

[国 語]

豊かな読み取りを促す指導の工夫 －低学年における心情メーターと吹き出しの相互活用から－

片野 聡子*

1 はじめに

休み時間になると、図書室へ本を借りに行く子どもたちの姿が見られる。読書が好きで本に親しむ児童は、1学期だけで50冊以上もの本を読んでいる。一方で、本を借りに行こうと全員で図書室に行くときだけ本を借りる児童もいる。幼いときからの言語環境や遊びの嗜好の違いによって、本への親しみの程度は様々である。言葉の意味が理解できなかったり場面が想像できなかったりする児童にとって、自分から本を手に取り、一人で最後まで読み進めるのは難しい。内容を理解することが難しく、途中でやめてしまう可能性があることがその要因の一つである。しかし、担任が読み聞かせを始めると、話す言葉や本の挿絵に集中し話を聞く姿がみられる。本を読んでもらうことで内容を理解し、みんなと一緒に楽しむことができる。また、挿絵が視覚的な情報として話の内容の理解を補っているとも考えられる。

一方で、国語の授業ではどうだろうか。あらすじを読み取ったり、登場人物の気持ちを情景描写や行動描写から想像したりして学習を進めてきた。しかし、全員が考えたことを発表し、話し合いに主体的に参加できていたかと問われると、必ずしもそうではない。限られた時間の中では一部の児童の考えや意見で授業が進むことも多く、内容理解に重点を置き、結果、文章に考えの根拠を求め、文字中心のいわゆる読解指導であったことは否めない。これらのことで一部の児童は、主体的とは言えない学習になっていたかもしれない。

小学校学習指導要領には、国語科低学年の「読むこと」の目標として「書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。」¹⁾と掲げられている。読書をしたい、違う本も読んでみようと思うには、まずお話の面白さに気付くことが大切だと考える。本の中で、主人公は、お話の中で困難に立ち向かったり、不思議な出来事に遭遇したり、善行には幸せが悪行には天罰が下されたりする。これらの出来事を自分が、さも経験しているかのように疑似体験して、本を読み終えたときの満足感や達成感、安心感を味わう。これが本を読むことの面白さではないだろうか。経験の少ない小学校低学年の児童にとっては、絵本のように、文字だけでは想像できない部分に挿絵があること、また登場人物の心の動きが捉えられることで、お話の世界に自分を置き、自力で読みを進める一助になると考える。

そこで、低学年の物語文の学習において、挿絵を入れたり、心情をとらえやすくしたりするための学習をすることで、自ら進んで読み進め、お話を楽しもうとするのではないかと考え、研究を進める。

2 研究の目的・方法

児童自ら進んで文章を読み、どのように物語文における登場人物の気持ちの変化に気付き、その気付きをどう表出していくか、その過程を明らかにし、具体的な指導法を探る。

上記の目的のために、2年生児童（男子15名、女子11名、計26名）を対象にした、国語科「読むこと（物語文）」の学習において、以下の手立てをとる。その手立てがどのように児童の学習に影響したか、児童の反応やワークシート等の記述等で検証する。

(1) 登場人物の心情を理解するための手立て

① 挿絵の活用と吹き出しの活用

ワークシートには、登場人物たちの気持ちを想像するために、吹き出しを用意した。主人公の気持ちだけでなく、周りの動物の行動によっても主人公の気持ちや行動が変化すると考えたからである。また、教科書に挿絵がない場面は、

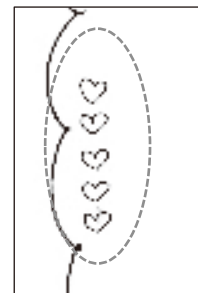
*上越市立春日小学校

出展の絵本から、担任が模写したものを活用し、内容理解の手助けとする。場面の様子を叙述や挿絵からの情報をもとに様々な角度からとらえることで、深い読み取りにつながることを期待する。

② 心情メーターを活用した意見交流

登場人物の心情を考えたり、交流したりする方法の一つとして、心情グラフがある。心情グラフは、人物の気持ちの変容を時間経過とともに見ることができる良さがある。筆者が中学年の授業で活用したときには、グラフが変化した根拠を叙述に即して考えたり、友達と考えを交流したりすることができ有効であった。しかし、人物の心情に即したグラフの見方や考え方を理解できる学年でなければ、無理に導入しても、学習に有効に働くとは考えられない。そこで、低学年の児童でも理解できると思われる形にして取り組むことにした。それが単元で活用する心情メーターである。

児童のワークシートに、心情メーターとして、ハートマークを5つ用意する。主人公の良い気持ち（仲間を思う気持ち）と悪い気持ち（動物を獲物だと見る気持ち）のどちらが大きいかを5つのうちいくつ分かで色分けすることで、普段は見えない気持ちの大きさを視覚化するものである。友達と自分の考えを交流する際に、言葉ではうまく伝えられないこともある。そこで、どちらの気持ちが高いかを客観的に比較でき、変動も確認しやすいものを用意した。これは、あくまで個人の主観で色を塗るものであって、この場面ではいくつ塗ってあるべきという教師側の考えを押し付けるものではない。自分が考えたことを相手に伝えるためのツールの一つと考える。こうしたツールを使うことで、お互いに考えを尊重した交流が生まれることを期待する。



(2) 単元を貫く言語活動の設定

① 心情メーターを活用した交流場面の設定

場面ごとに主人公の気持ちを想像し、心情メーターを活用して表現する場を設定する。これを用いて場面ごとだけでなく、単元を通して交流活動を行う。友達との交流を何度も繰り返すことで、自分の気持ちを説明することが容易になること、また友達のととの違いに気づき、様々な考え方を受け入れることができるようにするためである。繰り返し主人公の気持ちを想像することで、お話の中で主人公の気持ちが揺れ動いた様子を疑似体験し、物語を楽しむことができる。

② 紙芝居とクイズの活用

今単元では紙芝居とクイズを活動に取り入れる。紙芝居は作る段階とそれを読み聞かせる段階で学習の仕方が違ってくる。紙芝居を作成する段階では、物語の場面や登場人物の心情把握などインプットの学習ができ、紙芝居を読み聞かせる段階では、把握した場面や心情に合った読み方をするアウトプットの学習ができる。心情メーターを活用した対話や交流を重ねて内容を理解することで、登場人物の気持ちを想像しながら紙芝居を作り、そしてそれぞれの動物の心情に合う読み方考えて読み聞かせすることにつながるができる。また、クイズ作りは物語の内容を理解していないと正しい答えを見つけることは難しい。クイズという問題作りを通して、学習を通して考えたことだけでなく、教科書の記述に即して確認することで物語の深い理解につながれると考える。

対象児童は、1年生の時に2年生から読み聞かせをしてもらった経験がある。その経験を想起することで、意欲的に学習に取り組む姿が期待できる。

3 単元の概要と実際

(1) 単元について

単元名：きつねのおきゃくさま（学校図書）

単元目標：場面や人物の様子などを、叙述をもとに想像しながら読み取ることができる。

教材について：

このお話は、主人公のきつねが獲物を探していると、やせた動物たちに出会う。きつねは、初め、食べるつもりだったが、太らせてから食べようとして、一緒に暮らし始める。3匹（ひよこ、あひる、うさぎ）の動物と暮らしていると、山からおおかみが来て、まるまる太った3匹の動物に気付く。きつねはおおかみと闘い、おおかみは山に帰っていく。しかし、その晩きつねは死んでしまう。残された3匹の動物はきつねのお墓を作るというものである。きつねにとって獲物であった3匹の動物たちが、一緒に暮らしていくことで、守るべき対象へと気持ちに変化する様子を見たと考えることができる単元である。

(2) 指導計画

時間	学習内容	評価（方法）
1	○学習の計画を確認し、初めの感想をまとめる。 ・1年生に紙芝居を読むことを確認する。 ・どんなきつねだと思ったか、まとめる。	進んで話し合いに参加したり、自分の感想を書いたりする。（観察，ノート）
2～6	○場面ごとのできごとを，登場人物の気持ちの変化とともに読み取る。 ・ひよことの出会いの場面，食事の場面 ・あひるとの出会いの場面，食事の場面 ・うさぎとの出会いの場面，食事の場面 ・おおかみとの決闘の場面 ・きつねの死の場面	ひよこ・あひる・うさぎの会話と，それを聞くきつねの様子を，読み取っている。（観察，発言，ワークシート） *心情メーターをもとにした対話により，子どもの心情の変化を見取る。
7，8	○紙芝居の発表のための相談をする。	話し合いに進んで参加し，場面の様子や気持ちが伝わる音読になるように練習している。（観察，ワークシート）
9	○クイズを考える。	クイズを作るために文章中の言葉や文に注目して読み返している。（観察，ワークシート）
10，11	○発表に向けて，練習する。	相手を意識して紙芝居を発表したり，友達と発表を聞き合い，お互いの良いところを伝えたりしている。（観察，発表）
12	○1年生に紙芝居の発表をする。	相手の様子に合わせて，紙芝居やクイズを発表している。（観察）

(3) 指導の実際

1年生に読む紙芝居は，教科書にある場面を参考に，全員で紙芝居の枚数を決めた。紙芝居の絵も，できる限り教科書の挿絵を活用した。また，物語の内容の読み取りと紙芝居の作成を同時に行うために，学習で使用するワークシートをそのまま紙芝居として活用することとした。

① ひよことの出会い，食事の場面

きつねがひよこを太らせようと食事をさせる場面の挿絵は教科書にはない。そこで筆者が絵本から挿絵を模写してワークシートとして使用した。児童は，ひよこときつねの食事場面の挿絵（図1）を見るなり，以下のようなことをつぶやいていた。

C：おお，なんだか豪華だねえ。
T：なんでそう思ったの？
C：だって，テーブルに布がかかっているよ。
C：お皿もいっぱい並んで，ごちそうがいっぱいだあ。
C：きっと，シチューだよ。俺，シチュー好きなんだ。
C：私も好き。きっとサラダもあるよ。
C：ひよこにいっぱい食べてもらいたいだね。
T：なんで食べてもらいたいの？
C：だって，太らせて食べるつもりだから。
C：え，「やさしいお兄ちゃん」って言われたから，うれしくなったんじゃないの。



図1 きつねとひよこの食事場面

文章を読むだけでは，きつねのすみかに行ったのだから，山の中や洞穴を想像したかもしれない。挿絵がなければ，部屋の様子や出された食事，どんな話をしているかという具体的なところまで想像しなかったのではないかと考えられる。挿絵に描かれたテーブルクロスや背もたれの大きな椅子，目の前に出された皿の数を見たからこそ，想像が膨らみ，きつねがどのようにひよこを迎えたのかを考えることができた。また，ただ想像して話すだけでなく，教科書の叙述から根拠を話す児童もいた。

② あひるやうさぎとの出会い、食事の場面

ひよこ、あひる、きつねの食事場面になると、児童それぞれが様々な想像を膨らませていた。ただ食事がおいしいとか住む場所があるということだけにとどまらず、ひよことあひるがきつねのいいところを話したり、獲物として飼われているということを知らないがために、このままの生活を続けたいと考えていたり、きつねとの関係性を考えさせるものが増えていた。

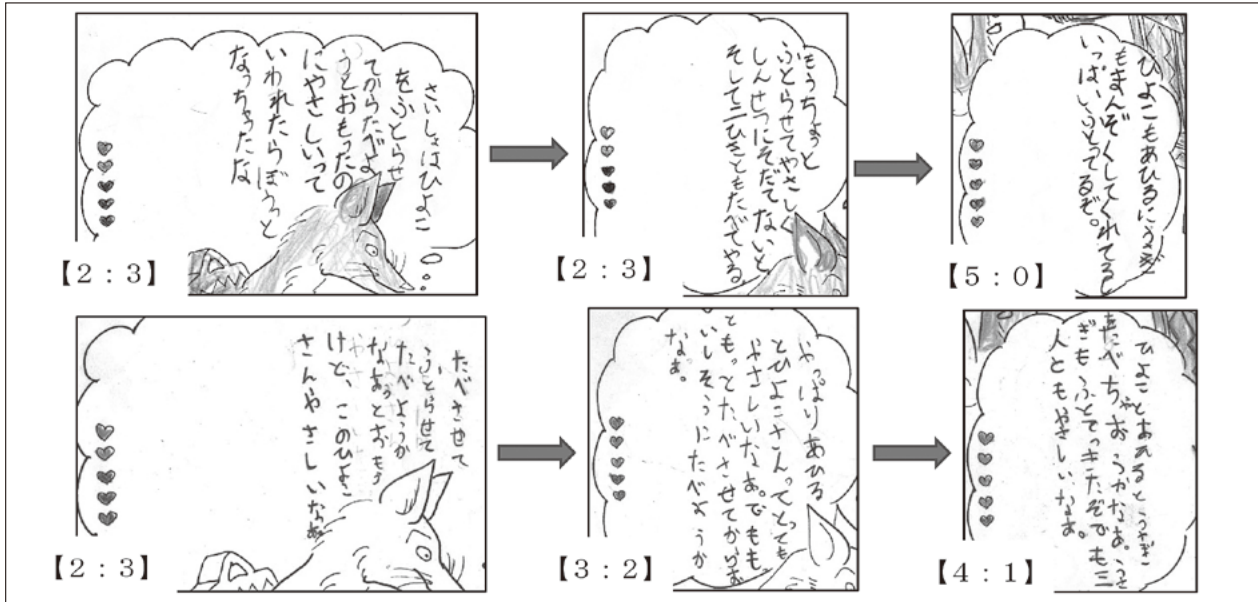


図2 A児とB児の心情メーターの変化（上段：A児 下段：B児、【きつねの良い気持ち：きつねの悪い気持ち】）

ひよこの食事の場面からあひる、うさぎと出会うにつれて、きつねの良い気持ちが強くなり、心情メーターに変化が出ると予想していたが、優しい言葉を掛けられても、ひよこの後を隠れてついて行ったり、あひるを丸々たらせようとしたりする行為の方が児童には強く印象付けられたようで、A児のように、悪い気持ちが増えたか変化がない児童が多かった。

また、B児はA児の心情メーターと見比べながら、「どうして増えたの？」と友達の考えを聞こうとする姿が見られた。「ハートの数は違うのに、同じことを考えていたんだ」と不思議そうに話していた。

ひよこ、あひる、うさぎときつねの食事場面になると、きつねの表情の変化（図3）に気付く児童が出てきた。「きつねの顔がどんどん優しくなっているね」という児童のつぶやきから、挿絵を活用することで、ひよこのきつねに対する評価の言葉やきつねの反応の変化にも改めて目を向けることができた。

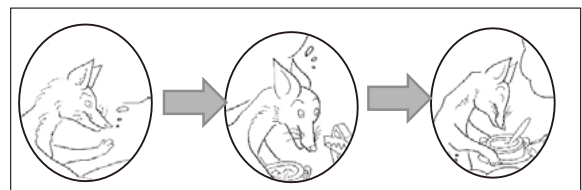


図3 食事場面のきつねの表情

③ おおかみとの闘い、きつねの死の場面

これまでの場面でも、誰のせりふかを考えながら学習を重ねてきた。これまででは、これはきつね、これはひよこと言うように、学級の意見が一致して迷うことはなかった。しかし、この場面では「きつねもいるぞ」というせりふを誰が言ったのか、二つの意見に分かれた。

- C児：これは、おおかみが言ったと思う。その前のせりふで、ひよことあひるとうさぎがいることに気が付いているから、きつねのにおいも嗅ぎ付けて言った言葉だと思う。
- D児：きつねが言ったと思うよ。「言うなり、きつねはとび出した」と書いてあるから、3匹の動物よりも自分がいることを知らせたかったんじゃないかな。
- E児：今まで、優しいとか親切とか神様みたいとか、言われたことがない言葉を言われて、一緒に暮らしたいと思っていたかもしれない。
- F児：きつねは、きっと、友達を守りたかったんだね。

児童の大半が、おおかみが言ったせりふだと考えていた。音読を何回もしていたにもかかわらず、せりふの前後の様子を細かく考えて読んでいなかったことが分かった。この日欠席していた児童に、初めはおおかみが言ったと話をしていた児童が「このせりふは、誰が言ったと思う？きつねなんだよ。だって…」と教えている姿があった。友達の発言を受け止め、理解を深めた様子が伺えた。

また、おおかみとの闘いの後の心情メーターでは、児童全員がきつねの良い気持ちを5と示していた。キツネの気持ちを想像して書いたワークシートには、「おれは、三人のおともだちをまもれた。でも、三人はおおかみにたべられなくてよかったよ。おれのともだち。おれがしなないで、あのおともだちと、たのしくすごしたかったな。三人のともだち、いっしょにすごせなくてごめんね。いっしょにすごして、いっしょにあそびたかったね。ごちそうも、いっしょにしゃべって、たべたかったね。おともだちをだれかにたべさせるのはいけないけど、だれかにひろってもらわないといけないからね。」と書いていた児童もいた。

④ 自分の役になりきって、会話や地の文の読み方を考える。

紙芝居をするために、まずは班の中で役を決めた。その役に応じて、どのように読むと様子や気持ちが伝わるのか、担当がいくつかの読み方をやってみせ、どんな読み方が伝わりやすいのか考えた。すると、言葉の速さや声の大きさ、声の高さが関係していることに気が付いた。そこで、自分の役でどの言葉をどんな風に読むか、それぞれが考え練習した。(図5)

図5に示した児童は、それまでのワークシートに、やさしいと言われて嬉しくなったこと、動物を獲物として見て食べようとしていることなどを読み取り、記述していた。学習を通して自分が読み取った部分を、強調して読もうとしていることが読み取れる。

⑤ クイズを考える。

1年生に聞かせるにあたり、クイズを出すと初めに伝えておくと、よく聞いてくれるのではないかと、子どもたちからアイデアが出た。そこで、本文中に書かれている内容をクイズにすることにした。個人でいくつかのクイズを考え、班でクイズを出し合うと、答えに困るものもいくつか出てきた。友達同士で、「それはどこにかいてあったの？」と尋ねたり、「それなら、こういう聞き方がいいんじゃない？」と新たに提案したりする場面も見られた。教科書には何と書いてあったのかと、正しい答えを見つけるために、何度も読み返す姿も見られた。

4 実践の結果と分析・考察

(1) 登場人物の心情を理解する。

① 挿絵の活用と吹き出しの活用

挿絵を見て、友達と全く同じ想像をするということはない。まったく同じではないからこそ、想像したことを言葉で伝えようとしたときに、友達との違いに気付き、交流が生まれる。言葉だけでは語るができない部分を友達と共有することで、会話からさらに想像を膨らませることができた。このことから挿絵は登場人物の気持ちの変化を感じ取るのに有効であったと感じる。また、ほんの一言で書かれている場面も、登場人物が考えていることを吹き出しに自分の言葉で書いてみることによって、その人の立場になって考えることができた。登場人物の気持ちを想像するときに、自分の経験とつなげたりその時の気持ちを思い出したりして考えている。この想像するという行為が、思考の幅を広げることにつながるのではないかと考えた。次に同じような物語に出会ったときには、挿絵がなくても場面や登場人物の気持ちを想像しながら読み進めることができるのではないかと考えた。

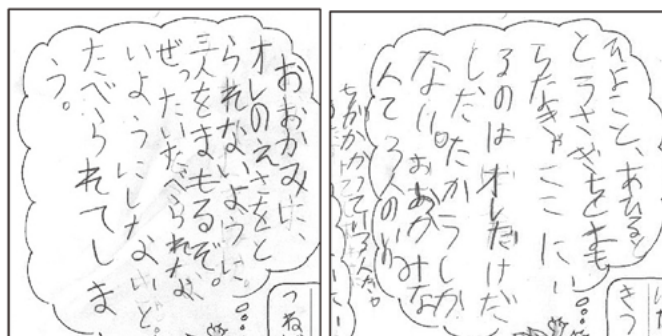


図4 C児とD児のワークシート(左:C児 右:D児)

★気を付けて読みたいことばやせりふはどれかな?	
ことばやせりふ	きつね、はまな、大蛇、熊を刺すなど
すこしぼうとなた。	「ぼうしをあただかいちりて言う、ぼうしをちりて言う。」
きつねはふるるとみふるいた。	「ふるるをきつねに言う、ふるるをきつねに言う。」
こころの中でにやりとわらた。	「にやりをひくい声でゆるり言う。」
まるまるふとてきたせ。	「まるまるをわるものりく言う。」
きつねはうとりした。	

図5 紙芝居の音読計画

② 心情メーターの活用

初めての取組であったが、心情メーターの色を塗ると、友達と「何個にした？」と確認する児童が多かった。ここから会話が弾んだように、自分の考えを否定せずに受け止めてもらい、いろいろな受け止め方があるのだということを実感できる時間であった。普段は手を挙げて発言しない児童も、友達に自分の考えを伝える姿が見られた。このことから、色を塗ることで友達と自分の考えを容易に比較でき、違いが明確になるという利点があり、会話を誘発したと考えられる。授業の終わりに、学級全体でワークシートをもとに全員分のきつねの気持ちを心情メーターと同じ色で色分けして書き出してみた。児童は、内容に加えて文字の色の量で気持ちの大きさを感じ取っていたようであった。

さらに、場面を追うごとにハートの数にも変化が見られた。それは全員が同じように変化したのではなく、個人の考えに基づいて変化の仕方は様々であった。きつねがひよこたちを食べてしまいたい気持ちと、やさしい言葉を掛けられてうれしい気持ちで揺れ動くのを、感じ取っていたからだと考えられる。しかし、きつねが死んでしまう場面では、児童全員がきつねの気持ちは良い気持ちを5つ塗っていた。友達との交流を通してきつねのひよこたちへの気持ちが変わっていることに気が付くことができたのだと考えられる。

心情メーターの課題として、場面の前後の変容を一度では見るることができないということがあげられる。実際、お話の初めからどのように自分が感じてきたか、その変化を自分で自覚することがすぐにはできなかった。今回はその連続性よりも、自分の考えを自覚し、友達との交流を促すためのツールとして取り入れた。その点では、児童の思考を促すことができたと考えられる。

(2) 単元を貫く言語活動

物語の場面の様子をしっかりと捉えようと教科書に立ち返ろうとする場面がいくつか見られた。一つはきつねとおおかみの鬨の闘いの様子を想像する場面、もう一つはクイズを作る場面である。どちらも物語の内容を、言葉できちんと捉えようとしていた。それまでに、挿絵を活用して登場人物の様子や話の流れを学習したことで、その状況を絵ではなく言葉で捉えることの大切さを児童が感じていたと考えられる。

また、紙芝居もクイズも1年生に言葉で伝えるという活動であった。初めは挿絵をよりどころにして学習に参加していた児童も、教材文や友達との交流という言語を介しての学習に移行してきたように思われる。視覚情報と言語情報の両方を行き来しながら活動したことが、単元の終盤に挿絵以上に教材文を活用しようとしたことにつながった。

5 今後の課題

1年生に紙芝居を読んだとき、最後までしっかりと聞いてもらったことやクイズを真剣に考えてもらったことが嬉しかったと振り返る児童がたくさんいた。目標にしていた紙芝居を達成できたことはもちろん、1年生にクイズのヒントを出しながら、お話の内容にどっぷりと浸ることができたこと、何より楽しかったと言ってもらえたことなどがあげられるだろう。活動後に、「2学期も別のお話でやりたいね」と話している児童もいた。説明文や物語文の学習と並行して、読書に取り組む単元が増えている。言語活動とともに取り入れることにより、本を手取る機会を増やし、自分で探す、自分で調べる方法を身に付けられるようにしていきたい。

本実践の課題は、児童の語彙力の個人差である。児童同士の会話を聞いていても、説明している言葉の意味を想像できないために、せっかく話してもらっても会話が成立していなかったことや、自分で考えていることがあっても、うまく伝えられず大人が仲介することで伝えられたということもあった。友達と交流したり、考えを深めたりするためには、語彙が豊富であることに越したことはない。学年に応じた言語指導とともに読書活動の充実を図っていきたい。本を読むことに対して、少しでも苦手意識がなくなり、自分から読むきっかけを作ることができるよう、継続的かつ、内容的に充実した形で今後も取り組んでいく。

引用・参考文献

1 文部科学省 小学校学習指導要領（平成20年3月）

・全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部 『子どもと創る 国語の授業』 no.61, 2018年, 18～27pp

・水戸部修治・浮田真弓・細川太輔 『単元を貫く学習課題と言語活動 課題を解決する過程を重視した授業づくり』, 2015年