

## 「視点」と「語り手」からみる中学校国語教科書

Japanese Junior High School Textbooks from the Perspective of Narratology

井 上 功太郎<sup>1)†</sup>

キーワード：国語科教科書、編集の意図、視点、語り手

### 研究の目的

国語科の教科書には、それぞれの教材が学習指導要領のどの部分と対応しているかについて、教科書や教師用指導書に明示されている。しかし、実際には学習者の文脈から意味のある文章が教科書編集上は想定されており、それぞれの教材がもたらす学習目標や内容が存在している。国語科は、このような構造をもつため、カリキュラムの側からの学習目標や学習内容と、教材がもたらす学習目標や学習内容とが必ずしも一致しないということが生じてしまう。さらに授業レベルでは、学習者の状況の文脈から意味のある学習をつくりださなければならないという点で重層性をもつ。

本研究では、「視点」や「語り手」から、教科書を照射し、中学校の教科書において、それらの用語がどのように扱われているかについて、考察を行っていく。

「視点」や「語り手」は、中学校学習指導要領では、ほとんど触れられていないが、現行4社の教科書では使用されている。これは、おそらく、教材がもたらす学習目標や内容から、使われる格好になっているのであろう。

中学校の教科書のみを対象とするのは、小学校、中学校、高等学校を比較した上で、中学校の教科書が、3年間で系統的にどのような学習を行っていくのかといったことが見えやすいと考えたからである。小学校

の教科書は、小学校1年生と6年生では発達段階に相当な差があり、それに伴って、学年や教科書会社によって考え方に大きな差がみられる。一方で高等学校では、「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」という科目構成になり、それぞれの教科書の独立性が高いと言える。ここでは、中学校の国語科の教科書を「視点」や「語り手」から見ていくことで、そこに透けて見える教科書の編集上の意図や問題点を明らかにしていく。

### 「視点」「語り手」の扱い

まず、2020（令和2）年検定の中学校教科書において、「視点」や「語り手」がどのように扱われているか見ていきたい。

三省堂の『現代の国語1』『現代の国語2』『現代の国語3』<sup>1)</sup>では、教材のあとに「学びの道しるべ」という手引きのページが用意されている。この「学びの道しるべ」のあとには「読み方を学ぼう」というコラムのページがつく場合がある。これは、学習の中核となる要素を詳しく説明しているものである。

『現代の国語1』に所収されている「少年の日の思い出」の「学びの道しるべ」のあとには「語り手・視点」という「読み方を学ぼう」がつけられており、そこで「視点」や「語り手」が扱われている。「少年の日の思い出」の「読み方を学ぼう」では「語り手」について、次のように記述されている<sup>2)</sup>。

†責任著者

<sup>1)</sup> 美作大学生生活科学部児童学科講師

物語や小説などの作品は、語り手を通して読者に届けられます。物語には必ず、語り手がありますが、作者＝語り手ではありません。

三省堂の『現代の国語 1』『現代の国語 2』『現代の国語 3』には共通して、巻末に「読み方を学ぼう」の一覧があり、「参考資料」のところは「学習用語辞典」がある。「語り手」の項目では次のように説明されている<sup>3)</sup>。

物語や小説の筋の進行を物語る人で、劇や放送ではナレーターともいう。小説には必ず語り手があるが、語り手は、作者が自分とは別に設定したものであり、作者＝語り手ではない。物語や小説は、語り手が、できごとをある立場から語ったものであり、同じできごとでも、語り手の立場や語り方によって内容に違いが生まれることになる。

そして、「視点」は「物事を見る立場。特に物語や小説において、誰に、どのように焦点を当てて物語るのかという語り手の立ち位置。」として、「一人称」「三人称客観」「三人称全知」「三人称限定」という視点の種類を説明している。

また、『現代の国語 2』に収められている「走れメロス」には「心内語」という「読み方を学ぼう」がある。「心内語」は「三人称で語られる文の中に、突然、「私は」などの一人称の文が現れること」を指し、「心内語に気をつけて読むと、読み手の心情を登場人物に引き寄せるしくみがよくわかる。」と説明されている<sup>4)</sup>。このことからわかるように、これは「語り手」にかかわるものであると言える<sup>5)</sup>。

光村図書の『国語 1』『国語 2』『国語 3』<sup>6)</sup>では、教材のあとに共通して「学習」という、いわゆる「手引き」のページがある。「学習」には「学習の窓」というコラムもあり、学習過程でポイントとなるような内容の説明がされている。

『国語 1』に収められている「少年の日の思い出」の「学習の窓」は「語り手」についてのものとなって

いる。そこでは「語り手」を「物語や小説の地の文を語る人。人物の行動や気持ち、場面の様子などを語りながら話を進めていく」<sup>7)</sup>と定義し、次のように語り手に着目して読むことの意義が説明されている<sup>8)</sup>。

- 作品を読むときには、語り手に着目して、誰の視点で描かれているのかを考えることが大切である。
- 描かれた出来事には語り手の価値観が表れる。他の人物の視点から捉えなおすと、語り手や作品への理解が深まる。

また、光村図書の『国語 1』『国語 2』『国語 3』に共通して、「学習を広げる」という資料ページがあり、「学習の窓」が一覧になってまとめられている。

『国語 1』と『国語 2』の「語り手」の項目は、「少年の日の思い出」の「学習の窓」の内容とほとんど同じである。『国語 3』では、一人称の例として「「握手」の「わたし」、「故郷」の「私」、三人称の例として「「高瀬舟」の「庄兵衛は」「喜助は」」があげられている。また、三人称には「登場人物ではない第三者の客観的な視点」という説明が加えられている。

教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語 1』『伝え合う言葉 中学校国語 2』『伝え合う言葉 中学校国語 3』<sup>9)</sup>では、他の教科書とは異なり、手引きのなかでも、手引きに続いてでもなく、教材の前に「学びナビ」というコラムが置かれている。

「オツベルと象」の「学びナビ」には、「語っているのは誰？—作者と語り手—」というものがある。作者と語り手の区別と、物語内容と物語言説の違いが説明され、次のような説明がされている<sup>10)</sup>。

『オツベルと象』は、冒頭に「……ある牛飼いが物語る。」とあるように、「牛飼い」の視点を通して「オツベル」や「白象」をめぐるできごとが語られています。

(—中略—) なぜオツベルに対する見方が変わったのか、その理由を考えていくことが、作品を読み

深める手がかりになっていきます。

また、「少年の日の思い出」の「学びナビ」では「人称」について扱っており、「私」が「客」から聞いた話をまとめ語り直すことについて説明されている<sup>11)</sup>。

「走れメロス」の「学びナビ」では、「こう読みを深めよう」として次のような記述が見られる<sup>12)</sup>。

『走れメロス』では語り手が、メロスに寄り添ったり、距離をとったりすることに伴って、読者とメロスの距離にも変化が生じてきます。このような語りの工夫によって物語は迫力を増し、メロスへの共感を促すと同時に、読者にも強い印象を与えています。

ただ、教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語 1』『伝え合う言葉 中学校国語 2』『伝え合う言葉 中学校国語 3』は、光村図書の『国語 1』『国語 2』『国語 3』や三省堂の『現代の国語 1』『現代の国語 2』『現代の国語 3』とは異なり、「学びナビ」をまとめたものや学習用語の一覧は見られない。

一方で、東京書籍の『新しい国語 1』・『新しい国語 2』・『新しい国語 3』<sup>13)</sup>では、「視点」や「語り手」は、ほぼ説明されていない。

東京書籍の『新しい国語 1』『新しい国語 2』『新しい国語 3』では、「学習用語一覧」という索引がつくが、『新しい国語 1』では「視点」と「語り手」項目があるものの、『新しい国語 2』では「視点」のみ、『新しい国語 3』では、「視点」も「語り手」もなくなっている。『新しい国語 1』では「少年の日の思い出」の一部の視点を変えて書くという活動が示され、その過程として「視点」や「語り手」に触れる形になっている。『新しい国語 2』でも短歌から物語を書く活動のなかで「視点」が触れられている。

東京書籍の『新しい国語 1』『新しい国語 2』『新しい国語 3』では、学習用語としての独立した説明もなく、他の3社とは「視点」や「語り手」に対する扱いが異なっている。

以上、現行4社の教科書の「視点」や「語り手」の扱いについて見てきた。「視点」や「語り手」は、学習指導要領では、ほとんど触れられていないにもかかわらず、中学校の現行の4社の教科書に共通して「学習用語」や「コラム」のなかで扱われている。しかし、各社にはその扱いに大きな違いがあることが見えてきた。このような違いはどのようなことに端を発しているのだろうか。おそらく、三省堂と教育出版は、教材がもたらす学習目標や内容から読みの方角として、「視点」や「語り手」を捉えている。教材がもたらす学習目標や内容から必要なものとして、コラムや学習用語として、その都度ごとに、説明しているという格好である。

一方で、光村図書は、「少年の日の思い出」で「視点」や「語り手」について説明されているが、三省堂や教育出版とは異なり、「走れメロス」では「視点」や「語り手」という学習課題は出てこない。このことから見ても、教えるべき読みの方角が前提的にあって、それを網羅するような形に整理されているのだろう。

東京書籍については、学習指導要領の影響が強く認められ、国語科教科書がもってしまう二重性を、カリキュラムを前提として整理していると言えるだろう。

「視点」や「語り手」から教科書を見ていくことによって、このような編集上の意図の違いが明らかになった。

### 「視点」や「語り手」を導入する意図

現行の4社の中学校国語の教科書では、「視点」や「語り手」が扱われているものの、その扱いに差があることが確認できた。しかし、「視点」や「語り手」にかかわった学習課題であっても、質的なレベルで差があるように思われる。ここでは、共通教材である「少年の日の思い出」と「走れメロス」を中心に、学習課題を見ていくことにしたい。

まず、三省堂の『現代の国語 1』の「少年の日の思い出」の「読み方を学ぼう」というコラムでは「誰かの目を通して描いた世界」と題して、次のような説明がなされている<sup>14)</sup>。

物語や小説などの作品には、語り手を通して読者に届けられます。物語や小説には必ず語り手がありますが、作者＝語り手ではありません。

「少年の日の思い出」は、「私」を語り手として「私」自身の視点で描かれた前半部分と、「客（＝僕）」の視点で描かれた後半部分とで構成されています。後半に登場する「エーミール」は、「僕」の目を通して描かれたことで読者にどのような印象を与えているのでしょうか。

それに対応する形で、手引きである「学びの道しるべ」は次のようになっている<sup>15)</sup>。

#### 内容を整理する

- 1 現在の場面（はじめ～204ページ・7行め）、過去の場面（204ページ・8行め～終わり）について、それぞれの登場人物を書き出し、その関係を整理しよう。
- 2 「二年たって」（206ページ・18行め）の前までの過去の場面（204ページ・8行め～206ページ・17行め）から、「僕」が「エーミール」について語っている言葉を抜き出し、「僕」が「エーミール」をどう思っているか、まとめよう。

（一中略一）

#### 自分の考えを深める

- 5 あなたは、「エーミール」についてどう思うか、まとめよう。
- 6 現在の場面は、この作品においてどのような役割を果たしているだろうか。考えたことを話し合おう。

「読み方を学ぼう」にあるように、「語り手」について考えるというより、「客」（＝僕）の視点で語られていることを踏まえた上で、「エーミール」の視点から考え、読みを深めようというねらいが見える学習課題である。

同様の課題があるのは、光村図書である。『国語1』

の「少年の日の思い出」の課題は以下のようになっている<sup>16)</sup>。

#### 捉える

- ①作品の展開を捉えよう。

この作品は、「私」と「客」の会話から成る前半部分と、「客（僕）」の回想である後半部分に分かれている。後半を幾つかの場面に分け、その概要を短くまとめてみよう。

（一中略一）

#### 考えをもつ

- ③別の人物の視点から文章を書き換えよう。

この作品では、クジャクヤママユをつぶされた「エーミール」の気持ちや「僕」を「エーミール」のもとに送り出した「母」の気持ちはほとんど語られていない。読み深めたことを基に、「僕」以外の人物を語り手にして作品の一部分を書き換えてみよう。

「③別の人物の視点から文章を書き換えよう。」の学習課題は、他の人物の視点で書き換えることで、より鮮明に、視点を変えようとしている。

一方で、教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語1』の「少年の日の思い出」の手引きは、次のようになっている<sup>17)</sup>。

#### 自分の考えを伝え合おう

（一中略一）

- 2 この作品は「客」の少年時代の回想で話が終わる。この回想は「私」によって語られているわけだが、この話を現在の「客」（＝回想の中の僕）が聞いたとしたら、自分自身の少年時代について、どのようなことに気づくだろうか。意見を交流しよう。

これは、「私」が「客」から聞いた話をまとめたという語りの構造を受けて、「僕」が「エーミール」に対して抱いていた思いを考えるというものである。三

省堂と光村図書の学習課題と異なるのは、現在の場面と回想の場面を分けずに、考えているという点である。

東京書籍の『新しい国語 1』にも「少年の日の思い出」があるが、「視点」や「語り手」に関する学習課題は見られず、「伏線」という用語に基づいて学習課題が設定されている。

一方で、「走れメロス」の手引きには、各社で大きな違いが見られる。

三省堂の『現代の国語 2』の「走れメロス」の「学びの道しるべ」には「読みを深める」のところに以下のような学習課題がある<sup>18)</sup>。

- 3 「天を仰いで、悔し泣きに泣き出した。」(209ページ・7行め) から、「正直な男のままにして死なせてください。」(211ページ・13行め) までのメロスの信条の変化を捉えよう。また、その部分の語り方の特徴について、気づいたことを話し合おう。

他方、教育出版の『伝え合う言葉 国語 2』には、次のような課題がある<sup>19)</sup>。

内容を読み深めよう

(一中略一)

- 2 本文中に「走れ! メロス。」(P259L12) と命令形で語られているのはなぜか、話し合ってみよう。

(一中略一)

自分の考えを伝え合おう

(一中略一)

- 2 語り手の視点が、三人称→一人称→三人称と変化することについて、このような語り方がもたらす効果について話し合い、意見を交流しよう。

三省堂の『現代の国語 2』は「その部分の語り方の特徴について、気づいたことを話し合おう」という形だが、教育出版の『伝え合う言葉 国語 2』はより具体的に人称の変化とその効果について話し合う形に

なっている。

一方で、光村図書の『国語 2』と東京書籍の『新しい国語 2』にも「走れメロス」は収められているが、手引きには「視点」や「語り手」といった用語は見られない。光村図書の『国語 2』も、東京書籍の『新しい国語 2』も、「人物像」にかかわるコラムがあることから、「人物像」に焦点化しているのであろう。

「少年の日の思い出」にかかわって、三省堂、光村図書、教育出版では「視点」を変えたり、「語り手」ということを意識したりすることで、読みの更新をはかっていこうというものであるという点で共通している。一方で、「走れメロス」にかかわって、三省堂と教育出版では、想定される作者が、語り手にこのような語らせ方をしたことの効果を考えさせるような、語りの行為そのものを評価していこうというものであると言える。

以上、4社が共通して掲載している「少年の日の思い出」と「走れメロス」について、「視点」や「語り手」にかかわる学習課題について見てきた。大きく「視点を変えることによって、読みの更新をはかる」と「語りの行為そのものを評価していく」という二つの潮流があることがわかった。

このことについて、「視点」や「語り手」にかかわる手引きが見られる個別の教材も見てみたい。

先にも触れたが、教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語 1』の「オツベルと象」である。そこには次のような手引きがある<sup>20)</sup>。

自分の考えを伝え合おう

(一中略一)

- 2 牛飼いの語り方は「第一日曜、第二日曜」では、「オツベルときたらたいしたもんだ。」(P148L5)、「頭がよくて偉いためだ。(P156L2)などとオツベルを称賛しているが、「第五日曜」では、「オツベルかね、……なくなったよ。」(P156L7)のように変化している。このことを踏まえながら、牛飼いはどのような気持ちでこの話を語ったのか、考えよう。

これは、語り手の「視点」に気づかせることで読みの更新を図る課題であると言えることができるだろう。同じく教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語2』の「夏の葬列」では、以下のような課題が設定されている<sup>21)</sup>。

内容を読み深めよう

(一中略一)

- 1 主人公の人称は「彼」「僕」「俺」「自分」と表現が使い分けられている。このような表現の仕方にはどのような効果があるのだろうか。

(一中略一)

自分の考えを伝え合おう

- 1 「現在」と「過去」が交錯するという作品の構造上の特徴は、どのような効果をもたらしているか、意見を交流しよう。

一見すると「視点」や「語り手」に関係がなさそうであるが、人称の違いや物語の現在と語りの現在があることの効果を考える課題であり、語りの行為にかかわるものであると言える。他に、「故郷」の「学びナビ」にも、一人称における語り手の「私」だけでなく他の人物に視点を変えることについてのコラムがある。

三省堂の『現代の国語1』には「字のない葉書」が収められるが、語っている「私」と語られる「私」という二重の「私」にかかわる課題がある<sup>22)</sup>。

今の「私」は、父に対して、どのような思いをもっているだろうか。昔の「私」の父に対する思いと比べながら考えよう。

この課題は、語られる「私」から語っている「私」を比べることで読みの更新を図ろうとしている。

『現代の国語2』の「セミロングホーム」では、手引きに次のような課題がある<sup>23)</sup>。

読みを深める

- 4 この話の「主人公」は誰だと考えるか。理由と

あわせてグループで話し合い、自分の読みを深めよう。

「私」という一人称でありながら、複数の人物が出てくるということを受けた学習課題であり、「主人公」ということを考えさせるなかで、視点を変えて読みの更新を図るという課題であろう。

『現代の国語3』の「握手」には次のような手引きがある<sup>24)</sup>。

- 5 「上野公園に古くからある西洋料理店」での会話は、ルロイ修道士の死後、回想して語られたものである。そのことがわかる最後の場面(28ページ・14行め～終わり)の効果を考えよう。

この課題は、回想ということに着目して、語り手が入れ子構造にして語ったことの意味を問うものである。これは、想定される作者の表現意図に迫ろうとする課題であると言える。

このように一口に「視点」や「語り手」と言っても、二つの潮流があることが確認できた。

### 「視点」や「語り手」から見えてくるもの

以上、現行の中学校の国語教科書を「視点」や「語り手」から見てきた。

そこには、教材のもたらす学習目標や学習内容から「視点」や「語り手」について、その都度、説明している教科書もあれば、学習指導要領などのカリキュラムから学習目標や内容を整理し、ほとんど触れてない教科書もあった。これは、国語教科書がもつ二重性をどのように教科書のレベルで整理していくかという編集上の考えの違いということができるだろう。

また、ひとえに「視点」や「語り手」にかかわる学習課題を設定しながらも、導入のねらいに違いがあることが確認できた。そして、大きく二つの潮流があることがわかった。

一つは、「視点」を変えることによって、学習者に新たな気づきを得て、それによって学習者の読みを更



新していこうとするものである。「視点」といった場合、通常は誰が見ているかということを指すが、読み手の立場から、あるいは授業の論理を前提として使われている。これについては、西郷視点論の影響が直接的、あるいは間接的にあると思われる。

もう一つの潮流は、語りの行為を考えることで、想定される作者の表現の意図を評価していこうとするものである。これは、物語論の知見を取り入れて「語りの構造」を説明しようという方向からの影響と言えるかもしれない。

しかし、この二つの潮流を授業実践として行った場合には、大きな問題をはらむ可能性がある。

「視点」を変えることによって、学習者に新たな気づきを得て、それによって学習者の読みを更新していこうとする潮流は、西郷視点論の影響下にあると述べたが、西郷視点論は「内の目」と「外の目」と区別し、「内の目」に「外の目」を吸収させ、学習者の感動を引き起こすという授業の論理を前提としている。そのため、「内の目」で読む読み手と「外の目」で読み、それを統合するという理想的な読み手が想定されてしまう<sup>25)</sup>。そのような読者概念の甘さをもちながら、学習が進められるおそれがある。

一方で、語りの行為を考えることで、想定される作者の表現の意図を評価していこうとする潮流は、作品重視のようではあるが、問題は単純ではない。そもそもナラトロジーの導入には様々な問題があることが指摘されている。

長尾高明(1990)は、従来の「視点」を「一人称視点」「特定人物視点」「物語的視点」「超越的視点」と整理し、次のように述べている<sup>26)</sup>。

実際には、右に示したような視点が、一作品の中で必ずしも固定しているとは限らない。たとえば、全体としては物語的視点で展開していながら、ある個所では特定人物視点が混じったりすることや、作品の途中で視点人物が変わったりすることがある。このように視点の移動が行われている場合には、その効果(あるいは必然性)を考察することも必要だ

ろう。

長尾(1990)は、テキスト構造は固定的にとらえることができないということであり、用語が先行してしまうことへの問題を指摘している。

松本修(1997)<sup>27)</sup>が言うように、「語りの構造」はテキストから提示される枠組みであると同時に、読み手の自由を基礎づけるものであり、どこまで行っても、個別的なものである。語りの行為を通した想定される作者への評価そのものは、読みの個別性を前提としており、その読みの個別性を保障しながら、意味のある学習にしていこうことへの困難がある。

## 結 語

「視点」や「語り手」という用語から教科書を照射することで、国語科という教科がもつ、カリキュラムの側からの学習目標と学習内容、それぞれの教材がもたらす学習目標や学習内容の二重性をどのように教科書として整理しようとしているかを見ることができた。

また、「視点」や「語り手」という用語は、学習用語として一般化しているものの、その捉え方や学習への反映のさせ方は、教科書によって相当に異なっているといえる。

しかし、教科書がどのように変わっていこうとも、このような国語科という教科のもつ複雑性を学習者の状況の文脈から意味のある学習をデザインしていくのが、国語教師に求められることだろう。

## 註

- 1) 中洵正堯ほか(2021a)『現代の国語1』三省堂  
中洵正堯ほか(2021b)『現代の国語2』三省堂  
中洵正堯ほか(2021c)『現代の国語3』三省堂
- 2) 中洵正堯ほか(2021a)『現代の国語1』p.216
- 3) 中洵正堯ほか(2021a)前掲書p.305、中洵正堯ほか(2021b)前掲書 p.309、中洵正堯ほか(2021c)前掲書 p.293
- 4) 中洵正堯ほか(2021b) pp.218

- 5) この議論について整理したものとして次のものを参照されたい。  
井上功太郎 (2021)「読みの交流における描出表現の〈問い〉の可能性―「走れメロス」の語りの分析に基づいて」『国語科学学習デザイン学会』5巻1号 pp.41-50
- 6) 甲斐睦朗・高木まさきほか (2021a)『国語1』光村図書  
甲斐睦朗・高木まさきほか (2021b)『国語2』光村図書  
甲斐睦朗・高木まさきほか (2021c)『国語3』光村図書
- 7) 甲斐睦朗・高木まさきほか (2021a) 前掲書 p.213
- 8) 甲斐睦朗・高木まさきほか (2021a) 前掲書 p.214
- 9) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021a)『伝え合う言葉 中学校国語1』教育出版  
児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021b)『伝え合う言葉 中学校国語2』教育出版  
児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021c)『伝え合う言葉 中学校国語3』教育出版
- 10) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021a) 前掲書 pp.147
- 11) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021a) 前掲書 pp.240-241
- 12) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021b) 前掲書 p.247
- 13) 相澤秀夫・野矢茂樹ほか (2021a)『新しい国語1』東京書籍  
相澤秀夫・野矢茂樹ほか (2021b)『新しい国語2』東京書籍  
相澤秀夫・野矢茂樹ほか (2021c)『新しい国語3』東京書籍
- 14) 中洌正堯ほか (2021a) 前掲書 p.216
- 15) 中洌正堯ほか (2021a) 前掲書 pp.214-215
- 16) 甲斐睦朗・高木まさきほか (2021a) 前掲書 pp.212-213
- 17) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021a) 前掲書 p.255
- 18) 中洌正堯ほか (2021b) 前掲書 pp.216-217
- 19) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021b) 前掲書 p.265
- 20) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021a) 前掲書 p.163
- 21) 児玉忠・植山俊宏・丹藤博文ほか (2021b) 前掲書 p.183
- 22) 中洌正堯ほか (2021a) 前掲書 p.82
- 23) 中洌正堯ほか (2021b) 前掲書 p.28
- 24) 中洌正堯ほか (2021c) 前掲書 p.31
- 25) この点については、藤原和好 (2008)「本来の読者と生身の読者」(『文芸教育』88号 文芸教育研究協議会 pp.14-21)に詳しい。
- 26) 長尾高明 (1990)『鑑賞指導のための教材研究法―分析批評の応用―』明治図書 pp.95-96
- 27) 松本修 (1997)「国語科教材研究における「視点」概念の問題―「ごん狐」をめぐる―」『国語科教育』44巻 全国大学国語教育学会 pp.57-64