

研 究 紀 要 第 41 集

読 解 力 の 形 成 と そ の 指 導

〔 3 〕

1 9 6 4

新潟県立教育研究所

ま え が き

最近における科学技術の飛躍的發展は、人類の歴史に大きな進歩をもたらしつつある。この新しい時代に向かって、教育のあり方も、大きな發展を遂げなければならない時期にあたっていると思われる。こうした時において、世界各国が、次代をにう青少年の育成に民族の興隆を賭け、その能力の開發に全幅の努力を凝っていることは、今日の著しい世界的動向の一つであるといつてよいであろう。

わが国においても、たびかさなる教育課程・学習指導要領の改訂、全国的な学力調査の施行など、学力向上への努力は、行政面でも、実践面でも、たゆみなく真剣に行なわれている。本県においてもこの学力向上の問題は、青少年の健全育成とともに、一大県民運動ともすべき緊急な問題であり、諸種の有効適切な施策が要請されるのであって、今回発表された本県長期総合教育計画においても、このことがうたわれているのである。

こうした動向の中で、われわれは満5年前に、学力と学習指導の問題を当研究所の中心的な研究課題としてとりあげた。いうまでもなく、この学力と学習指導の問題は、学校教育の中心的課題である。われわれはこの学力の問題を考える時、児童生徒各自の人間形成という教育の本質的な問題の中にこれを位置づけ、この学力と学習指導の問題を根本的に検討してみることが、きわめてたいせつなことであると考えた。教育的にみて、本質的な学力向上対策がとられるのでなければ、それは一時的な効果に終わったり、かたよった学力の形成に陥るおそれなしとしないからである。今日の歴史的時点において、どのような学力を、どのように育てゆくことが望ましいのであるか、こうした困難な問題を研究課題としながら、望ましい学習指導法の樹立を目ざし、全所員の共同研究体制のもとに、小・中学校の全教科にわたって、実証的な研究を行なってきた。36年度からは、全国教育研究所連盟でも、国語、社会、算数数学、理科の4教科について、3か年計画の全国的な共同研究を行なうようになったので、当研究所も積極的にこの企画遂行に参加し、主要な幹事県としてその推進に寄与してきたのである。

学力と学習指導の問題は永遠の研究課題であり、われわれの研究も、その探究の進むにつれて、日暮れて道なお遠き感をしみじみ味わうのであるが、今年度をもってこの5か年間の共同研究に一応の終止符を打つことにした。今後この学力と学習指導の問題は、さらに視点を新たにして引き続き研究を深めてゆこうと計画している。

この紀要は、昨年度の研究紀要「読解力の形成とその指導〔2〕」に引き続き、国語科の今年度の研究をまとめたものである。これまでみてきた児童生徒の読みの様態の上に立って、読みの機能に即した読解の要点を考え、それをふまえた読解指導を実際授業の上に展開して、望ましい読解指導のあり方を示そうとしたものである。おおかたのご批判を得れば幸いである。

なお、この研究は、それぞれ研究協力校の絶大な協力のもとに行なったもので、学校長はじめ、直接間接に協力していただいた職員各位、ならびに児童生徒諸子に対して、心から深く感謝の意を表するしだいである。

昭和39年3月23日

新潟県立教育研究所長 小林 正直

目 次

| | | |
|-----|--------------------|----|
| I | 研究の構想 | 1 |
| 1. | 研究の趣旨 | 1 |
| 2. | 研究の計画と経過 | 2 |
| II | 研究の概要 | 4 |
| 1. | 子どもの読みの様態と読みの機能 | 4 |
| 2. | 読みの機能に立脚した読解指導の要点 | 7 |
| 3. | 指導仮説の設定と検証 | 8 |
| III | 読解指導の実践例と考察 | 10 |
| 1. | 読解の指導例について | 10 |
| 2. | 説明的文章の指導例 | 11 |
| | 「野生のさる」 小学校 5 年 | 13 |
| | A 案 問題中心の討議形態 | 17 |
| | B 案 段落中心の分析的形態 | 38 |
| | C 案 文脈中心の講義形態 | 48 |
| | 「絵を見る喜び」 小学校 6 年 | 63 |
| | 内容体験を拡充する読解指導 | |
| 3. | 物語的文章の指導例 | 83 |
| | 「くまと子どもたち」 小学校 6 年 | 83 |
| | 読みの継時性に立脚した読解指導 | |
| IV | む す び | 98 |

I 研究の構想

この研究は、一昨年、昨年と発表してきた「読解力の形成とその指導」〔Ⅰ〕〔Ⅱ〕にひき続くもので、この〔Ⅲ〕をもって一応の完結を見ることになる。この研究は、全国教育研究所連盟の共同研究の一部でもあるので、その全体計画は、それと歩調を合わせてある。この研究の構想については、これまでたびたび述べてきたところであり、ここにはごく簡単に記すにとどめたい。詳しくは前記の〔Ⅰ〕、〔Ⅱ〕、および全国教育研究所連盟編 学習指導研究シリーズ4「国語科と読解力の形成・その指導Ⅰ」を参照されたい。

1 研究の趣旨

この研究は、国語学力の向上を目指し、国語科における学習指導の改善を究極の目標とするものであるが、それを達成するために、「読みの機能に即した児童生徒の読解の様相を明らかにし、そこに読解力形成の契機をとらえて、読解力を高めるための効率的指導法を研究する。」ことを直接の研究目的としている。以下この趣旨についていささか説明を加えて、その意図するところを明らかにしたいと思う。

戦後科学的分析的に設計された調査研究が盛んになり、国語学力も要素的なものに分析され、その一つ一つの要素を評価の対象とした国語学力の調査が行なわれた。こうした国語学力の要素分析を学習指導の場にそのまま持ちこんで、各要素を対象として学習指導が行なわれる。すなわち、読解力というものを、語い力、文法力、段落を切る力、要約力、要旨を読みとる力……というふうに、いくつかの要素に分析し、そのおのおの力を育成しようと、細かに設計された学習指導がなされている。ところで、実際に文章を読解する場合を考えてみると、それらの言語諸能力は、おたがいに他をたすけあいつつ、むしろ有機的に結合し、一体となって活動していることに気づくであろう。このように言語諸能力が一体となって活動するのが読解活動であって、その意味では、各要素をばらばらに学習しても、真の読解は必ずしも成立しないのではないかと考えられるのである。

しかも、そうした要素分析的読解指導の実際を見ると、おおむね、書かれた文章そのものを対象として、文章を静止的に、結果的に分析する作業になっている。そこでは文章を分析したり関係づけたりする、いわば文章の客観的分析的研究ともいふべき学習が行なわれている。そこには、文章を読むという主体的な言語活動が、教師に果たして意識されているかどうか、はなはだ疑問を感じざるを得ないものがある。

読解ということは、読むという言語活動の上に成り立っており、一口にいえば、文章を読んで意味を読みとることといってよいであろう。言語機能としては理解のはたらきを本質としている。ところで、この、意味を読みとるという言語活動は、読みながら理解してゆくという特質をもっている。これは文章というものが時間的表現であるので、その理解は常に継時的な読みを必要とするからである。たとえば最後には、文章の全貌を把握できるにせよ、最初から全貌を鳥瞰しうるものではない。冒頭から末尾ま

で、書き手の書いたあとをそのまま読み手は忠実にたどってゆかなければならないのである。(そして普通、実際生活では、一回の読みで意味把握を終了している。)このことは文章の読解を考える上に極めて重要なことがらであって、読解力とは、この読みながら理解してゆく力にほかならない。この力をつちかうことが読解の指導なのである。この読みながら理解してゆく過程に、段落を切ったり、要約したりする力がはたらいているのである。諸種の言語能力がどのようににはたらいて文章の理解が成立するのか、読解の問題は、この読み進む過程の中に内在している。さきに述べた分析された諸要素の一つを特に取り出して指導する場合にも、それが文章を読むという言語活動の中でどのようなはたらきをしているのか、読解過程の中に正しく位置づけて指導することが大切でないかと思うのである。

文章はひとつづきの文字のら列である。読み手はこれを読みながら、単語、文節、句、文、段落と、ひとかたまりの意味単位を意識の中にとらえては区切りつつ、またそれらを関連させ結びつけつつ、そこにイメージを展開して読み進んでゆく。こうして文章の読みは、冒頭から末尾まで継時的に進んでゆくが、心理的には、その読みの過程は単に先へ先へと直線的な進行をたどるものではなく、横にそれたり前にもどったり、行きつもどりつしつつ、時には飛躍し、時には同じところいつまでも渋滞するというような、複雑な進行過程をたどって読んでゆくものと思われる。このようにして、読み手自身は、文章の書き手に導かれつつも、自らの手で主体的に個々のことばを、文脈的に秩序づけまとめつつ意味体制化してゆくのである。このような読み手の主体的なはたらきこそ、読解活動の本質的なものであると思われる。さきに研究目的に「読みの機能に即した」といっているのは、このような主体的な言語活動にささえられた、読みの心理的側面を重視した読解のすがたをいっているのである。

われわれはこの読みののはたらきに注目し、日本語の語いと文法によってつづられた客体的な文章というものを、読み手がどのように読みとってゆくか、読み手がどのような読みの過程をたどるときに、正しい読みや誤れる読み、あるいは深い読みや浅い読みが生ずるのであるか、こうした読みのメカニズムを明らかにし、その上に読解の学習指導を考えてゆきたいと思うのである。

もちろん、このような読解のメカニズムを科学的に解明するということは、2、3か年の研究では不可能なことであり、われわれの手に負えないものであることも想像にかたくない。ただ、こういう読解の本質的な面が今日の読解の研究において一般的に取り上げられておらず、また指導の面でも等閑に付されているので、われわれはこの面の解明に少しでもメスを加えてみたいと思うのである。読解のメカニズムそのものはじゅうぶんの解明を見なくとも、こうした読みの機能という角度から読解の問題を見直し、今日の読解指導を、言語活動としての読解力を高める、より本質的、より具体的なものにするために、その方向をいささかでも見出すことができればと思うのである。このような立場で読解指導の望ましいあり方をうち立ててみようとするのが、この研究である。

2 研究の計画と経過

この研究は次のように計画されている。(これは、全国共同研究で全国的立場で設定された計画であるが、この研究も一応この計画の線にしたがって行なっている。)

- 第1次研究 読解過程の分析
- 第2次研究 読解指導法の仮説の設定と検証
- 第3次研究 読解指導理論の構成

趣旨の説明のところで述べたように、読みの機能に即した読解のあり方を考える時、継時的表現であ

る文章をどのように読み手が意味体制化してゆくかが問題であり、文章を読みとってゆく読解過程そのものが問題になってくる。第1次研究はこの読解過程を分析して読みのメカニズムを解明しようとしたものである。われわれはこの研究で学習指導を問題にしているのであるから、当然まず子どもの実態を見ておく必要がある。言語的未熟の段階にある子どもの読みは、当然大人のそれとは異なったものをもっていると思われるので、子どもの読みのメカニズムを明らかにしてゆくことが問題になってくる。そこで読みの機能という窓からのぞいた子どもの読みの様態を見てゆく。この仕事を積み重ねることによって、今日明らかにされていない読みの機能というものを、いくらかでも明らかにし、同時に子どもの読みのメカニズムというものを、次第に明らかにしてゆこう、こうした期待をかけた仕事が第1次の研究である。

この仕事は興味ある仕事であるが、困難な仕事でもあり、無限の深さと広がりをもつ仕事でもある。結局36年、37年の2か年を費やしたが、その入口をさまよったに過ぎない感がなくもない。しかしそこで究明しようとし、あるいはいささかなりともそこで探り得たものは、現在の読解指導を反省する上に重要な視点を提供していると思われる。

第2次研究は本年度の研究で、次章に詳しく述べるが、第1次研究で見た児童生徒の読みの様態に立脚して、読みの機能に即した、読みの心理に裏打ちされた読解指導法の仮説を設定する仕事である。この仮説の設定と検証は、方法論的にはなほだ困難なものがあるが、ここでは、そうした視点からの望ましい指導案を作り、これを実際授業の場におろして修正を重ねてゆくという、方法をとった。

第3次研究は、第2次研究による指導仮説の一般化をはかり、指導理論として確立することになるがこれを実証的に研究するには、長期間にわたる、かつ、きわめて広い範囲での実験を経なければならずとうてい今日これを行なうことはできない。むしろ、第2次研究の成果を世に問うことによって、広く教育実践の場でこのような立場での読解指導が試みられ、実践の場の中からおのずから指導理論が確立され実証される日のくることを期待したいと思う。その意味では、この研究は、いわば現在の読解指導を批判し反省し、より本質的基本的な読解指導への一つの提案であり、主張であるといってよいと思う。

Ⅱ 研究の概要

本年度の研究は、読みの機能や読みの様態を見た第1次研究の上に立って、それではどのような指導をしたらよいのかという、学習指導についての研究である。すなわち、読みの機能や読みの様態に立脚して望ましい読解指導法を樹立しようとするのである。そこで、読解指導の仮説を設けこれを検証するわけであるが、その仮説は、前にも述べたように、いまの段階では、ある新しい指導方式とか、特殊な指導形態というような形のものとしては出てこない。従来行なわれてきたいろいろな読解指導法を批判する視点として、あるいは、日に行なっている自らの学習指導を反省する授業分析の観点として、もしくは読解指導にあたっての留意点として、そうした、いわば、読解指導を考えてゆく、もしくは実際に行なっていく教師の考え方の基本的な視点や構えのようなものを打ち出すことになるであろう。

以上のような指導仮説の設定について以下述べたいと思うが、本章の叙述として、まず第1次研究で見た子どもの読解の様態と読みの機能について整理し、それに立脚して考えられる指導上の要点（指導仮説）について考え、さらにその指導仮説の検証について略述したいと思う。

1 子どもの読みの様態と読みの機能

第1次研究で見られた児童生徒の読みの様態はどのようなものであったか、そこに考えられた読みの機能はどのようなものであったか、それらを次に少しく整理した形で述べたいと思う。ただしここにはその結論的なものを記し、その基礎になった具体的な事実や様態についてはいちいち述べない。それらについては「読解力の形成とその指導」〔Ⅰ〕〔Ⅱ〕を参照していただきたい。

（以下・印は読みの様態，○印はそこに考えられること，読みの機能への考察）

(1) 低学年・下位群の主観的読みに関するもの

- ・ 低学年においては、読みの過程において、ことばに対する主観的反応が強く、自己の興味関心に左右され、文章の中にことばを定位させることができない。文章全体のとらえ方も、きわめて主観的印象的である。
- ・ 低学年（もしくは下位群）では、きわめてばくぜんとした注意深さを欠いた読みをしている。したがって細部の読みとりは不正確、文章全体としては印象的な読みですませている。
- ・ ごく未熟な段階では、なにが、いつ、どこで、どうした、ということばに対応する事実の認識構造が確立していない。

○ことばに対するかたよった主観的反応やばくぜんとした印象的読みを脱却して、ことばや文章の客観的意味世界を把握し得ようになることが、読解力の成長であり、読解力形成の第一要件であるといっていよう。

(2) 意味形成における概括力、要約力、抽象力に関するもの

- ・ 主観的感性的読みから客観的理性的読みにいたる過程に、読み手自身の主体性を欠いた平板な読み——文章の客観的意味にだらだら即するだけで、全体的に把握する主体的な概括力に乏しい読み——が見られる。小学校高学年中位群に多く見られる傾向で、上位群において初めて主体的な真の

理性的読みがなされている。

- このことは、低学年の主観的感性的読みが、学年の進むにつれて次第に文章に即して客観性をもってゆくが、その際、文章の意味を高い立場から、より大きくつかみとってゆく概括力、要約力、抽象力というような力が、いまだ成熟していない結果と考えられる。
- このような力は、実は言語そのものが本来もっている概念性や抽象性に関連しており、意味把握とは、こうした一段と高い次元で包括し、抽象することだともいえる。してみると、この力は言語能力の最も基本的な力であると考えられる。

文章の中の具象的なことがらについては理解できても、そこに内在する意味を読みとることができないというのも、こうした力の不足によるものだといってよいであろう。

- ・ 次のような調査場面で見られた子どもの様態にも、低学年・高学年、下位群・上位群の間に、この力の著しい違いがはっきりあらわれていた。

- ・ 要約の調査で、低学年（もしくは下位群）では、事からの部分的要約が多く、高学年（もしくは上中位群）では、概念的全体的要約が多く見られる。
- ・ 段落意識の調査で、読みを1次、2次と重ねてゆくと、低学年では、最初は印象的直観的把握をするが、次第に具象や部分を細かく見るために、小段落化する傾向があり、高学年では大段落化する傾向がある。
- ・ 文章を読み進む過程の調査でも、下位群は意味単位を小さく形成しつつ読み進み、上位群では意味単位を大きく形成して読んでゆく。そこに意味単位を形成する読みの幅に広狭の差異が見られる。

(3) 読みの過程における文脈の意味把握、展開力、構想力に関するもの

- ・ 意味単位に関連づけ文章全体を文脈的に把握する力は、上中下位群の著しい差異となっている。
 - 文章の文脈的把握は文章の読みの継時性に基づくもので、さきに述べた既活力や要約力を含みつつ行なわれる。文章読解の背骨をなす力である。
- ・ 意味単位の集積が増大すると、（文章が長くなると、）これを把持する力がうすれる。
 - これも文章を文脈的に秩序づけつつ読む力に乏しく、意味単位がばらばらに脈絡なく読みすどされることが、大きな原因があるように思われる。
- ・ 冒頭部では主観的反応をもつが、文章を読み進むにつれ、その主観的反応が修正され、文章自体の意味世界が成立してゆく。またその際、冒頭部の主観的反応が、そのまま読みの方向を逸脱させてしまうものも見られ、またその修正には遅速の差が見られる。
 - 文章の冒頭部は、未知の人に面接するごとく、読み手の主観的判断しかできないが、二三語もしくは一二行読んでゆく中に、書き手に導かれつつ文章の意味世界にはいつてゆく。
 - 文章はそれまで読んできたところからおのずからその先が予想されるものであり、この予想が書き手の意図にしたがっておれば、次にくる文を受け入れ易く、また次の文への期待というものが、いきいきとした文章の読みを持続させてゆく。この予想があまりにも主観的でうごきのつかないものになっていると、次の文の受け入れが困難になり、逸脱した読みにおちいるもののように考えられる。
- ・ 文章を読み進むにつれて、文中のことばの意味内容やその重さは変動してゆく。

- 文章の中のことばは、読んでいる時には特別気がつかなかったものでも、次第にその意味の重要さに気づくものである。つまり文中の語いや、文、句、あるいは段落は、その意味が文章を読み進むにつれて動き、修正され、より大きな意味単位の中に位置づけられつつ、それが、全文を読みおえた時、読み手の読みとった全文の構造の中にそれぞれはっきり定着する。こうして読後には、全体の構想の上で重要な語句や部分がはっきり意識に浮かび、いつまでもその残像をとどめているものと思われる。
- 指示語その他前文想起の機能をもつことばや表現がはっきり読みとられていない。
 - 前文想起の機能をもつことばや表現は、文章の文脈的把握の上にきわめて重要な意味をもっている。文章は冒頭から末尾へと読み進むが、その過程において、心理的にはいくたびもいくたびも前文を振り返りつつイメージを再構成しつつ読み進んでゆく。これは前項でも述べたところである。この、前にたちもどっては読み、たちもどっては読み進むという読解過程における心理的事実を指導の上にじゅうぶん生かすことが大切でないかと思う。
- 文章を読むに際して、ことばの指し示す内容事象のみを読んで文章表現をろそかに読み過す読みと、文章の表現面だけを文法的形式的に読んでゆく読みとが、対照的にみられる。特に中学の段階で後者の読みが著しくあらわれてくる。
 - 文脈づけて読むということは、文章表現の表現面を文法的に脈絡づけるだけでなく、それを通して、その内奥にひそむ意味世界を秩序づけてゆくことである。

(4) 心情面の読みとりに関するもの

- 物語的文章の読みにとって、その心情的な表現に対して、感受性ゆたかな読みをするものと、理性的に割り切った読みをするものとが見られる。そしてこの違いは、必ずしも低・中・高学年、上・中・下位群の類別にはかわらない。
 - こうした面の読みには、個性的な特質があるように思われる。
- 一般的にいって、文章の心情的表現を味わい読むことは、なかなかむずかしいらしい。
- 人間の感情や心の世界をことばで分析的に説明することは、小学校高学年や中学の段階においても、きわめてむずかしいらしい。
 - 情操面の発達がその表現を味わうまでにじゅうぶん達していないことが主たる原因とは思いうが、一面また、言語技能が未熟なため心に感じていることを明確に表現できないという点もあると考えられる。
 - 言語と思考、言語と情操、この密接な関係は、国語指導の上にじゅうぶん考えていかなければならない問題である。
- 物語的文章の読みにおいて、その作品享受のありかた、主題への迫り方の方向や深浅の度合いは各人各様である。
 - その子どもの過去の生活経験、個性的特質、人間的成熟、こうしたパーソナリティの違いが文学作品の受けとめ方を異にするものと思われる。
 - 文学作品の読みを通しての人間形成を考える時、この作品受容の個性的差異とその多様性は、読解指導に際して考慮しなければならない重要な問題である。

2 読みの機能に立脚した読解指導の要点

前節では、読みの機能からみた子どもの読みの様態とそこに考えられる読みの機能について考察したのであるが、そこにはおのずから読解指導の手がかりが得られ、いくつかの指導の要点ともいうべきものが浮かび上がってくる。次にこれらについて述べたいと思うが、それに先立って、読解指導全般にわたってのわれわれの基本的な考え方、読解指導の理念ともいうべきものについて、一言触れておきたい。

- (1) 読解は読みながら意味を理解してゆく生命的主体的活動であることを自覚し、読解指導はそれに基づき、それを育てるものとして営まれなければならない。
 - ・ 読解は、文章の客観的分析操作に終わることなく、常に読む活動にたちかえって指導されなければならない。
 - ・ 常に未読部分への関心と見通しにささえられた、いきいきとした、ゆたかな読みが育つように指導されなければならない。
 - ・ この言語活動力としての読解力は、その力が習慣づけられるように指導されなければならない。
- (2) 子どもの読みは感性的な読みから理性的な読みへと進んでゆく。読解力の形成はこの方向へ読みを育てることである。しかもそれは、言語の本質から言って、単なる言語技術の成長を意味するものではなく、直接間接にそれが人間形成にかかわるものであることをじゅうぶん自覚して指導されなければならない。

以上のような基本的態度を基にして、次にかかげるような各項目が読解指導の要点として考えられる。前節の読みの様態に応じた形に整理してかかげる。

- (1) 主観性を脱却して文章の客観的意味把握ができるようにする。
 - ・ 文章に即して読む態度を養う。
 - ・ 文章を注意深く読む習慣を養う。
 - ・ 語いや文法の知識を正確にし、常にこれを活用するようにする。
- (2) 意味形成における概括力・要約力・抽象力を培う。
- (3) 文章を文脈的に秩序づける力、展開力・構想力を培う。

(2)と(3)は切り離すことができない。この二つの力が一体となってはたらいって読解が成立する。読解力の中核をなすものである。そのはたらきがじゅうぶん身につくよう養われなければならない。

 - ・ 常に書き手の気持ちに立って読むようにする。
 - ・ 文章の冒頭部でできるだけ早く文章自身のもつ意味世界にはいるようにする。
 - ・ 常に文章未読部分への内容の展開を予想し、期待と関心をもって読み進むようにする。かつ、その予想が正確もしくは柔軟であるようにする。
 - ・ 既読部分を振り返り、振り返っては読み進む、こうした読み方を習慣づける。
 - ・ 意味単位の切れ続き、その関係等を常に文章の流れの中に位置づけて見きわめるようにする。
 - ・ どこまでも文章表現をたいせつに注意深く扱う。と同時に、それを通してその底にある論理や事実を明確にとらえるようにする。
- (4) 心情的なものを読みとれるようにする。

- ・ 表現をたいせつにし、表現を味わい読む態度を養う。
- ・ 特に物語的文章の読みにおいては、それぞれのパーソナリティによる読みとりの違いに立って、その多様性を生かし、ゆたかな読みを育てるようにする。

(5) その他の留意事項

- ・ 年齢的な発達段階をじゅうぶん考慮し、言語機能の完全な発育を促すよう留意する。
- ・ 読解は個性的生命的な読みであるため、微妙な個人差のあるものであることを認識して、指導しなければならない。
- ・ 物語的文章、説明的文章の別、さらにはその一つ一つの素材により、そこにはたらく読みの機能が異なることに留意し、その素材に即した適切な指導がなされなければならない。

3 指導仮説の設定と検証

以上に述べてきた指導の要点は、第1次研究の上に立って理論的に考えられたものであるもので、これを実際指導の場におろしたときに、果たしてそれが指導の要点となり得るものかどうか、実際の授業の場でこれを確かめてみなければならない。

この指導の要点を実際の指導に移すに当たって、留意すべきことがある。たとえば、小学校低学年の子どもの読みの様態ははなはだ主観的・印象的で感性的な読みをしている。これを客観的な理性的な読みの方向へ育ててゆかなければならない。そこでこの主観的読みから脱却させるためには、文章に即して読む習慣をつけることがたいせつだと考えられるわけである。ところで、小学校の低学年や中学年の子どもにとっては、一方、むしろ想像力を伸ばし、言語をとおしての自由なイメージを育てることがたいせつである。それを育てないと、未読部分への関心の持続や予想力がなくなり、いきいきとした読みの活動力が育たない結果になる。そこでそういう想像力をそこなわないように、しかも文章に即してイメージを展開してゆく、そのような指導が必要なわけであって、そうした指導が展開されなければならない。このように実際指導におろす場合には、その学年の言語発達段階を基盤にして具体的な細密な配慮が必要になってくる。指導の要点としてあげたものは、一般的抽象的段階で述べてあるので、具体的指導の展開においては、学年により素材により、あるいはその対象児童により、それぞれ特質に応じた具体化をはかるよう、特に留意することがたいせつである。前節にあげた5)の留意事項はこうした点の指摘である。

それからまた前節には、指導の要点として項目に分け列記しておいたのであるが、指導の実際においては、必ずしもそれらが一つ一つ離れて出てくるわけではなく、それらがそれぞれ読解の部分部分を特色づけながらも、むしろそれらはおたがいに関連し結びついて、一体の渾然とした形で指導の中に入り読解指導をささえてゆくのである。したがってその要点の一つ一つを等に取り出して考えることは、指導の具体性から離れることになる。これらの要点は、渾然とした読解指導の中で初めて具体性をもって生きてくるのであり、その力を発揮するのである。こうした意味でさきに掲げた指導の要点は抽象された仮説であって、読解指導の具体性をもった仮説ではない。

さてそこでわれわれは、これら読解指導の要点を盛りとみ、それに導かれた、具体的な教材についての指導案を作成し、これを実際の授業の場におろしてみ、果たして授業がうまく成立するかどうかを確かめつつ、その指導案を反省し修正して、より適切な指導案へと改善してゆく。——こうした手順をふんで、この読解指導の要点が実際の授業の場においては果たして指導の要点たりうるかどうかを見、

またこの指導の要点をどのように実際の授業に展開すべきかを、実践をとおして見ていったのである。

このような過程を経つつこの仮説が確かめられ設定されていったのである。前節にかかげた読解指導の要点は、実は、このようにして確かめられたものについて記したのである。

ここでちょっと断わっておきたいのは、さきにも述べたごとく、この指導の要点は抽象的なもので、具体的には指導案の中に盛り込まれ指導案の形で打ち出されてくるわけであるが、指導案そのものをわれわれの読解指導の仮説として設定するわけではない。すなわち、指導案に盛り込まれた授業の流し方や発問の方式、そうした指導形態的なものをわれわれの読解指導の一つの新しい型として提示するのではなく、その中に含まれた読解に対する理念や、読解の要点、留意点といったものが、われわれの提示する指導仮説なのである。

指導案そのものが指導仮説ではないから、その指導案によって指導された結果を、直ちに比較群法によって効果判定し、その指導案の効率性を云々するというような検証のしかたをわれわれはとらなかった。またある要点のみを生かし、他を統制して比較するというような実験も行なわなかった。こうした実験も、実は、実際の授業の場におけるそうした統制がきわめて困難であるというだけでなく、われわれの目指す読解力は習慣づけられた力であり、長期にわたる指導の中に能力的なものとして培われてゆべき性質のものである。短期間の指導で結果を評価することは無意味なことであると考えられるからである。もっともわれわれは、その指導が授業として成立しているかどうかを見るために、事前事後テスト等を行ない、効果判定を行なっているが、これはどこまでも授業としての成立の度合を評価の対象にしているので、それによって直ちにその仮説の効果を判定するものではない。

われわれは一つの教材についていろいろな角度から指導案を作り、指導の要点の実際授業への多面的展開の様相を見、また、同一指導案で対象児童を替えることによって、その妥当性を確かめていった。事前事後テスト等の紙面調査や面接をまじえながら、主として授業観察をとおして、その指導案による授業が授業として成立したかどうか、すなわちそれが子どもの読解力形成を促す授業になっていたかどうかを見て、その指導案を修正してはまた授業におろしてみる、ということを繰り返し行なった。このような検証段階の実践過程をいちいちここには記さないが、かくして到達した授業過程の数例を章を改めて掲げ、われわれの指導仮説の具体的様相とその展開を明らかにしたいと思う。

Ⅲ 読解指導の実践例と考察

1 読解の指導例について

前章でも述べたように、われわれの第2次研究における指導の実践は、読解指導形態の効率的なサンプルを示すものではなく、むしろ、読みの機能に立脚しようとするわれわれの読解指導の要点を提示するものである。

まず第一にわれわれは、授業というものの総合的力動的な構造をじゅうぶんに認識するが故に、形態の固定化、類型化に対して、深い疑惑をいだくのである。かりに、授業をもっとも基本的な三要素（教師・教材・児童）に分析して考えてみても、それぞれの要素は常に同質ではなく、しかもその関連は常に一定ではない。同一教師が、同一の教材を取り扱っても、対象児童・生徒が変われば、その授業状態も、おのずから異なってくる。また、同一教師が、同一の児童・生徒に対したとしても、異教材を取り扱えば当然その指導形態や、方法に微妙な差異が生じてくるのは論をまたないところである。このように素朴な基本的な三要素に分析して考えてみてさえ、授業におけるこれらの関連は実に立体的、力動的な性格をもっているのである。まして、授業というものを、その進行過程や、段階に分析したり、各要素に包含される細かな因子間の関係にまでたち入って考察すれば、いかに授業というものが千差万別の様相を示さざるを得ないかという事情が了解できるはずである。

したがって、厳密にいうならば、一定の教材に対する最良唯一の方法というものは存在し得ないことになる。ただ、比較的類似の条件の授業については、有効的確な方法のいくつかが典型的にあげられるであろう。そのような場合の共通的な法則性を明らかにしようとするのが、近來の授業研究であり、いわゆる「授業の科学化」であろうと思われる。しかしながら、わが国の教育社会学や、教育心理学の現状からみて、授業の科学的解明には、かなりの時日を要するものといわれているし、よしんば解明されたとしても、それは固定化した理想的な授業形態を提示することにはならない。バブロフ流のいいかたをすれば、授業というものは、力動的なステレオタイプ（シェマと同じ——行動型式）をつくりあげる仕事である。しかも、適応力を持ち、他の大きな枠にはいつて、いろいろなながった仕方でも機能し得るようなステレオタイプをつくり出すことが授業の目的にならなければならない。そうならば、固定化した授業形態だけでは、この目的を達成することはできない。たとえば、講義的方法で養われるシェマは討議的方法による学習の中でも、じゅうぶんに機能することによって、適応性を高め、力動的な発展を遂げるものと思われる。かりに講義的な学習場面で作られたシェマが受容的なものであったとしてもそれが討議場面で創造性と積極性を増すこともあろうし、逆に、討議場面で、不正確で不安定だったシェマが、講義場面で正しく安定化されることもあろう。このように、力動的なシェマを作るには、その時の教師のねらいや、教材の質や、生徒の能力・理解度などに応じて、異なった方法を用いてくり返すのがよいとされている。以上のような点から、われわれは、一定の有効限界をもつ理想的な授業形態の提示ということよりも、読みの機能に立脚する読解指導の留意点を、授業の具体に即して提示することを選んだのである。

第二に、指導形態や方法の良否を決定する実験的操作の困難があげられる。

今回の全国の共同研究において、国語科グループでは、読解力の形成とその指導に関する全面的な領

域を対象としてとりあげたので、その内容は広範で複雑なものとなった。したがって、統制群法による比較実験も、複雑多様な因子を条件統制できないために、とうてい実施できない。かりに実施できたとしても、読解力というような総合的な力は、数時間の短期間の指導で育成さるべきものではない。長期にわたる読みの習慣の形成による熟達に期待しなければならないのである。漢字の指導とか、語いの指導の部分的なものは、わりあい比較実験が可能な面をもっているが、読解指導のように全面的なものは厳密には不可能といってよい。そこで、統制群法 (Control-group method) のかわりに、交替群法 (rotation method) を用いることが、教育的な意味からも考えられるが、国語教材は自然科学の教材など、客観的に系列や段階を設定することができないために、教材交替の操作が精密には行なわれ難いのである。一群法 (One-group method) は、代表的な実験方法の中では、もっとも簡便であるが程度が低いとされている。この方法もまた、前の交替群法と同じく、等質の教材群の選定がむずかしい上に、前二者同様、要因が複雑なためにいっそう統制の厳密さを欠くことになる。したがって、比較実験的操作によって、個々の指導方式の効果を判定するというわけにはいかないわけであり、理想的な指導方法、学習形態等を軽々に打ち出すことはできないのである。

第三には、研究所の機能や、限界からみて、特定の指導形態を典型として打ち出すよりは、読解指導をその本質的な点から眺めて、留意し改善すべき諸点を提示した方が、読解指導の総合的な向上に寄与するものと考えられるのである。

前項でも若干ふれたように、読解力というものは長期にわたる指導の影響を受け、過去の学習による読みの習慣の上にたちかわれたものである。研究所員が、学校側の運営上許された短期間の指導を試みても、その対象児童・生徒の読解の体制や構造を根本的に自己の指導意図のとおりに変更させることは困難であるし、また、自己のえがく理想的な指導方法や、形態のいくつかを検証するには少なくとも、半年から一年間の実践を経なければならないものであろう。研究所の現在の立場からすれば、できるだけ教育現場の実践に直接貢献するような学習指導の効果的な方法、技術の提案とともに、その根底となる視点の明示ということも、ゆるがせにしなければならないと思われるのである。

以上のような理由から、われわれは読みの機能を重視する読解指導のあり方を求めて、説明文、物語文の両種にわたり、いくつかの指導を試み、そのうちの数例をのせることにした。したがって、実践例は、われわれの読解指導上の要点をちりばめ、これを具象化したものということができよう。それ故ある意味では、一つの典型とみられなくもないが、完全な実験的研究法により得ない点、および、学習形態や、指導法の理想的形式のみを追求する意図をもたない点において、典型的設定とは異なるものであることを了解していただきたい。

2 説明的文章の指導例

ここに説明的文章というのは、論説文、解説文、説明文、観察文というような、ことばの伝達の機能を主とした文章のことであり、文学形態論の先達といわれるモウルトンあたりの分類とさして異なったものではない。近来、国語教育では、「文学教材」と「非文学的教材」という二分類が流行しているようであるが、説明的文章という呼称は、ほぼその後者に当たると思われる。ただし、その名のとおり文章をさすものであって、「見出し」・「索引」・「辞書の利用」・「語い集録」等のいわゆる実用的な領域に属する断片的な材料は含まないのである。ついでながら「物語的文章」ないしは「文学的文章」

と呼ぶ場合は、詩・呼びかけ（シュプレヒコール）・俳句・短歌等の特殊な短かい形式のものは含まないことにする。

さて、この説明的文章なるものは、一般には論理構造が明確で、ことばの伝達の機能がじゅうぶんに駆使されているように考えられている。ところが、小学校の教材中には、純粋な型をもつ完全な説明文というものがほとんど見当たらない。殊に低学年教材には皆無であるといってもいいほどである。したがって純粋な形で論理的に意味体制化をしていく過程を見る授業の素材として好適とはいえないが、現行教科書の中から数編選んで指導してみたのが次の項に掲げるものである。

指導上の具体的な問題については、それぞれの実践例に即して述べることにしたいが、ここで読解指導の特質について一言ふれておきたい。まず、国語科の学習指導の特質は、ことばの習得と使用を目的とするところにあり、国語の学習指導要領の表現をかりるならば「日常生活（中学校では、生活）に必要な国語の能力を養い（中学校では、高め）、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。」ことである。すなわち、国語科では、ことばを育て、ことばをみえ、ことばの生活を高めるのが一貫した目的となる。ところが、他教科では、ことばを媒介として思考をすすめ、自然科学的・社会科学的な理解や、認識をとげるのである。いわば、内外の事象や、法則性を正しく把握することが基本であって、ことばはその用具として駆使されるのである。いうまでもなく、言語と思考とは、人間の頭脳において統一的に存在するものであり、本質的なかわりをもつものであるから、言語を単なる記号として、いわば物理的・生理的な媒体として論じ去るわけにはゆかない。しかし、国語科と他教科との本質的な差異は、ことばをめぐる目的観の相違に基づくことは否定できない事実である。

ところで、この「ことば」を対象とする国語科指導にもいくつかの段階や、領域がある。紀要第31集の5頁にも述べたように、小・中学校の国語科においては、次の三つが考えられる。

① 言語の行動化の学習

言語を主体的に行動として使い得るよう慣熟させる学習であり、ことばと自己の一体化を図るものであって、小学校の低学年では特に重要な学習である。言語の使用場面に応じて、経験的に学習すること（あいさつ・電話遊び等々）や、共通語の使用、方言の矯正等もこの領域に属する。ことばを身につけ、言と事の対応を体得する学習といってもよい。

② 言語の表現・理解過程の学習

表現・理解の正確さをつちかうことを目的とするものである。語いや、語法を把握し、話や文章を正しく理解し、あるいは、自己の思考や心情をことばの伝達機能に即しながら表現することを学ぶものである。主として、読解指導と作文指導の場において養われることが多いであろう。

③ 言語の解釈・適用の学習

これは②の基礎の上に立ってはじめて可能な学習であり、算数・数学科における文章題の解決や社会科において地理的・歴史的用語を使用して、地理的・歴史的な事象を考察し説明するといったような他教科の学習にも応用されるものである。また、語を解釈したり吟味したり、文章に対して文章論的な考察を加えたり、文学を鑑賞・批判するような段階の国語学習は、おおむね③に属するものと考えられるのである。

読解指導は、無論上掲の②に属するものであり、言語を客観的に正しく理解する過程を学ばせるものである。そこでは、書かれた文章の客観性に沿いながら、忠実に読みとる態度や技能が学びとられねばならない。そして、文章に書かれた内容や事実を理解すると共に、ことばの意味や、法則や、文章構造

などを把握して、言語の機能に慣熟しなければならないのである。他教科のように、内外の事象そのものの認識のみが目的となるのではなく、ことばそのものが学習対象となるところに特質があるといえる。また、文章の鑑賞や批判の学習が、多分に書かれた文章を読み手の主観的な世界へ導入するのに対して読解はつとめて書き手の意味世界に順応しようとする立場を保持する点が異なるといえよう。

われわれはこのような見解に立っていくつかの指導を試みたのであるが、つぎの諸点をお含みの上で各実践例をごらん願いたいと思う。

① 本文の読解指導の展開を主としたものであること。

一つの教材単元のすべてを指導する場合には、導入から終末——応用・発展等の段階に至るまでの全過程がふまれるわけであるが、今回は時間数その他のつごうもあり、本文の読解過程を中心としたので、ドリル学習の面は割愛した。

② 特別の作業方式や、格別の教具を用いない指導形態をとったこと。

一定の作業方式には一定の根拠と、特別な学習訓練が用意されねばならない。われわれは、学校運営や、学級経営に支障を与えないような教育的配慮を必要とした。したがって、初対面の児童・生徒に対して、いつでも気軽に行なえる指導を旨として、「文脈中心の講義形態」——（後述）を中心に指導したのである。

③ 授業分析的研究を意図したものではないこと。

いわゆる組織的観察法などによる授業の立体的構造の究明ではなく、読みの流れを主にみたのである。

（１）「野生のさる」の指導例

後に掲げる指導略案中にも述べたように、この教材は典型的な説明文とはいえないような若干の問題点を含んでいるが、全国教育研究所連盟の共同研究用の共通素材としてもっとも多くとりあげられているものである。

この授業については、他の県でも参観する機会を得、他の研究所の研究紀要等について紙上参観の便宜も得たが、まことに多種多様であった。そこで、われわれとしては、「文章に即する指導」・「文章の継時性に立脚して読み進むための指導」という指標を掲げ、これをいくつかの指導形態の中で貫ぬいてみようとしたのである。

それが、次に示す三つの形式である。前項でもことわったように、この試みは三種の学習形態の比較ではなく、さまざまな指導形式に即しながら「文脈に沿い、本文をたいせつにする」読解指導は、いかにあるべきか、その留意点を具体的に示そうとしてなされたものである。むろん、対象学級に対して事前の学習訓練を徹底的に施すわけにはゆかないので、採用した指導方式が典型になり得ないうらみはある。しかし、個々の特色のいくらかは具現したので、それらの長短について若干の考察をめぐらすことはできると思う。

つぎの三種（仮称）が、今回採用した方式である。

A. 問題中心の討議的形態 B. 分析的方法を重点とする形態 C. 文脈中心の講義形態

それぞれの形態について、われわれが一応想定している特徴はつぎのようである。

| A. 問題討議的形態 | B. 分析的読解形態 | C. 文脈中心の講義形態 |
|--|---|---|
| <p>文章読解を問題解決学習的に進め、生徒の自主性を発揮させようとする方向</p> <p>したがって問題設定の段落で、問題の質を吟味すると共に、問題意識を高めることが重要になる。</p> <p>形式上の学習共同化が、内面的にも、どのように集団思考として高まり得るか否かが重要点である。文章から逸脱しないように討議を統制する要がある。</p> | <p>文章構造を解剖的に明らかにし、文章を静的に見てゆく態度が強い</p> <p>したがって、段落構成・段落相互の関係・主意文・重要語の抽出・全文の図式的把握などが重要な作業となる。</p> <p>また一般には、文法的知識の教授などがかなり加味されてくるようである。</p> <p>読んだ文章が、どう組織づけられ解釈されるかという点に傾斜をかける指導といえよう。</p> | <p>読み手の読みの機能に沿ってゆくことにつとめる。</p> <p>したがって文章を順序を追って継続的に指導することを原則とし、文脈を忠実にたどるように配慮するのである。</p> <p>講義法が主となり、教授的形態となる。</p> <p>読み手に読みの機会を多く与え精緻な思考をうながそうとすることが、この方式で特に考えられねばならない。</p> |

今回実施した3種の指導形態による、おもな指導事項と、所要時間は以下のようである。

| A 問題討議的形態 | | B 分析的読解形態(段落) | | C 文脈中心の講義形態 | |
|-----------|------|---------------|-----|-------------|-----|
| 第1時 | | 第1時 | | 第1時 | |
| 事 項 | 分 | 事 項 | 分 | 事 項 | 分 |
| 1 自己紹介 | 1 | 1 同 左 | 1 | 1 同 左 | 1 |
| 2 動機づけ | 1 | 2 同 左 | 1 | 2 同 左 | 1 |
| 3 題目提示 | 2 | 3 同 左 | 2 | 3 同 左 | 2 |
| 4 1次の読み | 8 | 4 同 左 | 8 | 4 同 左 | 9 |
| ・自由読 | (4) | ・自由読 | (3) | ・自由読 | (4) |
| ・語 い | (2) | ・語 い | (2) | ・語 い | (3) |
| ・指名読 | (2) | ・指名読 | (3) | ・指名読 | (2) |
| 5 研究問題の設定 | 36 | 5 大 意 | 13 | 5 大 意 | 9 |
| ・個別 | (4) | ・自由読 | (3) | ・自由読 | (3) |
| ・グループ | (11) | ・大意発表 | (6) | ・大意発表 | (6) |
| ・全体 | (18) | ・速読、大意の選択 | (4) | 6 冒頭部・指示語 | 9 |
| その他 | (3) | 6 段落(個別・全体) | 21 | 7 熟読・大意・2段 | 14 |
| 計 | 48 | 計 | 46 | 計 | 45 |

| 第 | | 2 | 時 | | |
|--|-------------------------|---|-------------------|---------------------------------|----|
| 6 共同問題の提示と 速読 | 2 | 7 段落設定の話し合い ・ 前時の板書と自由 読 ・ 冒頭部・指示語 | 16 (5) (11) | 8 第2段の取り扱い ・ 指名読 ・ 指導 | 16 |
| 7 問題の細分化 (変更) | 2 | | | 9 第3段の取り扱い ・ 自由読・指名読 ・ 指導 | 18 |
| 8 問題の解決作業 ・ 個別 ・ グループ ・ 解答の発表 | 15 (5) (6) (4) | 8 文図作業 ・ 範例 ・ 作業 | 6 (1) (5) | 10 第4段の取り扱い ・ 指名読 ・ 指導 | 4 |
| 9 解決のため話し合い | 17 | 9 文図発表 | 9 | | |
| 10 細部の読みの指導 | 12 | 10 内容深究 ・ 指名読 ・ 各段取り扱い | 12 | 11 末尾の取り扱い ・ 指名読 ・ 指導 | 7 |
| 11 末尾の取り扱い | 3 | 11 末尾の取り扱い | 3 | | |
| 計 | 51 | 計 | 46 | 計 | 45 |

先にも述べたようにわれわれとしては、A・B・Cいずれの方法をとるにしても、基本としては、読み手の読みの機能を働かせるような指導を意図したのである。比較研究という意味ではなく、5種の方法それぞれその特質を生かしながらも、本文に即して読解の思考を深めさせようとしたわけである。しかしながら、われわれの意識の中には、指導者の意図を的確に反映し得るのはやはりC案（読みの継続性に立つ指導形態—講義的）であろうという予想はあった。ただし、これをもって、読みの機能を育てるための理想的方式とするのではない。指導方式の固定化を排そうとするわれわれの立場は前に述べたとおりである。したがって、読者はこれからA・B・Cの各形態にわたって実践資料や、その部分的考察を読まれ、最後に総括の部分に目を通しながら、われわれの見解をご了察いただきたいと思う。

説明文教材 野生のさる

小学5年用
三省堂教科書の1節

さるのなかまにも、いろいろなさるがある。

その一つは、さるの社会には順位^{じゆんい}があって、えさを食べるにも順番^{じゆんぱん}がはっきりと決まっているということである。からだのじょうぶな大びきあまりの年を取ったおすざるが、なかまの中心になっている。しかも、この上位^{じやうい}の大びきの間にも、はっきりした順位^{じゆんい}があって、いちばん強いのが隊長^{たいしやう}さるである。これらの大びきのさるの下に、これまたからだが大きくて強そうなおとなのおすざるが、何びきかいる。そして、これらの中位^{ちゆうい}のおすざるの下に、わか者さる、それから少年さるという順になっている。

5

夜が明けると、さるたちは「キヤッ、キヤッ。」とざわきながら、
山からおりて来る。そして、えさ場である寺の広庭のまん中に、まず
六びきの上位のさるが、間をおいて場所を取る。そのまわりに母さる
とあかんぼうさるがよりそってえさを食べる。

このさるたちがえさ場にいる間は、他のさるはそのまわりの木に登
って、木の実を食べたりして、決してえさ場にはいらない。やが
て、はじめのさるたちの食事が終わって、えさ場から出て行くと、次
の中位のおとなさるたちがえさ場へはいって行く。このおとなさるの
食事がすむとわか者さる、それから少年さるという順に、整然と食事
が行なわれる。

しかし、こんなきびしいきまりの中でも、子さるたちだけは、とく
べつに自由がゆるされている。子さるたちがどんなことをしても、お
となさるも、わか者さるも知らんぷりをしている。

このようなきまりは、さるたちにしっかりと守られているようであ
る。それは、もしこのきまりをやぶると、なにかから追放されて、き
げんな目に会うということをよく知っているからであろう。

小学校5年 国語科学習指導略案

指導者 新潟県立教育研究所

所員 谷 沢 道 房

1 題材 前 出 「野生のさる」

- 2 目標 (1) さるの社会生活にも、階層や規律のようなものがあり、集団生活維持のためにそれが守られていることを読みとらせ、できれば自然の摂理を感得させたい。
- (2) この文章には指示的機能をもつ語が多いので、それらに留意しながら、文章の脈絡をたどり構想を読みとらせる。

3 教材と指導の態度について

この文章は高崎山に生息するさるの生態を観察して書いたもののようである。したがって、観察文と説明文の両要素をあわせもっていると考えられる。論説文のような純然たる論理的構成をもっていない上に、ここに提示した材料は全文中の一節であるため、よけい不完全な印象を与えている。そこで、これだけを抽出して指導するのは多少の無理を伴うけれども、共同研究の制約上、若干の補説を加えて取り扱うこととする。

この1節は全文中でも比較的説明の多い部分であるが、精密とは言い難いので、ある程度読み手の推測にゆだねなければならない。順位なども厳密に規定できないところがあるようで、母さるとあかんぼうさる、それに子さるなどの地位があいまいである。これらは、読み手の推測が正しくなるように順序よく読みとらせることがたいせつである。

さるは、子どもたちの興味と親近感をそそる存在ではあるが、この部分は比較的説明が多いので興味がうすいかもしれない。なるべく具象化する営みを指導過程の中に入れた方がよいと思われる。指示語が多いので、指示するものをよく意識の中におきながら読みをたどらせることが必要であろう。

全体的には、この文章によってさるの社会生活を興味深く認識させ、自然界の秩序などに

思い至るような指導態度によって読みを深めてゆくこともたいせつである。ただし、こうしたことは、過度に観念的に要求すべきものではない。

語いとしては、同系列に属する語い(きまり, 順位, 順番, 上位, 中位)の概念規定を明確にする必要があろう。

4 指導計画

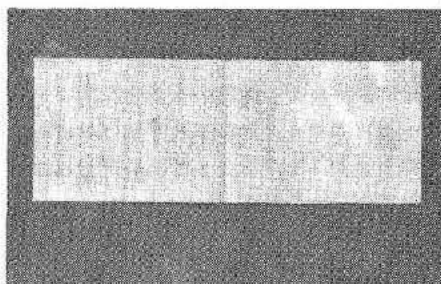
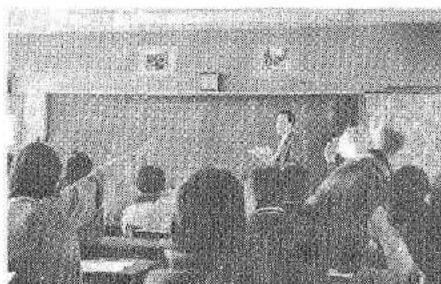
本文の取り扱い 2時間

事後テスト 25分程度

5 展開例……以下のA, B, Cの3案によって実施した実践例を参照していただきたい。

指導案は省略する。

※ なお A案は、特に児童の発言や反応が多いので、わくを三つにしたが、B案、C案が二つにしてあるのは単なる形式上の便宜のためである。




A案 問題法中心

指導者 新潟県立教育研究所員 谷沢 道房

新潟市立南万代小学校 5年

第 1 時

注 ※ 板書

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|----------------------|
| | 授業者の自己紹介(谷川の略画をかく) | ※  | 児童との親和関係をつくるため。 |
| 1 | ゆうべは寒かったけれども、けさはたいへんよく晴れていますね。こんな日には、きっと動物たちもよろこんでいるでしょう。しかし、山の中は寒いかもしれないね。だからさるなんか ふるえているかもしれません。みなさん さる、いろいろみたことあるでしょう。 | 谷沢 | 子どもの生活経験をひき出す。導入である。 |
| | どこで見ましたか。 | (一斉) はい (口々に) 白山公園の、白山、 | |
| 2 | ああそう、それはみんな見たでしょうね。白山公園のさるですけれども、あれは飼われているさるですね。でも、きょうは別のさるの勉強をしようと思うんです。それなんというんですか。 | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|---|
| | | (口々に)野生,野生の さる。 | 漢字語いを指導する 際には必ず,その表 意性を活用して指導 することが原則であ る。 |
| 3 | (野生のさる —— と板書しながら)これ は野という字ですね。これは 生,生きる とか,生活するとかいう字ですね。 野山に自然に生活しているさる —— 暮する に自然のままのさるということですね。み なさんのところにあげたプリントは,大分 県の高崎山 —— 知っていますか。テレビか なんかで見たことある。 | | 熟語と連関させるこ とによって語の表象 を明確にえがける こともたいせつであ ろうし,時によって は語源的に指導する のも効果的である。 |
| | テレビに前に出たことがあるそうですが, その高崎山というところにすんでいるさる を観察したその文章の1部分なんです。ず っとまだたくさんあるんですけども,そ のうちの1部分をきょうとあすでみなさん と勉強しましょう。 | (口々に)はい 見たこ とがある。 | 文章の性格や,位置 づけをよく知らせる ことが,読解上役立 つであろう。 |
| 4 | この組はとてもいい組だそうですね。先 生とは,はじめて勉強するのだから,一つ だけお約束しましょう。それは遠慮なしに どんどんものを言ってもらうことです。い いですね。このプリントは教科書にすると 3ページくらいになります。みんなの力で すどだいたい2分くらいで読めるかと思ひ ますから,これからめいめいに読んでもら います。そして,この野生のさるという文 章をどんなふうにして,どんな学習問題で 勉強していったらよいか考えながら読んで みてください。 | | |
| 5 | わからない字や,ことばは黒板を見て進 んでください。それでわからないものは質 問してください。じゃはじめ。 (難語句等の板書) | (一同 黙読 約4分) ※ 社会 整然 順位 順番 問をおく 広庭 自由 木の実 迫放(よみがな つき) | 問題設定というよう な作業は,特別その 意図で,平素よく訓 練しておかなければ ならないものである が,このクラスは 急な要求であるのに よく適応してくれた と思う。 |
| 9 | 読み終わっても1回だけでやめないで,く り返して読んで考えましょう。 | | 新出文字,読替文字 等は,小黒板にあら かじめ書いておいて 提出する方法もある。 |
| | はい, 1回読んだ人 2回 〃 3回 〃 4回 〃 | 2名 30名くらい 10名 なし | 今回は比較的容易な 字が多かったことと, いまひとつは,子ど もに読みの抵抗を明 確に意識させたい意 図から,自由読の時 に提示したわけであ |
| | はい, なかなかよく読めるようです。それ | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|---|--|
| | <p>じゃひとつ、これはいったいなんのことを書いた文章でしょう。ひと口にいうと、横辺さん。</p> | | <p>る。</p> |
| 10 | <p>ふうん、なるほど それじゃひとつ誰かに読んでもらいましょうかね。はい読める人おや遠慮してますね。みんなよく読めるんだったね。じゃその前に読みでなにか質問がありますか。</p> | <p>ざるの生活</p> | <p>一次読みらしい、きわめて大づかみな把握である。</p> |
| | <p>そういう読みかたもありますが、ふつうには、ひろにわとといいます。音読みだと、こうてい、訓読みだと、ひろにわです。たいへんよいところに気がつきました。ほかに</p> | <p>先生、広庭と書いてこうていと読んでもいいんですか。</p> | <p>この組は、かなり読みの速い組のようであるが、まだ教師との親和関係がじゅうぶんではないのであろう。</p> |
| 11 | <p>はい、それじゃ読んでいただきますよう。もう一度手をあげて、はい太田さん。</p> | <p>(太田指名読 第2形式段落まで)—— 批正部分 ざるの社会には順位があって……上位の6びきの間にも……</p> | <p>子どもに、聞く訓練をじゅうぶんにしておき、批正は子どもらの手で大部分やらせた方がよいのではないかと考えている。</p> |
| | <p>はい、ごころうさま。次 田中さん。</p> | <p>(田中指名読) 批正部分 夜があげると キャッキャッとさわぎながらえさ場である寺の広庭(一連のことはとして読むこと)</p> | |
| 12 | <p>はい、ごころうさま つぎ、藤原さん。</p> | <p>(藤原 指名読)</p> | |
| | <p>はい、よろしい、つぎ石田さん。</p> | <p>(石田 指名読)</p> | |
| | <p>はい、よろしい。みんな第1時間目にしてはなかなかよく読みましたよ。それでね、この文章を研究していくのにどんな問題を立てたらいいか。みなさんに作ってもらいます。それでは、2、3分時間をあげますから、めいめいに考えてみてください。</p> | | <p>どんな性格の問題を立てるべきか、いま少しく細かに説明した方がよかったかもしれない。</p> |
| 13 | <p>それから、ふつうの班ごとに相談して、だれか代表で発表してもらいます。私が合図</p> | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|--|--|
| | <p>したら、班の相談をはじめてください。仕事は2段になりますよ。</p> <p>それから先生のわがままなおねがいです。この勉強は3時間くらいかかるんですが、みんなよくできるので、2時間で済ませたいと思います。だから、問題もメモのようにして簡単にプリントに書いてみなさい。</p> | | |
| 14 | | (各自作業) | |
| 18 | <p>はい、それでは班の話し合いをはじめてください。多少ことばの表わしかたがちがっても中味が同じならいいことにしてまとめてみなさい。</p> | | <p>班の話し合いの形式は、案外うまくいっているようであった。これは平素生活班としての種々の話し合いがうまく行なわれているためであろう。</p> |
| 19 | | (各班ごとに班長を中心に話し合う。班の実例略) | |
| 24 | <p>じゃ、まとまったようですから、代表の人黒板へ出て書いてみてください。</p> | | |
| | (板書右掲) | <p>※(各班の問題)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 食事をする時、その他の時のさるたちのきまり 2 さるたちの社会のきまりと生活。 3 野生のさるたちのきびしいきまりとその生活をしらべる。 4 なぜ予さるだけが自由なのか。 5 さるたちの生活とさるたちのきまり。 6 さるの生活にもいろいろあるがどんなのがあるか。いくつに分けられるか。そのひとつひとつにはどんなことが書いてあるか。 7 生活ときまりのさると人間とのちがい。 8 いくつにわけられてその一つ一つには何が書いてあるか。 | <p>問題の構成は、大別すると、①文章内容に即しているもの ②段落研究を中心とする一般的な学習問題の2種になっている。</p> |
| 26 | <p>はい、なかなかよく書きましたね。じゃ1班から読んで説明するところがあったらしてください。</p> <p>これを問題のような表現にすると、表わしかたにすると、食事をする時、その他の時のさるたちのきまりはどうなっているかというようになりますね。</p> | <p>1 食事をする時、その他の時のさるたちのきまり。</p> | <p>黒板に書かせることは、子どもが意識して書くよい練習にもなり、子ども相互の関心を深めるにも役だつ。訓練しておけば、書くのにあまり時間はとらない。</p> |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|------------------------------------|
| 27 | <p>はい、では、2班。</p> <p>はい、それを問題のようにしていったら。</p> <p>そう、決まりと生活はどうなっているか、 というわけですね。では、3班。</p> <p>ああ、これはだいが問題のような形になっ ていますね。4班</p> <p>ほう、ほう、4班はそういうところに興味 を持ったんだね。ふふうん。最初にお願 いしたことは、文章全体を調べるのによい問 題をつくってくださいということでしたな。 そういう点から、いま出た問題をいろい ろ考えてください。</p> <p>はい、5班。</p> | <p>2 さるたちの社会のき まりと生活</p> <p>あのね。さるたちの社会 の決まりはどうなってい るか。</p> <p>3 野生のさるたちのき びしいきまりとその生 活をしらべる。</p> <p>4 なぜ、子さるだけが 自由なのか。</p> | 文章全体に関係する 問題と言った方がよ いかもしれない。 |
| 28 | <p>はい、6班。</p> <p>ははあ、なるほど、7班は。</p> <p>はあ、おもしろいなあ。君たちも子さるみ たいなものだからなあ。</p> <p>最後に、8班。</p> <p>ほほう、どうですみなさん、感想は。問題 は一つ一つ違っていきますね。特にこの8班</p> | <p>5 さるたちの生活と、 さるたちのきまり さるたちはいま書いて ある食事の生活やきま りはどんなだか、とい うことです。</p> <p>6 さるの生活にもいろ いろあるがどんなのが あるか。 それと、いまひとつ はいくつに分けられ るか、その一つ一つに はどんなことが書いてあ るか ということ。</p> <p>7 生活ときまりのさる と人間とのちがいはど うであるか。</p> <p>(一同) 笑声</p> <p>8 いくつにわけられて その一つ一つには何が かいてあるか。</p> | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|--|
| | <p>と6班のここの問題はほかの方のとちょっと違うようですね。中味についての直接の問題ではなくて、いくつに分けられるかとかその一つ一つにはどんなことが書いてあるかとかいうんですね。これもたしかにいい問題ではあるんですが、国語のどの文章を勉強する場合にも何段に分けられるかというようなことは研究しますね。この野生のさるの場合に限ったことではありません。</p> <p>で、ここでの問題は中味、ということの中味をしっかりと研究していったらこの野生のさるという文章がよくわかることになるかということですね。そんなことに中心をおいて、ここに出てくる八つの問題を選んでみてください。そして意見をいってみましょう。</p> <p>自分は何番がよい、そのわけは、というふうにね。じゃ、きめてください。――</p> | | |
| 30 | <p>大体きまりましたか。手をあげてみてください。</p> <p>もう少し待ちましょう。では、上げてみてください。</p> <p>はい、君。</p> | <p>1 / 2 程度</p> <p>(全部)</p> | |
| 31 | <p>そのわけは。</p> <p>どうしてなの。</p> | <p>3番</p> <p>あのね、野生のさるたちのきびしいきまりというのはいい。</p> <p>(黙)</p> | 直観的に問題の良否を弁別しても、その判定基準が不明確だと、文章全体の意味体制化が適切に行なわれないと思う。もっとも、このような概括的な把握にとどまっている段階の子どもの読みを的確にすることが指導なのであるが。 |
| 32 | <p>せっかく上げたのですから理由がはっきりいえたらなおよいと思います。理由が正しくいえたら車配を上げるかもしれませんよ。中山君どう、思いついた。中山君が3番を選んだのもいいんですよ。中の山の勝ちといってあげたいんだけどな。もうちょっと考えてみてください。では佐藤君。</p> | | |
| 33 | <p>は、いいでしょう。で、</p> <p>1 , 4 , 7。ははあん。その理由は。</p> | <p>はい、ぼくはね、三つ選んだんです。</p> <p>1 , 4 , 7。</p> <p>まず、7班は人間との違い、さると人間とのちがいということを選んだんで、それから、4班は子さるだけがなぜ自由が与えられて、おとなさると若ものさるがど</p> | この子の読みの反応は、かなり主観的でしかも多面的な興味を抱いているようである。文章に即した問題は、ただ一つだ |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|---|---|
| 34 | はい、よろし、なかなかいっしょうけんめいに言いましたね。それでさ先生がさっき言ったようなものさし、全体からみて とか、中味を調べるために とかいうものさしを使っていうとわりあいに言いやすいんじゃない。全体か部分か、あるいは形の上のことか中味のことかというふうに区別して考えたらはっきりするかと思います。遠藤さん。 | うして自由が与えられないかということで、それからやっぱし1班は食事をする時のさるたちのきまりとかそういうきびしいきまりということ言ったんです。 | けで、しかもそれを最後に述べている。読みが焦点化していない証左である。 |
| 35 | | はい、私は3番がいいと思います。 | 説明のしかたが少し、形式的だったようである。判断の視点を示したのはよいが、子どもにはそれがどう受けとられているか不明である。具体的な補説が必要だったかもしれない。 |
| 36 | はい、なかなか理由をよく説明しましたね 関根君。 | きびしいきまりというのは食事についてであって、食事をする時にも上位と中位とそのほかと3班に分かれてするので それがきびしいきまりなのでそれが生活であるから、3番がいいと思います。 | 遠藤の発言内容について賛否をただし意見を徴することによって、問題設定を早めることもできるのだが、ここではなるべく多数の子どもの問題意識を深めたかったのである。 |
| 37 | ふうん。 | 食事をする時にも絶対のきまりがあるんでしょう、さるには。だから1番がいいと思います。 | |
| 38 | なるほど 1番、1番がいいということとは1番と似たところがいいということですね。 (板書中の きまり という箇所をみな線をひく) きまりというところに目をつけたのは、これは全体にきまりということを書いたのだという見かたですね。はい それじゃ まだ意見を言ってもらいましょうか。千石君。 | ぼくは7番がいいと思います。 | 生活のきまりという共通点に目を向けさせて問題設定を終わらせてもよかった。つぎの発言で、少しずれる結果になる。 |
| 39 | わけ | あのね7番はね。生活ときまりの さると人間との違いはこれはあのさるの食事は人間とどれだけ違うかというんで、ええっと 1番もはいると思います。それとね、4番もね、ええ、さると人間、人間はどうして あ、あ、子さるだけが人間と別に食事の時は自由であるか というんです。 | いわゆる1次の読みでは、読み手の主観や興味に根ざした浅い読みののあることを示すものであろう。佐藤の発言とほぼ同じことを反復している。 |

| 時間 | 教 師 | 兄 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|--|---|
| 40 | <p>うん・うん そこでね 千石君ね、人間の こと書いてある？ この文章の中にいつも 人間とさるのことをくらべて書いてありま すか。</p> <p>そうすると君がさっきいったこれは（7番 をさして）どういうことになる。 そうい う考えかたで読むのもたいせつなんですが この文章の中にはそうしたことが書いてあ りましたか。ね。そんなことも考えてみて ください。</p> | <p>（黙）</p> | <p>主観におぼれる読 みの欠陥を指摘し て、読みの構えを 正そうとしたもの である。</p> |
| 41 | <p>じゃ 丸山君。</p> | <p>ぼくは6番と3番なんですけ れど3番の方は、さるの生活 全体のことを考えているでし ょう。それでそれを調べる時 に分けてみるんだと思います。 そうすると、3番のような ことが書いてあるんだと思 います。</p> | <p>研究問題だけでな く、段落設定によ る研究方法にまで ふれていて、平素 の学習態度のよい ことがうかがわれ る。</p> |
| 42 | <p>はい、なかなか調べかたの問題まで出てい い考えです。まず問題をきめて次にその問 題をはっきりさせるには、どんなふうにし て勉強していったらいいか。段落に分けた りするののも一つのやりかただということ ですね。</p> | | |
| 43 | <p>さて、みんなから一々意見を言ってもら いたいのですが、時間ありませんから、 このへんで手をあげて選んでもらいまし ょう。いいですが、一つだけきめてください。</p> | | |
| 44 | <p>では 1番の人……2番…… ……8番 （挙手数をかぞえる）</p> | <p>① 3名 ② 10名 ③ 28名 ④ 1名 ⑤ 0 ⑥ 1名 ⑦ 0 ⑧ 0</p> | <p>1次通読で、大部 分の者が正しい概 観把握をしている と思われる。</p> |
| 45 | <p>さあ、これを見ると ③が一番多くて②が 次ですね。こうしてくらべて読んでみると どうですか。</p> | <p>（口々） 似ています。中味 が同じなど。</p> | |
| 46 | <p>そうですね。だいたい同じことを言ってま すね。表現は少し違いますが、きまり、とか主 活に目をつけているのは同じですね。どう ですか。これをいっしょにして問題のよう な形にしてみましようか。誰か。はい。</p> <p>そうですね。</p> | <p>野生のさるのきまりはどうな っているか。</p> <p>（私語）さるの生活もいれた ら。</p> | <p>生活という語をと りあげているとこ</p> |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 47 | そう、生活はいれてもいれなくともいいんですが、つけておきましょうか。 | さるのせいかつ。 | ろに、この組の子どもらの概念の広がりが見られる。 |
| 48 | さあ、これを学級全体の大きな問題にして、これをよく説明できるようによく読んで勉強することにいたしましょう。 明日は読んだことをもとに話し合いをして勉強を進めることにしましょう。では、これで終わりましたよ。なかなかよくお話ができましたよ。さよなら。 | ※ 野生のさるの生活ときまりはどうなっているか。 | |

第 2 時

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|--|
| 2 | えー、それではきのうみなさんといっしょに勉強しまして班ごとにいろいろな問題をあそこへ出してもらいましたね。それをまとめて学級全体の大きな問題としては「野生のさるのきまりと生活はどうなっているか。」ということで、きょうは勉強することにしましょうかね。まず読んでみなさい。 | (時間前に班の問題を板書しておく) (一同速読) | 大きな問題を基底としながら、内容の細かなところを项目的に示させようとしたのであるが、その手順がうまく子どもにのみこめなかったようである。 |
| 3 | やめ、さてあの大きい問題を中心してこんどはもう少し細かに問題をきめていった方が調べやすいかと思えます。で、なかなかいい意見が多いので、あの意見のなかから特にどんなところを問題にしてみたらいいかということを出してみたらどうかと思えます。 たとえば、野生のさるの生活ときまりはどうなっているかというんですけれども、その生活やきまりというのは全体のことで、そのうち特にどういうことと、どういうことを調べようというのですか。 | | |
| 4 | どうでしょう。 きょうはコの字形に並んでいるので、名前がちょっとわかりませんが、まちがったらごめんなさい。 では、意見のある人、はい。 ふうん、どうしてこんなきまりがあるんだろうかということ。書いてありますか。そういう出し方をするとめんどろになるかもしれませんね。この大きな問題をね、もう少し細かにしたらどうなるかということです。はい。 | あのね、どうしてこんなきまりがあるのか ということ。 どういうきまりがあってどういうふうに守っているか。 | 文章からはなれた興味や推測を捨てさせようとしたものである。 |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|--------|---|---|---|
| | <p>きまりをどういうふうに守っているか。なるほどこれはこの大きな問題と重なりますね。よし、それじゃこの大きな問題でいきましょう。きのうと同じように、まずめいめいで考えて、それから班でまとめてこの問題の答を出すことにしましょう。そして最後に黒板へ出て、さるのきまりと生活がどうなっているか を書いてもらうことにします。</p> <p>じゃ、そこの紙にメモみたいに書いてみてください。</p> | | <p>細部の研究問題を設定させて読ませることが、厳密な読みを育てることになると考えたのだが、内容的にはあまり困難でないので、大問題のまま研究させることにした。大問題を解決するためには当然叙述にしたがって読み進まねばならず、読み進めば結局ことがらの分析が自然になされていくと考えられたからである。</p> |
| 5 9 | <p>調べるには順々に読んで中味をていねいに調べる方がいいですね。</p> | <p>児童はペーパー作業</p> <p>児童 個別作業</p> | <p>また問題設定にのみ時間をかけすぎて、かんじんの読解作業の時間をせばめてはならないと考えるからである。</p> |
| 10 | <p>それじゃ そろそろ班ごとに話し合ってみてください。</p> <p>(机間巡視)</p> <p>なかなか元気よくしゃべっているね。マイクを傍においてみようか。(6班のところにおく)</p> | <p>班の話し合い活発</p> <p>(位と順番などの関係で話が混交しているようである。)</p> | |
| 13 | | <p>(6班の班長)</p> <p>もう1回○○さんから言ってください。</p> <p>あのねここまでは生活のこと、そのつぎここまでは食事のこと、それからここにはきびしいきまりのことが書いてあります。</p> <p>では××さん どんなことが書いてあるか言ってください。</p> | |
| 14 | <p>あとしばらくでまとめてもらいましょうか。</p> | <p>あのね、食事にはね。ちゃんときまりがあるということが書いてあってね。上位のさる それから中位のおとなのおすざる それから若さる それから少年さるという順位に書いてある。</p> <p>(他の者) 順位なんて書いていないよ。</p> <p>(○○) いや中心は上位の年をとったおすざるなんだよ。</p> <p>(班長)</p> <p>もうまとめたきゃいけないわ。</p> <p>(一斉にガヤガヤ話し出す。明白には聞きとれぬ。)</p> | <p>班内の話し合い活動はなかなか活発であり、かなり組織的である。学習班としての組織化能率化は訓練すればますます伸長するであろう。</p> |

| 時 間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|-----|---|---|---|
| 16 | <p>じゃ そろそろまとめたものを代表の人に書いてもらいましょう。あの、出る時にはね。みんなの意見をまとめて表わしてもらえばいいんだけど、きょうは時間がないから、誰かよくまとまった人のメモを中心にして書いてください。</p> <p>じゃ、そこでやめなさい。 なかなかよくやりましたよ。それじゃね。 8班全部に書いてもらえばいいんだけど、黒板が狭いので半分だけ出てもらいます。</p> <p>希望の班は手をあげてください。</p> <p>ああ、みんなですか。なかなかみごとだなしかたがないから、奇数順でいきましょう。 1班 3班 5班 7班です。</p> <p>ほかの班の人は、出た班とひどくちがっていたらまた発表してもらおうことにしましょう。</p> | <p>(断片的ではあるが、ややはっきりしたもの)</p> <p>位があるんだね。</p> <p>順位があっても順番なんだ。</p> <p>あたしもそういうふうに書いてたわ。</p> <p>順位がね。食事の順なんだ。</p> <p>きびしいきまりだって書いてあるよ。</p> <p>(その他 母さるとあかんぼうさるのことなどいろいろ出る。)</p> <p>(各班 活発に語っている)</p> <p>(全部の班が挙手)</p> | <p>話し合いの相互刺激によって各自の読みとり内容を確認したり、反省したりすることは、学習を主体化する上で極めて有効のようと思われる。</p> <p>ただし子ども相互のコミュニケーションが有効になるためには、子どもの司会の技術や、話し合いのルールが常にみがかれていく必要がある。</p> |
| 17 | <p>ほかの人は、書き終わるまで、めいめいの仕事をつづけてください。</p> <p>※1班</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 食事の時はじゅんぱんがある。 2 上位たちが食べている時は、ほかのさるたちは決してえさ場にはいらない。 3 子さるはとくべつ自由だ。 <p>※5班</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 位と生活 2 食事を食べる順番 3 子さるたちの自由とさるたちのきびしいきまり | <p>(1, 3, 5, 7班)</p> <p>等間隔に位置して板書</p> <p>※3班</p> <ol style="list-style-type: none"> ① くらい(としよりさるが中心) ② 自由(子さるだけ) ③ えさを食べるじゅんぱん ④ きまりを求めないとついでほうき <p>きびしいきまり</p> <p>※7班</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ さるの社会には順位がある。 ・ さるたちがえさ場にいる間は、ほかのさるはけっしてはいらないで木のみを食べたりしてはいらない。 ・ きまりをわぶるとついでほうき きれいな目にあう。 | <p>解答を通覧するとまず、だいたいが叙述の順序にしたがい、段落の構成に即していることがわかる。自然なすなおなまとめかたと考えられる。</p> <p>ただ、段落構成による文章の構造化という点では、いささかあまい点があるのは、読みを細かにして討議するという時間的余裕が乏しかったためと考えられる。</p> |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|---|--|
| 21 | <p>(教師、板書を7, 5, 3, 1の順に読みながら、説明を加えてゆく)</p> <p>7班と5班のやりかたは、文段の切れ目ごとになかみをまとめているようですね。特に5班は段落ごとのまとめみたいになっていますね。</p> <p>さて、3班は(読み上げる) 3班はちょっと形が違ってますね。3班の人 これ説明してください。</p> | | <p>一番あいまいなのは、子ざるの自由と、きまりの殿守との関係である。この関係把握を明確にするには、全文章の意味体制を理解することが前提となるものであろう。</p> |
| 22 | | <p>あのね、位というのはね。ほら、上位のさるが中心になって、上位の6びきのさるが中心になってね。ええと さるたちのきまりをまもっているということ。それから2ばんはね。子ざるだけがどんなことをしても自由だということです。それから えさを食べるには、上位の6びきのさるが先に食べて それからおとなのおすざるとか、若者さる、少年さるという順序に食べるということ。</p> | |
| 23 | <p>ははあ、なるほど、君の名は、</p> <p>そう、伊藤君のいま言ったことのうちで1番目と3番目のことはお互いに似たことですね。えさを食べる順序というのは位のとおりで、また位の順番に食事をしてるっていいわけですね。</p> | <p>伊藤です。</p> | <p>3班のまとめた順が、本文の叙述のとおりではないことに気づかせようとしたのだが、やや間接的でありすぎたかもしれない。</p> |
| 24 | <p>はい 1班は、それじゃ発表してください。</p> <p>はい、つづくわえることがありませんか。それではほかの班の人たち これをみてなにか加えてもらいたい意見はありませんか。ない。つけたすことはないの。2班は、4班、6班、はい 8班、ありません。じゃ 4班はどことだいたい意見が同じですか。</p> | <p>(板書の順に読みあげる)</p> <p>1 食事の時は順番がある</p> <p>2 上位たちが食べている時は、ほかのさるたちは決してえさ場にはいらない</p> <p>3 子ざるはとくべつ自由だ</p> | <p>1班は、中核的な問題である順位に対してじゅうぶん認識をもっていないので、現象的な食事の箇所にもまず目を向けているようである。</p> |
| 25 | <p>ほほう、みな同じ、それは一番いいな。2班はどう。</p> <p>けれども特にどれと同じの</p> <p>6班は、</p> | <p>みんな同じ</p> <p>だいたい同じ</p> <p>3班です。</p> <p>1班とよく似てます。</p> | <p>この発言を極めてばく然たるものであると考えていたが、省察すれば無理からぬところもある。どの班の解答も内容を項目的にあげた点では</p> |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|--|--|
| 26 | はい。これで、だいたい発表されたものを つかんだようですから、ここで話し合いを してもらいましょうかね。 ええ、それじゃね。さるの生活にいろん なきまりがあるというんですけど、そのき まりの一つにどういふものがありました。 えーと、むこうの3番目 なるほど、まだほかに はい君 | 食事の順番がある。 子さるだけに自由が許されて いる。 | っともなところも あるからである。 きまりの一つとい う問いかけから、 文の連接に注目さ せて、まず「さる の社会には順位が ある。」ことを認 識させたかったの であるが、読みの 表面的な子どもが ふたり続いて発表 したので、少し回 り道をとったこと になる。 |
| 27 | ふうん、いろいろなことがでできますね。 そうするとこの野生のさるたちの生活とい うのはどうだというんでしょう。はい君 そうね。黒板に書いてあるものをいろいろ 見ると きまり ということばが出ていま すね。5班はきまりというのをどういふ うに考えているか。5班に言ってみてもら いましょう。 | きびしいきまりがあって守ら れている。 | |
| 28 | はあ、上位とか中位とかいっているという んですが、これは本文になんと言っていてあり ますか。この位のことを、—— どういう ことばで—— うん、 ああ、順位がある。ここには順位があるっ てことが書いてあるんですね。つづけて、 ほう、そうするとこれは3班の③とも同じ 、5班の②とも同じわけですね。 それはどの班と同じですか。 ええ、そうするとみないっていることがだ いぶ似ているね。ここはどうですか。7班 は、 | 1番最初に きまりと生活 というのはさるの社会には位 があって上位のさる、中位の さるというふうになっている。 えさを上位から食べる。 上位の6びきの間にもはっき りした順位がある —— さるの社会に順位があるって 書いてあります。 えさを食べるには上位から順 番に食べるといっています。 3番目は、子さるが自由だと いうこと。 ええ、3班の2番と、それか ら5班の3番です。 1番目の順位があるというの は、5班とか3班とか1班に | まず、文章を理解 させるには、叙述 の順にしたがって その意味体制を把 握させることが中 心であると思われ るので、そうした 点に注目させたか ったのであるが… ……。 児童相互の話し合 いがなかなか生ま れない。訓練して いる時間がないの で、問答法的にな ってしまった。 |
| 30 | | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|--|--|
| 31 | そう、ほかの班にもあるね。 | もあるし、上、中、下、ということですよ。 | 子どもの思考を総合的に働かせることを目途として、一つは文脈をたどらせ、一つは各班の発表し記述したものを参考にさせようとしたものである。 |
| 32 | そうですね。そうすると、みんなから書いてもらったのは表わしかたが違うけど、みな似たようなところに目をつけています。まとめられそうですね。 | そのつきは、えさ場にはいないというのは、5班の2と3班の3と1班の2と同じ | |
| 33 | じゃ・みんなからいっぺんまとめてもらおうかな。ほんとは話し合ってもらえはいいんだけど、時間がないので、まず口で発表してもらってそれをまとめていきましょうかね。黒板に書いてあることなんかをみてもさるの生活がどうなっているか、だいたいきちんとまとめられそうですね。どう、誰か話してくれないかな。——はい、伊藤君。 | あのね、やっぱりさるもね、人間と同じように一つの大きなさる団というか、そういうふうなものがあって、その中の大将が人間でいえば社長、それから課長というように順序になっている。 | ここに、子どもの既有経験や、既成の認識と、文章読解によって成立した認識の統合や、関連がみられるのである。しかし、この場合は、主観に基づく一種の感想読み（批判読みへ発展する契機としての）になっている。指導者の意図は文章に即した読解内容の整理ということにあるので、このへんは発問にいま少しくく |
| 34 | ふうん ふうん うーん、ほかの人はそういう意見について何かつけたすことがあったりしたら言ってください。—— どうです、さるの社会はそんなふうになっていますか。中山君 中の山君 どう。 そう短くしてもいいよ。 はい、それに対して何か意見は。そんなふうに感じましたか。はい。 | 短く さるたちも人間と同じような生活をしている。 はい、わたしは人間とさると同じくないと思います。人間はかなり自由だが、さるたちはきまりを守って生活しているから違うと思います。 | |
| | ふうん、なるほど、はい はい、 | あのぼくはね、速藤さんと同じでね。さるは人間と違うところがあると思います。人間では子さるでも、いや子さるじゃないおとなでも子どもでも自由ですけど、さるだけは子さるだけが自由です。 | ふうすべきであり逸脱したら規制すべきであったかとも思われる。 |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|--|---|
| 35 | <p>いるから どうなんです。</p> <p>ははあ、</p> <p>ふふうん、なるほどね（笑いながら）いまのお話おもしろいんですけどね。文章の中にあることについて話し合っているかな。</p> | <p>わたしも千石さんと同じ意見なんですけど食事を食べる時、人間ならみないっしょに食べるけど、さるたちは順番に食べているから。</p> <p>いるから、人間とさるはちがいます。</p> <p>反対</p> | <p>討議的方法をとると、ともすれば主観的な感想や、推測の面に力点が動き、本文から逸脱する傾向のあることは、従来もしばしば感じさせられたところであるがこれはじゅうぶん警戒しなければならない。常に本文に即し、本文を基盤とする討議の場を形成していかなければならない。</p> |
| 36 | <p>人間とはかりくらべていますけどね。ね</p> <p>、たしかに集団生活である以上人間と同じところもあるが、また違うところもあるわけです。だから、同じという意見の人も、違うという意見の人も正しいといえます。しかし、ここでまとめてほしいのは、黒板に書いてある さるの生活ときまり について、それはこうなっていますという発表を中心にしてもらいたいです。それが先生の最初のお願いなんです。伊藤君のように、さる団にも社長や課長みたいのがあって人間とおなじだ、というのは、感想ですね。さるの生活やきまりはどうなっているかという事を文章についてまとめてもらいたいです。誰か、どうでしょう。</p> | | <p>討議が主観的な世界に偏向するのは討議が、本文を対象とせず、とすると、討議参加者の発言内容そのものを対象とし、契機として、我見の主張に傾くためである。したがって指導者は適切な助言のもとに、子どもの討議を本文のもつ意味世界にひき戻し、客観の場に統制することを忘れてはならない。</p> |
| 37 | <p>はい、うしろの方。</p> <p>はい、ほかの人どうですか。みんなお互いに話し合ってみてください。賛成の人は賛成のように意見をいってみるんですね。宮沢さん。さっきの人はなんていうの。</p> <p>は 山田さんは、順位がもとになっていてそれがいろんな生活に現われているんだといっていますね。坂井さん。</p> | <p>さるの社会には順位があって、それがいろいろなことにつながっている。</p> <p>山田さん</p> | |
| 38 | <p>そうね。一口にいうとそういうことなんです。うね。さるの社会にはいろいろなきまりがあるが、その一つに順位があってこれが非常によく守られている。ということが書いてあるのが、この文章なんでしょうね。みなよく気がつきました。</p> | <p>野生のさるはね。食事の時にね、上位から順に食べていって、順番があるからやっぱり順位がもとになると思います。だから賛成です。</p> | <p>上述のようなコントロールによってようやく、読み手の意識が本文に返ったようである。</p> <p>ますます、客観的に定位された文章の細部に立ち入って、子どもの読みの周密さを期待する意図なのである。</p> |

| 時間 | 教 師 | 兄 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 | | | | | |
|----|---|---|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| 39 | <p>じゃ、少し細かいところへいきましょう。</p> <p>順位、順位というけど、その順位はどうなっているんですか。ああたくさん手があがったね。</p> <p>はい、一番むこうの人。赤いセーターを着ている人。</p> | <p>上位のさる。その下に中位のさる。それから若者さるや少年さるがいます。</p> | 簡潔にまとめてはいるのだが、細部読みを徹底させる目的である。 | | | | | |
| 40 | <p>そう、そのとおりですが、もう少しとまかに言ってみてください。文章をみていいですから、細かに言ってみましょう。はいあんだ。</p> <p>(板書をしながら)</p> | <p>まず上位の6びきのとしよりのさる。その次の中位が若者さる……あ若者さるじゃなかった……からだのじょうふなおすさる……その次が若者さる、少年さる。</p> | | | | | | |
| 41 | <p>はい ことへ順位を書いてみんなで考えやすいようにしますから、ゆっくり言ってみてください。</p> | <p>※ 順位</p> <p>(上位) としとったおすさる</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(中位) からだのじょうふなおすさる</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(下位) 若者さる 少年さる</p> | 同一系列に属する語いを認知させて概念を明確にしようとする。 | | | | | |
| 42 | <p>はい、これは</p> <p>次は</p> <p>一番下は、</p> <p>あ 小位、小位という声がきこえましたがあのね。上、中、下といいますね。この時は下(カ)位と読むんです。小ということばは、大、中、小という時に使うんです。ことばにはこういうきまりがあるんですね。だからこの時は下(カ)位。</p> <p>(板書)</p> | <p>上位</p> <p>中位</p> <p>下位 小位 げ位など</p> <p>※</p> <table><tr><td>上</td><td>中</td><td>下</td></tr><tr><td>大</td><td>中</td><td>小</td></tr></table> | | 上 | 中 | 下 | 大 | 中 |
| 上 | 中 | 下 | | | | | | |
| 大 | 中 | 小 | | | | | | |
| | <p>さあ、これでいいでしょうかね。</p> <p>はい君。</p> | <p>はい、質問</p> <p>あのね。本文のところにね。まず上位の6びきのさるが問</p> | よく、細部を吟味した上での疑問と | | | | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|--|
| | | をにおいて場所をとる。そのまわりに母ざるとあかんぼうざるが、よりそってえさを食べる っているでしょう。これはどうなんですか。 | いえる。こうした発問がなかった場合には、教師側から刺激する必要があるであろう。 |
| 43 | 母ざるとあかんぼうざるの順位はどうなるかって聞いていますよ。みんな。 はらどうする。母ざるやあかんぼうざるはどうなるのかって聞いていますよ。答えられない人はほんやり読んでいたわけかな。さあ、それじゃ意見のある人から立って試してみなさい。 | 上位とか中位とかにしたらどうなんですか。 (挙手 いろいろ) | |
| 44 | なるほど、それで君の結論はどうなの。母ざるとあかんぼうざるの順位は。 | えーと、母ざるとあかんぼうざるの食事がなぜ早いかというと、さるの社会にもレディ・ファーストがあって、ほく思うんだけど、さるの中にもレディ・ファーストがあって、あのあのおさるさんの方にもさ—— (一同爆笑) ——女子の方を先に食べさせて、それから子どもの方は自由があるからママさんといっしょに食べる。 | 母ざると、あかんぼうざるの順位の問題は、推測以外に方法がないのであるから、こうした主観も尊重さるべきであろう。ただし、やはり、本文をどの程度忠実に読みとった上での意見であるかにしゅうぶん注意する必要があると思うのである。 |
| | それであかんぼうざるはどこへつくの。ほんとは下位なんだけども—— | あのね。ほくは母ざるは上位のようになっていて、子ざる—— いや、あかんぼうざるは下位の方にはいっているんだけど自由があるから | |
| 45 | 自由だから上だという意見のようですが、結局母ざるとあかんぼうざるの順位はどうなるんですか。 | 自由があるから母ざるといっしょになる。 (順位について いろいろな私語が起きる。) ハイ、ハイ | |
| | 上位という意見。レディ・ファースト かなかいことをいうね。君も学校でレディ・ファーストしているのかな。 | はい、上位にはいると思います。 | |
| | おや、そりゃおかしいね。 はい、君 | していない。反対です。 (一同笑声) 全部にはいっています。 | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|---|---|--|
| | <p>へえ、ちょっと変じゃないかな。2種類しかないのにどうして3つの所へはいるの。</p> <p>はい、その人</p> | <p>あかんぼうざるは書いてあるけども母ざるは全然書いてない。</p> | |
| 46 | <p>はい、君、千石君でしたね。千石君のは、あかんぼうざるのことは書いてあるというんですが、君はあかんぼうざるを子ざるの中へ含めて考えているんでしょうね。で、あかんぼうざるのことは書いてあるが、母ざるのことは全然——ちっとも書いてない、だから母ざるのことはわからないというんですが、どうですか、みんな。</p> <p>はい うしろ</p> | <p>ほくどちらにもはいらないと思います。</p> | <p>本文では、子ざるという階層の中に、あかんぼうざるは含めていないのであるから、こうした誤りは、すぐその場で指摘することがたいていである。</p> |
| | <p>はあ、どちらにもはいらない……</p> | <p>というのはね。あかんぼうは自由なんだから上位とか中位とかいうのにならないし、母ざるは、あかんぼうを生むんだから、あの、どちらにもはいらない。</p> | <p>こうした推測の箇所での、一種の推理的な遊戯はもっと簡単に切り上げるべきである。</p> |
| 47 | <p>あかんぼうを生むんだから、生むんだからどちらにもはいらないというのば——</p> | <p>黙</p> <p>(はっ わかったという声が2, 3人)</p> | |
| | <p>ほう わかったの、じゃ君</p> | <p>あのね。母ざるはね。えーとね。どこへいくかきまってないけど、あかんぼうざるは子ざるに近いからとくべつ——うーんとそれだけ。</p> | |
| | <p>なるほど、君の今いったのはそうすると結局母ざるとあかんぼうざるの順位はどこへいくかはっきりしないということですね。とくべつだということですね。</p> | | |
| | <p>だんだんお話がおもしろくなってきましたし、みんなの考えもはっきりしてきました。とてもよいんですが、時間を無理してちぢめたのでじゅうぶんに話し合ってもらえないのが残念です。急ぐようですが、ここのとこにけりをつけてみましょう。今の人がいったように母ざるとあかんぼうざるの順位はわかりません。文章のどこにも書いてないのです。ただ、食事の順番のところで、上位ざるに守られて食べるということが書いてありますね。</p> | | |

| 時間 | 教 師 | 児 童 ・ 板 書 | 考 察 そ の 他 |
|----|--|---|---|
| 49 | <p>なぜか、それはさっき誰かがいったようにレディ・ファーストかもしれないが、とにかくまあ赤ちゃんがまだ小さいから、あんな動物でもまだいたわってやるということがあるんでしょうね。そして母さるはいつもあかんぼうさるを育てていっしょにいるわけですから、母親の方も暖かく見守ってやるということがあるんでしょうね。ですから、この親子は特別なんですね。</p> <p>上位さるの付録とでもいったらいいんでしょうかね。</p> <p>しかし、なんにも書いてないわけですから、読んだわたしたちが想像するわけですね。</p> <p>こういうふうに、文章には書いてあるものと、また書いてあることをもとにして想像するものがあります。</p> <p>全体のことをもっと、もっと勉強しなければなりませんが、お話し合いの時間がありません。こまかにみていくと、さっきみんながいったように人間の社会と似たところもありますが、それにしてもたいへんきびしいきまりをよく守っていると思うでしょう。</p> <p>きまりをやぶるとどうということになるんです。</p> | <p>(一同) はい</p> <p>(口々) 追放される。危険になる。</p> | <p>文章の機能について多少の認識を深めさせるつもりであったが、こうした機微を各種の文章の実例に即して指導していけば、子どもの読みはさびしくなっていくものと思われる。</p> |
| 50 | <p>追放されるということは、たいへんなことです。さるは集団生活をしているでしょう。危険がくると仲間同士で知らせあったりします。そして鳴声で警戒するように伝えて身を守ります。敵に対して集団行動をして生命を守ります。ところが、追放されて集団から仲間はずれにされると、身を守ることができない。だから追放ということは死ぬということと同じことになるわけです。</p> <p>たいへんにこわい。だから食事の順番なんかもきちんと守って、誰かさんみたいに、おなかがすいたから、給食を先に盛ってくれなどとはいわないんですね。もっとも君たちのクラスにはそういうことはないでしょうが。</p> <p>さて、野生のさるのきまりの一つがだいたいわかったかと思いますが、細かなところはいていねいに読んで考えてください。</p> | | <p>この一節は比較的具體例に乏しいので、「きけんな目に会う」という実態を理解させることが困難である。したがってこの程度の補説は必要であると考えている。</p> |
| 51 | <p>じゃ、みなさんの組がますますりっぱになられるように祈ってお別れしましょう。さようなら。</p> | | |

A案（問題中心の討議形態）の指導をかえりみて

指導過程の第1次の読みまでは3案共通であるから、それ以降についてふれてみたい。

われわれの立場からすると、読解とは、読み手が、客観的に叙述された文章に即しながら、書き手の意味体制を主体的に把握することであり、読みに伴う思考がそのまま理解過程（解決過程）をなすものである。すなわち、国語科の読解では、文章そのものがいわば問題そのものに相当するのであって、社会科における問題解決学習のように、問題を設定してこれを解くために各種の資料を集め、多様な手段を用いるという事情とは異なっている。特定の問題を解決するために文章が媒材として存在するのではなく、文章それ自体が、読み手の思考の対象として全面的に構えられているのである。

したがって、国語科における問題法は、結局のところ本文を詳密にまた構造的に読みとらせるための仮りの指標であり、読解を深める視点の設定という性質を符びるものである。課題解決学習型の傾向を強く推し進めると、学習者の読み手としての意識がゆがみ、課題解決の手段として文章を見るような態度が生じてくる。こうなると、文章を冒頭から順次に忠実に読み進め、すなわち思考を働かせるという構えがうすれ、課題解決のための必要箇所のみに注目する読みができあがってしまう。その極端なものは、いわゆる受験技術的な読解（選択肢をまず読んで、つぎに本文の必要部分だけを摘読しこれと対応させるといったふうな）に陥り、断片的な浅い読みを形成してしまうのである。

このように考えてくると、問題法でもっとも吟味されなければならないのは提示される問題の質ということになる。

つぎに、問題を構成したり、提示したりする時間配分であるが、これは一般的にみて短いほどよいと思われる。ただし、問題法の根幹には、学習者に主体的な問題意識を把持させるという目的がある。そのためには学習者がじゅうぶんに問題意識をもつ時間が必要であり、問題を認識する時間的余裕が必要であるから、短いほどよいといってもおのずから限度はあろう。

A案では、討議学習という形をとっているので、討議法の得失も問題となるが、それは総括のところ譲り、授業の実践についてふり返ってみたい。

(1) 研究問題の設定は、きわめて重要ではあるが、時間をかけすぎたようである。

指導者としては、討議学習にせよさせるため、グループの話し合いと、全体の話し合いの2段階をとったのであるが、個別研究の時間をいさしく増してやり、個人的な思考の場をもっと与えるべきであったと思う。個別に研究問題を設定する場面で、各人の読みの深まりが期待されるのである。

問題法や、討議法の成果をあげるためには、一般に学習訓練に伴うことが望ましい。いわゆる学級集団を、特定の学習形態に応じ得る一つの学習集団として馴致しておくことが必要とされる。そこで、指導者としては、第2時の問題解決のための話し合いの予備訓練を施すつもりで時間をかけたのである。したがって、平素から指導者の思うような型に訓練しておけば時間的な効率はあるはずである。もっとも、この方法で取り扱った学級は、とりたてて討議学習をしているわけではないが、日常の学級活動での話し合いや、生活班内部での話し合いはよく訓練されているようであった。だから学級担任に指導をお願いすればこのように時間がかからなかったかもしれない。

(2) 討議への示唆や、誘導にじゅうぶん考慮を払う必要がある。

はじめての学級であり、しかも平素討議学習を用いていない学級であったために、真の討議学習は成立していないが、討議を高めるより具体的な示唆が必要であったと思われる。文章の内容や事実在即し

た討議のしかたを基本から教示すべきであったかもしれない。ただ、今回は、問題法的な本文読解を中心としたので、いわゆる討議的な学習は成立しにくかったという事情もある。

とにかく、読解における討議は、文章に即ずることを基本としなければならないので、討議の一般的方法や、自己の主観を開陳する態度のみを育成するのが本旨ではない。自己の見解を陳述する際に文章上の根拠を把握させることがたいせつなのである。そこで、話し合いの過程でも、文章に即するように注意をうながしたわけである。その際、具体的に例をひき原文に直接ふれながら指導することに意をそそぐ方が効果的であろう。

- (3) 子どもの読みの様態は、問題内容にもよく現われていること。したがって、そうした反応を察知して指導を進めなければならない。

設定された問題の中でも、「なぜ、子さるだけが自由なのか。」とか、「生活ときまりのさると人間とのちがひ。」とか、いう内容は、文章事実から連想された主観的反応であり、推理や臆測の興味である。したがって低い段階の浅い読みであり、直観的な反応にとどまっているのである。こうした読みに対しては、これを客観的に深めてやる必要があり、それには、文章に立脚することを根底から教えねばならない。絶えず、文章にはどう叙述してあるかをふり返らせるのもこうした意図からである。

また、問題の中には「いくつに分けられるか。その一つ一つにどんなことが書いてあるか。」という段落研究の問題があった。これは、学習問題としては、一般的共通的なものであって、この教材特有の問題ではない。したがって、子どもに対して、目的と方法の弁別を明白にさせなければならない。「なにを」調べるために、「どのように」するのかという、目的論と方法論の立場を明確にしなければならないのである。

以上のような事情から、問題を本質化するために、共同問題として文章の要約ともいえるべき「さるのきまり」をとりあげたわけである。

- (4) 問題解決の方法は、豊かに指導しておきたい。

今回は、基礎的な訓練をするいとまがなかった上に、文章が比較的短いので、問題解決にあたっては細かな示唆を与えなかったが、実際には段落に分けてみるとか、文図に書いてみるとか、傍線による重要語・主意文の摘出とか、各種の方法を習得させておくことが前提となるであろう。もっとも、この学級はそれらの方法をじゅうぶんに駆使して学習を進めていたようである。

- (5) 討議的な方法による場合、細部の読みをたいせつにしたい。

討議的方法によると、とかく論議の対象が全体的なものになったり、大きな部分にかたよったりしがちであるが、これは読みを精密にし得ないうらみがある。そこで、細部の読みを加えたわけである。こうした細かな部分を吟味して読み、それをもとにして討議が重ねられるようにすれば、自主的な読みの構えが強固になるものと思われる。

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|--|
| <p>教師の自己紹介 導 入（山のさるへの想像） 題 目 指 示 略 野生のさるの意味規定 自 由 黙 読（回数調査） 語 句 の 指 導 指 名 読（批正と共通点の指導）</p> | <p>※社会 順位一上位 中位 下位 順番 広庭 自由 間をおく 追放 木の奥</p> |
| <p>12 たいへんよく読んでくれたので、みんなも中味がよくわかった と思いますが、この野生のさるという文章は一口にまとめると どうということが書いてあるのか、2, 3分時間をあげますから 読んで考えてください。そのあとでめいめいに意見を言っても らいます。はい、はじめ ・各自に自由黙読（約 3分）</p> | <p>指名読から、個別読みにうつり めいめいが主体的に考える契機 をつくろうとした。</p> |
| <p>15 はい、それじゃだいたいどんなことが書いてあるか。大意とい ってもいいし、まとめといってもいいんだが、意見のある人は —— はい弦巻君 ・さるの社会にも順位があるということ （板書する）それから同じ意見だったら、「同じです。」とか 「賛成です。」とかいってください。意見のない人はいないはず ですね。それじゃ桜井君。</p> | <p>※ 大意 ※A 順位がある 学習活動の際の発表用語を協定 しておくことが思考操作の上で 便利だと思われる。</p> |
| <p>・えさを食べるにも順番がある。 うーん。えらいえらいよくいえましたね。（板書する） はあ、なかなか元気が出てきましたね。はい、五十嵐君。 ・さるのきまりのことが書いてある。 ほう（板書する） まだあるかな。ようし、丸山美枝子さん。</p> | <p>※B えさを食べるにも順番が ある ※C さるのきまり</p> |
| <p>・どうしてさるが順位とか、順番を守っているか。 なるほど（板書しながら）どうして守っているかというんです ねれば、順位の方へつけましょうか。どう。 ・いいです。 はい、伊藤さん。</p> | <p>※A 順位がある。どうして守 っているか。 比較させて異同関係を弁別させ ることも、子どもの分析的な思 考を育てる一法となろう。</p> |
| <p>・はい、野生のさるたちのいろいろなきまりについて はあ、そうすると、あなたの言い表わしかたをごく簡単にすると、 どこかに同じのがありませんか。 ・はい、Cと同じです。 じゃそうしましょう。水瀬さん。</p> | <p>※C さるには、きまりがあっ て、それがよく守られてい る。</p> |
| <p>・さるにはいろいろなきまりがあって、それがよく守られ ている。 すると、これは、Cのつけたしと考えていいですか。 ・はい Cを出したのはだれでしたかね。あ、君どうですか、君のに水 瀬さんの意見入れてやっていいですか。 ・ はい 入れていいです。 なかなかよくまとめましたね。（水瀬の応答を板書しながら） そのほかに—— 玉木君</p> | <p>※C さるには、きまりがあっ て、それがよく守られてい る。</p> |

・はい 野生のさるの一日の生活

ほう、なかなかあるね。どういう表わしかたが全体をまとめているんだらう。(板書しながら) はい、吉田あけみさん。

・えさを食べるときのさるの行動

なかなかむずかしいことばを使いましたね。Bとちょっと似ていますが、これどうしますか、あけみさん。

・Bの中に入れてもいいです。

そう、でももう少し広く言っていて、順番だけのことでないようですから、やっぱり別にしておきましょうか。Eですね。(板書する) さあ、見ている人は、これらのうちのどれを選ぶかきめておいてください。これを選ぶということは、この文章の中味をよく読んで考えるということなんですね。読む前に本文にもう一度目を通すといいね。

・各自黙読、速読 (約 2分)

それじゃ、いいですか。このうちから一つだけ手をあげてください。Aはありませんか。これはOですね。はいBは、おや残念でしたこれもO。じゃC、これは多いね 29名か、7割くらいですね。D、これは10名、Eの人、はい4名。AとBは落選ですが、これでいいの。

・(口々に) はい、いいですなど。

じゃ、これをきめるのに、やっぱり文章をよく読まなくちゃなりませんね。そこでひとつ仕事をしていただきます。野生のさるについて、いろいろ書いてありますが、ここからここまではなにが書いてあるか、(「□□□」のような図を板書しながら) その次はどうかというぐあいに、お話のまとまりをつけてみてください。こういうのをなんていいましたかね。全文をつなげてよくわかるため

・(口々に) 段落

はい、段落といいましたね。この段落を区切る仕事をやってください。プリントのところへとういうかきしをしてみなさい。5分ほどあげますから。そのあとで発表してもらいますから、はじめて。(机間巡視して、作業過程の観察と指導)

それじゃ、区切るのはだいたいいいようですね。1段は何行目まで2段、何行目までというようにして答えましょう。はい、川崎君どうですか。

・はい 四つにわけました。

そう、何行目だか、言えるね。

・1段は、9行目

・次、13行目まで2段

・19行目まで3段

・それから、あと残り

はい、川崎君は、こういうように(板書して、行数を書き入れながら……) 4段に分けました。これと同じ人、はい。それじゃまだほかに発表してください。

(以下、段落区分の発表略、黒板にそれをまとめる。3段以下はない。)

※D 野生のさるの一日の生活

子どもは、比較的単純にものを考えるので、教師の示唆に同調するが果たしてそのままでよいものであろうか。

※E えさを食べるときのさるの行動

文章に即する確かめ

※OA 順位がある……

OB えさを食べる……

29C さるにはきまりが…

10D 野生のさる……

4E えさを食べるとき…

※ □□□□□

段落意識を育てそれが全体として体制化されるものであることを図形によっても示したかったのである。

こういう段落作業のために、本文の行数を下欄もしくは、上欄に記載しておくのが便利であると思う。

※

| 25 | 20 | 15 | 10 | 5 | |
|----|----|----|----|-----|---|
| | | 19 | | 9 | 三 |
| 22 | | 13 | | 9 | 四 |
| | | 13 | | 6 3 | A |
| | | 19 | | 9 3 | B |
| 22 | 19 | | | 9 | C |
| 22 | 19 | | | 9 1 | |
| 22 | 19 | 13 | | 9 | 五 |
| 22 | 19 | 13 | | 9 1 | 六 |

(色チョークも使用)

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|---|
| <p>すいぶんいろいろ出ましたね。しかし、すうっと全体をみると、重なったところが出て来ましたね。</p> <p>多くかたまったところは、9行目、13行目、19行目、22行目などですね。特に9と19は多いですね。9なんかは全部ですがこれは形の上でも――</p> <p>・（口々に）切れている。</p> <p>そう、そうすると意味の切れ目と形の切れ目がだいたい関係があるということがわかりますね。ところで、中味が問題です。どういうわけだから、そこで区切ってまとめたということが言えなければ、わかっていることにはなりません。</p> <p>明日はね、なぜそういう段落に切ったのかその理由を述べてもらいます。</p> <p>では、たいへんよく勉強しました。明日またね。</p> | <p>形式段落と意味段落の合致について教示しようとしたものである。</p> <p>読み手の読みとった意味構造を開陳することによって、全文の意味体制化を図ろうとするものである。</p> |

第 2 時

教師・児童

板書・考察

きのうは、たいへん楽しく勉強しました。君たちの文段の切りかたがなかなかおもしろくて、10種類ほどありましたね。きょうは、文段の切りかたを中心にして、なぜそのように切ったのか、理由を話し合ってもらいます。きのうは切らずに、全文をひとまとまりに考える人がひとりいました。その次は3段落、4段落、5段落、一番細かに切った人が6段落でしたね。ではもう一度、段落の切りかたや、その理由をたしかめるつもりで文章を読んでみてください。（前時の学習結果を整理して板書する。）

はい、やめて、

きのうみんなと話し合ったけれども、だいたい行の変わり目、形の上の段落、そういうところで切っているのがひじょうに多い。みんな一致している。この1字下がりになっているところは、たいてい書く人が新しいことを書こうとか、つきのお話を書こうとかいう気持ちで書いているわけです。

1行目の「さるのなかまにも」というところは、1字下がっていますね。こういう1字下がりのところが形の上の段落ですね。ですから読む人は書き手の気持ちを考えて、このまとまりを考えながら意味をつないでゆくことがたいせつです。

ところで、意味のかたまりは、全部この形のかたまりかというとは必ずしもそうではない。読む人の受けとりかたによって、かたまりのとらえかたが違ってきます。みんなの段落がこんなに違ったのもそのあらわれです。しかし、だいたい、行の切れ目にそって考えるのがふつうでしょう。きのう、行の切れ目でないところで区切った人が、あとから切れ目どおりになおしたのは、やっぱり自然なんですね。

ところで、5段と6段の人は、1行だけで1段落にしているんですけど、その理由はなんですか。はい、君

- ・はい、野生のさるのなかまにも、やっぱりいろんな生活があると思いますが、そのうちのさまりがあるということです。

※ 野生のさる

大意

OA 順位がある。どうして守っているか。

OB えさを食べるにも順番

29C さるにはさまりがあってそれがよく守られている。

10D 野生のさるの1日の行動

4E えさを食べるときのさるの行動

※

| 25 | 20 | 15 | 10 | 5 | |
|----|----|----|----|---|---|
| | 19 | | 0 | | |
| 22 | | 13 | 9 | | 四 |
| | | 13 | 6 | 3 | A |
| | 19 | | 9 | 3 | B |
| 22 | 19 | | 9 | | C |
| 22 | 19 | | 9 | 1 | 五 |
| 22 | 19 | 13 | 9 | | |
| 22 | 19 | 13 | 9 | 1 | 六 |

全文の大前提としての1行目に注目させ、その包括性を認識させたかったのである。

分5

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|--|
| <p>うーん、はい あんた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はい、わたしは1行を1段落にしたのは、2行目からはどんなきまりがあるかということの説明だけれど、前の1行はきまりがあるということを書いてある。 <p>はい、いまの西巻さんの意見はみんなどうですか。2行目のその一つはからが細かい説明で、はじめのは、きまりがあるんだということをはっきり言ったんだから全体のことに関係した1段落だというような意味ですがどうでしょう。</p> <p>ほかの人は、1行をほかのところに含ませて大きな1段落としたわけですが、どうかな。</p> <p>はい、井上君</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1行目はきまりのことだし、2行目からもきまりのことだからいっしょになると思います。 <p>なるほど、中味は同じだからくっつけるというんですね。</p> <p>いまの井上君の意見ですと、順位ということ、きまりということとはいっしょのことである、イコールだというんですね。どうですか。</p> <p>はい、吉田さん。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あのそうすると、えさを食べる時にも順番があるでしょ。それもさるのなかまのきまりなんだし、順位もきまりなんだ、それはみんなきまりの一つでしょ。だから、いろいろなきまりというのはまた別です。 <p>どう、みんなわかりますか。吉田さんは1行だけの方がいいという意見なんです。きまりという中には、こっちでいっている順位や順番もはいるので、いろいろなきまりというのは大きいんで、井上君のようにきまりイコール順位ではないという考えなんです。</p> <p>じゃ、井上君の意見に賛成の人、手をあげてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(10名挙手) <p>はい、10名程いますね。吉田さんの意見に賛成の人</p> <p>はい、2倍ほどですね。そうですね。井上君の意見もわかるんですけど、この文章ね、全体を聴いてみると、1行目はどうでしたかね。読んでみなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(一斉に)さるのなかまにもいろいろなきまりがある。 <p>(1文を板書しながら)はい、これは全文の書き出しのところですね。これは全体のことを言っているところですね。2行目はなんと書いてある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(一斉に)その一つは、さるの社会には順位があって、えさを食べるにも順番がはっきりと決まっているということである。 <p>はい、よろしい。「その一つは」のそのは何をさしているのですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(大部分挙手) <p>ほう、たいへん牛があがるね。渡辺君</p> <ul style="list-style-type: none"> ・さるのなかまのきまり <p>そう、もっとすばり言ったらどういうことになる。</p> <p>そのというのはどれにあたるか。飯浜さん</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きまり <p>はい、そう思う人。またはいろいろなきまりでもいいですね。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(挙手 多し) <p>さるのなかまにも、いろいろなきまりがある。いろいろなきまりの一つは、というふうにこのことばをもってきてもそのままあてはまりますね。このようなことばを ものを指し示すことば ――(板</p> | <p>よい総括である。こうした明せきな段落意識をもつものは概して、文章構造の把握に秀でているようである。</p> <p>2行目以下が、1行の中に包括され、2行が1行の従属関係にあることを認識していない。これを是正する一つの方法は、指示語について理解させ、「その一つは」と、臂かれている点に注目させることである。そうすると、順位とか、順番は、きまりの中の1部であることが明白になってくるはずである。</p> <p>※ さるのなかまにもいろいろなきまりがある。</p> <p>指示語の指導と共に、文と文の関係に注意させ、この文章に記述されていることがらの上位概念と下位概念とを弁別させようとするのである。</p> <p>※ さるのなかまにもいろいろなきまりがある。</p> <p>その一つは……</p> <p>※ 指 示 語</p> |

皆……指示語) 指示語といいます。言ってごらん。

・(一斉) 指示語

指示語の仲間はずいぶんありますよ。この、その(板書……この、その、あの、どの) 遠いところはあの、わからないのはどの といいますね。そうすると1番近いのは、この、それから、その 遠くをさすのはあの、きまっていけないが、わからないのはどの、これらの頭をとると、こ、そ、あ、どでしょう。だから こそあど ことばともいいます。私がいうのをまねして言ってごらん。

こちら、はい

・そちら、あちら、どちら

そう、そちらへいきます。あちらの方があたたかい。どちらへおでかけ なんて使いますね。

こなた、そなた、あなた、どなた、

これ、はい

・それ、あれ、どれ

そう、いろいろあるでしょう。悪いことばもありますよ。こいつ、そいつ、あいつ、どいつだ フランスだなんてね。

・(笑育)

文章の中には これら というのもありますね。じゃ それら ともいうわけです。で、この指示語は必ず文の中のことを指していますから、そういう点に注意して読んでください。

- 16 じゃ、この1行目は、いろいろなきまりがあるんだということを全体としてまず、読んでいますからこれを一段1段にいたしましょう。

すると 2段はどこで区切ったらつこうがいいか5分ほど読んで考えてください。

それでいまの1行目のところはかんたんにすると「きまりがあるんだ」(板書…… きまり) きまりとわくの中に書いてください。

- 17 こういうふうにして、2段もまとめてみましょう。3段は 4段はというふうにつなげてみてください。

・各自(文図作業)

—— 5分経過 ——

- 22 さあどうでしょう。だれか発表してください。いままでにかからなかった人。石塚君

・はくは三つにわけて

はい 三つにわけて

・一つは、さるたちのきまりのことがかかれています。

はい、これはみんな同じだね。これは1段 そうするときのう1行で切らなかった人は、もう1段ふえることになりますね。

・2番目は、食事の行動

はい、食事ですね(板書…… 食事)

・3番目は、きまりが守られているっていうこと。きまり。

はい、きまりが守られている(板書……きまりが守られている。)

そう、これもいい考えですね。ほかにありますか。じゃ 長谷川さん

・全体を五つにわけました。

はい、それで

・1番目はきまりで、2番目は順位

はい(板書……順位) 2段は順位

はあ、順位というのが出て来たね。

・次は食事

※

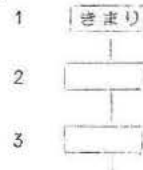
この ②の ③の ④の ⑤の
ちら ちら ちら ちら

指示語の機能を用例をもって示そうとしたものである。こうしたことばの機能を主として、機会あるごとに教える指導は、小学校でもたいせつなものであろう。

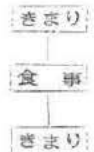
本文の特色は指示語が多く散在していることである。こうした基本的なことばのきまりを意識して読み進むことが重要である。

文章構造を区式化してとらえさせようとして、第1段を範例としたのである。

※



※



※1



3段は食事のこと(板書……食事)

それから

- ・それから子さるに対して

うん、そこで切ってしまうと子さるに対してどうなるかわからなくなるよ。うまくまとめると……

子さるがどうなるのか……

- ・子さるの自由

そうそう、それでまとまるね(板書……子さるの自由)ほかの人どう。

- ・いいです。

それからなんですって、

- ・きまりを守る。

はい、きまりが守られている。(板書……きまりが守られている。)

どうですか、この意見に賛成の人手をあげて

- ・(多数挙手)

はい、とても多いね。まだほかにある人。加瀬君

- ・ほくは四つに分けました。

1段はきまり

はい、同じところは略しますからね。

- ・2段は野生さるの順位

はい、これも同じ

- ・3番目は食事のやりかた

そう、これも同じ

- ・4番目はきまりのきびしさ

はい、じゃこれとこれを(板書の子さるの自由と、きまりが守られているを指しながら)いっしょにしたわけね。

- ・はい

そういう考えかたもできますね。加瀬君の意見はどうでしょうか。最初に言ってもらった石塚君のものは長谷川さんのとくらべると、どうなるんです。君のには順位というのが出てきませんが……

- ・はい、きまりということに、きまりと順位がはいって、食事は同じ

はあ、1と2がいっしょになって、3は同じ

- ・そして子さるの自由と、守られているというのがいっしょできまり。

ええ、そうすると1のきまりと3のきまりが同じ表わしかただからこれを区別するにはやはり守られているをつけた方がいいね。

- ・はい

みんな石塚君の考えかたもよくわかるでしょう。

さて、ためにさっき手をあげてもらったら5段に考えた長谷川さんののに一等手があがりましたから、一応この5段にしておきましょう。

しかし、これは読む人の考えですから、石塚君のように四つに分けても、中味がはっきり頭の中で区別されていればそれでもいいのです。

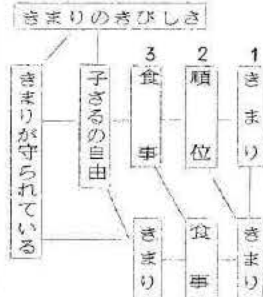
要するに文章がわかればいいので、四つだ五つだと争うほどのことはありません。ただこの文章の場合5段落の組み立てで考えていくと比較的わかりやすいという程度なんですね。

それじゃよくまとめましたが、第1段はもういいとしてそのほかの中核、たとえば順位なんかは説明できますか。そういうところをこ

5 きまりが守られている

発言を補い、または示唆して思考内容をまとめさせる訓練はたいせつである。

※(段落の最終板書)



子どもは、おそらく他の者の発表を聞き、その刺激によって、自己の思考を変容し、改善していくことと思われるがそうした際に、必ず提出されている意見を客観的に正しく把握している必要があると思う。

子どもの意見を提示されたままに列しておくことは、いたずらに混乱を招くばかりで集団思考を高めるものではないと思われる。そこで、提示された意見と、自己の意見との異同関係、包摂関係、相属関係等をよく理解させるための誘導がたいせつであると思う。

教師の段落指導の態度を明らかにし、形式的な分析に拘泥することのないようにしたいと考える。

細部の読み—内容の探究を主とする作業に移るのである。

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|--|
| <p>んど細かく読んでもらわなければなりませんね。</p> <p>誰か読む人ありませんか。全然かかっていない人。</p> <p>じゃ高橋洋子さん 1段目と2段目のところ</p> <p>・（指名読）</p> <p>なかなかよい読みでした。きのうは綱干さんがほめられましたが、人に聞かせるのには今のようにゆっくりはっきりがいいと思います</p> <p>どうです、さるの順位言えますか。どんなふうになっていますかね。森田君。</p> <p>・さるの順位は強いものから成り立っている。</p> <p>そう強いものからですが、細かにいえば、</p> <p>・上位の6びきの間にもはっきりした順位があって、一番強いのは隊長さるである。</p> <p>ははあ、強いのは上位のさるで、位が上のさるなんだということ。君たちの子さる学級には上位のさるがいるかな、いないかな。そういうものがいるとボスなんていわれるね。</p> <p>・（笑声）</p> <p>さて上位さるで、一番強いのはなにさるですって。</p> <p>・（一斉）隊長さる</p> <p>隊長さる。どこに書いてあるの。</p> <p>・（一斉）6行目</p> <p>6行目、それをしっかりおさえてください。あとはどうなるの、上位さるは何匹いるの</p> <p>・（一斉）6匹</p> <p>そこの6匹は隊長さるだけ強くてあとはみな同じの</p> <p>・（口々）ちがいます。</p> <p>ちがう。じゃどういうふうがちがうの。はい君 さあ何行目に</p> <p>あるの。</p> <p>・（一斉）5行目</p> <p>はい、わかっている人は読みましょう。この上位の6匹の間にも</p> <p>・（一斉）はっきりした順位があって</p> <p>さあどうということなの 森田君</p> <p>・はい、強いさるの間にも位の順がある。</p> <p>そう、隊長が1とすると2, 3, 4, 5……6というふうに順位があるわけですね。ランキングされているわけです。じゃ中位のさるは……五十嵐君</p> <p>（板書 上位⑥</p> <p>隊長さる 2 3 4 5 6）</p> <p>・これらの6びきのさるの下に、これちからだが大きくて強そうなおとなのおすさる</p> <p>そう、中位もおとなのおすさるですね。これは何匹いるの</p> <p>（板書 中位 おとなのおすさる）</p> <p>・（口々）わかりません。書いてない など</p> <p>そうですね。正確に読んでいくと、はっきりしますね。すると一番下は下位ですが、これはなんですか。はい、いっしょに</p> <p>・わか者さる、少年さる</p> <p>そう（板書 下位 わか者さる、少年さる）</p> <p>これできるの順位というのがだいたいわかりましたね。これが第2段の中味です。そうすると、そのつぎの3段目は食事のことをいうのですけれどそれは、どこからどこまででしたか</p> <p>・1行目から19行目まで</p> <p>はい、ここにはどんなようすが書いてありますか、だいたいわかる。</p> | <p>一言一句、一文、一文を吟味しながら、思考をめぐらして読むということがきわめてたいせつである。そのような態度を育成するには、細かな追求によって思考訓練をしなければならない。</p> <p>※</p> <p>上位 ⑥</p> <p>隊長さる</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>中位</p> <p>おとなのおすさる</p> <p>下位</p> <p>少年さる</p> <p>わか者さる</p> <p>単なる口問口答よりは、メモをとらせたり、ノート作業をさせたりすれば、細部読みはさらに的確になるので、担任の先生によって、半紙型のメモ用紙が配布され、それに随時記入することによって思考が助けられた。</p> <p>戦後の国語教室では一般にノート指導が等閑視されている傾向があるが、今後はじゅうぶんに「書くこと」の指導</p> |

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|--|
| <p>・（一斉）はい じゃ一番先に食べるのは、磯貝さん</p> <p>・はい、上位さる そう、丸山さん</p> <p>・それに母さるとあかんぼうさる どんなかってうして食べるの、川崎さん</p> <p>・よりそって ああよりそって、どういふふうにするの</p> <p>・そばへ寄り合う そう、この二人の人がこういうくあいにかからだを寄せ合うようにするとよりそったことになるね。</p> <p>ところで、母さるとあかんぼうさるは順位のところで出てきましたか。</p> <p>・（口々に）出てきません。 じゃ、もし順位をきめるとしたら、どうなるんでしょう。</p> <p>・黙 そういうことが書いてありますか。</p> <p>・書いてありません。 じゃ、どうすればいいんでしょう。古田さん。</p> <p>・母さるとあかんぼうさるは、中位のおすぎるの上 じゃ、上位なんですか。そうははっきり書いてあるの。</p> <p>・いいえ そうすると文章の中にはっきり書いてあるものと、それからわたしたちが文章をもとにして想像するものがあるわけですね。こうじゃないかなと想像するものがあるわけです。この母さると赤んぼうさるの問題もそうなんですね。順位はなにも書いてありません。</p> <p>ただ、母さると赤んぼうさるはだれに守られているんです。</p> <p>・（口々）上位のさる そう、上位のさるに守られているのであって、母さるたちがそのまま上位であるというわけではありませんね。だから、この上位のさるのふろくみしたいなもんだと思われませんか。</p> <p>こういう具合にね。書いてあるものをもとにして、想像するという読みかたがあるんですけど、想像が正しくなるようにするには、ていねいに読むことが大事です。</p> <p>どう、このえさを食べるようすを読んで感じたことありますか。網千さん。</p> <p>・からだの強そうなのとか、上位とか、えらいさるから順に食べていること。 うん、うん。えらいものがいばっているなあって感じ まだほかに、はい、加瀬君</p> <p>・えさを食べるにもきまりがある。 うん、きまりがある、それで</p> <p>・きまりがあるからきびしい。 なるほど、18行目にわか者さる、それから少年さるという順に整然と、きちんと、順序よく行なわれると書いてあります。</p> <p>ところが常にそうかというところ、ここにあるように（板書……子さるの自由をさしながら）特別のことがある。これどうしてだと思う。</p> <p>はい</p> <p>・これから臂ってさるの社会を作っていく子さるたちをかわいがっていると思います。 なかなかおもしろいことを言いました。人間の世界とくらべたね。</p> | <p>を強調してゆかねばならないと考える。</p> <p>語いの指導は特に小学校のような抽象的思考の未熟な段階では、具体的、直観的に教える方が効果的である。事との対応において、語義を明確に理解させることは、定着度を高めるゆえんである。</p> <p>書かれてある文章事実と、読み手の推測という心理現象をじゅうぶんに弁別させることは、読みを正しくする道である。</p> <p>文章には、言語表象のとおりを受けとるべきものと、それを基礎にしながら、読み手の経験や想像で解釈すべきものとがあることについて若干の</p> |

問題を設定する手数と時間がはぶけて、質的に速く深めていくことができるようである。

(3) 大意を選択するために、段落研究をするという連関的な過程は有効と思われる。

B案では、読みを深める手段として、大意を選択するために段落設定や、段意の探究を試みさせたのであるが、これは段落の意義を確認するための一つの良法であったと思う。

段落の指導が、単なる分析的な見地から断片的になされるのではなく、文章論的な立場において指導されることが望ましい。すなわち、段落というものが、文章の1分節としての静態的な意味をもつのではなく、文章という生命体を組織づけている有機的動的な存在であることを認識させるような指導が望ましいのである。端的に言えば「段落として切るために切る」というゆきかたではなしに「全文をよくつなげてとらえるために切る」という意識を把持させなければならないと思う。

(4) 実際の段落区分作業は、時間がかかり、区分種別も千差万別である。この統一を適正に行なうことが必要である。

(3)のような意識のもとに指導を行なっても、現実的には段落作業はなかなか時間を要するものであるが、発表させてみるとこれまたその多様さに驚くのである。「野生のさる」のような短い文章ですら、10種類近くの区分がみられた。これは、国立国語研究所の永野 賢氏その他の調査によっても著しく見られる現象である。そこで、段落を共同学習のためのものとして規制するには、かなりの困難を伴う場合が多いと思われる。そうした場合は、実践例で示したように、一応柔軟な態度で段落区分の幅の広狭を是認しながらも、文章の内容に応じて妥当な区分を協定することがよいと思われる。

たとえば、第1段を冒頭の1行として認識させるために、指導者がとった方法は、文章全体の構成から、1行が全文の書き出しであり、大前提であることを理解させるというゆきかたであった。こうした指導をくり返すと、しだいに文章構造の認識が高まってゆくものと考えられる。

(5) 指示語や、接続詞の機能を理解させることは重要であり、殊に説明文の場合には的確な指導が可能と思われる。

文脈にしたがって文意を理解させる場合に、指示語とか、接続詞の機能を明確に把握しておくことが読解を助けることはいうまでもない。説明的文章では、指示語や接続詞が論理的文脈を的確につなぐ作用をするので、指示される語や文、接続する文や段落が比較的明確に指摘できる。そこで、読み手に具体的に、整然と指導することもできる。そうした指導を授け、ことばの機能をよく把握させるならば、論理の脈を追ってこれを意味体制化することが、しだいに容易になるであろう。

実践例で示したように、指示語の「その」などは、具体的に被指示語「きまり」または「いろいろなきまり」を直接に充当してみせることによって語の機能を基本的に理解させることができると考えている。

(6) 文図作業は、段落構成を明らかにし、段意を要点化するのに効果がある。

従来もこの効果は確認されていたが、実践してみても同様のことがいえる。文図作業の効果の一つは文章の構造を視覚化し、固定化することができるという点である。したがって、読み手の読みとった文章構造の個々を比較検討するのに便利である。

(7) 段意の追求や、文図作業だけに留まらず、細部の読みの指導を加えることがたいせつである。

文章を詳密に読むためには、文章構造を形式的に把握したり、段落を要点化するだけではなく、やはり一文一文にしたがっていねいに読ませる習慣をつくる必要がある。そうした点に留意して指導したのが、終わりの部分の取り扱いである。

総じて、段落設定のための時間が多くなりがちになることが惜しまれる。

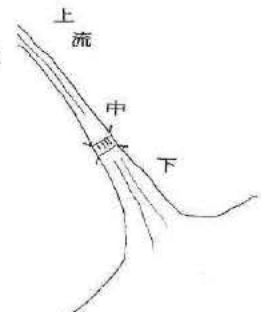
Ｃ案 講義法中心

指導者 新潟県立教育研究所員 谷 沢 道 房

新潟市立南万代小学校 5年

第 1 時

注・児童 ※板書 ○考察

| | 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---------------|---|--|
| 分 13 16 | <p>教師の自己紹介（略画）</p> <p>導 入</p> <p>題目の提示から山のさるへの想像</p> <p>野生のさるの意味規定</p> <p>略 自由黙読（回数調査）</p> <p>語句指導</p> <p>指名読（批評と語句の質疑応答）</p> <p>自由黙読（大意をまとめる目的で）</p> | |
| | <p>さあ、どうですかこれは、一口にいったらどんなことが書いてあるの。———なんについて、どういうことが書いてあるの。</p> <p>あまり細かくいわないでもいいから、大づかみにいうとどういうことになるの。———ほうこの列はなかなか元気がいいぞ。その列もがんばって。———だんだん手がたくさんあがってきましたね。なかなかいいぞ。はい、田村君。</p> <p>・はい、さるのきまりのことが書いてあります。</p> <p>はい、さるのきまり、黒板へ書きましょうかね。（板書する。）</p> <p>・児童さかんに挙手</p> <p>そう、まだいろいろあるようですね。じゃ、石橋君</p> <p>・さるの社会の順位とさるたちの食事のようす。</p> <p>はい、（応答を復唱しながら、板書する。）まだあるの。坂部さん。</p> <p>・はい、さるの生活</p> <p>なるほど（板書しながら）さるの生活。まだある。じゃ手をあげない人にかけましょうか。石井啓子さん。</p> <p>・さるの1日の生活</p> <p>はい、それ、前のとだいぶ似ていますね。はい根岸君。———</p> <p>・さるの順位のきまり</p> <p>そう、どれかの意見と似ていない。</p> <p>・さるのきまりというのと同じです。</p> <p>はい、ほかにありませんか。 だいたいここにあげたのでいいんですか。</p> <p>・（口々に）はい。いいですなど。</p> <p>じゃ、これでいいの。ほかにありませんか。 さあ、それじゃ、この文章を一口にまとめたらどうなるのかをはっきり調べるために、もっと考え深く読むことにしましょう。</p> <p>まずその前に、文章というものはね。川の流れみたいなものですよ。信濃川全体がわかるためには（川の略図を記しながら）、川上から、</p> | <p>※ さるのきまり</p> <p>※ さるの社会の順位と食事のようす</p> <p>※ さるの生活</p> |
| 22 | <p>ずっと川下まで、流れによって兩岸の景色を眺めたり、川幅を見たりして、日本海の川口までくだってこないとわかりません。文章も同じことです。はじめから、ていねいによんで、上流、中流、下流と読み進んでこないと全文の意味が正しくつかめませんよ。ていねいに読むんです。でも、ていねいというのは、注意深く考えながら読むということなんです。どんなふうにすればいいんだろう。</p> | <p>※</p>  |

第1文を見てごらん。

第1文はどうか。さるの

・（一斉）なかまにも、

教師・児童ともに「いろいろなきまりがある。」と読み、教師は、1文を板書する。

さあ、この1行からどんなことがわかりますか。荊部君。

・さるには順位がある。

おや、この最初の1文にそんなことが書いてありますか。これだけ読んだ時には、まだ順位のことは書いてないね。

・ちがった。さるにはきまりがある。

きまりがあるんだと思った人。手をあげて。

・（全員挙手）

そうですね。みんなわかるね。ただし、ただきまりがあるというだけかな。ただあるというだけのことかな。ほかに気のつくことは――

――田村君

・きまりのあるのは人間だけでなく、さるにもある。

ははあ。君どうしてそれに気がついたの。

・さるのなかまにもきまりがあるって書いてあるから。

そう、さるのなかまにもってところね。田村君なかなか注意深いですね。人間ばかりではないってことですね。なんとも、なんともにもあるってことですね。にも―― 行ってごらん。

・（一斉）にも。

これはね、これとくらべると（には、と板書）ははっきりします。

さるのなかまにはという、さるのなかまのことだけしかいない形になりますが、さるのなかまにもという、ほかにもあるし、さるのなかまにもあるということになる。わかりますか。

・（一斉）はい。

ほかに、なにか、きまりのある動物知っていますか。石田君。

・黙

理科や、なにかでお習いしませんでしたか。あるいは映画で。はい 前の人。

・馬

そう、どんなきまり

・かしらになるものがいて、それについていく。

なるほど、集団でくらす動物にはそういうのがあるようですね。ほかに―― 長沢君

・あり

そうですね。どんなきまり

・女王ありとか、働きありとかがいて、めいめいの仕事をする。

そうそう、

・（口々に）はち、はたらきばち など

はちもそうでしたね。そういうように、ほかにきまりのある動物がたくさんいますね。だから、さるのなかまにもというわけだね。

・（一同）うなずく。

だから、文章を読む時には、こんなことも考えながら読むといいんです。―― さあ、その次2行目にいきましょ。う。なんと書いてある。

・（口々に）第2文を読む――（教師も復唱しながら板書）

さあ、はじめにいったように、この2行目が、ちゃんと1行目につ

には

※ さるのなかまにも
いろいろなきまりがある。

冒頭の第1文から順次に読解の思考を働かせたいと思ったのである。

子どもは、語法的知識から読解するよりも、語感もしくは文法的感覚から推読していることが多いようである。したがって、「人間だけでなく」というような具体的な事象をすぐもちだして説明するわけである。

※ さるのなかまには

動物で類似のものがないか、子どもの親近感をうながすための発問であり、助詞「も」の使われる必然性をわからせようとしたものである。

このように想起させていくと同類一つを挙げていう「も」の働きが理解されることになる。

※ 前出

さるのなかまにも
いろいろなきまりがある。

※ その一つは、さるの社会
には順位があつて……

| 教師・児童 | 板書・考察 | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------|---|-------|----|---|--------|---|---|-----------------|
| <p>ながって、川の流れるようになっていく。すると、その一つはってのは、前につながっているわけだが、そのってなんでしょう。</p> <p>・（ほとんど全員挙手）</p> <p>ほう、たいへんよくわかるんだね。—— 鹿島さん。</p> <p>・きまりの中の一つは、</p> <p>そう、それでいいんですが、<u>その</u>にあたることはをすばりいうと。</p> <p>・はい いろいろなきまり</p> <p>はあ、そうですね。（板書に —— を引いて）、こういうふうにつながると思う人。</p> <p>・（大部分挙手）</p> <p>そう、はかに —— はい君</p> <p>・きまり</p> <p>はい、それもいい。ま、この場合は、いろいろなきまり、きまり、どちらでもいいでしょう。<u>その</u> ということばのかわりに、<u>いろいろなきまり</u>をあてはめると文の意味がはっきりするでしょう。</p> <p>さるのなかに、いろいろなきまりがある。<u>いろいろなきまり</u>の一つは、さるの社会には順位があって……とつづくわけです。そのとき、ことばのかわりに、<u>その</u>とか、<u>この</u>とかを入れることが多い。長ったらしくなるから、その、この方がいいわけですね。</p> <p>31 じゃ、こんなふうに、注意深くもう一度読んでください。3分くらいあげます。</p> <p>・（一同黙読） （教師机間巡視）</p> <p>ことばの一つ一つがたいせつですからね。——</p> | <p>指示語の指導である。（B案の場合と同じ意図で —— その箇所参照）</p> | | | | | | | | | |
| <p>34 はい、だいたいいいようですから。—— どうです。どちらの方（黒板をさす）を見て、どの人のまとめかたがいいと思いますか。ちょっとためしに聞いてみましょう。なにが中心に書いてあるのか。Aか、Bか、Cか。</p> <p>はいAだと思う人 10名</p> <p>Bだと思う人 はい 25名</p> <p>35 Cと思う人 はい 9名</p> <p>こんな結果になりました。さあどうかな。これはまた読みながら研究しなければなりませんね。きょうは残った時間、はじめから、順々に読んで考えていきましょう。まだかかっていない人。—— 伊藤さん。9行目まで読んでください。</p> <p>・（伊藤 指名読 —— 批正3か所）</p> <p>37 はい、そこまで。伊藤さん、だいたいいい読みですけどね。ちょっと、ことばを切りすぎるくせがあるから、ことばはひとまとめに読む練習をしてくださいな。</p> <p>どうです、そこまではどんなことが、書いてあるんでしょう。1行目をさっきやりましたが、あれはなんのこと。</p> <p>・（口々に）きまり、さるのきまりがある。など</p> <p>そうでしたね。じゃ、次の2行から9行までは、遠藤さん。</p> <p>・さるの順位</p> <p>はい、そう思う人</p> <p>・（大部分）</p> <p>人のまねをしなくてもいいんだよ。いろんな意見が出ていいんです。—— いいの。じゃどうして、順位のことを書いてあるってわかるの。どういうところでわかるんですか。 田村竜夫君。</p> <p>・さるの社会には、順位があって……</p> <p>そう、2行目のところにありましたね。ことばが出ていました。そ</p> | <p>指示語や、助詞の一つ一つに留意をさせることによって、全文をていねいに読む構えをつくりたいと考えた。</p> <p>大意としても少し簡潔すぎるのだが、時間のつぎょう上、この程度のものを骨子とした。</p> <p>※</p> <table><tr><td>10</td><td>A</td><td>さるの生活</td></tr><tr><td>25</td><td>B</td><td>さるのきまり</td></tr><tr><td>9</td><td>C</td><td>さるの社会の順位と競争のようす</td></tr></table> <p>読みの練習の際には一目読みのサイズを大きくする目標が必要である。</p> <p>冒頭部の要約。</p> <p>第2段の要約。</p> <p>順位と順序の関係について</p> | 10 | A | さるの生活 | 25 | B | さるのきまり | 9 | C | さるの社会の順位と競争のようす |
| 10 | A | さるの生活 | | | | | | | | |
| 25 | B | さるのきまり | | | | | | | | |
| 9 | C | さるの社会の順位と競争のようす | | | | | | | | |

の下に順番ということばもあります。田村君これはどうなの。ま、それはあとにして。まだ順位のことについてある。はい、小森さん。

・はっきりした順位があって……

それ何行目

・5行目

みんなどうですか。沢田君どうですか。賛成——不賛成。

・賛成です。

そのほかに、じゃね。この順位っていうことはどういう意味。高橋君。

・位のことです。

はい、順位は位、そうすると、さるの社会には位があって——といってもいいわけですか。

・（私語——少しちがう。位の……）

そう、ちょっと感じのちがうところがあるみたいだね。はい君。

・位というと、ひとつの位をいってるみたいだし、順位という
と順序があるみたいです。

ほう、位というと、大将の位とか、中將の位とかいうね。ところが順位は、位の順番で、位の中に順番のあることをいっている。位の中でも1番目、2番目というように、たとえば会社なんかだと、社長、専務、常務、部長、課長……というふうに位の順番がある、そういうことをいってるんですね。

それじゃ、その順位はどうなっていますか。はい、あなた。

・上位、中位というふうになっている。

そう、書いてあるとおりにみると、そうになっているね。上位、上の位、中位——中の位。その下は。

・（口々に）下の位・か位・け位・など

下の位は、か位といいます。じゃ、上から順にいつてみなさい。松井さん。

・はい、年をとったおすざる。

それは

・上位のさるです。

みんな、いいの。

・（一斉）はい

年をとったおすざる、これが上位。この上位の中身いえますか。——

書いてありますね。

・はい、隊長さる。

はい、江口君、上位さるについて説明をつづけてください。

・上位のさるは6匹います。

どこに書いてあるの。

・3行目と4行目

6匹あまりと書いてあるから、だいたい6匹なんですね。それで、この6匹はどんな関係かな。そういうところもよく読んで考えましょうね。じゃ時間ですから、きょうはこれで終わりましょう。明日また元気でやりましょうね。

ふれさせようとしたが、それよりも、重要語（キイ・ワード）を確認させたいと考えたのである。

※ 順位

上
中
下

対応する語の系列を整理しておくことは、概念の整序に役立つ。

※ 上位(6)

年をとったおすざる

最初に6匹あまりと書いてあり、次に6匹と書いてあるがそれは、深く問題にしないでもよいと思う。

| | 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--------|---|--|
| | <p>きのうは上位のさるの順位のことを話し合おうとしているうちに時間が来てしまいましたね。きょうは、その順位のところからしらべてみましょう。まず、上位のさるがいましたね。なん匹。</p> <p>・（一斉に）6匹</p> <p>そう、その6匹が同じ強さなのかどうかというところで時間がきてしまったんですね。じゃ、はじめ読んでもらいましょう。まだかからない人、はい、じゃ島津さん。</p> <p>・（島津2段まで、指名読）</p> | <p>※ 順 位</p> <p>※ 上位 年をとったおすざる（6）</p> |
| 分 4 | <p>はいごくろうさま。そこまでがだいたい順位のお話でしたね。それで、上位のさるのことは何行目くらいまで書いてありますか。特に6匹の関係は、—— はい和田さん。</p> <p>・4行目くらい</p> <p>そう、読んでみてください。</p> <p>・この上位の6匹の間にもはっきりした順位があって、一番強いのが隊長さる……</p> <p>それでいいの。</p> <p>・（一斉に）はい、いいです。</p> <p>「はっきりした順位があって……」のことばで、わかりますね。これどうなっているの。まず一番強いのは——</p> <p>・（口々に）隊長さる。</p> | <p>ち密正確に読ませることがたいせつであるので、そうした刺激になる。</p> |
| | <p>そう、隊長さるが一番上位で、—— かりに隊長を1番とすると石田君、つきは、</p> <p>・2番</p> <p>そう、その下は—— 田村君</p> <p>・3番、4番、5番……</p> <p>そうですね。はっきりした順位があるんですね。1, 2, 3, 4, 5, 6と順位がきまっているんですね。一番上は、</p> <p>・（一斉に）隊長さる</p> | <p>※ 隊長</p> <p>※ はっきりした順位</p> <p>※ 上位</p> <p>隊長 年をとったおすざる</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p> |
| 8 | <p>そう、さる隊の隊長ですね。さあ、これで上位の中身はわかったがその下は——</p> <p>・（口々に）中位 中位さるなど</p> <p>そうですね。どんなさる。—— 栗田君</p> <p>・からだが大きくて、強そうなおとなのおすざる。</p> <p>はい、（応答を復誦しながら板書）みんなどう。</p> <p>・（口々に）いいです。</p> <p>さて、これでおしまいかな。</p> <p>・（口々に）まだ 下位さる など</p> <p>はい、下位さるは—— 小林久子さん。</p> <p>・はい、わか者さる、少年さる。</p> | <p>※ 中位</p> <p>からだ大きい つよそうな おとなのおすざる</p> |
| | <p>そう、下位は、（復誦しながら板書）わか者さる、少年さるは順位でいうと、——</p> <p>・（一斉に）下位さる 下位</p> <p>おや、下位のアクセントがおかしいから、もう一度いってごらん。</p> <p>かいのさる—— はい</p> <p>・（一斉に）かいのさる</p> | <p>※ 下位</p> <p>わか者さる 少年さる</p> |
| 12 | <p>さて、これで順位がわかったようですが、9行目まではこのことが中心に書いてありますね。わかる。</p> <p>・（一斉に）はい</p> <p>じゃ、1行目はなんでしたっけ。はい、あんた。</p> <p>・さるには、きまりがあるということ。</p> | <p>同音の語いについては、じゅうぶんアクセントに留意することが必要であり、こうした反復によって語感が鋭敏になっていく。</p> <p>※ 1 きまり</p> |

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|--|
| <p>そう、さるにはでしたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あ、さるにもでした。 <p>はい、そういう細かなところにも注意しましょうね。じゃ、いまやった2行から9行目までのことは——山崎さん。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・順位のことです。 <p>それでいいですか。みんな。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はい、いいです。 <p>分 14 じゃ、そのつきへ進みましょう。なお、読む時にね、さのうもいった<u>その</u>とか、<u>この</u>とかいうことばに注意してください。そう、どれくらいわかっているか、きいてみようかな。5行目の「しかも、この上位の6匹の間にも」の「この」は、なにをいってるの。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（私語多し）上位、6匹、つよそうなおすざる など <p>宮井さん</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なかまの中心になっているおすざる <p>そう、前の3行目4行目のあたりに出てくるおすざるをさしていますね。じゃそのつき、6行目のまん中にある「これらの6匹の」の「これら」というのは、何をさしているの。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（私語多し） <p>栗田君</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上位のさる <p>そう、上位のさると6匹のさるは</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じです。 <p>はい、言いかたがちがってもさしているものは同じなんです。特に6匹ということを見ると、これらというさしかたがぴったりします。1匹とか、たった一つのことをさす時には、これらとはいわないんです。</p> <p>16 じゃ、ことばによく注意して19行目まで読みなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（自由黙読） <p>では、町田さん、まだかかってないね。読んでください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（町田指名読、3か所修正） <p>はい、よく読めました。どうですか。ここまではどんなことが書いてあるんですか。——松子さん。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食事の順番 <p>みんなどう。——はいあんだ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食事のようす。 <p>さあ、どうでしょう。いまのところは（板書しながら）順番か、ようすか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（私語）ようす、順番、順番に食べるようす など <p>そうね。順番に食べていくようすが書いてありますね。順番という方がよいと思う人。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（約半数举手） <p>ようすと表わしたい人。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（約1/3举手） <p>わからないと思う人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（5名ほど） <p>そう、ここは、そのどちらも含んでいますね。ただ、順位のあらわれとして、食事の順番のことを強く書いているようですね。どんなふうにおいしそうに食べるかなんてことは、ほとんど書いてありませんね。一応順番ということにしておきましょう。この順番を読んできてなにか感じたことある。はい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食べる時は、実にきびしいきまりがある。 | <p>既読部分の記憶の把持がたいせつである。</p> <p>※ 2 順 位</p> <p>指示語の理解度を確かめ、読み進める際の注意をうながす。</p> <p>複数を指示するものを明確にして混同を起さぬように留意する。</p> <p>とにかく読みの回数を重ねて考えさせることがたいせつである。</p> <p>※</p> <p>3 食事の順番（ようす）</p> <p>文章に書かれている内容を、的確に表現した要約であるかどうか。そのへんを吟味させ内容を深究させたかったわけである。</p> <p>文章事実を読みとった以上、当然そこに読み手の感想なり推測なりが生まれてくる。そ</p> |

ほう、そうですね。まだほかに——小池君。

・さるたちは人間よりきびしい。

はあ、どうです。みんなの家庭では食事の順は、

・（私語いろいろ）

あんたのおうちでは——

・みんないっしょに食べる。

特別の事情がない限り、たいていのうちでは家族そろっていただくでしょう。ところがさるはどう。文をみると。だれか。はい。

・上位のさるがえき場にいる間は、ほかのさるは決して近よらない。

ね。ずいぶんきびしいですね。ところで、ようすはよく思い浮かべられますか。たとえば、えき場である寺の広庭でのようすわかりますか。水戸君。——母さると赤んぼうさるなどはどうして食べるの。文に書いてありますよ。

・よりそって食べる。

よりそってというのは、どんなふうにするの。勝間さん。

・より合う。くつつく。

はあ、からだとかからだをよせ合って、肩と肩をくつつけるようにしてということですね。親しそうなかっとうですね。けんかする敵どうしがよりそうってのは見たことないでしょう。

・（笑声）

さて、食事の順を守って整然と食べるんですが、整然ってどういうことですか。森藤さん。

・わかりません。

そう、この意味、教えませんでしたね。整然の整というのはよく使うでしょう。整とんするとか、交通整理とか——ととのえる、きちんとすることですね。（板書）ほかにことばの間隔はないの。ようすがよくわかりますか。「間をおいて」というのは、どういうこと。「まず上位の6匹のさるが間をおいて」とありますね。どんなふう——ことばで説明しにくかったら、略図をかいてもいいよ。

えーと安達さん。○でいいよ。

・（安達、黒板に図をかく。）

はい、この円の広庭にね。

・上位のさるが、間をあけて場所をとったところへ、母さると赤んぼうさるがよりそう。

みんなどうですか。

・（私語いろいろ）

そこを読んでごらん

・（各自読む）

石原さん、どうです。書いてみる。じゃ、出てください。

・（黒板に 上位さるの位置を少し変えて外円近くにもかく）

はあ、どうしてこう書きたかったの。

・上位の6匹のさるのまわりに、と書いてあるでしょう。だから、母さると赤んぼうさるは、上位のさるの内がわにもいるし、外がわにもいると思います。

う、別に列を組むときのように、正確にはかったようにしているわけではないでしょうね。どうですみんな。

・いいです。

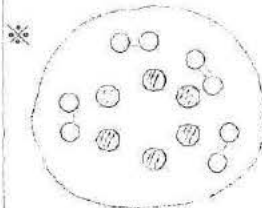
そう、まあここでは、母さると赤んぼうさるが守られて食事していることがわかればいいですね。

つき、4段目へいきましょう。そこを——かからない人。小田君。

れが妥当であるか、否かによって、文脈に即する読みの程度が知られる。

動作を示すことばを、ただ単にその状態のみを教示するのではなく、心的態度をちあわせて教えたい。

※ 整然と——きちんと



ことばの指示する状況を、正しく受けとること。ことばの伝達機能にしたがって正確なイメージをつくる必要がある。

読んでください。

・（小田 指名読 22行目まで）

はい、そこまではなんです。なんのことが書いてあるの。はい、君。

・子どもだけ自由

子ども

・あ、子ぎるだけ自由

そう、（復唱して板書）どうです。

・（一斉）いいです。

このところどう思います。―― 神田君。

・子ぎるたちは、

どうして自由なんだらう。

・小さいから

そう、自分のことを考えてみるとよくわかるでしょう。君たちは人間の中では、子ぎるみたいな順位でしょう。

・（笑面）

荊郎さん

・子どもだから甘やかされている。

どう、賛成の人

・（全 員 挙 手）

石井さん。もっとくわしくいいたいようですね。はい。

・人間もそうだけど、さるも、小さい者はこれから育てていかなくてはならないでしょう。だから特別にしてあげてる。

そう、そう、さるも、幼い者をいたわり育てているんでしょうね。

君たちも、にいさんや、ねえさんは、ひどく叱られるけど、君たち

38 は甘やかされて叱られないこともあるでしょうね。

・（各自 自己の体験など 私語）

さあて、最後へいきましょう。かからない人。後藤君

・（後藤 指名読 2か所修正）

ここはどうです。なんのことってるんです。はい、君、高橋君。

・さるにきまりが守られていること。

みんな、どう。

・いいです。

ほかにもありますか。はい。田村君

・さるたちがきまりを守るわけ。

なるほど、みんなどう。

・いいです。

じゃ、どっちにしよう。高橋君の意見に賛成の人。

・（15名程）

田村君に賛成の人。

・（30名程）

これは、どちらも同じことになるんです。結局両方とも述べているわけですね。なぜ守られているんですか。松田さん。

・追放される。

追放されるってどういうこと。

・追い出される。

追い出される。追放ということば聞いたことありますか。

・（私語） 国外追放

そう、国外追放というのは、政治のことで意見の合わない者を政府が、国の外へ追い出すというようなことがありますね。

ところで、追放というのは、さるにとってどんな怒ろしさがあるんでしょう。想像できる。はい、あんた。

※ 4, 子ぎるの自由

※ 5, きまりが守られていること、そのわけ。

※ 追 放

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|---------------------------------------|
| <p>・あのね。仲間と集団生活ができないでしょう。だから、ほかのけものにいじめられる。</p> <p>そうですね。さるにとって、追放されるのは、生命があふなくなる事なんです。さるの生活はね。（さるの習性や、集団生活について、具体的な例を引いて説明する。）</p> <p>A案、B案と同じ説示である。）</p> <p>略</p> <p>最後、よく読んで、ずっと今までのことを思い出して、考えをまとめながら仕上げをしましょうね。かからなかった人。（3名に、指名読）</p> <p>45 はい、みんな、とてもよく読んでくれました。短い時間で少しかけ足だったけど、野生のさるの勉強終わりました。</p> <p>じゃ、みんな、ごきげんよう。さよなら。</p> | <p>※</p> <p>死</p> <p>集団</p> <p>中位</p> |

C案（文脈を中心とする講義形態）の指導をかえりみて

この方式では、1次読みの結果としての大意の把握までが、B案と似ている。この方式は形式的にも指導者の意図を明確に反映させることができるので、指導者にとっては行ないやすいものであろう。いわゆる指導意識を直接的に具現し得るから、一応、教授者中心のプランのように見られる。ただし、それは表面的なものであって、すぐれた講義法というものは児童・生徒の内言を育て、内面的思考をみずみずしく働かせるものでなければならない。

この実践例は、典型的なものにはほど遠いが、筆者としては、初対面の子どもに対してもっとも指導しやすかった形態である。

(1) 第1文から順々に忠実に読むという構えをつくることができる。

冒頭から、全面的に注意を集中して微細な部分まで読みとる態勢を養うことができるように思われる。この例でも、第1文「さるのなまにも、いろいろなきまきがある。」という書き出しを、細かな助詞の点にいたるまで、注意して読ませた。こうしたことが、全文を読み進む際の基本的な構えとなって影響してゆくものと思われるのである。

(2) 文と文との連関を指示し、文脈形成を容易にすることができる。

第2文「その一つは、さるの社会には順位があって……」が、第1文と指示語によってつながれていることを明白に指示し、文相互の意味的な接続を理解させることができる。そうして、文章が一連の生命体であることを自然に感得させることができる。

(3) 読みの機会を多くし、深めることが可能である。

第1文と第2文の取り扱いで、じゅうぶんに本格的な読みへ誘導しておいてから、列挙された大意を判定するために個別的な思考の時間を与えたのでかなりよく読んだように思われる。講義法では比較的学習時間の配分が計画的に実施できるので、注意すれば子ども自身の読みの機会を多く持つことができると思う。

- (4) 講義法といっても、中間に問答法が加味されているので、読み手の反応を確かめながら進行することができ、読みの状態に応じて補説したり指導を加減したりできる。

基本的な事項や、要点については講義し教示し、そうしてつちかわれた知識や、技能をもって自力で読みを進め、障言にあって再び指導を受けるという形がもっとも自然なものであろう。このような学習過程がすなおに現われるのは講義的問答的な形態ではないかと考える。

いうまでもなく、講義法、問答法にも多くの短所があり、留意すべき事項があるが、これらについては、次項でふれることとする。

A・B・C3案の総合的考察の要約

(1) 事後調査の結果について

このたび実施した事後調査は、先にも述べたように比較実験という立場からなされたものではない。要はどのような指導形態の中でも「本文に即そうとする読みの備え」をつちかおうとするものであった。しかしながら、実践した形態は典型的なものではないにせよ、それぞれに多少の特質を含んでいると考えられるし、指導者が同一人であり、対象児童は同一学校の同学年でほぼ認定等質群と思われたので、事後調査を試みて多少の参考に供することとした。

実施時間は、約30分で、A・B・Cそれぞれの案を実施した3学級に同時刻に行なった。

授業実施後2日目であった。

(事後調査の内容と反応)

I 「野生のさる」を読んでみた上で、正しいと思うものには○を、まちがっていると思うものには×をつけなさい。

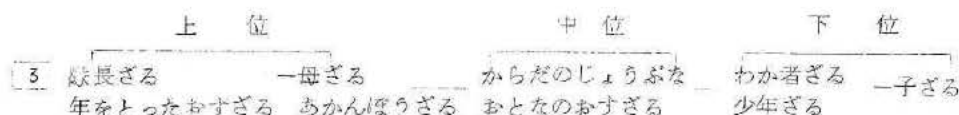
- | | | |
|---|------------------------------|-----|
| 1 | さるの社会にだけ、しっかりしたきまりがある。 | (誤) |
| 2 | さるの社会の順位は、さるのきまりの一つである。 | (正) |
| 3 | 上位の6びきのさるは、隊長が強くてあとはみな同じである。 | (誤) |
| 4 | 人間や他の動物と同じように、さるの社会にはきまりがある。 | (正) |

上記問題に対する反応(正答率)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 平均 |
|----------|------|------|------|------|-------|
| A案(討議)学級 | 90.9 | 95.4 | 95.4 | 86.3 | 92.0% |
| B案(段落)学級 | 88.3 | 90.7 | 92.6 | 88.3 | 91.2% |
| C案(講義)学級 | 100 | 97.7 | 97.7 | 100 | 98.8% |

A・Bの成績はほとんど等しいが、C学級は必要な微細な箇所まで指導が受けられたので結果がよくなったものであろう。

II さるの順位はどれが正しいのですか。つぎの中から一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。



をやぶると村の外へ追放されて、生命があぶなくなることをよく知っているからである。』

上の文の中で それは がさしている部分に _____ をひきなさい。

A 討議学級 43.2% B 段落学級 62.8% C 講義学級 55.6%

これは、B学級では分析的指導形態をとったために、指示語に関する文法的な指導をややくわしくした結果であろう。

VI さるの社会生活をどう思いますか。感じたことを書きなさい。

これによって、批判読みや、感想の深さ確かさをある程度見ようとしたのであるが、短時間であったために、簡単な反応しか見れなかった。また、A・B・C案別にいちじるしく傾向が変わっているとは認められなかった。

もっとも多かったのは、人間生活との比較であり、さるの規律に感心する者と、厳格さに同情したり批判したりする者に分かれた。そのつぎは、他との比較はぬきにして、さるの規律や食事の順番のものに対する感想であった。極端に飛躍的な連想を書きしる者はなかった。指導の際、常に、本文に即し、語の客観的な意味の規制に従いながら自己の主観を統制するようにつとめたためかもしれない。

以上、事後テストの結果について概観してみると、C案の講義形態の反応がだいたい良好のように思われる。しかし、これは当然のことであって、指導者の意識の中にはやはりC案が、読みの機能を本質的に育てるための原型として存在していたためである。したがって、この型が指導者の頭の中では一番熟していたし、その上これはわり合いに予備的な学習訓練を必要としない方法である。それに比べて、A・Bの両案は、一定期間学習訓練を施しておかないと、典型的な学習形態とはなり難い上に、子どもの学習作業的技術も大いに影響してくるわけである。B案の段落中心の指導は、現実的にはかなり多く行なわれているので子どももなれていて、学習集団としての活動が比較的容易だったと思われる。ところが、A案は成立しにくい条件をいくつか備えているので、結果的には、まことに不完全な授業になってしまった。

A案の子どもたちも、なかなかすぐれた学習素地をもっていたので、長く討議的な学習になれさせておけば優秀な結果が期待できると感じた。

なお、授業中の時間配分のおもなものについてみると、

① 読みの時間(教師の指定したもの 自由読・指名読の計)



結局、Aが読みに使用した時間はもっとも少なく、B、Cの1/2以下である。

またBには、やや目的意識の弱い自由読が5分もある(前時の板書中に読ませたもの)のに比して、Cでは一応、目的ある読みが各過程で行なわれている。

② もっとも時間の多い項目

A 研究問題の設定 B 段落の設定 C 本文に従う読解指導

Aは、問題法的な形態を目ざしたので当然のことであるが、それにしても時間がかかりすぎた。これは訓練によって短縮することができる。Bは、ある程度能率的に運ぶようにつとめたのであるがやはり21分程度を要した。AもBも、それぞれその形態の中核をなす学習作業のところにもっと多くの時間を要した結果になっている。このように時間を要したのは、一つには指導者が、共同学習を進める前に必ず個別学習の時間をとったためであろう。

さて、以上の3案ともそれぞれの特徴を具備しているので、それらをわきまえながら、基本的には文章に根ざす指導を貫ねくべきであろう。

最後に若干抽象的にはなるが、それぞれの指導形態の長短を、実践の立場も加味して概括することとしたい。

㊦ 講義法について

- ① 教師中心になるので、学習者に能動性・積極性が乏しくなるおそれがある。

高校以上の段階にならないと典型的な講義形態はみられないであろうが、学習者は一般に受動的な傾向に陥る。そこで多くは問答法が加味され、学習者の反応を確かめると共に、学習の刺激を与え、興味意欲・注意などを持続し集中させる必要がある。今回はそうした意味から、すべてを詳細に教示する態度はとらず、基本的な事からを教授し、それを手がかりとして自力で読解し思考させる過程もとり入れたわけである。

- ② 個別化が行なわれにくく、個人差に応ずることがむずかしい。

この欠陥を補うために、問答を加えたり、共同学習前の個別作業を施したりする。従来の個別化の強調は、能力別グループ学習や、自由進歩法による個別学習として実践されたが、近来は、例のプログラム学習も提唱されているわけである。しかし、一方「学習の共同化」もまた、教育社会学的な価値をもち、集団思考を高めるのに有効なことは、否定できない。ただ、配慮の足りない講義法は、学習の共同化までを不可能にすることを警戒しなければならないのである。

- ③ 問題解決能力を訓練する機会が少ない。

①で述べたように、学習者が受動的になり、問題に直面して仮説を設定し、見とおしを立てて、この解決を試行し、実施し検証するというような能動的な思考を働かせることが少なくなる。国語科では、社会科や、理科のような課題解決的な思考を働かすのではないが、文章そのものを対象として、これを理解してゆくには主体的な構えが必要である。その上に分析・分析総合のような思考が操作されてゆかねばならない。問題解決的思考における見とおしは、読みの場合で考えると「未読部分の予測」に似たものがあり、実験・検証は「未読の部分を読み進みながら、これをしだいに既読部分と化しつつ、文意を理解し、把握してゆく過程」に相当するもののようである。

ところで、課題解決の思考は、課題を解決しようとする志向から生じるものであるから、文章を読解するにも講義を聴取しているだけでは思考は強化できない。それも、読書力が成熟している高校の上級生か、大学程度の段階ならば、講義を受けながらも内面的な思考は高まっていくであろうが、未熟な小・中学校の段階では常に講義の過程でも問題を提示したり、目標を設定して解決的な思考を訓練しなければならないのである。

- ④ 教師の技術によって効果が著しく異なる。

講義法は教師中心であり、教師の活動が時間の大半を占め、教師の指導意図によって授業が設計され構成されるのでその技術の巧拙が授業の成果を左右することになる。講義過程の中に、暗示的な発問、適切な引例、的確な指示、そして思考をうながす適切な問をおくことなどを怠りまぜて指導するような硬直した講義中心の教授であれば、学習成果は必ず上がるであろう。

したがって、講義法や問答法に対しては、それらが教授者の個人的資質と技能に依存するために「非科学的」「名人芸」などの批判が加えられているけれども、授業における教師の任務は単なる文化財伝達の仲介者たることではない。教材と学習者の間にあって、両者の働き合いを円滑にし、間隙を埋める総合的な人間的な操作をする存在なのである。それ故、授業は一面には客観性、合理性をその構造の中に持たねばならないと同時に、個性的な面をも必然的に併有するものであると思う。

このような意味合いから、教師は教材に対する基礎的な知識技能はもとより、学習心理や、児童・生徒のレディネスや発達段階、教授法等にも深い理解を持たねばならないことになる。そして、教育的識見による高い意味での授業の個性化を図る努力をする必要があるのである。

③ 問題法について

前述したような国語科学習（特に小・中学校）は、いわゆる問題解決学習ではない。大学段階では、古典を研究するのに、各種の資料（たとえば異本を参照したり、文献を整えたり）を収集して、特定の問題を解決する過程をとるが、これは狭義の読解の域を超えるものである。

小・中学校で実施するものは、主として読解を深化し、精微化する意味での問題設定なのである。作品研究・作者研究というような問題設定もないではないが、これまた狭義の読解に属しない領域の作業である。したがって、ここでは読解における狭義の問題設定上の留意点をあげることにする。

① 基本的には文章に直結する課題性をもつものであることが望ましい。そして、明確であることが必要である。

「野生のさる」でも、「さるの生活はどうなっているか。」という問題よりも、「さるのきまりはどうなっているか。」という問題の方が、文章に対して直接的でしかも明確である。さらに進んで、「さるの順位とそれを守るようすはどうか。」というふうに焦点化すれば問題法としての的確な発足をしたことになるわけである。

② 概括的な問題と共に、段階的・区分的な問題を設定し、問題全体が構造化をもつ方が、読み手の思考を高めるであろう。

大きな問題は、主題とか要旨に関連するようになり、小さな問題は段落に関連するであろう。また、抽象度の高さによっても大きな問題、小さな問題に分かれるが、いずれにしても構造的であり、作業しやすい形のものがよい。「野生のさる」では、最初であったため、大問題を細分化することに成功しなかったが、短い文章であるから大問題だけでも内容深究が可能であった。大問題「野生のさるのきまりはどうなっているか。」を、細分化すれば「順位は、どうなっているか。」「えさを食べる順番はどうか。」……というようになるであろう。そうすれば、子どもは文章に直接しながら読解を進めることが意識的にできるようになるであろう。

③ 問題の解答は必ず文章に即して比較検討させ、客観的な読みを育てるようにしたい。

「野生のさる」でも、必ず文章に立ち返って、答を吟味させてその正答性を検証させるように心がけた。

㊦ 討議法について

国語科における討議は、ことばを取り扱う学習だけに格別の注意が必要である。基本的なことばのしつけの場であり、言語技術訓練の場でもある。

① 読解学習における討議は、絶えず本文に立脚することを前提としなければならない。

ともすると、討議が自己の経験や、文章から連想され推測される主観的心情的な読みとりの部面にかたより、文章から離れた我見と我見の交換に陥ることがある。これは厳に戒むべきことであって、このような事態が出現しては、国語科に討議法をもちこむことが害悪のみになり終わるのである。今回の授業で、立論の根拠を本文の表現中に求めさせ、記述された文章事実と、読み手の推測の世界とを明確に弁別するように指導したのも、こうした意図の現われである。

② 討議の全過程にわたって、区分を明確にしかも能率的に進めることがたいせつである。

討議学習はどうしても時間を多く費すので、指導者はよほど注意してこれをひきしめると共に平素の訓練をじゅうぶんにしておく必要がある。

過程には、・問題の提起 ・問題の伝達 ・意見の発表 ・意見の統制 ・意見の決定 というような段階が考えられるが、いずれもとまりあげかたによっては時間のかかる活動ばかりである。授業のA案では、問題の提起と伝達にきわめて多くの時間を要してしまったが、これは当然それ以後の過程を圧縮することになって、全体時間は他の方式よりも1時間よけいに欲しい感じがした。

③ 討議の指導助言は、討議法の成否を決定する鍵の一つである。

いうまでもなく、教師の参加・助言・指導のしかたが極めて重大であって、この巧拙が学習の成果を左右する一つとなる。

教師としての留意点をあげてみる。

- ・ 思考がゆきづまったとき、これに示唆を与え、説示し解きほぐしてやる。
- ・ 議論がわき道にそれたり、文章から逸脱したら直ちに本論にひき戻す。
- ・ 生徒のふじゅうぶんな発表を補足して論旨を通してやる。
- ・ 意見が対立した時調和をはかったり、巧妙な裁断をくだしたりする。
- ・ 適当な段階で、それまでの意見を整理し秩序づけ、その後の見とおしを立てやすくする。
- ・ 話し合いに参加しない者に対して、注意や興味を喚起する。

要するに、一般的な討議指導上の注意と共に、国語科としてはあくまで読解を深める契機となるように、常に本文を対象としてゆく習慣をつけることがたいせつであると思う。

㊦ 段落指導を中心とする分析的指導について

段落指導は、全文を理解するための効果的な手段として用いるのであり、文章を結果的解剖的に分析するためのものではないことは先にも述べておいた。われわれは、読解力を要素に分解して、その一々を部分的に学習させるような指導を排すると共に、文章を静態的に形式的に分解するような段落指導の害をおそれるものである。

① 必ず文章の機能にふれ、全文を生命体とみる立場から、段落も全文との有機的な連関のもとに指導するようにする。

0案では、信濃川の流れの比喻を用いて、文脈を説明し、後出の「絵を見る喜び」では、身体各部と身体全体にたとえて、段落の意義を理解させようとした。そして、直接文章の各部におよんでもとの

文脈を意識させ、段落がそれ自体として一つの質的統一体でありながらも、しかも全文に包摂・融合される形質を備えるものであることを認識させたい。それは、結局、段落指導の際に、常に全文との関わりにおいて取り扱うことを強調することになるのである。

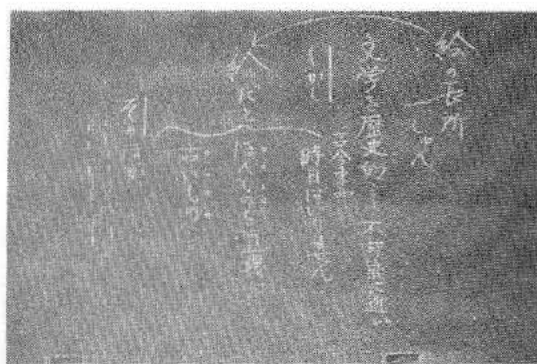
② 段落数や、段落区分の決定は共同学習の立場から便宜的に行なわれるべきものであり、指導者はその決定にあたって狭量であってはならない。

小学校などでは、しばしば子どもたちの段落論争を見かけるのであるが、はっきりした根拠もなしに感情的に言い合うのはナンセンスである。また、論理的構造の明確な論説文、説明文以外は、段落区分を一方向的に規定できないものである。要は読み手の意味体制化のありようにも関係するのであって、指導者は、文章構造ならびに読み手の要約力の程度に応じて、共同学習しやすい形で段落を設定した方がよい。

③ 段落を文図なり、重要語・主意文のぬきがきによるカード表示、あるいは文章の段落構成表のように視覚的な方法で現わす訓練をすることが有効である。

以上、各形態について、概観的な考察を試みたが、現実の学習形態は各種各様に組み合わせられるのでそれぞれの特質を勘案して、指導を進めることがたいせつになってくる。この意味で、上述した方式以外の形態にも明かしく、多様な授業経験をもつことが、すぐれた教師の条件の一つにあげられると思う。

(2) 「絵を見る喜び」の指導例



日本の芸術

絵を見る喜び

「絵がわかるようになるには、どうしたらいいのでしょうか。」

こう、人にきかれることがあります。

いい絵をたくさん見ることです。いい絵の本をたくさん見ることです。

見ているうちに、だんだんすきになります。すきな絵を見ているうちに、だんだんほかの絵もわかってきます。初めいいと思ったものがよくな

なり、初めすきでなかった絵がすきになることもあります。そして、たくさん見ているうちに、じぶんにびったりと感じられて、見ているうれしくなり、愛着を感じる絵が出てきます。初めは、他人におそわってすきになるばあいが多いようですが、見ているうちに、じぶんで直接によさが感じられるようになります。いい絵というものは、見れば見るほどすきになるもので、いくら見てもあきないからふしぎです。反対に、つまらない絵は、初めは感心しても、すぐあきてしまいます。

絵のよさがほんとうにわかると、いい絵を見ることは、実に楽しみになります。文学や音楽とちがって、絵は、一しゅんで見られるものです。どんな名画でも大作でも、見るのに時間がかかりません。文学だったら、一つの作品を読むのにも、また、ひとりの人の作品を味わうのにも、たいへんな時間がかかります。いわんや、一国の文学を歴史的に味わうことなど、短い人生では不可能に近いことです。

しかし、絵だと、古今東西の人がかいたものを見るのに、そう時日はいりません。世界にどんな画家がおり、どんなものをかいたか、ひと目でわかるわけです。そのうえ、かいた人のほんものを、直接に見ることができるのです。どの国にはどんな画家がいて、どんなものをかいたかも、その国の美術館に行けば、だいたいわかりますし、そのほか、古いものでも、なくなっていない限り、本のさし絵などで見れば、だいたい見当がつくわけです。

この点、実に絵はありがたいと思います。たとえば、一まいの絵を見て、すべてのことを理解することはむりでしょうが、とにかく、どの時代の、どんな人が、どんなけいこうの絵をかいたかが、だいたいわかるのですから……。そして、それらの絵を前にしたとき、わたしたちの心の中には、いつも、ほのほとした楽しみがわきあがってくるのです。

この教材は、小学校6年用の学図版の教科書に掲載されているのであるが、一種独得の困難さを持っている。それは、追体験のむずかしさであり、具象的な理解の困難さである。この文章はいわゆる絵画鑑賞入門の文であり、鑑賞の喜びについて理解させ、絵画の世界へ勧誘する文なのである。

ところが、作者の武者小路実篤の特色がよく現われている文章で、極めて主観的で、簡潔に言い切っているのに、読み手が客観的にこれを受容するには多くの抵抗を感じる。かりに表面的な言語理解をしたとしてもそれは文章の内面的な実相を把握したことにはならない。

読みを深化するのに、言語的な知識技能が必要なことはいうまでもないが、その基底には、経験の豊かさとか、人間的成熟の程度が関わってくるのである。たとえば本文の冒頭部分に「絵がわかるようになるには……… いい絵をたくさん見ることです。いい絵の本をたくさん見ることです。見ているうちに、だんだんすきになります。………」と書かれているが、実に体験的・信念的な叙述である。われわれ成人は、自己の芸術への経験を基礎として、この文の内実を理解する。しかし、読みも人生経験も共に未熟な子どもたちは、この表現に対して具象的・心理的な補足がじゅうぶんにできないと思われる。そうするとそれは単なる形式的・語的な理解にとどまり、具象的な裏づけをもった深い意味となつて理解されないのである。こうしたところに、この教材の難解さがある。

ことばをかえていえば、この文章の外言語的な、通信伝達的な点を表面的に理解することはできても、

思考と反省意識をうながす内言語的な面の受容がじゅうぶんにできないということである。たとえば、本文中に「いい絵というものは、見れば見るほど好きになるもので、いくら見てもあきないからふしぎです。……」という体験的な表現があるが、これを単なることばとして受けとっているだけでは、真の理解とはならないので、類似の経験などを読みの心的過程の中に参加させることによって深い読みが可能となるのである。

このような立場に対しては多少の疑問があるかもしれない。説明文においては、ことばの伝達の機能に注視してことばの客観的な意味を理解させることが第一目的であり、追体験的な操作を持ちこむことはむしろ文章の客観性をゆがめるものではないかという疑問が生ずるかもしれない。

しかし、われわれが毎度主張しているように、読解指導は「読みの機能を育て高める」ためのものでなければならない。読みの生理的機能は暫くおき、言語をとおしてその内実を想定し、ことばとことがらを明確に対応させる心理的機能・思考活動はじゅうぶんに育成しなければならないのである。ことばの規定する意味世界から逸脱しない限り、ことばが指示し、象徴し、表現していることがらについて、みずみずしい思考をめぐらすことは、理解を深めこすすれ、これをそこなうものではない。先に掲げた例文は、語義や文意自体にはなんら指導を要する点はないし、読みの成熟した成人にはじゅうぶん理解されるが、教育の過程にある児童・生徒には単にことばの一般的意義を与えるだけでなく、ことばの内容的・体験的世界を拡充してやらないと真の文章理解が成立しないのである。

このような見解を中軸としながら、指導したのが以下のものであり、そこでは、絵という具象を媒介として、文章の意味理解を追体験的に助けようとする試みがなされている。

小学校6年 国語科学習指導略案

指導者 新潟県立教育研究所員

谷 沢 道 房

1 題材 前出 「絵を見る喜び」

- 2 目標 (1) 絵画鑑賞の入門を説いた随想ふうの全文を考えながら読ませ、絵画に対する興味を高め絵に親しむ態度を養う。
- (2) 文中の接統詞・副詞・指示語などに注目しながら、文や段落の相互関係を理解し、文章構造を把握しながら読みとらせる。

3 教材について

この文章は、大きくは説明的文章に属するが、論説文とか、議論文という類型に属するものではなく、むしろ随筆的な性格を帯びている。明確な論理構造で組み立てられているというよりは、主観的体験的な叙述から成り立っているといつてよい。したがって一見容易に思われるが、内容が芸術鑑賞に関するものであるだけにかなり象徴的な面があり、児童の成熟度や、経験の程度からみてかなり難解であろう。特に追体験の面では困難なことが多く、使用語いの字義のやさしさの中に宿る重みを了得することは容易なわざではない。

そこで、つとめて絵画類の具象的なものを媒介として、文章の理解を助けてやる必要があると思われる。また、この文章の作者である武者小路実篤の文体の特色は簡潔さにあるが、同時に多分に主観的であるから、読み手の柔軟な心理的補足をうながすことがたいせつであろう。

4 児童について

この石山教諭の学級は、知能テスト・学業テストの結果から判定すると、精薄に近い児童はいないし、行動上の問題児もいないので、水準以上のまとまった学級といえよう。教師と児童との人間関係もよく、管理もゆき届いているし、自由明朗な学級のように思われる。

5 指導計画

予 備 調 査 (2 0 分)

第 1 時 全文の概観と、文字・語いの指導

第 2 時 文章の前半を中心とする指導

第 3 時 文章の後半の読みと全文のまとめ

事 後 調 査 (2 5 分)

6 展開計画略案

第 1 時

| 指 導 過 程 | 予想される反応・留意点 | 教具・形態等 |
|--|---|---|
| <p>導 入</p> <p>「絵を見る喜び」空書させる。</p> <p>黒板に提示した絵を見ながら直観的なことから話を合わせる。</p> <p>教師は予備調査の傾向などについてもふれて誘導する。</p> <p>(主な発問例 説示例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ぎょうは先生と一しょに「絵を見る喜び」というところを勉強しましょう。 ・黒板に書きますからみなも一しょに ・どうです みなさんは絵を見ると喜びがわいてきますか。……予備調査にもふれて ・この絵をどう思いますか ・これはどうですか(難解なもの) ・これはむずかしい画ですからわかりにくいでしょうね。 ・わからなければ喜びもないわけです。どうしたら喜びが感じられるでしょう。 <p>展 覧</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本にそのことが書いてあるようですか <p>開・指 名 読</p> <ul style="list-style-type: none"> ・共通的な文字・語句の指導 <p>・黙読(できれば時間計測も)</p> <p>大意的なもの、要約的なものをノートさせる</p> | <p>目的を端的につかむ</p> <p>題目一つ書く機会でも子どもの字面習得の場としたい。</p> <p>絵の具象そのものから</p> <p>本文学習の意欲を誘起したいと思うのであるが……</p> <p>自由なふんいきの中で語らせたい</p> <p>うまいとか 美しいとか答えるよくわからない というであろう</p> <p>小黒板に提示してある文字、語句の手引を手がかりとして読ませる</p> <p>疑問の部分にうすい傍線を</p> <p>大意把握の意図で聞かせる。</p> <p>ことばの主なもの</p> <ul style="list-style-type: none"> ○愛着を感じる ○おそれる ○直接に…… ○一しゅんに ○いわんや ○文字 ○どんなけいこうの絵 ○歴史…歴史的 ○人生 ○不可能 ○古今東西 ○美術館 ○ほのぼのとした <p>文章の大意をつかむ目的で</p> <p>・なるべく本文中のことばを活用させる。抽出的なノート</p> | <p>近代名画の複製を数点用意する</p> <p>子どもに難解なものがまじっていればよい。</p> <p>書物・ノートは初めから出させておく</p> <p>挿画も利用してよいと考えている。</p> <p>小黒板も利用する 大黒板も</p> <p>机間巡視もしたい</p> |

| 指 導 過 程 | 予想される反応・留意点 | 教具・形態等 |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 文章の概要の発表と話し合い まとめと次時予告 | <ul style="list-style-type: none"> 文章の構成に気づいたら、それを取りあげ段落大区分にふれるもよい。 今時学習の自己評価 | (注) 未知の子どもなので第2時以下は、第1時の反省に立って、また、立案する。 |

第 2 時

| 指 導 過 程 | 予想される反応・留意点 | 教具・形態等 |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 前時の復習 前時の文章構造に関する板書を再掲…… ……黒板 目標指示 「一文ずついいねいに読もう」 文章の性質について補説 形式段落のこと 文脈のこと 指名読 全文 <ul style="list-style-type: none"> 前の時間のまとめでよいかどうか 絵がわかるようになるには… 好きになるには いい絵 わるい絵 絵のありがたさ 絵の長所 (一しゅんで… 自由黙読 第1意味段落 指名読 第1形式段落 …絵がわかる…の指導 第2形式段落は、教師が一文ずつ読みながら、考えさせて 指導。 また随時子どもに指名したり小区分読みをさせる。 第3形式段落の取扱い <ul style="list-style-type: none"> 指名読 ここから調子が変わってくるが段意を推究 (言) (む) いわんや(副詞)の注意 | <p>子どもが前時の学習を想定し、それを基礎にして前進することを意図しながら</p> <p>図示的に文章が生命体であることを認識させたい</p> <p>文章は生きもの</p> <p>血管 語文 手足, 首 段 胸…… 落 頭</p> <p>板書のまとめの予想</p> <p>(問) 絵がわかるようになるには (答) いい絵や、絵の本をたくさん見ることです。</p> <p>↓ だんだんすきになる</p> <p>↓ ほかの絵もわかる</p> <p>↓ 愛着を感じる絵</p> <p>いい絵一見れば見るほど好き</p> <p>好きになる状態</p> <p>全般に追体験的に、情緒主体の気持ちで扱う</p> <p>絵画の特長 名画 文学 一しゅんで 大作 音楽</p> | <p>小黑板</p> <p>絵でなくとも 子どもの生活経験に 類似なものはないか</p> |

第 3 時

| 指 導 過 程 | 予想される反応・留意点 | 教具・形態等 |
|--|---|---|
| <p>○ 第四形式段落の取扱い</p> <p>・ 指 名 読</p> <p>しかし(接続)そのうえ(副)そう(副)</p> <p>そのほか(副)どの(指示語)どんな(＃)</p> <p>等の機能に注意しながら読み進む</p> <p>・ 内容の深究</p> <p>話し合いと指示</p> <p>○ 第五形式段落の取り扱い</p> <p>・ この点</p> <p>・ 省略法(倒置法的)に気づかせる</p> <p>・ 語いとして けいこうを具象的に理解</p> <p>さす。ほのぼのとした楽しみは</p> <p>情感的に</p> <p>○ まとめ ノート整理</p> <p>○ 時間があれば感想文的短文を綴らせる</p> <p>○ 評 価、予 告等</p> | <p>板書</p> <p>(絵だと)</p> <p>この点</p> <p>時日いらない ……</p> <p>一しゅん</p> <p>ほんものを直接に</p> <p>古いものでも見当</p> <p>がつく</p> <p>古今東西の 絵画とか</p> <p>古いもの とか</p> <p>どんなけいこう の絵とか</p> <p>いう語いは、なるべく具体化し</p> <p>て感得していくように導きたい。</p> <p>この文章を読んで</p> <p>絵について感じたこと、思った</p> <p>ことなど</p> | <p>日本画・</p> <p>同一画家の面数枚</p> <p>異なる傾向の絵の対比</p> <p>古い絵画など</p> |

7 実際の展開 (第3時は省略)

新潟市立上所小学校 6年

第 1 時 注 ・児童 ※板書

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|--|
| <p>分 1 略 自己紹介</p> <p>2 略 題目提示</p> <p>漢字「絵」の筆順指導</p> <p>予備調査を見たり、石山先生にお話をうかがったりすると、みなさんは絵をかくことがたいへん好きそうですね。好きな人手をあげてごらん。</p> <p>・ (一斉に)はい。(大部分)</p> <p>ほう ずいぶんいますね。はい。こりゃ絵の秀才教室みたいですね。</p> <p>そうすると、この勉強もたいへんしやすくなるね。</p> <p>きょうやる勉強は、絵を見ることについてですが、絵とか、音楽とか、こういうものをなんと言いますか、君たちの本の右はじにもちょっと書いてあるけど………はい</p> <p>・ 芸術</p> <p>そう、ほかにどんなものがあるの。はい</p> <p>・ はい ちょうこく</p> <p>それから はい</p> <p>・ 建築 文学</p> <p>そう、なかなかよく知ってるね。美しい建築とか、それから、映画や、舞ようなんかも芸術のなかまです。</p> <p>きょうはそのうちの絵について、絵画とむずかしく言うこともあります。学校では絵の時間とはいっていませんね。</p> <p>4 ・ (口々)図画の時間</p> <p>図画からだんだん高まったものが絵画と考えられます。音楽はなん</p> | <p>※ 絵を見る喜び</p> <p>※ 絵 12画</p> <p>※芸術</p> <p>※絵 音楽</p> <p>ちょうこく 建築</p> <p>文学 など</p> <p>日本の芸術という単元なので、若干の導入をしたのである。</p> |

で味わうの。

・（口々）耳で。音を聞く。など

そう、音の芸術といっていいし、耳で味わう芸術です。

絵画は、はい

・目です。

そう、目で見る芸術です。きょうのは、「絵を見る喜び」という題ですね。みんな絵をかくことが好きだからきっと見ることも好きでしょう。先生は、絵が得意というわけではありませんが、だんだんわかるようになってきました。さあ、これは先生がよそからお借りしたんですけれども、ひとつ見てみましょうね。（絵の展示）

どう、これどんな感じがする。（ルノワールをさす）

・はい、生き生きとした感じですね。

ほう、生き生きとした感じですね。佐々木さんのところからみるとよく見えますね。そうあなたは、

・明かるいです。

そうね。絵から受ける感じは人によって多少違うでしょう。それでいいんですから、どんどん言ってみましょう。

はい、これは（ドラクロワをさす）はい

・なんとなく暗いみたいです。

なるほど、これは（ピカソをさす）

・とても奇抜です。

ははあ なかなかみんな見る目がありますね。いい素質がありますよ。だけど先生にはみなさんに絵の見かたを教える力がありませんから、この本にそれが書いてありますから、ひとつついでに読んで勉強してみてください。その間に、先生が黒板にむずかしい字やことを説明しておきますから、それを参考にしなさい。では、はじめ。

・自由読（約5分30秒）

はい、やめて、何回くらい読みました。

・（口々に）2回、1回、3回など

何回も何回もくり返して読みましょう。考えながら、細かいところまで注意深く読むとますますよくなってきます。

それで、ことはわかりましたか。黒板に書いてただけで間に合ったかな。質問があったら……

・（口々に）いいです。だいたいわかるなど

それじゃね。これからみんなふつうの速さでよく考えながら読んでみてください。先生がみなさんの標準の速さを測ってあげます。わたしが黒板に5秒ごとの時間を書きますから読み終わったら黒板を見てその数字をおぼえ 何分何秒だったかメモしておいてください。

決してきょうそうではないのだから。考え読みですよ。はい始め

はい、みな終わったようですね。時間を聞いてみましょう。

1分20秒以内の人手をあげて

・4名挙手

はい4名、次に1分20秒以上で1分40秒までの人

・21名挙手

はい、これは多いね 21名

その次 2分までの人 8名か

ルノワール・ドラクロワ・ピカソなど絵画3点を黒板上部の針金につるして展示する。

傾向の異なる絵を展示することによって興味・関心をそそり、本文冒頭部との連繋を図ろうとする。

絵を直接に見るという具体的な活動をとおして、全文読解へのモチベーションを図ったのである。

導入として長いようにも思われるが、特殊な文章を理解させるために絵画の鑑賞などをまじえたので、時間を費したのである。しかし、導入部のこの時間は、決して無駄ではなかったと考える。

（板書）

おもしろく
愛着（かわいくてはなしたくない気持ち）

おそわる（教えられる）

ちくせつ
直接に（じかに）

瞬＝まばたき

一しゅん（ちょっとの時間）
歴史的（歴史のような）

の立場）

ふかの
不可能（できない）

ことんどうかい
古今東西 美術館

ほのほのとした楽しみ

（板書）

| | | |
|----|----|-----|
| 1分 | 2分 | |
| 5 | 5 | |
| 10 | 10 | |
| 15 | 15 | 4名 |
| 20 | 20 | |
| 25 | 25 | |
| 30 | 30 | |
| 35 | 35 | 21名 |

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|--|
| <p>・ 8 名 挙 手 じゃこんど 2 分 3 0 秒 まで の 人 7 名 で す ね 。</p> <p>・ 7 名 挙 手</p> <p>22 そう ず る と 残 り は 3 名 くら い で す ね 。 す る と だ い た い み ん な の 速 度 は 平 均 す る と 2 分 弱 — 2 分 くら い と い う こ と で す か ね 。</p> <p>そ れ じ ゃ 、 ど れ くら い 読 め る よ う に な っ た か 。 ひ と つ 、 だ れ か に 読 ん で も ら い ま し ょ う 。 ど う で す か 。 読 め る 人</p> <p>・ 可 分 け 挙 手</p> <p>は い 、 そ れ じ ゃ 川 崎 さ ん 。 な お 川 崎 さ ん が 読 む 時 に み ん な 声 の 大 き さ や 速 さ 、 発 音 の た し か き な ど に 注 意 し て い て く だ さ い ね 。 そ れ か ら 、 考 え て 欲 し い こ と は 、 こ の 絵 を 見 る 喜 び は 、 大 づ か み に い う と だ い た い ど ん な こ と が 書 い て あ る の か と い う こ と で す 。 じ ゃ 、 お 願 い し ま す 。</p> <p>・ (指 名 読 ・ 川 崎)</p> <p>24 は い よ ろ し い 、 次 の 人 ど う ぞ 、 風 間 さ ん で す ね 。</p> <p>・ (指 名 読 風 間)</p> <p>は い よ ろ し い 。 次 の 人 佐 藤 妙 さ ん ど う ぞ</p> <p>・ (指 名 読 佐 藤 妙)</p> <p>(誤 読 の 批 正)</p> <p>は い 、 佐 藤 さ ん は 声 が 大 き い の は と て も い い の で す が ま う 少 し ま と め て 読 む と い い 。 た と え ば 「 か い た 人 の ほ ん 」 と き り ま し た が 、 よ く 見 る と 「 か い た 人 の ほ ん も の を 」 な ん で す ね 。 こ と ば を ま と め て 一 目 で 読 む く せ を つ け ま し ょ う 。 こ と ば を た ば ね て 読 み と お す く せ が 大 事 で す よ 。 さ あ じ ゃ 、 次 の 列 読 ん で く だ さ い 。 こ の 点 一 か ら 。</p> <p>27 ・ (指 名 読 金 巻)</p> <p>は い 、 ど う も 4 人 と も ご く ろ う さ ま 。 は じ め て の 読 み に し て は な か な かり っ ぱ だ と い い 思 い ま す 。 で は 、 こ と ば の 研 究 を ち ょ っ と や り ま し ょ う 。</p> <p>は い こ れ は (板 書 を さ し な が ら)</p> <p>28 ・ (一 斉) 愛 着</p> <p>愛 着 で す ね 。 あ い じ ゃ く と 読 む こ と も あ り ま す が こ こ で は あ い ち ゃ く と い う ふ つ う の 読 み に し ま す 。 か わ い く っ て ね は な れ ら れ な い よ う な 気 持 ち 。 愛 し て そ れ に ひ か れ る よ う な こ と で す ね 。 あ な た が た の 持 っ て い る 道 具 の 中 に も 愛 着 を 感 じ る も の が あ る で し ょ う 。 グ ロ ー プ と か 、 飾 り の 箱 と か 。</p> <p>・ (一 斉) お そ わ る</p> <p>お そ わ る 。 は い こ れ は 教 え ら れ る と い う こ と で す が 、 新 潟 で は あ ま り 使 わ な い こ と ば で す 。 教 わ る と 書 い た り し て い る 本 も あ り ま す よ 。</p> <p>東 京 の 方 で は わ り に 使 っ て ま す 。</p> <p>つ き は 、 直 接 に 、 は い</p> <p>・ (一 斉) 直 接 に</p> <p>こ の 反 対 の こ と ば 知 ら な い 。 誰 か い な い 。 知 り ま せ ん か 。</p> <p>間 接 に と い う ん で す 。 こ れ は 間 に 何 か は い る ん で す 。 直 接 に 話 す と い う と 、 じ か に そ の 人 に 会 っ て 話 す ん で す が 、 間 接 に 話 す と い う と 、 友 だ ち と か 知 り 合 い の 人 か ら そ の 人 に 話 し て も ら う こ と に な る ん で す 。</p> <p>一 し ゅ ん 、 は い</p> <p>・ (一 斉) 一 し ゅ ん</p> <p>本 に は ど ん な こ と ば が 続 い て い ま す か</p> <p>30 ・ (口 々 に) 一 し ゅ ん で 見 ら れ る</p> <p>一 瞬 で 見 ら れ る と い う の は 、 ち ょ っ と の 時 間 で 見 ら れ る 。 こ れ は ね</p> | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> $\begin{array}{r} 40) \\ 45 \\ 50 \\ 55 \end{array}$ </div> <div style="margin-right: 20px;"> $\left. \begin{array}{l} 4 \\ 4 \\ 5 \end{array} \right\} 8 \text{ 名}$ </div> <div> $\left. \begin{array}{l} 4 \\ 4 \\ 5 \end{array} \right\} 3 \text{ 名}$ </div> </div> <p>読みの速度を自覚させると共に、教師側としては読みの指導に要する時間の見当がつくことになるので、読速の測定作業もまれには加えたい。</p> <p>読みの指導には一日読みのサイズを広げてやる努力がたいせつである。誤読をする者は、語いの認知が不正確なことが多い。また、読み誤りが習慣化している場合が多いので高学年では、特別の治療指導を要することがある。</p> <p>語釈は、経験と結びつけたリ、用例を示したりすることが一般に効果的である。</p> <p>※ 教わる(すぐ消す)</p> <p>語いの概念を明確にするためには、反対語・類語等を指導するのが効果的である。</p> <p>単語の指導だけでなく、句や文と関係づけて教えることが望ましい。</p> |

瞬 という字はこんな漢字でまばたき という意味なんです。ですから、一瞬というと、ひとまばたき、きわめて短い時間ということになります。こうやって（目をむいてみせながら）何分もかかってゆっくりとまばたきするなんてことはないでしょう。

・（笑声）

歴史的 はい

31 ・（一斉）歴史的

歴史ということとはわかるでしょう。日本の歴史 西洋の歴史なんていうでしょう。ああ、ここにも歴史年表がありますね。古い時代から新しい時代へと流れが移っていくようすが書いてありますね。で歴史的のというと、歴史のような、歴史の立場からいうことになります。歴史的な人物なんていうときは少しちがうね。

・（各自うなずいたり 私語したり 年表さしたりしている）

じゃつき不可能 はい

・（一斉）不可能

このことはね。レをつけてさかさに読むと能うべからずまたは能くすべからず できないという意味になるのです。どうです、手を痛めている時に工作はできますか。

・（口々に）できない やれない

そうですね。不可能ですね。手をけがすると工作は不可能ですね。それで不という漢字がつくとうち消す意味になるのです。安心に不がつくと不安心になるでしょう。成功の反対は失敗だけど、不成功ともいうでしょう。

このことは、いっしょに

33 ・（一斉）古今東西

この字は

・（一斉）古い

これは

・（一斉）今

これは

・（一斉）東

これは

・（一斉）西

そうすると、何かわかりませんか。この古今というのはどういうことに関係がありますか。場所かな。

・（口々に）時間のこと

そうですね。むかしからいままでの歴史的な、時間のこととで、じゃこの東西は

・（私語）東洋と西洋

ほう、うまいことをいうね。そう場所のことをさしていますね。東の方と西の方、東洋の国々、西洋の国々ということですね。

さて、つきに美術館ですが、新編にありますか、あると思う人、ないと思う人

・（全部挙手）

そうです。残念ながらないんです。こんど美術館をつくる時は、みんなたとえ10円でもいいから寄付してあげてください。

・（笑声）

美術館というのはどういうところなんですか。はい後藤君

・はい、絵だの彫刻だのをいつも飾っておくところ

そうです。そうして人に見せるところですね。上野の美術館という名前を聞いたことのある人

漢字熟語は、漢字の字義等から教えることが本質的であろう。

※ 歴史^的

〇〇的という語いは適用範囲が広いので指導しにくい。用例でそのニュアンスを理解させる以外あまり良法はないように思われる。

※ 不^レ可^レ能

これも漢語の指導である。

語の適用を図る。

※ 古今^{（ ）} 東西

合成語であることの認識を得させる。

方角から、場所という意味を引き出したかったわけだが子どもの方でよく反応した。

多少のユーモアと共に、県都に美術館が欲しいと願う授業者の願いが現われた。

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|--|
| <p>・（かなり挙手）</p> <p>35 つきにほのぼのとした楽しみ、これはどうです。はい 半田さん</p> <p>・暖かみのある……</p> <p>なんだかしらないが、あったかい、おっかさんのような味がする というような歌があったね。ところでね。こういうことは特にね、 これだけとりだしてもわからないことばで、文章の中においてみな いとだめなわけです。</p> <p>まあ、急にくる楽しみ、強くくる楽しみとは少し違うようですね。</p> <p>36 本文をまたよく味わってからにしましょう。</p> <p>どう、ほかに質問はありませんか。—————</p> <p>ないようですから、それでは、この文章の大づかみなまとめをする と、どうなるか、もう一度しっかり読んでみてください。たいせつ 37 なところは線をひきながら読んでみてください。</p> <p>・（黙読作業）</p> <p>40 はい、じゃ時間がぎましたから、2, 3 人の人にだけ話してもらい ましょう。どうですか、この文章はどんなことを言っていると思い ますか。ええと 山田君</p> <p>・はい、あの絵が好きになるにはどうしたらいいかということ が書いてあります。</p> <p>はい、山田君の意見は、まずこの文章は、絵が好きになるには……</p> <p>41 （板書しながら）どうすればいいかということについて書いてある というんですね。それだけじゃないでしょう、つづけて……</p> <p>・絵のありがたさ</p> <p>はあ、絵のありがたさ、ありがたいなあ、ということ、はい ほかにもあるの、あなた</p> <p>・悪い絵といい絵について</p> <p>山田君の説明にしたがうとすると、佐々木さんののは、</p> <p>・はい、そのまんなか（指さして板書の、「絵が好きになるに は……」と「絵のありがたさ」の中間を示す）</p> <p>なるほど、文章に書いてある順序ではそうなりますね。</p> <p>はい、水野さん</p> <p>・はい 絵の頂点…あ、長所</p> <p>そう、それでその意見は黒板のどこにはいりますか。</p> <p>・まんなかより少しあの方です。</p> <p>なるほど、細かに読みましたね。ほかに、はい</p> <p>・絵は一瞬でみられるもの</p> <p>はいそれは絵のなに</p> <p>・絵の長所です</p> <p>そう、それも細かに読んだね。手をあげない人に言ってもらおう、</p> <p>はい、太田君</p> <p>・黙</p> <p>じゃ君が線をひいたところだけでも読んでください。</p> <p>・好きな絵を見ているうちにだんだんほかの絵もわかってくる ほかのきこえましたか。</p> <p>・はい</p> <p>そう、そこもだいじなところらしいですね。好きな絵を見ているう ちにだんだんほかの絵もわかってくる。はい みな子さん</p> <p>・絵が好きになるには、いい絵をたくさん見ることです。</p> <p>そうすると、あなたののは山田君の（黒板をさして）</p> <p>・あの 絵が好きになるにはというところですよ。</p> | <p>この問いかたは少々無理</p> <p>※ ほんのぼのとした楽しみ ほのぼのとした情感とか、 情景を説示してやればよか ったと思う。</p> <p>メイン・センテンスや、 キーワードを抽出させる試み である。</p> <p>大意を聴取し、読みとりの 程度をたしかめる。</p> <p>※ 絵が好きになるには……</p> <p>※ いい絵 わるい絵</p> <p>※ 絵のありがたさ</p> <p>※ 絵の長所</p> <p>大意がそれぞれ段意のよう になっている。</p> <p>断片的部分的な読みをして いる者に対しても、読み手と して要点化したところを聴取 して承認しながら、大意とし て概括させようとする営みで ある。</p> |

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|--|
| <p>そう、はいあなた なのか意見ですか。</p> <p>・ええと、絵が好きになるにはというのを絵がわかるようになるにはとしたらいいと思います。</p> <p>みんなどうですか。絵がわかるようになるにはとしたらいいんじゃないか というんですがどうでしょう。</p> <p>さて、いろいろ意見を言ってもらいたいのですが時間が来ましたので、先生が一応まとめてみましょう。</p> <p>あらわしかたは、いろいろあるが、山田君の言ったように絵が好きになるにはどうしたらよいか、そして絵が好きになっていくと、絵のよさ長所などもますますわかって喜びがましていくというような順序で書いてあるようです。これはまた明日しっかり勉強しましょう。きょうはとてもよい勉強ぶりでした。じゃ終わりました。</p> | <p>※ ◎ (事後評価として生徒の学習ぶりをほめて丸をやる。)</p> |

第 2 時

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|---|
| <p>ええ、それではきのうはたいへんよく勉強しましたのでそのつづきにはいることにしましょう。きのうは全体をざっと調べたのですが、きょうは細かいところから順々に調べることにしましょう。</p> <p>それできのうの勉強の最後のまとめの時でしたか、山田君の意見をもとにして、ほかの人のいろんな意見も加えて書いたのがありましたね。</p> <p>分 山田君のはどうでしたかね。</p> <p>1 ・(口々に)絵が好きになるには……絵が好きになる……など そうですね。(板書する)それに対して佐々木さんはあとから、という意見でした。</p> <p>・(口々に)絵がわかる……絵がわかるようになるには…… など</p> <p>そう、わかるようになるには(板書……)ということと、もうひとつは、絵のありがたさということでしたね。</p> <p>これはだれですか、いい絵とか悪い絵とかいったのは。</p> <p>・(口々に)高橋さんです</p> <p>ああそう。それから絵の長所というのは水野さんでしたね。頂点ということばから、長所になおしたんでしたね。</p> <p>・(笑声)</p> <p>しかし、いま笑っている人もおかげで頂点と長所ということばの区別がわかったわけですね。</p> <p>・(笑声)</p> <p>2 それから、長所のひとつとして、一瞬で見られるということと言った人は、</p> <p>・(口々に)大塚さんです。</p> <p>そう、そんなことで、きのうまでの勉強がまとまりました。</p> <p>で、こんなふうに大づかみに進めて来たのですが、さてだいたいこれでいいのか、どうか、きょうもよく考えて読みましょう。とにかくしっかり読めば読むほど考えは、はっきりしてくるものなんですから考えながら読むことがたいせつです。</p> <p>3 さて、きょうは、読んでもらう前にこの小黒板を見てください。これは文章のはじめの方を書いたんですけれども——、本を見ると一字下げて書いてあるところが目につきますね。こういう一字下</p> | <p>※ 絵がわかるようになるには…… 好きになるには……</p> <p>※ いい絵 わるい絵</p> <p>※ 絵のありがたさ</p> <p>※ 長 所</p> <p>※ 長所</p> <p>※ (一しゅんで)</p> <p>前時の復習</p> <p>※ (小黒板で提示)</p> <p>※ 絵を見る喜び</p> |

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|--|--|
| <p>けのところから、次の一字下げのところまでのかたまりをなんというんですか。なんか名前がある。</p> <p>・（私語）くぎり、段、段落など</p> <p>4 そう、まあふつう、形の上の段落、形の段落なんて言ってますね。意味の上でも一つのくぎりになっていることが多いのです。そこで、少しよけいなお話ですけれども文章というものはね、全部でひとつのまとまった生きものみたいなものなんです。なぜかというね。文章ははじめからおしまいで、ずっと読んでいかないと全体の意味がわかってこないんです。このへんだけちょこっと読んで、あととばしてしまう人は意味をとりちがえてしまうかもしれない。</p> <p>それから、またこの段落というのは、はっきり分かれているようにみえますけれども、ほんとうは、こんなふうに（略図を示しながら）意味がつながっているんです。たとえていうと人間の手、足、は形の上では別のようにただ骨も肉もつながっていて、特に血管なんかはすみすみまでつながっているでしょう。そういうふうに考えて来ますと、文章も人間のからだみたいにつながっている。段落と段落がことばではっきりつながっていることもあり、読む人の心でつなげることもあるわけです。</p> <p>そんなわけですから、読むときはどうかていねいに読んでください。</p> <p>きょうの目あてでは、文章の意味を考えながら、中味のくぎりと意味のつながりを考えながら読むことにいたしましょう。急行列車で行くような読みかたは、あまりほめられません。鈍行列車でいいからあたりの景色をよく眺め味わって進むような読みかたがいいと思います。</p> <p>6 じゃ次の順番の人、亀貝さんお願いします。</p> <p>9 ・指名読（誤読修正）</p> <p>はいよろしい。つき丸山さん</p> <p>・指名読（誤読修正）</p> <p>はい、よろしい。よく読みましたが、足し読み「どんな大作でも」——それから、「文学」の読みがまちがいましたね。こんど気を</p> <p>11 つけましょう。はい、つき</p> <p>・指名読（誤読そのつと矯正）</p> <p>はい、たいへんよく読みました。さてきのう君たちが言ったこと——それは大きく二つに分ける考え方だったのですが。それはどうなのでしょう。もっともさっき言ったように、いくつに分けても、全体のつながりは一つなんだけれども、——さあどうですか。</p> <p>きのうと少しちがうという人いたら発表してください。——そう、じゃはじめから進みましょう。はじめの形のくぎりは</p> <p>・（口々に）3行目 3行など</p> <p>そう、じゃ行の下に小さく鉛筆で1, 2, 3, 4というふうにして</p> <p>13 行数の番号を入れてもらいましょうかね。頁ごとにね。こういうふうにですよ。（教科書をさし、板書もする）</p> <p>・（各自作業）</p> <p>いいですね。</p> <p>じゃその3行目まで、つきの人読んでください。大橋さん。</p> <p>・指名読</p> <p>16 はい、ここまでではどういうことを言ってますか。形の上の第1段落はい</p> <p>・絵がわかるようになるにはどうしたらいいか</p> <p>そう、だれが人に聞かれたんですか。</p> | <div data-bbox="1008 222 1282 647"> </div> <p>文章は生きもの つ な が り</p> <p>このように殊更な文章論はしなくともよいのだが、初めての子供もで、ふだん、どのように文章を認識しているかわからないので説明したわけである。</p> <p>学習目標を示したもの</p> <p>※ 文をていねいに考えながら読みましょう。</p> <div data-bbox="1035 1458 1227 1593"> </div> <p>※ 作 者 に 質 問</p> |

| | 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|----|--|------------------------------------|
| | <p>・これを書いた人</p> <p>ええ、作者ですね。この文章を書いた人 そう思う人</p> | |
| 17 | <p>・（一斉）はい 挙手</p> <p>たずねられた、別のことばでいうと、</p> <p>・（口々に）聞かれた。質問された。</p> <p>そう、作者が質問されたというんですね。第1段は。</p> | |
| 18 | <p>ところで絵がわかるということはどういうことなの。算数がわかる</p> <p>というのと同じなんですか。—— じゃちがうと思う人。</p> <p>・（かなり挙手）</p> <p>じゃどんなふうにちがうの。算数だと掛算の九九がわかると、掛算がわかるようになりますね。それとちがうね。はいあんだ。丸山さん。</p> <p>・絵を感じる事です。</p> <p>なるほど、どういうことを感じるんです。</p> <p>・はい、絵のよいところとか、悪いところとか……</p> <p>そうですね。おもしろいところとか、なにをかいたのかということもわかるね。ほかには、はい、</p> <p>・かいた人の気持ち</p> <p>ふうん、そうね。それからあとは本に書いてあるんだけど……</p> <p>・（口々に）画家の名 どんない時代</p> <p>そうそう、そういうことをまたあとで勉強しましょう。</p> | <p>やや一問一答に墮したきらいがある。</p> |
| 20 | <p>とにかく、算数とまたちがつたむずかしさがあるようです。そこでこの質問に答えて、どうしたらいいのかということが次々と書いて</p> <p>あるはずですね。じゃ次の人第2段読みましょう。桑原さん</p> <p>・指名読</p> | ※ 答 |
| 22 | <p>はい、形の上の第2段落終わりました。どうです、答は出ていましたか。</p> <p>・（口々）はい 出ています。</p> <p>どこです。それは。出ているところをいろいろ指でおさえてもらいなさい。じゃ、先生が読みますからね。さあ、どこまでがその答の部分かな。（本文を読みはじめる）</p> <p>「いい絵の本をたくさん見ることです。見ているうちにだんだん好きになります。好きな絵を見ているうちに、だんだんほかの絵もわかってきます。初めいいと思ったものが……」</p> <p>もっと読みましょうか。</p> <p>・（口々）いいです。もうそこまでいい。</p> <p>はい、じゃどういう答なんですか。わかりますか。</p> <p>・（一斉）はい はい （挙手）</p> <p>そう、じゃ誰にお願いしようかな。はい、箕山君</p> <p>・見ているうちにだんだん好きになる。</p> <p>（さかんに挙手）</p> <p>そう、それも一つですね。もう少しずばりと答えているところはありますか。太田君。</p> <p>・いい絵をたくさん見ることです。</p> | <p>必ず本文につかせる態度を養いたかったのである。</p> |
| 24 | <p>（賛成 はいという声がしきり）</p> <p>みんなそれでいいようですね。（板書しながら、児童と共に）いい絵をたくさん見ることです。それだけでは、まだ足りないの、いい絵の本をたくさん見ることです。—— ほんものの油絵がいつもそばにあればいいが、名画などはめったに見られませんね。だからそういう時は、絵の本を見たらいいし、また絵のこと画家のこととも絵の本に出ているんですね。—— さあ ここまではご名答でしたが、</p> | <p>※ 答</p> <p>いい絵</p> <p>※ 絵の本</p> |

| 教師・児童 | 板書・考察 |
|---|--|
| <p>あとはどうなるんでしょうか。見てみると、どうなるんです。</p> | |
| <p>・（口々）すぎになる。</p> | |
| <p>そう、そればかりじゃないね。それからだんだんすぎになって、どうなっていくかということが書いてありますね。それをノートに、だいじなことは書いてみてください。先生がやりかたを黒板に書きますから、それにならってやってみなさい。（板書する）</p> | |
| <p>26 見てみると、だんだんすぎになる。そして、ほかの絵もわかる。というふうだね。</p> | <p>※だんだんすぎになる。（</p> |
| <p>・（一同 ノート作業）</p> | <p>（ ほかの絵もわかる 教師</p> |
| <p>（机間巡視）なかなかよく書いているね。</p> | <p>半田</p> |
| <p>はい、ほとんどできたようですから、半田さん、あんた、自分のノートを見て書いてください。</p> | <p>すぎでなかった絵がすぎ</p> |
| <p>・（半田 ノートをもって板書）</p> | <p>）になる</p> |
| <p>31 先生より字をしょうずに書きちゃだめだよ。</p> | <p>愛着を感じる絵がでてくる</p> |
| <p>・（一同 大笑）</p> | <p>自分て直接よさが感じられる</p> |
| <p>ほかの人、自分のとくらべて</p> | <p>いい絵はいくらみてもあきない</p> |
| | <p>つまらない絵はすぐあきる</p> |
| | |
| | |
| | |
| | |
| <p>・（半田着席）</p> | |
| <p>やあ、なかなか字もきれいですし、よく書きましたね。</p> | |
| <p>さあ、半田さんは、こうまとめたのですが、みなさんはどうですか。</p> | |
| <p>・（一斉）いいです。</p> | |
| <p>なかなかいい。ただそうして降参しちゃうの。ほかに意見は。——</p> | |
| <p>だいたい同じ人</p> | |
| <p>・（はいー 大部分挙手）</p> | |
| <p>じゃもっと細かにした人</p> | |
| <p>・（挙手なし）</p> | |
| <p>ほう、なかなかこれはよくまとめたというわけですね。じゃもういっ</p> | |
| <p>33 っぺんみんなで読んでみましょう。これは、第1段の質問に対する</p> | <p>範読をし、そのゆっくりしたテンポの中で静かに思考させようとしたのである。</p> |
| <p>答と説明のところですね。じゃ先生がゆっくり読みますからいっしょに考えてみましょう。</p> | |
| <p>「いい絵をたくさん見ることです。いい絵の本をたくさん見ることです。見ているうちに、だんだんすぎになります。すぎな絵を見て</p> | |
| <p>いるうちに、だんだん、ほかの絵もわかってきます。——」なぜ、</p> | |
| <p>ほかの絵もわかってくるのですか。はい</p> | <p>こうした問答では、主体的な思考が失われがちになるので個別的に反応を確かめるように努力したいものである。</p> |
| <p>・絵のねうちがわかってくる。</p> | |
| <p>ふうん、すぎな絵を中心に見ていくとほかの絵も——</p> | |
| <p>・（口々に）わかってくる。</p> | |
| <p>くらべたりなんかしてね。自分のすぎな絵をものさしにしてくらべて</p> | |
| <p>みるんでしょね。するとわかってくる。</p> | <p>※もある</p> |
| <p>「初めいいと思ったものがよくなり、初めすぎでなかった絵が</p> | |
| <p>36 すぎになることもあります。」すぎになることもある。こんなこと</p> | |
| <p>みんなにありますか。</p> | |
| <p>・（私語）ある</p> | |
| <p>はい、豊岡君、どんなこと</p> | |

・小さい時は漫画が好きだったけどいまはそんなにないんです。ははあ、先生にもそんなことがありましたよ。女の人なんかでもはじめ人形遊びが好きだったが、いまは、読書することが好きになったというような人もいましょうね。

ところで、全部そうなんですか、初めすぎでなかった絵がすぎになるのは――

・（口々）ちがいます。

なぜ、そうじゃないと、どこでわかるの。はい 君

・なることもあるといっています。

そう、そのもがだいじなんですね。もあるなんですね。だからそうでないこともあるわけなんです。こういう細かなところにもよく注意したのはえらいと思います。じゃ、つきへいきましよう。

「そして、たくさん見ているうちに、じぶんにびったり感じられて見ているとうれしくなり、愛着を感じる絵が出てきます。」――

―― びったり感じる―― どんな気持ちなのでしょう。はい。

・自分の気持ちに合う。考えと合う。

そうですね、自分の気持ちにびったり合う。そんな経験ありますか。たとえば音楽などで、自分にびったりというようなありますか。たとえばショパンがいいとか。ベートーベンがいいとか。

38 そんなにむずかしいものでなくとも、ギターがいいとか、アコーディオンの曲がびったりするとかあるでしょう。

・（各自うなずいている。）

そういうびったりしたものには愛着を感じるものですね。

「初めは他人におそわって好きになる場合が多いようですが――」
他人にこれがいいんだよと教えられ、そんなものかなあって思っているうちに好きになる。まだ本物ではない。ところが、「見ているうちに直接によさが感じられるようになります。」さあ、そんな経験ありますか。絵でなくともいいよ。大塚さん。

・わたしは、ピアノを習っているんですけど、はじめ郷原さんにいって教えられてやったんだけど、近ごろ自分でやっていいなあと思います。

なるほど、この文章のと同じ経験ですね。そこで、いい絵というものはどんなですかね。―― みんなで一しょに読んでみましょうか。―― はい。

・（一斉）「いい絵というものは、見れば見るほど好きになるもので、いくら見てもあきないからふしきです。反対につまらない絵は、初めは感心しても、すぐあきてしまいます。」

41 はい。このことは、ほんとうだと思いますか。自分のほかの経験から考えてみて―― 正しいと思う人。

・はい（大部分挙手）

さあて、それじゃここに、ルオーという人のかいたキリストの絵があるから見てごらん――

風間さん どんな感じがする。

・感じたことをすなおに、しっかりかいていると思います。

なるほど、たいした批評ですね。

・（一同笑声）

はい、君は。

・こい色で、太くかいてあるから、がっちりした感じがなかなか君たちはいい目を持ってるね。先生よりえらいぞ。先生がはじめルオーを見た時ね。なんて不器用なゴツゴツした絵だろうと思いました。そばへ寄るとね。絵具なんか何センチメートルも厚く

助詞を文法的知識からでなく、文法的感覚でとらす。語感を鋭くするために。

このへんは少し説明が多すぎて、講義法の短所のみ露呈しているように思える。

こちらあたりで盛んに内容体験の拡充を図っているわけであるが、それが説示によらないで進められるようになれば、読みが本格的になってきたことになろう。

経験があっても、個人的なものであるから、それをやや共通化しようとしたのがルオーの絵の提示なのである。

ルオーの絵の模写の大きいものでもあれば、「見ているうちにだんだんよさがわかってくる。」という事情が明白につかめると思うのである。

| 教 師 ・ 児 童 | 板 書 ・ 考 察 |
|---|-----------|
| <p>ぬってあるみたいなんです。</p> <p>ところがね。なれてみるとね。裏によく書いてあってね。何か、ふ 43 かーい、どっしりした感じに打たれます。見るたびにその深さ、重 さにひきこまれるような気持ちになって、見あきるところかいつま でも見ていたい気分になるんですよ。</p> <p>みんなはすばらしい美術批評家のようにですが、ルオーの絵の形を見 て、へたでつまらないと思った人もあるでしょう。ところが、なん ども見ているうちに、きっとひきつけられるんじゃないかと思いま す。そうして、ルオーの絵1枚欲しいなあって、おとうさんにねだ ったら1枚1000万円もするんで、びっくりして腰をぬかす人も あるかもしれない。(一同 大笑)</p> <p>そうした時、こういう複製のでもまんするわけですね。</p> <p>45 ちょっとおしゃべりが過ぎましたが、これで第2段落のところを終 わりましょう。じゃ お休みの時間にしましょう。</p> <p>○ 第3時では、前半をほぼ同じ形式で進行し、後半は 文章構造のまとめと、文章のていねいな読みでまとめた。</p> | |

「絵を見る喜び」のまとめ

(1) 予備調査について

子どものレディネスを見る目的で実施した。調査内容は以下のようであるが、結果の概要は、後述する。

予備調査

上野葛城小学校 6年 組 号(氏名)

1 あなたのいままでに見たことや、感じたこと(経験・既知事項)

- イ あなたは絵をかくことが＝ 好き ふつう あまり好きでない
 ロ あなたは絵を見ることを＝ 好き ふつう あまり好きでない
 ハ 学級や学校で図画の作品を見ることは＝ 好き ふつう あまり好きでない
 ニ あなたは友だちの絵のしようすへたが＝ わかる だいたいわかる わからない
 ホ おとなの絵のてんらん会に＝ 希望して見にいった 家人や みた いかない
 友だちと
 ヘ あなたはおとなの絵にもよしあしを感じますか。
 強く感じる ぼんやり感じる なんだかわからない
 ト あなたは、絵を見るとどういうところに一ばんひきつけられますか。

チ あなたの好きな画家の名を上に書きなさい。そして、その画家の作品の名(あるいは特ちょう)も知っていたらその下に書きなさい。(好きな画家がなければ知っている画家の名でもよい。数人でよい)

(画家の名)

(作品の名まえ か 特ちょう)

2 ことばや文の意味と、使いかたなど(言語知識・技能)

- イ つぎのことばの意味を＝の下に書いてください。もし知っていたら・・・・・・。
 愛着を感じる＝
 じぶんで直接によさが感じられる＝
 文学＝
 不可能＝ 一しゅん＝
 古今東西の人＝
 ロ つぎのことばを使って短文を作りなさい。
 ア とにかく＝
 イ いわんや＝豊山にさえもてないほどの重い石である。いわんや -----
 ウ 見れば見るほど＝

○ 結果の概要

・絵画についての経験や、既知事項

| | | | | | |
|-------------|-----|-----|----|-------|----|
| ① 絵をかくことが好き | 67% | ふつう | 21 | 好きでない | 12 |
| ② “見る”ことが好き | 72 | ふつう | 26 | 好きでない | 2 |
| ③ 図画を “好き” | 56 | ふつう | 36 | 好きでない | 8 |

この学級は絵を見たりかいたりすることが、きわめて好きなようである。好きでない者は、多く図画が不得意のため劣等感をもっているのではないと思われる。それは学校で図画を見ることを好まない者が、②の一般の場合よりも増加していること、および①の絵をかくことが好きでないといふところの多いことから推察される。しかし概して好きなようである。

- ④ 友だちのじょうず，へたがわかる。 26% だいたいわかる 65 わからない 9
 ⑤ 絵のてんらん会に希望していく。 4% 家人や友だちと 62 いかない 34

主観的な応答であるので，実態を正確にはいえないが，まずまずふつうの批判眼をもっているように思われる。友だちの巧拙が判定できる者が大部分である。

特殊の子どもを除いて，さすがに成人の絵の展覧会にまで希望して見に行く者は少ない。新潟には美術館がないのでよい機会が少ないように思う。家人や友だちと見る機会が多いのは，市内の両デパートなどで展覧会がある際，買物等のついでに見ることによるのであろう。

いなかの子どもよりは，相当美術的環境に恵まれてはいるが他の大都市に比べると低い。

- ⑥ おとなの絵のよしあしを強く感じる。 5% ぼんやりと 57 わからない 39
 これも普通の反応であろう。
 ⑦ あなたは絵を見ると，どういうところに一ばんひきつけられますか。

さまざまな反応があったが，概して 形のよさや，色彩の美しさに魅惑されるという反応が多い。また，人物画に興味をいだく者が案外に多く，この時期の児童の特徴の一面を物語るものかもしれない。

- ⑧ 好きな画家，また知っている画家名

もっとも多いのはゴッホ それから ミレー 両画家がいろんな意味でポピュラーな存在であることが知られる。つぎに教科書掲載の 横山大観・岸田劉生・安井曾太郎 などの名前があげられ，ピカソ・マチス・岡本太郎——これらはジャーナリスチックな意味で，またはテレビ等の影響で知られたものといえようが——などの名がわずかに見えている。要するに，美術的な知識や，美術史的な教養はほとんどないという状態であるから，それだけに教師の側で間接的な経験を構成してやる必要があるのである。

以上，経験や既知事項に関して，子どものレディネスは正常で，おおむね良好である。全体を通じて絵画に関する基礎的な認識をもっていないようであるから，この教材を通じてそれをつちかい，文章の内容を味解させることがたいせつである。そうした美術鑑賞の芽を養成しておくことは教育的意義をもつのである。

○ 言語知識や技能に関するもの

- | | | | |
|---------|----|-------------------|----|
| ・受着を感じる | 6% | ・じぶんで直接によさが感じられる。 | 8 |
| ・文 学 | 13 | ・不 可 能 | 5 |
| ・一しゆん | 16 | ・古今東西の人 | 10 |

短文づくり

- | | | | | | |
|--------|-----|--------|---|-----------|----|
| ア とにかく | 82% | イ いわんや | 9 | ウ 見れば見るほど | 76 |
|--------|-----|--------|---|-----------|----|

全然指導していないわけであるから，1部分を除いては20%以下の正答であり，これが自然の状態であろう。「とにかく」や「見れば見るほど」は，日常使用度数が多かったり意味が推定しやすいことばであったりするので，正答率が高いのであろう。

全般を通じて，この教材にむかう子どものレディネスは正常であると考えていい。こうした状況を念頭において授業を進めることは，指導上有形無形の利点があるから，このように，細かな事前調査を毎

日試みなくとも、教師はなんらかの予備調査（口問口答か、挙手による反応でもよいが）をする習慣をつけておきたいものである。

(2) 展開について

指導過程に即する個々の考察は実践例のところに掲げておいたので、ここでは全般的なことを要約するにとどめる。

- ① 絵を掲示したり、それを中心に話し合いをしたりしたことが、内容体験を拡充して読みを深めることになったかどうか。とにかく、直観的な媒材を有効に用いたいものである。

指導者としては、言語偏重に堕して、表面的な言語理解だけで読解が成立したとすることはあくまで排したい。どうしてもことばをとおしての内容理解にまで深めたいと願うものである。したがって、オグデン・リチャーズらの定義するところのことばの象徴的機能や、喚情的機能などの諸機能も教育段階の児童・生徒に対しては、できるだけ具象的にかつ体験的に了得させたいと願うものである。「絵を見る喜び」を表面的な、分析的文図の作業（説明文読解指導の一般的形式としての）に訴えるだけでなく、教材に即した媒材を有効に使うことを強調したいのである。

- ② ドリル学習や、応用発展の学習は時間のつど上割愛したが、これは当然必要であり、重要である。

指導書では4時間取り扱いの教材であるが、本文取扱いを主としたので3時間にとどめた。しかし、この教材価値をじゅうぶんに実現するには、作文を書かせたり、あるいは展覧会か、教室での小品展を見たりすること、あるいは語いや、文字のドリル学習などは当然なすべきものである。

- ③ 細部の読みには、暗示や指示を与えて注意深く読ませる必要がある。

今回は、子どもの注意深い読みをうながすために、教師が文や段落を読んでかなり講義的ないねいな指導を試みたのであるが、平素こうした取り扱いを続けてゆくと、子どもの読みが分析的にくわしくなってしまうと思われる。なお分析的な細部読みと同時に文と文との関連等を考察する総合的な読みを育ててゆけば、そこにおのずから高次な分析総合読みが完成してゆくわけである。いずれにしても、平素緻密な読みの習慣をしつけておくことがたいせつである。

- ④ 一口に説明文とはいっても個々の文章の特質に即すべきであり、一般的類型的な段落設定に腐心すべきではない。

この文章は説明文ではあるが、段落構成がそれほど明確ではない。絵が好きになる状態とか、わかるまでの過程などを随筆的に述べていて、直然とした論理構成をもたないのが特色である。そこで、一般的な段落設定もさることながら、文図等によって絵がわかる過程をたどらせることがたいせつとなる。

(3) 事後調査について

これも質問紙による調査で、児童による教師の指導評価と、語い力テストの2部で構成してある。

・児童の教師評価

① 先生のお話について

- ① よくわかりましたか。

イ とてもよくわかった 87% ロ かなりよくわかった 13 （ふつう・少しわからなかった・わからなかった は0%）

- ② 声はどうでしたか。

イ 大きくてはっきりしていた 22% ロ、ふつうだがはっきりしていた 78 （下略）

③ 声をききながら感じたことは

イ 生き生きとしてきた 56% ロ ふつうで落ちつけた 29 ハ 静か 15

④ ことばについて

イ むずかしいことばづかい 4% ロ ふつう 77 ハ やさしい 19

⑤ 先生のお話のなかで心に残っていること。

多かったものを列挙すると

- ・絵を見ながら勉強していったので絵がわかった。・絵の傾向のちがいがわかった。
- ・文章は身体と同じと聞かされた。・ユーモアのいろいろ(大きな子どもに、君は絵でいうと大作ですね。ルオーの絵千万円。美術館の寄付 など)

⑥ おもしろさについて

イ 文章がおもしろかった 4% ロ お話がおもしろかった 18 ハ お話をきいてよく読んで考えられたから 88

⑦ 自分が勉強する上でためになったこと

- ・絵のことがよくわかりそうになった。・文章はていねいに読まねばだめだ。
- ・しかし とか このとかのはたらきがわかった。(接続、指示) などが多い方である。

⑧ 自分が勉強する上でつごうの悪かったこと

- ・はずかしかった ・うけもちの先生とやりかたと少しちがうのではじめやりにくかった。 等

② 語い力のテスト

事前調査に掲出したものと全く同じものを用いた。その結果「いわんや」の用語が72%であった以外は、みな85%台になった。

以上を通覧すると、初回の授業としては、良好な成績だったように思われる。

なお、葛塚小学校の6年生に、「読書とわたしたち」という説明文を指導したのであるが、これも、基本的な態度は、「絵を見る喜び」と同様である。この文章では、具体的な視覚的・聴覚的な媒体をとおすわけではないが、説話をとおして読み手の追体験を補助し、うながそうとしたものである。

その文章の一節に「少年時代に、尊敬できるりっぱな先生とか、親類のおじさんとか、年上の友だちとか、そういう人たちがいたために、いろいろと教えられて、これからの自分の生きかたが、はっきりと方向づけられることがあります。おとなになってから、「もしも、あの人に会わなかったら、じぶんの進んだ道は、べつの方向だったかもしれない。今のじぶんは、もっとべつの人間になっていたかもしれない。」と思うようなことがあるものです。そういういい人たちにめぐりあうことで、人間の一生は大きく変わってくると考えられます。……」とある。この箇所を指導する際に、子どももよく知っている野口英世博士の例をとりあげたわけであるが、子どもたちは感銘深く聞き、読みとりにも好影響を与え、感想文等にも深みのあるものが現われた。

したがって、読み手の文章読みとりの内容体験を拡充し深化してやることは重要であると思う。

3、物語的文章の指導例

「くまと子どもたち」 小学校6年

読みの継時性に立脚した読解指導

〔解説〕

この項にかける実践例は、これまで述べてきた読解指導とはやや異なった意図をもつものなので、少しく解説を加えたいと思う。

読解指導において、文中にある語句の理解とか、要旨の把握とか、読解におけるこれらの分節を指導することは、いわば読解の基本的分節についての訓練指導であり、いまこれを水泳の練習にたとえていうならば、手の練習、足の練習というような基本練習に当たるものである。こうした読解の各文節についての基本的訓練が学年に応じて体系的に指導されることが、読解力の育成にはきわめてたいせつなことであり望ましいことであると思われるのであるが、今日まだこうした体系はじゅうぶんに組織づけられてはいないようである。ところで、こうした読解の各分節の基本訓練と同時に、基本訓練で身につけたそれぞれの技能を実地の場面で総合的にはたらかせる、さきの水泳にたとえていうならば、手と足を同時に動かして実際にプールを泳ぎきる、そうした総合練習、読解の総合的訓練が必要であると考えられる。いまここにかける「読みの継時性に立脚した読解指導」というのは、まさにそのような読解指導なのである。すなわち、この指導は、分節的基本訓練で習得した読解諸能力をじゅうぶんに活用しつつ文章の冒頭から末尾へと読み進んでゆく読みの過程を指導するものである。文章を読みながらその内容を読みとってゆく読みの力を訓練し、その力を子ども自身の身につくように育てようと意図するものである。日常言語生活における言語活動としての読む力を問題とし、これを直接培おうとするのである。これは読解の本質に根ざした指導であり、また一面、読書指導に連なるものとして、読書力を培う上にきわめて有効であると考えられる。

この読解指導は、その指導方式としては特別目新しいものではなく、古くからある講義方式によっている。広い意味での文法をもとにした文章理解と、文学鑑賞の基盤に立った内容把握の総合の上に、文章の冒頭から一字一句ゆるがせにせず順次詳しい読みを施してゆくのである。ただその際に、前章に述べた指導仮説がその授業の中にじゅうぶん生かされるような指導がなされてゆくわけである。

こうした読む活動は、元来内面的な活動であるので、学習場面での表面的児童の活動はむしろ抑えて静かな落ち着いた学習、しかも個々の児童の心の内部においてはめいめいに旺盛な読解活動がなされている、といった授業であってほしいと思う。そうした点でこの講義式授業は、単なる上からの知識の伝授や押しつけではなく、常に児童の内面を見つめつつ指導することがたいせつであり、それがこの指導の一つの特色をなしているともいえるのである。また、文章冒頭からの詳細な読解という点では、最近いわれるプログラム学習と類似した点があるが、そのスモールステップ、ロングステップを、授業の場で自由に駆使しつつ読解を深めてゆくという点に、紙面や機械による学習とは異なった、生きた授業としての特質が見られるのである。

さて、ここに取り上げた教材は、物語文でしかも平易な内容の文章である。こうした教材の指導では概して物語の主題的なものを問題とし、感想を中心とした授業が行なわれ、その文章表現は軽く読み過ごされがちである。もちろんそうした意図でこの教材を扱う場合には、それはそれでよいと思うのであるが、実は、こうして一見平易に見える文章でも、ほんとうは、読むということはむずかしいものだ

いうこと、ここに扱った程度の詳しい読みを基礎にしなければ、その読みの上に立つ感想も主題把握も根拠の弱いものであること、そうした意味で、こうした詳細な読解がこのような平易な文章でもなされなければならないし、また授業としても可能なのだということを、一般に理解していただきたいのである。さらにもっと高度な文学的文章や論說的文章においては、このような指導は一層効果的であり、こうした指導が国語指導全体の中に時折加えられることによって、読解力は一段と増進するであろうと予想されるのである。

ただこのような読解指導に対しては次のような反論が考えられる。

第一には、このような詳細な読解は子どもたちに遅読の傾向をもたらしはしないかという心配である。この点についてはまだ実証的に調べたわけではないから、何ともいえないが、ただわたし自身の経験と考察に従えば、むしろ反対で、その心配には及ばないと思っている。それは、相当むずかしい文章をこうした詳細な読解でやさしく読みくなくことを体験しておく、新しい文章に接した際、それがいかにもやさしく感ぜられ、すらすら読むことができるものであるからである。かつ、こうした指導は、読解指導の中に時折（5回に1回くらいの割りで）組み込まれることが望ましいので、一方にこれと並行して、あらすじをつかむ読み、要旨や大意をつかむ読み、主門を探る読みというような、大づかみな読みも指導されるわけであるから、そのために遅読の傾向を生むというような結果にはならないと思うのである。

第二に、このような詳細な読解をしていたら、いくら時間があっても足りないだろうという意見が生ずるかも知れない。しかしこれも実際に即さない意見で、この指導は必要にしてじゅうぶんな説明を行なうもので、無駄の多い問答式学習等に比べて時間がさほど要するものではない。たとえやや時間がかかるにしても、前述のようにこの指導は時折行なうだけのものであるから、その補充はじゅうぶんつけられるであろうと考えられる。

第三の反論として、このような指導は相当高い国語学力をもたないと不可能である。実力ある者のみに行える指導で、これを一般化することは困難であるという意見。これはもっともな意見であるが、しかしこういうことはどのような指導についてもいえることで、一般に行なわれている読解指導においても教師が実力をもたずに指導できるなどという指導方式のあり得ようはずがない。実力がなくともだれにでもできる指導方式があるのかのように考え、その指導方式に従っておれば安心だと、それに頼ろうとするとともに、今日の学習指導のもっとも大きな欠陥があると思われる。そこには指導方式の形骸が横たわるばかりで、真の指導はなされていないのである。たとえどのような指導方式でも、これを実際に生かして指導するためには、教師のたゆみない研究と高い実力が必要なのである。

最後に、いうまでもないことであるが、ちょっと付言しておく。こうした文章の冒頭から順次に読み進む読みの総合的訓練は、どの学年段階においても、時折行なわれてよいし、またそれが望ましいことだと考えるのであるが、ただここに示したような詳細な読解は、小学校高学年以上の段階で行なわれるべきもので、低・中学年においてこれをそのままの形で適用することは、適切でないと考える。前章の仮説の説明のところに注意しておいたごとく、この読みの総合的訓練も、学年段階に応じてそれぞれ指導のくふうがなされなければならないのである。

〔実験授業〕

第1回 昭和38年7月9～12日 北蒲原郡豊栄町立葛塚小学校 6年

第2回 # 10月10日～12日 新潟市立上所小学校 6年

授業者 新潟県立教育研究所員 大竹大三

〔教材〕

くまと子どもたち (光村 新国語 六年上 絵のない本)

葛塚小学校では教科書を使用, 上所小学校ではプリントを使用。

くまと子どもたち

「ある小さいなか町でのことでした。」

と、月が、言いました。

「宿屋の階下の客間に、くま使いの男が、すわりこんで夕飯を食べていました。くまは、外のまき小屋の後ろにつなかれていました。見かけはいかにもおそろしそうでしたが、これまで、だれにも害を加えたことのない、いたっておとなしいくまでした。

出まどのある二階のへやには、わたしの光を受けて、三人の小さな子どもたちが、遊んでいました。いちばん上の子は六つくらいで、いちばん下の子は、まだ二つにもなっていません。そのとき、ボタン、ボタンと音がして、階だんを上ってくるものがありました。いったいだれが、やってくるのでしょうか。

ガタンと戸が、あきました。 見ると、それは、あのくまだったのです。大きな毛むくじやらなくまだったのです。たったひとり、中庭でじっとしているのがたいくつになったので、なんということなく、階だんを上ってきたのです。わたしは、なににもかも残らず見ていました。」

と、月は、言いました。

「と、子どもたちは、この大きな毛むくじやらな動物を見てきもをつぶし、先を争ってすみの方にはいこみました。ところが、くまは、三人の子どもをすぐ見つけ出して、ひとりひとり、鼻の先でくんくんにおいをかぎましたが、なんの害も加えませんでした。これは、きつと、大きい犬なんだ、と、子どもたちは、思いました。そして、くまをなでてやりました。くまは、ゆかの上にごろりと横になりました。いちばん小さい男の子は、その上をころけ回って遊びました。この子の金ばつの頭は、くまのこい黒い毛皮の中にうすまりました。今度は、いちばん上の子が、たいこを持ち出してきて、ドンドコ、ドコドン、たたきはじめました。すると、くまは、二本のあと足で立ち上がって、おどろだしました。なんとすてきな、おもしろい遊びでしょう。—— 子どもたちは、めいめい鉄ぼうをかつぎ、くまにも一つわたしました。すると、くまは、鉄ぼうをちゃんとかつぎました。子どもたちにしてみれば、全く思いがけない、すてきななかができたわけです。

『一、二、一、二。』

と、行進が、始まりました。

そのとき、だれやら戸に手をかけた者がいました。さっと戸が、あきました。それは、子どもたちの母親でした。そのときの母親のようすといったら、それこそ、ひと目見てもらいたいほどでした。おどろきのあまり、母親は、石ばいのように青白い顔になり、口をあけたまま、目の玉の飛び出るほど、じっと見つめていました。

ところが、いちばん小さい男の子は、いかにもうれしそうに、こっくりとうなずいてみせました。そして、あどけない、舌もろくろくまわらないことばで、こうさげびました。

『ばくたち、今、兵隊ごへををしているんだよ。』

そこへ、くま使いが、やってきました。」

(アンデルセン 「絵のない絵本」)

〔学習指導過程〕

- 1 導入
- 2 黙読
3. どんなことが書いてあったかを書く。
- 4 全文一読（指名読み）
5. 3の発表
- 6 文章の冒頭から順次詳しく読む。
- 7 文章全体のイメージ再現
- 8 全文一読（指名読み）
9. 感想を書く。

以下少しく説明を加える。

1 導入

かたよった主観にとらわれず、すなおな気持ちで作品にむかうことがたいせつなので、最初の黙読の際の指示は注意を要する。一定の目的を指示しては読みが限定されてしまい、かといって、ただばくぜんと無指示で読ませるのでは散漫な読みになって作品にむかう姿勢がととのわない。そこでこの授業では次のような指示をした。（以下その部分の録音再生記録。○教師の発言 ・児童の発言）

- 皆さんが図書館から、なにか、こういうお話の書物など借りてきて、これから読もうというときには、どんなふうな気持ちで読み始めますか。 まあいろいろな気持ちで読む人があると思いますけれども。 古泉さん、あなたはどんな気持ちで読みますか。 たとえば初めてね、だれかから書物をいただいた、それを、こう、自分でこう見ようとしたときに、 どんな気持ちで読みますか。
- ・ 楽しみにして読む。
- 楽しみにして読む。 その後ろの人
- ・ どんなことが書いてあるか
- どんなことが書いてあるかと思って読む。 まあそうでしょうね。 書物をひらくとまず題が出てきます。ここでは「くまと子どもたち」こんな題が出ているけれども、いったい、くまと子どもたち、いったいどんなことが書いてあるんだろう、そんな気持ちで読み始めますね。ところで、これから皆さんで、自分で静かに読んでいただきます。 いっぱいどんなことが書いてあるんだろうか、ということを一応考えながら、 初めてこの、そういう本をもらって読むような気持ちで読んでください。

2. 黙読

わからない語句は黒板を見て読むように指示。以下の語句を板書

| | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| やどや かいか きやくま 宿屋の階下の客間（やどやのしたのざしき） | 階下（はしごだんのした、一階） |
| ゆはん 夕飯 | 見かけ（見たところ） |
| さき おそ 先を争って | こうしん 行進 |
| | かい ぐわ 害を加える（ひとをきずつける） |
| | なかくわ 中庭 |

3. どんなことが書いてあったかを書く。

第1回の葛塚小においては

- (1) いま読んだのはどんなお話であったか。
- (2) このお話を読んでどんなふうに思ったか。

この二点について書かせた。（両方で原稿紙1枚、400字） 実は、この(2)の第1次感想と、指導

過程9の第2次感想との比較で、その深まりを見ようと考えたのであるが、本文が単純でわかりやすかったためか、その深まりが必ずしも明確にあらわれていず、この(2)と9と重複する感があったので、第2回の上所小では(2)の感想は省き、(1)だけにした。(原稿紙半枚程度) この場合(1)だけで子どもの作品理解のおおよその程度は察知される。

4 全文一読 (指名読み)

形式段落で区切って数名に読ませる。読み誤りはそのつど訂正。

この読みを注意深く聞きとることによって、教授者は、子どもの誤りやすい語句や意味をとり違えている箇所等を知ることができ、指導過程6の指導の手がかりとなる。教授者にとってはたいせつにしなければならない読みである。

5 3の発表

3の作文は本来教授者が各人の書いたものにすべて目を通しておくことが必要なわけであるが、3のところで丁度時間が切れなかったので、ここで数名に発表させた。こうした発表は、普通には、それをもとにして作品内容について話し合いを進めるといふような展開をたどるようであるが、ここではそうした授業展開を意図していないので、ここではただ6の指導の準備として、子どもたちの作品理解の程度を確かめ、これを知れば足りるものとして、あまり深入りせず、軽く発表を聞きおくらせとどめた。

以上1～5の指導過程は、6の指導をより効果的にするための準備段階である。一つにはこの作品にむかう子どもたちの読みの下地をならす指導過程であり、また一つにはこの作品に対する子どものレディネスの実態を見ようとしている過程なのである。

6 文章の冒頭から順次詳しく読む

この指導計画のもっとも中核をなすところなので、詳しくその授業の録音再生記録を掲げておく。

(後記)

7 文章全体のイメージ再現

文章全体をもう一度心の中でふり返らせる。この部分の録音再生記録を下に掲げる。所要時間約3分ゆっくり話す。

〇 ちょっとこう目をとじてください。そして目をとじたまま、最初のところからずーっと思い出してみてください。この文章にどんなことがどう書いてあったらうか。まず最初の方には、ある小さいななか町でのことでした。 お月さまがお話をするわけですね。 宿屋の階下の客間に、くま使いの男が、すわりこんで夕飯を食べていた。 くまは、外のまき小屋の後ろにつながれていた。 それから、出まどのある二階のへやに、三人の子どもとくまと仲よく遊んでいた。そうして、いろいろ遊びをして、鉄ぼうかついで行進を始めると、そこへお母さんが来て、真青になった。 ところが、いちばん小さい子は、いかにもうれしそうに、「ぼくたち、今、兵隊ごっこをしているんだよ。」 そこへ、くま使いが、やってきました。 ずーっと思い出してゆくと、皆さんは、いろいろおもしろかったところ、ああ、あの時のくまは、どんなようすをしたんだらう。 お母さんのおどろきようたら。 いちばん小さい子のことは、かわいいな。 いろいろ思い出しますね。 それでは、静かに目をあけて。 そういろいろなことを、皆さんは、ずーっと思い出したと思います。 それでは、文章を味わいながら、ゆっくりと読んでいただきます。

一読後静かに全文を想起する。文中のあることばやある場面がありありと心に浮かぶ。あるいは全体のすじや作品の中に含む問題が、あれこれと読むものの心に疑問を呼びおこす。いろいろな感動や感想

が心中にわきたつのである。読後にこうした感動や感想が心中にわきたつことがきわめてたいせつなことであって、こうした心のわきたちを覚えぬ読みは、単に字面を理解したに過ぎない読みである。読後のそうした思いや興奮がやがて整理され、まとまった感想へと導かれてゆく。こうした過程をこの指導において体験させようとしているのである。

したがって、一般に行なわれている、全文の重要語句を中心にした、もしくは段落の要旨を主軸にした、板書による、いわば一目でわかる全文の図式的イメージの再現とは、おのずから意図を異にするものである。それらは文章全体のイメージの確認、文章の全体的把握、理解を目的とするものであろう。ここでいう文章全体のイメージ再現は、どこまでも読みの活動としてのそれであって、文章の単なる知的理解のためのそれではないのである。その意味からも視覚的媒介はできるだけ避けているのである。

8 全文一読（指名読み）

仕上げ読みであるので、読みの下手なものは指名を避けた。もちろん各自は、それぞれ、同時に自分で読んでゆくわけであるが、この読みを通して、読後におけるもろもろの想念を整理してゆく。次の感想への発展を期するものである。

9 感想を書く

原稿紙（400字詰）2枚を配布。執筆の内容や方向を限定せずに、この文を読んで感じたところを感想文としてまとめるようにいって、書かせた。

以上7～9の指導過程は、6の読みにつづく読後の指導である。読みの刺激によって心に生ずる感情の拡大や知性の拡充を自己の中に統一し、自己をひろげ高めてゆく過程である。こうした過程を読後にたどるようないきいきとした活動的な読みを6の読みに期待しているのである。

実際の学習過程としては、おそらくこの後に、9で書いた感想をもとにして話し合いを行ない、その作品主題に関連して鑑賞指導がなされるであろう。かくしてこの物語文の学習が完了するものと考えられる。しかし、おそらく、その段階になると、それは既に読解の領域をこえたものとなるであろう。その作品の内容に応じて、あるいは文学指導となり、哲学や宗教、倫理道德の指導にもなるであろう。今日の国語教育が、その素材内容の面から、そうした人間形成に連なるものをもっているということはいうまでもなく、特に物語的文章が文学的な鑑賞批評を重要な指導内容としており、それが読解指導に連なるものとして、学習的にはむしろ読解指導の中において取り扱われていることは、小中学校段階の国語指導としては、当然のことでもあり、正しいことでもあると考えられる。

ただこの度は、時間の都合もあって、この部分を省略した。この実験授業で問題にしているのは、そうした人間形成的発展の期待をも含めての6の読みそのものの指導であって、この9の感想も、そうした立場から、この6の授業がはたして子どもたちにそうした内面的活動を促すものになっていたかどうかを、評価する資料として見たのである。

〔授業実施経過〕

この学習指導過程に要した時間、その配分は次のごとくである。

第1回 葛塚小

| 指導過程 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------|---|---|----|---|---|-----|-----|---|----|
| 所要時間(分) | 7 | 6 | 23 | 7 | 5 | 106 | 3 | 4 | 20 |
| 時 限 | I | | | | | II | III | | V |

第2回 上所小

| 指導過程 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------|----|---|------|---|---|----|-----|---|----|
| 所要時間(分) | 45 | 6 | 12.5 | 5 | 4 | 80 | 3 | 4 | 20 |
| 時 限 | I | | | | | II | III | | |

(注)・指導過程3の所要時間は書く前後を含めてのもので、実際執筆時間は、葛塚19分、上所10分である。

・葛塚の8と9の間の20分は、ここに余白が生じたため、実際には6の補説と、さらに文章の主題的なものについての説明に当てた。

この学習指導は、第1回は5時間を要し、第2回は3時間で終了した。これは次のようなところからきている。

実は授業者は、小学校の生徒に教えるのはこの度が初めての経験であり、かつ、このような講義式授業がはたして子どもたちに受け入れられるかどうか、全く未知数のまま教壇に立ったので、素材の扱いをできるだけ丁寧に、子どもの反応を心の中にかみしめつつ、時間を惜しまずゆっくり授業を進めていったため、第1回では全面的に時間を多く費した。またそのために時間の区切れがうまくゆかず、時間的むだを多分に生ずる結果になった。

第1回の葛塚小では、この授業の後、文章の理解度を見るテストを行なった。成績は良好。またこの授業に対する子どもたちの意見を採集したが、それによると、上中下位群を通じて大部分の生徒が、たいへんわかりやすかったと言っている。また授業を見ていただいた学級担任の先生のことばによれば、子どもたちは平素と違って、ほんとうに落ち着いてよく考えて文章を読んでいるようすがうかがえた、ということであった。実際に授業しつつ感じたところも、ほぼ同様なことがいえる。以上のような、観察、テスト、感想文等の資料から、この指導過程は一応授業として成り立つものであり、そこに意図したものは、じゅうぶんとはいえなくとも、ほぼその目的を達したものと考えられた。

そこで、この第1回の指導の修正すべき点を修正し、むだを省き、時間配分を考えて行なったのが、第2回の上所小の実験授業である。その指導案は、その指導過程、指導内容の細部まで、さきに触れた二三の点を除いては、第1回と全く同じである。このことはつまり、上述したように、第1回の際用意した指導案を実際に授業におろしてみた結果、内容的にはほとんどその修正の必要を感じなかったためである。

こうして第2回の実験授業を行なった結果も、その児童の反応は、上所小(新潟市)の児童が、さき

の第1回の葛塚小(新潟市近郊農商地区)の児童に比べて、やや理解が早いという程度の差があるだけで、その指導との関係においては、内容的に、第1回の葛塚小の場合となんら変わるところがなかった。このことは、この指導案の一般性を保証するものと考えてよいであろう。

〔授業記録〕

ここに掲げる授業記録は、第2回上所小で実施した授業の録音再生記録である。指導過程6「文章の冒頭から詳しく読む」の前半を掲載する。考察欄には、指導上の意味や、留意点等について記した。

(○教師の発言 ・児童の発言 ↑児童挙手)

実は授業としての興味深さからいえば、時間をたっぷり使った第1回の方がおもしろい面が多いのであるが、ここでは、この「読みの継時性に立脚した読解指導」の授業の進め方のサンプルを示す意味から、紙幅の都合もあるので、児童の応答にわき道的なむだの少ない第2回のもを掲げることにした。(教師の主な発問や説明は、さきにも述べたごとく、第1回、第2回、ほとんど全く同じといっているものである。) ただしこの授業は、やや時間を切りつめ過ぎた感があり、生徒の応答にもう少し時間をかけてやるべきでなかったかと反省している。

| 時間 (分) | 発 問 | 応 答 | 考 察 |
|-----------|---|--|--|
| 1時 31 | ○ ----- まあいろいろな感じ方といますか、いちばん自分がこういう話だろうと思った、その山が、少しずつちがう点があるかと思いますが、一応、まあ、どんなことが書いてあったかということは、たいへん文章がやさしいので、だいたいつかめたようですね。 それではこれから、前のところから少し詳しく読んでまいります。そこで最初のところを少し、川崎さん、読んでごらんください。 | ある小さな ----- おとなしくまでした。 | 「どんなことが書いてあったか」の発表を終え、6の指導に入る。 |
| 32 | ・くまと子どもたち | ○ はい。 くまと子どもたち ある小さいなか町でのことでした。と、月が言いました。 こういう書き出しでこの文章が始まっておりますね。で、こういう文章の書き出し、最初の一行二行を読むと、自然とその文章の、何と申しますか、気持ちや書き方がわかってくるわけですが、この「ある小さいなか町でのことでした。と、月が言いました。」これは、どんな感じでしょうね。まあ、どんな感じと言つてはわからないかもしれませんが、たとえば、他の文章の書き出しと比べると、どうでしょうか。皆さんが一学期に習ったところで、こんな文章思い出しますか。 「明るい電燈の下で算数の宿題をしていると、いつものくせで、ぼくの目は、しぜんに、てんじょうに向いた。と、ぼくは、そこにいる大きなやもりにびびりくした。」 なんて題だったですか。 ・やもり (一せいに) | 文章冒頭1、2行で直ぐその作品の世界にはいるこむようにするための指導 |
| 33 | ○ この書き出しと、いまの「ある小さいなか町でのことでした。と、月が言いました。」この書き出しと比べると、この「くまと子どもたち」の書き出し、どんなふうに違いますか。さきほどの「やもり」の書き出しと。 (↑) はい、 ・はじめに会話がついている。 | | 以下の指導は文章のスタイルの違いを認識させるのが目的でなく、この「くまと子どもたち」という作品のリズムに子どもものの読みのリズムを合わせるための指導である。 |
| 34 | ○ はじめに会話がついている。 会話ですか。 | | |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|---|---|--|
| 35 | <p>・会話じやありません。月が言ったことは。</p> <p>○ 月が言ったことばが書いてある。 ほかに、</p> <p>・やもりという方は、観察のような感じで、くまと子どもたちというのは、物語のような感じ。</p> <p>○ 物語のような感じだ。そうですね。やもりの方は、観察といえますか、自分で見たり、したり、観察したり、そうしたことをそのまま書いておられますね。「作文」と書いてありますが、自分の思ったこと、見たこと、そのまま書いている。ところが、このくまと子どもたちの方は、何かを この、お話しよう、ここでは「月が言いました。」と、月のお話として書いているのですが、何かこう、物語って聞かせようとする、みんなに聞かせようとする、そんな気持の文章だということがわかりますね。 「と、月が言いました。」</p> | <p>このあとずっとお月さまのお話になるわけなんです、 だいたいそういうような書き方で、このお話は書かれております。</p> | <p>全文月の話として書かれていることを注意しておく。</p> |
| 36 | <p>この「絵のない絵本」 これは、アンデルセンの童話ですね。これはちょっとと説明しないとわからないかもしれないけれども、この童話は、お月さまが絵かきに向かって、いろいろなお話をするというような形で書かれている童話です。 アンデルセンというのはどこの国の人ですか、知っている人ありますか。</p> | | <p>作品や作者についての予備的知識。これは文章理解に必要な程度で軽く触れておく。</p> |
| 37 | <p>・デンマーク</p> <p>○ ええ、デンマークの人ですね。デンマークというと、どのへんの人ですか。</p> <p>・ヨーロッパ</p> <p>○ ええ、ヨーロッパ。 皆さん、世界地理は習ってるんですか。</p> <p>・これから</p> <p>○ これから。だいたいわかりますか。 (地図をさしながら) デンマークといいますとね、ここの、ちょっとさきに出っぱってる所ありますね。この辺ですね。 そこの生れの人で、今からこの人は百年あまり前の人です。正確にいうと、生れたのが(板書しつつ1805年で、死んだのが1874年。ですから死んでからまだ百年たちませんけれども、だいたい百年ぐらい前の人だということを、一応知っておいていただきます。</p> | | |
| 38 | <p>そこで、また最初にかえりますが、「ある小さないなか町でのことでした。」(板書 ある小さないなか町でのことでした。) いなか町でのことでした。もう少し詳しくいうと、どういうことになるのですか。 いなか町でのことでした。 (↑) ほかにありませんか。</p> | | <p>文章冒頭からの詳しい読みに入る。文章の客観的意味世界に入らせるために、最初の数行の意味の形成は特に詳しく指導する。</p> |
| 39 | <p>・いなか町であったできごと</p> <p>○ そういった、詳しくいうとそういうことになりますね。ある小さないなか町であったできごとであった。 と、月が言いました。お月さまがお話するわけです。</p> <p>「宿屋の階下の客間に、くま使いの男が、すわりこんで夕飯を食べていました。」宿屋の階下の客間、これはさきほど黒板に書きましたように、「階」という、このむずかしい漢字は、階だんの階ですね。はしごだん。その下ですから、二階の下、つまり一階です。で、階下の客間に、宿屋の階下の客間で、したのさしきで、くま使いの男が、 くま使いの男、 これはどんなことをする人ですか。くま使いの男。 (↑) はい、 いちばん後ろの人</p> <p>・くまを使う男</p> <p>○ くまを使う男。くまを使うというとどんなことをするの。 (↑)</p> | | <p>ことばの字面の解釈で満足させてはいけない。</p> |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|--|----|--|
| 40 | はい、君。 ・くまに芸をさせる ○ くまに芸をさせる。そうですね。そういった男。 いまはいない かもしれないけれども、ぼくらの子どものころは、猿回しなんて いて、猿を、猿に芸をさせたりしていましたね。それから、よく あの山雀ですか、文鳥ですか、かごに入れておみくじをひかせたり する。ああいうふうに、あの、動物をいろいろ、この、飼いならし て芸をさせる。その芸をみせて、まあ、旅から旅へ歩いては、芸を 見せて、こういう、けだものに芸をさせている、そういう男、ですね。 ここではそれが、くまを使っている。「くま使いの男が、すわ りこんで夕飯を食べていました。」 すわりこんで夕飯を食べて いた。これはどんな気持ちが出ていますか。 | | |
| 41 | ・いかにもどっしりしたような ○ いかににもどっしりしたような気持ち。そうですね。ほかに、どん な気持ちですか。いすにこしかけて夕飯をたべていましたというの よりも、いかにもどっしりしている。そのくま使いが、いかにもこ う、大きなような感じが出ている。 そのほかにありませんか。 それでは、もう少しさきを読んでみましょう。 で、 「くま使いの男が、すわりこんで夕飯を食べていました。くまは、 外のまき小屋の後ろにつながれていました。」 で、このくまをま き小屋の後ろにつないだのは、これは、だれですか。 | | この語感・覚はすぐれて いる。 ただここでは、 この物語全体を背景と して、このことばのこ こでの意味や気持ちを把 握させたい。 おそら く実際には、このこと ばは最初「すわりこむ」 という動作的意味とし て把握され、「いかに もどっしりしたような」 という姿体の形容とし ての意味が受け取られ る。そしてしばらく文 章を読み進むうちに、 「落ち着いた、ゆっく りした」というような その動作や態度に含ま れている気持ちがおのず から理解され、この語 いがこの文章の中にお いて表現しようとして いるものが、全体的に 把握されるのである。 |
| 42 | ・くま使い ○ くま使いですね。ところでそのくまは、くまはもう夕飯はたべた のでしょいかね。まだ食べてないのしょうか。どんなふうと感じ ますか。 この本には、なにもそんなこと書いてありませんけれ どね。 | | |
| 43 | ・まだ食べてない。 ○ まだ食べてない。 食べてないように感ずる人手をあげてごらん なさい。 (↑ $\frac{2}{3}$) はい。では、もう食べ終わったように感 ずる人手をあげてごらんなさい。 (↑ $\frac{1}{3}$) はい。もしまだご はんを、えさを、ばんごはんのえさを、くまがたべてないとすると くま使いは、これからくまにえさをやらなければならないわけです ね。そうすると、くま使いは、すわりこんで夕飯を食べていました、 というような気持ちになるのしょうか。 すわりこんで夕飯を食 べていましたというと、くま使いの男が、非常に、その、どっしり した体格だというようなほかに、何かもう少し、こう気持ちの上の意 味がありませんか。どんな気持ちで夕飯を食べているのしょう。(↑) | | |
| 44 | ・もうくまにはえさをやり落ち着いた ○ ええ、なにかこうすべての仕事が終わって落ち着いたゆっくりに した気持ちで、夕飯を食べている。そんな気持ちで、すわりこんで夕飯を 食べているということばに出ているようですね。 くま使いは先は ど言いましたように、旅から旅へわたって、そうしてくまを、芸を させるわけですから、あるいは、今日一日その町で芸をさせて、そ れが終わって、くまにもえさをやり、みんな仕事が終わったので、それ でゆっくりに夕飯を食べているのかと思いますね。 あるいは 今日この町に着いたばかりかも知れませんが、一日の旅が終わって やはりすべての仕事が終わって、そうしてくま使いの男は、下のさ しきにすわりこんで、ゆっくりと落ち着いた気持ちで、夕飯を食べて いました、というのしょう。 一方くまは、外のまき小屋の後 ろにつながれていました。 では今日はここまでにしておきます。では明日、続きを読みます。 | | 客観的な意味把握の上 に立って、しかも適度 な主観的想像をまじえ ながらイメージをえが きつつ読み進める。 |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|--|----|---------------------------------|
| 11 時 | ○ それでは、昨日の続きをいたします。昨日は4行目の所でしたから、最初からもう一度読んでいただきますでしょうか。えーと、この前この列でしたね。それでは今度この女の人の列でしょうか。吉川さん。 | | |
| 1 | ・見かけはいかににも………いっただれが、やってくるのでしょう。 | | (最初から読ませるつもりでいたが、昨日の続きから読み始める。) |
| | ○ はい、この前は、「ある小さななか町でのごとでした。と、月が言いました。宿屋の階下の客間に、くま使いの男が、すわりこんで夕飯を食べていました。くまは、外のまき小屋の後ろにつながれていました。」そとまででしたね。その次にはいりますが、「見かけはいかににもおそろしそうでしたが、」これは、何について説明しているのですか。 | | 父と文の関係、文脈的接続関係は、注意深く指導する。 |
| | ・はい、はい、(↑) | | |
| | ○ はい、 | | |
| | ・くまです | | |
| | ○ ええ、くまですね。そこに、「そのくまは」と書いてないけれども、続いているわけですね。そのくまの説明をしているわけですね。くまは外のまき小屋の後ろにつながれていました。そのくまは、見かけはいかににもおそろしそうでしたが、「見かけは」といいますと、 | | |
| | ・はい、はい、はい、(↑) | | |
| | ○ はい、 | | |
| | ・見たところでは、 | | |
| | ○ 見たところでは。外から見た感じは、というのですね。見たところは、いかにもおそろしそうでした。これはどんな意味でしょう。 | | |
| 2 | ・いかにもおそろしそう。 | | |
| | ・とても | | |
| | ○ とてもおそろしそう。まあ、そんな意味ですね。いかにもおそろしそうでした。(板書) いかにも、もし、かなしいということばを使いますと、どうなりますか。いかにもかなしかった。といわないで、かなしそうだった。「いかにも」がくると、大体「そう」ということばがついてくるのですね。もちろん「そう」だけじゃないので、いかにも寒げであった、というような言い方もしますが、 | | |
| 3 | ・いかにもおそろしそうでした。 | | |
| | これまで、だれにも害を加えたことの、おそろしそうでしたが、これまで、だれにも害を加えたことのない、いたっておとなしくまでした。これまで、だれにも害を加えたことのない、「害を加える」というと、どんなふうな意味ですか。(↑)はい、 | | |
| | ・わるいことをする。 | | |
| | ○ わるいことをする。君は、 | | |
| | ・きず | | |
| | ○ きず。害はわるいこと、きず、害を加えるというと、 | | |
| | ・きずをおわせたりする。 | | |
| | ○ ええ。きずをおわせたりする。そうですね。人にきずをおわせたりする。何かこう、人をきずつけたりすることですね。害を加えたことのない、いたっておとなしくまでした。「いたって」といいますと。 | | |
| 4 | ・ひじょうに | | |
| | ○ はい、ひじょうに。ひじょうに。ほかに何かことばありませんか。 | | |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|--|----|---|
| | ・きわめて ○ は？ ・きわめて | | |
| 5 | ○ きわめて。 ええ。 「いたって」というと、(板書しつつ) 「きわめて」とか、「ひじょうに」とか、「この上なく」とか、い うような意味ですね。 いたっておとなしくまでした。これ で、くまの説明がおわるわけです。 で、話がちょっとかわるわけですね。「出まどのある二階のへやに は、」いままでは、宿屋の階下の客間にいるくま使いの男や、まき 小屋の後ろにつながれているくまを書いてきたんですが、今度は、 「出まどのある二階のへやには、わたしの光を受けて、三人の小さ な子どもたちが遊んでいました。」「出まど」というのは知っていますか。どんな ふうなのをいうの。この学校にはないでしょうがね。あの、こういうところのまどがこ う飛び出しているんですね。出まど。普通は、そういう、かべといいますか、 そういう所から飛び出しているのを申しますね。ただここでは 「出まどのある二階のへや」とありますが、では、どんな二階のへ やなんだろうか。皆さんはどんなへやを想像するでしょうね。 | | 文脈の断続、転換をは っきり意識して読む。 もちろん、その先の文 章へ少し読み進まない と、ここで切れるとい う意識は出て来ないわ けであるが、この授業 では、前に一読してい るので、ここでは、段 落切れの具体的指導を 加えずに、文脈転換の 注意をよび起すにとど めた。 |
| 6 | このお話は、実は前に申しましたように百年余り前の、デンマーク あたりの話と考えていいわけですね。そうすると、ここに書いてあ る「出まどのある二階のへや」というのも、そういう昔のデンマー クあたりの家の二階を想像することが必要になります。で、いろい ろの昔の写真だの絵はがきだの見てみたんですが、 たいへ ん絵がへたで何ですけれども、だいたいこんなような建物が写真な どに出てるんですね。 | | ここの語い指導は、や や社会的内容をもつ ものとなっているが、 これは必要な指導で、 この文章のイメージを 正しくえがきうるかど うかにかかわってくる。 |
| 7 | (板書 出まどのある二階家の絵) | | |
| 9 | ○ あ、二階と申ししても、日本のこういう木造の二階建てとは ちよっと違って、こういう二重屋根になっているみたいですね。 向こうの建物を見ますと。 そうしてその二重屋根のこの屋根の ところ、ずっとこうとび出ている。こういうふうな出まどが出てい るのが、向こうの建物ようです。 たいへん絵が下手で何ですけ れども、だいたいそういったような建物が写真などに出ていますの で、「出まどのある二階のへや」というのは、こういう所に子ども たちが遊んでいた、ということになるわけでしょう。 これは、 皆さんがいろんなこの、物語とか小説とか、そういうものを読む時 に、いつも気をつけていなければならないのは、昔のことだとか、 あるいは自分の知らない国のことだとか、出てきた時には、ただ頭 の中で考えたり辞書を引いたりしただけでは、なかなかほんとうの ものがわからない。たとえば、日本の台所というようなことでも、 外国人が、ただ台所といっても、この日本の台所の様子を想像する ことはできないですね。で、そんなふうに、文章を読む時には、や はりその、実際にそれがどんなだろうかというような気持ちで調べて みる必要があります。 | | ただし、こうした事実 を詮索する指導は、文 章を理解し、あるいは イメージをえがくに必 要にして十分な程度に とどめるべきである。 |
| 10 | さて、話がちょっと横にそれましたが、この出まどのある 二階のへやには、わたしの光を受けて、 「わたしの光」といい ますと、 | | |
| 11 | ・はい、はい、はい (↑) ○ はい、 ・月の光 ○ ええ、お月さまの光ですね。 光を受けて、出まどですから、こ う、お月さまに近いような感じがしますね。その出まどから月の光 | | |

- 94 -

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|----|---|--------------------------|
| | | <p>が、いっぱいさしているわけでしょう。そこで「三人の小さな子どもたちが遊んでいました。」で、「いちばん上の子は六つくらいで」、その三人の子どもの説明になりますね。「いちばん上の子は六つくらいで、いちばん下の子は、まだ二つにもなっていません。」三人いるわけですから、もう一人いますね。いくつくらいでしょうね。</p> <p>・四つ</p> <p>○ まあ四つくらいでしょうね。ちょうどその間の子どもがもう一人います。で、「いちばん上の子は六つくらいで、いちばん下の子はまだ二つにもなっていません。そのとき、パタン、パタンと音がして、階段を上ってくるものがありました。」 「そのとき」といいますと、</p> <p>・はい、はい、はい、 (↑)</p> <p>○ はい、</p> <p>・子どもがね、遊んでいるとき</p> <p>○ 子どもが遊んでいるとき。その通りですね。それは、つまり、その「いちばん上の子は六つくらいで、いちばん下の子は、まだ二つにもなっていません。」というのは、子どもたちの説明ですから、ちょっとこう〔 〕でもつけてみると、文章がよく続きますね。</p> <p>出まどのある二階のへやには、わたしの光を受けて、三人の小さな子どもたちが、遊んでいました。 そのとき、パタン、パタンと音がして、 これは、何の足音なんでしょうね。</p> | |
| 12 | | <p>・はい、はい、はい、 (↑)</p> <p>○ はい、</p> <p>・子どもがね、遊んでいるとき</p> <p>○ 子どもが遊んでいるとき。その通りですね。それは、つまり、その「いちばん上の子は六つくらいで、いちばん下の子は、まだ二つにもなっていません。」というのは、子どもたちの説明ですから、ちょっとこう〔 〕でもつけてみると、文章がよく続きますね。</p> <p>出まどのある二階のへやには、わたしの光を受けて、三人の小さな子どもたちが、遊んでいました。 そのとき、パタン、パタンと音がして、 これは、何の足音なんでしょうね。</p> | 「そのとき」指示語。 文脈的に理解させる。 |
| 13 | | <p>・はい、はい、はい、 (↑)</p> <p>○ はい、みんなわかるでしょうね。</p> <p>・はい、はい、</p> <p>○ はい、大沼君</p> <p>・くま</p> <p>○ はい、くまの音にちがいないですね。 パタン、パタンという、どんな音を、 どんな音といっても、 どんな感じがしますか。</p> <p>・はい、はい、はい、 (↑)</p> <p>○ はい</p> <p>・いかにもどっしりした</p> <p>○ いかにどっしりした。 パタン、パタンとはちょっとちがうね。 パタン、パタン。 どっしりしてますか。 (↑)</p> <p>はい、君はどんな感じがしますか。</p> <p>・大きなからででくる。</p> | 擬音語 |
| 14 | | <p>○ 大きなからででくるような、 (↑) はい、</p> <p>・大きなからででもやさしそうな感じ。</p> <p>○ 大きなからででもやさしそうな感じがする。 パタン、パタン、ね。 ああ、こんなようなことばでは、ほかにどんなようなことば知ってますか。 パタン、パタンもそうだし、 (↑)</p> <p>はい、</p> <p>・ズシン、ズシン。</p> <p>○ ズシン、ズシン。 もっと重いような感じですね。</p> <p>・ドシン、ドシン、もあるね。 パタン、パタンというと、何かこう、なんていいですかね、こういうような、平たいようなもので、はたくような音ですね。パタン、パタン。これはくまですから、階段を上ってくるのですから、おそらくあのくまの前足で、階段をパタン、パタンと、こう上ってくる音でしょうね。そうい</p> | |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|--|---|-----|
| 15 | う音をいっているんだろうと思います。 「そのとき、パタン、パタンと音がして、階だんを、」その次の字ですけれどね、皆さん、昨日も今日も「アガッテ」と読みましたね。 (板書) この字は実は「あがる」とも「のぼる」とも、どちらも読む字なんです。ただ皆さんが、ふだん教科書で習っている時には、教科書では「あがる」のときには「が」が書いてあるんじゃないでしょうかね。「あげる」なんていうときには「げ」が書いてある。ですから、「あがる」と読むときには、「が」が多分書いてあると思います。今度教科書をよく見てもらなさい。で、「が」がないときには、したがって、これは、ただこう書いてあったら「のぼる」と読むようになっていると思うんです。まあ、実際にはどちらも読むよみ方の字なんですけれどね。で、ここは「が」がありませんから、「のぼってくる。」とよんだ方がいいでしょう。 で、「パタン、パタンと音がして、階だんを上ってくるものがありました。いったいだれが、やってくるのでしょうか。」 「いったいだれが、やってくるのでしょうか。」これは、お月さまが、読者に、読んでいる人たちに、そういつているのですね。いよいよ何か始まりそうな場面になってまいりました。では、ここまで、もう一度繰り返して読んでもらいましょう。こんどは、中原さん、 | 「上って」のよみ方 | |
| 16 | ・吉川さんの読んだところからですか。 ○ えーと、ある小さな、最初から ・くまと子どもたち ある小さな・・・いったいだれがやってくるのでしょうか。 | 文章の未読部分への関心と期待をもって読み進む習慣を形づくる。 | |
| 17 | ○ はい、そこまでにして。(黒板の建物の絵のところに文字で板書しつつ) さて、この下のへやには、くま使いの男がいたのですね。それから後ろの方の、まき小屋の後ろに、くまがいたのですね。くまがいた。そしてこの二階のへやに、 ・子どもたち ○ 子どもたちが遊んでいた | この文章の序の部分にあたる、物語の登場人物や、場面の設定を一応整理して、さらに読み進める。 | |
| 18 | ○ 子どもたちが遊んでいた。子どもが何人ですか。 ・三人 ○ 三人の子どもたちが遊んでいた。こういう場面になりますね。そこでいよいよ何かが始まるのですが、そこに、パタン、パタンと音がして、何者かが上ってきた。 では、その次のところを、こんどは高橋さんですか。 ・ガタンと戸が、・・・と、月は、言いました。 | | |
| 19 | ○ はい、そこまで。えー「ガタンと戸が、あきました。——見ると、それは、あのくまだったのです。」大きな毛むくじゃなくまだったのです。」ガタンと戸が、あきました。と、くまがそこへすぐ顔を出したんですか。なにかここに、——線がありますね。ちょっと、1秒か2秒か、はっとして子どもたちが、そのそこから何が出てくるかを見つめているような時間が、そこに流れますね。そこへ、ぬっと、くまがあらわれたわけです。 「見ると、それは、あのくまだったのです。」「それは」ということばは、これは、「それ」とか、「あれ」とか、何かを指すことばですが、ここでは何をさしているわけですか。 ・はい ○ 大塚さん | ——線のあらわす意味 | |
| 20 | | | |
| 21 | | 「それは」指示語 | |

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考 察 |
|-----------|---|----|-----|
| 22 | ・ガタンと戸をあけたもの ○ ガタンと戸をあけたもの。ほかにありますか。その後の水野さん ・はい、まき小屋の後ろにつながれてあるくま ○ ほかにありますか。(↑) はい、 ・廊下をパタン、パタンとあがってきたもの ○ あがってきたもの ・のぼってきたもの ○ のぼってきたもの。ほかになにか。あの、「これ」とか、「あれ」とかいうことは、だいたい、この、文章の前の方にあることはをさしておりますね。で、いま三つの説が出たわけですが、一つは、ガタンと戸をあけたもの、それからもう一つは、階段を上ってくるもの、それからもう一つは、まき小屋の後ろにつながれていた、その中で一つだけ、何だかちょっとへんなのがあるね。いま三つの中で。いちばんへんだなと思われるのは、どれですか。(↑) はい、 ・外のまき小屋にくまがつながれていた。 | | |
| 23 | ○ それを「それは」というのは、ちょっとおかしいね。「それは、あのくまだったのです。」「それは」がそれをさすとしては、少しこの文章の続きがおかしい。で、ここでは、階段を上ってきたものをさすを見るか、あるいは、ガタンと戸をあけたものと見るか、だいたい二つのことが考えられますね。で、これは、あのなんていいますか、文法的といいますが、文章のことばづかいの上からいいますと、「そのとき、パタン、パタンと音がして、階段を上ってくるものがありました。いったいだれが、やってくるのでしょ。う。ガタンと戸が、あきました。—— 見ると、それは、あのくまだったのです。」文章の、なんていいますか、文章の表面のね、ことばづかいからいいますと、やはり、「階段を上ってくるもの」それを「それ」とさしたというのが適当なのでしょうけれども、意味の上では、あの先ほど、大塚さんがいわれたように、「ガタンと戸があいた。見るとそこに出てきたのは、」というような気持ちで、そうした気持ちで使われておりますね。たいへんむずかしいんだかわけのわからないような説明になっちゃったけれども、文章をずっと読んでゆくときには、「見ると、そこへ出てきたのは」というような気持ちで読んでいってさしつかえありません。「ガタンと戸が、あきました。—— 見ると、それは、あのくまだったのです」そこへ出てきたのは、あのくまだったのです。「あのくまだった」というのは、「あの」(↑) はい、 ・まき小屋につながれていた | | |
| 24 | ○ ええ、そうですね。ずっと前の方に、外のまき小屋の後ろにつながれていた、あのくまだったのです。この「大きな毛むくじゃらなくまだったのです。」ということばは、前の方には、どんなふうに着かれていました。 | | |
| 25 | ・はい、はい、はい(↑) ○ はい ・見かけはいかにもおもしろそうでした。 | | |
| 26 | ○ 前の方には、「外のまき小屋の後ろにつながれていました。見かけはいかにもおもしろそうでしたが、」と書いていたのを、実際にま目の前に見て、これを、「大きな毛むくじゃらなくまだったのです。」と書いているのですね。それは、あのくまだったの | | |

この部分の説明はやや修正を要する。結論的にはこれで誤りはないと思うが、「いったいだれがやってくるのでしょ。う。」の「だれが」を受けて、「それは」といっている、この照応を、はっきり意識させるべきであった。ただし、実際に読み進む場合には、そうした指示や照応が一々意識に上らず、潜在的に作用するので、この場合は「階段を上ってくるもの」にまで立ちもどることを必要としない。ここでは文章を読み進む立場ですなおに読みとってゆけばよい。(もちろん、説明文等で指示の厳密さを期すべき場合の指導は別である。)

この「あの」の指示は内容的な指示であるので明らかにその指示する前文を想起させなければいけない。単に文章の表面上の指摘に終わらず、内容的に意味体制化してゆく。たいせ

| 時間 (分) | 発問 | 応答 | 考察 |
|-----------|--|--|---|
| 27 | です。大きな毛むくじゃらなくまだったのです。「たったひとり、中庭でじっとしているのがたいくつになったので、なんということもなく、階段を上ってきたのです。」これは、何の説明ですか。 | ・はい、はい、はい (↑) | つな指導の場面である。 |
| 28 | ○ はい ・くまが二階に上ってきたわけ ○ ええ、くまが二階に上ってきたわけ。ですからこれは、お月さまが、そのわけを読者に説明しているんですね。ですから、「ガタンと戸が、あきました。—— 見ると、それは、あのくまだったのです。大きな毛むくじゃらなくまだったのです。」というところは、子どもたちが見たような、実際の情景を書いているわけですね。 いったい、くまがどうしてこの二階のへやに上ってきたのだろうか。それは「たったひとり、中庭でじっとしているのがたいくつになったので、なんということもなく、階段を上ってきたのです。」お月さまが説明しているのですね。「わたしは、なにもかも残らず見ていました。」と、お月さまは、そう言っております。 | ○ はい ・くまが二階に上ってきたわけ ○ ええ、くまが二階に上ってきたわけ。ですからこれは、お月さまが、そのわけを読者に説明しているんですね。ですから、「ガタンと戸が、あきました。—— 見ると、それは、あのくまだったのです。大きな毛むくじゃらなくまだったのです。」というところは、子どもたちが見たような、実際の情景を書いているわけですね。 いったい、くまがどうしてこの二階のへやに上ってきたのだろうか。それは「たったひとり、中庭でじっとしているのがたいくつになったので、なんということもなく、階段を上ってきたのです。」お月さまが説明しているのですね。「わたしは、なにもかも残らず見ていました。」と、お月さまは、そう言っております。 | 情景の叙述、月の説明、月の読者へのことは、というふういろいろな次元での重層的な文章表現になっているのを理解させたい。(実は、この後の、「と、子どもたちは」の「と」がどのことばから直接続いているかを問うたら、かなり思索に混乱が見られた。文章を意識的に分析するとかえって、すなおな読みを妨げる面がある。)この程度の説明で軽く流しておく方が、物語文の読みとしては適当であろう。 |
| 29 | 「なんということもなく」というのは、どんな意味でしょう。 ・目的もなく自然に、 ○ 目的もなく自然に、そうですね。ですから、このくまは、別におなかがすいたから何か食べ物を見つけようと思ってきたわけでもない。子どもたちと遊んでやろうというような気持で特別来たわけでもない。 中庭でじっとしているのがたいくつになったので、ただなんということもなく、なんという目的もなく、階段を上ってきたのです。わたしは、なにもかも残らず見ていました。と、月は、言いました。 それでは、その次のところにまいりましょう。こんどは、大原さん。 ・と、子どもたちは・・・大きい犬なんだ、と、子どもたちは、思いました。 | 「なんということもなく」というのは、どんな意味でしょう。 ・目的もなく自然に、 ○ 目的もなく自然に、そうですね。ですから、このくまは、別におなかがすいたから何か食べ物を見つけようと思ってきたわけでもない。子どもたちと遊んでやろうというような気持で特別来たわけでもない。 中庭でじっとしているのがたいくつになったので、ただなんということもなく、なんという目的もなく、階段を上ってきたのです。わたしは、なにもかも残らず見ていました。と、月は、言いました。 それでは、その次のところにまいりましょう。こんどは、大原さん。 ・と、子どもたちは・・・大きい犬なんだ、と、子どもたちは、思いました。 | |

IV む す び

ここ数年の研究をとおして、われわれが一貫して主張して来たのは、「読みの機能に立つ読解指導」ということであった。そこで、まず児童・生徒の読みの様態をさぐり、読みの活動の中で子どもたちの生理的・知的・心理的機能がどのように働いているか——特にその心理的・知的な様相に目を向け、それがほぼ明らかになったところで、これらの機能を正しくかつじょうぶに育てる読解指導のありかたを模索したのである。

これら一連の営みは、従来の国語教育が、ややもすると言語技術の面に力点をおいたり、表層的な言語経験を与えることに傾いたりしたことに対して、読解による思考の育成を重視するところの『人間形成の国語教育』を強調するものである。こうした態度の中には、外言のみを対象としがちな読解指導に対して、外言の基底となる内言を育てる指導の強化がはらわれている。真の国語教育は、内言・外言

一体の立場で行なわれるべきものであるのに、従来は内言への顧慮があまりにも乏しすぎたのではないかという反省を含んでいる。よく頭の中で内語として思考させるような指導態度がたいせつである。

われわれは、まず文章はこれを読む時に読み手に対して問いかけ、語りかけている生命体であるという認識に立つ。すなわち、文章というものは問いかけとして原生産する表現行為であるのに対して、これを読むということは、問いかけに応じて再生産する理解行為であるという解釈に立つのである。であるから、まず、文章を読むには、読み手の主観性を脱却して、すなおに忠実に文章の客観的な意味体制に従いながら思考を働かせていくという構えが必要になるわけである。文章を冒頭からていねいに注意深く読み進み、じゅうぶんな内言化を図ろうとするのは、そうした読みの本質観に基づくものである。今回の実践においても、「くまと子どもたち」および「野生のさる」のC案講義形態には、この態度が強く打ち出されている。読みが、読み手の主観によって文脈から逸脱するようなことのないように、既読部分をふり返り、ふり返っては先へ読み進むというような習慣を養うように努力したのも文章の全体性を重視するが故である。

つぎに、ことばを一般的な定義や知識として理解させるというだけでなく、ことばを体験として習得させていく方向をわれわれはとうとうしたのである。ことばを形式的に把握するのでなく、内実を了得することが、真に主体的な言語把握となるのであり、みずみずしい思考を育てることになると思われる。そうするには、やはり取り立てて行なう語い指導だけでは、ふじゅうぶんであり、文章全体とのかかわりにおいて扱わねばならない。たとえば「くまと子どもたち」において、「くま使いの男がすわりこんで夕飯を食べていました。……」とあるが、その「すわりこんで」を、単に換言的に教授しただけでは全体の文脈における位置づけと、その機能が明確にならない。どうしても、くま使いの心境——くまにも餌をやり終え、一日の仕事をすませた安楽な気持ち——まで推測させながら、深々とすわりこんだ状況を理解させなければならない。ことばは、その位置づけによって、意味を発揮するしかたを変える場合があるのである。等しく「正義」という語いが文章中に使用されていても、それは文章に提示された場の位置づけによって、「社会正義」の意味をもつこともあり、「個人道徳的な正義」の意を宿すこともあろう。こうした文章の展開の中で、語や文の意味が決定されてくることを「場の函数関係」と呼ぶ人もあり、「意味構造」と名づける人もある。が、いずれにせよ、語や、文が文章全体の力動的な関連の中でその機能を働かすという事情を説明しているものと考えられる。したがって、理想からいえば、読み手が、文章を読みながら、語・文・段落などの意味を、場の函数関係において発見することが望ましいのである。意味は単に受動的に与えられるべきものではなくて、読み手によって発見されるべきものなのである。しかしながら、小・中学校の児童・生徒の読みの機能は未熟であるから、教師によって、文章の意味構造や、函数関係を解きほぐす、ほぐしかたが助言されるわけである。ことばの内実を了解するということは、時によっては事物への直接、間接の体験によって具体化し、拡充することを必要とする。「絵を見る喜び」の中で、直観的な具体物を媒介として、読みに際しての内容体験の拡充を図ったのはその例である。いわば、ことばという抽象と、それに対応する具象とを結び、これを一段深いことばの体験として定着させようとしたものである。そこでは、コトバ——具象——コトバという形で学習をとおして、思考と認識の高まりを企図したといえよう。ことばをとおして、事象をつかむと同時に、事象をつかんだところでことばに帰り、そこで概括し整理するという過程を経ることによって言語的な認識が確かになるものと考えられる。

ことばに始まり、ことばに終わる学習という目標は、「思想はコトバで表現されるのではなく、コト

パの中で遂行されるのである・・・・・・」という、ヴィゴツキーの『言語と思考』の中の所論に通じるものであるが、前掲の、実践例にも見られるとおり、こうした学習の実現は容易ではない。われわれは、「読みの機能に立つ学習指導」を主張し、ことばを尊重し、内言を育てる指導を目ざしながらも、その具体化にはまだ多くの問題を感じるものである。読みの機能の追求にも、読解指導の仮説検証にもなお多くの課題をかかえていると考える。今後も、なんらかの形でこの研究を継続し解明につとめたい。

この研究を終わるにあたって、全面的にご協力をいただいた下記の小・中学校の職員各位に対して心から感謝の意を表するものである。

研究協力学校

(敬称略)

- 新潟市立 上 所小学校 高柳校長 伊藤教頭 石山教諭 三浦教諭 大島教諭 池田教諭
菊池教諭 職員各位
- 新潟市立 鳥屋野中学校 武田校長 若佐教頭 中山教諭 国語部員各位
- 豊栄町立 葛 塚小学校 金井校長 関本教頭 大森教頭(前) 室屋教諭 土田教諭
小柳教諭 職員各位
- 豊栄町立 葛 塚中学校 高橋校長 小柳教頭 小林教諭 島 教諭 国語部員各位

授業関係

- ・ 新潟市立 大 畑小学校 中野校長 斉藤教諭 阿部教諭
- ・ 新潟市立 南万代小学校 高橋校長 池野教諭 柳川教諭 松田教諭

研 究 担 当 者

大 竹 大 三 谷 沢 道 房