

教育臨床学―教室実践知考1

安河内 義 己

一 教育臨床の位置づけ

村田義幸『教育臨床の意味』（『教育実践選球指導センター年報』No.9長崎大学教育学部 平成八年度 一九九七・七刊）には、大いに元気づけられた。氏の論に、私なりの研究実践『教育臨床学―教室実践知考』から「私なりの」という限定をはずしてもよいのでは、という示唆を見たからである。

氏は、教育臨床を言うに、まず、教育というものを次のようにとらえてみせる。

教育は、〈略〉一人ひとりの子どもたちが個性化と社会化の統合を図りながら成長・発達するのを援助する営みである。〈略〉もし、この成長・発達の過程に究極の到達点とゴールがあり、「あるべき姿（完態 complete state）」に到達するまで指導・援助するのが教育であるとする、子どもたちに随分と苛酷な要求をすることになる。むしろ、個人が、他者とのかかわりの中で自分なりの生き方を発見し、「今、ここでの」生活を、自己実現に向けて生き生きと送るのを援助するのが教育の役割であると考え（四九頁）

教育をこのような営みととらえるからこそその教育臨床というわけである。

このことは、安河内の設計・展開する国語教室、そして具体的な、例えば作文教室に引きつけて言えば、次のようになる。

安河内…教育臨床学―教室実践知考1

・これからの国語教室は学習者・子どもが自己表現活動としての言語活動を、〈略〉学習者・子どもが喜々として行うところ、そして、確かに自己表現に至るところとなるべく、ますますその作動機構の改良を進めていかなければなるまい。^①

・私たちは、いとも簡単に子どもに体験をさせるというけれども、子ども自身が、自分のために、自分の手で、自分の活動をやってこそ、したがって、そこには、この事例に見たようにいろんなドラマもまた展開される、ということがあつてこそ子どもの体験なのである。自己というものは、こういう場によって初めて芽生え、表出され、表現されてくる。

こう見てくると、作文Ⅱことばを綴って文を作ること、それを作文だと考えたことが、そもそも国語教室の間違いだつたということに気づかれよう。

これからは、作文ではなく、作自（己）としよう。そうすることによつて、私たちは「書くことがない」という子どものいちばんの悩みを払拭することができる。

こうすることのメリットはなにも国語教室に限ったことではあるまい。作自己は、例えば音楽教室では、作曲、演奏、歌唱という具体をとるであろうし、図工教室では、作図、作製、制作という具体をとるであろうからである。^②

仮に教育を、村田氏の言葉を借りて、「あるべき姿」を「ゴール」

として設定し、そこに「到達」させることとしてみよう。

そうすると「あるべき姿」とは、今の学校教育でいえば、各教科、道徳、特別活動が言うところの指導内容事項である。そして、そこに「到達」させるとは、それら指導内容事項を間違いなく、伝達し、受容させ、そこに感化させていくことである。

ここに見られる教育の論理は、ひとことでいえば、「再生」コピーの論理⁽²⁾である。「再生」コピーの論理⁽²⁾は、工場生産の論理と原理は同じであって、この論理を支えているのは、〈普遍性〉〈論理性〉〈客観性〉である。これによって、いつでも、どこでも、必要に応じて、同じ物が、大量に生産される。したがって、そこでは、中村雄二郎氏が言う「臨床の知とは何か」五頁 岩波新書一九九二年）ように「生命現象のもたらす意味の発生、自律的な振舞い、自己創造などが真つ向から扱われることがない」。

これに対して、村田・安河内が言う教育の論理は「再構成の論理⁽³⁾」である。この論理を支えるのは、〈固有性〉〈多義性〉〈体験性〉である。中村氏の言を借りれば、〈コスモロジー〉〈シンボリズム〉〈パフォーマンス〉ということになる。

近代科学の普遍性を代表するものとしてデカルト的、ニュートンの物理学の〈無限空間〉〈絶対空間〉(略)が前面に登場することによって覆い隠されるようになったのは、有機的なまとまりをもった宇宙、他にない固有の場所としてのコスモスである。このコスモスとは、大宇宙(マクロコスモス)だけにかぎらない。それは、生命体が個体、集合的にそのなかに生きるさまざまな固有の場所を指している。そのことに着眼すれば、近代科学の〈普遍性〉が排除したのは、ほかでもない、事物のコスモス的な在り様を示す〈コスモロジー〉原理だということになる。(略)

近代科学の論理性、いつそう正確には論理的な一義性は、一つの原因に対する一つの結果という単線的な因果関係を説くのにきわめて適している。(略)しかし、実際には〈現実〉は、もつといろいろな側面あるいは多義性をそなえている。(略)環境との相関関係がはるかに複雑な生命体や人間の事象になると、いつそうその性格がつよまる。したがって、〈論理性〉の原理が無視し排除したのは、(略)事物の多義性としての〈シンボリズム〉(象徴表現)の原理だということになる。(略)

近代科学の客観性は、(略)客観や対象とは、主観や主体の働きかけを受け被る、単なる受け身のもの、受動的なものでしかない(とする――安河内が付加)。つまりそこでは、事物の側からのわれわれに対する働きかけ、われわれの側からいえば受動になるような作用は一切無視され、無いものとされている。とはいえ、事物とわれわれの具体的な関係を成り立たせているのは、働きかけを受けつつおこなう働きかけ、つまり受動的な能動とも言うべきものではなからうか。そのような在り様を人間のいとなみとして具体的に示せば、自分の身体を他人の視線にさらして行う行動、つまり〈パフォーマンス〉ということになるだろう。(前出書八、九頁)

中村氏は、以上を「わかりやすく言いなおせば、〈固有世界〉〈事物の多義性〉〈身体性をそなえた行為〉の三つである。これらをあわせて体現しているのが、私の〈臨床の知〉としてモデル化したものである。(略)〈フィールドワークの知〉と名づけてもいい」(前出書九、一〇頁)と言う。

この〈フィールドワークの知〉とは、うまい名づけであり、すぐれて実践的なとらえである。安河内は、国語教室の授業をフィールドと見立て、「知のフィールドワーク」と命名、一九九七年度

前期講義『国語科教育研究』を、次のように計画、実施した。

フィールド学を学ぶ——観をつくる

次の1〜13講のテーマに沿って、受講者はフィールドワークを行い、その成果を発表する。

フィールドワークの進め方

- 1 提示された教材をフィールドとし、そこから学習者・教師の学習活動・教育活動の事実を取材する。
 - 2 取材した学習活動・教育活動の事実を、教育学的解釈を与える。具体的には、次のように
 - (1) 事実の分析をし、分類する。
 - (2) 分類したものへの命名を試みる。
 - (3) 事実の関係づけや構造化を進める。
 - (4) 構造化したものへの命名を試みる。
 - 3 教育学的解釈をしたものに教育学的意味を与える。
 - 4 教育学的意味を与えたものについて、教育学的価値判断をする。
 - 5 1〜4をふまえ、自分なりの試案づくりをする。
 - (1) 1の事実を有効なもの、そうでないものに分別する。
 - (2) 1の事実不足するものをつくり加える。
 - (3) (1)(2)のことを材に再編成を試みる。
 - 6 発表——討議。
- * 2〜6のワークにあたっては、なぜそうなのか、自分の子ども観、教師観、教材観、言語観、教授観、学習観など、〇〇観を洗い出しつつ、またその変更をしつつ、理由を明らかにする。

1講	テーマ・「人はいかにして学ぶか」学びの事実の取り出しとそ の教育学的意味づけ」
2講	教材 説明文「波にたわむれる貝」森圭一（東京書籍 六上） 説明文「チョウの飛ぶ道」日高敏隆（三省堂 中一）
3講	テーマ・「これまでの教育・これからの教育」
4講	教材 VTR視聴「詩の音読・朗読・群読」の授業 中一と小六の場合の比較をとおして
5講	
6講	テーマ・「国語教室の具体を設計する」
7講	教材 VTR視聴「詩の音読・朗読・群読」の授業 「お祭り」北原白秋の授業中一」の場合
8講	テーマ・「授業設計」
9講	教材 VTR視聴「古典の音読・朗読・群読」の授業 「平家物語」の授業中二」の場合
10講	テーマ・「授業設計——対話活動をどう設定するか」
11講	教材 VTR視聴「古典の対話活動」の授業 「おくのほそ道」の授業中三」の場合
12講	テーマ・「授業設計——課題設定をどう進めるか」
13講	教材 VTR視聴「短歌の課題設定」の授業 「死にたまふ母」斉藤茂吉の授業中二」の場合
14講	テーマ・「言語活動のいろいろ」

こういう「再構成の論理」によって、共同体が真に必要とするそのときに、協同・共同の場で、共同体の目的に即して、独自の新しい文化が誕生せられる。そして、その過程において、いまある文化の伝達と受容も、欠くことのできない要件として進められていく。

以上のような教育の営みにおいてなされる教育臨床の目的は、村田氏によればこうである。

教育臨床の目的は、〈略〉知能や情緒の発達に問題をもつ児童・生徒に対して、問題解決や治療・指導をめざす治療的援助だけでなく、親や教師が、何ら問題ないと考える児童・生徒の自己実現や創造的な生き方への援助（開発的援助）も含まれる。つまり、全ての児童・生徒が教育臨床の対象なのである。（五一頁）

これに異論はない。ただ、「……だけでなく……も含まれる」という文脈で目的をとらえるよりも、教育臨床の目的は児童生徒の自己実現への援助にある、とまずはしたい。そのうえで、氏が言うように、これには「治療的援助」と「開発的援助」とがある、とする。（安河内はこれに「発育的援助」を加えたい。これについては後述する。）

二 教育臨床の担い手

そこで、以上のような教育臨床を誰が担うかである。

村田氏は、「学校において教育臨床を担う中心的存在はいうまでもなくスクールカウンセラーであるが、教師も心理教育的援助資源となる必要がある」（前出書五三頁）とする。そして、「教師に求められる資質」を、「①教科の指導者」であること、「②生

徒指導（生活指導）者」であること、「③教育臨床の担当者（心理教育的担当者サービスの担当者）であること（五一、五三頁）、の三つだと指摘し、その三番目に「教育臨床の担当者であること」を置く。そして、教育臨床の内容は、次のとおり、と言う。

・日々の学級のなかで展開される授業システムを最適なものとすることが重要である。従って、種々の学習指導法取得と実践、教育メディアの開発と活用、学級づくり（学級経営）の考え方や技術、教育評価の知識と学習者へのフィードバックの仕方（形成的評価と総合的評価、KRの活用など）、児童・生徒の個性や適性を考慮した個別指導（適性処遇交互作用：ATI）の工夫、確実な理解を促すための問いかけやメタ認知を促す働きかけなど教師が身につけなければならない知識や能力は多い。

・児童・生徒のなかには選択基準をまだ学習していないとか（未学習）、誤った基準を学習（誤学習）している者もいる。

〈略〉未学習の者に対しては適切な行動基準を学習するよう援助・指導しなければならぬし、誤学習している場合にはそれにふさわしい対応が必要となる。他方、〈略〉心理的な問題（欲求不満、葛藤、不安、ストレスなど）のため〈略〉の場合には、〈略〉教師に「カウンセリング・マインド」が求められる。（前出書五二、三頁）

これは大変な内容である。とても教室の教師ひとりでは担える内容ではない。そこで、氏が言うように「教育臨床を担う中心的存在はいうまでもなくスクールカウンセラー」なのだ。が、ここで問題なのは、具体的な誰をもって「スクールカウンセラー」とするか、なのである。

佐藤学氏は言う。

そのモデルを、イギリスにおいて（略）機能しているティーチャー

ズ・センターに求めることができよう。(略)わが国の場合、各県、市単位に地方教育センターが設置されてはいるものの、その機能は、個別的な問題を抱える教師の具体的実践的な要請を出発とするものではなく。行政機関が重要と判断した事柄を一律に伝達し講習する様式が支配的である。⁽⁴⁾

確かにそうである。私も九年間行政機関に身を置いていたので、そのことは実感を以て確信される。研究主事、研修主事、指導主事ではスクールカウンセラーにはなりえない。

では、大学の研究者か。これについても佐藤氏は言う。

教育研究者は一般に、教師たちの複雑な仕事の理解、教室の事象の複雑さの理解にあまりにも無知であり、それらの実践的な問題の解決に対してあまりにも無力であった。実際、教師の実践を指導する研究者は多いが、教師たちの抱える複雑で難解な問題から学び、それを教師たちと共に悩み協同で解決の道を探る研究者は少ない。教師に対して指導的になる研究者ほど、教師の仕事は単純化されて捉えられ、その指導や助言の根拠を支える自己の研究は薄弱であり、その場合は、教育実践の複雑さや困難さに対する無知と自己の専門領域の理解研究の曖昧さが、皮肉なことに、教師への不遜な助言や指導を容易にしている。にもかかわらず、それらの指導的や研究者が存在しうるのは、教師たち自身が「授業研究」の枠組みに捕らわれ、実践場面の不確実さと孤独と不安とが権威へと誘惑を呼び起しているからだ。こうして、教師と研究者との密室の幸せな結婚が成立しているのであり、その相互依存は、「授業研究」の悪循環を絶望的なものとしている。⁽⁵⁾

これも確かにそうである。幸か不幸か、私は二七年間小・中学校に居て、今、大学九年目である。では、誰ならば最適のスクールカウンセラーなのか。

ここで、黒田玲子氏（東京大学大学院総合文化研究科教授）の、実に時宜を得た提案に着目したい。氏は、「科学の“インタープリター”が必要」と言う。インタープリター（Interpreter）とは、「科学と実生活の橋渡しをする解説、評論家」である。⁽⁶⁾

インタープリターは専門用語の単なる直訳者ではなく、問題を指摘し、進むべき方向を示唆する、科学と実生活の橋渡しをする解説・評論家である。(略)現在でも作家、評論家、科学者、ジャーナリストなどが先端科学のインタープリターとして活躍しているが、二十一世紀に向けてその活躍はますます期待されている。⁽⁶⁾

では、どのような者がインタープリターとなれるか。まずは、科学者。次に中学、高校の教師。また、定年を迎えた大学の教員や研究機関の研究員、と言う。

まずは科学者自身がインタープリターの役割を果たす必要がある。(略)時間的ゆとりも精神的ゆとりもないことは自らの経験から明らかである。たとえそうであっても、科学者は専門仲間向けの研究論文を書くだけではなく、専門外の人に科学研究の成果を直接訴える努力も行なわなくてはならない。⁽⁷⁾

中学、高校の教員も優れたインタープリターとなる資質を備えているはずだ。かられもまた多忙であろうが、このようなことに関心を持つ教師が、短期間教育現場を離れ、大学院に入学して科学の研究に参画したり、インタープリターとしての訓練を受けるチャンスがあってもよいのではないだろうか。また、定年を迎えた大学や研究機関の研究者もインタープリターとして活躍できないものだろうか。⁽⁸⁾

これらインタープリターには、次のような資質が求められる。インタープリターにはどのような資質が望まれ、具体的にどのような

な役割を期待したらよいのだろうか。

第一に、科学の面白さがわかり、心から自然の素晴らしさ、不思議さ、偉大さあるいは恐ろしさに感動できる人である。(略)そのうえでその謎の解明に向けて仮説をたて、証明し、自然の理を明らかにし、自然から学ぶ学科の面白さを語ってほしい。⁹⁾

また、科学の成果がどのようにしてもたらされるのかという過程や状況を理解できる人でなくてはならない。(略)そのようなことも理解したうえで、明快に要約された結論を伝えてほしい。¹⁰⁾

そして、伝達者としてなにより、表現能力を持った人材でなくてはならない。¹¹⁾

以上の黒田氏の提案に、安河内案を加味して、教育臨床におけるインタープリターの役割を整理すると、次のようになる。

教育臨床インタープリターに求められる役割

教室に向き、教室実践のP↓D↓Sを進める一員として、教室実践に参加し、また、実際に自ら授業を教室で行うこともしつつ、次のことをする。

- ① 眼前の教室実践の素晴らしさあるいは恐ろしさに感動でき、それを感動として語る。
- ② 教育の仮説↓実践↓その成果というこれらの間の筋道の付け方を、眼前の教室実践に即して明らかにするとともに、そのおもしろさを語る。
- ③ 眼前の教室実践から教育理論を紡ぎだして見せ、そのことをもって自分の研究の糧とすると同時に、教室実践の意義を語る。
- ④ 眼前の教室実践に教育的意味付けを与える。
- ⑤ 眼前の教室実践の行き詰まり点を明らかにし、その打開を

図るにあたって教育技術の具体の提示をもって行う。

⑥ 眼前の教室実践に資するように、既存の教育理論の整理や構造化、加除、補充、重点化、などを図って提示する。
以上、①〜⑥のことを以て、教室実践者とともに明日の実践への元氣と勇氣とを途絶えることなく産みだしていく。

※先述した「発育的援助」とは、実は、この「以上、①〜⑥のことを以て、教室実践者とともに明日の実践への元氣と勇氣とを途絶えることなく産みだしていく。」を指して言っている。「発育」とは福沢諭吉の言「教育の文字ははなはだ穩当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり。かくの如く学校の本旨はいわゆる教育にあらずして、能力の発育にあり」(『福沢諭吉教育論集』一三五頁 岩波文庫)に拠っている。

三 教育臨床事例

- 事例1 「教育臨床インタープリターに求められること」の主として①「眼前の教室実践の素晴らしさに感動でき、それを感動として語る」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考3『表現相手によって工夫しよう表現内容と表現方法』」
- 事例2 「教育臨床インタープリターに求められること」の主として①「眼前の教室実践の恐ろしさに感動でき、それを感動として語る」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考15『ディベートづくり——論題の設定1(文学作品で)』」
- 事例3 「教育臨床インタープリターに求められること」の主として②「教育の仮説↓実践↓その成果というこれらの間の筋

道の付け方を、眼前の教室実践に即して明らかにするとともに、そのおもしろさを語る」の事例として、「教育臨床学

——教室実践知13『作文指導のトータル化(1)——』『10分間作文』『読み書き関連・連動作文』『作文単元』の連携」

事例4 「教育臨床インテグレーションに求められること」の主として

③「眼前の教室実践から教育理論を紡ぎだして見せ、そのことをもって自分の研究の糧とすると同時に、教室実践の意義を語る」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考10『説明文の音読づくり——説法としての(1)』」

事例5 「教育臨床インテグレーションに求められること」の主として

④「眼前の教室実践に教育的意味付けを与える」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考14『ディベートづくり——文学作品の読みで』」

事例6 「教育臨床インテグレーションに求められること」の主として

⑤「眼前の教室実践の行き詰まり点を明らかにし、その打開を図るにあたって教育技術の具体的な提示をもって行う」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考8『意欲づくり・できると確信された学習』」

事例7 「教育臨床インテグレーションに求められること」の主として

⑥「眼前の教室実践に資するように、既存の教育理論の整理を図って提示する」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考21『なぜ音読・朗読・群読を、か(1)』」

事例8 「教育臨床インテグレーションに求められること」の主として

⑥「眼前の教室実践に資するように、既存の教育理論の補充を図って提示する」の事例として、「教育臨床学——教室実践知考26『なぜ音読・朗読・群読を、か(2)』」

注

(1) 拙著『活動単元』による新しい単元学習の展開「三頁 明治図書一九九七年

(2) 拙稿『自己表現としての作文の指導』(Teaching Composition in view of Creative Self-Expression)六、七頁(長崎大学教育学部教科教育研究報告 第二二二号一九九四年)

(3) 安河内は「再構成の論理」の必要を次のように言っている。(拙著『活動単元』による新しい単元学習の展開「五三頁 明治図書一九九七年

活動単元のとらえ方3:どんな学習方法をもつか——(活動単元とは)学習者・子どもの「体験活動」「対話活動」「再構成活動」の三つの活動が機能的に、関連性をもって設定され、「体験」「対話」「再構成」という三つの活動方法が十分に駆使される学習組織体の一まとまりである。

(4) 佐藤学『カリキュラムの批評』四三頁 世織書房一九九六年

(5) 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』八一頁 世織書房一九九二年

(6) 河合隼雄 佐藤文隆編『現代日本文化編13・日本人の科学』中の黒田玲子『社会のなかの科学、科学にとっての社会』二三九頁(岩波書店一九九六年)

(7) (6)と同じ。二四七頁。

(8) (6)と同じ。二四九頁。

(9) (6)と同じ。二四〇、一頁。

(10) (6)と同じ。二四一頁。

(11) (6)と同じ。二四三頁。

活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方

表現相手によって工夫しよう

表現内容と表現方法

「『動物たちのおしゃべり』の音読劇をつくらう」という4年生の活動単元学習がありました。(1997年5月21日水 福岡県F小学校)物語『ガオーッ』(斎藤洋 4上光村)を題材としてです。

活動単元の見事な目的・目標づくり 目的は、「聞き手(一年生)に内容が正しく伝わるような音読劇をつくって発表会を開こう」というのです。具体的には、めあて(目標)を「動物園の飼育係が聞いた『動物たちのおしゃべり』を一年生にも伝えよう」とされました。「場面ごとにライオンとクロヒョウの気持ちや様子の違いについて、周りの動物たちの『ひそひそ話』(会話文)を作って話し合ったり、飼育係になりきって一年生に伝わるような読みの工夫をさせたりして『動物たちのおしゃべり』の音読劇を作らせる(国語科学習活動案中の「援助・支援の欄の文言」)とあります。

表現相手を1年生としたことがよいのです。4年生といってもまだなつばかり。実力はまだ3年生ですから、1年生になればしっかりお兄さん、お姉さんの立場に立てます。それに、『ガオーッ』の登場人物は、まったく1年生にはもっこのキャラクターです。

活動単元の見事な内容・方法づくり この日の授業は、「寝たふりをするライオンとほえるクロヒョウの気持ちや様子が伝わるような『動物たちのおしゃべり』をつくらう」です。子どもたちは4人班を作り、各自がさるやひつじやリスなど自分の好きな動物に変身して、その目で見たり、その耳で聞いたりした「ライオン」と「クロヒョウ」の言動について、思ったり考えたりしたことを、その動物の話し言葉として表現し合っていきます。

- ・ 「あんなに子どもたちに言われて、ライオンさん悲しいだろうね。本当はほえたいのにね。ライオンさん、ほんとうに寝ているつもりかな。……」
- ・ <ところで>「クロヒョウさんすごい声出しているね。いつもとぜんぜんちがうけど、どうしたの? 子どもたちすごく喜んでるね。まるでいつものライオンみたいだね。どうして、ライオンさんのかわりやってるのかな。」(<ところで>というは班で4人の読み順を決めてから、工夫して入れるつなぎ言葉です)

見られるように、「年齢も経験も違うライオンとクロヒョウの考え方の違いや心の触れ合い・友情について、登場人物によりそいながら表現していくことができる」と、学習活動案に書かれた教師のねらいがまさにそのとおりに具現しています。そうなったのは目的・目標の適切な設定はいまでもありません。そして、それにかたて加えて「周りの動物たちの『ひそひそ話』(会話文)を作って」というこの方法の発想のよさ、工夫のよさがあるのです。これによって子どもたちは、いやもおうもなく、「ライオンとクロヒョウ」に「よりそいながら」とならざるをえなくなりました。いやもおうもなく「ライオンとク

め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方

ロヒョウ」の言動を、自分なりに意味づけてとらえざるをえなくなりました。その具体を見てみましょう。

- ・ クロヒョウさん、「今日だけだぜ。」とか言っているけど、本当は、毎日、ライオンさんと、ほえたいんじゃない。それに、クロヒョウさん、照れくさいから、ごろりとねっ転がったんじゃない。
- ・ ライオンさん、今日は、クロヒョウさんにほえるのをたのんでいるみたいだよ。でも、ライオンさん、たぶんクロヒョウさんが動物たちの王様だと思われたら困ると思ってるんじゃない。それに、すみこの水飲み場に行ってガラガラやって大きな音をたててうがいをしている。たぶん、ライオンさんは早くなおして子どもたちをよろこばせたいんだよね。
- ・ あのだ、クロヒョウさん、照れくさかったんだ。クロヒョウさんっていばりんぼなようだけど、本当は、照れくさい動物なんだ。けど、役目が終わったと思うと、元のクロヒョウさんだね。
- ・ そうそう、ライオンさん、ふうっとためいきをして一安心しても、早く声を治さなきゃいけないから、休むひまないから大変だろうね。それに、団体2番乗りの子どもたちがきたら、また、ねたふりをすると思うよ。

(下線部は安河内。この部分が意味づけのところ)

登場人物の言動を意味づけるためには、その前にイメージ化する読みが十分必要です。しかし、この子たちは、そこをもう乗り越えています。意味づける読みは、作品の主題とらえとなる読みです。主題とらえは5年生から始まる読みと位置づけられています。活動単元は、活動あるのみで肝心の学力が付かないではないか、という評が的外れなこと、この授業は見事に証明してくれているのではないのでしょうか。

4年生から1年生にだからこそ 工夫したがよいことが一つだけあります。それは、動物園にお客さんが入ってきたとき、ようち園の子どもたちがライオンのおりに近づいてきたときの「たったったっ。がやがやがやがや。」というオノマトペ表現のところ。特に「がやがやがやがや。」のところは、1年生では、ほんとうに「がやがやがやがや。」としゃべったと聞いてしまおそれ十分です。ここは、具体的におしゃべりの中身を作りましょう。そして、みんなで一斉に音読することにしましょう。そうすると、それが「がやがやがや。」と聞こえるはずなのです。ここは、音読をやるほうも聞くほうも面白がること(意欲を出すこと)請け合いです。しかも、この学習は、4年生にとっては、これから始まるであろう群読への足掛かりにもなっていきます。

教育臨床学-教室実践知考 3	97・5・21水	文責 長崎大学 安河内
----------------	----------	-------------

活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方
ディベートづくりー論題の設定1 (文学作品で)

『わらぐつの中の神様』杉みき子(光村5年生下)で、次のような論題が設定されました。(1996年11月27日 福岡県F小学校) 安河内は、次のように設定した。

場面	F小学校の場合	安河内の場合
1	わらぐつは買ったぐないか、 そうでないか。	「マサエ」の家庭の暖かさの度合いは、 家の外の寒さの度合いと同じである。
2の1	雪下駄は買ったほうがいいのか、 そうでないほうがいいのか。	ほんとうに「おみつさん」 は、「村じゅうの人たちか ら好かれ」るほど「気立て がやさし」い。
2の2	大工さんが買わなかったらわらぐ つは売れたか、売れなかったか。	「大工さん」に①～④の「 くんない」と言わせたもの は同じである。
3の1	おみつさんが自分で買ったら雪下 駄をはくか、はかないか。	「おばあちゃん」の話は、 「とってもし い話」である
3の2	マサエはわらぐつをはくか、はか ないか。	

これらの論題の適否を論じるには、どのような論題をもってよい論題とするか、論題の条件を見ておかなければなりません。14号で述べたように、それはこうでした。

論題の条件 (国語教室で作品を題材とするディベートの場合)

- 1 教室のだれもが自分のレベルで楽しく参加できる論題。
- 2 学年の発達段階にふさわしいディスカスとなることが確約される論題。
- 3 作品(ジャンル)のもつ特性が十分発揮される論題。
- 4 作品の一部ではなく全体を読み取らなければ論じられない論題。
- 5 作品中の具体的表現のありようを押さえた、その作品ならではの具体的な論題。
- 6 論題1、論題2とディベートを重ねることによって、読みが深まり広がる論題。

場面1 は、登場人物「マサエ」「お母さん」「おばあちゃん」の会話で成り立っている場面です。会話から読み取れることは右表のとおりです。①→⑤の順で読みのレベルも上がっていきます。5年生ですから、この作品の場合、④レベルの読みから⑤レベルの読みにかかると、子どもたちは全力でこの場面の読みには立ち向かっていかないでしょう。安河内の設定した論題ー「マサエ」の家庭の暖かさの度合いは

会話から読み取れること
①人物の気持ち・心のような
②人物の感じ方・考え方
③人物のものの見方・考え方
④人物どうしの間柄・関係
⑤場面の雰囲気・ようす

め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方
 、家の外の寒さの度合いと同じであるーは、このレベルの読みで照準を定めているのです。この場面での3人の会話の発端は、たわいない、取るに足らないものです。

マサエは、ふと思い出して、台所のおかあさん呼びました。「お母さん、わたしのスキーぐつ、かわいしてる。あした、学校でスキーの日だよ。」

にもかかわらず「お母さん」も、「おばあちゃん」までが、次のように対応します。

お母さんが、水音を立てながら答えました。「おや、あしただったの。それじゃ、もう一度見てごらん。さっき、新聞紙を丸めて入れておいたから、<略>」

すると、茶の間のこたつから、おばあちゃんが口を出しました。「かわかんかったら、わらぐつはいていきな。わらぐつはいいど、あったかくて。」<略>

こういう会話から読み取れるのは、ほんとうは「おかあさん」にも「おばあちゃん」にも関係ない「マサエ」だけの問題なのに、そこに、これだけ親身に関わっていく人間関係の暖かさ、そしてそのことが醸し出す「茶の間」という居場所の暖かさです。このような④→⑤レベルのことを読み取る力、これは、5・6年生にもなれば、ぜひとも身に付けて欲しい読みの力でしょう。そうすると、この論題の場合、先の**論題の条件** 2・3・4・5は、じゅうぶん満たされたと思えていいでしょう。

このように「暖かさ」を読み取ったその上で、次にこの論題が求めているのは、その暖かさを「外の寒さ」と比べることです。その「寒さ」の表現は、次の箇所です。

雪がしんとふっています。マサエはおばあちゃんといっしょにこたつに当たりながら、本を読んでいた。<略>おふろ好きのおじいちゃんは、「この寒いのにー」と、みんなに笑われながら、さっきおふろ屋さんへ出かけていきました。<略>風が出てきたらしく、窓のしょうじがカタカタと鳴りました。雪がサラサラと雨戸に当たっては落ちていきます。<略>マサエは夕方まで、友達と近くのおかでスキーをしました。

このように二つの形象を比べて読むのは3年生からでもしますが、一見関係ないと見える二つの形象、それも「暖かさ」と「寒さ」という対照的な形象を比べてその度合い測るという読みは、5・6年生ならではのものなのでしょう。子どもたちも張り切らざるをえないとなります。こうして、先の**論題の条件** 1・2・3・4が満たされます。

論題「わらぐつは買ったぐないか、そうでないか。」では、その論拠は「マサエ」の会話「だれもはいている人いないよ。第一、大きすぎて、金具にはまらんわ」しかありません。それでは、場面1の読みはこの部分だけでよいこととなります。かといって「わらぐつ」の他の資料をもってきて論じるでは、それはもうこの作品の読みではなくります。

教育臨床学ー教室実践知考 15	'97・7・20日	文責 長崎大学 安河内
-----------------	-----------	-------------

活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方

作文指導のトータル化 (1)

「10分間作文」「読み書き関連・連動作文」「作文単元」の連携

表現対象 ばくらの通学路 文種 意見文
 表現目的 ごみを通学路に捨てる人に訴える 体験の場 学校・通学路のごみ收拾
 表現相手 通学路を通る地域の人・全校生 表現力 中心点が明確な文章を書く
 このような4年生の作文単元「守ればくらの通学路」の授業(1997年6月4日 福岡県T小学校)で、次のように<指導計画>の改善を進めました。

<指導計画> ・「10分間作文」13回 ・「関連・連動作文」14時間
 (総32時間) ・「作文単元」 5時間 ・「他教科・他領域」13時間

時間	10分間作文	関連・連動作文	作文単元	他教科・他領域
1				・ごみ調べをもとに家庭のごみ処理の仕方を出し合う。<社会科>
2				・地域のゴミの実態を調べ学習計画を立てる
3				
4			・作文単元の目的計画を立てる。	<社会科>
5	・通学路のゴミの事実の取材1	・説明文「カプトガニを守る」の読み1		
6	取材2	読み2		
7	取材3	読み3		
8	取材4	読み4		
9	取材5	・連動作文を書く1		
10	取材6	書く2		
11	取材7	書く3		
12	・作戦会議の内容の取材		・連動作文の発表会をする。	・ゴミなくしの作戦会議をする。<学活>
13	・通学路のゴミ収集活動の取材1	・説明文「キョウリュウをさぐる」の読み1		・通学路のゴミ収集活動 1
14	取材2	読み2		・ゴミ収集活動 2
15	・通学路ゴミなくし法の取材1	読み3		
16	取材2	読み4		

め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方

17	取材3	・連動作文を書く1		
18		書く2		
19		書く3		
20			・意見文を書く1	
21			書く2	
22			書く3	
23				・訴え活動(訴える・貼る・立てる、など)
24				をする。<社会科>
25				

作文単元「守ればくらの通学路」の中核をなす「読み・書き連動作文」

<指導計画>の5時間目から、また、13時間目から始まる二つの「読み・書き連動作文」の内容は、下表に示すとおりです。まず、二つの説明文教材について、4年生ですから、下表の左欄のような要点をとらえる読みをやりませう。次に、その要点を、意見文「守ればくらの通学路」を書く場合の取材活動や構想・構成活動のところに、下表の右欄のように活用します。

説明文「カプトガニを守る」の読み 要点1.カプトガニが見られる場所 要点2.カプトガニの様子(姿) 要点3.カプトガニが長く生き続けるわけ 要点4.カプトガニを守る運動の大事さ 小見出しレベルで要点をとらえる	⇒	連動作文・ゴミの実態をとらえる 書くこと1.ゴミが見られる場所 書くこと2.ゴミの様子 書くこと3.ゴミがいつもあるわけ 書くこと4.ゴミから守る運動の大事さ 何について、どの順で書くかを学ぶ
説明文「キョウリュウをさぐる」の読み 要点1.化石から推定する 要点2.化石のあった場所から想像する 要点3.よく似た他の例とくらべる 要点4.方法1・2・3を組み合わせる 表現内容縮小レベルで要点をとらえる	⇒	連動作文・ゴミなくし法をさぐる 書くこと1.ゴミから推定して 書くこと2.ゴミのある場所から想像して 書くこと3.よく似た他の例とくらべて 書くこと4.1・2・3を組み合わせる 意見の創り出し方を学ぶ

注(1) 関連と連動指導の区分については、拙著「説明文の読み・書き連動指導」明治図書 参照のこと。

(2) 要点のとらえ方に三つのレベルがあることについては、拙著「過程像志向教育の国語教室 - 教材から媒材へ」第一法規 参照のこと。

教育臨床学-教室実践知考 13	'97・7・15火	文責 長崎大学 安河内
-----------------	-----------	-------------

説明文の音読づくり－説法としての(1)

「聞く人によくわかるようにニュースを伝えよう」(説明文『カプトガニを守る』という4年生の活動単元学習がありました(1997年7月2日水、福岡県G小学校)。「カプトガニを守る」を「ニュース」として伝えようというわけですから、学習の主たる内容は、これをいかに音読するかです。学習計画(ニュースづくり計画)には、次のように音読をせざるをえないシステムが巧みに組み込まれました。

学習計画(ニュースづくり計画)	
1 『カプトガニを守る』の全文を読み、学習の計画を立てる。……………	音読1
2 ニュースとして伝えなければならないことがいくつあるか話し合う。……	音読2
3 伝えたいニュースの一つ一つに「見出しスーパー」をつける。……………	音読3
4 一番伝えなければならないことは何かについて話し合う。……………	音読4
5 何人で読むようにするか話し合う。……………	音読5
6 どんなふうに工夫して読むか話し合う。……………	音読6
7 ニュースをつくる上で必要な道具や絵図の準備をする。……………	音読7
8 初めから通してやってみる。……………	音読8
9 実際にニュース番組として発表する。……………	音読9

(安河内が音読の部分だけ抜き出しました)

この計画のよいところは、次の5点。

- ① 音読が9回もなされる。「ニュースを伝えよう」となるには、学習の中核は音読。
- ② 教室には、ややもすれば目的なき音読が多いが、何のための音読か、音読する目的が音読の9回のそれぞれに明確に設定されている。
- ③ 音読9回の目的は、1～9とそのレベルが順に上がるように設定されている。
- ④ 音読の9回は、だんだん音読のレベルが上がるように設定されている。次のように。
音読1＝音声化読み。 音読4＝定め読み。 音読7＝伝え読み。
音読2＝音声化読み。 音読5＝定め読み。 音読8＝伝え読み。
音読3＝仕分け読み。 音読6＝伝え読み。 音読9＝考えさせ読み。
- ⑤ 音読されたことを的確に聞き取る、聞き分けることが求められている。なぜなら、1～9の学習の内容は、そこでなされる音読自体をしっかりと聞き留めることなしには成り立たないよう設定されている。これでは否も応もなく聞くこと専一となる。
そして、なおよいところは、音読がほんとに育っているという事実である。どれくらい育っているかは音読の実際を聞いていただくしかないが、安河内が参加させてもらった授業は音読3(仕分け読み)から音読4(定め読み)の場面。後述するように、『カプトガニを守る』の段落1の部分の仕分けして読むその音読には、全く圧倒されてしまった。
「どのようにしたらそのように育つのですか」という安河内の問いに答えて、授業者の

め方 活動単元学習の進め方 活動単元学習の進め方 活動単元学習の進め方 活動単元学習の進め方 活動単元学習の進め方
言。「社会でも、理科でも、算数でも、分かるようにしっかり音読させています」と。感嘆するのみ。言葉もない。そういうわけで先の④で述べた音読の区分は、安河内によるが、これも実はこの授業から、大方こうではと推論させてもらったもの。乞う、御批正。

音声化読み	文字言語を音声に変換する。一字一字を音化することから始まり、単語の単位から文節の単位で音化できるようになれば音声化読みとなる。
↓	
すらすらと読み	句から文、そして段落の単位で一息に、また適切な息継ぎをして音声化できるようになれば、すらすらと読みとなる。
↓	
仕分け読み	表現内容の点で、また表現方法の点でキーワード、キーセンテンスの部分とそうでない部分の読み分けが見られると、仕分け読みとなる。
↓	
定め読み	いろいろと仕分け読みをしたうえで、この仕分け読みでいくことが決定され、それに従って読み方が定まってくると、定め読みとなる。
↓	
伝え読み	定めた読みに従って、伝えようとするを、時・処・位に即して相手に伝えることができれば、伝え読みとなる。ここからは朗読となる。
↓	
考えさせ読み	単に情報を相手に適切に伝えるだけでなく、相手に疑問や反発、同意や推察など、思考することを促すことができれば、考えさせ読みとなる。
↓	
観動させ読み	相手のものの見方や考え方を動かすほどに、まずは感動を生じさせ、次に見方・考え方を変換させれば、観動させ読みとなる。

以上は、説法としての説明文の音読・朗読づくりの過程である。ただし、試案。

さて、授業では、次の段落の仕分け読み、定め読みがなされた。

カプトガニは、北アメリカの東海岸と、アジアの一部にしか住んでいない、めずらしい動物です。日本では、瀬戸内海の一部や九州の北部などに見られます。前長およそ六十センチメートル、ずるといつるぎのようなしっぽをもち、いかめしいかぶとのような頭をしています。

(傍線は安河内による)

授業は、「見出しスーパーを作るために、必要な言葉を見つけよう」と、音読をしては「要点をとらえるためのキーワードさがし」。キーワードは、結果的には――線部分の言葉となりましたが、ここに至るまでに、強調して音読する言葉を替えては音読、また替えては音読という試行錯誤がなされました。その段階で、子どもたちは見事に強調するところを音読し分け、そして、それを聞き分けていくのです。まったく必要に応じて何段階ものギアを瞬時に切り換えては走る優秀なランナーの走りにも似て、見事というよりはかありませんでした。

教育臨床学－教室実践知考 10	' 97・7・10木	文責 長崎大学 安河内
-----------------	------------	-------------

活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方
ディベートづくり — 文学作品の読みで

ディベートはディスカッションの一つのやり方です。『パネルディスカッションづくり

— 説明文の読みで』(9号)でも述べたように、ディスカスされるのは右図に示した①～⑥の6点についてです。国語教室では、このことを詩・物語・小説・説明文・意見文など、あらゆるジャンルの作品を教材として、設定した論題について二律背反的討議を進めます。そして、その勝負を競うことが、学習者・子どもの自己表現活動を活発にし、自己実現をもたらします。

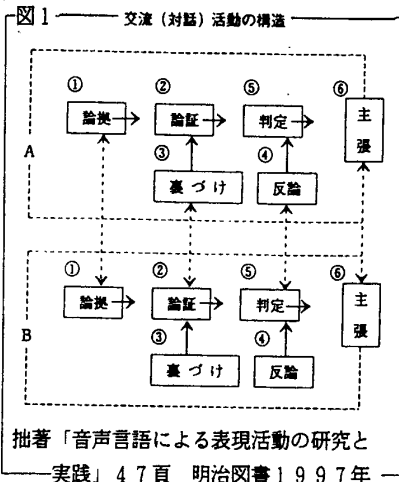
次の順に進めます。

- 1 論題を設定する。
- 2 判定基準を設定する。
- 3 プレディベートをする。
- 4 ディベートをする。
- 5 アフターディベートをする。

一般にディベートといえは、4 ディベートをする のところだけを言います。しかし安河内は、国語教室では、ディベートを1から5までを含むものとして大きくとらえます。4の部分だけがディベートとして安易に国語教室に持ち込まれては、肝心の言語活動力の伸長が十分に期待できないからです。

1 論題を設定する (1)教師とともに→(2)教師の手を借りて→(3)自分たちで設定する。
 国語教室では、論題を設定するということは、作品を論題設定のレベルで読み取るということです。ですから、適切な論題が設定できれば、その時点で、もう相当に作品の読み取りもできているということになります。論題の設定は、初めは「(1)教師とともに」やりますが、最終的には子どもたち自身が「(3)自分たちで設定する」ことができるようになっていきます。論題は、次の条件を備えていなければなりません。

- 論題の条件** (国語教室で作品を教材とするディベートの場合)
- 1 教室のだれもが自分のレベルで楽しく参加できる論題。
 - 2 学年の発達段階にふさわしいディスカスとなることが確約される論題。
 - 3 作品(ジャンル)のもつ特性が十分発揮される論題。
 - 4 作品の一部ではなく全体を読み取らなければ論じられない論題。
 - 5 作品中の具体的な表現のありようを押さえた、その作品ならではの具体的な論題。
 - 6 論題1, 論題2とディベートを重ねることによって、読みが深まり広がる論題。



拙著「音声言語による表現活動の研究と実践」47頁 明治図書1997年

め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方活動単元学習の進め方

福岡県F小学校6年生の授業「『赤い実はじけた』名木田恵子(光村6上)のディベート

をしよう」(1997年7月4金)は、こうでした。設定された論題は、次のとおり。

- <1の場面>千代から一夫君のことを聞かなかったら赤い実ははじけなかった。
- <2の場面>千代にきた「パチン」と、綾子にきた「パチン」は同じである。
- <3の場面>「赤い実はじけた」は、赤以外の色でもよい。

<2の場面><3の場面>の論題はいいのが設定されました。しかし、<1の場面>の論題は、先の論題の条件の3から見て失格です。なぜなら、物語の読みで、「千代から一夫君のことを聞かなかったら」というように、あったことをなかったことにして読んで、物語を物語として読んだことにはならないからです。そこで、安河内は、この場面の論題を<①～⑥の文末表現「一。」の表現内容はどれも同じである>としました。なぜなら、1場面中に①～⑥もある「一。」が読めなければ「千代」「綾子」の心理の變はとらえられません。しかも、<2の場面>にもこれは5箇所も出てきます。<2の場面>の読みのためにも<1の場面>でこれを読めるようにしておかなければなりません。

4 ディベートをする は右図の要領でなされました。

9名: 9名

①肯定側立論	(5分間)
②否定側立論	(5分間)
③作戦タイム	(4分間)
④否定側反論	(5分間)
⑤肯定側反論	(5分間)
⑥審判の質問・判定	(5分間)

「立論」は活発でしたが、「反論」が反論となりませんでした。ディベートのいちばん面白いのは「反論」(尋問というのが一般的)のところです。ですから、なんととしてでも「反論」の力量を高めましょう。そのためには、教師がまずは「反論」をしてみせることです。例えば肯定側の立論中に次のがありました。

- ・どちらもささいなことでパチンとなった。
- ・千代が言ったとおりに綾子のパチンもきた。
- ・どちらも、相手が何かしたときに、パチンときた。
- ・全く違うわけじゃないが違う。
- ・千代は夕日でパチンがきた。綾子は違う。

立論・反論の準備はカードで
 図1①～⑥の項目別にカードを。
 カード1枚に1事項を書く。
 立論・反論で使用したカードと
 未使用分は区分して手元に置く。

これらをとらえて、肯定側には、尋問「ささいなこと全部いって下さい」「千代が言ったとおりの言ったは、どの言ったですか」「相手がしたことを言ってください」を。否定側には、「その違うのはどこが」「綾子は何でパチンがきたか」を。そして、端的に答のみを要求し、答がなければ「はい、結構です」とすぐ次の尋問に移って見せる。この緊迫感が思考力→判断力→表現力を育てるのです。

意欲づくり・できると確信された学習

「力を合わせて組体操を成功させよう」（文章構成の工夫）という6年生の国語科と体育科の総合単元学習がありました（1997年6月3日火、福岡県A小学校）。国語科・体育科学習支援案には、「本題材は、運動会の組体操と国語科作文表現を関連させた題材である。小学校生活最後の運動会だから、精一杯がんばってよい思い出を作ろうという意欲づけを行い、自他の協力なくしては成功し得ない組体操の練習をする過程を取材させた。そして、その過程での工夫や努力、友達との協力、中運動会や大運動会での様子や気持ちの変化を読み手を意識した主題の明確な文章として表現させたい。」とあります。提案授業となった時間の目標は「取材作文を取捨選択・再構成し、効果的な文章構成を考

ることができる」です。

この場合の取材作文とは、例えば1児の場合に見れば、次のとおり。

5月19日4回目の取材作文 — ちりもつもれば山となる —
「ドタッ」また私たちは失敗した。今日、福島さんと私はいつもよりはやく学校にきてサボテンの練習をした。でもなん回やってもできなかった。でも人からささえてもらおうとバランスは少しわるいけどできた。私たち2人は、どうしたら人にささえてもらわずにできるのか聞いたけどみんな、よくわからないと言われてしまった。私たちはあきらめずに先生がくるギリギリの所までした。でも結きよくできなかった。<略

5月28日11回目の取材作文 — 成ちょうしていく自分 —
「阿南さんのっていいよ」私は言った。足が少しいたかったけどがんばった。なぜなら私が1人でもぬければ、1人でも気をぬいたら阿南さんは私たちの上から（タワーの上）おちてしまうからだ。でも阿南さんは<略>

5月30日13回目の取材作文 — 人に信じてもらえる自分に100%なれた —
わたしはやっと阿南さんに信じてもらえる自分になれました。たとえば4人タワーでグラグラしたり『あっ—』とかこわそうに言うこともありました。でも今日初めてグラグラしたり『こわい』とか阿南さんは言いませんでした。だから私は思いました。それは、組体そうをすることによって阿南さんとの心がつながったんだと…。

6月1日14回目の取材作文 — 今日、かんだうのいっしょん —
今日、大運動会。私は人に信じてもらえるかのためす日だと思った。そして組体操をはじめた。4人タワーなんなく成功。ひこうきもなんなく成功した。そしてすべて成功した。わたしは心ぞうの音をおさえながら阿南さんに聞いた。『阿南さん今日の大運動会の4人タワーやひこうきで私のこと信じられたの』と聞いた。『うん』と答え

てくれた。私はうれしかった。それと6年生になって組体そうをしてよかったと思った。

こういう14、5枚の取材作文カードを操作して、文章構成の工夫をしようというのがこの授業です。そのため、広用紙（模造紙）のりなどをもって、体育館で、です。

—— 授業の大方は、次のようでした ——
文章構成のモデルを、1児の取材作文カード（引用分）によって1例示す→各自、自分の文章構成活動に入る→その途中で、おおかたできた2名の分をさらに事例として示す→さらに各自の文章構成活動を進める→その途中で終了時刻となる。

この授業の検討会で課題になったこと。

課題1 文章構成モデルの学習は、もっと事前に、しかもなるべく多様なモデルを学習できるようにはならないか。

課題2 文章構成活動は、取材作文カードで操作させる。取材作文カードの見出しカードで操作させる、どちらが有効か。これはもう前者です。操作を複雑にしないため、それに、はずしたカードからでも使える部分があれば、それを捨てるためです。

課題1について できるようにはならないかどころか、できるようにしなければなりません。やり方は簡単です。取材作文カードを活用すればよいのです。先に紹介した取材作文カードをご覧ください。安河内が下線を施したように、すでにここに4とおりの文章構成の事例を見ることができます。

<4回目の事例>行動の結末をまず出す→そういう結末となるまでの行動を初めから順に書く→再び行動の結末を述べるという、したことを逆に辿る文章構成。

<11回目の事例>結論をまず述べ、その理由を次にという、因果関係による文章構成。

<13回目の事例>結論をまず述べ、そういう結論となった事例を次に並べるという、意見と根拠の関係による文章構成。

<14回目の事例>仮説をまず述べ、それを実証する事実を次に述べ、仮説のとおりとなったことを終わりに述べるという、仮説実証関係による文章構成。

1児さんの取材作文カードからでもこれだけです。皆のカードを使えば、20とおりにほどこはすぐなります。時間は、取材活動の段階で、10分間作文の時間を使って、カードを文章構成の観点から評価する学習として進めます。こうして前もって文章構成のモデルが手に入っていると、子どもはできるという確信の下、勇んで本時に向かいます。

教育臨床学—教室実践知考 8	' 97・6・10火	文責 長崎大学 安河内
----------------	------------	-------------

活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方

なぜ音読・朗読・群読を、か (1)

福岡県G小学校が、「読みの力を培う国語科学習指導 — 子どもの思いが生きる音読を中心に」という研究主題のもと、3年間実践研究してきたことを11月12日(水)に発表します。当日の私の講演の演題も「子どもの文化づくり・音声表現」としました。なぜ、それほどに「音読」「音声表現」なのでしょう。この号では、そういう率直な多くの先生がたの疑問を考えてみることにします。

大岡信氏がこう言っています。

いちばん最初にこの世に存在したのは人間の声、音だったのです。それが分節を形成し、分節が違なって言語をつくっていった。人間が蓄えてきた声としての“原言語”ともいうべき音が無数に存在していたからこそ、そのあとに言語の膨大な構造がつくられた。小学校や中学校の先生がたが、そのことを頭の片隅においておくかどうか、ことばの教育に大きな違いを生むように、ぼくは思うのです。(『ひと』138号8月号73p, 太郎次郎社1984年)

“原言語”が音声言語であることはだれも認めるところでしょう。大事なことは、そのことを言葉の学習にあたってどれだけふまえているかです。吉本隆明『言語にとって美とはなにか』(岩波書店)には、単なる声、音からスタートしたものが、表現、伝達の用に迫られて、いかにして言葉となっていくか、その過程をもっと詳しく見ることができます。岡本夏木『ことばと発達』32p(岩波新書1985年)は、言葉を「一次的事ば」「二次的事ば」と区分し、音声言語としての「一次的事ば」から書き言葉としての「二次的事ば」への移行はできるだけゆるやかに、と言います。「一次的事ば」「二次的事ば」は次のように異質のものであり、言葉によって子どもが育つという場合、それはこの

「一次的事ば」の世界であることを強調しています。

なぜなら、こ

こで大事にされている「場」こそが言葉に命を吹き込み、その言葉に吹き込まれた言葉が発した人の命こそが言葉の受け手の感を動かし(感動)、観を動かす(観動)のですから。大岡信氏の次の言いようは、国語教室でほんとうに大事にしたいことです。

場というものはどこかに存在するものではなく、一対一の人間がいて、(略)お互いに自覚しあって話をはじめれば、そこに強力な場が出現する。場というものはどこかにあるのではなく、人と人が創りだすものなのです。(『ひと』121号1月号14p, 1983年)

さて、音読・朗読・群読の第1人者、竹内敏晴氏がこう言っています。

現代の子どもたちにとっては、テレビやマンガがそうであるように、ことばの以前に映

め方活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方 活動単元の進め方

像があって、ことばは映像の付属物あるいは解説にしかすぎません。ことばは絵を補足するものです。そういう過程で子どもたちは育っています。もう一つは、学校教育でのことばの扱いが、ことばの意味を重視し、ことばを教えるということは、ことばの概念規定をとらえさせるということを重視していることにあります。(略)ことばを概念として記憶させる、知識として与えていくという国語科教育の傾向は、テスト教育によっていっそう強められてきています。(略)ことばによってものごとを考え、想像し、人間の関係そのものをつくりだしていくということが奪われている。(『ひと』144号12月号6, 7p 1984年)

ここに竹内氏が13年前に指摘した「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていくという国語科教育の傾向」は、ますますその度合いを進めています。「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていく」ということは、言葉が発せられ言葉が受容されることの「場」を抜きにすること、**「一次的事ば」**を**だめな言葉**とし**「二次的事ば」**を**優位な言葉**とするということ。こういう教室では、言葉は、貧弱な伝達と、せいぜい中身の無い形式だけの認知をする、そういう働きしかもたされていません。

そこで音読・朗読・群読なのです。先のG小学校では、次のような音読を試みます。

・3年生「教材『虫のゆりかご』で、小さな虫のふしぎなちえをしらせよう」

ここは、雑木林の中。あちらこちらに、農家が見える。 おや、おもしろいものを見つけた。くるくるときれいに まかれたはっぱが、地面に落ちている。あっちにも、こっ ちにもある。	このような教材文です。 そこで、このような文の特徴を生かして、これを実況放送する、その要領で音読
--	---

をする、というのです。実況放送ですから、音読する人は、「ここは、雑木林の中。」と、まず「雑木林の中」という場に立たなければなりません。そうすると「農家が見える。」と「おや、」との間に実況放送する人が「あちらこちら」を見ている時間、つまり音読でいうところの「ま=間」をとらざるをえません。実況する人によっては、単に「ま=間」だけをとるのではなく、「農家が見える」以外にも見えた風物なども実況するでしょう。そうすると、その見えた風物を実況する言葉が、この教材文に新たに付け加えられるということになります。そして、むしろ、そのほうが、あとに続く「おや、」を強調するという効果も得られるのです。そうすると、この音読は、教材文の筆者「岡島秀治」さんの文化『虫のゆりかご』を単に受容し・継承する学習としてあるのではなく、それをよき媒材としてG小学校の『虫のゆりかご』を創造する学習としてもある、ということになります。私が発表会当日の演題を「子どもの文化づくり・音声表現」としたゆえんです。

教育臨床学—教室実践知考 21	' 97・9・28日	文責 長崎大学 安河内
-----------------	------------	-------------

活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方
なぜ音読・朗読・群読を、か(2)

21号でこう言いました。

実況する人によっては、単に「ま＝聞」だけをとるのではなく、「農家が見える」以外にも見た風物なども実況するでしょう。そうすると、その見た風物を実況する言葉が、この教材文に新たに付け加えられるということになります。そして、むしろ、そのほうが、あとに続く「おや、」を強調するという効果も得られるのです。そうすると、この音読は、教材文の筆者「岡島秀治」さんの文化「虫のゆりかご」を単に受容し・継承する学習としてあるのではなく、それをよき教材としてG小学校の「虫のゆりかご」を創造する学習としてもある、ということになります。

これに対して、多くの先生がたから、筆者・作者が推敲に推敲を重ねてものにした文章・作品に、卓越した才があるわけでもなければ専門家でもない私たち、まして子どもに、そんな手を入れさせてよいものか、という疑義をいただきます。これについて、まずは竹内敏晴氏の言い分に耳傾けてみましょう。

話しことばは、(略)読みかえしがきかないかわりに、言いかさねがきくわけです。聞くほうは一過性ですが、話すほうは、相手に話が通じないとおもったら、くり返しができるし、注釈を入れることもできます。そういう意味でいえば、私の方法というのは、たしかに演劇的な手法だとも言えるが、本質的に言えば、話しことばの原則をもって書きことばを吟味してみたといえるでしょう。(「ひと」144号12月号13p 太郎次郎社1984年)

朗読ということばはよくないと思います。朗々と読みあげる、というイメージから抜けられない。自分のなかで自分のものになったお話を、自分の語りくちで子どもたちに話してあげてほしい。(略)読んできかせるんじゃなくて、話してほしい。(同書16p)

ひとつの作品があって、それを竹内が読むなら、それが竹内の表現ですよ。竹内がそのことばと触れ合って、どういうリアリティーを感じたかということが音声になって、そこに現れるわけです。それをだれそれに話しかけたいというときに、そのことばが相手にとどいていくのです。だから、表現というのは、本来、ひとりひとりが読む主体であって、だれの表現がよくて、だれの表現がわるいと比べられるようなものではないのです。(同書17p)

話しことばの原則をもって書きことばを吟味してみるとはどういうことでしょうか。

自分のなかで自分のものになったお話を、自分の語りくちで子どもたちに話してあげてほしいとはどういうことでしょうか。

ことばと触れ合って、どういうリアリティーを感じたかということが音声になって、そこに現れるとはどういうことでしょうか。

21号で紹介したG小学校の音読の実践 5年生「教材『一秒が一生をこわす』で『地球のさげび』を家の人たちに訴えよう」に見てみます。

め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方活動単元の進め方

- ①身の回りを見回しただけでも、多くのものが自動化されたために、人手をあまり使わなくてもすむようになったし、
- ②家庭のテレビでは、世界各地で今起こっているできごとを、居ながらにして見るできるようになった。
- ③また、交通機関も発達して、日本からヨーロッパまで、十二時間前後で飛ぶことができるようになった。

G小学校は、玄界灘に面した半農半漁の町です。そこに暮らす子どもたちにこの説明文は、いったいどれほどの説得力をもって迫る

ことができるのでしょうか。安河内が本文中に付した①～③のどのことをとって、これでは竹内氏がぼやいたように、「ことばを概念として記憶させる、知識として与えていく」ことにしかありません。そこで、G小学校が言う「家の人たちに訴えよう」という目的をもった音読、「家の人たちに話してあげ」という音読なのです。

そのためには、子どもたちは読者として、第1に、次の作業をしなければなりません。

①の内容については、「人手をあまり使わなくてもすむようになった」と実感されるほどに自分たちの「身の回り」から事例を収集する。②の内容については、「世界各地」の「できごとを、居ながらにして見るができる」番組をリストアップする。③の内容については、「交通機関も発達して」その恩恵を受けている事実を「身の回り」に具体的に見る。そして、第2の作業は、これら収集し、リストアップし、具体的に見たことを、筆者「伊藤和明」氏の文章に事例として加えることです。子どもがするこの第1と第2の作業、これが竹内氏が言うところの具体となります。

こういう作業を抜きにして、ただ上手に音読することを求めますと、大岡信氏の心配が教室の現実となっていきます。

先生が朗読をしているとき、(略)膨大な量の情報が発せられています。(略)顔かたち、目つき、背の高さ、声の大きさ、手の表情……そういうもの全部が与えられている。その全体のなかで、語られたことばの意味だけに反応する子もいれば、全身でわあっと受けとめて、「先生の顔っておもしろいなあ」とか「なんであそこで急に小さな声にしたんだろう」とか、おもしろがって自分のなかに蓄えていってしまう子もいる。(略)そういう子どもを包みこんで育てる余裕が教室になれば、朗読させることがほとんど暴力になることもあることを知っておく必要がある。(「ひと」138号6月号77p 1984)

大岡氏のこの「朗読させる」ことが「暴力となる」心配は、竹内氏の言う「話しことばの原則をもって書きことばを吟味」する、その作業なしの音読をさせるところにあります。だれに話しかけ、音読することにするかが具体的に設定されなければ、その人にこちらの意図と内容がきちんと届かなければ、音読・朗読という行為の意味もまたないのです。

教育臨床学—教室実践知考 26	97・10・5日	文責 長崎大学 安河内
-----------------	----------	-------------