

[国 語]

第1学年における読む力を高めるための言語活動の工夫

－言語活動の効果的な取り入れ方の提案－

植木 清華*

1 はじめに

「小学校学習指導要領解説国語編」では、第1学年及び第2学年の「C読むこと」の目標¹⁾を下のように記している。

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。

筆者はこれまで、この目標を達成していくために、動作化を用いて指導に当たることが多かった。

杉田良子は「《音読・動作化・書く・交流する》といった言語活動を組み合わせることで教材文と深くかかわることができた。」²⁾と、動作化とその他の言語活動を組み合わせることで得られる学習効果について述べている。

しかし、筆者はこれまで動作化を取り入れて、その後に吹き出しを書く活動を行い、児童が互いに共有化を図ることができるような活動を仕組むよう単元構成を行ってきたが、そこにはいくつかの問題も認められた。

- ① 文章の意味を正しく理解するためだけの動作化になってしまって、想像を広げるための動作化につながっていない。動作化の取り入れ方を工夫する必要性がある。
- ② 動作化を行い、その後に吹き出しなどの書く活動を行った際に、生き生きと登場人物の気持ちを語ることができていても、登場人物のしたことや言ったことなどがきちんと押さえられていないことがある。
- ③ 一つ一つの場面での主人公の気持ちは押さえられていても、物語全体を通じた主人公の気持ちの変化や、物語の流れがつかめていないことがある。

これは、単に4つの活動《音読・動作化・書く・交流する》といった言語活動を組み合わせて取り入れていくだけでは、児童の読む力を十分に高めることができていないことを示している。

以上のような問題意識を背景に、本研究では、杉田の実践の内容に検討を加え、児童の「読む力」を高めていくための効果的な言語活動の取り入れ方について試案を示すこととした。

2 研究の目的

第1学年及び第2学年の児童の「読む力」を高めるための効果的な言語活動の取り入れ方を明らかにする。

3 研究の内容と方法

(1) 様々な言語活動を組み合わせた単元の構想

① 学習のねらいを明確にした4つの活動の取り入れ方

杉田は、第1学年の児童を対象とした実践の中で「小学校学習指導要領解説国語編」の第1学年及び第2学年「C読むこと」に書かれている目標や内容、指導事項の関連を図式化し整理した。その上で、実践する単元の言語活動の組み合わせ方と取り入れ方を整理して単元の展開構想を作成している。具体的には、《音読・動作化・書く・交流する》の4つの活動を1時間の学習の中に取り入れるようにしながら、それぞれの活動がどのように関わり合っているのかをイメージ図に起こしている³⁾。本実践においても、杉田の実践を基に、《音読・動作化・書く・交流する》の4つの活動をできる限り1時間の中に盛り込むように単元を構想していく。ただし、その際、ただ単にこの4つの活動を取り入れるのではなく、その時間で何を習得させたいのかという学習のねらいをはっきりとさせるために教材提示の仕方につい

* 上越市立上雲寺小学校

でも工夫をする。

② 児童が登場人物と同化していくための動作化の工夫

渡辺（2008）は鳥山敏子氏の授業実践を基に、登場人物の立場に立って行う音読や動作化がもたらす理解の深まりについて「子どもが自然に登場人物としてふるまってしまうような、全体性をもった状況をつくりだすこと」の重要性を説いている⁴⁾。本実践でも、動作化を取り入れる際に、この渡辺の提言を基に、単に文章どおりに動作化を行うのではなく、児童が自然と登場人物と同化していくことができるような手だてを講じることにした。児童が物語の中に入り込み、想像上の空間を生きることができるよう、教師が児童に周りの様子や、気持ちなどを尋ねていく。また、昔話の世界に浸ることを容易にするために静かな音楽を流し、物語の世界に入り込みやすい状況を演出していく。

③ アニメーションの手法を取り入れた教材提示の工夫

平成26年9月に、生活科と国語科の学習を関連させながら説明文を書く学習を組織した。説明文を書く活動の前には、まず教科書の教材文を読み取る学習を行っている。その際、《音読・動作化・書く・交流する》という学習の流れの中にアニメーションの手法を取り入れた教材提示の工夫を加えた。アニメーションの手法を取り入れた教材提示の工夫を行うことで、1時間ごとのねらいをはっきりとさせ、児童の興味・関心を引き出すようにした。その結果、説明文の読み取りにおいて、授業の中で児童が以前よりも積極的に発言する様子が見られた。また、書く活動においても、教材文で学んだことを生かしながら文章を書くことができていた。しかし、その年の10月に行った物語文を読み取る学習では、《音読・動作化・書く・交流する》という活動の流れを取り入れて理解が深まるように工夫したにもかかわらず、学習後に再度登場人物の行動や物語の流れについて児童に確認した際、十分理解できていない児童が約1割見られた。その他の児童についても、よく理解できている部分とそうでない部分のバラつきが見られた。これは杉田の提案した《音読・動作化・書く・交流する》という手順を単に取り入れただけでは、児童の物語に対する内容理解を十分に促すことができないということを示していた。

1年生が学習する説明文では、毎回「問い」と「答え」という簡単な文章の構成になっている。また答えの文章は、事例が繰り返し同じ構造で示される。例えば、「じどう車くらべ」では、「車の名前」「しごと」「つくり」といった順で文章が並ぶ。児童は繰り返していくことで習得・活用が可能となる。

一方、これまでの物語文の指導では、「動作化などを通して教材文を場面ごとに読み解く」→「好きな場面を音読劇や感想文（お手紙）にして発表する」という流れで学習することが多かった。この方法では、部分的な振り返りだけで、物語全体の展開をもう一度振り返るといふ部分が不足するように思われる。また、動作化による読み取りのみに頼りすぎていたと言えるだろう。

そこで、今回はまず、教材文を場面ごとに学習する際に、「挿絵の並び替え」や「センテンスの並び替え」「ダウトをさがせ」といった様々なアニメーションの手法を取り入れて、教材提示の仕方を工夫することとした。そうすることで児童が飽きることなく集中して、読み解く活動を行えるようにする。さらに、単元のねらいを達成するために、毎回、授業の終わりには、たぬきやおかみさんの心の声を吹き出しに書き交流する活動を行う。場面の読み取りの後半では、物語全体を振り返りながら、中心人物であるたぬきの行動とたぬきに対するおかみさんの心情の変化に着目させながら吹き出しを書く活動を仕組む。最後に、繰り返し物語全体に触れていくことができるように、場面ごとに想像したたぬきやおかみさんの内言を生かしてオリジナル紙芝居に仕上げ、物語全体を振り返ることができるように単元を構想する。

(2) 指導計画について

① 単元名（教材名）及び対象児童

単元名 「楽しんだり想像を広げたりしながら読む（たぬきの糸車）」

対象児童 平成26年度第1学年13名（男子6名、女子7名）

② 単元の目標

お話にない言葉などを進んで考え、楽しんで動作化をしたり、音読をしようとしていたりしている。【関】

登場人物の様子や心情の変化を理解し、想像しながら読んでいる。【読】

登場人物の様子や心情の変化から自分で考えたセリフを書くことができる。【書】

③ 授業づくりの工夫

・学習のねらいを明確にした4つの活動《音読・動作化・書く・交流する》を取り入れる。

- ・児童が登場人物と同化していくための動作化を取り入れる。
- ・アニメーションの手法を取り入れた教材提示をする。

④ 指導計画（全11時間）

次	学習内容と学習活動	評価規準
1 (2)	<p>【1時間目】 あらすじをつかむ。</p> <p>○範読を聞く。「順番に並べよう」クイズ。挿絵を並べ替える。</p> <p>○どんなたぬきのお話か、一文で短く書く。</p> <p>【2時間目】 場面分けをする。</p> <p>○「時」を手掛かりに場面が分けていることに気付かせる。</p> <p>○場面ごとの音読練習をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・お話の大体をつかみ、楽しんで読もうとしている。【関】 ・どんなお話か、簡単に話したり、書いたりすることができる。【読】【書】 ・「時」を手掛かりにして場面分けをすることができる。【読】 ・場面の移り変わりを意識して、進んで音読することができる。【関】
2 (6)	<p>毎時間の授業の流れは基本的に、下記のように行う。</p> <p>「音読」→「アニメーションの手法による教材提示」→「動作化」→「書く」→「共有化」ただし、1時間ごとの活動内容が多くなりすぎないように、焦点化を図る。それぞれの場面の読み取りでは下記のアニメーションの手法を用いた教材提示を行う。</p> <p>【3時間目】 1場面</p> <p>○「5W1Hミニクイズ」いつ・どこで・だれが・なにをした</p> <p>【4時間目】 2場面</p> <p>○「ダウトを探せ」で、この場面で押さえさせたい言葉に注目させる。</p> <p>【5時間目】 3場面（1～3場面を振り返る）</p> <p>○「順番に並べようクイズ」をする。文章を並べ替える。</p> <p>【6時間目】 4場面－①（4場面の概要をつかむ）</p> <p>○「ダウトを探せ」</p> <p>【7時間目】 4場面－②（2場面と4場面を比べることで登場人物の気持ちをつかむ）</p> <p>○「順番に並べようクイズ」をする。2場面と4場面から文章を並べ替える。</p> <p>【8時間目】 4場面－③（全文を振り返る）</p> <p>○劇遊びを中心に</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・時・場所・人物に注意して読むことができる。【読】 ・場面ごとにたぬきやおかみさんの気持ちを想像して、音読を工夫したり、言葉を付け足して吹き出しを書いたりしている。【読】【書】
3 (3)	<p>【9～11時間目】 2次で学んできたことを基に、みんなでオリジナル紙芝居を作る。</p> <p>○2チームに分かれて、紙芝居を作る。</p> <p>○自分の書きたい場面を決め、付け足したいおかみさんやたぬきのセリフを考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の気持ちを想像して教材文にない言葉を考え、絵に合うように書いている。【書】 ・話し言葉を、カギかっこ「 」を用いて書いている。【言】

(3) 検証方法

毎時間の学習活動をVTRとICレコーダーに記録する。記録を基に児童の発話と行為に着目し、言語活動の相互作用と児童の読みの過程を明らかにしていく。

4 授業の実際と分析

① 物語の全体の状況を教師が補いながら動作化を取り入れることの有効性

事例1（7/11時間目の発話プロトコルから）

<p>—音楽が流れる—</p> <p>1教師T：さあ、寒い冬になりました。みなさんは、たぬきさんです。冬ですね。外はどんなですか、たぬきさん？</p> <p>2児童J：寒いです。</p> <p>3教師T：寒いです。外、何が降っているんですか？</p> <p>4児童B：雪。</p> <p>5教師T：雪が降っています。その中をたぬきさんは、一人で小屋に歩いてきました。静かに歩いてきます。戸を開けます。だあれもいません。糸車がありました。すわります。糸車を回します。だあれもないところで、一生懸命に回します。糸ができると紡いだ糸をわきに重ねて、また糸を回します。ずーっと、ずーっと白い糸が山のようなほど、ずーっとやっています。ずーっとやっていてどうですか？</p> <p>6児童D：疲れる。</p>	<p>7教師T：もう疲れてきました。でもやめません。まだまだ、おかみさんが帰ってくるまで、ずーっとやっています。なーんでそんなに一生懸命にやっているんですか？</p> <p>8児童F：・・・。</p> <p>9児童H：おかみさんのため。</p> <p>10教師T：おかみさんのためにこーんなにいっぱい、糸を紡いでいるんですね。こんなにいっぱい糸、おかみさんが見たらどう思うかな？</p> <p>11児童D：びっくりする。</p> <p>12教師T：おかみさん、どんな顔するかな？</p> <p>13児童M：びっくりする。</p> <p>14教師T：びっくりして、どんな気持ちになるかな？</p> <p>15児童E：うれしそう顔をする。</p>
--	---

動作化を行いながら、会話1で、教師は家の外の様子について問いかけることで、児童に、たぬきが雪の降る寒い天候の中、懸命に歩いてきた様子を想像させている。また、会話7で、「たぬきは疲れていること」「それでも、糸車を回すことをやめないこと」「たくさんの紡いだ糸を見たおかみさんは喜ぶこと」など、たぬきの行動とその理由について

想像を促すような声がけを行っている。

図1は、児童Gがこの動作化の後に書いたものである。児童Gは動作化の中で児童H（会話9）や児童D（会話11）、児童E（会話15）を参考にしながら、たぬきの気持ちを考えている。このように登場人物の置かれている状況を確認しながら動作化を進めていくことで、児童は登場人物と同化しやすくなったことが推察される。

また、児童Gは、「おかみさんへのプレゼントにしよう。たすけてもらったおれいにしよう。」と書いている（下線は筆者による）。ここで注目すべきは、「プレゼント」「おれい」という新しい言葉が含まれていることである。児童Gは、ただ友達の意見をそのまま書いたのではなく、たぬきの気持ちになって自分の言葉で吹き出しに書くことができていた。動作化を行いながら、教師がたぬきの行動とその理由について想像するような声がけを行ったことが、たぬきの気持ちになって自分の言葉で吹き出しに書くことにつながったと考えることができるだろう。



図1 児童Gのノート（7/11時間目）

② 教材提示の工夫と考えの共有化の重要性

本実践では、教材提示の工夫として、アニメーションの手法を取り入れている。また、提示の仕方は段階を追って児童の理解が進んでいくように難易度も上げている。例えば今回の指導計画では、何度か「順番に並べようクイズ」を行っているが、導入にあたる1時間目の授業では、教科書の挿絵を使った「順番に並べようクイズ」を行い、7時間目には教材文のセンテンスを用いた「順番に並べようクイズ」を行っている。1時間目では、あらすじをつかむというめあてを達成するための教材提示の工夫としてクイズを行っている。どの子どもこの時間のめあては達成しているが、この段階での物語への捉えは表1のような結果となった。この結果から、子どもたちが初めて物語を読んだときの捉え方は、ある場面でのたぬきの印象だけに注目することが多いということと、たぬきの行動に注意が流れてしまいその心情（心情の変化）にまでは思いが至らないということが分かる。

表1 1/11時間目での教材文に対する子どもたちの捉え方

① やさしいたぬきのおはなし	1人
② いたずらたぬきのおはなし	2人
③ いじわるたぬきのおはなし	3人
④ さいしょはいじわるでつぎはやさしいたぬきのおはなし	1人
⑤ 糸車をまわすたぬきのおはなし	6人

この後、挿絵から文章へと意識を促し、教材提示の仕方も「挿絵の並べ替え」→「1から3場面の中のセンテンスの並び替え」→「2つの場面を比べながら物語の順番に着目したセンテンスの並び替え」と授業のねらいに即して難易度を上げていった。

右に示したものは、7/11時間目で用いた、センテンスカードである（図2）。ここでは、2場面と4場面の糸車の音が「キーカラカラ」と同じことに着目させた上で、それぞれの場面を比較し、「音は同じけれども回している人が違うこと。」「音がおなじということは、たぬきがおかみさんと同じくらい糸車を回すのが上手になったということ。」という2つのことに気付かせるよう学習を進めた。この「センテンスの並べ替え」には、作品の設定をしっかりと理解する論理的な読みの力（1年生では、登場人物のしたことや言ったことを中心に、物語の流れが分かること）が必要となる。事例2では、この「センテンスの並べ替え」という教材提示の仕方によって子どもたちが関わり合いながら読みの力を高めていく様子が見られた。

最初から貼っておく

最初から貼っておく

ある月のきれいなばんのこと、おかみさんは、糸車をまわして、糸をつむいでいました。

④ キーカラカラ キーカラカラ
キークルクル キークルクル

⑤ 「いたずらもんだが、かわいいな。」

⑥ はるになって、また、きこりのふうふは、山おくのこやにもどってきました。

⑦ びっくりしてふりむくと、いたどのかけから、ちやいろのしっぽがちらりと見えました。

⑧ そして、うれしくてたまらないというように、ぴよんぴよこおどりながらかえっていききましたとさ。

本当はここにも「キーカラカラ」がもう一組必要

図2 7/11時間目 センテンスの並べ替え

事例2 (7/11時間目 児童Fと児童Hの発話プロトコルを中心に)

<p>1 教師T：相談して考えがまとまったら、このチームとこのチームはさ、紙にどんな順番になるのか書いてくれる？「あいうえお」なのか「いうえおあ」なのかよく分かんないけど。順番書いてみて。</p> <p>2 児童F：よし、じゃあー。</p> <p>3 児童H：ちょっと、勝手に書かないで。</p> <p>4 児童F：だってー。</p> <p>5 児童H：待って、待って。書かないで。</p> <p>6 児童F：分かったよ。</p> <p>7 児童F：㊸だよ。㊸だよ。</p> <p>8 児童H：㊸が始まり。</p> <p>9 児童F：あっ、でも㊸じゃね。最初は。</p> <p>10 児童H：ん？</p> <p>11 児童F：最初は㊸じゃね。</p> <p>12 児童H：んー、・・・。</p> <p>13 児童F：じゃ、とりあえず、㊸って書いておくよ。</p> <p>14 児童H：㊸、㊸。</p> <p>15 児童F：じゃ次、㊸。</p> <p>16 児童H：㊸。</p> <p>17 児童H：㊸、書いてあるからー。</p> <p>18 児童F：㊸、㊸！㊸！</p> <p>19 児童H：㊸！</p> <p>20 児童H：あっ、㊸だ。</p> <p>21 児童F：㊸ーで、㊸！</p>	<p>22 児童F：㊸㊸㊸㊸。よし！できた！</p> <p>23 児童H：せんせーい、できたよー。</p> <p>24 児童F：せんせーい!!できたー!!せんせーい!!できたよー!!</p> <p>25 教師T：できました？どうでしたか？</p> <p>26 児童F：たぶん。㊸㊸㊸㊸。</p> <p>27 教師T：㊸が最初。 それから㊸が来るの。</p> <p>28 児童F：でも、㊸がちよっと心配。</p> <p>29 教師T：㊸がなんかちよっと困る感じ。</p> <p>30 児童H：なんか、最後らへんにもキーカラカラが来るから。</p> <p>31 教師T：あー。じゃ、後でまた教えて。</p> <p>~~~~~</p> <p>32 教師T：ところでねー。これの順番を決めるときに1つのチームだけが、すごく困ったって言っていました。 HさんとFさんのチームです。みんなにね。相談したいんです。</p> <p>33 児童H・F：えっとー。いちばーん初めの・・・。</p> <p>34 教師T：ちょっと待って！HさんやFさんの方に体を向けて！</p> <p>35 児童H・F：あの、あの、一番最初、あのキーカラカラの、ところが、一番初めにも出てくるし、あの、最後らへんの場面にも出てくる。</p> <p>36 教師T：あー、最後のどこらへんに出てくるんだっけね？</p> <p>37 児童D・A：たぬきの糸車を回しているところ。</p> <p>38 教師T：じゃ、どこにもう一回キーカラカラが来るんだろ？</p> <p>39 児童F：はいっ！</p> <p>40 教師T：Fさん達はどうしたかったの？本当は？ もう一個ね。必要な気がするんだね。</p> <p>41 児童F：これがもう一個必要で、ここに。</p> <p>42 教師T：あー、なるほど。ここに貼ってたかった。そうだね。</p>
--	---

事例2の発話プロトコルを見ると、児童Fと児童Hは、会話7から22まで、二人で相談しながら試行錯誤して、並べ替えを行っている。そして、「キーカラカラ」という糸車のセンテンスが一つ足りないことに気付いている。会話32からは、この二人の気付きを学級全体で、共有することで、学級全体が、物語をもう一度振り返る機会を得ている。

また、図3と図4は、児童Fの1時間目と、8時間目に書いたノートの比較である。二つのノートを見比べると、児童Fは初めは物語を「いじわるなたぬきの出てるお話」としか捉えていなかったが、授業後は「おかみさんを思うたぬきと、たぬきが冬中がんばってきたことに気付くおかみさん」という温かな心の交流の話として捉えているのが分かる。場面を振り返りながら比較をしたり、心の変化に注目したりすることで、児童はより深く物語を理解することができるようになったと考える。

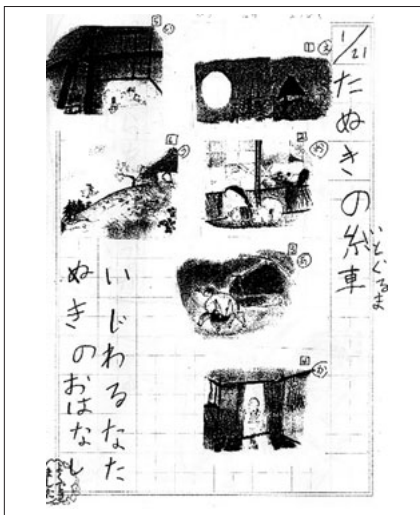


図3 児童Fのノート(1/11時間目)

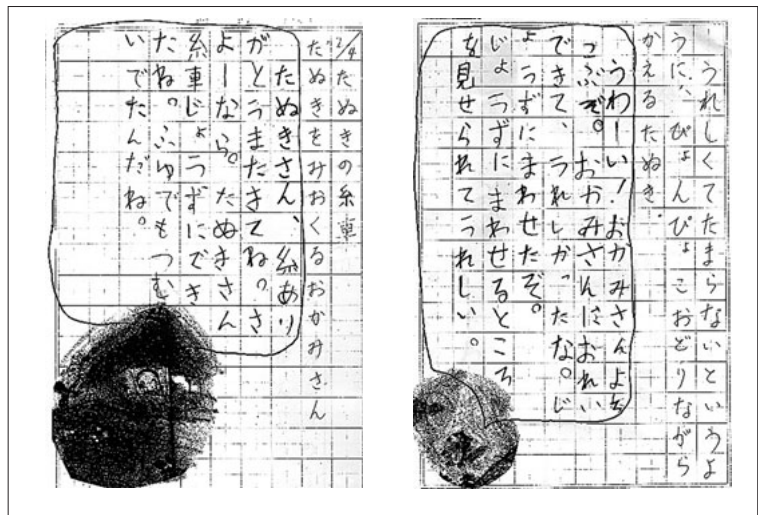


図4 児童Fのノート(8/11時間目)

5 考察

本研究は、低学年の児童に文章の理解を促し想像を広げていくには、物語の世界に浸ることができるように問いかけながら動作化を進めることが大切であることを明らかにした。児童は、教師に登場人物の置かれた状況について問われていく中で、本文の内容にもう一度注目し、想像上の空間を認識しながら自分を登場人物と重ね合わせ、想像力を広げていた。低学年の児童にとって物語の世界に浸るような動作化は、「小学校学習指導要領解説国語編」の「C読むこと」に挙げられている「想像力を広げながら読む能力」⁹⁾を育てていくという目標に迫るために有効な手段であったと言える。

更に今回の研究では、杉田の提案した《音読・動作化・書く・交流する》といった言語活動を単に取り入れるのではなく、1時間ごとの授業のねらいに合わせてそこに教材提示の工夫（今回はアニメーションの手法を用いた提示）を行った。例えば、物語全体の流れをつかませたり、登場人物の心情の変化に気付かせたりするというねらいを達成するために、挿絵や文章の並べ替えといった教材提示の工夫を行っている。教材提示の工夫を行うことで、児童は一つの教材文の学習で飽きることなく繰り返し物語全体を振り返ることができた。また、教材提示を工夫することは、児童が互いに関わり合いながら自ら考えを深めていくきっかけを作る手助けになることもVTRの分析で明らかになった。これにより「C読むこと」に挙げられている「書かれている事柄の順序や場面の様子」¹⁰⁾に気付くという論理的な読みの力を育てることができたと筆者はとらえている。この物語を論理的に読む力に想像的な読みの力も加わることで二つの力が互いに作用し合い、総合的に児童の「読む力」を高めることにつながったのではないかと考えられる。

6 今後の課題

本研究では、第1学年及び第2学年の「読む力」を高めるための効果的な言語活動（動作化を含む）の取り入れ方について、成果を得ることができた。児童に「読む力」を育てていく授業づくりを行う上で、教材提示の工夫を考えながら言語活動を仕組んでいくことは、その授業でどんな力を児童に付けたいのかというねらいをはっきりと授業者がもっている必要があることが分かった。自らの授業を振り返ることで、動作化は授業のねらいを達成していくために取り入れていくのだという意識を筆者自身がしっかりと持った上で取り入れていかなければならないと感じた。また、今回の研究の中では、論理的な読みと創造的な読みがどのように作用し合って児童の「読む力」を高めているのかという部分がまだ明らかにできていない。今後も児童一人一人の学びに注目しながら、分析考察していく必要がある。

〈引用文献〉

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 国語編」2008
- 2) 杉田良子「読む力を高める小学校第1学年国語科指導の工夫－言語活動を組み合わせ、そのつながりを意識して－」『教育実践研究』第22集，上越教育大学教育実践研究センター，2012，p.68
- 3) 杉田良子「読む力を高める小学校第1学年国語科指導の工夫－言語活動を組み合わせ、そのつながりを意識して－」『教育実践研究』第22集，上越教育大学教育実践研究センター，2012，p.64
- 4) 渡辺貴裕「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか－鳥山敏子の実践記録を手掛かりに－」『国語科教育』64，全国大学国語教育学会，2008，p.25
- 5) 前掲書1)
- 6) 前掲書1)

〈参考文献〉

- ・授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・廣瀬由美子編『授業のユニバーサルデザインVol. 2 「全員参加」の国語授業づくり』東洋館出版社，2010
- ・渡部康夫著『学校図書館入門シリーズ7 やってみよう 読書のアニメーション』社団法人全国学校図書館協議会，2000