

聞くことの学習の成立

—— 読み聞かせを用いる学習を通して ——

三 浦 和 尚

(国語教育研究室)

麻 生 健 人

(松山東雲短期大学)

(平成12年6月1日受理)

Listening Appreciation in Literacy Education

Kazunao MIURA and Taketo ASOH

第1部 読み聞かせによる聞くことの学習の実際

—— 単元「物語を耳で楽しもう」(小学5年) ——

三 浦 和 尚

1 指導のねらい

国語科学習指導の領域として、聞く力の指導は、他の領域に比べ決定的にその開拓が遅れている。研究的にも、古田 拓『聞くことの教育』(習文社 1952)『聞くこと』(福村書店 1952)、倉沢 栄吉『聞くことの学習指導』(明治図書 1974)、斉藤 美津子『聞き方の理論』(サイマル出版会 1972)、野地 潤家『話しことば学習論』(共文社 1974)、田中 瑩一『聞く力が育つ学習指導』(東京書籍 1994)などの他にはまとまったものがない現状である。近年、話し言葉の学習指導が「話すこと」を中心に注目され始め、それに伴って、「話すことと聞くことの一体的指導」という考え方から、「聞くこと」についても意識されるようになってきた。しかしそれは実践的にはいまだに「話すことに付随して」という位置付けから抜け出しているとは言えない。

一方、子どもたちの現状については、「聞く力・聞く態度の欠如」が社会からも、また実践者からも指摘され始めている。落ち着いて人の話が聞けない、自分にかかわると感じられることにしか耳を傾けない、結果的に話し手の意図が伝わらない、等々。極端には、そもそも人の

話を聞こうという態度そのものの存在が危ぶまれるという声さえある。

聞く力についての学習者の意識の高揚，そのための学習指導の方法の開拓が，今日的な課題となっている。そしてそれは単に態度やしつけとして，人の話は静かにきちんと聞け，話し手の顔を見ながら聞けなどの要求をするのとは違う視点・レベルで考えられなくてはならなくなっているのではないか。

これまで，国語科学習は，もっぱら文字を学習対象とし，音声そのものを教材とすることを避けてきた。それは「教科書」という制約に負うところが大きい。しかし，聞くことの学習指導を，「しっかり聞きなさい，こういうことに気をつけて聞きなさい」などという教訓的なレベルにとどめず，言語活動の力の育成として位置付けるためには，音声言語そのものを教材化し，聞く活動を導入することが必要となる。

本学習指導では，教師の読み聞かせによる音声を教材とし，物語を味わい楽しむことをねらいとしている。基本的な学習過程としては，読むことにおける三読法（通読・精読・味読）を聞くことに応用し，物語に描かれる世界のイメージ形成を促したいと考えた。

物語を文字でなく音声でとらえることは，作品の内容を受け止めるという意味では違いがあるとは考えにくい，物語を聞くこと（読み聞かせ）の楽しさを味わう，また，耳を傾けて聞く体験を通して，聞くことを意識するという意味では，文字による学習とは違う効果を期待することができるであろう。作品を文学としてとらえ味わいながら，その過程で聞くことについての意識化ができるような学習を組織したい。

今回教材とした作品「一メートルのリレー」（桜井信夫）は，車椅子を語り手に，障害を持つ子どもの様子を，運動会を中心に描いたものである。進行性筋ジストロフィ症の豊が，去年1.5メートル動き，今年は1メートルを頑張るという事実は重い。1メートルの距離をリレーの分担とする競技の様子の中に，障害を持つ人や，見守る人の気持ちが凝縮されている。

この作品は，ストーリーの展開上は，特に難しいものではないが，車椅子という無生物を語り手に設定している点は，通常の物語と異なっており，耳で聞いただけではその設定を瞬時にとらえることは困難である。したがって，もう一度聞くことを必然化することができる。また，進行性筋ジストロフィ症という病名や，車椅子での移動距離が去年は1 m 50cm，今年新しい車椅子で始めが50cm，練習して運動会では1 mと，名詞や数詞のレベルでキーワードとも言うべき言葉が提示されている。これらを聞きとどめれば，作品の骨格が理解されるという点でも，聞くことの学習指導に適した教材とすることができる。

そういった特性から，「一メートルのリレー」という表題をいつ意識させ，表題読みに入るかが，ひとつのポイントになる。

児童たちは，語り手の設定に戸惑うかも知れないが，その点こそ，繰り返し聞くことでわかる，注意深く聞くことでわかるという意識を涵養するきっかけになるのではないかと考える。

また，「聞くこと」に伴うメモの有効性や，その習慣化についても触れることができると考えた。

2 指導の実際

(1) 学習指導案

<国語科学習指導案>

聞くことの学習の成立

単元名 物語を耳で楽しもう

日時 1999年11月18日(木) 14:30~15:10

指導者 三浦和尚

対象 愛媛大学附属小学校 5年花組

教材 「一メートルのリレー」(桜井信夫、『日本児童文学』1992年6月号掲載)

単元目標 ・音声で表現される物語を聞いて、場面を豊かに思い描き、その表現を味わい楽しむ。

- ・「聞く力」を自覚的にとらえる。
- ・「一メートルのリレー」という表題から、障害者の思いへの理解を深める。

本学習指導のキーワード：聞く力、読み聞かせ、読み分け、メモ、表題読み

本時前の指導 前日の午後、授業者が自己紹介をし、「髪が命の運動会」(菊池俊)という物語を読み聞かせた。小学六年生の運動会の様子を、祖父の目でとらえ、両者の価値観の違いがユーモアたっぷりに描かれている楽しい物語である。

本時の指導

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
<p>学習の概要を知る。</p> <p>「一メートルのリレー」を聞く。</p> <p>感想を交流する。</p> <p>「一メートルのリレー」を再び聞く。</p> <p>「一メートルのリレー」について話し合う。</p> <p>「一メートルのリレー」を聞き味わう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「聞くこと」を意識させる。 ・「一メートルのリレー」板書。 ・後で感想を聞くことを告げる。 ・淡々と読み聞かせる。 ・感想を簡単にメモする。(ワークシート配付) ・語り手を確認する。 ・「豊」の病状について押さえる。 ・できれば、数字(距離)を意識させる。 ・「新たに分かったこと」を確認しながら聞くことを指示する。 ・「メモ」を指示する。 ・滑らかな読みではなく、区切って内容を確認しながらの読み聞かせとする。 ・近くの児童のメモを見させる。 ・「新たに分かったこと」を発表させ、それに基づいて話し合いを深める。 ・話題としたい点 去年は1.5メートルだったことの意味。 表題の意味(障害を持つ人の思い)。 ・「朗読」という意識で読み聞かせる。 ・さらに発見があるかどうか、ということを意識させる。

準備物 ワークシート

物語を耳で楽しもう

五年花組 名前 ()

○物語を聞いて、かんたんに感想をメモしましょう。

○あらためて気づいたことを、メモしましょう。

○「聞くこと」について、考えたこと、感じたことがあれば、書きましょう。

(2) 学習指導記録

Cは児童の発言、Tは教師の発言。

発言中のABCのアルファベットは児童名である。A(11)とあるのは、A児は、後掲の「3学習者の反応」の、11の児童と同一であることを示す。

C1：礼。お願いします。

T1：こんにちは。

C2：こんにちは。

T2：えっとね。昨日、ひとつお話を聞いてもらいました。で、今日も、ひとつお話を聞いてもらいますね。

* (板書「『物語を耳で楽しもう』」)

T3：物語を、耳で、楽しもうと、思います。それでね、うーん、昨日聞いてもらったお話は、難しかった？難しくはなかった？どうでした？先生はね、とーってもおもしろいと思ったんだけどね。うーん。ちょっと反省します。

今日のお話はね、もう少し、やさしいかな、とは思うんだけど、雰囲気、昨日とはちょっと違うお話です。昨日みたいにワッハッハッではないかも、しれません。題は、

* (板書「一メートルのリレー」)

T4：“一メートルのリレー”，と，いうお話です。

* (板書「桜井信夫」)

T5：桜井信夫という人のつくった、一メートルのリレー。

それじゃあ、さっそく、読みます。でも昨日と同じか、ちょっと難しいかもしれないから、一生懸命聞いて下さい。

それと、読み終わったら、みんなに、気付いたこと、よく分からなかったこと、いろいろ、何でもいいですから、ちょっと一言、感想を聞かせてもらいたいと思います。

はい、じゃ、読みますね。＜5分経過＞

* (朗読)

T6：おしまい。

いろいろ考えてくれていますか？言ってもらおうと思いますが、その前にちょっと、今聞いて、気付いたこと、考えたこと、分からなかったこと、ちょっとメモしてみましょうか。

<10分経過>

* (ワークシート配布)

T7: はじめの, “物語を聞いて, かんたんに感想をメモしましょう” というところだけ, 書いて下さい。

自分で分かればいいから。自分でこんなことを, 発表できるかなということが分かるように書いてくれたら, それでいいですから。私が分からなくても, いいですよ。

* (ワークシート記入, 机間指導)

T8: 一番右の, “物語を聞いて, かんたんに感想をメモしましょう” というところだけ, 書いて下さい。

T9: さあ, そろそろいいですか?

T10: はい。いいですかね。

* (板書「感想」)

T11: 先生ね, 昨日ね, ここで字, 書いたときにね, こんなに字をていねいに書くのは, 久しぶりだったからね, 震えてねえ。どうしようと思ってねえ。「風」という字を, どう書くんだっけと, 一瞬, 頭にカーッと血がのぼったんですけど, 今日はなんとか書けているみたいです。

T12: さっ, えーと。発表してくれる人。……お, うれしいなあ。それでは, よし。顔見知りのところで, A(11)君。

C3: このまえ, 先生が話してくれたお話とは, 全然違って, えっと, 悲しいお話だったので, もっと, 悲しいというか, えっと, なんか, そういう感じのお話だったので, (以下聞き取り不能)

T13: そういう感じの話。昨日の話は, やっぱり運動会だったんだけどね。うん。今日の運動会は, ちょっと違うよね。はい, ありがとう。

他にどうですか? じゃあ……, そうだな。B(21)さん。

<15分経過>

C4: えっと, 障害者の豊君が, 初めて, えっと, がんばって一メートルを, 一メートルを初めて走ったから, あの, 努力は大切だなと思いました。

T14: うん。豊という人が……。豊君。ね。何年生だった?

C5: ……六年生……

T15: そう。小学校六年生ね。一メートルを初めて, 走った。

ちょっと, 人だけ, 書いとこうかね。聞いてるだけだから, ちょっと書いとこうね。

* (板書「豊」)

T16: 一メートルを, 初めて走った。この, 一メートルのリレーの, 一メートルだね。

* (板書 一メートルのリレーに点線)

T17: はい。じゃ, 他の人? じゃあ, 今度は男の子。C(2)君。はい。

C6: 車椅子も, 自分では, あんまり満足にもこげない豊が, 運動会には, えっと, 力をふりしぼって, 一メートルも, 進むことができたので, すごいなあと思いました。

T18: ん? ……今のは, 発表としてはいいんだけど, さっきの B(21)さんの発表と, ちょっと, 違うところがあるような気がするけど。どうですか?

じゃあ, D(37)さん, なんか, 発言がありますか?

C7: いいえ, ありません。

T19: そうですか。Z君のお姉ちゃんかねえ。サッカーの上手な。

C8: はい。

T20: そうですか。

はい, じゃあ, もう少しいろいろ聞いてみましょう。えっと, E(27)さん。

C9: えっと, 私は, あの, 最初らへんに出てきた, えっと, わたしっていう……あの, 人みたいなのがあったんですけど, これは, 私は車椅子だと思うんだけど。あと, 豊君は運動会なのに, 一生懸命, その, 私っていう, あの, 車椅子をこぐ練習をしていたので, 一メートル以上いけたと思うので, すごいと思う。

T21: うん。わたしというのは, 車椅子だと思うんだけどっていうのは, どうですか? いいですか?

C10: はい。

* (板書「わたし」)

T22: わたし。ね。わたしという……人, ん? が, お話を話している形になっているんですけど, そのわたしというのは, 実は車椅子, だったんだね。はい。

もう一人は, えっと, F(25)さんだったね。

C11: はい。同じようなこと。

T23: 同じようなこと? はい。

他にはないですか? 僕はこんなことを考えたよ, 私はこんなことに気付きました, とかいうのはありませんか?

* (挙手なし)

T24: えっと, 豊君は, 車椅子に乗っているのですが, なんで車椅子に乗ってるん? はい, じゃ, さっき名前言ったから, F(25)さん。

C12: 自分の力で, あの, あんまり動いたりできないから。

T25: うん。自分の力であんまり動いたりできないから。

もう少し, 別の説明の仕方がありますか? はい。それじゃあ, G(15)くん。

C13: えっと, 障害を持っている人だと思います。

T26: うん。障害を持っている。自分の力で動けない。はい, E(27)さん。

C14: えっと, 何病かは忘れたけど, なんか, 背骨が曲がっている。

<20分経過>

T27: そう。背骨が曲がっている。何病かは忘れたんだけど。何病かは, 覚えている人はいますか?

* (ざわつく 挙手なし)

一回で聞くのは難しいねえ。はい。

* (板書「進行性筋ジストロフィ症」)

C15: しんこうせいきんじすとろふいしょう?

T28: 進行性筋ジストロフィ症。

もう一人, 誰か出てきてたでしょう?

C16: 脳性マヒ。

T29: うん, そう。よく覚えているなあ。もう一人の, 豊君と一緒にリレーを走ったのは,

* (板書「孝也」)

T30: 孝也君。

* (板書「脳性マヒ」)

T31: 脳性マヒ。

進行性というのは、進んでいくんですね。筋ジストロフィ症というのは、知ってる？

C17: 知りません。

T32: 筋は？

C18: 筋肉。

T33: 筋肉よね。先生はあんまりないけどね。筋ジストロフィっていうのはね、筋肉の力が、どんどん、どんどん、弱くなっていく病気なんです。力が入らなくなっていく。それでね、この薬を飲んだら治るよ、という薬が、ないんだそうです。

脳性マヒというのは、脳が小さい頃、高い熱や病気とかで、十分に動かなくなって、で、からだも、十分に動かなくなるんですね。

T34: はい。それではね、あらかた、感想も聞きました。一回聞いてどうかな、じゃ、二回聞いてどうかな。もう一回、先生、読みますから、もう一回聞いて、新たに、気付いたこと。このプリントの真ん中に書いてありますね。“新たに気付いたことを、メモしましょう。”今度は聞きながら、あ、そうか、そういうことなのか、とかね、分かったら、その都度その都度、メモしてみてください。それをまた、発表してもらいます。いいですか？

* (T朗読)

体育館には力づよいリズムをきざむ音楽がたえまなくながれていました。こうふんした子どもたちが、せいっぱいのさけび声をあげていました。

わたしが運動会に参加するのは、はじめてのことです。わたしが豊と組むようになって半年あまりがたち、わたしも豊のからだの一部になりきっていました。

T35: 私。いいね。はい。からだの一部になりきっていましたってあったね。

豊と組むといっても、さいしょがなかなかたいへんでした。わたしが小さな工場から大きな病院へとはこばれて、先生にだかれた豊をはじめてうけとめたとき、わたしはびっくりしました。

T36: びっくりしました。

せっかくわたしがきたのに、豊は顔をゆがめていやそうでした。

「どこが、ぐあいわるいかな」

先生と豊は、なんどもからだの位置をかえながら、わたしをしらべました。

わたしが受けとめた豊の背骨は、大きくまがっていました。手足を動かすことはできても、豊は自分の力ですわりなおすことさえできません。

「あたらしい車いすがぴったりするまでには時間がかかるね」

先生がこういふと、豊もうなずきました。

T37：それから、半年が経ったんだね。

右手のひじつき、左手のひじつき、右足をのせる台、左足をのせる台と、それぞれに少しずつ高さをちがえなければなりません。背もたれのところや、お尻のおさまりぐあいも、わずかな苦痛さえ生みださないように調節しました。このために、何か月ものあいだ、わたしは病院と工場とを行ったり来たりしたのです。

こうしてわたしは、豊のからだをすっぽりとかかえこめるようになりました。

一日のほとんど、豊がベッドにねるときのほかは、わたしと豊はいっしょでした。けれども、だれかに、あとおししてもらわなければ動けません。

病院のなかの養護学級で、運動会の練習がはじまったとき、

「先生、今年だって、ほくもやりたい」

と、豊がいました。そして、わたしをこぐ練習をしました。ゴムタイヤの外がわについているスポークを、どうにかにぎって、

<25分経過>

T38：スポークっていうのは何？H(1)君、説明できる？サッカーの好きなH(1)君。……スポーク。

C19：あの一、タイヤに、タイヤの、なんか、外側についてる、回すやつ。

T39：タイヤの外側についてる回すやつ。タイヤを動かすやつ。丸い、金属の輪っかみたいなやつ。見たことあるかな？分かるね。はい。

ゴムタイヤの外がわについているスポークを、どうにかにぎって、豊は顔をゆがめ、歯をくいしばり、全身の力を両手にこめました。

「豊、ガンバレ。去年の運動会では、一メートル五〇だったんだぞ」

先生のはげましにのって、わずかずつ、ゆっくり動きました。先生も、まわりで見守っていた子どもたちも、手をたたきました。力をだしつくして、五〇センチでした。

「小学校さいごの運動会だからね。豊には、紅白対抗リレーの第一走者になってもらおうかな」

いわれて豊は、かすかにわらいました。

T40：大喜び、じゃあ、ないんよね。かすかに、わらいました。

こんなわけで、わたしにとっても、豊を応援したい運動会です。体育館には、小・中・高校生の養護学校の生徒たちにくわえて、学校にかよえないで家にいる子、病院にいる子たちまでが集まっていました。さまざまな障害をかかえた子どもたちばかりでした。走れる子、歩くように走る子、手をひいてもらって歩ける子、車いすを自分でこげる子、そして豊のような子……。

T41：豊のような子。いろんな子。

競技やゲームは、それぞれの子どもに合わせて、なんとか自分の力をだせるようにと、くふうされていました。

豊とわたしの出番のひとつは、親子ドライブ競争でした。わが子の車いすを、お母さんかお父さんが目かくしをしておすのです。「右、右」「まっすぐ」だとか「ちょっと左」と、子どもが合図して走ります。

T42：楽しそうですね。

そしてもうひとつの出番が、プログラムのさいご、全校の紅白対抗リレーなのです。

赤はちまきの豊をのせたわたしを、先生がスタートラインまでおしてくれました。

となりには、マットがしいてあって、おなじ病院の学級にいる孝也が、白はちまきで立っていました。

「ようい！」

合図とともに、豊の両手に力がこもりました。となりの孝也は、先生の手をかりて、マットの上によこになりました。……豊は、進行性筋ジストロフィ症。孝也は、脳性マヒなのでした。

パンッ。ピストルがなりました。

青白かった豊の顔が、みるまに赤くなってきました。二センチ、五センチ、またふんばって十センチ……ゆっくり動きました。

よこになった孝也のほうは、ごろんと、ねがえりをうとうと、けんめいでした。できそうでいて、なかなかできません。

館内は、ガンバレ、ガンバレの大合唱になりました。わたしは自分で動けないのに、どんなに力んだかできません。

豊は、とうとう一メートルをこぎました。孝也もほとんど同時に、ひとねがえりしました。ほっとしたわたしは、このあとのリレーがどのようにすすんでいったのか、大声援のなかでなにひとつ見ることなく、豊をかかえていました。

T43：メモできたあ？聞きながらは、できなかった？思い出しながら、ちょっと書いてみて。
<30分経過>

* (机間指導)

* (板書「あらためて気づいたこと」)

T44：いいですか？はい。これは、大発見だ。これは、みんな気付いてないかもしれないけど大発見だ、と思うことがある人はありますか？……と言うとプレッシャーがかかる？

* (挙手なし)

T45：じゃあ、自分としては、自分としては、このことに気付いたのは上出来だな、というのなら、どうですか？それも…… はい。一人かな。自信がないかな？おっ、二人挙がりました。

T46：もしかしたら、これはおもしろいかもしれない、というのはありませんか。おもしろくはない。わっはっはというのは、ないと思うけどね。

はい。それじゃあ、手が挙がっているから、言ってもらおうかな。じゃあ F(25)さん、先に

言ってもらおうかな。

C20：はい。えっと、一回目でも、一メートルを、あの、車椅子に乗って、手と足を力づくでやるっていうのも、すごいなあって思ったんですけど、二回目聞いたら、あの、豊が、一メートルも自分の力で進んだのが、反対に、あの、想像できないような感じがする。

T47：うん。豊君が、一メートル進んだことだけでも、想像できないくらいすごい、と思った。ね。豊君の病気がどうかということかな。

はい。……じゃ、どうぞ。(E(27)へ)

C21：えっと、あの、ゆっくりゆっくり、一メートルといったことから、あの、一メートルのリレーっていう、題名の意味が、自分で分かったような気がする。

T48：ゆっくりゆっくり、一メートル進んだ、ということから、一メートルのリレーという題名の意味が、自分で分かったような気がします。ね。

* (板書 一メートルのリレーに波線)

T49：一メートルのリレーという題名の意味が、自分で分かったような気がしますっていうのは、とっても、微妙な言い方で、一メートルのリレーというのを……。一メートルのリレーっていうのは、言葉では分かるよね。うん。でも、分かったような気がしますっていうのは、ただ、一メートルのリレーですって、いうんじゃないかって、そこに、もうちょっと何かいろいろな意味があるような気がするってことかな？

もうちょっと、それをお話ししてくれませんか。

<35分経過>

C22：最初は、一メートルのリレーっていうところを聞いて、なんで、一メートルしかないのかなって思ったんだけど、えっと、あの、二回目に聞いたら、えっと、なんか、どうして一メートルだけ、一メートルっていうのが、ついてるかっていうことが、分かった。

T50：うん。どうして一メートルというのが、という題がついているのか、分かった。ね。

どうして一メートルなのかっていうのは、みんなも分かりましたよね。ね。

みんなだったら、一メートルのリレーって、これで終わりですからねえ。

* (大きく一歩、踏み出してみせる)

T51：ねえ。そうじゃないよね。この一メートルっていうことが、大変。みんなや先生にとっての一メートルとは、違う一メートルの意味があるんよね。

T52：他にはどうですか。一メートル、という言葉に関して、何か気付いたことはありませんか。書いてた人はいるんだけどな。……I(28)さん、何かないですか？

C23：私は、ただ、去年は一メートル五十走ったって、書いてあるだけです。そういうことを、書いただけなんです。うん。去年は、豊君は一メートル五十、走ったってことを書いた。

T53：うん。はい。それは何か意味があるかなあ。

C24：ある。

T54：なんでそれが気になったのかなあ。

C25：いや、私は、B(21)さんが、初めてって言ったから、今回が。だから、それは違うなって思って、二回目に聞き直して、聞いてみたら、自分でも違うなって思って、うん。書いた。

T55：あ、うん。なるほど。

B(21)さんどうですか、小川さんの気付きは。何か意見はありますか？……ぱっと思いつかん？うん。

* (板書 「去年 一メートル五十センチ／今年 一メートル」)

T56：このことで、何か考えられることはない？はい、J(30)さん。

C26：はい。えっと、私は、I(28)さんが一メートル五十センチを、去年走ったって言ったときに思ったんですけど、この進行性筋ジストロフィ症っていうのは、どんどん進行していく病気だから、去年より今年のほうが進行しているので、去年、一メートル車椅子で走ったのは、まだ簡単なほうだったのかもしれないけど、進行していった今年は、一メートルっていうのは、精一杯だったと思います。

T57：どうですか。違う意見はありますか。

はい。えっとね、このことについて、それから一メートルのリレーということの意味について、もう少し、いろいろ感想やら意見やらを、話して欲しかったんですけど。どうもね、先生、四十分の授業というのに慣れていなくて。いつもはね、大学で九十分、話し続けているんです。

<40分経過>

でね、もう時間がきてしまいましたが、今、みんなが気がついたようなことを、もう一回頭に入れながら、もう一回だけ、くどいんですが、もう一回読みますから、今度は目をつむってでもいいですから……、寝たらだめよ。目をつむってもいいから、何もしなくてもいいですから、もう一回だけ聞いてみて下さい。それで読み終えたところで、授業は終わります。

一回聞いて分かったこと、二回聞いて分かったこと、三回聞いて分かったこと、感じたこと、あるかもしれません。ね。

* (朗読)

<45分経過>

T58：来年は、どうなるんでしょうね。

この物語は、プリントに一応していますので、もし興味があれば、荻田先生にお渡ししますから、配ってもらって……。今度は目で見ると、もしかしたら、また違うかもしれません。

今日は、耳で物語を聞いてもらいました。楽しんでもらえましたでしょうか。

はい、じゃあこれで終わりにしましょう。

C27：起立。礼。ありがとうございました。

T59：ありがとうございました。

(3) 板書事項

『物語を耳で楽しもう』

「一メートルのリレー」 桜井信夫

感想

豊

わたし

進行性筋ジストロフィ症

孝也 脳性マヒ

あらためて気づいたこと

去年 一メートル五十センチ

今年 一メートル

3 学習者の反応

(1) 児童の記述と感想

授業中に書き込むようにしたワークシートの内容は、次のとおりである。

物語を耳で楽しもう 五年花組 氏名 ()

1. 物語を聞いて、かんたんに感想をメモしましょう。
2. あらためて気づいたことを、メモしましょう。
3. 「聞くこと」について、考えたことがあれば、書きましょう。

このうち、3項については、授業中に書かせることができなかった。そのため、4日後に、担任の荻田恵美教諭が、『物語を耳で楽しもう』の学習を通して『聞くこと』について感じたこと』を児童に書かせて下さった。

以下、ワークシートの1項をA、2項をB、荻田教諭が書かせて下さった後日の感想をCとして、それぞれの児童の記述を列挙する。

<男子>

- 1 A ナレーターはほとんど車いすだった。／意味もけっこうわかってよかった。／ゆたかは一生けん命車いすをこいだのすごいと思った。
B わたしは車いす／車いすは工場と病院をいったりきたりしたから、豊の体をびったり受けとめることができたので良かったと思う
C 目をつむって聞いてみて、感じたことは、頭の中で1メートルのリレーの絵がそう像できた。／ふんいきもとってもでていた。／目をつむると、いろいろなことをけいけんできると言うことが分かったのでよかった。
- 2 A 車いすも、自分の力だけではあまりこぐことのできないゆたかが運動会で力をふりしぼり、1メートルも進めたので、すごいなと思いました。
B ゆたかのような子→自分だけで車いすをあまりこげない子／1メートル豊が車いすをこいだ後、「わたし」(車いす)はほっとして気を失ってしまった。／去年より今年のほうが病気が進行している。／右うで、左うで、右足、左足の長さが、筋肉のおとろえ方のちがいでびみょうにちがっているのだと思います。
C プリントに印刷された物語を読むのではなく、耳で物語を聞くとより一層集中して聞いたので、物語を耳で楽しむのもいいな、と思いました。
- 3 A ゆたかは、車いすに乗って、がんばって1mこいだのがすごかった。とても大変だと思う。ぼくにはできないかもしれない。それがよかった。
B 半年間車いすを改良していた。／去年は1m50cm→今年練習50cm 本番1m／わたしに車いすをあてはめると、わたしの気持ちの変化がよくわかる。

- C 目と耳では、感じ方がちがう。耳ではそうぞうをたくさんしなければならぬ。だからいいと思う。私が車いすだと思わなかった。人間にすると所々ちがうからだ。今度もやりたい。
- 4 A しょう害をもった人がりれーなどのきょう技をして苦労したりがんばったりしてすごいなと思いました。
- B わたしは車イス／こう白たいこうリレーの意／初めよりよく意味がわかった
- C わたしは車イスみたいに物を人に変えておもしろいなって思ったこととしょう害を持った人なのになんかがんばっていてすごい！！と思いました。
- 5 A ゆたかは、病院の養護学級の運動会の種目の紅白対こうリレーで体が満足に動かないのにがんばって1mも動いたのですごかったです。
- B ゆたかは小学校最後の運動会だったのでできるだけ長く走ろうという気持ちで車イスを動かしていたんだろうとぼくは思いました。
- C いつもは配ってくれたプリントを目で読んでいたんだけど、読んでみると、その場面の情景が分からなかったんだけど、読んでくれたのを耳で聞いてみると、その場面の情景がわかるだけでなく、登場人物の気持ちもわかったのでよかったです。
- 6 A 何かができない人の苦しみなどがつたわってくる。
- B 自分の力ですわりなおすこともできずスポークもあまり上手ににぎれず苦労して、1メートルも行けたという努力がとてもすごかった
- C 耳だけで聞くとどうなるか、わくわくして、まじめに、しんけんに聞くことができる。／自分が想像する間にどンドン、どンドンすすむから、想像が追いつかない。
- 7 A 車いすに乗って、運動会のリレーに、ゆたかという子が出てがんばって1メートル進んだというのが心に残った。
- B わたしというのは車いすのことで豊は小学6年生だった。／豊は進行性筋ジストロフィー症で孝也は脳性マヒだった。
- C 聞くという学習をして、耳で聞くと話の内容がよくわかって自分で読むとはちがってよかったです。
- 8 A ゆたかは、いっしょうけんめいがんばって、車いすを動かして1メートルもこげたのがすごいと思った。
- B ゆたかは赤組だったことを気づいた。
- C 物語を耳で聞いているとよくわたしというのがわからなかった。ぼくは、この人のお母さんかなと思ったけどみんなで意見を出しあった時わたしとは、車いすなんじゃないかとのたのでああそうかと思いました。その時ぼくは、わからなかったことがわかってうれしかったです。
- 9 A ぼくたちは、運動場なんか、苦労などせず、1メートルなんかかんたんに走れるけど、1メートルを車いすで一生けんめい走ったのがすごいなと思った。
- B スポークはタイヤを動かす物／豊みたいなしょう害をもっている子／豊は、走れなくてかわいそう／わたしは、車いすという事がわかった。
- C 1回目に聞いた時、ぜんぜんわからないんだけど、2回目で、私は、車いすだとわかった。3回目で、病気の意味がかりかいてきて、話の内容もわかった。
- 10 A 作者は、ゆたか君の車いすになっていることが分かった。

- B わたし（車いす）は、いろいろと改ざうされたことが分かった。
- C いままで、自分で心の中で読んでいたけど、それよりも、心の中での感じがふくらんでいたのよかったです。先生のおかげで、自分なりの表現が出来るようになりました。
- 11A ゆたか君しょう害をもっていて、車イスをこぐのもつらいのに、精いっぱい力をだして、車イスを1mもこいだ所がすごいなと思いました。
- B 私が車イスだということ／去年が1メートル50cmだった今年が1mなので、進行しているということがわかりました
- C 聞いて感じたことと、目でみて感じたことがぜんぜんちがった。／聞くことは見ることよりもそうぞうしやすかった。
- 12A 病気をかかえている人ががんばっているところがすごかった。
- B 車イス（私）の初めての運動会だとわかった
- C 聞くことで本を読むのがめんどくさいけどそのめんどくささがなくなったけど本を何回も読むよりは、簡単にこんな感じなのか・・・と思った
- 13A しょう害者はたいへんだけど1mがんばってはしまったところがすごいと思いました。
- B ぼくは豊や孝也以外に家から来たりしてがんばってみんなでようとしていてがんばっていたし豊と孝也もがんばっていた
- C 1回目に聞いたのと3回目に聞いた時はちがう感じがして本をたくさん読んでもらったときと自分で読むのはぜんぜんちがって自分で読むときはしんどくなったけど読んでもらったときは本当に話がおもしろくなって聞くのがどんなにおもしろいかわかりました。
- 14A ゆたかたちがいっしょうけんめい1メートルのリレーを車いすで進んだりしていたのがよかった。
- B わたしというのは車いすじゃないのかなあ、と思った。／「リレーの第一走者になってもらおう。」と言われたときに、かすかに笑ったと書いていたから、大喜びではなかったことが分かった。
- C 黙読すると、よく分からなかったり、目がいたくなるけれど、耳で聞いてみると、そのお話の内容や、感じがわかってきた。
- 15A しょう害をもっているのに自分なりにガンバっていたのよかったです。
- B 去年は1m50cm、今年1m／車いす半年／豊進行性筋ジストロフィ症／孝也脳性マヒ豊は6年生／私・・・車いす
- C 読んでもらおうと想像ができるということが「聞くこと」のいいところだとぼくは思います。
- 16A まえの話とぜんぜんちがって、ある意味おもしろかった。
- B 2回目なので1回目よりも意味を考えながら聞いてよかった。
- C 聞くと読むよりも意味を考えながら楽しめた。なんども聞くとわからなかったことがよくわかった。
- 17A このまえ聞いた、物語とちがって、かなしいお話だったような気がしました。
- B わたし・・・豊の体の一部になりきっている。くるまです。／スポーク・・・まるい金ぞくわゴムタイヤのよこについているもの／いろんな子が運動会には、いろんな子どもが集まった。走れる子、豊のような子、先生などに手をひっぱってもらって、歩ける子など。

- C 「1メートルのリレー」を聞いただけだったのに、プリントに書いている字を読むときより、よく想像ができたのでよかったです。これからも、読むより聞く方をやっていきたいなー^マと思います。
- 18A 「1メートルのリレー」を聞いてほくはしょうがいをもっている人が運動会みたいのを開いてしょうがいをもっている人が運動会にでているのですごいとおもった。／全体的に印象に残ったのは、かみが命の運動会とちがったところが印象に残った。
- B
- C 物語を耳で聞いた。ほくはそんなけいけんはそんなにない。最初は、どんな話かわからなく1回目で内容がわかり、2回目でその内容がわかった所が想像でき、3回目で登場人物の気持ちやなにをいっしょうけんめいになっているかなどが、物語を聞いてほくにはそうつたわってきた。
- 19A ユタカは、車いすに乗ってまで運動会のこう白リレーにでてちゃんとどうできたところが心にのこった。
- B 車いすにのって半年／自分ですわりはなおせない／きょ年は1m50cmいどうできた。
- C プリントがないぶん一生けん命聞けたし、耳で聞くから聞いたことがそうぞうできて、プリントで読むより分かりやすかった。
- 20A しょう害者の運動会があることをしった。
- B わたしは、車いすのこと／スポークは、タイヤを動かすてつの輪／いっしょうけんめいしても、1メートルほどしか、こげない重い病気をしている豊
- C プリントをもらっていなかった時は、よく聞いても分からなかったこともあったけど、プリントをもらって自分で読んだりしてみると、聞くよりもっと分かることが多くなった。
- <女子>
- 21A ゆたかが、がんばって走ったので、努力が大切だ。
- B 私・・・車いす／去年・・・150／今年・・・100／ゆたか、6年進行性筋ジストロフィー症 孝也、脳性マヒ
- C 3回目までは、耳で聞いて楽しんだんだけど、だんだん読む回数がふえるにつれて、だんだん、この物語が、心に残ったりしました。あと、自分で読めば、この物語の内容が、頭の中にえがかれていく感じがしました。
- 22A 車いすにのってリレーにでるゆたかがいっしょうけんめいがんばっている。／六年生の運動会で「1メートル」も走れた。
- B わたし→車いす／自分の力ですわりなおすことさえできない。／50センチメートルから、練習して、運動会では（自分の力をだしきって）1メートルこげるようになった。／たった一メートルでもゆたかにとってはとてもおおきなこと。
- C 耳で聞いて、はじめて「1メートルのリレー」の事がよくわかった。病気をもったゆたかががんばっているのが、3度目に、一番よくわかった。ゆたかのように努力して進めた1メートルは、普通の1メートルよりも、とても印象的。
- 23A ゆたかは、いっしょうけん命がんばって車いすにのって、1メートル進んだ。／「私」というのは、車いすだと思った。
- B 豊は、進行性筋ジストロフィー症。孝也は、脳性マヒと、両方とも、しょうがいを持って

いるけど、豊は、1m進んだ。孝也は、1回ねがえり(?)ができた。

C 耳で物語を聞くと、話の内容を、聞きのがさないようにと思って、すごく、集中するし、物語の絵(風景)、想像できて、いいと思った。

24A 練習のときより進めたから、すごいな

B 体の一部になって。自分の力ですわりなおせない。最初は50センチ。/わたしは、豊の体の一部分になったつもりでおうえんしていたこと。/進行性筋ジストロフィ症の豊は、大声えんの中、一生けん命がんばったこと。

C 自分で読むのでは、字が目の前にあふれているから、字を読むのにせいっぱいになり、その場面を想像するのが難しい。だけど、聞くようになると、目を使わなくなる、だから想像できて、物語の意味がよく分かる。

25A 手で働くとはどういうこと? /「ゆたか」と「私」はどういう関係<車いす?> /どんなに力をこめても1メートルほど。

B 車いすにすわりなおすことも一人でできない。/1の意味がわかった<スポーク> /最初から車いす。と思って聞いたら、いろんなことが分かった。/人の力をこんなにかたりしないといけないう豊が1mも自分の力で進んだのがすごい。

C いっしょうけんめい聞けたし、全体の話の内容が分かりやすかった。読むよりも、想像できやすいので、たぶん心に残ったと思います。「私」が「車いす」ということが分かった時はなぜかうれしかったです。

26A (うんどう会のリレーで) 私たちが走る時は運動場で半周もするのに、障害者のユタカは1メートルを車いすで一生けん命こいでいてすごいと思いました。=障害者はつらい!!

B 物語に出てくる私は車いすだという事が分かった。かすかに笑った=リレーはでたいけど、車いすをこぐのはつらい? 青白かったユタカの顔が赤くなったからユタカはがんばろうと思った? /車いすの気持ちでこのお話しは書かれてある。/リレーははじめてじゃない。/進行性筋ジストロフィしょう=だんだん筋肉が弱くなっていく

C 3回目に読んでもらったのが一番心に残りました。今までとちがった勉強の仕方であって耳で聞く事は、いい勉強の仕方だと思いました。自分で読むときよりおもしろかったです。

27A ゆたかは、運動会までに、一生けん命イスをこぐ練習をしていたと思う。/車イスはゆたか君を大切に思っていると思う。

B はん年は車イスを練習していたらしい。/農も最初は車イスをいやがっていた。/一ヶ月もこうばと病院を行き来していた。/第1そう者ときいて農はかすかにわらいだした。/ゆっくりゆっくり1メートルいったということから、「1メートルのリレー」の題の意味が分かった。/去年は1メートル50センチメートルいった。

C 私は、聞くというのはいいと思いました。聞いていたら、いつもは、想ぞうできないことが分かって、みんなも黙って聞いていたのでよく聞くこともできました。だから、本を読むだけでなく、何かを聞いたりすることも、たまには、必要だと思いました。

28A 「ゆたか」にあう車いす(わたし)を作ったのには何ヶ月もかかった。/病院の人たちも集まった運動会でのリレーでゆたかたちは1メートルはしるのにもとても時間がかかる。

B 「今年もまたはしりたい」去年は1メートル50はしった。/人によって走れる<?>き

よりはちがうのにどうやってリレーをするの？／マットの上でころがるのと同じくらい。だから車いすを動かすのはゆたかにとって難しい。(孝也君はマットに横になって転がるのかな？)／豊は1メートル以上走ったかも。／進行性筋ジストロフィ症は「進行」する。だから去年より50センチも走るのは無理。だから来年は10センチくらいしか走れない。／親子のきょうぎはだれが「右右, 左左」っていうの？

- C 耳で聞くときはなんとなく手遊びをしてしまうけど、集中して目で見るときよりも時間が長く感じた。目で見るときは想像をしなくても絵があるけど聞くときは絵がないから自分で想像ということが出来る。だから私は耳で聞くというのは良いと思う。
- 29A ゆたかや養ごの人などで運動会みたいなものをしていたなんてしなかった。養ごの人と交流はしたことあったけどゆたかのような人はみたことないし、車いすでもなかなかすすめないというところはびっくりした。
- B 車いすが体の一部になりきったりして、長い間いっしょにいたんだな。と思った。ゆたかは手にもなかなか力がはいらぬくらいふじゆうなのか、ゆたかのびょうきは、そんなにわるいのかな、と思った。
- C 感じたことは、自分でよむよりしんけんにきけたのでよかった。3回よんだうち1回目はずこし2回目はまたちょっとふえて3回目はよくわかってとなんかいもきくことで、よくわかっていくことがよくわかった。ひさしぶりに、人におはなしをよんでもらったのでよくかんじた。
- 30A 車イスをがんばって動かして行くゆたかという子は、えらいと思いました。(しょう害を持っていても、負けずに運動するのがえらい。)
- B 車イス／一部分／はじめの車イスに乗っていやだ／養ご学校／全身の力を出す。／第1走者／いろんな子の運動会／両手に力を入れる／ゆっくり／孝也はねがえり／1m／体に合わない車イスを、何度も病院と工場を行き来して豊に合わせた。養ご学校の人が豊を応援している。
- C プリントを、自分で読むときは何度でも、同じところをくり返して見れるから、よく分かるんだけど、聞くということは、しんけんに聞かないと分からなかった。(しんけんになる)／そして、別の感じ方もできるので、いいなと思いました。
- 31A ゆたか君がいっしょうけんめいがんばって、最後には1メートルを車いすで走ったのですごいがんばったなあとと思いました。
- B わたしは車いす／どうして豊は運動会に最初でたいとゆったのに大喜びをしないでかすかにわらったのか？
- C 聞くということは、見ることよりよくわかって、すばらしいと初めて思いました。何回も聞くのは、いやと思っていたけど聞くと、何でもわかりだしました。
- 32A このお話しに出てくる「豊」と言うこは自分で歩けなくても車いすにのって一生けん命こいで、自分なりに長くこげたのですごいな—と思いました。／豊＝6年
- B はじめは車いすにのるのがいやだった。いろいろな病気の子がいる。
- C いつもは見て文を読んでいました。本当にいつもいやになってと中までしか読めませんでした。しかし聞いてみると次はどうなるのかなやもう一回聞きたいな、と言う思いがあふれました。3回め聞いてもあきません。何度も何度も読んでほしかったくらいです。
- 33A 運動会の時、「私(車いす)」が「ゆたか」のために、1mすすむまで、がんばっていた

「わたし」の気持ちがとてもやさしいな、と思いました。

- B 豊は自分の力ですわり直すこともできないくらいなのがつらいだろうな。半年もたたないとちょうせつがむずかしいから大変だな。ノ齒をくいしばって、力をだしつくしても50cmなんてつらいな。こうはくりレーにでるといってもかすかにわらうだけだからもうどうしようもないな、と思いました。孝也も豊もがんばって進んでいく姿がとてもすごいな。
- C いつもはプリントを見ながら聞いていてしんけん聞いていなかったけど、今回は聞くだけだったので、いつもよりしんけん聞き、よく話の内容がよくわかった。いつもは「見る」というのばかりだったけど、「聞く」というのは初めてだったのでよさがうまく、つかめなかったけどこれからいろいろやっていってうまくつかみたいです。
- 34A きのお話もお話も運動会だったけど、同じ運動会でもちょっとちがうお話で、車いすをがんばってこぐ豊にすごいなあと思いました。
- B 私は、1回目の時は、車いすをがんばってこぐ豊にすごいなあと思ったんだけど、2回目で、それ以上に1メートルを走ったことがすごいんだなあと思いました。
- C 物語を耳で聞くことは、自分で見たり読んだりすることよりも、心に残ったような気がします。それに自分で見たり読んだりした時は、何度読んでも同じような気がしたんだけど、聞いた時は、1回目よりも3回目の方が、すごく心に残ってとても楽しかったです。
- 35A ひどいしょう害を持った人でも、すごくがんばってるんだなと思った。
- B 去年も運動会に出て、1m50も歩いた(?)→初めてじゃない
- C いつもは、教科書などを見て読むけど、耳だけで聞いて感じるのは少しむずかしいと思っていただけ、聞いているだけでも感じようは伝わってくるような気がして良かったです。
- 36A 障害を持っている人達も障害に負けずに一生懸命頑張っているのだから、私も、それを見習って、自分なりに頑張りたいなと思いました。
- B 私=車椅子という事がよりわかった。ノ豊のような子=進行性筋ジストロフィ症という事がわかった。ノ去年より病気が進行している。
- C いつもは、目で物語を楽しんでいるけどこの時は、耳で楽しむ事になりました。耳だけが頼りなので、とても、集中しないといけませんでした。でも、目で楽しむより、その場面場面の情景が空想しやすく、とてもおもしろい授業でした。
- 37A そんな重い病気をかかえているのに車いすで1メートルもこげたことはすごいと思う。
- B ふだん、私が簡単にできることができなくなっていくんだと感じた。小5の時、1m50cmもこげたのに、筋肉がどんどん減っていくので50cm(運動会では1m)しかこげなくなっていたのは、びっくりした。私は、絶対に進行性筋ジストロフィ症になりたくないと思いました。
- C 「聞く」という言葉を見ると私は、「耳を使う」という事を思い出す。ところが、本当の「聞く」という事は、「耳」と「心」を使うのだ。聞きながら、この人は、今、どんな気持ちか。ということなどが心の中をかけめぐる。すると心はそのぎもんを整理して耳に「こういうふうに分け」と、命令しているんだと思う。
- 38A しょう害を持った子どもたちばかりで、その中でも、ゆたかは、車いすでいっしょうけんめい少しづつうごいていって、自分なりにがんばっていてすごかった。
- B 自分の力ですわりなおすこともできなく、車いすで50cmぐらいしかうごけなかったけ

ど、運動会で自分の力をだしきって、1mをこしたのですごかった。／みんなしょう害をもっていて、走れない子もいるけど、みんなのおうえんでがんばっていてすごかった。

C プリントだけで、いろんなことが頭におもいつく。聞くことで、その話のあらすじや、いいたいことがわかる。自分で読むより聞いたときのほうが、いんしょうにのこることがたくさんあった。内容は、かなしいところもうれしいところもあったけど、とてもおもしろかった。

39A しょうがいをもっているのに、たのしくゆたかくんは車いすでたのしくリレーしていました。

B ちからづくでも50cmメートルだったのにたいこうリレーでちからをふりしぼってとうとう1メートルたどりつきました。だからすごいなーあとと思いました。

C プリントみてその1メートルのリレーをよむとその人とイメージがすぐにはでませんでした。／でもプリントなしで読むとすぐ「ぱっ。」とイメージがわきました。だから聞くことは大事だとわかりました。

40A 障害をもっているけど、まげずに、努力して、自分の力を出した1mの対抗リレー。この気持ちが印象的だった。

B さっきは、わたしが車いすだということを気づいてなかった。／スポークって何？／1mをはじめて走ったんじゃない。去年1,5m

C 本を目で読むのと聞くのなんてどうせ変わらないと思っていました。でも、聞いてみると頭の中でその時その時の様子がどんどん浮かんで来て、とても楽しかった。でも聞くのより自分で見たほうがいろんなことの意味がわかった。車イスのことや、豊くんの気持ちがよくわかりました。

(2) 観察者としての担任教諭の考察

以下に、学級担任の荻田恵美教諭の考察を掲げる。

「担任から見た『物語を耳で楽しもう』」

「聞くこと」を一番苦手としている私の学級の子どもたちに「聞くこと」に焦点を当てた学習が成立するのだろうか。不安な気持ちを抱いたのは、日ごろの子どもたちの実態からである。

私の支援不足から、話し合いにおける子ども間の相互作用が活性化しない。つまり、他者との豊かなかわりについては不十分な状況である。

反面、個々が内面で感受する能力は高い。そのため、文章で表現させることで、こんなことを考えていたなんて知らなかったと、子どもたちの思いにふれることも少なくない。

今回の授業は、子どもたちの実態そのままである。話し合いにおいては、他者の思いを受け止めて全体でより高めることには到っていないが、授業後の感想では個々の子どもなりに「聞くこと」についての意味が内面化されていることが如実に表れている。

子どもたちの感想は以下のようなものであった。

- 音声でとらえる方が聞き逃すまいと集中力が増し、場面の様子や登場人物の気持ちを想像しやすい。
- 一回目（粗筋）二回目（内容）三回目（人物の気持ち）と、新しい発見があり、真剣に聞く

ことができた。

- 「耳で聞くこと」について再認識した。

なぜ、今回の授業が子どもたちに新鮮な体験となったのか、私なりに考えてみた。

一つ目は、学習材である「一メートルのリレー」の価値が高いことだろう。一回聞いただけではわからない難解さがあり、繰り返し聞くことで深く味わうことができる楽しさがある。また、子どもたちに感動をもたらし、共感できる内容であったことも大きい。本学級の子どもたちは、附属養護学校の子どもたちと交流しており、障害のある人について身近に感じているのだと思う。

二つ目は、読み聞かせという手法である。子どもたちは、高学年になっても読み聞かせを心地よく感じるものだと実感した。それは『久しぶりに人にお話を読んでもらってうれしかった』という子どもの感想からもわかる。もちろん授業者のたんと心にしみる読み聞かせの技能によってもたらされたことは、言うまでもない。

三つ目は、「聞く」という行為の特殊性である。「聞くこと」は瞬間的なものであり、全感覚を総動員しなければならない。そこには集中して聞くことの必然性が生まれ、感覚がとぎ澄まされる。だから、登場人物の心情がより鮮明に伝わってくるのではないかと考える。『本当に聞くこととは、「耳」と「心」を使うのだ』という子どもの感想が印象的であった。

今回の授業は子どもたちにとって、「読むこと」では得られない、物語を聞くことの楽しさを発見でき、有意義な体験であった。

4 考 察

(1) 授業者の意図

この授業に当たって指導方法として意識した主な点を挙げる。

ひとつは、基本的には読解過程としての三読法を、聞くことにあてはめてみようという点である。40分（実際には46分）という時間の中で三回読むことには無理があることは予想され、事実そのとおりになってしまったけれども、三回読むという立場を動かすつもりにはならなかった。芦田恵之助は、自らの七変化の教式の中で、絶対に捨てることができないのは、3の範読（教師のコメントである着語を伴う教師の読み聞かせ）であると言っているが、そのことも意識し、読み聞かせること自体の鑑賞の深化を期待したのである。結果的に、期せずして授業の流れ自体が七変化の教式に極めて近いものになった。授業者自身は、七変化の教式について、古田拓も指摘しているように、低学年の指導においてはいまだに有効な部分を持っているのではないかと考えているが、聞くことについてこういう形に自然になったことの意味は、今後考えてみたいところである。

三回読み聞かせるに当たっては、その読み方を変える必要があった。

初読は作品の全体像の理解（粗筋の理解）のために、なるべくさりりとした読みを心がけた。これは、読み方そのもので子どもたちの理解に大きな影響を与えまいとの配慮である。読解学習においても、授業者は初読はさりげなく進めることが望ましいと考えている。それに対して二回目の読み聞かせは、朗読と言え程度の丁寧さを持たせた。同時に、部分部分で教師のコメントをはさみ込んだ。形式としては芦田恵之助の着語と同じようなもの考えたが、内容的にそうになっているかどうかは検討されたものではない。しかし、このコメントは、読みの

深まりには有効に働いたと考えている。三日目の読み聞かせは、味読段階であるので、当然全力をこめた朗読を心がけた。しかし、授業者自身の読み方は、必ずしも抑揚をたっぷりつけたものではなく、むしろ形の上では淡々としたものである。子どもの理解に方向性を与えないために、教師の読みはむしろあっさりとしたものであるべきだと考えていることによる。

二つ目に指摘できることは、この授業は「聞くこと」の学習であるので、できるだけ文字情報を与えまいと考えたことである。本当は、まったく板書をしない授業を標榜したのであるが、作品の難易度と子どもたちの力を考えた時、板書をまったくしないというわけにはいかないと判断した。「一メートルのリレー」という題名も、そういう話題になった時に板書しようと考えていたが、作品がやや難しいという担任の判断に従って、はじめに板書するように変更した。この判断は間違っていないと考える。板書事項が、解釈的なものが排除され、名詞で表される事柄に限られていること、またその分量が極端に少ないのは、そういった理由による。

その他、表題読みをどのような形で組み込むことができるか、そのタイミングには注意を払った。解釈に自然に機能していくように展開できたのではないかと考えている。また、聞くことに伴ってメモをどのように位置づけ、学習とするかも問題であったが、その点は結果的に成果として示すような形にはならなかった。

(2) 成 果

単元目標の1項目に「『聞く力』を自覚的にとらえる」と示した。「聞くこと」が言葉の力の一部であること、「聞くこと」は以外と難しいということ、「聞くこと」は大切であること、さらには「聞くこと」は楽しいことでもあること、そういった「聞くこと」についての思いが生じるような授業でありたいと願った。「聞くこと」の力の第一歩は、分析的にとらえられる技能ではなく、むしろ自覚的な態度であると考えからである。むしろ技能的なものがその後ついていかななくてはならないが、聞くことが極めて日常的、また生活上必然的なことであることを考えると、聞く力は自覚的な態度を基盤にして、日常生活で身についていく部分が大きいと言えよう。

そういう意味では、子どもたちの反応から、聞くことの自覚化は相当達成されたのではないかと思われる。

子どもたちの感想からは、「楽しかった」「気持ちがよくわかった」「想像しやすい」「聞くことはおもしろい・大事」といった表現が多く見いだされる。これらは、聞くことについての自覚化が進んだものととらえることができよう。(ワークシートの三番目の「『聞くこと』について、考えたこと、感じたことがあれば、書きましょう」という課題は、その自覚化をねらったものであった。) また、ワークシートのはじめの課題「物語を聞いて、かんたんに感想をメモしましょう」では、豊が頑張ったというレベルにとどまり、作品の主題に届くまでの読みがまったくみられないのに対し、授業の展開上や、二番目の課題「あらためて気づいたこと」では、当然のことながら主題に近づくようなメモがみられる。このことから、「聞き深める」という経験を通して、聞く力・聞くことについての自覚(難しさ、大切さ、楽しさ)が生じたことを認めることができる。

この点が可能になった原因としては、教材の持つ力が大きい。教材そのものに内容的な価値、作品の力があること、また、車椅子という語り手の設定から、二度読むことを必然化して

いること、さらに、車椅子、筋ジストロフィ症、一メートルなど、キーワード的に作品の骨格がとらえられることなど、この教材の特性が果たした役割は重要である。

態度や技能は、それだけを取り立てて身につけられるものではなく、学習者が本気で向き合えることができる内容的な価値に伴って、充実した言語活動が展開される中で獲得されるのだということ、あらためて確認させられた。

学習指導を通して強く感じられたことに、子どもたちは物語を聞くことが好きだということがある。物語をすでに文字で読んでいる授業参観者からは、三回繰り返して聞かされるのはつらいのではないかとといった見方が、授業後の協議で示されたが、子どもたちの反応からはそういった感想は見られない。三回聞いても子どもたちの中には新しい発見があったと思われるし、聞くこと自体にあきることにはなかったようである。「聞いた時は、一回目よりも三回目の方が、すごく心に残ってとても楽しかったです」という感想がある。さらに、「これからも、読むより聞く方をやっていきたいな^{ママ}。と思います」といった反応からも、聞くことが楽しめたことが伺われる。

文字表現に代わって音声表現を教材とすることが、決して難しいことではないことが明らかになった。

以上、次の三点を成果としてまとめておく。

- 聞く力について、子どもたちが自覚的にとらえ得たこと。
- 内容的な価値を伴う充実した言語活動によってこそ、態度や技能は身につくと考えられること。
- 子どもたちは聞くことが好きであり、音声表現を教材とすることが可能であること。

5 おわりに

以上、文学作品の読み聞かせを通して、作品を味わうとともに、聞く力についての自覚化を促す授業の実際について報告し、その成果について考察した。

指導そのものについては拙いところも多いが、ある程度の成果も示し得たのではないかと考えている。今後も音声言語の学習指導について、考察を深めていきたい。

最後になったが、今回、私の拙い授業に協力してくれた愛媛大学教育学部附属小学校5年花組の児童の皆さん、またこの研究授業の機会をお与え下さり、貴重なアドバイスをたくさんいただいた担任の苅田恵美教諭に、心から御礼申し上げます。

第2部 実験授業「物語を耳で楽しもう」の分析と考察

—— 聴解による内的思考過程を中心に ——

麻生 健人

1 聴解者の内的思考活動への着目

理解のための「読む」「聞く」という活動を学習場面でとらえる場合、「読む力」を育てるための指導は、教材の分析に多くの労力が割かれる。一方で、「聞く力」を問題にする場合は、教材に依存しない対話活動が中心になったり、聞いた結果の確認のため、事後の児童の発表や作文などの表現活動への結びつきに重点が置かれる傾向が強いように感じられる。そのことが、ともすれば指導者が聴解教材そのものをおざなりにしたり、理解の精密さを重要視しないという「聞く力」の取り扱いの偏りを生むことにつながっているのではないだろうか。文字ではなく音声言語中心の聴解過程は、確かに、可視的にとらえることが困難な側面を持つ。だからこそ、聴解指導においては、読解指導以上に、指導者は何をどう聞き取らせるかという、教材観と聴解内容に対してもっと意識を向け慎重に吟味することが求められるはずである。

この項で取り上げる三浦和尚氏の授業は「物語を耳で楽しもう」という単元のもと、「聞く力」を育成するための実験授業の一つとして提示されたものである。それを参観して最も強く感じたのが、教材と指導内容の吟味の重要性ということである。具体的には後の分析で触れるが、今回幸いにも授業を参観する機会を得、直接その場の雰囲気に触れることで、改めて「聞く」活動を中心とする授業は生ものであることを実感した。つまり、他の学習活動と比べ、教師にとって、その場で敏感に反応し対応すべき場面が非常に多く、その対処により、指導効果が大きく作用される性質の学習だということである。だからこそ、先に述べた、教材と指導内容の重要性がもっと認識されてもよいのではないかという問題意識を持ったわけである。

今回は、直接の観察あるいはビデオ記録の検討により、一般に授業記録として文字化されない部分、つまり、児童の発言として直接表現されない微妙な反応を観察することができた。そこで気がついたことは、従来教員が熱心に取り組んできた、児童の表面に現れる学習活動を活性化することに力を注ぐ努力が、結果として、内的な思考活動の微妙な表面への現れを見えにくくする場合もあるのではないかということである。それは、児童ひとりひとりがじっと耳を澄ませて聞き入るという学習活動に代表されるように、今回の実験授業では、沈黙を含む比較的静かな活動が多くを占め、そこでの表情や些細なやりとりなどから、一般的な授業よりも児童の内面の動きを把握することが容易であったということから推察したことである。そこでは、「聞く力」という、従来目に見える形で把握しにくかった学力を提示するための多くのヒントが示されたことに加え、聴取から発言に至る聴解者内部での思考のプロセスを授業の中で位置づける上でも重要な示唆を与えてくれたと私は考えている。

そこで、以下に述べる今回の授業の分析は、文字化された記録を中心に、その場で私が児童を観察し、そこから感じた雰囲気をも含め、彼らの内的思考活動も観点の一つに加えた試みであることをまず確認しておく。そのため、観察者である私の主観に寄った表現や分析もあえて記述するが、これが何らかの形で今回の授業を理解することに役立ち、わずかでも三浦氏自身

の分析結果を補助する結果につながることを期待した上の記録であることをご理解いただきたい。

2 授業の分析

まず本来の指導者の中心意図である「聞く力の育成」という観点から、この授業の特徴をあげてみる。

(1) 聞くことに集中させるための留意点

- 板書等も最低限の事実を必要に応じて書き、できるだけ情報を表記しない。
- 1回目は用紙を配らず、メモを取るように仕向けない。
- 班などのグループ分けや、児童どうしの話し合いの時間を設けない。
- 朗読前の課題は少量で、具体的すぎない。(感想・新しく気づいた点など)

(2) 発問・指示の留意点

- できるだけ誘導的な発問を避ける。
- 児童の発言内容を教師がまとめたり、言い換えたりせず、できるだけそのままの形で取り上げる。
- 発言の関連性に応じ、発言者どうしの意見交流を図るが、課題に対する討論の場にはしない。
- あくまで「気づき」の内容発表として発言させ、そこに「なぜ」と疑問を投げかけるなど、問題を教師が勝手に発展させない。

(3) 教材

- 文字情報として提示しないため、語句・表現が平易なものを選んでいる。
- 読解よりも聞き手に集中力を要求されるため、短編である。
- 内容・構造的には、一度聞いた程度では疑問として残る難解さのあるものである。
- 題名の意外性
- 車椅子が「わたし」と擬人化されて語り手になっている。
- 擬人化された「わたし」が誰のことか、豊君や孝也君の状況が話が進む内に徐々に明らかになっていくという筋立て

前時の授業では、別の聴解教材が取り上げられている。これは、文字情報に頼らずに聞いて作品を理解するという、取り組み自体に児童を慣れさせるためという位置づけであろう。その上で、本時では、言葉としてはわかりやすいが、そこで理解した内容を自分なりに整理し意味づけしなければ主題に迫れないような、少し難易度が上がった教材を用いていることが、指導者の説明からうかがえた。言葉で言うと簡単だが、このバランスを考えた教材選択は非常に難しいものがある。少なくとも、一般の教科書の作品は読解を前提としているために、そのまま聴解教材として使えるかは吟味し直す必要があるだろう。その点で、この「1メートルのリレー」は、上記の教材分析からも分かるように、聴覚教材としての適性は非常に高いと思われる。

作品としての適性、あるいは難易度について、このような聴解という児童にとって慣れない学習過程を導入することで改めて明らかになってくる点が多い。聴解に対し、読解の有利な点は、

- 文字情報を視覚的に理解できる（同音異義語の識別、漢字仮名交じり文・句読点などにより文節構造を把握しやすいなど）。
- 時間にあまり制約されず自分のペースで読み進められる。
- わかりにくければもとに戻って読むこともできる。そのため記憶への負担が軽い。
- 複数での情報の共有・交換が記録したものによって簡単にでき、確認も容易。

このように、文字によって記録されることの利点を、読解指導は十分に生かすことができる。聴解の場合は、上記の利点を裏返したものがすべて弱点になると考えられる。特に、一般社会では、音声伝達よりも文字・映像による伝達が、正確さに加えて、情報量でも有利な立場にあると言えよう。

しかし、ここで取り上げた授業では、聴解の妨げになる条件を極力排除することにより、従来の読解授業における意識されなかった問題点が浮かび上がってくる。

まず、児童の集中度は聴解の方が高いと思われる。普段の小学生を私は観察したことがないので、厳密に比較することはできないのだが、少なくともこの学級では、作品や教師に対する集中が高いレベルで維持され、しかも読みの回数が増えるほどに集中力も増していったという印象を私は持っている。1回目の読みでは、手遊びをして明らかに集中してない児童も観察できたが、3回目になると、教師の指示もあったが、目をつぶったり、手で顔を覆ったりして集中を高めようとする児童が増えた。

読解では集中できないという意味ではないが、通常の教師による範読の場合、教師も児童も本を眺めているという状況に安心感がある。この安心感は時としてマイナスにも働く。教科書の陰で早弁などというのは論外だが、活字を目で追っているつもりでも、気がつくとも何も頭に入っていないという経験は授業に関わらず誰しも持っていると思う。このような状態でもまわりから観察すれば、熱心に読書しているように見えてしまうのである。この授業では、児童は集中しながらもある種の不安感を示していた。聞く以外に頼るものがないからこそ、その少ない手がかりに集中するしかない状況に追い込まれたのである。授業を参観する周囲の者にもある種の不安や落ち着きの悪さが観察できた。これは、この形態の授業にお互い不慣れであるためとも考えられるし、耳で聞いて理解するというプロセスが本質的に持っている不安定さにもよるものでもあろう。しかし、こと児童の内面活動に意識を転ずれば、集中力以外でもこの授業での取り組みの持つ意義は非常に高いものがあることが理解できる。これは、自己内での自らの対話にもかかわる部分でもあり、さらに詳しく検討を進める。

3 聴解指導と聴解者の内的プロセス

次に、聴解者にとって聞き取りから表現（読み・書き）に至るまでの内的プロセスとその活性化に対する有効性という観点から、この授業を分析し直してみる。

まず、児童の発言を検討することで、授業において彼らがどのような認識を持ち、それがどう変わったかを探ってみる。

1回目の読みの前の教師の指示は、「気づいたこと、分からなかったこと、何でもいいから感想を」である。それに対し、まず、「悲しい話」というとらえ方が示される。これは内容の捉え方としては「障害者」→「悲しい」という紋切り型の読みだが、発表者が前時の教材との比較という条件を付けている上に、彼自身この言い回しが適当でないがほかに思い浮かばない

のでしかたなくと感じていることがわかる発表態度だった。聞き手にとっての初発の読みとしては、事実を押さえるだけで精一杯であり、断片的な印象からこのような紋切り型の発想に結びつくのもやむを得ないかもしれない。ただ、初発の印象は尾を引くことも予想されるので、2回目の朗読では、最中に教師が「楽しそうですね」と着語をはさみ、これが先入観にとられないための児童への刺激として意図されたものに思われた。

続いてa「1メートルを走った話」・b「1メートル進めてすごい」という、微妙にとらえ方の異なる発言が出る。aが事実としてとらえようとしたのに対し、bはすでに自分の感想・評価を結びつけている。ここでbの方が、深い読みをしていると言えなくもないが、それが「障害者ががんばっている」→「すごい」という短絡的な結びつけによる安易な評価の可能性もあり、その場合は、先の「悲しい」という意味づけと同じく、2回目以降の読みへの先入観となって、認識の変容を阻害する結果になる可能性もある。指導者もこの発言の違いを問題にしようとしたが、児童からの反応がなかったため、特に見解を示さず、先に進めた。

また「わたし」とは車椅子が語り手として擬人化されていることの児童の指摘は、この段階で読みとらなければならない基本的な事項であろう。ここで、いままでのすべての話に「悲しい」「努力する話」「すごい」といった価値付けが含まれていることに気づくが、これは「感想を」という教師の指示に答えるため、事実の認識に無理に付け加えたという印象を受けた。この段階では、事実をできるだけ正確に理解するのが精一杯であることが推測できる。

「豊はなぜ車椅子に乗っているのか」という問いに対しては、児童の発言が徐々に具体化していった、内容の認識が深まっていることがわかる。最終的には「進行性筋ジストロフィー症」という病名までたどり着けばよいが、このような固有名詞は聴解にとっては最も苦手とする性質のものであり、指導者による補足は必然であろう。病名の板書に従って声を出して読んだ児童が複数いたということは、彼らの中でも病名がはっきりとらえきれず、知りたいという欲求が高まっていたことがうかがえる。これは視覚教材ではあり得ないことである。結果的に、この知的欲求不満は登場人物の病状理解への勢いを生み出す効果があったと思われる。難解な語句の補足はどのような指導でも必要であるが、この授業ではできるだけその量を抑え、疑問として提出されたものにしばらくという指導者の意図がうかがえ、そのため板書も最小限の事実だけに抑えられている。

2回目の読みの後では、題名の1メートルの意味に論点は絞られた。その際「2回目では反対に想像できないようなすごいこと」(下線筆者)という発言がある。言葉が気持ちについていないことがうかがえるが、意味合いとしては、1回目では障害者だから1メートルしか進めないという事実認識から、2回目では、そんなに安易に「すごい」などとすまされるような状況ではないんだという作品人物の内面も含む状況理解に認識が及んだことがくみ取れる。また、豊は昨年すでに1メートル50センチ移動したことに気づく発言も出てくる。それは、文章からだけでなく、他の児童の「初めて1メートル」の発言にひっかかって生まれた認識である。ただし、この段階では今年との比較にまでは思いが至っていない。指導者としてはもう一押ししたいところではあるが、それを全体の問題に広げた。その違いの意味と、先に示しておいた「進行性…」との関連を図ることにより、豊の困難な状況に対する認識が深まったと予想される。

この段階で時間が来てしまうが、児童自身は必要最小限の内容の理解までは到達していると判断してよい。指導者は、この1メートルに関する意味づけをもう少し話し合わせたかったよ

うである。この段階で終わった場合でも、豊や孝也の苦しい状況に対する認識はできている。ただし、最初の発言にあったように、児童は障害者や車椅子や病名などから、この話を暗いトーンのままの認識で終わってしまう可能性がある。それでは作品理解としては深まり切っていない。三浦氏が「楽しそうですね」という着語に込めたと思われる、運動会の盛り上がりと同調して豊と孝也の中から懸命に生きようとする力が絞り出されているという事実を感じ取らなければならない。児童はすでに豊と孝也の苦しい状況を相対化して捉えることはできている。問題は、その認識をさらに自己に取り入れて感じるところまで交流させ、豊なりの生きる意味にまで深めていけるかどうかである。事実認識から共感的理解に至るこの過程で必要とされる学力をひとことでいえば、形象を読む力である。おそらく、3回目の読みで、そこまで到達した児童もいたことは予想できるが、それをより確かにするためには、その前の方向付けにもう少し時間が必要であった。ただし、それを多少犠牲にしても、形象を読ませる上で3回目の朗読は、説明や話し合いよりも重要で欠かせないものであった。

4 ま と め

以上、主として指導者も含めた発言の意図や、発言者の内面に注目して分析してみた。これを補足する意味での児童が個々に記入したプリントの内容の検討もそれなりに効果的だと思われるが、やはり、生で彼らの発言に接することが最も内面理解には有効であったことは間違いない。その意味でも、文字情報には切り捨てられるニュアンスがあることが実感できた。

授業全体の印象としては、表面的な児童の活動が意図的に抑えられた、静かな授業であった。もちろん、それは否定的な意味ではなく、児童の活動量が必ずしも理解の深さとは一致しないことが認識できる授業であったという意味である。附属小学校の5年生であるから、能力的にはある程度高いレベルでそろっており、この聴解中心の授業が、学年の違いを含めた他の集団にも同程度の効果があるかは、改めて検討が必要であろう。

その集団のレベルの高さを差し引いても、この授業において、発言者以外の児童も内面的な思考活動は活性化したと予想できる。そう考える根拠として、この授業の内面への有効な働きかけとなった条件を考えてみたい。

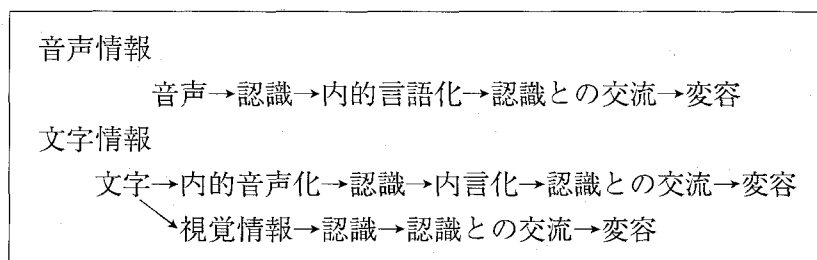
まず、絶対的な作業量を意図的に減らしたという点が最も効果が大きいと考えられる。表面的には、よく研究授業で見られる、班分け、予習課題プリント、話し合い、細かい板書などの活動を用いなかったことが児童の物理的な作業を減らし、課題への集中を促した。教材を活字として最後まで提示しなかったことで、児童は「読む」という作業からも解放された。もちろん代わりに「聞く」作業は必要であったが、文字表現は情報量が多い分、朗読を聞きながら文字を追うという作業は、思考に大きな負担をかけるものである。さらに、朗読前に細かな課題を示さなかったために、児童は白紙の状態で作品を聞くことができたと思われる。例えば、事前に「この作品には何人の登場人物がいるでしょう」と課題を与えれば、聞き手は、人物を数えることだけに集中してしまうのである。

ボルノーは対話教育の基本に「沈黙」を据えているが^(注)、理想的には、静かに自己と向かい合って内的対話をするにより、深い思索をする時間を指すものと考えられる。これを学習活動の中で実践的にとらえるならば、表面的な作業量が軽減された結果、学習者それぞれが自分の考えに集中しやすくなった状態と捉え直すことができよう。児童が行動面で盛んに活動

している状態だけが授業の活性化ではないという視点の必要性を、三浦氏の実践によって強く実感することができた。

こうした負担の軽減による思考への集中は、同時に児童の内的思考活動の活性化も促していると予想できる。音声表現は、文字表現に比べ情報量は減るが、その分、認識から自己内での言語化までの過程も簡略化できると思われる。それは、文字は知覚した段階で映像として既存の認識との交流が活性化してしまうからである。つまり、視覚情報は意味情報と分かれて別の活性化の道を生じるのである。それに対し、音声は自己内で言語化してから（この過程も文字よりは簡略である）初めて内的対話の過程に乗り、他の認識との交流可能な存在となって認識の変容につながってゆく。（下図）

図 音声情報と文字情報の認識過程の違い



また、言語は活字表現となった場合、ある権威として読み手には映る。会話と手紙の心理的な受け止め方を考えても分かるし、ワープロできれいに打ち出された文章は、内容も素晴らしいかのような印象を与える。つまり、作品が活字として読者の前にあれば、読む前の段階から読み手に威圧感を感じさせ、結果として思考の幅を狭める場合も想定できるのである。

三浦氏の授業では教材の選択の際の細かい配慮にも注目すべきである。すでに分析を示したので繰り返さないが、重要なのは、平易さと難解さのバランスである。まず、言葉としては聴覚的に平易でなければならない。人名・病名などは補足が必要であるが、それが多くなってしまうと、聴解の意味が薄れてしまう。一方で、内容的・構造的には児童の問題意識を刺激する必要がある。「1メートルのリレー」では、題名からして刺激的である。車椅子を語り手として擬人化するなど、それほど複雑さはないが、初めての「聞き」の時点で「おやっ」と思わせるこれらの問題を理屈によって納得させるだけでは、共感的理解は生まれない。言葉の意味が分かることと内容理解とは次元が異なる。その間を埋める力が形象的思考力である。「なんで1メートルなんや」「なんで頑張ってるのに去年より距離減っとんや」という疑問は、「進行性の病気だから」という理屈による解答を越えた段階で、初めて生まれる共感的理解によって解決されるべきものである。ここで要求・育成される学力こそが、形象的思考力を形成するためのものである。ここでの問題意識が2回目以降の朗読に向かう力となる。文章で提示される問題が難しいほど、繰り返して聞くことが必要になるが、何度も聞かなければ解決しないような複雑な要素は、学習者の集中力と根気との兼ね合いの問題であるから、事前に教材の難易性のバランスに配慮した吟味が必要である。

もちろん、効果が期待される教材でも、聴解の場合は指導者の朗読の力に大きく依存していることはいままでもない。朗読テープの使用も考えられるが、読み聞かせは認識の交流という

意味では対話過程の変形であるから、聞き手の反応を見ながらの生の声での朗読は指導効果上は重要である。

当項では、三浦和尚氏の「聞く力」を育てるための授業実践をもとに、聴解指導における教材と指導内容の吟味の重要性、および聴解過程を内的思考過程に結びつけてそれを活性化させるための効果的な指導について検討した。氏の実践自体は、「聴解」過程を中心とした実験的な取り組みであるが、一方で「読解」過程を考える上でも多くの示唆を与えてくれるものでもある。特に、表面的には活動をしていない状況を授業の中でどのように作り出し、意味を与えるかという点では、より実践的な例を多く含んだ取り組みであった。

注

注) ボルノー著、浜田正秀他『O. F. ボルノー講演集 対話への教育』玉川大学出版部 1973