

読むことの単元の導入方法に関する研究

—小学校・文学的な文章の場合—

辻 村 敬 三

1 はじめに

読むことの単元で、学習活動の起点である第1時に、どのような内容の学習活動を設定し、どのような方法で指導するのかということは、単元の学習活動全体を方向付ける上で重要な問題である。

そこで、本研究では、読むことの単元の第1時、すなわち学習活動の導入として、どのような指導が必要で、どのような方法が効果的であるのかを検討する。本稿では、その端緒として、小学校における文学的な文章を読むことの単元について、実際にどのような指導がなされているのか、アンケート調査により実態を把握し、課題をとらえたい。

2 学習指導案に見る第1時の指導の傾向

調査に先立ち、小学校において文学的な文章を「読むこと」の第1時にどのような学習指導が行われているのか、公開されている学習指導案から、その傾向を探る。

対象とした学習指導案は、「京の国語力向上のための国語科カリキュラム改善資料—『読むこと』を中心に—」に所収されている14の学習指導案である。この冊子は、京都府内の小中学校で採用されている教科書から単元・教材を選定し、平成19年当時の学習指導要領（平成10年版）に準拠した指導内容を基本にしなから、授業改善への先進的な提案を含めた内容となることを目指して作成されている。所収されている学習指導案は、計24名の現職小・中学校教員から提供された学習指導案を、植山俊宏（京都教育大学）をチーフアドバイザーとして、担当指導主事6名が執筆する形で作成された。（辻村は、指導主事として参画している）

表1は、所収の学習指導案から、小学校の文学的な文章を読む単元だけを取り上げ、単元指導計画の第1時の「学習活動」として記載されている内容を転記したものである。

表1 小学校文学的な文章を読む単元の第1時の学習活動

学年	単元・教材名	第1時の学習活動
1	みんなでよう おきななぶ(光村図書)	・教師の範読を聞き、あらすじをつかむ。 ・新出漢字の書き方や難語句の意味を確かめる。
1	「おきななぶ」(東京書籍)	・題名を読み、思ったことを話し合う。 ・全文を通読し、内容の大体をつかむ。 ・おもしろかったことや感じたことなどを発表し、話し合う。 ・登場人物に注意して場面分けをし、あらすじを読み取る。 ・場面ごとに音読する。
1	おはなしをたのしもう「たぬ きの糸車」(光村の糸車)(光 村図書)	・題名から挿絵や想像したことを発表する。 ・全文を聞き、心に残ったことやおもしろいと思ったこと ばや表現を出し合う。
2	本と友だちになろう「スイミ ー」(光村図書)	・題名から想像したことを発表する。 ・範読を聞き、心に残ったことを書き、話し合う。
2	むかし話のおもしろさを味わ おう「かさこじぞう」(東京書 籍)	・昔話を聞いたり読んだりした経験や昔話について知って いることを紹介する。 ・読み聞かせを聞いて、感想を話し合い書く。
3	学習したことを生かして「モ チモチの木」(光村図書)	・一年間の国語の学習活動を振り返る。 ・範読を聞き、心に残ったことを書く。 ・「モチモチの木」を自分はどうのように学習していくか決める。
3	世界の民話を読もう「木かげに ごろう」(東京書籍)	・今までに読んだ世界のお話を発表し合い、学習の見通し を立てる。
3	場面のようすを思いうかべな がら読もう「つり橋わたれ」(大 阪書籍)	・単元の目標を知る。 ・「つり橋わたれ」の範読を聞いて、感想を書く。
4	本と友達になろう「白いぼうし」(光 村図書)(大阪書籍)	・題名から想像したことを発表する。 ・全文を聞き、心に残ったことを書く。
4	学習したことを生かして「ご んぎつね」(光村図書)	・これまでの学習で身に付けた力、これから身に付けたい 力について考える。 ・題名から想像したことを発表する。 ・全文を聞き、心に残ったことを書く。
5	学習したことを生かして「大 造じいさんとがん」(光村図書)	・読むことについての5年生の学習を振り返り、自分なり の学習課題を決める。 ・範読を聞き、感じたことなどをノートに書く。
5	表現のおもしろさを考えよう 「注文の多い料理店」(東京書 籍)	・単元の学習活動の流れを理解し、自分の考えなどをどの 方法で紹介するか、おおよその見通しをもつ。 ・物語の内容をとらえるため、分からないことばを調べな がら教材を通読する。
6	人物の生き方を考えよう「海 のいのち」(東京書籍)	・これまでの文学的な文章の学習を振り返り、優れた表現 に着目した学習を進めることを確認する。 ・新出漢字や詳しく知りたい語句等について調べながら教 材を通読し、一読後の感想を書く。
6	読み取ったことについて自分 の意見をもとう「愛を選ぶ人 マザー＝テレサ」(大阪書籍)	・これまでの学習経験を振り返り伝記を読むことへの見通 しをもつ。 ・損出漢字や詳しく知りたい語句等について調べる。

*この冊子では、複数の出版社で掲載されている単元・教材については、単元名が併記されているが、本表では、最初に記載されている出版社名のみを記載し、他は省略している。

ここに挙げた学習指導案から、第1時の「学習活動」の傾向として、次の点を指摘することができる。

- 1) 1年～5年まで「範読を聞き」が設定されている学習指導案が多い。
- 2) 「題名から想像したこと」は、低学年で多く設定されている。
- 3) 「これまでの学習の振り返り」と「優れた表現に着目した学習を進めることを確認する」など、学習課題を具体的に考える活動が、4年生以降高学年で設定されている。
- 4) 「感想」「心に残ったこと」は、低学年では「話す」「話し合う」ことで、中学年以降は「書く」活動で設定されている。

ここに見る限り、範読を聞くこと、題名から想像すること、感想を交流することが、文学的な文章を読む第1時の学習活動として、多く設定されている様子が窺える。

ただし、ここに掲載されている学習指導案は、小中学校の現場で無理なく使えるような現実的な学習指導案として調整される一方で、学習指導要領改訂に向けた議論を踏まえた先進的な内容も意図的に盛り込まれている。その結果、低学年から高学年まで、学年ごとに特徴的な内容や構成をとり、ある種の系統のようなものが認められるなど、作成・編集者の意図が色濃く反映されたものとなっている。

したがって、これらの学習指導案を直ちに公立小中学校の授業の実相としてとらえることには、慎重さが必要であろう。本稿では、小学校における学習指導の実態としてではなく、教育行政が現場の実態を踏まえつつ示した一つのモデルとしてとらえ、アンケートによる実態調査の準備作業の一つとして、提示したい。

3 調査の内容及び方法

3-1 調査内容

調査では、前項の分析で挙げた、範読を聞く、題名から想像、学習の振り返り、優れた表現に着目などの学習活動が、実際の指導場面でどのように実施されているか、その実態をアンケートにより把握、分析した。

その際、「範読」という指導行為に焦点を当て、詳しく分析することとした。「範読」とは、教師が児童に向けて教材を音読して聞かせる指導行為である。稿者自身の経験から見ても、読むことの学習指導として多くの教師が行っている最も一

一般的な指導行為であるといっていよう。そこで、本研究では、文学的な文章を読む単元の学習指導の状況をとらえる軸として、「範読」に視点を向けることが有効であろうと考えた。

調査は、主に次の2点を中心に構成した。

- ア 単元の第1時が、どのような内容で構成され、どのような指導が行われているか。
- イ その中で範読は、どのように位置付けられ、どのような形態で行われているか。

主たる質問は2問設定した。

第一問は、文学的な文章を読むことの単元の第1時間目の授業にどのようなことをどのような順番で行うのか、選択肢に授業で行う順番を記入する方法で回答を求めた。選択肢は、事前の聞き取りで得られた内容に、先に挙げた「カリキュラム改善資料」所収の学習指導案を参考に、考えられる指導内容として以下の4項目を付け加えて、合計10肢を作成した。

- ・児童に黙読させる
- ・本時の学習目標を確かめさせる（確かめる）
- ・前の時間、あるいはこれまでの学習内容を振り返らせる。
- ・単元の学習計画を立てさせる

第二問は、「教材を（文章）を指導者が範読する」を選択した者に対して、範読する範囲を4つの選択肢から選ばせた。

実際の質問用紙は、次のとおりである。

＜質問紙＞

【質問 1】

- (1) 何年生を担当（担当）されていますか。
- (2) 教職経験は、何年目ですか。

【質問 2】

- (1) 「読むこと」の文学的な文意の学習単元についてお尋ねします。単元の第 1 時間目の授業について、どのような指導を、どのような順にされますか。普段の授業で行っている内容を選び、授業として行う順番を 1、2・・・のように に番号で記入してください。

- ☐ 難語句を調べさせる
- ☐ 児童に音読させる
- ☐ 本時の学習目標を確かめさせる（確かめる）
- ☐ 前の時間、あるいはこれまでの学習内容を振り返らせる。
- ☐ 単元の学習計画を立てさせる
- ☐ 初発の感想を書かせる
- ☐ 題名から、想像したことなどを話し合わせる
- ☐ 感想を交流させる
- ☐ 教材（文章）を指導者が範読する
- ☐ 児童に黙読させる
- ☐ その他：具体的に記入してください

- (2) 「教材（文章）を指導者が範読する」を選択された方にお尋ねします。範読は、どのような方法でされていますか。普段の授業で行っているものを選び（ ）に○を記入してください。
 - () 指導者が全文を通して音読する
 - () 場面ごとに指導者が音読した後、児童に音読させる
 - () 形式段落ごとに指導者が音読した後、児童に音読させる
 - () 一文ごとに指導者が音読した後、児童に音読させる
 - () その他：具体的に記入してください

3-2 調査方法

調査方法は、質問紙による調査とした。調査対象者は、京都府内の市町立小学校教員 100 名。対象者の選定については、担当学年、経験年数、地域特性に偏りが生じないことを配慮して、京都府総合教育センター研修講座受講者及び、府内の小学校 4 校の教員を対象者とした。

調査は、平成 24 年 9 月～10 月に実施した。

4 調査の結果と考察

4-1 単元の第一時の指導内容＜全体的傾向＞

【質問2】の(1)について、各選択肢に1～10までのいずれかの数(順番)を記入したものの実数と割合(%)は、次の表2の通りであった。(設定した10の選択肢の全てに「授業として行う順番」を記入する必要はなく、空欄があってもよいことを実施時に口頭で補足した。割合は、回答者数100名を分母としている。)

単元の第1時に行われる指導内容としては、「教材(文章)を指導者が範読する」(以下「範読」と略す)が93名(%)と最も多かった。次いで、「初発の感想を書かせる」(以下「感想文」と略す)が81名(%)、「題名から想像したことを話し合わせる」(以下「題名」と略す)が81名(%)であった。

表2:【質問2】の各選択肢を選択した実数と割合

選 択 肢	実数(人)	割合(%)
難語句を調べさせる	32	32
児童に音読させる	49	49
本時の学習目標を確かめさせる(確かめる)	60	60
前の時間、あるいはこれまでの学習内容を振り返らせる。	23	23
単元の学習計画を立てさせる	33	33
初発の感想を書かせる	81	81
題名から、想像したことなどを話し合わせる	81	81
感想を交流させる	61	61
教材(文章)を指導者が範読する	93	93
児童に黙読させる	28	28

次に、各選択肢の選択状況を表3-1に示す。【質問2】の(1)の選択肢を横軸にし、「順番1, 2…」を縦軸にして表を組んで回答数を記入したものである。

第1時の指導として、1番目に行うことは、「題名」の50名(%)が最も多く、「本時の学習目標を確かめさせる(確かめる)」(以下「目標」と略す)の21名(%)、「範読」の13名(%)が続いている。

また、選択肢に「1」「2」「3」を記入した者、つまり3番目までに行うと答えた者の合計は、次の表4の通りであった。

表3-1【質問2】の各選択肢を選択した実数と割合

	難語句	児童音読	目標	振り返り	計画	感想文	題名	感想交流	範読	黙読
1番	1	0	21	8	5	0	50	0	13	0
2番	1	5	17	2	2	6	16	0	44	6
3番	3	15	4	2	7	19	9	8	24	6
4番	12	7	4	0	1	30	1	16	10	7
5番	2	11	3	0	10	19	3	20	2	1
6番	6	6	5	1	0	4	2	12	0	2
7番	4	4	3	1	2	2	0	1	0	1
8番	2	0	1	3	5	1	0	1	0	2
9番	1	0	2	3	1	0	0	2	0	2
10番	0	1	0	3	0	0	0	1	0	1

3 番目までに行う指導としてもっとも多かったのは、「範読」81 名 (%) であった。次いで「題名」が 75 名 (%) で、「目標」の 42 名 (%) と続く。単元全体から見れば、第 1 時の指導内容全体が単元の導入ということになるが、その中でも授業の早い段階で行われる指導は、児童と教材との出会いという意味で重要な意味

をもつ。調査結果から、多くの教師が、「範読」と「題名」によって、児童を教材を出会わせている傾向が見て取れる。

さらに、前掲の表 3-1 の特徴的な部分に網掛けを施した表 3-2 を示す。表の網掛けは、横軸の中で最も回答数が多かった選択肢を示している。例えば、「1」と記入されたのが最も多かったのは、10 の選択肢の内「題名」(題名から、想像したことなどを話し合わせる)であり、実数は 50 であったということを示している。

さて、表の網掛け部分に着目すると、文学的な文章を読むことの単元の第 1 時では、どの学習指導が、どの順番に行われているかについて、おおよその傾向が見て取れる。

すなわち、1 番目に行われることは、「題名」が最も多く、50 名 (%) がこの学習指導を選択している。

次いで、2 番目に行われるのは、「範読」の 44 名 (%) が最も多く、3 番目行われることでも「範読」の 24 名 (%) がもっとも多い。

その後、4 番目は「初発の感想を書かせる」(以下「感想文」と略す)の 30 名 (%) が最も多く、5 番目に行う学習指導は、「感想を交流させる」(以下「感想交流」と

表 4:【質問 2】の各選択肢を 3 番目までに選んだ実数と割合

選 択 肢	実数(人)	割合(%)
難語句を調べさせる	5	5
児童に音読させる	20	20
本時の学習目標を確かめさせる(確かめる)	42	42
前の時間、あるいはこれまでの学習内容を振り返らせる。	12	12
単元の学習計画を立てさせる	14	14
初発の感想を書かせる	25	25
題名から、想像したことなどを話し合わせる	75	75
感想を交流させる	8	8
教材(文章)を指導者が範読する	81	81
児童に黙読させる	28	28

表 3-2:【質問 2】の各選択肢を選択した実数と割合

	難語句	児童音読	目標	振り返り	計画	感想文	題名	感想交流	範読	黙読
1 番	1	0	21	8	5	0	50	0	13	0
2 番	1	5	17	2	2	6	16	0	44	6
3 番	3	15	4	2	7	19	9	8	24	6
4 番	12	7	4	0	1	30	1	16	10	7
5 番	2	11	3	0	10	19	3	20	2	1
6 番	6	6	5	1	0	4	2	12	0	2
7 番	4	4	3	1	2	2	0	1	0	1
8 番	2	0	1	3	5	1	0	1	0	2
9 番	1	0	2	3	1	0	0	2	0	2
10 番	0	1	0	3	0	0	0	1	0	1

略す)の20名(%)であった。

これらの結果から、文学的な文章を読むことの単元の第1時では、まず題名から想像したことを話し合わせた後、指導者が教材を範読して、その後、児童に初発の感想文を書かせる、あるいは感想を交流させるといった構成で行われている傾向が強いといえることができる。

4-2 「範読」の位置付け

「範読」は、文学的な文章を読むことの第1時の内容構成の中で、どのような位置付けにあるのだろうか。

まず、「範読」を1番目に行うと答えた13名が、2番目に行う指導内容を見てみると、次の結果であった。

- ①「感想文」5名 ②「音読」2名
- ③「黙読」3名 ④「目標」3名

また、この13名については、「題名」を選択した者が3名だけで、10名は「題名」を選択していなかった。

この結果からは、「範読」を最初に行った者は、次に感想文を書かせるか、音読あるいは黙読により児童自身に読ませるかに二分されるという傾向が見て取れる。

次に「範読」を2番目に行うとした者について、その前に行っている指導、つまり、1番目に何を選択しているかを見てみると、次の結果となった。

- ①「題名」36名 ②「目標」7名
- ③「前の時間、あるいはこれまでの学習内容を振り返らせる。」(以下「振り返り」と略す)1名

また、「範読」を2番目に行うとした者について、その後に行っている指導、つまり、3番目に何を選択しているかを見てみると、次の結果となった。

- ①「感想文」15名 ②「音読」10名 ③「感想交流」5名 ④「目標」1名

この結果からは、2番目に「範読」を行う場合には、その前に「題名」を行っている傾向が強いことが窺える。

「範読」の後は、「感想文」「感想交流」のいずれかの形で感想表出をさせる者が20名に対して、「音読」をさせる者は10名と、半数であった。

以上2つの分析から、「範読」は、第1時の指導として、「題名から、想像したことなどを話し合わせる」ことを受けて行われる位置にあり、その後に「初発の感想を書かせる」や「感想を交流させる」につなぐ傾向が強いことが見て取れる。範読の後に、音読や黙読で児童自身に読ませる者もあるが、直接感想表出へつなぐ者に比べて少ない傾向にあるといえる。

4-3 「範読」の形態

【質問2】の(1)の回答者100名の内、「範読」を選択しなかった者7名を除く93名が【質問2】の(2)の対象者である。この内、「指導者が全文を通して音読する」と回答した者が最も多く、83名(89.2%)であった。この83名の内、他の選択肢を併せて選択した者は12名であり、全文を通して読むとだけ回答した者は71名(85.5%)であった。

また、担当学年ごとに見てみると、どの学年も9~11名がこの選択肢を選んでおり、学年による偏りはなかった。これらのことから、「教材(文章)を指導者が範読する」ことの具体的な形態・方法は、どの学年においても「指導者が全文を通して音読する」方法が一般的であることが見て取れた。

なお、「一文ごとに指導者が音読した後、児童に音読させる」を選択した者も12名(12.9%)あったが、この回答を担当学年別に見てみると、1年担任が6名、2年担任が4名、4年担任が2名であった。

一方、「場面ごと」「形式段落ごと」の選択肢もそれぞれ6名(6.5%)、9名(9.7%)あったが、学年による偏りはみられなかった。

つまり、一文ごとに指導者と児童が交互に音読する方法は、低学年の場合に特徴的に見られる指導方法としてとらえるべきものであり、全体的な傾向としては、範読の方法を「指導者が全文を通して読む」とすることに問題はないと考えて差し支えはないといえるだろう。

4-4 音読・黙読の状況

「範読」の後に行われる傾向が強い音読と黙読について、その実施状況や位置づけについて、さらにくわしく分析する。

まず、「音読」「黙読」「範読」を選択した学年ごとの実数と割合を表5に示す。なお、学年を担当していない加配教員等については、この集計から除いている。

単元の第1時の指導として「児童に音読させる」ことは、1年生担任で13名(86.6%)がかなり高い割合であるが、2年生以降は、半数に満たない状況である。

また、「児童に黙読させる」ことは、1～6年生全体でも25名(30.1%)と少なく、1年、2年、5年で2割台で、3、4年の中学年でやや高い割合を示している。

どの学年でもほとんど実施されている「範読」と比べて、「音読」「黙読」は、必ずしも位置付けられていない状況が見て取れる。

次に、回答者ごとに「音読」と「黙読」をどのように組み合わせさせて実施しているかを表6に示す。

まず、「音読のみ」と「黙読のみ」を比べた場合、音読のみを実施するとした者は25人(30.1%)で、黙読のみの9人(10.8%)に比べて顕著に多い状況にある。また、学年ごとの状況をみても、4年以外は、音読のみを実施する者が多い傾向が見られる。

ただし、この分類でもっとも多かったのは「両方なし」の32名(38.5%)であった。このことから、前項で示した「範読」の後、児童自身が教材を音読もしくは黙読することなしに、「初発の感想を書かせる」や「感想を交流させる」へ進ませる指導者が、最も多いという状況が窺える。

表5「音読」「黙読」「範読」を選択した学年ごとの実数と割合

	回答者数	音読		黙読		範読	
		選択実数(人)	割合(%)	選択実数(人)	割合(%)	選択実数(人)	割合(%)
1年	15	13	86.6	4	26.6	13	86.6
2年	13	6	46.1	3	23.0	13	100
3年	12	5	41.6	5	41.6	11	91.6
4年	13	4	30.7	5	38.4	12	92.3
5年	17	8	47.0	4	23.5	17	100
6年	13	6	46.1	4	30.7	13	100
計	83	42	50.6	25	30.1	79	95.1

表6「音読」「黙読」の選択状況

	回答者数	両方実施(人)	音読のみ(人)	黙読のみ(人)	両方なし(人)
1年	15	4	9	0	2
2年	13	1	5	2	5
3年	12	4	1	1	6
4年	13	3	1	3	6
5年	17	2	6	2	7
6年	13	3	3	1	6
計(人)	83	17	25	9	32
計(%)		20.4	30.1	10.8	38.5

4-5 調査結果のまとめ

本調査の結果から、単元の第1時がどのような内容で構成され、どのような指導が行われているかということについて、全体的な傾向としてまとめると次のようになる。

- ①題名から想像したことを話し合わせる。
- ②指導者が教材の全文を範読して、児童に聞かせる。
- ③児童に初発の感想文を書かせる、あるいは感想を交流させる。

ただし、②と③の間に、

- ③-0 児童に音読または黙読させる

を置く場合もあるが、これを置かない者の方が多い。

また、範読が、第1時の学習活動の中で、どのように位置付けられているかということについては、次のようにいえよう。

「範読」は、教材の全文を指導者が音読（朗読）し、児童にそれを聞かせるという形態で行われ、「題名から、想像したことなどを話し合わせる」とことと、「初発の感想を書かせる」や「感想を交流させる」をつなぐ位置に置かれている。その際、音読もしくは黙読を行わない指導者も多いことから、児童が自分で教材を読む（音読・黙読）ことに代わる行為として、とらえられている。

5 第1時の学習指導の問題点と今後の研究上の課題

5-1 定式化された1時間の構成

「読むこと」の単元の第1時、1時間の学習活動の構成については、前項に示したように、「題名」から始まる一連の“流れ”が一般化したものとして存在し、概ね定式化している様子が窺える。

問題の一つ目は、この“流れ”について、指導方法としての原理や妥当性が明確な形で認められない点にある。本調査では、それぞれの活動のねらいについて質問項目を設けなかったが、今後、必要になろう。なぜ最初に「題名から想像する」のか、なぜ「範読」を行うのか、第1時を構成するそれぞれの学習活動のねらいや留意点を明確に把握する調査を行うことが必要である。

また、この“流れ”に、学年ごとの特徴や傾向が認められない点にも問題がある。第2節で示した京都府教育委員会が示した指導案には、学年ごとの特質があり、明解な形ではないにせよ、学年の発達段階への配慮が見られた。ところが、調査

の結果からは、第1時の学習活動については、学年間の相違点は、ほとんど認められなかった。1年生から6年生まで、授業の内容や構成に変化が見られないことは、発達段階への配慮がなされていないということではないだろうか。この点について、指導者がどのようにとらえているのかについても、調査等で把握していくことが必要である。

5-2 範読のねらい、形態、位置

調査の結果、範読が、文学的な文章を読む単元の第1時の指導行為として、ほとんどの教師が全文を通読する形で行っていることが分かった。しかし、その後に、児童に何をさせるかということでは、「感想交流」を主としながら「音読」「黙読」に分かれた。このような学習活動の流れの中での位置の違いは、そのままねらいの違いを示すものである。すなわち、「範読」の後、すぐに「感想交流」を行う場合は、「範読を聞く」ことをもって児童がその文章を読んだことと見なす、ということである。この時「範読」は、聞かせることにより文章の内容を伝えることを最大のねらいとしているはずである。

一方、「範読」の後に「音読」「黙読」をさせる場合は、聞くだけでは文章の理解はまだ不十分であり、児童自身が教材の文字を自分の目で追い、読むことが必要であると判断しているが故であろう。その上で、音読する力が十分に備わっていない児童に対して、読み方の手本を示すものとして「範読」を行っているともみることができる。

このように「範読」は、ほとんどの教師が行っている指導行為であるが、そのねらいは、指導者ごとに多様であり、異なっている状況にあることが窺える。

「範読」には、本来どのような効果が期待でき、その効果を生かすためにはどのような「範読」の仕方が望ましいのか、学年の発達段階とも照らし合わせながら、詳細に検討していくことが必要である。

5-3 音読、黙読の存在価値

本調査から、第1時の学習活動で、児童自身が教材を読む「音読」「黙読」を一切行わない場合が少なからず存在することが分かった。そこでは、児童自身が読むという行為が、範読を聞くことで代替されている。このことの是非については、慎重に検討する必要がある。

第1時に「音読」「黙読」を設定しない場合でも、第2時以降の学習活動において、音読や黙読をさせていることは予想されることである。しかし、物語を読むという学習活動において、作品と児童との最初の出会いの時点で、児童自身が文章を読まないということは、不自然なように感じられないだろうか。

もちろん「範読」の際に、指導者の読み声に合わせて教科書を目で追っていることで、児童も“自分で”読んでいる、とすることも考えられる。しかし、他人の読み声を聞きながら黙読することが本当に可能なのか、また、そもそも、聞くことで読むことを代替することは可能なのか、など検討すべき課題は多い。

読むことの単元の第1時に児童自身による「音読」「黙読」を設定しないことの問題点については、文学的な文章を読むという行為の本質的な姿ということも視野に入れて、慎重に検討していくことが必要である。²⁾

- 1) 京都府教育委員会平成19年3月「京の国語力向上のための国語科カリキュラム改善資料－『読むこと』を中心に」
- 2) 拙稿「読むことの学習指導における範読の実態と効果 ～文学的な文章の場合～」日本教科教育学会誌2013.9 第36巻 第2号

(大阪成蹊大学准教授)