

群読を核とした授業展開

はじめに

ススキの穂が川つぶちで旗をふった。ふさふさゆれる三角旗を。ススキの銀いろの旗の波と、まっ白いノボりに送られて、ノリオのとうちゃんは、いつてしまった。

くらい停車場の待合室で——とうちゃんのかたい手のひらが、いつときもおしいというように、ノリオの小さな足をさすっていたっけ。

冒頭の文章は、いぬいとみこ・作、「川とノリオ」（理論社）の「早春」の中ほどの部分である。この作品は、川を中心とした自然と人間の運命を重ね合わせ、散文詩的な表現で描かれている。

私が担任していた学級の六年生の子供たちは、この部分から「ノ

廣田隆志

リオのとうちゃんは、川つぶちで旗を振っているように見えるススキの穂とまっ白いノボリを持つ人々に送られて出征して行くこと、その情景や雰囲気、及びやりきれなさ・さびしさ・つらさといった心情」などを読み取ることができた。内容的にはそれでよいのであるが、次のような点にはなかなか目が届かないのである。

・ ススキの穂とまっ白いノボリが重ねて表現してあること。即ち、人の世の出来事としてみれば、まっ白いノボりに送られて行ったことになるが、この表現からは川つぶちで旗を振るススキの穂に送られていく行くようなイメージと重なること。

・ 「ススキの穂が旗をふった」という擬人法や「旗の波」という比喩法。「擬人法」や「比喩法」という名称は知らなくてもよい

が、そのような表現技法。

・ 人間的な温かさや人間のいぶきを感じさせるのは、「川っぶち」「とうちゃん」「足をさすっていたっけ」というような子供ことばが多く使われていること。

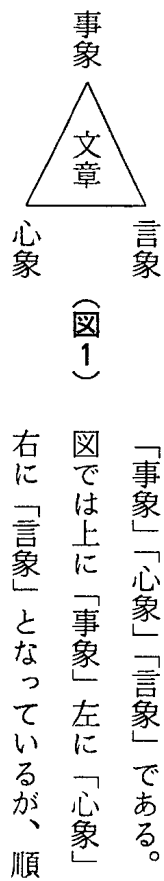
このような「ことば」の巧みな、豊かな描き方などに、子供たちの目はなかなか向かわないのである。「ことば」の芸術である文学作品において、これらに気づき味わっていかなければ、「ことば」に対する鋭い感覚が身についていかないし、「文学作品を読んだ」とも言えない。内容を読み取る際に「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目が届き、同時にもう一歩進めて、主体的に表現しようとする授業方法はないものと模索したのがその始まりである。

一 文学作品の読み

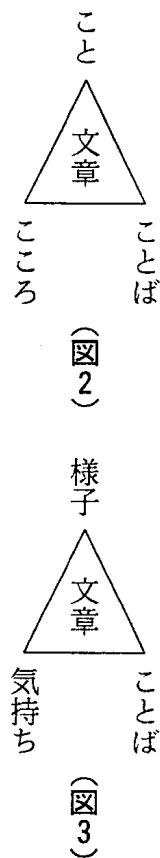
(1) 作品の構成要素

内容を読み取りながら、同時に「ことば」の巧みな、豊かな描きに目が届き味わっていくのが、文学作品の読み方なのである。

文学作品は、次の三つをその構成要素としている。(図1)



この図を簡略化すると図2のように表すこともできるし、子供たちに分かりやすくすると図3のように表すこともできる。



この三つの図の中で、「こと」「こころ」「ことば」を構成要素とする図(図2)で、それぞれの構成要素を説明する。

「こと」とは、様子・事件・事柄・説明・情景・行動など外に表れた世界であり、「こころ」とは、心情・思想・感想・意見など内なる世界なのである。いわば、「こと」「こころ」というのは、意味内容を指しているのである。この意味内容を包み込んで表す世界が「ことば」である。この「ことば」は意味内容を持っていると同時に、「語感、リズム、文体」等から生まれる独特の音楽的響きも伴っ

ている。

このように文学作品は、三つの構成要素を持っているがゆえに、この三つを必ず押さえて読まなければならないのである。「はじめに」における子供たちの実態は、「こと」「ところ」「ことば」は読めているが「ことば」の面（意味的な捉えではなく）が読めていないということなのである。言い換えれば、「こと」「ところ」「ことば」をまるごと読んでいないことになる。

(2) 核となるもの

作品の構成要素である「こと」「ところ」「ことば」の三つをまるごと捉えた読みができるようになるには、授業の中でそれらを意識させるための何らかの方法となる核が必要となる。その核として「視写」「聴写」「音読・朗読」などが考えられる。

① 視写

単に「視て書く」というのではなく、できるだけ丁寧に書き写すことであり、書き写しながら内容を（「こと」「ところ」）を表象化（くわしい言い換え）・概念化（短い言い換え）し、同時に「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目を向けさせる方法である。視覚を

通しただけの読みでは見逃してしまうことも、一つ一つことばを写すことによって意識づけようとするものである。

ハゲ山のオイダラ山に霧が立つ。

三々五々あつまってくるオンチャたちの背にも霧がふり、心もビッシヨリ霧にぬれた。

するとみんなは、みょうなものを見た。

霧のなかに二本柱、ふもとから山のとっぺんまで、ふとくつらぬいて二本柱が立っている。

あれは、なんだろう……？

霧がはれた。三コだ！

〔三コ〕 斎藤隆介・作 福音館書店

この文章で言えば、視写をさせることによって、次のようなことに気づかせたいのである。

・ 「ハゲ山のオイダラ山に霧が立つ」という文。「オイダラ山に霧が立つ」ではなぜいけないのか。「ハゲ山」をなぜつける必要があるのか。また、「ハゲ」（カタカナ）は、なぜ「はげ」（ひらがな）ではいけないのか 等の疑問が浮かぶ。しかし、それはオ

イダラ山に木を植えるという仕事を見つけ出すための伏線であることが理解できるし、「はげ」よりも「ハゲ」の方が感覚的に荒涼としたオイダラ山の情景をイメージできるからである。

・ 「心もビッシヨリ霧にぬれた」という文。「心」も「霧にぬれる」とはどういうことか。オンチャたちがオイダラ山に集まってきたのは、「相談コをぶつ」ためである。それも「思いあまって」である。相談コとは、「オンチャたちは、なにかほかのしごとをしたいのだが、せまいちいさな村にしごとなんて、そんなにあるわけでもない」のでどうするか、ということである。ふるさとさえすてることを考えているのである。オンチャたちの心は、迷いに迷い、どうしてよいのか判断がつかない状況にある。ちょうど、霧の中に入り込んで方角の分からぬ時と同じである。どちらへ足を踏み出したらよいのか。一歩踏み出したとしても将来に果たして希望は存在するのか。オンチャたちの心情は、揺れに揺れているのである。まさに「五里夢中」のオンチャたちである。そんなオンチャたちの心を「霧にぬれた」と表現したことが分かってくる。また、「ビッシヨリ」から涙さえもイメージさせる。

・ 「するとみんなは、みょうなものを見た」という文。前の文と

比較すると随分短い。なぜなのか。オンチャたちの心は暗い。まず、よい見通しは考えられない。そんな心情のオンチャたちは、「みょうなもの」を見、虚をつかれてあっけにとられる。そのあっけにとられたことが、短い文となっているのである。また、この文では、「するとみんなは、」と読点が打ってある。普通なら「すると、みんなは」と読点を打つ。なぜなのか。「すると、」に読点を打った場合は「みょうなもの」を見るのに時間がかかってから気づいたことになり、「するとみんなは、」の方は、オイダラ山に来るや否やすぐオンチャたちが気づいたことになるからである。

・ 「霧がはれた。三コだ！」という文。「三コだ！」はなぜ改行してないのか。霧がすっかり晴れてから三コが現れたのではなく、霧が晴れていくにつれて三コの姿が見え始めたからであろう。

このように、「ひらがな」と「カタカナ」との違い、伏線、象徴的な表現、長文と短文の意味、句読点、改行などに気づかせることになる。

② 聴写

教師が文章を読んでやり、子供たちはそれを聴いてノートに書く。そして、教師の読んだ原文と自分の書いた文とを比較する方法である。子供たちは教師の読みを聴きながら、ノートに書くことによって表象化・概念化をする。さらに、原文と比較することによって、その違いに気づき、なぜ違うのかを考える。そのことによって「ここ」と「ここ」と同時に「ことば」の面も併せて捉えていくことができるのである。特にこの場合、原文の違いとして顕著に表れるのは、「漢字」「ひらがな」「カタカナ」「句読点」「改行」「符号」(？！など)である。この聴写の場は、特に自分の文体・リズム・ことばの選び方などが主体となって、その差異を検討していくことなので、巧みな、豊かな表現を視写することよりも強く目を向けさせることができるのである。

具体例として、少し長いが中島勝之氏の「聴写を核にした場合」を引用する。

ふるさとにて

田中冬二

ほしがれい^(ひ)をやく^(ほじ)においがする
ふるさとのさびしいひるめし時だ

板屋根に

石をのせた家々

ほそぼそと ほしがれい^(ひ)をやく^(ほじ)においがする

ふるさとのさびしいひるめし時だ

がらんとしたしろい街道を

山の雪売りが ひとりある^(ひ)いている

教材文を閉じさせ、教師がゆっくりこの作品を読み聞かせていく。子どもたちはそれを聞きながら、自分でここだと思うところに句読点をうち、ここだと思うところで行をかえ、漢字で書いた方がよいと思うところは漢字で書き、そのほか平仮名、片仮名、記号など、自分で最善と思われるものを使ってノートに書いていくのである。

文末にすべて句点をうつつ子がいるだろう。連を変えないで全部続きに書く子がいるだろう。「ひるめし」「ほそぼそ」「しろい」など、漢字の使えるところを全部漢字にする子もいるだろう。「板屋根に」と「石をのせた家々」を改行しない子がいるだろう。「ほそぼそ」と「山の雪売りが」のあと一字分あけないでつめて書く子がいるだろう。そのほかまだ様々な書き方をする子がいるだろうが、今述べたようなことだけでこの詩を書き変えてみると、どんな感じの詩になるだろうか。

古里にて

田中冬二

乾鰯を焼く匂いがする。

古里の淋しい昼飯時だ。

板屋根に石を載せた家々。

細々と乾鰯を焼く匂いがする。

古里の淋しい昼飯時だ。

がらんとした白い街道を

山の雪売りが一人歩いている。

前作に比べ、これでは、いかにも味わいの薄い、イメージも広がらない詩である。声に出して読めば同じでも、これはもう同じ作品とは言えない。

まず、文末の句点である。「〜する。」「〜だ。」「家々」「〜している。」と句点が言い切りの感じを強くし、現実的な余韻のない情景にしてしまっている。原文は句点を除くことによって遠く懐かしい脳裏に焼きつけられたふるさとのイメージを、語り手の郷愁と共に広げている。

次に漢字と平仮名の使い方である。「ほしがれい」、この言葉から

はそのものの味やにおいだけでなく生活のにおいが漂ってくる。ところが「乾鰯」は単に食品名にすぎない。「焼く」が一つの行為を思わせるだけなのに対し、「やく」はいろいろばたをも連想させる。「匂い」と「におい」、「古里」と「ふるさと」、「載せた」「のせた」も同様である。みな、そこでの生活とぬくもりを感じさせている。「ほそぼそ」は「細々」に比べわびしさを、「ひとりあるいている」「一人歩いている」に比べひっそりとした静けさともものうさをより思い描かせてくれる。また、「白い街道」と書けば色の白さを強く感じさせ不自然であるが、「しろい街道」と表したことによって夏の陽の光に照り返されながらも、何かひっそりとほこりっぽい感じを思い描かせてくれる。(略)

このように、聴写をしたあと自分の書いたものを原文と照らし合わせながら気づいたこと、考えたこと、感じとつたことをもとにひとり読みをしていくのである。そして、そこに描かれている情景や語り手の心と、それらが選抜かれ吟味された言葉に凝縮されたみごとさを味わい、言葉化することの厳しさも感じとっていくのである。(「視写・聴写・朗読を核とする文学の授業」黎明書房)

③ 音読・朗読

読み取ったことを生かしながら音声化していく方法である。文章

を読みながら表象化・概念化し、読み取ったことを表現されていることばに託して音声化する。音声化することによって更に、深い意味を知ることになる。そして、その音声化する中で、視写や聴写で述べた「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目を向けることができるようになる。

さて、音声化していく方法として「音読・朗読」を取り上げたが「音読」と「朗読」はどう違うのか。私はその違いを次のように区別している。

- ・ 「音読」は、文章の意味を自分が理解するために音声化して読むことである。
 - ・ 「朗読」は、文章の意味を他人に聞かせるために音声化して読むことである。
 - ・ 説明的文章は、「音読」の範疇に属し、客観的で伝達的な読み方となる。
 - ・ 文学的文章は、「音読」の場合、原作に忠実な読み方となる。
- 「朗読」は、原作に読み手の創造を加えた読み方となり、主観的、自己表現的な読み方となる。

二 音声化の要素

「こと」「こころ」「ことば」の三つとも捉えた読み方ができるための核として「視写」「聴写」「音読・朗読」について述べた。いずれも有効な方法であるが、私は特に、「音読・朗読」という音声化の核を選んだ。その理由は次の通りである。

① 言語器官の「耳」と「口」に着目する。

子供が言語を獲得していく過程において、言語器官はまず「耳」が発達する。続いて話す「口」となる。それから文字となって読む「目」、ついで書く「手」となる。即ち、

ア 耳

イ 耳 口

ウ 耳 口 目

エ 耳 口 目 手

となる。子供たちが「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目が届かなかったのは、それこそ「目」だけに頼っていたからではないかと思われるのである。そこで、言語器官の「耳」と「口」をまず取り上げてみようとしたのである。

② 表現する中に創造がある。

「音読」と「朗読」の内、私は「朗読」を選択したのだが、「朗読」の中には表現するための工夫が必要であり、創造するといった楽しさがあるからである。「視写」は文字言語を文字言語として捉え、「聴写」は音声言語を文字言語として捉える。そこには表現の中に創造がない。しかし、音声化は文字言語を音声言語として捉えることであり、そこに創造性がある。

③ なじみの言語操作活動である。

「音読・朗読」は授業の中で、いつも行われている言語操作活動である。従って、それを取り上げても子供たちに戸惑いはないということである。

④ 主体的に表現する。

「はじめに」の終わりに「内容を読み取る際に「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目が届き、同時にもう一步進めて、主体的に表現しようとする授業方法の模索」と述べたことである。「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目が届くためには、理解だけに終わるのではなく、それらの描き方を自ら朗読として主体的に表現しようとする試みがあったこそ、その描き方を自らのものとして定着できるで

あろうし、新たな教材においても「ことば」の描き方に自然と目が届くようになるであろうと考えるからである。

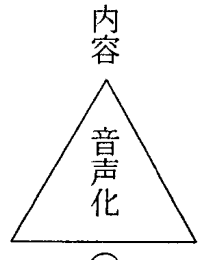
さて、「音声化の要素」についてである。「音声」ではなく「音声化」である。「化」とあるからには、それなりの要素がなければならぬ。

生まれてまもない赤子の場合、彼らは（彼女らは）すやすや寝ていたかと思うと、突然泣き始める。泣き始めるといのは、何らかの要求があるからである。母親はその要求が何であるを模索する。

「ミルクが欲しいのか」「おしめが濡れているのか」「どこかが痛いのか」「体の調子が悪いのか」を。赤子にしてみれば何らかの要求の内容があり、それを泣き声で、泣くというかたちを取って訴えている訳である。言語のカタコトを身につけた幼児は、自分の要求の内容をカタコトの言語を音声に託して、母親（多くの場合）に對話というかたちで訴えるのである。大学の授業では、先生が自分の教えたい内容を学生に、音声によって、講義というかたちで教えるのである。政治家になろうとする人たちは（立候補者）は、有権者に向かって、自分の訴えたい内容（公約）をマイクの前で、音声によって演説というかたちで話すのである。

これらの例を通してみると、「音声化」といのは、その要素として「内容」「音声」「かたち（形式・方法）」という三つを持って

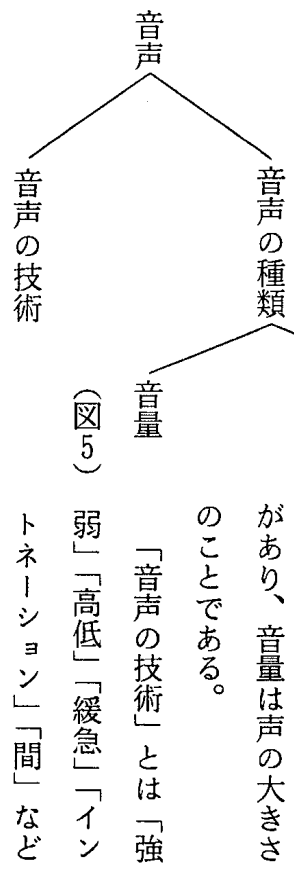
いることになる。(図4) その内の「内容」というのは、主張したい・訴えたいと思うことであり、文学作品の要素で言えば「こと」「ところ」である。前述したように、様子・事件・事柄・説明・情景、行動などであり、心情・思想・感想・意見などである。



「音声」については、「音声の種類」と「音声の技術」に分けることができる。(図5) 「音声の種類」とは個々の人が有する音声であり、これも「音質」「音量」の二つに分けることができる。

音質には「やさしい声」「怖い声」「澄んだ声」「濁った声」「しゃがれ声」「塩辛声」「黄色い声」「だみ声」など

があり、音量は声の大きさのことである。



である。

更に、「かたち」というのは、音声化する時の形式・方法であり、

対象によって変化する。例えば、「対話」「演説」「講義」「問答」「講演」「討議」「独り言」「会話」などである。ただし、これらは言語活動上の一般的なかたちであって、私が述べる「音声化による読み」のかたちではない。

三 「群読」を核とした授業

「視写」「聴写」「音読・朗読」といった核となるものの中から「音読・朗読」を選び、更に「音読・朗読」の中から「朗読」を選んだことを述べたが、「朗読」にはどんな教育的効果が期待できるのか。「国語教育研究大辞典」(国語教育研究所編)では、次の五点を指摘している。

- (1) 発音・発声が的確にできるようになり、話すことの向上につながる。
- (2) 自分が如何に表現するかという主体的な目で文章を見るようになる。
- (3) 細かな表現に目がとどき、それを記憶する度合いが強くなる。
- (4) 音声化することで、心の開放につながり、学級が活性化する。
- (5) 分析よりも総合、理解よりも感得と、作品を丸ごと把握するよ

うになる。

前述したが、この五点の教育的効果の中では、(3)(4)が私の意図することに合致している。

さて、「朗読」と言ってもいろいろな種類がある。「国語科重要用語300の基礎知識」(野地潤家編)から引用する。

○ひとり読み……ひとりで朗読する。(略)負担にならない分量にすることが必要である。

○役割読み……読みのうえでの役割を決める。例えば、ナレーター(地の文を読む)と人物、などに分けて読んでいく。ひとり読みに比べ、学習者それぞれの個性が混り合い、より豊かな表現となる。

○群読……役割読みの一種といえる。ひとり読みや集団読み(複数読み)などを混ぜ合わせて、朗読を組み立てていく。

○劇化……読むだけでなく、簡単なしぐさをつける。演技を求めていくと、劇指導につながる。

これらの朗読の種類の中から「群読」を選んだのであるが、それについては後述する。

(1) 「群読」について

「群読」の例を少し長いが挙げてみる。

「平家物語」による群読——「知盛」(風濤社)

(構成 木下順二・朗読 山本安英たち)

・ 読み手の配分——読み手は必ずしも以下の人数を必要としない。舞台構成者は、一人の読み手にいくつかのパートをになわせることができる。また、一つのパートをいく人かで群読させることもできる。

- ① 知盛を表現する
- ② 知盛の父、清盛を表現する
- ③ 知盛の兄、重盛を表現する
- ④ 知盛の兄、宗盛を表現する
- ⑤ 彼等の弟、重衡を表現する
- ⑥ 彼等の妹、建礼門院を表現する
- ⑦ 彼等の母、二位の尼を表現する
- ⑧ 知盛の従弟、教経を表現する

- ⑨ 阿波の民部重能を表現する
- ⑩ その他の人物または複数(平家方)を表現する
- ⑪ 木曾義仲を表現する
- ⑫ 源の頼朝を表現する
- ⑬ 河原兄弟を表現する
- ⑭ 浄妙房秀を表現する
- ⑮ その他の人物または複数(源氏方)を表現する
- ⑯ 客観的状况を表現する
- ⑰ 「章」・「節」の読み手

朗読

- A 山本安英
- B 小沢重雄
- C 神木真一郎
- D 児玉顕栄
- E 坂本和子
- F 西本朝子
- G 野村万作

- ⑰ G 序曲 知盛 颯爽と戦うこと

⑰ G 四の巻より 橋合戦

- ① A 大將軍には左兵衛の督知盛を初めとし――
- ⑩ B 侍大將には悪七兵衛景清以下を先として――
- ⑩ C D 都合その勢二万八千余騎――
- ⑩ B C D E F 木幡山うち越えて宇治橋の詰にぞ押し寄せたる。
- ⑩ A かたきは橋の向う、平等院にありと見てンげれば、ときを
くること三ガ度。
- ⑩ B C D E F かたきも同じう、ときの声をぞ合わせたる。
- ⑭ E かたきの中に、三井寺の悪僧、筒井の浄妙明秀は、かちんの
直垂に黒皮緘の鎧着て、五枚かぶとの緒を締め、黒漆の太刀を
はき、二十四差いたる黒ぼろの矢を負い、塗籠藤の弓に、好む
白柄の大長刀取り添えて、橋の上にぞ進んだる。
- ⑭ B 浄妙房大音声をあげて名乗りけるは、「日頃は音にも聞きつ
らん、今は眼にも見給え。三井寺にはその隠れもなき筒井の浄
妙明秀という、一人当千の兵ぞや。我と思わん人々は寄り合え
や、見参せん」とて、差しつめ引きつめ散々に射る。やにわに

十二人射殺して、十一人に手を負わせたれば、えびらに矢一つぞ残りたる。

⑭ D 弓をばからりと投げ捨てて、えびらも解いて捨ててンげり。

貫脱いではだしになり、橋板三間引き外したる橋の行桁を、さらさらさらと走り渡る。人は恐れて渡らねども、浄妙房が心地には、この狭き橋桁を一条二条の大路とこそは振舞うたれ。

⑭ C 長刀で向うかたき五人薙ぎ伏せ、六人目に当たるとかたきに会うて、長刀中より打ち折ったれば捨ててンげり。そのうち太刀を抜いて闘うに、かたきは大勢なり。蜘蛛手、角繩、十文字、とんぼう返り、水軍、八方すかさず斬ったりけり。やにわに八人斬り伏せ、九人目に当たるとかたきがかぶとの鉢に余りに強う打ち当てて、目貫の元より丁ド折れ、くっと抜けて、河へざんぶと入りにけり。頼むところは腰刀、ひとえに死なんとぞ狂いける。

⑮ F この浄妙房が渡るを手本にして、三井寺の大衆、渡辺党走り続き走り続き、我も我もと橋の行桁をこそ渡りけれ。或いは分捕りして帰る者あり、或いは痛手負うて腹かき切り、河へ飛び入る者もあり。橋の上の戦、火出するばかりぞ闘いける。

① A これを見て大將軍左兵衛の督知盛、鎧踏んぱり立ち上がり、大音声をあげて、「渡せや渡せ」と下知せられければ――

⑩ A 二万八千余騎、みな河に打ち入れて、一騎も流さず、向えの岸へざつと渡す。

*

① G 平の知盛――『平家物語』の中に彼が初めて姿を現すのは、この「橋合戦」においてである。高倉の宮以仁王を擁して反旗をひるがえした源三位頼政の軍を討つべく、平家二万八千余騎の大軍を率いる大將軍として、時に紀元一千八百八十年、治承四年初夏五月、大將軍左兵衛の督平の知盛、颯爽として年二十八歳。

① G そして、彼が、「見るべき程の事は見つ、いまは自害せん」と、わが身に鎧二領着て、壇の浦の水底深く姿を没するのは、それから僅か五年のち、元暦二年春の暮。従二位中納言兼左兵衛の督平の朝臣知盛、行年三十三歳。

① G しかしその五年間は、果たしてただの短い五年間であったか。

⑩BCDEF 昨日は東関の麓に轡を並べて十万余騎、今日は西海の浪に纜を解いて七千余人。——昨日は東関の麓に轡を並べて十万余騎、今日は西海の浪に纜を解いて七千余人。

①G 戦いと変転と動乱との極めて短く極めて長い五年間に（「見るべき程の事は見つ」）知盛が「見た」ものは、果たして何であつたのか。

このように群読はさながら脚本のようにパートに分かれており、音響効果（この場合は鈴）も含めている。

「群読」については、朗読の種類として前に引用したが、今少し「群読」について引用をしてみる。まず「文学教育基本用語辞典」（編集大久保典夫・根本正義・鈴木敬司）からである。

複数の読み手による朗読をいう。作品を味わい感動を表現するという点においては単独の朗読と同じであるが、複数の読み手によって行うという点から単独の朗読には求められない教育的効果を期待することができる。（略）それは次の三点である。①ハ音声化の効果ハ心の開放、主体的な読みの確立など、朗読一般の効果を期待す

ることができる。しかも、それらの習得が児童・生徒の相互協力によってなされるという利点がある。②ハ響き合いの効果ハ複数の児童・生徒が連続的に、また同時に読み合うところから、一人の上手な読みが直接的に他の読みに好ましい影響を与え、それが更に他を刺激し、相乗的な効果となつて、読み手本人が驚くほどの高揚した響き合う読みが行われることがある。児童・生徒が、朗読の感動を共有する機会が生まれるのである。また、能力や性格の上から朗読を不得手とする児童・生徒をも巻き込んでいくという利点もある。

③ハ学び合いの効果ハ群読をするためには読みの分担を決めなければならない。文脈をどのように分けるか、それぞれの部分をだれが読むか、一人で読むか大勢で読むか、男声にするか女声にするか、徐々に大きくするか急に小さくするか等、これらは作品の内容や表現を分析することによって決定される。したがって、分担を決めるための話し合いは作品分析の学び合いとなる。教師中心の一斉授業とは異なる形態の学習が成立するのである。

群読指導の方法としては、一般的には、①四〜六名のグループで②話し合いを充分にさせ③常に音声化と分析とを繰り返させ④均等に分担するという固定観念を破り⑤分担以外の箇所も心内で朗読しているようにさせることが大切である。

この引用文の中では、群読を取り入れることの意義として、次の三点を挙げている。

- ① 音声化の効果
- ② 響き合いの効果
- ③ 学び合いの効果

次は、「国語教育研究大辞典」(国語教育研究所編)からの引用である。

複数の読み手で朗読すること。単に声を合わせて読むのではなく、文脈に応じて、個人で、数人で、または集団で読みを分担し、作品の朗読を完成させていこうとする読み方である。高い声と低い声、硬い声と軟らかい声などの重なり合いから、思わぬ効果を醸し出す。群読の教育的効果としては、三点を指摘することができる。

- (1) 個人の朗読と同じように、表現を主体的に見つめることができる。
- (2) 一人が上手に朗読するとそれが他に直接的に影響を与え、読み手自身が驚くほど高揚した読みになったり、朗読を嫌う子どもも巻き込んでいったりする。(響き合い)
- (3) 群読の分担を決める話し合いは、文脈の分析のし合い、教材解釈の紹介のし合いであって、子どもたちはこの話し合いをとおして他者の読みに触発されていく。(学び合い)

群読を指導するに当たっては、あくまでも個人の朗読を根底にすべきであり、その分担を決めるのは、あくまでも文脈の必然性によるべきである。

先の引用文とこの引用文では「響き合い」と「学び合い」については同じ内容であり、「主体的な読みの確立」と「表現を主体的に見つめる」がやや異なっているように思われるが、「朗読一般の効果」を期待できる」と「個人の朗読と同じように」という文言から共に「音声化の効果」について述べていると解釈できる。従って、この二つの引用から、群読の意義や教育的効果として、「音声化の効果」「響き合いの効果」「学び合いの効果」の三つを示している。

(2) 「群読」を取り上げた理由

「朗読」を授業の中に取り入れた実践を重ねてきたが、子供たちはなかなか朗読がうまくならない。これまでの実践の授業パターンといえば、内容の読み取りをして、その内容を生かした朗読というものであった。そこで、前述した作品の構成要素である「こと」「こころ」「ことば」をまるごと捉えた朗読を考えたのである。そうすれば、「こと」「こころ」だけでなく「ことば」の面にも子供たち

の眼を向けさせることができるわけである。しかし、これまでのように朗読では、子供たちの実態から考えると無理がある。それ故、朗読の一種である「群読」を選んだのである。その理由は、次の通りである。

① 複数による確かめられた読みであること

数人で群読をするためには、個々の読み取りがあり、それを交流しその相違点を話し合うことによって統一した読みにならなければならない。少なくとも複数による確かめ合い、客観性を持った読みとなる。勿論、複数によるグループ間に、読みの深さ・浅さ、正・誤などの問題は生ずる。しかし、それは各グループの群読の発表の仕合い、聞き合いの中で解決されていく。

② 複数の音声化により、個性を生かすことができること

これは前述の「音声化」の「音質」「音量」に関することである。複数の声の特長を効果的に生かすことができる。「音質」でいえば「しゃがれ声」「黄色い声」「太い声」などの個性的な声を活用でき、「音量」でいえば一人の声、二人の声、三人の声など人数によって音量の変化をつけることができる。これらによって表現に幅が出ることになる。

③ 複数で聞くことにより、修正・工夫ができること

一人で朗読をすれば、朗読をするだけで精一杯である。朗読を聞いてくれるメンバーがいれば、批評をしてもらうこともでき、どう読めばよいかの相談もできる。特に、「音声の技術」について、客観的に聞いてくれるメンバーから、忠告・助言がもらえ、内容を効果的に表現するための修正・工夫ができるのである。

④ 複数で群読をすることにより厳しさと励ましがあること

メンタルな面にあたるものである。数人で群読をするのであるから一人で読むという気弱さはない。しかし、数人による群読となれば、自分の責任はしっかりと果たさなければならぬ。一人でもいい加減な読みをすればぶち壊しとなる。そこに厳しさがある。反面一人がいくらうまく読んで、他のメンバーが頑張らなければうまくまとまらない。うまくまとまるには、励まし合って盛り上げていくための協力が必要になる。

⑤ 複数で読むと読み方の工夫ができること

演劇的な要素を加えやすいことである。演劇的な要素といっても劇そのものではないので制限される。取り入れるのは音響効果だけ

である。人間の音声を始めとして、レコード、楽器などを使うことができる。特に、レコードによるバック・ミュージック、擬音、楽器による歌の伴奏などは、効果的に使えばその場面の雰囲気盛り上げることになる。また、音声だけでも擬音やエコーを模することもできる。文章が脚本然としたものを使用するわけではないので、一人一役的にならず、地の文・会話文を一人で読んだり、数人で声を有そろえて読んだりすることによって、表現の工夫ができるのである。

(3) 群読を核とすること

音読や朗読の授業や実践記録では、音読なり朗読なりが授業の最後に行われていることが多い。授業のまとめ、読み取りのまとめとして行われているのである。内容を読んで、その内容を音読や朗読に託すのである。音読でいえば、読み取ったことを確かめたり、更に理解を深めたりするためである。朗読でいえば、読み取ったことを表現する。表現しながら、読み取りを深めることになる。理解したことを表現し、表現しながら更に理解する。「理解」と「表現」が表裏一体となる活動である。

次に行われているのは、授業の始め、導入段階である。朗読はほとんどなく、音読が一般的である。これは多くの場合、理解のため

とも言えるが、むしろこれからの学習範囲を示したり、確認したり、音読そのものの練習であったりする。

その他では、特に低学年で話し合いの中に音読を位置づける場合がある。文章の中に、会話、問答、擬声語、擬態語、リズムカルな表現などがある場合である。例えば、次のようなところである。

「かにどん かにどん、どこへ ゆく」

そこで こがにが こえを そろえて、

「さるのばんばへ あだうちに」

「こしに つけとるのは、そら なんだ」

「にっぽんいちの きびだんご」

「いっちょ くだはり、なかまに なろう」

「なかまに なるなら やろうたい」

（「かにむかし」木下順二・作）

「しゃっ

しゃっ

しゃっ しゃっ しゃっ

しゃっ しゃっ しゃっ

しゃっ しゃくだ しゃくだ しゃくだ……」

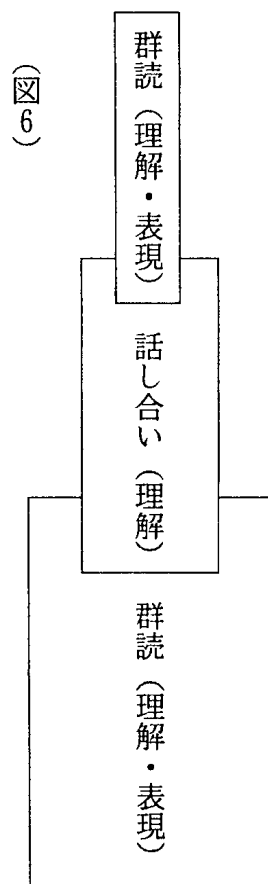
〔きかんしゃ やえもん〕阿川弘之・作

音読や朗読が多く行われる場合をまとめてみると、次のようになる。

- ① 授業の終末の段階で、読み取った場面の内容〔こと〕「こころ」が表れるように音読や朗読を行う。
- ② 授業の導入の段階で、学習範囲の確認や音読練習のために行う。
- ③ 授業の話し合いの際に、必要に応じて行う。

私が群読を核にしたというのは、このいずれにも属さないのである。授業の導入の段階に、群読を位置づけ、その群読を手がかりにして、内容や表現〔こと〕「こころ」〔ことば〕を読み深め、読み深めた内容を群読に託し、まとめあげることなのである。当然のことながら、最初の群読は低次な読み取りの理解であり、低次な表現である。しかし、この活動は、内容〔こと〕「こころ」〔ことば〕の捉えではなく、表現〔ことば〕も含め、まるごと捉えようとする活動なのである。また、終末のまとめとしての群読も話し合いによって深めた内容・表現を、付加・修正・工夫して、まるごと捉えたものとなるのである。「群読」を手がかりにし、「群読」に始まって、「群読」に終わる授業展開を、「群読を核にした」としているのである。(図6参照)

四 授業における各学年の段階



全学年における基本的な授業展開のパターンは、右図の通りであるが、低・中・高学年別にその違いを次のように考えている。

(1) 低学年の段階

低学年といっても、入門期である一年生の一学期は当然ながら無理である。一年生の二学期の後半からか三学期からが妥当である。低学年で群読は必要なのか、低学年は理解のための音読でよいのではないかと思われる方もあろう。しかし、私は学年の段階が階段をのぼるように、音読ができるようになったから次は朗読というようには考えていない。更に言うならば、音読は音読としてのコースがあり、朗読には朗読のコースがあると考えている。家に例えれば、低学年は低学年なりに粗末だが柱があり屋根のある一軒の家な

のである。中・高学年になるにつれて、次第に上等な家になってくるのである。低学年では土台を、中学年では柱を、高学年では屋根を、という段階的には考えていないのである。

① 群読の人数と活動

生活班の人数は一般的に四〜六人であるので、その班の人数でよい。学級の全部の班が同じ場面に取り組む。各班ともその場面の分担を相談し、練習する。

② 群読の読み方と分担

群読の読み方において特にこの学年で徹底したいことは、「すらすらと速く読む」ことが、決して上手な読み方ではないということである。音声というのは耳で聞いて理解するのであるから、耳で聞いてイメージ化する時間が必要である。そのためには、「ゆっくり」と読まなければならない。そして、主語なり述語なりを、別の言い方をすれば、ことばなり文なりを聞く人に分かりやすくするために、「句読点でしっかり切って読む」ことである。また、これは発音・発声に関することであるが、「口を大きくあける」ことも大切なことになる。口をはっきりあけない声は、ことばが不明瞭になりとても聞きにくいからである。

分担については、その班の人数分を順番に等分に分けることである。中・高学年になれば、この分担の仕方も表現の工夫になるのだが、低学年では難しいからである。

③ 群読を手がかりにすること

聞いている子供たちに、「読み方の上手だったところ（ことば・文）は、どこだったか」という課題を与えておく。各班の群読を聞いては、その「読み方の上手だったところ」を発表させる。そして、その箇所を上手に読んだ子供のように読む練習をさせ、発表させる。言わば、師匠に習うようにしてである。

次に、「○○君（さん）は、そのことばや文をなぜそのような読み方をしたのか」という課題を与え、「様子」や「気持ち」や「おもしろい書き方がしてあるところ」（ことばの巧みな、豊かな描き方）を深めていくのである。これを繰り返して行う。子供たちが気づかなかった場合、先生が指摘するのは勿論であるし、指導したいことばや文が「上手に読んだところ」に登場しなかった場合も、先生が読んで気づかせ、「このことばや文を先生のように上手に読んでみよう」と投げかけ、練習させて発表させるのである。

④ まとめ群読

「上手読めたところ」という課題や先生の投げかけのことばや文に注意させて、班ごとに群読の練習をさせ発表させる。その時の評価は、それらのことばや文を「上手に読めたか」「上手に読もうとしていたか」である。

(2) 中学年の段階

① 群読の人数と活動

低学年の場合と同様である。

② 群読の読み方と分担

群読の読み方として、「ゆっくり」「句読点でしっかり切って読む」「口を大きくあける」は低学年の場合と基本的には同じであるが、少し変える必要がある。それは「会話文」の場合である。「会話文」をこの三点で読ませると、感情があまりこもらなかったり変に間延びしてしまったりするからである。

それを聞くと、しんぺい君は、
「売ったら、いやだ。いやだ。」
と、だだをこねましたが、だれもあい手にしてくれません。

〔子牛の話〕花岡大学・作

この会話文「売ったら、いやだ。いやだ。」を句読点通りに読むと、「売ったら、V いやだ。V いやだ。V」となり、間延びしてしまう。また、「ゆっくり」読めば、「売ったら、いやだ」という願いがあまり強く感じられない。この場合はむしろ「売ったらいやだいいやだ。」と句読点をとばして速く読んだ方が、しんぺい君の気持ちをよく表せるのである。また、だだをこねている口調から考えると、「口を大きくあけ」てしまうとその口調が消えてしまう。これらのことから、会話文はその気持ちがよく表れるようにするため、その文の句読点通りでなくてもよいこと、速く読んでもよいこと、大きな口をあけることにこだわらなくてもよいことにする。

地の文の場合は、会話文ほどではないが、これも少し変えることがあってもよい。

ひと月ぶりであのおじさんに会い、子牛の行き先は、となり村の新八さんの家だと、教えてもらいました。
それがわかると、もうじつとしていられません。すぐ、となり村まで走っていきました。

右の波線部分の心情を考えてみると、「一刻も速く子牛に会いたい思い」で一杯であることが分かる。それは、「すぐ」「走っていきましました」ということばに表れている。この心情を考えれば、これらの部分は速く読んだ方がよいわけである。従って、心情が表れている場合は、地の文でも「ゆっくり」という点は変えて読ませてもよいと思われる。ただし、あとの二点については原則通りである。これらのことを低学年で認めないのは、原則が乱れて徹底しない恐れがあるからである。

さて、分担のことであるが、低学年のように順番に等分にということではなく、「気持ちを含めた読み方ができるように」という課題を与え、次の三点から工夫させる。

- ・ 一文を二〜三人、或いは班全員で声をそろえて読む
- ・ 会話文と地の文を分けて、分担する
- ・ 一文を二〜三人、或いは班全員で分担して読む

③ 群読を手がかりにすること

群読をする子供たちには「気持ちを含めて読もう」という課題、聞く子供たちには「気持ちを含めて読んだことばや文を聞き取ろう」という課題を与える。各班の群読が済むたびに、聞いていた子供たちが「気持ちを込めて読んだことばや文」を発表し、群読した班に

に確かめる。これを数班繰り返し返したところで、「なぜ、このことば・文に気持ちを入れて読んだのか」ということから内容を深めていくのである。「様子」や「気持ち」や「ことば」の巧みな、豊かな描き方にふれていくのである。指導したいことばや文が子供たちから出てこない時は、低学年と同様に、高学年も含めて、先生が投げかけていくのは勿論のことである。

④ まとめの群読

低学年と同様である。「気持ちを含めて読むことばや文」に留意させ、気持ちを込めた読みの工夫をさせる。

(3) 高学年の段階

① 群読の人数と活動

班で取り組むのは、低・中学年と同じだが、異なる点は各場面が班に分担されていることである。例えば、一場面は一班、二場面は二班というようにである。各場面の責任が割り振ってあるわけである。その場面の内容の読みを深め、群読の工夫をこらすために、いわば専門コースにしたのである。従って、ある程度しっかり検討したものを発表させることになる。

② 群読の読み方と分担

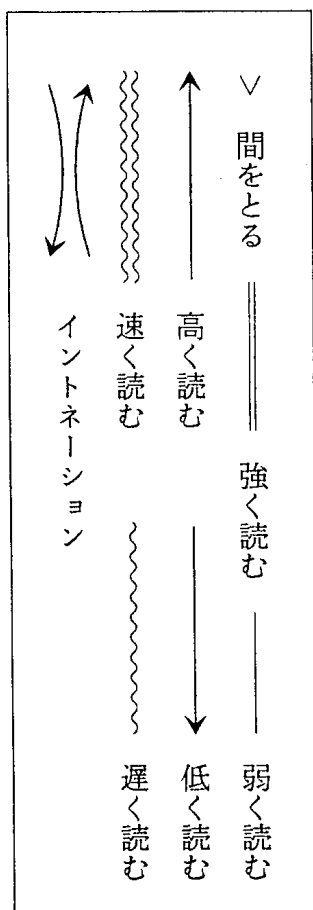
読み方は中学年のを踏まえる。それに加えて、ことばや文をつけ加えてもよいこととした。表現の工夫をするために、原作の枠を越えさせることにしたのである。その「つけ加えることばや文」は、勿論内容との関わりの中で吟味されたものであり、それも効果的でないければならない。多すぎて饒舌的になっても困るからである。そのあたりが工夫のしどころとなる。ただし、原作のことばや文は決して削ってはいけないこととした。あくまでも原作尊重である。この「つけ加えることばや文」というのは、演劇におけるアドリブと同じような扱いであるが、この場合は前もって作って決めておくわけである。そのつけ加える方法としては、

- ・ 繰り返し
- ・ 会話
- ・ 語り
- ・ 音響効果

などである。これらの具体例は、後ほど実践の記録の中で述べる。もう一つ取り上げたことは、「記号」をつけて読むということである。これは、その時その時に気分的に読むのではなく、読み取った内容をふさわしい読み方にするため、前述の「音声の技術」と結

びつけたのである。読み取った内容にふさわしい読み方にするにはどうしたらよいかをいろいろ試させて、記号へと凝縮させていくのである。このことを逆に言うと、内容はしっかり読み取ってはいるのだが、それにふさわしい読み方がなかなかできないことが多くある。それを打開するため、何とか読めるようにするため、その「記号」を手がかりにして考えてみるということにもなるのである。

「記号」は、次の通りである。



③ 群読を手がかりにすること

その場面の担当班が群読を始める前に、「つけ加えたことばや文」及び「記号」をつけたことばや文についての説明をする。これはなぜそこにつけたかという説明ではなく、「つけ加えたことばや文」と「記号」をつけた箇所だけの説明である。聞いている子供たちは（担当班以外の子供たち）、それをチェックしておき、群読が始まる

とそのチェックしたところを特に注意して聞くことになる。従って、内容を深め、「ことば」の巧みな、豊かな描き方などを深めていく手がかりは、そのチェックしたところの吟味ということになる。その際、内容は内容、読み方は読み方とばらばらにならないように次のような発言の仕方を原則とする。

・ 「○○班は、ここを（ことば）をこう読んだが（「つけ加えたことばや文」「記号」）、ここはこのような（内容・ことばの描き方）だから、こんな感じが表れるように読むとよい・その読み方でよい。」

「こんな感じが表れるように読むとよい」という発言は、やや曖昧な言い方であるが、これでよいのである。「こう読むとよい」と言わせてしまうと、その場面の担当班は読み方を限定されてしまい、まとめの群読の際に工夫の余地がなくなってしまうからである。

担当班が取り上げたもの（チェックしたところ）を検討した後は、更に次の発言の仕方ですべて深めていく。

・ 「○○班は、ここを（ことば）取り上げていないが、ここはこのような（内容やことばの描き方）だから、こんな感じが表れるとよい。」

勿論、ここで先生が指導したいことを出していてもよいのである。

④ まとめ群読

話し合いで指摘されたところなどを工夫して、更に群読を高めるのである。

(4) 始めの群読までの手続き

始めの群読までの手続きは二つある。一つは班でどう群読をするかの相談であり、もう一つは班での相談前のことで、自己の読みの確立をしておくことである。前者については各学年の段階で述べたので、後者について述べる。自己の読みの確立とは、自分なりの読み取りをしておくことである。個々の子供がこれをしておかないと班での群読の相談がいい加減のものになってしまうからである。低学年では難しいが、中・高学年では次の活動をさせるとよい。

中 学 年	高 学 年
1 自分なりの読み取りをする。 2 自分なりに「気持ちを入れて読むことば・文」に線を引く。 3 線を引いた理由が言えるようにしておく。	1 自分なりの読み取りをする。 2 自分なりに「つけ加えることば・文」及び「記号」をつける。 3 理由が言えるようにしておく。

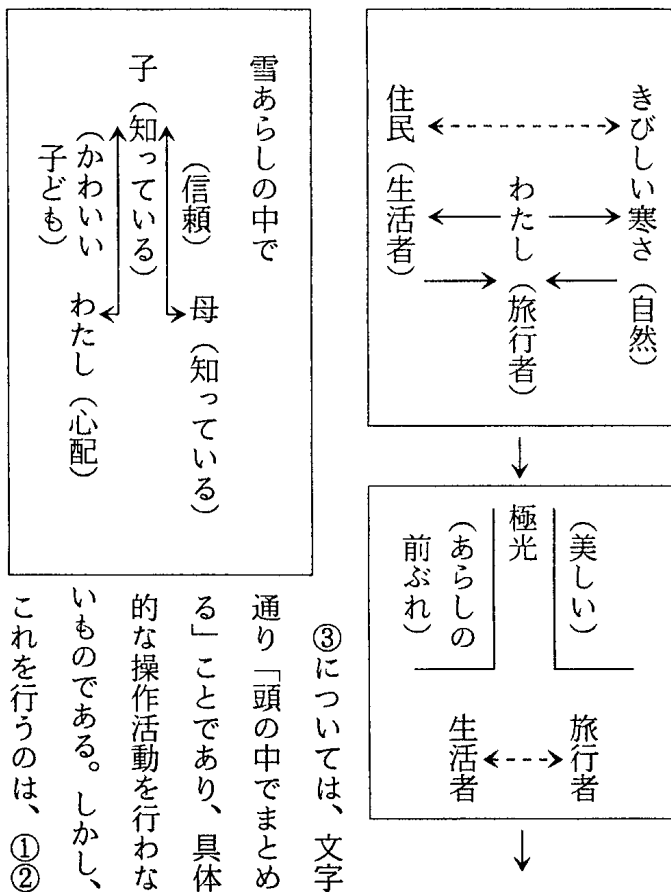
さて、この表の「1 自分なりの読み取りをする」ことについてだが、これには次のような方法がある。

- ① 「視写」と書き込み
 - ② 書き出し
 - ③ 頭の中でまとめる
- ①については、視写を行わせる際に、視写しながら気づいたこと（様子・気持ち・ことばの描き方・感想・考え・疑問等）を行間に書き込ませる方法である。

②については、ノートに次のような項目の表を作らせると効果的である。

《高学年》 【○場面】				《中学年》 【○場面】	
まとめ				まとめ	
P	L	ものごとのからみあい	ことば	P	L
			様子		ことば
			気持ち		感想・考え・疑問
			感想・意見		

中学年の項目の内の「考え」というのは表象化・概念化のことであり、同時に人物の行動・行為・思考・生き方に対する意見的なものも含めている。高学年はそれをさらに分析的にしたものである。高学年の「ものごとのからみあい」というのは、形象の相関関係を文図で表すものである。「もの」とは「者」「物」であり、「こと」とは「もの」の移り変わり、動くありさま、出来事のことである。その関係を表すのである。次の例は、「少年駅伝夫」（鈴木三重吉・作）の始めの部分である。



個人		形態	学年
読み取り		活動	
		低学年	
		中学年	
		高学年	
3 線を引いた理由が言えるようにしておく		2 自分なりに「気持ちを含めて読むことばや文」に線を引く	1 自分なりの読み取り
3 理由が言えるようにしておく		2 自分なりに「つけ加えることばや文」及び「記号」をつける	1 視写と書き込み 2 書き出し 3 頭の中でまとめる

の難しい低学年及び中・高学年で①②が十分にできるようになってからである。この①②③は段階的に捉えてもよいと思われるが、いつその段階を移行するかについては、子供たちの実態に必ずるものであって断定は難しい。

さて、これらの時間をいつ持つかということであるが、原則的には授業の中に位置づけるべきである。しかし、①は時間のかかる活動である。この活動に慣れるまでは、授業でできなかったところは家庭学習でやらせるのもよいのではないかと思われる。

これら各学年の段階を一覧表にまとめたのが次の図である。

全体	班	全体	班
群読	群読	話し合い	群読
2 発表	1 練習 2 発表	1 手がかり 「上手に読めた所」	1 場面を分担 2 練習 3 発表
3 発表	1 工夫 2 練習 3 発表	1 手がかり 「気持ちを含めて読んだことばや文」	1 「気持ちを込めて読むことばや文」の話し合い 2 分担 3 練習 4 発表
3 発表	1 工夫 2 練習 3 発表	1 手がかり 「つけ加えることば」及び「記号」	1 「つけ加えることばや文」及び「記号」の話し合い 2 分担 3 練習 4 発表

五 実践の中から

(1) 五年生の実践

まず、最初の段階での課題は、

①「班の四人で、この詩の読み方を工夫し、群読をしよう。」で

てんぶら ぴりぴり
ほら おかあさんが ことしも また
てんぶら ぴりぴり あげだした。
みんなが まったた シソの実の
てんぶら ぴりぴり あげだした。
ツクツクホウシが けさ ないたら
もう すぐ ぴりぴり あげだした。
子どもの ときに おばあさんから
ならった とおりに あげだした。
秋のにおいの シソの実の
小さな かわいい つぶつぶの
てんぶら ぴりぴり あげだした。
(まど みちお・作)

である。内容について
の読み取りなし
で、いきなりこの詩
（「てんぶら ぴり
ぴり」）を与え、群
読の説明をし、読み
方の工夫をさせた。
ただし、読み取りは
クラス全員でやらな
かっただけで、班で
読み方の工夫をする
には、班で読み取り
が必要になってくる。
全班が順に群読を
し、感想を話し合う
とごく一般的な発声

についての意見がほとんどであった。そこで、五年生ではあるが最
初の段階であることを考慮して、次の三つを約束した。

- ・ はっきり（口をあける）

- ・ ゆっくり（聞く人に内容がよく分かるように）
- ・ しっかり（だらだら読まないように）

なおも読み方の工夫・練習・発表を繰り返していると次のような
工夫をし始めた。

- ・ 繰り返し

例 ほら おかあさんが ことしも また

てんぶら ぴりぴり あげだした

てんぶら ぴりぴり あげだした

- ・ 会話

例 ほら おかあさんが ことしも また

てんぶら ぴりぴり あげだした

「はやく 食べたいな。」

みんなが まったた シソの実の

てんぶら ぴりぴり あげだした「おかあさん、まだ？」

「おかあさん、まだ？」

「ねえ、一つだけ ちょうだい。」

語り

例 ぼくの うちではねえ、

毎年 こんなことが あるんだよ。

ほら おかあさんが ことしも また

音響効果

例 みんなが まってた シソの実の

オシシシシ オーシンツクツク

オーシンツクツク

(小さい声から次第に大きくなる)

間

例 ならった とおりに あげだした

(間)

秋のおいの シソの実の

これらは、詩の中で欠かすことのできない大切なことばを強調したり、リズムを感じて繰り返し返したり、その場の情景を生き生きと再現しようとしたものである。

次の課題は、

かあさんのいろはがるた
 してるかい してるかい
 かアさんのつくった
 いろはがるたを してるかい
 ——さんべんしかって
 宿題させる ——
 ヘヘんだ そんなのあるモンかい
 ——でもでも ほんとは ちよっと
 うまいね
 (後三連略) (サトウハチロー・作)

②「群読と内容を結びつけ、読み方を決めよう。」である。

この詩(「かあさんのいろはがるた」)は四連。そこで一連ごとに、二〜三班で分担し群読をさせた。そして、その感想の話し合いの中で「上手に読めている」というのは、

- そこに描かれている「感じ」がよく表れていること
- その場の様子や人の気持ちがよく表れていること
- 聞いていて、その場面のイメージが描けること

・ その場面を代表する大切なことばに注意していること
ということを明らかにしたのである。即ち、よい群読とは内容をしっかりと読み取り、それを効果的に表していかなければならないことを理解させたのである。

この時、次のような子供の発言があった。

・ 私は、○○さんのように読みたいと思っているけどそのように読めない。

・ この感じは、おかあさんに甘えているようにと思うが、そのように読めない。

このことは、私自身も自分の読みを録音して聞いてみるたびに思っていたことである。そこで、やむを得なく、「かたち」からの解消として「記号」を子供たちと相談して決めたのである。(二十一ページ参照)

ここで、この詩の読み方と内容を結びつける学習をさせた。例えば、次のようなことである。

・ ○○さんは「しってるかい しってるかい」ということばをゆっくり読んだけど、これはこの子が誰か友だちに、かあさんさんのことを自慢しようとして言っているの、もう少し速く読んだ方がいい。

・ 「しってるかい」というのが、三べんも出てくるが、これは

リズムになっている。だから、そのリズムが表れるように速く読まなければならないと思う。

・ ○○君は、「へへんだ そんなのあるモンかい」の「へへんだ」を高く速く読んだけど、ここはいたずらっかがにくりしいことを言っている感じなので、そういう読み方でいいと思う。

・ ○○さんは、「そんなのあるモンかい」のあと、すぐ「でも」と続けて読んだけど、ここは「……」としてあるし、かあさんの言ったことを少し考えてみたんだから、ここは「間」を取った方がいい。

前述したが(二十二ページ)、子供たちの話し方で分かるように次のような話し方をさせたのである。

・ 「誰々(班)は、ここ(ことば)をこう読んだ(「記号」)が、ここはこのような様子や気持ちが表れているから、こう読む方がいい・そのような読み方でいい。」

・ 「ここ(ことば)のところを注意して読んでいないけれど、この様子・気持ちを考えるとこのことばも必要で、こう読んだ方がいい。」

更なる課題は、

③「群読と内容を結びつけ、読み方の工夫をしよう。」である。

この詩(「友だちのうた」)もほとんど②の課題で進めたのであ

友だちのうた

てのひらいっぱい いちようの実

お目目にしみこむ その匂い

かぞえてわけてる 友達の

頭のつむじが 二つある

いちようの落葉をチョとのせた

——あれも、おぼえているだろうか

(後三連略) (サトウハチロー・作)

ゆっくり読んだ方が感じが出るように思うの。」

なるほど言われてみればその通りで、個々それぞれの語感・文体・リズムに違いがあるわけだから、当然感覚に違いが出てきて当然である。今までの指導を押し進めていけば、与えられた、決めつけられた群読になってしまい、工夫の余地がなくなってしまう。その子その子(その班その班)の個性的な読み方がある筈である。そこで前述の話し方の内、「——こう読む方がいい」というところを、「——こんな感じが表れるように読むといい」という言い方に修正した。即ち、群読を聞き、それを手がかりにして内容を読み、その内容が効果的に表れるように班で工夫するということにしたの

るが、子供の発言がハッとしたことがあった。

・「この気

持ちや様子は、

みんなと賛成

なんやけど、

読み方をみんなは速くと言

うけど、私は

である。その結果、各班によって読み方の違う群読が出てくるようになった。次は、その例である。(①②③④は班員の番号)

友だちのうた

① てのひらいっぱい いちようの実

① お目目にしみこむ その匂い

② かぞえてわけてる 友達の

④ (男) ひとつ ふたつ みつつ

③ 頭のつむじが 二つある

②④ いちようの落葉をチョとのせた

▽ ——あれも、おぼえているだろうか

友だちのうた

① てのひらいっぱい いちようの実

② お目目にしみこむ その匂い

① かぞえてわけてる 友達の

④ (一、二、三……十)

③ 頭のつむじが 二つある

- ④ いちようの落葉を V チョとのせた
 ① あれも、おぼえているだらうか

この後、「おべんとうのうた」(サトウハチロー・作)を取り上げた。このようにまず詩を教材にしたのは、

- ・ 「ことば」に主をおいたジャンルの一つが詩であること
- ・ 文の長さ・量が、短くて少ないこと
- ・ 内容が割合容易に捉えやすいことからであった。

(2) 六年生の実践

五年生では詩を教材としてきたが、全員持ち上がったの六年生では、物語文を取り上げることにした。教材は「三コ」(斎藤隆介・作)である。これを取り上げた理由は、次の通りである。

- ・ 語りの文体であること
 - ・ 豊かな形象性を持っていること
 - ・ 登場人物の行動がダイナミックであるほど群読しやすいこと
- 次の実践例はその一部である。

- ・ 本時の目標

三コは風に乗って秋田中を駆け回る大男であるが、元は貧しい惨めな暮らしの中で育ったことが分かり、ことばの豊かな書き表し方も分かる。

- ・ 学習展開

- ① 群読する時に注意して読むところ及びその読み方を一班から聞き、一班の群読を聞く。

三コは秋田の平野の子だ。

いづごろ生まれたのか、だれも知らない。ずっとむかしから生きていた。(ずっとずっとむかしから)

オイダラ村あたりの、水のみ百姓の小セガレだったことはたしかだ。V ^(二重)三吉か三太か、ほんとうのなまえさえチャントでなく、三コと半パにしか呼んでもらえないのが何よりのしょうこだ。(しょうこだ)

そいつがいつのころからか、秋田の平野を風につけてかけはじめた。

五里——十里——二十里——。(だんだん強くする)

それから、せいがデッカクなりはじめたらしい。(デッカクな)

ちいさな村の、ちいさな土地にしばらくつけられて、四つんばいになって暮らすことに、しんぼうならなくなったんだろう。
V ^(二秒) 体がそだったのは、魂がそだったからだろう。
V ^(三秒) ————とにかく、三コは風にのって、秋田じゅうをかけまわりはじめた。

五月の青葉の風のなかで、十二月のものすごい吹雪のつむじ風のなかで、

ウォーイ ウォーイ (ウォーイウォーイ)

とさげぶ三コの声を聞いたというものが、何人もでてきた。何百年ものあいだに何人かだから、三コの声をきいたものはわずかだが、たしかに聞いたものがあるのだから、三コは生きているにちがいないといわれた。

② 一班的群読を手がかりにして、内容を読み深め、大切なことばを見つける。

一班的の「記号」をつけたことばについて、次のような読み取りを行った。例としてその一部を示す。

「平野の子だ」ということばから

・ 広い平野を自由に走りまわる子

- ・ 広々とした心を持ち、まっすぐな心を持っている
- ・ 秋田という自然がいっぱいある中で育った子
- ・ 平野を父とも思い、母とも思って育った子
- ・ 伸び伸びとして、細かいことにこだわらない子
- ・ 土のおいが感じられる
- ・ とてつもなくスケールが大きい
- ・ 「平野の子だ」の「だ」は、はっきりそうだと言い切っている強い言い方
- ・ 「三コは、秋田の平野の子だ」と文が短い。短いということから、迫力を感じる書き方で力強い。

・ この短い書き方の中に多くのことがかくされている。すばらしい表現

一班的の「記号」をつけたことば以外についても、大事なことばを取り上げて読みを深めた。

③ 読み取ったこの場面をどんな感じで読んだらよいか考える。

- ・ スケールの大きい豪快な感じ
- ・ 不思議な人物だったという感じ
- ・ 惨めな生い立ちが感じられるように

あんなに高いところを
人がわたっていく

せっかく みんなでこしらえた
きかいたちが

大いばりで あばれまわるのを
じゃましては いけないと

できるだけ地球をとおく
よけて あるかなくてはと

あんな高い雲の中を
よぼよぼ とぼとぼ
人がわたっていく

(3) 群読

四 本時の学習内容と展開

(1) 作者の他の作品の紹介

「てんぷら ぴりぴり」「ぞうさん」「ふしぎなポケット」「つ

一 教材

「ほどうきょう」(まどみちお・作)

二 目標

- ・ 人間が自分たちの手で作り出した自動車のために、歩道橋を作つて避けなければならなくなつたことへの皮肉さが分かる。
- ・ すぐれた表現の仕方に気づく。

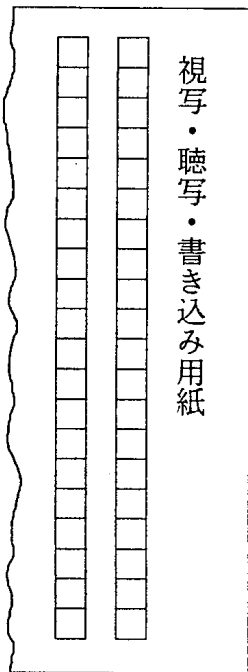
三 学習の展開

- (1) 聴写と書き込み
- (2) 表現・内容の話し合

けもののおもしろ」「おとうさん」「つまようじ」など

(2) 聴写と書き込み

- ・ 「視写・聴写・書き込み用紙」配布。
- ・ 教師が行かず読む。行変えを指示。慣れるにしたがってこの指示をなくす予定。漢字、ひらがなは明言しない。
- ・ 聴写が終わつた時点で、教師が詩を板書。それを見て子供たちは、違つていた箇所を赤ボールペンで修正する。その後「様子・気持ち・表現の工夫」について書き込みをする。書き込みは青ボールペンで。



- ・ 子供たちの修正箇所の多くは、漢字を使用していることと句読

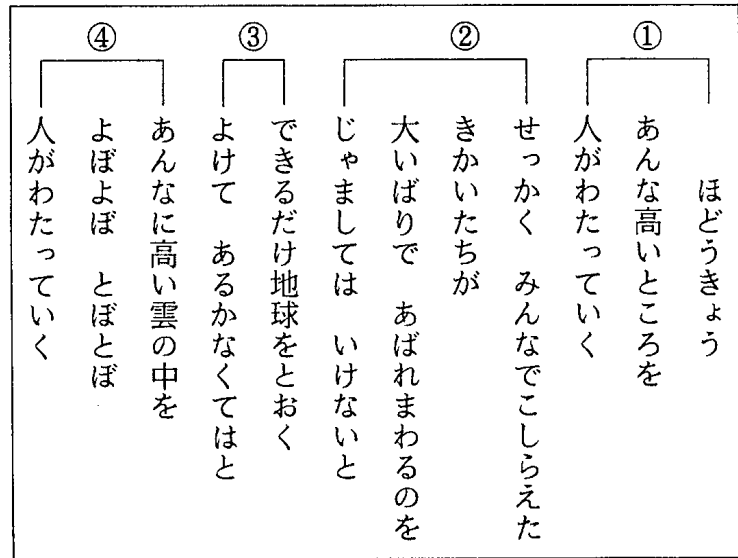
点をつけてしまっていること。この修正箇所が、表現の工夫とその裏にかくされた意味を読み取る手がかりとなる。漢字の修正箇所は次の通り。

ほどうきょう ↓ 歩道橋 高いところ ↓ 高い所

わたっていく ↓ わたっていく

あるかなくては ↓ 歩かなくては

(3) 表現・内容の話し合い



①の立ち止まりから

C 題の「ほどきょう」

を漢字で書いてしまっ たが、なぜひらがなで 書かなければならない のか。ひらがなの方が 柔らかい感じのするこ とは分かるが、鉄でで きているから、漢字の 方がよくないか。

T そのことは、全部読 んでから考えてみるこ とにする。

C 下から見上げている。

T 詩を読む時、作者は今どこにいるのか、その位置を見つけれ ところが大切である。そして、作者が自分であると思っ て、その中で 見えるものを想像するとよい。

C 「高いところ」を「高い所」と漢字で書いたが、なぜ「ひらが な」なのか。

T 「高いところ」というのは、何を表しているのか。

C ほどきょう。

T その「ほどきょう」は、どんな文字で書いてあるのか。

C ひらがな。

T 「高い」というのは「たかい」とするより、高さが感じられる。

「ところ」が「ひらがな」なのは、「ほどきょう」という文字か らである。「ほどきょう」がなぜ「ひらがな」なのかは、後で 考えることになっている。

C 「ひとがわたっていく」というところから、会社へいく人、学 校へいく人などいろいろな人がわたる。また、「いく」というの

は、後の方に「よぼよぼ とぼとぼ」ということばがあるから、 ゆっくりわたっていることになる。「行く」という漢字を使うと 急いでわたることになってしまう。

C 「あんな高いところ」ということから、よっぽど高いことが分 かる。

T 「高いところ」と「あんなに高いところ」とを比較するとその 高さがはっきりする。

C 「あんなに」ということばがあると、指をさして見ていること が分かる。

②の立ち止まりから

- C 山口県にいる祖母が「作る」と言わず、「こしらえる」と言う。まどみちおさんも山口県の人だから、このことばを使っている。方言であるし、「作る」より柔らかい感じがする。
- C 「きかいたち」というのは、車（自動車）のこと。
- C 「あばれまわる」というのは、「走りまわる」「動きまわる」「スピードをどんどん上げて走る」「先を争うように走る」「競争のように走る」「てんでばらばらの方向に走る」ということを表している。
- T 「大いばりで」というのは、どんなことを表しているのか。
- C あばれまわっている様子が、「大いばり」のように見える。
- T 車がいばったりあばれたりはしない。こういう書き方を何と言ったか。
- C 擬人法。
- C 「じゃましてはいけない」とあるが、それは「事故が起きる」「危ない」「危険」「とび出せない」ということ。
- T 車のじゃまをしないように、人間が気をつけてやっているのか。
- C じゃまをしないのではなく、道路へ出て行けない。
- C 本当は、人間の歩く道を占領されてしまった。
- C 人間が作った車で、人間が道から追い出された。

C 自分で自分の首をしめたことになる。

T それらのことを「じゃましてはいけない」という言い方をしている作者の気持ちは、どうなのか。

C 「人間ってばかだなあ」「人間をからかっている」「にやにや笑っている」「ひやかしている」

T それらのことを全部まとめることばはないか。

C (数人の後に) 皮肉。

③の立ち止まりから

- C 「地球をとおく」というのは、地面・道路から遠くということ、大げさな言い方がしてある。
- C 「キョウリュウの話」(教科書教材)で「地球の主人公はキョウリュウであった」というのがあったが、それと同じで地球の多くを車にとられてしまった。
- C 「よけてあるかなくては」というのも皮肉である。本当は、よけてあるかねばならない。
- C 「あるく」は「歩く」よりも、のろのろした感じ。
- ④の立ち止まりから
- C 「高い雲の中」とあるが、大げさな言い方。

C まさかそれほど高くはないが、それほど高いということ。

T 「あんな高いところを」のところ、下から見上げているという事になったが、「雲」という言い方から、作者のいる場所がもっとはっきりする筈である。

C ほどきょうの真下から見上げている。

C 真下なら車にひかれてしまう。階段のところから。

C 「よぼよぼ とぼとぼ」から、「あわれ」「悲しそう」「惨め」「力がない」「しょぼん」「下を向いてうなだれている」「つかれている」ことが分かる。声に出して読むのなら、ゆっくり。ここにも皮肉が出ている。

全体から

C 点()やまる(○)が打ってない。②③の終わりが「と」になっているが、次へと続くためである。

T ①とよくにているのは④である。①は印象に残ったことをまず始めに出し、また最後に出してまとめている。もし、まるをつけるならどこにつけるか。

C ①と④の終わりにつける。

T 「ほどきょう」が、なぜ「ひらがな」なのか考えよう。

C 道路は車にとられてしまった。人間を守ってくれるのは、ほど

うきょうである。

C 人間にやさしくしてくれる。だから、「ひらがな」になっている。

C 漢字で「歩道橋」だったら、強い感じで、機械といっしょになって人間をやっつけるみたいになる。

(4) 群読

・ 友だちの考えでよいと思ったことを、緑色のボールペンで用紙に書き込む。

・ 班で群読の分担、練習をする。

・ 群読の発表をする。

・ 群読の例 (A B C Dは班員、全は全員)

(全) ほどきょう

(A) あんな高いところを

(A) 人がわたっていく

(全) せっかく (B) みんなでこしらえた

(C) きかいたちが

(全) 大いばり (D) あばれるのを

(D) じゃましては いけないと

(A) できるだけ地球をとおく

(C) よけて あるかなくてはと

(B) あんな高い雲の中を

(D) よぼよぼ とぼとぼ

(全) 人がわたっていく

(全) ほどきょう

(A) あんな高いところを

(B) 人がわたっていく

(C) せっかく みんなでこしらえた

(D) きかいたちが

(女) 大いばりで (男) あばれるのを

(BC) じゃましては いけないと

(D) できるだけ地球をとおく

(A) よけて (C) あるかなくてはと

(A) あんなに高い雲の中を

(男) よぼよぼ とぼとぼ

(女男) よぼよぼ とぼとぼ

(B) 人がわたっていく

おわりに

「はじめに」のところで、子供たちが内容を読み取る際に「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目が届くことと主体的に表現しようとする授業方法はないかがこの研究の意図であることを述べた。

まず、教材をいきなり子供たちに与え、班で読み合って内容を検討し、群読づくりをさせ発表させる。その群読を聴いて学級全体で読み方と内容との関連を検討させる。それを参考にさせ、更に班で高め深めさせる。群読を核にしたこのような活動が、「ことば」の巧みな、豊かな描き方に目を向けるようになり、同時に群読をよいものにしたという意欲が主体的に表現しようとするようになったのである。子供たちの群読用の脚本を掲載したが、音声に伴わないため、その実体が伝わらないのが残念である。

ところで、私は本大学で、国語科教育法の講義内容の一つに、この群読を取り上げている。言語教育としての立場を明確にし、中学校の生徒一人一人に基礎的・基本的な国語の力の確実な定着を図るために、学生が国語の教師として実践的な指導力を身につけて欲しいと願うからである。そのために授業では、各班ごとに中学校の教科書の中から詩教材を選び、その教材研究と群読の創意・工夫に基ずく練習と発表会を行っている。その活動の中で学生たちは、教材研究、班活動のあり方、群読の指導力を身につけている。

参考文献

- (1) 「川とノリオ」 いぬいとみこ・作 理論社 一九九三年刊行
- (2) 「ニコ」(「モチモチの木」) 斎藤隆介・作 理論社 二〇〇五年刊行
- (3) 「視写・聴写・朗読を核とする文学の授業」 岸武雄・木村孝雄・廣田隆志・中島勝之著、黎明書房 一九五二年刊行
- (4) 「国語教育研究大事典」 国語教育研究所編 明治図書 飛田多喜雄代表 一九九一年刊行
- (5) 「国語科重要用語三〇〇の基礎知識」 野地潤家編 明治図書

一九八一年刊行

- (6) 「平家物語による群読——知盛」 木下順二構成 風濤社 一九七四年刊行

- (7) 「国語教育」 文学教育基本用語辞典 明治図書 大久保典夫・根本正義・鈴木敬司編 一九八六年刊行

- (8) 「かにむかし」 木下順二・作 岩波書店 一九六九年刊行

- (9) 「きかんしゃ やえもん」 阿川弘之・作 岩波書店 一九六九年刊行

- (10) 「子牛の話」(「百羽のツル」) 花岡大学・作 実業之日本社 一九六五年刊行

- (11) 「少年駅伝夫」 鈴木三重吉作 光村図書

- (12) 「てんぷらびりびり」 まど みちお・作 大日本図書 一九六八年刊行

- (13) 「かあさんのいろはがるた」「友だちのうた」 サトウハチロー・作

- (14) 「ほどうきょう」(「まめつぶうた」) まど みちお・作 理論社 一九七三年刊行