

イメージをつくる文学の授業における教師の役割

学習開発分野 (23822315) 館山裕夏

小学校1年生を対象に行った国語科の授業を「描かれたものを見る」と「描き出してみる」の視点で分析したところ、子どもたちの読みには、両者の順序はなく、混在していることを考慮した授業をデザインすることが必要であった。教師には、テキストのことばに依拠しながら、自分なりの視点で物語の世界を構築できるように働きかけることが求められていた。

[キーワード] イメージ, 「描かれたものを見る」, 「描き出してみる」

1 はじめに

(1) 研究の主題

筆者は、子ども同士がやりとりをしながら、学んでいくことに魅力を感じ、学び合う授業を目指して実践してきた。具体的には、分からないことを抱えている子どもに対して「隣の人に聞いてみよう。」「〇〇さんの言いたいことは何かな。」と子ども同士のつながりをつくる働きかけを行ってきた。教職専門実習Ⅰでは、第5学年算数科「合同」の授業実践を行った。合同な図形の作図に苦戦している子どもを目の前にした筆者は、「グループの人にどうやって作図するのか聞いてみよう。」と他の子に援助を求めるように促した。しかし、筆者の子ども同士をつなぐ働きかけは、理解に結びつかなかった。何が必要であったのか考えたときに、子ども同士の関わりばかり見えて、子どもと教科内容やテキストとのつながりをつくる点に、働きかけることができていなかったのではないだろうか。このような過程に基づいて、教職専門実習Ⅱでは、国語科の授業において子どもとテキストとのつながりをつくることに注目して実践を行った。実践するにあたり参照したのは鳥山(1985a, b)の実践である。鳥山実践の中でも、音読を重視する、言葉に立ち止まらせる、登場人物やものになってみる、の3点を重視して実践を行った。読むということは、元来、イメージをつくることであり、イメージを重視した実践を行った。実践してみると、子どもたちの読みを筆者自身も面白いと思えたところと、どこか上手いかなかったところがあった。子どもの読む活動について再検討する必要があるようだ。本研究にお

いては、子どもの読む活動を巡って、どんなつまずきがあったのか、それらを改善するために何が一助となりそうなのか明らかにしてみたい。

(2) 先行研究の検討

大村ら(2001)は、文章を読むこと自体がテキストに関する心的表象をつくりあげることであるとする。つまり、読み手は、テキストを「読む」という活動をしているとき、何らかのイメージをつくっているということだ。「読む」ときにつくられるイメージについて、佐伯(2004)は、「描かれたものを見る」読みによってつくられるイメージと、「描き出してみる」読みによってつくられるイメージが異なっているとす。両者は相互に関わり合っているとした上で、その違いについて述べている。

・「描かれたものを見る」読みによってつくられるイメージ

「描かれたものを見る」読みとは、筆者の視点に立ち、1つ1つのことばに対する感覚を研ぎ澄ます読みである。つくられるイメージは、文章中に指示されているものを具体的に示すもので必然性によって組み立てられたものである。

・「描きだしてみる」読みによってつくられるイメージ

「描き出してみる」読みとは、読み手が、登場人物ひとりひとりの立場になってみることや時間の巻き戻し、未来への延長など、自ら視点を移動させ、新しい世界を構築していく読みである。つくられるイメージは「同じ世界の写し直し」と比喻されており、読み手が新しくつくったものである。物語の世界のイメージの上に、別のイメージ

を重ね合わせる「心的二重写し」も含まれる。

子どもの姿から必要となる働きかけを見極めることができなかつた筆者にとって、学習者の視点に立った佐伯の論から子どもたちの姿を分析することは、教師の働きかけの変容につながりそうである。授業において、「描かれたものを見る」読みと「描き出してみる」読みがどのように現れてくるのか分析することを通して、教師にはどのような役割が求められるのか示唆を得たい。

(3) 研究の方法

筆者が教職専門実習Ⅱで実践した国語科「くじらぐも」の授業を分析する。主題に迫るために、以下の2つの課題を設定する。第一に、学習者が授業の中で、「描かれたものを見る」読みと「描き出してみる」読みをどのように行っているのかを分析する。第二に、学習者の姿から、教師にはどのような役割が求められるのかを分析する。

本研究の分析対象とした事例は、教職専門実習Ⅱ(2023年10月23日～11月11日)において、山形県内A小学校1年生の教室で筆者が行った国語科「くじらぐも」の授業である。授業は全8時間実施した。単元構想にあたり、1年生が物語の内容に集中できるように、シンプルな学習活動を計画した。具体的には、ワークシートやノートに自分の考えを記述する活動は行わず、音読を中心とした授業を計画した。

表1 主な学習内容

時間	主な内容
1	「くじらぐも」の読み聞かせを聴く。
2	わくわくしたところに線を引き、全体で共有する。
3	「あのくじらはきっと、学校がすきなんだね。」と「おうい。」の読み方を考える。
4	くじらと子どもたちが呼応する場面を読む。
5	くじらと子どもたちが呼応する場面を読む。
6	くじらに飛び乗る場面からくじらぐもと旅する場面を読む。
7	くじらに飛び乗る場面からくじらぐもと別れる場面を読む。
8	わくわくしたところを選び、音読発表をする。

授業を行うにあたり、コの字型の座席配置を基本とし、気になることや分からないことがあったら、隣の子と話せるようにした。3時間目の授業の実態から、4時間目以降の授業計画を大幅に変更した。音読を中心にするという主軸は変えず、読み方を考える活動から、子どもたちに相談し、本時で読みたいことを決め、音読をしたり、動作を再現したりする活動に変更した。実践の内容変更に伴い、机を寄せて、教室全体を使って授業を

行った。

2 実践から

(1) 教師の想定と子どもの読みの姿のずれ

3時間目。前時で子どもたちは、わくわくしたところに線を引いている。線を引いてあるところを取り上げ、わくわくしたことが伝わるように音読するようにした。まずは、テキストをしっかりと読んでほしいと思った筆者は、線を引いた文を取り上げ、繰り返し読む活動をした。しかし、読ませれば読ませるほど、授業が停滞していくのを感じた。授業が立ち行かなくなったとき、「おうい。」と言う活動が始まった。最初の「おうい。」は、力ない声であった。そこで筆者は、くじらの場所に言及する。

エピソード1

筆者は、「くじら、どこにいるの?」と問う。子どもたちは、「空!」と即答した。ダイさんが「空に向かっておうい。」と声を出した。リトさんは、「空、こっちだから。」と窓の方を指さしている。繰り返し「おうい。」と声に出す。すると、ユアさんが、窓の方を見て「あそこにくじらぐもみたいなやついる。」と興奮気味に発言した。すぐに、リトさんとヒロさんが窓の方へ走って確かめに行く。「あ、本当だ!くじらぐも!」という声に、みんなが窓の方に集まってきた。「うわ、いる!くじらぐも!」、「本当だ!本当だ!」と大喜びした。筆者は、窓側に走っていく子どもたちの姿に混乱するも、「じゃあ、あっちに向かっていってみようか。」と提案した。すぐに誰かが「いっせーの一で。」と音頭を取り、「おうい。」とみんなで言った。筆者は続けて、「そうすると、くじらさんは何って返すの?」と問う。子どもたちは、再び「おうい。」と声を出して言ってみる。すると、リトさんが、「聞こえた、やまびこさん!」と声を上げた。ユアさんは、「ゆうか先生、あそこにあります!ひれ!ひれ!」と驚きの声を上げ、みんなが雲を観察し始めた。

ダイさんとリトさんを筆頭に、窓側に向かって「おうい。」と呼びかける活動が始まった。すると、ユアさんが、「あそこにくじらぐもみたいなやついる。」と窓側へ走っていった。ユアさんの声になびかれるようにリトさんやダイさんも走っていった。みんなが窓側に集まってくる。ユアさんは、登場人物のひとりになって、くものくじらと出会っている。他の子どもたちも「うわ、いる!くじらぐも!」「本当だ!本当だ!」と登場人物になって、窓から雲を見ている。リトさんは、音楽で学習した「やまびこごっこ」とくじらに声をかけて返答が戻ってくるという物語の状況を重

ね合わせている。ユアさんが、さらに、雲に言及し、ひれがあると主張した。この出来事をきっかけに、雲にひれがあるのか確かめている。子どもたちは、登場人物になってみることで見えてくるものを見ようとしていた。しかし、筆者にとっては、「あそこにくじらぐもみたいなやついる。」「聞こえた、やまびこさん!」「あそこにあります!ひれ!ひれ!」という発言は、感動のないものであった。筆者の想定していた、読むことは、1つ1つのことばに立ち止まることであった。例えば、「大きなくじら」という叙述の「大きな」とはどんなものなのか、子どもたちにとって大きいものとは何なのか考えることであり、窓からくじらのような雲を見つける、やまびこごっこを連想する、実際に空に浮かんでいる雲に向かって「おうい。」と呼びかけることは、テキストを読むことになっていないという不安があった。筆者は、まずは、テキストを何度も読む、ことばの意味を考えた先に自分なりのイメージがつけられるであろうという想定であった。実際の子どもたちは、登場人物になってみたときに、見えてくるものを見ようとしていた。筆者は、子どもの読みの姿から、読み方を考えさせるという想定に改善の必要性を感じたので、4時間目以降の授業計画の変更を踏み切った。

(2) 教師として何ができるのか探る

4時間目以降は、授業序盤で、子どもたちに、読みたいところを聞き、授業を進行していくことにした。物語をできるだけ再現できるようにするために、教室をグラウンドに見立てることとした。教室をグラウンドとしたときに、どこに子どもたちがいて、どこにくじらがいるといいか問いかけた。子どもたちは考えた末、机をすべて教室の端に寄せた。教室中央にいる子どもたちは、くじらを窓側にいる設定とした。くじらの場所には、台を設定し、くじら役には、台に乗ってもらい、子どもたちのいる場と高低差をつけている。4時間目以降は、授業序盤で子どもたちが今日読みたいところを決めて読むことにした。子どもたちが読みたいところは、「まわれ右。」「おうい。」「ここへおいでよう。」「天までとどけ、一、二、三。」であった。4時間目はペアでくじらと子どもたちが呼応する場面を読んだ。5時間目は、グループでくじら役、子ども役、先生役、ナレーションと役割に分かれて、4時間目と同様の場面を読んだ。

読みたいところから読む試みをしているのにどこか上手くいっていない感覚があった。5時間目の授業終盤やっとくじらに飛び乗る場面を読むことになった。子どもたちが全員乗れる大きさのくじらの模型を台に設置し、くじらの模型に飛び乗ることにした。しかし、子どもたちの姿は、叙述とはかけ離れたものであった。風が吹いた後、手をつないだままくじらに乗る叙述があるが、風が吹いた瞬間に、子どもたちは、ばらばらにくじらの模型に走り出し、雲に乗ったとは思えないほど、どすんと模型に乗っていた。筆者は、教科書の挿絵をみるよう促したが改善されることはなく、次時に活動は持ち越された。6時間目は、計6回のくじらに飛び乗る活動を行っている。エピソードは、2回目を終えた後である。

エピソード2

筆者は、一度、教科書に立ち返らせるために、黒板の前に子どもたちを集めた。拡大教科書の手をつないでいる挿絵を指さし、「ねえ、ここ、どうなっている?」と問いかけた。すると、ユアさんが、「丸い輪が手を離しちゃって、1本の輪になっている。」と発言した。ユアさんの発言を受けて、教師も輪に加わり、スローモーションでやってみた。筆者は「ユアさん、どうなるといいの?」と尋ねた。「丸い輪がどんどん切れて、それで、どんどん乗っていく。」という発言に合わせて、子どもたちが少しずつ動きだす。ダイさんが続けて「風が吹いて・・・」という、「ひゅーん。」と効果音加わった。ユアさんは、動きながら「こういう感じ!こういう感じ!」と声を上げた。一連の活動の後、全体に「これで乗れそう?」と訊くと、ユアさんは満足そうに「こういう感じ!」と発言した。アサさんもにっこりとした笑顔を浮かべて「こういう感じ!」と発言した。しかし、再度挑戦してみると、元のばらばらな姿に戻っていた。

子どもたちは登場人物のひとりひとりになって、くじらに飛び乗ることを再現している。風が吹いたときの効果音をつけながら、くじらの模型に乗ろうとするが、手が離れてばらばらになってしまう。ユアさんは、輪が切れて一列になってくじらに飛び乗っていくと主張している。くじらに飛び乗るまでに起こることを詳細に考えている。しかし、ユアさんの発言をもとに、挑戦してみても、誰かは手を離してしまい、ばらばらになる様子が変わることはなかった。筆者は、何度も教科書を見る機会をつくるが、改善には全くつながらなかった。子どもたちが登場人物のひとりひとりになって物語を見ようとしているが、飛び乗る場면을再現することはできなかった。

(3)「描かれたものを見る」と「描き出してみる」が混在する

7 時間目。くじらに飛び乗る場面の状況について考える場面である。子どもたちからリクエストがあり、くじらに飛び乗る場面をもう一度やってみるようになった。

エピソード3

「昨日、天までとどけから、くじらの上で遊んでいるところをやったよね。飛び乗るときに、何が吹くんだった？」と問う。それぞれが「風。」と答える。筆者は続けて、「この風は、どんな風だと思う？」と訊く。ユアさんは、手をぐるぐると動かしながら「しゅーんとか、こういう竜巻みたいな風。」と答える。コウさんは、からだを床に滑らせるように動いて表現する。さらに、筆者が「強い風？」と尋ねると、ユアさんは加えて「強い風でどんどん下から風みたいなのがきている。」と答えた。その後もやりとりは続いた。(中略) 筆者は、「じゃあ、みんなで手をつないで乗って、わあーって乗ったら、乗ったときにどんな音がすると思う？」と問いかけた。子どもたちは思い思いに「ふわっ。」「ふわわわわ。」と言う。筆者は、「え、じゃあ、みんな立って、ふわってやってみて。」と子どもたちに動いてみることを促した。子どもたちは、「ふわ。」と優しくジャンプする。筆者は続けて「どすんの人はいないね。ということは、優しく乗るんだよね。」と言う。ダイさんは、「じゃないと、くじらがかわいそう。」、アサさんは、「くじらが下におぼれちゃう。」と発言した。

テキストの中に「風が吹いた」という叙述があるが、ユアさんは、どのような風が吹いたのかを竜巻みたいな風、風が下から吹いていると風の様子を具体的に考えている。コウさんの風は、動作をみると横から吹く風を表現しているようだった。二人は物語で起きた風がどのようなものなのかを自分なりに表現している。くじら乗ったときの音については、子どもたちは「ふわっ。」「ふわわわわ。」とやわらかそうな音を連想していた。6 時間目の雑にくじらの模型に乗っていた姿からは想像がつかないものだった。さらに、ダイさんとアサさんは、くじらにどすんと乗ってしまったときにくじらがどうなるのかまで考え始めていた。風に注目してどのような風なのか考える、乗ることに注目して乗った瞬間の音について考えたとき、ことばに立ち止まりながらも、どのような状況であるのか、物語の世界にいたかのように、ありありと表現していた。このとき、筆者は、子

どもたちの読みが面白いと感じられるようになっていた。

3 おわりに

本研究においては、学習者が授業の中で「描かれたものを見る」読みと「描き出してみる」読みをどのように行っているのかを分析することで、教師に求められる役割について示唆を得ることができた。筆者は、テキストを何度も読み、1 つ 1 つのことばを理解した先に、登場人物になってみる等の自ら視点を動かして読むことが実現されると認識していた。実際の子どもたちは、登場人物になって読み進めており、順序はなかった。段階を追って、読み進めていく授業デザインは、子どもに馴染まなかった。両者に順序はなく、両者が混在して行われていることを考慮した授業をデザインする必要があった。筆者は、子どもの様子から授業計画を変更していった。しかし、子どもの発言から、筆者自身がテキストを捉えなおすことはしておらず、子どもたちが読みたいところを読む場をつくる、テキストに何度も立ち戻る機会をつくるだけの対応となっていた。教師には、テキストのことばに依拠しながら、自分なりの視点で物語の世界を構築できるように働きかけることが求められていた。

今回得たことを様々な教材で実践し、子どもたちとテキストをつなぐ働きかけとはどのようなものなのかについて、さらに考えていきたい。

引用文献

- 大村彰道・秋田喜代美・久野雅樹編(2001)『文章理解の心理学』, 北大路書房.
佐伯胖(2004)『分かり方の探求』, 小学館.
鳥山敏子(1985a)『イメージをさぐる からだ・ことば・イメージの授業』, 太郎次郎社.
鳥山敏子(1985b)『からだがかわる 授業が変わる』, 晩成書房.

The role of the teacher in a literature class that creates images

Yuka TATEYAMA