戦争当時の出来事を語ったり、戦後になって戦時中の出来事について書かれた手紙が来たりといった作品がある。現在からみているので、戦争を知らない児童も違和感なく入ることができる。読者と同年代の人物などが登場し、児童が同感しやすくなっているものもある。

その一方で、後者においては、現在において過去を振り返るため、語りの順序と出来事の順序の相違が顕著である。戦争を題材とした全作品を上記のふたつのパターンで分類した。ただし、戦後において戦時中を語るのもであっても、最初と最後だけが戦後であり、それに挟まれた戦争当時の内容が作品の殆どを占めるもの(額縁形式)は、戦争当時がメインであるので、前者とする。

前者は、

大阪書籍3上『母さんの歌』

日本書籍3上『ガラスの花よめさん』

光村図書3下『ちいちゃんのかげおくり』

日本書籍4上『チイ兄ちゃん』  
大阪書籍4上、教育出版4上、光村図書4下『一つの花』  
東京書籍4下『世界一美しいぼくの村』  
大阪書籍6下、日本書籍6上、教育出版6上『川とノリオ』  
学校図書6下『ロシアパン』

後者は 大阪書籍5上『手紙』  
教育出版5上『おはじきの木』  
学校図書5下『父ちゃんの凧』  
東京書籍6上『ヒロシマのうた』

後者は現代において過去を語るために、現代における出来事と過去における出来事、現代における過去に対する感想など、複雑に入り混じる場合もある。筋の把握が高度なためか、全社が高学年で取り上げている。

後者の、大阪書籍5上『手紙』は、三人称で書かれており、戦争を体験した祖父が、戦争を体験していない孫に当時の出来事を話して聞かせたり、戦死した戦友から預かった手紙を読んで聞かせることで過去が明らかなる。

祖父が語る昔の出来事は、時間的な出来事の順番ではない。したがって、この作品は出来事を整理するのが非常に難しい。以下に本文の一部を引用した。括弧の中に出来事の順番を表した。出来事ではないことが書かれた部分は省き、(中略)と記した。

「今日は八月十五日だ。終戦記念日だ。」

おじいちゃんは、手に持った手紙に目をやったまま言った。

「終戦記念日ってのは、戦争が終わった日のことなんだ。(5)おじいちゃんは、日本が第二次世界大戦を終えた日、九州の病院にいたんだ。」

(1)兵隊として中国の南部にいたんだけど、大砲のたまのかけらがかたに当たって大けがをして、(3)中国から、小倉の陸軍病院に送りかえされたんだ。(5)それから三か月後に、戦争が終わった。」

大けがをして、(2)中国から日本へ送りかえされることが決まった日、同じ戦場にいた友達が、ないしょで、手紙をおじいちゃんに預け、  
「もし、ぼくが生きて帰れなかったら、この手紙をぼくの両親にわたしてくれよ。」

と言ったそうだった。

(中略)

「(4)終戦の日の九日前、八月六日に、広島に原子ばくだんが落とされて、二十万人以上もの人が死んだ。その友達の両親は、原ばくが落ちた所の近くに住んでたんだよ。」

おじいちゃんは、また、顔をまどの方に向けた。どこかで、虫の鳴き声が聞こえた。

(6)戦争が終わって、おじいちゃんは、その友達が中国の南部で戦死したことを知った。

「わしは、(7)けがが治ってから、手紙をわたすために、広島へ行って、友達の両親をさがした。だけど、(4)二人とも、やっぱり原ばくで死んでしまったんだ。」

こういった複雑な作品は話の筋を理解するのが困難な児童も多いと思われるので、授業で扱う場合には、内容に入る前に、まずは出来事の時間的順序を整理するなどの段階が是非とも必要となる。

### 3 読解が困難な作品の分析

児童が「語りの順序」と「出来事の順序」の相違するために理解が困難である作品とは、表現の順序に影響されて、表現されたときが実際に起こったときであるという誤解が生じ得る作品ということである。

以下に、「語りの順序」と「出来事の順序」が入れ替わっているために「出来事の順序」が分かりにくい作品を挙げる。

教育出版 1 下『うみへの ながい たび』は、三人称の作品である。以下に本文の問題箇所を引用した。数字は、段落番号を示す。

1

白くまの きょうだいだ。

ふゆの あいだじゅう、生まれてから ずっと すごして きた あなの なかと くらべて、ここは なんと あかるいことか。ふたりのあたまの うえには、ぬけるような 青いはるの 空が ひろがっている。

みわたす かぎり ひろがる ゆきのはらの 白さが、まぶしすぎる。

それでも ふたりは、目を まんまるに みひらいて、はじめてのそとの せかいを ながめて いる。いくら ながめて いても、あきないぞ……。

2

ふたりとも、生まれた ときは りすくらしいの 大きさだった。それが、かあさんの ミルクを毎日たっぷり のんだ から、ぐんぐん そだち、いまじゃ これ このとおり。

(ふたりが 生まれてから、もう 百日は たつね。そろそろ でかけないと……。)

と、かあさんぐまは かんがえて いる。

おいしい あざらしが どっさり いる うみに むかって でかけるのだ。それは、きたに むかう ながい たびに なる。

3

(うみは どちらだったかしら。)

百日ちかくも あるいて ここに やって きて、ふかい あなを ほった。ふたりを うんだ。ふたりを そだてた。水しか のめなかった。かあさんぐまは、そろそろ うみへ もどらないと、からだも たなく なる。



ゆきの うえに うずくまり、かあさんぐまは じっと 耳を すまし、目を とじる。

うみからの かぜの おとでも ききとろうと して いる ように。

うみからの かすかな かおりでも かぎとろうと して いる ように。

この作品は、まず第1段落で、成長した子熊が出てきて、次の第2段落で小熊が生まれてからここまで成長するまでの話がされ、第三段落で、ようやく小熊を産む前の母さん熊の様子が語られる。

子熊が成長し、母さん熊が海へ向かおうとする流れがベースとなっているのだが、そこに、上記下線部で示した、生まれてからの子熊の様子や、子どもを産む前の母さん熊の様子が入り込んできている。これらを整理し、粗筋を理解するのは、1年生には困難ではないか。

大人であっても、第三段落目の頭、(うみは どっちだったかしら。)という台詞を、その台詞の直後の、「百日ちかくも あるいて ここに やって きて、ふかい あなを ほった。ふたりを そだてた。」という記述によって、子どもを産む前の母親の言葉であるのではと錯覚したりする。または、(うみは どっちだったかしら。)という台詞から、第3段落はすでに親子が旅に出たのだと読み進めて混乱することも考えられる。

二重下線の箇所の日がちが、「百日」と一致しているのも、混乱の原因となっている。

このように大人であっても混乱するような、語りの順序と出来事の順序が相違し、複雑に語られる作品が低学年の教科書に載せられているのである。

#### 4 過去の出来事であることを分かりやすくするための工夫

過去と現在の出来事が混在している場合、作者によって「出来事の順序」を読者が理解しやすいようにしていると思われる工夫が見られるので、幾つか以下に示す。

##### 4-1 文末表現に工夫をする

現在の出来事をいわゆる現在形、過去の出来事をいわゆる過去形で示すことで、視覚的にも過去であることがはっきりと分かる。

日本書籍2上『クロは ぼくの 犬』は小説的一人称の作品である。過去の出来事は全て、語り手であるぼくの、「～だつて。」と、文末を伝聞の形や、「～た」という過去の形で表してあり、現在の出来事と区別しやすくなっている。以下に作品の一部を引用した。下線を付けた箇所が過去の出来事である。過去・伝聞の文末表現には影を付けた。

クロは ぼくの 犬。

もう ずいぶん 年を とって いるけれど、ぼくの うちの だ  
いじな 犬。

まい朝、おじいちゃんと いっしょに、ぼくを ようちえんまで  
おくって きて くれるんだ。

クロは、お父さんが 六年生の とき、こうえんから ひろって  
きた。

生まれたばかりの クロは、小さな はこに 入れられて、つつじ  
の 木の下に おいて あったんだって。

その 日が、お父さんの たん生日だったから、クロも、その 日  
を たん生日に して、たん生日は お父さんと いっしょ、五月二  
十五日。

### 8-2 日時や、主だった出来事を示す

日時が書かれることで、過去の出来事であることが分かり、さらに、出来事  
の順序に並び替えることが容易になる。これは戦争教材などに多く見られる。

大阪書籍 5上『手紙』では、出来事の順序で並び替えるには、「日本が第二次  
世界大戦を終えた日」、「それから三ヵ月後に戦争が終わったんだ。」「中国から  
日本に送り返されることが決まった日」、「終戦の日の九日前」、「戦争が終わっ  
て」と、出来事に付随した、日時や社会的な出来事を手がかりに整理していく  
ことができる。

### 8-3 過去の話をするということを明示する

急に、場面が過去になったり、過去の出来事についての説明が入るのではな  
く、語り手がはっきりと過去に戻るということを表示することで、読者に混乱  
が生じにくくなる。

大阪書籍 4上『ともに生きたい』は、小説的一人称の作品である。作品は、  
具体的な台詞で始まるが、その後、それまでの経緯を話しますよということ  
を明示している。

この作品は、『人さんをお願いをするときは、もっとはっきり言わんとあかん！』  
という台詞で、私が父に叱られる場面からいきなり始まる。その場面の  
後、「ところで、どうして、父とわたしがこんな話をするようになったのか。そ  
のきっかけは、こういうことだったのです。」と、これから過去についての話を  
するということがはっきりと明言されている。そうしてから、最初の台詞の場  
面に行き着くまでの過程が話されるのである。

問題の箇所を、以下に、「語りの順序」で並べた。括弧の中は、「出来事の順  
序」である。

- 1 (3) 「人さんをお願いをするときは、もっとはっきり言わんとあかん！」と、教室で、私を迎えに来た父さんが私を叱る。
- 2 (4) 私、父の自転車の後ろに乗って帰る。

《ところで、どうして、父とわたしがこんな話をするようになったのか。そのきっかけは、こういうことだったのです。》

- 3 (1) 教室で父を待っていると、友達に、「いっしょにすなばで遊ぼう。」と誘われる。
- 4 (2) わたし、「ばくも砂場に行ってみようかな。」と言ひ、教室に取り残される。
- 5 (3) 全てを見ていた父、教室に入ってきて、叱る。
- 6 (4) わたし、自転車に乗りながら、反省する。

二重山括弧の語りが入ることで、話が、語りの順でいう1・2番よりも先の場面に戻るのだということが読者にはっきりと分かる。

他に、過去の出来事であることを分かりやすくするため、「時間のまとまりで段落分け」をしている作品などもある。これは、過去の出来事だと分かりやすいというより、過去の出来事として見つけやすいというものである。過去の出来事が一文のみ、現在の話をしている中に出てくるよりも、段落などのまとまりで過去となって語られていれば読者は見落とすことなく、認識しやすい。語りと出来事の順序が不一致であっても、段落ごとで時間がまとまっていれば、後は、読者が段落ごとの時間を出来事の順番で並び替えて理解すれば良いのであって、筋の理解はしやすい。

## 5 教科書会社・学年ごとの比較

6つある教科書会社の作品が、語りの順序と出来事の順序の相違する作品を、6学年を通してどのように配置しているかを下の表にまとめた。

会社ごと、学年ごとに、語りの順序と出来事の順序が起きる作品の数を表にした。括弧の中の数字は、載せられている物語作品の数である。教科書会社毎の統計、学年ごとの統計にはパーセンテージでも、その割合を示した。例えば、大阪書籍の1学年で、「0(5)」とあれば、大阪書籍の1学年では、物語作品が5つあり、そのうち、出来事の順序と語りの順序が相違する作品は0個であるということである。

学年	1	2	3	4	5	6	計
大阪書籍	0 (5)	0 (4)	3 (5)	4 (5)	2 (3)	2 (2)	11 (24) 46%
学校図書	0 (5)	1 (4)	1 (4)	2 (4)	2 (3)	2 (3)	8 (23) 35%
教育出版	1 (6)	0 (5)	0 (5)	3 (6)	2 (3)	2 (3)	8 (28) 30%
東京書籍	0 (4)	0 (5)	0 (4)	1 (4)	2 (3)	2 (3)	5 (23) 22%
日本書籍	0 (3)	0 (4)	1 (4)	2 (4)	1 (3)	3 (4)	7 (22) 32%
光村図書	0 (6)	0 (5)	0 (4)	2 (4)	4 (3)	1 (2)	7 (24) 30%

計	1 (29) 3%	1 (27) 4%	5 (26) 20%	14(27) 52%	13(18) 72%	12(17) 70%	46(144) 32%
---	--------------	--------------	---------------	---------------	---------------	---------------	----------------

まず、上記の表の、表一番下の列の計から、学年ごとの比較をする。学年が上がるにつれ、語りと出来事の順序の相違する作品の、物語作品における割合が増えている。第2学年と第3学年が、4%から20%と、差が大きい。表から、大阪書籍が単独で第3学年での割合を増やしているためであると考えられる。しかし、第4学年からの割合はどの教科書会社でも伸びている。第3学年までの教科書に載せられている物語作品の、語りと出来事の順序を一致させた作品の割合が20%以下であるのに対し、第4学年では半分以上、また、5・6学年では物語作品の7割近くと、高学年で載せられている物語作品の殆どが語りと出来事の順が相違している。

次に、教科書会社による比較をする。もっとも、語りと出来事の順が相違している作品を載せているのが大阪書籍で、もっとも採用が少ないのは東京書籍である。大阪書籍が、6学年を通し、24作品中11作品、46%であるのに対して、東京書籍では23作品中5作品、22%である。大阪書籍は、第3学年において、5作品中3作品と、他の会社が1作品もしくは全く採用していないのに比べ、第3学年から「語りの順序」と「出来事の順序」の相違する作品を多く取り入れている。東京書籍では、第4学年においても4作品中1作品と極めて少ない。

第1学年で、唯一逆転している作品を取り入れているのは教育出版である。

## 6 まとめ

学習指導要領において、文学的文章の複雑な「書かれている順序」の理解は示されていないが、実際の教科書では、1学年の作品であっても「語りの順序」と「出来事の順序」が相違し、筋の理解の困難な作品がある。そして、その難しさの程度は学年が上がるにつれて高くなり、高学年においては複雑な「書かれている順序」の理解能力が必要である。

学習指導要領のいうように、心情理解を重視するのであれば、粗筋の理解が困難な作品などは扱わず、心情読解に集中できる作品を扱うべきである。または、粗筋を理解するのは困難であるが、作品として優れ、児童にぜひ読ませたいというのであれば、学習指導要領に、文学的文章においても、粗筋の理解の能力の育成は明記されるべきである。

そもそも、低学年に急に複雑な、語りと出来事の順序の相違した作品を与えても、理解に苦しみ、国語嫌い、読書離れを増加させるのみである。児童の年齢による能力に無理のない、能力に合った程度の作品を与え、徐々に力を養っていく必要があると考える。

児童の能力の程度に適しており、語りの順序と出来事の順序を相違させることで、より豊かで興味を引く表現がされている作品を読むことは、児童の国語能力を高めると考える。

第5学年及び第6学年の「内容」のウの文学的文章に関する事項は、「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと」である。小学校学習指導要領解説国語編（平成11年 文部省）には、さらに、以

下のように解説がされている。

「味わいながら」とは、内容を理解するだけでなく、表現のよさ、表現の効果などを感じ取って、鑑賞しながら読むようにすることである。

上記の言う、「表現のよさ、表現の効果」は、「登場人物の心情や場面」に限らず、書かれている順序という観点からも扱うことができるのではないか。

例えば、物語作品の出だし一つ取っても、具体的な台詞や行動で始まったりと、実に多様な方法が取られている。さまざまな形式を取った作品に児童が触れる機会を設け、順序という観点で作品を見たり、作文を書く際に生かしていることは、国語の力を付けるのに有効ではないか。

つまりは、児童の適切な時期に、適切な作品を与える必要があるのである。しかし、実際、児童が何学年で、どの程度、語りの順序と出来事の順序の相違した作品を理解することができるのかは、今回、実際の児童を対象にした調査を行っていないので、言及することはできない。したがって、教科書と実際の児童の能力の適合性を調べることを今後の課題として研究を続けていく。