

子どもたちが読み手となるとき

——書くことによって読む力を高める実践の模索——

宮本浩治

一、読む力を育てるために

読解の授業、精読の授業を批判するのではない。しかし、読解の授業を通じて、学習者の読む力を育てているのであろうかと疑問に思うことがある。教科書、副教材に掲載されている教材文を読解する学習は、読みの方法身につけさせていくためには意義のあることである。「読解」教材文を読み解いていく授業」の必要性を認めつつ、実際に授業を行ってきたが、何かしら物足りなさも感じてきた。

物足りなさを感じる要因は、さまざまに考えられる。要因の一つとして、教師としての私の意図とは別に、子どもたちが教材文を読解しようとする立場に立ってしまうことが挙げられる。例えば、教師としての私は、説明文、論説文を扱った際には、子どもたちに筆者の主張を批評する立場に立つてほしいと願っている。しかしながら、学習者は、教師の発問をもとにして、教材文を正確に読解しようとする。その意味では、子どもたちは直接、教材と向き合ってい

るわけではなく、教師としての私に向き合っている。

読解の授業においては、深い読みを志向しようとするために、分析的な読み取りを行うことになるのは当然のことである。しかしながら、子どもたちが深く教材を読むということは、質の高い説明ができることと同義ではない。問題は、授業の中で、学習者がどういう立場に立たされるのかということなのである。学習者は、教師の問いに答える形で、教師の説明を言語化しているにすぎない。すなわち、読解の授業では本来の意味で子どもたちを読み手としての立場に立たせることができていないのである。

子どもたちに本来の意味で教材と向き合ってほしい。教師としての私の発問に答えるのではなく、自ら教材文に向き合ってほしいと願っている。そして、教材文を読むことで感じたことや考えたことを、ことばで表現してほしい。そのとき、子どもたちは、学習者ではなく、読み手になるのではないか。私の授業実践の根底にはこういう思いが存在している。

私は、第一学期、中学校一年生に対して、次のことを意識して実践を行ってきた。

① 比べ読みを取り入れることで、自ら教材文と向き合うことができるようにする。

② 書く活動を取り入れることで、教材文を読むことで感じたことや考えたことを、言語化することができるようにする。

比べ読みを通して、子どもが筆者の論理構成による説得の方法の違いを認識して、説得力のある文章とはどういう文章なのかを考えたり、筆者の認識の違いを学んだりすることができるようにしたい。また、読んで考えたことを他者にうまく説明しようとすることにより、読む必然を生み出し、読む力を高めることにつながるようにしたい。授業を構想し、授業を実践する私の思いは、ただそれだけである。

二、比べ読みと書くことを基本とした授業づくり

二、一、教材との主体的なかかわりを目指して

昨春、現在の勤務校に赴任し、授業を通じて感じたことは、読解力は高いものの、自分の言葉で表現していくことの力は不足しているというものであった。そして、今年、中学一年生を担任し、初等教育を経てきた子どもたちの授業を受け持っている、自分の言葉で表現していくことができない学習者が多いということに加え、説明文・論説文に対しては興味を抱かない学習者が多いことに気付いた。子どもたちが、説明文・論説文に対して、興味を持つことは難しい。ましてや、筆者の主張に対して、自分の意見を持つことができ

るとは到底思えない。理由は、教科書に教材として採択されている説明的文章は、各領域の専門家が書き表したものであり、専門家と比べ、知識や経験の面では圧倒的に少ない学習者は、教材文に受動的にならざるを得ないからである。

また、本校に入学してきた学習者が、教材内容を正確に読み取る訓練を積んでいることに起因する問題もある。教材文を正確に読み取る訓練を積んでいるということは、狭義の意味では、読解力が身に付いていると言えよう。しかしながら、訓練の結果、教材内容を正確に読み取るための姿勢が形成され、教材内容を受動的に受け取ることが読むことであるという意識が形成されているということである。

二、二、比べ読みを取り入れることの意味

教材内容を正確に読み取る姿勢を形成している学習者、そして説明文・論説文に興味を抱こうとしない学習者に対して、説明文・論説文の持つさまざまな特徴を捉えさせようとした場合、教材と主体的にかかわることができるよう授業過程を工夫していくことが求められる。授業の工夫として考えたことは、複数の説明文・論説文を読み比べ、気付きを挙げさせていくことである。比べ読みの学習効果を挙げてみると、次の五点にまとめられることができた¹⁾。

① 学習者により、多様な気付きが生み出されるということ。比べ読みを行うことにより、どちらが好きだとか、どちらがおもしろいといった個人的な読みが生み出される可能性が開かれる。

② 学習者の視点が、共通点と相違点に向けられ、説明的文章の読みの方法が意識され、獲得されていく可能性がある。

③ 複数の説明文・論説文を比べて読むことにより、あるテーマに関する専門家の意見が絶対的なものではなくなり、その結果、さまざまな考え方のの中の一つとして学習者に捉えられるようになる。

④ 筆者の立場や認識、表現方法の特徴などを容易に読み取ることができるようになる。

⑤ 学習者が筆者の認識に対する見解を持ちやすくなり、教材に対して主体的なかかわりを持つことができるようになる。

以上のように、比べ読みをすることにより、学習者は教材を読む主体となるだけでなく、筆者の主張、論理構造を批評していく主体になることができる。また、気付きをもとにして、学習課題を設定する活動を行うことにより、問いを生み出す主体が学習者になる。そして、提示された気付きについて、学習者が検討すべき学習課題かどうかを教材本文と照らし合わせながら吟味することになる。このような授業過程を経ることにより、学習者が読みの評価者として顕在化することになる。

二、三、書く活動を取り入れることの意味

比べ読みをさせた上で、書く活動を取り入れた。書く活動を取り入れる意味は、子ども自身が自分の読みを相対化していき、自分の読みを捉え直すことができる瞬間を用意したからである。比べ読みをして、話し言葉により気付きを教室に提示しただけでは、

自分の読みの過程を振り返っていくような経験を行えないのではないかと疑問に思うことがある。

学習集団に気付きを提示した上で、検討すべき課題であることを認識してもらうには、妥当性のある根拠を準備しなければならない。妥当性のある説明をしていくために、学習者は比べ読みにより生じた個人的な読みを、根拠を挙げて説明しなければならぬ。そのため、自分の読み、気付きを教材文と向き合いながら吟味していく作業が生じる。すなわち、自分の気付きを説明するということは、目的を持ち、必然性を伴いながら、読みが行われることを意味している。

書く活動を取り入れることの意味は、必然的に学習者を読み手にすることと同時に、妥当性のある説明をさせていくことにより、読みの経験を捉え直すことにある。読む力を定着させていくためには、自分が読んだ経験を対象化することが求められる。^{注2} 読んだという経験が蓄積されるだけの授業では、読む力の定着は望めない。自分が読んだ過程を振り返らせ、自分の読みを吟味させることが、読む力を定着させる上では必要となる。

書く活動を取り入れることの意味は、自己の読みを位置付ける行為であり、自己の読みを語り出す行為であると位置付けることができる。自己の読みの経験、そして説明の経験を振り返らせていくことにより、学習者自身が自分の言語経験に対する認識の深まりを志向していくことができるのである。

三、授業の実際

以上の考察をもとにして、子どもたちを「読み手」として立ち上げていくための方法として、次の二点を意識した授業を構想した。

- (1) 「論理」に着目させる読み
- (2) 「書き手」に着目させる読み

(1) 「論理」に着目する読み

―異なるテーマを扱う教材を読む学習―

①期間 二〇〇六年五月（全4時間）

②対象 広島大学附属中学校一年C組40名

③単元設定の目的

単元の目標は、教材本文の記述のあり方や論理構造に着目し、「書き手」＝筆者の立場、主張を明確に読み取ることとした。

題材やテーマが同じものを扱うことも考えたが、敢えてテーマの異なる複数教材を扱うこととした。国語の授業を受ける立場からすると、内容面に目が向く傾向がある。テーマの異なる複数教材を扱う意味は、学習者に内容面の事項を意識させない学習過程組織上の工夫である。

④指導過程と読みの実際

まず、「クジラの飲み水」と「食感のオノマトペ」を読むことにした。学習者は、驚いていた。丁寧に読むこと、正確に読むことが習慣化されている学習者は、教材を提示した私の意図を探るよう

読んでいった。教材文を読み終えた学習者は、何をさせられるのか不安そうであった。比べ読みの最初の授業ということもあり、学習課題は指導者の側で準備した。

T 「クジラの飲み水」と「食感のオノマトペ」を読んでどちらがおもしろかった？

沈黙は一瞬にして破られた。好き勝手に発言する子どももいれば、教材を読み直す子どもの姿もあり、授業者としては笑わずにはいられなかった。担任として、国語の授業担当として、いろいろな意味でうれしい瞬間であった。しかしながら、授業を進めなければならぬ。ある子どもの発言が耳に入ってきた。

S：書き方が「食感のオノマトペ」の方がおもしろいじゃないか。

T：Sくん、もう一度言ってみてくれないか。

S：いや、「クジラ」の方はわかりやすく書かれているけど、

「オノマトペ」の方はおもしろく書かれている。

H：具体的に言ってみようじゃないか……

T：Sくんの言ったこと、わかるかな。今からね、情報カードを配るから、情報カードに「クジラの飲み水」と「食感のオノマトペ」を読み比べて、おもしろいと思うものを書いてください。

次の時間に印刷して配布するので、自分の意見を読んで、他の人が納得できるようにしようものにしてね。

Sの発言により、教室は盛り上がりつつあった。Hの発言に見られるように、具体的に説明を求める者もいれば、じつと教科書を見直し、「わかりやすく書かれている」「おもしろく書かれている」という根拠を探し出そうとする者もいる。教室は、さまざまな声が交錯する空間になっていた。Sの発言を起点として、自ずと授業の流れが作り出された。私は、筆者の立場を意識した発言や、本文の記述、論理構造に着目した発言を取り上げ、授業を展開した。

やりとりがしばらく続いた後、子どもたちに気付きを書かせてみると、適切に論理を捉えて記述しているものだけでなく、教材文をしつかり読んでいることがはつきりとわかる記述をしているものが数多く存在していることに気付かされる。中でも、おもしろいもの、授業で取り上げた代表的な記述について取り上げる。

① クジラの方がおもしろいと思う。

筆者は、題名を工夫して、「クジラはどうやって水を得ているのか」という問題で起ししているところは、クジラのことを知ってもらおうと努力している。飲み水を手に入れるために、こうしているんじゃないかなあと思うようなことを書いて、ちがいますと言っているところなんて、おもしろいし、やっぱりちがったと、私たちに思わせようとしている。

筆者が言いたいことは、クジラは水を飲まない、クジラの飲み水はないということだ……と思う。

(W・女)

② 食欲のオノマトペは、筆者が調理学の研究者と書いてあったが、調理の話ではない。オノマトペの話であった。クジラの飲み水は、

筆者は生物学者と書いてあり、自分が研究していることをそのまゝ書いている。だから、クジラの飲み水はかたい印象を受ける。食欲のオノマトペは思ったまま行動して、文章にしまったという印象を受けた。だから、書き方も、ちやく実に進めているような印象はない。調査をしてわかったことをもとにして、推測しているところもわかりやすいし、なるほどと思わされる。(O・男)

まず、①を見てもみよう。Wは、「クジラの飲み水」の論理展開を指摘した上で、筆者の主張に迫ろうとしていると見ることができよう。Wは、題名の工夫、論理展開の工夫に目を向けながら、概念としての論理、筆者、読者ということを知らない。結果として、説明はうまくできていないが、筆者の論理の展開を読み取ることに、「クジラの飲み水」に描かれている筆者の認識を浮き彫りにしていると捉えることができる。

また、②の反応については、端的に言うくと、書き手である筆者の立場を指摘して、論理の構造の異なりを指摘しようとしたものであると言えよう。すなわち、筆者が、問題に対してどういう立場の人であり、問題にどれだけ精通しているのかということを意識して、論理の作られ方に異なりが生まれてきていることを指摘したものであると言っている。

以上概括すれば、比べ読みを通じて、子どもたちは、教師としての私の予想をはるかに超え、深く切り込んだ内容の記述を多くしていたということが出来る。比べ読みをすることにより、子どもたちは読み手として教材に向き合うことができていた。それだけでなく、

①、②の記述を参照すると、教材に向き合い、筆者の主張、論理を批評する主体となっていたのである。論理に着目していくことにより、筆者の主張に迫っていく読みを促す試みは成功したと言える。

第2時以降、子どもたちが記述した気付き(①、②を含む)をプリントにして、本文の記述に着目した反応や、筆者の立場を意識した反応について読み進めながら、授業を展開し、論理を視覚化して捉えていくことができた。「クジラの飲み水」の論理構造は「問題提起→仮説・検証→仮説・検証→結論」となるのに対して、「食感のオノマトペ」の論理構造は「日常生活の中の発見→調査→事実→推論(意見)」というように捉えることができた。結果として、段落相互の結びつきや関係性にまで、思考が深まることになった。また、波線部に示したように、書き手の立場や意見を見つけていくことが必然的に行えるようになっていったのである。

(2) 「書き手」に着目する読み

1 同じテーマを扱う教材を読む学習

次に、「心のバリアフリー」と「ユニバーサルな心を目指して」を読むことになった。本校の使命の一つに、教育実習校としての役割が存在している。「心のバリアフリー」と「ユニバーサルな心を目指して」は、年間指導計画の中に設定していたが、教育実習生から実習教材として使用したいと希望があり、使用を許可した。実習授業を重ねる度に、教育実習生もよい授業ができるようになり、学習者も充実した学習を行うことができていた。教育実習生は、授業構想として、比べ読みを発展として位置付けていた。しかしながら、

発展として扱おうとしたことにより、失敗が起こってしまった。発展として扱うために、何を問うのかがしつかりと意識できていない(教材分析の段階でしつかりとした整理ができていない)ことにより生じた失敗であった。

教育実習生の構想した指導過程は、次の通りである。

第一次 「心のバリアフリー」を読み、筆者の主張を理解する。(三時間)

第二次 「ユニバーサルな心を目指して」を読み、「美しいカタカナ」とばから美しい手応えのある社会哲学へと変身させる」という意味を理解する。(二時間)

第三次 「心のバリアフリー」と「ユニバーサルな心を目指して」を読み、主張の違いを理解する。(一時間)

第三次の学習過程が、比べ読みを意識した授業である。授業は発問と応答により展開されたが、教材「心のバリアフリー」を基本として、共通点と相違点を探し出すというものである。学習者は、教材をよく読んでいたが、筆者の主張を理解していく授業とはならなかった。例えば、「ユニバーサルな心を目指して」の「美しいカタカナことはから美しい手応えのある社会哲学へと変身させる」鍵として挙げられているものは、簡単に言えば「おたがいさま」ということになるであろう。しかしながら、教育実習生の授業では、「おたがいさま」という結論に至る論理構造や因果関係を理解させていないために、「設備や環境の不備に不満を持っていて、社会の批判を述べている文章である」という読みを行うことになった。つまり、筆者の立場や本文の記述のあり方、論理構造に着目した読みを行わ

せていなかったのである。

基本的に、筆者が障害者の立場から、「ユニバーサルデザイン」と呼ばれる設備や環境の不備を指摘しているということとはまちがいではない。また、「ユニバーサルデザイン」の試み自体の不備を暴露し、批判的に社会を捉えているということもまちがいではない。しかしながら、商品や施設についての立場の違いから健常者と障害者の共通点を見出し、「発想を持つこと」の大切さを位置付けた上で、「ぶつかる」という現象に目を向け、健常者と障害者の双方の心かげの大切さを論として展開している点を見落としているのである。

結果として、「ユニバーサルな心を目指して」は、「設備や環境の不備に不満を持っていて、社会の批判を述べている文章である。」という読みを形成していくことになったと考えられる。

しかしながら、教育実習生の授業の不備は、子どもたちの学びには大きな意味を持っていた。教育実習生の授業後、学習の定着度を確認し、誤読は修正しようと思い、「二つの文章はちがうのか。筆者の書き方、説明の仕方について以前やったように、比べ読みをしてみよう」と言うと、学習者はさまざまな観点から記述を行っていた。

① 乙武さんの考え方がおもしろい。障害者である乙武さんは、「障害者」にさせられていることを述べていて「環境によっては、「健常者」も「障害者」になってしまうかもしれないということ述べている。乙武さんの主張は、こういう考え方が基本になっていく。でも、三宮さんの主張がおもしろくないわけではない。僕は、

乙武さんの主張と三宮さんの差はないかと思つた。
三宮さんも障害者だ。障害者だからわかることを書いている。エレベーターの話も黄色い線の話も、障害者である自分が「障害者」にさせられている場面を書いている。そういう意味で乙武さんの主張と変わりはない。自分のことばかり言っていたり、障害者の立場から環境や社会に不満を言っていたりしていると感じるのは、乙武さんのように、自分の考えをしっかりと書いていないからだと思う。
(W・男)

② 心のバリアフリーがいいと思う。

まず、視点の広さがちがっている。ユニバーサルの方は障害者と健常者という視点でしか見ていない。バリアフリーは障害者についてだけでなく、マイノリティとの関わりや、そしてマイノリティではないと言われる人や自分との関わりについても述べている。訴えの内容としても、「自分を責める必要はないと思う」とか「適切な対応をしろと言われても難しい」等、読者の立場に立つた発言をしている。そういうところに、すべての人間を肯定しようという筆者の考えが表れていて納得できる。

ユニバーサルは同じことをグダ×2言っているようで息が詰まりそうだったというのも、心のバリアフリーがいいと思つた理由かな。しかし、バリアフリーを読んで、ユニバーサルを読んでいくと普通に読める。広い視点から、人間としての心構え、生きていく上で重要なことを考えさせられることで、健常者も障害者も、自分らしく生きていくということを第一に考えていくことが、「心のバリア」を取り除いていくために大切なことだという

ことになっていくのだと思う。そして、「心のバリア」が取り除かれることにより、バリアフリー社会が実現できるのだと思う。

障害者が普通に生きていくことを目指したバリアフリー社会の実現のためには、環境を整えることが大切なのではなく、自分らしく生きることができる社会を実現することだと思う。ユニバーサルな心を目指しても、自分らしく、普通に生きる社会の実現を目指しているだけで、発想という言葉に、「心のバリア」が取り除かれることをふくみこんでいるのだろう。心のバリアフリーを読んで、次にユニバーサルな心を目指して読むと、「障害者」と環境の問題、環境を生み出している「健常者」（カッコ付き）としての私の心の問題を、深く理解することができるとは……と思う。（やっぱり穴は必要だね。ドーナツも穴があるから、ドーナツって思えるし、穴があるからいろいろ考えさせられるしね。）（T・女）

同じテーマを持つ教材である「心のバリアフリー」と「ユニバーサルな心を目指して」を比べ読みすることにより、子どもたちの読みは深まっている。学習者は、筆者の立場を捉え直したり、論理の構造を捉え直したり、さまざまな観点から記述をしている。

①の記述は、障害者である乙武氏、三宮氏の主張の基底として、「障害者にさせられる筆者の姿」を読み取っていると言うことができよう。このことは、筆者が障害者であるということを意識した上に、乙武氏、三宮氏が意見を表明する背景に、「障害者にさせられている筆者の立場」を捉えていることを示唆している。説明的文章を扱う際、筆者の主張を明確にしていくことを目指した実践を目に

することはある。しかし、意見を表明していく際には、どういう立場から意見が提示されているのかを明確にしなければならぬことは言うまでもない。Wは、「筆者の立場」を顕在化し、「筆者の立場の表明」という観点をもとに、文章を評価している。

また、②の記述は、教材の連続性を意識して、読むポイントを指摘した記述となっている。Tの記述は、「心のバリアフリー」と「ユニバーサルな心を目指して」を読み、本当の意味での「バリアフリー社会」の実現に向けて、何が必要なのかを考えながら読んでいく点に特徴を見出すことができよう。そういう意味では、筆者が作り上げた論理を丁寧に読み進めているということが出来る。また、論理を読み解く過程で、筆者の立場を読み取っているのである。

以上、同じテーマを扱う教材を比べ読みして、子どもたちは筆者の主張を読み取るだけでなく、論理に着目した読みを形成していることに気付かされる。そして、筆者の立場を捉え、論理の整合性と不備を指摘していくような読みを形成しているのである。すなわち、学習者は「読み手」としての立場に立つだけでなく、批評していく立場に立ち、批評の観点を詳細に言語化している学習者の姿も多く見受けられるのである。①、②の記述を見てみると、量的にも、質的にも高度な読みを展開していることに気付かされる。このことは、比べ読みをしながら、意見文を書く活動を通して、学習者は論理を作り上げ、筆者の論理を批評していくことを学んでいることを示唆するものである。

この後、子どもたちが記述した気付き①、②を含む）をプリントにして、代表的な記述について読み進めながら、筆者の立場を顕

在化していく試みを行った。説明文・論説文を読む際、書き手の認識や読者に説明する際の工夫など、読みの観点を共有しながら話し合いが行われた。そして、単元のまとめとして、「バリアフリー」や「ユニバーサルな心」について意見文を書かせたが、ある生徒の反応の変容を示しておくこととする。

〈最初の反応〉

「ユニバーサルな心を目指して」の方が説得力があると思う。「障害者のために、一声をー」みたいな感じでさっぱりしていて、「発想」を変えれば、みんなが暮らしやすい社会になるように思う。でも、「心のバリアフリー」は「慣れが大切」とか、「相手を認めよう、自分を認めよう」とか詳しく書きすぎて、わかりにくい。

〈単元終了時の反応〉

「みんながハッピー」になれる社会とは、どういう社会なのだろうか。障害者と言ってもいろいろな人がいる。でも、現在の社会は、「みんながハッピー」になれるような社会ではない。普通に生活するのが難しいだけでなく、障害者と言えば、「バリアフリー」と言うことになり、「バリアフリー」を実現していれば、障害者にやさしい社会だと思ってしまうことに問題があるのだ。

障害者と言っても、乙武さんのような障害を持った人もいれば、三宮さんのような障害を持った人もいる。私たちが一人一人が치가つているように、障害者もみんな障害の種類はちがう。当たり前のことだが、気付かないのはなぜなのだろうか。

知らないからだ。ちがいを知り、相手のことを考え、相手の障害に合うような援助をすることが必要なのだ。

私たちは、もつと知ることが必要なのだ。 (K・女)

以上の実践を通じて、じっくりと教材に向き合い、課題に向き合う子どもたちの姿に出会うことができた。教材だけでなく、学習指導過程と主体的な関係を結ぶ子どもたちの姿である。また、「書き手」として、自分の認識と表現に迫る学習者の姿に出会ったことは言うまでもないであろう。

四、おわり

―比べ読みをしながら、書くことの意味―

以上概括すれば、比べ読みは、学習者を主体的に教材と関わらせる装置であった。比べ読みをすることにより、子どもたちは「読み手」の立場に立つことになったのである。同時に、比べ読みを繰り返すことにより、子どもたちが読む力をつけていることも明らかである。このことは、他の教材を扱った際に見られた学習者の読みの意識を捉えてみると、明らかになる。

例えば、『字のない葉書』を扱った際には、『字のない葉書』と『続岳物語』を比べ読みし、語り手の位置を捉えなおそうと試みる学習者もいた。比べ読みの学習効果は、次の学習に転化し、深い読みを誘うことになっていたのである。

また、書く活動を取り入れることの意味は、子どもたち自身が自

分の読みを相対化し、自分の読みを捉え直すことができる瞬間を用意することにある。同時に、他者のことは静かに聞き、問いを分け合うことの価値を大切にしたいからでもある。書くことにより、学習者は自分の考えを持つことができた。そして、書かれたものを読むことにより、他の学習者の気づきに向き合っていくことができた。そして、他の学習者のことばと自分のことばを比べ、書き手としての自分の立場を明確にしていくことができた。すなわち、他者のことばを通じて、自分のことばを捉え直す瞬間をつくることになったのである。こういう過程を通じて、子どもたちは「読み手」となるばかりか、「評価者」として授業過程に顕在化することになったのである。

注

1 次に列挙する文献を読み、説明的文章を扱う際の問題点を整理し、実践を構築していく際の手がかりとした。

森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』（明治図書 一九八九）

森田信義『説明的文章教育の目標と内容―何を、なぜ教えるのか―』（溪水社 一九九八）

大西忠治『説明的文章の読み方指導』（明治図書 一九八二）

河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』（明治図書 一九九六）

2 読むことの学習に、「書く活動」を取り入れることの意味については、多くの文献で語られているが、特に次の文献を参照した。

青木幹勇『第三の書く―読むために書く、書くために読む―』（国土社 一九八六）

（広島大学附属中・高等学校）