

読みの継時性に即する読解指導

〔3〕

—文学的文章の読みの指導法—

目 次

I 研究の構想	1
1 研究の趣旨	1
(1) 問題の所在	1
(2) 文章の継時性に即した読みの機能とその指導	2
2 研究の年次計画	3
II 研究計画	3
III 研究の内容と方法	4
1 研究仮説の設定	4
(1) 子どもの読みの様態	4
(2) 研究仮説	4
2 一般的作業仮説の設定	5
3 実験授業	5
(1) 教材	5
(2) 具体的な作業仮説の設定	6
(3) 実験授業・調査の実施計画および実施	7
(4) 指導計画	8
(5) 調査問題 Q	10
(6) 調査問題 R と評価の視点	10
(7) 実験授業学級の授業前の調査	14
IV 実験授業および調査の結果とその考察	14
1 調査の結果	14
(1) 調査結果の集計	14
(2) 調査結果の概観	15
2 実験授業・調査の結果とその考察	15
(1) 読みの継時性に即する指導の結果とその考察	16
(2) 実験授業・調査結果の考察のまとめ	37
(3) 文学的文章の読みの指導上の問題点	39
V まとめ	47

I 研究の構想

1 研究の趣旨

(1) 問題の所在

① 基礎的、要素的な国語学力としての文字力・語い力・文法力や、読解力としての大意・要旨・要点・主題の把握力・構想力・推読力などは、重要な力として認めるが、それらを部分的、要素的にばかりとらえることは、ちょうど要素心理学的な一面観に似た誤りに陥りやすい。各種の力の力動的な関係に注目し、これらを総合的に高める根本的な態度を欠くと、いかに文字力、語い力などの個々の力を取りあげて育成しても、なかなか総合的な国語学力、ほんとうの意味での国語学力はつかないだろう。個々の力の総和が国語学力ではない。

われわれは、これらの力を全体的な言語活動の中に位置づけていきたい。これらの力を読みの機能をとおしてとらえていくという考え方である。それは、読む活動をとおしてはたらく、知的、心理的、生理的作用そのものを有機的、総合的にとらえ、大意把握力・……・推読力の中にはたらくものを解明することに努力を傾けたのである。そうすることが読みの機構を明らかにすることになると考えるのである。

しかし、われわれがこのように志向しながらも、問題はきわめて複雑であり、高次である。

そこで、このたびは、生理的な面は捨象し、主として、知的、心理的な面に研究の焦点を向け、これらの作用が、文章の線条性・継時性にしがって、どのようにはたらくかを全体的に考察しようとしたのである。

② 現行の読解指導には、しばしば、本文の読解は簡単にとりあつかい、段落指導に専念したり、文章の読解を中断するような文法指導や、語句指導をとりたてて行っている場合がある。また、児童生徒自身力で本文を読解する機会や、子どもの理論ともいわれる子どもの立場からの指導が少なく、もっぱら教師の説明や講釈によって授業を進めている場合もある。

前者の、段落や文法や語句などの指導にかたよる態度は、文章を静態的・分析的にとりあつかうものであり、読み取った結果ばかりを問題としがちな指導である。特に、文章の形式的な分解にかたよった段落指導は、生き生きとした言語活動を育てることをおろそかにした分析的指導になりやすく、文章のもっている本来の生命をそこないがちである。

後者の場合は、子どもの読みの主体性を弱めることが多く、読み手に思考させる場面が少なく、教師の説明を聞き取る学習になるおそれがある。読み手自身が、文章に直接向かい、さまざまな思考過程をたどることも少なく、ただ教師の説明や講釈にそって読みを進めることをくりかえしていると、その読みは主体性を失い、読み手自身が構造化し、体制化する力が容易にのびない。

大正期の国語教育界に強い力をもって浸透し、今もその伝統を伝えている読みの形象理論である垣内松三博士の提唱した解釈学的方法是、きわめてすぐれたものであるが、結果主義的な読みであり、国文学的研究的な読みであるという批判がある。これは、子どもの生来の読みの機能を軽視して、国文学の作

品を研究する態度からその方法が発想されたという事情によるものである。

いずれにしても従来の読解指導の方法では、子どもの読みの様態や、読みの機能のはたらかせ方についての配慮がふじゅうぶんであったと言えよう。

(2) 文章の継時性に即した読みの機能とその指導

文章は、その基本的性質として、時間的、継起的に展開する。文章は、その冒頭をもととして、文章の線条性にに基づきながら、時間的に展開し、末尾に至ってその意味を完結する。文章は、このように、書き手の意図を基にして表現内容を体制化していったものであるから、読み手が、文章の線条をたどりながら、これを意味体制化していくことが、読みでなければならない。この点では、子どもの読みも、成人の読みも本来同じであるべきはずである。

したがって、読みの力を育てるということは、本質的には、文章を冒頭から順次に正しく文脈をたどりながら意味体制化していく、言語活動を育てることになる。ところで、子どもの読みは、一般に未熟で、成長過程にあるから、読みに際してはたらく、知的・生理的・心理的な作用のうえで、さまざまなかたよりがみられる。このような状況をよくとらえることが、読みの機能を明らかにすることになる。

読みの機能とは何か。まとめて言えば、文章を読むときにはたらく、知的・生理的・心理的な機構である。これをやや具体的に述べる。

われわれが文章を読む場合には、その前に読む目的・文の種類・必要感・読み手の個性などに応じてある構えができる。これは、主として心理的な問題である。次に、いよいよ読み始めると、そこにさまざまなはたらきが現われてくる。文字を認知し、文字から語の表現を思いうかべ、語いから句、句から文というように認識していくのは、まず視覚や、眼球運動のはたらきによるものであり、大脳生理的な作用である。そこには、知的作用がはたらくと同時に、心理的な作用も現われる。たとえば「鳥が鳴く。」という文に接して「鳥・が・鳴・く」という文字をそれぞれ正しく認知しながら、これを文節「鳥が・鳴く」として認識し、主部「鳥が」と述部「鳴く」を一連の意味体として理解するのは、第一に、読書生理的なはたらきであり、語いの知識や文法的知識の参加する知的作用でもある。

このように一口に読みの機能と言っても、それは実際には、細かな個々の力に分析され、それらが相互に関連し合ってはたらく複雑なものである。さらに、「鳥が鳴く」という短文でそのおおよそを説明したが、ひとつの意味体としてとらえると言っても、読み手が「鳥」という語に接したとき、具体的なスズメ・ツバメ・カラスなどの個々の具象を脳裏に反映させるだけでなく、「鳥」という一般的な属性をよく認識し、「鳥」という概念をとらえている必要がある。同じように「鳴く」という概念もとらえていなければならない。

この例のような単純なものは、幼児にも概念が形成されており容易であるが、抽象度の高いものや、象徴性の強いものを理解するには、かなりの経験や、人間的な成長が必要とされる。また、文学的文章などでは語いのニュアンスや、情景を味わうのに豊かな感性を要請される。このように、読みの機能は複雑な力動的関連をもっている。

われわれは、こうした読みの機能が文章の継時性にしたがって発動するのが当然であり、それ故に文章を冒頭から読み進む「文脈たどり読み」を正しく遂行させることによって、読みの機能が育てられると考えるのである。

文字の学習や、語いの学習、あるいは文法的知識などは文章読解の基本的な要素ではあるが、これらの指導は、基礎訓練にあたるものであって、ほんとうに読みの機能を育てるのは、文章の読みの指導においてである。いかに語い、語法や分析的な段落についての訓練を行なっても、「文章を最初からいねいに読み、考えるという文章読解活動の力」は養えないのである。

このような考え方から、われわれは、まず、「文章の継時性にしたがうたどり読み」を基本におき、読み手の頭の中にどのように文脈が形成されていくか、それが文章の読解のためにより効果的に形成されるような指導はどうすればよいのかを研究の中心としてとらえたのである。

以上の読解指導上の課題をふまえ、「読みの継時性に即する読解指導」という研究主題を設定し39年度以来、以下の研究計画で研究を行ってきた。

2 研究の年次計画

ア	39年度	読みの様態の究明	研究紀要第48集に所載
	①	事例的研究	
	②	集団的調査	
イ	40年度	文学的文章についての読みの様態の究明 集団的調査	研究紀要第55集に所載
ウ	41年度	文学的文章の読みの指導法の検討	本紀要
	①	集団的調査	
	②	実験授業	

II 研究計画

今年度の研究は、さきに述べたように、3か年の研究の構想に基づいて、文学的文章の読みの指導法を検討するため、次の計画により行なった。

(1) 研究仮説の設定

39年度に行なった子どもの読みの様態調査、さらに40年度に行なった文学的文章の読みの様態調査に基づいて、文学的文章の読みの指導のための研究仮説を設定する。

(2) 一般的な作業仮説の設定

前記の研究仮説をもとにして、「読みの継時性」の観点から文学的文章の読みの指導法についての一般的な作業仮説を設定する。

(3) 実験授業教材の決定

実験の対象とする小学校5年生、6年生を想定し、実験の目的を考え合わせ決定する。

(4) 具体的作業仮説の設定

一般的な作業仮説を基にして、実験授業教材に即した具体的な作業仮説を設定する。

(5) 実験授業の計画と実施

- ①実験対象群の決定 ②実施時期の決定 ③指導時数・目標の設定

④指導計画の立案

⑤授業形態の決定

⑥指導前後の調査問題の作成

(6) 調査問題による調査結果の評価の視点作成

(7) 実験授業および調査の結果の処理と考察

III 研究の内容と方法

1 研究仮説の設定

(1) 子どもの読みの様態

39年度および40年度、2か年にわたる子どもの読みの様態調査の結果、次のことが明らかになった。

ア 文章の読みは、文章の冒頭から順次、語・句・文・段落と、意味単位を集約し、それぞれをまとめた意味として把握しつつ、一方、それらの意味単位を接続し、もしくは、より大きな意味単位に包摂しつつ文章全体を意味体制化していく。

イ 文章の冒頭部では、ばくぜんとした無限定な意味把握が行なわれるが、読み進むにつれて、文脈の中にその意味が限定されていく。

ウ 文中のことばの意味は読み進むにつれて修正され、変容し、読了時にはじめて全文の構想の中に落ち着く。

エ 常に未読部への予想にささえられて読み進む。

オ 既読部分へのふりかえりを重ねつつ読む。

カ 読了時においては、文中において特に印象深く読み取られた語・句・文・文章が意識の中にいつまでもその残像をとどめ、それらが中心となって文章全体の享受が行なわれる。

キ 文学的文章の読みにおいては、主観的要素が強くはたらく。子どもは、自分の既有経験・感情・想像力・自己の問題意識——こうした主観的要素を基盤として文章にたちむかう。

ク 一般的に言って、子どもの読みの発達段階は次のような道をたどる。主観的・感情的な読み（印象的読み）→文章の客観性には即するが、主体的概括力の乏しい読み（平板な読み）→客観的・理性的な読み（主体的読み）

(2) 研究仮説

以上述べたように子どもの読みの様態調査の結果明らかになったことをもとにし、さらに、文学的文章の読みにおいて、読み手の主観が文章を生き生きと読む基盤になっていることを思い、読み手の主観性と文章の客観性とは、学習の場でより深い立場から統一されなければならないと考え、次の研究仮説を設定した。

ア 文章表現の客観的意味は、読み手の主観との対立かつとうを経てはじめてその客観性が確認され、読み手の体験の中に一つの意味として組み入れられる。そうしたとき文章表現の意味は、ほんとうに自分のものとして納得され理解される。

イ 作品との心の触れ合いの中に自分自身の問題意識を持ち、その問題意識を作品の中で解決し、確か

めていく、もしくは、深めていく。こうしたとき、文学的文章は、生き生きと心に触れるものとなる。

ウ 文中におけるたいせつな、もしくは、印象深く読み取られた語・句・文の正確な、深い表現の読み取りが以上のことを可能にする。

2 一般的作業仮説の設定

前に述べた文学的文章の読みの指導の研究仮説を、具体的な教材の指導により実証するために、文学的文章一般に考えられる作業仮説を次のように設定した。この作業仮説は、前に述べた、文学的文章の読みの指導の研究仮説を一般的な文学的文章の指導に即するように具体化したものであり、また、「読みの継時性」の視点から、文学的文章の冒頭から末尾までの部分について指導上の問題場面を想定し、設定したものである。

- ア 文章の冒頭部の表現に対する子どもの主観的なとらえ方は、それに続く文章表現の客観性に照応させることにより、正しく意味限定をしていく。
- イ 文章中の主人公の想像や、感情に対して子どもは素朴な感情移入をし、さらに文章をていねいに読みたどらせることにより、文章表現に即してそれを確かめていく。
- ウ 主人公やその他の登場人物相互間に織りなす真剣で、緊張した場面をとりあげ、既読部を想起させ話し合わせることにより、子どもは主観性の強い予想から次第に文章の客観的意味世界を拡充していく。
- エ 文章から感じ取られる主題的なものに迫る子どもの主観的な感想は、その文章の情景描写の部分を読み味わわせることにより、より客観的になり、より深くなる。
- オ 文章中、最も緊張度の高い部分の主題的なものに迫る語・句・文をとおして、子どもは印象を強め、個人差によりその受け取り方にニュアンスの違いが出てくる。これらを集成することによって読みの豊かさと深さをつちかひ得る。
- カ 読了時の心的余韻は、冒頭から末尾までの文章の客観性にしがたながらも、その表現のひとつひとつに主観的反応を感じさせて読み進めたとき生き生きとしてくる。

3 実験授業

(1) 教材

文学的文章「子がに」 昭和39年度全国学力調査問題第6学年国語 ㊦の本文より
本文 子がに

さかな屋さんからもらった子がには、むずむずと足を動かしています。見ると、頭みたいところに、ビーズ玉みたいな小さな二つの目が、ぴかっと、光っていて、なにかを見つめているように思われました。

①

そして、かにはかにで、そんなちっちゃな子がにでも、からだにふにあいなほどの、大きなはさみをもっているのです。子がにはそのはさみを、ぶるぶる、ふるわすよう

に、たえず動かしているのです。

子がにをながめていると、ふきのまぶたに、波のうちよせている夜の海への光景が、ありありとうつつて見えました。そしてその暗い海の底に、親がにといっしょに、たくさんのちっちゃな子がにたちが、たがいによりそいながら、無心にあそんでいるありさまを想像したのであります。

②

海の小さな生き物は、海へ——ふきは、ふと、そう思ったのです。そこで、ふきは、おとうさんに声をかけました。

「おとうちゃん、これから、海へいこうよ。」

③

「海へ。もう暗くなってしまったじゃないか、ふき。」

「だから、わたし、いきたいわ。夜の波の中へ、ちっちゃなかに、はなしてやりたいんだもの。」

「ほう。そんなこと、したいのか。」

ふきは、つめたい子がにを手ににぎって、おとうさんとふたり、外に出ました。町通りから、暗い小さな路地をぬけていくと、もう、ザー、ザー、ザー、という波の音がひびいていて、すぐ、はま草のしげっている海べに出られました。

④

星がきらきらと光っている空の下に、夜の海ははても知られず、ほうほうとつらなっていて、海べには、たえまなく、波のうちよせる音が、くりかえし、くりかえし、ひびいているのであります。いそのにおいが、ふうん、とします。ふきは、はい色のすなはまを、サク、サク、サク、とふんで波うちぎわにいきました。

「ふき、あぶないよ。」

うしろの方から、おとうさんのさけぶ声がしました。

波は、夜目にも白く見えて、ふきのげたをしっとりとぬらすのでした。

「ほら、海へかえっていきな。」

そういって、ふきは、手の中の子がにを、青黒い波の中へ、ジャンとなげいれてやりました。が、それっきり、子がにのすがたは見えませんでした。

⑤

「おとうちゃん。」

「おい。」

「かに、海へ、はなしてやったよ。」

「ああ、よかったね。」

暗い海べに立って、父と子は、こうかたりあいました。

<注>文章右端の①…⑤は文章のその部分を示す。本文の原文は縦書き

(2) 具体的な作業仮説の設定

① 具体的な作業仮説設定の根拠

さきに設定した文学的文章の読みの指導の一般的作業仮説をもとにし、実験授業教材である文学的文章を小学校5年、6年に指導するための視点として、読みの継時性に即する指導の観点から次のように

設定した。それは、読みの継時性に即し、作品を読み進めていく読解を促進させるという基本的立場から、問題場面ごとにたちどまり、文章の既読部分を想起し、未読部分を予想しながら文脈をたどり読む力を育てる指導を行なうために設定したものである。これは、また一方、文学的文章の読みにおける子どもの主観的なとらえ方をたいせつにしながらも、表現の客観性に即する読みの指導を考へて設定したものである。

② 具体的な作業仮説

- ア 文章冒頭部の子がにの様子についての具象的な表現に対する印象や興味などによる子どもの主観性の強いとらえ方は、続く②以下の文章表現を読み進ませることにより、正しく意味限定をする。
- イ ②の部分のふきが海にいる子がにを想像したことについての子どもの素朴な感情移入は、既読部分①を想起させ、もしくは再び読みたどらせることにより、文章表現に即したとらえ方をするようになる。
- ウ ③の部分のふきと父との真剣な会話についての子どもの主観的なとらえ方は、たいせつな語句を契機として既読部分②を想起させるか、もしくは再び読みたどらせることにより、表現に即してより正しく深いとらえ方をするようになる。
- エ この文章の主題的なものに迫る子どもの感想は、④の情景描写の部分を読み味わわせることにより、その情調にそって変容し、より深くなる。
- オ ⑤の部分は、本文章の終末部で、しかも、この文章中最も緊張度の高い部分である。子どもは、主題的なものに迫る語・句・文をとおして印象を強め、個人差によりその受け取り方にニュアンスの違いが出てくる。それらは、冒頭から全文章を読みたどらせ、意味内容を想起させることによって、総合的になり、深くなる。
- カ 読了時の心的余韻は、冒頭から末尾までの文章表現の客観性にしがちなが、その表現のひとつひとつに主観的反応を感じさせ、読み進めた時、健康で生き生きとしてくる。

(3) 実験授業・調査の実施計画および実施

① 実験授業学級と比較学級の選定

次の③、実施計画表のように、研究対象群を1次から3次までに分け、各3学級、計9学級とし、うち各対象群のa・b学級を実験授業学級として実験授業を行ない、c学級は比較学級として授業は行わず、調査問題Rによる調査だけを行なう。

② 実験群と統制群の編成

授業学級と比較学級とに調査問題Qによる調査を行ない、実験群と統制群とを等質に作り、授業を行なった子どもと、行なわなかった子どもとを比較し、授業を行なった子どもの読みの状態をとらえる。

③ 実施計画

〔表 1〕

次	項目	学級	実験授業学級		比較学級
1 次	学校・学年・組	A小学校, 6年a組	授業および 調査Rの検 討	同左 b組	同左 c組
	調査問題 Q	知能偏差値・国語成績		a組と同じ	a組と同じ
	実験授業	11月17日		11月24日	――
	調査問題 R	11月18日	11月25日	11月17日	

次	項目	学級	実 験 授 業 学 級		比 較 学 級
2 次	学校・学年・組	A小学校, 5年a組	授業および 調査Rの検 討	同 左 b組	同 左 c組
	調査問題 Q	知能偏差値・国語成績		a組と同じ	a組と同じ
	実験授業 調査問題 R	12月1日・7日 12月7日		11月29日 12月 1日	————— 11月25日
3 次	学校・学年・組	B小学校, 6年a組	授業および 調査Rの検 討	同 左 b組	同 左 c組
	調査問題 Q	知能偏差値・国語成績		a組と同じ	a組と同じ
	実験授業 調査問題 R	12月5日 12月6日		12月 8日 12月 9日	————— 12月 6日

〈注〉。実験授業学級の調査問題Rによる調査は実験授業の翌日行ない、所要時間は70分とする。

- 調査問題Qは、国語学力調査を行なり予定のものを事情により表のように変更した。
- 実験授業は1日のうちに45分授業を2時間、計90分とする。
- 実験授業は、1次対象群のa学級の次はb学級の順で、2次、3次と行なう。

(4) 指導計画

- ① 指導時間 2時間(90分)
- ② 主 題

さかな屋からもらった子かにを見たふきが、海の底にいるかにの親子の幸福そうな情景を想像して、かわいそうになり、父と海へ行っはなしてやる。子かにの愛らしさにひかれる気持ちと海へはなしてやろうとする気持ちとのかっとうを経てはなしてやるふきの心情が感じ取られる。そのふきの気持ちを父は、喜び、またいたわるかのようにである。ふきと子かに、ふきと父とが交互に織りなす心あたたまる物語である。

③ 指導目標

子かにをはなしてやるふきや、その父の気持ちを文章表現の客観性に即しながら生き生きと豊かに読み取る。

④ 指導過程の概要

- ア 全文の通読
- イ 学習目標の確認
- ウ 難語句調べ
- エ ①の冒頭部から⑤の終末部分までの問題場面ごとの内容の読み取り
- オ 全文の表現読み、全文の内容の読みとり

⑤ 指導計画

文章の 部 分	中心となる発問	予想される反応	指導の要点	到達目標
①	①の部分に書かれている子かにのようすに、どんな感じを受けましたか。	かわいそう・かわいい・おもしろいふしぎだなどの印	未読部分②を読み進ませ、②との関連でとらえさせる。	②の表現内容に意味限定され、かわいい・かわいそうなどと文脈に即して

文章の 部分	中心となる発問	予想される反応	指導の要点	到達目標
		象や興味などによる主観性の強いとらえ方をする。		とらえるようになる。
②	子がにを眺めていたふきに、どうしてこんな想像がうかんできたのでしょうか。	子がにかがかわいそうになって・子がにに同情してなどの素朴な感情移入したとらえ方をする。	既読部分①を再び読みたどり、意味内容を想起させる。	①の具象的な表現に即して②への文脈の展開にそってとらえるようになる。
③	ふきは、なぜ、暗くなった海へ子がにをはなしたいと考えたのでしょうか。	夜はつかまらない・早く逃がしたい・かわいそうなどの主観的なとらえ方をする。	「海の小さな生き物は海へ」などのたいせつな語句を契機として②を再び読みたどり、②の意味内容を想起させる。	②のふきの想像したことを想起し、想像内容に即したとらえ方をするようになる。
④	(1)この部分の海べのようすを書いてあるところを読んで、どんな感じをうけますか。 (2)海のようにすを書いたあとの方に「ふきは、はい色のすなはまをサク、サク、サクとふんで波うちぎわにいきました。」と書いてありますが、このとき、ふきは、どんな気持ちだったでしょう。	さみしい・しずかななどのとらえ方を する。 「かにをふきの希望どおりにはなすのでうれしい。」 「かにと別れるのでさみしい。」など多面的なとらえ方を する。	情景描写の部分の表現を読みたどらせる。 ④の前半の既読部分の情景描写を想起させ、心情をとらえさせる。	さみしい・しずかななどの感じにそったとらえ方を するようになる。 さみしい・しずかななどの情調にそったとらえ方を するようになる。
⑤	(1)「ぼら、海へかえって	「かにと別れるの	文章全体にたちか	「かにをはなしてやる

文章の 部分	中心となる発問	予想される反応	指導の要点	到達目標
	いきな。」といったとき、ふきは、どんな気持ちだったでしょう。	でさみしい。」「かにをはなしてやるのでうれしい。」などの一面的なとらえ方をする。	えり、①の部分から順次読みたどり意味内容を想起させる。	のはうれしいが、別れるのはさみしい。」のように多面的、総合的なとらえ方になる。
	(2)「かに、海へはなしてやったよ。」といったとき、ふきはどんな気持ちだったでしょう。	「かにと別れてさみしい。」「かにをはなしてやってうれしい。」などの一面的なとらえ方をする。	(1)に続いて文章全体にたちかえり、①の部分から順次想起させ考えさせる。	「かにをはなしてやったのはうれしいが、別れてさみしい。」のように多面的・総合的なとらえ方になる。
	(3)「ああ、よかったね。」とおとうさんは、どんな気持ちでいっているのでしょうか。	「いいことをしたふきをほめる。」「さみしいふきを慰める。」などの一面的なとらえ方をする。	(2)に続いて文章全体にたちかえり、①の部分から順次想起させ考えさせる。	「ふきがよいことをしたので、ほめながら、ふきのさみしい気持ちを考えて慰める。」のように、とらえる。

⑥ 授業形態

各実験授業学級とも教師と子ども、子どもと子どもの問答による一斉授業である。

(5) 調査問題 Q

調査問題 Q は、授業学級と比較学級とで実験群、統制群を作り授業前と授業後の子どもの読みの変容の状態を知るため、また授業学級相互間の変容の状態を授業の実際との関連で比較するため国語学力調査を予定した。しかし、事情により学力調査を行わず、知能偏差値と国語成績の5段階評価をそれに替えた。

しかし、国語成績は、5年、6年とも学級ごとの評価のため、実験群、統制群は成立しなかった。

ただし、同一対象群内の学級は、同一校で同質の学級編成によるものであり傍証として、比較検討の資料とする。

(6) 調査問題 R と評価の視点

調査問題 R は、前に述べた具体的作業仮説と指導の要点に即して作成し、その指導の結果が明らかに評価できる問題を作成した。

問題 I 質問紙による記述形式の問題

問題 II 問題 I の補備のため、問題 I と同様の質問を主とした、選択法による問題

① 問題 I

「子がに」の調査

- 1 本文の④の部分で、あなたが、いちばん強く心を感じたところを本文のとおり、次の□に書きなさい。
- 2 あなたは、①の部分に書かれている子がにのようすに、どんな感じをうけましたか。
- 3 本文の②の部分で、子がにをながめていたふきに、どうしてこんな想像がうかんできたのでしょうか。
- 4 本文の③の部分で、ふきは、なぜ、暗くなった海へ子がにをはなしたいと考えたのでしょうか。
- 5 本文の④の部分の海べのようすを書いたところを読んで、あなたはどんな感じをうけましたか。
- 6 本文の④のあとの方に「ふきは、はい色のすなはまをサク、サク、サク、とふんで、波うちぎわにきました。」と書いてありますが、このときのふきの気持ちはどんなだったのでしょうか。
- 7 本文の⑤の部分で「ほら、海へかえっていきな。」といったときのふきの気持ちは、どんなだったのでしょうか。
- 8 同じ⑤の部分で「かに、海へ、はなしてやったよ。」といったとき、ふきはどんな気持ちだったのでしょうか。
あなたは、どうしてそのように思ったのか、説明してください。
- 9 同じ⑤の部分で「ああ、よかったね。」と、おとうさんは、どんな気持ちでいっているのでしょうか。
- 10 このお話を読んで、あなたはどんなことを感じたか、どんなことを思ったか、あなたの感想を「子がにを読んで。」という題で書きなさい。

② 問題Ⅱ

- エ 夜の海へ行って親がにと子がにがたのしくあそんでいるのを見たいから。
- 四 ④の部分の海へのようすを書いてあるところを読んで、あなたはどんな気持ちになりましたか。あなたの感じたことといちばんちがうのはどれですか。
- ア 星はきらきら光っており海はひろびろとして美しい感じ
 イ 波の音や、いそのにおいがしてさみしいような感じ
 ウ 海は、はてしなく、ひろびろとしてほんやりした感じ
 エ ザー、ザー、ザー、と波の音が聞こえにぎやかでたのしい感じ
- 五 ④の部分のおわりの「ふきは、はい色のすなはまを、サク、サク、サク、とふんで波うちぎわにいました。」で、ふきのどんな気持ちがわかりますか。
- ア 星が光って美しいので、それを見ながら元気にはまべを歩いていること。
 イ かにをはなしてやるために、おとうさんとならんで走っていること。
 ウ 早くかにをはなしてやりたいくて、さっさと先にいってしまったこと。
 エ 子がにとわかれるさみしい心を思いきって、はなしてやろうとしていること。
- 六 ⑤の部分で「かに、海へ、はなしてやったよ。」といったとき、ふきは、どんな気持ちだったでしょうか。
- ア これでよかったと、ほっとするような安心した気持ち
 イ よかったと安心したが、子がにとわかれてちょっとさみしい気持ち
 ウ 子がにとわかれてさみしいような、さんねんなような気持ち
 エ よかったと安心したが、家にかっおけばよかったと思うさんねんな気持ち
- 七 ⑤の部分で、「ああ、よかったね。」と、おとうさんは、どんな気持ちでいっているのでしょうか。
- ア ふきがよいことをしたのでうれしい気持ち
 イ かにがやっと自由になれてよかったという気持ち
 ウ ふきのさみしい気持ちをなぐさめる気持ち
 エ ふきの希望どおりになってよかったという気持ち

③ 評価の視点

調査問題Rは自由記述法によるため、その判定にあたり視点を明確にしておくことがたいせつである。このため、作業仮説と指導の要点、および、文章の各部分における到達目標を考え合わせ、次のように作成した。これをさらに、子どもの記述に即して具体的視点を作成した。(指導計画の到達目標を参照)

ア 1・2の問題について

子がにのようすを具象的に述べている冒頭文に対する主観的なとらえ方が、②の未読部分との関連で意味限定され表現に即して客観的になったか。

イ 3の問題について

この部分のふきの想像に対して素朴な感情移入による主観的なとらえ方が、既読部分①との関連で、

意味体制化がなされ、子がにのようすについての表現に即してとらえるようになったか。

ウ 4の問題について

ふきが、子がにを夜の海へはなしてやろうとするわけを、既読部分②との関連で主観的などらえ方から文脈にそって想像内容に即してとらえるようになったか。

エ 5・6の問題について

海の情景描写の部分を読み味わうことにより、その情調によりふきの気持ちについてのとらえ方が意味体制化され、客観的になり、深まったか。

オ 7・8・9の問題について

かにをはなしてやるふきや、父の気持ちを文章全体の表現により意味の集約が行なわれ、主観的、一面的などらえ方から、総合的に深いとらえ方をするようになったか。

(7) 実験授業学級の授業前の調査

実験授業学級については、授業前の子どもの読みの様態が授業後、どのように変わったかをみるため、調査問題Rと同じ問いを授業中に行ない、子どもに与えた学習カードに記録させた。この発問は、①から⑤の各部分の指導にはいる直前に行ない記録させたものである。なおこの作業は、調査のねらいのほか作業学習による子どもの学習への参加、主体的学習、思考の深まりなどのねらいをもって行なったものである。

<注>以後、この調査を調査問題Rによる授業後の調査に対して、授業前の調査という。

IV 実験授業および調査の結果とその考察

1 調査の結果

(1) 調査結果の集計

調査問題Rに対する子どもの応答を評価の観点からみて、到達目標に達したと判定された各学級ごと、および各問題ごとの人数の集計は〔表2〕のとおりである。

〔表2〕

研究対象群	対象学級	対象人数	問題番号								
			2	3	4	5	6	7	8	9	
1次	A・6・a	42	2.7	2.3	1.7	2.0	1.4	1.3	2.0	3	
			3.5*	3.0	2.1	3.5**	1.3	1.7	1.8	7	
	A・6・b	40	2.9	2.2	1.5	2.5	2.2	1.9	8	1.4	
			3.7*	3.2**	1.7	3.3	3.1	2.8**	1.4*	2.1	
	A・6・c	39	2.5	1.7	1.0	1.9	2.2	1.0	1.1	5	
			1.6	1.5	4	1.6	2.0	8	1.0	4	
2次	A・5・a	45	2.8*	2.7*	1.3*	2.6	3.1**	1.5*	1.3	8	

2 次	A・5・b	4 2	1 7	1 5	5	2 1	2 2	9	1 8	4
	A・5・c	3 9	3 2※	2 9※	1 4	2 5※	3 3※	2 0※	1 5	5
3 次	B・6・a	4 2	2 0	1 6	1 3	2 5	2 1	1 8	1 6	9
	B・6・b	4 3	3 4※	3 7※	3 2※	3 2	2 9	2 8※	2 7※	2 0※
	B・6・c	4 3	1 5	2 0	2 6	3 5※	3 4	2 2※	1 5	1 1

<注>。対象学級の項のA・6・cは、A小学校・6年・c組を示す。

- 1次，2次，3次各研究対象群のc組は比較学級であり，授業を行わず，したがって授業後の調査も行わない。
- a組，b組の上下対の数値は，上段は授業前，下段は授業後の調査結果の人数を示す。
- 数値の右側の※は授業前の調査と授業後の調査結果により正答者の比の差の検定を，学級別問題別に行なった結果，危険率5%以下で有意差の認められるもの，※※は同じく1%以下の危険率で有意差の認められるものを示す。

(2) 調査結果の概観

ア 実験授業学級と比較学級との比較
各実験授業学級における授業前と授業後の調査結果は，各問題について授業後の調査の方が優位である。また，実験授業学級の授業後の調査結果と，比較学級の調査結果も前者の方が優位である。しかし，前にも述べたように，実験群，統制群が成立しないため，両者の間の有意差の検定は意味が小さい。

イ 授業前と授業後との調査結果の比較
実験授業学級と比較学級との比較は意味が小さいため，各授業学級a，bそれぞれについて，授業前と授業後の調査とを比較し，両者の間の比の差の検定を学級別に問題別に行なった。その結果，1次，2次，3次の順であるの実験授業学級になるほど有意差のある問題が多くなっている。1次授業学級のように，有意な問題の少ない学級については，授業の実際との相互関係で考えられなければならない。授業の実際から検討されなければならない。また，有意と認められる問題の多い学級についても，授業の実際との関連で，検討されなければならない。

2 実験授業・調査の結果とその考察

読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導法を検討するために，さきに昨年度の文学的文章の子どもの読みの様態調査の結果をもとにして研究仮説を設定し，さらに一般的な作業仮説，次いで教材，「子が」に即する具体的な作業仮説を設定した。そしてこの作業仮説を実証するため，教材「子が」についての実験授業と調査とをさきに述べた計画と内容とで1次研究対象群から順次同じ条件で行なっ

た。

ここでは、授業と調査の結果とを対照しながら、読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導の成果について検討し、さらに文学的文章の読みの指導上の留意点や問題点を明らかにしたい。

実験授業を行なった各実験授業学級についての共通の条件として次のことがあげられる。

- ア Ⅲの研究の内容と方法で述べたすべてのこと。
- イ 指導者と学級の子どもとは、それまで一面識もなかったこと。
- ウ 指導者は、学級集団の組織や内容についての予備知識が全然無かったこと。
- エ 教室での子どもの座席表を作成し、使用したこと。
- オ テープコーダー1台で全授業を録音したこと。
- カ 90分授業のうち45分後に10分の休憩をとったこと。

(1) 読みの継時性に即する指導の結果とその考察

教材「子がに」についての実験授業は、1次、2次、3次研究対象群のa・b学級計6学級に行なったが、その中で授業前と授業後との調査の結果〔表2〕、有意と認められる問題の最も多かったB校6年のa学級に例を取り、その授業の実際を述べ、調査結果と対照し、読みの継時性に即する指導の観点からの考察を述べる。

読みの継時性に即する授業の意図や、その結果・考察などを明らかにするため、授業の各問題場面ごとく作業仮説を再掲し、授業記録、調査結果、考察の順に述べる。

なお、この学級の実験授業の対象児童、実施期日などは下記のとおりである。

- ア 対象児童 3次研究対象群 B校、6年、a組 42人(男24人、女18人)普通学級
- イ 授業・調査の実施日時
 - 実験授業 12月5日 2時間(90分)
 - 調査 12月6日 70分
- ウ 指導者 教育センター所員 沢田 勉

[1] 導入部

- T₁ きょうは、子がにの文章について勉強をします。最初にこの文章にはどんなことが書いてあるか考えながら一回読んでください。
- P全 読む。……………。
- T₂ はい、やめなさい。このお話には誰が出てきますか。別のことばでは登場人物と言いますか。…………誰と誰が出てきますか。……K君
- P・K ふきという子どもと、そのおとうさん。
- T₃ ほかに出てくる人はありませんか。人ではないが何か出てきますね。……N君
- P・K 子がにが出てきます。
- T₄ はい、きょうは、海へ子がにをはなしてやるふきの気持ちや、その時いっしょに居たふきのおとうさんの気持ち、ふきと子がに、ふきとおとうさんの間の気持ちはどんなであったかをねらいにして勉強をします。

- T₅ それでは、先生が1回読みます。ふきやおとうさんの気持ちはどんなだったかを考えながら聞いてください。途中でわからない字や、意味のはっきりしないことばがあったら、自分でその意味を想像しながら聞いてください。
- T₆ 読む。……………。
- T₇ はい、それでは、むずかしいことばを簡単に調べます。
文章の下に①、②などを書いてあるのは、文章の場所がよくわかるようにつけたのです。その番号を見て文章の部分を言ってください。
- T₈ ①のふにあいということばはどんな意味でしょう。
- P・N にあわないという意味です。
- T₉ ②のまぶたにうかんだの、まぶたにはどんな意味でしょう。
- P・I ふきの心や、ふきの目のことです。
- T₁₀ 光景は、みんなのよく使うことばに言いかえると……。
- P 景色。
- T₁₁ ありありとうつつて見えました。は、はっきりとうつつて見えましたですね。
- T₁₂ ②の終わりの方の無心に遊んでいるありさまの無心とありさまはどんな意味ですか。
- P・W 何も考えず、むじゃきに遊んでいる様子です。
- T₁₃ はい、それでいいでしょう。次の③の部分の路地は家と家と……小さな道の意味です。はてもしられずは、はてしなく。つらなつてはつながってです。
- T₁₄ 次に⑤の部分の夜目は、夜見ること、ここでは、波は夜でも白く見えてと考えていいでしょう。ほかにも意味のはっきりしないことばがあるかもしれませんが、自分で文のつながり方を考えて意味を想像してください。
- T₁₅ それでは、先生の読んでいる間にふきやおとうさんの気持ちを考えながら聞いていたと思いますが、文章の初めの方から順に調べましょう。

導入部についての考察

指導者の学校・学級への出張による実験授業のため、導入は、学習目標の確認と内容の読み取りに必要なと思われる程度の語句の解説にとどめた。読みの継時性に即する読みの実験授業であるので、1次感想についての話し合いや、主題についての見とおしも行なわない。通読も行なわず、授業の最初からこの文章の冒頭部の内容の読み取りにはいり文脈をたどり意味体制化の指導を行なうのが、継時性に即した読みの本来の方法であるが、語句の読みや意味についてのとりたて指導の計画はたてられなかったことと、内容の読み取りに重点を置いた実験授業であることから通読および語句についての簡単な指導も行なった。

[2] ①の部分の問題場面

a 作業仮説

文章冒頭部の子がにについての具象的な表現に対する、印象や興味などによる子どもの主観的の強い

とらえ方は、続く②以下の文章表現を読み進ませることにより正しく意味限定をする。

b 授業記録

T₁ ①の部分を読んでもらいます。……S君。

P・S 読む。……。

T₂ 今、S君の読んだ①の部分にはどんなことが書いてありますか。……Hさん。

P・H さかな屋さんからもらった子がにのことです。

P・S さかな屋さんからもらった子がにの様子。

T₃ はい、それではこの①に書かれている子がにの様子にどんな感じをうけましたか。……その答えをこの学習カードの1枚目に書いてください。

P全 書く。……。

T₄ 書いたのを見ながらでもよいから、①に書かれている子がにの様子にどんな感じをうけましたか。発表してもらいます。……N君。

P・N 体に似合わずはさみが大きいというから、ちょっとユーモアを感じがする。

T₅ はい、ほかにどうですか。

P・H 子がには、早く海へ帰りたいたいと思っているようです。

P・Y ぶるぶる足を動かしているというからかわいそうな感じがします。

P・I ビーズ玉のような目と書いてあるからかわいい感じもする。

T₆ 先生の考えたいろいろの感じですが、かわいい・かわいそう・おもしろい・ふしぎのようなめずらしいようななどのうち、みんなはどんな感じをうけましたか。……Nさん。

P・N ぶるぶる足を動かしているからかわいそうな感じです。

P・Y かわいそうな感じです。

T₇ かわいそうな感じのする人手をあげてください。

P 挙手 約10人

T₈ かわいい感じだと思ふ人手をあげてください。

P 挙手 約5人

T₉ おもしろい、ユーモアがあるような感じをうけた人手をあげてください。

P 挙手 約10人

T₁₀ めずらしいような、ふしぎなような感じをうけた人手をあげてください。

P 挙手 約5人

T₁₁ それでは、みんなひとりひとり②の方も読んでみなさい。

P全 読む。……。

T₁₂ ②に書いてある意味もいっしょに考え合わせると①に書いてある子がにの様子にどんな感じをうけますか。……Kさん。

P・K 親子のかにかが海で楽しく遊んでいるのに、このかにだけ一匹でここにいるからかわいそうです。

P・M Kさんと同じ感じです。

P・O 早く海へ帰りたい様子なのでかわいそうです。

P・A 二つの目が、ぴかっと光っていて何かを見つめているように書いてあるので、かわいいよ
うな、海へ帰りがっているような感じです。

T₁₃ みんなはどう思いますか。かわいそうな感じのする人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₁₄ かわいいという感じのする人は……。

P 挙手 約15人

T₁₅ おもしろいや、めずらしいような、ふしぎのような感じの人手をあげなさい。

P 挙手 約5人

c 調査結果（問題2の結果）

授業前 20人/42人 授業後 34人/42人（有意である）

比較学級 10人/43人

<注> 20人/42人は、調査対象児童42人のうち20人が問題2の評価の視点からみて作業仮説
にそった望ましい応答をしたことを示す。比較学級は、B・6・aと同じ実験群のc組であり、
「子がに」の授業は行なわれず、調査のみ行なった結果である。

有意である。は授業前の調査結果と授業後の調査の結果との比の差の検定の結果、差が有意水
準5%または1%で有意であることを示す。

d 考察

ア この①の問題場面での中心となる発問は、この場面に書かれている子がにの様子を子どもがどうと
らえているかを問うことにより、ふきの子がにをどう思っていたかを読み取らせるためのものである。

ふきの子がにに対する気持ちを聞くよりも直接子どもの子がにに対する感じ方を問う方が、とらえや
すいので、この発問を行なった。また、この冒頭文の子がにに対する気持ちを正しくとらえさせることに
より、文脈の展開に伴うふきの気持ちを文脈に即して正しくとらえさせるために行なった発問である。

イ 文章の読みにあたって子どもは未読部分を予想して読む傾向をもっており、また、この冒頭のような
具象的な表現に対して、子どもは主観性の強いとらえ方をするが、それらは続く文章を読み進ませる
ことにより意味限定されるという読みの継時性に即して指導を行なったのである。

ウ 授業前は調査結果にも示されているように、42人中20人の子どもが、未読部分②への文脈の展
開に即した「かわいそう」「かわいい」などのとらえ方をしている。他の22人の子どもは、「おもしろ
い」「強そうだ」「いばっている」「ユーモアがある」などと表現の具象性に主観性の強い応答をし
ている。比較学級cでは、大半の33人の子どもが、このような主観的な応答をしている。

全研究対象学級の調査結果を分析し、また、子どもの読みの様態調査でも明らかになったことである
が、さきに述べたような主観性の強い応答をした子どもは、成績下位群の子どもほど多く、また、6年
より5年、特に男子に多い。そして、これらの応答をした子どもは、続く②以下の心情の読み取りでも
①の部分での強い主観的なとらえ方が支配し、恣意的な読みや曲解した読み取りを行ないやすい。（表
3）を参照）

他の研究対象学級の場合も同様であるが、この冒頭文における主観的なとらえ方は、未読部分②を読

み進ませることにより、容易に②の意味内容により意味限定が行なわれ、「ぶるぶる足をふるわしてかわいそうだ。」「ビーズ玉のような目でじっとどこかを見つめているのはかわいいようなかわいそうな感じがする。」のように文脈に即したとらえ方をするようになる。授業後の調査では34人の子どもがこのとらえ方をしている。

エ この学級の場合は、T₁の発問に次ぐP・Y、P・Iの応答のように比較的①から②への文脈の展開に即した応答が、支配的である。他の実験授業学級では、T₁に次ぐP・Nのように「ユーモアがある」とか、「強そうだ」などの主観性の強い応答もかなりあった。この組のように教師の意図にそった応答が最初から多い場合は、そのとらえ方を定着させ、また、それを深めるためにも、相対する意見を出して話し合う指導がたいせつである。他の問題場面や、他の学級の授業でもみられたように、授業中の現象面では、教師の意図した方向に子どもの大部分が応答していると思われても、あとの調査結果ではそれが多くの子どもに定着していないことがあるからである。T₁の発問はそのことを考えて行なった。子どもが、ひとりひとり読み取ったことを客観化して再確認するように行なったのである。

〔表3〕 子どもの主観性の強いとらえ方の傾向 <注>

児童	成績	問 題								
		2	3	4	5	6	7	8	9	
A男	上	○	○	○	○	○	○	×	○	
B "	上	○	○	×	○	○	○	×	○	
C "	上	○	○	×	○	○	○	○	×	
D "	中	×	×	×	○	×	×	×	○	
E "	中	○	○	○	×	○	○	×	○	
F "	中	○	×	○	×	○	○	×	×	
G "	中	×	×	○	○	○	×	○	×	
H "	下	×	×	×	○	×	×	×	×	
I "	下	○	×	×	×	○	○	○	×	
J "	下	×	○	×	×	×	×	×	×	
A女	上	○	○	○	○	×	○	×	○	
B "	上	×	○	×	○	×	×	○	×	
C "	上	○	○	○	○	○	○	○	×	
D "	中	○	○	○	×	○	○	×	○	
E "	中	×	○	×	○	○	○	×	×	
F "	中	×	○	×	○	○	○	×	×	
G "	中	○	×	×	○	×	×	×	○	
H "	下	×	×	×	×	×	×	×	×	
I "	下	×	×	×	○	×	×	×	×	
J "	下	○	○	×	○	×	○	×	×	

- この集計はこの学級の授業前の調査結果である。
- 児童は、国語成績、上・中・下位群に分け出席簿の順にあげた。
- 男子10人、女子10人を上位群・下位群3人、中位群は4人をあげた。
- ×は評価の視点からみて、○は表現に即した望ましい応答を示し、×は文脈からそれた主観性の強い応答を示す。×の具体的な応答例は次のとおりである。
- 問2 いはっている・ユーモアがある・強そうだぶかっこうだ・おもしろいっこうなど
- 問3 遊びたがっている・子がにがかわいそうになって・海で遊ばせたい・親にあいたがっているなど
- 問4 親と遊ぶのを見たい・早く逃がしたい・屋は人につかまらない・子がにのおよぐのを見たいなど
- 問5 この問題については、主観的というより、海への情景描写の情調に合わない、きもちがわるい・にぎやかだなどの応答である。
- 問6 静か・さみしいなどの情調に合わないとらえ方をした応答で、たのしい・うれしい・よろこぶなどである。

問7・8・9 うれしい・さみしい・ほめる・なぐさめるなどの一面的なとらえ方をしたものである。

〔表3〕の説明

前に述べたように、ある部分、特に冒頭部の表現に対する、子どもの主観性の強いとらえ方は、それに続く部分の表現のとらえ方も、主観的になりやすく、また、恣意的になり、曲解にも連なりやすいことが〔表3〕でも、そのおおよそがわかる。

いま、成績下位群のJ男についてみると、問題2はXであり、主観性の強い応答をしており、続く問題3は、○であるが、4以下全部Xで、1同様に主観的な応答をしたか、もしくは、一面的な応答をしている。上位群の子どもでも、B女のように、問題1がXで、主観的な応答をした子どもは、以下の問題でも主観的な、もしくは、一面的な応答が多いようである。またその反対に問題1が○である場合はおおよそであるが、その反対のことが言える。このような、子どもの表現内容のとらえ方の傾向は、40年度の読みの調査や、実験授業の場でも感じられたものである。

〔3〕 ②の部分の問題場面

a 作業仮説

②の部分のふきが海にいるかのを想像したことについての子どもの素朴な感情移入は、既読部分①を想起させ、もしくは再び読みたどらせることにより、文章表現に即したとらえ方をするようになる。

b 授業記録

T1 それでは続いて②の部分を読んでもらいます。

P-K 読む。……………。

T2 この②の部分にはどんなことが書いてありますか。……K君。

P-K ふきという子が、子がにを見て想像したこと。

T3 どんなことを想像しましたか。……N君。

P-N 暗い海の底に親がにと子がにがいっしょに楽しそうに遊んでいること。

T4 ②の部分で、子がにを眺めていたふきにどうしてこんな想像がうかんできたのでしょうか。その答えを2枚目のカードに書きなさい。

P全 書く。……………。

T5 はい、それではカードを見てもいいから、ふきにはどうしてこんな想像がうかんできたのでしょうか……発表してください。……I君。

P-I かわいそうになったから。

P-K はさみをぶるぶるふるわせて、むじゃきに遊んでいるのを見たから。

P-S 子がにがひとりほっちでかわいそうだから。

P-N 子がにがむすむす足で足を動かしたり、はさみをぶるぶるふるわせている様子から。

T6 はい、みんななかなかよく読んで答えたと思います。ほかの人はどうですか。自分の考えを①の方をふりかえてもう1回読んで確かめてください。

P全 読む。……………。

- T₇ はい、①を読んだなかみを考えて、子がにを眺めていたふきにどうしてこんな想像がうかんできたのでしょうか。意見を発表してください。……N君。
- P-N ビーズ玉みたいな小さな二つの目がぴかっと光っていて何かを見つめているように思われました。というところからこういうことを想像したと思います。
- P-S そのかには、仲間も無く、親も無く1匹して足をむずむずと動かしているようでかわいそうだから。
- P-I ビーズ玉みたいな小さな二つの目で何かを見つめているようなところがかわいそうになって。
- P-K 子がにが足をぶるぶるふるわしているのを見て、海へ帰りたいたいと思ってると思って。
- T₈ Kさんが言ったように足をぶるぶるふるわしているのを見て、にが海へ帰りたがっていると思ったからと同じ考えの人手をあげなさい。
- P 挙手 約15人
- T₉ I君の言ったようにビーズ玉みたいな二つの目で何かを見つめているので、海へ帰りたいたいのだらうと思って。と同じ考えの人手をあげなさい。
- P 挙手 約10人
- T₁₀ たった一匹でいるのでかわいそうになって想像したと思う人手をあげなさい。
- P 挙手 約5人

c 調査結果 (問題3の結果)

授業前 16人/42人 授業後 37人/42人 (有意である)

比較学級 20人/43人

d 考察

ア ここでの中心となる発問は、①に具象的に描かれている子がにを見てふきが想像した理由を問うことにより、ふきの子がにに対する気持ちをとらえさせるためのものである。

イ 子どもはこの発問に対して、「かわいそうになって」「海に帰りたいたいと思って」などとふきの気持ちに対して素朴な感情移入をしたとらえ方をする。このようなとらえ方は、①の部分想起させるか、再び読みたどらせることによって、①の具象的な表現に即して、より深い立場からとらえるようになるということを考えて指導したのである。

ウ 授業前の調査結果や、比較学級の調査結果にも表われているように、学級の半数近くの子どもが文脈に即した応答をしている。その他の子どもは、「子がにがかわいそうになって」「親を思い出して」などと素朴ではあるが、この場面の表面的な感情移入による主観的なとらえ方をしている。

このようなとらえ方をしている子どもに、読みの継時性に即し、既読部分①を想起させ、あるいは、再び読みたどらせる指導により、「ビーズ玉みたいな小さな二つの目で何かを見つめ考えているようだから。」「はさみをぶるぶる動かしているのを見てかわいそうになって。」と、より文章表現に即してふきの心情をとらえるようになる。ともすると、主観にとらわれ、恣意的なとらえ方をしやすい子どもの読みは、文脈に即して、より深い立場から心情を味わうようになると思うのである。

授業記録のT₇の発問に次ぐP-N, P-S, P-I, P-Kなどの表現に即したとらえ方をした子どもは、

授業前に16人であったのが、授業後は37人と大部分の子どもが表現に即したとらえ方をするようになる。このように、心情を味わわせる読みの指導において、特に文章の冒頭や前半では、文脈に即したとらえ方をさせておくことがたいせつであると思う。これらの意味内容が文章の後半にある主題的なものに迫るものにとらえ方に集約されるからである。（〔表3〕参照）

この場面の授業全体をとおして、読みの継時性に即し、T₅の発問に対するP・Iの応答に続いてP・K P・S、さらにP・Nの応答へと次第に教師の問いについて考え、また友だちの発表を聞きながら文脈に即して行く発展がみられる。続いて、①の部分を再び読みたどることによって、さらにP・Nのように文脈に即したとらえ方が大部分を占めるようになる。

特に、この場面で、読みの指導技術を高度に駆使したためではない。継時性に即する読みは、子どもの自然の読みの中に本来あるからだと思われる。

〔4〕 ③の部分の問題場面

a 作業仮説

③の部分のふきと父との真剣な会話についての子どもの主観的なとらえ方は、たいせつな語句を契機として、既読部分②を想起させるか、もしくは再び読みたどらせることにより、表現に即してより正しく深いとらえ方をするようになる。

b 授業記録

T₁ それでは、次の③の部分をS君読んでください。

P・S 読む。……………。

T₂ 今、S君の読んだ部分で、ふきはなぜ暗くなった海へ子がにをはなしたいと考えたのでしょうか。答えを3枚目のカードに書きなさい。

P全 書く。……………。

T₃ それでは、カードに書いたことを見て答えてもいいし、今考えていることでもいいから発表してください。ふきはなぜ暗くなった海へ子がにをはなしたいと考えたのでしょうか。

P・N 昼間だと人が海岸にいてつかまるし、夜は人がいないからその時に海に逃がしてやりたいから。

P・S ぼくは、ふきは夜の海を想像したから、そうやったと思います。

T₄ N君の意見とちがいますが、②で夜の海を想像したからかに海へ逃がしてやろうと考えたというのですね。ほかに……Sさん。

P・S S君と同じです。

P・T S君と同じです。

T₅ S君と同じ考えの人手をあげてください。

P 挙手 約15人

T₅ それでは、N君の言った夜は人がいないので逃がしたいと考えた。と同じ考えの人手をあげてください。

P 挙手 約10人

- T7 それでは、N君ともS君とも違って、自分はこう思う、こう考えるという人手をあげてください。……Sさん。
- P.S 夜になれば誰でも家へ帰りたくなるから子がにも夜になったので海へ帰りたいたらうと思
って。
- P.K ぼくもSさんと同じです。
- T8 はい、それでは、③のはじめに海の小さな生き物は、海へ、と書いてあり、そのあとに
が引いてあって、つぎにふきはふとそう思ったのですとありますが——は何をあらわして
いるのでしょうか。……S君。
- P.S 考えていることです。
- T9 何を考えているのでしょうか。
- P.T 海に逃がしてやる。
- P.U 海に帰してやる。
- T10 みんないいですか。
- P全 はい。
- T11 それからあとの方では「おとうちゃん、これから、海べへいこうよ。」と言うと、おとう
さんは、「海べへ。もう、暗くなってしまうじゃないか、ふき。」と言いましたね。す
ると、「だから、わたし、いきたいわ。夜の波の中へ、ちっちゃなかに、はなしてやりた
いんだもの。」と言ったね。こういうところも考えて、前の②の部分から③の部分が続け
てひとりひとり読んで、ふきはなぜ暗い夜の海へ子がにをはなしたいのか考えてごらん。
- P全 読む。……………。
- T12 はい。ふきはどうして暗くなった海へ子がにをはなしてやりたいと思ったのでしょうか。
さっきまでは三つの意見がありましたね。
夜になるとなんとなく家へ帰りたくなるから。というのと、
②の部分で夜の海を想像したから。というのと、
夜は人がいないのでつかまる心配がないから。というのがありました。三つの意見のうち、
②③を続けて読むと、どの意見がよいと思いますか。……N君。
- P.N S君の②で想像したからがよいと思います。
- T13 先生はひとりひとりの考え方があってよいと思います。必らずこうだとは言いきれないと
思います。……Mさん。
- P.M 昼だと人がいてつかまるが、夜になるとつかまらないし、親子で海岸を遊べるから。
- P.N 想像したのも夜の海だし今も夜だから。
- T14 そうするとS君の考えにちかいですね。……。S君の言った②の部分で夜の海を想像した
からはなしてやろうという意見に近い人手をあげてください。
- P 挙手 約25人
- T15 N君の考えもS君の考えにちかくなりました。Mさんの意見もありますが、まちがいであ
るとは言いきれません。しかし、文章をよく読んでみるとS君やN君の言うように②で夜

の海を想像したからではないかと思います。

c 調査結果（問題4の結果）

授業前 15人/42人 授業後 37人/42人（有意である）
比較学級 9人/43人

d 考察

ア ③の部分での中心となる発問は、ふきの子がにを海へはなしてやろうとするわけを問い、ふきの子がにに対する気持ちの推移をとらえさせるためのものである。ふきの気持ちのある時点で静的にとらえさせるのではなく、たいせつなことを契機にして、ふきの心的な推移としてとらえさせたいのである。別な言い方をすればふきの気持ちをとらえやすいようにこのような発問をしたのである。

イ 子どもは、ふきの気持ちを自分の気持ちにおきかえ、「かわいそう」「親に合わせたい」などの単純素朴な、主観的なとらえ方をし、文脈の展開からそれがちである。このようなとらえ方を、既読部分②の文脈の展開に即し、しかも、正しく深い読みをさせる指導を考え仮説を設定した。

ウ 授業前の調査および比較学級の調査結果でわかるように、指導前では文脈に即したとらえ方をしている子どもは比較的少なく、42人中15人、比較学級では43人中9人である。その他の子どもは、「かわいそうだから」「暗くなると人がいなくてつかまらないから」などのこの期の子どもの素朴な主観的なとらえ方が多い。また、「海の生き物は海へ——と思ったから」などの問いそのものの意味内容で答えている誤答も多い。これらの応答は、成績下位群の子どもにも多いことも目につく。〔表4〕

この組の授業前の問題4についての正答を成績上・中・下位群の別に集計すると右の表のようになる。この傾向は他の実験授業学級でも同様である。しかし、子どもは、読みの継時性に即した指導により、容易に文脈にそったとらえ方をする傾向をもっている。②の既読部分を読みたどる指導により、容易に②の想像の意味体制化が行なわれ文脈に即したとらえ方をするようになる。

成績	対象児童	正答
上位群	12人	6人
中位群	17人	7人
下位群	13人	2人
計	42人	15人

②から③への文脈では、特に「海の小さな生き物は海へ——」の文、さらにそれに続く「ふきは、ふとそう思ったのです」の文がたいせつな展開の契機になっている。この文とあとの方の「だから、わたしは、いきたいわ」の文を子どもにかたよりなく目を向けさせることにより、「②で夜の海を想像したから、子がにがかわいそうになり、夜ならなおさら子がにをはなしてやりたい」というとらえ方になると思われる。このような子どものとらえ方は、他の授業学級での「想像した海も夜で、今も夜だから」という応答からも納得できよう。

しかし、子どもによっては、「海の小さな生き物は海へ——」の文よりも「だから、わたし、いきたいわ。夜の波の中へ、ちっちなかに、はなしてやりたいんだもの。」の文の意味内容がとらえやすいため夜の印象を強め、「夜なら人がいないのでつかまらない。」などの主観的な応答をする子どもも多いようである。

この学級の授業過程での応答にもあったように、「昼は人がいるが、夜は人がいないのでつかまらないから。」あるいは「夜になると誰でも家へ帰りたくなるから。」などは、子どもの感情や体験などの主観的なとらえ方であるが、誤りと決めるわけにはいかない。

子どもはこのような主観的なとらえ方をとおしてこそ生き生きと文章にたち向かうのである。しかし、この学級の授業にもみられるように、子どもの応答を確かめ、理由をただすため、既読部分を読みたどらせ、話し合わせることにより、文脈に即し、意味体制化し、より深い立場からその気持ちをとらえるようになる。ともすれば、主観的なとらえ方から恣意的なとらえ方になり、さらに誤ったとらえ方になりがちな読みをただしていくと思う。

このへんに、文学的文章の読みにおける主観性と客観性との統一、かねあいの指導がたいせつであると言われる意味があると思われる。

[5] ④の部分の問題場面

a 作業仮説

この文章の主題的なものに迫る子どもの感想は、④の情景描写の部分を読み味わわせることにより、その情調にそつて変容し、より深くなる。

b 授業記録

T₁ それでは、続いて次の④の部分にK君読んでください。

P-K 読む。……………。

T₂ どんなことが書いてあるかはよくわかりますね。ふきがいよいよかにはなしてやるために、おとうさんと海岸へ行く様子が書いてありますね。この④の最初のところに海への様子が書いてありますが、それを読んでどんな感じがしましたか。カードにその感じを書きなさい。

P全 書く。……………。

T₃ それでは、海への様子を読んでどんな感じがしたか、メモを見ても、今考えてることでよいから発表してください。……K君。

P-K 暗くて、静かで波の音だけがザーザーと聞こえてくるような感じでした。

T₄ K君と同じような感じをもった人手をあげてください。

P 挙手 約20人

P-S ちょっとだけどさみしい感じがする。

T₅ さみしい感じもすると思う人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₆ はい、ひとりの人でも、ひとつの感じだけではなく、いろいろな感じが入り交じっているように思われます。自由に発表してください。

P-T ひろびろとしたようなさみしい感じでした。

T₇ 星がきらきらと光っている空の下に、夜の海ははては知られず、ぼろぼろとつらなっていて、海へにはたえまなく波のうちよせる音が、くりかえし、くりかえし、ひびいているのでありました。このへんを読んでどんな感じがしますか。

P ……………。

T₈ それでは、④の海への様子が書いてあるあとの方に、ふきは、はい色のすなはまを、サク、

サク、サク、とふんで波うちぎわにいきました。と書いてありますが、この時のふきの気持ちはどんなだったでしょう。カードに書いてください。

P 書く。……………。

T₉ ふきの気持ちはどんなだったでしょう。発表してください。……………M君。

P・M かににとってはうれしいが、ふきは友だちを失うのでさみしい気持ちだと思います。

P・N はい色のすなはまを、サク、サク、サク、と書いてあるので、ふきは、早くかにをはなしてやりたい気持ちだと思います。

T₁₀ まだ、ほかの考えの人ありますか。……………K君。

P・K さっき想像したことが実行できるのでうれしい気持ちだと思います。

T₁₁ そのほかの考えの人ありませんか。……………N君。

P・N ②や③の方では、早く帰したいと思っていたが、いざ今となると友だちと別れるので、楽しいような、悲しいような気持ちだと思います。

T₁₂ いろいろの意見がありますが、ふきのかにをはなす時の気持ちは、⑤のところと深い関係がありますので⑤のところでおよく考えてもらいます。

c 調査結果

問題 5 の結果 授業前 25人 / 42人 授業後 32人 / 42人 (有意差なし)

比較学級 26人 / 43人

問題 6 の結果 授業前 21人 / 42人 授業後 29人 / 42人 (有意差なし)

比較学級 23人 / 43人

d 考察

ア この部分では海への情景描写についての子どもの感じ取り方の問いと次いでその意味の体制化により、子がかにをはなそうとする気持ちを、その情調にそってとらえさせる発問を中心とした。

イ 前記のとおり、情景描写の情調により、子どものふきの気持ちのとらえ方が意味体制化されることをねらいとして仮説を設定した。

ウ 調査の結果、問題 5 は、情景描写の情調をさみしい、あるいは悲しいなどの情調で応答した子どもが、授業前の調査で 25 人が授業後では 32 人になり、問題 6 のふきの気持ちについて、子がかにと別れるさみしさ、悲しさの情調をもった応答は、授業前で 21 人が授業後では 29 人に増した。

比較学級では、問題 5・6 それぞれ 26 人、23 人の応答があった。

この学級では授業後の応答が授業前の応答よりその人数が増してはいるが、両調査の結果についての検定では、いずれも有意差は認められず、偶然か、あるいは、数回の読みによるものとも考えられる意味のうすい調査になった。このことは、指導の意味も、したがって、仮説の意味もうすいと言えよう。

この問題場面の、T₄、T₅ の教師の発問に対する子どもの挙手による応答でもわかるように、海への情景描写の情調については、さみしい、静かななどと容易に予想にそったとらえ方をした。指導前でも〔表 2〕の調査結果にみられるように大半の子どもがこのようにとらえ方をしている。したがって指導結果とは大差がない。

読みの継時性に即した指導としてたいせつなことは、このような情景描写についてのとらえ方が、続

く、ふきが子がにをはなそうとしている気持ちのとらえ方にどのように意味体制化され、集約されたかということである。

この④の部分についてだけいと、仮説の考え方が成立し、それを実証する他の分析の方法も考えられようが、ふきの気持ちをとらえるという主題に迫る問題については、なかなか解明困難である。

この組の授業でも、あとのT₁₀の発問に次ぐP・K、P・Nの応答でわかるように、「別れるのはさみしいが、はなしてやれるのでうれしい」と、さみしい、悲しいなどの情調をもった応答ではなく、①、②③などの既読部分が意味体制化された、総合的なとらえ方をしている。このようなとらえ方は、あとでも述べるが、予想していたよりも全文章の意味を想起したとらえ方であり、より深いとらえ方と言えよう。また、これがほんとうの意味の、継時性に即したとらえ方であろう。

エ 文学的文章の中にある情景描写の部分の情調は主題のとらえ方に、なにもものかの影響を与えることは容易に理解できる。しかし、具体的に、このようなとらえ方からこのようなとらえ方へと深まり、変容したという解明はこの研究ではできなかった。この④の問題場面での指導、および調査の結果は、意味のうすいものになったが、これらのことを解明しようとしたものである。

〔表2〕により、各実験授業学級の、授業前後の問題5・6の調査結果を見ると、大部分の学級で、授業後の調査結果の方が授業前のそれよりも優位であることは言える。

〔6〕 ⑤の部分の問題場面 その1

a 作業仮説

⑤の部分は、本文章の終末部で、しかも、この文章中最も緊張度の高い部分である。子どもは、主題的なものに迫る語・句・文をとおして印象を強め、個人差によりその受け取り方にニュアンスの違いが出てくる。それらは、冒頭から全文章を読みたどらせ、意味内容を想起させることによつて、総合的になり、深くなる。

b 授業記録

- T₁ それでは、次はお話がどうなるのかな。Yさん⑤の部分を読んでください。
- P・Y 読む。……………。
- T₂ はい、この部分で「ほら、海へかえっていきな。」と言った時のふきの気持ちはどんなだったでしょうか。自分の考えを次のカードに書きなさい。
- P 書く。……………。
- T₃ 「ほら、海へかえっていきな。」と言った時のふきの気持ちはどんなだったでしょう。
- P・K 子がにを海へ逃がしてやってよかったが、ちょっとさみしかったと思う。
- P・N K君と同じです。
- P・T 早く帰してやろうという気持ちとさみしい気持ちが交じっている。
- P・S ちょっとさみしい感じもするが、子がにが親がにの所へ帰れるのでよかったと思っている。
- P・K この子がに、親の所へ帰ってしあわせになればいいなあという気持ち。
- P・M さみしいが、早く帰してやりたい気持ちだと思います。
- T₄ 大きく分けると、子がにと別れてさみしい気持ちと、逃がしてやってよかった気持ちとに

なるようですが、みんなどうですか。……。

T₅ みんなに聞きますが、さみしい気持ちだったと思う人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₆ はなしてやってよかったという気持ちだと思ふ人手をあげてください。

P 挙手 約15人

T₇ 早くはなしてやりたいという気持ちだと思ふ人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₈ これからもしあわせに Krishinasei, という気持ちと思ふ人手をあげてください。

P 挙手 約10人

T₉ ひとりでも二つも三つもの考えをもっている人がありますが、ふきにはそのように、悲しい気持ちとうれしい気持ちが入り交じっていると考えられますから、それでもいいでしょう。なぜふきは、さみしいような悲しいような気持ちになったのでしょうか。どこを読むとそれがわかりますか。この文章全体を初めから読んでごらん。

P全 読む。考える。……………。

T₁₀ そこを見つけた人。……。子がにと別れるのはさみしいのですね。そのさみしい気持ちは、子がにに対するどういふ気持ちから出てくるのですか。

P全 かわいいと思っている。

T₁₁ その子がにをふきがかわいいと思っていることはどこに書いてありますか。ふきがかわいいと思っているようなことは、どこでわかりますか。

P・N ①の所のビーズ玉みたいな小さな二つの目がぴかぴかと光っていると書いてあるあたりからです。

P・M かわいいから夜になって逃がしてやる。かわいくなければ逃がしてやらないと思います。

T₁₂ そのMさんの言うかわいい気持ちは文章のどこでわかりますか。

P・K ①の部分からかわいいと感じたと思います。

P・S N君と同じように①のビーズ玉みたいな……なにかを見つめているように思われました。の所からかにがむじゃきに見えるのでかわいいと思ったと思います。

T₁₃ S君の言ったようなことからかわいいと思ったと思ふ人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₁₄ そう。①の部分でみんなに感じを聞いたら、かわいいとか、かわいそうだとか、たくさんの方が答えていましたから、ふきもみんなと同じ気持ちだったと思います。

T₁₅ それでは、さみしいとは反対に、子がにを帰してやるのはいいことだ。早くはなしてやりたい。しあわせに暮らして Krishinasei. などの気持ちはどの部分を読むとわかりますか。

P・N ②の所で、親がにと子がにがたがいによりそいながら無心に遊んでいることを想像したことから逃がしてやってよいと思っている。

T₁₆ 今のN君の意見に賛成の人手をあげてください。

P 挙手 約15人

- P・O ②の所で小さなかにたちが親がにといっしょにたがいによりそいながら遊んでいる所で、ふきの見ているこの子がににもそうしてやりたいと思ったから。
- T₁₇ O君は、そのようにしてやりたいとN君の意見につけたしてくれましたね。
- T₁₈ ほかに、逃がしてやってこれでいいんだと思われる所はありませんか。
- P・S ③の所では、海の小さな生き物は海へ、——と書いてあるからやはり早く帰してやりたかったのだと思います。
- T₁₉ そこで、ふきは海へはなしてやろうと思ったので、今子がにをはなしてやることは、自分の気持ちに合っているのですね。S君の考えと同じように思う人手をあげてください。
- P 挙手 約10人
- T₂₀ そうすると、ふきのこの時の気持ちは、初めにK君やT君の言ったように、子がにと別れるのはさみしいが、自分の希望どおり子がにをはなしてやるのはうれしい、これからも元気で暮らしなさい。というように、いろいろの気持ちが入り交じっていると考えていいですね。

c 調査結果 (問題7の結果)

授業前 18人/42人 授業後 28人/42人 (有意である)
比較学級 13人/43人

d その1の問題場面の考察

ア ⑤の部分は、この文章の終末部であり、しかも、ふきやその父の気持ちの最も緊張した場面である。

この場面で、ふきや父の気持ちが最もよく表現されていると思われる語・句・文についてふきや父の気持ちを問いた主題をとらえさせようとした。その1は、ふきが、愛着を感じながらも子がにを思いやり「ほら、海へかえっていきな。」と言って子がにをはなしてやる気持ちをとらえさせるための発問である。

イ 本文中の最も緊張度の高い主題に迫るものの読み取りは、文章の冒頭部から全文章の意味体制化がなされ集約されたものであり、全文章をよく想起し、もしくは読みたどることがたいせつである。また、緊張度が高ければ高いほど子どものそのとらえ方に複雑微妙なニュアンスの違いが出てくる。しかし、そのとらえ方は、各人各様でありながらも、それぞれの子どもにとらえ方の根拠があり、否定できないものが多い。むしろ、それらのとらえ方を総合することによって多面的な深いとらえ方をするようになると思われる。以上のことから⑤の問題場面の作業仮説を設定したのである。

ウ 子どもは、この部分だけをよく読めば、一応、ふきの気持ちを正しくとらえるように思われる。しかし、子どもひとりひとりについてみると、「子がにと別れるのでさみしい」「子がにをはなしてやれるのでうれしい」「あとつかまらないように」などの一面的なとらえ方が多い。文章全体からうけるふきの複雑な気持ちの総合的なとらえ方は、この期の子どもには困難のように思われる。

調査結果でも、総合的なとらえ方をした子どもは、授業前18人だったものが授業後でも28人である。比較学級では43人中13人であり、5年生ではもっと少ない。

しかし、この総合的なとらえ方をした子どもは、成績上位群ほどその比率の高いこと、〔表2〕の全研究対象学級の指導前の調査結果にみられるように、予期したほどではないが、5年生では各学級8人

から10人、6年生では10人から19人の子どもが総合的なとらえ方をしている傾向からも、仮説に示したように、読みの継続性に即した指導がたいせつであり、また、成立すると思うのである。

授業の場では、一面的な応答が集成され、子どもは総合的に深いとらえ方をしたように思われる。しかし、授業後の調査結果では総合的なとらえ方をした子どもは予期したほどに多くない。一面的なとらえ方に相対するとらえ方を示して話し合いと二つのとらえ方を集成し、総合的なとらえ方をするように思われる。調査が自由記述法によるため、このような結果になったことも多分に考えられるが、子どもは、一面的にわりきったとらえ方をする傾向が強いように思われる。

この学級の授業では最初からT₃の発問に次ぐP・K、P・T、P・Sの「子がにを海へ逃がしてよかったが、ちょっとさみしかったと思う。」などの総合的なとらえ方をした子どもの応答が多い。これらの応答は、比較的成績上位の子どもによるもので、これらを学級全部の子どもに定着させるため、T₄以下の発問、提示を行なった。一面的な応答例をあげ板書し、それに対する応答を挙手によって確かめながら、総合的なとらえ方への変化を見ようとしたのである。

また、T₆以下の発問のように、読みの継続性に即して冒頭から全文を再び読みたどらせ、全文の意味内容を想起させることにより子どもの応答の根拠を明確にし、総合的なとらえ方を定着させようとした。

授業の結果は、前に述べた調査結果のとおり、総合的なとらえ方をした子どもが、調査対象42人中、授業前の18人から28人へと増しているが、授業の現象面の観察にみられたほどは増していない。

しかし、検定の結果、有意であったことは、授業前に総合的なとらえ方をした子どもは、授業後も、同じく総合的なとらえ方をしたことによるものであり、また、これらの子どもが成績上位群ほど多いことから、この場面の指導の成立することが認められよう。

他の実験授業学級では、〔表2〕にみられるように授業前後の調査結果に、A・6・aのように総合的なとらえ方が、授業前より授業後の方が劣っている学級もあり、指導上、問題のあることを示している。子どもは自由記述により応答する時、一面的にわりきった応答をしがちなことから、どのように定着度を強めるかの指導方法のくふうが望まれる。このことについてはあとで述べる。

〔7〕 ⑤の部分の問題場面 その2

a 作業仮説

その1に示した作業仮説と同じ。

b 授業記録

T₁ それでは次へ進みます。「ほら、海へかえっていきな。」と言ってふきはかにを海へはなしてやりましたね。そして「おとうちゃん。」と呼んで「かに、海へ、はなしてやったよ。」と言った時、ふきはどんな気持ちだったでしょう。それを次のカードに書いてください。

P全 書く。……………。

T₂ はい、「かに、海へはなしてやったよ。」とふきは、かにをはなしてやってからおとうさんに知らせましたね。「かに、海へはなしてやったよ。」とふきはどんな気持ちで、どんな言い方をしたかも考えると、ふきの気持ちがよく考えられると思います。……I君。

- P-I ふきは、かにを逃がしてしまっただからさみしい気持ちじゃないかと思ひます。
- P-N やっぱり「はなしてやったよ。」だから「はなしてやったよ。」と違つて、普通元氣に言うかもしれないが、この時はさみしい気持ちで言つたと思ひます。
- P-H わたしもやっぱりさみしい気持ちだと思ひます。
- P-N 今まで育てたので別れるのがさみしい。
- P-H N君と同じです。
- P-T N君と同じです。
- P-K 子がにはみんなといっしょに遊んでゐるのではないかと思ひてゐる。
- T₃ それは、いい気持ちでしょうか、さみしい気持ちでしょうか。
- P-K いいことをしてやつて、はればれした気持ちです。
- T₄ それでは、逃がしてやつてさみしい気持ちと思ひる人手をあげてください。
- P 挙手 約35人
- T₅ かにをはなしてやつていいことをしたんだから、うれしい、いい気持ちもあるなと思ひる人手をあげてください。
- P 挙手 約5人
- T₆ K君の言つたようないい気持ちはありませんか。さみしいということだけですか。
- P-N さみしい気持ちもあるが、はなしてやつてよかつたという気持ちもあります。
- T₇ みんなはどうですか。はなしてやつてさみしい気持ちと、よかつたような、うれしいような気持ちのどちらですか。さみしい気持ちだと思ひる人手をあげなさい。
- P 挙手 約35人
- T₈ はなしてやつてうれしい気持ちだつたと思ひる人手をあげてください。
- P 挙手 約30人
- T₉ さみしい気持ちとうれしい気持ちとどちらに決めたらいいでしょう。
- P-K だつてみんな、その人その人の気持ちじゃないんですか。だからその人の気持ちの中に、いろいろの気持ちがあるんではないですか。
- T₁₀ K君の今言つたことをみんなはどう思ひますか。
- P全 賛成。
- T₁₁ 先生のさき言つたこととはちがうようですね。先生もそれでいいと思ひます。さみしいと感じない人はまちがひとか、うれしいと感じない人はいけないとかは言われないうです。しかも、ひとりの人でも、かにと別れてさみしい気持ちと、はなしてやつてうれしい気持ちとが入り交じてゐる人も多しと思ひます。ですからふきの気持ちには、かにをふきの願ひどおりはなしてやつてうれしいが、また一方、今までそばにいたかわい子がにをはなしてしまつたのでさみしいなど、いろいろの気持ちが入り交じてゐると考えられますね。

このように、ふきのうれしいようなさみしいような、また、子がにの元氣なことを祈るような複雑な気持ちがあり、みんなはこの文章をなかなかよく読んだと思ひます。

c 調査結果 (問題 8 の結果)

授業前 16人 / 42人 授業後 27人 / 42人 (有意である)
比較学級 8人 / 43人

d 考察

ア その 2 では、その 1 でふきがかにをはなしてやる瞬間の気持ちに次いで、はなしてしまった直後父に知らせる話の内容を契機にしてふきの気持ちをとらえさせるために発問をした。

イ その 1 でとらえたふきの気持ちに基づいて、子どもが、その 1 と同様に全文章の意味内容を想起することにより総合的にふきの気持ちをとらえるように考え仮説はその 1 と同じにした。全文章を読みただる作業は、その 1 で行なっているため略した。

ウ 調査結果をみると、「かにをはなしてやって、ふきはさみしい気持ちだが、よいことをしてうれしい気持ちだ。」などの総合的なとらえ方をした子どもは、授業前の 42 人中、16 人だったものが、授業後は 27 人になり、その 1 でのとらえ方とほぼ同じ傾向を示している。

[表 2] により、全研究対象学級の応答状況を見てもわかるように、⑤のその 2、(問題 8) に対する比較学級の総合的なとらえ方をした子どもはその 1 と同様に低い。これは、実験授業学級では、その 1 の問題場面で総合的なとらえ方をする方向に指導が進められているのに比べ、比較学級ではそれが行なわれなかったためと思われる。が、やはり、この期の子どもにとっては、総合的なとらえ方が困難であることを示している。

この部分の授業過程では、ほかにも検討すべき問題があるので以下述べてみよう。

第 1 に考えさせられることは、このような主題に迫る心情のとらえ方には、諸要因が微妙にはたき、とらえ方にニュアンスの違いを生じさせるということである。

その 1 からその 2 の場面に進んだ最初の発問に対して、P・I の応答「ふきは、かにを逃がしてしまったんだからさみしい気持ちじゃないかと思う。」のように「さみしい」というニュアンスで応答する子どもが多かった。この組の授業後の調査結果を「さみしい」「うれしい」などの一面的なとらえ方をした応答を検討すると、「うれしい」よりも「さみしい」ニュアンスをもった応答がかなり多い。

研究対象の全学級についての問 8 の調査結果は [表 5] のとおりである。全学級をとおしてこの学級

[表 5] 問 8 に対する一面的応答の分析

対象群 学級 内容	1次研究対象群			2次研究対象群			3次研究対象群		
	A6a	b	c	A5a	b	c	B6a	b	c
うれしい	9	3	14	12	14	16	3	15	20
さみしい	6	18	3	11	7	5	8	8	7
その他	9	5	11	9	6	7	4	5	8

<注> a・b は授業学級, c は比較学級である。数値は人数を示す。

と同様に「さみしい」ニュアンスの応答の多いのは、A・6・b である。他の学級では、「うれしい」ニュアンスの応答が多い。特に各比較学級 c では、いずれの学級でも「うれしい」ニュアンスをもった応答がたいそう多い。

各比較学級の傾向からみて、子どもは一般に明るいとらえ方をするように思われる。しかし、授業を行なった各学級では、「うれしい」「さみしい」両者の差が少なくなってくるか、あるいは、この学級のように「さみしい」が多い。このような結果になったことについては、いろいろの要因が考えられる

が結論は出せない。

授業中、文章全体を読みたどり①の部分の印象が強まり「かわいい子がにをはなすのはさみしい。」ととらえたか、また、「子がに」の全文を数回読み、子がにに親近感を覚えるようになったことも考えられる。あるいは、④の部分の静かでさみしい情景を読み意味体制化したか、また、⑤のふきが「ほら、海へかえっていきな。」と言ったあとの情景描写の部分の意味体制化したことも考えられる。

また、指導者のこの文章の指導のし方で、①から⑤までの取り扱い方にかたよりがなかったかどうかに関係しよう。一方、授業中この場面における子どもの発言のし方にも関係しよう。この学級では、T₂の発問に次ぐ、P-I、P-N、P-Hの応答が大きく影響していることも考えられる。しかもこれらの応答は、この場面における最初の段階で出たもので影響は大きいと思われる。

さらに各学級におけるひとりひとりの子どもの個性がこのとらえ方に関係していることは当然である。

以上のことから言われることは、たいせつな主題に迫る心情のとらえ方は、学級ごとに、いろいろのことが微妙に影響し合っており、最後は、子どもひとりひとりによりニュアンスの違いが出てくることである。これらを集成し、自分のとらえなかった他の子どものとらえ方も、文章全体の表現から理解し納得することにより、総合的で深いとらえ方をするようになると思う。

第2に考えられることは、この学級のこの場面の授業のように、最初から一方的な「さみしい」とらえ方ばかりが出てくる場合は、それらに相対するとらえ方を提示することがたいせつであることである。

それは、相対するとらえ方を子どもの中からとりあげるか、出ない場合は、指導者の方から相対意見を提示して、その理由について話し合わせることににより、一方の意見が正しいか、あるいは両者、三者の総合された考え方が正しいか、あるいは、より深いかを考えさせることがたいせつである。この際特に留意すべきことは、授業者の方であらかじめ問題場面を想定し、文章の継時性に即する文章の展開、意味体制化される文脈および意味内容を構造的にとらえておくことである。子どものいろいろの心情のとらえ方を総合し深める指導もそれによって、誤りなく行なわれるからである。

第3に指導上常に考慮していなければならないことは、各教材についての指導をその時、その時に応じてたいせつに行なうことは当然であるが、心情を多面的、総合的にとらえる態度を養っておくことである。

この学級の場合は、この場面の終末の段階でP-Kの重要な発言を契機にして総合的なとらえ方を「ふきの複雑な気持ち」ということばに替えて説明した。しかし、おしつけになること、また実験授業のほかの条件のため授業記録に示された程度にとどめた。

「文章全体を読むと、『さみしい』とだけ決めるわけにはいかない、『うれしい』『はればれした』などいろいろの気持ちも入り交じっているようです。ほかの人の意見や説明もよく聞いて、こんな考え方も、またこんな気持ちもあったのではないかと考え合わせることもたいせつです。」、このような配慮が常に必要ではないかと思う。

[8] ⑤の部分の問題場面 その3

a 作業仮説

その1に示した作業仮説と同じ

b 授業記録

T₁ 続いてふきが「かに、海へ、はなしてやったよ。」と言ったらおとうさんは、「ああ、よかったね。」と答えましたが、この時のおとうさんの言い方はどんな調子で言ったかわかりませんが、それはおとうさんのこの時の気持ちによって違ってきます。……この「ああ、よかったね。」とおとうさんはどんな気持ちで言ったのでしょうか。その答えを次のカードに書きなさい。

P全 書く。……………。

T₂ 「ああ、よかったね。」とどんな気持ちで言ったのでしょうか。

P.M ほんとうに心からかにを逃がしてやってよかったねと言ったと思います。

P.S かにを逃がしてよくやったよという気持ちだと思います。

P.A ふきは友だちを失ったということで、ふきを慰める気持ちだったと思います。

T₃ Sさんの言うようにかにを逃がしてやったので、ふきをほめる気持ちもあるが、S君のように友だちを失ったので慰める気持ちがあるのではないかと言うのです。みんなどうです。

P全 いいと思います。

T₄ Mさんはこの気持ちについて何か意見があるのでしょうか。

P.M 慰める気持ちはないと思います。

T₅ では今のMさんやS君、Sさんの言ったことについてみんなはどう思いますか。

P.H 慰める意見もいろいろ、いいことをしたねという気持ちです。

P.N いいことをしたという気持ちです。

P.Y ふき、よくやったねとほめる気持ちだと思います。

P.K Yさんと同じです。

T₆ ああ、K君とS君はそこで盛んに討論をやっているようですが、それをみんなに発表してください。

P.K あ、おとうさんは、ふきの気持ちを慰めるというけど、深くはおとうさんのことばには慰めるということはないと思います。おとうさんはただ、ふきがかにを逃がしてやったよ。と言ったそのことに対してほめてやったのではないかと思う。

T₇ それについてS君の言ったことは。

P.S ほくは少し慰める気持ちもはっているといます。それは、「かに、海へ、はなしてやったよ。」の言い方にさみしい気持ちがあったと思うので、そういう言い方をしたんなら、おとうさんなら、ふきの気持ちをわかってくれると思うんです。それでそういう慰める気持ちを言ったのです。

T₈ おとうさんの言い方、調子を変えたり、また、さっきかにを逃がしたふきの気持ちなども考えると、そういう慰める気持ちがあったかと思われま。しかし、K君にしてみれば、どちらかという、いいことをしたのでほめる気持ちだと思うのですね。

P.K ようく考えてみると、ふきを慰める気持ちもあるのではないかなあと思います。

T₉ K君とS君の言ったことは、こちらが正しいとか誤りだとか決めにくいと思います。ほめ

る気持ちがはいていたと思う人手をあげてください。

P 挙手 約25人

T₁₀ いや、しかし、ふきを慰める気持ちもはいていたと思う人手をあげてください。

P 挙手 約20人

T₁₁ はい、そうですね。かんたんにどちらかとは決めにくいと思いますね。さっき誰かが言ったように人にはその人その人の感じ方があり、どちらか決めにくいと思います。この時のおとうさんの気持ちにも、いろいろの複雑な気持ちが入り交じっていたと思います。

T₁₂ いろいろとふきやおとうさんの気持ちについて調べましたが、そのふきやおとうさんの気持ちを考えながら、その気持ちがよくあらわれるように読んでもらいます。みんなは、きょう勉強したことを思い出して、ふきやおとうさんの気持ちを味わいながら聞いてください。N君はおとうさんのことばを、Nさんは、ふきのことばの部分を読んでください。先生が、ほかの説明の所を読みます。

読む。……………。

授業終了

c 調査結果 (問題9の結果)

授業前 9人/42人 授業後 20人/42人 (有意である)

比較学級 4人/43人

d 考察

ア その3では、子がにをはなしてやったふきの、さみしいような、うれしいような複雑な気持ちに対し父は「ああ、よかったね。」と答えた。その父の気持ちは、その時のふきの気持ちへの心の応答として、相関して読み取ることがたいせつであろう。この意味で中心となる発問をした。

イ この場合も、指導のねらいは、その1、その2と同様である。ふきの気持ちではないが、ふきの気持ちにそって考えられる父の気持ちを、多面的、総合的にとらえる指導を意図した仮説である。

ウ その1の調査結果を見ると、授業前の調査と比べ有意ではあるが、総合的な応答の比率は低い。このことは、調査対象にした全学級についても〔表2〕のとおり、同じく、総合的なとらえ方は、他の問題の結果に比べその比率が低い。

この場面での父の気持ちについての総合的なとらえ方は、前にも述べたように、その2の場面で「かに、海へ、はなしてやったよ。」と言った時のふきの気持ちについてのとらえ方と深い関係がある。その時のふきの気持ちについて一面的なとらえ方をした子どもは、そのふきを思う父の気持ちも一面的にとらえるのは当然であろう。調査結果の分析でもこのことは明らかである。

その1の場面で、ふきの気持ちを総合的にとらえ、それに基づいて、その2の場面でも総合的にとらえることによって、この場面でも、父の気持ちを総合的にとらえるようになるというように、場面、場面のとらえ方が相関しているのである。この複雑な2次、3次の相関について、この期の子どもは、是か非かと比較的一面的、一方的な見方、考え方で意味内容を読み取る傾向をもっており、最後まで総合的なとらえ方をする子どもは少ない。ある場面での総合的なとらえ方が容易でないだけに、さらに場面と場面との相関により、なお総合的なとらえ方をすることは、なかなか困難なように思われる。

この学級の授業記録でもわかるように、授業の現象面では、総合的なとらえ方を子どもはしたと思われる場合でも、調査結果では、それほど総合的なとらえ方が子どもには定着していない。指導方法の欠陥によるものでもあろうが、子どもたちは授業後、時間が経過するにつれ、多面的なとらえ方をしていたものが、自分の主観的な傾向に合った一面について、わりきって考えるように推察される。

〔表2〕でわかるように、一般に、その1よりその2、その2よりその3と、次第に総合的なとらえ方の応答が少なくなっている。これは、調査を自由記述法で行なったことにも大きな原因があると思われる。

一方、文脈の展開からみると、その1の場面の終末部で、「ほら、海へかえっていきな。そういって、ふきは、手の中の子がにを青黒い波の中へ………が、それっきり、子がにのすがたは見えませんでした。」の表現により、何か緊張した場面が落ち着いた感を与え、「もう逃がしてしまったんだから、さみしい気持ちです。」と、とらえるか、あるいは「もう逃がしてしまったんだから、うれしい、さっぱりした気持ちです。」というように、一方的にとらえやすいニュアンスを与えるためとも思われる。

しかし、この3の場面も含めて、⑤の部分のふきや、父の気持ちは、冒頭からの全文章の意味体制化され、集約されたものとしてみる時、いろいろに受け取られる複雑なニュアンスをもっており、いずれか一方と決めることはできない。

一面的ではあるが、子どもひとりひとりの感じ取り方の違いや、その感じ取り方の根拠を、読みの継時性に即して、文章の冒頭部から末尾まで読みたどらせることにより確かめさせるとともに、さらに、多面的、総合的なとらえ方をするような指導がたいせつであると思う。

この学級の場合は、その3の場面の最初から、T₂の発問に次いで、P・M、P・S、P・Aの応答のように、「かにを逃がしてよくやったよ、という気持ち」「友だちを失ったふきを慰める気持ち」など、比較的、多面的に意見が出た。そこで、T₄に次ぐP・Mの一面を否定する意見が出て、かえって、ほかの子どもたちに、再確認をする機会を与えてくれた結果になった。ちょうど両面の意見について考えている時、T₅の提示に次ぐ、P・KとP・Sとの意見が代表意見のように対立して子どもの前に提示され話し合われた。授業者が行なうべき、確認のための提示を子ども自身が行なってくれた。そして二つの意見が歩みよるように、総合されていく経過がよくわかる。こうして学級の大部分の子どもも総合的なとらえ方に落ち着いたように思われた。この総合的なとらえ方の定着度は、調査結果のとおりである。

最終のまとめは、作業仮説に述べたように、「読了時の心的余韻は、冒頭から末尾までの文章表現の客観性にしながら、その表現のひとつひとつに主観的反応を感じさせ、読み進めた時、健康で生き生きとしてくる。」である。ふきと父との気持ちを考えながら音読し、また味わわせるため、表現読みで終わった。これまでの授業をかえりみ、全文章をとおしてのふきと父との気持ちを味わい、最後に余韻として残るものを子どもの心に感じ取らせるためである。

(2) 実験授業・調査結果の考察のまとめ

以上の実験授業および調査をとおして、読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導法の成立することの実証を試みた。

しかし、授業・調査の結果でわかるように、実証はなかなか困難である。実験群・統制群が成立せず、

実験授業学級の授業前と授業後の調査の比較を中心に述べてきた。その結果についても、人数の比較では、授業後の調査の方が全般的には優位であるが、検定の結果では、有意と認められる問題は、予想したより少ない。5年生、および初期の頃の実験学級ほど有意の問題が少ない。

このように、実証は困難であるが、例にあげたB・6・aの授業と調査の結果をととおし、あるいは、他の学級の調査結果をとおして、この授業の成立することを推測し、成立の度合を確かめ、読みの継時性に即する指導法を提案したい。

この学級の授業と調査の結果から、読みの継時性に即する指導の方法や、成果についてのあらまきは、解明されたと思われるが、ここで授業全体をとおして、この指導の方法の概要と、その意義についてまとめる。

ア 読みの継時性に即する指導では、特に冒頭文の取り扱いがたいせつである。「子がに」の文章では、③の子がにの様子の描写の部分である。この冒頭文が起点となり、文脈を形成し、展開する。読み手にとっては、冒頭文で読み取った意味内容や、心情がもとになり、続く文章の意味内容を体制化する。したがって、冒頭文の読みの成否が全文章の読みに深い関係をもっている。冒頭文で、客観的表現からそれ、興味・欲求などの主観性の強いとらえ方をすると、以後の読みでもそのとらえ方に影響される。子どもの生き生きとした読みをそこなってはならないが、正しい読みを行なうように配慮することがたいせつである。

このために、未読部分を読み進ませ、文脈にそって意味限定をはかるのである。

イ 続いて文章の読みが進むにつれ、問題場面ごとにたちどまり、文脈の展開や、意味の体制化、集約のため、未読部分を予想し、既読部分を読みたどらせることがたいせつである。

ウ この研究では解明できなかったが、文章中の情景描写の部分は、その情調により、主観的なものにとらえ方を意味体制化し、その情調にそって変容し、そのとらえ方をより深く、表現の客観性に即したとらえ方にするとと思われる。このことから情景描写の部分の読みでも、読みの継時性に即し、文脈にそったとらえ方をさせることがたいせつである。

エ また、主題的なものの読みは、全文章の意味が体制化され、集約されてなされるものであり、全文章を読みたどること、あるいは全文章の意味内容を想起させることがたいせつである。

きわめて単純な文章は別として、一般に、文学的文章の主題的なものは、登場人物の性格、人物相互の心的関係、あるいは心情などにかかわるものが多く、複雑な心的内容をもっている。そして、主題の内容が高度であれば、その心的内容は複雑になってくる。このことから、全文章にかかわる複雑な心的内容を一面的、一方的ではなく、多面的、総合的にとらえさせるため、冒頭から全文章を読みたどるか、想起させる指導がたいせつである。

また、このように複雑な心的内容をもっているものであるほど、それを読む子どもひとりひとりの個人差により、とらえ方のニュアンスが違ってくる。これらも、文章全体の表現をとおしてその根拠を確かめ、集成、総合することにより、その読みは、より深くなると思う。そして読了時には読み取った心的内容を余韻として味わわせることがたいせつであると思う。

以上の考え方で読みの継時性に即する文学的文章の読みの実験授業を行ない、その指導の成立の度合いを確かめ、その指導方法を提案したいのである。

(3) 文学的文章の読みの指導上の問題点

読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導法を検討するため、5年、6年の6学級について実験授業を行なった結果、推察される文学的文章の読みの指導上考慮しなければならない一般的な問題について述べる。

[1] 心情の総合的なとらえ方について

子どもは、文学的文章の心情の読み取りで、是か非かの一面的なとらえ方をし易く、複雑な心情についての総合的なとらえ方が困難である。このような場面の指導では、対照的なとらえ方を提示し、また文章表現に即して子どものとらえ方の根拠を確かめることにより、総合され深まり、同時に定着が強まる。

調査問題7・8・9に対する実験授業学級A・6・aの応答結果を〔表2〕で見ると、総合的なとらえ方をした子どもは少ない。授業前の調査では、42人中、13人、20人、3人で授業後の調査では17人、18人、8人である。しかも、問題8については、授業後の方が18人で授業前の2人より少なくなっている。このことについて以下授業の実際について検討してみる。

a 授業記録 A・6・aの⑤の問題場面のその2

- T1 かに海へはなしてやったよ。と言った時、ふきはどんな気持ちだったでしょう。次のカードに書きなさい。
- P全 書く。……………。
- T2 はい、それでは、「かに海へはなしてやったよ。」とふきがおとうさんに言った時の気持ちはどんなだったでしょう。書いたのを読んでもよいから話してください。
- P・K これで子かにはおかあさんの所へ帰れるので、うれしいようなさみしいような気持ちです。
- P・S もっと持っていたかったなごりおしいような気持ちです。
- T3 そのなごりおしいような、うれしいような気持ちはどこでわかりますか。文章を初めから読んでみなさい。
- P全 読む。……………。
- T4 はい、なごりおしいような、うれしいような気持ちはどこでわかりますか。
- P・N せっかく魚屋さんからもらったのだからわかるのがさみしい。
- P・II ふきもこのかにかが気に入って、かわいいと思っていたから。
- T5 ①の部分に書いてありますね。そこから、かにかがかわいいので、かってみたいという気持ちが出てきたのかもしれないね。だからはなしてやってなごりおしいようなさみしいような気持ちだというのですね。つぎに、うれしい気持ちはどこでわかりますか。
- P・T はなしてやりたいと思っていたのだから、これでやっとほっとしたような気持ちです。
- T6 T君のような気持ちの人手をあげてください。
- P 挙手 約15人
- T7 もっとかっていたいなごりおしいなあという気持ちの人。
- P 挙手 約15人

T₃ はなしてやったのでさみしい気持ちだと思ひ人手をあげてください。

P 挙手 約10人

T₃ はい ひとりの人でも、いろいろの気持ちが入り交じっているようですね。ふきの気持ちもきっと、かわいい子がにはなしてやってさみしいような、また希望どおりにはなしてやってうれいような気持ちが入り交じっていたと思います。

b 調査結果 (問題8の結果)

A 授業前 20人/42人 授業後 18人/42人 (有意差なし)

B 授業前 16人/42人 授業後 27人/42人 (有意である)

<注>Bは(1)で述べたB校6年a学級の場合である。

c 考察

このA・6・aのその2の授業記録をB・6・aの場合と比べると第1に子どもにとらえ方の発表が2・3人のうちに指導者の次の提示的発問T₃が行なわれ、子どもと教師、子ども同志のコミュニケーションが活発に行なわれなかったことが問題点として指摘できる。

次に、子どもにとらえ方の根拠を表現から確かめる場合の子どもの応答がT₄に続くP・N, P・H, P・Tのように文章表現に即していないか、ばくぜんとしていることが指摘できる。この場合、もっと文章全体に即してとらえさせる指導が必要であろう。B・6・aのこの場面では対照的とらえ方を提示しては、それに対する全部の子どもの応答を挙手によって確かめた。また、全文章表現を想起して子どものとらえ方の根拠を確かめる場合も①, ②, ③の各部分にわり想起させ確かめた。さらに、とらえ方がいろいろ出た場合、どれが正しいかを発問して子どもに考えさせ、子ども自身から一面的に決められないという意見が出て、総合的なとらえ方へと深まっていた。

この学級の場合授業前に20人もの子どもが総合的なとらえ方をしていたのに、指導の結果は逆に18人となり総合的なとらえ方の子どもの数が減少するといった結果になった。

その1の場面で子どもはある程度の総合的なとらえ方をするようになり、20人の子どものうち20人がこのとらえ方をしたが、一方、前に述べたように子どもは、一面的なとらえ方をする傾向をもっているため、指導の不徹底と相まって総合的なとらえ方が減少したと思われる。この学級でも初発の応答でP・Kのように総合的なとらえ方をしており、続く応答でも総合的なとらえ方をしたように現象的には思われる。しかし、調査結果でわかるように定着していない。表面的な挙手の数や、授業者のひととおりの解説などの現象面の観察によるものや、表面的な指導だけでは、子どもに定着していない場合が多い。対照意見、あるいは反対とも思われるほどの強い意見を対立させ、子どもの心に深くきざみつけるような、矛盾やかつう場面を提起する指導がたいせつであると思う。

また、子どものある意見に対して、その根拠を文章表現にもどしてただし、確かめる指導もたいせつである。

その3の場面での子どもの総合的なとらえ方は、さらに困難である。調査結果〔表2〕の問9に対する全学級の総合的な応答数に表われているとおりである。このことについては、B・6・aのその3の問題場面の考察で述べたので省略する。

〔2〕 文学的文章特有の表現に対するとらえ方について

文学的文章には、具象的、^く寓意的、情調的な表現が多い。このような表現に対する子どもの読みには経験、興味、欲求などの強い主観がはたらき、それ以後の読みで、恣意的なとらえ方や、曲解したとらえ方をしがちになる。このようなとらえ方に対しては文章の表現にたちかえらせ文脈に即した指導をすることがたいせつである。

各研究対象学級の調査結果をみると「子がに」の①の部分の具象的な表現のとらえ方は、子どもの経験、興味、欲求などによる主観的なとらえ方が多い。特にこの傾向は6年より5年に、成績上位群より下位群の子どもにも多い。その例をあげると、「いばっている感じ」「小さなかにでも一人前だ」「つかまえられてこわがっている」「別世界へきてびっくりしてる」などで、子がにの様子の具象的表現そのものにだけ強い主観的なとらえ方を示し、続く②以下の文脈からそれた読み取りをしている。

このような子どもは、②の部分のふきの想像したことについても同様に主観的なとらえ方が強い。「子がにがかわいそうだから」「親を思い出したから」「ふきにも親がいるから」「子がにを海で遊ばせたい」などと、①からの文脈の展開からそれ、ふきの気持ちに主観性の強い感情移入をしたとらえ方をしているように思われる。そして、これらの子どもは⑤の主題的なものに迫る、子がにをはなしてやるふきの気持ちのとらえ方でも、「今ごろ友だちとあそんでいるだろう」「子がにが親と合われるのでうれしい」「子がにと別れてさみしい」などと比較的一面的なとらえ方が多く、あるいは文章全体から受ける真剣な情調からそれがちである。この傾向は、〔表3〕でもわかる。

これらの子どもの心情のとらえ方は、明らかに誤答であるとは言いきれない。しかし、読み進むにつれて、正しく、深い読みからそれ、恣意的なとらえ方をするようになると思われる。

このようなとらえ方をする子どもに対しては、冒頭から、文章表現に即し、また、続く文章の文脈の展開に即したとらえ方をするように指導することがたいせつであると思う。

〔3〕 語句やことがらの理解と心情の読み取りについて

文学的文章に書いてあることがらの読みや、たいせつな語句についての読みがあさい時、子どもは、その心情を自分の体験や欲求などにより強い主観的なとらえ方をする。そして、それに続く文や、たいせつな主題に迫るもののとらえ方は文脈からそれ、恣意的なとらえ方や曲解したとらえ方につながりやすい。このような場合、人物と人物、ことがらとことがらなどの関係を主とし、語句については、とらえようとする心情につながるものを主として理解させることがたいせつである。

前に述べた、具象的表現に対するとらえ方と同様に、子どもは、文学的文章に書いてある内容の理解があさい時や、たいせつな語句の内容理解が不足している時も主観性の強いとらえ方をしがちである。特にこのことをとりあげるのは、文学的文章の読みの指導では、説明的文章と異なり、心情のとらえ方について、正しいとか誤りとか決定しにくいからである。場合により、このような主観的なとらえ方が生き生きとしたとらえ方として受け入れられることもある。

この「子がに」の実験授業は、発達段階からみて6年に適当とみて6年に主体をおいて行なった。一方、実験授業として、発達段階の視点から検討するため5年にも行なった。その5年の実験授業、調査

結果からこのことについて検討してみよう。

〔表2〕の調査結果でわかるように、問題7, 8, 9の総合的なとらえ方の結果同様に、問題2, 4の調査結果は、6年に比べいちじるしく低い。問題2は、①に書かれている子がにの様子具象的表現に対するとらえ方をみたもので、問題4は、③の部分に書かれている、②でかにの生活を想像したことからふきが子がにをはなしにしようとして父に話した時のふきの気持ちのとらえ方をみたものである。

以下、A・5・aに例をとって述べる。

①の部分についての問2の授業前の調査結果、誤答（望ましい応答をしなかったもの）の子どもの応答には、「さむいかんじ、くすぐったい」「ぶかっこうでおもしろい」「子がににだけ強そうだ」「ほくもこんなかにかがほしい」「大きなはさみがこわい」「どうどうとしている」などの応答が多い。これらの応答にはこの期の子どもの興味、欲求などの主観性を強く感じる。そして次の②への文脈の展開とは、関係なく、①の部分の大きなはさみや、ぶるぶるふるえていることなどのその子どもの主観に合った語・句から直観的にとらえたように思われる。

これらの応答は自由記述によるものであり、また文学的文章の心情のとらえ方に関する問いに対するもので誤答と決めるわけにはいかない。しかし、実験授業により、①と②の文脈を読み取らせ、また①の部分のかにの様子表現の内容である足、目、はさみのことがらの表現を指摘して読みたどらせることによって授業後の調査結果にみられるように多くの子どもが、「二つの目でなにかを見ているようなところがかわいいような感じ」や「大きなはさみをぶるぶるふるわしているところがかわいそう」などのように文脈に即したとらえ方をするようになる。

授業前45人中16人が文脈に即した応答をしたのに対して授業後は28人になっている。

5年の場合は、授業前の調査でも授業後の調査でも6年に比べどの学級も望ましい応答が少ないことから、特に下学年になるほど、また成績下位群の子どもほど、文章表現の内容や文脈の理解を徹底することがたいせつであると思う。

①の子がにの様子に対して主観的にとらえ、「ぶかっこう」「おもしろい」「強そうだ」などと応答した子どもは、②の部分の問3の「ふきは、なぜこのような想像をしたか」に対する応答でも「子がにと海べで遊びたい」「子がにが元気で遊んでいる所を見たい」などとさらに子どもの興味、欲求などの高まった応答をしている。そして、⑤の主題的なものに迫るふきの気持ちのとらえ方でも、子ども自身の主観で一面的にわりきったとらえ方をした子どもが多いのである。これは、冒頭文の子がにの具象的な表現のある部分に主観的に共感したとらえ方が、文章表現の各部分のとらえ方に影響し、文脈が入り組んでくるとますます文章からそれたとらえ方になるからだと思われる。

「子がに」のような文脈の比較的わかりやすい文章では、この程度の誤答と明確に言いきれないニュアンスをもった応答ではあるが、複雑な文脈の文学的文章では曲解や誤読になるおそれもある。（〔表3〕および紀要55集参照）

次に③の部分のふきが子がにをはなしをしようとするわけを問い、ふきの気持ちのとらえ方をみようとした問4についての誤答（望ましい応答をしなかったもの）の中には「子がにがかわいそう」「早くはなしをやりたい」「夜なら人につかまらない」などの子どもの興味や関心による主観的なとらえ方がたいそう多い。このようなとらえ方は誤答と言われるものではなく、子どもらしいとらえ方とも言えよ

う。しかし、②、③と文脈にそったとらえ方とは言えない。②でかにかの親子の生活を想像し、③にはいると、「海の小さな生き物は海へ、——、ふきは、ふとそう思ったのです。」と表現されている。この場合の「海へ——」の理解がよくなされないと、問4に対する応答が②、③の文脈の展開からそれたとらえ方をしやすい。「海へ——」で、すでにふきは子がにを海へはなそうと思っているのであり、その海へはなそうと思ったわけは、それ以前の想像内容になるのである。したがって問4のより正しい応答としては、「②で親子のかにかが夜の海で楽しく遊んでいるのを想像したから」などとなるべきであろう。

次に、「おとうちゃん、これから海へへいこうよ。」「海へへ、もう暗くなってしまったじゃないか、ふき。」「だから、わたし、いきたいわ……。」の、ふきと父との会話で、暗くなった夜だからはなしにいきたいふきの気持ちが感じ取られる。これらの表現と前に述べた「海へ——」の表現とは、ふきのかにかをはなそうとする気持ちに直接関係するたいせつな語句である。

このように、文章に書いてあることがらや、心情のとらえ方の契機となり、また関係深い語句の指導をたいせつに行なうことによつて、子どもの主観性の強いとらえ方を文脈に即し、より深く正しいとらえ方にすると思うのである。文脈の中で語句の理解を深めるという考え方もこのことを意味していると思うのである。

〔4〕 文学的文章の主題のとらえ方の傾向について

文学的文章の主題を子どもは、自分なりにもつている道徳的価値観に照らしてとらえがちであり、また一面的に正邪、善悪の価値判断をくだす傾向をもっている。文学的文章の主題や心情的なものの読み取りでは、表現に即して内容をよく理解させ、さらに表現の底にある心情を読み味わわせることがたいせつであり、このことが主題を読み取る基本となる。なお、心情的なものの読み取りでは、子どもの個人差によりそのとらえ方にニュアンスの違いが出てくるが、これらについての多面的・総合的なとらえ方の態度を養つておくことがたいせつである。

実験授業学級では授業後に、比較学級と同様に調査の最後に「子がにを読んで」と題して感想文を書かせた。その結果をみると、

「ふきは、せっかくさかな屋さんからもらった子がにを、海の生き物は海へ——。ということを考えて逃がしてやったのがえらいと思う。どんな小さな生き物でも、そのことをよく考えてやることはぼくたちにはできないえらいことである。」（6年男、上位群）

「せっかくさかな屋さんからもらった子がにを、わざわざ夜逃がしてやるなんて、ふきはほんとうにいい人だと思う。私だったら、かにかがめずらしくて死ぬまでかいておくのにふきはほんとうにえらい人だ。」（6年女、下位群）

「ぼくは、ふきのしたことは正しいと思う。ぼくだったらふきのようなことは考えなかっただろう。ぼくもかにかをかったことがあるがみんな死んでしまった。ふきの考えた海の小さな生き物は海へということにはまちがいはなかった。ぼくもこんどからそうしよう。」（5年男、中位群）などの感想を述べている。

これらのふきや父の行為に対して、よいか悪いか、正しいか誤っているかなどの視点から述べている

子どもは、各学級5人から10人いる。もちろんこの場合はよい行ない、正しい行為として述べている。またその傾向は学級により異なり、ある学級に集中してこのように行為を価値的にみようとす傾向の強い場合がある。

この実験授業では、指導計画の主題の項で述べたように、各学級とも、ふきや父の気持ちをとらえること、ふきや父の心情を味わわせることにねらいをおいて学習したのである。

しかし、子どもの感想文をみると、ふきや父の行為の価値的な見方をした子どもが多い。前に述べた感想文のほか次に述べるようなふきや父のやさしい心に感動したものが最も多く各学級20人前後であった。

「とても美しい物語だと思いました。ふきも父もとても美しい心のもち主だと思いました。私だったら、かにかをおもしろがって、逃がさなかったと思います。文もとてもよく書きあらわされています。海に逃げる子がにの様子を知りたいと思います。」(6年女、中位群)

「ふきは、はじめにさかな屋さんから子がにをもらった時のうれしさはよくわかる。でも、ふきはもらったかにかのことを思い海へ帰してやったが、もしほくだったら海へ帰すなんてことは考えなかっただろう。こういうふきみたいな心を持った人はほんとうに心の美しいやさしい人だと思った。(6年男、上位群)

「ふきの思いやり、やさしい気持ちがよくわかります。おとうさんも、ふきのやさしい気持ちをよくわかってくれて、おとうさんのふきを思う愛情が子がににもよくわかって、子がにもしいで逃げたでしょう。ふきのやさしい気持ちに、心の中で感心しました。」(5年男、中位群)

これらの感想文は、ひとりひとりニュアンスの違いはあるが、おおよそふきの気持ちをやさしい、美しい心としてとらえており、感想文の大部分を占めているものである。

このほか、ふきの複雑な気持ちをとらえた感想文を書いた子どもは各学級5人位である。

「ふきは、さかな屋さんからももらった子がにを、はじめは、かわいいと思っていたが②で海の親がにのことを想像して、海の生き物は海へと思って海へはなしてやった。せっかく友だちになったかわいい子がにをかなしい気持ちをかくして逃がしたのは、ふきにやさしい心があったからだと思う。そのあとふきは、さっぱりしたい気持ちだったでしょう。」(6年男、中位群)

「私は子がにという物語を読んでとても感動しました。それはふきという子が味わった悲しさとうれしさです。ふきは、ふつうの考えで子がにを親もとへかえしてやった。けれど、その子がにを逃がしてやったうれしさの中に、悲しさもあったと思います。それをうちけして、自分のしやわせより、子がにのしやわせをえらんでやった。とても心のやさしい少女だと思います。」(6年女、中位群)

おおよそこれらの感想文は同様に、ふきの子がにに対する気持ちを視点として述べている。

以上、感想文を子どものふきの気持ちに対する心の触れ合いに視点をおいておおよそ3類型に分けてその二三の例をあげた。第1類型についてはさきに述べたとおり、道徳的価値感が強く出ている。

第2類型は、やさしい気持ち、美しい心というふうにか、ふきや父の気持ちを自然にとらえており、この期の子どものとらえ方として納得されるものである。しかし、これらのとらえ方の中には、すぐに自分なら、という自分の行為に対する反省や、道徳的な見方が顔をのぞかせ、それにしてもふきは心のやさしい少女であるというとらえ方をしているように思われる。これらのとらえ方に対して、第

3 類型には、比較的ふきの行為に対する道徳的な見方は少なく、ふきの心情を文章表現に即し、文脈から感じ取られるふきの気持ちを深く味わい、しかも、生き生きとしたとらえ方をしている。

第1 類型の感想、あるいは、第2 類型の感想の一部のように、文学的文章を読んで、すぐに、登場人物の行為に共鳴し、あるいは、反発し、よいか悪いかといった何か道徳的なとらえ方をする傾向のものについては考えさせられる。特に、子がにのような文章では、このような感想は、強過ぎる感じをうける。

道徳の時間の読み物、読書指導による文学的文章、あるいは、国語の時間の文学的文章の指導などで子どもの人間形成を図るものとして、文学的文章がよくとりあげられるようになった。

登場人物相互の人間関係、性格などについてよく話し合い指導が行なわれる。そのことは、それなりにたいせつなことであり、子どもの心を変革するものとして、望ましいことである。しかし、国語教室で、人物の行為などについて、話し合いが活発なあまり文章表現からはなれた話し合いの内容になるおそれはないだろうか。

実験学級の子どもの感想文を読んだからこのことに触れるのではない。道徳の時間が定められ、また文学的文章による人間形成を図るためになどと、このことが一般の動向として感じられるからである。

ふきの子がにに対する愛情、父の子に対する愛情、母の愛情、友愛、他人に対する親切など、何か一面的な観念的な、よそよそしい感じをうける。これらのことはの底にあるリアルなものを追究したい。

文章では、表現に即した、文脈にそったとらえ方を強調したい。書いてあることがらの理解からはじまり、文脈を理解し、そのうえに感じ取られるものを味わわせたい。国語教育が、道徳や社会科の教育と同じにならぬためにも、もっと文章そのものをたいせつにしたい。「子がに」の文章表現をおおして感じ取られるふきや、その父の心情を表現に即して味わわせる程度が小学校のこの学年に相応ではないだろうか。さらにたいせつなことは、登場人物相互の関係、あるいは性格について話し合う場合でも、心情を読み取る指導の場合でも、文章全体の文脈から感じ取られるものを集約・総合して、多面的に考えさせ、とらえさせる指導である。こうして、登場人物などについての話し合いも文章表現からはなれず、ほんとうの国語の教育ができると思う。このためには、文学的教材の意味内容の構造についての研究がたいせつである。

「子がに」についての第3 類型の子どもの感想文は、与えられたスペースでの短い感想文であるが、文章全体の表現に即して、多面的、総合的なとらえ方をしていると思う。

[5] 文学的文章の読み取りにおける子どもの注意すべき発言について

文学的文章の情景描写や、主人公などの心情を読み味わう時、指導者が余りに強く子どもの応答を促すと、子どもは、文脈からそれとらえ方をし、そのため学級の真剣な読み取りに大きな影響を及ぼし文脈に即した正常なとらえ方にひきもどすのは、非常に困難である。このような場合には、じゆうぶんに話し合いの時間をとり、発言した子どもが納得するまで確かめることがたいせつである。特に発言した子どもが、その学級の優位の子どもである場合は、より深い注意が必要である。

実験授業学級5年B組の④の問題場面で、子どもに海への情景描写の部分の深くとらえさせ、定着させるために指導者は次々と子どもの応答を発表させた「さみしい」「静かだ」の発言に次いで、男子が

「おばけが出そうな感じ」と自分の感想を述べ学級全体の子どもが大笑いをした。指導者はこの場の学級の雰囲気をもとの真剣さにもどすように、即座に「この文章全体からうける感じとして、今の感じ方はどうですか。」と提示した。子どもは「おばけは出ない」などと口々に話し合い、教室の雰囲気が落ち着いたように思われた。しかし、その後の子どもの応答には「うす暗い感じ」「気持ちわるい」などのとらえ方も発表された。授業後のこの海への情景描写に対する感じ方についての問題4の調査結果では他の学級に比べ望ましい応答数は最も少なかった。他の問題では、A・5・aと同等か優位な応答数であるがこの問題にかぎり最も少ない。(なおA・5・aは、90分の授業がつごうにより45分ずつ1週間おいて2日間に分けられたので全体の問題について望ましい応答数が少ないものと思われる。)

このように学級の他の子どもも大笑いするこの子どもの発言は、この子ども個人の性格などによる必然的なとらえ方かもしれないが、子どもの笑いが出るほど、この文脈には即さないものであろう。そして、この発言によって変わった教室の雰囲気は、指導者の即座の説明では容易にもとにもどらず、その結果が調査に表われたものと推測される。

次はA・6・aの⑤の問題場面その3の場合の例である。

「ああ、よかったね。と、おとうさんはどんな気持ちで言ったのでしょうか。」の発問に対して、子どもは、「ふきにもそんなやさしい気持ちがあったのかとほめている。」「ふきがいいことをしたから、おとうさんもいっしょに喜んでいる。」などの応答に次いで、A男が「いままでの人と反対だけど、おとうさんは、ふきがかにを逃がしたことをばかにしている。」と応答し、学級全体が一瞬緊張した雰囲気になった。

指導者は、文章全体から感じ取られるふきと父との人間的な関係に目を向けさせ、子どもから「ふきをだいにしているようで親子の愛情が出ている。」との応答があった。次いでA男に応答の理由を聞くと、「おとうさんの言った、ああ、よかったね。の言い方を変えたらこんな気持ちも考えられます」と説明があって指導者も他の子どもも納得した。その後は他の学級同様にして実験授業が終わった。

しかし、A男の応答による影響は、あとあとまで雰囲気として教室に残っていたように思われ、授業後の調査にも総合的なとらえ方が少なく、他の6年生よりだいぶおとり、5年と同じかそれ以下にも考えられる。このことは、A男のこの応答によるものとは決めにくい、しかし前の5年の例と同様に影響があったことは推測できる。特にA男の場合は、学級の中でも発言多く、主導的立場にあるのでその影響は大きいと思われる。問8の学級全員の応答内容も混迷した感を受けた。

このように文学的文章の心情の読み取りでは、誤答と決定づけるものがないため、ひとたび子どもの感じ取り方や、指導法に混乱があると論理的には解明し難い混迷したとらえ方になるおそれがあるように思われる。

[6] 文学的文章の主題をとらえる指導の基本的考え方について

文学的文章の主題のとらえ方の究極は、その表現に即し、文脈にそつて文章の内容を読み取り、なおその底に感じ取られる心情を味わうことにある。このため、子どもの主観的なとらえ方を容認しながらも文章表現にたちかえり、その読みを深めていくことがたいせつである。なお個人差によりニュアンスの違つたとらえ方をすることについては、その各個人のとらえた根拠をただし、各人がそのよつてくる

理由を納得したうえで集成することにより、主題に対する、見方、考え方、感じ方がより多面的になり深くなる。

この実験授業をとおして、われわれが、文学的文章の主題や心情などの読み取りの指導について感じたことを二三述べる。

文学的文章の主題をとらえることは、その文章表現をとおして、作者のとらえた人間観、社会観などにより描かれた主題的なものを、より客観的に読み取ることであろう。しかし、作者の人間観、社会観などを正確に読み取ることは、現実にはたいそう困難であり、表現からとらえる主題的なものもそれを読む人なりのものになることは否定できない。

このような条件内で一応の主題をきめ、子どもに、文学的文章を指導することになる。

子どもは、さらに、それを自分の主観をもって文章を読み、主題なり、心情なりをとらえようとする。

このように、文学的文章の読みの指導の実際場面へのぞむと、いろいろの制約をうけ、そのとらえ方の正誤・深淺などをみる視点がばくぜんとして、場合によっては無制限に広がる恐れもある。この場合残された最もたよるべきものは、文学的教材の文章そのものの客観性であろう。

この文章の客観性をたいせつにし、指導者も子どもも、より正しい、より深いとらえ方を目指して読まなければならない。こうして文章表現の客観性をとらえて後、なおさらに読み手の心に湧き、あるいは、読み手の創造的なとらえ方にまつものをとらえることが主題をとらえること、心情を味わうことになると思うのである。

このような考え方をする時、文学的文章の主題をとらえる指導はどのように進められるべきだろうか。客観的な表現に即して読み味わうと言っても、子どもは、この点については困難な点が多い。したがって、教師にとらえ方についての応答を要求されると、子どもは自分の体験・興味・欲求・問題意識などによる主観的なとらえ方で答えることが多い。与えられた教材に対して、子どもの発達段階が低ければ低いほど、この主観性が強くなり、恣意的、側面的な、あるいは曲解したとらえ方を示すようになる。

そこで客観的な、語・句・文の内容理解の指導から、文脈の指導を行わなければならない。こうして内容理解の点からいじめるしく困難であれば、その教材はその学年や子どもにとって不適當となる。

主題的なものや心情の読み取りにはいり、ひととおり客観的な表現を理解しても、最も緊張度の高い主題的なものの読み取りでは、当然個人差によって各人各様に異なったとらえ方を示す。この場合ひとりひとりの子どもは、比較的、一面的で、わりきったとらえ方をしやすい。

この学級全員ひとりひとりが少しずつでも異なるとらえ方をした場合、とらえ方の類型ごとに、その理由を文章表現との関連でただし、他の子どもに納得させることがたいせつである。このように納得されたとらえ方は、ひとりひとりの子どもの主題的なものとのとらえ方の目を開き、今、あるいは他日、同様の文章に接した時、より広い、深い立場から作品を読み味わうようになると思うのである。

V ま と め

読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導法を検討するため、当初の研究計画に基づき、実験授

業に重点を置いて研究をしてきた。文学的文章の読みの指導についての研究は、その主題や心情のとらえ方などについての諸説多く、定論を立てにくいのでこの研究により、われわれなりの主張に基づく指導のよりどころを明らかにするため行なったのである。しかしながら、やはり文学的文章についてのいろいろの問題をつきつめると、人生論にも似た大きくそして奥深い問題に当面し、とうてい科学的研究などと言うに足る研究は困難である。この文学的文章についての研究をいくらかでも、科学的、実証的に行なうためには、その分野をせばめ、研究の視点を設定することなどにより条件を統制することがたいせつであろう。

同じ実験授業を数多く行なうこと、教材を一定のものにすることなどはその一つの方法である。しかし、そこから導き出される結論は、その授業、その教材、その学級にかぎり主張できるものであり、一般化することには問題がある。それほど、文学的文章の読みの指導についての問題は微妙であり、また大きく、研究の厳しさが要求される。

そこで、この研究に関する諸条件のおもなことから述べ、結論の解釈の参考にしたい。

ア 読みの継時性に即する読解指導、そのこと自体の主張のために研究を行なったのであり、現行の種々な読みの指導法との関連や比較を目途に研究したものではない。読みの継時性の本来の特質から考えられる、読みの機能的な見方、あるいは、言語活動を重視する考え方などは、当然、強調されよう。しかし、この指導法は他の指導法に比べてこのようにすぐれているなどと言うものではなく、また、そのようなことは、短期間の研究で結論づける方がむしろ危険であろう。長期間の研究の評価、きわめて厳密な研究方法によってはじめてある程度の結論的なことが言える程度になろう。

読みの継時性に即する指導を、この教材で、この子どもに、このように指導した結果、子どもは、このように反応した、それはのばすべき望ましいことである、それは摘むべき問題点であるということ等を述べようとするのである。この研究の行なわれた条件内で、読みの継時性に即する指導法の成立することや、その成果について提案したいのである。

イ 前にも少し触れたが、実験授業の教材を「子がに」一つにかぎり、同一の授業過程で授業を行なったことの条件をふまえておくことである。この教材は、数回の実験授業を行なう必要や、対象学年、同一の指導を行なうためなどのことを考え決定した。

このため、他の文学的文章についてまでも研究の結論を類推し、一般化する時は、その結論の内容や質を吟味する必要がある。研究の過程では、研究仮説から一般的な作業仮説を想定し、さらに、教材「子がに」に即する具体的作業仮説を設定した。これら一連の仮説をよりどころに、研究の結論がより広く一般化することを図った。

ウ 教材、「子がに」の文章の主題、文章構造、問題場面などの解釈は、読みの継時性に即する指導の観点から、われわれなりに行なった。一般的にみるならば、主題の解釈のし方ひとつについても、いろいろの観点から、いろいろに解釈ができる。この研究については、小論に述べた教材解釈の立場から、その過程および結果、結論をみるのがこの研究の意図を明らかにすることになる。

エ 授業分析の方法については、現在、各研究者、諸研究機関などで、より科学的な分析方法を提案して、実践しているが、われわれは、今の研究体制や、研究のねらいから制約を受け、授業の録音や、授業者自身の観察記録を行なっただけである。したがって授業の現象面の分析は、推測の域を出ず、内容

面の分析についても、授業前後の調査によるものだけである。授業分析の点でも多くの制約があったが読みの継時性に即する読みの指導法の成立と、成果をみるため、具体的に作業仮説を設定し、意図的に授業を行なったつもりである。

以上の、この研究についての諸条件は、そのおもなものであり、その他、調査問題、授業計画等々多くの条件があるが、それらについてはこの小論をとおして理解されよう。これら多くの制約条件のもとで行なわれた、読みの継時性に即する文学的文章の読みの指導法についての実験授業、および調査の結果から推察されるおもなことをまとめると次のとおりである。

ア 文学的文章の冒頭部の心情的なものの読み取りで、子どもの興味・欲求や、印象などによる主観的なとらえ方が強過ぎると、そのあとの読みでも、恣意的な読みや、曲解が行なわれやすく、さらにたいせつな主題的なものとのとらえ方でも、恣意的になり、誤読と思われるとらえ方をしがちになる。読みの継時性に即し、未読部分を読み進ませることにより、このような主観的なとらえ方は意味限定され、文章の表現にそったとらえ方をするようになる。

イ 文学的文章の主題に迫る緊張度の高い部分は、一般に文章の終末部にある。読みの継時性に即して文章全体にたちかえり、冒頭から順次、文脈を読みたどらせるか、意味内容を想起させることにより意味体制化、および意味の集約が行なわれ、その読みは多面的、総合的になり、より深くなる。

ウ 文学的文章には、具象的、寓意的、情調的な表現が多い。このような表現に対する子どもの読みには、強い主観がはたらき、以後の読みにおいて、恣意的な読みや、誤った読みをしがちになる。読みの継時性に即して、未読部分を読み進ませ、あるいは、既読部分を想起させることにより、このような主観的な読みは意味体制化され、表現に即した読みになる。

エ ある場面において、心情的なものを読み取るため、読みの継時性に即して、未読部分を予想し、既読部分を想起させる場合、その心情にかかわる語・句・文をよく理解させ、それらを契機として行なうことがたいせつである。この契機となる語・句・文は場面の変わる部文や、意味内容の変わる部分に多い。

オ 一般に文学的文章の読みの指導では、読みの継時性に即し、文脈をたどり読み進め、問題場面ごとにたちどまり、未読部分を予想し、既読部分を想起する指導により、一面的、恣意的な、もしくは、誤った読みから、文章表現に即し、意味体制化、集約が行なわれ、総合的で深い読みをするようになる。

これらのまとめは、読みの継時性に即する指導の立場からみた結論であるが、文学的文章の読みの指導上の問題点は、Ⅳ、2、(1)の授業結果の考察、および(2)で述べたとおりである。

この研究を行なうにあたり、研究協力校としてご協力をいただいた学校長、職員、ならびに児童に深く感謝の意を表す。事情により学校名をのせることを省略させていただく。

この研究を担当したのは、沢田 勉・大竹大三で、研究の結果をまとめ、執筆したのは沢田 勉である。