

小学校国語科における集団での音読、 イメージ形成について

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
156010 佐藤明香

小学校国語科における集団での音読、イメージ形成について

佐藤明香

授業力高度化コース

要約：本研究では、小学校国語科における「音読」と「イメージすること」に着目した。その背景として、著者の大学院での学び、PISA型読解力に対する疑問を挙げる。そこで、「音読」「イメージすること」について事前にアンケート調査（選択・自由記述式）を行い、苦手意識を探った。本研究の目的は小学校国語科における「音読」と「イメージすること」に対する苦手意識の克服である。授業実践を行い、それら二つを学習者にとって少しでも価値のある学びにするための学習活動について検討した。

キーワード：国語科教育, 音読, 実践研究, 小学校, イメージ形成

1. はじめに

教職大学院での学びの特色に、経験豊富な現職教員院生との意見交換がある。現職教員院生も交えた模擬授業の際、授業者として音読の授業を行った。授業の中で特に深く考えず「。」読みをするよう児童役に求めたが、授業実施後、現職教員院生の一人から指摘を受けた。『。』読みは、読み終わった児童、読んでいる児童以外が集中を切らしてしまう。自分の読むところだけ読んで、あとは暇な時間になる。」このことから、音読方法が児童の学習活動に大きな影響を与えることに気づき、音読という学習活動の効果について考えるきっかけとなった。

また、2003年のPISAテストでの日本の国際順位低下は教育に大きな影響をもたらした。これを受けて、PISA型学力が注目を集め、文部科学省はPISA型学力向上のために様々な対策を講じた。2012年の調査で日本の国際順位は回復したが、先日発表された2015年の調査では再び国際順位の低下が明らかになった。調査結果が発表されるたびに注目度は高く、PISA型学力は今後の社会において重要な力として重視されている。文部科学省は、PISA型学力の中のPISA型読解力を次のように定義している。

「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」

このPISA型読解力は、基礎学力に加えて個人の生活体験や既有知識が大きく影響するのでは

ないだろうか。「自らの知識と可能性を発達させ」とあるが、書かれたテキストに対する知識や経験は児童によって違いがある。児童は、経験したことのない事柄や知らなかった事に対するテキストに出会った場合、イメージ、想像してテキストを理解しなければならない。そこで今回の実践では、国語科において児童の知識をどのように伸ばし、経験をどのように広げるかに着目した。

PISA型学力の調査には3つの観点がある。

①行為のプロセスとして、テキストの中の事実を切り取り、言語化・図式化する「情報の取り出し」

② 書かれた情報から推論・比較して意味を理解する「テキストの解釈」

③ 書かれた情報を自らの経験に位置付けて理解・評価(批判・仮定)する「熟考・評価」

今回、音読は3観点の中の①にあたると考えられる。本研究では、PISA型学力の観点を踏まえながら、音読とイメージ形成を軸として実践と研究を行った。

2. 先行研究をもとにした基本的な考え

2.1 先行研究の検討

高橋(2013)は、教育心理学の観点から、音読の有用性を3点挙げている。

① 音読の音声情報がそれまでの言語理解体系に親和的であること

② 構音運動という能動的な活動が含まれること

③ 音読によって読解の基礎的な認知プロセスをクリアできること(高橋,2013)

項目①に、それまでの言語理解体系とあるが、高橋は乳幼児期に児童が耳から言葉を覚えることに着目し、親和的であると述べている。また、項目②の構音運動とは、舌を使って、声帯を震わせて声を出す一連の運動そのものを指し、体の一部分を使うことが音読の有用性のひとつであると述べている。③の基礎的な認知プロセスとは、黙読と音読を比較して声に出して文章を読むことの方が学習者の認知に関わり、読解にも良いとしている。

次に、音読とイメージの関連性について、北村は次のように述べている。

「音読とは、冷えた文章に血を通わせる作業でもある。」(北村,1990)これに対して朴館は、「文章を音声の世界に引き戻すことによって、対象とする文章が、感覚的に自分のものとなり、イメージがはっきりしてくる。」(朴館,2006)と述べている

しかし朴館(2006)の主張のように、音読によってすべての児童が文章を感覚的に自分のものとしてイメージ化できるのだろうかという疑問を持った。

2.2 国語科における2つの要素の位置づけ

「音読」の国語科における位置づけは、学年によって異なる。今回、教職専門実習で授業実践を行った、第三学年の学習指導要領には、「内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること」とある。これは、音読の聞き手を意識した項目であると考えられる。次に、「イメージ」の国語科における位置づけは、図1の「情緒力・想像力」にあたる。図の見方として、乳幼児期は情緒力・想像力が学習者の主な力となり、青年期に近づくにつれて論理的思考力が学習者の主な力となることを示している。図の下を占める語彙力は、すべての力のベースとなるものとして位置づけられている。また、図では表現力をすべての力に関連するものとして組み込んでいないが、表現力もまた「イメージ」に関わる力ではないかと考える。

2.3 実践方法の検討

今回、研究の背景としてPISA型読解力に関する疑問を挙げた。その中でも児童の知識をどのように広げ、経験をどのように伸ばすかは今回の実践の大きな課題である。

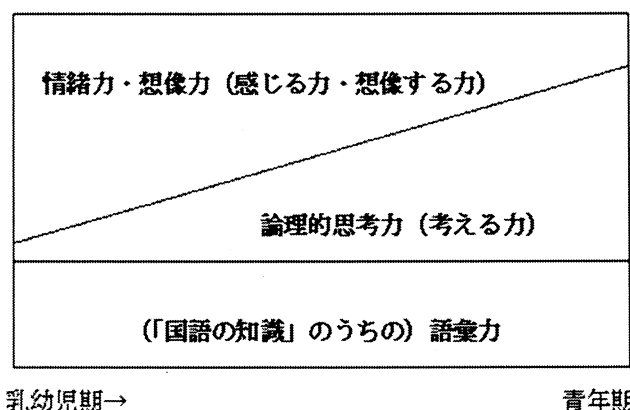


図1 国語科教育における重点の置き方

学校という場で知識をどのように伸ばし、経験をどのように広げるか考え、学習環境の特徴を生かした活動を取り入れてはどうかと考えた。ここでいう学習環境の特徴とは、公立小学校を想定したものである。学級の中で個人が持つ様々な知識・経験を交流し、自分が経験したことのない事柄に対する知識を得ることが授業では可能である。例えば、雨の音を言葉にしたとき、児童からは様々な意見が出ると考えられる。それらは文字化することもできるが、児童が声に出すことによって、ほかの学習者は様々な情報を得る。音の細かなニュアンスを理解し、一人ひとりが自分の感覚を持っていることに気づく機会になり得る。

3. 研究の目的

本研究の目的は、「音読」と「イメージすること」に対する苦手意識の克服である。単に「音読」と「イメージ形成」の授業効果の検討を行うのではなく、まずは子どもたちが二つの要素に対してどのような認識を持っているのか理解したうえで効果的な授業を検討することが重要と考えた。

4. 研究の方法

実践研究の検討で述べたように、今回の実践では学級の中で交流活動を行おうと考えていた。しかし、教室全体での交流活動では意見を出しにくい児童もいる。そこで音読とイメージ形成の交流を小集団で行ってはどうかと考えた。なぜなら、学級全体に向けて自分の意見を発信することが苦手な児童も、小集団であれば話しやすい場合もあるからである。また、授業実施前後に音読とイメージすることに関するアンケートを行うようにした。児童がこれらの学習に対して現在どのような苦手意識を持っているのか探り、学習後どのように変わったのか(または変わらなかったのか)を探ることで研究を客観的に分析した。

そのため、研究方法としては音読とイメージ形成に関するアンケート(選択・自由記述式)を初めに行い、アンケート結果から仮説を立て授業に臨んだ。授業実践後は、実践前と同じ形式・質問事項のアンケートを実施した。なお、アンケートの自由記述は全員強制ではなく任意回答の形で児童に提示した。

5. 事前アンケートの結果

アンケートは、実習校・担当学年である京都市内 A 小学校第 3 学年 1 組、17 名に対して実施した。「国語の学習で音読することは好きですか。(図 2)」という問いに対して、「好き」と答えた児童は 6 人、「どちらかといえば好き」と答えた児童は 9 人、「どちらかといえば嫌い」と答えた児童は 1 人、「嫌い」と答えた児童は 1 人であった。次に、「本を読んで、主人公や出てきた人の気持ちを想像することは得意ですか。(図 3)」という問いに対して「得意」と答えた児童は 7 人、「少し苦手」と答えた児童は 8 人、「苦手」と答えた児童は 2 人であった。

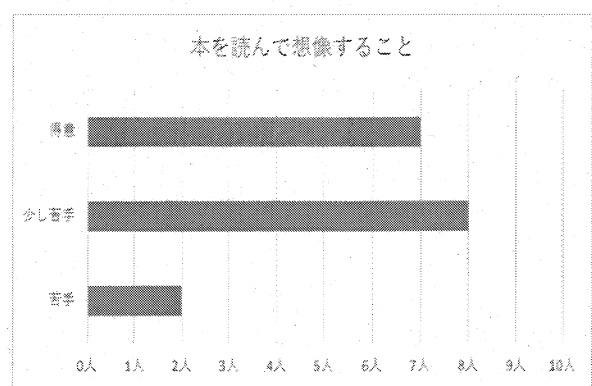
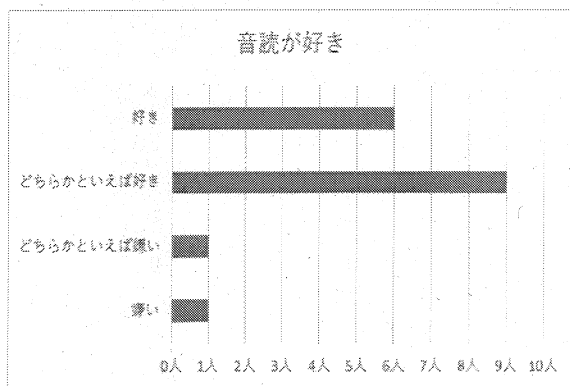


図 2「国語の学習で音読することは好きですか」 図 3「本を読んで、主人公や出てきた人の気持ちを想像することは得意ですか」

6. 事前アンケートの考察

事前アンケートの結果から、児童は音読に対する意欲が湧きにくいのではないかと考えた。その理由として、音読が学級で毎日の宿題となっているため、習慣化していることが挙げられる。音読が楽しい、好きと思う以前に宿題だからやる、という気持ちが強いのではないだろうか。また、普段の宿題では1人で音読をしている児童がほとんどである。当然のことだが、家庭学習のため聞き手も固定されがちである。このような状況で、音読を楽しみ、好きと感じるのはなかなか難しい。

次に、想像(イメージ)することに関しては、自分自身の内にある抽象的な考えが果たしてあっているのかという不安が児童にあるのではないかと考えた。

7. 仮説

事前アンケート結果と先行研究をもとに、仮説を立てた。

- ①教室における音読は、小集団で行うことによって活発になるのではないかと。
- ②教材に対するイメージを、小集団内ですり合わせることによって深めることができるのではないかと。

①は、児童の学習環境に着目して立てた仮説である。習慣化した学習の環境と条件を変えることで音読の活性化をねらう。②は、実践方法の検討をもとにした仮説である。PISA 型読解力に必要な知識と経験を、小集団活動によって獲得できないかと考えた。

8. 授業実践の概要と児童の様子

8.1 概要

対象:京都市立 A 小学校 第3学年 1学級 17名

場所:京都市立 A 小学校 教室

時期:2016年4月下旬から5月上旬

単元:国語科 音読しよう 「きつつきの商売」全7時間のうち、筆者の授業実践は5時間

8.2 授業の流れ

「きつつきの商売」では、授業実践を第3時から第7時まで行った。(表1)まず、第1時に全員で物語の内容を確認した。第2時では場面の展開を全体で把握した。第3時では、児童が個人で音読記号を教科書につける活動を行った。第4時では、学習の最後に音読発表会を行うことを

予告し、小集団ごとに音読を行った。第 5 時では、第 3 時の際につけた音読記号を小集団内で交流し、児童が自分たちで小集団の中での役割分担をした。第 6 時では、班の音読の工夫を話し合い、音読発表会に向けて班ごとに練習を行った。第 7 時では、学級内で音読発表会を行った。小集団の編成方法は、はじめは音読の力のバランスを見て授業者が編成しようと考えた。しかし、児童の意欲を重視した結果、読みたい場面を児童が選択し、場面ごとに集まった人数で小集団を形成した。

表 1 国語科の各時数における授業内容

授業時数	授業内容
第 1 時	物語の全体像をつかむ。
第 2 時	場面の展開をつかむ。
以下、自分が授業実践を行った時数	
第 3 時	教科書に個人で音読記号をつける。
第 4 時	小集団編成、音読の練習をする。
第 5 時	小集団で音読記号を交流後、役割ふりを行う。
第 6 時	発表会に向け、小集団で音読の工夫を考え、練習を行う。
第 7 時	学級内で音読発表会を行う。

8.3 単元(きつつきの商売)について

本単元は、第 3 学年国語科、「わかば 3 上(光村図書)」に記載されている物語文である。物語は、きつつきが森で音を売る「おとや」を開店するところから始まる。「おとや」には、珍しい音を求めて次々に動物たちが訪れる。本文中には様々な音が擬音語で表現されている。例えば、物語の中で森に雨が降り始めた場面では、雨粒が葉に落ちる音を「葉っぱの音の、パシパシピチピチ」と表現していた。物語の舞台が森の中なので、聞いたことがある音を見つける児童もいれば、どんな音なのか想像(イメージ)する児童もいるだろう。音の読み方を工夫することで、場面のようすを聞き手に伝えることができる音読に適した教材である。また、自然の中の音を使った教材であるため、自然に親しんできた児童であれば情景をイメージできるが、あまり自然に関心がなく、情景が浮かばない児童もいることが予想される。このように、児童の経験値が分かれる教材ではないかと考える。音が文字になっている点がこの教材の面白さであり難しさである。きつつきは様々な素敵な音を生み出していくが、それらは教科書に文字となって表現されている。ここで実際の音を児童に聞かせてしまえばきつつきがどんな音を売っているか分かりやすく

なる。しかし聞こえない音に対して児童が想像を膨らませ、音読を工夫することで教材を楽しむのではないかと考える。

8.4 実践における工夫

今回、実践の中で3つの工夫を取り入れた。

- ① 音読記号を使用すること
- ② 小集団で音読を実施すること
- ③ 小集団で音読の工夫を決める活動を行うこと

音読記号とは、読み方の工夫を記号にしたものである。(図4) 今回の実践では、

- ・ 声の大きさ(大きく…**㇏**, 小さく…**㇏**)
- ・ 読むはやさ(はやく…**㇏**, ゆっくり…**㇏**)
- ・ 間(ま)(**<**)
- ・ 気持ち(**♡**)

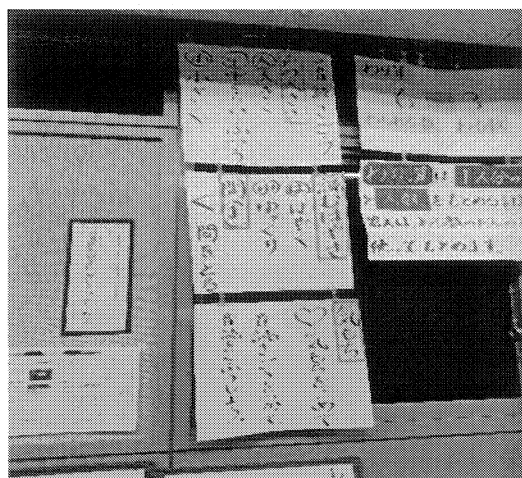


図4 音読記号の教室掲示

以上の4点に絞って音読記号を児童に提示した。児童は、登場人物の台詞の箇所や音が表現されている個所に音読記号をつけ、読み方を工夫していた。また、小集団内で音読記号の交流を行った際には、声の大きさについて児童から意見が挙がった。「声の大きさは、大きい、小さいだけではなく、中くらいや普通もある。」授業者ははじめ、声の大きさに関する音読記号を「大きい、小さい」しか提示していなかったが、この意見を取り入れて、教室に音読記号を掲示した際には「声の大きさ」の項目に「中くらい、普通」を追加して提示した。

次に、③の活動を取り入れた理由として、活動の難易度と授業観察からの児童の様子が挙げられる。授業者は、個人でつけた音読記号を小集団内で交流するまでは問題なく進むであろうと考えていた。しかし、小集団として場面ごとに音読記号を絞って、まとめていくことは時間的にも難易度的に難しいと考えた。そこで、音読発表会に向けて小集団内での工夫を1つに絞って考え、決めるよう指導した。音読発表会本番では、自分たちの工夫を聞き手に伝えてから音読を行うように事前に呼びかけた。

9. 事後アンケートの結果

授業後、音読とイメージすることに関して再度アンケートを行った。「国語の学習で音読することは好きですか。(図5)」という問いに対して、「好き」と回答した児童は9人、「どちらかと

「好き」と回答した児童は7人、「どちらかといえば嫌い」と回答した児童は1人だった。

「好き」と回答した児童は授業前より増え、「どちらかといえば好き」「嫌い」と回答した児童は減った。次に、「本を読んで、主人公や出てきた人の気持ちを想像することは得意ですか。(図6)」という問いに対して、「得意」と回答した児童は11人、「少し苦手」と回答した児童は4人、「苦手」と回答した児童は2人であった。「得意」が増え、「少し苦手」が減ったものの、「苦手」と回答した児童数には授業前後で変化が見られなかった。

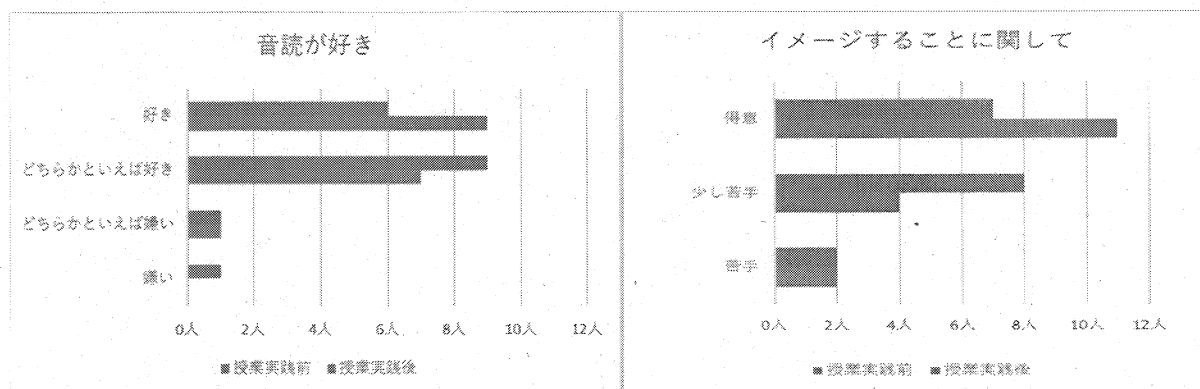


図5 「国語の学習で音読することは好きですか」

図6 「本を読んで、主人公や出てきた人の気持ちを想像することは得意ですか」

10. 事後アンケート結果の考察

今回事後アンケートで、音読とイメージすることに関して「嫌い」「どちらかといえば嫌い」「苦手」の数が変わらなかったことに関して、なぜ苦手の解消につながらなかったのか考察した。まず音読に関して述べると、声に出して読むこと自体に抵抗がある場合、今回の実践は苦手意識解消につながらなかったと考える。小集団の中で音読を行えば、すらすら読める児童と一緒にいる可能性もある。こういった場合、「みんなで音読したけどやっぱり自分は音読が苦手だ。」という結論に至るのは無理もないように思える。イメージ形成が苦手な児童においては、小集団の中でうまく自分の意見を出し切れなかった可能性もある。今回の実践では小集団で活動を行うことがプラスの面に働いた一方で、集団ゆえのマイナス面も出てきたことが考えられる。

11. 結果と考察

今回、小集団で音読の工夫を決める活動を取り入れた結果、児童どうしの意見交流がしやすく活動が活発になったと考える。その理由として、第5時の交流の際に様々な意見が児童から出ていたこと、小集団で読み方の工夫を考えるために児童が何度も文章を音読していたことが挙げられる。第5時の交流では、児童は主に今回の教材の特徴である「音」について意見を交流し

ていた。児童ははじめに、音読記号を個人で記入することにより、自分の意見を交流活動で伝えやすくなったと考えられる。また、今回音読記号を統一した形で数を絞って提示したため、児童どうしの話し合いも目立ったつまずきは見られなかった。小集団で読み方の工夫を考える際は、聞き手のことを意識して集団内で一度読む側と聞く側に分かれているところもあった。納得する読みになるまでお互いに何度も読み方を考える姿から、一人で音読しているときよりも何倍も聞き手を意識して音読しているのではないかと考えた。

12. 成果

今回の実践研究では、小集団での活動を通して児童が音読を楽しんでいると感じられたことが分かった。毎時間、授業者が用意した振り返りプリントから児童の記述を抜粋する。

- ・「(音読記号を)書いたら分かりやすかった。あまり好きではないけど楽しかった。」
- ・「♡をつけて読むとちょっとずつだけ気持ちがわかりそうな気がしました。」

このように、音読記号や音読に対して肯定的な記述が多く見られた。また、単元の最後に行った音読発表会の振り返りプリントから、他集団の音読発表に対しても関心を持った記述が見られた。授業を通して、児童は他者とイメージを交流し、他者とのイメージの違いを認識することができたのではないだろうか。

13. 今後の課題

今後の課題として、2点挙げる。1点目は、音読とイメージ形成に対して苦手意識が強い児童に有効な授業方法・手だてを検討することである。2点目は、小集団での音読・イメージ形成が有効な学年・教材を見極めることである。まず、1点目の課題はアンケート結果からも明らかである。声に出して読むこと自体に抵抗がある児童が、音読を楽しんでいるためには、今回のような方法以外にどのようなアプローチ方法があるのか、様々な角度から考えていきたい。次に、イメージ形成が苦手な児童に関しては、もっと具体的なイメージ形成のための手立てが必要なのかもしれない。今回は音読記号を使って個人でイメージ形成を行った後に、小集団での交流という流れで授業を行った。しかし、自分のつけた音読記号が人と違った場合、どのようにイメージ形成を行っていけばよいのかという形までは授業者から提示しなかった。他者の考えが絶対違う、間違っているという言い方はよくないという指導にとどまってしまったため、自分のイメージを言いつけなくなってしまう可能性もある。

2点目の課題について述べる。今回は第3学年、音読がメインの活動となった教材であった

ためにこのような結果が得られたが、学年が上がれば小集団での活動自体が必要ない可能性もある。高学年になれば自分でしっかりとイメージ形成を行える児童もいるだろう。一方で、イメージ形成が苦手な児童は交流活動で自分の考えがうまく表現できず、負担に感じる場合も考えられる。そういった場合、他者と交流を行うこと自体に意欲が湧かない場合もある。さらに、小学校で学ばれる物語文すべてにこの活動が有効かどうかは検討の余地がある。

以上2点の課題は、4月から自分の学級で授業をするうえで継続して考えていく必要がある。

<引用文献・参考文献>

- (1) 朴館祐司, 2006, 『小学校国語科における音読の意義に関する一考察』 児童教育学会研究集録 17 巻 pp.1-17.
- (2) 北村李夫, 1990, 『表現, 理解の接点に立つ音読・朗読指導の実際』 新光閣書店, p.15
- (3) 文部科学省, 2006, 『読解力向上に関する指導資料 —PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向—』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201.htm(最終確認 11 月 3 日)
- (4) 文部科学省, 2005, 『「読解力」向上に関する指導資料』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm(最終確認日 12 月 21 日)
- (5) 文部科学省, 2008, 『小学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館出版
- (6) 文部科学省, 国立教育政策研究所, 2016, 『OECD 生徒の学習到達度調査～2015 年調査国際結果の要約～』 http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf(最終確認 12 月 18 日)
- (7) 高橋麻衣子, 2013, 『人はなぜ音読をするのか—読み能力の発達における読解の役割—』 教育心理学研究 61 巻(1)pp.95-111.
- (8) 寺田守, 2013, 『読むという行為を推進する力』, 溪水社