

文学の授業における、いわゆる三読法を見直す

——通読段階での読みの指導を中心に——

石丸 憲 一

はじめに

現在の小学校及び中学校で行われている国語科の読みの授業、とりわけ文学の授業の一単元の構成は、多くの場合、第1次から第3次によって構成されている。その構成は、第1次では全文を通読し初発の感想（第一次感想）を書いたり、話し合ったりした後、新出漢字や難語句を辞書で調べ、単元の見通しを持つ学習がされる。それを受けて第2次では、場面ごとのあるいは文章全体を見渡した詳細な読み、「精読」が行われ、作品自体が放つ意味をつかむことを目指す。さらに、1次、2次の学習のまとめ、発展としての第3次が設定される。

このように第1次で通読し、第2次で精読、第3次で味読といういわゆる三読法によって多くの授業が構成されているのであり、それが垣内松三や石山脩平の理論をふまえたものであることは、既に多くの研究者の指摘の通りである。垣内からは既に90年、石山からでも約80年を経た現在でもその方法が連綿と引き継がれていることは驚きであり、しかも垣内や石山の主張とは別に彼らの示した形だけが読みの授業の基本形として機能していることはさらに大きな驚きである。

いわゆる三読法は、石山（1935）の「作者を作者自らが理会してゐるよりも更によく理会することは実に解釈作用の究極目標であ」という記述を見てもわかるように、作者の意図を読み取ることを目指す中で生まれたものである。この作者の意図を目指す読みのパラダイムは1980年代まで続いたのであり、その間、いわゆる三読法で国語の授業がされてきたことは納得できよう。ただ、その後、読み手主体の読みにパラダイムが転換されたにもかかわらず、読みの指導過程に変化がないことは、現場に定着している三読法が惰性で進み続けていると考えざるをえないだろう。

稿者は、指導過程としての三読法に批判的な立場には立たないが、本来、教材の特性によって読みの方法が多様に示されることが最善であると考えている。よって、固定化された指導過程で授業が行われてしまうことについては問題があるし、さらに言えば、ルーチンとして機能してしまっていることは大きな問題であると考えている。

そこで稿者は、いわゆる三読法を改めて見直し、指導過程の一つとして位置づけることの妥当性を検討していきたいと考える。特に本稿では、通読段階での読みの指導

について、単元の導入段階である「第1次」という視点と、初めて教材と出合う「初読」という視点から見直しをしていくこととする。

1 現状の分析

(1) 「第1次」の役割としての通読段階

そもそも通読段階に行う学習活動とはいったいどのようなものだろうか。石山は、通読段階に行うことについて、次のように示している。

この中には(一)全文をとにかく二回乃至数回訓読すること(素読)、(二)未知難解の語句に就てその一般的意味を理会すること(注解)、(三)その結果としておのずから全文の主題と事象と情調とが極く大体の形に於て会得されること(文意の概観)の三要件が含まれている。この三つは通読段階の果すべき任務であって、必ずしもその順序ではない。寧ろ三要件が関連して同時に、若しくは循環的に、果されるのである。(p.104)

石山によれば「素読」「注解」「文意の概観」がそれに当たる。「素読」とは、現在多く範読という形で行われている通読や子供たちの音読による通読であり、「注解」とは新出漢字や難語句の学習に当たる。「文意の概観」は、あらすじをつかんだり、人物、時代背景等のおさえをしたりする中で、おぼろげながらも主題をつかもうとすることと捉えられる。このように考えると、石山の提唱したいいわゆる三読法の通読段階は現在行われている読みの授業の多くの第1次とほぼ等しいと言える。現在の読みの学習における通読段階と石山の通読段階の違いを強いて挙げるとすれば、現在の通読段階の学習には、単元全体の学習の見通しをもつ活動が設定されている場合が少なくないことである。

さて、このような通読段階を単元の導入段階の第1次と捉えたときに、現状において果たすべき機能と想定されることとして、次の三点が挙げられる。

- ①教材＝テキストとの出会いの場となること
- ②読みを層的なものを見たときに、概要をつかむ読みを行う場となること
- ③テキストの読みを行う学習の全体＝単元の見通しをもち、読みの意欲を培う場となること

この3点が十分に機能しているかが、読みの授業における第1次の要件となるのだが、これから単元の学習をしていく構えづくりという面では十分ではあるけれども、読みの質にこだわっていく迫力をこれらの機能から見出すことはできない。その点を次に述べる初読という捉えをすることで見出したい。

(2) 初読の役割としての通読段階

子供たちが教材と出合うときの読み(範読によってなされることが多いのだが)、

それはあるときは通読と呼ばれるし、あるいは初読とも呼ばれるものである。指導過程としての通読段階の全てを初読が担っているわけではないが、その段階で最も重要な読みであることは間違いない。

通読というのは本来は読みの形態の一つで、まとめて読むか、部分に分けて読むかといったときに前者を表す用語である。現在こそ「まるごと読み」などと呼ばれ第2次でも文章を部分に分けずに読むことが行われるようになってきたが、従来はとにかく段落や場面に細かく区切って読むことが多かった。この第2次の読み方も、本来、〈概要を読む→精査〉という読みの内容から読みの形態が独立し、〈通読→部分読み〉という形が成立して一般化することになったと考えることもできるだろう。

一方、読みのプロセスという点から見ると第1次第1時の読みは「初読」であると言うことができる。通読は何回でもできるのに対して、初読は一回きりであり、次回からは再読ということになる。この初読という読みの大きな特徴である一回性を生かすことも通読段階の指導では重要であるが、実践レベルで初読と再読という読みのプロセスが十分に意識されているかと言えば、それは疑問である。初読と再読という読みの形や役割をしっかりと理解することで、再読に向かうための初読、初読を生かすための再読という発想が生まれてくる。これが、通読段階を「第1次」としてしか捉えなかったときには見えていなかった四つ目の機能である。

④再読への意欲と足がかりをつくる場となること

初読の役割として、昨今の単元の配当時数の削減で見えてくるものもある。

2011年度より新学習指導要領が完全実施され、学習内容の増大と共に各教材に対する配当時数が削減された。このような状況の中、学校現場を訪れると、「時数が足りない。どうしたら時数内でできるのか」という声が多く聞こえてくる。このことは、逆に見れば、これまでではどうしてそんなに多くの時間がかかっていたのかということでもある。国語の学習は、——特に読むことの学習は、小学校から高校まで——似た展開で行われることが多い。第1次（通読、初読の感想、概要のおさえ、新出漢字、語句の意味）、第2次（場面・段落ごとの読み取り、文章全体の意味の創出）、第3次（まとめ読み、表現読み、発展読み）という展開によってどの学年の授業もできてしまう。

国語科の学習は一見同じようなことを繰り返しながら、スパイラルに少しずつ上がっていくというイメージである。第2次、第3次で学年が上がるにつれて少しずつ難しい内容とはなっているが、そのスタートラインの第1次について言えば、ほぼ同じである。同じスタートラインで、上学年では短時間でより遠くまで行かなければならないとなれば、中心的な課題への取り組みは薄くならざるを得ない。単元全体の設計を変えなければ本質に迫ることはできまい。そして、その切り込み口はスタートラインである通読段階にある。

これまでの学習において自分がどれだけの力をつけてきた、あるいは、どのような

力がついていないかをふまえることを通読段階に盛り込むことで、読みの能力とは何かということ意識した学習になると同時に、全力で読むという経験を単元の始めからさせることができる。このことを考え合わせ、さらに通読段階の要件として次の⑤を付け加える。

⑤これまでの学習で身につけた読みの能力を生かす場となること

2 通読段階の指導を見直す

次に、上記の通読段階の要件を満たしていくためには、どのような初読の学習を行っていったらよいかを考えていく。

(1) 初読はどう捉えられてきたか

これまでに国語科とりわけ読みの授業の指導過程については様々な提案と共にそれぞれに対する価値付けもされてきている。

いわゆる三読法については、例えば井上(1985)は、石山の「解釈学的手続きを経て到達した解釈」を「文学を研究する教育」と位置づけ、「文学に感動し鑑賞し、さらに喚起された問題意識に対応する教育」とは区別している。そして、それが実践の場で引き継がれてきたことについて、浜本(2001)は次のように述べる。

「主題読み」が続いたのは、垣内松三・西尾実・石山脩平各氏の解釈理論があまりにもすぐれていて影響力が大きかったことと、それを矮小化して一面的に継承してきたことによる

発信する側の影響力の大きさと同時に、受け入れる側の無批判に受け入れてきた態度を指摘することで長期間支持され実践されてきたことを説明している。

三読法、あるいは解釈学的方法について関口(1980)は、次のように批判的な見解を示す。

その方法が提唱者の意図を離れてひとり歩きをし、教材の種類や教室実態を省みず、どの教材にも通読・精読・味読を試み、どの子どもにも第一次の感想を求めるといった固定的な型にはまった指導に陥る時、授業は逆に生気を失う。

また、田近(1979)は、三読法が指導過程として無批判に定着していることを批判しつつ、文学教育の前提としての指導過程を提案している。

このように三読法を中心とした解釈学的な読みの指導過程について、総括的に評価されたり、精読段階の指導のあり方について分析されることは多くあった。しかし、通読段階の、しかも初読に限って考察されることは、形式的に初発の感想を書かせることへの批判以外にはあまり見られない。ただ、この数年、初読の可能性やあり方についての研究が積極的になされるようになってきた。最近の初読に関する研究を見ていく。

吉田裕久ら（2009）は、初読から学習後にどう変化があったかを学力育成の観点から分析し、文学の授業を積み上げていくことの意味を探っている。ここでは、初読の際の反応を従来の初発の感想と同様に捉えているが、それはあくまで初読後の感想であり、初読の過程の変化に目を向けようとする研究も見られるようになる。

吉田茂樹（2009）は、初読の特性を生かした読解指導の方法として、一読総合法の手法を取り入れ、結末を「予想」することを読みの中心にすえた実践を展開している。

また、足立（2010a, 2010b, 2011）は、「初読の読みの過程は必ずしも初発の感想に反映されない」とし、読書指導の場で初読の過程を生かす試みをしている。

吉田茂樹と足立が初読で読解・読書を完結することに絞って論を展開しているのに対し、竜田（2011）は、Blauの論を引きながら「初読は再読を開始させるための誤読である」と結論づけている。初読は充実した再読を開くものであり、最終的には再読において読者は誤読を克服し、自立することができるということであろう。

初読は一度きりである。一度きりであるだけに重要なことは確かである。それは、初読が一度きりだからということと同時に、日常的に行われる読書のほとんどが初読に始まり初読に終わるからである。また、初読と再読とが異なっていることも明らかである。初読が再読のモチベーションになること、初読が再読のベースになることは当然のことである。そういう意味で、初読とは何かを追究することの大切さと、初読との関係の中で再読を追究することの大切さの両方を上記の先行研究は示唆してくれている。

（2）初読で児童・生徒のもつ技能をフルに発揮できる学習を考える

このような初読に関する研究のもう一つの追究の視点として、読みの学習がその後の別のテキストの初読に生きていることを実感し、確かめ、指導の評価をする場としての初読としてどうかという点も重要であろう。現在の指導の実態としては、教師が範読をし、子供たちが受動的にそれを聞き、その後、おきまりのように初発の感想を書いてというのんびりとした展開になることが多い。少なくとも必死に考える第1次第1時が行われているのを目にすることはほとんどない。先述の第⑤の要件が欠けているのである。過去の学習の成果を発揮する場としての初読ということを考えれば、指導者も学習者も緊張感をもって初読に取り組むことができる。

学習指導要領に沿って学習を進めるとすれば、身につけるべき読むこと的能力が学年ごとに示されていて、小学校3・4年生であれば文章の大体をつかんだり、行動を順序よくおさえたりすることができ、5・6年生であれば要点や段落相互の関係をつかむことができているはずである。だとすれば、初読によってできることは、当然ながら違って来るであろうし、それに合わせた初読のあり方を考える必要も生じてくる。学年が上がるにつれて単元のスタートラインを上げることになれば、自然と時数の削減につながるし、さらにレベルの高い読みを志向することにもつながる。初読と

いう読みの性質を生かした通読段階の学習へと変えていくことで、読みの授業を変えるチャンスも見えてくるのである。

(3) 初読段階の読みの違いや差を意識できるような学習に

通読段階での最も一般的な方法である初発の感想については、関口（1980）など批判も多いが、今も非常に多くの授業で行われている。自由記述だったり設問記述だったり多少のバリエーションはあるが、子供たちが能動的に活動するものにはなっていないのが現状である。

それは、初発の感想が書きにくいものであると共に、感想自体の個体差が小さく、他と比較しようとしても比較の観点を見出しにくいことに原因があると思われる。そこで、子供が楽しく取り組むことができ、その違いからテキストの本質に迫る糸口をつかめるような方法を考えることが急務であると言える。そこで、今回は再構成を取り入れ、学年に合うような形で設定し、初読から再読への架け橋にすることを考えた。

3 通読段階の授業を改善する

以上から、通読段階の要件を満たすための初読に伴う学習活動として、次の5点の条件を挙げることができる。

- ①初読特有のわくわくする体験を大事にすること
- ②文章の全体を把握できること
- ③その時点での読みの能力を発揮できること
- ④他者の読みとの違いを意識しやすいこと
- ⑤再読に向かうモチベーションを高めること

この①～⑤の条件を満たす活動を考えたとき、範読を聞いたり自ら音読したりした後で、初読の読みを反映した書くことを中心とした表現活動を設定することが必要であると考えられる。そして、どう読んだかを直接反映するのではなく、どう読んだかを話し合う材料になるものであることが五つの条件を満たすためには重要である。自分の読みを同定し、単元での読みの方向性を考える上では、他者の読みを知ることが最も近道であるし、読みの多様性に気づくことにもつながるのである。

本稿では、初読に伴う学習活動の具体例として再構成を有効な方法として取り上げ、その有効性を述べていく。

ここでは、小学5年の「大造じいさんとガン」の第1時の学習活動として、「通読を聞き、初発の感想を書く」というこれまでに一般的に行われていた学習と、初読で読み取ったことを再構成のような表現に生かす学習を比較する中で、初読を伴う第1時の学習活動の在り方を考えていく。

今回紹介する初発の感想を取り入れた実践の例として、石丸の実践によるものと三鷹市立第六小学校、眞島教諭の実践によるものを、再構成を取り入れた実践の例として眞島教諭の実践によるものと八王子市立加住小中学校、三浦教諭の実践によるものを取り上げる。

(1) 初発の感想を取り入れた学習

初発の感想については、様々な形式で書かせる実践がされている。それは無条件で書かせようとしてもなかなか書けない、あるいは、書かせたとしても教師の満足するようなものにならないということが一つの理由であり、それを克服するための教師の工夫として様々な形式で書かせるという実態を生んでいるものと思われる。実際に、稿者の実践では、主な登場人物に対する印象を人物ごとに記述させる方法を取り、眞島教諭の実践では、印象に残ったことや感想を場面で区切って記述させるという方法をとっていて、実践者によって少しずつ形式が異なっている。児童の初発の感想の例を挙げておく。(下線はいずれも稿者による。)

(石丸実践の例)

大造じいさんについて	残雪について	その他
① うなぎばりやおとりを使ってひきようだと思 <u>う</u> 。最後には堂々と戦おうと約束してえらいと思 <u>う</u> 。	大造じいさんのわなにもかからず頭のいいがんだと思 <u>う</u> 。	なぜ大造じいさんががんでねらったのか分からない。
② やさしくて正々堂々とかりをする人です。残雪をつかまえたのに返すなんてもつたないないな。	頭がよくて、一度かけられたわなは二度もかからないのですごいな。	どうして残雪は頭がいいのかな。
③ 最初はひどい人だなと思ったけど残雪のことを分かってくれたいい人でした。	とても勇気があって仲間思いのやさしい鳥。	残雪が仲間を助けようとしたところがとてもよかった。
④ 大造じいさんは、がんとつかまえてうれしい気分だと思 <u>います</u> 。うなぎばりを使った方法はいい考えだと思 <u>った</u> けど、一匹しかつかまえられなくて残念でした <u>ね</u> 。	最後には空へ向かって飛んでいったけど一匹のがんと助けたりしてすごい活躍をしたと思 <u>います</u> 。	この話を読んで、がんという鳥を初めて知りました。本物はどれくらいの大きさか知りたいです。
⑤ 大造じいさんはどうしてそんなにまでしてがんとつかまえたのかなあ。でもやさしいおじいさんだなあ。	本当にとってもかしこい鳥だなあ。それに敵に向かっていくなつてすごいなあ。	私は、残雪が敵に立ち向かっていったことが印象に残りました。

(真島実践の例)

○一場面について書いているもの (15/35名)

・大造じいさんがガンをつかまえるために必死に努力していることがかっこいいなと思いました。

・大造じいさんがしかけたわなに引っかかってしまった鳥がとてもかわいそうだと思った。

○二場面について書いているもの (11/35名)

・ガンのことを観察して、その年や次の年へと用意してつなげているから、ガンを手に入れたいのがわかった。

・大造じいさんが小さな小屋を作って残雪を打とうとしたことが残雪はわかっていたので、すごいかしこいし頭もいいんだなと思いました。

○三場面について書いているもの (28/35名)

・大造じいさんは、生きたどじょうを入れたどんぶりを持って、にわとり小屋の方に行った。というところが大造じいさんが残雪をつかまえたいということがすごくわかった。

・残雪が仲間を助けようとする行動が、残雪は勇気のあるガンだと感じました。

○四場面について書いているもの (17/35名)

・最後に「お～い。ガンの英雄よ。～」と言ったところが大造じいさんは、残雪のことをライバルだと思い、さらに見守っている友だちでもあることが心に残りました。

・残雪とおじいさんは敵味方みたいだったけど、最後は心を通わせた感じになっていた。

○全体について書いてあるもの (3/35名)

・大造じいさんは、最初ひどい人だなと思ったけれど、最後に残雪をちゃんとにがしてあげたので、本当は心のやさしい人だんだだと思いました。

・大造じいさんは、堂々とずるっこなしで残雪に勝負をいどんでいたから勇ましい人だだと思った。残雪は、仲間を助けようとはやぶさに立ち向かっていったから仲間思いだだと思った。どうして大造じいさんははやぶさをうたないのか気になった。

これらの例を見てわかるように、初発の感想は、単元の終わりに書く感想文や読書感想文とは異質のものである。それは、初発の感想が、内容についていえば第一印象を記録したものであるからであり、表現の仕方についていえば文章表現としての質にこだわらないものだからである。教師が求めているのは、「とにかく思ったことを素直に書く」ことであり子供たちはその求めに応じて書こうとする。

二つの実践例を見てみると、書かれていること＝「第一印象」や「思ったこと」の中身は、「～と思う」や「～とわかった」、「すごい、かっこいい」という文末表現に代表されることからわかるように、読んでわかった言葉や行動の意味、人物の心情

の推測、人物の言動への評価であり、初読として読んだことを復元しようとする作業であるといえる。さらさらっと流れるように範読される形でテキストを読んだ後で、記憶の糸をたぐって読んでどう感じたか、何がわかったかを思い出し、読んだことをたどろうとするものなのである。

このような国語の授業の初読は、再読を前提とした読みである。それに対して、日常的に行う読書は、多くの場合、一回きりであることを読者自身が意識して行っている。だから、さらさらっと流れる教師による範読のように同じ速さで読み進めるのではなく、あるときは立ち止まったり、あるときは読み飛ばしたり、またあるときは少し戻って読み直したりすることをしながら読み進められていく。そこでしていることは、言葉の意味を理解したり、心情の推測や人物の評価をすることに留まらず、それらを生かした複雑な読み一部分の意味をつないで全体の意味を生み出すといったこと一をする。また、物語の中での出来事の結果に心を動かされるのみならず、生み出した意味に感動する。

つまり、初発の感想を書く際に行われている読みをなぞる作業は、テキストの情報を受け入れたということを示す、初期化済みのシグナルのようなものである。初発の感想だからそれでよいと言ってしまえばそれまでだが、先にも述べたように学習を積み重ねてきた学習者が一回の読書で読み取れることはもっと多くあるはずである。

つかんだ事柄（物語の展開と結末や人物の把握など）から、初読で得たとりあえずの仮の意味を引き出すための〈考える〉ことをすることは、日常の読書ができていれば、その学年なりにできるだろう。そこで〈考える〉ことをすることで、課題意識をもって読みに向かう姿勢も作られるのである。貴重な一回の初読をその積み重ねた能力を試すことに使うことは有意義なことであり、その後の豊かな読みを引き出す元となると考える。

（2）〈考える〉活動としての再構成を取り入れた学習

初読の意味をふまえ、初読の機会を生かすような学習活動として、今回は再構成を取り上げる。文学テキストの再構成では、あらすじや人物の簡単な紹介、主題などいろいろな情報が入れられるが、その形式によって盛り込まれる情報は異なる。あらすじを主とした再構成させようと思えば、それを可能にする再構成の形を考えればよいし、主人公をどう捉えているかについて書かせたければ、それを可能にする形を考えればよい。この多様性ゆえに、入れたい情報を選ぶことによって学年に応じた再構成を取り入れることができるのである。

さらに、どのように再構成をしているかを個別に見ることで、学習者の一人一人がどのように読んでいるか、どの程度読めているかを知ることができる。また、端的にまとめられているので、学習者同士が比較し合い、読みの違いを意識することをしやすい。

以上の点から初読の段階で再構成することを前提に読み、再構成することを通して自分自身と他者の読みを認識することの意義は大きいと考える。

以下に、実践例を示す。

(三浦実践の例)

○「一文表現（『大造じいさんとがん』は、～が、～した物語）を用いたログラインづくり」という形で投げかけたもの。

- ・大造じいさんが、がんと戦う物語
- ・大造じいさんが、どうしてもがんと戦いたい物語
- ・大造じいさんが、残雪をとらえようとした物語
- ・大造じいさんが、残雪に会って心をかえた物語
- ・残雪が、仲間を守り続けた物語
- ・残雪が、仲間を守って大造じいさんの心を打った物語
- ・残雪が、勇気を出した物語
- ・がんが、仲間を守った物語
- ・大造じいさんと残雪が、心を通わせた物語

(真島実践の例)

○「物語を一文で書きましょう。【「 」が「 」して「(どうなった。)」】

- ・大造じいさんが元気になった残雪に「また堂々と戦おうじゃないか」と言って、別れを告げた。
- ・大造じいさんが残雪を打とうとしたが、おとりにした自分のガンをはやぶさから残雪が助けてくれたのを見て、強く心を打たれた。
- ・大造じいさんが残雪を打とうとしたが、残雪の思いや気持ちが伝わったことから殺さなかった。
- ・大造じいさんがひきょうなやり方をして、これからは正々堂々と戦うとちかった。
- ・残雪がはやぶさから仲間を守ろうとしてけがをした。
- ・残雪がガンを助けて英雄になった。
- ・大造じいさんが残雪を狩ろうとしたが、にがしたがんを残雪が助け、英雄になった。

三浦実践も真島実践も一文でまとめる、いわゆるログラインという形で表現するものである。三浦実践は、「～という物語」という形で表現させており、物語自体の意味を求めている。例えば、「大造じいさんが、がんと戦う物語」、「大造じいさんが、どうしてもがんと戦いたい物語」、「大造じいさんが、残雪をとらえようとした物語」は主語を大造じいさんとしている点でも、物語の大まかな捉えとしても同じような捉えであると言えるが、「戦う」、「とる」、「とらえる」という述部の表現の違いを追究

していけば、大造じいさんがどういうつもりでガンに向かっていたかということに対する捉え方の違いを際立たせることにつながり、第2次での読みをより目的的で深いものにすることができるだろう。

一方、真島実践は、「〇〇が〇〇してどうなった。」という物語のなりゆきを求めている点で三浦実践とは若干の違いがある。主人公と物語の結末の間に、「おとりにした自分のガンをはやぶさから残雪が助けてくれたのを見て」とか「残雪の思いや気持ち伝わったことから」といった物語の転換点や山場の記述を求めるものになっている。どちらの実践例にも言えることだが、主語を大造じいさんとしているものと残雪としているものがあり、その違いを基に話し合いをすることで、物語をどう読んでいったらよいかを議論することにもなるだろう。

三浦実践、真島実践においては、ログラインという形での再構成を学習活動として設定しているが、再構成のバリエーションとしては自由に書くという形はもちろん、それ以外にも学年が上になれば起承転結に分けて書かせることなどが考えられるし、低学年であれば、クイズづくりなども考えられる。

今回は従来多くの場合に行われていた初発の感想を書く活動の代わりになる活動として再構成を取り上げたが、そもそも初発の感想を否定しようというものではない。読みの結果を記すだけの初発の感想ではなく、じっくりと考えて書く活動になる初発の感想であり、それを基に活発な話し合いが可能となればよいのである。ただ、今のところ初発の感想を設定している学習については、単元に緩やかに入るものとなっていて、活性化されていないと言えるだろう。初読を生かし、豊かな再読につながるような初発の感想とそれに付随する活動であればよいのである。

おわりに

本稿では、いわゆる三読法における通読段階について見直し、通読段階の学習に求められることを明らかにし、そこで行われるべき学習活動の条件を示した。さらに、これまで通読段階の活動として一般的だった初発の感想に代わる活動として、再構成する活動を提案した。

もちろん外にも様々な活動が考えられるだろう。まずは、これまでの指導を踏襲するという姿勢を改め、よりよいものを目指すという意気込みを具体的な行動で示していくことが必要である。

また、今回の考察の中で、初読の多くの場合に行われている範読やCDなどの再生による読み聞かせという形での初読については問題とすることはなかった。しかし、このことも当然のように行われていること自体に問題が潜んでいる可能性を疑わざるを得ないだろう。黙読での初読という形との比較など通読段階の指導がどうあったらよいかをさらに追究しながら、第2次以降の授業の在り方についても考えていきたい。

引用文献

- 石山脩平（1935）初出は『教育的解釈学』（賢文館，1935年）であるが、稿者は、再刊された『教育的解釈学／国語教育論』（明治図書，1990年1月，p.87）に依って確認した。
- 井上敏夫（1985）「国語科における文学教育」（『国語科教育学研究9』，明治図書，1985年10月，p.60）
- 浜本純逸（2001）『文学教育の歩みと理論』（東洋館出版社，2001年3月，p.165）
- 関口安義（1980）『文学教育の課題と創造』（教育出版，1980年10月，p.136，p.187）
- 田近洵一（1979）「文学教育論」（倉沢ほか『教育学講座8 国語教育の理論と構造』，学習研究社，1979年11月）
- 吉田裕久ら（2009）「確かな学力の育成」（『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 第37号』2009年3月）
- 吉田茂樹（2009）「学習者が『初読の読者』として意欲的に小説学習に取り組む方法の研究」（全国大学国語教育学会編『国語科教育 第65集』2009年3月）
- 足立幸子（2010a，2010b，2011）「国語科教育における初読と再読 —物語の初読の過程解明を中心に—」（『全国大学国語教育学会発表要旨集118』2010.5）「初読の過程を生かした読書指導」（『全国大学国語教育学会発表要旨集119』2010.10）「初読の過程を生かしたグループ・ディスカッションによる読書指導 —リテラチャー・サークルの授業の検討—」（『全国大学国語教育学会発表要旨集120』2011.5）
- 竜田徹（2011）「再読を励ます読書教育の探究 —初読の価値づけ・権威づけを通して—」（広島大学教育学部国語教育学研究室編『論叢国語教育学（復刊2）』2011年7月）

Re-examining So-called “Sandokuho” in Literature Lessons

—Focusing on instructions for through-reading phase—

Kenichi ISHIMARU

The purposes of this research are to re-examine so-called “Sandokuho” (three steps of reading) and to consider whether it is appropriate to position the “Sandokuho” as one of the important teaching steps of literature reading.

With a special focus on the through-reading phase, reading instructions were reviewed from the two perspectives: one as the “first stage,” an introductory stage of a lesson unit; and the other as the “first-time reading” when a student meets the material for the first time.

As a result of the review, the following five conditions were identified that are necessary for learning activities in the through reading:

1. students’ excitement, that is unique to the first-time reading, is valued;
2. students are able to grasp the whole story;
3. students are able to display their reading ability at that point;
4. students are able to easily notice differences in reading from other students; and
5. students’ motivation to want to read again is increased.

Furthermore, regarding activities for the through-reading phase, as a replacement for the first-time reading impression comments, which have been widely used, a new activity, which reorganizes and uses log lines, etc., is proposed.