

# 単元を貫く言語活動の設定の工夫により、 課題意識をもって主体的に読む子を育てる

～「1Cおはなしたんけんたい ぼく・わたしの『くじらぐも』の実践を通して～

湯浅 明菜

自分のことをまず優先しがちな1年生。しかし、そんな子どもたちだからこそ、「楽しそう」「やってみたい」と思えるような課題を設定することで、主体的な学習を進めることができると考え、本テーマでの研究に取り組んだ。そこで、単元を貫く言語活動を設定し、読むことに目的をもたせて、単元への興味や作品を読む動機づけを促進する。さらに、友だちの意見を聴くことに意味をもたせることができるように単元の展開を工夫することで、学びをデザインする子どもたちの姿に迫りたいと考えた。また、同一シリーズなど関連図書の並行読書をすすめる、子どもたちが進んで読書の幅を広げられるように支援する。単元を貫く言語活動の設定の工夫について、「1Cおはなしたんけんたい ぼく・わたしの『くじらぐも』の実践を通して考察する。

キーワード：単元を貫く言語活動、『くじらぐも』、音読、読書活動

## 1. 「本が好き！」な子どもを目指して

小学校に入学してきて、全てのことが楽しみであるという思いをみなぎらせる子どもたち。上学年であれば敬遠されがちな宿題、テストですら「やったあ」と喜ぶ。この時期に、読書することに喜びを感じられるようにしたいと考えて4月をスタートさせた。

「読まされる」のではなく、「読みたい」という主体性をもって読む経験を重ねることが、「本が好き」と言えるようになる1つの道である。そのためには、学習への課題意識をいかに強くもつことができるかが重要であると考え。一年生での実践を通して、子どもたちが主体的に学習に取り組み、進んで本を読もうとする姿を目指して、単元を貫く言語活動の設定を工夫した。

## 2. 「読む」を支援する

### 2. 1. 音読

声に出したり、体を動かしたりするのが大好きな子どもたちである。そんな子どもたちに、国語科だけでなく、様々な場面で声に出す機会を設けた。文字を読めることに喜び、もっと読みたいという思いをふくらませていった。

また、「音読・コミュニケーションカード」を活用している。書名や回数を記録し、姿勢・声の大きさ・「、」「。」でとまっているかななどを3段階で評価する欄と、保護者からのコメント欄を設けたものである。コメント欄には、音読のこと以外にも家庭での子どもの様子を伝えてもらうなど、担任との気軽なやり取りの場としても活用している。

音読については、国語の教科書だけでなく、朝の会で配布する詩など、何を読んでもよいこととしている。中には、家の絵本を音読する子もいる。また、「前に習

った詩が好きだから、今日はこれも読んできた」という話もよく聞く。また、家族に聞いてもらい、誉めてもらうことは、一年生の子どもにとっては大きな励みとなっている。

### 2. 2. 目標を設定する ～音読劇～

一学期、数人の子どもから「お遊戯会はしないの」と尋ねられた。幼稚園、保育園でのお遊戯会のことが話題に上ることもしばしばであった。そこで、『おむすびころりん』の学習では、ナレーター、おじいさん、ねずみ役に分かれて役割音読をして、学級内で音読発表会をすることにした。5、6人のグループで練習したのだが、お互いの音読をきき合い、大変楽しそうであった。『ゆうだち』『おおきなかぶ』では動作を伴った音読劇の形をとり、音読の経験を重ねた。そして、音読をするためにはどんな声で読んだらいいか、本文の表現を読んで考える姿も見られるようになってきた。

音読劇の仕方には、少しずつ変化をもたせた。『おむすびころりん』では、言葉のリズムを楽しみながら、はっきりとした声で相手に聞こえやすいように読むことを大切にして、グループで横一列に並んで読んだ。

『ゆうだち』では、場面ごとに動作を交えながら読むことで、話の流れを確かめるようにした。『おおきなかぶ』では、繰り返しの楽しさや言葉のリズムを味わうことをねらいとして、動作を交えながら、劇をおこなった。

音読劇をするという見通しを持っているので、登場人物の様子などを考えてびつりの読み方をしようとするなど、子どもたちが作品を読む必然性をもたせることができる。

### 2. 3. 読書記録カード“読書貯金通帳”

子どもたちの読書生活の支援の1つとして、個人の読書記録を“どくしょちょきんつうちょう”として残している。冊数、題名、作者名、お気に入り度（3段

階)に分けて書いている。1年生の子どもでも書きやすいように、マスは大きめにし、1枚の用紙に5冊記入するようにしている。「今、〇まい貯金が貯まっているよ」と、読書貯金が増えていくのを楽しんでいる。こうした日々の活動が、子どもたちの読書生活を支えている。

### 3. 1Cおはなしたんけんたい ぼく・わたしの『くじらぐも』

詩や文学作品において題名が肝心であるように、単元学習においても単元名を大切にしたい。子どもたちが「やりたい」と思える学習となりうるか、また、単元でのねらいや活動が表された題名となっているかを重視して考えるようにしている。

本単元では、物語に登場する「1年2組」を、本学級「1年C組」と置き換えられるくらい、子どもたちが作品の世界に入って読んでいきたいと考えた。また、子どもたちが物語に浸る中で出てきた言葉を物語に付け加えて、一人ひとりオリジナルの『くじらぐも』を作ることを言語活動とした。

また、言語活動については、ぼく・わたしの『くじらぐも』づくりを、単元を通しておこなった。自分だったらどんなことをお話ししたいか考えて“おはなしことば”を書きこむことで、作品の世界を楽しみたいと考えた。本文と挿絵を印刷したものを綴じて、そこに“おはなしことば”を書きこんでいき、自分だけのオリジナル『くじらぐも』をつくった。“おはなしことば”とは、本文や挿絵を抛り所としながら自らが考えた言葉であり、物語に出てくる子どもたちがどんなことを話しているかを考えて吹き出しにして書きこんだ。自分だけのオリジナルの『くじらぐも』を作るという目的をもつことで、物語を読んで想像することを楽しみ、また、友だちのおはなし言葉の中に、共感や発見がないか探したり、ぼく・わたしの『くじらぐも』に取り入れたい言葉がないか意識したりすることで、話をきく意味をもたせた。(図1)



図1 ペア(隣の席同士)でおはなし言葉をきき合う。

### 3. 1. 単元を貫く言語活動の設定の工夫

#### 3. 1. 1. 教材との出会い

これまでに研究を進める中で、単元学習を行う際には、2種類の導入があると考えてきた。1つは教材文との出会い、もう1つは言語活動との出会いである。

どちらも、大切にしたいのは、子どもたちの「〇〇したい!」を出発点とすることである。

まずは、教材との出会いである。子どもたちが「この話を読みたい!」と思わずにはいられないような導入の工夫が必要である。そのための方法の1つとして、子どもと教材との距離を縮めることが考えられる。

中川李枝子作品と本学級の子どもたちの出会いは、教科書(光村図書)の扉の詩「はる」である。それ以来、「はる」という言葉をきけば詩の暗唱が自然と始まるし、図書室で中川作品を見つけては喜んで手に取って持ってくる。また、運動会で踊った「ねこバス」や音楽の授業で歌った「さんぽ」も中川さんの作詞であり、どちらも本学級の子どもたちが大好きな曲である。さらに、保護者の図書ボランティアによる読み聞かせでの「ねことらくん」「そらいろのたね」。こうして、中川さんは、子どもたちにとって特別な作家となった。

そして、『くじらぐも』との出会いである。本教材は、教科書への書きおろしの作品であるため、書籍としては目に触れることがない。そこで、『くじらぐも』との出会いのワクワク感をより高めるため、2学期の初めに下巻の教科書を配布せずに、保護者にも連絡をして、学校で保管していた。「あのなかが変わりえこさんが、1年生のために書いた話って、どんなのだろう。早く読みたいな。」と、期待感をもって読み始めた。その思いが学習意欲の動機づけの1つとなった。

#### 3. 1. 2. 単元を貫く言語活動との出会い

言語活動との出会いは、その単元の学習活動に対する動機づけとなるので、重要である。この動機づけがうまくいくかどうかで、子どもたちの課題意識は大きく左右される。本単元では、『くじらぐも』の世界に身を置いて楽しみ、自分たちもくじらぐもと一緒に空を旅しよう、みんなの言葉も入れよう、と課題意識をもてるようにすることで、主体的に読むことができるようにしようと考えた。

教材文を読む前に、中川さんの絵本『おひさまおねがいチンパイ』の読み聞かせをした。この絵本は、おまじないを唱えてミツバチやカエルになったり、バスに乗っておいもほりにでかけたりと、みんなで想像の世界の中で遊ぶ話である。はじめは絵を見ながら楽しんでいた子どもたちであるが、その内に「チンパイ」と唱えて、カエルジャンプをしたり、バスに乗ったつもりで一列に連なったりと、自然とお話の世界へ入り込んでいた。そんな姿をとらえ、お話の世界を探検して読むというのはそのようなことなのだ話し、『くじらぐも』でもそのように読んでいけると楽しいねと、教材文へとつなげた。

初めに『くじらぐも』の範読を聞いたとき、多くの子どもたちは「自分も乗ってみたい」「本当にくじらぐもがいたらいいな」という感想をもった。それらを受けて「みんなでお話の世界に入って楽しもう」と投げかけた。そして、その目標が達成できるように、動

作化や役割読みをしたり、ワークシートにおはなし言葉を書き込んだりして想像をふくらませるようにした。

このようにして、登場人物に同化しておはなし言葉を考えることで、1年生なりに教材文に根拠を求めながら読んでいくようにした。

### 3. 2. 並行読書「なかがわりえこ としょかん」

2学期のある日の朝の会で、私が、夏休みに中川さんの講演を聞きに行ったことを明かすと、子どもたちは「いいなあ」「どんな人だった」と興味津々であった。

『ぐりとぐら』を書いた人でもあると紹介すると、同シリーズを読んだことがある子は20名程いた。他に『いやいやえん』『ももいろのきりん』と、童話を読んだことがあるという子もいた。

図書館でなかがわさんの本をたくさん見つけたので借りてきたと伝えると、「今すぐ読ませて」と、読書ムードが高まった。こうして、教室に“なかがわりえこ としょかん”をオープンし、自由に読めるようにした。また、閲覧できる本の一覧表を配布した。休憩時間には、「なかがわりえこ図書館へ行ってこよう」と言って本を手取るなど、自ら楽しむ姿がみられた。

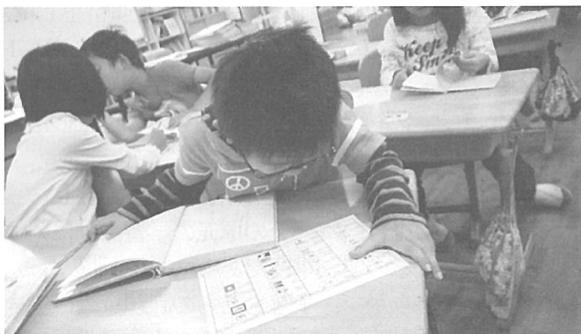


図2 なかがわりえこ作品の一覧表から、今読んでいる作品の関連作品がないか探す。

### 3. 3. 音読劇を発表しよう

『くじらぐも』の音読を存分に楽しみ、自分たちオリジナルの台本づくりもおこなった。また、それまでの学級内での音読劇の経験もあり、単元の途中で、全校集会で音読発表を行うことを提案した。子どもからの反応は、やる気十分であった。学習を通して各自が付け加えたおはなし言葉の中から、とくに加えたいものを選び、学級で1つの台本を作った。大好きな『くじらぐも』に、自分たちのおはなし言葉を加えたオリジナル版を、全校児童の前で発表するという目標ができたことで、より一層音読を楽しみ、進んで練習するようになった。本番を成功できたことで自信を高めたようで、音読を楽しむ子どもがますます増えてきた。

次の作文は、集会での音読劇発表を終えて書いた感想文である。

はるは、自分の感想を書くことや、物語を読んで好きなところを見つけるといった活動に苦手意識をもっている子であった。しかし、『くじらぐも』の学習では、おはなし言葉を書き始めた段階から自ら鉛筆をもって

書き始め、いくつもの言葉を楽しげに書く姿が見られた。音読する姿もいきいきとしており、想像しながら楽しんで読むことができていた。

ぼくわたしのくじらぐもをつくれたとき  
 ぼくは、なるべくくじらぐものおはなしことばを、おおくかこうとおもいました。かいてみたらおおくかけました。おおくかけてうれしかったです。だんだんわかってきて十こいじょうかけました。たのしかったです。  
 くじらぐものれんしゅうとほんばん。ほんばんのときは、ちよっときんちようしたけどあとならきんちようしたのがなくなってきたよ。(はる)

しょうこは、「さようならというたら(言ったら)ほんとうにばいばいみたいになるんだな。」という言葉にあるように、想像しながらおはなし言葉を考えることを楽しみ、音読をすることでますます想像の世界を広げ、物語の世界に浸ることができていた。

くじらぐも  
 きょうくじらぐもをしゅうかいでやったよ。一ばんすきなところは天までとどけ、一、二、三のところですよ。しゅうかいがはじまるまえきんちようしたしドキドキもしたよ。くじらぐものことばいれるのをかんがえてぜんぶおはなしことばがすきになつたよ。さようならというたらほんとうにばいばいみたいになるんだな。めちやくちやきんちようもドキドキがしたよ。(しょうこ)



図3 全校児童の前で、おはなし言葉を交えた音読劇の発表。

## 4. 授業の考察

### 4. 1. 第6時「みんなでいっしょにくじらぐもとびのろう」より

くじらぐもとび乗る3場面のおはなし言葉を考えた。2回目と3回目の「天までとどけ、一、二、三」の後におはなし言葉を入れたいという子どもたちの発言がいくつか出たところで、「2回目と3回目の『天までとどけ』は同じじゃないの」と問い返した。すると、一人の子が、すでに出たおはなし言葉を取り上げて説明した。1回目の「天までとどけ」のときの「もっと

たかくとびたいな」というおはなし言葉より、3回目の「天までとどけ」の後の「もっともっとたかくとぼう」というおはなし言葉の方が、2倍とびたいのだと言う。そこで、そんな気持ちで読んでみようと思えば、初めに音読したときにはほぼ同じ読み方だったのが、だんだん強くなるように読み方を変えていた。

このことから、おはなし言葉を考え出した理由を考えることで、本文の音読を工夫することが、この言語活動をいかすことができ、音読への楽しさをふくらませることにつながるのだと感じた。

その後、風にふきとばされてくじらぐもに乗るときのおはなし言葉を考えてから、中庭に出てみんなで輪になって音読をした。のびのびとした声で、体を動かしながら気持ちよさそうに読み、心から楽しんでいるようであった。



図4 外に出て音読を楽しむ。

#### 4. 2. 第7時「くじらぐもといっしょに空のなかをおようごう」より

(4場面を斉読)

教師 この絵のところではおはなし言葉を考えていた人、どんなおはなし言葉か教えてください。

C 気持ちいい。

なお 「すすんでいきました」のところ、ふわふわだな。

あかね ふわふわベッドみたい。

みどり 「うみのほうへ」のところ、うみのほうへ行くよ。

のぼる 眠たくなってきた。

C (あー。)

教師 なぜ眠たくなるの。

そう 気持ちいいとつながった。気持ちいいから眠たくなる。

C ふわふわベッドみたいだから。

のぼるの「眠たくなってきた」の発言に、「あー。」と共感の声があがった。この言葉を取り上げることで、くじらぐもの上のイメージを共有し、くじらぐもに乗っている様子について想像をふくらませたいと考えた。

この後、「気持ちいい」がポイントとなり、どのように音読をしたいかと考える場面で、「みんなは、うたをうたいました。空は、どこまでもどこまでもつづきます。」という文を気持ちよさそうに音読したいという話になり、本文の音読へとつながっていく。

このようにして、他の子の発言に対して「ああ、わかる、わかる。」という感覚を味わうことで、友だちの話を書くことに意味を感じ、自分たちの考えをつなぎ、つむいでいく姿につなげていけるのではないだろうか。

#### 5. 成果と課題

だいまい ようぐると

K. M さく K. M え

きょう あさ おきると ようぐるとのおうちになっていました。ぷりんのはずが ようぐるとになっていました。

おかあさんのかおも ようぐるとになっていました。がっこうも ようぐるとになっていました。

あさきゅうけいに ようせいごっこをしようかとおもっていたら、ふれいらんども ようぐるとになっていました。ようぐるとだから ぴよんぴよんと とびはねることが できました。とてもおもしろいので みんなも よんできました。もちろん あきなせんせいもです。やがて あさきゅうけいがおわりました。じゅぎょうちゅう ようぐるとをたべたり ようぐるとを かきまぜたりしました。

2じかんめのじゅぎょうが おわりました。わたしは そとに あそびにいきました。すると プレイランドがみえません。なんと ようぐるとで みえなくなっていたのです。ようぐるとの とんねるをくぐると、いえに ついていました。わたしは しゅくたいをせず に ねました。

上の文章は、『くじらぐも』の学習を終えてから、一人の女の子が書いてきた作品である。『くじらぐも』の物語と自分の好きなヨーグルトから着想を得て、その子の思い描くファンタジーの世界が伝わってくる。

今回の実践では、ぼく・わたしの『くじらぐも』づくりという言語活動は、一年生の子どもが意欲的に作品を読み、物語の世界に入り込んで楽しむのに有効な手立てであった。しかし、言語活動は、あくまで手立てであって、目的であってはならないと感じた。いくら言語活動が単元を貫いていても、教材研究が不足していると活動はあるが学びが薄い学習に陥ってしまう。

子どもたちの「〇〇したい」に寄り添いながら、教材のもつ力を生かせる学習展開にして課題意識を高め、主体的に読む姿について考察してきた。今後は、思考力、判断力、表現力が身についたかをみとる手立てについて、さらに研究を進めたい。

#### 参考文献

田中実・須貝千里(2001)「文学の力×教材の力小学校編1年」教育出版

水戸部修二(2013)「単元を貫く言語活動のすべてが分かる！小学校国語科授業&評価パーフェクトガイド」明治図書

文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版