



小中連携を見据えた国語科「音読」の螺旋的複合的
授業実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 佳文 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5388

小中連携を見据えた国語科「音読」の 螺旋的複合的授業実践

中村佳文*

**For Further Cooperation between Elementary and Junior High Schools:
Combining Classroom Practices of Japanese “Reading Aloud” in a Spiral Manner**

Yoshifumi NAKAMURA

1. 研究の目的と問題の所在

「国語」の授業を通して、果たして「ことばの力」は育てられているのか？とりわけ言語活動としての「音読」は、どの授業局面でも繰り返し多用されるが、その成果をどのように看取すればいいのだろうか。このような問題意識から、本年度は「確かなことばの力を育てる国語科学習指導—言語活動の充実を図る授業づくりを通して」という課題が、附属小中学校との共同研究において設定された。総じて、「音読・朗読の工夫」を具体的な命題としながら、「言語活動の充実を通してねらいに迫る授業実践」について実践的に検証してきたわけである。この共同研究を通じて稿者は、中学校1年生学級を対象として研究授業を実践することになった。本稿は、この実践への過程を詳述するとともに、その結果得られた論点についての提案をすることを目的としている。

本論に進む前に、稿者がこれまでに述べてきた論点の繰り返しになるが、現況の「音読」について聊かの問題提起を記しておきたい。「音読」活動において何より問題なのは、その目的が明確にされずに実践されてしまうことである。いわば「音読」のための「音読」となってしまう実践を、指導者が無自覚に行ってしまう可能性が高いということである。概ね当該授業の中での目的は見えていたとしても、学習者がそれを意識して活動するようには至らない場合が多いのである。小学校学習指導要領では、「読むこと」の指導事項として、中学校学習指導要領には、言語活動例として「音読」や「朗読」が示されている。その段階的な精査をふまえて、各発達段階で求められる目的に合った活動となる必要があるだろう。これらはいずれも〈読むこと〉領域に位置づけられているゆえに、その力をつけていく目的で行われなければならないのは自明である。だが、果たして〈教室〉での「音読」「朗読」が、どれほどにそうした「読む力」「ことばの力」を育てているのかということの可視化における困難性が、指導者のみの責任に帰結しない要因にもなっている。

* 宮崎大学教育文化学部

本稿に記す実践は中学校1年生を対象としたものであり、小学校の指導事項をふまえて中学校では何をどのように展開したらよいかという点においても、大きな示唆が浮かび上がって来るであろう。小中連携を見据えて「音読」「朗読」はどうあるべきかという論点を明確にする一助となることも希求し、筆を進めることとする。

2. 指導事項から言語活動へ～螺旋的複合的「音読」展開の必要性

小学校・中学校におけるいかなる発達段階の学習においても、「音読」は必須の学習活動といえるであろう。とりわけ「国語科」の授業となれば、随所に反復して「音読」活動が実践されることは周知のことである。本項では、「音読」の段階的精査という目的を見据えて、学習指導要領及びその解説の記述を今一度検討しておきたい。

小学校学習指導要領では、三領域一事項の「読むこと」(2) 内容 ①指導事項アにおいて「音読」に関するものが低中高の各学年において示されている。その内容は以下の通りである。

(第1学年及び第2学年)

「語のまとまりや言葉の響きなどに気をつけて音読すること。」

(第3学年及び第4学年)

「内容の中心や場面の様子がよく分るように音読すること。」

(第5学年及び第6学年)

「自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。」

各項目の「解説」における記述も併せて確認・整理しておきたい。まず(第1学年及び第2学年)においては、「音読」の働きとして①「自分が理解しているかどうかを確かめたり深めたりする働き」②「他の児童が理解するのを助ける働き」の二つが提示されている。①においては「自分の声を自分で聞きながら把握していく。」とされ、②では「音声化することによって、互いに理解し合っているかを確認し合うことになる。」とされている。更に他の指導事項と関連させながら「児童の実態に応じて繰り返し音読する機会を設ける」ことや、「聞くということを意識できるように工夫する。」といった点が提示されている。いわば、自他ともに行う音声化を「聞く」という習慣をつけ確かめることができるようになる点が、この段階での要であるといつてよいだろう。

(第3学年及び第4学年)「解説」では、「一文一文などの表現だけでなく、文章全体の内容や構成からその中心を把握して音読する工夫を求めたものである。中心を理解することによって、音読するときの軽重や速さなどを考えて音読の仕方を変えることができるようになる。」とされている。ここでは理解の度合いが「言葉」から「内容の中心や場面の様子」となり、それを反映させた「音読」に変化を求めているということである。「自分の思いや考えと合わせながらよく分るように」という「音読」を、低学年で身につけた「自他ともに聞く」ことで、理解を促す機能をもたせるべきだということであろう。また同解説では「黙読」についても言及されており、「文章の展開に即して事柄を関連付けたり、重要な箇所を見付けたり、必要に応じて速さを変えて読んだりするなどの工夫」が求められている。「音読」の機能や効用を意識化するとともに、対照的に「黙読」への配慮も行うべきであることは、十分に注意すべきことであろう。

(第5学年及び第6学年)「解説」では、はじめて「音読」に加えて「朗読」の記述が登場し、その違いが明確に示されている。「音読では、書き手の意図を考え自分の思いや考えと合わせ

て音声化していく必要がある。」とされているが、「朗読は、読者として自分が思ったことや考えたことから対象としている文章の全体的なイメージを明確にし、そのことを相手に分かってもらうように伝えようとして音声化するものである。」とされている。その上で、「音読が、文章の内容や表現をよく理解し伝えることに重点があるのに対して、朗読は、児童一人一人が自分なりに解釈したことや、感心や感動したことなどを、文章全体に対する思いや考えとしてまとめ、表現性を高めて伝えることに重点がある。」と、その重点の置き方の差が明示されているわけである。更に「どのように音声化すれば聞き手にもよく味わってもらえるかなど考えながら相互に朗読しあって楽しむことを重視する。」ともされて、「発表会」や「朗読劇や群読」「身体的な表現なども交えた劇のような音読の活動」などといった「方法」や「場面」の設定が示唆され、聞き手への意識をもった音声化が求められているともいえよう。

こうした小学校の低中高各学年での「音読」を総括するならば、「自己確認」に出発し「自我理解」に及び「他者伝達」へと発展するという図式に、整理することができるのではないだろうか。しかもその各段階は相互に有機的連携し、各要素を含有しつつ螺旋的展開をすべきであることに留意すべきであろう。「他者伝達」という目的に適う為には、「自我理解」の要素を十分に施し、その基盤で「自己理解」に支えられていなければならないということである。これは指導要領解説として引用した先の（第5学年及び第6学年）の部分に、「なお、このような発表会では、文章の内容や表現に戻って繰り返し読み、十分理解することに留意することが重要である。」とあることから窺うことができる。「発表会」で行う「音読」「朗読」はそれ自体が目的ではなく、それを創り上げる過程において「理解」が促進され、その結果において「読むこと」の力が増進することが重要であるといえる。以上のような小学校段階の過程を経て、「音読」「朗読」は中学校段階へと進むことになる。

中学校学習指導要領には、第1学年の「読むこと」(2) 内容 ②「言語活動例」として「様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。」とある。「指導事項」から「言語活動例」に置かれる項目が変化した意味を、十分に指導に反映させる必要があろう。当該解説によれば、先に引用し確認した小学校学習指導要領の指導事項を掲げて、「中学校ではこれを踏まえて、相手に分かるように正確に音読したり、作品の形態や特徴を生かしながら朗読したりすることを通して、文章の理解を一層深める活動を行うことになる。」とある。よもや「音読」「朗読」そのものが目的や指導事項ではなく、その活動を通して「文章理解」を深めて、更に高度な指導事項や「読むこと」の力を高めていくことに貢献する方法として設定されると考えられる。

だがしかし、ここで引用し確認してきた学習指導要領の「音読」「朗読」に関連した記述が、小学校での学習を終えた段階で、確かなものとして学習者に内在しているかという点には、様々な局面で実態を観察しても、甚だ懐疑的だと言わざるを得ない。「指導事項」として学習し、その折々には意識化されていても、個々の学習者に能力として身に付く為には、やはり適切な反復が求められるのではないであろうか。しかも単なる反復ではなく螺旋的段階を見据えて、複合的に意識化できるよう反復する必要がある。とりわけ「音読」「朗読」には身体的な要素が大きく関わるので、運動などで「技能」を習得するかのようになり、「方法」を理解するのみならず常に意識を覚醒させつつ「身体化」する領域まで高めるべきであろう。その為にも、中学校段階においても、小学校での「指導事項」各項目を複合的に反復実践し、基礎基本を見直す機会が随所に求められることになる。本稿で提案する授業実践は、このような立場を基盤に据えて構想されたものである。

3. 「音読」における「聞き手」の設定

学習者は、何（誰）を対象に声を出すのか？これは〈教室〉における「音読」で常につきまとう、普遍的な問題である。勿論、〈教室〉の周囲に存在する学習者、そして指導者であることは自明である。しかしながら、〈教室〉は学習者の生活の場であり、その日常性がむしろ「聞く」という意識に怠慢をもたらせてしまう場合が多い。いかなる発達段階においても、学習者の「音読」が実践される場合、「聞き手」を明確に設定し意識化しておくことが肝要ではないかと考える。このことは、前項で確認した小学校学習指導要領では、（第1学年及び第2学年）の「指導事項解説」で示されていたことでもある。「他者の声に耳を傾ける」⇔「他者の理解を意識して声にする」といった関係性を、小学校中学校を通して、常に維持・発展できるように学習上の留意を施すべきであろう。

文学教材を使用した際には、虚構の「聞き手」を設定することも可能である。詩歌教材では、「擬人法」という表現技法が頻用されるが、その「語り手」の置かれた状況設定を、〈教室〉での「音読」に利用することができる。今回の実践においても、その「導入」部分で扱った教材として、山村暮鳥の「雲」がある。「おうい雲よ」で始まるこの詩の語り手は、空を流れる雲に対して語り掛ける立場にある。「ゆうゆうと 馬鹿にのんきそうぢゃないか」と続き、一方的にはあるが（語り掛ける側の人間の声のみが詩となっており、語り掛けられる側の「雲」そのものは「擬人」的な言動を表出しない）、「雲」を擬人化しそれを対象として語り掛けている。「虚構」といえばむしろ語弊があるかもしれないが、誰しもが日常的に「経験」することができる「雲」を「聞き手」と意識化させることで、その「音読」の声が活性化されることが多い。場合によると〈教室〉の窓から雲を見上げて語り掛けるという「現実的経験」を設定することで、学習者の声は詩全体の「場面の様子が分かるように」（小学校学習指導要領（第3学年及び第4学年）指導事項）語り出されることになる。この実践の構造的な意義を解しておくならば、「音読」する学習者が、詩の語り手の立場を体験しつつ理解を促進する学習活動ということになるだろう。また前述したような設定を、〈教室〉の一部の学習者が実践し、他の学習者は「聞き手」になることで、詩の構造自体を可視的にすることができ、文学表現と「語り手」の関係を体験することができるようになる。詩教材でなく物語・小説であれば「虚構の聞き手」は登場人物でもよく、文学世界を声で顕然化する学習活動として期待できるであろう。

次に「聞き手」を、「音読する学習者自身」と設定する活動も考えられる。教材の初見段階で、読み方の確認や語彙への興味に注視しながら実践される方法である。漢字の正確な読み方が曖昧であれば、「音読」も明瞭にならず、語彙として意味を捕捉していなければ、「音読」が滞ることになる。黙読では自己の内面で誤魔化せることも、自身の「音読」を「もう一人の自分」が点検するかのよう意識した活動とするのである。通常、〈教室〉全体で指名「音読」が実践される場合も多いが、その場合、読み方や語彙の「誤読（あくまで音声化の上での単純な意味で）」を指導者が修正することになる。指名されて読んでいる当人はもとより、「聞き手」であるはずの学習者たちも、繊細な意識をもった「確認」にはなり得ないことが多い。それは「音読」することが優先され文章を読み続ける為に、深く立ち止まり確認することも為されないからである。また「誤読」の箇所も個人個人で多様なために、「聞き手」の注意を持続するのが難しい。これに対して、自らを「聞き手」に設定する「確認音読」であれば、「間違っ」ことを恐れる必要もなく、自らが確認すべきことを炙り出すことができる。その上で、辞書引きや周囲

との確認作業を施せば、個別に「文字を正確に読む」という段階の「音読」に仕上げるができる。勿論、発達段階に応じて「文字」「語彙」のみならず、アクセント・文章構成・語感・趣旨などに注視が及ぶ「確認音読」が、中学校段階では求められていくことになる。この学習習慣を育むことで、「読むこと」のみならず「書くこと」における推敲への意識も高めることができる。外山滋比古は著書¹⁾の中で「原稿に書いたものを推敲する場合でも、黙って読まないで音読すると、考えの乱れているところは、読みつかえるからすぐわかる。声も思考の整理にたいへん役立つのである。」としている。この外山の発想もまた、自らを「聞き手」に設定した「音読」の一事例ということになる。「推敲」という目的があればこそ、深く確認しようとする意識が働くわけである。こうした意識を学習者において覚醒しておくことで、「読むこと」と「書くこと」という「理解」「表現」相互の行為が、表裏一体なものであるという構造にも目覚めさせることができるだろう。小学校低学年段階の基礎的「指導事項」であっても、以後中学校に至っても意識化して反復する必要があることを提唱しておきたい。

往々にして疎かになりがちな「聞く」という行為を意識化した後には、教材内容をどのように「理解」していくかといった段階に至る。自らの声を聞くことで覚醒した意識は、他者の声を精密に聴こうとする意識に連係する。そこで一つの詩教材を複数の集団を設けて、順次「音読」していく学習活動などが考案できる。例えば〈教室〉の列ごとに指定箇所（詩の一聯など）を「音読」し、読まない列の学習者は声に耳を傾け内容を把握しようと意識する。また「音読」と「聴解」という行為が交差的に連続することで、自己の「読み方」そのものを相対化する契機ともなる。その上で、読み方や語彙といった断片的要素に注視するのみならず、詩全体を見据えた上で、「内容の中心や場面の様子」を把握していくことができるだろう。この「(自己)音読」し「(他者)聴解」の実践は、小学校学習指導要領における指導事項（第3学年及び第4学年）に示されたことを、機能的に反復する意義を持つ。「どう読むか」「どう読まれるか」ということを意識しながら、「内容の中心や場面の様子」がよく分かるように音読」することを通して、教材を「読むこと」への意識が高まるわけである。

さらに、「黙読」を活用した学習活動も導入している。自己・他者双方の語り掛けを体験した後に、個人で詩を「黙読」し、興味が引かれた部分に線を引く活動である。その際にも、以前の活動で行った「聞き手」意識を喚起しておく必要がある。それは、「黙読」であっても個人の心の中に「語り掛ける声」が存在するからである。肝心なのは、自らの「黙読」を、「自分の内なるもう一人の自分」を「聞き手」として意識するということである。その「自分の内なる声の聞き手」は、「音読」以上に繊細な思考を発動する可能性が高い。「なぜ冷蔵庫に語り掛けているのか?」「生きものとの対比から何が見えてくるのか?」「機械の幸福とは何であろうか?」といった自問自答が湧き上がって来るであろう。「冷蔵庫」に語り掛ける声を、その詩の語りそのものが演じているものを、敢えて「自分の内なる声」に引き籠もらせることで相対化することで、語り手の思考に沿った「追体験」が可能となってくるはずである。前項で述べたように、小学校（第3学年及び第4学年）の指導事項解説には、「黙読」にも言及されており、特に「事柄を関連付けたり」、「重要な箇所を見付けたり」、「速さを変えて読んだり」するなどの「工夫」が提示されている。その際には、やはり漠然と「黙読」するのではなく、「自分の内なる声を聞く」という意識を明確に持たせ、「もう一人の自分」を「聞き手」に設定することを常に念頭に置いた学習活動とする必要があると考えられる。これが次の段階の活動をより活性化させる結果となるのである。

もう一点、(第5学年及び第6学年)で示された「自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。」を機能的に反復するには、どのようにしたらよいであろうか。「思いや考え」というからには、単なる感想の域では「音読や朗読」に転化する際に、十分に筋道だった関係性を結ぶことは難しい。しかも「感想」というのが短絡的な「印象」に過ぎず、「喜怒哀楽」の大略的な範疇を出ない「思い」な場合も多く、「伝わる」という目的に合致させるには、あまりに浅はかなものでしかないことがある。大枠としての「喜怒哀楽」であったとしても、その機微を精査し言説化していく過程に、十分な学習時間を費やす必要があるだろう。小学校ならまだしも、中学校段階となれば、このような過程を経て「自分の思いや考え」を醸成することを求めるべきではないだろうか。この点が、小学校では「指導事項」として連ねられていた項目が、「言語活動例」になっている所以でもであろう。こうした意味からも次項で述べる、「読むことの深まり」との関連が深く、その深度によって「伝わるよう」な内容も多様化し活性化した学習活動が可能となるであろう。

4. 「音読」で「読むこと」は深められるのか

「音読」が学習活動として実践される場合、「自己確認」→「自我理解」→「他者伝達」といった段階があることは、前項までに述べた。またその各段階を螺旋的複合的に組み合わせ、学習者の意識を喚起しながら実践すべきであり、それを小学校から中学校へと連携しつつ、繰り返し行うべきであることも重要である。その上でやはり「音読」を実践する際に、大きな懸案は「読むこと」がどのように深まるかということであろう。

抑も「読むことの深まり」とは何であろうか?どのような過程を経て、どのような成果を看取すれば、「深まった」ということになるのであろうか。とりわけ本稿で課題としている「音読」を通して、学習者の「深まり」はどのような点に見出せるのであろうか。今回の実践では、「読むことの深まり」を「自己の体験と教材の価値観を照らし合わせる」と定め、班別の意見交流機会を持ち、そこで得られた「虚構的体験」を「音読」に活かすという方針で授業構想を策定した。今回使用したのは、新たに教材開発をした吉野弘の「冷蔵庫に」²⁾である。前述した山村暮鳥の「雲」と同様に、「冷蔵庫」に対して人間が読み掛けるという構造で、「冷蔵庫」そのものは何ら「擬人的」な言動(表現)に及ばないという意味でも共通性がある。詩の語り手が対象物に読み掛けることで、むしろ人間そのものが自己相対化されるといった点を特徴とする。

具体的な意見交流に入る前に、「自分は「冷蔵庫」に対してどのような感情を持っているか考えながら、詩の表現に向き合うように指示を出す。」といった指導者の支援を行う。その上で、意見を交流し、詩の表現世界について自己や他者の経験と照らし合わせていく。詩を拡大したプリントに各自が自己の経験と照らし合わせた感情や疑問を、付箋紙に書き出し詩句の該当箇所に貼付していく。ここでは、その交流活動で得られた意見のいくつかを紹介する。

「なぜ唸っていたのか、なぜ深夜に」

「うちでもたまに冷蔵庫が唸っている。どんなことを言っているのか。」

「うゝおーと唸っていた。みんなが丁寧に扱ってくれないから。」

「冷蔵庫には暗い感情が芽生えていたのかな？」

「冷蔵庫の歌はどのくらい陰気だったのだろう。」

「生きものみたいに動きたいのか。」

「機械にもつらいことがあるのかもしれないのと思う。」
「冷蔵庫目線。」
「冷蔵庫がうらやましい。」
「勉強中の自分みたい。」
「親から怒られて苦悶。」
「苦悶している冷蔵庫と同じように苦悶したことがある。」
「設計された働き以上のことは、他にどのような働きをするのか」
「機械だから苦悶なんかしないんじゃないか。」
「子どもの頃は夢想を持っていた。」
「夢想なことをかなえるために努力する。」
「(人間の) 見苦しい場面は見たことがある。」
「(人間が) ドタバタ見苦しく生きてきたのは本当なの」
「でも機械も人間のように見苦しく生きたことはないのだろうか」
「感情を持つということはそういうことなんだ、と思った。」
「つらいこともあるけど、楽しいこともあるのでは。」
「機械の幸福とは心が傷つかないこと。」
「そもそも機械の幸福は与えられるものなのだろうか？」
「人間って狂っているの？」
「悪い人を見習ってはいけない。」
「自由という幸せ。」
「わかってもらえたかが不安そうな感じ。」

概ね、詩の各聯ごとに列記すれば上記のような「経験との照らし合わせ」が、班別交流の中で出てきたわけである。授業後の共同研究協議においては、「生きものの感情」「如何にあるべきかなんて苦悶するんじゃないよ」「そんな馬鹿な夢想」「狂った生きもの」「機械の幸福」とった詩表現を解釈する上で、中学校1年生段階では難解ではないかといったご意見もいただいた。だが、難解で奥深い表現に敢えて挑むことで、「読むこと」への興味や意欲が掻き立てられることもあろう。中学校で最終的な目標とするところの、「批評・論評」といった域を目指すためにも、一定の「思想」をもった詩のことばにこの時期から接することは、無駄ではないという思いがある。例えば再掲するならば、「苦悶している冷蔵庫と同じように苦悶したことがある。」「(人間が) ドタバタ見苦しく生きてきたのは本当なの」「感情を持つということはそういうことなんだ、と思った。」といった経験や思考を生徒たちは書き込んだ。「苦悶」の奥深さを本当に経験したのか？「人間の見苦しさ」などを味わう社会性まで経験はしていないのではないかと。といった点が「難解」とする一視座ということになるだろうか。だがしかし、「感情を持つ」ということに対して、自己を相対化した「そういうことなんだ。」という書き込みに、中学生としての希望が見出せるのではないだろうか。「難解」であるから発達段階を待つのではなく、「難解」であるからこそ挑戦させ触発させる教材開発も必要であると考え。もちろん、この同教材を中学3年生で実践したら、それはそれで深い授業となるであろうという見解も示され、附属中学校での次なる展開も視野に入るような協議会での結論となった。

さて、こうした詩表現と「自己の経験や思い」との照らし合わせを経て、その「読み」を活かした「音読」を各班で工夫し発表するという活動が授業のまとめとなる。班別で特に照らし

合わせの深度も考慮して聯を特定し、班の代表者が「音読」をする。その過程で、代表者以外は客観的に「音読」を聴きつつ演出上の意見を提出し、代表者の「音読」を磨いていくことになる。この活動でも、「聞き手」意識が重要であり、代表者も演出者も相互に「音読」を多様に検証していくことで、「読み方」への意識を高めることができる。

その結果、最終的な班別発表で詩全体を「音読」することで締め括りとなった。各聯四行程度の短い中で、多様な「音読」そのものが難しいともいえるが、八班の発表にはそれなりの個性が表出していた。ただ、どの程度の域まで「演じる」ような「音読」を施してよいかという意識が学習者の中に働き、聊か抑制された「音読」になってしまったことは否めない。だがしかし、「冷蔵庫に」対してリアルに語り掛けるような口調で語る、ある班の代表者による「音読」が現われると〈教室〉は一変した。その変質に「音読」が「朗読」に昇華した粋を看取することができた。更にはある班の発表では、代表者の他に1名の班員を「冷蔵庫」役に見立てて、その者に向かって語り掛けるといった趣向を凝らす班も現われた。ここで初めて、「自己」と「詩表現」とが「経験」を介して繋がったということがいえるであろう。

次時の展開は時間の関係で、課題提出にて対応することになったが、この授業を受けて各自で身近な「機械」に対して語り掛ける詩を創作するという活動を設定した。本来ならば、その創作詩を朗読発表会で披露する活動を行いたいところだが、今回はそこから秀作詩を掲載することで、その成果を看取いただきたい。

黑板へ

何歳なの？ 生まれたばかりなの？
それとも誰よりも長生きなの？

バブルの時代
高度成長期の時代
ゆとり教育の時代
そして現在
どの時代が一番好きだった？
今までどの子が一番可愛いかった？
どの子が一番格好良かった？

性別はあるの？
心はある？
感覚はある？
いっぱいあるよ、聞きたいことが。
でももう聞けない。
白・赤・青・黄
色々な色の粉をかぶって
何万人もの生徒を見て
何百人の教師にこき使われて

それでも一切文句も言わないで
ずっと ずっと
教室の存在を独占していた

最後に言うことは
君が何歳だろうと
もう生き返れない
時代というものを理解しないと
気持は晴れない

無くなっちゃうけど
私達の記憶には
強く深く
色あせることなく生き続ける
ありがとう

5. むすび

以上、「音読」を中心として「読み」を深める授業の実践過程について述べた。小中学校の連携が大変重要視されている今、「国語」授業の基礎的活動として「音読」のあり方を見定めておく必要があると考えた所以である。小学校での学習指導要領に示された「指導事項」を、中学校段階でも螺旋的複合的に意識して展開する必要があるという見解に至った。換言するならば、「音読」そのものが一様なものではなく、何段階もの精度ある螺旋状に構成されるべきものであるということである。紹介した研究授業と本稿での論述を踏まえて、より理論上の螺旋的複合的「音読」の措定を行うべき意欲に、稿者は駆り立てられている。本稿を礎石として、次なる展開をお待ち願いたい。最後に、本共同研究における授業実践に協力してくださった、宮崎大学教育文化学部附属中学校・小学校の先生方、生徒のみなさん、そして大学の国語教育講座の同僚の先生方に、深い感謝の意を添えて本稿のむすびとする。

注・文献

- 1) 外山滋比古『思考の整理学』1986年 ちくま文庫 P138
- 2) 吉野弘『吉野弘詩集』1999年 ハルキ文庫 P116～P117

6. 授業実践学習指導案（次頁以降）

第1学年 国語科学習指導案

平成26年6月25日 4校時

1年A級（男子20名、女子20名）

授業者：中村佳文（宮崎大学教育文化学部）

1 単元名：自分で創作した詩の朗読発表をしよう（音読で読みを深め表現に活かそう）

2 目標

- 詩を音読するおもしろさを味わうことを通して、音声の働きや仕組みについて関心をもち、理解する態度を育成する。
- 詩の表現とらえ、場面を想像したり表現を読み味わったりすることを通して、自分のものの見方や考え方を広くする力を育てる。
- 詩の語り掛けを理解し、他者意識に注意しながら内容を伝え合うことを通して、日常生活から課題を決め、材料を集めながら自分の考えを詩として表現する力を育てる。

3 指導観

- 本単元は、「C読むこと」の「言語活動例（ア）様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。」を通して、「（2）内容 ①指導事項（1）（ア）文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。」「（オ）文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方考え方を広くすること。」。また「B書くこと」の「（2）内容①指導事項（1）ア 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。」の指導することを受けて設定されている。

本教材は、「夕焼け」「虹の足」「奈々子に」などの作品が主に中学校教科書で教材化されてきた、吉野弘の詩である。吉野の詩は、日常生活のさまざまな素材を純朴な言葉として昇華させ、誰しもが気付かずに通る過ぎてしまいがちな側面を豊かな感性で切り取り、人として自覚すべきことを言語表出する点にその特性を見出せる。本教材「冷蔵庫に」は、生徒たちが日常生活の中で必ず触れている「機械」に語り掛けるという形式により、人間のあり方を相対化して炙り出そうとする点で、詩表現に即した生徒自身の読みの深まりが可能となる価値ある教材であろう。

指導内容としては「冷蔵庫」という家電品を擬人化し語り掛けるという表現から、詩のものの見方をとらえて、自分はどのように「機械」と関わっているだろうかという考えを広くすることが期待できる。また「語り掛ける」という形態そのものが本来「声」によるものであり、音読に工夫を凝らすことよって詩表現世界を疑似体験し、自分であればどのような考え方をするだろうかという創造的な読みの深まりを音読に反映する域に到達したいと意図している。

このように詩を「読むこと」を通して起動教材として学習し、詩を身近なものとして親しみ、音読し読みを深めた上で、自身の感性で詩を創作するという活動に至り、自分のことばを朗読するという発表会をもって伝え合い交流をすることで、創造的な学習を醸成することができると考えている。

- 本学級の生徒は、小学校6年間を通して、「語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読す

ること。」(第1学年及び第2学年)、「内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること。」(第3学年及び第4学年)、「自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。」(第5学年及び第6学年)、といった指導事項に基づき音読や朗読に繰り返し取り組んできた。中学校に入学してから約3か月になろうとするが、担当者と(事前に「帰りの会」を通じて)初対面であっても、概ね音読・朗読に対しては積極的な姿勢で臨み、声を出し表現する力を持っている。聞き取った「音」を、「ことば」として「声」で表現しようという活動を通して、各自が個性を表出しつつ「声」による表現に工夫を凝らそうとする点については、大変意欲的な姿勢を看取することができた。またことばをはじめとして、新たな発見に対して好奇心旺盛であり、指導者と豊かな対話が日常的に成されていることを窺い知ることができる。だが、その反応においては現況の発達段階の影響であろう、男女差が生じることは否めない。小学校時代に持っている個性的で発表意欲旺盛な面とともに、個人内部で沈黙考する面を、適切に授業で融合することで男女それぞれの現状の良さを活かし、豊かなことばの学びが醸成できるものと考えている。

このような生徒の実態をふまえて、「音読・朗読」のみに偏らず、「黙読」の併用や個人思考も重視した上で、詩の読みを深めるということに、自己の内面にも問い掛けてみる思索が必要であることを念頭に置き、学習活動を有効に配置していく必要があると考えられる。

○本教材においては第1時からして、小学校における「音読・朗読」の活動を踏まえて、系統性のある学習活動を設定していく。概ね「音読・朗読」の活動は、学習者にとって小学校段階でほぼ抵抗なく実践されてくるであろう。だが、中学校段階においては、新たな意味づけを提示し指導上の工夫を凝らさない限り、その意欲は学年を追うごとに減退傾向にあるといつてよい。そこで作品の形態や特徴を生かしながら朗読したりすることを通して、文章の理解を一層深めるという点に主眼を置くことが求められるであろう。単に一樣に「声」にするのではなく、教材を奥深く読む力を発揮する思索こそが「音読・朗読」に反映され、他者にその意図が届くという点において工夫を凝らすという、知的活動であるという意識を指導したいと考えている。

このような前提に立ち、本単元の指導にあたっては、「自然」や「機械」という対象物に対して語り掛ける形式の詩であることを、まずは「音読」によって体感することを導入とする。「擬人法」という技巧名称のみを知識として言えるというばかりでなく、その技巧が自らを相対化する点において詩歌にとって大変有効な手段であることを、「語り掛ける立場」＝「詩表現者の立場」に立つことで体験的に意識化できるような能力を目指す契機とした。

展開の段階では、初見の詩を二つの形式で「音読」し、自らの声を聴く意識と他者の声を聴く意識を融合し、詩の理解を多面的に実践していきたいと考えている。これによって目的なき一樣な「声」にするだけの学習活動から脱することができ、学習者がより能動的に教材を「音読」して理解の端緒とすることが可能になる。その後は、敢えて各自が「黙読」する時間を設定し、「音読」との断層を意識し、各自の心の中に響く詩のことばをどれほど咀嚼できるかに挑んでいくことになる。こうした三段階を経て、各自の読みの構えが起動することを期待し、「意味を確認したい語」「興味がひかれた部分」に線を引き、次の段階の読みへと進んでいく。「意味を確認したい語」に関しては、共通理解を得たいところだが、時間の関係上「一言で言い換える」程度に留めて、辞書引き活動は各

自の家庭学習に委ねることとする。その上で、「ことばをことばで捉える」ことの重要性を気付かせたい。その後、「興味がひかれた部分」については、「(自分が)似たような思いをしたことはないか」という経験を付箋紙に書き出して掘り起こすことにより、具体的な読みの深まりを追及していく。更には、その経験的思いを班内で交流することで他者の思考に触れ、自分の読みの妥当性を確認していく機会とする。そして最終的に、班内で特徴的に得られた読みの深まりを根拠に据えて、この教材をどのように「音読」したら効果的かを班内で相談する。時間の関係上、各班で「詩の一連」単位の担当箇所を指導者が指定することで、密度の高い「音読」の工夫が表現されることを期待したい。

終末の段階では、各班で工夫された「音読」を発表し、詩全体を読み通すことにする。最初に各自や列ごとに「音読」した際と比較し、どのような変化が見られるかお互いに「聞き手」にもなり、相互に評価する姿勢も持ちながら、意識の高い「音読」発表が実施されることを期待する。

第三時においては、こうした「音読」を機軸に自己の経験と照らし合わせた読みの深まりを受けて、身近な「自然」や「機械」に語り掛ける詩を創作し朗読発表をする。今回は、実際に授業として実施することは不可能なので、課題として提出することで生徒の意欲的な創作意欲を看取したいと考えている。

単元の指導計画—————全3時間

- (1) 詩の音読を通して、表現やことばの面白さを読み味わう。・・・1時間
- (2) 初見の詩を音読し、その内容を身近なものとして捉え、詩の表現世界を自己の体験と照らし合わせて音読できるようにする。・・・1時間(本時)
- (3) 教材の詩の考え方を学ぶことを通して、身近なものに訴えかける詩を創作し朗読発表をする。・・・1時間

本時の学習指導

- (1) 目標
 - ことばや構造に留意しながら詩を読み進め、表現世界の設定について身近な経験と重ね合わせて意見を交流することで、読みの深まりを音読に活かすことができる。
- (2) 資料及び準備
 - 板書用掲示物 ○ 詩のプリント(個人=小版・班=拡大版)
 - ワークシート(授業用・課題創作用) ○ 付箋紙

(3) 学習指導過程

過程	学習内容及び活動	教師の支援	備考
導入	<p>1 前時に学習した詩について、「自然」に呼び掛けている自分の姿を実感しながら音読する。</p> <p>2 本時の学習目標を把握する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>○ 詩に表現された世界を、身近な経験にそって読みを深め、音読に活かそう。</p> </div>	<p>○ 呼び掛けられる対象側となることを意識することや、実際に窓から「雲」を見上げて語り掛けるような姿勢を取ることを促し、「擬人法」による詩表現のあり方を実感するように助言する。</p> <p>○ 本時の学習課題を意識するために提示し、全員で声に出して読む場を設定する。</p>	<p>揭示物</p>
展開	<p>3 初見の詩について、文字を正確に声に出し、どのような表現であるかに興味を持ちながら各自で音読する。</p> <p>4 読み方の確認を含めて、列ごとに指定箇所を音読し、他者の音読を聞き自己の読み方への意識を高める。</p> <p>○ この詩は、何にどんなことを語り掛けているのか？</p> <p>5 意味を確認したい語、興味をひかれた部分に線を引きながら、詩を黙読する。</p> <p>○陰気 ○如何に ○苦悶 ○時世 ○愛想 ○唸っていたな ○生きものの真似 ○如何にあるべき ○そんな馬鹿な夢想 ○そういう狂った生きもの ○機械の幸福</p> <p>6 線を引いた部分の中で「確認したい語」を発表し、全体で共通理解をする。</p> <p>7 線を引いた中で、興味をひかれた部分に対する自分なりの経験・思いを付箋紙に書き込む。</p> <p>8 意見を交流し、詩の表現世界について自己や他者の経験と照らし合わせていく。</p> <p>○ 冷蔵庫が唸って（歌って）いた ○ 如何にあるべきなんて苦悶する ○ 確実につらいことがふえる</p>	<p>○ 詩を読む意識をもたせるために、導入で音読した詩との関連性を、問題意識として投げかける。</p> <p>○ 特に意味を意識した音読ではなく、文字を忠実に読む音読を心掛けるよう指示する。</p> <p>○ 他者の音読を聞くことで、詩の表現世界が、「機械」に語り掛けていることを確認する発問を投げかける。</p> <p>○ 詩の細部まで目を行き届かせるために、音読では見過ごしてしまった言葉や自分の興味を意識して、黙読で読み進めるように指示を出す。</p> <p>○言葉の意味を、自分の言葉で説明できる重要性を告げる。</p> <p>○自分は「冷蔵庫」に対して、どのような感情を持っているかを考えながら、詩の表現に向き合うよう指示を出す。</p> <p>○ 班で出された意見について整理するために、詩の拡大プリントにまとめている場を設定する。</p> <p>○ 個々人の内面で抱く感情をことばにするので、それぞれの考えを伝え合う場を設定する。</p>	<p>教材プリントワークシート</p> <p>付箋紙</p> <p>拡大プリント</p>

	<p>9 各自の経験と照らし合わせた上で、詩の言葉や部分についての読みを活かした、音読の仕方を班内で相談し工夫する。</p> <p>○ 声の高低・強弱・間・語り掛けの調子</p> <p>○ 強調する語句の選定</p>	<p>○ 詩の読みを深める音読のあり方を模索するために、各班内において特徴的な意見があることを把握し、班ごとに希望も聞きながら担当連を指定して、集中的に練習するように個別に指示する。</p>	
ま と め	<p>10 本時のまとめとして、班ごとに指定された連について、代表者による音読発表をすすめる。</p> <p>11 次時（課題）の展開を聞く。</p> <p>○ 自分が身近にある「機械」に語り掛けるとしたら、何を対象とするか？</p> <p>○ 本時で学んだ詩表現を活かして、各自で身近な「機械」に訴え掛ける詩を創作し、朗読発表する。</p>	<p>○ 班での共同学習の成果を実感するために、どんな意識で音読するのかというイメージを、各班について机間巡視しながら紹介しておく。また音読は、各班の読みが反映された多様なものであることを伝える。</p> <p>○ 身近な「機械」に対して、自分たちはどのように向き合っているか考えるように伝える。</p> <p>○ 詩への関心を高めるために、詩人は人間の真実を、個性的な感性で把握し表現しており、音読が多様であったように創作も個性を表現する場であることを伝える。</p>	課題用 プリン ト

(4) 本時の評価規準

評価規準	評価方法
○ 詩の表現を自己の経験に即して読みを深め、興味関心を持った点ついて意見を交流し、音読に活かすことができる。	○ 観察（付箋紙・対話） ○ 詩プリント

6 板書計画

<p>工夫をするには自分の読みの深まりを活かす</p> <p>音読は、人によって様々な声で表現される</p>	<p>興味をひかれた部分について、似たような思いをしたことはないか、自分の経験と照らし合わせて考えてみよう。</p>	<p>意味を確認したい語</p> <p>時世 陰気 夢想 如何に 愛想 苦悶</p>	<p>この詩は、何にどんなことを語り掛けているのか？</p>	<p>詩に表現された世界を、身近な経験にそって読みを深め、音読に活かそう。</p>	<p>学習目標</p> <p>・ 冷蔵庫に 「機械」</p> <p>擬人法 「自然」</p> <p>・ (前時) 「雲―山村暮鳥」</p> <p>吉野 弘</p>
--	--	--	--------------------------------	---	---