

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導

—教材「はるかぜのたいこ」と「ありの行列」による—

田 中 瑩 一
岡 利 道

一 芦田恵之助、青木幹勇、塚原鉄雄の研究

文章理解の指導方法の一つとして理解対象である文章を学習者に書写させることは早くから行われて来た手法であるが、これをはじめて理論的な見通しに立って授業に組織したのは芦田恵之助氏であった。1「よむ」、2「とく」、3「よむ」、4「かく」、5「よむ」、6「とく」、7「よむ」の七段階で示されるいわゆる「芦田式読み方教式」は氏自身の回想によれば（「教式と教壇」明治二十四、五年から昭和初年にかけて徐々に成熟して成った文章理解指導のための授業展開方式であるが、このうち4「かく」が書写活動を位置づけたところであって、この項が「教式」にとり入れられたのは大正十五年春のことであったという。芦田氏は自らこれを「私の教式中最も独創的のもの」（「国語教育易行道」と言い、多くの研究者も又ここに「芦田式読み方教式」の中核があると考えて来た。⁽¹⁾戦後においてこの、「書くこと」を中心に置いて文章理解の指導をすすめる教授方法を自覚的に受け継ぎ、さらに拡充して実践を深めたの

は青木幹勇氏である。青木氏のこの方面の実践は『書きながら読む』（昭和四十三年明治図書刊、のち『青木幹勇授業技術集成(2)』、昭和五十一年明治図書刊に再録）及び『第三の書く』（昭和六十一年国土社刊）の二著においてその体系化が試みられた。青木氏は「芦田式読み方教式」の「かく」が、多くの場合教材文の中の重要な語句を教師の判断で選んで板書し、児童はそれを視写するという、いわば教師中心の行的形式であった点を批判的に修正し、視写の対象を語句から文、文段、場合によっては教材全文に拡げることを試み、さらに書く活動の中で児童が解放される面のあることに意義を認めてこれを教師中心の作業から児童中心の活動になるように多様な展開形態を案出した。

前者『書きながら読む』の時点では青木氏の実践は、文章を書き写しながら読む（Ⅱ文章主体）指導と、作文を書きながら読む（Ⅰ読者主体）指導との二面から体系化がはかられていたが、この指導法は当時の氏の問題意識の中心にあったと思われる「問題をもちながら読む」という指導体系に從属して構想されていたふしが見られ（同書五六頁、九一頁）、よりよく読む（理解する）ための手段といった性格がぬぐえな

った。

これに対して後者『第三の書く』では、「書くこと」はそのような従属関係から解放されて、「読むこと」||「理解」に対して「書くこと」||「表現」を対置するところを脱却し、「書くこと」と「読むこと」とが一体となった、総体としての言語表現活動の指導手法としてとらえなおされているように理解される。

青木氏はこの書で、「第一の書く」（習字）と「第二の書く」（作文）のいずれにも収まりきらない「書くこと」の指導分野があることを指摘し、これに「第三の書く」という名づけを行ったうえでこれを国語科の指導分野として定位すべきであると主張している。この書であげられている「第三の書く」の具体的な活動としては次のようなものがある。視写、メモ、聴写、筆答、書抜き、書込み、書足し、書広げ、書替え、書きまとめ、寸感・寸評・図式化、その他。これらの活動を総合した授業展開の試みとして青木氏は「書替え」による実践例を多数紹介し、今日一般に広く見られる、「発問―応答」型、あるいは「読書感想文型」の授業と対比してその意義を次のように分析している。

そこ（旧型の授業——引用者注）で読むことを学ぶ子どもたちは、常に「読み手」なのです。「感想を書く」「作者や登場人物に手紙を書く」などという、学習も、読み手の位置、読み手の姿勢、読み手の意識で書いています。

「書替え」は、「読み手」から「書き手」へ百八十度の転回をいう発想です。子どもが教材文の書き手になるのです。（同書一二六頁）

この種の教材文（いわゆる説明的文章教材——引用者注）に対応する読み手は、「なるほど」「そういうわけですか」「わかりました」というような受身の姿勢で読むことが多いのではないかと思われれます。この読みの姿勢、これはこれで大切とは思いますが、読みすすめた段階では、この受身の読み手から一転

して、書き手側に回った説明者になる、そういう学習指導を試みてはどうでしょう。（同書一六七～一六八頁）

「自転車の歴史」（G社四年上）という説明的な文章があります。

題名の通り、自転車の発達が説明されています。これを発達の順序に従って読むことはどの教室でも行われるでしょう。

わたしは、一通りこのような学習の終わったところで、子どもたちを読み手の立場から話し手、「自転車の歴史」の解説者にさせてみようと思います。

その場合この文章、この記述内容を、家族（父母、弟妹など）に話すというような設定にしてみます。

話すとなると、教材文の理解が十分にいきとどいていなければなりません。特に自転車の進歩過程における、工夫、発明のポイントが、よくわかっていないと聞き手を納得させることができないでしょう。

となると、教材文を前に置いて、自分だけわかる、わかったという読み方は不十分ですし、不安です。語り手の立場で読み直し、読み深めなければなりません。（同書一六八頁）

右の引用部に見られるように青木幹勇氏は文章理解という営みを、読者が読み手の立場に止まっている限りは十全には完遂されず、読み手から書き手の立場に転回したときに果たされるものとしてとらえており、そのような性格をもつ文章理解の指導手法として「書替え」による授業実践が創案されているのである。

言語表現の理解という営みを青木氏と同じようにとらえる考え方は塚原鉄雄氏の表現論においても見ることができる。塚原鉄雄氏は「国語教育と作文指導——表現機構に立脚する表現指導——」⁽⁵⁾という論文の中で次のように論じている。

言語表現は、表出主体による表出行動と、受容主体による受容行動とに、分析して二分することが可能である。だが、この二種の行動は、分析しうるとい

うことであって、分離しようということではない。

言語表現の表出行動は、想定される受容行動を前提として成立する。そして、言語表現の受容行動は、想定される表出行動を前提として成立する。(二九頁)とする立場、即ち

書くことは、読むことを前提として成立し、また、読むことは、書くことを前提として成立する。(二九頁)

とする立場から

理解とは、表出主体にとって、想定される受容主体の観点に立脚し、表出行動としての表出行動を客観的に遂行するための制御操作である。そして、受容主体にとって、想定される表出主体の観点に立脚し表出行動としての受容行動を客観的に維持するための確認操作である。(三〇頁)と定義し、

言語行動の表現構造を、このように規定し、このように認識するならば、国語教育における作文指導は、読解指導でなければならない。読解指導は、作文指導でなければならない。読解指導から分立した作文指導は、作文指導にはならない。作文指導から分立した読解指導は、読解指導にはならない。(三一頁)

と述べている。

即ち塚原氏は理解を表現の概念に包摂される概念として把握するのである。この立場に立てば、表現と理解を対置する一般的通念——現行の指導要領はこの通念の上に成立している——は否定されることになる。

青木氏が『第三の書く』において提言し、実践例を添えて説いている指導方法は、右、塚原氏の把握するような言語表現観に対応する指導方法であると言って良い。塚原氏の見解は青木氏の実践に理論的根拠を与えるものであり、青木氏の実践は塚原氏の理論を国語教育の現場に適切に展開するものといえることができるだろう。青木氏は現在一般に広く

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

行われている「発問—応答」型の授業を否定する。そのような授業は表現と理解とを対置してとらえる言語表現観——現行の学習指導要領がのっている言語表現観——を基礎にしていることを考えればこれは当然の帰結であったと言わねばならない。青木氏は今のところ主として文章理解の側に光をあててその指導方法を開拓して来ているが、この立場のありようを考えればその方法は同時に文章表現の営みにも即しているはずである。たとえば先の『第三の書く』からの引用部分に関して言えば「自転車の歴史」を家族(父母、弟妹など)に話すという設定で児童を表現者の立場に立たせた場合、児童は聞き手の納得が得られるように表現活動を統御するために、再び理解者の立場に立って叙述(説明)を学びなおし、わかりやすい説明方法を工夫するという活動に向かわざるを得ない。即ち作文指導をすすめることが読解指導をすすめることにつながる。開拓されるべきはその間の実践的連繋のありように他ならない。氏の指導された「和井内貞行の伝記を書く」という授業では、本文を一区切り視写したあとに「読み手の立場にたつてのコメント(感想、意見、主人公に話したいことなど)を書く」という作業が指示されていた。(『第三の書く』一八一頁)これなどは書く行為を遂行するうえで読み手の立場にもどることの必要性を教える巧みな方法であったと言えることができる。

以上、「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導をめぐって、声田恵之助、青木幹勇、塚原鉄雄三氏の研究について考察した。筆者ら兩名はここに示されている研究の方向が今後さらに検証されて行くに値するものであると考え、若干の理論的検討とそれを具現するための授業手

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

法の開発を試みることにした。本稿では青木氏がその実践の基礎にしている「視写」作業に注目し、教材文に即した「本づくり」の活動を軸として授業の構想とその実践を試み、この手法の有効性について検証してみることとする。

注

- (1) 拙稿「香西松聲著『和文階梯』(翻刻と解説)——明治十五年に松江中学校で使用された和文教科書——」(島根大学教育学部紀要第十二巻、教育科学編所収)においてもそのような実践の一端につき考察した。
- (2) 一例をあげれば井上敏夫氏は『青木幹勇授業技術集成(2)』書きながら読む(昭和五十一年明治図書刊)巻末の解説で「芦田教式の七変化といわれる指導過程において、第四段階の「かく」は、芦田式教法を特色づける重要な読解指導の一段階である。」(二九三頁)と述べている。他に早く、勝部謙造、波多野完治氏らに「かく」段階を最重要視する見解が見えること、野地潤家氏の『芦田恵之助研究』(昭和五十八年明治図書刊)等に詳しい。
- (3) 芦田氏自身の授業においては、ここは教師によって教材文から選ばれ摘記された重要語句を児童に視写させる形で展開されるのが普通であったが、芦田氏門下の沖垣寛氏らの授業ではここに全文視写などをとり入れることもあったように、沖垣氏は「教式」のこの段階の実際について次のように解説している。「その全文を書くか、重要部分を書くか、重要語句を書くか」ということは、学年により、教材により、取扱の着眼によって異なる(沖垣寛「人、教育、学校経営」、昭和八年同志同刊——野地潤家氏著「芦田恵之助研究」(1)一〇八頁より引用)
- (4) すでに青木幹勇著『問題をもちながら読む』(昭和三十九年、明治図書刊)が公刊されており、これは氏の代表著作と目されていた。
- (5) 「表現研究」第二七号(昭和五十三年三月刊)二六頁〜三二頁。

(以上文責 田中)

二、教材「はるかぜのたいこ」の場合

はじめに

昭和六十二年二月二十五日から三月三日まで、島根大学教育学部附属小学校一年一組において、安房直子作「はるかぜのたいこ」(東京書籍版小学校用国語科教科書一年下巻所収)を教材とした連続五時間の国語科授業研究が行われた。授業者は同校の大畑俊正教諭。全授業記録(抽出見についての行動の詳細な観察記録を含む)は「実践記録集」に、又、授業の分析、研究は「授業分析集」及び「研究紀要一九八七年版」にまとめられ同校から公刊された他、同年六月十八日、同校の第三十五回研究発表協議会で大畑教諭によって口頭発表された。

筆者はこの五時間の授業を参観し、毎授業後に持たれた授業者及び同校国語部教官との討論に参加した。その過程で文学作品を教材として行われる国語科の授業のあり方について考えさせられるところが多くあった。ここではそのような経緯の中で筆者が抱いた国語科の構想の一端を教材研究の形で提示してみたい。授業対象としては一応小学校二年生程度を考えている。ここで「文学作品を教材として行われる国語科の授業」と言い、「文学教育」と言わないのは、文学作品を国語科の教材として利用してどんな言葉の力を養うことができるか、そのためにどんな授業方法が考えられるかといった方面に集中させておきたいためである。提案の骨子は筆者がこの研究授業の参観にあたって自分なりに用意して臨んだ授業展開の構想案であり、いわば机上プランに止まるが、大畑氏が右の授業で展開されたさまざまなアイデアや、そのときど

きの児童の反応に教えられ、それらを取り入れ修正を加えたものである。筆者はこれにもとづいた模擬授業を、大学で担当している講義の中で大学生対象に試みたり、小学校現職教員の集団を対象に試みたりして、できるだけ実践上の効果や問題点に配慮することに努めて来たが未だ小学生を対象とする実際の授業で確かめる機会を得ていない。ここで教材研究の形で提案する目的は実践現場への適用の可否を問うことよりも、筆者の考える国語科の構想の一端をできるだけ具体的な形で提示し、それを通して国語科のあり方について批判的な提言を試みることにある。

(一) 第一時の展開計画とその意図

第一時の展開計画

教師の指導と指導上の留意点	児童の学習活動
<p>目標 作品の世界に浸ることができるようにする。</p> <p>1 「はるかぜのたいこ」のストーリーテリングをする。 。「今日はお話をしてあげましょう」 。テキストを見ないで児童と正対して語ることが望ましい。 2 語り終わったあとの話し合いを導く。</p>	<p>めあて お話を聞きましよう。</p> <p>(1) 面白い勉強だぞという期待感を持つ。 作品の世界に聞き浸る。 (2) 聞き終わってしばらく余韻を楽しむ。 印象に残っている場面や出来事、登場人物などを話題として発言したり、他の児童の発言を聞いたりする。</p>

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

。つぶやきや発言が児童の方から自然に出ることを期待するが、何も出ないときは「面白かった?」「何が出て来たかね」と発問して発言を誘う。

3 「はるかぜのたいこ」の本の読み聞かせをする。

。「先生はこのお話の本を持っているよ。もういっぺん読んであげるね」

。読み終わったら「おしまい」と言って本を閉じてみせる。

4 読み終わったあとの話し合いを導く。

。この場合も自然な反応を待ちたいが、反応が乏しいときは「どんなお話だった?」「それから?」「その前にうさぎが何かしたでしょう」と発問して発言を誘う。

5 作品の題を考えさせる。

。「面白いお話でしたね。このお話、何という題だと思

※ここでの児童の反応はストーリーの展開を追うよりも部分的なイメージの想起が中心となる。即ち「何が書いてあったか」に関心を寄せた読みとなるであろう

(3) 反復して聞くことにより作品の世界をいっそう鮮明に描きながら聞き浸る。

。「読書」行為のイメージを与えられる。

(4) ここでの児童の反応は「がをした」「がをした」など、登場人物の行為を事件の展開を追って想起したものとなるであろう。又そのように導きたい。即ち「それからどうした」に関心を寄せた読みとなることを期待する。

(5) 児童それぞれの考えで作品の題を考えることでここまでを受容した物語世界をひとまとまりの全体像としてとらえる

う?」

。いろいろ発言させ、すべてを認める。最終的には教師が原題を与える。それを聞いて「なるほど」と感ずることを期待する。

6 ワークノートを配布し表紙を書かせる。

。「先生はね、みんなにこのお話の本を作ってもらおうと思ってこんなのをこしらえて来ました。みんなにあげますから一人ずつ取りにいらっしやい」

取りに出させることで学習に変化をつけ、教師に親しみを持たせる。

。「表紙に題を書きましょう」
「先生も黒板に書くからみんなも先生といっしょに書くのですよ」

。児童とほぼ同時に書き終るようにする。

。この視写活動が以下の授業展開の中心手法となるのでここでその練習をする。

ことになると考えられる。

※「作品の全体をひとまとまりとしてとらえる読み」をねらう。

めあてⅡ「はるかぜのたいこ」の本を作りましょう。

。学習活動への意欲と期待感を持つ。

。表紙に題を視写する。

教師が音読しながら黒板に書くのを見て児童も微音読しながら書く。(以下本章ではこの活動を「視写」と呼ぶ)

。一文字ずつの視写でなく、単語及至文節単位の視写力を育てておく。

。教師とほぼ同時に書き終るように視写力を育てる。

。表紙に絵を描きたがる児童があるかも知れないがこの時点では描かせない。

。「さあ書けた。読んでみましょう」「あわなおこ」って何でしょう」「左に自分の名前を書きなさい」

。書きあげた表紙を読み、それについて話し合う。
。「早く勉強したい」などの発言があらう。明日からの授業への期待感を持たせて終る。

ワークノート(表紙)

枠内を視写させる

おはなし

は
る
か
ぜ
の
た
い
こ

あわなおこ

一年一組

「めあて」と「目標」

右の展開計画の表では「めあて」という用語と「目標」という用語とを区別して用いている。「めあて」とは児童にとってわかりやすく魅力的な形で提示される、学習のためのひとまとまりの活動指示であって、一単位時間に一及至二示されるのが普通である。一般に授業では大小さまざまな活動指示がなされるが、「めあて」として提示されるものは児童がそれを達成するためにそれより下位の諸活動を順次踏んでそこに到

達して行かなければならないような性格のものであり、その意味で下位の活動群を統御する上位の活動ということになる。どの程度上位のことを「めあて」として提示するかは、児童の発達段階や興味、授業の諸条件や教材の性質などによって定まって来よう。下位の活動の一端については今のところ名づけを行っていない。これに対して「目標」は教師の立場からとらえられた教科内容であって、児童が右の諸活動を遂行する過程で身につけ、習熟して行くことが期待される主要な言語能力を分節してあらわしたものである。

読みの層序

この授業では作品の語り聞かせから入ることとし、冒頭、作品と出会う段階に、1「何が書いてあったか」ということに関心を寄せた読み（物語叙述中の「部分」―多くの場合前後の叙述との有機的なつながりを捨象してとらえられている―に目を向けた読み）―2「それからどうした」ということに関心を寄せた読み（物語の展開に目を向けた読み）―3作品世界の全体をひとまとまりとしてとらえる読み、の三つの層序を予想している。さし絵つきの教科書本文は授業終了まで提示しない。後にもふれるようにこの作品を採用している教科書の現行のさし絵の中に叙述の理解と適合しない部分があるという他に、この授業ではさし絵に頼らず言語表現のみによって作品世界を受容して行く経験を与えたいためである。

大畑氏の授業の場合には、はじめにさし絵つきの教科書本文を複写して配布し、教師が読み聞かせたのち、「どんなお話だったかねえ」と発問した。すぐには反応の発言がなく、続いて教師が「何か見つけたこと

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

もいよいよ。こんなことが面白かったなあとか、不思議なことでもいいね」と補助発問をした結果、「なんで太鼓を叩いたら暖かくなるか」とか「耳をびくびくさせました」ところが面白かった」とかの発言が見られた。いずれも物語の展開を追った反応ではなく、叙述の「部分」に対する反応であった。文章理解が浅い間は文章の部分に目が行って全体像がとらえにくいのは成人の場合も同様であるが、低学年の読みの指導の中心作業の一つは、部分にしか目の行っていない読みを、全体を見通す読みに高めて行くことにある。

この時間の4では登場人物の行為に注目しそれが生じた時間的な前後関係の理解を整理することを通して物語の骨格をとらえさせることをねらいとする。口語りの伝承昔話の場合は登場人物の行為を語り重ねることによって物語が構成されており、背景描写（自然描写）や心理描写が見られない。人物は心理的陰影を持たないものとして造型されるので物語の展開に応じて人物が心理的に変容・成長するといったこともないのである。いわゆる「民話作品」が小学校低学年の国語科の文章理解指導の教材として有用なのは右のような口語りの昔話の特徴を生かして再話されている点にあるものと考えられる。ところが作品「はるかぜのたいこ」はいわゆる「民話作品」と異り、背景描写（自然描写）もあれば心理描写もあり、人物の心理的変容も描かれている。従ってこの作品の受容には伝承昔話やいわゆる「民話作品」の受容に比べてはるかに高次の思考が要求されることになる（この点を考慮すればこの教材は小学校一年用としてはやや高度であると言える）が、第一時この段階では当然そこまでの読みを求めめるのではなく、児童たちの既得の読みのレベル、即ち「それからどうした?」と、登場人物の行為をたどるレベルに

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

においてこの物語の展開がとらえられれば良しとするのである。

5では右のレベルにおいてとらえられた物語の全体像を対象化することを求めている。従って題名として原題と同じものが出ることは期待していない。物語を読む行為を、物語世界に没入してそこに生きる経験と、その世界を外からとらえる経験とに二分すれば、ここでねらうのは後者である。

6の「めあて」「『はるかぜのたいこ』の本をつくりましょう」は、以下第五時までを覆う大きな活動指示である。しかしここでは5で把握した物語の全体像を目に見える形（具体的にはワークノートの冊子の形）にして提示する手法として位置づけている。表紙に題名を書くことで5における思考結果の確認をはかるのであるが、以下の授業が作品の表現を視写する作業を軸として展開するので、ここは以下の授業スタイルに慣れる練習の場としての意味もある。教師も児童といっしょに書いてみせることで、筆順、字形、さらには書写に対する態度などを総合的に児童の前に提示するのである。

以下、第五時までの「本づくり」の活動を児童が遂行する過程で物語を読むうえでの基本的な言語能力が開発されて行くことが期待されるのであるが、最後まで意欲を保持して「めあて」の達成に至らせるためには、そこに至るまでの下位の諸活動を児童の取り組みやすい形に構成し、各授業時間ごとに分節された「めあて」として順次提示して行く必要があるだろう。単調な視写のくりかえしにならないように、朗読や動作化、問答、推論など変化にとんだ学習作業を用意したい。

(二) 第二時の展開計画とその意図

第二時の展開計画

教師の指導と指導上の留意点	児童の学習活動
<p>目標 Ⅱ 作品における自然描写と人物描写をイメージ化することができるようになる。</p> <p>1 自然描写を板書し、児童に視写させる。</p> <p>2 書き終ったら指名読み。他の児童には目をつぶって聴かせる。</p> <p>「野原が見えて来た？」</p> <p>「すすきって知ってる？」</p> <p>「すすきがどうなってるの？」</p> <p>「風はどっちから吹いて来ますか？」</p> <p>すすきになって動作化させる。</p> <p>3 うさぎの描写（人物描写）を板書し、児童に視写させる。</p> <p>2と同様に読ませる。</p> <p>「うさぎさんが見えて来た？」</p> <p>「どんなうさぎさん？」</p>	<p>めあて Ⅱ 第一頁を書きましよう。</p> <p>(1) 教師とほぼ同時に書き終えるようにする。</p> <p>(2) 自然描写を読んでその状況を思い描く。</p> <p>「のはらのすすき」「すっかりかれて」「風にゆれる」がキーワード。「ほうほうと」は説明困難であろう。ここでは思い描かれた風景全体への名づけの言葉として感じとることが望ましい。</p> <p>(3) 「くの上に」「それから」「くして」Ⅱ 累積・並列の表現法に注目して4の問いに答える。</p>

4 「うさぎさんは何を着ていま
すか？」うさぎの身につけて
いるものについて語彙のとり
たて学習をさせる。

セーター —————
オーバー —————
くつ下 —————
ブーツ —————
手ぶくろ —————
えりまき —————
マスク —————

ワークノート (第一頁)

枠内の叙述を視写させる

あきがおりました
ある日、くまのがつきやに、一びきのうさぎがやってきました。

の	は	ら	の	す	す	き	は	す	っ	か	り	か	れ	て
ぼ	う	ぼ	う	と	か	ぜ	に	ゆ	れ	て	い	ま	し	た

うさぎは

セ	ー	タ	ー	の	上	に	オ	ー	バ	ー	を	き	て
い	ま	し	た	。	あ	つ	い	く	つ	下	の	上	に

それから

手	ぶ	く	ろ	を	は	め	て	、	え	り	ま	き	を
し	て	、	マ	ス	ク	を	し	て	い	ま	し	た	。

1

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導 (田中・岡)

(4) 上記のような語彙表にまとも
ながらうさぎの着ぶくれてい
る様子を読みとる。

のちにそれらの一部を脱いで
行く描写があるので、ここで
着ぶくれのイメージを確立し
ておく。

自然描写と人物描写

作品の冒頭にある自然描写と人物描写とを読んでそれをイメージ化する学習である。ここでイメージ化とは、言語叙述を手がかりに読者の心内にその叙述内容の实在を感じとる作用のことである。イメージの深淺は読者の既有経験の質やその自覚の度合いに左右される面が大きいので、授業においては児童の既有経験を確認し整序させることに意を用いながら叙述の正確な読みとりにむかわせる必要がある。

この授業は本文の視写を軸に展開されるが、視写は児童にとって抵抗の大きい作業である。「本をつくる」という目標に向かう意欲を強く持たせて抵抗を乗り越えるようたえずはげましを与える必要がある。しかし一方、その抵抗の渦中において叙述そのものが児童に意識化され、読むだけでは見落とされがちであった叙述の細部とその意味がより鮮明に見えるようになることを期待している。これはたとえば毛筆習字が、用具の抵抗の故に文字の点画やその構成、筆順や字形を学習者に意識化させ、その結果、字形学習が深化するという効果を持っていることに類似している。

「本づくり」の実践は青木幹勇氏も「和井内貞行の伝記を書く」という授業 (小学四年生) で試みておられる (『第三の書く』一七九頁〜一八六頁) が、対象が四年生であったこともあって、本文の視写そのものよりも、一区切り毎に短い「見出し」をつけること (要約の学習) や、一区切りの視写のあとに読み手の立場にたつてコメントをつけること (感想、意見の学習) に主たる意義を認めておられるように見受けられる。筆者の提案では視写作業自体を「読み」の学習の主たる手法として

いるのである。

先にも述べたように口語りの伝承昔話では事件の背景や登場人物の外見などを言葉で特定することはほとんどない。それらは聞き手の既経験に依拠して必要に応じて充足されれば良いのである。これに対してこの作品のような場合は、叙述を通して事件の背景や季節の状況、あるいは人物像が特定され、それら特定されたイメージによって物語の世界が構成される。大畑氏の授業に用いられた教科書の本文には冒頭の自然描写についてはさし絵がなく、物語の終末部に、茶色のすすきが白い花をつけてむらがり立っているさし絵がつけられていた。第一時終了後、一児童がノートに「はじめはすすきがかれていたのに、かえるときは、すすきは、ピンとたっているところがふしぎです。」と書いていた。ここに見られる「ピンとたっている」イメージは文章表現によって得られたものではなく、終末部のさし絵によって与えられたものであると考えられる。この児童は冒頭の自然描写からは、すすきのどのような状況をイメージとして抱いていたのであろうか。本文冒頭部においてはすすきは「ぼうぼうとかげにゆれて」いたとあるので、冒頭部の時点でも右教科書の終末部のさし絵のように、すすきは立っていないければならないのであるが、この児童はそのようにはとらえていなかったようである。「すっかりかれて」という表現にひかれて、地面に横たおしになっている状態を思い描いていたか、あるいは「すっかりかれ」たことを抽象的な観念だけでとらえ、枯れすすきの具体像を持っていなかったのではないかと疑われる。

この作品の場合、冒頭の自然描写で示されるイメージが十分具体的で存在感のあるものになっていることが以下の物語の受容のためにきわめ

て重要であることは言うまでもない。たとえばのちにたいこを叩いて「はらのよもぎのはらにいたるみたいなきもち」になる場面や、「はらののはらのきぶん」になる場面などは、すべて冒頭のこの秋の野原の描写によって示された像を基準に、読者が、いわばそれとの距離を測ることで実感して行かなければならないように書かれている。次に風について言えばこの物語の主人公「さむがりうさぎ」の具体像はここで提示される冬の風の冷たさに支えられて成り立っている。のちにうさぎがたいこを叩くと「あたたかいかぜ」が起り、ついで「なのはなのにおいのするかぜ」が吹いてくると述べられているが、これらたいこから送られて来るあたたかい「かぜ」が物語の中で実感できるのは、冒頭の冷たい「かぜ」のイメージを前提にすることである。

このような意味を持つ冒頭の自然描写を、ただ観念的に読みすすむだけではほとんどこの物語の面白さを楽しむことができないだろう。先の児童の場合、この自然描写をイメージ化することができなかったのは「すっかりかれて」という表現にだけ目を向けていたせいではなかったかと考えられることについては前述した。「すっかりかれて」という叙述は状態を表わしている。しかしその直後に状態ではなく動きを表わす「かげにゆれていました」という表現がある。状態の表現より動きの表現の方が常にイメージ化しやすいかどうかについては吟味の必要があるが、この場合、動きの方にも目を向けさせることを通してこの自然描写を正確に読みとらせて行くことができるのではあるまいか。右展開計画の中の発問例「風はどっちから吹いてくる？」や、すすきがゆれる様子をすすきになって動作化する指示はそのための一方法として考案したものである。

次に人物描写の方は大畑氏の授業を通して観察したところでは、児童は自然描写に比べてはるかに早く関心を寄せ、かつ正確にイメージ化することができたように思われる。第一時の授業終了後のノートに「『えりまきをして、マスクをしていました』のところが、ようぶくをいっばいきていておもしろい。」と記している児童があつたし、第二時の授業中、あまりの厚着にあきれてしまって「そこまでしなくてもいい」とつぶやいた児童もあつた。第五時になるとうさぎの着ているものの枚数を数えだす児童もあらわれて、しばらくその話題に多数の児童の関心が集中し議論になったりもしたのである。又、あとの展開についても「手ぶくろもえりまきもはずしました、のところがおもしろかった。」(第一時の発言)とか「どうしてさいしょにいろんなものをきて、たいこをならすときにはみんなぬぐのかを、おかあさんとおばあちゃんにおしえてあげたい。」(第一時終了後のノート)とかの言及が見られた。

このようにこの場面の人物描写が児童にとってイメージ化しやすかつた理由としては、自然より人物の方が児童にとって関心の向きやすい素材であるということの他に、ここに「のうえに」とか「して、して」など、同じ型の累加表現が集中的に用いられていることも関係があるだろう。これらの表現法の学習をとりたてて行い、そのことを通してうさぎの人物像の確認をはかりたい。ここは表現上のリズムもあり、児童に受け入れられやすい叙述部分である。

語彙のとりたてて学習は表示のもののほか、「ぬぐ」「はずす」「とる」など関連動作をあらわす反意語についても扱うことができようが、ここではそれを保留しておいて、のちにそれらを脱げ場面まで読み進んだところでこの語彙表を再提出して扱う方が自然であるかも知れない。いず

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

れにしてもこの部分の学習活動はいわゆる「言語事項」の学習が文学作品の理解の深化に貢献する一事例としてあげることができる。

(三)第三時の展開計画とその意図

第三時の展開計画

教師の指導と指導上の留意点	児童の学習活動
<p>目標Ⅱ人物の行為の描写をそれが行われる環境との関係においてイメージ化することができるようになる</p> <p>1 朗読と動作化を指示する。</p> <p>。「いいがっきがありますよ」のところはどんな読み方をしてみたい？</p> <p>①いいがっきがありますよ</p> <p>②いいがっきがありますよ</p> <p>③いいがっきがありますよ</p> <p>。「うさぎはどここのところでお店へ入りましたか？」</p> <p>。「いいがっきがありますよ」というくまのことばを聞いたとき、うさぎはなんて言おうとしたのでしょうか。</p>	<p>めあてⅡ第二頁を読みましよう。</p> <p>(1)個人読み、役割読み、群読、動作化など様々に試みる。</p> <p>。「大きなくしゃみ」「大きなこえ」と指示してある発話とその他の発話を読み分ける。</p> <p>。「ええ さむくてさむくてたまりません」の「ええ」の読み方を工夫する。</p> <p>。「みせのまん中においてある」「よっこらさと持ちあげて」大きくて重い太鼓であることを実感しながら朗読する。</p>

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

目標Ⅱ 初歩的な論理的推論をす

ずめることができるよう
にする。

- 2 ここには「」がついていますね。誰かが言ったことを書くのです。誰の言葉でしょう。
- 3 第二頁から第三頁前半までを続けて朗読させる。

目標Ⅲ 第三頁後半の視写を通し

- て、うさぎ像が、第一頁のうさぎ像に比べ変容して行くことを読みとることができるようになる。
- 4 みんなはずしちやったね。「くもくも」の型の並列表現法の学習。

。うさぎの発言の書き加え（言い加え）をしてみる。

めあてⅢ 第三頁を書きましよう。

(2) あれこれ推理してあてっこをする。

(3) 「ほんとですか」に半信半疑の心情を込めて読む。

(4) 身につけているものを次々と脱ぐうさぎの像をめぐるって各自の思いを発言する。

ワークノート（第二頁）

うさぎは、くまのみせのまえで、

「はっくしょん。」

と、大きなくしゃみをしました。

「おや、だれかとおもったら、さむがりうさぎさん。」

くまは、みせの中から、大きなこえをあげました。

「いったいどうしたんです。なぜでもひいたんですか。」

「ええ、さむくてさむくてたまりません。なにかあったかくなる いいほうほう ないでしょうか。」

「ああ、そんならうさぎさん、いいがっきがありますよ。」

くまは、みせのまん中においてある、大きなたいこを、よっこらさともち

上げて、うさぎのまえにもっていききました。

ワークノート（第三頁）

枠内の叙述を視写させる。

「これをドーンと、たたいてごらんなさい。」

それから目をつぶってごらんなさい。

すぐあつたかくなるから………」

「ほんとですか。」

「ほんとですとも。さあ、さあ、ためしにたたいてごらんなさい。」

さむがりうさぎは

マ	ス	ク	を	は	ず	し	ま	し	た	。	手	ぶ	く
ろ	も	え	り	ま	ぎ	も	は	ず	し	ま	し	た	。

いいがっぎがありますよ

ここでは文意の理解とそれに整合するプロミネンスの学習を意図している。①「いい」を強調する場合は楽器の良し悪しを問う聞き手に答える場合であり、③「ありますよ」を強調する場合は楽器の有無を問う聞き手に答える場合である。ここは「あつたかくなるいいほうほう」を求めている聞き手に対してその解決法として「がっぎ」を提案しているのであつて正答は②ということになる。いろいろ言いくらべさせ、結果としてなんとなく②がいいようだといったところに落ちつかせたい。

うさぎはどこで店の中へ入つたか

「くまはみせの中から、大きなこえをあげました。」という叙述のイメージ化を意図している。うさぎがこの叙述以前には店の中に入っていないことは客観的に読みとることができる。うさぎが店の中に入ったとすればここからあとであるが、それがどこどころであるかについては叙述の中に客観的なきめてがない。以下の、うさぎとくまとの問答のすべてが店先で行われたとする解も不可能ではない。ここは叙述の中にきめてがないということが正解で、そのことを読みとつたうえで各自がどのようなイメージでとらえるかを語り合わせたいと考える。

「大きなこえ」という表現についてどう理解するか。右の発問の意味はむしろこの表現の解釈のための思考を誘うところにあるとも言える。「くまは体が大きいので声も大きい」とする解もあろう。その他「くまは元氣だから」「毛皮が厚くて寒くないから」などの解も出るかも知れない。これらの解はいずれもくまの属性自体にもとづいて考えられた解である。叙述の読み取りとしてここで重要なのは①くまが店の中から声

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

をかけていること、②第一頁に寒い風の描写があつたことを思い起すならば店の戸は閉まっていたであろうと考えられること、③風の音にも消されない声をあげる必要があつたであろうこと、——だからくまは大きい声をあげなければならなかつたのだ、といった、表現相互の関係を讀んで行くことであり、これらがここでの学習事項である。

うさぎは風邪をひいているか

もし風邪をひいているのならば、うさぎはなぜ外へ出たか——大畑学級の授業ではこのことにこだわる児童の発言が相次いだ。「風邪ひいてるときは外へ出たらいいけんよ」「医者へ行くんだつたら？」など。医者へ行くためか、あるいは薬を買うために出たのであれば理解できる。即ち、うさぎはその途中にくまのがつきやを通りかかつたのである。しかし、第一頁に「ある日、くまのがつきやに、一びきのうさぎがやってきました。」とある。「〜にやってきました」とあるところを見ると、これは途中で通りかかつたという書きようではない。「くまのがつきや」をめぐってうさぎは「やってきた」のである。ところがそう解釈するとこんどは「なぜでもひいたんですか。」「ええ、さむくてさむくてたまりません。」「ええ」が問題となる。そこでこの「ええ」は相手の問いを肯定する「ええ」ではなくて、会話を受ける発語と考えるのがいいということになる。そういう感じを「ええ」の朗読に生かさせてみたい。

太鼓の大きさ

「みせのまん中においてある」（店の隅や棚の上、あるいは他の楽器の陰などでない）とか「よっこらさともちあげる」（力持ちのくまが

「さあ、もう一つたいてごらんさい。」
と、くまはいました。

そこでうさぎはまた、ドーンと力いっぱいばいたいこをたたきました。
そしてそっと目をつぶりますと……………。
こんどは、

な	の	は	な	の	に	お	い	の	す	る	か	ぜ	が	ふ	い
て	き	ま	し	た	。										

う	さ	ぎ	は	は	な	を	ふ	ん	ふ	ん	さ	せ	て		
「	い	い	ね	え	。	ほ	ん	と	に	、	は	る	の		
と	い	い	ま	し	た	。	だ	ね	え	。					

それから

こ	え	が	ぎ	こ	え	て	き	ま	し	た	。				
こ	え	が	ぎ	こ	え	て	き	ま	し	た	。	こ	と	り	の

叙述の変化と気分の変化

第四頁の冒頭と第五頁の冒頭とは同一の表現の反復が見られる。これを手がかりに第四頁の叙述と第五頁の叙述との対照に目をむけた読みとりをすすめることができる。視写させる部分では、春の野原にいる気分がしだいに深まって行くように書かれている。即ち、はじめは比喩的に「よもぎのはらにいるみたいな気もち」(四頁)と述べられていたのが、次には「ほんとに、はるのはらの気ぶんだねえ」(五頁)と断定的な言い方になり、最後には「ことりのこえがぎこえてきました」(五頁)と、事実としての述べ方に変っている。視写を通してこういった叙述

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

の変化に目を向けさせ、それぞれの叙述から読みとることのできる気分も又変容して行くことを体験させたい。そのための補助手段として叙述と気分との対応を次のように図示してノートさせることが考えられる。

ほうほうとかぜにゆれていました——すずきのはら

あたたかいかぜがふうっとかかってきました——よもぎのはら

なのはなのにおいのするかぜがふいてきました——はるののはら

そのさい、この太鼓を魔法の太鼓のようにとらえ、第四、五頁に書かれていることを不思議なできごととして読んで行く児童のことが予想される。大畑学級の授業で教材として使用した東京書籍昭和六十二年版の教科書の場合、この部分のさし絵にくまのがっきやと思われる家が描かれていて、その看板に「ふしぎや」と記入されていた。これが児童にいつそうの混乱を与え、「くまのがっきや」には不思議な楽器(この場合は春風を生み出す魔法の太鼓)が売ってあるのだと理解した児童があった。これは誤読であって、ここは言うまでもなく、大きな太鼓を力いっぱい叩いたために体があつたかくなつたうさぎが、現実には春の気分を感じるといふように読みとって行くべきところであり、それがこの種ファンタジーを読む読みの技能でもあるのである。大きな太鼓を強く叩くと、鼓面の振動で頬に風(空気の波)があたることを現実に体験させてみることも、あるいは読み取りにあたって有効かも知れない。

この他、「うさぎは、はるのよもぎのはらにいるみたいな気もちになりました」(四頁)の部分について、「うさぎは何と言ったでしょう」などと問うて、この二行をうさぎの発話文に書き替える活動や、「ことりのこえがぎこえてきました」(五頁)のあとにうさぎの発話文を書き加える活動などをとり入れることが考えられる。

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

(5) 第五時の展開計画とその意図

第五時の展開計画

教師の指導と指導上の留意点	児童の学習活動
<p>目標Ⅱ作品に描かれている人物の行動の変容を読み取る ことができるようにする。</p> <p>1 はじめに冒頭からここまでの読み聞かせをする。</p> <p>2 第六頁冒頭を視写させる。</p> <p>。「今日は最後のページですよ。うさぎさんの言ったことばを書きます。」</p> <p>前半部を朗読、動作化させる。</p> <p>。「今までと違ったところがありますよ。見つけてください。」「ヒント。太鼓の音をくらべてごらん。」</p> <p>。「ほかにもいろいろ違うね。」</p> <p>3 第六ページの後半を視写させる。朗読させる。</p> <p>。「二ページ、三ページのうさ</p>	<p>めあてⅡ第六頁を書きましよう。</p> <p>(1) ここまでの物語の展開を想起する。</p> <p>(2) 前頁までのうさぎの行動とくらべて、その変容を見出し、発言する。</p> <p>。「すてき。すてき。」のはじめの「すてき。」で切らない読み方ができるようにする。</p> <p>。「ドーン」と「ドドーン」との違いを動作化で確かめる。</p> <p>。「ほんとうにあったかく」と「ほんとですか」の違いがわかる。</p> <p>(3) 「いいいいこですわね。」はゆっくり、「これかっていきます。」はせき込むように、転調</p>

ぎのことはと六ページのうさぎのことばとくらべ、読み分けさせることで、人物像の変容を読み取る学習をさせる。

のある読み方ができるようになる。

「よいしょよいしょ」ところがして、かえって「行くといっそうあったかくなることを感じとる。

(4) 独り言、家族への話など形式は自由に。

めあてⅡ本をしあげましょう。

(5) 表紙絵やカットの書き込み。感想の発言など自由に。

4 帰宅後のうさぎの発言につき書き加え（言い加え）をさせる。

目標Ⅱ完成の喜びを味わわせる。

5 「さあ、本ができたね。みんなにあげて見せてください。」

ワークノート（第六頁）

枠内の叙述を視写させる

「すてき。すてき。」

うさぎは力いっぱいいたいをたたきました。

ドドーン ドドーンと十も二十もたたきました。

そうしたら、ほんとうにあったかくなってきたのです。

うさぎはオーバーをぬぎました。

「	い	い	い	た	い	こ	で	す	わ	ね	え	。	こ	れ	か	っ	て
	い	き	ま	す													

うさぎは大きなたいこをよいしょよいしょとこころがして、かえっていきましました。

叙述の線条的な読み重ね

この授業では叙述を冒頭から読み重ねることを意図的にくりかえしている。文章理解の過程には文章を冒頭からたどって順次理解を重ねて行く一面と、文章の全体を構造的に把握して理解する一面とがあると考えられる。大畑学級で行われた授業はどちらかというところ後者の指導に重点が置かれ、作品の中の「面白いところの見つけっこ」を積み重ねるといふ形の授業展開となった。児童の前には常に作品の全体像が提供され、各自がみつけた「面白いところ」を相互に話しあうことを通して、最後に全体像が明確にとらえられて行くことを期待するという手法である。文章理解の指導法として伝統のあるいわゆる「三読法」はこちらの色彩を持っていて、この方法は文章の構造を理解させるのに長けており、文学作品の主題を求める授業などに有効であるように思われる。

しかし作品の語り口やそのリズム、あるいは叙述の進展に従って見える像の変容を楽しむといった文章の動的な受容に関しては右の方法では限界があるように思われる。本章で提案している授業の場合は、むしろ後者のような、像の変容を読みとることを授業の主たる目標としているので、冒頭からの読み進めを重視する展開となった。この点でいわゆる「一読法」ないし「たどり読み」と呼ばれる授業展開の手法に通うところがあると言えるだろう。

人物の行動の変容

第二、三頁の、寒がりでおどおどしたうさぎ像、第四、五頁の半信半疑のうさぎ像など、ここに至るまではどちらかというところおとなしく動きの少いうさぎであったが、この頁では一転して活動的なうさぎになる。

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

その転換を前半部、さらに後半部と、それぞれ読み取らせるようにしたい。前半部では太鼓の音を第四、五頁のそれと比べることを手がかりに、後半部ではうさぎの発言のしかた（強さ、早さなど）を第二、三頁のそれと比べることを手がかりに指導することが有効であろうと考えられる。この読み取りを基礎に、転調のある朗読ができるようになるであろう。

終末部、家に着いたうさぎが、家人など、この太鼓について説明する発言などを書き加える（言い加える）活動は青木幹勇氏の著書などにとりあげられている手法に学んだものである。

第六時の展開計画とその意図

教師の指導と指導上の留意点	児童の学習活動
<p>課題Ⅱ作品の感想文を書くことができるようにする。</p> <p>1 全体を通読させる。群読など。 2 感想を発表させる。全員に。 。「一番好きなページはどこですか。」 。「おうちの人にこのお話の面白かったところを教えてください。教えてあげよう。教えてあげよう。」</p>	<p>めあてⅡおうちの人にこのお話のおもしろかったところをおしえてあげよう。</p> <p>(1) 完成した本を読んで楽しむ。 (2) 一番気に入ったところを取りあげて、おうちの人にそのおもしろさを紹介する文を書く。 完成した本と、本の紹介文とをそえて家人に読んでもらう</p>

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

たいところを書きましょ
う。」
ここで学習活動の終了をはか
る。

書き手の立場と読み手の立場

ここでは相手（読み手）意識のあいまいな、単なる感想文を書かせることは避け、一冊の本を完成させたという成就感を基礎に、そこから必然的に流れ出る形の学習活動を組織したい。そこで、この本を家人に読んでもらうことを前提に、本の作り手の立場から、「この本の、ここが、こんなふう面白いから、こんなつもりで読んでほしい」といったモチーフの文章を書かせることとした。このような書き方をするためには今一度読み手の立場にもどって、自分はこの本の読み手としてどこをどう楽しんだかを確かめる必要が起って来よう。ここに表出行動と受容行動との統合がはかれると期待される。

書きあげた文章はいわば本のPR文としての機能を持つてであろう。完成した本にこのPR文を添えて家人に渡し、読んでもらうという家庭活動に展開させてこの授業を終束させる。

以上、「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導の実践的考察の一つとして「はるかぜのたいこ」の本づくりの授業を構想し、目標として次のような学習内容を取りあげることができた。

- 1、作品の世界に浸ることが出来る。
- 2、作品における自然描写、人物描写をイメージ化することが出来る。
- 3、作品における登場人物の行動描写を、それが行われる環境との関

係においてイメージ化することができる。

- 4、作品における人物描写を前後対照してその変容をイメージ化することができる。

- 5、作品の叙述を手がかりに、そこに述べられている気分とその変容を感じとることが出来る。

- 6、作品における登場人物の行動描写を前後対照してその変容をイメージ化することができる。

- 7、作品に対して感想を持ち、それを文章に表現することができる。

右は文学作品を教材としてとりあげられる場合、学習者の発達段階に応じ、又、各作品の特質に応じてそれぞれにくりかえして指導されるべき学習内容の一部であると考えられるが、この授業の場合には対象が低学年であることを考慮して視写という手法を通すことによって実効をあげようとはかった。これらの目標に至らせる過程で身につけて行くことにならる各種の言語能力が相互にどのような関係にあるかといった点の考察は今後の課題である。

（以上文責 田中）

三、教材「ありの行列」の場合

（一）教材文「ありの行列」について

最初に、教材文「ありの行列」（光村図書小学校用国語教科書三年上「わかば」所収）の、筆者なりの価値づけをしておきたい。その前に、全文を一覧する必要があるだろう。全文を引用することにする（引用中の①～⑨は、筆者が便宜上付したものである）。

ありの行列

大滝哲也

①夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。その行列は、ありのすからえさのある所まで、ずっとつづいています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。

②アメリカに、ウィルソンという学者がいます。この人は、次のようにして、ありのようすをかんさつしました。

③はじめに、ありのすから少しはなれた所に、一つまみのさとうをおきました。しばらくすると、一びきのありが、そのさとうを見つめました。これは、えさをさがすために外に出ていたはたらきありです。ありは、やがてすに帰っていききました。すると、すの中から、たくさんのはたらきありが、次々と出てきました。そして、列を作つてさとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのありがすに帰るときに通つた道すじから外れていないのです。

④次に、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎつてみました。すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。ようやく一びきのありが、石のむこうがわの道のつづきを見つめました。そして、さとうにむかつてすすんでいききました。そのうちに、ほかのありたちも、一びき二びきと道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、ありの行列ができていききました。目とき地に着くと、ありは、さとうのつづをもつて、すに帰っていききました。帰るときも、行列の道すじはかわりません。ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。

⑤これらのかんさつから、ウィルソンは、はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えました。

⑥そこで、ウィルソンは、はたらきありの体の仕組みを細かに研究してみました。すると、ありは、おしりのところから、とくべつのえきを出すことが分かりました。それは、においのある、じょう発しやすいいきです。

⑦この研究から、ウィルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

⑧はたらきありは、えきを見つけると、道しるべとして、地面にこのえきをつけながら帰るのです。ほかのはたらきありたちは、そのにおいをかいで、においにそつて歩いていきます。そして、そのはたらきありたちも、えきをもって帰るときに、同じようにえきを地面につけながら歩くのです。そのため、えきが多いほど、においが強くなります。

⑨このように、においをたどつてえさの所へ行ったり、すに帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。このえきのおいは、ありのしゆるいによつてちがうことも分かりました。それで、ちがったしゆるいのありの道しるべが交わつていても、けつしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。

筆者は、この「ありの行列」を、主として文節表現を手がかりにして要点に迫ることのできる説明文の好教材だととらえている。特に留意したい文節表現を挙げるならば、以下の如くなる。

一つには、終助詞を含んだ文節表現である。教材文の③の段階を取り上げてみる。この段落は、七文から成っている。文末を見ると、「ました」が五例、「です」が一例、「のです」が一例となっている。この場合の「ました」は、ウィルソン（観察者）・ありの行動を受けており、「です」・「のです」は、説明の表現を受けている。内容から見ても、「です」で終わる文よりも「のです」で終わる文の方が、この段落では中心的な役割を果たしていると思われる。その文が持つ内容と文末部分とが、実によく対応しているのである。

二つには、指示語を含んだ文節表現である。教材文の⑤、⑦、⑨の段落に注視してみたい。いずれの段落にも、近称の指示語（「これらの」「この」「このように」）が含まれている。⑤の段落は、③・④の段落に示された観察を通して、ウィルソンが考えたことが盛り込まれている。

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

⑦の段落には、⑧の段落で述べられている研究(はたらきありの体の仕組みの研究)から導かれることが書かれている。さらに、⑨の段落には、①から⑧の段落全体を受けて、即ち問題提起・観察・仮説・研究という流れを受けて結論づけられることが記されている。⑤・⑦・⑨の段落は、近称の指示語を含んだ文節を内包し、同時にそれより前の段落(内容)をまとめる役割を担っているのである。

三つには、相呼応する語句を含んだ文節表現である。ウィルソンの行った二つの観察が、「はじめに」「次に」の後に続いて提示されていることなど、最もよく目につくところであろう。「はじめに」「次に」という呼応を見つけることによって、観察の内容により目が向きやすくなる。

(二) 単元「『ありの行列』の本をつくらう」の構想

本章「(三)」において詳しく触れることになるが、書くことを重視した説明文の読解指導の構想を述べてみたい。この場合、筆者は基本的に、「書くこと」を次のように考えている(数々の先行研究⁽¹⁾に学ばせていただいたことを付記しておく)。

- (ア) 学習形態としては、一斉学習として行われる。
- (イ) 内容的には、プリントへの部分視写(聴写)を中心とする。書きこみ(メモ・傍線など)も、それに次いで多く取り入れる。
- (ウ) 最終的に、学習記録として残ることを意図する(全部のプリントを簡易製本し、学習記録(集)とする)。

(ア)については、一人一人の筆写能力の練成を図り、他方で一人一人に確実に取り組むことのできる学習を用意することをねらっている。児童の個性あふれる考えも多く引き出したいわけであるが、まずは全員が共

通して身につけるべき国語学力を大切にしたい。このような学習をふまえた後にも、個性というものは十分に開花するのではなからうか。

(イ)については、いたずらに多くの時間を費すことを避け、短時間で集中して取り組み、教材文のポイントを効率よくおさえることをねらっている。焦点化された書く作業によって、児童一人一人がしっかりと考えをつくる。それが素地となつて、焦点化された話し合いが期待できるのではなからうか。

(ウ)については、第一に、児童が自らの書く学習をトータルにふりかえり、確認する営みを引き出すことをねらっている。そうすることによって、読解の能力はさらに定着するであろう。第二に、成就感を味わわせ、書くことの重要性を認識させることをねらっている。

こうして授業に臨むわけであるが、単元を通して、以下に示す学習指導案を軸とし、授業を構成していった。

三・四年複式学級 国語科学習指導案

——「ありの行列」の本をつくらう——

研究の視点 (昭和六十二年六月実施) 指導者 岡 利道

学習の対象として「ありの行列」の文章そのものをどのように指示していけば、子どもたちの主体的な読み取りの姿を引き出すことができるか。

① 授業の構想

(1) 「つり橋わたれ」の学習で、四年生の勢いに押され気味で発言の少なかった三年生のT君が、「トッコは、はじめ、つまらなかつたし、お母さんがこいしくてさみしかつたけど、男の子が出て来て、つり

橋をわたらしてくれただから、サブやミヨたちも遊んでくれるようになって、山のくらしが楽しくなった。」と筋道立てて話し、みんなをアツと言わせた。T君は、発言する時、自信なげにポソツと短くしゃべって終わるような子であるが、その時はたいへん生き生きとしていた。五月に行った物語文の学習での一場面である。

その発言は、そう目新しい内容を含んでいるわけではないが、文章の叙述に即し、正確に読み取っていった結果、生まれたものである。下学年の子どもでも自信を持って発言できる国語の授業を指向していく上で、このような読み取りの姿を数多く引き出してやることが重要となってくるだろう。この学習では、めあてを「『つり橋わたれ』の本をつくらう」とした。教材文を視写したり、朗読のしかたをメモしたり、学習の成果を記録したりしながら、十数ページではあるが、本のような形にして綴じていかせたのである。一人一人が一つ一つのことを丹念におさえながら、読み取りを進めていくことをねらったものである。その上で、一人一人が自分なりの「読み」をつくっていきけると考えた。T君のような「読み」も、そうして開花したものであると受けとめている。

「ありの行列」の学習でも、前記のような本（学習記録）づくりを大事にしたい。文章の叙述に即して、正確に読み取っていく姿を大切にしていきたいと考えている。「つり橋わたれ」の本では、そこに盛り込む内容を、教師が多くリードして考えていったが、「ありの行列」の本では、子どものアイデアもなるべく取り入れるようにする。「ありの行列」は、ウィルソンという学者が、なぜありの行列ができるのか疑問に思い、実験・観察を通してその謎を解明

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

していったことを説明した文章である。文と文、段落と段落との続き方、文末表現等に注視することによって、筆者の論の進め方をつかむことができる。また、接続詞、指示語等の役割を考える上でも、格好の文章である。子どもの興味・関心を生かしながら、それらのポイントもおさえ、読解の力が身につくよう指導していきたい。

一読後の子どもたちの反応を見たところ、ほとんどの子どもが、「ありが、おしりのところからえきを出すのがおもしろい。」と感じていることがわかった。子どもたちは、この文章を、興味深く見つけているようである。楽しい学習となりそうである。三年生のY君も、初発の感想文の中に、「ありのひみつがわかりそう。」と記している。

さて、「ありの行列」の本であるが、子どものアイデアを、大筋としては次のように取り上げていきたいと考えている。四年生のMさんは、やはり一読後に、「一びきが見つけたら、おーいとよんでいるみたいにありが出てきた。」と書いている。ありを擬人化しており、すばらしい着想である。文章中のありの動きを表す表現と対照して考えているのであろう。授業後、Mさんと話し合い、「吹き出し」を本の中に取り入れていくことにした。このような子どもアイデアは、授業が進む中でも随時取り上げ、本の中に盛り込むようにしていきたい。

しかし、読解を進めていく際に、教師の側として必ず目を向けてほしい点もある。例えば、指示語を含んだ文節表現である。部分視写をさせることなどによって、その役割に気づかせたいと考えてい

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

る。ただし、役割を考え、まとめる部分では子どもに任せる場を与え、充実感を持つことができるように配慮したい。

予想される展開（全九時間）は、次の通りである。

第一次 学習の見通しを持つ（二時間）

・全文を読み、感じたことを書く……………一時間

・学習の計画を立てる……………一時間

第二次 ありの行列の秘密を探ろう（六時間）

・表紙（裏表紙）をつくる、とびらのことばを書く……………一時間

・書きこみ（吹き出し）、視写（聴写）などをしながら、「ありの

行列」の本をつくる

※「はじめ」の観察部分を読み取る……………一時間

※「次の」観察部分を読み取る……………一時間

※「道しるべ」について説明されている部分

読み取る……………一時間（本時）

※ありの行列ができるわけをまとめる……………一時間

・おわりのことばを書く、本を仕上げる……………一時間

第三次 学習全体のみかえりしよう（一時間）

・学習のしかたをふりかえる……………一時間

- (2) 本時は、三年生のN君が一読後に書いた「ありがおしりから出すえきは、じょうはつしやすいえきだから、すにもって帰るあいだにじょうはつするんじゃないかと思った。」という感想をもとに、意見交換をさせたい。それによって、一人一人の考え方や感じ方をふくらませていく。

N君は、液はすぐに蒸発してしまい、他のありたちはそれを迎っ

ていくことができないのではないかと推理している。子どもたちは、迷い、揺れ動きながらも、おのいの存在や、強さの問題、帰りの時だけにその液を出すこと等、いろいろ根拠を持って意見を出してくるだろう。いきおい、文章表現に即した、正確な読み取りへと向かっていくに違いない。

子どもたちは、潮って、ウィルソンが、「地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか」と仮説する以前の叙述へもフィード・バックして考えていくであろう。このように「読み」を開拓していく姿を認め、励ましていくようにしたい。

教師からは、補足的に、まだ子どもたちの気づいていない観点を示すことにしたい。指示語、終助詞を含んだ文節表現などに着目するようならばたつきかけをしていくことになるだろう。あくまでも、子どもたちが新たな読み取りをしていく契機となるように提示のしかたを工夫したい。また、本時の学習のみかえりは、聞き方についてポイントをしぼり、「自己評価カード」を応用したものを使用する。

㊦ 本時の学習

(1) 目標

- 「えき」のにおいや出され方について話し合ったり、書いたりしながら、「道しるべ」のでき方をまとめることができる。
- 自分の考えと比べながら聞くことができる。

(2) 展開の計画

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導(田中・岡)

すると、すの中から、たくさんのはたらきがあり、次々と出てきました。そして、列を作^れってさとうの所まで行きま^Fした。ふしぎなことに、その行列は、はじめのありがすに帰るときに通った道すじから外れていない^Gのです。

■表づくり1——線A~Gの言葉を、わくの中に書きましよう。

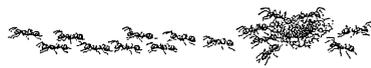
G	E	C	A
	F	D	B

3

Rリレー学習1 もう一度③だんらくを読み、また先の表を見、意見を言いましよう。(目標10)

メモ

4

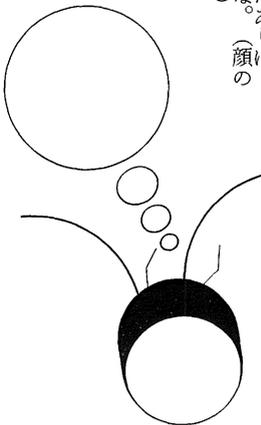


※赤で線を引こう

④次に、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎ^Hってみま^Iした。すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。

●ふき出し2

石でさえぎられ、ちりぢりにな^Iってしまったありは、どう思^Iったのかな。(顔のようすもかこう)



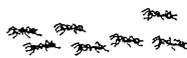
5

Rリレー学習2 ふき出しに書いたことを発表^{はっぴょう}しましよう。(目標5)

ようやく一びきのありが、石のむこうがわの道のつづきを見つ^Jけま^Kした。そして、さとうにむかつてすん^Kでいきま^Kした。そのうちに、ほかのありたちも、一びき二びきと道を見つけて歩^Lきだ^Lしました。まただんだんに、ありの行列ができていきま^Mした。目^Mでき地に着くと、ありは、さとうのつぶをもつて、すに^N帰^Oっていきま^Oした。帰るときも、行列の道すじはかわりませ^Oん。

6

⑨このように、においをたどってえさの所へ行ったり、すに帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。このえさのにおいは、ありのしゅるいによってちがうことも分かりました。それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、けっしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。



15

●ふき出し4

次の表を見て、気をついたことを  の中に書きましよう。自分の意見のふき出しです。

⑦ これらのかんさつから、ウィルソンは、はたらきがありが地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか、と考えました。

16

⑥ この研究から、ウィルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。

⑤ このように、においをたどってえさの所へ行ったり、すに帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。



資料 9

資料2の「ちょうしゃ(聴写) 1」では、問題提起の部分を意識づけることをねらっている。資料2の「はじめに」と資料4の「次に」とは、対応する表現である。「赤で線を引こう」という作業を通して、観察したことを順を追って述べていく方法を理解させる。

資料2には、さとうを見つけたあたりが巢に帰った時に、仲間はどう言うかを想像して書く「ふき出し1」も設けている。単調な説明文の学習に変化をつける意味もあるが、何よりも、ありのことが想像するため①・②・③の各段落を読み返させることをねらっている。何のために読むのか、目的意識をしっかりと持った読みの場を設定するよう心がけている。

資料3では、部分視写を取り入れた「表づくり1」の活動をさせた。A・B・D・E・Fの欄には、「ました」が入り、Cの欄には「です」が、Gの欄には「のです」がそれぞれ入る。『ました』で終わる文はどんな文かな。『です』や『のです』の場合はどうだろう。』と発問していき、読み返しをさせ、考えを一人一人に持たせる。その後、話し合いをさせたのである。一人一人がそれぞれに考えを持っているので、続けて意見を発表し合う学習(「リレー学習1」)もスムーズに進む。「目標10」は、少なくとも十人は続けて意見を言おうということを表している。「メモ」欄には、話し合いの中で、自分が大切だと思ったことを記す。

資料4に入ると、「ふき出し2」がある。二番目の観察の部分で、石にさえぎられてちりちりになってしまったありの気持ちを書かせる。「ふき出し1」とも比べさせ、ありの落胆ぶりを強調する。また、ここでは、ありの表情も絵に描かせるようにし、学習に変化もつけている。「リレー

学習2」の主旨は、先ほどと同様である。この後、資料5で「リレー学習3」、資料7で「リレー学習4」、資料8で「リレー学習5」をそれぞれ設けている。これらについての説明は省略する。

資料5では、資料3と同じような「表づくり2」の活動をする。0の欄に「ません」が入る他はすべて、「ました」が入る。「ません」で終わる文を見ると、「帰るときも、行列の道すじはかわりません。」と、ありの行列の状態を表し、③の段落の結論部分と酷似する。この点は「ちょうしゃ2・3」によってもおさえる。こうして、文末の表現に注視することによって、段落の構造がつかみやすくなる。次の「ふく習1・2」は、この段落あたりが文章の中間部分であることもあり、大切なことをもう一度確認しておくというねらいで設定した。

資料6に具体的には記されていないが、⑥の段落で「研究」という語句を見つけ、それに黄色のラインマーカーでサイドラインを引くという作業も行っている。これまで出てきた「かんさつ」ということばと対照させ、段落構成を把握させるためである。

資料7の「ししゃ1」は、ありの目的はたらしきについて児童にはつきりとした考えを持たせるために用意した。先の学習指導案の「展開の計画」とも関連するが、「道しるべ」というものの性格を明らかにするために、この作業が不可欠であると考ええる。「道しるべ」をたどって、ありは行列をつくるわけであるが、この際、ありの出す液の色が重要ではなく、むしろ「におい」の方が重要なのである。児童は、どうしても、「道しるべ」と聞くと、視覚的なイメージで受け取りがちである。臭覚的なイメージで受け取らせなければならぬのである。この視写は、その意味で設定したものである。子どもたちの意識を、視覚から臭覚へと

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

向けさせようという意図がある。

資料8の「ふき出し3」は、以前の段落を読み返し、石にじやまされた時とその前後のありの気持ちを書かせるものである。気持ちを発表させながらも、再び「道しるべ」を発見したことの重要性を強調し、「本時の目標に迫ろうとしたのである。」

資料9の「ふき出し4」は、「自分の意見のふき出し」である。指示語を含む文節表現についてのまとめをさせることをねらっている。

注

(1) 中でも、次の各書からは多くのことを学ばせていただいた。

・青木幹勇著、『書きながら読む』（青木幹勇授業技術集成②）、昭五七・四、明治図書出版刊。

・青木幹勇著、『第三の書く／読むために書く、書くために読む』（国土社の教育選書4）、昭六一・八、国土社刊。

・大村はま著、『大村はま国語教室』八全二五巻、別巻一、資料篇一〜五、昭五七・一〜昭六〇・二、筑摩書房刊。

・大西道雄著、『学習の手引きによる国語科授業の改善』（国語科授業の新展開34）、昭六二・四、明治図書出版刊。

・『小学校の国語科教育』企画編集局編、全国小学校国語教育研究会編集協力、『読みを深めるためのワークシートの作成と活用』（小学校の国語科教育22）、昭六一・一〇、明治図書出版刊。

なお、青木氏の以下の考えは、殊に傾聴に値すると判断する。

わたしの主張する「書きながら読む」という読解の指導、読解の学習の、基本的な形は、いま、目の前にある文章、子どもたちの読解しようとする文章を書き写す、そして、そこから、子どもたち各自の読解をひきだしていくというものです。この学習指導は、さらに、つぎのような、バリエーションを生んでくるのです。これを、わたしの構想して

「書くこと」をとり入れた文章理解の学習指導（田中・岡）

いる「問題をもちながら読む」という指導体系によってまとめられますと、およそ次のような広がりになります。

- 一 文章を読んで問題を書く。
 - 二 問題点の多い文章、学習（指導）価値の高い文章を書きしながら読む。
 - 三 書写した文章に、アンダーラインその他の記号、小見出し、短い感想、意見などを書き入れる。わたしはこれを自注と呼んでいる。
 - 四 文章を、表解的にまとめたり、図式化したりしながら読む。
 - 五 書きとった文章に、読み手の読解メモを書きそえながら、読みを豊かにしていく。
 - 六 文章をさらに細かく読むために、読み手が、文章のある部分を、文意に従い、想像を豊かにはたらかせて、書き広げてみる。
 - 七 文章を自力で読み破り、その読みの過程とか、読みとりえたこととか、読解の到達点などを、研究レポートとして書く。
- 細かく分けると、さらに数多くに広げることができるでしょうが、一応、右のようにまとめることができます。

（前掲『書きながら読む』、五六頁）

『第三の書く』では、さらにバリエーションは広がるが、この考えが基底にあるものと思われる。筆者は、特に青木氏のお考えから啓発され、青木氏の言及されていない説明文の「本づくり」という単元に取り組み、その概要を本稿で報告するものである。

（以上文責 岡）

〔付記〕

本稿ははじめ田中が教材「はるかぜのたいこ」について、本論文の二に示したような授業展開の構想を着想し、これをうけた岡が教材本文に即した「本づくり」の手法を軸として若干の授業実践を試み、その中から教材「ありの行列」による実践をとりあげて三をまとめた。その後両名協議のうえ一を田中が執筆して定稿としたものである。

田中 瑩一（島根大学教育学部国語研究室）

岡 利道（島根大学教育学部附属小学校）