

冬の研究会の振り返り

第1学年国語科 『かたり』と『つくり』

～むかし むかし、あるところに～

授業者 宮脇 隼

本実践の主張点

昔ばなしの多読を通して共通や相違に着目させ、語り部による「和歌山の昔ばなし」を聞くことで、昔ばなしの「かたり」と「つくり」に対する見方・考え方を働かせ、感じたことや読み取ったことを伝え合う子どもが育つだろう。

1. 授業づくりの「しかけ」と子どもの自己調整

本時における授業づくりの「しかけ」

本時における調整場面は、これまでの昔ばなしの学習で身につけた見方・考え方を働かせ、比べたり、つなげたりする場面である。そのためのしかけを、発問と読みの可視化（掲示、板書）とした。発問は、本実践を通じそれぞれの昔ばなしで「いいな、好きだな」を問う。異なった昔ばなしでも、同じ問いで始めることで、似ているところや違うところに目を向けさせることができると考えた。また、これまでの学習で身につけた見方・考え方を活用した読みを可視化した掲示や、本時であつかう教材の登場人物像や繰り返し表現、結末を含む物語の大体を視覚的に捉えることができるような具体物を使った板書を行った。

1. 1. 第7時（本時）の考察

作品「しじみの三兄弟」

※本実践では、第5時に行った語り部との語りの会を図書としたため、国語科として数えていない。第6時以降の板書は1時間ずつずれて数えている。

『しじみの三兄弟』の、いいな、好きだなと思うところがありますか。」について、大まかな内容や登場人物についてとらえた後、それぞれの感じたこと、読み取ったことについて交流をした場面について考察する。

あつし：ぼくは三郎しじみがおたからをもらうところ。どうしてかという、日本という世界にも竜宮城であつたら、三郎しじみがおたからもらえてよかったなと思いました。

とも：ぼくは、しじみがしゃべるところが不思議だと思いました。続きは書いてないけど、どうしてかという、しじみはしゃべらないのに、しゃべっているから不思議だと思ったからです。

まほ：1こ？おとひめさんに、普通だったら会えないけど、会えたのがいいなと思いました。

C：むっちゃんがいわけやから言える。

ひろし：ぼくはしじみが動くのがすごいなと思います。どうしてかという、しじみはふつう、動かないからです。

C：うごくで。あんまり見たことないんやな。

ようすけ：太郎しじみが次郎しじみにおたからを分けるところです。どうしてかという、三郎しじみは優しいからです。

C：お宝をもらっているところがいいなと思います。ふつうは、竜宮城に行けないけれど、三郎しじみだけは行けたからです。

らん：太郎しじみと次郎しじみはとびうおとかカニにのっけてもらったところがいいなと思いました。人は水の中で息ができないからです。とびうおやったら水の中で生きてるから、人のったらそんな生き出来やんから。

れん：私がいいなと思ったのは、生き物の上ののってるところです。竜宮城に行けなかった太郎も次郎も生き物に乗せてもらったからです。

C：なんて言ったの？

T：もっかいってもらう？

れん：生き物に乗せてもらって嬉しいからだと思いました。

はるや：竜宮城に行った時です。いっぱい食べ物を食べられるからです。

T：今、なんて言ったかわかる？こんな話し合ったよね。

とも：竜宮城にいったのは、三郎しじみも浦島太郎みたい。

T：こうしたんだね。

りえ：私はカニになりたくないです。どうしてかというと、足がきられるからです。

C：ちょっくん、いたいよ。

T：みんな今さ、ともさんが、浦島太郎と似るとこあるねっていったでしょ。これまで読んだ昔ばなしで（「しじみの三兄弟」と）似てるところってある？ちょっと、お隣の人と話してみて。

（ペアでの対話開始）

まほ：先生、昔ばなしの本、とっていい？

T：いいよ。

本時で、子どもたちに働かせてほしいと思っていた昔ばなしの見方・考え方は、「つくり」の中の【繰り返しの表現・結末】であった。そのために、具体物の操作をとおして大まかな内容を掴ませると同時に、登場人物が3つのペアになっていることを可視化しようと考えた。



図1：具体物を操作する子どもと第7時の板書

子どもたちは、丁寧にテキストを読みながら、登場人物同士を操作し、2つのペアを作ることができたが、教師による声かけ、可視化が弱かったため、具体物を操作している場面では、【3つの繰り返し表現】に気が付く子はいなかった。第6時

「扇の芝のたぬき」では、同じような具体物の操作や板書による可視化が効果的だったため、子どもたちは【3つの繰り返し表現】に気づくことができた。本時でも同じように子どもたちに気づかせることができると考えていたが、教師の思い通りの結果とならなかった。

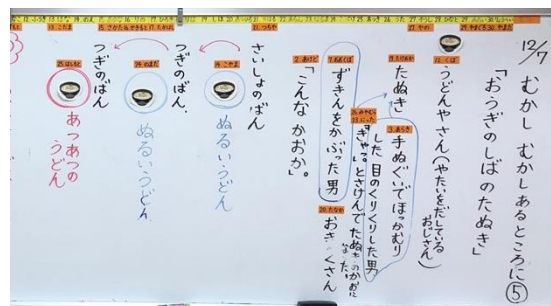


図2：第6時の板書

どちらも、1組目（1回目）、2組目（2回目）は青色で囲み、3組目（3回目）は赤色で囲んだ。これらをきっかけに、子どもたちに「なんか見たことがあるような気がする…」「また、3が出てきた！」と気付かせたいと考えていた。しかし、前時の「扇の芝のたぬき」は、たぬきとうどん屋が同じことを3回繰り返すのに対して、本時の「しじみの三兄弟」では、全く別の登場人物が3つのペアを作り、竜宮城を目指すものだったので、「竜宮城を目指す3回の繰り返し」というよりも、「竜宮城を目指す3組のペア」という印象だったのではないかと考える。「登場人物の関係」を読み取るだけで終わってしまったため、子どもたちに【繰り返し表現】を気づかせることに至らなかった。本時では、具体物を使った操作で【繰り返し表現】として捉えさせるためには「登場人物の行動」に重きを置く必要があったと考える。竜宮城に3組のペアが向かい、3回目のペアが成功するといったような構造的な板書が必要だった。

また、本時で、子どもたちに働かせてほしいと思っていた昔ばなしの見方・考え方には、「つくり」の中の【結末】もあった。これは、昔ばなしの多くに見られる正しい行いをしたものは幸福に、間違

った行いをしたものは不幸になることを、他の昔ばなしと比較して、この作品でも読み取らせたいと考えていた。本時の子どもの発言の中には【結末】への気づきが見られるものがあった。(授業記録中にある緑色の部分)しかし、この子どもの発言を全体へと共有を図るような問い返しや立ち止まりを教師はしていない。この発言について、もう少し語らせたりする必要があった。そうすれば、【結末】の違いからも【3つの繰り返し表現】へも目を向けさせることにつながったのではないかと考える。

もう一つの課題は、発問である。本実践をとおり共通の発問を用いたが、子どもたちの比較を促すものにはならなかった。

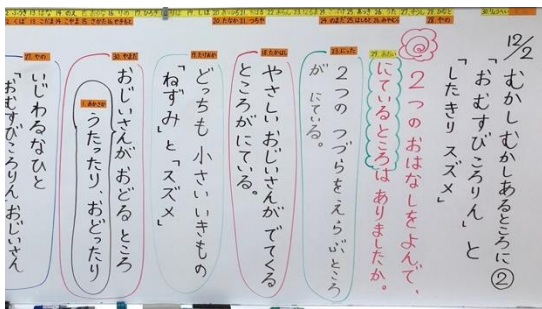


図3：第2時の板書

これは、第2時の板書のように、二つの作品を使って授業を行った。教師による範読をすると、子どもたちは「似ているところあった！」とすぐに共通点を見つけていた。これは、教師による教材の配列が効果的だったこともあるが、二つの作品を1時間で学習することで自然と比較する思考が働いたのだと思う。

しかし、本時のように一つの作品を使い、これまでに学習してきたものと比較する読みは、1年生の発達段階や本学級の子どもたちにとって十分な状況ではなかった。このような状況でも、子どもたちに比較する思考を働かせることを期待するのであれば、もっと具体的な発問をする必要があった。

成果としては、授業記録中の黄色部分に見られる発言につながり、ともさんの昔ばなしの見方・考え方を働かせて比較した発言を生み出したのではないかと考えている。この発言の背景には、クラス全体の子どもたちに共通の本を読ませ、昔ばなしを多読させたことで、このような発言につながったと考えることができる。また、教師による意図的な教材配列も一助になったのではないかと考えている。

1. 2. 第8時の考察

第8時では、一つの教材に焦点を当てるのではなく、昔ばなし全体を捉え「いいな、好きだな」を交流した。授業の終末に、子どもの発言を教師が分類し、子どもたちに「このグループって、どんなグループだと思う？」と尋ねた。子どもたちは、それぞれを【最後は幸せになる(つくり)】【不思議な話・登場人物(つくり)】【おもしろい、笑い(かたり・つくり)】【成長、強くなる(つくり)】の4つの言葉であらわした。さらに、「他にもある。【怖い(かたり・つくり)】話やってない!」と自分で見つけた昔ばなしの共通点を話す子がいた。どんな怖い話があるのか聞くと、子どもたちの多くが「お岩さん」「耳なし芳一」「食人鬼」「食わず女ぼう」と直ぐに怖い昔ばなしをあげていた。多読をとおり、授業以外の時間にも昔ばなしの「かたり」と「つくり」の見方・考え方を働かせて昔ばなしを読み味わっていることが見えた子どもの姿だった。

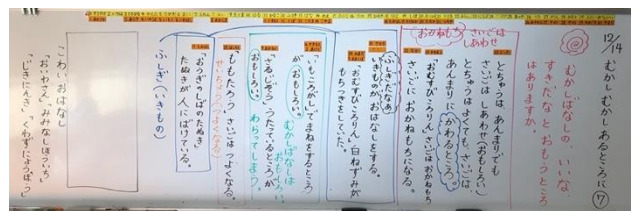


図4：第8時の板書

2. 成果と課題

本実践は、昔ばなしという材を用い、子どもたちにつけたい力を見極めながら計画を立てた。教

師による子どもへのみとり甘さや無理のある学習計画から、期待するような調整場面が見られないところもあった。しかし、子どもたちが、楽しみながら昔ばなしを読み、共通や相違といった見方・考え方を蓄積させることはできたと考えている。

本実践では、1年生ということや、読書の楽しみ・広がり重要としたものだったので、子どもたちに自分の読みの力がどのように成長したのか、比較することでどんなことができるようになったのかなどは、振り返らせる時間を設定していない。しかし、子どもたちが汎用的な読みの力を獲得していくためには、本実践で獲得したことを認識する必要がある。また、本実践は昔ばなしだけを教材としたが、「日本の昔ばなしでは、こうだったけど、外国の昔ばなしも同じかな？」や「昔ばなしと、他の物語も似ているところがあるな」など、獲得した見方・考え方を一般化していくことも重要だと考える。子どもたちにつけたい力を教師が見極め、適切な支援や計画を行うことで、子どもたちに汎用的な読みの力をつける実践を今後も行っていきたい。