国立大学法人
大阪教育大学

附属天王寺小学校　金子　瑛

低学年でめざす「読者」の姿
（2年生「スーホの白い馬」光村・下）

1. はじめに

2022年度 1年生

2023年度 1年生

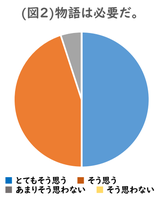
2024年度 2年生

148期生は，物語を読んだり学んだりすることを1つの楽しみにしている。（図1）
また，物語が自分たちの生活を豊かにしていると認識している児童も多い。（図2）
だが，好きな物語とその理由や，物語を取り扱った授業の面白いところを具体的に挙げることができる一方で，物語が自分とどのように結び付いているか言語化することは難しそうにしていた。このことから，直感的には，自分と物語の関わりを感じているが，「どのような影響を受けているか」「どのように関わっているか」に着目したことはないことが分かる。

好きな物語と その理由（回答率 100%）
（例①）『たぬきの糸車』が1番すきです。どうしてかというと，いたずらだけど，かわいいたぬきが，おばあさんのためにがんばって糸車を回すところが，こころがほっこりするし，こころがあったかくなるからです。
（例②）『ずうっと，ずっと，大すきだよ』が1番すき。まいばん，「大すきだよ。」と言って，ねんねんけどしんじゃったから，くやしかったけど，なんとなあく，「心がらくだった」というばめんがわたしは，かんどういえにもあるよ！
（例③）『スイミー』が1番すきです。どうしてかというと，はじめはかなしいけれどだんだん元気をとりもどすのが，かんどうしたから。
（例④）『みきのたからもの』が1番すきです。人のことをさいごまでみおくるのがかんどうしたからです。

1番勉強になった（自分と関わりが深い）物語と その理由（回答率 約25%）
①『ふきのとう』です。どうしてかというと，一番さいご，「～ふく ～ゆれる …もっこり」って，体でたいけんしてみたことで，ほかの本でも，いろんなばめんで体をうごかしてみることができたからです。
②『ずうっと，ずっと，大すきだよ』です。えいがのようで，何回も読めるから。これを読んでから，いろんな本を読むようになった。いろんなものでかんどうするようになった。
③『ずうっと，ずっと，大すきだよ』です。やっぱり，ジロ（飼い犬）がしんだら，かなしいんだなと分かったからです。
④『スイミー』。みんなときょうかしたらできないこともできる。『おおきなかぶ』もにてる。スイミーみたいにあきらめないでやったらいつかできる！
⑤『スイミー』で，兄弟がいなくなったことが，『ずうっと，ずっと，大すきだよ』みたいに悲しいことがあったけど，どれもよいことがまっている！

（図1）物語の授業は好きだ。



（図2）物語は必要だ。

メタ認知が難しい低学年の発達段階で，自分と物語との結び付きを捉え，言語化することは容易ではない。だが，図書担当として，この3年間，中・高学年の以下のような実態を目にしてきた。この課題を放置しては，いずれ児童が「なぜ，文学作品を読んだり学んだりするのか。」という素朴な問いに出あった時に，自分なりの解をもつことができず，文学と距離を置いてしまうことにつながるかもしれない。

【実態1】（中・高学年）	【実態2】（4～6年）	【実態3】（高学年）	【実態4】（最高学年）
絵本から文庫へと手に取る本が移行する一方，「サバイバル」や「ひみつ」といった知識シリーズ本から文庫への移行は少ない。	2～3年間連続で，図書委員会や読書クラブに所属している児童がいる。また，学年によっては，定数割れしている。	国語の時数の減少に伴い，図書の時間の配当が難しくなるため，貸し出し点数の個人差が広がる。年間10冊以下の児童もいる。	図書室に最も近い6年生が休み時間や放課後に足を運んでくるが，その目的が「読書」の児童は半数程度である。

他媒体でも物語に関わることができる今，物語を活字で読んだり表したりすることにどんな意味があるのか。

低学年の児童と文学作品はどのように関わっているのだろうか。

文学を何のために，読んだり学んだりするのか。

文学を通して，どんな資質・能力が身に付くのか。

国語科「かんじたことをつたえ合おう」の実践を例に，低学年段階における文学作品との関わり方を考える。

今，これらの素朴な問いについて改めて考え直すことは，文学の学習単元や授業の構成，学習者や作品との関わり方の変化につながるのではないか。

2.「スーホの白い馬」について

「こくご 二下」に半世紀以上掲載され続けている安定教材であるが，出版社ごとの違いや，教科書の改訂による変遷が見られる。

（表1）出版社や改訂による違い

	初出(1968年)光村版	1974年光村版	1980年光村版	2010年三省堂版	2005年光村版
題名	白い馬	スーホの白い馬		スーフと馬頭琴	スーホの白い馬
冒頭・内容	むかし，むかし，モンゴルという国に，スーホというひつじかいの子どもがいました。【1961年10月発刊絵本と同じ】		中国の北の方，モンゴルには，広い草原が広がっています。【現在と同じ】	モンゴルは，大草原の国です。【1967年発刊絵本と類似】	中国の北の方，モンゴルには，広い草原が広がっています。【現在と同じ】
作家	記載なし	大塚勇三(訳)	大塚勇三	藤公之介(再話)	大塚勇三(作)
挿絵	記載なし	記載なし	赤羽末吉	アルタンホヤグ＝ラブサル	リーリーシアン

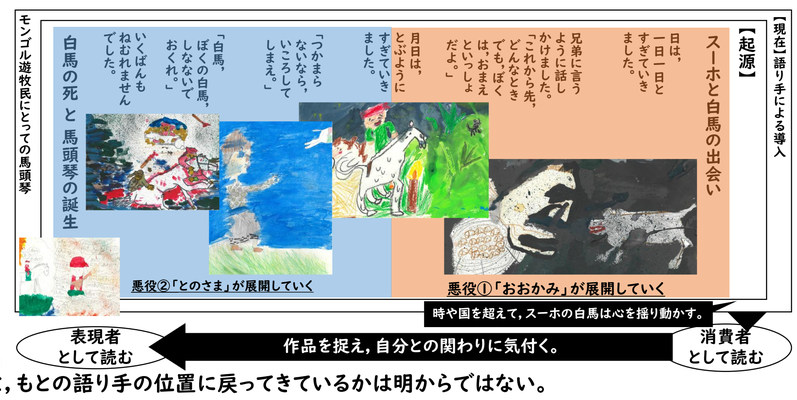
（表2）単元名の変遷

光村	単元名
1968-	すすんで いろいろな本を 読みましょう
1971-	長いお話を おわりまで 読みましょう
1977-	お話の うつりかわりに 気をつけて 読みましょう
1980-	はっぴょう会
1986-	ようすを 思いうかべて
1992-	紙人形げきを しよう
2000-	ようすや 気もちを 思いうかべて 読もう
2002-	本は友だち
2005-	お話を楽しもう（読む）
2011-	読んだお話を しょうかいしよう
2015-	お話を，そうぞうしながら 読もう

これらを比べると様々な違いが見られるが，現在掲載されている「スーホの白い馬」の特徴には例えば次のようなものが挙げられる。

① 題名を「白い馬」でも「スーフと馬頭琴」でもなく，「スーホの白い馬」としている。
② 大塚勇三を，「訳者」ではなく，「作者」としている。
③ 「むかし，―」で始まるモンゴルの昔話でなく，馬頭琴の由来話として扱っている。

モンゴルの遊牧民を象徴する民族楽器馬頭琴の由来話の一つである『馬頭琴』(1959)を翻訳し，『スーホのしろいうま』(1961)として幼年向きに再話した大塚自身が，教材化にあたり，全文にわたって検討し手を加えた物語が本作品である。
初出と現行を比べると表1で示した冒頭だけでなく，オオカミを防いだ際の白馬の汗にまみれた様子や，家来の放った矢が次々と白馬に刺さる様子など，初出にない描写が現行の教科書では描かれている。作品の構造に着目すると，現行のものは，「いったいどうしてこういう楽器ができたのでしょう。それにはこんな話があるのです。」と，物語に入っていく。一方，出口はというと，もとの語り手の位置に戻ってきているかは明からではない。



3. 単元・授業の実際

第1次では，「このお話で1番大切だと思う場面」を3文以内で選び，絵で表しました。あわせて，「読んで感じたことをつたえ合おう」という単元のめあてを共有し，描いた絵を見せ合いながら，初発の感想を交流した。

（活動のねらい1）子供たちが，物語を自分の中で認識するうえで，何に重点を置いているか把握する。
（活動のねらい2）現在，子供たちがのような作品世界を表象し，どのように表現力することができるかを把握する。

「集団での精読を通して，個人での通読では見えなかった作品世界が見えるようになる。」と考えると，初めに描いた絵と，精読後の表象は異なるはずである。読みが進行する中で，新しいテクスト情報を手がかりに，自身の表象を絶えず繰り返して修正していく，という学び方ができるように，『148ッチブック』というポストカードサイズの画用紙を教室に常備し，簡単に手に取れるようにした。

通読の絵に比べ，表情や構図を工夫するようになった。大きな変容は，吹き出しを使う絵が急増したことである。他の場面と関連づけようとしたり，内言語を用いて言動を具体的にしたりといった用い方をしており，表象が更新されていったことが分かった。

本単元は右のように構成した。これは，この3年間，子供たちの学び方を間近で見続け，目の前の子どもに合った単元構成にしたいという思いを形にしたものである。
具体的には，精読が終わったタイミングでパフォーマンス課題を設定する。図画工作科や生活科（ものづくり）の学習を見ていると，はじめに子供たちが想定している完成像はぼんやりとしたもので，完成像のイメージをもたずにつくり始めることもよくある。手を動かしている間に，学習材の特徴に気付き，こだわりも出てくる。そこで初めて，「何ができそうか」という見当をつけたり，問いをもったりする姿を見てきた。

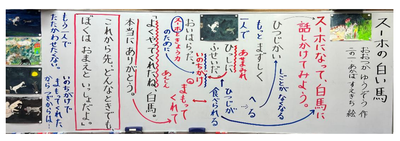
自作の絵を材とした感想交流 → 「読むこと」を通して作品と自分との関わりを発見する → 学習者によるパフォーマンス課題の設定 → 言語活動を通して読んだり学んだりしたことを意味ある行動に移す → 成果物を材とした振り返り

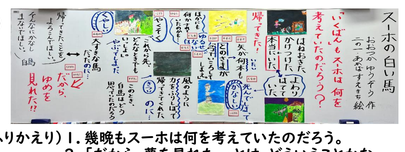
「国語科の学習形式も発達段階に応じたものにすれば，パフォーマンス課題を子供たちが発見し，読んだり学んだりしたことを言語活動に転移する姿が表出するのではないか。」と考え，精読を展開していくこととした。
パフォーマンス課題を子供たちが設定するには，感動的な発見が欠かせないと考える。第1次の学習活動（初発の感想をかく / あらすじや問いをまとめる）から，物語の展開や，展開を生む人物には着目できているが，額縁構造までは読めていないことが分かった。そこで，表現の工夫や周辺人物に着目しながら精読することで作品世界を味わうことができるようにした。その上で，結末の「広まりました。」という言葉に着目し，「誰に」「何が」「どのように」広まったのか具体的に考えることで，本作品が読者に感動を与えている核を言語化し，自分との関わりを捉えることができるようにした。

「発達段階に応じれば，パフォーマンス課題を子供たちが発見し，設定することが可能ではないか。」と考えて展開した精読

①

（ふりかえり）1. スーホは何に「ありがとう」を言ったのだろう。
2.「ありがとう」は分かるけれど，約束はいるのかな。

②

（ふりかえり）1. スーホはどれぐらい白馬が好きになったのだろう。
2. でも，この後…。その時，スーホはどう思っただろう。

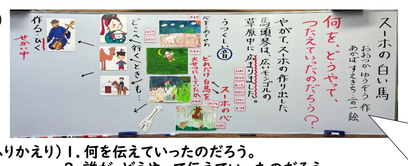
③

（ふりかえり）1. 幾晩もスーホは何を考えていたのだろう。
2.「だから，夢を見れた。」とは，どういうことかな。

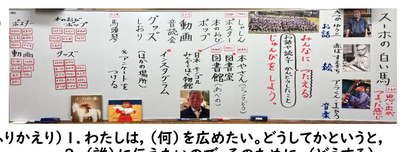
④

（ふりかえり）1. スーホは白馬から何を教えてもらったのだろう。
2. なぜ，白馬は作る物に「がっき」を選んだのだろう。

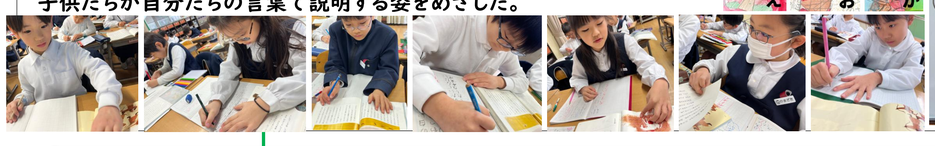
⑤

（ふりかえり）1. スーホは，どんな思いで馬頭琴をひいたのだろう。
2. 自分の「心をゆりうごした」言葉はどれだろう。

⑥

（ふりかえり）1. 何を伝えていったのだろう。
2. 誰が，どうやって伝えていったのだろう。

⑦

（ふりかえり）1. わたしは，（何）を広めたい。どうしてかというと，
2.（誰）に伝えたいので，そのために，（どうする）。

2月の研究発表会では，自分と本作品との関わり方が変わる瞬間の提案をねらった。自分もスーホの白い馬に感動した1人であることに気付き，前時まで読んだり学んだりしてきたことを基に，「自分は何に心を揺り動かされたのか。」という視点から読み直し，本作品ならではの表現の仕方に着目して，子供たちが自分たちの言葉で説明する姿をめざした。



自分も「聞く人」のように「心をゆりうごか」された1人だと認識することで，「やがて，―広まりました。」や「―こんなお話があるのです。」という叙述に反応し，「自分たちも『聞く人』や大塚勇三さんのように，『スーホの白い馬』を広めたい。」「馬頭琴の音楽をもう1度聞きたい。」等といった声が出てきた。そこで，ゲストティーチャーとして馬頭琴奏者を招き，自分たちが思っている音楽づくりに取り組んだ。

スーホの白い馬
人の を ゆりうごかすのは
？？？