

# 文学教材での音読を中心とした授業実践の一考察

～「2Cおはなしのくに グッとくるところを見つけて音読しよう『お手紙』」～

湯浅 明菜

子どもたちが自主的、自発的に学習に向かうためには、学習意欲を持続させることが不可欠である。そのため、子どもが「早くこの話が読みたい」「書きたい」「やりたい」と思えるような学習活動でなくてはならない。そのような意欲を芽生えさせるためには、導入段階、あるいは、導入前からの取り組みや土台作りが重要である。本研究では、読み物教材の学習において、多読と音読を核として展開した。また、年間を通して、音読を核として取り組んだ。子どもにとって魅力ある活動により主体的に学ぼうとする姿を引き出したい。さらに、子ども自身が目指すゴールに向かっていくことによって、身に付けさせたい力がつくような学習にしたい。

キーワード：単元学習、目標の二重構造、小学校低学年、音読、アーノルド＝ローベル

## 1. 研究目的

本研究は、国語科における主体的、協働的に取り組む子どもたちの姿に向け、単元学習の理念を生かそうとするものである。

「単元学習」は、大村はまが提唱した理念である。大村は、中学校の生徒が国語科において主体的に学ぶための単元づくりを、数多く残している。単元学習は、学習者の主体性を重んじ、課題解決型の単元づくりをするものである。

本研究は、単元学習の理念に基づくことで、本校研究テーマ「問い続け、学び続ける子どもたち」の姿を実現できるのではないかとという仮説の下、授業実践を行ったものである。2015年度本校2年生における「2Cおはなしのくに グッとくるところを見つけて音読しよう『お手紙』」の実践から考察する。

## 2. 研究方法

学校提案「問い続け、学び続ける子どもたち」に迫るためには、学習意欲を持続させることが重要である。そのため、国語科においては、子どもが「早くこのお話が読みたい」「やりたい」と思えるような学習活動でなくてはならない。

そのような意欲を芽生えさせるためには、導入段階、あるいは、導入前からの取り組みや土台作りが大切である。「登場人物はどんなことをしたのかな」「声に出して読みたい」「書くのが楽しい」「もっといろんな本が読みたい」「友だちと一緒に話し合ってみよう」といった姿が見られるような学習展開を設定する。

### 2. 1. 目標の二重構造化

単元学習においては、目標が二重構造化される。(図1) 目標の二重構造化とは、子ども自身が描いているゴール(子どものめあて)を目指していく中で、指導

者側のねらいである力が育成されるようにするという考え方である。

本実践においての子どもから見た単元のゴール(めあて)は、「2Cおはなしのくにで、かえるくん・がまくんシリーズを音読すること」である。子どもは「お手紙」以外のシリーズ19作品を音読するというゴールを思い描きながら、「お手紙」を読む。指導者としては、「お手紙」を読む、つまり、登場人物の様子から気持ち想像する力をつけるといったねらいのために、シリーズ作品を読むというゴールをもたせているのである。

### 2. 2. 多読への誘い

#### 2. 2. 1. 担任による読み聞かせ

一回数分ずつ、できるだけ毎日、担任による読み聞かせを行った。朝の会が終わり、私が前に立つと、子どもたちの「今日も読んでくれるかな」という期待のまなざしを感じる。子どもたちも私も楽しみにしている時間である。

子どもたちが好きそうな本、私が好きな本、そのときの学習との関連本などを読んだ。子どもからリクエストされた本を読むこともあった。

1学期後半からは、絵本だけではなく幼年童話も読んだ。(「いやいやえん」(中川李枝子作、大村百合子絵/福音館書店)、「あらしのよるに」シリーズ1～6巻(きむらゆういち作・あべ弘士絵/講談社)、「とうさんのまほう『えいっ』」(三木卓作、新野めぐみ絵/講談社)など)「続きが気になる」と言って、次の読み聞かせを楽しみに待つ子や、中には読み聞かせを待たずに自ら本を手にとって読む子もみられた。

#### 2. 2. 2. 教師と子どもで作る学級文庫

できる限り多くの本が、教室にあるようにした。学校の図書室や公共図書館から借りるなどして、学習していることに関連した本を集め、教室に置く。全校で朝実施している読書タイムや、休憩時間になると、進

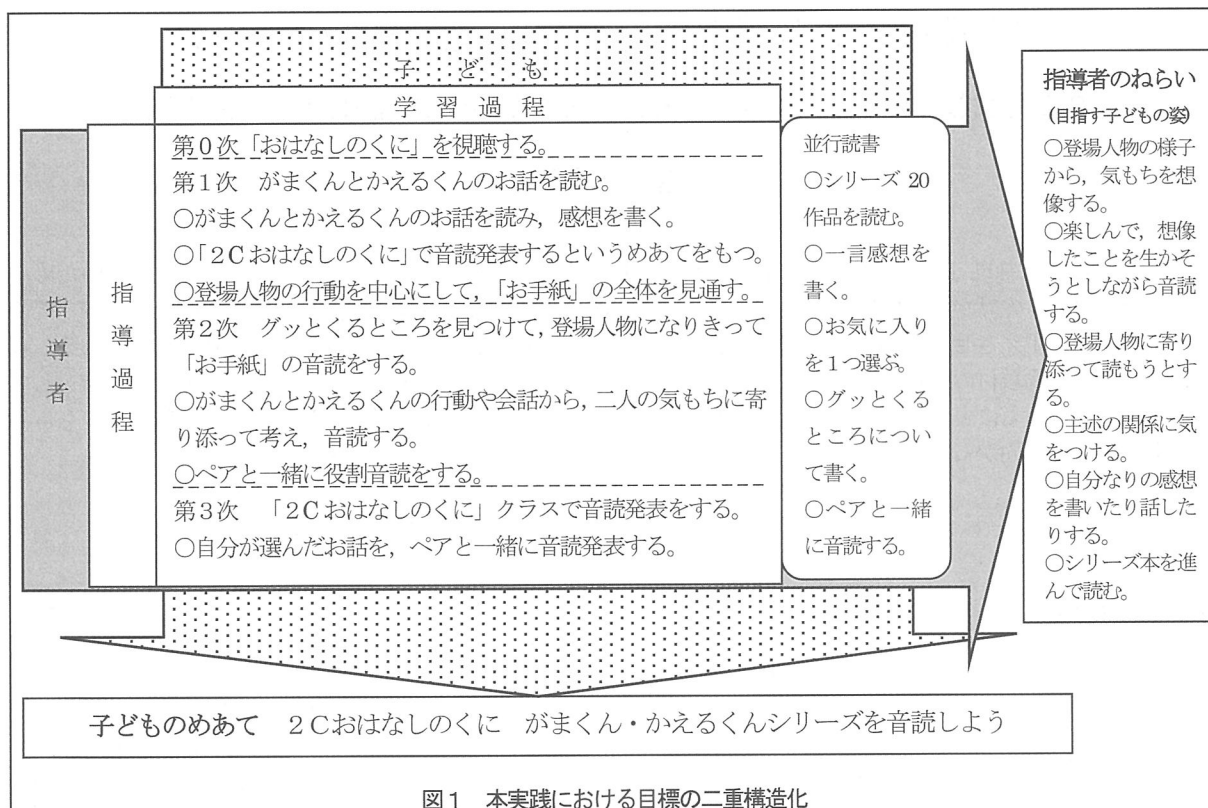


図1 本実践における目標の二重構造化

んで本を手取る姿が見られる。ちょっとした時間に本に手が届く環境が、読書経験を増やす支援となる。

本単元においては、がまくん・かえるくんのシリーズ本を、図書室、学級文庫、私の持っている本を合わせ、人数分用意することができた。また、自分用の本を買ってもらった子もいた。

また、学習に関連する本を紹介して学級に置くようになると、子どもたちも動き出すことがある。学校で百人一首を取り扱った翌日に「家に百人一首の本があったから、みんなも読んでみてください」と、家庭から本を持ち込み、学級文庫に置く子が現れた。すると、模倣により学ぶ低学年の特徴通り、次々と本が増えた。

保護者による読み聞かせボランティア LaLaLu さんも、読み聞かせしてくれた本を一定期間貸し出してくれることもある。身近な人が読んだり紹介したりした本への、子どもたちの興味関心は高い。

### 2. 3. 年間を通しためあての設定

本学級では、国語科、とくに物語教材の授業では音読を核として学習をしている。子どもたちの中にも、音読名人になることを、国語の大きなめあてとして位置づけられている。

授業では、音読をしながら確かめたり、確かめたことを音読したりして、何度も音読する機会をもつ。また、春には学校放送で「ふきのとう」(工藤直子 作)を読んだり、がまくん・かえるくんシリーズのお話をクラスで音読発表したりと、音読による表現活動を繰り返し経験した。

「2Cおはなしのくに グッとくるところを見つ

て音読しよう『お手紙』の実践では、単元に入るのに先立って、NHK for School のサイト内にある「おはなしのくに」の動画コンテンツで、「手ぶくろを買いに」を視聴した。視聴後、子どもたちは、読み手が一人で、何役もこなしていたこと、動きをつけていたこと、こわいときにはこわい声を出すなどの読み方の工夫、表情豊かであったことに気がついた。「プロはすごい」と感嘆の声もあがった。

本実践までは一人で音読する経験を積んだ子どもたちが、ペアでの役割音読に取り組み、誰かと一緒に読む楽しさも味わえるようにした。教科書教材「お手紙」をペアで役割音読しながら、登場人物に寄り添って読み進めた。

さらに、「お手紙」のシリーズ作品を読み進め、「2Cおはなしのくに」で音読発表したい話を選んだ。シリーズ作品の並行読書により比べて読んだり、登場



図2 ペアで役割音読をする

人物の特徴をつかんだり、様々な話がある楽しさを味わえたりすることをねらいとした。

## 2. 4. 「上手な」音読で学習意欲を喚起

音読は、国語力を支えるのに大切な力である。音読することで理解できるし、理解したことを音読により表現することで味わい、さらに理解を深めることもある。

授業の中でも出来る限り音読する時間を多く設ける。また、音読をしたときには、必ず教師から評価の言葉かけをする。子ども同士で感想を述べ合うこともある。

本学級の子どもたちが、友だちの音読をきいて「上手」と誉めるときには、主に次のような特徴がある。

- ①すらすら読める。②語のまとまりをとらえている。③抑揚がついている。④間をとっている。⑤会話文で声が変わる。⑥強調している言葉がある。

低学年の子どもたちには、これらの特徴はすべて「上手」といった言葉で表現される。しかし、前述のような特徴が子どもたちの音読に表れていたときには、「間」や「会話文」などの用語とともに評価してきた。

それは、決して、音読の技術を伸ばすことが、指導の重点目標であるからではない。子どもたちの「音読が上手になりたい」という意欲喚起を促すための手立ての一つである。



図3 友だちの音読をみんなで聞く

## 2. 4. 「2Cおはなしのくにをひらこう」

NHKの教育テレビ番組「おはなしのくに」では、昔話や童話が、一人の語り手によって朗読される。語り手が主人公に扮し、時折動作を交えたり、アニメーションが流れたりする中で朗読する。

「2Cおはなしのくに」は、各自が好きな話を選び、学級で音読発表をする。自分のがまくんとかえるくんのどちらのせりふを言いたいかを選び、もう片方のせりふをペアの子に読んでもらう。それまでは、1人で音読をしてきた。ペアの子にきいてもらうことはあったが、役割分担をして1つの物語を読むのは、初めてである。

1作品ごとに読書の記録をつけるようにした。それまでにも、タイトル、作者名、3段階でのお気に入り度を「読書ちよきんつうちょう」に記入した。本単元

での読書記録では、お気に入り度、読んだ後どんな気持ちになるか、一言感想を書いた。音読発表の際には、グッとくるところはどこなのかを話す。読書記録は、そのときの材料にもなる。

そのようにして、読書タイムなど授業外でも意識づけして本を読ませることで、読解力を身に付けていく。さらに、教室掲示として、シリーズ作品の題名一覧表を掲示し、一番のお気に入りのところに自分の名前のマグネットを貼るようにした。マグネットはいつでも自由に動かすことができ、自分のお気に入りを探すことを意識しながら作品を読み進めることを促した。

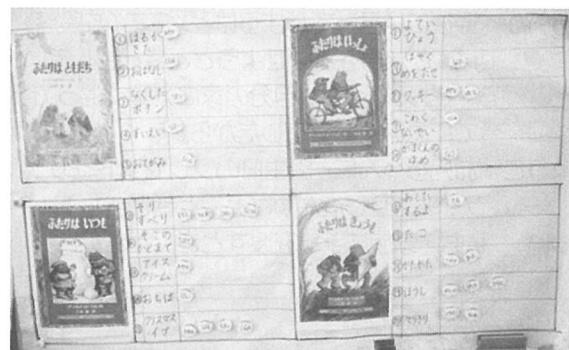


図4 作品一覧表の掲示

## 3. 授業の実際

### 第6時 グッとくる文を見つけて、かえるくんになって音読しよう。⑤～⑦ 授業記録より

本単元の学習に入る際、子どもたちは「2Cおはなしのくに」では、優しいところは優しく、悲しいところは悲しく音読したいと話していた。自分の音読で、聴き手にも「優しい」「悲しい」といった思いが伝わると、聴く人の心にグッとくるような音読になるんだと言って、「グッとくる」という言葉を提示した。心にグッとくるときとして、子どもからは、「あつ」と思うとき、心が温かくなるときも挙げられた。そのようなところを見つけながら「お手紙」を読むことを課題として設定した。

以下は、本実践第6時の授業記録である。⑤～⑦段落で、かえるくんは手紙を書き、かたつむりくんに届けてくれるよう頼む。かえるくんが自分で手紙を渡さず、かたつむりくんに頼んだのはどうしてかという話し合いでの場面である。

|    |  |
|----|--|
| はる | かたつむりくんに渡したのは、自分じゃなくて違う人が渡す方が、がまくんはうれしいだろうなって、かえるくんは思ったから。 |
| なつ | 手紙をもらったとき、だれが書いたんだろうとときどきするから。                             |
| T  | その方がときどきするんだ。かえるくんも、その方がときどきするのかな。                         |
| C  | (する)(しない)  |
| T  | かえるくん、ときどき感はあるのかな。   |
| あき | 早く喜ばせてあげたいからときどきすると  |

思う。

ひろ ⑤段落で、家に帰って、ペンを持って、ふうとうに「がまがえるくんへ」って書いて、手紙を書いて、どきどきどきした。

T ああ、ここね。(板書の本文で⑤段落を示す)どきどきどきどきするんだ。(ハートマークが上がるように板書する)

としき かえるくんがどきどきするのはおかしい。だって、結局、手紙を書いたって言うじゃない。

T おはなしの最後のところだね。

あいか 最後には言うてしまうけど、ここ(⑤段落)では、がま君を喜ばせようとどきどきしている。(かえるくんは自分の家に)早く帰ってきて、急いでいる感じだから。

ようこ お兄ちゃんに、誕生日のプレゼントをサプライズで渡したんやけど、どきどきした。

ゆい 私も、家族に手紙を渡すとき、どきどきした。

#### 4. 授業の考察

最終、多くの子が、かえるくんにどきどき感があると言う方に傾く中、としきだけは、最後まで納得のいかない様子であった。話し合い後に書いたグッとくるところには、かたつむりくんのセリフ「まかせてくれよ。」を選び、「なぜかというやさしいからグッときました。やってあげるっていうかんじで読みたいです。」と記している。また、「かえるくんがお手紙をかいてやさしいからぼくは、このところが心にのこりました。」とも書いていた。としきは、自分の考えをしっかりと持ち、それを素直に話すことのできる子である。常に本文にかえりながら、自分の考えを確かめようとしていた姿は、問い続けている姿と言えるであろう。

上記の部分の話し合いは白熱した。しかし、授業後半には、「とび出していきました」という部分で、かえるのように跳びはねながら走る様子を実際にやって見せる子がいた。そのため、授業の終末、グッとくる文として、「とび出していきました」を選ぶ子が多くなった。その理由には、急いでいる感じがするからと書か



図5 実際に演じながら登場人物について話す

れており、急いでいるのはがまくんを喜ばせたいからと考えるに至っていない子もいた。

要因としては、動作を伴う活動が強く印象に残ったことと、「急いでいるのはがまくんを喜ばせたいから」という話し合いに至らなかったことが挙げられる。また、「グッとくるところを選ぶ」という課題が子どもたちの間であいまいなままであったことにも起因する。

#### 5. 成果と課題

本単元のめあて「2Cおはなしのくにをひらく」は、子どもたちにとって、「やってみたい」「がんばりたい」と意欲づけるには適切であった。それは、年間を通しためあてをもっていることも大きな要因であった。単元のはじめに見通しをもつこと、子どもと教材との距離を縮めることなど、導入の工夫はおろそかにできないことである。

音読を核として一年間取り組むことで、本学級の子どもたちには、「国語といえば音読」という意識が定着している。そして、子どもたちは、どの学習をするときにも「音読が上手になりたい」という思いで臨んでいる。単元に入る以前からの計画により、主体的に学習に向かう素地を築くことが可能となる。

しかし、「グッとくるところ」を見つけるという課題は、抽象的で分かりづらかった。子どもにとって平易な言葉を検討する必要がある。

さらに、授業のめあてが「グッとくる文を見つけて、かえるくんになって音読しよう。」であるにも関わらず、いわゆる読解型の授業となっており、学習課題と活動とのずれが生じている。第2次においても、どの子も音読を通して、物語の世界を楽しみながらねらいに迫ることができる学習展開をしていけるよう検討したい。

本実践では『読む』力を育てるために音読すること』に指導の重点を置いた。今後は、『書く』力を育てるために音読する』学習展開についても研究を進めたい。

#### 参考文献

- 大村はま(1982)「大村はま国語教室1」筑摩書房  
 世羅博昭(2004)「国語科授業構築の原理と方法」野地潤家、倉沢栄吉「朝倉国語教育講座(5)授業と学力評価」朝倉書店  
 日本国語教育学会監修(2010)「豊かな言語活動が開く国語単元学習の創造Ⅲ小学校低学年編」東洋館出版  
 アーノルド=ローベル作・絵、三木卓訳(1972)「ふたりはともだち」、(1972)「ふたりはいつしょ」、(1977)「ふたりはいつも」、(1980)「ふたりはきょうも」文化出版局

#### 参考ウェブサイト

- NHK for School「おはなしのくに」  
[www.nhk.or.jp/kokugo/ohanashi/](http://www.nhk.or.jp/kokugo/ohanashi/)