

子どもが自ら読みを深化・発達させる文学の学習

— 詩『ぼくのいぬころ』（与田準一）の追求（小学3年） —

石 井 俊 樹（名古屋市立大森小学校）

<1> 読みの深化・発達

1 読みの深化・発達とは？

一般に、大人でも子どもでも、読みの一次イメージ（はじめのイメージ）は、読み取りの正確さが欠落する。なぜなら、当初の読みは、大づかみに内容を捉えようとするため、細部には注意が払われにくいからである。

そこで、教材の内容をより正確にとらえるためには、一次イメージを細部の言葉に即して転換する必要がある。これが、読みの深化・発達であり、文学の授業の目的である。



2 読みの深化・発達の仕方

① 「文学表現の言葉」の発見（⇒ 細部の言葉 1）

大江健三郎（1935～）によれば、文学作品の中核は「文学表現の言葉」（見なれない、不思議な書き方）で、読み手は、この言葉に出会い、「ギクリと引きとめられるような抵抗」（P. 41）を受けて立ち止まり、よく吟味し直すことによって、当初の「自動化した読み」を転換し、「文学的感動を確認する」（P. 18）ことが可能となる。（『新しい文学のために』 岩波書店、1988）

これを私なりに解釈すれば、当初は当たり前だと見過ごしてきた表現に改めて疑問をもち、その謎を追求することで、教材の奥に隠れていた深い内容に到達することだと言える。

内田義彦（1913～1989）は、このように疑問をもって、深い内容に到達することの重要性について優れた指摘をしている。内田はこの疑問を、「変だ」「おかしい」「つじつまの合わない」（P. 37～38）と表現し、読み深めの必須条件であると述べる。（『読書と社会科学』 岩波書店、1985）

② 「証拠になる言葉」の発見（⇒ 細部の言葉 2）

①の「文学表現の言葉」は、読み手に疑問を抱かせる表現である。これに対して、この疑問の解決に寄与するのが、「証拠となる言葉」である。

ヴィゴツキー（1896～1934）によれば、これは「科学的概念」の習得の過程である。①の疑問を契機として、当初の読みでは「生活的概念」に留まり、無自覚であった細部の言葉の存在に気づき、その言葉の「科学的概念」を習得することで、それに連動して「文学表現の言葉」のイメージも深化・発達する。

<2> 詩『ぼくのいぬころ』(与田準一)の教材分析

1 教 材

ぼくのいぬころ									
与田 準一									
①	ぼく	の	いぬ	ころ、	②	「夕日」	って	なまえ	にしよう。
③	ゆう	かた、	④	はら	っぱ	から	かえ	る	とき
⑤	ゆう	ひい、	⑥	ゆう	ひい	ー	って	よ	ぶで
⑦	すると	ボウ	ボウ	はえ	た	⑧	くさ	の	なか
⑨	ぼく	の	いぬ	ころ	⑩	まる	く	な	っ
⑩	まる	く	な	っ	て	こ	ろ	が	っ
									て
									くる
									んだ。

2 一次イメージ(不正確な読み)の例

- ◎ 名前をつけて原っぱへ行き、「夕日」を呼んだら、転がってきた。【典型例】
- 原っぱにいたら夕日が転がってきたので、帰って来て名前をつけた。
- 名前を考えながら、頭の中で原っぱでの出来事を想像している。

3 細部の言葉

① 文学表現の言葉

- 「ぼくのいぬころ、『夕日』ってなまえにしよう」(①②)
→ 犬に「夕日」という名前をつけるのは、「変だ」「おかしい」
- 「ぼくのいぬころ まるくなっところがつてくるんだ」(⑨⑩)
→ 犬が転がってくるのは、「変だ」「おかしい」
- 「ゆうかた、はらっぱからかえるとき・・・ころがつてくるんだ」(③～⑩)
→ 第1文(①②)と第2文(③～⑩)は、「つじつまが合わない」

② 証拠となる言葉

- | | | | | |
|--------------|---|-----------|---|---------|
| ◎ 「でしょう」(⑥) | → | 相手に確認している | } | 相手が存在する |
| ○ 「ん(の)だ」(⑩) | → | 理由を説明している | | |
| ○ 「すると」(⑦) | → | ～とすると(仮定) | } | 想像している |
| ○ 「かえる」(④) | → | まだ帰っていない | | |
| ○ 「よ ぶ」(⑥) | → | まだ呼んでない | | |
| ○ 「く る」(⑩) | → | まだ来てない | | |

4 私の解釈（二次イメージ）

男の子は5～6才であろうか。生後間もない子犬を手に入れることになり、いろいろ頭の中で想像しながら名前を考えていて、いい名前が思いついたので、「ぼくのいぬころ、『夕日』って名前にしよう」と、嬉しそうに言った。

すると、それを聞いていた相手が、「夕日」という突飛な名前をつけたことを理解できず、「なんでそんな名前にしたの？」と聞き返したので、男の子は、「夕方、原っぱから帰るとき、ゆうひー、ゆうひーってよぶでしょう、するとボウボウはえた草の中から、ぼくのいぬころ丸くなって転がってくるんだ」と、相手に理由を説明した。

<3> 詩『ぼくのいぬころ』（与田準一）の授業記録（抄）

◇ 実 施 平成16年7月8日（木）

◇ 対 象 名古屋市立大森小学校3年2組（30名）

1 はじめのイメージづくり

まず、この詩に対するイメージを書いてもらった。

<A児のはじめのイメージ>

おばあちゃんから子犬をもらった。いぬころは、3才である。きょうからいぬころのかいぬしのぼくは、10才である。昼、家に帰ってきて、いぬいころの名前を考えた。そうだ。「夕日」って名前にした。

ゆうがた、ぼくと夕日で、はらっぱにあそびにいった。「ゆうひー帰るよー」と言った。すると、ガサガサと音をだして、夕日がくさの中からコロコロって丸くころがってきた。どうやら、ころがってくるのがすきみたい。

大半の子どもたちは、第2文（③～⑩）は、実際に夕方に原っぱに遊びに行き、犬ころが草の中から転がってきたと考えていることがわかった。

2 問題づくり（大問題）

次に、教材から「文学表現の言葉」を発見し、「変だ」「おかしい」という疑問をもたせる段階へと入っていった。

T この詩の中で、「変だ」「おかしい」というところを言ってもらいましょう。

C1 私は変だと思うところがあるんだけど、第2文で急に夕方になるのがおかしいと思う。

C2 ぼくも同じところであるんだけど、第1文で名前をつけてから、第2文で突然原っぱが出てくるのがおかしいと思う。

C3 私は第1文で「変だ」「おかしい」を見つけたんだけど、「夕日」っていう名前をつけたのはなんかおかしいと思う。ふつうはつけないんじゃないの？

これらのうち、疑問が一番強いのはどれか聞いたところ、C2だと意見が多かったので、この疑問について問題をつくり、予想を出し合うことにした。

T じゃあ、「はらっぱ」で問題つくってみて。

C4 ぼくは問題ができたんだけど、なんで突然、第2文で原っぱになるのかなあ？

C5 ぼくは予想が言えるんだけど、面白いからじゃないのかなあ。・・・・・・・・・・ 1

C6 私はちがうんだけど、最初から原っぱにいたんじゃないの？ ・・・・・・・・・・ 2

C7 まだあるんだけど、家にいて、原っぱに行っていないんだと思う。・・・・・・・・・・ 3

C8 分類整理しよう。(数人)

C9 私は1が切れると思うんだけど、ただ面白いだけっていうのはおかしいと思う。

T どうする？ 切っちゃっていい？

C10 うん。(全員)

T じゃあ、1は切ると、2と3が残ったね。

C11 人数とってみよう。

C12 「最初から原っぱにいた」がⅠで、「原っぱには行っていない」がⅡ。

Ⅰ 最初から原っぱにいた	26人
Ⅱ 原っぱには行っていない	4人

Ⅰの意見は、「はらっぱ」という言葉があるから原っぱにいるという単純な考えで、その意見に整合性をもたせるために、最初から原っぱにいたという恣意的な解釈をしている。

Ⅱの意見も、この時点では明確な根拠はないが、お互いに**意見が対立したことが追求の動機**となり、この後の一連の追求活動を支えている。

3 「証拠になる言葉」の発見

C12 の対立問題を解決するための「**証拠になる言葉**」を、周辺から調べるように指示したところ、次の8つの言葉が挙げられた。

- | | |
|-------------|-------|
| ① でしょう | ⑤ すると |
| ② ゆうひー ゆうひー | ⑥ かえる |
| ③ ぼくのいぬころ | ⑦ よぶ |
| ④ んだ (のだ) | ⑧ くる |

これらの語句は、対立問題を解決し、イメージを深化・発達させるための重要な証拠である。教師が一方的に提示するのではなく、子どもが自分で教材から探し出すようにしてきたことは、主体的な追求をする上で大きな意義がある。

先に見られたように、①④からは「**相手が存在する**」こと、⑤⑥⑦⑧からは「**想像している**」ことが導き出される。また、②については、漢字の「夕日」とひらがなの「ゆうひ」という表記の区別から、「第1文と第2文は質的に違う」こと、③については、「この犬は生まれて間もない子犬である」ことが推察される。

4 「でしょう」の追求

8つの言葉について、「どの言葉から調べていく？」と聞いたところ、①という意見が多数だったので、①の言葉から追求することになった。

T 「でしょう」ってどういうこと？

C13 私は問題ができたんだけど、「でしょう」は上がるのか、下がるのかどっちなのかなあ？

T 読む時に、上がるのか（C 下がるのか）これ2通りあるっていうことね。

C14 じゃあ、人数とってみよう。（多数）

1	上げて読む ↗	5人
2	下げて読む ↘	25人

T いい問題ができたねえ。じゃあ、どうする？

C16 たとえばを言ってみよう。

C17 ぼくはたとえが言えるんだけど、「お母さん、明日は休みでしょう（↑）」

C18 まだあるんだけど、「この鉛筆はぼくのもでしょう（↑）」

T なるほど。今いいのが2つ出たんだけど、実は、ウラに何かすごい宝物が隠れてるんだよね。誰か気づかない？

C19 う〜ん。（全員）

T じゃあ、1番でもっとたとえを出してみて。

C20 ぼくはたとえが言えるんだけど、「宿題やるでしょう（↑）」

C21 まだあるんだけど、「明日は遠足でしょう（↑）」

C22 「窓を閉めるでしょう（↑）」

C23 「子どもニュースを見るでしょう（↑）」

T さて、どう？ 降参？（C ちがう！） じゃあ、まわりの人と相談してみて。

C24 私は気づいたことがあるんだけど、上がる時は、誰かに言ってる。

C25 人に話をしている。

C26 相手がいる。

T すごい！ 見つけたねえ。そうだね！ 相手がいるんだよ。じゃあ、下がる時は？

C27 ぼくはそれが言えるんだけど、「明日は雨でしょう（↓）」っていうふうに、お天気のお姉さんが言うからさあ……。

T つまり、それってどういうこと？ 明日の天気を（C 予想している） その通り！

C28 ぼくは2番でたとえが言えるんだけど、「明日の天気は晴れでしょう（↓）」

C29 まだあるんだけど、「明日、飛行機が欠航するでしょう（↓）」

T これは、明日のことを（C 予想している）ということは、1は相手がいる、2は予想で、全然違うんだよね。

C30 もしかして、これはぼくのお母さんに、「今日こういうことで遊んだよ」って言ってることもかもしれない。(七菜)

C31 ええっ?? (多数)

T つまり七菜ちゃんは、ぼくが言ってる第2文が、お母さんにしゃべってるってということなんだ。

C31 ぼくは七菜ちゃんに反対なんだけど、この詩にお母さんは出てこない。

T 書いてないよね。ここで問題できる人?

C32 私は問題ができたんだけど、お母さんがいるのか、いないのか、どっちなのかなあ?

T お母さんっていうか、(C 相手) 相手がいるか、いないのか。いい問題だねえ。

C33 人数とってみよう。

1 相手がいる	2人
2 相手がいない	28人

T じゃあ、ちょっとみんなで読んでみようか。5番からいこう。

C34 「ゆうひー ゆうひーってよぶでしょう (〇)」(朗読)

T 今の何番 (の読み方)? (C 1番) あれっ? あらっ?

C35 変えたからねえ。2番から1番に変えた……。

T じゃあ、もう1回人数とっておこうか。

1 相手がいる	30人
2 相手がいない	0人

T ということは、相手がいるの? いないの? (C いる!) がらりと意見が変わっちゃったねえ。

子どもたちは、音読の際、「でしょう」は全員が語尾を上げて読んでいたにもかかわらず、追求場面では、当初「上げて読む」は5人、「下げて読む」は25人だった。これは、「よぶでしょう」を「よんだ」に、「かえる」を「かえた」に、「くるんだ」を「きたんだ」に、勝手に読み替えてしまうことにも関連している。つまり、言葉は日常生活では正確に使えても、読むときには誤って使うことが多い、という人間が言葉を扱うときの特性を見事に表している。

8つの「証拠になる言葉」の中でも、「でしょう」をめぐるC13の対立問題が、読みの深化・発達に決定的な影響を与えている。当初、子どもたちは、この「でしょう」という言葉が重要だとは気づいていなかったが、追求過程で相手の存在が浮き彫りになってくるにつれて、その重要性を認識するようになった。

C17～C23およびC27～C29の例文の提出による追求が、対立問題の解決につながった。本学級の子どもたちは、まだ辞書を引くことに慣れてはいなかったが、このように生活上の例文をいくつか挙げ、外延から内包(科学的概念)を類推するという方法をとれば、それをカバーできることが確認された。

5 おわりのイメージづくり

これまでの「でしょう」をはじめとした一連の追求の結果、この詩には、「ぼく」と「相手」の2人がいるとわかったので、再度、対立問題の支持調査をしたところ、

I 最初から原っぱにいた	0人
II 原っぱには行っていない	30人

という結果になり、対立問題は解決した。

そこで、さらにイメージを確実なものにするため、実際にペアでどちらかの役になり、寸劇を試みた。「相手」の役になったときは、お母さんや友達になり、即興で楽しく演じることができた。

そして、再度イメージを書いてもらったところ、当初のイメージは次のように大きく変化した。

<A児のおわりのイメージ>

お母さんが夜ごはんを作っていた時に、5才ぐらいの男の子がなやみごとをしていて、お母さんが、「なんかなやんでいるの？」

ときいたら、ぼくが、

「こんどおじいちゃんに犬をもらうから、その犬の名前をきめているんだよ。」

と言った。

お母さんが、

「名前が決まったの？」

ときいたので、ぼくが、

「ぼくのいぬころ、夕日ってなまえにしよう。」

と言うと、お母さんが、

「はあ？ なんでそんな名前にしたの？」

ときいた。ぼくは、

「ゆうがたにはらっぱからかえるときに、ゆうひー ゆうひーってよぶでしょう、すると、ボウボウはえたくさのなかから、ぼくのいぬころ、まるくなってるころがってくるんだ。」

って言ったら、お母さんが、

「ああ、だから夕日という名前にしたんだ。」

と言った。

このイメージは、

- 1 「ぼく」は、相手と会話している
- 2 第2文は、「ぼく」が頭の中で想像している

という点で、はじめのイメージが構造的に転換したので、読みが深化・発達したと認められる。

このイメージの特徴は、教材に即した真実性の高い読みでありつつ、それ以外の部分は、一人ひとりが自由に書いている点である。例えば、会話の相手は、お母さんや友達など様々である。

<4> ま と め

1 2つの読みの深化・発達

本実践における読みの深化・発達には、

①「文学表現の言葉」のイメージの深化・発達

②「証拠になる言葉」の意味の深化・発達

という2つの側面がある。この2つは密接に関連しており、①を目的として、②を読みの過程に位置づけるので、②の読みの質が、①の読みの成否を左右する。

当初、子どもたちは「でしょう」の意味のとらえ方が曖昧だったため、「ぼく」の相手の存在は想定外であった。「でしょう」のみならず、ある言葉について、日常生活では正確に使えても、読む際には正確さを欠くことが多いという事実は、一般的な読みの傾向であり、大人も子どもも変わらない。

このことから、②の読みにおける言葉の意味の深化・発達が極めて重要で、そこでは、先述の通り、ヴィゴツキーが言う「科学的概念」の習得が不可欠となる。その際、効果的な威力を発揮するのが、言葉の内包（科学的概念）が記述されている辞典の活用である。例えば、「でしょう」の場合では、

「でしょう」

① <推量> 下降調のイントネーションを伴って、話し手の推量を表す。（後略）

② <確認> 上昇調のイントネーションを伴って、確認を表す。聞き手が同意してくれることを期待しているという含みがある。（後略）

※ 下線は石井による

『日本語文型辞典』（くろしお出版、1998）

と明記されている。子どもはもちろん、教師である大人も、文学作品を読む際には、辞典の定義に立脚し、「生活的概念」を「科学的概念」へ転換しない限り、読みの深化・発達は困難であると考える。

2 今後の課題

本実践終了数日後に、

① 授業の前と後ではイメージが変わったか

② イメージが変わった理由（証拠）は何か

という2つの質問をした。

その結果、①については、全員が「変わった」と答えたが、②については、「でしょう」を挙げた人が16人と約半数だった。今後、科学的概念をきちんと定着させるための工夫を考慮する必要がある。

※ 本発表は、宮坂義彦氏（元 三重大学教授）の論考を参考に論述しました。また、日本教育方法学会第40回大会（2004年10月10日 於 和光大学）で宮坂義彦・森川拓也両氏と共同発表した「文学教材の授業で、表象発達の際、読み手が証拠として使う生活的概念系の言葉の意味をどのように発達させるか ― 発達の最近接領域における論証過程の解明① ―」においても、本実践の一部についてふれています。