

比べ読みによる児童の感想の分析から指導と評価の可能性へ

～『泣いた赤おに』と『お手紙』を対象として～

キーワード：比べ読み、感想、評価基準

広島県東広島市立三永小学校 細 恵子

1、はじめに

小学校学習指導要領解説国語編では、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することができる国語の能力を身に付けることができるよう、内容（2）に言語活動を具体的に例示している¹⁾。例えば、「読むこと」の読書に関しては、第1学年及び第2学年で「読んだ本について、好きなところを紹介すること。」、第3学年及び第4学年で「紹介したい本を取り上げて説明すること。」、第5学年及び第6学年で「本を読んで推薦の文章を書くこと。」と示されている。これに基づき、小学校では読むことの単元に並行読書、比べ読み等を取り入れ、様々な言語活動を設定している。しかし、課題として次のことが考えられる。

- ①読み取ったことや感想を書いたり話したりする言語活動において、教師が、具体的にどのような力を身に付けさせたいのか、どのような基準で評価していくかを明確にしていなかったため、言語活動で身に付ける力の系統性を図ることができにくい。それと共に児童も自分の読みの力を実感することができにくい。
- ②児童は、本や文章の内容や表現について肯定的に受け止め、表面的な感想をもつことが多く、批判的に読む力を十分に身に付けていない。

児童が目的や必要に応じて本を選び、学んだ読み方を主体的に使いながら読むことができるようになるためには、教材においてつけたい力を明確にし、並行読書、比べ読み等をしながら批判的に読む方法を含めた、本の読み方を身に付けさせる必要がある。その際、言語活動を通して児童の実態に合った指導と評価の改善をしていくことが求められる。

本研究では、先行研究で行われた、読みの発達調査の結果を踏まえながら、解釈の力と批判的に読む力を含めた熟考・評価の力を高めるための比べ読みに焦点を当て、児童の読みの調査を行う。

本研究の目的は、小学校3年生と6年生の児童を調査対象とし、一つの文学作品を読んだ場合と2つの文学作品を読み比べた場合との感想の量的・質的な違いを分析し、比べ読みの際の指導と評価の可能性を示すことである。

2、先行研究の考察

文学作品における児童・生徒の読みの発達調査研究は、山元（1993）²⁾、守屋（1994）³⁾、荻原（1996）⁴⁾、船津（2010）⁵⁾、寺田（2012）⁶⁾等によってなされている。

守屋（1994）は、日本を含め、4か国の子どもたち（7歳～17歳）を対象とし、『与える木』を読んだ感想を書かせ、他者の認識、自己の認識、人間の認識における発達の過程を明らかにしている。他者については、まず、物語世界で登場人物と交渉し合う立場に立ち、個人的な尺度で「木は大好き」「少年は憎らしい」等の主観的情緒の評価を行うとしている。次に外から眺める第三者として客観的に人物を捉えるようになり、社会的に通用する「やさしい」などの尺度で理由をつけて評価ができるようになる」と述べる。自己の認識は、7、8歳になると言葉で表現できるようになるが、この時期の児童は、自分と似た人物に怒りや嫌悪感を感じてもそれが自己の姿であるとはまだ気づいていないと述べる。児童期の後半にさしかかる頃には、「もし、自分が○○だったら・・・」という仮定の下で想像する自己を描き、モデルや反モデルの人物から理想とする自己をつくっていき、高学年以上になると、登場人物として対象化されていた人物が実は自己の姿であったことを認識するようになる」と示す。

以上の調査研究から指導、評価において重要なことは、発達の道筋として、感想の対象が、他者から自己へと向かうことに留意することである。しかし、感想を書くという言語活動において、中学年の児童でも自分を見つめ、自分の在り方を考えられる児童もいる。年齢による発達の系統性を捉えながら学習

の系統性や個人差も考慮して指導・評価を考えていく必要があると考える。

荻原(1996)は、山元(1993)が小学5年、6年、中学1年を対象とし、一つのテキスト『あんず林のどろぼう』の読みの反応を調査したことを踏まえ、小学3年～中学2年を調査対象とし、異なる二つのテキストを読ませ、読みの反応や認知過程に差が生じるのかを明らかにした。テキスト『いちばんのねがいごと』の後に『おにたのぼうし』を読ませ、考案した「読みの方略リスト」(A態度レベル、B部分レベル、Cコンテキストレベル、D解釈レベル、Eメタレベル、Fその他)によって、自由に書かせた感想の分析を行っている。また、読者がテキストのどこに対してどのように反応しどのように記述しているかを分析するために、反応の類型として、「部分—全体」「直観—説明」等を設定している。荻原は、以下のように考察している。

- ・テキストにより数値に違いがあるものの、どの学年でも登場人物に焦点を当てている。(Dレベル)
- ・小学4年以降、解釈的な反応が学年と共に増加する傾向にある。小学4年生頃では、主に登場人物に対する評価であるが、6年生以降では、抽象的なもの、価値についてのものに変化する。また、高学年では、テキストが分からないとするものが増加するがこれは、深い理解を求めるものである。(Dレベル)
- ・両テキストを通して、「部分」の反応が多く、読者は、テキストのある部分をテキストとしてとらえる傾向にある。(部分—全体)
- ・両テキストとも「直観」が多く、『おにたのぼうし』では、登場人物「おにた」に対して「かわいそうだ」と記述するものが多い。(直観—説明)
- ・テキスト世界内での出来事を自分の現実世界でのことへと一般化して解釈することは6年・中学1年頃から盛んになる。(コンテキストレベル)

以上の考察から考えられることは、テキストの種類により読みの方略も異なるが、直観から説明へ、部分から全体へという過程を踏まえながら指導・評価していく必要があることである。また、発達過程はあるものの、3年生であっても高学年同様の本を読み、主題を読み取ったり自分と関連づけて読んだりすることができる読者がいることを考えると、この発達過程を各学年における評価基準のレベルに置き換えることも可能かと考える。

船津(2010)は、読者が読みを広く深くするためには、自分の経験と比べることの他に、他の作品と比べることが効果的であると考え(pp.100-101)。その比べ読みを「観点を決めて作品の一部を焦点化して教材化を図り、学習資料(ワークシート)などで集中的に議論を深めて読むような活動を主要な目的とする。」(p.73)と定義し、比べ読みの機能の中で「登場人物を読むとき、シリーズであれば、比べて読むことで人物を多面的に読むことができる。一つのテキストだけでは浮かび上がらない面が比べて読むことで表れ出ることがある。自分で決めた観点で人物を読むことで人物像が広がり、深まることもある。」(p.111)と述べている。船津は、文学テキストについて、1年生から6年生までを対象とし、シリーズ『ガンピーさんのふなあそび』と『ガンピーさんのドライブ』を比べて読むことの調査を行い、共通点と相違点を「登場人物の言動への関心」「物語の舞台・状況」「物語の展開・構造」「作者・表現の仕方」の観点に沿って分析している。

その調査から以下の考察を行っている。

- ①どの学年でも相違点を見つけるよりも共通点を見つける数値が高い。学年に関係なく、登場人物に注目して共通点を捉えている。シリーズなので、共通したことに気付きやすい。
- ②物語の終結部への着目は、3～5学年まではわずかであるが、6学年になると大幅に増える。
- ③『ガンピーさんのふなあそび』の感想を200字程度で書かせた結果、どの学年においても人物像についての感想が多いが、『ガンピーさんのドライブ』と関連付けて書く子どもは18%程度であった。これは、他のテキストと関連付けて感想を書く経験が少ないことによるとされた。また、学年が上がるにつれ、「自分だったら」という、自分が登場人物の立場になった意見を出す考察している。

船津の考察①については、テキストにより、比べ読みをする際、共通点と相違点のどちらから取り扱うかを考えていく必要がある。登場人物に着目する点は荻原の結果と一致する。③の、他のテキストと関連付けて感想を書くことについては、意図的に関連付けさせる働きかけが必要であろう。批判力育成については、船津は比べ読みの機能の一つとして示しているが、調査では分析されていない。

寺田(2012)は、読者がテキストをどのように関

連づけて豊かな解釈を作り上げるのかについて調査するために、中学1年生を対象として『きつねの窓』から、以前に読んだ他の作品を思い出させ、類似点を列挙させている。関連づけの数と種類については、「役割」「性質」「行動」「信念」「結果」「筋」「主題」「その他」の観点で分類している。また、翌年の調査で初読の「きつねの窓」の反応を分析する際には、反応の行為として、「対象を認識する」「対象をもとに類推する」「対象に同調する」「自己を表出する」「対象を評価づける」の観点を設定している。この観点は、守屋の「他者の認識」から「自己の認識」まで幅広く含んでいると考えられる。以上の先行調査の結果を踏まえ、本調査の方向性を以下のようにする。

・荻原は二つのテキストのそれぞれの反応を、船津は、同じシリーズの比べ読みの反応、寺田は、中学生が以前に読んだ他のテキストを思い出し、関連付けて読む反応を捉えた。異なる文学作品の比べ読みによる小学生の反応の違いや批判的な読みについての分析は、三者の調査には見られない。本調査では、結末が対照的な文学作品（友だち関係を考えられる作品）において比べ読みを小学生に対し取り入れることで批判的な読みが増え、自分と関連付けて友だち関係を考えられるようになると仮定し、『泣いた赤おに』（浜田廣介）と『お手紙』（アーノルド・ローベル）を扱う。

・比べ読みの評価基準の可能性を示すために、類似点と相違点のとらえ方と好きな物語とその理由の書き方、人物に対する感想の書き方を調査する。本調査では、理由の質を見取るために、好きな方のテキストを選ばせ、その理由を意図的に書かせる。類似点、相違点については、寺田の分類を、好きな物語とその理由については、荻原の「反応の類型」を、感想については、寺田の「反応の行為」を参考にし、て分類の観点を設定する。

3、調査の目的と方法

(1) 調査の目的

目的① 『泣いた赤おに』を『お手紙』と比べ読みすることにより、類似点・相違点の捉え方と好きなテキストの理由の書き方を明らかにする。

目的② 『泣いた赤おに』を『お手紙』と比べ読みすることにより、『泣いた赤おに』の人物、人物関係に対する感想の変容を捉える。

(2) 対象児童・時期

本調査は、中学年として、東広島市立三永小学校3年1組(25名)と高学年として、呉市立阿賀小学校6年3組(30名)を対象としている。どちらの学級も、平成27年4月から読書指導として日常的に読書日記に、本を読んだ感想や本についての自分の思い等を書かせてきた学級である。

実施時期は平成27年11月上旬である。

(3) 調査の方法

両クラスとも、以下の流れで行う。3年生に対しては、筆者が、6年生に対してはその学級担任が調査を行う。テキストは、『泣いた赤おに』（全国学校図書館協議会、集団読書テキストA7）と、『お手紙』（東京書籍の教科書2学年上のコピー）を一人ずつに配布する。

I 児童に次のことを話す。

- ・調査であるが、「比べ読み」の学習である。
- ・テストではないこと、自分の素直な思いを書けばよいこと。

II 家庭で『泣いた赤おに』を読ませる。（まず自分のペースで読ませる。）

III 学校で『泣いた赤おに』を読み聞かせ、ワークシートに1回目の感想（赤おにについて、青おにについて、二人の関係について）を書かせる。全員が感想を書くことができるようにするために、以下の手びきを参考にさせた。書くことが得意な児童にとっては、手びきが思考を妨げてしまう恐れがあるため、無理に使わないよう指示した。

【手びき】

書けそうなものを選んで感想を書きましょう。その他のことでもよいです。

- ① いいな。すきだな。
- ② ちょっとちがうな。いけないな。
- ③ 自分とにている人物はいるかな？ どんなどころがにている？（今までの自分）
- ④ もし自分が、赤おに（青おに）だったら、・・・とき、どうする？（今の自分）
- ⑤ 自分は、これから、赤おに（青おに）のように、・・・ときには、友だちに・・・したい。（これからの自分）
- ⑥ 自分は、これから、赤おに（青おに）とはちがって、・・・時には、友だちに・・・したい。（これからの自分）

IV 『お手紙』を読む前に、後で『泣いた赤おに』の2回目の感想を書くことを伝える。

『お手紙』を各自で読んだ後、以下の問いに対して『泣いた赤おに』の感想を書かせる。

- ① 二つの話を比べて気づいたこと（似ているところや違うところなど）を書きましょう。
- ② どちらの話が好きですか。それはなぜですか。

③『泣いた赤おに』の感想（2回目）をまとめましょう。

・赤おに、青おに、二人の関係について

4、分析方法

(1) 目的①について

○二つのテキストを比べて類似点や相違点を捉えること

児童の書いた反応を分類する際には、寺田(2012)の類似点の分類の観点を援用し、表1のように設定する。それぞれの観点については、学年ごとに、全員に対してできた人数の割合を求める。

表1 分類の観点

役割	「友達」という人物の関係、「助ける者」
性質・心情	かわいそう、やさしい、勇気がある、大切にしたいなど
行動	あばれた、手紙を書いた、はげましたなど
結果	旅に出た、幸せになった
筋	手紙を待って、やっときた。悪者になって去っていった。
主題	友だちの在り方について、親友とは
信念	犠牲になってでも助ける相手を喜ばせる
その他	無記入

○好きなテキストの理由の書き方を捉えること

反応の分類として、荻原(1996)の「直観—説明」を基に、以下のように設定する。

- ・直観的・・・「かわいそう」「面白い」というだけの感情的なもの
- ・具体的・・・根拠(本文)を示している。理由を明確にしている。
- ・説明的・・・根拠を基に、自分の言葉で理由付けをしている。

また、どこに対して反応しているかについても荻原の「部分—全体」を援用する。

(2) 目的②について

赤おに、青おに、二人の関係のそれぞれについて全体と個の変容を分析する。その際には、荻原(1996)と寺田(2012)の観点を基に、以下の観点を設定し、量的、質的に分析する。

「肯定的」(やさしい、親切)、「否定的」(かわいそう)、「批判的」(いけない)、「情報の取り出し」(本文)、「人物の様子・気持ち」「続きの予想」「助言」「一般化」(自分たちの生活に当て

はめる)、「過去の経験」「代理経験」(自分だったら)、「比較」(自分や他の本との比較)、「願望」「今後の自分」「内省」「疑問」

5、調査結果

1 二つの話を比べて気づいたこと(似ているところや違うところ)を書きましょう。

表2は、児童の反応を一文ずつ観点に分類し、各観点の合計を総数で割った割合である。

表2 比較するときの反応の分類(%)

	役割	心性 性質	行動	結果	筋	主題	信念	その他
3年	3.6	32.1	32.1	16.1	3.6	3.6	1.8	7.1
6年	10.1	19.2	28.3	20.2	10.1	2.0	8.1	2.0

3年生と6年生に共通していることは、他の反応に比べて「心情・性質」「行動」「結果」の割合が高いことである。「心情・性質」「行動」の結果は、荻原と船津の調査結果と一致する。以下、児童の記述例を示す。

①3年 児童A

にているところは、どちらもかなしい思いをしている場面があるところです。

②3年 児童B

ないた赤おにと手紙の話は少しにしています。理由は、ないた赤おにの話は、青おにがはげましていて、手紙の話も、かえるくんがはげましている。

③6年 児童A

二つとも親友を助ける話。「泣いた赤おに」は、青おにが助けて「お手紙」はかえるくんが助ける話。助け方がちがう。青おには、らんぼうにしたけど、かえるくんは、相手が絶対よろこぶ方法。

①は性質を表し、②と③は行動を表している。

「結果」への着目について船津は、3～5年生ではわずかだが、6年生になると大幅に増えると示しているが、今回の結果は異なった。3年生で「性質・心情」「行動」の次に「結果」の割合が高かったのは、前単元の学習「ゆうすげ村の小さな旅館」(東京書籍)で、結末を評価する学習をしていたことと、結果が対照的なテキストだったことによると考えられる。「結果」に着目した反応を以下に示す。

【記述例】

④3年 児童C

「お手紙」は、さいごに手紙がきてうれしい気持ちになるけれども、「ないた赤おに」は、さいご青おにがどこかに行つてかなしい気持ちになるところがちがう。

⑤ 6年 児童B

最終的にどちらも友情が強くなるところがにている。ちがうところは、「泣いた赤おに」では青おにがぎせいになるけれども、「お手紙」では、どちらも幸せになっておわるところ。

④は、一人の心情について、⑤は、二人の関係について書いている。

また、6年生は、「主題」は3年生よりも低いものの、他の分類においては、幅広く反応している。

「主題」に関する記述例を以下に示す。

⑥ 3年 児童D

二つの話は、一人でできないことを二人ですることがにっています。

⑦ 6年 児童C

二つとも、テーマが「親友」「友達」「思いやり」になっていることが気づいた。

「役割」「筋」「信念」については3年生よりも6年生の方が多く記述していた。

船津がシリーズの場合、相違点よりも共通点に目がいきやすいと考察したように、本調査の場合も、3年で相違点を見つけた児童が56%、類似点を見つけた児童が84%、6年で相違点を見つけた児童が73%、類似点を見つけた児童が100%であった。

2 どちらの話がすきですか。それはどうしてですか。

表3 好きな理由の書き方

	3年	6年
直観的	12%	6.7%
具体的(本文の根拠)	32%	6.7%
具体的(自分の言葉での理由)	12%	26.6%
説明的(根拠を基に自分の言葉での理由付け)	44%	60%

表3から、3年生よりも6年生は、直観的な感想や根拠だけをもとにした感想が少なくなる。逆に、自分の言葉を使って理由を書いたり、根拠を基に自分の言葉で理由付けをしたりする児童が多くなる。

荻原の自由記述による調査結果においては、直観の方が説明よりも多かったが、本調査のように「どうしてですか」と理由を尋ねることで、説明的な反応が3年生においても表れた。

【記述例】

<直観>

○3年 児童B

お手紙のほうが好きです。理由は、字が大きくて、えもたくさんあって心こめてよめるからです。

<根拠+理由>

○3年 児童E

ないた赤おにがすきです。わけは、ないた赤おにのお話は、さい後、二人ともがおわかれしてかんどうするからです。お手紙は、さい後、二人がいっしょになってよかった、よかったという話だからです。ふつうの本でもよかった、よかったという本がたくさんあるけど、ないた赤おにはそうじゃないからです。

3年生の多くは、好きな理由を「やさしい」「感動する」等の言葉で書いた。また、物語の結末を比べる児童が多かった。

次は、根拠を基に自分の言葉で理由付けをした児童である。

○6年生 児童D

ぼくは、お手紙の方がいいです。理由は、話の内容がとても良く、がまくんの事をおもってかえるくんは手紙をおくったりなど、話がよいし、二人は現実的にも、ありえそうな話だからです。

○6年生 児童E

わたしは、「泣いた赤おに」の話がすきです。わけは、友達ができずおちこんでいる赤おにをたすけた青おににみたいな友達のためならなんでもできる人になりたいからです。それに赤おにのじゃまをしないように旅に出たようなかんじがしてやさしいおにだと思ったからです。

○6年生 児童F

ぼくは、「お手紙」がすきです。なぜなら、一方がぎせいになるようなことはきらいだからです。そして、そのぎせいを友達がかなしむというのはちょっと考えられません。ぎせいになる方は、そこまで考えてぎせいにならないといけないと思います。その一方、「お手紙」は、二人ともがハッピーエンドでおわっていて、とってもいいお話だと思いました。最

最終的に二人がかなしまないといけない「泣いた赤おに」は好きになれませんでした。

好きな理由として、児童Dは、現実的な話であること、児童Eは、自分がなりたい人物であることについて述べている。児童Fは、理由を述べる中で一方が犠牲になることを批判している。6年生は、このように現実的に考えたり、自分の目標、価値観と関連付けながら述べたりする傾向にある。

表4 感想の書き方

	3年	6年
部分	52%	36.7%
全体	44%	63.3%
無記入	4%	0%

表4の、物語のどこから感想をもっているかについては、部分についての感想は、3年生の方が多く、全体を捉えた感想は、6年生の方が多かった。

荻原の結果では、部分に目が行く児童が多かったが、比べ読みをした後、3年生では部分と全体の差があまりなかった。

3 「泣いた赤おに」の感想（2回目）をまとめましょう。

表5～表10は、記述に表れる全員分の観点を合計したものに対して、それぞれの観点を記述されたものの割合を示したものである。

中心人物の赤おにに対する感想で、3年生と6年生に共通して見られることは、1回目の感想よりも2回目の感想の方が肯定的な反応が減少し、批判的な反応と人物の様子や気持ちについての反応、疑問が増加したことである(表5・6)。3年生は、「続きの予想」「比較」が、6年生は、「否定的」「助言」「願望」が増加した。

青おにに対する感想においても、表7・8のように、批判的な反応、疑問が増加した。しかし、3年生では同時に肯定的な反応も増加した。3年生では「続きの予想」や「願望」が、6年生では、「情報の取り出し」「人物の様子・気持ち」「助言」が増加した。

表5と7によると、3年生は、赤おにと青おにの両人物に対して、「批判的」「続きの予想」「疑問」

が、表6と8によると、6年生は、両人物に対して「批判的」「情報の取り出し」「人物の様子・気持ち」「助言」「疑問」が増加した。

船津によると、学年が上がるにつれて「自分だったら」という反応が増えるとされているが、1回目の感想を書く前にてびき(p.3)を示すと、3年生と6年生の差はなかった。しかし、2回目の感想にはこの代理経験はほとんど表れなかった。

表5 3年生 赤おにについての感想

	1回	2回
肯定的	19.0%	13.0%
否定的	3.3%	2.3%
批判的	1.7%	14.5%
情報	41.3%	31.3%
人物の様子・気持ち	19.8%	32.0%
続きの予想	0%	2.3%
助言	0%	0%
一般化	0%	0%
過去の経験	0%	0%
代理経験	9.1%	0%
比較	0%	0.8%
願望	3.3%	0.8%
今後の自分	1.7%	1.5%
内省	0%	0%
疑問	0.8%	1.5%

表6 6年生 赤おにについての感想

	1回	2回
肯定的	24.6%	16.4%
否定的	4.1%	5.0%
批判的	8.2%	13.9%
情報	36.2%	36.5%
人物の様子・気持ち	18.7%	26.4%
続きの予想	0%	0%
助言	0%	0.6%
一般化	1.2%	0%
過去の経験	0%	0%
代理経験	4.1%	0%
比較	1.2%	0%
願望	0%	0.6%
今後の自分	1.7%	0%
内省	0%	0%
疑問	0%	0.6%

表7 3年生 青おにについての感想

	1回	2回
肯定的	17.5%	20.7%
否定的	2.5%	1.7%
批判的	1.7%	9.9%
情報	20.8%	19.0%
人物の様子・気持ち	44.2%	38.0%
続きの予想	0%	0.8%
助言	0%	0%
一般化	0%	0%
過去の経験	0%	0%
代理経験	6.7%	0.8%
比較	0%	0%
願望	0.8%	3.3%
今後の自分	5%	1.7%
内省	0%	0%
疑問	0.8%	4.1%

表8 6年生 青おにについての感想

	1回	2回
肯定的	27.2%	19.6%
否定的	0.7%	0.6%
批判的	5.5%	13.7%
情報	16.3%	20.3%
人物の様子・気持ち	38.1%	41.8%
続きの予想	0%	0%
助言	0%	0.7%
一般化	0.7%	0%
過去の経験	0%	0%
代理経験	5.5%	0.7%
比較	2.0%	0%
願望	0%	0%
今後の自分	2.0%	0%
内省	0%	0%
疑問	2.0%	2.6%

では、『泣いた赤おに』の2回目の感想から批判的な反応を以下に示す。※は、筆者の考察である。

<赤おにについて>

3年 児童F

赤おにはいけないなと思った。理由は、青おにが村であればからと聞いたとき「だめ」と思ったのに流されて、青おにの頭をポカポカやさしくうったから。もしことわってればほんとうに青おにがひたいをうつようなことはなかった。旅に出るようなこともなかった。でもやさしいところもあった。赤

おにの家にこなくて赤おにはしんばいして、青おにの家にいったからです。

※この児童は、1回目の感想では、肯定的、否定的な感想を書いていたが、2回目には、人に流されたことに対して批判的な感想を書いた。この行動が結末を変える重要な原因となったと考えている。しかし、同時に赤おにの優しい面も認めている。

3年 児童G

いけないと思います。青おにをわるいやつにしてたいたからです。かわいそうだと思わずになぐっているように見えるからです。でも人間が来るようになったからよかったなと思いました。赤おには、人間にいい人だとみとめられてよかったなと思いました。でも、赤おには自分がきらわれないようにどりよくをしないからいけない。赤おにがもうちよつとせいちょうすれば、人間が赤おにの気持ちをわかってくれるようになると思います。たのまずに自分の力でがんばって人間にきらわれないようにしたらいいと思う。

※1回目には赤おにが幸せだと書いたが、2回目の感想では、赤おにが認められたことを肯定的に思う反面、努力しないことを批判している。守屋(1994)が述べているように、本人は自覚していないだろうが、自分と似た赤おにに怒りを感じ、自分も努力をしたいという願望が感じられる。

6年 児童G

相談をして解決方法を考えてくれるとても良い友だちがいるけど、相談はしてもいいけど、解決は今しない方がよかったと思う。よく考えてみると、自分勝手な願いをかなえるための方法は、だれかをぎせいにし、自分もきずついてしまっているからだ。新たに友だちをつくっても相手にめいわくをかけてしまっているから、しんからやさしい赤おにではないと思った。

※1回目の感想では、友だちを失ったことに対して否定的な評価をしているが、2回目ではさらに、真のやさしさかどうかを考えている。

6年 児童A

喜んではいたけどとても心配をしていた。最初に青おにが計画を立てたときにもっと反対していればあんなに心配することはないと思う。最終的には赤

おには、よかったけど、今後の友情関係はどうなるか、今後の青おにのことは考えなかったのか。親友ならばその所をしっかりと考えてから、作戦を考えて、けっこうするべきだと思う。もっと自分の意見を出さなければならない。

※1回目は、赤おにを優しい性格だと書いていたが、2回目は、後のことを考えてもっと反対すべきだったと批判している。

<青おにについて>

3年 児童H

青おには、ぎせいにならなくても赤おにがいいおにとわかってもらえたと思う。たとえば、人がこまっていたらたすけたりしていたら、いつかしんらいされてどんだんなかよくなっていけると思いました。人間にあらいいことはしないとっておけばいいと思いました。

※1回目には、青おにはぎせいになっても赤おにの夢をかなえさせてあげたからやさしいと、肯定的に捉えたが、2回目には、別の解決方法（自分が時間をかけて誠意ある行動をしていくこと）を考えたことができた。

人物の様子や気持ちについては、以下のように、2回目で解釈や感想を深めた児童もいる。

3年 児童C

赤おには、はじめ、かいらんぼんにいいことを書いたのに、人間たちは「だましてにちがいない。ぼくたちをおうちによんでたべるつもりだ。」と言って赤おにはとてもかなしい気持ちになったけど、青おにが赤おにのことをたすけて赤おにのうちに人間がたくさんきてとても幸せな気持ちになった。でも、青おにがいなくなり、けっきょくはかなしい気持ちになった。

※1回目には、2つの本文を根拠に、「やさしいけどかわいそう」という肯定的、否定的な感想をもっていたが、2回目は、全体を通して赤おにの気持ちの変容を捉えた。

6年 児童H

赤おには、(仲間のために善い行いをしたい、人間と仲良く一緒にくらしたい。)という優しい心の持ち主で、自分の行動で友達のためになれば、役に立てばと思っっていると思う。本の最後に、青おにくんのことを心配して家に行くと、青おにくんが旅に出て行ったことを知って、人間に疑われたときよりも、

もっと悲しそうな表現がしてあって、やっぱり仲間が一番好きなのが伝わってくると思った。

※1回目は、下線部のことだけを書いてしたが、2回目は、結末に注目し、赤おにの気持ちを考えた。

他の観点の反応では、割合は低かったが、3年生が自分と赤おにを比較していた。

<赤おにについて>

3年 児童I

赤おには、ぼくとにしています。わけはおだやかだし、おちついているからです。それにはなくからです。赤おにとおなじで友だちをもっと作りたいです。

※1回目には人間と仲良くなろうとする赤おにを理解できなかったが、自分と似た赤おにの行動から友だち作りに対して積極的な考えをもつようになった。

二人の関係についての感想では、表9・10に示されているように、3年生も6年生も「批判的な反応」「情報の取り出し」「一般化」「代理経験」「願望」が増加している。3年生は、「今後の自分」「疑問」も増加している。

表9 3年生 二人の関係についての感想

	1回	2回
肯定的	13.1%	10.7%
否定的	3.6%	0%
批判的	7.1%	13.2%
情報	16.7%	19.0%
人物の様子・気持ち	55.9%	39.7%
続きの予想	0%	0%
助言	0%	0%
一般化	0%	3.3%
過去の経験	0%	0%
代理経験	0%	2.5%
比較	0%	0%
願望	1.2%	4.1%
今後の自分	2.4%	6.6%
内省	0%	0%
疑問	0%	0.9%

友だち関係について書いた2回目の感想は以下の通りである。

3年生 児童J

大親友というのがよく分かった。親友というのは、お手紙に出てくる、がまくんとかえるくんみたいな

のが大親友というんじゃないかとわたしは「ないた赤おに」を読んで思いました。

※この児童は『お手紙』の人物関係と比べることで、親友の在り方について考えた。

表 10 6年生 二人の関係についての感想

	1回	2回
肯定的	10.6%	8.7%
否定的	0%	1.6%
批判的	1.8%	7.1%
情報	19.5%	19.8%
人物の様子・気持ち	52.2%	48.4%
続きの予想	2.6%	4.0%
助言	0%	0%
一般化	0.9%	4.0%
過去の経験	0%	0%
代理経験	0%	0.8%
比較	0%	0%
願望	0%	0.8%
今後の自分	9.7%	4.8%
内省	0.9%	0%
疑問	1.8%	0%

3年生 児童K

(前略) 赤おにが幸せになったけど、友だちをうしなっていてそれは本当の幸せではないから、本当の幸せとはだれかが幸せになりそれを見た人も喜び幸せになるが赤おには幸せになったけど、かなしんだ。つまり幸せのえんはそこで切れた。それは本当の幸せではないから。幸せとは、みじかくいうと人から人へつながっていくもの。

※1回目は「仲がいいのに戦うところが悲しい。」と書いたが、2回目は、本当の幸せについて一般化した考えを書いた。

次の二人も友だちの意味を考え、一般化している。

6年生 児童I

青おにくんのようにぎせいになってまでも助けられるしんらいできるのが友達

6年生 児童A

がまくんとかえるくんのように相手の事をしっかり思い、考えることができることを親友といい、赤おにと青おにのように、その場ですぐ相手のことを思い、考えることができないのは親友とは言えない。

「今後の自分」の感想は以下の通りである。

3年 児童L

これからわたしは、みんなをたいせつになかよくしていきたいと思いました。二人をみないながらがんばっていききたいなと思います。

6年 児童J

わたしもこのような二人を目指していきたいです。

6年 児童I

友だちのきずなをいつでも深め合える友だちがわたしはほしいです。

6年 児童K

赤おにみたいに差別なくやさしい人や青おにみたいに相手のことを思ってあげれるやさしい人になりたい。何でもかんでも相手を優先するのは難しいと思うけどがんばってなりたい。

以上の4人は、まだ、めざす自分の姿が具体的にない。それに対して、次の児童は、具体的な場面でのあり方を考えている。

3年生 児童A

赤おにと青おにの二人のかんけいについては、いいところとわるいところがあります。いいところは、たすけあっているところで、わるいところはわかれるところです。自分だったらわかれずにかえるくんや青おにみたいに友だちのことを考えながら行動する人間になりたいです。これからの自分は友だちに何かする時や自分でなにかする時や先生がいない時にこうどうする時はよくかんがえてこうどうします。友だちを「お手紙」や「ないた赤おに」みたいにしたいと思いました。赤おにと青おに、かえるくん、がまくんの友だちはつづけて行ってほしいです。

※1回目には、二人の関係はいいと書いたが、2回目には、別れるところを問題とし、「自分だったら」と考え、3年生なりに具体的な場面での自分の在り方を述べている。

6、考察

○友だち関係が描かれた、結果が対照的な2つのテキストを比べ読みするときにも、船津の調査結果と同様に、読者は、共通点に着目しやすい傾向にある。○3年生も6年生も、人物の行動や気持ちに着目して比べ読みをすることが多い。さらに6年生は、幅広い観点で比較することができた。

○対照的な結末のテキストを用いることにより3年生でも6年生同様、結末に着目し、批判的に読み、行動の在り方や別の解決方法を考えたり、「やさし

さ」「友達」の意味を一般化して表したりすることができた。また、人物の気持ちや人物関係について肯定的に反応していた児童の中には、さらにその思いを強くした児童もいる。

○他にも比べ読みをすることで、3年生と6年生が共通して伸びたことは以下のことである。

- ・部分だけでなく、全体を捉えた感想を書くこと
- ・疑問をもつこと

7. 指導と評価の可能性

(1) 比べ読みの指導の可能性

学習指導要領解説国語編では、高学年の指導事項に「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」と示されているが(p.87)、本調査で明らかのように、3年生でも6年生と同様に、「性質・心情」「行動」「結果」に着目して比べることが可能である。比べ読みをすることで、一つの行動を良い面と悪い面の両面から考えることや人物を多面的に読むこと、人物の行動を批判的に評価すること、友だち関係についての自分の考えを見直すことなどができる。さらに6年生は、3年生よりも幅広い観点で比べ読みをすることが可能である。

本調査では、結末の対照的なテキストを比べることで、批判的な読みが増加した。テキストの内容を肯定的に受け止めるだけでなく、人物関係のように自分たちと重ねて考えさせたい内容については、比べ読みにより批判的に読む経験をさせ、自分の在り方を考えさせることも可能だと考える。

(2) 比べ読みの評価の可能性

感想を書く際に、「どこに注目し、どのように書くかということ」について分析した結果は、評価基準作成に役立つ。例えば、部分に注目して書くことから、作品全体を捉えて人物の変容についての感想を書くという深まりの過程へと基準を上げていくことができるだろう。また、直観的に感想の言葉を書くレベルから、本文の根拠から感想を書くレベル、自分の理由付けから感想を書くレベルへ、根拠を基に自分の言葉で理由付けをして感想を書くレベルへと評価基準を上げて作成することもできる。また、理由については、さらに、テキストの範囲で考えているか、自分の経験や考えと関連付けているか等の質の違いを見取ることもできるだろう。

「人物に対する感想」は、守屋の「他者の認識」に当たるレベルであるが、「自分と比較したり自分の生活に当てはめて考えたり一般的に言えることを

まとめたりすることは、守屋の「自己認識」に当たるレベルである。このように考えると、評価基準作成の際、人物に対して書く感想、人物を自分と関連付けて書く感想、自分や周りを見つめ、他の方法や新しいあり方、他の場面等を考えて書く応用的な感想という質の深まりを見取っていくこともできると考える。

本調査では、3年生と6年生の発達による差異も認められたが、3年生でも6年生と同様に、主題を読み取ったり、友だち関係について深く考えたり、一般化したりすることができた児童もいる。そこで、各学年において質的なレベルを評価できる基準を設定し、深まりの過程を見通しながら指導していく必要があると考える。

8. おわりに

言語活動では、量的だけではなく質的にも評価できる基準を作成し、児童自身が、何がどのようにできればよいのかを見通しをもって学習に取り組み、できたことを実感できるようにする必要がある。今後は、同学年の複数の教員が同じ評価基準を基に実践を行い、評価し合うことで、より信頼性、妥当性のある評価基準の改善を行う必要がある。それと共に、評価基準にとらわれすぎず、児童の実態や可能性を大切に多様な基準を見出す視点ももちたい。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社
- 2) 山元隆春(1993)「テキスト解釈の発達論的検討―『あんず林のどろぼう』(原えりか)の場合―」広島大学国語教育学研究会『論叢国語教育学』創刊
- 3) 守屋慶子(1994)『子どもとファンタジー 絵本による子どもの「自己」の発見』新曜社
- 4) 荻原伸(1996)「文学テキストに対する小・中学生の読みの反応の発達」『国語科教育』第43集、pp.70-79
- 5) 船津啓治(2010)『比べ読みの可能性とその方法』溪水社
- 6) 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社

本研究は、JSPS科研費(奨励研究)15H00129の助成を受けたものである。