

〔 考 察 〕

この「屋根の上のサワン」は、筋はわりに簡単で、何が書かれているかということは理解しやすい文章であるが、作者の微妙な気持ちや作品の全体を綴っているのに、その内面的な心情面の読み取りはかなりむずかしい作品であると思われる。以下調査結果について考察を加えてゆきたい。

1 内容的意味把握に見られる読みの諸傾向

一、(一)「おそらく、気まぐれな……悲鳴をあげていたのです。」

この書き出しの一段は、三つの文(A, おそらく……ちがいません。B, わたしは……みつめました。C, がんは……あげていたのです。)から出来ています。

1 この一段の意味を組立てている中心になる文は、ABCの中のどの文ですか。

2 この一段を読んであなたが一番印象強く感じた文はABCの中のどの文ですか。

1はこのオ一段落の文章構成について問うてみたのであるが、答えは下表のごとくであった。Bが全体の60%占めている。妥当な見解であろう。Cは気持の上では中心的な重みのある部分であるから、これを中心になる文と見たのは、理解できないこともない。Aは付加的な説明であるから、これは明らかに誤りである。20%近くのもの、こうした簡単な文章の構成も分っていないのである。

	上	中	下	計
A	0	10	8	18
B	13	35	8	56
C	6	8	5	19

(・数字は実数)

調査人数 2校各1学級

93名

上位群 19名

中位群 53名

下位群 21名

(群別は小学校3年のところで述べたと同じ基準による)

2の設問は、Aの文とCの文と、いずれを印象深く読んだかということであるが、Aは簡単な付加的な説明に過ぎないのに対し、Cは、傷ついたがんを具体的に描出している文である。したがって文章表現からいって当然Cが印象深く感ぜられるものと思われる。

調査の結果も、右の表のごとく77%がCに集中している。ただここで注目されるのは、女子が93%がCに反応しているのに対し、男子はその63%がCに反応し、25%がAに反応している事実である。(Bに反応したもの12%)これはおそらく、鉄砲のねらい撃ちということが男子の興味をひいた結果にちがいない。そうした意味では、あわれながんへの同情が、女子をCにひきつけたといえ

		上	中	下	計
A	男	3	6	3	12
	女	0	3	0	3
B	男	0	1	5	6
	女	0	0	0	0
C	男	8	14	8	30
	女	8	29	5	42

(計 男 11 21 16 48 93
女 8 32 5 45)

るかもしれない。生徒の読みは、文章表現を忠実に読むというよりは、そのことばのさし示す内容
 事実と直接反応し、その読み手の興味関心によって、文章表現とは離れた所で意味が形成されてゆ
 く傾向がある。読みにおける主観的要素がこうした点に強く見られるのである。

二、(一2)「・・・・・・そのときのわたしの思い屈した心を慰めてくれました。」

なにが(どういうことが)わたしを慰めてくれたのですか。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

- A, 「一わの渡り鳥の羽毛やからだの暖かみ
 やこの鳥の意外に重たい目方」
 B, 「一わの渡り鳥の羽毛やからだの暖かみ」
 C, 「この鳥の意外に重たい目方」
 D, 「傷ついたがん」

	上	中	下	計
A	10	16	4	30
B	3	6	2	11
C	5	24	4	33
D	1	2	0	3
X	0	1	8	9
△	0	4	3	7

三、(一2)「わたしは、どうしてもこの鳥をじょうぶにしてやろうと決心して・・・・・・」

作者(「わたし」)はどうしてそんな気持ちになったのでしょうか、説明してください。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

- A, 「がんの暖かみや重さがなんとなく作者の心を動かしたから。」
 「鳥の羽毛やからだの暖かみはわたしの両手に伝わり、この鳥の意外に重たい目方を感じ
 たから。」
 B, 「この鳥の意外に重たい目方は、そのときのわたしの思い屈した心を慰めてくれたから。」
 「思い屈した心を慰めてくれたから。」
 C, 「左の翼を自らの血潮で潤し、満足な右の翼だけむなしく羽ばたきさせて、水草の密生し
 た湿地で悲鳴を上げていたので、あまりにもかわいそうだから。」
 D, 以上の他
 「このがんは、自分の思い屈した心を慰めてくれたから、それにけがをして苦しうだか
 ら」

「いっしょにくらしたかった。わるい人間だけでないことを鳥に教えてやるために」

Bが全体の69%をしめている。この設問のか
 所は、「・・・・・・この鳥の意外に重たい目方は、
 そのときのわたしの思い屈した心を慰めてくれま
 した。わたしは、どうしてもこの鳥をじょうぶに
 してやろうと決心して、・・・・」となっているの
 で、文脈の上からも気持ちの上からも、Bの読み
 が間違いとはいえないが、ただ作者の屈託した気
 持ちや、それゆえにそのときに作者の感じた生命

	上	中	下	計
A	1	4	3	8
B	17	41	6	64
C	0	7	6	13
D	1	0	1	2
X	0	1	4	5
△	0	0	1	1

[illegible]

	上	中	下	計
A	16	44	11	71
X	3	8	9	20
△	0	1	1	2

この本文は、「「じっとしている。」としかりました。ところが、彼はわたしの親切を極端に

誤解しました。わたしの治療が終ってしまうまで・・・とあるので、文脈上当然「わたしの治療が終ってしまうまで・・・」の文が「親切を極端に誤解した」説明になっているわけである。つまり手術中股の間からがんが鳴いていたことを証拠として「彼はわたしの親切を極端に誤解しました。」といっているのである。この二つの文の接続関係を読みとることが出来るかどうかを見るのがこの問題のねらいであるのだが、このAの答えをしているのは全体の2.5%に過ぎない。他は、いずれもこうした文章表現をていねいに読むことをせず、書かれている内容事象にじかに反応して答えているのである。

Bは全体の3.2%でもっとも多い答えである。たしかに手術をいやがるがんのあばれ廻る様子がよく描かれているので印象深いところであり、ここをもってがんが誤解していると見做すのも、書かれている内容事象だけを問題にするならあやまりではないであろう。しかしこれは前に述べたように、文章表現とは無縁のところまで答えているのである。

Cは設問の解釈を誤り、がんに誤解を起させた原因について述べている。ところで、この項目は、右表に見るとく、男女によりやや異なった傾向が見られる。男女それぞれについてその集中度について見ると下表のごとくである。

	A	B	C
男	1.5%	4.0%	8%
女	3.6%	2.4%	2.9%

男子はBに集中し、女子はAがやや多く、C、Bの順に余り大きな差はなく三分している。特にまたCは女子の中位群に多いことが注目される。Bのがんの行動的なふるまいが男子の心をひき、Cのやや嗜虐的な趣きが女子に生まましい刺激となって印象づけられた結果ではあるまいか。とにかく、こうした書かれた内容事象への吸引が文章表現への注目をそらして、そこに読み手の主観的意味形成がなされることは、読みの上の一つの事実であるように思う。この点、文章表現をたいせつにする読みが指導されなければならぬであろうと考えられる。

		上	中	下	計
A	男	4	3	0	7
	女	6	1	0	7
B	男	5	1	3	9
	女	1	8	2	11
C	男	1	1	2	4
	女	1	1	1	3
X	男	0	2	9	11
	女	0	2	0	2
Y	男	0	5	2	7
	女	0	1	2	3

五、(一七)「こういう眠りというのは、しばしば、意外に長い居眠りとなってしまふもので

す。」
「こういう眠り」というのは、どういう眠りですか。説明してください。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

A、「一日中がんの手術にてまがかり、手術の結果も心配で、たいへん神経がつかれたから。」

「せつなかったのがらっくりとなるときにおこる眠り」

B, 「たいへん疲れていて寢床に寝ないで何かにもたれて寝ること」

「たいへん疲れたときの眠り」

C, 「火ばちにもたれて眠ること」

D, 「ちりょうし終ってから眠ること」

「なにかをしんばいしている」

「手術をしてたすかるかどうかは時間がかかる。その間少しねむっておこうと思うきもち」

「こういう眠り」というのは、上に書いてあることをさしているのだから、BやCの答えはいずれもそのさしている部分をそのまま答えたものである。その場合でもBは妥当性があるがCは指す範囲が狭すぎる。

しかし、これはいずれにしても、文法的に指示するところを指示したに過ぎない。「こういう眠り」というのは、そのような場合の眠りをさしているのであり、内容的に読まなければならないであろう。そうした

	上	中	下	計
A	1	2	1	4
B	9	27	4	40
C	8	19	3	30
D	0	0	4	4
X	0	5	8	13
△	0	1	1	2

点で、Aのような読みがもっとあっていいと思われる。やや見当ちがいのになっているが、DはAに類した読みである。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、その内奥にひそむ意味世界を秩序づけてゆくことなのである。そうした意味で、B、Cのような読みで満足しているような、形式的指導に陥ってはないと思う。

以上見てくると子どもたちの読みには、書かれている内容事象に主観的反応を示し、そこに独善的な意味形成をするもののがかなり見られる。また反対に、指示語などになると、その内容事象をかえりみず、その指示する文章を表面的に指摘しうるだけの、文章の上面だけの形式的読みになっているもののがかなりみられる。これらはいずれも、文章表現というものを大切に扱わない読みであり文章表現をたいせつにした読みの指導がなされる必要があると考える。

2 心情的表現の読みについて

物語的文章は、その文章の性質上、感情に訴える面を多分に持っており、物語的文章の構想の展開には、主人公の心情の動きを中心として事件が展開するのが普通である。この心情的な表現を、子供たちがどうして読みとっているか、サワンの気持ちが最後の逃亡へまでどう高まっていくかを八、九、十の設問で聞いてみた。

八、(三五)「もしこのときのサワンのありさまをながめる人があるならば、おそらく、次のような場面を心に描くことができたでしょう。——遠い離れ島に漂流した老人の哲学者が十年ぶりにようやく沖を通りすがった船をみつけたときのありさま——を、人々は屋根の上のサワンの姿に見ることができたでしょう。」

1 「老人の哲学者」はここでは何をたとえたのですか。

〔サワン〕と正答しているもの 69名(74%)

「船」は何をたとえたのですか。

〔三羽の僚友〕〔夜空をわたるガン〕など正答しているもの 65名(70%)

2.「作者はこの時のサワンの気持ちをどのように見ていたのでしょうか。説明してください。」

この設問に対する答えは次のごとくであった。

- A, 「連れていってもらいたい。」「いっしょに飛んでいきたい。」
B, 「助けを求めている。」
C, 「飛んで行きたいが羽がなくて飛べない。」
D, 「悲しい気持ち」
E, 「自分の仲間と話をしたいあんなにわさわさしたところ」
F, 「なつかしく思っている。」
G, 「かわいそう。」「きのどく。」
H, 「サワンはてっぺんにうたれなかったら、あの三羽のガンのように空にとんでいるのにな」と思っている。」
I, 「遠い離れ島に漂流した老人の哲学者が、十年ぶりにようやく沖を通りすぎた船をみつけた時のありさまをサワンの姿に見ている。」
J, 「おりてこいといってもむりだと思った。」
K, 「サワンに対する作者の愛着を裏切って、サワンが遠い所に逃げ去ろうとは考えなかった」
L, 「逃げ去ってしまうのではないか。」

以上のようにそれぞれ異った多様な受取り方をして
いる。その中A～Fはサワンの気持ちを説明しており、
G～Lはその時のサワンの気持ちを推察している作者
の気持ちとして説明している。(この説問の表現はた
しかにどちらにも解釈できそうな表現であった。)

A, Bは書かれている内容事実だけを主として読み
とってゆく、そうしたいわけ事象的読みとでもいうべ
き読みがもとになって出た答であると思われる。
それに対してC, D, E, Fはその時のサワンの気持
ちへのかなり微妙な感情移入がなされているように思
われる。(GやHもそうした型の読みをしている。)
そして右の表に見るごとく、A Bの読みがはるかに多
いのであって、(A B 34% C～F 7% G～L
34% X 25%), 心情的表現の読みのむずかし
さが察せられるのである。E, Fのような受け取り方
は上位群だけのものであることにも注目したい。Iは
本文をそのまま書いたもので、設問の答としてびつた
りしない。Kもかなり数があるが、これも本文のすぐ
後の部分にあることばで答えたものである。

	上	中	下	計
A	9	18	4	31
B	0	1	0	1
C	0	2	0	2
D	0	1	0	1
E	1	0	0	1
F	2	0	0	2
G	2	6	2	10
H	0	1	0	1
I	1	7	2	10
J	0	0	1	1
K	1	7	0	8
L	1	1	0	2
X	1	6	9	16
Δ	1	3	3	7

九、「……それは、聞きようによっては、夜ふけそれ自体が孤独のためにうち負かされてもらす嘆息かとも思われてもしそうだとすれば、サワンは夜ふけの嘆息と話をしていたわけでありましょう。」

十、「それは、聞きようによっては、夜ふけそれ自体が孤独のためにうち負かされてもらす嘆息かとも思われて」といっているのは、何をどんなふうに聞いたために、そのように思われたのですか。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

A、「がんの声を、よほど注意しなければ聞くことができないほどのかすかな遠音で聞いたため」

「がんの鳴き声があまり小さいので」

B、「サワンの鳴き声に答えるところの夜空をゆくがんの声に耳を傾けたので」

C、「がんの遠音をきいているサワンの気持をおもって」

「サワンのことをかんがえながらしずかにきいた。」

D、「サワンの鳴き声に答えるがんのかすかな遠音を机にひじをついたまま、または夜ふけの寝床の中で聞いたため」

E、「がんの鳴く声を孤独のためにうち負かされてもらす嘆息かとも思って聞いた。」

F、「飛んで行くがんの鳴き声をかすかに聞いて夜ふけの物音のように感じた。」

G、「サワンが夜ふけになると孤独のためにさびしくてなくために」

H、「自分一人ぼっちなためになんだかサワンがサワンのなかまたちといっしょににげていくように思われた。」

この本文は、作者がその時のサワンの気持ちを推測して書いており、それが作者自身の気持ちに色濃く裏打ちされているので、かなりむずかしい表現になっている。設問の受けとめ方もまちまちで、以上のような多様な答えが見られた。このうちAが全体の45%をしめて圧倒的に多いのであるが、何をどんなふうにというのを「かすかな遠音で」というふうに内容事実として説明しているの、そこにそれを聞いている作者の主観的な気持ちまでは、必ずしも読みとっていない読みのように思われる。その点ではBの「耳を傾けたので」という表現は、いづらか作者の気持ちにふれようとしており、Cの「サワンのことを考えながらしずかにきいた。」等はさらに具体的にふれてきているように思われる。Aの読みはこの年代の一般的な読みで

書かれている内容的事実をはっきりつかんでゆこうとする理知的な傾向の読みであるといえよう。DはAに類する読み、Eは本文のことはそのまま書いたものであり、これまでもたびたび出てきた傾向であるが、自分のことばで表現できるまでに意味内容を咀嚼していないものである。

F, G, HはCと同様、感情移入のされた心情的な読みであるが、設問に対する答えとしては必ず

	上	中	下	計
A	9	28	5	42
B	4	6	2	12
C	2	0	1	3
D	1	2	0	3
E	2	4	2	8
F	0	1	0	1
G	1	2	1	4
H	0	1	0	1
X	0	5	7	12
△	0	4	3	7

しも妥当でないように思われる。

2. ここに表現されているサワンの気持ちを想像して書いてください。

この設問に対する答は次のごとくであった。

A, 「自分だけ一人ぼっちになり、つばさも切られてしまったので僚友たちのところへもとんでいけないので、さびしいかなしい気持ち」

「どんな友達でもいいから話をして孤独にたえていたい。」

B, 「サワンの友達がとんでいるのをみて自分も里へとんでかえりたいなあと考えていると思う。」

「自分一人だけおいていかないでつれていってもらいたいと思った。」

C, 「必死に悲鳴を上げて僚友たちをよんで連れてってくれとたのんでいるようす。」

「かすかな遠音でも仲間が飛んでいると思うとじっとしていられない気持ち」

D, 「屋根に登って鳴いているといつかは自分もいっしょに遠い所にいかれると思っている。」

大別すると以上4つの類型になる。Aは、この時の作者の気持ちに裏打ちされた、サワンの孤独なかなしみにふれており、Bは、書かれている事象だけを表面的に読んだ平板な読みである。Cは、この時のサワンの気持ちを激しい焦燥と見たもので、この場合必ずしも適切とはいえないようだ。Dは、子供らしい推測的解釈を加えた読みである。Bの事象的な理知的傾向の読みがもっとも多いが、AもCもかなりの数見られ、子供たちの読みがいろいろであることが知られるのである。

	上	中	下	計
A	6	9	5	20
B	8	16	7	31
C	4	12	2	18
D	0	6	0	6
X	1	6	5	12
Δ	0	4	2	6

十、(五1)「その夜は、サワンがいつもより・・・・・・実際にわたしを困らせてしまったのであります。」

1. サワンの鳴く声のはげしさをどのように描いていますか。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

A, 「いつもよりさらにかん高く鳴きました。ほとんど号泣に近かった。」

「ほとんど号泣に近かった。」

B, 「いつもよりさらにかん高く鳴いた。」

C, 「机の前にすわってみたり、早く彼の鳴き声がやんでくれればいい。」

D, 「寝床にはいってからも、たとえばものすごい風雨の音を聞くまいとする幼児が眠るときのように、わたしはふとんを額のところまでかぶって、眠ろうと努力しました。」

E, 「サワンの号泣はもはや聞こえなくなりましたが、サワンが屋根の頂上に立って、空を仰いで鳴いている姿は、わたしの心の中から消えさりはしなかった。」

F, 「想像の中に現われたサワンもかん高く鳴き叫んで、実際にわたしを困らせてしまったのです。」

ここにはこの全文の殆んど全ての箇所が指摘されているが、特に「ほとんど号泣に近かった」と

いう所を指摘したもの（A）がもっとも多く、46%で、これにつぐのが、単に「いつもよりさらにかん高く鳴いた」という最初の一文を指摘したもの（B）である。Aは「号泣」ということばがはげしさをいったものとして心ひかれたと思われるが、Bは単なる最初の叙述的なことばに過ぎない。声のはげしさを描いたものとしてC～Fのような具体的な描写部分を指摘したものは18名（19%）である。このことは、具体的な描写を読みとることに習熟していない点もあると思われるし、また「号泣」という、こうしたことばが、子供の心に与える印象の強さということも考えられ、これらが読解の成立に与える影響ということが種々考えられるのである。

2. ここに表現されているサワンの気持ちを想像して書いてください。

この設問に対しては次のような答えが見られた。

- A, 「かえりたくてがまんできない気持ち」
「僚友に早くここから連れ出してくれと必死にたのんでいるようす」
- B, 「自分のなかまのところへはやくかえりたい気持ち」
- C, 「サワンはもういたまらなくなった悲しい気をこらえせつなく鳴いている気持ち」
「サワンは悲しさに弱って泣きじゃくんだ」
- D, 「こうして鳴いていると自分のなかまが来はしないかと思っていた」
- E, 「わたしはわたしの声かぎりないで僚友とともに空へとんで行くんだという気持ち」
「羽ものびた、仲間もきてくれた。早くいこう。人間（作者のこと）よありがとう」
- F, 「自分が逃げていくのを自分の主人におしえようとしてかん高く鳴いていた」
「あすはこの家とおわかれですからせいいっぱいないで主人をこまらせてやろうと思っている。」
- G, その他
「新鮮な羽があったらいい」
「なかまのところへいきたいがかわいがってくれた主人のところにいたい。かなしい気持ち」

この部分は最後のサワンの逃亡直前の場面であり、サワンの気持ちは、八、九、十、三問の中でももっとも単純明瞭で捉えやすく思われるが、実際にて来た答えは以上のように、いろいろな感じ方で読みとられていた。

以上見てきたように、子供たちのこうした心情的表現場面の読みとりは、いずれも皆、各人各様の多様な読みがなされているといえる。いったい物語的文章における心情的表現というものは、複雑なニュアンスを伴った人間の心情を具体的な描写の中に表現しているので、それを全体的に直観す

	上	中	下	計
A	13	26	4	43
B	1	7	4	12
C	0	0	1	1
D	1	6	1	8
E	0	2	1	3
F	1	2	0	3
A D	0	2	0	2
ADF	1	0	0	1
X	2	6	10	18
△	0	2	0	2

ることはたとえ出来ても、その全体を分析して、自分のことばで説明するということは、なかなか困難なことである。特に子供たちはまだ心情の発達が未熟なため心情の表現のすべてを理解するにいたらず、自分自身の共感し得る所だけに一面的な共感をしがちである。

また、たとえ共感し、直観的に理解し得たにしても、具体を抽象し、あるいは特殊から一般をひき出す、そうした能力が一般的にまだじゅうぶんに発達していないために、人間の感情や心の世界をことばとして分析的に説明することが極めてむずかしいと考えられる。けれども心情の世界は各人共通な人間性に基づくゆえ、全然わからぬということはなく、そこに見られる各人それぞれの感じ取り方の違いは、その子供の形成して

	上	中	下	計
A	10	18	2	30
B	2	9	7	18
C	1	7	3	11
D	1	4	2	7
E	1	5	0	6
F	1	1	0	2
G	1	0	1	2
X	1	4	4	9
△	1	5	2	8

きた心情の発達段階や個性的差異に基づいていると思われる。したがってこうした心情の表現の読解は、各々の生徒のその心情の世界に応じた各人各様の解釈というものをたいせつにし、巾広い解釈を許容してゆくところに、各自の心を作品にふれしめながら、高めてゆくと同時に作品理解の深さや巾もかち得られるものと思われる。

3 全体的意味把握について

設問十二の梗概をかく問題は、章節ごとに分けて書かせた点もあったかもしれないが、小学校段階のそれと比べると見違えるほどよくなっている。ところが設問十三のように、そこに流れる心情の展開になるとよく書けていないのである。いまそれぞれをA B C D 4段階に評価した結果を示すと次のごとくである。

問題 十二

	上	中	下	計
A	11	18	1	30
B	4	11	2	17
C	4	11	6	21
D	0	11	8	19
△	0	2	4	6

問題 十三

	上	中	下	計
A	5	1	0	6
B	5	10	1	16
C	8	8	4	20
D	1	18	13	32
△	0	16	3	19

さて文章全体の意味把握は、文章を読み進む読みの過程の中に形成されと考えられるが、この読解過程に関する設問として、次のような問題を出してみた。

六、この文章は、だいたい時間の経過の順を追って書かれています。オ一章節の中に一か所時間の経過の順からいうと前後している内容のところがありません。それはオ一章節○段の所で

すか。

この設問に対する答えは次のごとくであった。

	1段	2段	3段	4段	5段	6段	7段	8段	7~8段	△	計
上	1	0	0	1	0	11	4	2	0	0	19
中	1	2	2	3	2	13	10	8	1	11	53
下	1	0	0	0	1	2	3	3	1	10	21
計	3	2	2	4	3	26	17	13	2	21	93

ここで正答と見なされる6段を指摘できたものは、26名、全体の28%である。7段、8段などもかなりの数であるが、無意味に近い誤答である。このような時間的経過に従って書かれた文章の中にとめられた回想的場面、こうした挿入部分を意識できるとできないとでは、文章を読み意味体制化してゆく上に大きな違いがあるといわねばならないだろう。読み進みつつ、その意味の続くところ、切れるところに気付き、意味の転換するところや、挿入部分等を意識することは、文章を文脈づけつつ想の展開をイメージしてゆく、つまり「読む」ということの根本になければならないはたらきであると思われる。上に見られた結果は、このような読みの機能がじゅうぶん培われていない憾みがあるように思われる。

七、ついに逃げてしまうにいたるサワンの気持ちだが、オ一章節の中に、どのような箇所に暗示的に表現されていますか。その部分を左に書き出してください。

この設問に対しては次のような答えがみられた。

- A, (8)「隣のへやで傷ついたがんは、かん高く、かつ短く、三度ほど鳴きました。……
がんは足や羽を縛られたまま、五燭の電燈のほうに首をさし伸べて、もう一度鳴いて
みたいようなようすをしていました。」
- B, (4)「あの秋の夜ふけに空を渡るがんの声がしきりに聞こえたのです。」
- C, (3)「がんという鳥は、ほの暗い所でも目が見えるらしく、洗面器の石炭酸やヨードホルム
のびんを足げにして、わたしの手術しようとする邪魔をします。」
- D, (1)「がんは、その左の翼を自らの血潮で潤し、満足な右の翼だけむなしく羽ばたきさせて
水草の密生した湿地で悲鳴をあげて
たのです。」

一体文章というものは、読み進んでゆくうちに、
読んでいる時には特別気がつかなかったものでも、
しだいにその意味の重要性に気付くものである。
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
を読み了えた時、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のである。こうして

	上	中	下	計
A	19	42	8	69
B	1	1	0	2
C	0	3	1	4
D	0	2	1	3
X	0	2	5	7
△	0	4	6	10

A B, A D, 指摘した者をそれぞれ A
B, A, D に入れたので総計 2 名多い
計算になる。

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び、いつまでもその残像を留めているものである。こうした面を取りあげ、サワンの気持ちがオ一章の中でなにげなく描かれているものの、それが読了した時に、全体の構想の中に位置づけられ大きく意識に浮かび上っているかどうかを、設問したわけであるが、この場合、8段の所を指摘できたもの(A)が全体の74%見られ、妥当な読みがなされているといえる。(4)段の所を指摘したもの(B)は2名に過ぎなかった。(3)段(1)段は、やや妥当性を欠くであろう。これを指摘したもの(C、D)は、書かれている事象にだけ注目し、文章表現をすなおに読んでいねいに読むことをしない。そうした読みがなされているのではないと思われる。

なお、この問題と類似した下記の問題も行なったのでその処理結果をかかげておく。

十一、あなたはこの文章を読んできて、サワンがついに逃げてしまうだろうということをオ一章節のオ○段落あたりまで読んだ時に、はっきり感じ取りましたか。

また、それはどういうところからそう感じましたか。(特にそれをはっきり感じさせるような表現があったなら、その部分を左に書き出してください。)

サワンがついに逃げてしまうということをどの辺りではっきり感じたかというのである。これは全文を読了した後に答えさせているので、一応全文を意味体制化した上での答えであると考えてよい。

結果は次のごとくであった。

	一 1	一 8	二 4	三 1	三 3	三 4	三 5	三 6	三 7	三 1~7	五 1	五 2	五 3	五 4	△
上	0	1	1	2	3	0	3	0	0	1	4	0	4	0	0
中	0	3	1	3	17	2	2	0	1	0	15	1	3	1	4
下	1	1	0	1	3	1	0	1	0	1	3	0	2	0	7
計	1	5	2	6	23	3	5	1	1	2	22	1	9	1	11

(たとえば、 $\frac{1}{1}$ とあるのは、オ一章節オ1段落の意。 数字は実数)

ま と め

物語的文章について、小学校3年、5年、中学校2年と見てくると、そこにおのずから読みの発達が見られる。オーにはことばに対して主観的反応が著しかったのが、学年の進むにつれて、次第に客観的となり、ことばの意味把握も明確さを増してくる。これは知性の発達に伴ってそうなるのだと思われる。この場合、書かれている事象そのものについての認識ははっきりしてくるので、知性的読みが発達したといえよう。梗概を書くことなども、文章に書いてある内容を読みとり、何が書いてあるかを理解する力は大いに発達するようである。それとくらべて物語的文章に見られる心情的意味把握は必ずしもじゅうぶんの発達を見せていない。文章表現をていねいに読むという習慣が養われていないためではあるまいか。それからまた、文章を意味体制化してゆく（つまり、読み進んでゆく）上に、読了部分をふり返りつつ読み進むということが極めて大切であると考えられるのであるが、この力は、文章表現をていねいに読むということによって培われてくれないかと考えられる。

物語的文章の読解ということを考えた時、いま述べた文章表現を大切に扱うということと子どもたちの心情的意味把握の多様性を生かしてゆくことが大切だと考えられる。この点について、全国共同研究報告書に書いたところを、そのまま以下引用して、物語的文章の項の結びとしたい。

物語的文章は本來說明的文章のように何かを伝えようとする伝達を主とした文章ではなく、書き手の表現意欲に基づいて書かれた心の表現を主とした文章であると考えられる。物語的文章の場合にも、作者が書きたいとするところ、伝えたいとするところのものはあるであろう。しかしそれは説明的文章のようにそれを文章の表面には直接出してこない。そうしたものは、文章の底にかくれて、内在的なものとして、文章の表現を導いているのである。そうしたものをもし物語の主題と称するならば、物語的文章の読みは、その主題を正確にとらえようとする読みではなく、むしろその主題に導かれながら具体的に表現されている文章の具体性を読みとってゆく読みなのである。それはまた、見方をかえていえば、文章表現という具体性の中にさまよいながら、目に見えない主題に触れようとそれを求め求めている旅路のようなものだといえるかも知れない。

したがってその読解過程についてみると、説明的文章では、作者の意図なり文章の要旨なりをとらえるためには、その文章構造をふまえ、その論理的脈絡の上に読み進むことが、その文章の性質上からくる当然の読みの姿であり、読解の方法でもあると思われる。これに対して物語的文章では作者の意図に導かれて表現されている一つ一つの場面を、その作者の表現意識にふれつつ読み進んでゆく。文章の論理の筋をただたどるのでなく、その文章の一語一句に含まれているかくれた主題に連なる表現の重みを一つ一つ計量しながら、その心情的意味をていねいに読みとってゆくことになる。これが物語的文章の表現の特質に即した読みであり、物語的文章読解の方法であろうと思われる。したがってまた、その物語の筋の読みとりも、論理的構造的なものとしてとらえるのではなくリズム的な一つの流れとして読みとることになる。そしてその流れの中に波の高まりや低まりを幾重もの大波小波の頂点や底を意識しつつ、文章全体の構想を了解するのである。

説明的文章では、この文章全体の意味は握で一応その読解は終了する。その内容的意味について考えたり、批判したりすることは、それから先の別の問題である。ところが物語的文章では、その

読みの過程において、読了時においてはいっそう強く、その表現を読みとることによって心中に感動を催し、その全心がゆさぶられる。読み手は単に文章内容の知的な握に終らず、その表現読みの感動を通してその主題へと肉迫する。その文章の読みはいわばその文章に対する全人的受け止めとってくる。読み手は作者と問答し、その文章の上で自己自身と対決する。こうした心の活動が物語的文章の場合には、その読解過程そのもののの中に含まれているのである。

物語的文章の読解は大なり小なり、このような活き活きとした全人的精神活動である。このような精神活動をさそい促すような読みが培われなければならないと思う。ここで指導上の問題で注意しておきたいのは、物語的文章の場合には、その読み手の精神の発達段階やその成熟度にしたがって同じ文章を読んでも、その受けとり方やその内容への迫り方がちがうという点である。読み手の生活意識や問題意識に従って、そこに何を感じとり何を求めるかはちがってくるのである。この多様な読解が成立しうるところに物語的読解の特質があるといえる。文学的な作品は秀れておればおるほど、豊かな肉付けと思想のはば広さをもっており、人生そのものを彷彿させるものである。読み手がこれをどういふ角度から読みとるかは読み手に委ねられた問題なのである。読み手が作者の文章表現に導かれつつ、おのがじしその底にひそむ主題を求め考えてゆく、その読みの過程の中で、読み手はそれぞれ自分の心を豊かにし、自己を高めてゆくことができるのである。

しかしもちろん、こうした読みの多様性は、読みの恣意性を許容することにはならない。物語的文章においても、そこにどういふことが書いてあるかという事実内容の正確な意味は握は、読みの根本であり、その点説明的文章と何ら異なるものではない。ただその読解過程の実際をみてゆくと、上述のように、説明的文章が知的な論理的理解を中心として行なわれているのに対して物語的文章では心情面が加わり、その意味は握にはばがあり、かつそこに全人的な活動が行なわれていることが知られるのである。

3 授 業 観 察 の 試 み

(1) 授業分析と授業観察

近来、教育研究の科学化が提唱されると共に、従来の授業記録は、主観性と文芸性と英雄主義の交錯した呪術的性格のものとして排斥されるような傾向がある。たしかに、いわゆる「授業分析」は、授業の観察や記録に組織性と客観性をもたせ、方法の科学化を図ってそこで得た結論の限界を明らかにしながら、できるだけ一般化して法則性にまで高めようとする意図をもっている。

教育科学の部門としての教育学は、まず第一に記述科学であらねばならず、それには根本的な、そしてあらゆる側面からの事実の探究が必要とされるのである。教育の事実について知ることは同時に教育をどのように進めるかの方策を得ることになる。授業という一つの教育活動の動態を知ること、授業をどのように進めるかの方策を得ることになるのである。むしろ、一般的に「授業分析」といっても、それは、比較的实践に密着したものから、実践とは全く離れたようにみえるものまでさまざまな性格のものを含んでいる。教育事実の科学的研究は一応それ自身として完結すべきものであるから、それは必ずしも自らの中に実践への志向を含んでいない場合もある。しかし、それらのものも結果的には、けっして超実践的ではあり得ないのであって、発見され、究明された条件や理法は、必ず実践理論の支えとなるものである。

この意味から、われわれは、近く第二次研究において、指導仮説を設定しこれを検証する際に多分に「授業分析的な手法」を取り入れなければならないと考えている。ところで現段階で、本格的な授業分析を実施する意図からではなく、たまたま、児童、生徒の読みの様態を探るために、自然のままに近い授業を観察することになった。これは全く授業分析の視点も設けず、ザンコフの研究の場合におけるような、形式の比較という意図をも持たない自由な観察であった。

※(注 ザンコフの授業分析における四形式)

- | | |
|------|---|
| 第一形式 | 直観主段とコトバによる結合の方式 |
| 第二形式 | 直観手段の観察と既有知識にもとづいて、事象の知覚できない関連を生徒がみつ
け、これを一般化するように教師がコトバで導く方式 |
| 第三形式 | 直観手段に含まれている対象の外的諸性質をまず教師がことばで伝達(説明)し
直観物はこの教師の伝達を確認したり、具体化したりするために用いるという方
式 |
| 第四形式 | 直観手段の観察から出発し、事象の知覚できない関連を教師が伝達したり、一般
化したりする方式 |

そこで、つぎに掲げる実践例は ① 読みの様態の観察を目的として実施されながらも、その資料は、結果的には ② 読解指導方法、形態、指導過程等に関する評価的な観点から見直されるような形になったのである。

(2) 某校小学校3年生の授業

前述したように、この授業の観察は、実験法的な立場に立って授業形式を研究するのではなく、ふだんの授業をとらえて、子どもの読みの様態を観察し追求しようとするものであった。この授

業が担当されたT先生の原案を尊重し、その計画にしたがって授業を進めていただいた。

もしも自然のままのなまな授業と相違するとすれば次の二点くらいであろう。

- ① 観察の中心となる特定対象児二名を選定し、この二名に発表の機会を多く与えたこと。
- ② 各時間ごとになんらかの形による感想発表なり、学習結果の確かめなりを設けるように要請したこと。(これは時間的な関係からじゅうぶんには行なわれなかったが)

この程度のとりきめによって実施したのであるから、この試みは、授業をとおして児童の読みの様態を把握する可能性と、その限界を検討するためのものであったといえよう。整理した資料を通覧する際には、多分に分析的な視点・教師の働き(発問、説明、板書、机間巡視等)・生徒の働き(応答・発表・ノート作業・共同作業等)・教師と生徒の働き合い(問答・学級集団のふんいきと動き・主導性の問題・相互的な働きかけ)に注目したことは否めないし、そのことが、この資料に対して評価的な考察をもたらした原因となっている。しかし、今回の授業観察は、あくまでも本格的な授業分析を目ざしたものではないので、全体的な組織性に欠ける点をご了解いただいてこの資料をお読み願いたい。

実施校 某小学校 3年8学級 学級人員 43名(男22名 女21名)

中学年らしく活動的な明かるい学級である。担任教師は、落ち着いた性格で、学級管理もよい。担任以来約八カ月。知能偏差値や、学力テストの一覧表による分布状況からみても、水準的な普通の学級と考えられる。特別な問題児や、精薄児はみあたらない。

教材 『小さなかんどふさん』

小学新国語 三年下 光村図書

日のよくあたるにわで、フローレンスは、ひとりで、人形と遊んでいました。

人形は、やわらかそうな、小さいふとんにおかされていました。けがをしたのでしょうか、人形の手と足には、白いほうたいが、まいてありました。

そこをちょうど、ぼくしさんが、通りかかりました。

「おじょうさん、きょうもかんどふさんかね。お人形さんは、たいへんなけがらしいわ。」

フローレンスは、顔を上げて、目をくりくりさせながらいました。

「ええ、でも、だんだんよくなりました。もう、足のきずは、なおったんですよ。」

フローレンスは、そういいながら、人形の足のほうたいをほどこいてみせました。ぼくしさんは、うなずいて、にこにこしながら、行ってしまいました。

フローレンスは、こんな遊びがすきでした。

あるとき、急に、子犬の鳴き声が、しました。しばらくして、一びきの子犬が、ころがるように、にわにとびこんできました。見ると、子犬は、びつこを引いています。あと足から、ちを流しています。

「かわいそうに——。あんたは、ひつじかいのおじさんのうちの犬でしょう。どうしたの、こんなけがをして。」

フローレンスは、やさしくいいながら、けがをした犬の足に、白いほうたいをまいてやりました。子犬は、じっとおとなしくしていました。

そとへ、ひつじかいのおじさんが、やってきました。そうして、子犬を見つけると、

「こいつめ、こんな所にけこんで。」といって、持っていたむちをふり上げました。

子犬は、フローレンスのそばに、小さくなってふるえています。

「おじさん、どうしたの。子犬は、けがをしているのよ。」

「おじょうさん、そいつをはなしてください。今、こらしめているんですから。」

「この子犬、何か悪いことをしたの。」

「そうですとも。やっとそろえたひつじの毛を、めちゃくちゃにしまったんです。」

びつじかいのおじさんは、はらだたしそうにいました。

フローレンスは、子犬の頭をなでながら、おじさんにたのみました。

「おじさん、この子犬、わたしのところにおいでください。けががなおったら、また返しますから。」

「いけませんよ。いっぺん、こらしめてやらないと——。はらがたつて。」

なかなかかきかないおじさんに、フローレンスは、くり返してたのみました。しまいには、目になみださえるかべて、たのみました。

さすがのおじさんも、フローレンスには負けて、子犬をあずけて、帰ってしまいました。

これは、フローレンス＝ナイチンゲールの子どものころの話です。ナイチンゲールは、かわいそうな人やこまっている人を見ると、助けないではいられませんでした。

大きくなったころ、せんそうが、ありました。ナイチンゲールは、かんどふとなって、きずついたへいしを、てきみかたのくべつなく助けてやりました。そのことがもとになって、赤十字社ができたといわれています。

この教材は伝記に属するもので、ナイチンゲールの幼時のそう話を二つ紹介し、末尾の段落で成人後のナイチンゲールの働きや功績をまとめている。内容的には子どもの親近感をよぶものであり叙述も自然な時間的展開のもとになされているので、子どもには比較的理解しやすい教材であろう。

この教材をいかに読みとらせることが、授業の目的であるか。要は子どもが、そう話の表現をとおしてどの程度ナイチンゲールの慈愛深い心情をくみとり、後年その心情が拡大して民族や、敵味方の差別をこえた博愛精神にまで高まることを読みとるかということにかかっている。こうした実態については、以下に示す授業記録が明らかに物語ってくれるであろう。

なお、中心的な対象児とした二名の児童の知能、性格等の概要を参考のために掲げる。

	T (男) ○印	Y (男) ○印
性	明朗で無邪気な反面やや落着きを欠き教師の話の聞きもらすことがある。	明朗で巧まざるユーモアがある。学習に熱心であり、疑問点をただしたり、自分の感じたことをよく発表するが多少幼児音が残っている。言われたことは、真面目に実行する。
格	自分の思っていることは他に先んじて発表する。自己の主張をまげない意地っばりのところもある。学用品の扱い粗雑な面あり。	近視(左0.8 右0.6)のため座席最前列。

	T (男) ○印	Y (男) ○印
家庭の文化度など	父 会社員 母 教師 兄 中学生 四人家族 両親共高校卒 ラジオ、テレビ 新聞等普通 テレビ視聴傾向 父 ニュース、スポーツ 母 ドラマ 教育には熱心、町の図工教室に通わせている。	父 農業団体勤務 母 姉(4年)四人家族 両親共高小卒 ラジオ、テレビ 新聞等普通 雑誌は週刊誌 テレビ視聴傾向 父 ニュース すもう 西部劇 母 ドラマ 父兄会等に母はよく出席する。
読国書話、欲科との量好きな嫌ど	好きでも嫌いでもない 昔話や伝記などを好んで読む 家庭で読了した本 10冊ほど 学級文庫にと貸したもの(ナイチンゲール 宮沢賢治 おしゃかさま フェーブル 一休さん等)	中 位 文学関係のものはあまり読まない 図工関係や実験に関するような本を好んで読んでいる。
国語科学習状況	評 定 4 反応が早く、文や文脈の理解等、早合点して正確には握できないことが間々ある。 語句の使いかた、理解不十分、話す時に間投詞がはいる。話し好きで生活経験や、読書した童話について、そのあらましを発表したりする。	評 定 8° 教師との一問一答ではかなりよく理解しているようであるが、ペーパーテストになると結果はあまりよくない。 要点をノートにとることがやや不十分である。話し好きであるが幼児音が残っている。
その他	36年2月 教研式国語学力検査偏差値 59 36年7月 低学年用田中B知能 “ ” 56 国語成績、評定段階 1年 4 2年 4	同 左 47 同 左 45 国語成績、評定段階 1年 3 2年 4

(2) 授業記録と考察

※第1時は時間不足のつごうで、簡単な文字語句指導と通読および印象場面の想画をかく作業が半宿題的に課された。

・ 第 2 時

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
1分	<p>いまみなさんたいへんお行儀がよいです。先生の方をよくみましょう。</p> <p>きのうもお話しましたように、こちらにおいでになっていらっしゃる二人の先生は新潟からおいでになって秋達の勉強のお世話をしてくださっている教育研究所の先生がたでいらっしゃいます。みなさんとあいさつをしましょう。よくいらしゃいました。ハイ</p> <p>それでは先生方がごらんになっていらしゃってもちっとも恥ずかしいことはあるまねんからふだんのままいっしょうけんめいに勉強しましょう。</p> <p>きのうのお約束をしましたね。覚えていますか。</p> <p>ハイ ○君</p> <p>なぜ読んで来なさいと、先生言ったかわかるかね ○君</p> <p>みんなもうすらすらと読めるようになりましたかどうかです。……それから絵をかいて貰いましたが、その絵がここに出ています。見てみましょう。F君……君はなぜこの絵をかいた。</p>	<p>(一同)よくいらしゃいました。</p> <p>○ハイあのあの小さな看護婦さんを家で読んでくださいと言いました。</p> <p>○よく読めないかとひろが夢るといけないからです。</p> <p>あのね、本のとこのね、</p>	<p>(担任) 児童の気持をと きはぐし、観察 者と心理的な通 じ合いを図る。 ※備考欄には担 任者の書かれた ものがかなりは いつている。 (担任)と注</p> <p>○印は T男 ○印は Y男</p> <p>(担任) 感想と印象画の 発表 印象、感想を類 型別に数人に発 表させその概観 をとらえる。</p>	<p>授業参観の機会が多い方ではないので、最初はかなり好奇的な態度がみられたが、教師の学級ふんい気の調整と平素の学習訓練がゆき届いているために間もなく安定した状態になった。</p> <p>予備調査的に想画をさせたことは、児童の直線的な読みとりを、はばくする上に便利であり時間のはじめに提示したことは興味関心を誘起する効果があった。</p> <p>描画の理由をいま</p>

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
2 分	<p>はあ、それが一番よく君の頭の中にはいっているわけですね。</p> <p>これはT A君の絵ですね君これは何をしていますところですか。</p> <p>どうしてこれを書きました。……</p> <p>ハイ、これはBさんの絵ですね。</p> <p>なにしているんですか。</p> <p>牧師さんが通りかかっているところ。どうしてあんなことを書きました。</p> <p>一番頭に残っていたから</p> <p>はあ、まだほかにたくさんいろいろな絵があるんだけれどあとではっておきたいと思います。</p> <p>さて、T A君が兵士の歩いているところ、E君が犬が血を流しているところ、Bさんは牧師さんが通りかかったところを書いていきますね。</p> <p>きのろみなさんからいろいろ読んで思ったこと感じたことを書いていただきました。</p>	<p>犬がね、庭の中へはいつてきたところ</p> <p>ハイ</p> <p>兵士が歩く</p> <p>黙</p> <p>牧師さんが通っているところ。</p> <p>一番頭に残っていました。</p>	<p>豪女子は90% 牧師さんと人形の場面を書いている。 興味、関心の性的差違について考えさせられる</p> <p>男子は、むちをふりあげた場面が多い。</p>	<p>少しく追求し、子どもの読みとりのイメージを明らかにしそこから読みの指導の契機を探り出すべきであった。</p> <p>この子の戦争や兵士に対する強い興味と、主観的な読みとりに陥りやすい危険を以後も注視した方がよいであろう。</p> <p>教師の前の発言を反復している気味がある。</p> <p>こうした場面における主題の相違がなんに基つくものであるかを思考させる場が欲しい。</p>
3 分	<p>Q君 君はどんな感じを受けましたか。</p> <p>そう、それから</p> <p>親切だ。それから……</p> <p>こまかいと忘れた。そう、ハイ</p> <p>○君はどうした。</p>	<p>Qあのね。フローレンスはやさしい。</p> <p>Qしんせつだ。</p> <p>怒れてしもた。</p> <p>○ほかの人だと、うーんと、大して助けないでも、フローレンスはうーんと、人がけがをしたり、困ったりした時</p>	<p>○児にはひじょうに問投詞を多くはさんでものを言うくせがある。</p>	<p>やさしいとか親切だという概念の具体内容をどうとらえているのか一、二言わせてみてもいい。</p>

時間	教 師	兄 童	板書 備考	観 察 考 察
		助けるすけうーんと、 あのあの助けない人より うーんと、うーんと 心のやさしい人だ。	発表をとり急ぐ 傾向があるから 長期間かかって まず態度から改 める必要がある	
4 分	<p>そうだね。心のやさしい 人だね。助けたんだね。 I さんはどうでした。</p> <p>じゃあんだね。○君と同 じそうですが、○君と同 じにやさしい人だと思っ た人手をあげてください。</p> <p>はあ、だいぶおりますね。 ハイ手をおろして。</p> <p>親切だなあと思った人</p> <p>ハイ手をおろして</p> <p>これとちょっとちがうなあ と思った人いますか。N 君。</p>	<p>○君と同じです。</p> <p>挙手</p> <p>手をおろす。</p> <p>挙手</p> <p>手をおろす。</p> <p>あのね。赤十字社がで きるほど偉い看護婦さ ん。</p>		<p>子どもはよく前発表 者と同じだという言 いかたをするが、も しも模倣的な傾向の 子がいたら、内容を たしかめたり、また は「○○君と同じく 心のやさしい人だと 思いました。」とい うような形で、自己 の感想や意見を明確 に表現させることが 必要かと思われる。</p>
5 分	<p>赤十字社ができるほど偉 い看護婦さん。ははあ… ……ほかに。</p> <p>じゃ、やさしいという人 が一番多く、親切が次で したね。</p> <p>I さんは、あんだね、ど うしてやさしいと思いま した。</p>	<p>あのね、人形さんがけ がをした時ね。あのね ほうたいを巻いてやっ た。</p> <p>犬が血を流してにげて 来た時、ほうたいを巻 いてやった。</p>		<p>この感想も、成長し たナイチンゲールに 注視したという意味 では認めてやりたい やさしい心根と誠意 が結実して赤十字社 創設の偉業 になっ たのであるからこの 伝記でもそうした関 連に注目していい。</p>
6 分	<p>そう、犬をかばってやっ た。OY 君はどうです。</p> <p>犬をこらしめるのを、と めてやったから、やさし</p>	<p>フローレンスがいると ころへ犬がとびこんで 来て、羊かいのおじさ んがそれを追っかけて 来てその犬を打とうと したのをとめたのでい い。</p>		<p>子どもは具体的な事 象にはよく心をとめ ている。 これを心情的に受け とめることが読みの 基本をなす。</p>

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
7 分	<p>いと思った。そう、O君さっき手をあげたが、O君は……………</p> <p>困っている人ってのは、どういう人なんですか。</p> <p>本にはなんと書いてありますか。</p> <p>さあ、ほかの人も考えましょうね。……………O君</p>	<p>O 困っている人や、うーんと、けがをしている人を助けたいと思って</p> <p>O 本に書いてある。</p> <p>O (盛んに探す……………みつからない)</p> <p>O ええとね、あのね、戦争があった時ね。敵味方なくね。敵らればねほかの看護婦さんならしないかもしれない。それなのに、敵も味方もなく……………</p>		<p>本文を確認させたことは文章からはなれないための措置として適切である。</p>
8 分	<p>ハイ、敵味方の区別なく助けてやったということだね。</p> <p>たいへん親切にしてくれた、だからやさしいなあと思ったということですね。</p> <p>ハイ O君は</p> <p>ああ、犬が悪いことをした。どんな悪いことした。</p>	<p>O あかね、犬がね、悪いことしたてがんにね。助けてやった。</p> <p>O 犬がね、せっかく干しておいたものめっちゃくちゃにした。</p>	<p>O 児は、量的にはよく話すが、発表が整序されていないのが難点。 前述の落着くという注意と共に話を順序づけまといめさせるといいう態度もつけたい。</p>	
9 分	<p>ハイそれではね。親切だと思った人手をあげてください。</p> <p>はあ、やさしい親切だ両方に手をあげている人がいますね。 F君はなぜ親切だと思いました。</p>	<p>(挙手)</p> <p>あかね、犬が血を出してね。門とこへね、はいて来たらね。人形のとこ巻</p>		<p>やさしいということは、パースナリティの本質的なもので、それが他に対しての行動となる際には、親切というような徳性として表わされるわけであろう。子どもにこうした細かい弁別は不要かもしれないが、一応</p>

時間	教 師	児 童	板 書 備 考	観 察 考 察
	人形のどこを巻いておいたほうがいいですか。	いておいたほうがいいですね。犬のけがしたと巻いてやった。 足です。		はっきりさせ両者の親近性を認識させておくことも考えていいのではないか。
10分	そう書いてありますか。 ……いまF君は人形の足を巻いておいたほうがいいで、犬の足をしばったと言いましたが、ほんとにそう書いてあるかどうかいま一度みんなで読んでみましょうね。 ええと、その前にね、本に書いてある文字をよく読めること。小さい黒板に書いてあるでしょう。一しょに読んでみましょう。		(担任) 文字語句の読みの練習 抵抗になる文字や語句を小黒板で示し語として読めるように練習する。	主観的な推測を正したのはたいせつなことである。 小さな視点をかりてもよいから文章につくという態度を育てるのはいいことである。
11分	う。さあ、ハイ	(一斉に)当たる 人形はくしさん 通りかかる 顔 こらしめる 悪い はらだたしそうに さすがの 負ける 助ける 助ける てき 味方のくべつ 赤十字		現行の一般的な方法であるが、指導の時機と練習の方法については、われわれもじゅうぶん確立する必要がある。
12分	「腹だたしそうに」ハイ ハイ、では一体どんなことが書いてあるか、よく考えながら、いいですか。一しょに言ってみましょう。(板書をさす)		(板) どんなこと	
13分		(一同) どんなこと		
14分	では、しっかり目で読んでみましょう。		(担任) 文章を読む	読みを進める上での視点としての5W1Hは、やはりたいせつなことである。
15分		(各自黙読)	何が書いてあるか考えて読むこと。	
16分	ハイ、そこまで。 どんなお話が書いてあったでしょう。ひとつ読んでみてください。 ハイ Sさん みんなによくわかるように読んでください。			
17分		(Sの朗読 緊張した調子 上の部 かなりよどみなく読む一全文概ね好調である。)		いつ どこで だれが なにを なぜ どんなに
18分	(朗読・わるい読みの批正) ……この小犬……腹だたし			
19分	そうに…頭をなでながら……涙さえ浮かべて… いわれる 言われている			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
20分	<p>す。</p> <p>ハイ、落ち着いてしっかりととなかなかよく読みました。</p> <p>ハイ、本を置いてください。どんなことが書いてあったのでしょうか。</p> <p>いま読んだ小さな看護婦さんというお話はどんなお話だったのでしょうか。</p> <p>ライオンが出てくるお話ですか。</p> <p>ハイ T Y O 君</p>		<p>(担任)</p> <p>文章のしくみとあらすじを把握する。</p>	
	<p>動物や人々を助けたお話</p> <p>ハイ O 君</p>	<p>動物や人々を助けたお話</p>	<p>(担任)</p> <p>段落作業に移る前の概観として児童の発表したものを要領よく板書する。</p>	<p>少しく作為的すぎる</p>
21分	<p>フローレンス・ナイチンゲールの小さい時の話。</p> <p>ハイ 誰のお話か</p>	<p>O フローレンス・ナイチンゲールの小さい時のお話</p>	<p>(板)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>フローレンス 小さい時 動物 人々</p> </div>	<p>概括のしかたにいろんな種別がみられるが、まとめる視点をいくつか与えて発表させたり、ノートさせたりすることもよい。あるいは板書にだれ いつ どんなことなどの項目を掲示しておいて、それに基づいた発表をまとめていく方法もある。</p>
	<p>ハイ いっしょに</p> <p>フローレンスの犬のお話じゃないのかな。羊のお話でないの。……O 君はフローレンスのお話だといいましたね。しかもいつの時のお話だといいましたかね。</p>	<p>(低声で口々に) フローレンス フローレンス</p> <p>(一同) フローレンス</p>	<p>(担任)</p> <p>フローレンスがどんなことをしたかということにとらえさせる</p>	<p>具体的記述をまとめてゆくためには要件を与えることが大切</p>
22分	<p>そうですね。小さい時の……T Y O 君</p> <p>君さっきなんていいましたか。もう一度言ってみてください。</p>	<p>小さい時</p>		
	<p>動物や人々を助けたお話</p>	<p>動物や人々を助けたお話</p>		
23分	<p>O フローレンスの小さい時のお話、T Y O 君は、動物や人々を助けたお話と言いました。もっとほかに……</p> <p>ハイ O 君</p>	<p>O フローレンスが小さい時にね、うーんとあの</p>		<p>5 W 1 H などを与えておけば、話の筋</p>

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
24分	人形をかわいがったね。 ハイ ほかに それはいつの話。	人形ことね、うーんと、 けがしたらほうたいを巻 いてやったりね。うーん と動物こと助けたりした こと (Oさかに私語してい る「Qの話と動物を助け た話を合わせればいい…」 …など) ◎あとね フローレンス が看護婦になった時の話 ◎戦争のがん……戦争の がん…… 戦争の時ね、人々を助け た。 ◎大きくなってから。	子どもは集団の 中にあっても、 このようにいろ んな刺激に反応 しながら自己の 思考を進めてい る。こうした態 度が必要である。	を結合しやすく、ま とめが容易にでき るかもしれない。 発問が一問一答式で やや断片的なため、 概括が成立しにくく 低迷の感がある。
25分	それはいつです。 そう大人になってからの お話ですね。 誰のお話だろう。ハイ NAさん。 Eさんは…… U君は、誰の話だろう F君は。	フローレンス。 ハイ フローレンス。 フローレンス。 (誰のお話か、フローレ ンス、フローレンスなど 口々に言う者がある。) フローレンス。 小さい時のお話です。 小さい時 小さい時 小さい時だけのお話でし ょうか。 K君は……		子どもに与える思考 の場と、指導効率に ついて考える必要が あろう。
26分	Mさん ハイ、大きくなってから	ハイ 大きくなって……		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	<p>それでは小さい時のお話 どんなお話だろう。一番 始め、どんなお話です。 A 君</p>	<p>ハイ、フローレンスが人 形の手と足にほうたいを 巻いている。</p>		<p>問題法かノート作 業によって梗概を つかんでいく方式 も考えられる。</p>
27分	<p>ハイ E さんは……</p> <p>ええ、同じ、フローレン スが人形の手と足にほう たいを巻いてやったお話 ……始めからそのお話で すか。M I 君どうです。 一番初めの話。</p>	<p>同じです。</p> <p>(私語 人形だ…違う ……など)</p> <p>犬がね……(他児の私語 人形だねか……など)</p>		
28分	<p>一番始めの話はどうです</p> <p>H-A さんどうです。</p>	<p>人形が手と足けがして、 ほうたい。</p> <p>日のよく当たる庭で、フ ローレンスがひとりで人 形と遊んでいた。</p>		
29分	<p>はあ、ひとりで人形遊び をしていた。O.Sさんは どうです。</p> <p>一番初めのお話は人形を どうしていたの。</p>	<p>黙</p> <p>ほうたいを巻いていた。</p>		<p>教師の発問や、誘 導が具体的な事実 につきすぎる感が ある。</p>
30分	<p>ほうたいを巻いてやった のは、その時だけですか</p> <p>じゃ、その時ほうたいを 巻いてやったのはなぜな んですか。どうしてそん なことをしてやったんで すか。ほうたいが惜しい じゃないですかねえ。N A さん。</p>	<p>ちがう。犬の時も。</p> <p>けがをしていた。</p> <p>(私語 出ないさ 出な いよ……など)</p>		
	<p>けがをしていたので。人 形がけがをしたら血が出 てくるかな。……… 出ないのに、なぜほうた いなんかしたんだろう。 N A さん。</p>			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
31分	ハイ Eさん こんなって、どんな。 はあ、看護婦さん遊びね 二番目のお話はどんなお 話ですか。 TAさん。	ハイ 遊びをしていた。 フローレンスはこんな遊 びが好きでした。 看護婦さん遊び 犬を助けたお話。		話の筋の変化に気 づかせ段落意識を もたせようとする 教師の努力がうか がわれる。
32分	犬を助けた時のお話と人 形のお話は同じ時のお話 ですか。 Y君 はあ、同じ時 同じ日で すか。ほかに ハイ Sさん。 なぜ、どこで。	同じ時 同じ時でない。 あのね フローレンスの お話の切れたところにね ある時って書いてある。		
33分	ハイ 文の中にある時っ て書いてあるので前のお 話と別の時だとSさんは 言っているんですね。S さんの考え方についてど う思いますか。それでい いだろうか。			
34分	自分もそう思うという人 手をあげてごらん。 いやそうでない。Y君と 同じようにね。 人形のお話と犬のお話は 同じ日なのだと、そう思 う人。……ハイ	(挙手 多い) (挙手 少ない) (私語 OOその他 あ る時というのは、犬と人 形とが別なお話のことな んだ など)	私語をとりあげ 有効な刺激とし て利用する方法 はないか。	ある時、ある日な ど連体詞と結合し た指示的な機能を もつことばに対し ての指導が欲しい。
35分	じゃ 一番おしまいのお 話はなんのお話でしょう。 W君。 ハイ AO君どうです。 一番おしまいのお話は… … 兵士を助けたお話 ハイ	兵士を助けた。 兵士を助けたお話。		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
36分	SA君 O君 なにをして助けてやった ……お金をやって助けて やったのかな。	黙 ◎あのね、フローレンス という人がね戦争の時ね 兵士を助けてやった。		具体的、経験的事実 を提示しすぎないか
37分	ふうん、たゞでね。助け てやってお金をとらなか ったんですか。それじゃ 今のお話をね。大きくわ けたら……小さな看護婦 さんのお話を大きくわけ たらいくつにわけられる と思いますか。鉛筆で本 のところへ、こういうか ぎの印(L)をつけてみ てください。	Oあのね。ただ。 (いろいろ私語しながら 考えている) 四つ (挙手)	(板) L	段落指導の真義をふ まえているか。
38分	HAさん いくつにわけ られますか。 四つにわけた人 ハイ O君 どこからどこまで わけましたか。	O 日のよく当たるから ……こんな遊びが好き でした。まで		段落意識を明確にす るためにはよい方法 (L 印)
39分	それから (教師 Oの答を反復) それから	O ある時から……あず けて帰ってしまいました。 O 大きくなった時から ……助けないではいら れませんでした。		センテンス番号をつ ける方法もある。
40分	ふうん、それからあとと ね。ほかにKTさん。 三つにわけた。わたしも 三つだという人手をあげ てください。 二つだという人 ハイ それでは四つとい う人もあり三つという人 もあり、二つという人も	三つにわけた。 (挙手 多い 80% 強) (挙手 2名)		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
41分	ありますね。 じゃね。どうして 自分 は四つにわけたのか。三 つにわけたのか。どうし てそこからわけたのか。 よく考えてみてください いま聞きます。			段落の意味体制をた しかめるのにいい。
42分	……はい、まとめて言え る人……F君	あのね一つの話がね。い ろいろとかわっていく。		
43分	あ、話がかわってきた。 うんそうするとどんなふ ろにかわっていったので すか。君はいくつにわけ たの。……三つ、うんそ うすると、一ばん始めは ……	日のよくあたる庭でフロ ーレンスは、から…… こんな遊びが好きでした までで一つ、それから、 あの時、から……あず けて帰っていってしま いました。それから、これ は、フローレンスのと、 いうところから、おしま いまでで話がかわってい る。		「話がかかった」と いう表現の内容を明 らかにさせたい。
44分	そう、F君は、お話のか わっているところをもと にして、くぎりましたね じゃ O君は四つに切り ましたが、どういう考え ですか。	O あのね。まずね。人 形んとは、人形を助け たのが一つで、こんどは 犬こと助けて羊かいの小 父さんが追って来たのが 一つ、フローレンスが看護 婦さんのような遊びを して、困っている人やな んかみると助けられない でいられないというこ ろが一つ。そして大きく なって赤十字社を作った ようなえらい人になった ということ。		O児は案外よくまと めている。 一つ、二つと項目的 に発表させる方法も とられていい。
45分	ほう、そうすると始めの お話は、人形の語次は犬			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
46分	<p>の話、それから君は、助けられないでいらませんでしたというところで切ったんですね。それから大きくなってからのを一つとして切ったわけですね。……勉強の最中、時間が来てしまいました。それできょうお勉強したところをふり返ってみると、たいへんみんないっしょうけんめいにやりました。この時間を終わりたいと思います。それで明日うしろの方へね、皆さんの書いた絵をはっておきますから、見ておいってください。それじゃおしまいにしましょう。</p>			<p>●児の段落のまとめをみると、文章に現われた具象をとらえ第一次の要約ができていることがわかり授業はおよその目的を達したようにみえる。</p>
47分				

第 3 時

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
1分	<p>ハイ 先生がさっきの時間にお話したのをみなさんが聞き方をまちがえてしまった。それで今の時間教室へはいる時間をだいぶまちがえてしまったのでおくらせてしまいました。先生は二時間目の休み時間には早く出るように致しましょうといったんです。こういうふうですね。ことは言った人と聞いている人とではまちがって受けとることがあります。こういうふうによく聞いていてもまちがうことがあるのですからよりよく注意していきましょうね。お勉強の時間が五分くらいおくらせてしまったので、とり返すのにいっしょうけんめいにならなければなりません。きのうのお勉強は、みなさんと先生のちえくらべ競争でしたが、どうやら</p>		<p>児童管理の立場からの生活指導ともみられるがききかたの問題として指導している着眼はよい</p>	<p>子どもの実感と遊離しているようだ。</p>

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	<p>こう先生の方が負けたみたいですね。</p> <p>みなさんが思ったことをとてもよく発表してくれたからです。それできょうも一つ先生に負けなつもりでがんばってください。</p> <p>さあ、どんなお勉強して、どんな題だったかね、いっしょに言ってください。ハイ</p>	<p>(私語) なんて</p>		
2 分	<p>K 君</p> <p>K I 子さん</p> <p>誰のお話だったかね。</p> <p>ハイ W 君</p>	<p>(一同) 小さなかんごふさん</p> <p>小さなかんごふさん</p> <p>小さなかんごふさん</p>	<p>小さなかんごふさん</p>	
3 分	<p>いっしょに言ってください。</p>	<p>フローレンス</p> <p>フローレンス</p> <p>(一同) フローレンス</p>	<p>フローレンス</p> <p>(担任)</p> <p>段落をはっきりさせる</p> <p>段落区切りを示す語 (ある時 これは) を考えさせるとともにフローレンスがどんなことをしたかということとでとらえさせる 区切った理由をたしかめながら</p>	<p>段落区分の目的が子どもらに充分意識されているか。</p>
4 分	<p>さて、きのうこのお話をいくつかに分けるかということで、四つという人があり、三つという人があり、二つという人がありましたね。それできょうは一体このうちのどれがいいのかそれをきめてからお勉強にはいります。</p> <p>このお話を大きくわけると二つだという人 三つだという人 三つではない四つだという人</p> <p>三つだという人が、一番多いようですね。なぜそうわけたのか、もう一度手をあげてみてください。……ハイじゃ AB さんなぜそのようにわけたのかいってみてください。</p> <p>間があいていた。間があいているとお話はそれで終りなんだろうか</p>	<p>(挙手) ハイ (2 名)</p> <p>(〃) ハイ (大半) 85%</p> <p>(〃) ハイ (4 名)</p> <p>(挙手)</p> <p>あのね 間があいていた</p>		<p>形式段落だけを見ている。</p>

時間	教 師	兄 童	板書 備考	観 察 考 察
5 分	な。U君は ちよっと待ってください 今書きましょう。	一つ目は人形のことだし 小犬が庭へとびこんでく る……………	(板) 1 人形 2 小犬	
	小犬のお話ですか。	ハイ	3 大き くな って から	
6 分	それから ハイ (板書する) それではみんな、いっし よに読んでみましょう。	三つ目は大きくなって、 看護婦さんになったこ と。 (一同) 1 人形 2 小犬 3 大きくな ってから		
	ハイ 三つにわけた人は いま、U君のわけたわけ かと同じですか。 同じだという人手をあげ てみてください。 ハイ じゃ二つにわけた 人は…………… Iさんあんた手をあげた ね、どういわけ……	(相当数 挙手) (2名 挙手)		
7 分	そうすると一ばんにはい るお話は、どんなもので しょう。 お人形と小犬を一ばんに して……(板書の箇所を {でくる。}大きくな ってからのお話は二ばん になるわけですね。 じゃ、子どもの時のお話 なんだから、これが一つ そしてこれが一つ…………… (板書を指し示す)とい うわけですね。それじゃ 四つにわけた人は、どう ですか。 ○君 君きのう話したよ うにもうーべん話してご らん。	一ばんは小さい時のお話 だしね。二ばんめは大き くなってからのお話。 人形と小犬	(板) 子ども { 1 人形 2 小犬 3 大き くな って から	Iさんという子の区 分は大段落としては 是認される。 こうした区分の根拠 も説明し容認してや りたい。
8 分		○人形のがんと小犬、 それから三ばんはフロ ーレンス、ナイチンゲ ールが大きくなってか		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
9 分	<p>うん、大きくなってからのことは三つにわけられるということですね。</p> <p>じゃ ○君これは（板書を指して）一ばんと二ばん、ここのところは同じですか。</p>	<p>らのことで、その中で助けられないでいらなかったことと、大きくなってからのこととある。</p> <p>○はい</p>		○君の区分は幼年時代の逸話の説明と、成長後の説明とを分けたもので、書き手の意図からはややそれるようである。
10分	<p>そして、これは、というところから……助けないではいられませんでした。というところまでが一つそのあと、大きくなったところ……から、赤十字社ができたといわれています。この二つにわけられますね。</p> <p>ほかの人も考えてくださいね。今の○君の考えが正しいかどうか。これは……のところから読んでみましょう。</p>	<p>○はい</p> <p>（一同）これは……（このあと教師が読む）</p>	これは	<p>（担任者の反省）段落についての教師の明確な指導理念がない。</p> <p>1.2 段はエピソード</p> <p>3 段はそれをまとめ成長後のことをごく簡単に解説風に書いた文。</p> <p>形式段落と意味段落の問題をより深く追求したい。</p>
11分	<p>フローレンス、ナイチンゲールの子どものころの話です。というのは、どうでしょうか。前の話とはちがいますね。それから……こんどのこれは、から下は何を書いたのでしょうか。○君</p> <p>子どものころの話、だからどういう……そういうナイチンゲールだから</p> <p>うん</p> <p>うん、そんな気持のナイチンゲールだから、それで大きくなってから、赤</p>	<p>○あのね、フローレンスね、むかしの子どものころの話</p> <p>○これは子どものころのが ぐつつけて</p> <p>○子どものころの話をわかるように書いた。</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
12分	<p>十字社を作ったというわけですね。</p> <p>それじゃまたあとからよくお勉強することにしましょう。それでは、一ばん始めのお話、これはなんのお話だったでしょうか。K O君</p> <p>人形がどうしたお話ですか。S A君。</p> <p>遊んでいる。ただ遊んでいるんですか。どんな遊びだろう。……O君</p> <p>看護婦さんの遊び、ほかに……</p> <p>それではね。一ばん始め人形のところですね。人形のところを一つ始めからずっとくわしく中味を読んで、調べてみましょう。どこまで読めばいいでしょうか。じゃ……</p>	<p>人形</p> <p>お人形と遊んでいる。</p> <p>Oあのね。看護婦さんの遊び。</p>	<p>(担任)</p> <p>第一段をめいめいで読む。</p>	<p>(担任の反省)</p> <p>遂に明確化されずに終わっている。</p>
13分	<p>はい こんな遊びというところまでだと思ふ人、はい、それではどんなことが書いてあるか、今一度よく考えながら読んでみてください。口はしっかり閉じて目で読みましょう。</p>	<p>(口々に) こんな遊び、こんななど</p>		<p>(担任の反省)</p> <p>読む視点の指示が前時と同様で少しも焦点化されていない。</p>
14分 15分		<p>(一同 黙読)</p>		
16分	<p>このお話を読んで、ハイやめてください。</p> <p>どんなお話でしょう。ハイ K O君。</p> <p>人形がけがをしたお話。どこで、何がどうしていて、それからどうなったというふうに続けて言えませんか。</p>	<p>人形がけがをした。</p>		
17分	<p>ハイ N Aさん</p>	<p>日のよく当たる庭で、フローレンスひとりで人形</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
18分	その人形はどんな人形だったの。	と遊んでいた。		(反 省) 無益な問答である。
	それからどうしました。Sさん。	人形はやわらかそうな小さいふとんにねかされていました。		
	そう、ずっと続けて言ってみてください。それで終りですか。何か出てくるものがあるでしょう。続けて言ってみてらん。	人形の手と足には、白いほうたいが巻いてありました。		
	そうしてどうになりました。	そこへ牧師さんが通りかかりました。		
	はい、先生の聞きかたがまずかったらしいねそれではね。……○君	「おじょうさん、きょうもかんごふさんかね。」と言いました。		
19分		庭でフローレンスが看護婦さんごっこをして(○私語「お人形さんと」)遊んでいたところへ牧師さんが通りかかちて、病気がなおったかって聞きました。		
	ハイ、それでは、今みなさんの読んだ本の終り方に、フローレンスはこんな遊びが好きでしたって書いてありますね。	(口々に)ハイ	こんな遊び (担任)	
	こんな遊びというのは……いっしょに言ってみましょう。	(一同)こんな遊び	かなり高度な要約を必要とする「こんな」である。	
	こんな遊びというのはどんな遊びのことでしょう。Eさん。		(担任)	
20分		手や足にほうたいを巻いてやったり、看護婦さん遊び	「こんな遊び」をどうとらえているか。	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
21分	<p>人形の手や足にほうたいを巻いてやったりする看護婦さん遊び……それがこんな遊びなのですね。ほかに○君はどう思いますか。</p> <p>いや、こんな遊びが好きでしたとあるでしょ。こんな遊びというのは、どんな遊びですか。</p> <p>看護婦さん遊び、うん、Eさん今手あげましたねつけ加えるところがあったら言ってください。</p> <p>ただの人形遊びですか。○N君はどうですか。どんな遊びですか。</p> <p>SAさんは、どうですか</p> <p>人形とか、そのほか、そういうがんとはたとえばなんです。</p> <p>はあ、人形だけではなく</p>	<p>○フローレンスは遊んで………</p> <p>○うーんとね。人形ことね。病人にしてね、その上ほうたい巻いてね。看護婦さん遊びする。</p> <p>人形遊び</p> <p>人形のこと病人として看護婦さん遊び</p> <p>人形とか、そういうがん看護婦さん遊びする。</p> <p>犬とか、小鳥とか</p> <p>○あのね、お人形さんをね、いすにねせてね、ほうたいを巻いたりね。何か悪いところがあると、ほうたいを巻いてやったりする。</p>	<p>1 単なる人形あそび</p> <p>2 きずの手当 一看護婦さんあそび</p> <p>3 一般化してとらえているか。</p>	<p>(反 省)</p> <p>児童の発言を途中で抑圧している</p>
22分	<p>犬とか鳥とか……○君</p>	<p>○あのね、お人形さんをね、いすにねせてね、ほうたいを巻いたりね。何か悪いところがあると、ほうたいを巻いてやったりする。</p>		
23分	<p>ハイ、それでは「こんな遊び」というのはただ人形と遊んでいる遊びだと思う人、手をあげて……いませんか。そうではなくて、看護婦さんごっこのような遊びだと思う人ハイ、それでは、じゃいつ、どこで、どんなにして遊んでいたかかわしく</p>			

時間	教 師	兄 童	板書 備考	観 察 考 察
24分	調べていきますよ。 まず何が出て来ましたか F君		(担任) どこでどうなっているか。はじめの様子をはっきり把握させる	(担任) 「人形のようすについてわかったことを話してください。」といった総括的な問いでなく、単なる一問一答の反射に終わっている。
	それから	フローレンス		
	OS君	人形		
	ハイ その人形のようすはどんなでしょう。どんな人形だろう。	人形		書くことによって定着させるべきであった。
	MI君	白いほうたいを巻いている。		
	なんで白いほうたいを巻いているのですかね。		(担任) 指導する語句	(反省)
	けがをしたんだね。けがをした人形はどんなようすですか。SG君。	けが	ねかされてい ました。牧 師さん。	文字、語句、語法は機能的にその場面で取扱う形ではあるが正確に定着させるための指導助言がなされていない。
	なにに寝かされていたのですか。	あのね。寝かされていた。	通りかかる たいへんな ……ながら	
	ふとんにねかされていた。どんなふとんでしょう。	ふとんに	うなずく きょうも	
	そのふとんのようすはどうですか。	小さいふとんにねかされていた。		
25分	そうやわらかい……(板書)	やわらかい	・人形はねかされてい ました ・人形をねか しました。	この言い方を理解させるには ねました。 ねかしました。 ねかされました。 の三つの形を比較させることが早道だと思われる。次にねて いました。ねかして おきました。ねか されました。の比較により本文の理解は正確になるであろう。
	(板書をさしながら)いっしょに言ってみましょ う。	(一同)人形は寝かされて いました。 人形を寝かしました。		
	これは、どちらがうんで しょうね。O君	O人形が寝かされていま した。というのはね。人 形が前に寝かされていた ということ。		
	前に寝かされていたとい うこと。	人形を寝かしましたとい うのはね。今寝たとい うこと。		
	今寝かした。Eさん。			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
26分	<p>寝かされていましたというの自分……どうですって。</p> <p>それから、寝かしましたというの、自分が寝かした。そうすると、人形は寝かされてましたというの……どういことでしょう。ハイ ○君</p>	<p>寝かされてましたというの、自分が寝かしたのではないね。人形を寝かしましたというの、自分が寝かしたということです。</p> <p>自分が寝かしたのではない</p>		
27分	<p>人形がさっきから寝かされている。……自分がしたのは……たとえば寝床を敷いて寝ころがったのはどうですか。</p> <p>自分が寝るのは…SA君</p> <p>寝るというのは、人にして貰うのは、どうですか。Iさん。</p> <p>寝かせてもらおう。そうするとこの人形は誰に寝かされてもらった。誰が寝かしてやったのだろう。ハイ Hさん。</p> <p>じゃ人形の手と足には何が巻いてありましたか。ハイ Sさん。</p>	<p>○あのね 人形がさっきから寝かされている。</p> <p>黙</p> <p>寝かせてもらおう。</p> <p>フローレンス</p> <p>白いほうたいが巻いてありました。</p> <p>けがをしていた。</p> <p>日のよくあたるね 庭。</p>		Eは優等児であるので気づいているが、前掲のような形で指導すれば一段と明確に理解したかもしれない。
28分	<p>なぜでしょう。ハイ Iさん。</p> <p>そして、その人形は、どこにありますか。小さいふとんに寝かされていた人形はいまどこにある。おうちの中にあるかな。MI君</p> <p>人形と誰がいるんです。</p>			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
29分	ハイ F君 そうすると どこで…… どこで どんな庭ですか。	フローレンス (口々に)庭で (口々に)日のよくあたる庭。	<ul style="list-style-type: none"> どこで どんなに だれが だれと なにを 	(反 省) 前提になるものの再確認と考えたが、単なる繰返しで時間の浪費にすぎない。
30分	誰が 誰と なにをしていた。	(口々に)フローレンスが (口々に)人形と (一同)遊んでいた。		
31分	人形のようす、人形は、人形はどんなようすですか。 なぜ寝かされていたんでしょう。 けがをしていたので、(本文を読む)けがをしていたのでしょうか… …人形の身体のようなようすはどうですか。	(一同)人形は、やわらかそうなふとんに寝かされていました。 (口々に)けがをしていた。 (一同)人形は手と足に白いほうたいを巻いてあった。		このへんの細部のよみとりの確かめはなくもがなと思われる。
32分	そういう遊びを誰がしていたのでしょうか。 いっしょに。 大勢でやっていたんでしょうかね。お友だちは大勢いるでしょうか。S A君 誰もいない ハイ そうすると…… Sさん ハイ そこへやってきたのは……わかりますね。	(一同)フローレンス 誰もいない ひとり フローレンスはひとりで遊んでいました。 (口々に)牧師さん。		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
33分	<p>牧師さんてどういう人ですか。</p> <p>O 君</p> <p>見たことのある人</p> <p>何かで見たことのある人</p> <p>テレビに出てくるね。キリスト教を教える。まあ日本でいえばお坊さんのような人ですね。牧師さんがどうしたんでしょうかね。A S 君どうしたんでしょう。</p>	<p>(O その他の私語) キリストを教える人だ。教会の人だなど</p> <p>O うーん あのねキリストを教える人</p> <p>(私語)</p> <p>(口々に) テレビに出てくる。西部劇</p>		<p>学習の手引きや難語句の指導段階で指導しておくこともできる。</p>
34分	<p>通りかかったってどういうことだろう。</p> <p>……通りかかって……</p> <p>O D 君</p>	<p>通りかかった。</p>		
35分	<p>ハイ M さん</p> <p>フローレンスの傍を通った。S A 君は</p> <p>ふうん……牧師さんがフローレンスに言ったことをいっしょに読んでみましょう。</p>	<p>人と人が通りかかった。</p> <p>フローレンスの傍を通っ</p> <p>フローレンスがいてね。ちょうどそこを歩いてきた。通った。</p>		
36分	<p>どんな気持ちでいったと思いますか。ハイ E さん。</p> <p>ハイ H A さんはどうですか。</p> <p>いつも人形ごっこしているのを知っている。K O 君は牧師さんどんな気持ちでこんなことを言ったと思います。</p>	<p>一同 「おじょうさんきょうもかんごふさんかね。お人形さんは、たいへんなけがらしいね」</p> <p>やさしい気持ち</p> <p>いつも人形ごっこをしている。</p>		<p>牧師さんとフローレンスのふだんの親しい状態—いつも心優しい遊びをしていることを知っている牧師さんであることを</p>

時間	教 師	児 童	板書・備考	観 察 考 察
		あのね フローレンスごとおだてたみたい。(口々に私語—にこにこしてやさしいなど)		子どもに読みとらせ発表させたい。 以下のような断片的な発表ではなしに。
	○君はどんな気持ちだと思いますか。	(終業の鐘の音でききとれぬ)	終業のチャイムが鳴りつづく	
38分	Iさんは、どんな気持ちで言ったと思いますか。	明かるい気持ちで言った。		
	明かるい気持ちで、有坂さんはどういう気持ちですか。	明かるい気持ち……きょうもと書いてある。		(反 省) きょうも。この語句のもつ意味をもっと掘り下げるべきであった。
	きょうもと書いてあるので……	きょう始めて見たのでなくて……		
	ハア	(私語)きのうも、あさってもなど		
	前にもあったことがあるし、していることを見ているので……声をかけたそう思うのですか。はい○君は	○仕事がいへんだ。たいへんだと思って		少し、逸脱している答
39分	なにが、たいへん。はあフローレンスの仕事はたいへんだと思って声をかけたのですかね。……フローレンスはどうして人形のほろたいをほどいてみせたのでしょうか。S A君。	どれくらいようになったか		
	ハイ KO君 どうですか。	牧師さん知らぬすけ、どれくらいようになったかをみせてやった。		
	よくなったのを見せてやった。ハイ ○君	○「よくなりましたよ」って。		
40分	「よくなりましたよ。」ほどいて見せてもらった牧師さんはどんなにして帰りましたか。			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	<p>TA 君</p> <p>うなずくってのは、どんなにすることですか。</p> <p>SK 君</p> <p>どういふふうに振るの</p> <p>君やっこらん。</p>	<p>うなずいてにこにこしていった。</p> <p>首を振る</p> <p>わかったというように振る。</p> <p>(もじもじしてやらぬ。SKせいよーやれよ などの私語)</p>		<p>具体的指導はよいがもっと能率的に</p>
41分	<p>うなずくんだね……ふふふ……なげうなずくんだろう。なぜ牧師さん首を振ったんだろうね。……なにがわかったんだろうね。</p> <p>人形のけがをしたことがわかったというんですか。それともなあったということがわかったのですか。</p> <p>○君は</p>	<p>(口々に私語)</p> <p>○人形のなあったというのがわかったのです。</p>		
42分	<p>人形のけがのなあったのがわかったということですね。にこにこしながら行ってしまったのはなぜでしょう。はいMさん。</p> <p>なんでも……</p>	<p>あのね、人形の足のほろたいをとってみせたらなんでもなかった。</p> <p>なんでも傷なんてなかった。</p>		<p>子どもの遊びの生活の中にある事実でもあるのであまり小刻みに心情をたしかめてゆくのはどうかと思われる。</p>
43分	<p>なんにも傷がなかったので、笑っていったんだらうか。ハアそうでないと思う人。</p> <p>ハイ I さんは</p> <p>なんで喜んだのでしょね。</p> <p>人形さんのけががなあって</p>	<p>(口々にハイイなど)</p> <p>喜んだ。</p> <p>人形さんがけががなくて喜んだから</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
44分 45分 46分	<p>て喜んだから SA君は</p> <p>ハア</p> <p>O君はどうです。なぜに ここにこしていったんです か。</p> <p>ハア なおったんでよか ったと思った。</p> <p>はいそれではもう一度誰 かに読んでもらいましょ う。O君ひとつ読んでみ てください。</p> <p>ハイ よく読みました。 それではねええ、勉強し てみて、フローレンスを どう思うか。</p> <p>書いて頂こうと思いまし たが、時間がきてしまい ました。終わりました。</p>	<p>おだってった。</p> <p>おだてていった。</p> <p>O えーとあのうね。人 形がなおったからね。 それでね。喜んで行っ た。</p> <p>O (朗読 落ち着いた 読みぶり)</p>		第一段の終末は一応 とらえている。

第 4 時

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
1分	<p>ごあいさつしましょう。</p> <p>いまおべんきょうしてい るところの題は何とい いますか。</p> <p>いっしょに ハイ</p> <p>昨日おべんきょうしたと ころを一口にまとめてい うとどんなお話だったで しょうかね。</p> <p>F 君</p> <p>E 君</p> <p>昨日べんきょうしたとこ ろ E 君</p> <p>人形をどうする</p>	<p>おはようございます。</p> <p>ハイ、ハイ</p> <p>「小さなかんごふさん」</p> <p>人形と一人で遊んだ</p> <p>人形</p>	<p>(担任)</p> <p>前時の復習と本 時への導入</p> <p>(板)</p> <p>小さなかんごふ さん</p>	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
2 分	人形と一人で遊んだお話 Aさん	人形と一人にいる		
	O君はどうですか、一口 でいうと昨日のお話	フローレンスが一人で人 形とあそんだお話		
3 分	かんごふさんのお話、お 話をする時は大きな声で はっきり答えて、ハイ TS君	Oここねフローレンスが ね日の当る所でねーかん ごふさん遊びをした。		O児はかなり要約 力も記憶力もあるよ うに思える。
	フローレンスはどんな遊 びが好きだったのでしょ う。Iさんフローレンス..... かんごふさんごっこをし た。		
4 分	かんごふさんごっこ、 SA君どうですか。	かんごふさんごっこ		
	かんごふさんごっこ、 Sさん	かんごふごっこ		
3 分	それでは今日は第二番目 のお話をおべんきょうし ましょう。二番目のお話 はどこからどこまででし ょう。W君	あのね フローレンスが ね、かんごふさんとね 人形さん	(担任) 第二段を読む 一段との関 連をとらえ る	
	ろん、そこまで、それで はね今からまず自分自分 でお口をしっかりとじて 目でよんでいただきます。 この二番目のお話を読み ながら一番目のお話と同 じようなことの書いてあ るところはどこだろうか。 考えながら一つよんでも らいます。 ハイ よみましょう。	49頁の終りから3行目 から54頁の1行目まで	(担任) 一段との関連 をどう把握す るか。	「同じようなこと の書いてあるとこ ろ」という示唆を 与えることが、子 どもの読みの思考 を深めることに、 必ずなるかどうか。
		(黙 読)	(机間巡視)	いま少しく適確に。

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
5 分 6 分 7 分	<p>ハイそれでは本をおいていただきます。</p> <p>さあ一番目のお話と同じようなことの手書いてあるところを見つけた人</p> <p>○N君</p> <p>Iさんはどこでしょう</p> <p>Eさんは</p> <p>TNさん</p> <p>足 うん</p>	<p>白いほうたいをまいてやった。</p> <p>白いほうたいまいてやったところ</p> <p>ハイ ほうたいをまいている。</p> <p>足から</p> <p>前ののも足と手</p> <p>人形</p> <p>人形</p>	<p>(板)</p> <p>人形</p> <p>足</p> <p>小犬</p>	<p>前の暗示によって子どもは第一段と同じ表現箇所を指摘したものであろう。</p> <p>ほうたいを巻いた部分の吟味も必要ではあろうが、一読後、一段と二段の要点を直観させることもたいていせつなではあるまいか。</p> <p>子どもの概括的発表から読みのたしかさを探ってゆき一段と二段の共通性を抽出させることも一法であらう。</p>
8分	<p>前のも足と手 後のも足</p> <p>前のはなんの足でしたかね。</p> <p>今のは、出てきた足はA君</p> <p>どんな人形 大きな人形</p>			
9分	<p>ハイ ○君</p> <p>○君のいったのは足が出てきた、で前のは人形の足だった、今のは子犬、足は同じ、それから前に答えた人たちは白いほうたいがまいてあります。50頁本をひらいてください。「フローレンスは」というところから一緒に声をそろえてよんでみましょう。ハイ</p>	<p>○前のは足と手あとの足</p> <p>「フローレンスは、やさしくいいながら、けがをした犬の足に、白いほうたいをまいてやりました」</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
10分	<p>ハイ 本をおいて 始めのお話ののは何にほ うたいをまいてやったの ですかねえ F君</p> <p>人形、そうするとほうた いをまいてやったという ことは、前のお話にも今 のお話にも出ていますね。</p> <p>ほうたいをまいてやった ということは何をしてや ったということですか。 Eさん</p> <p>てあて 何のてあてをし てやったのですか。</p>	<p>人形</p> <p>はい</p> <p>ハイ てあて</p>		
11分	<p>ハイ NGさん</p> <p>きずのてあて、けがのて あて、ねえ どんなにしててあてをし てやっただろうか。 TAさん</p> <p>ほうたいをまいてやった その時のフローレンスど んな気持だったろうか。 O君</p> <p>やさしい気持だった、前 の人形のてあての時はど うでした。 ハイ YZ君</p>	<p>きず</p> <p>白いほうたいをまい てあてしてやった。</p> <p>Oやさしい</p> <p>やさしい</p>	<p>(板)</p> <p>けがのてあ て やさしいき もち</p>	
12分	<p>やっぱりやさしい ハイ 一番目のお話と二 番目のお話と同じような 所よんでもらいましょう</p> <p>てあてをした場所は</p> <p>同じけれどもちがう所は かた方は</p> <p>でこれは何でしょう。</p>	<p>けがのてあて、やさし い</p> <p>足</p> <p>人形</p>		

時間	教 師	児 童	板 書 備 考	観 察 考 察
13分	<p>人形の</p> <p>足と手だね。ほんとに人形はけがをしたのですか ○君</p> <p>けが人に……だから</p>	<p>人形 足と手</p> <p>○ほんとにね……けが人に…… だから……</p>	<p>(担任)</p> <p>一段とちがうところは</p>	<p>○にはまとめていわずが必要</p>
14分	<p>犬の方はどうでしょうか。 犬の方は、人形と同じようにまいてやったんでしょうかねえ けが人にしたてて どうでしょう ハイTE君</p> <p>にげてきたのをどうした ○君</p>	<p>ハイ</p> <p>あの子犬の方はにげてきた。</p> <p>○あのね人形はね、人形はけがをしたつもりでおるのに、犬はね、うんとね 犬はひつじかいのおじさんにほんとうにむちでたたかれた。</p>		<p>小犬のそう話の場合はフローレンスが危機的な場面に遭遇して、優しさに積極性を加えたことを読みとらせようとしている。</p>
15分	<p>ほんものだった</p> <p>ほんとうにむちでたたかれた。それで小犬をどうしてやった。</p> <p>まいてどうしてやったの だろう、なぜほうたいを まいてやったのですか。</p> <p>血が出てるからねえ だからほうたいをまいて たすけてやったのですね こちらの方はこんな遊び がすきでしたの遊びでし ょう。こっちはどうだ。</p> <p>遊びでないね。ハイ</p> <p>それじゃね、こんどはこ んな風にしてフローレン スはね。この時とこち の方ではね、気持は同じ 気持だったろうか。手当</p>	<p>ほうたいをまいてやった</p> <p>血がでてるから</p> <p>遊びじゃない</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
16分	<p>する時、同じ気持で手当てをやっただろうか ねえ、S A君</p> <p>おんなじ気持。先生のきき方がわるかったかな。それではねえ、「あるとき、急に子犬の鳴き声がありました。しばらくして一びきの子犬が、ころがるように、にわにとびこんできました。」この時の気持とわ、前の日の当る庭であてした時のフローレンスの気持はどうだったでしょう。 S G君</p>	<p>おんなじ</p> <p>ハイ あのな</p> <p>ハイ らんぼうな</p>	<p>(担 任) 二段目の緊迫感を把握しているか。</p>	<p>急激に問題状況が展開したこの箇所の表現を充分に読ませ、さし絵等を補助としてしっかりしたイメージを描かす努力が欲しい。</p>
18分	<p>遊んでいる時はいい気持犬がとびこんできた時はわるい気持。 Eさんは</p> <p>どこをよんでびっくりした。</p> <p>ころがるようにしてとびこんできた。 O君</p>	<p>びっくりした。</p> <p>ころがるようにしてとびこんできた</p> <p>○ハイ あのねーあるとき急に子犬の鳴き声がありました。 なんでもなかったのに</p>	<p>(担 任) 事件の推移を読みとり簡単にまとめる</p>	
19分	<p>今までなんでもなかった</p> <p>それではね、ではこのお話にどんな人たちが出てきてね、どういふお話なのか、先生が問題をここへ出します。答をノートに書いてください。本をよく読んでね。見ながら書いていいです。</p>		<p>(板)</p> <p>1 犬はどんなけがをしているのでしょうか</p>	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
20分	ハイ これが1番、一緒に読んでみましょう。	犬はどんなけがをしているのでしょうか。		こうした問題法的なやりかたも、包括的な内容でさえなければ3年生には適当であろう。意識的な読みかたができるだけでもプラスである。
21分	これはうつさないでいいです。1とかいて、そして答だけをノートに書く。	(作 業)		
	ハイ そこまでにしてやめていただきますよね。			
	え、それではかい人 F 君	足を羊かいのおじさんにむちでうたれた		
	E さん	ハイ あと足から血を流している。		
	ハイ S さん	ハイ たたかれて 足から血がながれている。		
	ハイ O 君	あのね 前に進めないくらい		
	前に進めないくらい	のけが		
	O 君は	O 足 けがをした		
	足にけがをした。ハイ O N 君	血を流して		
22分	けがをしているのはどっちの足ですか。	後足		
	あと足だね、そしてあと足から血を流しているだけでしょうか。今 O N 君がいったように。	びっこ………		
	びっこをひいていますね	ひいている		
	みんな本にかいてあるのですからね。よくさがしてね。しらべて、ではこんど番号2		(板)	
	ノートに2とかいて、2番目の問題いっしょにやんでください。	どこの犬で何をしたのでしょうか。	2 どこの犬で何をしたのでしょうか。	一連の問題は事件の関連を認識させるのによい。
23分				

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
24分	それでは書いてしまった人、もう二つ問題を出します。3, 4 これを一つ書いてください。これが3	(作業)		
25分	これが4		3 おじさんは犬をどうしようとしたのでしょうか	
26分			4 フローレンスはどうしようというのでしょうか	
27分	そこまでにして鉛筆をおいてください。2 番の問題、ハイこれ分かる人どこの犬ですか。	(作業)		
28分	何をしたのですか、何をしてけがをしたのですか。ハイ F君	(私語)		
	めちゃくちゃにした、MS君どうですか。	羊の毛をめちゃくちゃにした		
	同じ KA君どうです	同じです		
29分	同じ、やっとそろえたひつじの毛を	同じ ひつじかいのおじさんの犬でやっとそろえたひつじの毛をめちゃくちゃにした。 〇おれちがう		
	〇君どうです。	〇ひつじかいのおじさんのむちで打たれてけがをした。		
	それではこの犬は誰の犬だかな、それは分かるねいっしょに、ハイ	「ひつじかいのおじさん」		
30分	の犬で、けがをしたのだが、なぜけがをしたかという、それは			
	いまいいましたね。	何かわるいことをした		
	めちゃくちゃだったかな			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
31分	<p>ひつじかいのおじさんの犬でひつじの毛を、やっ とそろえたひつじの毛を めちゃくちゃにした。 ここでそのおじさんはめ ちゃくちゃにしてしまっ た。</p> <p>そのひつじの毛をどうし ようとした……どうしよ うとするのですかね。 こらしめようと こらしめるというのはど うすることですかね。 F君</p>	<p>私語</p> <p>した</p>		<p>応答の要件を与えて 子どもにまとめさせ られないだろうか。</p>
32分	<p>二度と、こりさせてしま って二度としないように すること、こらしめる</p> <p>「こらしめる」それでは フローレンスはいったい どうしようとしたのです 「フローレンス」</p>	<p>私語</p> <p>……この犬を</p>	<p>児童の応答を もとにして簡 単にまとめる</p> <p>(板)</p> <div data-bbox="829 850 980 1120"> <div>フ ロ ー レ ン ス</div> <div> <div>たのむ</div> <div> <div>犬</div> </div> <div>ひつじかいのおじさん</div> </div> <div>たすける</div> <div>こらしめる</div> <div>ひつじの毛をめちゃくちゃ</div> </div>	<p>よい文図である。 子どもにも徐々に、 こうした文図作業を 課してみるとおもし ろい。</p>
33分	<p>フローレンスはこの犬を ……君、どうです</p> <p>犬をあずかってどうしよ うというのです。ハイ</p> <p>助けようとしたのですね おじさんにどういつて助 けようとしたのです。 O君</p>	<p>あのね犬をねあずかった</p> <p>また、かえそうとする</p> <p>Oたのんだ</p>		
34分	<p>たのんだね、フローレン スはおじさんにたのんだ さあ、それではもう一べ んここをよく見て、けが をした犬、だれの犬でし ょう。ハイ</p> <p>※ の犬ですね。そしてその 犬はどんなわるいことを したのです。ハイ</p> <p>めちゃくちゃにしてしま ったのでおじさんは犬を</p> <p>フローレンスはそのけが をした犬を</p>	<p>「ひつじかいのおじ さん」</p> <p>「ひつじの毛をめちゃく ちゃにした」</p> <p>「こらしめる」</p> <p>「たすける」</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
35分	<p>ためにおじさんに</p> <p>たのんだのですね,じゃ そのたのみ方を一つよく 調べて見ましょう。</p> <p>ハイ O君</p>	<p>「たのんだ」</p> <p>私語</p>	<p>（担任）</p> <p>ひつじかいのお じさんとフロー レンスの気持ちに ついて考える。</p> <p>（同上）</p> <p>二人の会話の対 応を読みとらせ る。</p>	
36分	<p>ハイ, そうですね, お じさんとお話をした順に</p> <p>そしておじさんがむちを ふりあげようとした。 その時にフローレンスは おじさんに向かって何と いった。ハイ AS君</p>	<p>O子犬がああね, ふるえ ているでしょ。</p>	<p>（担任）</p> <p>どんなたのみ方 をしたか</p>	<p>小犬の危機的な場 面でのフローレン スと羊飼いの対話 の語調や, 内容を もう少し心情的に 味得させたい。</p>
37分	<p>けがをしているのよとい ったね。それから, それ からどういった, Iさん</p> <p>悪いことをしたの, それ からどういったでしょ う IW君</p>	<p>おじさん, おじさん, ど うしたの, 子犬はけがを しているのよ。</p> <p>悪いことをしたの。</p>	<p>鐘 鳴る</p>	<p>話のすじのくみと りにやや重点がお かれている。</p>
38分	<p>そういったたのみました おじさんはどうでした。 W君</p> <p>なかなかきかない, きか ないけれどもフローレン スはどうしたでしょう。 それじゃしかたがないや やめにしよう。やめにし ましたかな。</p> <p>くりかえしたのんだ, 何 回も何回もたのみました ね。そうしておじさん はそれじゃとかえしてく れましたか。</p>	<p>ひつじの毛を おじさんこの子犬わたし のところにおいてくださ い, けががなおったら, また返しますから そういったたのみました。</p> <p>なかなかきかない</p> <p>くりかえしたのんだ</p> <p>目に涙を浮べてたのんだ</p>	<p>（担任）</p> <p>フローレンスの たのみ方はなぜ どうかわってき たか。</p> <p>（担任）</p> <p>要点をどの程度 とらえ, フロー レンスの気持ち</p>	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	返してくれないので、一番しまいに、一番しまいに には		の強まりを感じ とることができ たか	
39分	目に涙さえ浮べてたのみ ました。目に涙を浮べて 頼みました。涙さえ浮べ てたのみました。どう違 うだろうな。 目に涙を浮べてたのみま した。涙さえ浮べてたの みました。どう違うだろ う。どちらの方が一生け んめいたのんでいるよう に聞えるでしょうね。	目に涙さえ	目に涙さえ 強調 目に涙を 平叙	涙さえの強調は、 できる限りの、最 大級のというニュ アンスのあること を感じさせたい。
	両方とも同じだと思う人 手をあげて、目に涙を浮 かべてたのんだというこ とと目に涙さえ浮べてた のんだというのとおんな じことだと思う人、いっ ていることは同じなのだ けれども聞く方にとって はどうも感じが違うなと 思う人、Aさんはどっち の方が一生けんめいたの んだでしょう。	ハイ、ハイ 涙さえ		子どもむきには 口でたのんだり、 頭をさげるように ていねいにたのん だりするだけでは なく涙まで浮かべ て-----と説明し たりすることもし 法。 要は 尋常一様の懇請で なかったことに気 づかせたい。
40分	様子がよくわかる ハイ さすがのあれほどのおじ さんも そのために	目に涙さえ浮べて一生け んめいたのんだ		
	あんなにおこってきかな かったおじさんが	(各自) あんなに-----涙さえ浮 べて----- おこっていた-----		
	何に負けた	負けてしもうたわ フローレンス		負けたの意味内容 にふれようとして いるのはよい着眼
	フローレンスにすもうと って負けたのか	(私語) -----涙-----涙に 負けた		涙に負けたの理解 が涙さえ流すやさ しさと懸命さに打 たれたということ
	うん、そんなに涙ながし			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	<p>たのかな</p> <p>Iさんどう思いますか。 なぜフローレンス涙を流したか。</p> <p>どこがかawaiiそうだと思うた。</p> <p>またおじさんに叱られる。 それではね、そのおじさんのしゃべり方とフローレンスのお話のし方をきいてみてどう思いますか</p> <p>Eさん</p> <p>じゃもっとおじさんとフローレンスのたのみ方くらべたりしてね二人の気持ちをもっと勉強したかったのですが時間がきたからこれで終わらましょ。</p>	<p>かわいそうになった</p> <p>またおじさんに叱られる</p> <p>フローレンスはわるいことをした。</p> <p>おじさんはね、おこったような言い方をしてるけどね、そのフローレンスのことばをきいてやさしくなった。正しいことをした。</p>		<p>であれば良好</p>

第 5 時

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
<p>1分</p> <p>2分</p> <p>3分</p>	<p>ハイ、いっしょに書いて今日一番おしまいのお話の所を中心にして勉強しましょう。前の二つのお話と書きぶりがちがうかどうか、考えながら一度よんでいただきます。A Sさん、三番目の話をよんでください。</p> <p>ハイ 本を置きましょ。今A Sさんのよんでくれた所には、どんなことが</p>	<p>フローレンス</p> <p>(朗読)これは、フローレンスナイチンゲールの……赤十字社ができたといわれています。</p>	<p>(担任)</p> <p>第三段を読む。これまでのエピソードを受けてまとめの役めをすると同時に成長後のことをごく簡単に解説風にした文であることに気づかせる。</p>	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
5分	書いてありますか。 考えましょう。MS君 どんなことが書いてある もう一度それではMS君 よんでください。 「これは」というところ からよんでください。	ハイ わかりません。 (朗読) これはナイチンゲールの …………赤十字社がで きたといわれています。		
6分	MS君 何がかいてある いま君のよんだところに 誰が 前のお話とどう違うかね 前の二つのお話とどうち がうか、違うところあり ませんか。 今MS君の発表した違い のほかにどんなところ	てきみかたのくべつなく たすけた話 フローレンス 前のは人形だの犬だとか こんどは人 前の方はね小さい時、今 のは大きくなってからの こと		フローレンスがやさ しくした対象の相違 をとらえている。 フローレンスを主体 にした成長区分
7分	他に、考えた人 ハイ ON君 今 MS君がさっきよん だお話を O君 F君	ハイ 小さい時は自分の町の人 たち、人形や犬を助けた けれど、これは別な国の 人たちを助けた。 Oうんとね お人形だの 犬だの助けたが人を助け た あのね、初の方はね犬や 人形を助けたがね、今は 自分の知らない人を助け た		前二者をかなり総合 している。学級学習 では、このように他 の発表を聞き、その 刺激に反応しながら 総合化していきやす い思考上の利点もあ る。
8分	いろいろな答が出たね。 「これは、フローレンス ナイチンゲールの子ども		(担任) 「フローレンス」と 「ナイチンゲール」	

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
9分	<p>のころの話です」と書いてありますが、フローレンスというのと、今までいってきましたね、ナイチンゲールというのは、ちがうのでしょうか。同じ人ですか。</p> <p>同じ人ですね、子供のころは何といていた。</p> <p>分りますね。しかしナイチンゲールという名前の方が世界の人々に知られています。それで普通はフローレンス、ナイチンゲールというところをただナイチンゲール、ナイチンゲール、こういってよんでいる。それでは今のところ三番目の話の所をもう一度自分自分でよんでみる。ナイチンゲールという人はどんな人だったか考えながらよんでください。</p>	<p>おんなじ</p> <p>フローレンス</p>	<p>のよび名について理解する。</p>	<p>読みの視点の指示が不明確である。</p>
10分		(黙読)		
11分	<p>よんだら本をおいてナイチンゲールはどんな人だったか、頭の中でまとめてください。いまよんだところを書いてある本にかいてあるんですよちゃんと。</p>			
12分	<p>HAさん、どういう人だと思いますか。</p> <p>「ナイチンゲールは」HAさん「ナイチンゲールは」そのしたをよんでごらん下さい。</p>	<p>あのね わかりません</p>		<p>ここから展開すべきであった。</p> <p>(反 省) 強引な指導であった</p>
13分	<p>ハイ、その前のところをよんでください。その前の「ナイチンゲールは」</p>	<p>「ナイチンゲールは、かんごふとなつて、きずついたへいしを、てきみかたのくべつなく助けてやりました。」</p> <p>「ナイチンゲールは、かわいそうな人やこまつて</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
		いる人を見ると、助けないではいられませんでした。」		文章表現に即することはたいせつであるが、要は子どもが立体的にどう受けとめたかが問題である。
14分	ハイ、今のところに「ナイチンゲールは」先生もいっしょによみましょう。 ハイ	「ナイチンゲールは、かわいそうな人やこまっている人を見ると、助けないではいられませんでした。」		
15分	ハイ、これはナイチンゲールはというのはかかないで、その次の「かわいそうな」から文字はていねいに、先生が終わった頃皆さんちょうど終わるようにね。			
16分		(ノートに書く)	(板書)	
17分	じゃあ、終わった人は、AK君よんで	「かわいそうな……」	かわいそうな人やこまっている人を見ると、助けないではいられませんでした。	
18分	YD君、君よんでごらん なさい。よんでごらん	「かわいそうな……」		
	ハイ、かぜひいたかな KR君よんで	「かわいそうな……」		
19分	うん、SK君、黒板に書いてあるのよんでみて、	「かわいそうな……」		
	ハイ いっしょにいてみましょう。ハイ	「かわいそうな……」		
20分	それでは、助けないではいられなかったのは誰ですか。SK君。	フローレンス		
	フローレンス、 大きくなってからは何とよんでいますか。	ハイ 「ナイチンゲール」		
21分	ハイ それでは、子どもの頃には、子どもの頃にはナイチンゲールは何を助けないではいられなかったでしょう。	子供のころ		
	うん、ON君			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
22分	<p>小さい子どもの頃からそうでしたか。○君</p> <p>それではもう一度前からよんでみましょう。 「これは、フローレンス ナイチンゲールの子どものころの話です。」これはというのは何でしょうか。何をさしている。これはというのは、</p> <p>このお話というのは、どのお話ですか。</p> <p>どんな話ですかね、それではこのお話をよんでもらいましょう。まず一番目のお話、フローレンスはどんな心の人でしょうか。またその心がよくあらわれているところはどこだろうか、考えながらずっと順にゆきましょよんでみましょう。 ○君 友達によくわかるようによんでください。</p>	<p>かわいそうな人や困っている人</p> <p>○小さい子ども</p> <p>ナイチンゲール あの、小さい時のフローレンス</p> <p>小さい時の話</p>		<p>指示語の具体的なとりあつかい法はどうすべきか。 (反 省) 正しく答えていないのに先へ進んでいる。 (同 上) フローレンスが大人になってもかわらないところはとうとうどこかを考えながらの黙読がよかった。</p>
23分	<p>ハイその次 MS君</p>	<p>○ 朗読 小さなかんごふさん 「日のよく当たるにわで……………白いほうたいが、まいてありました。</p>		
24分	<p>ハイ、ちょっと、ここでフローレンスの気持のよくあらわれているのはどんな所でしょう。</p> <p>それじゃこんど次のお話に、もしみなさんの所へ傷ついた犬や小鳥が血を流しながらとびこんできたらどうする。</p>	<p>「そこをちょうどぼくしさんが……………フローレンスは、こんな遊びがすきでした。」</p>		

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
25分	自分だったらどうするか にてたべる？	にてたべる……… (笑)………やいてた べた方がいいわい……	(担 任) 発言者 母子家 庭の子ども 担任にうかがう とにて食べると いう男の子は母 子家庭で貧困の 上にさびしい家 庭のようである。 この子の想画を みると、寒色が 多く色彩が貧し い上に、殺伐と した構図である。 精神衛生上問題 のある子どもか もしれない。	(反 省) この異質的な発 言を深く切り込む べきであった。
26分	それにくらべて、今誰か さんのいったのとくらべ てフローレンスはどうし た、自分だったらどうす るかというのとくらべな がら、よんでみる、AB 君	「あるとき急に……… 子犬はじっとおとなし くしていました。」		
27分	ハイ、それまで、その次 小犬の気持はどうだった だろうかな	「そこへ、ひつじかい のおじさんが……ふる えています。」		
28分	ハイ 子犬はどんな気持 だった、くらべてどうだ った。 おじさん いま、めちゃくちゃに	「おじさん、どうした の……はらだたしそう にいいました。」		
29分	ハイ、その次、ひつじか いのおじさんが、はらだ たしそうに、はらがたっ てはらがたってしまうこ ろがどんなところ にあらわれているか。	「フローレンスは、子 犬の頭をなでながら… 帰ってしまいました」		
30分	そこまで、さて一番目の お話はTS君何のお話。 二番目のお話は I さん 何のお話 TS君、よんで 人形と二番目 遊んだというが、ただの 遊びですか。	人形さんのお話 あのね子犬の足に白い ほうたいをまいた 人形 子犬の足、足に白いほ うたいをまいてやった ただ、遊び……遊びだ。	(板) 一人形 } かんご 二子犬	伝記のプロットはお よそわかったのであ るから、そう話その 他をとおしてフロー レンスの人間像に具 体的な肉づけをさせ たり、想像させたり して話し合いをさせ 読み手の主体性を強 めてやることもおも しろい一つの方法で あろう。

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	ただの遊びだ	人形の遊び		
	人形の遊び O君どうですか。			
	こちらは……こちらが…			
31分	どちらも遊びだけれども かんごしてやったのだね 「かんご」それでは、この かんごしてやった小さい 時、フローレンスが大人 になってからも小さい 時の気持ちのかわらないと ころはどこか、「これは フローレンス、ナイチン ゲールの子どものころの 話です。」先生がよみま すよ、本をもって、「こ れは、フローレンス、ナ イチンゲールの子どもの ころの話です。」いまこ のお話です。			
32分	「ナイチンゲールは…… いわれています。」本を おいて、大人になって も変わらなかった所ごんな所 ですか。			
33分	ハイ OS君	やさしい気持ち		
	どういうやさしい気持ちで すか。			
	ON君			
34分	かわいそうな人を助けな いではいられないやさし い気持ち、これは大人にな ってもかわらない、そし て大人になってからはど んなことをしたか。 何かおこっておりますね 何がおこった、ハイMさ ん、何がおこりましたか	戦争		(反 省) 児童の発表をまた ずにたたみかけるよ うな一問一答 先を急いでいる。
	戦争、君たち戦争ってど んなものだと思います。 F君		(担 任) 戦争の理解?か らてきみかたの 区別なく助けた 強い博愛精神に ふれる。	
	けんかする			
35分	どんなけんかをするだろ う。	(私語)		「戦争」のイメージ はテレビ、映画など の視覚表象に訴えた 方が効果的であろう 子どもの生活経験の

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
	皆さんけんかする時は何を もってやります。	げんこつ……(笑)		場にまでひきおろして、 概念くだきめいた方法をとるこ には疑問がある。
	国と国とのけんかはどう だろうな。	(私語)……負けた方の 国と……		重点は惨烈な戦争の中 で献身的に博愛精神に 徹したナイチンゲール のけだかさを推測する ことにある。
	げんこつで戦争するのだ ろうか。	(私語)		
	W君どうです。			
36分	みんなの中にお父さんや お兄さんで戦争にいて こられた方がいる人、手 をあげて ……ハイおろして 話きいたことありますか	(私語)		
	広島や長崎の原子爆弾知 っている人	ハイ、ハイ、ハイ		経験事項や知識の聴 取をこうした形で投 げかけると、ともす ると子どもの恣意的 な発言で混乱してし まうことがある。
	原爆がおちてどうなった	(私語)		
	みんな死んでしまった なぜ	(私語)		
37分	どうなる	(私語)		
	何でそんなことおきたの だろうね。	(私語)		
	ハイ、皆さん、けんかの 時にはあれですか。 相手の人をやっつけてや ろうと思ってやるでしょ うねえ、戦争もそれと同 じように、殺しあいする ところが――どうなる だろう。	(私語)		戦争の内実を論議す るかわりに、その悲 惨苛烈なことを教 師の説話か、絵面写 真等で強く認識させ そのあと、そのよう な状況の中で活躍し たナイチンゲールを 想像させ、その仕事 などについて推測さ せるのもよい。 そして単純な説明文 とみえる第三段の内 容的な重みを充分に 読みとらせたいもの である。
38分	自分たちの方はかわいそ うだと思う。敵の方はけ がをした人はほっておい たら死んでしまう。	……日射病になる。 (私語)		
39分	それでは、先生の方をよ く見てください。ハイ姿 勢をなおして、こっちを 見ましょう。……KR君			

時間	教 師	児 童	板書 備考	観 察 考 察
40分	<p>.....F君</p> <p>こんなおそろしい戦争， 皆さん自分たち.....したら， 相手のことやっつけてやる。相手はどうなってもいい。しかし，この戦争で傷ついた兵隊さんを助けてやる。自分の方の兵士だけでしょうか。自分の方の兵士だけ助けたのでしょいかねえ。</p>			
41分	<p>にくい敵を助けるのはどんな気分なんだろうか。</p> <p>鉛筆をもって，先生といっしょに書きましょう。</p> <p>いいですか。</p>	(ノートに書く)	(板書)「てきみかたの区別なく助けた」	進行の形式と順序はおおむねよいと思われる。
42分	<p>それでは本をもって「大きくなったころ」からよんで終りにしましょう。</p>			
43分	<p>「大きくなったころ」ハイ</p>	(斉読) 「大きくなったころ 赤十字社ができたとい われています。」		
44分	<p>またこの次の時間にもう少しおべんきょうして，漢字やことばのおべんきょうをしたいと思います</p> <p>それでは今日はここまで</p>			

(3) 考察のまとめ

本格的な授業をとおしての研究は、第二次研究の領域に属する上に、記録に多くの頁を費してしまったので、ここでは簡単に項目的に考察をまとめてみることにする。個々の部分の考察は随時に記したし、担任者の反省も併記したので、全体をとおしての感想を述べることにする。

(この授業は、元来児童の読みの様態を授業をとおして、どの程度まで観察し得るかを試みようとしたものであり、いわゆる“授業研究”ではないので評価的な観点から記述することは、授業者に対して全く非礼極まりないことである。授業自体が、ふだんのままのものであり、格別の設計をお願いしなかつたものであるにもかかわらず、批評的な記述をお許しいたゞいた某教諭の謙虚さに対し、厚くお礼申し上げたい。また、某教諭が自ら記述された反省は、自己にきびしいものであり教えられるところ多いことを付記したい。)

1 子どものレディネスその他と予備調査

子どもの読みを指導する場合に、大前提として、子どもの読みのレディネスについて、指導者はできるだけつまびらかにしておくことが望ましい。

子どもの知能、語いの知識、読みの力の成熟状況、読書興味や読書傾向などはむろんのこと、性格的心理的な条件や、環境的な基盤なども明らかにしておきたいものである。幸いこの学級では、知能テストや、学力の標準テストなども実施してある上に、読書状況や家庭の文化度等についての調査資料があって子どもの把握には好都合であった。このような個々の子どもの理解の上に立つてこそ、個々の反応の正当な解釈が保証されるものである。

読みのレディネスを知悉しておくことが、指導効果を高める基本ではあるが、新しい教材に移る際に、あらかじめその教材に対する興味や体験や既有知識を承知しておくことが望ましい。こうした意図のもとになされるのが予備調査であり、導入段階における話し合いである。今回の第1時の想画作業は子どもの興味、関心を具象的に知るという点で予備調査に似た性格も持っている。

想画はおよそ二大類型に分けられる。

- | | | |
|---|----------------------|-------------------------|
| A | 人形を手あてするフローレンスを描いたもの | ……………すべて女兒(牧師を描かぬもの約半数) |
| B | 小犬をかいほうする” | ” ” ……………大部分男児(女兒二名) |
| C | A, B両方を描いたもの | ……………四名ほど |
| D | 戦争や、兵隊の行進を描いたもの | ……………二名ほど |
| E | 肖像画の模写 | ……………女兒一名 |

構図や、着色にも、それぞれの個性がみられ、興味・関心・印象等のありかたの差違が感じられ児童画の心理研究という観点からみてもなかなかおもしろい。

ここで顕著なことは、女兒はほとんど人形遊びを描き、男児は大部分むちを振りあげた羊飼いを配した小犬の場を描いたことである。小犬の場面は、さし絵になっているし模倣しやすいのに、女兒はほとんど人形の場面を選んでることからも、子どもの性別と生活経験や、心情の特質などがいかに読みに影響するかが感じられる。このように個々の子どもの興味・経験・既有知識・性格などもまた、読みの機能に深くかわりをもつであろうことは想像に難くないのである。

それ故に、指導者は常に基本的な読みのレディネスをおさえると同時に、各教材に即した各個人

のよみのレディネスをは握して、これを指導面に有効に反映させる必要があると思われる。

2 学習目的の確認と自己評価

学習効率を高めるためには、学習目的をなんらかの形で意識することが必要である。学習目標の設定は、学年の発達段階に応じて、考えらるべきであろう。単元全体を通ずる大目標を確認するとともに学習時限ごとの小目標を意識することがたいせつである。問題設定の形なり、目あてとか、ねらいという形でもよいが、導入段階で学習目的を明確に意識させたいものである。筆者はかつて小学4年生以上を自律学習の段階と認め、特に自発性を尊重する計画学習を实践したが、この場合にも目的意識の強弱が学習成果に多大の影響を及ぼすことを経験した。

なお目的が達成されたかどうかを自己評価する観点や方法をあわせて与えておくことが肝要であると思われる。低学年ではむしろ教師の評価が主体をなすが、単純な事項について自己評価できる技能をつちかいたいものである。現今流行しているプログラム学習も、一種の自己評価による学習成功感が、学習を推進させて、確実に成就度を高めていくものであるといえよう。

目的の確認といっても、スローガンを掲げるような方法ではなく、教材内容の具体に即して一時限の学習内容や進度や到達段階をは握することをさすのである。したがって低学年などでは特に充分なモチベーションが、学習目的のは握と遂行に役立つことになるであろう。

3 教材に即しての二・三の問題

(1) 伝記の読みとりについて

伝記教材は、一応物語的文章の系列に属するものである。そして教育的見地からは直接的な人間形成としての立場からとり入れられているのである。この種教材の読みものとしての価値は、読み手に主人公の成長過程なり、主人公の遭遇する事件の経緯なりをとおして、主人公の人間像や、生きかたを読みとらせ追体験させるところにある。すぐれた人々の伝記が多いので、その中に盛られた主人公の生涯をとおして、主人公の人間性や偉業に感動し、賛嘆することによって、読み手の精神形成に資そうとするのである。したがって、共鳴なり、感動なり、人生問題への思考なりが生じないような読みとりは、極めて浅いものというべきである。

物語文であるという意味において、それは感性的な読みを主として要請するものである。純粋な文学的文章に比較してかなり話の筋を重んじなければならぬし、内容事実を尊重しなければならぬけれども、その上に立脚してなおかつ充分な想像や追体験の働きが必要とされるのである。

この伝記教材「小さなかんごふさん」においても、幼時のそう話をとおして、読み手のみずみずしい感性的な読みとりが期待され、その結果ナイチンゲールの博愛精神とその偉業に感銘する状態にまで高めることが指導の本旨でなければならぬ。偉人の事跡を銘記させたり、言行を記録させたりすることが伝記指導の目的ではないはずである。そうした意味で、「小さなかんごふさん」でもそう話の文章事実のせんさくよりは、登場人物の心情の読みとりに主眼がおかれることになる。第一のそう話においても、人形の寝かされている状態や、ナイチンゲールと牧師と話し合っている状況などの確認もさることながら、根本はやはりフローレンスのやさしい心づかいを読みとることにあるであろう。そのためには、文章に即しながら具体的な場面を想像し、会話をとおして脈うっている登場人物の心情をくみとるように指導すべきであろう。伝記教材に託された人間形成の使命

は感性的な読みを主体としながらも読みとった感動を理性的な意志的なものにまで高めることによって達成されるのである。

(2) 文脈、段落等について

物語文においても、文章構造をおさえることは、全文の意味体制化の上に大きな効果を及ぼす。しかし説明文の場合のような論理的な関連のもとに文章が組み立てられているものとはやや性格を異にする。物語文の場合は、論理を展開するための組立てではなく、むしろ表現効果という観点からの叙述形態をとる。したがって、読み手の意図のもとに綴られた文章の起伏や振幅に応じながら読みを進めていくことが本筋である。

本教材は ① 人形相手のかんごふさんごっこ ② 小犬をかばって羊飼いに嘆願
③ 成長後の戦場での献身的な働き の三部構成となっている。

ところで、これらは個々に孤立したものでなく、全体として伝記を構成しているのである。第一と第二のそう話は、特に独立性をそなえてはいるが、よくみると全体の文脈の中でそれぞれに位置づけられていることがわかる。

① 人形との看護婦さん遊び……フローレンスの慈愛の現われである遊びが習慣化するまでに
なっている。理解して暖かい目を注ぐ牧師、静穏な場面。

② 小犬をかばうフローレンス……彼女の慈悲深い心が積極的に現われた。小犬の危機に遭遇して懸命に懇願する彼女の誠意。動的な場面。

第一のそう話はまだ自己的で、消極性を帯び、彼女の本性の発露を示すにとどまるが、第二のそう話ではその本性が外部にむかって積極的に具現されたことを物語り、慈愛の高まりを示している。そして、第三の段落で、彼女の慈愛が遂に博愛精神にまで結晶し、人類の福祉となった赤十字社創設のことまで述べているのである。このようにみえてくると、それぞれの段落はそれぞれの独立性を保ちながらも、しかも文脈的には完全に接続しているのである。

したがって、段落指導というものは、本来全文の意味をよく了得させるために、ある程度便宜的に区分してとり扱うものであり、常に文脈的な連結を認識しながら進められなければならないものである。

一般に段落指導というと区分した分節的な指導に傾きがちであるが、全文の意味理解を確実にし、文脈を正しく追うための段落指導であることを忘れてはならない。だから、段落を一応区分して取り扱っても必ず前後の段落との脈絡や意味上の比較に関する考察を十分にさせなければならない。本教材でも、前述したように、第二段は第一段のそう話の深まりであり、第三段は一二段の総括であることを読みとるように指導しなければならない。

(4) ことば、文章と事実

子どもは一般に具象的な事実によくひかれる。文章を読んでもすぐ内容的な事実に関心をひかれ、その事実を現実的な立場から解釈づけようとする。人形がけがをしているという叙述をみると直ちに、人形がけがをすると血が出るだろうか、ほうたいがうまく巻けるだろうか、などという現実的興味的なせんさくを始めてしまうのが子どもの主観的な読みの通弊である。戦争という語が出ると直ちに自己の見聞したテレビや映画の戦争のイメージをえがき、それにとらわれてしまうのが、独

善的な子どもの読みの通弊である。正しい読みというものは、ことばに対応する事実を正しく認識しながらも、文脈にそってこれを位置づけ、全体の意味構造の中の一単位、一分脈として客観的には握するという面を必要とするのである。

従来の国語教室では往々にして、話し合い学習と称して子どもの生活経験や、既知事項を導入の段階や、各段落の内容探究の段階で 秩序に語らせすぎていたきらいがある。こうした状態では、国語学習は、ほとんど本文を離れたいわゆる経験学習に終わってしまう。本文から逸脱した話し合い学習に堕さなかったのは、今回の授業のよい点であろう。

4 読みの思考

他人の書いた文章を読み、書き手の意図に沿いながら追体験し、追思考し、しかもその中に読み手の主体性に立った創造的思考をも働かすところに読みの本質がある。であるから、読みの指導をするということは、そのような読みの思考がなめらかに充分に働くことを目ざすものでなければならない。それにはまず初歩的には「読みながら考え、考えながら読む。」という態度を養う必要がある。今回の授業者も、さまざまな発問によって読み手の思考をうながした。「考える場」に立たせ、常に「文章をとおして考えさせる。」という指導が肝要であろう。

子どもの思考活動をうながすには、「問題法」的な指導も有効であり、文図作成や、文章の組み立て表づくり、段落の要点記述、本文の補足説明作業、本文の発展の構成作業や、感想批評の記述などいろいろの方法がある。しかし、その基本はなんといっても、子どもに思考させる場を如何に有効に与えるかということにかかっている。その意味で時間配分からみても学年の発達段階に応じて、自主的活動や自発的作業を課す量が多くなることが望ましい。また、問答法にしても、教師の発問ができるだけ暗示的あるいは、効果的な刺激に富んでいて、思考活動が高まり、ゆたかになることが期待される。現在の国語教室は、全般に一問一答的な問答法に終始して、子どもに充分な思考の場と余裕を与えていないのではなかろうか。かりに、一問一答であったにしても、教師の自問自答的な、または、断片的皮相的な問答に傾かず、子どもの応答を巧みにとりあげながら、しだいに教材の本質の深みへ誘導していくような指導技術をみがいていく必要があるものと思われる。

5 授業の条件その他

授業が成立するのは、基本的には教材・児童生徒・教師の三条件が力動的な相関関係を結ぶからであるが、その基底として学習の心的物的な環境が設定されていなければならない。さらにこれらを細かく検討してみると、そこに授業を成立させているさまざまな因子が考えられるのである。この章の冒頭に記したように、このたびの観察は本格的な授業分析ではないので、授業の様態分析や様式の分析はしばらくおき、二、三の寸見を述べたい。

① 教師と児童・児童相互の人間関係

授業が正常に進められるためには、いうまでもなく教師が児童を愛し、児童が教師を信頼するという相互の愛好関係が成立していることが必要である。その上、その学級集団にも、極端な支配被支配の関係や、反発関係のないことが望ましい。今回の対象学級は正常かつ円満な人間関係が成立していたもののようであり、この条件が学級の学習を円滑に運んだものと認められる。殊に心情的な読みを主眼とする今回のような場合には、心理的環境の良否が強く影響すると思われる。

② 集団思考ということ

社会科等における集団思考的方法とは、やや異なるが、読みとりの結果を相互に開陳し、お互いの思索を深めることは望ましい。その際、思考の質を高める発言は読みの深さに根ざし、必ず文章をとおり文章を媒介としてなされるものである。かりにも、ボスの存在の発言が(権力ボス、言語ボス等)学習をリードする傾向を帯びるようであってはならない。たとえ、ボスの存在の発言でなくとも、とかく中、下位群の生徒は、優等生の発言に盲従しがちである。学習活動に主体性を失い無思考状態に陥ることがあるので、教師は常に積極的な集団思考活動に参加させるように注意しなければならない。

③ 学習生理、心理など

学習興味の持続度と発達段階の問題、学習能率と疲労の問題等、精神衛生的な見地を加えた学習生理の問題も重要な基本的条件の一つであろう。単なる机の配置でも、学習形態に応じて変化することが学習生理の上からみてもよく、能率向上の原因になることが考えられる。

一時間の国語学習の中に、聞く、話す、読む、書くというそれぞれの活動を取り入れ、活動領域の転換によって緊張の持続を図ることは、低学年ほどよいように思われる。

④ 教師と児童の働きその他

授業というものは、教師の働きと児童生徒の働きとの接点におこる現象であり、それは両者の間の緊張や矛盾が統一されながら発展していく過程であると考えられる。そうした意味で、教師の働き、児童の働き、教師と児童の働き合いの各面についてより考察を深めるべきであるが、いまは授業記録によってその一斑をご考察願うにとどめる。

ただ一言、世上ともすると、時間量や形の上で、教師の活動や、児童の活動を判定する風潮があるけれども、実際は児童生徒の自主的な内面的な活動がどうあったかによってその授業の可否は論ぜられるべきであることを付記したい。極言するならばその授業形態が、かりに講義法や問答法であっても、児童生徒の思考活動をうながし、十分に深い思索の場と契機を与えるようなものであるならば、それは教師と児童の働き合いの好ましい型の一つと思われるのである。教師の一方的な誘導によるいわゆる『引卒学習』に終始するか否かは、教師の働きに対する教師自身の正しい自覚にまつべきものであろう。

6 読みの様態の観察について

二名の対象児については、記録の項で略述してあるが、結論としては授業中に個人の読みの様態を観察し分析するということはかなり困難である。むろん、他の方法を加味してできるだけ詳細にとらえる道もないではない。授業を中断して対象児のその段階の反応をたしかめたり、授業後の面接によって、授業中の反応の内面を探ったり、独話的な記録を綴り合わせたりする方法もあるが、完全に読み手の理解過程とか、意識の流れに即することは容易でない。二名の対象児の反応についても、その学習の場の心理的条件(教師や級友への心理的状況、学級のその段階における学習ふんい気等々)や、外部的環境的な要素の解明を加えなければ、適正な判断はむずかしいもののように思われる。個人の読みについてはペーパーテストの反応や事例で、ややくわしく示したので、ここ

は省くこととする。

Ⅲ む す び

明年度の第二次研究は、指導仮説をたててこれを検証する段階になるのであるが、読みの機能の究明ということは、研究の全体を通じて常に継続されねばならないほどの重要性をもっている。いままで述べた読みの様態も、徹視的な事例研究が未了であり、授業をととしての観察もこれからの段階であるので、最終的な結論を示すものではない。しかしここで一応読みの様態のおもな事項を概括しながら、それを指導的な問題に含めてむすびとしたい。

(1) 文章の機能特質に応じて読みの機能の働かせかたが異なること。

基本的に要請される読みの機能は、説明文、物語文を問わず変わらないものである。しかしながら、説明文自体が知的な論理的理解を中心とする理性的な読みを要請するのに対して、物語文は心情的な理解をも加えた感性的読みを主体としている。

したがって説明的文章においては、読み手は比較的事実の客観性に立って、内容の論理的系列をたどりながらこれを意味体制化していく力が必要になってくる。語いの理解や位置づけを吟味し、一義を主として厳密には握し、文法的な知識も論理構造を的確に理解するために有効に働かさなければならぬ。推論的な思考や追体験的な思索は必要とされるが、想像に傾くことは許されない。

これに対して、物語的文章においては、読み手はことばの客観性にしがうことはいうまでもないが同時にことばのもつニュアンス・ことばの表現性の上に立って、文章の提示する世界に感情を移入し、主体的にこれを受容する感性的な読みを主軸とするのである。ここでは、語いの意味の豊かさや、柔軟性に対する深い理解が必要とされ、物語の意味の多様性が承認される。説明的文章では、その結論や要約を了得することが読解の第一段階の目的であるが、物語的文章では、読み手の心的成熟や、経験の度合いによって物語の世界の多様性が感得されるのをよしとする。

このような基本的な機能の働きの差違を前提としながら、以下に列挙するような読みの問題がみられるのである。

(2) 読みの構えや、態度に関するもの

- イ 文章の叙述や表現に忠実な読みを育てる。
- ロ 文章を読みとおす心構えを育てる。
- ハ 目的に照らして読む態度を育てる。

読みの様相をみていくと、恣意的主観的な読みが小学校低学年や、下位群ほど多くみられ、そのことが読みの逸脱・混迷・錯乱等をひき起こしている。ゆたかな語い力や、文法的な知識はもとより、ことばの客観性にしがたい、文章の意味体制に即して読みとっていく態度がまず必要である。説明文では特にこれが要請されるけれども、物語文でも基本的にはこうした態度に支えられないと、正しい情趣的読みとりも、鑑賞も成立しなくなるのである。

客観的な読みを保証するには具象や、文章の具体的記述部分にのみひかれるような、経験的主観的読みを排除し、文の連接や、段落の発展に伴って正しい推測を重ねなければならない。

文章の冒頭部分にひかれる傾向は、文章全体の性格に根ざすものではあるが、一方には末尾まで

読みとおすという読みの持続性が欠如していることにもよるのである。また、往々にして結尾の部分を読み落とすという傾向も、読みとおす態度に問題があるとみられる。目的的な読みは読書の全般に通ずる事からであるが、殊に説明文では文章の目的に沿い、その目標に照らして読むことが読みの見とおしを立てる上にたいせつである。

(3) 読みの進行と意味は握に関するもの

イ 文脈を意識しながら読むこと。

前述の文章目的に導かれながら、想像や思惟を働かせて読み進むのであるが、その際あくまでも文脈に沿って、一貫性のある読みを保たなければならない。部分にひかれたり、語に吸着されたりするのは文脈のついていない証左であり、梗概や要約の力に劣るものである。

文脈意識を持つということは、叙述や表現の流れをとらえることであって、文と文との接続や、段落の展開を正しくとらえるということになる。したがって、指示語、接続語などの文法的な知識感覚もまた重要性をもつことになる。

ロ 文・段落・文章を要点化し要約する力を養うこと。

読み手は文脈にのりながら読み進まねばならないが、それは文章全体を巨細となくは握するというのではなく既読部分を心理的には逆行しながらこれを要約するという形をとらねばならない。しかも段落の要点をとらえ、文章を要約するということは、単に重要語・主意文・主要な節というようなものを抽出するということではなく、全体的な関連においてあたかも流れの中で重いものが自然に沈んでいくようなすがたで理解されていなければならないのである。したがって、重要語や主意文を核として、述べられていることが要約されたとしても、そこには捨象されたほかの部分（いわば、全体の流れ）が、背景として認識されていなければならない。

ハ 文章の構想をは握する力を養うこと。

読みは、文脈に沿って既読部分を要約し、要約したものを基盤としながら、その意味規定の方向にしたがって読み進められねばならない。そうすることによって、文章の構想をふまえた意味体制化が正しくできるのである。必ず既読部分を確実にとらえ、その体制化の上に、未読部分の意味が加わり、連関から一貫のすがたへと再体制化されていくものである。したがって、段落指導においても、形式段落的な、静態を分析するような方法ではなく、文章を生命体と見、動態と見て、冒頭の第一段落からたしかに段意を定着させ、その上に立って第二段落のまとまりをつかませるといような文章の展開に動的に即応する方法が望ましい。平面的な区分ではなく、動的構造的な指導が欲しい。それには、意味体制化に障害が生じたら、必ず前の部分（または冒頭から前の部分までとおして）まで逆行して、読みなおし考えなおさせるという態度が必要である。

(4) 精神発達や、読みの成熟度に留意すること。

この紀要でも、児童・生徒の発達段階によって読みの様態にさまざまな差違のあることにふれた。また学年の高くなるにつれて個人差の開くことについてもふれた。結局は精神的成熟度、言語的な知識や経験の広狭によって、ある程度の読みの類型が設定されるように思われる。第二次研究においては、そうした学年的な読みの類型に立って、指導仮説をたて、これを検証する作業にはいりたいと考えている。そのためにも、読みの機能と様態に関する研究は、指導研究とあわせて継続する予定である。

読みの様態そのものの細かな点については、この紀要の記述を参照され、ご意見をいただきたい。

この研究調査にあたっては、下記の協力学校の校長先生を始め、教職員各位にこころよいご支援をいただいた。殊に今回は、葛塚小、土田彦枝先生と上所小、石山マサ先生に授業の面でいろいろと、ご配慮いただいた。関係各位に対して深く感謝の意を表するものである。

○新潟市立 上所小学校

○北蒲原郡 豊栄町立 葛塚小学校

○新潟市立 鳥屋野中学校

○北蒲原郡 豊栄町立 葛塚中学校

研 究 担 当 者

大 竹 大 三

谷 沢 道 房 (隆 一)