

少人数学級における物語教材の指導

——「書く作業」の効果的な位置づけ——

足利市立小俣第二小学校

1 主題設定の観点

「人数が少ないのでひとりひとりの児童によく目が届く。」とか「個別指導がし易い。」などという言葉は、少人数学級の利点としてよく聞かれる言葉である。しかし、少人数であるためのマイナス面も、各教科指導の上で見逃すことのできない問題を含んでいる。例えば、「児童間における刺激が少ない。」とか「成績の順位などが固定化されがち。」などという事実は、学習意欲を盛り上げる上に大きな障害となっている。

国語科における「読み」の指導においても、「多様な感想や意見がなかなか引き出せない。」とか「学習そのものが単調になり易い。」「教師中心の授業に陥りがち。」などの問題点を指摘することができる。

本校では、全児童に生活日記を書かせたり、読書や発表の時間を週プロの中に位置づけたりして、山村のへき地におけるややもすると単調に陥り易い児童の生活に、可能な限りの刺激や変化を与えるようにしているのであるが、本年度は、重点研究課題として、国語科の指導が取りあげられ、上記研究主題のもとに、読みの学習をより豊かに主体的なものにしていく手だてを追求してみようということになったわけである。

2 研究のねらい

読みをイメージ化し豊かにする手だては、これまでにいろいろな方法がくふうされ、実践も試みられているが、いわゆる「みがき合い」とか「話し合い」の学習効果があまり期待できない少人数学級においては、ひとりひとりの児童が、まず文章にじっくりと読み浸るといふことが必要である。そのためには、やはり「書く作業」を効果的に学習過程の中に位置づけることが一番適しているのではないかと考えた。

書く作業化の例としては、主として文学的な教材の場合、

- ① 描画法——場面の様子などについて想像したことを絵に表わす。
- ② サイドライン——読み進める過程で、だいじなところに線を引く。
- ③ 書き出し法——ノートや作業用紙に、だいじなところを書き出す。
- ④ 書き込み法——ノートや作業用紙に、感じたことや想像したことなどを書き込む。
- ⑤ 吹き出し法——登場人物の気持ちを想像し、その人物になったつもりで、会話の形で書き表わす。
- ⑥ S・D法——登場人物などのイメージを一定の尺度により測定し、表現する。
- ⑦ 心理曲線法——読み手自身の心理や登場人物の心情の動きなどを一定の視点から分析的にとらえ、その結果を曲線で表わす。
- ⑧ 作文法——読んで印象に残ったことや感動したことなどを、自分の言葉で文章にまとめる。などがあげられる。

そこで、これらの方法を、学年差や児童の実態、教材の特質等を考慮し、学習過程の中に効果的に位置づけることにより、ひとりひとりの児童の読みの深化を図り、学習そのものをより主体的なものにしていこうとするものである。

3 研究の方法

校内における重点研究課題として、現職教育計画の中に位置づけ、全職員により実施する。

(1) 教材研究

低・中・高学年より物語教材を一つずつ選び、担当学年の教師が中心となって全職員で教材研究を実施する。

(2) 授業研究

全職員が共同で作成した指導案により、担任教師が指導に当り、その結果をまた全職員で検討する。

第1回目授業研究	6月23日	「モチモチの木」(3年上)	3・4年複組(17名)
第2回目	10月29日	「くじらぐも」(1年下)	1年単組(14名)
第3回目	11月17日	「石うすの歌」(6年上)	5・6年複組(16名)

4 授業実践例

<その1> 「くじらぐも」(1年下)1年単組(14名) 指導者 露崎よし教諭

(1) 単元名 ようすをおもいうかべながらよみましょう

(2) 本時の指導

ア 目標

くじらが空にあらわれた場面、くじらも体操をする場面を読んで、くじらぐもの動きを表わしているところに線を引いたり、それを動作で表わしたり、また、くじらの気持ちを想像してそれを自分のことばで書いたりすることができる。

———ひとりひとりの児童の目標とその資料(事前テストの結果)———

段階	目標	番号	児童	事前テストの結果	
				1	2
A 児	本時の目標に同じ	1	S・Y	がっこうがすきだからです。 たいそうがすきだからです。	おもしろい。
		2	H. Ka	おもしろそうだから。	いいきもちだとおもいます。
		3	H. Ke	子どもがすきだから。	うれしいきもち。
		4	H・T	くじらは、たいそうがすきだから、たいそうをやった。	おもしろいきもち。

		5	O・T	くじらは、がっこうがすきだからです。 たいそうがすきだからです。	うれしいきもち。
		6	O・K	がっこうがすきだから。	うれしいきもち。
		7	Y・K	からだがよわくなっちゃうからみんなといっしょにたいそうしたの。	きもちがよかったとおもいます。
B 児	本時の目標に同じ	8	K・H	うんどうかいがいいきもちだから。	いいきもちだから。
		9	S・M	くじらは、がっこうがすきだからです。	
		10	O・A	たいそうがしたいから。	たいそうがうまくなるように。
		11	S・K	くじらは、がっこうがすきだから。 くじらは、みんなとあそびたいから。	こどもたちは、くじらとあそびたい。
		12	N・T	くじらは、がっこうがすきだから、このほうにいたいからです。	
C 児	くじらぐもの動きが読みとれる	13	K・H	くじらは、たいそうが	
		14	O・H	よшきたというところがおもしろかった。	
考 察	A児について ほぼ、くじらの気持ちをとらえているとみてよいと思う。 本時の授業においては、音読部分などを担当させ、自信をもたせると同時に、くじらぐもの気持ちに対する想像が、さら深まることを期待する。				

B児について 特に、「2」の発問に関して、不確かな表現がされている。また無答もある。

そこで本時では、内容を確かにとらえさせるため、O. H. P.などを併用し、さらに、動作化などにより、想像がより確かになることを期待する。

C児について まるっきり、ピントはずれの反応である。

そこで、本時の授業では、書かれていることについての発問をしたりして、理解度を確認しながら授業をすすめ、くじらぐもの動きが想像できるようにしたい。

イ 授業の観点

くじらぐもの様子や気持ちを豊かに想像させるために、サイドライン法や動作化や吹き出し法を取り入れる。サイドラインは、くじらの動きを表現しているところを確かめさせるために動作化は、くじらぐもになったつもりでその動きをイメージ化するために、吹き出し法は、くじらぐもの気持ちを想像させるために活用する。

特に、この場面を選んで、事前テストを実施しているので、上記の方法により読み深めの指導をした結果を事後テストで評価してみたい。

ウ 学習過程

学 習 活 動	書く作業の位置づけ	指 導 上 の 留 意 点
1 本時の学習について話し合う。		<ul style="list-style-type: none"> ○ くじらが空にあらわれた場面、くじらも体操する場面についてくわしく読むということをわからせる。
2 本時の学習範囲を読む。 3 くじらが、空にあらわれた場面について話し合う。		<ul style="list-style-type: none"> ○ A児に読ませる。 場面の様子や、くじらぐもの気持ちを想像しながら読むように指示する。 ○ 下記のような発問をする。前半は、C児を対象とし、後半は、B児を対象とする。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもたちは、何をしていましたか。 ・ そこへ、何がきましたか。 ・ 大きなくじらとは、本物のくじらですか。 ・ 子どもは、何人ぐらいいるのだろうか。 ・ くじらは、おなかまがいるのかな。 ・ くじらからみると、子どもは、どれぐらいの大きさにみえるだろう。

<p>4 くじらも体操する場面について、くじらのしたことが書かれている文にサイドラインを引き、読み合う。</p>	<p>・ サイドライン法</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ B児、C児のために、O. H. P. を使用してサイドラインの引き方を指導する。 ○ 子どものことが書かれている文は教師、くじらのことが書かれている文は、児童が読んで、くじらぐもと子どもの対応の楽しさを味わわせる。 さらに、くじらぐものしたことの要点を板書する。
<p>5 くじらぐもになって、体操したり、かけ足をしたり、とまったり、まわれ右をしたりする。</p>	<p>・ 吹き出し法</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 本を読むかかりをA児の中から選ぶ。足のわるいO児には、子どもの役を指人形でやらせる。 ○ 「くじらの気持ちは？」などと固くならないで、結果としてくじらの気持ちを想像していることになる吹き出し法をつかって書かせる。 ○ 友だちの発表をしっかりと聞かせ、書き足したくなった者には、書き足しをさせる。 ○ 前に読ませたA児に読ませ、読み方に変化があらわれたかどうかをみる。 場面の様子や、くじらの気持ちを想像しながら読むように指示する。
<p>6 くじらぐもになって、くじらの気持ちを吹き出し法で書く。</p> <p>7 書いたものを発表し合い、書きたしをする。</p> <p>8 本時の学習範囲を読む。</p>	<p>・ 吹き出し法</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「くじらの気持ちは？」などと固くならないで、結果としてくじらの気持ちを想像していることになる吹き出し法をつかって書かせる。 ○ 友だちの発表をしっかりと聞かせ、書き足したくなった者には、書き足しをさせる。 ○ 前に読ませたA児に読ませ、読み方に変化があらわれたかどうかをみる。 場面の様子や、くじらの気持ちを想像しながら読むように指示する。
<p>9 本時のまとめと、次時の予告を聞く。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ くじらが空にあらわれた時のくじらの気持ちと、くじらも体操した時の気持ちを吹き出し法で学習したことをまとめる。 ○ 次時は、くじらと子どもがたがいにさそい合う場面をくわしく読んでいくという話を話す。

(3) 結果と考察

「書くことを通して読みを深める」という研究課題に従い、本時の授業を展開してみた。サイドライン法は、書いてあることの確認、動作化と吹き出し法は、イメージをふくらませるために使ってみた。吹き出しの結果と事後テストの結果を、次のように考察してみた。(紙面の都合で資料は省略する。)

<A児について> くじらぐもに対する気持ちの想像が、さらに深まることを期待したわけであるが、体操をやり出した気持ちとして、①体操が好きだから、②学校が好きだから、③おもしろそうだったから、などの項目が増えているので、期待どおりの結果が出ていると思われる。

＜B児について＞ くじらぐもに対する気持ちの想像が、より確かなものになることを期待したわけであるが、ふき出しの段階でビントのあった想像ができたようだ。事後テストの結果では、ふき出しに書いたものが書かれなかった児童が多いが、それでも事前テストに比較すると、確かになったように思われる。

＜C児について＞ くじらぐもの動きの想像を期待したわけだが、動作化によりわかったようである。K児は、事後テストでは、本人の力で書くことができた。O児は、問われていることの意味がつかめなくて、個人指導により記述させた。

(4) 研究討議

- 文章をトラペンアップによりO. H. P. で投影し、サイドラインの引き方を指導したところは、焦点化がはかれて効果的であった。
- 吹き出しの作業用紙もくふうされていて、児童が喜んで書いていたようだ。くじらぐもの気持ちになって、自分のことばで表現してみることは、やはりイメージ化にかなり効果的だったようである。

＜その2＞ 「モチモチの木」(3年上) 3・4年複組(17名) 指導者 栃木芳夫教諭

(1) 単元名 ようすや気持ちを考えて読もう

(2) 教材の特色と本時の扱い

教材「モチモチの木」(斎藤隆介作)は、筋の展開のおもしろさだけでなく、幻想的な心象表現、臆病でありながらとてつもない行動をやっている小さな主人公、語り口を生かした特異な表現などに、児童の心を引きつけずにはおかないおもしろさがある。

この単元では、各場面における様子や人物の気持ちを鮮明に思い浮かべ、人物像をしっかりとらえさせる学習活動に重点を置いていきたい。そのため、経験との結び付けによる想像、語り口を生かした音読などを重視したい。

本時は、夜中に一人でしょうべんにも行けない豆太が、急病で苦しむ「じさま」を目前にしたとき、まるで別人のように「体をまるめて、表戸を体でふっとばし」、しもに足をかまれ、足から血を流しながら、医者様の所へ走る場面である。物語のクライマックスであり、ほとんどの児童が初発の感想で「この場面が一番心に残った。」と反応した場面でもある。前半のじさまの苦しみ、豆太のびくくとした気持ちを読み取らせるために書き込みを、後半、豆太が決断しふもの村まで走った情景描写から、幼ない豆太の気持ちを読み取らせるために吹き出し法を学習過程の中に取り入れてみたい。そして、感想を話し合い、比べ合うことにより、各自の読みをより確かなものにし、読みをより豊かにしていきたい。

(3) 本時の指導

ア 目 標

「豆太は見た」の段落の前半の部分を読み、腹痛に苦しむじさまに気がついた豆太が、決心して医者様を呼びに行くようすや気持ちをじさまと豆太の会話や情景を表わすことばを手がかりに想像し、それを自分のことばで書いたり、発表したりすることができる。

イ 学習過程

学 習 活 動	書く作業の 位置づけ	指 導 上 の 留 意 点
1 前時の学習を想起し、本時の学習のねらいや方法について確認する。		<ul style="list-style-type: none"> ◦ これまでの話のつながり、豆太の性格についてふれ、前時の学習を想起させる。 ◦ 小黒板に学習のねらいと方法を示し、本時の予定を知らせる。
<p>2 じさまが、苦しむ部分を読んで話し合う。</p> <p>(1) 読む</p> <p>(2) 書き込みをする。</p> <p>(3) 話し合う。</p> <p>(4) 難語句の説明を聞く。</p> <p>3 豆太が医者様を呼びに行く部分を読んで話し合う。</p> <p>(1) 読む。</p> <p>(2) 豆太になったつもりで書く。</p> <p>(3) グループでまとめる。</p> <p>(4) 話し合う。</p> <p>(5) 難語句の説明を聞く。</p> <p>4 勇気ある豆太になったわけを話し合う。</p> <p>5 本時の学習範囲を読む。</p>	<p>書き込み法</p> <p>吹き出し法</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 85ページ～86ページ3行目まで。 ◦ 児童のイメージ化を助けるため範読する。 ◦ 豆太やじさまの気持ちが表われている所に、自分だったらどうするか、どう思うか書き込みをさせる。 ◦ 気軽に書き込ませるため、教科書の行間に直接書かせる。 ◦ 発表の要点は板書し、確認し合うことにより多様で深みのあるイメージにふくらませる。 ◦ 86ページ4行目～87ページ5行目まで ◦ 指名読みさせる。 ◦ 豆太は、何を思いながら峠の坂道をかけおれたか豆太の言葉で作業用紙に書かせる。 ◦ 3、4年混合男女別グループで班の代表例をまとめさせ、トラペンアップする。 ◦ O・H・Pに投影し確認し合う。 ◦ おくびょうだった豆太が勇気ある豆太に変わったわけについて考えさせる。 ◦ 会話には、特に感情をこめて音読させる。
6 本時のまとめと次時の予告		

(4) 結果と考察

本時の学習は、前述したように、腹痛に苦しむじさまとそれに気がついた豆太の気持ちを読み取る部分で「書き込み法」を、決心して医者様を呼びに行く豆太の気持ちを読み取る部分で「吹

き出し法」を学習過程の中に位置づけ、授業を展開したわけである。したがってこの2つの書く作業化にスポットをあてて学習の結果を考察することにする。

ア 書き込みについて

ここでは、じさまの苦しさ、豆太の心配についてふれていけば良いと考えていたが、ほとんどの児童が、その点ふれている。少し例を紹介してみる。

- 豆太については、（じさまが苦しんでいるのに気づいて）

びっくりしただろう。／心配しただろう。／こわかっただろう。／私だったらおきないでそのままねていたかもしれない。／など。

- じさまについては、

じさまは、豆太に心配をかけないようにいったんだな。／じさまは、がんばりやだなあ／じさまは、とてもいたかったのだろう。／など。

また、書き込み個所については、全員の児童が1個所は書き込みをしており、平均2個所程度書き込みをしていた。

イ 吹き出しについて

児童17名中13名の児童は、豆太になりきって吹き出しができた。代表例をあげてみる。

- じさまがたいへんだ！ たいへんだ！ 早く医者様をよばなくっちゃ。じさまがしんでしまったらたいへんだ！ 早く行かなくっちゃ！
- ぼくの大好きなじさま。死なないでね。早く医者様をよんでくるからがんばってね。
- じさま死んじゃいやだ。もっともっと長生きしてくれなきゃ。ひとりじゃこまっちゃうよ。だれもせわしてくれないとたいへんだ。

この最後の例のように、自己本位というか、利己的な反応は男子に見られた。主題に迫るためにも、再び検討させるべきであろう。

また、残りの4名の児童の反応は、次の例のように、感想や解説が入り混じっている不完全なものである。吹き出し法の書き方を再指導するようにしたい。

- じさま もちょっとがまんしてくれな。医者様をよんでくるから。ぼくだったら、夜だししもがつもっているからいけないな。
- 豆太は、おくびょうで弱虫だったけど、やっぱりゆう気があるなと思いました。

総じて、吹き出し法を指導の中に取り入れたことにより、児童の活気と読みの深まりが増したように思う。

(5) 研究協議

- 児童の書き込み個所の目やすを指示したり、それより多い子には賞賛を、少ない子にははげましを与えたことは、学習意欲を喚起する点で良かった。
- 類似内容の発表があると、児童は、「同じです。」の反応を示した。これでは、多様な感想が出にくく、みがきあいも深まらない。ささいな違いにも敏感に気づく子どもになるよう指導していく必要がある。
- 学年や発達段階によって書く作業は適当なものがある。

<その3> 「石うすの歌」(6年上)5・6年複組(16名)指導者 相場邦一教諭

(1) 単元名 読んで感想を深めよう

(2) 本時の指導の観点

本時は、物語の最後の場面を取り上げ、原爆で両親が行方不明になってしまったことを知る瑞枝や、おばあさん・千枝子の心情の動きにスポットを当て、サイドライン法・書き込み法・心理曲線法などの書く作業を取り入れ、読みのイメージ化を図りながら豊かな読みとりができるようにしたい。

(3) 本時の目標

物語の最後の場面を読み、登場人物の行動や会話、石うすの歌などを手がかりに、原爆で両親を失った瑞枝や、おばあさん・千枝子たちの心情を豊かに想像し、それを自分の言葉で書き表わすことができる。

(4) 本時の学習過程

学 習 活 動	書く作業の位置づけ	おもな発問や指導上の留意点
1 前時の学習を想起し、本時の学習のねらいや方法について確認する。	・ノートへの書き出し (予備学習)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 「8月6日の朝」の瑞枝たちの楽しい様子をもう一度想起させる。(本時の学習場面との明暗の対比) ◦ 本時の学習場面やねらい、方法などについて話し合い、やろうとする気持ちを起こさせる。 ◦ 指名読み。(登場人物の気持ちや場面の様子を思い浮かべながら読むように指示する。) ◦ 両親を失った瑞枝の心情を深る発端となる部分である。簡潔な描写であるが、予備学習の結果を発表し合うという形で、前場面の楽しい情景と対比的に読みとらせたい。
2 P 85 L 11 から終わりまでを読む。		<ul style="list-style-type: none"> ◎ 今読んだ文章のどこからどんなことが想像できたか。 ・ 8月6日の朝の場面に比べてどうか。
3 P 85 L 11 から P 86 L 2 までを黙読し、両親を失った瑞枝の悲しみについて想像し話し合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・心理曲線法 	<ul style="list-style-type: none"> ・どの位悲しかったろう。 ・瑞枝の心の中にはどんな言葉が浮かんでいたろう。
4 P 86 L 3 から終わりまでを読み、おばあさん・千枝子と前にした3人の心情を想像し、発表し合う。		<ul style="list-style-type: none"> ◦ この場面は、まずおばあさんの気持ちを読みとり、それから千枝子、瑞枝の順に学習を進める。

(1) おばあさんの心情について想像し話し合う。

・サイドライン法

㊦ だれもが終わりまで読んで、おばあさんの気持ちを読みとれるだいじなところに線を引いてみよう。

◦ 線を引いたところを発表させ、教師はO・H・Pで文章を投影し、確認する。

・書き込み法

㊦ これから配る作業用紙(№1)に今みんなから出されただいじな文が書き出してあります。その下に想像したことを書き込んでください。

◦ 個人差を考慮して書き込みさせる。

◦ 早く書けた児童数名の作業用紙をトラベンアップし、O・H・Pを使って発表させる。

・おばあさんの悲しみを瑞枝の悲しみと比べてどうか。

・おばあさんは、どうして精も根もつきて力が出ないのだろう。

・おばあさんは、どうしてクスンと鼻をすすったのだろう。

(2) 千枝子の心情について想像し話し合う。

・サイドライン法

㊦ それでは、千枝子の気持ちはどうだろう。どこで読みとれるか。

・だいじなところに線を引いて、想像したことを発表しよう。

・どんな気持ちでうすのそばにすわったのか。

㊦ 瑞枝の気持ちの変化は、どこで読みとれるか線を引いてみよう。

◦ 線を引いたところを発表させ、教師はセンテンスカードで黒板に掲示する。

・心理曲線法

㊦ それでは、これから配る作業用紙(№2)に瑞枝の気持ちの変化を考えて、曲線で表わしてみよう。

◦ 数名の児童の作業用紙をトラベンアップし、O・H・Pを使って発表させる。

・瑞枝は、どんな気持ちで千枝子といっしょにうすを回しはじめたのか。

・ふたりの額ににじんだあせは、どんな汗だったろう。

(5) 学習の結果と考察

本時の学習は、前述したように、登場人物の心情を読みとることのできるだいなことばや文をおさえる方法として「サイドライン法」、読みとったことやさらに想像したことなどを、はっきり認識していく方法として「書き込み法」、心情の動きを読みとりそれを表現する方法として「心理曲線法」を学習過程の中に位置づけ授業を展開したわけである。そこで、この書く作業化に視点を当て、その結果を考察してみることにする。

ア おばあさんの気持ちの読みとり

〔発問〕 おぼんの13日を前にしたおばあさんの気持ちを想像し、書き込みをしよう。

(作業用紙 №1)

— おばあさんの気持ちを読みとるキーセンテンスとして、次の三つの文がおさえられたが、全児童16名中3箇所全部書き込みができた者が5名、2箇所が7名、1箇所が4名という結果だった。紙面の都合で、その書き込みの代表的なものだけをあげてみる。 —

- ① 「おばあさんのひきうすは、一向に動きませんでした。……」 のところでは、
 - 悲しくてうすをひく気になてなれなかったのだろう。広島のことを考えると力が出ないのだろう。
 - 父母を失った瑞枝がかわいそうでしかたがない。だまって泣いていたいのだろう。
 - 瑞枝1人残してどうして死んでしまったのだ。戦争がにくい。かわいそうな瑞枝。いっしょに泣きたい。
- ② 「『……おばあさんは、もう精も根もつきてのう。力が出んのじゃ。』」 のところでは、
 - あまりにも急に悲しみがやってきて、何をする気にもなれないのだろう。
 - もうだめだ。うすをひく力も出ない。わしより先に死んでしまうなんて……。
 - おばあさんは、広島に原爆が落ちたことで、がっかりしてしまったんだろう。
- ③ 「二人の姿を見て、おばあさんはクスンと鼻をすすりました。」 のところでは、
 - 千枝子と瑞枝が仲よくやってくれればいい。悲しみの中からぬけ出ようとする瑞枝がえらい。
 - かわいそうに。あんな悲しい思いをしたのに、それにも負けないでうすを回そうとしている。
 - 瑞枝は両親をなくしたのに立ちなおろうとしている。千枝子もいっしょうけんめいはげましている。本当の兄弟でもあんなにいかないのにえらい。

— 読んでただ話し合うだけでは、少人数学級では学習の盛り上がりが期待できない。学習のステップを小さくすると同時に、書く作業を位置づけたので、上記のような書き込みをもとに、児童は活発に意見を発表し合い、それによっておばあさんの心情を豊かに読みとることができたと思う。 —

イ 瑞枝の気持ちの読みとり

〔発問〕 瑞枝の心の動きを考え、曲線で表わしてみよう。

(作業用紙 №2)

— キーセンテンスは、

- ① 「お姉ちゃん、わたしもやるわ。」
- ② 「……勉強せえ、つらいことでもがまんしてー。」

の2箇所であるが、前時における学習場面との関連をふまえた上で曲線を描かせた結果は次の通りであった。 ※ 数字は、反応した児童の数を表わす。

心理曲線法は、どんな児童にも気軽に表現できる方法である。ただし、発表させる時は、必ずその理由を言わせるようにするのである。

①のところでは、[1]に反応した児童が10名、[2]が4名、[3]が2名という結果で、全体を平均すると[1.5]となる。

②のところでは、[1]に反応した児童が4名、[2]が5名、[3]が5名、[4]が2名という結果で、全体を平均すると[2.3]となる。

どの児童も、描いた曲線がみな上を向いていた。その理由として、

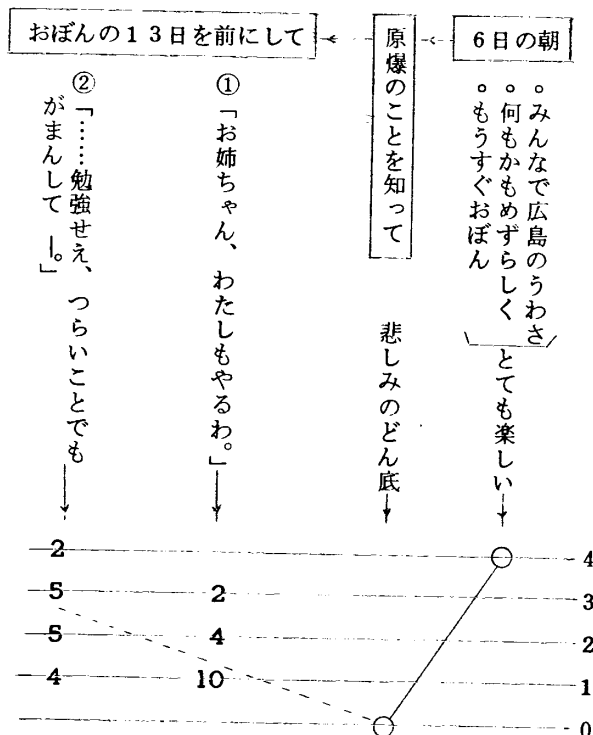
「勇気がわいて来た」「力が出て来た」「元気が出て来た」

などが発表され、どの児童もみな悲しみの中から立ち直ろうとする瑞枝の心の動きを読みとったものと解釈することができた。

ただ、6日の朝の場面と同じ最上段のところに反応した児童が2名いて、これは問題になった。

(6) 研究討議

- 書く作業が適切に位置づけられ、どの子もみな意欲的に取り組んでいた。全体的に書くスピードもあるようだ。
- 発問構成が綿密に計画され、きめの細かい学習が展開された。ただ、おばあさんの気持ちの読みとりのところで、教師がやや説明をし過ぎた点が残念である。
- 書く作業が豊富に取り入れられたせいもあり、学習時間がオーバーしてしまったが、学習展開のスモールステップはたいせつなことなので、学習内容の面での精選ということが今後の課題となる。



5 研究の成果と今後の課題

「書く」という作業を読むことの学習過程に意図的に取り入れ、読みのイメージ化を図り、児童ひとりひとりの読みをより豊かにしようという試みで、この1年間に3回の授業研究を中心に研究を進めてきたが、その成果や問題点について職員一同で確認し合ったことは次の通りである。

- (1) 「書く」ということは児童にとってかなり抵抗のある作業である。それに、個人差が大きい。したがって、一時間の学習の中でどの位の量(時間)の作業を取り入れるかについて、児童の実態などを十分に考慮し、負担過重にならないように留意する必要がある。
- (2) 「書く力」の個人差は大きい。だからこそ、その作業の過程において、ひとりひとりの児童を生かす指導の手をさしのべる機会があるのだと言える。また、少人数学級であるということの欠点を逆に利点として生かすことのできる唯一の機会であるとも言えるのではないだろうか。
- (3) 書き出しにしても書き込みにしても、時間と労力のかかる作業である。そこで、教師も児童も何のために書くのか(書かせるのか)という目的意識を明確に持つことが必要である。つまり、目的が明確でないと、いたずらに疲労感のみが残る結果となる。
- (4) 「書く」ということは、その結果よりも過程により意義があるということが言えるが、しかしその結果についても、発表させるなどして十分に取り上げてやり、満足感を与えてやることもだいたいなことである。その場合、教育機器などの効果的な活用を図ることが望ましい。
- (5) どんな書く作業をどんな所で取り入れるかは、やはり綿密な教材研究によって決められるものである。書かせる目的にはいろいろな場合がある。例えば、児童の読みとりの欠陥を発見するか、読む力の実態を把握するか、評価などは、教師側の指導上の目的である。また、児童の側からも、書くことによりばく然としたものをより明確に認識することができるなど、学力向上のためという目的があるわけである。いずれにしても、十分な教材研究の上に立って、その位置づけをくふうしていくということが重要である。

6 おわりに

貴重な本紙上のページを借りてわざわざ発表する程のこともない拙い実践記録ではあるが、小規模校における少人数職員による精一ぱいの努力をおくみとりいただき、今後のために役立つご意見ご指導等をお寄せいただければ幸である。

本研究のために、多忙な時間をさいてたびたびご訪問いただき適切なお助言をいただいた佐藤先生、大槻先生、また、研究会の折遠い所をわざわざご参加くださった分校や小規模校の先生方に厚くお礼申し上げる次第である。

研究同人

校長	相馬 工	3.4年担任	栃木 芳夫
教頭	斎藤 光雄	5.6年担任	相場 邦一
1年担任	露崎 よし	専科	中山 雅之
2年担任	嶋村 君枝	校務員	渡辺 一夫

評

国語科の読みの学習において、少人数学級では、多様な感想や意見がなかなか引き出せないなどのマイナス面に着目し、一人一人の児童の学習意欲を盛り上げ、読みの学習をより豊かに主体的なものにしていくために、国語科の物語教材の指導で、「書く作業」を学習過程に効果的に位置づけることを重点課題として研究を進めている。

その重点課題達成のため、全職員が共同で指導案を作成し、担任教師がその指導案によって授業を実践して、結果を検討し改善点を見出すなど、全校あげての研究の取り組みにまず敬意を表したい。

心情を豊かに読みとらせる方途はいろいろあろうが、児童の実態を十分ふまえて「書く作業」に視点をあて、研究を進めたことは立派である。さらに、指導内容やねらいに応じて「書く作業」をいろいろと組み合わせて、学習過程に適切に位置づけたことは大変効果的である。その上、事前テストを行い、児童の実態をは握し、能力差に応じた指導方法を考えたり、OHPの利用など通して指導の焦点化を図ったりして、一人一人の児童の読みとりを的確なものとしている。児童が一人でも多く、意欲をもって学習に取り組む態度を育成することが授業の生命である。

各校においても、本校のこの貴重な研究成果を大いに参考にさせていただきたい。