

# 物語を楽しんで読む子どもを育てる授業づくり

～主人公にインタビューしながら読むことで深まる対象・自己との対話と

子どもたちから生まれた課題で深まる他者・自己との対話を通して～

静川 郁子

言葉と言葉・文と文のつながりを意識しながら想像を広げ、物語文を楽しんで読む子どもを育てたいと考え、本年度は、2つの手立てを中心に授業を創った。

1つは、主人公にインタビューし、自ら登場人物になって答えるという自問自答の形をとること。また、もう1つは、そのインタビューから出てくる子どもたちの課題を、学級みんなで解決することである。これら2つの手立てにより、対象・他者・自己との対話が深まり、子どもたちが、教材がもつ価値を十分に味わい、物語を楽しんで読む力をつけていくと考え研究を進めた。同時に、上記の2つの手立てが子どもたちに働く時、学びをデザインしている子どもたちの姿があるだろうと仮定し、授業の評価とした。

キーワード：インタビュー、自問自答、『お手紙』、子どもたちから生まれる課題、対象・他者・自己との対話

## 1. 楽しんで読書をする態度を育てる

国語科学習を通して、低学年の子どもたちに楽しんで読書をする態度を育てることは、豊かに生きる人を育てる素地になると考える。また、仲間と共に学ぶことの喜びを知れば、子どもたちは、自分の夢を叶えるため、愛する人を幸福にするため、社会に貢献するために進んで人と関わっていくだろう。

そこで、このような人間育成を目指して、本研究では、国語科教育において以下の2つの手立てをとり授業を創った。

- ①主人公にインタビューしながら物語を読む。
- ②一人一人のインタビューから出てきた課題を学級みんなで解決する。

### 1. 1. 主人公にインタビューしながら読む

主人公の行動や、場面を想像しながら読む手立てとして、インタビューというかたちをとった。

インタビューとは、相手を知るための会話であるのだが、ここでは、このインタビューの相手を、物語の主人公とした。主人公に問いかけ、本文の言葉をもとに、自分で答える。このような読みは、叙述を根拠に考えながらも、自分の経験と結びつけながら読むことを可能にし、読書をより楽しいものにすると考えた。

### 1. 2. 友だちの課題を学級みんなで解決する

子どもたちのインタビューから課題を見出し、その課題をもとに意見を出し合うことで、いっそう言葉と言葉・文と文のつながりを意識しながら読み深めることができると考える。

同じ教室で学ぶ友だちが「どうしてなのかな。」「多分こうだと思うんだけど、自信がないな。」とつぶやけば、それを聞いた子どもたちは、自分の考えや思いを全てぶつけて答えようとする。子どもたちの「伝えたい」という欲求に火がつく。そうして、子どもたちの考えや思いが絡まり合いながら、子どもたちの教材に対する理解と考えが深まっていく。

### 1. 3. 『ふきのとう』『スイミー』の学習から見えてきたこと

子どもたちは、1学期に『ふきのとう』で音読劇をし、『スイミー』の学習では主人公スイミーにインタビューをした。

これら2つの実践で見えてきたことを3つ挙げる。1つ目は、子どもたちは、役になりきって音読劇をしながら、物語の世界を一層楽しむことができていた。

『ふきのとう』で、子どもたちは、言葉の音を楽しみながら読むだけでなく、叙述を根拠に顔の向きを変えて台詞を言ったり、身振り手振りを加えたりしていた。

2つ目は、物語に書かれている事柄の順序や場面の様子を必然的に読むことができたことだ。『スイミー』の学習では、主人公スイミーにインタビューして読み、自分を投影させた主人公が生まれていた。そうして、自分のこだわりをもって、課題に迫る姿が見られた。その中で、前の場面にもどったり、先の場面と繋げたりしながら読む子どもの姿を見ることができた。(前項の国語科教科提案、『スイミー』の学習より、スイミーがだんだん元気を取り戻す場面の授業の記録参照)

また、もう一つ見えてきたことは、すべての子どもたちが、教材の価値に迫ることができるためには、聞

き合う学級づくりが不可欠であることだ。

よりよい聞き手を育てることが、よりよい話し手・表現者を育てることでもあるので、次項でそのために取り組んだことについて触れたい。

## 2. よりよい聞き手を育てる

### 2. 1. インタビューで聞く

特に、朝のニュースコーナーを用いて、安心して話せる学級づくりを目指した。

友だちの発表を聞いて、まだ分からないことがあったり、興味をもったことがあったりした時には、「～って言っていたけど、それは、何ですか。」「その時、どんなに思ったのですか。」と聞き返すと、「話している友だちは、よく聞いてくれているなって、うれしくなるからね。」と伝えて、聞き手を育ててきた。同時に、伝えたいことをまとめて話せた子の話し方も具体的に褒めることで、話し手も育てるようにしている。

子どもたちは、友だちが質問してくれることで、興味をもって聞いてもらったうれしさや、伝えたかったことが、友だちに伝わることの喜びを感じることができている。

### 2. 2. 相互評価を通して

毎日の家庭学習に音読を出している。保護者の方にも協力して頂き、子どもたちの自己評価に繋がる機会にしている。

また、授業の中で音読をした後は、友だちから評価をもらえるようにしている。「〇〇さんが、『まっくら』という言葉、声を高くして読んでいたから、本当に真っ黒なのだなと思いました。」など、友だちの音読を評価できるように取り組んできた。子どもたち同士で、「どの言葉を、どういうふう読んでいたから、よかった。」という具体的な評価ができるようにしてきた。

このような相互評価を取り入れることで、子どもたちは、進んで音読を練習するようになり、家庭でも褒められ、いっそう上手く読めるようになっている。

## 3. 『お手紙』 学びの実際

### 3. 1. 音読劇を通して

(斜字は、学びをデザインする子どもの姿が見られたかの検証)

C27 と C28 による1の場面の音読劇をみんなで鑑賞した後の交流。

C7:「だって、ぼくお手紙もらったことないんだもの。」が小さな声で言っていて、お手紙もらったことがなくて寂しそうだった。

C12: C7が言っていたように、C28さんは、全部小さな声で言っていた。

(C20: いっしょです。)

C9: 小さかったんじゃないかって、ちょっとずつ小さくなっていったのは、なぜですか。

(C28: (首をかしげている))

T1: 確かにちょっとずつ小さくなったと思った人。(子どもたち全員に挙手を促す。同時にC28が考えをまとめる時間を作る。)



写真1: 共通理解を図るために挙手を促している様子

C28: 悲しいことが、かえるくんにもなんか伝わると思ったから。



写真2: C28が、本文にもどりながら友だちの質問に答える様子

C9の質問によって、C28は、自分の表現の工夫を言語化した。C9の聞く力により、C28と子どもたちは、学びをデザインし、C28は、対象と対話し、かつ自己との対話を深められたと捉えられる。

また、T1の発言は、子どもたち全体を同じ土俵にあげると同時に、C28の対象と、そして自己と対話する時間を保障したことは評価できるだろう。

C17とC29による3・4の場面の音読劇をみんなで鑑賞した後の交流。

C23: C29さんに質問で、「君が」のところで、こうやって、すごい速さで立ったのは、どうしてなんですか。

C29: まさか、かえるくんが、お手紙をくれるなんて思わなかったから速くしました。

読み取ったことを動作化したのち、再び言語化することをC23に促されたことによって、C29の対象との対話・自己との対話が進んだ場面である。

### 3. 2. 子どもの「どうして」を生かして

以下は、子どもたちが書いたインタビューの中で、「どうして」「なぜ」を取り上げた授業展開である。

C5「どうして、お手紙はきてないのに、二人は幸せなんだろう。」・・・課題A  
C2「なぜ、最初は不幸せだったのに、幸せに変わったんですか。」・・・課題B

#### 児童のインタビューより

T：C5さんは、どんなこと聞いているの。  
C2：C5さんが言ったのは、どうしてお手紙がまだきてないのに、とても幸せな気持ちでそこに座ってたのか。  
T：C2さんの質問も付け足してもらおうかな。  
C2：なぜ最初は不幸せな気持ちだったのに、幸せな気持ちに変わったのですか。  
T：C2さんの知りたいこと分かったかな。  
C22：不幸せな気持ちだったのに、どうして幸せな気持ちになっているのか。  
T：悩んでいる人。いるよね。では、近くの人と話し合ってみて下さい。  
(課題が難解なため小グループで5分30秒間話し合った)



写真4：近くに座る友だちと話し合う様子

C5・C10：C2さんに答えるんですけど、「君が」って書いてあるところ、ありますよね。ぼくにくるって分かったから、幸せになったんだと思います。  
C22：最初は、手紙を今日も、もらえないなって思っていて、それで最初は不幸せな気持ちだったけど、最後にかえるくんが、手紙を書いてくれて、もらえて分かったから、最後にはうれしくなった。  
C23：私も、似ていて、最初は、今日もくれないって思っていましたよね。でも最後は、かえるくんがお手紙くれたことが分かって、中身も分かって、それで、不幸せな気持ちから、幸せな気持ちに変わったんだと思います。

T：C20さんたちチームお願いします。(グループの話し合いを見取って、発言を促した。)  
C25：私の考えは、かえるくんはお手紙に、がまくんが納得するような言葉を書いていたから、お手紙をもらわなくても、うれしくなった。  
T：もらってないわなあ。まだなあ。(揺さぶる発問)  
C25：もらってなくても、がまくんがお手紙になんて書いたのって聞いているじゃないですか、書いてたのと言って、その中にどっかに、それはまだ分からないけど、うれしい言葉があったんじゃないですか。  
(C：ああん。)  
T：質問ないかな。(C25の発言を聞いた子どもたちの考えの更新を促している。)



図5：グループで話したことを伝える姿

C4：うれしい言葉って、C25さんは、どこだと思うんですか。  
(C：あつ、分かった。)  
C25：分からないけど、親愛とか。  
(C：ああ。) ここまで課題Bについて考えている  
C9：C25さんに質問で、がまくんはお手紙をもらえなくて悲しんでいて、言葉だけ聞いてうれしくなるのは、ちょっとおかしいんじゃないですか。

このC9の質問によって、課題Aに迫っていくことになる。C9は、がまくんの不幸せさに立ち返り読むことができています。

T：C9さんが、聞いているのは何だったかな。言えるかな。  
C18：お手紙をもらってないのに、どうしてうれしくなるのですか。  
T：そうよね。まだ、もらってないよね。  
C25：もらってないけど、ここに書いていた言葉だから。  
C17：最初のC5さんとC10さんに似ているんだけど、もし、みんながディズニーランドに1回も行ったことがなくて、それは、まだ行ってなくても、教えられただけで、自分が行けるとか、自分の心の中でワクワクしますよね。がまくんも、まだもらってないけど、言われただけで、言葉に出せないぐらいうれしくなったから、幸せに変わった。  
C29：わたしも、今日、お母さんにこれから京都の友だちのところに行くって言われて、めっちゃうれしかったから、それと同じ。

(C: あああん。)

C6: C17 さんにお助けて、まだもらってないけど、教えてもらって、いつ来るかなって心の中でドキドキするから、早くきてほしくなるから、心も笑顔になっ



写真6: 仲間に伝えようとする姿



写真7: 質問をした友だちに答えようとする姿

C23: C17 さんに質問っていうか、付け足して、電話とか手紙ってどっちも情報を伝えるものでしょ。でも「お手紙」ってよけいに欲しいな欲しいなと余計になりますよね。

C17: (略) かえるくんもいらいらせずに、4日間待っていた…。(略) (3分間の発表)

T: C17 さんを褒めますね。実は、みんなは、がまくんの気持ちを考えていたのだけど、C17 さんは、かえるくんの気持ちも考えていたの分かったかな。

(C: あーあ。)

T: 「二人とも」だもんね。

## 4. 授業の考察

### 4. 1. 授業者として

子どもたちの理解が、まだ十分でないで見取った時は、再度、子どもの言葉で課題をおさえることができた。しかし、黒板に注目させたい言葉を書き示すなどの方法をとれば、一層はつきりした場面もあった。

また、C17 の発表を最後まで聞き、彼女が本当にみんなに伝えたかったことを、教師が聞き取れたことは、教師が対話の手本を子どもたちに示した姿だと言ってい

いだろう。対話の基礎は、まず聴くことであり、相手が何を言わんとしているのか、耳を傾け、想像を働かせて聞くことである。教師がその手本を見せることができたの

は、聞き合える学級をつくる上で非常に大切なことであ

## 4. 2. 課題と子どもの思考

課題が2つあったことについて、授業後の協議会でも、その是非について協議した。以下は、そこで学んだことである。

仮に、課題Aだけであった場合、C17・C29・C23・C6 のような自分の経験をもって、登場人物の気持ちを読み取ることで終わっていただろう。そもそも、低学年では、「C読むこと」の「自分の考えの形成及び交流に関する指導事項」において、「文章の内容と自分の経験を結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと」とあり、課題Aだけで、十分なのかも知れない。自分の考えを広げたり、深めたりすることは、高学年のねらいであるからだ。

しかしながら、課題Bがあることによって、C5・10・22・23、そしてC25のように、叙述に即しながら、教材の魅力に迫ることができた。

したがって、本研究において、課題が2つになったことは、課題の出し方など、まだまだ検討の余地があるが、評価してもよいだろう。

本研究は、物語文を楽しんで読む子どもを育てる実践に成り得たのではないだろうか。

## 5. 成果と課題

自分が、発見したことを人に伝えたくなる時、子どもの目は輝く。そのような目の輝きを見ることができた時、聞き合う学級をつくることができたのではないかと思う。『ふきのとう』『スイミー』『お手紙』の授業を経るごとに、子どもたちの伝えたい意欲は高まっており、そのような目の輝きを多く見る事ができた。

子どもたちは、登場人物にインタビューをしながら、自己と対話し、聞いてもらえる安心感をもって、自らの考えを伝えてきた。

これからも、安心して声を発することができる対等な人間関係がある学級づくりを心がけながら、授業を創っていきたい。豊かな学びが存在する空間は、対等な人間関係が成立している場である。言い換えれば、互いによさを認め合いながら、共にのびゆく仲間である意識をもった学級でなければ、対話が成立しないと、私は考えている。そんな関係作りを基礎に、学習活動をこれからも組み立てていきたい。

### 参考文献

「豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 III 小学校低学年編」 日本国語教育学会 東洋館出版社  
「小学校国語科学習指導の研究 26 話し合い・聞き合い・学び合い」 石田佐久馬 編 東洋館出版社  
「豊かなことば育ちが心と学力の基礎」

村山 士郎 著 本の泉社  
小学校学習指導要領解説 国語編 文部科学省