

学びの深まりをめざした音読台本の創作活動の実践

—グループでの話し合い活動を中心に—

藤 田 智 之

1. はじめに

小学校の学習指導要領が完全実施されて、3年が経過した。現在においても、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められていることは間違いない。児童が学習した内容や技能を自分の人生や社会と結び付けて考え、これからの時代に求められる資質・能力を習得していくことが重要になってくる。そのためには、学校教育がこれまで以上に学習の質を高めるための授業改善の取組を推進していく必要がある。さらには、個々の教師一人一人の授業力向上も不可欠である。数年前より、これからの社会に求められる力を加味し、単元学習の構築や児童を深い学びに導くための実験授業を行い、その成果や課題を報告してきた。授業では、学習計画や学習課題、学習のゴールとしての言語活動モデルの活用、学習評価などについて、一定の効果が見られていると考える。これまでの自分の授業実践を振り返り、新たな方法で児童の充実した学びを構築していきたいと考えた。

本実践研究は、前職である京都教育大学附属京中小中学校で令和4年6月に実施したものである。2年生になったばかりのこの時期は、学級全体で場面ごとに内容を捉え、お話を紹介する活動が多い。今回担当する学級の児童が、声に出して読むことや書いて表現することに意欲的であったため、「声に出して読むこと」と「書いて自分の考えを表現すること」を取り入れた授業を構築した。

本論では、本文に短いことばを書き加えたものを音読台本として記す。

短いことばとは、「スイミーや他の魚のつぶやき」や「場面や様子を表すことば」、「音」などである。低学年の児童にとって、音読することだけで、それぞれが感じたことや思ったことを表現して伝えることは難しい。そこで、音読台本を作成することで、読み手が想像したスイミーの世界観

を、聞き手に正確に伝えるための助けになるのではないかと考えた。また、グループ活動の中で、「どのことば」を「本文のどの場所」に入れるのか等を話し合うことで、それぞれの読みの捉えを感じ、何度も本文に戻りながら、試行錯誤して考える活動につながると考えた。

2. 先行研究

創作とは、「新しいものをつくり出すこと。」や「文学・絵画などの芸術を独創的につくり出すこと。また、その作品。」等といった意味がある。本実践では、児童が独創性を発揮したり、新しいものをつくり出したりといったような、ゼロから何かを作り出すのではない。教材文に自分たちの読みを重ね、聞き手の想像を手助けするような短いことばの付け加えを行うことで、読みを豊かにしようとしたのである。

スイミー教材を取り扱った実践例や実践研究は多くあるが、「月刊国語教育研究」のこの5年間の冊子を見ると、掲載されている実践研究は2つにとどまっている。1つは武藤佐予（2021）の実践である。⁽¹⁾読書に焦点をあて、人物像や好きな場面、後話を考えて交流し、それぞれの読みの違いや面白さを捉えることを目的とした実践である。もう1つは山本侑子（2018）である。⁽²⁾子どもの読みが可視化される劇化を取り入れ、それぞれの読みを捉えようとした実践である。セリフや本文を根拠として、身体を動かすことで、本文のことばや一文をどのように想像し捉えているのかを明らかにしようとしたものであった。また劇化では、渡辺貴裕（2008）が鳥山敏子の実践記録を手がかりに、〈なる〉活動が児童の読みや内容理解を深める可能性があることに言及している。合わせて、劇化することためには教師の綿密な教材研究や子どもをみる力が必要であることも論じている。⁽³⁾その他には、幾多伸司（2015）は劇化としての教材分析の観点を提示したり、⁽⁴⁾花坂歩（2020）は、スイミー研究の再構築として、指導者としての視点から新たな解釈や指導の視点について言及しているものもあった。⁽⁵⁾

本実践は、数多くの先行研究と同様に、子どもの読みの深まりを導く指導の提案と実践である。音読台本の作成過程の中で、それぞれの読みを可視化し、グループでの合意形成をもとに音読台本を作成し、スイミー教材の世界観を聞き手に音読で表現する点では、他の実践研究とは異なる部分

も持ち合わせていると考える。

3. 授業の実際

3-1 授業実践

(1) 日 時：2022年6月22日（水）～7月1日（金）

(2) 学 年：小学校2年 32名（男16名、女16名）

(3) 単元名：お話を読んで、音読放送をつくろう

(4) 教材名：スイミー

(5) 単元目標

- ・場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。
- ・身近なことを表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。

(6) 指導計画（全10時間）

第1次 単元の学習計画を確かめよう

第1時 学習課題を知ろう

第2時 《わたしの問い》を立てよう

第2次 「スイミー」を読もう

第3時 登場人物の特徴を読んでまとめよう

第4時 すばらしいものに会おう場面を読もう

第5時 大きな魚を追い出す場面を読もう

第3次 音読台本をつくろう

第6時 音読台本を書こう

第7時 音読台本を書いて練習しよう①

第8時 音読台本を書いて練習しよう②

第9時 音読発表をしよう

第10時 学習を振り返ろう

(7) 教材について

教材は、平和な日常を取り戻すために、スイミーが仲間とともに、知恵と勇気をもって恐ろしい魚たちを追い出す内容である。話の構成は、起承転結が明確であり、主人公のスイミーの行動によって場面が展開されることが特徴である。文章表現に目を向ければ、体言止めや倒置法、比喩表現など、さまざまな技法を効果的に使われており、場面の様子やスイミーの

心情を想像を広げながら読むことができるものとなっている。

3-2 教室の事実

(1) 第1次の流れ

第1次 単元の学習計画を確かめよう

第1時 学習課題を知ろう

第2時 《わたしの問い》を立てよう

第1次では、図1の学習計画表をもとに、児童が単元全体の見通しをもつことができるようにし、学習課題についても、全体で共有した。具体的には、この単元で「どのような力をつけるのか」や「そのために何に着目して学習を進めたらいいのか」、「どのような言語活動を実施するのか」といったことを伝え、質問に応じた。

さらに、音読台本の一部（図2）を提示し、実際に教員と教育実習生で事前に録音した放送を聞かせた。児童は、音読台本にどのようなことばを入れたらよいのかや発表形式（録音放送）を理解できたと考える。

《わたしの問い》を立てる学習では、前任者が問いを立てる活動を行っていたこともあり、問いを立てることには抵抗はなかった。本文を何度も読みながら、自分で解決したい《わたしの問い》を書き、全体で共有した。図3は、児童が書いた《わたしの問い》の一覧である。「本単元の学習課題の解決に向けた内容と合わない問い」や「計画された時間の中で解決で



図1 単元計画表

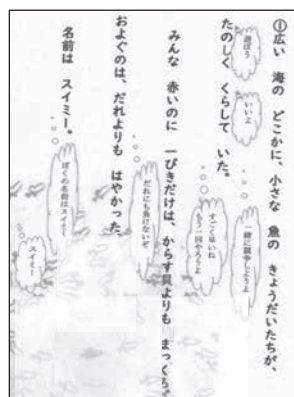


図2 音読台本の一部

考えや思いを共有した。

第4時では、スイミーがだんだん元
気を取り戻したことについて、話し
合った。この場面は、教科書では2ペー
ジのみで掲載されているため、児童は
すぐに元気になったと誤読することが多
い。「元気になるまでにどのくらいか
かったのだろう」と発問すると、子ど
もたちの中で議論が起こった。この発

問を考えることで時間経過や行間についても考えることができた。⁽⁸⁾ 小学校
の低中学年では、読みが感覚的になってしまうことが多いため、大切なと
ころは学級全体で共有したい。自分の経験と重ねたり、登場人物になって
共感したりすることで、スイミーの心情や物語全体への理解が深まると考
える。

第5時では、仲間と出会う場面と大きな魚を追い出す場面を読み、場面
の様子や登場人物の心情を確かめた。「スイミーのと、そっくりの～」や「1
ぴきの大きな魚みたいにおよげるようになったとき」などにも着目させ、
ペアやグループで話し合いを行った。

(3) 第3次の流れ

第3次 音読台本をつくろう

第6時 音読台本を書こう

第7時 音読台本を書いて練習しよう①

第8時 音読台本を書いて練習しよう②

第9時 音読発表をしよう

第10時 学習を振り返ろう

第6時では、再度、音読台本の作成の仕方
や音読放送を聞き、グループ学習の意図と流
れを確認した。その後、グループリーダを中
心に、図5のように場面ごとに、音読台本を
作成した(写真1)。授業では、本文を削除し
たり新しい文を付け加えたりするのではなく、

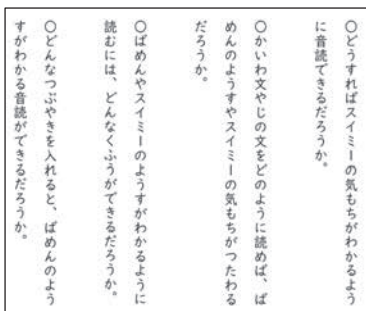


図4 4つの問い

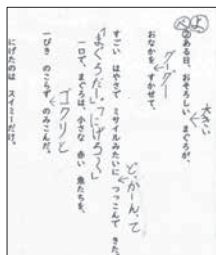


図5 グループ台本の実例

本文の文脈を変えることなく、短いことば（スイミーのつぶやき、様子を表すことば、音など）を付け加えることで、読み手の世界観を聞き手に伝えられるようにすることを指示した。音読放送を聞く人が、想像を広げたり、膨らませたりしながら聞くための助けになるには、どのようなことばを付け加えたり、音読したりした方がいいのかということを伝えた。最後には、写真2で見られるように、各グループの台本を机の上に置いて、グループごとに他のグループの台本を見回り、それぞれの読みを共有した。この共有は、書き方や付け加えたことばなどを確かめることで、グループごとの意図を考えたり、追加したことばから場面や心情を想像させたりするきっかけとなった。



写真1 グループ活動の様子



写真2 台本の共有の様子

第7、8時は、台本作成とグループ練習を行った。教室と多目的室、ラウンジルームを使用して、グループごとに学習を進めた（写真3）。



写真3 多目的室や教室でグループ活動している様子

グループ音読は、放送室でグループごとに録音を行った。やり直しはしないことは伝えてあるので、それぞれのグループが緊張感をもちながら、音読をすることができた（写真4）。



写真4 グループ音読の撮影中の様子

4. 実践からの考察

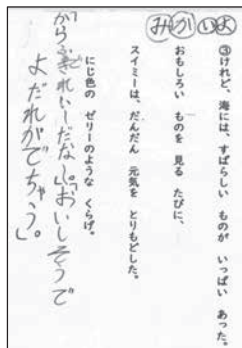
本実践は、グループ学習を中心に音読台本の作成過程の中で、児童が本文のことばとことばを照らせ合わせながら考えたり、付け加えることばと本文の内容やことばとの整合性をはかったり等、読みながら考え、音読して確かめる姿を見ることができた。

グループ活動の様子を録画した映像で確かめると、発言が少ない児童も、うなずいたり首をかしげたり、台本を読み直したりする姿が見られ、それぞれが自分の表現の仕方学んでいたことがわかった。また、沈黙やグループ決定の場面では、2年生という発達の段階もあり、うまくことばで表現することができない時もあった。しかし、音読台本作成は、それぞれの児童の考えや思いを表出する機会となり、さまざまな解釈や考えを共有することができた。この活動が、学びの深まりにつながるとともに、音読では、スイミーの心情に同化した音読になったと考える。

【事例1】ことばのつながりを意識して音読し比べて考える

このグループの話し合いは、スイミーが素晴らしいものに会おう場面である。⑤児童1の「きれいだな、おいしそうにしよう」という視覚と味覚に関することばを提案しているのに対して、⑥児童3は「おいしそう」や「ゼリー」からつなげて、「よだれがでそう」ということばを提案している。⑦児童1は、2つのことばが味覚的な意味合いが濃くなり、児童1は納得できないが、後のやり取りで、20秒ほどの沈黙が続く。

その後、⑨児童1が児童3のことばを受け入れ、「だから」ということばを使い、2つのことばをつなげようとした。しかし、⑬児童2が、「だから」の前後の文のつながりに疑問をもち、音読することを提案する。それによって、「だから（3語）」と「で（1語）」を入れて読み比べると、リ



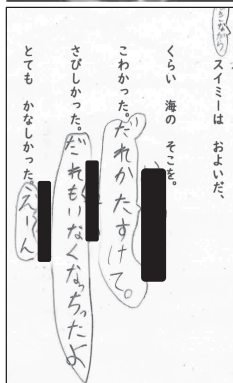
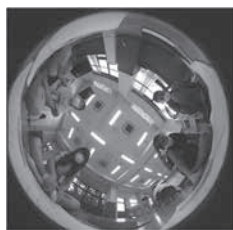
- ①児童1：おいしそうとかいいやん。
 - ②児童2：おいそう・・・・・・・・。
 - ③児童1：きれいだな、おいそうにしよう。
 - ④児童2：いいよ。
 - ⑤児童1：だって「ゼリーのようない」って出てるんやで。
 - ⑥児童3：あつ、わかった。よだれがでそうでもいいやん。
 - ⑦児童1：なんでやねん、おいそうだなあでいいやん。
 - ⑧児童3：おいそうやったら、よだれでるやん。
 - ⑨児童1：おいそうだからよだれがでそうでもいいよね。
 - ⑩児童3：そやな、おいそうだから・・・・・・・・。
 - ⑪児童2：おいそうでよだれがでちゃう？
 - ⑫児童3：おいそうだからよだれがでちゃう。
 - ⑬児童2：えっ
 - ⑭児童3：ちょっと待ってちょっと待って・・・。
- 1回読んでみようや。
- (一人が本文を読んで、他が追加したことばを読む)
- ⑮児童1：おいそうだから、おいそうでよだれがでちゃう。
 - ⑯児童3：あつ、そやな。

ズムや響きの視点から「だから」の言いにくさが際立ち、「で」を取り入れることになった。本文の音読との重なりや、2つのことばを読み比べることを通して、グループ内での納得解を得ることができた例である。

【事例2】付け加えたことばと場面の様子を照らし合わせて考える

このグループでは、スイミーが一人になった場面について考え、どのような読み方がふさわしいのかを考えている。

①児童1は、スイミーが一人だけなのに、複数人で読んだり、本文と重ねて読んだりすることに疑問を抱き、グループに別の方法を提案している。その後の②③④の発言は、4人で読む回数と役割分担についての発言である。それに対して、⑤児童1はさらに「一人」や「スイミーが言ってる」「つぶやき」ということばで説得を試みていることがわかる。⑥児童4も、場面の状況を考えると児童1の提案は間違っていないが、他の児童のことも考えてことばを濁していることがわかる。⑦児童1は、「(スイミーが)一人で言っていることは、(児童)一人で言ったほうがいい」と主張を続ける。⑧児童4の「どっちでもいい」ということばと表情で、一人で読むことに



音読後

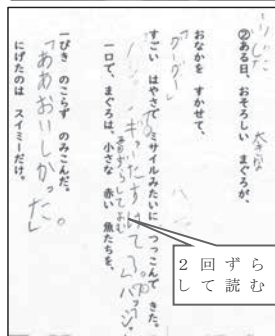
- ①児童1：だけどさ、これさ、だからさ、これ同時に言うのもいいけどさ、スイミー1人だけやからさ、あのさ、1人ずつにしたら。
- ②児童2：でも～たしかに・・・でも～
- ③児童3：2人いっきに読もう。1人最初で、2人。
- ④児童2：そうするとさ、だれかここ1人にする？
- ⑤児童1：だって、だってさ、これスイミー1人が言ってることやから、つぶやきな。このつぶやきはな。スイミー。
- ⑥児童4：スイミー1人が言っていることやからさあ、おれは1人が言った方がいいと思うねんけど、それはちょっと。
- ⑦児童1：スイミーのスイミーが一人になって、ことば言ってるんやろ。
- ⑧児童4：おれはほんまは1人がいいけど、どっちでもいいんじゃない。
- ⑨児童2：僕もそう思う
- ⑩児童1：同時じゃない方がいいと思う。

なるのである。児童1の提案は、場面の様子を読み取り、付け加えたことばとの整合性を考え、ふさわしい読み方を作り出すことができたと考える。

【事例3】ことばとことばの関連付けと整合性

このグループは、場面の様子と付け加えたことばとことばの整合性をはかろうとしている。自分たちで考えてことばを付け加えたら終わりではなく、常に前後の場面も意識しながらことばを足していることがわかる。

おそろしいまぐろに襲われている場面において、きょうだいたちが多くいるにもかかわらず、「キヤー助けて」ということばが1つしかない。第1場面と比較したらおかしいのではないという疑問であった。②児童3の発言までには、全員が前の場面を開き確認している。②③の発言で、3回という回数が出て、音読で確かめていた。⑥児童1は「変」ということばを使って、3回という数への否定的な意見を伝えている。⑦児童23も、それを受け入れ「おかしいよね」といった笑いであった。⑨でグループでの笑いが起き、⑩児童2の「大変でしょ」ということばで、読み方の変更、修正を共有している。ここでは、本文と付け加えたことば、付け加えたこ



①児童2 : これのさあ、「ギヤー助けて！」って、1場面で「数えきれないほどの」(書き加えたことば)って書いてあるじゃん。なのに1回だけっておかしくない？

・

・

②児童3 : あ〜あ、いっぱいある。あつ、なら3回くらい。

③児童2 : 3回くらい、じゃあ

④児童1 : 「ギヤー助けて」「ギヤー助けて」「ギヤー助けて」

⑤児童2 : うん

⑥児童1 : ちょっと変じゃない？

⑦児童23 : 笑

⑧児童2 : 「ギヤー助けて」「バッシャン」「ギヤー助けて」「バッシャン」

⑨児童123 : 笑

⑩児童2 : そりゃ大変でしょ。

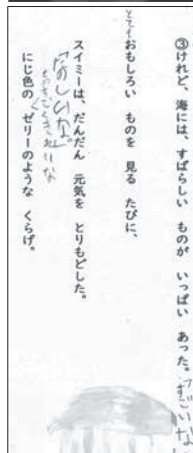
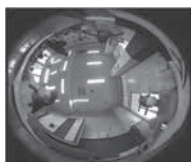
とばとことば、回数などの整合性をはかっていたと考える。このグループは、吹き出しにあるように、ずらして2回読むことになった。

【事例4】語尾の表現に着目し、ふさわしいことばを吟味する

このグループでは、語尾の表現を選ぶために、場面の様子や聞き手の受け取りの違いについて議論している。

①児童1が、「すごいね」ということばであったが、それを「おもしろいね」に変更すると言ったことで、他の児童が「ね」という語尾に疑問をもつことになる。②児童2は、その発言に対して間髪入れず「『な』だよ」と返し、③児童3も、「ね」と「な」の響きの違いについて伝えている。「ね」を使用することで、同意を得ているように聞こえてしまうことを懸念している。つまり、「ね」と表現するより「な」で表現する方が、聞き手に伝わりやすいということである。

⑥と⑦児童2の沈黙のあと、強い口調で「今、一人しかいない」ということばで説得を試みている。児童1は、「相手に言っているわけではないけど、そう聞こえるんやったら」とつぶやきながら2人の提案を受け入れた。



- ①児童1:「すごいね」じゃなくて「おもしろいね」でもいいんちゃう。
- ②児童2:「すごいな」だよ！
- ③児童3:「ね」だったらね、すごくいっぱいいることになるから。
- ④児童2:「すごいね」じゃなくて「すごいな」。
- ⑤児童3:「ね」だったらいっぱいいて仲間たちがいてさ、それに言っている感じだから。仲間たちいないから。
- ⑥児童2:「すごいな」「すごいな」だよ。
・
・
- ⑦児童2:今1人しいかいのないのにすごいなー、すごいねーなんておかしいよ。

5. おわりに

今回の授業実践において、音読台本作成（もともとある本文に短いことばを付け加える活動を取り入れること）過程の中で、場面の様子や人物の心情、本文と付け加えたことば、付け加えたことばとことば、前後の場面などを自分たちで読み返し考える姿が見られた。このことは、音読発表会という最終のゴールに向けた活動だけでは得られなかったことであると考ええる。

ゴールとしての音読と本文の流れは変えないまでも、自分たちが解釈した読み取りを短いことばで表現する活動は、本学級の児童にとって、学びを深めるために一定の効果があったと考える。グループ活動の良さは、それぞれの読みの捉えを共有することで、捉えの違いを知り、読みを広げたり深めたりできるところにある。また、音読台本作成過程では、本文のことばや場面の様子、登場人物の心情を往還しながら考えることができ、感覚的な読みの解釈ではなく根拠をもとにした解釈を促すことができたことは、国語の力をつける言語活動としても評価することができるのではないかと考える。

課題は、付け加えたことばで表現した音読自体に、その良さがどれだけ表現できていたのかは、慎重な分析が必要である。現段階の考察では、場面の様子や人物の心情を想像して、ことばを付け加える力と音読で表現する力は別であり、その関係を明らかにするためには、今回の実践での発話プロトコルや音読台本、映像資料だけでは、測ることが難しいのではないかと考える。

今後の展望としては、事例1～4のようなグループ活動で見られた児童の読みの力や技法を一般化して、再分析することが必要であると考え。さらには、本実践が令和の日本型教育で示されている個別最適な学びと協働的な学びにどう位置づけることができるのか、もしくはできないのか等も合わせて、分析を進めていきたい。

(共立女子大学准教授)

【註】

- (1) 武藤佐予 (2021)「楽しんで想像を広げながら読み 読書に親しむ子どもを育てる」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.591 pp10-15
- (2) 山本侑子 (2018)「劇化で読みを可視化し、根拠を交流する文学の授業」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.552 pp32-35
- (3) 渡辺貴裕 (2008)「<なる>活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか：鳥山敏子の実践記録を手がかりに」『国語科教育』64巻 pp19-26
- (4) 幾多伸司 (2015)「劇化のための教材研究の観点 - 「スイミー」を例として - 」『国語教育研究』No.56 pp124-140
- (5) 花坂歩 (2020)「教師による学習材化を念頭に置いた『スイミー』研究の再構築」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.573 pp42-49
- (6) 一覧表にある《わたしの問い》は、児童が書いた文章をそのまま打ち出しているわけではない。誤字脱字も含めて、教師が修正したものである。
- (7) それぞれの《わたしの問い》についても、分析や考察は、別の機会を設けるため、ここではこれ以上取り扱わないこととする。
- (8) 絵本の総数の半分が、スイミーが素晴らしいものに会い、だんだん元気を取り戻す部分に充てられている。音読台本では、絵本を使用している。

【参考文献】

- ・ 奈須正裕 (2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社
- ・ 小山義徳編 (2021)『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房
- ・ 北尾倫彦 (2020)『「深い学び」の科学：精緻化・メタ認知・主体的な学び』図書文化社
- ・ 奈須正裕 (2020)『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい

- ・田村学（2018）『深い学び』東洋館出版社
- ・小針誠（2018）『クティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社現代新書
- ・澤井陽介（2018）「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善（対談）」『初等教育資料 965号』3月号 東洋館出版社
- ・奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- ・全国国語授業研究会（2017）『「深い学び」を考える－授業者からの提案－』東洋館出版社
- ・吉田裕久・水戸部修二『平成 29 年度版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 国語』東洋館出版社
- ・中央教育審議会（2016）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）

付記

- * 本論文は、2022 年度の第 143 回全国大学国語教育学会での自由発表をもとに、加筆修正したものである。
- * 本研究は、令和 4 年度 京都教育大学外部資金獲得支援費「学びを自觉化するためのメタ的記述力の育成」の研究助成の成果の一部である。