

作品世界を豊かに想像しながら自分の読みをつくりだす低学年文学教材の指導

ー登場人物の視点から考える追求意欲を高め、イメージを具体化する教師の支援ー

小千谷市立小千谷小学校 教諭 上月康弘

I 授業改善の視点

近年、「単元を貫く言語活動」が授業改善の視点として多くの国語教室の現場に取り入れられている。しかし、最近になって私は、子どもが文学教材とふれた感動とは離れた目的に向かって読みが行われ、じっくりと読みをつくるのが粗雑に扱われているのではないか、という問題意識をもつようになった。低学年の子どもたちは、文学教材を読むための目的として取り入れた活動に流されやすい。その結果、作品の内容や価値から離れてしまい、文学教材の本質に迫ることはできにくいと考える。

そこで本実践では、解釈のずれや不十分さが顕在化するような読みの課題の設定と、その解決の過程で登場人物の視点からイメージを具体化する活動を取り入れる。これらの手立ての有効性について、二つの実践を基に検証した。

II 実践

1 実践1「レオ・レオニのお話を読もうー『スイミー』ー」

(1) 『スイミー』における読みの課題の設定

『スイミー』における読みの課題は次の通りにした。いずれも「スイミーの心情の変化」のきっかけとなる場所を課題にしている。◎4は、◎1を解決した後、子どもの発言を基に設定した。

『スイミー』における読みの課題	
◎1	「こわかった、さびしかった、とてもかなしかった」の時、スイミーはどんなことを考えていたのか。
◎2	新しい仲間を見つけた時、スイミーはどんなことを考えていたのか。
◎3	「スイミーは考えた。いろいろ考えた。うんと考えた」とき、どんなことを考えていたのか。
◎4	あんなにこわがっていたスイミーが、自分から一番危険な目になったのはなぜか。

◎1は、まぐろに小さな赤い魚たちが一口で食べられ、スイミーがひとりぼっちになる場面の課題である。このとき、スイミーは何を考えていたのかを話し合うと、「もう、一人では生きていけない。」「ずっと、ひとりぼっちでさみしく生きていく自分の姿を想像している。」「暗い海の中で、またまぐろにおそわれるのではと不安になっている。」などの考えが出た。その後、一番最後の場面のスイミーの行動に着目させると、子どもたちから「どうしてあんなにこわがっていたのに追い出されたのかが不思議です。」「一番目が目立って危なそうなのに、どうして目になったかを知りたいです。」という発言が出た。◎4については、これらの発言を受けて設定した。

(2) 読みの課題について話し合う活動で解釈の不十分さが顕在化したA男

◎1～3についてははっきりさせた後、◎4「あんなにこわがっていたスイミーが、自分から一番危険な目になったのはなぜか。」についての解釈とその根拠について話し合った。子どもたちの話し合いは次のようになった。

発話者	発話内容
A1	スイミーがほかの場所に行くと、目が違う場所みたいになってしまうから気づかれてしまうから目になったと思います。証拠の文は「ぼくが、目になろう。」です。
C1	◎に対する自分の考えは、勇気を出して目になったからです。証拠の文は、「ぼくが目になろう。」です。
C2	みんなが大好きだから、スイミーは命を懸けて目になったと思います。
T1	Dさんはどうですか。
C3	はい。スイミーが目になったのは、仲間をなくしたけれど、仲間が大切だったから守りたかったからです。証拠の文は、「けっして離れ離れにならないこと」です。どうですか。
T2	今、2つの考えが出ているのはわかりますか？一つ目は黒いから。二つ目は、仲間が大切だから勇気を出したから。このうち、本当のわけは何でしょう？
C4	勇気。勇気。
A2	勇気。
T3	ん、Aさんは、勇気なの？黒いからじゃないの？
A3	(首をかしげる)
T4	あら、首をかしげているね。黒いじゃ説明がつかないかな？
A4	(うなずく。)

教師が子どもたちの解釈を「黒いから」「勇気を出したから」の二つに整理し、教師が「どちらの考えが本当のわけだと思いますか。」と問うと、他の子どもたちは「勇気を出したから」に挙手をした。A男は仲間の解釈を聞きながら、自分の解釈では説明がつかないそうだと考えるなど、解釈の不十分さが顕在化した。さらにその理由について子どもたちに問うと、「はっきりしない。」とつぶやいた。そこで、スイミーの視点から見える景色を描く場を設定した。

(3) スイミーの視点から見える景色を描く場の設定

A男は右のように、「みんなもちばをまもること。けっしてはなればなれにならないこと。」の叙述から、「一匹だけ違う場所に行ってしまう、形が崩れてしまう。」という出来事を想像した。その後、A男は、大きな魚みたいに泳げるようになったときのスイミーのセリフとして、「ありがとう。みんなのおかげで大きな魚を追い出せるよ。」と記述した。学習後、A男は次のように振り返った。



A男が描いたスイミーから見える景色

はっきりしたことは、スイミーたちが大きな魚になるまでに、色々な苦労があったということです。仲間と一生懸命練習して、協力したから、スイミーは目になったと分かりました。

スイミーから見える景色を描くことにより、A男はスイミーたちが何度も泳ぐ練習をし、勇気を出して大きな魚に向かっていったことを読み取ることができたのである。



『スイミー』における本時の板書

2 実践2 「がまくんとかえるくんシリーズを読もうー『お手紙』ー」

(1) 『お手紙』における読みの課題の設定

『お手紙』における読みの課題は次の通りにした。本作品では、子どもたちの初発の感想を基に、登場人物の行動をめぐって疑問に思うところや心に残ったところについて話し合いをしながら課題を設定した。

『お手紙』における読みの課題	
◎1	手紙をもらえないのはがまくんなのに、かえるくんまで悲しい気持ちになったのはなぜか。
◎2	なぜかえるくんは自分で手紙を渡さずに、かたつむりくんにお手紙を渡してもらうことを頼んだのか。
◎3	せっかく励ましてくれているかえるくんが、がまくんが「ばからしいこと言うなよ。」とちくちく言葉を言ったのはなぜか。
◎4	短いお手紙なのに、がまくんが「とてもいいお手紙だ。」と言ったのはなぜか。
◎5	手紙の中身を言ったら帰ることもできたのに、かえるくんも一緒に待っていたのはなぜか。

(2) 読みの課題について話し合う活動で仲間と解釈がずれ、自分の解釈に不十分さが顕在化したB子

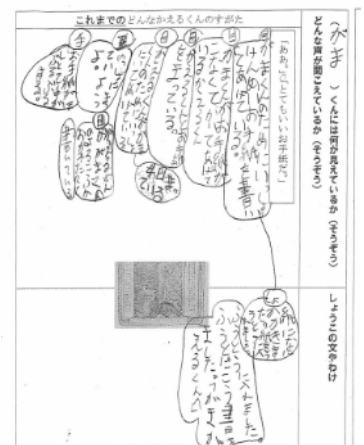
◎4 「短いお手紙なのに、がまくんが『とてもいいお手紙だ。』と言ったのはなぜか。」についての解釈とその根拠について話し合った。子どもたちの話し合いは次のようになった。

発話者	発話内容
C1	◎に対する自分の考えは、生まれて初めてお手紙をもらうことを知ったからだと思います。証拠の文は、「とてもいいお手紙だ。」です。どうですか。
B1	(2回うなづく)
C2	ぼくの考えは、文の中にいい言葉があったからです。証拠の文は、「ぼくはこう書いたんだ。～君の親友、かえる。」です。
T1	文のいいところってどこ？
C3	お手紙の中身のいいところは、「親愛」とか、「親友」という言葉だと思います。
T2	今二つの考えが出ていますね。一つ目は「初めてもらったお手紙だから。」二つ目は「中身が嬉しかったから。」皆さんはどうですか。
C4	初めてっていうのは、ちょっと変だと思う。 <u>中身に嫌な言葉が入っていたとしても</u> 、嬉しいと思うってこと？
C5	う～ん…
C6	(手紙の)中身は、親愛と親友だけでは、「とてもいいお手紙だ。」と言うことにはならないと思います。
C7	ああ。(おお、など多数のつぶやき)
T3	親愛とか親友という言葉だけでは、「とてもいいお手紙だ。」の「とても」にはつながらないということですか。
B2	(うなづく)
T4	Bさんうなづくしているけど、「初めてもらう」と「とても」になりますか。
B3	(首をかしげて、ニコツとする)

教師が子どもたちの解釈を「初めてもらったから」「中身が嬉しかったから」の二つに整理すると、子どもたちはそれぞれの解釈について分からないことを問い合った。C4やC6の発言を受け、学級全体やB子は、なぜ「とても」いいお手紙だと言ったのかについて問題が焦点付けられてきた。そこで、がまくんの視点から、これまでのどんなかえるくんの姿が見えたり聞こえたりしたかについて「五感マッピング」を用いて書く場を設定した。(※◎は「がまくんの視点から見えるかえるくんの姿」 ◎は「その姿から聞こえる声」 それぞれ読者である子どもが想像して記述している。)

B子はワークシートに「◎自分のために一緒にお手紙を待っていてくれるかえるくんの姿」「◎一生懸命お手紙を書いているかえるくんの姿」「◎がまくんは喜んでくれるかな」と記述した。他の子どもたちの対話的活動の中で、「◎自分はいじけていたけど、いつもかえるくんは励ましてくれた姿が見えていたと思います。」「その時は、どんな顔をしていたんですか。」などと、想像したことを話したり質問したりして、がまくんの視点からイメージを具体化していった。学習後、B子は振り返りに次のように記述した。

がまくんが「とてもいいお手紙だ。」と言ったのは、がまくんのために一緒に困ってあげたり、いろいろなことをしてあげた優しさが分かっただけうれしかったからだだと思います。あと、お手紙が来ると分かったからだだと思います。



B子が書いたワークシート

がまくんが感じたかえるくんの優しさを登場人物の行動とつなげて具体的に想像することによって、B子は、がまくんが「とてもいいお手紙だ」と言った理由を読み取ることができたのである。



『お手紙』における本時の板書

Ⅲ 成果

(1) 読みの課題設定にかかわって

- ・ 自他の解釈のずれや自分の解釈の不十分さが顕在化するような読みの課題は、子どもの追求意欲を高めるとともに、別の視点から検討する必然を生む。このことが、登場人物の視点からイメージを具体化する活動につながっていく。
- ・ 特に中心人物の心情や行動が変容した箇所を読みの課題として設定し、その解決の過程を明確にすることは、子どもが新たな読みをつくりだしていくとともに、「仲間との協力」「親友の優しさ」といった作品の価値に迫っていくことにつながる。

(2) 登場人物の視点からイメージを具体化する活動にかかわって

- ・ 自他の解釈のずれや自分の解釈の不十分さを感じている状況で、登場人物の視点からイメージを具体化する活動や対話的活動を取り入れることは、子どもが自分の読みを新たにつくりだしていくことに有効に働く。
- ・ スイミーから見える景色を描く活動では、スイミーたちが何度も泳ぐ練習をし、勇気を出して大きな魚に向かっていったことをとらえることができた。「お手紙」における「五感マッピング」では、「これまでのかえるくんの姿」という「過去」の視点を提示してイメージを具体化することで、新たに読みをつくりだしていく姿につながった。

Ⅳ 課題

登場人物の視点からイメージを具体化させる際、「スイミーが目にならなかったとき」「これからのかえるくんとがまくん」などの条件を加えることによって、さらにイメージの具体化が促されると考える。課題に応じて「現在」、「未来」、「仮定」といった視点の組み合わせ方や新たな読みをつくる上で有効に機能する条件についてさらに探っていきたい。

参考文献

- ・ 山田裕信『自己表現は「自分への気づき」を深める-「自問自答ノート」を生かして』金子書房 1993
- ・ 新潟大学教育学部附属長岡小学校著 『「自己内対話」を育てる授業』明治図書 1988
- ・ 文部科学省 『読解力向上に関する指導資料—PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』 2006
- ・ 水戸部修治『初等教育資料』 2011. 4
- ・ 鶴田清司『「解釈」と「分析」の統合 新しい解釈理論を手がかりに』 学分社 2010
- ・ 田近洵一『創造の<読み>-文学の<読み>の再生を求めて』 東洋館出版社 2013