

[国 語]

二択の発問を用いて話し合う意欲を高める指導の工夫

－低学年における物語の読みの実践を通して－

佐藤 雅子*

1 問題の所在

低学年の子どもたちにとって、国語の学習時間は週9時間と、学習時間の36%を占めている。「国語が面白い、楽しい。」と思える子を低学年から育てていきたいと願いながらも、筆者のこれまでの国語の授業はそうではなかった。

その原因は二つ考えられる。一つは、単元の組立と発問である。物語文における授業での発問は、場面ごとに区切り、一方的な発問が多く、子どもたちが「考えたい」「もっと自分の考えを話したい」と必然性をもって考えるようなものではなかった。

もう一つは、話し合いの論点の整理に時間をかけすぎていたことである。これまで、子どもたちが「話題に沿って話し合う」プロセスとして、①自分の解釈をもち、他者に伝える、②他者と自分の解釈との相違点や共通点をはっきりさせ、論点を明らかにする、③根拠を明らかにして尋ねたり応答したりする、④解釈を一つにまとめる（もしくはまとめずにそこから自分なりの考えをもつ）の四つを大切にしてきた。筆者の授業では、①や②に時間を割き、③④に十分な時間がかけられないことが多かったり、①の時点で自分の意見を表現できず、語彙が豊富な子だけが一方的に発表し、話し合いとして成立しなかったりすることが多かった。結果、話さない子は一言も話さず、考えの深まりも起きない、面白くない授業になっていたのである。

吉川(2010)は、読むことに着目し、「読んで解釈したことを、また発展的、創造的にとらえたことを自分らしい表現で伝え合う、そうした活動を繰り返していく中で、読みの多様性の大切さ、おもしろさを子どもたちは実感していく」と述べており、「テキストについていろいろな観点から自分の言葉(表現)で話し合う言語活動を積極的に位置づけることに取り組んでみたい」としている。¹⁾ 義務教育の9年間のスパンで国語の学びを考えると、根幹である低学年で、話し合う言語活動を存分に受け入れ、多様な解釈を交流することの楽しさをたっぷり味わわせることは、テキストを読む面白さ、国語を学習することの楽しさにつながり、その後の学習に与える影響は大きい。

そこで、子どもたちが「話したい」という意欲をもち、さらに③④の解釈の交流活動に集中できるように、予め教師の発問を二択化することで①②のプロセスを短縮することができないかと考えた。桂(2011)は、「国語授業を楽しく分かりやすくするには、教材にしかけをつくることも有効」と述べている。²⁾ ただ教材をそのまま扱うのではなく、児童に考えさせたいところを焦点化するしかけとして、二択の発問の効果に着目したい。飯塚(2007)は、「比較するという思考は、ある観点によって対象となる事物・事象を見つめ直す」ことであり、「対象の特徴がより明らか」になり、「観点到照らし合わせた比較や類別に根拠を求めることで、論理的な思考を行うことにもなる」としている。³⁾ 二者を比較すると、同じところを見付けたり(類比)、違うところを見付けたり(対比)することができ、話し合う論点が明確になる可能性がある。二択の発問で、まずは全員に考えをもつことが保証され、自分の立場を明らかにしながら、どちらかへの所属感をもつことは、子どもの意欲が高まることにつながる。また、話し合う中で根拠を探る思考を促すことは、自分の解釈を友達に伝わるように表現したいという意欲にもつながる。このように、二択の発問を用いることは、①、②のプロセスを短縮して論点が明確になり、自分の解釈の根拠を思考しながら話し合う活動を多く経験して読みの楽しさを実感し、それを繰り返していくことでさらに話し合う意欲が高まる効果があると考えた。

2 研究の目的

本研究では、1年生の物語「はじめは や！」・2年生の物語「スイミー」の読みの学習において、発問を二択化する

* 魚沼市立堀之内小学校

ることで、子どもが明確に自分の解釈をもち、比較しながらその理由を考え、意欲的に話し合うようになることを明らかにする。

3 研究の内容と方法

二択の発問を用いて、物語「はじめは や！」・「スイミー」を読む授業実践を次のように構想する。そして、アンケートにおける子どもたちの変化や、子どもたちの授業記録、発言やその内容の分析から、研究の目的である仮説を検証していく。

① 物語文の叙述を使った二択で発問する。

入門期では、まず教材文をしっかりと読み、自分の解釈の根拠を教材文の叙述の中から見付けて考える経験を積み重ねたいと考えた。物語から得られるイメージが先行してしまい、発問に対して本文の叙述とかけ離れた読みになることが少なくないからである。そこで、教材文の叙述を使った音読やリライトにより、二択の発問にアレンジしていく。

② 二択の発問を繰り返し、読みの授業における話し合いをルーティン化する。

子どもたちが安心感をもって授業に取り組み、自分の考えをもちながら読むことに慣れていくように、単元の中で二択の発問について話し合うことを繰り返す。また、発問も、どちらを選べばよいかはっきりしている難度の低いものから、徐々に場面の様子をしっかりとイメージ化して想像しないと選べないものへと難易度を上げる。

4 実践と考察

(1) 1学年における読みの実践 物語「はじめは や！」(学校図書) 指導時期：11月中旬

① 話し合う意欲にかかわる子どもの実態

1年生の入門期の学習指導を進めていく上で、音読が全ての学習活動、言語活動の基礎となり、授業が活性化されたと考え、毎日の課題に音読を取り入れるほか、授業の展開の中でも声に出す活動を多く取り入れた。音読は大好きで

表1 国語の勉強で、自分の意見を発表するのは好きですか。
(男子13名 女子13名 計26名)

| 質問の回答 | 回答人数 | 回答の理由(自由記述) |
|------------|------|--------------------------|
| ①とても好き | 11 | ・意見を言うのは、楽しいから。 |
| ②好き | 9 | ・どきどきするけど、好き。 |
| ③あまり好きではない | 5 | ・恥ずかしい。・何をいったらいいか、分からない。 |
| ④好きではない | 1 | ・間違っていたら嫌だから。 |

あるが、自分の考えをもつこと、そしてそれを発表することにも苦手意識がある。アンケートでは、34%の子どもが、否定的回答であり、その中には、自分の考えをもてず、困っている子が多い。そこで、二者を比較する発問で考えをもつこと、そしてその根拠を言えることをねらいとして授業を行った。二者を比較しながら読み、互いの解釈を話し合う学習は初めてなので、慣れ親しんでいる音読に焦点を絞り、音声でAとBの「音読」を聴き、どちらがよいか比べさせる。

② 指導計画

| 時 | 学習活動 | 対比の発問 |
|--------|--|--|
| 1 | ○学習計画を立てる。はじめは「や！」のお話CDを作って、いろいろな人に聞いてもらおう。 | |
| 2 3 | ○「登場人物」「時」「場」を確認する。○挿絵の並び替えをし、話の流れを整理する。場面に題名をつける。 | |
| 4 | ○1場面の様子を想像し、音読で表現する。 ○「間」「抑揚」の効果を知る。 | 発問1 どちらがよいか、映像を見て考える。 A：「・・・・・・・・」の間を空けない読み方 B：「・・・・・・・・」の間を空けた読み方 発問2 A：「スタタ スタタ スタタ」語尾を上げる読み方 B：「スタタ スタタ スタタ」語尾を下げる読み方 |
| 5 6 | ○場面の移り変わりを捉える。 ○2・3場面の様子を想像し、「大小」の効果を理解する。 | 発問1 A：「いいお天気で いい気もち。」(大きい声で) B：「いいお天気で いい気もち。」(小さい声で) 発問2 A：(あ、さっきの きつねさんだ。) (大きい声で) B：(あ、さっきの きつねさんだ。) (小さい声で) |
| 7 8 | ○4場面の様子を想像し、どちらがよいかを考える。 | A：すこし元気よく、「や。」(大きく) B：すこしすまして、「や。」(小さく) |

| | | |
|----|--|---|
| 9 | ○くまさん・きつねさんの気持ちを捉え、強さ・大小・抑揚に気を付けて音読する。 | 発問1 A:「や?」(語尾をあげずに) B:「や?」(語尾を上げて) 発問2 A:くまさんは おもわず、「やあ やあ やあ。」 B:くまさんは どきどきして「やあ やあ やあ。」 |
| 10 | ○グループごとに音読を練習し、録音する。 | |

③ 実践の概要と考察

以下の流れで話し合いをルーティン化した。

- ①A, B二つの音読を聞き、比較する。音声に集中できるよう、A・Bの表示だけをテレビ画面に映し、音声を流す。
- ②二つの音読のどこが違うのかを話し合い、違いを明らかにする。
- ③自分の立場を決め、根拠を本文の中から探して、考えたことについて話し合う。

この三つのステップを繰り返していった。子どもたちは学習の進め方のパターンをつかみ、見通しをもつことができた。「今日は何がAなの。」と比較して考えることを楽しんでいる発言も見られた。

第7時は、初めて二人が言葉を交わすクライマックス場面の音読方法を考えた。A=すこし元気よく、「や。」(大きい声で) B=すこしすまして、「や。」(小さく)の二つを2回音声で提示し、どちらがよいと思ったか、ワークシートに記入して考えた。5分間で記入し、ペアで解釈を交流させた。ペアの解釈を聞いて、自分の解釈が変容してもよいこととした。赤白帽の赤をAがかぶり、白をBがかぶって立場を可視化してから発表になった。

話し合いの初めはBが23人、Aは3人である。少ない方から発表し、肯定的なフィードバックを返していった。

- C1: 私はAだと思います。なぜかという、元気よく「や」と言った方がきつねさんに分かりやすいと思います。
C2: ほくはAだと思います。勇気を出そうと思って、大きい声になったと思います。

C1とC2は事前のアンケートで、発表することは好きではないと回答している。また、前の単元では考えが思いつかず、発言できなかった児童でもある。しかし、二択の発問で立場をはっきりさせることで考えやすくなったり、ペア学習の際に友達と何度も解釈を交流し、自信をもったりしたこと、真っ先に発表した。

発表した考えは、本文やこれまでの読みと関連付けてはいないが、「元気よく言った方がきつねさんが分かりやすいと考えたのではないか」と人物の位置関係から考えたり、「勇気を出そうと思って」と登場人物の気持ちを考える自分なりの解釈を付け加えてたりしていることを評価したところ、Aの立場に変える子が2人増えた。

それを受けて、Bを支持する子たちが次々と発言している。

- T : 今の意見を聴いて、赤帽子にした人が増えましたね。ではBの人、どうぞ。
C3: 私はBがいいと思います。なぜかという、くまさんはきつねさんと初めてしゃべったから、ちょっと緊張して小さくなったと思います。証拠は「まだ友達じゃないから、「や」の5行前」です。
T : 証拠が言えていいね。
C4: 私はBがいいと思います。なぜかという、最初に友達じゃなくて、恥ずかしいからです。
C5: ほくは、Bがいいと思います。なぜかという、まだ1回もしゃべっていないから、勇気がないんじゃないかと思うからです。C2さんに反対です。
C(大勢): なるほどね。ああ。
C6: ほくはAに反対なんだけど、C5さんが言っていたんだけど、どんなに大きい人でも、勇気ってでないときがある。大人でも、気が弱い人がいるから、すぐには大きい声で返せないと思う。

C5は、反対の立場にいるC2が使った「勇気」というキーワードを使って話している。C5は、自分たちが支持する読みの方が適していることを主張するためには、相手の解釈をよく聞いたほうがよいと考えている。そして、C3の「初めてしゃべったから」という理由も取り入れ、くまさんときつねさんが「1回もしゃべっていない」状態であることから、声をかけるときの気持ちを想像して発言をつなげている。それを受けて、C6がこれまでの自分の経験から類推した解釈を付け加えて支持している。

- C10: 証拠を言っていていいですか。「まだ友達じゃない」って書いてあるから、緊張するから、「すまして」っていうのが書いてあった方が良くて、平気な顔するかもって思ったから、Bにしました。

C10は、同じ場面の中から重要な叙述を見つけ出し、人物同士の関係や行動、そこに潜んでいる気持ちを想像しながら、自分の解釈をつけて発言している。この発言により、全員が「Bがよい」と判断し直し、音読して確かめていた。

二つの音読を比較することで、「……や。」という短い会話をする人物の行動の裏にある、登場人物の状況や心情について考えを巡らせ、想像を広げて、時には自分の経験と重ね合わせながら活発に話し合う姿が見られた。子どもの多くは、根拠を明らかにして書いたり、自分なりの解釈を付け加えたりしており、C5やC6は、他の子どもの解釈と関わらせながら自分の読みについて話すことができている。二択の発問にしたことが、自分の読みの適切さを伝えようと、友達の読みと比較しながら本文の中から新たに根拠を探して考えをつくり、話し合う意欲につながったと考察できる。

(2) 2年生における読みの実践 物語「スイミー」(学校図書) 指導時期：6月

① 話し合う意欲にかかわる子どもの実態

授業前のアンケートは右図のとおりである。1年生時から二択の音読で考え、話し合う意欲を高めるようにしてきた。しかし、自分の思いを文章で表現したり、考えを論理的に述べたりすることが苦手、オープンエンドの発問になると発表する子が限られていた。そこで、リライト文と本文とを比較することで、自分の考えをもち、物語の要素に気付くことをねらい、発問を二択化した。

表2 国語の勉強で、自分の意見を発表するのは好きですか。(男子12名 女子15名 計27名)

| 質問の回答 | 回答人数 |
|------------|------|
| ①とても好き | 13 |
| ②好き | 8 |
| ③あまり好きではない | 5 |
| ④好きではない | 1 |

② 指導計画

| 時 | 学習活動 | 対比の発問 |
|----------------|----------------------------------|--|
| 1 2 3 | 物語と出会う。物語全体と場面構成を読み取る。 | |
| 4 5 6 7 8 9 | 場面を読み取る。 | ○それぞれの場面で、本文とリライト文を比較し、場面の情景や登場人物の心情をとらえる。 1場面 「でも、およぐのはだれよりもはやかった。」を抜いたリライト文 2場面 「ミサイルみたいに」を抜いたリライト文 3場面 「スイミーは泳いだ、くらいうみのそこを。」の倒置法を置き換えたリライト文 4場面 「スイミーのと」の「の」を抜いたリライト文 5場面 「ほくが めに ならう」の位置を変えたリライト文 ○スイミーになりきって、各場面で「スイミー日記」を書く。 |
| 10 11 | 紙芝居の台本を考え、音読練習する。 | |
| 12 13 | 「あいうえおの木」との比べ読みをする。読書おすすめカードを書く。 | |

③ 実践の概要と考察

以下の流れで話し合いをルーティン化した。

- ①A, B二つのリライト文を読む。
- ②二つの文のどこが違うのかを話し合い、違いを明確にする。
- ③立場を決め、自分の意見の根拠を本文の中から探して、考えたことについて話し合う。

第8時では、以下のようなリライト文と教材文の比較を行った。

| | |
|--|--|
| <p>A リライト文</p> <p>スイミーは言った。 「ほくが 目にならう。」 スイミーは教えた。けっしてはなればなれにならないこと。 みんな もち場をまもること。 みんなは 一びきの 魚みたいに およげようになつた。</p> | <p>B 教材文</p> <p>スイミーは教えた。けっしてはなればなれに ならないこと。みんな もち場を まもること。 みんなが 一びきの 魚みたいに およげようになつたとき、スイミーは言った。 「ほくが 目にならう。」</p> |
|--|--|

まず、AとBの違いを考えた。

- C1：分かった。もう分かった。ほら、「スイミーは言った。ほくが目にならう。」
- C2：文が逆さま。「ほくが目にならう。」が、Aは最初だけど、Bは最後。
- T：文の順番が違うと、何が違うんだろう。
- C1：……。 (無言)
- C3：Aだと、練習が後。Bは練習が先。

この時点でどちらがよいと思うか選択させると、全員がBを選択したが、その理由は思いつかなかった。二つの文の

情景の違いが、はっきりと思ひ浮かばないからだと考えた。それは、Bの教材文の示すスイミーのリーダー性を読み取っていないということにもつながる。まずは「一びきの魚みたいにおよぐ」ことの難しさをイメージする必要があると考え、実際にスイミーのペープサートで「一びきの魚みたいに」泳げるか試す活動を行ってみた。しかし、なかなか魚の形にはならない。

C4：簡単じゃない。

さらに、教科書にはない、絵本の挿絵を使って、スイミーの位置を確認した。

C1：Bだとここで、「君はそこ」「君はそこ」ってやっていると思います。

C4：そうそう、最後に、スイミーが目のところにはいるんだよ。

T：じゃ、Aは？

C5：最初からここにいて・・・（ペープサートで目の位置にスイミーを置く）そうすると、命令する人がいなくなっちゃう。

C6：最初に、ここにいて「ぼくが目になろう」というと、あとからあとから魚たちが入ってきて、形が崩れてしまう。

二つの文からイメージする情景を比較することで、B（本文）では、スイミーがリーダー性をもって大きな魚の形ができるよう、指示していたことを見出した。そこで、A、Bを比較しながら話し合う子どもたちの論点は、スイミーが指示することの価値を検討することへと絞られた。改めてAとBどちらがよいか、その根拠をペアで話し合う時間をとった。

C7：私は、Bだと思います。Aだと、スイミーが指示をしなかったら、魚の形にならないからです。

C8：もし、スイミーがここにいて、みんながここにいたとすると、尾びれとか背びれとかに行きたい魚と行きたくない魚がいて、どこにいけばいいか、喧嘩になるかもしれない。

C7：そうだよ。どこにいったらいいか分からなくて、ぶつかったりするかもね。まぐろ…まぐろがくるかも。

C7とC8のペアは、二択の発問で仮定的に読む思考が促され、スイミーの指示や場所について、イメージしたことを読み比べながら、二人で話すうちにどんどん想像を広げていった。ペア学習で十分に自分たちの考えを交流させた後、全体の場で話し合いの時間をとった。全員が「B」の立場をとった子どもたちは、スイミーがリーダーシップをとったことの価値を話し続けた。

C7：私は、Bだと思います。Aだと、スイミーが指示をしなかったら、うまく魚の形にならないからです。

C（大勢）：なるほど。そうそう。

C9：もし、スイミーが最初、目になったら、赤い魚たちはどうやって合体したらいいか、分からないからです。

C8：C7さんに付け足しで、ぶつかってけがをして、「大丈夫、大丈夫」と言っているうちに、まぐろが来て、食べられるかもしれないから、Bだと思います。

C10：C7さんに付け足しで、もしだんだん泳いでいくと、だんだん形が変わって、魚じゃなくなるかもしれないからです。

C11：スイミーが先に目になると、ほかの魚がどこに行くか分からなくなって、かめとかさめとかくじらとか、かいじゅうとかうなぎとか、変な生き物になって、それでまぐろを追い出せなくなるからです。

C12：C11さんに付け足しです。C11さんと一緒に他の魚になるんだけど、そのまま、ただ魚たちがいる方に広がるだけで終わるとか、そのまま前にだんだん並んでいくみたいで、ただ一列になるだけかもしれないから、Aは違うと思います。

「はじめはや！」の読みの実践と異なり、二つの立場に分かれていないが、子どもの考えは友達の解釈と関わらせて活発に発表されている。同じ立場の仲間として所属感をもち、それが適していることを証明しようと、Aのスイミーの行動をイメージすることで、場面の様子を想像しながら、自分たちの解釈をつけて次々に話している。

授業の終末には、子どもが情景を適切にイメージし、登場人物の心情を想像できたか評価を行うために、主人公スイミーになりきって、「スイミー日記」を書いた。

C7：きょう、さくせんをいろいろ考えたよ。大きな魚みたいになることにしたよ。ぼくはすぐ目にはならなかったよ。なぜかって、かめやうなぎとかくじらにならないようにしたんだ。えらいでしょ。ぼくがしじしたから、目ひょうどおりのマグロになったよ。

C8：きょう、みんなにしじしたよ。大きなこえでいったら、つかれたよ。大きな魚をおいだしたいな。あのとときのかりをかえしてやる！ぜったいおいだすぞ！なんかいもれんしゅうしたよ。つかれたよ。ちゃんとおよげるといいな。あちこちにしじをしたから、声がかれて、つかれたよ。

場面の情景を適切に捉えながら、スイミーのリーダー性の成長を感じた子どもは、スイミーの心情を豊かに想像して、「スイミー日記」に書き表すことができた。

物語の叙述をリライトした二択の発問により、C7、C8のペアは仮定的に読む思考を促され、想像を広げて夢中になって話していた。二つの情景の違いをはっきりと認識したことで、一気に今まで見えなかったスイミーのリーダー性の成長が見えてきた喜び、そしてそれを二人で話し合ううちに想像が広がっていく楽しさを味わい、話し合う意欲につながったと考える。また、同じ立場を全員が選択したとしても、その読みが適切であると証明するために、友達の解釈を聞き有効だと思うものは自分の解釈に取り入れたり、自分の解釈をより論理的に根拠づけながら話そうとしたりしていた。話合いがよいスパイラルで進められ、充実感やその楽しさを味わい、意欲を高めていたと考察できる。

5 成果と課題

(1) 発問を二択化することの効果について

① 意欲を高めることへの有効性

(2)スイミーの読みの実践において、右のような結果が得られた。話し合う意欲にかかわる肯定的回答が、77%から92%へと向上している。

また、どちらの実践においても、発言はしなくとも、全員が自分なりの解釈で意見を学習シートに書き表したり、ペア学習で相手に伝えたりすることができていた。また、「好きではない」と回答した子どもが、単元の後半になって発言することができた。(1)の実践では、前の単元で発言できなかった子どもが発言できている。同じ二択を繰り返すという話合いのルーティン化の中で、見通しをもって臨むことができ、活発に話し合われる空気の中で安心感をもって学習できたと考えられる。A、Bを比較することは、イメージを明確にし、仮定的思考を促したり、想像を広げる読みを促したりする。また、A、Bどちらかに所属意識をもつことは、友達にその根拠を伝える意欲にもつながる。話合いへの意欲を高めることに有効な発問であったと考える。

② 子どもの思考力への影響

発問を二択化することは、一見、子どもの思考を狭めるようにも思えるが、活発な話合いの中で、対比されている文章に注目しながら、前後の文章と関わらせて想像の広がりを見せていた。二つの情景を比較することでより明確にイメージでき、子どもの想像を限定するものではないと考える。

③ 話合いの時間の保証

入門期では、中学年、高学年で問いを突き詰める姿勢へとつなげるために、話合いの面白さを十分に味わわせることが重要である。テンポよく授業を運び、たっぷりと話し合わせるためにも、有効であったと考える。

(2) 課題

教師の用意した二択で、論点を絞り話し合う活動は十分にできたものの、自分で課題を見付け、追究する力を育てることは難しい。中学年、高学年に進むに当たり、二択化された発問ばかりでは自力で読み進める力を育てていけない。物語文の読み取りにおいて、発達段階に応じて比較をどのようにして取り入れていけるか、今後検証していきたいと考えている。

表3 国語の勉強で、自分の意見を発表するのは好きですか。

| (2)質問の回答 | 授業前 | 授業後 |
|------------|-----|-----|
| ①とても好き | 13 | 17 |
| ②好き | 8 | 8 |
| ③あまり好きではない | 5 | 2 |
| ④好きではない | 1 | 0 |

引用文献

- 1) 吉川芳則, 大江平治『思考力, 表現力を育てる文学の授業「読むこと」の言語活動の開発にむけて』, 三省堂 2010年, p13
- 2) 桂聖, 「国語授業のユニバーサルデザイン」, 東洋館出版社 2011年, p45
- 3) 飯塚澄人, 「低学年における対比を用いた読む力を伸ばす取組」, 『教育実践研究第17集』, 上越教育大学学校教育実践研究センター2007年, p1

参考文献

- ・ 佐藤佐敏, 「思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム」, 三省堂 2013年
- ・ 「考える音読」の会 桂聖編, 『論理が身につく「考える音読」の授業 文学アイデア50』, 東洋館出版社 2011年