

書く活動を取り入れた読むことの学習指導

—書くことによって〈読み〉を深める—

神野正喜*

(2016年1月15日 受理)

A Study of Instruction of Reading by Writing

—Writing Deepen an Understanding—

Masaki JINNO*

In the class of the Japanese language, activity to write is carried out well. It is effective to write to deepen a reading. Writing enable pupils to acquire the ability to read with full awareness of the order of unfolding events and the context of the situation and with extending of the imagination beyond the words on the page. The purpose of this paper is to report that the instruction of reading by writing is effective.

Keywords: activity to write 書く活動, deepening of a reading 読みの深まり, instruction of reading 読むことの学習指導

1. はじめに

国語科では、文字習得のために書く、ことばや文章を書き写すという書く活動や、作文を書くという書く活動等、さまざまな書く活動が、さまざまな機会に行われている。

なかには、文章を読む活動においてなされる書く活動もある。一例を挙げれば、一読後に初発の感想を書いたり、繰り返し読んだ後に主題や要旨を書いたり（まとめたり）する活動である。さらには、個々の〈読み〉を記録しておくために、あるいは、〈読み〉を他者と交流するために書く活動が行われることもある。つまり、それらは文章を読むための書く活動である。その際に、書くことによって、児童の〈読み〉が深まることがある。

2. 書く活動を取り入れた読むことの学習指導の先行実践

〈読み〉を深めるために、意図的に書く活動を取り入れた典型的な実践例として、青木幹勇の「第三の書く」と愛媛国語研究会の「読み書き関連指導」の2つを挙げることができる。

(1) 青木幹勇の「第三の書く」

青木幹勇が残した国語科教育に関する数多くの実践と研究の中でも「第三の書く」の提唱は、書写、作文とは別に行われる、授業中の書く活動に着目し、その意義を明らかにした点において評価されている¹⁾。青木幹勇の「第三の書く」の意義は、次の5点にまとめられる。

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科准教授

- ① 読むために書く活動の基礎として「視写」を位置づけ、その価値を実践的に明らかにしたこと。
- ② メモ、聴写、筆答、書抜き、書込み、書足し、書きまとめ、質問・意見・感想、図式化等、さまざまな「書く」を活かした読むことの方法を提示し、実践してその有効性を検証したこと。
- ③ 文章を読む際の内言活動を活性化し、それを外言化する方法としての「書き替え」の効果を、授業をとおして検証したこと。
- ④ 書く活動を取り入れることによって、読むことの授業の活性化を図ったこと。
- ⑤ 「読むこと」と「書くこと」の関連的指導の先駆的な試みを行い、その可能性を示したこと。

(2) 愛媛国語研究会の「読み書き関連指導」

昭和50年代に入ってから、愛媛国語研究会は読み書き関連指導の実践研究に取り組み、その成果を『国語科関連的指導法』全3巻として出版している²⁾。これらの書では、読み書き関連指導を三類型に分類して示している。その中の一つ(A類型)の形態が、「読解を主とする関連」であり、書く活動を取り入れた読むことの学習指導にあたる。

A類型の「関連の方向」が「読解過程に書く活動を取り入れる。理解を充実させ表現力をも高めるが理解の深化・拡充に効果大きい。」³⁾と示されているように、書く活動は、読むことの手代として位置づけられている。

青木幹勇の実践、愛媛国語研究会の取り組みは、ともに書く活動が〈読み〉を深めることにつながるという認識に立ったうえでなされている点に特長がある。

3. 書く活動を取り入れることの効果

読む活動に書くことを取り入れる効果について、言い換えれば、書く活動を取り入れることによって、なぜ、〈読み〉が深まるのかについて、書く活動前、書く活動中、書く活動後に分けて考察する。

(1) 書く活動前

教師から書く活動についての指示や説明を受けて、児童は書く内容(自分の〈読み〉)や書く方法についての自己内対話を始め、自問自答を行う。それは、記述活動に入る前から、思考活動が活発になされることである。書く活動を取り入れることによって、口頭による発表時よりも内言活動が刺激される。その結果、〈読み〉が深まる、と考えられる。

(2) 書く活動中

- ① 対読者意識を高める。

書く活動中にはたらく対読者意識は、読者にとっての分かりやすさを志向する。それは、自分の〈読み〉を読者に的確に伝えるための表現を探ることである。言い足し(補足)、言い換え、書かれていないことも想像して表現するなどの言語活動が行われるのは、読者にとっての分かりやすさを心がけるからである。これらは、内言を操作して行われるが、書く活動では、話すことの場合のように、場に依存した伝達は期待できない。つまり、書く活動においては、聞き手の表情から理解度を推し量ったり、聞き手からの質問に答えたりしながら表現することができないので、対読者意識はいっそう研ぎ澄まされる。書く活動中は、自分の表現に対するモニタリングを行うことが思考活動を活発にして、その結果、〈読み〉が深まる、と考えられる。

② 再読を促す。

書くことは、読み手にとって分かりやすい表現で、自分の考えを的確に伝えようとするのである。時には、今、自分が考えていることの妥当性を、既読の部分に立ち戻って確認することが必要になる。すると、繰り返して読み直すことにもなる。繰り返して読み直すことは、必然的に文章への理解を深めることにつながる。読み直せば、より違った視点で読むこともあり得る。その結果、既読時には気づかなかった〈読み〉をもつこともある、と考えられる。

③ 断片的な〈読み〉を関係づける。

書くことは、まだ、ひとまとまりになっていない断片的な〈読み〉を関係づけ、構成することでもある。したがって、書くことによって、自分の〈読み〉がまとまっていないことを認識することがある。書くことによって、断片的な考え、つまり〈読み〉が整合性のある解釈（深い〈読み〉）に高まる、と考えられる。

④ 自分の〈読み〉を視覚的に捉える。

口頭発表では、語り始めてからの内容との整合性を考えながら、言葉を接いでいかなければならない。そのためには、すでに語った内容を記憶しておかなければならないし、自分が話したい内容の全体像をイメージしながら、その帰着点に導くように話を展開する構成員も求められる。これは、高度な活動である。しかし、書く活動の最中には、すでに書いたところの再読が可能である。何回でも読み直すことができる。つまり、書くことは、推敲しながら〈読み〉をまとめることでもあるので、深い〈読み〉を生み出すことにつながる、と考えられる。

(3) 書く活動後

書く活動によって生み出された文章をもとにして、〈読み〉の交流が行われる。互いの発表を聞き、意見を交換し合うことによって、さらに〈読み〉が深まる。その際の発表は、考えをまとめて（書いて）からの発表であるので、時間的にも、手続き的にも、口頭発表よりは負担が軽減される。ここに、書く活動を取り入れることのよさがある。

口頭発表時の話し言葉は、瞬時に消えてしまうが、書き言葉による文章は、何度も読み返すことができる。読むことに書く活動を取り入れてできあがった文章は、その後の交流を行う際に、発表者（書き手）にも聞き手（読み手）にも利点がある。

4. 書く活動を取り入れた読むことの学習指導における教師の支援

書く活動を取り入れた読むことの学習指導において、教師はどのような支援を行えばよいのであろうか。児童の〈読み〉を深める方法として、三つの支援が大切である。

(1) 書くことへの抵抗を軽減する

文章を読んで、読み取ったことを書こうとすると、書く内容に関わることと、どう書くかに関わることについての思考活動が行われる。書く内容に関わることは、自分の〈読み〉をどのような言葉で表現すれば、的確に伝えることができるか、自分の〈読み〉を表現するのに、もっと適切な表現はないか、さらには、自分の〈読み〉は妥当であるのか、等について自己内対話をすることである。また、どう書くかに関わることは、自分の〈読み〉を表現するのに、構文化を図ろうとすることである。二つは関わり合っているので切り離せないが、思考の比重が、「どう書くか」に置かれると、「書く内容」が貧しくなることが考えられる。そこで、読むことに書く活動を取り入れる際

に、単発ではなく、同じ要領で（例えば、同じ形式のワークシートに、同じ事柄について）書くことを計画する。すると、「どう書くか」についての負担が軽減されて、書く内容（自分の〈読み〉）の吟味に集中できるようになる。

こうすることによって、自ずと、「どう書くか」よりも「書く内容」に関わる自己内対話が活発に行われるようになり、その結果、〈読み〉の深まりを期することができる、と考えられる。

（2）観点を示して書かせる

これは、何（どこ）を書けばよいのかについての着眼点を示すことによって、書く内容に関わる思考を活性化しようという支援である。本文中には略叙されており、読者が〈読み〉をもつことによって、作品として完成する部分がある。そこを見つげられる児童は、書く内容をたくさんもつことができる。一方、見つげられない児童は、書く内容を十分にはもつことができない。そこで、観点（それは書くことの観点であり、読むことの観点でもある）を示すことによって、深い〈読み〉を生成しようとするのである。

（3）書く活動を、読み深める方法として習得させる

書く活動を取り入れることによって、〈読み〉が深まったとしても、それが学習経験の一つに止まっている限りは、学習方法として定着することはない。つまり、読むことに書く活動を取り入れて〈読み〉が深まったなら、児童に「読み深めるには、書くことが有効な方法である」という認識をもたせたいのである。学習方法として認識されれば、他の文章を読む際に、自ら書く活動を行い、深い〈読み〉に至ることがあり得る。読むことにおける書く活動を学習方法として認識させることができれば、〈読み〉を深める方法を習得したことになる。そのためには、書くことの意義に気づかせたり、それを価値づけたり（意味づけたり）する支援を教師は行うべきである。

5. 書く活動を取り入れた読むことの学習指導

読み深めるために、学習指導過程に書く活動を位置づけた、2つの実践事例を紹介する⁴⁾。

（1）登場人物の日記を書くことによって〈読み〉を深める学習指導

教材は、がまくんとかえるくんの友情を描いた、アーノルド＝ローベル作／三木卓訳「お手紙」（東京書籍2年上）である。ここでは、かえるくんに焦点を当てて読み深めるために、授業者は、場面ごと（全五場面）の「かえるくん日記」を書く、という活動を取り入れている。

かえるくんの心情を読み取るためには、かえるくんに同化する必要がある。登場人物の日記を書く活動は、その人物への同化を容易にする。その人物になり切るからこそ、日記を書くことができるのである。日記を書くことによって、物語には書かれていない、かえるくんの気持ちや行動の動機などが表現されることになる。それが、〈読み〉を深めることになっている。

「かえるくんの日記を書く」という方法は、上述の「観点を示して書かせる」ことの実体化であり、同じ形式のワークシート⁵⁾の使用は、「書くことへの抵抗を軽減する」手だてになっている。

〈読み〉が深まった一つの例として、児童（Y子）が書いた「かえるくん日記」を示す。

〔第一場面〕

今日、ぼくは、がまくんの家に行った。すると、がまくんがかなしそうなかおをしていた。話をきくと、お手紙をもらったことがないと言ったので、ぼくもかなしくなった。

〔第二場面〕

今日、ぼくは、いいことをおもいついた。それは、がまがえるくんが、お手紙をもらったことがないといったから、大いそぎで家にかえって、がまがえるくんにお手紙をかいて家を出たら、しりあいのかたつむりくんにあったから、かたつむりくんに、「がまがえるくんのゆうびんうけに入れてきて。」と、ぼくはたのんだ。

〔第三場面〕

ぼくは、いそいでがまくんの家にもどった。それなのに、かたつむりくんは、まだやってこなかった。ぼくは、何かいもまどからのぞいた。かたつむりくんは、まだやってこなかった。ぼくは、「はやくきて、とどけて。」とぼくはおもった。かたつむりくんは、まだやってこなかった。ぼくは、いつくるんだろうとおもった。四日たったらきたからよかったとぼくはおもった。

〔第四場面〕

ぼくは、ついお手紙のことを言ってしまった。そしたらがまくんが、「きみが。」とおどろいた。がまくんが、「お手紙に何てかいたの。」と言った。ぼくは、おしえてあげた。がまくんが、わらってくれたから、よかったと思った。ぼくはうれしい気持ちになるし、たのしい気持ちになった。今日はいいいちにちだと思った。

ぼくはたのしい気持ちになった。

〔第五場面〕

ぼくがまくんは、ずっとげんかんにすわってポストをずっとみていた。長いことたって、やっとかたつむりくんが、お手紙をもってやってきた。がまくんは、かたつむりくんからのお手紙をうけとった。ぼくがかいたことを言ってしまったけど、がまくんは、とてもよろこんでくれた。ぼくは、うれしい気持ちになるし、ほっとした気持ちになってくる。また、がまくんがかなしそうなおをしていたら、がまくんがよろこんでくれることをしてあげて、また、がまくんのうれしいかおが、また見てみたい。がまくんがとてもよろこんでくれたのが、だれよりも一ばんうれしい。また、がまくんがかなしそうなおをしてたら、また、お手紙をかきたいとおもう。

このY子の「かえるくん日記」の前半には、他の場面の事柄が記述されていたり、がまくんのことを、「がまがえるくん」と呼んでいたりする難点が見られる。しかし、〔第五場面〕を意識した、下線部のような〈読み〉の深まりが見える。特に、〔第五場面〕の下線部には、本文（物語）にはない、Y子の〈読み〉が顕著に表現されている。これらは、Y子の内言活動が活発に行われた結果、生成された〈読み〉が表現された、と評価することができる。

この「お手紙」の授業が終わりに近づくと、児童から、「『かえるくん日記』をもっと書きたい」という声があがったそうである。そこで、授業者は、発展読書の対象として紹介していた、がまくん・かえるくんシリーズの1冊（アーノルド・ローベル作／三木卓訳『ふたりはきょうも』）から一編（「ぼうし」）を取り上げて、1時間抜きの授業を行っている。本文を読ませて、「かえるくん日記」を書かせたのである。それは児童の意欲に応えるだけでなく、この機会に、読むことを取り入れた書く活動を、学習方法として定着させたい、と考えたからである。

「ぼうし」の一読後に児童が書いた「かえるくん日記」を読むと、「お手紙」の学習時に書いた「かえるくん日記」よりも文章量が増えていることが分かる。また、書いている内容も、かえるくんと同化して、かえるくんの気持ちを想像したり、かえるくんの行動を理由づけたりすることができて

いる。それは、同じ形式のワークシートを用いることによって、さらに書き慣れが進み、書く活動が定着してきたからだと考えられる。再び、「かえるくん日記」を書くという活動によって、内言活動が活発に行われて、〈読み〉が深まったと考えられる。

(2) 登場人物のつぶやきを書くことによって〈読み〉を深める学習指導

教材は、あまんきみこ作「名前を見てちょうだい」(東京書籍2年上)である。この物語の中心人物である、えっちゃんは、「すてきなぼうし」をお母さんからもらうが、強い風に飛ばされてしまう。その帽子は、きつね、牛、大男の手にわたり、最後には、また、えっちゃんの元に戻ってくる。授業者は、その間のえっちゃんのつぶやき(心内語)を書かせることによって、読み深め(えっちゃんの心情理解)を図っている。

ここで使ったワークシートには、えっちゃんの表情を描くために、えっちゃんの顔の輪郭が示されている。まず、輪郭の中に「眉毛・目・口」を描き入れることによって、想像したえっちゃんの表情を描写し、その表情に合う、つぶやきを書かせたのである。これは、「観点を示して書かせる」ことの手だてとして行われている⁶⁾。「かえるくん日記」の場合と同じように、同じ形式のワークシートを使ったことは、「書くことへの抵抗を軽減する」ための支援である。

授業者は、「お手紙」での実践と同じように、ここでも、「書く活動を、読み深める方法として習得させる」ために、書くことの意義に気づかせることに努めている。

児童作文の一例として、児童(H男)が書いた「えっちゃんのつぶやき」を示す。

〔第一場面〕

お母さんが作ったぼうし、すてきだなあ。ぜったい風にふきとばされないう、ぎゅうつかぶっちゃおっと。あ、そうだ。このぼうしをかぶって、友だちのあっこちゃんにも見せてあげたいなあ。よし、あっこちゃんの家にあそびにいっちゃおっと。そして、あっこちゃんにじまんしちゃおっと。

〔第二場面〕

つよい風がぼうしをさらっていっちゃった。おもいきり走らないと、どっかに行っちゃうから、はやくつかまえないとね。あっ、野原の方へとんでっちゃった。ぼうし、ぼうしまてまで。どこかでとまってとまって、ぶじにわたしのところにかえてきてよ。

まてまでえー！ しらないところにぼうしとんでいくな、まてまでえー！

〔第三場面〕

あれっ、わたしのぼうしをきつねがかぶってる。へんねえ。ふつうなら、野原のどこかにおちるはずなのに。たぶん、あのきつねがひろってくれたのかなあ。あっ、そういえば、お母さんが青い糸で名前をしゅうしてくれたはずだから、きつねに聞いてかえしてもらおう。そして、こんどこそ、ぼうしがとばないように、しっかりかぶろう。

〔第四場面〕

あれっ、こんどは牛がぼうしをかぶってる。あっ、もしかしたら、牛がひろってくれたのかなあ。でもなあ、ふつうなら、はたけのどこかにおちるはずなのに。ふしぎなこともおこるものねえ。

あっ、そうだ名前をしらべてもらおうかなあ。でもなあ、たぶんきつねの名前だと思うけど、牛に一回しらべてもらわなくちゃわからないしね。よし、牛にしらべてもらおう。

あれ、やっぱりわたしの名前じゃなくて、牛の名前になってるわ。本当ふしぎなこともおこるのねえ。あっ、七色の林の方にいっちゃった。まてえー。

〔第五場面前半〕

もうしつこいきつねたちね。あれ、こんどは大男にこんどこそはかえしてもらおう。あつ、ほうしたべられちゃった。せつかくお母さんに作ってもらったたいせつなほうしなのに、もうゆるせない。あら、きつねたち帰ったのね。まあ、いいわ。わたしだけで、ほうしをとりかえしてやるわ。わたしは本気でおこつてやる。わたしのいかり、この大男にぜんぶぶつけてやるわ。わたしは、おこる時はおこるのよ。本当にはらが立つわ。もうげんかい。大声でどなりつけてやるわ。お母さんからもらった大切なほうしは、わたしのたから物よ。ぜつたいとりかえしてみせるわ。

この大男がしぼんで見えなくなるぐらいの大声をどなりつけてやるわ。わたしは、もうけっしんしたわ。たいせつなたから物は、ぜつたいとりかえしてやる。

本気の本気でどなりつけてやる。わたしはやるときめたらやるわよ。ゆう気を出してとりかえしてやるわ。たいせつなものをとりかえす。それが、わたしよ。なんとしてもとりかえしてやる。

〔第五場面後半〕

あつ、わたしのほうし、よかった。やっぱりお母さんが作ってくれたほうしは、きれいな。これからもたいせつにしていこうつ。たいせつなものは、ぜつたいとりかえす。それがわたしっていったじやない。

〔第六場面〕

やったあ。やっと、ほうしが自分のところにもどってきたわ。やっとこれで、あん心できるわ。それにやっと、あっこちゃんに見せてあげれるようになるわ。よかったー。

ほうしをおいにかけていたら、ふしぎなこともおきたわ。きつねと牛ならほくじょうとかにいるけど、大男がいるなんて、すごいなー。ほうけんみただったけど、ほうしがとりかえせて、なによりだわ。さーて、やっとあっこちゃんのうちにあそびにいけるわ。

あつ、このことを、あっこちゃんにはなしてあげようかしら。びっくりするかなあ。おどろくかなあ。うそでしょーっていわれないかな。まっ、いってみないとわからないしね。

このはなしをあっこちゃんが聞いたら、あっこちゃんもほうけんをしてみたくなるかなあ。どうだろうなあ。楽しみだなあ。ルンルンであっこちゃんのうちにいけるなあ。ほっとしたー。

本文の〔第一場面〕には、えっちゃんは、「あそびに出かける ことにしました。」とあるだけで、どこに、何をしに出かけたのかは不明である。しかし、H男は、あっこちゃんの家、ほうしの自慢をしに出かけるという設定にしている。これは、本文の〔第六場面〕の「それから、えっちゃんは、あっこちゃんのうちにあそびにいきました。」という一文につながる表現になっている。物語の展開を踏まえての「つぶやき」が表現されていることに、〈読み〉の深まりを見ることが出来る。

また、〔第五場面〕は、大男からほうしを取り返す場面であるが、その前半の下線部には、えっちゃんの怒りが、十分に書き表されている。これも、H男の自己内対話の所産だと考えられる。

6. おわりに

「お手紙」の最後の授業時間に児童が書いた作文（自分の学びについての感想文）を読むと、「『かえるくん日記』を書くことによって、登場人物の気持ちがよくわかるようになったこと」「うまく書けなかった『かえるくん日記』が上手に書けるようになったこと」「はじめと比べると、書く分量が増えたこと」「『かえるくん日記』を書くことによって、考えていなかったことも、考えるようになったこと」

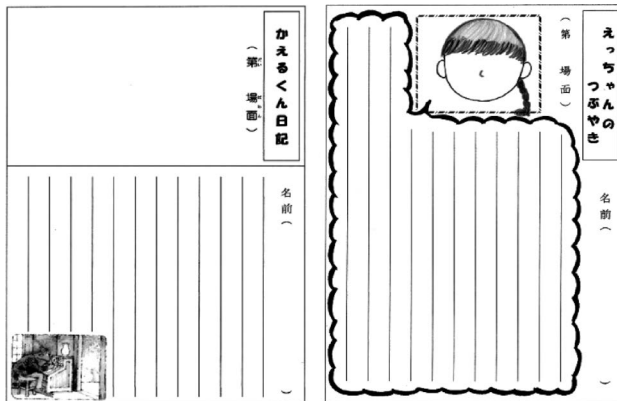
たこと」「『かえるくん日記』を全部読んだら、はじめは全然わかっていなかったことがわかって、びっくりしたこと」「友だちのおかげで、何を書けばよいかや、どう書けばよいか分かった」など、小学2年生らしい表現ではあるが、読み手として、そして、書き手としての成長が記されている。

さらには、「このお話を読んで、よかった」「気持ちがわかるようになり、勉強がすきになり、国語がすきになった」と書いた児童もいた。これらの記述は、この実践の成果でもある。

小学2年生の実践をとおして、書く活動が児童の〈読み〉を深め得ることを報告してきたが、今後は、他の学年での実践をふまえて、その有効性をさらに検証することを課題としたい。

<注>

- 1) 「第三の書く」については、青木幹勇著『第三の書く―読むために書く、書くために読む―』（国土社、1986年）に詳しい。他にも、次のような著作によっても、「第三の書く」の理論や実践を学ぶことができる。
 - ・『書きながら読む』明治図書、1968年。／・『表現力を育てる授業』明治図書、1980年。
 - ・『授業が変わる「第三の書く」』国土社、1987年。／・『「第三の書く」の授業展開』国土社、1993年。
- 2) 藤原宏監修・愛媛国語研究会著『国語科関連的指導法』全3巻、明治図書、1980年。
 - ・第1巻「読解過程に書く活動を関連させる指導」／・第2巻：「読解した結果を作文活動に転移する指導」
 - ・第3巻「作文過程に読みを導入する指導」。
- 3) 藤原宏監修・愛媛国語研究会著『国語科関連的指導法：1 読解過程に書く活動を関連させる指導』、明治図書、1980年、p.26。
- 4) ここで紹介するのは、永松陽子教諭（広島市立亀山小学校）が2014年度に実践した2年生での事例である。資料提供等のご協力に対して、心より感謝申し上げます。
- 5) 永松教諭が「お手紙」「名前を見てちょうだい」の学習指導で使用したワークシートは、次のとおりである。



- 6) 拙稿「初発の感想を〈読み〉の生成・深化の視点として（二年生）—『かさこじぞう』の場合—」（田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『読者論』に立つ読みの指導 小学校低学年編』、東洋館、1995年所収）において、筆者が行った「かさこじぞう」の実践を発表している。その中に、かさこが売れなくて、「とんぼりとんぼり」歩いて帰るじさまの気持ちを想像する手だてとして、まず、じさまの表情をイメージさせる（じさまの顔の輪郭を示し、その中に、眉毛・目・鼻・口を描き加えさせる）支援策を報告している。