

小学校 国語

文学的な文章を読む学習において、  
叙述を基に、人物の理解を広げることができる児童の育成  
ー「人物キャッチコピー」を基に交流する活動を通してー

野辺地町立若葉小学校 教諭 熊澤 由美子

要 旨

本実践は、文学的な文章を読む学習において、叙述を基に、人物の理解を広げることができる児童の育成を目指したものである。児童が、登場人物の心情・性格・様子などを表現した「人物キャッチコピー」を作り、それを基に交流する活動を行うことは、人物の理解を広げることの一助となることが示唆された。

キーワード：小学校 国語 文学的な文章 人物の理解 人物キャッチコピー 交流

I 問題と目的

小学校学習指導要領（平成20年3月告示）の国語科において、「C 読むこと」の「文学的な文章の解釈」に関する指導事項として、登場人物の人物像の把握等に関する内容について次のように系統化を図っている。

[第1学年及び第2学年]

C(1)ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。

[第3学年及び第4学年]

C(1)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。

青森県教育委員会がまとめた「平成28年度学習状況調査実施報告書」（2016）において、「読むこと」の文学的な文章の指導における課題として、「複数の叙述を基に登場人物の人物像を捉える力の向上」が挙げられている。そして、今後の指導について、「登場人物の行動や会話などの叙述を、一つの場面からだけではなく、作品全体から複数取り出し、それらを基にして考える学習が求められる」としている。さらに、「人物像を捉える学習によって、人物の心情が場面の移り変わりに関連付けられ、作品全体を読む力が高まっていく。人物像を捉える学習は主として第3・4学年であるが、第1・2学年においても人物像の捉えを見据えた授業が求められている」としている。

本学級においても、授業中の発表や学習で用いたワークシートの記述内容から、どの登場人物の行動なのかを正確に捉えていなかったり、行動や会話の叙述を基に人物像を捉えていなかったりする児童の様子がうかがえる。また、人物像を捉える時の根拠となる叙述を見付けられない児童もいる。さらに、ペアやグループで交流する活動においては、うまく考えを伝え合うことができないため、考えの形成や再構築につながっていない状況である。

以上のことから、本学級における課題の要因を分析すると、次の三点にまとめることができる。

- ・主語を正確に捉えていないこと。
- ・人物像を捉えるための根拠となる行動や会話の叙述を見付けられないこと。
- ・考えの交流の仕方が分からなかったり、交流をする前と後での変容が自覚できず、成就感を得られなかったりすること。

これらの課題の要因を踏まえ、人物像の捉えを見据えた授業を行うことにした。人物像を捉える学習は主として第3・4学年であるが、第1・2学年において、人物の理解を広げることが、第3・4学年における人物像を捉える学習につながると考えた。そこで、本実践では、文学的な文章を読む学習において、誰がどのような行動や会話をしたのかの叙述を手がかりに、登場人物の「人物キャッチコピー」を作ること、さらに、「人物キャッチコピー」を基に交流する活動を行う。この二つの手立てが、人物の理解を広げることができる児童の育成に効果的ではないかと考え、本主題を設定した。

## II 実践内容

### 1 実践における基本的な考え方

#### (1) 人物の理解を広げることについて

これまでの筆者の文学的な文章を読む授業では、場面の様子や登場人物の心情・性格・様子などを想像できるように、場面分け、登場人物の確認、言葉の抜き書き(視写)、言葉の意味の確認、動作化、音読の工夫などを行ってきた。学習を進める中で、主語と述語の関係が正確に分からず、どの登場人物の行動なのかを正確に捉えていないまま読んでいたり、人物の行動について生活経験を基に想像しながら読むことが少なかつたりしたため、場面の様子や登場人物の心情・性格・様子などを想像することが難しいと感じる児童が多く見られた。

文学的な文章の読みについて青山(2011)は、低学年では、「いつ、どこで、だれが、どんな出来事に出会って、最後はどうなったかが分かれば、物語を楽しむことができる」と述べており、さらに『『登場人物』は、特に重要です。(中略)物語は中心人物に寄り添って読み進めるからおもしろいのです』とも述べている。

本実践において、人物の理解を広げることとは、「叙述を基に場面の様子や登場人物の行動を捉えて、人物の心情・性格・様子などについて想像を広げながら読むこと」とする。人物の理解を広げることで、人物に寄り添って読むことができ、物語を楽しく読むことができると考える。

#### (2) 「人物キャッチコピー」について

キャッチコピーは、告知や宣伝に用いられ、うたい文句やおおりの文句となる文章である。本実践では、登場人物の心情・性格・様子などを短い言葉で表現したものを「人物キャッチコピー」とする。「人物キャッチコピー」は、登場人物の心情が分かる行動や会話の叙述と、登場人物がどんな気持ちだったのか、なぜこのような行動をしたのかなどについて自分で考えたこととを関連付けて短い言葉で表現する。「人物キャッチコピー」には次の二つの効果がある。

- ・行動や会話の叙述を関連付けて登場人物の心情・性格・様子などを考えることができる。
- ・短い言葉で表現するので、低学年の児童でも考えやすく、グループや全体で交流する活動の前に、個人の考えをもつことができる。

「人物キャッチコピー」を考えることが、人物の理解につながり、「人物キャッチコピー」を基に交流する活動によって、人物の理解が広がると考える。

文学的な文章の読みには、中心人物同化型の読みと客観型の読みがある。低学年では、中心人物になりきって、作品世界を楽しむ中心人物同化型の読みが多い。中学年になると、作品を読む視点が、中心人物から読者へ変わっていき、客観型の読みをするようになっていく。「人物キャッチコピー」を考えることで、登場人物を客観的に捉える読みにつながると考える。

#### (3) 「人物キャッチコピー」を基に交流する活動について

これまでも筆者の実践では、学習活動の中にペアやグループで交流する活動を取り入れてきた。だが、児童は自分の考えが曖昧なまま交流して、相手に考えを伝えられなかつたり、お互いに自分の考えを一方的に伝えるだけで終わってしまつたりしていた。交流する活動は考えの形成や再構築につながっていないことが多かつた。

本実践の対象児童に対して事前に4件法による意識調査を行ったところ、「あなたは、友達と交流することが好きですか」という質問に対して、「とても好き」「だいたい好き」と回答した割合が61.9%、「あまり好きではない」「好きではない」と回答した割合が38.1%であった。交流が好きではない理由として、「はずかしいから」「自信がないから」「話そうとしても話せないから」「どうやって話せばいいか思い浮かばないから」などが挙げられた。意識調査の結果から、約4割の児童が、自分の考えに自信をもてなかつたり、交流の仕方が分からなかつたりして考えを伝えられないことが分かつた。

このような児童の実態から、相手に自分の考えを伝えられるようにする手立てとして、「人物キャッチコピー」を基にグループで交流する活動を考える。「人物キャッチコピー」を基に交流することで、自信をもって考えを相手に伝えることができたり、話題が焦点化できたりすると考える。また、グループで交流する活動が活発に行われない場合は、教師が全体交流の場を設けて発問をしたり、グループ内に入って質問したりして交流する活動を促す。そうすることにより、自分が気付かなかつた叙述や人物キャッチコピーを知り、人物の理解をさらに広げることができると考える。

## 2 検証授業の実際

### (1) 対象者, 実施期間

対象者：野辺地町立若葉小学校2年2組  
21名（男子11名，女子10名）  
実施期間：平成29年10月6日（金）～  
10月20日（金）

### (2) 単元の指導計画

本実践は、「お手紙」（国語二下 光村図書）を教材とし，単元の終末に「3年生への音読劇発表会」を設定して授業実践した。単元の指導計画は表1のとおりであり，検証の対象となる授業は，3時間目～7時間目である。

### (3) 授業の流れ

本文にサイドラインを引いたりキャッチコピー等を記入したりすることができる図1のようなワークシートを用いて，図2の学習過程で授業を行った。なお，ワークシートは，各場面の本文を1枚に載せて，ステップ1からステップ4まで書き込む構成をどの場面も同じにした。2時間目に，会話文のかぎ（「」）の上に話した人物のシールを教科書に貼って，どの登場人物の会話文かを学級全体で確認した。そして，ワークシートの会話文の上に話した人物の絵を付けた。

表1 単元の指導計画

| 次 | 時間 | 主な学習活動   |
|---|----|--|
| 一 | 1  | 「お手紙」の音読劇発表会に向けて、「人物キャッチコピー」を作りながら，登場人物の心情や性格などを捉えていくことを知る。                    |
|   | 2  | ・場所に注目して場面分けをする。さらに時間の経過で場面分けができることを知る。<br>・会話のかぎ（「」）の上に，話した人物のシールを貼り，全体で確認する。 |
| 二 | 3  | かなしい気分で玄関に座っているがまくんの心情を考える。 ワークシート①  |
|   | 4  | がまくんを心配するかえるくんの心情を考える。 ワークシート②   |
|   | 5  | がまくんのために一生懸命手紙を書くかえるくんの心情を考える。 ワークシート③   |
|   | 6  | 手紙が来るのを諦めているがまくんの心情を考える。 ワークシート④   |
|   | 7  | 自分が書いた手紙が来ることを言いたくても言えないかえるくんの心情を考える。 ワークシート⑤                                  |
| 三 | 8  | かえるくんが自分のために手紙を出したことを知り，変化するがまくんの心情を考える。                                       |
|   | 9  | かえるくんからお手紙をもらったがまくんの心情を考える。  |
|   | 10 | 発表をする場面を選び，心情や性格などが伝わるように，読み方や動きを工夫して音読劇の練習をする。                                |
|   | 11 | 劇の練習をする。   |
|   | 12 | 音読劇発表会をする。   |



図1 ワークシート

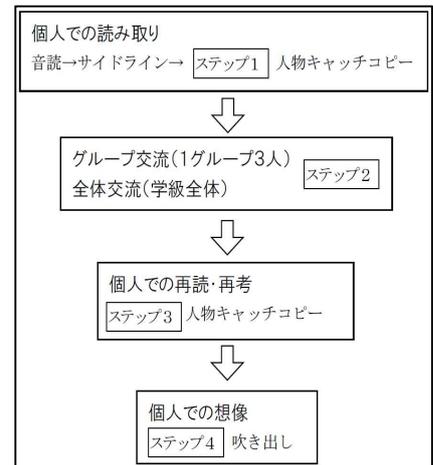


図2 学習過程

### (4) サイドラインと「人物キャッチコピー」について

これまで本学級の児童は，文学的な文章を読む学習において，内容理解のために，本文を読み，場面の様子や登場人物の心情を想像できた言葉を，教師が作成した穴埋め式のワークシートに抜き書き（視写）する学習をしてきた。しかし，穴埋め式のワークシートでの学習では，抜き書きした言葉や文を関連付けて，場面の様子や登場人物の心情を想像する学習にはなりにくかった。

そこで，本実践では，児童が場面の様子や登場人物の心情を想像するための言葉や文に自力で着目させる活動として，叙述にサイドラインを引かせることにした。それにより，サイドラインを引いた複数の言葉や文を関連付けて「人物キャッチコピー」が作りやすくなると考えた。しかし，本学級の児童は，これまで，自力でサイドラインを引きながら文学的な文章を読んだことがなかった。そのため，登場人物の心情が分かる言葉や文にサイドラインを引いていくことについて，単元の導入段階に全体で確認した。

サイドラインを引く時には，誰がどのような行動をしたり，会話をしたりしているのかに着目させながら読ませた。そして，サイドラインを引いた複数の叙述を関連付けて，登場人物がどんな気持ちだったのか，なぜこのような行動をしたのかなどについて個人で考えさせ，「人物キャッチコピー」を作らせた。

(5) 「人物キャッチコピー」を基に交流する活動

「人物キャッチコピー」を基に交流する活動は、3人グループで行った。自分で考えた「人物キャッチコピー」を話す時に、サイドラインを引いた叙述（根拠）や理由も話させることで、同じグループ内の友達が叙述を基に人物の心情・性格・様子などを捉えられるようにした。また、ワークシートのステップ2に友達が考えた「人物キャッチコピー」を書かせ、自分の考えと比べながら交流できるように、「同じ・にている・なっとく・かわった」の中から当てはまるものに丸をつけさせた。

グループで交流する活動が活発に行われない場合、次の手立てを取り入れた。

- ・全体交流の場を設けて、教師が登場人物の行動や会話を学級全体に確認したり、発問したりする。
- ・教師がグループ内に入って質問をし、その質問に対してグループで再度話し合わせる。
- ・叙述（根拠）だけではなく理由も話せるようにするために話型表（表2）を提示する。

表2 理由を話すための話型表

|      | 自分が話す時   |
|------|--|
| レベル1 | ・理由（～～と書いてあるから）                                |
| レベル2 | ・理由（～～と書いてあって、○○だと思ったから）                       |
| レベル3 | ・理由（～～と書いてあって、ぼくは（わたしは）、□□したことがあるから、○○だと思ったから） |

3 検証方法

(1) サイドラインと「人物キャッチコピー」との関係の分析

ワークシートにおける「本文へのサイドラインの本数」と児童の考えた「人物キャッチコピー」（ステップ1）の記述内容との関係を分析し、叙述から登場人物の心情・性格・様子などを捉えて人物を理解できたかを検証する。

(2) 「人物キャッチコピー」の内容分析

交流前の「人物キャッチコピー」（ステップ1）と交流後の「人物キャッチコピー」（ステップ3）の記述内容を分析し、交流する活動が人物の理解を広げるのに有効であったかどうかを検証する。

(3) 意識調査の実施

同一学級において検証授業の事前と事後で、文学的な文章を読むことに対する意識調査を行い、その変容を分析する。

III 成果

1 サイドラインと「人物キャッチコピー」との関係について

各場面のワークシートから、表3にある登場人物の心情が分かる言葉や文に引いたサイドラインの本数と、表4で示した評価基準に照らした「人物キャッチコピー」（ステップ1）の評価の関係についてまとめたものを図3に示した。

表3 各場面のワークシートにおける登場人物の心情が分かる言葉や文

| ワークシート①  | ワークシート②  | ワークシート③   | ワークシート④  | ワークシート⑤  |
|--|--|---|--|--|
| 【会話】<br>・「かなしい時なんだ」<br>・「ふしあわせな気持ち」<br>・「お手紙もらったことないんだもの」<br>・「ゆうびんうけは、空っぽさ」<br>・「お手紙をまっているときがかなしい」<br>【様子】<br>・かなしい気分 | 【会話】<br>・「どうしたんだい、がまがえるくん」<br>・「そりゃ、どういうわけ」<br>・「いちどもかいい」<br>【様子】<br>・かなしい気分 | 【会話】<br>・「がまくんの家へもって行って、ゆうびんうけに入れてきてくれないかい」<br>【行動】<br>・大きいぞき<br>・とび出しました | 【会話】<br>・「いやだよ」<br>・「あきあきしたよ」<br>・「お手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ」<br>・「今まで、だれも、お手紙くれなかったんだぜ」<br>【行動】<br>・ベッドでお昼ね | 【会話】<br>・「もうちょっとまってみたらいいと思うな」<br>・「だれかが、きみにお手紙をくれるかもしれないだろう」<br>・「だれかが、きみにお手紙くれるかもしれないよ」 |

表4 「人物キャッチコピー」の評価基準

| 評価 | 評価基準  |
|----|---|
| ◎  | 叙述にある複数の言葉や文を関連付けて考え、複数の叙述を組み合わせたり、叙述にない言葉で表現したりしているもので、各場面の登場人物の心情・性格・様子などにふさわしい内容 |
| ○  | 叙述にある言葉をそのまま用いたり、叙述から分かる様子をそのまま表現したりしているもので、各場面の登場人物の心情・性格・様子などにふさわしい内容             |
| △  | ◎にも○にも当てはまらない内容   |

| ワークシート① |   |   |   |   |   |   |   | ワークシート② |   |   |   |   |   | ワークシート③ |     |   |   |    |   |   |     |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|---------|-----|---|---|----|---|---|-----|
| 本       | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 計       | 本 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0       | 計   | 本 | 3 | 2  | 1 | 0 | 計   |
| ◎       | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2人      | ◎ | 0 | 1 | 0 | 0 | 0       | 1人  | ◎ | 0 | 0  | 1 | 0 | 1人  |
| ○       | 0 | 2 | 6 | 2 | 5 | 3 | 1 | 19人     | ○ | 0 | 3 | 5 | 3 | 0       | 11人 | ○ | 4 | 11 | 3 | 1 | 19人 |
| △       | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0人      | △ | 0 | 1 | 1 | 7 | 0       | 9人  | △ | 0 | 1  | 0 | 0 | 1人  |

| ワークシート④ |   |   |   |   |   |   | ワークシート⑤ |   |   |   |   |   |    |
|---------|---|---|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|----|
| 本       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 計       | 本 | 3 | 2 | 1 | 0 | 計  |
| ◎       | 0 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 10人     | ◎ | 4 | 1 | 1 | 1 | 7人 |
| ○       | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 7人      | ○ | 3 | 4 | 1 | 0 | 8人 |
| △       | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4人      | △ | 4 | 2 | 0 | 0 | 6人 |

※表の本数の最大値は、各ワークシートにおいて、表3で示した言葉や文の最大の数

図3 表3で示した言葉や文に引いたサイドラインの本数と「人物キャッチコピー」の評価の関係

図3からは、表3で示した言葉や文にサイドラインを引いた本数が多くても、評価基準が◎の「人物キャッチコピー」を考えられることには必ずしもつながっていないことが分かる。また、引いた本数が少なかったり、全く引かなかつたりしても、評価基準が◎の「人物キャッチコピー」を考えられる児童もいた。表3で示した言葉や文にサイドラインを引いた他にも、登場人物の心情に関連していないと思われる言葉や文に引いている児童もいたことから、サイドラインを引いた総本数が多くても、登場人物の心情・性格・様子などを捉えることが必ずしもできるとは言えないと考えられる。

そこで、サイドライン的確率（サイドラインを引いた総本数に対して表3で示した言葉や文に引いた本数の割合）と「人物キャッチコピー」の記述内容との関係を分析した。前述の「人物キャッチコピー」の分析の評価基準を、「◎」3点、「○」2点、「△」1点と点数化し、平均点を算出したものを表5に示した。サイドライン的確率は、ワークシート③以降は授業時間を進める毎に上がったが、「人物キャッチコピー」の評価とのはっきりした関係は見られなかった。

検証授業前の意識調査では、「どんな人物なのか、文のどこを見たら分かりますか」という質問に対して、「分からない」と答えた児童が15人いた。検証授業後の意識調査では、同じ質問に対して、「分からない」と答えた児童は0人、「人物のしている所を読む」と答えた児童が3人、「人物の言っている所を読む」と答えた児童が11人いた。意識調査の結果から、行動や会話の叙述に着目しようとする意識が高まったことが推察される。

ワークシート④では、個人での「人物キャッチコピー」を考える段階で、「人物キャッチコピー」の評価基準が◎の児童が10人いて、他のワークシートと比べても高い数値であった。一方、ワークシート②や⑤では、サイドライン的確率が他と比べて高いにも関わらず、「人物キャッチコピー」の平均点が低かった。要因として、どちらの場面も心情を表現する言葉が叙述に直接書かれておらず、複数の行動や会話の叙述を関連付けた上で自分の言葉で表現しなければならなかったため、「人物キャッチコピー」を考えることが難しかったことが挙げられる。

これらの結果から、低学年においては、サイドラインを的確に引いても、児童が自力で複数の言葉や文を関連付けて、登場人物の心情・性格・様子などを捉えることは難しいと考えられる。サイドライン的確率がワークシート③以降は授業時間を進める毎に上がったことや、行動や会話の叙述に着目しようとする意識が高まったことから、登場人物の心情が直接表されている言葉や文だけでなく、心情が直接表されていない行動や会話の叙述にも意識したサイドラインを引かせることを継続することで、登場人物の心情が分かる言葉や文に着目する能力が高まっていくと考えられる。さらに、個人で「人物キャッチコピー」を考える段階において、複数の言葉や文を関連付けて考えられる手立てが必要であると考えられる。

表5 サイドライン的確率と「人物キャッチコピー」の評価

| ワークシート | サイドライン的確率 | 「人物キャッチコピー」の評価 |
|--------|-----------|----------------|
| ①      | 58%       | 2.10           |
| ②      | 93%       | 1.57           |
| ③      | 61%       | 2.00           |
| ④      | 72%       | 2.29           |
| ⑤      | 75%       | 2.10           |

## 2 「人物キャッチコピー」を基に交流する活動について

交流前の「人物キャッチコピー」(ステップ1)と交流後の「人物キャッチコピー」(ステップ3)の記述内容を、前述の評価基準に基づいて点数化し、平均点を算出したものを表6に示した。全ての場面において交流前より交流後の方が、平均点が高くなっている。また、授業時間を進める毎に交流後の平均点が高まっている傾向が見られる。

ワークシート②では、ステップ1の段階で個人による人物の理解が低く、グループで交流する活動が停滞していたため、全体交流の場を取り入れた。児童に生活経験を想起させ、登場人物の行動等を重ね合わせることで心情を考えるよう促した。そのことで、交流前から交流後への評価の上昇が他よりも大きかったと考えられる。

ワークシート②以降でも、グループで交流する活動が停滞したときには、以下の発問や質問をした。

- ・登場人物の行動の理由を問う
- ・登場人物の心情を問う
- ・登場人物と似た行動をとった生活経験を想起させる

ワークシート④の授業から、話す側は、サイドラインを引いた叙述(根拠)だけではなく理由も話せるようにする手立てとして、話型表(表2)を提示した。聞く側は、分からないことがあったら質問してもよいとしたが、交流が活発化するような質問をする児童は少なかった。そのため、教師が全体への発問をしたり、グループ内に入って質問したりして、グループで交流する活動を促した。

「人物キャッチコピー」を基に交流する活動が、人物の理解を広げることにつながっていたかの判断材料とするために、抽出グループの交流する活動を記録した。図4は、その様子を示したものであり、太字は「人物キャッチコピー」、下線部は「人物キャッチコピー」を考えた理由を表している。

表6 交流前後の「人物キャッチコピー」の評価

| ワークシート | 交流前  | 交流後  |
|--------|------|------|
| ①      | 2.10 | 2.52 |
| ②      | 1.57 | 2.38 |
| ③      | 2.00 | 2.62 |
| ④      | 2.29 | 2.62 |
| ⑤      | 2.10 | 2.67 |

ワークシート①での交流する活動

A:「ぼく、お手紙もらったことないんだもの。」と「だれも、ぼくにお手紙なんかくれたことがないんだ。」から、**かなしいがまくんだ**と思った。

B:「毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。」と「お手紙をまつ時間なんだ。」から、**お手紙くれなくて悲しんでいるがまくんだ**と思った。

C:「かなしそうだね。」から、**かなしいがまくん**。

ワークシート④での交流する活動

A: がまくんは「あきあきしたよ。」「そんなことあるものかい。」「きょうだって同じだろうよ。」って言うてるよ。**あきらめがまくんにしたよ**。

B: 「いやだよ。」って言うてるよね。お手紙が今日も来ないと思ってるんだよ。あと、「だれもお手紙くれなかったんだぜ。」とも言うてる。お手紙が来ないと思ってるがまくんだと思った。

C: 「いるとは思えないよ。」と「ばからしいこと、言うなよ。」って言うてるし、お手紙がほしいのにお昼寝しているから、ありえないがまくんだよ。

教師: がまくんは、どんなことを思っていたのかな。(全体への発問)

B: お手紙を待つのが嫌だなんて思っている。

A: どうせ僕なんかにお手紙くれる人なんていないと思ってるよ。

C: がまくん、わがままだね。

ワークシート⑤での交流する活動

A: 「お手紙が来るのを、もうちょっとまってみたらいいと思うな。」「きみにお手紙をくれるかもしれないだろう。」「でもね、がまくん。」「だれかが、きみにお手紙くれるかもしれないよ。」って所から、**ぜったいにお手紙がくると思ってるかえるくん**にしたよ。

B: 「きみにお手紙をくれるかもしれないだろう。」とか「お手紙が来るのを、もうちょっとまってみたらいいと思うな。」って、かえるくんはお手紙を書いているのに、だれがくれるのか言っていないでしょ。だから、**自分が お手紙をかいたってがまくんにばれないようにしているかえるくん**だよ。

C: 「お手紙が来るのを、もうちょっとまってみたらいいと思うな。」「お手紙くれるかもしれないよ。」ってあって、何回も言うてるからしつこいかえるくんにしたよ。

教師: なんでかえるくんはしつこくしたの? (グループへの介入)

B: お手紙がくることを分かってほしいから。書いたって知ってほしいのかな?

A: でも、ぼくが書いたって言えば楽しみがなくなるよ。

C: 喜ばせたいんだよ。

B: がまくんと楽しみのお手紙がくるのを待ちたいんだね。

図4 抽出グループの交流する活動の記録

ワークシート①での交流する活動では、個々の「人物キャッチコピー」とサイドラインを引いた叙述（根拠）を発表するだけで交流が終わっている。考えを一方向的に話すだけで、人物の理解を広げるような交流をする活動にはなっていない。

ワークシート④と⑤での交流する活動では、B児とC児が叙述（根拠）だけでなく、理由（図4の下線部）も話している。話型表（表2）提示後は、レベル2の話型を使って理由を話せる児童が多く見られた。レベル3は、叙述と生活経験を結び付けて理由を話す話型であるが、この話型を使って話せる児童は抽出グループでは0人であった。抽出グループ以外でもレベル3の話型を使って話せた児童はおらず、使おうとしたものの相手に伝わる表現になっていなかった。話型表の提示の他に、教師が学級全体へ発問をしたり、グループ内に入って質問をしたりしたことで、登場人物の理解を広げる話合いができるようになってきている。

検証授業後に実施した意識調査では、交流が好きな理由として、「人物キャッチコピーで交流するのが好きだから」「友達がどんなキャッチコピーを書いたのか知りたいから」「交流するといろいろなキャッチコピーが分かるから」などが挙げられた。

友達が根拠として挙げた言葉や文に着目したり、登場人物の心情・性格・様子などを想像しながら話し合ったりしたことで、交流する活動後の「人物キャッチコピー」の平均点が高くなったと考える。これらの結果から、本実践における「人物キャッチコピー」を基に交流する活動は、人物の理解を広げるのに有効であったと言える。

### 3 意識調査の結果について

文学的な文章を読む学習について、検証授業の事前と事後に意識調査を行った。人物の理解についての意識調査の結果（図5）を見ると、「あなたは物語を読んで誰が何をしたのか書いてある内容が分かりますか」という質問に対して、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした児童が33%から67%に上昇した。

また、「あなたはどんな人物かを考えながら物語を読んでいますか」という質問に対して、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした児童が72%から86%に上昇した。これらの結果から、叙述を正しく読もうとする意識や、人物について理解しながら読もうとする意識が高まったと推察できる。単元の導入段階で行った会話のかぎ（「 」）の上に、話した人物のシールを貼ったことも有効であったとも考えられる。

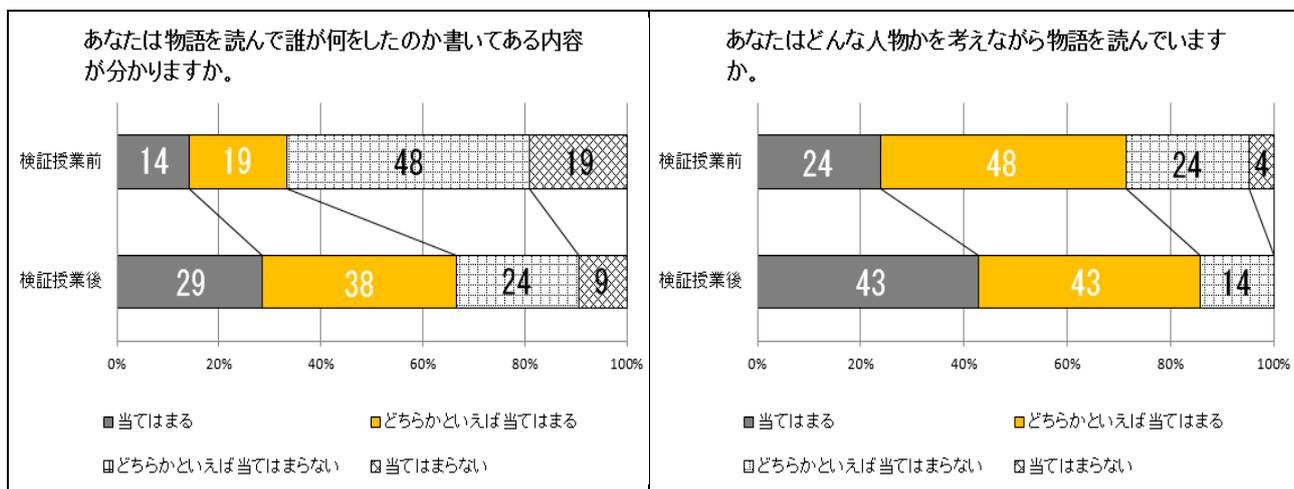


図5 人物の理解についての意識の変容

交流する活動についての意識調査の結果（図6）を見ると、「あなたは友達と交流することが好きですか」という質問に対して、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした児童が62%から86%に上昇した。検証授業前の意識調査では、約4割の児童が、自分の考えに自信をもてなかったり、交流の仕方が分からなかったりして考えを伝えられていなかった。しかし、検証授業後の意識調査では、交流する活動に参加しようとする意識が高まったことが分かる。「人物キャッチコピー」を基に交流する活動によって、自信をもって自分の考えを相手に伝えられるようになり、さらに、理由も話せるよ

うになってきたと考えられる。

また、「あなたは交流をして友達の考えを聞いて考えが変わることが多いですか」という質問に対して、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした児童が43%から77%に上昇した。自分と友達の「人物キャッチコピー」を比べながら交流したことで、友達の考えを受け入れて、人物の理解を広げることができたと考えられる。

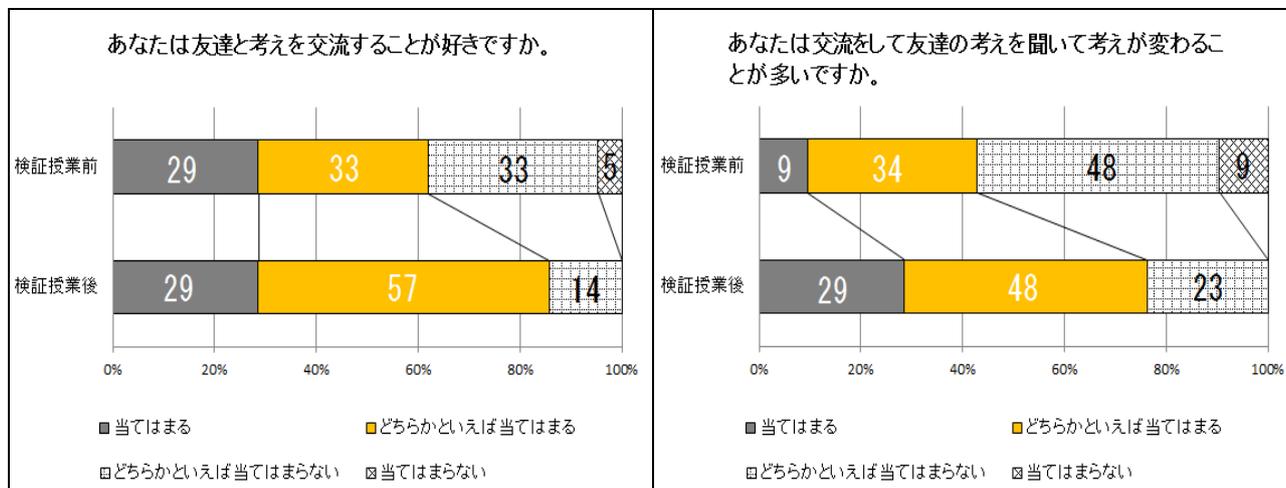


図6 交流する活動についての意識の変容

#### IV まとめ

- ・低学年の段階では、登場人物の心情が分かる叙述にサイドラインを引いた後、自力で複数の叙述を関連付けて、自分の言葉で「人物キャッチコピー」を表現するためには、教師のより具体的な手立てが必要である。
- ・「人物キャッチコピー」を基に交流する活動は、自分が着目できなかった叙述や登場人物の心情・性格・様子などについて話し合うことができるので、人物の理解を広げることには有効である。
- ・登場人物の心情が分かる言葉や文にサイドラインを引き、「人物キャッチコピー」を考えることは、叙述を正しく読もうとする意識や、人物の理解をしながら読もうとする意識の向上の一助となる。

#### V 課題

- ・サイドラインを的確に引いても、児童が自力で登場人物の心情・性格・様子などを捉えることは難しかった。低学年において複数の叙述を関連付けて人物の理解ができるような手立てを探る必要がある。
- ・交流する活動では、児童同士で質問をし合ったり、叙述と自分の生活経験とを結び付けて理由を話したりするための手立てを探る必要がある。

#### <引用文献>

- 1 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 国語編（平成20年8月）』, p.22
- 2 青森県教育委員会 2016 『平成28年度学習状況調査実施報告書』, pp.18-19
- 3 青山由紀 2011 『「読むこと」の授業をつくる一文学編』, pp.23-25, 光村図書出版株式会社