

個に応じ、確かな学力を育てる教育課程の研究

「読むこと」を中心とした学習指導の工夫・改善

日高村立日下小学校 教諭 岩本 初美

1 はじめに

現場での実践において、国語の授業で初読の感想をとり、課題を設定させることで児童の意見（感じたことや課題等）を考慮した授業をこれまでに何度か試みた。児童一人ひとりを大切に、思いや考えを授業の中に生かすことで国語に対する関心意欲も高まり、言葉の力をつけることにもつながっていると考え授業実践に取り組んできた。それなのになぜ国語嫌いは増え、読解力は低下するのだろうか。

総合的な学習の時間や他教科との関連の中で、子どもたちの学びを保障し生きる力を育むためには、国語科の基礎・基本を確実に身につけさせる必要がある。「確かな学力」の育成にあたっては、知識や技能、生活との結び付きや学習への意欲、思考力、判断力、表現力などの相互の関連を図ることによって、より確かなものになると考えられる。国語科において「確かな学力」を育成するためには、文章の内容を正確にとらえ、書き手のものの見方や考え方を理解する能力が不可欠である。「読むこと」を中心として、子どもたちにつけたい力を明確にし、系統的な学習指導の工夫・改善を行えば、国語科における基礎・基本の定着を図り、確かな言語能力の向上を図ることができると考える。

2 研究の目的

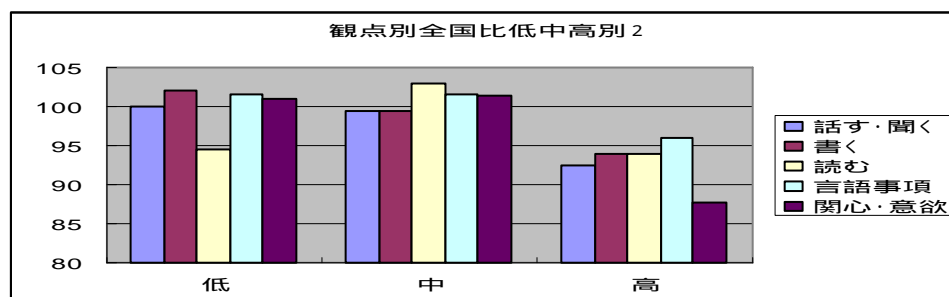
子どもたちの関心・意欲を高めつつ、作品を読み深める国語科授業はどうあるべきか、また、学習者をどのようにとらえ、それを授業の中でどのようにして生かしていけばよいのかという課題について、「読者反応」を中心とした論考の分析から、読むことの教育課程について考察する。

3 研究内容

(1) 読むことの教育における現状と課題

読むことの現状と課題について、先行研究を概観するとともに、CRT の分析により日下小学校の課題を明らかにすることを目的とした。

上谷順三郎による「読者反応批評論と国語科教育学研究」¹を中心に整理すると、「読者としての子ども」における比重の置き方、すなわち「子ども」が「学習者」として捉え直される過程で、「読者」から「子ども」へと研究・実践の比重が移ってきたことが、読者論（読者反応批評論）と国語科教育学研究との関係を考えるうえで重要な問題となっている。読者論的研究と従来の国語科教育学研究の枠組みとの調整、読者論的研究にもとづく新しい枠組みづくりをどうとらえていくかということと同時に、「読者」としての「子ども」の総合的な研究が求められている。



グラフ1 CRT 観点別全国比 低中高学年別グラフ

グラフは、2005年2月実施 CRT 学力検査の観点別全国比を低、中、高学年別に示したものである。低学年、中学年に比べ、高学年は全ての観点においてかなり全国との差がみられる。国語学力が定着していないということも課題であるが、国語への関心・意欲の低さも要因の一つであろう。

高学年の「読む」の分析を行った。5年生では、「要約しながら内容を読み取ること」は[103]であったが、「文章の表現や叙述に注意し読むこと」は[85]という結果であった。さらに、「文章の表現や叙述に注意し読むこと」について詳しく分析を行うと、「場面の様子の読み取り」が[106]であるのに対して、「心情の読み取り」は[80]、「詳しい内容の読み取り」は3項目あり、それぞれ[74][104][66]という結果であった。文学的文章における心情理解あるいは、詳しい内容理解が課題であることが分かる。この傾向は、6年生でも同じように現れる。

以上の結果から、高学年における文学的文章教材の学習指導の工夫・改善を行い、国語学力の定着を図ることと、国語に対する関心・意欲を高めるということが課題としてあげられた。

(2) 読むことに関する基礎論の考察

山元隆春著『文学教育基礎論の構築 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』²を中心とした論考の分析から、文学を読む力の発達のすじみちをふまえ、読者反応を核としたリテラシー実践を行うための視点をさぐることにした。

本研究に「読者反応理論」を取りあげた理由は、子どもたちの関心・意欲を高めつつ、作品を読み深める国語科授業はどうあるべきか、また、学習者をどのようにとらえ、それを授業の中でどのように生かしていけばよいのかという課題について、指導者側だけでなく学習者に焦点を当てて研究を深めたいと考えたからであった。山元による文学の授業における学習者の読みを成立させる条件を再度確認し、単に、学習者の自由な反応を引き出すというだけでなく、作品と学習者の間の葛藤、対話を位置づけた以下の項目を授業実践への視点とした。

文学テキストの読者に対する 働きかけ を教材研究の段階で解明すること。

学習者に、テキストを読むための 方略 にどのようなものがあるかということを直接的・間接的に提示すること。

その学年・学級における学習者の読みが、本書において明らかにした読みの発達のすじみちのどの段階にあるかということ把握して、学習の課題を設定すること。

学習者の読みを取り巻く状況・環境が、読みの基礎となる読者側の状況モデルをどのように形成するかを把握していくということ。

テキストと読者との相互作用 を中心とした対話を導き、多様なレベルでの葛藤を学習者に経験させること。

(3) 読者反応を取り入れた文学の読みの授業実践

「注文の多い料理店」における初読の反応の分析

学習者がどのようにテキストを読み進めていくのかということ明らかにするために「注文の多い料理店」(東京書籍五年下)の感想文を分析した。9つに分けた場面を読んで「感じたこと・考えたこと・思ったこと」を記入するように指示し、初めて読んだ児童(初読)と読んだことのある児童(再読)に分けて分析を行った。その結果得られた資料を山元隆春の「学習者の反応過程を捉えるための枠組み」の[反応の焦点][反応行為][反応のスタンス]によって分析した。ここでは[反応の焦点]のみ示す。

[反応の焦点] 児童の反応において、何が対象とされているか。テキストのこういった局面に関心を向けているか。

[反応の焦点]のカテゴリ										
A 登場人物 A1 紳士たち (A1 1 言動 A1 2 内面 A1 3 風貌)										
A2 二頭の犬										
A3 山猫軒 (A31 全体としての山猫軒 A32 山猫たち A33 扉、戸)										
B 物語の進行 (B1 題名 B2 物語の展開 B3 全体としての物語)										
C 設定 D 状況 E 読みの経験 F 表現 G 作者 H 無反応										

日下小学校の場合 子どもたちの反応の [焦点] の推移 (%) G、H は反応なし。

	1 場面	2 場面	3 場面	4 場面	5 場面	6 場面	7 場面	8 場面	9 場面	10 全体
A 1 初	47.4	28.5	35.7	19.2	23.1	29.2	42.4	44.5	42.9	12.0
再	42.9	16.7	60.0	40.0	40.0	20.0	42.8	57.1	50.0	
A 2 初	34.2								45.7	
再	42.9								50.0	
A 3 初	2.6	39.3	39.3	30.8	19.2	20.8	11.5	40.7	2.8	8.0
再		49.0	20.0	20.0	20.0	20.0	28.6	28.6		
B 初	10.5	14.3	14.3	30.8	27.0	29.2	7.7	7.4	8.6	76.0
再				20.0	20.0					80.0
C 初	5.3	14.3	10.7	7.7	15.4	8.3	3.8			
再		16.7	20.0	20.0		20.0				
D 初				3.8	3.8	4.2				
再							14.3			
E 初		3.6		7.7	11.5	8.3	30.8	3.7		4.0
再	14.2	16.7				20.0	14.3			20.0
F 初							3.8	3.7		
再					20.0	20.0		14.3		

B 物語の進行の反応を比較すると、初めて読む児童は「これからどんなことがあるのかなと思いました。早く知りたいです。」のように、物語の展開に巻き込まれるように4、5、6 場面で反応が増加している。この傾向は、山元の調査結果とほぼ一致しており、「初読の場合、このテキストのストーリー性に読者の関心が集中することのあらわれである。」と山元は分析している。

すでに物語を知っている児童は、B のそれぞれの場面ではほとんど反応していないが、10 全体を通しての感想では、初めて読んだ児童以上に B に反応している。1～9 場面では B に反応していないが、10 全体では「ずーっとおかしいと思っていたけど、二人が反対に店から注文がくるのはやっぱりおかしい。」と、結末を知りながらも物語の展開の「おかしさ」「不思議さ」に注目しながら読み進めている児童もいた。

紳士たちが逆に食べられることが分かった7 場面では、初めて読む児童は、「料理店の人が注文するのだからびっくりした。」やっぱり食べられるのはあつたんだと思いました。」と、ここでも B 物語の進行に反応し、自分で予想を立てながら読み進めていることが分かる。しかし、読んだことのある児童は、「二人ともおかしいと気が付いてよかった。」やとおかしいことに気がついたけど、今ごろ気づいたのかと思いました。」のように、紳士たちに寄り添いながら読み進めている。

10 全体の感想では、「ふしぎな話だったけどおもしろかった。」など B に関する反応が多かったが、A1 A3 の反応も見られた。特に 紳士たち については、「紙くずのような顔になったのは自ごう自とくと思います。」紙くずのようになったまとは、少しむごくてかわいそうです。」

のように評価が分かれた。これについては授業の中でとりあげ、自分はどう思うのか、なぜそう思うのかについて意見交流を図った。

山元は分析の際、1つの場面で中心的な反応を1つだけ取り上げているが、本調査では、たとえば2場面で「この紳士は太っているのになぜ狩りなんかに来たのかな。山猫軒は見た目はごうかだ。どうしてこんなところにあるのかな。」という感想のように、1つの場面の中に焦点が複数記入されていた。子どもの読みは大人が思っているより、もっと複雑である。「注文の多い料理店」は、読みを重ねるごとに、今まで気づけなかった要素に児童が気づくようになる作品でもある。その多様な読みを授業の中でどう扱っていくのか、読み深めるためにどのような学習過程をとるのかということを中心に検討し、授業実践につなげた。

授業実践における成果と課題

読者反応理論の検討によって、子どもたち一人ひとりが文学との交流をより豊かにすること、作品との対話、交流を通して今までとは違った見方、捉え方、考え方ができるように変容することが授業実践の視点として導きだされた。作品とより深く対話し、子どもたちの関心・意欲を高めつつ、作品を読み深める国語科授業はどうあるべきか、学習者の考えを授業の中でどのように生かしていくのかという課題に取り組むには、教師主導の発問応答型の読みの指導には限界があるのではないかと考える。

そこで、一人ひとりの子どもがその作品をより深く読み味わうことができるようにするために、脚本化という一つの方法を取り入れた。ただ、文章に即してその場面の気持ちを聞くだけの授業とは違って、子どもたちは本文を読みながら、観念的なことばの理解にとどめず、ことばを手がかりにイメージを膨らませることができる。脚本を書く活動を通して、ことばを手がかりに子どもたちが想像力を発揮して、さらにイメージ豊かに読み広げていくことができると考える。脚本化という方法を導入することで、子ども一人ひとりがより深く作品と対話・交流を図ることができると考え、作品との対話を内容面と表現面の二つの側面から仮説を設定し、「注文の多い料理店」(東京書籍五年下)を教材として、日下小学校5年生29名を対象に10時間扱いで検証授業を行った。

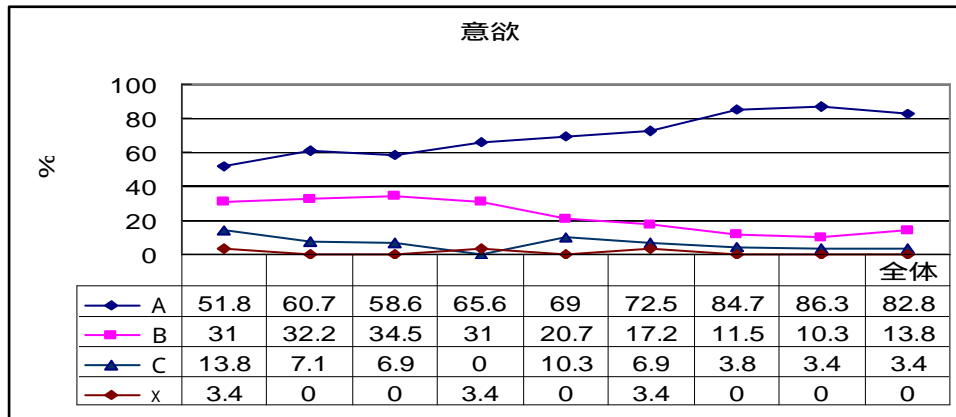
仮説1 書かれた作品内容との対話を図る。

脚本化という学習方法を導入することによって、作品とより深い対話の成立を目指す授業が行えるだろう。

仮説2 書かれている作品構造、表現との対話を図る。

「しかけ」や作品構造等、表現の側面に着目することによって、作品を読み深めることができるだろう。

第一次における、「学習意欲」についての振り返りを授業時間ごとに示した。「全体」は、学習全体の評価である。自己評価ではあるが、学習に意欲的に取り組んでいる。



グラフ2 第一次における関心・意欲

(A意欲的に活動できた Bまあまあできた Cあまりできなかった Xできなかった)

第一次の学習過程にア脚本を書く活動と、イ初読の感想に対する自己評価を取り入れた。

ア 脚本を書く活動

第一次の学習活動の中に二度取り入れた。二度目は、最後の三行を脚本にした。全く会話のない文章から情景等を想像し、話の続きも考えることができた。個人の脚本を班で検討し、一つの脚本に仕上げた。実際に演じてみて不備な部分を書き換えた班もあった。初めて脚本を書く際とまどっていた子どももいたが、教師が考えていた以上に、学習の中で読み取ったこと（紳士の性格など）を脚本に生かしながら意欲的に活動できた。

イ 初読の感想に対する自己評価

第一次の活動の最後に、初読の感想を読み直す学習を位置づけた。「注文の多い料理店」を初めて読む子どもが大半であったので、初読の感想には単純な読み取りだけでなく読み誤りも見られた。学習後に初読の感想を読むことで、自分自身の読み取りが深まったことを実感することができた。

ウ 仮説の検証

「注文の多い料理店」における指導過程において「読者論」に立つ読みの指導の場合³、学習過程で提示されているのは、イメージ豊かに読むことばのおもしろさと、仕掛けを読むことであった。については、書き込みの中で、児童は「食べられます」と「どうぞおなかにおはいいくください」のことばの意味の二重性についてはほとんど気付いていないと述べていた。

本実践では、教師が発問しなくても「扉のしかけ」に着目できるようワークシートを用いた。ワークシートに整理していくことで、山猫の意図と紳士の解釈のずれや、「すぐ食べられます」「おなかにお入りください」の言葉の二重性について、理解することができていた。

また、現実 幻 現実という構成、場面が変わる時の「風」に着目するよう授業を展開した。子どもたちは作品構造について、読者を作品世界に引き込むための「しかけ」の一つとしてとらえていた。

「扉のしかけ」に着目できるようにワークシートを用いたが、そのワークシートに指導者側の「しかけ」を設けた。扉が実際に開き扉の裏と表に文字が書ける、13枚目の扉は開かない（扉の裏側を予想できる）など、楽しみながら整理することができた。学習者の学びを支援するためにも、ワークシートなど学習者に提示する手引きの工夫・改善が必要である。

児童の感想の一部を示す。

紳士たちが言っていないで、行動もしてないところを一生けんめい考えて脚本が作れた。だから自分では何にもしゃべってないところ、行動をしてないところでも、様子、その後の様子を書けることが身についたと思う。

の場面で前は、「犬が戸をつきやぶって来てくれてよかった。どうして顔が元どおりにならなかったかがぜんぜん分からなかった。」と書いているけど、今は「顔が元にもどらなかったのは、まぼろしの中にも、自分がそこにいるのは、本当のことで、泣いたのも本当だから、現実の所にもどっても、顔がもとどおりにもどらなかった。」と思う。

戸のひみつをみつげるとき、とびらの発想がすごくいいなと思った。戸の文字を書いたりして楽しかった。

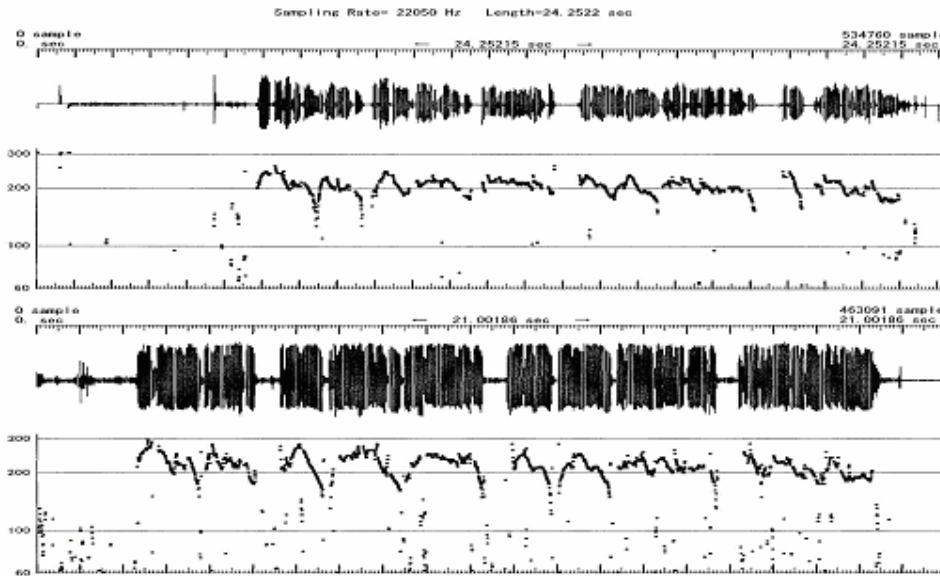
(4) 学習者の意欲を高める「読むこと」の実践 - 音読における一考察 -

「読むこと」の一つの側面として、声に出して読むこと、すなわち音読という視点から研究課題に迫る。音読指導上の課題としては、発音や発声の上達の度合いが曖昧であること、録音等しない限り、音声はその場限りであるということなどがあげられる。

そこで、音読を学習者が視覚的に把握することができれば、意欲的に読みの改善に取り組むことができ、「読みの理解」「イメージ作り」につながるのではないかと考え検証を試みた。

調査対象者は、日高村立日下小学校6年生40名である。分析については、ニュース原稿(4文)による音読データ(一人3回録音)をパソコン音声処理ソフト「音声録聞見(フリー版)」⁴を用いて行い、アナウンサーや個人の音読をグラフに表し比較した。

ある児童のグラフを以下に示す。上段が1回目、下段が3回目の音読である。



1回目は文章の区切りが曖昧だったが、3回目は、ほぼ4つ(4文)に分かれており、振幅が広くなっている。

高いほうから低いほうへ山が見えている。自然なイントネーションを意識することができている。

この児童のふり返しカードの記述を示す。

3回分のグラフを見て、自分の読み方がどうなりましたか。
4 とても変わった、を選択していた。
最初に比べて、一番上の部分が高くなっている。
他の部分も、最初は低かったけど、高くなった。幅も広くなった。
だいたい4つに分かれている。
グラフをお手本と比べることはどうでしたか。
4 分かりやすかった、を選択している。
音読をグラフにしたら、自分の読んだのが分かった。

実践における成果を以下に示す。

- ・繰り返し練習することによって、いわゆる滑舌がよくなった。
- ・内容に対する理解も深まり、文章を細切れでなく、意味のまとまりでとらえようとした。
- ・暗唱する程度に練習し、音読に自信がついたことで、積極的に自己表現できるようになった児童もいた。
- ・読みの手本(アナウンサー)との違いを視覚的にとらえることができ、意欲的に改善に取り組めた。
- ・文章の高低(イントネーション)を意識して読むようになった。
- ・1~3回の自分の読みを比較し、音読の変化をとらえ自己評価できた。

自分で読みの改善を意識するために、「音声録聞見」を用いる方法は、有効であると考えられる。しかし、ある児童のふり返しカードに「グラフにしても見方とかが分かりにくい。どうやってみたらいいか分かりにくい。録音して聞くよりは分かりやすかった。」という記述がみられた。今回の分析

では、グラフに対する細かい分析方法まで提示していなかった。音声を視覚的にとらえることで、読みの変容を自覚するということを目標にしたためであるが、学習者の興味・関心を高めるためにも、個に応じた様々な手立てが必要であると感じた。

4 研究の成果と今後の課題

「どういう方法を用いると読み手が作品とより深く対話を図ることができるのか。」という山元の問いに対する見解は、一つの指導方法論として戯曲化させるという方法を導入すると、課題解決が可能になってくるのではないかということであった。また、自分で読みの改善を意識するために、「音声録聞見」を学習の中に取り入れた。どちらも日下小学校の児童にとっては有効であった。

学習者が「読むこと」に主体的に取り組むために、脚本化や音読など読み取ったことを表現するような「読解者から表現者への転換」を図る学習過程を取り入れた。この転換を図ることによって、学習者が主体的に取り組む「しかけ」となり得る。「読解者から表現者への転換」を図り、学習者が主体的に学ぶことのできる教材は、文学的文章教材に限らない。読み取ったことを紹介するなど、学習指導の工夫・改善を行えば、説明的文章教材などにも応用することができる。

課題としては、読者反応理論と国語学力、評価とのかかわりについてもう少し明らかにしていくこと、「読みの理解」「イメージ作り」に向かうための効果的な音読はどうあるべきか、発達段階を考慮した場合の「音声録聞見」の有効性の検証などがあげられる。

東京書籍における「読むこと」の単元は、「基礎・基本1・2・3」「応用1・2・3」として配列されている。(下巻、5・6年生のみ示す)

	「読む」応用1 【文学・読書】	「読む」応用2 【説明文・ 情報収集活用】	「読む」応用3 【文学・選択的活動】	読書のまど 読書の部屋
5	1 人間の生き方をえがいた作品を読もう マザー・テレサ	2 いろいろな環境問題について調べよう 森林のおくりもの	5 表現のおもしろさを考えよう 注文の多い料理店	伝記 1000の風、 1000のチェロ
6	1 作家と作品をかかわらせて読もう 宮沢賢治	2 いろいろな言葉について調べよう 言葉の意味を追って	5 人物の生き方を考えよう 海のいのち	一人の作家を追って 雪渡り

本研究では、第5学年の「読む」応用3である「注文の多い料理店」を教材とした。これは、第6学年の「読む」応用1につながる。そのため、本実践では作家との関わりを重視した学習過程にはなっていない。第二次の学習に「作者の伝えたかったこと」について「紹介カード」に記入するようにしたが、第6学年の宮沢賢治の伝記を学んだ後に、作品と作家との関わりについてより深く考えさせたいと考えた。年度当初に年間計画を立て、到達目標を設定して授業実践に取り組む。しかし、横のつながりだけでなく、縦の系列を重視した取組を見直す必要がある。先に示した「注文の多い料理店」

「宮沢賢治」のような指導内容の系統化を図ることが、学習者の主体的な学びにもつながるであろう。そのための6年間あるいは9年間の教育課程の構築が課題である。

引用文献

- 1 上谷順三郎『読者反応批評論と国語科教育研究』全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』2002年507-515頁
- 2 山元隆春『文学教育基礎論の構築 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』淡水社、2005年
- 3 田近洵一、浜本純逸、府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導 小学校高学年編』東洋館出版、1995年 76頁
- 4 今石元久 音声録聞見フリー版『音声研究入門』和泉書院、2005年

参考文献

- 倉澤栄吉『主体的な読みを育てる読解指導』角川書店、1998年
上谷順三郎『読者論で国語の授業を見直す』明治図書、1997年