

21	西尾	佐久島しおさい学校	ナカウチ エツコ 氏名 中内悦子
----	----	-----------	---------------------

分科会番号	1	分科会名	国語教育
-------	---	------	------

研究題目 叙述にもとづいて心情の変化を読み取ることができる子の育成
—2年国語『お手紙』—

1 仮説と手だて

仮説1 自分の生活経験と重ねて考えれば、登場人物の立場に立って心情を想像することができるであろう。

手だてア 学校生活の中で、友達との関わり合いの場면을教師が意図的に言語化したり、手紙を書いたりもらったりする経験を設定する。

仮説2 音読や一人読みを通して叙述に着目できれば、根拠をもって想像し、自分の意見をもつことができるであろう。

手だてイ 授業の始めにダウト読みを行い、言葉に着目できるようにする。また、同じパターンのお話型で一人読みをしたことをノートに書くことができるように、一人一人と対話をしながら書く練習をする。

仮説3 話し合いの型を提示し、切り返しの発問の言葉とタイミングを工夫すれば、意見が活発化し、物語の内容を深く追求することができるであろう。

手だてウ 発言の段階を示し、スモールステップで認める。授業の始めには、思考・判断・表現の基準となるルーブリックや、「つけたし」「違って」などの発言の始まりのヒントとなるキーワードを毎回提示する。

手だてエ 子供たちの発言の傾向を予想し、考えたくなるような切り返しの発問を事前に用意しておく。表面的な意見がある程度出たところで、深い読みにつながるような切り返しの発問をする。

2 実践

(1)生活経験と重ねて考える(仮説1:手だてア)

本教材では、「かえるくん」が親友の「がまくん」に手書きの手紙を書き、それを「かたつむりくん」が直接持参しゆっくり届けるというストーリー展開になっている。メールやSNSで簡単に手紙を送ることができる現代においては、「手書き」「直接届ける」ということがいまいち実感できない児童も多い。非現実の世界を物語上で味わうことで、その世界観を知る面白さを知ることができるが、本単元では、低学年の児童の発達段階に合わせて、想像するためのある程度の経験の土台を作りたいと考え、「仮説1」について「『親友』という感覚の言語化」と「手紙をもらうこと、あげることについての感覚の体験」という二点の手立てについて検証を行った。

①「親友」についての感覚を言語化する

子供たちの学校生活を観察してみると「友達」よりも更に仲の良い「親友」という状態に見える児童もいるが、子供たちの中に「友達」「親友」という言葉の区別はついていないように思えた。そこで、学活や道徳などで、友達と仲良くするためにはどうしたらよいか、けんかをしたらどのように行動すればよいか、などのテーマについて話し合った際に、「こういうのを「親友」っていうのだろうね。」などと教師から言語化して価値づけた。また、「とても仲の良い友達」という言葉が子供から出た際には、「それは何というの。」と問い返すことで思考を促した。授業や休み時間の中で、親友と呼べるような場面を見かけた際には、それを意図的に教師が言語化し、また、子供の言葉でも言語化できるような促しをした。教師の言葉に反応して「私たち親友だね。」と言ったり、笑顔になったりする姿が見られたが、目に見えて大きな変化があったわけではなく、この時点では「手だてア」は有効であったとははっきり言える段階にはなかった。

②手紙をもらうこと、あげることについて、心情を想像する

「手紙」についても「親友」の感覚と同様に経験の下地を身につけさせたいと考え、生活科の町探検の授業の中に手紙を書く場面を設定した。地域の店舗に見学に行き、インタビューをしたお礼として、手書きの手紙を書く際に、「どんな手紙をもらったら嬉しいだろう。」と子供たちに問いかけ、手紙をもらう立場について想像する場を設定した。子供たちは、「ていねいに書いてあったら嬉しい。」「ありがたい気持ちを込めていたら嬉しい。」「手紙をもらったらそれだけで嬉しい。」などと本単元につながる発言をすることができており、「手だてア」は有効であったといえる。

(2)叙述にもとづいて考えるためのダウト読みと一人読み(仮説2:手だてイ)

①叙述や挿絵の違いに着目するための「ダウト読み」

教師が範読をしながらわざと間違えることで、子供たちは「いつ間違えるのだろう。」「どこで間違えるのだろう。」とわくわくしながら集中して文字を目で追いかけることができた。「二人とも」と本文には書いてあるところを「一人で」とわざと間違えると、子供たちは笑顔になりながら一斉に「ダウト。」と言いながら挙手をした。ここで、「一人じゃなくて。」と投げかけると、「二人とも。」と子供達は本文に書いてある正しい言葉を嬉しそうに答えた。ここで教師の出として、ただ正解を言わせるだけではなく、「一人じゃなくて、二人ともなんだね」と強調して印象付けることで、叙述に着目をさせた。また、「親友」と本文には書いてあるところを「友達」と敢えて間違えると、子供たちは当然違うといった様子で、笑顔で「ダウト」と答えていた。「どうして『友達』じゃなくて『親友』って書いてあるんだろうね。」と投げかけると、「ただの友達じゃなくて、ものすごく仲がいい友達だから。」と言語化することができていた。教師側が敢えて間違えることで子供たちが本文の言葉の違いを味わいながら、叙述に着目することができており「手だてイ」は有効な手立てであったといえる。

②叙述の引用に慣れるための一人読み

がまくんやかえるくんの心情を考えてノートに書く際には、「「…」と書いてあるから、「…」という気持ちだと思います。」という毎回同じ話型を示し、教科書の本文から根拠を探することができるようにした。小学2年生という発達段階を考慮し、ページと行を書くことが難しい児童は、

まずは引用する言葉を抜き出すことに焦点化をした。初めのうちは、心情とは関係のない文章を引用したり、文章と心情がリンクしなかったりしていた。しかし、ノートを持ってきた子供と一対一で「これは誰が思っているの。」「どうしてここに(引用を)したの。」等と対話をしながら一つ一つ確認していくことで、子供が書きたかったことと書いたこととのずれを修正することができた。正しく引用できている児童については、それを認め、時間内にできるだけたくさん心情を表す言葉と心情を探るように促し、書ける子は更に読み取りを深めることができるようにした。国語があまり得意ではない子供も、方法が分かると意欲的になり、教科書の本文から集中して根拠となる叙述を探して心情を読み取ろうとする姿が見られ(資料1)、このような実践から、「手立てイ」は有効であったといえる。



集中して一人読みをする様子(資料1)

(3)意見を活発化させるための型と切り返し(仮説3:手だてウ、エ)

①発言のスマールステップとキーワードの提示(手だてウ)

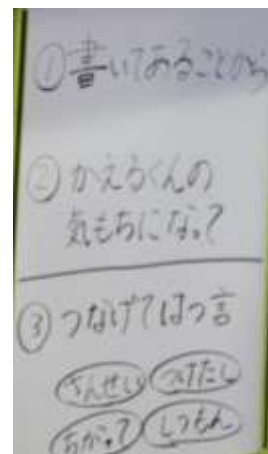
国語科以外の教科でも話し合いをする際にはいつも同じ向かい合わせの机の隊形を取り、話し合い(本校では仲間トークと呼んでいる)をし、「仲間トークでは全員発言ができるといいね」と日頃から伝え、「言葉が違ってもいいから、自分の言葉で全員発言しよう。」という雰囲気を作った。

また、場面の読み取りの際には、第一場面から同じパターンで読み取りを行った。同じパターンで読み取りを行うことで、普段は何と言っているかわからずに挙手を迷ってしまう児童でも、見通しをもって安心して授業に臨むことができた。

そして、発言の仕方にもスマールステップを設けた。まずステップ1は賛成する意見に最後にネームプレートを貼るだけ、ステップ2は話型に沿ってノートに書いた自分の意見を読み「自分の意見をもつ」ということにした。自信をもって自分の意見を出せるようになった児童は、他の児童の発言を聞き、自分の書いたものと比べながら、意見を関連付けてだんだんと発言できるようになっていった。その後、ステップ3は「〇〇さんに賛成で、△△(友達と同じ言葉)です。」ステップ4は「〇〇さんにつけたしで、××(自分の言葉で)です。」といったように、一人読みでノートに書いていないことでも、話の流れを見て発言をつけ足したり、少し違う自分の意見を言ったりすることができるようになっていった。子供に合わせてステップの段階を示したことで、発言のハードルを下げ、どの子も、次のステップがわかるようになっていった。

さらに、意見を関連付けさせるために、授業の最初に示すルーブリック(資料2)にも、「つなげて発言(賛成、つけたし、違って、質問)」という言葉は毎回同じパターンでホワイトボードに書いて提示した。子供たちは、だんだんと、ただ書いたものを読むだけでなく、「〇〇さんにつけたしで…」と関連づけて話すことができるようになってきた。意見につけたしをする児童もいれば、読み取りの根拠となる文章につけたしをする児童もおり、「今の言い方がいいね。」と認めることで、叙述にもとづいて、友達の見解に関連付けて意見を言うことができた。

このように全体の意見が活発化していったことから、「手立てウ」は有効であったと言える。

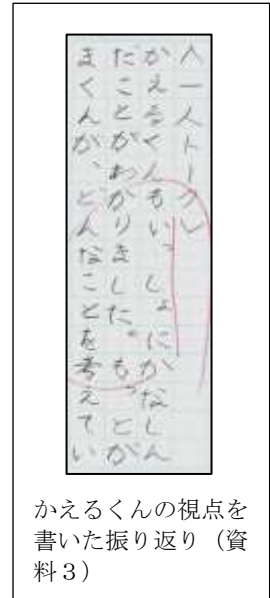


ルーブリックとキーワードの提示(資料2)

③「幸せ」という概念の難しさについて、深めるための切り返しの工夫（手だてエ）

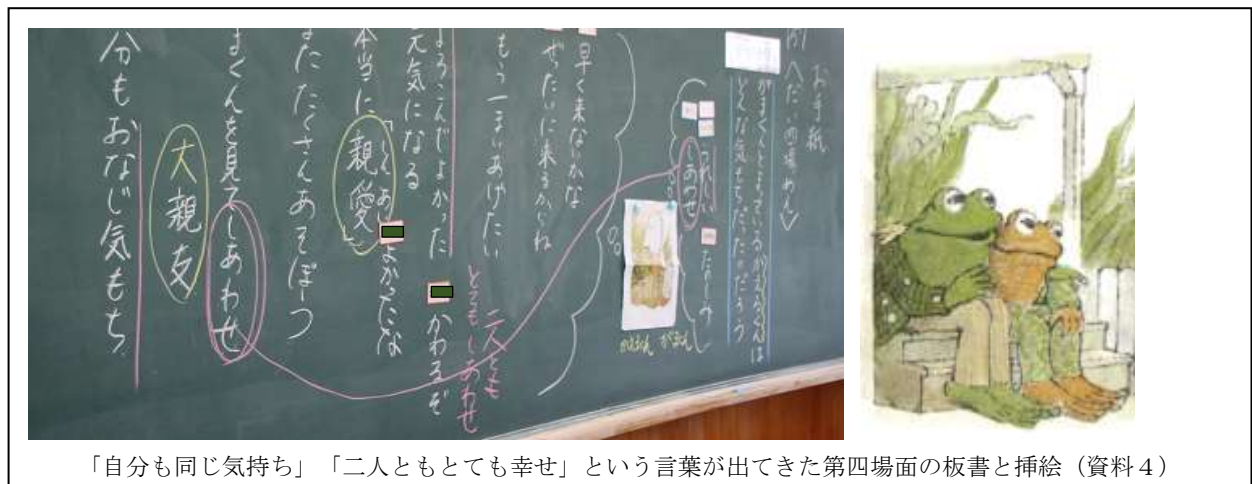
本教材は、手紙をもらったがまくんが幸せな気持ちになる「友情」の物語であるが、更にもう一步読み深めていくと、友情という言葉に留まらず、手紙をあげたかえるくん自身も幸せであるという視点が見えてくる。「時間を共有する幸せ」や「他者貢献の幸せ」という心情を読み取ることができるのである。しかし、小学校2年生の児童にとって、抽象的な「幸せ」という概念を言葉で表現し、話し合い活動で読み深めることはハードルが高い。しかし、仲の良い友達と一緒に遊んだときに感じた楽しさや、困っている友達を助けたいという自然な思い、助けた後の満足感などは、小学校2年生の児童であっても無意識に体験している児童がほとんどある。そのような日常で感じている「幸せ」を、この教材に出てくる「幸せ」と関連付けて、登場人物のがまくんとかえるくんが、どのような幸せを感じていたのかを読み取ることで、より深く登場人物の心情を読み取り、今子供たちが生活している現実の世界とは少し異なる物語の世界観を心から味わうことができるのではないかと考えた。

物語の序盤となる第一場面では、手紙をもらえないがまくんの「ふしあわせ」という気持ちについて話し合った。挿絵のがまくんが下を向いていることに気づいて「悲しそう」と発言したり、自分の生活経験と重ね合わせて、「みんなが手紙をもらっているのに、僕だけ手紙がもらえなかったら悲しい」と考える子供もいた。「悲しい」「つらい」「残念」といった言葉は出てきたが、子供たちの知っている言葉に留まっていた。「がまくんはとても悲しかったんだね」と「がまくん」の「ふしあわせ」な気持ちを押さえた上で、「どうして、そんな悲しい気持ちのがまくんと一緒にかえるくんは座っていたのかな」と「かえるくん」側に視点に移るように問うと、子供たちからは、「かえるくんも一緒に悲しんだ。」「ちょっとでも悲しくならないように一緒に座ってしゃべってあげた」「がまくんに元気になってほしかったと思う。」と、他者を思いやる気持ちを授業の最後の振り返り（一人トーク）で言葉にすることができていた。（資料3）



山場となる第四場面でも、子供達から出るであろう意見と、どの場面で教師がどのように出るかをある程度想定した上で授業構想を練った。これまでの「がまくん」側の気持ちをしっかりと押さえた上で、「かえるくん」側の心情を理解するための意見を深める手助けとして、「なぜ手紙をもらっていないかえるくんも幸せなんだろう。」「手紙が来ることも中身も話してしまったのに、なぜ4日も待てたのかな。」と切り返し、視点を「かえるくん」に移して考えさせた。授業開始時の一人読みでは、「友達だから」「がまくんに喜んでもらいたいから」とがまくんの幸せのために書いたという発言が多かったが、視点をかえるくんに変える切り返しの発問をしたことで、「がまくんと一緒にいるかえるくんも、自分も同じ気持ちで幸せだった。」という時間を共有する幸せや、「親友のためにしてあげて、二人とも幸せだから待てた。」という他者貢献の幸せという視点にも一部の児童は気づくことができていた。（資料4）

切り返しの発問をしたことで、「幸せ」という抽象的な概念についてもより深い意見が出てきたことから、手立てエについても有効であったと言える。



3 成果と課題

今回の実践で、小学校2年生という発達段階で、経験の少ない事柄であっても、教師が意図的に状況を言語化したり、授業の中で体験したりする場を設定することで、より物語を想像しやすくなることがわかった。また、普段あまり意識はしていないが、自分たちの友達関係について考え、物語の場面と重ね合わせて想像することで、物語を読むことの内容的価値を実感することができたと思う。また、授業の始めにダウト読みを通して楽しみながら自然に叙述に着目できるような導入を取り入れたり、叙述に根拠をもって同じパターンで読み取ることができるように一人一人と対話をしながら練習をしたりすることを通して、言葉に着目することを定着させたことで、ただの想像にとどまらず、自然に言葉に返ることや、国語的技法を通して内容を味わうこともできていた。また、子供たちにとって難易度が高いと思われた「幸せ」についての概念についても、教師側が子供の意見を予想しておいて視点を移すような発問の切り返しの工夫をしたり、発言のスムーズステップを設けたりすることで自信をもって発言することができていた。

課題としては、教師が教材研究を進め、物語の深い読みに気づくほど、子供たちに気づかせたい思いとのギャップが生まれてしまうことである。教師同士の話し合いにおいても、内容的価値に対する議論は深まったが、発達段階に応じた身に着けるべき国語的技法とそのバランスについての調整が難しいと感じた。また、本実践では、一部の児童が気づいた深層的な意見を他の児童も聞いて共有するにとどまったが、どの児童も自ら気づくことができるような手だてがあると更に良いと感じた。