

主体的に言語活動に取り組む子どもの育成

北川 勝則

文学教材の読解単元を通して、「主体的に言語活動に取り組む」子どもの育成を模索してきた。そのためには、「一人一人に対話力をつける」ことと、「単元を貫く言語活動に工夫を加える」ことが有効であると考えた。検証の結果、「一人一人に対話力をつける」ことに関しては、発言する意欲や技能よりも、友だちの意見を聞き、つないでいく意識の育成が不可欠であることが明確となった。また、「単元を貫く言語活動に工夫を加える」ことに関しては、単に単元を工夫するだけでなく、その単元の課題を子どもたちがいかに切実感をもって取り組めるようにするかという視点で単元を構成していく必要がある。

キーワード：言語活動の充実、主体的な学び、モチモチの木、文学教材

1. 研究目的

現行指導要領では「言語活動の充実」が重要事項の第一に挙げられている。そして、指導要領の教育課程編成の一般方針において言語活動の充実は、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実」に努めるためとされている。このように言語活動の充実は国語科のみならず全ての教育活動に通じるとともに、「主体的に学習に取り組む」態度を育成し、学びをデザインする子どもたちを育てることにつながると考えている。

現在、国語科では「単元を貫く言語活動」が重要なキーワードとなっている。それは、読みの目的を明確にすることと、付けたい力の焦点化により、確かな学力を育成するためである。しかし、「言語活動」ばかりが一人歩きすると、教材の持つ魅力や価値を十分に生かせずに言語活動の表面的な出来映えに目が向いてしまう危険性がある。

研究テーマの「主体的に言語活動に取り組む」とは、子どもたちが、教材となる物語世界の言葉にこだわり、互いの読みを交流しながら新しい考えに深めていくことと定義したい。そのような学びを実現するためにどのような手立てが有効であるのかについて物語文読解指導単元の実践を通して検証していきたい。

2. 研究方法

本研究テーマの「主体的に言語活動に取り組む子ども」を実現するために以下の仮説を設定し、その仮説に沿った単元を設定する。そして、実践を通してその仮説の有効性を検証していく。

2. 1. 子どもが主体的に言語活動に取り

組むための手立ての仮説

子どもが主体的に言語活動に取り組めるようになるためには、以下の2点について留意していく必要があるのではないかと考えた。

2. 1. 1. 一人一人に対話力をつける

主体的な学びを成立させるためには、子どもたち一人一人が対話する力を持っていないと成り立たない。そして、対話により学び合いが成立するためには、以下のようなことが必要ではないかと考えた。

○他者との対話によって自分が高められるという実感

○表現する意欲・技能

○受容的な雰囲気

学校提案でも、「居場所ある学級風土」としてあげられている部分である。この学級風土をつくるためには、一人一人の対話力が十分に育つ必要がある。

そのために、本学級では4月から「みんなでトーク」という取り組みを行ってきた。トークでは、「好きな食べ物」や「好きな動物」など誰もが楽しく気楽に話せる話題で自分の考えを話すようにしてきた。

この取り組みにより、クラス全員が発言をつないでいくという意識をつくってきた。その結果、全体の話し合いで意欲をもって発言できる子が増えてきた。

2. 1. 2. 単元を貫く言語活動に工夫を加える

子どもたちが主体的に言語活動に取り組むためには、子どもたち自身が単元の目的を理解し、課題を解決していく見通しを持てなければならない。そうした点を考慮して単元を設定することにした。

単元名は「みんなで語ろう『モチモチの木』」である。単元名にあるように、本実践単元は「語り」を中心とした単元とした。「語り」を単元のゴ

ールにすることで、作品を具体的にイメージして聞き手に伝える必然性が生まれると考えたからである。また、語り手の視点を中心に話し合い自他の読みの違いを検討することで対話が生まれ、読む力を伸ばすことができると考えたからである。また、各場面を詳しく読んでいく際には、登場人物の心情を直接問う発問をするのではなく、各場面の状況が「豆太の目にどう映ったのか」「豆太には何が聞こえたのか」を中心にイメージさせるようにした。そうすることで、「語り」をする際に自分が登場人物になりきって語るができるからである。

3. 「みんなで語ろう『モチモチの木』」の授業の実際

3. 1. 単元計画

実践単元は以下の通りとした。

第1次 単元全体の見直しをもつ。

- ①語りの動画を見て、単元全体の見直しをもつ。「モチモチの木」の範読を聞き、感想を交流する。
- ②「おくびょう豆太」の場面を読み、作品の語り手の存在と役割について理解する。

第2次 各場面ごとに場面の様子や人物の心情について具体的なイメージをつくる。

- ③「おくびょう豆太」の場面を読み、豆太の臆病な様子を中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。
- ④「やい、木い」の場面を読み、豆太の昼間と夜の様子の違いを中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。
- ⑤「霜月二十日のぼん」の場面を読み、豆太やじさまの言葉や様子から人物の心情を中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。
- ⑥「豆太は見た」前半場面を読み、豆太の必死な言葉や行動の様子を中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。
- ⑦「豆太は見た」後半場面を読み、医者さまや豆太の様子やモチモチの木の情景を中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。
- ⑧「弱虫でも、やさしけりゃ」の場面を読み、じさまの言葉や豆太の様子を中心に具体的なイメージをつくり、話し合う中でより深めていく。

第3次 クラス全員で語りの発表会をする。

- ⑨語りの担当場面を決め、語りの工夫を一人学びする。工夫点をグループで話し合う。
- ⑩語りの工夫を発表し合い、よかったところや修正できる点を相互評価する。

⑪相互評価をもとに、修正点を考える。全体でリハーサルを行う。

⑫語りの発表会をおこなう。単元全体の振り返りを行う。

第1次では、単元全体の見直しをもたせるとともに、「語り」をするために、どのようなことに気をつけたら良いのかといった視点がもてるように計画した。次に、第2次では、場面ごとに具体的なイメージをつくる時間を充分にとるように計画した。そして、第3次では、それまでに学んだことをいかして全員で「語り」をつくり上げるようにした。

3. 2. 学習のおおまかな流れ

◎第1次

まず、最初に語りを行っている映像を児童に見せた。そして、「音読と違うところはどこだろう。」と問いかけ、語りの特徴について考えさせた。

児童からは、

- 動作があった。(身振り手振り)
- 聞き手とアイコンタクトをしている。
- 見る先を変えていた。(まるで見てるように)等の気づきが出された。

次の時間には、「おくびょう豆太」の場面を音読し、ワークシートを使って「語り手」の存在について意識させることを目標とした。冒頭の「まったく、豆太ほどおくびょうなやつはない。」の文を提示し、「これはだれが思っているのだろう。」と問いかけた。ワークシートに自分の考えを書き込ませた後、子どもたちに聞いてみるとほとんどの子が「じさま」であると答えた。

そこで、「語り手」という存在を教え、図式化して文学作品における「語り手」の役割について説明した。そして、「みんなが、この語り手の役割をして『語り』をするので、語り手から見えていることや語り手を通して豆太が見えていることをしっかり読んで、後で語れるようにしよう。」と呼びかけた。

◎第2次

各場面ごとに、場面の様子や登場人物の心情などをくわしく読んでいくところである。第1時では、「豆太には、『わあっ。』というモチモチの声が聞こえている。」という考えについて話し合った。グループでの話し合いの後、全体で課題について話し合った。子どもたちの意見は先ほどと変わり、「聞こえているんじゃないくて、そのように見えてる。」「『わあ。』というのは大きなモチモチの木の枝が手みたいになって豆太に見えるんだ。」といった意見が出された。

第2次第6時は、研究発表会の公開授業であった。この時の授業記録を使い、本実践の子どもたちの学びの様子をふり返っていく。

01 教師…そうしたら、今日は、前半部分について詳しく見ていきます。

(児童音読)

02 教師…太一君、遅れたのによく読めました。誰か一人で読んでくれますか。

(京香音読)

03 教師…今の読み方で、良かったところを教えてください。

04 隆 司…ゆっくりと読めていた。

05 竜一郎…文字を間違えていなかった。

06 里 栄…大きな声で聞こえやすかった。

07 教師…もうないですか。はい、では、今日もこの部分を読んでいきたいと思えます。思った事とか書いていること、どんなことがおこったかなどお話ししてみてください。

(中略)

16 竜一郎…36の豆太は、じさまが苦しんでいる姿が見えている。じさまは苦しんでいると思う。

17 孝 史…(苦しんで見えるってこと?) (ちょっと似てる。)

18 孝 史…36でまくら元でじさまが苦しんでいるのが見えている。

19 教師…見えているのね。

20 裕 介…(発言するが、声がよく聞こえない。)

21 教師…ちょっとごめんね。ちょっと声をあげてくれる。

22 裕 介…くまだと思ったのはじさまだった。

23 教師…どうですか。さあ、そうしたらですね。みんなで考えていきたいと思えます。31文から36文まで、みんなで読みましょう。

(全員で音読)

24 教師…今、もう一回読んだんですけど、思った事がありますか。尚子ちゃん、どうぞ。

25 尚 子…31文目の頭の上でくまの声がしたというところで、豆太は「くまのうなり声が聞こえた。」というので、豆太はじさまのうなり声を聞いた。

26 裕 介…(おなじやで。)

(中略)

43 教師…じゃあ、ちょっとこの部分を読んでみようか。

(子どもたちが音読する)

44 教師…もう一回読んでみようか。

(子どもたちが音読する)

45 教師…さあ、どうですか。ここからわかるよってことはないですか。

46 一 郎…34番の文で、じさまはつぶやくように言っていると思う。「まっ、豆太。」というところ。

47 隆 司…「ま、豆太」ってあるから、じさまがとても苦しそうなのが分かります。

48 孝 史…ふつうの言い方やったら、つまらないからそう書いたんだと思う。

49 裕 介…僕のおじいちゃんも、病気でしんどい時とかに「ゆ、裕介。」って言い方をしていたで。

50 佳 子…「いてえ」は痛いということ。めっちゃ痛いって言わんと我慢している。どうして分かるかというところ39段落に「すごく」がついているからです。

51 教師…いいですよ。どんどん出してください。

52 京 香…豆太はじさまの様子を見てすごく心配していると思えます。

53 竜一郎…40段落目。豆太は、今まで世話してもらってたから、じさまに恩返ししたいと思っている。それに、じさまは腹が痛いから、それで死んだらいややから。

54 裕 介…京香ちゃん、尚子ちゃんと一緒に、心配している。

55 教師…くまのうなり声が聞こえるんですね。その時、豆太はどんな気持ちなのでしょう。

56 すみれ…怖い。いつもと違う。

57 孝 史…ここで、じさままだ出てきていないで。

58 教師…孝史君、もう一回言って。

59 孝 史…まだ、うなり声がじさまだと分かっていないで。

(後略)

4. 「モチモチの木」の授業の考察

03番の教師の問いに対して、04番から06番まで「ゆっくりと読めていた。」「文字を間違えていなかった。」「大きな声で聞こえやすかった。」とどのような教材の音読でも共通するような発言が続いている。ここでは、導入の仕方自体が間違いであったと考えている。第2次では、各自がイメージした読みを交流しながら、そのイメージを深めていく学習を目指している。その導入で、友だちの音読の読み方の評価を求めてしまった。これでは、子どもたちの思考の流れが一定していかないだろう。

次に、場面の冒頭でじさまが苦しんでいるとこ

ろをイメージしているところで、16番の発言を受けて、18番で「36でまくら元でじさまが苦しんでいるのが見えている。」と発言している。この発言は、明らかに読み違いである。この発言を受けて、子どもたちの中から「それは、おかしいのでは。」という発言が出されてほしいと考えていた。しかし、この場面では、他の子どもたちはこの発言に対して何の反応も示さなかった。さらに、次の22番の発言は「くまだと思っただのはじさまだった。」と、話が進んだところの記述から18番の発言を受けている。そこで、教師は全員にその場面の音読を指示し、テキストの記述に着目させようとした。本来であれば、18番の発言を取り上げて、全体で検討させたい所である。しかし、子どもたちの主体的な活動を目指すためには、できるだけ教師の介入は避けたいと考えたからである。テキストに戻す支援の後、25番の尚子の発言以降で、その読み間違いは修正されているように見える。また、18番で発言した孝史も、59番の発言で、「まだ、うなり声がじさまだと分かっていないで。」と修正されていることが分かる。したがって、ここでは、「テキストにもどす」という支援が有効であったと考えられる。

本授業全体で考察してみると、発言99のうち半分近くが教師の発言である。これは、子どもたちの発言が繋がっていかないため、教師がつなぐ役割を果たさなければならなかったことを示している。どうして発言が繋がっていかなかったのかについては、2つの原因が考えられる。

まず1つ目は、単元全体の目標と1時間単位の授業が子どもたちにとってつながりが明確ではなかったということである。単元計画では、第2次では、各場面ごとに具体的なイメージを深めていくことを目指していた。これは、第3次の表現に生かしていくためである。単元を計画した教師の中には明確なつながりがあるが、実際に学習していく子どもたちにとっては何のために詳しくイメージしていくのかという切実感がもてなかったのではないかと思う。そのため、教師がテキストに戻す支援を何度も行ったり、補助的な発問を入れなければならなくなり、子どもたちの主体的な言語活動とはならなかった。

次に2つ目は、子どもたちに十分発言をつなぐという学級風土を育てられていなかったということである。4月からの「みんなでトーク」の取り組みにより、授業の中で積極的に発言できる子はたしかに増えてきた。これは、毎日違うテーマで話をしていく取り組みの成果であると思う。しかし、この取り組みは、その日のテーマで自分の意見を発表する形式であり、それぞれの意見の出し

合いであった。友だちの意見を受けて、それにつなげる形での対話を進めていくものではなかった。今回の授業記録を振り返ってみても、友だちの意見を受けて、それにつなげる形で発言している子は少なかった。

5. 成果と課題

本実践で明らかとなったのは、子どもたちの課題意識が重要であるということである。教師が設計した単元計画では、単元を貫く言語活動となっても、それが子どもたちに理解されていなければ、その時間に子どもたちが自分たち自身で解決していく課題が明確とはならない。

対話とは、他者、違う価値観を持った人との価値観のすりあわせである。そう考えると、授業における対話は、子どもたちが課題を解決したいと思ったときに、子どもたち自身が必要を感じて生まれるものであるだろう。国語科の授業であれば、自分の解釈だけでは、どうしても課題が解決できないと感じてはじめて、友だちの解釈に耳を傾け対話を行おうとするということである。

そうしたことから、単元を計画する際には、いかに子どもたちの目線で単元全体が見通せるかを考えなければならない。

また、「一人一人に対話力をつける」ということについては、日頃から他者の考えを生かし、自分の意見を再構成できる姿勢を育てていかなければならないことが明確となった。このことについては、日頃の学級風土作りの取り組みの成果が授業の中に現れてくるということが改めて分かった。

授業の中で対話が成立し、子どもたちが主体的に言語活動に取り組めるようにするためには、どのような要件が必要であるか今後も検討を重ねていきたい。