

# 叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像する子どもの育成

—2年「お手紙」・3年「ちいちゃんのかげおくり」の学習を通して—

長岡市立阪之上小学校

岩内 貴寛（平成29年度）

## 主張

登場人物の行動や気持ちを考える学習問題に対して、自分の考えの根拠となる叙述を明確にする場を設定する。その上で、ワークシートに吹き出しを用いて書くかノートに三角ロジックを用いて書くかを自己選択させ、問題解決の根拠を基に自分の考えを話し合う活動を組織する。1時間の終末には、登場人物の行動を理解できたかを数値化し、その理由を考えさせる場を設定する。それにより、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像することができるだろう。

## I 研究主題設定の理由

令和4年度全国学力・学習状況調査では「人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」に課題が見られた。令和6年度の調査で改善傾向が見られるものの、依然として重要な指導事項として指導の充実が求められている。こうした中、大塚(2024)は文学的な文章の「読むこと」の授業改善に向けたポイントとして「物語の全体像は、登場人物や場面設定、個々の叙述などを基に、その世界や人物像などを豊かに想像することで捉えられる。(中略)物語全体を捉えられるようにしたり、着目した叙述を基に考えたことを交流する場面を設定したりすることが効果的である。」と述べている。このことから、叙述を基に思考を表出する学習活動を意図的に組織した学習活動をデザインすることで、全国学力・学習状況調査から見える課題を解決することにつながると考える。

これまでの私自身の指導を振り返ると、登場人物の行動や気持ちを想像する中で、根拠となる叙述を明確にしない考えに対し、「どこからそう考えたのか。」と問い返し、叙述に返すことを大切にしてきた。この問い返しにより、叙述に立ち返って考える姿が見られた。しかし、教師が問い返さないと、叙述を基に考えを述べるできない子どもの姿があった。

そこで本研究では、登場人物の行動や気持ちを考える学習問題に対して、考えの根拠となる叙述を明確にする場を設定する。その後その根拠を基に考えを話し合う活動を組織する。授業終末には、登場人物の行動や気持ちを理解できたか数値化し、その理由を考える場を設定する。

このような働きかけを通して、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像する子どもの姿が具現できると考え、本研究主題を設定した。

## II 研究仮説

登場人物の行動や気持ちを考える学習問題に対して、自分の考えの根拠となる叙述を明確にする場を設定した上で、問題解決の根拠を基に自分の考えを話し合う活動を組織し、登場人物の行動を理解できたかを数値化させ、その理由を考える場を設定することで、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像することができるだろう。

## III 課題解決のための方策

### 1 問題解決の根拠を基に自分の考えを話し合う活動の組織

登場人物の行動や気持ちを考える学習問題に対して、問題解決の根拠を叙述から探し、その根拠を基に自分の考えを話し合う活動を組織する。その際、根拠とした叙述を「鍵」とし、自分の考えを伝えるために「吹き出しワークシート」(図

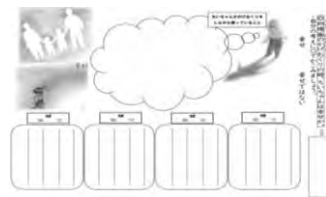


図1 吹き出しワークシート

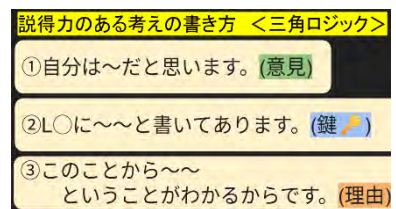


図2 書き方モデル

1) や「書き方モデル」(図2)を示し、自分の考えとともに、必ず鍵を用いることとする。なお、「鍵」は阿部(2020)の著書を参考としている。このことにより、必要感をもって教材文に立ち返り、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像する姿が期待できる。

## 2 登場人物の行動や気持ちを理解できたか数値化し、その理由を考える場の設定

登場人物の行動や気持ちを具体的に想像した子どもたちに、ICT を活用し、登場人物の行動や気持ちをどれだけ理解できたかの度合いを「シンクロ率」とし、数値化することを毎時間の学習の振り返りとして行う。その際、一人一人がシンクロ率を決めて入力し、その数値の理由を、叙述を基に記入する。また、これまでのシンクロ率の変容も可視化できるようにする。このことにより、単元または1時間の授業を通して、叙述を基に捉え直した自己の考えの変容を自覚する姿が期待できる。

## IV 研究の実際

### 1 実践①『お手紙』（阪之上小学校2年1組 28名 令和5年10月実施 全12時間）

#### (1) 根拠（鍵）を基に話し合うことで登場人物の行動の理由をより具体的に想像したA児

登場人物が事前に内容を教えてもらったお手紙を待つ場面で、自分だったら4日間も内容を知っているお手紙を待てないと考えた子どもたち。自分と登場人物との行動のずれが生まれたと自覚し、学習問題を「なぜ二人は4日間もお手紙を待たのか。」と設定した。

学習問題を解決するための鍵となりそうな場面を全体で確認した後、登場人物の気持ちをどうやって考えるかを問うと、A児を含む複数の子どもは「ノートに書く。」と発言した。また、「吹き出しに書く。」と発言する子どももいた。登場人物の気持ちをどのように考えていくとよいか、見通しをもつことができた姿と捉え、ノートか吹き出しを選択して考えを表現する活動を組織した。その際、ノートに書く子には書き方のモデルを示し、吹き出しを活用する子にはワークシート（図3）を配付した。A児ははじめ、第3場面全体を鍵にして以下のように考えをもった。

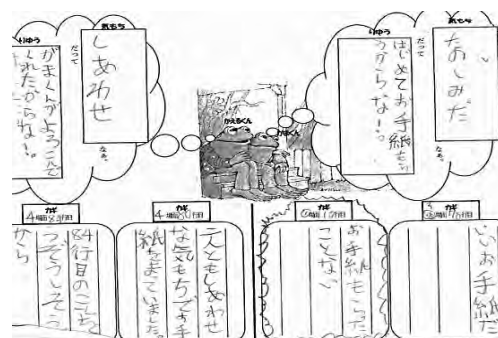


図3 実践①のワークシート

自分は2人の気持ちがうれしい気持ちに変わったから4日間も待てたと思います。41行目から79行目（第3場面）の間でがまぐんとかえるくんの気持ちが変わったから待てるようになったと考えたからです。

登場人物の何が嬉しいのかを述べておらず、鍵も3場面全体と大まかにしか捉えていなかった。他の子どもの中には「80行目に『きみの親友かえる』と言ってもらったことが、がまぐんは嬉しくて幸せな気持ちになったから4日間も待てたと思います。」と、具体的に行動の理由を述べていた子もいたことから、仲間と意見を自由に交流する場を設定した。その後、学級全体で意見の交流を促すと、子どもが以下のように発言した。

C1：3場面78行目に「とてもいいお手紙だ」と書いてあり、がま君と一緒に待っているのが幸せだから4日間待てたと思います。

T1：とてもいいお手紙だと言われたことと、一緒に待ってくれることが嬉しかったんだね。

C2：3場面58行目に「ぼくが、きみにお手紙だしたんだもの」とあるので、かえるくんはがまぐんにお手紙の内容を言っちゃったから一緒に待ってくれたと思います。

A児や他の子どもがC1、C2の考えを手掛かりに、具体的に行動の理由を捉えることができることをねらい、A児とやり取りした内容が以下の通りである。

T2：かえるくんはどんなお手紙を書いたの？

A1：とてもいいお手紙。（他数名の子が発言）

T3：そのとてもいいお手紙にはなんて書いてあったの？

A2：『親愛なるがまがえるくん。ぼくはきみがぼくの親友であることをうれしく思っています。君の親友、かえる。』

T4：友達と親友って違うの？

A3：違う。親友はずっと友達。愛が強い感じがする。（他数名の子が発言）

T5：がまぐんは親友って言われたことがうれしかったのかな。

A4：とてもうれしい！だから「ああ。」もううれしい気持ちになっている。（他数名の子が発言）

A児がお手紙の内容から「友達」ではなく「親友」と書かれた意味や、「ああ。」に込められた思いに着目していることが分かる。仲間が選んだ鍵と理由に注目したことで、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像したA児の姿である。



## (2) 登場人物とのシンクロ率の変化を数値化し、自己の考えの変容を自覚したB児

ちいちゃんが空に消えていった時に幸せかどうかを確認したところで、Googleアプリ「スプレッドシート」を用いて登場人物とのシンクロ率を振り返る場を設定した。前時までに「49→55→60→68」とシンクロ率の高まりを振り返るB児は、本時の学習を経て「95」とし、その理由を右のようにまとめた(図5)。最初は同じ場面のみを鍵として考えを構築していたB児が、複数の場面から「限界な状態」「会えなかった家族」「思い出のかげおくり」というように、ちいちゃんの状態に寄り添って理由を述べていることが分かる。登場人物の行動や気持ちを具体的に想像できた姿である。

95 (シンクロ率)	ちいちゃんはずっと会いたかった家族に会えて幸せ。でも読者にとっては切ないということが分かりました。	それは、L86,87に泣くのをやっとこらえてと書いてありL116に、フラフラする足を踏みしめてL139行目にキラキラ笑い出しました。と書いてあります。このことからちいちゃんが、限界な状態だけでも会えなかった家族にあえて思い出のかげおくりができてうれしいということがわかるからです。でも読者はちいちゃんが死んでしまったので切ない気持ちでした。
---------------	---------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

図5 B児の前時と本時の振り返り

## V 研究の成果と課題

抽出児を中心とした学級集団の追求の状況から、次の2点が明らかになった。

- 1 問題解決の根拠(鍵)を基に登場人物の行動の理由を話し合う活動を組織したことは、必要感をもって教材文に立ち返り、ねらいに迫る考えに目を向ける追発問により、叙述を基に登場人物の行動や気持ちを具体的に想像する姿に有効に働いた。
- 2 登場人物の行動や気持ちを理解できたかを数値化して示し、その理由を考える場を設定したことは、叙述を基にして捉え直した自己の考えの変容を自覚することに有効に働いた。

表1 各実践における振り返りの記述から叙述を根拠に考えをもてた人数

	叙述を根拠に考えた	複数の叙述を根拠に考えた	複数の場面の叙述を根拠に考えた
実践①	28/28名(100%)	18/28名(64.2%)	6/28名(21.4%)
実践②	32/32名(100%)	30/32名(93.7%)	16/32名(50.0%)

上記の結果から、いずれの実践でも叙述を根拠に考えをもつことはできているといえる。吹き出しワークシートを活用したことで、自分の考えを言語化することが苦手な子どもでも叙述を基に考えをもちやすくなったと考える。実践の過程で、ある子どもが「○さんの考えは鍵がいくつもあるから説得力があるね。」と発言し、多くの子どもが共感した。このように子どもが必要感もちながら学習を進めていく経験により、実践②では複数の叙述を根拠に考えられる子が増えていると考える。

主題設定の理由で述べた全国学力・学習状況調査の課題の背景には、子どもが叙述と自己の考えを切り離して捉えている実態があると考えられる。本研究で設定した、①考えの根拠となる叙述(鍵)を明確にする場、②根拠を基に話し合う場、③シンクロ率とその理由を叙述に基づいて記述する場という一連の学習は、この課題に対して効果的なアプローチであった。特に、実践を通じて子どもの中に「根拠となる叙述が多いほど説得力がある」といった認識が生まれたことは大きな成果である。これは、子どもが叙述の重要性を自覚し、根拠に基づいて考えるという学習態度に変容したことを意味する。

一方で、複数の場面の叙述を根拠に考えることに課題が見られる。特に中学年以上は学習指導要領に「場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること」が大切であると明記されており、複数場面に着目する必然性のある学習問題を吟味することが求められる。複数の場面の叙述を根拠にできるようになった子は、自分の考えをより客観的な根拠に基づいて形成しながら説明したり、登場人物の心情や人物像をより多面的に捉えたりできるであろう。

本研究では、登場人物の行動や気持ちについて、自分なりに心を寄せながら叙述を基に考えることで具体的に想像する姿を目指した。今後は複数場面の叙述に子どもが目を向けて考えを述べる手立てに注力して、研究を進めていく。

### < 引用・参考文献 >

- 文部科学省教育課程課・幼児教育課『月刊 初等教育資料 2024年8月号』東洋館出版 2024.7 p.43  
 阿部 昇『増補改訂版 国語力をつける物語・小説「読みの授業」―「言葉による見方・考え方」を鍛えるあたらしい授業の提案―』明治図書 2020 p.19  
 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版 2018.2 P.110