

# 「活動を通じた学習」のための教材解釈

—— 小学校2年物語文「お手紙」を事例に ——

栗原 昭徳

Interpretation of Teaching Materials for “Lesson through Activity”  
 —— A Case Study of the Interpretation of a Story  
 “Your Letter” in a 2nd-Year Elementary School Class ——

KUWAHARA Akinori  
 (Received January 12, 2007)

キーワード

物語文・教材解釈・学習活動

## はじめに

教材解釈とは、教師自身の趣味や楽しみを直接の目的としたり、一般的な教養を獲得することを目的としたりするような読みではない。教材解釈とは、授業における子どもの学習活動を引き起こし、育成することを目的として「教材の中から目の前の子どもたちに教えたいこと、指導したいことを教師自身が発見し特定する営み」である。

けれども、教師が教材解釈を行なって指導事項を特定したからといって、それだけでは、目の前の子どもたちに対する授業での学習活動を指導することはできない。実際の授業の中では、子どもたちの目や意識を教材に向けたり、一つのキーワードに着目させることによって教材の内容の中に誘ったり、学習に関する様々な活動を仕組んだりする教師の独自の仕事が必要となる。それが、発問づくりや教材・教具づくり、活動づくり、仕事づくりなどと呼ばれる教師の指導活動である。

以上のことがらを、筆者は、従来から次のような単純化した言葉で述べてきた。つまり、教材解釈とは「子どもたちに教えたいことを発見すること」である。発問づくりとは、教師が「教えたいことがら」を、子どもたちの「学びたいことがら」に変換することである。と。基本的な考え方は、いまでも変わってはいない。(注1)

本論では、2006年秋に、集中的とも言えるほどに数多く参観することになった「お手紙」の授業に加えて、北九州わかる授業研究会(注2)において私自身が現場の先生方に対して行なった「お手紙」の模擬授業の体験などをもとにして、教科書の中のスタンダード教材ともいべき「お手紙」の教材解釈と発問づくりの実際を試みる。

本論では、大きく次の三つことを取り上げる。

- ①作品「お手紙」の冒頭第1ページ目をめぐる「学習活動」の構想、
- ②第3場面の「がまくん」と「かえるくん」の言動の対比による「学習活動」の創出、

③作品の後ろに付けられている「がくしゅう（学習の手引き）」の記述と学習活動、である。

近年参観することも多かったし、私自身も模擬授業をこころみた作品「お手紙」の記述をもとに、「活動を通した学習」を作り出すための手立てを模索してみたい。

さらに、小学校2年生の児童が、どのような学習活動を展開することが可能か、すなわち教師から見れば、子どもたちに、どのような仕事を仕組むことができるかについても、教材に即して具体的に述べるつもりである。

## 1. 「お手紙」の題名・作者・訳者をめぐって

文芸研理論の学習の進め方は、大まかに、「だんどり」「よみきかせ」「はじめの感想」「たしかめ読み」「まとめ読み」「おわりの感想」などの段階をたどる。(注3) 一つの物語文、あるいは一つの詩などの文芸作品を前にして、教師ばかりではなくて、子どもたちも「学習の進め方」を意識しながら進めていく。

たとえば、新しく一つの物語作品を前にすることによって、一つの単元の一連の授業は始まるのであるが、その最初には、「だんどり」「よみきかせ」「題名読み」などの名称で言い表されてきた学習への導入の段階が位置づけられている。「だんどり」とは、日常用語としても「仕事のだんどり（段取り）」というように、学習を手際よく進めるための手順であり、その作品にふさわしい学習の順序などをあらかじめ知ることである。「よみきかせ」とは、文字通りの意味であり、教師が学級の子どもたちに作品を「読んで聞かせる」ことである。「題名読み」とは、作品の最初に明示してある題名を読むだけで分かることや想像できることを、子どもたちとともに話し合いながら、話の筋や展開の仕方や方向を予想しながら作品への興味・関心・意欲を高める学習である。

教材「お手紙」の学習に近づけて考えてみると、「だんどり」とは、「お手紙」を読み進めていくときの心構えや大まかな学習の方向や手だて（登場人物としてカエルが出てくること、挿絵がたくさんあること）などを、子ども自身が作品そのものを読み進めるまえに、あらかじめ考え、身につけておくことである。そのために、教師は作者自身の来歴や他の作品名や習ったことのある作品のことや、時代背景、難しい言葉やキーワードの説明と解説などを行なうことがある。

「よみきかせ」では、新しい教材「お手紙」に入ったときの始めの段階で、教師自身が目の前の子どもたちに音読（ないしは朗読）をして、子どもたちも教材を読みながら聞いていくことである。そのとき、教師が子どもたちに対して模範的な音読（朗読）をするという意味で、「範読」という用語もある。登場人物の会話の部分では、教師は、あたかも「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」が会話をしているように、人物になりきって読まなくてはならない。

「題名読み」とは、題名を見るだけで予想できること、想像・類推できること、物語の筋などを発表し合い、みんなで考えあうことである。その話し合い自体が、物語を読み進めるときの「だんどり」となり、読み手としての構えを作っていくことになる。

作品「お手紙」の第1ページでは、次のような記述がなされている。

お手紙	アーノルド＝ローベル	さく・絵
	みき	たく やく

最初の「お手紙」の文字は、もちろん、この物語の題名である。本文の文字の4倍ばかりの大きなポイントの活字で印刷されている。2年生の2学期半ばの子どもであれば、教師が「最初に大きな字で書いてある『お手紙』というのは、何だろうか」と問えば、ほとんどの子どもが「題」ないしは「題名」、「このお話の名前」などと発表してくれるにちがいない。このように、授業の始めには、子どもたちがその気になりさえすれば答えることのできる簡単で、わかりやすい発問を準備するのも、全員参加をうながす授業づくりのコツの一つである。

もちろん、この「お手紙」という3文字から予想できる事柄を発表しあう「題名読み」に入るのもよい。「誰かが出した手紙が、おもしろい中身かもしれない」「お手紙をもらったら、うれしかった」「遠くの人に、なにか書いてあげるのがお手紙だ」など、子どもたち同士が互いに思いをめぐらし合うことによって、結果として、作品を読みすすめていくための動機となり、興味・関心を高める作業になればよいのである。

ところで、この作品の題名は「お手紙」であって、「手紙」ではない。「お手紙」という言葉は「お+手紙」であり、「お」がつくと、「手紙」だけとはどう違ってくるのか。2年生の子どもたちには、「お手紙」と「手紙」の「くらべ読み」をさせても学習活動は活発になるにちがいない。

題名のすぐ下には、「アーノルド＝ローベル さく・絵」の文字がつづく。「アーノルド＝ローベル」とは、作者の名前である。「作者」という漢字は知らないが、話し言葉の中の「さくしゃ」という言葉を知っている子どももいる。教師は「作者というのは、どういう意味だろうか」と発問してもよい。題名の意味を尋ねると同じように、簡単で、わかりやすい発問である。

子どもたちは、どのような応答をしてくれるであろうか。たとえば、「この『お手紙』というお話を作った人のこと」だとか、「作者の『作』は、『つくる』と読めるから、このお話を作った人のこと」などと言える子どももいるかもしれない。中には、「カタカナで『アーノルド＝ローベル』と書いてあるので、外国の人が作ったお話です」なども出てくることも予想できる。

「さく・絵」という言葉の「さく」とは、もちろん、この物語の文章を書いたのが『アーノルド・ローベル』であり、この人は「絵」を描いた人であることもわかる。だから、教師としては、文（文章）も大切にしながら読みすすめていくが、挿絵にも十分に注意を払いながら、文章には表現されていない部分を絵から読み取っていく必要がある。この作品では、見開きのどのページにも、かならず挿絵があり、文章と挿絵の両方を「読むこと」によって、はじめて十分な読み取りが行われるのだと、考えなくてはならないのである。挿絵の中には、一見すると同じような構図の挿絵でありながら、時間の違う2枚の挿絵を比べあうことによって、文章には表現されていない登場人物の「がまくん」と「かえるくん」の微妙な心の揺れが表現されている場面もある。

平仮名の「みき たく」というのは、子どもたちと同じような日本人の名前であり、「やく」というのは、外国語を日本語に翻訳した人のことである。これらのことを、子どもたちは、どのような言葉で説明するであろうか。「外国の言葉のままだと、私たちには分からないので、私たちの分かる日本語に書き直してくれた人のことです」と説明する子どももありそうである。子どもたちが自分たちのロゴス（日本語）を用いて、作品の中の

ロジック（論理）を説明し合い、話し合う活動が国語学習において「言葉の力」を育てることにほかならない。（注4）

以上のように、「お手紙、アーノルド＝ローベル、さく・絵、みき たく、やく」といった、一見すると自明の言葉も、子どもにとっては「学習活動」として取り組むことの可能な立派な仕事となる。

## 2. 登場する「じんぶつ」の意味

本文第1 ページ目の冒頭の題名、作者・訳者の名前につづく本文は、次のように始まっている。

がまくんは、げんかんの前に すわっていました。  
かえるくんがやって来て、言いました。  
「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」  
「うん、そうなんだ。」  
がまくんが言いました。

この部分では、二人の人物が登場する。1年生の国語学習であれば、「このお話に出てくる人」という言葉を使うことになるが、2年生の下巻の教科書を使う時期には「出てくる人」を卒業しなくてはならない。というのは、作品「お手紙」のすぐあとの「がくしゅう」（学習の手引き）の冒頭で、次のような記述がなされているからである。（「がくしゅう」については、あとで詳述するので、ここでは関連部分の記述だけを示す。）

▼「お手紙」には、かえるくん、がまくん、かたつむりくんの 三人のじんぶつがでてきます。じんぶつが言ったことや したことで、おもしろいなど思ったところは どこですか。

学習の手引きの役割を果たしている「がくしゅう」の中で、ゴシック文字をつかって強調されているように、この「お手紙」の学習においては、これまでに子どもたちが使ってきた「このお話に出てくる人」ではなくて、「じんぶつ（人物）」ないしは「とうじょうじんぶつ（登場人物）」という文芸文に独自の用語が用いられ、何度も練習されて定着しなくてはならないのである。

この物語に出てくる「かえるくん」と「がまくん」はカエルであって、人間ではない。もう一人の「かたつむりくん」も小動物（国語辞典によれば、「軟体動物腹足綱の中の陸上に生息する貝類の総称」とある）であって、人間ではない。それなのに、なぜ「くん」のように、人間のような呼び方をしたり、その小動物たちを「じんぶつ」と呼んだりするのであろうか。そもそも、小動物なのに、なぜ「じんぶつ」と呼ぶのであろうか。

物語に出てくる多くの動物は、動物園にいるキツネやタヌキやクマのように、生き物として実在する動物では、けっしてない。物語に登場する動物は、作品世界の中で、あたかも人間と同じように行動し、喜怒哀楽を表現してくれる。生物としてのカエルは、「お手紙」の中の「かえるくん」や「がまくん」のように、話しかけたり、手紙を書いたりすることはない。同じように、「かたつむりくん」が、お手紙を運んでくれることもありえない。

しかしながら、「かえるくん」の言動にしても、「かたつむりくん」の言動にしても、虚構の物語世界であるから「ありうる言葉であり行動」なのである。物語に出てくる動物た

ちは、あたかも人間と同じように、ものを言ったり行動したりするので、自然の中の生き物のカエルやカタツムリとは区別して、「人物」という言い表し方をするのである。

「じんぶつ」という言葉が、この單元において初出するので、わざわざ「がくしゅう」の部分で説明が加えられているのである。この「お手紙」教材の学習を通して、子どもたちが理解しなくてはならない学習事項の一つなのである。

### 3. 会話表現の指導

この物語の始まる本文第1ページ目の、3行目と4行目には、つぎのような二つの会話表現が出てくる。

「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」

「うん、そうなんだ。」

会話の指導についても、作品のうしろの「がくしゅう」の2番目に、次のような記述がなされている。(あとで詳述するので、必要な部分だけ引用する。)

▼会話(かぎ「 」のところ)の読み方に気をつけて、声に出して読みましょう。

作品「お手紙」を通読すると、ほとんどの部分が「かぎ」の記号のついた会話で書かれていることが分かる。この会話が多用されている物語文は、小学校低学年には多く収録されており、子どもたちの「学習活動」にとっては、分かりやすく、指導する側の教師にとっては好都合な文字表現の方法なのである。

会話には、かならず発話主体があり、会話の中身とは、物語文に登場する人物の誰かが発話した内容にほかならない。だから、子どもたちがこの会話部分を実際に音読すると、かならず発話主体の人物と簡単に同化することができる。もっと言えば、物語世界の人物に、いとも簡単に同化する能力を持っているのが、この小学校低学年の時期の子どもであると言ってよいのである。

つまり、「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」の部分子どもたちが読む(とくに音読すると)とき、読み手の子どもは、簡単に「かえるくん」に「なりきる(同化する)」ことができ、文中の会話の相手である「がまがえるくん」のことが心配できるのである。つぎの「うん、そうなんだ。」という「がまがえるくん」の言葉を音読すれば、子どもたちは、すぐさま「がまがえるくん」の気持ちを体験するのである。これが、会話表現の物語を読むことの値打ちである。

会話という表現方法をとっているのであるから、登場人物の言葉を実際に声に出して読みすすめると、簡単に理解できることが多い。それが「音読活動」のもつ教育的意義である。音読は、声に出す活動を前提としている。授業中での音読は、言葉の厳密な意味において「活動」になりやすい。すなわち、音読をするだけで、容易に子どもたちが「生き活きとした動き」として表現してくれるのである。自分で教科書を開き、自分の目で文字をたどり、句読点や「かぎ」などの記号の約束を意識しながら、その文字のもつ意味を考え、文字の読み方にふさわしい音声を出し、発声しなくてはならないからである。

さらに、授業の中に「一斉音読」に導入すると、「一斉」とはいえ、具体的には一人一人の子どもの「声に出して読む」活動として取り組まれなくてはならないので、おのずと授業参加の度合いを見ることができ、集中力も高まる。これが、国語の授業のみならず、

ほかの教科・領域の授業においても、私が「一斉音読」を多用する理由である。

一斉の音読は、声を合わせて、同じ記述を、同じ速さで読みすすめてはならないので、よそ見や手悪さをしながらの音読参加は不可能であるし、その部分の言葉の意味を理解しないかぎり声に出すこともできない。結局、音読は、国語としての言葉の意味を考えると同時に、一斉に同じ部分を音読すると、みんなでその部分を考えることになるので、「一点」をめぐる狭い範囲の発表になりやすい。一つの発表を契機として、多様な意見が生まれ交錯する可能性がある。それは、学習方法としての音読である。また、音読に参加するためには、きちんと着席して姿勢を正し、教科書を両手で持って自分の体の前に立て、背筋を伸ばし喉（声帯）を圧迫しない姿勢で発声しないことには、良い声にはならない。その結果、学習への取り組みのルールやマナーを守ることになる。授業の中に一斉音読を導入することにより、学習規律も育っていくのである。

国語学習における音読は、授業のあり方を左右する重要な学習活動の一つである。とりわけ一斉音読は、かならず何らかの教材の一部を読むことになるので「学習内容」に関する全員参加の活動にならざるをえない。また、意味のよく分からない言葉も、その周囲を何度か音読をしてみると、意味のわかる場合がある。そのような意味において音読は教材を深く読み取るための「学習方法」でもあり、結果的に「学習規律」を育てる活動でもあるということができる。

#### 4. 言葉の「たしざん」

2006年の年末から元旦の朝にかけて、3人の孫と過ごす機会があった。小学校1年生T君と幼稚園3歳児クラスE君、そして筆者の3人で話をするようになった。「 $4+1=$ 」とか、「 $5+2=$ 」などの、1年生にとっては既習の問題を出しては、答を言い合うという遊びを楽しんでいたときのことである。1年生のT君が、それまでの算数の足し算とは違って、「(あ) たす (か) はなんでしょう」という国語の問題を出したのであった。私は「わからないなあ」と応じた。すると、「あか(赤)」と答えたのは、幼稚園3歳児クラスの弟E君であった。

私は「ええっ！ 言葉も足し算ができるのかあ！」と驚いてみせた。私が驚いたのは、じつは、1年の子どもが「言葉の足し算」の問題を出して、幼稚園の3歳児が「あか」と答えたことのほうなのであった。

「言葉の足し算」に答えられない祖父の様子を見て、勢いづいたE君は、つぎに「(バ) たす (ナ) たす (ナ) はなんでしょう」と問題を出した。「ううん」と考えるばかりで、これにも答えようとしない祖父の様子を見て、「バナナ」と答えたのも、じつは幼稚園児のE君なのであった。

そのつぎに二人は、声をそろえて、さらに長くて難しい問題を出してきた。それが「(お) たす (じ) たす (い) たす (ちゃ) たす (ん) はなんでしょう」という問題である。このときも、私は「わからない」素振りをすることにした。すると、こんどは二人が声を合わせて「おじいちゃん」と大きな声で、答を教えてくれたのであった。(注5) 言葉の足し算については、これまでも国語に独自の学習方法の一つとして、何度も述べてきたが、幼稚園の3歳児がこれほどに理解してくれるとは予想もしていなかったのである。

それでは、「お手紙」の本文の冒頭部分での「言葉の足し算」は、どのような発問を通

して活動を進めればよいであろうか。私は、次の2行の中の、下線をつけた二つの表現に着目したい。

がまくんは、げんかんの前に すわっていました。  
かえるくんがやって来て、言いました。

「すわっていました」は、「すわって」たす「いました」である。だから、「すわっていました」と、それと対比的な表現の「すわりました」のカードを準備して、2枚を並べて黒板に貼り、子どもたちには「くらべ読み」をしてもらう。

「すわりました」は、がまくんが、ある時点で「すわる」という動作をしたことを示している。それに対して、「すわっていました」の方は、「すわる」という状態がつづいていることを示している。この違いを、2年生なりの言葉表現を用いて説明してほしいのである。

筆者の予想では、子どもたちの中には、「すわりました」は、がまくんが「すわったとき」のことを言っていて、「すわっていました」は、「ずっと、つづけてすわっている感じがする」などと発表できる子どももいるように思える。要は、それまでの学習で、どのような「言葉の足し算」の学習がなされてきたかという問題でもある。

初めて「言葉の足し算」という学習方法を子どもたちに提示するのであれば、「すわっていました」というカードを、「すわって/いました」のように「/印」のところで、あえて子どもたちの目の前で、ハサミを使って切ってみせるのである。この「言葉の足し算」をもとに、「すわりました」と「すわっていました」の違いを考え合うのである。

同様の「くらべ読み」は本文第2行目の「やって来て」についても、発問することができる。「やって来て」と「来て」の違いは、「やって」という言葉の有る無しに関係している。これも、2枚のカードにして、並べて提示すれば、一目瞭然なのである。「来て」は、かえるくんが「来たとき」、つまり「かえるくんが来た時」だけを示していて、他方「やって来て」の方は、かえるくんが、こちらへ向かって来る姿が見えて、移動する時間の経過が意識されているのである。

以上の二つの「言葉の足し算」をめぐる「くらべ読み」の問題は2年生にとって、レベルの高い学習内容ではあるが、そんなに難しい問題というわけではない。筆者は、1979年度に「騒がしい2年生の学級」を担任したことがある。3学期の物語文「ガラスの中のお月さま」の中に出てくる「工場」という文字の読み方について発問してみた。つまり、「ガラスこうじょう」と読むとどんな感じがして、「ガラスこうば」と読むとどんな感じがするかと尋ねてみたのである。

その結果は、次のとおりであった。「ガラスこうじょう」と読むと、「もくもく（と煙が出ています）。えんとつが何本もある。大きい、広い。たくさん（の）きかい（がある）」という意見が出された。それに対して、「ガラスこうば」と読むと、「小さい、せまい。えんとつ一本。やさしい。しずかな」というさまざま意見が子どもたちの中から出された。自分の意見を発表した一人、P4君の意見は次のとおりであった。

「工じょうよりも工ばの方がこのお話に似合って、工じょうというのは、何か煙がもくもく出て、オホオホ（筆者注、咳が出るように）とか、みんなが困るようなので、工ばというのは、何か自然じゃないんだけど、工じょうよりも優しいというか、何かそういう感じ

がします」であった。(注6)

2年生の子どもであっても、国語科独自の学習方法としての「くらべ読み」をていねいに指導していくと、子どもたちは言葉に対するこのような感性を持ち始め、実際に発表しているのである。それは、もはや「言葉の力」と表現してよい。日本語(ロゴス)を用いて、国語科独自の論理(ロジック)を語り合っているからである。比喩的に表現すれば、子どもたちには、授業の中で、おいしいご洋食の馳走を自分の力で食べることのできる「ナイフとフォークの使い方(学習方法)」を指導する必要がある。同じように、和食(学習内容)を自分自身の力で美味しく、食べる(習得)ためには、「箸のもち方や使い方(学習方法)」を指導する必要がある。

### 5. 教材「お手紙」の3場面

この物語には、3人の人物が登場する。お手紙をもらいたいと思いつけている「がまくん」、がまくんの悲しい気持ちがわかり、親切にも自分でお手紙を書いた「かえるくん」、そしてかえるくんから頼まれたお手紙を運ぶ役の「かたつむりくん」の3人である。

本論で中心的に取り扱う第3場面は、事情を察して秘密のうちに「かえるくん」が書いた手紙を、「かたつむりくん」が持ってくることになっている。それを「がまくん」と会話しながらも、そわそわしながら「かえるくん」が待つという場面である。あとの授業の検討のために、会話の部分にだけ番号をつけた。(挿絵は省略し、改行も教科書の記述のとおりではないことを断っておきたい。)

本論で中心的に取り扱う第3場面の教材は、次のとおりである。

がまくんは、ベッドで お昼ねをしていました。

① 「がまくん。」

かえるくんが言いました。

② 「きみ、おきてさ、お手紙が来るのを、もうちょっと まってみたらいいと 思うな。」

③ 「いやだよ。」

がまくんが言いました。

④ 「ぼく、もう まっているの、あきあきしたよ。」

かえるくんは、まどから ゆうびんうけを見ました。

かたつむりくんは、まだ やって来ません。

⑤ 「がまくん。」

かえるくんが言いました。

⑥ 「ひょっとして、だれかが、きみに お手紙をくれるかもしれないだろう。」

⑦ 「そんなこと、あるものかい」

がまくんが言いました。

⑧ 「ぼくに お手紙をくれる人なんて、 いるとは思えないよ。」

かえるくんは、まどから のぞきました。

かたつむりくんは、まだ やって来ません。

⑨ 「でもね、がまくん」

かえるくんが言いました。

⑩ 「きょうは、だれかが、きみに お手紙 くれるかもしれないよ。」



- ⑪ 「ばからしいこと、言うなよ。」  
がまくんが言いました。
- ⑫ 「今まで、だれも、お手紙 くれなかったんだぜ。きょうだって同じだろうよ」  
かえるくんは、まどから のぞきました。  
かたつむりくんは、まだ やって来ません。

教科書の本文の文字の組み方は、縦が27文字、横が11行が基本のようである。どちらかといえば、字間が狭く、行間が広くとってあって、子どもたちが読むときに、視線が上から下へと流れやすい文字配列となっている。このように、子どもたちが気付くことのない、隠れた工夫がほどこされているのが教科書である。教師は、教科書の組み方などの形式的な事柄から、一つ一つの教材の中に潜んでいるキーワードや仕掛けにいたるまでの宝物に、まずは教師自身が気づき、「発見」して、子どもが「生き生きと活動しながら学べるような学習」を自らの力で構想しなくてはならないのである。

この第3場面での登場人物は、「がまくん」と「かえるくん」の二人である。「かたつむりくん」は、記述として「かえるくん」の思いの中には出てくるが、「かたつむりくん」自身がこの場面に登場してはいない。さらに、この場面での「がまくん」が、「かたつむりくん」のことを知ることはない。

上記のように、本論の組み方になると、全部で25行の場面である。そのうち、会話が12行分を占める。約、半分が会話で構成されている場面なのである。

会話は、もちろん登場人物の会話であるから、読者は簡単にこの場面の登場人物に同化することができる。会話を音読する「活動」を導入するだけでも、子どもたちは簡単に人物の気持ちを考えて、発表することができる。

第3場面では「がまくん」と「かえるくん」の会話が、始めから終わりまで連続しているのであるが、その会話のすべてが相違しているわけではない。どちらかといえば、同じような言葉が繰り返して使われているのである。教材解釈の段階で、これらの言葉を類型化してみると、新たな事柄を「発見すること」ができる。

以下は、「お手紙」の第3場面の文章を、順序を変えないで、登場人物ごとの「会話」と「地の文」を類別したものである。

## 「お手紙」第3場面の発話者と会話内容

◆がまくん	◆かたつむりくん	◆かえるくん
がまくんは、ベッドで お昼ねをしていました。		「がまくん。」
「いやだよ。」 がまくんが言いました。		かえるくんが言いました。 「きみ、おきてさ、お手紙が来るのを、もう ちょっと まってみたらいいと思うな。」
「ぼく、もう まっているの、あきあきしたよ。」		
「そんなこと、あるものかい」 がまくんが言いました。	かたつむりくんは、まだ やって来ません。	かえるくんは、まどから ゆうびんうけを見ました。
「ぼくに お手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ。」		「がまくん。」 かえるくんが言いました。
「ばからしいこと、言うなよ。」 がまくんが言いました。	かたつむりくんは、まだ やって来ません。	「ひょっとして、だれかが、きみに お手紙をくれるかもしれないだろう。」
「今まで、だれも、お手紙 くれなかったんだぜ。きょうだって同じだろうよ」	かたつむりくんは、まだ やって来ません。	かえるくんは、まどから のぞきました。
「ばからしいこと、言うなよ。」 がまくんが言いました。		「でもね、がまくん」 かえるくんが言いました。
「きょうは、だれかが、きみに お手紙をくれるかもしれないよ。」	かたつむりくんは、まだ やって来ません。	「きょうは、だれかが、きみに お手紙をくれるかもしれないよ。」
「きょうだって同じだろうよ」		かえるくんは、まどから のぞきました。
「きょうだって同じだろうよ」	かたつむりくんは、まだ やって来ません。	

## 人物の行動と言葉

上の表の中の「がまくん」の言動（言葉と行動）を調べてみると、

- 行動としては、「お昼ねをしている」状態を続けていることが分かってくる。
- 言葉としては、「いやだよ」「あきあきしたよ」「そんなこと、あるものかい」「お手紙をくれる人、いるとは思えない」「ばからしいこと、言うなよ」「きょうだって同じだろうよ」と、この場面の始めから終わりまで、否定的な言葉や悲観的な言葉が続いている。

この「がまくん」の行動と言葉を子どもたちが読み取り、同化するためには、上記の左

の欄の記述だけを、上から順に、何度か「一斉音読」を試みるだけで十分である。子どもたちは、「がまくん」の言動だけを音読するのであるから、子どもなりの「発見」をするにちがいない。

同様の学習方法を右欄の「かえるくん」の言動にも適用してみよう。「かえるくん」の○行動としては、郵便受けを「見る」、窓から「のぞく」とあり、そのあとでもう一度、窓から「のぞく」と記述されている。この場面での「かえるくん」が、「かたつむりくん」の到着を待ちわびていることが、手にとるように理解できるのである。

○言葉としては、がまくんに「起きて、手紙が来るのを待ってみたら」「ひょっとして、だれかがお手紙をくれるかもしれない」「きょうは、だれかが、お手紙をくれるかもしれない」などと、がまくんへの「言葉がけ」が中心となる。

かえるくんの「していること（行動）」と「話していること（言葉）」のズレが浮かび上がってくる。小学校2年生の子どもたちがこのことに気付くことを期待する必要はないが、このことに教師が気付いていて指導すると、子どもの発表内容の中の「ことば」の素晴らしさを、評価することができるのである。

この第3場面では、この場面で登場することのない「かたつむりくん」に関する記述が3回ほど出てくる。それは、「かたつむりくんは、まだ やって来ません。」という記述である。その言葉が、まったく同じ形で、3度も繰り返かえされているのである。

第1回目の言葉は、「かえるくん」が窓から郵便受けを見た後であり、2回目は「かえるくん」が窓から覗いた後であり、3回目は「かえるくん」が、2回目と同じように窓から覗いた後である。いかに「かえるくん」が「かたつむりくん」の到着を待ち焦がれていたかを示す証拠でもある。

この「かたつむりくん」の記述も、子どもたちが声を合わせて音読していくうちに、この言葉の繰り返しの意味がわかってくるのである。

「かたつむりくん」の行動の中の、最初の郵便受けを「見ました」と、第2・3回目の窓から「のぞきました」の違いを「くらべ読み」を通して気付くことも、子どもたちにとっては取り組みがよいある学習になると思われる。

## 6. 「がくしゅう」（学習の手引き）で取り扱われていること

教材「お手紙」の本文は、教科書の4ページから始まり、15ページで終わる。全部で、12ページの本文が終わったあとには、全3ページの「がくしゅう」が続く。この「がくしゅう」とは、いわゆる「学習の手引き」のことであり、子どもたちの学習の方法や方向性を決める重要な役割を担っている。それは、同時に、教師として、どのような学習を進めるべきかを求められていることにもなる。

（教科書16ページ）

▼「お手紙」には、かえるくん、がまくん、かたつむりくんの 三人のじんぶつが出てきます。じんぶつが言ったことや したことで、おもしろいなと思ったところは どこですか。

▼会話（かぎ「」のところ）の読み方に気をつけて、声に出して読みましょう。つぎのような じゅんじょで、すすめます。

- グループをつくって、会話を読む人、会話ではないところを読む人などの、やくわりをきめましょう。
- 会話の一つ一つについて、つぎのことをたしかめ、どのように読むかを話し合いながら、れんしゅうしましょう。
  - ・だれが言ったことばですか。
  - ・そのとき、そのじんぶつは 何をしていますか。
  - ・そのじんぶつは、どんなことを思っているのでしょうか。

この「がくしゅう」の記述から、教材「お手紙」の学習を通して、「じんぶつ」ないしは「とうじょうじんぶつ」などの文芸文に独自の用語を習得することが期待されていることが判明する。ということは、授業の中で教師は「じんぶつ」の名前を発問してもよいことになる。

また、「がまくん（がまがえるくん）」「かえるくん」「かたつむりくん」などの、作品の中で用いられている名称が、原則として使用されなくてはならない。

会話の表記の仕方は、上下の「かぎ」で囲むことが約束事であり、ノートへの書き方も練習しなくてはならない。

会話については、前後の言葉を手がかりとして、まずは「だれが言ったことば」であるかがわからなくてはならない。この登場人物の言葉については、単元の目標「ようすを考えて読もう」の下に書かれている「だれが、何を したのでしょうか」につづく「(だれが) どのようなことを 言ったのでしょうか」と一致する。

さらに、その会話をしているとき「そのじんぶつが 何をしているか」もわからなくてはならない。この登場人物の行動については、単元の目標「ようすを考えて読もう」の下に書かれている「だれが、何を したのでしょうか」と一致する。

問題は、「がくしゅう」における「そのじんぶつは、どんなことを思っているのでしょうか」という課題に対する学習である。この課題に取り組むためには、会話の部分を音読しながら、その言葉を言っている人物になりきりながら「思い」を同化体験する以外には、上手い方法は見つからない。音読という「学習方法」の教育的意義が光ってくる。

#### (教科書17ページ上段)

「(女児の顔の絵 (省略) からの吹き出しのように)

『読んでみるね。 (おこったように) 「ばからしいこと、言うなよ。」

(小さい声で、元氣なく) 「ばからしいこと、言うなよ。」

(男児の顔の絵 (省略) からの吹き出しのように)

『どっちがいいかなあ。』

- グループごとに、はっぴょうしましょう。」

実際に音読をしながら、会話部分の読み方を子ども同士で練習する方法を示している。

#### (教科書17ページ下段)

## 「ことば」

だれが どうした

- ・がまくんが 言いました。

この文には、「だれが」「どうした」かが書いてあります。

- ・えんぴつと紙を見つめました。(7ページ)

この文には、「だれが」が書いてありません。でも、お話の中で、この前や後の文を読むと、だれが見つめたのか分かります。

お話を読むとき、「だれが」「どうした」に気をつけましょう。

主語が書かれていなくても、前後の文や文章を調べることによって、主語を見つけることができる。

## (教科書18ページ上段)

## 「書く」

▼かえるくん、がまくん、かたつむりくんに、手紙を書きましょう。

『かたつむりくんへ

四日も、ずっと歩いて手紙を届けたのは、えらいと思いました。

がまくんがよろこんでくれて よかったですね。 おがわ さき』

登場する人物に手紙を書くという学習方法は、お話を紙芝居にするという方法とともに、ここ20年来多用されてきた。

低学年の子どもたちにとっては、単元の学習の「まとめ」として、書きやすいテーマであることは認められるが、時として、この方法に寄りかかって、詳しい読み取りもしないうちから、登場人物にあてて「お手紙を書こう」の学習が進められている事実が散見される。

以下は、単元の中に含まれる記述を収録するにとどめる。

## (教科書18ページ上段)

「来る、家、帰る、昼ね、親愛、読み方、後」の読み方と書き順 (省略)

## (教科書18-19ページ)

## 「何が どうした」

(女児の絵の吹き出し) 「ぼうしが。」

「ぼうしが。」と言うだけでは、「どうした」かが分かりません。

(男児の絵の吹き出し) 「おいしいよ。」

「おいしいよ。」だけでは、「何が」おいしいのかがつたわからないことがあります。

(母親の絵の吹き出し) 「どうしたの。」

「何が」と、「どうした」や「どんなだ」とが、

そろった文に すると、言いたいことがあいてに きちんとつたわります。

文の中で、「何が」「何は」「だれが」「だれは」に当たることばを、**主語**といいます。

**(教科書20ページ)**

また、「どうする (どうした)」「どんなだ」「なんだ」に当たることばを**じゅつ語**といいます。

ぼくが 話す。 (どうする)

ぼくは 元気だぞ。(どんなだ)

ぼくが 当番だ。(なんだ)

▼下の絵を見て、主語とじゅつ語が そろった文を 作りましょう。(絵は省略)

**(教科書21～23ページ) かん字の読み方 (省略)**

**(教科書24・25ページ) 見たこと、かんじたこと (省略)**

以上のように、作品「お手紙」をふくむ単元「一 ようすを考えて読もう」の中には、12ページ分の作品のほかに、ほぼそれに匹敵する10ページ分の「がくしゅう (学習の手引き)」「書く」「何がどうした」「かん字の読み方」「見たこと、かんじたこと」などが含まれているのである。

教師が一つの単元に含まれている作品を使って授業を構想するときには、これらの「がくしゅう」や言語事項に関する記述を参考にする必要が出てくる。少なくとも、じんぶつ (人物、登場人物) や「だれが」「どうした」や「見たこと」と「かんじたこと (思ったこと)」などの、物語を読み進めるときの独特の言葉を、教師が意図的に使ってみたり、子どもが使ったときには教師が「その場での取り上げ評価」をして際立たせたりする必要がある。教科書では、作品だけを取り扱うのではなくて、作品とそのあとの学習事項をふくめての「単元 (まとめ)」だからである。

**(注)**

(1) 栗原昭徳編著『ドキュメントわかる授業の指導—小学校高学年の学習集団づくり—』ぎょうせい、平成2年、43～44ページ。

(2) 2005年1月に、北九州市の生活科研究会に集う先生方を中心に発足した現場教師および学生の自主的な勉強会である。現場の先生方が事務局を設け、会の運営に当たっている。ちょうど2年が経過した2007年1月初旬の定例会は18回を数え、栗原はその全部に指導者として出席してきた。毎回の出席者は10～20名であるが、1回でも参加した会員は30名を越える。

2年目の春から秋にかけては、定例会に出席する非常勤講師および学生の希望を入れて、教職試験対策としての勉強会を組織した。その結果、2006年秋には、非常勤講師2名と学部卒業予定者2名が公立教員への合格を果たした。

第20回を迎える2007年3月31日の定例研究会では、「学年始めの学級づくり・授業づくり」をテーマに4月初旬の始業式・入学式からの「わかる授業の実践」のための理論学習

が予定されている。

(3) 西郷武彦氏の提唱する文芸授業の指導理論である。1960年代から、急速に教育現場に広まりはじめた。筆者は1968年4月の広島大学大学院（教育方法学研究室）に入学以来、現場での授業研究に取り組みながら学んできた理論である。

(4) 授業で育てる「言葉の力」については、次の論文に詳しく述べている。

栞原昭徳『『言葉の力』の指導は学年始めから全教科・全領域で』、山口県教育会『教育実践』No.1133、平成18年4月15日発行、2～5ページ。

(5) 2007年1月6日、北九州市折尾で開催された第18回北九州わかる授業研究会における栞原発表「孫たち（7歳、3歳、2歳）のお勉強—2006年12月31日～1月1日—」の資料、3ページより。

(6) 栞原昭徳著『学級における授業の成立』明治図書、1982年、33～44ページに詳しい。