

こんな方法はいかがですか

(国語学習を中心として)

足利市立西小学校教諭 佐藤行雄

	○はじめのことば	34
も	1 虫めがね	34
	2 おへそ	35
く	3 ふしあな	36
	4 くわずぎらい	38
じ	5 なまけもの	40

○ わたしたちは、こどもの学力をつけるために、いろいろと指導法の研究や、工夫をしております。そしてよく次のようなことを耳にします。

「いろいろ本で調べましたが、知りたいと思うことは書かれていないものですね」

実はわたしもそれに同感なのです。たしかにいろいろな問題について書かれた本はたくさんあります。それらの本を読むことによつて一般的な指導方法は理解されますし、理論的な知識も深まることは事実です。

けれどもそれらの知識や方法は、現実に担任しているこどもたちに、びつたりとあてはまってはくれません。結局こどもを知ることによつて、そこから問題が生まれ、それをどのように指導したらよいかということは、自分自身で工夫し発見しなければならないというところにおちつきます。図書資料や指導者の話をもとに自分のものを生み出していくところに、よろこびが生まれるものではないでしょうか。

わたしが これから「こんな方法はいかがですか」と、筆のむくままに述べようとするこどももたいした参考にならないでしょうが、諸賢の御批判と御指導をいただく素材として提供したいと思います。

1 虫めがね

漢字指導に使います。

こどもたちは、文字を書くとき注意深く見て書かないものです。だから見ながら書写させたとしても、かなり誤字 脱字を書きがちです。

こどもが書き誤つたまま練習していたのでは、害あつて益どころではありません。こどものノートを検閲して、こんな経験をされた方はありませんか。

「三字書きなさい」といって書かせたとします。

最初の一字は正確に書けたとしても、二字目三字目になると、形がくずれてきます。うかつ者になると形のくずれどころか、誤字になってしまうこともよく見かけます。それでも、こどもは平気なものです。

そんな病気がおこったら、すぐ直してやらなければいけません。何回注意しても、なかなかききめのうすいものです。こどもたちは、わたしの口からとばす泡と正比例してよくなってはくれません。遅れているこどもは、なおさらのことです。

そこで治療にとりかかります。まずは物理療法といきましょう。

教師のポケットから虫めがねを出して

○ 「ほら、これで本の字をよくみてごらん。あなたの書いた字もみてごらん」

これだけでよいのです。あとは、この便利な道具を使って、子ども自身が誤りを発見し、文字を書くときにはよく見て書かないと失敗するなと悟ってくれるものです。

ちなみに、子どもや父母の声を掲げておきましょう。

子 「先生、虫めがねを使うと、字がはつきり大きく見えるから、ぼくもう、まちがわなくなつたよ」

父 「子どもの字がていねいになったので、そつとみていましたら、虫めがねを使っていましたなるほどいい方法だなと思いました。——おせじでなく先生 ほんとうですよ」

低学年の文字指導に使うと、文字を正確にみて書く習慣が養われます。——でも一か月以上続けられたら、この療法でもききめがうすくなります。勿論子どもが、自分から進んで使っているものは別ですが…… とにかく文字を書くのが乱暴になってお困りのときとか、誤字の多い子どもに与えるというように、よいチャンスをとらえるということが秘訣です。

この方法の原理は？、そんなむずかしいことは抜きにしましょう。でもこれだけは、いわせていただきます。

子どもの注意力を集中させる一つの方法であるということ。文字を正確におぼえさせるには正確に見て書く練習をすること。一度に書かせる同一文字の字数は五字以上にならないこと。最初の指導が大切で、誤って覚えた漢字は、あとで正しく覚えさせるためには非常に骨が折れるということ。……

表記の指導に関連して、昭和三十二年、県教委発行「文法指導の手引」をごらん下さい。ややくわしく書いてみたつもりです。(24ページから40ページまでのところを参照してください)

2 おへそ

わたしが一年生を担任した時のことです。

はじめの一週間は、子どもたちが石地蔵のように固くなっていました。いわゆる新しい環境になって、多少の恐怖心が手伝っていたからです。

一学期も半ば過ぎると、もう野性を発揮してまいります。

○ 「しせいをよくしましょう」

と、いくらほえ叫んでみても無駄です。大声をはりあげれば一時は静まります。姿勢も正しくなります。でもこれは、子どもが教師のわたしがこわいのでしかたなしにそうしたのです。

× 「せんせい、しせいってなあに」

まさに教師のまけです。この勝負はみごと 子どもの勝利に終つたのです。

子どもは、とかく、こんなものです。教師が気分よく話していたとしても、教師の使っていることばの意味を案外理解していない場合が多いのです。低学年は勿論、中学年や高学年でも、教師の話すことばが、子どもたちによく理解される内容であるか。話す速度はどうかと、よくよく考える必要があるのではないのでしょうか。

いっしょうけんめい訓戒したのち作文を書かせたり、話しあいされた方はありませんか。——そんなとき子どもが固くなって聞いていたとしても、こわいのでそうしているだけで、案外教師の無駄な労力に終り、話の内容を教師の意のままには汲みとつてくれないということがあり勝ちなものだということを……

教師の話術。要は子どもたちに、よくわかるように、納得のいくように話すことではないのでしょうか。

「おへそ」——低級な？……とお考えの方もあってしょう。実例をあげて横道から本通りに戻しましょう。

わたしは、こどもに一本とられてから、しょんぼりと、こどもたちの帰ってしまったがらんとした教室で、まるつけをしておりました。だんだんつかれてくると姿勢がくずれます。姿勢がくずれると、いつそうつかれ易くなります。そこで「おへそ」の原理を発見したのです。——と申しますのは、姿勢が悪いときは、かならず、おへそが下を向きます。姿勢がよいときにはまっすぐ前を向きます。

そんな、馬鹿げたこと……。あたりまえじゃないか。と、いわれても仕方ありません。でもわたしは一学期半ばにして、ようやく小学校一年生になりきたときだったのです。「なんだ、こんなにも、やさしいことだったのか」と笑ってしまいました。

○ 「さあ、おへそを、ぐっと前に出してみましょう」

こどもたちは、ちゃんと姿勢よくしてくれたのです。わたしは、その前は、六年生を担任していたので、むずかしいことばを使いがちだったのです。「こどもたちの中にとびこんで教育するんだ」と、いくら自分にいきかせても、教師のことばが、こどもに通じなければ空念仏だということを身にしみて感じた時だったのです。

その後、本を読む前。書く前。

○ 「さあ、やくそく」

このひとことでこどもたちは、にこにこしながら自分の姿勢に注意してくれたのです。——きつと、おへそを思い出していたにちがいません。

その原理は…… いままで述べてきたことの中に、ちよいとふれておいたので書かない方が賢明かも知れません。

§ ふ し あ な

辞書的に解釈すると、板などにあるふしあとの穴をふしあなと申します。わたしがここで述べようとするのは、ぼんやりしているこどもたちのことです。

姿勢よく座席にすわっているだけで、ほかのことを考えていたりして、学習が身にはいらぬこどもを考えていたりして、学習が身にはいらぬこどもであり、音読させても、ただ声帯をふるわせて字面をよんでいるだけで、内容については、さっぱり考えてくれないこどもたちはおりませんか。

いわばふし穴のような目を持つこどもたちのことをわたしはいいたいのです。これでは国語の読解力は伸びていきません。

○ 「今よんだところに、どんなことが書かれていましたか。」

× 「わかりません」

○ 「読んでいたのにわからないの」

これは極端な例かも知れませんが、こどもに本を読ませると往々にしてこんな場面にぶつかります。

○ 「ここから、××ページまで黙読してごらんなさい。できた人は手をあげなさい」

○ 「どんなことが書いてあったでしょう」

× 「……………」

こどもは先生が読みなさいというから読むだけのことです。早ければいいというので、ページをめくっていきただけのことです。このようなこどもの現実、わたしたちに何を教えてくれるで

しょうか。——結局「目標を与えない読みがいかに空虚なものであるか」ということではないで
しょうか。

目標を与えて読ませることは、音読にせよ黙読にせよ、かならず読みながら考えるという働き
を育てていくものです。

読みとるという働きは個人の心の中で、その内容を再構成することですから本質的には一斉学習
やグループ学習では行うことができないのです。あくまでも個人学習になるわけです。それを一
斉指導の形態で扱うときでも、ひとりひとりのこどもの受けとり方は、はばも深さも異なるとい
うことです。

また読みとることは、そのような働きを持つだけに音読よりも黙読の方が、じっくりと心にく
いこめるわけになることも御存知の通りです。

ここまでくると、こどもたちの思考をのばすための国語指導という問題が展開されそうですね
わたしは国語学習においてはもとより他教科にせよ、また日常生活の中にも思考をとりのぞく
と、学習や生活がなりたたなくなるのではないかと考えています。そして思考のしかたにはいろ
いろな方法があるにせよ、ことばを通して考えるというところに帰着すると思うのです。実はこ
とばで考えるということ、これこそ一番高級な記号的な考え方だといつてもよいと、思っていま
す。

このようにことばで考えるということは、国語の読解においていうならば、目標を与えた読ま
せかたから生まれてくるといえるのです。また一時間一時間目標をきちんとおさえて指導するこ
と、こうした蓄積から思考力が育っていくのです。国語教育とはことばを通して考えながら学ば
せていくということです。

むずかしいことを抜きにしてとっているうちに、すこしこねてしまいました。ついでにもう
一つ。

正しい判断をするためには何よりも経験することや正しく観測することが重要な要素になり
ます。そしてさきほどの思考——これも重要な役割を果すものです。すなわち分析、比較、選択
などの働きを持続させ総合することから正しい判断が出来るわけです。

理屈はどうあれ、わたしの願っていることのひとつ——それは考える時間が長つづきするこ
どもに育てたいということなのです。

そのような指導を進めるためには、こどもの実態を知り、そのこどもに最も適当な発問のしか
たを工夫することが大切ではないでしょうか。そこで事例について述べていきましょう。

(文例) 六年生の指導

一郎

あなたは目が早いね。おかあさんは、だれにも気がつかれないように、ずいぶん気をつけ
ていたのだけれど、とうとうあなたは見つかってしまったのね。あなたは悲しがるかも知れな
いけれど、ほんとうはあなたの心配していたとおりののです。この間からあなたにスケートをは
たのまれていたので、早く買ってやりたいと思っていましたが、なかなかそれだけのよゆうがで
きなかったの、あなたがなんにも言わないのを見ていたら、おかあさん、たまたまなくなってしま
ったの。それで前からほしいという人があつたのをさいわい思いきってあのオーバーをゆずってし
めました。でもけっして心配しないでね。

これは手紙文の一節です。この文章を指導する場合、とかく漢字の抵抗が少ないので、読ませ
て素通りしがちですが、こういう漢字の抵抗の少ない文章こそ、考えて読ませるのに適している

といえます。この場合の発問事項を整理してあげてみましょう

○ 最初の読み

- ・この文の種類は何か。(だれからだれにあてた手紙文であるか)
- ・およそ、どんなことが書かれているか。

○ 次の段階で読みとらせることから

- ・「目が早いね」とは、どんなことを言っているのか。(サイドラインをひかせて注意させる)
- ・「それだけのよゆうができなかったの」ということは、どんなことをいっているのか。
- ・「オーバーをゆずってしまいました」というのは、オーバーをどうしたというのか。

○ 更に進んだ段階

- ・この文を読んで、母の一郎に対する愛情が、よくあらわれているところはどこか。
- ・またそこから、どんなことが考えられるか。
- ・一郎の性格が想像される表現は、どこかに書かれていないか。
- ・またこの手紙をうけた一郎の気持はどうか。
- ・この文に書かれていない前の部分で、一郎と母との間では、どんなことが起っていたと思うか。
- ・この文の返事を一郎が書くとしたら、どう書くだらうか。

わたしが指導した結果、この程度の発問で、じゅうぶん、子どもたちは考え、文章を深く読みとってくれたのです。

ちなみに一か月半位たってから、ペーパーテストした結果(テストの文は省く)八割五分程度の子どもが、小問のすべてを正解していることがわかったのです。

ここで文章を読みとる場合の注意をあげておくことにします。

- 書かれている事実や内容を客観的に、すなおに、しかも正しくつかませること。
- 書かれている事実や内容と、読者の考えたこととが、混同しないように、はっきり区別して、まとめていく指導をすること。

4 く わ ず ぎ ら い

たべもののがきらいなことではありません。子どもたちはどの程度ことばの活用力があるかということを述べてみたいと思います。

ここでは全然指導していないことがらを問題の説明文を読むことによって解答させた結果からみることにしたい。

(問題の説明文)

走って いる → 走っては、下にいるということばがつづきますね。これを、いい切った時の

ことばになおしてみると、走る となります。ここでは、走る が答になります。

また、見ている の 見て は、いるがつきます。

見て をいい切ると 見る となります。

この例にならって次のことばを、いい切った時のことばとして書きなさい。

○ うかんで — [] (五二%)

○ 起きて — [] (五六%)
• ××

○ 休みます — [] (六二%)

○ 行って — [] (五六%)

○ 知らない — [] (三二%)
• ××

テストの結果の正答率を()の中にパーセントで示しておきました。このテストの答案を返して話しあってみました。

○ 「どうして出来なかったのか。もう一度、よく考えてごらん」

× 「先生、もんだいを、よく読まずに走った。……、
というように、みんな、たをつけてしまいました」

× 「先生 もんだいをよくみないで、むずかしいと思ったのでぬかしてしまった」

× 「[知らない]は、いいきった形じゃあないのですか」

○ 「そうだ。いいきった形のようなだが、もんだいとしては、[知ら]で、[知る]がいいきった
答として、求めているはずですね」

× 「先生 [た] がついて、いい切った形になりますね」

○ 「そうです。[た] をつけても、いい切った形をとる場合もありますね、いい点に気がついたね」

(文法的には、助動詞 [た]、[だ] がついて断定の意味を持つ場合で、それをこどもは指摘しているのです)

× 「一度勉強してみると、案外やさしいね」

○ 「もう、まもなく中学校に入学しますね。今からこのように、ことばのしくみについても注意しておくと、中学校でならう文法という勉強をするとき役立ちます」

とにかく、くわずぎらいのこどもが、かなり多く(二割五分程度)見られ、この中にはよく読
みもしないのにあきらめてしまっている中等児も半数ほどいたということがわかりました。

それに五問とも正解のこどもは一割強、四問正解が二割五分程度、といったところです。

おくらしているこどもは、しかたがないにしても、ふだんの成績からみて、もんだいを読めばわ
かるこどもでも、手をつけてみて、めんどうなのでとばしてしまうこどもは、くわずぎらいの仲
間にはいます。

ここで言えることは、国語の指導では、つとめて広い分野にわたって学習をさせておき、とに
かく、においをかかせておくことが必要であろうと思うのです。

同様な事例をもう一例示しましょう。

(問題の説明文)

① 名詞と動詞→名詞はものの名まえ、動詞はものの動きやじょうたいを表わすことばです。

㊤ 形容詞と副詞→どちらも名詞や動詞をこまかく説明するのに使うことばで、形容詞はいい切ったとき、ことばの終りが・「××い」となります。

つぎの——のついていることばを、前の説明文をよんで名詞、動詞、形容詞、副詞に区別しなさい。

○赤い 夕日 が ゆっくり 沈む。

○夜 が ほのぼのと あける

○私 は 六年生 です。

テストの結果、正答率を示すと次のとおりです。

・赤い……………	三三%	—	形容詞
・夕日……………	五六%	}	—名詞
・夜……………	五六%		
・私……………	六七%		
・六年生……………	二五%		
・ゆっくり……………	二〇%	}	—副詞
・ほのぼのと……………	三四%		
・沈む……………	四〇%	}	—動詞
・あける……………	二三%		

テストの答案をかえして話しあいました。説明文の読みとりかたの不足から、よくわからなかったが、今ならわかるという、くわずぎらいな組が目立ちました。

このようなテストは、指導の結果を反省する目的からしたのではなく、この程度の説明文の内容を読みとって、どの程度こどもは理解するものかという、いわば学習のレディネスという角度でみたわけです。

得点分布から考察すると、全部できたこどもはひとりもいません。そして、一箇所誤まったこどもが八パーセント、二箇所誤まったこどもが六パーセントでした。そのうちの多くのこどもは六年生を副詞として考えていたのです。これは問題の説明文のところの ㊤の説明が、いいたりないところから来ていると思われます。すなわち六年生は、私という名詞をこまかく説明していると解釈したことが話しあいからわかったのですが、わたし自身、教えられるところがありました。

四から六までの小問正答率は三八パーセント、一から三までは二八パーセント、〇点や無答が二〇パーセントという結果でした。

小学校では、このような品詞の分類は、学習する必要はないわけですが、わたしはにおいをかかせておくという意図からテストの一部分に応用問題としてとりあげてみたのです。

5 なまけもの

課題を忘れるこども、勉強しないこども、いわゆるなまけものには手を焼きます。遊びざかりのこどもたちのことですから、いたしかたがないとも考えられますが、最低の復習程度はやらせたいと思っても、長つづきしないでくじけてしまうこどもが目立ちます。

家庭環境にも原因することは勿論ですが、わたしは自分の指導法がいたらないからだと反省い

たします。

これは、わたしが四年生を担任した時のことです。練習問題の形式で、難易別に一番やさしい程度のを三級、その上が二級、更に一級というように区分してプリントしました。

こどもと話しあい約束の上、スタートしたのですが、はじめのうちはどのこどもも、どうにかついて行けそうだと思われたのですが、連続五回のテストの結果、合格点をきめて二級に進ませるという方式をとったのですが、回を重ねるたびごとに、落伍していくこどもが目立って来たことです。

結局一学期の終りには、一級に進むこどもが一割五分、二級にとどまるものが三割、三級から脱しきれないものが半数以上という割合で、いくらやさしくしてもききめがありません。そこで三級から二級に進めないこどもには、問題を前もって知らせておいても、家で学習してこないのですから、出来るわけがありません。

結局一学期間継続して中止してしまいました。これは問題を毎回難易を考えて用意するという作業でわたし自身がなまけものになってしまったのです。(もっとも、この時研究学校としてのまとめの仕事がいそがしくなったことも負担のひとつでしたが)

わたしは、このなまけものこどもを、なんとか救済しようと始めたことだけに、初期の目的が完遂されずに終ってしまったことを残念に思いましたが、現実には一人の教師が、能力別に問題を用意して与えることが、長期の計画で、しかも定期的、(週二回)にという条件のもとではどんなにむずかしいかということを知りました。算数の計算問題や国語の書取練習などでしたら、以前にもやったことがありましたので、同様に何んとかなるだろうと思っていたところにわたし自身の計画のたてかたの上に誤算があったのです。

根本的には、こどもたちの能力差に応じた指導ということに帰着いたしますが、こどもを注意深くみると能力があってもやらないもの、能力がなくてできないものとを区別して、それぞれ根気よく個人指導していくことを二学期から指導の基定としたこと。一学期間の継続で、こどもたちの力を知り得たことは、わたし自身の収穫でした。

このこどもたちが、五年に進んでからは漢字語いの読み書きの力を卒業までに何んとかつけてやりたいと志し、六十枚のカードに、段階的に教育漢字を中心に問題を構成して実施しました。これによりますと、いくら能力差がついても困らずに、六年が終ろうとする現在も継続しています。これについてのくわしい内容は、昭和三十三年度「真実の教育」(県連合教育会)に発表してありますので、そのうち会報に掲載されると思いますから、それを参照してください。

おしまいに言わせていただきたいことは、まず、こどもがなまけものであるかないかを診断すること。能力が低いためにやれないこどもでもできる問題を与えてやること。そして進歩していくようすを、こども自身に見つけ出させ、ある程度の満足感や成功感を味なわせながら、こどもと教師が、根気くらべて、進んでいくということが必要であらうと思います。そして、なまけものや、遅れているこどもには深い愛情をもって接し、これらのかわいそうなこどもたちをなんとかして救ってやりたいものだという気持ちでいっばいです。

次の機会に、残された数々の問題について、とりあげてみたいと思っています。