

実践報告

1年生における国語科の多領域関連学習 — 「おとうとねずみチロ」の授業を通して—

白井 雄大*

Multi-field Related Learning in Japanese Language for First-year Students:
Based on the Class of "Ototo Nezumi Chiro"

Yudai SHIRAI*

【要約】

本実践は、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」領域を関連した単元学習を行い、その結果を分析し、「読むこと」で身に付いた力が「話すこと・聞くこと」にどのように反映されたかを検討した。結果、方略を用いて物語を読んだこと、クイズ作りという言語活動の設定により、読む力と話し聞く力が向上した。

【キーワード】

領域をつなげた単元構成, 方略, モデルクイズ

1 実践テーマ設定の理由

(表1)は、報告者が考える、第1学年における物語文を読む際の観点を系統別にまとめたものである。●番号は、指導案における方略である。【 】は、それを初めて扱った教材名である。本単元では、これらのうち「★好きなおとところ」について習得を目指している。物語から好きなおとところを見付ける力は、後の主題を掴む学習へとつながっていく。本単元では、特に人物(主人公)に注目して、好きなおとところを探させたい。

表1 第1学年で習得を図る方略

活動用語	表現技法	主題	人物	視点	作品の構造
動作化, 音読, 読み聞かせ, 暗唱, 劇化	⑧ 繰り返し 【おおきなかぶ】 ③ 会話文, 地の文 【とんこととん】	★ 好きなおとところ 【おとうとねずみチロ】 ⑦ 題名, 作者 【かいがら】	⑤ 登場人物, 中心人物, 気持ち, 様子 【かいがら】 ⑥ 会話文, 行動描写 【とんこととん】	④ 語り手の位置 【おおきなかぶ】 ③ 語り手の言葉, 地の文 【とんこととん】	① 時, 場所, 登場人物, 出来事 【とんこととん】 ② 場面, 順序 【おおきなかぶ】

これらの方略は、一度学習しただけでは身に付かない。習得した内容を繰り返し活用していくことで、確かな力として習得できると考える。

本学級の児童は、『とんこととん』や『おおきなかぶ』、『かいがら』の教材を通して、音読劇を言語活動とする学習に取り組んできた。文中の言葉を手掛かりとして、動作化したり、声に表情を付けたりすることで、場面の様子や登場人物の行動を想像してきた。本単元までに児童が習得した方略は(表1)に示す通りである。前単元の『サラダでげんき』の学習では、①②⑧の観点を活用しながら問題解決する姿が見られた。

*佐賀大学教育学部附属小学校

課題は、初発の感想を書いたり、読み聞かせ後に感想を言ったりする際、物語の本筋とは離れた表面的な部分にしか目が向かない児童が多い点である。中学年・高学年と進むにつれて、物語の主題を捉えられるようになるために、現段階で物語の本筋にも目を向けさせたい。

話すこと・聞くことに関しては、『はなしたいな ききたいな』の学習において、夏休みの経験から伝えたい内容を選び、順序を意識して話している。時系列順に話したり、「始め・中・終わり」を意識したりすると、相手によく伝わることに気付くことができた。しかし、日頃の帰りの会で行っているクイズでは、まだ順序を意識して話すことはできていない。

1年生にとって、話を聞けるようになることは、学習の土台作りのためにとっても大切なことである。しかし、教科書の題材をそのまま扱うだけでは、「話すこと・聞くこと」の力を繰り返し活用することは難しい。一度学習して、次は2年生になってから、ではもったいない。習得した力を、他領域でも活用する場を設けることで、さらなる習得を促したい。

児童は、「話すこと・聞くこと」単元で、「始め・中・終わり」に分けて話す伝わりやすいことを学習している。また、前単元「サラダでげんき」では、読み取ったことをクイズ形式で友達に伝える言語活動を行ってきた。本単元も、前単元同様クイズ形式で、「始め・中・終わり」を意識した話型を使っていく。

本単元で用いる話形は、次の通りである。

(始め) 「(本の名前)」から問題です。

(中) (主人公) は、(問題部分)。○か×か。(一番～。二番～。三番～)。
正解は、(○, ×, ～番) です。(×の場合、正答を付け加える)。

(終わり) (好きだと思ったところ)。

2 実践の構想

(1) 学習内容

本単元は、学習指導要領C(1)カ（文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること）と学習指導要領A(1)イ（相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること）を受けて設定した、読むこと領域と話すこと・聞くこと領域をつなげた単元構成である。自分が好きな本について、その好きなところを紹介するという言語活動を設定し、好きなところの見つけ方を『おとうとねずみ チロ』を読むなかで習得させたい。

本教材『おとうとねずみ チロ』は、主人公チロの三人称限定視点で書かれた物語であり、行動や心情が分かりやすく描写されている。既習の方略⑤⑥（表1）を用いることで、主人公の行動や気持ちの変化（不安から喜び）を具体的に想像することができる。主人公の行動や気持ちの変化を想像することができたなら、自然と物語の本筋の中から好きなところを見付けられるだろう。

言語活動の好きな本の発表会では、読むことを通して見付けた好きなところを、順序を意識して話させる。既習の話す力を、再び活用する場を設けることで、日常的に使えるようにさせたい。

(2) 学習活動

第一次では、話すこと・聞くこと領域から単元の導入を図る。あらかじめ授業者が用意した7冊の本を並行読書させておき、その中で好きな本を、クラスの友達に紹介するという言語活動を設定する。授業者が既習教材『かいがら』を用いて4種類のモデルクイズを行い、好きなところにも色々な視点があることに気付かせる。モデルクイズは、児童が自然と物語の本筋に迫れるように、「言葉、会話文、場面、主人公」の視点から好きなところを探しておく。

第二次では、『おとうとねずみ チロ』を読むなかで、話す題材（好きなところ）の見つけ方を学習

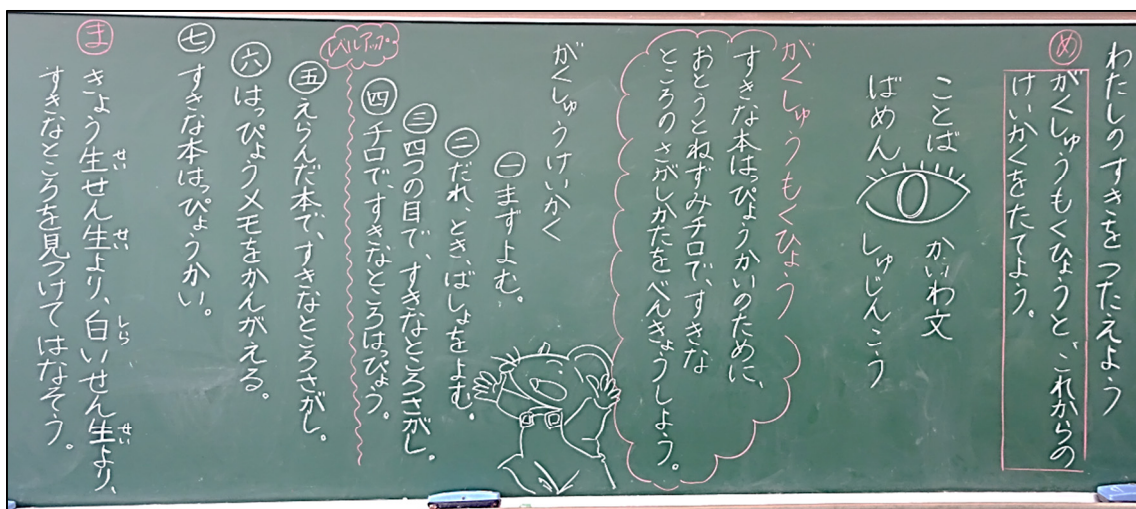
させる。また、方略★(表1)の「いろいろな『好きのところ』をさがすとおもしろい」の習得を目指す。文中の言葉や会話文に着目させ、場面の様子や主人公の行動、気持ちを読み取らせたい。そのために、本文の言葉を入れ替えた文を提示し比較させたり、動作化や心内語を想像させたりする。また、単元を通して言語活動を意識させるために、毎時間の終末で、自分が紹介する本について、授業を通して学習した視点から好きなところを探させる。

第三次では、自分が紹介する本で見付けてきた好きなところを、どのような順序で話したらより伝わりやすいか、既習事項を活用しながらクイズメモを作らせる。その後、好きな本の発表会を行うことで、友達の間で感じ方や考え方を共有させたい。

3 実践の実際

ここでは、第一次、第二次の実践を通して、児童が方略を使いながら物語を読み、クイズの型を書くまでの授業の実際を報告する。

(1) 1時間目



ア めあて

新しい単元に入る一時間目は、必ず学習目標と単元計画を立てている。

イ 導入

指導者と教育実習生の合計四人による動画紹介(図1)。それぞれ四つの視点で、「始め・中・終わり」のある、好きなところクイズを話してもらった。この四つの視点は、カード化しており、授業の中で登場していく。

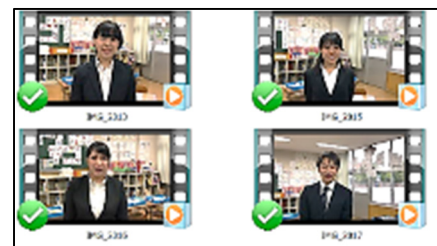


図1 四つのクイズ動画

ウ 学習目標

「言語活動のために、主教材で、指導内容を学ぶ」という文言の順番を意識している。学習目標は単元全体のめあてであるため、短くまとめるよりも、児童が具体的に活動を想像できるようにした。

エ 学習計画

それぞれの言葉は、指導案の内容を考慮して、児童の発言から作っている。番号は学習内容の順序を意味しており、実際の時数とは、ずれがある。一～四が主教材の「読むこと」学習、五～七が並行読書の本の「話すこと・聞くこと」学習にあたる。

授業後は、掲示物としてまとめ直している。階段状に書いている理由は、学習ごとの高まりをイメージしてのもの。

オ まとめ

児童の言葉から作っている。

カ ワークシートについて

本学級は、日頃の国語科学習のほとんどをノートで行っており、ワークシート形式(図2)は初めてに近い。今回ワークシートを採用した理由は、次の三点である。

一、本単元と並行して他の単元を学習するため。二、振り返りやすくするため。三、児童の変容を見取るため。

キ 並行読書の本について

全文ひらがなで、比較的文章量が少ない。主人公が分かりやすく成長している。地の文、会話文のバランスがいい。以上の三点を踏まえて選択した。朝の読み聞かせの時間などを使って、全ての本を紹介し、好きな本を選ばせた(五人ずつに調整している)。また、選んだ本について、交代(本は五人に二冊ずつ)で持ち帰り、自宅で親子読書等に取り組んでもらっている。

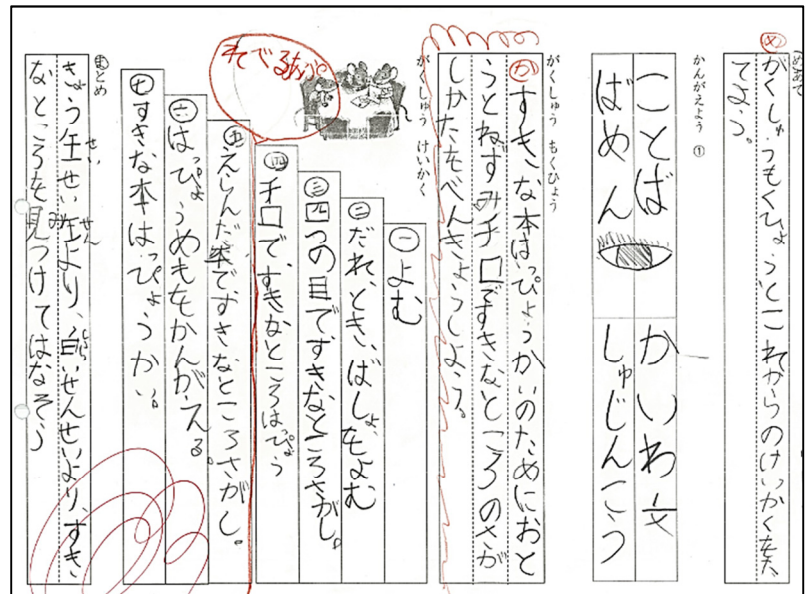
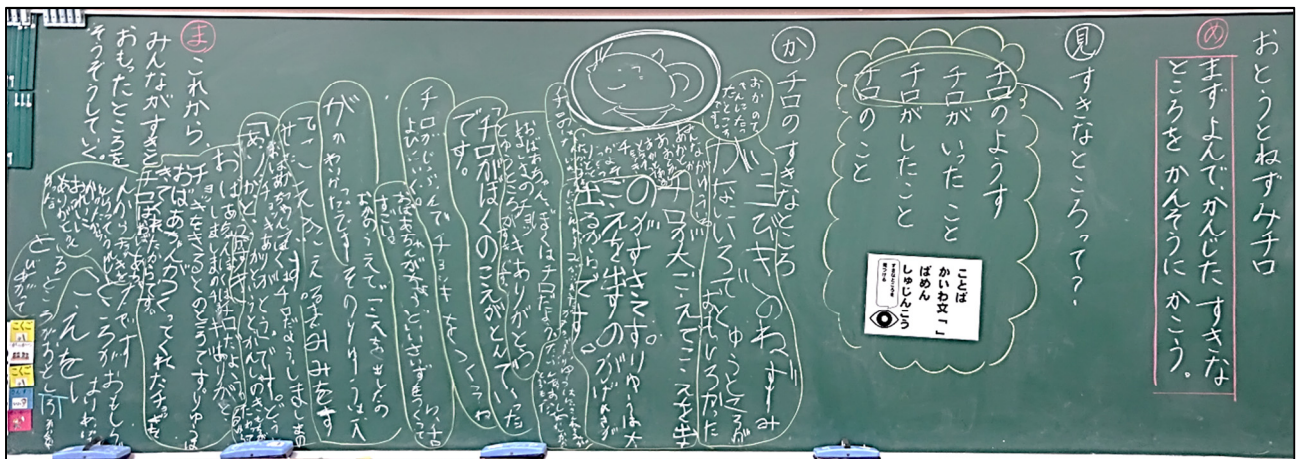


図2 1時目のワークシート

(2) 2時間目



ア めあて

前時に立てた学習計画を、教室に掲示している。児童は、ワークシートや掲示物を見ながら、本時に行う学習内容を確認していった。

初発の感想として、「好きなところ」を書き出させた。これは後の学習を通して、自分の「好きなところ」の見方・考え方の成長を実感させるためである。また、集めた考えを掲示することで、低位の児童の見通しにもなっている。

イ 見通し

前時に扱った四つの視点のおさらい。この視点を使わないといけないわけではなく、参考程度に確認した。(指導者は、児童の感想を、この四つの視点で分類している。)

また、主人公チロに着目させている。初発の感想を書く際、本単元のねらいから大きく外れないようにするためである。

ウ 考えよう～初発の感想～

教師の全文読みを聞き、感想を書かせた。ワークシート(図3)の枠は全て埋める必要はないこと、「なぜなら」「その理由は」「だって」等の言葉を使えるといいね、という言葉かけをしている。机間指導をしながら、指導者が「どうしてそう思ったの?」と質問し、児童が応えたことを、ワークシートに理由として付け加えるように促した。

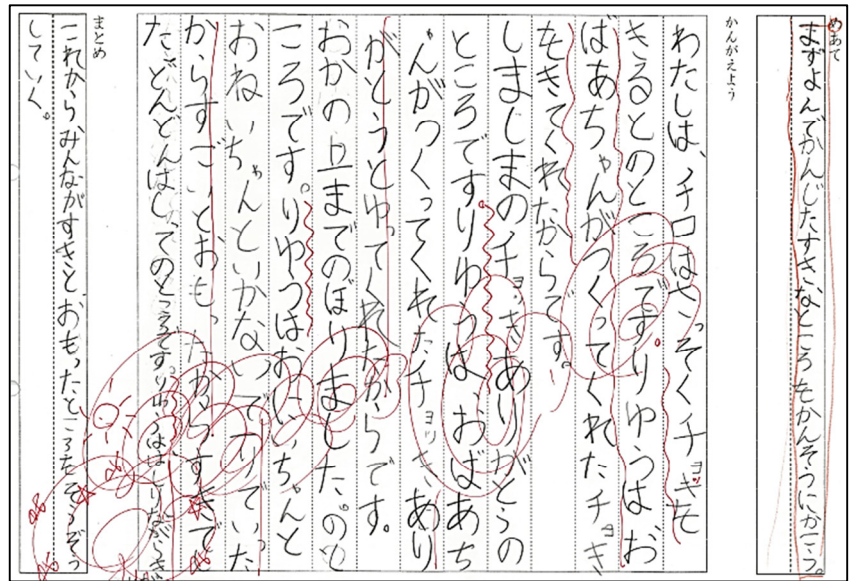


図3 2時目のワークシート

早く書き終えた児童には、

黒板に自分の感想を書かせている。低位の子の参考にする、書く時間の確保が目的である。

授業後に、全文掲示物(図4)に、児童の名前入りで感想を載せている。この掲示物は教室横に貼り付けたままであり、動かすことはない。児童は、自分の名前を探したり、友達の感想を読んだりしようと、積極的に掲示物の周りに集まっていた。

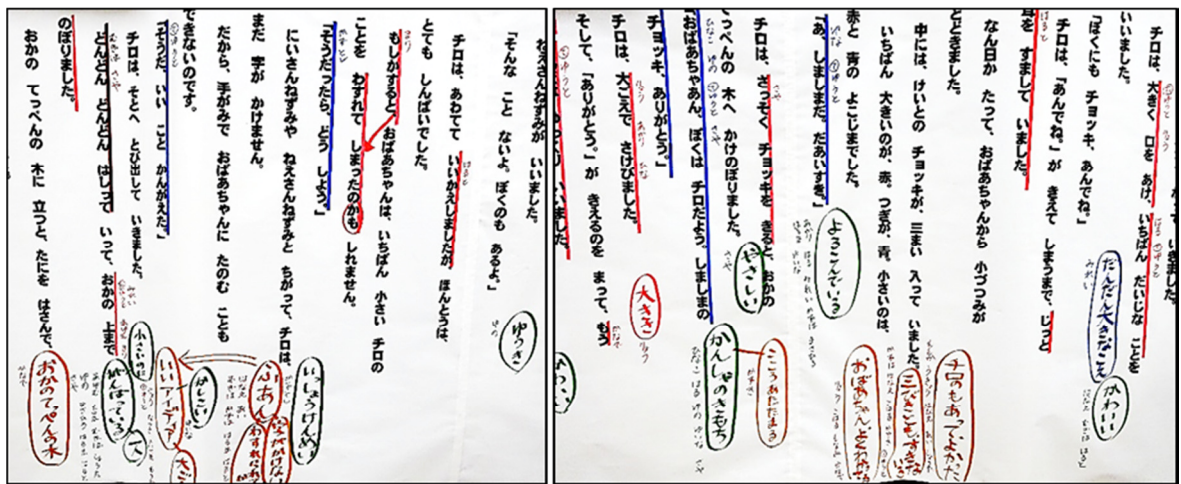


図4 全文掲示物

掲示物の内容は、指導者が四つの視点ごとに分類し、色分けしている。「ことば(地の文に表れるチロの描写)」、「かいわ文(チロが言ったこと)」、「ばめん(場面の様子、関連、移り変わり)」、「しゅじんこう(チロの特長)」の四つである。

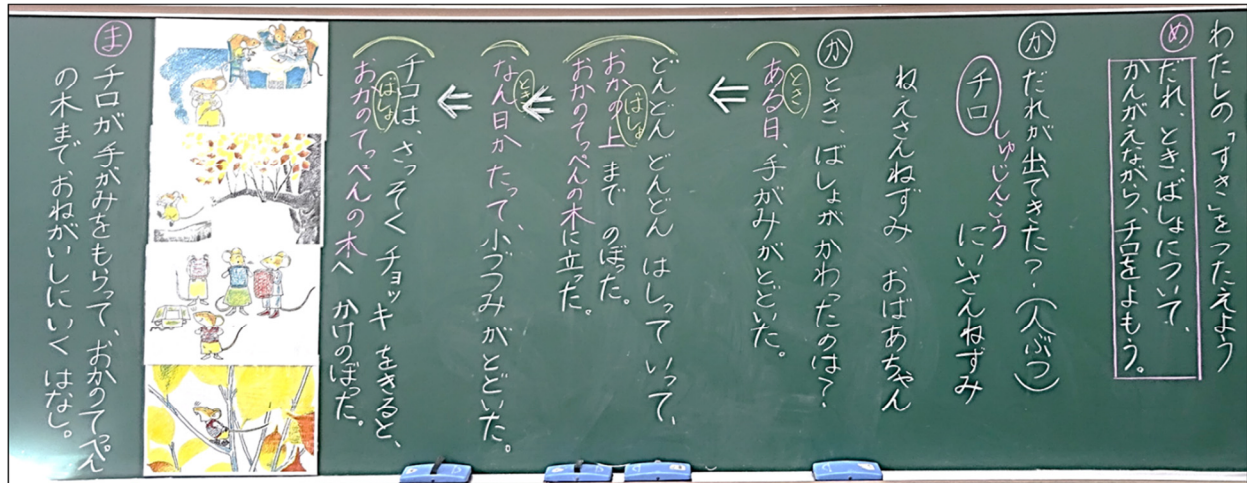
エ まとめ

黒板に集まった児童の感想を見ながら、これから物語を想像しながら読んでいくこと、友達が好きだと感じた部分について詳しく読んでいくことを確認した。

オ 新出漢字の学習

残りの時間(十分程度)を使って、新出漢字の確認を、電子黒板を使って行った。習熟については、帯時間を使って行っていく。

(3) 3時間目



ア めあて

学習計画をもとに、子どもの意見からめあてを作っている。この際、教室掲示物を示しながら、既習の方略①（表1）を確認した。方略①「時・場所・登場人物・出来事を考える」は、一年生の最初の物語文から続けて行っており、だいぶ定着してきている。

イ 全文音読

この授業が始まる時点で、全文を読む機会は宿題しかなかった。そのため、児童全体で丸読みをしている。なお、読み始める前に、「誰が出てくるかな、時間や場所を表す言葉があるかな。」という言葉かけをしている。

ウ 人物の読み取り

まず登場人物の確認をした。「おにいさん」「おばあさん」等、思い込みによる誤答があったため、わざと間違えて板書し、訂正を促した。

その後、物語の主人公（児童は、一番頑張った、成長した人と認識）を確認した。「一番頑張った、成長したのは誰？」と聞いたところ、チロと即答だった。

エ 時、場所の読み取り

こちらはワークシート（図5）の穴埋めで進めている。時間の流れと場所の変化で、物語の場面が分かれているということも、児童の発言から挙げた。場面については、次時にて詳しく扱う予定であるため、ここでは大まかにしか扱っていない。

こちらの穴埋めは、自力解決ができない（空欄のまま）児童が三人いた。本学級では、一人読みの後にペア対話や席を離れての学び合いを仕組むことが多い。本時でも、教科書のどこに書いてあるかを指さししながら、困っている児童に教えて

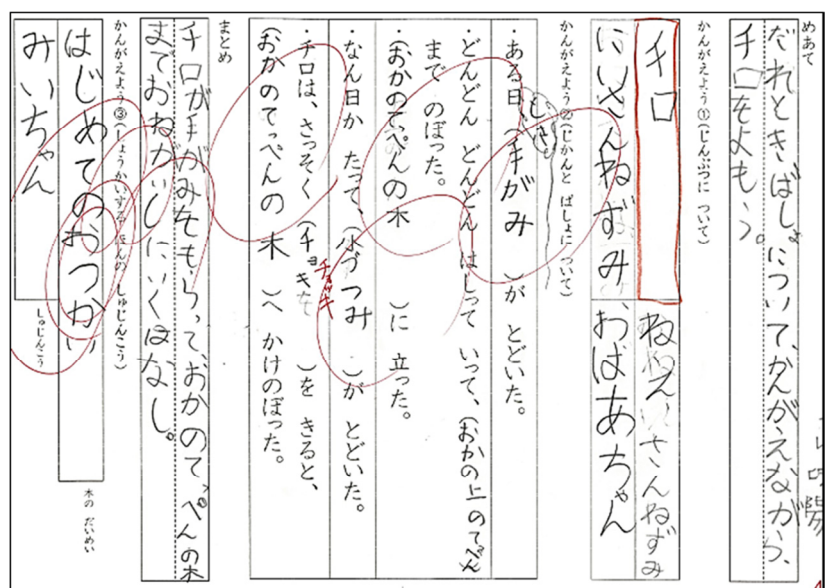


図5 穴埋め式のワークシート

あげる姿が見られた。

オ 構造と内容の把握

ここまでの学習を終えて、この物語の大体の話を確認した。挿絵を黒板に貼りながら、児童に問いかけていった。出てきた話は次のようなものである。

「ある日、手紙が届いたけど、チロのチョッキはあるか分からない。だから、チロはおかのてっぺんの木まで行って、おばあちゃんにお願いをした。それから何日かたつと、チョッキが入った小包が届いた。だから、おかのてっぺんの木まで行って、おばあちゃんにお礼を言った。」

カ まとめ

児童の言葉をもとに、話の大体の内容を短くまとめて書いた。

キ 並行読書の本で読む

本時の学習について、自分が紹介する本でも取り組んだ。時、場所の変化は、本によっては難しいものもあるため、今回は人物に絞って読み取らせた。児童は同じ本を選んだ五人で班になり、相談しながら主人公を探した。

探す際の考え方は、「おとうとねずみチロ」の読み方と同じく、名前を探したり、挿絵を見たりしていた。二冊だけ一人称視点で描かれており、主人公名がなかったため、「ぼく」としている。

(4) 4時間目



ア めあて

学習計画をもとに、子どもの意見からめあてを作っている。この際、教室掲示物を示しながら、既習の方略②(表1)を使って、場面わけをした。前時の学習の中で、時や場所が変わるときに場面が変わるとい主旨の発言があったことに触れ、以降の活動につないでいった。

イ 場面を捉える

挿絵を四場面に分けた物を配付(図6)し、「正しい順番に並びかえましょう」と問いかけた。前時に板書の中で挿絵を示していたこともあり、並びかえ自体は、全児童が正しく行えた。

黒板に挿絵を貼らせ、順番を確認した後、「チロがしたことを、順番に説明してみましよう」と問いかけた。手元の挿絵を指さしながら、ペア同士で説明しあわせた後、一場面目から順に説明させていった。出てきた意見は、次のようなものである。

(一場面)「はじめに、おばあちゃんから手紙が届いたから。」

「にいさんねずみとねえさんねずみから、赤と青しかないと言われて、心配している。」

「チョッキないよと言われて、チョッキが来るか不安になっている。」

これらの意見を受けて、場面の見出し（○○なチロ）を皆で考えた。

（二場面）「丘のてっぺんの木まで行って、おばあちゃんにお願いを叫んでいる。」

「おばあちゃんちに声が飛んでって、嬉しがっている。」

ここで、初発の感想を紹介する形で、チロの声はおばあちゃんに聞こえたのか問い返した。立場は半々に分かれたため、次時に皆で考えることにした。その後、見出しを皆で考えた。

（三場面）「チョッキが届いた。」

「心配していた自分の分があって、嬉しがっている。」

「何日か経った日のこと。」

ここで、「ずっと不安だったけど、チョッキが届いて、やっとチロは嬉しくなれたんだね。」と問い返した。即肯定する児童がいる中、次のような意見が出てきた。

「いや、二場面でお願ひしたときには笑顔だよ。」

「声がとんでったって、嬉しがっている。」

「不安な気持ちは、もっと前になくなっている。」

あえて逆を問うことで、児童に考え直させることができたと言える。

（四場面）「さっそくチョッキを着て、ありがとうと言いに行った。」

「あ・り・が・と・うと、ゆっくりお礼を言った。」

ここで、なぜゆっくり言ったのか問い返した。

「おばあちゃんに聞こえるように、ゆっくり言った。」

「一文字一文字に、感謝の気持ちを込めて言った。」

最後に、見出しを皆で考えた。

ウ まとめ

児童の言葉をもとに、話の大体の内容を短くまとめて書いた。チロの声がおばあちゃんに聞こえたかどうかは、まだ分からないが、チロは声がとんでって嬉しがっているという意見が出たため、付け加えている。

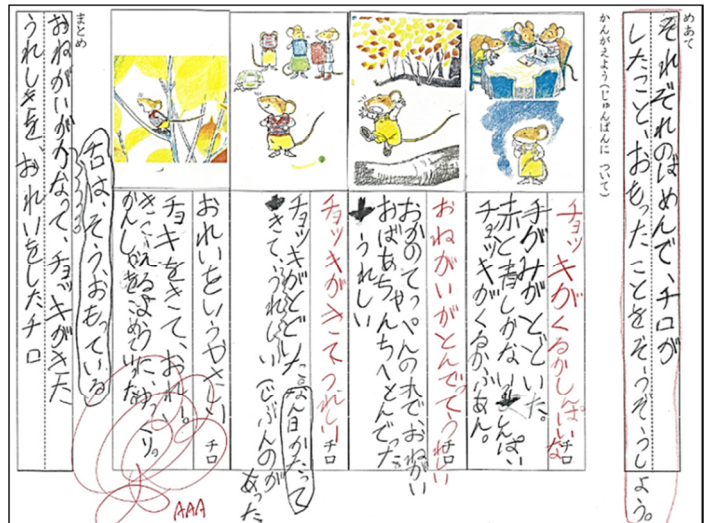
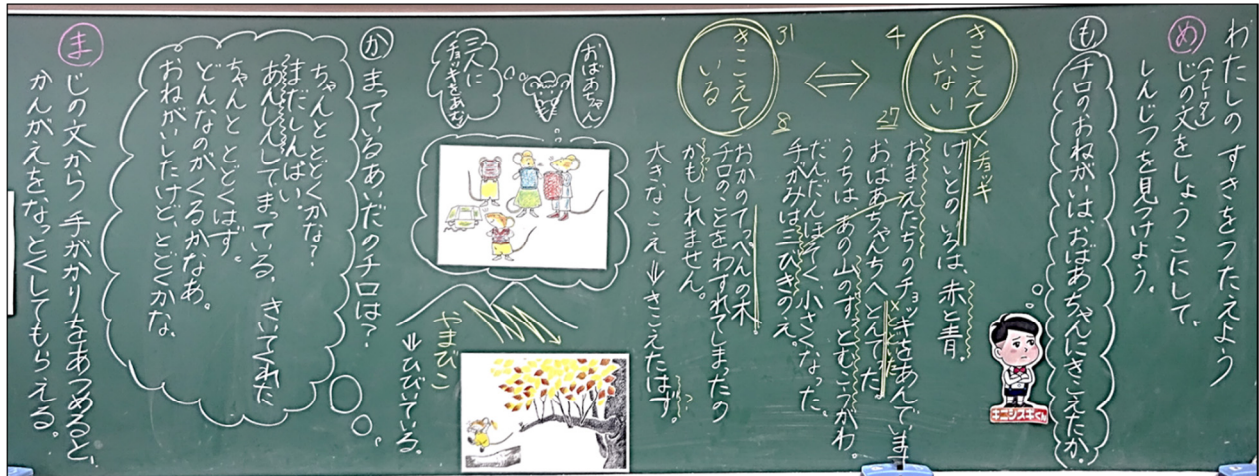


図6 挿絵を並びかえ、行動を追うワークシート

(5) 5時間目



ア めあて

方略③と④(表1)に触れ、「おとうとねずみチロ」は、主人公チロの近くからナレーター(話者)が見ていること、チロの気持ちがたくさん書かれてあることを確認した。

地の文(学習用語として伝えている)から根拠を集め、前時に出てきた疑問、「チロの願いは、おばあちゃんに聞こえたか」を考えていく。証拠というワードは、探偵物が好きな児童が多いため、指導者が「君たちに、探偵になってもらう」と乗せたためである。

イ 初めの読み

最初に、聞こえたか聞こえていないか、挙手で意思表示させた。「聞こえていない」は4人(初発の感想に書いた子のみ)、他の31人は「聞こえた」と考えていた。

ウ 地の文から根拠探し

指導者が音読し、児童には、根拠となる文に線を引かせた。線を引いた箇所は個人差が大きく、外的外れなもの、ほぼ全てに引いているものもあった。

エ 話し合い

少数派の「聞こえていない」から、根拠となる文を挙げさせていった。討論とまではいかないが、それぞれの意見を出し合っていた。「聞こえた」は、根拠となる文をなかなか挙げられず、「～かも」、「～はず」と、語尾も弱かった。

いくつか出てきた中で、次の意見で、他の児童が大きく揺さぶられた。

「チロの声は、山彦して響いていて、跳ね返ってきている。おばあちゃんのうちは、あの山のずっと向こう側だから、届いてないよ。」

「絵を見ると、手紙に三人の顔がある。」

「お前達のチョッキを編んでいますって書いてある。おばあちゃんは、最初からチロのことを忘れていなかった。」

「兄さんねずみと姉さんねずみが勘違いしただけ。おばあちゃんは、ちゃんとチロの分まで編んでいた。」

オ 意思決定と根拠

話し合いを終え、どちらの考えか挙手させた。前述の意見もあり、「聞こえた」は8人まで減少し、「聞こえていない」は27人まで増加した。

どうしてそう思ったのかを、黒板にある意見を参考にして、ワークシート(図7)に根拠を書かせた。「自分なるほどと思った証拠を選ぼう」と、声かけを行った。なお、ワークシートの形式は、クラゲチャートを意識している。

カ 行間を読む

この時点で、だいぶ時間が押していたため、この活動には、あまり時間をかけられていない。お願いをしたチロが、届くまでの間、どのような気持ちだったかを想像させた。

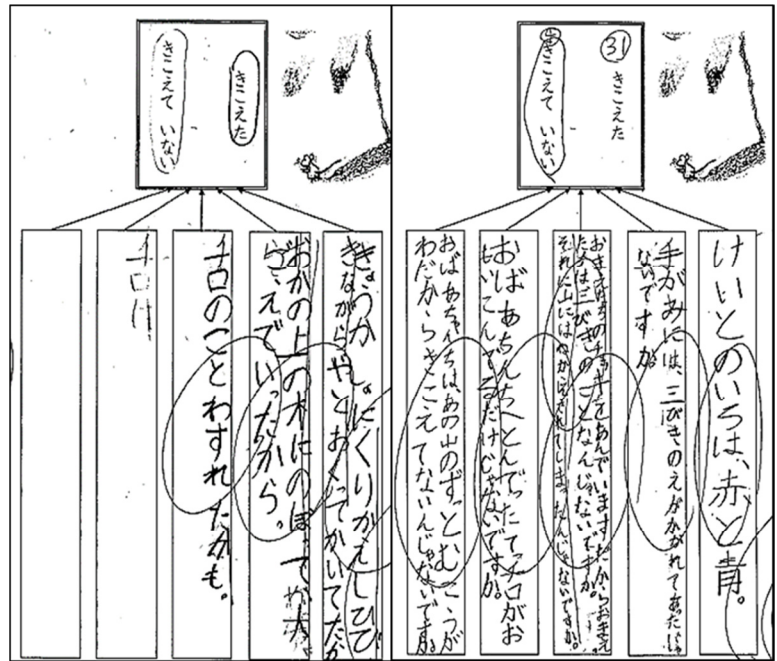


図7 聞こえた派、聞こえていない派のワークシート

表2 児童のワークシート分析

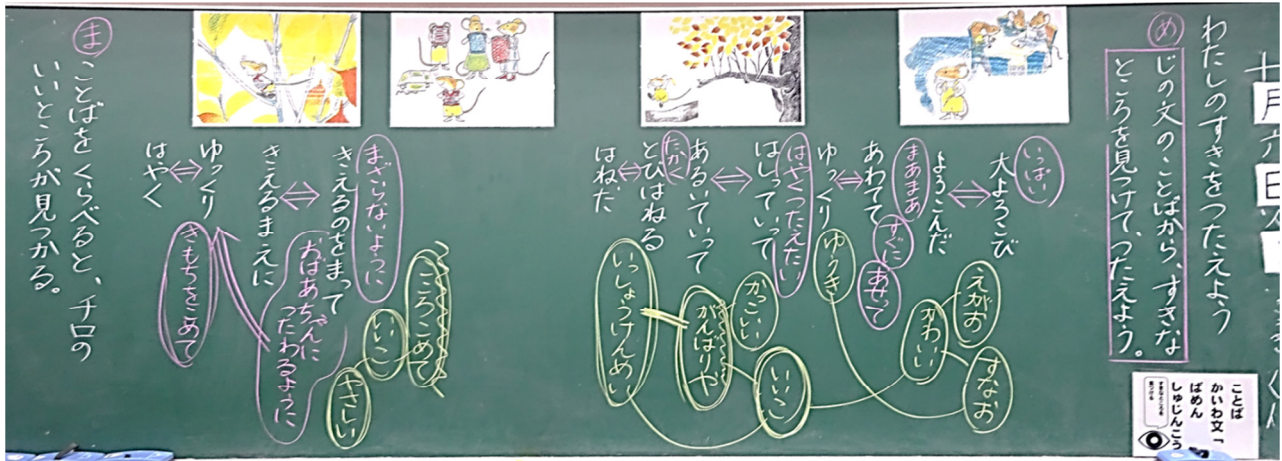
児童のワークシート分析	聞こえた	聞こえていない
◎ 本文(板書)を5種類、根拠に挙げている。	0	15
○ 本文(板書)を根拠に挙げている。	4	9
△ 自分なりの想像を根拠としている。	3	3
× 意見に相反する根拠を挙げている。	1	0
× 何も書けていない。	0	0

キ まとめ

最終的には、どちらが正解か、という話はしていない。ただ、本文から根拠を集めると、納得してもらえることをまとめとした。

また、声が届いていなかったとしても、届いたと信じて喜んでいるチロは、素直で可愛いね、とまとめた。

(6) 6時間目



ア 導入とめあて

担任によるモデルクイズを行った。同時に、電子黒板に文章(図8)も掲示した。めあては、学習計画と、一時目の導入で出てきた四つの視点から作った。

「ことば」が抽象的で分かりにくいいため、「チロの様子分かる言葉を、地の文から選ぼう」と伝えている。

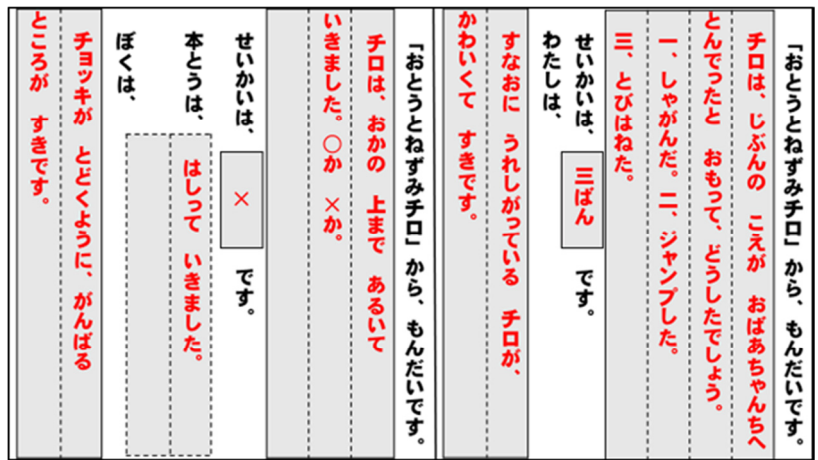


図8 モデルクイズの文章

イ 好きなところ探し

赤鉛筆(クーピー)を用いて、好きなところ一箇所に線を引かせた。ペアで線を引いた理由を話し合い、電子黒板を用いて、皆が選んだ箇所を共有していった。

ウ 言葉の対比から様子を想像する

第一場面から順に、選んだ言葉の様子を動作化したり、別の言葉に置き換えた場合と対比したりしながら、チロの良さを考えていった。例えば、山の上まで「走って行った」が、「歩いて行った」だったら?と問うと、次のような意見が出てきた。

- 「歩いていたら、だめ。間に合わない。」
- 「チョッキがもらえるように、急いだ。」
- 「早くおばあちゃんに伝えたいんだ。」
- 「疲れていても、走って頑張った。」

これらの意見から、チロをどう思うか問い返すと、「かっこいい」、「いい子」、「頑張り屋」、「一生懸命」など、チロの長所を表す言葉が出てきた。

エ 話すこと・聞くことにつなげる

再び電子黒板にモデルを提示し、自分が話すクイズを考えさせた。早くできた児童には、他の児童の補助に回ってもらった。ある程度の児童ができた時点で、全体に向けて発表を行わせた。実際に腕で○×を作ったり、挙手をしたりさせて、聞くこと指導も行った。

オ まとめ

言葉を別の言葉と比べることで、様子が詳しく分かり、主人公のいいところが分かることをまとめとした。また、本時に出てきたチロの長所は、カード化しておいた。これは、後の「会話文、場

面、主人公」の学習を、本時とつなげるためである。

カ 並行読書の本で読む

本時の学習について、自分が紹介する本でも取り組んだ。地の文の言葉に注目し、主人公の好きなところを探させた。ワークシートには、好きな描写を選んで書き抜かせた。

4 実践の整理

(1) 実践の成果

下のワークシート(図9)は、6時間目の授業後に、〇×式、三択式、それぞれで書かれた児童のクイズである。それまでの学習で読み取ってきたチロの言動に着目して好きなところを探し、クイズの型を用いて「始め・中・終わり」の構成で書くことができています。

Figure 9 shows three worksheets with handwritten quiz questions and answers. Each worksheet has a header with 'せいかいは、' (The answer is, ...) and a box for the answer. The first worksheet has a circle in the answer box, the second has an 'X', and the third has a circle. The quiz questions are written in vertical columns.

図9 クイズとチロの良さを書いたワークシート

7時目以降、並行読書をしてきた物語についても、同様に話形を用いてクイズ作り、クイズ大会を開催した。クイズという形式は、話を聞こうとする態度の育成に効果的で、話す力だけでなく、聞く力の向上にも効果的であった。学習後に、児童に対して行ったアンケートによると、100%の児童が「友達のクイズをしっかりと聞いて答えた」と考えていた。

(2) 今後の展望

「読むこと」と「話すこと・聞くこと」だけでなく、「読むこと」と「書くこと」をつなげた単元構成も行う。また単なる言語活動としての関連ではなく、「読むこと」で習得した方略を、日常の表現活動の場で活用できるような仕組み方を行いたい。

《参考文献》

- ・筑波大学附属小学校国語教育研究部 『読みの系統指導で読む力を育てる』

2016年 東洋館出版社