

実践記録

2年生の文学教材「白い馬」の指導

——特に登場人物の性格や場面の様子に対する

読み手の反応を中心に——

足利市立久野小学校教諭 国 安 章 平

1 実践研究の動機

国語の授業でも、特に文学教材などを取り扱う場合、読み手（児童）はそれぞれ異った反応を示すことが多いものである。たとえば、書いてある内容の読みとりにおいて、あるいは、読みを進める過程において、考え方とかうけとめる気持ちとかが違うということである。

しかし、文学教材に関しては、読み手の思考とか気持ちがAのは正しい、Bのは誤りであるということではできないと思うのである。AやBの思考とか気持ちは、それぞれの個性ある個人としてとらえた結果であり、表現だという考え方からである。「読書ということは本来ひとりひとり別のものである」という考えもここにあるものと思われる。学校で、教科書教材を通して児童に読書の基礎を教えるとすれば、このことは大変重要な意味をもってくるものである。また、ひとりひとりの教材に対する反応も指導のための貴重な資料になってくるわけであるが、これは現場における今日的な大きな課題ではないだろうか。すなわち、文学教材を指導する場合、読み手の反応を教師がどのようにとらえるかということである。

読み手が読みを進める段階でとらえた気持ちや、場面に対する想像がどんなものであるのかなどは、文学教材の指導上欠くことのできない指導事項とされているのもここにあると思う。教師側にこれが適切な方法があるとすれば、指導も効果的に行われるであろうし、児童の読書もより深まりをみせるものと考ええる。

小学校指導書「国語編」（文部省）をみると、低学年から「読むこと」に関する目標や指導事項として次のように示されている。

特に、2年生の目標② 書いてある事からの順序や様子の移り変わりを理解しながら読むことができるようにし、また、やさしい読み物を進んで読むようにする。

また、「読むこと」の指導事項③のウ 人物の性格や場面の様子を想像しながら読むこと。などがある。

文学教材の指導にあたっては、指導事項①のエ、オ、カや③のア、イ、エなども含まれるし、これらの項目が同時に指導できるような配慮が必要だといわれている。つまり、作品の内容が理解できるとともに鑑賞もできるような指導でなければならないというわけである。

以上のように、児童が文学作品を主体的に読み、さらに読書の楽しさを求めるような指導法は研究されつつはあるが、低学年についてのものはきわめて少ないようである。この理由に、低学年児童の心理的発達特性などが関係しているのかも知れない。しかし、教科書の学習指導書には、登場人物の気持ちなどを感情曲線にあらわす方法も出ていることを参考にしたり、他の参考図書を紹介

されている実践研究などを参考にしたりして、問題解決への接近を試みることにした。

2 研究のねらい

- (1) 読み手は、物語文を読みながらどんな気持ちをあらわすだろうか。また登場人物に対して、どんなイメージをもっているだろうか。(心理曲線法やSD法を用いて実践することにした。)

心理曲線法は、文章を読んでいく読み手の気持ちをあらわすことにした。その理由として、読み手が低学年であり、心理的にも未分化であることから読み手と登場人物が一体になるであろうということ。つまり、読み手の自分と登場人物の区別が困難だということからである。また、その測定(気持ちの表わし方)は、「ふつう」の気持ちを中間にし、「あんしん」を上段、「しんぱい」を下段にして表わすことにした。そして、一文一文を読みとった時点で読み手の気持ちを表わすことにした。

SD法については、20個の形容詞「対」を用いて登場人物についてあらわすことにした。これについては、これまで2~3回経験させており筆者の統計的処理ではその信頼度があると考えられる。

3 指導の概要

- | | |
|---------------|---|
| (1) 単元 | 長いお話をおわりまで読みましょう。 |
| (2) 題名 | 白い馬 |
| (3) 目標 | ア. 長い文章でも、終わりまで楽しく読むことができるようにする。
イ. 登場人物の性格や気持ち、場面の様子を想像しながら読むことができるようにする。
ウ. やさしい読み物を自分から進んで読むことができるようにする。 |
| (4) 指導計画 | 15時間
。 本単元の学習計画を立てる。……………1時
。 作品「白い馬」を読む……………8時
。 補充教材を読む……………3時
。 学級文庫や図書館の本を読む……………3時 |
| (5) 指導方法および経過 | ア. センテンス番号をつける。
イ. 文章を読み、気持ちを用紙に記す(1回目)
ウ. 登場人物に対するイメージ測定(1回目)
エ. 心理曲線の集計と話し合い
オ. イ, ウ, エの項目について2回目を行う。
カ. すきなところ、興味をもった場面を発表し合う。
以下略 |

4 結果の分析

- (1) 文章を読みとる読み手の気持ちについて(図表1参照)

読み手が文章を読み、一文ずつその気持ちを「ふつう」「あんしん」「しんぱい」のいずれかに反応しながら読みを進めた結果をあらわしたのが図1である。ただし、図1は場面の移り変わ

センテンス番号

本

文

あんしん
ふ
しんぱい

あんしん
ふ
しんぱい

あんしん
ふ
しんぱい

② スーホは年をとったおかあさんとくらしていました。

⑤ ……くらくらになったのにスーホは……帰ってきません。

⑧ スーホが白いものをだく……帰ってくる……。

⑫ スーホのねっしんなせわ……子馬は……そだち……。

⑮ 外へとび出して……おおかみが……ひつじに……。

⑳ ……どんなときでも……おまえといっしょだよ。

㉒ スーホは……すすめられ……白い馬に……町へ……。

㉔ スーホののった白い馬でした。

㉖ ……スーホを見るとまずしい……ひつじかい……。

㉙ そのかわり白い馬はおいていけ。

㉚ スーホは大ぜいになぐられ……気をうしなっ……。

㉜ ……王さまをふりおとすと風のようにかけ出……。

㉞ やは、つぎつぎと……白い馬を目がけてとび……。

㉟ 馬だ。

㊱ 白い馬が帰ってきたよ。

㊳ ほんとうに白い馬は帰ってきました。

㊵ でもからだには、やが何本もつきささっていま……。

㊷ いきは……ほそくなり……目の光も……しんで……。

㊹ ……わたしのほねやかかわ……つかってことを作……。

㊻ それをひくとスーホは白い馬が……いる……気……。

㊽ ひつじかいたち……夕方……スーホのところ……。

	4	0	18	11	63	0	4
			14	35	51		
				4	28	40	21
				18	71	11	7
※	7	11	25	39	14	4	
	4	18	50	14	11	4	
	7	35	28	30			
	25	43	32				
					28	51	21
					35	44	21
	20	33	32	7	4	4	
	25	14	43	18			
※		14	20	30	25	7	4
		12	11	18	45	10	4
	34	18	14	19	7	4	4
	28	18	47	7			
	4	0	4	50	31	11	
				21	54	25	
					7	32	36
					3	55	42
					28	21	51
					7	21	72
※	18	18	33	4	7	16	4
	14	14	50	4	4	12	4
		4	0	7	11	35	43
					21	35	44
	4	7	46	4	18	14	7
	11	21	54	14			
	7	37	28	4	15	10	
	35	51	14				
	28	18	33	7	7	7	
	65	28	7				
		4	0	0	40	28	28
					28	32	40
				4	4	0	35
				4	7	14	75
※		14	39	7	18	18	4
	7	7	37	21	7	21	
	35	28	18	11	4	4	
	36	25	28	11			
	71	18	7	4			
	61	18	21				

図1 A児
..... B児

りをあらかず文についてだけグラフ化したり、百分率であらわしたりしたものである。

まず、グラフ化したA児・B児の気持ちの変化をみてみよう。A児(男)は能力は下位、読書は大きらいという児童、B児(女)は能力は上位、読書は学級1番で週平均3冊を借り出ししている。

A児もB児と同様、最後まで読みとり一文一文読みとった自分の気持ちをあらわしている。しかしそれぞれの場面について気持ちの変化をあらわしている。そして、センテンス番号②以下ではほとんど同じ様な曲線を描き出している。また、両者とも文を追うごとに気持ちは大きく変化していくようである。ある場面では「あんしん」へ、また、ある場面では「しんぱい」へと移り変わり、しかもそれを強くあらわしている。これは、この物語の特徴を理解しながら読みとっている気持ちだといえそうである。

ただ、両者の気持ちが反対の方向にあらわされているものもある。たとえば、②、⑧、⑭の文がそれである。これについて、両者の記入用紙に書きこまれていることは次のようなことであった。

- ②について
- A児は —— 年をとったおかあさんと二人ぐらしだから「しんぱい」
 - B児は —— おかあさんと楽しくくらしているから「あんしん」
- ⑧について
- A児は —— スーホは何かもっているから「しんぱい」
 - B児は —— みつけていたスーホがみつかったから「あんしん」
- ⑭について
- A児は —— 1とうにならないかもしれないから「しんぱい」
 - B児は —— 馬といっしょだから「あんしん」

ここでわかることは、同じ文章を読みとっても読み手によって気持ちはさまざまということである。これを②の場合についてももう少し詳しく見てみると、A児は「年をとったおかあさんと…」という語句からの思考や想像によって「しんぱい」という反応が出たのであろうし、B児はA児のような読みとり方をしなかったものと推察できる。しかし、⑧についてみると、A児の反応は教師にとって全く予想もつかないものであった。⑧の場合は、⑤のできごとに対する結果をあらわすものである。つまり、「夕方くらくなくても帰らないスーホ」を心配してみんなでさがしに出かけ、⑧の文で「出会った」となっているものである。したがって、心配してさがしていた人が——見つかった——よかった、あるいは安心したという気持ちを予想するのであるが、A児は見つかった、安心だという気持ちではない。『何かもっているから「しんぱい」だ』という気持ちになっているのである。

この問題については、次のところでもう少し述べることにする。

つぎに、読み手全員の傾向を見てみよう。図1の右端にあらわしたものはその結果であり、数字は読み手全体に対する割合である。各文について読み手の1回目の気持ちは上段へ、2回目の気持ちの結果は下段へまとめたもの。

これによると、各文とも1回目の読みでは各人各様の気持ちをあらわしている。即ち、同一文章でも「あんしん」と反応を示す読み手もあれば「しんぱい」とする者もある。そこで、その結果をもとにして、読みとった気持ちが特にバラバラなものについて話し合いをさせてみた。話し合いは児童間でたいへん活発に行われ、それぞれ読みとった気持ちについてそのときの様子を説明していた。

それから二度目の読みを行い、その結果を見ると図1に示すように1回目とかなり変化のあることがわかった。これは、読み手の読みの深まりからあらわれたものと考ええる。

しかし、それでも⑧、②④、④⑨、⑦①の文については、1回目と同様の結果である。そこで、記入用紙に書きこまれたひとりひとりの見方や考え方を集めてみると次のようである。

	あ ん し ん	し ん ば い
⑧ について	<ul style="list-style-type: none"> ・ みつけていたスーホがみつかったから ・ スーホが無事に帰ったから ・ スーホが何かかかえてきたから ・ あえたから ・ スーホに出会ったから ・ スーホが白いものをだいてきたから 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何かもっているから ・ スーホのだいているものが何だかよくわからないから ・ 白いものがよくわからないから
②④ について	<ul style="list-style-type: none"> ・ 白い馬が1とうになるかもしれないから ・ 馬といっしょだから ・ 前に風のようにかけたとかいてあるから ・ みんなにすすめられて出るから ・ 1とうになって王さまのあとつぎになれるかもしれないから 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 白い馬がにげだしたらたいへんだから ・ 1とうになれないかもしれないから ・ もしわるいことがあったらたいへんだから ・ 何かおこるかもしれないから ・ まけたら、すすめてくれた人が、がっかりするから ・ まけたらいやだから ・ 1とうになれるときまってないから ・ スーホのるすに何かあったらだめだから ・ まけたら行ってもそんをするから
④⑨ について	<ul style="list-style-type: none"> ・ スーホのところへ帰ってくるから 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 王さまをふりおとしたので、どうなるかわからないから ・ 王さまがおこって何をするかわからないから
⑦① について	<ul style="list-style-type: none"> ・ ことを作ればスーホのそばにいられる ・ わたしのほねやかかわで作ってくださいと書いてあるから ・ 外にいるかんじがするから ・ ことにすれば、かんたんにもち歩けるから 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ことを作るのがしっばいしたらいへん ・ ゆめの中でいったから ・ ほねやかかわをつかってことを作れなんてゆるされない。 ・ しんだはずのうまがゆめの中に出てきたから ・ ことを作ってうったりするかもしれないから

この内容を見たとき、さきに述べたA児の場合のことが思い出される。そうして、どんなことからこういう結果が出るのかわからない。これが低学年児童の実態や特性なのだろうか。全く予期せぬ反応が出るものである。⑭の文について、「しんぱい」の気持ちの内容を見ても、B児のときの⑧の場合と同様なことがいえるのである。

そこで、立場をかえて登場人物から見た場合の気持ちをとらえてみることにした。

まず、⑧の文について、スーホのおかあさんはどんな気持ちだろうか。「ふつう」「あんしん」「しんぱい」の視点で調査してみると、ほとんど全員が読み手の気持ちと同じであった。そして、書きこまれた内容もさきに示したものと同様である。

このことからいえることは、低学年の場合、読み手の気持ちと登場人物の気持ちは一致しているようだということ。ところが、そうした見方も全部についてはいえないということである。この物語の後半になって、白い馬に逃げられた王さまが「つかまえられなかったら、ゆみやでころしてしまえ」という場面がある。この場面にきた読み手は「にくい」とか「ひきょう」だとか、「ころしちゃえ」というような反応であり、王さまの側に立つ読みではない。できごとに対して「よい」方の見方、「正しい」方の見方で読みとっているからである。

このように見てくると、低学年の場合の文章の読みとりとは実に変化に富んでいる。ある場面では「しんぱい」であり、「あんしん」である。また、ある場面については、前から筋の続きとして読みとる者もいれば、その場面だけの読み手の個人的な意志判断かとも思われることもある。教師側からすれば、こうした実践例による資料こそ大切になってくるかも知れない。

(2) 登場人物に対するイメージについて(図2参照)

物語「白い馬」に登場する人物は、少年のスーホ、その母、白い馬、王様などである。なかでもスーホと白い馬、王様の関係がこの物語の中心となることを考え、この三者について、どんな人なのか、読み手は話の筋からどのようにとらえているかをSD法によって測定したものである。図2は三者について2回目の読みとりを終わったときのものである。

まず、少年スーホについてみてみよう。

スーホを特徴づける主な「対」語句をあげると「あたたかい」「たのもしい」「よい」「男らしい」「やさしい」などである。こうしたイメージを読み手にあたえた内容は次のことがらからであった。(調査後の話し合いから)

- ・ひつじかいをしながら年をとった母とくらす場面
- ・子馬を捨ててきてりっぱに育てるスーホ
- ・みんなにすすめられて町のけい馬に出かけるスーホと白い馬
- ・夜、ひつじがおおかみにおそわれたとき、白い馬が守ってくれたことをほめるスーホ
- ・王さまにうらぎられたとき、スーホは自分の正しさを述べる場面
- ・どこまでも動物をかわいがるスーホの心

つぎに、白い馬のイメージについてあらわされたプロフィールを見てみよう。

スーホのプロフィールと似ているところは多いが、スーホよりもさらに特徴を強くあらわしているようなプロフィールの屈折が見られる。

「あたたかい」「つよい」「きれい」「たのもし」「はやい」「よい」「男らしい」「やさしい」「とうとい」「かわいい」「すきな」など、スーホの場合よりも多くの「対」語句になっている。なかでも、「つよい」「はやい」「かわいい」「きれい」などは、白い馬を特徴づけるイメージのように思われる。また、「きれい」とか「かわいい」とかは、低学年らしい動物ずきの見方ではないだろうか。さらにつけ加えるならば、この物語に対して興味と意欲をもって読みを進めた原因もここにあるのかも知れないということである。

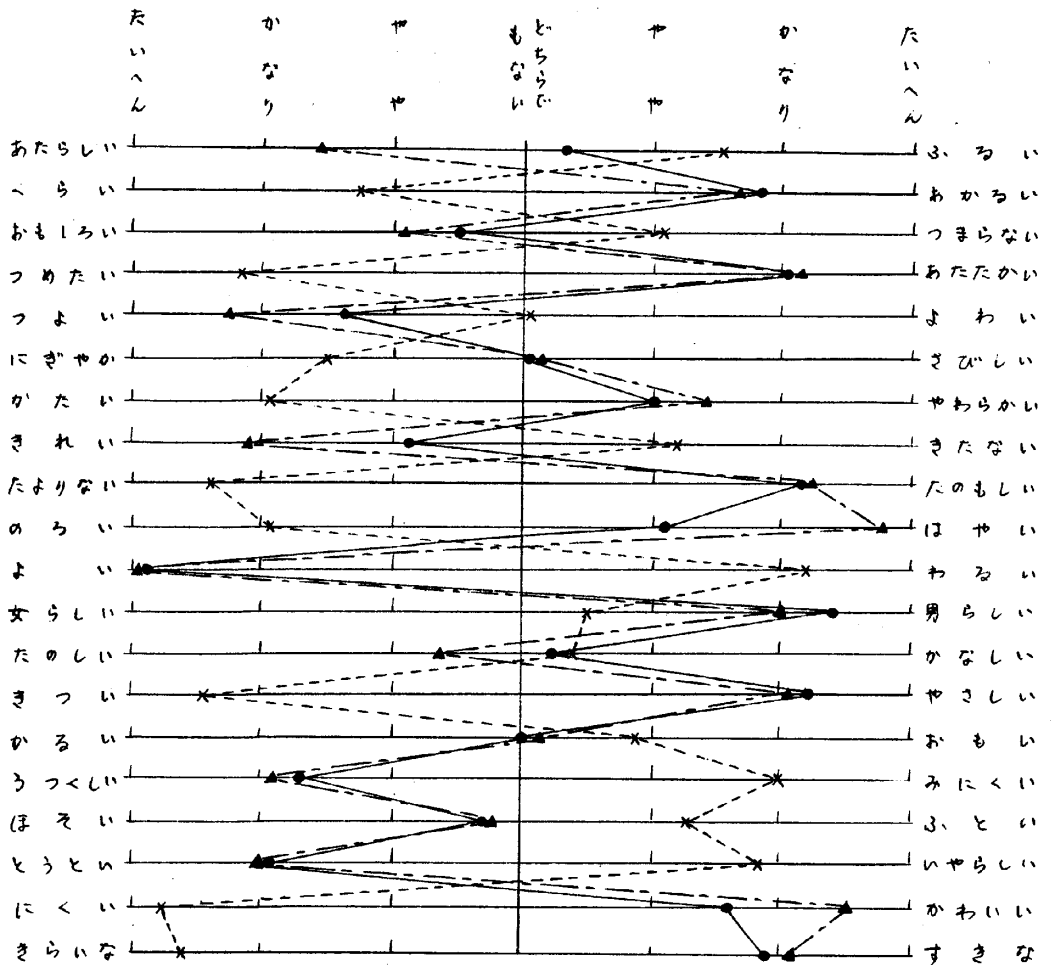


図2. スーホ ● 白い馬 ▲ 王さま × のイメージ

さて、上記の二者と比較して王さまはどうだろうか。

特徴づける「対」語句を拾い上げると、「つめたい」「たよりない」「わるい」「きつい」「みにくい」「にくい」「きらいな」といったものである。そしてこれらの語句はスーホや白い馬とは全く相反する語句ばかりである。特に「にくい」「きらいな」の二つ語句が顕著である。このことでわかる読み手の気持ちであるが、大部分はスーホや白い馬の側に立った読みであるということである。

以上のような三者のイメージを対比させてみると次のようになる。

(スーホ・白い馬)	(王さま)	}	(スーホ・白い馬)	(王さま)
あかるい	く ら い	}	やさしい	き つ い
あたたかい	つめたい	}	うつくしい	みにくい
やわらかい	か た い	}	とうとい	いやらしい
たのもし	たよりない	}	かわいい	に く い
は や い	の ろ い	}	す き な	きらいな
よ い	わ る い	}		

5 まとめと今後の課題

物語「白い馬」の教材について実践した結果からは次のようなことがいえる。

- ・読みに対して意欲的な態度がみられた。学習へのとりかかりも速く、雑談もなく静かに一生けんめい読む姿がみられた。
- ・1回目より2回目の気持ちの方がより明確になった。
- ・読み手により同一文でもあらわされた気持ちはさまざまである。
- ・ふだんあまり発表しないような子もよく反応している。
- ・一文一文をていねいに読むようになっている。
- ・読むことの指導事項が結果的には同時にいろいろ指導できている。
- ・読み手の具体的な気持ちが測定する視点に結びつけられないことがある。これは、場面によっても、児童によってもみられる。
- ・読み手の気持ちと作中の人物の気持ちが判然としない。
- ・人物のイメージは特徴をとらえながら、しかも巾広くとらえることができる。
- ・イメージ測定の結果からも読み手の気持ちが推察できる。

参 考 資 料

1. 鈴木 治 「国語科における思考の発達」 明治図書 1972
2. 『国語教育』「特集 読書指導と読解指導の考え方」 No.147 1971
3. 石田佐久馬 「童話・物語教材における授業の進め方・深め方」 東洋館 1972

4. 文部省 「小学校指導書 国語編」

評

「読むことの指導」の中でも、文学教材の取り扱いには特にむずかしいと言われている。それと
いうのも、説明的文章がどちらかといえば論理的に書かれていて、比較的客観的な読みができる
のに対して、文学的文章は形象の世界を表現したものだけに、読み手の主観というものを無視す
ることができない。国安先生が、「文学教材に関しては、読み手の思考とか気持ちが、Aのは正
しい、Bのは誤りであるということとはできないと思う」と述べているのも、文学教材の扱いのむ
ずかしさの一端を吐露したものとみることができる。いずれにしても、文学教材の指導がややも
すとムードに流れ、今日叫ばれている現代化の方向から見れば、実り少ない現状であることは
否定できないであろう。心理曲線法もSD法も、読み手の思考は握の方法としてその科学性が話
題になっている。前者は、読み手自身の気持ちとか登場人物の心の動きをとらえるのに適し、後
者は、情景や登場人物などのイメージを分析するのに適している。国安先生がこの方法をマスタ
ーし、積極的に実践研究を試みられたことは、文学教材指導の科学化という面から高く評価され
るものである。