

要 旨

本研究は、低学年の文学的文章の学習において「語り」という表現活動を取り入れることを通して、自分の思いや考えを広げさせながら読み取らせることをねらいとしたものである。どのように語るかを叙述に即して考えさせることで、登場人物の心情や場面の様子を詳しく読み取らせていく。また、その「語り」を交流させることで、児童は、自分の考えを確認したり自分とは違う友達の考えを知ったりして、更に叙述に戻りながら想像を広げて読むようになる。このような手立てを取ることで、言葉にこだわりながら楽しんで読み取っている児童の姿が見られるようになってきた。

〈キーワード〉 ①「語り」の活動 ②一人学び ③交流活動

1 研究の目標

自分の思いや考えを広げながら読み取ることができる子どもを育成するために、文学的文章の学習において、「語り」の活動を取り入れた指導方法の在り方を探る。

2 目標設定の理由

平成15年のPISA調査の結果を受け、平成17年12月の文部科学省の「読解力向上プログラム」では、「テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実」「テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実」が示唆されている。しかし、その取組の充実は十分とは言い難く、平成19年度の佐賀県小・中学校学習状況調査からも県内の児童は「読むこと」領域の正当率が低く、特に読み取ったことを基に自分の考えを書くことが十分でないということが分かる。

自分のこれまでの実践を振り返ると、児童一人一人に自分の思いや考えをもたせる必要感を感じさせたり、他者との交流によって更に読み深めさせたりする指導が不十分であった。読み取る過程と表現活動を行う過程のつながりを明確にし、児童自身が目的をもって読み進めていくための指導の必要性があると考えた。

二瓶は、「語りの表現活動は、作品場面の詳しい読解の学習と表裏一体の関係にある。」¹⁾とし、「ねらいは、『作品の叙述に即して、場面の様子や人物の気持ちを想像し、自分の創造世界を音声言語によって表現する』こと」²⁾と述べている。「語り」を目的とさせることで、児童は、相手意識と目的意識を明確にしなが、意欲的に文章を読み進めていくことができるだろうと考える。

そこで、本研究ではグループの研究課題を受け、文学的文章の読み取りの過程において、「語り」の活動を取り入れた指導方法の工夫をすることとした。「語り」を向上させるという目的をもたせることで、言葉や文章に着目する必然性が生まれ、交流を通して友達と自分の読み取ったことについて比べることができる。このように「語り」の活動を通して、自分の思いや考えを広げながら読み取ることができる子どもを育成したいと考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

文学的文章の読み取りの過程において、「語り」という表現活動を目的として取り入れた学習を仕組んでいけば、大事な言葉や文に着目しながら読み取ることにより、自分なりの考えをもち、交流活動を通して読み取った互いの考えを比べ、根拠となる叙述に戻りながら、想像を広げて読み取る力を育てることができるであろう。

4 研究の内容と方法

- (1) 文学的文章における読解力を高める方法についての理論研究を行う。
- (2) 文学的文章において、表現活動を取り入れた授業について理論研究及び先行研究の調査を行う。
- (3) 検証授業（第2学年）を行い、仮説について分析・考察する。

5 研究の実際

(1) 文献による理論研究

田中は、「読解力を高めるには、読み取った自分のイメージを表現する活動がどうしても必要となる。」³⁾と述べている。更に、「読解は、表現し、まわりにいる友達に伝えることで、高まったり、深まったりしていく。……読解したことを表現する。表現を聞いて、あらためて文章に立ち返り、読解を行う。この繰り返しによって、子どもの中で、文章のイメージはより鮮明になっていく。」⁴⁾と述べ、読み取る力を向上させるためには、表現活動と交流活動が不可欠であることを示している。表現活動を取り入れることで、児童が、文章をよりの確に読み取る必然性が生まれてくると考える。また、それぞれの読み取りを交流させることで、改めて文章を見詰め直すことにつながり、読み取る力が高まると考える。

二瓶は、すべての児童が主体的な意思をもって学習するための「対話」活動として、おおまかな流れを次のように挙げている。「①『話題把握』－仲間と話し合う共通話題を確認する。②『心内対話』－話題にもとづき、自分の考えをつくる。一人読み。③『ペア対話』－自分の考えを対面する仲間と音声言語で交流する。④『全体対話』－自分の考えをクラス全員と音声言語で交流する。⑤『個のまとめ』－最終的な自分の考えを整理し、まとめる。」⁵⁾このような流れを学習過程に取り入れることにより、自分の意見や感想をもちながら文章を読み取っていくという意識を児童にもたせていくことが必要であると考ええる。

(2) 実践化への手立て

本研究では、「語り」を「読み取ったことを生かして、好きな場面や文章の一部を、自分なりに工夫し声に出して表現すること。」と定義する。平成20年8月発行の新学習指導要領解説国語編の低学年における文学的文章の読むことの指導事項は、「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」である。どのように語るかを考えたとき、そこに登場人物の心情や場面の様子を詳しく読み取ろうとする必然性が生まれる。「語り」を一層向上させるという目的をもたせることにより、想像を広げ、意欲的に読み取ることができるだろうと考える。「語り」の活動を取り入れた学習過程（図1）

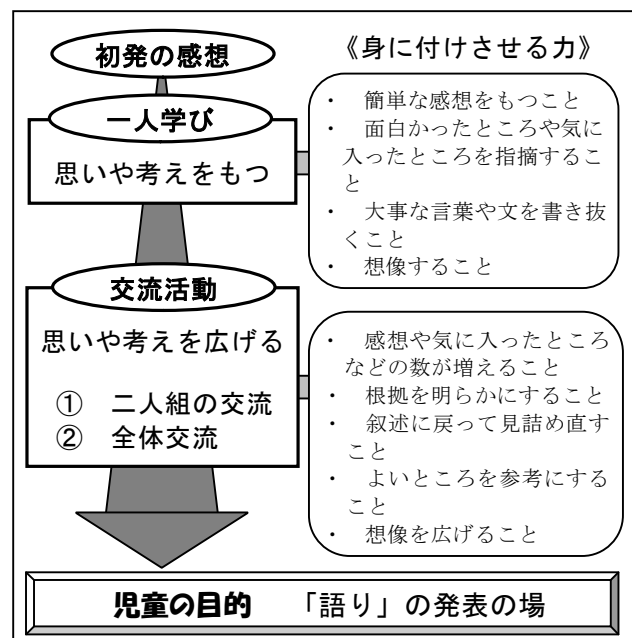


図1 「語り」の活動を取り入れた学習過程

において、児童の学習の目的を「語り」の発表の場とし、目的意識と相手意識を明確にもたせて学習を進めさせる。一方、教師のねらいは、言葉に着目させながら文章を読み取らせることである。表現を通して読み取ったことを交流させるが、表現力の向上は副次的なものと考ええる。指導に当たっては、「語り」の活動を行うことにより、表現とその根拠を検討させ合い、読み取る力を高めていきたいと考える。

ア 自分の考えをもつための一人学びについて

一人一人に自分の考えをもたせるために、場面ごとに教材文を載せたワークシートを使いながら、一人学びを行わせる（表1）。一人学びを基にして「語り」の工夫をさせ（表2）、その理由を記述させる。理由の中には、児童が想像を広げて読み取ったことが表現されると考える。

表1 本研究で用いた一人学び

サイドライン	人物の様子や心情を表す表現、自分の考えの根拠となる部分などに引く。
書き込み	サイドラインを引いた箇所の脇に、感じたことやイメージしたことを記述する。
吹き出し	人物の心情を想像し、せりふや心内語の形で吹き出しの中に記述する。
表情絵	叙述に基づいて、登場人物の表情をイメージして描き、その心情を想像する。

表2 「語り」の工夫（例）

心情を表すもの	うれしい読み、ちょっとうれしい読み、バンザイ読み、わくわく読み、ありがとう読み がっかり読み、かなしい読み、ざんねん読み、おこり読み、びっくり読み
表現にかかわるもの	大きく読み、ゆっくり読み、(間を)あける読み

イ 思いや考えを広げるための交流活動について

一人学びの後、二人組での交流を取り入れる。これは、全員に自分の考えを相手に伝える機会をもたせることがねらいである。一人学びでワークシートに書いたものを基に自分の考えを相手に伝えさせることにより、自分の考えを確認させたり、自分の考えに自信をもたせたりすることができる。全体交流では、友達の多様な考えを知らせることにより、自分の読み取りの確かさを実感させたり、自分とは違う考え方に気付かせたりすることをねらっている。このことは、児童が想像を広げながら読み取った自らの考えを、交流を通して広げたり、深めたりすることにつながると考える。

交流活動では、本学級児童の実態を踏まえ、想像したことと叙述とを結び付けさせること、児童の発言をつなぎ話し合いを焦点化させること、対立した考えの場合はどちらが適しているか比べさせることなどに留意して指導する必要があると考える。また、児童が普段使っていない言葉は、体験や生活と結び付けて理解させることで想像を広げさせたい。交流を通して友達のよさを見付けさせたり、交流後に自分の考えを見直し書き加えさせたりすることにより、自分の思いや考えを広げさせることができると考える。

(3) 授業の実際

ア 授業実践Ⅰ（授業実践 第3, 6, 9時）

単元 「おはなしキャラバン隊」をしよう

教材「お手紙」（光村図書）は、一度も手紙を書いたことがないがまくんにかえるくんが手紙を書き、幸せな気持ちになるという話である。がまくんとかえるくんの会話や行動、ユーモアのある表現を基に、想像を広げさせていく。

まず、場面ごとに「語り」の工夫とその理由を考えさせながら登場人物の気持ちの変化を読み取らせた。次に、アーノルド＝ローベルの作品の中から自分の好きな話を一つ選ばせ、「語り」の工夫とその理由を考えさせながら読み取らせていった。発表の場として、「語り」を1年生に紹介する「おはなしキャラバン隊」の場を設定した。

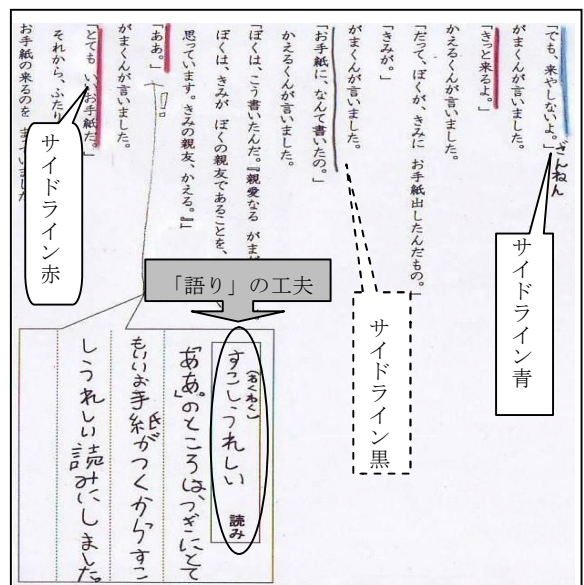


図2 授業実践Ⅰ（第6時）ワークシート（一部抜粋）

(7) 一人学び

叙述に即して想像を広げさせるために、場面の様子や登場人物の気持ちが想像できるような言葉や文を選ばせ、短くサイドラインを引かせた。サイドラインは色分け（うれしい・楽しいなどは赤線、悲しい・つらいなどは青線、どちらともいえないものは黒線）して引かせ、場面全体の様子が視覚的にとらえやすいようにした。第6時の学習では、色分けしたことにより、児童は、がまくんが悲しい気持ちからうれしい気持ちに変わっていく場面であることを大まかにとらえることができた。次に、登場人物の行動、会話文などに焦点を当て、「語り」の工夫とその理由を考えさせた。（前頁図2）。

(イ) 交流活動

T がまくんが「ああ」と言っているところの「語り」の工夫とその理由を教えてください。

C₁ 私は「ゆっくり読み」にしました。理由は、お手紙を読んで、すごくいいことが書いてあったからです。

C₂ ぼくは「いい気持ち読み」にしました。理由は、ああって言うとき、いい気持ちになるからです。

C₃ ぼくは「わくわく読み」にしました。だって、かえるくんががまくんにいいお手紙を渡したからです。

T 「わくわく読み」だったら、どんな読み方になりそうですか。

C₄ 少し大きな声で。

C₅ 「ちょっとうれしい読み」です。理由は、初めてもらってほんとかどうか分からないけど、友達が本当だって言うからうれしく思いました。

T どうして本当かどうか分からないのですか。

C₆ まだ届いてないから本当かどうか分からないです。かえるくんはそう言うけど、まだ届いてないから本当かどうか分からないからです。

(途中省略)

C₇ 「うれしい読み」です。ああ幸せって思っています。かえるくんからお手紙をもらえるからうれしいと思っています。

T お手紙をもらえるから、ああ幸せって思っているのね。C₁さんが、いいことが書いてあるって言ったね。C₃さんは、いいお手紙だって。どんなお手紙だったかな。

(本文を声に出して読ませる。)

T これは、かえるくんが書いたお手紙なんだけど、どこがうれしかったのかな。

C₈ お手紙がもらえること。初めてもらえると思って。

T この中に書いてあるいいことって何ですか。

C₉ 親友であることを。

T 親友ってどんなことですか。

C₁₀ 小さいときからずっと友達。

C₁₁ 一番の友達。

C₁₂ 大好きなお友達。

C₁₃ 大事な友達。

C₁₄ 大人になるまでずっと友達。

C₁₅ おじいちゃんになるまで友達。

T なるほど。(自分のことを) そんなふうに言ってもらったらうれしいですか。

C₁₆ うれしい。

T みんなは、親友という言葉を使ったことがある？

C₁₇ ない。

C₁₈ お父さんが使ってたよ。

C₁₉ ぼくの親友はね…。

C₂₀ あ、R君は、親友じゃなくなったかなあ。(以下省略)

叙述に戻って考えさせる。

想像を広げさせるために、違う言葉に置き換えさせたり経験と結び付けさせたりする。

自分がよく使う言葉に置き換えて考えている。

自分の経験(使ったことはないが、聞いたことがある)と結び付けて考えている。

自分のこととして考えている。R君とは、転校した児童のことである。

図3 検証授業Ⅰ(第6時)の交流の様子(一部抜粋)

二人組の交流では、「語り」の工夫とその理由を友達に知らせた後、声に出して読ませた。聞き手には、自分の考えと友達の考えを比較対照して聞くように指導した。一人学びで自分の考えをもたせていたことから、児童全員が自分の考えを友達に伝えることができた。

図3は、第6時の全体交流の場面である。ここではがまくんの言葉「ああ」をどう語るかに焦点を絞り、考えさせていった。児童は、がまくんがうれしい気持ちに変わってきたことに気付き、「ゆっくり読み」「いい気持ち読み」「わくわく読み」「うれしい読み」などと考えていた。「いいお手紙を渡した。」と答えたC₃の発言を受けC₅は、まだ手紙をもらっていないことを発言し、C₃や数名の児童は、読みの誤りに気付いていた。そこで、まだ手紙を受け取ってはいないのに、なぜがまくんの気持ちが変わってきたのかについて考えさせた。C₉の発言から、児童が使っている言葉であるが、その意味

を十分に理解していないと思われる「親友」について考えさせた。児童は様々な「親友」像を思い描くことにより、がまくんが手紙の内容に感動したことに共感し、喜びについて想像を広げることができたと考える。C₇の発言を聞いたA児は「うれしくてとてもいいお手紙だからゆっくり読み」と書いていたものに「しあわせ、よろこんでいる」と書き加え、その理由を図4のように書いている。「語り」の工夫とその理由を検討し合う交流活動を行うことにより、児童は友達の考えのよさに気付いたり、友達の考えを基に自分の考えを見直して広げたりすることができたと考える（図4）。

・ なるほどと思ったのは誰の考えですか。
C₇さん。
・ よかったところ・感想を書きましょう。
「ああ。」のところのしあわせっていう
いみがあとからじぶんで読んでよくわかり
ました。【A児】

・ なるほどと思ったのは誰の考えですか。
C₁さん。
・ よかったところ・感想を書きましょう。
（間を）あけるところがいいと思いました。
気持ちがつたわってきたのがよかったです。【B児】

図4 授業後の振り返りカード
（一部抜粋）

(ウ) 授業実践Iの考察

第9時では、「お手紙」での学習を生かし自分の選んだ話で「語り」の工夫とその理由を考えさせた。第3時では自力解決できなかった児童15%（5人）のうち、4人がヒントカードなしで学習を進めることができていた。1人は、工夫を自分で書くことができ、理由については教師と共に考えた（図5表3）。児童は、1年生に聞かせるために「語り」の工夫とその理由を考えながら文章を読んでいくことにより、自分の思いや考えを広げながら読み取ることができるようになってきたと考える。また、発表の場を通してC児のように「上手にできた。」と自分のがんばりを認めたり、「気持ち分かるような読み方だった。」と友達のよさに気付いたりして、達成感を味わうことができたと考える。さらに、D児のように自分の「語り」を聞いて喜んでもらったという経験を積むことにより「他の人にも聞かせたい。」という感想をもち、次への意欲へとつながっていったと考える（表4）。

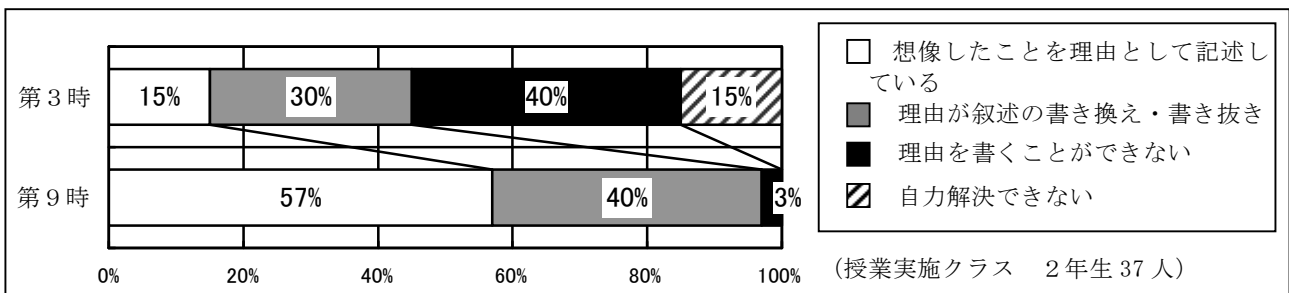


図5 授業実践I「語り」の工夫とその理由の変容

表3 「語り」の工夫とその理由（例）

想像したことを理由として記述している例	【かなしい読み】 からっぽのゆうびんうけを見るととてもさみしいから。 【うれしい読み】 これまでずっとお手紙がこなかったから、やっとくると思って、お手紙を書いてくれたのがかえるくんでうれしかったから。
理由が叙述の置き換えの例	【かなしい読み】 がっかりしているから。 【うれしい読み】 お手紙を聞いてよろこんだから
理由が言葉の書き抜きの例	【かなしい読み】 かなしいから。 【うれしい読み】 うれしいから。

表4 おはなしキャラバン隊の感想

	1年生に伝えたいこと(教えたいこと)	キャラバン隊をした感想
C児	がまくんが「にわがあつたらいいな。」と言ったらにわができたところがすきなところ。めがはやくできてほしいから、うたを聞かせてやったり詩をよんだりしたところがおもしろいと思いました。	ちょっとはなごえになったけどじょうずにできました。○○さんは、気持ちがわかるような読み方だったのですごかったです。
D児	さいごのドアの下に（ボタンが）おちていたところをほんとうに「あっこにおちていた。」と思わせるようにみたいです。	ペアの人が来たときや3組の人が来たときが1ばんどきどきしました。またいつかちがう人にしてあげたいです。

イ 授業実践Ⅱ（1月実施）（授業実践4，7，8時）

単元 お気に入りのお話を紹介しよう

教材「スーホの白い馬」は、少年スーホと白馬の心の結び付きが描かれた話である。まず「語り」の工夫とその理由を考えさせながら登場人物の気持ちの変化を読み取らせていった。次に、好きな場面の「語り」を取り入れた本の紹介をする活動を仕組んだ。発表の場として、友達にお気に入りの本の紹介を行わせた。

(ア) 一人学び

はじめに、スーホの表情を考えて描かせた。その後、その表情に決めた根拠となる言葉や文にサイドラインを引かせた。表情を考えさせることで、それぞれの場面でのスーホの様子を大まかにとらえさせることができた(図6)。児童は、同じ場面でも、考えた表情が違うこと、同じ表情でも選んだ叙述が違いうことに気付いて学習を進めることができた。

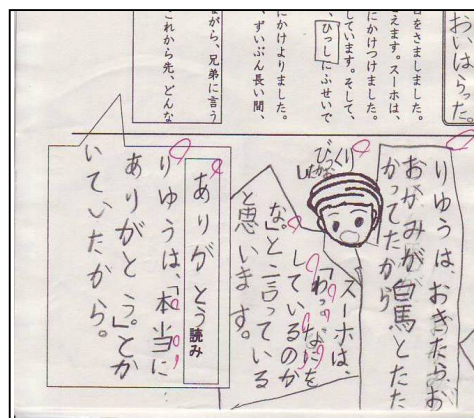


図6 実践授業Ⅱ（第4時）
ワークシート（一部抜粋）

(イ) 交流活動

T	大好きなスーホって書いてあるけど、大好きなスーホっていうのが他にも分かるところがありますか。	
C ₁	白馬は、「走って走って走り続けました」のところから。矢が刺さっているのにずうっと走ってきた。	
T	さっきC ₃ さんが言った、「走って走って走り続けて」のところは、「走って」だけだったらだめですか。	
C ₂	だめ。	
T	じゃあ、「走って走って走り続けて」のところを「走って」に置き換えて読んでみよう。 (声に出して読ませる。)	
T	じゃあ、書いてある通りに読んでみましょう。 (声に出して読ませる。)	
T	違いますか。	
C ₃	走ってだけじゃ、普通に走って帰っているみたい。	
C ₄	50メートル走みたい	
T	走って走って…と重ねるとどうですか。	
C ₅	90メートル走みたい、100メートル走みたい。	
C ₆	本当に会いたかったから、走って走って <u>ずうっと走ってる</u> 感じ。	
T	ずっとね。スーホのところまでは、遠かったかな、すぐに戻ってこれたかな。	
C ₇	<u>遠かった。だって、走って走って走り続けないと帰って来られない。</u>	
T	ここの読み方は、どうしますか。	
C ₈	<u>だんだん大きく。</u> (みんなで「だんだん大きく」なるように読ませる。)	イメージを広げさせるために、読み比べさせる。
C ₉	<u>はやく読む</u>	
C ₁₀	<u>ゆっくり読む。</u>	
T	読んでみてください。 (本文を声に出して読むが、早口で読んでしまう。)	どう表現するのがよいか考えさせる。
C ₁₁	速いよ。	
T	じゃあ先生がやってみよう。速いのとゆっくりなのと比べてみてね。 (途中省略)	児童は、考えていることをうまく表現できないことがある。その場合は、教師がやってみせる。
T	自分のと比べてね、同じだとか、ちょっと違うとかありますか。	
C ₁₂	白馬が死にそうで悲しい読みです。スーホの兄弟みたいな白馬が死にそうだから、もうすごく家族みたいな白馬が死んだから悲しいから、白馬が死にそうで悲しい読みをしました。	多様な考えを引き出す。
T	白馬は、スーホにとって兄弟みたい、家族みたいだったね。兄弟や家族が死んでしまう経験なんて、みんなにはまだないだろうけど、悲しいのは想像することはできるね。	
T	C ₁₃ さんどうですか。	
C ₁₃	私は、おろおろ読みにしました。白馬が弱りはてていたからどうしようと思っていると思って、おろおろ読みにしました。	
T	おろおろするってどんなこと。 (以下省略)	

図7 実践授業Ⅱ（第8時）の交流の様子（一部抜粋）

第8時の二人組の交流では、児童は一人学びで書いたワークシートを基にして、自分の考えを相手に伝えた。声に出して読んだ後、ワークシートに引いたサイドラインやスーホの表情などを見せ合いながら話し合っている様子も見られた。

全体交流では、C₁の発言を基に、白馬が戻ってくる時の様子や気持ちについて考えさせた。「走って走って走り続けて」という文を「走って」に置き換えることで、長い時間をかけて帰ってきたことやスーホを思う白馬の気持ちについて想像を広げさせることができたと考える。C₁₂の「兄弟みたいな白馬」は、第4時の学習場面にあった叙述を基に考えたものである。児童は、これまでの学習を生かして考えることができるようになってきたことがうかがえる。他の児童にない考えを書いていたC₁₃を指名し、その発言から、「弱りはてる」と「弱る」の違いや「おろおろする」とはどういうことかについて、動作化させながら考えさせていった。言葉に着目させながら、イメージを広げさせることができたと考える（前頁図7）。

(ウ) 実践授業Ⅱの考察

表5 「語り」の工夫の変容

	交流前（ワークシート）	交流後（付せんに書いたもの）
A児	【スーホにあいたい読み】 走って走って大すきなスーホのところへ帰ってきたのです。のところが、スーホに会いたいからスーホに会いたい読みをしました。	ひどいきずをうけながらのところを大きく読んだらいいなと思いました。走って走って走りつづけましたのところが <u>どんどん大きく</u> したほうがいいなと思いました。大すきなところをじょうずによんだほうがいいなと思いました。
B児	【かなしい読み】 ここまで帰ってきてくれたのに、 <u>しんだらもう会えないの</u> におもってたからかなしい読みをしました。	【しなないで読み】 はをくいしばりながらのところから考えました。ここまでかえってきてくれたのに、矢が何本もささっていたからしんでしまうのかなあと、かなしくてかなしくて <u>むちゅう</u> でささっていた矢をぬいていたと思います。帰ってきてほしかったけど <u>こんなことになるのなら</u> 、とのさまのほうがよかったのかも。

全体交流の後、付け加えたいことや新たに考えたことなどを付せんに書かせた。教師と一緒に考えることの多かったA児は、この場面の一人学びでは、サイドラインを2箇所引き、書き込みを1箇所することができていた。また、A児は自分の考えの基になった叙述を書き抜きながら、「語り」の工夫とその理由を考えることができていた。全体交流で「走って走って走り続けて」について全員で考えたことの中から、「どんどん大きく読んでいくとよい。」を自分の考えの中に取り入れて、書き加えていた。「ひどいきずをうけながら」は、交流活動で出された意見ではなく、A児が自分で新たに考えて書き加えたものである。「大きく」「ゆっくり」などと表現にかかわる話合いをしたことを生かして、自分なりに考えたものだと思われる。B児は、「語り」の工夫とその理由「歯を食いしばりながら」という文から考えたとしている。B児はその様子を、「夢中で」と自分なりの言葉に置き換えて考えることもできている。また、B児は、「しんだらもう会えないのに」とスーホに同化したり、「こんなことになるのなら…」と少し客観的にとらえたりといろいろな角度から考えることもできていた。何度も叙述に戻らせながら、B児に考えさせることで、自分の思いや考えを広げさせることができたと考え（表5）。

(□ a ■ b ● c ▨ d は、次頁表6より) (実施クラス2年生37人)

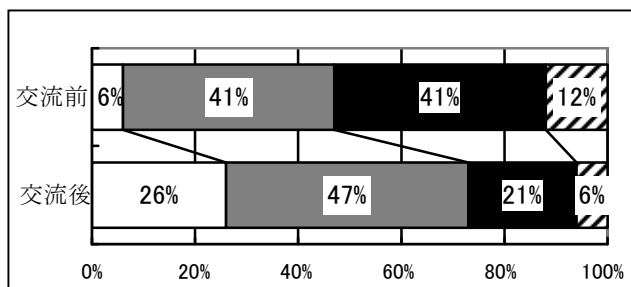


図8 「語り」の工夫の理由の変化（第4時）

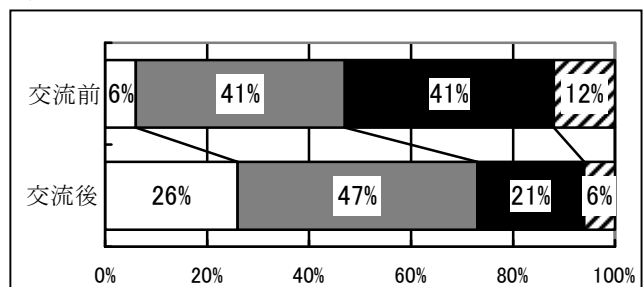


図9 「語り」の工夫の理由の変化（第8時）

表6 「語り」の工夫の理由の分類

a：場面を越えて想像を広げている	b：想像を広げている	c：叙述の書き換え	d：叙述の書き抜き
【白馬がしにそうで悲しい読み】 スーホの兄弟みたいな白馬が死にそうだから、もうすぐ家族みたいな白馬がしんだから悲しいから、白馬がしにそうで悲しい読みをしました。	【がんばれ読み】 しなないでくれのところが、白馬ががんばれという気持ちでいってるから。	【かなしい読み】 白馬がしにそうだから。	【しなないでくれ読み】 しなないでくれて思ってる。

「語り」の工夫の理由を4段階に分類した(表6)。一人学びでc・dだった児童には、交流後の書き加えの際に、大事な言葉を一緒に探したり板書を基に友達の意見の中からよいと思うものを選ばせたりした。児童は、交流後に自分の考えを見直すことにより、考えた理由を詳しく書いたり、考えの基になった叙述を学習場面を越えて見付けたりすることができるようになってきた。「語り」の活動を取り入れた学習を行うことにより、頭の中に描いていたイメージを少しずつ明らかにしていくことができたと考えられる。また、交流活動において叙述を基に想像を広げることのできる児童が増えてきた(前頁図8図9)。

「だれの考えがよかったか。」など、参考になった意見を振り返りカードに書かせた。友達の考えを取り入れて自分の考えがよくなったという意識をもたせることで、自分の考えをもち、その考えを出し合いながら学習することのよさを味わうことができたのではないかと考える。

6 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

- ア 「語り」の活動を取り入れた学習を仕組むことにより、児童は、目的意識をもって学習に取り組むことができた。単元の始めで目標を示したことにより、児童の学習意欲が高まり、持続した。
- イ 児童は、一人学びの方法を身に付け、自分なりに「語り」の工夫とその理由を考えることで、自分の思いや考えをもつことができるようになった。
- ウ 児童は、自分の思いや考えをもつことにかかわった言葉や文を意識することができるようになり、言葉にこだわって読むことができるようになった。
- エ 児童が「語り」を向上させようと何度も読み返したり、交流活動によって友達の考えを知ったりすることは、自分の思いや考えを広げながら読み取ることに繋がった。

(2) 今後の課題

- ア 自分の考えをもっている、十分に書き表すことのできない児童や交流活動で自分の考えをうまく言えない児童がいた。「語り」を取り入れた学習において「読むこと」と「話すこと・聞くこと」「書くこと」の関連を図った指導を工夫する必要がある。
- イ 「語り」の学習を行うことで身に付けることのできる力を整理し、発達段階に応じた学習の在り方について探る必要がある。

《引用文献》

- 1)2)5) 二瓶 弘行 『“夢”の国語教室創造記』 2006年 東洋館出版社 p.68, p.67, p.59
- 3)4) 田中 基康 『すべての子どもたちと「読解力と表現力」をともに育む国語授業』 東洋館出版社 p.10

《参考文献》

- ・ 白石 範考・他著 『子どもの豊かさに培う共生・共創の学び』 2004年 東洋館出版社
- ・ 全国国語授業研究会 『読解力を高める一授業者からの提案一』 2005年 東洋館出版社
- ・ 瀬川 榮志編著 『これだけは身につけたい国語科基本用語』 2006年 明治図書
- ・ 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 平成20年 東洋館出版社