

[国 語]

文学作品を自らの力で読みとるための指導法の工夫

- 「物語の読み方を見つけてレオ・レオニの世界を広げよう」の実践から -

上原 絵里*

1 はじめに

(1) 問題の所在

新学期新しい国語の教科書をもって表紙を開き「これ、どんなお話？おもしろそう。」そんな言葉をつぶやきながらページをめくる子どもたちの目は新しい教材への期待に満ちている。特に文学教材に対してどんな主人公に出会えるのかわくわくした気持ちが伝わってくる。子どもにとって教科書の教材も自由な読書材も、内容を楽しむということにおいて区別はないのである。その期待を確かな読みの力として定着させていく上での問題点とは何か。

まず第1に従来の指導過程に問題点があると考え。「作品の読解ばかり押しつけたり、作者や作品に拝跪するような読みが横行するから遠ざけられるのである。だからといって言語活動を作品の特質を考慮せずに形式的に当てはめるのではいつか飽きが来る。これらは皆、作品主義・教科書主義・教材主義である。またも、作品の前から子ども読者が不在になる。¹⁾」と井上一郎氏が述べているように、場面ごとの精読や作品の主題の押しつけといったパターンの指導過程では、文学教材を通してつけたい読みの力をつけることはできない。

第2に教師自身の作品に対する読みの確立や子どもの読みを把握できているかどうかという点である。教師の読みの確立とは教師の読み（作品解釈）を正解として子どもの読みを引きつけ集約していくということではなく、教師も一読者として子どもの読みと対峙していくべきものとする。初発の感想などを書かせたり発表させたりしていても意外に教師は個々の読みの課題とそれに基づくパラダイムを把握していないという実態があるのではないかと。読みの交流などといっても子どもの読みを把握できない限り、深まりのない表面的な活動に終わってしまう。

第3に教科書教材の数的な課題が挙げられる。鶴田清司氏によれば新教科書における文学作品の掲載数は平均2本ほど減少している²⁾と言う。教科書で取り上げる教材が減っていく中でいかに確かな読みの力をつけていくか、自由読書にゆだねるだけでは問題は解決しない。多読を誘うような、または必然的に多読を要求するような単元構成が必要となってくるのではないだろうか。

以上のような問題意識の下に、教師も子どもも自分の読みを自覚し、読みの交流を可能にするための「読みの観点」について文献をもとに学ぶこととした。

(2) 自力読みの必要性

子どもが自分の読みを自覚していく上で、その作品の表現構造に着目していく必要があると考える。自分の読みの根拠を提示できずに読みの交流はあり得ないと思うからである。これについて「ある作品に出会ったとき、作品の全体像を自分なりに把握し、表現する手段を身につけたとき、子どもたちは自力で作品を詳しく読み始める。そこに教師の「場面分けをしましょう」「あらすじをまとめましょう」等という決まり切った発問は不要になる。³⁾」と二瓶弘行氏は述べている。そして、「自力読みの観点25⁴⁾」としてまとめている。主観的な自分の読みを支える根拠としての表現構造に着目した読み（二瓶氏のいう客観的な読み）として子どもに身につけさせたい読み方であるとともに、教師自身が作品解釈をしていく上でも必要な観点でもあろう。しかし、25の観点を全て教えることは時間的にも難しく、観点を身につけることが目的になってしまう可能性がある。そこで、児童の発達段階と実態に応じて必要と思われる項目を検討し、精選していく必要があると思われる。

また、竹長吉正氏は「異型読み」（いつも主人公の視点ばかりから見るのではなく、時には他の人物の目になってみる読み方）と「空所読み」（作者がわざと表現をおさえて人物の気持ちや考えなどをあいまいにしている部分を見

* 上越市立戸野目小学校

つけ出して自ら埋めて読むこと)⁵⁾の必要性を述べている。これらは、教師の教材研究的な読みとしても単元構成を考えていく上でも重要な読み方となると思われる。

本研究では、4年生を対象として自力読みの観点をどう設定していくか、自力読みで得たことを単元構成の中でどのように生かしていくかを検討し実践していくこととした。

2 研究の目的

物語の読み方（自力読みの観点を使った物語全体の正確な把握・視点人物の心情の想像・意見交流等）を活用することを通して、児童の読みの変容や指導過程に及ぼす影響について検証していくことを目的とする。

3 研究の内容

(1) 4年生として身につけたい自力読みの観点の検討

前出の二瓶氏の「自力読みの観点25」を参考にして、子どもたちの実態を考慮しながら4年生に身につけさせたい自力読みの観点を設定した。作品全体を客観的にとらえるということに慣れていないという実態を考慮し、あまり多くの観点を設定することを避けた。設定した観点は次の通りである。

◇作品構造に関する観点

①冒頭（作品の始まり） ②発端（事件の始まり） ③山場の始まり（事件の重要な部分の始まり）
 ④クライマックス（事件がもっとも盛り上がる場所） ⑤終末（事件の終わり） ⑥終わり（物語の終わり）
 ⑦導入部（作品のプロローグ①→②） ⑧展開部（事件が進展する場所②→③）
 ⑨山場の部（事件が高潮する部分③→⑤） ⑩終結部（作品のエピローグ⑤→⑥）

◇設定に関する観点

①人物設定（中心人物、重要人物） ②時の設定・場の設定（場面の展開に応じてまとめていく）

◇視点に関する観点

①話者 ②視点人物

◇技法に関する観点

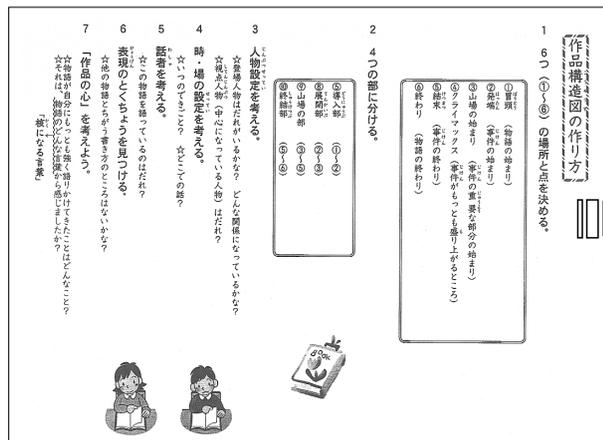
①表現の特徴（比喩・擬人法・対比・文末表現など）

◇主題に関する観点

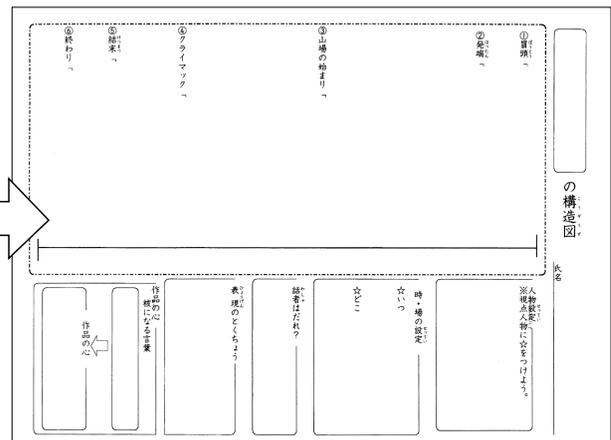
①核となる言葉 ②作品の心（作品が自分に最も強く語りかけてきたこと）

(2) 読みの交流の中で、自力読みの観点がどのように役立っていくかの検証

上記の読みの観点を使って読み取ったことを表にまとめ、それを話し合いに生かしていく。自分の読みの根拠を伝えながら話し合うことができたかどうかを検証していく。



読みの観点をまとめる時の手引き 〈図1〉



自力読みをまとめるシート 〈図2〉

(3) 多読を誘う指導過程の工夫（同一作家の作品群の活用）

読みの観点を使って物語全体を読むという経験を、別の作品で同じように使ってその良さに気づかせたい。物語全体を自力でも読み取ることができるという自信をつけさせるために、指導過程の中にもう一つの作品を取り入れることとした。別の作品を選ぶ際に自由読書にもつながっていくような視点で作品を選びたいと考えた。今回は、初めて読みの観点を使って自力で読み取るといった経験をさせるため、既習教材である「スイミー」を再読という形で取り上げて、同一作家の作品の中から「アレクサンダとぜんまいねずみ」を取り上げることにした。自力読みの観点を読みとの交流の中でどのように生かされていくか検証していきたいと思う。

4 実践の内容

- (1) 単元名 物語の読み方を見つけてレオ・レオニの世界を広げよう
- (2) 教材群 「スイミー」 光村図書2年上
「アレクサンダとぜんまいねずみ」
- (3) 単元の目標
◎自力読みの観点を使って物語全体をつかむ力を養い、視点人物の心情を想像しながら読むことができる。
○読み取ったことを音読等で表現し、互いに聞き合いながら物語を味わうことができる。
- (4) 指導計画（全11時間） 4年生40名（男子23名・女子17名）

| 次時 | 学習活動 | 働きかけ | 評価 | |
|----|--------------------------|--|--|---|
| 1 | ○「スイミー」を読み、単元の学習内容を確認する。 | ・2年生との交流学習をすることやレオ・レオニの作品を読むことを知らせる。 | ・2年時の「スイミー」の学習を思い出し、今後の学習に見通しを持つことが出来たか。（観察） | |
| 2 | 2 3 | ○「スイミー」を読みながら作品構造図の書き方を知り、実際に書き込んでいく。 | ・冒頭から終わりまでの点の打ち方を説明する。 ・導入部から終結部までの内容を説明し、図に書き込ませる。 | ・作品構造図の書き方が分かり、ワークシートに書き込んでいるか。（シート） |
| | 4 | ○「人物設定」「時・場の設定」「視点人物」を確認する。 | ・「人物設定」「時・場の設定」「視点人物」の内容について知らせ、「スイミー」の話の中から選び出させる。 | ・「人物設定」「時・場の設定」「視点人物」について理解し選び出すことができたか。（シート） |
| | 5 | ○「表現の特徴」や「核となる言葉」を見つけ「作品の心」を考える。 | ・比喩や倒置について気づかせ、その効果を話し合わせる。 ・この作品を一言で言い表す言葉を考えさせる。 | ・比喩や倒置など表現の特徴を選び出すことができたか。 ・核になる言葉を見つけ作品の心を書き出すことができたか。（シート） |
| | 6 | ○場面を選び、発表の練習をする。 | ・2年生との交流学習に向けて、構造図を使いながら語りの練習をさせる。 | ・交流学習に向けて意欲的に練習しているか。（練習観察） |
| | 7 | ○2年生との交流学習を行う。 | ・自分なりに練習してきたことを意欲的に発表し、互いのよいところを見つけあうように働きかける。 | ・練習の成果を意欲的に発表しようとしていたか。（発表・観察） |
| 3 | 8 9 10 | ○「アレクサンダとぜんまいねずみ」の作品構造図などを作りながら作品を読み込む。 | ・2次までの学習を思い出しながら、個々に作業を進めさせる。 ・TTで支援していく。 | ・作品構造図を書きながら、物語を読み込んでいるか。（シート） |
| | 11 | ○音読交流会を行い、友だちと自分の読みを比べる。 ○学習全体についての感想をもつ。 | ・作品の一番注目している場面を音読し、表し方について意見を交流する。 ・レオ・レオニの作品群についての感想と「読みの観点」を使った学習についての感想を書かせ、単元を振り返らせる。 | ・練習の成果を意欲的に発表しようとしていたか。（発表・観察） ・今までの学習を振り返り、レオ・レオニの作品の特徴や学習についての感想を書くことができたか。（感想文） |

(5) 授業の実際

① 既習教材「スイミー」を使った自力読みの指導

自力読みの観点を使った学習が初めてであることから一つ一つの観点について意味を説明しながらの学習となった。

しかし、教材は2年生で既習したものであり予定した時間の中で図3のような図を完成させた。

話者については、年度当初の「三つのお願い」という教材の中で学習しているため「スイミーじゃない誰か他の人。」という意見を「第三者」という言葉で置き換えた。

表現の特徴については、「音読してみてもリズムがある感じ。」という意見をとりあげ、「文章の終わり方と上と下の文章を入れ替えたらどうなるか。」という支援で倒置法の表現に気づいてきた。

構造図の折れ線については、以前に心情曲線を書いた経験から「盛り上がった雰囲気は上に、悲しい暗い感じは下に」というと自分なりに点を打ち、グラフに表していった。子どもたちの書いたグラフはあまり大きな違いは現れないが、図3の1の部分ではスイミーが「ほくだけ助かった。」という一時の安心感で少し上を向くが、「ひとりぼっちになってしまった。」というところでまた下がるというように読み取った子が多かった。

作品の心についてシートを元に、ペアトークを行った。「核になる言葉」としてどこに着目してきたか、その言葉から何を読み取ったかを交流した後、意見や感想を述べ合った。

図3のS児は「そうだ。みんないっしょに泳ぐんだ。海で一番大きな魚のふりをして。」の部分から「仲間と協力する」ことの大切さが作品の心としたのに対してM児は同じ部分から「みんなで勇気をだすこと」の大切さであるとした。2人のペアトークでは、M児が「協力する前にみんなでやろうという気持ちがないと協力もできないから、自分はやろうという気持ちが勇気につながって大切だと思う。」と述べたのに対してS児はなるほどと納得している。

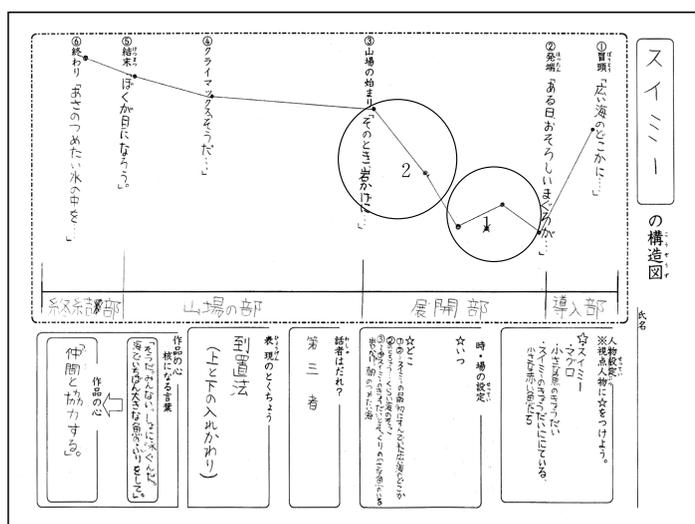
「核になる言葉」として着目してきた部分は「そうだ。みんないっしょに泳ぐんだ。海で一番大きな魚のふりをして。」と「ほくが目になろう。」の2つに集約される。そこから作品の心としては「協力すること」「勇気を出すこと」「強さを持つこと」「思いやり」の4つが挙げられた。

② 2年生との交流学习に向けての話し合いと交流の実際

指導計画7時で2年生との交流学习を予定しているため、自分たちの読みを表現する方法を考えた。

読み取ったことを気持ちを込めて暗唱する、読み取ったことを元に文章をリライトしペープサートを使って劇をする、または役割読みをする、などの方法を考えて、各自取り組みたい表現ごとにグループを作り練習に取りかかった。写真1のグループは、構造図をもとに話し合いスイミーが少しずつ元気を取り戻して行く場面（図3の2）にはスイミーの会話文がないことから自分たちで想像した文章を付け加えて、スイミーの気持ちをもっとわかりやすく表そうとペープサートを使って劇に取り組んだ。

2年生との交流学习では、それぞれの学年が表現するものを互いに聞き合い感想を述べ合った。写真1のグループのペープサートとリライトした内容について2年生からたくさんの感想をもらい活動に対しての成就感を感じていた。



児童の作ったシート〈図3〉



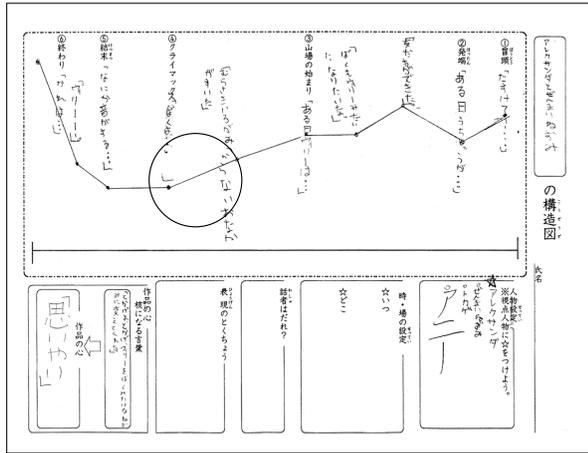
シナリオをもとに練習する様子（写真1）

〈2年生からの感想〉

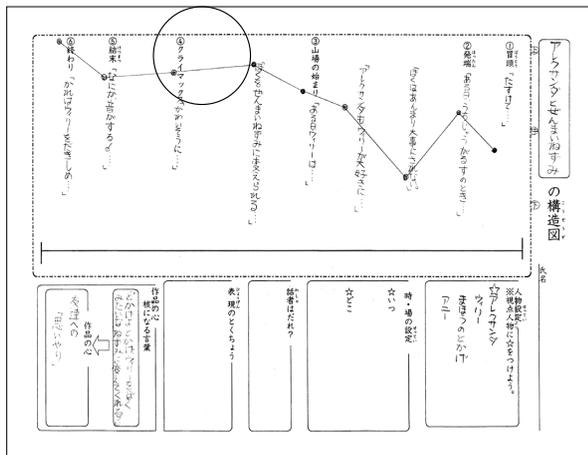
・スイミーの言葉と海の中の美しいものたちが話をするところは、とてもおもしろかったよ。ペープサートというの初めて見ました。ありがとう。

③ レオ・レオニの他の作品での応用場面

指導計画3次では、同一作家の他の作品で読みの観点を使って客観的に読み取る練習を行った。



H児の作ったシート (図4)



K児の作ったシート (図5)

子どもたちには図1の手引きを使わせながら、自力で読み込む時間を与え、教師は個々に作業の様子を机間巡視することとした。この作品は「スイミー」に比べて文章量も多く、場面分けについては作業がある程度進んだところで確認する必要が出てきた。最後の音読交流で場面が食い違っては交流にならないからである。おおまかに山場・クライマックス・結末などをどことらえたかを話し合い、場面を確認した。

図4のH児は山場の部分を、主人公のアレクサンダが魔法のとかげに約束した紫の石を探し出せるかどうか、不安な様子が書かれているので構造線は下降しているととらえた。(図4の○部分) これに対してK児は、魔法のとかげが自分の願いをかなえてくれるという希望があるから構造線は上昇しているととらえた。(図5の○部分) この2人が互いのシートを見せ合いながら、同じ場面を音読するのを聞き合った後の感想では、K児の方が山場部分の読みを主人公アレクサンダの心情からとらえ直す必要を感じていた。

〈H児の感想〉

Kさんの読み方ははっきりした声でいいと思うけど、「ウィリーをほんとのねずみにかえてくれる。」と頼むところがもっと必死な感じがいいと思う。

〈K児の感想〉

Hさんの言うようにどうなるのかな、ドキドキするなというようにアレクサンダのところを読んだ方がおもしろい感じがしました。

「作品の心」のとらえについては、「核になる言葉」が「とかげよ、とかげ、ウィリーをほくみたいなねずみに変えてくれる。」という部分を抽出する子がほとんどで、この部分から「友情」「本当の友だち」「思いやり」「友だちを思う気持ち」などが挙げられた。

5 実践の成果と考察

(1) 自力読みの観点と児童の読みの変容

この単元を終えて自力読みの観点について子どもたちは、「冒頭とか発端とか言葉の意味が最初は難しかった。」「点を打って線をつないでいくと(構造線)お話の内容がよく分かる。」「友だちの図と比べると違うところがあるけれどお互いに話をするとよく分かる。」「音読発表をするときよく見ていた。」と振り返っている。読みの観点を使って客観的に文章をとらえることが、学習に役立っていたという実感は得られたと言えるだろう。また、2つの教材を同じシートを使って読み取ったことで、自力読みの観点に対して理解が深まった様子もうかがえる。

児童の読みの変容という点では、スイミーよりもアレクサンダとぜんまいねずみの学習の中で、前出のH児とK児のように同じ場面を互いにどう読んでいるかを構造線などを根拠に話し合う場面が顕著に見られた。これは、自力読みの観点が新しい作品に出会ったときに自分なりの読みを形作っていくためのストラテジーとなっていく可能性を示していると考えられる。

(2) 指導過程に及ぼす影響

自分自身の指導を振り返って、自力読みの観点は指導過程に大きく影響していたと考える。

第一に、子どもがする作業を同じように事前に行ってみることで子どもの読みを予想することが容易になった。

どの言葉に着目してくるであろうか、構造線をどのように引くだろうかと考えてみることは授業を構成する上で大変有効に働いた。子どもだけでなく教師の教材研究にも欠くことのできない観点が含まれているということを実感した。

第二に一枚のシートに一人一人の思考を残しておけるという点で、授業を振り返ることが容易になり個々の読みを把握しやすくなった。個々の指導に役立てていくとともに、指導計画を修正していく上で重要な資料となっていた。

第三にこの観点をを使って教科書以外の文学教材を分析していくことで、様々な視点から指導過程を工夫することが可能になってくると考える。重ね読み・比べ読みなどはよく行われているが、副教材を持ってくるときの視点として同一作家であること、登場人物が同じ動物であることなど内容や文章構成などはあまり考慮されない場合が多い。しかし、教師がこの観点をを使って客観的に教材を読むことで、文章構成やテーマなどに沿った指導過程の構成が可能になってくると思われる。

6 おわりに

場面を切り刻んだ表面的な文章の精査で進んでいく授業からの脱却と確かな読みの力をつけていくことから出発した自力読みの観点をを使った実践だったが、取り組んでみるとたくさんの課題も見えてきた。最後にこの実践を通して見えてきた今後の課題を記しておきたい。

まず第一にたくさんの観点をを使って読み取った客観的な読みは、それぞれの主観的な読みを支えるためのものであるということを忘れてはならない。4年生の段階で使えるであろうと思われる観点を選り出してきたが、使い慣れるまでにはもっと時間を要する。ともすると自力読みの観点をを使ったシートを書き込むことが目的となって、それを使いこなすところまでいかずに終えてしまう可能性があると感じた。手段が目的となつては本末転倒である。指導過程の中でどのように使いこなしていくかを教師自身がしっかりと計画する必要がある。

第二に各自の主観的な読みを交流する場面の工夫である。今回の実践では、2年生との交流学习に向けて各グループ内で読みを交流して一つの表現方法にまとめていたり、音読を発表しあう中での読みの交流であった。しかし、もっと話し合いが深められる場面を設定することは可能であつただろう。また、客観的な読みに支えられた自分なりの読みをしっかりと交流できるような話し合いの指導も必要となってくる。今回の実践では、子どもたちが普段慣れているペアトークを使い、話しやすい雰囲気作りを心がけた。

次はどんな教材で子どもたちの読みを引き出すことができるか、また、自力読みの観点をを用いてどんな指導過程を組んで楽しい読みの授業を作ることができるか、今回の授業を土台として挑戦していきたいと思う。

引用文献

- 1) 井上一郎 『文学の授業力をつける』 明治図書, 2002年, p.3
- 2) 鶴田清司 「新教科書の問題と文学教育の未来像」『日本児童文学』2002年, 1・2月号
- 3) 二瓶弘行 『子どもが創り, 子どもが学ぶ』 光文書院 1999年 p.81
- 4) 二瓶弘行 『文学作品の「客観的な読み」と「討論の授業」』『教育科学 国語教育』2006年, 9月号
- 5) 竹長吉正 『読者論による国語教材研究』 明治図書, 1995年, p.13

参考文献

- ・筑波大学附属小学校国語科教育研究部 『新文学教材・共通教材の新たな授業展開』 東洋館出版社, 1997年
- ・井上一郎 『読者としての子どもを育てる文学の授業』 明治図書, 1995年
- ・井上一郎 『確かな国語力をつける授業モデル』 明治図書, 2004年