

# 『じいじのさくら山』考

— 低学年児童の群読学習のために —

古 田 雅 憲

A Study of “Grandpa’s Cherry Mountain” in Group Reading Aloud  
for Elementary School Children (lower grades)

Masanori Furuta

## 【導入期の群読学習】

国語科（特に文学的文章や詩歌）の学びにおける群読の効用はつとに説かれてきたところである——高橋俊三さん（1990）はかつて次のように指摘した\*1。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) 学び合い—分読法を話し合うことによる読みの深まり</li><li>(2) 響き合い—読み合い、せめぎ合うことによる読みの高まり</li><li>(3) 聞き合い—他者の読みに触れ合うことによる読みの広まり</li></ol> |
|--|

なるほど、物語全体を見通しながら、どこからどこまでが誰（登場人物等）に関わる言葉なのかと考えて《読み分かち》、その部分を今度は誰（学習者）がどのように《読み担い》あうのか、それらのことについて学習者たちが自らの考えを互いに披瀝し合いながら、グループの群読台本を創り上げてゆく——これが群読学習の前段と言えようが、その過程では「話す・聞く」活動を媒介として、学習者相互の協働的な学びが醸成される。

それに続いて自分たちの創った台本を試演する中で、他者（一緒に台本を創ったグループ仲間）の声を聞いては様々に触発されつつ、自分の読みにもまた工夫を凝らして高め合う。そして発表の場では、自分たち同様に創り上げられた他グループの読みを聞き合うことで自分たちの気付かなかった新しい読み

方に触れ、さらなる読みの可能性を確かめ合う——これが群読学習の後段と言えようが、その過程では、学習者たちの発する「声」を通じて身体性を伴う言葉の学びが惹起されるとともに、学習者たちの主体的・能動的な学びの場が展開される。

このような学びの様相を昨今はやりの「アクティヴ・ラーニング」などと言いなしても良い。もっとも、早くから群読を活用する国語教室を実践していた先生方は、今さらさも新しげな言葉に言い換えるまでもなく、と首をかしげておいでかもしれない。ともあれ群読は、言葉の協働的・身体的な学びを学習者各自の主体性・能動性のもとに発現させる点で、優れて豊かな国語教育のありようとして高く評価できる。



が、そうは言っても低学年児童をはじめ、まだ群読の学びに慣れていない学習者にとっては、物語全体を見通しながら「分読《読み分ち・読み担い》」を自ら検討し合うといったような、群読台本じたいを創る学びの過程（上で言う「前段」の学び）は、やはり難しいことに違いない。そのような入門期にある学習者のためには、まず所与の台本を使って群読そのものを楽しむことから始めたい。それは、高橋俊三さん（2008）\*<sub>2</sub>が示した「（1）響き合い」と「（4）通い合い」とを連続的に体験することに他なるまい。

- |   |
|---|
| <p>（1）響き合い—互いに読み合う過程で、声と声が、体と体が共振する。</p> <p>（2）聞き合い—互いに読み合う過程で、また、他グループの群読を聞き合う過程で、真に聞き合う。</p> <p>（3）学び合い—分読を相談する過程で、また、他グループの群読を聞き合う過程で教え、教えられる。</p> <p>（4）通い合い—群読という学習活動をとおして子どもたちの心と心とが結ばれていく。</p> <p>（5）創り合い—互いの協力（協働）で群読作品を磨き合い、創り上げていく。</p> |
|---|

まずは無心に互いの声を重ね合わせることだ。そして自分の声と周囲の声が



人じゃないよってこと」と語っていらっしゃるとおりである\*7。

他の松成作品と同様、その主題は決して雄弁には語られない。物語終盤の《語り》の内外に淡く響かせてあるばかりである。その場面の〈おれ〉は、毎春《いつも》見事に花を咲かせる桜を縁として、亡くなった〈じいじ〉を《いつも》身近に感じることができるようになっていく——《いつだって私は一人ではない、そう感じられることの幸せ》に充たされることで〈おれ〉は〈じいじ〉の死を乗り越えていったのだろう\*8。毎年開かれる春祭りの賑わいを眺めながら語る〈おれ〉の語り口の明朗さは、〈おれ〉が微笑みを浮かべ前を向いて歩こうとしていることの、もちろん絵と言葉には明示されないが、必ずそうであろうことの証左である。

そのような主題であればこそ群読は、この作品を読み深める上で優れて効果的な学びの方法である。と言うのも、群読を通して学習者たちが声を通わせ合い心を結ばせ合えたならば、それはまさしく作品の主題《一人ではないと感じられることの幸せ》を身を以て味わったことに他ならないのだから。つまり学びの内容（主題理解）と方法（群読）とが並行的である点、それがこの作品を群読学習材として取り上げようとする理由の一である。



理由の二はこの作品が絵本である点。絵本の頁毎・場面毎に添えられた絵は、言葉だけで物語世界を読み解くことに慣れていない、あるいは不得手な学習者たちにとっては「読みの手がかり」になるのだ。もちろん「読み上手」には小挿絵でさえも「かえって邪魔」と見えることがあるに違いないが、言葉による読みに不慣れな子供も多い低学年児童には、やはり効用の面が勝るだろう。つまり添えられた絵を頼りに読み取りを深めるならば、言葉だけでは場面の様子や登場者の心情等を上手に読み取れないような学習者でも、より容易に主題を体感することができるだろう。

そのような意味では、絵に描かれた〈おれ〉がまさしく小学校1-2年生と嬉しい子供であることも、「低学年児童の群読学習のために」と題する小稿にとっては都合がよい。低学年児童がより容易に心情を想像したり投影したりできるからである。



絵①	04	fg	<絵を見てもらうための間> ぽっかりとはれたあおぞらのひ, じいじはいつもおれにいう。	
	05	g	「ちびすけ, さくら, みにいこう。」	
	06	f	おれはいつも「うん」という。 <間>	
	07	fg	山のみちをゆっくりあるく。	
	08	fg	さくら山までもうすこし。	
	絵② (右)	09	全員	<絵を見てもらうための間> さくら山のさくらの木。 <間>
10		fg	うれしいことがあるたびに, じいじはさくらをこっそりうえた。	
11		全員	おおきくそだったさくらのえだは, もうそらにまでとどきそう。	
12		g	「こんなになるとはおもわなかった。」	
(左)			<間>	
	13	f	「じいじはすごいな,」おれがいう。	
	14	g	「なんもなんも,」じいじがわらう。	
絵③ (右)	15	fg	<絵を見てもらうための間> ひとつひとつの木にさわり, 木にあいさつをするじいじ。	
	16	g	「ちょうしのわるいところはないかいな。」	
	17	g	「ぐあいのわるい木はおらんかな。」	
(左)	18	f	おれもじいじのまねをする。	
	19	f	(「ちょうしのわるいところはないかいな。」)	追補 追補
	20	f	(「ぐあいのわるい木はおらんかな。」)	
	21	f	だけど木はなんもこたえんよ, じいじ。	
絵④ (右)	22	全員	<絵を見てもらうための間> 山のとんきはすぐかわる。	
	23	f	いそげ, じいじ, 雨がくる。	
	24	f	はしるのは, おれのほうがはやい。	
(左)			<間>	
	25	fg	どしゃぶりもへいき, じいじがいっしょなら。	
絵⑤			<絵を見てもらうための間>	

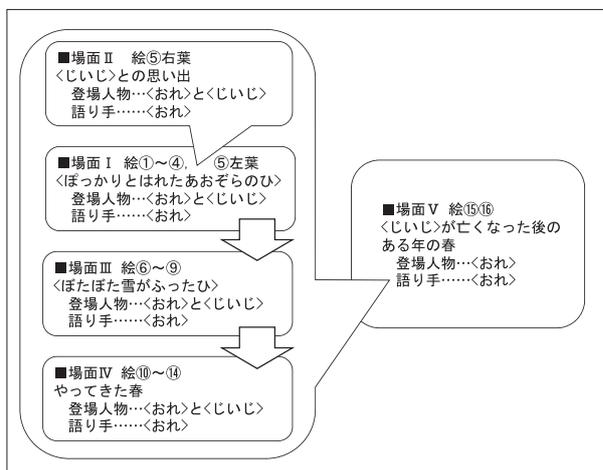
(右)	26	h	さんぼのとちゅうでたんぼぼつんで、じいじとつ くったくさのふえ。
	27	g	<畳みかけるように>おおばこのすもう。
	28	h	<畳みかけるように>ささのふね。
	29	gh	<畳みかけるように>じゅずだまはかあさんのく びかざり。
	30	h	くさはなやむしのこと、じいじはなんでもしっ ている。
(左)	31	f	「じいじはすごいな、」おれがいう。
	32	g	「なんもなんも、」じいじがわらう。
絵⑥	33	e	<絵を見てもらうための間> ぼたぼた雪がふったひに、じいじがびょうきにな りました。
絵⑦ (右)	34	e	<絵を見てもらうための間> 「だいじょうぶか、じいじ。」
	35	d	「しんぱいごむよう、なんもなんも、」じいじはいう。
(左)	36	e	だけど。
	37	de	ふとんのなかのじいじは、ちょっとずつちぢんで いくみたいで。
	38	e	おれはなきたくなりました。
絵⑧ (右)	39	e	<絵を見てもらうための間> 「じいじ、さくらみにいこう。」
	40	d	じいじはねむったまんまです。
	41	e	<間> 山のみちをひとりであるいて、さくら山についた。
	42	e	「じいじをげんきにしてください。」
	43	e	さくらの木にたのんだ、
(左)	44	e	なんべんもなんべんも。
絵⑨ (右)	45	e	<絵を見てもらうための間> じいじのびょうきをなおしてください。
(左)	46	全員	じいじのびょうきをなおしてください。
絵⑩	47	c	<絵を見てもらうための間> いいにおいのかげがふいて、ぼかぼかしたじめん につくしをみつけた。
	48	c	「はるがきたよ、じいじ。」
			<間>

	49	bc	やっどふとんからでたじいじは、さくら山をながめている。
	50	b	「ちびすけ、さくらみにいこう。」 <間>
	51	c	おれは、「うん」という。
	52	c	ゆっくりゆっくりあるこう、じいじ。
	53	bc	さくら山までもうすこし。
絵⑪			<絵を見てもらうための間>
	54	全員	さくら山のさくらの木ははなをさかせて、じいじがくるのをまっていた。
	55	c	みたこともない、こんなにたくさんさくら。
	56	bc	<畳みかけるように>さくら。
	57	全員	<畳みかけるように>さくらはな。 <間>
	58	b	「おみごと、」じいじがいうので、
	59	c	「おみごと、」おれもいう。
絵⑫			<絵を見てもらうための間>
絵⑬ (右)			<絵を見てもらうための間>
	60	b	「ちびすけ、ありがと、」じいじがいった。 <間>
	61	c	「なんで、わかった。」 <間>
	62	b	「さくらに、きいた。」
(左)			<間>
	63	bc	はなが、ふってきた。
絵⑭			<絵を見てもらうための間>
	64	bc	山のみちをゆっくりあるいた。
	65	bc	いえについたらごはんをたべて。
	66	bc	じいじとつんだつくしもたべて。
	67	bc	いつもとおんなじおやすみなさいのあと。
	68	c	ことん、とねむったじいじは、もうめをさましませんでした。 <間>
	69	c	きのう、さくら山できゅうになきたくなったのは、じいじがいなくなるようなきがしたからでした。



入れ子型』になっている。

この作品を初めて手にする読者には、まず物語冒頭・場面Ⅰ絵①～④に登場する小学校1-2年生とらしい男の子<おれ>が語り手と見える。読者はその子供の《語り》に導かれ



るままに<おれ>と<じいじ>の物語を読み進むのだ。

が、物語末・場面Ⅴ絵⑭⑮まで読み終えた後、「おやっ」と思って振り返り（読み返し）、そして気付く——真の語り手が、<じいじ>が亡くなってから相応の時が流れた「今」を生きる（たぶん少し大人になった）<おれ>であったということに。この「<おれ>と<じいじ>の物語」は<おれ>の「昔語り」だったのだ、そう気付かされることで読者は「<じいじ>は亡くなった後もずっと<おれ>と一緒にいてくれたのだ」との確信を瞬時に直観するのであり、この作品の主題《いつだって私は一人ではない、そう感じられることの幸せ》にしみじみと浸るのである。

このように、この作品の《語り》の時間構造は主題の理解に直結する大切な仕掛けである。であればこそ群読の場では、場面Ⅰの<おれ>と場面Ⅴの<おれ>とを異なる読み手で《読み分かち》たい。つまり、実際<じいじ>と《いつも》一緒に過ごしつつ、それがいつか失われるなどとはつゆほども思ってもいない幼い<おれ>と、<じいじ>を失ってなお《いつも》一緒にいると感じることのできる少し大人になった<おれ>と、その両者を異なる読み手が読み分けることによって（対照的に読み担うことができるならなおのこと）、一回的に聞くだけの聴衆にも、主題《いつだって私は一人ではない、そう感じられることの幸せ》がより印象深く伝えられるに違いない。

そうと決まれば、場面Ⅰとは時間を異にする場面ⅢやⅣの〈おれ〉にもそれぞれ別の読み手を配して良いし、それに応じて各場面の〈じいじ〉もそれぞれ別の読み手が担えばさらに面白い。もちろん場面Ⅰ中にスッと挟み込まれた場面Ⅱの「〈おれ〉の回想・独り言」も時間を異にする点で別の読み手が担えば良い。



そのような作品の理解から、5人の読み手が〈おれ〉を、また3人が〈じいじ〉を読み担当する台本案を構想した。

	絵・文	《語り手》	読み手
I	絵①～④ (文 04-25)	<ぼっかりとはれたあおぞらのひ>の<おれ>	<おれ>……f <じいじ>…g
II	絵⑤右葉 (文 26-30)	雨宿り中、回想に耽る<おれ>	<おれ>……h
I	絵⑤左葉 (文 31-32)	<ぼっかりとはれたあおぞらのひ>の<おれ>	<おれ>……f <じいじ>…g
III	絵⑥～⑨ (文 33-46)	<ぼたぼた雪がふったひ>の<おれ>	<おれ>……e <じいじ>…d
IV	絵⑩～⑭ (文 47-70)	やってきた春の日の<おれ>	<おれ>……b <じいじ>…c
V	絵⑮⑯ (文 71-75)	今の(少し大人になった)<おれ>	<おれ>……a

なお実際の口演時には、読み手 a から h までが横一列に、順に立ち並ぶという演出を設けたい。聴衆から見れば、「今の〈おれ〉」(a) がもっとも舞台下手(あるいは上手)に立ち、その隣に「やってきた春の日の〈おれ〉と〈じいじ〉」(bc)、次に「<ぼたぼた雪がふったひ>の〈おれ〉と〈じいじ〉」(de)、その向こうに「<ぼっかりとはれたあおぞらのひ>の〈おれ〉と〈じいじ〉」(fg)、「今」からいちばん遠くに「雨宿り中、回想に耽る〈おれ〉」(h) が立つことになる。

このような立ち位置で口演を行うならば、物語が進むにつれて〈おれ〉と〈じいじ〉の《声》が徐々に「今の〈おれ〉」の方に近づいてくることにな

る。作品の時間構造を舞台上に可視化する仕掛けである。

## 2) 表紙・扉絵の分読

表紙	01	a	<絵を見てもらうための間> (松成真理子作) じいじのさくら山	追補
	02	a		
扉絵	03	a	<絵を見てもらうための間> (これはまだ私が幼かった頃のお話です。)	追補

今回の群読台本案においては絵を提示することとした。読み手たちの背後にスクリーンを設け、そこに各頁・場面に描かれた絵を投影するのである。

これについては異論も多いに違いない。実際、試演後の検証でも論点となった——異論の一つ、「絵を見せてしまうと描かれたイメージに牽かれすぎてしまう、文章から自由に想像する楽しみを却って聴衆から奪ってしまうのではないか」——もっともな指摘である。

今、群読と映像の関係について定かに論ずる言葉を持たない。後の課題とさせていただくしかないが、小稿が言及しようとしているのは「低学年児童のための群読学習」で、それはすなわち「低学年児童が互いに読み手にもなり聴衆にもなる学習場面」を含む。「低学年」のこととして、そこには文章の読み取りが未熟だったり不得手だったりする児童もいるだろう、そのような学習者にとって、添えられた絵は文章を読み深めるうえで大切な支えともなる——文字を読まない幼児たちにとって、絵本の読み聞かせの場で絵に見入りながら言葉を聞くことが、大切な学びの体験であったように。

そもそもこの作品は絵本なのだ——そこでは絵と文章が一体的に機能しながら物語を紡ぐ。その片方をあえて邪魔もの扱いすることもあるまい。



そのような発想から、実際の読み聞かせで普通に行われるように「表紙」の提示から始めることとした。そこには次のような景色が描かれている。

(表紙絵) 一満開の桜の花陰に、杖をつく老人とその腕にしっかり取り縋る子供の姿が見える。大きな麦わら帽子を被った老人は目を細めて笑っていて、思わず緩んだ口許から歯がこぼれている。小学校1-2年生と思しい男児は真っ青な野球帽を被っている。元気の良さそうな真っ赤なほっぺたとうるうるとした大きな瞳が印象的だ。なんて幸せそうな二人。

まずは聴衆のために絵を眺め楽しんでもらう<間>を設けよう。頃を見計らい、読み手aが作者名と作品名を読み始める(01,02文)。その際、読み手aは「今の(少し大人になった)<おれ>」として読み担っているから、自分の語りかける《相手》についても「現に今、ここに集っている聴衆」と意識して良い。



ついで「扉絵」をスクリーンに提示する。

(扉絵) 一立派な松の木の下に、白髪頭の老人がたたずんでいる。そこはちょっと高台かと思しい場所で、そこから彼はどこか遠くを眺めやっている。傍らには青いセーターを着た子供がいて、老人の腰のあたりにしがみついている。表紙の絵では小学校1-2年生らしかったが、それに比べると少し幼げである。そう言えば老人も少し若く見える。老人の横顔は、何か良いことでもあったのか、とても幸せそうである。

やはり聴衆のために絵を楽しんでもらう<間>を設けよう。頃を見計らい、読み手aが「これはまだ私が幼かった頃のお話です。」と読む(03文)。

これは補訂した文言で原作にない。これについても異論が多いはず。そもそも無用との評価もあるだろう。試演後の検証でも否定的な感想が寄せられた。「わざとらしい」、「最後になって<おれ>の回想だったと分かるところが意外で良いのに、せっかくの仕掛けが失われる」など。すべてもっともな指摘である。

この点、試演を何度か行った後に検証するしかないが、この物語の時間的な仕掛けは、群読の口演を一時的に聞くだけでスッと伝わるものではあるまい。

聴衆の理解を支えるために、ここでは上述の時間構造を予め提示しておきたい。この補訂の一文が聞き手の中に「これから語られる物語は、なるほど語り手の思い出なのだ」との構えを作るならば、より聞きやすく、分かりやすくなると判断した。

### 3) 場面 I (絵①～④) の分読

絵①			<絵を見てもらうための間>	
	04	fg	ぽっかりとはれたあおぞらのひ、じいじはいつもおれにいう。	
	05	g	「ちびすけ、さくら、みにいこう。」	
	06	f	おれはいつも「うん」という。	
			<間>	
	07	fg	山のみちをゆっくりあるく。	
	08	fg	さくら山までもうすこし。	

絵①は 04 文に言う「ぽっかりとはれたあおぞらのひ」の景色である。

(絵①) 一桜山に上る山道をたどる老人と子供、それが<じいじ>と<おれ>である。ふたりは仲良く手をつないでいる。道の左右にはアザミの花やら何やら、いかにも初夏を思わせる草の花が咲き乱れて、立派な木々は緑も濃い。大きな蝶々が二人のすぐ脇にいる。見上げれば、まさしくぽっかりと晴れた青空。

その絵を楽しんでもらうための<間>を設けた後、頃を見計らって読み手たちが声を発する。

この場面 I では読み手 f と g が中心となって<おれ>の《語り》を創る\*10。おおまかな《読み分ち》としては、<おれ>の発話と所作および<おれ>に係る描写等は読み手 f が、同様に<じいじ>部分は読み手 g が、加えて<さくらの木>や<山の天気>の部分は全員が読み担う。ここで最も大切なことは、「どの読み手もそれぞれ本人の役を演じているのではない、あくまでも<おれ>の《語り》を全員で創っている」と全員が意識することである。

この点が群読と劇の大きな違いでもある。



ここは登場人物たちの初出だから、それぞれの人柄や関係等について読み手たちの間で共通理解を得ておくことが肝要である——もちろん個々の読み手たちがその理解に従って実際に読み担えるかどうかは別だとしても。

まず<おれ>——

描かれた<おれ>は小学校1-2年生ぐらいの男の子で健康優良児らしい。立派な眉毛だ。なかなか気も強そうである。<じいじ>とも一緒に暮らしている(65-67文)から、<じいじ>から見れば血のつながった孫である。その<じいじ>が「ちびすけ」と呼んでいるように(05文)、周囲の大人から見ればまだまだ幼いのだろうけれども、自分のことを「おれ」(「ほく」などではなく)と呼ぶからには(04, 06, 13, 18, 24文)、ちょっと背伸びして大人言葉を真似するような面もある。いつも<じいじ>のことを尊敬の眼差しで見つめている(13, 25文)。

<じいじ>——

描かれた<じいじ>はたぶん70歳をちょっと過ぎた頃かと見える。白髪頭が最近すこし薄くなってきたかもしれない。背中もちょっと曲がってきたけれども、孫との時間をいつも笑顔で過ごせるほどに心身ともまだまだ壮健である。孫からの褒め言葉にも偉ぶところが少しもない(14, 32文)ばかりか、面はゆくさえ感じているようだ。そんな人だからこそ、嬉しいことがあって桜を植える時だって人目をしのぶ(10文)。何事につけても静かに過ごすことを喜ぶような人であるらしい。

二人の関係——

<おれ>が祖父に対して用いる二人称「じいじ」(「おじいちゃん」などではなく)の甘やかな響き(04文)。きっと<おれ>がずっと幼かった頃からそう呼んでいたのだ。小学生になっても自然にそう呼んでしまうほど<おれ>は<じいじ>に甘えているし、二人にとってそれはごく当たり前のことである。

また<じいじ>が孫に対して用いる二人称「ちびすけ」(「ちび」ではなく「〇〇くん」などでもなく)の、突き放しているようでもあり「猫っ可愛がり」



ら予め教唆することになるのだろうが。)



後続する 09-24 文 (絵②~④) の分読は下掲の通りである。これについて二つのことを補足しておきたい。

絵② (右)	09	全員	<絵を見てもらうための間> さくら山のさくらの木。	
			<間>	
	10	fg	うれしいことがあるたびに、じいじはさくらをこっそりうえた。	
	11	全員	おおきくそだったさくらのえだは、もうそらにまでとどきそう。	
	12	g	「こんなになるとはおもわなかった。」	
(左)			<間>	
	13	f	「じいじはすごいな、」おれがいう。	
	14	g	「なんもなんも、」じいじがわらう。	
絵③ (右)	15	fg	<絵を見てもらうための間> ひとつひとつの木にさわり、木にあいさつをするじいじ。	
	16	g	「ちょうしのわるいところはないかいな。」	
	17	g	「ぐあいのわるい木はおらんかな。」	
(左)	18	f	おれもじいじのまねをする。	追補 追補
	19	f	(「ちょうしのわるいところはないかいな。」)	
	20	f	(「ぐあいのわるい木はおらんかな。」)	
	21	f	だけど木はなんもこたえんよ、じいじ。	
絵④ (右)	22	全員	<絵を見てもらうための間> 山のとんきはすぐかわる。	
	23	f	いそげ、じいじ、雨がくる。	
	24	f	はしるのは、おれのほうがはやい。	
(左)			<間>	
	25	fg	どしゃぶりもへいき、じいじがいっしょなら。	

その一、09 文および 11 文で初めて<さくらの木>がクローズアップされる。<じいじ>が嬉しいことがある度に一本ずつ植えた (10 文) もので、今や空に届くかと見える (11 文) まで茂りあっている。その<さくらの木>は

<おれ>と<じいじ>をつなぐ存在であり、<じいじ>を失った後の<おれ>にとっては《いつだって私は一人ではない、そう感じられることの幸せ》を実感させる縁でもある。そういう意味では「陰の主役」と言って良い——それを読むにはやはり全員の声を重ね合わせ、舞台上に声を満ちあふれさせたい。

同様に全員の声を合わせる箇所がある。天候の急変で場面が一転する絵④の冒頭一文である（22文）。ここは場面急変の緊張感を表現する上での演出である。

その二、絵③の中で<おれ>が、<さくらの木>に話しかける<じいじ>の言葉（16,17文）をそのまま真似するところがある——<じいじ>に対する<おれ>の憧憬がユーモアの中によく表れている。その<じいじ>の言葉をそのまま<おれ>に言わせるように補訂した（19,20文）。あるいは「わざとらしい」との不評もあるかもしれないが、自ら読み返せる「読み」手は知らず、本質的に一回的な「聞き」手にとっては表現のユーモアを体感するうえで必要な《遊び》に違いない。

#### 4) 場面Ⅱ（絵⑤）の分読

絵⑤ (右)	26	h	<絵を見てもらうための間> さんぼのとちゅうでたんぼぼつんで、じいじとつくったくさのふえ。	
	27	g	<畳みかけるように>おおばこのすもう。	
	28	h	<畳みかけるように>ささのふね。	
	29	gh	<畳みかけるように>じゅずだまはかあさんのくびかざり。	
	30	h	くさはなやむしのこと、じいじはなんでもしている。	
(左)	31	f	「じいじはすごいな、」おれがいう。	
	32	g	「なんもなんも、」じいじがわらう。	

26-30文は、場面Ⅰ末（絵④）で語られた「雨宿り」の間、<じいじ>の膝に包み抱かれた<おれ>が<じいじ>との楽しい日々を反芻して《一人語り》をなしているところだ。ちなみに絵⑤にはいわゆる「異時同図」が用いら

れている。

(絵⑤) 一画面右下に草笛を吹き合う二人。その上には草相撲に興じる二人と、大きくアップで描かれたオオバコ。画面上方には水に浮かぶ笹舟二つ。画面左にはいくつも生った数珠玉と真っ赤な曼珠沙華。その向こうに夕焼けの中、手をつないでお家に帰る<おれ>と<じいじ>の後ろ姿。そして画面のあちらこちらに蝶々だの蝸螂だの蟋蟀だ蛙だのが描き添えられている。すべてこの場面が「回想シーン」であることを知らせる仕掛けである。

ここでは読み手 h と読み手 g が中心となつて<おれ>の《語り》を創る。その《読み分ち》は上記の通りである。すべて<おれ>の《語り》だが、読み手 h だけが読む「単純」を嫌って二人の読み手が交互にまた一緒に声を発することとした。

《一人語り》であるからには、その《語り》の向かう先はない。「自己完結的」と言って良い。したがって読み手たちは 26-30 文を読む間、例えば目前にいる聴衆の向こう側に視線をさまよわせるような表情を浮かべるのも良いかしない。



31, 32 文は一転して現実(場面Ⅰ)に戻って、<おれ>と<じいじ>の対話が再開される。その読みはそれぞれ場面Ⅰの読み手 f と g が再び担う。このように時間を一瞬に飛び越えるようなところがこの作品の《語り》の特長であり、それを舞台上で表現しようとするのがこの台本案の分読法のねらいでもある。

### 5) 場面Ⅲ (絵⑥～⑨) の分読

絵⑥	33	e	<絵を見てもらうための間> ぼたぼた雪がふったひに、じいじがびょうきになりました。	
----	----	---	--	--

場面Ⅲ冒頭(絵⑥)はとても印象的である。ここで物語の時間が大きく動く

(冬が来る)とともに、〈おれ〉と〈じいじ〉の日常を破る変事が告げられる。

(絵⑥) 一遠くの山々、桜山、里の木々、そしてたぶん〈おれ〉の暮らす家、すべてが雪にすっぽりと覆われている。庭の立派な松だけが深い緑色の葉をのぞかせているけれども、枝の上にはやはり雪がぼったりと積もっている。雪は今もぼたぼたと降り止まない。二羽の鳥がバサッと羽音を立てて屋根の上に舞い降りた。〈じいじ〉の病気に重く沈む家族には、その鳴き声さえ今日は何だか恐ろしげに聞こえているはず。

まずは聴衆がその絵を見ながら様々なことを感じてくれるのが良い。そのため〈間〉を十分に取った後、読み手 e がおもむろに声を発する (33 文)。物語の時間が大きく推移したのに合わせ、ここから読み手が交代する。

33 文は物語の転機となる大切な一文である。作者はそこで初めて《敬体》を用いた\*12。言い換えれば作者はそこで初めて「聞き手に対する配慮 (丁寧さ)」を〈おれ〉の《語り》に与えたのである——それは《常体》での《語り》に慣れた読者 (聴衆) にしてみればハッとさせられる変化である。と言うのも、それまで「身近な誰か (例えばくかあさん)」に話しかけるように親しげに語ってくれていた〈おれ〉が、急に「他人行儀」に振る舞うように感じられるのだから。この一文に接する読者 (聴衆) は突然の「他人行儀」に戸惑いつつ、併せて状況の急変に嫌な予感を抱かされる——その仕掛けによってこの一文は、強い緊迫感や衝撃感を漂わせることに成功している。



その 33 文に導かれて場面Ⅲが始まる。

絵⑦ (右)	34	e	〈絵を見てもらうための間〉 「だいじょうぶか、じいじ。」 「しんばいごむよう、なんもなんも、」じいじはいう。
	35	d	
(左)	36	e	だけど。
	37	de	ふとんのなかのじいじは、ちょっとずつちぢんでいくみたいで。
	38	e	おれはなきたくりました。

絵⑧ (右)	39	e	<絵を見てもらうための間>
	40	d	「じいじ、さくらみにいこう。」 じいじはねむったまんまです。
			<間>
	41	e	山のみちをひとりであるいて、さくら山についた。
	42	e	「じいじをげんきにしてください。」
	43	e	さくらの木にたのんだ、
(左)	44	e	なんべんもなんべんも。

まず絵⑦。

(絵⑦) —<じいじ>の寝ている部屋をのぞき込む<おれ>が見える。部屋の前の廊下が妙に長く感じられる。<おれ>は入ろうか入るまいかと、たぶんそこでずっとモジモジしていたのだ。意を決して<おれ>は障子を開けた。でもちょっと腰が引けている。

この画面に対応するのが34-40文である(39, 40文は次頁⑧に対応する)。

この部分は場面Ⅲの中でも「前半」と言うべき箇所だが、その読み手dとeは、場面Ⅰ等の読み手たちとははっきり異なる意識をもつ必要がある。具体的に言うなら、場面Ⅰでは聴衆との「親近」を旨としたはずだが、ここからは聴衆との「疎遠」を意識することになる。さらに言い換えれば、前者が「親しげに語りかける」という構えであるなら、後者は「まるで目の前にいる人のことも見失っているかのような、よそよそしげな一人語り」を演じるということである\*130。したがってその《語り》をなす読み手dとeは、33-40文を読む間、例えば目前にいる聴衆の向こう側に視線をさまよわせるような、遠くを見るような表情を浮かべるのも良いかもしれない。



続いて41文(絵⑧右葉)から46文(絵⑨)まで。ここは場面Ⅲの中でも「後半」と言うべき箇所である。

絵⑧ (右)	39	e	<絵を見てもらうための間> 「じいじ、さくらみにいこう。」	
	40	d	じいじはねむったまんまで。 <間>	
	41	e	山のみちをひとりであるいて、さくら山についた。	
	42	e	「じいじをげんきにしてください。」	
	43	e	さくらの木にたのんだ、	
(左)	44	e	なんべんもなんべんも。	
絵⑨ (右)	45	e	<絵を見てもらうための間> じいじのびょうきをなおしてください。	
	(左)	46	全員	

「前半（33-40文）」の舞台が「<じいじ>の臥せっている部屋」（絵⑦）であるのに対して、「後半（41-46文）」は「雪の桜山」（絵⑧）が舞台である。

（絵⑧）一何本もの立派な木が居並んでいる。すべて<じいじ>の植えた<桜の木>である。それは何処まで続いているのか、森の奥は、吹雪か冷氣かに白く紛れてよく見えもしない。あたりは一面の雪景色で、葉をすっかり落とした枝や幹にも雪が積もっている。そのなかには<おれ>が立っている。長靴、コート、マフラー、毛糸の帽子を身に着けてはいるが、手袋を着け忘れてしまって指先がかじかんでいる。その冷たい両手を合わせて<おれ>は目を閉じる。吐く息はますます白い。

物語の場面がここで大きく変わることから、41文の前にやや大きめの<間>を取るのも良い。

また「前半」では読み手の視線も定まらぬ「よそよそしげな一人語り」を演じたが、「後半」では《語り》の向かう先が明確になる——言うまでもなく<じいじ>の育てた<さくらの木>に宛てた「祈りの言葉」だからである。したがって読み手eは聴衆の向こう側に<さくらの木>を見通して、それにしっかりと焦点を定めながら<おれ>の《語り》をなす必要がある。42-44文は「祈り」だからもちろん瞑目するなどの演技もあって良いが、そうするのなら尚更のこと「目標」をしっかり一点に絞って、そこに向けて声を届けようと意

識する必要がある。



絵⑨では「春の桜山」が描かれる。冬景色だった前頁から季節が大きく移り変わっている。したがって45文を読み始める前には、やはり<間>を大きめに取るのが良い。

45, 46文はともに「祈りの言葉」だが、作者はここにカギ括弧（「」）をあえて用いなかった——おなじ「祈りの言葉」である42文には使ったのに。あるいは45, 46文について<おれ>の実際的な発話ではなく、幾度となく繰り返された<おれ>の祈りの「余韻」みたく捉えることもできるか知れない。それを承けて、45文は読み手が読み、リフレインとしての46文を全員が静かに読むという演出も可能だろう。その場合の「声の目標」は聴衆の向こう側に<さくらの木>の、さらにそのずっと遠くに向かっていくと意識するのも良いか知れない。ともあれ、そのようなことを読み手たちが細やかに想像し、互いに意見交換しあいながら共通理解を得ようとするのが肝要である。

その祈りはきっと聞き届けられるのだ——予兆が実は絵⑨には描かれている。

(絵⑨) —雪がすっかり消えた里山に緑も萌え出て、桜の木の花芽も少し膨らんでいる。空も青く澄んで飛ぶ鳥の姿も見える。辛い季節はもう終わったのだ。

## 6) 場面Ⅳ (絵⑩～⑭) の分読

絵⑩			<絵を見てもらうための間>
	47	c	いいにおいのかぜがふいて、ぼかぼかしたじめんにつくしをみつけた。
	48	c	「はるがきたよ、じいじ。」 <間>
	49	bc	やっとふとんからでたじいじは、さくら山をながめている。
	50	b	「ちびすけ、さくらみにいこう。」

	51	c	<間> おれは、「うん」という。	
	52	c	ゆっくりゆっくりあるこう、じいじ。	
	53	bc	さくら山までもうすこし。	
絵⑪	54	全員	<絵を見てもらうための間> さくら山のさくらの木ははなをさかせて、じいじがくるのをまっていた。	
	55	c	みたこともない、こんなにたくさんのさくら。	
	56	bc	<畳みかけるように>さくら。	
	57	全員	<畳みかけるように>さくらはな。 <間>	
	58	b	「おみごと、」じいじがいうので、	
	59	c	「おみごと、」おれもいう。	
絵⑫			<絵を見てもらうための間>	
絵⑬ (右)	60	b	<絵を見てもらうための間> 「ちびすけ、ありがと、」じいじがいった。 <間>	
	61	c	「なんで、わかった。」 <間>	
	62	b	「さくらに、きいた。」	
(左)	63	bc	<間> はなが、ふってきた。	
絵⑭	64	bc	<絵を見てもらうための間> 山のみちをゆっくりあるいた。	
	65	bc	いえについたらごはんをたべて。	
	66	bc	じいじとつんだつくしもたべて。	
	67	bc	いつもとおんなじおやすみなさいのあと。	
	68	c	ことん、とねむったじいじは、もうめをさましませんでした。 <間>	
	69	c	きのう、さくら山できゅうになきたくなったのは、じいじがいなくなるようなきがしたからでした。	
	70	a	それは、さくらの木がおしえてくれたようでもありました。	

場面Ⅳ冒頭（絵⑩）はとても印象的である。ここで物語の時間が再び大きく

動く（春が来た）とともに、〈おれ〉と〈じいじ〉の幸せな日常の回復（したかに見える）が告げられる。

（絵⑩）—桜山の桜たちが一斉に花を咲かせている。〈おれ〉と〈じいじ〉はそこを目指してゆっくりゆっくり歩く。あたりには菜の花、つくしんぼう、モンシロチョウや黄色いのも。遠くの山は花の霞に煙っている。春の空が青く広がる。

まずは聴衆がその絵を見ながら様々なことを感じてくれるのが良い。そのため〈間〉を十分に取った後、読み手cがおもむろに声を発する（47文）。物語の時間が大きく推移したのに合わせ、ここから読み手が交代する。読み手bとcが中心となって〈おれ〉の《語り》を創る。その《読み分かち》は上記の通りである。



場面Ⅳは日付を異にする二つの部分から構成されている。

まずその前半は、桜山を遠望する絵⑩、桜の木の下で満開の桜を見上げる〈おれ〉と〈じいじ〉を描く絵⑪、〈おれ〉と〈じいじ〉が見上げた満開の桜の花を描く絵⑫、桜の花越しに〈おれ〉と〈じいじ〉を俯瞰的に描く絵⑬の四画面に渡るもの。

47-63文がそれに対応する——春になって病の癒えた〈じいじ〉と〈おれ〉と二人で桜山を訪ね行き、そしてこれまでにないほど満開の桜を見た。あまりの見事さに二人が感嘆の声を上げた後、不思議なことが起きる——ふと〈じいじ〉が〈おれ〉に「ありがとう」と言ったのだ。〈おれ〉は自分が一人で山に上って快癒を祈っていたことなど誰にも話していなかったのに。〈じいじ〉は桜に聞いたと言うばかり。

桜の花の圧倒的な美しさを表現するために、54-59文にかけては声の速度や重ね具合に変化を設けるなどの工夫もあって良い。また二人の間に起きた不思議を言う60-63文は、特に〈間〉を十分に取ながら一文一文かみしめるように語りたい。

ともあれ、この部分の《語り》を創る読み手たちの意識づけとしては、場面

Iと同様に聴衆との「親近」を旨とすることになるだろう。それはまるで〈おれ〉がその日の出来事を、夕方お家に帰ってからくかあさん〉を《相手》に、例えば夕飯の団欒の《場》でとても嬉しそうに話して聞かせているみたいに——例えばそのようなイメージを共有しつつ創ると良いかしのれない。



さて64-70文（絵⑭）が後半である。絵⑭左葉には〈おれ〉の後ろ姿が描かれ、右葉には「山道を下る二人，土筆を摘む二人，土筆を麦わら帽子いっぱいに入れて微笑む二人」の三場面が《異時同図》で描かれている。絵⑤の回想シーンでも用いられた図法である。なるほど69文に「きのう，さくら山で…」とあるから、64文以降は前日の出来事を回想する《語り》であった。

ここで作者は再び《敬体》を用意したのだ（68-70文）。その意味では、この部分の〈おれ〉の《語り》は場面Ⅲ前半と似る。その《語り》をなす読み手たちはまるで目の前にいる人のことも見失っているかのような、よそよそしげな一人語りを演じることになる。思いもよらぬ（いや、実は桜に知らされていたのだが）〈じいじ〉との死別に我を失ったまま、口をついて出る言葉だけが何処へともなく漂っていくのである。読み手たちは、例えば目前にいる聴衆の向こう側に視線をさまよわせるような、遠くを見るような表情を浮かべるのも良いかしのれない。



この場面の最終文（70文）はもちろん「この日」の〈おれ〉の言葉だが、今回の台本案ではあえて読み手aが担うものとした。読み手aは「今の（少し大人になったおれ）〈おれ〉」として「表紙・扉」の読みを担い、また後続・場面Vを読み担う、この物語全体の「真の語り手」である。場面Vへのスムーズに展開させようとの意図である。

## 7) 場面V（絵⑮⑯）の分読

絵⑮ (右)	71	全員	〈絵を見てもらうための間〉	
	72	全員	まいとしみごとにさくらがさいて。 きれいなぼんぼりかざられて。	

	73	全員	じいじのつくったさくら山で、はるのまつりがはじまります。	
(左)	74	a	<間> 「なんもなんも。」	
	75	a	じいじのふっくらしたこえが、きこえてきそうなあおぞらです。	
絵⑬	76	a	<絵を見てもらうための間> (松成真理子作、じいじのさくら山、おしまい。)	追補

絵⑬は春の祭りの景色が描かれる。

(絵⑬) —幾本もの桜が花を咲き揃わせている。その花陰に大勢の大人子供。居並ぶ露天を冷やかしたり、金魚すくいに興じたり、あるいは猿まわしの芸を遠巻きに見つめたりしている。大きな「やぐら太鼓」の幟の下にはその社中の人たちが腰掛けてちょっとひと休み。ちなみに次頁(絵⑭)には、高い槽上での太鼓乱打に熱の籠もる社中の面々が、下から見上げて拍手喝采する見物たちとともに描かれている。<じいじ>の育てた桜の木たち。満開の桜の花。みんな笑顔。

まずは聴衆がその絵を見ながら様々なことを感じてくれるのが良い。そのため<間>を十分に取った後、全員で声を発する(71-73文)。「全員で」と言うのは、この「春の祭り」場面の賑わいを表現しようとの意図である。

また71文に「まいとしみごと」に…」と言うように、この場面Vは<じいじ>との死別から相応の月日の経った「今」の様子である。幼かった<おれ>もきつと成長している。もしかするとずいぶんの時間が経った「今」、<おれ>はもう立派な大人なのかもしれない。そしてその<おれ>は、<じいじ>を失ってなお《いつも》一緒にいると感ずることのできる<おれ>である。もはや<じいじ>の不在にうろたえ呆然として我を失ってしまうようなこともない。この場面Vの読み手たちが共通して意識すべきことは、そのような自信に満ちた<おれ>のありようでなければならない。また聴衆が、その読み手たちの背後に笑顔満面の<じいじ>の姿を見通してくれるようであるなら素晴らし

い。この場面の〈おれ〉の《語り》はすべて《敬体》が与えられているが、それはすべて目の前の聴衆に向けての、大人としての〈おれ〉の振る舞い（聴衆に対する丁寧な振る舞い）に他ならない。

そのような共通理解の中でこそ、〈じいじ〉の口癖「なんな、なんも」（74文）を読み手 a が読み担う意味がある——〈じいじ〉が「今」の〈おれ〉の内に確かに生きていることを表現できるのである。



以上、絵本『じいじのさくら山』を取り上げて、特に「語りの時間構造」の面から作品論的な分析を加えつつ、低学年児童にまずは群読を楽しんでもらうことを目的とする群読台本案を提案してみた。ある意味では「複数人で行う読み聞かせ」でもある。向後、学校園での試演を重ねる中でさらなる検証に備えたい。まずは大方のご批正をお願いする次第である。

### [注]

- \* 1) 高橋俊三（1990）『群読の授業—子どもたちと教室を活性化させる授業への挑戦』（明治図書出版）
- \* 2) 高橋俊三（2008）『声を届ける 音読・朗読・群読の授業』（三省堂）
- \* 3) 松成真理子（2005）『じいじのさくら山』（白泉社）
- \* 4) 松成真理子さんのお仕事は数多いが、『じいじのさくら山』の主題等に触れる都合、文章・絵とも手がけられた作品を特に参照させていただいた。下記の作品たちである。
  - 『まいごのどんぐり』（2002, 童心社）
  - 『じいじのさくら山』（2005, 白泉社）
  - 『こいぬのこん』（2005, 学研）
  - 『くまとクマ』（2005, 童心社）
  - 『ぼくのくつ』（2006, ひさかたチャイルド）
  - 『にちようびのばら』（2006, 白泉社）
  - 『せいちゃん』（2008, ひさかたチャイルド）
  - 『いまんじ?』（2008, 学研）
  - 『ころんちゃん』（2010, アリス館）
  - 『たなばたまつり』（2010, 講談社）
  - 『ふでばこのなかのキルル』（2010, 白泉社）
- \* 5) 松成さんのご経歴についてはいくつかの web サイトに掲げられているが、例えば“EhonNavi 絵本ナビ”（<http://www.ehonnavi.net/>）によれば次の通りである。
  - 「松成 真理子（まつなりまりこ） 1959 年生まれ。大阪府出身。イラストレーター、絵本作家。『まいごのどんぐり』（童心社）で児童文芸新人賞受賞。紙芝居『うぐいすのホー』（童心社）で第 43 回五山奨励賞受賞。『じいじのさくら山』

(白泉社)などの作品の評価も高く、読者、専門家の注目を集めている。ほかに『こいぬのこん』(学研),『くまとクマ』(童心社),『ぼくのくつ』(ひさかたチャイルド)などの作品がある。』

- \* 6) 例えば“EhonNavi 絵本ナビ”(http://www.ehonnabi.net/)のレビュー欄など。  
 \* 7) 「絵本作家インタビュー vol.115 絵本作家 松成真理子さん(前編)(後編) 絵本を通じて伝えたいのは一人じゃないよってこと」(“KUMON がうた・読み聞かせを応援 mi:te[ミーテ]”)に以下のような記載がある。(http://mi-te.kumon.ne.jp/contents/article/12-228/など)

絵本を通じて伝えたいのは、一人じゃないよってこと

落ち込んでいるときに、たとえば手紙をもらったりとか、そういったちょっとしたことがきっかけとなって、気持ちがすっと楽になることってありますよね。私は、そんなきっかけとなるような絵本が描きたいと思っています。その絵本を開いたことで、今よりちょっと元気になれるような絵本。元気な人は元気なままで。元気がない人に元気を出してって言うつもりはないんですけど……一人じゃないよってことを、伝えたいのかもしれないですね。味方になってくれる人は絶対いるよって。それは、私自身が不安だったときに言われたかったことなんだと思うんですけど。そういう絵本になれてたらいいなと思います。

- \* 8) 下掲雑誌のインタビュー記事中、「ときどき『悲しいお話が多いね』って言われることがあります。

いえいえ、悲しい気持ちを乗り越える『希望』が描きたいのです。」という松成さんの発言が見える。これもまた『じいじのさくら山』の主題理解にも深く関わる。

■菅原智佳子取材・文(2014)「こんにちは! 絵本作家さん 松成真理子さん」(「この本読んで!」第53号, 出版文化産業振興財団)

- \* 9) 2016年度児童教育学科4回生。飯田康太さん, 小田原明香さん, 菊地祐輔さん, 工藤真輝さん, 原直生さん, 松岡史夏さん, 村中章子さん, 森部真実さん, 山下美香さんの9人(女子学生6名, 男子学生3名)。  
 \* 10) 彼らは読み手a(今のくおれ)とは反対の端に立っている——声の発する場所が大きく動くことで、聴衆からすれば、読み手aの言った「私が幼かった頃のお話」が始まったと実感する効果もあるだろう。

また07文と08文はくおれとくじいじが一緒に歩む姿を言うので、fとgとが声を重ねて読むことになる。また04文は05文との繋がりもあってくじいじの所作を言った一文だが、「おれにいう」とあるからにはくおれの存在感も濃い。そこで読み手fとgが声を合わせて読むこととした。結果的に「ぼっかりとはれたあおぞら」を見上げる二人の姿を表すことになったのではないか。

- \* 11) この絵本を一読した学生から面白い意見も寄せられた——「くおれの家庭がどういうものか分からない。29文から(たぶん)優しいくあさん>の存在はうかがわれるが、それ以外の設定が見えない。もしかしたら複雑な事情があって、だ

からこそくじいじ>との交流がいつそう大切なものになっているのではないかとのこと。その当否はともかくも、そのような意見のやり取りを通じて読み手たちが共通理解を深めることが、群読の学びのポイントである。

\*12) この点、高橋俊三さん(2008)が「韻文と散文との境界線」にある文章としてこの作品を取り上げ、特に『『文体』という文芸上の基本的な問題と、それ故に生ずる『何処に声を届けるか』という朗読上の基本的な問題』について言及している。

\*13) これについて上掲\*2) 高橋俊三さん(2008)の指摘を傾聴すべきである。「敬体の部分は、じいじとの交渉はあり得ず、じいじに語りかけることもできず、じいじを自分の背にして、聞き手(読者)に説明している場面である。しかし、説明しているとはいうものの、聞き手(読者)に語りかけているのではない。他者に語りかけていこうとするエネルギーは、この作品の場合少ない。あくまでもじいじとの思い出に沈潜し、他者に対してはつぶやく程度の働きかけである。」

西南学院大学人間科学部児童教育学科