

「読むこと」における考えの形成に関する研究

— 平和教材「ちいちゃんのかげおくり」の指導を通して —

A Study on the Formation of Ideas in Reading

— Through the lessons of the peace teaching material "Chii-chan no kageokuri" —

望月 真・神徳菜奈美・宮本 雄太・中村 桃加・谷本 彩夏

MOCHIZUKI Shin, KOUTOKU Nanami, MIYAMOTO Yuta,

NAKAMURA Momoka and TANIMOTO Saika

The purpose of this study was to investigate how students express their ideas after reading a literary work. The methodology employed for this study involved the use of "written content" to clarify the learners' thoughts. In doing so, it became clear that there was a significant difference in the content of writing between learners who resonated with the person in the work presenting their viewpoint and learners who spoke their own thoughts to the person in the work. The treatment of death was unavoidable in this particular work, which is used as teaching material in peace studies, and the challenge was how to handle the learners' notions regarding death. 77 years have passed since World War 2, and not only learners, but also instructors, are experiencing the fading of the war experience from the collective memory. This book discusses how to interpret the deaths caused by the horrors of war, and how to teach about this subject.

1 はじめに

令和3年度から広島市立K小学校と共同研究に取り組んでいる。令和3年度は「書くこと」に関する指導法の改善に取り組み、児童が書くことに進んで取り組んだり、国語科を越えて書く機会が増えたりするなどの成果を上げることができた。一方で書くこと自体に抵抗感を持ったり、書こうとしても書くことがわからない、自分の考えが持てない児童の存在が明らかになった。こうした課題を受け、本年度は文学的な文章を用いて「読むこと」における「考えの形成」について研究を進めることとなった。この研究を進めることによって児童が自分の考えを持ち書くことに意欲的に取り組めることをねらいとしている。

2 問題の所在

「読むこと」における「考えの形成」の視点を当て研究を進め、具体的には「ちいちゃんのかげおくり」(光村図書3年)を用いて実践を図ることとなった。本単元の教材研究を進める中で、平和教材としての本単元をどのように扱うのか、終戦後77年を経て当然のこととして小学校教師としての指導者も学習者も当然戦争体験が無く、社会全般の実相をみても戦争体験の風化は明らかである。しかしながら、世界に目を転じればロシアとウクライナ間に生じた戦争等、戦争が世界から消滅したわけ

ではない。現在の日本ではこうした戦争状態にはないが、こうした状況であるからこそ戦争の本質に迫ることが必要ではないかと考えた。

本教材はあかね書房より1982年に出版され、1986年には光村図書版の教科書に掲載されている。この間、多くの授業実践が積み重ねられてきたが、学習者にとって作品の終末に描かれている家族に会えた喜びと死の対峙が捉えにくくなっている。このことは時の流れとともに家族構成が変化して身近で死を経験する機会が減ってきているのではないか、死が言葉だけの意味で理解され死の本質や死がもたらすものが希薄になっている感は否めない。

3 研究の目的・方法

本稿の目的として、平和教材の価値を検討した上で学習指導案を立案し、授業実践後に学習者の死に対する変容を分析することによって死の捉え方を明らかにする。

そのために、

- (1) 死の本質に迫ることができる「ちいちゃんのかげおくり」の指導案を立案する。
- (2) 授業実践を行い、授業記録をもとに発問ならびに学習者の発言を分析する。
- (3) 学習者の死の捉え方を明らかにするとともに死についての今後の指導のあり方についてまとめる。

4 学習指導案について

本教材の学習指導案は、K小学校に勤務する4名の教諭を中心にして次の通り立案された。

第3学年 国語科学習指導案 指導者 広島市立K小学校 教諭 神徳菜奈美

1 日時 令和4年9月8日(木) 第5校時(13:45~14:30)

2 学年・学級 3年2組(男子14名 女子17名 計31名)

3 単元名 場面をくらべながら読み、感じたことをまとめよう
「ちいちゃんのかげおくり」

4 指導に当たって

(1) 単元について

本単元は、学習指導要領第3学年及び第4学年〔思考力、判断力、表現力等〕の「C読むこと」(1)オ「文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。」を受けて設定されたものである。また、エ「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。」やカ「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。」を踏まえて読むことが求められている。

本教材「ちいちゃんのかげおくり」は、「かげおくり」という遊びを題材に書かれた戦争に関する作品である。児童にとっては、教科書で初めて出会う戦争文学である。教材文は、1行空きで5つの場面に分かれている。そのため、場面の移り変わりが捉えやすい構成となっている。また、人物の会話を「言いました」ではなく、「つぶやきました」「きき返しました」と表すような細やかな表現も特徴である。第1場面は、家族でした現実の「かげおくり」である。一方、第4場面は、ちいちゃんがたった一人でした幻覚の「かげおくり」である。第4場面の「かげおくり」については、「ちいちゃん」の立場で共感的に読むか、読み手としての立場で客観的に読むかで場面のもつ意味も印象も違ってくる。最後の第5場面のみ戦後の様子が書かれていて、戦争や平和について考えるきっかけとなる戦争文学としての性格をより強く表している。戦争経験のない児童だが、叙述をもとに、登場人物の気持ちの変化や情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像しながら、本単元では、物語

をより俯瞰的な視点で捉えて感想をもつことを目指したい。

(2) 児童の実態

本学級の児童は、担任が時々実施する絵本の読み聞かせを真剣に聞いたり、図書室の本だけではなく学級文庫も進んで手に取って読書したりする児童が多い。5月に実施したアンケートでは、「国語の授業は好きですか。」という質問に対して、本学級の約78%の児童が「すき」「どちらかといえば、すき」と肯定的に回答した。また、「登場人物の気持ちを考えるのは、好きですか。」という質問に対しては、本学級の約71%の児童が「すき」「どちらかといえば、すき」と肯定的に回答した。以上のことから、本単元で扱う〔思考力、判断力、表現力等〕の「C読むこと」の授業に対しては、好きな児童が多いと考えられる。

一方、本学級の児童は、学力差が大きい。本単元で扱う〔思考力、判断力、表現力等〕の「C読むこと」の指導事項に関して、第3学年「まいごのかぎ」では、物語の感想を書くという活動を行った。その際、文章を読んで理解したことに基づいて自分の感想を進んで書くことができる児童がいる一方で、なかなか自分の感想を書きだせない児童がいた。5月に実施したアンケートでは、「自分の考えをもつことは、得意ですか。」という質問に対して、本学級の約50%の児童が「にがて」「どちらかといえば、にがて」と否定的に回答した。

(3) 指導に当たって

本単元では、作品に対して自分なりの深い感想をもたせたい。深い感想をもたせるには、ちいちゃんの気持ちを考えていくだけの「ちいちゃんに寄り添った読み」のみでは不十分だと考える。それでは児童は「ちいちゃんがかわいそう。」というような感想をもつだけである。登場人物に寄り添った読みも単元の前半でさせつつ、後半では「作品を俯瞰した読み」をさせ、作品全体を通しての深い感想をもたせたい。

そのため、まず第1次で、初発の感想を書いて交流し、単元の学習計画が児童に視覚的に分かるものを共有することで、見通しをもてるようにする。そして、初発の感想から生じた思いや疑問点に対して、詳しく物語を読んで学習していく中で確かめようという、単元に対する児童の意欲を高めた。さらに、自分の考えを言語化する上で語彙を使えるようにするため、教材に出てくる語句の意味調べの時間も設定した。その際、「出征」「先祖の墓参り」「空襲」といった戦争に関する語句について、教員から補足説明し、当時は戦争を拒否することができない状況であったことや広島以外にも各地で空襲によって多くの命が奪われていたことを理解させたい。

次に、第2次では、中学年のキーワードとも言える「比べる」ことを特に大切に学習活動を展開していきたい。まず第1場面と第4場面の「かげおくり」について、「時と場所」「登場人物」「会話文とその前後の地の文」を比べることを通して、共通点や相違点を見出せるようにする。その際、第1場面の教材文と第4場面の教材文をワークシート1枚に載せることで、児童が叙述を比較しやすくする。その後、叙述をもとに、2つの「かげおくり」の間に起きた出来事を確かめることで、場面の移り変わりに注意しながら登場人物の気持ちや状況について想像させたい。第4場面の「かげおくり」について考える中では、物語を誰の立場から読み、出来事をどう捉えるかで感じ方が違ってくることに気付かせたい。そこで、本時は、ちいちゃんの気持ちと自分（読み手）の気持ちを比べた後、「ちいちゃんに手紙を書く」という言語活動を設定した。自分の考えをもつことに苦手意識がある本学級の児童に対して、手紙であれば、自分の思いを書きやすいのではないかと考えた。

さらに、「ちいちゃん」に対して「自分」が手紙を書くということで、ちいちゃん自分（読み手）の気持ちの違いが明らかになりやすく、物語を俯瞰的な視点で捉えることにつながるのではないかと考えた。第2次の最後は、第5場面があるのとないのとでは、どう違うかを比べ、場面の役割を捉えさせたい。第2次では、他者との意見交流の際に、自分と他者の感じ方や考えを比べることも大切に

したい。そこで自分の考えを広げたり深めたりすることが、第3次で深い感想をもたせることにもつながると考える。

最後に、第3次では、「物語を読み、感想をまとめる」という言語活動を設定した。単に思いを述べるだけではなく、叙述をもとに、理由を明らかにした感想である。そこで、一人一人の児童が、ノートを見返したり他者と交流したりして、これまでの学習をじっくりと振り返りながら、自分の思いを言語化するために、感想を書く時間を2時間設定した。書いた感想を共有する際は、他者の感想との共通点や相違点を伝え合うことを通して、一人一人の感じ方に違いがあることに気付けるようにする。

本校の研究主題は、『自ら学び、自ら考え、ともに伸びようとする子どもの育成～「読むこと」の物語文の考えの形成における指導の改善・充実～』である。本単元における「自ら学び、自ら考える」児童の姿とは、学習課題に沿って進んで物語を読み、叙述をもとに自分の知識や体験と結び付けながら、自分の思いや考えを言語化する姿だと考える。また、「ともに伸びようとする」児童の姿とは、自分の思いや考えを他者と交流する中で、一人一人の感じ方の共通点や相違点を認めながら、自分の考えを変えたり、広げたり、深めたりする姿だと考える。児童と学習の見通しを共有したり、考えの違いを認め合える交流場面を設定したりすることで、本研究主題に迫りたい。

5 単元の目標

- ◎文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。(思C(1)オ)
- 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにすることができる。(知(1)オ)
- 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。(思C(1)エ)
- 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くことができる。(思C(1)カ)

6 単元の評価規準

【知識・技能】

- 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしている。

【思考力・判断力・表現力等】

- 「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像している。
- 「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。
- 「読むこと」において、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付いている。

【主体的に学習に取り組む態度】

- 登場人物の気持ちや様子の変化について、進んで場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像し、学習課題に沿って、物語を読んだ感想をまとめようとしている。

7 単元計画と評価の観点（全10時間）

紙面の都合により省略。

8 本時の展開

(1) 本時の目標

○登場人物の気持ちについて叙述をもとに捉え、これまでの場面の移り変わり結び付けて具体的に想像し、自分の考えをもつことができる。

(2) 本時の評価

到達度	具体的な評価規準	判断の目安
十分満足 できる状況	ちいちゃんの状態について叙述をもとに捉え、捉えた内容とこれまでの場面の移り変わりを結び付けて、自分の考えをもつことができる。	叙述をもとにちいちゃんの状態を捉えた上で、かげおくりやちいちゃんが失ったものなど既習事項と共に自分（読み手）の感想を書くことができる。
概ね満足 できる状況		叙述をもとにちいちゃんの状態を捉えた上で、自分（読み手）の感想を書くことができる。
努力を要する 状況の児童への 手立て	他の児童の考えを参考に、ちいちゃんの状態や自分（読み手）の気持ちを言語化できるようにする。	叙述をもとにちいちゃんの状態を捉えられず、自分（読み手）の感想を書くことができない。

(3) 本時の学習展開

学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
1 本時のめあてを知る。 2 4場面を音読して、ちいちゃんの状態を確認する。 3 叙述をもとに、ちいちゃんの状態を考える。 ①ちいちゃんの状態が分かる箇所一文に線を引く。 ②線を引いた箇所をもとに、ちいちゃんの状態をノートに書く。 ③全体交流する。 4 自分の状態を考える。 ①自分の状態をノートに書く。 ②ペア交流する。 ③全体交流する。	○叙述をもとに、ちいちゃんの状態（元気がない）を確認する。 ○かげおくりの場面では3時で使用した資料を見ながらかげおくりが現実ではなかったことと、ちいちゃんの死を確認する。 ○机間指導を通して、叙述をもとにしているか確認する。 ○家族に会えて嬉しいちいちゃんの状態と、ちいちゃんは死を自覚していないことを全体で確認する。 ○自分の状態を考える前に、自分とちいちゃんの状態が同じか確認して、同化から異化の視点に切り替えられるようにする。 ○ちいちゃんの状態に強く共感する児童に対しては、「ちいちゃんが死んでよかったということかな。」と問い、家族に会えてよかったという読みで終わらせないようにする。	

<p>5 ちいちゃんの気持ちと自分の気持ちをくらべて、ちいちゃんに手紙を書く。</p>	<p>○ 文量や文型に制限はないが、書くことに悩んだら黒板の書き方を参考にするよう助言する。</p>	<p>○ちいちゃんの気持ちについて叙述をもとに捉え、捉えた内容とこれまでの場面の移り変わりを結び付けて、自分の考えを書くことができる。 【思】(発言・記述)</p>
---	--	--

9 授業分析

授業分析については、動画による授業記録から学習活動3-③、4-③について、指導者の指導言、学習者の発言をもとに考察を加えていくこととする。また、5の学習活動において学習者が書いたノートから数点を抜粋し考察を加えることとする。

(1)-1 学習活動3-③における学習展開

T1「ちいちゃんの気持ち、なんて書きました?」

C1「『家族が空の上にいるから安心して笑い出しました。』です。」

C2「どこに線を引いたんですか。」

C1「25ページの3行目の…」

T2「C1はどこに線を引いたのかな?」

C3「『お父さんとお母さんとお兄ちゃんが、わらいながら歩いてくるのが見えました。』のところだと思います。」

T3「C1は、3~4行目って言ってるよ。どこに線を引いたのかな?」

C4「『なあんだ。みんな、こんな所にいたから、来なかったのね。ちいちゃんは、きらきらわらいだしました。』の所に線を引いたんだと思います。」

T4「同じようなところに線を引いて、違う気持ちを書いた人いる?『きらきらわらいだしました。』に線を引いた人?『なあんだ。みんな、こんな所にいたから、来なかったのね。』に線を引いた人? 同じところに線を引いたけど、C1とは違う言葉で書いた人いる?」

C5「線を引いたのは、25ページの3行目で、ちいちゃんの気持ちは、家族に会えてうれしい、だと思いました。」

T5「違うところに線を引いて、こんなこと書いたよっていうのがあれば教えてください。」

C6「私は、22ページの6~7行目の、『ひどくのどがかわいています。』の所に線を引きました。ちいちゃんは水が飲みたいと思ったと思います。」

【考察1】

T4の「同じように線を引いて、違う気持ちを書いた人いる?『きらきらわらいだしました。』に線を引いた人?『なあんだ。みんな、こんな所にいたから、来なかったのね。』に線を引いた人? 同じところに線を引いたけど、C1とは違う言葉で書いた人いる?」の発問により、C5の学習者は「線を引いたのは、25ページの3行目で、ちいちゃんの気持ちは、家族会えてうれしい、だと思いました。」と発言した。この発言内容により「安心して笑い出しました」という“安心”という意見以外に“会えて嬉しい”という意見を引き出すことができた。

T6「なるほどね。疲れたから喉乾いているもんね。じゃあ、あと2人聞こうか。C7君。」

C7「はい。」

T7「返事がいいですね。」

C7「やっとお父さんとお母さんとお兄ちゃんが見つかった、です。」

- C8 「いいと思います。」
- T8 「どこに線を引きましたか。」
- C7 「はい。25行目の…」
- C9 「25行はないよ。ページの?」
- C7 「25ページの…」
- T9 「わかる。わかる。それ先生もよくする。どうぞ。」
- C7 「『お父さんとお母さんとお兄ちゃんが笑いながら歩いているのが見えました。』だと思います。」
- C10 「いいと思います。」
- C7 「で、会えて嬉しかったと思います。ちいちゃんは。」
- T10 「なるほど。」
- C11 「いいと思います。」
- C7 「まだあります。」
- T11 「じゃあ最後ね。C7くん。」
- C7 「はい。餓死をした。ちいちゃんのこの気持ちは餓死をしたと思いました。」
- C12 「うん?」「え?」
- C13 「気持ちじゃないじゃん。」
- T12 「C7君が言ってくれた線を引いたとこってどこだったんだっけ。」
- C7 「体がすうっとすきとおって、空にすいこまれていくのがわかりました。」
- C14 「え。」「違う。」「そしたら24（ページ）じゃない?」
- T13 「あっ。あっ。なるほど。えっ。なるほど。ここで死んでしまったんよね。死んでしまっ、やっ、会えて嬉しかったって感じ?」
- C7 「あっ。そうゆうことか。そうゆうこと。そうゆうこと。全く同じ。」
- T14 「そうよね。なるほど。じゃけ、みんなと会えて嬉しい。やっという気持ちを伝えてくれたね。」
- C15 「C7に意見があります。ちいちゃんは自分やお父さん、お母さんが死んでいるのにはあまり気付いていない様子だと思います。」
- C16 「おお〜。」
- T15 「なんでそれって分かるの?」
- C17 「それは分かるでしょ。」
- T16 「教科書のどこを見て分かるの? どこ見て分かるん? C15それも言えるの? じゃあC15。」
- C15 「はい。24ページの9行目から12行目までのところです。」
- T17 「あっ。ここ?」
- C15 「はい。」
- T18 「おお〜なるほど。あっ。確かに。ちょっとここ言ってみよう。言ってみるよ。ああ、あたし、おなかがすいて軽くなったから、ういたのね。」
- C16 「ああ、あたし、おなかがすいて軽くなったから、ういたのね。」
- T19 「あたし死んじゃった。とは書いてないね。じゃけ死んでしまっているけど…、自分で死んだことはわかって…。」
- C17 「ない。」
- T20 「ないんじゃないね。なるほど。すごいな。よく文を見ているね。」

【考察2】

T15の「なんでそれって分かるの?」の発問により、C2の学習者は「24ページの9行目から12行目までのところです。」と発言した。この発言内容によりC15の「ちいちゃんは自分やお父さん、お母

さんが死んでいるのにはあまり気付いていない様子だと思います。」という意見の根拠が教科書のどこにあるかが示された。「ああ、あたし、おなかがすいて軽くなったから、ういたのね。」という叙述がちいちゃん自身は自覚はしていないがこの表現は“ちいちゃんの死”を表しているという共通理解をクラス全体で図ることができた。

(1)-2 学習活動4-③における学習展開

T21 「じゃあ、お隣さんに伝えたことをぜひ、みんなにも。書けた人、教えてくれる？ いいですね。手の挙げ方上手。」

C18 「ちいちゃんが死んでかわいそうです。」

C19 「たしかに。」

C20 「まだあります。」

T22 「いいね。頑張ってるね。」

C21 「ちいちゃんの命が消えて悲しい。」

C22 「まだあります。」

T23 「ごめんちょっと一旦聞いてもいい？最初言ってくれた、ちいちゃんが死んでかわいそうに似たようなこと書いた人？ 1, 2, 3班全員。次に言ってくれた命が消えて悲しいみたいなことを書いた人？」

C23 「どっちにも似ている。」

【考察1】

T23 「最初言ってくれた、ちいちゃんが死んでかわいそうに似たようなこと書いた人？次に言ってくれた命が消えて悲しいみたいなことを書いた人？」の発問により、C23の学習者は「どっちにも似ている。」と発言した。この発言内容により、児童が死ぬという表現と命が消えるという表現が類似していると感じていることが分かる。また、死に対する印象がかわいそう、悲しいとマイナスなイメージで捉えている児童が多いことが分かった。

T24 「それもいいね。たしかに似ているもんね。じゃあ他には？どんなこと書いた？」

C24 「ちいちゃんが家族と会えてよかった。」

C25 「似ています。」

C26 「全く同じ。」

T25 「あれ。首かしげている人がいる。今何て言った？ もう一回言える人？ 何て言った？ 覚えているかな。声が届いてるかな。」

C27 「最後らへんが少し分からなかったけど途中まで言えます。家族と会えてまでは分かりました。」

C28 「C27に付け足します。」

T26 「すばらしい。続きが言える人？」

C29 「付け足します。家族と会えてよかったです。」

T27 「これで合ってたかな？ 大丈夫？」

C30 「ちいちゃんが家族と会えてよかったです。」

T28 「ん？ ちょっと待って！ ちょっと待って。家族と会えてよかったって言ってくれたけどさ、ちいちゃんってさ、本当に家族と会えたんだっけ？」

C31 「会えてない。」

C32 「完全に会えてはない。」

C33 「本物ではないと思う。」

T29「4場面、あ、ちいちゃん家族と会えた!よかった!って話?」

C34「そうじゃない。」

T30「そうじゃない。じゃあ他に、気持ちが書けた人?これ以外の気持ち。C34さん、発表しようって気持ちが素敵だね。」

C35「ちいちゃんは、あまりご飯を食べていないし水も飲んでないから、とてもかわいそうだと思います。」

T31「あー、なるほどね、ここから考えたんだ。ここを読んで思ったんだね。なるほどね。他には?」

C36「教科書の23ページに出てきた、4人の、まぼろしのかげみみたいなのは、ちいちゃんにはかげに見えたけど、本当はかげに出てきてないのなら、ちいちゃんはなんで見えたのかなと思いました。」

T32「なんでだと思う? なんで見えたんだろうね? C36くん」

C37「合っているのか分かりませんが…。」

T33「うん、いいんだよ。それで。」

C38「なんか偽物の…ちいちゃんは、自分で、お父さんお母さんのことを考えて、それで、偽物の、偽物の、かげおくりが、見えたと思います。」

T34「お、『なんかちょっと似ています。』C34さん」

C39「家族と会いたい気持ちが強かったと思います。」

T35「なるほどね。他に意見ある?いいよ。はい、C37さん」

C40「家族に会えるのを信じていたと思います。」

T36「なるほどね。そうだね。あれ?今のC37さんのことってさ、いつ勉強したっけ?何場面で勉強したっけ?覚えてる?なんか似たようなこと聞いたことあったぞ。C35さん。」

C41「えっと、3場面にある21ページの11行目の『お母ちゃんとお兄ちゃんは、きっと帰ってくるよ。』のところのセリフだと思います。」

T37「あー、なるほど。だからその時から、強ーく思っていた気持ちが、この形になったんだね。」

【考察2】

T28「ん?ちょっと待って!ちょっと待って。家族と会えてよかったって言うてくれたけどさ、ちいちゃんってさ、本当に家族と会えたんだっけ?」の発問により、学習者から「会えてない。」という発言が続いた。この発言内容により、ちいちゃんは、現実で家族と再会できたわけではないことを全体で確認できたと考えられる。

(2) 学習活動5におけるノート記録

①学習者Aのノート記録から

ちいちゃんへ

ちいちゃんは家族が一番大すきだから家族に会えてうれしいよね。だけどぼくは死んじゃったのが、悲しい。どうしてかというのちがなくなったからだよ。

【考察】

ちいちゃんの気持ちに寄り添いつつ、読み手の立場の気持ちとして、命がなくなったことが悲しいと考えている。授業を通して、ちいちゃんと自分の気持ちの違いに気付き、その違いを意識している。そのため、ちいちゃんの気持ちと自分の気持ちを比較することができている。

②学習者Bのノート記録から

ちいちゃんは、家族に会えてうれしいなと思っているけど、わたしも家族に会えたらうれしいなと

思うよ。どうしてかというのと大すきな人にあえたらうれしくなるからだよ。

【考察】

ちいちゃんの気持ちに寄り添い、自分がちいちゃんと同じ立場だったらどうか…と考えている。1～3場面までのちいちゃんの様子や気持ち、周りから失われていったものについて理解していることから、4場面でちいちゃんが家族と再会したことに対して嬉しい気持ちに共感を示している。

10 成果と今後の課題

ほとんどの学習者が、叙述をもとに、登場人物の気持ちを捉えることができていた。それは、これまでの授業を通して、学習者や指導者の発言に対して、根拠を求める姿勢があったからだと考えられる。そのため、本時でも、学習者から「どこに線を引いたんですか。」といった発言や、授業者から「なんでそれって分かるの?」といった発問があったのではないだろうか。また、本時の「手紙を書く」という言語活動によって、ほとんどの学習者が、自分の考えをノートに残すことができた。

一方、本時の「手紙を書く」という言語活動では、異化の視点に立って、ちいちゃんの気持ちと自分の気持ちを比較して自分の考えを書くことができない児童が多かった。「手紙」は、「ちいちゃん」という相手に対して書くものである。そのため、児童は、ちいちゃんももらって嬉しいような内容の手紙を自然と書こうとしてしまったのではないかと考えられる。授業者のねらいとしては、学習者Aの手紙のような内容である。しかし、実際にもらって嬉しい手紙は、学習者Bの手紙のように同化の視点に立っている手紙ではないだろうか。「手紙を書く」という言語活動のメリット・デメリットを理解した上で、今後の授業でどんな場面に使うか考える必要があるだろう。

《参考文献》

- ・橋本誠一（1989）『ちいちゃんのかげおくりの授業』 桐書房
- ・矢根久美（1991）『ちいちゃんのかげおくり』 明治図書
- ・土居正博（2017）「アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり」『教育科学 国語教育』No.814, 10月号, pp.96-97.
- ・関口佳美（2020）「論理的に『考える国語』の授業づくり」『教育科学 国語教育』No.849, 9月号, pp.98-99.
- ・谷口映介（2022）「発問・指示」モデル「ちいちゃんのかげおくり」『教育科学 国語教育』No.869, 5月号, pp.38-41.

〈キーワード〉

平和教材, 「読むこと」, 「書くこと」, 同化, 異化

望月 真（現代文化学部子ども発達教育学科）
 神徳菜奈美（広島市立草津小学校）
 宮本 雄太（広島市立草津小学校）
 中村 桃加（広島市立草津小学校）
 谷本 彩夏（広島市立草津小学校）

（2022. 10. 10 受理）