

小学校 国語

文学的な文章を読む学習において、叙述に即して登場人物の心情や相互関係を捉える力を育てる指導の工夫

ー視覚的に表現し、交流する活動を通してー

つがる市立富范小学校 教諭 神 大 輔

要 旨

本研究は、小学校国語科の文学的な文章を読む学習において、叙述に即して登場人物の心情や相互関係を捉える力を高めるための指導の在り方を探ったものである。場面ごとに登場人物の心情を読み取る際、登場人物の心情の変化とその要因、人物同士の相互関係を図式化する活動を取り入れた。その結果、叙述に即して読もうとする意識が高まると同時に、自分の考えを表現することが容易になり、登場人物の心情の変化を話し合う活動において考えを深めることができた。

キーワード：小学校 国語 文学的な文章 叙述に即して 心情 図式化

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成20年3月告示）の国語科においては、「C 読むこと」の「文学的な文章の解釈」に関する指導事項として、登場人物の把握等に関する内容の系統化を次のように図っている。

[第3学年及び第4学年]

C(1) ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。

[第5学年及び第6学年]

C(1) エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

国立教育政策研究所がまとめた「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容 小学校編」(2012)では、「読むこと」の指導における課題として「物語に登場する人物についての描写や心情、人物相互の関係を捉えること」が挙げられている。そして、今後の取組が期待される内容を次の二点にまとめている。

- ・物語を読むときは、登場人物を把握した上で、場面展開における言動を押さえる指導が必要である。
- ・登場人物それぞれの行動や会話、情景などについての叙述に着目し、人物相互の関係を捉えることができるようにすることが重要である。

青森県教育委員会がまとめた「平成25年度学習状況調査実施報告書」(2013)においても、「読むこと」の文学的な文章の指導における課題として「場面の様子や移り変わりに注意しながら登場人物の行動や気持ち、登場人物の相互関係などについて、叙述を基にして読む力の向上」が挙げられている。そして、今後の指導について、「心情を表す言葉や会話、人物の様子から、人物像を適切に捉えさせたり、暗示的に表現されている情景などに着目して、登場人物の心情を豊かに想像して読ませたりすることが重要である」としている。

本学級の実態からも、上記と同様の課題が挙げられる。どの登場人物の行動なのか、誰から誰に向けて語られた会話文なのかを捉えきれていない児童の様子が、学習感想や評価テストの記述内容からうかがえる。また、心情については「明」と「暗」、「うれしい」や「悲しい」など大きなイメージとしてしか捉えきれず、心情の微妙な変化やその要因となる人物同士の関わりや出来事などまでは明確に捉えきれていない児童が多い。

全国、青森県及び本学級におけるこれらの課題の要因を分析すると、次の三点にまとめることができる。

- 心情を想像する際に、特定の場面のその人物の言動だけに着目しがちであること。
- 本文から読み取った人物の心情を、言葉を根拠に的確に表現できないこと。
- 言葉による表現だけでは、互いの考えの間に生じる「ずれ（細かな違い）」が不明瞭になり、心情につ

いての話合いが深まりにくいこと。

そこで、本研究では、文学的な文章を読む学習において、読み取った登場人物の心情の変化と相互関係を児童自身が図式化することによって視覚的に表現すること、さらに、それを基にした交流する活動を行いたい。この二つの手立てが叙述に即して登場人物の心情や相互関係を捉える力を育てるために効果的ではないかと考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究目標

文学的な文章を読む学習において、叙述に即して登場人物の心情や相互関係について捉えることができるようにするために、心情の変化と相互関係を図式化することによって視覚的に表現させ、それを基にした交流する活動を行うことが有効であることを実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

文学的な文章を読む学習において、登場人物の心情の変化と相互関係を図式化することによって視覚的に表現させ、それを基にした交流する活動を行うことによって、互いの考えの明確化、話合いの活性化と深化が図られ、叙述に即して登場人物の心情や相互関係を捉えることができるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

(1) 叙述に即して登場人物の心情を捉えることについて

これまでの自身の文学的な文章を読む学習の授業は、主に次のような展開で行っていた。

①本文を読む ②主な登場人物の心情が分かる言葉や文にサイドラインを引く

③人物の心情を書き込む ④読み取った心情について交流し合う ⑤交流したことを基に焦点化する
しかし、学習感想や評価テストの記述においては、心情の捉えが大まかなイメージだけにとどまり、心情の微妙な変化までは明確に捉えきれていない児童が多く見られた。

児童の意識の実態を捉えるために、本研究の対象児童である4年生22名に対して事前に行った「物語文を読む学習についての意識調査」では、「登場人物の行動や様子から気持ちを考えるのが得意だ」「登場人物の会話文から気持ちを考えるのが得意だ」「まわりの景色や様子などから登場人物の気持ちを考えるのが得意だ」という三つの質問に対して、「そう思う」と回答した児童と「そう思わない」と回答した児童はほぼ半数ずつであった。この結果から言えることは次の二つである。

- ・児童は登場人物の心情を読み取る際、文章中の手掛かりとなる文や言葉を見落としがちであること。
- ・文や言葉を十分に吟味しないまま読み進めているため、大まかなイメージだけにとどまってしまっていること。

また、授業の自力解決場面における児童の書き込みや発言の内容を見ると、人物の特定の場面の言動だけに着目したものが多く見られた。意識調査においても「登場人物の気持ちを、前までの場面の気持ちや様子と比べながら考えている」の質問に対しても「そう思う」と回答した児童と「そう思わない」と回答した児童が半数ずつだった。この結果は、自身の感じていた課題が児童の意識の面からも裏付けられたことを示している。

以上のことから、叙述に即して登場人物の心情を捉えるためには、次の点が重要であると考えられる。

○登場人物の心情の変化を、文章中の言葉や文を根拠にして明確に捉える。

○作品全体の中における登場人物の心情の変化について、それまでの場面の心情や言動と比較しながら捉える。

(2) 叙述に即して登場人物の相互関係を捉えることについて

前述の意識調査の「どうして登場人物の気持ちが変わったのか、文から理由を考えることができる」という質問に対して、「そう思わない」と回答した児童は13名にのぼった。このことは、心情の微妙な変化、その要因となる人物同士の関わりや出来事などまで明確に捉えきれていないという課題を浮き彫りにしている。

小学校学習指導要領の国語科においては、「C 読むこと」の「文学的な文章の解釈」に関する〔第5

学年及び第6学年]の指導事項には、「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ」と記してある。一方、[第3学年及び第4学年]の指導事項には、登場人物の相互関係についての記載がない。記載がないとはいえ、第3・4学年において求められる、主な登場人物の心情の変化の要因を明確に捉えるためには、他の人物との関係が叙述を基に整理されている必要があると考える。

国立教育政策研究所がまとめた「平成26年度全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた授業アイデア例小学校国語」の中でも、「第3学年以上においては登場人物の人物像を捉えること、第5学年以上においては登場人物の相互関係を明確にすることを狙い」とした上で「図を用いて説明する指導事例」を紹介している。登場人物の相互関係については第4学年に求めてはいないものの、図式化した上での言語活動を提案している。さらに、授業アイデア例のポイントとして、「人物の相互関係を捉えるためには、登場人物に関わる描写（行動や表情、会話）などに着目しながら人物像を捉えることが大切」であるとしている。

以上のことから、叙述に即して登場人物の相互関係を捉えるためには次の点が重要であると考えられる。

○登場人物同士の関係を整理した上で、登場人物の心情の変化やその要因となる人物の言動、出来事について明確に捉える。

(3) 活発に意見を交流する活動によって読みを深め合うことについて

これまでの自身の実践では、心情の表れている言葉や文を根拠に、児童自身の言葉で心情を表現させることによって交流を図っていた。しかし、言葉や文による表現だけでは、意味やイメージは伝わっていても、その度合い（大小や高低）までは伝わりにくい。また、細かなニュアンスを伝えようとすればするほど説明も複雑化し、話し手にとっても聞き手にとっても難解さが増す。その結果、交流する活動が停滞していくことになった。心情の変化と人物の相互関係について互いの考えを深めるためには、交流する活動の場面で活発な意見交換がなされる必要がある。

以上のことから、交流する活動においては次の点が重要であると考えられる。

○互いの考えの「ずれ（細かな違い）」を明確にした上で、活発に意見を交流する活動を行い、読みを深め合う。

2 研究内容

(1) 叙述に即して登場人物の心情を捉えられるようにする手立て

○場面ごとに主な登場人物の心情の変化を図式化することによって、視覚的に表現する活動を取り入れる。

- ・場面ごとに心情を数値化し、その変化をグラフ化して表現させる。（以下「心情グラフ」とする）
- ・読み取った心情の変化の根拠となる文や言葉を心情グラフに記入させる。

(2) 叙述に即して登場人物の相互関係を捉えられるようにする手立て

○場面毎に登場人物の相互関係を図式化することによって、視覚的に表現する活動を取り入れる。

- ・場面ごとに主な登場人物と他の登場人物の相互関係を図示させる。（以下「人物相関図」とする）
- ・人物相関図を作成する上で手掛かりとなる、心情の変化の要因となった出来事や人物の言動を(1)の手立てである心情グラフに記入させる。

(3) 活発に意見を交流する活動によって読みを深め合えるようにする手立て

○互いの考えを視覚的に表現し合いながら交流する活動を取り入れる。

- ・自力解決において図式化したワークシート（上記(1)、(2)の手立てが表れたもの）を基に、互いの考えとその根拠を明確に示し合いながら交流する活動をさせる。

3 検証方法

本研究では、同一の学級において二つの文学的な文章の作品を用いて検証を行う。一つ目の作品では、前述の研究内容における手立てを講じない状態で単元を通じた学習を進める。これを統制授業と呼ぶことにする。二つ目の作品では、手立てを講じた状態で単元を通じた学習を進める。これを実験授業と呼ぶことにする。統制授業での展開はこれまでの自身の実践と大きく変わらない。よって、同一学級で両授業を実施しても実験授業には経験値による変容の要素は入り込まず、客観的な検証が可能であると判断した。両授業における児童の変容を、以下の方法で分析し、比較、検証を行う。

(1) 児童の書いた「主な登場人物への手紙」の内容分析

叙述に即して登場人物の心情を捉えているかどうかを検証するため、各場面の学習後に児童に「主な登

場人物への手紙」を書かせる。その内容を次の二つの観点で分析する。

① 主な登場人物の心情の変化を捉えているか。

② 心情を変化させた要因を捉えているか。

分析の評価基準は次のようにする。

A…①, ②の二つの観点を満たした記述内容

B…①の観点のみを満たした記述内容

C…①と②の観点をどちらも満たしていない記述内容

分析の評価基準毎の合計を統制授業、実験授業それぞれに算出し、その結果を比較することとする。ただし、主な登場人物の心情が変化した場面に限定して行う。

(2) 単元末に作成する「人物相関図」の分析

叙述に即して登場人物の相互関係を捉えているかどうかを検証するため、単元を貫く言語活動として取り入れる「リーフレットづくり」に「人物相関図」を作成する欄を設定する。主な登場人物と他の人物の相互関係を捉えているかどうかを分析する。「人物相関図」とは登場人物の関係を線や矢印でつなぎ、その関係性を簡潔な言葉にして記入し、図示したものである。図1は、それぞれの作品の叙述に即して自身が作成した人物相関図である。これをモデル及び到達目標とし、得点率の最大(100%)として設定する。児童個々の作成した人物相関図を次の二つの観点で得点率に表す。

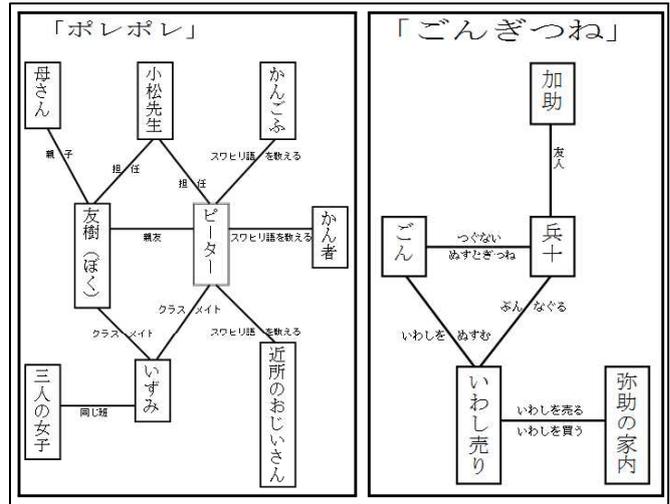


図1 分析の基準となる人物相関図

① 叙述に即して人物同士の関係を線や矢印でつないでいるか。

② 叙述に即して人物同士の関係を記入しているか。

得点率の平均を統制授業、実験授業それぞれに算出し、その結果を比較することとする。なお、登場人物については様々な定義がなされているが、本研究では白石範孝(2013)による「作品の場面に登場してくる人物。人のように話したり、動いたり、自分の意志で行動する人物(動物などを含む)をいう」「作品の展開上、必要な人物であり、それぞれの人物同士の関係で作品の世界が成り立つ」(『国語授業を変える「用語」』)を定義として用いることにする。

4 検証授業の実践

表1の検証授業計画に沿い、それぞれの授業を異なる単元展開によって検証授業を進めた。9月上旬に実施した統制授業「ポレポレ」(学校図書4年上)では、前述の研究内容における手立てを講じない状態で進め、9月下旬に実施した実験授業「ごんぎつね」(学校図書4年下)では、手立てを講じた状態で進めた。手立ての検証を明確にするため、各授業とも単元の導入の3時間と単元の終末の3時間は、ほぼ共通の学習の流れとした。

統制授業では4~7時間目を各場面ごとに心情を読み取る学習に充てた。これは、自身のこれまでの実践と同じ学習の流れであり、教科書の「学習のてびき」に示されているものとはほぼ同じ流れである。

【統制授業「ポレポレ」における場面ごとに心情を読み取る学習の流れ】

- ① ピーターの人柄が分かる文にサイドラインを引く。
- ② 「ぼく(田代友樹)」のピーターに対する気持ちについて話し合う。
- ③ ピーターの人柄と「ぼく(田代友樹)」のピーターに対する気持ちを表にまとめる。

表1 検証授業計画

統制授業「ポレポレ」		実験授業「ごんぎつね」	
学習内容	学習内容	学習内容	学習内容
1 ○見本を見て、リーフレット作りへの見通しを持つ。	1 ○見本を見て、リーフレット作りへの見通しを持つ。	2 ○全文を読み、初発の感想を発表し合う。	2 ○全文を読み、初発の感想を発表し合う。
3 ○場面分けをして、場面ごとの出来事をとらえる。	3 ○場面分けをして、場面ごとの出来事をとらえる。	3 ○冒頭部分を読み、物語の設定やごんの人物設定をとらえる。	3 ○冒頭部分を読み、物語の設定やごんの人物設定をとらえる。
4 ○第2~5の場面でのピーターの人柄と、「ぼく」のピーターに対する気持ち、場面ごとに読み取る。	4 ○第1~6の場面でのごんと兵十の互いの心情を、場面ごとに読み取る。(本研究の手だてを講じる)	7 ○第4~5の場面から、ピーターのいう「ポレポレ」の意味を読み取り、自分の考えをまとめる。	8 ○全文を読み、物語の終わり方について話し合う。
7 ○第1の場面を読み、物語の設定と書き出しの工夫について話し合う。	8 ○第4~5の場面から、ピーターのいう「ポレポレ」の意味を読み取り、自分の考えをまとめる。	9 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。	10 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。
8 ○第4~5の場面から、ピーターのいう「ポレポレ」の意味を読み取り、自分の考えをまとめる。	9 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。	10 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。	11 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。
9 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。	10 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。		
10 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。	11 ○これまでの学習をふり返り、作品についてのリーフレットを作る。		

【実験授業「ごんぎつね」における場面ごとに心情を読み取る学習の手立て】

実験授業では、4～8時間目を各場面ごとに心情を読み取る学習に充て、各場面で1枚ずつのワークシートを用いて次のような手立てを講じて授業を行った。

- ① 主な登場人物（ごんと兵十）と他の登場人物との関係を図示させる。

学習する場面の登場人物の関係を線や矢印でつなぎ、その関係性を表す簡潔な言葉を加えながら図示させた。各場面における登場人物の関係を整理させるためである。図1のような統制授業での人物相関図と同様の形式で書かせたことから、抵抗なく書くことができていた。しかし、統制授業では作品全体の人物相関図であったのに対し、実験授業では各場面ごとに限定した人物相関図であったため、前後の場面の登場人物まで記入してしまうなど、やや戸惑った児童も見られた。

- ② ごんと兵十の心情の変化を心情グラフに表現させる。

家庭学習において、次時で学習する場面における主な登場人物（ごんと兵十）の心情の変化を、折れ線グラフのように表現させた。図2のように、ごんと兵十の互いの心情を0～5の6段階に数値化し、0に近いほど心の距離が近づくことを視覚的に捉えやすいように工夫した。ただし、ここでの数値は、二人の登場人物の心情の変化や心の距離を表現し合うためのツールとして設定したものである。よって児童にも数値にこだわりすぎないように留意させた。なお、中央に縦に並んだ丸囲みの数字は文章番号を表している。

まず練習として心情の変化がほとんど見られない□の場面を書かせたが、多くの児童は徐々に近づくようなグラフを明確な根拠もなく書いてきた。ここで次の③と④の手立てについて再確認した。

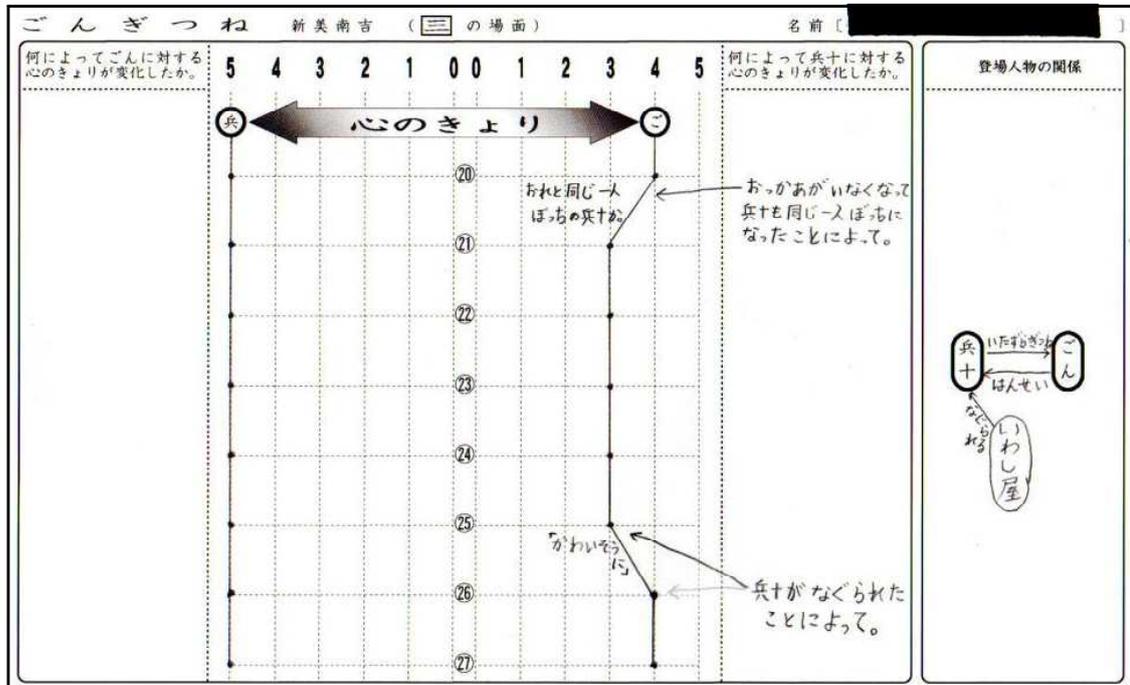


図2 ワークシート（修正前）

- ③ 心情の変化が分かる文を心情グラフに記入させる。

②の手立てで心情グラフが変化したときの根拠となる記述である。心情の変化がない□の場面とは対照的に、終盤に変化のある□の場面では、根拠となる文を見つけられなかったことが原因で、多くの児童が変化のないグラフを書いていた。

- ④ 心情の変化の要因となった出来事や他の人物との関わりを心情グラフに記入させる。

心情の変化とその要因は、文の流れから大まかなイメージである程度読み取ることができていたが、明確な根拠となる文を特定できるところまでは到達していなかった。③の手立ては書けなくても④の手立ては書けたという児童も多く見られた。しかし、学習を重ねるにつれ、④の手立てをきっかけに③の手立てである「心情の変化が分かる文」も徐々に書き込むことのできる児童が増え、同時に的確にグラフに表現できる児童も増えていった。

- ⑤ ①～④で図式化したものを基に、互いの考えとその根拠を明確にして話し合わせる。

自力解決において記入したワークシートを基に、文章番号ごとの心の距離について、全体で話し合った。児童は、ワークシートに記入した、「心情の変化が分かる文(③の手立て)」や「変化の要因となった出来事や他の人物との関わり(④の手立て)」を根拠とし、心情グラフの数値を用いながら心情の変化について話し合うことができていた。しかし、互いのワークシートを見せ合うことなく話し合いを行っていたためか、活発に話し合うようになったという印象は受けなかった。そこで、視覚的に表現することを目的とした図式化の利点を生かすため、授業計画の6時間目から、一人の児童のワークシートを拡大して黒板に掲示し、それを比較対象として話し合うという方法をとった。この方法によって話し合いが急ぎよ活性化した。自分の考えに自信をもち始めたり、自分の考えとの「ずれ(細かな違い)」が明確になって刺激を受けたりしたことがその要因と考えられる。

⑥ 話し合いを基にワークシートに修正を加えさせる。

話し合いを基に、自分のワークシートに赤ペンで修正を加えさせた(図3)。基本的には話し合いの結論が出てから修正する時間をとった。しかし、話し合いの途中でも納得できた児童の中には自分なりに修正を加えていくという場面も見られた。児童が修正したワークシートの心情グラフを見ると、学級全体での話し合いにおいて結論として出された数値のとおり心情グラフを修正したものが多かった。ただし前述したとおり心情グラフの数値は二人の主な登場人物の心情の変化や心の距離について話し合う際のツールとして設定したものである。したがって、自己評価の基準としては、修正前と修正後のグラフの形が似ていれば読み取りができていたということとした。

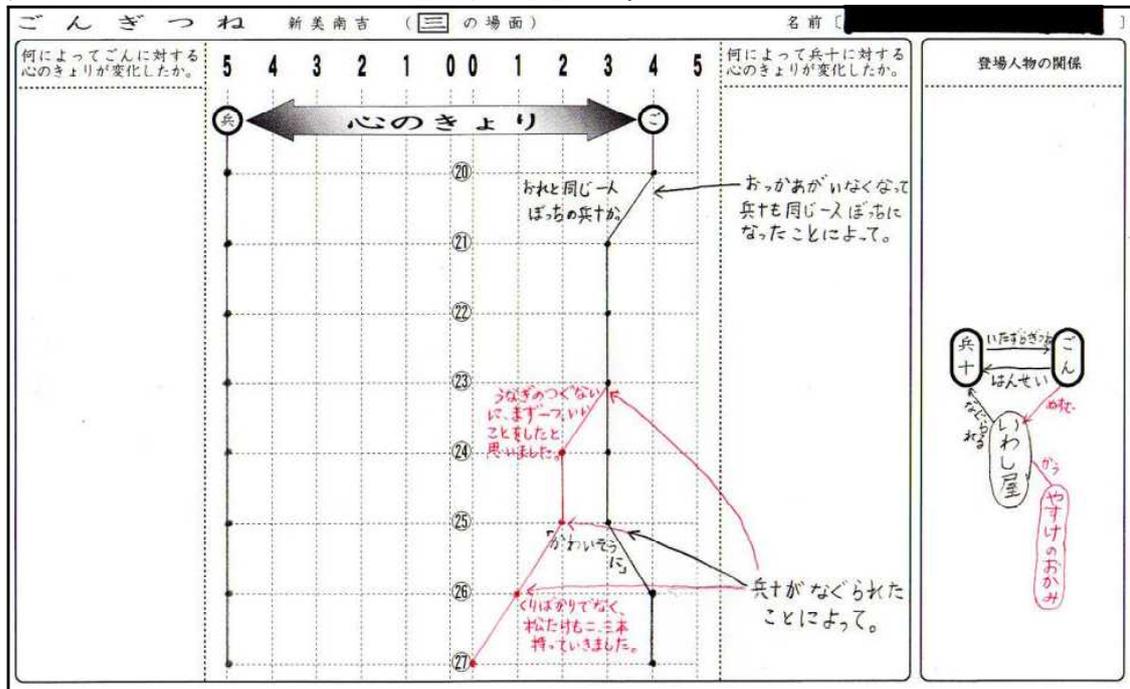


図3 ワークシート(修正後)

5 考察

(1) 叙述に即して登場人物の心情を捉えることについて

各場面の「主な登場人物への手紙」を、「① 主な登場人物の心情の変化を捉えているか」「② 心情を変化させた要因を捉えているか」という二つの観点で分析を行った。二つの観点を満たした記述内容であれば「A」、①の観点のみを満たした記述内容であれば「B」、①と②の観点をどちらも満たしていない記述内容を「C」とそれぞれ評価した。統制授業と実験授業において扱った

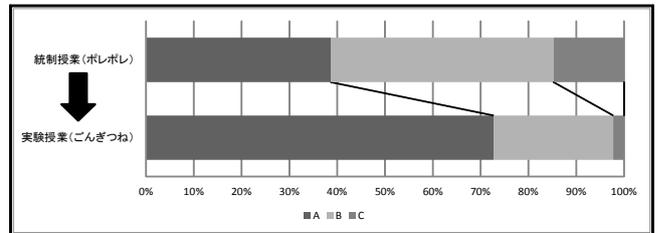


図4 「主な登場人物への手紙」内容の比較

作品の各四場面、児童22名分の合計を算出し、比較した結果が図4である。統制授業に比べ実験授業では「A」評価が30ポイント上昇し、「B」評価と「C」評価がそれぞれ19ポイント、11ポイント下降した。これは、主な登場人物の心情の変化を捉えられるようになったばかりでなく、心情の変化の要因

まで捉えられるようになったことを示している。

また、統制授業後と実験授業後に行った登場人物の心情を読み取ることについての意識調査では、「登場人物の気持ちを考えることができる」という質問に対して「そう思う」「どちらかといえば思う」と回答した児童が6割から8割を超えるまでに増えた。また、「どうして登場人物の気持ちが変わったのか文から理由を考えることができる」という質問に対して「そう思う」「どちらかといえば思う」と回答した児童も5割から7割を超えるまでに増えた(図5)。これらの結果は、本文を根拠に登場人物の心情の変化とその要因を読み取ることができたという事実を示している。したがって、本研究の手立ては叙述に即して登場人物の心情を捉えることに有効であったと言える。

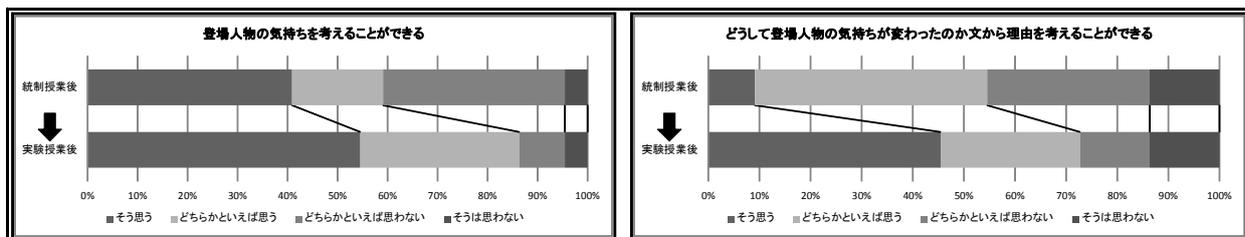


図5 登場人物の心情を読み取ることについての意識の変容

(2) 叙述に即して登場人物の相互関係を捉えることについて

統制授業と実験授業の終末で行ったリーフレットづくりにおける人物相関図の平均得点率の比較(図6)を見ると統制授業では60%だった平均得点率が、実験授業では81%にまで上昇していた。また、統制授業では0名だった得点率100%の児童が、実験授業では6名も見られた。よって、本研究の手立ては登場人物の相互関係を的確に捉えることに有効であったと言える。

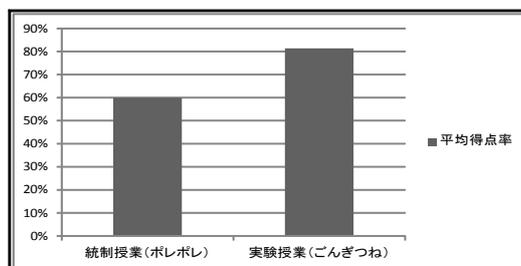


図6 「人物相関図」平均得点率の比較

相関図での人物同士の関係を記入した内容を見ると、統制授業では、相互関係を単語で記入する児童が多かったのに対し、実験授業では、登場人物の心情や心情の変化の要因に関する記述が多く見られるようになった(図7)。これは、登場人物の相互関係を図式化によって整理したことが、登場人物の心情の変化をよりの確に捉えることにつながったものと考えられる。

統制授業での記述	実験授業での記述
・親友	・友達
・親子	・感謝の気持ち
・先生	・友達になりたい
・苦手	・ぶんなぐられた
・けんか	・ぬすびとと思いたがる
・クラスメイト	・きらい
	・神様のしわざと言う
	・いたずらに反省
	・思いやるようになる
	・申しわけない
	・つくないに気づかない
	・いわずにぬすんだ

図7 「人物相関図」記述内容の比較

(3) 活発に意見を交流する活動によって読みを深め合うことについて

児童自身がワークシートに記入した登場人物の関係図や心情グラフを用いることで、話し合いが活性化すると考えていたが、実際はそれだけでは活性化したとは言えない状態であった。そこで実験授業の単元途中(6時間目)から、話し合いの際には一人の児童のワークシートを拡大して掲示したものを基にしたり、事前に少人数グループで交流する活動の時間をとったりする手立てを急ぎ講じた。これにより、心情グラフの数値や記入したことを引用しながら考えを深め合うことができていた。

統制授業後と実験授業後に行った登場人物の心情を話し合うことについての意識調査の結果(図8)を見ると、「考えた登場人物の気持ちについて、理由をつけて話すことができる」「どうして登場人物の気持ちが変わったのか、理由をつけて話すことができる」という二つの質問に対して、「そう思う」「どちらかといえば思う」と回答した児童がどちらも5割程度から8割程度にまで増えた。児童自身が自分の考えを根拠を示しながら話せるようになったことを示している。また、「登場人物の気持ちについて、自分の考えと友達の考えのちがいが分かる」という質問に対して、「そう思う」「どちらかといえば思う」と回答した児童も7割程度から9割程度にまで増えた。このことから、互いの考えの違いを認識できるようになったことがうかがえる。

これらの結果から、図式化したワークシートを基に交流する活動を行うことは、自分の考え及びその根拠を話すことにつながり、互いの考えの違いを明確に捉えながら話し合うことにつながったと言える。

また、「登場人物の気持ちについて友達と話し合うのは楽しい」という質問に対して、「そう思う」「どちらかといえば思う」と答えた児童が10割近くにまで増えた。互いの考えを伝え合うことができるよ

うになったことで、話し合う学習が楽しくなり、意欲の面での高まりにもつながったと言える。

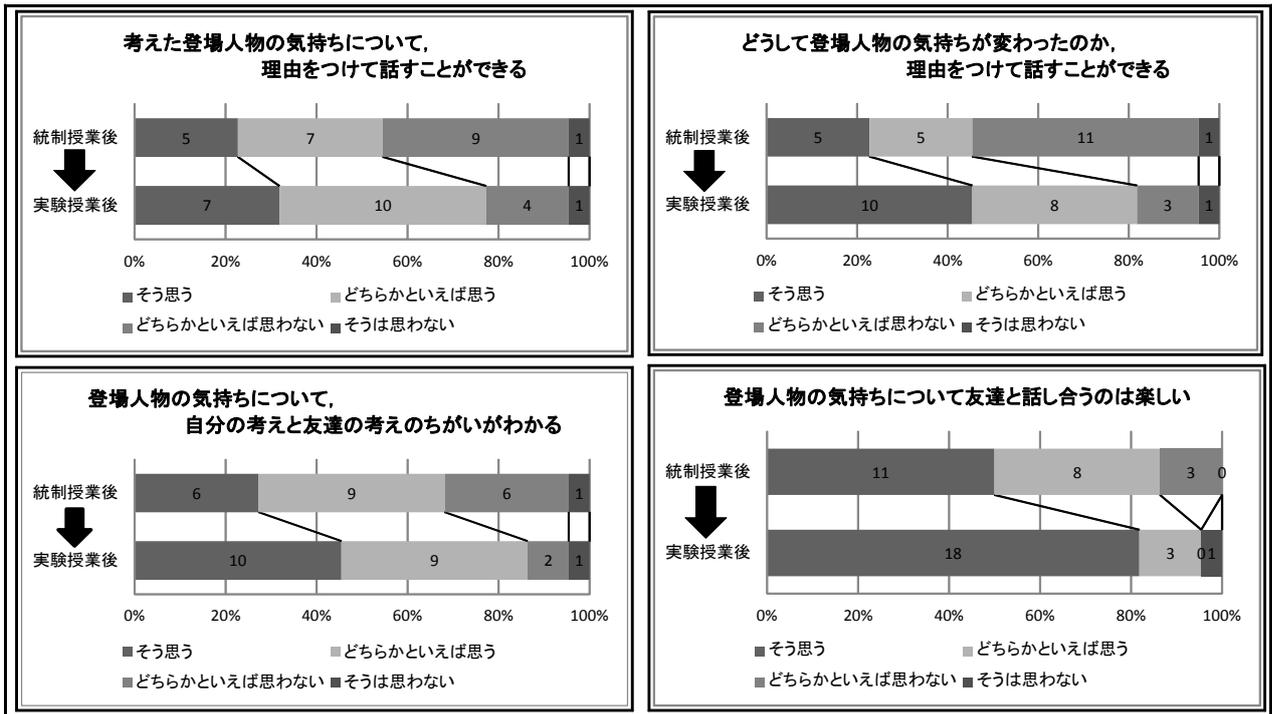


図8 登場人物の心情を話し合うことについての意識の変容

V 研究のまとめ

文学的な文章を読む学習において、叙述に即して登場人物の心情や相互関係について捉えることができるようにするために、心情の変化と相互関係を図式化することによって視覚的に表現させ、それを基に交流する活動を取り入れた。その結果、次のことが明らかになった。

- ・ 心情の変化と相互関係の図式化は、言葉や文にこだわりながら叙述に即して読もうとする意識を高める。
- ・ 心情の変化と相互関係の図式化は、人物同士の関係や主な登場人物の心情の変化とその要因について自分の考えを整理することにつながる。
- ・ 図式化による視覚的な捉えやすさは、互いの考えの違いを明確にする。
- ・ 図式に書き込んだ根拠を示し合いながら交流する活動を行うことは読みをより深め合うことにつながる。これらの成果は、読みの確かさと読みの楽しさにつながっていると考える。

VI 本研究における課題

手立てとして用いた「心情グラフ」であるが、今回用いた作品の性質上、二人の心の距離が近づいたか遠のいたかを表すやや複雑な形式をとった。自力で記入することを難しいと感じる児童が多く、「心情の変化がわかる文」と「心情の変化の要因となった出来事や他の人物との関わり」を記述する際にも双方の区別ができずに混乱する児童も見られた。学習が進むにしたがって慣れる児童もいたが、最後まで混乱が続いた数名は、意識調査においても自己評価は低かった。作品が変わればワークシートもその特性に適した形式に変化することから、新たな混乱も予想される。ワークシートを簡略化したり、説明に時間をかけたりと児童に使い方を定着させるための工夫が必要である。

また、前述の通り、交流する活動の仕方にも工夫を加える必要がある。今回は、一人の児童のワークシートを掲示したり、事前にグループでの話し合いをもたせたりしたが、図式化の利点を生かすために、より効果的な交流する活動の方法を探る必要がある。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 国語編（平成20年8月）』, p.22

- 2 国立教育政策研究所 2012 『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容 小学校編』, pp.8-9
- 3 青森県教育委員会 2013 『平成25年度学習状況調査実施報告書』, p.15
- 4 国立教育政策研究所 2014 「平成26年度全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた授業アイデア例小学校国語」
http://www.nier.go.jp/jugyourei/h26/data/plang_02.pdf (2014.12.6)
- 5 白石範孝 2013 『国語授業を変える「用語」』, p.56, 文溪堂