

聴き合うことで読みを広げる国語の授業
～説明文の学習を通して～

小木小学校 小池田 萌

1 主題設定の理由

昨年度担任した5年生の児童は、学習に意欲的に取り組む児童が多く、算数の確認問題など、答えがはっきりしている発問に対しては、多くの児童が積極的に発言することができた。しかし、国語などの答えが一つではない発問になると、自分の考えに自信がもてずに発言することができない児童が多く、一部の活発な児童の挙手や発言のみで授業が進んでしまうことが多かった。また、国語の学習が、「あまり好きではない」という児童も多く、理由を聞くと「算数のようにわかりやすい問題じゃないから何を考えれば良いのかわからない。」という児童もいた。実際の国語の授業での様子を見てみると、教材文を読んでもおおよその内容を理解して満足する児童が多く、「なぜ？」と疑問に思ったり、「もっと深く理解したい。」という思いをもったりする姿が見られないことがしばしばあった。

そこで、学習の基本となる国語の学習を通じて、自分で課題を見つけ主体的に学習に取り組むことができる児童、自分の考えに自信をもって表現することのできる児童を育てていきたいと考えた。「わからないこと」や「間違い」も受け止めてくれるという安心感をクラスの中に生むことや互いの考えを伝え合い、自分の考えをさらに深めたり広げたりすることで「学ぶことが楽しい」「もっとくわしく知りたい」「友達の考えも聞いてみたい」と児童が主体的に学習に取り組むことができるのではないかと考え、主題を設定した。

2 研究の構想

(1) 目指す児童像

- ・ 友達と考えを聴き合う活動を通して、自分の考えを広げることができる児童

(2) 研究の仮説

叙述をもとに自分の考えをもったうえで友達と聴き合うことができれば、さらに自分の考えを広げることができるだろう。

(3) 研究の計画

ア 実践単元

- ・ 小5 資料を用いた文章の効果を考え、それをいかして書こう
「固有種が教えてくれること」
- ・ 小6 筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを発表しよう
「時計の時間と心の時間」

イ 研究の手だて

(ア) 単元を通しためあてを設定する。

- ・ 単元を通しためあてを設定し、学習に入る前に子どもたちに示し、目指す姿をイメージさせる。
- ・ 毎回の授業のふりかえりを書くときに、めあてを意識して書かせることで自分の考えの変化を振り返ることができるようにする。

(イ) 自分の考えをもつための音読をする。

- ・ 授業の始めにじっくり音読する時間をとる。筆者が伝えたいことは何かじっくり考えながら読めるように、自分だけに聞こえる声でゆっくりと読むよう指導する。
- ・ 聴き合いの中で必要に応じて音読にもどるようにすることで、叙述に沿った自分の考えをもつことができるようにする。

(ウ) 聴き合うためのグループやクラスの雰囲気をつくる。

- ・ 子どもの疑問や分からなさを大切にされたグループや全体での聴き合いを行う。

- ・ 少人数のグループで聴き合うことで、安心して分からないことを伝えやすい環境づくりをする。
- ・ 自分の考えに自信のない児童もグループで共感してもらうことで自信をもつことができるようにする。
- ・ ただ聴くだけでなく、相づちを打つなど反応しながら友達の考えに寄り添って聴けるようにする。
- ・ 自分から話すことが苦手な児童に「どう思う？」と声を掛けるように指導する。

3 授業実践と考察

(1) 小5「固有種が教えてくれること」(令和3年11月実践)

ア 単元を通しためあてを設定する。

単元を通しためあてとして『固有種』が教えてくれることとは、「どんなことだろう」と「筆者の説明のしかたとその効果について考えよう」という二つを提示し学習を進めた。児童Aは第2時のふりかえりで、「固有種がどんなものかは分かったけれど、何を教えてくれるのかはまだちょっとわからない。」と書いていた。しかし、その後学習が進んでいくと、「日本には固有種が暮らせるゆたかな環境があるってことを教えてくれると思いました。」や「固有種が生きていけるためのゆたかな環境を大切にするのを教えてくれるのかなと思いました。」といったような、めあてを意識した自分の考えをふりかえりに書けるようになった。

また、児童Bは第8時のふりかえりに、「資料を見ると、カモシカのほかく数が少ないときに、天然林の面積が減っていることがパッと見て分かったけれど、食べられた幼木の数も資料にあればよかった。」と書いていた。この日の授業では、筆者の説明の仕方については話題に挙がらなかったが、単元を通して筆者の資料を使った説明の仕方や効果について考えてきたからこそ、児童Bは資料に着目して自分の考えをもつことができたのではないかと考えられる。また、全体の聴き合いでは話題に挙がらなかったが、他のグループでも、教科書の資料を指しながら、文章に書かれていることを友達に説明する姿も見られた。(写真1)



【写真1】

これらのことから一つのめあてを単元を通して追究していくことが、児童の学びを深めるための手掛かりになっていたことがうかがえた。

イ 自分の考えをもつための音読をする。

授業の始めに、その日学習する段落の確認をした後、自分の考えをもつために、一人読みをさせた。一人読みは、自分だけに聞こえる声でゆっくりと音読する。以前までは、授業の最初に全体での丸読みを取り入れていた。しかし、その方法では、集中力が続かず自分が読むところだけをしっかりと読もうとする児童が多かった。全体での音読だと、間違えずに読んだり、大きな声で読んだりすることが求められ、考えるよりも表現することに集中してしまう。それよりも、自分のペースで何度も読むことが説明文の内容をつかむことに適していると感じ、音読の方法を工夫することにした。また、音読する前に必ずめあてを確認することで、児童は目的をもって取り組むことができた。また、授業の中盤でも音読を入れるように心がけた。

授業中、以下の資料1のように、本文の叙述から離れて、自分たちの考えの発表会のようにになってしまうことがよくあった。叙述と身近な経験等とを結び付けながら文章を読み取っていくことも大切だが、本文からずっと離れていると、何の話をしていったのか分からなくなってしまうので、適切なタイミングで音読を入れて本文に戻して授業を進めた。話が本文から離れていったときに音読をすることで、本文に着目することができ、児童Cの

ように1回目の音読では気にならなかった言葉に疑問をもち、さらに筆者の主張に迫ろうとする姿も見られるようになった。

【資料1】第8時の授業記録の一部（全体での聴き合い）

児童D：特別天然記念物なのに、なんで駆除しちゃったのかな？

児童1：自分が畑を作っていて、ニホンカモシカに荒らされたらむかつくから。

児童2：よくごみ捨て場とかにカラスの対策とかあるけれど、周りを囲ってもそれをこわして食べてくる。いきなり駆除はだめだけれど、いろいろ対策をしてもだめだったから殺すしかなくなった。

児童3：一回は許したと思うけれど、何度も現れたから駆除したと思う。

児童4：社会の漁業の学習でトラフグの養殖業者の人ががんばってつくっているのに、勝手に食べられるのがいやで、幼木を育てている人はこれから育つのが楽しみなのに、食べられちゃう。ニホンカモシカより自分たちの収入が大事だから駆除した。

T：音読、グループの指示

児童5：P144の8～10行目に書いてあるように、幼木が食べられて木が育たなくなって、木を育てる人からしたらきらいだくなってなっちゃった。だから、駆除した。

児童D：ニホンカモシカが住んでいる天然林がどんどん減っていつてると一緒に、えさがなくなったから植林地に現れて、ごはんを見つけて食べていった。

児童C：P144の11行目に「固有種の保護は、その生息環境の保護とのバランスが重要」って書いてあるけれど、バランスって何だろう。

ウ 聴き合うためのグループやクラスの雰囲気をつくる。

音読の後、まず児童の分からないところを交流することから授業を始めるようにした。友達の分からないことを、他の児童が説明したりグループで話し合っただけで、児童主体で授業を進めていくことができた。最初は思ったことを発表するだけのグループもあったが、「いっしょ！」や「なるほど」などと反応しながら聴くように促すとだんだん聴き方が変わっていき、対話が生まれるようになった。聴いてもらえる安心感からか、素朴な疑問を口に出すことができる児童が多くなり、学習が進むにつれてグループ活動が活発になっていった。

以下の資料2は第8時でのあるグループでの聴き合いの様子である。

【資料2】第8時の授業記録の一部（グループでの聴き合い）

児童D：（教科書を指さしながら）人間の活動が活発になるっていうのは虫とかが増えるからだと思うけれど、たぶん。いろいろな人が木がいらないってなることだと思う。

児童6：いらないっていうか木材にするんじゃない？

児童D：木材を集めて木がなくなって、外来種も人間が放して、日本にもともといた動物たちのすみかをうばった。

児童7：居場所を取られた。自分たちの居場所を外来種に取られた。元々の場所を取られた。それってそのままでいいの？

児童6：（写真を指しながら）ニホンカウソミみたいに絶滅させたくないから、今、絶滅危惧種になっていることを伝えて、みんなに守ってほしいと思っている。

児童7：絶滅危惧種。そういう動物たちを大切にしていきたい。

児童D：教科書に「ニホンカモシカが幼木の芽を食べるようになりました。」って書いてあるから、幼木を食べるようになって人間に嫌われた。本当は、特別天然記念物は、乱獲とか殺すとかだめなはずなのに。人間たちは、幼木を食べられないように対策すれば良かったのに何で駆除したのか。

児童Dは友達の話聴くことが苦手で、まだ人が話しているのに自分の考えを話し出してしまうことが多い。単元の始めのほうでは、友達の話あまり聴かずに言いたいことだけを話している様子が見られたが、児童6の波線部の発言のように、自分の発言を受けて友達がつないでくれた言葉を受け入れ、それを取り入れながら自分の考えをまとめ直していく様子が見られた。グループでの聴き合いの中で考えをまとめていくうちに新たな疑問をもち、全体の聴き合いになったときには、児童Dの疑問から全体の聴き合いがスタートした。友達に真剣に聴いてもらえる、つなげてもらえるという安心感で学習に対する姿勢も変わってきて、少しずつグループでの聴き合いが楽しくなってきた様子が日々のふりかえりからも見られた。しかし、このグループでは、4人グループのうち1人はこの授業の中で一度も発言していない。ほかの3人がその児童に「〇〇さんはどう思う？」など声

を掛けることもなかった。自分から発言することが苦手な児童の考えをどのように拾い上げていくかというところに課題が残った。発言できる児童たちが自分が発言して満足するのではなく、「もっといろんな友達の話も聞いてみたい」「〇〇さんの話も聞きたい」という思いをもてるように、教師が価値づけをしていく必要がある。

(2) 小6「時計の時間と心の時間」(令和4年5月実践)

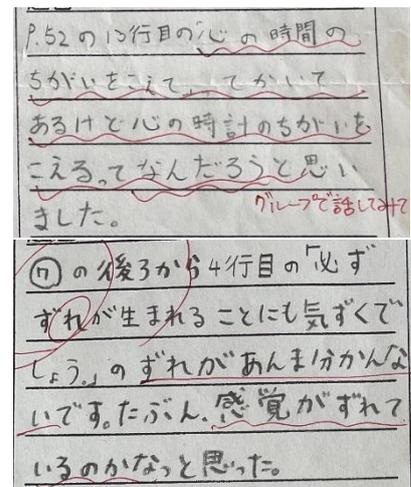
6年生に進級し、学級の児童が半分入れ替わったが「固有種が教えてくれること」の実践の反省を踏まえ、説明文「時計の時間と心の時間」で実践を行い、検証した。

ア 単元を通しためあてを設定する。

単元を通して「筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを伝え合おう」をめあてに設定した。導入で「主張」や「意図」という言葉の意味を確認し、単元を通して何を学んでいくのかを確認してから学習に入ることができた。自分の経験と結びつけて考えやすい単元だったため、筆者の主張から離れて経験談の伝え合いが始まってしまったときなどに、「筆者の主張って何だろう。」というめあてに戻って筆者の主張に寄り添って自分の考えを伝えられるようになった。しかし、「考えています。」などの言葉を手掛かりに筆者の主張を叙述から見つけ出すことはできても、その意味をしっかりと理解したり、なぜ筆者がその主張をしているのかという意図を追究していこうとしたりする姿勢は見られなかった。めあてが前回の実践のときよりも具体的でなかったことから、話が途切れてしまったときに何を話して良いのかわからなくなって会話が止まってしまうグループも多かった。単元を通しためあてを何にするのかをもう少し吟味する必要があった。

イ 自分の考えをもつための音読をする。

単元の学習中は、毎日音読の宿題を出した。自分の考えをもって授業に参加できるように、音読カードの内容を工夫し、読んで感じたことを授業のふりかえりのように書くようにした。(写真2)初めは自分の読み方に対するふりかえりを書いてくる児童もいたが、友達が音読カードを手掛かりにグループでの聴き合いをする姿を見て、音読カードに疑問や自分の考えを書くことができるようになった。本学級では、自分の考えをまとめるのに時間がかかる児童が多い。授業の中では、一人でじっくりと考えをまとめる時間をとることは難しいので、家で自分のペースで考えをまとめられることは本学級の児童に合っていたと考えられる。宿題の音読で教材文をじっくり読みこんでくると、グループでの聴き合いも活発になった。なかなか話すことができない児童に対して、まわりの子たちが「音読カードにはなんて書いてきたの？」と声を掛ける場面も見られ、授業中に一言も話すことができない児童が少なくなった。



【写真2】音読カード

また、「固有種が教えてくれること」の実践で挙げた、話しているうちに本文から離れてしまうという課題を解消するために、音読と聴き合いを繰り返して筆者の主張を読み取っていった。

以下の資料3は、第3段落を読んで「心の時間」の特性について考えたときの授業記録である。

【資料3】全体での聴き合いの様子
児童E：タブレットゲームをしているときに、楽しいから時間が短く感じる。
児童8：おんなじ
児童9：児童10がそれを実験してくれました。
児童：え？どんな実験？

児童 10：ゲームをするといつも時間が短く感じちゃうから、時計をたくさん見ながらゲームをしてみたたらちょっと長く感じた。

T：児童 10 はどうしてそういう実験をしたの？

児童 8：書いてあるから。

この日の聴き合いは児童 E の経験談から始まった。そこから、「前日の宿題の音読の後、自分で実験をしてみた。」という児童 10 が出てきた。その実験内容を聞いた子どもたちは、納得した様子でうなずいていた。教師が「なぜそういう実験をしたのか。」尋ねると、児童 8 が「書いてあるから。」と言った。しかし、「どこに書いてあるの？」と聞くと誰も答えられない。そこで、もう一度児童 10 が行った実験の内容を確認して、本文のどの文から児童 10 がその実験を思いついたのか考えながら第 3 段落をそれぞれで音読させてからグループで聴き合わせた。すると「時間を気にすることに、時間を長く感じさせる効果がある」ことや「きれいなことやつまらなく感じることは、集中しにくくなるので、時間を気にする回数が増える」という本文の叙述に着目し、その人の気持ち次第で時間の進み方が変わるということを、それぞれが自分の言葉で説明することができるようになった。このように、考えたことや行動の根拠が叙述のどこにあるのかを確認するために、適宜本文に戻していくことが大切であると考えられる。また、この日の児童 E のふりかえりには「楽しいことをしていると時間が短く感じてきれいなことをしていると時間が長く感じる感じがびっくりした。」と書いてあった。児童 E は普段授業に参加できることが少ないが、この日は自分の経験と結び付けて考え、最後まで授業に参加しようとする姿が見られた。自分の発言をきっかけに授業が進んでいったことが、児童 E の意欲づけになったと考える。このことから、本文と自分の経験を結びつけることによって筆者の主張に迫ることができると考えられる。

ウ 聴き合うためのグループやクラスの雰囲気をつくる。

今回の単元は 5 月の実践だったので、まだ学級の雰囲気もかたく、聴き合う雰囲気もあまりできていなかった。そのため、聴き方の指導をし、グループも教師が意図的に編成した。

第 1・2 段落を読んで筆者の主張は何か考えた授業の中盤に「もう疑問がなくなった。」という声はいくつかのグループであがり、児童の発言が途絶えた。そこで、その日の音読カードのふりかえりにあった『「時計の時間と心の時間という性質の違う二つの時間がある」の性質が違うってどういうこと?』という疑問を教師が投げかけ、グループで聴き合わせた。以下はその後の全体での聴き合いの様子を記録したものである。

【資料 4】 「性質がちがう」ことについての聴き合い

児童 F：時計の時間は、今 11:51 だけれど、心の時間は人によって違うってこと。

児童 11：同じ。それを言葉にして、時計の時間は等しいスピードで進んでいく時間で、心の時間は時と場合によって速さが変化する。それが性質の違いじゃないかな。

児童 12：似てるけれど、時計の時間は現実の時間で、心の時間は楽しいときに速くなったりつまらないときに遅くなったりする時間。

児童 F：時計の時間はずっと一緒っていつているけれど、外国にいくと時差とかがあるからずっと一緒ってわけではないと思います。

児童 11：時差はあるけれど、時間の長さは一緒。

児童 13：本文に「地球の動きをもとに定められたもので、いつ、どこで、だれが計っても同じように進みます。」って書いてあるから、時差があっても 1 秒は 1 秒だし、1 時間は 1 時間。

T：算数で「時刻と時間」ってあったよね。

児童 11：あ、わかった。児童 F が言っているのは時刻のことで、文に書いてあるのは時間のことから、時差は関係ない。

児童 F：(うなずいて聞いている。)

児童 11 や児童 13 が言ったように、時刻は時差があると変わるけれど、時間は変わらないってことに納得しました。

「時計の時間」という聞きなれない言葉を定義するうえで、児童 F の言葉の捉えちがい

をきっかけに聴き合いが始まった。「〇〇さんと同じで」「似てるけれど」「ちょっと話がずれちゃうかもしれないんだけど」などと友達の話につなげようという姿が見られた。児童Fの考えに対して、「ちょっと違う」と思った児童もはじめは自分の言いたいことがうまく伝えられなかったが、「時刻」というヒントを出すと気づいた児童が自分の言葉で説明し、児童Fもとても納得した様子で聴いていた。この日の児童Fのふりかえりには「今日は班の人やクラスの人などとたくさん話していろいろなことが分かってうれしかったです。特に〇〇くんや〇〇くんの意見にとってもよく納得しました。」と書いてあった。自分が発言したことをみんなと一緒に考えてくれて、友達と考えを交流する中で学びが深まった様子うかがえた。

4 研究の成果

(1) 手だて(ア)に対して

単元の導入時にめあてを提示することにより、児童は毎時間「今日は何をするんだろう？」と不安になることがなくなり、安心して授業に臨むことができた。また、聴き合いの中で話すことがなくなったときに、めあてに戻って話ができるなど、児童が考える道筋を示すことができた。授業のふりかえりでは、毎回めあてを意識して書くことで、単元を通した自分の考えの変容を追うこともできたので、この手だては有効であったと考えられる。

(2) 手だて(イ)に対して

宿題の音読や授業の始めの音読でじっくりと文章を読み込むことで、「わからない」も含めた自分の考えをもって友達との聴き合いに参加することができた。自分の考えを音読カードや授業のふりかえりに「書く」ことで、話すのが苦手な児童も自分の考えを整理することができた。また、音読と聴き合いを繰り返して授業を進めることで、叙述に沿った自分の考えをもつことができたことから、手だては有効だったと考えられる。

(3) 手だて(ウ)に対して

「今日は〇〇さんの疑問が解決できなかったから次回みんなで解決したい。」「〇〇さんの意見を聞いてわかるようになった。」のような授業のふりかえりから、友達との聴き合いで自分の出した疑問を解決したり、一緒に考えたりすることを楽しんでいる児童の姿が見られた。(写真3) また、どんな些細な疑問や分からなさであっても、友達に自分の話をきちんと聴いてもらえるという安心感から、国語が得意な児童の発言だけで授業が進んでいくことが減った。このように、苦手な児童も授業の中で活躍できる場面が増えたことから、手だては有効であったと考えられる。



【写真3】グループでの聴き合いの様子

5 今後の課題

実践前に比べ、相づちを打ちながら友達の考えを聴いたり、自分の考えを伝えたりしながら課題に向かうことができる児童が増えた。しかし、自分の分からなさをうまく言葉で表現できない児童や、課題に興味をもてないときには、友達と積極的に関わろうとしない児童も見受けられる。また、自分の考えを伝えることはできても、筆者や友達の考えをさらに深く理解しようとしたり、自分の考えと比べることで自分の考えをより深めようとする児童はまだまだ少ない。今後も、聴き合うことを大切に、児童が互いに関わりをもち、自らの学びを深めていけるような授業を目指していきたい。