

# 物語教材の時間

— 小学一年生教科書（光村図書・平成三年検定）の場合 —

齊戸菫藤 正一

一、はじめに

本稿は、光村図書の小学一年生用教科書（平成三年検定）の物語教材を「視点」という観点から分析したものである。光村図書の小学一年生の物語教材を分析対象としたのは、あくまでも出発点に過ぎず、将来的には、他社の教科書や他学年の教材を分析する必要がある。

本稿は、単に作品を分析する作品分析とは異なり、それが、学習者にとってどのように意味を持つのか、学習者にどのように受け入れられるのか、ということまで問題にする。その意味では、作品分析というよりは、教材分析ということになる。しかし、ここでいう学習者とは、具体的なあるクラスのある子どもたちというわけではなく、想定された学習者である。よって、教材分析を志向しつつも作品分析に止まる性質のものとも言える。

分析の観点の「視点」とは、作品の語り手とその語り手が語る作品世界との様々な形の関係の取り方のことである。教材分析を志向する本稿は、加えて、学習者との

関係も視野にいれていく。

一般に語り手は、作中に登場して自分のことを「ぼく」「私」などといった一人称で語る一人称の語り手と作中に登場せず常に三人称で語る三人称の語り手の二種類に分けられる。語り手が一人称であるか三人称であるかということ、で、「視点」も一人称視点と三人称視点とに分かれる。ただ二分するだけではなく、更に細かく分けることも可能だが、ここでは触れない。

この「視点」の下位に、「心理」「空間」「時間」「語り手の顔出し」という四つの分析ポイントが設定できる。「心理」とは、誰の心理を語りうるか、また、実際に語っているかという問題。「空間」は、語り手が空間的にどこにいるかという問題である。「時間」は、語り手が時間的にどのような態度で語っているかという問題。「語り手の顔出し」とは三人称の語り手が読者に向かって語りかけたり、作品世界に対しての感想を述べたりして、その存在を意識させることをいう。近代文学で

は、三人称の語り手は、神の如く読者にその存在を意識させないことが多いが、大衆文学や児童文学のような読者を意識した文学は、その限りではなく、語り手が頻繁に顔を出すものがある。よって「語り手の顔出し」が問題となるのである。

本稿では、「視点」による教材分析の第一歩として、「時間」に焦点を絞って分析を進める。もっとも、四つのポイントが、相互に関係しあっている。例えば、自身の心理しか語りえない一人称の語り手の心理でも、その心理が、語られている出来事の当時の心理なのか、語っている現在の心理なのかという問題が生じる。換言すれば、その心理が、登場人物としての心理なのか語り手としての心理なのかということである。これは「心理」の問題であると同時に、「時間」の問題にもなる。このように相互に関係しているため、「時間」に焦点を絞りながら、それ以外のポイントについても、必要に応じて触れていくこととする。

尚、分析した教材は、掲載順に

- 1、「ぶらんこ」(もりやま みやこ)
- 2、「はなのみち」(おか のぶこ)
- 3、「おむすびころりん」(はそべ ただし)
- 4、「おおきなかぶ」(ロシア民話 さいごう たけひこ 再話)
- 5、「小さなねこ」(いしい ももこ)

以上上巻

- 6、「くじらぐも」(なががわ りえこ)
- 7、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」  
(ハンス・ウィルヘルム ひさやま たいち 訳)

- 8、「たぬきの糸車」(きし なみ)

- 9、「きりかぶの赤ちゃん」(まど・みちお)

以上下巻／括弧内の氏名は作者・訳者の九教材である。光村図書から出ている『国語 学習指導書 上・下』(平成四・二)によれば、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」だけが、読書への意欲・関心を高めるための読書教材であり、他の八教材はすべて理解教材である。難易に関しては、詳しく読むことが要求される理解教材よりも、精密な読解をしなくてもよい読書教材のほうが難度が高いと一般には言われている。

二、「時間」について

先にも述べたが、「時間」とは、語り手が時間的にとどのような態度で語っているかという問題である。先ず問題となるのは、出来事の順序と語りの順序の異同の問題である。出来事の順序は動かしようがないが、語り手の表現の順序は、出来事の順序に必ずしも制約されない。例えば、ある出来事を語った後で、その出来事の原因として、それ以前の時点の出来事を語るといようなこと

が往々にしてある。そこで、出来事の順序と語りの順序の異同が分析のポイントとなるわけである。

また、出来事の順序と語りの順序が同じでも、その進み方が極端に違う場合がある。ある出来事について、その出来事と寄り添うように語っていく語りを基本とすれば、それよりも速い語りもあり、遅い語りもある。速い語りとは、その出来事のあらましを概括的に語るだけで済ませるようなものである。出来事のあらましを概括的に語るといっても、その程度には違いがある。時には、度が過ぎて必要な事柄についても語られていないというような飛躍も見られる。逆に遅い語りとは、出来事はほとんど進展しないのに、人物や風景の描写・説明だけが進んでいくようなものである。このような、実際の出来事との速度と比べた時の、語りの速い遅いという問題も分析ポイントである。また、一つの教材の語りの速度は、常に一定というわけではなく、事件そのものに関しては詳しく語るが、事件と事件の間のことには概括的な語りで済ませてしまうことも往々にしてある。そうした速度の変化も分析ポイントになる。

これまで、語りの順序も速度も、語り手が過去の出来事をただその時点の事実として語っているという前提で説明してきた。語り手が、語っている現在を離れ、語られている出来事の時点にいると考えてきたわけである。しかし、語り手は、時には、語っている現在の思いなど

を交えて語ることがある。例えば、一人称の語り手は、過去の出来事を語っている中に、語っている現在の心理としての反省・後悔などを交えて語ることがある。三人称の語り手も同様のことを顔出しとしておこなうことがある。このように、語られている過去の出来事の中に語っている現在が挿入されるということも、語り手の時間的態度を分析するポイントの一つである。

語り手の時間的な態度をめぐる問題は、出来事の順序と語りの順序の異同、語りの速度、語っている現在の挿入の三点に整理できる。

### 三、出来事の順序と語りの順序の異同

出来事の順序と語りの順序が異なっている教材は、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」と「きりかぶの赤ちゃん」の二つだけであった。しかも、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」は、出来事の順序と語りの順序がはつきりと逆転しているというよりも、物語を開始するための前置きのあとで、物語（思い出話）が始まるというものである。本格的に出来事と語りの順番に逆転が起きているのは、「きりかぶの赤ちゃん」唯一つである。

今回分析する中で唯一、一人称の視点によって語られている「ずうっと、ずっと、大すきだよ」は、死んだ愛犬「エルフ」に関する「ぼく」の談話（思い出話）の形を採っている。この教材は、基本的には出来事の順序の

まさに語られているが、一か所だけ出来事と語りの順序の逆転がある。冒頭の「エルフの ことを はなします」(下巻二九頁―二行目)は語っている現在の時点のことであるが、続いて、その宣言に従って、過去に戻り、愛犬「エルフ」の話が始まる。その話は、出来事の順序に従って語られ、ついには語っている現在にたどり着く。続く「いつか、ぼくも、ほかの 犬を かうだろうし」(下巻三九頁八行目)以下は、語っている現在からの予測・決意である。つまり、語り手は、話を始めるといふ宣言で、現在から過去に戻り、過去の話を過去のこととして語り、語っている現在に到達して、将来の予測と決意を示して終わるのである。ただし、過去の話の中に現在の思いが挿入されている部分があるが、そのことについては、次々項で触れる。

ところで、冒頭の「エルフの ことを はなします」は、一応は語っている現在のことと言えるが、現在の出来事についての語りではない。ただ物語を始めるという前置きに過ぎない。これから始まる物語そのものについての言説である「エルフの ことを はなします」は、一応は現在と言えても、特定の時点に属さないニュートラルに近い時間的位置にある。よって、この教材の出来事と語りの順序の逆転は本格的なものとは言えない。それに対して、「きりかぶの赤ちゃん」では、もっとはっきりした出来事と語りの順序の逆転が見られる。

「きりかぶの赤ちゃん」の語り手も、物語開始早々に時間的に過去に戻り、そこから順を追って語り出す。この物語教材では、初めに、「どうぶつ村の 入り口に、大きな きりかぶが 一つ ありました。」(下巻七〇頁一行目)と、物語の中心になる「きりかぶ」が提示される。それに続いて、物語は時間的には過去に戻って、その切り株の由来出自が語られる。「きりかぶ」の由来出自は、「どうぶつたち」に薪として大木が切り倒された冬のことから始まり、切り株が臍を曲げていた春・夏・秋と順を追って語られている。それが、「きょうも、のん気な ぞうが、く」(七三頁八行目)と語っている現在に到達する。この「きょう」とは、秋の具体的なある日のことである。そして、その秋の一日のこととして、象・野鼠のエピソードが語られる。その「のねずみさん」がたんこぶをもらって帰っていくまで(下巻七五頁九行目まで)が、その日のことである。

その後は、概括的な語りと具体的なある日の出来事についての語りが交互に出て来て、ついに切り株は動物たちを許して新芽を出す場面に至るのだが、そのことについては、次項で見ることにする。

#### 四、語りの速度

出来事と語りの速度と、語りの速度が異なっている教材は数多い。その中で唯一「ぶらんこ」は、全体を通して出来

事に寄り添った速度で語られていた。この教材では、語り手による地の文が一つと三つの文からなる歌という同じ構成のものが三つ繰り返される。そのために、定型の詩のような印象も与える。三つの部分の出来事としての時間的な関係は文章では特に指示していないが、上巻一七頁の絵から判断すると、三匹の子豚たちは、一緒にプランコに乗り、大きいほうから順番に歌を歌い、それをそのまま表現しているであろう。また、最後の「そろそろ おやつの じかんです。」（上巻一六頁六行目）も、「まどから おやつも みえた。」（上巻一六頁五行目）という「ちいさいこぶた」のパートから時間的に直接つながっていると考えてよい。

創作童話「小さなねこ」も、最後の「か所を除いて、出来事に寄り添って、出来事の数度に語りの速度を合わせるようにして語られており、実況中継のような臨場感すら出ている。また、この教材は語り手が頻繁に顔を出す。その中に、「あつ、はしりだした」（上巻六九頁二行目・傍線引用者以下同）のように、今まさに気付いたというような、感動詞を用いた表現が見られる。このような顔出しは、語り手が出来事に寄り添っていることを示すものであり、たった今の出来事を語っているのだという臨場感を増幅させる。しかも、こうした感動詞を用いた顔出しのなかには、「こねこ」が犬に追いかけられている場面での「あつ、木が あつた。木が あれば、

もう だいじょうぶ」（上巻七二頁一行目〜二行目）のように、語り手の顔出しであると同時に、子猫の心内語とも考えられるものがある。ここでは、語り手が子猫に同化していると考えられる。同じく、「おかあさんねこ」に同化している部分もある。語り手が、子猫や母猫に同化することで、読者までもが子猫や母猫に同化し易くなる。このように作中人物との同化をともなった形での顔出しは、より一層読者を作品世界に引き付け、臨場感を与える。

母猫の目を盗んで町に出た子猫が犬に追いかけられ、母猫に救出されるという考えようによっては、他愛のない物語に生彩を与えているのは、まさに今の出来事を語っているのだという、臨場感溢れる実況中継的な語りなのである。更に、常体のテキパキとした語り口も、実況中継的な感じを出している。このスピード感のある文章は、学習者を引き付けるものであり、教師が実況中継のような臨場感を持って朗読してやるとよいだろう。学習者に実況中継的な音読を試みさせてもよい。

子猫が木に登るまで（上巻七二頁まで）は、語り手は子猫だけにまなざしを当てていたが、それに続く母猫が子猫の鳴き声を聞きつけた場面では、語り手は母猫のみにまなざしを当てる。ここで、語り手のまなざしは急激に切りかわっている。それぞれの舞台も同一ではなく、場面も急激に転換しており、語り手の空間的な位置に大き

な変化が見られる。しかし、時間的には、木に登った子猫の鳴き声を聞きつけた母猫が子猫救出に行くのであり、時間の逆転や断絶はない。母猫が子猫の鳴き声を聞きつけてから、救出に駆け付けるまでの間、子猫は、木の上で同じ状態でいたわけである。

なお、「小さなねこ」の最後で、母猫が子猫をくわえて家に帰り、おっぱいを与えるまでのことがかなり概括的に語られている。これは、臨場の実況中継の語りを通してきたこの教材の中で、例外的な部分である。しかし、子猫救出のクライマックスを過ぎて終末へと向かうこの部分には、特に語るべきこともなかったのだろう。

子どもたちが「くじらぐも」に乗って空を旅したという「くじらぐも」の場合、空に飛び立ち、海や村や町の方へ行く往路と比べれば分かるように、学校に戻るまでの復路の方は概括的な語りで済まされている。しかし、これも、必要なことからは詳しく書き、終末へ向けての必要の無いことは概括的な語りで簡単に済ませてあるだけと考えられる。出来事の数と比較して、語りの方が概括的で速くなっている、このようなものは、特に問題視することではないだろう。

「小さなねこ」と「くじらぐも」では、出来事の数より速く、概括的に語られていたのは終末に向けての部分だった。有名な民話の再話である「おむすびころりん」の場合は、終末の部分そのものが概括的に語られて

いる。基本的に出来事に寄り添うようにして語り進められてきたこの教材の最後は、

それから ふたりは いつまでも、

なかよく たのしく くらしたよ。

おむすび ころりん すっとんとん。

おむすび ころりん すっとんとん。

(上巻四九頁五〇八行目)

となっている。この最後の場面で、語り手は、客観的・概括的に語っている。これ以前の部分では一日足らずのことに多くの表現を用いてきたのだが、ここでは、特定の時点を離れ、すべての時間を概括するようなニュートラルな時点に立つことによって、「いつまでも」という長期間のことをこの四行に集約することが可能になったのである。

伊豆地方の民話の再話「たぬきの糸車」は、「おかみさん」が糸車を回すのを覗いているうちに罫に掛かり、「おかみさん」に救われた「たぬき」が、冬になって山を下りた「おかみさん」の留守中に山小屋で糸車を回していたという物語である。狸の報恩譚ともとれるし、単に愛嬌ある狸の物語のようにもとれるこの教材には、

やがて、山の 木の はが おちて、ふゆが

やって きました。ゆきが ふりはじめると、き

こり の ふうふは、村へ 下りて いきまし

た。

はるに なるに、また、きこりの ふうふは、  
山おくの こやに もどって きました。

(四六頁九 行目) 四七頁四行目)

という部分がある。この「きこりの ふうふ」が村に下りていた冬の間のことは何も語られていない。この間のことを説明する挿絵もないし、文章が一行空になっているわけでもない。この部分は、極めて速く概括的な語りになっている。概括的な語りになっているというよりも、この間のことは何も語られておらず時間的に飛躍しているという感じさえする。しかし、ここは、時間の経過を実感する必要性が薄く、「ふゆ」「はる」という季節を表す語を明示して、時間が経過に気付かせるだけで充分なのである。

きこり夫婦が村に下りている冬の間のこと、殊に「たぬき」の行為に因しても何も語られていないことは、必要なことが語られていない時間的飛躍というよりも、むしろ、この物語教材のおもしろさを保証する仕掛けといった方がよい。三人称の語り手は、神様のごとく何でも知っているはずである。しかも、先の「下りて いきました」「もどって きました」という表現に見るように、語り手の空間的な位置は「山おくの 一けんや」に固定されている。その場でたぬきが糸車を回していたことを、語り手は当然知っていたはずであり、また、語れたはずである。それなのに、語り手は、冬の間、「たぬき」が

糸車を回していたことを一言も語らない。絵を付けたりもせず、ただ概括的に時の経過を示すだけで、冬の間の情報は何も与えない。ここでは、語り手はその表現の範囲を、「おかみさん」の認識能力に合わせるののである。このことよって、「おかみさん」が糸車を回す「たぬき」を見つけた時の驚きとそれによって生じる物語の面白さが保証されている。

「はなのみち」は、「くまさん」が袋の中味(実は花の種)をこぼしたことに気付いてから、「あたたかい」かぜが「ふきはじめ」(上巻二五頁一〜二行目)、更に、その種が芽を出し、花を咲かせ「ながい ながい、はなの いっぱんみちが でき」(上巻二五頁三〜六行目)るまでが非常に速く語られている。種をこぼしたのは、木々に葉がない絵から判断すると秋か冬であるが、それから花の道ができるまでの間に与えられた情報は、「あたたかい かぜが ふきはじめました。」だけであり、絵からもその間の情報は得られない。この部分は、小学一年生にとって、幾分説明不足の感があり、やや理解しにくいと思われる。この部分は、時間的に飛躍していると言ってもよいだろう。ここは、前後に一行分の空白を配した「あたたかい かぜが ふきはじめました。」が春の訪れを示すことを理解し、袋の中身が花の種であり、その種が芽を出し、「くまさん」が歩いた道に沿って花を咲かせたのだということを理解するための補足説明を

したり、あるいは、挿絵の変化などを手掛かりに学習者に想像させたりする活動が必要だろう。

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」は、出来事の数よりも語りの速度の方が速すぎて問題がある。この教材では、

ぼくたちは、いっしょに 大きく なった。でも、エルフの ほうが、ずっと 早く、大きく、大きく なったよ。

(下巻三〇頁一〜三行目)

いつしか、ときが たって いき、ぼくの せが、ぐんぐん のびる あいだに、エルフは、どんどん ふとって いった。

(下巻三三頁四〜八行目)

というように、何年にも亘る相当の期間のことを、短くまとめている。これだけでは、「ぼく」や「エルフ」の成長・肥満の様子を実感するのに困難が伴うだろう。前者は、もともなかった絵本『ずうっと ずっと だいすきだよ』(ハンス・ウイルヘルムえとぶん 久山太一やく 評論社 一九八八・一一)には、「ぼく」と「エルフィー」(教科書では「エルフ」)が成長していく様子を描いた絵が一面分(五カット)あるのだが、教科書では略されている。後者の「エルフ」が太っていく過程も、原典だと豊富な絵を順を追って見ていくことで幾分理解が助けられるのだが、教科書では、絵が幾つか略されて

いるので分かりにくくなっている。これは、基本的には教科書作りの問題である。絵本は、文章と絵とが一体になってできている。よってやむをえずその絵を省略する場合、よほどの配慮が必要となる。この教材の場合は、その配慮が不足している。しかし、現実には絵が幾つか省略された教科書を用いる以上、それを補うような学習活動が求められる。たとえば、後者の場合、「いつしか、ときが たって いき」というように時の経過を示しているが、ここを素通りすることなく、いったん立ち止まり、「ぼく」と「エルフ」がともに過ごした長い時間に思いを馳せるような読み方が求められよう。

既に述べたように、「きりかぶの赤ちゃん」の語り手は、物語開始早々に過去に戻り、そこから順を追って語り出し、一旦「きょう」(七三頁八行目)という語っている現在に到達する。その後は、概括的な語りと具体的なある日の出来事についての語りが交互に出てくる。動物たちがみんなたんこぶを貰ったという概括的な語りが一度入ってから、再び秋のある日(先の「きょう」とは別のある日)、動物たちがそろって切り株のところに来たことが比較的詳しく語られる。次いで、空ばかり見上げている切り株についての概括的な語りが入り、また具体的なある日、「ちらり ちらり、ゆきが ふりはじめました」(下巻七八頁二〜三行目)と初雪の降った日のことが比較的詳しく語られる。次は動物たちの冬の間の

暮らしが概括的に語られた後で、「ある日、小鳥のこえが、きこえてきました。」(下巻八〇頁四行目)と、春を迎えた動物たちが「きりかぶの赤ちゃん」を見付けた日のことが比較的詳しく語られている。

「きょう」(七三頁八行目)という語っている現在に至る以前には、概括的な語りを挟まずに、春夏秋冬のことをそれぞれ語っている。この部分は、後半での具体的なある日についての語りと比べるとかなり速く語られており、大木が切られてから「きょう」までのことを概括的に語っているものと考えてもよいだろう。

物語の開始早々に時間的に過去に戻った「きりかぶの赤ちゃん」の語り手は、そこから過去のことを概括的な語りと言ってもよいほどの速さで語り、その内容が語っている現在にひとまず追い付いた後は、いくつかの具体的なある日の出来事を、その出来事間の様子の概括的な語りを挟みながら語るのである。このように、この教材では、語りの速度が何度も変わっているが、「ぶらんこ」のような語りの速度が一定のものとは比べると、難度が高くなっているものと思われる。

有名なロシア民話の再話である「おおきなかぶ」は、大勢で大きな蕪を抜くことが話の中心である。よって、蕪が大きく突るまでのことは、状況設定であり、それ程詳しくない概括的な語りで済まされている。なお、その状況設定の概括的な語りの中に、種を蒔いてから蕪が突

るまでの時間を意味する二分分の空白(五六頁の終り)がある。この時間の経過をとらえられない学習者に対しては、補足説明が必要となる。

これまで、出来事の種類と語りの速度が異なる教材は、ことごとく出来事の種類よりも語りの速度の方が速いというものだった。しかし、この「おおきなかぶ」には、出来事よりもゆっくりとした語りが見られる。この教材では、「おじいさん」を初めとする人間たち・動物たちが蕪を抜こうと引っ張るのだが、その部分の表現が、

かぶを おじいさんが ひっぱって、

おじいさんを おばあさんが ひっぱって、

おばあさんを まごが ひっぱって、

まごを いぬが ひっぱって、

いぬを ねこが ひっぱって、

ねこを ねずみが ひっぱって、

(上巻六三頁二行目〜六七頁六行目)

というパターンになっている。出来事に合わせた表現ならば、「みんなひっぱって」とでもなるところである。しかも、「おじいさん」だけで引っ張ったのに始まって、最後の三人と三匹で引っ張るまで、一人ずつ加わりながらも同じようなパターンが繰り返されている。ここは、単に蕪を抜こうとしたことを示す表現だけでなく、実際の出来事よりも過大な表現をすることで、楽しげなリズムが生まれている。学習者が進んで口ずさんだり、語り

たりすることも期待できるだろう。よって、この教材での学習は、書かれている出来事を追うことに終始するのではなく、このパターンの繰り返しから生じたリズムを楽しむような音読・暗誦などが求められる。

## 五、語っている現在の挿入

過去の出来事について語っている中に、語っている現在が挿入されるのは、一人称の読書教材「ずうっと、ずっと、大すきだよ」だけであった。この教材で、語り手である「ぼく」は、基本的には、冒頭の時間の逆転を除けば、過去の出来事をその順序のままに、過去のこととして語っている。

しかし、時には、

すきなら すきと、いって やれば よかった  
のに、だれも、いって やらなかつた。いわなく  
っても、わかると おもって いたんだね。

(下巻三二頁九 行目三三頁三行目)

のように、過去のある時点のことを、単に過去のこととしてではなく、語っている現在から反省・判断を加えて語っていた。つまり、過去のことを語っている中に、現在の心理を挿入しているのである。

このように過去の出来事についての語りの中に現在の心理が挿入されているものとしては、他には、

ぼくは、エルフに やわらかい まくらを や

って、ねる まえには、かならず、

「エルフ、ずうっと、大すきだよ。」

って、いって やった。エルフは、きっと わか

って くれたよね。

(三六頁九行目三三七頁五行目)

などがある。このように現在の心理が挿入されるのは、作品タイトル(若しくは、主題)「ずうっと、ずっと、大すきだよ」に関わる部分である。

## 六、まとめ

今回分析した九教材のうち、実際の出来事の順序と語りの順序が一致する教材が七教材と多数を占めた。しかし、出来事と語りの順序が一致しない教材も二つあった。「きりかぶの赤ちゃん」では、冒頭でまず物語の中心となる「きりかぶ」を提示した後、過去に戻って過去の出来事についての語りが始まるという時間の逆転が見られた。更に、語られる出来事が語っている現在にひとまず追いついてからは、いくつかの具体的なある日の出来事を、その出来事間の様子の概括的な語りを挟みながら語っていた。そのため、この教材には、語りの速度の変化が何度か見られた。

このように他の教材との違いが大きい「きりかぶの赤ちゃん」は、一年生の教材としての適否が問われるかもしれない。実際の学習者の反応を知りたいところであ

る。だが、小学一年生の物語教材としては最後に位置する教材であり、物語教材の難度がここまで高まって来たのだとも考えられなくはない。もしそうであれば、教材の配列が妥当であったということになる。

また、読書教材「ずうっと、ずっと、大すきだよ」でも、冒頭で「エルフの ことを はなします」と、物語の中心になる犬の「エルフ」を提示した後で、語り手は過去に戻って語り出していた。その後は、出来事の順序で語られているが、時折過去の出来事に対する、今現在の語り手の判断や反省が加えられていた。現在の立場から過去のことを振り返り、反省を加えながら語るということは、他の教材には見られないことであった。

一人称「ぼく」の談話の形を採る「ずうっと、ずっと、大すきだよ」では、過去のことを語っている中に、「ぼく」の今の時点での反省・判断、つまり語り手の現在の心理が挿入されている。一人称の談話の形式を採るこの教材には、語り手でもあり、作中人物でもある「ぼく」の心理が描かれているのだが、心理描写があったのは、今回分析した九教材の中では、この「ずうっと、ずっと、大すきだよ」だけであった。

また、この「ずうっと、ずっと、大すきだよ」では、「ぼく」や「エルフ」が成長した何年もの間のことを、短く概括的な語りにもとめていた。「ぼく」と「エルフ」がともに成長した長い時間に思いを馳せるような読み方

をしなくては、作品理解が浅薄なものに止まるだろう。もっとも、それは、先に述べたように、教科書編集の問題である。

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」は、他の教材とは異質なものである。また、その異質さは、難解さとも繋がっているようだ。よって、読書教材「ずうっと、ずっと、大すきだよ」に関しては、他の八つの理解教材と違った扱い方を教材自体が要求していると言える。しかし、たとえ詳しく読むことが求められない読書教材でも、この教材は、小学一年生にとって適切な難度であろうか。学習者の反応を知りたいところである。

「はなのみち」には、時間的な飛躍が見られた。これは、やや説明不足の感があり、小学一年生には理解しにくいと考えられる。花の種をこぼしてから、春になり、その種が花を咲かせるまでのことについて十分な情報が与えられず、ただ一行分の空白があるだけだった。文章で時間の経過を明示したものと比べると、一行分の空白で時間の経過を示しているものは理解しにくいと思われる。ここは、それを補って、季節の変化、時間の経過を理解するようにしなくてはならない。

「おおきなかぶ」では、蕪が大きく実るまでの状況設定の部分は、概括的な語りでも簡単に済ませていた。また、その概括的な語りの中でも種を蒔いてから蕪が実るまでの間は、二行分の空白で示されているだけであった。こ

こも、もし学習者が混乱するようななら、蕪が実るまでの時間の経過を押さえる必要がある。しかし、この教材の特色は、蕪を抜こうとする場面での同じパターンの繰り返しにある。よって、書かれていた出来事を把握するだけでなく、パターンが繰り返されることによって生まれるリズムを楽しむような音読・暗誦などが求められる。

文章のリズムといえば、上巻の教材は、文章のリズムに気を使ったものが多い。「ぶらんこ」は定型の詩のようでもあり、子豚たちは楽しげな歌を歌っていた。「おむすびころりん」は七五調の文章にお雛子のような「おむすび ころりん」の歌が入っている。「ぶらんこ」「おおきなかぶ」「おむすびころりん」の三教材は、文章のリズムに配慮し、時には歌うような調子で読んでみるなど、音読を重視することが望まれよう。「ちいさなねこ」は、小学一年生が音読するには難しいが、実況中継のような臨場感溢れる文章は学習者を引き付けるだろう。

#### 七、おわりに

本稿は、教材分析を志向しながらも、具体的な学習者がいないままで、学習者を想定しながら進めてきた。しかし、最終的には、学習者の反応を見て結論を出すべきことである。例えば、語りの速度に関して、出来事の速度に寄り添った語りと出来事よりも速い語りと出来事よ

りも遅い語りの三者の中で、もっとも学習者に相応しいのはどれであるか。それぞれの教材に具体的な学習者はどの様に接するのか、実際に確かめてみたいものである。本稿は、具体的な学習者がいないという限界のために、結局は、作品分析の域を出ることができなかったかもしれない。本稿が十分な教材分析となるには、具体的な学習者の反応まで視野にいれなくてはならない。

また、本稿では「視点」という観点の中から、特に「時間」という点に絞って、物語教材の分析を試みた。「視点」にせよ「時間」にせよ、あくまでも分析の道具の一つにすぎない。他にも、象徴や比喩のといった様々な道具での分析が可能であり、また有効であろう。それから諸々の観点からの分析を総合して、初めて作品の全体像が浮かび上がる。よって、本稿は、作品研究としても、十分なものとは言えない。

本稿では、「きりかぶの赤ちゃん」を一年生の物語教材としての適否を問われるかもしれないと推察した。しかし、他の観点から分析したときに、あるいはそれらを総合したときに、更にそうした分析結果を具体的な学習者の実態と付き合わせたときに、こうした異質な教材に関する疑問が、果たしてどれだけの実質を持つのかは分からないのである。あるいは、ただ一つの一人称だった「ずうっと、ずっと、大すきだよ」も、読者が語り手兼作中人物である「ぼく」に同化し、その立場に立つこと

さえできれば、後は他の教材よりも容易に理解できると  
いう可能性も十分にある。今回の分析では異質であった  
教材のほうが小学一年生に適當であるという可能性がま  
ったくないわけではないのである。

また、他学年（二年生以上）の教材を分析し、比較検  
討することも必要だろうし、あるいは、他社の教科書を  
分析することも必要であろう。本稿で光村図書の小学校  
一年生の物語教材を分析対象としたのは、その第一歩  
なのである。

（さいとう しょういち 本学大学院）