

[国 語]

入門期における読み聞かせ活動の音読する意欲や読む力の向上に与える効果について

佐藤真衣香*

1 問題の所在

学習指導要領(平成29年告示)では、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し、適切に表現する資質・能力」と規定し、その柱の1つを「学びに向かう力、人間力等」とし、第1学年及び第2学年の目標は、「言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」と示されている。¹⁾ 入門期の児童が生活や学習を通して、「言葉がもつよさを感じる」経験が重要だと考える。

入門期の児童に読み聞かせを行うと、話し手の方を注目し、絵本の展開に合わせて表情を変えながら、集中して聞いている。多数の児童が絵本の世界に自分の身を投じ、楽しんでいるように見えるが、一方で、自主的な音読活動や読書活動となると楽しむことができずにいる児童がいる。筆者はその要因を、次の2つと推定した。1つは、語をまとまりとして読むことができないことで内容が理解できないためであること。2つ目は、自分の読みに自信がもてないためである。理由として、聞くことは楽しむことができるが、主体的に絵本と関わり、声に出して読むことには抵抗を示す児童がいる。読書の時間には、絵や写真を見て楽しむ図鑑を選ぶ。また、積極的に字の多い絵本を選ぶ児童の中にも、本文を読まず、挿絵だけを見て次々にページをめくっている児童がいる。これらのことから特に1年生は自分で絵本を読み、楽しむことが難しい児童がいるという実態がある。これらの課題を改善していく手立てとして、「読み聞かせ」の活用を考えた。

読み聞かせについて、高橋俊三は、「読み聞かせは、より良い読書人を育てることを目的とした活動であり、読書への橋渡しの活動」とし、さらには、「読み聞かせは、読書への橋渡しの存在にとどまる活動ではない。」と述べている。²⁾ また、中川は、「学校での『読み聞かせ』は、教師が何を目的とし、どのように行うかによって様々な効果が期待できると考える。」と述べ、教師が目的をもって、意図的に読み聞かせを行うことが重要だと述べている。³⁾

そこで、読み聞かせ活動を、授業の構想の中に意図的に取り入れ、その効果について検証することにした。

2 研究の目的

小学校1年生の学習に読み聞かせ活動を取り入れ、音読の意欲喚起や読む力の向上に対する効果を検証し、楽しんで読むことへの有効性を検証する。

3 研究における実践の内容と検証方法

(1) 実践の内容

本実践は、物語文「おおきな かぶ」を教材として行う。「おおきな かぶ」について稲田八穂は、「この教材が子どもたちを引きつけるおもしろさは、そのリズム感と繰り返しであろう。」と述べている。⁴⁾ 実践にあたりリズム感や繰り返しのよさを児童が感じられるようにするため、次の工夫を行う。

- ① 単元と並行した絵本の読み聞かせ活動
- ② イメージ化を図る手立ての工夫

児童が繰り返しやリズム感のある教材文のよさを感じられるようになる手立てとして、単元と並行して絵本の読み聞かせ活動を行う。並行読書について稲田は、「司書教諭と連携しながら子どもたちの読書活動を拡げていくことは大切だ。」⁶⁾ と述べている。本実践でも、市立図書館の司書に協力を依頼し、「おおきな かぶ」のような、繰り返しの言葉やリズム感のある絵本を用意する。

単元の学習は、導入では、読み聞かせで教材文と出会わせる。教材文の特徴や面白さに気付く手立てとして、読み聞かせを用いる。読んで聞かせることによって、言葉をまとまりとして捉える体験も増やす。また、教材文の読み聞かせは導入時だけではなく単元を通して行う。そして、学習を通して児童と繰り返しの言葉やリズムよく読める場面を見つけ、取り上げる。中川は、

*三条市立月岡小学校

「やまなし」の授業で読み聞かせ活動を取り入れ、多様な物語に親しみをもってほしいとの目的から、「やまなし」の学習に入る一か月前から様々な童話を読み聞かせたところ、「やまなし」を意欲的に読み、造語や独特な表現、色彩語の効果に気付く子どもの姿を見ることができた、と述べている。⁵⁾

また、児童が読み聞かせで気付き、想像したものを共有し合う手立てとして、ペープサートや動作化を取り入れる。

(2) 検証方法

① ビデオによる動作記録の分析

児童の学習への取り組み状況、他の児童との関わりや、発言を検証する。第一次、第三次の授業の様子を定点カメラで記録する。

② 多層指導モデル ミム(MIM)のアセスメントMIM-PMによる検証

ミム(MIM)は、学習がつかず前段階で子どもの実態を把握し指導につなげるアセスメントである。⁶⁾ 本実践では、児童の読み能力の実態を知るための一助とする。本単元では、単元前後に実施し、児童の読み能力の変化を確認することで、本実践の有効性を検証する。

また、検証にあたり、読みに困難があるA児を抽出児とする。

A児：読み聞かせを楽しみにしている。音読は、ゆっくりと一音ずつ読む。授業での交代読みの音読などは、詰まることが多い。読書活動では、図鑑を選ぶ。図鑑のひらがなで書かれた解説を読めず、教師に「なんて書いてあるか読んで。」と依頼することがある。

4 単元の計画

授業は、平成30年7月にS市立T小学校第1学年1クラス20名で実施した。

(1) 単元の計画

単元名 おんどくしよう

教材文 「おおきな かぶ」(小学校1年教科書 版)

単元の目標 言葉のまとまりをつかみ、楽しくリズムよく、音読することができる。

次	時	主な学習活動	並行して読み聞かせた絵本
第一次(1) <ビデオ記録>	1	①読み聞かせを聞き、音読する。 ②音読を楽しむため、言葉や内容を理解するという学習課題を立てる。	「どうぞのいす」 ⁷⁾
第二次(5)	2	①おじいさんとかぶの場面の位置関係や大きさを確認する。 ②おじいさんの行動を、ペープサートや絵を使って順を追って確認する。	「こすずめのぼうけん」 ⁸⁾
	3・4 5・6	・それぞれの場面の動作化を通して、登場人物が増える様子や、かぶが抜ける場面の様子を理解する。 ①音読発表に向けグループに分かれて、音読練習をする。 ②自分が分担する部分を読み直し、工夫して読む言葉のまとまりを決める。	「きょだいな きょだいな」 ⁹⁾
第三次(1) <ビデオ記録>	7	①音読発表会を行い、音読を聞き合う。 ②グループごとに全体に向けて音読し、思いや考えを伝え合う。	教材文「おおきな かぶ」

単元と並行して読み聞かせる絵本は、司書との連携のもと、教材文と共通した特徴や面白さをもつものを選んだ。(表1)

表1：教材文、読み聞かせ絵本の特徴

	あらすじ	特徴			教材文との共通点
		言葉	展開	その他	
教材文 「おおきな かぶ」	おじいさんがかぶの種を蒔くと、甘い、元気のよい、とてつもなく大きいかぶができた。一人で抜くことができず、おばあさんや孫など、たくさんの人物と一緒に抜こうと奮闘する。	・「うんとこしょどっこいしょ」「まだまだ…抜けません。」などのリズム感のある言葉の繰り返し。	・場面は動かない。 ・人物が増えていく。 ・困難に立ち向かう。 ・現実世界にはない巨大な物の登場。		
「どうぞのいす」	うさぎが椅子を作り、「どうぞのいす」という立て札と一緒に木の下に置く。そこへろばがやってきて、椅子に荷物を置き、昼寝をした。寝ている間に、次々に動物がやってきて椅子の上の物をもらい、代わりに持っていた物を椅子に置いていく。	・「どうぞならば、いただきますしょう。」「からっぽにしてしまっは、あとのひとにおきのどく。」という言葉の繰り返し。	・場面は動かない。 ・人物が増えていく。	・親しみやすい絵。	・繰り返しの言葉 ・場面は動かない。 ・人物が増えていく。

「こすずめのぼうけん」	飛べるようになったこすずめは、嬉しくて遠く離れた土地まで飛んでいってしまった。様々な鳥の巣を訪ね、休ませて欲しいとお願いをするが、仲間じゃないからと、断られてしまう。迷った末に母すずめと再会し、家に帰ることができた。	・「おまえ、かあ、かあ、かあっていえるかね?」「いいえ、ぼく、ちゅん、ちゅん、ちゅんってきりいえないです。」というやりとりの繰り返し。	・困難に立ち向かう。 ・人物が増えていく。	・様々な種類の鳥の登場。	・繰り返しの言葉 ・困難に立ち向かう。 ・人物が増えていく。
「きよだいな きよだいな」 ※4月に一度読み聞かせ済み。	野原のど真ん中に、トイレトペーパーや泡立て器などの巨大化した日用品が次々と登場する。そこへ子どもが100人やってきて、巨大化した物を使って遊ぶ。	・「あったとさ あったとさ」というリズム感のある言葉の繰り返し。 ・擬音語や擬態語の表現。	・現実世界にはない巨大な物の登場。 ・場面同士のつながりはない。	・色鮮やかな絵 ・テンポがよい。	・リズム感のある言葉 ・繰り返しの言葉 ・現実世界にはない巨大な物の登場。

(2) 授業者と学級について

授業者は、幼児や児童向けのボランティア活動として、旧国立総合児童センター「こどもの城」や児童館にて、絵本の読み聞かせや人形劇、パネルシアターなどの上演を行ってきた。

本学級では、これまで、月に1～2回程度、絵本の読み聞かせを行ってきた。

5 結果と分析

結果と分析は、学級全体の児童の様子と、A児を追う。

(1) 単元と並行した絵本の読み聞かせ活動

① 「どうぞのいす」

読み聞かせの途中、前方の児童が、「次はだれが来るかな。」とつぶやいた。それに反応し、周囲の児童数名が「やぎかな。」「りすだと思っ！」とつぶやいた。その後の展開では、多くの児童がページをめくる度に、新たに登場した人物を見て隣の児童と顔を見合わせたり、「りすだ!」とつぶやいたりした。固定された場面の中で次々と登場する人物によって物語が展開していく面白さを感じていた。また、「どうぞならば、いただきます。」「あとのひとにおきのどく。」などのやりとりが繰り返しの言葉だと気付き、教師と一緒にやりとりを言う児童が数名いた。

A児は、読み聞かせの間、正座で膝に手を置いた姿勢を崩さず、終始、絵を見ていた。

② 「こすずめのぼうけん」

始めは、次々と出てくる鳥の絵を見て、「この鳥知っているよ!」「ふくろうかわいいね。」とつぶやいたり、鳴き声の読み聞かせに反応して笑ったりと、次々と新たな人物が登場する流れを楽しんでいた。場面が展開し、次々と鳥たちに断られる様子を見て、約半数の児童が、「かわいそう。」「すずめちゃんがんばれ!」とつぶやいていた。最後の場面で、こすずめが母すずめと出会った場面では、つぶやきはなく、集中して読み聞かせを聞いていた。児童は、主人公が困難に立ち向かう展開の面白さを感じていた。

A児は、序盤は、知っている鳥が出てくる度、前のめりになり、「知っている!」と大きな声でつぶやいていた。終盤は他の児童と同じように、静かに読み聞かせを聞いていた。

③ 「きよだいな きよだいな」

「きよだいな きよだいな」は、4月に一度読み聞かせている。この時は、全員が「大きいな!」「すごい!」と、場面毎に登場する巨大な物の姿を見て笑い、楽しんでいた。絵本の世界観に注目しており、言葉のリズムや繰り返しに対しては、大きな反応が見られなかった。「きよだいな きよだいな」を、本単元の終盤に読み聞かせたのは、本単元を経て、教材文や様々な絵本に親しんだ児童がどのような姿で聞くかを見たかったためである。今回の読み聞かせでも、巨大な物が登場する度に笑っていた。加えて、多くの児童が、2回目の「あったとさ、あったとさ…」から、教師と一緒に声に出していた。また、約半数の児童が言葉のリズムに合わせて体を動かしていた。読後は、ほとんどの児童が、席に戻るまでの間に、「あったとさ、あったとさ」という言葉を繰り返しつぶやいていた。さらに、「あったとさ、あったとさ」との言葉に続くように、話の続きを創り、伝え合うことを楽しむ児童が5名いた。

A児は、読み聞かせの間、絵を見て笑っていた。読後、「あったとさ、あったとさ」とつぶやき、繰り返しの言葉を楽しんでいた。

全ての絵本で共通していることは、繰り返しの言葉が出てくることである。どの絵本においても、繰り返しの言葉に気付いた児童は、教師と一緒に声に出したり、読後につぶやいたりしていた。また最後に行った「きよだいな きよだいな」の読み聞かせの時は、ほぼ全員が繰り返しの言葉に序盤で気付き、声に出していた。一連の読み聞かせ活動を通して、同じ言葉を繰り返す心地よさを感じていたと言える。

(2) イメージ化を図る手立ての工夫

① 読み聞かせを聞き、音読する

第一次の導入で、「先生が読み聞かせをするよ。」と伝え、児童は「やったあ。」と言い、読み聞かせ用の教室の定位置に集まった。読み聞かせを始めると、開始30秒（教材文の1～3行目まで）は、隣の友達と顔を見合わせたり、話したりしていたが、その後教師の持つ教科書に目線が集まり、私語がなくなった。（写真1）

おおきなかぶがでてきた場面では、「すごい!」「でっかい!」という、つぶやきや笑い声があがった。おじいさんが一人でかぶを抜こうとする場面では、教師が息を深く吸い、体を動かしながら「うんとこしょ、どっこいしょ」と読む姿を見ていたが、続く、おばあさんと一緒にかぶを抜こうとする「うんとこしょ、どっこいしょ」と読むときからは、3割の児童が教師と一緒に体を動かしていた。繰り返してでくる「うんとこしょ、どっこいしょ」や「～ぬけません。」などの言葉を教師と一緒に言う児童が、その後半数に増えた。また、何度も出てくる「～ぬけません。」という文を読むと、半数の児童が笑っていた。残りの半数の児童は、声を合わせたり動いたりすることなく、集中した様子で読み聞かせを聞いていた。また、読み聞かせの最後の一文「やっとかぶは…」では、多くの児童が教師と一緒に「ぬけました。」と声を合わせて言った。

A児は、自らすすんで最前列に並び、読み聞かせ開始から最後まで、集中して聞いた。動いたり話したりすることはなく、おおきなかぶがでてきた場面や、かぶをひっぱる場面で笑った。

読み聞かせ後は、児童の様子が二極化した。約半数の児童は、すぐに席に戻り、教科書を出し、教師の次の話を聞こうとした。これらの児童は一斉音読の活動時において、教科書を正しく持ち、本文を目や指で追いつながら、声を出して読んだ。終末の振り返りでは、「おもしろいお話だなと思った。」「上手に読めるようになりたい。」「読めるようになりたいからいっぱい読む。」等、前向きな発言をした。

その他の約半数の、着席に時間がかかった児童は、着席後も姿勢が乱れた。また、教師の指示を聞き洩らし、教科書を出すなどの活動が遅れた。通常の授業よりも多くの児童がこのような姿になった。本文を読む場面では、途中で教科書を閉じたり、机に顔を伏せたりしていた。音読した後、数人の児童が、「長いなあ。」「難しい。」「つぶやいており、初めての長文の物語文の音読に対して、不安そうな様子を示した。（写真2）

A児は着席後、机に顔を伏せていた。教科書を出すよう教師に指示された後、すぐに動けず、個別に声をかけられてから活動を始めた。一斉音読の途中、教科書を机に置き、促され、もう一度持つということを3度繰り返した。また、教科書を持った後、読んでいる場所が分からず左右の児童の姿を見る様子が伺えた。音読終了後、「こんなのむりだよ。」とつぶやいた。文を目や指で追うことはほとんどなかったが、「うんとこしょ、どっこいしょ」のところは、周囲の児童と一緒に声を出した。

このような二極化した状態の原因は、児童の読み聞かせの経験の差が要因だと考える。経験値の違いが与える影響は、大きく2つあった。

1つ目は、集中力の持続性である。児童は高い集中力で読み聞かせを聞いていた。日常から、読み聞かせの経験が豊富な児童は、読み聞かせ後もその集中力を持続させ、「自分で読む。」という行動に移すことができた。しかし、読み聞かせの経験が不足している児童は、読み聞かせで集中力を全て費やしてしまい、その後の授業では、教師の指示を聞く集中力を通常の授業以上に失っていた。

2つ目は、イメージ化する力の不足である。読み聞かせで教材文の内容の流れを意味づけし、イメージ化することができた児童は、読み聞かせ後、内容を解釈し、「読みたい。」という意欲をもった。しかし、内容を解釈することができずにいる児童は、読み聞かせの間は楽しんでいても、移動後は関心の対象となる物を失ったため、意欲をもてずに過ごしていた。井上尚美は、「幼児でも大人と同様、画面を知覚する。そして一コマ一コマが色彩豊かな、動きのある画面であれば興味は持つが、いくつかの画面をつないで関連づけること、すなわち意味づけや解釈は十分にできないのである。」と述べている。¹⁰⁾ 本学級の児童のおよそ半数の児童は、関連づける力が不足していたため、解釈することができなかった。

読み聞かせの経験が、関連づける力を育み、この力が十分に育っていない児童は、意欲が喚起されず、さらに自分の力で長文の物語を読むことに対する不安から、学びに正対することができなかつたと推測される。

第二次では、イメージ化する力の不足している児童に対するイメージ化の手立てとして、読み聞かせと合わせてペープサート、動作化を用いる。



写真1：第一次 読み聞かせ開始1分後の児童の様子



写真2：第一次 読み聞かせ終了3分後の児童の様子

② ペープサートを使用した活動時の様子

第二次、第2時の導入で、着席して2回目の読み聞かせを行った。児童は下を向いたり、窓を見たりして聞いていた。第一場面を読み聞かせた後、ペープサートを示すと、全員の児童の視線がペープサートに集中した。

「おおきな かぶ」のペープサートを見せたところ、「でっかい!」「かぶのおばけだ。」等、感じたことを呟き、読み聞かせて聞いた話と映像を関連づけていた。

A児は、2回目の読み聞かせを、様々な方向を見ながら聞いていたが、ペープサートを示すことで、教師の方を見た。声に出して読む活動では、ペープサートを見ながら他の児童に合わせて、呟くように声に出していた。(写真3)

読み聞かせと合わせてペープサートを用いることは、どの児童に対しても集中を促すことに有効であった。

③ 役割を与え、動作化したときの様子

第二次、第3時で3回目の読み聞かせを行った。あわせて、登場人物の役を決め動作化を行った。教師が本文を場面ごとに読み聞かせた後、本文の展開に合わせて一人ずつ大きなかぶのペープサートの前に並び、引っ張る動作を行った。7割の児童が「やりたい!」「ぜったいやらせて!」と言って挙手をした。また、音読を担った児童も、自分の音読に合わせて実演する姿に注目し、表情を変化させて読んだ。この活動を経て、登場人物の名前を区切って言うことができる児童が半数以上になった。また、体を上下に動かし、強調して言う児童も過半数いた。

A児は、音読の声に合わせて、かぶを引っ張る動作をした。授業後も、友達と一緒に、かぶを引っ張る場面の動作化を繰り返し行っていた。

稲田は、「みんなで唱和したり動作化したりして、声や身体運動が共鳴することが大事だと思う。」「今は、文化としてのこうした作品と一緒に演じることで、自己の中に他者を生かすことがかろうじて可能になるかもしれない。」と述べている。そして演じることについて、「難しいことを論じるのではなく、一緒に演じることで感じる心を育てていきたい。」¹¹⁾と述べている。読み聞かせと合わせて動作化を行うことにより、児童の物語の内容についてのイメージ化が進み、楽しんで読んでいたと考える。また、リズムよく音読する力が高まることが確認できた。

④ 音読発表の様子

グループ活動では、それぞれのグループ内での個人差が見られた。しかし、通して読む活動を繰り返すことで、どの児童も滑らかに音読することができた。個人で読んだ時に区切りが曖昧だった児童も、グループ内で数回練習すると、間を開けて区切りが明確になるよう読んでいた。グループによっては、体を動かしながら読む児童の隣の児童が、一緒になって体を動かしている姿が確認できた。あるグループは、読み方の工夫として、全員で読む場面を作っていた。

A児は、グループでの練習の際、自分の読む場面のページを開き、友達の音読を聞いたり、自分の役割としてある一部を音読したりした。

グループでの活動では、本文をたどどしく読む児童の読み方が大きく変化した。通して読む活動で、円滑な音読がなされるようになった。井上は、「クラスの仲間との話し合いや共同思考によって、自分の見方や視点以外にもいろいろな見方があるのだということを知るのには、小学校低学年でも可能である。」と述べている。¹²⁾グループ単位で活動を行ったことが仲間意識を高め、互いの音読を近くで聞き合ったことが、読み方を共同で考える活動へとつながり、結果として児童の読みに変化をもたらしたと考える。

⑤ 音読発表会での様子

発表では、全員が、聞いている人に聞こえる声量で明瞭な発音で音読しようとして心掛けていた。特に、「うんとこしょ、どっこいしょ」や「～ぬけません。」「～をひっぱって、」など、繰り返しでてくる言葉は、他の文を読むときと比べ、より大きな声で言っていることが確認できた。

発表時は全員が教科書の文を目で追いながら読んだ。言葉のまとまりの区切りが曖昧な児童はいなかった。また、音読をしながら、体を揺らしてリズムをとっている児童は18名いた。さらに、音読を聞きながら、リズムをとっている児童は12名いた。また、発表箇所を指で追い、隣の児童の読みを補助している児童が3名いた。発表を聞きながら、「うんとこしょ、どっこいしょ」などの繰り返しの文を呟く児童は13名いた。(写真4)

A児は、一緒にグループの活動に同調しながら音読を行った。「うんとこしょ、どっこいしょ」の文を読む前に、大きく息を吸い、力みながら、強調して読んだ。また、友達が読んでいるときに、本文を目で追って読んだ。



写真3：ペープサートを見ながら音読をする児童の様子



写真4：第三次 音読発表の様子

(3) MIM-PMの結果

MIM-PMは、テスト①「絵に合うことば探しの問題」では、正しい表記の語を素早く認識できる力をみている。テスト②の「3つのことば探し問題」では、瞬時にことばのまとまりをみつける力と、語彙力をみている。

表2：MIM-PMの結果

	単元前			単元後			±
	テスト①	テスト②	合計	テスト①	テスト②	合計	
学級平均	5.76点	5.58点	11.3点	6.76点	5点	11.9点	0.4点
A児	0点	1点	1点	2点	5点	7点	+6点

学級の平均点は、単元前と単元後で、大きな変化は見られなかった。(表2)

A児は、単元前の実施では、テスト①の問題は、用紙を見て考えていたが、何も書くことができず、解答できなかった。テスト②の問題一問を解くことができた。しかし、1問答えたところで終了時間となってしまう、解答は一問のみとなった。

単元後の実施では、テスト①の問題は、2問取り組むことができ、正解した。テスト②の問題では、素早く答え、6問解答した。そのうち5問が正答していた。A児は、単元を経て、テスト①テスト②どちらも上昇した。特にテスト②においては、学級平均と同じ点数を取ることができている。このことから、A児は、本実践を経て、瞬時にことばのまとまりを見つめる力と、語彙力が大きく上がったと考える。

A児は単元後、初めて読む文章を、ゆっくりではあるが、言葉のまとまりで区切って読めるようになっている。また、以前は、教師に対して、図鑑を読んで欲しいと言っていたが、単元後は、教師の隣で、自分で読んで図鑑の内容を教師に聞かせるようになった。

6 成果と課題

(1) 授業の構想について

本実践を通して読み聞かせは、入門期の児童が個々の能力に関係なく物語を楽しむことに有効であり、集中力を喚起することが確認できた。

読書の経験が豊かな児童にとっては、1回の読み聞かせであっても、意欲喚起において有効であると考えられる。しかし、読み聞かせや読書の経験の違いにより、単発の読み聞かせによる効果が違うことが確認できた。特に入門期の児童においては、日ごらの活動から、読み聞かせ活動を継続して行い、児童の読み聞かせの経験値を上げることが有効であると考えられる。

また、繰り返しの言葉が入った複数の絵本を読み聞かせることによって、児童は「言葉がもつよさ」を感じたり、物語の展開に合わせて楽しんで音読したりすることを、活性化することが確認できた。教材文だけでなく、読み聞かせによって様々な絵本と出会ったことが、本実践の教材文である「おおきな かぶ」を、楽しんで読むことに有効であったと考える。

一方で、一度の読み聞かせが意欲に結びつかない児童も多数いたことから、授業の構想の中に、読み聞かせと合わせて、具体物の使用や動作化などを工夫しイメージ化を支援する、重層的な取組を仕組む必要がある。

(2) 言葉のまとまりとしてとらえる支援

実験前後の検査では、学級全体としてのMIM-PMの平均点に大きな変化はなかった。

しかし、読む経験が少ない児童、読む能力が未発達な児童に特化して比較すると、読む能力は上がったことが確認できた。一単元の取組でも、力が十分でない児童に対しては「できた」「読めた」と実感する取組が可能であることが分かった。A児のように一音ずつしか読めない児童に対する、読みの支援として、本実践は効果があったと考える。

日々の学校生活の中で、「明日これ読んでほしいな。」「休み時間お話し読んで。」「今日は先生絵本読まないの。」と、子どもたちから読み聞かせの要望が出る。学習における意図的な「読み聞かせ」の有効な活用について今後も考えるとともに、子どもたちにとって楽しみの一つである「読み聞かせ」の時間を大切にしたい。

《引用・参考文献》

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」2017年 P.11, 39
- 2) 高橋俊三『音声言語指導大辞典』明治図書出版 1999年 P.191
- 3), 5) 中川由美子「読み聞かせを」を授業に生かす－6年生「やまなし」「海の命」の実践より－『月刊 国語教育研究』No.509 日本国語教育学会編 2014年 P.24
- 4), 11) 稲田八穂「文学の授業づくりハンドブック－授業実践史をふまえて」監修 浜本純逸 編著者 難波博孝 2010年 P.24, 25
- 6) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所『多層指導モデルMIM-MIMとは』<http://forum.nise.go.jp/mim/>
- 7) 著：香山美子 絵：柿本幸造「どうぞのいす」ひさかたチャイルド 1981年
- 8) 著：ルース・エイズワース 絵：堀内誠一 訳：石井桃子「こすずめのぼうけん」福音館書店 1977年
- 9) 著：長谷川摂子 絵：降矢なな「きよだいな きよだいな」福音館 1994年
- 10), 12) 井上尚美「思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理」2007年 P.24, 158