

## [国 語]

**叙述に即して読み取ったことを心情表現図に表し、  
それをもとに交流を図って読みを深める指導の工夫**

阿部 直樹\*

**1 問題の所在**

「国語は苦手…」 「本を読むのは好きだけど、国語はあまり好きでない。」といった言葉が教室の子どもたちから聞かれることがある。その理由としては、「読むことや書くことが好きでない。」という子が多い。また、文学教材に関しては、「場面ごとに読み取っていくことを繰り返すことに飽きる。」、書くことに関しては、「何を書いたらいいのか分からない。面倒くさい。」という理由を挙げる子が多い。また、自分の考えを自信をもって発表することができないという実態も見られる。

これまで、読むことの楽しさを感じさせたいと思い、そのためには、書かれている内容をきちんと読み取ることが大前提だと考えて実践してきた。その結果、教師主導で場面ごとに読み進める授業スタイルが多かった。こうした実践の中では、好きな子は熱心に取り組むが、そうでない子がいるのも事実であった。そこで、国語が苦手な子どもでも、文学教材を飽きさせずに読みを深めるための授業改善が必要であると考えた。

それでは、読むことの楽しさを味わいつつ、読みを深めるためには、どのような手段が有効なのか。花房磨紀は、「場面設定や情景を読み取らせたい場合、『行動描写』や『事物・状況描写』を読み取らせたい場合に、視覚的に表現する学習活動は有効であるといえよう。叙述をもとに読み取らせたい、粗筋を理解させたい等のねらいのもと取り入れるといいだろう。また、ただ叙述を視覚的に表現させるだけでは確かな読みにはつながらない。視覚的に表現したものをもとに交流を仕組むことで、確かな読みにつながっていく。」「低学年では絵を活用するが、学年があがっていくにつれ絵だけでない言語媒体による視覚的な表現（マップ、考えを整理するためのメモなど）へ移行していくことができるだろう。」<sup>1)</sup>と述べている。本研究では、この花房の研究を参考に、中学年においては、どのような視覚的表現および交流が有効であるかを探り、学級の子どもの読みを深めたいと考え、研究主題を設定した。

**2 研究の目的**

叙述に即して読み取ったことを視覚的に表現すること、そして、それをもとに交流することが、文学教材の読みを深めるために有効であることを明らかにすることを目的とする。

また、中学年という発達段階において、より効果的に交流を深めるための視覚的表現の方法を探ることを目的とする。

**3 研究の方法**

叙述に即して読み取り、視覚的に表現するための手立てとして、本実践では心情表現図を活用する。自分の思いを文章に表すことが苦手な児童でも、心情表現図であれば叙述を根拠にしながら描くことができると考える。そして、個々に描いた心情表現図をもとに交流を図る。互いの考えの相違点や共通点が明確になることで、交流の視点がとらえやすくなり、話し合いが活発になると考える。そこで、心情表現図の活用とそれを用いての交流によって読みが深まるかどうかを以下の仮説を設定し検証していく。

**【仮説1】**

心情表現図を活用することで、叙述に即した読みへの意識が高まり、自分の考えを表現することが苦手な児童でも意見を持ち、表現することができるだろう。

\* 十日町市立西小学校

## 【仮説2】

心情表現図をもとに交流を行うことで、互いの意見の相違点や共通点が比較しやすくなり、交流が活発になることによって、個々の読み取りが深まるであろう。

## 4 実践

## (1) 実践1 「ごんぎつね」 学校図書 4年下

## ① 単元目標

- ◎ 場面の情景と人物の行動や心の移り変わりを叙述に即して読むことができる。
- 物語の展開をつかむことができる。

## ② 実践の概要

本単元は、ごんと兵十という中心人物のはっきりした物語であるため、2人の心理的距離を読み取っていくことが必要と考えた。2人の心情の変化を読み取る手段として、寺田氏は心情曲線に注目し、「心情曲線には、一目でどこがわかり合えた部分であるかを視覚的に理解できるよさがある。」<sup>2)</sup>と述べている。

そこで本単元では、視覚的に表現する活動の手立てとして、寺田氏に倣い心情表現図を取り入れて実践を行った。ごんと兵十の気持ちの変化が読み取れる箇所を叙述をもとに探し、それぞれを図に表していく。表の上段にごん、下段に兵十の気持ちを描き、両者の心理的距離をグラフの高低で確認していく。また同時に、場面（時間）ごとの気持ちの推移も確認していく。この図を描いていくことで両者の気持ちの変化が視覚的に一目で分かる。また、両者が分かり合えたのかどうか、分かり合えたのだとしたらどの時点であるのかという点についても、2つの線の遠近を根拠として比較できる。

登場人物の心情を図に表すという活動が初めてだったこともあり、子どもたちは意欲的に取り組んだ。また、「このときの〇〇の気持ちを考えましょう。」といった問いかけ方をすると、「何を書いたらいいのか分からない。」という子や書かれていないことを勝手に書いてしまう子も、「よし。教科書に書いてあるはずだ。よく探そう。」と、叙述に即した読み取りをしながら描くことができた。

次に、個々に描いた心情表現図をもとに、ごんと兵十の気持ちの推移について交流する場を設定した。自分の考えを表現する場合、話す側と聞く側それぞれの能力が要求される。これまでの子どもたちの実態から、発表者は一生懸命話してはいるもののうまく伝えられないことや聞き手が自分の考えと比較しながら聞くことができないことによって、話し合いが深まらず形式的なものになってしまうという課題が挙げられる。そこで今回は、視覚にうたえる心情表現図から読み取ったことをもとに話し合いを行ったところ、自分の意見と友達の見解との比較が容易になり、相違点や共通点が明確になった。そのため、話し合い（交流）が活発になり、その過程で自分の考えを改めたり、自分の考えのよさを再認識したりすることができた。

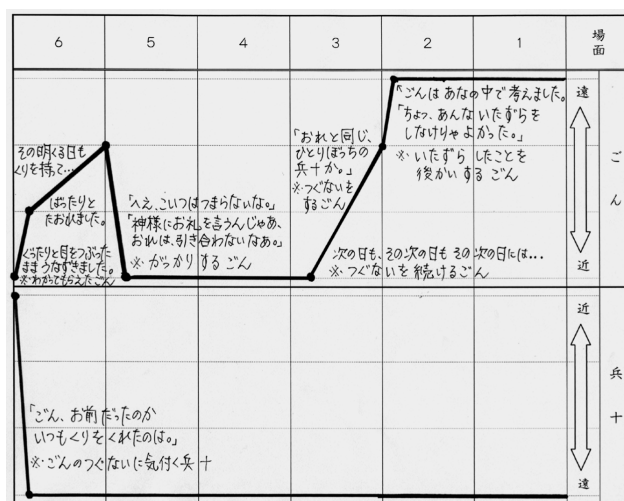


図1 児童が交流しながら作り上げた心情表現図

叙述に即して心情表現図を描く活動とそれをもとに交流する活動がどの程度読み取りを深めるのかを見取るため、初発の感想を書く際に、この物語を一文で表すことに取り組んだ。「ごんが兵十に（ ）によって、（ ）話」という形式にし、括弧の内容を考えさせた。その結果、「ごんが兵十に（いたずらをしたことに）によって、（うたれてしまう悲しい）話」もしくは「ごんが兵十に（うたれたことに）によって、（死んでしまう悲しい）話」という子が、36名中25名（69.4%）という状況であった。およそ7割が、ごんが撃たれたという事実のみ注目し、悲しい物語としてとらえたことがうかがえる。単元の学習後にもう一度同じ形式で書かせたところ、「ごんが兵十に（つぐないをしたことに）によって、（最後には兵十に分かってもらえた）話」もしくは「ごんが兵十に（つぐないを続けたことに）によって、（気付いてもらえてうれしい）話」という子が20名、「（悲しいようなうれしいような）話」という子が4名であり、計24名（66.7%）の子が、ただ単に悲しいだけの話ではなく、ごんと兵十が分かり合えたことを読み取っている。また、依然として「（悲しい）話」という子が4名（11.1%）という結果であった。ただ単に悲しい話という読みから、一歩深

まった子が増えたといえる。

この実践で、心情表現図に表していくことで、登場人物の気持ちが変わっていく様子を容易にとらえることができた。また、読み進めるにつれて図ができあがっていくため、場面ごとに気持ちがあつ切りにならずに意欲が持続するという効果もあった。交流についても、この図が話し合う材料となるため視点が明確になった。交流を通して読みが深まった子が増えたといえる。ただ、この単元では個々の差が出にくく、多様な意見をもみ合うというところまではいかなかった。また、依然として意見を積極的に出す子は一部に限られるという現状を打破することはできなかった。

## (2) 実践2 「海の光」 学校図書 3 年上

### ① 単元目標

◎ 場面の様子や人物の心情を、叙述をもとに想像しながら読み取ることができる。

○ 心に残ったことを感想にまとめ、伝えることができる。

### ② 指導計画（全13時間）

時 数	主な学習活動 (音読は、毎時間行う。)	評価の観点			
		関	話 聞	読 書	◎の具体的な内容 ◆主な言語活動（新学習指導要領から）
1	●「海の命」という題名からイメージすることについて考え、話し合う。 ●全文を通読し、初発の感想を書く。		◎	◎	◎題名に関心をもち、イメージしたことを話し合うことができる。
2	●第1場面を読み、心情表現図を描く。	○		◎	◎叙述に即して、「ぼく」の思いを読み取ることができる。 ◎叙述をもとに心情表現図を描くことができる。 ◆登場人物の気持ちの変化を叙述をもとに読む。
3	●第1場面の心情表現図をもとに交流する。	○	◎		◎自分の考えを話したり、友達の考えを比較しながら聞いたりすることができる。 ◆互いの考えの共通点や相違点を考え、話し合う。 ◆図をもとに読み取ったことを話したり、聞いたりする。
4	●第2場面を読み、心情表現図を描く。 ●心情表現図をもとに交流する。		◎	◎	◎叙述に即して、「ぼく」の思いを読み取ることができる。 ◆登場人物の気持ちの変化を叙述をもとに読む。 ◆互いの考えの共通点や相違点を考え、話し合う。 ◆図をもとに読み取ったことを話したり、聞いたりする。
5 ～ 8	●第3～6場面を読み、心情表現図を描く。 ●心情表現図をもとに交流する。		◎	◎	以下、第2場面（4時）と同様のやり方で、第3～6場面までを読み取る。
9	●第7場面を読み、心情表現図を描く。 ●心情表現図をもとに交流する。 ●「海の光」という題名について考える。 ●学習後の感想を書く。		◎	◎	◎叙述に即して、「ぼく」の思いを読み取ることができる。 ◆登場人物の気持ちの変化を叙述をもとに読む。 ◆互いの考えの共通点や相違点を考え、話し合う。 ◆図をもとに読み取ったことを話したり、聞いたりする。
10 ～ 13	●紹介したい本を決める。 ●紹介の仕方を考え、紹介しあう。	○	◎	○	◎効果的な方法で本を紹介することができる。 ◆紹介したい本を取り上げて説明する。

### ③ 実践の概要

主人公ふみやが、もうすぐ兄になるうれしさとかまってもらえない寂しさとの葛藤の中で、命の大切さに気付き、成長していく物語である。そこで、主人公の気持ちの変化に注目しながら、本単元も心情表現図を用いて各場面の読み取りを進めた。

心情表現図については、主人公の気持ちを「うれしい」と「さびしい」の二極に分け、実践1と同様にグラフの高低と場面（時間）ごとの推移で気持ちの変化を読み取っていく。そして、本単元では「うれしい」と「さびしい」それぞれを2段階の数値で記すことができる枠を使用することで、グラフの数値で心情の度合いを見て取れるように改善した。

これによって、互いの立場が視覚的により分かりやすくなり、考えの比較が容易になる。この心情表現図を用いて読み取りと交流を進めることで、実践1よりも多様な考えが出ること、交流が活発になることを狙った。

また、心情表現図を描くに際して、まず本文に「うれしい…黒線」「さびしい…赤線」という線を引かせた。どう書かれているかということをしかりと意識させ、叙述を手がかりに読み取りを進めていった。自分の考えをグラフに表すという活動が3年生にとって目新しく、自分なりの図を描こうと意欲的に取り組んだ。普段ならば、単元の途中で読み取りに飽きてしまうような子も、前時までの学習が一目で分かることやグラフが徐々にできあがっていくことで活動への意欲が持続した。これも視覚による効果の一つと言える。

心情表現図に読み取ったことをもとにした交流については、個々の考えをまずはペアで話し合い、続いて全体での話し合いを行った。全体では発言に消極的な子も、ペアという形態であれば意見を言うことができた。少人数の場から表現する機会を確保していくことで表現することへの抵抗は軽減され则认为る。また、「うれしい・さびしい」のそれぞれに2段階の目盛りをつけたことにより、自分の考えを言葉で表すことが苦手な子でも「この時の気持ちは、『うれしいの1』のところになりました。」というように意見を伝えることが容易になった。

個の考えを図に表し、ペアやグループで交流、そして全体で練り上げるという一連の流れを場面ごとに繰り返しながら、読み取りを進めていく過程で徐々に交流が活発になっていった。

主人公が、夜光虫が懸命に光る様子を見て命の大切さに気が付き始める、この物語のターニングポイントと言える第4場面においては、全体で話し合う際に、3人の異なる考えを取り上げて授業を展開した。比較する対象があることで交流が深まることを期待したわけであるが、3者を比べながら話し合いを進めることで、自分がどれに近いかを考えながら意欲的に話し合いに参加する姿が見られた。以下に、話し合いの内容の一部を記す。(下線は、筆者による。波線は心情表現図のグラフの数値を表す。二重線は、教材本文の叙述から読み取っているものを表す。)

#### 〈第4場面の交流の様子〉

T：それでは、みんなの考えを発表してください(複数の挙手の中で、C1、C2、C3を順に指名する)。

C1：0のところまで上げました。理由は「おじいちゃんの手、光ってる!」「いっぱいだね。」というところで気持ちが盛りあがっていると思うからです。(同様の考えが2人)

C2：ほくは、一旦『さびしい』の2まで下げてから、『うれしい』の2の辺りまで上げました。下がった理由は、「どうでもいいよ。赤んぼうなんて。」と言ったからです。そこから上がった理由は、C1と同じです。(同様の考えが12人)

C3：わたしも、まず『さびしい』の1と2の真ん中辺りまで下げました。そして1まで上げました。理由はC2と一緒にです。(同様の考えはなし)

T：3人の考えに何か意見はありませんか？

C4：C1は、「どうでもいいよ。赤んぼうなんて。」というところで下がらないのはおかしいと思います。

C1：夜光虫の光を見て感動しているので、下げたくないと思いました。

C5：「どうでもいいよ。赤んぼうなんて。」と書いてあることを、ちゃんと入れる方がいいと思います。

C6：やっぱり書いてあることは、きちんと入れる方が正しいと思うので入れるべきだ。(同様の意見多数)

T：では、いったん下げることにしようか。最終的に気持ちが『うれしい』の方向に上がっていくのはみんな同じだね。じゃあ、問題はどこまで上げるかということだね。どうしたらいいかな。

C5：「おじいちゃんの手、光っている。」のところで、C2の意見のところまで上げるべきだと思います。

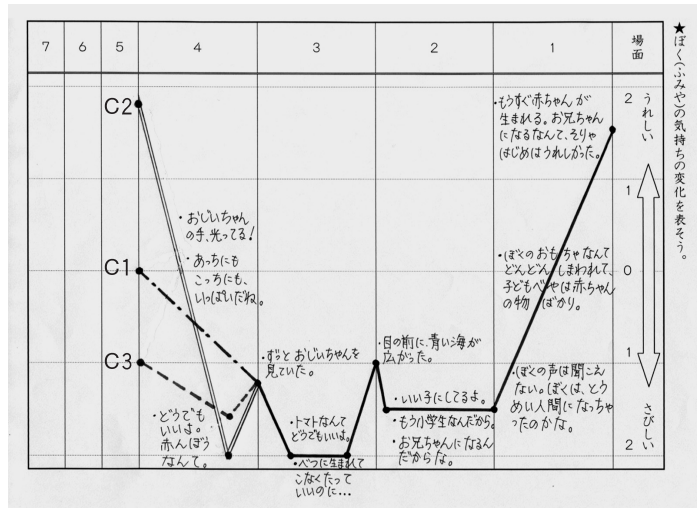


図2 第4場面の交流を行った際の心情表現図



C7：それだと、いくらなんでも上げすぎだと思います。

C1：ほくも、それだと上げすぎだと思う。後の場面で赤ちゃんが生まれることを考えるとそんなに上げない方がいい。

C5：後のことは関係ないと思います。今、この場面についてだけ考えるほうがいいと思います。

C1：夜光虫と赤ちゃんのどちらが大切？どちらがうれしい？ほくは、赤ちゃんが生まれたことの方がうれしいと思う。

C8：ほくも、赤ちゃんが生まれたことの方がうれしいと思うので、この場面は『うれしい』の1でいいと思います。

C2：じゃあ、『うれしい』の2の少し下において、赤ちゃんが生まれる場面では、『うれしい』の2まで上げればいいと思います。(同様の意見多数)

(以下略)

このように、心情表現図のグラフの数値をもとに意見を述べることで、友達の意見を視覚的にとらえることが容易にできるため、交流が活発になった。同時に、発表者に数値の根拠を叙述から述べさせることで、確かな読み取りにつながっていった。話し合いが膠着したり、視点がそれたりした場合は、必ず本文に戻るよう指導を行った。黒・赤2色の線が引いてあるため、そこを拠りどころとして考えさせた。さらに必要に応じて、各場面でのここだけは外せないというキーセンテンスをこちらから示唆し、主人公の気持ちを考えさせることで交流および読み取りが深まった。

叙述に即して心情表現図を描く活動とそれをもとに交流する活動が、どの程度読み取りを深めるのかを見取るために、初発の感想と学習後の感想を比較した。以下に数名の変容を記す。

児童	初発の感想	学習後の感想
C1	ほくは、海の光がなんだったのか分かりました。海の光は、夜光虫でした。	ふみやが、はじめは、赤んぼうなんてどうでもいいと言っていたのに夜光虫を見て命の大切さが分かったところがほくの好きなおところです。
C2	教科書にのっていた夜光虫のしゃしんが気もちわるかった。赤ちゃんが、とってもかわいかった。	「海の光」は命の大切さを教えてくれる話だと思います。ふみやがお兄ちゃんらしく、とてもやさしくなって良かったです。
C3	海に光るくらげみたいなのがいるなんて知りませんでした。あらしが来たのに、トマトの根っこが土にしがみついているところがすごいと思いました。	海の光は、夜光虫が光っていたり、太陽が海にはんしゃしたりする光だと分かりました。ふみやは、命の大切さを学んだと思いました。
C4	夜光虫というものを初めて見ました。トマトがしっかりと土をつかんでふんばっているところが感動しました。	わたしは、海の光を勉強して「命が大切なんだなあ。」と思いました。最初は、ぜんぜん考えもなしに読んでいたけど、だんだん読みとれてくるようになりました。
C5	ふみやは、さいしょ赤ちゃんが生まれることをうれしく思っていたのに、どうして後の方で「べつに生まれてこなかった方がいいのに…」と言ったのか分かりませんでした。	ふみやは、「どうでもいいよ。赤んぼうなんて。」と言っていたけど、夜光虫を見て命の大切さを知ってすごくせいちょうしたと思いました。さいごに弟が生まれてよかったです。

初発の感想では、大部分の児童(22名中、18名 81.8%)が「夜光虫の存在を初めて知った。」「トマトの根っこが、嵐に負けずにふんばったところがすごい。」等の物語の一部分についての感想を書き、命の大切さや主人公の成長に関する記述はほとんど見られなかった。学習後は、命の大切さや主人公の成長など物語全体を通しての記述をする子が増えた(16名 72.7%)。

この実践でも、心情表現図を描くことで主人公の気持ちの変容をとらえることができた。図を描くために、叙述に即した読み取りをすることができたともいえる。交流については、心情表現図のグラフに数値をつけたことで、自分の意見と友達の意見との共通点や相違点がより分かりやすくなった。そのため、発言の数が増え、多様な意見が出てくるようになり、内容的にも深まりが見られた。ただ、交流は活発になってきているが、まだ発言・発表に対して抵抗のある子も見られる。少人数の場であれば話せる子は増えてきているため、今後も引き続き、自分の意見を表現する場やその形態を工夫しながら設定していく。また、発表できなくても、ネームプレート等を活用して自分の立ち位置を明確にしていく等の手立ても必要であった。

## 5 研究の成果と考察

本研究では、叙述に即して読み取ったことを心情表現図に表すこと、それをもとに交流を行うことで読みを深めることに取り組んできた。

仮説1については、心情表現図を描くという行為自体が児童にとって興味ある活動であることを実践1、実践2を通して明らかにした。心情表現図を描く活動の回数を重ねていくと、ある子から「今日の国語も『気持ちメーター』やる？」という声が出てきた。心情表現図を「気持ちメーター」と命名した子に対して、「おもしろいね！その名前。これからは、そう呼ぼう！」と返すと、その雰囲気が徐々に教室に広がっていった。

実践1では、読み取りの苦手な児童でも各場面のごんと兵十の心理的距離を本文を根拠に見出そうとして、叙述に着目するようになった。また、物語が進み心情表現図ができあがるにつれて、登場人物の心理の連続性を意識しながら意欲的に学習を進めていた。人物の言動を詳しく読み取るようになったことで、イメージが具体化し、人物の心情に共感し、自分の考えをもてるようになってきたようである。このように、心情という見えないものを心情表現図によって「見える化」することは、表現することが苦手な児童にも一定の効果があるといえる。そして、意欲が高まれば高まるほど、本文をもっとよく読んで根拠を探そうとする意識も高まっていく。実践2では、心情表現図に数値化して表すことで、より視覚的にとらえやすくなり「見える化」が一層進んだ。数値により違いが明確になるため、叙述に即した読み取りをしようとする意識がさらに高まった。また、図が場面ごとにつながっていくため、途中で飽きることなく目的意識が持続するというよさもあった。主人公がうれしいのか、さびしいのかを考える際に、本文に黒・赤の線を引かせたが、どちらの色が多いかという量感でその場面の大方の心情の流れを判断することができた。これも視覚による効果の一つと考えられる。2つの実践を通して、心情表現図を活用することによって、叙述に即して読もうとする意識が高まることが確認できた。また、自分の考えを表現することが苦手で「何を書いたらよいのか分からない。」と言いがちな子でも、叙述をもとに図に自分の考えを表すことができるようになった。

仮説2については、心情表現図をもとに話し合うことで、交流の視点が明確になるという点を明らかにした。互いの考えの相違点や共通点に気付くことができ、比較検討がしやすいため、自分の考えを発表する子が増え、多様な意見が出る中で読みが深まった。例えば、実践2においては、授業記録に示したように「うれしい」という感情が話題となった。数値で度合いを量ることで、どの程度うれしいのかということについての交流が盛り上がった。これは、主人公の気持ちを単に言葉で「うれしい」と表した場合よりも、互いの考えのずれが的確に表れることで、交流する必然性が生まれているからだといえる。このことにより、相手の考えを受け入れつつ、より深く考えようという意識が働き、自分の考えを修正したり納得したりできた。

そして、場面ごとに個々に心情表現図を描き、ペアやグループ、学級全体で交流という一連の流れを繰り返していく中で、徐々に交流が活発になった。これは、読み取りへの意欲が増してきたことと読み取る力がついてきたためだといえる。

結論として、今回実践に取り組んだ中学年という発達段階では、心情表現図という視覚的表現を用いることと、それをもとにした交流を行うという指導方法は有効であり、読みを深めることができたといえる。

## 6 今後の課題

心情表現図を使うことで自分の考えをもたせるとともに、交流の視点が明確になり、読みが深まった。中学年という発達段階には適切な方法の一つだといえる。この方法が高学年にも適切であるかどうかを今後試してみたい。

文学教材で心情表現図を使う際には、その作品に心情表現図を使うことがふさわしいかどうかを見極める必要があると感じた。また、その作品にはどのような表現図が適しているかを吟味しながら作成する必要もある。今回2つのタイプの心情表現図を使ったが、今後、様々な作品で読みが深まるような心情表現図の工夫を心がけながら実践を積み重ねていきたい。

## 引用文献

- 1) 花房磨紀 「叙述を視覚的に表現する活動を取り入れた授業改善に関する研究」, 教育実践研究第20集 (2010)
- 2) 白石範孝・桂聖監修／大澤八千枝・重谷美保・寺田知巳著 『広島発 読解力を高める学習指導の工夫』 東洋館出版社 (2008), P.37