

[国 語]

視覚的な表現を通して交流し、読みを深める指導の工夫

川井美代子*

1 問題の所在

新学習指導要領の国語科の目標において、「思考力や想像力及び言語感覚」を養うことが示されている。その中の、低学年の「読むこと」の指導事項では、文学的な文章の解釈において、「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読む」ことが掲げられている。

今まで、物語の世界に浸り想像を広げながら読む子どもの姿を大切に、指導を行ってきた。その結果、例えば1年生「くじらぐも」の学習では、自分がくじらぐもに乗ったことを想像し、どんな様子なのか、どんな気持ちなのかを考え、語り合いながら、友達との会話を楽しむ姿が見られたことがあった。

こうした子どもの姿から、筆者は解釈を交流することで、想像がさらに広がり、個々の読みも自然と深まっていくのではないかと考えていた。そのため、今まで授業の中に交流の場面を設定し、それを授業の中心に据えるようにしてきた。しかし、ただ交流の場を設定するだけでは、子どもの読みが深まらないことがあった。その理由は2つ考えられる。

まずは、自分の解釈をただ発表することに終始していたことである。交流することの意義を子どもが感じられないため、交流が活性化されることがほとんどなかった。

二つ目の理由として、想像したことの根拠を明確にさせていなかったことがある。そのため、思いつきで感性的な読みや、合理的でない読みになってしまうことがあった。これは、根拠を明確にしていなかったというより、根拠を明確にイメージできる手立てを講じてこなかったとも言えよう。

このような現状から、子どもの読みを深めるためには、どのような手立てが有効なのかを考え、授業を改善していくことが必要であると考えた。実践にあたり手掛かりとなる考え方は、次の2つである。

交流における重要な視点として、森山卓郎(2011)は低学年における「読むこと」について、「一定の合理性がある範囲での『自分なりの解釈・表現』の味わい豊かな差異を交流すること」が読みを深めていく際に重要であると明確に主張している。森山の立場に立てば、解釈の差異を意識して交流するからこそ、読みが深められていくと考えられる。そして、子どもがそれぞれの解釈について差異をはっきり認識したとき、論点が明確になり交流が活性化する。交流が活性化すれば、個々の読みも深まっていくと言える。

また、低学年の子どもにとって、想像したことの根拠を文章のみに求めることは、難しいことだと考えられる。その中で、教科書にある挿絵は読みに大きな影響を与え、想像を広げる手助けとなるものであろう。挿絵も根拠として活用できるようにすることで、根拠を明確にした読みができるようになるのではないかと考える。

このようなことから、本研究では根拠を明確にした読み取りの場面と、視覚的表現を取り入れた解釈の交流場面を設定する。その中で、子どもの読みがどう変化していったのかを明らかにし、その有効性を探ることとした。

2 研究の目的

次の2点を実践から検証することを目的とする。

- ①解釈の差異を明確にし、交流を活性化させることで、読みが深まっていくことを明らかにする。
- ②低学年文学教材の指導において、読みとったことを視覚的に表現して交流を行うことで、想像を広げながら読むことができることを明らかにする。

* 長岡市立表町小学校

3 研究の内容と方法

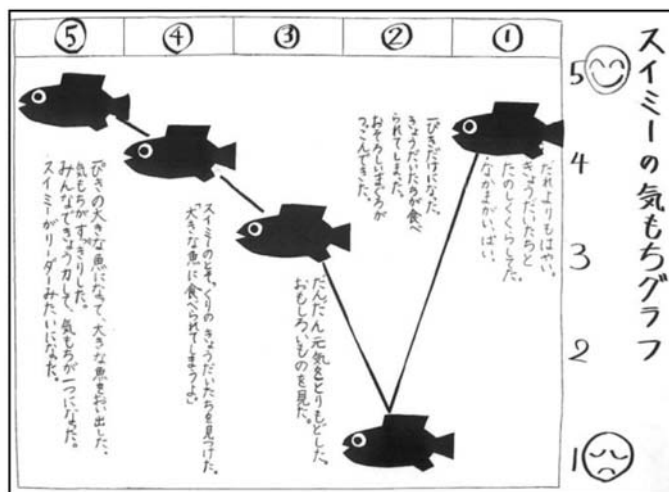
第2学年国語上(学校図書)の中から、文学教材「スイミー(レオ=レオニ・作 谷川俊太郎・訳)」を取り上げる。「スイミー」は、子どもにとって非常に魅力的な作品である。その魅力の一つ目は、明快なストーリー展開にある。文章量としては、決して多くなく、2年生の教材の中でも短いと言えるため、物語全体の大まかな流れを把握しやすい。なおかつ、短い中でも子どもの心を動かすストーリーがあり、主人公に寄り添って読み進める中で、その心情を読み取る際に、解釈の差異が現れやすい。さらに、その短い文章の中に想像力を広げていける表現が多くある。第2に、挿絵のもつ魅力がある。絵本作家であるレオ=レオニの挿絵は、時として文章以上に場面を表している。挿絵を活用し、本文と比較しながら読むことで、さらに想像を広げていくことができると考えた。研究の対象は、2012年に筆者が担任した2年生17人とし、以下のような学習活動を実践した。

(1) 絵本の読み聞かせと挿絵の活用

教科書と絵本では、挿絵の数や表記など、いくつかの相違点がある。一時間目には、絵本の読み聞かせを行うことで、まずは、絵本から想像を膨らませてほしいと考えた。また、絵本の挿絵を授業の中で効果的に提示することで、読み取りの根拠の一つとして活用できる。

(2) 子どもがそれぞれの解釈の差異を意識して交流する場面

叙述や挿絵をもとに、それぞれの場面について、一人で読み、登場人物の心情を解釈する時間を設けた。その際には、考えた根拠を明確にさせ、記述させることとした。それを、「心情曲線」と「ペープサート」(スイミーの紙人形)を用いながら交流していった。心情曲線は、登場人物の心情の変化を、折れ線グラフ等を用いて視覚的に表したものである。(図1参照)縦軸に登場人物の心情、横軸に場面を表現している。心情曲線を用いることで、登場人物の心情を感覚的にとらえたり、表現したりすることができ、解釈の差異が視覚的に現れてくる。心情の部分を示す縦軸のどの位置に、スイミーを置くかを考え、個々の解釈を交流していくこととし、交流を行った後に、もう一度自分の考えを表現する場面を設定した。ここでは、ワークシートを用いて、主人公のせりふを書き入れたり、周りの様子を絵で描いたりし、その中で、読みの深まりをとらえた。



【図1 交流の際に使用した心情曲線】

4 実践

(1) 絵本の読み聞かせと挿絵の活用

一時間目は、教科書ではなく絵本の読み聞かせを行った。絵本には、教科書にはない挿絵も入っている。挿絵が低学年の読みにおいて重要な役割をもつことが多く、挿絵を手がかりに内容を理解しようとする姿も今まで多く見られている。また、多くの子どもは読み聞かせが好きであり、集中して聞くことができる。

読み聞かせを行っている間、子どもたちは集中して話を聞いていた。また、「大きなまぐろがミサイルみたいにつこんできた」「にじいろのゼリーのようなくらげ」「水中ブルトナーみたいないせえび」などの部分では、声を上げながら楽しんで聞いていた。また、この挿絵は読み取りの場面でも活用できた。読み聞かせの後、自由に感想を話し合う時間を設定したが、そこでは1回の読み聞かせで大体のストーリーの流れを理解していることが分かった。

(2) それぞれの解釈の差異を意識して交流する場面

まずは、物語を大きく以下の5つの場面に分けた。そして、場面ごとに読み取りを行った。

- 第1場面：兄弟と楽しく暮らす場面
- 第2場面：まぐろの襲撃によりひとりぼっちになる場面
- 第3場面：海の中の素晴らしいものを見て、だんだん元気を取り戻す場面
- 第4場面：新しい仲間と出会い、知恵を絞る場面
- 第5場面：仲間と協力して、大きな魚を追い出す場面

【表1 心情曲線の表す位置】

登場人物の心情	
5	うれしい・楽しい
4	↑ ↓
3	
2	
1	悲しい・つらい

場面ごとに読み取りを行う活動では、登場人物の心情を考えた。考えた根拠を本文から探し、書き抜かせた。一人で読み、根拠を明確にした後、スイミーのペープサートを用い、心情曲線のどこにペープサートを置くかを中心に交流を行った。心情曲線は、大きく5段階に分け、その位置を選択させている。(表1参照)

① 第1場面での交流

第1場面では、スイミーの気持ちを「楽しい」「うれしい」と考え、表1の5の位置とした子どもが、12名だった。注目した叙述は、「小さい魚のきょうだいたちが楽しくくらししてた」が10名、「およぐのは、だれよりもはやかった」が2名である。5名は、3の位置とし、その根拠は「みんな赤いのに」「1ぴきだけはまっくら。」であった。(表2)

最初は、人数の多い「楽しい」「うれしい」と考えた子どもが中心に発言をした。その中で、3の位置と主張したA児は「教科書の絵を見ても、スイミーの周りに兄弟はいなくて、一人ぼっちみたいに見える。」という挿絵に注目した発言をした。挿絵では、赤い魚たちがスイミーを取り囲むようにして、やや離れたところに配置されている。そこに、根拠を見出したのである。今まで文章のみに注目していた子どもたちは、A児の発言に触発され、挿絵に注目し始めた。B児は「本当だ。ひとりぼっちだ。」と納得する様子であった。また、C児は挿絵と文章の記述を合わせ、「確かに少し間があいているけど、兄弟が周りにいるんだから、さみしいというのとは違うんじゃないかな。」と考え始めた。

そこで、教師は「さみしい気持ちだったら、スイミーは一番下(1の位置)にいるっていうことかな。」と尋ねてみた。すると、「そうではない。」と多くの子どもが答えた。B児は、挿絵から周りに兄弟の魚たちがいないことを確認しながら、「1ぴきだけは黒くて、さみしい気持ちもあるかもしれないけれど、兄弟たちがいるから、やっぱりうれしいし、楽しいと思う。」と発言した。根拠を明確にしながら、友達の発言を大切に受け入れ、叙述に立ち戻っている姿と言える。

このような交流を行った後、もう一度心情曲線のスイミーの位置を確かめた。4の位置を選択した子どもは10人、5の位置を選択した子どもは、7人であった。多くの子どもが「さみしい」と言った子どもの意見を取り入れ、4の位置に変更していた。子どもは、グラフの上下にスイミーのペープサートを移動させることで、文章に表現しきれない微妙な感情の浮き沈みを表現しようとしていた。

その後、ワークシートにスイミーのせりふを書き入れ、周りの様子を絵で書き加える活動を行った。その中で、B児は「スイミーの周りに、赤い魚たちを描こう。」と言って、ワークシートの真ん中にあるスイミーの近くに赤い魚を描き始めた。(図2)これは、交流の中で挿絵に注目し「さみしさ」を強調した結果だと考える。また別の子どもは、吹き出しの中のスイミーのせりふに、「ほかの魚たちは赤いけど、なんでほくだけ黒い(の)だろう。」と交流の中で得られた新たな考えを付け足した。(図3)また、赤い魚の兄弟たちにも吹き出しを付け加え、「いっしょにあそぼう。」や「おにごっこしよう。」「スイミーっておよぐのはやいな。」などと書く子どもも多いた。一人だけ真っ黒で、さみしさを感じているかもしれないスイミーの心情を想像し、寄り添った表現だと考えられる。

② 第2場面での交流

第2場面では、「いっぴきのこらずのみこんだ。」「にげたのはスイミーだけ。」といった叙述に着目し、スイミーは「つらく悲しい」という気持ちにあることを17名全員が読み取っていた。心情曲線の1の位置にスイ

【表2 第1場面における読みの変化】

スイミーの位置	交流前	交流後
(楽しい・うれしい) 5	12人	7人
4	0人	10人
3	5人	0人
2	0人	0人
(悲しい・つらい) 1	0人	0人



【図2】



【図3】

【表3 第2場面における読みの変化】

スイミーの位置	交流前	交流後
(楽しい・うれしい) 5	0人	0人
4	0人	0人
3	0人	0人
2	1人	4人
(悲しい・つらい) 1	16人	13人

ミーを配置した子どもが、16名であった。1名の子どもは、2の位置に配置している。(表3)

D児は「悲しい気持ち」としながらも、スイミーを心情曲線の一番下に配置せず、やや上方に置いた。その理由を聞くと、「ひとりぼっちにはなっているけど、自分は逃げられたのだから、一番下ではない。」と答えた。この意見には、多くの子どもたちが「ええ？」と反応する。そこで、教師は「どうして『ええ？』なのかな。」と尋ねた。すると、E児は「自分だけが逃げてうれしいって気持ちあるかなあ。」と発言し、第1場面の読み取りと関連させ、「兄弟と楽しく暮らしてたのに、ひとりぼっちになってしまって、さみしい気持ちだよ。」と反論した。D児は、「スイミーだけは食べられなかった」という部分にこだわりを見せ、自分の考えを主張したが、多くの子どもには受け入れられなかった。「兄弟を失った」と考えた子どもたちは、自分だけが生き残ってうれしいという考えに共感できなかったからであろう。

一方でF児は、「自分だけで逃げてさみしい。他の赤い魚たちとはぐれてしまった。」と発言した。子どもたちは、その発言の意図をとらえきれないようだった。そこで教師が、「はぐれるって、どういうこと？」と聞いてみると、「逃げたのは、スイミーだけなんだけど…赤い魚も逃げたかも知れないから。」と答えた。このF児の発言を聞いて、他の子どもたちが「赤い魚は、いなくなったんじゃないくて、食べられてしまったんだよ。」「一匹残らず飲みこんだって、書いてあるよ。」と反応した。さらにF児が答える。「だって、スイミーは誰よりも速く泳いで逃げたから、その後は見えてないと思う。」何人かの子どもから「ああ〜。」と納得の声が上がる。教師は「Fさんの言っていること、わかったかな。」と尋ねた。「スイミーが先に逃げて、だから後の赤い魚のことはわからない。」「絵でも、先に逃げているよ。」といった発言が出てきた。

物語の中の事実として、「にげたのはスイミーだけ。」である。しかし、スイミーの意識の中では、兄弟たちが逃げているかもしれないととらえていると、F児は解釈したのであろう。F児は、スイミーの立場に立って、実際に逃げる場面を想像したと言える。第1場面の「およぐのはだれよりもはやかった。」という記述から、逃げる場面を想起し、そこからスイミーの心情を考えたとき、このような解釈が生まれた。さらに、この解釈を取り上げ交流することで、他の児童も「だれよりもはやかった」という文の実際について考えることができた。

この場面では、心情曲線の1と2の立場で交流が活性化するのはないかと期待していた。しかし実際は、同じ1の立場でも、根拠とした部分が違うことから交流が活性化されていた。根拠を示しあうことで、解釈の差異を意識化している姿と考えられる。

交流の後、心情曲線のスイミーの位置を確かめた。1の位置を選んだ子どもが13名、2の位置にした子どもが4名であった。3名の子どもが、最初の位置から上方に修正している。

交流後に書いたワークシートには、「みんなどこ？みんなをたすけな」と。「かえってきて、きょうだい。」といった記述が見られた。(図4・5) 心情曲線での位置を上方に修正した子どもである。絵の中でも、赤い魚たちを離れたところに描き、スイミーが「赤い魚たちが食べられてしまったことに気付いていない。」という解釈をあらわしていた。

③ 第3場面での交流

第3場面では、「だんだん元気をとりもどした。」という叙述を取り上げ、元気を取り戻した理由をとらえていった。スイミーが見た「すばらしいもの」を明確にすることで、心情曲線が少しずつ上にあがっていくことを確認した。

その中で、絵本の挿絵を提示した。「～みたいな」「～のような」などの比喩と挿絵を比べながら読むことで、その意味をとらえていった。第3場面では、心情の読み取りにおける大きな解釈の差異は現れないと予想されたため、海の中の情景を想像することに重点を置いた。最初の読み聞かせの時点で、特に子どもの反応が良かった場面である。初発の感想の中にも多く記述されていた。「にじいろのゼリーのようなくらげ」といった、子どもが想像を膨らませやすい表現も多くあり、絵で表現することを楽しんでいる様子が見られた。また、絵で表現する活動の中で、「にじいろのゼリーってどんなだろう。」や「ドロップみたいな岩って書いてあるけど、どんな岩かな。」などと、想像を楽しむ姿も見



【図4】



【図5】

られている。「ももいろのやしの木みたいなイソギンチャク。」では、イソギンチャクそのものを知らない子どももいたため、挿絵とともに図鑑を提示し、想像できるようにした。友達のワークシートと自分のワークシートをつなげて、海の情景を広げ、楽しむ姿が見られた。

④ 第4場面での交流

第4場面では、心情曲線の4の位置を選ぶ子どもが15名、3の位置を選ぶ子どもが2名であった(表4)。第4場面においては、子どもの読みは「小さな赤い魚たち」に出会ったことに焦点付けられた。「スイミーのとそっくりの赤い魚のきょうだいたち」が、スイミーの本当の兄弟ではないことは、全体で確認している。4の位置に置いた子どもは、「新しい仲間に出会えてうれしいが、ここにも大きな魚がいて、悲しい気持ちもある。」と考えた。そのため、5の位置には配置しなかったであろう。

第2場面で「スイミーは兄弟たちが食べられたことに気付いていない。」と考えたF児は、この場面でも「スイミーは最初本当の兄弟に会えたと思ったのではないか」と考えた。そして、心情曲線におけるスイミーの位置を3にした。「本当の兄弟ではなかったから、がっかりしている。」と考えたのである。もう1名の子どもも、「小さい魚に会えたことはうれしいけど、スイミーの兄弟とは違うから、うれしいとは違う。」と発言した。第3場面で「すばらしいもの」にたくさん出会い、元気を取り戻したスイミーが、第4場面で新しい仲間と出会うことは喜びである。しかし、「本当の兄弟たちではない」という部分にこだわりを持った子どもは、「がっかりした」というようにとらえていた。ここで、大きな解釈の差異が現れてきた。しかし、差異はあるものの、ここでは交流の活性化は見られなかった。これは、スイミーの心情に着目して読み進めていく中で、各々の子どもが自分の解釈に強いにこだわりをもち始めたからである。

⑤ 第5場面での交流

第5場面になると、教科書の記述はもちろんだが、それまでに読み取ったスイミーの心情の移り変わりそのものに着目する児童が出てきた。第2場面で急激に下降した心情は、第3、4場面でだんだん元気をとりもどしていることとして認識されている。それまでの読み取りを視覚的に残すことで、それを手がかりとして、第5場面の心情を想像する姿が現れた。心情曲線の5の位置に配置した子どもが15名、4の位置に配置した子どもが1名、2の位置に配置した子どもが1名だった。(表5)

H児は、「一番上。もう上を突き抜けるくらいだと思う。」と発言する。その根拠を、「大きな魚を追い出してうれしいし、今までの線を見ると、階段みたいになっていて、最後は絶対1番上だと思う。」とし、叙述だけでなく、これまでに読みとったスイミーの心情の移り変わりそのものに着目した。同じように、「最後だから1番上にくるはず。」と感覚としてとらえた子どもが多かった。スイミーの心情を視覚的に表し、毎時間の読みを残してきたことで、物語の流れすなわち、主人公の心の移り変わりを感覚としてつかんでいる姿だと考えられる。また、I児は、「今まで一人ぼっちだったんだけど、みんなと心を合わせて大きな魚を追い出したからうれしい。」と、これまでの読みと関連させ、発言している。さらに、教師が「心を合わせるとうれしいのかな。」と尋ねると、「心を合わせないと、一緒に泳げないから、心を合わせていて、私たちが教室で男の子とか女の子とか関係なく、一緒に力を合わせてやるとうれしいから、スイミーたちもうれしいと思います。」と答えた。この発言は、スイミーの心情を想像する中で、その心情を自分たちの普段の姿に重ね合わせた発言である。

4の位置にスイミーを置いた子ども、2の位置にスイミーを置いた子どもは、2人ともその根拠として、「本当の兄弟ではないから。」とあげた。第2場面で、兄弟たちが食べられてしまったことを根拠として、第5場面の心情を考えていた。このような姿は、もしかしら教師がたどり着いてほしい結果とは、やや異なる姿なのかもしれない。しかし、それまでの読み取りを生かし、自身の読みとその根拠にこだわりを持っている自律的な姿ととらえられるだろう。

交流の後、心情曲線のスイミーの位置を確認めると、5の位置とした子どもが16名、3の位置とした子どもが1名であった。最初に2の位置にスイミーを置いた子どもは3の位置に修正している。これは、交流により「新しい仲間と心を合わせたことに喜びを感じている」という意見を理解し、自分なりの読みにこだわりを持ちながらも、他者の視点を受け入れていこうとしている姿ととらえられる。

【表4 第4場面における読みの変化】

スイミーの位置	交流前	交流後
(楽しい・うれしい) 5	0人	0人
4	15人	15人
3	2人	2人
2	0人	0人
(悲しい・つらい) 1	0人	0人

【表5 第5場面における読みの変化】

スイミーの位置	交流前	交流後
(楽しい・うれしい) 5	15人	16人
4	1人	0人
3	0人	1人
2	1人	0人
(悲しい・つらい) 1	0人	0人

ワークシートへの記述では、「気持ちが一緒だから」「みんないっしょだから」(図6, 7)といった記述が多く見られた。自分の経験と重ね合わせたI児の発言が、子どもの中に強く残っていたためと考える。意識的に、赤い魚たちを集めて描き、スイミーが「みんなといっしょ」になっていることをあらわしている様子が見られた。



【図6】



【図7】

5 成果と課題

この実践を通して、解釈の差異を視覚的に意識させることは、交流を活性化させる一つの要因となることが分かった。活発な交流は、子どもに大きな影響を与える。また、ペープサートや心情曲線を用いて視覚的に表すことは、言語表現がまだ十分でない低学年の子どもにおいては、言葉で表せない微妙な心理状態を表すのに有効であった。それは「うれしい」「楽しい」だけではない気持ちを表現することができ、言葉でうまく説明できなくても、他者に伝えられるツールとして、うまく機能していたといえるからである。あまり読み取りが得意でない子どもや発言が得意でない子どもも、それらを根拠のよりどころとして発言することができていた。

また、主人公の心の移り変わりについて読みとったことを視覚的に残していくことで、子どもの読みが場面ごとに途切れず、つながっていくという効果もあった。第4場面、第5場面と読み進める中で、読みとった根拠をその場面の叙述だけでなく、その前の場面の読みを求める姿が見られるようになった。それはつまり、主人公の心情のつながりを意識し、想像を広げながら読む姿であるといえるだろう。心情曲線の上下そのものから、物語の流れ、すなわち横のつながりを意識する様子も見られたのだ。「最後の場面だから心情曲線の一番上に位置する」と考える姿などは、物語の構成を感覚としてとらえる姿とも言える。

一方で、場面が進むごとに解釈の差異による交流の活性化は、徐々に起こらなくなっていった。第4場面、第5場面では、子どもの読みの変化はあまり起こっていないように見える。解釈の差異はあったものの、一人一人が自分の読みを持ち、その読みに自信を持っていたからであろう。端的に言えば、自分の解釈にこだわりを持ち始めたということだ。これは、子どもの中に物語「スイミー」の世界観が確立され始めている姿ととらえられる。他者の考えを理解し、納得できる部分を受け入れて読みを深めていった前半の場面に対して、後半は自分なりの読みを作り上げているのである。

今回は、低学年での実践であり、挿絵を活用したことも、子どもの想像を助けることになった。挿絵から叙述に戻ったり、挿絵と叙述を比較しその意味を考えたりすることは、読み取りを確かにするのに有効であった。特に、スイミーのように文章が短いものは、挿絵から得た情報を根拠としやすいと考える。

また、交流の後にもう一度自分の考えをまとめる時間を与えることで、その時間の学習がさらに意識され、読みが深まっていった。絵とせりふを書いて想像を広げる活動は、子どもにとって楽しい活動であり、取り組みやすい活動でもあった。読み取りを進めるにつれシートがだんだんとたまっていき、完成に近づくことを喜ぶ姿が多く見られ、何度も読み返す姿や、友達と交換して読み合う姿も多く見られた。また、今回の活動では、「早く次の場面が読みたい。」「明日が楽しみ。」などという言葉が多く聞かれるようになった。

今後は、より発想や想像を豊かに読み進めるためには、どのような方法が有効なのかを探っていきたい。また、日々の学習の中で、楽しく読むこと、そして楽しんで表現することを大切に、さらなる授業改善を図っていきたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社 (2008)
- 2) 達富洋二 森山卓郎 樺山敏郎 水戸部修二編著 『国語授業の新常識「読むこと」低学年編』 明治図書 (2011)

【参考文献】

- ・田中実・須貝千里 『文学の力×教材の力 小学校編2年』 教育出版 (2001)
- ・植松雅美編著 『絵図で読み解き、思考力・表現力をつける国語科授業 低学年編』 東洋館出版社 (2009)