

ひとり読みによって自らの読みを深める学習過程

本 吉 一 登

1. 研究の視点

読むということは、決して強制されたものではなく、自らの欲求、問題意識に支えられ、その解決のために行う極めて主体的なものである。その欲求、問題意識が強ければ強いほど、意欲的に読み続けるのである。

しかし、このように読み手の目的（欲求）によって読み物が選択されるのは、日常生活におけるいわゆる読書の場であり、国語科における読みの指導では、教材が先に用意され、それを読まなければならないという切実な問題意識は、子ども側にはない。だから、その読みは当然受動的になる。能動的、主体的行為ないところに読みは成り立たないということから言えば、何とかして、この受動的立場を能動的立場に変えなければならない。

そこに、学習課題（学習のめあて作り）の必要性が生まれてくる。そして、さらにそのめあてを追求する意欲を持続できるかが大切なポイントになってくる。

(1) めあて作り

児童一人ひとりが意欲的に学習に取り組んでいくためには、魅力あるめあてが作られていることが前提条件である。望ましいめあての条件はいくらか挙げられるが、その中でも、

- 子ども一人ひとりが、自分の力で解決していける見通しのもてるものであること。
- 子ども達によって作成された形を持っているものであること。
- 指導のねらいが達成されるものであること。

等の点に留意し、児童一人ひとりのめあてを大切にしながら、一人ひとりのめあてが土台になって学級（共通）のめあてが作られたという意識を持たせることが重要であると思われる。

(2) めあての追求

めあてを作り、解決読みに入っていくと予想外に意見が少なく、意欲が感じられないことがある。めあてを追求していく場において、学習意欲を起こさせ持続させる手だてが必要になってくる。

自分の考えを述べることができないのは、児童一人ひとりが、自分の力で一時間一時間のねらいにつき、考える時間を持っていないことが、最大の原因ではないかと思われる。児童の多くは文章を真剣に読んでいったのはめあてを作る過程での“ひとり読み”のみで、その後深く文章を読む時がないように思われる。そこで、もう一度、児童一人ひとりが、めあてについて文章をしっかりと読んでいく“ひとり読み”の時間を確保することが大切であると思われる。従って、

- 児童一人ひとりが、真剣に文章にぶつかり、自分の読みをしっかりと持つ“ひとり読み”を指導過程の中に位置づける

ことによって、児童は意欲を持って学習に取り組むであろうと思われる。

2. 実践の概要 —— 「らくだはさばくへ」

(1) 単元について

本単元「らくだはさばくへ」は、作者のねがいがこめられた、一種のファンタジーである。公園にある何の変哲もない石のらくだが、だれも知らない間に動いたらおもしろいだろう。動くとしたら、何を考え、どこに向かって動くだろう。それがこの作品のモチーフである。石のらくだと出会い、それに話しかけることで心の安らぎを得ている「ぼく」は、ある時、らくだがが少しず

つ動いていることを知る。そして、砂場をふるさとのさばくと思っているに違いないと想像して、その願いをかなえてやりたいと思う。ついにはらくだが砂場へ着いたと思われる夜、「ぼく」はさばくを歩いていくらくだを見る。ふるさとへ、自然へ帰るというらくだの願いは、そのまま「ぼく」の思いと重なる。

この文章は、毎晩散歩に行く近くの公園に場所を限定し、「ぼく」という一人称の視点で書かれているため、各場面ごとの「ぼく」の心情を考えさせていく。

(2) 指導計画 —— 9時間

- 第一次 通読し、初発の感想を持つ。(問題意識を持つ。) —— 1時間
- 第二次 学習のめあてをつかむ。 —— 2時間
 - ・問題意識を課題へと高める。(ひとり読み)
 - ・共通課題(学習のめあて)をつくる。
- 第三次 学習のめあてを解決する。 —— 4時間
 - ・各場面の「ぼく」の心情の変化を追っていく。
- 第四次 まとめの学習をする。 —— 2時間

(3) 指導の実際

① めあて作り

個を大切にするとっても個々のめあてをそのままにしておくことはできず、個のめあてを集団のめあて(共通のめあて)に高めていかなくてはならない。

図1のように、各個人から出された疑問点を、ひとり学習により、読み深めたいこと(めあてにすること)に●, 解決できたこと・読み深める価値がないと思ったことに○をつける。それを図2のように一覧表により示してやることで、ほぼめあては絞られていく。そして、さらに教師側でおさえなければならない点を補足し、ねらいを明確にしていく。

グループでの話し合いを取り入れたり、全体の場で話し合っめあてを絞り込んでいくこともあるが、大切なことは、一覧表の上でも、また指導上の上でも、単元を通しての重要なねらいとは成り得ないものの扱いである。

ねらいを絞り込んだ後、学級全体のめあてとして残らなかったものは個に返してノート上に個人のめあてとして残し、単元学習後に発表させる等の場を与えていたが、やはり、それでは、自分のめあては単元学習外のもの(ふるい落とされたもの)という意識が働き、意欲を持った学習とは成り得なかったようである。

そこで、自分のめあては、他のめあてとして挙げられたものと、どのような関わりがあ

図1

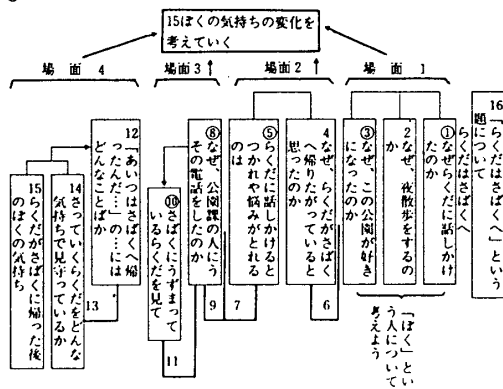
さばくの	動いているらくた	らくたとの出会い	場面	
P13・10行～	P 8・14行～P11・7行	初め～P 8・13行	ページ	
○ぼくはどんな気持ちだったのだろうか(○○○○○○○)	○らくだに話しかけるとなせ仕事につかれや悩みがとれるのだろうか(○○)	○なぜぼくはらくたがさばくへ帰りがたがっていると思ったのだろうか(○○○○)	○なぜぼくは夜散歩に行くのだろうか(○○)	読み深めたいこと
●	●	●	○	読みとり

図2

めあて 番号	場面1		場面2		場面3		場面4		全体	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
34	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
35	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
36	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
計	15	8	15	13	15	8	7	22	16	22

るのかを図3のように表してやることにした。これによって、全てのめあてが関係あるものとしてとらえられ，“自分のめあては残っている”“あのめあてを考えると、自分のめあてをも考えることになる”という意識を持って意欲的な学習へとつながるのではないかと考える。

図3



こういっためあての提示について、児童の反応は次の通りであった。

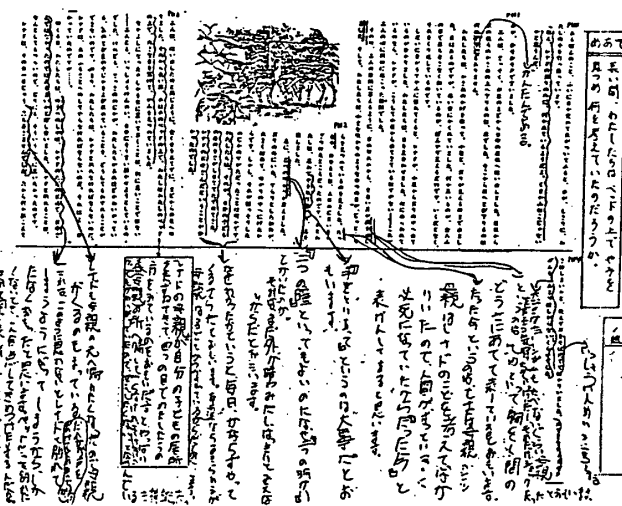
- この勉強をやってよかったと満足感が残る。—————19%
- めあてをまとめても、やはり自分のものが消えてなくなるという気がするので、この方がいい。うれしいし、やる気が出る。—————19%
- 意見が述べやすい。—————15%
- みんなで勉強しているんだという気がして、やる気が出る。—————14%
- 一人ひとりが大切にされている感じがする。—————12%
- 分かりやすい。—————8%
- 人のめあてを押しつける感じがなくてよい。—————7%
- めあてがたくさんあるようで、かえってむずかしい。—————3%
- どちらでもよい。—————3%

② めあての追求

前単元で、図4のような書き込みプリントを用意してみたことがある。

次時のめあてが明記されており、自分の考えを書いていく。そして、その考えの根拠を文中に波線、矢印等を使って表したり、自分のことばで書き加えてさせるのである。書くということは、自分の考えを深め、まとめることに有効に働くと考えたからである。さらに、書いたものから児童の実態が把握できると考えたからである。その結果、書かせることにより、全児童が自分としての考えを持ち、教師側も実態は把握できた。しかし、

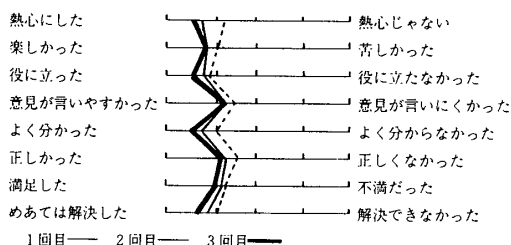
図4



- 授業が教師主体に流れた感があったこと。
- 全児童の考えを十分引き出せなかったこと。
- 書き込むための時間が十分確保できなかったこと。

等の短所も明らかになった。特に、児童相互の考えが明確に理解できていなかったことが、自信のない者にとっては、“こんな考えは、自分だけでは…”という考えにつながり、活発な児童間での意見のやりとりを妨げる要因になったと思われる。

図5 (書き込みについて)



そこで、本単元では、国語科の立てた研究仮説に基づいて、前時に本時のめあてについてのひとり読みをさせ、それによって出された児童の読みの結果を類型化することによってめあてを追求する指導過程をとってみた。類型化して提示することによって、児童全員の考えが理解できるだけでなく、自分との相違点が明確になり、意見か述べやすくなるのではないかと考える。

〈授業記録〉

○ 本時のめあて (指導計画 第三次 4/4時間)

石のらくだが姿を消した時の「ぼく」のことは、「あいつは、さばくへ帰ったんだ……」の……にはどんなことばが続くのだろう。(姿を消したらくだに対する「ぼく」の心情を考える)

T 今日はこのめあてをみんなと解決していきます。(めあてカード貼付, 児童はプリントで確認する。) 読んでみましょう。(児童音読)

T 前の時間に、みんなにひとり読みをしてもらいましたが、それをまとめてみましたので、見てください。(プリント配布)

T 順番に読んでいきますから、自分の読みがどれに近いか考えながら聞いてください。——略——どうですか。分かりましたか。もう一度、それぞれの読みが他の読みとどこが違うかはっきりさせますから、自分の読みを確かめてください。

T 自分の読みはどれに近いか分かりましたか。手を挙げてみてください。1番…、2番…

T それでは教科書を読んでみましょう。(形式段落読み)

T 少し時間をあげますから、自分はなぜそのように思うのか、考えをノートに書いてください。その時、なんとなく…では弱いですから、このことばから、この文からこう思うという根拠になる部分を書いてください。そして、考えを発表する時もそのように発表できたいですね。(児童考えをノートに書く)

C 9ページに「だれもないベンチにすわり、らくだに話しかけていると、仕事の疲れや悩みが忘れられるのです。ぼくは、一日のうちでこの時間が一番すきでした。」のところから、4番のようにさみしさが残ると思います。

C わたしは5番だと思います。12ページに市役所の公園課の人にうそまでついて、らくだの動くのを助けたのだから…

C ぼくも同じです。せっかく自分が助けておいたのに、また帰ってこいよという2番は少しおかしいと思います。1番も変だと思います。(賛成児童多い)

T 2番の人どうですか。

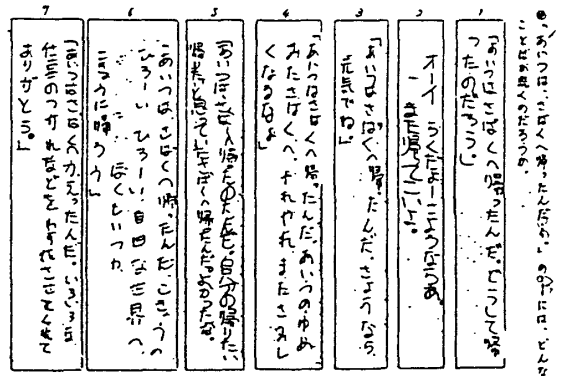
C この人はいつも一人で、人がね静まったところ散歩に出る人だから、人とのつき合いがありません。そんな「ぼく」にとって唯一の友達のような気がするので…

C 友達だったら、15ページのように、らくだが気持ちよさそうにさばくの中で月の光を浴びているのを見たら、“よかったな”と思うんじゃないかな。

C 最後の一行の“つぶやきながら、しおれた花輪…”というところはどうも、さみしさが出ている気がするのですが…

— 中 略 —

(児童の読みを類型化したプリント)



- C 動いているらくだを見て「ぼく」はなぜ、生まれこきょうのさばくに帰りたいんだなとすぐ分かったかという「ぼく」もらくだと同じ気持ちを持っていたからじゃないか。ということだったから、ぼくは、5番や6番の読みがいいと思います。
- T 前の時間に、今〇〇君が言ったように、「ぼく」も同じ心を持っていたからこそ、らくだの気持ちが分かったんだろう。という考えを出しましたね。
- C 10ページに、「このらくだは、真夜中、みんながねむっている時に、こっそりと自分で動いているのではないのでしょうか。」と書いてあって、6ページには、「ぼくはいつも、夜、人たちがね静まったころ散歩に出るのです。」と書いてありますが、らくだと「ぼく」が同じように表現されているんじゃないかと思います。
- C だから、さばくへ帰りたがっているらくだは、「ぼく」の心と同じだと思うので、やっぱり、5番や6番じゃないかと思います。
- C らくだのようにこきょうに帰りたくて帰れないのが「ぼく」だと思います。だから、ぼくは、6番もまちがってないと思うけど、5番に近いと思います。
- T はい、それでは、今までのみんなの意見を聞いて、自分の読みが、どのように変わったかノートに書いてください。(児童、読みの変化をノートに書く)
- T だれか発表してくれませんか。
- C ぼくは、最初4番にしていたけど、〇〇君や〇〇さんの意見を聞いて、「ぼく」の願いがらくだの姿だということが分かったような気がしました。〇〇君が言ったように、「ぼく」はこきょうに帰りたくても帰れないから、らくだだけでもさばくに帰してやろうとしたと思うので、6番もまちがってないけど、5番ぐらいだと思います。そして、自分には帰れないさみしさがあるので、4番も落とせないと思います。4番と5番が混ざっているんじゃないかと思います。
- T どうも、混ざった考えが強くなってきたようですが、何番と何番ですか。
- C 4と5。
- C 5と6。
- T それでは、どの読みに近くなったか聞いていきますから手を挙げてください、1番… 2番… 3番…
- T 今回勉強したところを読んでみましょう。(指名読み)

— 以後 略 —

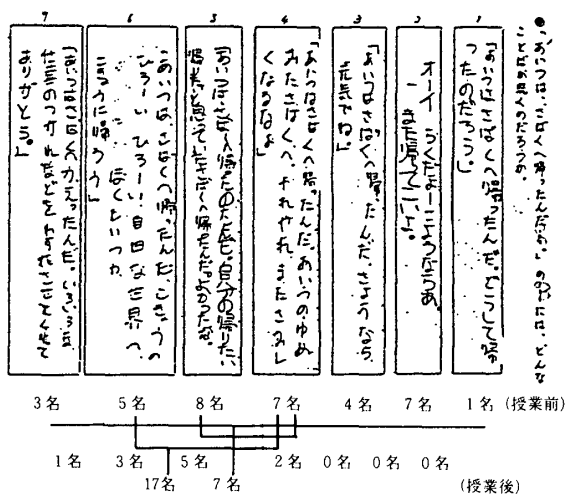
(児童の自己評価)

ぼくは、最初からこきょうの気持ちが一番強いと思った。まちがってはいなかったが、ぼくもこきょうに帰りたいというのは深い関心である。こきょうの気持ちがあるからこきょうに帰りたい。こきょうのように帰りたいと思うからさびしいと思う。

今日の勉強はとてもためになった。

さようなら 元気でねでは、考えが浅かったと思います。ぼくも帰りたいという気持ちがあったんだ。ということがわかりました。さびしいようなよかったです。気持ちが強くなりました。

(読みの変化)



3. 考察とまとめ

(1) めあて作り

個のめあてを全て関係づけ、個のめあてがどこに位置づくのかをより明確にし提示することは児童に“個のめあてから共通のめあてが生まれ、このめあては「自分達のもの」という意識を育てることに有効であったと思う。さらにそのことが学習意欲につながることも明らかである。

前述した児童の反応に、“一人ひとりが大切にされている感じがした。みんなで勉強しているという気がしてやる気がでる。”が挙げられていることがその効果を明らかにしているものと思う。

(2) めあての追求

めあての追求過程に、自ら文章にぶつかり自分の読みを持つ“ひとり読み”を位置づけたことは、自分なりの読みを持つことができ、ひとり読み→集団の読み→ひとり読みと、自分の読みを深め、自己評価をする上でも非常に効果があったと思われる。さらに、ひとり読みしたことを書かせることは、自分の考えを明確にするばかりでなく、自分の考えを大切にし、自分の考えの変化を正しく確認していく上でも有効であり、指導する側にとっても、児童の実態を把握できるという長所があった。

ひとり読みの結果を類型化して提示し、他の児童との読みの違いを意識させる場を設定したことについての児童の反応は、次の通りであった。

- みんなの読みと自分の読みの違いが分かっているから、意見が言いやすかった。——38%
- 自分の考えが授業の中で役立っているなあと思った。—————20%
- すっきりして、勉強しやすいと思った。—————17%
- 自分の意見と違う意見があると、どっちが正しいのかじっくり考えられた。———11%
- 自分と同じ意見の人がいると思うと心強くて発表できた。—————8%
- すぐには意見が言いにくい—————3%
- めあてについて前の時間に書く時、すぐ書けと言われてもパッと書けない。———3%

以上の反応より、類型化によって意見が出しやすいという児童の意識がはっきりと表れていることが分かる。しかし、ひとり読みの時間、類型化されたものについての思考時間を十分確保してやらなければならないという課題も明らかになった。また、児童の反応には表れていないが、類型化する教師の視点を明らかにすること、児童にそれぞれの読みが充分理解されることが重要であることが分かった。

4. 今後の課題

めあて追求にひとり読みを位置づけて実践してきた結果、次のことが今後の課題として残った。

- めあて追求を支える条件としての、国語科における基礎：基本の技能を身につけさせていく。
- 発問の精選をし、児童主体の授業を作っていく。
- 学習の深まりが児童一人ひとりに把握できる評価を考えていく。
- 文学教材から説明文教材等へもねらい追求過程を広げて考えていく。

以上の課題を持ってこれからの研究を進めていきたい。