

〈国語〉

自分の考えや思いを伝え合う児童の育成 — 物語教材における相互交流活動を通して（第2学年） —

中城村立中城小学校教諭 上 原 利 恵

I テーマ設定の理由

平成20年改訂の小学校学習指導要領では、すべての教科・領域で、言語活動に力を入れることが重要になっている。特に言語の学習を行う教科としての国語科の役割は重要になると考える。国語科においては、自ら学び、解決していく能力の育成を重視し、各領域の指導事項については学習過程が明確化されたものとなっている。「読むこと」の領域では、音読や解釈をした上で、自分の考えの形成及び交流、目的に応じた読書という学習過程が示されている。中でも「自分の考えの形成及び交流に関する指導事項」では「本や文章を読んで、感じたことや思ったこと、考えたことなどを一人一人の児童がまとめ、発表し合うこと」が、全学年を通して新設された。このことから「読むこと」の能力は、読み取る力だけを指すのではなく、それらをふまえて、考えや思いを伝え合うことまでとしてとらえられると考える。これはPISA調査で思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題があったことから「実生活に生きてはたらき、各教科の学習の基本ともなる国語の能力を身につけること」が重視された結果であると考えられる。

これまでの実践では、言語活動を通して「豊かに表現する力」の育成について研究実践を進め、自分の考えを説明したり、論証する授業を行ってきたが、学級の前で発表となると「間違っていたら恥ずかしい」などの理由から尻込みする児童もいた。中には大勢の前で発表するのではなく、小集団であれば意見の交流ができるという児童もあり、児童の実態に応じて場の設定をする必要性を感じた。そこで、国語科では「話すこと・聞くこと」だけでなく、「読むこと」の領域においても相互交流活動の場を設定した授業展開を行うことで、「伝え合う力」を高めていけるのではないかと考え、小集団での話し合い活動を取り入れる等の授業づくりを行った。児童もグループ学習などで物語についての互いの考えや思いを話したり聞いたりしたが、双方向での伝え合いまでには達しなかった。そのため、他者の意見が生かされず、読みの深まりや多様な読みまでには至らなかったように考える。このことから、児童に伝え合う喜びを味わわせることが自分の実践に求められていると感じる。

物語教材では、2年生においては「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読む」「文章の内容と自分の経験とを結びつけて、自分の考えや思いをまとめ、発表し合うこと」が「読むこと」の指導事項であるが、経験の少ない児童でも互いの考えや思いを発表し合うことで、場面の様子や登場人物の行動を想像し、多様な考えができ、読みの深まりにつながると考える。

以上のことから、物語教材における相互交流活動を取り入れ、自分の考えや思いをまとめ、互いの考えを伝えられるような「伝え合う力」を育成することを目指したい。相互交流活動については解釈はもちろん、単元の導入部分とまとめに取り入れることにより、自分の考えや友だちの考えを比べ、自分の読みが深まることや、多様な読みにつなげられる授業づくりの研究を行いたいと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

物語教材の学習において、効果的に相互交流活動が行われるような工夫をすることにより、自分の読みが深まり、考えや思いを伝え合う児童が育つであろう。

II 研究内容

1 「伝え合う」ということ

「伝え合う」とは、「伝える+合う」の複合語である。「伝える」は「伝わるようにする」ことであり、「～合う」は「同じ動作を、向こうもし、こちらもし」ことである。自分の考えや思いを伝えることや相手の考えや思いを受け止めて理解し、意見や感想を述べることは、ともに学び合うことでもある。

自分の考えや思いを伝え合う児童を育てるためには、相互のやりとりで互いに考え合うような活動を授業の中に取り入れ、多くの視点から考えを出し合えるような課題設定をする必要がある。さらに

発達段階に応じて、情報収集や調査研究を進めることによって新たな展開があれば、その上に立ってまた相互交流、意見交換が図れるようにしたい。

平成20年改訂の小学校学習指導要領「国語科」の目標は「国語を適切に表現し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」である。人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり、理解しながら「伝え合う力」を高めることを位置づけている。

「伝え合う力を高める」というと、国語科の領域としては「話すこと・聞くこと」で取り扱うようにも感じるが、新学習指導要領では、すべての領域において「話し合い」や「交流」というような指導事項がある。このことから、国語科ではすべての領域で「伝え合う」活動を行う必要があるだろう。

また、相澤秀夫（2009）によると、言葉で「伝え合う力」とは、「①言葉を仲立ちに互いにわかり合うこと ②互いにわかろうとする姿勢や態度が必要 ③新たな人間関係の築ける力」の3つの要件から成り立つ」と述べられている。国語の授業でさまざまな活動を行う中で、「伝え合う」ことを中心に受容し、共感し、協働できる態度を育てていかなければならないであろう。

2 物語教材の授業の課題と解決方法

(1) 物語教材の課題

文学的な文章の解釈に関する指導事項では、低学年は「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」と示されている。しかし、今までの物語教材の授業では、物語の登場人物の「気持ち」を考えたり（心情主義）、教材文の一文一文をていねいになぞる（精読主義）授業が多いように思われる。

心情主義では、登場人物になりきったり、「気持ち」を考えさせようとするあまり、どこをどう読めば気持ちが考えられるのかやどうすることが気持ちを読むことなのかという具体的な方法を示していないことが多く、叙述に即した読みができないという課題がある。また、精読主義では、教材文の一文一文をなぞることで、物語の全体から読み取れるおもしろさから遠ざかり、一つの教材に多くの時間が配当（一教材多時間配当）され、子どもたちの興味が薄れていくといった課題がある。

庭野三省（1997）によると、小学校の場合、従来から行われている国語科の授業法、つまり、場面や段落に分けて時間ごとに教材文の特定の箇所の精読を中心に行う「一教材多時間配当の授業」には全文通読の時間の不足などの弊害が生まれているという。その中でも、「読解授業でありながら、指導者と学習者の問答が中心になる」ことで、学習者は他の学習者とのつながりが減ってしまい、他者の意見や多様な読みについて知る機会が失われているということがある。また、主人公の「気持ち」になったつもりで読むことが増え、叙述に即して読み取ったり、文章を忠実に読み解くことが少ないと思われる。

(2) 解決の手だてとしての「文章検討」とは

吉永幸司（1992）は、物語教材の読みを深めるために「文章検討」という手法を提唱し、物語の主人公の行動の必然性や、その行動が及ぼしている事柄を、どんな言葉を使って表現しているかを考えたり、想像させるために文章の事実を確かめることで物語教材を正しく読むことを意図した。その文章の事実を確かめるためには①物語の発端や展開を正しく理解させる ②場面やできごとの全体像を正しく理解させる ③何が、どうしたというように事柄を正しく理解させる という物語の何に着目して読めばいいのかを示した。そうすることで、「ここをこのように読んだから、人物の気持ちがよく分かった」や「この文章が、次のこの場面にひびいているところがおもしろい」などの読みができるようになり、自分の考えの根拠をもつことができるのではないかと考える。

このように、「文章検討」することは、叙述に即して読むということにつながる。全文通読を積極的に授業に取り入れ、文章に忠実に読み解いていくことで、児童は考えをまとめていけるのではないかと考える。

(3) 自分の考えの形成及び交流に関する指導事項

新学習指導要領では、自分の考えを形成することについて、低学年では、文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと、中学年では、目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章を引用したり要約したりすることを示している。

また、交流について、低学年では、文章の内容と自分の経験とを結びつけて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと、中学年では、文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと、高学年では、本や文章を読んで考えたことを発表し合い、

自分の考えを広げたり深めたりすることを示している。

物語教材の授業において、大事な文や言葉を書き抜くことで自分の読みの根拠を叙述をもとに明らかにし、「文章検討」によって、書かれている文に着目することは、自分の考えの形成を促すのにもよい方法ではないかと考える。自分の読みの根拠を相互交流活動の中で伝えるために、叙述に即して読むことを目指していけば、子どもたちが自分の考えを豊かにし、その思いを伝え合うことで読みが深まっていくのではないかと考える。

3 物語教材における相互交流活動の効果的な方法

(1) 相互交流活動とは

「相互交流活動」とは、柴崎和美（2008）によると、「お互いの思いを言葉や文章によってやりとりする双方向の交流のことであり、自分の思いをもち、それを相手に伝え、相手の思いを聞いてさらに自分の思いを高めていくことで、新たな価値を生み出すことをねらった活動」のことを言う。それをふまえて相互交流の場を、ペアでの交流活動「考えを確かめ広げる段階」とグループでの交流活動「考えを見つめ直し深める段階」に分けて設定する。ペアでの交流活動ではワークシートに書き込んだことを友だちに伝えることでグループの場で発言しても大丈夫だという安心感になるとともに、友だちの考えをヒントに考えを広げることもできる。グループでの交流は自分とは別の見方や考え方を知ることによって自分自身を振り返ったり、考えを修正する場にもなると考えられる。

(2) 効果的な相互交流活動

物語教材の「自分の考えや思いが伝わるように音読や朗読をする、文章を読んで感じたことや考えたことを発表し合う」学習の中で、一人一人の感じ方の違いに気づいたり、自分の考えを広げたり深めたりするためには、互いの学び合おうとする姿勢が不可欠である。

国語科の相互交流活動のねらいは「分かり合うこと」であると考えられる。分かり合うためには「違い」を「違い」として認識していく態度と能力を育て、「ともに学ぶ」という態度がなければならない。

子どもたちは、理解の方法や速さがそれぞれ違う。また、感じ方も違う。同じ叙述から読み取る考え、感じ取る思いにも違いが出てくる。そこで、それぞれの読み方や考え方をペアや集団の中で相互に交流しながら、一つの教材を学習することにより、いろいろな解釈があることに気づいたり、いろいろな見方があることに気づかされたりするだろう。そのことで、自分の解釈やイメージを広げ、自分の考えや読みを多様にしていくことができる。

また、自分らしく考えたり、想像したりしたことを、教師や友だちの共感的な支援を得て、自信をもって発表することは、自分の考えや思いを「伝え合う」児童の理想的な姿だと考える。

表1は、山元悦子（2008）が児童の認知の発達状況を配慮しながら無理のないレベルと判断したタイプの交流活動をしくみ、そこで適時性のある指導事項を学習させていくための系統的指針を示したものである。これは、学級全体において教師主導の学習で習得した話し方・聞き方が、ペアやグループでの児童主体の交流の場で生かされ習熟していく連携をねらって作成されている。

表1 発達特性に応じた交流活動のタイプ

	学級全体での意見交流活動において 指導しておきたい内容	ペアやグループでの交流活動のタイプ
1年	友だちの発表に関心をもたせる・話すときと聞くときのけじめをつける・みんなに向かって話す・話し手の方を見る	・相談するタイプの交流(結論は出さなくてもよく、相手に向かって話すことで自分の考えを言語化するための交流)
2年	場からはずれない内容の話をする・友だちの意見について話をし・一文を短く話す・意見に理由をつけて話す	・相談するタイプの交流に加えて、友だちの意見を聞きながら考えを付け加えていくタイプの交流
3年	友だちの意見に反応を返すときの応じ方 ・(例：分からないときは尋ねる。反論の仕方) ・聞き手にわかりやすい話し方を意識する ・パブリックな発言の仕方	・グループで公平に考えを出し、違いを考えながら整理するタイプの交流
4年	友だちの意見を聞きながら発展的な考えを ・作る思考方式 ・(例：分類する。もしそうだとしたらと仮定して考えてみる。たとえば考える。別の立場から考えてみる等)	・友だちの意見を聞きながら発展した考えを生み出したり、考えの共通点を見つけて合意形成を図っていくタイプの話し合い

ここでは、中学年・高学年の交流活動は2学年にまたがった形であるが、1年と2年では学級全体とペアやグループの交流活動でも分けられている。これは、1年生が交流活動の入門期であることと2年生までの発達が顕著であることで、低学年をひとくくりとしては考えられないのだろう。

これをふまえて、2年生の相互交流活動では、初発の感想では表1の話し方や聞き方の指導を行った上で交流を行い、単元の最後の感想での交流に加え、叙述を検討する段階にペアやグループの

交流を取り入れると、多様な読みや読みの深まりが期待できるのではないかと考える。

そのためにも、自分の考えを相手に伝えるために必要な言葉を育てるとともに、言葉によって相手を傷つけたり不愉快な思いにさせたりすることのないように教師も子どもたちも支持的風土を同時に育てていきたい。

III 指導の実際

1 単元名 「本と 友だちに なるう」(「こくご二年(上)たんぼぼ」 光村図書)

2 単元目標

- 登場人物の行動や場面の様子を想像しながら読んだり、声に出して読んだりして、お話を楽しむ。

3 単元の評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
・お話に興味をもち、 進んで読むことがで きる。	・場面ごとの様子や登場人物の行動を読み取り、感想をもちながら読 むことができる。 ・友だちの考えを聞き、正しく理解することができる。 ・友だちに自分の考えを伝えることができる。	・比喩表現、体言止 め、倒置法などの 効果に気づくこと ができる。

4 指導計画と評価計画(全三次、10時間)

次	時	学習目標	学習活動	指導上の留意点(下線は文章検討)	学習形態	評価規準と評価方法
一	1	・「スイミー」 の感想をも つ。	①題名に関心をもち、全 文を音読する。 ②感想を発表し、学習の めあてをもつ。	・「スイミーって何だろう。」と問 いかけ、興味づけを図る。 ・挿絵を確認し、初発の感想を書 く。 ・話し方・聞き方の指導を行う。	一斉 個人 ペア グループ	関： 範読を聞いたり 挿絵を見てお話の 興味をもち、感想 をもっている。〔観 察・ワークシート〕
二	2	・場面の様子 や登場人物 の行動・心 の変化を叙 述をもとに 検討しなが ら、本文を 読む。	①第1場面を読み、兄弟 たちと楽しく暮らして いる様子を話し合う。 ②スイミーの特徴をとら える。	・兄弟たちと <u>楽しく暮らしている 様子</u> を想像させる。 ・ <u>スイミーが、ほかの魚たちと違 うところをサイドラインを引か せる。</u>	一斉 個人 ペア グループ	
	3		①第2場面を読み、話し 合う。 ②話し合ったことを考え ながら、音読する。	・まぐろに襲われた恐怖や <u>独りぼ つちになったスイミー</u> を想像さ せる。 ・ <u>比喩表現、体言止め、倒置法な どの効果に気づかせる。</u>	一斉 個人 ペア グループ	読： 場面ごとの様子 やスイミーと赤い 魚たちの行動を読 み取り、感想をも ちながら読んでい る。〔発言・観察・ ワークシート・作 業帳〕
	4 ・ 5		①第3場面を読み、スイ ミーが元気を取り戻し ていく様子を想像する ②スイミーの様子を読む	・ <u>海の底でいろいろな生き物の様 子を見るうちに、スイミーが元 気を取り戻していくこと</u> をとら えさせる。	一斉 個人 ペア グループ	
	6 ・ 7		①第4場面の前半を読み スイミーたちの行動を 読み取る。 ②第4場面の後半を読み 音読のしかたを考える ③スイミーが考えた作戦 について考える。 ④場面の様子を想像する	・「 <u>いろいろ考えた。うんと 考えた。</u> 」という言葉や「 <u>はな ればなれに、ならないこと</u> 」 「 <u>もちばを、まもること</u> 」とい う2つの決まりに注目させ、様 子を想像させる。	一斉 個人 ペア グループ	
	8		①第5場面を読み、音読 のしかたを考える。	・「 <u>ぼくが、目に、なるう。</u> 」とい ったスイミーを想像させる。 ・大きな魚を追い出したスイミ ーたちを想像しながら読ませる。	グループ	
三	9 ・ 10	・音読発表を する。	①好きな場面を選び音読 練習をする。 ②音読発表をする。	・マークを書き入れ、どこをどの ように読むかはっきりさせる ・好きな場面や言葉の根拠を明ら かにする。 ・友だちのよいところを見つけ、 感想を交流させる。	個人 ペア グループ	読： 好きな場面を選 び、場面の様子が 現れるように声に 出して読んでいる 〔発言・観察・ワ ークシート・発表〕

5 授業の仮説

時間	授 業 仮 説
第1時	・感想の交流の場において、話し方・聞き方を提示することによって、自分の感想をグループ内で発表することができるであろう。
第2時	・兄弟たちで暮らしているスイミーの楽しさを想像する場において、ペアやグループで話し合わせることで、兄弟がいない児童でも楽しさを想像することができるであろう。
第3時	・第二場面の音読のしかたを考える場において、ペアやグループで話し合わせることで、まぐろの恐ろしさやスイミーの悲しみを表現できるであろう。
第4・5時	・スイミーが元気を取り戻した理由を考える場において、ペアやグループで話し合わせることで、叙述に即して読み取ることができるであろう。
第6・7時	・スイミーの行動や行ったことを読み取る場において、ペアやグループで話し合わせることで、叙述に即して読み取ることができるであろう。
第8時	・スイミーたちの喜びを読み取る場において、ペアやグループで話し合わせることで、叙述に即して読み取ることができるであろう。
第9時	・音読練習の場において、自分の好きな場面とその理由をワークシートに書き、ペアで文章の確認をし合うことにより、次時の発表への意欲が増すであろう。
第10時	・音読発表の場において、グループのみんなの好きな場面、その理由を聞くことにより、自分との読みの違いを知り、多様な読みに気づくであろう。

6 仮説の検証

本研究の仮説は「物語教材の学習において、効果的に相互交流活動が行われるような工夫をすることにより、自分の読みが深まり、考えや思いを伝え合う児童が育つであろう。」である。

そこで、相互交流活動を通して自分の考えや思いを伝え合うことができたか、相互交流活動をする前に文章検討で自分の読みを深めて、意見をしっかりとつことができたかを、授業の実際や行動観察、作業帳、ワークシート、検証の事前と事後のアンケート結果から検証する。

(1) 「文章検討」の方法を通しての確かな読みについての検証

まず毎時間、授業の始めに全文音読をさせるようにした。一斉音読ではなく一人一人のペースで読んでいくことで、物語の内容をつかむことができ、どの児童も学習への意欲が高まった。

本単元の第2時から第8時までは、物語教材の読み取りを「文章検討」で行った。考えて読む、深く読むということは、叙述を検討することで育つものであり、文章を丁寧に読み、豊かに想像することが必要となる。今までの物語教材の授業では、「登場人物の気持ち」で言い表すことが多かったものを、どこをどう読めば登場人物の行動や心の変化に迫れるのかを中心に読み取っていった。

また、「文章検討」の前には個人の考えを形成するため、一人読みを行う時間をとり、叙述に即して物語を読んでいく場作りをしたことで、自分の読みに自信のついた児童が「文章検討」のときに考えを発していた。

表2は、文章検討発問の一覧である。この「文章検討」を行うことによって、児童は普段の何気ない読みから文章に忠実に読み取れることを意識し始めた。「わからないことがあれば学習している教材文の場面に戻ればいいんだ」ということが理解できてきた。「文章検討」でなくても必ず教材文に立ち返り、自分の読みの根拠を見つけるようにしたことで文章に忠実に読むようになった。表2の「『けっして』という言葉が入るのと入らないのとではどう違うんだろう」という発問に対し、「絶対に離れちゃいけない。大きな魚に見えるように列をくずさないようにするための約束だから。強く言っているんだよ。学校でも、自分が並んでいるところをくずさないようにするよね」と強調された言葉として読み取っていた。

学級全体での「文章検討」では、必ず文章を振り返り、叙述に即して読み取ったり、答えとなる根拠を話すように心がけることで物語の読み方について理解し、登場人物の行動の理由などを文章の中から見つけるようになった。



写真1 全文音読



写真2 グループ学習

その際、根拠となる文章をきちんと押さえられているか、教師だけでなくペアやグループごとにチェックしてもらった。チェックはグループのリーダーやペアで確認した。グループやペアで確認することで自分たちの読みの確認をし、全員参加の授業となった。

表2 文章検討発問と児童の応答（四の場面）

文章検討発問	児童の読み取り・行動
自分の仲間に似た小さな魚に出会ったスイミーはどうしたのだろう。	「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」と話しかけた。(叙述)
スイミーの呼びかけに赤い魚たちはどう答えましたか。	「だめだよ。大きな魚に食べられてしまうよ。」と言った。隠れていた方がいって思っている。(叙述と叙述からの児童の読み取り)
「いろいろ考えた」と「うんと考えた」はどちらのほうがたくさん考えているのだろう。	ペア学習で動作化して考える。「うんと考えた」というほうが力が入る！からたくさん考えている。(叙述からの児童の読み取り)
「それから、とつぜん、スイミーはさげんだ」のはどうしてだろう。	たくさん考えてやっと思いついたから。そのときは、さげぶんじゃない？「わかった！こうしよう」って。(叙述からの児童の読み取り)
スイミーの考えた作戦は何だろう。2つの決まりが書かれているところに線を引いてみましょう。	けっしてはなればなれにならないこと。 みんなもちばをまもること。(叙述)
「けっして」という言葉が入るのと入らないのとではどう違うんだろう。	けっして→ぜったいにはなれちゃいけない。大きな魚に見えるように列をくずさないようにするためのやくそくごとだから。(叙述からの児童の読み取り)

また、叙述の中の表現技法を理解することも確かな読みにつなげるために必要であると考え。表3は今回、児童が学んだ倒置法や比喩、体言止めの技法の一覧である。2年生にとっては初めての経験ではあるが、正確な読みにつなげるため、わかりやすいように表現技法を教え、文章の効果や読んだときの印象を味わってもらうことにした。こうした表現技法は児童の表現の豊かさを育むのにも必要であると考え。倒置法は、技法が使われている場合と使われていない普通の文との比較をした。倒置法に関しては、数回繰り返すうちに普通の文に直すときの決まりを見つけることもできていた。このことによって、児童は登場人物の行動や心の変化について読みを深めていったのはもちろん、児童の表現の豊かさを育むことができたと考え。

表3 「スイミー」で使われる倒置法・比喩・体言止め

場面	表現方法（一部例）
二の場面	(比喩) ミサイル <u>みたいに</u> (たとえ) (倒置法) ふつうの文との比較で、どちらが一生懸命泳いでいるイメージかを考えさせた。(ワークシートに書き直してみる)
三の場面	(比喩・体言止め) 海の底にはどんなものがあつたのかを書き抜いた。(作業帳へ)
四の場面	(倒置法) 「見つけた」という部分をもとの文になおしたときの感じ方の違い。 スイミーの教えた作戦について。(～こと)

(2) 「相互交流活動による自分の考えの形成」の検証

授業中に文章検討をしながら学習を進めていき、場面の様子を把握していく段階で、文章の内容と自分の経験とを結びつけて自分の考えや思いをまとめる活動や、授業のまとめにそれぞれの場面の読みに合った音読のめあてを考え、単元の終わりにはスイミーの学習のまとめとして、読み取ったことをもとに自分の好きな場面の音読発表会を行った。

また、文章の内容と自分の経験とを結びつけて自分の考えや思いをまとめるための活動では、あるテーマについて他の児童の経験を聞いたり、自分の体験を話すことで考えがまとまり、スイミーが体験したことが自分のことのように考えられるようになった。

文章の内容と自分の経験とを結びつけて、自分の考えや思いをまとめるための相互交流活動のテーマとして、

一の場面 兄弟たちで暮らしていると、どんな楽しいことがあるのだろうか。



写真3 ペア学習

二の場面 独りぼっちのスイミーと同じ体験はあるのか。(そのときはどう感じたのか。)

三の場面 スイミーが元気を取り戻した理由を考える。

(独りぼっちの時はどうやって元気を出すのか)

四の場面 今までの経験の中で、考えに考えたことを思い出す。お家の人を説得するときなど。

(「いろいろ」「うんと」どっちが力が入る? いっぱい考えているのはどちらだろう)

五の場面 いつでも泳げるようになった魚たちの喜びを話し合おう。

という内容で話し合わせた。

特に一の場面の「兄弟たちで暮らしていると、どんな楽しいことがあるのだろうか」に関しては、「けんかもするけど一緒に遊んだりして楽しいよ」「家族だから安心するよ」や三の場面「独りぼっちの時はどうやって元気を出すのか」では、「ご飯をいっぱい食べたりするのもいいけど、テレビなんかで楽しいものを見ると元気になるね」「楽しかったことを考えたり、お友だちと楽しく遊ぶことを考えるのがいいんじゃない」などの意見が出た。このような相互交流活動を第2時から第8時までの授業の中で行っていくうちに、スイミーの行動や心の変化を読み取り、自分の行動や心の変化のように感じ取ることができてきた。

また、授業のまとめにはそれぞれの場面の読みに合った音読のしかたをグループで考えた。音読のめあてを考えるとすることは叙述に即して読み取っているかを確認することにもなり、表4のように、音読のめあてをグループで考えることにより、児童の考えの形成を促した。

文章検討の後に、グループで音読練習をすることによって、場面ごとの読みの視点がはっきりとしてきた。音読の工夫を提案する児童も出てきたことで相互交流活動が活発になった。特に三の場面では、2グループの発表

表4 相互交流活動後のグループ音読のめあて

一の場面	元気よく 優しく 楽しく (穏やかな海)
二の場面	早く こわく お化けみたいに (?) (まぐろの速さ・怖さを表現)
三の場面	始めは小さく、 <u>だんだん大きく</u> 声を合わせて (元気になっていく様子)
四の場面	「見つけた!」と元気よく (やっと見つけた仲間) 一生懸命に (説得と考えるところ) 魚たちはおびえたように (まぐろがまた来ないか心配)
五の場面	自由に泳げてうれしい やったあ! (開放感のある喜び)

表により、他のグループの活動内容がより叙述に即して音読をしようという方向に変化した。

単元のまとめとして行った音読発表会では、事前にワークシートへ自分の好きな場面、その理由と場面の様子がわかるような音読の工夫を書き、ペア学習で音読発表会練習をした。音読発表会のためのワークシートには、下線のような叙述に即した読みや場面の様子が想像できるような音読の工夫が書かれていた。

一の場面

- ・みんなが楽しそうだから。(元気よく読む)
- ・小さな魚の兄弟たちが楽しく暮らしているから。
(楽しい声にしていくように読みたい)

二の場面

- ・まぐろがおなかをすかせて、すごい速さでミサイルみたいにつつこんできて、小さな赤い魚たちを1匹き残らず飲み込んだから。(スイミーはしょんぼりしたみたいに読む)
- ・まぐろが赤い魚を飲み込んだところが(スイミーが)さびしそう。(さびしそうな声で読む)

三の場面

- ・海の生きものをたくさん見て、だんだんスイミーが元気になるっていくから。
(最初は声を小さく、少しずつ元気になるように読む)
- ・おもしろい魚やすばらしい魚が出てくるから。好きなものはうなぎ。長くてきれいだから。
(最初は声を小さくして、少しずつ元気になるのがわかるように読む)
- ・スイミーが元気になると思ったら、私ももつと元気になるから。(元気いっぱい読む)



写真4 相互交流活動



写真5 音読発表会練習

四の場面

- ・スイミーが友だちを見つけたから。だけどその友だちは岩かげから出てこなかったの、スイミーは考えて、いいことが浮かんできた。みんなで泳ぐ練習をした。(一生懸命呼びかける)

五の場面

- ・可愛い魚たちを追い出したから。(最初はふつうの声で読んで、その後の「あさのつめたい水の中を」を小さな声で読む。「ひるのかがやく光の中を」は元気よく読む。)
- ・赤い魚たちと赤い大きな魚を作るから。(だんだん大きな声で読む)

これらの表現から、児童が叙述に即して読み取り、自分の考えをまとめていったことが伺える。初発の感想では五の場面が好きな児童が圧倒的に多かったが、学習を続けていくうちに一・三・四の場面が好きな児童も17名と増えてきた。これは、授業を進めるうちに児童の読みが深まってきたことでそれぞれの読みが多様化したのではないかと考える。

一の場面はスイミーたちの穏やかな暮らしや楽しそうな様子に共感し、三の場面ではおもしろいものやすばらしいものが登場するファンタジー性や独りぼっちのスイミーに対する共感が増えたのではないかと考えられる。「スイミーが元気になると私も元気になる」「長くてきれいなうなぎが好き」など共感というより、スイミーに元気をもらったり、物語に入り込んでいる児童もいた。また、四の場面は新しい仲間を見つけて喜び、何とか一緒に泳ぎたい気持ちに共感したのだろう。児童は叙述に即して読み取ることで考えや思いを豊かにし、それぞれのスイミーへの思いを感想としてワークシートに書くことができていた。

また、自分の意見をきちんと持ち、好きな理由を相手に伝えられるようにワークシートには読みの工夫も書かれていた。好きな場面を工夫して音読しようとする姿勢も見られた。ペアでワークシートに書かれた文章の確認をし、音読練習も一緒に行うなどペアでの活動に重点を置いた。

いずれにしても、場面の様子をしっかりととらえることができるようになり、登場人物の行動や心の変化を表す言葉をつかんだ上で、「この場面は、このように読もう」という自分の意見をもつことができていた。

授業の最後に音読のめあてをグループで話し合わせ、叙述に沿った音読のしかたを考えている児童の様子を観察すると、リーダーの司会で話し合いが進められ音読練習もスムーズに行っていたグループや、リーダー以外が主導権を握って話し合いを進めたグループ、または自分の意見を言うだけのグループなどがあり、グループの作り方にも配慮が必要であり、教師の手だてやグループ活動の手引き等が必要であると感じた。

(3) 「感想の変容による多様な読みの気づき」の検証

感想の変容については、初発の感想と音読発表会後の感想、単元終了後の変化で比較した。

検証授業に入った1時間目の初発の感想では、五の場面が好きな児童が21名という結果となった。その理由として「まぐろを追い出す爽快感」に共感する考えが多かった。

ほかの意見として、2名の児童が「大きなまぐろ(魚)はどこへ行っただろう。」という追い出されたまぐろを心配する意見に対し、「そんな考えをする○○さんはすごい」といったグループ内での驚きの声や「スイミーは大きな魚のふりをして泳ごうっていったけど、私にはそんな考えはできない」とスイミーの賢さに感心するといった意見が見られた。

初発の感想の交流では、自分の考えが他の友だちの意見に左右されることは少ないと思われる。また、それぞれの読みもスイミーの行動や心の変化までは読み取ってないことから、まだ浅いことが多かった。それでも、相互交流活動をすることで自分の考えと比べたり、他の友だちの意見を知るだけでも多様な考えに気づくことができるので、初発の感想の交流は必要だと感じた。数名の児童は、最初から読み取りが深かったが、学級全体での発表はもちろん、グループ内での発表にも尻込みしていた。感想の交流の前に、「同じ物語文でもそれぞれの読み方、感じ方が違うので、どの発表もすごいなと思って聞いてあげてね」という声かけを行い、安心して発表できるようにしたことでグループ内では全員が支持的な雰囲気の中で発表ができていた。

検証授業の最後に行った音読発表会の感想では、「いろいろな考えがあって、読み方も工夫していた」「読み方の工夫がおもしろい」「悲しそうに読めていた」「すごく、いい考えがあった」「声を変えて読んでいた」「本当に海の中に入っているように読んでいた」などのように、音読の工夫が記述されていたが、全体的にその場面の内容に沿った読み方がされていることを認識できていた。

また、「同じ四の場面でも呼びかけたり、喜んだり、優しく読んだりと違う考えだからすごい」

「グループのみんなの考えが違って」「同じ考えや違う考えがあった」などの意見があることから、他の児童の考えを聞き、自分の考えと比べ、他者の考えは違うという読みの違いや多様な読みに気づいた児童も7名ほどいた。

ほとんどの児童が、スイミーの学習を終えて登場人物の行動や心の変化などに気づき、読みの内容が深くなったことから、音読発表会でもその場面を思い出しながらかくことができたようである。友だちの音読発表がその場面に合っているかなどを考えながらかくことができていた。初発の感想発表でどの考えも間違いではないことを話していることで、自分の考えと違うものでも認めることができていた。

検証授業の最後に、「スイミーのお勉強で、最初と考えが変わったところがありますか」「スイミーのお勉強でわかったことを書きましょう」というアンケートを取ったところ、

考えが変わったところ

- ・4の場面がおもしろいと思っていたのに、勉強し続けるごとに5の場面が好きになった。なぜかという作戦を成功させてみんなが楽しく暮らせるようになったから。
- ・最初は1の場面が好きだったけど、いっぱい勉強していたら、3の場面が好きになりました。なぜかという、にじ色のゼリーのようなくらげとかがいっぱいあってスイミーが元気になったから。

学習後の変化やわかったこと

- ・場面によって元気よく読んだり、悲しく読んだり、さびしく読んだり、こわく読んだり、うれしく読んだり、楽しく読んだりするんだなと思いました。
- ・スイミーは、からす貝よりも真っ黒で、泳ぐのが早くて賢かったって、スイミーをお勉強して初めて知りました。最初はスイミーのことがわからなかったけど、お勉強をしてわかりました。
- ・スイミーの勉強でわかったことは、楽しかったのにだんだん食べられたりして、だんだん元気をなくしたけど、だんだん元気を取り戻すのがわかったなと思いました。
- ・元気に読んだり、小さく読んだりすると変わることがわかった。
- ・海の中にこういう生きものがいるとは思いませんでした。みんなの絵を見て、とてもすごいと思いました。1番すごいと思ったのは、にじ色のゼリーのようなくらげです。最初の時より、驚きが強くなりました。

という意見が得られた。これは、それぞれの児童が場面での音読のしかたが違うことに気づき、スイミーのあらすじをきちんと理解し、教材文の読み取り方が理解できてきたことで、場面を追うごとに一人読みも文章検討も相互交流活動もスムーズに行われるようになったと考える。

学習を終えて、児童が自分の意見にきちんと理由を述べるできるようになった。それは「何となく」という読み取り方ではなく、下線のように叙述をもとに根拠をもち、その理由を相手に伝えようと努力していることの表れであると思われる。

アンケートの「学習後の変化やわかったこと」では、ほとんどの児童が場面の移り変わりや叙述に即した内容に触れていたことで、児童の多様な読みの気づきを感じることができた。

(4) 検証授業前後のアンケートについて

図1では、「クラスのお友だちの発表を聞くのは好きですか」という質問に対し、検証授業前は全員が「好き」もしくは「まあまあ好き」であったが、検証授業後は、「きらい」という回答はなかったものの「ふつう」や「ちょっときらい」という回答が4名出てきた。これは、今まで友だちの発表を聞いても、それに対して感想などを言うような授業を行っていないことで、「聞き流す」状態であったことが伺える。

検証授業では、自分の考えだけではなく相手の意見に対しても好意的に受け止め、それに感想をもったり共感することを求めたため、多少はプレッシャーになってしまい、こういう結果が出たのではないかと推察する。

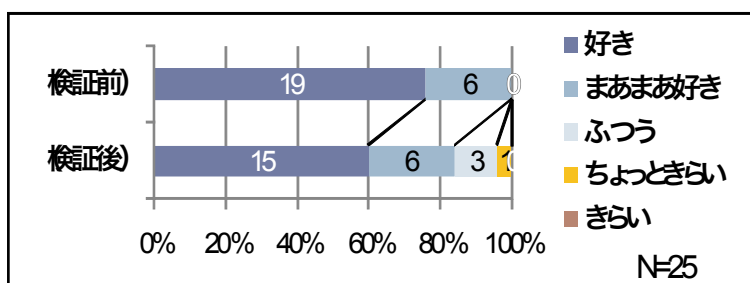


図1 クラスのお友だちの発表を聞くのは好きですか。

しかし、今回の検証授業後の感想では、相手に自分の意見をきちんと伝えるように努力したことや友だちの発表をしっかりと聞くことを意識するようになったという意見があり、「自分の考えや思いを伝えられる。友だちの意見をしっかりと聞く」という点では良かったのではないかと考える。

図2のように「おとなりの席の人やグループでのお勉強は好きですか」の質問に対し、検証授業前は「ちょっときらい」「きらい」が4名いたが、検証授業後は「好き」と答えた児童は減ったものの、ほとんどの児童がペアやグループの活動が楽しかったと感想を述べており、全員が肯定的にとらえるようになった。このことから、国語科での相互交流活動（ペア学習・グループ学習）は有効であると考え。ただ、肯定的にとらえるようにはなったが、「好き」から変化した児童については、ペア学習やグループ学習の楽しさについてもう一度手だてを行わなければならないと感じている。

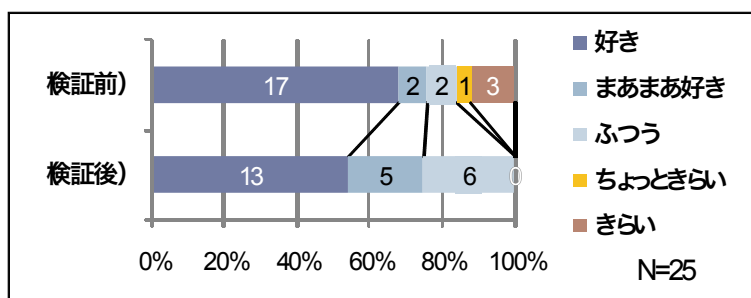


図2 おとなりの席の人やグループでのお勉強は好きですか。

また、図3では検証授業前は友だちと物語について話したことがあるかとの質問に対し、あまり話したことがない児童が多かったが、検証授業後は21名の児童が物語について友だちと多少なりとも話していると答えた。検証授業後にも物語について意見を交わす児童が増えたということは、物語について自分の考えや思いを伝え合うことができるようになってきたことの表れだと考える。この相互交流活動を授業で取り入れていくことによって、児童はこれからも自分の考えや思いを積極的に伝えようとしていくことができるだろうと考える。

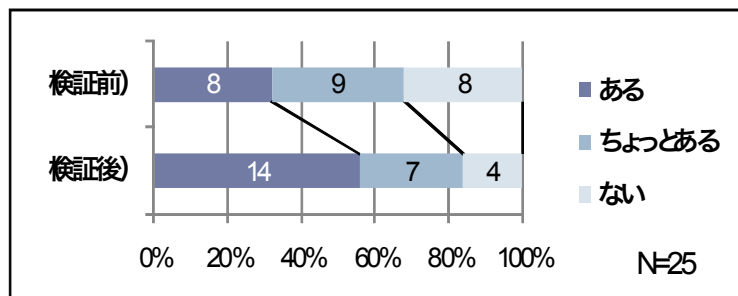


図3 クラスのお友だちと物語について話したことはありますか。

IV まとめと今後の課題

本研究では「自分の考えや思いを伝え合う児童の育成」をテーマに物語教材の単元で文章検討を行い、読み取ったことや考えたことを相互交流活動で深める授業研究を進めてきた。そのまとめと課題を以下に述べる。

1 まとめ

- (1) 文章検討を行うことで、児童は倒置法などの文章表現について学習し、物語教材を叙述に即して読み取ることができるようになり、文章に忠実に読む大切さが理解できた。
- (2) 相互交流活動により、読みの多様性を児童自身が感じたことによって「どの意見もすばらしい」という支持的風土が生まれ、発表に消極的だった児童もグループの中では自分の考えや思いを伝えるようになってきた。

2 課題

- (1) グループでの話し合い活動において、自分の意見を言うだけのグループがあり、教師の手だてやグループの作り方にも配慮が必要である。
- (2) 小学校低学年であることから、ワークシートに書く速さの差が大きいので、ワークシートの内容の工夫をしなければならないと感じた。書けなかった児童への配慮も必要である。

〈主な参考文献〉

新しい国語教育を創造する会 2008 『小学校新学習指導要領の展開 国語編』 明治図書
 村松・花田・若林編 2000 『国語科で育てる相互交流能力』 明治図書
 吉永幸司 1992 『気持ち発問から文章検討発問へ』 明治図書