

[国 語]

## 子どもたちが互いに読みを深め、向上的変容を促すための指導 — 想像を広げてみんなで読もう「ちいちゃんのかげおくり」の実践から —

金子 善則\*

### 1 はじめに (問題の所在)

「もう、自分で読んでみたよ。」物語文の単元の第1時間目にそんなことを口にしてくれる子どもがいる。「今日は、○○という物語を読みます。」と言うと、「やったあ。」と喜んでくれる子どももいる。子どもたちは、読むことに対して、意欲的に学習に臨む姿をよく見せてくれる。

しかし、一方で、読みの力が付いているとは言い難い現状がある。例えば、穴埋め問題のように、答えを当てはめるだけの問題はできるが、登場人物の心情などについて自分の意見をもって、それを表現することが苦手であったり、問われていることとはかけ離れた答えを書いたりするような様子が見られることがある。読むことに対する意欲はあるのに、なぜ、読みの力が必ずしも付いていかないのか。その原因の一つは、子どもたちが自力で文章を読む力が付いていないことにあると考えられる。では、読む力を高めていく上での問題点は具体的に何か。

まず一つ目に、指導過程の問題が挙げられる。物語文の主題が作品の中に客観的に存在するのか、読者の側にあるのか、主題論については長い間議論がなされてきた。しかし、現在でも主題を「作者が作品を通して最も強く伝えたいこと」と定義して、主題が物語の中に客観的に存在するという考え方が国語教室現場に与えている影響は少なくない。そこで教師は、「主題＝正解」とし、指導計画を立て、発問や指示を考え、授業を展開する。教師は、自らの信じる作品解釈を子どもたちに「教えよう」とする。しかし、そこで見えてくるのは、子どもが教師の顔色を窺って、教師に求められている解答ばかりを得ようとする姿である。宇佐美寛氏は、「自分が本音で書いた(言った)感想が、とりあげられず、何の反応もされないという目にあったら、子どもはどう思うだろうか。(中略)子どもは授業の先を読んでいる。教師の意図を知って、それに合わせている。しかも、子どもは、自分の頭がそのように順応的になっているということ意識していない。」<sup>1)</sup>と、教師が学習課題に合うような考えばかりを取り上げる授業の在り方を批判している。また、二瓶弘行氏は、「このような子どもを国語教室が育てているとしたら、それは『喜劇』であり、『悲劇』である。」<sup>2)</sup>とさえ言う。

読みは本来、個人的・内面的な行為である。しかし、教室には共に学習する仲間が存在する。複数での話し合いや読みの交流を学習過程の軸に位置付けることも多い。二瓶氏はそういった話し合い活動に、本来個人的なものであるはずの読みの行為を集団で扱う意義があるとする。二瓶氏は言う。「伝え合いの過程で、自らの読みの確かさを実感したり、反対に、自らの読みの曖昧さに気付いたりする。また、自分とはまったく異なる読みの存在に驚き、文学作品の読みの多様性を認識する」と。

言語活動が目玉の一つとなっている平成20年度版学習指導要領では、低・中・高学年どの学年段階においても、文章を読んで考えたことを発表し合う学習内容が盛り込まれている。また、平成10年度版学習指導要領では、それまで高学年の学習内容にあった「主題の理解・把握」が削除されおり、それは平成20年度版でも変わっていない。

読むことの指導は、教師から子どもへという縦の指導ではなく、子どもたちが主体的に教材文に向かい、言語能力を高めたり互いに読みを深め合ったりするような、横の関係を生かす指導・支援が重要なのではないであろうか。

二つ目に指導方法である。野口芳宏氏は、文学教材の鑑賞指導のねらいとして、次の3点を挙げている。<sup>3)</sup>

- ・読みによる感動体験の深化 (言語認識の陶冶)
- ・より高い、より豊かな人間形成 (人間認識の陶冶)
- ・文学の鑑賞能力の伸張

そして、そのねらいを達成するための実践技法として、図解鑑賞法、心情曲線法、イメージの指導技法など、多彩な

\* 上越市立大湊小学校

指導技法を紹介している。20年以上も前のことである。しかし、現在でもねらいが明確でないと思われる学習活動が行われることがある。例えば、毎時間ただひたすらに行う音読練習。そして、新出漢字練習と難語句の意味調べ。あとは、単元の最後に音読発表会をして終わりという国語の授業。或いは、物語を場面分けして、グループごとに紙芝居作りや劇作りをさせる国語の授業。それらの学習活動自体が悪いというのではない。しかし、そういった学習活動がどんなねらいをもって行うのか、子どもたちにどんな力が付いているのかという点に関しては、検討の余地があるように思う。前出の野口氏は、国語の授業には「向上の変容」が必要であると述べている。私もそれに賛成である。授業をする以上、授業の前と後で子どもが成長していなければならないはずである。そして、特に、「読むこと」の学習においては子どもたちが自分の力で文章を読み解く力を身に付けさせなければならないと考える。

## 2 研究の目的

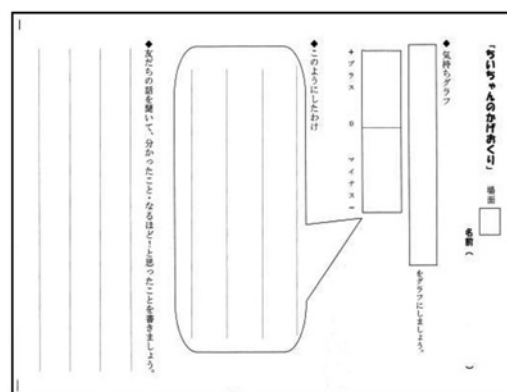
本研究では、子どもたちが、自分たちの力で文章を読み深めていくことができるようにするために、いくつかの手立てを講じ、成果について考察していく。

### (1) 自分の力で、叙述を根拠にして読むための「気持ちグラフ」の効果の検証

物語文を自分の力で読んでいくためには、そのためのツールが必要である。物語文読解のツールとして、よく用いられるのが心情曲線である。中心人物の考え・心情の変化を読み取ることが非常に重要な物語文の指導において、心情曲線は折れ線グラフ状で登場人物の心情や読み手の意識を表すことができる。しかし、前出の野口氏はいくつかの問題点を指摘している。<sup>4)</sup> (以下の2点は、氏の指摘を簡潔に書き直している。)

- ・登場人物の心情や読み手の意識は、厳密に言えば一本の直線で置き換えられるものではない。
- ・一本の曲線に表せるのは、単一の心情である。「悲しみの曲線」なら書けるが、「悲しみや喜び」を一本の線で表現することは難しい。

そこで本研究では、子どもたちが自分の力で読むためのツールとして気持ちグラフを用いる。気持ちグラフとは、場面ごとに登場人物の心情を棒グラフ状で表すものである。グラフにかき表す学習活動の中で自分の考えをもち、その後、それをもとに学習課題(対話)について話し合うようにする。気持ちグラフの棒は、真ん中が「0」となっており、平常な気持ちであることを表す。「+」は、喜びや嬉しさが高まった状態、「-」は、悲しい状態を表す。気持ちグラフが心情曲線と比べて異なる点は、色を塗ることで1本の棒の中に複数の心情を表現できることである。そして、なぜそのように色を塗ることが妥当と考えたのか、叙述をもとにして、必ず根拠を書き表すようにする。気持ちグラフが自分の考えを形作り、読みを深めるためにどのように生かされていくのか検証していく。



「気持ちグラフ」のワークシート (図1)

### (2) 共に読みを深めるための「ペア対話」の効果の検証

ペア対話は文字通り、児童が二人ペアで行うもので、気持ちグラフをかくことを通してもった自分の考えについて意見交流を行う。場面ごとに学習課題(対話)を設定し、それについて意見交流をする。ペア対話では、意見交流をする中で一人ひとりの感じ方が違うことに気付いたり、自分の考えを深めたりすることをねらう。また、話す力・聞く力は、話す・聞く経験によってのみ獲得されると考える。しかし、ともすると授業の中では一部の子どもに発言の機会が偏ってしまうことがある。本研究で扱うペア対話は、全ての児童に話す・聞く経験を保障する。自分の考えを実際に音声として発信する経験を通して、話す・聞く力の向上の一助になるのではないかと考えた。ペア対話が子どもたち同士で読みを深めるために、どのように役立つのか検証していく。

### (3) 「一文書き」を用いた読みの深まりの分析

単元の始めと終わりの2回、「ちいちゃんのかげおくり」を読んで感じたことを一文で書かせる。書く際には「ちいちゃんが△ので、○と感じた」というように文型を与えて書かせるようにする。△と○の部分は穴埋め式で、児童が言葉を入れて完成させる。例えば、単元の始めに「ちいちゃんが死んでしまったので、悲しいと感じた。」としていた児童が、単元の終わりに「ちいちゃんが戦争で死んでしまったので、戦争は絶対にしてはいけないと感じた。」というように、記述内容に変化が見られれば、読みも一定の変容を遂げたものと考えられる。「一文書き」をさせることによって、児童の読みがどのように変容したかを見取る。

### 3 実践の内容

(1) 単元名 「想像を広げてみんなで読もう」

(2) 教材文 「ちいちゃんのかげおくり」(あまんきみこ作 『国語三(下) あおぞら』光村図書)

(3) 単元の目標

○ 叙述されていることを基にし、場面ごとの情景や登場人物の気持ちの変化について想像を広げて読んだり自分の考えをまとめたりする力を高める。

○ 読み取った内容について、ペアやクラスで意見交流する言語活動を通して自分の考えを深め、話す力・聞く力を高める。

(4) 指導計画(全11時間)

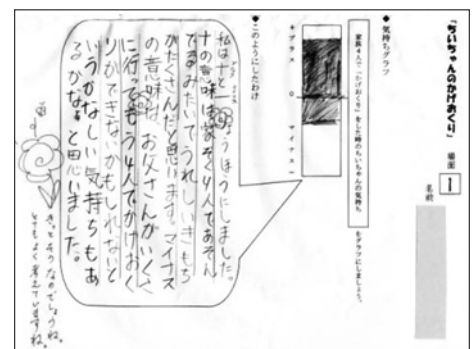
次	時	主な学習内容	評価
1	1	○物語を読み、読み取ったことを「一文書き」する。	◆「ちいちゃんのかげおくり」を読んで感じたことを書いている。【ノート】
	2	○物語を5つの場面に分ける。 ○単元の学習課題を確認する。	◆物語を5つの場面(冒頭場面、展開場面①・②、クライマックス(山場)場面、結末場面)に分けている。【観察】
2	3	○(場面①)情景を表す言葉に着目し、空が「楽しい空」から「怖い空」に変わっていったことを捉える。 ○実際にかげおくりをやってみる。	◆頻出する「空」に着目し、空が楽しい所から怖い所へと変わっていった様子に気付いている。【観察】
	4	○(場面①)「気持ちグラフ」をかき、4人でやったかげおくりでのちいちゃんの心情を考える。 ○ペア対話で意見交流をする。	◆叙述を基にしてちいちゃんの心情を読み取り、自分の考えを書き表している。【観察・ワークシート】 ◆自分の考えを進んで話したり相手の話をよく聞いたりして、自分の考えを深めようとしている。【発言・観察】
	5	○(場面②)空襲の激しさが分かる言葉を見付け、空襲の様子を読み取る。 ○気持ちグラフをかき、空襲を受けたちいちゃんの心情を考える。 ○ペア対話で意見交流をする。	◆叙述を基にして空襲を受けたちいちゃんの心情を考えている。【観察・ワークシート】 ◆理由を挙げながら自分の考えを話し、相手の話をよく聞いて質問や感想を述べている。【発言・観察】
	6	○(場面③)空襲の激しさが分かる言葉を見付け、空襲後の様子を読み取る。 ○気持ちグラフをかき、一人ぼっちになってしまったちいちゃんの心情を考える。 ○ペア対話で意見交流をする。	◆叙述を基にしてちいちゃんの心情を読み取り、自分の考えを書き表している。【観察・ワークシート】 ◆お互いの考えを伝え合って、自分の考えを深めたり、相手の話をよく聞いて質問や感想を述べたりしている。【発言・観察】
	7	○(場面④前半)場面設定や描写のされ方に気を付けて、場面①と場面④のかげおくりを比べる。 ○ちいちゃんから戦争でなくしたものは何か考え、話し合う。	◆二つのかげおくりを比べ、ちいちゃんの置かれた立場や心情の変化を読み取っている。【発言・観察】 ◆叙述を基にしてちいちゃんが戦争でなくしたものは何かについて自分の考えを持っている。【ノート】
2	8	○(場面④後半)気持ちグラフをかき、幻覚の中で家族と再会したちいちゃんの心情を考える。 ○ペア対話で意見交流をする。	◆叙述を基にして幻覚の中で家族と再会したちいちゃんの心情を考えている。【観察・ワークシート】 ◆お互いの考えを伝え合って、自分の考えを深めたり、相手の話をよく聞いて質問や感想を述べたりしている。【発言・観察】
	9	○(場面⑤)気持ちグラフをかき、平和な時代の子どもたちの幸せについて考える。 ○ペア対話で意見交流をする。 ○平和な時代の子どもたちとちいちゃんを比べ、ちいちゃんの幸せや平和の大切さについて考える。	◆平和な時代の子どもたちとちいちゃんを比べ、ちいちゃんの幸せや平和の大切さについて考えている。【観察・ワークシート】 ◆お互いの考えを伝え合って、自分の考えを深めたり、相手の話をよく聞いて質問や感想を述べたりしている。【発言・観察】
3	10	○ちいちゃんは幸せであったのかについて、ペアやクラスで意見交流し、反戦・平和について考える。 ○物語を読んで感じたことを「一文書き」する。	◆これまでの学習で読み取ってきたことを基に、反戦・平和について考えている。【発言・ノート】 ◆お互いの考えを伝え合って、自分の考えを深めたり、相手の話をよく聞いて質問や感想を述べたりしている。【発言・観察】
	11	○物語が自分に一番強く訴えてきたことについて、「心の絵葉書」をかく。	◆物語で読み取ったこと、感じたことをイラストや言葉で絵葉書に表現している。【観察】

(5) 授業の実際

#### ① 気持ちグラフを用いた読み取りの様子

気持ちグラフは基本的に場面ごとにかき、単元を通して5回かいた。登場人物の心情を図式化する学習が初めてであったことから、最初のうちは、かき方を説明しながらの学習となった。しかし、2回目からは、ほとんどの児童が自分の力でグラフをかくことができていた。また、気持ちグラフをかき際には、必ず学習課題(対話)を設定し、それについてかきようにした。

図2は、児童Wが場面①についてかいた気持ちグラフである。学習課題(対話)は、「家族4人でかげおくりをした時のちいちゃんの気持ち」



児童Wのかいた「気持ちグラフ」〈図2〉

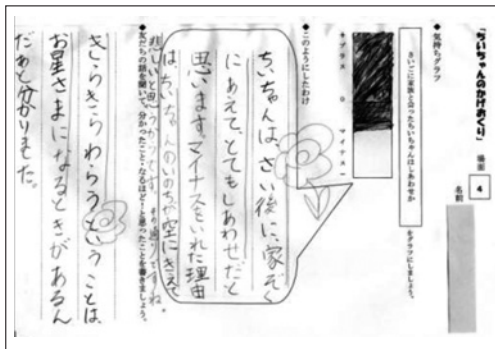
である。児童Wは、1本の棒の中に、「+」の心情と「-」の心情をかき表した。児童Wは、その理由を次のように記述している。

「+」の理由…家族みんなで遊んでいるみたいで、うれしい気持ちがたくさんだと思うから。

「-」の理由…お父さんがいくさに行行って、もう4人でかげおくりができないかもしれないという悲しい気持ちもあるかなあとと思うから。

上記のように、児童Wは叙述を根拠にしなが、登場人物の心情をかき表すことができた。その他の児童の気持ちグラフを見ると、児童Wのように「『+』を多め、『-』を少し」かき表した子どもが数名おり、やはり児童Wと同様の理由を書いていた。多かったのは、「『+』のみ」をかき表した子どもであった。「『+』のみ」を書き表した児童Sはちいちゃんのセリフに着目し、「ちいちゃんは、かげおくりをしたことがないし、『すごい。』と言っていたから。」と理由を挙げていた。このように、気持ちグラフをかき際際には、叙述を基にしなが自分の考えをもつことができた様子が見られた。

### ② ペア対話による意見交流の様子



児童Gのかいた「気持ちグラフ」〈図3〉

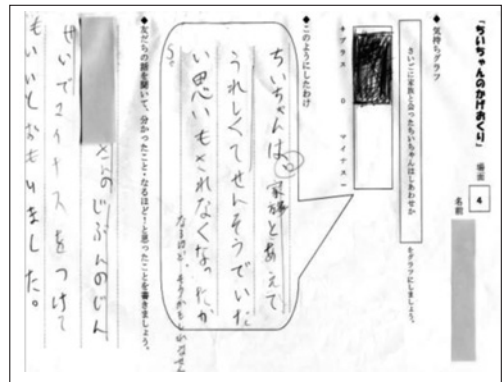
児童Gは、「きらきらわらうということは、お星さまになるときがあるんだなあと分かりました。」と記述した。このように児童Gは、ペア対話を通して、「きらきら笑う」という表現が「空の星になったという意味」で捉えることができることに気付くことができた。

#### (ii) 読みを深めた児童

図4と図5は、クライマックス場面である場面④について2名の児童がかいたものである。児童Dは、場面④のちいちゃんの心情を「+」と「-」の両方で表した。一方、児童Kは、ちいちゃんが(幻想の中で)家族と会えたこと、(死んだことで結果的に)



児童Dのかいた「気持ちグラフ」〈図4〉



児童Kのかいた「気持ちグラフ」〈図5〉

痛い思ひはしないで済むようになったことを挙げ、「+」の心情のみをグラフに表現した。しかし、ペア対話後に児童Kの考えに変容が見られた。児童Dの「家族みんなに会えて、きらきら笑っていたから。でもそれで人生が終わってしまったから。」という意見を聞いて、「(気持ちグラフに) マイナスをつけてもいいと思いました。」というように、場面④は、ちいちゃんが幻想の中で家族と会い、痛い思ひもしないで済むようになったとは言え、それはちいちゃんの命が消え、幼い子の人生が終わってしまったことを表すとを知り、「-」の捉え方ができることに気付いたのである。

### ③ 単元を通じての読みの変容

下の表は、単元の初めと終わりに書いた「一文書き」の記述内容である。個人差があるが、全ての児童に記述内容の変化が見られる。例えば、児童Iの場合。単元の初めの「ちいちゃんが一人になったので、かわいそうだと感じました。でも一人でがんばっていたからすごかったです。」という記述が「ちいちゃんは、死んじゃったので、戦争よりぎやくに、きれいな森や川や子どもたちの遊んだ時の笑い声などをふやした方がいいと感じました。」と変容している。この「きれいな森や川や子どもたちの遊んだ時の笑い声」という文言は、物語の終末場面でも描写されている平和な様子に

関わる記述である。また、児童Qは、「ちいちゃんがせんそうでお母さんとお兄ちゃんとはぐれたので、一人ぼっちでかわいそうだと感じました。」から「ちいちゃんは、家族や家をなくしたので、戦争はすごくこわいし、人の命はすごいすごい大切にしないといけないと感じました。」と記述が変わった。このように、単元の初めと終わりで「一文書き」を比較すると、単元の学習を通して、単純な感想が、叙述されていることや物語から受け止めたことを基にした考えに変容している様子を見取ることができた。

	単元の始め	単元の終わり
A	ちいちゃんがお母さんとお兄ちゃんとはぐれてしまったので、かわいそうと感じました。	ちいちゃんが死んじゃったので、いろいろなことができなかつたなあと感じました。
B	欠席	ちいちゃんは、戦争でお母さんやお父さんやお兄ちゃんをなくしたので、すごくかわいそうだと感じました。
C	ちいちゃんがお母さんとはぐれた所があったので、かわいそうと感じました。	ちいちゃんは、死んでしまったので、ちいちゃんは死ぬのがこわかったなあと感じました。
D	ちいちゃんがかげおくりを楽しんでいたの、ほくもかけおくりをやってみたく感じました。	ちいちゃんは、死んでしまったので、戦争はひどいことだと感じました。
E	ちいちゃんがお母さんとはぐれたので、かわいそうだなあと感じました。	ちいちゃんがさいごに家族と会えたので、うれしいと感じました。
F	ちいちゃんが一人ぼっちだったので、かわいそうだなあと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んでしまったので、今は戦争がなくて幸せだと感じました。
G	ちいちゃんがお父さんやお母さんやお兄ちゃんと会えたので、よかつたなあと感じました。	ちいちゃんは、死んでしまったので、きれいな物やきれいな空やきらきら笑い声をふやす平和な時代にした方がいいと感じました。
H	ちいちゃんがかげおくりをしたので、すごいと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んでしまったので、ちょっとこわい話と感じました。
I	ちいちゃんが一人になったので、かわいそうだと感じました。でも一人ががんばっていたからすごかつたです。	ちいちゃんは、死んじゃったので、戦争よりぎやくに、きれいな森や川や子どもたちの遊んだ時の笑い声などをふやした方がいいと感じました。
J	ちいちゃんがお母さんたちとはぐれている間に、お母さんやお兄ちゃんが亡くなっていたので、かわいそうだと感じました。	ちいちゃんは、死んでしまってお空の上に行ってしまったので、もう二度と戦争が起きないでほしいと感じました。
K	ちいちゃんが死んだので、戦争はきけんだと感じました。	ちいちゃんは、死んでしまったので、戦争があつた時代はあぶないと感じました。
L	ちいちゃんをはぐれたので、かわいそうだなあと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んでしまったので、かわいそうと感じました。
M	ちいちゃんがお母さんとお兄ちゃんとはぐれたので、かわいそうだと感じました。	ちいちゃんは、ほくたちとちがつて戦争を受けたので、かわいそうだと感じました。
N	ちいちゃんが死んでしまったので、かわいそうだなあと感じました。	ちいちゃんは、戦争でお母さんとお父さんとはぐれてしまったので、かわいそうだと感じました。
O	ちいちゃんが空の上に行つて、お父さんたちに会えたので、うれしいと感じました。	ちいちゃんは戦争で死んじゃつたので、かわいそうだと感じました。
P	ちいちゃんがお父さんとお母さんとお兄ちゃんとはぐれちゃつたので、ちいちゃんがすごく悲しんだと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んじゃつたので、かわいそうだなあと感じました。
Q	ちいちゃんがせんそうでお母さんとお兄ちゃんとはぐれたので、一人ぼっちでかわいそうだと感じました。	ちいちゃんは、家族や家をなくしたので、戦争はすごくこわいし、人の命はすごいすごい大切にしないといけないと感じました。
R	ちいちゃんがお母さんたちとはぐれたので、かわいそうだなあと感じました。	ちいちゃんは、死んでしまったので、戦争はとてつとひどいと感じました。
S	ちいちゃんがさびしいので、かわいそうだと感じました。	ちいちゃんは、さびしいので、家族がいなくなつたと感じました。
T	ちいちゃんが生きたので、すごいと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んでしまったので、かわいそうだと感じました。
U	ちいちゃんが家族とはぐれたので、かわいそうだと感じました。	ちいちゃんが戦争で亡くなつたので、悲しいと感じました。
V	ちいちゃんをはぐれたので、かわいそうと感じました。	ちいちゃんは、戦争で死んじゃつたので、かわいそうと感じました。
W	ちいちゃんが一人ぼっちで、お兄ちゃんもお母さんもお父さんもいなかったの、早く家族に会えるといいなあと感じました。	ちいちゃんは、戦争で苦しんでいたの、国どうしこれから仲良くして、今まで通り戦争をしないでほしいと感じました。
X	ちいちゃんが死んじゃつたので、かわいそうと感じました。	ちいちゃんは、死んじゃつたので、ほくはいっぱい生きたいと感じました。
Y	欠席	ちいちゃんは、死んじゃつたので、悲しいなあと感じました。
Z	ちいちゃんがお母さんとお兄ちゃんからはぐれたので、かわいそうだと感じました。	ちいちゃんは戦争で死んじゃつたので、でも家族と会えてよかつたと感じました。

#### 4 考察

##### (1) 「気持ちグラフ」の効果

気持ちグラフでは、ちいちゃんの心情についてグラフ化し、自分の考えを、叙述を基にして述べるようにした。取組の様子を見ると、「ちいちゃんは、かげおくりをしたことがないし、『すごうい。』と言っていたから。」などと、叙述を根拠にして自分の考えをまとめている様子が多く見られた。なぜそのような姿が生まれたのかを考えてみると、「気持ちグラフ」を取り入れた指導過程が効果的であつたように思われる。単元を通して、「物語を読む」→「グラフ化」→「その根拠を記述」といった順序を基本型としてきたが、そのような順序を辿ることで、「曖昧な感想・考え」が「グ

ラフ化」されることで輪郭が定まり、「自分の考えがまとまる」という結果につながったものと考ええる。

また、「気持ちグラフ」は、子どもたちが実際に手と頭を使う学習活動であり、主体的に教材文に向かう姿を作り出すことができた。さらに、一人一人の思考の跡が残るので、個々の読みを把握して指導に役立てる上でも重要な資料となっていた。

### (2) ペア対話が個々の読みに与えた影響

単元の学習を振り返って、ペア対話が個々の読みに与えた影響は、大きかったと考える。

まず、言語能力の伸長である。本稿の中の「3 実践の内容」-(5)-②-「(i) 文章表現の意味に気付いた児童」で示したように、ペア対話後に、文章表現の隠された意味に気付くことができた児童が見られた。読みを深めることに主眼を置いて取り入れたペア対話であったが、言葉に関する子どもたちの知識を広げる上でも有効であることを感じた。

次に、読みの深まりである。「(ii) 読みを深めた児童」で示したように、「+」のみの心情を捉えていた児童が「+」と「-」という二つの見方ができることに気付いた姿が認められた。このような変容、読みの深まりが生じたのは、「気持ちグラフ」に加え、ペア対話中に友達の意見の説明場面があったためであると考ええる。友達の説明に納得できたからこそ児童Kは、「(気持ちグラフに) マイナスをつけてもいいと思いました。」と記述したのだと考えられる。ペア対話は、一人一人の感じ方が違うことに気付いたり、自分の考えを深めたりするために有効に働いたと考える。

### (3) 「一文書き」に見る読みの変容

児童Gを例にとると、単元の初めに「ちいちゃんがお父さんやお母さんやお兄ちゃんと会えたので、よかったなあと感じました。」という記述が、「ちいちゃんは、死んでしまったので、きれいな物やきれいな空やきらきら笑い声をふやす平和な時代にした方がいいと感じました。」と変わっていた。つまり、始めは単なる感想であったものが、終わりには叙述を基にした、子どもたちが物語から感じたこと・考えたことへと変容していった。これは、物語が子どもたちに訴えかけるもの、いわゆる主題を受け止めた姿と捉えることができるのではないだろうか。そのような変容をした児童は、前掲の「一文書き」の表に多く見ることができる。よって、本研究で行った単元の取組は、子どもたちの読む力を向上させる上で、一応の指導効果があったものと考ええる。

## 5 今後の課題

子どもたちの読む力の向上の変容を期して行った実践であったが、取り組んでみると幾つかの課題が見えてきた。

子どもたちが自分の力で読みを深めるために有効であった「気持ちグラフ」は、適用しやすい物語文と、そうでないものがあることに留意する必要がある。「気持ちグラフ」は、場面ごとに登場人物の心情を詳しく読み取る上で効果的である。しかし、物語文全体を通して登場人物（特に中心人物）の心情の上下を追っていった方が、内容理解が容易になる物語文も存在する。子どもたちの主体的な読みを促すことは大切であるが、そのための学習手段については、教師が吟味し、手立てを講じていくべきである。また、個々の読みを深めるために有効に働いたペア対話であるが、自分もった考えを基に意見交流するというスタイルは単なる意見交換の活動に陥りやすい。今回実践した中でも、そういった場面が見られた。物語文の分析のやり方を身に付けさせ、個々でさらに読みを深めておくことで、相手の意見を批判的に聞くことができ、対話が深まっていくものと考ええる。

「気持ちグラフ」やペア対話は、読みを深めるために、子どもたちにとって有効なツールとなることが確認できた。今後も、子どもたちに向上的な変容の姿が生まれるよう、指導を工夫・改善していきたいと思う。

### 〈引用文献〉

- 1) 宇佐美寛 『国語科授業批判』 明治図書、1986年、150～152pp
- 2) 二瓶弘行 『“夢”の国語教室創造記』 東洋館出版社、2006年、27pp
- 3) 野口芳宏 『野口芳宏著作集 第11巻 鑑賞指導を活性化する』 明治図書、1990年、29pp
- 4) 野口前掲書、119pp

### 〈参考文献〉

- 井関義久 『国語教育の記号論』 明治図書、1984年  
 市毛勝雄 『主題認識の構造』 明治図書、1980年  
 佐賀県「夢」の国語教室研究会 『話す・聞く力と読む力』をともに育む国語授業』 東洋館出版社、2009年  
 白石範孝 『読みの力を育てる用語』 東洋館出版社、2009年  
 野口芳宏 『野口芳宏著作集 第11巻 鑑賞指導を活性化する』 明治図書、1990年  
 二瓶弘行 『“夢”の国語教室創造記』 東洋館出版社、2006年