

豊かな気づきや感じ方を育む文学的文章の学習

— 第2学年「お手紙」の実践を通して —

羽 場 邦 子

1. 低学年の子供の気づきや感じ方

1年生の入門期は、一つ一つの学習が初めての体験である。「こんなべんきょうがあるよ」「こうやってべんきょうするとよくわかるし、たのしいね」と、教師が、学習内容、活動や方法を提示して授業を展開することが多い。2年生になると、1年生で学習した経験をもとに、子ども達は、「こんなべんきょうをするんだな」「こんなことをしてべんきょうしたいな」「こんなこともできそうだな」など、自分の思いや考えを持ち、学習するようになる。低学年の子どもが言葉を獲得し、豊かな言語活動により、文学で「楽しむ」学習とはどのようなものであろうか。

低学年の子ども達は、直接的な経験や体験を通して、気づいたり感じたりすることが多い。文学教材の学習場面で「げきをしたいよ」とよく言う。登場人物に同化し、せりふを言ったり動作化をしたりすることを楽しむ。その中で、話の筋や場面の様子を理解し、人物の気持ちを読んでいく。難しい言葉に出会った時、経験や体験を想起し、話す・動作化・音声化など体を使っての活動により「なんだこういうことか」と理解できることも多い。また、自分の声を聞いて言葉を確認しながら音読するのも喜ぶ。遠足で並んで歩いているとき、学習した話をみんなで暗唱したことがあった。ここにみられる子ども像は、「冷たく」分析して説明することができても、「温かく」同化して自己表現することができない。¹⁾ というのではなく、「温かく」同化し表現したいと願うものである。豊かな気づきや感じ方ができるようになることで、願いを実現できるものと考えられる。

具体的な学習活動を子ども達に明確にすることで、学習に興味や関心を持ち、意欲的に取り組む。活動に具体的なめあてを持つことで、無意識の活動から意識化の活動へと変容し、活動しながら自己評価していく。一つ一つの活動に満足感や成就感を持つこと、活動の積み重ねにより、主体的な学習に向かう。「できた」「わかった」「またやりたい」などの気持ちを、教師に態度や言葉ですぐに表現するのも、低学年の特徴である。

2. 文学的文章の指導にあたって

(1) 研究の視点

これまで述べてきた子どもの実態から、学習の場では、次の点を視点に指導を行う。

- ① 自分なりの気づきや感じ方を表現する場を設定する。
- ② 活動に具体的なめあてをもち、自分なりに表現を工夫できるように、活動を選択する場を設定する。

(2) 支援の在り方

イメージを広げ、豊かに想像したり考えたり表現したりできるような支援を次のように考える。

- 子どもの行動や活動を認め、共感し、内面からの評価をする。
- 語りかけや読み聞かせなどを行う。
- とともに学習する構えを持つ。

3. 気持ちを考えて読もう「お手紙」(光村図書2年) 実践概要

(1) 本単元について

本単元は、かえるくんとがまくんの心の触れ合いをほのぼのとユーモラスに描いている。友達と仲良くしたいという願いを本学級の子も達も持っている。かえるくんがまくんに宛てた手紙の末尾には、「きみの親友 かえる」と書かれている。この気持ちを伝えたくてかえるくんはがまくんへお手紙を書く。お手紙が来ないとすねるがまくんは、かえるくんの行動によって身近な友達の存在を見つける。ふたりに同化して読むことにより、友達とよりよいかかわることの大切さを感じ取らせたいと考えた。

(2) 単元の目標

- ① 場面の様子や登場人物の気持ちの移り変わり、心の触れ合いを読み取る。
- ② 会話文を中心に気持ちを考えながら、音読したり書いたりできる。

(3) 単元の全体計画と各場面のめあて

子ども達に「どんな勉強したいか」と問うと、「気持ちを考えたい」という答えと同時に「音読がしたい」「吹き出しに書きたい」等、活動への意欲を答えた。そこで、学習計画では、各場面のめあてを「～を音読しよう」「～を書こう」という表現にした。子ども達と話し合い、みんなで活動するもの・選んで活動するものを考え、役割読みによる音読、書く活動の選択、学習のまとめでの選択やグループでの劇化と多様な学習を組んだ。計画表を教室に掲示した。

「お手紙」でべんきょうすること
◎がまくんとかえるくんの気持ちを考えて読もう
1 心にのこったことやべんきょうしたいことを書いてめあてをきめる。
・がくしゅうけいかくを立てる。
・本読みやかん字のれんしゅうをする。
2 場面ごとにくわしく読む。
① かなしい気分でげんかんの前にこしをおろしているふたりの気持ちを考える。
・「」をやくわり読みする。
・ふき出し、会話文、お手紙を書く。
② 手紙を書くかえるくんの気持ちを考える。
・ふき出し、手紙を書く。
③ お手紙をまつかえるくんとひるねをしているがまくんの気持ちを考える。
・「」をやくわり読みする。
・かえるくんになつてふき出し、手紙を書く
④ とてもしあわせな気持ちですわっているふたりの気持ちを考える。
・「」やお手紙を音読する。
・ふき出し、会話文、手紙を書く。
⑤ お手紙がとどいたふたりの気持ちを考える
・音読する。
・会話を入れて書く。
⑥ まとめをする。
① 手紙、すきな場面の音読、すきな場面の絵お話のつづき
② げき(グループでくふうして)
③ ことばのべんきょう
(アーノルド・ローベルの本のしょうかい)

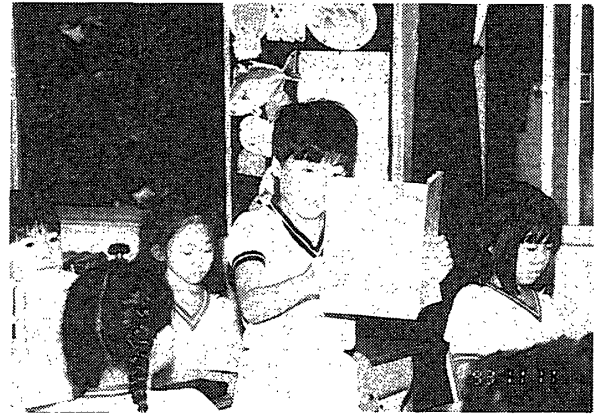
(4) 登場人物の気持ちを想像し、音読により表現する場(第二次 第5時)

① 本時の意図

本時では、「手紙を待つかえるくんとあきらめを強くするがまくんの気持ちを考え音読することができる。」を目標とした。かえるくんの気持ちの高まりは、行動にも現れている。それを動作化しながら、ふたりの会話文を工夫して音声化することで、同化して読むことができると考えた。役割読みをしながら、互いに読み方のよいところを見つける場を設けた。全体の場の相互評価も有効であるが、ふたりで話すことは、緊張感もなく、話すことに抵抗のある子どもにも有効である。指名読みでは、一人一人の読み方を認める教師評価を行った。子ども達とともに音読を楽しむ学習の場にしたいと考え、教師も音読した。

② 学習の展開

前時の学習	お手紙を待つかえるくんとお屋ねをしているがまくんの気持ちを考え、音読したり書いたりする。
学習過程と教師の指導・支援	
<p>1 前時の想起をする。 T読みたい会話を選んで読みましょう。</p> <p>2 本時のめあてを確認する。 Tふたりの気持ちを考えて音読しよう。 《板書》</p> <p>3 本時の場面を音読する。 Tすぐリレー読みをしますか。 《選択させる》</p> <p>4 かえるくんとがまくんの気持ちを考え音読する。 Tきのうのかえるくんはどうしていますか。 Tかたつむりくんは。 Tきょうのかえるくんはどうしていますか。</p> <p>Tかえるくんが窓からのぞいた所に線を引きましょう。 《線を引かせる》</p> <p>Tじゃあ、かたつむりくんの所にも線を引こう。 《線を引かせる》</p> <p>T《黒板にカードを貼付》いっしょに読みましょう。 Tどうして何度も何度もぞいたの。</p> <p>Tきのうのかえるくんはどんな格好かな。きょうは。 TS君前へ出て来てやってみて。 《動作化させる》</p> <p>Tかえるくんが待っている気持ちはどうなっている。 《黒板に感情曲線を引く》</p> <p>Tがまくんやかえるくんになってふたりで役割読みをしましょう。 Tよい所を見つけて教えてあげましたか。 《相互評価》</p> <p>Tかえるくんになって「 」を読みましょう。 《一人一人に評価の言葉》</p> <p>「いっしょうけんめい言っているんだね」等</p> <p>T先生も読んでいいですか。先生は「きみに」に気持ちを込めて読みます。きみにってだれに。 《音読》</p> <p>Tがまくんはどんな気持ちですか。 Tがまくんになって「 」を読みましょう。 《一人一人に評価の言葉》</p> <p>「悲しそうに読んだね」等</p> <p>Tがまくんの気持ちはどうなっていますか。 《黒板に感情曲線を引く》</p> <p>T新しい読み方を教えてあげます。 《音読の工夫》</p> <p>5 本時のまとめをする。(2名会話、他は重ね読み) 《評価の言葉》</p> <p>「とてもよい声が聞こえてきました」 T窓からのぞいているかえるくんの声がみんなに聞こえますか。明日は、ふたりの気持ちを書いてこの場面をまとめましょう。 《次時への意欲づけ》</p> <p>Tきょうの勉強を振り返りましょう。 《振り返り》</p>	<p style="text-align: center;">児童の学習活動</p> <p>C (好きな会話を選んで役割読み)</p> <p>C (板書を見ながら、それぞれ読む)</p> <p>C (一人読みの後16名リレー読み)</p> <p>Cかえるくんはまどからのぞきました。 Cまだ、やってきません。 Cいっしょにまどうって言っている。 Cがまくんにおきてよって言ってる。 Cまどからのぞいてゆうびんうけを見ている。 Cきょうはだれかがきみにお手紙来るかも しれないよとはげましている。 C (本文に赤線を引く)</p> <p>Cかえるくんは、…は2つある。 Cかたつむりくん…も2つある。 Cかたつむりくんの文は2つともかえるく んのあとにある。 C (一斉読み)</p> <p>Cかたつむりくんがつくのがおそい。 Cかたつむりくんがすぐやるぜといったか らすぐ来ると思ってがまくんの家に走っ て行ったのにおそいから。 Cかたつむりくんをしんばいしている。 C早くがまくんをよろこばせてあげたい。 C (席でみんなで動作化)</p> <p>C (前に出て一斉読みに併せて動作化)</p> <p>Cしんばいになっている。 Cまつ気持ちがばいになっている。 C (隣どうして練習)(役割読み) (よいところを見つけて相互評価)</p> <p>C (9名、指名読み 工夫した所も) 「がまくん、ひょっとして」の所 「くれるかもしれないだろう」の所 「だれかが」の所 「でもね、がまくん」の所、等</p> <p>Cはい。 Cがまくんです。 Cはぶてておこっている。 C (11名、指名読み 工夫した所も) 「ばからしいこと言うなよ」の所 「そんなことあるものかい」の所 「くれなかっただぜ」の所、等</p> <p>C下がっている。 Cさいごのほうで上がっている。 C (黒板のカードを重ね読み)</p> <p>C (分担読み)</p> <p>C (自己評価カード、自由記述)</p>
次時の学習	窓からのぞくかえるくんとあきらめを強くするがまくんの気持ちを考え、書く。



③ 自己評価カードより

- ・ぼくは、「ばからしいこと言うなよ。」というのをじょうずにできてとてもうれしかったよ。

(会話文の音読を自己評価)

- ・きょうべんきょうして、となりのKくんのよいところが見つけれられました。はっぴょうで手をあげられなかったから、こんどはいっぱい手をあげたいです。(K君の読みのよさを認める)

- ・わたしは、がまくんのところをかなしそうに読んだからよかったです。

(会話文の音読を自己評価)

- ・ぼくは、くふうしたところもできたし、Hさんのよいところも見つけれられました。

(会話文の音読とHくんのよさを認める)

- ・A君のよいところは、大きな声だしかえるくんやがまくんのかんじたことがよくわかったからいいと思いました。

(A君の読みのよさを認める)

1年生では、めあてを持つことで意識化を行い、振り返りの場では、自分なりの自己評価を行った。本時では、音読に対しての自己評価とともに、友達の読みのよさに気づく記述もみられた。

(5) 活動を選択し、自分なりの表現のしかたを工夫する場 (前述, 学習計画表参照)

① 書く活動を選択して表現する

場面ごとに、吹き出し、手紙、会話文(地の文も入れて脚本化)、感想、白紙(自由に書く)の用紙を準備した。「吹き出しを書こう」ではなく「自分で考えて決めよう」とするとかたつむりくんの吹き出しや手紙文も多かった。ユーモラスなかたつむりの存在が、本作品の魅力の一つであることに気づいていると考えられる。

- ・早くしないとかえるくんがおこっちゃうよ。早く早く。おそくてもちょっとは早くつけるからね。いそいでがまくんのうちにいってごらん。(かたつむりくんへ)
- ・ぼくがはやくやるぜなんか言ったんだから……いそげ、いそげ。がまくんきつとよろこんでくれると思うけどな。(かたつむりの吹き出し)
- ・がまくん、とてもお手紙がほしかったんだね。いつまでも、かえるくんからのお手紙なくさないよね。いつになっても、かなしくなったら、かえるくんからのお手紙を読むといいよ。今どからお手紙いっぱい来たらいいね。元気でいてね。がまくん。(うれしいがまくんへ)

「きょうは吹き出しをじょうずに書けたからこんどはめあても同じにします」「あしたは手紙にしよう」「先生がつくってくれたプリントじゃなくて自分で作るよ」と思いを広げ意欲的になった。

② 学習のまとめを選択して表現する。

絵、音読、お話のつづき、手紙の中から選んだ。

「教科書にない場面の絵をかくよ」「音読はグループを決めて読み方を工夫します」「お手紙のうらにあて名や切手をかきます」等、いろいろな声が聞かれた。まとめの発表は、参観日に行った。

— お話のつづき —

お手紙をもらってがまくんはとてよろこびました。がまくんはかえるくんにお手紙をかえて、かえるくんとがまくんはとてななかよしなふたりになりました。……お手紙をもらってうれしそうながまくんの顔をいつもいつもみられそうになっています。よかったな、がまくん。やさしいな、かえるくん。そうして……がまくんが言いました。「かえるくんは、いちばんの親友だよ。」かえるくんは「ありがとう。」と言っていました。

③ 劇化による表現

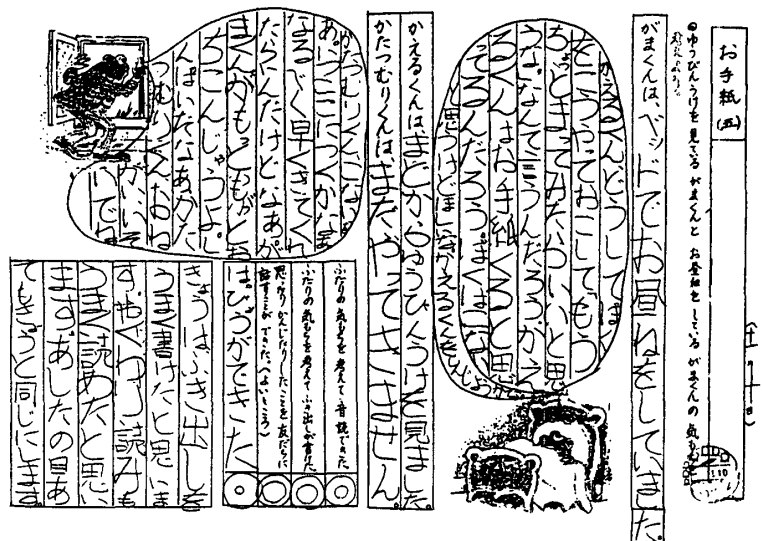
準備に2時間をかけた。かたつむりのつのは体操帽子につけた画用紙のつのは、殻はランドセルや袋、縄跳び用の縄、ベッドは給食台等、身近な物で工夫した。教科書を持つ子、せりふを即興で言う子。「こうすればいいよ。」とアドバイスする子。自分たちで楽しむ時間になった。

4. 考 察

(1) 登場人物の気持ちを想像し、音読により表現する場

学習の展開では、音読の時間を多く取り、リレー読み・一斉読み・役割読み等いろいろな音読を入れた。子ども達は音読のめあてを持って学習した。「かえるくんは、こんな気持ちだからこの言葉に気持ちを込めて音読します」「～さんの読みはこんな所がよいと思います」と、音読による表現の意欲を見せる。音読による表現活動は人物に同化して読む方法として有効であった。

本時は、(ア)線を引く→(イ)動作化→(ウ)役割読み→(エ)指名読みという授業構成であった。子どもの音読を高める支援という点から授業を振り返ると、いくつかの課題がある。



- (ア) 線を引きながら子ども達は「かえるくんは……2つある」「かたつむりくんは……も2つある」「かたつむりくんの文は2つともかえるくんのあとにある」とつぶやいた。しかし、「なぜだろうね」という問いかけをしないまま次の発問をした。これらのつぶやきは、気づきである。この気づきを受け止め、そこから学習を展開すれば、子ども達はかえるくんの気持ちを豊かに想像し、深まりのある音読につながるポイントだったと考える。
- (イ) 動作化は同化するのに適している。「動作をしながら、かえるくんのせりふを言う」といった活動を組む必要があった。
- (ウ) ふたりで役割読みをし、相互評価をした。「～さんのよいところを教えてあげたよ」と話す子ども達の活動を(イ)指名読みの活動につないでいく工夫が必要であった。

(2) 活動を選択し、自分なりの表現のしかたを工夫する場

「好きな方法で書いていいよ」「やりたいのを選んでいいよ」と言うと子ども達の目が輝く。「ぼくはこうするよ」とめあてを持ち活動する。自分なりに表現できることは個別化・個性化につながる。選択することでより豊かな表現の工夫できたと考える。劇化は友達との関わりから成り立つ。話し合い、練習し作り、演じる。それらを見合う。これらの過程で子ども達は、気づき、感じながら学習していく。

(3) 豊かな気づきや感じ方を育む支援

考察から、「文章のどこで、どんな発問や助言をしたら、子どもたちの感性を刺激することができるか、ことばと個性的に関わらせることができるか」²⁾という授業の工夫、表現を受け止める教師の存在が、気づきや感じ方を育む支援であると考えられる。この支援と自分なりの表現をする場、友達と表現する場の設定が実現する時、子ども達の感性が育まれる。さらに、子どもの小さな行動やつぶやきを認め、深まりのある学習になるための支援のあり方を検討していきたい。

学習を終えて(思ったこと)

- ・ぼくは、がまくんがげんかんでふしあわせなときに、たすけてあげたいなあと思いました。だけどぼくのかわりのがまくんの親友のかえるくんが来てたすけてあげたのでやさしいなあと思いました。ぼくも絵本の中に入ってかえるくんやがまくんの気持ちをもっと知りたいです。…
- ・わたしが好きだったばめんは、4ばんでした。なぜかというとかえるくんが、がまくんに書いたことも言ってしまったし、出したことも言ってしまって、がまくんがお手紙のお話の中で一番しあわせな気持ちのところだから、一番だいじなところだったからです。……
- ・(アーノルド＝ローベルさんとレオ＝レオニさんへ、お手紙)
ぼくは、アーノルド＝ローベルさんとレオ＝レオニさんのお話は、人間があんまり出て来ない気がするよ。…アーノルド＝ローベルさんとレオ＝レオニさんは親友かな。何だかにてるな。ぼくも今ど本を作ってみたいな。そのときはがんばるぞ。…アーノルド＝ローベルさんの「お手紙」はいろんなことができたよ。がまくんやかえるくんにお手紙を書いたよ。げきや絵もかいたりふきだしやお話のつづきも書けたよ。ありがとう。(アーノルド＝ローベルさんとレオ＝レオニさんはすごいと思ったからお手紙を書きました。)

1) 片岡徳雄「子どもの感性を育む」日本放送出版協会 1990年 58頁

2) 筑波大学附属小学校国語教育研究部「感性を触発する文学の授業」明治図書 1993年 13頁