

児童生徒の経験が物語の解釈・想像に及ぼす影響に関する一考察

—物語の空所及び生活経験を問う調査から—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 清水一寛

1. 研究の背景

(1) 昨年度（大学院1年次）の研究

昨年度、小学校国語教科書における物語の設定を研究した。分析対象としたのは、4社の教科書会社が刊行する教科書に掲載されている物語文教材105作品である。その研究を通して得た分析結果と考察の一部を以下に示す。

物語の設定は小学校物語文教材の授業において特に単元導入時に扱われることが多いが、管見の限り物語の設定を詳細に分類したり、効果にまで言及したりする研究は見られない。このことから、物語の設定を研究する意義を見出し、設定を人物、時、場に整理した上で分析を進めた。

まず人物の設定に関わって、「語り手による中心人物の呼称（物語内で中心人物が語り手からどのように呼ばれているか）」を分析し、以下の結果を得た。

表1 人物の設定—語り手による中心人物の呼称—

	低学年教材	中学年教材	高学年教材
名前	29%	56%	39%
あだ名	4%	6%	0%
生物名	33%	28%	11%
名前なし	33%	9%	50%

低学年に「名前」、「生物名」、「名前なし」の教材が多い。「名前」が多いのは中・高学年にも共通しているため、低学年教材の特筆すべき点は、「生物名」及び「名前なし」が多いことと言える。「がまくん（生物名）」や「おじいさん（名前なし）」などの呼称は、どんな人物かを捉えやすく、読者を物語の世界へ誘う一助になるだろう。低学年の実態に即した教科書の教材配列がなされていることを確かめることができた

次に、物語内の時間の経過に着目し物語の期

間を以下の6点に分類した。なお時間の経過が明確に示されない教材においては執筆者の解釈も交えて期間を判断した。

表2 時の設定—物語の期間—

	低学年教材	中学年教材	高学年教材
1年を超える期間	7%	0%	29%
1ヶ月～1年	7%	9%	21%
1週間～1ヶ月	7%	22%	4%
1日～1週間	24%	28%	21%
1時間～1日	24%	25%	14%
1時間以内	33%	16%	11%

上記分析から、学年段階を経るほど長期に渡る物語が増加傾向にあることが明らかになった。学習指導要領に示される中学年の指導事項（「場面の移り変わり」・「気持ちの変化」）及び高学年の指導事項（「登場人物の相互関係」・「物語などの全体像」）に迫るため、ある程度長い期間の物語を扱う必要があるだろう。教科書の教材配列と学習指導要領にある指導事項との整合性を確かめることができた。

3点目に、場の設定に関わる分析である。表3は、物語が展開する大まかな場を学年別に整理したものである。

表3 場の設定—物語が展開する大まかな場—

	低学年教材	中学年教材	高学年教材
村・町を越える範囲	29%	31%	54%
村・町の範囲内	40%	47%	32%
個人の敷地内	7%	9%	0%
家・施設等の建物内	7%	9%	0%
その他	16%	9%	14%

高学年教材に、広い範囲（村・町を越える範

困)の物語の掲載が多いことが見て取れる。高学年教材の指導において、広い範囲で展開される物語の中で学習指導要領に示される指導事項(「登場人物の相互関係」・「登場人物の心情」など)を扱う必要がある。

物語の設定を分析して得た成果は以下の3点である。

- ① 多様な設定を分類することができた。
- ② 教科書の教材配列が指導事項・学年段階の実態に即していることを確かめることができた。
- ③ 物語の設定が教材分析の重要な観点になることが明らかになった。

大学院1年次の研究において、物語の設定を軽視することなく、教材分析に積極的に取り入れる重要性を見出すことができた。

(2) 空所への着目

(1)で述べた昨年度の研究において、物語の設定を把握する意義を確かめることができた。続いて着目したのが、「物語において描かれていないことをどう読むか」という点である。例えば、「ちいちゃんのかげおくり」(光村図書3年上)の「くもった朝が来て、昼がすぎ、また、暗い夜が来ました。」という文には、朝から昼を経て夜になるまでの時の経過が表されているが、この間の出来事や中心人物の行動・気持ちを詳細に把握することはできない。現代の児童とかけ離れた状況にある物語を学習するにあたって、書かれたことを捉えるだけでなく、書かれていないことにまで学習を広げる必要があるはずだ。

物語で「書かれていないこと」に関して、三浦(2020)は以下のように述べている。「どこを文章で描写し、どこを読者の想像に委ねるかの選別」です。部屋にある家具や、その配置を、いちいち説明しては話が先に進みません。」とし、書かないことを選択も意図的であることが示されている。ここからも、書かれていないことに目を向けることの重要性が示唆される。

昨年度の研究を振り返り、具体的な物語文教

材に目を向け、物語の作り手である作家の論を引用することで、物語であえて書かれていないことを研究する意義が見えてきた。

2. 物語の空所

(1) 先行研究から

三浦(2020)で述べられる、「読者の想像に委ねる」部分について、物語の空所という用語を用いて研究を進めたい。イーザー(1982)は、「空所はテキストにおけるさまざまな叙述の遠近法の間を空白のままにしておき、読者がそこに釣り合いを作り出すことでテキストに入り込むようにする働きを持つ。すなわち、空所は、読者がテキスト内部での均衡活動を行う糸口となる。」としている。空所があることで、読者は物語の世界に引き込まれ、想像を働かせることでさらに読書を楽しめるようになる。

(2) 空所の分類

では、小学校の国語教科書における物語の空所にはどのようなものがあるのだろうか。1章(1)で述べた、昨年度の研究に用いた人物、時、場の設定を援用し、教科書教材に描かれる空所を以下の3点に整理した。

① 人物の気持ち・行動の理由が空所

具体的な教材として、「ごんぎつね」(光村図書4年下)の「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。」や「海の命」(光村図書6年)の「巨大なクエを打たなかったことは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった。」などが挙げられる。空所を埋める判断の根拠は叙述に散りばめられてはいるが、「ごん」や「太一」の気持ちや行動の理由は直接書かれることはなく、読者の想像に委ねられる。

② 時の経過に伴う空所

「まいごのかぎ」(光村図書3年上)には、「学校帰りの道を行くりいこは、うつむきがちなのです。」と、中心人物の気持ちが表された叙述がある。さらに読み進めると、「うつむきがち」のきっかけとなる出来事は、「三時間目の図工の時間」に起きたものであるとされる。ここで、「三時間目」から「学校帰り」に至るまでの

経緯は明らかにされない。「学校帰り」に落ち込むきっかけとなった出来事が、「一時間目」や「六時間目」でなく、「三時間目」と書いてあることに作家の意図が感じられる。

③ 場の移動に伴う空所

最後に、「たぬきの糸車」(光村図書1年下)を例に挙げる。「雪がふりはじめると、きこりのふうふは、村へおりにいきました。」に続けて、「はるになって、また、きこりのふうふは、山おくの小やにもどってきました。」とある。時の経過(冬の始まりから春になるまで)が表されていることに加えて、これら2文には「村」と「山おくの小や」を往復する場の移動も表現されている。さらにその後の叙述から、「きこりのふうふ」が「山おくの小や」を空けている間、たぬきが糸車を駆使して山のように糸たばを紡いでいたことが明らかになる。ただ、この間のたぬきの細かな様子や気持ち、また紡がれた「山のような白い糸のたば」が具体的にどれほどの量なのかは描かれていない。

(3) 学習者が埋める空所

では、学習者は空所をどのように埋めるのだろうか。担任する児童に対して物語文教材の空所を示し、どんな想像を働かせるのか尋ねた。扱ったのは(2)で言及した「まいごのかぎ」(3年光村図書上)の時の経過に伴う空所である。授業の中で「三時間目」から「学校帰り」に至るまでの出来事や中心人物(りいこ)の気持ちを問うと、「給食の時」、「そうじをしている時」、「昼休みの間」など、多様な場面に着目する発言が出された。さらに考えを出し合うと、「授業中もずっと落ち込んでいたのではないか」、「授業中は気持ちを切り替えてがんばっていたような気がする。」と、相反する想像も聞かれた。同じ空所に着目しているのに、一人ひとりの想像は異なっていた。

このような違いが表れるのはなぜだろう。佐藤(2013)では、「文章を読むということは、「情報(文章)を入力し、それを各自の既有知識や既有経験にアクセスし、仮説的推論をする営み」である。」と、解釈に違いが生まれる要因として

既有知識・既有経験を挙げているのだ。しかし、想像と児童・生徒個々の知識・経験との関連については深く研究されていない。

3. 研究の目的・方法

(1) 目的

2章までに述べてきたことを受けて、以下3点を本研究の目的とする。

- ① 学年段階による空所の埋め方の傾向を明らかにする
- ② 空所の想像と児童・生徒の体験との関連を見出す
- ③ 授業において留意するポイントを指摘する

(2) 方法

①調査に用いた自作文及び設問

(1)で定めた本研究の目的に迫るため、短い物語の中で登場人物の変容を読み取りやすい小学校低学年の国語及び道徳教科書の教材文を用いて調査を行ってきた。そしていくつかの調査を経て、既存の文章ではなく自作文とそれに付随する設問を作成するに至った。自作文を使用することで、児童・生徒の体験に差が見られやすい題材を扱ったり、文章の中に空所を自在に含めたりすることができる。作成した自作文、設問を以下に示す。

調査に用いた執筆者自作文「けん玉」

兄のしゅうやと妹のりいこは、いつも色々なことを話しながら学校から家までの道を歩いている。夏の終わりの太陽がかがやく、ある日の帰り道、

「今日は帰ったらけん玉をしようかな。」

しゅうやがつぶやいた。最近、けん玉で遊ぶのがしゅうやとりいこの楽しみなのだ。かっこよくけん玉の技を決める動画を二人で見てから、「あんな風にできたらなあ。」とあこがれの思いを抱くようになった。

「ぼくが先に技をやってみせるからね。」

「うーん…。いいけど、わたしにもかしてね。いつもお兄ちゃんばかりやってるんだから。」

こんなことを話しながら家に向かった。

長い道のり【①】を歩き切り、二人はようやく家に着いた。

「あー、つかれた。さっそくけん玉しよ。」

ランドセルを床にほうり投げて、しゅうやは早速けん玉の練

習を始めた。玉を持って剣先に入れる「飛行機」、歌に合わせてリズムよく玉を乗せる「もしかめ」など、色々な技に挑戦している。りいこが何度か声をかけるが、

「まだまだ。もう少しで新しい技が完成しそうなんだから。」と、聞き入れる様子はない。だんだんりいこの顔がくもってきた。

りいこのお願いを断り、しゅうやだけが遊びに夢中になる時間が続いた。遊び始めて【②】ほど時間がたったころ、ついにりいこが泣きそうな声でさげんだ。

「③」
それを聞いたしゅうやは、
「ぼくばかりやっていて悪かったよ。はい。」

と、決まり悪そうにけん玉を差し出した。【④】りいこがそれを受け取った。

りいこの表情も、遊ぶうちに少しずつ明るくなっていった。二人はそれからしばらくけん玉で遊んだ。【⑤】ぼかぼかとしたオレンジ色の夕日が、二人のかけをやさしく包み込んでいる。

「けん玉」に関する解釈・想像を問う設問

設問1 学校から二人の家までの距離はどのくらいだと思いますか。(〇km・歩いて〇分など) (理由も記述)

設問2 【②】に入る時間はどのくらいだと思いますか。(〇分・〇時間など) (理由も記述)

設問3 【③】に入るりいこの会話文(せりふ)を考えましょう。

設問4 【④】に合う言葉を選び、記号に○を付けましょう。
Aにここにした Bうつむいた
Cとくいげな Dなみだで顔をぬらした

設問5 二人がけん玉で遊んでいる時の会話を想像しましょう。(しゅうやの会話・りいこの会話)

回答者の生活経験・環境を問う設問

設問1 下校方法は何ですか。(歩き・車・バス・電車など)

設問2 下校にかかる時間はどのくらいですか。

設問3 これまで何回くらいけん玉で遊んだことがありますか。また、練習したことがある技があれば教えてください。

設問4 兄弟・姉妹はいますか。
(兄・弟・姉・妹)がいる 一人っ子

②調査対象及び調査時期

小学校2年生から高校生までの720人(小234年243人・小56年275人・中学生64人・高校生138人)を対象に調査を実施した。2022年9

月から11月の間で実施し、記述後の回答用紙を回収したりMicrosoft formsを用いて調査を行ったりした。

4. 調査結果・考察

(1) 学年段階による空所の埋め方の傾向

本節では、学年段階による空所の埋め方の傾向に迫る。今回の調査では、小学校2年生から高校生までの幅広い学齢の児童・生徒のデータを得ることができた。それぞれの設問毎の回答を学年段階別に整理した上で分析を施した。

① 距離の想像

調査に用いた自作文において、学校から家までの距離を具体的な数値として示していない。ただ本文を読んだ児童・生徒は、「長い道のりを歩き切り」や「ようやく」、「あー、つかれた」という会話文及び「ランドセルを床にほうり投げて」という行動描写などから、ある程度長い距離を考えるだろうと推測した。学年段階による想像した距離の違いは下図の通りである。

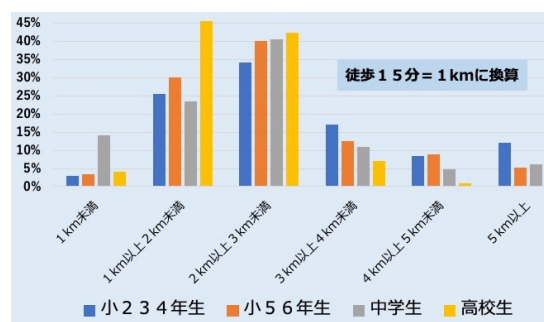


図1 学校から家までの距離の想像 (学年段階別)

高校生が想像する距離が、1～3kmに集中していることに注目したい。一方で、小学校2～4年生では、5km以上とする回答が10%以上もあった。上述の通り、本文に目を向けると長い距離であると判断できる叙述が確かに多くある。ただ、小学生が学校から家まで徒歩で下校する距離として妥当なのは、多くの高校生が考える1～3kmだろう。学年段階が上がるにつれて、適切な距離の感覚を身に付けていることが見て取れる。

② 遊ぶ時間の想像

次に示すのは、「兄がけん玉で遊ぶ時間をどのくらいだと解釈するか」を調査した設問の分

析である。本文では、「遊び始めて【②】ほどの時間がたったころ」と、具体的な時間を空欄にしてある。学年段階によって、回答する時間に傾向の違いは生まれるのだろうか。以下が調査から得られた結果である。

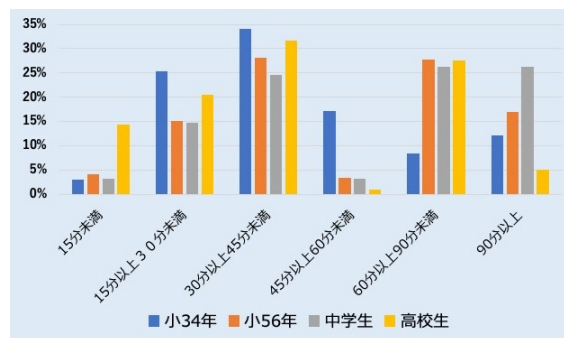


図2 けん玉をする時間の想像 (学年段階別)

ここでも、高校生のデータを取り上げて考察を述べる。兄一人がけん玉で遊ぶ時間を90分以上とする回答が、高校生で顕著に少ない。本文の叙述に目を向けると、確かに「いつもお兄ちゃんばかり〜」という妹の会話文や「まだまだ。」という兄の会話文、「だんだんりいこの顔がくもってきた。」などの妹の様子から、兄がけん玉で遊ぶ時間がそう短くないことが推測される。ただ、妹を待たせて兄だけがけん玉に熱中する時間が90分以上というのは一般的に考えづらい。90分以上とする回答が少ない高校生は①で分析した距離の感覚と同様、時間の感覚も適切に身に付けていると言うことができるだろう。

時間の判断理由を分析すると、高校生が生活経験を用いて解釈する傾向にあることも明らかになった。生活経験を用いた回答とは、例えば「私がりいこの立場だったら30分が限界だと思ったから。」や「一台の3DSを姉と使っていた時、いつも姉が先にやっていた。その時、貸してもらえるまでの30分が2時間位に感じていた。」などである。小学生から中学生の回答者が時間を判断する理由として自身の生活経験を記述しているのは20%前後だったのに対して、高校生の回答では実に50%近くが生活経験をj用いて時間を推測していた。

③ 登場人物の関係性の想像

さらに設問5では、登場人物の関係性の想像

を問うため、物語終末における兄と妹の会話文を記述する欄を設けた。回答回収後、得られた記述を、「良好な関係と読み取れる会話文」・「陰悪な関係と読み取れる会話文」・「関係性が読み取れず、曖昧と判断した会話文」に3つに分類した。分析結果は下図の通りである。

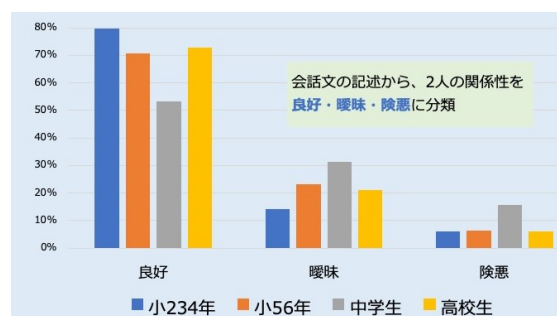


図3 物語終末の2人の関係性の想像 (学年段階別)

「良好」と判断した会話文は、小学校234年と高校生の割合が高く、中学生が最も低い割合となった。「お話の途中でけんかした2人が最後に仲直りする」というのは、小学校低学年の児童が手にする本と重ねて考えると典型的な物語スキーマに合致する展開だと言える。国語教科書の物語文教材でも、中心人物に前向きな変容が見られる結末が多い。

小学校高学年・中学生と学年段階を経るにつれ物語終末の2人の関係を「良好」と想像しないのは、読書経験や生活経験の積み重ねによる場所が大きいのではないだろうか。中学生では、「大人になれなかった弟たちに……」(光村図書1年)・「少年の日の思い出」(光村図書1年)・「ベンチ」(教育出版1年)・「夏の葬列」(教育出版2年)「形」(東京書籍3年)「故郷」(光村図書3年)など、苦悩や後悔が表現された結末の教材を学習することになる。日常の読書においても、幅広い読後感を得られる本に出会うはずだ。また、様々な経験を通して必ずしも前向きな結末を迎えることばかりではないことも経験するだろう。幅広い読書経験及び日常の経験が今回の調査に影響し、中学生において「良好」な関係を想像する割合が低くなった可能性がある。高校生において「良好」な関係を想像する割合が高いのは、物語と日常の経験とを切り離して解釈・想像する傾向があると推察

される。調査に用いた自作文は、物語の全体の雰囲気として、ネガティブな結末が待っているとは考えにくい。本分析から、児童・生徒の生活経験や読書経験が解釈・想像に及ぼす影響が示唆された。

④ 会話文の想像

本節最後の分析は、なかなかけん玉を貸してくれない兄に向けて妹が発する会話文を問う設問に関するものである。妹が泣きそうな声で叫んだ内容の記述を、「お願い」・「嘆き」・「非難（問いかけ）」・「言い付け」・「その他」に分類した。分析結果は下図の通りである。

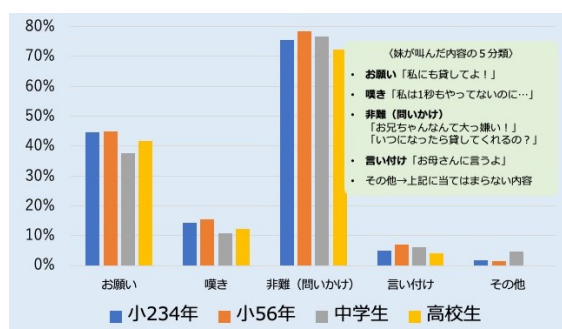


図4 妹の会話文の想像（学年段階別）

学年段階による顕著な傾向の違いは見られない。どの学年段階においても、「非難（問いかけ）」・「お願い」が多い結果となった。どの学年段階においても共通して想像し得る内容があるのだ。

（2）生活経験と空所を埋める想像の関連

続いて、生活経験と空所を埋める想像の関連を分析する。（1）の空所の埋め方の傾向は、自作文「けん玉」に関する解釈・想像を問う設問であった。本節においては、さらに回答者自身の生活経験・環境を尋ねる設問も分析に加えて考察する。

① 生活経験と空所を埋める想像との相関

データ集計前の段階では、回答者自身の経験の違いが想像の違いを生むはずと考え、分析を通してそれぞれの関係性が明らかになるものと期待していた。そこで、回答者自身の下校時間と想像した下校時間、回答者自身のけん玉の経験回数と想像した兄がけん玉に熱中する時間それぞれにおいて、散布図を作成し相関係数

を導き出した。すると、いずれの分析項目でもおよそ「 $-0.1 < r < 0.1$ （ r は相関係数）」に留まり、ほぼ相関は見られなかったのである。本分析においては、生活経験が想像に強い影響を与えていることを確かめることはできなかった。

ただ、想像した下校時間と想像した兄がけん玉に熱中する時間との間には、弱い正の相関（ $r \approx 0.3$ ）を見出すことができた。本分析の本筋から外れるが、下校時間とけん玉の時間の回答において、一方で長い時間を想像する児童・生徒は、もう一方で長い時間を想像する傾向にあるという結果を得た。

② 生まれ順による想像の傾向

家庭環境に着目した調査を行うために、兄弟・姉妹の有無を尋ねた。これ以降の分析においては、得られた兄弟・姉妹構成のデータから一人っ子・長子・中間子・末子に分類し、それぞれの設問において生まれ順による回答の傾向を確かめる。

まず、兄がけん玉に熱中する平均時間を生まれ順別に整理したのが以下の図である。

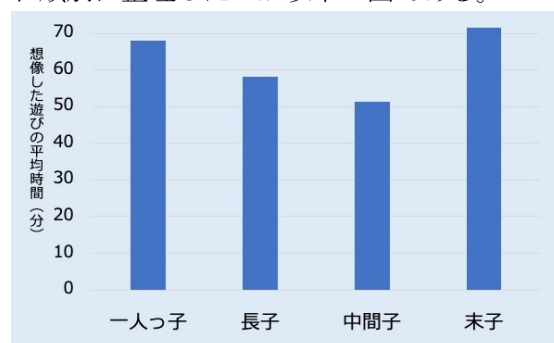


図5 けん玉をする時間の想像（生まれ順別）

一人っ子と末子において、長い時間を想像する傾向にあることが見て取れる。この結果につながる要因を詳細に考察することはできないが、生まれ順という環境の違いが想像にわずかでも影響を及ぼす可能性があると言える。

次に示すのは、なかなかけん玉を貸してくれない兄に向けた妹の会話文の想像を生まれ順別に整理した図である。

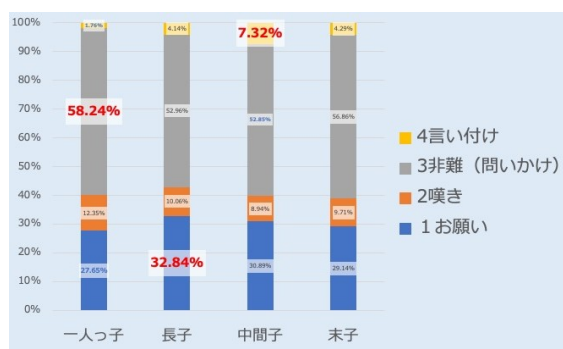


図6 妹の会話文の想像 (生まれ順別)

(1)④の分析において、設問3の会話文は学年段階による顕著な差は見られなかったと述べた。しかし、生まれ順別に整理した分析では妹の会話文に有意差(5%以上の開き)が見られた。例えば、「お願い」を含める会話文を想像した割合は一人っ子より長子が、「非難(問いかけ)」を含める割合は中間子より一人っ子が、「言い付け」を含める割合は一人っ子より中間子が高い。

さらに、人物の関係性についても生まれ順による想像の違いが見られた。

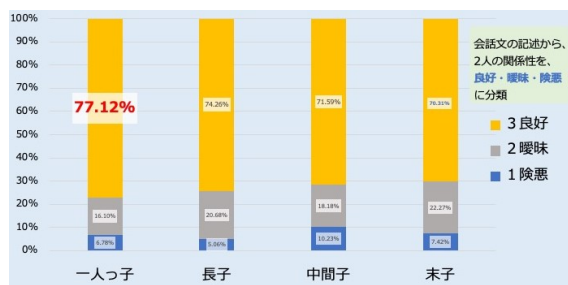


図7 物語終末の2人の関係性の想像 (生まれ順別)

良好な関係を想像する割合は末子より一人っ子の方が7%近く高い。

本項の分析を通して、生まれ順という回答者の置かれている環境が想像の内容にわずかな違いを生む可能性が示唆された。

(3) 4章まとめ

① (1)「学年段階による空所の埋め方の傾向」の分析から

(1)の分析を通して得た知見は以下3点である。

1点目に、学年段階が上がるにつれ、より妥当な解釈に近づく傾向があるということだ。

(1)①・②で述べたように、特に高校生において、下校時間の想像や遊ぶ時間の想像について著しく外れた数値を回答する割合は僅かだった。さらに高校生の回答について、時間や距離の判断理由に目を向けると、生活経験を含めて想像する割合が高くなるという結果も得た。

2点目に、典型的な物語スキーマを用いる学年段階と幅広い読書経験、生活経験に影響を受けける学年段階があるという傾向が見られた。(1)③の分析において、小学校下学年の児童は多くの物語に用いられる典型的な物語スキーマ(今回の調査では登場人物は終末には仲直りする展開)をもとに物語を読む傾向が強く、中学生までの学年段階の発達に伴って終末に険悪、または曖昧な関係性を想像する回答が高い割合を占めた。また、高校生では「良好」な関係を想像する割合が高く、日常生活から一歩離れて物語を読む傾向にあることも示唆された。

3点目に、学年段階別の優位差が見られず、共通して想像し得る内容があることを見出した。(1)④で述べたように、妹が叫んだ内容の記述は、どの学年段階においても「お願い」と「非難(問いかけ)」を含める割合が高かった。

② (2)「生活経験と空所を埋める想像の関連」の分析から

(2)①の分析においては、想像の個々の要因を生活経験に求めることの難しさが明らかになった。下校時間やけん玉に熱中する時間などの想像を、回答者自身の生活経験や環境に分類して整理したが、明確な傾向の違いを見出すまでには至らなかった。想像に影響を与える生活経験や環境は個々に複雑であるし、複合的に関連しているため、客観的に明らかにするのは困難だと考えられる。

ただ、(1)②で述べたように、回答者の置かれた環境(本分析では生まれ順)によって、想像の傾向の違いを知ることができた。生活経験や環境が想像の内容にわずかな違いを生む可能性も見出されたのだ。

5. 研究成果と今後の展望

(1) 研究成果

本研究の成果を2点にまとめる。

1点目は、空所の想像について、学年段階による傾向を明らかにすることができた。

2点目に、生活経験と想像した内容との関連を確かめることができた。

(2) 今後の展望

最後に本研究を通して導き出された今後の展望を述べる。

まず、物語文教材の学習において、生活経験を授業で扱う手立てが必要だということだ。今回の分析から、物語の解釈・想像は多様であること、そして解釈・想像には児童・生徒の生活経験や環境が複合的に影響しているという知見を得た。そのことから、物語文教材の学習において、個々の多様な解釈・想像を豊かに交流する価値を改めて確かめることができた。また生活経験も含めた交流は、自己の解釈・想像に影響している知識・経験を省みることに繋がるだろう。こうしたメタ認知の機会を設けることは、今後の物語の学習の深化や豊かな日常読書に寄与することも期待される。

次に、生活経験の不足を補う手立てにも言及する。教科書教材には、読者にとって未知の出来事が描かれることが多い。児童・生徒が読む際には、共通の土台を作る必要があるだろう。

「共通の土台を作る」とは、例えば不足した知識を補ったり、個々の解釈の違いを共有したりすることである。時代設定が過去の物語や戦争教材では特に重要な手立てだろう。このことに関して鈴木(1987)では、「今日では、子どもたちはいうまでもなく、教師たちの大半までが戦争を知らない世代なのだ。(略)作品の成立した史的位相についての調査をすとか、写真やスライドなどの映像資料を見せるとか祖父母世代の人たちから当時の体験を聞かせてもらうというような幾つかの補助手段を加えなくてはならないだろう。」とある。執筆者の実践を振り返ると、個々の解釈が散漫な状態で抽象的な発問を投げかけたために、その後の交流が十分に深まらないことがあった。読者の自由な解釈・想像に委ねるべき場面と不足した知識・経験、

イメージのずれを補うべき場面とを区別して指導する必要があるだろう。

以上、生活経験を交えて豊かに交流する授業を意識すること、生活経験の不足を補う手立てを講じることが、本研究を通して明らかになった今後の展望である。物語の授業においてはこれまで、叙述を正確に把握したり、叙述から想像したりすることが大切にされてきた。もちろん、叙述への着目の重要性は今後も普遍であるはずだが、生活経験を想起しながら作品を捉えたり自由に想像したりする機会を設定することの価値も見出された。

〈引用・参考文献〉

- 阿部昇(2018)『新しい国語科指導法(五訂版)』柴田義松・阿部昇・鶴田清司 編著 学文社
- 橋本陽介(2017)『物語論 基礎と応用』講談社
- 井上尚美(2005)『21世紀型授業づくり 100 国語教師の力量を高める-発問・評価・文章分析の基礎-』明治図書出版
- 前田啓朗(2004)『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わる テスト・評価・研究』山浦省五監修 大修館書店
- 三浦しをん(2020)『マナーはいらない 小説の書き方講座』集英社
- 大内善一(2018)『修辭的思考を陶冶する教材開発』溪水社
- ロラン・バルト(1979)『物語の構造分析』みすず書房
- 佐藤佐敏(2013)『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』三省堂
- 清水一寛・茅野政徳(2022)『小学校国語教科書の物語文教材における「設定」の分析—人物・時・場に注目した「設定」の分類と効果—』山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要「教育実践学研究」第27号
- 鈴木啓司(1987)『児童文学の読み方味わい方』高文堂出版社
- 田近洵一・井上尚美・中村和弘(2018)『国語科教育指導用語事典〔第5版〕』教育出版
- 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山本隆春 編著『国語科重要用語事典』明治図書出版
- ウラジミール・プロップ(1987)『昔話の形態学』白馬書房
- ヴォルフガング・イーザー(1982)『行為としての読書』岩波書店