

文学的文章の読解力向上をめざした指導の研究

「読み取り線図」を用いて

The Study on the Teaching Aimed at the Improvement of the Reading Comprehension of the Literature by Yomitori -Senzu

山田 丈美

Takemi YAMADA

PISA調査における読解力低下の結果を受け、他教科との連携の必要性とともに、国語科独自の方策も探らなければならぬと考える。他教科や国語科の説明的文章教材における図・表・グラフにもとづく読みの場合に比較して、文学的文章教材の読みについては、考え方の表明や意見の交流がしにくいとされてきたところがある。しかし、「読み取り線図」を導入することにより、自分の読みの表明と他者の読みとの交流が可能になる。2006年度小学4年生のークラスにおける山田の実践から、「読み取り線図」方式の可能性と問題点をクラス全体および個々の児童について明らかにする。

キーワード：読解力、指導、文学教材、読み取り線図

1 はじめに

2003年の「生徒の学力到達度調査」いわゆるPISA調査(PISA 2003: Programme for International Student Assessment 2003)による結果を受け、PISA型「読解力」の必要性について、各方面で論議されてきた。PISA調査は、OECD(経済協力開発機構)によって実施され、41カ国・地域が参加し、我が国は高校1年生4700人を対象として行われた。その結果において、「読解力」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「問題解決能力」のうち特に「読解力」に低下傾向が見られ、2000年の8位から2003年は14位へと後退した。とりわけ、記述式の問題における無答率の増加は、これからの国語教育考える改善のポイントとして指摘されている。すなわち、自分の考えをまとめ、表現して他者に伝える能力と経験の必要性である。

文部科学省は、平成17年12月「読解力向上プログラム」⁽¹⁾を発表した。「読解力向上に関する指導資料～PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向～」⁽²⁾にまとめられ、「指導の改善の方向」の「基本的な考え方」として、次の点が強調されている。

ウ 読解力は、国語だけではなく、各教科、総合的な学習の時間など学校の教育活動全体で身に付けていくべきものであり、教科等の枠を超えた共通理解と取組の推進が重要である。

以上のように、理科・社会・数学といった他教科や総合的な学習の時間などとの連携が叫ばれている。具体的

な方策としては、他教科で使用されることの多かった図・表・グラフなどから情報を取り出して、「解釈」「熟考・評価」「論述」する力を国語でも育成する必要性が述べられている。その意味で、他教科との連携や他教科の方法から学ぶことは重要である。

一方で、国語科独自の読解力として、文学作品を読み解いていく文学的文章の読解力も育成していかなければならないと考える。前掲書の「PISA調査(読解力)の結果を踏まえた指導の改善」の項では、これに関して次のように述べられている。

特に、文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、理論的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じた確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることが重視されている。⁽⁴⁾

「詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」、国語科の文学教材でこれらの能力(文学的文章の読解力)をつけるためには、具体的にどのような指導法が必要であり、有効なのか。それについて検討することが本研究の課題である。

2 研究の目的

前述したように、2003年のPISA調査で目立ったのは、「読解力」の低下とともに、無答率の高さである。「PISA調査・読解力の出題形式別に見た課題」のグラフ⁽⁵⁾において、「無答率がOECD平均より5%以上高い問題数の割合」が、自由記述では60.0%にものぼり、突出してい

る。特に「科学的な文章を読んだり、図やグラフをみて答える問題」⁽⁶⁾では、正答率24.4%に対し、無答率は47.7%と、非常に高い割合となっている。

自分の意見が述べられない、書けない、その理由を考えると、次のように類別できるのではなからうか。

解答が全く思いつかないタイプ

自分の考えに自信がなく答えられないタイプ

どちらが正答かを見極めた上でないと解答できないタイプ

どちらも一理あると考え、判断がつかなくなるタイプ

記述式の問題に答えることを面倒に思うタイプ

自分の考えを問題文の要求通りにまとめられないタイプ

以上の6タイプのうち、は学力的な問題であるが、～は心理的な要素が大きく影響している。

～の心理的状况にあっても、現段階での自分の考えを表現しようとする意欲や姿勢があるかないかで、無答率や調査結果そのものに大きな違いが出てくるであろう。そのモチベーションが、国語の力の前提条件となる。自分の考えや思いを表現しようとする意欲を支えるのが、聞く側の姿勢、受け手の姿勢である。

津村俊充は対人コミュニケーションについて、「記号化」「送信」「受信」「解読」の四つの過程を経て成立すると説明している⁽⁷⁾。これにあてはめれば前述したタイプ別の～の表現したい内容があっても伝えることを断念するタイプは、「送信の障害」に相当する。一方、のタイプは、思いつかない、考えを形にできないという「記号化の障害」にあたると思われる。

PISA調査での2000年から2003年への3年間における無答率の増加の背後には、このような「記号化の障害」や「送信の障害」が影響しているのではないかと考える。自分の考えをじっくりと形にすること（記号化）、そしてそれが未熟であっても受け入れてもらえる言語環境を経験してきていれば、何らかの解答もしくは意思表示（送信）をするのではないだろうか。逆に、そのような経験が乏しく、考えや思いを形にする過程と自分の考えそのものを受け止めてもらえる言語環境が想定できなければ、PISA調査の記述式問題のような、賛否を自由に選択し、その理由を聞かれる問題には対応できにくいであろう。

まだ形にならない考えや思いをじっくりと形にする過程を大切に、それが未熟であっても自分の意見を安心して表明できる言語環境作りが、国語教室および学校教育全体、ひいては社会全体に求められる。その上にたって、具体的な「読解力向上」の手だてを講じていく必要がある。

本研究では、「文学的文章の読解力」を、これまでの狭義の読解として理解面に限定するのではなく、表現面も含めて検討したい。聞き手・受け手を想定して自己の

読み取りや考えをまとめ、表現し、他者との相互交流により自己の読み取りを高めていくという構図である。具体的にそれを実現していく手だてとして、「読み取り線図」による方法を提案し、可能性と問題点を探っていききたい。

3 東京書籍小学4年生教科書における文学教材読解の手法

前掲した「PISA調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善」で課題とされている「自分の考えをもち、理論的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力」⁽⁸⁾をつけさせるためには、具体的にどのような手だてが必要かを検証していきたい。

東京書籍小学4年生用国語教科書の文学教材三編「夏のわすれもの」「ごんぎつね」「世界一美しいぼくの村」では、「てびき」として「物語を一本の線で表そう」という方策が提示されている。これは、他の教科書会社や東京書籍の他学年の教科書では見られない独特の学習法である。⁽⁹⁾

初めてこの手法が提示されるのが、教師用指導書によれば、「夏のわすれもの」の全7時間のうちの第5時である。「夏のわすれもの」は、夏休み、主人公のまさるが祖父の「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」という言葉振り切って川遊びに出掛け、その間に急死してしまった祖父への思いを妻わらぼうしやひまわり畑を通して新たにするという物語である。

第5時の学習活動の流れは、指導書では以下のように提示されている。

あらすじをまとめる。

出来事の流れの中で大切だと思う文を抜き出す。

で抜き出した文の中で、最も大切だと思う文を選ぶ。

物語の最初の文、最後の文、抜き出した文を書き写す。

物語の盛り上がりを考えながら、物語を一本の線で表す。⁽¹⁰⁾

以上のように、あらすじをまとめ、大切だと思う文を抜き出した上で「物語を一本の線で表す」という作業を行う。次の第6時では、その図をもとにした友達との交流を行う。

教師用の指導書では、この手法のねらいについて、次のように解説されている。

この学習によって、各自がどのように物語を読み取ったのかを、図によって視覚的に表現することができる。（中略）ただし、図を見せ合ったり、いちばん盛り上がると思う文を挙げさせる際には、必ず、どのように考えてその図をかいたのか、その文を選んだのかということが説明できるようにさせたい。根拠を明らかにしようと考えたことで読みが深まり、

そうして考えたことを知らせ合うことによって、自分では気づかなかった読みに気づくことが期待できる。⁽¹¹⁾

一般的に、文学教材の読みの指導には数量的な視点や手法は馴染まない感がある。教材文から読み取ったこと・感じたこと・意見などを言葉で表現し、お互いに交流させるという手法がとられることが多い。

しかし、「物語を一本の線で表そう」という手法によって、「図によって視覚的に表現する」あるいは「どのように考えてその図をかいたのか、その文を選んだのか」という説明や意見交流の材料になりうる。その意味で線図を使った手法は画期的である。自分の読みを明確にする効果が生まれ、さらに、他者へも自分の読みを発信しやすくなる。それを受け取った他者も、その線図をもとに作成者の読みをひもとき、自己の読みとの比較することが可能になる。前掲した津村の「記号化」「送信」「受信」「解読」の四つの過程を具現化することになる。

この「てびき」の実践用に、東京書籍教科書ワークシート編でシートが用意されている。上段は物語の盛り上がりを表す折れ線グラフ、下段は出来事の流れの中で大切な文を抜き書きするスペースとなっている。しかし、この手法については、教科書および指導書、このワークシートでもネーミングがなされていない。山田はこれを「読み取り線図」と呼ぶこととする。文字通り、児童の読み取りが、一本の線に表された図であるからである。

しかし、小学4年生で初めてこの「読み取り線図」を作成する児童にとっては難度の高い課題と思われる。まずは、2006年度の山田の実践から、その実態を明らかにしていきたい。

4 東京書籍小学4年文学教材「夏のわすれもの」における山田の実践結果

4-1 クラス全体での分析結果

2006年度、東京書籍小学4年用国語教科書を使用し、この「読み取り線図」による手法を用いて行った山田の授業実践を振り返ることとする。実践を行ったのは、小学校4年生の1クラスで、児童数27名（男子14名、女子13名）の規模のクラスである。山田は2006年度、このクラスへ国語と音楽を教える非常勤講師として勤務した。この教材「夏のわすれもの」の実践を行ったのは、7月初旬である。授業で使用したプリントにより、クラス全体での分析結果と、個々の児童の問題点を明らかにする。このプリントを使用した当日は、27名中4名欠席であり、分析するプリントの総数は23名分である。

「学習活動の流れ」で触れたように、あらすじの次の段階として、児童は「出来事の流れの中で大切だと思う文」を抜き出す作業をした。その抜き出した文についての検討をしやすくするために、「夏のわすれもの」の各文に文番号をふることにした。会話文のかぎ括弧の中に複数の句点があったとしても、原則として一文とした。

「夏のわすれもの」全体を通しての文番号は、全部で148になる。文番号を横軸に、その文を「大切な文」として抜粋した児童数を縦軸に取ると、クラス23人の総合計では、図1のようになる。また、抜粋数が多い上位10位までの抜粋文（20文）は、表1のようになる。

クラス全体としては、以下の5文が突出している。

- ・13「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」(14人)
- ・69「まさる！じいちゃんがたいへんだ。」(10人)
- ・88「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」(5人)
- ・92 麦わらぼうしがさびしそうだった。(9人)
- ・147(じいちゃん、ぼく、ひまわりのようになるからね。)(12人)

この5文や図1を見ると、物語全体にバランスよく目配りされ、会話文・心理描写を中心に射的抽出がなされている印象を受ける。

田近洵一(1995)は、「読者論的な 読み の成立 学習活動の視点」として、「ことばにこだわる」ことを掲げ、次のように述べている。

ここでいうことばにこだわるとは、心に残ったことば、印象的なことば、あるいは疑問に思ったことばをとらえ、それを意識の上で焦点化し、追求していくことである。

心に残ることば(印象点)は、作品の構造上の結節点(相互関係が集中している表現)であり、そのテクストを読んでいく上で手がかりになる重要語句である。そのような、読み の成立の上で重要な語句には次のようなものがある(括弧内省略)。

- ア、人物の会話や、人物の様子・行動の描写
- イ、語り手の見方のあらわれた表現(体言止め・中止法や副詞・副助詞・助動詞など)⁽¹²⁾

図1において突出している5文を見ると、まさに田近の言う「ことばにこだわる」上での重要語句(ここでは語句ではなく文)にあてはまる。

文番号13「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」・69「まさる！じいちゃんがたいへんだ。」・88「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」・147(じいちゃん、ぼく、ひまわりのようになるからね。)は、会話文中心であり、田近の重要語句分類のAにあたる(147は亡くなった祖父に向けられた内言)。文番号13と88は同一の会話文であるが、13はリアルタイムの会話文であり、88は回想の中での会話文である。二度繰り返されていることから、物語において重要な意味を持つことが分かる。

「92麦わらぼうしがさびしそうだった。」はIにあたり、語り手としての「まさる」(ぼく)の「語り手の見方のあらわれた表現」である。この文は、教材文のタイトル名「夏のわすれもの」=「麦わらぼうし」にかかわる重要な文である。

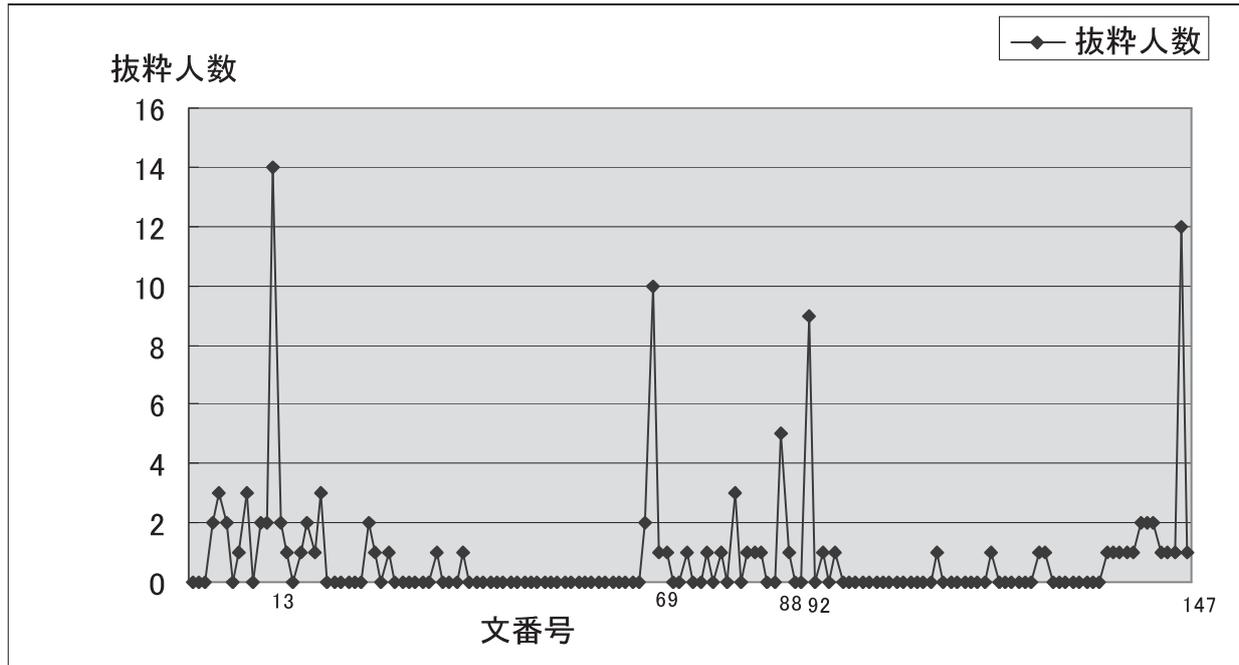


図1 「夏のわすれもの」抜き出し文クラス合計

表1 クラス合計上位10位までの抜粋文 (20文)

順位	文番号	人数	抜 粋 文	会話文
	13	14	「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」	
	147	12	(じいちゃん、ぼく、ひまわりのようになるからね。)	
	69	10	「まさる！じいちゃんがたいへんだ。」	
	92	9	麦わらぼうしがさびしそうだった。	
	88	5	「まさるも草取りを……手伝ってくれんか。」	
	5	3	そう思ったら、もうがまんできなくなった。	
	9	3	「お兄ちゃん、また川へ行くの？」	
	20	3	「ふんすい岩」には、もういっちゃんたちが来ていた。	
	81	3	「じいちゃん、死んじゃた……。」	
	4	2	今ごろ、いっちゃんたちは川で……。	
	6	2	ぼくはえん筆を置いて、ドリルをとじた。	
	11	2	「うるさいなあ。」	
	12	2	かずえをにらみ返して、ぼくはビーチサンダルをはいた。	
	14	2	おじいちゃんが、にこにこしながら言った。	
	18	2	ぼくだけが仲間外れにされているようで、気持ちがあせった。	
	27	2	空中であぐらをかいて、両手を合わせた。	
	68	2	となりの家のまさし兄ちゃんが、こわい顔をして走ってきた。	
	141	2	目のおくが熱くなった。	
	142	2	鼻がつまって……とうとうこらえ切れなくなった。	
	143	2	泣き始めたら止まらなくなって、なみだがぼろぼろ流れ落ちた。	

上位には会話文が多い結果となった。

以上のように、クラス全体として抽出率が高かった文は、この教材の核をなす文である。じいちゃんの「草取りを……手伝ってくれんか。」という言葉振り切って遊びに出かけてしまった主人公まさるの後悔と祖父への思いが基点となっている。

ここで一点確認しておきたいのは、教科書の「てびき」では、「出来事の流れの中で大切だと思う文をすべてぬき出します。」となっており、ワークシートの下段の項目でも「出来事の流れの中で大切な文」となっている点である。指導のねらいとしては、物語の構造、プロットに目を向けさせたいということであろう。

例えば、文番号91「げんかん先に救急車が止まっていた、近所のおばさんたちが集まっていた。」は、場面展開として重要であり、教科書の挿絵にもなっている一文である。しかし、この文を選んでいる児童は全くいない。また、前述したように、抽出文の上位には会話文や心理描写が多い⁽¹³⁾。児童にとって「大切な文」とは、田近の言う「心に残ることば」としての認識ではないかと考えられる。指導のねらいからはずれて心情面に傾きすぎるととらえられなくもないが、再度、田近の言を引用したい。「心に残ることば（印象点）は、作品の構造上の結節点（相互関係が集中している表現）であり、そのテク

ストを読んでいく上で手がかりになる重要語句である。」
- 以上のような読みの主体である子どもたちの認識を最大限に生かし、授業を組み立てていきたい。これについては、後で二瓶弘行の「構造曲線」との関係で再度触れたい。

4-2 個々の児童の問題点

以上述べたように、確かにクラス全体としては、バランスよく物語全体に目配りがなされ、物語の中核をとらえている印象を受ける。しかし、個々の児童に目を向けると問題点が浮かび上がってくる。

文の抜粋から「読み取り線図」の作成へという流れの中で、問題点を類別するならば、以下ようになる。

最初の部分に集中して抜粋している。

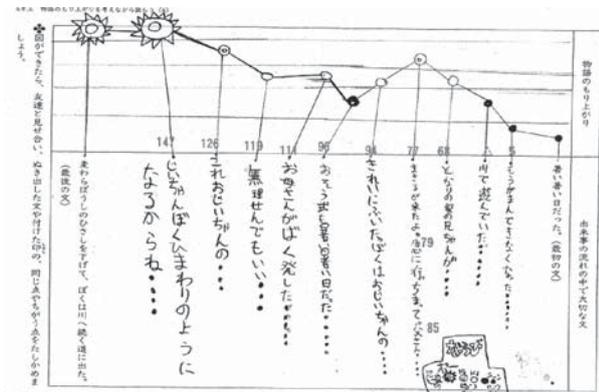
最後の部分に集中して抜粋している。

物語の盛り上がりの線のみを書いている（文が書かれていない）。

文は抜粋しているが線が書かれていない。

などの問題点も見られる。

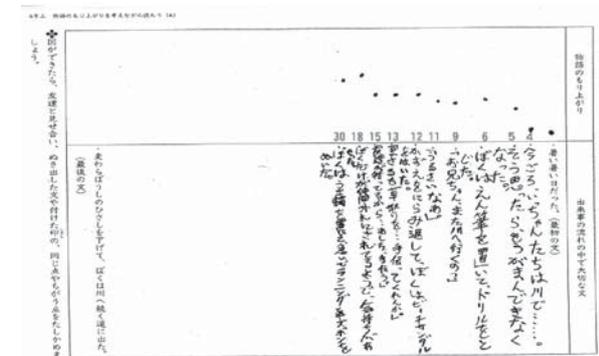
ここで、A児からE児までの5タイプの記入例を示したい。B～E児の例は、問題点～と対応している。



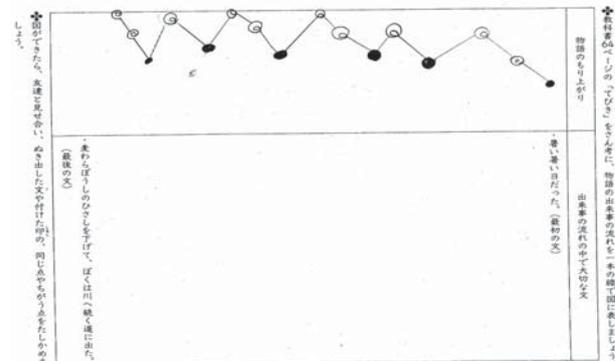
[抽出文：5・68・77・79・85・94・96・111・119・126・147] は本文中にない文
図2 バランスがとれた記入例（A児）



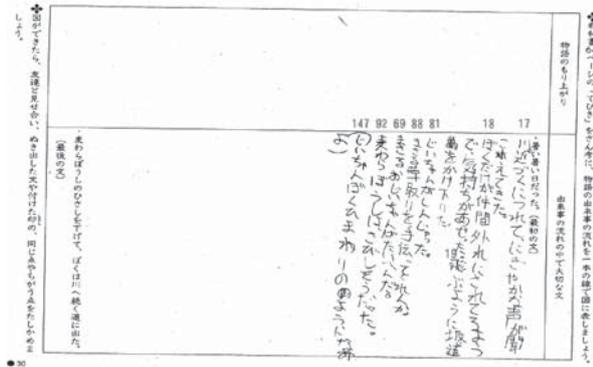
[抽出文：136・137・138・139・140・141・142・143・144・145・146・147・148]
図4 問題点②最後の部分のみ（C児）



[抽出文：4・5・6・9・11・12・13・15・18・30]
図3 問題点①最初の部分のみ（B児）



[抽出文なし]
図5 問題点③上段の読み取り線図（グラフ）のみ（D児）



[抽出文：17・18・19・81・88・69・92・147]

図6 問題点④下段抜粋文のみ (E児)

以上のような、A～E児のプリントを個別に見ていくと、クラス全体の分析では見えてこなかった問題点が浮かび上がる。B～E児の問題点を一言でまとめるとするならば、物語の全体像や関係性が把握できていないということになる。

4-3 A～E児の「あらすじ」との対応

指導書に示されている「学習の流れ」に関して触れたように、この「読み取り線図」の前段階の学習として、あらすじをまとめている。山田の授業では、時間の都合上、前時にあらすじをまとめ、その記入したプリントを返却した上で、本時の「読み取り線図」の作業に取りかかった。あらすじを書くことで物語の全体像をつかんでも、文章全体から重要な文を抽出し、それを物語の盛り上がりを表す線と対応させて表現する「読み取り線図」方式は、かなりハードルが高い。

ここで、「読み取り線図」の前段階としてA～E児が書いた「あらすじ」を紹介したい。

A児のあらすじ

夏休みの日まさるは川へ行っていた。

でも川で遊んでる時、となりの家のまさる兄ちゃんがよんだので帰ったらおじいちゃんが死んでいた。その夜おじいちゃんの体をきれいにふいた。その後おそうしきをした。「いまごろいっちゃんたちは川で」と思った。

夏休みが少なくなったのにぼくはまだ川で遊んでいた。お母さんがばく発して宿題をやろうとしたけどできない。おばあちゃんが「行ってもいい。川へいけ」と言ったので川へ行こうとしたらひまわり畑があった。

B児のあらすじ

まさるは、川へ行くのが日課。今日も、おじいちゃんの手伝いをしず、川へむかっています。

でも、遊んでいる時、家で、おじいちゃんが死んでしまいました。

そして、その一週間後、また川へ行こうとしたまさる

は、おじいちゃんが大事に育てていたひまわりの畑に来ました。おじいちゃんのことを思い出したまさるは、ひまわりのようになろうと思いました。

C児のあらすじ

夏休みまさるはおじいちゃんとの草刈りの約束をほったらかして毎日川に遊びに行っています。

でもまさるが川に遊びに行っている間におじいちゃんが死んでしまいました。一週間後、まさるが川に行こうとするとひまわり畑でおじいちゃんのことを思い出して……………。

D児のあらすじ

夏休みになったら、草取りをするって約束したのに、ぼくはまだ一度も手伝っていなかった。おじいちゃんのかぶっていた麦わらぼうしががすみのちゃぶ台の上に置いてあった。おじいちゃんがかぶっていた麦わらぼうしがさびしそだった。

E児のあらすじ

ある日おじいちゃんがしんでまさるは、おじいちゃんのをたいせつさをした。

いつもおじいちゃんといっしょだったのに、しぬときもみれなかった。

まさるが川であそんでいるあいだに、おじいちゃんがしんでしまった。

まさるは、おじいちゃんに、ひまわりのようになるとちかいました。

「読み取り線図」においては、最初のみ (B児) ・最後のみ (C児) ・線図のみ (D児) の記述であった児童も、あらすじにおいては、物語全体をとらえてまとめている。特に、読み取り線図において最初のみ記述に終わったB児は、あらすじにおいては全体的に目配りし、過不足なく、要領よくまとめている。文章においては、「……日課。」という体言止めや、現在形の文末を使いながら、変化のあるユニークな文体となっている。

従来の読解力や文章表現力から言えば力のある児童も、初めて取り組んだこの「読み取り線図」の手法では苦戦している。自分の読みをもとに大切だと思う文を抽出することや、自分の読みを「盛り上がり」という観点から量的な変化を示す図として作成することは、これまでの学習では経験していないことである。小学校4年生の児童にとって、148の文章の関係性をつかみ、そこから重要と思われる文を抜き出す判断を下すことは容易ではない。個々の児童に取り組ませる際には、文章全体をいくつかの単位に分割して試みるなどの方法的な工夫が必要になるのではないかと。また、4-1で分析したようにクラス全体での交流をもって、4-2で検討した各個人の過不足をカバーしていくことが極めて重要になる。以上をま

とめると、次の2点になる。

- i 個々に「読み取り線図」に取り組みせる場合には、文章を分割して考えさせる等の方法的工夫が必要である。
- ii 個々の「読み取り線図」をもとにした、クラス全体としての読みの交流が重要である。

4 「ごんぎつね」における手法の提案

東京書籍小学4年生用教科書では、「ごんぎつね」の「てびき」においても「一本の線で表す」というこの手法を提案している。山田は「夏のわすれもの」での児童の実態を踏まえて、「出来事の流れ」としてではなく、六場面から各1～2文ずつ、ごんの兵十に対する気持ちの変化をたどるという観点から抽出することを提案したい。ごんの兵十に対する気持ちの「読み取り線図」ということになる。

場面ごとに1～2文と限定することにより、特定の箇所に偏ることなく、作品全体をバランスよく見渡して、「大切な文」を抽出することができる。したがって、「夏のわすれもの」で紹介したB児・C児のような偏りがなくなる。また、各場面から1～2文というように、範囲と抽出数を限定することで、クラス全体での議論もしやすくなる。さらに、「ごんの思いをたどる」とすることにより、ごんに共感しながら作品の根幹をたどることになる。この物語は、当然「出来事」も重要であるが、「出来事」に対するごんの「思いこみ」で物語が展開していくという要素が強い。例えば、「兵十のおっかあ」の死について、ごんは「ああ、うなぎが食べたい、うなぎが

食べたいと思いながら、死んだんだろう。」と思う。そのごんの思いは、単に「兵十のおっかあ」の死という「出来事」以上に、物語を展開させていく原動力になっていくのである。そして、そのごんのお気持ちの変化をたどる児童の読みや思いを包括して、「読み取り線図」は表現されることとなる。

図2に山田の考える「読み取り線図」の例を掲げる。

一場面に1文ずつではなく、1～2文としたのは、一場面の中で、ごんのお気持ちが大きく変化する場面があるからである。例えば、三場面では、「ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。」と意気揚々としているごんの心理描写が中ほどにある。しかし、この場面の終盤では「ごんは、『これはしまった。』と思いました。」と意気消沈へと大きく変化している。それをどちらか1文で片付けることはできない。そのため1～2文と幅を持たせたのである。これにより児童は、大切だと思う文を抜粋する際、一場面1文と決めて大ざっぱな見方をするのではなく、一場面の中での気持ちの変化をも見逃さないきめ細やかな読みが必要となる。

5 二瓶弘行の「構造曲線」

二瓶弘行(2006)は、大西忠治の「科学的読み」を基盤とした「構造曲線」にもとづく文学教材の指導を行っている。それを「ごんぎつね」の「全体構造」を把握する手法としても用いている。東京書籍小学4年生の教科書の「物語を一本の線で表そう」という方策も、二瓶の実践がもとになっていると推察できる。「構造曲線」に

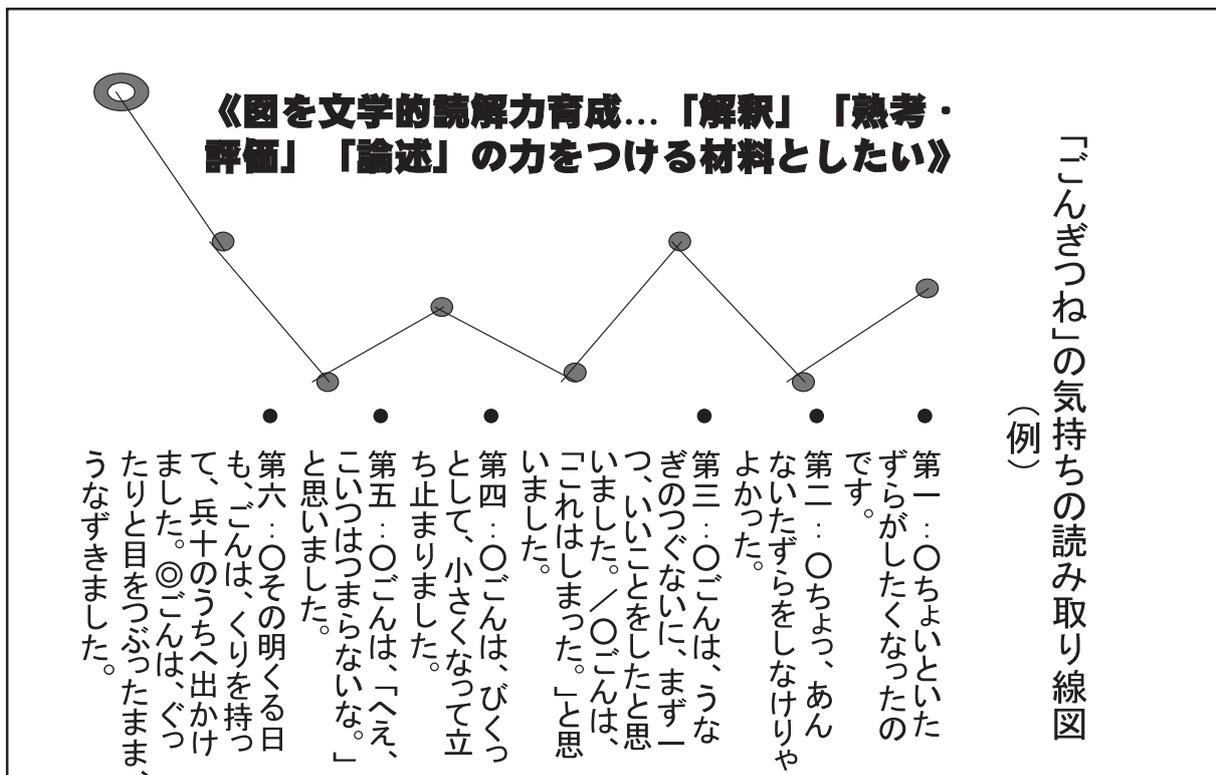


図7 「ごんぎつね」の気持ちの読み取り線図例

ついて著書の中で、二瓶は以下のような解説をしている。

「構造曲線」の解説

ありとあらゆる物語作品は、一本の線であらわすことができます。

みんなが一年生から学習してきた、教科書のすべての物語も、みんな一本の線で表現できます。

それを「構造曲線」と呼びます。その「構造曲線」の基本となる形が、黒板に描いた一本の線です。⁽¹³⁾

以上のような解説のもと、「冒頭 出来事の始まり クライマックス場面の始まり クライマックス 出来事の終わり 結び」の六点を示し、「クライマックス」を頂点とする山形がどの物語でも適応できると説明されている。その後続く二人の生徒の実物資料⁽¹⁴⁾の「構造曲線」は、二瓶の示した基本形と全く同じ形をなしている。これは、二瓶の以下の考え方による指導の結果であろう。

文学作品の学習は面白い。文学作品の授業を得意とする国語教師はよく、そう言う。最近の「詳細な文学教材指導からの脱却」の大合唱はその文学授業観を後押しする。違うと、私は考えている。文学作品の「正確な客観的な読み」は必要である。

「詳細な読解」は必要である。⁽¹⁵⁾

「構造曲線」がどの物語にも適用できるという点で二瓶の主張は一貫している。「構造曲線」は、まさに物語の構造を客観的にとらえさせるための型であり、個々の児童の読みを表現する材料としての位置づけではない。一方、山田の「読み取り線図」は、読者としての「児童の読みを表現させる手法」である。両者には目的の違いがあり、それがネーミングに表れている。

したがって、二瓶の「ごんぎつね」の構造曲線と、山田の示した「読み取り線図」は全く形が異なる。典型的な山型構造の型を示して二瓶は指導する。一方、児童自身の読み取りを主軸とする「読み取り線図」は多様性を認めるものとなる。

6 まとめ

PISA調査における「読解力」の得点低下の結果を受け、筆者は読みのありかたを再点検したいと考えた。ことに、PISA調査における無答率の高さから、自己の読みをまとめ、他者に向かって表現することの重要性を痛感した。これまで、国語科の読解に関して手薄であった点である。その意味で、それぞれの読み取りを「一本の線で表す」方法は画期的ともいえる。東京書籍小学4年教科書で提示されている独特な方策であるが、ネーミングは教科書ではされておらず、山田は、この方策を「読み取り線図」と呼ぶこととした。文字通り、児童の「読み取り」が表現される図だからである。

しかし、実際に行ってみると、この方策に慣れていない児童にとっては、思いのほか高いハードルであった。あらずしが過不足なくまとめられている児童でも、バラ

ンスよく「読み取り線図」を書くことは難しい。その意味で、クラス全体の読みの交流が非常に重要であり、そこで、より妥当な方向づけをすることとなる。自分の読みの可視的な資料という意味では、「読み取り線図」の交流における役割は大きい。

一方、「構造曲線」の実践者である二瓶は、物語の構造をとらえさせる材料としての位置づけをしている。山田と二瓶のねらいの違いが「読み取り線図」「構造曲線」というネーミングに表れていると考える。

PISA調査の無答率から教訓を得るとすれば、自分の考えや読みをしっかりと表現していくという積み重ねが重要であるということである。その一方策として、「読み取り線図」は有効であると考えられる。自分の考えや読みの根拠を示し、お互いの意見交流の材料となる。そこで、理由を示し、意見を表明できることがPISA型読解力の向上にもつながるのではないかと考える。そのために、初期の段階から徐々にステップアップしていく過程が必要である。「ごんぎつね」を例に示したように、各場面から1~2文の抜粋とするというような限定をもうけるような配慮も必要である。

今後、それぞれの教材に即した「読み取り線図」のあり方を模索し、さらなる読解力のスキルアップの方策を提案していきたいと考える。

文献

- (1) 文部科学省『読解力向上に関する指導資料～PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』東洋館出版 2006年 pp.95 - 102 に所収。
- (2) 同上 pp.95 - 102
- (3) 同上 p.13
- (4) 同上 p.11
- (5) 同上 p.2 及び p.78
「無答率がOECD平均より5%以上高い問題数の割合」のグラフにおいて、この他の形式別では、「多肢選択・複合」0.0%、「多肢選択」0.0%、「求答」25.0%、「短答」25.0%である。
- (6) 同上 p.5
- (7) 津村俊充「対人関係能力とコミュニケーション」『教職研修総合特集 151 子どもの対人関係能力を育てる』教育開発研究所 2003年 pp.13-14
- (8) (4) に同じ
- (9) 山田が、現在（2007年度）使用されている5社（光村図書・大日本図書・大阪出版・教育出版・東京書籍）の小学校国語教科書を調査したところ、文学的文章教材でこのような手法がとられている教科書は、東京書籍の4年生のみであった。
- (10) 新編新しい国語編集委員会・東京書籍株式会社編集部『新編新しい国語 四上 教師用指導書 研究編』東京書籍 2005年 p.146

- (11) 同上 p.150
- (12) 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 『「読者論」
に立つ読みの指導 / 中学校編 /』 東洋館出版社
1995年 pp.26 - 27
- (13) 二瓶弘行 『小学校国語基礎学力向上シリーズ
- “夢”の国語教室創造記 - クラスすべての子どもに
確かな力を -』 東洋館出版 2006年 p.80
- (14) 同上 pp.82-83
- (15) 同上 p.101