

小学校国語科の物語文教材に用いられる動詞に関する一考察

教科書巻末資料の分析及び行動と心情の繋がりに着目した授業実践

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 古屋友己

I 問題の所在

「読解」とは、「文章（テキスト）に接触し、文章に内包された情報を、読者と書き手とが共有するコード（文章表現の規則や約束事）と読者の既存の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈するに至る、読者の一連の行為を指す概念」であり、「読者が書き手とコードを共有するためには、少なくとも文章で用いられている語彙と構造に関わった読解技能を身につけなければならない。」とされる。しかし、本研究に関わって、これまでの小学校国語科における物語文教材の授業スタイルの主流の一つである「三読法（通読、精読、味読）」について検討すると、その子らしい読み方が重視される一方で、児童に「どこに着目するのか」「どのように読むのか」という「語彙と構造に関わった読解技能」＝「読み方」を教えるということが疎かにされてきた側面があるのではないかと考える。

その要因として、授業場面における〈教材内容〉と〈教育内容〉への偏重があるのではないか。ここでいう〈教材内容〉とは、表現されている内容（筋・人物・場面・事件・主題など）について理解させることをめざす、いわゆる「教科書を教える」という考え方を指し、〈教育内容〉とは、道徳的価値観や規範意識に重きを置き、人間教育の要素を含んだ内容知を指す。授業において、教師がこれらの内容を重視する根底には、作品の世界をより豊かに深く理解させること

を第一義的な目標とする意識が働いており、さらに教科の枠を越えて、人間の真実や本質、さらに人間としての生き方などの価値的な部分を含んだ教育を施す意図が介在している。この点に関し、鶴田（2010）は「〈教科内容〉の部分こそ重点的に指導すべきである。〈教材内容〉や〈教育内容〉のレベルに偏ると、どんな国語学力が身についたのかははっきりしなくなるからである。」と言及している。

ここで、執筆者の小学校における国語科実践を振り返ってみると、その作品を通して、児童に何をどう教えたらよいかかわからずに授業を行ってきた。授業者に明確な目標がないので、必然的にその授業でめざす児童の姿やねらいがぼやける。その結果、授業が児童の「わかった」「なるほど」に象徴される自己肯定感と結び付かないという状況が生まれ、学びの実感を伴った授業展開ができずに苦慮してきた。換言すれば、これまでの執筆者の授業観は、指導書や朱書に沿った単元構成をし、心情を中心に問うワークシートをもとに、意図をもちずに場面で区切った進め方をし、教材の内容を理解させることに終始していたと邂逅する。その結果、児童は物語の内容を理解したとしても、「何ができるようになったのか」を実感することは少なかった。そして、そのことを問い返すこともせずに授業を繰り返してきたのである。

物語文教材には〈教材内容〉〈教育内容〉が内在している。それに目を向ける

のは自然な行為であるが、そこに〈教科内容〉の視点を授業者は常に持つべきであり、執筆者自らの実践史を振り返ってみても、〈教科内容〉への眼差しが不足していたことは否めない。このような問題意識を有し、まず次章で述べるように〈教科内容〉の一端を把握すべく、教材分析の観点整理を始めた。

II 教材分析の観点整理

〈教科内容〉の具体化に向け、分析批評をはじめとする所謂「学習用語」の研究を概観した。その研究の過程において、一つの問題が浮かび上がってきた。それは、国語教育研究の現状について、菅井（2020）が述べている「認知言語学と言語教育の連携という観点から見ると、英語教育や日本語教育との連携は積極的に推進されてきたものの、認知言語学と国語教育の連携は実績が少な」という点である。このことについて、具体的に教科書に掲載されている作品の一文から考えてみる。

「お手紙」（アーノルド・ローベル作 三木 卓訳 令和2年版光村図書小学校国語教科書2下）

- | |
|--|
| <p>A. かえるくんは、まどからゆうびんうけを<u>見</u>ました。</p> <p>B. かえるくんは、まどからの<u>ぞ</u>きました。</p> |
|--|

Aの「見ました」は、単純に「したこと」を表す(心情は読み取れない)動詞。一方のB「のぞきました」は、動作によって心情が表面化する動詞であると考えられる。果たしてこれらの動詞が持つ意味について、児童だけでなく、我々も着眼点として持っていたのだろうか。

菅井（2020）は、「物語を読むときに重要なのは、直接的には書いていないことを読み取らなければならない点にある。」と指摘している。またそれは、「行

間を読むというように、『全く書いていないこと』を想像して作り出すのではなく、あくまで実際の記述に基づいて解釈するというのが原則であり、このことが物語読解の重要なポイントとなる。」その中で、学習者が学ぶべきは、「間接的に表現された場合であろう。」としている。

以上の考察から、教材分析の観点整理の中で認知言語学の知見を活かした観点として着目したのが動詞である。

III 本研究の目的と手法（動詞に基づく分析・研究）

第I・II章をふまえ、本研究の目的を、「児童が物語文教材に向き合う際の着眼点の一つとして、『動詞』を捉えることで、作品の内容・表現をより深く理解できる授業実践の在り方を探る」とこととする。

ここで動詞の定義について確認する。『広辞苑』によると、動詞とは、「品詞の一つ。事物の動作・作用・状態・存在などを時間的に持続し、また時間的に変化して行くものとしてとらえて表現する語。多くの言語で述語の主要成分としての機能を果たす。」と解説されている。本研究では、この定義の中で「動作」に限定し、「人物がしたこと」への考察を進める。

平成29年告示小学校学習指導要領解説国語編では、〔思考力、判断力、表現力等〕「C読むこと」の指導事項に、低学年では「イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。」「エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」(p.69)が挙げられている。中学年でも同様に「イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。」(p.108)と明記され、登場人物の行動を捉え、具体的に想像することが指導の対象とな

っている。新たな学習指導要領下で行われる物語文教材の学習において登場人物の行動への着目は重視される。

続けて、研究手法について述べる。

研究1年目にあたる昨年度は、まず、心情が読み取れるか読み取れないかを基準とした動詞の分類を行う。次に、教科書の物語文教材にあたり、動詞の数を種類ごとに数える。そして、その割合を数値化し、傾向を探る。

本年度は研究2年目となるが、児童が自ら動詞に着目する際、教科書の巻末資料は手立てとして有効かを、掲載語数や動詞の分類の割合を数値化して考察する。

IV 昨年度の分析・研究 動詞の分類

1 動詞の3分類

第II章で示した例文をはじめ、物語文教材に登場する人物の行動を表す動詞は、大きく分けて3つに分類できる。なお、分類方法など詳細については本学教育実践総合センター研究紀要古屋・茅野(2020)を参照とする。

- A.単純に「したこと」を表す動詞(心情は読み取れない)
- B.人物の内面の心情を直接表した動詞
- C.動作によって心情が表面化する動詞(間接的に読み取れる)

2 新たな分類と基準の明確化

(1)「A.単純に『したこと』を表す動詞」の分類

この動詞の分類に関しては、人称視点の振り分け方が応用できるのではないかと考えた。そこで、井関(1972)を参考にした。ここで提唱される三人称視点は全知、限定、客観の3つに分けられる。特に、心情を含まない「客観視点」は、単純に「したこと」のみを対象としている。そこで、「客観動詞」という分

類名を自作し、そこにAの動詞群を集約することにした。

(2)「B.人物の内面の心情を直接表した動詞」の分類

山岡(2000)は「感情動詞」という分類を「感情表出動詞」「感情変化動詞」「感情描写動詞」の3つに細分化している。この3つの動詞群を、山岡は意味特徴の観点から再度分類を図り、思考・情意・感覚・知覚の4つにわけている。この中で「情意」に着目し、【内的情態動詞】から思考・感覚・知覚を除いて、今回の研究対象である「心情を表す動詞」のみに焦点をあてた動詞の分類名として、【情意動詞】を自作し、そこにBの動詞群を集約することにした。

(3)「C.動作によって心情が表面化する動詞」の分類

先に菅井(2020)の、「物語を読むときに重要なのは、直接的には書いていないことを読みとらなければならない点にある」、「その中で、学習者が学ぶべきは、間接的に表現された場合であろう。」(下線は執筆者)という論考を紹介した。言い換えれば、菅井(2020)は、〈文字通りでない意味〉を読み取らなければならないということを主張している。この指摘をふまえ、【間接的な意味をもつ動詞】という分類名を創り出し、そこにCの動詞群を集約することにした。

次章では、この3つのカテゴリーに、教科書に掲載されている物語文教材で扱われている全ての動詞を振り分け、その特徴や傾向を探る。

V 教科書掲載の物語文教材における動詞の調査・分析(分類)

1 調査・分析する際の留意点

調査対象としたのは、令和元年度に使用されている小学校国語教科書5社に

掲載されている物語文教材 193 編である。その作品に用いられている動詞を、3つのカテゴリーに分類する。心情が読み取れる動詞がどのくらい掲載されているかを数値化することで、学年の傾向や特徴を掴むことができ、その結果を教材研究に生かせると考える。

2 動詞の調査・分析の結果

(1) 分析結果一覧

表 1 分類結果一覧

出版社	客観動詞	情意動詞	間接的な意味をもつ動詞
光村図書	39%	21%	40%
教育出版	35%	18%	47%
東京書籍	32%	20%	48%
学校図書	36%	17%	47%
三省堂	34%	19%	47%
平均	35.2%	19%	45.8%

上記の表 1 分類結果一覧から、教科書に掲載されている物語文教材は、平均して、実に 65%も【情意動詞】と【間接的な意味をもつ動詞】を合わせた「心情が読み取れる動詞」が使われていることが判明した。ただし、この分析段階では情意動詞の中に知覚や思考を表す言葉も含まれていることを断っておく。

(2) 結果の考察と課題

心情を読み取れる動詞が 6 割以上を占めているという結果から、児童が動詞に対する着眼点を持つことができれば、人物の心情を読み取る手立てが、さらに増えると言える。

VI 今年度の柱立て 教材知と実践知

昨年度の研究結果を受けて、今年度は教科書分析をさらに深めること。蓄積した理論に基づく実践を積むことに取り組み。具体的には、次の言葉を自作して

柱立てとする。

- ・教材知
教材にアプローチすることを指す。教材及び教科書について分析し、授業者自身が知ることを目指す。
- ・実践知
授業にアプローチすることを指す。昨年度築いた分析の観点で教材を見つめ、それに基づく授業実践を目指す。

VII 教材知 教科書巻末資料の分析

1 分析の経緯と目的

Vの分析の結果、教科書掲載の物語文教材には 65%も「心情が読み取れる動詞」が使われていることが明らかとなった。そこで、児童が自ら動詞に着目するための手立てはないかと考え、児童に身近な教科書、特に巻末資料に着目し、分析した。巻末資料に掲載される言葉は、考えを伝えたり、説明したりする際の使用語彙を増やす手立てとして示されている。これらの言葉の、物語文を理解する際の手立てとしての有効性を調査、分析、考察した。

2 調査・分析する際の留意点

調査対象としたのは、令和3年度に使用されている小学校国語教科書 4社に掲載されている以下の巻末資料である。

- ・光村図書「言葉のたから箱」
- ・教育出版「学ぶときに使う言葉」
- ・東京書籍「言葉の広場」
- ・学校図書「言葉の部屋」

これらに掲載されている言葉を、以下の3点に留意し、分析する。

- ①巻末資料から動詞のみを抽出し、その合計とIVの3分類ごとの語数を出す。
- ②会社ごとにカバー率を算出する。巻末資料で掲載されている言葉のうち、いくつが物語文で用いられているのか。また、他社の巻末資料で掲載されている言葉はどの程度カバーできて

いるのかを数値化する。

- ③算出された割合から、児童が自ら動詞に着目するための手立てとなり得るか、数値から考察する。

3 調査・分析の結果

(1) 結果一覧

表2 巻末掲載の動詞の総数と内訳

分類名	語数
客観動詞	146
情意動詞	95
間接的な意味をもつ動詞	48
合計	289

上記の結果となった。客観動詞が多く、次いで情意動詞となっているこ

とから、読んで、見て、直接理解できる語が掲載されていることがわかる。

表3 自社掲載作品カバー率

会社名	カバー率
光村図書	21%
教育出版	43%
東京書籍	41%
学校図書	51%

表3は巻末掲載の動詞が自社掲載の物語文でどのくらい掲載されているかの割合である。4~5割が多い中、光村図書は2割という結果となった。なお、三省堂については該当の巻末資料が無いため、含まれていない。

表4 会社を横断した全体のカバー率

動詞	掲載社数	光村	教育出版	東京書籍	学校図書	三省堂
TOTAL	掲載語数	106	109	115	123	112
289語	カバー率	37%	38%	40%	43%	39%
分類別カバー率						
146語	客観	67	59	68	71	67
		46%	40%	47%	49%	46%
95語	情意	22	32	29	34	24
		23%	34%	31%	36%	25%
48語	間接	17	18	18	18	21
		35%	38%	38%	38%	44%

表4は教科書会社を横断して捉えたカバー率である。全289語の内、平均で4割程度を網羅していることがわかる。また、分類ごとの割合も総数に比例して客観動詞が多く、次いで情意動詞、間接的な意味をもつ動詞の順となっている。

(2) 結果の考察と課題

上記の結果から、巻末資料に掲載される動詞の語数は、客観動詞が多い一方で、間接的な意味をもつ動詞はその3分の1程度の少ない語数であることがわかった。また、巻末資料に掲載される動詞289語のうち、物語文では、その4割程度しか網羅できていない。物語文での

カバー率が低いと言える。間接的な意味をもつ動詞は、物語文の授業において読みの深まりやズレを生む語である。しかし、実際には半分も網羅できていない。ここに、児童が自ら言葉に立ち止まることができず、読み流してしまっているという課題の一因を見ることができるといえる。

このように、巻末資料の言葉は必ずしも物語文で用いられる言葉と関連性があるわけではないことが明らかとなった。よって、巻末資料に掲載される動詞は、物語文において、児童が自ら動詞に着目し、読みを深めるための手立てとして十分とは言えない。

VIII 実践知 授業実践

1 昨年度の実践から

昨年度、光村図書4年下「ごんぎつね」で単元実習を行った。登場人物の行動描写に着目し、行動の連鎖を追うことで、その移り変わりから心情の変化を読み取った。しかし、今年度も「ごんぎつね」の授業を構想する上で、これまでの分析段階で欠けていた2点に気付いた。それは、必ずしも行動同士が直結するとは限らないことと、図1のようにその間に何かが入る可能性があることである。

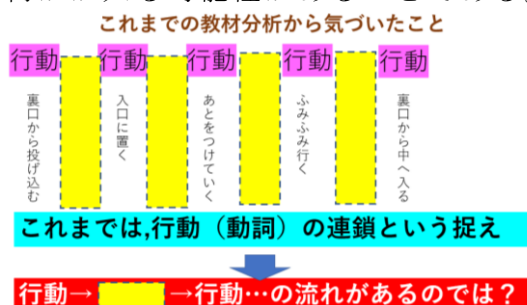


図1 これまでの教材分析と課題

そこで、授業では次の2つのねらいを設定する。

- ・行動描写を、広義の意味での「動詞」と捉えることができる。
- ・行動だけでなく、その前後の叙述、特に心情描写に目を向けることで、物語を一連の流れとして捉えることができる。

2 学習指導要領の変遷から見る意義

実践するにあたって、「行動」と「心情」が学習指導要領解説国語編においてどのように扱われてきたのか、その変遷を調べた。表5がその一覧である。

平成元年版では「人物の気持ち」が全学年で挙げられている。それが平成10年版では「人物の心情」という表記で高学年で扱われるようになった。平成20年版になると、中学年で「人物の性格や気持ち」、高学年で「人物の相互関係や心情」として「心情」が扱われている一

方、低学年で初めて「人物の行動」と表記された。その後、平成29年版では「人物の行動」が中学年にも表記されるようになり、「人物の気持ちの変化や性格」と両輪の形で扱われるようになった。

表5 学習指導要領 指導事項の変遷

	低学年	中学年	高学年
平成元年	オ 場面の様子 カ 人物の気持ちや場面の様子	カ 人物の性格や場面の情景 人物の気持ちの変化や場面の移り変わり	オ 人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写
平成10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
平成20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	ウ 登場人物の相互関係や心情 場面について
平成29年	イ 場面の様子 登場人物の行動 内容の大体 エ 場面の様子 登場人物の行動	イ 登場人物の行動や気持ち エ 登場人物の気持ちの変化や性格 情景 登場人物の移り変わり	イ 登場人物の相互関係や心情 エ 人物像 物語などの全体像 表現の効果

このように、当初は「人物の気持ち」の読解に重きが置かれていたこと。そこに「人物の行動」という観点が加わったのは比較的最近であること。そして、現在はその両方が指導事項として挙げられていることがわかる。

以上のことから、「行動」と「心情」に着目することは、指導事項と整合性がとれており、そこをねらいとして授業を構想することには意義があると言える。

3 単元実習

(1) 授業の実際

まず、ごんの行動描写に注目した。図2のように行動の移り変わりを読むことで、児童は、兵十に対する物理的、心的距離の変化に気付くことができた。そして、書かれていない心内語を想像した。たとえば、月のいいばんの場面での「後をつけていく」→「ついていく」→「かげぼうしをふみふみ行く」という叙述からは「自分だと気づいてくれるかな。」という期待と落胆を読み取っていた。同時に、物理的距離の接近から人に対する警戒心の緩みを。一方で最後も「うら口から」入っ

ていることから、まだ用心している心情を想像していた。このように、捉え方のズレを交流し、想像を楽しむことができた。

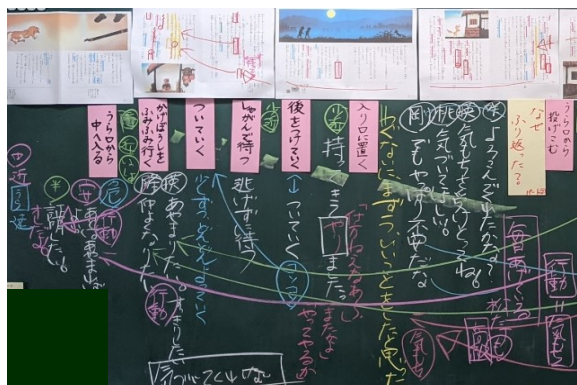


図2 行動の移り変わりと心内語

また、ごんの行動を赤色、心内語（心情）を黄色。兵十の行動を青色、心内語を緑色でそれぞれ線を引く活動も行った。すると、図3のように行動や心情が集中している箇所があることを視覚的に捉える児童の姿が見られた。

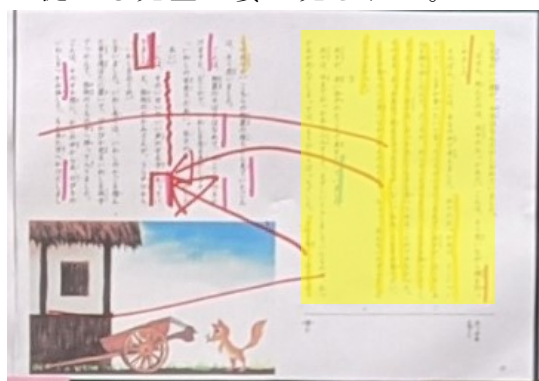


図3 心情描写が集中した段落

これを物語全体で捉えたものが図4である。そこから児童は次の二つの点に気付いた。

一つ目は、物語の大半が赤色と黄色で覆われていることから、語りの視点がごんにあったということである。一方で、終盤では青色や緑色が集中していることから、兵十の目線で語られるようになっている。語りの視点が変化していることと、その分岐点を捉えていた。

二つ目は、色が交互に並ぶ構図になっているということである。特に前半部は赤色→黄色→赤色→黄色となっていることから、ごんの行動→心情→行動→心情という並びになっていることに気付いた。色分けをして視覚的に捉えることで、行動→心情→行動のつながりと、内容のまとまりをつかむことができた。



図4 色分けによる視覚的な捉え

また、図5のように、視野を行動の外に広げることで、その前後の心内語を行動の根拠として捉える姿も見られた。

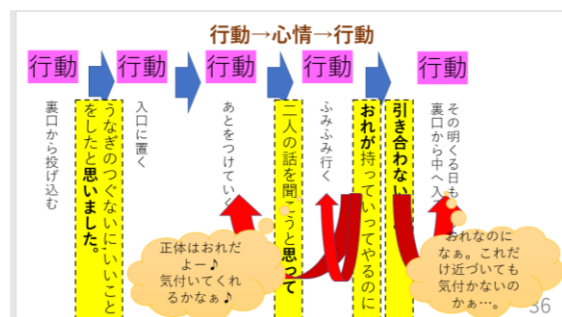


図5 心内語を行動の根拠とする捉え

(2) 単元を終えて

以上のことから、次の3つ児童の姿が明らかとなった。

- 色分けすることで物語の構図を視覚的に捉え、語りの視点の変化に気付く。
- 心内語を根拠とすることで、読み取った間接的な意味の妥当性を高める。
- 行動の前後の心内語に着目することで、点と点を線で結ぶように、物語全体を一連の流れとして捉える。

このことから、行動だけでなく、前後の心情描写とのつながりをおさえる

ことは、児童の読みを深めることにつながると結論付ける。

IX 本研究の成果

2年間の継続研究として「児童が物語文教材に向き合う際の着眼点の一つとして、『動詞』を捉えることで、作品の内容・表現をより深く理解できる授業実践の在り方を探る」という目的で本研究に従事してきた。その結果、以下の点を研究成果として示したい。

1年目は、国語科学習に向けた教材研究の一助となるよう、動詞の再定義を行い、新たな分類を見出した。そして、【客観動詞】，【情意動詞】，【間接的な意味を持つ動詞】という分類を設けた。この基準で教科書の物語文教材を分類すると、【心情が読み取れる動詞】は、実に65%もあることがわかり、本研究に意義があることを裏付けた。

これを受けて2年目は、教材知と実践知という2つの柱立てで分析、実践に取り組んだ。まず、教材知について。教科書分析の結果、動詞に関わる教科書の構成の傾向を顕在化することができた。巻末資料掲載の動詞は289語だった。内訳は客観動詞が最多。次いで、情意動詞、間接的な意味を持つ動詞であった。しかし、巻末資料の言葉と物語文に掲載される動詞との間の関連性は薄く、物語文だけでは、その半数も網羅できないことが明らかとなった。

次に、実践知について。行動だけでなく、その前後の心情描写に着目した。行動と心情を色分けする活動から、児童は内容のまとまりと語りの視点の変化を捉えた。また、前後の心内語を行動の根拠とすることで、動詞から読み取った間接的な意味の妥当性を高める姿も見られた。

このことから、人物の行動や動作だけでなく、前後の心情描写に着目する

ことが、物語を一連の流れとして捉えることにつながり、児童の読みを深める手立てとなることが証明された。

X 引用・参考文献

- ・井関義久（1972）『批評の文法 分析批評と文学教育』大修館書店 pp.253-254
- ・工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト ―現代日本語の時間の表現―』ひつじ書房 p.70 pp73-77
- ・新村出（2018）『広辞苑 第七版』岩波書店 p.2055
- ・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
- ・菅井三実（2020）「〈文字通りでない意味〉の観点から見た物語読解と対人コミュニケーション」『ことばから心へ 認知の深淵 吉村公宏教授退職記念論文集』米倉ようこ 山本修 浅井良策編 開拓社 pp.387-388 p.395
- ・鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育―新しい解釈学理論を手がかりに― 学文社 p.454
- ・山元隆春（2018）「25 読解」『国語教育指導用語辞典』第五版 田近洵一 井上尚美 中村和弘編 教育出版 p.60
- ・山岡政紀（2000）『日本語の述語と文機能』くろしお出版 p.177 p.178/p.192