

広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要
(第45号 2017.3)

自立した読書人を育てる国語科授業の開発

有川 佐智子 難波 博孝 間瀬 茂夫 山本 陽子
高瀬 裕人 溝上 大樹 谷 栄次 羽場 邦子
竹森 文美

1. はじめに

(1) 書物・読書と現代の子ども

「読書」という問題をとらえる観点はさまざまであるが、その根底には、書物が、人類が知を形成し発展させる上で、決定的な役割を果たしてきたという前提があるように思われる。文字の発明により、人は時間と空間を超えて、知を共有し、蓄えることが増大した。さらに、活字による印刷術がその拡大を飛躍的なものにした。読書の技法には、そうした人が知を獲得するための方法が含まれる。

一方で、書物は、しばしば権力による規制やあるいは独占の対象にもなってきた。人々は、そうした規制や困難をかいくぐり、書物を通して知を手に入れ、広げてきた。読書は、自由への意志を含んでいる。逆に、書物を読む技法を獲得することは、机に向かって文字に集中し続ける身体、書物を通して知を得て、自らを高めようとする主体になることでもあり、このことは、近代国家を維持する上での基盤にもなっている。読書力の獲得は、こうした両義性を持つ。

では、現代における子どもと書物との関わりはどうか。こうした人と書物との関係をふまえたものとなっているであろうか。

我が国において、全ての子どもにとって読書が子ども自身のものになったと言えるのは戦後になってからのことと考えられる。そのとき中心的役割を果たしたのは、必ずしも国語科ではない。図書館教育や民間教育研究団体による読書運動が大きな役割を担い、力を持っていた。これらの活動や運動は、出版界にも影響を及ぼし、子どもの本の文化を形成してきた。それら

を通して、子ども自身が望む書物によって知を得る環境、読書を楽しむ環境が整ってきたのである。

しかし、こうした書物による知の基盤をゆるがすような事態が進行しているという指摘が次第になされるようになった。2000年代になると、「一ヶ月に一冊も本を読まない大学生」が5割を超えたという調査結果の報道もあった。そうしたことが一つの契機となって、読書教育への取り組みが、地域や学校全体で取り組むようになった。

そうした取り組みの一つである「朝の読書」は、1980年代にある高校ではじまったが、2000年代になると運動として大きな展開を見せる。学級崩壊や学力低下問題といった問題とも関わって、子どもの心を育てる方法としても注目された。こうした運動の成果として、特に小学校・中学校においては、いわゆる無読率が大きく改善した。むしろ現在では、大人における無読の問題が指摘される。

本研究における「自立した読書人」というテーマには、生涯を通して書物や読書に親しむことで自らの人格と人生を豊かにする人を育てることとともに、文化の基盤を持続させることへの課題意識を含んでいるのである。

(2) 国語科における読書指導と読解指導

国語科において読書指導の果たすべき役割も、こうした書物や読書が文化において持つ意味が反映したものである。しかし、歴史的に、短い断片的なテキストを読んで解釈する精読する力を育てる指導、読解指導を「読むこと」の学習指導の中核としてきた我が国の国語科教育

Sachiko Arikawa, Hirotaka Nanba, Shigeo Mase, Yoko Yamamoto, Yujin Takase, Daiki Mizoue, Eiji Tani, Kuniko Haba, Humi Takemori : The Development of the Japanese Lesson to Foster Independent Reader

においては、一冊あるいはまとまりのある本を読む読書指導と、読解指導との関係をどのようにとらえ、両立させるかということが難問とも言える課題となってきた。そして、この問題に対して、出された答えの一つは、次のようなものである。読解は読書の一つの機能であり、読書は全体的な行為である。したがって、読解と読書は、統合してとらえられるべきものであるが、国語科における学習指導としては、区別して行う。

今日、多くの授業者がこうした考え方を背景に持ちながら、国語科の「読むこと」の授業を行っている。しかし、こうしたとらえ方とは異なるアプローチも見られる。

一つは、単元学習という接近法である。単元学習においては、目的を設定し、教科書の文章だけでなく、図書館で調べたり、読書会を開いたりという現実の言語生活における経験を取り込んだ学習活動を行う。そうした中で、本を丸ごと読んだり、詳細に読んだりするのである。海外での方法を取り入れる形で異なる接近法も開発されている。社会教育の手法を学校図書館活動や国語科の授業に取り入れた「読書のアニメーション」はその一つである。予め本を読んだり、読み聞かせに参加したりした後、ファシリテーター（多くの場合教師や大人）が問いを発する。そこには、「設定を読む」「人物像をとらえる」などの読みの技法が埋め込まれていて、学習者は楽しみながらそれらに答える中で、読書の喜びとスキルを獲得する。ブッククラブやリラチャーサークルと呼ばれる読書会形式の学習方法もある。読み手としての学習者の読書反応を交流することによって、理解を深めようとするものである。取り上げる本や話題によって、「人物と自己を比較する」「物語の背景をとらえる」「物語の結末を評価する」といった読みの構えや方法が獲得される。

これらの接近法には、共通点がある。スキルを取り出して、一つ一つ獲得するというよりは、活動の中に複数の読みのスキルや方略の使用が埋め込まれ関わり方を形成しようとしている点である。しかし、読解力という概念や、知が表現されるテキストやメディアが多様化している今日、新たな統合のあり方を探究していく必要があるだろう。

(間瀬茂夫)

2. 研究の目的・方法

本研究は、グローバル化社会において自立した読書人となるために必要な資質・能力を育てるための小学校国語科における読書カリキュラムの開発を行うことを目的としている。

情報がありふれている今、自立した読み手が育たないと情報を鵜呑みにしてしまい、適切な情報を得ることができない。だからこそ、多様な情報の中から自分で取捨選択し、吟味することが必要になる。さらに、読書の在り方も変化してきており、本を手にとって読むだけでなく、タブレットによる読書や電子書籍なども身近なものになっている。また、グローバル化社会を生き抜くためには、様々な考えをもつ他者に自分の考えを筋道立ててわかりやすく説明する力も必要になると考える。その際、読書は、知識や情報を得ることはもちろん、想像力を養う、思考力を高めるといった人間的な発達を促す大切なものであるとともに、自分の考えを表現する方法を身に付けるために有効なものである。また、次期学習指導要領が改訂される今、12月に出版された中央教育審議会答申(2016, p. 129)においても、「読書は、多くの語彙や多様な表現を通して様々な世界に触れ、これを疑似的に体験したり知識を獲得したりして、新たな考え方に出会うことを可能にする。このため、読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである。」と読書の必要性が述べられている。

そこで、本研究では、自立した読書人に必要な資質・能力を「読書に関する知識・技能」「読書を通じた思考力・判断力・表現力」「主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て、様々な人の中に参入する態度」とし、それぞれを育てる小学校読書カリキュラムを開発していくこととする。

「読書に関する知識・技能」とは、自立した読者となるために必要な知識・技能のことである。自立した読書人を育てるためには、まず、読書力を身に付ける必要がある。そのためには、読書に関する知識・技能を明示的に教えることが大切である。そこで、難波(2012)が提唱する読書力をもとに、問題解決に必要な読書に関する知識・技能を育てていくこととした。

(1)読書技術	
①読書の目的を発見する技術	
②読書活動の目的・状況を見極め 計画をたてる技術	
③選書の技術	
④読書能力	
⑤文学体験（鑑賞）の技術	
⑥読書を活用する技術	
⑦自分に合った読書活動をふりかえる技術	
⑧目的に応じた読みの技術	
⑨長編を読む技術	
(2)読書活動への態度形成 態度形成	
①読書活動を積極的にを行うための態度	
・読書活動への価値づけ	
・読書活動の動機づけ	
②読書活動を主体的に行うための態度	
・幅広い読書活動をする態度	
・情報を主体的に判断する態度	
③皆が価値的に読書活動を行うための態度	
(3)読書活動に関する知識	
(4)読書習慣の形成	
(5)読書環境の創造	
—子どもの普段いる場所に本がある—	

表1 読書力（難波, 2015, p. 50）

「読書を通じた思考力・判断力・表現力」とは、読書を通して培われるものである。問題発見の過程や課題解決の過程を通して育成することとした。

「主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て、様々な人の中に参入する態度」とは、読書に向かう態度と読書によって培う人間性のことである。本の世界を想像したり味わったりするためには、自ら読書に向かう態度が必要である。さらに、読書を通して様々な人の考えに触れたり、読書を通して考えたことを伝え合ったりして、自他の認識を更新していくことができると考えた。

このように、知識・技能では読む力となる読書力を身に付け、それを使って思考する過程を通してものの見方・考え方を広げていくのである。

3つの資質・能力を育成するにあたり、カリキュラムの内容も資質・能力と同じ3領域で編成することとした。次の表は、内容の構成である。

	A読書に関する知識・技能	B読書を通じた思考力・判断力・表現力	C主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て様々な人の中に参入する態度
下学年	○読書の目的を発見する技術 ○読書活動の目的・状況を見極め、計画を立てる技術 ○選書の技術 ○読書能力 ○文学体験（鑑賞）の技術 ○読書を活用する技術 ○自分に合った読書活動をふりかえる技術 ○目的に応じた読みの技術 ○長編を読む技術	○比較する ○順序を見る ○類別する ○予想する ○構造的に見る ○選択する ○仮説を立てる ○類推する	○参入する ○共感する ○同化する ○相手の考えを認める ○批評する ○新しい価値を受け入れる
上学年			○自分の生活に引き付ける ○自他の認識を深化・拡充する

表2 内容の構成

国語科の指導内容は、系統的・段階的につながるとともに、螺旋的・反復的に学習することで能力の定着を図ることが大切であると考えられる。そこで、3つの資質・能力のうち「A読書に関する知識・技能」「B読書を通じた思考力・判断力・表現力」は、それぞれの学年で焦点化したり重点化したりしながら指導していくが、指導対象学年を明確に分けることはしないこととする。「C主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て、様々な人の中に参入する態度」は、読書に向かう態度と本によって培う人間性とに分け、発達段階に合わせて2学年ずつで段階的に指導していくこととした。

これらを検証するにあたり、次のような計画で進めていくこととする。

- 6月 仮説カリキュラム検討
- 7月 仮説カリキュラム確定
- 8月 検証授業指導案検討
- 9月 検証実践①
- 10月 検証授業②
- 11月 検証授業③, ④
- 12月 検証授業の検討, カリキュラム改善
まず、カリキュラムを編成し、そのカリキュラムの妥当性について実践を4本行うことで検証する。検証授業においては、本年度は、1年生、2年生、3年生、4年生を対象に行うこととする。その後、実践での成果と課題をもとにカリキュラムを改善していく。

また、本研究は、今年度より3年次計画で行うものである。これまでも広島大学附属小学校と広島大学附属東雲小学校による共同研究で、それぞれの学校の特色を生かしつつ研究を進め、授業実践を行いながらその妥当性を検証してきた。そこで、これまでの連携を生かしつつ、読書カリキュラムを開発し、その妥当性を検証していく。

3. 各実践の成果と課題

3-1 場面の様子を想像しながらよもう

「おとうとねずみ チロ」(東京書籍1年下)

3-1-1 研究テーマとの関連

低学年児童は、他者意識が希薄であり、他者と意見の伝え合いを簡単に成立させることはできないと考えている。伝え合いは、自分自身の中で成立するものではなく、自分と他者の双方で成り立つ営みであるため、双方の他者意識が必要であるとする。このような伝え合いを授業で実現することで、他者の読書を通して考えたことや意見に触れることができ、自他の認識を更新していくきっかけになると考えた。

そこで、本実践では、ペアで交流しながら音読の工夫とその意図を考える活動を取り入れることで、他者と自分の考えを伝え合い、相手の意見を受け入れることができるようにする。本実践では、次のような仮説を設定した。

登場人物の会話や行動に着目しながらペアで音読の工夫とその意図を考えるという伝え合う必然性をもたせた活動を取り入れれば、他者の意見を受け入れながら自分の考えを創ることができるだろう。

3-1-2 教材について

本教材は、おばあさんのチョッキをもらえるかどうか不安に思いながらも、もらえると思っていて楽しみに待つチロの行動を中心に描かれた物語文である。チロの気持ちが会話や行動に素直に書かれているため、そこに着目して読むことで、場面の様子や登場人物の気持ちを想像しながら読むことができると考える。さらに、幼いチロの気持ちは、一年生の児童にとって、自分自身と重ねやすく、チロに同化して作品を読むことができると考える。そして、一生懸命自分の願いを伝えている純粋なチロの気持ちと自分の気持ちとを重ねて読むことで、どの児童もチロの想いに対する自分の考えを創ることができ、自分の考えを友だちに伝えたいのではないだろうか。そこで、他者を意識して伝え合うために、ペアでの交流を行ったり伝え合いの話型などを提示したりしながら、他者を意識した伝え合いの場を設定することとした。

3-1-3 授業計画

(1)指導目標

- 登場人物の会話や行動から場面の様子や登場人物の気持ちを考えることができる。
- 登場人物の会話や行動に着目しながら、ペア

で音読の工夫を考え、発表することができる。

(2)指導計画

第一次 「おとうとねずみ チロ」を読み、学習の見通しをもつ。・・・2

第二次 場面ごとに登場人物の会話や行動から、チロの気持ちを考える。・・・4

第三次 好きな場面の音読の工夫をペアで交流し、音読発表会をする。・・・2

3-1-4 授業の実際

① ペアで音読の工夫を考えている場面

音読の工夫を伝え合う際、自分の考えていた読み方と違う読み方の工夫を相手が考えている場合もある。そのような場面において、ペアで音読の工夫を考えていくためには、他者の意見を受け入れ、考えを更新しながら活動を進めていく必要がある。

C1:「あ、り、が、と、う。」は最後だから二人で交互に読もう。

C2:でも、チロのありがとうの気持ちをこめて最後にゆっくり読むんだから大切どころだね。

C1:そうだね。ばらばらで読むより、大切なんだから二人で声をそろえて読むほうがチロの気持ちが伝わるね。

C2:そうしよう。二人で一緒に読んでみよう。

C1は、友だちと考えを伝え合う中で、自分の意見に変化が見られた。また、自分と異なる意見を受け入れる姿をこの発話記録から見ることができる。

音読発表会のふりかえりを行った際に「友だちと一緒に考えたら、チロの気持ちがもっと分かるようにじょうずに音読できた。」といった他者の意見を受け入れること良さに触れた意見が多く出た。

3-1-5 考察

ペアで音読の工夫を考える際に、友だちの考えを受けて発言したり、友だちの考えの良さを認めたりする姿が見られた。その一方で、ペアで伝え合う場面で、うまく伝え合うことができないペアや伝え合いの目的から外れた意見の出し合いを行うペアも見られた。多様な意見に触れる伝え合いを行うためには、何について話すのか、何のために話すのかといった話し合いの目的や意図を明確にし、児童が伝えたいくなる、他者の意見に触れたいくなるような伝え合い活動の設定が必要であるとする。(溝上 大樹)

3-2 ようすをそうぞうしながら本を読もう 『ないたあかおに』(浜田廣介, 2013年, 講談社)

3-2-1 研究テーマとの関連

「自立した読書人」を育成するために、本を読む中で理解を形づくる資質・能力を育成することが求められる。この際、児童の理解は、本を読み進めるうちに、友だちの考えとすり合わせていく中で、変化を被りながら形づくられると考えられる。そのリソースとなるのは、本の中のことば、絵、友だちのことばである。

こうしたリソースをどのように組み合わせ考えたかを授業の中で明確にしておくことが、児童が本を読み進めていくにあたっての大切な手がかりをつかむことになるのではないだろうか。ここでは、このような仮説のもと、構想・実践した授業を取り上げ、考察する。

ここでは、上に示した内容の構成表のうち、「文学体験(鑑賞)の技術」、「比較する」、「相手の考えを認める」という3つに焦点をあてた。

3-2-2 教材について

絵本『ないたあかおに』(講談社, 2013年)(以下で『ないたあかおに』と表記)を教材として扱う。絵本を扱うことで、児童は絵と文字を重ね合わせながら読み進め、想像を広げることができるはずである。また、絵本を読んでいく中で「理解のための方法」を使うことになるため、児童にとって、「理解のための方法」が実際の読書行為を進めるうえで、リアルなもの実感することできると考えたからである。

『ないたあかおに』は、人間と仲良くしたいと願う赤おにと、それを知って自分が悪者を演じることで赤おにを助ける青おにとの交流を描いた物語である。最後に、人間たちと仲良くなれた一方で、青おにを失うことになった赤おにが涙を流すところで物語が閉じられる。

複雑な結末を迎え閉じられる『ないたあかおに』を読むことで、青おにや人間たちとの交流を通して描かれる赤おにの気持ちが揺れ動く様子を味わうことができる作品である。

3-2-3 授業計画

授業計画は次の通りである。

- 第一次 絵本を読んで感想を交流し、学習計画を立てる。・・・・・・・・・・1+課外2
- 第二次 登場人物の会話や行動を比べることで、想像を広げながら読む。・・・・・・・・・・6
- 第三次 『ないたあかおに』の学習のまとめをする。・・・・・・・・・・2

3-2-4 授業の実際

ここでは、第2次第2時「赤おにが立て札をふみつけた場面について想像を広げながら読む」を取り上げて考察したい。

本時は、前時まで「あかおに」をどういふ人と考えていたかをふり返ることからはじめた。

次に、それまでのあかおにの行動と、人間と仲良くなりたいと願って立てたにもかかわらず、立て札を踏みつけたというあかおにの行動とを比較させ、「あかおには本当にやさしいのか」という課題に対する考えを記述・交流させた。以下に示すのが、全体交流の様子である。

T	先生、いよいよわからなくなってきたよ。
C	なんで。
C	なんでよ。絵がたくさんあるのに。
T	だって、みんなやさしいって言ってたよ。
C	いや、いや、いや。書いてあるよ。
T	13ページの後ろから9行目に、「きもちのやさしいおにでも、きみじかものでありました。」ってあるから。
T	じゃあ、やさしいだけじゃないってこと? 気みじかというのはどういうこと?
C	気が短い。
C	もう、何か待てないというか、すぐもうああってみたいな感じ。
T	これ、いいんだけど、これをもうちょっと説明してくれないかな。これだと、わかるようで、わからないから。
C	すぐにあきらめたりする。あきちゃったりする。
C	K君とほとんど同じなんだけど、できないことがあると、すぐにやめちゃったりする。
C	自分の思い通りにいかなかった時に、なんかいらいらするとか・・・。
C	一回できなかつたら、自分が悪いって思うんじゃなくて、他の人が悪いって思ったから、立て札を壊して、何かキレるみたいなの。

3-2-5 考察

上記の交流の様子から、児童は、前時まで持っているあかおにはやさしいという理解から、この場面においてはやさしいあかおにが実は気短な側面もあるという理解を形づくっていることがわかる。このことが、絵本のことばや絵をリソースとしながら、前時までで自分(たち)が形づくった理解と比較することで明確になった。また、友だちの考えを受け入れ、つなぎながら考えを紡ぎだしていく中で、児童らは、理解を形づくっていくことができた。

一方で、本実践では「気持ち」「人物像」という学習用語・分析概念の区別が曖昧だったため、児童の混乱も見られた。理解を変化させていく際、混乱に終始しないよう、これらについて丁寧に指導していく必要があると考える。

(高瀬 裕人)

3-3 説明文と物語文を関連づけて読む授業 「里山は、未来の風景」(教育出版3年下)、「わすれられないおくりもの」(教育出版3年上)

3-3-1 研究テーマとの関連

グローバル化社会においては、いろいろな価値観をもった人や文化の異なる人との関わりが増えてくる。そのような社会を生き抜くためには、自己のアイデンティティを確立したり、ものの見方・考え方を拡充させたりしていくことが必要となってくる。国語科の授業においても、子どもたちに新たなものの見方・考え方を獲得させたいと考えた。そのために、同じテーマで書かれている「説明文教材」と「文学教材」を同時に扱い、二つの文種の文章を一緒に読むことで、新たなものの見方・考え方を育てていくことができるのではないかと考えた。本実践では、次のような仮説を設定した。

説明文と物語文を関係づけて読むことは、「おくりもの」に対する見方・考え方を広げることの有効であったか。

3-3-2 教材について

本単元で扱う説明文教材は「里山は、未来の風景」である。この文章は、人と自然、生き物がともに生きる里山の素晴らしさについて述べられた文章である。その里山の田んぼ、水辺、雑木林には自然からの素晴らしい「おくりもの」がたくさんあることを筆者が述べている。比較する際に扱う文学教材は、「わすれられないおくりもの」である。この物語文は、みんなにたよりにされているあなぐまの死をきっかけにして、他の登場人物があなぐまとの思い出を思い返す中で、あなぐまからもらっていた知恵や経験が「おくりもの」であることに気づくという作品である。この二つの文章を比べながら読むことは、同じ「おくりもの」でも、いろいろな見方があることに気づかせるうえで有効であると考えた。

3-3-3 授業計画

(1) 指導目標

- 叙述をもとに、二つの文章に書かれている「おくりもの」についてとらえることができる。
- 説明文と物語文を関係づけて読むことで、それぞれの文章で述べられている「おくりもの」について見方を深めることができる。

(2) 指導計画 (全7時間)

第一次 「里山は、未来の風景」を読み、自然からの「おくりもの」が何かをとらえ

る。・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

第二次 「おくりもの」をキーワードとして、説明文「里山は、未来の風景」と物語文「わすれられないおくりもの」を比較しながら読む。・・・・・・・・・・ 1

第三次 「おくりもの」をテーマとしてブックトークを行う。・・・・・・・・・・ 2

3-3-4 授業の実際

本時では、説明文「里山は未来の風景」と物語文「わすれられないおくりもの」を比べながら読む中で、似ているところとちがうところについて考えさせた。全体交流した際の児童の発言は、次のようであった。

C1: 「里山は未来の風景」の方は、自然がくれたおくりもので、「わすれられないおくりもの」はあなぐまがくれたおくりものが書かれていると思います。

C2: それに、自然からのおくりものは目で見えるけれど、あなぐまからのおくりものは目で見えない。

C3: 付け加えて、自然からのおくりものは物だから目に見えて、あなぐまからのおくりものは知恵や経験だから目には見えない。

C4: 別の考えで、里山からのおくりものは、後にずっとのこらないかもしれないけど、あなぐまからのおくりものはずっとずっとのこっていく。

C5: 二つのおくりものはつながるっていうことで似ていて、里山と人がつながるおくりものとあなぐまと他の動物たちがつながるためのおくりものだと思います。

3-3-5 考察

全体交流の子どもの発言を分析していくと、二つの文章を比較しながら読むことで、文章によって「おくりもの」に対するとらえが異なっていることに気づいていることがわかる。その中で、C5の発言のように、二つの文章から「おくりもの」の共通点を考えた発言も見られた。この発言から「おくりもの」についてとらえ直していることがわかる。しかし、本授業において子どもたちの見方・考え方を育てることにつながったとは言えない。理由としては、今回のテーマで文章を比較しても、新たな認識にはつながっていかないからである。見方・考え方を広げていくためには、二つの文章を関係づけるテーマを十分に考えなければならない。

(山本 陽子)

3-4 読みの観点を習得し、多読で活用する授業

『せかいいちつくしいぼくの村』
『ぼくの村にサーカスがきた』
『せかいいちつくしい村へかえる』
(小林豊, ポプラ社)

3-4-1 研究テーマとの関連

読書については、これまでも多くの取り組みが行われてきた。そして、その成果もあがっている。一方で、依然として、学校段階が進むにつれ読書離れが進む傾向は改善されていないことが課題としてあげられている。また、情報がありふれる今、読書のあり方も変化している。そのような中で、自立した読書人になるためには、まず、読む力を身に付ける必要があると考えている。そのために、国語科授業において「登場人物」「出来事」「気持ちの変化」「視点」という読みの観点を提示し、この観点を意識しながら読むようにする。さらに、普段の読書で活用することができるようにするために、読み広げる活動(多読)を仕組む。そこで、本実践では、次のような仮説を設定した。

3作品をこれまで身に付けた読みの観点と「視点」という新たな読みの観点を使って重ねて読み、登場人物、作者、読者のそれぞれが「何が世界一美しいと言っているのか」について考えさせれば、戦争の悲惨さやその中で強く生きようとする人々の家族愛、郷土愛と自分の生き方を結び付けて考えを創ることができるだろう。

3-4-2 教材について

本教材は、アフガニスタンに住む少年ヤモが、初めて果物を売りに行く一日が描かれている。そして、日々の戦争により破壊される悲惨さを感じさせる物語である。最後の一文で物語が大きく展開することによって、読者は強い衝撃を受けることになるだろう。この物語を通して、子どもたちは、平和な日常を簡単に奪ってしまう戦争の悲惨さやその中で生きる人々の家族やふるさとへの想いについて考えをめぐらせることになる。また、シリーズとなっている3作品を重ねて読むことは、物語の中で描かれる場面の様子や登場人物の関係をより確かに理解させるうえで効果を発揮すると考える。さらに、戦争に対する思いやその中で強く生きようとする人々の家族愛や郷土愛について自分の

考えを創るうえでも有効であると考えている。

3-4-3 授業計画

授業は、次のような計画で行う。

- 第一次 3作品を読んで感想を交流したり、物語の設定を考えたりする。・・・1
- 第二次 3作品から登場人物の関係や心情の変化、場面の様子について想像を広げて読む。・・・4
- 第三次 前期に読み広げた戦争文学と重ねて、戦争に対する自分の考えを創り、交流する。・・・1

3-4-4 授業の実際

本時は、「視点」という読みの観点を使って重ねて読み、登場人物や作者が、それぞれ何が世界一美しいと言っているのかについて考えを創り、それを受けて読者として何が世界一美しいと思うか自分の考えを創ることをねらいとしている(第二次 4/4時間)。登場人物や作者は何が美しいと言っているのか、子どもたちが創った考えは次のようである。

- 登場人物は、パグマンの村は果物を収穫したりしていて自然がいっぱいだったから、自然が美しいと言っていると思う。
- 作者も、パグマンの村の自然がいっぱいある景色が美しいと言いたいと思う。
- 作者は、自然もだけれど、ヤモやミラドーみたいに人々のやさしいところが美しいと言いたいと思う。
- 作者は、村の人みんながやさしい、あたたかい心が美しいと言いたいと思う。

3-4-5 考察

続き話のある作品を重ねて読み、登場人物や作者の視点から考えたことを受けて読者の視点から考えを創らせたことで、「戦争は悲しい」や「戦争はやめたほうがよい」だけにとどまらず、「人々の心の美しさ」という戦争の中で生きる人間の心にまで目を向けることができた。しかし、自然の美しさに着目する児童が多く、戦争の中で生きる人々の強さという点では、深まりが足りなかった。考えを創る際、子どもの中には、「ヤモは世界一美しいとは言っていない。」とつぶやく子がいた。そこで、「世界一美しい」と言ったのは誰かに着目させることで、より作者の想いを読者として受け止めることができたのではないかと考える。

(有川 佐智子)

4. おわりに（全体の成果と課題、展望）

ポストファクト（事実かどうかではなく、勝ったか負けたかが大事という考え）という恐ろしい言葉が跋扈し始めた現在、それは、グローバル社会の行き着く結果である。

グローバルとは、世界が多様化することではなく、世界が一元化する動きであると言われる。そこでは、勝ったものが富を総取りする。貧しいものはますます貧しくなる、それがグローバルのそこ浅い中身である。

グローバル社会を生き抜く人とは、グローバル社会をうまく息抜き、頂点に立って、富を総取りする人材を作ることではない。グローバルな世界を、多様なままであり続けるよう努力する人、ローカルをローカルとして際立たせつつ、他のローカルと連帯を目指す人のことである。

そのような人（「人材」という、人間を「もの」に例える語は使わない）は、富を総取りしようとする人々、その背後にあるさまざまな権力を持った人々に対して、批評し続ける人でなくてはならない。そういう人は、メディアの流す情報を自立的に取捨選択し、社会を多様で公平なものとしつづける行動を行う。つまり、「自立したメディア人」でありつづける。

「自立した読書人」は、「自立したメディア人」の出発点である。さまざまな情報を自立的に取捨選択していく「自立したメディア人」となるために、小学校段階では、まずは「自立した読書人」の育成が必要となる。今年度の附属小学校国語科はこの目標を一層明確に持って実践に臨んだ。

「自立した読書人」は、「自ら問い続ける読書人」でもある。自己や他者、テキスト（＝本などのメディアで表象されたもの）、そして世界を問い続ける、単に批判するのではなく、疑問・質問を持ち続ける人である。「本そのものについて」、「本の内容に関して」、「本から出発して」、疑問と質問を持ち続ける人である。

そのため、「自立した読書人」育成は、必然的に「問題発見の過程や課題解決の過程を通して」行うことになる。そのことについては、すでに2. に触れている。

小学1年生の溝上実践は、「本から出発して」自己と他者を問い続けた実践である。小学校1年生は溝上教諭も述べるように同化しやすい段階である。したがって「おとうとねずみ チロ」をどう音読するかを考えると、自分が同化

したイメージで音読をしようとするだろう。そこで、溝上教諭は、友達と二人で共同して音読の仕方を考え実行するという取り組みを行った。こうすることで、自分の同化したイメージに出会わざるを得なくなる。このことは、C1とC2の二人の会話記録によく現れている。二人で音読の仕方を考える中で、児童は「本から出発して」「自己と他者」を問い続ける活動を行ったのである。

小学校2年生の高瀬実践は、「本の内容について」、とくに、本に登場する人物像について問い続けた実践である。「あかおに」はやさしいのか、そうではないのか。浅く読めば「あかおにはやさしい」で終わるところを、「立て札を踏みつけたというあかおにの行動」をとらえて、人物像を問いなおしている。ここから、あかおにという人物にも、複雑な要素があることがみえてきている。現代児童文学作品の登場人物は単なる「作者のエージェント」ではない。それ自体が複雑性を抱えた「人間」である。児童は、「本の内容について」「自己とテキスト」を問い続ける活動を行ったのである。

小学校3年生の山本実践は、「本から出発して」＜現実＞世界を問い続けた実践である。文学作品と説明文という文種の異なる文章を重ねあわせ、同じ「おくりもの」という語が、それぞれの文章でもつ「文脈的意味」を考えていきながら、ある事物を「おくりもの」と名付けることによって生まれる共通の思想にたどり着かせている。この実践は、異なる屈折率を持つレンズが入ったメガネを掛けることで、右目と左目の視線が重なったところに現れる新たな「おくりもの」の姿を発見させようとする実践といえる。児童は、文種の異なる文章を重ねていきながら世界を捉え直す活動を行ったのである。

小学校4年生の有川実践は、シリーズ作品を読み重ねることで、「本から出発して」＜虚構＞世界を問い続けた実践でもある。文学作品は、「登場人物」「出来事」「気持ちの変化」「視点」などさまざまな要素がある。児童は、これらを観点としながら、登場人物・作者・読者それぞれから、作品の世界を多角的に見る。シリーズ作品は、一つのテキストを超えた＜虚構＞世界が立ち現れる場である。そのような＜虚構＞世界をさまよいながら、児童は、「世界の美しさとは何か」を問い続けている。そして、この＜虚構＞世界は、＜現実＞の幻灯であるから、結局

は<現実>を問う目も育てるのである。

2016年度の広島大学附属小学校国語科の実践を振り返ると、「自立した読書人」を目指すために、「本の内容に関して」つまり本の内容の部分である人物像について、また、「本から出発して」つまり本を読みながらあるいは読んだ上で、自分と友達の関係や<現実>世界、<虚構>世界を見直していく実践を行ってきたことがわかる。

しかしながら、今年度の実践には「本そのもの」を問い続ける実践はなかった。「本そのもの」を問い続けるとは、文学作品なら文学作品総体に、説明文教材なら説明文教材そのものに、疑問や質問を持ちそこから課題を立ち上げ考え続けていく実践である。

こういう実践というと、文章を評価的に読む実践が想起される。しかし、「評価」という活動は、明文化されるか否かは別として、「評価基準」がどこかにあるはずである。そして、その「評価基準」そのものは問われることがないことが多い。

ここで目指したい「本そのもの」を問い続ける実践はそうではない。そこでは、「本そのもの」を問い続けながら、自らが持つ「問いの根拠＝信念体系」そのものも晒され問われ続ける。そこでは教師の「問いの根拠＝信念体系」も問われることになるだろう。

今私がここで想定しているのは、宇佐美寛（1986）が行った詩「夕焼け」（吉野弘）批判の論文である。ここで宇佐美は、この詩そのものを激烈に批判している。しかし、この宇佐美の批判はすぐに他の論者から批判されることになる。つまり、宇佐美が「夕焼け」批判を行うことで、宇佐美の「問いの根拠＝信念体系」が明確になり、それが問われたということになる。

「自立した読書人」を育てるということは、「本そのもの」を問い続ける実践を含みこまなければならない。そして、そのような実践では、教師自らの「問いの根拠＝信念体系」も晒されるであろう。児童は、「本そのもの」のみならず、教師も、問われ続けていくことになる。

私たちが今後このような実践も加えて「自立した読書人」、ひいては「自立したメディア人」を育てる企てを実行できるかどうか、これが大きな課題として見えてきている。そこでは、研究者のあり方も問われ続けるであろう。

（難波博孝）

引用（参考）文献

- 猪原敬介（2016）『読書と言語能力』京都大学学術出版会
- 宇佐美寛（1986）『国語科授業批判』明治図書
- エリン・オリヴァー・キーン、山元隆春・吉田新一郎訳者（2014）『理解するってどういうこと？』新曜社
- 国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 理論編』東洋館出版社
- 中央教育審議会答申（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- ドナリン・ミラー、高橋璃子訳（2015）『子どもが「読書」に夢中になる魔法の授業』かんき出版
- 奈須正裕・江間史明（2015）『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化社
- 難波博孝・山元隆春・宮本浩治編著（2012）『読書で豊かな人間性を育む児童サービス論』学芸図書
- ピーター・メンデルサンド、細谷由依子訳（2015）『本を読むときに何が起きているのか』フィルムアート
- プロジェクト・ワークショップ（2014）『読書家の時間』新評論
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程』学事出版
- 三浦和尚（2016）『国語教育実践の基底』三省堂
- 山元隆春（2015）『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 吉田新一郎（2010）『「読む力」はこうしてつける』新評論
- 脇朋子（2014）『読む力は生きる力』岩波書店
- 脇朋子（2015）『読む力が未来をひらく』岩波書店

要 約

自立した読書人を育てる国語科授業の開発

本研究は、グローバル化社会において自立した読書人となるために必要な資質・能力を育てるための小学校国語科における読書カリキュラムの開発を行うことを目的としている。

本年度は、自立した読書人に必要な資質・能力を「読書に関する知識・技能」「読書を通じた思考力・判断力・表現力」「主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て、様々な人の中に参入する態度」とし、カリキュラムの内容も同じ3領域で編成した。国語科の指導内容は、系統的・段階的につながるとともに、螺旋的・反復的に学習することで能力の定着を図ることが大切であると考えた。そこで、「読書に関する知識・技能」「読書を通じた思考力・判断力・表現力」は、それぞれの学年で焦点化したり重点化したりしながら指導していくが、指導対象学年を明確に分けることはしない。「主体的・積極的に読書に取り組み、読書を通して情緒を育て、様々な人の中に参入する態度」は、読書に向かう態度と本によって培う人間性とに分け、2学年ずつで段階的に指導していくこととした。これに基づいて実践を4本行い、その成果と課題からカリキュラムの妥当性を検証した。

The Development of the Japanese Lesson to Foster Independent Reader

In this research, we aimed to develop the reading curriculum in elementary school in order to foster independent reader in the global society. We examined and configured the reading curriculum based three competences: (1) reading skills, (2) the competency of thinking, judging and expressing through reading, (3) the positive attitude to reading, the affect through reading and the positive attitude to participate in the community. We think it is important to teach in the gradual and repeated approach. Then, we planned and practiced the four lessons based these three competences, examined the achievement and problems of these lessons and validity checked our reading curriculum.