

読解と読書をつなぐ：

「スイミー」と「レオ・レオニ」を子どもはどう捉えたか

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2023-04-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大杉, 稔, 山下, 朋子 メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4917

読解と読書をつなぐ —「スイミー」と「レオ・レオニ」を子どもはどう捉えたか—

児童教育学部 児童教育学科 大杉 稔
東大阪市立藤戸小学校 山下 朋子

要旨：本稿では、まず文学作品を読むことの意義に触れ、次いで小学校国語科の授業における「読解」と「読書」の関係について整理した。平成20年度版学習指導要領においては、読解と読書は揃って「読むこと」領域に置かれていたが、現行指導要領では、読書は「知識及び技能」に移った。一方、教科書における読書の扱いには大きな変化は見られず、従来通り読解教材のあとに関連する図書を紹介したり、巻末の付録に本編にある文学作品のシリーズ作品を収録したりするなど、読解と読書をつなぐ工夫がなされている。しかながら、実際の授業においては、その読解と読書の関連指導は十分になされているとは言い難い。

そこで本研究では、教材「スイミー」を読んだ小学1年生の発言を分析することにより、文学作品の読みに「読書」的なアプローチがどのように有効であるかを検討した。その結果、小学1年生は、挿絵からの情報、音声化された文字情報、および本文の文字情報、またそれら三つを統合して文学のストーリーを理解したり場面の想像を広げたりしており、文学教材の読解には「読書」的なアプローチが極めて有効であることが明らかになった。またその指導法として、「教科書を絵本として読む」、「関連する図書と結びつけながら読む」など、多彩な手法を見出すことができた。

キーワード：文学を読む力、読解と読書、「読書」的なアプローチ、スイミー、レオ・レオニ

1 文学を読むということ

作家で芥川賞の選考委員も務めた船橋聖一(1931)は、「最終的には、読者の想像力を待つことなくしては、文学はその機能を停止しなくならなくなる」という言葉を残している¹。文学の読みは本来自由なものであって、作者の思いによって束縛されるものではないというのである。

教室で展開される文学教材の読みの指導も、教育方法の変遷として概ねその方向、即ち「教材を絶対視し、その読解を目的にする」ことから「学習者一人一人の個性的な読みを目的とする」方向に進んできていると言ってよいだろう²。

それはもちろん、戦後もてはやされた経験主義に回帰するというのではなく、あくまで国語科の「言語の教育」としての立場を前提にした流れである。学習者の読みが豊かに深化するためには、読み手の側に文学を「読む力」が必要であり、また、それを育むのが国語科の使命であることは疑うべくもないであろう。読みの自由は、その力の上に成り立つのである。

では、読む力とは具体的にどのような力を指すのであろう。またそれを育むために授業者は何をすれば

よいのであろうか。

文学作品は、構成面で言えば「物語の起り—山場—結末」と展開し、人物の会話や行為の描写、情景の描写、また語り手のことば等によって、作品世界を創り出している。学習者側から見れば、それらすべてが想像を膨らませる手掛かりとなるものである。それらを感じ取るセンサーが敏感であればあるほど、個々の読みは、質の高い豊かな読みになるだろう。それはまさに「読解」を基本とした学習指導に求められる内容である。

2 読解と読書

文学作品の「読み」と言う場合、「読解」と並んで「読書」もまたその大きな要素となる。無論「読書」は、国語科という教科の枠には収まりきらない活動である。理科の学習に関わって図鑑を調べたり、社会科に触発されて歴史物語を紐解いたりするのもすべて、その中に包含される。読書は「精神の糧」「心の栄養」などとも呼ばれる大きな存在である。

それでも、国語科の文学を読むという学習において、この「読書」は積極的に扱われている。それは、読む

という行為が、ことばの獲得を目指す国語科においてはとりわけ重要な位置にあるからである。また、非文学と比べ、ストーリー性、虚構性の高い文学との出会いは、乳幼児期から「読み聞かせ」の形で始まり、児童期にあっても文学作品と親しむ機会が多いからである。

その「読書」の学習指導要領上の位置づけは、平成20年版と現行の平成29年度版では異なっている(図1)。旧版では、読むこと領域に「読解」と「読書」が言わば同居し、その関連性を密に保っていた。しかし現行版では、「読書」は「知識及び技能」の中に置かれ、形の上では国語科の学びの土台となっており、「読むこと」領域だけでなく、他の「話すこと・聞くこと」「書くこと」領域ともつながりのある位置づけになったのである。これは、教育課程全体に「知識及び技能」という枠組みをつくって統一しようとしたために生まれた構造なのであって、国語科の学習指導にかかる方針の一大転換とは考えにくいものである³。

それ故に、教科書の紙面には、この枠組み変更にかかる変化は見られない。現在使用されている教科書も、平成20年度の学習指導要領に沿って編集されていた旧版と変わらず、「読書」を重んじ、また「読解」と「読書」をつなぐ様々な工夫がなされている。

表1は、全国的に採用数の多い光村図書と東京書籍(いずれも第4学年用)について、現行版(H31検定済)と旧版(H26検定済)とで、文学教材の「読解」と「読書」をつなぐ仕組みを整理したものである。その仕組みはI～IVの4種類ある⁴。

Iは「読書に特化した単元」である。2社の教科書では、2単元ほどを配置し、光村図書ではその中に読書体験のための教材文を置き、東京書籍では約40冊もの図書(表紙)を並べて紹介している。(この教材

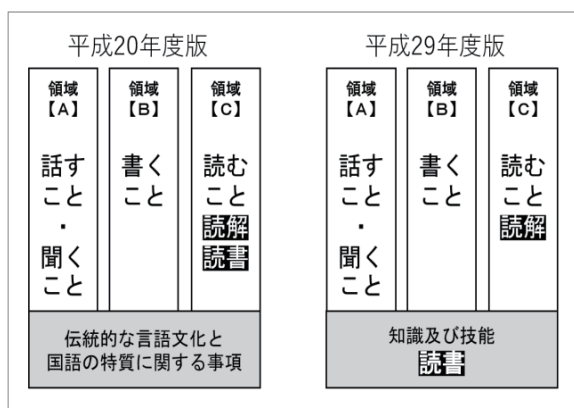


図1 小学校学習指導要領・国語における「読解」「読書」の位置づけ

表1 国語教科書における文学教材の「読解」と「読書」

		H26年検定教科書	H31年検定教科書
I	読書に特化した単元	光村 1単元(12頁) (作品5頁・紹介4冊含む)	2単元(計14頁) (作品7頁・紹介8冊含む)
		東書 2単元(10頁) (紹介40冊含む)	3単元(16頁) (紹介45冊含む)
II	物語単元末の図書紹介(物語以外含む)	光村 5作品すべて(計26冊)	5作品すべて(計20冊)
		東書 5作品すべて(計31冊)	5作品すべて(計29冊)
III	単独の図書紹介(物語以外含む)	光村 上下巻各1回(計36冊)	上下巻各2回(計39冊)
		東書 —	—
IV	付録頁の物語文(本編収録の物語と関連するもの)	光村 「山ねこ、おことわり」※1 「ふるやのもり」※2	「山ねこ、おことわり」
		東書 「世界—美しい村へ帰る」※3	「世界—美しい村へ帰る」

※1…本編「白いぼうし」のシリーズ作品(あまみきみこ) ※2…本体の読み聞かせ小単元で扱う作品 ※3…本編「世界—美しいぼくの村」のシリーズ作品(小林豊)

文や図書には非文学も含まれる)

IIは「文学教材の後に置かれる図書紹介」である。同じ作者の作品を並べるケースが多く、中でも本編がシリーズ化された作品の一つである場合などには、その作品群から選ばれることが多い。また、『一つの花』(今西祐行)のような平和教材の場合には、その「平和」をテーマとした図書を集めて提示する場合もある。その場合には、非文学も交じる。なお、「あなたと同じくらいの登場人物が出てくる物語(光村)」「力を合わせる物語(東書)」「人物の気持ちが大きく変化する物語(東書)」など、別の視点から読書活動を広げる工夫を凝らす例もある。

IIIは、文章のある教材等から「独立して置かれる図書紹介のページ」である。これは、年間指導計画では長期休業の前に置かれることが多く、光村の現行教科書では、39冊もの図書が紹介されている。無論、非文学も含まれる。表紙・題名・作者だけでなく、あわせて作品の冒頭を数行示した例もある。続きが読みたくなる心理を揺さぶる試みとして評価できる。東書では、これに当たるページはないが、Iの中にほぼ同数の冊数紹介を含んでいるので実質的に同じことである。

IVは、いわゆる「付録」のページへの「読書」用文章の掲載である。2社ともに、本編の読解単元に関連して読めるよう、シリーズ本を載せている。光村は本編「白いぼうし」の主人公、松井さんが登場する「山ねこおことわり」であり、東書の場合は、本編教材「世界—美しいぼくの村」のシリーズ話を置いている。これらは、本編の「読解」教材だけでは気づきにくい人物相関や時代背景等々の発見につながり、フィードバックして「読解」の厚みが増す効果が期待される。また同時に、「読書」の世界の魅力へと通じる道を拓くものとなっている。

3 小学生の読書の実態

子どもの読書活動の実態については、文部科学省等の政府機関を始め、地方自治体や教育関係の企業等が多くの調査を実施している。それらの具体をここで紹介することは差し控えるが、総合的に言えることは、小中学生の読書量（冊数等）は近年増えているが、高校生では横ばいであり、その不読率（一月あたり0冊と回答した数等）はおよそ半数を占めるということである⁵。小中学生に関して改善傾向が認められるにもかかわらず高校生の読書の状況が好転しないのであるから、小中学校時代の読み方が読書習慣として定着していないと考えてよいだろう。

小中高ともに、朝読書（多くの場合10分程度の自由読書）の活動を実施しており、これが小学生の読書量の数値を引き上げているのではないかの指摘がある⁶。中高生の読む本に比べ、小学生では10分で読めてしまうような図書も少なくないというのが、その理由であろう。一方で、家庭生活の中で読書をする時間は、小学生にあっても激減しているという結果が報告されており⁷、決して「読書」生活について安心できる状況ではないことは明らかである。家庭にあって本を読まないのであれば、定着しないのは当然である。

こうした背景には、ゲームやLINE等に夢中になっている子どもの実態があることは疑うべくもないが、学校教育における課題としては、小（中）学校の教員が、形式的な指導（朝読書の設定等）はするものの、本質的な読書指導、すなわち本の面白さ・奥深さに気づかせ、浸らせるような導き方ができていないこともあるだろう。それは、国語科に限って言えば、読解指導と読書指導をどう構成するかという問題に他ならない。

萬屋（1991）は、「国語科では、読解指導中心で終わり、読書指導への発展指導がなされていないことが多い」ことを問題にしている⁸が、その指摘から30年以上が経過した現在でも、その傾向は続いている。表1にも示したように、教科書には「読書」活動を充実させるための一定の仕掛けが講じられているものの、それを積極的に活用しようとする教員はまだ少ないのが現実である。教科書において、主立った文学作品は「読解」を目的とした単元に置かれ、国語科における「読解」指導の優位性は変わらないことも、その一つの要因と考えられる。

教育現場における「読書」指導と言えば、新年度や長期休暇直前の学校図書の貸出指導、また先に述べた朝読書のように「読解」指導と無関係に設定されたも

のを指すことが多い。とりわけ国語科の「読むこと」指導においては、「読解」と「読書」の乖離が問題である。

4 本研究の目的および方法

本研究では、読む力を「読解」と「読書」が融合したところに育つものであると仮定し、その実現性と効果について調べることを目的とする。具体的には、小学校国語科教科書に掲載された文学教材「スイミー」（レオ・レオニ作／谷川俊太郎訳）の実践指導例（2022年1月実施、小学1年生）を通じて検討する。

第5～8節に挙げるのは、教科書に準備された、「読解」と「読書」をつなぐ表1-Ⅱの仕掛けを生かし、さらに発展させて取り組まれた事例である。「読解」と「読書」が融合する効果については、学習中の子どもの発言記録から検証を行う。

この実践で使用される教材「スイミー」は、Leo Lionni 原作『Swimmy』の谷川俊太郎による邦訳絵本『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』を東京書籍が小学1年生の教科書に採録したものである。紙面の都合上、原作・訳本通りの絵がそのまま使用されているわけではなく、トリミングされたり、縮められたり、省略されていたりする。

この物語は、日本においては、小魚たちが力を合わせて大きな怖い魚を追い出す協力・団結の話として価値づけられることが多いが、個人主義が重んじられる西洋諸国では、独りぼっちになったスイミーが、多種多様な生物たちと出会うことで「黒さ、賢さ、泳ぎの速さ」という自分の良さに気づく自己発見、自己実現の話として浸透している⁹。

5 実践の視点と単元の概要

小学校学習指導要領「国語」の目標（第1・2学年）には「言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う」とある。このように、指導要領には「読書」の重要性が説かれているものの、教育現場では数少ない物語文を学習するだけで終わってしまう指導によって、読書の楽しさを味わうところまで至っていない子どもたちが多い。

子どもが「読書」をする際の喜びについて、松居（2002）は、「先生の声で語られる絵本を友だちみんなでいっしょに聴く」行為は「イメージが拡がり実感が湧く」ものであり、「共に居る」喜びを身体一杯に体験してきた子どもは、他人の生命を平然と奪うような

人間にはならない」と断言する¹⁰。松居の求める一体感のある読みは、集団学習の場である学校の授業においても目指されるべきものであろう。瑞々しい感性をもった小学1年生であればなおのこと、驚き、喜び、落胆等を学級で共有するような「読書」的な読みの実現が求められよう。

こうした現場の課題と、それを解決する手がかりとなりうる松居の指摘に導かれて、本単元を以下の通り設定する。

【単元の概要】

単元名：いろんなレオ・レオニ作品から「お話の花まる（好きなおとこ・発見）」を見つけよう

教材名：「スイミー」（東京書籍1年下巻）、レオ・レオニの他作品ほか（詳細は後述）

授業者：山下朋子（指導教諭）

学習者：1年生（32名）

単元目標（学習指導要領との関係も示したもの）：

- ・読書に親しみ、いろいろな本があることを知ることができる。〔知識及び技能〕(3) エ
- ・語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて読むことができる。〔知識及び技能〕(1) ク
- ・内容の大体を捉え、文章の内容と自分の体験を結びつけて、お話の好きなおとこを見つけることができる。〔思考力、判断力、表現力〕C(1) イ・オ
- ・楽しんで読書をし、物語の好きなおとこや考えを伝え合おうとする態度を養う。〔学びに向かう力・人間性等〕

指導計画：

第一次（第1時）

- ・今まで読んできたおすすめの本を紹介して、学習の見直しをもつ。
- ・「スイミー」の読み聞かせを聞き、粗筋や感想を交流する。

第二次（第2～10時）

- ・物語の好きなおとこ（「花まる」）を見つけるため、5場面（設定・展開①②・山場・結末）に分ける。
- ・挿絵を分類して物語の構造を視覚的に捉え、海の深浅、また時間の流れについても考える。
- ・スイミーのしたこと、話したこと、見たものを確かめながら読む。スイミーになり切って気持ちを想像し、「お話の花まる」を見つけ合う。（場面ごとに繰り返す）
- ・展開②（海の底で多様な生き物と出会う場面）では、図鑑や絵本（第7節に詳細）も読み、その想像を広げる。

・「花まる」の場面が同じ者同士、違う者同士で交流し、全体でもその魅力について伝え合う。

第三次（第11～15時）

・レオ・レオニの絵本を読み、その「花まる」を見つけて交流する。

『じぶんだけのいろ』『あおくんときいろちゃん』『せかいいちおおきなうち』『あいうえおの木』『ニコラスどこにいったの』『アレクサンダとぜんまいねずみ』『フレデリック』『さかなはさかな』（8種、計43冊）

6 本単元に至る過程としての読書体験

絵本は文字と挿絵によって構成され、それらを合わせて読むことで、単にストーリーの面白さだけにとどまらず作者の人生経験や思想などに触れることができる。そうした絵本の力は、入学したての1年生にも届くはずであるし、また、必要なことでもある。

本単元を実践した2021年度は、新型コロナウイルス感染症によって、入学式後ただちに学校は休校となり、6月からようやく通常の登校が始まった。その初日から1年生の子どもたちに対して絵本の読み聞かせを行った。

本単元は1月の実践であるが、この6月から学年の終了する3月までの間に、学級の子どもに読み聞かせた絵本の数は114冊を数えた。（子どもが自分で読んだ本を合わせると、多い子どもで250冊を超えた。）また、読み聞かせ開始から半年後の12月には「読書会」を開き、自分の読んだ本に対する思いや考えを伝え合うことができるようになった。これらは「スイミー」の読みの土台となるものであり、先に本節において、その日常的な読書活動について記しておきたい。

登校が始まった6月より、読んだ絵本を記録する「読書カード」を導入した。図2は、10冊ずつ1枚にまとめる様式の6月および7月の記入例（一部）である。導入当初は「題名、読み始め・読み終わりの日付、ページ数」のみを記入するものであったが、平仮名書字の読んだ7月以降は、「だれが、（最後に）どうなった話」かを記録できるようにした。読んだ本の内容を教員が聞き取ったり、子ども同士が聞き合ったりすること

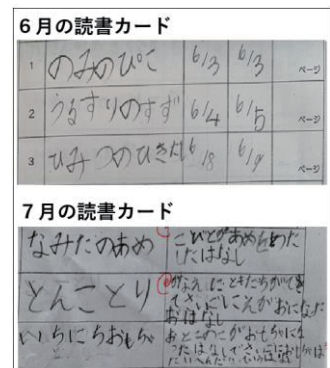


図2 読書カードの変容

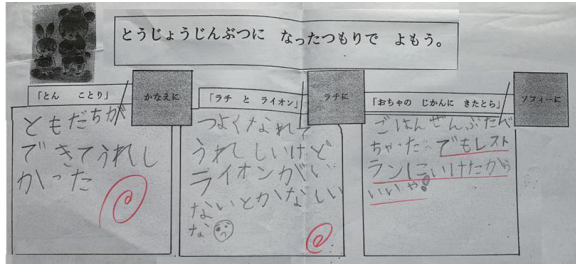


図3 同化体験のためのワークシート

を続けるうちに、図2のように、全員が話の大筋をまとめて書けるようになった。

図3は、同化体験のためのワークシート（9月）の一部である。絵本の物語「とんことり」「ラチとライオン」「おちのじかんにきたとら」について、それぞれ中心となる人物である「かなえ」「ラチ」「ソフィー」になったつもりで気持ちを書くというものである。このシートの児童は、ソフィーの心情として「(とらが)ごはんぜんぶたべちゃった！でもレストランにいけたからいいや！」と書いているが、別の子どもは「もしぼくがソフィーだったら、だれかきたとおもって、みたらとらだって、いえにあるものぜんぶたべられてかなしい。」と書いており、その交流を通じて、子どもたちは、「人によって感じ方が違う」読書の面白さに気づくことができた。この読書活動による同化体験は、1月末の「それぞれの感じ方でスイミーに寄り添う」読みにつながっていくのである。

7 本実践における「読解」と「読書」

本節では「スイミー」を読む授業実践について、特に、「読解」と「読書」の融合が見られた箇所を取り上げる。子どもの言動をもとに、その効果について考察する。

(1) 教科書を「絵本」として読む

スイミーのいる所を挿絵と本文から考える、第2時の活動である。スイミーと赤い魚のきょうだいたちが、ふいに襲ってきたまぐろに飲み込まれてしまう場面で、スイミーだけが海の底に向かって泳いで逃げ延びる。このシーンを読んだとき、子どもたちの中に、スイミーだけどうして下に逃げたんだろうと疑問が生じた。以下は、その後の発言記録である。

- C1 スイミーはかしこいから下に逃げたら逃げられるかもって知ってたんじゃないかな。
 T 下に逃げたらいいの？
 C2 はじめの挿絵を見てください。こっちは色が明るいですよ。だから浅いと思います。でもま

ぐろが襲ってきた海の方は色が暗いから最初の場面よりは深いと思う。だから下にいったら暗いってことかなあ。

このC2の発言をきっかけに、第3時の活動で言葉や挿絵を基にして場面ごとにスイミーが「浅い海」「深い海」どちらにいるのか考え始める。

C3 最後の場面は挿絵が光っているから「朝」ということがわかりました。C2さんが挿絵からスイミーが下にいてると言ってたから、暗いってわかりました。

C4 C2さんが最初、まぐろに食べられてしまう。スイミーが深い所に行く挿絵が深くなっているなんて気がつかなかったです。

これは「読解（本文を読む）」の時間なのだが、1年生の子どもは、まるで絵本を読むときのように挿絵の色づかい（ここでは明暗）に注目して情報を整理し、物語のイメージを膨らまそうとしているのが分かる。

二つの場面の絵のトーンを比較したC2の発言が契機となって、物語の各場面のスイミーのいる環境を確かめる活動に発展したのが興味深かった。絵本はページをめくる度に新しい発見があるものだが、「明るい＝浅いところ」「暗い＝深いところ」というものの見方を獲得した子どもたちが、レオ・レオニの絵に浸る様子が窺えた。スイミーという人物に寄り添って読んでいるからこそ、その彼がいる環境をよく知りたいという思いがこの活動を勢いづけたのであろう。

(2) 教科書と絵本（邦訳）を比べて読む

A児は、普段、興味関心がないことには反応しない子どもである。A児は数や計算には強いが、文字を読むのが苦手である。したがって、ストーリー性の高い絵本よりも絵から情報を吸収できる図鑑などを好む傾向がある。

第6時、邦訳絵本『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』を使って読み聞かせした時、A児は、周りの子どもたち以上に大きな反応を示した。以下は、その際のA児の行動と発言の記録である。

- C5 (A児) (後ろの方に座っていたが、突然自分の教科書を開いて前に持って来る) 見て～、これ(挿絵)と同じ。同じのがある。(教師や友達に嬉しそうに見せる。大発見といわんばかりの喜びよう)
 T 同じだねえ。

C6 (A 児) (読み聞かせが少し進み、教科書にない挿絵を見つけ、慌ててまた出てくる) そんな所(挿絵) ない! おかしいよお。こっち(教科書) にはないよお。(絵本に対して) おかしい。うそ (=偽物) だ。違う!

絵本にはあるが、教科書にはない挿絵はいくつもある。東京書籍の場合には、スイミーが海の底で出会う生き物の多く(「見たこともないさかなたち」「こんぶやわかめの林」「うなぎ」「いそぎんちゃく」)、「大きな魚に化ける練習過程」の絵などが割愛されている。

A 児は、先に教科書の「スイミー」に出会ったから絵本の方が偽物だと言ったが、逆の順であれば教科書の方を「うそだ」と指摘したに違いない。なお、その後の A 児は学級の子もたちの本と教科書の挿絵の違いについての話し合いを受け入れることができなかつたものの、これをきっかけにレオ・レオニの作品に興味をもつことができたようである。

以下は、挿絵の違いを楽しむ子どもたちのやりとりである。C7 の発言をきっかけに話し合いが盛り上がる。

仮にこの物語に挿絵がなければ、A 児の「比べる」という行為も、そこからつながる集団の気づきも生まれなかつたであろう。

C7 絵本には、うなぎやイソギンチャクや岩やわかめや昆布などのページがいっぱいあって分かりやすかつたです。「スイミー」の他のシリーズも読みたいです。

C8 絵本にはスイミーが言った大きな魚になる時の練習をしていた。でも教科書の絵では突然やった。あと、すぐできるとかみんなできひんから、できたらおかしいやん。(絵本の「スイミー」を見て理解が深まつたことを伝えている)

C9 魚をスイミーが作っている途中の練習のところも初めて知れました。

C10 途中、スイミーと魚が離れているって思ったけど C13 さんが「今、なりかけ」って言ってくれたから分かりました。スイミーと魚が大きな魚になった時、本当にばれなくてよかつたって思いました。教科書に載っている魚もいっぱいいたけど、絵本では教科書よりいっぱいいたからびっくりした。

これに関わつて松居は、「場面ごとに別々の絵画技法を使い、力を込めた造形表現をしてい」るこのシー

ンこそが山場であると指摘する。「作者が最も語り伝えなかつたのは、一人になつたスイミーが海の中を泳いでいたとき」であつて「みんなで力を合わせて大きな魚を追い出した」最終場面は「物語の結果にすぎない」と言い切つている¹¹⁾。

教科書を教材として指導する場合、作者レオ＝レオニが力を入れて描いた「スイミーが一人で海を泳ぎ、色々なものと出会う場面」を丸ごと感じることができない。そこで本文「けれど、うみには、すばらしいものがいっぱいあつた。おもしろいものを見るたびに、スイミーはだんだんげん気をとりもどした。」をより豊かに想像するためには、こうして翻訳絵本の読み聞かせをするなどの工夫が必要であつた。次項(3)で述べる、他の絵本や図鑑を補助教材としたのも同じ理由からである。

(3) 教科書を多くの補助教材とともに読む

第7時には、以下に示す科学絵本や図鑑を補助教材として用意した。

〔科学絵本〕

『魚からみたうみ』『海のぶかぶか～ただよう海の生き物～』『海の忍者たち』『アザハタ王と海底城』『ハリセンボンがふくらんだ』『さかなだつてねむるんです』『魚のじまん話』『ウナギのひみつ』(計8冊)

〔図鑑〕

『海のおさかな大百科1～4』『ふしぎな深海魚図鑑』『深い海の魚』(計6冊)

これら14冊の中から、グループ(3、4人班)に1冊ずつ渡し、一緒に読んで感想を交流した上で、全体交流を行った。全体交流は、自分たちが読んだ本を電子黒板に映しながら「いいなと思つたこと」「発見したこと」「考えたこと」を発表し合う活動であつた。以下は、その際の発言記録である。

C11 この絵本に書いてるように、なんと「3000メートルから6000メートルの海の底にもシロウリガイの仲間がかたまっている。音もない、深い海の世界にも生き物がある」そうです。だから海は光が届かなくなるので下に行けば行くほど暗くなつていくことが分かります。

C12 (明るい絵を示しながら) 海の浅い所には光がこんなに届くし、(電子黒板に印や書き込みをしながら) 魚や生き物の色や数がたくさんです。

<略>

以下は、振り返りの時間の発言(一部)である。

- C13 スイミーが下に行く理由が分かりました。下は暗いからです。もしも、上に行って逃げたら光で見えて見つかるから。(後略/イカの話)
- C14 スイミーは明るい所におったらマグロに食べられそうだったけど、スイミーは深いところに行ってきたからスイミーは黒いし、まぐろに食べられへんかったからすごいなあと思いました。
- C15 C14さんが「スイミーは黒い」と言っていた言葉は、深いし暗い。「スイミーは下に逃げたのは一緒(自分の体の黒さと海の暗さ)だからです」というのは考えられませんでした。
- C16 スイミーにも出てくるうなぎ。絵本で見たらうなぎがめっちゃ小さいのからでかいのになるのがすごいと思いました。(『ウナギのひみつ』)
- C17 C16さんがうなぎの赤ちゃんは透明だと言っていました。

この時間の「図鑑等を紹介し合う活動」を振り返る発言は11人続いたが、上記の通り、スイミーの行動や彼が泳いだ海中の様子に結びつけた内容が目立った。これは「花まる」をたくさんつけた大好きなストーリーをしっかりと意味づけようとする子どもたちの思いが、科学的な「読書」による情報を選択しているようにも思われた。

(4) レオ＝レオニの作品とつなげて読む

表1-Ⅱに該当する実践である。教科書(東京書籍1下)紙面では、いわゆる手引きの最後に「こんな本もいっしょに」と題して、レオ・レオニの絵本4冊を紹介している。これら4冊(『ニコラスどこにいったの?』『せかいいちおおきなうち』『フレデリック』『じぶんだけのいろ』)を含め、本実践では8作品、全43冊を用意した。

単元を通して繰り返してきた「花まる」ポイントの紹介活動をここでも貫いた形であり、子どもたちは、作品を手に入ればそれを読み、自分のお気に入りを見つけ互いに伝え合うという流れにすっかり慣れている。したがって、本項(4)では、そうした形式的な手順のきばえではなく読みの質を問いたい。すなわち、スイミーの「読解」と関連作品の「読書」がどのように響き合うのかに注目して整理、考察することである。

- C18 教科書にはない挿絵も見れてよかったよ。「チロ」(先行して教科書で読んだ「おとうとねずみチロ」の主人公のこと)のも実際の本で見たいなあ。

- C19 スイミーのもっと違う本はあるかなあと思いました。もしあれば、その本、図書館に行って読んでみたいなあ。

この時間の学習は、このような子どもの発言をきっかけに始まった。繰り返す学びが「縦(次、どうするか)」だけでなく「横(他のものはどうか)」の方向にも広がろうとしていることがよく分かる。

なお、「花まる」交流時には、発言のばらつきを防ぐため、紹介し合う絵本を次の5冊に限定している。()内は、その選書理由である。

- ・『せかいいちおおきなうち』(「スイミー」と類似の比喩表現「~のような」が含まれる)
- ・『フレデリック』(「スイミー」同様、周りの仲間と違うところがある主人公が登場する)
- ・『あいうえおの木』(文字たちをばらばらにするあらしが「スイミー」のまぐろに、文字が赤い魚に似る)
- ・『ニコラスどこにいったの?』(「スイミー」のまぐろ同様、おそろしい生き物が登場する)
- ・『アレクサンダとぜんまいねずみ』(「スイミー」同様、誰かを助ける)

以下は、『せかいいちおおきなうち』『フレデリック』について「花まる」を伝え合っている子どもたちの発言記録である。

- C20 (『せかいいちおおきなうち』を見せながら)かたつむりがまぐろで体が吸い取られていくのがスイミーの赤い魚と同じだなあと思いました。
- T どんな話やった?
- C21 チビかたつむりが大きいおうちが欲しいって言ったけど、お父さんがお話をして元の小さい殻のままだった話。
- C22 (『フレデリック』を見せながら)「フレデリック以外のねずみたちは、とうもろこしを運んで麦や木の実を集めて一応働いていますよね。でも、フレデリックは別で働いていないように見えます。でも、みんなが集めたもので初めは楽しかったんです。(めくって)次のページになると、集めたものはなくなるものです。フレデリックが集めたものはなくなるものを集めました。光や色や言葉をみんなにあげたんです。この題名と本当に合っているなって思いました。
- C23 (続けて前に出る)スイミーと似ている所があって、はじめフレデリックがぼうっとしているところがスイミーの考えているところと似ている

と思いました。

T スイミーってどんなふうを考えていたかな？
そこ、読んでみよう

C 全（音読）「スイミーはかながえた。いろいろかながえた。うんとかながえた。」

C24 いろいろ考えたってあるからとても考えたんだと思います。

子どもたちはこの活動においても、C20やC23の発言に見られるように、物語「スイミー」に関連付けて、紹介したい絵本の話をしている。授業者（筆者）は、そうした交流活動が、絵本と絵本の関連性を紡ぎ、作者レオ・レオニが大切にしている世界観に浸れるように、子ども相互の間をとりもっている。例えば、子どもの気づきが周りによく伝わり、思考の刺激となるように発言内容の確認のための問いを発したりしている。また、いつでも思考や想像の原点としての「スイミー」の世界に戻れるよう、必要に応じて部分的な音読を挟むなどしている。

「読解」と「読書」の往復には、聞き手としての授業者の役割が欠かせないのである。

8 実践のまとめ

この実践に至るまでの半年間（6月～翌年1月）の豊富な読書活動によって子どもたちの「読む」力は大きく伸び、どの子も絵本の大筋を確かに捉えることができるようになった。

また、本単元の学習活動を通じて、子どもたちは「花まる（いいなあと思ったこと、発見したこと、考えたこと）」を探し、伝え合いながら「読む」ことを終始楽しむことができた。第7節（1）～（4）にまとめた子どもの姿がよく示すように、教科書教材である「スイミー」の読み（読解）を軸にして多くの作品を味わった（読書）ことで、レオ・レオニ作品を自然と比べ読みする児童が多く生まれた。

これらのことから、指導案に掲げられた「内容の大体を捉え、文章の内容と自分の体験を結びつけて、お話の好きなところを見つけることができる」等、全ての単元目標は達成できたと考えられる。

本実践の中で、ある子どもは「スイミーが、ひとりになっているんな素敵なものに出会っていくところがいい」と言い、別の子どもは、「絵本の絵でスイミー達がいろんな魚と会ったことに気がついた人もいるけど、『そして』って書いてあるので『そして』の前にいっぱいスイミーは違う魚に会っていると思います」

と伝えた。松井が、絵本作品『スイミー』の「意外な」山場について論じているように、作品中の「一番大事なこと」は、読み手によってそれぞれ違っており、いろいろな形で「お気に入り」として残っていけばよいと捉えている。

最後に、本節（2）で個の姿を取り上げたA児について触れておきたい。A児はその後も（単元を通して）集中が持続していたが、この時間においてもC29の後に一度挙手をし、また終盤には、『アレクサンダとぜんまいねずみ』の最後の場面の2匹のネズミが喜んでいる絵を見せながら、自分の好きな場面として発表することができた。絵本の「絵」の力は絶大であり、そこから比較や想像などの思考が始まるという好例であろう。A児はこの学習を通して授業者の言葉だけでなく、仲間の話し言葉にもじっと耳を傾けていく子どもに成長したと思っている。また、学習中の発言やワークシートの言葉から、このA児に限らず、それぞれの子どもに「主体的・対話的」に学ぶ力が育ったと考えている。

子どもにとって、学びのきっかけは様々であって良いのである。この「読書」の魅力や「読解」に出来るだけ多く取り入れる指導の試みが、授業者に気づかせてくれたことはとても大きい。

9 研究のまとめ

本研究の目的は、「読解」と「読書」が融合する指導法の開発とその効果についての実証であった。第5節から第8節にかけて、小学1年生の文学教材の授業実践を通して、その検証を行った。

その結果、明らかになったことは以下の3点である。

- ①小学1年生の国語科教科書に採録された文学教材の「読解」に「読書」的なアプローチを設定することは可能であり、その方法は「教科書を絵本として読む」、「関連する図書と結びつけながら読む」など多彩に考えられる。
- ②小学1年生の子どもは、挿絵からの情報、音声化された文字情報、および文字情報、それら三つを統合して文学のストーリーを理解したり、場面の想像を広げたりしている。挿絵からの一次情報は、言葉を扱うことが苦手な子どもにも有効であり、かつすべての子どもの読みを確実にすることに役立っている。
- ③関連する別の絵本や図鑑等を活用する「読書」的なアプローチを文学教材の「読解」に生かすためには、基になる作品の人物の行動や心情に十分に寄り添い、その人物への関心を高めていることが重要である。

また、本研究「文学教材の読解・読書」にかかる今後の研究課題として挙げられるのは次の2点である。

- ・今回明らかになったこと(①～③)を、何らかの形で定量化して示し、その傾向を確かなものにする。
- ・中学年以上では、読解にどのような「読書」的なアプローチが可能であるか実践研究する。

最後に、本実践を支えた授業者の日々の指導法について触れておきたい。授業者は年間を通じて膨大な数の絵本(文学作品等)の読み聞かせを行ったことに加え、意見を聞き合う学習習慣の徹底を図っている。

発言記録を確認すると「～なんて気が付かなかったです」「～がすごいなあと思いました」「～というのは考えられませんでした」等、多様な文末表現が並んでおり、1年生が他者の発言をよく聞いていること、また自分の学びと比較していることが分かる。こうした対話が続く状況がなぜ成立するのかについて、授業者は「子どもたちは普段から人の意見をしっかり聞くことで、自分の考えが深まることを感じている」からであると言う。

本研究は、読解と読書との関わりを調べる目的で進められたが、図らずも小学1年生の「自覚的な学び」生成の可能性についても同時に示すこととなった。

(本稿の執筆は、第1～4節および第9節を大杉が、第5～8節を山下が分担した。)

注および引用文献

- 1 船橋聖一(1931)『文学』第5号。
- 2 深川明子(1991)『新版小学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会、学芸図書株式会社、p.86。
- 3 平成20年告示小学校学習指導要領、平成29年告示小学校学習指導要領、文部科学省。
- 4 『国語4上かがやき』(平成26・31年検定済教科書)、『国語4下はばたき』(平成26・31年検定済教科書)、光村図書出版。
『新しい国語4上』(平成26・31年検定済教科書)、
『新しい国語4下』(平成26・31年検定済教科書)、東京書籍。
- 5 文部科学省(2004)「親と子の読書活動等に関する調査」、全国学校図書館協議会(1992～2022)「過去31年の学校読書調査結果の推移」他。
- 6 平成13(2001)年、文部科学省は「21世紀教育新生プラン」を発表。その具体策として「朝の読書」を奨励した。

- 7 京都府宇治市が実施した小中学生の読書量アンケートにより、在宅時間が増えた新型コロナ禍にあっても読書離れが進んでいる実態が明らかになった。(京都新聞、2022.1.20)
- 8 萬屋秀雄(1991)『新版小学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会、学芸図書株式会社、p.108。
- 9 北川達夫(2008)は『ことばの学び』三省堂に寄せたエッセイ「ヨーロッパで読解教材を作る」の中で、「スイミーと赤い魚たちの協力」にかかる西洋人たちの教育観を紹介している。
- 10 松居直(2002)『絵本のよろこび』日本放送出版協会、p.130。
- 11 同上、pp.108-109。

参考文献

- 須田実(1995)『戦後国語教育リーダーの功罪』明治図書。
倉沢栄吉・田近洵一・外山滋比古(1982)『読み手を育てる』教育出版。
日本国語教育学会(1992)『国語単元学習の新展開』I理論編、東洋館出版社。

実践で使用された図書

- [レオ・レオニの絵本]
谷川俊太郎・訳(1969)『スイミー ちいさなかしこい さかなのはなし』好学社
谷川俊太郎・訳(1969)『じぶんだけのいろ いろいろ探したカメレオンのはなし』好学社
藤田圭雄・訳(1967)『あおくんときいろちゃん』至光社
谷川俊太郎・訳(1969)『せかいいちおおきなうちりこうになったかたつむりのはなし』好学社
谷川俊太郎・訳(1978)『あいうえおの木 ちからをあわせたもじたちのはなし』好学社
谷川俊太郎・訳(2009)『ニコラスどこにいったの?』あすなろ書房
谷川俊太郎・訳(1975)『アレクサンダとぜんまいねずみ ともだちをみつけたねずみのはなし』好学社
谷川俊太郎・訳(1969)『フレデリック ちょっとかわったのねずみのはなし』好学社
谷川俊太郎・訳(1975)『さかなはさかな かえるのまねし たさかなのはなし』好学社
[科学絵本]
近藤恵(1989)『魚からみたうみ』農山漁村文化協会

- 寒竹孝子（2017）『海のふかふか～ただよう海の生き物～』アリス館
- 中村庸夫（1991）『海の忍者たち』日本書籍新社
- 寒竹孝子（2018）『アザハタ王とかいていじょう』アリス館
- 鈴木克美（2008）『ハリセンボンがふくらんだ』あかね書房
- 嶋田泰子（2015）『さかなだってねむるんです』ポプラ社
- 中村庸夫（1991）『魚のじまん話』日本書籍新社
- カレン・ウォレス（1996）『ウナギのひみつ』岩波書店
- 〔図鑑〕
- 中村征夫（2011）『海のおさかな大百科 1～4』新日本出版社
- 北村雄一（2013）『ふしぎな深海魚図鑑』小学館
- 富田百秋（1987）『深い海の魚』福音館書店