

「群読」を援用する説明的文章の学習指導

— 「大きな力を出す」の群読台本を例として —

古 田 雅 憲

Practical Study for Reading Aloud
in Japanese Descriptive Text Teaching

Masanori Furuta

【はじめに】

「群読を用いる」と言えば、まず文学的な文章の学習場面を想像するのが普通だろう。それを「説明文にも使いたい」などと言うならば、およそ国語科にお詳しい先生方ほど、怪訝そうなお顔をされるに相違あるまい。

むしろ、説明的な文章全般の指導に群読の方法が有効である、などと言いたいのではない。が、こと「身体論」のような素材の学習にあたっては、「実際に声を出す」ことを主要な活動とする学びの場が構想されても良いだろう。小稿に取り上げる「大きな力を出す」や「動いて、考えて、また動く」などは、そのような想を練る上で恰好の素材の一つである。



学習材「大きな力を出す」（筆者・西嶋尚彦さん）は、小学校4年生が国語教室で最初に取り組み説明文である（光村図書・国語4上所収）。

学習材「動いて、考えて、また動く」（筆者・高野進さん）とともに、単元「読んで、自分の考えをまとめよう」を構成する。単元設定の趣旨について同社「指導書」に次のように言う。

これらは、「身体」を題材に、双括型で書かれた文章であり、「中」の部分が「事実」と「解説」により構成されている点で共通している。第一教

材でこれらを理解させ、第二教材で定着を図るとよい。

第四学年では、段落相互の関係を考える学習を繰り返していく。本単元は、その第一歩である。文章全体の構成をつかんだうえで、「中」の部分で丁寧に読み取らせ、段落どうしがどのような関係になっているかを考えさせたい。

むろん論者に異論はない。が、そのような趣旨を実現するために行われている学習の形態は、たとえば「指導書」に示される二案を熟読するにつけても、いわゆる「説明文の学習指導」と聞いて普通に想像される場所である。その点、様々に示されている「授業実践報告」もやはり同様であることが多い。

「指導書」の「教材・題材について」条には、「自分の身体について知ることを喜びとし、『もっと知りたい。』『もっと体を使いたい。』という意欲を持たせる契機としたい」との願いが示されている。また「動いて、考えて、また動く」の冒頭一文は、「運動でも勉強でも、『まず動く、そして考える』ことが大切です。」との主張が示されている。

そのような願いや主張を出発点としてみたい——それについては、やはり学習者自身の身体の一部としての「声」を中心的に活用する学びの場が意識されてよいのではないか。小稿はそのような視点から、説明的文章を「声を通じて学ぶ」国語教室を提案しようとする。

【いわゆる「分読法」について】

むろん「声を通じて学ぶ」と言っても具体的な「声」の使い方には様々な形がある*1。ただ「単元のめあて」として、「読んで、自分の考えをまとめよう。それぞれの段落は、どのようにつながっているでしょう。事実や説明と筆者の考えとの関係を考えて読みましょう。」と言う（教科書36頁）からには、「声」を用いるさまざまな国語教室の中でも、やはり「群読」の方法論が——特にそれが必然的に伴う「分読」の作業が想起される。

その作業——文章全体を見通しながら、どこからどこまでを「読み分かち」、その部分を誰がどのように「読み担う」のか、それを学習者たちが自らの考え

を互いに披瀝し合いながら創り上げてゆく学びの姿は、まさしく「読んで、自分の考えをまとめ」るものであり、「事実と考えを読み分け、段落どうしの関係を考える」（指導書・「単元の位置づけ」条）ものである。

この点について、たとえば高橋俊三（1990）は「個による朗読」の効用に加えて、特に「群読」がもたらす学びの効用として次の三点を指摘している*2。

- (1) 学び合い——分読法を話し合うことによる読みの深まり
- (2) 響き合い——読み合い、せめぎ合うことによる読みの高まり
- (3) 聞き合い——他者の読みに触れ合うことによる読みの広まり

説明文の学びの場への援用を構想する際には、そのうち特に「学び合い」として示されるところが重要である。高橋（1990）は次のように言う（237-239頁）。

群読は必然的に分読を伴う。分読の作業は、話し合い活動による。それは教材解釈の紹介のし合い、説得のし合いであり、即ち、子どもたちの「学び合い」である。（中略、引用者による）

例えば、作品のどこをどのように区切るか。男声にするか、女声にするか。静かに読むべきか、寂しく読むべきか。一人で読むか、二人で読むか。男声を重ねるか、男声と女声との混声にするか。全員ではどこを読むか。これらは総て、作品の文脈の解釈による。群読の前提となる分読を決めるための話し合いは、即ち、子どもたちそれぞれの作品解釈の紹介のし合いであり、自己のプランへの説得のし合いである。子どもたちは、ここで、「他者の読み」に出会うことになる。

ただし、その話し合いを活発に、しかも有意義に行わせるためには、適切な学習指導法が取られなければならないのは勿論である——話し合いに入る前に、各自がまずは自分の分読を考えておくことがその最低条件である——が、話し合いに入るや、子どもたちは、自説を主張し、友人の論に耳を傾け、ひとり唇読し、時に群読を試行し、主体的で積極的な学習活動

を展開する。それは互いの学び合いであるといえる。

これを数人のグループ毎に行い、それぞれの競演の形を取って学級発表会をもてば、更に、グループ間の学び合いが行われる。子どもたちは、発表会后に、他のグループの優れた分読法を採用し、自分たちの群読をより良きものにしようとする。

ここには「分読法を話し合うことによる読みの深まり」とともに「他者の読みに触れ合うことによる読みの広まり」という学びの効用が示されているだろう。以下、この視点に導かれるままに、「大きな力を出す」を素材として「声を通じて学ぶ」学習を構想してゆきたいと思う。

【「大きな力を出す」の群読台本】

過日、論者の担当する「国語教育ゼミ」を受講している学生たちと、「課題：『大きな力を出す』を素材とした群読を実践する」を検討する機会を設けた。グループ毎に台本を作成して実際に試演した後、活発な意見交換が行われた。下に掲げた群読台本は、そのなかの一グループ（全6名/男子学生1人+女子学生5人）が実際に作成したものである*3。

■群読台本 全6人用<A群3人+B群3人>

段落	文	読み手	本文	備考
表題		A1 全員	西嶋尚彦（さんが書いた説明文） <大きくブレス>大きな力を出す	
①	1	A群	<ブレス>わたしたちは、<一拍> ふだん、特に考えることもせずに呼吸をしています。	事実
	2	B群	<ブレス>でも、考えて呼吸をすると、<一拍> もっと体の力を引き出すことができます。	考え
②	3	B群	<ブレス>体のどこかを思い切り動かしてみよう。	呼掛
	4	A1	うでをふる、（腕を振りながら）	説明
		A2	足でける、（ボールを蹴るマネをしながら）	
		A3	おす、（両手で岩を押すマネをしながら）	
		A群	<ブレス>ジャンプするなどです。（一斉にジャンプする）	

	5	B 群 A 1 A 2 A 3 B 群	<プレス>このとき、 <大きくプレス>「えいっ。」(腕を振りながら) <大きくプレス>「はっ。」(ボールを蹴るマネをしながら) <大きくプレス>「うっ。」(両手で岩を押すマネをしながら) <プレス>などと(そんな)声を出した人はいませんか。	質問
	6	全員	<プレス>それは、 <u>＝</u> とてもしぜんなことです。	考え
	7	A 群	<プレス>テニスややり投げなどのスポーツでも、<一拍> ボールをうつときややりを投げるときに、<一拍> 選手が大声でさけぶことがあります。	事実
	X	B 群	(<プレス>なぜ、<一拍>) (大声でさけぶのでしょうか。) (<大きくプレス>その理由が分かりますか。)	質問
③	8	A 群	<プレス>わたしたちの筋肉は、<一拍> 息をはくときに、 <u>＝</u> いちばん大きな力を出すことができます。	説明
	9	A 1 A 2 A 群	息をすおうとしているときや、 息をすっているとちゅうには、 <プレス>強い力は出せません。	事実
	10	A 3 A 群	息を全部はき終わったときも、 <プレス>強い力は出せません。	事実
	11	B 群	<プレス>声を出すのは、<一拍> <大きくプレス>それによってしぜんと息をはくことになるからです。	理由
	12	全員	<プレス>スポーツ選手は、 <u>＝</u> そのことをよく知っている ので、 <大きくプレス>大きな力が出せるようにさけんでいる のです。	理由
④	13	B 群	<プレス>(それ以外にも、)<一拍> 何人かで力を合わせるときにも、 <プレス>息のしかたを考えることは大切です。	考え
	14	A 1	ために、<一拍> しずかに、 <u>＝</u> だまってつな引きをしてみてください。(綱 を引くマネをしながら)	呼掛
	15	A 2 A 3 A 群	次に、<大きくプレス>「せい の。」や(綱を引くマネ をしながら) <大きくプレス>「そうれ。」と(綱を引くマネをしながら) <大きくプレス>かけ声をかけながらしてみましょう。	呼掛

	16	全員	<p><大きくプレス>かけ声をかけたほうが力が出ることに気づくはずです。</p> <p><プレス>いっしょに声を出すことで、息をはくタイミングが合い、</p> <p><プレス>全員が同時に、</p> <p><大きくプレス>いちばん強い力が出せるのです。</p>	考え
⑤	17	B1 全員 B2,3 全員	<p>このように、一人で力を出すときも、</p> <p><大きくプレス>人と力を合わせるときも、呼吸を意識することで、(互いに目を合わせて)</p> <p><大きくプレス>筋肉は、<一拍>より大きな力を出すことができます。</p>	考え
	18	全員	<p><大きくプレス>呼吸と筋肉は、<一拍>深い関係があるのです。</p>	まとめ

以下、彼らのグループがこの台本を作成する折に考えた事柄について、その概要を講義時の発言記録等をもとに振り返ってみたい。

1) 事前の共通理解

群読台本を作成するにあたって、彼らはまず、「聞き手が一度聞いただけできちんと分かるような群読を作ること」という「めあて」を共有した。

そのうえで、「一度聞いただけできちんと分かる」ためにどのようなことが配慮されなければならないか、いま一度「小学校学習指導要領解説 国語編」の頁を繰り返し確認し合った。具体的には下記のような事柄について再認識し合うことになった。

- ・各自が、「姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で」(第1学年及び第2学年)読むこと。
- ・聞き手が「興味を持って聞く」(第1-2学年)ことができるように、各自が「相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意したりして」(第3学年及び第4学年)読むこと。
- ・聞き手が「大事なことを(聞き)落とさないように」(第1-2学年)、また「話の中心に気を付けて」(第3-4学年)聞くことができるよう

に、分読（どこで読み分かつか、誰がどのように読み担当か）の工夫を凝らすこと。

- ・特に、聞き手が「中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え」（第3-4学年）ることができるように、段落末・段落冒頭の承接関係に工夫を凝らすこと。

その後、全文の分読法について具体的な検討を行っていった。

2) 表題部の分読

表題	A1 全員	西嶋尚彦（さんが書いた説明文） <大きくプレス>大きな力を出す	
----	----------	------------------------------------	--

最初に表題部分の分読について検討を行った。

教科書の表記では、まず「大きな力を出す」という表題が掲げられ、その下に著者「西嶋尚彦」さんのお名前が示されている。実際の群読にあたってはおよそその順に従って読むのが通例だろうが、彼らの議論では、先に著者名を読み、表題はその後に読みたいとの意見が採られた。某君が述べた、「表題は全文を通じた『話の中心』を端的に示すものだから、やはり本文に直結させて読むのが良いと思う」との意見に全員が同意したからだ。

また議論の中では、「もちろん著者名も『大事なこと』だから、『聞き手が一度聞いただけできちんと分かる』ためには、ただ名前を読み上げるのではなく、例えば『西嶋尚彦（さんが書いた説明文）』のように言葉を補って、その人が本文の著者であることをはっきりさせて読むのが良いと思う」との意見も示された。この提案もまた全員の同意するところとなった。



文言の補訂が決まったところで、この表題部分の分読法が検討された。

当初、誰が言うともなく「著者名・表題とも全員の声をしっかり合わせて読む」こととなった。そのように読み担当を決した根拠は特に明言されなかったが、彼らの中に、やはり著者名は「大事なこと」であり表題は「話の中心」に

直結するから全員で、というような直観的な共通理解があったのだろう。

が、実際に声を出してみたところ、やはり誰が言うともなく「何かしら冗漫の印象がある」との反省で一致した。そこで再検討が試みられた結果、まず一人が「西嶋尚彦（さんが書いた説明文）」の部分を読み、それに導かれるように全員で「大きな力を出す」部分を読む、という読み担いを行うことになった。そのように声を合わせてみると、確かにメリハリがついて聞きやすく（分かりやすく）なった。



「大きな…」と声を合わせる直前に全員で<大きくプレス>をする、というのが彼らの工夫である。

最初の部分「西嶋尚彦（さん…）」を一人で読んだ後、A1 が指揮者のように<大きくプレス>をする。そのタイミングに合わせて、残り全員も、聞き手の耳に届くよう大きく素早く息を吸うのである。この演出は、言うまでもなく、後続の「何人かで力を合わせる時にも、息のしかたを考えることは大切です。」（第④段落冒頭）や「呼吸を意識することで、筋肉は、より大きな力を出すことができます。」（第⑤段落冒頭）等といった、本文の「中心となる語や文」で主張されている内容を実際に体現しようとする試みでもある。

このような冒頭部分での工夫——声の強弱（A1→全員）や間の取り方（大きくプレス）などの工夫は、聞き手の「興味を持って聞」く態度を活性化し、その後の「大事なことを落とさないように」聞く姿勢を喚起することになるだろう。論者自身、講義時間の最終盤で披露された彼らの群読の「完成型」を聴いた。この工夫を凝らした表題部の群読は、もちろん時間的には一瞬のことではあるが、高橋（1990）の言う「響き合い」が確かに実現されたものとしてたいそう印象的だった。

3) 第①段落の分読

①	1	A 群	<プレス>わたしたちは、<一拍>ふだん＝特に考えることもせずに呼吸をしています。	事実 考え
	2	B 群	<プレス>でも＝考えて呼吸をすると、<一拍>もっと体の力を引き出すことができます。	

第①段落は二文からなっている。その分読に関する彼らの議論では、まず1文と2文とは読み分ちたいとの意見が採られた。その理由として某君が述べた、「1文に対して『でも...』と承接する2文は内容として対立的だから」との解釈や、また別の某君が述べた、「『事実』をそのまま述べる1文に対して2文は、その『事実』に対する筆者の『考え』や『判断』が述べられている」との解釈に全員が納得したからだった。

それら二文の読み担いについては、全員（6人）を二グループ（3人×2）に分け、1文をA群（3人）が、2文をB群（3人）がそれぞれ声を合わせて読むことになった。

上に述べた通り、聞き手が「中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え」（第3-4学年）ることができるように分読の工夫を凝らすと言うからには、向後全文の群読にあたって、A群（聞き手から見て右側に立つこととした3人）が「事実」やその「説明」にあたる文を（いつも）読み担い、B群（同じく左側に立つ3人）が筆者の「意見」や「考え」にあたる文を（いつも）読み担うのが良い——そのような趣旨の合意形成が議論を通じて図られていった。



さっそく実際に声を出して読み合わせる中で、A群・B群とも、文の読み始めに大仰なくらい<プレス>を行うことを了解し合った。横並びに立ちながら、互いの「スッ」と吸う息遣いに耳を澄まし、あるいは視界の隅に互いの様子を捉えあって、互いの「息を合わせる」よう工夫することになった。（その便宜のため、緩く弧を描くように立つことになった。）

また「間の取り方」については、間を取らずに読み流した方が意味が通りやすい場合（「見かけの読点」）を除いて、原則として句読点を「一拍」の間とすることを了解し合った。従って実際の音読では、「わたしたちは<一拍>ふだん特に考えることもせずに呼吸をしています」や「でも考えて呼吸をすると<一拍>もっと体の力を引き出すことができます」のように行われた。いずれも聞き手が「中心となる語や文をとらえ」るために効果的な工夫と言うべきである。（台本の中で「見かけの読点」は、二重線で「見せ消ち」とした。）

4) 第②段落の分読

②	3	B 群	<プレス>体のどこかを思い切り動かしてみましょう。	呼掛
	4	A 1 A 2 A 3 A 群	うでをふる, (腕を振りながら) 足でける, (ボールを蹴るマネをしながら) おす, (両手で岩を押すマネをしながら) <プレス>ジャンプするなどです。(一斉にジャンプする)	説明
	5	B 群 A 1 A 2 A 3 B 群	<プレス>このとき, <大きくプレス>「えいっ。」(腕を振りながら) <大きくプレス>「はっ。」(ボールを蹴るマネをしながら) <大きくプレス>「うっ。」(両手で岩を押すマネをしながら) <プレス>などと(そんな)声を出した人はいませんか。	質問
	6	全員	<プレス>それは、とてもしぜんなことです。	考え
	7	A 群	<プレス>テニスややり投げなどのスポーツでも, <一拍> ボールをうつときややりを投げるときに, <一拍> 選手が大声でさけぶことがあります。	事実
	X	B 群	(<プレス>なぜ, <一拍>) (大声でさけぶのでしょうか。) (<大きくプレス>その理由が分かりますか。)	質問

第②段落は五文からなっている(実際の群読にあたっては補足的な一文を付すことになったので六文)。前段落の分読に関する議論の中で、「A 群が『事実』やその『説明』を読み担当」、また「B 群が筆者の『意見』や『考え』を読み担当」という全体的な枠組みが合意されているので、この段落でもそれに沿って分読が検討された。

まず3文。その分読に関する彼らの議論では、B 群が読み担当のが良いとの意見が採られた。その理由として某君が述べた、「この文は読者に対する筆者からの『呼び掛け・促し』であって、必ずしも筆者の『意見』や『考え』の表明とは見えにくい。しかし筆者は、この3文によって読者の意識を活性化しようとはやはり『考え』ているのだと思う。であるからには、やはりB 群が担当するのがよいと思う」との意見に全員が納得したからだった。

この点、実際に四年生の学習指導の場面においても、指導者からの丁寧な助言が必要なところだろう。当該文の言辞だけを見つめさせて、それが「事実」か「考え」かと単純に二分させるだけでは、児童たちは「よく分かった」と納得はしないだろう。筆者の抱く『考え』のうちには、取り扱い説明している対象の分析や判断に発するものもあれば、読者に対して直接働きかける質のものもある——その点について十分な理解を促す必要がありそうである。



次に4文。その分読に関する彼らの議論では、これは「説明」のための事例が列挙されている部分だとして、異論なくA群が読み担当のが良いとの意見が採られた。その際、某君が述べた、「A群全員で声を合わせるのではなくして、せっかく4文では『うでをふる・足でける・おす・ジャンプする』と四つの例が示されているのだから、A群の面々の『個による読み』も披露してみてもどうか」というアイデアが採られた。そこで具体的な演出として、前三つはA1・A2・A3がそれぞれ一人で読み、「ジャンプ」はA群全員で読むことになった。さらに、それぞれ「(腕を振りながら)、(ボールを蹴るマネをしながら)、(両手で岩を押すマネをしながら)、(一斉にジャンプする)」のように簡単な所作を演じてみようということになっていった。

「個による読み」を織り交ぜることが群読を豊かにすることは言うまでもないが、「所作」を演じることについては、それが簡便なものであれ論者自身はあまり好まない——読み手が「動き」に気を取られてしまい、肝心の「声」に集中を欠くことがあるからだ（聞き手の方もまたしかり）。

講義時間の最終盤、彼らの群読の「完成形」が披露されたが、論者自身、当初はやや懐疑的な気分でそれに臨んだ。が、それは良い意味で裏切られることになった。実は、この4文に施された彼らの所作は5文でも再現されたのだが、その二つの所作が、「(息を大きく吸う)」所作の有無によって明確に違うものとして可視化されることになり、結果的に、5文に述べられた「大事なこと」や「話の中心」がたいそう明快な形で聴き取れたからだ。群読に際して声に所作を重ねることも、それが聞き手の理解を促す効用がある場合に限っては（単なる「おふざけ・自己満足」に堕して聞き手の理解を妨げないならば）、むしろ

ただ、そのように読み分かつために文言の改訂が必要になった。原文は「このとき、『えいっ。』『はっ。』『うっ。』などと声を出した人はいませんか。」だが、B群が「このとき」と「などと声を出した人はいませんか。」を読むとなると、前者はともかく後者の入り方は特に難しい。そこでこれを改めて、「このとき、『えいっ。』『はっ。』『うっ。』 そんな声を出した人はいませんか。」とすることになった。



次に6文。その分読に関する彼らの議論では、これは「体を思い切り動かしたときに声を出す」ことに対する筆者の「考え」そのものであるから、まずB群が読み担うのが良いという意見が採られた。

が、実際に声を出してみたところ、直前の5文後半をやはりB群が読んでいるので、誰が言うともなく「なんだか印象が薄い」との反省で一致していった。そこで、「ここは筆者の大切な判断が述べられているところなので、全員の声を合わせてしっかり読もう」と変わっていった。結果的に、聞き手が「中心となる語や文をとらえ」やすくなる効用がもたらされたように思われる。



次に7文。彼らの議論では、これが「事実」を述べた一文であることは自明であるとして、すぐさまA群が揃って読み担うことになった。第②段落は本来ここで終わりである。

が、彼らの議論では、某君から「このままでは、第②段落を承けて、その理由を第③段落が述べているという段落間の関係が分かりにくいのではないか」との疑義が示された。

確かに後続・第③段落には、第②段落の主旨「体を思い切り動かすときに大きな声を出す」という事実について、それはなぜかという「理由」が述べられている。であればこそ、第②段落末には「なぜ、『体を思い切り動かすときに大きな声を出す』のでしょうか」などの問いかけが明快な形で置かれていた方が、聞き手が「段落相互の関係を考え」やすいというものである。ここに疑義を差し挟んだ某君の気づきは至当である。

そこに発した議論の末、もちろん群読にあたっての本文改訂は最小限に留め

なければなるまいが、彼らは、上表に示したような一文Xを補うこととした。また、それが筆者から読者（聞き手）に対する「呼び掛け・質問」となることから、そのX文はB群が声を揃えて読むことになった。実際の演出では「<プレス>なぜ、<一拍>大声でさけぶのでしょうか。<一拍>その理由が分かりますか。」のような間を設けた。

結果的に、第②段落後半は「6文（全員）・7文（A群）・X文（B群）」のように「群の読み」のバランスが整い、同時に「個による読み」を織り交ぜた第②段落前半（4-5文）とも対照的に際だって、いわゆる「響き合い」の効果も増したように感じられた。

5) 第③段落の分読

③	8	A群	<プレス>わたしたちの筋肉は、<一拍>息をはくときに、 <u>いちばん大きな力を出すことができます</u> 。	説明
	9	A1 A2 A群	息をすおうとしているときや、息をすっているとちゅうには、<プレス>強い力は出せません。	事実
	10	A3 A群	息を全部はき終わったときも、<プレス>強い力は出せません。	事実
	11	B群	<プレス>声を出すのは、<一拍><大きくプレス>それによってしぜんと息をはくことになるからです。	理由
	12	全員	<プレス>スポーツ選手は、 <u>そのことをよく知っている</u> ので、<大きくプレス>大きな力が出せるようにさけんでいるのです。	理由

第③段落は五文からなっている。

まず8文。彼らの議論では、これが「事実の説明」であることは自明であるとして、すぐさまA群が揃って読むことになった。実際の演出では「見かけの読点」を整理して、「<プレス>わたしたちの筋肉は、<一拍>息をはくときにいちばん大きな力を出すことができます」のような間を設けた。



より大きな力を出すことができます」という筆者の考えを全員で声を合わせる
ことになった。

その上で最終18文は、もう一度<大きくプレス>をして全員お互いに「呼
吸を意識」しながら、全員でゆったりと声を合わせて読み上げるようになった。

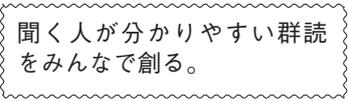
論者自身、講義時間の最終盤で披露された彼らの群読の「完成型」を聴いた
が、この終結部分の分読は実に見事と褒めて良い出来映えだった。

【「大きな力を出す」学習のアウトライン】

以上、学生グループによる「群読台本」作成の過程を振り返りながら、「大
きな力を出す」という説明文の学習材としてのポイントを確認したつもりであ
る。

最後に、そのような素材を用いて小学校4年生の学びの場をどのように形づ
くっていくか、ということに言及しておきたい。今、そのアウトラインを以下
のように構想している。(ただし対象として仮定しているのは、これ以前に物
語文での群読を何度か体験した学習者たちである。群読をまったく経験したこ
とのない学習者たちがいきなり説明文の群読を考えるということは無理に違
いない。)

■学習のアウトライン■

	学習の過程・指導者の支え	児童の学びの姿
1	「めあて」を共有する。 	各自 ・手許に書き留めて確かめている。 ・物語文の群読方法を思い出している。
2	全文の概要を確認する。	各自 ・全文を微音読して概要を確かめている。 ・漢字や語句の読みや句読点の位置などを確かめている。
3	正確に読めるようになる。	全員 ・全文を音読する。

4	<p>「聞く人が分かりやすい」ためにはどう読むのが良いか考える。</p> <p>*必要に応じて、音読方法の既習内容を教唆する。</p> <p>*必要に応じて、単純な斉読をあえて試行させる。その上で、もっと聞く人の興味や関心を引く読み方があったことを想起させる。</p>	各自 班 全員	<ul style="list-style-type: none"> ・姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で読むのが大切だと思出す。 ・相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して読むのが大切だと思出す。 ・聞き手が大事なことや話の中心を聞き落とさないように、工夫して読むことが大切だと知る。 ・その工夫として、既習の物語文の群読方法（分読法）が使えることに気づいている。
5	<p>第①段落を取り上げて、「聞く人が分かりやすい」ためにはどう分読するのが良いか考える。</p> <p>*必要に応じて、第①段落の1文が「事実」、2文が「筆者の考え」であることを教唆する。</p>	全員	<ul style="list-style-type: none"> ・第①段落が「事実」と「筆者の意見」に分けられることに気づき、その点で分読を考えてゆけるとの見通しを持つ。
6	<p>最後に群読発表会をして聞き合うことを念頭に置き、班毎に全文の分読を考える。まず第②段落について考える。</p> <p>*必要に応じて、ブレスの大切さを指摘する。また動作化も大仰にならないようにしつつも許容する。</p>	各自 班	<ul style="list-style-type: none"> ・「事実や説明」と「考えや呼掛けや質問」とを区別しながら分読を考えている。 ・段落の中心文に気づき、「そこは全員で読もう」などのように、読み担いの工夫を講じている。 ・声を合わせる際にブレスの大切さに気づいている。 ・簡単な動作化を思いついている。
7	<p>次に第③段落の分読を考える。</p> <p>*必要に応じて、この段落には「理由」が書いてあることに気づかせ、それが第②段落を承けてのものであることを考えさせる。</p> <p>*必要に応じて、第②段落末に加筆しても良いことを教唆する。</p>	各自 班	<ul style="list-style-type: none"> ・「事実や説明」と「考えや呼掛けや質問」とを区別しながら分読を考えている。 ・段落の中心文に気づき、読み担いの工夫を講じている。 ・声を合わせる際にブレスの大切さに気づいている。 ・第②段落と第③段落の関係に気づき、第②段落末での補訂を考えている。

8	同様に第④～⑥段落の分読を考える。最後に表題と筆者名の分読を考える。	各自班	<ul style="list-style-type: none"> ・「事実や説明」と「考えや呼掛けや質問」とを区別しながら分読を考えている。 ・段落の中心文に気づき、読み担いの工夫を講じている。 ・声を合わせる際にブレスの大切さに気づいている。 ・簡単な動作化を思いついている。
9	班毎に群読の練習をした後、発表会を通じて、他班の読みを聞き合う。	班全員	<ul style="list-style-type: none"> ・他班の群読を聞き、自分たちの理解や工夫と比べ合っている。 ・「事実」と「考え」はよく区別できたか、段落相互の関係はよく聞き分けられたか等について確認し合い、「聞く人が分かりやすい群読をみんなで作る」ことができたかどうか点検し合っている。
10	<p>学習を振り返る。 次の学習材が「動いて、考えて、また動く」であることを確認し、その冒頭文を斉読する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>運動でも勉強でも、「まず動く、そして考える」ことが大切です。</p> </div>	全員	<ul style="list-style-type: none"> ・説明文の勉強でも、群読が楽しくできたことに気づいている。 ・今回の学びが、次の学習材の趣旨にも繋がっていることに気づいている。

以上、「大きな力を出す」を素材とした「群読の学習方法を援用する説明的文章の学習」について構想を述べてみた。まだまだ試行錯誤を重ねる必要もある、大方のご批評をお願いする次第である。

[注]

- * 1) そのあれこれについては参考文献や先行実践が数多く示されている。いずれもいずれも学ぶところが多い。その中でも論者やゼミの学生たちが重宝したのは次の一書である。

※桂聖・「考える音読」の会(2011)『論理が身につく「考える音読」の授業一説

明文アイデア 50』（東洋館出版社）

- * 2) 高橋俊三（1990）『群読の授業—子どもたちと教室を活性化させる授業への挑戦』（明治図書出版）・237-242 頁

※なお、高橋俊三（2008）『声を届ける 音読・朗読・群読の授業』（三省堂）では、前著に見えなかった知見が加えられ、次の五点を群読がもたらす学びの効用として示している（205-209 頁）。

- (1) 響き合い—互いに読み合う過程で、声と声が、体と体が共振する。
- (2) 聞き合い—互いに読み合う過程で、また、他グループの群読を聞き合う過程で、真に聞き合う。
- (3) 学び合い—分読を相談する過程で、また、他グループの群読を聞き合う過程で教え、教えられる。
- (4) 通い合い—群読をとという学習活動をとおして子どもたちの心と心とが結ばれていく。
- (5) 創り合い—互いの協力（協働）で群読作品を磨き合い、創り上げていく。

- * 3) 2013 年度後期・「演習Ⅰ」および「同Ⅱ」における実践。グループのメンバーは当時 4 回生だった飯野莉緒さん、岡崎友里さん、齋藤大貴さん、七田美佳さん、萩高里沙さん、藤野有紗さんの 6 名。彼らは 3 年次から群読の学習と実践を重ねてきた。特に岡崎さんと藤野さんは、卒業論文のテーマとして群読の教育的効果や具体的な指導法について取り上げて考察を重ねた。

※岡崎友里（2014）「群読による授業づくり—『三匹のやぎのがらがらどん』を例に—」（平成 25 年度西南学院大学人間科学部児童教育学科・卒業論文）

※藤野有紗（2014）「自尊感情・自己肯定感を育む指導について—群読の効用に着目して」（平成 25 年度西南学院大学人間科学部児童教育学科・卒業論文）

西南学院大学人間科学部児童教育学科