

叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力を育てる国語科学習指導の工夫 — 自分の考えの再構成を促す対話を通して —

東広島市立三永小学校 中村 裕子

研究の要約

本研究は、叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力を育てる国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、「叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力」を、「叙述に即し、言葉の意味や働き、使い方等を考え意味付けし、自分の知識や経験と結び付けたり、登場人物に自分を重ねたりしながら、表情や口調など細かい部分に分けて考えた登場人物の行動や行動をしている時の様子、行動の理由、変化など、頭の中に思い浮かべたことを言葉で表す力」とした。この力を育てるために、「教材との対話」「他者との対話」「自己内対話」の順に対話をを行い、自分の考えの再構成を促した。その際、各対話における考え方やその変容を一枚の「考え方シート」に記述させ、考え方の明瞭化を図った。叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力を育てる際には、自分の考え方の再構成を促す対話をを行い、シートへ記述させることを繰り返し行わせることが有効であると分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(平成30年、以下「解説」とする。)の「読むこと」における「精査・解釈」の学習過程では、目的に応じて必要な情報をを見つけ、具体的に想像することが求められ、その内容が系統的に示されている⁽¹⁾。

平成29年度全国学力・学習状況調査では、「叙述を基にどのように想像したのか理由とともにまとめること」を意図した設問B3の正答率が43.9%であった。「4年間のまとめ【小学校編】」(平成24年)においても、同様の課題が挙げられ、改善されていないことから、児童にとって、叙述を基に具体的に想像することが難しいことが分かる。

平成30年度に所属校で実施した標準学力調査において、登場人物の気持ちや場面の様子の読み取りを問う設問を分析したところ、①前後の文脈から叙述や言葉の意味を判断することができていない②複数の叙述を関係付けて捉えることができない③適切な叙述を選ぶことができても自分の狭い範囲の経験から理由を考えている、の三点が誤答の原因として考えられた。所属校児童においても、叙述を基に具体的に想像することが難しいことが分かる。

広瀬節夫(平成9年)は、他と関わりつつ、さまざまな見方を取り入れ、自分に立ち戻るという営みの中で、創造的想像力を育むことができると述べ、想像力を育てるには、他者と対話し、再び自分で考

えることが有効であると指摘している⁽²⁾。そして、「言語活動の検証改善の成果」(平成27年度「言語活動の充実に関する実践研究」の取組を踏まえて)(平成28年)では、課題解決時に対話を取り入れることで、すべての教科で平均正答率が高くなる傾向がみられると指摘されている⁽³⁾。

しかし、令和元年度「基礎・基本」定着状況調査において、対話により考え方の深化・拡充をしていることを問う項目では、指導者より児童の肯定的回答が低く、対話による考え方の深化・拡充を実感させておらず、指導の改善が必要であると考えられる。

以上のことから、具体的に想像する基礎を学習する第1学年を対象とし、文学的な文章の「精査・解釈」の学習過程において、具体的に想像したことやその根拠や理由について自分の考え方の再構成を促す対話を行わせることで、考え方の深化・拡充を実感させ、登場人物の行動を具体的に想像する力を育成することができると考え、研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力とは

(1) 叙述を基に想像することの重要性

藤田伸一(2011)は、「文学は、説明文と違って、すべてを敢えて書き表すことはしません。」¹⁾と述

べ、読み手は、書かれていることだけではなく、書かれていないことも想像しながら読む必要性があることを示している。

一方で、藤田（2011）は、勝手な想像やかけ離れた解釈では、作品を読んだことにはならないと述べ、想像する際には、叙述を基に解釈する必要性を指摘している⁽⁴⁾。また、高木まさき（2013）は、「『叙述を基に』とは、読み手の勝手な想像ではなく、作品中の一つひとつの言葉や表現に即して丁寧に読むことを意味している。」⁽²⁾と述べ、言葉や表現に即して、言葉の意味、働き、使い方等を考えて読むことの重要性を指摘している。さらに、田近淳一（2013）は、「読み」とは、文学テキストを構成する言語的事実（=ことばの仕組み）をとらえ、言語の関係的機能を踏まえて、意味付けをする働きであると述べている⁽⁵⁾。そして、田近は「その過程で、ことばの仕組みの押さえ方が曖昧なまま、それぞれ手持ちの先入観を当てはめようすると『なんでもあり』になってしまふのである。」⁽³⁾と述べ、言葉の仕組みを捉え意味付けすることの重要性を指摘している。

以上のことから、文学的な文章において、読み手は、叙述を基に言葉の意味や働き、使い方等を考えて意味付けし、書かれていることや、書かれていなことについても想像することが重要となる。

（2）登場人物の行動を具体的に想像するために ア 登場人物の行動を具体的に想像するとは

高木（2013）は想像して読むことについて、「作品の言葉や表現から、広がりや奥行きのある生き生きとした具体的な世界として思い描くこと」⁽⁴⁾と述べている。

「解説」には、「登場人物の行動を具体的に想像するとは、着目した場面の様子などの叙述を基に、主人公などの登場人物について、何をしたのか、どのような表情・口調・様子だったのかなどを具体的にイメージしたり、行動の理由を想像したりすることである。」⁽⁵⁾と示されている。

これらのことから、登場人物の行動を具体的に想像するということは、言葉や表現から、登場人物の動作、表情、口調など、細かい部分に分けて詳しく考えたり、行動の理由を考えたり、変化を捉えたりすることを通して、広がりや奥行きのある世界を思い描くこととする。ただし、一つの行動や一つの教材で、すべてのことを想像するのではなく、教材に合わせて適切なものを選ぶことになる。

イ 具体的に想像するために必要なこと

内田伸子（1994）は、頭で思い浮かべたことを言

葉にして、その内容を複数に語ることで、安定化、構造化を促進すると述べ、思い浮かべたことを言葉で表し、他者と対話する必要性を指摘している⁽⁶⁾。

田近（2013）は、子供は、登場人物の視点を自分の視点とし、その立場から、他の登場人物を自分に関わってくる他者としてとらえて、両者の立場と内面の思いとを相関的に理解すると述べ、人物に自分を重ね、登場人物の視点をもつことで、その立場や内面の思いを相関的に理解することができると指摘している⁽⁷⁾。

また、佐藤佐敏（2017）は、「『自身の知識や経験』を基にしながら作品を読み解くと、深い理解に導かれます。」⁽⁶⁾と述べ、深い理解をするために自身の知識や経験を結び付けながら作品を読むことの必要性を指摘している。

これらのことから、具体的に想像するためには、漠然と頭に思い浮かべていたことを言葉にする作業が必要であり、複数に言葉で語ることも重要であるといえる。さらに、その際、登場人物に自分を重ね、その視点をもって想像したり、自分の経験や知識と結び付けながら想像したりすることで、より深い理解に繋がるといえる。

（3）叙述を基に具体的に登場人物の行動を想像する力とは

（1）（2）から、本研究において、叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力とは、叙述に即し、言葉の意味や働き、使い方等を考えて意味付けし、自分の知識や経験と結び付けたり、登場人物に自分を重ねたりしながら、表情や口調など細かい部分に分けて考えた登場人物の行動や行動している時の様子、行動の理由、変化など、頭の中に思い浮かべたことを言葉で表す力とする。

2 自分の考え方の再構成を促す対話をを行うために

（1）自分の考え方の再構成を促す対話について

河野順子（2012）は、学習者の「学習材との対話」を引き出し、それが「他者との対話」により揺さぶられ、最終的に「自己内対話」として思考・判断しながら学習者側の既存知識を再構成していくという学びのあり方を提案している⁽⁸⁾。本研究では、最初に自分の考えをもち、他者と関わり、他者の考えを知り判断し、再度自分に立ち戻り、考えをまとめていくことを自分の考え方の再構成とする。

橋本慎也（2012）は、友達との対話ができるためには、話題に対しての共通理解と、それに対して自分の考えをもつ状態が作られなければならないと述

べ、「他者との対話」の前に自分の考えをもつために、教材から新しい情報を得る「教材との対話」の必要性を述べている⁽⁹⁾。

また、多田孝志（2009）は、他者との対話後に、「新たな自分の考えを再組織化する段階」こそが重要であると述べ、自分の考えを再構成する場を作る必要性を指摘している⁽¹⁰⁾。さらに、石井英真（2017）は、対話後に、学んだ解釈を踏まえ、もう一度テキストを読み直すことで、他者から学んだ見方をただなぞるだけではなく、その子なりの新しい発見や解釈が生まれると述べ、自分の考えを再構成する際、教材に戻ることの有効性を示している⁽¹¹⁾。

これらのことから、「他者との対話」を行う前に、自分の考えをもつための「教材との対話」を行う必要があるといえる。そして、お互いの考えを伝え合う「他者との対話」を行い、他者の考えを知った上で、再度「教材との対話」を行いながら、もう一度、自分一人で考えをまとめ、再構成する「自己内対話」が必要であるといえる。この三つの対話をを行うことを、自分の考えの再構成を促す対話として捉えることとする。この自分の考えの再構成を促す対話の過程は、前述の広瀬（平成9年）が示した想像力を育むための過程と重なる部分があると考えられる。

これらの考えに基づき、対話についての多田（2009）、河野（2012）、田近（2013）の記述から「教材との対話」「他者との対話」「自己内対話」のそれぞれの対話の特徴と、各対話でもつた考えがどのように変容していくのか表1に抽出する。

まず、「教材との対話」の段階では、既有知識や既存体験に制約され、主観の枠組みの中で教材を読み取っているといえる。そのため、様々な読みを知り、主観の枠組みを超える契機とするために、「他者との対話」を行うことが必要である。そして、「他

者との対話」で新しい考えを知った上で、再び教材を基にしながら、客観的に捉え直す「自己内対話」を行う必要があるといえる。「自己内対話」を行うことで、自分とは異なる考え方に対して、自分との相違点・共通点、納得する点、矛盾点などについて、思考・判断し、自分の考えを再構成することができるということが分かる。

表1 多田⁽¹²⁾、河野⁽¹³⁾、田近⁽¹⁴⁾の考える対話の特徴と考えの変容

	多田孝志（2009）	河野順子（2012）	田近洵一（2013）
教材との対話	<ul style="list-style-type: none"> 事象や課題に関心を持つ段階 問題意識をもち、さまざまな角度から思考し、自分の考えを作り上げている段階 自分の考えを伝えたい、友達に聞いてみたいという切実感、必要感が起ころる段階 	<ul style="list-style-type: none"> 既存知識を基にしつつ、文章から新しい情報を得るという相互作用による。 既存知識や既存体験に制約されたものになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉を手掛かりに、自分の内に一つの世界を描き出す。 言語事実に対する目的付け方やものの見方が働き、読者により意味の見出し方は多様になる。 主観の枠組みの中のものでしかないかもしれない。
他者との対話	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いにより、互いの考えを知る段階 自分とは異なる出で合いに心搖さぶられる段階 	<ul style="list-style-type: none"> 自分一人では捉えることができなかつた考えを引き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 互いの主観を相対化し、主観の枠組みを超える契機となる。 他者の読みを知り、捉え方の対立・矛盾・問題点を明確にする。
自己内対話	<ul style="list-style-type: none"> 新たな自分の考えを再組織化する段階 	<ul style="list-style-type: none"> 思考・判断しながら既存知識を再構成していく。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達の考え方を聞いて、初めて気づいたことや考えたことを自分なりにまとめる。

（2）各対話を行う際の留意点

以上のことより、それぞれの対話をを行う際の留意点が3点考えられる。以下に示す。

- 「教材との対話」では、テクストや、教材の言葉を手掛かりにするため、言葉に着目させていく手立てが必要である。
- 「他者との対話」では、それぞれの読みの違いを認識させることが重要である。お互いの考え方を聞きながら、共通点・相違点を意識させる手立てが必要である。
- 「自己内対話」では、他者との対話をもとに自分の考えを再構成する時間を確保し、自分なりにまとめるができるようにする必要がある。

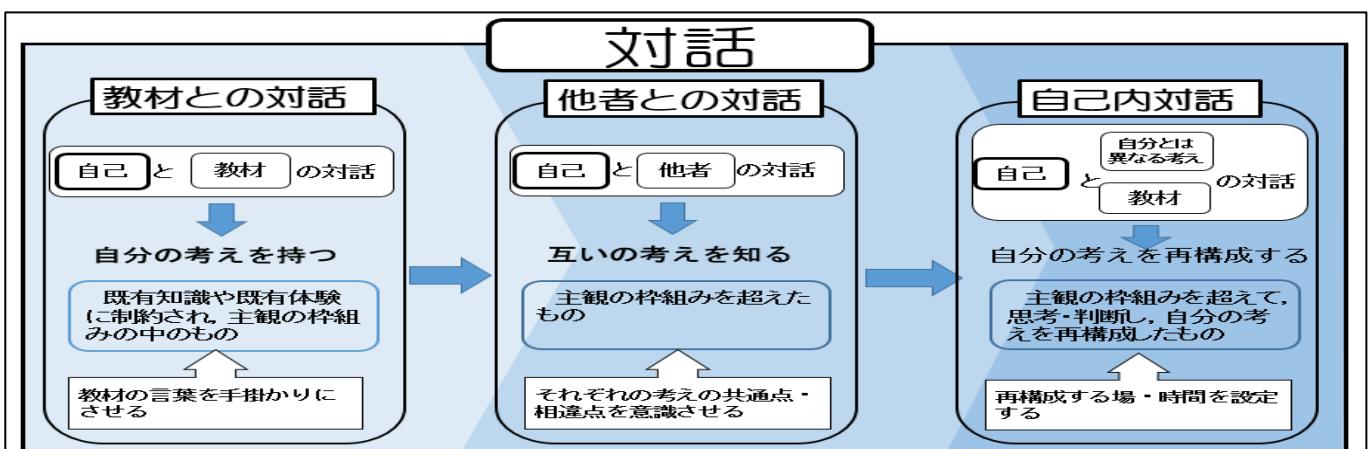


図1 自分の考え方の再構成を促す対話

自分の考えの再構成を促す対話について前頁図1に示す。

3 自分の考え方の再構成を促す対話を取り入れた学習活動にむけて

(1) 「考え方まとめシート」の工夫

内田（1994）は、語ることによって経験や知識が整理されるが、書くことによって、一層明瞭になると述べ、考えたことを書くことの重要性を示している⁽¹⁵⁾。多田（2009）は、自己変革していくことを実感させる重要性について述べ、その方法の一つとして、「他者との対話」前後の自分の考え方や、他者の意見を聞いて気付かされたり、考えたりしたことなどを書き込むことができるワークシートの工夫を示している⁽¹⁶⁾。この考えに基づき、図2に示す「考え方まとめシート」を作成し、活用することとする。

このシートには、工夫点が三つある。一つ目は、一枚のシートに教材との対話での自分の考え方、他者との対話中に気付いたこと、自己内対話で再構成した自分の考え方の三つを書かせることで、自分の考え方の変容を捉えさせることができることである（図2中[A]→[A']、[B]→[B']）。二つ目は、教材文をワークシートの中に含むことで、登場人物の行動を具体的に想像する際に、根拠とした叙述に線を引いたり、印を付けたりすることができるようになり、根拠を教材文の叙述から探すという意識をもつことができることである。三つ目は、登場人物の視点をもたせるために、登場人物の独り言を書くスペース（[A]・[A']）を設け、行動や行動している時の様子を具体的に想像することができるのことである。

(2) 「考え方まとめシート」の活用方法について

ア 「教材との対話」における活用方法

「教材との対話」では、教材の言葉を手掛かりにする必要がある。叙述に基づき、言葉の意味や働き、使い方を考えながら、書かれていることや書かれていないことについても想像することができるようになる。「考え方まとめシート」の教材文の叙述に線を引いたり、注目した言葉に丸を付けたりしながら想像することができるようになる（[1]）。そして、想像したことを図2の「教材との対話」時の吹き出し（[A]）や動き方（[B]）の枠に言葉で表現させる。

イ 「他者との対話」における活用方法

山元隆春（2015）は、感想を交流する上で、話し合いがかみ合わない原因是、記憶に頼った発言が重ねられるためであり、根拠は具体的であるほど良く、本文を引用し、指差し、今発言している『ここ』に

参加者の視線を集める焦点化が大切であると述べている⁽¹⁷⁾。根拠を示す際、教材文の叙述を引用し、その部分を焦点化し、話すことが重要であるといえる。

このことから、図2の「考え方まとめシート」を互いに見合いながら対話を行わせる。自分の考え方を話す時は、「考え方まとめシート」の教材文の叙述に線を引いたり、印を付けたりした根拠となる叙述を指差しながら自分が具体的に想像した行動を伝えさせる。そして、他者の考え方聞く時は、教材文の叙述に線を引いたり印を付けたり、メモを書き込んだりしながら聞かせ（[2]），友達の考え方と自分の考え方との共通点、相違点を考えさせる。

ウ 「自己内対話」における活用法

他者との対話を行った後には、自分の考え方を再構成するための時間を確保する。そして、「他者との対話」時の書き込みを見ながら、他者の考え方について、自分の考え方との共通点や相違点、納得したこと、新しく気付いたこと、疑問点などについて考えさせる。その手立てとして、対話をした他者の意見に対して自分がどのように感じたのかを記号（納得した意見○、新しく知った意見○等）で記入させる（[3]）ことで、自分で判断させやすくする。その際、他者の考え方に対して、疑問がわいてきた時には、友達に確認を行ってもよいこととする。そしてもう一度自己内対話をを行い、独り言や行動を考えさせ、「自己内対話」時の吹き出し（[A']）や動き方（[B']）の枠に、再構成した自分の考え方を言葉で表現させる。

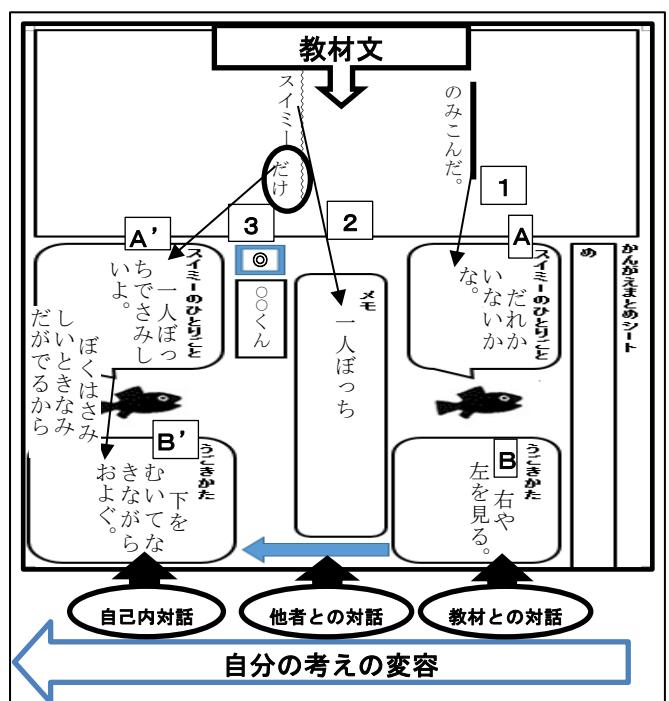


図2 「考え方まとめシート」の工夫と活用方法及び記述例

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

自分の考えの再構成を促す対話を設定すれば、叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力を育てることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力は高まったか。	プレテスト ポストテスト 事前・事後アンケート ワークシート

IV 研究授業について

研究授業の内容及び指導計画を表3に示す。

表3 研究授業の内容及び指導計画

期間	令和元年12月3日～令和元年12月16日											
対象	所属校第1学年（1学級26人）											
単元名	音どくげき 大さくせん！ 年長さんにスイミーをしようかいしよう											
目標	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ができる。											
次時	学習活動											
一	1	年長児との交流会でスイミーの音読劇をすることを決め、音読劇をするための見通しをもつ。										
二	2	通読し、内容の大体を捉える。										
三	3	きょうだいたちと楽しく暮らしていたスイミーの様子を読み取る。										
	4	一人ぼっちになったスイミーの行動や様子を具体的に想像する。										
	5	6 海の中で素晴らしいもの出会い、だんだん元気を取り戻していくスイミーの行動や様子を具体的に想像する。										
	7	7 大きな魚を追い出した時のスイミーの様子や行動を想像する。										
	8	8 大きな魚を追い出した時のスイミーの様子や行動を想像する。										
四	9	9 大きな魚を追い出した時のスイミーの様子や行動を想像する。										
	10	10 グループに分かれて音読劇の練習を行う。										
	11	11 お互いに劇を見せ合い、コメントやアドバイスをし合う。										
12	12	12 お互いに劇を見せ合い、コメントやアドバイスをし合う。										
	13	13 お互いに劇を見せ合い、コメントやアドバイスをし合う。										

※「考え方まとめシート」は第三次で活用する。

V 研究授業の分析と考察

叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力は高まったかについて、分析と考察を行う。

1 プレテスト・ポストテストによる分析

プレテスト、ポストテストでは、文学的な文章を読み、叙述を基に、叙述に使われている言葉に注目したり、自分の知識や経験と結び付けたりしながら、登場人物の行動を具体的に想像し、言葉によって表すことができているかについて検証する問題を作成した。内容と評価基準を表4に、結果を表5に示す。

表4 プレテスト・ポストテストの内容及び評価基準

内容	プレテスト	ポストテスト
	「てがみ」（もりやまみやこ作）を基に作成	「ゆうやけ」（もりやまみやこ作）を基に作成
問	きつねの子が誰に手紙を書こうか考えている場面で「そうだね。ねずみさんがいい。」と言った時のきつねの子の行動を具体的に想像させる。	きつねの子が新しいズボンをはいていることに友だちが気付いた場面で「ちょっとおきいけどね」と言った時のきつねの子の行動を具体的に想像させる。
		評価基準
A	叙述に即し、叙述に使われている言葉に注目したり、自分の経験と結び付けたりしながら、登場人物の行動について具体的な想像をより細かく分類して言葉に表している。	
B	叙述に即し、叙述に使われている言葉に注目したり、自分の経験と結び付けたりしながら、登場人物の行動を具体的に想像し言葉に表している。	
C	叙述に即し、叙述に使われている言葉に注目したり、自分の経験と結び付けたりしながら、登場人物の行動を具体的に想像して言葉にして表すことができていない。	
無	無回答	

表5 プレテスト・ポストテストの結果 (n=26)

評価	ポストテスト			計(人)
	A	B	C	
A	1	0	0	1
B	0	4	0	4
C	5	12	1(児童a)	18
無	1	2	0	3
計(人)	7	18	1	26

プレテストとポストテストの結果から、B評価以上の児童は、プレテストでは5人、ポストテストでは25人と増加した。プレテストで、具体的に行動を想像できなかったC評価以下の児童21人のうち、20人の児童がポストテストでB評価以上になり、具体的に行動を想像することができるようになったことが分かる。また、A評価の児童は、プレテストでは1人からポストテストでは7人に増加した。想像する際、行動を細かく分けて複数想像することができるようになってきた。

プレテスト・ポストテスト共にC評価だった児童が1名いる（児童a）。児童aは、プレテストの際、叙述の一部をそのまま記述し、きつねの子の行動を想像することができていなかった。ポストテストでは、きつねの子と友だちの会話の続きを想像して書いていた。児童aは行動に焦点化して答えることは難しかったが、場面の様子を想像することができるようになってきていると考えられる。想像したことについて聞き取りを行い、行動についての児童aの発言に対して、指導者が価値付けを行っていくことで、行動に焦点化して想像したことを記述することができるようになると考える。

2 ワークシートによる分析

児童の、登場人物の行動を具体的に想像する力の

質的な変容について、第三次の最後の授業（9時間目）における「考え方まとめシート」の記述や授業の様子を基に分析する。「考え方まとめシート」は、Ⅱ-3に示したものである。抽出した児童bと児童cは、プレテストC評価からポストテストA評価になった児童である。他者との対話において、自分と異なる考え方を聞き、自分の考えを広げ、具体的に想像することができた児童bのワークシートの記述を表6に、他者との対話において、質問を受け、答えることにより、細かく想像することができた児童cのワークシートと対話記録を表7に示す。

(1) 児童bの変容

児童bは、教材との対話で、根拠となる叙述に線を引き、独り言を考え、行動を「手を伸ばして跳び上がる」と想像した。大きな魚をみんなで苦労して追い出したという場面の様子を捉え、行動を想像していることが分かる。他者との対話を行った際、「大きな魚を追い出し、もう危険はないからバンザイした」という他者の考えを聞き、根拠にした叙述に線を引き「危険がない」とメモに残すことができていた。そして、自己内対話の場面では、他者との対話で新しく知った「危険がなくなった」という考えについて、叙述で確認し、納得して「危険がないか周りを見回して、手を伸ばして跳び上がる」と行動を具体的に想像することができた。教材との対話における行動と比較しても、場面の様子に着目し、登場人物の行動を具体的に想像することができている。

表6 児童bのワークシート

	叙述	独り言	想像した行動
教材との対話	大きなさかなをおいだした。	くろうしてがんばったかいがあつたぞ。	手をのばしてとびあがる。
他者との対話	おいだした。	きけんがない。	(記述なし)
自己内対話	大きなさかなをおいだした。	きけんでもないし、くろうしたかいがあつたぞ。	きけんがないか見まわして、手をのばしてとびあがる。

(2) 児童cの変容

児童cは、教材との対話で叙述に線を引き、独り言を考え、行動を「大きな魚を追い出してうれしいから手を伸ばした」と想像した。そして他者との対話を行った際、他者の考えを聞き、根拠にした叙述に線を引き、メモに残すことができた。さらに児童cは、他者との対話をを行うことで、行動を細かく想像することができた。表7の対話記録は、児童cと同じグループで対話を行った児童dとの対話記録（抜粋）である。

他者との対話で児童cは、児童dから「顔は」と質問され、「にっこりしている」と答えている。他者から細かく分ける視点を質問されることで、表情についても考えることができた。教材との対話では、「大きな魚を追い出してうれしいから手を伸ばした」と行動と行動の理由も想像できていた。そして、児童dとの対話を通して、表情にも気付くことができた。そのため、自己内対話では更に、行動を細かく分けて想像することができるようになっている。

表7 児童cのワークシートと対話記録(抜粋)

	叙述	独り言	想像した行動
教材との対話	大きなさかなをおいだした。	やつた。大きなさかなをおい出した。	大きなさかなをおいだしてうれしいから手をのばした。
他者との対話	みんなが一びきの大さかなみたいに泳げるようになったとき、	くろうしたかいがあつた。	(記述なし)
自己内対話	大きなさかなをおいだした。	やつた。大きなさかなをおいだした。くろうしたかいがあつた。	大きなさかなをおいだしてうれしいから手をのばしてにっこりよろこんだ。

児童cの対話記録（抜粋）

児童c：「やつた。大きな魚を追いだした。」がスイミーの独り言です。動きは、こうやって動きます。
児童d：どこから分かったの？
児童c：児童c:どこから分かったかは、「大きな魚を追いだした」の所です。
児童d：顔は？
児童c：うれしいからにっこり。大きな魚を追い出したらうれしいから、にっこりして、手を伸ばして「やつた」と言います。

この二人の児童の対話による変容から、教材との対話で叙述を基に行動を具体的に想像し、他者との対話で、他者の意見を聞たり、自分の考えを伝え、質問を受けて答えたりすることで、再構成が促され、自分の考えを広げることができることが分かった。そして自己内対話では、他者の意見を判断して自分の考えの再構成を行い、より具体的に想像することができるようになったことが分かる。

(3) 対象学級の児童の変容

教材との対話の場面では、26人中25人が教材文の叙述に線を引いたり、印を付けたりすることができた。そして、全員独り言の記入ができ、23人が登場人物の行動を具体的に想像することができた。繰り返し「考え方まとめシート」を活用することで、叙述を基に想像することが定着していくと考えられる。

他者との対話の場面では、他者が想像の根拠とした叙述を「考え方まとめシート」の教材文に全員が線を引くことができ、対話をした他者の意見に対して自分がどのように感じたのかを記号で記入することができた。自分の考えを再構成するため、対話をした他者の考えに対して、叙述に線を引いたりメモしたりして自分の考えと比べながら聞き、判断する姿が見

られた。他者との対話中、他者が登場人物の行動を動作化した時、「手をあげて後ろに下がるんだね。」と行動を言葉で表したり、両手を上にあげた動作に対し、「それは、ばんざいだね。」と一般化して伝えたりする姿が見られた。また、「どこから分かったの?」「どのような動作を行うの?」「顔は?」と質問をしたり、それに答えたりする姿が見られた。他者の動作を言葉に表して伝えることや、互いに質問したり答えたりすることを通し、考えを広げ深めることができた。また、所属校で実施した標準学力調査における誤答の原因である②複数の叙述を関係付けて捉える③自分の狭い範囲の経験から理由を考えている、の2点については、他者との対話をすることで、自分だけでは気付けなかった根拠とする叙述や考えることができなかつた理由を知り、自己内対話で複数の叙述や理由から想像した行動を考えることができる児童もおり、改善しつつあると考えられる。しかし、全員に力が付けられるよう継続して指導する必要がある。

自己内対話の場面では、教材との対話から自己内対話で自分の考えの再構成を行うことができた児童は24人いた。記述することができなかつた2人も、他の時間で活用した「考え方まとめシート」では、記述できていたため、自分の考えの再構成を行い、具体的に想像する力は付いてきていると考えられる。

(4) ワークシートからの分析と考察

(1) (2) (3) の対話による児童の変容から、具体的に想像するために再構成を促す対話が有効に働いているということが分かる。また、「考え方まとめシート」を活用し、自分の考えの再構成を促す対話を繰り返し行うことで、行動を具体的に想像するための考え方方が、一人一人に身に付き、具体的に行動を想像する力が高まったと考えられる。

3 事前・事後のアンケートによる分析

事前アンケート・事後アンケートで以下の五つの質問を行い、文学的な文章を読む際の児童の意識の変容を見取る。その結果を表8に示し、以下に事前アンケート・事後アンケートの結果から児童の変容を整理し、分析を行う。

- 質問1：登場人物について想像しながら読んでいるか。
- 質問2：登場人物について想像していること、想像するために注目するところ(記述)
- 質問3：他者との対話は役に立つか。
- 質問4：他者との対話で自分と異なる考えに気付くことができたか。
- 質問5：他者の意見をどのように生かしているのか。(記述)

表8 事前・事後アンケートの結果

教材との対話	質問1	事前	19人				7人
		事後	24人				2人
教材との対話	質問2	<input checked="" type="checkbox"/> 想像しながら読んでいる <input type="checkbox"/> 想像しながら読んでいない				注目する所	
		事前 (19人)	想像していること ・気持ち (2人) ・口調 (2人) ・動作 (1人)				・叙述 (4人) ・会話 (2人) ・挿絵 (2人) ・動作 (1人)
他者との対話	質問3	事後 (24人)	想像していること ・動作 (14人) ・表情 (10人) ・気持ち (9人) ・理由 (4人) ・口調 (1人)				・叙述 (21人) ・挿絵 (6人) ・表情 (1人) ・場面 (1人)
		事前	14人	5人	2人	5人	
自己内対話	質問4	事後	12人	12人	1人	<input checked="" type="checkbox"/> とても <input type="checkbox"/> まあまあ <input type="checkbox"/> あまり <input type="checkbox"/> 役に立たない	
		事前	5人	11人	6人	4人	
自己内対話	質問5	事後	9人	12人	3人	2人	<input checked="" type="checkbox"/> よくあつた <input type="checkbox"/> たまにあつた <input type="checkbox"/> あまりなかつた <input type="checkbox"/> なし
		事前アンケート(16人)	事後アンケート(21人)	・発表に繋げる (6人) ・意味を考える (2人) ・納得する (2人) ・友達に聞く (1人)			
	・自分の意見に付け加え、意見をまとめる (16人) ・発表者をほめる (3人)						

質問1、質問2は教材との対話場面の意識を調査したものである。質問1について「登場人物について想像しながら読んでいる」と回答した児童は、19人から24人に増加している。想像していると答えた児童に対し、具体的に何を想像しているのか確認するため、質問2で「登場人物について児童が想像していること」「想像するために注目する所」について記述させた。両質問とも複数回答も認めた。事前アンケートでは、口調や動作などの行動について想像していると答えた児童は3人しかおらず、行動を想像するという意識が薄いことが分かった。また、約3割の児童は、想像するための根拠とすることを挙げることができていなかつた。「考え方まとめシート」を活用して対話を繰り返すことで、事後アンケートでは、登場人物の行動について、動作や表情などに細かく分けて想像する意識をもてるようになってきた。そして、想像する際の根拠も、ほとんどの児童が叙述をあげており、叙述を基に、登場人物の行動を具体的に想像するという意識が定着してきているということが分かった。

質問3について「他者との対話は役に立つ」と肯定的に回答した児童は、19人から24人に増加している。授業中に他者との対話をを行い、自己内対話で自分の考え方の再構成をし、「考え方まとめシート」で自分の考え方の変容を見ることができたことで、自分に

とって役に立っていると実感できたと考えられる。しかし、「とても」と回答した児童は、14人から12人に減少している。詳しく見ると、「まあまあ」から「とても」に上がった児童は3人「とても」から「まあまあ」に下がった児童は5人いる。この5人の児童は、他者の意見の活用の仕方についての質問において、事前アンケートでは未記入や「発表に繋げる」だったが、事後アンケートでは「自分の意見に付け加え、まとめる」に変化していた。授業を通して、他者との対話を何に生かすかという視点が明確になったことで、自分は「他者との対話」をまだ十分に活用することができないと考え、評価が下がったと考えられる。

質問4・5は、自己内対話の場面の意識を調査したものである。質問4について「他者との対話で自分と異なる考えに気付くことができた」と肯定的な回答をした児童は、16人から21人に増加している。自分の考えを再構成するという見通しをもたせることで、他者との対話で自分の考えと比べながら聞き、相違点に気付くことができたと感じている児童が増加したことが分かった。質問4で肯定的な回答をした児童に、質問5で「他者の意見の活用の仕方」について記述させた。事前アンケートでは、他者の意見を聞いて「発表に繋げる」「意味を考える」などと回答している。事後アンケートでは、16人が「なるほどと思ったことを自分の意見に付け加え自分の意見をまとめる」と回答している。他者との対話で他者の考えを知ることを通して自分の考えを広げ、その対話を生かして自己内対話をし、自分の考えの再構成を行っていくという意識が高まった。

五つの質問の意識調査より、叙述を基に行動を細かく分けて想像する意識が高まったことが分かった。そして、他者との対話に有用性を感じる児童も増え、対話を生かし、自分の考えの再構成を行うという意識も高まってきたと考えられる。これらの意識の変容が、叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力の高まりに繋がったと考えられる。

以上1, 2, 3より、叙述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力が高まったと考えられる。

VII 研究のまとめ

1 研究の成果

対話を「教材との対話」「他者との対話」「自己内対話」の三つの段階と捉え、自分の考えの再構成を促す対話をすることは、文学的な文章において叙

述を基に登場人物の行動を具体的に想像する力を育てることに有効であることが明らかになった。

2 研究の課題

- 具体的に行動を想像するためには、前後の文脈から意味を理解したり、行動や行動している様子を細かく分けて想像したりする必要があるため、さらに指導方法の改善が必要である。
- 「読むこと」における「精査・解釈」の学習過程の系統性を踏まえ、具体的に想像する内容を整理し、具体的に想像する力を育てることができるよう、継続的に指導を行っていく必要がある。
- 発達段階を踏まえ、継続的に自分の考えの再構成を促す対話を授業に取り入れ、再構成された自分の考えの質を高める指導を行う必要がある。また、他者の考えに対して、自分がどのように判断したのか、判断の根拠を言葉で説明できるようにする必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省(平成30年) :『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』東洋館出版社 p.37に詳しい。
- (2) 広瀬節夫(平成9年) :『子どもの読みを育てる文学の授業』溪水社 p.14に詳しい。
- (3) 文部科学省(平成28年) :『「言語活動の検証改善の成果」について(平成27年度「言語活動の充実に関する実践研究」の取組を踏まえて)』p.2に詳しい。
- (4) 藤田伸一(2011) :『「読みの力」を育てる文学・説明文の授業』学事出版株式会社 p.37に詳しい。
- (5) 田近淳一(2013) :『創造のく読みく新論—文学のく読みくの再生を求めて』東洋館出版社 p.121に詳しい。
- (6) 内田伸子(1994) :『想像力』講談社 pp.123-124に詳しい。
- (7) 田近淳一(2013) :前掲書 p.46に詳しい。
- (8) 鶴田清司・河野順子編(2012) :『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書p.19に詳しい。
- (9) 橋本慎也(2012) :「自分との対話、友達との対話を促す」鶴田清司・河野順子編『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書p.39に詳しい。
- (10) 多田孝志(2009) :『共に創る対話力-グローバル時代の対話指導の考え方と方法-』教育出版株式会社 pp.123-124に詳しい。
- (11) 石井英真(2017) :『アクティブラーニングを超える授業』日本標準p.16に詳しい。
- (12) 多田孝志(2009) :前掲書 pp.123-124に詳しい。
- (13) 鶴田清司・河野順子編(2012) :前掲書 pp.19-22に詳しい。
- (14) 田近淳一(2013) :前掲書 pp.141-146に詳しい。
- (15) 内田伸子(1994) :前掲書 p.215に詳しい。
- (16) 多田孝志(2009) :前掲書 p.148に詳しい。
- (17) 山元隆春(2015) :『読み教育を学ぶ人のために』世界思想社 p.162に詳しい。

【引用文献】

- 1) 藤田伸一(2011) :前掲書 pp.15-16
- 2) 高木まさき(2013) :『国語科における言語活動の授業づくり入門』教育開発研究所 pp.126-127
- 3) 田近淳一(2013) :前掲書 p.121
- 4) 高木まさき(2013) :前掲書 pp.126-127
- 5) 文部科学省(平成30年) :前掲書 p.72
- 6) 佐藤佐敏(2017) :『国語科授業を変えるアクティブラーニングく読みの方略くの獲得とく物語の法則くの発見』明治図書出版 p.31