

群 教 セ	G01 - 02
	令5.284集
	国語 - 小

言葉を吟味し、読みを深める児童

——音読を起点とした読み取りの交流活動を通して——

特別研修員 鈴木 智子

I 研究テーマ設定の理由

平成29年告示の小学校学習指導要領解説国語編では、指導計画作成上の配慮事項として、児童の主體的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善においては、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること」とあり、言葉による見方・考え方を働かせることで、深い学びの実現を図ることが求められている。

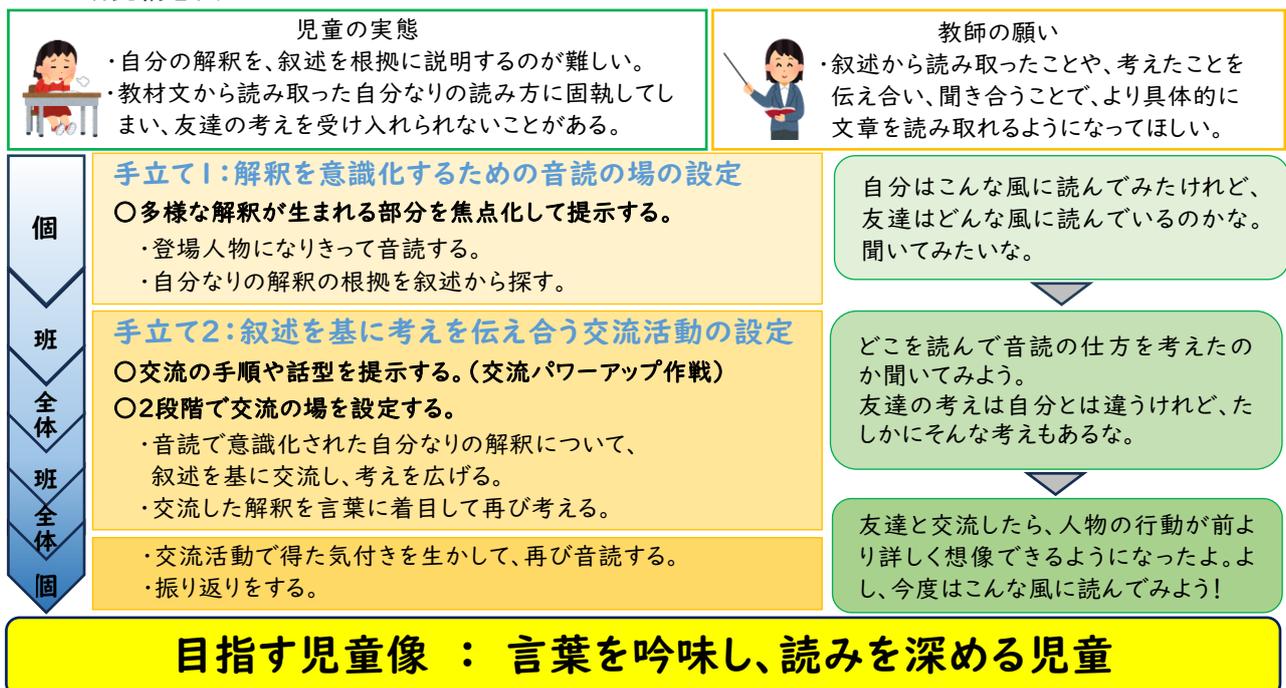
また、令和5年度学校教育の指針（群馬県教育委員会）では、国語科における学びを深める授業改善のポイントとして「単元の課題解決に向けて、話や文章を理解したり表現したりしたことを、言葉や文、図表を根拠として挙げながら、言葉に着目して吟味するための交流活動を設定」することが挙げられ、児童が言葉に着目して学習する必要性について示されている。

研究協力校の多くの児童が、自分が読んで考えたことについて他の児童に伝えることはできる。しかし、その根拠は曖昧であり、叙述に基づいて説明できないことがある。また、交流場面では自分の想像や生活経験からの考えだけで話が進んでしまい、叙述との結び付きがなかったり、交流しても自分の考えに固執してしまったりする児童もいる。

そこで、本研究ではその解決のために、教材文の中から着目したい部分を焦点化し、その部分について音読することを起点に、児童それぞれの解釈を交流させ、児童同士で言葉を吟味しながらより深く物語を読んでいくという学習活動を設定した。言葉を吟味するとは、叙述にある言葉がもついくつかの意味の中から、その場面の様子や登場人物の気持ちにふさわしい意味を自分のもつ知識や経験から考えるものである。言葉を吟味しながら物語を読み進めることにより、登場人物の行動を具体的に想像することができ、児童が読みを深めることにつながっていくものと考え、上記のとおり主題を設定した。

II 研究内容

1 研究構想図



2 授業改善に向けた手立て

児童が叙述を根拠に互いの考えを交流し、場面の様子を手がかりに登場人物の行動を具体的に想像できるように、以下の手立てを設定する。

手立て1 解釈を意識化するための音読の場の設定

手立て1については、各自が自分なりの解釈がどのようなものであったかを意識化するために行うものである。多様な解釈が表れる部分を焦点化して提示し、その部分を登場人物になりきって音読する。登場人物になりきって音読しようとする際には、その解釈を意識する必要がある、音読をすることで、児童は自分なりの解釈を自覚することができる。その後、自分なりの解釈が叙述のどこから得られたものなのかを考えることにより、自分なりの解釈と根拠となる叙述を結び付けることができる。

手立て2 叙述を基に考えを伝え合う交流活動の設定

手立て2については、手立て1によって意識化された自分なりの解釈を友達同士で交流し、いろいろな解釈やその根拠に触れたり、叙述に使われている言葉の意味やそこから分かることを考えたりするために行うものである。交流の際には交流の手順や話型を示した「交流パワーアップ作戦」（6ページ「6 資料」参照）を提示し、友達の解釈やその根拠を理解するために、問い返しをしたり、もう一度教材文を読み返したりしながら書かれていることについて考え、交流が効果的に進むようにする。また、交流の場を2回設定し、互いの考えを十分伝え合うための時間を確保する。こうして得た新たな解釈を、初めの自分の解釈と比較し、自分の考えと合わせたり、友達の考えを聞くことで、自分の考えを確かなものにしたりして自分なりの解釈をしっかりとめるようにする。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

- 登場人物になりきって音読することにより、自分なりの解釈を意識化することができた。自分なりの考えをもてたため、その考えが叙述のどの部分から得られたものなのかについても全員の児童が見付けることができた。
- 「交流パワーアップ作戦」で交流の手順や話型を提示し、繰り返し活用することにより交流が活発になり、停滞することなく話合いを進めることができた。交流する中で何度も教材文を読み返し、叙述からそれることなく話合いを進めることができ、叙述を基に理由を述べながら交流することができた。また、交流の内容においても「どうして?」「どこからそう思ったの?」など、根拠を問う質問ができるなど、質の高い交流となり、それぞれの児童の考えの深まりにつながった。
- 交流を2段階で設定したことにより、交流の時間を十分に確保することができた。充実した話合いを行えたことにより、交流する中で多様な考えが出された。

2 課題

- 全体交流の場での発表では、グループでの交流のときのように具体的に話すことができず、考えを十分に伝えきれないことがあった。全体交流の場でもグループでの交流のときと同じように考えを伝えられるよう、モニタに映した教材文を指し示しながら説明するなどの工夫が必要である。
- 全体交流の場では、それぞれの考えを発表することが中心となってしまった。発表について問い返しをしたり、児童の意見を構造化して板書し交流の内容を分かりやすく提示したりすることで、学級全体としての考えを深め、個で考えをまとめるときに生かすことができる。

実践例

- 1 単元名 「登場人物の行動をくわしく想像し、音読劇をしよう」
教材名 「お手紙」光村図書（第2学年・2学期）

2 本単元について

本単元で扱う作品「お手紙」は、登場人物の行動を中心に、場所や時間の移り変わりがはっきりと描かれている物語である。そのため、低学年の児童でも物語の展開を捉えやすく、中心となる二人の会話の様子を具体的に想像していくことで、具体的な行動を読み取ることができる。会話文を登場人物になりきって音読し、そこから捉えた登場人物の行動を叙述に基づいて説明したり、友達の考えと交流したりしながら自分なりの読みを深めていけるようにする。

また、本単元では言語活動として音読劇を設定し、1年生に見てもらおうことを計画した。劇化するためには、会話文の読み方以外にも登場人物の動きや表情、立ち位置などを具体的に想像する必要があり、登場人物の行動を具体的に想像するというねらいに適した言語活動であると考えている。

以上のような考えから、本単元では以下のような指導計画を構想し実践した。

目標	(1) 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。（知識及び技能） (2) 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。（思考力、判断力、表現力等） (3) 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。（学びに向かう力、人間性等）	
評価 規 準	(1) 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読している。（知識及び技能） (2) 「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。（思考力、判断力、表現力等） (3) 進んで場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像し、今までの学習を生かして音読しようとしている。（主体的に学習に取り組む態度）	
過程	時間	主な学習活動
つかむ	第1時	・作品全体を通読し、単元の学習課題を設定する。
追究する	第2・3時	・挿絵を基に、登場人物や場面の確認をしながら話の大体の内容を捉える。
	第4 ～8時	・それぞれの場面における登場人物の行動を詳しく想像しながら読む。 がまくんもかえるくんも悲しい気持ちでいる場面 かえるくんが手紙を書く場面 手紙を待つかえるくんともう待ちたくないがまくんが話す場面 がまくんがお手紙の内容を知った場面 幸せな気持ちで玄関に座る場面
	第9・10時	・読む場面を決めて音読劇の練習をし、1年生に音読劇を発表する。
まとめる	第11時	・単元の学習を振り返り、分かったことやできるようになったことをまとめる。

3 本時及び具体化した手立てについて

本時は全11時間計画の第7時に当たる。本時のねらいは、「少人数での交流活動を通して、手紙をもらえると知って喜ぶがまくんの行動を具体的に想像できるようにする」ことである。ねらいを達成するための手立ては次のとおりである。

手立て1 解釈を意識化するための音読の場の設定

本時では、音読の際にペア音読を取り入れ、役割を決めて会話文を音読する。音読の際には動作化も取り入れ、より実際の会話に近い形で行うようにする。音読を基に自分なりの解釈を自覚し、その解釈の根拠を叙述から探すことで、解釈と叙述とを結び付けられるようにする。

手立て2 叙述を基に考えを伝え合う交流活動の設定

児童それぞれが音読の仕方や理由を本文の根拠となる叙述を示しながら考えを理解するためには、なぜそう考えたのかを相手に確かめたり、再び本文を読んで考えたりする必要がある。同じ解釈でも根拠となる叙述が違ったり、考えの根拠となる叙述は同じでも解釈が違っていたりすることで、互いの考えの違いに触れ、考えることで、登場人物の行動を具体的に想像していく。

4 授業の実際

(1) 手立て1「解釈を意識化するための音読の場の設定」について

本時は、がまくんの台詞「ああ」を焦点化して提示し、登場人物になりきって読むということを課題として音読の場を設定した。この「ああ」という台詞は、かえるくんが書いたお手紙の内容を受けての返答部分だったため、今回は動作化を取り入れたペア音読（図1）とした。ペア音読としたことで、受け手としての感情に気付くなど、具体的な想像をしながら、自分なりの解釈を意識化することができた。



図1 ペア音読の様子

次に、意識化した自分なりの解釈が叙述のどこから得られたものなのかを教材文から探し、赤線を引くようにした（図2）。多くの児童は台詞近くの叙述に赤線を引き、自分なりの解釈の根拠としていたが、中には、前の場面に戻って線を引いている児童がいたり、赤線を数箇所引いたりしている児童もいた。この活動により、児童は自分なりの解釈が叙述のどの部分を基にできたものなのか根拠を明らかにすることができた。



図2 根拠に赤線を引く

(2) 手立て2「叙述を基に考えを伝え合う交流活動の設定」について

交流活動の際には、交流の手順や話型を示した「交流パワーアップ作戦」を通年で行ってきた。また、その中から交流の場面で友達の発言を受けた際の返答として使うことで、スムーズな交流につながる言葉を「交流パワーアップアイテム」と称し、教室内に掲示し、常に確認できるようにした。これらを用いながら交流活動を繰り返し実践してきたことで、交流の仕方が身に付き、スムーズな交流活動につながっていた。

本時では、交流活動を2回に分けて行い、グループ交流の時間を十分に確保できるようにした。また、どちらの交流でも、グループでの交流の後に全体交流を行った。



図3 赤線部を示して交流

1回目の交流では、それぞれの児童が自分なりの解釈とその根拠について話し合った。その際には、図3のように、教材文に赤線を引いた根拠となる叙述を提示し、根拠の説明が叙述からそれないようにした。友達との交流の際には、根拠となる部分を大切にするようにし、よく分からないときには「どうして?」「どこからそう思ったの?」などの言葉を使い、問い返しをすることで、全員が叙述を基に考えを伝えられるようにした。また、友達の考えを聞いて納得できる部分や、自分の考えとして取り入れられると感じる部分については、教材文の叙述に青線を引いたり、図4のように、ワークシートの「なるほどコーナー（交流メモ）」に書き込んだりして自分の考えに生かせるようにした。

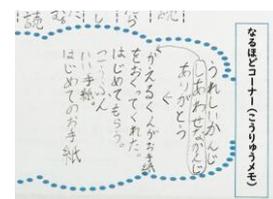


図4 なるほどコーナー

グループでの実際の交流場面の一部は以下のとおりである。

- S1：「とてもいいお手紙だ」というところから、うれしそうに読んだよ。
S2：私も似ていて、同じところから感動しているように読んだよ。
S3：「うれしい」と「感動」って、どう違うのかな。感動したってどういうこと？
S4：（ワークシートに）書いたのとは違うんだけど、「ありがとう」というのもあると思う。
S2：ありがとう？どうしてそう思ったの？
S4：最初がまくんがお手紙をもらってなくて、一緒に玄関に座っていたときに悲しいのに気付いてくれて、それで気持ちを分かってくれたんだねって。

S4は、ワークシートに書いた考えのほかに新たな考えに気付き、友達と交流する中で考えを確かなものにし、発言していた。同じグループの児童は、初めはS4の考えがよく分からないようだった。しかし、問い返したり、S4と共に前の場面に戻って叙述を確認したりするうちに徐々に考えを理解し、自分のワークシートにメモとして書き込む姿が見られた。

グループでの交流の後には全体交流を行い、それぞれのグループで出された意見や考えを全体に

広げられるようにした。以下は、全体交流の一部である。

S 2 : かえるくんがお手紙を書いてくれて、「いいお手紙」って言っているから、感動している感じで読みました。
S 4 : いいお手紙をくれてありがとうって思うから、ありがたい気持ちで読みました。
S 5 : かえるくんからお手紙の中身を聞いて、がまくんが「とてもいいお手紙だ」と言ったから、幸せな気持ちで読みました。
S 6 : 「お手紙に何て書いたの？」って聞いているから、興奮していると思いました。

全体交流では、児童の様々な考えが出され、グループでの交流だけでは得ることのできない考えに触れることができた。グループでの交流では、叙述を手がかりに自分の考えを説明できていたが、その一方で、全体の場ではグループ交流のように話すことが難しく、自分の考えを分かりやすく伝えることに課題が見られた。

2回目の交流では、がまくんが「とてもいいお手紙だ」と言った理由を問い掛けた。その理由について、交流の始めでは多くのグループが手紙に書かれたことに目を向けて話していた。しかし、交流が進むと、前の場面の様子と結び付けたり、自分の体験と結び付けたりしながら話し合い、がまくんの思いにまで考えを巡らせていた。以下は、グループでの交流場面の一部である。

S 2 : 「親愛なる」とか「親友」っていう言葉があったからだと思う。ぼくも友達に親友って言われたらうれしいから、がまくんもうれしかったんじゃないかな。
S 3 : 心が温まる手紙だね。
S 1 : だから感動したのかな。

2回目の交流でも、グループでの交流の後には全体交流の時間を設けた。ここでは、グループでの交流場面で多くのグループが取り上げていた「親愛なる」という言葉について全体に問い掛け、以下のような交流が行われた。

T : 「親愛なる」というのは、どんな意味なのかな。
S 7 : すごく仲良しってことかな。
S 2 : 大好きってことだと思う。
S 8 : とても大切だよってことじゃないかな。
S 9 : かえるくんががまくんのことを大切に思っている気持ちが伝わったんだと思う。

全体交流では、「親愛なる」という言葉のもつ意味の確認だけでなく、二人の心情にまで話が及んだ。また、他には、「『とてもいいお手紙だ』と言った後に、あんなに嫌がっていたのに、もう一度玄関に出てお手紙を待ったから、お手紙をもらえるかもしれないってすごく興奮していたんだと思う」といったがまくんの行動の変容に着目した発言が出された。前の場面と結び付けながら、がまくんの行動やその行動に至った理由について考える姿が見られた。さらには、「かえるくんのお手紙の言い方が優しい言い方だったからうれしかった」という発言もあり、お手紙の内容を伝えるかえるくんの口調を想像し、がまくんの思いと結び付けて考える姿も見られた。

5 考察

解釈を意識化するための音読の場の設定として、焦点化された部分を登場人物になりきって音読することで、児童は自分なりの解釈を自覚し、その解釈を基にその後の交流活動に意欲的に取り組んでいた。また、2回目の全体交流での意見のように、実際に声に出してみたときの口調や声の大きさ、さらに相手の台詞を受けての感じ方など、音読をしたからこそ得られたこともあり、登場人物の行動を具体的に想像することにもつながっていた。自分なりの解釈の基となる叙述には赤線を引き、赤線の部分を指し示して根拠を伝えたり、その部分についての考えを話し合ったりするといった交流と叙述の往還ができた。友達考えに触れながら何度も教材文を読み返していくことで、前の場面とのつながりに気付くこともあり、初めの考えだけでは得られなかった登場人物の行動を具体的に想像することができ、一人一人が自身の読みを深めていくことができた。児童の振り返りでは、友達との交流によって得られた新しい解釈を自分の解釈と合わせて考えたり、友達考えを聞くことで自分もった解釈を確かなものにしたりしている児童の様子が見られた。以上のように、どの児童も自分なりの考えを確かにしながら、初めにもっていた解釈から想像を広げて読むことができていた。そのため、本研究で行ってきた二つの手立ては有効であったと考えられる。

6 資料

交流パワーアップ作戦

こうりゅうパワーアップ!

① ワークシートや教科書を見せ合いながらこうりゅうしよう。

② こうりゅうパワーアップアイテムをつかってこうりゅうしよう。

どうして? **どこから?** **なるほど!** **にってる!** **もう一回!**

・よく分かったら、「なるほど!」 → ほかのしつもんがあれば聞いてみよう!

・よく分からなかったら、「どうしてそう思ったの?」

「どこからそれが分かったの?」

→ りゅうをたずねてみよう!

「もう一回おねがい!」

→ もういちどくわしく聞いてみよう!

・みんなでなやんだら → もういちど教科書を見てみよう!

③ 友だちの考えとじぶんの考えをくらべてみよう。

④ じぶんの考えをつたえるときは、ことばだけでなく、みぶりを入れたり、たとえたりして、いろいろな言い方でつたえてみよう。