

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・場に着目した「設定」の分類と効果—

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) 実践上の課題

本研究では、小学校国語教科書の物語文教材を分析・考察の対象とする。物語文の授業をする時に執筆者はこれまで、単元末に魅力的な言語活動を設定することが特に重要と考え指導にあたってきた。興味を惹く活動を設定することで、学習への意欲を高めることができると考えたのだ。一方で、活動に至るまでの学習過程を十分に深めることには課題があったと分析している。

阿部(2018)は言語活動偏重の弊害を述べ、「リーフレット作りや紙芝居作りなどが自己目的化している授業も少なくない。それらの活動に関わる時間や指導の負担の大きさのために、国語の力にとって重要な文章・作品の読み深めや子ども相互の文章・作品についての豊かな意見交換が、事実上軽視されるという事態も起こっている。」としている。

(2) 「設定」への着目

そこで、「作品の読み深め」に向けた手立てを検討するため、平成29年版小学校学習指導要領国語編における「読むこと」に示された内容から、指導事項の一部を抜粋する。

表1 「読むこと」の指導事項抜粋

	低学年	中学年	高学年
指導事項イ	場面の様子	登場人物の行動や気持ち	登場人物の相互関係や心情
	登場人物の行動	登場人物の行動や気持ち	登場人物の相互関係や心情
指導事項エ	内容の大体	登場人物の気持ちの変化	人物像
	場面の様子	性格 情景	物語などの全体像
	登場人物の行動	場面の移り変わり	表現の効果

表1から、物語文教材を指導する際の重要な

点が見えてきた。それは、「人物」、「時」、「場」の物語文教材における「設定」である。人物は全ての学年で指導事項として明記されている。場面や情景など、場の指導も重要であることが見えてくる。時について、指導事項に直接記載されていないが、中学年の「場面の移り変わり」や高学年の「物語などの全体像」などの指導事項に迫るために、時の設定も大きく関連するものとする。上記の分析によって、「作品の読み深め」と「設定」が大きく関連することに気づき、「設定」を研究対象とすることとした。

2. 「設定」の定義付け及び研究主題の定位

物語文教材における「設定」の定義を固めるため、教科書や国語科教育関連の辞典等を調査した。

まず教科書では、「時(いつの話か)、場所(どこの話か)、登場人物(だれが出てくる話か)など、その物語全体に関わることをいう。物語の始まりに書かれていることが多い。」(光村図書出版四年上「かがやき」p.160)とされている。

次にいくつかの国語科教育関連の辞典にあたった。熊谷(2019)では、「設定(登場人物・場面・時・出来事)」、堀(2016)では、「設定読み」という学習過程を位置付け、「時(描かれる時間軸)・場(描かれる場所・場面)・人(登場人物)を明らかにして、物語の舞台・設定を読み取る授業段階」と述べられている。このように、「出来事」や「場面」など「設定」を幅広く定義する文献もあった。「設定」という用語の捉えの幅広さが明らかになった。

以上の教科書や先行文献を踏まえ、本研究における「設定」を以下の通り定義する。

○ 「人物」、「時」、「場」に関する叙述を「設定」と捉える。

さらに、その後研究を進める中で必要性が見出された以下の定義も付け加える。

- 叙述から文字通り受け取ることに加えて、解釈を通して明らかになることも「設定」に含める。
- 物語を通して変化しない「動かない設定」に加えて、物語の進行によって変化し得る「動く設定」も含める。

その上で、研究主題「小学校国語教科書の物語文教材における『設定』の分析」を定位した。

3. 「設定」に関する先行研究

続いて本章では、物語文教材における「設定」がこれまでどのように研究されてきたのかを明らかにする。

物語文教材における「設定」のこれまでの扱いを調査すべく先行研究を収集した。井上(2005)は文学的な分析の観点について、以下のチェックポイントを示している。「(1)対比・対照的な表現に注意する(2)比喩や象徴に注意する(3)情と景の区別に注意する(4)背景(情景)の効果に注意する(5)視点に注意する(6)関係づけ(他の部分との照応)に注意する(7)語えらびの適切さに注意する(8)文字、音、符号・記号の効果に注意する」の8つである。どれも重要な分析の観点であると考えられる。ただし、井上(2005)で提案された8つの分析の観点は、文章の細かな叙述の検討には役立つが、教材全体の構成を俯瞰して分析する手法ではない。いくつかの先行研究をあたったが、「人物」、「時」、「場」の「設定」に特化して複数の物語文教材を横断的に分析している研究を見つけることはできなかった。

物語構造を分析した研究に範囲を広げたところ、いくつかの研究が目にとまった。あらゆる物語から31の機能を見出して分類したウラジミール・プロップと、物語を機能と指標という単位で分析したロラン・バルトである。橋本(2017)は、「人物の行為」に着目したプロップ、「人物の行動」に加えて、「物語の筋を展開させる」機能や「人物のキャラクター性や雰囲気など、その他の状況」も分析対象としたバ

ルト、両者の研究の差異を明らかにしている。

プロップやバルトの分析手法は、現在の物語文教材の分析においても活用可能である。プロップが分析対象に位置付けた「人物」、そしてバルトが整理した「その他の状況」、すなわち「場」に着目し、改めて物語文教材を読む価値は大きいのではないだろうか。

「設定」に関して先行研究をさらに調査したところ、比較的最近の小林(2007)による「場・時・人の抽出を行いシーン分割を試みる実験」の研究が目にとまった。この研究を通して小林は、計算機によってシーン分割を可能にするという成果を得たが、物語の「設定」の分類や効果までは言及されていない。

上記の先行研究の調査から、「設定」に着目した教材分析は、これまで研究対象として深く追及されてはいないことが明らかになった。だからこそ現在の小学校国語教科書について、多くの教材を横断的に見渡し、「設定」に着目した分析を研究する意義は大きい。

4. 前章までのまとめと研究の目的

ここまで、研究の背景と研究主題の定位、先行研究について述べた。学習指導要領改訂の変遷を辿ってみても、「設定」を指導することの重要性は高まっていることがわかる。しかしながら、先行研究を調査する中で、多くの教材を横断的に見渡して「設定」に迫ったり、「設定」の分類や効果の検証にまで踏み込んだりする研究は見られない。このようなことから、「設定」を分析する意義を確認することができた。

前章までを受け、本研究の目的を三点にまとめる。

- 物語文教材における「設定」を洗い出し分類する。
- 「設定」が、教材分析の効果的な観点の一つになり得るか検討する。
- 学習指導要領に示される指導事項と物語文教材における「設定」とを照らし合わせ、小学校国語教科書において効果的な教材配列がなされているか確かめる。

以上は、「設定」の分類・効果という文言を用

いた研究副題と深く関連する。これらの目的を明らかにするため、次章で具体的な研究方法について述べる。

5. 研究方法

前章で示した研究の目的を達成すべく、小学校国語教科書に掲載されている物語文教材における「設定」を分析する。分析対象とした教材は、令和2年度版小学校国語教科書の光村図書・東京書籍・学校図書・教育出版の4社に掲載されている105作品である。なお、2社以上にまたがって掲載されている教材が14作品ある。教科書会社によって多少文面に違いが見られる教材もあるが、重複している教材はまとめて1作品とする。ただし、「大造じいさんとガン(がん)」は、前話の有無を初めとして異なる点が多いと判断し、光村図書の教科書に掲載された「大造じいさんとガン」と学校図書・教育出版・東京書籍の3社の教科書に掲載された「大造じいさんとがん」とをそれぞれ別で集計した。また「世界でいちばんやかましい音」は学校図書4年と東京書籍5年に、「わにのおじいさんの宝物(たからもの)」は教育出版2年と学校図書3年に、低・中・高学年のブロックを跨いで掲載されているためそれぞれ別で集計した。

なお本実践報告書では、紙幅の制限から分析の全てを述べることはできない。ここで扱えなかった詳細な分析結果及び考察については、清水・茅野(2022 掲載予定)に示す。

6. 「動かない設定」の分析

本研究では、物語を通して変わらない「設定」を「動かない設定」、一方物語が進むことによって変化する「設定」を「動く設定」と定義する。本章では、前者の「動かない設定」について分析を施す。

(1) 「人物の設定」

本節を論じるにあたり、「人物」という用語を明確に捉えたい。宗我部(2015)によれば、文学作品の「人物」とは、「作者が設定し、語り手(話者)によって語られ、作中の事件に関わり、

あるいは事件を通して変容していく人間、あるいは人的属性(言動・思考等)をもって登場する動植物、あるいは無生物等の総称。」だという。宗我部(2015)の定義を援用して、以降の「人物の設定」の考察を進めた。

① 「人物の設定」の洗い出し

それぞれの教材から「人物の設定」を洗い出すと、さまざまな特徴を見出すことができる。以下に洗い出した「人物の設定」をもとに以降の分析を進める。

表2 動かない人物の設定 洗い出し

一見して 明らかな 特徴	名前(あだ名)・生物名・外見・年齢 続柄・職業・性別
内面	人柄・性格・能力・嗜好・これまでの経験
その他	経済状況・立場・語り手による呼称

② 語り手による呼称

教材分析を進める中で、語り手による呼称の違いをいくつかの観点で分類できることに気付いた。そこで、物語の中心となる人物の語り手による呼称を、「名前」「あだ名」「生物名」「名前なし」に分類し、低・中・高学年それぞれの教材数に占める割合を示す。「名前なし」とは、少年や少女、おじいさんやおばあさん、王子様など、名前が明らかになっていない人物を指す。

表3 語り手による呼称

分類	低学年	中学年	高学年
名前	29%(13)	56%(18)	39%(11)
あだ名	4%(2)	6%(2)	0%
生物名	33%(15)	28%(9)	11%(3)
名前なし	33%(15)	9%(3)	50%(14)

表3の分析から得た結果を比較したところ、以下二点の傾向を見出した。

一点目に、低学年では、「名前」、「生物名」、「名前なし」がほぼ同程度の割合で掲載されている。どんな人物かをイメージしやすいよう、低学年では「生物名」やおじいさん(おばあさん)等が登場する機会が多い。また、低学年の「名前」に位置付けた具体的な教材に目を向け

ると、犬やねこの名前だと見当がつき、子どもの生活経験とも関わる「シロ」・「クロ」（「かまわずどどん」）、swimから派生したと推測され、名前から魚のイメージを連想できる「スイミー」（「スイミー」）など、名前と話の内容とが結び付いている例も見つけることができる。

二点目に、高学年では「名前なし」の割合が増えている。具体的な教材を見ると、一人称視点で描かれているのが9作品。それ以外（少年、少女、しん士、王子様）が5作品であった。一人称視点で描かれる作品が最も多いのが高学年なのである。さまざまな人称視点が用いられた教材を読む経験をしてきた高学年の子どもに対して、違う「視点」の教材を比べて、その効果を考える授業展開も想定される。

③人物の年齢（以下、登場人物を人物と略す）

人物の年齢も、低・中・高学年それぞれで違いがあるはずと考え、物語の中心となる人物を3つの観点（学習者の年齢と比較しておおよそ「同年代」・「幼い」・「大人」）に分類した。また、動物や無生物等であり、おおよその年齢も推測できない人物は「不明」とした。

表4 人物の年齢

	低学年	中学年	高学年
同年代	33% (15)	47% (15)	50% (14)
幼い	0% (0)	9% (3)	0% (0)
大人	44% (20)	22% (7)	29% (8)
不明	22% (10)	22% (7)	0% (0)

中・高学年に「同年代」が多い。そのため、中学年で「心情の変化」を扱ったり、高学年で「登場人物の相互関係」や「人物像」を考えたりする時、読み手は自らの生活経験等を投影しやすく、人物に感情移入しながら読むことができるだろう。指導事項と合致するように教材配列がなされていると考えられる。また、低学年で「大人」の割合が顕著なのは、多くの昔話が掲載されているからである。

（2）「時の設定」

①「時の設定」の洗い出し

「時」を表す表現は教材によって様々である。動かない「時の設定」として「時代」・「過去」・「季節」・「日」・「時間帯」の5つを挙げ、以降の分析を進める。

②大まかな時代設定

本項では、「大まかな時代」について、現在と照らし合わせて「昔」・「今」・「時代なし（異世界を描き、時代が読みに影響を与えない物語）」の3つに分類した。

表5 大まかな時代設定

	低学年	中学年	高学年
昔	29% (13)	22% (7)	43% (12)
今	24% (11)	47% (15)	43% (12)
時代なし	47% (21)	31% (10)	14% (4)

まず、低学年の「時代なし」の割合が顕著に多い。これは前節「語り手による呼称」でも触れた通り、動物が人物である場合が多いことと関係している。明確な時代の規定はなく、いつの時代も親しみやすい物語が多く掲載されていると言える。

次に、中・高学年で「今」を描いた物語が多い。読者と同じ時代が描かれているため、「登場人物の気持ちの変化」や「人物像」、「登場人物の相互関係」などを指導するのに適していると言える。中・高学年には、今の自分と重ね合わせて読める教材が多く掲載されている。

最後に高学年において「昔」に分類される教材が多く見られた。この12教材のうち、4教材は戦争を描いている。ここで、戦争教材の扱いについて言及したい。中学年から掲載される戦争教材において、現代の子どもとはかけ離れた事象が描かれることが多く、特に指導の工夫が必要である。鈴木(1987)は4年「一つの花」の授業について、「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してみるとか、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いくつかの補助手段を加えなくてはなら

ないだろう。」と、指導への配慮を述べている。

「昔」に分類される物語文教材の指導にあたっては、鈴木 of 指摘する「補助手段」の活用を検討すべきだろう。

(3) 「場の設定」

① 「場の設定」の洗い出し

「場の設定」も、人物、時と同様に多様である。物語の舞台を規定する「場の設定」として、「村・町を越える範囲」・「村・町の範囲内」・「敷地内」・「家・施設等の建物」・「自然の様子」の5つを見出し、以降の分析を進めた。

② 大まかな「場の設定」

前項で挙げた5分類をもとに、各教材を分析した。「その他」とは、村・町・敷地・建物などが登場せず範囲が不明確である場合や自然の中で展開する場合を指す。

表6 大まかな「場の設定」

	低学年	中学年	高学年
村等の範囲外	29%(13)	31%(10)	54%(15)
村等の範囲内	40%(18)	47%(15)	32%(9)
敷地内	9%(4)	3%(1)	0%(0)
建物内	7%(3)	9%(3)	0%(0)
その他	16%(7)	9%(3)	14%(4)

「村等の範囲外」にまで広く展開する物語が、特に高学年に多い。高学年の教材に目を向けると、範囲が広がっても、必ずしも人物同士の心的距離が離れる例ばかりではない。例えば「大造じいさんとガン」において、物理的距離は離れても「大造じいさん」と「残雪」の心的距離は縮まっていることが読み取れる。今回、心的距離の分析には至っていないが、高学年においては「場」の物理的な距離と心的距離を考慮して、教材を読む必要があると考える。

全学年で、「敷地内」や「建物内」に限って展開される教材は少ない。比較的広い範囲で描かれる際、人物の変化や「場面の移り変わり」をていねいに読むことが求められる。

(4) 「動かない設定」のまとめ

① 「動かない設定」の分析から得た成果

本章で明らかになった成果を三点にまとめて以下に示す。

- 低・中・高学年の指導事項と教材配列の整合性
- 発達段階（生活経験）と教材配列の整合性
- 「設定」間の関連の深さ

② 分析を通して明らかになった課題と更なる分析方法の検討

以上の成果が得られた一方で、物語を通して変化する「設定」が多く、更なる分類が必要という課題も見えてきた。そこで物語を通して変化しない「設定」だけでなく、物語の進行によって変化し得る「設定」も分析することとした。これまでも述べたように、本研究において、前者を「動かない設定」、後者を「動く設定」に区別している。ここまで焦点を当ててきたのは、厳密に区別できていない場合もあるが、主に物語を通して変化しない「動かない設定」であった。「動かない設定」の分析を通して明らかになった課題を受けて、次章では、物語の進行によって変化し得る「動く設定」に着目して分析を施す。

7. 「動く設定」の分析

(1) 「人物の設定」

① 「人物の設定」の洗い出し

「動かない設定」及び「動く設定」の洗い出しにおける分類が、必ずしも一方のみに位置付けられない場合もある。例えば、「年齢」や「外見的特徴」、「経済状況」は、両者の分類表に含めた。なお前章(1)節①項では、物語を通して変化しない「人物の設定」を洗い出したが、本章では物語の進行によって変化し得る「人物の設定」として、16項目に分類する。

表7 動く人物の設定 洗い出し

一見して 明らかな 特徴	人数・年齢・人物同士の位置関係・ 身体的な成長・所在・死(消失)・ 外見的特徴(姿勢・服装等)
内面	心情・気持ち・人物同士の内面的関係・ 表情・声・健康状態
その他	経済状況・まとめた呼称・周囲からの評判 不特定多数の人物

②中心人物に深く関わる人物数

表7の「人物同士の内面的関係」について、高学年の指導事項である「登場人物の相互関係」との関連を考える。この指導事項に迫れる教材かを判断するには、単に人物として登場するだけでなく、中心人物との深い関わりを分析する必要がある。そこで、「物語の中心となる人物に深く関わる人物」を規定し教材を分析した。分析にあたって、物語の中心となる人物に深く関わる人物を「中心となる人物の言動や心情の変化に大きな影響を及ぼしている人物」と定義した。例えば、「ごんぎつね」では、人物として登場するのが6人(ごん・兵十・弥助の家内・新兵衛の家内・いわし売り・加助)であり、中心人物に深く関わる人物は、1人(兵十)である。低・中・高学年それぞれの平均人物数を算出し以下に示す。

表8 人物数・深く関わる人物数

	低学年	中学年	高学年
人物数	3.9人	4.2人	4.4人
深く関わる 人物数	0.9人	1.3人	<u>1.7人</u>

「人物数」、「深く関わる人物数」共に、高学年になるにつれて増加する。「深く関わる人物数」では、「登場人物の相互関係」が指導事項に示される高学年で1.7人という結果が得られた。(特に、「海の命」・「いつか、大切なところ」では、4人を「深く関わる人物」と判断)ここでも高学年の指導事項と教材配列の整合性を確かめることができた。

③人物の変化

「物語の中心となる人物」の変化を3つの観点(「内面の成長」・「関係変化」・「死(消失)」)に分類し、分析を施した。

表9 人物の変化

	低学年	中学年	高学年
内面の成長	64%(29)	72%(23)	<u>100%(28)</u>
関係変化	<u>47%(21)</u>	<u>59%(19)</u>	43%(12)
死(消失)	9%(4)	22%(7)	7%(2)

分析に対する二点の考察を述べる。一点目に、「内面の成長」は学年が上がるにつれて増加する。高学年においては全ての物語が該当する。低・中学年では、日常の些細な出来事や素敵な情景を描き、必ずしも「内面の成長」に繋がらない物語がある。この分析からも、「人物像」や「登場人物の相互関係や心情」などの、高学年の指導事項との整合性を見出すことができる。

二点目に、「関係変化」の割合は、高学年が顕著に多いわけではないことに気付く。前項で明らかになった「深く関わる人物数」が特に多い高学年において、「関係変化」が低・中学年と比べて低いのは予想外の結果だった。高学年の教材に目を通すと、「関係変化」が描かれる教材ばかりではなく、中心となる人物の新たな気付きや成長、考えの更新が読み取れる教材も多いことが分かる。高学年の学習においては、関係が深まったり立場が逆転したりする以外にも、人物自身の変化を検討する学習も必要である。

④呼称の使い分け

次に呼称の変化について、特に会話文における呼称に着目した。大内(2018)は物語における会話文の効果について、「会話・内話の表現には登場人物の性格や人柄、心の動き、ものの見方や考え方などが生き生きと具体的に描き出されています。」と述べている。人物が「具体的に描き出される」会話文において、呼称は特に重要な意味をもつ。

いくつか具体的な教材を挙げる。5年「大造じいさんとガン」では、大造じいさんの会話文

において、「残雪め」と「ガンの英雄」という表現が描かれる。5年「みちくさ」では、「ぼく」がたった一度だけ「大ちゃん。のがすなっ！」と大声でさけぶ。他にも、1・2年「お手紙」の「親愛なるがまがえるくん」からも、呼称の効果を知ることができる。

以上の例からはどれも、「登場人物の気持ちや性格」や「登場人物の相互関係」、「人物像」など内面的な特徴を読み取ることができる。会話文における呼称に着目する意義は大きい。

(2) 「時の設定」

① 「時の設定」の洗い出し

前章「動かない設定」における「時」の洗い出しは、客観的な時間の尺度をもとにした分類であったが、本章における洗い出しでは、物語の進行によって変化し得る時やあいまいな時間表現、人物や場と関連する表現も含め、「年」・「季節」・「日」・「時間帯」・「長い期間」・「曖昧な時間表現」・「継続・繰り返し・頻度」・「今後」・「条件（行動・出来事）」・「比喩・程度」の10項目を挙げた。

② 物語の期間

まず、物語の期間を分析した。明確に期間を判断できる物語も多いが、中にはあいまいにしか示されていない場合もある。そこで執筆者の解釈を交え、以下の6つに分類した。なお、「一つの花」の最終場面に見られるように、後日談として描かれる時は含めずに期間を判断した。

	低学年	中学年	高学年
一年を越える	7% (3)	0% (0)	29% (8)
一カ月～一年	7% (3)	9% (3)	21% (6)
一週間～一カ月	7% (3)	22% (7)	4% (1)
一日～一週間	22% (10)	28% (9)	21% (6)
一時間～一日	24% (11)	25% (8)	14% (4)
一時間以内	33% (15)	16% (5)	11% (3)

低学年に期間の短い物語の割合が高く、高学年に進むほど期間の長い物語の割合が高くなる。中学年で「場面の移り変わり」や「気持ち

の変化」、高学年で「登場人物の相互関係」や「物語などの全体像」を捉えるために、ある程度の期間は必要だろう。この結果は学習指導要領の指導事項と照らし合わせて妥当と言える。

(3) 「場の設定」

① 「場の設定」の洗い出し

前章「動かない設定」における「場」は客観的に捉えられる場所を示すものであったが、本章で述べる場は、「自然の風景」や「場や物の様子」、「人物の意識下」など、さらに広義に捉えることとし、「自然の様子」・「村等の様子」・「敷地内の様子」・「建物の様子」・「物の様子」・「体の一部」・「数」・「方向」・「生物の様子」・「曖昧な場の表現」・「意識化」の11項目の分類を見出した。

② 終末における「情景描写」

さらに、終末（最終段落）における「情景描写」に着目した。

分析を経て、低学年に17%（7教材）、中学年に38%（12教材）、高学年に39%（11教材）という結果を得た。終末における情景描写は、中・高学年に多い。余韻を残し読後感に大きく影響を与えるのが終末における「情景描写」である。具体的な教材文に目を向けると、5年「みちくさ」の「ぼくたちの足もとを行く川の水は、なんとも生ぬるく、どこかなつかしいにおいがした。」や、2・3年「わにのおじいさんの宝物」の「おにの子は、いつまでも、夕やけを見ていました」など、人物の描写と合わせて描かれる場合が多い。人物との関わりを踏まえて場を想像することが求められる。

(4) 「動く設定」のまとめ

本章「動く設定」の分析で明らかになったことを以下の三点にまとめる。

- 「人物」、「時」、「場」の関連
- 「動く設定」が「登場人物の気持ちの変化」や「場面の移り変わり」、「登場人物の相互関係」、「物語などの全体像」などの指導事項と深く関わること

○ 指導事項と教材配列のより詳細な整合性

8. 本研究の成果と今後に向けて

本研究は、「物語文教材における『設定』の洗い出し及び分類」や「教材分析において『設定』がもつ効果」、「学習指導要領の指導事項と教材配列の整合性」を明らかにすることを目的に進めてきた。研究を通して得た成果と残された課題を述べる。まず、成果を以下の三点にまとめる。

一点目に、高学年に進むにつれて「設定」の表現が多岐に渡ったり、「設定」同士の関連が深まったり、解釈を必要とする「設定」が増えたりすることが明らかになった。

二点目に、教材分析における「設定」の効果を見出すことができた。学習指導要領の「読むこと」の学習過程に示された、「構造と内容の把握」に直接関わるのはもちろん、「設定」の把握が、「精査・解釈」の指導事項にも繋がることが明らかになった。「人物」、「時」、「場」それぞれを、「動く設定」、「動かない設定」という両面から深く捉えたり関連付けたりすることで、「登場人物の気持ちの変化」や「人物像」、「物語などの全体像」を具体的に想像する「精査・解釈」の学習にも繋げることができる。

三点目に、学習指導要領の指導事項と教材配列との整合性が明らかになった。また教材の特性が、低・中・高学年それぞれの発達段階に則している点も見出された。

以上三点の研究の成果を受け、土台となる「動かない設定」、その上に成り立つ「動く設定」の両者を軽視することなく、教材を読み深めるため効果的に学習指導に組み込んでいく意義が確かになった。

一方で、残された課題が二点ある。

一点目は、「設定」の表現は多岐に渡り、画一的な分類ができない場合も多くあるということだ。「設定」の描かれ方は作品によって様々で、例えば人物の外見は「動く設定」にも「動かない設定」にもなり得る。また、「人物」、「時」、「場」が複合的に描かれる場合も多い。例えば「それでも、豆太は、じさまが元気になると、

そのばんから」(3年「モチモチの木」)の一部を取り上げても、「人物」(名前・続柄・健康状態)と「時」(時間帯)など多くの「設定」を含んでいることが見て取れる。今後も教材分析を続けることで、今回作成した分類の精度を更に高める必要がある。

二点目に、授業者の一人ひとりには「設定」をどの程度教材研究に生かしているのか、という課題である。これは、子どもたち一人ひとりの「設定」の把握を明らかにすることにも繋がり、具体的な授業づくりに迫るために今後さらに深める必要がある。

二点の残された課題を今後の研究で明らかにしていきたい。

〈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
- 堀裕嗣(2016)『国語科授業づくり10の原理・100の言語技術 義務教育で培う国語学力』明治図書出版
- 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
- 小林聡(2007)『場・時・人に着目した物語のシーン分割手法』島根大学総合情報処理センター
- 熊谷潤平(2019)『国語教育シリーズ 学習用語による知識・技能の可視化・具体化で物語の授業を変える』明治図書出版
- 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
- 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・場に着目した「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号掲載予定
- 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