

「読むこと」の指導についての一考察

—小学校における指導を中心に—

指導主事 岸 本 憲 一 良

Kishimoto Ken'ichiro

要 旨

国語科の3領域のうちの一つ、「読むこと」の指導の在り方について考察を加えた。小学校学習指導要領に示された「読むこと」の目標及び内容について吟味するとともに、文学的文章及び説明的文章のそれぞれの読みにおいて留意すべき事項について明らかにし、小学校で学習の中心に据えるべき音読についても考察を加えた。

キーワード： 中心場面、「豊かな読み」と「確かな読み」、三層の対話、音読

1 はじめに

近年、国語科教育において音声言語指導の重要性が強調されている。現行の学習指導要領において、それまで「表現」領域に位置付けていた「話すこと」、「理解」領域に位置付けていた「聞くこと」が統合され、「A 話すこと・聞くこと」という一つの領域になった。国語科の教科目標のキーワードとなった「伝え合う力」を高めるということ、あるいは総合的な学習の時間等において大きな割合を占める発表やプレゼンテーションの力を伸ばすということなどと関連し、県内の小学校においてもこの領域の研究が盛んに行われている。

一方、「読むこと」の指導についてはどうか。教育課程審議会答申（平成10年7月）の「国語科の改善の基本方針」の中に「……文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め……」という表記があり、このことが「読むこと」の指導については重視しなくてもよいというような誤解を生んだ。「読むこと」の指導が軽視され、時間をかけずに簡単に指導するという方向に学校現場が傾いている今、改めて「読むこと」の指導の重要性について考え、その指導の在り方について考察を加えたい。

2 研究目的

小学校における「読むこと」の指導について、その重要性と指導の在り方について研究する。

3 研究の柱

- (1) 学習指導要領における「読むこと」の指導について
- (2) 「読むこと」の指導において留意すべき事項について
- (3) 音読指導について

4 研究内容

- (1) 学習指導要領における「読むこと」の指導について

小学校学習指導要領における「読むこと」の目標及び指導事項について吟味し、考察を加える。

ア 「読むこと」に関する目標

「読むこと」の目標は2学年ごとに示され、読みの理解にかかわることと読書にかかわることから構成されている。

(7) 第1学年及び第2学年

第1学年及び第2学年の「読むこと」に関する目標は、次のとおりである。

- (3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

第1学年及び第2学年の「読むこと」に関する目標のキーワードは、「順序」、「楽しんで」である。読みの技能としては順序を意識して大体を読み取らせること、読書については「読む」という行為を楽しむ態度を育てることを示している。

(1) 第3学年及び第4学年

第3学年及び第4学年の「読むこと」に関する目標は、次のとおりである。

- (3) 目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読むことができるようにするとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。

第3学年及び第4学年になると、「目的」という文言が出てくる。「目的を意識して読む」という活動を重視する必要があるのである。読みの技能としては、「段落相互の関係」とあるように構成や表現について意識させて読ませることが大切である。読書については、興味・関心を重視し、「幅広く」を目指している。

(7) 第5学年及び第6学年

第5学年及び第6学年の「読むこと」に関する目標は、次のとおりである。

- (3) 目的に応じ、内容や要旨を把握しながら読むことができるようにするとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。

第5学年及び第6学年の目標で目を引くのは、「内容や要旨を把握し……」という文言である。「全体としてどのようなことが書いてあるのか」を把握することは、作者や筆者が何を伝えようとしたのかを探ることにつながる。ただ単に書いてあることを受け止めるだけでなく、書き手の立場に立って考えることにより、より理解は深まるのである。読書についても、「考えを広げたり深めたり」とあり、思考の深まりを重視している。

イ 「読むこと」に関する指導事項

上の目標を受けて、同じく2学年ごとに「読むこと」に関する指導事項が示されている。指導事項の観点は次のとおりである。

ア 読書的な読むことに関する指導事項

イ 叙述内容に即した読むことに関する指導事項

- ウ 想像的な読むことに関する指導事項
- エ 事象と感想、意見にかかわる読むことに関する指導事項
- オ 目的的な読むことに関する指導事項
- カ 声に出して読むことに関する指導事項

「読むこと」の指導事項の中で最も重視されているのが、アに示された「読書」である。(このことについては、平成16年度に研究を行った。)イについては、第1学年及び第2学年では時間や事柄の順序、第3学年及び第4学年では段落相互の関係、第5学年及び第6学年では目的や意図に応じて要旨を読み取ることが示されている。ウについては、場面の様子(第1学年及び第2学年)、場面の移り変わりや情景(第3学年及び第4学年)、登場人物の心情や場面の描写(第5学年及び第6学年)と、段階をおって示されている。エ、オについては発達段階を踏まえ、第3学年及び第4学年以上に重点化して示されている。カについては第3学年及び第4学年までに重点化して示され、第1学年及び第2学年では、語や文としてのまとまりや内容、響きなどを考えながら読むこと、第3学年及び第4学年では、内容の中心や場面の様子がよく分かるように読むことが示されている。

(2) 「読むこと」の指導において留意すべき事項について

学習材を文学的文章と説明的文章とに分け、指導において留意すべき事項について考える。

ア 文学的文章

(7) 中心場面(クライマックス)と主題

文学的文章で最も大切に扱いたいのは、「中心場面(クライマックス)」と作品の「主題」である。

文学作品には必ず中心場面があるが、それがどこであるのかを教材研究の時点でしっかりとつかんでおきたい。それには、物語のはじめと終わりの場面に着目することが重要である。

おおよそ物語は、はじめと終わりでは必ず変化が見られる。例えば、「かさこじぞう」(岩崎京子作)。はじめの場面では、その日暮らしがやっとなり、正月が来るのにもちの用意もできない貧乏な老夫婦が登場する。しかし、終わりの場面では、十分すぎる量のもちがあるだけでなく、みそだるやにんじん、ごぼうや大根のかます、お飾りの松まであるのである。また、「大造じいさんとがん」(椋鳩十作)。はじめの場面では、大造じいさんは利口ながんの残雪をいまいまして思い、何とか仕留めたいと思っている。ところが終わりの場面では、残雪との別れに際し、大造じいさんは「おうい。がんのえいゆうよ。おまえみたいなえらぶつを、おれはひきょうなやり方でやつけたかあないぞ。」と声をかけているのである。

この変化の「きっかけ」となった場面が、中心場面(クライマックス)なのである。

「かさこじぞう」では、じいさまが売り物のかさを地蔵にかぶせ、それだけでは足りないで自分のかぶっている手ぬぐいまでもをかぶせる場面、「大造じいさんとがん」では、残雪が自分の仲間を助けるためにはやぶさに立ち向かっていく場面が、それに当たる(図1「かさこじぞう」構造図、図2「大造じいさんとがん」構造図)。

そして、「なぜ」そのように変わったのかという原因や理由に当たることが、その作品の「主題」となる。

「かさこじぞう」であれば、かさや手ぬぐいをかぶせたじいさまの思いやりの深さと、それをとがめなかったばあさまの優しさということになるであろう。「大造じいさんとがん」では、自分

の命を惜しまずにはやぶさに向かっていった残雪の仲間を思う気持ちや正々堂々さということになる。

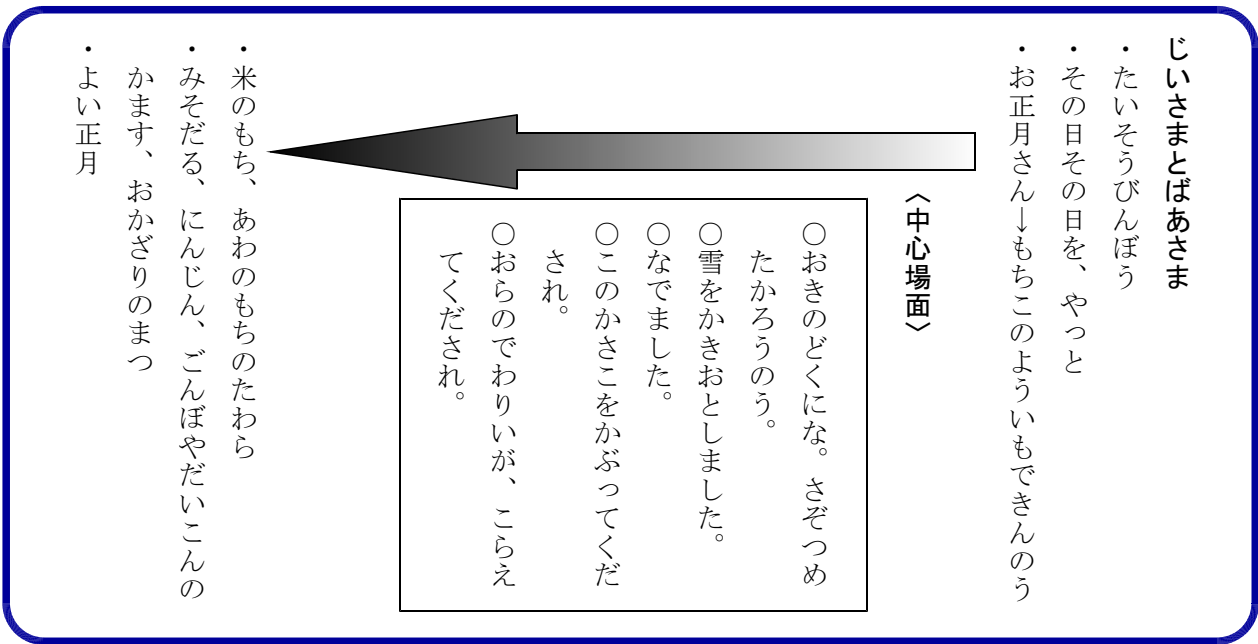


図1 「かさこじぞう」構造図

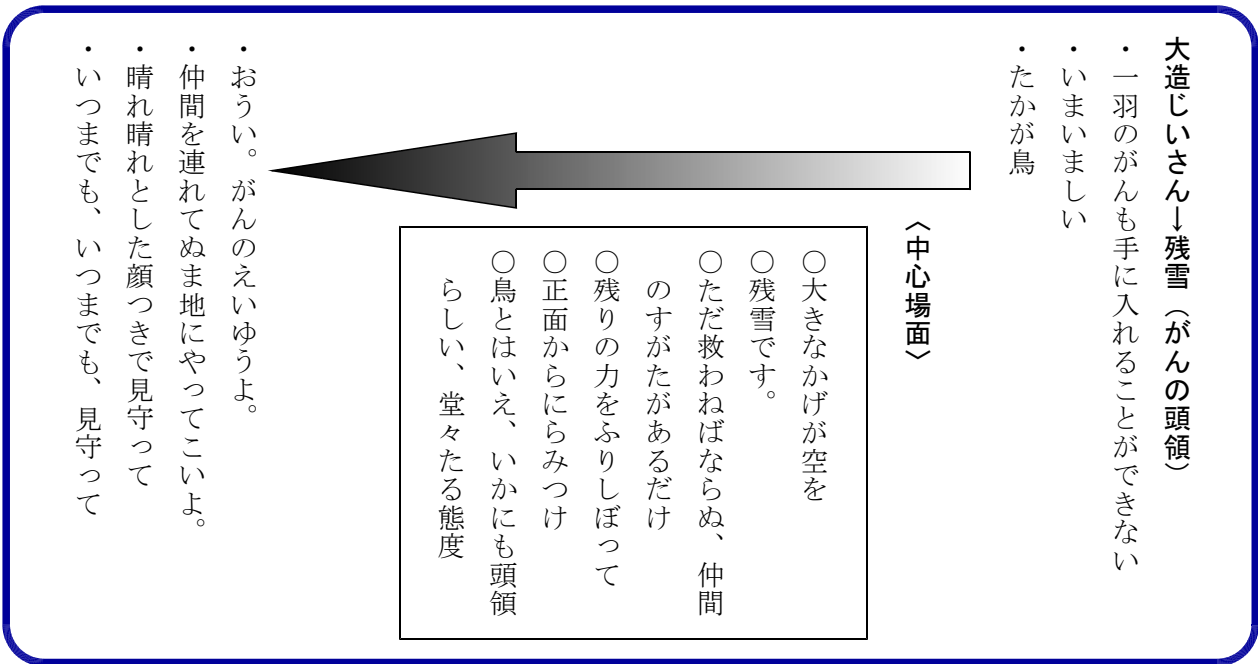


図2 「大造じいさんとがん」構造図

指導者は、子どもにいかにして中心場面、主題に気付かせるか、中心場面をどのように扱うかなどについて、目標とリンクさせて考えておく必要がある。

(イ) 「豊かな読み」と「確かな読み」

物語を読んで、なぜ感動するのか。それは、読者としての自分が自然に物語に入り込み、主人公になったり視点人物になったりして、模擬体験をするからである。このことを「同化」という。先に述べた教育課程審議会答申の「詳細な読解に偏りがちであった指導」が示すように、最近この同化を授業の中で大切に扱ってこなかった感がある。同化を保障してこそ感動を味わうことが

でき、物語の面白さを味わうことができる。同化によって子どもたちは、「豊かな読み」を経験することになるのである。

読者としての子どもの同化を大切にしながらも、叙述に即した分析的理解、作者の表現の意図を探るといったことも、おろそかにはできない。物語の中に入り込むのではなく、一歩引いて表現やコンテキストの中の言葉にこだわっていく。このように距離をおいて物語を眺めることを、「異化」という。異化によって、感動の理由を叙述から明らかにする、物語の構造を理解する、作者の言葉の選び方や表現の仕方を理解しそれを評価する、などといった学習を組織することができる。子どもたちは異化によって、「確かな読み」を経験することになるのである。

同化と異化はどちらが大事か、という議論は不毛である。どちらも大切に扱いながら、子どもたちを豊かな読み、確かな読みへといざなう必要があるのである。

文学的文章の読みは、上述した学習指導要領「C 読むこと」のウの指導事項とつながる。第1学年及び第2学年には「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。」、第3学年及び第4学年には「……叙述を基に想像しながら読むこと。」、第5学年及び第6学年には「……優れた叙述を味わいながら読むこと。」とある。このことから指導者は、「豊かな読み」を礎に置きながらも、学年が上がるに連れてより「確かな読み」を組織する必要があるということ意識しておかなければならない。

イ 説明的文章

説明的文章の読みに関しては、「三層の読み」が大切にされてきた。「三層の読み」とは、①内容を読む、②表現を読む、③筆者を読む、である。筆者は、これらの「を読む」を「と対話する」と置き換えたい。それは、平成16年12月に公表されたPISA調査の結果を受けてのことによる。この調査で、「日本の子ども（対象は高等学校1年生）は、テキストに書かれてあることは理解しているが、それについての思いや考え、意見を述べるということについては正答率が低かった。」ということが明らかになったのである。内容や表現の工夫、筆者の意図などを「読んで分かる」ということが大切なことは言うまでもないが、それについて読者として「どう思うのか」、「自分ならどうするのか」などということ併せて考えさえるということも大切である。以上の理由から、「読む」から「対話する」への意識の変革を提案するのである。

(7) 内容と対話する

「内容と対話する」とは、「書いてあることを情報として理解し、そのことに対する自分の思いを表出する」ということを意味する。内容にかかわる「自分の思い」については、「そうなんだ。」「初めて知った。」というような内容理解による感動から、「本当かな。」「このことについてもっと知りたい。」「調べてみよう。」というような新たな情報収集につながる感想等が考えられる。内容をより深く理解するとともに、読みをきっかけとして新たな読み（調べ読み）につなげるということに留意しておく必要がある。

(4) 表現と対話する

「表現と対話する」とは、「文章構成や言葉の使い方について理解し、そのことに対する自分の思いを表出する」ということを意味する。表現にかかわる「自分の思い」については、「文章の組立てが分かりやすい。」「例の示し方が分かりやすい。」「接続詞を的確に使っている。」というような肯定的理解から、「自分ならこのように書く。」「自分ならこの言葉を使う。」などというような発展的理解等が考えられる。表現に関してより理解を深めるとともに、学んだ方法を駆使して、あるいは工夫・改善して自己の表現に生かしていくという視点をもっておく必要がある。

(ウ) 筆者と対話する

「筆者と対話する」とは、「説明的文章を書いた筆者の意図を理解し、そのことに対する自分の思いを表出する」ということを意味する。筆者にかかわる自分の思いについては、「筆者の考えがよく分かる。」「自分も筆者の意見に賛成だ。」というような肯定的意見から、「筆者の意見に反対だ。」「筆者の意見は現状を踏まえていない。」というような批判的意見等が考えられる。筆者の言わんとしていることを理解した上で、そのことに対する読者自身の考えを交流し合うことが大切である。

以上、説明的文章の「三層の対話」について述べたが、文学的文章の場合と同じく、学習指導要領の指導事項と関連させて考えてみる。説明的文章の読みとつながる「C 読むこと」の指導事項は、イとエとオである。このうち、すべての学年に位置付けられている指導事項イとのつながりについて考察を加える。

第1学年及び第2学年では、「時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」となっている。「順序」、「内容の大体」の理解がキーワードである。第3学年及び第4学年では、「目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。」となっている。「目的」、「中心」、「段落相互の関係」の理解がキーワードである。第5学年及び第6学年では、「目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。」となっている。「目的や意図」、「要旨」がキーワードである。

以上のことから、「内容との対話」を礎にしながら、第3学年及び第4学年では「段落相互の関係」とあるように「表現との対話」、第5学年及び第6学年では「要旨」とあるように「筆者との対話」を組織していく必要がある(図3)。

(3) 音読指導について

「読むこと」の指導を考える上で、最も大切に扱いたいのが「音読」である。学習指導要領「C 読むこと」の指導事項では、第1学年及び第2学年のエ、第3学年及び第4学年のカとして示されている。第5学年及び第6学年においては、特に示されていない。しかし、前学習指導要領では、第1学年から第4学年まで「音読」として「理解」領域に、第5学年及び第6学年においては「朗読」として「表現」領域に位置付けられていた。「声に出して読む」という活動は、学習指導要領に文言があるなしにかかわらず、すべての学年において核に位置付けたいものである。

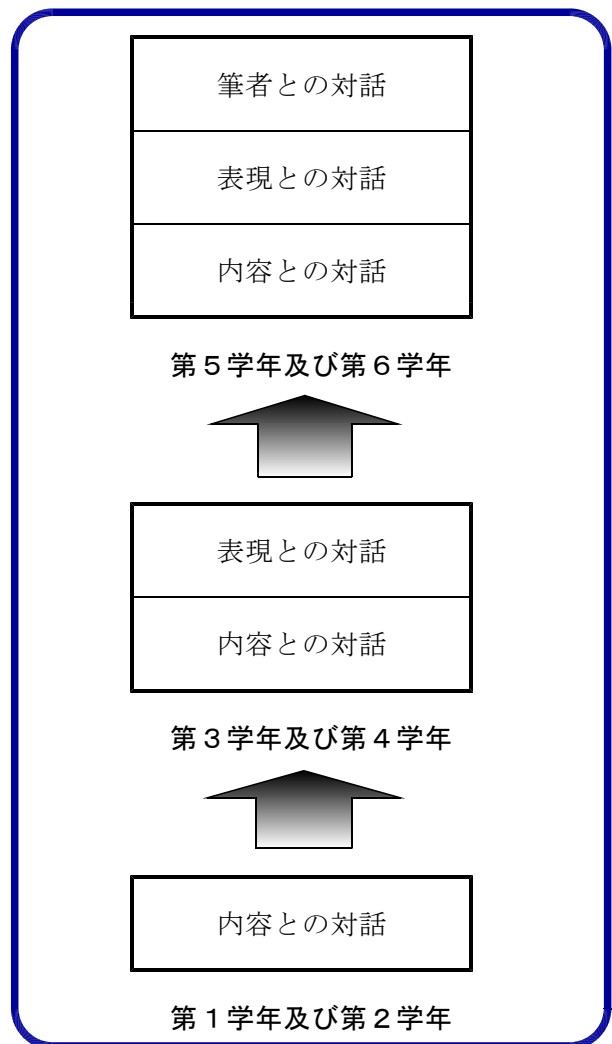


図3 説明的文章の読み(対話)の系統

音読は、日本古来の学習法である。もとは漢文（論語）を素読することから始まった。そのころは、ただ声に出して読むということを繰り返し行うに過ぎなかった。ところが、あえて「解釈」をしなくても、何回も音読を繰り返すうちに何となく意味をとることができたというのである。そこから生まれた言葉が、「読書百遍、意おのずから通ず」である。「読書百遍」は「音読百遍」を指す。ここに、音読を重視することの意義の一つがある。余談であるが、要請訪問で訪れたある小学校の中庭に、二宮尊徳像があった。尊徳が手に持っている本をのぞき込んだところ、そこには孔子の思想を著した「大学」の一節が原文で書かれていた。薪を背負い、持った本に目を落とす尊徳像はあまりにも有名だが、尊徳もまた漢文を声に出して繰り返し読んでいたのだ、それが当時の学習であったのだと、改めて認識することができた。

また、川島隆太氏は、脳科学者の立場から音読の意義について、次のように述べている。「ありとあらゆる人間の活動の中で、最も脳を活性化している学習は音読である。音読すると、ものごとを考えるときに働く前頭前野が活発に働く。」これが、第2の意義である。

ほかにも、音読を核に据えた授業では「どのように読むのか？」ということが追究課題となり、自分の考えたように実際に声に出して読むという活動が組まれることが多いが、これは読解の授業でよく出される「なぜそのように考えたのか?」、「根拠はどこに書いてあるのか?」といった発問に答えることに比べ、子どもにとって容易に取り組むことができるという利点がある。

以上のような理由から、今一度「音読」の利点を再認識し、「読むこと」の授業の中で大切に、効果的に扱っていきたいと考える。

5 おわりに

藤原正彦氏は、「学校の国語は、本来『読む』を中心とすべき」と言う。「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域の指導すべてが大事であることは言うまでもないが、それらの中心となるべき「読むこと」の指導の在り方について、改めて検討していく必要があると考えるのである。

参考・引用文献

- | | | | |
|--|------|---------|------|
| (1) 教師のための文芸学入門 | 西郷竹彦 | 明治図書 | 1968 |
| (2) 説明文教材の授業改革論 | 小田迪夫 | 明治図書 | 1986 |
| (3) 新しく拓く説明的文章の指導 | 長崎伸仁 | 明治図書 | 1997 |
| (4) 教材の中心場面をおさえた読み (『小学校の国語教育 38』) | 拙稿 | 明治図書 | 1991 |
| (5) 子どもが輝く音読・朗読指導 (『実践国語研究 108』) | 拙稿 | 明治図書 | 1991 |
| (6) 座談会「ちいちゃんのかげおくり」の授業をめぐる (『実践国語研究 172』) | 拙稿 | 明治図書 | 1997 |
| (7) 脳科学から見た国語力 (『教育委員会月報669』) | 川島隆太 | 文部科学省 | 2005 |
| (8) 「読み」から育つ国語力が日本を支える (『VIEW 2 1 2005-1』) | 藤原正彦 | Benesse | 2005 |

※ なお、奈良県国語教育研究会における浜本純逸氏の講演（「文学で学ぶことば」平成元年11月10日・桜井市立城島小学校）の内容も参考にしている。