

<小学校 国語>

一人一人が自ら意欲的に学ぶ国語科学習指導の工夫

— 音読・朗読を重視した学習過程を通して —

糸満市立糸満南小学校教諭 金城 欣也

目 次

I	テーマ設定の理由	21
II	研究仮説	21
III	研究の全体構想図	22
IV	研究内容	23
1	読みに対する基本的な考え	23
2	確かな読みと豊かな読み	23
3	音読・朗読の機能と基礎的な読みの技法	23
(1)	音読・朗読の機能	23
(2)	音読・朗読の基礎的な読みの技法	24
4	読みの形態	24
5	学年別音読能力	25
V	授業実践	26
1	単元・教材名	26
2	単元設定の理由	26
(1)	教材観	26
(2)	指導観	26
(3)	児童観	26
3	指導目標	26
(1)	価値目標	26
(2)	技能目標	26
(3)	音読・朗読目標	26
4	単元の指導計画	26
5	本時の指導計画	27
(1)	本時の指導目標	27
(2)	授業の仮説	27
(3)	展開	27
(4)	観点別の具体的評価目標	27
6	授業の考察	28
(1)	授業仮説①についての考察	28
(2)	授業仮説②についての考察	29
(3)	授業後の児童の声とアンケート結果から見た考察	29
VI	研究の成果と今後の課題	30
1	成果	30
2	今後の課題	30

＜小学校 国語＞

一人一人が自ら意欲的に学ぶ国語科学習指導の工夫

— 音読・朗読を重視した学習過程を通して —

糸満市立糸満南小学校教諭 金城 欣也

I テーマ設定の理由

今や一年先を予測することが難しいと言われるほど変化と激動の時代である。国際化・情報化・生涯学習社会の進展とともに、新しい教育は、社会の変化に主体的に対応して生きていくために必要な資質と能力の育成を目指している。それは、生涯にわたり問題や疑問が生じた時には自ら進んで考え、主体的に判断し、表現したり行動したりできる豊かで創造的な資質や能力を求めることである。国語科の学習においても、児童が自ら学習課題を発見し、解決するという能力を育てることは大切で、その積み重ねによって生涯にわたる自己教育力が育成されることにもなる。

これまでも、国語科が全ての教科の基本であるという認識のもとに、児童一人一人の興味・関心を大事にしながら授業実践をしてきた。一時間の中で、できるだけ多くの児童が発表できるよう心がけたり、他教科においても、意識的に一人一人に音読や発表の機会を設けたりしてきた。本読みカードや発表カードを利用して学習意欲を喚起したりもしてきた。しかし、授業の流れは、教師主導型の画一的な指導過程になることが多く、個々の児童の生き生きとした主体的な学習の姿を見ることは少なかった。また、私の学級の児童の実態を標準学力検査の分析から考察すると、知能の偏差値は50.1でほぼ全国水準であるのに対して、国語の偏差値平均は46.1で全国平均より低い数値となっている。更に、学業不振の傾向のある児童の割合が37%と4割近くいることや、男女差や個人差が激しいことが分かる。領域別では、漢字の読み書きや、送り仮名、筆順等の言語事項が極端に落ち込んでいる。それが妨げとなって読みに時間がかかったり音読や発表の声が小さく発音が不明瞭になったり、更に内容理解が不十分なものとなっていることが分かる。

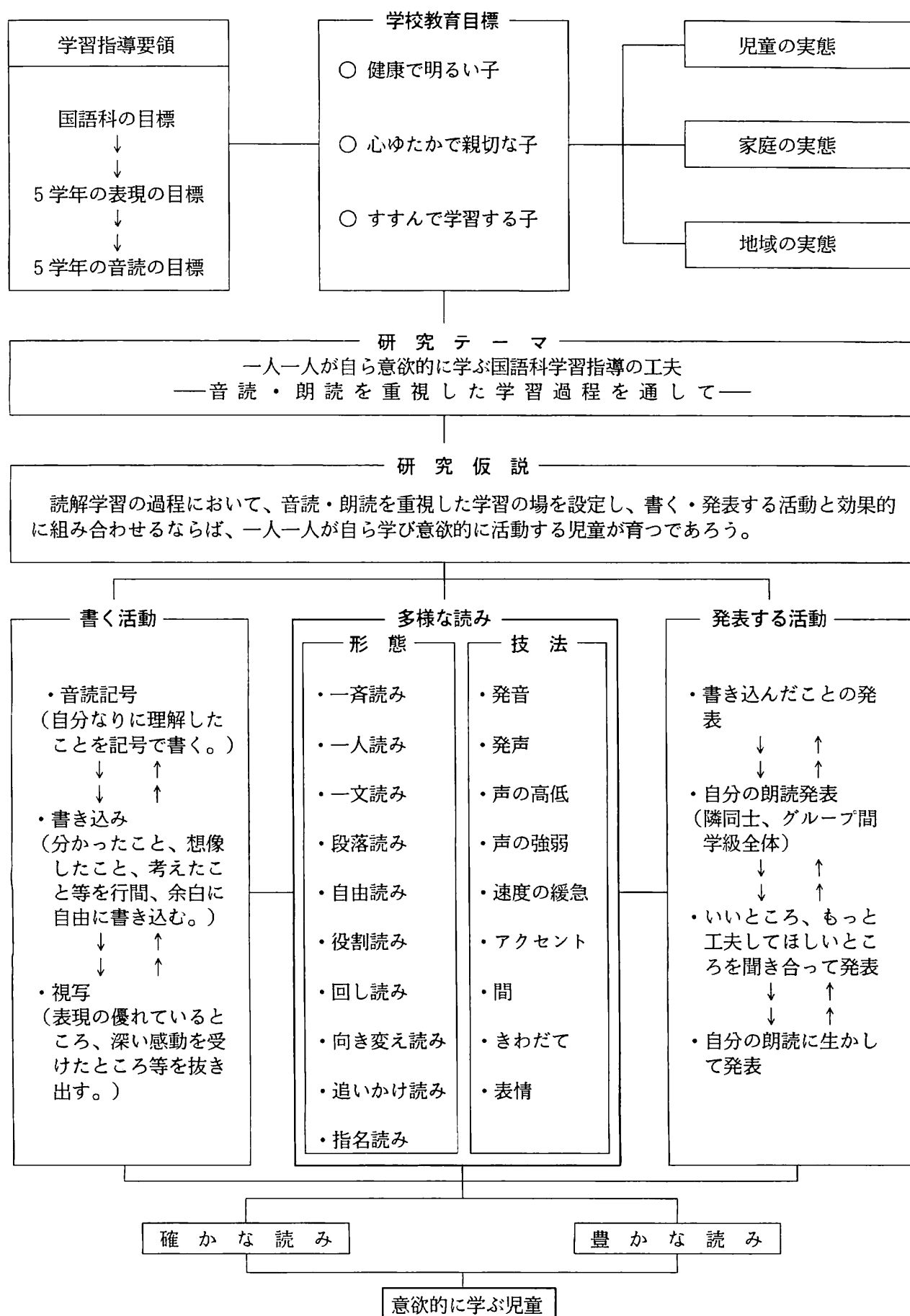
楽しく国語科の学習をすすめていくためには、一人一人の児童にまず、声に出して読むことの楽しさを味わわせることは大切なことである。そのためには、漢字の読めない児童には前もって調べさせたり、一緒に読んで仮名づけをさせたり等の細やかな指導も必要である。そして、意味のまとまりや続き具合、描かれている状況にふさわしいテンポ・間・強弱・高低、聞き手を考慮した語り口調等、読み深めるためのポイントを児童と共に工夫し合うこと、また、音読・朗読の活動が単調な繰り返しにならないように、多様な読み方についても、児童が自分で工夫して読むための糸口が見つけられるよう、教師が援助することも重要である。更に、音読・朗読は声に出す読みであると同時に、よく聞き合うことも大切であることを児童に意識づけたい。なぜなら、自己の読みと他者の読みを比べることによって新しい読みを発見したり、深い理解や感性を揺さぶる読みが可能になるからである。そうすることによって、改めて自分の読みについて考え、工夫し、より深い読みにつながっていくのである。このような多様な読みの工夫について、それぞれが書き込み、発表し合う学習活動の中で音読することに喜びを見いだし、児童一人一人がより積極的に音読するようになり、自然に、主題に迫る豊かな読みに近づくことができると考える。

そこで、児童が書き手の意図を十分表現できるような豊かな音読・朗読をし合える学習過程を重視した指導を児童に展開するならば、一人一人が自ら意欲的に学習に取り組み、国語科学習のねらいに近づくことができるのではないかと考え本テーマを設定した。

II 研究仮説

読解学習の過程において、音読・朗読を重視した学習の場を設定し、書く・発表する活動と効果的に組み合わせるならば、一人一人が自ら学び意欲的に活動する児童が育つであろう。

Ⅲ 研究の全体構想図



IV 研究内容

1 読みに対する基本的な考え

「読む」には、いろいろな意味があるが、国語科学習においては①文字を見てその表す音や意味を声に表す。②文章の意味を理解しようとする。このようなことが普通一般的な意味である。それは、記号としての文字を読むのではなくて、文字で表されている「ことば」の意味を読むということである。つまり、「読む」とは、そのことばを通して考えること、想像すること、課題を解決すること、判断すること、評価すること等を含めた行為である。

学習指導要領では、「音読」は一年から四年までの「B理解」の指導事項に、「朗読」は五年と六年の「A表現」の指導事項に位置づけられている。理解を確かにするために、声に出して読むことが「音読」、理解したことを表現するために声に出して読むことが「朗読」というわけである。つまり、音読にしる朗読にしる文字で表現されたものを音声表現に転換する点においては変わりがない。したがって「音読」「朗読」には「書かれていることを理解する」側面と、「理解したことを音声表現化する」側面とが含まれている。

国語科学習では、教師と児童が教材文を読み、読み取ったことを基に話し合い、思考し、書く作業等を通して内容を理解し、読みを深めていくことを主な学習活動とする。したがって、「文字を読む」という読み、「内容を読み取る」という読みの両面から読みの指導をしなければならない。「内容を読み取る読み」については、これまで指導法を工夫し、時間をかけて指導されてきている。しかし、「文字を音声化する読み」については、児童に素読をする時間さえ十分に与えず、音声に乗せて表現する指導が十分に工夫されてきたとはいえない。文字を音声化する読みの教育的効果を再認識し、児童がじっくりと音読・朗読に取り組む中で、内容を一層深く読み取る読みにつなげていくことは、必要なことである。自らの心情を大切にしながら、自らを第一の聞き手として個性豊かに自信を持って朗読し、朗読の楽しさに対する児童の意識が高まることを読みの到達点にしたいと考える。

2 確かな読みと豊かな読み

「確かな読み」とは、作品の中の状況、人物、位置、人間関係、時間の関係、行動、心情の変化過程等、文字で描かれた世界を、語や語句、文、文章の意味を的確に把握することによって正しく読み取ることである。

「豊かな読み」とは、「確かな読み」から生まれるもので、一つ一つの言葉からイメージを膨らませ自分との関わり合いの中で内容を読み取ったり、場面や様子を想像したり、同化したり、共感したりしながら読み深めることである。

音読・朗読を学習活動の中で効果的に取り入れることによって、イメージをより鮮明にしたり、読みの広がり、深まりが期待され、一層「確かな読み・豊かな読み」に発展していくものと考えられる。

3 音読・朗読の機能と基礎的な読みの技法

音読・朗読をすることにより、正しく明瞭な発音・発声ができるようになる。それだけでなく、話したり発表したりするときの姿勢もよくなる。音読・朗読は、一人一人の努力によって向上し、個人差を少なくし、そのよさが発見され、特性・個性が伸びてくる。音読・朗読の効果を機能と基礎的な読みの技法に分けて次のようにまとめた。

(1) 音読・朗読の機能

- ① 学習にとりかかる前に、教材となる作品に興味や親近感を抱かせる。
- ② 文字と音声を結び付ける。
- ③ 新しい語彙を獲得する。
- ④ 学習活動を盛り上げ、助けていく。
- ⑤ 文章の読解の手がかりをつかませる。
- ⑥ 作品の世界に浸り、すばらしさを感じ取る。

(2) 音読・朗読の基礎的な読みの技法

① 発音・発声

発声とは、声帯を振動させて音を作り出すことである。発音とは、その音を言葉として意味を表していくことで、人間だけが持っている行為である。発音・発声が不正確だと内容が正しく伝わっていかない。したがって正しい発音・発声することは音読・朗読の指導としては最も基礎的なもので、学年を問わず継続的に練習をさせる必要がある。

② 抑揚（イントネーション）

抑揚とは、声の高低（語調）、強弱（語気）、速度の緩急（語勢）などの起伏や変化のことである。文章にあった抑揚をつけることは、理解を深める上からも重要であり、音読・朗読の指導過程の中では中心になる学習ともいえる。

③ アクセント

アクセントとは言葉の発音の高低、もしくは強弱のことで、言葉の明瞭さに関係があり、特に同音同義語の意味を区別するのに役立っている。アクセントが違えば言葉の意味が違ってくこともあるので、常に共通語のアクセントを意識した音読・朗読を心がけることが大切である。

④ 間（ポーズ）

間とは、続きのある一瞬の、あるいは数瞬の停止（息入れ）のことである。句点や読点の断続も含むが、それを越えて、理解度と深くかかわる技法である。適切に間を取るにより、読み手自身の理解が確かなものになると同時に、聞き手もイメージを広げつつ、ゆとりを持って耳を傾けることができる。

⑤ きわだて（プロミネンス）

プロミネンスとは、ひとつづきの言葉の中で、声の高さ、強さ、速さ等を加味したり、逆に、低く弱く、ゆっくり読むことにより、その部分をきわだたせる読みである。音読・朗読の表現読みにおいては、内容を豊かに表現する上で重要な指導事項である。

4 読みの形態

授業に音読・朗読活動を取り入れる際、単調な繰り返しにならないこと、児童に学習の仕方を学ばせて自ら学ぶ態度を育てることを意図して、意識して多様な読み方を取り入れることが必要である。またそれぞれの読み方の長所・短所を見極め、使い分けたり、組み合わせたりする工夫も心がけたい。

形態	長 所	短 所
一斉読み	- 一斉に声を出すことは楽しいことであり、一緒に読みに参加している喜びが味わえる。 - 気の弱い児童や読みの力の劣っている児童が自信をつけ、読みへの興味・関心を持つ。	- 一人読みのできない児童は読みが進まないこともある。 - 棒読みになりやすい。
一人読み	- 他に合わせる必要がなく、自分のペースで読むことができる。 - 読めない漢字、意味の分からない語句等を自分で確認することができる。	- 読みの速さに個人差があり、一定時間内で終わらないこともある。 - まちがった読み方に気づかずに、読み進めていくこともある。
一文読み	- 時間内で多くの児童が読みに参加できる。 - 文の区切りを意識して読むことができる。	文章のつながりが分かりにくくなることもある。
段落読み	特に説明的文章で、段落相互の確認把握を目的とする場合に有効である。	段落の長さによって時間内で読みに参加できる児童の数が限られてくる。
自由読み	自分の好きなところまで読めるので、一人一人の欲求に合わせてすることができる。	文や文章の意味内容の不適當な区切り方をすることもある。
役割読み	- 登場人物と同化して楽しく読める。 - 他者の読みを聞いて自分の読みを工夫する。	オーバー（不自然）な表現になることもある。
回し読み	読み終わった児童が次を指名して読みつないでいくので、全員が集中して読む。	同じ児童間で、読みつないでいくこともある。
向きかえ読み	場面の転換や、意味内容の区切りごとに向きを変えて読むので、個別指導の手がかりになる。	向きをまちがえた児童が、読みに対して消極的になることもある。
追いかけ読み	リーダーが読んだところまでを、全員で復唱して読んでいくので、確かな読みになっていく。	リーダーの読み誤り（アクセント、イントネーション等）を、そのまま真似てしまうこともある。
指名読み	読みの不得意な児童には短い文章を指名したり、一文読みをさせたり等、児童の能力を十分考えて読ませることができる。	指名されない児童、読みに抵抗のある児童にとっては、音読をする機会を失ってしまい、音読嫌いのもとになることもある。

5 学年別音読能力

音読能力を高めて「豊かな読み」を目指していくためには、各学年における音読能力の具体的な目標を把握し、達成していくために実践していくことが必要になってくる。また、一人一人の児童が生き生きと活動するために、当該学年の目標を重要視する中にも、一人一人にあった目標を考慮するよう心がけることも大切である。

		一 年	二 年	三 年	四 年	五 年	六 年
学習指導要領の目標	音読の基本	【理ウ】語や文としてのまとまりを考えながら音読すること。 【言エ（エ）】言葉のリズムに親しむこと。	【理ウ】文章の内容を考えながら、音読すること。 【言エ（ウ）】言葉の響きに関心をもつこと。	【理ウ】文章の内容が表されるように工夫して音読すること。	【理ウ】事柄の意味、場面の様子、人物の気持ちの変化などが聞き手によく伝わるように音読すること。	【表ウ】聞き手にも内容が分かるように朗読すること。 【言エ（エ）】語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。	【表ウ】聞き手に内容がよく味わえるように朗読すること。 【言エ（オ）】語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。
		・ひとまとまりの語や文として読む。 ・本文をよく見て読む。 ・いろいろな音読形式を知る。	・構文を意識して読む。 ・言い出しは高く文末は低く降調で読む。	・音や映像に合わせて読む。 ・下読みをして読む。 ・いろいろな音読形式を活用して読む。 ・全体構成に位置づけて聞く。	・視聴覚機器を使って、自分の声を見直す。 ・音読を通して作品の理解を深める。 ・音読記号を活用して読む。 ・全体構成に位置づけて聞く。	・自分の声を自分の耳で聞きながら読む。 ・作品の様式を意識して読む。 ・個性豊かに朗読を楽しんで聞く。	・音読の課題を自覚して読む。 ・自分らしい音読を工夫して読む。
		・人の読み方のいいところを見つけながら聞く。	・話のつながりに気をつけて聞く。	・物語と説明文の読み方を変えて読む。	・場面の相互関係が聞き手に伝わるように読む。 ・情景に合わせて変化する人物の気持ちが表れるように読む。 ・場面展開に合わせて会話文の読み方を工夫する。	・様式を自覚して朗読する。	・いろいろな朗読を比べて聞き、自分の朗読に生かす。
		・物語の好きなところ、おもしろいところを見つけて読む。 ・場面の様子を想像しながら読む。 ・登場人物になりきって読む。 ・地の文と会話文を区別して読む。 ・シナリオ音読に慣れる。 ・動作を加えて読む。	・場面の様子が聞き手に分かるように読む。 ・登場人物の性格の違いに気づいて読む。 ・会話文の主体を明確にして読む。 ・動作を加えて読む。	・場面の様子が聞き手に分かるように読む。 ・登場人物の違いがよく分かるように読む。 ・動作をつけて読む。	・場面の相互関係が聞き手に伝わるように読む。 ・情景に合わせて変化する人物の気持ちが表れるように読む。 ・場面展開に合わせて会話文の読み方を工夫する。 ・登場人物の役割や場面に応じた適切な動作をつけて読む。	・自分の思いや考えを生かして朗読する。 ・自分の感動したことが伝わるように朗読する。 ・登場人物の相互関係が明確に表れるように朗読する。 ・易しい文語調の文章に親しんで朗読する。	・自分の思いや考えを生かして朗読する。 ・表現の優れている部分を味わいながら朗読する。 ・語りの構造を自覚して朗読する。 ・易しい文語調の文章に親しんで朗読する。 ・朗読劇を演じる。
	体的目標	・言葉のリズムや繰り返しを楽しみながら、好きな詩を音読したり暗唱したりする。 ・おもしろいところや好きなところを見つけて暗唱する。	・言葉のリズムや繰り返しを楽しみながら、好きな詩を音読したり暗唱したりする。 ・おもしろいところや好きなところを見つけて暗唱する。	・詩のいろいろな読み方を工夫する。 ・表現の優れているところを生かしながら暗唱する。	・詩のいろいろな読み方を工夫する。 ・表現の優れているところを生かしながら暗唱する。	・詩の形式を生かして朗読する。 ・文章の種類や特徴に合わせて、表現の優れているところが聞き手に分かるように暗唱する。	・群読を活用して詩を朗読する。 ・文章の種類や特徴に合わせて、表現の優れているところが聞き手に分かるように暗唱する。
		・文型に合わせた読み方を工夫する。	・重要語句に気をつけて読む。	・文章構成の位置に気をつけて読む。	・意見と解説や事例を区別して読む。	・説明文の様式に合わせた読み方を工夫する。	・説明文の音読は目的や場面に合わせた読み方を工夫する。
		・自分の読んでいるところを見る。 ・語や文節をひとまとまりにして見る。	・本文と目の動きの関係を考えながら読む。	・本文と目の動きの関係を考えながら読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。
		・句読点に合わせて間を取る。 ・言葉や文のリズムや、繰り返しのおもしろさを楽しんで音読する。	・いろいろな表記に合わせて適当な間を取る。 ・リズムや響きのいい文章を声をそろえて音読する。	・初め、中、終わり程度の適当な間を取る。 ・内容に合わせて緩急の変化をつける。	・必要に応じて間を工夫する。 ・内容に合わせて緩急の変化をつける。	・情景や心情に合わせて、間・速さなどを工夫する。 ・調子やリズムに変化をつけて情景を生き生きと想像しながら朗読する。	・情景や心情に合わせて、間・速さなどを工夫する。 ・調子やリズムに変化をつけて、情景を生き生きと想像しながら朗読する。
目標	視線	・自分の読んでいるところを見る。 ・語や文節をひとまとまりにして見る。	・本文と目の動きの関係を考えながら読む。	・本文と目の動きの関係を考えながら読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。	・時々、顔を上げて聞き手を見て読む。
	リズム・速度・間	・句読点に合わせて間を取る。 ・言葉や文のリズムや、繰り返しのおもしろさを楽しんで音読する。	・いろいろな表記に合わせて適当な間を取る。 ・リズムや響きのいい文章を声をそろえて音読する。	・初め、中、終わり程度の適当な間を取る。 ・内容に合わせて緩急の変化をつける。	・必要に応じて間を工夫する。 ・内容に合わせて緩急の変化をつける。	・情景や心情に合わせて、間・速さなどを工夫する。 ・調子やリズムに変化をつけて情景を生き生きと想像しながら朗読する。	・情景や心情に合わせて、間・速さなどを工夫する。 ・調子やリズムに変化をつけて、情景を生き生きと想像しながら朗読する。

V 授業実践

1 単元・教材名 人物の結び付きを「大造じいさんとガン」（光村図書五下）

2 単元設定の理由

(1) 教材観（省略）

(2) 指導観

この作品には、①眼前に繰り広げられる残雪とハヤブサの争いのすさまじさ、②残雪にしてやられた大造じいさんのくやしさ、③威風堂々としたガンの頭領と百戦錬磨の大造じいさんの「男」と男の胸のすくような対決ぶり、④美しいイメージが広がる情景描写のうまさ等が、読み手にたたみかけるような迫力ある表現でなされており、児童は緊張感と感動をもって興味深く読み進めていくものと思われる。このように、「読みたい」という児童の心を揺さぶる「大造じいさんとガン」は、音読・朗読に適した教材である。そこで、指導過程の中に音読・朗読を効果的に取り入れ、読みの工夫について書き込み、発表し合うことによって、想像を広げ、読みを深め、豊かな表現指導へとつなげていきたい。

具体的には、次の点に留意して指導を進めていきたい。

- ① 心情や情景がよく表れている表現を一人読みをしながら、見つけださせる。
- ② 音読する箇所をどのように読むのか、どのような思いを込めて読むのかについて、自分の考えを明確にしてから音読させる。
- ③ 心情や情景がよく分かるように工夫して読むために、音読記号を書き入れさせる。
- ④ お互いに聞き合う場を設けて、自己評価・相互評価をしながら、音読の工夫を重ねさせる。
- ⑤ 最後は常に自分の読みに返るために、一人読みをさせる。

(3) 児童観（省略）

3 指導目標

(1) 価値目標（省略）

(2) 技能目標（省略）

(3) 音読・朗読目標

- ・ 大造じいさんの気持ちの変化が分かるように工夫し、特につぶやきや心内語、よびかけに注意して朗読することができる。
- ・ 場面の情景を豊かに思い描き、味わいながら朗読することができる。

4 単元の指導計画

過程	時	学 習 活 動	読 みの 形 態	評価の方法
気 づ く	1	・全文を読み通して読めない漢字を調べる。	・範読・一人読み	読みのチェック
	2	・全文を読み通して難語句を調べる。	・指名読み	学習ノート
	3	・視点を決めて、初発の感想を書く。	・一文読み・一人読み	ワークシート
	4	・感想をもとに学習課題を立てる。	・自由読み・一斉読み	発表の様子
深 め る	5	・つぶやきを中心に音読・朗読する。	・一斉読み	書き込み
	6	・「ううむ。」を中心に音読・朗読する。	・一人読み（微音読）	練習の様子
	7	・「ううん。」を中心に音読・朗読する。	・追いかけ読み	練習の様子
	8	・朝の情景を視写して音読・朗読する。	・役割読み	書き込み
	9	・残雪とハヤブサの戦いの場面を音読・朗読する。	・一人読み（微音読）	発表の様子
	10	・春の情景を視写して味わって音読・朗読する。	・追いかけ読み	書き込み
	11 本時	・よびかけを中心に音読・朗読する。	・回し読み ・一人読み（微音読）	発表の様子 ワークシート
味 わ う	12	・主題を考えながら感想を書く。	・回し読み・一人読み	ワークシート
	13	・計画にしたがって練習し、朗読発表会をする。	・一人読み	練習の様子
	14		・役割読み	発表の様子

5 本時の指導計画

(1) 本時の指導目標

「残雪」に呼びかけている時の大造じいさんの気持ちが表れるように工夫して朗読することができる。

(2) 授業の仮説

- ① 音読・朗読を効果的に取り入れることによって、「自己の読み」が「他者の読み」に出会い、読みが一層深まり、一人一人が意欲的に学習に取り組むであろう。
- ② 書き込むことで大造じいさんの気持ちを深く読み取らせ、地の文、会話文、情景描写などの言葉の持つ語感を味わいながら音読・朗読することによって、言語感覚が養われ、深い読みにつながり、学習が活性化するのである。

(3) 展開 (11/14)

過程	学 習 活 動	教 師 の 支 援 ・ 評 価	読みの形態
基礎練習	①早口言葉・発音練習をする。	・学習への動機づけになるようにする。 ・一つ一つの言葉をはっきり発音させる。	・指名読み ・一斉読み
気づく	②前時の学習を想起する。 ③本時の学習課題を確認する。 「残雪」に呼びかけているときの、大造じいさんの気持ちが表れるように工夫して朗読しよう。 ④学習方法を確認する。	・前時の学習を生かして、美しい情景をイメージしながら朗読させる。 ・本時は、大造じいさんが大空に放した「残雪」をいつまでもいつまでも見守っている場面であることをとらえ、学習への意欲を高めるようにする。 ・自分たちで話し合いをして決めた学習課題であることを意識させ、意欲を高めるようにする。	・指名読み ・一斉読み
深める	⑤大造じいさんの「残雪」に対する気持ちが分かるところにサイドラインを引きながら読む。 ⑥読み取ったことを話し合う。 ⑦サイドラインを引いた部分と他の発表を手がかりにして大造じいさんの気持ちを読み取り、それがうまく朗読できるように音読の記号づけをする。 ⑧発表をして話し合いをする。	・大造じいさんの気持ちを想像しながら読むようにする。 評価【理解】＜書き込み＞ 根拠となる語句や文から、大造じいさんの気持ちを読み取ることができる。 ・音読を意識した発表を心がけさせる。 ・他者の音読を意識して聞くようにさせ、考えを深めさせる。 ・自己の読み取りをしてから記号づけ⇒微音読を繰り返して朗読の工夫をさせるようにする。(鉛筆) ・類似した語句や、語句の繰り返しを対比しながら朗読させるようにする。	・一人読み (微音読) ・一人読み (微音読) ・指名読み
味わう	⑨話し合ったことを参考にして再度自己の読みに返って、音読の記号づけをする。 ⑩今日の学習で読み取ったことを生かして朗読する。 ⑪自己評価をする。 ⑫次時の学習内容を確認する。	・話し合いの中で、自分の考えが変わったところや新たな発見があったところは、児童の読みの深まりとして称賛していきたい。 評価【関・意・態】＜観察＞ 他者の読みに対する自分の考えを発表し、話し合いによって考えを深めることができる。 ・読む速さ、強弱、イントネーション、間の取り方等を工夫して朗読させるようにする。 ・自己の読みに返ってから記号づけ⇒微音読を繰り返して朗読の工夫をさせるようにする。(赤ペン) ・最後の一行は特に、速さ、間の取り方に工夫をして朗読をさせるようにする。 評価【表現】＜ワークシート・観察＞ 大造じいさんの気持ちが表れるように自信を持って朗読することができる。	・回し読み (グループで微音読)

(4) 観点別の具体的評価項目

	評 価 項 目	十分できている (A)	おおむねできている (B)	努力を要する (C)
関・意・態	他者の読みに対する自分の考えを発表し話し合いによって考えを深めることができる。	進んで発表し、話し合いに積極的に参加することができる。	自分の考えを発表することができる。	ほとんど発言がなく意見の交流が見られない。
表現	大造じいさんの気持ちが表れるように、自信を持って朗読することができる。	修飾語、会話文、情景描写のすべてに着目して、大造じいさんの気持ちが表れるように自信を持って朗読できる。	修飾語、会話文、情景描写のいずれかに着目して、大造じいさんの気持ちが表れるように朗読できる。	大造じいさんの気持ちを考えることができず朗読できない。
理解	根拠となる語句や文から大造じいさんの気持ちを読み取ることができる。	根拠となる語句や文から大造じいさんの気持ちを読み取り、自分の考えを持つことができる。	根拠となる語句や文から大造じいさんの気持ちを読み取れるが、自分の考えをまとめることができない。	大造じいさんの気持ちを読み取ることができない。

6 授業の考察

(1) 授業仮説①についての考察

一人一人が意欲的に学ぶようになるには、一時間、一単元の中で効果的に音読・朗読を取り入れ、他者の読みに触れさせることによって、自分の読みを振り返ることが重要だと考えて実践した。一人で練習して工夫を重ねることで読みに対する意欲は高まるであろうが、自分の経験の枠を越えて工夫することは、難しいと考えられる。それに加えて他者の読みを聞き合いながらお互いのいいところ、更に工夫したらよくなる場所等を相互評価することによって新しい読みに出会い、自分の読みに生かしていくことが可能になってくる。それを隣同士・グループ間で繰り返し、最後は自分の読みに返るように配慮した。そのために、児童は素直に自分とは違う読みを認め、自分の読みに生かしていこうとする態度が見えてきた。

第1場面と第4場面の学習過程における観点別評価から児童の変容を捉えてみた(表1)。「他者の読みに対する自分の考えを発表し、話し合いによって考えを深めることができる。」が関心・意欲・態度の目標であるが第1場面では話し合いに慣れていないということもあって「C」が7名「B」が21名と合わせて学級の大部分を占めていた。しかし、学習が進むにつれて自分の考えを明確に持つようになり、それを発表することによってさらに考えを深めようとする意識が出てきたのである。第4場面においては、「A」だけで21名と半分以上を占めるようになり、「C」が一人もいなくなった。また、一人一人を詳しく見ると「C」から「B」になったのが6名、「C」から「A」になったのが1名、「B」から「A」になったのが10名と、計17名の児童の評価が高まっている。第1場面では、やる気が見られず、ぼんやりしていることが多かったY TやR Yも、しだいに意欲的になり第4場面では、積極的に挙手をして自分の考えを発表するようになった。だんだん自信を持ってきたI Uに関しては、発表だけでなくその他の活動にも意欲的に取り組むようになった。

関心・意欲・態度の高まりは表現にも好影響をもたらした。「大造じいさんの気持ちが表れるように自信を持って音読・朗読することができる。」が表現の目標であるが、第1場面では「A」が5名だったのが第4場面では30名になり、「C」は6名から0になった。これは発表や話し合いを積極的に繰り返していく中で意欲が向上し自分と違う読みに出会うことによって、修飾語、会話文情景描写等、いろいろな表現に目を向けて、自分の音読朗読に工夫を重ねることができたためだと考えられる。

表1 観点別評価

A (十分できている)
B (おおむねできている)
C (努力を要する)

第1場面

第4場面

児童名	理解	表現	関・意・態	理解	表現	関・意・態
M T	A	B	B	A	A	A
H Y	A	C	C	A	A	B
R A	B	C	A	B	A	A
S K	B	B	B	B	A	B
S U	C	B	A	B	B	A
M T	C	B	B	A	A	A
R Y	B	C	C	B	A	B
Y S	B	B	B	B	A	A
M S	B	B	B	B	A	A
K H	B	B	B	A	A	A
Y I	B	A	A	A	A	A
S T	A	B	B	A	A	A
N G	A	B	B	A	B	A
N T	B	B	B	B	A	A
N K	B	B	B	B	A	B
J O	B	C	B	B	B	B
K S	C	B	A	B	A	A
Y N	B	A	A	A	A	A
T O	B	B	B	B	A	B
M O	A	A	A	A	A	A
A M	B	B	B	B	A	B
H Y	A	A	A	A	A	A
T U	B	B	C	B	A	B
Y T	B	B	C	B	A	A
A U	C	B	C	B	B	B
S N	B	B	B	A	A	B
K T	A	B	B	A	A	A
T M	B	B	B	A	A	B
A U	B	B	C	A	B	B
S K	B	B	A	A	B	A
T N	C	C	B	B	B	B
I U	C	C	C	A	B	B
K T	B	B	A	B	A	A
K N	B	B	B	A	A	B
M O	B	A	A	A	A	A
E S	B	B	B	A	A	B
M M	B	B	B	A	A	A
A K	A	B	B	A	A	B

次に、「音読記号の変化」から児童の変容を捉えてみた(表2)。最初の段階の読み取りで工夫した音読と、学習した後で工夫した音読を、色を変えて記号で表しておく。そうすることによって自分の読みの工夫の変化が一目で分かるのである。

第1場面では初め「強く読む」だったのが、「速く読む」に変わったり、「ゆっくり読む」だったのが、「気持ちを込めて読む」に変わったり、最初に表記した部分を、書き直す児童が25名もいた。

第4場面では自分の最初に表記した部分を書き直す児童は11名で、逆に新しい箇所に記号を加えた児童が8名から32名に増えた。これは授業が進むにつれて、最初、自分が「特に工夫する部分ではない。」と思っていたのに、話し合いの中で自分とは違う読みに出会い、感動し、更に工夫したい部分を探したいという児童の意欲的な態度の表れである。

このように、音読・朗読を学習の中に効果的に取り入れることによって、「自己の読み」が「他者の読み」に出会い、新しい読みを発見し、読みが一層深まり、一人一人が意欲的に活動することが分かった。

(2) 授業仮説②についての考察

児童は、「読むこと」自体は好きであるが「読み取ったことを書くこと」に対しては消極的であることが多い。そのため、感じたこと思ったことを書き込んだり、視写することによって言語感覚が養われ、深い読みにつながると考え指導の工夫を試みた。初めは、比較的、気持ちが読み取りやすい会話文から書き込みをさせ、しだいに地の文や情景描写からも気持ちを読み取ったり感じたことを書き込むようにさせた。その結果、2場面3場面と学習が進むにつれて書き込む箇所が多くなり理解も深まってきた。その変容を表1から捉えてみた。「根拠となる語句や文から大造じいさんの気持ちを読み取ることができる。」が理解の観点別目標である。第1場面では「A」が8名「B」が24名「C」が6名であったのが、第4場面では「A」が21名「B」が17名「C」が0となっている。第1場面では書き込むことがほとんどできず、ぼんやりしている児童が数名いたが、学習が進むにつれて少しずつ自分の考えを書き込めるようになり、第4場面では積極的に書き込む姿勢が数多く見られた。

このように、書き込むことや、読みの工夫についての発表をし合う中で、大造じいさんの気持ちを読み取り、それを音読・朗読に生かすことによって深い読みにつながり、積極的な学習へと変容することが分かった。

(3) 授業後の児童の声とアンケート結果から見た考察

これまでも授業の中で音読・朗読活動は取り入れてはいたが、一人一人の児童に毎時間なんらかの方法で「読む」経験をさせることはあまりなかったので、児童は最初、音読・朗読活動の多い授業形態に戸惑いを感じていたようであった。しかし、授業が進むにつれて書き込みや、話し合いを音読・朗読に生かすことが少しずつできるようになり、音読時の声がしだいに大きくなり、自信に満ちあふれている表情をする児童が増えてきた。

今回の授業の前は言語事項でつまずき、声を出すのがはずかしいといった理由で「国語科はあまり好きでない」という児童が6名もいたのに、書く活動と発表する活動を音読・朗読活動の中に効果的に取り入れた今回の学習により、授業後のアンケートでは、「音読・朗読がたくさんあるのは楽しいと思う。」81%、「音読・朗読が今までよりもっと好きになった。」86%と、ほとんどの児童が、声に出して読むことに対する苦手意識がなくなり、音読・朗読することに自信を持ったことが分かる。

児童は、声に出して読むことの楽しさを味わったと思うので、その楽しさをこれからも失うことなく積極的な読みを目指し、自分で工夫を重ねて読み深めていくものと思われる。

このような読みの繰り返し、確かな読み、豊かな読みにつながり、また、一人一人の児童が意欲的に学習に立ち向かっていけるものだと考えられる。

表2 音読記号の変化

項 目	第1場面	第4場面
記号が変わった。	25人	11人
新しい箇所に記号をつけ加えた。	8人	32人
何も変わらない。	8人	0人

表3 授業後のアンケート 単位(%)

項	目	はい	ふつう	いいえ
楽しく学習することができた。		9 2	8	0
今までより自信をもって声を出せるようになった。		7 9	1 5	6
音読・朗読がたくさんあるのは楽しいと思う。		8 1	1 9	0
音読・朗読が今までよりもっと好きになった。		8 6	1 4	0
これからも工夫して音読・朗読しようと思う。		7 6	2 4	0

<朗読に挑戦しようとする場面>



<児童の声>

朗読をしたり聞いたりしてい
ると、大造じいさんや残雪の
気持ちがよく伝わってくるし自
分も主人公になった気持ちに
なれるので、もっともっと読み
たいと思ってくる。
長嶺良徳

VI 研究の成果と今後の課題

1 成果

- (1) 発表する活動では、お互いの読みを聞き合う中で自分の読みとは違う読みを素直に認め、音読・朗読を工夫し、一人一人の読みの深まりが見られた。
- (2) 音読・朗読を学習過程の中に効果的に取り入れることによって、読みに抵抗のあった児童も自分の読みに自信をもち、声に出して読むことの楽しさを味わい、学習に意欲が見られるようになった。
- (3) 児童の読むことに対する抵抗感を取り除くために、毎時間、早口言葉や詩を利用して楽しく音読の基礎練習を進めてきたことは効果的であった。
- (4) 多様な読み方を授業の中に取り入れることにより、変化のある授業になり、音読・朗読に対する児童の興味・関心が高まった。
- (5) よりよい表現の工夫に向けて書き込み、発表をし合う活動を進めることにより、言語感覚が鋭くなり、しだいに深い読みにつながり、それを自らの音読・朗読に生かそうとする児童の積極的な態度が養われた。

2 今後の課題

- (1) 児童の意欲を高め、学習の深化を図るために、発表(話し合い)の場において、それぞれの意見を児童に返して十分練りあいをさせるように指導の工夫をしていきたい。
- (2) 音読・朗読の工夫によって文章の理解を深めるためには、書き手の意図をふまえて、言葉一つ一つを正確に、大切に読み取らせることもおろそかにしてはいけないことを常に意識していきたい。
- (3) 音読・朗読は一人一人の個性を生かす有効な学習方法であることが分かったので、物語文に限らずいろいろな教材において音読・朗読を大切に授業実践を進めていきたい。

<主な参考文献>

文部省	『小学校指導書 国語編』	ぎょうせい	1990年
石田佐久馬編集	『音読を読み取りにどう生かすか』	東洋館出版	1993年
石田佐久馬編集	『豊かな読みと確かな読み』	東洋館出版	1991年
石田佐久馬編集	『文学教材でなにをどう学ばせるか③—高学年—』	東洋館出版	1991年
新潟音読研究会著	『子供が創る音読・朗読・群読の学習—高学年編—』	明治図書	1995年
「国語教育」編集委員会	『教育科学 国語教育492号』	明治図書	1994年
全国国語教育実践研究会	『実践国語研究151号』	明治図書	1995年