

小学校国語教科書の物語文における人物・時・場の「設定」と効果 — 読みを深めるために —

Classification of “Settings” by Character, Time, and Place in the Novels in the Textbooks of Elementary School Japanese
-to Deepen Understanding-

清水 一 寛* 茅 野 政 徳**
SHIMIZU Kazuhiro KAYANO Masanori

要約：小学校国語教科書における物語文教材の指導において、単元における言語活動が重視される一方で、「作品の読み深め」軽視への危惧が指摘されている。「作品の読み深め」に向けた手立てを見出すために学習指導要領の変遷を辿ったところ、「人物」、「時」、「場」の「設定」の重要性が明白となった。そこで、いくつかの先行研究にあたったが、物語文教材における「設定」はこれまで深く研究されてきていない。

「設定」を研究対象として分類及び効果の検討を進める中で、物語全体を包み込む「動かない設定」だけでなく、物語の進行によって変化し得る「動く設定」を検討する必要性が出てきた。そして、「動かない設定」及び「動く設定」の分析及び考察を通して、教材配列の傾向や、「設定」を教材分析に用いる意義、学習指導要領の指導事項と教材配列との整合性などが明らかとなった。

キーワード：小学校国語教科書 物語文教材 設定 教材分析 人物・時・場

I 「読むこと」の指導事項の変遷

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。研究主題を定めるためにまず、小学校学習指導要領に示された国語科の目標を確かめる。平成29年版小学校学習指導要領では、国語科の目標に「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と記されている。また「解説編」では、「**正確に理解**する資質・能力と、**適切に表現**する資質・能力とは、連続的かつ同時的に機能するものであるが、表現する内容となる自分の考えなどを形成するためには国語で表現された様々な事物、経験、思い、考え等を理解することが必要であることから、今回の改訂では、「**正確に理解**」、「**適切に表現**」という順に示している。」とある。

「理解」と「表現」について、前回の改訂にも目を向けて考えたい。平成20年版小学校学習指導要領では、言語活動の充実が重視された。言語活動に大きくスポットが当てられた一方で、形式的な言語活動だけに意識が向けられがちである、という課題が指摘されるようになった。阿部（2018）では、「子どもたちがより意欲的に国語学習に取り組むようになったという側面がある一方で、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。」¹と述べら

* 山梨大学教育実践創成専攻 北杜市立高根西小学校

** 山梨大学教育実践創成講座

れている。

「作品の読み深め」軽視への懸念を含め、「理解」・「表現」という順に示す平成29年版の改訂に繋がったと考えられる。「読むこと」の領域では、指導事項として文学的文章、説明的文章の双方で示された、「構造と内容の把握」・「精査・解釈」・「考えの形成」・「共有」の過程を通して、「理解」と「表現」をバランスよく学習することが求められている。

続いて、「作品への読み深め」に向けた手立てを検討するため、学習指導要領に示される指導事項の変遷を辿った。

まず、平成10年版小学校学習指導要領国語編における「C読むこと」の指導事項から、重要な点を抜粋する。

低学年	中学年	高学年
ウ「場面の様子」	ウ「場面の移り変わり」 「情景」	ウ「登場人物の心情」 「場面について」

次に、平成20年版小学校学習指導要領国語編からも同様に抜粋する。

低学年	中学年	高学年
ウ「場面の様子」 「登場人物の行動」	ウ「場面の移り変わり」 「登場人物の性格や気持ちの変化」 「情景」	エ「登場人物の相互関係や心情」 「場面について」

最後に、現行の平成29年版小学校学習指導要領国語編から抜粋する。現行からは、指導事項が「構造と内容の把握」及び「精査・解釈」に分けて示されるようになった。

	低学年	中学年	高学年
「構造と内容の把握」	イ「場面の様子」 「登場人物の行動」 「内容の大体」	イ「登場人物の行動や気持ち」	イ「登場人物の相互関係や心情」
「精査・解釈」	エ「場面の様子」 「登場人物の行動」	エ「登場人物の気持ちの変化や性格」 「情景」 「場面の移り変わり」	エ「人物像」 「物語などの全体像」 「表現の効果」

三つの学習指導要領における指導事項を確認すると、改訂を経てより詳細な文言が付け加えられ、細分化して示されていることに気付く。

平成20年版から「登場人物」という文言が全学年を通して指導されるようになった。低学年で「登場人物の行動」、中学年で「登場人物の性格や気持ちの変化」、高学年で「登場人物の相互関係や心情」を指導するというのは、現行の平成29年版にも通じている。そして平成29年版からは、高学年に「人物像」や「物語などの全体像」を具体的に想像したり、「表現の効果」を考えたりすることが示されるようになった。

II 「設定」への着目

学習指導要領国語編「読むこと」における指導事項の変遷を辿った結果、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」(以下文中でキーワードとして用いる場合、「 」を付す)という物語文教材の「設定」への着目である。それぞれの「設定」と指導事項との具体的な関係について、以下に述べる。

まず「人物」について、「行動」→「性格や気持ち(の変化)」→「相互関係や心情」という系統性が明示され、学年が進むにつれて人物に対する読みが深められている。「人物の設定」は学習指導要領に明確に示されていることであり、指導事項を達成するために不可欠である。

次に、「時」については、指導事項に直接記載されているわけではない。ただ、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」などの指導事項の達成に、「時の設定」の把握は大きく関連するものと考えられる。

最後に、「場の設定」に直接関係する指導事項は、「場面の様子」や「情景」などである。前述した「人物の設定」、「時の設定」と併せて「場の設定」を把握することで、「場面の様子」や「情景」を捉えることにつながるのではないだろうか。

Ⅲ 「設定」の定義付け及び研究主題の定位

物語文教材の「設定」について、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）と説明されていた。

次にいくつかの国語科教育関連の辞典にあたった。工藤ら（2019）では、「物語全体に関係のある「いつ（時）」、「どこで（場所）」、「誰が（人物）」などについて説明している部分」ⁱⁱ、熊谷（2019）では、「設定（登場人物・場面・時・出来事）」ⁱⁱⁱ、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」^{iv}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①の通り定義する。

①「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②・③の定義も付け加える。

②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。

③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。

Ⅳ 「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したい。

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」^v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。

まず、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、「プロップにおいては人物の行動のみであったが、バルトの「機能」では人物の行動とは限らない。」^{vi}と、プロップとバルトの研究の差異を明らかにしている。さらに、「バルトは、「指標」という単位を導入した。「指標」とは物語の筋の展開には関係しないが、人物のキャラクター性や雰囲気など、その他の状況を伝えるものことである。（略）「機能」は時間的展開がある動的な単位であるが、「指標」は多くの場合で時間的展開のない静的な単位である。」^{vii}とも述べている。プロップは、「人物の設定」に着目し、バルトはさらに、「その他の状況」という「場の設定」にも着目して物語を分析していた。

プロップやバルトの分析手法は、現在の物語文教材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はずだ。

次に比較的最近の研究に触れる。小林（2007）の「場・時・人に着目した物語のシーン分割手法」という報告における、「計算機による物語理解のために物語を「分節」化すること、および構造主義における物語の構造分析により得られた知見を工学的に利用するための研究」^{viii}である。この研究では、場・時・人の抽出を行いシーン分割を試みる実験を行っている。この実験によって、「空間・時間的な継続性」が見られるひとまとまりの「シーン」を分割する成果を得られたという。しかしこの研究では、各「設定」の効果や重要性までは言及されていない。

先行研究を調査する中で、「人物」、「時」、「場」などの「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究されていないことがわかった。教材分析の手法は教材固有のものとして捉えられる傾向にあるようだ。そのため、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と考えている。

V 前章までのまとめと研究の目的

ここまで、「設定」の着目に至った経緯と先行研究について述べてきた。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。

IV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。

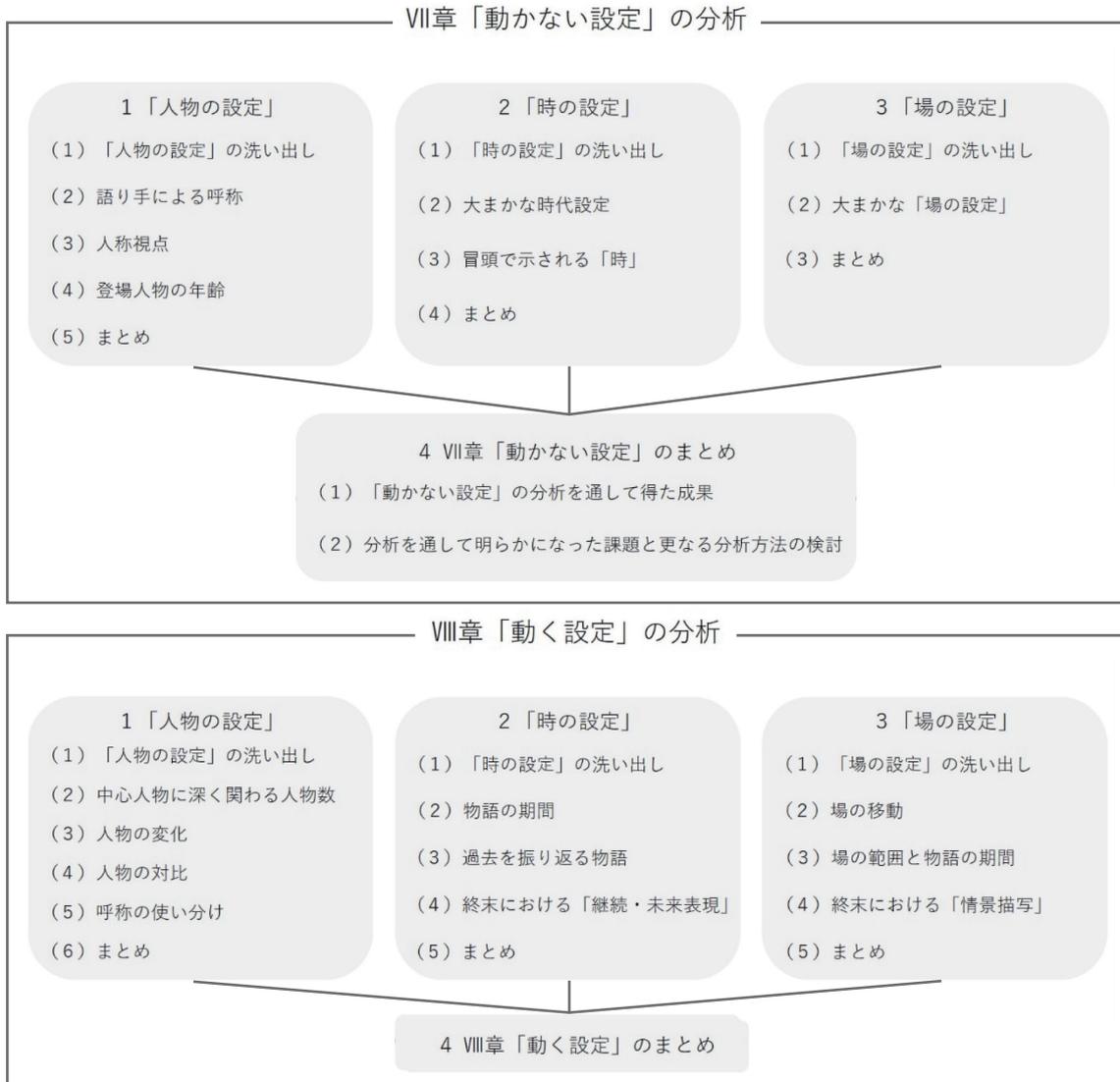
以上は、「設定」の分類・効果という文言を用いた研究副題と深く関連する。これらの目的を明らかにするため、VI章で具体的な研究方法について述べる。

VI 研究方法

V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・学校図書・教育出版・東京書籍の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。

VII章・VIII章では全教材に関する分析結果を示すが、ここで各節及び項の概略を提示しておく。



VII 「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「人物」、「時」、「場」の「設定」を「動かない設定」と定義する。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

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。」^{ix}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（2）項以降の分析を進める。

	分類	例
一見して 明らかな 特徴	名前（あだ名）	スイミー（「スイミー」）・ちいちゃん（「ちいちゃんのかげおくり」）
	生物名	たぬき（「たぬきのじてんしゃ」）・がまくん（「お手紙」）
	外見	一ぴきだけは、からすがいよりもまっ黒（「スイミー」）
	年齢	一年生ですから（「ろくべえ、まってるよ」）・二さいになった妹（「わたしはおねえさん」）
	続柄	おかあさん（「おかゆのおなべ」）・となりのじさま（「花さかじいさん」）
	職業	水車屋（「三年とうげ」）・医者様（「モチモチの木」）
	性別	ぼくと同じ六年生の男の子が（「その日、ぼくが考えたこと」）
内面	人柄・性格	世界一やさしい、親切な、神様みたいな、その上ゆうかんな（「きつねのおきゃくさま」）
	能力・嗜好	まだ字が書けません（「おとうとねずみチロ」）・ハイソックスが好きな（「プラタナスの木」）
	これまでの経験	昔大好きだった女の子のことなんかを（「きつねの窓」）
その他	経済状況	まずしいみなの（「スーホの白い馬」）・たいそうびんぼうで（「かさこじぞう」）
	立場	いちばん小さいチロのことを（「おとうとねずみチロ」）
	語り手による呼称	山の子どもたち（「つり橋わたれ」）・野ねずみたちは（「きつづきの商売」）

※ここでは、「人物の設定」の分類とともに教科書教材に見られる代表例のみを示す。（これ以降の洗い出しの表でも同様）

（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呼称を、「①名前」「②あだ名」「③生物名」「④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。「④名前なし」とは、少年（少女）やおじいさん（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。

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
①名前	<u>29%</u> （13） スイミー「スイミー」	56%（18） 豆太「モチモチの木」	39%（11） 四郎「雪わたり」
②あだ名	<u>4%</u> （2） りっちゃん「サラダで元気」	6%（2） トッコ「つり橋わたれ」	0%（0）
③生物名	<u>33%</u> （15） がまくん「お手紙」	28%（9） きつづき「きつづきの商売」	11%（3） かにの兄弟「やまなし」
④名前 なし	<u>33%</u> （15） おじいさん「おおきなかぶ」	9%（3） 女の子「初雪のふる日」	<u>50%</u> （14） ぼく「きつねの窓」

※（ ）内の数字は該当する教材数。以降の分析表でも同様とする。

上記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、中・高学年と比べて低学年では、「①名前」、「③生物名」、「④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）等が登場する場面が多い。また、低学年の「①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付き、子どもの生活経験とも関わる「シロ」・「クロ」（「かまわずどんどん」）、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「④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）人称視点

前述した一人称視点に関わって、教材ごとの人称視点を分析した。分析にあたって、それぞれの「人称視点」の定義を確認した。松本（2015）では、以下のように人称視点を整理している。^x

- 一人称視点：「私」「ぼく」「自分」などの一人称代名詞で表される人物からの視点
- 二人称視点：「あなた」「君」などの二人称代名詞で表される人物からの視点
- 三人称限定視点：「彼」「彼女」などの三人称代名詞や「松本」などの固有名詞によって表される特定の人物の目と心を通して、文学世界を見る視点
- 三人称客観視点：特定の作中人物ではなく、物語世界に対して超越的な語り手の目と心を通して、文学世界を見る視点
- 三人称全知視点：特に、作中人物全員の知覚・認識を把握する超越的な語り手を通して、文学世界を見る視点

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
一人称視点	4%（2） 「くれよんがおれたとき」	9%（3） 「世界一美しいぼくの村」	32%（9） 「たずねびと」
三人称限定視点	36%（16） 「スイミー」	69%（22） 「プラタナスの木」	61%（17） 「注文の多い料理店」
三人称客観視点	38%（17） 「おおきなかぶ」	9%（3） 「三年とうげ」	0%（0）
三人称全知視点	22%（10） 「お手紙」	13%（4） 「あらしの夜に」	7%（2） 「服を着たゾウ」

（2）項で述べた高学年の「一人称視点」の多さの他に、低学年に「三人称客観視点」の教材が多く掲載されているのも特筆すべき点である。人物の内面が直接描かれない「三人称客観視点」が多いのは、「登場人物の行動」を読むことに焦点化した低学年の指導事項とも合致する。また、「三人称客観視点」は行動に焦点があたりやすく、物語の展開や出来事を特に明確に捉えることができる可能性が高い。発達段階に合わせた人称視点による教材配列がなされていると考えられる。

（4）登場人物の年齢（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「①同年代」・「②幼い」・「③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「④不明」とした。

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
①同年代	33%（15） すみれちゃん「わたしはおねえさん」	47%（15） りいこ「まいごのかぎ」	50%（14） ひろし「カレーライス」
②幼い	0%（0）	9%（3） ちいちゃん「ちいちゃんのかげおくり」	14%（4） かにの兄弟「やまなし」

③大人	<u>44%</u> (20) じさま「さるじぞう」	22% (7) おじいさん「三年とうげ」	29% (8) 大造じいさん「大造じいさんとガン」
④不明	22% (10) シロ「かまわずどんどん」	22% (7) すいせん「すいせんのラッパ」	0% (0)

特に、中・高学年に「①同年代」が多い。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」を考えたりするために、「同年代」の人物が描かれている方が、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「③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。

(5) まとめ

「動かない設定」における「人物の設定」を分析して得られた知見を三点にまとめる。

一点目に、「人物の設定」は非常に種類が豊富ということだ。(1)項で分類したように、生物名や外見的特徴など教材によって様々である。そして、「呼称」や「人称視点」も教材によって様々使い分けられていることが(2)・(3)項で明らかになった。

二点目に、(2)・(3)項の分析を通して、低・中・高学年の発達段階（生活経験）に合致した教材の配列がなされていることを確かめることができた。

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である。例えば、(3)項の分析から、低学年は「登場人物の行動」への着目に適し、中・高学年は人物の内面に迫りやすい教材配列になっている。(4)項の分析においても同様に、指導事項と教材配列との整合性を見出すことができた。

2 「時の設定」

(1) 「時の設定」の洗い出し

「時」に関する表現について、「時代」や「季節」、「日」や「時間帯」などの時間の尺度は教材によって様々である。動かない「時の設定」として以下の5つを挙げ、以降の分析を進める。

分類	例
時代	まだ戦争のはげしかったころのことです。(「一つの花」)
過去	むかし、むかし、あったとき。(「きつねのおきゃくさま」)
季節	五月の空はまだ明るく(「帰り道」)・春の真ん中のお話です。(「すいせんのラッパ」)
日	ある日(「おとうとねずみチロ」)・終業式の日は雲一つなく(「いつか、大切なところ」)
時間帯	がっこうのかえりみちです。(「かえるのかさ」)・雪のしんとふる夜道を(「ゆず」)

(2) 大まかな時代設定

本項では、「大まかな時代」について、「①昔」「②今」「③時代なし」に分類した。現代と照らし合わせて、「①昔」か「②今」かを判断し、人間以外の生物や無生物が中心人物となる異世界の物語は、時代が読みに影響を与えない教材と判断し、「③時代なし」とした。

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
①昔	29% (13) 「たぬきの糸車」	22% (7) 「一つの花」	<u>43%</u> (12) 「川とノリオ」
②今	24% (11) 「くじらぐも」	<u>47%</u> (15) 「白いぼうし」	<u>43%</u> (12) 「帰り道」
③時代なし	<u>47%</u> (21) 「月よに」	31% (10) 「わすれられないおくりもの」	14% (4) 「風切るつばさ」

まず、低学年の教材に「③時代なし」の多さが顕著である。これは前節(2)項「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のだろう。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「②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だろう。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「①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なはずだ。鈴木(1987)は、4年「一つの花」の指導を例に挙げ、「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にいくつかの補助手段を加えなくてはならないだろう。」⁴⁾と述べている。「①昔」に分類される物語文教材の指導にあたっては、鈴木の指摘する「補助手段」を有効に活用することの重要性を意識するべきだろう。

(3) 冒頭で示される「時」

「むかしむかし」という「過去」の表現に代表されるように、「時の設定」は冒頭部分で示されることが多い。教材文の冒頭(一段落分)について分析したところ、「時間帯」を表す表現が多く見られた。そして、低・中・高学年の表現の違いがあることがわかった。

低学年では、「むかしむかし」や「月夜に」、「がっこうのかえりみち」など、文字通りに「時」が読み取れる表現が多く、「いつのお話か」が捉えやすくなっている。中学年では、「時」と共に「場面の様子」や「人物の行動」が書かれている場合が多い。例えば、「朝の日ざしがベランダからさしこむ。のぶよはそのそと三人分のふとんをたたむ。」(「走れ」)では、「時」を把握した上で、「場」や「人物」とも関連させて読む必要がある。高学年では、「だいぶ山奥の、木の葉のかさかさしたところを」(「注文の多い料理店」)や、「ふところ手の背中を丸めている」(「山へ行く牛」)など、解釈を通して「時」(上記2例では主に冬を想起)を捉えることが必要とされる表現が多い。

(4) まとめ

「動かない設定」における「時の設定」の分析を通して明らかになったのは以下の二点である。

一点目に、前節(6)項「人物の設定」のまとめで述べたことと同様、「時の設定」においても発達段階(生活経験)、指導事項に見合った教材配列がなされているという認識を、(2)項の分析から得ることができた。低学年にはいつの時代も親しみやすい教材が、中・高学年には、心情や相互関係に迫りやすい時代を描いた教材が多く掲載されている。また、中学年以降で子どもの生活経験と離れた教材を指導する際有効な手立てについて述べた。

二点目に、(3)項の分析から「時」と「人物」、「場」との深い関連も明らかになった。学習指導要領の指導事項に、「時」という直接的な記載はない。しかし、「時」に着目することで「登場人物の行動」や「場面の移り変わり」を詳しく読んだり、解釈を通して「時」と「場面の様子」を関連させて読んだりすることができる。教材分析において、「時」は重要な観点である。

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」を以下に分類し、分析を進めた。

分類	例
村・町を 越える範囲	アジアの真ん中にアフガニスタンという国があります。(「世界一美しいぼくの村」)
村・町の 範囲内	町外れの広場に、サーカスがやってきた。(「サーカスのライオン」)
敷地内	がまくんは、げんかんの前にすわっていました。(「お手紙」)
家・施設等の 建物	細い路地のつきあたりに、古い二階建てのアパートがあります。(「誓約書」)
自然の様子	あるところに、三年とうげとよばれるとうげがありました。(「三年とうげ」)

(2) 大まかな「場の設定」

前項で挙げた分類をもとに、5つの観点(「①村・町を越える範囲」・「②村・町の範囲内」・「③個人の敷地内」・「④家・施設等の建物内」・「⑤その他」)を定め、各教材を分析した。「⑤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。

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
①村・町を越える 範囲	29% (13) 「いなばの白うさぎ」	31% (10) 「一つの花」	54% (15) 「ヒロシマのうた」
②村・町の範囲内	40% (18) 「ミリーのすてきなぼうし」	47% (15) 「白いぼうし」	32% (9) 「川とノリオ」
③個人の敷地内	<u>9% (4)</u> 「大きなかぶ」	<u>3% (1)</u> 「のらねこ」	0% (0)
④家・施設等の 建物内	<u>7% (3)</u> 「サラダで元気」	<u>9% (3)</u> 「こわれた千の楽器」	0% (0)
⑤その他	16% (7) 「ふきのとう」	9% (3) 「すいせんのラッパ」	14% (4) 「やまなし」

「①村・町を越える範囲」に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、範囲が広くなっても、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、「③個人の敷地内」や「④家・建物等の施設内」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場合、移り変わる「場の設定」をていねいに読むことが求められる。

(3) まとめ

「動かない設定」における「場の設定」の分析を通して、人物や時と同様、多様な場が描かれていることがわかった。(2)項の分析から、高学年で特に広い範囲が描かれる割合が高いという結果を得た上で、「場の設定」を考慮して「登場人物の相互関係」を捉えることが必要だと述べた。換言すれば、「場の設定」と「人物の設定」は深い関連が見られるということだ。

4 VII章「動かない設定」のまとめ

(1) 「動かない設定」の分析を通して得た成果

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。

- ①低・中・高学年の指導事項と教材配列との整合性。
- ②発達段階（生活経験）と教材配列との整合性。
- ③「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、冒頭で示された「設定」が物語を通して変化する場合が多く、更なる分類が必要である、という課題も見えてきた。そこで冒頭で規定され、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。

VIII 「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。

	分類	例
一見して 明らかな 特徴	人数	一人と一匹きは（「のらねこ」）・左右に別れていく二つのかげ（「あらしの夜に」）
	年齢	ぼくが今よりずっと赤ちゃんに近く（「だいじょうぶ だいじょうぶ」）
	人物同士の 位置関係	律と並んで再び歩き出しながら（「帰り道」）・花びらは、しずかに二人の上に乗っていた。（「白い花びら」）
	身体的な成長	太一は、そのたくましい背中に（「海の命」）
	所在	きょうは、日よう日でないので、お父さんはいません。（「ろくべえ、まってるよ」）
	死（消失）	小さな女の子の命が空に消えました。（「ちいちゃんのかげおくり」）
	外見的特徴 （姿勢・服装等）	ねまきのまんま、はだして（「モチモチの木」）・えっちゃんの体から、湯気がもうもうと出てきました。（「名前を見てちょうだい」）
内面に 深く 関わる 特徴	心情・気持ち	亮太はわくわくした（「いつか、大切なところ」）・安心して（「なまえつけてよ」）
	人物同士の 内面的関係	その日からなかよし、一ばんの友達になりました。（「はじめは「や！」）・でも、これは二人だけのひみつでした。（「わたしたち手で話します」）
	表情	きつねは、はずかしそうに笑って死んだ。（「きつねのおきゃくさま」）
	声	ニャーゴ 小さな声で答えました。（「ニャーゴ」）
	健康状態	おじいさんの病気はどんどん重くなるばかり。（「三年とうげ」）

その他	経済状況	大そうびんぼうで、その日その日を、やっとくらして（「かさこじぞう」）
	まとめた呼称	男の子も、女の子も（「くじらぐも」）・ぼくたちの特せいカレー（「カレーライス」）
	周囲からの評判	「いちばんすぐれた方だ。」と、世に伝わるようになりました。（「いなばの白うさぎ」）
	不特定多数の人物	「だれかの役に立つかもしれないな。」（「はりねずみと金貨」）・世界一美しい村は、今も、みんなの帰りを待っています。（「世界一美しい村へ帰る」）

（2）中心人物に深く関わる人物数

（1）項の表、「内面に深く関わる特徴」内の「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がある」という観点で人物を分類する必要がある。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「人物の中で、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、人物が6人であり、「中心人物に深く関わる人物」は、「兵十」1人である。低・中・高学年それぞれの平均人物数を算出し以下に示す。

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

「登場人物数」、「中心人物に深く関わる人物数」共に、高学年になるにつれて増加する傾向にある。「中心人物に深く関わる人物」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人と比較的多くの結果が得られた。（例えば、「海の命」や「いつか、大切なところ」では、4人を「中心人物に深く関わる人物」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（「①人物の内面の成長」・「②人物同士の関係変化」・「③人物の死（消失）」）に分類し、分析を施した。

	低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
人物の内面の成長	64%（29） 「スイミー」	72%（23） 「まいごのかぎ」	<u>100%（28）</u> 「海の命」
人物同士の関係変化	47%（21） 「お手紙」	59%（19） 「あらしの夜に」	<u>43%（12）</u> 「カレーライス」
人物の死（消失）	9%（4） 「ぎつねのおきゃくさま」	22%（7） 「ごんぎつね」	7%（2） 「川とノリオ」

分析に対する二点の考察を以下に述べる。

一点目に、「①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、全ての物語で「人物の内面の成長」が描かれていると判断した。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「人物の内面の成長」に繋がらない物語もある。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、「人物同士の関係変化」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「中心人物に深く関わる人物数」が特に多い高学年において、「人物同士の関係変化」が低・中学年と比べて若干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、「人物同士の関係変化」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わかる。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「人物同士の関係変化」の他にも、中心となる人物自身の変化を検討することが必要である。

(4) 人物の対比

ここまで、「登場人物の相互関係」や人物の変化に関する分析を進めてきた。次に着目するのが人物の対比である。幸坂(2015)では対比について、「事象間の相違点を明らかにする場合の比較を“対比”と呼ぶ。」^{xii}とし、さらに「事象間に共通点・類似点、相違点がある状態」^{xiii}と述べている。学習指導要領に示される「登場人物の行動」や「登場人物の性格や気持ち」、「登場人物の相互関係や心情」は、「人物の対比」を通して強調されることがある。そのため、指導事項と人物の対比との関係は深いと考えている。幸坂(2015)からの引用をもとに本項では、人物の対比を「①冒頭と終末における同一人物の対比」と「②異なる人物同士の対比」に分類し、具体的な教材に言及する。

①冒頭と終末における同一人物の対比

○4年「一つの花」

(冒頭)「一つだけちょうだい。」

これが、ゆみ子のはっきり覚えた最初の言葉でした。

(終末)今日は日曜日、ゆみ子が小さなお母さんになって、お昼を作る日です。

○6年「海の命」

(冒頭)父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たちが住んでいた海に、太一もまた住んでいた。季節や時間の流れとともに変わる海のどんな表情でも、太一は好きだった。

「ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海に出るんだ。」

子どものころから、太一はこう言っ**て**は**ば**から**な**か**っ**た**。**

(終末)太一は村一番の漁師であり続けた。千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない。巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもり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**。**

上記に示した冒頭と終末の文の例は共に、物語の中心となる人物について描かれている。冒頭と終末の文を並べてみると、人物の変化が表現されていることに気付く。「一つの花」では「ゆみ子」の成長を捉えることができる。また「海の命」では、太一の周囲の人物への態度に着目した。冒頭の「こう言っ**て**は**ば**から**な**か**っ**た」太一と、終末の巨大なクエを打たなかったことを「生涯だ**れ**にも**話**さ**な**か**っ**た」太一との比較から、人物の変化が読み取れるのだ。

②異なる人物同士の対比

次に、異なる人物同士の対比が描かれる具体的な教材を挙げる。

○2年「アレクサンダとぜんまいねずみ」

アレクサンダは、ち**っ**ち**ゃ**な**足**の出せるかぎりのスピードで、あなにむかって走**っ**た**。**

「ぼく、ウイリー。ぜんまいねずみ。アニーのお気に入りのおもちゃさ。ぜん**ま**い**を**ま**く**と、**ぐ**る**ぐ**る**走**る**ん**だ**。**」

○5年「だいじょうぶ だいじょうぶ」

ぼ**く**が**今**より**ず**つと**赤**ち**ゃ**ん**に**近**く**、おじい**ち**ゃ**ん**が**今**より**ず**つと**元**気**だ**つ**た**ころ、ぼくとおじい**ち**ゃ**ん**は毎日のように、お散歩を楽しんでいました。

そんなおじい**ち**ゃ**ん**と手**を**つ**な**い**で**と**こ**と**こ**歩**い**てい**る**と、ぼくの周りは、まほうにでもかかったみたいにどんどん広がっていくのでした。

「アレクサンダとぜんまいねずみ」では、「登場人物の行動」に関する対比が見られる。「走る」という行動を描く時、「アレクサンダ」は「ちっちゃな足の出せるかぎりの」とあるのに対して、「ぜんまいねずみ」は「ぜんまいをまくと、ぐるぐる走る」とある。

「だいじょうぶ だいじょうぶ」では、「おじいちゃん」と「ぼく」の対比から、「登場人物の相互関係」を読むことができる。冒頭では、赤ちゃんに近かった「ぼく」と今よりずっと元気だった「おじいちゃん」が紹介される。「とことこ」歩く「ぼく」と「手をつないで」くれる「おじいちゃん」という表現も二人の関係をより強調している。

上記の2教材では、対比を通して捉えた人物が物語を通して変化するという共通点がある。「アレクサンダとぜんまいねずみ」では「ぜんまいねずみ」は本物のねずみに姿を変え、「だいじょうぶ だいじょうぶ」では「だいじょうぶ、だいじょうぶ。」と声をかけるのが「おじいちゃん」から「ぼく」に変化する。対比を把握することは、「登場人物の行動」、「登場人物の気持ちや性格」、さらに「登場人物の相互関係」を読むことに繋がる。

(5) 呼称の使い分け

次に呼称の使い分けについて、「①まとめた呼称の効果」と「②会話文における呼称」の二点にまとめて述べる。

①まとめた呼称の効果

「人物の設定」の洗い出しをする中で、個別の呼称とまとめた呼称が使い分けられていることに気付いた。以下の例は、3年「きつつきの商売」からの引用である。

野ねずみは、**野ねずみのおくさん**と二人で、ぺちやくちゃ言ってる**子どもたち**を、どうにかだまらせてから、きつつきをふりかえって言いました。

野ねずみたちは、みんな、にこにこなずいて、それから、目を開けたりとじたりしながら、ずうっとずうっと、とくべつメニューの雨の音につつまれていたのです。

以上の二文から、「野ねずみ・おくさん・子どもたち」の個別の呼称と、「野ねずみたち」のまとめた呼称が使い分けられていることがわかる。個別の呼称を用いることで、それぞれの人物の言動を具体的に読者に伝える効果があり、まとめた呼称を用いることで、場面の様子や人物同士の一体感を印象的に伝える効果があるだろう。他にも、1年「はじめは「や！」の「とたんにふたりは、とってもとってもうれしくなって、その日からなかよし、いちばんのともだちになりました。」や、5年「カレーライス」の「**ぼくたち**の特製カレーは、ぴりっとからくて、でも、ほんのりあまかった。」など、物語において重要な意味をもつまとめた呼称を見出すことができる。

②会話文における呼称

呼称についてもう一点注目したいのが、会話文で用いられる呼称である。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。」^{xiv}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！」と大声でさげふ。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。

(6) まとめ

中心人物と深く関わる人物数や人物の対比、呼称の使い分けなどの「動く設定」に着目した分析は、「人物の気持ちや性格の変化」や「登場人物の相互関係」などに迫るために効果的であることが見出された。「動く設定」に特化した分析をすることで、学習指導要領の指導事項に迫るための適切な教材配列について、「動かない設定」の分析と比較してさらに詳細な整合性が明らかになった。

2 「時の設定」

(1) 「時の設定」の洗い出し

前章2節(1)項における「動かない設定」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す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ている。例えば、「出征する前の日」は「人物の行動」と、「太陽は高く上がって」は「場の様子」と関連した「時の設定」である。以下に10項目を挙げる。なお、洗い出しにおいて画一的な分類が難しい表現も見られた。例えば「ずいぶん長い間」は、「長い期間」と「あいまいな時間表現」どちらの要素も含んでいる。

分類	例
年	一年、二年、三年たちました。何年も何年もたちました。(「けんかした山」)
季節	満開の桜の花に、メジロの群れがやってきて(「クマの風船」)
日	十日ほどたって(「ごんぎつね」)・今日はぼくの誕生日だ。(「その日、ぼくが考えたこと」)
時間帯	四時間目のことです(「くじらぐも」)・太陽は高く上がって(「ちいちゃんのかげおくり」)
長い期間	それから、長いことまっています(「お手紙」)・ずいぶん長い間(「スーホの白い馬」)
あいまいな時間表現	母ちゃんの生まれるもっと前、いや、じいちゃんの生まれるもっと前から(「川とノリオ」)・そうしているうちに、いつの間にか(「葉っぱ」)
継続・繰り返し・頻度	いつまでも、いつまでも(「大造じいさんとガン」)・翌日も、そのまた翌日も、毎朝(「ゆうすげ村の小さな旅館」)・よく人に笑われます。(「きつねの窓」)
今後	あれっきり、一度もぼくは(「きつねの窓」)・その手をふりつづけていました。(「まいごのかぎ」)
条件(行動・出来事)	しんごうが青になったら(「はじめは「や!」」)・出征する前の日(「ちいちゃんのかげおくり」)
比喩・程度	四分音符よりも、うんと長い時間(「きつづきの商売」)・ゆめを九つも見た(「わにのおじいさんのたからもの」)

(2) 物語の期間

まず、物語の期間について分析した。明確な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 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
① 1時間以内	33% (15) 「ふきのとう」	16% (5) 「白いぼうし」	11% (3) 「帰り道」
② 1時間～1日	24% (11) 「かさこじぞう」	25% (8) 「あらしの夜に」	14% (4) 「いつか、大切なところ」
③ 1日～1週間	22% (10) 「お手紙」	28% (9) 「つり橋わたれ」	21% (6) 「たずねびと」
④ 1週間～1ヶ月	7% (3) 「ないた赤おに」	22% (7) 「ゆうすげ村の小さな旅館」	4% (1) 「雪わたり」
⑤ 1ヶ月～1年	7% (3) 「きつねのおきゃくさま」	9% (3) 「プラタナスの木」	21% (6) 「やまなし」

⑥1年を超える期間	7% (3)	0% (0)	29% (8)
	「けんかした山」		「川とノリオ」

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) 過去を振り返る物語

前項で述べた物語の期間に関わって、高学年では過去を振り返る物語が多くあることに気付いた。低・中・高学年の教材数を調べた結果、低学年なし、中学年6% (2教材)、高学年36% (10教材) となり、高学年で最も高い割合であった。中・高学年にある12教材の中には、「たずねびと」や「いわたくんちのおばあちゃん」などの戦争をテーマにしたもの、「わすれられないおくりもの」や「だいじょうぶ だいじょうぶ」、「きつねの窓」や「ブラッキーの話」などの命をテーマにしたものが多い。前項で高学年において、幅広い期間に渡る教材の多さが明らかになったが、「過去を振り返る」教材も多く、「登場人物の相互関係」や「物語などの全体像」に迫るために、幅広い時間軸の中で考えることが求められる。

(4) 終末における「継続・未来表現」

いくつかの教材で、終末（最終段落）において「いつまでも、いつまでも、見守っていました」と動作の「継続」を描いたり、「いつまでも、幸せにくらしました」と「未来」のこゝろを描いたりする文がある。これらを終末における「継続・未来表現」とラベリングし、低・中・高学年による教材数の違いを分析した。すると、終末における「継続・未来表現」の割合はそれぞれ、低学年24% (11教材)、中学年44% (14教材)、高学年43% (12教材) となった。

中・高学年において特に多くの教材を見出すことができた。終末部分における「継続・未来表現」は、程よい余韻を残す読後感につながる。そして、一律に明るいイメージを与える読後感ばかりでなく、「おにたのぼうし」や「ないた赤おに」、「ごんぎつね」や「世界一美しいぼくの村」など、切ない読後感を与える物語もある。終末における「継続・未来表現」は教材分析の重要な観点の一つになり得るだろう。

(5) まとめ

「動く設定」における「時の設定」の分析より、幅広い期間が描かれたり、過去を振り返ったり、終末における「継続・未来表現」が増えたり、高学年になるにつれて多様な時間軸で描かれる教材が多いことが明らかになった。また、「時の設定」が人物の読みに深く関わったり、作品の読後感に関わったりする例が多いことも分析から見出すことができた。

3 「場の設定」

(1) 「場の設定」の洗い出し

前章3節(1)項「動かない設定」における「場の設定」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た。以下11項目を挙げる。

分類	例
自然の様子	アジアの真ん中にアフガニスタンという国があります。(「世界一美しいぼくの村」)
村・町内の様子	海ぞいの町に、ぱりっとしたシャツのような夏の風がふきぬけます。(「まいごのかぎ」)
敷地内の様子	がまくんは、げんかんの前にすわっていました。(「お手紙」)・公園は、何も植えられていない花だんがかこまれていて、古い大きなプラタナスの木が一本だけ生えているので(「プラタナスの木」)
建物の様子	こわれかけた小さな小屋(「あらしの夜に」)・その小さなこわれかけた家の中には(「ごんぎつね」)
物の様子	花びらみたいな、いいにおいの手紙(「風のゆうびんやさん」)
体の一部	ポケットから出てきたのは(「クマの風船」)・ぼくたちの足もとを行く川の水は(「みちくさ」)
数	二つのくりくりした目玉(「たぬきの糸車」)・まつの小えだを一本さして(「花さかじいさん」)
方向	最後の群れを追うように、南に向かった。(「風切るつばさ」)・自分の店のかん板に向かって(「誓約書」)
生物の様子	へびもかえるも、土の中にもぐりました(「わにのおじいさんのたからもの」)
あいまいな場の表現	一日とんで、何百里(「世界一の話」)・遠い所から、長い長い旅をしてきたものだから(「わにのおじいさんのたからもの」)
意識下	ゆめの中でこんな声を(「わらしべちょうじゃ」)・わたしの心にうかびあがってきた。(「たずねびと」)

(2) 場の移動

続いて、物語の中心となる人物と場の関係について分析する。多くの物語では、人物が場を移動しながら出来事が進んでいく。そこで、大まかな移動を「移動あり」・「移動なし」・「中心となる人物の死(消失)」に分類し、「移動あり」をさらに「戻ってくる」・「新たな場へ」・「範囲内の移動」に分類し、分析を施した。

		低学年 45教材	中学年 32教材	高学年 28教材
移動あり	戻ってくる	42% (19) 「かまわずどんどん」	44% (14) 「初雪のふる日」	50% (14) 「注文の多い料理店」
	新たな場へ	11% (5)	13% (4)	21% (6)
	範囲内の移動	24% (11)	9% (3)	18% (5)
移動なし		20% (9)	19% (6)	11% (3)
中心人物の死(消失)		2% (1)	16% (5)	0% (0)

分析の結果、「戻ってくる」に分類される教材割合が非常に多いことがわかった。IV章の先行研究で触れたプロップ(1987)も、「XX主人公が帰路につく(帰還)」^{xv}という機能を位置付けている。人物が元の場所に「戻ってくる」物語では、人物の変化が強調される場合が多い。例えば、3年「まいごのかぎ」の「りいこ」は、冒頭で「うつむきがち」と書かれているのに対して、終末では「夕日にそまりだした空の中で、いつまでも、その手をふりつづけ」と行動の変化が表現されている。また5年「たずねびと」の冒頭では、「原爆供養塔納骨名簿のポスター」に「本当に不思議な気が」と漠然とした「綾」の心情が描かれるが、終末では「名前にも、いくつもいくつものおもかげが重なって、わたしの心にうかび上がって」と表現されるようになる。上記の2例ではいずれも、戻ってきた人物の行動や気持ち・心情の変化を見出すことができる。

(3) 場の範囲と物語の期間

前章3節(2)項「大まかな場の設定」から、「③個人の敷地内」や「④家・施設等の建物内」の狭い範囲の場に限定した教材の少なさが明らかになった。本項では、掲載数の少ない狭い範囲の物語に着目し、本章2節「時の設定」における(2)項、物語の期間との関係を明らかにしたい。狭い範囲に限定された物語は、期間も短く描かれているのだろうか。場の範囲と期間との関係について、具体的な教材と照らし合わせて分析した。

分析の結果、狭い範囲と判断された11教材の内、短期間(「1時間以内」か「1日以内」)を描くのが8教材であった。3つの例外(「ずうっと、ずっと、たいすきだよ」・「アレクサンダとぜんまい

ねずみ」・「こわれた千の楽器」はいずれも1ヶ月程度の物語と判断)が見られたが、その内、「アレクサンダとぜんまいねずみ」に登場するねずみの「アレクサンダ」にとって、家の敷地内というのはいかに広い場であると言えるし、「こわれた千の楽器」の「楽器」は移動することができないため、自ら進んで留まっているわけではない。この二つの教材の場は必ずしも狭い範囲と言いきれないのだ。このように考えると、やはり狭い範囲と期間の短さは深い関係があるという認識を得ることができた。

(4) 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。工藤ら(2019)によれば、「情景」とは、「物語などで、登場人物の気持ちによりそってえがかれた風景や様子のこと」^{xvi}とある。また、大内(2018)では、「情景描写などが出てきたときには、その部分に人物の重要な心の動きが間接的に描き出されていたりする場合があります。時には、その部分に作品全体に関わる重要な意味が暗示されていることもあるのです。」^{xvii}と説明されている。終末における「情景描写」の掲載数を分析し、低学年に17%(7教材)、中学年に38%(12教材)、高学年に39%(11教材)という結果になった。

終末における情景描写は、中・高学年に多い。前節(4)項で分析した「継続・未来表現」と同様、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。

(5) まとめ

本節では、(2)・(4)項で場と人物との関係、(3)項で物語の期間と場との関係について述べた。「動く設定」の「場の設定」に着目することで、場と人物及び場と時の関連をさらに詳細に確かめることができた。

4 VIII章「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。

一点目、「人物」、「時」、「場」の関連を確かめることができる。

二点目、「動く設定」に着目することで、学習指導要領の指導事項にある「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」など様々な変化を捉えられる。

三点目、指導事項と各学年の教材配列の整合性をより詳細に見出せる。

IX 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』がもつ効果の検討」、「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」が顕著に現れ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という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」の学習にも繋がる。

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、残された課題もある。「動く設定」と「動かない設定」の分類及び、「人物」、「時」、「場」の分類が明確でない場合があった。また、今回詳細に分析した「設定」の分類と効果について、授業者の一人ひとりほどの程度意識して教材研究に生かしているのだろうか。そして、学習者一人一人は「設定」をどの程度把握できているのだろうか。残された課題を今後の研究で明らかにしていきたい。

X 本研究で言及した教材名及び教科書会社・掲載学年

教材名	会社・学年	教材名	会社・学年	教材名	会社・学年
大造じいさんとガン(がん)	光村5・学図5下 教出5・東書5	世界でいちばんやかましい音	学図4下・東書5	わにのおじいさんの たからもの(宝物)	教出2上・学図3下
スイミー	教出1下・東書1下 光村2上・学図2上	ちいちゃんのかげおくり	光村3下	たぬきのじてんしゃ	学図1上
お手紙	教出1下・光村2上 学図2上・東書2下	ろくべえ、まってるよ	学図1下	わたしはおねえさん	光村2下
おかゆのおなべ	光村1下	花さかじいさん	東書1下	三年とうげ	光村3下
モチモチの木	光村3下・学図3下 教出3下・東書3下	その日、ぼくが考えたこと	学図6下	きつねのおきやくさま	学図2下・教出2上
おとうとねずみチロ	東書1下	プラタナスの木	光村4下	きつねの窓	学図6上・教出6下
スーホの白い馬	光村2下	かさこじぞう	学図2下・教出2下 東書2下	つり橋わたれ	学図3上
きつつきの商売	光村3上	サラダで元気	東書1下	おおきなかぶ	光村1上・学図1上 教出1上・東書1上
初雪のふる日	光村4下	雪わたり	教出5下	やまなし	光村6
かまわずどんどん	教出2下	くれよんがおれたとき	学図2上	世界一美しいぼくの村	東書4下
あらしの夜に	学図3上	たずねびと	光村5	注文の多い料理店	学図5上・東書5
服を着たゾウ	学図6上	さるじぞう	学図1上	まいごのかぎ	光村3上
すいせんのラッパ	東書3上	カレーライス	光村5	一つの花	光村4上・学図4上 教出4上・東書4上
帰り道	光村6	かえるのかさ	学図1上	ゆず	学図5下
たぬきの糸車	光村1下	くじらぐも	光村1下	月よに	学図1上
白いぼうし	光村4上	わずれられないおくりも	教出3上	川とノリオ	学図6上・教出6上
風切るつばさ	東書6	山へ行く牛	学図6下	誓約書	学図6上
いなばの白うさぎ	光村2上・教出2上	ミリーのすてきなぼうし	光村2上	ふきのとう	光村2上
のらねこ	教出3上	こわれた千の楽器	東書4上	ヒロシマのうた	東書6
だいじょうぶ だい じょうぶ	東書5	白い花びら	教出3上	海の命	光村6・東書6
名前を見てちょうだい	東書2上	いつか、大切なところ	教出5上	なまえつけてよ	光村5
はじめは「や！」	学図1下	わたしたち手で話します	学図3下	ニャーゴ	東書2上
はりねずみと金貨	東書3上	世界一美しい村へ帰る	東書4下	ごんぎつね	光村4下・学図4上 教出4上・東書4上

走れ	教出4下・東書4上	アレクサンダとぜんまいねずみ	教出2下	けんかした山	教出1上
クマの風船	東書3下	葉っぱ	教出3下	ゆうすげ村の小さな旅館	東書3下
風のゆうびん屋さん	東書2上	わらしべちようじゃ	光村1下	ないた赤おに	教出2下・東書2下
バスに乗って	学図5下	ブラッキーの話	教出6上	みちくさ	学図5上

※掲載順は本論文における初出順であり、教科書会社名は省略してある。なお、教材分析に使用したのは令和2年度版小学校国語教科書である。

引用文献

- ⁱ 阿部昇 (2018) 『あたらしい国語科指導法 (五訂版)』 柴田義松・阿部昇・鶴田清司 編著 学文社 p. 145
- ⁱⁱ 工藤哲夫・中村和弘・片山守道 (2019) 『小学校・中学校 学習用語で深まる国語の授業 実践と用語解説』 東洋館出版社 p. 145
- ⁱⁱⁱ 熊谷潤平 (2019) 『国語教育シリーズ 小学校 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 p. 110
- ^{iv} 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 pp. 152-156
- ^v 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一発問・評価・文章分析の基礎』 明治図書出版 pp. 171-174
- ^{vi} 橋本陽介 (2017) 『物語論 基礎と応用』 講談社 p. 27
- ^{vii} viに同じ pp. 28-29
- ^{viii} 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 p. 6
- ^{ix} 宗我部義則 (2015) 『国語科重要用語事典』 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山本隆春 編著 明治図書出版 p. 148
- ^x 松本修 (2015) ixに同じ p. 143
- ^{xi} 鈴木啓司 (1987) 『児童文学の読み方味わい方』 高文堂出版社 p. 12
- ^{xii} 幸坂健太郎 (2015) ixに同じ p. 229
- ^{xiii} xiiに同じ
- ^{xiv} 大内善一 (2018) 『修辭的思考を陶冶する教材開発』 溪水社 p. 22
- ^{xv} ウラジミール・プロップ (1987) 『昔話の形態学』 北岡誠司、福田美智代訳 白馬書房 p. 86
- ^{xvi} iiに同じ
- ^{xvii} xivに同じ p. 16