

## 根拠となる叙述をもとに豊かに想像し、作品に対する自分の読みを広げる子ども — 小学2年「図にあらわして話し合おう きつねのほんとうの気持ち～きつねのおきゃくさま～」の実践から —

### 1 単元のねらい

場面の様子について、登場人物の行動や会話を中心に想像を広げながら読んだり、読み取ったことを他者と交流する活動を通して、さらに作品に対する自分の見方・考え方を広げたり深めたりすることができる。

### 2 授業の構想

#### (1) 子どものとらえと資質・能力について

低学年での物語文の学習では、作品中の叙述から場面の様子や登場人物の心情を想像するよりも、挿絵に描かれている情景や登場人物の表情などを手がかりに読み進めることが多い。文章表現に限らず、あらゆる情報を駆使して読みを構成しているという点で、これまでの読書経験をいかした読みが行われているというよさが認められる一方で、説明的な文章の読みに比べ、感覚的な読みに頼る部分も少なくない。しかし、これまで取り扱った「たぬきの糸車」や「スイミー」などの学習を通して、登場人物の行動から心情が想像できることのおもしろさや、想像したことを表現活動に生かすことの楽しさを感じる経験を積み重ねてきている。同時に、読み取ったことを交流する活動を通して、他者の考えに触れる楽しさや、作品に対する自分の考えが広がったり深まったりすることのよさを感じる経験も積み重ねてきている。

このような子どもたちの実態を踏まえ、一つ一つの表現を丁寧に吟味し（特に登場人物の行動や会話表現）、書かれている言葉からイメージを形作ったり、イメージを言葉にしたりする活動や、個で読み取ったことを交流する活動を意識的に単元に仕組む。そうすることで、作品中の叙述を根拠に、想像を広げながら読む姿や、作品に対する自分の考えを広げたり深めたりしようとする姿を目指す。

本単元で学習材として取り上げた『きつねのおきゃくさま』は、最初はひよこたちを太らせてから食べようという魂胆をもっていたはらぺこきつね（えさとして食べるために表面的な優しさを装っていたきつね）が、疑うことなくきつねのことを慕う純粋なひよこたちと関わっていく。その中で、次第に気持ちに変化し、最後にはその動物たちを守るためにおおかみと戦い命を落としてしまうお話である。この作品の特徴は、きつねの心情の二面性が描かれている点である。その二つの心情が、変化をともなった繰り返しの構造によって巧みに描かれているところに作品としてのおもしろさがあると同時に、繰り返されている表現に着目することは、本学習材を読み取る大きな手がかりとなる。子どもたちは、後半の命を懸けて戦う衝撃的な場面で、相反する二つの心情のうちいったいどちらの心情がきつねの本心だったのか迷いが生じると考える。もちろんここに子どもたちの思考のずれが生じることになる。こうした子どもたちに生まれた迷いや子ども同士の思考のずれ（問いへと発展するもの）を原動力として、考えの根拠を本文中に求めたり、個で読み取ったことを他者と交流する中で、作品に対する自分の考えをさらに深めたりしていきたいと考える。

## (2) 資質・能力をはぐくむために

### ○ねらいに即した思考ツールの活用と言語活動の設定（単元構成の工夫）

本単元では、場面の様子について、叙述（特に登場人物の行動や会話）を根拠とし、想像を広げながら読んだり、他者との読みの交流を通して、自分の考えを深めたりすることをねらいとしている。このねらいの達成のために、思考ツールの活用及び、より有効な言語活動を設定する必要があると考える。

#### 【思考ツールの活用】きつねの心情を図で表す（全員が同じ土俵に立つ）

主人公であるきつねの相反する二つの心情を図で表し、それを共通のものさしとして理由を説明し、話し合う活動を設定する。そうすることで、きつねの心情をとらえる上で、全員が同じ土俵に立つことができる。また、図のみでは根拠が明確にならないので、理由を説明したり、他者に質問したりする等、自分のものと比較する姿が自然と生まれると考える。

#### 【言語活動の設定】きつねになりきって日記を書く（思考したこと（個・集団）を形にする）

きつねの心情を図に表す活動を通して思考したことを、日記という形で表現する。図に表す活動での読みは、いわば、少し離れたところから物語を見る客観的な読みである。他者と読みを交流することで、自分の読みが深まったりより確かになったりすると考えられるが、それをもう一度、きつねの視点で言語化する。ここには、自分がこの時点できつねの心情をどのようにとらえているか、思考した結果が表現されるため、自分の読みの結果や変容をとらえることができると考える。

### ○子どもたちにとって切実な単元を貫く課題の設定（単元構成の工夫）

「読むこと」の学習では、子どもたちの中に作品を読みたいという必要感が高まってこそ、一つ一つの言葉を吟味したり、何度も読み直したりという姿が生まれるとともに力も付いていく。このような考え方を基に、本学習材との出会いの場では、子どもたちの作品に対する反応を大事にして単元を貫く課題を設定したい。そのために、出会いの場と初発の感想を大切にす。出会いの場では、題名読みをしたり、冒頭だけ読み聞かせて後に話の展開を予想したりする活動を行い、話のイメージ膨らませたい。初発の感想を書く際には、作品の本質（以下の2点）に迫るために、視点を与えて書くようにする。

①主人公であるきつねの変容

②なぜ、きつねは、おおかみの前にとび出していったのか

### ○学習したことのよさを実感できる場の工夫（ふりかえりの工夫）

学習したことが、次時や他の単元、そして日常の読書に活用されるように、また、次にはこうしたいという追求の方向が定まるように、何を学んだのかを明確にするはたらきかけを行いたい。そのために、1時間のふりかえりを行う際には視点をもって振り返るようにすると共に、ふりかえりができるための目に見える学習の足跡も残していく。

## 3 展開計画（全9時間）

次	時	主な学習と具体的な学習・内容	◇願う子どもの姿
1	1・2	○学習材と出会い、学習の見通しをもつ（2時間）	◇学習材との出会いから、自分で追求したい課題を見つけようとする姿
2	3～5	○主人公のきつねの心情の変化を読み取る。 ・1～3場面の様子をきつねの行動を中心に読み取る。	◇作品中の叙述に着目して、場面の様子や登場人物の心情を豊かに想像して読む姿 ◇他者の考えを取り入れて自分の考えを広げ

	6	・4場面のおおかみとたたかう場面のきつねの心情を読み取る。	たり深めたりする姿
	7	・きつねが、はずかしそうにわらって死んだ理由を考える。	◇学習をふりかえり、学習を通して身に付けた力を確認したり、次への課題を見つけようとしたりする姿
3	8・9	○これまでの学習をふりかえり、これまで書いてきた日記を他者と交流したり、作品に対する自分の考えを表現したりする。	◇他者の考えを取り入れながら自分の考えを広げたり深めたりした上で、自分の考えを表現する姿

## 4 授業の実際

### (1) 単元を貫く課題の設定 (第1次)

#### ① 作品と向き合う (個の読みをもつ)

読みたい・確かめたいという思いが生まれるためには、学習の対象となる物語への思いが高まらなければならない。そして、それぞれが自分の読みをもつことが必要である。そのために物語との出会いと、初発の感想の書き方を工夫した。まずは題名読みを行い、子どもが持っている「きつね」に対するイメージを引き出した。これまでの読書経験から漠然と持っているイメージから、「いじわる」、「ずるがしこい」等の意見が出される一方で、1年生で学習した物語「ゆうやけ」の登場人物から「やさしい」という意見が出された。この時点で、『きつねのおきゃくさま』の作品の本質に関わる、きつねの心情の二面性を引き出すことができた。その後、作品を読み聞かせるが、作品の冒頭を読んだところで一度展開を予想する時間を取った。子どもたちは口々に予想する言葉を発し、物語の展開に期待を膨らませた。読後は初発の感想を書いた。基本的には自由記述だが、題名読みの際に確認したきつねのイメージと照らし合わせて、「この物語に登場するきつねはどんなきつねだったか」ということを共通事項とした。子どもたちが最初に持ったイメージは図1にあるような四つに分類された。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①悪いきつね</li> <li>②どちらかわからない</li> <li>③最初は悪いきつねだったが優しいきつねに変わった</li> <li>④やさしいきつね</li> </ul> |
|--|

図1

#### ② 初発の感想の交流を通して課題を設定する

初発の感想で書いた子どものきつねに対するイメージは、上記の内①②③が大半を占めており、感想を交流する際には③の意見にまとまりそうになった。しかし、交流の際に4場面の挿絵を示したところで、④の考えをもった子どもの理由を聞くと、そこから全体に迷いが生じ始めた。そこで、二つの課題が設定された。一つ目は「なんでおおかみはきつねとたたかったのか」、二つ目は、「きつねの気もちはどうかわったのか」である。以下に示すものは交流後の子ども(初発では上記④のとらえをしている)のふりかえりである。

<p>わたしは、なんでおおかみとたたかったのか分からないよ。<u>りゆうは、まもっているようにも思えるし、食べたいからたたかったようにも思えるからだよ。みんなのいけんもきいて分かるといいな。</u> (児童A)</p>
---

### (2) きつねの心情の変化を読み取る (第2次)

#### ① ハート図を用いて、自分の考えをもつ

各場面の心情を考える際に、図2のようなハートの形をした図を用いて表した。きつねの心情の二面性のうち、「ひよこ、あひる、うさぎを大切に思う気持ち」を赤(単元の前半では、うれしい言葉をかけてもらってうれしい等、きつねのプラス面の気持ち全般を表していた)、「ひよこ、あひる、うさぎを食べたいと思う気持ち」を青で、表すことにした。子どもたちは、根拠となる叙述に傍線を



図2

引いたり挿絵に注目したりしながらハート図を作成した。言語のみでは自分の考えを十分に表出することが難しい児童であっても、図に表すこと（赤と青の比率を考えること）を通して、自分の考えを明らかにしていった。また、児童 B, C の記述にあるように、理由も書き加えることで、より自分の考えを明確にした上で考えを交流することができた。

- ・「きつねは、生まれてはじめて『やさしい』なんて言われたので、すこしぼうっとなった。」と書いてあるし、「ひよこはまるまる太ってきたぜ。」と書いてあるから。(児童 B)
- ・わけは、きつねはいままでこっそりみていたけど、今日はひよこが何を言うのかなーみたいな顔をしているからです。(児童 C)

## ② ハート図を比較しながら、考えを交流する

同じ場面であっても子どもたちのハート図はそれぞれ異なっていた。いつも「友だちと考えが違ったときが勉強するチャンス」と考えている子どもたちが、他者のハート図を見て理由を聞きたくなるのは必然であった。また同様に、図を見るだけでは根拠は明確にならないので、他者のハート図について理由を聞こうとする姿が見られた。

以下に示すものは、4 場面について話し合った時の授業記録である。この授業の冒頭では、黒板に 7 つのパターンのハート図（①全て赤、②ほとんど赤、③青より赤が多い、④半々、⑤赤より青が多い、⑥ほとんど青、⑦全部青）を示した後、自分の考えに近いものにネームプレートを貼らせた。このように、全員の考えが見える形にすることで、自分のものと他者のものを比較して考えられるようにした。ここでは、真っ赤なハート図にしたわけが知りたいという声が多く上がっていたので、そこから話し合いをスタートした。

複数の児童：真っ赤なハートにした人の考えが聞きたい。

T 1：真っ赤なハートの人の理由は？

児童 D：おおかみに食べられそうなところを守ろうとしたから。

児童 E：9 ページに、きつねの体にりんりんとうきがわいてきたと書いてあるよ。

T 2：そこに注目した人？

児童 F：ひよこたちを真剣に守ろうとしていて、食べようという気持ちがなくなったと思う。

児童 G：違う言葉で付け加えもあるんだけど、前の場面でかみさまみたいって言われていて、かみさまだったらたたかうらんだらうなと思って戦ったし、食べる気持ちがなくなった。

T 3：前の場面とつなげて考えたんだね。でも、何でおおかみとたたかうのに勇気がいるの？

児童 H：おおかみがきつねより強いから、勇気がないと戦う気になれない。

児童 I：きつねよりおおかみがだいぶ強い。

児童 J：戦ったら負けるかもしれない。

T 4：勇気がりんりんわくってどんな感じなの？

児童 K：林みたいに、勇気が大きくなってきた。

児童 G：ふつうのきつねよりも勇気が大きい。

児童 L：ふつうだったら逃げるけど、逃げなかったから守ろうとしたんだと思う。

T 5：普通ならおおかみが強いから逃げるけど、守りたかったんだね。

児童 M：他に理由があります。11 ページに「おおかみはとうとうにげていった」って書いてあるでしょ。本当はおおかみが強いんだけど、きつねが勇気をだして戦ったから、守ろうとしていたんだと思う。

T 6：結局きつねが勝ったんだね。

児童 N：ありえない。

児童 O：守りたくて勇気がりんりんわいてきたから、おおかみに勝った。

T 8：他のところで理由がある人はいるかな？

児童 P：赤が多いわけは、3 人にうれしくなるような言葉をもらって、うれしくなって、そのうれしかった気持ちのお返しに戦った。

児童 Q：きつねの恩返しだ。

T 6：ここに書いてあることだけでなく、前の場面とつなげて考えたんだね。

児童 E・M は 4 場面の叙述を根拠に考えられているし、児童 G・P は前の場面とのつながりで考えられている。ここでは、T 3、T 4 のように、発言した児童の考えを掘り下げるはたら

きかけというよりは、その児童の考えをもとに、全員が想像の幅を広げられるような掘り下げはたらきかけを意識して行った。このようにハート図を比較し、全体で考えを交流する活動を重ねていくことで、子どもたちは徐々に想像の幅を広げ、考えることの楽しさを味わうことができたと考える。また、作品に対する自分の味方・考え方を広げ深めることができた。4場面の話し合い前に描いたハート図と話し合い後に描いたハート図では、以下のような変容が見られた。

話し合い前	① 6人	② 11人	③ 3人	④ 0人	⑤ 1人	⑥ 4人	⑦ 1人
話し合い後	① 22人	② 1人	③ 0人	④ 1人	⑤ 0人	⑥ 2人	⑦ 0人

※①全て赤, ②ほとんど赤, ③青より赤が多い, ④半々, ⑤赤より青が多い, ⑥ほとんど青, ⑦全部青

## ② 思考したことを形にする（なりきり日記）

ハート図を描くこと自体、思考を形にすることであるが、集団で思考したことをもう一度個の思考に返すという意味で、きつねになりきって日記を書く言語活動を設定した。子どもたちは、登場人物になりきって日記を書く活動に意欲的に取り組んだ。毎回、授業の終末に書くことを楽しみにしていた。以下に示すのは、1場面の日記と4場面の日記である。

### 【1場面】

ぼくは、ひよここと会いました。がぶりとしようと思ったけどやせているので考え、太らせてから食べようとおもった。ひよこがいいすみかはないかと言ったので「チャンスだ」と思ったぼくはひよこを家につれていった。太ったあとは、食べようと思ったよ。

### 【4場面】

ぼくは、おおかみとたたかった。じつにつよかった。でも、ゆうきを出してかった。うれしかった。そしておおかみをおいはらった。ぼくは、心の中で3人をまもれてよかったなと思った。 (児童R)

どちらも、同じ児童が書いた日記である。普段日記を書くのは苦手な児童ではあるが、文中の言葉を使いながら、そして、集団で思考したことを取り入れながら、自分の言葉できつねの心情を表している。ハート図では表しきれない部分が、日記という形を取ることで、明らかになっていることが分かる。ハート図と共に、ねらいにせまるための有効な手立てであったと考える。

## 5 おわりに

日記もきつねの気もちもかわったよ。すこしやさしい気もちになったよ。りゆうは、自分が木のかげで「親切なきつね。」って5回も言ってるからだよ。どうしてかという、自分がやさしいと思っているからだよ。 (児童S)

これは、授業後のふりかえりである。「日記もきつねの気もちもかわったよ。」の言葉にあるように、思考するためのツールを用いて自分の考えを形にしたことは、根拠となる叙述や挿絵に目を向けるために有効であったと考えられる。また、「日記がかわった」というとらえからは、自分の思考の変化に目が向いていることが分かる。児童Sは、初発の感想から一貫してきつねの心情の一面のみをとらえていたが、きつねの心情には二面性があることに気づき始めた。そこで、自分が書いた日記にも変化を感じたのである。自分の読みの変化をとらえたり、自分の読みをより確かにしたりするという点で、日記を書くという言語活動は有効に働いたと考える。そして何より、単元を通してきつねの心情を追求する言動力になりえたという点で、「単元を貫く課題の設定」は、国語科で必要な資質・能力を身に付ける上で重要であると改めて感じた。

(文責 恩田 一穂)