

子どもの豊かな気づきや感じ方を育む支援

—絵本づくりを通じた物語文の読みとりの実践から—

伊藤 福男

1 物語文の学習と教師の支援について

物語の読みとり学習の楽しさは、物語の奇想天外な展開だけでなく、登場人物の気持ちや行動の変化を読みとっていくことにより増すものである。

本学級の児童は、お話し（物語）を聞いたり読んだりすることが大好きである。国語科のお話しの時間（週1時間）では、一つのお話しを1ヶ月のサイクルで取り上げており、児童は、紙芝居を聞いたりペープサートやパネルシアター等の劇を見たりしている。そのあと簡単な劇あそびをいつも行っている。

児童は、同じお話しを繰り返し聞くことにより、お話しを聞きながら戸をたたく場面では、「トントントン」と登場人物の言葉を言ったり、「次は、〇〇ができるよ。」とお話しの展開を言ったり、登場人物の行動の変化を読みとったりしている。このように児童は、お話しを聞きながら一人ひとりが、様々なことを豊かに気づきたり、感じたり、表現しているのである。

この子どもの気づきや感じ方をより豊かに育むためには、物語文の読みとりにおける児童一人ひとりの感性「気づき」「感じる」「表現する」を受けとめて一人ひとりの児童への教師の支援の方法を明らかにしておくことが大切である。

物語文の学習に関する児童の感性の様子と教師の支援の方法を次の表1のように設定し、養護学級高学年組（5・6年生）の絵本づくりによる物語り文の読みとりの指導事例から豊かな気づきや感じ方を育む支援のあり方について述べたい。

	児童の様子	支援の方法
気づく	話す方に関心がないように思われる。	児童に好きな物が入った物語を選択する。 効果音や効果音楽を取り入れる。
	物語を話す人に注意をする。	
	特定の場面で表情が変わる。	
感じる	特定の場面の繰り返しのことばを言ったり、身体を動かすことがみられる。	繰り返しの動作やことばのある物語を選択する劇あそびの場を設定する。 ペープサートや絵カードを提示する。 登場人物をシールで構成できる絵本づくりを設定する。
	特定の登場人物を言ったり示したりする	
	特定の登場人物の特徴のあることばを話したり書いたりする。	
表現する	大まかなあらすじをとらえ、つぎにどんな展開になるか話したり書いたりする。	場面の変化、まわりの様子がわかる紙芝居を製作し、提示する。 劇あそびの場を設定し、配役を固定化しないようにする。 紙芝居と同じ絵を使って絵本づくりをする。 絵をもとに登場人物の会話や動作、まわり情景を引き出すようなことばかけをする。 劇化の学習をする。 友だちと絵本を発表しあう。
	物語の内容をつかみ、登場人物の会話やまわりの様子を書いたり話したりする。	
	登場人物の気持ちやまわりの情景を想像して話す。	
	友だちの話聞いて、登場人物の気持ちやまわりの情景を想像力を深めて話したり書いたりする。	

2 指導事例「ちょうふく山の山んば」の絵本をつくろう

(1) 絵本づくりについて

本学級の児童は、これまで物語文読みとり学習に絵本づくりを経験している。絵本づくりは、登場人物の理解やあらすじを読みとるだけでなく、場面の情景の気づいたこと感じたことを自分なりに表現したり、登場人物になりきって自分の言葉で表現できるものである。絵本づくりは、一人ひとりの児童の言葉や文字による表現を活発にするとともに豊かな感性「気づき」「感じる」「表現する」を育むものと考えられる。

(2) 物語「ちょうふく山の山んば」と絵本の場面設定について

昔話「ちょうふく山の山んば」は、登場人物の性格がはっきりしており、場面の展開も変化があり、また繰り返しの動作もあるので児童にとって親しみやすいお話しと考えて絵本づくりに取り上げた。本学級では、給食時間に日本昔話のテープを聞いたこともあり児童にとってなじみのある物語である。

市販の紙芝居では、絵が小さく、また12の場面から成り立ち、少し長いことから場面を8つに設定して登場人物を大きく描いた紙芝居を作製した。絵本づくりでは、さらに変化のある場面を6つ選択して次の場面を設定した。

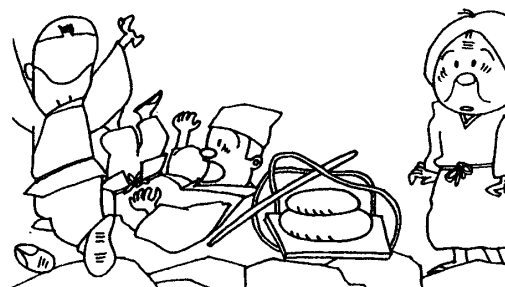
場面①

村人に「もちもってこい」と山から山んばが叫んでいる場面



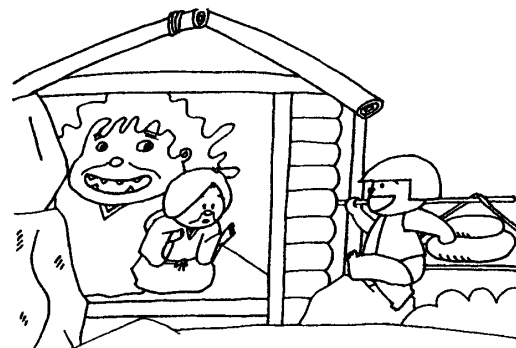
場面②

山んばの声に恐くなって村人がおばあさんを一人残して逃げる場面



場面③

おばあさんが山に置いたもちを山んばの子が、走って取りに行く場面



場面④

おばあさんに山んばが、次々と掃除や洗濯をたのむ場面



場面⑤

手伝いをしてもらったお礼に山んばが、おばあさんに錦の布を渡して帰す場面（絵略）

場面⑥

村に帰ったあばあさんが、村人たちとなかよくいつまでも元気に暮らしている場面（絵略）

(3) 児童の実態と課題

本学級の児童は、5年生3名、6年生1名である。物語の読みとりやその文章化に関する児童の実態と課題を次の表2のようにとらえた。

	実 態	課 題
⑬	物語を開いて、登場人物や大まかなあらすじを発表することができる。物語の場面を見て様子を一人で書くことができる。	物語の場面を見て、その様子や登場人物の会話を自分なりに考えて文に表すことができるようになる。
⑭	物語を聞いて、登場人物やあらすじを断片的に発表することができる。表現したことの板書を複写して書くことができる。	物語の場面を見て、その様子や登場人物の会話を発表し、その板書を確実に複写することができるようになる。
⑮	物語を聞いて、登場人物や印象に残ったことを発表することができる。物語の場面を見て言葉かけにより一人で書ける。	物語の場面を見て、その様子や登場人物の会話を発表し、言葉かけがなくても文に表すことができるようになる。
⑯	物語を聞いて、登場人物や印象に残ったことを発表することができる。物語の場面を見て言葉かけにより一人で書ける。	物語の場面を見て、その様子や登場人物の会話を考えて、言葉かけがなくても文に表すことができるようになる。

(4) 授業仮説

本単元の学習にあたって次のような授業仮説を設定した。

個に応じたことばかけをするならば、文字や言葉で登場人物の会話やまわりの様子を豊かに表現するであろう。

(5) 指導目標

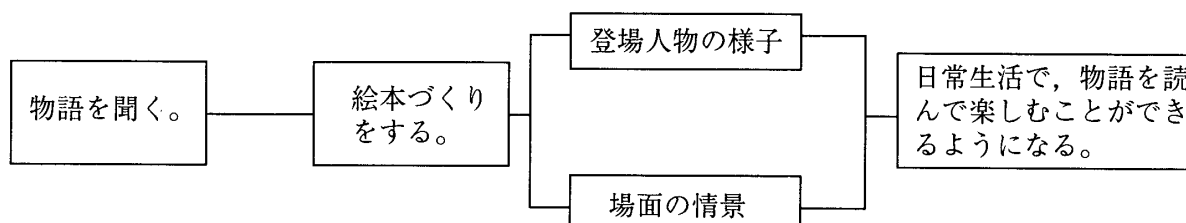
- ・ やさしい物語を読んで楽しむことができるようにする。
- ・ 登場人物の言葉を考えたり、物語の場面の情景やとらえて自分なりに文にできるようにする。

(6) 指導内容と計画

指導内容と計画……………6時間（本時 第2次 第3時）

第一次（1）

第二次（5）



(7) 授業の実際例（第2次第3時）

① 本時の目標

物語の一場面を見て、その様子や登場人物の言葉や考えて文に表現することができる。

② 目標行動と具体的な教師の支援

児童の目標行動と具体的な教師の支援は、次のように設定した。

	目 標 行 動	指 導 者 の 支 援	児 童
話すこと	登場人物の会話を話すことができる。	〇〇は、何を言っているのかなと声をかける。	⑮
	登場人物の会話や動作を話すことができる。	〇〇は、何を言っているの、何をしているのと声をかける。	⑭⑯
	登場人物の会話や動作と周りの様子を話すことができる。	〇〇のまわりは、何があるのかなと声をかける。	⑬
書くこと	〇〇が〇〇しましたという文を視写することができる。	きれいに書いたね、次もよく見て書こうと賞賛・激励する。	⑭
	〇〇が〇〇しましたという文が声かけにより書くことができる。	発言したことをそうよそれを書こうと励ます。	⑮⑯
	〇〇が〇〇しましたという文が一人で書くことができる。	一人でがんばって書こうねと激励する。	⑬

③ 学習の展開

学 習 活 動	予想される活動	指 導 ・ 支 援 活 動	
		全 体	個 別
1 はじめの挨拶をする。		1 学習の始まりとして毎時間位置づける。	1 挨拶はこの日の当番がする。
2 紙芝居を見る。	2 登場人物の言葉を言いながら楽しく見るであろう。(児⑬⑭⑮⑯)	2 ゆっくり感情をこめながら読む。	2 一人ひとりの児童の言葉に相槌をうつ。
3 これまで書いた場面を見て振り返る。	3 絵を見ながら話さずであろう。(児⑬⑭⑮⑯) ・自分のを先にしてほしいと言うであろう。(児⑭⑮)	3 自分が書いた内容を振り返えさせ、絵本づくりに意欲を湧かせる。	3 順番に提示し、友だちのも見るように声をかける。(児⑭⑮)
<div style="display: flex; justify-content: space-around; border: 1px solid black; padding: 5px;"> 人物 情景 </div>			
4 本時の場面を見て絵本プリントに書く。	4 絵を見て様子を次々と話すであろう(児⑬⑭⑯) ・発言をためらうであろう。(児⑮) ・場面の様子を考えて一人で書くであろう。(児⑬) ・発言したあとすぐに書きたがるであろう。(児⑭) ・「書いてもいい」と同意を求めらるであろう。(児⑮⑯)	4 一人ひとりの小さな発言をも受けとめて「そうだね。」と言葉で返し全体に話す。 ・「この人は、何を言っているのかな。」 「なにをしているのかな。」等人物の気持ちや場面の様子を考えさせるような発問をする。	4 発言をためらっている児童に声かけの応援をする。(児⑮) ・時々声かけして書くことを激励をする。(児⑬) ・発言内容を板書したものを視写させる。(児⑭) ・声かけをして書くことに自信を持たせる。(児⑮⑯)
<div style="display: flex; justify-content: space-around; border: 1px solid black; padding: 5px;"> 登場人物 場面の様子 登場人物の言葉 </div>			
5 絵本の発表会をする。		5 一人ひとりの発表を賞賛する。	
6 終わりの挨拶をする。		6 学習の終わりとして位置づける。	6 挨拶は、この日の当番が行う。

(8) 考察

児童は、絵本づくりの学習を毎時間楽しみにして、場面の絵を見ながら一人ひとり気づいたこと感じたことを表現豊かに書いていった。前述の授業例、場面③の学習での児童の書いた児童の文章をそれぞれあげながら、教師の支援について考察を行う。

場面③の学習では、児童は、次々と活発に発言し、それを教師が「そうだね。それを書いてごらん。」と一人ひとりの児童への言葉かけに追われる授業が展開した。

児童の記述内容を目標行動の達成の視点からみた分析は、次の表3のとおりである。

表3 児童の記述内容と分析

児童	児童の記述内容	分析
児⑬	やまんばがやまからはよもちもてこいをいきました。まるがもちもてきました。やまんばがはよもちたべたいといいました。やまんばがはよどあをあけろといいました。まるがどあをあけました。やまんばとまるがはやくもちたべたいといいました。	目標行動「〇〇が〇〇しましたという文がひとりで書くことができる」が達成されている。 「はよどあをあけろ」など、絵から想像した文章表現も見られる。
児⑭	やまんばがもちもってこいといいました。おばあさんがもちをやまにおきました。まるがもちをもてました。やまんばがもちもてこいといいました。おばあさん	目標行動「〇〇が〇〇しましたという文を視写することができる」が、達成されている。
児⑮	やまんばがおもちをたべました。だれじゃとおこりました。まもがもちもってきたようといいました。おばあちゃんがまるをみました。おばあちゃんがそうじをしました。まるがおもちをたべました。	教師のことばかけと板書による支援を受けながら、登場人物の会話や動作を表現することができた。
児⑯	やまんばがまるやもちもってこいをしました。やまんばがおこりました。やまんばとおばあさんはなしをしました。かもやすとごんろくがにげました。やまんばとまるとおばあさんをもちたべました。まるもちもってこいしました。	一人で考えることができた。 板書による支援も受けながら登場人物の会話や動作を表現することができている。

(下線は、筆者)

児童の記述内容と教師の支援について授業仮説の視点から詳しくみてみる。

児⑬は、「やまんばが、はよもちをたべたい。」とやまんばの気持ちを感じて書いた。また「やまんばが はよどあをあけろといいました。まるが どあをあけました。」と山んばの言葉に対するまる（山んばの子）の行動に気づいて自分から書いている。「気づいたことをひとりで書いてごらん。」の教師の言葉かけによる支援によって登場人物の気持ちや行動を自ら気づき、感じて表現することができた考える。

しかし、まわりの情景の表現は、みられなかった。これは、授業を振り返ってみると4人の児童の発言を受けとめるのに追われ、児⑭に対してまわりの情景に気づく言葉かけが、結果的に少なかったことによるものである。

児⑭は、「〇〇は、何をいっているのかな。」と問いかけに「もちもってこいといいました。」や

「おばあさんがもちをやまにおいてきました。」と気づいたこと感じたことを書いている。しかし、発言したことの板書を見て書くことを行うことを課題としていた児⑭に対して「よく見てかいてごらん。」と書くことばかり声かけすることが多くなり、児⑭の気づきや感じたことの発言を受けとめることなく聞き逃すこともあった。

授業の一場面



児⑮は、「だれじゃとおこりました。」と山んばの気持ちに気づいたことや「おばあちゃんがまるをみました。」と感じたことを発言して書いている。

「児⑯は、「やまんばとおばあさんがはなしをしました。」とやまんばと一緒に座っている情景から気づいたことを発言して書いた。また、「やまんばとおばあさんはもちをたべました。」と山んばは、もちをおばあさんにもたべさせてあげるだろうとやまんばのやさしい気持ちを感じとって発言して書いている。

児⑮と児⑯の発言に「そう、それを書こうね。」と声かけの支援により書くことを課題としていたが、書くことにためらいが時々見られたので、急遽一部板書による視写をするように支援を加えていった。こうした支援により二人は、気づいたこと、感じたことを書くことができたと考察する。

児童全員は、登場人物の会話や行動を話したり、書いたりすることができた。授業に際して具体的に一人ひとりの児童にあった細かな支援の方法を設定して行うことの重要性を改めて認識した。しかし、この授業において個に応じたことばかけの支援が十分であったかとは、児⑭の声かけの例のように言い切れない。

児⑬に対してまわりの様子に気づく支援が少なかったこと、児⑭に対して書くことの支援が中心になって気づいたことや感じたことが、十分に受けとめられなかったことが教師の反省として残った。話すことと書くことの同時の学習の場合の、児童の発言を受けとめながら、書くことの指導も行う難しさを痛感した次第である。

3 まとめ

物語文の読みとりの学習において、絵本づくりは、物語展開を追うばかりでなく、登場人物の会話や行動に気づき、感じたことを言葉や文字で豊かに表現できるものである。

本単元の学習において、場面②の絵の中で草履を片方ぬいであわてて逃げている様子に注目した児童は、「ごんろくがくつをぬいでにげました。」と表現して書いた。学習の過程において、教師が気づかないこと、「ここを見てごらん。」と言葉かけしなくてもひとりひとりの児童は、細かなことを「気づき」「感じ」表現している。

授業においてその学習内容によった児童の感性の様子と教師の支援を具体化することにより、その学習の時間ばかりでなく、ひとりひとりの児童が、人や事象に対してより豊かに気づきや感じて表現していくものとする。そのためにも、教師がひとりひとりにあった支援の方法を常に考えていかなければならない。

また、教師の支援のあり方も固定的なものでなく、その日、その時間の児童を受けとめて流動的なものでなければならぬ。そのためには、教師自身の気づきや感じ方がより豊かでなければならぬ。大人の発想でなく子どもの視点からものをみて、気づいたり、感じたりすることが大切である。

子どもの豊かな気づきや感じ方を育むためには、教師自身が豊かな気づきや感じ方を身につけることが重要である。教師自身が、感性を持つためには、いかにあるべきかを今後は取り組んでいきたい。