

小学校 国語

文学的な文章において、登場人物の人物像を捉える力を高める指導法の研究  
－全文シート及び理由を述べるための文型を用いた活動を通して－

義務教育課 研究員 久保 真一郎

要 旨

本研究は、小学校国語科の文学的な文章の学習において、登場人物の人物像を捉える力を育成するものである。そのために、物語全体を一枚にまとめた全文シート及び理由を述べるための文型を用いた学習活動を行った。これにより、物語全体から複数の叙述を根拠にする力、理由を明確にする力が向上し、登場人物の人物像を捉える力が高まることが示唆された。

キーワード：人物像 全文シート 理由を述べるための文型 根拠と理由 考えの形成

I 主題設定の理由

鶴田・河野（2014）は、「最近の学力調査では、自分の考えを述べるときに、『根拠』となる客観的な事実・データと自らその意味を推論・解釈した『理由づけ』がともに求められている。しかしながら、いずれも不十分な生徒が多いという実態が明らかになったのである」と、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）の2000年の調査結果を踏まえて問題提起をしている。また、全国学力・学習状況調査等において、「複数の叙述を根拠に登場人物の人物像を捉えること」及び「理由を明確にすること」が、ここ数年、課題として挙げられている。

平成29年度青森県学習状況調査の小学校国語<sup>5</sup>三(1)（出題のねらい：登場人物の人物像について叙述の細かい点に注意しながら読み、自分の考えの事例となる表現に言い換えることができる）では、県通過率が31.6%、無答が25.0%であった。報告書では「登場人物の特徴や性格がよく表れている行動や会話などは複数描かれているため、それらに関係付けながら読むことが必要である」と、複数の叙述を根拠に登場人物の人物像を捉える力の向上を課題として挙げている。

平成28年度青森県学習状況調査の小学校国語<sup>5</sup>二(2)（出題のねらい：国語辞典の意味と叙述を基に、「はずかしがり屋」と「てれ屋」の異同について、立場と理由をはっきりさせ、自分の考えをまとめることができる）では、県通過率が27.4%、無答が21.0%、理由を述べるという条件を満たしていない誤答が40.5%であった。この結果から、理由を述べることが課題であることが分かる。また、平成29年度全国学力・学習状況調査の小学校国語B<sup>3</sup>三（出題の趣旨：物語を読み、具体的な叙述を基に理由を明確にして、自分の考えをまとめる）では、全国正答率が43.9%、無解答率が19.3%であった。報告書では、「叙述を基にしてどう考えたのか」という理由を交流することが大切であると述べている。これらの調査結果から、理由を明確にする力の向上が課題として挙げられていることが分かる。

小学校学習指導要領解説国語編（平成29年7月）（以下、「解説」と略記する）の「情報の扱い方に関する指導の改善・充実」の中で、「中央教育審議会答申において、『教科書の文章を読み解けていないとの調査結果もあるところであり、文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていけるようにすることは喫緊の課題である。』と指摘されているところである。話や文章に含まれている情報を取り出して整理したり、その関係を捉えたりすることが、話や文章を正確に理解することにつながり、また、自分のもつ情報を整理して、その関係を分かりやすく明確にすることが、話や文章で適切に表現することにつながる」と、複数の情報を関係付けることや考えを明確にすることが大切であることを示している。

以上のことを踏まえ、自分の授業実践を振り返ると、物語全体を通して複数の叙述を関係付けること、叙述を根拠に理由を述べることについては、具体的な手立てが不十分であったという反省が挙げられる。

そこで本研究では、複数の叙述を根拠とし、理由を明確にして登場人物の人物像を捉えるために、全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読むこと、理由を述べるための文型を用いて根拠を挙げた理由を述べることが有効ではないかと考え、本主題を設定した。

## II 研究目標

文学的な文章において、複数の叙述を根拠とし、理由を明確にして登場人物の人物像を捉えるために、全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読むこと、理由を述べるための文型を用いて根拠を挙げた理由を述べるのが有効であることを実践を通して明らかにする。

## III 研究仮説

文学的な文章において、全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読むこと、理由を述べるための文型を用いて根拠を挙げた理由を述べることで、複数の叙述を根拠とし、理由を明確にして登場人物の人物像を捉えることができるだろう。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 登場人物の人物像を捉えることについて

#### (1) 登場人物の人物像を捉えるとは

解説「読むこと」の文学的な文章に関することとして、第3学年及び第4学年では「複数の叙述を根拠にすることで、より具体的に登場人物の性格を思い描くことができる」、第5学年及び第6学年では「登場人物の人物像を具体的に想像するためには、登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を関連付け、それらを基に性格や考えなどを総合して判断することが必要である」と、複数の叙述を関連付けることで登場人物の人物像を具体的に考えることができると示している。

また、解説「読むこと」の指導事項「考えの形成」において、文章を読んで理解したことについて、自分の体験や既習の内容と結び付けて考えを形成することが段階的に示されている。また、鶴田・河野(2014)は、「根拠となる事実やデータを自分の既有知識・経験と結びつけて解釈・推論すること(理由づけ)が大切である」と述べている。これらのことから、叙述を根拠とし、自分の体験や既習の内容と結び付けて理由を述べながら考えを形成することが大切であると考えられる。

以上のことと「I 主題設定の理由」で述べた課題を踏まえ、本研究では、登場人物の人物像を捉えることを「複数の叙述を根拠に、理由を述べながら登場人物の人柄や性格を表現する」こととする。

#### (2) 人物像を捉える言語活動

平成27年度青森県学習状況調査の報告書において、人物像を捉える上での課題として「人物像を捉える言語活動と根拠となる行動や会話とのつながりを強化させた指導の充実、人物像を捉える言語活動の必然性を強化させた指導の充実」を挙げ、言語活動の必然性について述べている。また、小学校学習指導要領(平成29年3月告示)では、「読むこと」第3学年及び第4学年の言語活動例として「イ 詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動」を示し、解説において「物語のあらすじや登場人物の行動や気持ちなどを説明したり、それらを基に考えたことや具体的に想像したことなどを文章にまとめたり発表したりすること」と例示している。

そこで本研究では、捉えた人物像を紹介文に書き表す言語活動を設定し、登場人物の人柄や性格、その根拠となる叙述、叙述を挙げた理由を書くこととした。紹介文は、どの叙述から人柄や性格を捉えたのかという根拠を分かりやすく紹介することができる。さらに、なぜその叙述からそのような人柄や性格であると考えたのか理由を詳しく説明することで説得力を高めることができる。

紹介文を書く活動により、本研究で高めたい複数の叙述を根拠にする力と理由を明確にする力を見取ることができるのではないかと考える。

#### (3) 紹介文の評価

児童が書いた紹介文を評価するため、ルーブリック表(表1)を作成して指導に当たった。全児童が到達することを目指す段階を評価Bとして設定した。

図1は、ルーブリック表を基に、「しょうかいレベルアップ」と称して児童に示した評価基準である。「根拠となる叙述」は文章に「書いてあること」、「理由」は自分の体験や既習の内容と結び付けて詳しく説明することであると確認しながら「自分の考え」という言葉で示した。レベル4が評価A、レベル3及びレベル2が評価B、レベル1及びレベル0が評価Cに相当する。理由を記述していないという単元初めの児童の実態に近い段階をレベル0とし、理由を一つ記述した段階をレベル1として設定した。

表1 紹介文を評価するためのルーブリック表

A	根拠となる叙述を複数の場面から挙げ、それぞれに理由を記述した上で、包括した理由も記述している。
B	根拠となる叙述を複数挙げ、それぞれに理由を記述している。
C	根拠となる叙述を複数挙げているが、それぞれに理由を記述していない。根拠となる叙述を複数挙げしていない。



図1 児童に示した評価基準

## 2 物語全体を俯瞰して読むことについて

### (1) 物語全体を俯瞰した読み

平成28年度及び平成29年度の全国学力・学習状況調査の報告書、平成29年度青森県学習状況調査の報告書において、一つの場面の叙述だけを対象とするにとどまらず、物語全体を見通して複数の場面の叙述を相互に関係付けながら読むことが大切であるという共通した内容が記載されており、物語全体から人物像を捉えることが重要であると述べている。

白石(2013)は「作品をぶつ切りにすると、つながり(因果関係)がわからなくなり、全体像がわからなくなってしまいます。(中略)作品全体を丸ごととらえる授業を意識すべきなのです」と述べ、物語全体を俯瞰して読む学習を推奨している。また、立石(2017)は、「これまでは、物語を場面ごとに区切って読み進めていく授業が数多く行われてきました。しかし、近年は授業の中で物語全体を対象にして話し合う『丸ごと読み』を求める声が増えています。場面ごとに読む場合は、範囲が限定され、考えの根拠となることばを探しやすい利点がありますが、既習内容や他の場面とつなげにくくなります。(中略)物語を丸ごと対象にして読む場合は、物語全体の流れを意識した学習を展開することができます」と、場面読みの利点を述べながら、物語全体を対象とした読みの利点についても述べている。

内容を詳細に読むためには場面ごとに読むことが効果的であり、教科書の学習の手引き等においても、「場面ごとに表にまとめて考えよう」というような場面読みが取り上げられていることが多い。ただ、最後には、物語の主題や登場人物の人物像等について物語全体から考えを形成することになる。

本研究では、終始物語全体を俯瞰して読む学習活動を行い、複数の叙述を根拠に登場人物の人物像を物語全体から捉える学習を進めていく。

### (2) 全文シート

本研究の検証授業では、物語全体を俯瞰して読むことができるよう、教材の全文を一枚にまとめた全文シートを使用する。これは、平成29年度全国学力・学習状況調査報告書の小学校国語「学習指導に当たって」においても「物語全体を見通すことができるような学習シートを活用し、場面と場面とを関係付け、複数の叙述を矢印で結んだり、それからどのように考えたのかを書き込んだりすることができるようにすることが考えられる」と、指導例として挙げられている。

本研究で使用する全文シートは、教材の全文を一枚のシートの上下に分けて載せ、叙述に傍線を引いたり、複数の叙述を線で結んだり、考えたことを書き込んだりしながら読むことができるよう中央に書き込むスペースを設ける。また、叙述を根拠にすることを重視し、挿絵は掲載しない。書き込み方として、自力読みは鉛筆、全体交流において根拠として出た内容は青、理由は赤と色分けさせる。

## 3 理由を明確にすることについて

### (1) 理由を述べる必要性

佐藤(2013)は、「文章を〈根拠〉とし、その〈根拠〉から導かれる解釈への理路を整然とするために〈理由〉も付記する」と述べ、井上・大内・中村・山室(2012)は、文学的な文章の学習において、考えの根拠になる語句や文は挙げさせるが、主張にいたる理由がないことによって説得力に欠けることが多いことを指摘している。また、鶴田・河野(2014)は、「同じデータを用いても正反対の主張が出てくるこ

とも珍しくない。そうすると、どちらの主張が正しいのかを決めるために、どちらの論理（理由づけ）の方が妥当かを検討することが必要になる」と述べている。

これらのことから、理由を述べることは、考えを整理すること、説得力を高めること、解釈の妥当性を検討することに資すると考える。

検証授業では、同じ叙述に着目しながらも捉えた人柄や性格が異なるという児童の考えを複数取り上げ、叙述だけではなく理由も述べた方が分かりやすいということから理由を述べる必要性を実感させる。さらに、人物像が分かりやすい紹介文を書くこと、根拠と理由を中心に全体交流することを通して、理由を述べることのよさも実感させる。

## (2) 理由を述べるための文型

松野（2010）は、「子どもにとって一番難しいのは（中略）『答の根拠となることばを示し、説明することである』と、理由を述べるための指導が必要であると述べている。

本研究の検証授業では、理由を述べるための手立てとして「紹介レベルアップアイテム」と称して「理由を述べるための文型」（図2）を児童と共に作成し、活用させる。理由を述べることについて学習する際、初めに理由の述べ方について例文を示し、その中で使用する「～のことを考えている」「～とわかります」「～と思うから」の三つの文型を児童に提示する。そして、児童が書いた紹介文や全体交流の際の児童の発言から言葉を引用し、「理由を述べるための文型」に順次追加する。

文型があることで理由を述べやすくなり、理由を明確にすることができるようになると考える。



図2 理由を述べるための文型

## 4 検証のための単元指導計画について

### (1) 単元指導計画

検証授業は、「叙述を基に、登場人物の性格や気持ちの変化等を想像して読む力を高める」ことをねらいとしている第4学年の「白いぼうし」（教育出版4年上）を教材として選択した。そして、「白いぼうし」と同じ主人公が登場するシリーズ作品を用いた学習活動を二つ設定した。

また、毎時間振り返りの時間を設け、その時間の学習内容や学習方法について感じたことや思ったことをワークシートに書かせた。

表2 検証授業の単元指導計画

時間	教材名	学習活動
1～5時間目	白いぼうし	・初発の感想を書く。 ・学習計画を立てる。 ・主人公である松井さんの人物像を捉える。
6～7時間目	シャボン玉の森	・松井さんの人物像を捉える。
8時間目	雲の花	・松井さんの人物像を捉える。
9時間目	白いぼうし	・女の子について考える。
10時間目		・色彩表現について考える。 ・物語の構成（ファンタジー）について考える。 ・題名について考える。
11時間目		・単元の振り返り（高める力の自己評価） ・事後アンケート調査

### (2) シリーズ作品

平成28年度全国学力・学習状況調査の報告書において、「シリーズ作品として刊行されている作品には、登場人物や状況設定など、共通した特徴をもつものが多い。シリーズの作品を重ねて読んでいくことで、

そうした特徴に気付くことができると考えられる」と述べている。本研究で取り上げる教材「白いぼうし」もシリーズ作品の中の一つであり、このシリーズ作品も主人公の松井さんの人物像や状況設定等、共通した特徴がある。そこで本研究では、「白いぼうし」と同じ主人公が登場するシリーズ作品の学習を二つ設定した。

一つ目は、「シャボン玉の森」という物語を用いた。「白いぼうし」の松井さんとは異なる人物像と捉えられる叙述もあり、「白いぼうし」の松井さんのイメージに固執されずに読めるよう、この物語を選択した。また、物語全体から複数の叙述を根拠とする力、理由を明確にする力の向上を図ることをねらい、学習の流れを「白いぼうし」と同様にした。

二つ目は、「雲の花」という物語を用いた。「白いぼうし」と「シャボン玉の森」で学んだことを試す学習として設定した。

## 5 検証授業の実際

検証授業は研究協力校の第4学年の児童42人を対象に、平成30年5月7日から6月1日の期間に実施した。以下に実際の授業について記述する。

### (1) 事前学習

本研究の手立ての一つである全文シートは、研究協力校の検証授業対象児童にとって初めて使用するものである。そのため、「白いぼうし」の学習の前に、全文シートの見方や使い方について学習する時間を設定した。

「あしたも友だち」（東京書籍2年上）という物語の全文シートを児童に配付し、全文シートの見方、傍線及び関連する叙述を結ぶ線の書き込み方等を確認した。そして、一つの叙述だけでなく複数の叙述に着目することで、登場人物の気持ちや性格をより明確に捉えやすくなるということを確認した。

また、捉えた人物像を紹介文に書き表す活動を行うことを伝え、登場人物の気持ちや性格を捉えるために会話文や行動等の叙述に着目して読むことも確認した。

### (2) 教科書教材「白いぼうし」の学習

#### ア 単元を通して高める力

教科書にある「白いぼうし」の単元とびらに着目させ、登場人物の行動や気持ちを考えて読む単元であることを確認し、高める力を四点示した（図3内に記載）。

#### イ 学習計画

「白いぼうし」を範読し、初発の感想を書かせた。主人公である松井さんの行動や気持ち、性格等について書いている児童が多かった。児童が書いた感想を基に学習計画を立て、掲示した（図3）。

女の子の不思議さについて書いている児童も多かったため、女の子についての学習を単元の後半に設定した。また、登場人物以外にも、色彩表現、物語の構成（ファンタジー）、題名に関する内容も見られたため、それらについての学習も単元後半に設定した。

#### ウ 初読の紹介文

初発の感想の後に初読の紹介文（しょうかい文<sup>1</sup>）を書かせた。この段階では紹介文の書き方について指導をしていないため、主人公の松井さんがどんな人かを紹介する文を自由に書かせた。

#### エ 自力読み

全文シートを読み、松井さんの人物像が分かる叙述に傍線を引いたり、性格等を書き込んだりしながら自力で人物像を捉える活動を設定した。全文シートの使い方はまだ慣れていない様子も見られたが、多くの児童が人物像が分かる叙述に傍線を引いていた。

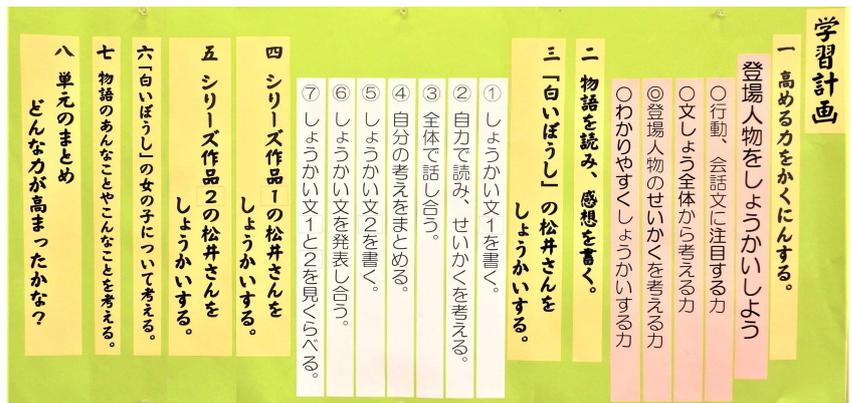


図3 学習計画

## オ 全体交流

自力読みで捉えた人柄や性格、その根拠となる叙述について学級全体で交流した。その際、児童が用いる全文シートを拡大したものを黒板に掲示し、教師が叙述に傍線を引いたり、発表された人柄や性格を書き込んだりした。児童の中には、複数の叙述を関連付けて性格を捉え、発表する児童もいた。

その後、同じ叙述に着目しながらも捉えた人柄や性格が異なる複数の考えを取り上げ、なぜその叙述からそのような人柄や性格であると捉えたのかを発表した複数の児童に尋ねた。児童は自分なりの理由を説明し、多くの児童がそれに納得していた。そして、叙述だけではなく理由も述べた方が分かりやすいということから理由の述べ方についての学習を行った。教師から理由の述べ方について例文を示し、その中で使用した文型を児童に提示した。

その後、文型を参考に、叙述を根拠として挙げた理由を考えさせ、発表させた。そして、理由を述べる際に参考となる言葉を「理由を述べるための文型」に追加した。

## カ まとめの紹介文

自力読みによる考えと全体交流による友達の考えを基に再考させ、まとめの紹介文（しょうかい文<sup>2)</sup>）を書かせた。児童は評価基準「しょうかいレベルアップ」を参考にしながら、捉えた人柄や性格等を紹介文に書き表していた。理由を書くことができた児童もいれば、なかなか理由を書くことができない児童もいた。

「理由を述べるための文型」として最終的に出来上がった16個の文型のうち、この時点で14個の文型が挙げられた。

## キ 紹介文の読み比べ

まとめの紹介文を書き終えた後、初読の紹介文とまとめの紹介文を読み比べさせた。複数の叙述を挙げて根拠を明確にしたこと、理由を書いたことによって登場人物の人物像が分かりやすい紹介文になっているかという視点を与えた。読み比べた感想を振り返りのワークシートに書いていた児童もいた。

### (3) シリーズ作品一つ目「シャボン玉の森」の学習

「白いぼうし」の時に比べ、初読の紹介文を書くこと、自力読みで全文シートに書き込むことを円滑に行っている様子が見えたと感じた。自力読みでは、人柄や性格が分かる叙述に傍線を引きながら、理由を書き込んでいる児童もいた。

全体交流後には、同じ叙述でも異なる理由を発表した友達の考えを参考にしたり、友達が発表した理由を基に他の叙述にも活用できるのではないかと探したりしている様子が見られ、全文シートへの書き込みやまとめの紹介文からも見て取れた。

紹介文や全体交流において、児童が理由を述べるために使用していた言葉を「理由を述べるための文型」に追加し、共有した。

### (4) シリーズ作品二つ目「雲の花」の学習

一時間の中で、全文シートを読み、捉えた人物像について根拠と理由を述べながら紹介文に書き表すという時間設定にしたが、42人全員が時間内に活動を終えることができた。

全体交流を行わず、全て自力で読んだり書いたりするため、全文シートに書き込む際に使用する筆記具の色は自由とした。多くの児童が前時までと同様の使い方をしていながら、捉えた人柄や性格ごとに使う筆記具の色を分けるという工夫をしていた児童もいた。

## 6 考察

本研究で高めたい力は、複数の叙述を根拠にする力と理由を明確にする力である。この二つの力が高まったかについて、全文シートへの書き込み、紹介文の内容、理由を述べるための文型数、アンケート調査結果から考察する。なお、考察に用いた紹介文は各教材の初読の紹介文であり、全文シートは全体交流前の自力読みの段階である。

### (1) 複数の叙述を根拠にすることについての考察

#### ア 人物像を物語全体から捉えることについての考察

全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読むことが、人物像を物語全体から捉えることに有効であるかを分析するため、以下の(ア)(イ)の両方またはいずれかに該当している場合を物語全体から捉えているものとした(図4)。

(ア) 全文シートにおいて、複数の場面に傍線や人物像に関する書き込み等がある場合。

(イ) 紹介文において、根拠となる叙述を複数の場面から挙げている場合。

どの教材においても、37～41人と多くの児童が人物像を物語全体から捉えていた。

自力読みの段階の全文シートを比較して見ると、複数の場面に傍線を引いたり、叙述を関連付けて人物像に関する書き込みをしたりする児童が多くなってきた。図5は、児童Aの全文シートの変容である。「白いぼうし」では傍線と人物像に関する書き込みだけであったが、「シャボン玉の森」では傍線と人物像に関する書き込みに加え、叙述を関連付ける線も見られた。

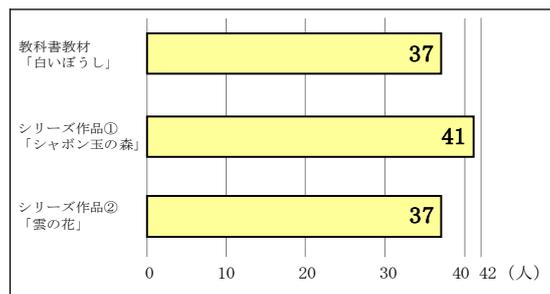


図4 文章全体から人物像を捉えた人数

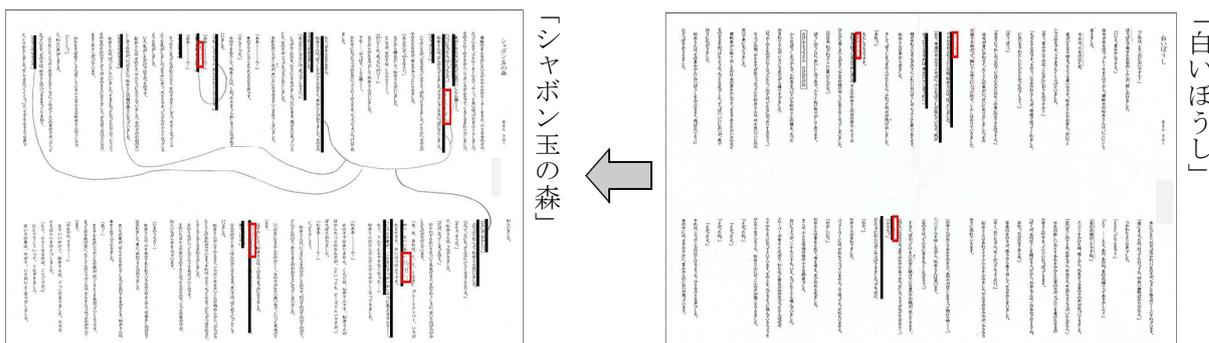


図5 児童Aが書いた全文シートの変容（傍線及び囲みは筆者による）

全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読むことが、人物像を物語全体から捉えることに有効であったと推測できる。

#### イ 紹介文に挙げた根拠の分析

図6は、紹介文に複数の根拠を挙げた児童数を表したものである。

「白いぼうし」では約半数の24人であったが、「雲の花」では42人全員であった。

また、複数の根拠を複数の場面から挙げた児童数は「白いぼうし」では10人であったが、「シャボン玉の森」では17人、「雲の花」では32人と、学習が進むにつれて増加した。

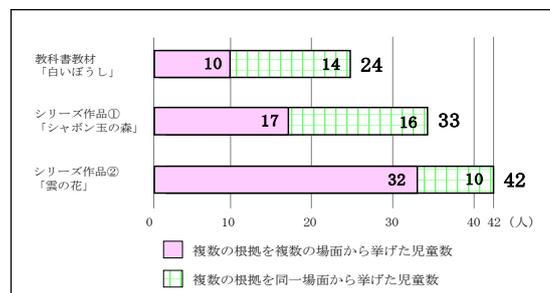


図6 紹介文に複数の根拠を挙げた児童数

#### ウ 全文シートに関する児童の感想

検証授業の最後の時間に、「全文シートは、登場人物の人柄や性格を読み取ることに役立ちましたか」の項目でアンケートを取った。「役に立った」「まあまあ役に立った」「あまり役に立たなかった」「役に立たなかった」の4件法で回答させた(図7)。

この結果から、全文シートを用いた学習活動は、登場人物の人柄や性格を読み取ることに役立つと感ずることができる。

また、「全文シートを使って勉強してどうでしたか。思ったことや考えたことを書いてください」という項目に対して児童が記述した内容は次の通りである。

- ・教科書だとページをめくるけれど、全文シートはページをめくらなくてもいいから見やすくて分かりやすい。
- ・全文シートを使うと、違う場面の内容をすぐに見られるから話の全体が分かりやすい。
- ・サイドラインや書き込みが書きやすいから便利。
- ・これからも全文シートを使って勉強したい。

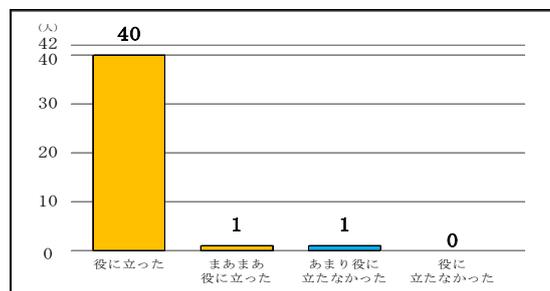


図7 「全文シートは、登場人物の人柄や性格を読み取ることに役立ちましたか」への回答結果

児童にとって初めて使用する全文シートであったが、物語全体を把握しやすいこと、複数の場面をつなげて考えやすいこと、書き込みがしやすいことについて多くの児童が記述しており、全文シートが人物像を物語全体から捉えることに有効であったと推測できる。

## (2) 理由を明確にすることについての考察

### ア 紹介文に記述した理由の分析

図8は、紹介文に理由を記述した児童数を表したものである。

自分の体験等を踏まえた考え及び根拠を挙げた詳しい説明等、理由を記述した児童数は11人、39人、42人と推移した。「白いぼうし」の中に、根拠それぞれに理由を述べる必要性を実感させたり、児童の発言から理由を述べるための文型を追加したりする等、理由を述べることについて学習する時間を設定した。すると、「シャボン玉の森」では39人が理由を記述することができた。「シャボン玉の森」においても、理由を述べることについての学習を行った結果、「雲の花」では42人全員が理由を記述することができた。

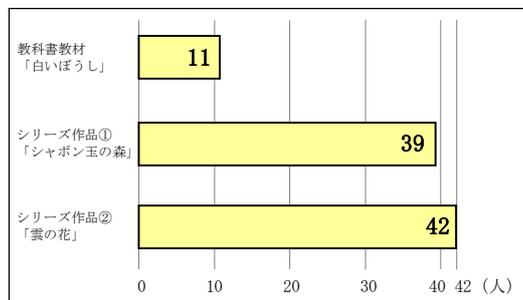


図8 紹介文に理由を記述した児童数

### イ 紹介文に使用した文型数の分析

「理由を述べるための文型」が根拠を挙げた理由を述べることに有効であったかを検証するために、児童が紹介文に使用した文型数を分析した(図9)。「白いぼうし」の初読の紹介文を書く時点では、まだ理由を述べることについて学習していないため、「シャボン玉の森」と「雲の花」のみを示している。

「シャボン玉の森」では一人当たり2.8個であったが、「雲の花」では一人当たり4.5個であった。学習が進むにつれて根拠を複数挙げ、それぞれに理由を述べる

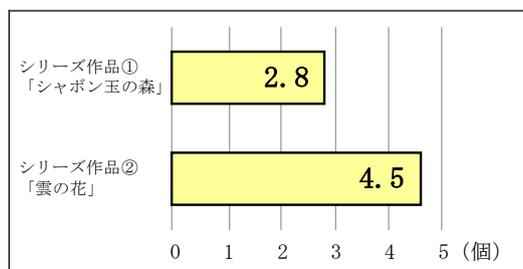


図9 紹介文に使用した文型数(平均)

ができるようになってきたため、使用した文型数が増えたということもあるが、紹介文の理由に関する記述を見ると、文型を使用して理由を記述している児童が大半であった。また、児童それぞれについて、紹介文に使用した文型数の変容と紹介文の評価の変容を関連付けて見ると、39人の児童は使用する文型数が増えるにつれ、紹介文の評価が上がった。

図10は、児童が使用した文型数を教材ごとに集計した結果である。

「～のことを考えている」「～とわかります」「～と思うから」は理由を述べる学習時に教師が提示した文型であり、文末に使用する言葉ということもあり、数が多くなっている。包括するための「まとめる」文型を使用した数も増えており、「理由を述べるための文型」が包括した理由を述べることに有効であったと推測できる。

文型	玉の森	雲の花
このような	0	3
～も…も	6	6
どちらも	5	10
まとめる		
～と感ずるからです	1	2
～伝わります	1	3
～のために…	1	1
～だから…	0	1
様子をくわしく説明する		
～ついたら	3	5
自分も同じように	1	1
私なら…するから	3	5
自分のけいけん		
きつ…だと思っ	1	2
もし…なら…	1	1
～と思うから	1	0
～と感ずるから	45	68
～とわかります	39	51
～のことを考えている	6	29

図10 紹介文に使用した文型数(教材ごと)

### ウ 「理由を述べるための文型」に関する児童の感想

検証授業の最後の時間に、「紹介レベルアップアイテムは、理由を考えることに役立ちましたか」の項目でアンケートを取った。「役に立った」「まあまあ役に立った」「あまり役に立たなかった」「役に立たなかった」の4件法で回答させた(図11)。

この結果から、「理由を述べるための文型」を用いた学習活動は、「理由を考えることに役立つ」と感じる手が立て得ると推測できる。

また、「紹介レベルアップアイテムを使って勉強してどうでしたか。思ったことや考えたことを書いてください」という項目に対して児童が記述した内容は次の通りである。

- ・ どのような言葉を使えばいいか分かりやすい。
- ・ 使うと考えやすく、便利だった。
- ・ 理由を書く時に、とても役に立った。
- ・ 初めよりも詳しく紹介文を書けるようになった。
- ・ まとめる時に簡単にまとめることができた。

理由を考えやすかったこと、紹介文を詳しく書けるようになったことについて多くの児童が記述しており、「理由を述べるための文型」が理由を述べることに有効であったと推測できる。

### (3) ルーブリック表を用いた紹介文の評価の変容

ルーブリック表を基に、児童が書いた紹介文の評価の変容を表したのが図12である。

全児童が到達することを目指した評価B以上の児童数は1人、25人、42人と推移した。「シャボン玉の森」では、25人が評価B以上になった一方で、根拠を複数挙げながら、一つの根拠についてのみ理由を記述している等の評価Cの児童は17人であった。「シャボン玉の森」においても、児童の発言や考えを基に、根拠それぞれに理由を述べる必要性を実感したり、使用した文型に着目したりする学習を行った。すると、「雲の花」では42人全員が評価B以上の紹介文を書くことができた。

また、評価Aの児童は、「シャボン玉の森」で3人、「雲の花」で21人であった。児童が書いた紹介文を見ると、「理由を述べるための文型」に追加した「どちらも」や「～も…も」といった包括するための「まとめる」文型を使用していた。

図13は、児童Bが書いた紹介文の変容である。「白いぼうし」では、人物像のみが記述されていたが、「雲の花」では、根拠となる叙述を複数挙げ、それぞれの理由と包括した理由を記述していた。

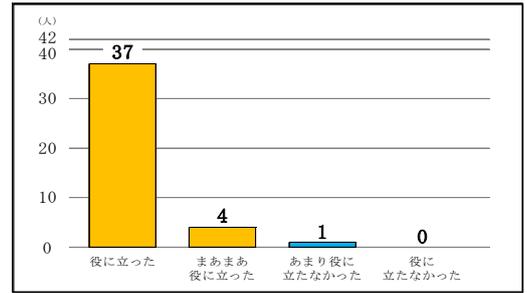


図11 「紹介レベルアップアイテムは、理由を考えることに役立ちましたか」への回答結果

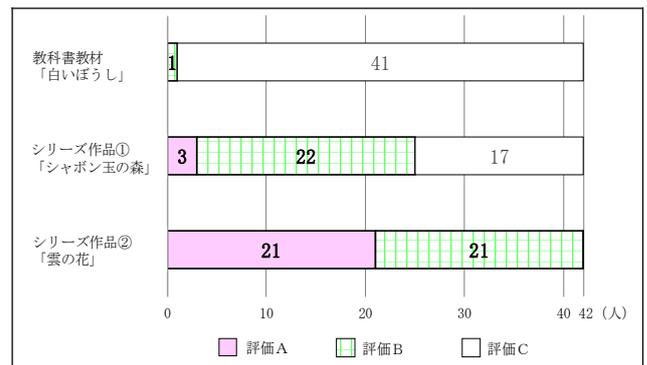


図12 紹介文の評価の変容

図13 児童Bが書いた紹介文の変容(傍線は筆者による)

### (4) アンケート調査の考察

検証授業の事前・事後において児童に対して4件法によるアンケート調査を実施した。表3は検証授業の事前・事後の変容について検定を行った結果である。

「国語の授業は好きですか」と「登場人物の気持ちや性格を考えながら読むことは好きですか」において1%水準で有意差が認められ、「国語の授業の内容はよくわかりますか」と「授業では、考えをもつことができていると思いますか」において5%水準で有意差が認められた。

一方、「国語の授業で考えを書く時、考えの理由が分かるように気をつけて書いていますか」は有意差が認められなかった。事前アンケートの段階では、根拠となる叙述及び根拠を挙げた理由を複合的に「理由」と認識していることが、授業中の児童の反応からうかがえた。本研究の授業を通して、理由とは「根拠を挙げた理由」であると認識が変わったことが影響したと思われる。

表3 事前・事後アンケート調査のウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

質問項目	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
国語の勉強は好きですか。	3	15.00	21	12.14	18	3.269 **
国語の授業の内容はよく分かりますか。	4	8.50	12	8.50	26	2.000 *
授業では、考えをもつことができていると思いますか。	5	10.00	14	10.00	23	2.065 *
国語の授業で考えを書く時、考えの理由が分かるように気をつけて書いていますか。	5	7.50	10	8.25	27	1.414
学校の授業などで、考えを文章に書くことができますか。	6	11.33	14	10.14	22	1.457
物語を読むことは好きですか。	4	6.38	8	6.56	30	1.112
物語の勉強（授業）は好きですか。	3	8.17	9	5.94	30	1.178
登場人物の気持ちや性格を考えながら読むことは好きですか。	3	9.50	16	10.09	23	2.768 **

注： \*\* p<.01 \* p<.05

事後アンケート調査の各質問項目間の関連について算出した結果が表4である。

質問(8)は質問(6)及び質問(7)とそれぞれ正の相関が認められた。この質問(6)と質問(7)は、それぞれ質問(5)と正の相関が認められた。質問(8)と質問(5)に相関は認められなかったが、質問(8)の理由記述欄に「登場人物の性格を書くのが好きだから。」「登場人物について紹介文を書くのが楽しかった。」と、考えを文章に書くことについての記述が見られた。

質問(3)と質問(4)において、事前アンケート調査では認められなかった正の相関が認められた。このことから、理由を明確にして考えをもつという意識が高まったと推測できる。

表4 事後アンケート調査のスピアマンの順位相関係数

質問項目	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
国語の勉強は好きですか。	(1)							
国語の授業の内容はよく分かりますか。	(2) <u>.405 **</u>							
授業では、考えをもつことができていると思いますか。	(3) .137	<u>.326 *</u>						
国語の授業で考えを書く時、考えの理由が分かるように気をつけて書いていますか。	(4) .032	.260	<u>.444 **</u>					
学校の授業などで、考えを文章に書くことができますか。	(5) <u>.510 **</u>	.293	.204	.273				
物語を読むことは好きですか。	(6) <u>.562 ***</u>	.216	.048	.187	<u>.364 *</u>			
物語の勉強（授業）は好きですか。	(7) <u>.694 ***</u>	<u>.326 *</u>	.147	.193	.360 *	<u>.666 ***</u>		
登場人物の気持ちや性格を考えながら読むことは好きですか。	(8) <u>.584 ***</u>	.345 *	.059	.040	.282	<u>.395 **</u>	<u>.620 ***</u>	

注： \*\*\* p<.001 \*\* p<.01 \* p<.05

※ 一重下線は、事前アンケート調査では相関関係が認められず、事後アンケート調査において相関関係が認められたもの

※ 二重下線は、事後アンケート調査において、事前アンケート調査よりも強い相関関係が認められたもの

## V 研究のまとめ

本研究では、小学校国語科の文学的な文章において、登場人物の人物像を捉える力を育成するために、物語全体を一枚にまとめた全文シートと理由を述べるための文型を用い、捉えた登場人物の人物像を紹介文として表現する学習活動を行った。その成果として、次のことが挙げられる。

- ・全文シートを用いて物語全体を俯瞰して読む学習活動を行ったことにより、物語全体から複数の叙述を根拠にする力が育成された。

- ・理由を述べるための文型を児童と共に作成・活用し、根拠を挙げた理由を述べることにより、理由を明確にする力が育成された。
- ・アンケート調査の結果から、多くの児童が全文シート及び理由を述べるための文型の有効性を実感すると共に、「考えをもつことができる」「登場人物の気持ちや性格を考えながら読むことが好きだ」という意識の高まりが示された。

これらの成果から、全文シート及び理由を述べるための文型を用いた学習活動は、複数の叙述を根拠にする力、理由を明確にする力を高めるために有効であったと推測できる。

## VI 本研究における課題

- ・本研究の検証授業では、「白いぼうし」の単元のみで複数の叙述を根拠にする力と理由を明確にする力の二つの力を高めることをねらい、シリーズ作品を二つ取り入れた。そのため、捉えた人物像についての妥当性を検討する時間が十分ではなかった。年間複数回ある文学的な文章の単元の関連や系統性を見通した上での単元指導計画の見直しが今後の課題であると考えられる。
- ・人物像を物語全体から捉えていると判断できない児童及び複数の場面から根拠を挙げるができなかった児童が数名いた。全文シートへの書き込み方や紹介文への書き表し方に難しさがあつたのか、児童の読解力によるものなのか等、児童が記述した全文シート及び紹介文から分析を試みたが原因を明確に把握するまでには至らなかった。
- ・発達段階及び教材によって全文シートの使い方が異なることが考えられる。また、教材の文章量によっては、全文を一枚に収めることの難しさが懸念される。発達段階や教材に合わせた全文シートの使い方が今後追究したい点である。

### <引用文献>

- 1 鶴田清司・河野順子 2014 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』, p. 22, 明治図書
- 2 青森県教育委員会 2017 『平成29年度 学習状況調査実施報告書』, p. 23
- 3 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編(平成29年7月)』, p. 8
- 4 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編(平成29年7月)』, p. 110
- 5 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編(平成29年7月)』, p. 149
- 2 鶴田清司・河野順子 2014 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』, p. 37, 明治図書
- 7 青森県教育委員会 2015 『平成27年度 学習状況調査実施報告書』, p. 19
- 8 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領(平成29年3月告示)』, p. 34
- 9 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編(平成29年7月)』, p. 112
- 10 白石範孝 2013 『白石範孝の国語授業の技術』, p. 10, 東洋館出版社
- 11 立石泰之 2017 『対話的な学び合いを生み出す文学の授業「10のステップ」』, p. 80, 明治図書
- 12 文部科学省 2017 『平成29年度 全国学力・学習状況調査 報告書【小学校/国語】』, p. 77
- 13 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』, p. 23, 三省堂
- 14 鶴田清司・河野順子 2014 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』, p. 23, 明治図書
- 15 松野孝雄 2010 『論理的な記述力を伸ばす授業づくり—言語活動のための授業メニュー15—』, p. 52, 明治図書

### <参考文献>

- 1 青森県教育委員会 2016, 2018 『学習状況調査実施報告書』
- 2 文部科学省・国立教育政策研究所 2016, 2017 『全国学力・学習状況調査【小学校】国語』
- 3 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編(平成29年7月)』
- 4 井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也 2012 『論理的思考を鍛える国語科授業方略小学校編』 溪水社