

チュウもく！

– 楽しく読みを深めあうための授業づくり –

「CHU—MOKU！」

Creating Classes to Have Fun and Deepen Reading Together

岩本 陽介^{※1} 下裕 彩加^{※1}

※1 和歌山市立新南小学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

文学作品に対し、見方・考え方を働かせながら考えを持ち、読みを深め合うことができるようになることを目標として、本実践では、二つ提案を行った。

①一年生の児童が、自ら読みたくなり、話したくなるようなズレを意図的につくること。

②友達同士の解釈や根拠の違いを明確にするための教師の出方を工夫すること。

この実践を通して、児童が意識的に叙述に向かい、登場人物の心情を読み取ろうとする姿が見られた。

キーワード：国語科 主体的な学び 意図的なズレ 教師の出方

1 はじめに

本稿は小学校第1学年の国語科授業における授業実践に関して報告するものである。最初に筆者の勤務校の研究主題と目指す子供像について述べる。

勤務校では、「生きてはたらく言語力の育成～子供同士が自ら関わり合い、言葉をつくして伝え合う国語～」という国語教育の研究主題をあげている。国語教育を中心として、児童が授業を通して取得した国語力を日常生活の場で生きてはたらく力として発揮することで、「自分のもちうる能力や個性を十分発揮しながら生活する」「子供一人一人が自分なりの考え方や課題をもち、目を輝かせながら生き生きと取り組む」「コミュニケーション能力を身につけ、周りの人々と人間関係を円滑に保つことができる」という子供像を実現するために実践を重ねている。

また目指す子供像をより具体的に低・中・高学年ブロックで示している。低学年のブロックテーマは、「楽しみながら、言葉や動作で伝えたり、相手の話をきちんと聞いたりできる子」を育てることである。ブロックテーマと関わっ

て国語科の物語教材を扱う時には、登場人物を演じたり、他の解釈に触れて読みを広げ、物語の世界に浸り込んだりすることを大切にしてきた。また、伝え方を意識させ、相手の話を聞くための聞き方や自分の考えとの比較の仕方を学ばせることを意識して指導している。

次節以降では、小学校第1学年国語科の授業実践における児童の姿を中心に、1年生の児童が自ら読みたくなり、話したくなるようなズレを意図的につくること、子供同士の解釈や根拠の違いを明確にするための教師の出方を工夫することをねらいとした授業づくりについて考えを述べていきたい。最後に、まとめと課題について統括的に筆者の考えを報告するものとする。

2 授業実践について

2.1 児童について

本学級の児童は授業中、進んで自分の考えを発言しようとする。また音読も好きで、教科書本文を暗唱しようとする児童も多い。反応したり、自分の考えを比較して聞いたりしながら、ハンドサインを用いて意見を伝え合うことも

次第にできてきている。

国語科では、人物に同化し、ふきだしを書いて気持ちを想像することはおおむねできてきている。しかし、叙述を基に気持ちを想像することが難しかったり、単語や一文でしか想像したことを表現できなかったりする児童もいる。加えて、自己主張や競争心の強さと課題意識の拡散が全体の課題として挙げられる。例えば、進んで発言しようとするが友達の考えを聞けず、自分の考えを貫き通してしまう姿が見られる。相手の考えを聞いて自分に取り入れる良さがの認識が未熟であり、話し合いをしているうちに、課題と関係のないところに話が進みそうになる場面も見られる。そのため、友達の考えを比較した意見交換ができず、物語の読みが深まりにくい。さらに、話す時に言葉を間違えて意味が上手く伝わらない、姿勢の維持が難しく集中力が続かない、恥ずかしさから手を挙げにくい、文字を書くのに時間がかかる等、個別に支援が必要な児童も一定数いる。

以上の実態を踏まえ、本単元では、次の2点を意識して単元を作成した。

- ① 話し合いの方向がずれないように、課題や注目する文章を限定する。
- ②多様な意見を認め合うような場を設定する。

教材文の特性

本教材は『おとうとねずみチロのはなし』に収録されている「しましま」というお話で、おばあちゃんからのチョッキを楽しみに待つ末っ子ねずみチロの行動や気持ちが中心に描かれている。チロの行動や会話には気持ちの変化が素直に表されており、チロの気持ちを具体的に想像しやすい。会話文や会話文前後の叙述に注目することで気持ちを想像することができるため、本学級の児童も課題から離れて学習に取り組むことができる。さらに、表情豊かに描かれているチロの挿絵も気持ちを想像する際の大きな手がかりになる。児童は幼く素直なチロに自身を重ね合わせ、共感しながら読み進めていくことで、多様な考えをもつことができる。お互いの考えを聞き合うことで、物語の読みを深めるのに適した教材である。

2.2 学習指導案 (1年「おとうとねずみチロ」)

日時 2023年10月25日 (水) 第5限
学年・組 1年A組 (22人) B組 (23人)

単元名 「チュウもく！～かいわ文にちゅうもくし、こころのこえをつたえあおう～」

教材名 「おとうとねずみチロ」 森山京 門田律子 絵
(1年「あたらしいこくご」東京書籍)

○単元の主たる指導目標

チロの言動や様子に着目して気持ちを想像しながら物語を読み、登場人物の心の声をカードに書くことができる。

○単元で取り上げる言語活動

お話を読み、登場人物の心の声や人物へのメッセージをカードに書く。「思考力・判断力・表現力等」C (2) イ

○評価規準

●知識・技能

身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにしている。(1) オ

●思考・判断・表現

「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。C (1) エ

「読むこと」において、文章を読んで感じたことや分かったことを共有している。C (1) カ

●主体的に学習に取り組む態度

学習課題に沿って、進んで場面の様子や登場人物の行動を具体的に想像しようとしている。

学習課題に沿って、感じたことや分かったことを意欲的に共有しようとしている。

○単元計画

第一次 (4時間)

- ・「おとうとねずみチロ」のお話に出会い、人物の心の想像し、カードを書くという単元の見通しをもつ。
- ・難語句や漢字を確認する。
- ・登場人物や場面の様子を確かめ、物語の大体を捉える。
- ・初発の感想 (好きなチロ) を書いて伝え合う。

第二次 (4時間)

- ・手紙が届く場面のチロの心の声を想像する。
- ・おばあちゃんにお願いする場面のチロの心の声を想像する。
- ・チョッキが届き、お礼を言う場面のチロの心の声を想像する。
- ・「おとうとねずみチロ」の、こころのこえにチュウもくカードを書く。

第三次（2時間）

- お気に入りのお話の、「こころのこえにチュウもくカード」を書く。
- 書いたカードを友達に紹介する。

2.3.1 視覚化・焦点化するための手立て①

人物の心の声を想像するために、登場人物の気持ちを赤色と青色の2色で表した。文章から登場人物の気持ちを「嬉しい・頑張っている・わくわくする等」で読み取れたなら、「あたたかい気持ち」として赤色の気持ち、「悲しい・不安・苦しい等」で読み取れたなら「冷たい気持ち」として、青色の気持ちと設定した。そして、絵本や物語を読んで、登場人物の気持ちが分かるところは、赤と青のハート札を挙げるというルールを設定した。

また、絵本の読み聞かせの際もこの札を用い、主人公の気持ちを赤色や青色で表した。

本单元では、チロの気持ちを2色で表し、チロがあたたかい気持ちなら赤色、冷たい気持ちなら青色で色分けした。児童に赤と青のハート札を持たせ、会話文でのチロの気持ちを色で表現し、その理由を発表し合う。チロの行動や会話に伴う気持ちを視覚的に捉えやすくさせることで、気持

ちの変化にも気付かせ、物語をより一層楽しめるようにさせた。自分の考えと、友達の考えを見てすぐに比較できるので、伝え合おうとする気持ちを、より高めることができ

2.3.2 視覚化・焦点化するための手立て②

児童の思考を整理できるように、出た考えを分かりやすく言い換えたり、観点ごとに整理して板書したりするなど、教師の出方にも注意して進めた。具体的には、意見が出たとき、「同じところから考えた人はいますか。」のように根拠が同じ文章から考えた意見を引き出し、「チョッキのことについて考えた人はいますか。」のように同じ観点で考えた意見を引き出す。こうすることにより、それぞれの児童の文章から読み取った解釈や観点の違いが黒板上に分類されていく。必然的に児童は、自分の考えと友達の考えを比べることになる。また、違いが分かりやすくなることで、児童の発表の意欲を高めることになる。授業の中では、クラス全体で伝え合うだけでなく、ペアでも伝え合う場面を取り入れ、自分にない多様な考えに出会い、物語の世界に浸ることができるようにする。

授業の流れとして、まずは、中心人物であるチロの会話文について気持ちの色をハート札で示させる。多様な解釈が生まれるような箇所には、赤と青の札が混在する。赤と青の札を見た児童は、自然と友達との考えにズレや疑問を抱く。その疑問を解決するために、その会話文が「なぜ青の気持ちになったのか。」「どうして、赤の気持ちになるのか。」という根拠を叙述から探していく。そして、授業の終末部分では、チロの気持ちを想像し話し合う。

なお、気持ちという言葉で問うと嬉しい気持ち・悲しい気持ちなどの単語になる傾向があるため、本单元では人物



図1 赤と青の気持ち掲示

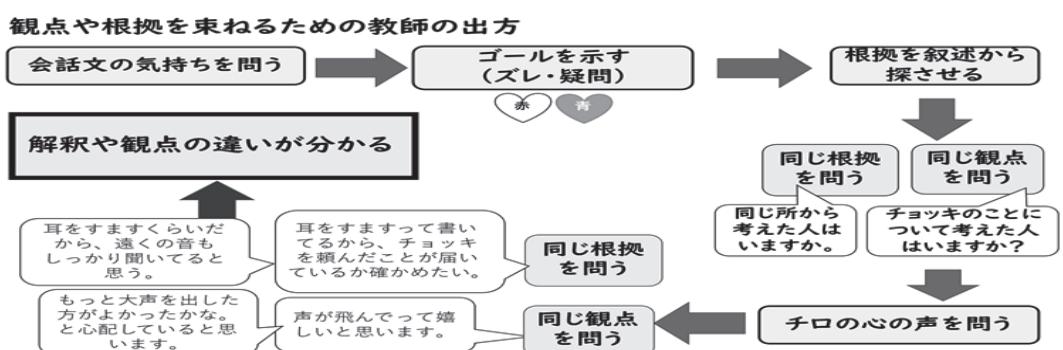


図2 授業モデル図

の思っていることが具体的に想像しやすい心の声という言葉を児童には用いた。

2.4 授業展開

1場面では、おばあちゃんに手がみでたのむこともできないチロの心の声を想像することを授業の課題とした。

まず、チロの会話文に注目することを確かめ、1場面からチロの会話文を全て出し、順に並べるところから始めた。三つの会話文の赤・青を問うと、一つ目は赤「チョッキが貰えるから嬉しい。」、二つ目は青「いじわるだな。チョッキが貰えるか心配。」三つ目は青「兄さん姉さんねずみだけチョッキが貰えていいな。ぼくのチョッキはないかも。」と、心の声が想像できた。(一つ目が「赤だけでなく、ちょっと青もある。」という児童が1, 2人いたが、今回は時間の都合上、取り上げなかった。) 黒板に提示された赤と青のハートの札を見て、自然と児童の中から「なぜチロの気持ちが赤から青に変わってるの。」という声が聞こえてきたので、「なぜチロの気持ちが変わったのか。」「チロの心の声は何と言っているのか想像しよう。」と児童に投げかけることができた。

話し合いの中で、本学級の児童の課題である、話が曖昧になり課題意識が拡散しそうになる場面があった。赤の気

持ちの話をしているのに、青の理由を話す児童がいたので、教師が引き戻した。

本時の課題である、「手紙でおばあちゃんに頼むこともできないチロの心の声」は、「字」・「チョッキ」・「あばあちゃん」の三つの観点に分類した。「字」のことは話し合いの中で触れていなかったが、児童は、会話文の前の叙述に注目し、「字」に関する心の声を想像できた。叙述に基づき、チロはチョッキが欲しいけれど、「兄姉の一言でももらえないかもしれない。」「字が書けないから伝えられない。」「おばあちゃんに忘れられているかもしれない。」などの心配な心の声を想像できた。また、友達の考えで良いと思ったものを自分のプリントに付け足す時間も確保した。そうすることで、「チョッキ」のことのみ書いた児童も、全体で伝え合った後、「字」のことを付け足すことができた。授業後、児童の振り返りを読んでいると、兄姉がいじわるである解釈が強く、「チロは心配していることよりも怒っていること(いじわるだな。もういいよ。兄さんや姉さんは、字を教えてくれない。などの心の声)」が主張された振り返りを書いた児童が数人いた。授業中、「あわてていいかえしましたが、ほんとうはとてもしんぱいでした。」の叙述に触れられなかったことが原因である。怒っていることより心配しているチロの気持ちに気付いてほしいため、翌日に児童が書いた振り返りをチロになりきつ

手紙が届く場面のチロの心の声を想像する。

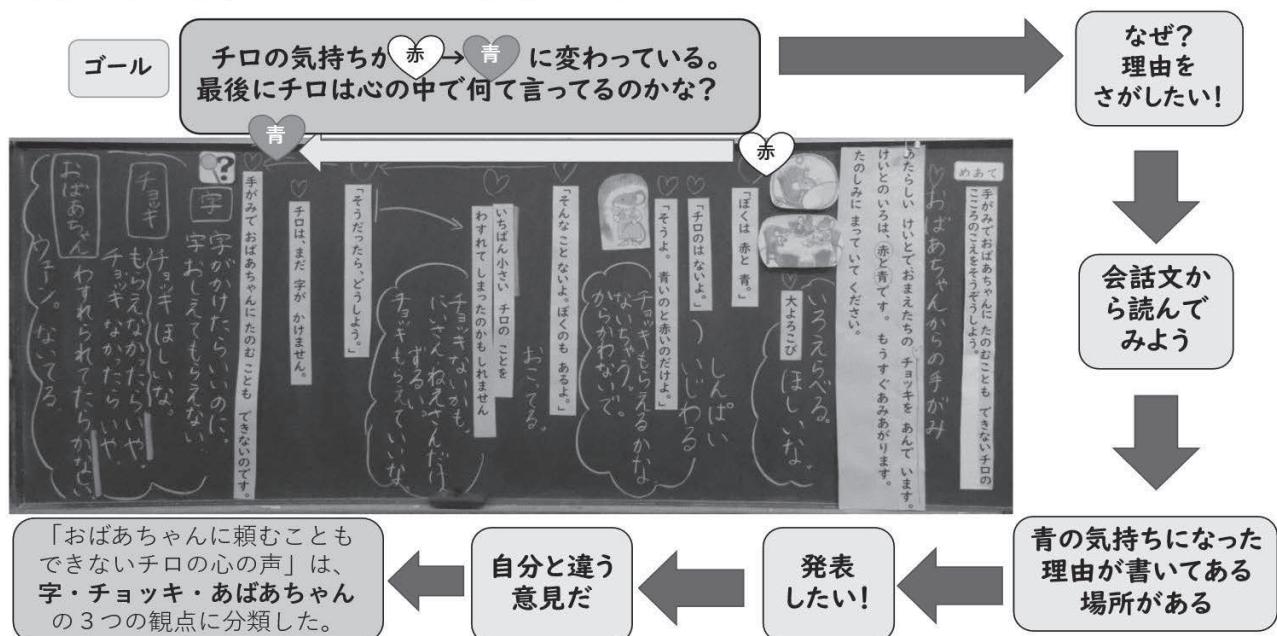


図3 授業板書①

て読ませ、「チロは怒っているのかな。」と問い合わせ、「怒って言い返すが、心の中ではチョッキがもらえるかどうか心配である」ことを捉えた。



図4 児童の振り返り①

2場面は、「あんでね。」がきえてしまうまで、じっと耳をすましているチロの心の声を想像することを課題とした。チロが自分の声が消えてしまうまでしっかり聞いている様子や、気持ちを読み取る。そこから、「おばあちゃんに声が届いたからチョッキも届くだろう。」という嬉しい気持ちと、「おばあちゃんの家は遠いから声が本当に届いたか分からない。」「チョッキが届くかな。」という不安な気持ち、赤・青の両方に気付かせたかった。もちろん、チロが大きな声で叫んで頑張っていることから、赤の気持ちが大きいと考える児童が多いと予想していたが、実際は「ちゃんと声が届いたかな。」「ぼくのチョッキは届くかな。」といった青の気持ちを考える児童も多かった。児童も最後の一文でチロ

の気持ちに赤と青の気持ちが混じっていることに、すぐに注目していたので、「理由を探したい！」と、意欲的に授業に入ることができた。また、話し合いの中で、「青の気持ちがちょっとある。」「さっきよりも大きい赤の気持ちになっている。」など、気持ちの強さをハートの大きさで表すような発言も出るようになっていた。

本時は2場面全部の会話文を取り上げて心の声を聞いたので、盛りだくさんの内容となった。チロがいいことを思いついてとび出す様子や、自分の声が届いて飛び跳ねて喜ぶ様子なども想像したかったため、テンポよく進めることを意識した。計画では、最後の一文でチロが心の中で何と言っているかを話し合うことに一番時間をかけて考えさせたかった。しかし、1時間で全部の会話文から心の声を想像することは時間的に苦しく、本時の課題について考え、伝え合う充分な余裕がなかった。児童が考えたチロの心の声を伝え合い、考えを深める時間をもっと取りたかった。また、少し時間をかけて考えさせたり、反応をみたりする時間が減ってしまったことも反省である。時間配分や発問を厳選することを、今後気をつけていきたい。けれども、1時間内に、考えたことを書いて出し合い、自分になかった考えや友達のいいなと思った考えを自分のプリントに書き足せたことはよかった。

○おばあちゃんにお願いする場面のチロの心の声を想像する。

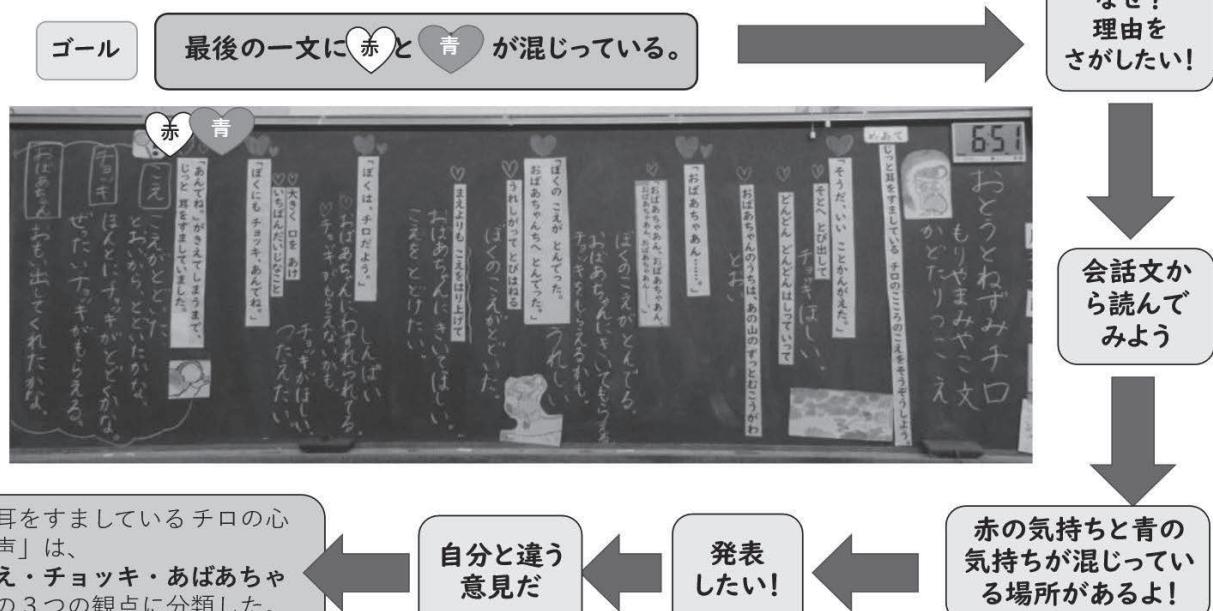


図5 授業板書②

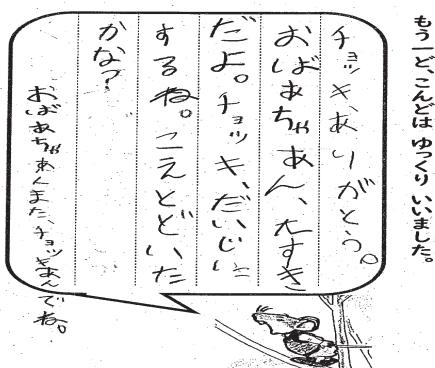


図 6 児童の振り返り②

3場面では、もう一ど、こんどはゆっくりいうチロの心の声を想像した。児童の多くは、すべてのチロの会話文に赤色の気持ちを示していたが、数名の児童が青の気持ちを示していた。そこで、「青色の札を示した理由はなぜだろう。」と問い合わせ、「もし、青の気持ちが少しでもあるのならば、最後のチロは心の中で何と言っているだろう。」と授業をスタートさせた。児童は、チロがチョッキをもらえて嬉しい気持ちや、おばあちゃんに感謝する気持ちなど、大きな赤の心の声をたくさん想像できた。最後のふきだしには、「前の声は届いたけれど、この声は届いているか分からないから青もある。」と言う児童がいたので、青の気持ちがあるかどうか全体に問い合わせ返した。

挿絵やもう一度叫んでいることに注目し、実際声が届いているかは分からぬけれど、不安な気持ちよりも「チョッキが本当に届いて嬉しい。」「絶対にありがとうの気持ちを伝えたい。」というチロの心の声に迫ることができた。ニコニコした嬉しい様子や大きな声で動作化しながら音読できることからも、チロのとても嬉しい気持ちが表現できた。

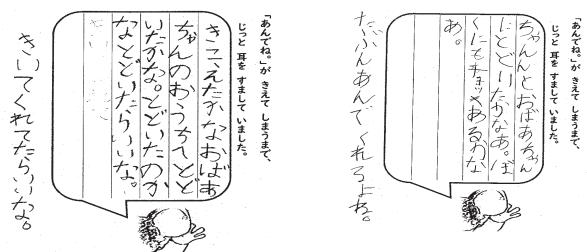


図 7 児童の振り返り③

○チョッキが届きお礼を言う場面のチロの心の声を想像する。

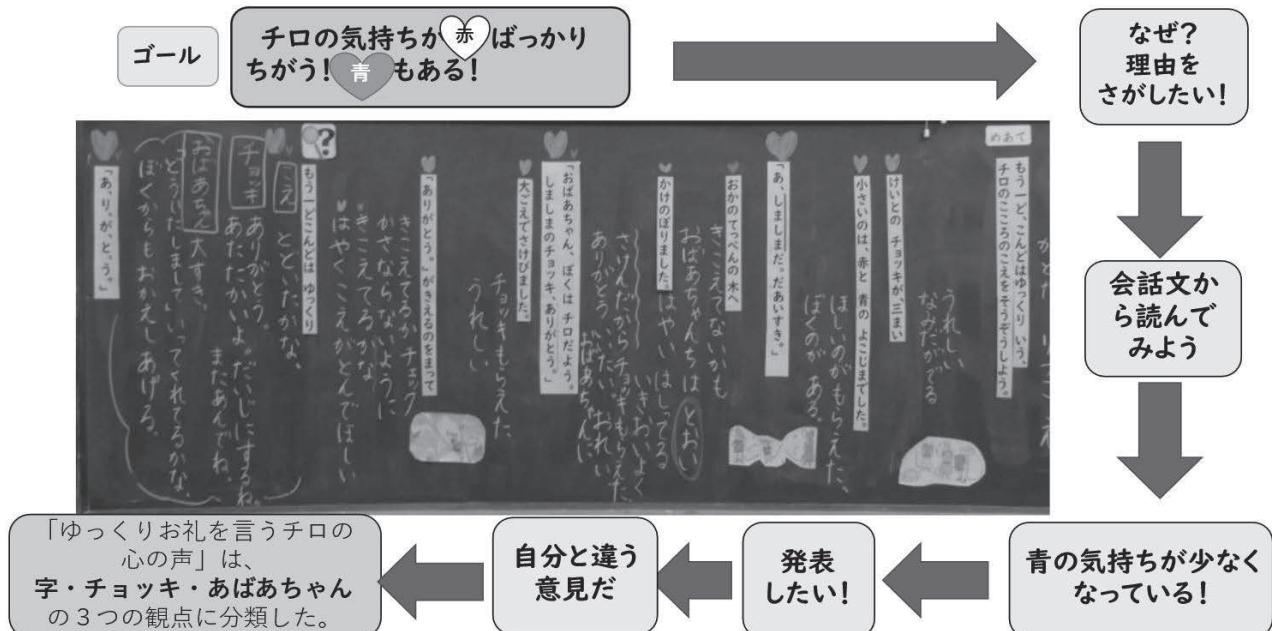


図 8 授業板書③

2.5.1 成果物①

「おとうとねずみチロ」のチロの心の声を想像した後、こころのこえにチュウもくカードを書いた。第一次で選んだチロの好きなところから、好きなところが変わった児童が3分の1ほどいた。また、チロが好きな理由が大きく変わり、チロの気持ちや行動に注目している児童が多くいた。

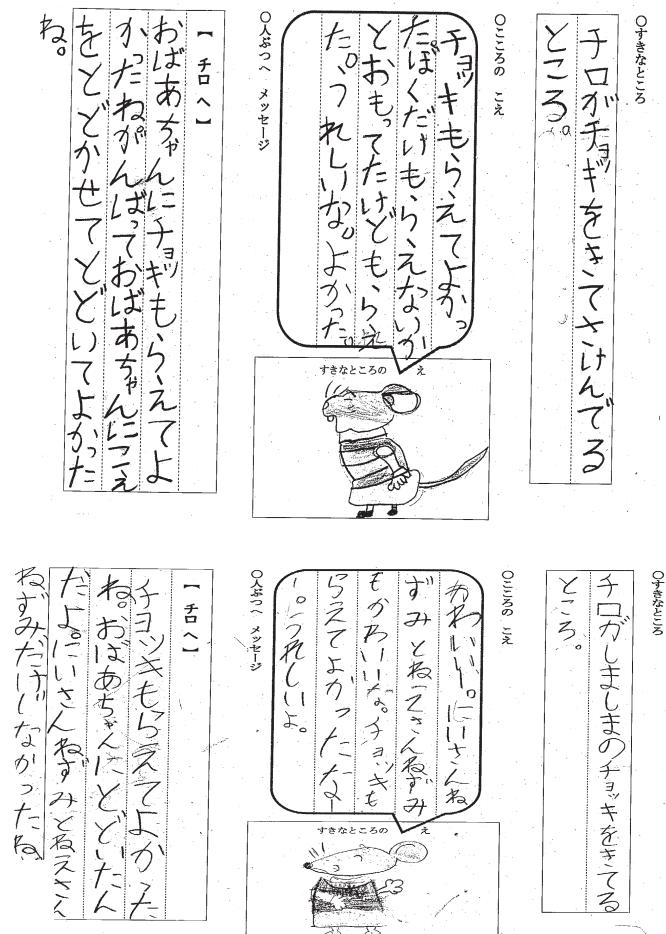


図 9 成果物①

2.5.2 成果物②

第二次で学習したことを生かして、並行読書をしてきたお話からお気に入りのお話を一つ選び、こころのこえにチュウもくカードを書いた。児童はお気に入りの本が次々に決まり、早く書きたい様子であった。

完成したカードは友達と交流した。多くの児童は、並行読書に用意した絵本を読んだ後での交流だったので、共感しながら自分の感想を伝え合うことができていた。

カードの内容を見てみると、児童が心の声をふきだしに

書くことは、おおむねできていた。しかし、「おとうとねずみチロ」で書いたふきだしより、登場人物の気持ちを、叙述を根拠に書くことができていない状態であった。絵本を自分で読むだけでは、心の声を具体的に想像する事が難しい児童がまだ多いことが推察される。授業内で想像したことと同じくらいに、児童が自分一人でもできる力がつくなっている。

また、並行読書をすることで、普段絵本を手に取らない児童も絵本を改めて読むきっかけになった。読みたい本を自由に読むだけでなく、教師が意図した本を教室に用意したり、授業内で取り扱ったりすることで、児童の読書意欲が高まったと実感した。今後もこのような働きかけを行い、児童が読書を楽しんでいってくれればと期待する。

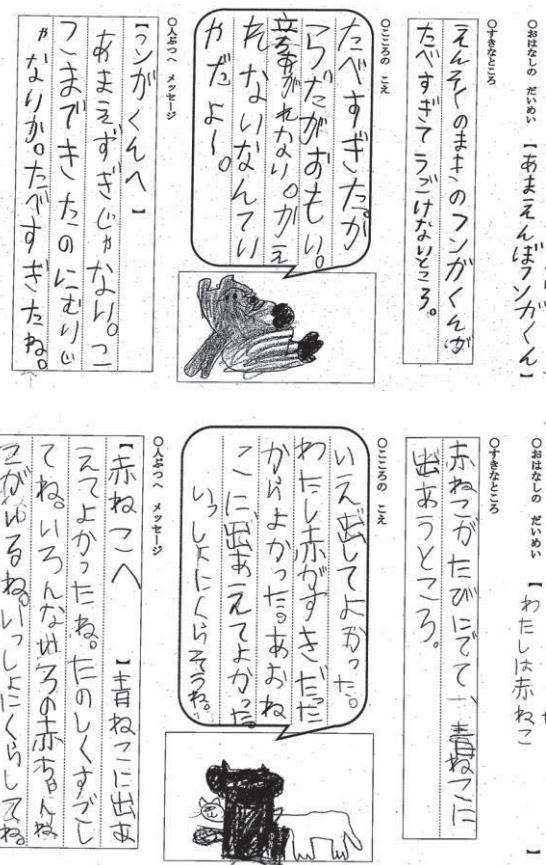


図 10 成果物②

3 成果と課題

本単元では、文学作品に対し、見方・考え方を働かせながら考えを持ち、読みを深め合うことができるようになる

ことを目標とした。そのために、児童が自ら読みたくなり、話したくなるようなズレを意図的につくること、友達同士の解釈や根拠の違いを明確にするための教師の出方を工夫すること、の2点を意識して進めてきた。

一番の成果は、赤・青のハート札で人物の気持ちを表し、思考のズレを可視化できたことである。児童は、ハート札を用いて気持ちを表すことに意欲的に取り組むことができ、語彙が少ない児童や手を挙げて発表するのが苦手な児童も意思表示することができていた。また、友達はどう考えたのかも見渡す様子が見られ、友達との考えのズレを認識する方法としても効果があった。視覚的なズレがあることで、児童は自分の考えを友達に聞いてもらいたい、友達の考えを聞いてみたいという状態で授業をスタートすることができた。同時に、見えている考え方のズレや疑問を解決することをゴールに設定することは、児童の意欲を高めるだけでなく、授業の見通しを持たせるためにも役立った。

さらに、児童が赤・青の札で表した登場人物の気持ちが、根拠となって話し合いを進めることができた。「ここに書かれていることは赤の気持ちだから、それに続く会話文も赤の気持ちになる」のように、登場人物の気持ちを読み取るために、どの文章に注目して考えればよいのかを焦点化して児童に提示することができた。2色の札で表す中で、「赤だけれどちょっと青もある。」「さっきの赤よりもっと赤。」というように、人物の気持ちをより細かく考えることもできていた。授業経験の浅い1年生の児童が、登場人物の気持ちに対する見方・考え方を習得する第一歩として、非常に役立ったと感じている。

また、本学級の課題であった課題意識の拡散の解決のための手立てとして教師の出番を工夫することは、登場人物の気持ちを深く読むために非常に有効だった。「同じところから考えた人はいますか。」「チョッキのことを考えた人はいますか。」等のように、教師が適切なところで出て話の道筋を整えることで、児童の思考が整理され、より登場人物の気持ちを具体的に話すことができるようになった。

半面、それぞれの場面の会話文を全て取り上げる関係上、どうしても時間配分が難しくなってしまった。どの会話文を中心に授業を進めていくかを計画し、授業の中で軽重を付けていく工夫が必要であった。また、教師が児童の意見を整理していく場面では、発言の内容や意図を瞬時に理解し、それにどう切り返し道筋を整えていくかを常に意識す

る必要があった。児童の考え方や傾向といった見取りが重要であり、普段の授業からも意識していく必要があると感じさせられた。

どちらの課題も授業者として、毎回意識する必要があり、日々の授業の中で意識し続けなければいけないものである。即効性のある解決策はないかもしれないが、毎日の積み重ねが大切であるため、どちらの課題にも真摯に取り組んでいきたい。今後も、楽しく国語の授業に取り組む児童の姿を浮かべながら、授業に向き合っていきたい。

参考文献

- 小林康宏(2021) 『問題解決型学習を成功させる「見方・考え方」スイッチ発問』 東洋館出版社
文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』