

〔課題演習報告〕

学習者の読みのプロセスの自覚を目指す文学的文章の指導

野 口 祐 未
Yumi NOGUCHI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース
(2017年1月6日受理)

本研究は国語科の文学的文章の授業に焦点を当て、学習者の読みのプロセスの自覚を促す指導法の有効性について検討を重ねた。その結果、動作化や役割演技による叙述内容の明示化や学習者の考えの根拠を叙述に求める問いによって、学習者が登場人物の心情を読み取りやすくなったり、叙述を根拠に考えをもちやすくなることがわかった。また、授業の終末段階で自身の読みの変化についての振り返りを繰り返し行うことで、学習者は徐々に自身の読みのプロセスを自覚できるようになることが明らかになった。

キーワード：小学校国語科，文学的文章，読むこと，読みのプロセス

1 はじめに

(1) 学習指導要領における「読むこと」の目標

平成20年の小学校国語科学習指導要領を見ると、国語科の「読むこと」に関する目標にはどの学年にも「楽しんで読書をしようとする態度を育てる」、「幅広く読書をしようとする態度を育てる」といった内容の記述が見られ、児童に国語科の授業時間以外でも「読むこと」に親しんでほしいという文部科学省の願いが読み取れる。

(2) 読むことに関する子どもたちの状況

全国学校図書館協議会(2015)が行った全国調査によって、小・中学生の月の平均読書冊数は「子どもの読書活動の推進に関する法律」が出された2001年以降、大幅な増加傾向にあることが明らかにされた。一方、高校生の読書状況については近年、不読者数が増加傾向にあることが示された。この結果から、子どもの読書離れという問題はまだ十分に改善されていない状況があると考えられる。この現状の背景には、小・中学校の文学的文章の授業において「読書の楽しさ」や「読書による自身の変容」に焦点を当てた指導があまり行われておらず、学習者の「自発的に読む力」が十分に育っていないことがあると考えられる。

(3) 「読む」という行為の意味

「読む」という行為について、鈴木ら(2009)は「テキストの解釈は、権威によって与えられるのではなく、みずからの関与によってつくり出され、編み変えられること(引用者中略)そのことを学ぶ体験はささやかではあっても着実に、権威に依存する心性から生徒を遠ざけるだろう。」と述べている。この主張を踏まえると、テキストを読むという行為は文章の読み手によってテキスト自体に意味が与えられる行為であり、このプロセスを学ぶ体験が読みの学習であると言えるだろう。したがって、文学的文章の指導については、指導者の意図に沿った授業ではなく、テキストを読んで学習者自身で何かを生み出すことができるような授業を行う必要があると考える。

(4) 学習者の読みのプロセスの自覚

「自発的に読む力」が十分に育っていない子どもは、自身の読みのプロセスについて無自覚であり、読みの結果だけに注目している子どもであると考えられる。そのような学習者はややもすれば根拠が不明確なため、自分の考えに自信がなく、教師からの評価に頼ってしまう。その結果、自立した読みができていない状況があると考えられる。

学習者が自身の読みのプロセスを自覚することは、自分自身を客観視したり、自分の読みに

根拠を与えることにつながる。そうすると自分とは違う読みをする学習者に会ったとき、「なぜそのような考えをもったのか」と興味が湧き、交流することで議論が深まる。そのことを通して、学習者の読みに豊かさや深まりが生まれると考える。そして、多くの学習者に読むことの楽しさを経験させることができるものと考えられる。

筆者のこれまでの経験を振り返ると、読むことが嫌いな学習者は文章を読んで自分の考えをもつことができなかつたり、自分の考えをもつことができてもその考えの根拠が明確でないことが多いように感じる。これらの学習者は文章によって読めたり読めなかつたりするがその理由がわからないため、授業を通して自分が成長した実感も無く、読むことに対して面白さを感じられないのではないかと考える。学習者が読みのプロセスを自覚できるようにするためには、以下に示す3つの段階が必要と考える。

学習の段階	具体的内容
A 文章を読んで自分の考えをもつ段階	どういった視点で読めばよいのかという見通しを持ち、個人で考える時間を十分にとって、文章に対しての自分の考えをもつ。
B 自分の考えを他者と交流する段階	様々な考えをもった他者と交流する中で自分の考えの根拠が自覚できるようになったり、自身の考えが変容したりする。
C 自分の考えの変化を振り返る段階	交流を通しての自分の変容について振り返ることで、自分の考えがどのように変化したのか、なぜそのように変化したのかを自覚する。

2 研究の目的

本研究では、学習者の読みのプロセスを自覚化させることで、自ら文章を読み取る楽しさやわかる喜びを味わわせ、最終的には主体的な読みができるようになることを目標とする。

ここで言う「主体的な読み」とは、「疑問を持ちながら本を読み、振り返って『もっと読んでみたい』と思うこと、さらに、指導者の支援はあったとしても、自分の力で読み進めたことに誇りがもてるような読みの行為」と定義する。この「主体的な読み」を行う力を身につけることができれば、学校教育を経た後にも継続される読む力を備えた読み手を育成することができると考える。

本稿では授業実践の分析を通して、文学的文章の授業においてどのような指導を行うと児童が自身の読みのプロセスを自覚できるのかという点について検討を進めていきたい。

3 授業実践

(1) A 小学校の児童の実態

音読の宿題がよく出されており、児童は文章を流暢に音読する力を身につけている。しかし普段から読書に親しみ、物語に触れる機会の少ない児童も多く、言葉に着目して各場面の様子や情景が伝わるように読むことはまだ難しい児童が多い。

また、本学級の約7割の児童が文学的文章を読んで自分の感想を持ち、それを他の児童に伝えることに対する意欲が高い。しかし、なぜそのような感想をもったのかという根拠を尋ねると具体的に答えられない児童が多い。残りの約3割の児童に関しては、自分の考えに自信が持てず、自分の意見を相手に伝えることに対してあまり積極的ではない様子が見られる。

(2) 実践1について

平成28年7月に第3学年の児童(34名)を対象に「わたしと小鳥とすずと」を教材に用いた授業実践を行った。

① 実践1の授業構想

(i) 教材の特徴

「わたしと小鳥とすずと」は、第一連でわたしと小鳥、第二連でわたしとすずを比較しながら、それぞれにできることとできないことの違いはあるものの、一つひとつのものに違った良さがあるということを表現している。この詩では、「わたし」という言葉が頻繁に用いられていることから、児童が詩の中の人物になりきって読むことができる。また、比較の対象が児童にとって身近なものであることから、誰もが想像しやすい内容であると考えられる。このことから、詩の最後にある「みんなちがって みんないい」というまとめの一文については、児童が何らかの思いを持ちやすいと考える。

さらにこの詩は、全体がリズムよく読み進めることができるため、読むことが苦手な児童でも楽しみながら読める教材であると考えられる。

(ii) 本時の主眼

- 「みんなちがって みんないい」という言葉の意味を考えるために「わたしと小鳥」、及び「わたしとすず」のそれぞれの違いについて読み取ることができる。
- 「みんなちがって みんないい」という言葉の意味について友だちと交流する中で自分の考えを持ち、それを自分の言葉で書くことができる。

② 実践1の仮説

実践1では、児童一人ひとりが自分の考えをしっかりとつこと(段階AB)をねらい、次に示す3つの仮説の検証を行った。

仮説1	授業の中で、「自分がなぜこのような考えを持ったのか」という主張の根拠を振り返って考えることのできるような問いを教師が意図的に行うことによって、児童が自分の考えを述べる際、その根拠まで自主的に述べるようになる。
仮説2	個人で考える時間を十分に確保したり、書きやすい学習プリントの工夫を行うことで、児童が詩を読んで自分の考えを持ちやすくなる。
仮説3	全体での意見交流を行う前にペアや班での意見交流の場を設定することによって、児童が自分の考えに自信を持ち、積極的に自分の考えを交流することができるようになる。

③ 成果と課題

(i) 仮説1の検証

談話記録1(※以下、教師をT、児童をCと示す)

T:一連を読んで、わたしと小鳥の違いってなんですか?
C1:わたしは空は飛べないけど、小鳥は空は飛べる。
T:なるほど。わたしのできないことと小鳥のできることがここに書いてある。
C:他にもあります。
C2:(a)わたしも小鳥もいいところと悪いところがある。
T:いいところってなんですか?
C2:わたしのいいところは、空は飛べないけど地面をはやく走れることで、小鳥のいいところは地面をはやく走れないけど空を飛べるところです。(b)わたしのいいところは鳥の悪いところで、わたしの悪いところは鳥のいいところなんです。

談話記録1は、「わたしと小鳥とすずと」の第一連の読み取りにおいて、わたしと小鳥に焦点を当てて対比を考えさせた場面の記録である。C2は、C1の発言を受けて(a)と述べている。その後、(a)のような抽象度が高い発言について、教師がその具体化を促す問いを行ったことで、C2は「わたしも小鳥もいいところと悪いところがある」と考えた根拠を説明した後、(b)のように「わたしのいいところは鳥の悪いところで、わたしの悪いところは鳥のいいところ」とまた抽象的な発言でまとめている。発言(a)と発言(b)を比較してみると、発言(a)は、わたしと小鳥にはいいところと悪いところという違いがあることを述べているのに対し、発言(b)は、そのことを踏まえてさらにわたしと小鳥のいいところと悪いところの関係性まで述べることができている。したがって、発言(a)よりも発言(b)の方がより高いレベルの抽象であると言える。このようにC2の発言が変化した要因は教師が具体化を促す問いを発したことで、C2の中でわたしと小鳥の違いについての理解が深まったことがあると考えられる。

談話記録2

T:そうそう。違いましたよね。じゃあ、最後の部分。金子みすゞさんが言っている「みんないい」ってどういうことだろう。
C:みんなちがっても、みんないいところがいいと思う。
みんな違うバラバラだけどー…。
みんな違う方がさー。
T:え?でもさ、授業の最初にC3さんがいいこと

言っていましたよね。(c)「みんな一緒に みんないい」の方がよくない?って言うけど、先生もそう思うな。みんな一緒にじゃ、だめ?
C:でもみんな違う方が面白い。
T:なんで「みんなちがって みんないい」なんだろう。ちょっとお隣の人と話してみようか。
C:(ペアでの意見交流)
T:はい。それでは、「みんなちがって みんないい。」なんで、「みんないい」だろう?
C4:みんな違うけど、いいところがある。
C:他にもあります。
C5:(d)みんなそれぞれできることとできないことがあるけど、うらやましいと思うけど、自分は自分でできることがあるから、できなくてもいい。
T:へー。うらやましいと思うけど、自分にもできることがあるやん、だからみんないいよねってことか。なるほど。
C6:えっと、(e)小鳥とかすずが人間みたいにしゃべったりとか速く走ったりとかしたらなんか怖い。
T:なるほど、怖い。
C:他にもあります。
T:最後、一人…。
C7:(f)「みんなちがって みんないい」は、すずも小鳥もわたしもできることとできないことがあって、すずができないことはたくさんうたを知らないことや、小鳥は速く走れないことで、でもわたしのできることは、たくさんうたを知っていたり、地面を速く走れたりすることで、でもわたしは、両手を広げても、音は聞こえないし、でもすずはきれいな音が鳴る。だから「みんなちがって みんないい」です。
T:なるほど。違った方が?C7さんは違った方がどう思いますか?
C7:…違った方が面白い。

談話記録2は、授業の終末段階に「みんなちがって みんないい」という言葉に込められた意味を児童に考えさせた場面の記録である。

まず、発言(d)に注目してみると、C5はC4の発言を受けて、「みんなちがう」という抽象的な内容を「みんなそれぞれできることとできないことがある」と具体化して述べていることがわかる。また、発言(d)は、自分の経験を踏まえて「みんなちがって みんないい」の解釈を行っていることから、C5はテキストと自分の経験を結び付ける段階の読みができていると言える。

次に、発言(e)について見てみると、教師が談話記録2で行ったゆさぶりの発問(c)に対して自分なりに具体例を示しながら反論を述べていることがわかる。しかし、このC6の発言(e)は教師の行ったゆさぶりの発問に対する回答しかしておらず、「みんなちがって みんないい」ということの意味を自分の言葉で表現するまでには、まだ至っていない。そのため、ここでは発言(e)を受けて、教師はそれを深めるような発問を行うことが必要であったように思う。しかし、教師は発言(e)に対して「なるほど。」とそれを受容するような発言を行ってしまったため、C6の思考をそれ以上、深めることができなかったと考える。

発言(f)については、「だから」の前が「みんなちがって みんないい」の主張の根拠となる部分

与えたことで、児童は自分の読みのレベルに合った選択肢を選ぶことができたと考える。また、教師がまとめの例を示したことは、自分でまとめを書くことに不安があった児童に対する良い支援になったと考える。しかし、筆者が目指す文学的文章の指導は、指導者の意図に沿った授業ではなく、テキストを読んで児童自身で何かを生み出すことができるような授業である。そのため、教師のまとめを学習プリントに写していた児童 17 名については、この数を減らすことを目標にして、指導方法を考える必要がある。

次に、自分の言葉でまとめを書くことができていた 17 名の児童について分析を行う。表 1 は、これら 17 名の学習者のまとめの傾向を分類したものである。彼らのまとめを分類してみると、「みんなちがって みんないい」について自分なりに意味形成ができた児童(以下、A グループと示す)が 10 名いた。これらの児童は、これまでの自分の経験を踏まえながら「みんなちがって みんないい」について自分なりの言葉で説明できていることがわかる。このことから、A グループの児童は、詩の内容と自分の日常生活を結び付けた読みができたと考える。二番目に多く見られたまとめの傾向は、読み取った内容を一般化して書いたもの(以下、B グループと示す)であった。B グループの児童は、自分の身の回りにも「みんなちがって みんないい」ことがあると気付くことができていた。そのため、B グループの児童は、「わたしと小鳥とすずと」という作品を越えて自分の生活と詩の内容とを結び付けた読みができたと考える。

一方、少数派ではあったが、記入例 3 や記入例 4 に示すようなまとめを書いた児童も存在した。

記入例 3 のようなまとめを行った児童は、「みんなちがって みんないい」の意味について発展的に考えることができた児童であると考え。この児童は、談話記録 2 において教師が行ったゆさぶりの発問(c)を受けて、「みんな一緒に みんないい」ということの対立概念を自分で作り、それを否定することで、「みんなちがって みんないい」という言葉の良さを主張しているのだと考える。

記入例 4 に示すようなまとめを書いた児童については、授業を受ける前は、金子みすゞが言う「みんなちがって みんないい」の意味がよく分かっていなかったが、授業を通してその意味がわかったことによって、プラスの感情を抱いていることがわかる。このことからこの児童は、授業前後での自分の変容を自覚することができたと言える。

以上のことを踏まえると、個人で考える時間を十分に確保したり、書きやすい学習プリントの工夫を行うことは、児童が詩を読んで自分の考えをもつことに対して有効な支援だと考えられる。

(iii) 仮説 3 の検証

談話記録 2 において教師が児童に「みんなちがって みんないい」の意味を尋ねた際、ペアでの意見交流の前後で児童の挙手人数が、約 5 人から約 11 人と大幅に増加していることがわかった。また、児童一人ひとりの様子を比較しても、ペアでの意見交流を行う前は言葉が少なく、自信がなさそうな顔や考え込むような表情をしている児童が多かったが、ペアでの意見交流を行っている最中やそれを終えた後の児童は、自分の考えを人に伝えることに対して意欲的な様子が見られた。

このことを踏まえると、全体での意見交流を行う前に小集団での意見交流の場を設定することは、児童が自分の考えに自信を持ち、積極的に自分の考えを交流することができるようになるために有効的な手立てであると考えられる。ただし、ペアや班などの小集団での交流を行う際には、個人で考える時間を設ける場合と同様、何について交流するのかということを教師が焦点化して児童に伝えることが必要である。また、小集団での意見交流が活性化されるためには、児童が全体交流の前にペアや班で自分たちの意見を交流する必要性を感じていることが望ましい。

(3) 実践 2 について

平成 28 年 11 月から 12 月にかけて第 3 学年の児童(35 名)を対象に「三年とうげ」を教材に用いた授業実践を行った。

① 実践 2 の授業構想

(i) 教材の特徴

「三年とうげ」は、三年とうげの言い伝えを信じるあまり病気になってしまった主人公のおじいさんを、知恵者トルトリがとんちを効かせて助ける話である。素直で何事も信じやすい主人公のおじいさんの性格から、児童も共感しやすく、トルトリが出てくる前後で「三年とうげ」の場所に対するおじいさんの気持ちが大きく変化する展開が面白い内容であると考え。

さらに、本教材は、物語全体を通して言葉のリズムやテンポに特徴があり、昔ながらの言い回しなども多いため、耳馴染みが良く、子どもたちの読みに向かう気持ちを高めることが期待される。また、物語の本文中では「すつとんで」、「はね起きました」など複合語が効果的に使われたり、起承転結の構造でわかりやすく物語が展開されたりしているため、イメージ豊かに読み進めることができる教材であると考え。

このような特徴から「三年とうげ」は、児童が楽しみながら解釈を生み出すことができ、教師も児童の生み出した解釈の理由を問やすい教材であると考え。

(ii) 単元目標

○ 場面の移り変わりに注意しながら、叙述を

もとに登場人物の性格や気持ちの変化を読みとることができるようにする。

- 自分がなぜそのように考えたのかという主張の根拠を明確にして他者と対話することで、自分の読みを形成、保持、変容させることができるようにする。

(iii) 単元構成

時	学習活動	手立て
1	「三年とうげ」を読み、面白かったこと、疑問に思ったことという観点から初発の感想を書く。	授業の始めにタイトル読みを行い、児童に「三年とうげ」がどのような物語か予想させることで本文を読むことに対する意欲を高める。
2	はじめの場面を読み、三年とうげの場面設定について読み取る。	動作化(ため息、おそろおそろ歩く)を行った後、その時の気持ちを尋ねることで物語の登場人物の気持ちを捉えやすくする。
3	出来事が起こる場面を読み、おじいさんの人物像を読み取る。	おじいさんを心配する村人の立場に立って病気のおじいさんにかかる言葉を考えさせることで、おじいさんの気持ちを理解させる。
4	トルトリとの会話からおじいさんの気持ちがどのように変化したのか読み取る。	トルトリが登場する場面では、おじいさんの気持ちを表す行動(跳ね起きるの動作化)や会話文に着目させることで、おじいさんの気持ちの変化を捉えさせる。
5	おじいさんが転んだ二つの場面を比較しながら、おじいさんの様子や気持ちの変化について叙述をもとに捉える。	三年とうげでたくさん転んで元気になったおじいさんの気持ちになってインタビューに応えることで、おじいさんの気持ちの変化を捉えさせる。
6	「三年とうげ」で一番面白かったところとその理由を書き、友達と交流する。	三年とうげで一番面白いと思うところとその理由などをペアでインタビューし合うことで、自分とは違う考えをもっている児童の存在に気づかせる。

② 実践2の仮説

実践2では児童一人ひとりが自分の考えをしつかりもつことに加え、自分の考えが授業の前後でどのように変化したのか、なぜ変化したのかを自覚できること(段階 ABC)をねらい、新たに3つの仮説を設定し、検証を行った。

仮説4	授業の中で動作化や役割演技を取り入れることで、文章に示されていることの明示化が促され、登場人物の心情の変化を捉えやすくなり、このことによって、児童が文章を読んで自分の考えを持ちやすくなる。
仮説5	授業の中で、児童の考えの根拠になった叙述について教師が繰り返し意図的に問うことで、児童は自ら叙述を根拠にして考えを述べるようになる。
仮説6	授業の最後の振り返りにおいては、「今日の授業でわかったことは何か」、「なぜそれがわかるようになったのか」という問いを行うことで、児童が自分の読みのプロセスを自覚できるようになる。

③ 成果と課題

(i) 仮説4の検証

本実践では2～6時目にかけて動作化や役割演技を取り入れた授業を行った。(単元構成参照)

時	児童の感想
2	○ まわりを見ながら足元に気をつけて歩けば転ばないから、おそろおそろ歩いていったことは、きっと三年とうげの人たちもこうしていたと思う。
3	○ おじいさんの気持ちがよくわかったし、村人になって、どうすればおじいさんがよるこぶかなと思って、いろいろ考えが書けた。
4	○ となりの人とインタビューをしたからおじいさんの気持ちがわかった。 ○ 実際にやってみておじいさんがはね起きたの意味がわかった。
5	○ インタビューをしておじいさんのつもりになって楽しかった。 ○ インタビューをして楽しかったし、インタビューをしたから理由もいっぱい書けて、一番最初と比べると、三年とうげのことがよくわかった。
6	○ 私は前から今もずっと同じところが好きだけど、みんなの発表を聞いていると前と面白いところが変わっている人がいて、理由を聞いていると自分もその場面を面白いなと発見できて面白いところがふえた。

これらは動作化や役割演技を終えた後の児童の感想である。これらの感想から動作化や役割演技は、児童に読みの楽しさを味わわせるものであること、そして、登場人物への同化や文章に書かれている内容の明示化を促し、登場人物の心情の変化を考えやすくさせる手立てになっていることがわかる。さらに、動作化や役割演技は文章に書かれている内容だけでなく、自分の考えを明示化することもできるため、他者との読みの交流がより活性化されると考える。

今回の実践では、始めに教師が活動のやり方を実際に実演しながら説明したり、インタビュー用マイクや質問内容を記したインタビューシートなどを活用したりした。このことで聞き手と話し手の役割分担や活動内容が児童の中で明確になり、効果的な交流を行うことができたと考えられる。

したがって、動作化や役割演技を授業の中で効果的に行うためには、その教材が動作化や役割演技を行うのに適した教材かどうか見極めたうえで、教具を活用したり、教師が活動を実際にやって見せることで具体的な活動のイメージを児童に持たせることが必要であると考えられる。

(ii) 仮説5の検証

学習プリントの考えの根拠を書く欄に書かれた内容に着目し、叙述を根拠に考えを述べている児童の数やその質の変化について分析を行った。その結果、単元の学習が進むにつれて、教科書の叙述を抜き出したり、叙述の場所を示しながら根拠を述べたりしている児童の数、及び根拠として示されている叙述の量が増加していることが明らかになった。そしてこの増加に伴い、授業中の児童の発言も叙述を根拠にし

ているものが増えていた。また、学級の中でも特に読むことが苦手な児童についても2・3時目では教科書の挿絵をもとに自分の考えを作っていたが、4時目以降は、教科書に示されている叙述を根拠にして考えをもつことができるようになっていくことがわかった。

このように叙述を根拠に考えをもつことができるようになった原因は、6時間ある授業の中で教師が繰り返し、児童の発表した考えの根拠が教科書のどこに書いてあるのか尋ねていたこと、及びその部分(考えの根拠となった叙述)を実際に教科書で開き、音読したり、板書に示したりすることで、他の児童と共有していたためであると考えられる。

以上の結果から、授業の中で児童の考えの根拠になった叙述について教師が繰り返し意図的に問うこと、及びそれを全体で共有することは、児童が自ら叙述を根拠にして考えを述べるようになるためには有効な手立てだと考える。

(iii) 仮説6の検証

授業を通して自分の読みがどのように変化したのか、なぜ変化したのかを自覚するためには児童が授業前の自身の読みを自覚しておく必要があると考えた。そのため、授業の展開序盤において本時の学習問題に対する自分の考えを書く時間を設け、授業の前後の自分の読みを比較できるようにした。また、実践2で行った振り返りは普段の授業で児童が行っていたものと内容が異なっていたため、2時目から6時目までで次に示すような段階を追った発問を行った。

時	振り返りの発問
2	最初に書いた考えと最後に書いた考えの違いについて発表できる人はいますか？
3	最初に書いた考えと最後に書いた考えの違いについて書いてみましょう。
4	最初に書いた考えと最後に書いた考えが違った理由について発表できる人はいますか？
5	最初に書いた考えと最後に書いた考えの違いとその理由について書いてみましょう。
6	「三年とうげ」の学習を振り返って、面白いところに気づくことができた理由について書いてみましょう。

以下は児童が2～6時目の授業の終わりに記入した振り返りの記述である。

C9	
時	振り返りの内容
2	三年とうげでは、おそろおそろ下を向きながら歩く。○○ちゃんがとうげはどんな意味かなと言ったらすぐ国語辞典で調べていた。
3	三年とうげでさいしよはなにかなあと思ってたけど、みんなが発表してわかった。…(ア)
4	みんなで理由を言い合えたから、おじいさんの気持ちが変わったことがわかった。…(イ)

5	インタビューをしておじいさんのつもりになって楽しかった。いろいろな人が発表していた。
6	みんな考え方がちがった。○○ちゃん、□□ちゃん、△△くんのインタビューの仕方が上手だった。面白いことが人によってちがったから、面白いところがふえた。…(ウ)

(ア)(イ)(ウ)からC9は、自分がよく読めるようになったこと、そしてその原因が他者との交流にあると考えていることがわかる。(ウ)では、人によって面白いところが違うこと、だからこそ自分の読みがより広くなったことに気づいている。そのため、C9は自分の読みのプロセスを自覚することができていると言える。

C10	
時	振り返りの内容
2	記述なし
3	病気のおじいさんにあなたならどんな言葉をかけますかのところをどんな言葉がいいかよく考えることができた。みんなセリフをいっぱい発表したり、書いたりしていた。
4	おじいさんがトルトリの言ったことを信じて元気になったことがわかった。
5	となりの人とインタビューをしたからおじいさんの気持ちわかった。
6	本当にリズムののっていて面白いと思ったから○○ちゃんの発表がいいと思った。三年とうげのことがよくわかった。面白いところがいっぱいあった。

C10は、2時目では振り返りが書けなかったが、3～6時目では授業を通しての自分の読みの変容やその理由について書くことができるようになっていく。このようにC10の振り返りの質が高まったのは、段階を追った発問や振り返りの交流を授業の中で行っていた成果であると考えられる。

以上のことから、授業の振り返りにおいて自身の読みの変容とその理由を尋ねることは、児童が自身の読みのプロセスを自覚するために有効な手立てであると考えられる。

しかし、5時目の学習プリントについて全ての児童の振り返りを分析してみたところ、授業を通しての自分の読みの変容を書くことができる児童が学級の8割、その変容の理由もセットで書くことができていた児童がその約半数ということわかった。児童が自分の読みの変容とその理由をセットで書くことができなかった原因は、授業の中で振り返りを書く時間が5分～7分という短い時間だったこと、自分の読みの変容とその理由についてどのように文章で書いたらよいかわからなかった、及び自分の読みの変容とその理由についてまだ無自覚な部分があることなどが考えられる。そのため、これからより多くの児童が自身の読みのプロセスを自覚できるようにするために他の教材でも継続して同様の振り返り、及び振り返りの交流を行っ

ていく必要があると考える。その際、書くことが苦手な児童については例文を示したり、机間指導で細やかな声掛けを行っていくなどの支援を行いたい。

談話記録 3

- T: 三年とうげであなたが一番面白いと思ったところはどこですか？
 C11: ○○くんと同じで、「えいやら、えいやら、えいやらや、一ぺん転べば…(中略)…めでたい」の歌のところですよ。
 T: 発表の仕方が上手ですね。なんでその部分が面白いと思いましたが？
 C11: リズム感があって手拍子にも合うし、すぐ覚えられるし、テンポとかが頭に残って、それで面白いと思いました。
 T: へー。面白い理由ですね。C11 さんが言ってくれたこと、どういう意味かわかりましたか？
 C12: C11 さんが言いたい理由は、リズム感があって手拍子でも音楽みたいにできるって言っていました。どうですか？
 C: いいです。
 T: そうですね。じゃあ、みんな手拍子つけて読んでみる？さん、はい。
 C: (手拍子をつけて歌の部分の音読)
 C: ほんとだ！楽しいね。
 木曜日の朝の音読でもできるね！
 T: みんな上手！よく覚えていますね。続きを聞きます。(g) 最初に読んだときからその部分が面白いと思っていましたか？
 C11: (h) 最初はあんまり面白くも思っていないで
 T: (i) どうして変わったんですか？
 C11: (j) えっと、最初は気づかなかったけど何回も読んでいっているうちにこの部分だけ覚えてたから、それで、あー、リズムが面白いからだなんて気づきました。

6 時目には 1 時目に書いた初発の感想を振り返りながら、「三年とうげ」の中で一番面白く感じたところを児童が互いにインタビューし合う活動を行った。本時では、波線部に示すような問いを順に行うことで、児童に単元全体の学習を通して自身の読みがどのように変化したのか自覚させることをねらった。授業中に児童がペアで行ったインタビュー活動もこの 4 つの問いを順に記したインタビューシートを児童に配布し、全ての児童が同様の振り返りが行えるようにした。

発言(h)と(j)から、この C11 は学習を進める中で新たに「三年とうげ」の面白さに気づくことができたことがわかる。このように C11 が自身の読みを振り返ることができたのは、教師による(g)と(i)があったためである。文学的文章の授業では、単元の最後にその物語を読んで自分が面白いと思ったところを交流する活動がよく行われるが、発問(g)と(i)のように過去の自分の考えと今の自分の考えの違いや、考えに変化が生じた要因について促す発問はあまり見られないように思う。毎回、授業の終末段階で振

り返りを行うことは、先に述べた通り大切だと考えるが、6 時目の授業で行ったように単元全体を貫いて自分の読みの変化を考えさせるような振り返りを仕組むことも、児童の読みのプロセスの自覚を促すためには必要な学習活動だと考える。

4 おわりに

本研究では、学習者の読みのプロセスを自覚化させることで自ら文章を読み取る楽しさやわかる喜びを味わわせ、最終的には主体的な読みができるようになることを目標としてきた。そして本稿では、文学的文章の授業における学習者の読みのプロセスの自覚を促す指導方法について、検討を行った。その結果、実践 2 で新たに立てた仮説 4~6 で示した手立てが、学習者が叙述を根拠に考えをもったり自身の読みのプロセスを自覚するために有効な手立てであることが示唆された。

今後の課題としては、他の教材においても学習者が読みのプロセスを自覚できるよう指導法の有効性をさらに深く検証していくこと、及び読みのプロセスを自覚した学習者が初めて読む文章に出会ったとき、今までに獲得したプロセスを活用して文章を読む力を身に付けさせるための指導法についても検討していくことが挙げられる。

主な引用・参考文献

- 荒木繁 1968 古典教育の課題—『民族教育としての古典教育』の再検討— 日本文学 第 17 巻 12 号 pp. 59-76 日本文学協会
 大門久人 萩田忠久 中村成宏 2003 自分らしく言語感覚を豊かにしていく 静岡大学附属静岡小学校研究紀要 2002 p. 109
 文部科学省 2005 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
 文部科学省 子どもの読書活動の推進に関する法律
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/001.htm (2016 年 1 月 11 日現在)
 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説国語編 株式会社東洋館出版
 鈴木泰恵 助川幸逸郎 黒木朋興 高木信 2009 国語教育とテキスト論 ひつじ書房
 鶴田清司 1996 言語技術教育としての文学教材の指導 明治図書出版部
 山元隆春 2005 文学教育基礎論の構築 溪水社
 全国学校図書館協議会 2015 第 61 回学校読書調査報告 学校図書館 第 781 号 pp. 12-39