

読書活動で言語コミュニケーション能力を育てる  
—協同的言語コミュニケーション能力と読書力を  
相互補完的に伸ばす実践開発—

Developing verbal communication abilities through reading activities  
— Designing a reciprocal teaching programme for eliciting collaborative  
verbal communication abilities and reading literacy —

山元悦子

Etsuko YAMAMOTO

国語教育講座

(平成27年9月30日受理)

### 1 本論考の目的と仮説

論者は、これまでに小学校教育において言語コミュニケーション能力を育成する目的で一連の研究を行ってきた。<sup>1</sup>その過程で明らかになったことは、スタートに学級の協同的コミュニケーション文化形成を置くことの重要性である。特に小学校1年生入門期において、教室の中に情動的一体感を醸しだし、安心感・協同性・仲間意識を育て教室共同体の一員となる喜びと自覚を持たせることは、言語コミュニケーション能力育成の基盤づくりに効果的であった。<sup>2</sup>

その中で、情動的一体感を形成する媒体として絵本の読みあい活動を積極的に取り入れてきた。というのも、教師と共に教室で絵本を読むことによって共振性が発揮され一体感が生まれることは、佐藤・西山(2007)<sup>3</sup>の指摘にもあり、また、論者が幼児(5歳児)を対象に行ってきた実践においても同様のことが観察できたためである。<sup>4</sup>

本稿では、2015年に実施した小学校1年生入門期の言語コミュニケーション育成のための実践のうち、4月から2月にわたり継続的に行った、絵本を共に読みあう帯学習の経過と成果に焦点を当てて分析したものを報告する。

1年生において、絵本を読む活動は、国語科学習指導要領における1年生の読むこと領域の目標「楽しんで読書しようとする態度を育てる」の指導に資する活動でもある。また、絵本の読み聞かせは幼稚園・保育園でも慣れ親しんできた絵本の読み聞かせ経験と無理なくつなぐことができる学習活動ともなる。それに加え、教師の読み聞かせに導かれ、物語世界に入り込んで教室の児童の中に一体感が生まれていくことは、言語コミュニケーション能力育成のための基盤づくり—情動的一体感づくり—に資する活動となるだろう。さらに、絵本を読みあう過程で、自分たちの中でわき起こった疑問や感想を出し合いながら、聞き合い、考えを作っていくことは協同的に話し合う言語コミュニケーション能力を育成するスタートとして効果的なのではなかろうか。

以上の仮説に立って、本稿にまとめた実践は実施された。絵本の読みあいを通して読むことの指導および言語コミュニケーション能力を相互補完的に育成することをねらった実践の成果と改善点を明らかにし、これらの能力を高める実践のあり方を提案することが本稿の目的である。

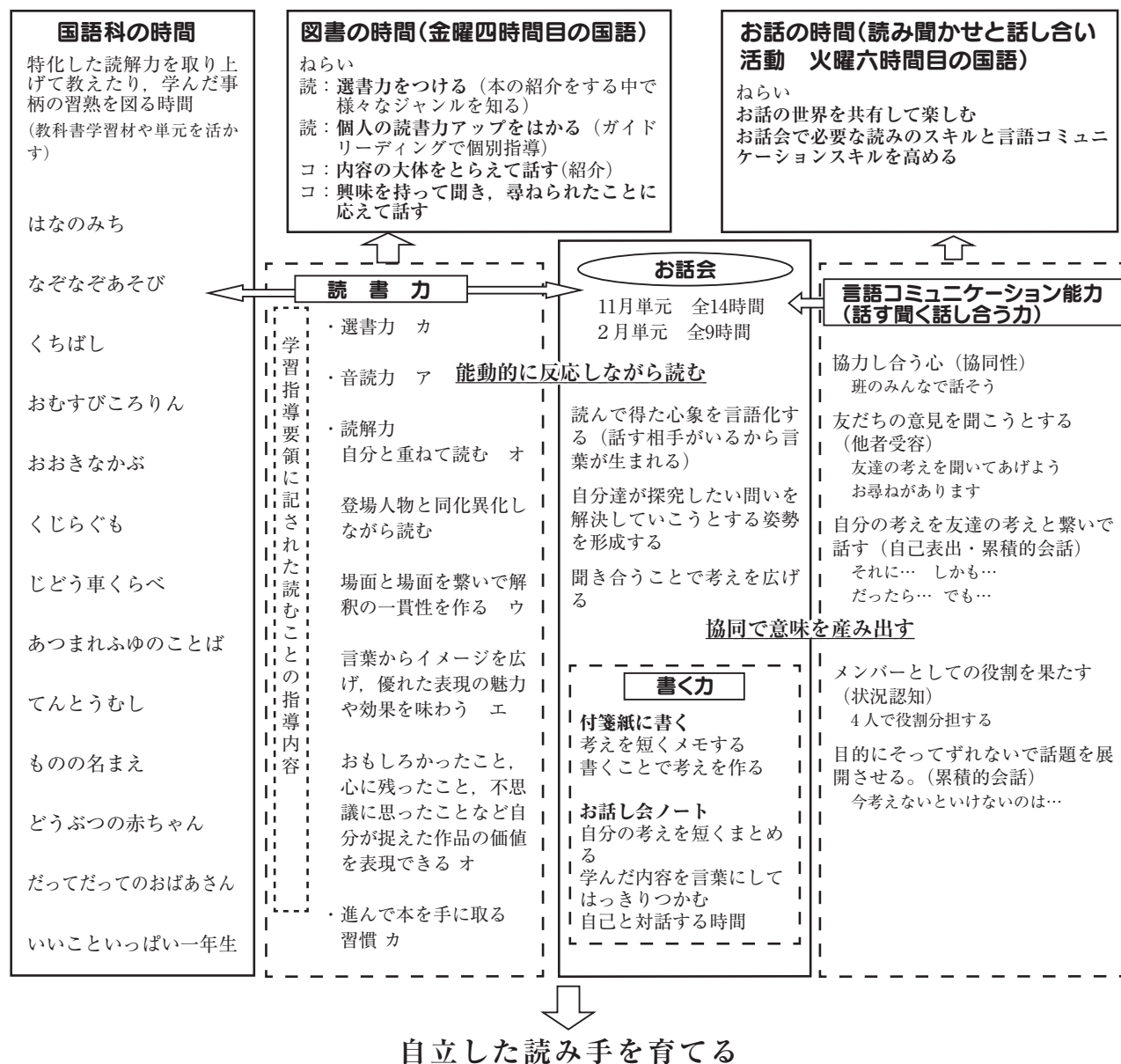
2 実践構想

表1は、実践を進めるために設定した実践構築の枠組を示している。国語科の配当時間を、学校図書館で自分の読んだ本の紹介と本の貸し借りをする「図書の日」、絵本の読み聞かせと話し合い活動をセットにして行う「お話の日」、「教科書学習材・単元によって進める国語の日」に分割し、2学期3学期には国語の日の単元に「単元お話をしよう」を位置づけた。それに加えて、朝の読書タイムを実施し、また、教室の後ろに私の本棚コーナーを設置して、児童一人ひとりがボックスファイルに読書記録（A4ファイル）と読みかけの本を入れて置いておくようにした。これらの環境整備と自由読書時間の保障も併せて行っている。

表1には、上記の働きかけで育成することをねらった読書力と言語コミュニケーション能力も示している。読書力に示した片仮名は学習指導要領国語に示された読むことの指導内容を示している。言語コミュニケーション能力の内容を示したものは論者の一連の研究から帰納して設定したものである。<sup>5</sup>

表1は、本をなかだちにして人と語り合い読むことを楽しむ、自立した読み手を育てることをビジョンにすえた実践構想を示したものである。本実践は平成13年度（2011）に北九州市の附属小学校1年生学級（児童数23名）で実施した。

表1 お話を核にして読書力と言語コミュニケーション能力を育てる指導構想図



### 3 検証方法

本実践で育成しようとしているものは、読書力と言語コミュニケーション能力である。この内実をどのようなものとするか。これまでの一連の研究成果から、本稿では読書力と言語コミュニケーション能力を表2、表3のように設定した。これをそれぞれの能力を見取る指標とする。そして、この指標を評価尺度にし、当該学級児童23名の実態を調査した。読書力については10月と2月に、言語コミュニケーション能力については12月と3月に調査を行い、その変容を考察する。

表2 読解力を抱合した読書力モデル

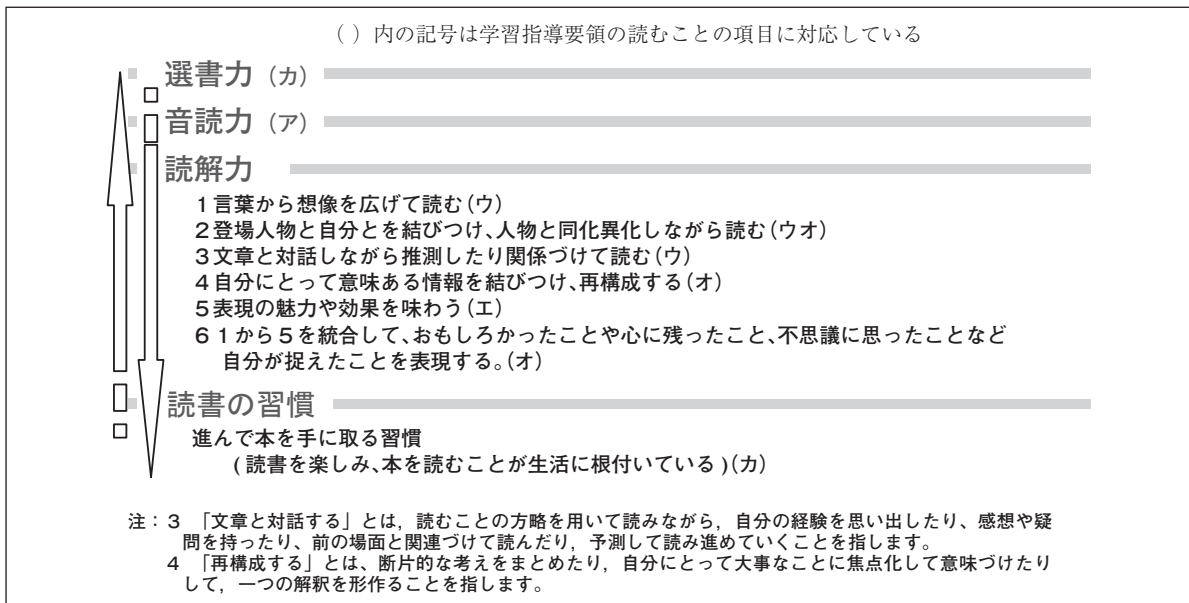


表3 話し合う力指標

<p><b>協同性</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 何が話し合われているかに注意を向けることができる</li> <li>2 友達の考えを真剣に聞くことができる</li> <li>3 話し合いに参加しようとして、尋ねたり反応している 「もう一回言って」「わからない」「～と思う」「～さんは」「いいね。」「どうして？」</li> </ol> <p><b>自己表出</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 課題について自分の意見を作ることができる 「私の意見は、～です。」「私は～と思う。」</li> <li>2 友達の考えとつないで発言することができる 「私も～」「～さんと同じで」「～さんと違って」「～さんの考えと似ていて」</li> <li>3 自分の意見を理由や根拠で整理して伝えることができる 「理由は」「なぜかという」と「～だから、～だ。」</li> </ol> <p><b>他者受容・自他のメタ認知</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 感情的にならず穏やかに意見を言うことができる 「～だと思うけど、どうですか。」「確かにそうだね～、でもね」「なるほど、でもね。」</li> <li>2 自分の意見が通らなくても参加することができる 「それでいいよ。」「わかりました。」「なるほど。」</li> <li>3 自分の意見だけを通そうとせずに、友達の意見のいいところも取り入れて、自分が納得したら譲ることができる</li> </ol> <p><b>課題追究・課題のメタ認知</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 主張や理由を意識して話したり、聞いたりすることができる</li> <li>2 筋道を立てて考えを進めることができる</li> <li>3 課題について検討したり確かめたりする発言ができる 「仲良くするって、どういうことだと思う?」「みんなって、班ってこと?学級全員ってこと?」</li> </ol> <p><b>状況のメタ認知</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめたりすることができる 「今までの意見は二つに分かれるね。」「まとめると、～だね。」「出された意見の違いは～、同じところ(共通点)は～、」</li> <li>2 話し合いが逸れたら軌道修正することができる 「今、その話をするときではないよ。」「ちょっとずれていない?」「元に戻そうよ。」</li> <li>3 全員が参加できているか判断しながら進めることができる 「～さんは、どう思う?」「他にいいことがある人は?」「反対の人は、これでいいの?」</li> </ol>
---

#### 4 実践の経過

1 学期 5 月から、3 学期 2 月に分けて継続的に行ったお話の時間（読み聞かせと話し合い活動。15 回）と、まとまった単元として行った「お話会」（2 回。11 月・2 月）の経過を表 4 に示した。この表には、学習のねらいと活動の概要を記している。15 回の実践は、言語コミュニケーション能力の指導を中心にねらったものと読書力や読解スキルの学習に力点を置いたものがある。が、どれも教師が絵本を読み聞かせながらそのとき生まれた児童のつぶやきや疑問を活かして班の話し合いに導いていくスタイルで学習を進めている。2・3 学期には、文字を書くことができるようになるため、自分の考えを書く力を付けるために「お話会ノート」を用意し、学習時間の締めくくり時に、自分の考えを短く書く活動を取り入れた。この一連の学習は、絵本をまるごと読む学習によって、読み、聞き話し、考えを書く思考活動を必然性のある流れの中で行う学習活動のあり方として提案するものでもある。（日時に括弧（ ） で使用時間を示し、ねらう読書力と言語コミュニケーション能力を「読」「コ」で示している。）

表 4 実践の経過

第 1 サイクル（一学期 絵本の読みあいを楽しむ No.1～No.4 5 月から 7 月 帯時間で）  
 第 2 サイクル（二学期 お話会に必要な技能を習得する帯学習 No.5～No.13 + 国語科授業単元 11 月 14 時間）  
 第 3 サイクル（三学期 お話会に必要な技能を習得する帯学習 No.14・15 + 国語科授業単元 1 月 9 時間）

	日時	使用した本	ねらう読書力・ 言語コミュニケーション力	活動の概要
1	5/1 (1)	いちねんせいになったら 詞：まどみちお 絵：かべやふよう ポプラ社	読：本を共に読むことを楽しむ。 コ：三人で同じ目的にむかって考えを出し合う。	歌を歌いながら絵本を詠むことで一緒に楽しく絵本を読む 明日の遠足で、仲良しの友達になるためにどんな遊びをするか 3 人で相談する。思いついたら先生の所に 3 人で伝えに行く。
2	5/8 (1)	しりとりのだいすきなおうさま 作：中村翔子 絵：はたこうしろう すずき出版	読：前の場面とのつながりを考えながら話の続きを考える。 コ：先生と 1 対 1 で話す。	テキストの読み聞かせを途中で止め、お話の続きを考える。思いついたら先生の所に伝えに行く。教師は児童の考えを書き言葉に直してノートに書き、児童がそれを視写する。
6 月（全 6 時間）単元「本ともだちになろう」 それぞれの児童が選んだ好きな本「まどから おくりもの」（文・絵五味太郎 偕成社）「はくとかあさん」（文・絵いもとようこ 金の星社）「くまのこうちょうせんせい」（文・絵いもとようこ 金の星社）「大迷路」（作・絵原裕朗 ポプラ社）他				
3	6/12 (1)	あいうえおうさま 文：寺村輝夫 絵：和歌山静子 デザイン 杉浦範茂 理論社	読：自分の読んできた本の中から本を選び紹介するときの目の付け所を学ぶ。 コ：相談して友達の考えに付け加えながら考えを作る。	1 自分の好きな本の紹介をする。 2 「あいうえおうさま」を教師が紹介する。テキストのことばや押韻、リズムのおもしろさと、絵のしかけに目を付けて紹介する。テキストに習った「1 年 I くみ あいうえおともだち」ブックをつくる。グループごとに 1 ページ創作する。
4	7/12 (1)	民話の題をあてよう 日本の民話 18 種 むかしむかし絵本 ポプラ社他	読：挿絵や文から内容の大体をつかむ。 コ：グループで役割を分担して問題を解決する。	登場人物が 18 種描かれている絵図（こくご 1 下ともだち 光村図書）を示し、何のお話に出てくる人物かをグループで発見していく。
5	9/10 (1)	ちからをあわせて 作：N. バトワース 訳：はやしまみ 金の星社	読：前の場面とつなげて解釈を作る。 コ：友達の考えを聞きながら想像を広げて楽しむ。	児童のつぶやきが生じた場面で止めながら、友達の考えを聞きあう。
6	10/8 (1)	中をそうぞうしてみよ 作：佐藤雅彦 / ユーフラテス 福音館	読：ことばや挿絵からイメージを広げる読み方に導くため、「想像」という活動を体験的に理解させる。 コ：役割分担をして班で考えたことを紹介する。	グループで想像した内容（絵）を出し合ってホワイトボードに書き、班のメンバーで発表する。
7	10/15 (1)	ミロと魔法の石 作：マーカスフィスター 訳：谷川俊太郎 講談社	読：お話には筋（ストーリー）があることを知る。 コ：物語から受けた印象を表すことばを学ぶ。	教師と絵本を読みあいながら下記の活動をする。題名から中身を想像する。登場人物（バルタザール）の呼称から想起される人物像を出し合う。二つのストーリー「幸せなおわり」と「悲しいおわり」どちらが好きか意見を出し合う。自分がミロだったら何をおかえしにあげるか出し合う。

8	10/18 (1)	くものがっこう 文：みらいなな 絵：いけずみひろこ 童話屋	読：ファンタジーの世界を楽しむ。 コ：想像したことを班で話し合ってみる。	教科書教材「くじらぐも」と関連させて扱う。くもの学校の生徒だったら何をしたいかグループで出し合って、ホワイトボードに書き出し、発表する。
9	10/29 (1)	じいじのさくら山 作：松成真理子 白泉社	読：付箋に考えを書いて貼る読み方を学ぶ。 コ：グループで疑問を追究しあう話し合いに向けて全体でまず実施してイメージを持つ。	読み聞かせを聞いたあと、大きな付箋紙に感想を書く。テキストを拡大したものに付箋紙を貼りながら、教師のリードによってみんなで疑問を追究しあう。
10	10/22 (1)	「はじめての飼育 7ハムスター」 本間正樹 小峰書店 「きょうりゅうほねほねくん」 作：すえよしあきこ 絵：おかもとさつこ あかね書房 「がっこうかっぱのイケノオイ」 作：山本悦子 絵：市居みか 童心社	読：ブックトークによって選書の目の付け所を学ぶ。ざっと読みの技能を学ぶ。児童に興味がある学級で飼い始めたハムスターに関する図鑑。シリーズのもの。絵もあるが活字を中心に読んでいく少し長い物語を準備し、児童の興味に沿いながら読書ジャンルの幅を広げる。	・教師のブックトークと「考え聞かせ」（冒頭を音読して内容に関して内言をつぶやいてみせる。パラパラめくって大まかにつかむことをしてみせる）ことでざっと読みの技能を学ぶ。 ・教室の本棚にある本で選書してみる。 ・選んだ本と選んだ理由を紹介しあう。
11月（全14時間）単元「本を読んでお話をしようーすきなところー」 「どんときもきみを」（文：アリスン・マギー 絵：パスカル・ルメートル 訳：のさかえつこ 岩崎書店）「きみにあえてよかった」（文：エリザベス・デール 絵：フレデリック・ジュース 訳：小川仁央）「ずーっとずーっとだいすきだよ」（文と絵：ハンス・ウイルヘルム 訳：久山太市 評論社）「いのちの木」（文と絵：ブリッタ・テッケントラップ 訳：森山京 ポプラ社）「ぼくはねこのバーニーが大好きだった」（作：ジュディス・ボースト 絵：エリック・ブレグバッド 訳：なかむらたえこ 偕成社）「だいじょうぶだいじょうぶ」（作と絵：いとうひろし 講談社）				
11	11/26 (1)	よかったねネッド君 作：レミー・シャーリップ 訳：八木田宣子 偕成社	読：対比的な内容が繰り返し展開する構造のテキストを読む。思いがけない出来事が繰り返される展開を活かして、先を予想しながら読む読み方を体験する。 コ：「お尋ねがあります」→尋ねられた児童が応える→尋ねた児童に返すやりとりになる。	・教師がことばをはさみながら読み聞かせる。途中児童からでたつぶやきの中で、話題として展開できそうなものを拾っておく。 ・読んだあと全体で読み終わったあと自由に感想や疑問を出す中で、友達の意見を集中して聞き、それに対してお尋ねをし、返ってきた答えに反応を返すやりとりを組織する。発言が単発になるようなら教師がお尋ねの示範をする。 ・グループでいろいろな考えが交換できそうな状況が生じたらグループになって話し合ってみる。 ・全体で出された考えをみんなに紹介する。
12	12/3 (1)	こぶとりじいさん 文：市川宣子 絵：石井聖岳 小学館	読：昔話に親しむ。付箋読みに慣れる。 コ：教師に導かれ、話題に沿って友達の考えを聞きながら話し合う。	テキストの読み聞かせの後、配られた大きな付箋紙にみんなとお話したいことを一つ書く。付箋紙を内容ごとに分類しながら黒板に貼っていく。付箋を1つ取り上げみんなで話し合ってみる。いろいろな考えが交換できそうな状況が生じたらグループになって話し合ってみる。出された考えをみんなに紹介する。
13	12/10 (2)	ないたあかおに 作：濱田廣介 講談社	読：付箋を張り込みながら考えを作る。人物の行動に着目して感想を持つ。 コ：付箋に短く感想を書き、書いたことを基に話し合う学習活動に慣れる。	おもしろかったところや、疑問を出し合いながら共に考えることで、自分の考えが広がったり新しく思いついたりする楽しさを体験する。
14	1/24 (1)	そばくいたぬき 文：瀧澤よしこ 絵：梅田俊作 すずき出版	同 13	同 13
15	1/28 (1)	たぬきのがみ 脚本：宮崎二美枝 絵：長谷川知子 童心社（紙芝居）	読：人物の行動に着目して感想を持つ。 コ：疑問を出し合って追究し、友達の考えを聞いて自分の考えを作る。	同 13
2月（全9時間）単元「昔話を読んでお話をしようー登場人物の好きなところー」 「たぬきむかし」（文：よしざわかずお 絵：ふくだしょうすけ ポプラ社）「こだぬきのおんがえし」（文：長谷川撰子 絵：菊池日出夫 岩波書店）「たぬきのいとぐるま」（こくご 1下ともだち 光村図書）				

## 5 実践の実際と考察

No.7 (10月15日実施 全1時間) 実践を取り上げて、どのような読解力をねらってどのような活動を行ったのかを示したい。(児童の名前はすべて仮名である。括弧で挿入した部分は山元の観察による状況説明。)

No.7 10月15日(火)6校時	題名 ミロと魔法の石	作品 作: マーカスフィスター 訳: 谷川俊太郎 講談社
ねらい: 物語には筋(ストーリー)があることを教える。自分と重ねて読む。言葉から広がるイメージや、物語から受けた印象をことばで表す。		
	<p>テキストの特徴: きらきら光る石が掘り当てられる島にねずみたちが住んでいた。石を掘り当てた主人公のねずみミロは、年老いたねずみバルタザールに、島のものを取ったら島にお返しをしなければならないと告げられる。絵本はここから上部分と下部分に頁が2分割され、上部分に「しあわせなおわり」下部分に「悲しいおわり」と書かれ、ストーリーが2つに分かれて進んでいく。物語にはストーリーがあり、それを一般化して「しあわせなおわり」「かなしいおわり」という言葉で捉えていく読み体験を与えることができる。登場人物に付けられた名前の響きから人物像をイメージする読み体験を与えることができる。</p>	
<b>学習活動の記録</b>		
○一斉活動		
T: 表紙を見せて、どんな感じがするか尋ねる		
S: 魔法の石だからいいことがおこる(黒川) 宝物にしたい(宮本) 光るから夜に使う		
たのしい(大谷) おもしろそうだ ふしぎ(塚本) 思ったより活躍する 楽しそうな感じ		
T: どきどきするね。庄屋くんは? 楽しそうな感じ?		
庄屋: うん		
T: 色からどう思う。こわい?		
S: (様々に反応をする)		
T: ミロという主人公がいて、こんな風なお話の筋じゃないかなって想像したね。		
○読み聞かせを始める。ゆっくり、頭の中に島の世界がひろがるように読み聞かせる。		
S: (読み聞かせ中に発せられたつぶやき)		
冬眠みたい あー つぶれるつぶれる(杉下) 鼻を突っ込んだ 鼻鼻(鼻を指さす) 重かったんよ ひとり		
だけだよ ミステリーサークル オー、なら夜 じゃがいもがやける 「みんな自分の石を欲しがって」のところで わーすごい バルタザール魔法使いみたい		
○登場人物を意識して強調して音読し、人物像を形成させる。登場人物が出た時点で、登場人物を絵を見せながら紹介し、名前を板書。絵と名前の言葉の響きから、どんな感じがする人物か想像したことを出し合う。		
T: バルタザール・ミロ(と板書し)、この名前からどんな感じがしますか。		
S: バルタザールはこわい こわい(口々) ミロはやさしいきれいな名前だけど、バルタザールは怖そう(坂口)		
さびしそう(田内) 海賊みたい(宇本) ゆうれいみたい(杉下) ミロは優しい感じ		
○自分だったらと経験と重ねて考え物語世界に没入させる		
T: 「お返し」って、みんななら何をお返ししてあげる?		
S: 魚あげる ぼくかっぱにはきゅうり(福井) 自分の好きなものあげる 1個目はあったかい卵焼き(吉谷)		
焼き芋あげる(三崎) いいけどそれは秋でしょうが(野田) じゃあお金		
○頁が上下に分かれているところで立ち止まり、先を予想しあう。「お話の筋」という言葉を教師が多用して、児童に印象づけ、理解させる。		
T: 「どちらのお話の筋から読もうか」「かなしいはなし それともしあわせなはなし?」		
T: じゃあどっち読もうか。		
S: 悲しい終わり 悲しいほうが先にやったほうがいい(杉山) 怖くなって帰れなくなる(杉山)		
T: (悲しい終わりを読み始める)		
○読み終わった時に口々に出てくるであろう感想を聞き合い、からませっていく。		
(友達の考えをどう思う? 同じ? 尋ねてみたいことある? など働きかける)		
T: (悲しいお終わりを読み終わる)		
S: (口々に出た反応): なんで そしたらいっぱいおかえしするんよ(大谷) そんなにしたら 小さいでも大きいでもどっちでもいいやん バルタザールは神様やないん(吉谷)		
T: 欲が深くなってどうなるのかな		
S: そんな関係ないよ ミロはもっと優しい バルタザールのいうことをちゃんと聞いてれば… よくばりになった 欲望っていうんよ(相互作用で言葉が出てくる) 欲望? すぐとろうっていうこと(学び合い教え合いが起こる) 自分の住みかもなくなったと?(発展的想像により生まれた疑問) あーあー(庄屋) あーあ		

おぼれる（没入）石をとったからや（意味づけ）上からどかーんと落ちたんよ（想像）他の仲間達は（書かれていないことを想像）おぼれちゃった（相互作用で生まれた想像）沈んじゃった えっ？ ミロはおおいそがしやね（人物を対象化してながめる）何個掘ったかわからんけ。いっぱい取り過ぎちゃったたら駄目 欲があったからばちがあたった（作品の意味づけ）

T：じゃあしあわせなおわりを読みます

S：（読み終わった時に口々に出た反応）：さっき海におちたんじゃないの。えっそれは（違うんじゃない？という意味）（大谷）（別のストーリーがまた始まるのが理解できない）さっきと同じやん さっきと反対のことがおこるんじゃないん（比べて予想）よかったーほら1個づつ取っていった（悲しいおわりのストーリーと関係づけて読んでいる。ストーリーに安心感を持っている。）ミロが1個のおかげで争いにならんかった（人物の行動の意味づけ）もし2個取ったら2個作らんといけん 全部取ったら全部作らんといけん（宇本）長いお話（前の児童のつぶやきが他の児童の感想を生む）じゃあ寝らんと？

T：おしまい

S：えー。（物語の終末部があっさりしていることに意外さを感じている）こっちのほうがいい（杉下一番に叫ぶ）

T：杉下くんどうして？ はやくおわってすっきりする（杉下）

（山元の観察：児童は作品世界に没入している。心の中の思いが言葉になって自然に出ていく。友達の発言に触発されて考えが展開している。）

○グループになって感想を出し合う（4人グループ4つ）

T：みんなこれからどうしたい？

S：班で話し合いたい（塚本）

T：ではなかよしの班になってお話ししましょう

この間、教師は話し合いを聞いて回り、終末部で取り上げたい児童の感想を拾っていく。）

○みんなの時間（一斉活動）

T：お友達の考えでいいなと思ったところを話してください

高本：「坂田さんがいい…」

福井：「先生がよかったです。宇本君と同じっていったから」

塚本：「秋田君がいいです。秋田君が悲しい終わりといったから」

T：何でそう思ったの

塚本：…（秋田が大変嬉しそうな顔になる。）

中略

（石をどうするかについての話が展開していく）ほくだったら使わなくなったら…（牛田）冬だけ使って…（河口）

ほくだったらだんごむしあげる だんごむしあげたって意味ないやん（野田）パイナップルの種あげる（坂口）

（なぜそう思うのか発言が続く）

T：お友達と本を読んで楽しかったですか

S：（口々に）はい いろいろ… …やってね、よかった… 楽しかったし、またやりたい（宇本）

## 考察

絵本を読み聞かせている間の児童の集中度は大変高く、それぞれが物語世界に引き込まれて驚いたりはらはらしたり残念がったり、人物の行動を評価したりする姿が見られた。ミロ・バルタザールという人物の呼称から受け取れるイメージについても全員ではないが表現する発言が見られた。読み聞かせの途中で立ち止まり考えあうことは従来の読み聞かせではタブー視されてきた。が、自然に発せられた児童のつぶやきを活かして、使わせたい読み方方略を教師の働きかけによって使用することで、その後の児童がひとりで読むときの読みのストラテジーが増えていくことを期待したい。

読後の印象を言葉で表現することに関しては、「いっぱい取り過ぎちゃったら駄目、欲があったからばちがあたった、小さいでも大きいでもどっちでもいいやん（どんな大きさの石をもらっても満足すべきで欲深いのはいけないという意味）、バルタザールは神様やないん、（しあわせのおわりのほうが）はやくおわってすっきりする」という発言が見られた。「欲があったからばちがあたった」「神様ではないのか」以外は、一般化された言葉ではなく、省略の多い言葉や具体的な行動で表現している。心に生まれた心象を言葉にするための語彙を教師による言葉提供（言い表してみせる）や、多読の習慣づけによってさらに増やしていくことが必要であろう。

グループで話し合った内容について報告する活動は、話し合った内容をまとめて報告するのではなく、話し合っただけで自分が考えたことでもない、友達の意見を聞いてよいと思ったことを話させるスタイルにしている。これは、他者の意見を引き受けて関心を持って聞くことを促し、班の話し合いを聞き合いに導くことをねらったものである。この活動において、友達から紹介された児童の表情からうかがえる満足感は、その後の話し合いへ積極的に取り組む意欲を高めていく効果が期待できた。

次に、No.15 (1月28日実施 全1時間) 実践を取り上げて、どのような言語コミュニケーション能力の育ちをねらってどのような指導を施したかを示したい。

ねらい 読書力：人物の行動に着目して感想を持つ。

言語コミュニケーション能力：疑問を出し合って追究し、友達の考えを聞いて自分の考えを作る。

表5 お話会記録 No.15 1月28日 全1時間 使用した紙芝居「たぬきのてがみ」

表の説明と授業の概要

左の欄は、児童が言葉を出して反応をする間(ま)を十分置きながら教師が読み聞かせた後、全体で感想を出し合う10分程度の記録である。右欄は、教師のふるまいや発言の意図や効果について、当該教師との授業カンファレンス資料もふまえて考察したものである。

この活動の後、授業では4人グループとなり、引き続き登場人物について感想を出し合った。教師の読み聞かせを聞く時間と、グループでの話し合い活動の中間にあたるこの10分間は、話し合いをまずみんなですることによってグループでの話し合い活動のイメージをもたせ、グループでの話し合いにスムーズに移行させる意図があった。

この授業でねらった力は以下の通りである。

読書力：人物の行動に着目して感想を持つ。

言語コミュニケーション能力：疑問を出し合って追究し、友達の考えを聞いて自分の考えを作る。

**丸ゴチック体**は教師のふるまいの説明と注目したい教師発言。( )は山元の状況説明や児童のつぶやきを示す。

	児童・教師の発話記録(読み聞かせを聞いたあと)	教師の働きかけについての考察
T	これが好きだなあ、おもしろいなーというのを聞かせてね。 Sさんどうぞ。	
T1	<b>あ一目とおへそできいとるねえ。①</b> (略)	①注意喚起 場を和らげたり注意を引く効果があった。集中していない子どもへの間接的な声かけになっている。
U	何でわざわざおばあさんのところへ行って字を習ったかわかりません。 (Yほかにおらんかったんよ。知らんかったんよ。)	
T2	<b>黒板に紙芝居を貼る。</b>	
T3	<b>こうじゃないかなあって、②</b> (こうじゃないかなあと口々につぶやきはじめる。挙手数名。Y立とうとする。)	②発言を導く。つぶやきいてみせる。主体性を喚起。発言誘発効果。
T4	(Yに向かって) U君に言ってごらん。③	③教師にではなく、みんなで話し合う意識を持たせる。
Y	多分だけど、	
T5	うん多分だけど、④ (Y立つ。)	④確認・促進。相づちによる励まし発表者に安心感を与える。
Y	たぬきはまだ人に会ったことがなくて…一番先に習った人に…	
F	それはさあ子どもに会ってもさあ子どもはへたやからさあ意味なかった…	
T6	U君納得いった? ⑤	⑤YとFの考えに反応することを促し、この時間がUの疑問を解決する活動であることを示す。
U	いや。	
T7	いやっていわれよるよ。	
T8	<b>(T紙芝居を貼り終わって後ろへ移動)</b>	
U	でもさあ Tうん でも Tうん 最初に見つけた…じゃなくても… ⑥ (でも だけど そしたら なんて)	⑥全体に語りかけながら、思考を誘発しようとする。
T9	<b>(ここでTは、フロア児童後ろにすわる) ⑦</b>	⑦児童を主役にするため立ち位置を移動する。主体性を喚起し、子どもが主体となってやりとりする場を作っている。発表者が教師の顔色を見て意見を言うことがなくなる。
N	そしたらここは近い家だから…ポストが壊されたりするんじゃないですか。 (あーばれたりね)	
T10	<b>ほー だから? だから? ⑧</b>	⑧意見を引き出そうとする。
N	だから	
T11	<b>だから私は⑨</b>	⑨発言の初めを言ってみせる。
N	だから私は (Tうん) おばあさんの家に行ったんじゃないかと思います。 <b>納得いった?</b> (納得いった?)	
M	笑って おお、うん (T納得いったという発言を活かそうと判断) ⑩	⑩「納得いった?」という児童発言を賞賛し、Uに注意を向けさせ、やりとりを組織しようとする。
T12	U君に聞いてみる?	
T13	(U 考えている)	
T14	<b>例えば、ここまでは納得いった、ここがちょっとまだわからんと言ってみて。⑪</b> (略)	⑪説明要求。具体化。理解の確認。状況の整理。話題の方向付け
T15	<b>(隣に座っているKが教師へ向かってつぶやいた言葉にうなずき) なるほどね</b> (大きな声で) <b>そういわれてみればそうやね。⑫</b>	⑫児童発言に共感を示す。場にすべての児童が参加するよう、児童のつぶやきを拾い、自分も一員として参加している態度を示す。共感的認めあいの雰囲気を作る。
UME	でも、おばあさんは優しいからたぬきのまんまでも教えてくれるんじゃないですか。 (けど けど)	
T16	<b>(意見交換が始まりそうになったので、児童同士で指名するように手で指示</b>	



<p>UME Y</p>	<p><b>し、相互指名に切り替える) ⑬</b>                  Y君どうぞ                  (略)</p>	<p>⑬児童の目線が交わる授業になる。</p>
<p>T17</p>	<p>たぬきが教えてくださって言う前に、たぬきをみたら腰を抜かすと思います。</p>	<p>⑭共感的理解の態度を示範し、明るい雰囲気醸し出す効果。</p>
<p>N M</p>	<p><b>(T発言の要所でふーん、ははは(笑い)等の反応を入れる) ⑭</b>                  (略 (Mが発言しようとして立つことが出ない。))                  後で言いなおしますって言ったら?</p>	<p>⑮発言を促す聞く側への働きかけ。話し手の思いをくみ取ろうとする聞き方を推奨する。他者の視点に立って聞くことの指導。</p>
<p>T18</p>	<p>思い出したら言います。</p>	<p>⑯柔らかく制し、共に考え合う聞き方を促す。</p>
<p>T19</p>	<p><b>ひょっとしたら、こんなことが言いたいんじゃないかなあ、といえる人いませんか。⑮</b>                  USHI君どうぞ。</p>	<p>⑰普段発言の少ないMOが挙手したのを見て、指名する。</p>
<p>USHI M</p>	<p>(略)                  なぜたぬきのままで行かんかって言うのと、あっ思いついた。</p>	<p>⑱周回への語りかけ、MOが考える邪魔にならないように待つことを指示する。</p>
<p>T20</p>	<p><b>Mさん聞いてどうか。自分と一緒にあって。⑯</b>                  もしたぬきのままで行ったら、腰を抜かして…                  (略)</p>	<p>⑲賞賛 発言が少ないMOの発表しようとする気持ちを賞賛し、励ましながら待つ聞こうとしていた児童にも達成感を与える。</p>
<p>T21</p>	<p>ちょっとごめんね。MOさん、何て言いたかった? さっき手を挙げてたけど。ちょっと聞かせて。⑰</p>	<p>⑳MOが発言しようとしてから3分程度経過している。その間教師は待ち続けている。</p>
<p>N</p>	<p>いいよ、はっきりいって。                  (MO立って話そうとするが、言葉が出ない)                  笑わん、笑わん、笑わんよ。MOさんが笑いよるよ。忘れた? えーじゃあ思い出したら言って。頭を回転させて。頭の中で回転させて。うふふ。</p>	<p>㉑共感的同意を示す。二つの意見の間に長い時間が経過したので児童の集中も流れ、何が問題になっているか忘れていた状態であったため、二つの意見の共通点を示し、次の発言が容易になるように整理と方向付けをする。</p>
<p>T22 N</p>	<p><b>ちょっと静かに待ってどうか。⑱</b>                  読書タイムよ今 しーんとなって。しずかにして。 しーしー言ったらうるさい。                  &lt;児童正座してMに笑顔に向けて待つ&gt;                  静かにして。</p>	<p>㉒「MOと一緒に」と関連づけて自分の発言を作っていることに感心を示す。</p>
<p>MO</p>	<p>あ、思いでした。</p>	<p>㉓「みんなが考えてくれてよかったね」と声をかけ、Uが疑問を出したからみんなが真剣に考えあう時間が生まれたことを喜び、誉める。</p>
<p>T23</p>	<p>あー あーよかった。言って言って。  <b>(小さな声で) よかったねえ、がんばったね。みんなもよう黙ってよく聞いてたね。⑲</b></p>	<p>㉔Uの発言を児童と共に喜び、賞賛する。</p>
<p>N MO</p>	<p>心の中で本読みよったんよ。 MY そうよ。えっと。</p>	<p>㉕(黒板前から)このたぬきのいいなあというところを班の中でお話ししましょう。</p>
<p>MO</p>	<p>(みんなが) うん                  聞いてあげる。                  (聞いてあげる) ⑳</p>	<p>㉖おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>MO</p>	<p>おしゃべり聞くタイム。                  聞く姿勢。聞く姿勢。                  (児童一斉に姿勢を正す)                  大丈夫よ。                  (MO言おうとする。)</p>	<p>㉗おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>MO</p>	<p>きたきた しーっ。                  たぬきが…</p>	<p>㉘おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>MO</p>	<p>(うん うん うんとか言わんで うんは一回。)</p>	<p>㉙おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>MO</p>	<p>うーん 手紙を書くのにすごい頭を使って疲れてねちゃったんだと思う。  <b>&lt;児童から一斉に&gt;ウオー (MOがどうとう言えたことへの喜びの声)</b></p>	<p>㉚おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T24</p>	<p>ふうんなるほどね。そうか、<b>疲れたというところが一緒なんだね。⑲</b>                  はい。はい。それに。(U立ち上がる。)</p>	<p>㉛おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>USHI N</p>	<p><b>MOさんもいいけど他にもあります。</b>                  (MOがNを指名) MOさんの疲れたという言葉が一緒に、うん ㉞</p>	<p>㉜おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T</p>	<p>たぶんたぬきは一日ずっと手紙を書いていて疲れたからもう帰る体力もないからもうここで休もうと思って休んだと思います。</p>	<p>㉝おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>N</p>	<p>うーん、なるほどね。㉞</p>	<p>㉞おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T25</p>	<p>U君、どう?                  納得? 納得した?</p>	<p>㉟おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T26</p>	<p><b>床に児童と同じように座っていた場所から、立って移動してUに近寄り、笑いながら肩をたたいて話しかける。㉟</b></p>	<p>㊱おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T</p>	<p>U君どうぞ。                  しー</p>	<p>㊲おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>U</p>	<p><b>みんなが言ってくれたので納得しました。</b>  <b>おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</b> ㉞</p>	<p>㊳おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>
<p>T27</p>	<p>(黒板前から)このたぬきのいいなあというところを班の中でお話ししましょう。</p>	<p>㊴おー(拍手起こる)よかったね。(みんな喜ぶ。先生も共に喜ぶ。)</p>

## 考察

U 児から出された疑問を追究する活動になっている。日常の学習スタイルが、児童が疑問を出し、それを考えあっていくものになっているため自然に U 児の発言が現れるのである。この疑問に対して教師が「こうじゃないかなあ」と言ってみせることで、児童のつないで考える発言が引き出されていく。教師は、教室中央の床に集まって座っている児童の背後に一緒に座り、児童が教師にではなく児童同士が発言しあう場を作っている。そして、ひとりの児童役を務め、「なるほどね」と反応してみせる。また、「自分と一緒にかなあって聞いてどうか」や、言葉に詰まる児童が現れたとき「ひょっとしたらこんなことが言いたいんじゃないかなあと言える人いませんか」と、他者の意図を汲み取ろう聞く、関わる聞き方を促したり、「ほー、だから?」「ここまでは納得いった、ここがちょっとまだわからんと言ってみて」といった、自分の考えを細やかに伝える話し方に関して指導言を入れていく。

児童は、途中どう話していいかわからなくなっている M 児に対して、励ましながら辛抱強く待つことができ、M 児がやっと発言できたことを喜ぶ姿がある。M 児の「(たぬきは) 疲れてねちゃったのだろう」の発言の後、N 児の「M さんの疲れたというところが一緒に帰る体力がない」が出され、教師の「U 君どう?」の返しに対して、U 児が「みんなが言ってくれたので納得しました」と発言する。そして児童達は U 児の疑問が解けたことを皆で喜んでいる。

教室中央に設けられた広場スペースが自由に話し合う雰囲気を作っていたり、教師の立ち位置の工夫、児童相互の聞き合い考えを絡ませていく発言の流れをコーディネートしていく指導言によって、本時のねらいである「疑問を出し合って追究し、友達の考えを聞いて自分の考えを作る」活動が実現していると判断できる。

## 6 検証

### (1) 調査の概要

#### ① 日時と対象

第1調査 2013年10月4日 当該教室の児童23名。使用テキスト「じいじのさくら山」作：松成真理子，白泉社，総31頁，985字

第2調査 2014年2月21日 同児童22名。使用テキスト「たぬきのばけたおつきさま」作：西本鶏介，絵：小野かおる すずき出版 総13頁，1364字

尚、調査の結果や分析に用いた児童名はすべて仮名である。

#### ②方法

読書力モデルの各モジュールを項目に具体化した問いを8項目設定し、それぞれを調査者が口答で児童に尋ね、口答での答える1対1のやりとりを録音した。調査に使用した絵本は、主要登場人物が2名で、どちらも冒頭部分で状況設定がなされ、山場を迎え終末部が円満に終わるストーリー展開となっている。また、人物の行動を中心に物語が進んでいく中で人物同士の暖かい心のやりとりが描かれていく点も類似している。「じいじのさくら山」は、孫の俺と桜を大事にかわいがる「じいじ」の愛情と、病気になった「じいじ」を心配する俺のけなげな行動、それを見守る満開の桜に心打たれる物語である。「たぬきのばけたおつきさま」は、動物に親切なおまわりさんと好きなたぬきの女の子を心配するたぬきが登場し、女の子のたぬきを励まし、親切にしてくれたおまわりさんへ感謝して、一生懸命練習して月に化けたたぬきの行動に心打たれる物語である。人物、展開、テーマ共に類似性のあるテキストを用いることで条件をそろえ、読解力を測定することにした。まず、使用する絵本を山元が読み聞かせたあと、児童一人ひとりに対して質問した。調査者は、担任教諭・山元・大学4年生5名計7名。大学生は当該学校で教育実習を経験しており、児童への語りかけもある程度習熟している学生である。調査者の待っている机に児童が行き、1対1で対面して質問に答えてもらった。質問内容と質問の言葉を示す。

1	選書力 (ことわざ辞典2種のうちどちらかを選ぶ。)	2冊を提示。「この2冊を読み比べてみて、そのあとどちらを読みたいか教えてください。」と伝え、1分間眺めてもらう。「どちらが読みたいですか」と尋ねる。「どうしてその本を選んだの? わけを聞かせてください。」と尋ね、うなずきながら言葉を引き出す。
2	音読力	「この絵本のこのところまで声に出して読んでみてください。」p4まで音読してもらう。チェックシートに1から4の状態をチェックする。1 指さし行動があるか/ 2 思い込み読みがないか/ 3 地の文と人物の言葉の部分「」を意識して読めるか/ 4 解釈を声で表現できるか

3	読解力：登場人物を捉えることができる。	「登場人物は誰ですか」
4	読解力：人物と自分を重ねて読むことができる。	「登場人物のうち誰が好きですか。」「どうして好きなのかのわけを教えてください。」
5	読解力：文章と対話しながら推測したり関係づけて読む。	どうしてじいじは「ちびすけありがと」といったのかな
6	読解力：言葉からイメージを広げ、表現の魅力や効果を味わう。	30頁「なんもなんも」じいじのふっくらとした声が…を音読する。「なんもなんもという言葉が何回も出てくるね。これはどういう意味のことばかな。」「じいじはこの言葉をどんな気持ちでいったのかな。」
7	読解力：おもしろかったこと心に残ったこと、不思議に思ったことなど自分が捉えたことを表現する。	「このお話を読んでどんなことが心にのこりましたか。きかせてください。」
8	読書の習慣：進んで本を手取る習慣（読書記録で見取る）	児童の読書記録ファイルを見ながら尋ねる。「どの本が一番おもしろかったですか。」「どんなお話ですか。」「どういうところがおもしろかったですか。」

## 7 結果と考察

### (1) 読書力の育成

読書力調査項目No.5およびNo.7に絞って結果を考察する。表6-1、6-2は、10月調査と2月調査の口答による回答を比較したものである（表中に、児童の名前の一字を付記している）。

表6-1 読書力調査 設問5 文章と対話しながら推測したり関係づけて読む

問い：10月調査：どうしてじいじは「ちびすけありがと」といったのかな。

2月調査：どうしておまわりさんは「おまえはなんていいやつだ」といったのかな。

◎できている ○不十分 △できていない ×無答

じいじのさくら山 10月4日	たぬきのばけたおつきさま 2月21日
<p>△嬉しい気持ち。宮/○木がしゃべったから。永/○桜に聞いたけん、直りますかって。秋/○さくら山に聞いたから。坂/○ねがってくれて。牛/○じいじは自分は病気だったからわからなかったけどちびすけが教えてくれたから。大/○さくら山につれてったけんありがと。杉/○冬から春まで大事に育てたから、桜が咲いたから。土/○早く病気を治してくれて言ったから。高/○桜にじいじがよくりますようにって何回も言ったから。吉/○ちびすけが桜に病気が治るように言いつた、直して心配してくれてありがとって言った、莉奈も自分の弟が風邪の時心配するよ。門/○桜に治りますようにってお願いしてたから。河/○病気の時から助けてくれたから。梅/○ちびすけがじいじの病気を治してくださいって言ったから。田/○桜にちびすけがじいじ直ってくれて言ったからだと思います。西/○いっぱい病気が治りますようにって言ったからだと思います。山/○桜の木にじいじの病気を治してくださいって言ったから。庄/○病気を治してくれたから。黒/○桜の木から治すちびすけの声がしたからじいじはわかった。坂/たぶんじいじが先に病気になったとき、さくら山で治してくださいってのがちょっと聞こえた。塚/○じいじのことを思ってたからありがとって、じいじのことを思ってやってたから。宇/毎日最初言ってくれて、(病気が治ってからは)誘ってくれてありがとって言った。野/○桜に治してって言いに行ってってくれてありがと、もうすぐ死んじゃうけど、今まで楽しかったよありがと、じいじは死ぬのがわかってたんだよ。福/</p>	<p>×誰に言った？(思いつかない)永/△この子のためにやってあげたからと思います。秋/○月の上に、月にお母さんの絵を出したから。庄/○おまわりさんのお母さんと、お母さんとかに見せてやったから。杉/○女の子のためにがんばってくれたから。野/○たぬきの女の子のためにおつきさまに化けてがんばったから、お前はなんていいやつだって言った。大/○たぬきは女の子のために何でもしてくれたから。宮/○少しでも泣いた女の子を元気にさせたいと思ってお母さんの絵を、お母さんを月に再現して女の子に見せて、それを知っている。塚/○助けてもらったお礼におまわりさんのお母さんをお月さまに映してるからやさしい。土/○ここで、交番の所、わざわざ泣いてばかりで外に出てきませんというところまでこうしてあげたけん、それでお前はなんていいやつなんだって言ったんだと思います。河/○なんかこことか、たぬきの好きな女の子とか、おまわりさんのお母さんとかに化けて思い出なんかそれをちゃんとしてくれたからお前はなんていいやつだって言った。宇/○だつてこの女の子を慰めたからです、で、おまわりさんのお母さんも見せてくれたからです。黒/○おまわりさんのお母さんのこともしてくれたし、女の子のこともしてくれたけんお前はなんていいやつだって言った。福/○女の子にお母さんの顔を見せてくれたし、おまわりさんの顔も見せてくれたから。田/○たぬきはおまわりさんに助けてもらったお礼と、女の子を助けてあげる気持ちがあつたから、それでおまわりさんはお前はなんていいやつだって言った。門/○たぬきは女の子のためにいろいろなことをしてあげたから、おまわりさんのためにもなるけど。坂田/○たぬきのお母さんとかおまわりさんのお母さんとかの絵を、もう死んじゃったけど映してあげたから。西/○女の子や警察官の人たちの心の中にはお母さんが死んじゃって嫌、えっと悲しい気持ちがまだちょっとだけ残っているからそれをなくそうと思って見せてあげたからお前はなんていいやつだと言ったんだと思いました。牛/○女の子のたぬきに優しいことをしたりおまわりさんに嬉しいことをしたから。坂口/○相手が悲しんでるから自分もやって、ここでなんて優しいたぬきだと胸がいっぱいになって、もう一回思って、で、自分もやられると思つてなかつたから(お母さんを映してもらつて)なんていいやつだつて言った。吉/○自分からお月さまに化けるから、あのおまわりさんに)手伝ってくださいって言ったり、自分でたぬきの女の子を慰めることを考えたりして自分でやってあげたことだから。高/</p>

表6-2 読書力調査 設問7 作品全体を通して心に残ったことを表現する

問い：このお話を読んでどんなことが心に残りましたか。

じいじのさくら山 10月4日	たぬきのばけたおつきさま 2月21日
<p>無答。庄／ここ（ページを指さす）田／よかった。梅／よかった、なんかいいなあって思った。西／いい話。河／いい話だった。杉／いっぱいお祈りをしたから。山／木に何度もちびすけが木に願いをしたこと。永／ここ、じいじが本の中で初めてありがとうって言ったから。土／ちびすけが優しい話だった。秋／ちびすけが優しくかった。門／じいじの悲しい話だったけどちびすけは優しくかった。福／最後におじいちゃんの町ができたところが心に残りました。野／じいじはいなくなったあとじいじが上から見てるところ、いなくなったら天の上から見てる。高／8（場面）で、何回もじいじを元気にしてくださいという優しい気持ち。吉／13（場面）の絵が好きで、14（場面）、優しい印象やけ。塚／</p>	<p>ここ、月がきれいだから。杉／たぬきが大きな月になるのがすごいから。庄／おまわりさんがたぬきを連れて行ってくれたから。田／たぬきがんばっておつきさまに隠れているところをおまわりさんが一生懸命見ているから。野／たぬきが嬉しそうにおまわりさんの方をみてよかったなっていったところが心に残った、だって嬉しそうにしてたから心に残った。高／たぬきが女の子のたぬきをなぐさめようとしておつきさまに化けたところがなんかおもしろかった。宇／たぬきの女の子がお母さんに会えて、拜むように両手を合わせましたってところでね、よほどお母さんに会いたかったんだなって思った。門／助けるのが優しいなあと思った。山／なんか優しいから。河／動物とかを助けたり手当てをしてあげてるから。宮／たぬきが女の子のためにして、このページで会えなかったことをしてこの子は優しい。秋／たぬきがおつきさまに化けて、さらに喜ばせるためにおつきさまの中にたぬきのお母さんを映して優しいなって思った。土／たぬきの亡くなったお母さんが月に出てくる場所、だって家族で忘れさせたらかわいそうな気がするから。永／たぬきが化けてるってわかるんだけど女の子のためにがんばって化けてたからすごいなって思った。坂田／この子がお母さんが死んじゃったから穴の中に入って、化けたたぬきがお母さんの絵を出していたから心に残った。西／たぬきは死んだお母さんを助けてもらった警察官の人にお礼をしてあげようと思ってこうしたんじゃないかと思うからです。牛／たぬきのために男の子のたぬきがんばっておつきさまに化けていたから好きでした。大／たぬきとお母さんを喜ばせるためにしたけさあ、ここが一番心にのこった。福／ どうしてかというとうなくなったお母さんが月に現れるとは思わなかったからです。黒／この子のために、このたぬきが頼んで女の子を助けるために（警察官と）一緒になってやったのに、（さらに）助けたお礼としてまた男の子のたぬきが（警察官のために）化けてやるっていうところが心にのこった。吉／お母さんの写真を見てたぶん死んだらうなあとっておつきさまに化けたところ。坂口／たぬきとおまわりさんのチームワークがいいと思った。塚／</p>

表6-1（設問5）は、人物の言葉の意味を前後の文脈から推測することができるかを問うたものである。10月調査では「嬉しい気持ち」という回答以外は、じいじの発した「ありがとう」の意味を適切にくみ取ることができている。しかしその表現は未熟なもの（「桜に聞いたから」「ねがったから」「びょうきをなおしてくれたから」）も多い。2月調査では、一人ひとりの発言量も多く、人に向けて説明しようとする意識も育ち、適切な言い方を選ぼうとして考えながら話している意識が伺えた。また、おまわりさんが、たぬきを「なんていいやつなんだ」と言ったのは、お母さんをなくして泣いてばかりいる女の子のために月に化けたからばかりでなく、たぬきがふと目にしたおまわりさんの家の写真立てにおまわりさんのお母さんの写真があるのを見て、たぬきはおまわりさんのお母さんも死んでしまったのだろうと推測し、それを慰めるために月に化けたのかとおまわりさんが思ったからだという、視点人物を転換させながら「いいやつ」の2重性を理解できている回答が多数を占めた（16／23名）。

表6-2（設問7）は、作品全体を通して心にのこったことを表現できるかを問うたものである。発言量、発言内容の具体性、筋道立てて表現する力が、飛躍的に伸びていることが伺える。2冊の絵本は「人への優しさやおもいやり」を描いたものであるが、10月調査では、無答、「ここ」と指さすものの他、部分的な人物の行動で答えるもの（「いっぱいお祈りしたから」「じいじが本の中で初めてありがとうって言ったから」）がみられ、全体から受け取った印象も「いい話」「ちびすけが優しい話」などの「いい」「やさしい」という短い言葉で表現されている。2月調査では、必要な内容をかいつまんで説明し、だから優しいと具体的に説明する回答が増えている。ことばすくないたぬきの行動からたぬきの心情をくみ取り、それを適切に表現できる児童に育っていることが伺える。しかし、個別児童の変容に注目すると、「杉」「庄」「山」の3名は2月調査でも発言量も少なく、長く説明をしていない。また内容も部分的な箇所を指摘したものである。この3名に関しては、原因を分析しさらにきめ細かに指導していくことが必要である。

## (2) 言語コミュニケーション能力の育成

表7は、「話し合う力」を見取る指標を使って児童を観察した結果を示したものである。<sup>6</sup> 低学年児童に期待される発達段階としてはレベル3までを想定している。この観察は担任教諭が行った。結果については、

レベル1の協同性についてはどの児童も向上が見られた。レベル2の自己表出については、秋田門田に向上が見られている。庄屋、杉下、宮本、黒川、三崎、山下は、項目によっては下がっている。これらの児童は全体の場での発言についても、場合によっては発言するが全般的に少ない児童である。彼らに成長の機会を作るために、教師はグループでの話し合い活動場面で特に注意して寄り添い、発言の場を保障したり、友達の考えを聞いて考えを思いついた時にそれを場に出すことを促したり、わからないときは積極的に尋ねるといふ、関わる聞き方を促す必要がある。

レベル3の他者受容の変容については単純な向上段階ではなく、さらに精緻な段階を措定する必要があるようになった。まず、発言自体が少なく他者受容が発言行為として現れなかった児童が発言するようになり向上がみられたものに、宮本、杉下、庄屋、黒川があげられる。しかし、他者受容項目1「感情的にならず穏やかに意見を言うことができる」については、下降しているものが5名いる。言葉で表現する力がつくとその後に衝突場面が現れてくるのであろう。この状況から、1年時後半の指導事項として、「ゆずってあげる」「すぐ反対せずに（受けとめて）考えてみる」「相手の言い分をわかろうとしてきく（尋ねてみる）」ことを促すことが、この段階に至れば必要であることが浮かび上がってきた。

レベル4・5については、個人差が顕著である。4・5を示す発言が、よく、または時々見られる10名の児童は、12月3月共に発言状況に大きな差異は見られない。一方でレベル4・5を示す発言が少ないあるいは見たことがない児童は、3月の発言状況は総じて下がっている。メタ認知意識を持てる児童は1年生においては多くない。これは中高学年からの発達課題と考えられる。が、低学年においても、「いまなにをしたらいいですか」「どんな順番で話したらいいかな」「どうやってすすめようか」「どうしてそう思うの」などメタ認知意識を高める働きかけや、発言の仕方を教え、徐々に高めていくべきであろう。

レベル5の3「全員が参加できているか判断しながら進めることができる」の発現状況が高く、向上児童が11名見られるのは、この項目が協同性の高まりに密接に関わっているからである。学級全体の場での協同性が高まれば班の話し合いの場でもこの姿が現れてくる。ただしこの姿の質をどう設定するかによって達成状況の判断は変わってくる。例えば、班のメンバーがよそ見して他のことをしているのを見て注意していれば達成しているとするのか。話し合いの流れに踏み込んで、話題にみんながついていっているかを見渡し、わからなくなっている児童に納得したか尋ねながら進めていることをしていれば達成できたと考えられるのか。一つの項目内にも質の相違があることが想定できよう。1年生ではどのような姿を望むのかをより明確にしておくべきである。



## 8 実践の成果と課題

協同的言語コミュニケーション能力を育てる観点から言えば、教室の協同的言語コミュニケーション文化を学級生活全般を通して形成し高めていくことがまず必要である。それを前提として、この実践で試みたように読書活動を核として継続的に育てることの利点はどこにあるのだろうか。絵本を教師に読んでもらうことは児童にとって楽しい活動であるため意欲は高く保たれる。まるごと一冊の絵本を与えられ、付箋を貼りながら読むという自由さも意欲を高めている。教師からすればいぶん単純な疑問なのだが、同じ程度の精神世界をもつ友達が出す疑問は考えやすく、また、4人という発言しやすい場の中で考えを返していくことは、疑問を我がこととして考える必然性を産み出す。しかし、児童の力だけで4人グループの話し合いを展開的に進めることはまだ困難であり、教師に導かれながら全体で聞き合って展開的問題解決的に話し合いを進める時間を設けて示範と習熟を図ることは不可欠である。

読書力の成長についてはどうか。調査によると作品から受け取ったものを表現する力の伸長は認められた。本論考では「国語科の時間」で指導した学習事項と関連づけた考察には及ばなかったが、それも含んで読書力が伸長していると予想されるので、さらにその点について今後は分析を進めたい。また、読書力は非文学的テキストも含み込んで措定すべきものである所以今後は文学テキスト以外を対象にした実践を開発していきたい。

## 謝辞

ここに掲載しました実践研究について許可をくださり、また快く共同研究を引き受けてくださった福岡教育大学附属小学校および学級担任松中保明先生に深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 注

- <sup>1</sup> 山元悦子 稲田八穂 (2009) 「コミュニケーション能力の発達に関する研究—小学校5年生における認知・思考の発達特性—」『福岡教育大学紀要』第58号第1分冊, pp113-128 / 山元悦子 稲田八穂 (2010) 「小学校高学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『福岡教育大学紀要』, 第59号第1分冊, pp119-142 / 山元悦子 (2011) 「小学生のコミュニケーション能力の発達に関する縦断的研究—同一課題を用いた話し合いの学年間の差異に着目して—」『福岡教育大学紀要』, 第60号第1分冊, pp49-72 / 山元悦子・稲田八穂 (2008) 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」『福岡教育大学紀要』, 第57号第1分冊, pp59-76 / 山元悦子 (2012) 「小学校中学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『福岡教育大学紀要』, 第61号第1分冊, pp109-125 / 山元悦子 (2013) 「中学3年生の話し合い能力の育成に向けて—協同性を基盤に論理的探究を行う話し合い能力を育てる」『福岡教育大学紀要』, 第62号第1分冊, pp69-86 / 山元悦子 (2014) 「小学校入門期のコミュニケーション能力育成を促す教師の指導性—学級のコミュニケーション文化形成の視点から—」『福岡教育大学国語科研究論集』, 福岡教育大学国語国文学会, 55号, pp17-36 / 山元悦子 (2013) 「「人と関わる言葉」の育ちを目指して—5歳児に見られる説明表現の考察—」
- <sup>2</sup> 山元悦子 (2014) 「小学校入門期の発達特性をふまえたコミュニケーション能力育成の研究—編み上げ型カリキュラム構築の試み—」『福岡教育大学紀要』, 第63号第1分冊, pp95-117
- <sup>3</sup> 佐藤公治・西山希 (2007) 「絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析」, 『北海道大学大学院教育学研究紀要』
- <sup>4</sup> 山元悦子 (2010) 「小学校入門期のことばの学習において物語文を扱った国語科学習はどうあるべきか—一年長児(5歳児)の物語解釈形成の実態を手がかりに—」『大学教員と幼稚園教諭との連携による保育の創造—伝承遊びを生かした人間関係力の育成—』研究集録第4号, 福岡教育大学幼児教育研究部報告書, pp26-35
- <sup>5</sup> 山元隆春編 (2014) 『中等国語教育』 教師教育講座第12巻, 協同出版, pp66-88
- <sup>6</sup> 話し合う力を見取る指標項目の根拠や作成手順については, 次の論文に示している。山元悦子・松尾剛・若木常佳・稲田八穂・河野順子・幾田伸司・三浦和尚 (2014) 「小学生の話し合う力をどう見取るか—発達研究に依拠した実態調査を手がかりに—」日本教科教育学会誌第37巻第1号, pp53-62

## 引用・参考文献

- ・秋田喜代美編（2010）『教師の言葉とコミュニケーション』，教育開発研究所
- ・足立幸子（2005）「読者反応を利用した小集団の読書指導におけるルーブリック評価の試み」，『新大国語』，新潟大学教育学部国語国文学会，第37号，pp17-37
- ・足立幸子（2012）「ポストモダン絵本を教材にした読書指導」『新大国語』，新潟大学教育学部国語国文学会，第35号，pp14-44
- ・足立幸子（2013）「交流型読み聞かせ」，『全国大学国語教育学会発表要旨集』，124，pp252-255
- ・内田伸子（2006）「読解力の芽生えを促す幼児期の『言葉の力』」，『初等教育資料』，No.809，pp78-84
- ・内田伸子（2009）「私の読書論—読書を通して“自己の物語”を紡ぐ」，『読書科学』，第52巻第4号，pp161-164
- ・内田伸子・小林肖（2010）「幼児は未知人物の誘いにどのように対処するか：子どもの安全・防犯教育の発達心理学的検討」，『発達心理学研究』，第21巻第4号，pp311-321
- ・河野俊明（2011）「小学校授業におけるフォーカシングやシェアリングを取り入れた絵本の読み聞かせ活動の開発」，『読書科学』，第53号第4巻，pp127-140
- ・河野俊明（2013）「小学校授業におけるフォーカシングやシェアリングを取り入れた絵本の読み聞かせ活動の開発Ⅱ—集団フォーカシングの効果の検証」，『読書科学』，第55号第1.2巻，pp13-22
- ・河野俊明（2013）「小学校授業におけるフォーカシングやシェアリングを取り入れた絵本の読み聞かせ活動の開発Ⅲ—実験授業（RFSMI）マニュアル化の検証」，『読書科学』，第55号第3巻，pp69-77
- ・佐藤佐敏（2012）「国語科教育における学習課題と＜読み＞の分類」，『新大国語』，第35号，pp1-13
- ・中村敦雄（2010）「『読解』概念の受容過程—全国学力調査（1956-1966）とその波及効果（washback）を中心に—」，『全国大学国語教育学会発表要旨集』，118，pp187-190