聞いたり読んだりすることを通して
ことばへの関心を高める指導の在り方

印南町立稲原小学校
教諭　玉置　　仁

1　研究のねらい

昨今、子どもたちの読書離れや文字離れが様々な人たちから指摘されている。

ある時、町のボランティアの方が「読み聞かせ」を行ってくれた。その折、子どもたちが話に聞き入る様子や、読んでもらった作品の中身を楽しそうに語り合っている様子が印象的であった。そこで、作品の中で関心をもったことばを手がかりに、声に出して聞いたり読んだりすることで、子どもたちがイメージやリズムの理解を深め、さらに作品の表現と結びつけながら新たな表現を生み出していくことができるようにするための指導の在り方を研究し、子どもたちのことばへの関心を高めていきたいと考えた。

そのためには、ことばへの関心の高まりに合わせて、ことばとの出合い、イメージやリズムの共有化､新たな表現活動といった各場面に対応した段階的な指導が大切である。

聞いたり読んだりすることを通してことばと出合ったとき、子どもたちの中で楽しいとかおもしろいとかの感情をともなって、視覚的、聴覚的なイメージやリズムが呼びさまされ、ことばのもつ意味が具体的に把握されていく。この研究では、特に擬態語に注目し、リズムからかかわることで言葉への関心を高めていくことを計画する。

次の段階では情景や心情を思い描くことのできることば、心に響いてくることばを中心に、交流しながら作品を読み広げていく。

この２つの段階を経ることで、子どもたちに「豊かに想像する力」や「ことばに対する感覚」が養われていくとともに、子どもの中でことばに対するイメージやリズムが融合され、新たな表現が生み出されてくると考える。

なお、指導にあたっては単元目標や各時間の目標達成のすがたが、子どものどのような学習状況をさすのか、一人ひとりの子どもに対応して具体的に想定しておかなければならない。

例えば､「詩のリズムを感じながら読むことができる」という目標達成のすがたは、描いたイメージやリズムを自分のことばで表現する、作品の表現にそったよりよいイメージやリズムを選択する、動作化など他の表現法を用いて表現したりするなどの子どもたちの学習状況から想定される。

学習の段階に応じて、子どもたちのこのような現れ方を確かめ評価していくことは、評価を次の指導へ生かすとともに、子どもたちのことばへの関心を高める手立てになると考える。本研究では、一つの教材を取り上げ、具体的な指導の在り方を示す。

研究の方法と子どものすがたを図１に示す。

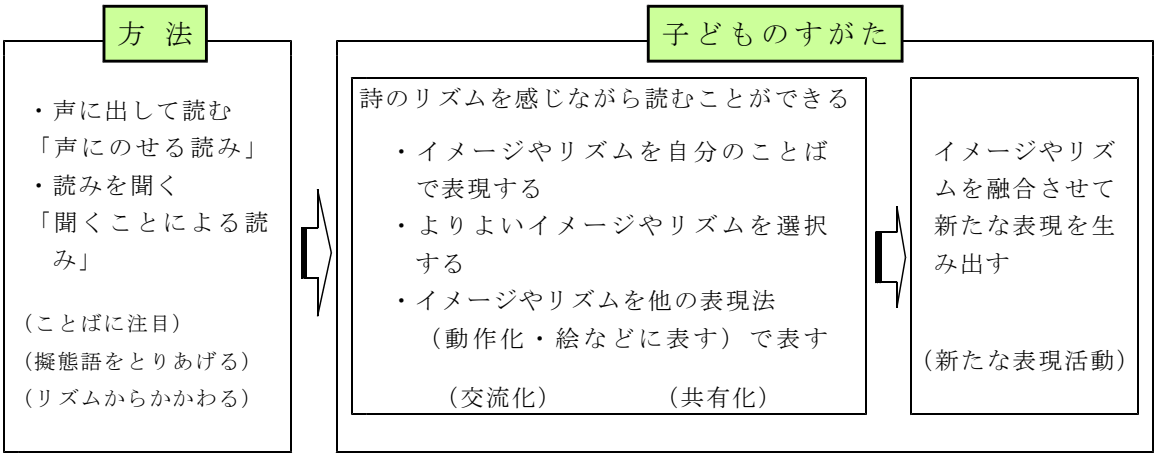

図１　研究の方法と子どものすがた

2　研究仮説

聞いたり読んだりすることが、どのように子どもたちのことばへの関心を高め、新たな表現へとつながっていくのか、次の研究仮説を立てた。

- 注目したことばを声に出して読ませることを中心に学習活動を展開することは、子どもたちがもつイメージやリズムを呼びさましたり、その場で感じたりさせるために有効な手立てである。また、それらを融合させて新たな表現を生み出すことができる。
- 注目したことばから思い浮かぶ情景を解説し合うなど、交流し共有化する学習活動を設定することによって、子どもたちはことばのイメージやリズムを自分のことばで表現したり、よりよい表現を選択したりすることができる。また、他の表現法で表したりすることができる。

ことばをリズミカルに声に出して読んでみたいとか、ことばのイメージを楽しく表現したいという子どもたちの気持ちを生かして、擬態語を中心に音読を学習活動に取り入れたい。

読み手が一つひとつのことばを声に出し、意識して読むことで、視覚的､聴覚的にイメージやリズムが聞き手に伝わっていく。(「聞くことによる読み」)

また、声に出して読むことで、ことばが生き生きと動き出し、黙読では感じられなかったイメージやことばそのもののリズムなどが表現されていく。(「声にのせる読み」)

このようにして､イメージやリズムは子どもたちの感覚を呼びさましていく｡そして、その子なりに受け取ったイメージやリズムをその子なりのことばによる表現やことば以外の表現を用いて交流するうちに、子どもたちは作品の表現にそったよりよいイメージやリズムを選択し、共有化を行っていく。

さらに、交流や共有化で得たイメージやリズムが融合され、その子なりのことばで新たな表現を生み出していくことになる。

3　研究の内容と方法

研究仮説とかかわって次の３点について研究を行う。

(1)　学習の段階について
(2)　教材の選定について
(3)　授業設計と手立て、評価について

(1)　学習の段階について

ことばへの関心を高める学習を次のア～ウの３段階で考える。参照として図２に示す。

ア　出合う場面

「聞くことによる読み」によって、作品のことばからイメージやリズムを感じる。子どもたちがイメージやリズムと出合い、関心をもつ段階。(関心をもつ段階)

イメージしやすい躍動感のあることばを声に出して読む。(「声にのせる読み」)

イメージやリズムは子どもたちの視覚的・聴覚的感覚を呼びさます。

イ　膨らみつかむ場面

選んだことばを中心に部分読みを行う。各自が描いたイメージを交流しながら読み方の工夫を行う。

その子なりに受け取ったイメージやリズムは、情景や読み方をどう読み取ったかをことばで表現したり、ことば以外の表現（動作化・絵に描くなど）に表したりといったかたちで交流が行われる。

耳を澄まして敏感に聞き取り、よりよい表現が選択されていく中でイメージやリズムが共有化されていく。 交流し共有化することで膨らんだイメージやリズムをその子なりにつかんでいく段階。(意識する段階)

ウ　広げ深める場面

膨らみつかむ場面での交流によって得たイメージやリズムを作品の表現と結びつけて表現する。

作品の表現と子どもたちが交流によって得たイメージやリズムが結びついて、ことばへの意識が深まっていく段階。（確かめ味わう段階）

作品に表現されていることばの感じを生かした創作活動を取り入れる。

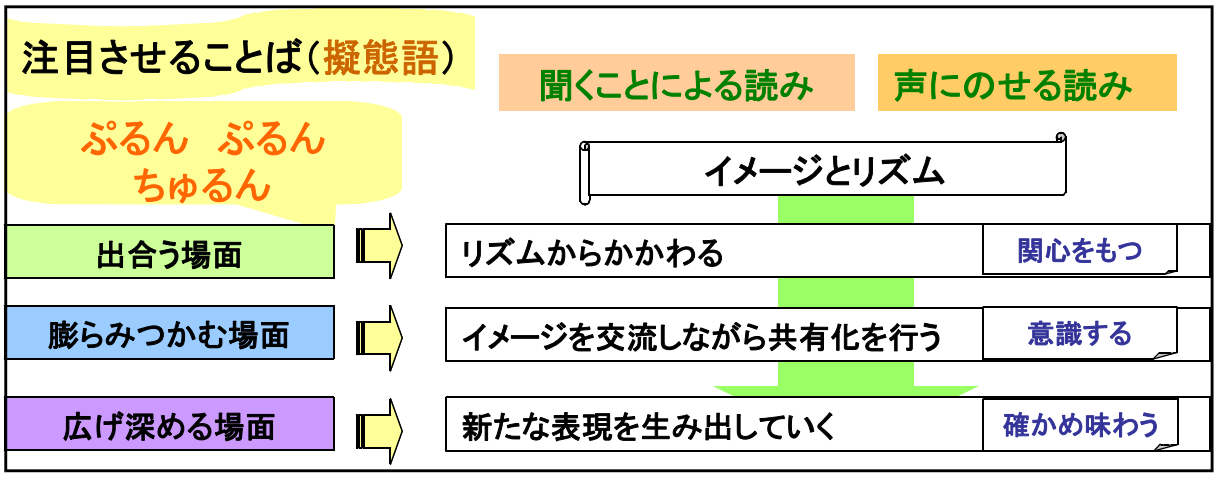

図２　各学習段階における子どものすがた

(2)　教材の選定について

ア　研究に対応する教材

イメージとリズムの両方を楽しみながら交流し共有化できる作品は、次のような特徴をもつと考える。

- 声にのせて読むことのできるはっきりしたリズムをもっていること。（音節・発音・口の形など）
- イメージやリズムを描きやすい特徴的な擬態語などを含む作品であること。
- 平易な語句を用いた短詩型であること。

このような特徴をもった作品とかかわることで、子どもたちは自然に体が動き出したり気分が盛り上がっていくような楽しい感じをもてると考える。なお、このような作品は低学年の教材として配置されていることが多い。

イ　検証に用いた教材

検証のための教材として、「おおきくなあれ」を選定した。

- 教材名・単元名　「おおきくなあれ」　（２年生教科書教材　光村図書）
- 特徴

詩のリズムを感じながら声を出して楽しんで読むことができる。

連のまとまりや擬態語・擬音語の響きについて考えながら楽しんで読むことができる。

一人で読んだり、グループで読んだり、全員で読んだり、何度も読んだりすることで、詩の中のイメージやリズムを感じさせることができる。

雨の音を「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」と表現していて、既成観念にとらわれずに楽しい表現を考えさせることができる。また、リズムをもった明快な詩であり、別の表現を考えたり、２連に続く３連目をつくったりすることも容易にできる。

この教材によって子どもたちは、擬態語などを楽しむことでことばへの関心をより高めていくことができると考える。

２年生
教科書教材
光村図書
「おおきくなあれ」

おおきくなあれ

あめの　つぶつぶ
ブドウに　はいれ
ぷるん　ぷるん　ちゅるん
ぷるん　ぷるん　ちゅるん
おもくなれ
あまくなれ

あめの　つぶつぶ
リンゴに　はいれ
ぷるん　ぷるん　ちゅるん
ぷるん　ぷるん　ちゅるん
おもくなれ
あかくなれ

(3)　授業設計と手立て、評価について

学習の３段階における指導の中心と手立て、期待する子どものすがたを次のア～ウのように予想し計画した。

ア　出合う場面

・　音声言語を聞くこと、擬態語「ぷるん ぷるん ちゅるん」を中心にことばの感じを声にのせて読むことを中心に行わせる。

（予想される子どものすがた）

・　日常生活でよく目にする果物を挙げるが、人によって思い描く果物の形や色、触感が違うことが分かるだろう。
・「ぷるん ぷるん ちゅるん」にかかわって声に出して読むだろう。

イ　膨らみつかむ場面

・　第１時で取り上げた擬態語の映像的な情景を自分のことばで表現して交流させイメージやリズムを交流、共有化させる。

（予想される子どものすがた）

・　擬態語「ぷるん ぷるん ちゅるん」から雨の粒だけを思い浮かべたり、果物との関係で思い浮かべたりするだろう。
・　擬態語「ぷるん ぷるん ちゅるん」の読みを交流し合うことでリズムやイメージの共有化が始まるだろう。

（評　価）

・　学習活動の中でイメージやリズムを自分のことばで表現して交流することができる。（交流についての評価として）
・　感じたイメージやリズムを動作化など、他の表現法を用いて表すことができる。（交流についての評価として）
・　他の子が表したイメージやリズムのよさを認め、よりよいイメージやリズムを選択することができる。（共有化についての評価として）

ウ　広げ深める場面

・　擬態語の情景を思い描きながら読みの工夫を行い、声に出して表現させる。
・　イメージとリズムに注目させながら詩の３連目を創作させる。

（予想される子どものすがた）

・　擬態語「ぷるん ぷるん ちゅるん」の読みを動作化などで表現するだろう。
・　ミカンや柿などの身近な果物の様子を思い浮かべながら、イメージやリズムにかかわった擬態語、擬音語、果物の状態をことばで表現しようとするだろう。

（評　価）

・　作品の表現にかかわって膨らんだイメージやリズムを融合させて詩の３連目を創作することができる。

4　検証授業の分析と考察

（１）学習の手立てに対する子どもの様子について

印南町立稲原小学校第２学年17人（男子８人　女子９人）に対する検証授業を行った。特徴的な学習活動を示した３人（Ａ児、Ｂ児、Ｃ児）が、仮説をもとにした具体的な手立てに対し、どのような反応をしたのか、学習の３段階（ア～ウ）で検証する。

ア　出合う場面では、擬態語のリズムを声に出して読ませることで、子どもたちが果物の形や色、触感などを像的なイメージとして思い描くことができるか検証した。

それぞれの発言や動作、ワークシートから見取った。

イ　膨らみつかむ場面では、それぞれが思い描き理解した擬態語の読み方を説明させ

る機会をもつことで、子どもたちが擬態語の読み方を自分のことばで表現したり、動作化などの他の表現法で表現したり、他の子どもの表現した擬態語の読み方を選択したりすることができるか検証した。

班活動での発言や動作、ワークシートから見取った。

ウ　広げ深める場面では、作品の表現と結びついた読み方を確かめたり、擬態語のリズムからイメージを想い描かせるとともに、果物のイメージからもリズムを描かせたりすることで、子どもたちが作品の表現と結びついたイメージやリズムを新たな表現に生かしていくか検証した。

発言や動作、３連目の創作を行うワークシートの表現から見取った。

（２）学習の３段階（ア～ウ）における具体的な子どもの様子について

ア　擬態語のリズムを感じることからことばへの関心を喚起させる学習活動における子どもの様子。

詩の中の擬態語「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」を声に出して読むとどんな感じがするのか考えさせた。図３に、出合う場面における子どものすがたを示す。

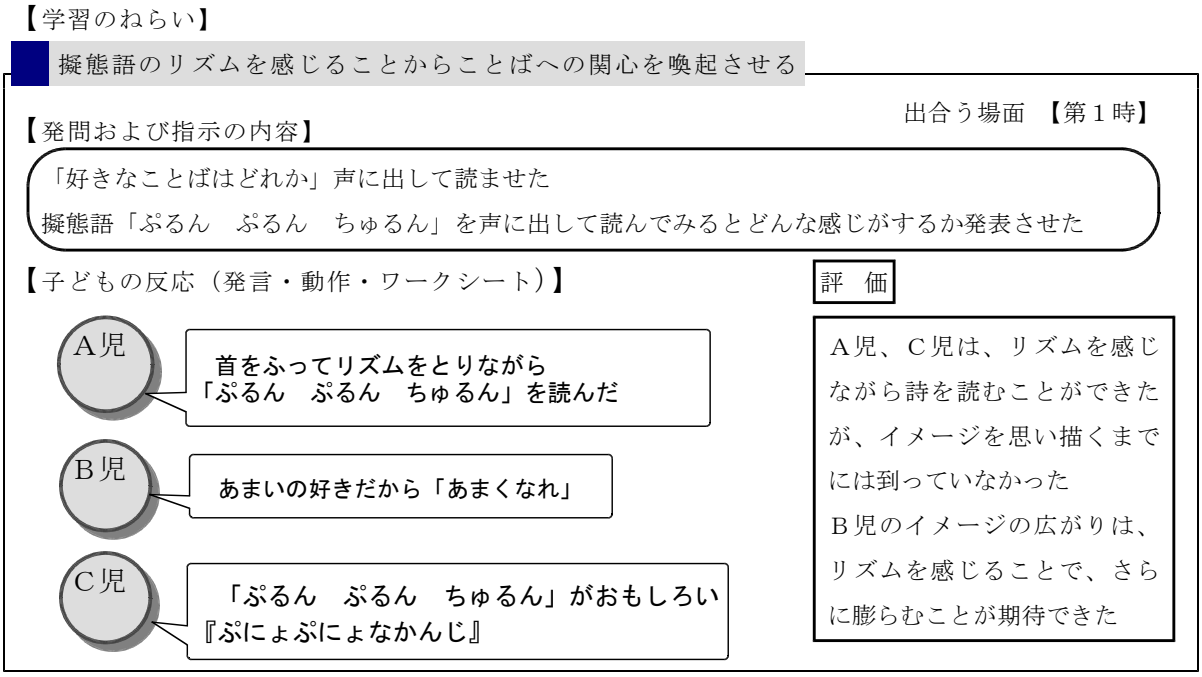

図３　出合う場面における子どものすがた

・　A児は声に出す表現活動が苦手である。

「声にのせる読み」を行うことで「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」の「ちゅるん」という音として楽しめる擬態語のリズムに反応することができた。「ちゅるん」を声に出して読みながら首をふって楽しむことができたが、イメージを思い浮かべてはいなかったと考える。

・　B児は、普段から読書が好きで、出合ったことばに敏感に反応して、イメージやリズムを描くことができる。

その反面、自分のイメージにこだわりをもち、イメージやリズムの交流や共有化に課題があるのではないかと考えた。

実際、授業の導入に行った「果物を思い浮かべてみよう」という問いかけに対して生活体験から「イチゴの種類もいろいろあるで、野イチゴとか」「おじいちゃんとこにでっかい夏ミカンある」「ユズやったらお風呂に浮かべるで」などのイメージを思い浮かべることができた。

そして、他の子が擬態語「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」のリズムに関心をもったのに対して、果物のイメージから興味をもった表現「あまくなれ」のイメージにこ

だわりをもった。

・　C児は、人の意見に耳を傾け、積極的に発言することができる。
「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」の音感に関心をもったが、楽しく感じたのは音のもつおもしろさや読みやすさなどで、イメージをともなったものでないことは、授業中の発言やワークシートからも分かった。

イ　イメージやリズムを交流し共有化させる、子どもたちの変容を図る学習活動における子どもの様子。
前時に楽しんだ「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」という擬態語のリズムを声に出して読むとともに、ことばのイメージも交流しながら班活動で共有化を図ることを指示した。図４に、膨らみつかむ場面を示す。

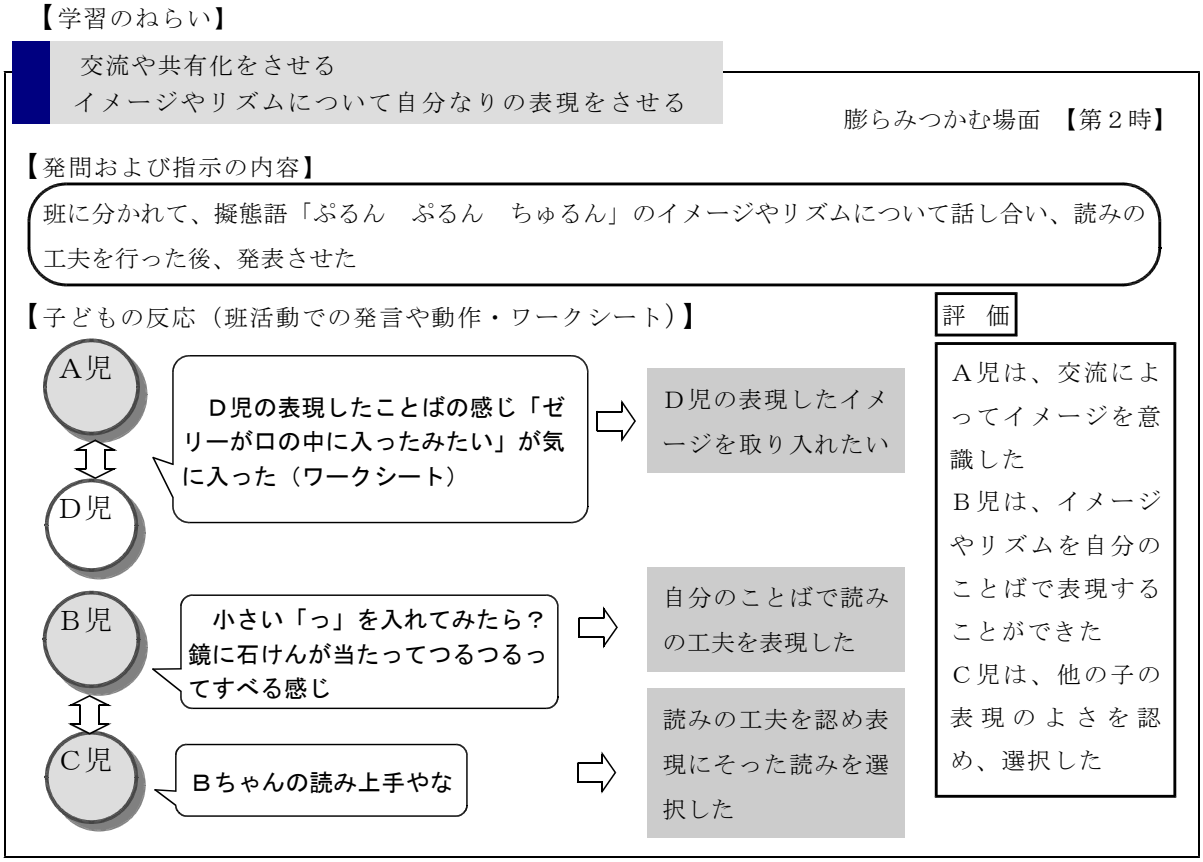

図４　膨らみつかむ場面における子どものすがた

・　A児は、B児・C児などが交流し共有化を行っていく様子やD児が映像的なイメージを表現する様子に触れることで、イメージについて考えだし、作品の表現にそったイメージを選択しようとしたと考える。
また、A児は動作化を行う他の子の様子をまねて、手をゆらしながら大きな声を出して「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」を読むことができた。

・　B児は、「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」の情景的なイメージやリズムを「小さい『っ』を入れてみたら？」や「鏡に石けんが当たってつるつるってすべる感じ」というように自分のことばで表現した。そして、B児はC児に自分のリズムの工夫を認められることでリズムを声にのせる楽しさを感じたと考える。

・　C児は、B児や他の子が表現した「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」についての多様な映像的イメージを聞き、よりよい表現を選んだ。リズムだけでなくイメージも意識し、興味を持つようになったと考える。

ウ　イメージやリズムの融合を図る。新たな表現を生み出させる学習活動における子どもの様子。

前時の「膨らみつかむ場面」において交流し共有化したイメージやリズムを作品と結びつけて新たな表現を創作させた。図５に、広げ深める場面を示す。

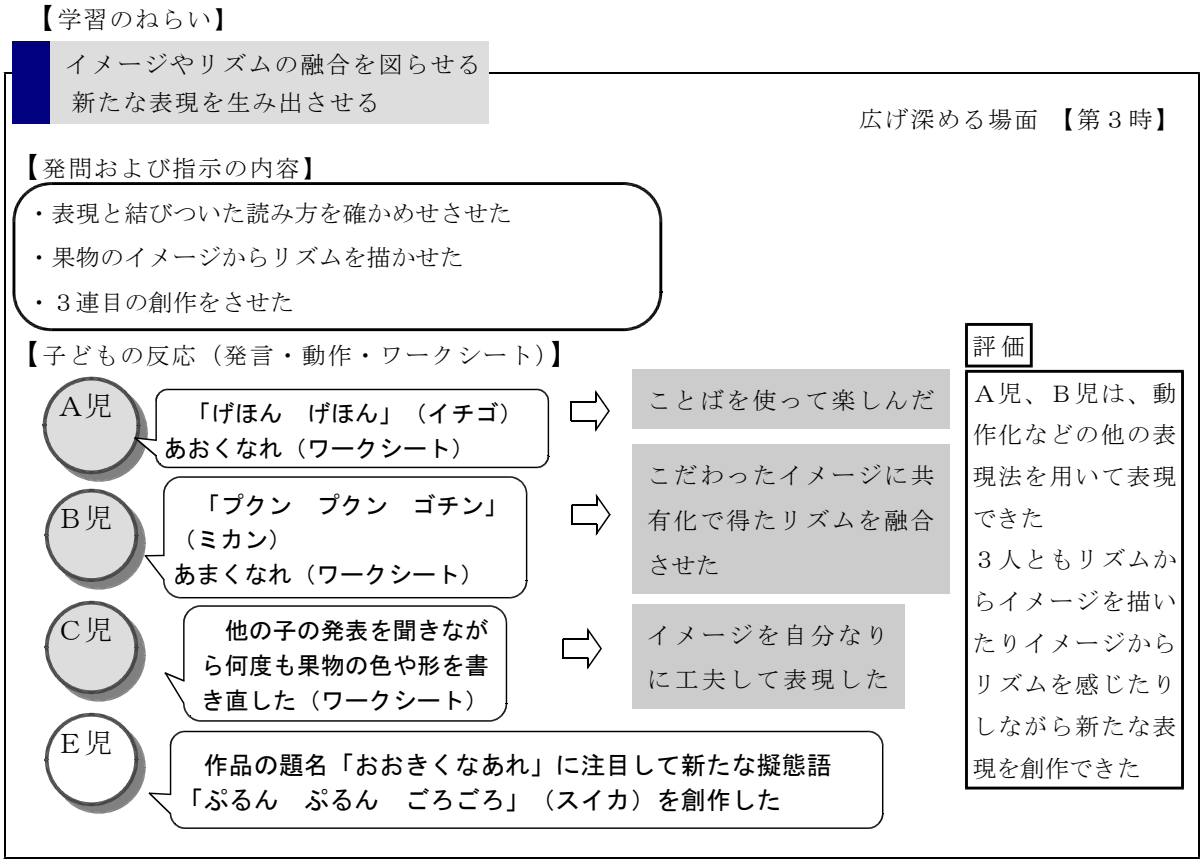

図５　広げ深める場面における子どものすがた

まず、前段階として詩の表現にそったイメージやリズムを声にのせることができるかを確かめた。

- A児は、動作化をさらに楽しく読むために他の２人（B児・C児以外）と肩を組んでブドウのゆれる様子を表現しながら楽しそうに大きな声で「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」の読みを行った。
- B児は、工夫したリズムや他の子から得たイメージを融合させて「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」をブドウの読み方やリンゴの読み方というように、声の調子を変えたり口の形を工夫したり、動作化を行いながら読み分けを行った。このB児の表現活動はA児に影響を与えた。

次に、表現と結びついた読みの工夫ができておらず、どんな表現も大きな声で叫ぶように読む子がいたので、「『あまくなれ』という表現をどのように読むとよいのか」という発問をしたところ、B児は「叫ぶと渋くなってしまう」と答え、C児は詩の表現と結びつけて「あまくなれ」や「赤くなれ」を読むことができた。

このように詩の表現にそった読みを確かめ合った後、３連目の創作を行った。

- A児は、未熟な色のイチゴを思い描いたと考える。未熟な果実を食べたときの喉を刺激する感じを「げほん　げほん」という擬態語を用いて表現した。ことばを用いて表現を楽しもうとしたと考える。
- B児は、甘いミカンが転がる様子を表現しようとしたのか「プクン　プクン　ゴチン」という擬態語を生み出した。
- C児は、他の子の発表を聞きながらイチゴのイメージでその形状や色を三角形や黄色などに表現した。

３人ともに詩の３連目の創作に当たって、新たな表現を生み出したといえる。

また、作品の題名「おおきくなあれ」からスイカの丸く大きくなる様子や甘くなってほしいという味覚をともなった（ワークシートに願いとして書かれていた）擬態語「ぷるん　ぷるん　ごろごろ」を創作する子もいた。

(3)　３人の子どもたちの変容について

ア　A児について

(ｱ)　学習までの様子

・　ことばによる表現に課題がある。

・　消極的な学習態度である。

(ｲ)　本学習による変容の過程

擬態語のリズムに反応できるA児が、聞くこと読むことを行うことによって、イメージを思い描きながら声に出して動作化を行った。詩の創作活動ではことばによる表現を工夫しようとした。

イ　B児について

(ｱ)　学習までの様子

・　ことばに対して敏感に反応できる。

・　共有化に課題がある。

(ｲ)　本学習による変容の過程

自ら描いたイメージにこだわりをもったB児が、聞くこと読むことを行うことによって、イメージとリズムの共有化が進み、リズムにのせて声を出す楽しさに気付いた。

また、詩の表現とかかわったイメージについて声にのせる工夫を行った。

ウ　C児について

(ｱ)　学習までの様子

・　発音のしやすさや音のおもしろさなどリズムに興味をもつ。

・　人の発言をよく聞き、積極的に発言を行う。

(ｲ)　本学習による変容の過程

擬態語の音感に興味をもったC児が、聞くこと読むことを行うことによって、リズムとイメージをともに楽しむことを意識するようになった。詩の表現からイメージを描いた。また、新たな表現の創作活動では、一つのことばから多様なイメージを描こうとした。

(4)　検証授業の分析と考察

ア　出合いの場面

・　「聞くことによる読み」と「声にのせる読み」を用いたことによって、擬態語「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」の響きを、どの子もリズムにのって楽しむことができた。また、読んだり聞いたりすることで、子どもたちは果物の形や色、触感などを映像的なイメージとして思い描くことができた。

このように擬態語からの導入は適切であったといえる。特に「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」に焦点を当てて読ませた手立ては有効であった。

イ　膨らみつかむ場面

・　擬態語「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」のそれぞれの感じを交流させた。

情景を想像していた子は、「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」から思い浮かぶ映像的な情景を自分のことばで表現した。さらに情景についての表現からよりよいものを選択する子もいた。

また、「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」を声に出してリズムを楽しんでいた子は、声にのせて動作化を行った。

このように自分のことばで情景を説明させる、動作化をする、といった表現法で交流させたことは有効であった。

このことによって、擬態語「ぷるん　ぷるん　ちゅるん」のイメージが共有化

されたといえる。

ウ　広げ深める場面

・　自分の描いたイメージにこだわりをもった子がリズムを楽しんだり、読み易さや音の感じを楽しんでいた子がイメージの広がりに興味を持つようになった。

また、声に出したり文字言語での表現の苦手な子が、リズムを楽しむことで動作化とともに声に出して表現できたり、文字を用いて新たな表現を行おうとした。

このように３連目の創作活動を取り入れることよって、融合したイメージやリズムが新たな表現を生んでいった。また、ことばを使って表現を楽しもうという気持ちが芽生えてきた。

5　研究のまとめ

仮説にかかわって、検証授業で確かめられた事項について、成果と課題をまとめる。

(1)　成果

ア　イメージやリズムを感じ、新たな表現を生み出すことにかかわる仮説について

・　注目したことばを声に出して読ませることを中心に学習活動を展開することは、子どもたちがもつイメージやリズムを呼びさましたり、その場で感じたりさせるために有効な手立てである。また、それらを融合させて新たな表現を生み出すことができる。

詩の教材を「聞くことによる読み」と「声にのせる読み」を用いて授業設計した。ことばのリズムを一つの擬態語に焦点を当てることで、声に出しての読み方を工夫させ、イメージやリズムを膨らませることができた。

さらに、子どもたちは膨らんだイメージやリズムを融合させ、交流を通して共有化することができた。

また、意識化したことばの感じを新たな表現に生かしていった。

「聞くことによる読み」や「声にのせる読み」を学習設計の中に計画的に用いることは、子どもたちにイメージやリズムを感じさせ、ことばへの関心を高めていくために有効な学習の手立てであったといえる。

イ　交流、共有化にかかわる仮説について

・　注目したことばから思い浮かぶ情景を解説し合うなど、交流し共有化する学習活動を設定することによって、子どもたちはことばのイメージやリズムを自分のことばで表現したり、よりよい表現を選択したりすることができる。また、他の表現法で表したりすることができる。

お互いの読みを聞き合った情景を解説させるなど、人によって異なる感じ方があることを理解し、お互いに交流し、共有化する学習活動を設定することによって、幅広くイメージやリズムとかかわることができた。また、この学習活動がイメージとリズムの融合による新たな表現に有効に働いた。

ウ　音読の大切さ

「声にのせる読み」においても、お互いのイメージやリズムを交流させ、共有化することを目的に行うので、ここでも読むことと聞くこととは音声言語を通して密接にかかわっているといえる。

ことばを声に出して読むことで「聞くことによる読み」も同時に行えることが分かった。

エ　交流の場

交流において、子どもどうしが自由に話しやすい関係を設定するため、聞くこと読むことの活動の中で班活動を計画したことが有効であった。

読み方の工夫を認め合った場面では、子どもたちがイメージやリズムの共有化を行った。

この場面でイメージにこだわりをもつ子がリズムを楽しみ始めた。また、リズムを楽しんでいた子がイメージを描くことによって、より楽しくことばとかかわれることに気付いたと考える。

オ　様々な広がり

第３時終了後、降る雨を見ながら、学習した擬態語のリズムが自然と口をついて出てくる子がいた。ことばのリズムがその子のものになっていったといえる。

また、創作活動においては、リズムやイメージの共有化から、作品の他の表現に注目して、新たな擬態語を生み出す子もいた。

読むことや聞くことを通して、幅広くことばへの興味が喚起されていくのではないかと考える。

(2)　課題

ア　ことばのイメージやリズムについての指導について

・　絵や写真などの補助的な資料を活用することは、子どもたちに映像的にイメージを思い描かせるための大切な手立てであると考える。

本研究では、文字と声からことばに関心をもたせることを考えた。ただし、子どもたちの発達段階も考えながら、文字と声以外の媒介を併用することで、さらにことばへの関心を高めていくことの有用性が考えられる。今回の「おおきくなあれ」においても、ブドウやリンゴのみずみずしくつややかな様子や弾力感、色合いなどを想起するのは補助的な映像資料を用いることで一層鮮やかなイメージとなったのではないかと考える。

イ　交流と共有化の場面においての適切な指導の必要性について

・　発言が苦手な子の意見を取り上げるために、班活動などの少人数で意見を交流することは効果的である。イメージやリズムを共有化するためにも有効と考える。

ただし、班を構成する子どもたちがうまく交流し共有化できるとは限らない。発問や助言などの適切な支援が必要となってくる。

・　ワークシート等の活用

発問の内容を正確に伝えるためにワークシートは有効である。ことばを視覚的にとらえて意識化したり、内容を確認したりするためにも効果的であったと考える。

書くことを取り入れることで、ことばはさらに意識化される。

音声言語からことばの関心を高めていく場合でも、ワークシートの形式などを工夫し、書くことを取り入れることは有効であると考える。

ウ　教材とかかわって

・　適した教材のタイプを限定したことで、研究を焦点化することができた。また擬態語のリズムを楽しみイメージを描かせることでことばへの関心を高めていくことを計画した。

研究仮説における「注目したことばの音」については、今回焦点を当てた擬態語以外ではどうなのか、どのような手立てを用いることが効果的なのかを考える必要がある。

エ　評価とかかわって

・　今回は特に、交流や創作の場面における表現によって評価を行ったが、教材の特徴や子どもたちの実態に合わせた評価の在り方について、さらに考えていく必要がある。

(3)　今後の研究について

課題としてあげた事項について研究を深めるとともに、２年生における今回扱った教材以外の開発や各学年の教材についても開発し、工夫を重ね検証していきたい。

＜主な参考文献＞

・八戸音読研究の会　左館秀之助編著　『授業を変える音読のすすめ』　第１章　明治図書（1985年）
・青木幹勇　『音読指導入門』　明治図書（1989年）
・文部省　『小学校学校指導要領解説』　国語編　東洋館出版(1999年)