

The Issues on Teaching Firstj Graders to Read

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7317

小学一年生における読み方指導の課題

深 川 明 子

一 入学当初における課題

1 同一のスタートラインへ

最近、幼児教育の普及で就学以前から既に集団生活を体験している子どもが多い。また絵本やテレビその他によって、幼児が文字に触れ、慣れ親しむ機会も多い。そういう一般的傾向を反映して、仮名文字指導をはじめ、小学校入門期の一連の教育が非常にスピードアップされている。

一方では、社会機構の複雑化に比例して、子どもたち一人一人の生活環境も複雑に多様化し、年々それが拡大しているという事実もある。

幼児期に集団の一員としての適切な訓練を受けなかった子ども、文字に興味を示さなかった子ども、その置かれている環境と個性によって、入学以前から大きな差が存在している。

しかしながら、全体としては、学習の前提となる学校生活に慣れるための配慮が充分でなく、また、国語の授業においては、ひらがなの読み書きができることを前提にしたかのような、非常に速いスピードで学習が進められている。このような入学当初の授業のあり方は、最初から学業不振児の温床を作り出していると言っても過言ではあるまい。

入学した児童の教育で、まず大切なのは、すべての児童を同一のスタートラインへ並ばせることである。すべての児童が生き生きとして授業に参加するための、その準備を整えることに今少し留意する必要があると言えよう。

2 声を出させる—「ことばとあそぼう」

第一にやるべきことは、集団になじめず息を潜めている児童に対する指導である。

武内敏晴氏は、『話すということ』（昭和56年国土社刊）の中で次のように述べている。

今の若い、とくに女の人の中には実に声のかほそい人がたくさんいます。よく見ていると、それは声だけがかほそいのではない、もともと非常に息が浅い、というよりも、昔からの日本の言い方を借りれば、「息をひそめている」、むしろ「息を殺している」わけです。息を殺してしまって人に話が伝わるのが怖いといった風情になっている。まずからだ全体が動いて、しっかりとからだの中から息が出てこなければ、声がちゃんと相手に届くはずはないのです。（p 10）

この現象は若い女性のみでない。むしろ集団になじめない児童にこそよく見られる現象と言えよう。声を出すには、まず体の緊張、心の緊張を解かなければならない。入門期における最初の学習は話しことばの指導であると思うが、それは、正しい発音とかはっきりした返事などの指導の前に、楽に呼吸をする、そして大きくはっきりと声を出す練習が必要なのである。

そのための、そして国語の授業という観点で考えてみると、たとえば、「ことばあそびの会」が編集した『ことばとあそぼう』に収録されている「あいうえおであそぼう」「あいうえお体操」（注1）などの作品は大変参考になるのではなからうか。波瀬満子氏の指導のもとに、子どもたちが生き生きと反応している。「声を出す」ことは勿論、声の表情にも深く入り込んだすぐれた話しことば教材である。

3 ことばと動作を結ぶ—「オイリュトミー」

声が出るようになったら、ことばに動作を加

えさせてみると良い。そのことで参考になるのが、子安美知子氏によって紹介されたシュタイナー学校で行っている「オイリュトミー」である。(注2)ことばを口にしながら、同時にその通りに体を動かすことによって、ことばを明瞭に自覚し、その自覚した意識を動作によって表現することで、ことばを体と一体化させるのである。

竹内氏は、前記引用書で「しゃべるからだから、書いたり読んだりするからだへ」(P22)私達の体に変化することの必要性を説いておられる。話しことばの指導は、究極的にはそこを目指しながら、「オイリュトミー」を話しことば教育の入門として位置づけてみてはと思うのである。

4 書くための準備—「フォルメン」

シュタイナー学校の教育でもう一点参考にしたいことは、「フォルメン」(注3)である。最近では、息のか細い児童と同時に、筆圧のない子が激増している。従来でも、ひらがな指導の前に鉛筆で縦や横の線を引かせたり、螺旋状の線を描かせたりはしている。しかしそれは、短期間でしかも通り一遍の指導になってはいはしまいか。「フォルメン」に見習って、クレヨンでしっかりと濃く描かせる必要があろう。その学習のための期間を長くし、従ってそのための授業に工夫を凝らす必要のあることは言うまでもない。

ともかく、入学当初における課題としては、一課程一課程きめ細かくやることが先決問題であろう。そして、その中に深さと広さと豊かさをいかに籠めることができるかが、入門期の児童を受け持つ教師の力量である。いたずらに速さを競うことは、むしろ害をもたらすことの多いことを思い知るべきであろう。

(注1)「ことばあそびの会」作品『ことばとあそぼう』

第1集, 第2集。監修谷川俊太郎, 出演波瀬満子。
キングレコード。

作品例をあげておこう

○あなにおちたよ あいたたた/アイロンさわって
あっちち/あるいてあせかくあつあいあさ/……

○カキケコ カキケコ/かきくけこの かない

こと/かちかち こちこち かめません/サシス
セソ サシスセソ/さしすせそは すずしそ/う
さやさや そよそよ かぜのよう/……

(注2)『ミュンヘンの小学生』中公新書 昭和50年刊。オイリュトミー——「からだを動かす芸術」であり、同時に「意識の芸術」ともいうべきものである。ことばや音のひとつひとつ、どの母音、子音、響きをも—それは目に見えないものなのだけれども—からだの動きによって目に見えるものとする。そしてそのことで芸術的な体験を可能にすること、これに必要なものは「意識」である。だから、オイリュトミーは、「意識」によって可能となる「目に見えることば」なのだ。(P85)

なお、専門的には『オイリュトミー芸術』(ルドルフ・シュタイナー, 高橋巖訳, イザラ書房, 昭和56刊)を参照されたい。

(注3)フォルメン——「形」という意味のドイツ語である。線をかくとか、それをある大きさの平面で配分するとか、とにかく形にたいする感覚をそだてることは基本的に重要なことだから、この作業がフォルメンと名づけられて、一年生の最初の導入につかわれるのは、じゅうぶん理解できることだったが、ねらいはそれだけではないらしかった。精神集中力と指先の訓練という重要な目標があるのだった。指先に神経をゆきとどかせるには、小さい子に鉛筆やペンなどをもたせて小さな字をかかせるよりは、クレヨンでしっかりと色を出させるほうがいい。そしてこの指先の訓練は頭脳の発達ともつながっている。(P38)

二 ひらがな指導の問題

1 ひらがな指導の内容

入門期においては、ひらがなの指導を重点的に、系統的に行う必要がある。

ひらがなの指導には、次のような内容が含まれる。

(1) 主として文字に関する指導

○清音・濁音・半濁音のすべての文字の正確な発音の指導

○すべての文字を正しい筆順で、字形を整えて書く指導

○一字一音の音節の原則についての指導

○単語づくりと単語は意味をもつことについての指導

○五十音図（段・行）の指導と活用

(2) 主としてかなづかいに関する指導

○促音の指導

○長音と長音の例外についての指導

○拗音・拗長音の指導

○二字一音・三字一音についての指導

○助詞（は・へ・を）の指導

2 教科書の入門期教材の問題点

教科書では、入門期のひらがなの指導をどのように考えているのであろうか。指導内容の項目のみだが列挙してみよう。

(M社の場合)

なかよしの き (絵ばなし)

・単語、句による清音の文字指導（提出文字 35 字）

・まとめとして、母音の口形、音節、筆順

ともだち

・文の指導

——がある。——がいる。

——が——を——。——の——が——。

・濁音、半濁音の指導 15 字（他に清音 9 字）

わたしと ぼく

・かなづかいの指導——長音

はなの みち

・文章（物語）の指導（他に会話と促音の指導）

・まとめとして、五十音図の理解・活用のための教材

せんせい あのね (口頭作文)

・工段長音の例外の指導

・まとめとして、拗音、及び、「——が——を——。」の文型練習教材

(以上で入門教材を終了する)

しっぽの やくめ (説明文)

・まとめとして、「お」と「を」、「わ」と「は」、

「え」と「へ」の相違について説明
(N社の場合)

もり (絵ばなし)

・絵による音節（発音）の指導

・単語・句による文字の指導

・まとめとして、母音の口形、音節を意識した単語についての発音

はるの あめ

・清音、濁音の文字指導（以上で清音 34 文字、濁音 5 文字）

・まとめとして、濁音の指導

あさ ひる よる

・文の指導（会話文、促音、長音の指導をふくむ）

・まとめとして、五十音図と促音・長音の説明

かきましよう (口頭作文)

・まとめとして、文の説明、くっつきのことば（の、に、と、を、が、へ、は）の説明

ちく たく てくは みつごの ぶただ (物語)

・間違えやすい字の指導

おはなししたいことを かきましよう (作文)

・作文の指導——表記上の注意、題と名前、書き出し、句点、読点

おおきな かぶ (物語)

・まとめとして、拗音・拗長音について、工段と才段の長音の例外について

した ことや おもった ことを かきましよう

・まとめとして、単語・句・文の正確な発音練習

以上、現行教科書から、全国的に広く採択されている教科書と、比較的文字の指導が重視されている教科書とを選んで例としてあげた。

二社を比較してみると、指導の重点の置き方に多少の差異が見られる（たとえば、M社では、音節意識が軽く扱われているのに対し、N社はまずそのことの認識から出発しているなど）ものの、前述したひらがなの指導内容は網羅されていると言えよう。また、清音から濁音への移行や、長音の指導においても原則を理解させた上で例外指導に入るなど、言語の体系や指導の系統性を考慮して編集されていると言える。細部では問題があるとは言え、歴史的に眺めてみると、体系的に整理されてきた点を評価すべきであろう。

編集上最も問題とすべき点は、ほとんどの教材が複数の指導内容を持っていることである。たとえば、M社の冒頭の教材「なかよしのき」は、一つの物語性を持った続き絵で構成されており、単語と句が絵についている。ひらがな指導の立場からは、その文字の指導は当然である。しかし、絵物語の内容を無視するわけにはいかない。内容の読みとりとそれについての話し合いの指導を意図していることは明白である。そして、結局はその方に重点が置かれひらがなの指導は副次的になってしまう虞がある。

文字指導は、単語や文の中で行うのが明治期以来の伝統的方法であった。それが改善されて、現在、編集には言語体系に基づいた系統的配列がなされるようになった。ここで、もう一步前進して従来の殻から脱皮し、文字の指導を言語の教育の体系の中に位置づけてみてはどうか。文字の学問的性格を考慮し、その指導を本質的に帰属すべき位置において行うわけである。それは、ひらがなの指導を単に言語生活に必要な、或は言語生活の基礎としてだけ捉えるのではなく、日本語についての系統的な指導の一部として位置づけるべきだと考えるからである。

3 ひらがな指導の調査結果

現在の、ひらがなに関する文字指導の実態を示すものとして、ここに一つの調査結果を挙げ

ておく。調査校は、石川県小松市郊外のA小学校、調査人数は一年生全員136名で、調査期日は昭和56年12月である。

調査の内容は比較する必要上、国立国語研究所が昭和28年一年生を対象に二学期末に行った調査項目に合わせた。なお、表1では「参考」に示した数字、表2では下に括弧で示した数字が国立国語研究所の調査したものである。文字の指導が着実に進歩していることが如実に窺えることと思う。念の為に、金沢市の小学校でも同時に同じ方法で行った。一クラスのみ調査だが、結果的には、A小学校とよく似た傾向を示し、大きな差はなかった。

三 読みの指導をめぐる問題

1 教材の自立性と児童の主体性

読みの指導においては、読みの対象として客観的に存在する教材を指導の原点に置くか、読みの主体者としての児童の意識を原点に置くかは意見の分かれるところである。

これは、端的に言えば、読みの目的を第一義的には、読みそれ自体、つまり教材内容の理解とするか、児童の主体性という態度的なものの育成に主眼を置くかの相違であるとも言えよう。

ところで、現在、読みの指導において取り上げる教材の質については、表現においてすぐれ、内容的にも価値のあるものということが定説となっている。つまり、教材自体が価値を持ち、児童にとって適正かつ有意義なものを精選すべきだと言われている。そして、教材は、授業における唯一の客観的存在として絶対的意味を持っている。ここに読みの指導は、教材を中心に考える、つまり、教材の読みとりを第一義とすべきだと主張する根拠が生まれる。

ところで、読みは読み手自身の問題でもある。読み手が読みたくないと思えば、そこにどんな良い教材があっても読みの指導は成立しない。従って、読み手の意識をまず第一に読みの指導の中心に位置づけるべきだとする意見も当然お

昭和 56. 12

表 1-1 ひらがな（清音）調査結果

136 人

	正 答 数	誤 答 数			正 答 率 %	(参 考) %		正 答 数	誤 答 数			正 答 率 %	(参 考) %		
		字形が 不正確	誤表記 (聞き違い を含む)	無記入					字形が 不正確	誤表記 (聞き違い を含む)	無 記 入				
あ	136				100	95.9	の	135		な	1		99.3	100	
い	135	1			99.3	100	は	132	1	か	2	1	97.1	95.9	
う	136				100	95.9	ひ	135				1	99.3	87.8	
え	131	1		4	96.3	98.0	ふ	117	13	く	ぶ	1	1	86.0	75.5
お	130	お	れ				へ	136						100	83.7
か	131	2	ば				ほ	130	1	ぼ	こ	2	95.6	85.7	
き	136				100	93.9	ま	135				1	99.3	98.0	
く	130		ぶ	ず			み	134		に		1	98.5	95.9	
け	132	1	へ				む	133	1	ふ	ぬ	1	97.8	69.4	
こ	135		ほ				め	133	3				97.8	91.8	
さ	129	6					も	132	1	こ		2	97.1	98.0	
し	135		さ				や	134	1			1	98.5	93.9	
す	132		つ				ゆ	130	5			1	95.6	85.7	
せ	132	せ					よ	128	1	ゆ		6	94.1	98.0	
そ	133	1					ら	134	1	ん			98.5	91.8	
た	136						り	136					100	95.9	
ち	134		ら				る	134		め		1	98.5	98.0	
つ	131		す				れ	133	れ			2	97.8	89.8	
て	135	1					ろ	133		る	ひ	1	97.8	95.9	
と	136						わ	128	1	は		1	94.1	85.7	
な	133	1	が				を	130		お		3	95.6	93.9	
に	131	3					ん	136					100	93.9	
ぬ	128	2	む	め											
ね	128	6	め												

(参考の数字は国立国語研究所の調査)

昭和 56. 12

表 1-2 ひらがな（濁音・半濁音）調査結果

136 人

	正答数	濁点 欠落	字形が 不正確	四 が	つ な	誤り表記 (聞き違いを含む)	無記入	% 正答率	% 参考		
が	133		1				2	97.8	98.0		
ぎ	134	1	1				0	98.5	89.8		
ぐ	133						3	97.8	81.6		
げ	134	1					1	98.5	89.8		
ご	132	1				げ 1	2	97.0	89.8		
ぎ	128		5			ぜ 1	2	94.1	83.7		
じ	116		2	ぢ 13	ず 2		3	85.3	95.9		
ず	116	1	1	づ 16			2	85.3	87.8		
ぜ	131	3	ぢ 1			ず 1	0	96.3	61.2		
ぞ	133	1				ぜ 1	1	97.8	85.7		
だ	127		1				ら 6	93.4	95.9		
ぢ	98	2	じ 1	じ 30	づ 3		2	71.5	26.5		
づ	109		て 1	ず 21	じ 2		3	80.1	73.5		
で	132	1	1				2	97.0	98.0		
ど	133	1	1				ぞ 1	97.8	91.8		
ば	134	2					0	98.5	81.6		
び	132	1	1				2	97.0	75.5		
ぶ	118	1	9				ぐ 5	86.7	65.3		
べ	134		へ 1			べ 1	0	98.5	85.7		
ぼ	130		2			ば 1	ど 1	95.6	79.6		
ば	121	2				ふあ 2	た 1	ぼ 2	か 3	89.0	71.4
び	131	1	1			ぶ 2		1	96.3	87.4	
ぶ	123	1	6				く 3	3	90.4	77.6	
べ	126	1	へ 1			べ 5		3	92.6	63.7	
ぼ	122		ほ 1			ば 1	ぼ 2	こ 6	こ 1	89.7	75.5

(参考の数字は国立国語研究所の調査)

(表 1・2・3 に示した参考の数字はともに『国立国語研究所報告 10 低学年の読み書き能力』より引用)

こる。

しかし、この場合問題となるのは、その読み手の意識が客観的な基準となり得ないということであろう。読み手の意識は予想はし得ても実

際には授業の中でそれを充分生かし得ないというのが現実である。そこで、指導案は作るが、授業では指導案を捨てて、児童の出方を見て授業を進めるべきだという意見が生まれる。それ

表2 昭和 56、12

促音・拗音・長音・助詞 調査結果 136人						
ま <u>っ</u> くら 94.1% (55.1%)	し <u>ゃ</u> しん 96.3 (75.5)	や <u>き</u> ゆ 85.3 (53.1)	<u>う</u> 97.8 (79.6)	が <u>っ</u> 99.3 (57.1)	こ <u>う</u> 92.6 (71.4)	ち <u>ょ</u> きん 94.1 (61.2)
じ <u>ゅ</u> んばん 74.3 (26.5)	か <u>え</u> ってくる 89.7 (49.0)	きん <u>ぎ</u> よ 78.7 (34.7)	び <u>っ</u> くりする 93.4 (40.8)	じ <u>ょ</u> 95.6 (59.2)	<u>う</u> ず 95.6 (89.8)	
り <u>ょ</u> 89.7 (49.0)	<u>う</u> て 93.4 (71.4)	び <u>ょ</u> 91.1 (53.1)	<u>う</u> き 93.4 (75.5)	か <u>っ</u> てもらう 97.0 (57.1)		
ぎ <u>ゅ</u> 89.0 (51.0)	<u>う</u> 93.4 (69.4)	に <u>ゅ</u> 87.5 (18.4)	<u>う</u> 89.0 (46.9)	き <u>ょ</u> 97.8 (67.3)	<u>う</u> は 91.1 (77.6)	ほん <u>を</u> よむ 93.4 (28.6)
う <u>ち</u> へ 75.0 (4.1)	か <u>え</u> る 97.8 (87.8)	こと <u>り</u> は 88.2 (49.0)	か <u>わ</u> いい 91.2 (65.3)	お <u>こ</u> った 95.6 (93.9)	か <u>お</u> 86.6 (81.6)	
<u>う</u> 98.5 (79.6)	<u>ん</u> 98.5 (93.9)	ど <u>う</u> かい 93.4 (73.5)	(下段括弧内の数字は国立国語研究所の調査。数字はともに正答率)			

も一つの方法である。

だが、それほど難しく考えなくとも、そこにすぐれた教材がある以上、教材を指導の原点とするのが自然ではなからうか。読み手の興味・関心・問題意識などその主体性を育てるという態度的なものは、教材を正しく、深く、豊かに読むための、つまり読みの質を高めるための方法論の中に位置づける。

換言すれば、読みの当面する目標を教材の読みとりに置き、児童の意識の問題は目標を達成するための重要な鍵であると考え。読みの活動を通して児童の主体性など、態度的なものが育成されていくことは当然であり、また、意識的にそうすべきでもある。教材の真の理解に達するためには、どういう発問を投げかけるか、児童の状況をよく観察して、彼らの興味関心と結びつけてやるのが大切なのである。

このことは、次のことをも意味している。即ち、読みの指導において教材の論理が優先するとすると、教材の内容を離れた読みは許されない。どのように読みとろうか、それは読み手の自由であるという主観的な読みはここでは否定されることになる。そして、それは授業において、表現に即して読むことの重要さと、読みの厳しさに気づかせていくことでもある。(従って、ここで言う読みの指導とは、自分の生活体験を土台に、読んだ感想を話し合い、それによってより深く自分のものとするような読書指導とは、区別して考えていることに注意していただきたい)

更に、発問の問題では、原則として、文章を読みとらせるための発問でなければならない。児童の活発な意見を期待して、つまり、生き生きとした主体性という態度的なものを第一義に

るから、下がわだけふくらむ。

C うたつ山のだって、ゴムみたいに伸びていたよ。

T₄ いつもふくろになっているのかな。

C たべるときだけだよ。

C 「がぶりと水をふくむ」って書いてあるから、水をいれるときだけだ。

C 64 頁のペリカンさんの口ばしはふくろになっていない。だから、がぶりと水をのむときだけ。

C うたつ山のも、下がわだけがゴムみたいに伸びていた。

C 67 頁 3 行に「のびてふくろになります」って書いてあるから、いつもじゃないと思う。

T₃T₄の二つの発問は、児童の動作化から、読みの不充分さに気づき、「下がわはのびてふくろになります」を正確に理解させるため意識的に行ったものである。

児童の興味を集中させながら正確な読みとり結びつけていることに注目したい。児童の興味や関心を持続させることを意識した上で、しかも読みの正確さを狙っていると言える。

ただし、この種の発問で注意すべきことは、たとえば、卯辰山のペリカンについての発言のような、文章から遊離して生活体験に基づく発言のみに終始することである。生活体験の中で解決してしまい、ことばの読みから離れてしまうことである。しかし、文章の読み取り後の確

表3 (つづき)

りょうて	びょうき	かってもらう	ぎゅうにゆう	きょうは	ほんをよむ	うちへかえる	ことりは かわいい	おこったかお	うんどうかい
119	119	126	101	110	121	100	112	102	123
3	2	0	2	1		1	1	1	1
りょうて1					ほんをつみる1	うちへかえる1		おこったかお1	
		かってもらう4						おこたかお9	
			ぎょうにゆう1						
			ぎゅうにゆう1					おこたかお2	
りょうて1	びょうき1		ぎゅうにゆう1						
りょうて3	びょうき4		ぎゅうにゆう1	きょうは1					
			ぎゅうにゆう2						
			ぎゅうにゆう1						
りょうて1	びょうき3		ぎゅうにゆう1	きょうは9					うんどうかい7
りょうて1			ぎゅうにゆう1						うんどうかい3
					ほんをよぶ1				
	ひょうき1		きゅうにゆう4						
					ほをよむ2				
					ほんをよむ2			をこたかお4	
					ほんをよむ5			おこたかお13	
				きょうわ13		うちへかえる30			
							ことりわ11 かはい4		
りょうて1	びょうき1		ぎょうちゆう1	きょうは1		うちへかへる1		おこたかお1	うんどう かおかい1
りょうて2	びょうき2		ぎゅうにゆう1				ことりかはい1	おこたかお1	
りょうて3	びょうき1		ぎゅうにゆう1				ことりわい12	おこたかお1	
	じょうぎ1		ぎゅうぎゅう1				ことりはい1		
			きゅうにゆう1				ことりかはい1		
			きょうに1				ことりわかはい1		
			ぎゅうぎゅう1						
			きゅうきゅう1						
			ぎゅうぎゅう1						
			ぎにゆう1						
			ぎゅうぎゅう1						
		たつてもらう1		1	1	1		1	1
りょうて1		はつてもらう2			ほんを	2			
		かってもらう1					うちへかえる1		
		かってじらう1					うちでかえる1		
							うちへかえる1	ことわかい1	こたかお1
りょうて1	びょうき1	かってもらう1	ぎょうにゆう2		ほんをよぶ1				

認・定着として生活体験と結びつけることは重要である。その辺を指導者としては充分心得ておく必要があろう。

T₅ こんな重たそうな大きくて、ふくろのくちばし、あった方がいいの？

c 大変そうやからいらんと思う。

c つるだったら細いくちばしだから、小さいさかなしかつかめないでしょ。ペリカンは、大きいから大きなさかなが入る。

c ペリカン、赤ちゃんとかにも食べさせんならんし、さかながたくさんとれた方がいい。

c いっぺんに、何匹もとれるからいい。

c 水もさかなも食べられるからいい。

T₆ 水もさかなも食べるの？

c うん。(ほとんど全員)

T₇ あら大変、全部たべたらおなかこんなになっちゃうよ。

授業者としては、ペリカンのくちばしについて、形態を読みとったところで、次は機能について考えさせようという意図があったのである。その意味では、これは教材の論理にも適い、的はずれた発問ではない、しかし、教師の側に文章を読みとらせることによって、そのことを理解させるのだという意識が希薄だと、児童の主観的発言を誘発する発問になりやすい。この場合は、まず「ふくむ」をしっかりと文脈の中で理解させておくことが必要だったわけである。

生き生きしているとか、主体性があるとかという態度的な方面に教師の意識が向いていると、児童の体験に結びつけた次元においてのみ考えさせる発問になってしまうことが多い。その意味でこの実践は表現に即して読むことの意味と重要性を暗示していると言えよう。

3 豊かな形象を引き出す読みの指導

物語教材の読みの指導においては、特に児童を作品の世界へ入り込ませることが重要であ

る。つまり、読み手としての児童の興味・関心が、作品の世界へ集中してきたときに、作品の世界と読み手の意識が統合される。ここに、作品＝教材と、読み手＝児童の主体性が同一の方向を目指すことになる。そのためには、単語や文など表現に注目して、その意味を把握し、具体的にイメージ化しなければならない。教材の表現から離れた読みの、危険性、不毛性については先に言及した通りである。あくまでも、読みとりは教材に即して行われなければならない。

読みの進行、つまり、作品世界のイメージのふくらみにつれて、読みは、作品の本質的部分へと深められていく。そして、読み手の意識は作品の展開に即して動いていく。

このような主題に迫る段階における読みの指導の実践例を次に挙げてみよう。

教材は、槇本楠郎の「たこの おみまい」である。肺炎にかかり、学校を休んで寝ているてるおを、凧を上げて励まし、病気を見舞うその友達の話である。実践例にあたる部分の教材を引用しておく。

てるおさんは、ねたままで、おにかいの まどのそばまで 来て いる、五つ の たこを 見ました。

そして「おや」と 思いました。どの たこにも、みんな 字を かいて あるからです。

しっぽの 長い ますだこ、大きな やっこだこ、小さな 三かくだこ、うなりの すごい しょうじだこ、高く 上がって いる とんびだこ、それらには、こんな ことが かいて ありました。

てるおくん はやく よくなれ みずの もといち
てるおくん がんばれよ おおた じゅんじ

「やあ、おみまいの たこだ。たこの おみまいだね。おかあさん。」

てるおさんが うれしそうに いうと、おかあさんは
……

「うなりの すごい」のイメージ化や指示語

「それらには」の意味と働きの指導をふくめて、どんな風が上がっていたのか、風の形の違いなどを確認し、また、それぞれの風になんかことが書いてあったかを一つ一つおさえた後の読みである。

T このお友だちは、どんな気持で書いたのだろうね。

c よくなってほしい。

c 行けないからみまいのつもりで書いた。

c 早く良くなって、学校で一しょに遊びたいからだと思います。

c てるおくん、たこがすきだから、たこでおみまいしてあげたんや。

c だから、たこのおみまいや。

T このお友だち、どんな気持を持っているのでしょうか。

c やさしいよ。

c 友だちおもしろい。

c 仲がいいよ。

T そうですね。とてもふだんから仲がいいお友だちらしいね。そして、やさしくて、親切です。

たこでおみまいするという考えはどうですか。

c おもしろい。

c 頭がいい。

c 「こんにちは」と入ると、風が入るし、騒いだりするから、たこでおみまいしている。

c たこでのおみまいめずらしい。

c 家の中へ入るとだめだから、たこでやった。

c はじめ自分らが行くこと考えたけど、風が入って、また重くなるんじゃないかと思って、いろいろやってみたり（「相談やろ」の声が入る）して、その後考えついたと思う。

c 五人でいろいろちえをしぼって考えて、最後に、そのたこでおみまいするという名案がうかんだと思う。

T なるほど、ちえをしぼったあげく、こんな名案を思いついたんだね。

では、次に、このたこを見ているてるおさんと、お母さんの気持を考えて、読んでみましょう。
(田島弘子氏実践)

教材文の引用からもわかるように、風でお見舞をする子ども達の姿は作品の中に登場しない。しかし、この作品の教材的価値は、まさにこの五人の子ども達の行為にあると言える。従って、この教材の最大のポイントは、この子ども達の姿がどれだけ読めるかである。そのことが教材解釈において充分研究されて、授業案が考えられていたと言える。その意味では、教材研究がいかに重要かを証明する授業であったとも言えよう。

子ども達の気持が十分に読めて、次の、てるおやお母さんの感謝の心が、より深く、豊かに読めることになるのである。また、この場面は、作品の主題とも深く関係してくる。五人の子ども達の取り扱いが、主題へ児童の認識が到達するか否かの鍵となる場面である。そのようなことが、教材に即した教材分析によって、充分研究された上での授業であった。

それと同時に、この授業記録を見てわかることは、教材の内容に即しているだけでなく、児童の意識もそこに集中していたということである。読み手の意識の流れにも即していたからこそ、あれだけの豊かな読みが生まれたと言える。そして、これは、作品の世界をイメージ化し、児童の意識の流れをうまくそこへ統合させた前時までの授業の確かさを合わせて評価すべきであろう。

次に、主題に関して一言触れておく。一年生では、通常面白かったところとか、心に残ったことなどを発表させて読みのまとめとするのが普通であろう。ここでは、意図的に主題を問題としてみた。前時までの読みがどのように定着し、作品の本質に迫って理解されているかを探ってみたかったことと、一年生としては、どの程度に、どのようなまとめ方をするのかを調べたいという実験的意味もあった。

授業は、「今まで勉強してきたことをノートにまとめてみよう」と、授業を振り返らせて、学んだことを各自に整理させている。この間約 20 分。その後、最初からずっと筋をたどってあら筋の確認を行って、次の発問に入っている。

T それじゃ、このお話を、短いことばでまとめると、どう言えばいいですか。

c やさしい友だちの話。

c ちょっとおもしろい友だちとてるおさんの話。

c やさしい子ども思いのお母さんと、ちえの働く友だちの話。

c 友だちおもいの友だちと、子どもおもいのお母さんの話。

c おもしろくて、友だち思いの友だちと、よろこんでいるやさしいお母さんと、てるおさんの話。

前時のポイントであった、五人の子ども達の姿が充分読みとれていたことが、この主題の捉え方の中に如実に表れている。

読み手の問題意識や興味が、教材の展開と重なり、統合されることによって、一年生でもこのような豊かな読みが可能となるのである。

四 読みの指導における文学教育への可能性を探る。

1 学習態度の確立

一年生の読みの指導における文学教育の可能性を模索するに当たって、その基本的条件とすべきことについてまず最初に述べておく。

一年生の授業で、指導技術的な面については、各教材ごとに長年のすぐれた実践の蓄積がある。その成果は成果として評価し、気になる問題について一点だけ触れておきたい。それは、授業において児童の興味に迎合することを出来るだけ避けたいということである。

人形・ペーパーサート・貼り絵など、視聴覚器

具を縦横に駆使したり、動作化を繰り返し行うなど、一年生の場合、内容を理解させるためよりも、いかに児童を授業に参加させるかという観点からそれが取り入れられることの方が多い。勿論、児童を授業に参加させなければならぬが、それは出来たら最少限の必要な時のみに留めておきたい。また、読みの指導における入門期の方法として、それらの位置づけをある程度明確にしておく必要があるかとも思う。児童の興味に引きずられて、授業が往々にして本末顛倒になるからである。使用の目標を明確にし、読みの指導の本義、つまり、ことばを手掛りに内容を理解したり、鑑賞したりするのだということ等を常に忘れないことが大切である。

授業の評価は、授業への参加状況のみならず、理解や感じ方の程度で測るべきであり、それは原則的には、ことばによる表現＝書く・読む(朗読)・話すことによって示されるものである。

学習と遊びとは本質的に区別されるべきものであり、学習を厳粛なものとして受けとめる態度と同時に、読みの学習の本来のあり方に早く習熟させるべきだと考えるからである。

アメリカやソ連などでは、小学校教育を 7 才から始めている。心理学的には 7 才が発達段階の境界線であるとの見解に基づいての制度と思うが、あるいは読みの本来の指導を可能とするには、学齢の問題をも考慮する必要があるかも知れない。そんな問題を含めての検討もいずれば必要になるものと思う。

2 再創造をめざす読みの指導

読みの指導の原則的なことは、「三 読みの指導をめぐる問題」として前節で述べた通りである。ここでは、その原則に立脚した上で、文学教育の観点から、一年生において習熟させておきたいことについて述べることにする。

文学の授業で大切なことは、作品を正確に読んで、文章が意味していることがらや感情が感性的に理解できることであろう。そのためには、想像力や思考力を働かせて、自分自身と対話す

ることがまず必要になる。それから他人の意見を聞いたりしてそれが修正されたり、深められたりする。

ともかく、その上で児童は、自分の理解したことや感じたことを話す、或は書く。児童が自分のことばにして表現したとき、それを「再創造」と呼ぶことが可能となるであろう。

読み手が自分自身でイメージを創り上げるところに、読みにおける読み手の主体性が存在する。それを「再創造」と言う。

文学教育の出発点は、文章を読んでその情景をイメージ化し、それを自分のことばで表現する「再創造」にある。

具体的にその実践例を挙げてみることにしよう。教材は、「おおきな かぶ」である。

- T 次を読んで。
 全員 「うんとこしょ、どっこいしょ。」
 それでも かぶは ぬけません。
 T 「それでも」というのは？
 あきお まだっていうこと。
 たかや なかなか。
 ゆきこ ふたりでやっても。
 な な こえだして、ふたりでいっしょうけんめい力を入れても、やっぱりかぶはおもい。
 ゆう一ろう 「それでも」の「それ」は、おじいさんとおばあさん、ひっぱつとる。「でも」は、だめ。
 T じゃ、「それでも かぶは ぬけません。」の文でお話して。
 しん 土にいっぱいうまっとるし。
 ゆうこ 力合わせてぬいたけどぬけん。
 けい ふたりでまだ少ない。
 なおみ やっぱりだめ。
 しょうぞう かぶ大きくてうごかんし、だれかまたよんでくる。
 まりこ こんどこそと思っても、いっしょうけんめいにそだてて大きいし、ぬけない。

- な な からだをうしろにたおしてがんばったけど、ぬけない。
 よしゆき どうやればいいかな、どうするかなあって考える。
 ゆう一ろう がっくりして、いっぺん頭たたいたかもしれない。
 くみこ なんべんやってもぬけない。
 しげみ ひっぱつとるうちに、少しだけ出てきたかもしれない。
 まさる まだまだやるぞと思つとる。

(出口和子氏実践)

ことばそれ自体にも留意し、単語の意味規定をやり、文脈の中での意味をも確認してから、文について、各自に自由にイメージ化させている。作品世界を豊かに彩りあるものとして読みとる原型が示されていると言えよう。

もう一例、同氏の実践による「こぶとり」(松谷みよ子再話)における児童の反応をあげてみることにする。

(教材)

そういうと、ひとりの てんぐが手を のばし、
 ひたいの こぶを、ぐいと つかんだかと おもうと、
 こぶは、ぼろりと とれて しまったそうな。
 じいさまは、おもった あたまが、すっぽんとかるく なり、
 ゆめの ような ころもちで、ひきさがつたと。

- こぶは、ぼろりと とれて しまったそうな。
 c じいさまはうれしい。
 c びっくりした。
 c はじめ、もうだめだと思っていたのによかった。
 c あんなにとりたかったこぶがやっとなとれた。
 c それもかるくとれた。
 c てつのような手だから、ぼろりととれた。
 c がんかけにきて、いのっていたのが、こんなになった。
 c すっきりしたやろ。
 c やつとかるくなつた。

- c はじめ、てんぐのふえの音をきいていたとき、ふしぎやったのとおなじで、いまもふしぎ。こぶがとれるときいたくなかった。
- c てんぐをかみさまと思った。
- c かみさまにとるとのこと。
- c まえに手がふりあがり、足があがりしたが、まほうみたいで、いまもまほうみたい。
- c じいさまのねがい、てんぐがきいていたみたい。
- c じぶんだけとれても、もうひとりのじいさまどうなる？
- c まだふるえとるんじゃないか。

—おもかった あたまが、すっぽんと かるくなり、

- c こぶがとれたとたんに。
- c としよりやろ、まがっていたせなかやこしがのびたと思う。
- c 「大きな かぶ」もやっとなげたし、じいさまのこぶも、むちゅうでおどったらやっとなげた。

—ゆめの ような ころもちで、

- c そのことだけでいい。
- c それだけうれしい。
- c いま、ゆめみたいころもっている。
- c おどったこともわすれて。
- c てんぐがいるのもわすれておどったじいさまは、いまは、もうひとりのじいさまのこともわすれている。
- c びっくりしたことはいつている。
- c まえは、生きたこちもせんと、いまは、ゆめのようなころもち。
- c はじめこわかったのが、だんだんこわくなくなつて、うれしくなつて、せなかがのびてこどもみたいになっている。
- c ゆめのようなつて、あつてもないこと。
- c ゆめの中に入ったつていうこと。

授業は一文ずつ読みながら話し合う形式を

とっている。話し合わせたい箇所をゆっくり読んで間を置くと、児童は思い思いに感じたこと、考えたことを発表する。児童は各自それぞれの視点から、登場人物の心情を想像し、情景をイメージ化している。そのため、全体としての読みが非常に豊かになっていることに気づく。ここに再創造が行われていると言えると思うのである。

この部分では見られないが、所によっては、登場人物がなぜそう感じたり、言ったり、考えたりしたのか、その理由に言及する発言があったり、また、登場人物の心情に入り込んで、自分がその人物になり切つて発言する児童と、その場の情景を距離を置いて客観的に眺めた立場から発言する児童がいたりする。このことは、文学教材の読みにおいては重要なことである。場合によっては、必要に応じて意図的に発問して、そのことを示唆してやることも必要となるであろう。作品の内容から極端に逸脱しないかぎりにおいて、さまざまな視点や立場から自由に発言させることが大切である。

3 共同体験をめざす読みの指導

前節「三 読みの指導をめぐる問題」の中では、「表現に即した読み」として、ことばを手がかりに文章を読みとることを原則に、どのような情景か、作品の中に描かれていることがらや感情を正確に読む客観的読みを目標とする立場から述べた。しかし、児童の興味・関心など態度的な面の問題を中心に取り上げたため、その本来的な授業の実践例をあげることができなかった。そこで、ここでの問題を明確にするためにも、「表現に即した読み」の実践を挙げ、もう一度そのことから説明することにする。

（教材）

たこの おみまい

- ① てるおさんは、かぜがもとで、はいえんにかかりました。こわい びょう気ですから、だれもおみまいに 来て くれません。
「ねえ おかあさん、つまらないなあ。本でも読んでよ。」

② おにかいに ねたっきりの てるおさんは、ほんとうに たいくつでした。

「では また 読みましょうか。早く よくなって 学校に 行けると いいんですがねえ。」

③ そう いった おかあさんが、本を 読もうと なさった とき、ぶるるん ぶるるんと、まどの すぐ そばで、たこの うなる 声が 聞こえて きました。

「おかあさん、たこだよ。すぐ そばだよ。まどを あけて 見せて。」

「いえ、まどを あけると、さむい 風が 入ります。カーテンだけ、すっかり とりのけて あげましょう。それで よく 見えますよ。」

④ おかあさんが、カーテンを とりのけて くださると、まどの 下の方から わあわあという、子どもの 声が 聞こえて きました。

「あら、あら、ごらんなさいよ、てるおさん、たこが、たこが。」 (以下省略)

②に相当する部分の授業記録を次にあげる。

T てるおさんは、はいえんでねているのね。

てるおさんはどうしていますか。

c ねています。

c そうです。

c たこを見えています。あっちがった。

T ねているだけ？

c たいくつ。

c おかあさんに本を読んでもらっている。

c たいくつ、たいくつ。

T たいくつってどんなこと？

c つまんないの。

c なんにもすることがありません。

T みんなたいくつだったことある？

c うん、ある、ある。

c びょう気するとき。

c 日よう日も。

c 友だちと遊ばれんときも。

T てるおさんはたいくつなのね。

だれかおみまいに来てくれたのかね？

c たこがおみまいに来てくれる。

T ううん、これまでによ。

c だれも来ん。

T どうして来ないの？

c ひどいびょう気やし、うつるから。

c かぜにあたるとだめだし。

T てるおさんは、どこでねてるのかな？

c にかいです。

c そうです。

c 自分の家のにかいです。

T おにかいにねたっきりなんだって。

ねたっきりってどんなふうなの？

c ねてばかり。

c 時間、ながくねている。

c ずっと、ずっとねとる。

c 目をつぶらんとねとる、夜だけ目つぶる。

c あ、いいこというた。

T 夜はみんな目をつぶってぐうぐうねるね。

てるおさんがねたっきりでいるのは？

c 目をあけたまま。

T そうやね。目をあけたままでも、体だけねてるのね。

「てるおさんは ほんとうに たいくつでした。」

ちょっとだけたいくつなの？

c いっぱい、いっぱい。

c たまらんほどたいくつやった。

T それでどうしてもらおうと思った？

c 本をよんでもらおうと思った。

(以下省略)

(西村洋子氏実践)

授業研究のための共同による事前の教材解釈では、「てるおのたいくつな様子」をここでは読みとらせることを目標とした。

この実践では、てるおがどこで、どのような状態で、どんな気持ちでいるかが細かく洗い出されている。情景を眼前に思い浮かべることでもできるし、また、なぜ寝ているのか、どんな心境なのかもつぶさに読みとらせている。その意味で、表現に即した読みの目標を達成した授業であったと言える。

では、次に、西村氏と全く同一の手続きを経

て実践された田島弘子氏の授業記録をみてることにしよう。

T もう長い間ねているてるおさんは？

c たいくつ。

T どうしてたいくつなの。

c だれもこんからたいくつ。

c じっとねてばかりいるからたいくつ。

c 家の中がしーんとしてさびしいからたいくつ。

c うちの中はしーんとしているし、だれも来んし、ふとんの中でじっとねているだけだからたいくつ。

T 今の てるおさんのびょう気のぐあいはどうなんだろうね。

c だいぶようなとる。

c なおりかけみたい。

c もうすぐなおるみたい。

T だいぶなおりかけているころのようですね。おみまいにきてもらえないし、大ぶよくなってきたし、すっかりたいくつしているんですね。

そこで、てるおさんは何かおかあさんにたのんでいますね。

(以下省略)

西村実践と比較すると、てるおの心境と状態に単刀直入にずばり入りこんでいる。西村実践が、外から客観的につぶさに状況を明らかにしているのに対し、田島実践は登場人物の視点に立って読みとらせることを主眼としているとも言える。

そこで、この問題を追求するため、田島実践をもう少し追いかけてみよう。

上述の実践と同様、共同で行った教材研究では、③は、てるおの病氣のことを心配して、きっぱりとした態度をとるお母さんの姿、④は、カーテンがあいて喜ぶ子ども達の姿を読みとらせることを目標とした。続けて記す。

T サア、おかあさんがよもうとなさったとき、何か聞こえたのですね。

T どこに聞こえたの。

T みんなこ上げたことある？

T じゃ、たこのうなる音ってわかる？

T たこのうなり声をきいて、てるおくん何ていいましたか。

T ねているのにどうしてたこだとわかったの。

T おかあさんは、てるおくんの言うとおりにしてくれましたか。

T 「いえ」「いいえ」どっちが強い感じがする？
(以上は児童の発言を省略)

T そう、きっぱりとことわったのですね。

前は「本でも……」といったとき、すぐ読んでくれようとしたし、皆もやさしいおかあさんだといったのに、そのやさしいはずのおかあさんがどうしてきっぱりことわったのでしょうか。

c はいえんにかかったてるおさんが、又ひどくなるから、まどをあけないようにしました。

c まどをあけると、せっかくなおりかけのてるおくんのはいえんが、又わるくなるから、まどをあけなかったと思います。(「いっしょ」の声多数)

c まどをあけるとなおりそうなはいえんがまたこじれてわるくなるかもしれないから。
(「同じ」の声多数)

c つめたいかぜが入って、下がったねつがまたあがるからです。(「そうや」の声)

T そうですね。そのかわり？

c カーテンだけとりのけてくれたんや。(口々に)

c カーテンをぜんぶあけたんや。

c よく見えるようにしたんや。

T そしたら何か聞こえてきたね。

c (口々に) まどの下からわあわあわあという子どもの声です。

T この下の子どもは何をしているの。

c たこあげ。(口々に)

- T なぜ、わあっわあっといったんでしょう。
 c てるおさんにきこえるように。
 c たこだけ上がっていてもわからんから大声あげた。
 c 見てないんじゃないかと思って。
 c 字をよんでくれるかと思って。
 c てるおくんのおかあさんが、カーテンをあけてくれたのでよろこんで。
 c たこのうなり声がきこえているときは、カーテンがしまっていて、下にいる子どもたちは、カーテンをあけてくれないかと思っていて、てるおくんのおかあさんがあけてくれたので、うれしくてわあっわあっといった。
- T 今、みんないっぱい考えていってくれたんだけど、まとめると二つのいけんになるようです。(板書する)

- ① 気がついてほしい。
 ② 気がついてくれたのだとよろこんで

どっちなんだろう。

- c ②と思う。だってね、カーテンあけたらわあっわあっっていっているよ。それまでいっていないよ
 c カーテンをあけたら、自分らのかいた字をよんでくれるかと思って、よろこんで声をだしたと思う。
- T カーテンをあける前？
 c たこのこえ (みんなで)
- T カーテンをあけたら。
 c 子どものわあっわあっの声。(みんなで)
- T やっと気がついてくれたんだとうれしかったんやね。(以下省略)

前記と同様、読みの目標となる人物へ視点かびたりと当てられている。一つ一つの単語、或は文の読みを対象とするのではなく、扱われることばは場面ごとの読みの目標において取捨されると同時に、児童から客観的・説明的発言を

引き出すだけでなく、登場人物の心情に入り込んだ発言を引き出している。つまり、登場人物との共体験による想像の世界をそこに創りあげていると言える。

その意味では、描写されていることがらを、最大漏らさず読みとろうとする西村実践とは方向を異にしている。ことばを大切にしながら作品の世界をまるごと読みとるという基本的態度には変化がないが、しかし、一語一文すべてを取り扱う授業とは区別されるということである。

従来、読み方指導では、情景を絵に描いたようにイメージ化するという言い方をよくしてきたが、「絵」にみじくも象徴されるように、ここでは、読み手との距離を置いた、正確な客観的読みとりを主に考えてきた。だが、「再創造」や「共体験」の視点を入れると、読み手の存在を意識せざるを得なくなる。ここに、文学教材の読みの独自性、つまり、文学教育としての視点が、必要かつ可能となる。

ところで、例にあげたような授業は、部分的、形式的には、中心文・中心語句を追うことで作品の核心に迫る授業とか、主人公の心情を追求することで作品を読みとったとする授業とか、課題を解決することで作品を読んだとする授業と類似するところが出てくる。しかし、それは作品が読みの視点を規定するという点において、方法が先に存在するとするそれらの立場とは根本的な原則において立場を異にしている。

従って、西村実践と田島実践の比較においても、田島実践の方が授業にアクセント(起伏、山場)があるという形式的な面から云々することは問題をぼかしてしまうことにもなる。同じ内容を読みとらせることを目標としながら、そのめざす方向の相違が発問を変えたことに注目してほしい。そして、その相違とは文学教育への志向が意図されていたか否かの相違と考えるのである。