

[特別支援教育]

特別支援学級における国語「文学的な文章」の指導の工夫

－心情を視覚化することによる試み－

木村 葵\*

1 はじめに

(1) 主題設定の意図

筆者はこれまで、物語など文学的な文章（以下、物語文）の学習では読みの力を身に付けることに力を入れて指導してきた。物語や詩などから様々な価値観や生き方、人生観に触れたり、読むことを楽しんだりするために、自分で読む力を身に付けてほしいと考えるからである。この考えは、特別支援学級の児童に対しても同じである。

川上（2015）<sup>1)</sup>は発達障害のある児童について「国語の授業におけるつまずきは個々の子どもによって異なる姿を示す」としながらも、物語文においては「登場人物の心情や因果関係の理解が難しい」という傾向について述べている。

なぜ、発達障害のある児童にとって、叙述から登場人物の気持ちを読み取ることは難しいのか。筆者は、気持ちや心情の「目に見えない」「表現しにくい」という特性が学習の壁になっているのではないかと推測した。そして、気持ちや心情を視覚化することができれば、筆者が担任する特別支援学級の児童においても、叙述から登場人物の気持ちや心情を捉えることができるのではないかと考えた。

筆者の過去の実践の中に、心情を視覚化する「心の直線」<sup>2)</sup>（資料2）を用いた指導が児童一人一人の読みの力を高めることに有効であった事例がある。国語を学び始めたばかりの通常学級1年生でも、「心の直線」を用いて登場人物の気持ちや心情を視覚化することにより、その根拠や理由を叙述から考えたり、友達の意見から自分の考えを深めたりする姿が見られた。心情を目に見える形に表現させるこの手法ならば、特別支援学級の児童に対しても1年生同様に有効にはたらく、登場人物の心情を捉える読みの力を高めることができるのではないか。そう考え、本研究の主題を設定した。

(2) 国語科で求められている読みの力の育成と特別支援学級の教育課程について

2020年から施行される新学習指導要領の国語では、物語文についての指導事項を資料1のように示している。特に、今回の改定では、指導事項を「イ 構造と内容の把握」「エ 精査・解釈」「オ 考えの形成」「カ 共有」として学習過程ごとに位置付け、各年生で求める読みの力として明確に示している。

学習過程	1・2年生	3・4年生	5・6年生
イ 構造と内容の把握	場面の様子や登場人物の行動など内容の大体を捉えること	登場人物の行動や気持ちなどについて叙述を基に捉えること	登場人物の相互関係や心情などについて描写を基に捉えること
エ 精査・解釈	場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること	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	人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること
オ 考えの形成	文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと	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	文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること
カ 共有	文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること	文章を読んで感じたことを共有し、一人一人の感じ方に違いがあることに気付くこと	文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること

資料1 国語「C読むこと」の文学的な文章における指導事項領域の構成

一方、特別支援学級の教育課程は、小学校、中学校学習指導要領を原則としながらも、児童の実態に合わせ、特に必要がある場合は「特別の教育課程によることができる」（学校教育法施行規則第138条）と定められている。対象児童が当該年生の内容で学習が可能かどうかを検討し、難しい場合は、教科の目標・内容を下年生の目標・内容に替えたり、特別支援学校における教科の内容に変更したりして、指導を進めることもできる。

\*燕市立吉田南小学校

しかし、本研究では心情を視覚化する読みの有効性を明らかにするため、通常学級同様に資料1の指導事項で学習を進めていく。そして、特に、「イ 構造と内容の把握」と「エ 精査・解釈」の学習過程で求められている読みの力にどこまで迫れるかを子どもの姿から検証し、心情を視覚化する「心の直線」を使った指導の有効性について考察する。さらに、その他の学習過程（資料1のオやカ）についても効果の有無について確認したい。

## 2 心情を視覚化する「心の直線」を用いた指導について

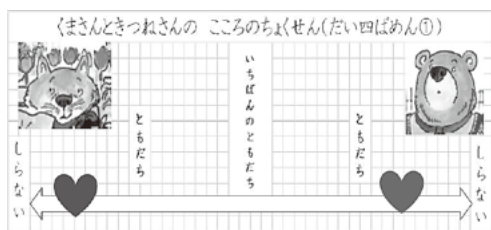
一昨年担任した通常学級1年生の物語文の指導で、心情を視覚化する「心の直線」（資料2）を用い、二人の登場人物の心の距離の変化を選択・図示させ、その根拠や理由を伝え合う授業実践を行った。

### (1) 教材について

1年生「はじめは や！」（学校図書）の教材は、二人の登場人物「くまさん」と「きつねさん」が、偶然に何度も出会ううちお互いを意識し、「や。」という挨拶を交わしたことをきっかけに親しくなり、友達になっていく物語文である。登場人物の言葉は少ないものの、1年生の児童でも想像を膨らませながら考えやすい。場面構造や登場人物の変化は捉えやすく叙述を基にした読みの力を付けるには最適な教材である。

### (2) 「心の直線」を用いた指導について

登場人物の気持ちや思いを「心」として捉え、二人の心の距離を直線に表す「心の直線」を場面ごとに書かせた。そして、その根拠となる叙述や理由を記述させた。その後、全体での意見交流を行い自分の考えを深める時間を設けている。「心の直線」を用いる際は、図示したハートマークの距離を比べるだけでなく、その根拠となる叙述や理由を比較することが重要視されている。心の直線を用いるときの学習の流れは資料3のように同一とし、①～⑦をセットとして実践した。



資料2 心の直線のワークシート

心の直線の根拠となる叙述や理由を記述させる際、書き出しを「くまさんときつねさんの心の距離は『近くなった』『遠くなった』『変わらない』とし、三つの中から選ばせた。「前の場面よりもどうなったか」と比較し、考えることで、自分の考えをもちやすくなった。

心の距離が近付いた、遠くなった、変わらないだけでなく、どちらかだけが動くといった考えも出てきたことで児童の考えにズレが生じ、より一層意見交流が活発となった。また、学習の流れが決まっていることから児童は学び方に慣れ、授業が進むごとに根拠や理由の記述量が増えた。登場人物の心情を距離として視覚化することにより、その根拠や理由を叙述から考えたり、友達の意見から自分の考えを深めたりする姿が見られた。この実践を基に、4年生に求められる読みの力に合わせて改善を加え、上の学習の流れ（資料4）を考え、「考えの見直し」に替えて学習の広がりや深まりを生み出す「場面の問い」を入れた。

## 3 研究の目的

本研究では、特別支援学級における「文学的な文章」の指導において、読み力の向上を目指し、心情を視覚化する手法が、叙述を基にした内容の把握や解釈に有効か検証することを目的とする。

## 4 研究の方法

### (1) 対象

本研究は、Y小学校4年生の自閉情緒・知的特別支援学級在籍児童（男子4名、女子1名、計5名）に対して行った

### 資料3

- ①音読をする。
- ②登場人物の心の動きが分かる言動にサイドラインを引く。（色分けをする）
- ③心の直線に心の距離を示す。（サイドラインと同じ色のハートを描く）
- ④そのころの距離にした根拠や理由を記述する。
- ⑤全体で意見交流をする。
- ⑥自分の考えを見直す。
- ⑦自己評価をする。

### 資料4

- ①音読をする。
- ②登場人物の心の動きが分かる言動にサイドラインを引く。（色分けをする）
- ③心の直線に心の距離を描く。（サイドラインと同じ色のハートを描く）
- ④ころの距離を決めた根拠や理由を記述する。
- ⑤全体で意見を交流する。
- ⑥場面の問いを考え議論する。
- ⑦自己評価をする。

「ごんぎつね」の授業実践を分析する。在籍人数は6名であるが、女子1名は、既に教育課程を替えて学習しているため分析の対象としない。

筆者が今年の4月から担任している特別支援学級の児童は、国語への苦手意識を強くもっている。特に物語文の学習では、資料5のように、「登場人物の気持ちや考えに気付くことが難しい」「叙述ではなく、自分の知識を基に考えを書いてしまう」などの傾向がある。

## (2) 方法

① 方法1：登場人物の心の距離を直線（心の直線）に表す

本教材「ごんぎつね」は8場面で構成されており、2場面から8場面まで、ごんと兵十の二人がすれ違う姿が描かれている。ごんのいたずらに対する後悔やごんの一方的な思い、兵十が最後にごんの思いに気付くといったことを叙述から読み取る。本単元では、登場人物の気持ちや思いを「心」として捉える。そして、二人の心の距離を直線に表す「心の直線」を場面ごとに書かせていく。「心の距離」については、クラス内でおおよその基準を決めていく。その基準をもとに距離が近付いたり、とどまったり、遠くなったりする様子を視覚化して捉えやすくする。そして、その距離になった根拠や理由を考えさせることで想像を広げながら読む力を高める。また、「前の時間よりも心の距離がどうなったか」と比較しながら考えることで、自分の考えを記述しやすくする。また、学習の流れは資料4を用い、学習の流れを毎時間同一にすることで、特別支援学級の児童も見通しをもち、安心して学習に取り組めるようにする。

② 方法2：意見交流から問いを考え議論する<sup>3)</sup>

心の直線の意見交流の中の児童同士の対話、教師との対話の中から、場面の問い（資料4の⑥）を考えさせる。その問いを議論することを通して、登場人物の気持ちの変化や人物像などを捉えさせる。

## (3) 検証方法

児童の学びの姿や記述などから方法1と方法2の有効性を明らかにするため、授業記録と児童が記述した内容、そしてビデオカメラで録画した映像を用いて検証する。

方法1は、児童のワークシートを用いて検証する。児童のワークシートに記述された「根拠」と「理由」を拾い出し、資料6のイの「叙述を基に登場人物の行動や気持ちを捉えているか」を見ていく。「根拠」と「理由」については、佐藤（2013）の考え<sup>4)</sup>と児童の実態を踏まえ、次のように簡単に分かりやすく児童に周知した。

根拠…文章中にかいてあること（登場人物の言動や出来事）  
理由…叙述から考えられる登場人物の心情など

方法2は、授業のビデオカメラの児童の発言や授業記録を用いる。資料6のエの「登場人物の気持ちの変化や人物像を場面の移り変わりと結びつけて想像しているか」を児童の発言やつぶやき、様子などから検証する。

## 5 授業の実際

(1) 単元名 二人の心の距離を読む

教材名 「ごんぎつね」

(2) 単元の目標

中心人物と対人物の行動や気持ちの変化、情景について、叙述を基に具体的に想像することができる。

## 資料5 担任している児童の国語の実態

児童	学習の実態 ○よい点 ▲課題となる点 ☆単元に関わる力
A児 女 ADHD	○課題に真面目に取り組もうとする。 ▲内容の理解に時間がかかる。言葉でうまく伝えられないことがある。 ☆登場人物の気持ちの変化などを想像しながら読み取る力が低い。
B児 男 PDD, 境界領域 知能	○向上心があり、意欲的に取り組む。自分の考えを發表することも多い。 ▲叙述を結びつけて登場人物の気持ちや考えに気付くことが難しい。 ☆登場人物の気持ちの変化など叙述を基に読み取る力が低い。
C児 男 ADHD 傾向	○真面目に課題に取り組もうとする。 ▲登場人物の気持ちや考えに気付くことが難しい。 ☆登場人物の気持ちの変化などを想像しながら読み取る力が低い。
D児 男 ADHD, ASD傾向	○やる事が分かる時、集中して取り組むことができる。 ▲叙述ではなく、自分の知識を基に考えを書いてしまう。 ☆登場人物の気持ちの変化など叙述を基に読み取る力が低い。
E児 男 ADHD, ASD	○比較的理解力があり、直感が鋭い。 ▲登場人物の気持ちや考えに気付くことが難しい。 ☆登場人物の気持ちの変化などを想像しながら読み取る力が低い。

3・4年生	
イ	登場人物の行動や気持ちなどについて叙述を基に捉えること
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
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
カ	文章を読んで感じたことを共有し、一人一人の感じ方に違いがあることに気付くこと

資料6 文学的な文章の指導事項領域の構成（資料1の抜粋）

(3) 単元の流れ

次	時	主な活動内容 (●)	
一	1	●本文を読み、物語の大体をつかむ。	
	2	●音読の練習をして、語句の読み方や意味を確認する。	
二	3	●物語を「時」「場」「人物」を手掛かりに場面分けをする。 ○心の直線を用いる活動 ・交流後に設定した問い	
	4	○2場面 (いたずらをするごん) の心の距離を考える。 ・どうしてうなぎを草の葉の上に (そっと) 乗せておいたのか。	
	5	○3場面 (後悔するごん) の心の距離を考える。 ・ごんは、どうして後悔したのか。	
	6	○4・5場面 (償いをするごん) の心の距離を考える。 ・ごんは、どうして毎日償うのか。	
	7	○6・7場面 (兵十と加助の後をつけるごん) の心の距離を考える。 ・ごんは、償う気持ちだけでないのか。	
	8	○8場面 (兵十に撃たれるごん) の心の距離を考える。 ・ごんは、領きながら何を思ったのか。	
	9	●ごんの思いは兵十に伝わったのか考える。	
	三	10	●学習活動から、作品構造を考える。

＜学習活動の流れ＞

- ①音読
- ②サイドラインを引く
- ③心の直線に心の距離を描く

- ④根拠や理由を記述する
- ⑤意見を交流する
- ⑥授業の問いを考え議論する
- ⑦自己評価

6 実践の結果と考察

(1) 登場人物の心の距離を直線 (心の直線) に表す指導

心の直線を表す指導を行う際、児童に「その心の距離にした根拠や理由が言えるようにすること」「意見を交流するときは根拠や理由が大事であること」の二点を指示した。また、「根拠」と「理由」の違いを確認し、根拠だけではなく理由まで記述することを心の直線を用いる上の目標とした。以下に、抽出児B児、D児のワークシートの心の距離や記述を示す。根拠や理由の記述があるかどうかを○×で示している。

根拠に関する記述は、2児ともに全ての時間で記述することができた。B児は第6～8時で根拠を2つ以上挙げることができている。D児は教科書の叙述を正確に書き出し、根拠として記述することができた。

理由に関する記述は、B児は3/5時間で記述することができた。特に第8時では、その時の心情を兵十になりきり考えており、ごんの記述では「いたずらをした天罰だと思っていた」と解釈に近い内容も見られた。D児は、4/5時間で記述することができた。第8時では、ごんの兵十に対する思いを捉え記述することができた。

他の3人の児童については資料7に示した。E児が第5時で両方とも未達成になったのは、思いがまとまらず時間内に記述できないことで苛立ってしまったことが原因である。しかし、その1か所を除くと根拠は3人も達成できた。最後の第8時では全員が全ての項目を達成できている。ワークシートへの記述量を見ても、個人差はあるものの授業が進むにつれ増える傾向が見られた。

		B児の記述		根拠	理由
時	◎心の距離⑤	○兵十に関する記述	□ごんに関する記述		
4		○兵十は、文章に「うわあ、ぬすつとぎつねめ。」と怒鳴り立てたからです。	□ごんは、文章に「兵十だな。」というのを書いてあるからです。	○	×
5		○おっかあにうなぎを食べさせられずに死んだから、兵十は悔しい。	□ごんは反省や後悔をして兵十と同じ気持ちになった。	○	○
6		○兵十は、いわし屋に殴られた理由がごんだと気付いていないし、くりや松たけのことに気付いていないから。	□教科書に「俺と同じ、ひとりぼっちの兵十か。」という言葉もあったし、ごんはそれからいっぱい兵十にいいことをしたから。	○	×
7		○ごんが松たけやくりを持ってきていることに気が付かないから。	□ごんは毎日くりや松たけを持っていて優しい。「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに…引き合わないなあ。」	○	○
8		○「ごん、お前…くれたのは。」という声があるから。ごんがくりや松たけをくれたのを知って、撃っちゃって「ごんごめん。」と心の中で思っている。「俺にくりや松たけをくれたのは神様ではなくてごんがくれたのに、俺が撃たなきゃよかった。」	□ごんは、(兵十が)気が付いてくれたし償いできたからごんはすべての疑問を解決できて、ごんはそのまま天国に行った。これが前のいたずらをした天罰だと思っていた。	○	○

		D児の記述		根拠	理由
時	◎心の距離	○兵十に関する記述	□ごんに関する記述		
4		○兵十はうなぎをはりきりあみで捕っているのにごんにうなぎを奪われて許せないという気持ち。	□ごんは、兵十にいたずらをするほど好き(気)になっている。	○	○
5		○時間が足りず未記入。心の距離は変わらない。	□ごんは「兵十のおっかあは…いたずらをしなけりゃよかった。」と <u>反省</u> している。	○	○
6		○兵十は、 <u>い</u> わし屋に盗人と思われているし、 <u>暴</u> 力を振るわれたから。	□ごんは、 <u>兵十にいけないことをしたから</u> 、 <u>い</u> わし屋のかごから <u>い</u> わしを五、六匹取っては <u>放</u> り投げて、 <u>償</u> いにいいことをしたと思った。	○	×
7		○兵十は加助から神様にお礼をしたらしいと言われたから。	□ごんは、兵十にうなぎを取った償いに <u>い</u> わし、 <u>松</u> たけ、 <u>くり</u> で、 <u>い</u> いことをしたから <u>許</u> してくれ <u>る</u> と思 <u>っ</u> たから <u>引</u> き合 <u>わ</u> ない。	○	○
8		○「ごん、おまえ…くれたのは。」が根拠。兵十は、 <u>ごんを殺したから</u> つらい。	□兵十がごんを撃って、 <u>ごんは倒れたけど兵十に償い</u> をした <u>か</u> った、 <u>謝</u> りた <u>か</u> ったと思 <u>う</u> から兵十とごんの気持ちは <u>近</u> 付いた。	○	○

また、毎時間の学習したワークシートを教室側面に掲示したことも有効にはたらいだ。学習に取り組む際、筆者が「前の場面よりもどうなったか考えてみよう。」と声を掛けると、児童は横を向いて前の時間までの自分の心の距離を確認する姿が見られた。これは、児童が場面によって登場人物の気持ちが変化するということの理解に繋がったと考える。

以上から、心の直線に心の距離を図示したことで物語文の内容の把握に有効であったと考えられる。また、毎時間の学習の流れが同じだったため、特別支援学級の児童にとって学習の見通しがもちやすく、積極的に取り組む姿が見られた。しかし、各児童が記述した根拠の数が一つにとどまり、複数の根拠を求めるまでに至らなかったことが課題として残る。

(2) 意見交流から問いを考え議論する工夫

各児童が示した「心の直線」についての考えを交流した後、児童と教師のやりとりから出された疑問を、その場面で最も考えたい「問い」として設定した。以下は、第6時と第8時における問いについて議論する場面の授業記録の一部である。下線は特に注目した児童の発言を示す。

第6時では、「どうして毎日償うのか」という問いについて意見を交わした。D児のごんも兵十も一人ぼっち

【第6時 交流後の問い「どうして毎日償うのか」】  
 E：おかあが死んだから。  
 C：お見舞いに行ったのかな。  
 T：じゃあ、兵十はどうなったってこと。  
 D：兵十は一人ぼっちだ。ごんも一人ぼっちだ。  
 C：ごんが先に一人ぼっちだ。  
 A：僕（ごん）も一人ぼっちなんだ。  
 T：1 場面でごんが一人ぼっちの時の気持ちを考えたよね。どうしていたずらをしてしまっていたんだっけ。  
 A：友達になりたいから。  
 E：一人ぼっちだとつまらない。さみしい。  
 D：ごんは兵十の気持ちが分かるのかも。  
 C：兵十の気持ちが分かる。  
 B：ごんと（兵十の）心（気持ちと同意）が同じ。  
 C：「悲しいなあ」と思っている。  
 B：「大変だなあ。おっかあがいればなあ。」って思っている。

時	A児		C児		E児	
	根拠	理由	根拠	理由	根拠	理由
4	○	○	○	×	○	○
5	○	○	○	○	×	×
6	○	×	○	○	○	○
7	○	×	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○

資料7 抽出児以外の児童の達成度 (○達成 ×未達成)

【第8時 交流後の問い「ごんはどんな気持ちで償ったのか」】  
 T：ごんが償ったってわかったのはいつ。  
 D：銃を落とした時。  
 C：いや、ごんを撃った時に気付いた。  
 A：違うと思う。  
 D：「おや。」があるからくりを持ってきたことに気付いた。  
 T：じゃあ、ごんはどんな気持ちだったのかな。  
 C：死んでしまうけど、気付いてくれればいい。  
 E：いや、本当に死んでよかったの？  
 D：届けたことに気付いてくれれば死んでもよかったから。  
 E：それはひどいんじゃないかな。  
 C：続きがあったらいいのになあ。  
 T：気付いてくれてよかったことを話したんだっけ。  
 A・C：償いた。  
 D：心の中でしゃべっている。  
 T：話していないのに本当の気持ちって伝わるのかな。  
 B：自分が死なずに気付いてほしかったのかもな。  
 C：ごんの気持ちって伝わったのかな。  
 D：伝わった。  
 C：伝わってないんじゃないかな。  
 E：そこに書いてあるよ。（黒板を指さしながら）  
 T：そこを次回考える問いにしていこうか。  
 児童：うん

になったという発言により、1場面での「ごんのいたずらをする理由」と結びつけて考えることができた。

第8時では、ごんの領きについて考えた。ごんが言葉ではなく領いたことに対し、D児の「心の中でしゃべっている」と言う発言から、ごんの思いは本当に兵十に伝わったのかというズレが生まれ、新たな問いに発展した。

2つの授業記録から、問いに対する議論に積極的に参加し、前時までに学習した場面と結び付けて気持ちの変化を考えたり、さらに新たな問いに発展したりしたことが分かる。以前は、途中で課題が追加になると児童は「また最初から考えをもたなければいけない」と思い、学習意欲が低下したり、パニックを起こしたりすることがあった。しかし、本研究では、学習の流れの中で追加された問いに対し、本時に読み取った内容や前時までに学習した内容を基に考えることができた。問いに対して「○場面に～～と書いてあって…」と根拠を自然と挙げて発表することができた児童もいた。

以上から、場面の問いを考えて議論していくことで登場人物の気持ちの変化や人物像をより深く理解することに繋がったと考えられる。

ただ、問いの設定や議論の進行では、教師が導くことが多かった。児童同士で問いの設定や議論を進めることが理想であるが、特別支援学級の児童の実態を考えると教師が問いの設定や議論の整理役を行うことも必要であると考えられる。

## 7 成果と課題

考察で述べたとおり、「心の直線」を用いて、心情を距離として視覚化することによって、叙述から「根拠」や「理由」を考える学習活動を引き出し、登場人物の気持ちや心情を捉えることができた。また、「心の直線」を用いた内容把握を基に場面の問いについて議論をすることで、複数の場面を結び付けて考えたり、意見のズレから新たな疑問が生み出されたりした。筆者がはじめに考えたとおり、心情を距離として視覚化したことが、特別支援学級の児童においても登場人物の気持ちや心情を叙述から捉えることの大きな助けになったといえる。そして、視覚化して捉えた各場面は、児童の中ではリセットされにくく、複数の場面を結びつけて考えることにも効果が見えたことは大きな成果といえる。

また、今回の指導により児童の読みに変化が生まれた。主題設定の意図の中で、筆者は、自分で読む力を身に付けてほしいと述べたが、次のD児の感想の変化には自分なりの読みが表されている。心情を視覚化した指導により自分の感想や考えをもつことに繋がり、「ごんぎつね」という作品の素晴らしさに触れることができたのではないだろうか。

### 【D児の第1時の感想】

ほくは、不思議なお話だと思います。理由は、ごんが、いわし、松たけ、くりをくれたのに、神様にお礼をしていたり、兵十が話したあとに撃たれたはずのごんが領いたりしているからです。

### 【D児の第10時後の感想】

ほくは、嬉しいお話だと思います。理由は、兵十が火縄銃でごんを撃ってごんは倒れたけど、兵十は、土間にくりが固めておいてあったのが見えたので（中略）ごんの償いたい、謝りたいという気持ちが兵十に分かって、ごんは気付いてもらえただけで嬉しかったからです。

残念なお話でもあります。理由は、もし撃たれていなかったら、ごんは兵十に、うなぎを取ったことや（中略）ちゃんと謝りたかったことと償いに、また、毎日くりや松たけをいっぱいあげたかったと思います。

さらに、場面の問いを議論することで、互いの感じ方や捉え方の違いに触れることができた。筆者の学級の児童は自分の意見を強く主張する傾向が強いが、互いの考えにじっくり耳を傾けることができていた。本研究では、心情の視覚化の有効性に加えて、資料1の「オ 考えの形成」や「カ 共有」にも効果が確認できた。

しかし、教材性についての課題が残る。1年生で行った教材もこの今回の教材も中心人物と対人物がはっきり理解していて心情を距離として視覚化しやすかった。しかし、筆者が6月に実践した「一つの花」など、心情を距離として視覚化することが難しいものもある。心の距離以外の観点から物語文の視覚化について追究していく必要がある。

## 【引用・参考文献】

- 1) 石塚謙二・名越斉子・川上康則・冢田三枝子編「1. 発達障害と実際に起きる国語科指導における『つまずき』、『発達障害のある子どもの国語の指導』、教育出版、2015年、2～5pp
- 2) 筆者の自作用語。心の距離をハートマークで図示した直線のこと。
- 3) 問いの設定については、松本・西田（2018）を参考にした。松本修・西田太郎「その問いは、物語をデザインする」、学校図書、2018年、78～87pp
- 4) 佐藤佐敏「推論の力を高める発問と展開」、『思考力を高める授業』、三省堂印刷、2013年、19～23pp