

「活動単元学習」の構想と展開

—音読・朗読・群読づくり—

安河内 義 己

一 なぜ音読・朗読・群読を、か

福岡県G小学校が、「読みの力を培う国語科学習指導—子ども
の思いが生きる音読を中心に」という研究主題のもと、三年間実
践研究してきたことを一九九七年に発表しました。当日の私の講
演の演題も「子どもの文化づくり・音声表現」としました。なぜ、
それほどに「音読」「音声表現」なのでしょう。まず、そうい
う率直な多くの先生がたの疑問を考えてみることにします。

大岡信氏がこう言っています。

いちばん最初にこの世に存在したのは人間の声、音だったので
す。それが文節を形成し、文節が連なって言語をつくっていった。
人間が蓄えてきた声としての“原言語”ともいべき音が無数に
存在していったからこそ、そのあとに言語の膨大な構造がつけら
れた。小学校や中学校の先生がたが、そのことを頭の片隅におい
ておくかどうか、ことばの教育に大きな違いを生むように、ほ
くは思うのです。(「ひと」一三八号六月号七三p、太郎次郎社一
九八四年)

“原言語”が音声言語であることはだれも認めるところでしょ
う。大事なことは、そのことを言葉の学習にあたってどれだけふ
まえているかです。吉本隆明「言語にとって美とはなにか」(岩

安河内：「活動単元学習の構想と展開」

波書店)には、単なる声・音からスタートしたものが、表現、伝
達の用に迫られて、いかにして言葉となっていくか、その過程を
もつと詳しく見ることができます。岡本夏木「ことばと発達」三
二p(岩波新書一九八五年)は、言葉を「一次のことば」「二次
のことば」と区分し、音声言語としての「一次のことば」から書
き言葉としての「二次のことば」への移行はできるだけゆるやかに、
と言います。「一次のことば」「二次のことば」は次のように
異質のものであり、言葉によって子どもが育つという場合、それ
はこの「一次のことば」の世界であることを強調しています。

一次のことば

- ・場と密接している。
- ・場を共有し合っている。
- ・相手との交互の行き来がある。

二次のことば

- ・場から離れている。
- ・他者とは場を別にする。
- ・一方的に自分から発信するのみ。

なぜなら、ここで大事にされている「場」こそが言葉に命を吹
き込み、その言葉に吹き込まれた言葉を発した人の命こそが言葉
の受け手の感を動かし(感動)、観を動かす(観動)のですから。
大岡信氏の次の言いようは、国語教室でほんとうに大事にした

いことです。

場というものはどこかに存在するものではなく、一対一の人間がいて、△略▽お互いに自覚しあつて話をはじめれば、そこに強力な場が出現する。場というものはどこかにあるのではなく、人と人が創りだすものなのです。(「ひと」一一二号一月号一四頁、一九八三年)

さて、音読・朗読・群読の第一人者、竹内敏晴氏がこう言っています。

現代の子どもたちにとっては、テレビやマンガがそうであるように、ことばの以前に映像があつて、ことばは映像の付属物あるいは解説にしかすぎません。ことばは絵を補足するものです。そういう過程で子どもたちは育つてきています。もう一つは、学校教育でことばの扱いが、ことばの意味を重視し、ことばを教えるということばは、ことばの概念規定をとらえさせるということを重視していることにあります。△略▽ことばを概念として記憶させる、知識として与えていくという国語科教育の傾向は、テスト教育によっていつそう強められてきています。△略▽ことばによつてものごとを考え、想像し、人間の関係そのものをつくりだしていくということが奪われている。(「ひと」一四四号二月号六、七頁一九八四年)

ここに竹内氏が一五年前に指摘した「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていくという国語科教育の傾向」は、ますますその度合いを進めています。「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていく」ということは、言葉が発せられる「場」、言葉が受容されるところの「場」を抜きにすること、「一次のことば」をだめな言葉とし「二次のことば」を優位な言

葉とするということ、です。こういう教室では、言葉は、貧弱な伝達と、せいぜい中身の無い形式だけの認知をする、そういう働きしかもたされていません。

そこで音読・朗読・群読なのです。先のG小学校では、次のような音読を試みます。

事例1 三年生「教材「虫のゆりかご」で、小さな虫のふしぎなちえをしらせよう」

ここは、雑木林の中。あちらこちらに、農家が見える。
おや、おもしろいものを見つけた。くるくるときれいにまかれたはっぱが、地面に落ちている。あっちにも、こっちにもある。

このような教材文です。そこで、このような文の特徴を生かして、これを実況放送する、その要領で音読をする、というのです。実況放送ですから、音読する人は、「ここは、雑木林の中。」と、まず「雑木林の中」という場に立たなければなりません。そうすると「農家が見える。」と「おや、」との間に実況放送する人があちらこちらを見ている時間、つまり音読でいうところの「ま||間」をとらざるをえません。実況する人によつては、単に「ま||間」だけをとるだけでなく、「農家が見える」以外にも見えた風物などでも実況するでしょう。そうすると、その見えた風物を実況する言葉が、この教材文に新たに付け加えられるということになります。そして、むしろ、そのほうが、あとに続く「おや、」を強調するという効果も得られるのです。そうすると、この音読は、教材文の筆者「岡島秀治」さんの文化「虫のゆりかご」を単に受容し・継承する学習としてあるのではなく、それをよき媒材として

G小学校の音読劇「虫のゆりかご」を創造する学習としてもある、ということになります。

私が発表当日の演題を「子どもの文化づくり・音声表現」としたゆえんです。

これに対して、多くの先生がたから、筆者・作者が推敲に推敲を重ねてものにした文章・作品に、卓越した才があるわけでもなければ専門家でもない私たち、まして子どもに、そんな手を入れさせてよいものか、という疑義をいただきます。これについて、まずは竹内敏晴氏の言い分に耳を傾けてみましょう。

話しことばは、△略▽読みかえしがきかないかわりに、言いかさねがきくわけです。聞くほうは一過性ですが、話すほうは、相手に話を通じないとおもつたら、くり返しができるし、注釈を入れることもできます。そういう意味でいえば、私の方法というのは、たしかに演劇的な手法だとも言えるが、本質的に言えば、話しことばの原則をもって書きことばを吟味してみたといえるでしょう。(「ひと」一四四号一二月号一三p太郎次郎社一九八四年)

朗読ということばはよくないと思います。朗々と読みあげる、というイメージから抜けられない。自分のなかで自分のものになったお話を、自分の語りくちで子どもたちに話してあげてほしい。

△略▽読んできかせるんじゃないなくて、話してほしい。(同書一六p)

ひとつの作品があつて、それを竹内が読むなら、それが竹内の表現ですよ。竹内がそのことばと触れ合つて、どういうリアリティーを感じたかということが音声になって、そこに現れるわけです。それをだれそれに話しかけたいというときに、そのことばが相手にとどいていくのです。だから、表現というのは、本来、ひとり

ひとりが読む主体であつて、だれの表現がよくて、だれの表現がわるいと比べられるようなものではないのです。(同書一七p)

竹内氏が言う「話しことばの原則をもって書きことばを吟味してみる」とはどういうことでしょうか。

「自分のなかで自分のものになったお話を、自分の語りくちで子どもたちに話してあげてほしい」とはどういうことでしょうか。「ことばと触れ合つて、どういうリアリティーを感じたかということが音声になって、そこに現れる」とはどういうことでしょうか。

事例2 G小学校の五年生の実践「教材「一秒が一年をこわす」で「地球のさけび」を家の人たちに訴えよう」に見てみましょう。

- ①身の回りを見回しただけでも、多くのものが自動化されたために、人手をあまり使わなくてもすむようになったし、
- ②家庭のテレビでは、世界各地で今起こっているできごとを、居ながらに見ることができるようになった。
- ③また、交通機関も発達して、日本からヨーロッパまで、十二時間前後で飛ぶことができるようになった。

G小学校は、玄海灘に面した半農半漁の町です。そこに暮らす子どもたちにこの説明文は、いったいどれほどの説得力をもって迫ることができるのでしょうか。安河内が本文中に付した①②③のどの表現をとつても、これでは竹内氏がはやいたように、「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていく」ことにしかありません。そこで、G小学校が言うように「家の人たちに訴えよう」という目的をもった音読、「家の人たちに話してあげる」音読なのです。

そのためには、子どもたちは読者として、第一に、次の作業をしなくてはなりません。

①の内容については、「人手をあまり使わなくてもすむようになった」と実感されるほどに自分たちの「身の回り」から事例を収集する。②の内容については、「世界各地」の「できごとを、居ながらにして見ることが出来る」番組をリストアップする。③の内容については、「交通機関も発達して」その恩恵を受けている事実を「身の回り」に具体的に見る。

そして、第二の作業は、これらを収集し、リストアップし、具体的に見たことを、筆者「伊藤和明」氏の文章に事例として加えることです。子どもがするこの第一と第二の作業、これが竹内氏が言うところの具体となります。

こういう作業を抜きにして、ただ上手に音読することを求めますと、大岡信氏の心配が教室の現実となつていきます。

先生が朗読をしているとき、△略▽膨大な量の情報が発せられています。△略▽顔かたち、目つき、背の高さ、声の大きさ、手の表情…そういうもの全部が与えられている。その全体のなかで、語られたことばの意味だけに反応する子もいれば、全身であつと受けとめて、「先生の顔っておもしろいなあ」とか「なんであそこで急に小さな声にしたんだろう」とか、おもしろがつて自分のなかに蓄えていってしまう子もいる。△略▽そういう子どもを包みこんで育てる余裕が教室になれば、朗読させることがほとんど暴力になることもあることを知っておく必要がある。

【ひと】一三八号六月号七七p一九八四年

大岡氏のこの「朗読させる」ことが「暴力となる」心配は、竹内氏の言う「話しことばの原則をもつて書きことばを吟味」する、

その作業なしの音読をさせるところにあります。だれに話しかけ、だれに音読することにするかが具体的に設定されなければ、そして、その人にこちらの意図と内容がきちんと届かなければ、音読・朗読という行為の意味もまたないのです。

二 物語・小説の音読・朗読・群読づくり

事例3 小説「おいのり」三木卓(中学校一年光村図書)の朗読づくり(福岡県K中学校一九九八年)がありました。授業はその中間発表のところにあたる場所です。班ごとに好きな場面を選んで、上表の「どう朗読するか」の観点から朗読づくりを、というのです。しかしこの観点では、朗読のプロならまだしも、小説の読みの学習として生徒がする「朗読づくり」としては難しすぎます。

「朗読づくり」では、およそ次の①から⑦のことを、次の順で作っていきます。

- ・ どう朗読するか
- ・ 声の大きさ
- ・ 声の強弱
- ・ 読む速さ
- ・ 間の取り方
- ・ 声の重ね方
- ・ けずった言葉
- ・ 付け加えた言葉
- ・ 効果音

「おいのり」 三木 卓

「光村図書 中学一年」

アシナの海岸通りを、赤いランプをくるくる回しながら救急自動車走っています。低い丘の上から、四、五匹のネコたちが、一かたまりになって見えています。

「やっぱりユウゾウさんかなあ」

「そうかも。サイレンが鳴り始めたのも、お店の辺りからだった。」

「また、かげんが悪くなったんだ。」

「でも、今朝は、元気だったぜ。カラスミにするボラの子を干し

ていたんだ。おいらには、しつぽしかくれなかつたけれど。」

「ユウゾウさんのお病気は、そういうお病気なんだ。」

兄貴分のダイジロウが言いました。

「朝、お元気だからって、午後のことはわからない。なんの前触れもなく、とつぜん悪くなることだってある。」

「反対に、何も起こらないで、ずうつと元気で、そのまま、しらがのおじいさんになることも。」

若いネコのヨシロウが言うと、ダイジロウは、重々しくうなずきました。

「そういうこともある。」

「じゃあ、悪いって、決めつけることもないのね。」

黒ネコのミエコが言いました。

「ただ、お店の前を通って、救急車が走っただけかもしれないでしょう。」

「そうだといいんだが。」

「わたしに、丸ごとのアジをくれる人が、そんなことになるわけがないわ。もつともそれは、わたしがかわいいからですけどね。」

だれも返事をしませんでした。

赤い、くるくる回るランプは、夜のやみに消えていきます。サイレンもだんだん小さくなっていきました。

ふうん、とだれかがため息をつきました。

「だれか行って、様子を見てこないか。」

ダイジロウがつぶやきました。

「はい。では、わたくしが。」

ヨシロウが、びゅうとがけを駆け下りていきました。

「何事もなければいいが…。」

ダイジロウは、夜空を仰ぎました。オオイヌとコイヌの星がぎ

らざらとかがやいています。月は出ていません。濃い、青いやみの中から、静かな波のとどろきが聞こえてきます。寄せては返す、いつもと変わりのないひびきです。

オオイヌとコイヌの星か。ネコである自分としては、どうしても好きにできない星だが、それにしても今夜はよく光っている、とダイジロウは思いました。

「ねえ。お兄ちゃん。だいじょうぶよね。」

心配そうにミエコが、ダイジロウに話しかけました。

「あんなに優しいお魚屋さん、もしいなくなってしまうたら、わたし、困る。」

「そうだなあ。人間にもいろんな人がいるけれども、あれだけのできた方は珍しい。」〈略〉

①朗読作品の選定 音声表現は、音声を発するだけで表現する人と聴く人を明るく、元気に、楽しくする力があります。だからこれと相反する沈鬱、意気消沈、悲哀などの情を音声で表現するには相当の音声表現力が必要です。「おいのり」は沈静（おかしみもあります）でしみじみとした趣をもった作品です。これの朗読には大変な力量が要ります。教師にとっても並大抵のことではないでしょう。だから、当面は、音声表現によってさらに明るく、元気に、楽しくなるような作品を選定します。竹取物語の戦場面など、です。

②「何を朗読することにするか」づくり 中学一年生として、「おいのり」に何を読むことにするかです。中学一年生ということを考えれば、それは「ものの見方・考え方をもつ」という観点

から導かれます。例えば「おいのりを受けるほどのユウゾウさんとはどういう人物なんだろうか」というように。そしてこの観点から読み取ったことを「何を朗読することにするか」の中にしっかり組み込むのです。蛇足ですが、効果音を入れるということは場面のようすをしつかりイメージ化するということです。しかし、それではこの学習は小学校の三・四年生の学習です。中学校の主たる学習とはならないのです。このように「朗読づくり」の成果としてどういう読みの力が育つかということを見届けておかないと、活動はあるが這い回っただけという結果となります。要注意です。

③「誰が朗読することにするか」づくり 単に朗読の役割分担をするわけではありません。どういう誰となるかの確認をしつかりします。「おいのり」では、「ダイジロウ」は「兄貴分」「重々しく」とあります。「ヨシロウ」は「若い」、「ミエコ」は「ダイジロウ」を「ねえ。お兄ちゃん」と呼ぶ、そんな人物(ネコ)たちなのです。では、あとのネコはどんな名前どんなネコとしましょうか。このように、どんな誰を、誰が朗読することにするかを決めるのです。また②の学習の結果として付け加えた「おいのりを受けるほどのユウゾウさんとはどういう人物なんだろうか」についての部分についても、ここは強調したいところですから、誰たちが何人で朗読することにするか、しつかり決めます。

④「いつ朗読することにするか」づくり あたりまえのことですが、言葉の並び順に読みます。しかし、場面によっては前の言葉が読まれている途中から次の言葉が読み始められなければならない場合があります。先の表「どう朗読するか」に「間の取り方」とありますが、間を取らない工夫をすることのほうが先決です。

すると間を取るところも必然的に工夫されてくるのです。また、先の表にいう「声の重ね方」もこのことから同時に工夫されてくること、いうまでもありません。

⑤「何処から発声することにするか」づくり どの位置から、またどの方角から言うことにするかです。このことを決めるためには「おいのり」でいえば、「四、五匹のネコたちが、ひとかたまりになって」とありますが、これを単に「ひとかたまり」ととらえないで、「ダイジロウ」「ヨシロウ」「ミエコ」と他の一人か二人がどの順に「かたまつて」いることにするかを特定するので、これによってどの位置から、どの方角から音声を発してよいかが定まります。

⑥「何処へ向けて発声することにするか」づくり どの位置へ、またどの方角へ音声を届かせることにするかです。これは⑤のことが決まれば自ずと判明することです。そして、⑤と⑥によって、先の表「どう朗読するか」というときの「声の大きさ」も「声の強弱」も自ずと工夫されてくることとなります。

⑦「どう朗読することにするか」づくり ここですることは、主として役に合った声の表情づくりです。しかし、これは難しい。残念ながらこの指導ができる教師はいないのではないのでしょうか。私ももちろんですが、大学でこの講義を開講しているところがまづないでしょう。私の身近なところでは活水高校にひとりおいですが、それなりの発声、発音、音読、朗読のレッスンを重ねられていく方です。私も一、二度レッスンを受けましたが、この程度のことでもなるものでもありません。したがって、ここから先はプロの世界、声優を志す人の世界となります。

そうだとすると、私たちが国語教室ですることは、この⑦のこ

とではなくて、①から⑥までのことだということになります。⑦のことは学習者・子どもに思いきって任せてしましましょう。任せてしまったからといって、心配はいりません。その点については、子どもたちのほうが私たちよりもはるかに上手ですし、またいい資質にも恵まれていますから。問題は、せっかくのその上手さや恵まれた資質を、私たちがどう発揮させてあげられるかです。その手だてが、ここに述べた①から⑥までの学習です。

多くの教室がいきなり⑦の学習から入ります。それでは単なる技術指導に終わります。その前に①から⑥までの学習を順にたどり、文字言語を音声言語に再構成することの楽しさとその原理を習得することをしっかり体験させます。

三 説明文の音読・朗読・群読づくり

1 音読・朗読づくりの過程

事例4 「聞く人によくわかるようにニュースを伝えよう」

(説明文「カプトガニを守る」という四年生の活動単元学習がありました。(一九九七年七月二日水、福岡県G小学校)。「カプトガニを守る」を「ニュース」として伝えようというわけですから、学習の主たる内容は、これをいかに音読するかです。学習計画(ニュースづくり計画)には、次のように音読をせざるをえないシステムが巧みに組み込まれました。

学習計画(ニュースづくり計画)

- 一 「カプトガニを守る」の全文を読み、学習の計画を立てる……………音読一
- 二 ニュースとして伝えなければならないことがいくつあるか話し合う。……………音読二
- 三 伝えたいニュースの一つ一つに「見出しスーパ」をつける。……………音読三

- 四 一番伝えなければならないことは何かについて話し合う。……………音読四
- 五 何人で読むようにするか話し合う。……………音読五
- 六 どんなふう工夫して読むか話し合う。……………音読六
- 七 ニュースをつくる上で必要な道具や絵図の準備をする。……………音読七
- 八 初めから通してやってみる。……………音読八
- 九 実際にニュース番組として発表する。……………音読九

この計画のよいところは、次の五点。

①音読が九回もなされる。「ニュースを伝えよう」となるには、学習の核は音読。

②教室には、ややもすれば目的なき音読が多いが、何のための音読か、音読する目的が音読の九回のそれぞれに明確に設定されている。

③音読の九回の目的は、一〜九とそのレベルが順に上がるように設定されている。

④音読の九回は、だんだん音読のレベルが上がるように設定されている。次のように。

- 音読一 Ⅱ 音声化読み。音読四 Ⅱ 定め読み。音読七 Ⅱ 伝え読み。
 - 音読二 Ⅱ 音声化読み。音読五 Ⅱ 定め読み。音読八 Ⅱ 伝え読み。
 - 音読三 Ⅱ 仕分け読み。音読六 Ⅱ 伝え読み。音読九 Ⅱ 考えさせ読み。
- ⑤音読されたことを的確に聞き取る、聞き分けることが求められる。なぜなら、一〜九の学習の内容は、そこでなされる音読自体をしっかり聞き留めることなしには成り立たないよう設定されている。これでは否も応もなく聞くこと専一となる。そして、なおよいところは、音読がほんとに育っているという事実である。どれくらい育っているかは音読の実際を聞いていた

だくしかないが、安河内が参加させてもらった授業は音読三（仕分け読み）から音読四（定め読み）の場面。後述するように、「カブトガニを守る」の段階一の部分を仕分けして読むその音読には、全く圧倒されてしまいました。

「どのようにしたらそのように育つのですか」という安河内の問いに答えて、授業者の言。「社会でも、理科でも、算数でも、分かるようにしっかりと音読させています。」と。感嘆するのみ、言葉もない。そういうわけで先の④で述べた音読の区分は、安河内によるが、これも実はこの授業から、大方こうではと推論させてもらったものです。乞う、御批評。

音声化読み 文字言語を音声に変換する。一字一字を音化することから始まり、単語の単位から文節の単位で音化できるようになれば音声化読みとなる。句から文、そして段落の単位で一息に、また適切な息継ぎをして音声化できるようになれば、すらつと読みになる。

仕分け読み

表現内容の点で、また表現方法の点でキーワード、キーセンテンスの部分とそうでない部分の読み分けが見られると、仕分け読みとなる。

定め読み

いろいろと仕分け読みをしたうえで、この仕分け読みでいくことが決定され、それに従って読み方が定まってくると、定め読みとなる。

伝え読み

定めた読みに従って、伝えようとすることを、時・処・位に即して相手に伝えることができれば、伝え読みとなる。ここからは朗読となる。

考えさせ読み

単に情報を相手に適切に伝えるだけでなく、相

観動させ読み

手に疑問や反発、同意や推察など、思考することを促すことができれば、考えさせ読みとなる。ずは感動を生じさせ、次に見方・考え方を交換させれば観動させ読みとなる。

以上は、説法としての説明文の音読・朗読づくりの過程です。さて、授業では、次の段階の仕分け読み、定め読みがなされました。

カブトガニは、北アメリカの東海岸とアジアの一部にしか住んでいない、めずらしい動物です。日本では、瀬戸内海の一部や九州の北部などに見られます。全長およそ六十センチメートル、するどいつるぎのようなしっぽをもち、いかめしいかぶとのような頭をしています。

（傍線は安河内による）

授業は、「見出しスパーを作るために、必要な言葉を見つけよう」と、音読としては「要点をとらえるためのキーワードさがし」です。キーワードは、結果的には——線部分の言葉となりましたが、ここに至るまでに、強調して音読する言葉を替えては音読、また替えては音読という試行錯誤がなされました。その段階で、子どもたちは見事に強調するところを音読し分け、そして、それを聞き分けていくのです。まったく必要に応じて何段階ものギアを瞬時に切り換えては走る優秀なランナーの走りにも似て、見事というよりほかありませんでした。

2 なぜ音読か

なぜ音読か、という素朴な疑問が小学校の研究会（福岡県丁小
学校一九九七年六月一七日火）で出されました。音読が必要とい
うその理由の根源は那辺にありや、というわけです。

原初、言葉は音声としてありました。音声言葉に代わる文字言
葉を私たちがもったのは、人類の長い歴史からいえばついこの頃
のことです。言葉が音声としてしかなかったとき、言葉は音声を
発するその人のものでした。例えば「海」ということはばを发声す
るとき、その時、その場の、その人の「海」への思い・感じ・考
えのありようは、その発せられる音声のありように載せられて聞
く相手に届けられたのでした。「海」という文字では百人が書い
ても一つのメッセージしか届けられませんが、音声だと百人百様
のメッセージが届けられたのです。

そういうわけで、音読するということの第一は、一般化・抽象
化された文字言葉の意味を個性化することです。個性化が図られ
ると伝達力が増強されます。ただし伝達範囲は狭くなりますが。
例えば職員朝礼で、既に文書で連絡済みにもかかわらず、時間も
ないのを押して口頭による再度の連絡がしばしばなされるのも、
この理由によります。音声言葉の典型は落語です。これを文字言
葉で読んだとして、いったいどれほどの可笑しみが得られましょう。
音読するということの第二は、文字言葉に託された意味・内容
の確な理解をはかることです。黙読ではとらえられないとき、
私たち大人でも一字一句を音読してみるという方法をとります。
まだ黙読にまで至らない小学校段階では、音読こそが意味・内容
理解の重要な手だてなのです。

以上の第一と二を結び付けますと、音読するということの第三

は、文字言葉に託された意味・内容の確な理解づくりをしたそ
の自己を、目的をもつて必要な相手に向けて行う自己表現として
の一つの活動といえることができます。

事例5「問い、答え、説明、理由の基本文型に気づき、確かに
音読することができる」が求められた一年生の授業が、G小学校
で（一九九七年七月二日火）ありました。音読題材は、次の教科
書教材。教科書は使用せず、次の文カードによつてです。

- 「とりと なかよし」（光村）
- ①これは、わにちどりです。
 - ②わにちどりは、かわのそばにすんでいます。
 - ③わにちどりとなかよしのどうぶつは、なんでしょう。
 - ④それは、わにです。
 - ⑤わにのには、たべものかすが、たくさんついています。
 - ⑥わにちどりは、かすをたべて、わにのをはきれいにするの
です。

「文を段落ごとに色分けし、音読させたい」と授業者の言

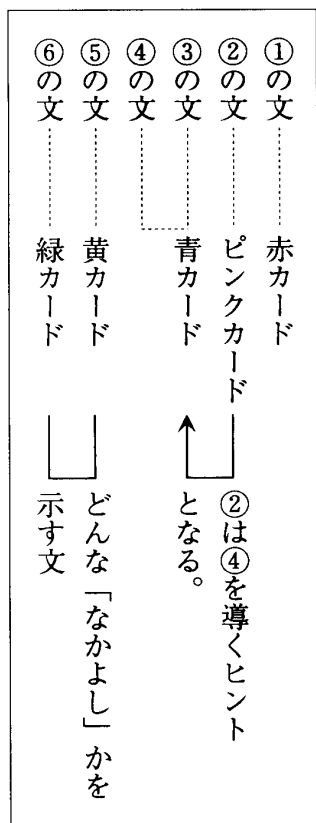
まず、①の文が提示され三回の一斉音読。次に②の文が提示さ
れ二回の一斉音読。そして、①と②を続けての一斉音読が二回あ
りました。安河内は、以上の最後の一回で、すらすらと読みの段階
に入ったと聞き取りました。それまでの五回は音声化読みの段階
でした。こうやって最後の文まで学習は進みます。子どもたちの
音読がみるみる伸びて行く様子がよく実感される授業でした。

学習は、こうして終わりの文まで進んだところで「問と答えの
関係や文末表現の違いに気づき文章の構成を考えながら確かな音
読が出来るように練習する」、さらに「グループに別れて（聞く

人によく分かるように）音読の練習をする」に至りました。ところが、ここに来て子どもたちの音読に勢いと張りが感じられなくなったのです。グループ学習では、「五回やりましょう」と教師の指示があったにもかかわらず、二回がやつとの状態でした。なぜこうなったか。

それは、「練習する」という学習のあり方が子どもへの意欲を削いだのです。学習には確かに「練習する」段階が必要です。しかし、だからといってこれをダイレクトに子どもに指示すると、子どもは嫌がる。そこで、子どもには練習とは受け止められないで、しかも結果的には教師の意図する練習となった、という手だてを講じるのです。では、どうするか。

G小学校のこの実践は、「なかよしクイズ」をつくらう」という目標をもった活動単元学習です。「自分の身の回りにあるものなからなかよしの関係にあるものを見つけて、問と答えという形で、進んでクイズをつくらうとする」がねらわれています。そうだとすると、①⑥の文とその順序がいちいち見なくても口をついて出るほどになっていないと、身の回りから「なかよし」を取材することはできません。そこで、次表のような文ごとの色によって識別できるようにしようというわけです。



そして、「練習する」学習の代わりに、まずは①の文カードを裏返します。暗唱できたらすかさず裏めます。こうして、できそうな文からカードを裏返していきます。そうすると最後には、カードの色を見ただけですらすらと文が出てきます。そうなれば休み時間、さっそくこれからの文を口ずさみながら「なかよし」見つけが始まります。そこで、さてどんな「なかよし」見つけかです。これは、⑤と⑥の文の学習です。ここでは、次のような吹き出しをさせると、十分に感得でき（一九九七年六月三十日福岡県K小学校の実践の場合）ました。「はやくうしつきさんこないかな」「おなかすいたな。おいしいな」「からだをきれいにしな。ひだりあしもついでるよ」「もうはらいっぱい」「いつもいつもありがとう。これからもしてくれろとたすかるな」、というようにです。

3 授業構成

事例6「ウエゲナーの主張を他の人にわかってもらうために、筆者はどのように工夫しているかを読み取る」（一九九七年六月一八日水、福岡県G小学校五年生）の学習がなされ、その成果を「グループで工夫した朗読を発表する」という形で出し合う、という授業がありました。朗読活動の媒材とされたのは、次の部分。

「大陸は動く」（光村）（段落ごと）に四枚のカードによって提示された）

① 今から九十年ほど前、ドイツの気象学者アルフレッド・ウエゲナーは、この海岸線のなぞに気づき、強く興味をそそられた。なぜこんなことが起こったのだろうか。あるときウエゲナーの頭にだいたんな考えがひらめいた。大西洋の東と

西の大陸は、もともとくつついていたのではないか。それが二つに分かれて移動し始め、いまだは何千キロメートルもはなれてしまったのではないか。

② これは、あまりにも常識をこえた、とつびな考えであった。けれども、研究を進めるにつれて、ウエゲナーは、この考えの正しさにしだいに確信を深めていた。

③ もし、もともと一つの大陸であったのなら、大昔の古い地層は、両方の大陸でつながっているはずである。調べてみると、アフリカの昔の山脈が、南アメリカの南部につながっていることが分かった。地層の重なり方がびったりいっちするだけでなく、遠くはなれた二つの大陸の同じ地層から、同じ種類の化石が発見された。また、ある種類のカタツムリは、世界じゅうでも、ヨーロッパの西部と北アメリカの東部にしか住んでいないことも分かった。カタツムリが、大西洋を泳いでわたることなどできるはずがない。

④ こうして、ウエゲナーの研究は、世界各地の動物や植物、古い化石、昔の氷河のあとなどへと、次々に広がっていった。その結果、アフリカと南アメリカだけでなく、現在、海をへだててはなればなれになっているすべての大陸は、大昔は一つにつながっていたのだ、と考えるようになった。このひとつながりの大きな大陸は、「パンゲア」とよばれている。パンゲアとは、「すべてが一つの大陸」という意味である。

(このように表記されたプリントと模造紙と、教材は二種提示された)

①↓④は、倒置法による段落構成である。③↓④と理由を先に

述べておいて①↓②と結論にいくという構成もある。①↓④は、ウエゲナーの思考の手順に則った段落構成でもある。朗読で難しいのは③と④の段落。この内容を納得させるには高度な朗読が必要。

こういう準備のよいところは次の点です。

よいところ1 模造紙で提示。これで頭が自然に肩の上に載り、

よいところ2 句点の後に一字分の空白を置いた。これでどの

一文にも気が抜けない

よいところ3 四つ(枚)のカードが初めランダムに提示され

た。文章構造に目がいく。

よいところ4 読み取り(理解)はすべて朗読(表現)することを目指して進められた。

その朗読(表現)は、基本的には、次のとおり六回にわたってなされました。

朗読1 ランダムに提示された四つの段落を一斉朗読する。

朗読2 四つの段落を並べ直しては一斉朗読する。

朗読3 ウエゲナーの主張をとらえるためにキーワードを押さえては一斉朗読する。

朗読4 筆者の表現の工夫(接続詞・指示語・文末表現)を押さえては一斉朗読する。

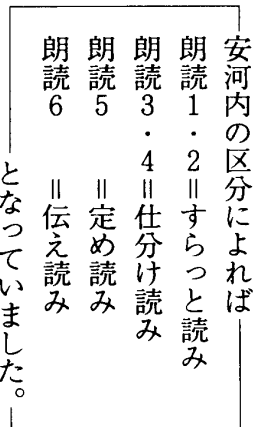
朗読5 ウエゲナーの主張とその表現の工夫を考えてグループで朗読し合う。

朗読6 グループで工夫した朗読を発表し合う。

五年生でここまでやるのか、と感動して聞かせてもらったのは、朗読5のグループによる定め読み(いろいろなと仕分け読みをし

たうえで、この仕分け読みでいくことが決定され、それに従って、読み方が定まってくると、定め読みとなる。)段階の朗読です。

仕分け読みは、語句レベル、



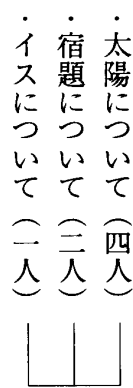
文レベル、段落レベルの仕分けと、だんだんそのレベルを上げていくが、この朗読5の学習はその段落レベルの仕分け読みから定め読みに行くところで、相当に難しい。それゆえにいかにも五年生にふさわしい学習となっています。

さて、安河内の目の前(教室の一番後ろの班)のところでは、この学習を次のように進めました。

一人一人が自分の定め読みをする(自分でさっさと適切な声の大きさで、それぞれがまずやるのです)↓自分の定め読みができると、聞いて聞いてと班員に言います↓じゃ、だれとだれのを一緒にしてみようと、今度は二人とか三人一組になって朗読します。そのとき他の人はちゃんと聞いてすぐさま評を出し合います↓いよいよ二とおりの読みに集約されてきます↓班員の半分が朗読し半分が聞き手にまわります↓交代してまた朗読します。そして評を出し合います↓いよいよ一つにきまります↓それをみんなで朗読します。

これらのことが、だれが司会するでも、だれが進行するでもなく、みんなで司会、進行し合うという格好です。すすらと進むのです。驚きました。この朗読そのものをここに提示できないのが残念です。さて、以上の朗読学習は、見方を変えて考えることに興味を持ち、「見方を変えた辞典」をつくるために進んで調べたり、

調べたことを発表したりする」に向けてなされるものでした。その題材としては、次のように見方の固定化がすでに日常的にはなされたものが設定されました。



例えば、「太陽について」の場合、「クラスの太陽」「G小の太陽」「心の太陽」などと、見方を変えたときのとらえ方が楽しみに待たれる題材ばかりと見ました。

四 音読づくりの過程と課程

これまでに述べたことを整理すると次のようになります。

1 音読とは

①音読は、理解活動であり、表現活動である。

②音読には、音読の発展したものと朗読・群読がある。朗読・群読は、発表、紹介、伝達という場をもち、陶酔的な、強調的な、闊達な、説得的な、解説的な、冷静な、など、多様な表情を伴う。そして、これは、生生発展する。なぜなら、朗読・群読は、理解や解釈の一到達点の表現(その意味で個性的であることをめざすと同時に完成途中の表現)であり、目的達成をめざす創意工夫の一到達点の表現だからである。

③音読は聞き手の理解・解釈をも確かにし、深める。

2 音読の学習過程

① 音声化読み

文字を音声に変換する読みです。一字一字を音に変換することから始まり、単語の単位まで、次に文節の単位までを一気に音化できる



② すらっと読み
 ようになれば、この段階は終了です。
 句の単位から文、そして段階の単位で音化できるようになり、適切に息継ぎをしつつ音読できるようになれば、ここは終了です。

③ 仕分け読み
 表現内容と表現方法の点で、キーワードやキーワードの部分とそうでない部分とが、音読仕分けられると終了です。

④ 定め読み
 いろいろと「仕分け読み」したうえで、この「仕分け読み」したうえで、この「仕分け読み」でいこうということが決定され、決定に従って「仕分け読み」の仕方が定まってくる、ここはクリアーできました。

⑤ 伝え読み
 定めた読みに従って、伝えようとすることを時・処・位に即して工夫し、相手に伝えることができるようになれば、ここは終了です。

(文学的文章の場合) ←
 (説明的文章の場合) ←

⑥ 感動させ読み
 単に相手に伝えるだけでなく、相手にあたかもその場に居合わせるような体験をさせることができるようになることです。

⑥ 納得させ読み
 単に相手に伝えられるだけでなく、相手によく分からせ、合点させるようになることです。

⑦ 観動させ読み
 ⑦ 考え・行動させ読み
 相手に考えさせたり、具

相手の見方・考え方を動かすほどにできるようになることが求められます。
 体的な行動をとらせたりすることができるようになることが求められます。
 その結果として、見方・考え方が変わります。

以上の①～⑦は、教室で子どもたちの音読が伸びて行く姿に即してとらえた音読の学習過程です。音読の学習に、学習者の発達段階は関係ありません。音読が初めてであれば、六年生でも大人でも「音声化読み」の段階から始めなければなりません。一年生でも最初の段階である音読の体験が多く、いろいろあれば、「仕分け読み」の段階から始めることができます。

3 音読の学習課程

A 楽しみ読み
 とにかく音読をして楽しもうという読みです。一人で、仲間と、クラス全員で、教室で、廊下を歩きながら、家庭で、国語の学習時はもちろんですが、始業前に、休み時間に、放課後に、登下校時などに、時間や場所を問いません。音読材も、わらべうたをはじめとしていろいろです。

B 学習読み

十分な「楽しみ読み」に支えられて「学習読み」があります。「楽しみ読みかつ学習読み」です。先の「音読の学習過程」に沿いつつ、吟味された音読材で音読の仕方が学ばれ、音読がいつそう楽しくなります。

C 活用読み

「学習読み」で育った音読力の活用によって音読の恩恵に預かり、生活を豊かにする読みです。十

述べたように、朗読づくりは右表のようにして進めるのでした。そして、このどの段階でも、この一連の学習法は展開せざるをえないのです。例えば、②でいえば、「朗読する内容をつくる」(自己づくり) ↓ 「それを音声で仲間に表示する」(自己表現) ↓ 「その音声を自分も仲間も学習対象としてとらえる」(客体化) ↓ 「それを絶対とせずさらによりよいものを探る」(相対化)、というようにです。

したがって、①～⑦のことは自分や他者の耳によって確かに受け止められ、評価され、修正され、という学習が自ずと展開します。

これは自学への道へと開かれています。やがては生涯学習への道へつながります。

4 合意による言語文化づくりが進められる。

3ですることは、同時に合意による真実・真理の策定作業でもあります。これは、やがては民主社会を形成していくにあたっての根本原理として働き出します。

これによって言語文化の次世代への伝達という教育のもう一つの機能が十分働きます。

5 「理解」↓「表現」↓「理解」と、「表現・理解」の学習がワンバックで進められる。

例えば、大人になってもなかなかできない「相手や場に応じて」的確な表現をすること(これは小学校四・五・六年の学習事項です。△小学校学習指導要領国語科第四・五・六年年のA表現の(1)のA項▽は、「相手や場」の理解なくしてはできないことです。この学習を、避けて通れないところがこの音声表現の学習のよさなのです。

6 二次元の世界を三次元の世界として立ち上げることができる。

リアルな言語生活体験を迫ることができる。
リアルな文芸体験を迫ることができる。

7 学習への集中心と凝集力が自ずと高まる。

集中心とは学習内容への、凝集力とは学習方法へのです。学習者・子ども自身による積極的な学習の時間と場の獲得が、始業前や昼休み、放課後に見られるようになります。また、チャイムがなっても「もういっちょよ、しよう」(小一)「おむすびころりん」の実践でみられた)となるように、授業終了のチャイムが学習の終了とはならないようになることはいうまでもありません。

8 学習内容がレベルアップする。

7のことは、学習者・子ども自身による学習内容のレベルアップを促します。例えば擬人法のとらえが小一で見られた(「おむすびころりん」の実践)ように。

9 教師は否も応もなく援助者とならざるを得ない。

音読・朗読・群読のプロならまだしも、既に文字言語の時代に生きている教師が、音声言語時代真つ只中の子どもにかなうはずがありません。だからひたすら援助なのです。

10 教師ともども共同(協同)制作をとおして Learning Community が形成される。

Learning Communityとは、正対する者どうしが、対話によって、自分たちにとってよかれとする真理や真実を、合意によって決定し、活用し、そのよさを享受していく共同体です。

11 学習が体験として成立する。

・以上1～10の学習が体験として学ばれます。

12 生活が変わる。

・学習以前の生活と学習後の生活との間に歴然とした違い、落差が見られます。下駄箱登校、保健室登校、不登校といわれる子どもが教室に自ら身体を運び、いつのまにかその中心にいる（小一「くじらぐも」の実践）などの事例は、その証左です。