

登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高める国語科学習指導の工夫 — 加筆・修正によって読みを再構成する活動を通して —

北広島町立八重小学校 菅原 通晴

研究の要約

本研究は、文学的な文章における登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高める学習指導の工夫を考察したものである。文献研究から、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に自分の経験も結び付けて登場人物の気持ちやその変化を読む力と定義した。この力を高めるために、第3学年の児童を対象に、物語全体の展開を一枚にまとめた「人物の気持ち変化シート」を用いて、今まで気付かなかった叙述を加筆・修正し、読みを再構成していく学習活動を行った。その結果、複数の叙述に着目して登場人物の気持ちやその変化について想像して読むことができるようになった。このことから、加筆・修正によって読みを再構成する活動を取り入れることは、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高めることに有効であるといえる。

キーワード：想像して読む力 加筆・修正 読みを再構成する

I 研究題目設定の理由

1 文学的な文章を「読むこと」の課題

小学校学習指導要領（平成20年）の国語第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項に、「ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。」^①と示されている。この指導事項に関わって平成25年度広島県「基礎・基本」定着状況調査では、問三2（2）に複数の叙述を関連付けて人物の気持ちの変化を問う問題が出題された。この問題の主な解答例とその割合を、表1に示す。

表1 問題三2（2）の主な解答例と割合^①

主な解答例		%
○	① (例) 涼太が釣った魚よりもはるかに大きな岩魚を釣ることができたし、それを涼太にほめられた	4.2
○	② (例) 涼太が釣った魚よりもはるかに大きな岩魚を釣ることができた	18.3
○	③ (例) 涼太にほめられた、涼太にすごいと言つてもらった	6.1
△	(例) 大きな岩魚(魚)を釣ることができた	23.6

表中の○は正答、△は準正答。

通過率は正答と準正答を合わせたもの。

問三2（2）の通過率は52.2%と低かった。正答した児童の中でも、解答例①のように文章全体から

登場人物の相互関係を捉え、複数の叙述を関連させて読めた児童は、4.2%にとどまっている。正答した児童の多くは、解答例②、③のように登場人物の相互関係から気持ちを読めていても、複数の叙述を関連付けることはできていない。平成24年度以前の調査においても、叙述を基に想像して読むことの設問については同様の結果が見られ、継続的に本県の課題となっていることが指摘されている。

「平成25年『基礎・基本』定着状況調査報告書」（平成26年）においても、「前後の記述だけ（その場面だけ）で考えさせるのではなく、作品全体から想像させましょう。」と提案され、気持ちの根拠となる叙述を複数見付けさせること、その叙述を関連付けて考えさせることの必要性が指摘されている^①。

以上のことから、本県の文学的な文章の「読むこと」の課題は、登場人物の気持ちやその変化を複数の叙述を基に想像して読むことであると考える。

2 先行研究における改善策

この課題に対して、本県教育センター教員長期研修において数多くの研究が行われてきた。それらの中から、第3学年及び第4学年を対象にした二つの先行研究で提案された改善策を整理する。

研究1：「俯瞰して読む」ことの研究では、物語の展開全体を俯瞰することのできる架空人物を設定

し、児童がその人物になりきって作中人物に語りかける学習活動を仕組むことで、想像して読む力が高まった。しかし、ポストテストにおいてC判定となった児童の解答傾向を見ると、複数の場面の叙述を関連付けて登場人物の気持ちの変化を思い浮かべることができなかつた、と分析している⁽²⁾。

研究2：「複数の場面を比較して読む」ことの研究では、比較シートを活用して複数の場面を比較させ、自分と関連付けて読ませることで、文学的な文章を解釈する力を育てることができた。学習展開において、比較シートに記述したことを基にそれぞれが読み取った考え方や思いを交流し合う活動も行っているが、今後の課題として「友だちとの交流を通して自分の解釈に生かす」指導の工夫を挙げている⁽³⁾。

これらの研究から、登場人物の気持ちやその変化について想像して読むには、「俯瞰する」「複数の場面を比較する」などの作品全体を通して読ませる学習方法の有効性が明らかになった。一方、複数の叙述を関連付ける手立てを十分に講じることや相互交流による学習活動を充実させることが課題である。

そこで本研究では、前述の本県における文学的な文章を「読むこと」の課題及び先行研究を踏まえ、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高める方法として、相互交流の中で、加筆・修正によって複数の叙述を関連付けて読みを再構成する学習活動の在り方を提案する。

II 研究の基本的な考え方

1 登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力について

(1) 登場人物の気持ちやその変化について読むとは

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年、以下「解説」とする。）には、「『登場人物の性格や気持ちの変化、情景など』について読むとは、各場面を構成する要素である登場人物の行動や会話に即しながら、それぞれの登場人物の性格を押さえ、登場人物同士がどのような関係にあるか、物語の上でどのような役割を担っているかなどを考えながら、それらの人物像を中核に読むことである。」⁽²⁾と示されている。

また、水戸部修治（平成23年）は、文学的な文章を読む指導過程において、「『人物の性格』は、物語全体を通して描かれるものであるため、ストーリー展開全体を俯瞰した読みが不可欠になる。」⁽³⁾と

述べている。このことは、作品全体を通して登場人物について読むことの必要性を指摘している。

これらのことから、登場人物の気持ちやその変化について読むことを、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格を踏まえ、登場人物の気持ちやその変化を読むこととする。

(2) 想像して読むとは

「解説」には、「『叙述を基に想像して読むこと』とは、フィクション（虚構）による世界が描かれている物語や詩の描写を、想像力を働かせながら読むこと」「その際、自分を取り巻く現実や経験と照らし合わせて物語の世界を豊かにかつ具体的に感じ取ったり、そこから感じ取った感想や感動を大切にしたりすることが必要」⁽⁴⁾と示されている。

また山元隆春（平成23年）は、求められる文学を読む能力を「『文章の内容』の狭い意味での理解にとどまらず、それを受け止めた読者が『自分の経験』と結びつけて能動的な意味づけを行っていくことまで含んだ力である」⁽⁵⁾とし、読者自身の経験も結び付けて作品を読むことの大切さを述べている。

これらのことから、想像して読むとは、自分の経験と結び付けて登場人物の気持ちを読むことである。

以上、(1)(2)から本研究において登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力とは、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に自分の経験も結び付けて登場人物の気持ちやその変化を読む力とする。

2 加筆・修正によって読みを再構成する活動について

(1) 読みを再構成するとは

田近洵一（2013）は、〈読み〉の成立・深化の過程を、「『言語表現の線条性に従って継続的に最後まで読み進む』通し読みの段階（＝初読）と、『狭義の読みが終わったところでこれまで読んできたことを鳥瞰的に振り返る』振り返り読みの段階（＝再読）」⁽⁶⁾の二段階と捉え、再読を「自身の〈読み〉を振り返り、全体を構造化して、その意味を明らかにしようとする深層の〈読み〉」⁽⁷⁾としている。また田近は、「作品のことばとのかかわりを深めることで自分の〈読み〉を振り返り、時には自らそれを批判して、さらに新しい『わたしの〈読み〉』を創っていく」⁽⁸⁾と述べている。このことは、初読を振り返らせて、より構造化された読み、より叙述にこだわった読みをさせることの重要性を指摘している。

さらに田近は、自分の〈読み〉を問い合わせるために、

「教室においては、自分とは違う読み方(文脈化の仕方)と出会うことで、主観の枠組みの中の〈読み〉を自己対象化していく交流学習が大事になる。」⁹⁾と述べている。このことは、友だちと相互交流する学習活動が自分の読みを問い合わせ契機になるといえる。

以上のことから、本研究では、読みを再構成することを、友だちと読みを相互交流する中で自分の読みを振り返って、より構造化された読み、より叙述にこだわった読みを構築することとする。

(2) 加筆・修正によって読みを再構成する活動とは

文学の読みについて田近は、「一人一人の読者の〈読み〉は、内なる本文にことばを与え、言語的に可視化することで、初めて読者自身にも認知可能な『わたし』の〈読み〉として成立する。」¹⁰⁾「ともかく読んで書くことである。書くことなしに、〈読み〉を確かにすることも、また深めることもできないのである。」¹¹⁾と、自らの読みを書くことの重要性を述べている。つまり自らの読みを書くことは、自らの読みを自覚させ、振り返らせて、読みを深めるために必要な活動である。

また、山元（平成23年）は「自らの反応の過程をふりかえる活動の組織化」として「自らの『一人読み』によって読みとった内容が、話し合いや意見の交流のなかでどのように修正され、深められたのかということを認識していく必要がある。」¹²⁾と述べている。そのためには、「単元の進行の節目節目で作品に対する感想を書かせる、授業での友人の発言について自らの考えたことを書かせるなど、自らの反応の変容の過程を確認できるようにすることも必要である。」¹³⁾とも述べている。つまり、読み直しの段階で自分の読みを書かせたり、相互交流の段階で友だちの考えに対する自分の考えを書かせたりして、自分の読みの変容過程を自覚させることは、読みを深めさせる上で必要な活動であるといえる。

両氏の指摘から、自分の読みを書かせたり、相互交流で聞いた友だちの考えについて自分の考えを書かせたり、相互交流後の自分の読みを書かせたりして、自分の読みとその変容を認識させることは、読みの深まりにつながるといえる。これまでも、文学的な文章を読むことの指導において、自分の読みを書かせたり、相互交流後に変わった自分の読みを書かせたりする活動は取り入れられてきた。しかし、先行研究で課題として挙げられたように、その活動が自分の読みの深まりにつながっていないという実態がある。それは、最初の自分の読みと最後の自分

の読みについては認識できても、自分の読みの変容過程が認識できていないためだと考えられる。そこで本研究では、自分の読みの変容の過程を目にする形で認識できるように、加筆・修正する活動を取り入れる。

以上のことから、加筆・修正によって読みを再構成する活動を、友だちと読みを相互交流し、自分の読みを振り返る中で、自分の読みに加筆・修正することによって、より構造化された読み、より叙述にこだわった読みを構築することとする。

(3) 加筆・修正によって読みを再構成する活動の具体について

ア 読みを再構成していく学習過程の基本的な考え方

山元は、文学を読むことの指導過程を表2のように示している。

表2 文学作品の指導過程¹⁴⁾

- ①作品に対する子どもの関心を促し、反応を開いていく段階
- ②自らの抱いた感想を作品の表現とかかわらせ、作品に対する自らの反応を深化・拡充していく段階
- ③作品によって耕された自らの読みをまとめあげ、作品に対する意見を確立する段階
- ④自らの読みを他の人々の間に置き、自らの読みの特徴を他者の読みと比較するなかで明らかにする段階
- ⑤再び、自らの読みをかたちづくる段階

これは、文学的な文章を「読むこと」の学習指導において「学習者と作品とのあいだに葛藤を生み出し、初発の感想や意見を修正し、変容させていく」¹⁵⁾という山元の考えを具体化した指導過程である。

そこで、この山元の考えに田近が提唱する初読と再読による〈読み〉の成立・深化の過程も踏まえて、読みを再構成していく学習過程を、次ページ図1のとおり図式化する。

この読みを再構成する学習過程モデルは、①自分で作品を読み、その読みを書く「自分の読みをもつ過程」、②相互交流を通して、根拠となる叙述が同じでも読者によって人物の気持ちの捉え方が多様であることや人物の気持ちの捉え方は同じでもその根拠となる叙述は複数存在することなどに気付く「多様な読みに合う過程」、③相互交流での気付きを踏まえ自分の読みを振り返る「自分の読みを問い合わせ過程」、④これまでの学習を振り返り新しい読みを構築していく「読みを再構成する過程」の四つの過程からなる。このうち②、③の過程でワークシートに加筆・修正させる活動を仕組む。

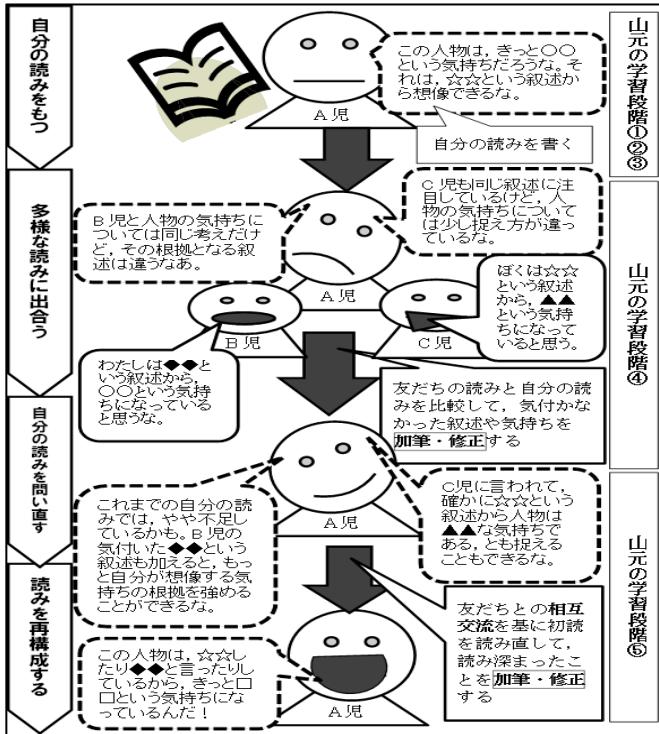


図1 読みを再構成する学習過程モデル

イ 加筆・修正を活性化するためのワークシートの工夫

本研究では、読みを相互交流する学習を通して、児童が今まで気付かなかつたより多くの叙述に気付き、関連付けながら読みを再構成する手立てとして、ワークシートに加筆・修正しながら読むという学習活動の充実を図る。登場人物の気持ちやその変化について読むためには、先述したように物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格を押さえながら複数の叙述を基に読むことが必要である。そこで本研究で用いるワークシートを「人物の気持ち変化シート」とし、図2に例示する。

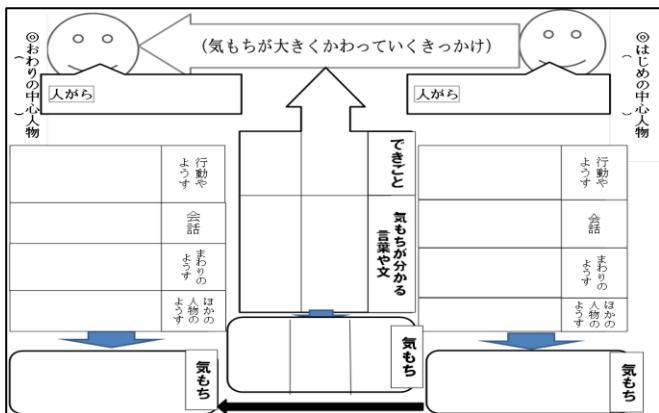


図2 人物の気持ち変化シート

このシートは次のような特徴をもつものとする。

①物語全体を通して読ませるために、作品全体の大まかな展開を一枚にまとめている。②人物の気持ちやその変化に焦点を当てて読ませるために、物語の初めの人物の気持ち、物語の終わりの人物の気持ち、その変化の枠組みを明確にしている。③複数の叙述を基に読ませるために、根拠となる叙述を見付ける複数の読みの観点を示している。なお、読みの観点については、「解説」並びに先述した研究2の成果を踏まえて、(人物の性格、人物の行動や様子、人物の会話、情景描写、人物同士の関係)を設定する。

ウ 読みを再構成する活動を充実させるための加筆・修正の進め方

図2のシートは単元を通して次のように使用する。

自分の読みをもつ過程では、物語の初めの時の登場人物の気持ち、物語の終わりの時の登場人物の気持ち、そして気持ちの変化について、読みの観点を参考に見付けた複数の叙述をそれぞれ付箋に記入させ、シートの該当の箇所に貼付させる。

多様な読みに合う過程では、どの叙述から登場人物のどのような気持ちを読んだのかを交流させる。そこで新たに気付いた内容を、自分の読みをもつ過程とは別色の付箋に記入・貼付させたり、付箋を置き換えさせたりするという形で加筆・修正させる。また、作品中の重要な叙述に焦点化させる発問をする等の手立てを講じて交流による学習の充実を図る。

自分の読みを問い合わせる過程では、自分の読みをもつ過程で書かせた付箋と相互交流の中で追加させた付箋とを関連付けることで、初読での自らの読みを問い合わせ、必要があれば新しい付箋に記入・貼付させたり、付箋を置き換えさせたりするという形で加筆・修正させる。

そして、読みを再構成する過程では、付箋の色や移動の跡から加筆・修正によって自分の読みが深まってきた過程を振り返らせながら、複数の叙述を関連付けさせて、交流後の自分の読みを文章にまとめさせる。以上のように付箋を用いた加筆・修正によって読みを再構成させていく。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

文学的な文章において、多様な読みに合う過程や自分の読みを問い合わせる過程でワークシートに加筆・修正させ、読みを再構成させる活動を取り入れれば、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法を、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	方法
○登場人物の気持ちやその変化について、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に自分の経験も結び付けて読む力を高めることができたか。	・プレテスト ・ポストテスト ・事前アンケート ・事後アンケート ・人物の気持ち変化シート ・変身ボックス
○加筆・修正によって読みを再構成する活動は、登場人物の気持ちやその変化について、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に自分の経験も結び付けて読む力を高めるために有効であったか。	

(1) プレテスト・ポストテスト

プレテストには「海からの手紙」（平成24年度広島県『基礎・基本』定着状況調査問題）を、ポストテストには「レタス畑のおくりもの」（平成23年度広島県『基礎・基本』定着状況調査問題）を課題文として用いる。いずれのテストも児童にとっては未習教材で、複数の叙述を関連付けて登場人物の気持ちやその変化を読み取る設問を取り上げた。それぞれのテストの設問に関する本県の通過率（プレテスト67.2%，ポストテスト57.5%）とも比べて、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高めることができたかを検証する。

(2) 事前アンケート及び事後アンケート

アンケートでは、4段階評定尺度法を用いて、登場人物の気持ちやその変化について複数の叙述を関連付けて想像して読むことに対する児童の意識を把握する。また事後アンケートでは、4段階評定尺度法を用いて、加筆・修正によって読みを再構成する活動は、複数の叙述を関連付けながら登場人物の気持ちやその変化を想像して読む力を高めることに有効であったかについても児童の意識を把握する。

(3) 変身ボックス

単元を貫く言語活動とした変身ボックスは、図3のように人物の気持ち変化シートから必要な情報を抜き出して立体化し、登場人物の気持ちやその変化を紹介したものである。

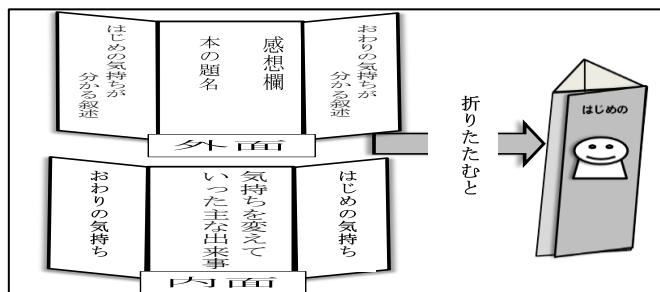


図3 変身ボックスの仕組み

児童は、人物の気持ち変化シートを使って相互交流する中で自分の読みに加筆・修正を行う。そして加筆・修正された自分の読みを再び見直して、作品全体の構造や叙述を問い合わせ再構成した読みを変身ボックスに表す。つまり変身ボックスは、児童の再構成した読みを評価することができるものである。

IV 研究授業について

1 研究授業の概要

- 期間 平成26年6月24日～平成26年7月4日
- 対象 所属校第3学年（1学級35人）
- 単元名 登場人物と自分を重ねながら読む～変身ボックスで人物紹介しよう～
教材文「海をかっとばせ」山下明生（「国語三上 わかば」光村図書 平成23年）
- 目標 場面と場面を関連付けながら、登場人物の気持ちやその変化を想像して読み、自分と比べながら人物に対する感想をもつことができる。
- 単元を貫く言語活動 登場人物の気持ちが変化する様子を、変身ボックスに書いて紹介する言語活動
- 指導計画（全8時間）

次	時	主な学習活動	学習過程モデル
一	1	○「自分の大好きな本に登場する人物を紹介する」という学習課題を設定し、学習計画を立てる。 ○「海をかっとばせ」を通読し、ワタルに対する感想を話し合う。	自分の読みをもつ過程
	2	○全文を自力で通読し、ワタルの変容を大まかに捉えながら、人物の気持ち変化シートに読み取ったことをまとめる。	
二	3	○共感できるワタルの性格や気持ちについて話し合い、ワタルの気持ちを想像して読む。	多様な読みに出会い合う過程 ↓ 自分の読みを問い合わせ直す過程
	4	○共感できないワタルの性格や気持ちについて話し合い、ワタルの気持ちを想像して読む。	
三	5	○ワタルの気持ちが高まった要因を話し合い、ワタルの気持ちの変化を想像して読む。	読みを再構成する過程
	6	○人物の気持ち変化シートを基にワタルの性格や気持ちを読み直し、ワタルの気持ちやその変化を「変身ボックス」にまとめる。	
三	7	○中心となる人物の変化に着目して読みできた作品について、人物を紹介するための「変身ボックス」にまとめる。	
	8	○「変身ボックス」を読み合い、作品の面白さを味わう。	

2 研究授業の結果分析と考察

(1) 登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力が高まったか

ア プレテスト・ポストテストによる分析

プレテスト・ポストテストにおける解答を広島県『基礎・基本』定着状況調査問題の解答類型を基に

分析した結果を、図4に示す。

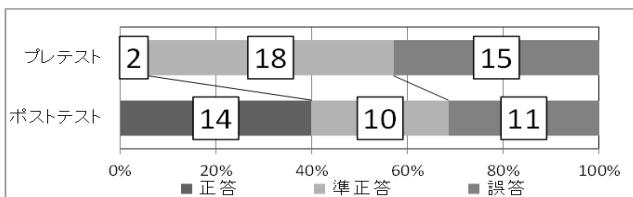


図4 プレテスト・ポストテストの結果

設問に対する通過率を調べると、プレテストでは57.1%，ポストテストでは68.5%と向上していた。これらを「基礎・基本」定着状況調査の本県の通過率を100として比較すると、プレテストでは84.9（-15.1），ポストテストでは119.1 (+19.1) と非常に高い伸びを示している。この設問ではプレテスト・ポストテストとともに、複数の場面の叙述を関連付けて登場人物の気持ちやその変化を読むことを求めていた。設問とは別に解答の根拠となる叙述についても問うた。プレポストでは5人の児童しか複数の場面の叙述に着目しておらず、そのうち2人のみが正答であった。一方、ポストテストでは17人が複数の場面の叙述に着目し、そのうち14人が正答であった。

これらのことから、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に登場人物の気持ちやその変化を読む力が高まったことが分かる。

イ 事前・事後アンケートによる分析

表4は「登場人物の気持ちやその変化を想像する根拠となる複数の叙述を見付けて読むこと」の児童の意識の変化を表している。

表4 登場人物の気持ちやその変化を想像する根拠となる複数の叙述を見付けて読むことの児童の意識

事後	よく当てはまる	やや当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	計(人)
事前					
よく当てはまる	12	3	0	0	15
やや当てはまる	4	11	2	0	17
あまり当てはまらない	1	1	1	0	3
全く当てはまらない	0	0	0	0	0
計(人)	17	15	3	0	35

事前・事後ともに肯定的及び否定的な回答の割合にあまり大きな変容は見られない。しかし振り返りの記述を見ると、研究授業前よりも、登場人物の気持ちやその変化の根拠となる叙述を複数見つけることに自信を持てるようになった児童が増えた。

表5は「登場人物の言動に対して、自分と結び付けて読むこと」の児童の意識の変化を表している。

表5 登場人物の言動に対して、自分と結び付けて読むことの児童の意識

事後	よく当てはまる	やや当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	計(人)
事前					
よく当てはまる	12	7	0	0	19
やや当てはまる	2	8(児童a)	0	0	10
あまり当てはまらない	1	4	1	0	6
全く当てはまらない	0	0	0	0	0
計(人)	15	19	1	0	35

(児童aの登場人物に対する初発の読み)
ワタルはなにがあってもあきらめないから好き。

(児童aの変身ボックス感想欄の記述)
ワタルはあきらめずに、こわいのも寒いのもがまんして、ひみつの特訓を自分から始めているので、すごいと思います。

児童aのワタルに対する見方の変容

事後アンケートでは肯定的な回答は増えた。ただ、「よく当てはまる」が減って「やや当てはまる」が増えている。そこで「やや当てはまる」と回答した児童aの授業での読みを分析する。

児童aは初読の段階では、登場人物ワタルのあきらめない一面だけを注目して読んでいた。しかし、授業で「自分がその状況だったら」という話合いを行う中で、加筆・修正を行い、読みを再構成する過程では、複数の叙述と自分の経験とを結び付け、ワタルの怖さや寒さも想像して読むことができた。このような記述が、「やや当てはまる」と回答した児童に多く見られた。

これらのことから、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力は、おおむね高まったと考える。

(2) 加筆・修正によって読みを再構成する活動は有効であったか

ア 人物の気持ち変化シートによる分析

表6は、人物の気持ち変化シートへの授業中における新たな加筆・修正の有無と、プレテスト・ポストテストの結果をまとめたものである。

表6 加筆・修正の状況とプレテスト・ポストテストの結果

加筆・修正の状況 テスト結果 プレとポストの比較	あり(人)	なし(人)
良くなった（ポストテスト正答・準正答）	17	1
変わらない（ポストテスト準正答）	6	0
変わらない（ポストテスト誤答）	4	2
悪くなった（ポストテスト誤答）	4	1

プレテストよりポストテストの結果が良くなったり児童群では、94.4%の児童が加筆・修正していた。

授業の中で加筆・修正する学習活動を行うことで、登場人物の気持ちやその変化について叙述を基に想像して読む力が高まったことが分かる。ただし、授業の中で加筆・修正した児童のうち、8人がポストテストで誤答であった。自力で複数の叙述を見付けることができなかつたと考えられる。

加筆・修正を行った児童のうち、プレテストでは準正答で、ポストテストで正答となった児童bの授業での様子を示す。児童bは、自分の読みをもつ過程では登場人物の気持ちを想像する根拠となる叙述を見付けられなかった。しかし図5に示すように、多様な読みに合う過程で、一人では気付けなかつた叙述(A)を加筆し、読みを再構成する過程で登場人物の気持ちを表すのによりふさわしい叙述(B)を自力で読み取って、それら加筆・修正した複数の叙述を基に人物の気持ちとその変化をまとめていた。

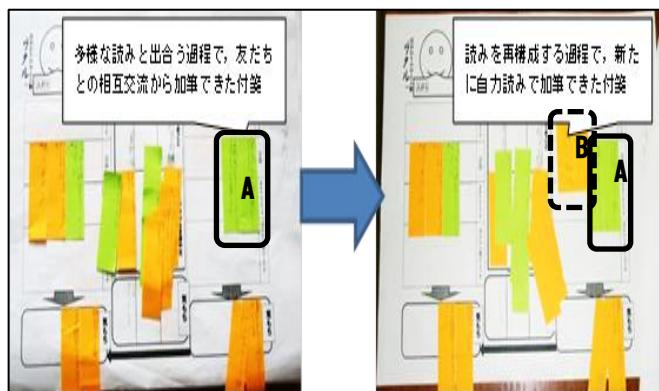


図5 児童bの「人物の気持ち変化シート」の加筆の変容
Aは会話及び心内語の叙述 Bは行動や様子の叙述

これらのことから、加筆・修正する活動が、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に登場人物の気持ちやその変化を読む力の育成につながったものと考える。

イ 人物の気持ち変化シートと変身ボックスとの比較による分析

人物の気持ち変化シートと変身ボックスを比較し、登場人物の気持ちやその変化を想像して読めたかを表7の判断基準で分析し、その結果を図6に示す。

表7 登場人物の気持ちやその変化を想像して読む力についての判断基準

基準	類型	評価規準例
A	1	初めと終わりのワタルの気持ちを、両方とも適切にまとめている。
B	2	初めのワタルの気持ちが、適切にまとめられていない。
	3	終わりのワタルの気持ちが、適切にまとめられていない。
C	4	初めと終わりのワタルの気持ちを、両方とも適切にまとめていない。
	5	初めまたは終わりのワタルの気持ちについて無記入である。

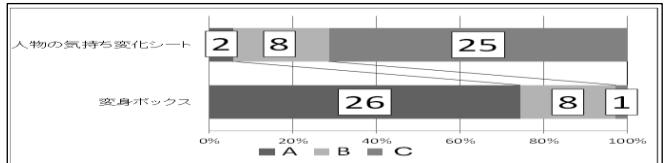


図6 登場人物の気持ちやその変化を想像して読む力

自分の読みをもつ過程では、人物の気持ち変化シートに登場人物の気持ちの変化を十分に記述した児童は少なかった。しかし、友だちと相互交流する中で加筆・修正した後に読みを再構成する過程では、複数の叙述を根拠に登場人物の気持ちやその変化を変身ボックスにまとめた児童が大幅に増えた。

次に、再構成の状況とプレテスト・ポストテストの結果をまとめたものを表8に示す。

表8 再構成の状況とプレテスト・ポストテストの結果

再構成の状況 (変身ボックス)	A評価 (人)	B, C 評価 (人)
テスト結果 プレとポストの比較		
良くなった (ポストテスト正答・準正答)	14	4
変わらない (ポストテスト正答・準正答)	5	1
変わらない (ポストテスト誤答)	4	2
悪くなつた (ポストテスト誤答)	3	2

プレテストよりポストテストの結果が良くなつた児童群では、77.8%の児童が適切に再構成を行っていた。授業の中で読みを再構成する活動を行うことによって登場人物の気持ちやその変化について叙述を基に想像して読む力が高まったことが分かる。ただし、授業の中で適切に再構成した児童のうち、7人がポストテストで誤答であった。自力で再構成することができなかつたと考えられる。

ア、イから加筆・修正によって自分の読みを再構成する活動は、物語全体から登場人物同士の関係や人物の性格も踏まえ、複数の叙述を基に登場人物の気持ちやその変化を読む力の育成に有効だといえる。

ウ 事前・事後アンケートによる分析

表9は「友だちの考え方いかして、自分の読みをまとめること」に対する児童の意識の変化を表している。

表9 友だちの考え方いかして、自分の読みをまとめることについての児童の意識

事後 事前	よく 当てはまる	やや 当てはまる	あまり 当てはまらない	全く 当てはまらない	計 (人)
よく当てはまる	15	1	1	0	17
やや当てはまる	8	6(児童d)	2	0	16
あまり当てはまらない	1(児童c)	0	0	0	1
全く当てはまらない	0	0	1	0	1
計 (人)	24	7	4	0	35

事前・事後ともに回答の割合にあまり大きな変容は見られない。しかし、研究授業前より友だちとの相互交流をいかしてまとめようと強く意識するようになった、と回答している児童は増えた。

児童cの振り返り記述から、多様な読みに出会う過程で加筆する活動が、自分の読みをもつ過程で気付けなかった新たな叙述を意識させることになったと分かる。また児童dの振り返り記述から、相互交流での加筆・修正を踏まえて自分の読みを再構成する活動で、複数の叙述を基に読み深めることができたと分かる。つまり加筆・修正を行わせることが、より多くの叙述に着目して読むことや読みを再構成することを活性化させたといえる。

(児童cの振り返り)

自分ででは思いつかない時、友だちの付箋を見て「これ、いいな」と思う文があれば書いてワークシートに貼っておいたから、変身ボックスにまとめる時のヒントになって役に立ちました。

加筆する活動に係る児童の振り返り記述

(児童dの振り返り)

友だちの付箋を見て「なるほど」と思うものがあったので、それを付箋に書き込んでおくと、登場人物の気持ちについて想像できなかつたこともちょっとずつ分かつてきてよかったです、と思いました。

読みを再構成する活動に係る児童の振り返り記述

また、事後アンケートのみ実施した「友だちの考えをメモしながら登場人物の気持ちを想像して読む活動の効果」の結果は、35人全員が肯定的に回答していた。単元後の振り返りにも、友だちの考えを知ることで、新たな叙述を根拠に自分の読みを問い合わせ契機になった、と記述していた。

以上のことから、友だちと読みを相互交流する中で加筆・修正によって読みを再構成する活動を行うことは、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高めることに有効であったと考える。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

文学的な文章において、加筆・修正によって読みを再構成する活動を取り入れることは、登場人物の気持ちやその変化について想像して読む力を高めることに有効であることが明らかになった。

2 今後の課題

- 授業において人物の気持ち変化シートに新たな加筆・修正を行ったり、適切に再構成して変身ボックスをまとめたりすることができたにもかかわらず、ポストテストでは誤答となった児童がいた。そのような児童に対して、登場人物の気持ちを想像する根拠となる叙述を自力で見付けられるようきめ細やかな支援方法を開発する必要がある。
- 本研究では、人物の気持ち変化シートに付箋を用いた加筆・修正によって読みを再構成する活動の充実を図ってきた。今後は、学習ノートを効果的に活用して、本研究での学習スタイルがより汎用性のある指導方法となるよう研究を進める。

【注】

- (1) 広島県教育委員会(平成26年)：『平成25年度「基礎・基本」定着状況調査報告書』 pp. 59-60を参照されたい。
- (2) 赤木一成(平成24年)：『広島県立教育センター平成24年度前期教員長期研修論文』 pp. 9-16に詳しい。
- (3) 熊野尚子(平成25年)：『広島県立教育センター平成25年度前期教員長期研修論文』 pp. 41-48に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年)：『小学校学習指導要領』東京書籍 p. 23
- 2) 文部科学省(平成20年)：『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社 p. 64
- 3) 水戸部修治(平成23年)：「『読むこと』の授業づくりをどう進めるか」『初等教育資料4月号』東洋館出版社 p. 51
- 4) 文部科学省(平成20年)：前掲書 東洋館出版社 p. 64
- 5) 山元隆春(平成23年)：「文学教育の研究」『新訂 国語科教育学の基礎』溪水社 p. 82
- 6) 田近淳一(2013)：『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版社 p. 55
- 7) 田近淳一(2013)：前掲書 p. 55
- 8) 田近淳一(2013)：前掲書 p. 143
- 9) 田近淳一(2013)：前掲書 p. 35
- 10) 田近淳一(2013)：前掲書 p. 193
- 11) 田近淳一(2013)：前掲書 p. 193
- 12) 山元隆春(平成23年)：前掲書 p. 114
- 13) 山元隆春(平成23年)：前掲書 p. 114
- 14) 山元隆春(平成23年)：前掲書 p. 104
- 15) 山元隆春(平成23年)：前掲書 p. 103

【参考文献】

- 全国大学国語教育学会編(2013)：『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書