

# 国語科教育分科会

## 研究主題「正確に読み取らせる指導過程」

### — 文学教材の場合 —

#### ① はじめに

昨年度に引き続きテーマは「正確に読み取らせる指導過程」の研究に取組んだ。ただしサブタイトルとして、昨年度が、説明的教材であったのに対し、ことしは、文学教材の場合とした。小学校の場合、中学校の場合の二つについての実践的研究の成果を次に報告したい。

#### ② 小 学 校

##### 読みを深める授業構成の観点

(物語の指導における)

##### 1 単元の構成と二時間の授業

一時間一時間の授業は、単元の一コマ一コマの学習である。きょう一時間の授業は、きのうの授業を受け、また、あす一時間の授業につながる。従って、単元全体の流れというものをたいせつにし、その一時間の授業がどういう位置を占めているのかを明確に押え、授業を構成し、展開しなけ

ればならない。

##### 2 授業の構成要素

###### (1) 授業の構え

(ア) 教材の構造化をふまえる。

—— 単元、本時教材の構造化

(イ) 児童の主體的な読みの活動を重んじる。

(ウ) 話すこと、聞くこと、書くこととの関連を押える。

###### (2) 授業の中で

(ア) 学習のねらい、内容の明確化をはかる。

(ウ) 指導の中での読みを深めるくふう

○ 音読によって読むことを確かにさせ、読みを深めていく指導

○ 作業によって読みを深めていく指導

○ 小グループの集団思考により読みを深めていく指導

○ 考えるための時間を与える。

—— 直観的思考から客観的思考へ

(エ) まとめ、次時へのつながりを的確に押える。

(才) 発問、板書のくふう。

### (3) 具体的観点

#### (1) 第一次感想での問題意識をふまえて

子どもたちの第一次感想は、一般に表面的、部分的なものが多く、さらに漫然とした印象にすぎないもの、誤りを含んだものなど安定性を欠く場合が多いが、この問題意識が読みを深めていくきっかけになると思われる。

子どもたちが、主体的に問題意識をもって文章に立ち向かっていって始めて文章をよく理解し、そこからなぐさめられたり、力づけられたり、あるいは、自分の生き方を反省したりすることができるのである。また、こうしたことが意欲的に読みを進めていく手がかりともなる。

#### (2) つまずきを大事に

子どもたちの思考は、授業の中でいくたびかつまずきを生ずる。つまずきのない授業というのは、ややもするとただ安易なムードで文章の表面をなせていくのみの場合が多い。従って、できるだけ早く、しかも正確につまずきを発見し、それがどこから生じたか、なぜ生じたかを見ぬかなければならない。

多くの場合、文章の読みとりのなかのつまずきは、読みの浅さに原因することが多い。子どもがすでに理解したと思いきや、新しい課題にぶつかって、疑問を生み、ひっかかりを感じるとすれば、これを手がかりにして、問題を解決していくように自分の読み方を変

えていく努力をさせなければならない。

例えば、「前の文章をもう一度読み直してごらん。」と、読みの目的をはっきりさせ、その必要を認識させる。子どもたちは、具体的に、前の文章を確かめようとし、つまずきが理解を正しいものにし、読みを真剣なものにする。

#### (3) 考えるための時間を

どんな場合でも、考える場合には、ある程度の時間的余裕が必要である。ところが話し合いだけで授業が進行する場合には、発問そして応答といわば直観的思考だけがぶつかり合って火花を散らすことが多い。表面だけがにぎやかで活気のある授業に見え、教師もなんとなく安心してしまふ。しかし、そこには内容的深まりも、発見もない場合が多い。授業が終わって満足感や成功感の得られないものとなる。

読解学習の中で考えるところの場合には、文章をとおさなければならぬのであるから、ふつうの場合よりも読み、考える時間が必要になる。従って、発問のあとで、できるだけ意識的に時間をとり、文章に立ちもどって考えさせ、読みを深めるよう配慮しなければならない。

#### (4) 個人学習と集団思考

ひとりひとりの学習が十分されていない場合の共同学習は、ややもすると教師と一部の子どもとのやりとりで終わってしまいがちである。こうしたことを避けるためには、個人学習のための時間をしっかり押えておくとか、方法なり、めあてなりをひとりひとりに熟知させておかなければならない。例えば、目標を確認した後の黙読の段階で、教

科書にサイドラインを引かせたり、わからないことを書き抜きさせておく。理解したことを書かせるなどしておく。こうして個人学習でつかんだものをもって全体の学習に臨むと、「自分の考えたとおりでよかった。」「なるほどそうだったのか。」「あのようにも考えられる。」「あそこは同じだが、ここはちがう。」「などと自分の学習と比べながら参加することができる。個人学習をしたことが集団の中で確められ、修正され、深められ、高められ、豊かになっていくわけである。

(5) 音読によって読むことを確かに

長文の物語の指導においては、黙読を中心に読みを進めることが多いわけであるが、感動した場面、ようすや気持ちの表われている個処などでは、音読させることにより、より正確な、より深い読みとりをさせることができる。音読には、いろいろなねらいがあると思うが、子どもの読み声によって、文章の理解の確かさ、深さを知ることができると、つまずきをつかむこともできる。とくに、長い物語になると、急いで読みとばして、重要な細部を読み落として誤解を生じたりする場合がある。従って、必要に応じて音読させてみる。適切なテンポ、ことばのひとつひとつに注意して読むことができばまずまず、さらに、強弱をつける、とくに、話の切り、間をとって読むことができれば、より深まりをもった読みとりをしていると考えることができる。よう。

(6) 導入、まとめを適確に

文学的教材への子どもの興味、関心は非常に深いものがある。従っ

て、子どもが読みへの意欲を燃やしている時には、ていねいに準備作業をする必要はないと考える。興味、関心、意欲がなきそうに見える場合でも、まず読ませることによって、しだいに引きこまれていくのが文学的教材である。ところが、ややもすると、導入に念が入りすぎて、かえって学習への意欲をそいでしまうことがしばしば生ずる。読みたいと思うときに、タイミングよく読ませることが、いちばん効果的である。導入に多くの時間をかければ、それだけ展開や終末にかける時間が少なくなる。とかく先細りになり易い。いちばん大事なところで時間が足りないことを理由に手を省くといったことになりかねない。

その一時間のまとめということもなかなかむずかしい。一時間毎にまとめをして、次の時間につなげようとする。その際、かなりの時間をかけても、うまくまとまらなると、教師の考えでまとめをし、それを押しつけてしまうようなことになりがちである。段落の要点をまとめるとか、次の時間ちがった学習をする前段階としてまとめておく必要のある場合はともかく、むしろ全体の流れをたいせつにしたいと思う。

4 まとめ

文学的教材の学習指導で最も重要なことは、読み手である子どもたちひとりひとりの感動をたいせつにし、それを育て、深めていくことである。童話や物語を読んで、おもしろいとか、いいものだなあというほんとうの喜びを味わわせていくことである。そのため、感動の表われとしての「第

「一次の感想」「初発の感想」などとよばれるものが当然重視されることになる。

ところが、実際の授業になると、とくに第二次以降、子どもたちの思考なり、感動なりが切断されてしまつて、初めの新鮮な、意欲に富んだ表情を示さなくなつた子どもの姿をよく見かけるのである。その原因としては、いろいろあげられるであろうが、一つには、作品をきめ細かく、分析していくような指導に問題があるであろうし、さらに、第一次感想からの方向づけに問題があるのではないかと考える。つまり、初めの感想をたいせつにするといつても単に、ノートに書かせるとか、形式的に発表させるといふ程度で、それからの学習に反映していかないことが多いのではあるまいか。教師の指導意識が表面に出て、そうした子どもたちの感動なり、問題なりと無縁の学習活動が行なわれていることが多いように思われるのである。多種多様なとらえ方をしている子どもたちのありのままのすがたをしつかりおさえることから文学の学習指導は出発する。そして、その感想の発表なりを通して、共鳴するところ、反対のところなどを手がかりに課題を意識させ、主体的に追求していこうとする意欲をかきたててやるのが指導のポイントになるのではないかと考える。

(附属小学校 風間 隆)

### 3 中学校

#### 正確に読み取らせる指導過程

—— 文学教材の指導における ——

1 「正確に読み取らせる」をどのように考えたか。

読む・聞く・話す・書くという人間の言語活動においてもっとも要求されることは、「適切さ」である。その人間の言語活動の種々の条件に相對した「適切さ」を生み出す要因は何か。私たちは、その一つの大きな要因として「正確さ」を上げ、言語活動における「正確さ」を追求している。(金沢直人、茨城大学教育学部教育研究所紀要 第二号 一九六九・一二七頁) それでは、文学作品の「読む」という言語活動においては、その「正確さ」ということを、どのように考え、どのように捉えたらよいのか。

「正確」とは、ある事物を正しく、確実にとらえることである。(「岩波国語辞典」西尾・岩瀬編による)「正確さ」は、その「程度」である。国語教育においては、文章中に書き表わされている、または書き表わそうとしている「主題・要旨」を、言語事実を通して(速く)正しく、確実に読み取れることを目ざしている。その読み取りの能力獲得を究極の「読む」(「読解」といふべきであるが)ことの目標として、まず学習や指導が行なわれているのである。

しかし、教室における日々の学習・指導においては、その「主題・要旨」

などに対して、どの程度「正しく、確実に」読み取ることができたかという、アプローチの度合を問題にし、それと一致することを期待しているのである。そのアプローチの度合をより大きくしていくためには、日々の学習の中で「何が」問題にされ、「何が」学習者および指導者に要求されるのか、を中学二年生の実態およびその指導実践（いずれも昭和四十六年一月における）をもとに考察することとしたい。

## 2 「正確に読み取らせる」学習および指導形態をどのようにしたか。

「読む」という生徒の言語活動をどのような方法で捉え、それを学習の素材にするかは、むずかしいことである。本論においては、生徒が文学作品を読み、そこに生徒が持った「感想や意見」を言語表現する学習活動を媒介として、学習の問題を捉え、それを乗り越えていこうとして学習を展開していく学習形態および指導形態を立てた。

すなわち、生徒が文学作品を読み、そこに登場している人物に対していただいた考えを「感想や意見」としてまとめる。その「感想や意見」は①人物の「何を」とり上げて、②どんな感想・意見を、③作品中の「どんな事実」をもとに述べるか、という形に、いわば「メモ」としてまとめさせた。そうして、その「感想・意見」と作品中から抽出した「事実」との関係から、生徒の「読みのすがた」を見ていこうとしたのである。

その意味においても、学習形態は、生徒が自己の〈あるがまま〉の「読みのすがた」を捉え、そこから生徒が〈あるべき〉「読みのすがた」を志向していくような学習を期待して、指導計画を立案した。

## 3 どのような「読みのすがた」を見せたか。

① どのくらいの「事実」にもとづいて「感想・意見」が述べられているか。——読みのすがた その1——

「銀の燭台」（ビクトルユーゴー作、佐藤朔訳「レ・ミゼラブル」）から、光村図書「中等新国語 二」を生徒各自が読み、その感想を発表するためのメモを作る作業をした、（学習活動および指導計画の詳細は、第四節一六頁に示した）文学作品中の「だれ」の「何を」とり上げ、それについて「どんな感想・意見を」「どんな事実」をもとに述べるのかという形式にまとめさせた。そして、そこにまとめられている「感想・意見」と「事実」との関係をとらえてみた。それが次表である。

「感想・意見」は、多く「A何は何だ。」または「A何は何だ。Bだから、何は何だ」という形式でまとめられる。それぞれをFactor A、B、C……として分析してとり出し、それらA、B、C……がどのような「事実」に支えられているかを見た。（「表現意図」による文の分類は既習事項であるので、その文で述べられている判断—断定・推定推量……と「事実」との関係进行分析してとらえることは、学習活動の一つとした。）

Factor Aについてみると「感想・意見」を生み出している「事実」が二以下のものは六五・六%にも達し、B、C……となるにつれてその割合は増大していく。この現象は、その「感想・意見」が主観性の強いものであり、反面客観性が薄く、論理的にも脆弱であることを示している。

またこの現象は、生徒の「読み」の浅さ、幅狭さをも示していると思われることができる。すなわち、文学作品の叙述の展開に即して、「事実」が

〈「感想・意見」を述べるために取り上げた「事実」の数〉

「感想・意見」の 「事実」の数	A		B		C		D	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
0	12	8.8	14	11.3	3	12.0	3	60.0
1	45	32.7	47	37.8	11	44.0	2	40.0
2	33	24.1	35	28.1	6	24.0	0	
3	29	21.2	20	16.2	4	16.0	0	
4	12	8.8	5	4.2	0		0	
5	4	2.9	1	0.8	1	4.0	0	
6	2	1.5	2	1.6	0		0	
7	0		0		0		0	
8	0		0		0		0	
計	137人	100%	124人	100%	25人	100%		

全体的におさえられていくのではなく、その部分——「思想・意見」と直接的に関連している場面だけが主対象として読まれるという傾向を示していると思われる。

たとえば、「銀の燭台」のミリエル司教をとり上げる場合、

(ア) (発端) 四日前に十九年の形期を終えて釈放されたジャン・バルジャンは宿を求めて町中をさまよったが、ひげぼうぼうで、ぼろぼろの服を着た前科者を泊めてくれる家はなかった。そこで最後に、司教館の戸をたたくと、ミリエル司教は快く彼を迎え入れる。彼は「驚き、そして喜んだ。」

(イ) それが真夜中に眼を覚まし、夕べの食卓に出された銀の食器を盗む。(盗むまでの葛藤が、本文全二章の(1)(2)に刻明に描かれている)翌朝、女中のマグロワール夫人に知らされたミリエル司教は、「しばらく黙っていたが、それからしんけんな目を上げて、マグロワール夫人にやさしく言った。『だいいち、あの銀の食器は、わたしたちのものだったのかね。』」マグロワール夫人はあつげにとられていた。また沈黙があつてから、司教は続けた。「マグロワールさん、わたしはあの銀の食器を、あやまって、しかも長い間、所有していた。……」という。

(ウ) やがて憲兵にとらえられて、司教のもとに連れて来られたジャンに、「その高齢が許すかぎりの元気で、近づいていった」ミリエル司教は、彼をやさしく迎え、憲兵班長に、「銀の食器を「あげたんだ」と言う。

(エ) (結末) そのようにして憲兵を帰したあと、ミリエル司教はジャン・バルジャンに「忘れないで、けっして忘れないでくださいよ。あなたが正直な人間になるために、この銀の器を使うとわたしに約束したことを。」「わたしの兄弟 ジャン・バルジャンよ、あなたはもう悪の

味方ではなく、善の味方です。あなたの魂を、わたしは買います。暗い考えや、破壊の精神から引き離して、あなたの魂を神にささげます。」と力をこめて述べる。

という作品中の(ウ)をとり上げて、そこからだけミリエル司教を見ていく(多くの生徒はこれを取り上げている)のと、(ア)・(イ)の中でミリエル司教(または、ジャン・バルジャン)を見るとでは、その人物像は大きく違ってくる。

前者はミリエル司教を「神」の存在のごとく見、後者は、特に(イ)「しばらく黙っていた」「また沈黙があつて」と続く「沈黙」の中で、信じて泊めたジャン・バルジャンに裏切られた悲しさと寂しさをひとり噛みしめて、自分を「神」の使者としている司教の「心」の内を考えると、非常に身近かに、崇高な「人間」を感じると生徒は言う。

この後者のような、全体の叙述の流れの中で、「事実」をとらえ「感想・意見」を述べる読みをしているのは、二二・二％程度(被調査者九〇名。前記資料に示した三分の二の学級)であり、大部分の生徒はその場面だけをとり上げて「感想・意見」を述べていく。そのために「事実」が少なくなってしまうという傾向を示している。

② なぜ、そのような傾向が生じたのか——読みのすがた その2——生徒たちはこの作業中、少なくとも二回以上は全文を読んだはずだし、読ませられたのに、このような傾向が生じた。

それを知るために次の作業をさせた。「感想・意見」の根拠・理由として引用した「事実」を教科書中の文章に傍線をつけて、その傍線のはい

り方を調べさせた。その傍線のはいり方——「事実」のとらえ方に型のあることがわかった。すなわち、

(ア) 会話に述べられている事がらだけ(または説明の部分に述べられている事がらだけ)

(イ) 会話と説明の部分に述べられた事がらの両方から

(ウ) その(イ)のほかに、会話や説明の部分の文中の、語句の使い方から人物の心理や心情を読みとって引用している。

という「事実」の述べ方に、読み(取りの深さによる)の型をみてとることができる。(ア)は約一五％(被調査者一三七名。以下同じ)、(ウ)は五％程度であり、他は(イ)の型であった。

このような読みのすがたが、これまで述べて来た読みの傾向性を生み出しているのでもあると見ることができると。

#### 4 「正確に読み取らせる」ためにはどうしたらよいか。

このような傾向性をのり越えて、より良い「読みのすがた」としていくためには、学習およびその指導はどうあるべきか。以下、「正確に読み取らせる」ための「あるべき」姿を提示していく。

##### ① 学習・指導計画をどのように構成するか。

「感想や意見」を述べることを通して、その「思考力・判断力を伸ばす」という学習課題を設定し、単元を構成した。その中で、「感想・意見」と「事実」との関連において生徒自身に「読みのすがた」を(あるがまま)の読みのすがたとして見つけさせ、そこから(あるべき)読みのすがたを求めさせようとした。

そのためには、まず自分の読みのすがたを捉える学習が行なわれ、そののちそれを改善していく（練習）学習が意識的に行なわれなければならないという、学習の「層」あるいは「次元」がいくつか用意され、計画されなければならない。それを、いま「層序性」と呼んでおく。

さらに、そこで学習する内容も、Aがまず学習され、それをうけてAとBが、さらにAとBとC……というように順次発展していく、学習内容の「順序性」をも考慮されなければならない。

そのような生徒の発達段階を考慮した、学習および指導計画が、次図である。

〈単元「感想や意見をもって」の学習および指導計画〉中二昭四十六二月

学習活動 および内容	次
	1 感想や意見を持つ小説（または自己の生活）について何か、決めていく。
2 (2) それについて、「意見」を明確にする。 ●意見 ●その根拠・理由 感想や意見を検討する	
①	第1時 本単元の学習のめあてと計画
②	●本文を読み、印刷された用紙に記入していく（第二節参照）
③	●「銀の燭台」と同じ形式のプリントに各自、作品を読んできていく。
④	●生徒作品を全体で
⑤	●各自個別作業をし
⑥	●自己の生活をみつめて、「自己」を素材にする。メモは各自形式を決める。
⑦	●第15〜17時は進度

4 感想や意見を述べる	3 (1) 意見の展開をつかむ (2) それを支えている「事実」から感想・意見の問題点をつかむ
	(1) 感想や意見をつくる 根拠・理由となつている「事実」を補う。
	(2) 「事実」相互の関連をおさえて整理し根拠・理由として主→従（中心→付加）に分ける
	分析し、その学習にもとづいて自己の作品を分析する（第三章の前半参照） ●相互にも検討し合う ●本文を読みみかえし読みの型（第二節の②参照）を知り読みの型を広げていく
	●生徒相互にも検討し合つて問題点の有無を調べる
	●前時の学習にもとづき、個別作業をする。 ●発表することを整理し、まとめる。 ●主→従の判断のしかたを検討し（第三節①の後半）、
	●「事実」を補充し、「意見」を確認する
	●作文とす
	●作文を交換し、意見を聞く ●本単元の学習事項を各自確認し、次単元との関連を知る。
	●第15時〜17時から家庭学習または放課後の活動とする



「感想や意見を持って」という単元を設定し、第一次においては、第三節②で示した「読みのすがた・その二」をとらえさせ、その理由や根拠となる「事実」をふやしていく読みを通して、読みの「深まり」を学習の主題にした。(学習して読みの型を知った後の読みでどれだけ、新たに事実を見つけ出すかと、十五分後、二十分後にわけて調査してみた。

「意見」の Factor A について、十五分後の四十六人の平均は三・二三個、二十分後の、別クラス四十五人では平均五・九六個のプラスという数値を示した。)そしてさらに第二次では、根拠・理由となる「事実」相互を関連づけてグループをつくり、それらのグループと「意見」の関係から、「主」または「従」となる根拠・理由という判断を加えて位置していく。その判断のしかたの検討(「走れメロス」の場合ではなく、「銀の燭台」の例を取り上げて全体学習していく)を通して、第三節、①の後半で示した「読みのすがた」をとらえ、「全体」との関係において「部分」を読むという読みの「広がり」を期待する学習および指導を、生徒各自が「走れメロス」を使って行うように立案した。

② どのような「内容」を、どんな「順序」で学習または指導したらよいか。

前掲の指導例は、読みの「深まり」——書かれている事実を読みとることから、そこに書かれてはいないが、それらの語句の裏に秘められている「心」を読み取らせる——をまず目ざし、そしてさらに「走れメロス」を素材にしてそれをもう一度学習・指導するとともに、さらに発展させて文学作品の構成全体との関係において「部分」を読む(全体学習

は「銀の燭台」をもとに行ない、生徒各自がその「部分」の「事実」の価値判断にちがいが生じてくることを知ってから、各自「走れメロス」の場合について自分の作業を検討するという形をとった)という読みの「広がり」を求めていった。

この両者をどのような順序で組み合わせ、そこに学習の発展性を考えて「順序性」をつけるかは、生徒の読みの実態と文学作品の特質に応じて決められるべきであろうかと思う。本論に使用した単元「意見や感想を持って」においては、 $A \rightarrow A+B \rightarrow A+B+C \rightarrow \dots$  という発展の中で、Aを学習・指導の主内容とし、それに読みの「深まり」を求める読みの態度形成を目ざしていく学習・指導内容をあてた。これを主内容とした理由は、次単元「表現を味わう」(詩の鑑賞・戯曲の鑑賞)との関連において、次単元においてもそれをそのまま発展的に取り扱うことができるように考慮したからである。そういう事由——強いて言えば生徒の実態を勘案して、このような実践例になっただけであるが、この二者の間に、論理的・発展的な関連があるのかどうか、研究をさらに進めてみなければならぬ。

いずれにしても「正確に読み取らせる」ためには、上述した二つの読みの「方向」が要求されるのである。この二つの読みをどのように融合させていくか、は指導者に課せられたテーマである。文学作品の叙述に即して、それを一時間一時間に切り刻み、読み進めていく学習・指導には読みの「深まり」は期待できても、読みの「広がり」(前者を「精細な読み」と言うなら後者を「全体的な読み」と言うことができる)

を求めていくことは期待できぬ。読みの力を高めるためには、この両者が「読みの論理」あるいは「必然性」として要求される。このような二つの観点から「読み」の指導を反省していかねばならぬと思う。

(附属中学校 加藤 節)