

[国 語]

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－

杉田 良子*

1 問題の所在

小学校低学年の児童は、「自由に空想や想像の世界を膨らますことができる¹⁾」という発達段階にあり、活動的で体を動かすことが大好きである。自分の考えや思いを積極的に表現したり伝えたりする意欲も高い。そのため、筆者は低学年国語科文学教材の授業づくりにおいて「C読むこと」の目標

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⁾ (下線は筆者)

を達成していくための手立てとして、動作化を中心に据えた学習展開とすることが多かった。実際、児童は全身を使って物語を演じる動作化を好み、喜んで取り組むことができた。

しかしながら、筆者のこれまでの実践から、動作化という言語活動は、児童が何をどのようにして読み取ったのかがとらえにくいということも明らかになってきた。その理由としては次の2点が考えられる。まず、動作化という言語活動だけで「C読むこと」の目標に迫ろうとしていたことである。入澤(2010)は「ただ単に体を動かしただけでは読みは深まらない(中略)「本当にそうかな?」と確かめさせ、想像させるような発問が「動作化」の効果を高める²⁾」と指摘している。このように、動作化だけでなくその他様々な言語活動を取り入れることや、各言語活動のつながりを意識して単元を構想していくことが問われている。次に、動作化は児童の読みの表れでありながらも動的な表現であるために、授業者が児童一人一人の読みを見取ることが難しいということである。そのときの児童の動きが何に由来するのか、何を意味しているのかということを見逃しがちでとらえにくい。

このような考えから、本研究では、「C読むこと」の指導事項に基づいた言語活動のあり方とそのつながりを意識して単元を構想及び実践する。また、児童の姿を分析考察し、読みの過程を明らかにしていきたい。

2 研究の目的

「C読むこと」の力を高めるためにはどのような言語活動を組み合わせれば有効であるか、また、児童はどのようにして本文の内容を読み取っていくのかについて、第1学年文学教材「くじらぐも」の指導において検証する。

3 研究の内容と方法

(1) 言語活動を組み合わせた単元の展開構想と指導計画の作成

「小学校学習指導要領解説 国語編」より、「C読むこと」の指導事項及び言語活動についての関連を図式化して整理する。そして、言語活動を組み合わせた単元の展開構想と指導計画を作成する。

(2) 授業実践及び学習活動の様相の分析と、言語活動を組み合わせる有効性についての検証

毎時間の学習活動をVTRで撮影する。VTR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。

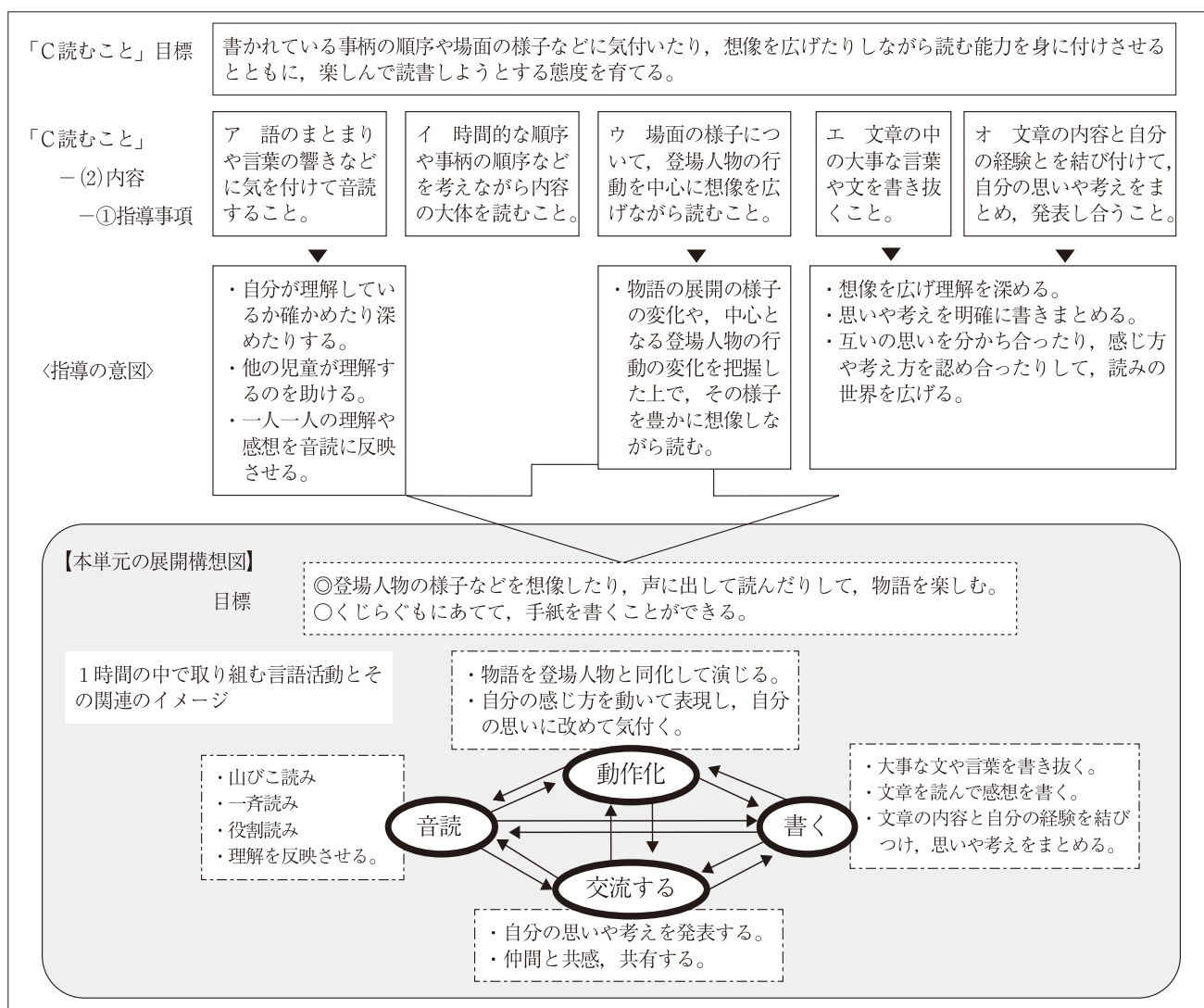
* 上越市立大潟町小学校

4 実践及び考察

(1) 言語活動を組み合わせた単元の展開構想の作成

① 「C読むこと」の目標を達成するための言語活動のねらいとその関連の整理

「小学校学習指導要領解説 国語編」より、関連を【図1】に整理した（実線の囲み内は引用部分。ただし、図内にある〈指導の意図〉という語句は筆者の造語）。これを受け、本単元の展開構想を作成した。1時間の学習の流れの中に、《音読・動作化・書く・交流する》などの言語活動を取り入れていく。これは、1つの言語活動が次の言語活動に生かされ、そこでの気付きや経験がさらに次の言語活動につながっていくことをイメージした。なお、これより本研究中で述べていく動作化とは「身ぶりや表情や声による身体表現を介することによって、概念や情報、言語表現のレベルでわかったつもりでいる認識状態を動作で再現しながらモニターし、認識内容を深くとらえ直していこうとするもの³⁾」を指す。



【図1 「C読むこと」と言語活動についての関連及び本単元の展開構想図】

② 【図1】をもとにした「くじらぐも」の指導計画の作成

ア 単元名および対象児童

- ・単元名 こえにだしてよもう「くじらぐも」 光村図書 1年下
- ・対象児童 平成22年度第1学年23名（男子15名、女子8名）

イ 単元の目標

- ◎登場人物の様子などを想像したり、声に出して読んだりして、物語を楽しむ。
- 「くじらぐも」にあてて、手紙を書くことができる。

ウ 指導計画（全10時間）

次	時	学習活動	指導者の支援	評価規準
1	1	「くじらぐも」のお話を聞こう。 ■お話を聞き、初発の感想を書く。	・デジタル教科書を活用し、児童を物語の世界に引き込むようにする。	書：不思議なことや心に残ったことを書いている。
	1	■新出漢字の練習を行う。	・声の大きさに気を付けて発表する、相手に体を向けて大事なことを落とさず聞くよう助言する。	（ワークシート）
	1	■全員で音読し、初発の感想を聞き合う。		
2		「くじらぐも」を声に出して楽しく読もう。 ■動作化と音読、意見の交流を繰り返し、友達と想像しながら場面ごとに読む。	・初発の感想を生かした学習課題とする。	読：登場人物の様子を想像し、動作化して読んでいる。（発言・観察）
	2	○1場面：まねっこ くじらぐも	・お話に浸ったり、叙述を押さえて読んだりできるよう、動作化を取り入れる。	読：場面や登場人物の様子を思い浮かべながら、声の大きさを変えたり動作を加えたりして読んでいる。（観察）
	1	○2場面：くじらぐもと おはなし	・思ったことや想像したことを聞き合う交流の時間を設け、場面の様子を思い浮かべて音読ができるようにする。	
	1	○3場面：くじらぐもと とびのろう ^{本時}	・交流の時間を通して考えたことを書く時間を、毎時間確保する。	
	1	○4場面：くじらぐもと そらの たび	・読み取ったことや意見を可視化できるような板書をする。	
	1	○5場面：さようなら くじらぐも		
3	1	■「くじらぐも」にお手紙を書こう。	・前時の板書を残しておき、どの児童も書けるよう配慮する。	書：思いを寄せて手紙を書いている。 （ワークシート）

(2) 授業及び言語活動の実際と考察（本時 7/10時）

① 音読

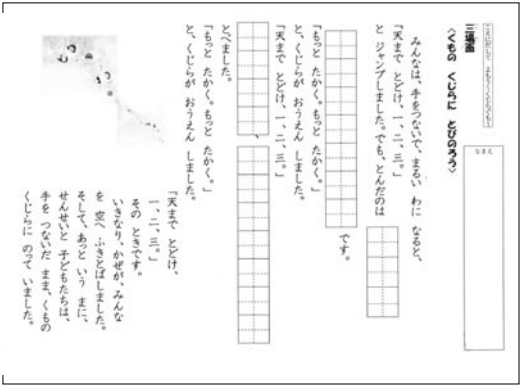
音読は導入時や動作化のときだけでなく、動作化を通して気付いたことや考えたことを交流する中で本文に立ち戻るときにも取り入れた。形態を変えて何度も音読することは物語の世界に浸ることにつながった。しかしながら、授業開始後すぐの音読となる一斉読みでは、「天までとどけ、一、二、三。」と読むとき、児童一人一人の声の大きさ・間の取り方・声を発するタイミングなどがばらばらであった。体を前後に動かしたり腰を浮かせたりして勢いをつけながら「一、二、三。」と読む児童は5名いた。これらの児童は、すでに自分と「子どもたち」との同一化が始まっており、「一、二、三。」は教科書に書かれた文字でなく、天にとび上がるための掛け声に変化し始めていると考えられる。この他、「一、二、三。」と読むとき、教科書を頭上に持ち上げている児童が1名見られた。この行動は教科書を本文に出てくる「子ども」に見立て、教科書を持ち上げることで「子ども」が空にとび上がるという場面の様子を再現しているものと言える。

② 書く

第3場面で「子どもたち」は「天までとどけ、一、二、三。」という言葉を書き、1回目で「やっと三十センチぐらい」、2回目で「こんどは、五十センチぐらい」とび、3回目で「空へふきとば」される。教材研究を通して、高さの変化は空へ行きたい・「くじらぐも」にとび乗りたいという「子どもたち」の気持ちの高まりであると解釈した。児童が表現豊かに「天までとどけ、一、二、三。」を音読するには、このとび上がった高さが文章中の大事な言葉となる。そのために、「やっと三十センチぐらい」「こんどは、五十センチぐらい」という言葉を【図2】のワークシートに抜き書きさせた。さらに、この時期の児童は長さに対しての感覚が乏しいという実態から、実際に画用紙で作った30cmと50cmのテープを見せ、高さを実感させた。量感を伴わせながら、学級全体で共通体験ができた。この活動の次に行った動作化の活動中のことである。「天までとどけ、一、二、三。」と動作化した後、一人の児童が「50センチ、とべないよ。」と発言した。「五十センチ」という文中の言葉を書き抜き、実際にその長さを視覚的にとらえていたからこそその発言である。

③ 動作化と交流

動作化は計3回、教室後方で行った。教師は地の文を、児童は「子どもたち」の言葉を音読し、本文に沿って動作化をした。児童から気付きや疑問の声が出たときは、本文に立ち戻ってもう一度動作化したり交流を図ったりした。交流



【図2 大事な言葉を書くためのワークシート】

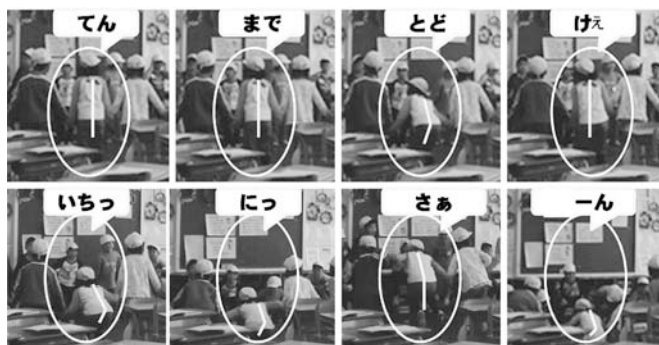
では、感じたことや分かったことを出し合い、児童それぞれの読みが全体で共有できるようにした。

動作化の1回目はジャンプをしたときに児童の手が離れてばらばらになってしまい、2回目の動作化に入った。その後、「50センチ、とべないよ。」というC1児の発言から交流が生まれ、3回目の動作化をするに至った。

ここでは、C4児の読み方や体の動き及び交流の様子について考察する。【表1・2】の「天までとどけ、一、二、三。」は第3場面で3回繰り返される言葉の2回目のものである。なお、【図3・4】中の直線は背中と腰のラインである。体の向きや動きをとらえやすくするため、筆者がC4児の画像に付け加えた。

【表1 交流前の動作化：C4児の読み方と体の様子】

本文	読み方	体の様子
天まで	抑揚なし	手はつなぐものの伸びたまの体勢。
とど		「とど」で膝を折ってしゃがむ。
け	けえ：伸ばす	伸び上がる。
一	いちっ	再びしゃがむ。
二	にっ	さらに深くしゃがみ込む。
三	さあ：大きく	ジャンプが始まる。
	ーん	着地する。



【図3 交流前の動作化：C4児の体の動き】

【動作化2回目後の交流】

C1：50センチ、とべないよ。(他の児童もうなずく。この後、児童は全員、輪になったまま腰を下ろす。)

T：どうやったら、50センチぐらいとべるのかな。みんなで一緒に、あそこ(教室前方天井から吊り下げてあるくじらぐもを指さして)まで行かなくちゃならないよね…。

C2：みんなと一緒にジャンプする。

C3：みんなで、時間を合わせてとんでみたら。

C4：みんなでしゃがんでジャンプするのはどう。

C5：そうだね、いっせえのでジャンプする。タイミングが大事。

C6：「一、二、三」の「三」って言ったらジャンプしようよ。

C3：みんなで心を合わせてジャンプする。

T：心を合わせて、だって。どんな気持ちで向こう(くじらぐもを指さして)に行けばいいのかな。↗

C7：「みんなは」って書いてあるから、みんな一緒にねって気持ちで。

T：教科書のどこに「みんなは」と書いてありますか。探してみましよう。

C8：(教科書の中からいち早く「みんなは」を見つけて)ここ！

T：ほかに、「こんな気持ちで」と思っている人はいますか。

C9：(くじらぐもに)乗りたいって気持ちで。

C4：みんなで、タイミングを合わせて、乗りたいって気持ちでジャンプすれば。

C5：みんなで、心を合わせてジャンプしようよ。

C10：みんなで心を合わせて。手を離さないで。

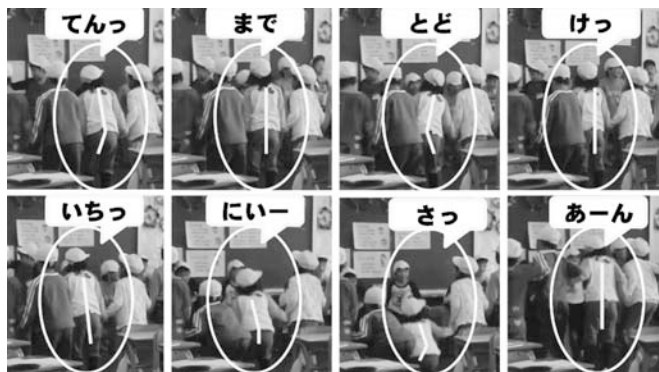
C11：手を離すと落ちちゃう。

T：じゃあ、もう1回、2回目の「天までとどけ、一、二、三。」を言ってみましよう。50センチぐらいとべるかな。

(【表2】の動作化へ)

【表2 交流後の動作化：C4児の読み方と体の様子】

本文	読み方	体の様子
天	てんっ：力強く	手をつないで揺らすとともに、上半身を前方に倒してリズムを取る。
まで	天よりは弱く	体を起こして元の体勢に戻る。
とど	とど：力強く	手を揺らし、体は前方に倒す。
け	けっ：短く鋭く	再び、体を起こして元の体勢に戻る。
一、	いちっ：「い」がはっきり	友達と顔を見合わせ、体を再び前方に倒す。
二、	にいー：「一」	起き上がることはなく、ひざがさらに深く曲がって体が沈む。
三	さっ	体が最も沈み、勢いをためている。
	あーん：明るい声	手をつないだまま顔を上に向け一気にジャンプする。全身が伸びる。



【図4 交流後の動作化：C4児の体の動き】

交流の前後で、C4児の読み方及び体の様子と動き方が大きく変化した。交流前では、「三」と言うときの「さ」が一番大きな声で読まれ、【図3】からは体もこの瞬間が一番上下に大きく動いているのが分かる。高くとび上がろうとするC4児の気持ちが推察される。しかし、他の児童の動きと比較すると、C4児が大きく動いているのみで学級全体

の動作としての統一感は感じられない。

交流は、C 1 児が「50センチ、とべないよ。」と発言したことを取り上げて始まった。C 4 児は交流の最初では「しゃがんで」とジャンプの仕方にこだわった（〔動作化2回目後の交流〕下線部）。だが、教師の問いや他の児童の「タイミング」「みんなで心を合わせて」「みんな一緒にねって気持ちで」という発言を聞き、2回目の発言では「タイミング」「乗りたいって気持ち」という言葉を付け加え、発言の内容をより豊かなものにつくり変えた（〔動作化2回目後の交流〕二重下線部）。C 4 児にとっては、交流を介したことで「タイミング」というジャンプの仕方を表す言葉には「気持ち」も含まれるものだと受け止めが変わり、さらに【表2】にあるように交流後の動作化にも変化が生じたのだと考える。

交流後のC 4 児は最初の「天」という言葉から、つないだ手を友達と共に揺らしたり体を前後に動かしたりしてリズムを取り始め、全身を使って「子どもたち」の言葉を音読するようになった。また、「一」のときには顔の向きを右方向に変えている。これは交流での「みんなで」という発言や本文の記述が、C 4 児にとって体全体で認識されていることの現れである。ジャンプの仕方にこだわったC 4 児は交流を経て友達と気持ちを共有し、「天までとどけ、一、二、三。」という「子どもたち」の言葉を、自らの経験と本文の読み取りによって「天までとどく」ための掛け声としてとらえ直したのだろう。児童一人一人の動きが全体のそれとよく同調するようになったのも、「一、二、三。」が教科書に書かれた文字でなく、自分と友達にとって、気持ちと息を合わせる掛け声としてとらえられるようになったからである。

④ 書く活動と交流

動作化の後、各自の席に戻り、「子どもたちがくものくじらにとびのれたのは」という書き出しに続いて、自分の考えを書く活動を行った。この課題は、児童の初発の感想から作った学習課題である。3分40秒で全員が書き終え、自分の考えを友達と交流させる活動に入った。

【表3】に示したA児のワークシートには、動作化で手が離れた経験を心も声もジャンプもばらばらだったと振り返る記述がある。これは動作化をし、自分の体を通してみなければ実感できない気づきであり（下線部）、自らの経験に基づいて書かれたものである。「子どもたち」同様、学級の仲間と手をつなぐ経験や、手が離れたり50cmとべなかったりした経験があったからこそ、場面の様子を感じ取ったうえで深く考えることができています。

また、【表4】では動作化後の交流で出された「みんなで」「乗りたいという気持ちで」「心を一つに」「手をつないで」などの言葉が多く書かれていることが分かる。動作化の後に交流をもつと、児童それぞれの場面の読み取りが全体で共有され、書く内容に反映されるという効果が現れている。

書くためには、どんな言葉を選ぶかを考えることが必要である。動作化や交流で児童自身が感じたり分かっていたりしたことがあるからこそ、自分の言葉で書き進めることができるようになるのである。児童は本文の「子どもたち」のように実際に雲にとび乗ることはできない。だからこそ、動作化と交流という言語活動を自分の経験とさせ、そのうえで文章の内容と経験とを結び付けて自分の思いや考えをまとめさせるとよいと言える。

⑤ 終末での交流と音読

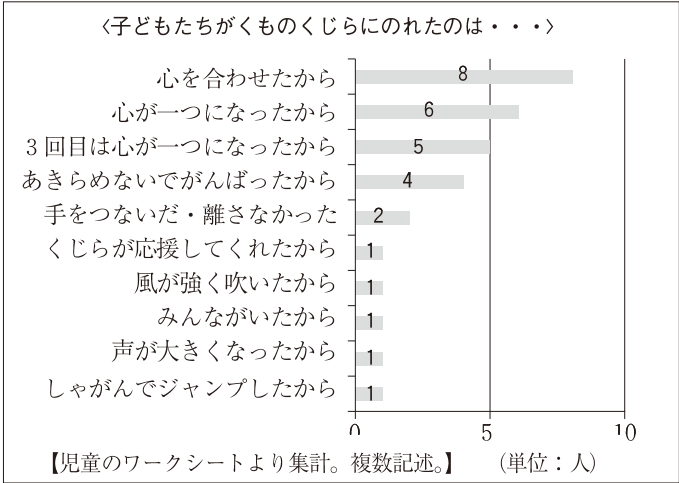
動作化とワークシートに書いた記述をもとに、本文で3回繰り返される「天までとどけ、一、二、三。」の意味や読み方（声の大きさや抑揚）について考えを交流させ、板書にまとめた。

〔動作化2回目後の交流〕でのC 9 児の言葉「乗りたいって気持ち」を取り上げることから終末の交流を始めた。く

【表3 交流と3回目の動作化後にA児が書いたワークシート】

（子どもたちがくものくじらにのれたのは）ジャンプしたら、かぜがふいて、みんなをそらへふきとばしたから。一ばんさいしょはこころがばらばらだったけど、三かいめは、こころがひとつになって、手もこころもつながったから、くじらぐものにのれた。一ばんさいしょは、こえもジャンプもばらばらだったけど、二かいめと三かいめはみんないっしょにいえた。（下線は筆者による）

【表4 ワークシートに見られる児童の記述内容とその人数】



じらぐもに乗りたい気持ちと声の大きさを関連させてとらえられるよう、「気持ちの大きさをハートの形にして黒板に書いてみよう」と児童に提案した。すると、【表4】で「声が大きくなったから」と記述したB児が挙手し、黒板にだんだんと大きくなっていく3つのハートを書いた。回を追って大きくなるハートを見て、E児は、「声もだんだん大きくなると思う」と発言した。E児はワークシートを書いた後の交流で、B児の「2回目と3回目はみんな一緒に言えた」、D児の「3回目は心が一つになったから」を受けて発言したのであろう。その後、D児に、「天までとどけ、一、二、三。」の3回それぞれでの声の大きさを黒板に丸で表すように働きかけたところ、声の大きさの丸も次第に大きくなるよう書いた。この時間の最後の音読は席に座って行ったにもかかわらず、導入時の音読とは異なり、ほぼ全員が「天まで」の時点から体全身でリズムを取り、タイミングも合わせて音読していた。さらには、気持ちの高まりを表すように、1回目よりも2回目、2回目よりも3回目と、声を大きくしながら音読をすることができた。

終末での交流と板書での可視化が、「子どもたち」の気持ちの高まりは声の大きさや音読の仕方を変えることで表現できるのだと気付くことにつながった。

5 まとめ

児童は《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本文と深くかかわることができた。そして、それぞれの言語活動での気付きや経験を他の児童と交流させることによって、場面の様子に気付いたり想像を広げたりしながら単元及び「C読むこと」の力を付けるという目標に迫ることができた。本単元は、ある言語活動が次の言語活動のきっかけとなったり、前の言語活動で得た実感が今ここにつながって生かされたり、の連続であった。このことは、言語活動が互いに作用し合い働き合っている一つの状態を示していると筆者はとらえる。交流を核としてそれぞれの言語活動をつなげていくと、児童は本文の内容と自らの実感を重ね合わせて読み取ることができるということが分かった。加えて、本実践では児童が言語活動を行って気付いたり考えたりしたことをきっかけとして、学習活動が展開していくことが圧倒的に多かった。学習のねらいに沿ったうえで、児童の思考に寄り添った学習ができたと言える。個人差の大きい発達段階にある時期だからこそ、多様な言語活動をつなげていくことで、どの児童も意欲的に取り組み、「分かった」「学習してよかった」と思える学習活動にしていくことが重要である。また、VTRからの分析は、言語活動のつながりと児童の読みの過程を明確にすることでもあった。入門期の児童にとっては、文章を読んですぐに思いや考えを言語や文字で表現するよりも、自分の体を通すことによって言葉の意味を獲得し、想像を広げたうえで表現していく方が、発達段階に見合った無理のない読み方であることが分かった。

6 今後の課題

VTRを分析する過程で、つぶやいているが発言には至っていない、動作化には表現されているがワークシートには記述されていないという児童の姿も明らかになった。「C読むこと」の評価をワークシートの記述のみで済ませてしまわないよう、心がけることが大切である。また、児童一人一人のよさに目を向け、学びの様相を詳細に見つめ、分析していく取組をこれからも続けていかなければならない。自らの授業を振り返ることは、授業改善を図るためのよい機会である。今後も児童が生き生きと学習に取り組みながら読む力を高められるような授業づくりに励みたい。

〈引用文献〉

- 1) 文部科学省 「小学校指導要領解説 国語編」, 2008
- 2) 入澤亜由美 「入門期における、読みを深めるための効果的な指導法について－1年「じどう車くらべ」における実践・3つの観点を中心に－」『教育実践研究』第20集, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 2010, p42
- 3) 山崎英則・片上宗二編 「教育用語辞典」ミネルヴァ書房, 2003, p395

〈参考文献〉

- ・文部科学省 「小学校学習指導要領」, 2008
- ・井上一郎編 「進学指導要領対応 小学校国語科言語活動を生かした授業展開プラン 低学年」明治図書出版, 2010
- ・田中実・須貝千里 「文学の力×教材の力 小学校編1年」教育出版, 2007