

# 国語科・文芸教材における指導の構造化

－6年「やまなし」(宮沢賢治作) 授業を事例として－

乗原昭徳・岡村憲徳\*

Structuring the Teaching of Literature in Elementary School

－In the Case of the Lesson “Yamanashi” (by Kenji Miyazawa) for 6th graders－

Akinori KUWAHARA・Kazuyoshi OKAMURA

## 1. はじめに

学校教育の現場では、それぞれの学校の、それぞれの学年の、それぞれの学級で、毎日なんらかの教科の授業が確実に実施されている。教師によって学習内容が教材という形で提示され、子どもたちはそれを習得することが期待されている。

教師が教材を手にしてから実際の授業を実施するまでに、どのような準備と構想をするのであろうか。また、授業においては具体的にどのような指導行為をするのであろうか。授業に関するこの部分は、担任する教師に全面的に委ねられているのが現状である。

本論では、国語科教材のうちでも難教材のひとつとされている「やまなし」を事例として、授業指導にいたるまでの教師の授業前の構想と、授業における教師の指導行為の実際を分析検討して、授業にかかわる実際的な指導の構造化を目的としている。

授業実践の場でも「授業の構造化」という言葉が使われることがある。しかし、その意味内容が限定されて用いられているわけではない。

授業をめぐる構造化の問題としては、次に上げるような内容が考えられる。

### (1) 教育課程(カリキュラム)のレベルの構造化

国語教科書のなかに戦争のもたらす悲劇を扱った一連の文芸教材がある。「一つの花」(4年)、「お母さんの木」(5年)、「川とノリオ」(6年)などである。これらは戦争の悲劇性を主題としているが、難易度の観点からみると、4・5・6年と3年次にわたる関連性をもっているといえる。(注1) これは異学年にわたる教材配列上の構造化である。

また、国語科において同一学年内の教材の関連性を重視して、一貫して文芸の学習方法を習得することをねらうのも、構造化のひとつといえる。たとえば、本論の事例としてとりあげる「やまなし」にいたるまでに、6学年の最初の教材として「野ばら」があり、その後「どろんこ祭り」「石うすの歌」などの物語教材が続く。(注2) これは同学年のなかでの教材配列上の構造化である。

さらに、教科相互の関連の構造化もある。国語科で「川とノリオ」を扱うまえに、社会科での歴史教材の一環として太平洋戦争や原子爆弾などの学習をすませしておくことなどである。

### (2) 単元のレベルの構造化

たとえば、国語の物語教材「お母さんの木」を全14時間で指導する場合に、単元全体を大きく区分して、指導(学習)の順序や内容を構造化する。

第1次 導入(時代背景の説明、難語句の意味、全文読み聞かせ、初発の感想、計3時間)

\*山口県宇部市立西宇部小学校教諭

第2次 詳しく読み取る（各場面ごとに詳しく読み取る、計8時間）

第3次 まとめる（作品の主題に迫る、感想を書き、話し合う、計3時間）」（注3）

これは、一つの単元や教材の指導計画の構造化である。

国語の指導過程に関する理論もいくつかあるが、たとえば、文芸研理論の「だんどり・読み聞かせ・たしかめ読み・まとめ読み」などは、どの文芸教材にも適用できる「文芸教材に独自の学習過程論」である。これは、文芸授業の指導過程（学習過程）の構造化である。

### (3) 教材解釈・教材分析のレベルの構造化

優れた文芸教材は、書かれている言葉や文章そのものが対比・比喩・伏線などの構造をもっている。もちろん書かれている登場人物の会話や描写の仕方、段落や場面の関係など、数多くの多様な仕掛けが駆使されている。これらの教材内容のもつ構造を読み取り、見抜かないことには指導活動が具体化することにはならない。これが教材解釈・教材分析のレベルの構造化である。

### (4) 発問づくりのレベルの構造化

「注入・教え込みをする教師」、そして「子どもを操作（オペレーション）する教師」は発問を必要としない。もちろん「援助する教師」も「放任する教師」も発問することはない。子どもの自主的な学習活動を期待する教師のみが、ひとり発問するのみである。（注4）

発問は、学習内容レベルの教師の働きかけの一つであり、発問を契機として子どもの学習活動は惹起され進展していく。発問しだいで、子どもたちは「発見」することもあれば、「創造」することも可能である。教師の発問が、授業における学習活動の順序性や関連性や方向性を決定づける。発問の構造化が必要となってくるのである。

### (5) 指導対象のレベルの構造化

実際の授業における教師から子どもへの働きかけは多様な形態をとる。個々の働きかけが教師の指導行為なのである。学習内容に関与しない指導はありえない。また、同時に学級経営レベルの学習のルールやマナーの育成を射程距離に入れない指導も一貫性が保てないし、学習方法（学び方）を指導しないで子どもたちが自主的な活動を展開することは望めない。どうしても、教師の指導活動の構造化が必要となってくる。これまでも、現実の教師の指導は学習内容・学習方法・学習規律を対象としていること、そして、一人の教師が授業の中で同時並行的に指導の対象としなくてはならないことを述べてきたが（注5）、本論でも分析の中心的な視点となる。

### (6) 板書の構造化

板書は1時間の学習の結果を示すだけのものではない。もともと学習の過程で、子どもたちの思考を触発する素材とならなくてはならないのである。そのためには事前に板書計画を練る必要があり、それは板書の構造化という発想をもとにして可能となる。

同じようなレベルで、掲示物・教具・実物などが、教師の指導との関連で構造化されなくてはならない。

### (7) ノート指導の構造化

文芸教材独自のノートの使い方、予習の仕方（意味調べ、書き込みなど）、授業中のノートの取り方（学習記録、アイデアを出すためのノート、授業終了時の学習のまとめなど）、復習の仕方（家

庭での学習のまとめ、練習学習など)のように、授業の前後ならびに授業過程に即したノートの指導が構造化されなくてはならない。

#### (8) 授業と家庭学習のレベルの構造化

部分的には、「(7) ノート指導の構造化」と重複するが、授業と家庭学習の関連の構造化の問題は、子どもの自主的な学習活動と深く関係する。本読み・意味調べ・書き込みなどの家庭学習の成果(予習)は、授業のなかで生かされなくてはならない。同じように、授業での学習の成果の上に子どもたちの家庭学習が誘発されるくらいに、教師は、学校における授業指導をよくわかるものにしなければならない。もちろん家庭学習の一環として復習(まとめ)があり、発展的な学習が期待される。これらは、授業と家庭学習の構造化である。

以上の構造化の視点は、実際の国語の授業をイメージしながら考察したものである。事前の授業の構想と、実際の授業の実施に関しては、ほぼ以上の視点で十分に対応できると考えられるが、別の枠組で検討すれば、以上のほかにも視点がありうることはいうまでもない。

本論では、授業における教師の指導行為のあり方を、「(5) 指導対象のレベルの構造化」の視点を中心にしながらも、同時に「(3) 教材解釈・教材分析のレベルの構造化」及び「(4) 発問づくりのレベルの構造化」の視点からも分析する。

教師から子どもへの働きかけは、けして一様ではない。

「やまなし」授業で言えば、「やまなし」教材の中身に関する説明や発問は、直接的に学習内容にかかわる活動である。しかも1時間の授業で扱われる内容が、同一の学級に対して、同一のレベルで指導されることはない。かならず前時よりもレベルが高くなるはずなのである。ここに、(a) 学習内容の指導に関する構造化の問題がある。これには、教材解釈・教材分析、発問の構想がかかわってくる。

つぎに、「やまなし」という文芸教材を指導の対象とするとき、一定の学習過程をふまなくてはならない。いきなり第1時から、この作品の主題や思想をあつかうことはできないのである。国語科における文芸教材だから、子どもたちは、まず日本語として作品の文章を読めることから出発しなくてはならない。そのためには作者の宮沢賢治についての予備知識もあった方がよい。そして、書かれている文章の意味が理解でき、段落や場面割りができ、それぞれの場面のイメージができ、最終的には主題や思想まで把握できなくてはならない。そのためには、文芸教材独特の学習過程が構想されなくてはならないし、具体的には子ども自身により学習方法が習得されなくてはならない。子どもたちの自主的な学習活動を期待すれば、学習方法自体を指導の対象としなくてはならないのである。これが、(b) 学習方法の指導に関する構造化の問題である。これには、「授業と家庭学習のレベルの構造化」も密接に関連する。

第三に、この「やまなし」を一人で趣味として読む場合には問題にならないが、学校教育において学習読みをするがゆえに、学級の成員が相互に守らなくてはならない学習参加のためのルールやマナーがある。たとえば、発表の仕方や聞き方などのような言語のコミュニケーションの指導、あるいは授業の始め方、学習の準備、日直の指導、班の話し合いなどのように、どの教科にも共通することがらである。このレベルの問題は、学級経営とも密接にかかわる。そうであるが

ゆえに、学級開きの第1日目から学級担任が指導の対象としなくてはならない。これが、(c) 学習規律の指導に関する構造化の問題である。

## 2. 学習指導のとらえ方

今日、「自己教育力の育成」とか「自ら求め学ぶ子どもの育成」ということが盛んに言われる。ここでは児童の自主的・創造的な学習を通じた民主的な人間形成を目指しており、教師の一方的な知識の伝達を目指すものとは対立する。とくに生涯学習の観点からも児童の主體的な学習態度が重視されている。

さて、教師の行うさまざまな教育活動の中から学習指導を取り上げた場合、その指導方法も多岐に分かれている。それらの中でもっとも大切なことは、学習者の学習意欲や学習態度が十分考慮されているかということである。講義形式の教師の一方的な知識の伝達では児童は自主的・創造的な学習をすることは困難である。

そこで、私たちが取り組んだのが、いわゆる「学習集団づくり」、つまり「集団の教育力」を援用した学習指導である。平たく言えば「子ども達を授業の主人公にする」ことを目指した学習指導である(注6)。児童相互が助け合い協力しながらみんなが高まっていくような学習の指導である。ここであえて付け加えるなら、教師の行う学習指導は教科指導の範囲だけで行われるものではなく、それは生活指導つまり学級経営と密接不可分の関係にあるということである。「学習集団」を組織するということは、学習指導の中だけでできるものではなく、平素の学級経営という教師の地道な努力の中で行われるのである。

私たちは、児童一人ひとりの自主的・創造的な学習の実現をめざして指導を行う。そして、そのために集団のもつ教育力に着目し、学級の集団を「学習集団」に組織することで学習の効果を最大限に高めようと考えている。

以下、6年国語科「やまなし」の授業実践を通して具体的に述べてみたい。なお、授業分析の視点として、

- (a) 「学習内容」 (1時間ごとに変化発展するもの)
- (b) 「学習方法」 (その教科独自のもの)
- (c) 「学習規律」 (どの教科にも共通するもの)

の3つを考え、以下分析していく。

## 3. 「学習内容」からの分析

### (1) 教材「やまなし」と教材解釈

「やまなし」が初めて発表されたのは、大正12年4月8日、「岩手毎日新聞」であった。この時、宮沢賢治は27才であった。宮沢賢治についての紹介はここでは省略するが、この「やまなし」という作品は、小学校の数多くある教材の中でも難教材中の難教材といわれている(注7)。たしかに我々大人が読んでも初めは何のことやらよくつかめない。普通の物語と比べると、ストーリー性にやや乏しく、したがって筋の展開のおもしろさを読むのでもなければ、また登場人物の気持

ちを追うのでもない。さらにクラムボンとカイサドなどの賢治独特の造語が一層読み取りを困難にしている。それだけに、この「やまなし」をどのように扱うか、現場教師でもたいへん苦労が多いようである。

さて、教師は「学習内容」を確定し、構造化するために教材解釈を行う。つまり、その教材で何を教える（気づかせる・発見させる）ことができるかを吟味するわけである。教材解釈の一例として「やまなし」4場面の教材文及びその解釈を示す。

「やまなし」第4場面 教材解釈

| L               | 教 材 文  | 解 釈  |
|-----------------|--|--|
| 10<br><br>12～10 | <p>•そのときです。</p> <p>•にわかに天じょうに白いあわが立って、青光りのまるでぎらぎらする鉄ぼうだまのようなものが、いきなり飛び込んできました。</p>                   | <p>•かにかが「お魚は・・・。」と言いかけたちょうどその時である。また、お魚がまた上からもどってきたちょうどその時である。</p> <p>•「にわか」とは物事の急に起こるさま、出し抜け、突然の意である。「そのときです。」や「にわか」に「鉄ぼうだま」「いきなり」という表現からスピード感や緊張感が感じられる。</p> <p>•天じょうというのは、もちろんかにかからの視点で水面のことである。</p> <p>•「白いあわ」は、鉄ぼうだまのようなもの、つまりかわせみが飛び込んできたために立ったものである。ズボットというような音が聞こえてきそうである。しかし、それもほんの瞬時のできごとであろう。</p> <p>•「青光り」というのは、かわせみの美しい光沢を持った青い羽の色が光っているのである。</p> <p>•「まるで・・・のような」比喩である。目に見えているものは、かにかにははっきりわからないが、飛び込んできたものであり、それを「鉄ぼうだま」にたとえているのである。「鉄ぼうだま」というイメージからスピード感、鉄の冷たい感じ、殺すという暗い感じを想像する。形は丸よりも流線型を考えたい。</p> <p>•「ぎらぎら」は、強烈に輝くさま、どぎつく輝くさまである。「ぎらっ」は、一瞬の間、不気味に光るさまである。</p> <p>•「飛び込んできました。」「飛んできた。」ではない。「込む」ということから、ある一点をめざしている感じを受ける。その一点とは、もちろん魚である。また、いかにかにかの目の前で起こっている様子が伝わってくる。</p> |
| 2～1             | <p>•兄さんのかには、はっきりとその青いものの先が、コンパスのように黒くかかっているのを見ました。</p>   | <p>•「その青いもの」とは、飛び込んできたものであり、鉄ぼうだまのようなものことである。その先がコンパスのように黒くかかっているのであるから、つまり、「その青いもの」の全体は鉄ぼうだまの形をしており、部分がコンパスのようにかかっているのである。</p> <p>•「コンパスのように」これも比喩であるが、いかにかにかにも突きささりそうで、恐ろしい感じを受ける。また、黒い色も不吉な予感を与える。実際に見えているものは、やはりかにかにはわからないが、これは、かわせみの口ばしであり、それをコンパスにたとえている。</p> <p>•「も見ました。」というのは、全体が鉄ぼうだまのような形で、さらに部分がコンパスのような形も見たという意味である。</p>   |
| 6～2             | <p>•と思ううちに、魚の白い腹がぎらっと光って一べんひるがえり、上の方へ上ったようでしたが、それっきりもう青いものも魚の形も見えず光りの黄金のあみはゆらゆらゆれ、あわがつつぶつぶ流れました。</p> | <p>•「と思ううちに」つまり、兄さんのかにかが、青いものの先がコンパスのようにかかっていたぞと思ううちにということである。そんなわずかな時間である。</p> <p>•「ぎらっと」「きらり」ではない。いかにかにかにも不気味な感じがする。</p> <p>•「一べんひるがえり」「ひるがえる」というのは、ひらりと裏がえる意である。5ページの12行目に「つうと銀の色の腹をひるがえて、一びきの魚が頭の上を過ぎていきました。」という場面がある。この時は、魚の意志でひるがえり、クラムボンを殺している。ここでは、魚が自分からひるがえたのではない。かわせみによってひるがえされ、捕らえられた、つまり殺されたのである。</p> <p>•「上の方へ上ったようでしたが、」かにかには、何が起きたのかよくわからない。それだけによけいに恐いのである。わからない恐さなのである。しかも、それっきり青いものも魚の形も見えず、何もなかったかのように、いつものように光の黄金のあみはゆらゆらゆれ、あわはつつぶつぶ流れている。かにかに達は恐ろしいことが起きたのはわかるが、何がどうしたのか、その結果どうなったのかは、全くわからないのである。まさに恐怖のどん底であろう。</p>   |
| 7               | <p>•二ひきはまるで声も出さず、居すくまってしまいました。</p>   | <p>•「まるで」は全然の意である。「居すくまる」は、恐怖、驚きなどから身動きできず、その場でじっとしている様である。これまでのかにかに達の恐ろしい体験から、当然の様子ともいえる。</p>   |

このような教材解釈によって、教師は「学習内容」を明らかにし、確定し、構造化していくのである。この4場面だけでも、

- ① 言語に関すること。
- ② 視点について。
- ③ 筋に関すること。
- ④ 表現の効果（比喩・擬態語）
- ⑤ 主題との関わり（象徴性）（注8）

などが明らかとなった。

## (2) 発問づくりの構想

教材研究を通して「学習内容」が浮き彫りにされてくると、次は児童の自主的な応答行為を引き出すための教師の具体的な指導行為の構想、つまり「発問づくり」を行う。

「発問」は「質問」とは異なる。質問はわからない人がわかっている人に尋ねることであるが、発問は、わかっている人がわからない人に尋ねるのである。なぜそのような回りくどい手順をふむのか、それは、児童に“発見的に教えた”がためなのである。

発問づくりでは、主に次のような点を考慮した。

- ・ 最初の発問は、全員挙手ができるような簡単な発問にする。
- ・ 視点人物の気持ちは尋ねるが、対象人物の気持ちは尋ねない。
- ・ 児童に気づかせようと回りくどく尋ねることがあるが、時には、その気づかせたいことを直接尋ねる。
- ・ 文章の“仕掛け”や“表現の効果”に気づかせるような発問をする。
- ・ 児童のレディネスを考慮する。つまり、児童が既知既習の内容をもとに、未知未習の内容について発見・創造できるような発問をする。
- ・ 授業のねらいにせまる“中心発問”を用意しておく。
- ・ 発問は、できるだけ狭い範囲で尋ねると児童は考えやすい。中心発問にいたるまでの補助発問は、狭い範囲での発問をいくつか用意しておく効果的である。
- ・ 狭い範囲の発問に対して、「なぜ」「どうして」「どんな」などの発問は広い範囲の発問となり、児童の思考が拡散されやすい。

さて、第4場面で考えた発問は次の6つである。

- ① 「そのときです。」とはいつのことですか。
- ② そのとき、かにの子ども達が見たものは何ですか。
- ③ 「飛び込む」と「落ちる」の違いを考えてみよう。
- ④ 兄さんのかにが見た「青いもの」って何だろう。
- ⑤ 魚や回りの様子は、どうなりましたか。
- ⑥ 二匹のかには、どんな気持ちでいるのでしょうか。

①は、前時までの場面の様子を想起させるための発問であり、全員挙手をねらったものである。ここでは、「かにが『お魚は…。』と言おうとしたとき」「お魚が、また上からもどってきたとき」という反応を期待していた。「いつのことか」と限定的に尋ねてはいるが、やや発問が大きいので、さらに魚がどうしているときか、かにがどうしているときかを尋ねると児童は考えやすいと思われる。

②は、視点を押えた発問である。「どんなことが起こりましたか。」と尋ねることもできるが、それは、話者あるいは読者の視点からの発問となる。ここではやはり、かにの子どもらの視点から読ませたいので、「かにの子ども達が見たものは何か」と尋ねた。児童は、かにの子どもらに同化して読めばよいのである。かにの子どもらに見えたものは、「白いあわ」と「鉄ぼうだまのようなもの」である。

③は、“比べ読み”である。発問の意図は、この鉄ぼうだまのようなものが飛び込んできたことと、「12月」の7場面で作まなしが落ちてきたことは象徴的な出来事であるので、ぜひ押えておきたいと考えた。また、児童はこのような限定して問われると、たいへんイメージがしやすく、自分の経験と照らしあわせながらどんどんそのイメージを広げ、深めていくことができる。論理的に文章を読み取っていくことが苦手な児童も、このような発問に対しては活発に発表できるのである。「飛び込む」は自分から意図的にしているようで、「落ちる」は自然に落ちる感じであることを読み取るであろうと予想していた。

④も、視点を押えた発問である。児童は、兄さんのかにの視点から読むことになるのである。児童は、兄さんのかにが見た青いものの「先」という言葉に着目して、そこから「青いもの」とは「鉄ぼうだまのようなもの」であるということを読み取るであろうと予想した。4場面での一つの山場はここにあったと思われる。児童は、「青いもの」が全体であり、「コンパスのように黒くどがっている」のが部分であることが、教師が予想した以上につかみにくかったようである。

⑤は、「どうになりましたか。」と尋ねているので、発問のレベルから言えば、少し高くなっていると言える。しかも、魚と回りを同時に尋ねているので、児童の思考は拡散されやすい。ここでは、魚が上の方へ上ったことから、かわせみに捕られたであろうこと、また、光の黄金のあみがゆらゆらゆれ、あわがつぶつぶ流れて、いかにも静かで何もなかったようであることなどを予想していた。

実際の授業場面では、「さあ、魚や回りの様子はどうになりましたかねえ。」と前置きした後にその部分を読ませ、さらに「魚の方はどうになりましたか。」と分けて尋ねた。つまり、予想させた上で本文を読ませて文章に集中させ、しかも魚と回りの様子を分けて限定的に尋ねたのである。これは初めから意図していたことであるが、大きな発問の時には児童の反応をみながら児童の思考を集中させる手立てをいつも用意しておくことが大切である。

なお、ここでは単に魚や回りの様子を読み取らせるだけでなく、「魚がいなくなったことからかわせみに捕らえられたこと。そこからかにの子どもらは“死の恐怖”におびえたであろうこと。また、回りがいかにも何もなかったように前の状況にもどってしまっており、かにの子どもらには何が起こったのかよくわからない。そのことが恐怖感を増している。」などのことを読み取らせた

いと考えていた。

「魚や回りの様子がどうなったか」ということを、かにの子どもらの視点だけから読み取らせば問題はなかったのであるが、魚がかわせみに殺されたということに気づかせるために、さらに「上の方へ上ったよう」とはどういうことかを尋ねたために児童は混乱したようである。この発問に答えるためには、視点をかにの子どもらから読者に移さなければならない。この時点で「上の方へ上ったよう」、つまり魚がかわせみに殺された<sup>た</sup>ということを押えるべきかどうか議論の分かれるところである。

⑥は、本時の中心発問に位置付けていたものである。「どんな気持ちか」と尋ねているので発問のレベルとしてはかなり高いと言える。しかし、児童は気持ちが直接書かれていない時はその行動に気持ちが表れるということを知っている、「二匹はまるで声も出ず、居すくまってしまうました。」に目をつけることが予想される。そこから、かにの子どもらの恐怖の様子を読み取るであろうと考えた。また、①から⑤までの発問によってかにの子どもらに共体験することにより、かにの子どもらの恐怖感を読み取ることができるのである。授業者は先にも述べたように、かにの子どもらの視点からだけでなく、読者の視点から読ませることによって、その恐怖感をいっそう際立たせようと試みたのであるがどうであったろうか。

さて、よく一問一答式の発問より、一問多答式の発問が良いと言われる。このことは異論はないが、一つの発問が一答になるか多答になるかは、児童の学習方法と大きく結びついていると言える。例えば②の発問に対して、児童は「白いあわ」と「鉄ぼうだまのようなもの」を答えるといわけである。それでは一問二答式の発問ということになる。しかし、児童は“ぎらぎらする鉄ぼうだまのようなもの”からスピード感があることや、それが“飛び込んできた”ことから怖いような感じ、また、“ぎらぎら”から光が鋭くて恐ろしいような感じを、さらに“にわか”からあわがいきなり立ったこと、これらのことからかにの子どもがとてもびっくりしている、怖くてたまらない様子でいるのだということを発表している。また、前の場面が静かな様子であったのに対して、ここでは天井に白いあわがたって、すごく荒くなっているので対比されていることを発表している。

つまり、発問の成否は、児童の「学習方法」と深く関わっていると言えるのである。そこで次に「学習方法」について述べてみたい。

#### 4. 「学習方法」からの分析

「学習方法」は、教科独自のものである。児童は、「学習方法」を駆使することによって「創造」や「発見」をする。逆に考えると、「学習方法」が身につけていなければ、「創造」も「発見」もないということになる。さらに、教師がどのような「学習方法」を指導しているかが授業の深まり、価値追求の深さを決定するのである。

以下、「やまなし」の授業において、家庭学習における「学習方法」と本時の授業における「学習方法」に分けて児童がそれらをどのように駆使していたか述べてみたい。

## (1) 家庭学習における「学習方法」

児童は、それぞれ「やまなし」専用のノートを持っている。これは、授業が始まる1週間前に児童に配ったものである。「やまなし」の授業でノート1冊を仕上げることを目標に頑張ることを約束したのである。

児童は、ノートをもらうとすぐにページをうつ。どの教科でも行うようにしている。ページをうつと、自分がどのくらいノートを使っているかがすぐにわかり、また、ノートが終わった時に目次をつけるのに便利である。児童は、単元名はもちろんであるが、授業の始めには日付けとその時間のめあてを書いて青線で囲むようにしている。したがって、何日にどんな勉強をしたか、そして何ページに書いてあるかがすぐ分かる。ノートが終わると、それを見ながら目次をつけるのである。これにより、乱雑に扱っていたノートも学習の記録として、また、一つの資料として大切に保管するようになった。

さて、家での「学習方法」であるが、この「やまなし」のノートを使うことが中心となる。次に家庭学習の内容を箇条書きにまとめてみる。

### ① 作者（作品）について調べる。

どんな題材でも調べるわけではないが、主な題材については事前に作者や作品について調べている。西宇部小は開校9年目であるが、図書館が比較的良好に整備されており、児童は進んで調べ学習を行っている。この「やまなし」でも事前に作者「宮沢賢治」について調べた。

### ② 意味調べをする。

1学期に行った「どろんこ祭り」では、一人平均60個くらいの意味調べを行った。意味調べでは、もちろん数が問題ではないが、多くの事柄を調べることに慣れてきている。この意味調べがイメージを広げるのに大きな役割を果たしている。次に授業記録の中からその例を紹介する。

P(飯島) えっと、私は「青光りのまるでぎらぎらする」と言うところから「ぎらぎら」というのを調べてみると、「しょっちゅう光り輝いている様子」と書いてあったので、私は、普通の光り方とは違ってすごく光が鋭くて、なんか恐ろしいような感じがして、すごくかにかが怖がっているんじゃないかと思いました。

「ぎらぎら」という言葉から不気味な感じをイメージすることができるが、飯島はその意味を調べることによって、普通の光り方と違うこと、すごく光りが鋭いこと、そして恐ろしい感じがするというようにイメージを広げており、それだからこそ、かにかがすごく怖がっていると思ったのである。

### ③ 書き込みをする。

毎時間は無理であるが、特に必要な箇所は視写し、思ったことや考えたことを書き込みしている。また、高学年ともなると、一つの場面がかなり長文であり、それらを全て視写するには多くの労力が必要であり、その時間を省き、書き込みに重点をおくときには必要部分を教師が印刷し、その紙に書き込みをしてノートに貼らせることもある。「ノートに貼る」という作業は、

ノートまとめのノウハウとして児童に定着している。意味調べにしても、書き込みにしても特  
によりノートは印刷して配っているので、児童はそれをノートに貼り付けるようにしている。

④ 授業でわかったことをまとめる。

1時間の授業が終わると、その日の宿題として「わかったこと」をノートにまとめる。児童が  
本気で取り組みれば取り組むほど、ノートのページ数が進む。この「わかったこと」は、単にそ  
の時間のまとめとしてだけでなく、その時間を振り返ってみて、さらに新しく気がついたこと  
も書いていた。教師は、明るく日の朝、急いでノートに目を通し、特によくまとまっているも  
のを印刷して配った。児童は、それをノートに貼るのである。また、授業の始めには、前時の  
復習としてそのノートを読ませた。次に4場面授業後の「わかったこと」と、主題をまとめた授  
業後の「わかったこと」のノートまとめを紹介する。

10/28 ノートまとめ

“そのときです”の“その”というのは、お魚が力を抜いてのんびりして、お口を輪のよう  
に円くして上からもどってきた時ということが読み取れました。また、そのかげは、おそろ  
しく、不気味に底の光のあみの上をすべっていたということも前の勉強でわかりました。こ  
んな時にいきなり（にわか）に白いあわが立って、青光りのぎらぎらする鉄ぼうだまのよう  
なものがいきなり飛び込んできましたね。“あわが立つ”ということは、けむりやかすみがあ  
がると書いてあったので、ここの水の底というのは、とても暗く静かなので、とつぜんこん  
なことが起こったので、かにはとてもびっくりして一言も声が出ず、しゃべれなかったの  
ではないか・・・？ということも読み取れました。それから、“ぎらぎらする鉄ぼうだまのよう  
なもの”という所の“ぎらぎら”という所からは、おそろしいような感じや、すんどそな感  
じがしました。また、“鉄ぼうだま”という所からは、スピードがあって、あぶなくこわい感  
じがします。それから、“飛び込んできた”という所は、自然に落ちて来るのではなく、自分  
の意志で自分から進んで入ってきたということも読み取れました。そして、“魚の腹がぎら  
と光って”の所からは、とても不気味でおそろしく、また、こわいということも分かりまし  
た。だから、かには、ここの場面ですべてとても今まで以上におそろしい体験をしているの  
で、次の場面の会話文は、おとうさんはどっしりした声で、かにの子供たちは、おろおろし  
ながら読めばよいということも分かりました。そして、“それっきりもう青いものも魚の形も  
見えず”の所からは、魚はその青いもの（かわせみ）に殺されたということも分かりました。  
そして作者は、かわせみのことを青光りのぎらぎらする鉄ぼうだまと書いていたので、ここ  
はひゆだということも分かりました。それに、かわせみの口ばしをコンパスのようにとがっ  
ていると書いていたので、ここもひゆだということが分かりました。

11/16 わかったこと

今日の授業でわかったことは、最初に主題というのはどんなことかということで、それは  
作者がその作品を通して言おうとしていること。そしてそれを見付ける手がかりとして、な

ぜ「やまなし」という題がついているかということでした。そして、5月のイメージでは、不気味、こわいということが出ました。なぜ不気味、こわいということになったかという、まず最初にクランボンが殺され、そのクランボンを殺した魚が殺されています。だからこの5月では、とても不気味で怖いような感じがします。それでこの水の中は殺し合いみたいなのがあったわけだから、とても残酷な世界だということがわかります。けれども水の外に出ると春まっさかりでとてもあたたかく、そしてとても楽しい月です。だから水の中と水の外では対比されていることがわかりました。

そして12月では、「やまなし」が出てきてとても楽しくなり、夢のような世界になり争いごともなくなくなりました。だからとても平和な世界だということがわかります。けれど水の外に出ると、冷たく寒い。とてもさびしいような感じで、水の外と水の内は対比されているということがわかる。そして、5月の水の中は、残酷な世界でとてもこわく、おそろしくて、12月は反対でとても平和で楽しく、争いもありません。だからこれも対比されているということがわかります。そして「やまなし」ということから、平和の象徴、こわい思いを消してしまうものみたいなことがわかりました。

さて、ノート指導で一つ大きな発見をした。教師は40冊以上ものノートをみるのであるからなかなか詳しくは読めない。それでも波線を引いたり、丸をつけたり、特によい読み取りには波線を引いて、その線の始めに小さなブタの似顔絵（通称“ブタさんマーク”）をつけていた。

ノートを返してもらおうと児童はすぐに何をするか。それは、このブタの似顔絵の数を数えるのである。児童にとってはそれが自分の考えに対する教師の評価として受け止められており、ブタの似顔絵がたくさんついていることで安心する。結局、そのことが学習意欲を喚起したり自分の考えに自信を持たせているのである。

時間があれば一人ひとりのノートに朱書してやるのが一番よいのであるが、なかなかそれもかなわない。しかし、ノートを出した以上、児童は教師の評価を期待しているのである。その子の考えのどこがよかったのかわかるような評価をしてやるのが非常に大切である。

#### ⑤ 朗読をする。

“本読みカード”を使って毎日朗読をする。“本読みカード”には、「月日」「題名」「読んだページと行」「読んだ回数」を記入するようになっており、また、観点として「大きな声」「はっきり」「すらすら」「句読点」「気持ち」「表情」の欄があり、◎、○、△、×で自己評価するようになっている。授業で各場面の様子をイメージできると、それをさらに朗読に生かすようにしている。

#### (2) 本時の授業における「学習方法」

前に発問の成否は、児童の「学習方法」と深く関わっているということを述べた。では、児童は「やまなし」の授業でどのような「学習方法」を駆使しているのか、箇条書きに述べることにする。

#### ① 視点を考えて読む。

児童は、登場人物と話者、そして作者の違いをふまえて読んでいる。この「やまなし」を書いたのが作者「宮沢賢治」であり、2枚の幻燈を写しているのが話者、そして、登場人物はかへの親子であり、視点はかへの子どもらであることを学んでいる。したがって、読み進める際には、かへの子どもらによりそって読み進めているのである。だから4場面でも、「青光りのまるでぎらぎらする」というところから、かへの子どもらは、すごく怖がっているんじゃないかとか、「鉄ぼうだまのようなもの」からすごくびっくりしたのではないか、かに達はほんとにもう怖くてたまらないような感じだったのだろうというように読み進めているのである。

② 表現されている言葉から感じたこと、思ったことを発表する。

例えば、「鉄ぼうだまのようなものが飛び込んでくる」からすごい怖いような感じ、「ぎらぎら」からなんか恐ろしいような感じ、「白いあわが立って」の「立って」からすごく荒くて何か妙な感じ、「コンパスのように」からさわっただけですぐ痛みを感じる、「黒く」から不気味な感じ、「とがっている」から鉄に穴をあけるぐらいとがっている、刺されたいへんなので怖い感じ、よほど鋭い、硬い、「ぎらっ」からすごい怖い感じ、睨まれているように恐ろしい感じ、不気味さ、「一ぺんひるがえると」から一瞬の出来事だったような感じ、というようにその言葉から感じたこと、思ったことを自由に発表しているのである。

③ 言葉やそのイメージを対比しながら読み取る。

文章は、文どうしが巧みにつながりを持ちながら書かれている。そのつながり、つまり、形象の相関関係を読み取る手立てとして、対比を行う。対比を行うことによって、それまであまり意味をもたないと思っていたことがいっそう意味深いこととしてとらえられてくる。児童はどんなことが対比されているかを意識しながら読み進めることによって、文章の構成の巧みさに感動し、また、そこに発見の喜びを見出すのである。

さて、授業では次のように発表している。

P(岩野) 私は飯島さんの荒いというので気が付いたんだけど、魚が落ち着いていた時までは、すごい、水にだけ流されて、すごいゆったりとした感じの谷川だったんだけど、天井に白いあわが立ってから、すごく荒くなったので、そこが対比されていると思いました。

岩野は、4場面直前の水の中の様子が変わっていることに対して、4場面になってからの水の中の様子が変わっていると考え、そこが対比されていることに気づいた。このように対比してとらえることによって、4場面の水の中の様子がいっそう鮮明に浮かび上がってくるのである。この岩野の発表を受けて、村上がさらに次のように発表している。

P(村上) 今まで、「黒く静かに底の光のあみをすべりました。」と書いてありますね。  
(Pnはい) そこは「静かに」と書いてあるんだから、とても静かで、それで「そのときです。」と書いてあります。そこから一転して水の中が、何か混乱状態になったのだと思います。

村上の「一転して」という考え方は、二つの場面を対比してとらえたためにわかったことである。対比するからこそ「そのときです。」という文章に着目できたのである。また、水の中を「混乱状態」というようにまとめているが、これも場面のイメージを対比した結果、生まれた言葉である。

④ くらべ読みをする。

くらべ読みをすることにより、言葉のイメージをいっそう深めることができる。4場面では「『飛び込む』と『落ちる』の違いを考えてみよう。」というように教師が意図的に尋ねた。この発問に対して児童は、次のように答えている。

P(上原)「飛び込む」というのは、何か自分が勢いをつけて、何かをねらって「飛び込んだ」で「落ちる」といったら、何か崖から飛ぶとかで、人に押されて落ちたような感じがする。

P(西村) ぼくも「飛び込む」というのは基克君と同じで、「落ちる」というのは、風とか振動とかで「落ちる」のだと思います。

P(小嶋)「飛び込む」といったら、プールなんかで飛び込みをしたりということがあるんだけど「落ちる」といったら、物が机から弾んで落ちたりします。

P(金子)「飛び込む」だったら、自分でジャンプして飛び込むんだけど、「落ちる」なら、なんか不注意でなんか物が落ちるような感じがします。

P(白石)「飛び込む」だったら、自分の意志があって素早く落ちる感じで、ただの「落ちる」だったら意志はないんだけど、金子君が言ったように不注意などで落ちるんだとぼくは思います。

さらに「飛び込む」が意志で落ちるのに対して、「落ちる」はなにげなく、無意識、自然にというイメージが発表された。

このように、言葉を対比して問うことにより、言葉のイメージをより鮮明に描き出すことができるのである。本時の指導でややあまかったことは、このように「飛び込む」のイメージが「意志をもって、しかも何かをねらっている」というように押えられたので、もう一度、このイメージで文章を読ませるといった活動が必要だったように思う。比べ読みをすることがねらいではなく、くらべ読みをすることによって、言葉のイメージを深め、場面の様子をより豊かに想像することがねらいなのである。

以上、「学習方法」について述べてきたが、このような学習の仕方が身に付くと、児童は学習の充実感を味わうものである。「やまなし」の全授業を終えて、全員にその感想を書かせてみたが、どの児童も勉強してよかったことを書いている。発表のできなかつた子が自信を持って積

極的に発表できるようになったこと、長い文章が書けるようになったこと、勉強の仕方がわかったことなど、それぞれに充実感、満足感を味わっていたようである。その中からまとめのノートを紹介することにする。

11/22 「やまなし」の勉強での感想

私は、やまなしの勉強をしてよかったと思います。やまなしだけの勉強で一冊のノートを仕上げるのはとても無理だと思うし、やまなしは、わずか13ページしかなかったからです。でも、そのやまなしのノートは、もう終わりそうになりました。それは、やまなしの勉強の時間になると、みんなは一つになり、一つ一つの言葉を考えながら、かにたちの水の中の様子を一生懸命発表していたからだと思います。

こういう勉強は、今までになかったと思います。私もこの勉強は、よく発表できてよかったです。

短い文だけど、宮沢賢治さんは心をこめて書いているので、私たちも心をこめて真剣にすると、とても気持ちがいいです。最初は何か意味がわからなかったけど、勉強、朗読でいつのまにかこのやまなしの意味が分かってきました。

このやまなしの勉強は、たぶん忘れることはないと思います。とてもよい勉強だったです。

(3) 授業後のアンケートにみる「学習方法」

授業の翌日、6年岡村学級児童に対して、学習方法に関するアンケートを実施した。

これまでに学習した「どろんこ祭り」や「やまなし」などの物語（文芸）を読むときの「学習の仕方」について、あなたが知っていることを、ぜんぶ簡条書きしてください。

子どもたちがこれまでの国語科の、とりわけ文芸教材の学習において駆使してきたであろう学習方法について、知っているかぎりの記述を求めたものである。回答者は42名である。

回答結果の集計は次のとおりであった。

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| (1) 本読み（ただし、音読、気持ちを込めて読むなどを含む） | 45 |
| (2) 意味調べをする                    | 40 |
| (3) 書き込みをする                    | 38 |
| (4) 場面分けをする                    | 31 |
| (5) 作者について調べる                  | 29 |
| (6) 感想文を書く                     | 25 |
| (7) 段落分けをする                    | 25 |
| (8) 主題を読み取る                    | 20 |
| (9) 登場人物の気持ちを読み取る              | 20 |
| (10) 視点を見つける                   | 18 |

|                         |    |
|-------------------------|----|
| (11) 段落ごとの要点をまとめる       | 17 |
| (12) 漢字調べをする            | 15 |
| (13) その日の勉強でわかったことをまとめる | 12 |
| (14) 対比や比喩をさがす          | 11 |
| (15) 情景や様子を読み取る         | 10 |
| (16) 構成を考える             | 8  |
| (17) 漢字の練習をする           | 7  |
| (18) 調べ学習をする            | 7  |
| (19) 自由勉強（予習・復習）をする     | 7  |
| (20) あらすじをつかむ           | 6  |
| (21) かまえ（身構え・物構え・心構え）   | 6  |
| (22) 小見出しをつける           | 6  |
| (23) 筆者のいちばん言いたいことをまとめる | 5  |
| (24) 場面ごとに読み取る          | 5  |
| (25) 全文写し（視写）           | 4  |
| (26) 本の紹介               | 3  |
| (27) 大事なところに線を引く        | 3  |
| (28) 題名の意味を調べた          | 2  |
| (29) 登場人物を書き出す          | 1  |
| (30) そのほか               | 10 |

合計 436

まず重要なことは、この学級の子どもたちが、上記のような学習の仕方を知っているという事実である。それも意識的に実施している学習方法であり、アンケートへの回答として文字化することができたという事実を高く評価しなくてはならない。

教壇に立つ教師が、もし以上の学習方法に精通して国語科授業を進めるならば、その授業における子どもたちの学習活動は多様となることは確実である。それほどに多様な学習方法が抽出されている。もちろんそれは、指導者の岡村教諭の指導の結果である。

回答者42名の記入総数は436項目であり、ひとり平均は10.4項目である。この学級の子どもたちの場合、文芸教材を読む時に必要となる学習方法として、ひとり平均10種類の方法を持っているということである。このことから、予習（家庭学習）への取り組みも活発となっている理由がうかがえる。もちろん、授業場面での活発な学習活動の根拠ともなっている。

抽出された「国語科文芸教材に独自の学習方法」のうち上位10項目は次のとおりである。

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| (1) 本読み（ただし、音読、気持ちを込めて読むなどを含む） | 45 |
| (2) 意味調べをする                    | 40 |
| (3) 書き込みをする                    | 38 |
| (4) 場面分けをする                    | 31 |

|                   |    |
|-------------------|----|
| (5) 作者について調べる     | 29 |
| (6) 感想文を書く        | 25 |
| (7) 段落分けをする       | 25 |
| (8) 主題を読み取る       | 20 |
| (9) 登場人物の気持ちを読み取る | 20 |
| (10) 視点を見付ける      | 18 |

合計 291

上位10位までの合計は291項目で、全項目数の％(66.7％)に相当する。それらの項目は、国語科の文芸教材を学習するさいに、この学級の子どもたちが日常的に用いている、学習方法だといふことができる。

なかでも次に上げるような項目は、文芸教材に独自の学習方法であり、文芸体験をするためには欠かせない項目となる。

- |             |                |
|-------------|----------------|
| ・主題を読み取る    | ・登場人物の気持ちを読み取る |
| ・視点を見付ける    | ・対比や比喩をさがす     |
| ・情景や様子を読み取る | ・構成を考える        |
| ・あらすじをつかむ   | ・登場人物を書き出す     |

文芸教材の授業においてこれらの学習方法を駆使することにより、子どもたちは文芸の本質を見失うことなく、自主的な学習活動をくりひろげることが可能となるのである。

## 5. 「学習規律」からの分析

どの教科にも共通する学習規律(授業のルールやマナー)の意識については、次のようなアンケート「授業の実力についての調査」を実施した。「学習規律」は、あくまでも指導者側の用語であるので、子ども向けには「授業の実力」という用語を使って質問している。

みなさんの学級の「授業の実力」は、どんなところにあると思いますか。日ごろの授業を思い浮べて、出来るだけたくさん書き出してください。

この設問のあと、記入するさいの学習規律の大まかな枠組を、

- ① 発表のしかたについて
- ② 発表の聞き方について
- ③ 班やリーダーのすることについて
- ④ そのほか

の4つに区分し、それぞれの項目に15ずつ、合計60の記入欄を設定した。

調査は「学習方法の調査」と同じく授業公開の翌日に実施した。回答者は42名である。

集計の結果は次のとおりであるが、「発表の仕方」の第1番目、第2番目のように回答者の人数を越える項目がでてくる。それは、発表をするさいの「みんなの方を向く」や「中心を向いて」など

を1項目にまとめているからである。また、「もう少しリーダーらしくしてほしい」のように、否定的な項目も書かれている。それらは、関連する類型中の「そのほか」に入れて処理した。

(1) 発表の仕方

|                              |    |
|------------------------------|----|
| (1) みんなの方を向いて(目を見て)発表する      | 45 |
| (2) 「〇〇ですね」「どうですか」とみんなに問いかける | 44 |
| (3) 大きな声で発表する(みんなに聞こえるように)   | 38 |
| (4) 聞いていない人に注意する             | 37 |
| (5) 当てられたら返事をして立つ            | 31 |
| (6) 黒板を使って発表する               | 30 |
| (7) みんなにわかりやすく言う             | 22 |
| (8) はっきり言う                   | 19 |
| (9) 「忘れました」と言わない覚悟で発表する      | 17 |
| (10) 発表前に、みんなが聞いているか確認する     | 13 |
| (11) 手をまっすぐ上げる               | 12 |
| (12) 発表に付け加えや反対意見を言う         | 12 |
| (13) わけを言う                   | 11 |
| (14) 説明をつけて発表する              | 11 |
| (15) 質問があったら尋ねる              | 8  |
| (16) 資料などで調べて発表する            | 7  |
| (17) みんなが静かになったら発表する         | 7  |
| (18) 姿勢を正して発表する              | 7  |
| (19) 例をあげて発表する               | 6  |
| (20) 立って発表する                 | 6  |
| (21) あてられたらすばやく立つ            | 6  |
| (22) 時間の無駄をしない               | 5  |
| (23) 本読みについて                 | 4  |
| (24) 教科書を使って発表する時はページや行を言う   | 4  |
| (25) 思ったことを言う                | 4  |
| (26) 立つ時は椅子の音をあまりたてない        | 4  |
| (27) 発表のあと、次の人にあてる           | 4  |
| (28) 似ていても言う                 | 4  |
| (29) 責任をもって言う                | 4  |
| (30) わからない人に教える              | 3  |
| (31) 丁寧に言う                   | 3  |
| (32) まちがっていても言う              | 3  |
| (33) 手をあげるとき、何回発表したかを手であらわす  | 2  |

|                                 |                |
|---------------------------------|----------------|
| (34) みんなに聞いてほしいと言う気持ちで発表する      | 2              |
| (35) 発表の前に「〇〇なんだけど」と言う          | 2              |
| (36) 予想する                       | 2              |
| (37) わからないときは「わかりません」と言う        | 2              |
| (38) わからない人がいれば「〇〇さん、わかりますか」と聞く | 2              |
| (39) そのほか                       | 17             |
|                                 | 合計 460 (43.2%) |
| (2) 発表の聞き方                      |                |
| (1) うなずきながら聞く                   | 34             |
| (2) 発表者が問いかけたら返事をする             | 30             |
| (3) よい発表だったら拍手する                | 29             |
| (4) わからなかったら「わかりません」と言う         | 29             |
| (5) 発表は目を見て聞く                   | 26             |
| (6) 発表をしている人の方を見る               | 26             |
| (7) 静かに聞く                       | 25             |
| (8) 聞こえなかったら「聞こえません」と言う         | 14             |
| (9) 発表している時はノートを写さない            | 13             |
| (10) もう一度言えるくらい本気で聞く            | 12             |
| (11) 手悪さをしない                    | 6              |
| (12) しっかり聞く                     | 6              |
| (13) まちがっていたら、まちがいを教える          | 5              |
| (14) 発表者に注意されないような聞き方をする        | 4              |
| (15) 聞き方が悪かったら発表者が注意をする         | 4              |
| (16) 姿勢をよくして聞く                  | 3              |
| (17) 緊張感をもって聞く                  | 3              |
| (18) 人が発表している時に口をはさまない          | 3              |
| (19) よく考えながら聞く                  | 2              |
| (20) 質問をされたらはやく答える              | 2              |
| (21) 聞いていない人に注意する               | 2              |
| (22) 発表者がまちがっていないか考えながら聞く       | 2              |
| (23) 自分の意見と比べる                  | 2              |
| (24) どうしてそうなったか質問をする            | 2              |
| (25) そのほか                       | 14             |
|                                 | 合計 298 (28.0%) |
| (3) 班やリーダーについて                  |                |
| (1) 班で話し合いができる                  | 32             |

|                         |    |
|-------------------------|----|
| (2) わからないことを教え合う        | 26 |
| (3) 班で注意し合う             | 23 |
| (4) 全員発表できるよう努力する       | 11 |
| (5) 話し合いのとき班長が進める       | 8  |
| (6) 班長の言うことを聞く          | 6  |
| (7) みんなで助け合う            | 6  |
| (8) 勝手に行動しない            | 5  |
| (9) 授業に参加していない人を注意する    | 4  |
| (10) 迷惑をかけない            | 3  |
| (11) 忘れ物をしたときは見せてあげる    | 3  |
| (12) 反省をする              | 3  |
| (13) 班長は、みんなを発表者の方へ向かせる | 2  |
| (14) 先生に注意されないようにする     | 2  |
| (15) 班長（副班長）は責任を持つ      | 2  |
| (16) そのほか               | 47 |

---

合計 183 (17.2%)

(4) そのほか

|                           |    |
|---------------------------|----|
| (1) 授業が始まるまでに静かに自習をする     | 27 |
| (2) チャイムがなったら席に着いておく      | 26 |
| (3) 授業が始まるまでに、目あてなどを書いておく | 15 |
| (4) 本読みをする                | 13 |
| (5) 授業が始まるまでに、学習の準備をしておく  | 13 |
| (6) 予習をする                 | 4  |
| (7) 復習をする                 | 4  |
| (8) 遊んでいる人を注意し合う          | 2  |
| (9) 授業の前に、今日勉強することを話し合う   | 2  |
| (10) 着席して勉強（朝の会）をする       | 2  |
| (11) そのほか                 | 16 |

---

合計 124 (11.6%)

総計 1,065 (100%)

以上、43人の回答者の記入した項目は全部で1,065項目であった。平均は24.8%である。その内訳は、次のとおりである。

|                |               |
|----------------|---------------|
| (1) 発表の仕方      | 460項目 (43.2%) |
| (2) 発表の聞き方     | 298項目 (28.0%) |
| (3) 班やリーダーについて | 183項目 (17.2%) |
| (4) そのほか       | 124項目 (11.6%) |

---

合計 1,065項目 (100.0%)

発表の仕方に関する項目は、全項目1,065のうちの460項目、つまり43.2%である。これは、子どもたちの学習規律に関する活動のうち「発表の仕方」に4割以上のエネルギーが割かれていることを示している。子どもたちにとって発表することは、それほどに困難で、抵抗のある活動なのである。これを教師側から見ると、学習規律の指導にかかわる指導の全エネルギーのうち4割以上も使わなくてはならないし、現に使っているということの意味している数字でもある。発表することは、子どもたちにとっては、それほどに努力を必要とする活動であり、教師にとっては、それほどに意識して指導の対象としなくてはならない活動であるということである。

だから、学級の子どもが主人公となって学習活動を進めるような授業の実現をめざす教師にとって、以上列举した項目のひとつひとつは、指導すべき学習規律の内実として受け取れるはずである。

発表の聞き方の28.0%がそれに続くが、発表の仕方と聞き方、つまり授業における言葉のコミュニケーションの仕方について、実に71.2%の意識を使っているということが判明する。ということは、どの教科にも共通して、一貫して指導の対象にしなくてはならないし、この側面への教師の意識があるなしによって、子どもたちが自主的に活動する授業の成否が左右されるということである。

岡村学級の場合、授業における子どもたちの言語コミュニケーションは、まだ子どもたちの持てる力をすべて発揮しているわけではないが、他学級と比較するとスムーズに流れ、発表も多く、聞き方もよかった。また、平素の授業の事実からも、アンケートの数値からも、学習規律への意識と自覚は高いといえる。

班やリーダーの活動については、「班で話し合いができる」「わからないことを教え合う」「班で注意し合う」「全員発表できるように努力する」の4項目で、全体の50.3%を占めている。その4項目のいずれもが、「話し合い」「教え合う」「注意しあう」「全員発表できるように」のように、授業への全員参加を促すような働きを、班内の子どもたち自身で行っていかうとする姿勢が読み取れる。授業への全員参加に対する指導は、教師が責任をもって当たるばかりでなくて、子どもたち相互による「集団の教育力」も援用しながら授業指導が行われていることが明らかとなる。

「そのほか」で上位を占めているのは、次の5項目である。

- (1) 授業が始まるまでに静かに自習する。
- (2) チャイムがなったら席に着いておく
- (3) 授業が始まるまでに、目あてなどを書いておく
- (4) 本読みをする
- (5) 授業が始まるまでに、学習の準備をしておく

以上の5項目の合計は94(75.8%)に達しており、この学級の子どもたちが授業の始まりを自主的にしようとする努力していることがうかがえる。もはやこの学級では、授業の始まりは教師によって指示されるようなことではなくて、着席・学習準備はもちろんのこと、本読み・自習・

目当てを書くなどのように、学習内容にかかわるような活動を自主的に行っているのである。

## 6. まとめ

### (1) 国語科カリキュラムのレベルの構造化

第6学年国語科の最初の教材は「野ばら」である。その後、文芸教材としては、「どろんこ祭り」、「石うすの歌」と続き、2学期後半に難教材の「やまなし」がある。そこで授業者の岡村教諭は、学年初めより「やまなし」授業を目指して、それにいたるまでの文芸教材の指導を積み上げていった。ことに文芸を読みこなし共体験していくための文芸研理論の学習と適用、そしてノート指導、家庭学習の指導については、各教材を通じて継続的な指導が積み上げられた。

### (2) 単元のレベルの構造化

授業者は「やまなし」を全13時間扱いにした。そして、指導過程（学習過程）を次のように構造化している。

「第1次（だんどり、通し読み）全文読み、初発の感想、感想話し合い、構成、全2時間、第2次（確かめ読み）各場面ごとに詳しく読み取る、全8時間、第3次（まとめ読み）主題に迫る、「やまなし」の意味、朗読、全3時間、」

この指導過程は、それまでの「野ばら」や「どろんこ祭り」でも適用して、教師も、子どもも、その学習の進め方に習熟している。

### (3) 教材解釈・教材分析のレベルの構造化

教材解釈による内容の構造化は、授業者個人が主体的に行わなければならない。岡村教諭の場合、さきあげた第4場面の教材解釈の事例も示すように、それぞれの授業に対して綿密な解釈がなされている。

第4場面の内容に則して述べれば、「そのときです」以前は、魚にとって、大変にのどかな世界である。ところが、その静寂の場面から一転して恐怖の世界が現出する。これは静から動へのドラマチックな場面転換であり、動のあとは再び静の世界にもどる。対比の手法が用いてある。さらに、「まるでぎらぎらする鉄ぼうだまのようなもの」「コンパスのようなもの」が比喩であること、そして「鉄ぼうだま」のイメージから「スピード感、鉄の冷たい感じ、殺すという暗い感じを想像する」などを事前に解釈して、子どもたちがそれらの内容とイメージを発見し創造することを期待する授業者なのである。

そのほかに「飛び込んできました」の解釈の結果、「飛んできました」との比べ読みが設定される。そして、発問づくりのレベルでは、「飛び込む」と「落ちる」の違いに着目して、「飛び込む」と「落ちる」の違いを考えてみましょうという発問になる。

以上の事例でも明らかのように、子どもたちが新しいイメージを発見し創造するために、教材解釈・教材分析レベルの構造化がなされているのである。

### (4) 発問づくりのレベルの構造化

教材解釈を通して「学習内容」が明らかにされると、具体的な発問の構造化が始まる。岡村教諭の場合、指導案の中には補助的な発問と主要な発問とが区別して記述されている。第4場面での

主要な発問は、

- ・「飛び込む」と「落ちる」の違いを考えてみよう。
- ・2ひきのかにはどんな気持ちでいるのでしょうか。

のふたつであった。ことに、前者の発問に対しては、「本時の授業における『学習方法』」の項「④くらべ読みをする」でも明らかなように、たくさんの子どもが鋭い発言をしている。その中には平素の授業では発言が得意でない子どもも含まれているという。例えば、「飛び込む」の方は、「勢いをつける」「ねらって」「自分で」「自分の意志があって」などの言葉が発せられている。くらべ読みをすることで、「飛び込む」のイメージが、より鮮やかになってきているのである。これは発問の構造化が効を奏した事例だといえる。

#### (5) 指導対象のレベルの構造化

授業における教師の指導の対象は、学習内容・学習方法・学習規律である。

第1の指導対象としての学習内容については、教師の確かな教材解釈と発問の構想に支えられて、子どもたちも意欲的に学習活動を展開していた。それは、本論における授業記録やノートの事例からも明らかとなる。

第2の学習方法についても、「学習の仕方アンケート」にもよく表われているように、子供たちは多種多様な学習方法を知っており、授業においても実際に駆使している。また、その学習方法の理解と習熟はノート学習や家庭学習にも反映されている。

第3の学習規律については、すでに「学習規律アンケート」でも明らかなように、学級開きの最初から意図的に指導が加えられていて、発表の仕方や、聞き方、班の活動についても優れた活動があった。日直による授業時間とメンバーの自主管理からはじまって、自習の実施や全員発表など、学習規律にかかわる理解と行動は、教師も子どもも意欲的であった。

学習内容に関する活動は教材解釈や発問の構想の部分で、学習方法と学習規律については、それぞれアンケートの部分で詳しく言及しているので、以上にとどめる。

#### (6) 板書の構造化

授業時間の最初には子どもたちの手によって、物語の題名が板書され、短冊黒板に書かれた「学習課題」が掲示される。また、この「やまなし」の場合、黒板の上方は谷川の水面に見立てて青いチョークの波が描かれ、下方は水底だという約束のもとに茶色の線が引かれて、板書にも工夫が凝らされ、構造化が目指されている。

#### (7) ノート指導の構造化

指導案中の「6.指導計画」の項に次のような記述がある。

「※新しくノート1冊を配る。(「やまなし」の勉強でノート1冊を目標にしよう。)

※宮沢賢治についての調べ学習をさせておく。(事前に予告し、自由に調べさせる。)

※意味調べの課題を出す。(直前の宿題として。)

授業者は、ノート指導自体を構造的にとらえ、まず新しいノートを子どもに配布する。そして、ページをうたせ、使いおわると目次を付けるなどの、どの教科のノート作業にも共通する指導を行う。

そして、単元に入るかなり前に「宮沢賢治」の人となりや作品を調べるように指示する。これは同校の充実した図書と、平素の利用指導とあいまって活発な活動となる。もちろん、「やまなし」の導入の直前には、これまでの国語学習と同じように、意味調べや書き込みなどの予習が、各自によってなされることになる。

また、各時間の授業の終わりには、ノート記録のための時間が設定されたり、家庭でのまとめ学習がなされる。その事例は、すでに「ノートまとめ」と「わかったこと」と題して収録してある。

#### (8) 授業と家庭学習のレベルの構造化

「(7) ノート指導の構造化」のかなりの部分が、家庭学習の内容となる。作品・作家調べ、意味調べ、書き込みの大部分は家庭学習である。

このほかに、子どもたちの言う「本読み」とは、朗読のことであり、本読みの練習のことである。これらの家庭学習の成果が授業での学習活動の原動力になり、同じように授業での学習活動の成果が家庭学習への原動力になるのである。まさに授業と家庭学習という二つの要因が機能的に構造化されているのである。

#### (注)

- 1) 1989年度版、日本図書、4・5・6年用教科書による。
- 2) 1989年度版、光村図書、6年用教科書による。
- 3) 1989年12月11日、岡山県真庭郡勝山町立月田小学校校内授業研究会のときの公開授業のひとつ、加藤善久教諭の「お母さんの木」指導案中の指導計画の項より引用した。計画では全14時間扱いである。
- 4) 乗原昭徳「発問することの教授学的意味、授業において「わかること」を現象させるために」、『教育実践』（1990年1月号所収）を参照のこと。
- 5) 乗原昭徳『学級における授業の成立』明治図書、1982年、65・66ページ。
- 6) 乗原昭徳「授業における言語コミュニケーションと学習規律」、山口大学教育学部研究論叢第38巻第3部1988年、241ページ。
- 7) 全国国語教育実践研究会編「宮沢賢治『やまなし』の教材研究と全授業記録」、『実践国語研究（別冊）』第73号1987年。
- 8) 西郷竹彦「教師のための文芸学入門」、明治図書1968年を参考にした。

#### (参考文献)

- 1) 西郷竹彦著「文芸の授業」、明治図書1979年。
- 2) 佐伯匡文著「教材分析の仕方」、明治図書1985年。
- 3) 青江舜二郎著「宮沢賢治」講談社1974年。
- 4) 明治図書教育書部門第二編集部編「文学教育基本用語辞典」、『教育科学国語教育』（臨時増刊）』第362号1986年。