

要 旨

本研究は、文学的な文章の学習において、叙述を基に読みを深める児童を育成するために、可視化した互いの考えを交流させる指導の在り方を探ったものである。自分の考えを可視化させるために、思考ツールを用いて交流を行わせたことで、交流の視点が焦点化され、自他の共通点・相違点に気付かせることができた。その後、交流によって得た気付きを基に再考させることで、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考えさせることにつながった。

<キーワード> ①考えの可視化 ②交流 ③複数の叙述の関連付け

1 研究の目標

文学的な文章の学習において、叙述を基に読みを深める児童を育成するために、可視化した互いの考えを交流させる指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

学習指導要領の国語科の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」⁽¹⁾である。また、思考力や想像力について「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力」⁽²⁾と示されている。

平成 28 年度全国学力・学習状況調査の結果、判断の根拠を明確にし、根拠に基づいて筋道を立てて説明することが課題として挙げられている。小学校国語科においては、「登場人物の人物像について、複数の叙述を基にして捉えること」に課題があるといわれている。これは、中学年の学習指導要領各学年の内容〔C 読むこと〕ウの「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」⁽³⁾に当たる。

これまでの自分の文学的な文章における実践を振り返ると、場面ごとに文章を区切り、一単位時間に場面ごとの登場人物の気持ちを直接問い、考えさせてきた。児童は与えられた文章の与えられた場面を漠然と読み取ることにとどまり、「悲しい」「嬉しい」といった平易な言葉でしか気持ちを表現することができなかった。その後、平易な言葉のまま交流をさせても、似通った表現ばかりになり、考えを深めるには至っていなかった。また、それぞれの場面を読むことに時間が掛かり、場面の相互関係を把握したり、文章全体の展開を捉えて読んだりすることを後回しにしがちであった。このことから、文章全体を俯瞰して、場面の移り変わりに気を付けながら、根拠（叙述）を基に想像して読み取らせ、交流を行うことが必要だと考えた。

そこで、本研究では、様々な意見を整理したり、新しいアイデアを出したりするなど、思考する際に活用する様々な手法である思考ツールを用いて交流を行うことが有効だと考えた。田村学は、思考ツールを活用することについて、「子どもが主体的に学習活動に取り組み、収集した情報を比較、分類、関連付けなどして整理・分析していく授業を実現することができる」⁽⁴⁾と述べている。また、思考ツールの特性として、「情報の操作化」「情報の可視化」の二つを挙げており、「操作化することで、情報と自分自身とのかかわりを意識することにつながる」⁽⁵⁾と述べている。文学的な文章の学習において、児童が思考ツールを用いることで、情報である叙述を基に、登場人物の気持ちなどを読み取ることができると考える。また、「可視化」について田村は、「音声言語という目に見えない情報を比較・関連付けなどすることは、極めて難易度の高い学習活動であった。その情報を目に見える形にして行えば、

多くの子どもたちが話し合いに参加することができるようになるはずである」⁶⁾と述べている。つまり、可視化した自分の考えを基に、交流を行うことで、互いの捉え方の共通点や相違点が明確になり、その共通点や相違点について自分の考えを伝え合うことで、一人一人の捉え方の違いや着目した叙述の違いに気付く。その気付きを基に自分の考えを見直すことで、読みを深めることができると思う。以上のことから、本研究目標を設定した。読みを深めるとは、本研究では、交流による気付きを基に、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考えることとする。

3 研究の仮説

中学年の文学的な文章の学習において、可視化した自分の考えを基に交流を行えば、交流による気付きを基に、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考える力を育成することができるであろう。

4 研究方法

- (1) 可視化した自分の考えを基にした交流に関する文献や先行研究による理論研究
- (2) 学力調査やアンケートを基にした児童の実態調査
- (3) 文学的な文章における検証授業を通した、手立ての有効性の考察及び仮説の検証

5 研究内容

- (1) 国語科における、思考ツールを用い、可視化した自分の考えを基にした交流について、文献や先行研究などによる理論研究を行う。
- (2) 学力調査やアンケートによる実態調査を実施し、結果を分析して有効な手立てを明らかにする。
- (3) 所属校の3年生における文学的な文章単元「場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう」『ちいちゃんのかげおくり』、「心にのこったことを、自分の言葉で表そう」『モチモチの木』の授業実践を行い、仮説を検証し、手立ての有効性を示す。

6 研究の実際1(実践化への手立て)

- (1) 文献等による理論研究

学習指導要領中学年の内容〔C 読むこと〕オには、「文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと」⁷⁾とある。本研究では、思考ツールの中でもスケールチャートを用いることとする。これは、集めた情報や考えを直線上に表すもので、その配置から全体の傾向を把握したり、自他の考えを比較したりすることを容易にすると考える。それにより、共通点・相違点が捉えやすくなると考える。スケールチャートを用いて、可視化した自分の考えを基に、交流を行うことで、数値は同じだが根拠となる叙述が異なること、解釈が違うことで数値が異なることに気付きやすくなると捉える。

宮島卓郎は、特に中学年において、「小グループでの話し合いの時間を充実」「他の人の意見の同じところ、違うところはどこかを明確に聞き取り、様々な意見を受け止めること」「考えを広げること、そして交流をする中で考えを深められる体験」⁸⁾が重要であると述べている。スケールチャートに表した数値・その理由・根拠(叙述)を小グループで交流し合い、叙述に線を引いたり、友達の考えをワークシートに記入したりさせることで、少しずつ自分の考えを広げていくことができると考える。

藤森裕治は、「目的に応じた交流には、『広げる→深める→高める』を発展系列とし、『人間関係づ

くり、話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと』を活動種別としたマトリックスになります」⁽⁹⁾と述べ、学習指導要領の記述を適用させた表を示している。「読むこと」についての部分が下の表1である。

表1 目的に応じた交流の系統表⁽¹⁰⁾

	広げる交流	深める交流	高める交流
読むこと	文章の内容と自分の経験とを結び付けて自分の思いや考えを発表し合い、様々な経験や考えの存在を知ること。	文章を読んで考えたことを発表し合い、互いの共通点・相違点に気付くとともに、考えの違いが生じる要因について考察すること。	本や文章を読んで考えたことを発表し合い、新しい知識や考えに触れたり、よりよい考えを展望したりすること。

これらのことから、一人一人の考え・感じ方を伝え合い（広げる交流）、さらに、相違点・共通点の生じた根拠（叙述）を伝え合い（深める交流）、もう一度自分の考えを見直す活動を行えば、友達の考え・自分が気付かなかった叙述・自分の最初の考え・根拠にした叙述を多面的・多角的に見直すことができ、読みが深まると考える。学習指導要領の中学年の目標・内容に準じて、本研究では、「深める交流」を重視する。

また、学習指導要領中学年の内容〔C 読むこと〕ウ 文学的な文章の解釈に関する指導事項では、「叙述を基に想像して読むこと」とは、「叙述を基に、それぞれの登場人物の性格や境遇、状況を把握し、場面や情景の移り変わりとともに変化する気持ちについて、地の文や行動、会話などから関連的にとらえていくようにすることが必要となる」⁽¹¹⁾とある。

以上のことから、自分の考えをスケールチャートにより可視化し、その可視化した考えの根拠を伝え合う小グループでの交流を行えば、互いの共通点・相違点に気付きやすくなり、考えの違いが生じた根拠（叙述）について考察することができる。さらに、交流による気づきを基に、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考える力を育成することができる。と考えた。

(2) 具体的な手立て

ア スケールチャートを用いた自分の考えの可視化について

中学年の児童にとっては、登場人物の気持ちの変化や場面の様子を文字や音声で表現することは難しい。そこで、スケールチャート（図1）を用いて、場面ごとに登場人物の気持ちや場面の様子を数値に表すことで、それらの度合いを児童が想像しやすくなる。また、妥当な数値を検討する中で、自分の考えの根拠について、叙述を基に捉えようとする。さらに、文章全体を俯瞰しながら当該場面の数値を検討したり、友達の数値と比較したりすることで、登場人物の気持ちの変化や場面の様子を叙述を基に想像して読むことにつながると考える。なお、数値を細分化しすぎると、交流が複雑になることや、数値の違いが曖昧になることから、スケールの値は0～5に設定する。

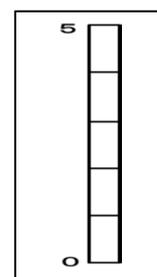


図1 授業で使ったスケールチャート

イ 可視化した考えを基にした交流について

スケールチャートを用いて可視化した自分の考えを基に、その根拠を伝え合う交流を行う。可視化した考えを基に、考えを広げたり深めたりする、という目的意識を明確にした交流を行えば、交流の視点が焦点化され、一人一人の捉え方の共通点・相違点が一目で分かり、活発な交流が行われるようになる。交流の形態として、全体での交流・ペアでの交流・小グループ（数値の同異によるグルーピング）での交流などを行うことにする。数値が同じ児童が多かった場合は、根拠とした叙述が異なる児童同士の交流にするなど、それぞれの交流を柔軟に取り扱う。また、話合いの経験が少ないということに加え、話合いに対して苦手意識を持っている児童がいる

という実態から、交流を行う際には、「話し合いのヒント」(資料1)として、話型を提示する。

(3) 児童が叙述を基に読みを深める学習過程

児童が叙述を基に読みを深めるために、思考ツールを用いて可視化した互いの考えを交流させる学習過程(図2)を構成した。

まず、スケールチャートにより自分の考えを可視化させる。次に、児童のチャートの数値に応じた形態の交流において、互いの根拠を伝え合うことで、共通点・相違点に気付かせる。交流後、スケールチャートの数値やその理由などを再考することで、複数の叙述を関連付けて考えることができると考える。

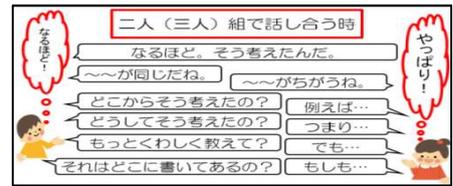
(4) 検証の視点

ア 可視化した考えを基にした交流による共通点・相違点の気付き【検証の視点Ⅰ】

スケールチャートに自分の考えを数値化して表し、その考えを交流したことにより、共通点・相違点に気付くことができたか。

イ 交流による気付きを基づいた、複数の叙述の関連付け【検証の視点Ⅱ】

交流による気付きを基に、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考えることができたか。



資料1 話し合いのヒント

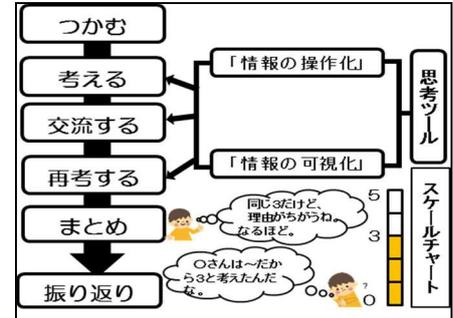


図2 思考ツールにより可視化した互いの考えを交流させる学習過程

7 研究の実際2 (授業実践を通しての結果)

(1) 授業の位置付け

2月1日に、第3学年「登場人物の人がらを自分の言葉で表そう」(全13時間)の第5時で検証授業を行った。本単元の主要な指導事項は、[C 読むこと]ウの「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」とした。『モチモチの木』(資料2)の場面ごとに登場人物(豆太)の「こわい気持ち」の度合いを、文章全体を俯瞰しながら当該場面の数値を検討した上で、スケールチャートに表し、理由を考えさせた。また、理由の根拠となる叙述をワークシートに記入させた。その考えを基に交流させる際、児童の発言が煩雑にならないよう、一文ごとに文章番号(①~⑳)を振った。

夜中には一人でせっちんにも行けない豆太は、腹痛を起こしたじさまのために、夜中一人で半道も走って医者様を呼びに行き、勇気のある子どもだけが見ることができるといわれている「モチモチの木の灯り」を見た。しかし、豆太は、じさまの腹痛が治ったら、その晩からまた、せっちんに行く時には、じさまを起こした。

資料2 『モチモチの木』 あらすじ

このようにして可視化した自分の考えを基に、小グループでの交流を行わせることで、叙述や解釈の違いに気付かせた。そして、全体交流において、地の文や行動、会話に着目した交流になるようにした。これらの交流による気付きを基に、登場人物の気持ちの変化について、地の文や行動、会話などから関連付けて考えさせるようにした。

(2) 授業の実際

ア 単元名 「登場人物の人柄を自分の言葉で表そう」『モチモチの木』

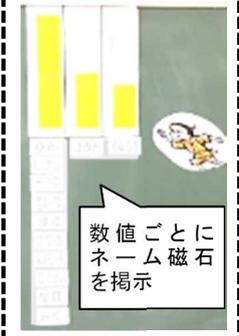
イ 本時の目標

登場人物の気持ちを、叙述を基に想像して読むことができる。【読む】

ウ 授業記録

第5時の授業の流れを次頁表2に示す(丸囲み番号は、文章番号を表す)。

表2 第5時の授業記録

学習活動	指導・支援
<p>1 前時を振り返る。</p>  <p>2 本時のめあてを考え、本学習の見通しをもつ。</p> <p>3 「豆太は見た」の前半部分を読んで、豆太の「こわい気持ち」度を考える。</p>  <p>児童のワークシート</p>  <p>(3) 交流後再考 全体交流後、もう一度この場面の「こわい気持ち」度を考え、(1)と同様に記入する。</p> <p>(2) 交流による共通点・相違点の気づき 交流により気付いた共通点は、自分の考えに赤傍線や赤丸印を付け、相違点は記入する。</p> <p>(1) 自分の考えの可視化 場面の「こわい気持ち」度、そう考えた理由、根拠とした文章番号を記入する。</p>	<p>○前時にスケールチャートに表した数値の理由を会話・地の文(行動)(様子)を関連付けて書くことができている児童を紹介し、本時の学習計画を確認する。</p>  <p>○数値を叙述に基づいて考えさせるために、一度決めた数値を変更してもよいことを伝え、他の場面と比べながら考えさせる。</p> <p>○前単元で学んだスケールチャートを考える時のポイントを掲示し、参考にして考えられるようにする。</p>
<p>4 「霜月二十日のぼん」の豆太の「こわい気持ち」度について話し合う。</p> <p>・小グループ1回目(同じ数値の友達)</p>  <p>・小グループ2回目(違う数値の友達)</p> <p>※この場面では、各自が考えたスケールチャートの数値ごとの人数に偏りが生じたため、同じ数値の友達との交流になったグループもある。</p> 	<p>○各自が考えたスケールチャートの数値の下にネーム磁石を掲示させる。</p> <p>○共通点には、自分の考えに赤傍線や赤丸印を付けさせ、相違点は記入させる。</p>  <p>数値ごとにネーム磁石を掲示</p>

・全体での交流



児童が数値の根拠として挙げた叙述を、会話・地の文（行動）・地の文（様子）の3つの観点に分けて整理しながら提示する。

児童の発言が「じさまが死ぬのがもっとこわい」という点に焦点化される。

T : C7さんが「こわかったって書いてある」とか、C2さんが「こわいことだらけ」って言ってたね。「こわかった」でどこに、いくつある？

C11 : ⑩と⑪に2つ。

T : ⑩の「こわかった」と⑪の「こわかった」は同じ？

C10 : ちがうよ。

T : どうちがうの？何がこわいのかな？

児童が根拠として挙げた叙述から、こわさの内実を問い、こわい気持ちの対象の違いを考えさせることで、より会話・地の文（行動）・地の文（様子）を関連付けて考えることにつなげた。

5 もう一度、場面の豆太の「こわい気持ち」度を考える。

○ワークシートや全体交流後の板書などを参考に、スケールチャートの数値を再考し、その理由と根拠（叙述）を記述させる。

終末は省略

(3) 考察

ア 【検証の視点Ⅰ】「可視化した考えを基にした交流による共通点・相違点の気付き」について可視化した考えを基に交流したことで、友達の考えとの共通点・相違点に気付くことができたかワークシートの記述により考察する（表3）。

小グループ1回目での交流は、「こわい気持ち」度の数値が同じ児童同士で行った。この場面では、11人中9人が「こわい気持ち」度として同じ数値を設定したが、根拠とする叙述や理由は各々異なった。そのため、ほとんどの児童に共通点がなく、根拠となる叙述の文章番号への赤丸印、自分の考えへの赤傍線の記入がなかった（表3「-」部）。

表3 交流前・交流後のワークシート記述

児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
小グループ1回目	共通点	-	-	-	-	○	○	-	-	-	○
	相違点	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
小グループ2回目	共通点	-	○	-	○	○	○	○	○	○	-
	相違点	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○

- : 共通点がなかったため記入なし
 ○ : 共通点→赤丸印・赤傍線を記入
 ○ : 相違点→鉛筆で記入
 × : 共通点・相違点はあったが、記入できていない

共通点があった児童は、赤で記入ができていた。相違点については全員が自分と異なる叙述や理由の言葉を記入することができていた。小グループ2回目の交流は、「こわい気持ち」度の数値が違う児童同士で行った。本時では、11人中9人が「こわい気持ち」度を5としていたため、同じ数値での交流となった児童も多かった。1回目同様、共通点があった児童は、自分の考えに赤で記入ができていた。相違点については10名の児童が記入することができていた。記入ができていなかった1名（表3 C7）は、時間が足りず、共通点に赤丸印を付けるのみになったと思われる。これらのことから、人物の気持ちをスケールチャートに可視化し、その理由や根拠を伝え

C6 : ぼくはこわい度は5にしました。それは⑧の…と⑩⑪から…と分かるからです。

C2 : ぼくも5です。⑩も同じだね。

C1 : 私も5です。それは、⑩と⑪に…と書いてあるからです。

C2 : ぼくも5にしました。それは、③に…と書いてあって、⑧と⑨の…で、こわいことだらけだったから5にしました。

C6 : ⑧が同じだね。

C2 : ③と⑨がちがうね。

資料3 同じ数値の児童同士の交流における発話記録（一部抜粋）

合う交流を行ったことで、友達との共通点・相違点に気付くことができたと考える。

次に、小グループでの交流の発話記録を基に考察を述べる。発話記録(前頁資料3・資料4)を見ると、「こわい気持ち」の度合いをスケールチャートに表し、まず、その数値を伝え合うこと

C1: 私のこわい度は5にしました。それは⑩と⑧から…に…と書いてあるからです。
 C3: ぼくはC1さんと違ってこわい度は2だと思いました。それは、⑤で…と
 思って⑩で…と持っていると思うからです。
 C11: 私はC1さんと同じでこわい度は5です。⑫と⑬から…と
 思って、⑦から…と思ったからです。
 異なる叙述を根拠にしていることに気づき、さらに詳しく聞きたいと質問している
 C1: ⑫と⑬の所をもう少し詳しく教えてください。

資料4 違う数値の児童同士の交流における発話記録(一部抜粋)

で、数値の違いに気付く発言(前頁資料3・資料4二重線部)がある。その後、そう考えた理由とその根拠とした叙述(前頁資料3・資料4丸囲み番号)を伝え合うことで、根拠とした叙述の相違に気付く発言(前頁資料3・資料4波線部)が見られた。スケールチャートを用いて可視化した自分の考えを基に、小グループでの話し合いを行い、様々な考えの存在を知ることができたことから、藤森の理論の「広げる交流」ができていると考える。

イ 【検証の視点Ⅱ】「交流による気づきを基に、複数の叙述を関連付けて考えることができたか」について

表4 交流による気づきの記述の有無

まず、再考した後の記述に交流による気づきを取り入れているかどうかワークシート

児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	両方の交流			
												小グループのみ	全体のみ		
小グループでの交流	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○			
全体での交流	○	○	○	○			○	○	○				5	4	2

を基に分析を行った(表4)。小グループでの交流による気づきのみを取り入れている児童は4人(36%)、全体交流による気づきのみを取り入れている児童は2人(18%)、両方の交流の気づきを取り入れている児童は5人(45%)だった。全ての児童が、最初に持った自分の考えに、交流による気づきを取り入れ、再考していたことが分かった。

次に、人物の気持ちについて

表5 交流による複数の叙述の関連付け

て、複数の叙述を関連付けて考えることができたか、交流前後の記述を比較した(表5)。自分の考えの根拠とする叙述数は、交流前が平均2.9文であったが、交流後には、平均4.7文となっており、交流前より複数の叙述を関連付けて、人物の気持ちを考えていた。また、会話・地の文(様子)・地の文(行動)という3つの観点を関連付けることができているかどうか、分析を行った。交流後、4名(36%)の児童が、会話・地の文(様子)・地の文(行動)全てを関連付け、人物の気持ちを考えることができていた。この4名は根拠として挙げた叙述数も多い。場面の一部分だけでなく、全体を読み、関連付けて考えることができていると考える。6名(55%)の児童は、会話・地の文(様子)・地の文(行動)の中の2つを関連付けて人物の気持ちを考えていた。1名(表5C4)は、交流前は2つの観点を関連付けて考えることができていたものの、交流後、1つの観点からのみの記述になっていた。ただし、根拠とした叙述に変化は見られた。C4については、後で詳しく述べる。

児童番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	平均			
交流前	根拠とした叙述数	2	3	2	2	2	3	2	5	3	5	3	2.9			
	関連	△	◎	△	○	○	△	○	◎	○	◎	○	◎	◎	○	△
	チャートの数値	5	5	2	2.5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3
交流後	根拠とした叙述数	4	6	4	2	2	4	3	9	5	9	4	4.7			
	関連	○	◎	○	△	○	◎	○	◎	○	◎	○	◎	◎	○	△
	チャートの数値	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	6	1
叙述数増減		↑	↑	↑	=	=	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	=	↓
関連		◎: 会話・地の文(様子)・地の文(行動)全てを関連付けて人物の気持ちを考えている。 ○: 会話・地の文(様子)・地の文(行動)の中の2つを関連付けて人物の気持ちを考えている。 △: 会話・地の文(様子)・地の文(行動)の中の1つから人物の気持ちを考えている。														

交流後、4名(36%)の児童が、会話・地の文(様子)・地の文(行動)全てを関連付け、人物の気持ちを考えることができていた。この4名は根拠として挙げた叙述数も多い。場面の一部分だけでなく、全体を読み、関連付けて考えることができていると考える。6名(55%)の児童は、会話・地の文(様子)・地の文(行動)の中の2つを関連付けて人物の気持ちを考えていた。1名(表5C4)は、交流前は2つの観点を関連付けて考えることができていたものの、交流後、1つの観点からのみの記述になっていた。ただし、根拠とした叙述に変化は見られた。C4については、後で詳しく述べる。

表6は、交流前後の根拠として挙げた叙述を分類したものである。交流後、会話文を根拠に挙げた人数が減っており、

表6 交流前・交流後の根拠とした叙述詳細

児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	◎	○	×	
会話	交流前	×	○	◎	×	×	×	○	◎	×	○	×	2	3	6
	交流後	×	○	×	×	×	○	×	◎	×	◎	×	2	2	7
様子	交流前	◎	○	×	○	○	×	×	○	◎	◎	◎	4	4	3
	交流後	◎	○	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	7	4	0
行動	交流前	×	○	×	○	○	◎	○	◎	○	○	○	2	7	2
	交流後	◎	◎	○	×	○	◎	◎	◎	○	◎	○	6	4	1

◎: 根拠として複数の叙述を挙げている
 ○: 根拠として一文挙げている
 ×: 根拠として挙げていない

地の文(様子)・地の文(行動)を根拠に人物の気持ちを考えていた児童が増えたことが分かった。友達が地の文(様子)・地の文(行動)から想像した人物の気持ちを具体的に聞き、自分の経験と結び付け、人物の気持ちを想像しやすくなったためと考える。交流前は1つの観点からのみ人物の気持ちを考えていたが、交流後2つ、3つの観点から考えることができた児童(前頁表5 C1, C3, C6)を見てみると、交流により、視点を増やし、他の観点を取り入れていることが分かる。また、交流前後でも変わらずに2つの観点に関連付けて考えていた児童4名(前頁表5 C5, C7, C9, C11)も、交流により、根拠とする叙述が変化していることが分かった。自分の考えと友達の考えとを照らし合わせ、人物の気持ちがより想像しやすい叙述に関連付けながら、再考することができたと考える。

さらに、交流前後でのワークシートの記述について、詳しく分析を行った。

資料5は、C3(前頁表5において△→○)のワークシート記述である。交流前、2つの会話文から人物の気持ちを考えていた。小グループでの交流で地の文(様子)・地の文(行動)、全体交流で地の文(行動)を基にした人物の気持ちを知り、「こわい気持ち」度を5に変化させ、理由にも「じさまが死ぬ方がもっとこわい」という考えが取り入れられている。

資料5 C3のワークシート記述

資料6は、C6(前頁表5において△→◎)のワークシート記述である。交流前、地の文(行動)からのみ人物の気持ちを考えていた。小グループの交流を経て、「じさまあつ」という人物の会話や「霜が足にかみつく」という地の文(様子)を新たに

資料6 C6のワークシート記述

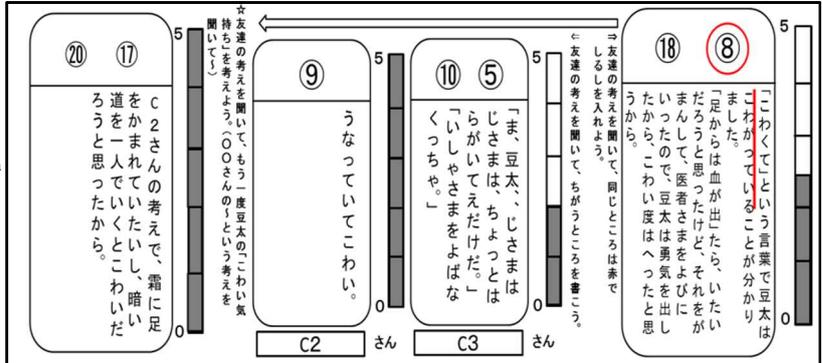
取り入れた。友達と共通していた叙述と、新たに気付いた叙述を関連付け、人物の気持ちを考えたことが分かる。資料7は、

資料7 C5のワークシート記述

C5(前頁表5において○→○)

のワークシート記述である。交流前、地の文（様子）・地の文（行動）から気持ちを考えることができていた。小グループでの交流から、「はだしで」走るという人物の様子を取り入れている。地の文（様子）・地の文（行動）を根拠としていることに変わりはないが、根拠とする地の文（様子）の叙述は、「霜が足にかみつく」から「はだしで」走るという人物の様子に変化している。「こわい気持ち」の根拠として、よりふさわしいと考え、地の文（行動）と関連付けたと思われる。

資料8は、C4（前頁表5において○→△）のワークシート記述である。交流前「こわくてじさまにとびついた」という地の文（行動）と、「足からは血がでた」という地の文（様子）に着目し、人物の気持ちを考えていた。交流後は、「こわい度」を5に変化させ、全体交流の「霜が足にかみついた」「いたくて、寒くて、こわかった」という地の文（様子）からのみ人物の気持ちを考えていた。叙述の内容は変わったものの、他の観点と関連付けることができていなかったと捉える。全体交流で、様々な考えや根拠となる叙述が多数挙げられたことで、再考する際に、小グループでの交流における気付きなどを関連付けることができなかったと考える。



資料8 C4のワークシート記述

また、グループごとの発話の様子（前頁資料2・資料3の続き）の分析を行った（資料9・資料10）。小グループでの交流の前半で、スケールチャートの数値を基に交流を行い、共通点・相違点に気付くことができていた。後半では、「話し合いのヒント」を使い、互いの考えについて詳しく聞き合うことで、叙述を基に想像を膨らませ、自分の経験と結び付けながら、新たな解釈

- C1: ⑩と⑬の所をもう少し詳しく教えてください。
- C12: わたしだったら…と思うけど、…なので、とてもこわくて急いでいることがわかるからです。
- C2: どうしてそう考えたのですか。
- C12: 外に出るのに、「ねまきのまま」でだからです。

資料9 同じ数値の児童同士の交流における発話記録（一部抜粋）

- C2: C7は どうしてそう考えたのですか。
- C7: 「こわくて、びくくらして」との所から「ものすごくこわいということが伝わった」からです。
- C2: もっと詳しく教えて。
- C7: ⑩から「ぼくも家族が死んだら悲しくなると思って、そのことを想像したら、こわい度は5だと思ったからだよ。」

資料10 違う数値の児童同士の交流における発話記録（一部抜粋）

（資料9・10□部）を導き出すことができていた。このことから、「深める交流」を行うことができていると考える。

表7は、グループごとの交流の様子を分析したものである。1回目の交流では、共通点・相違点に気付いたグループが40%、新たな解釈を伝えることができていたグループが60%だった。2回目の交流では、80%のグループが共通点・相違点に気付き、新たな解釈を伝えることができていた。このことから、ほとんどのグループで、

表7 グループごとの交流の様子

「広げる交流」, 「深める交流」ができていたと考える。ここで、2回目の交流で、互いの考えのみを伝え合っているC9とC10に着目してみる。1回目の交流で、共に共通点・相違点に気付く発言がなかった。さらに、C10が行った交

小グループ		C5	C11	C3	C4	C1	C2	C6	C10	C8	C7	C9
1回目	共通点・相違点			○			○					
	新たな解釈	○					○					○
2回目	共通点・相違点	○		○			○		○	○		○
	新たな解釈	○		○			○					○

流では、新たな解釈を伝える発言も出ていない。つまり、1回目の交流で共通点・相違点に気付く発言や新たな解釈を伝え合う発言がなかった場合、2回目の交流でも難しいことが分かる。よって、多様な解釈を知ることができるように、交流の回数を増やすことが必要だと考える。また、C9とC10のワークシートの記述を見てみると(前頁表3)、発言としては出ていないが、共通点・相違点に気付き、記述することはできていた。

以上のことから、可視化した自分の考えを基に、小グループでの交流を重ね、全体交流を行ったことで、自他の考えの共通点・相違点に気付くことができたと考えられる。さらに、新たに気付いた叙述や友達の解釈を基に、人物の気持ちを表現している会話・地の文(行動)・地の文(様子)を関連付けて考えることにつながったと言える。交流前は複数の観点に関連付けて考えることができていたが、交流後1つの観点からのみ考えた児童(前頁表5C4)も1名いた。小グループでの交流の回数を増やしたり、全体交流後に、もう一度小グループでの交流を行い、児童の思考を整理する機会を設けたりするなどの工夫が必要だと考えた。

最後に、授業後に実施した「もう一度豆太の『こわい気持ち』度を考えるとき、役に立ったと思う話し合いはどれですか」という設問の結果を図3に示す。67%の児童が「自分の考えを伝えやすい」「違う考えを聞いて、自分の考えが変わることがあるから」という理由で、小グループでの交流が役に立ったと答えている。中学年の発達段階として、少人数での交流が有効であったと考えられる。今後、さらに自分の考えの可視化の仕方の工夫、交流の行い方の工夫などを行えば、一層充実した交流になるのではないかと考える。

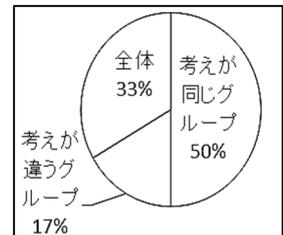


図3 事後アンケート結果

8 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

- ・スケールチャートを用いて自分の考えを可視化させたことは、児童が叙述を基に数値を考え、交流の視点が焦点化され、自他の考えの共通点・相違点に気付くことに有効だった。
- ・可視化した考えを基に、小グループ(同じ考え・違う考え)での交流を重ねることで、自他の共通点・相違点に気付き、自分の考えを見直し、再考することで、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、地の文や行動、会話などから関連付けて考える力を育成することに有効であった。

(2) 今後の課題

- ・児童の考えを可視化させるための思考ツールの活用についての工夫・改善
- ・国語科の他領域における手立ての有効性の検証

《引用文献》

- (1)(2)(3)(7)(11) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 平成20年 東洋館出版社 p. 9, p. 62, p. 64
- (4)(5)(6) 田村 学 『授業を磨く』 平成27年 東洋館出版社 p. 123, p. 142
- (8)(9)(10) 日本国語教育学会 『交流一広げる・深める・高める一』 平成27年 東洋館出版 p. 53, p. 64, p. 65

《参考文献》

- ・樺山 敏郎編著 『国語授業の新常識「読むこと」中学年編』 2011年 明治図書出版
- ・田村 学 『「思考ツール」の授業』 2013年 小学館