

国語の平常授業の研究

— 読解・作文・漢字・朗読 —

福田 金光

A Study of Ordinary Instruction in Japanese

— Teaching Methods of Reading Comprehension, Composition,
Chinese Characters and Reading Aloud —

KANEMITSU FUKUTA

I はじめに

1. はじめに

世に、国語科（以下、国語と記す）の授業の研究は、極めて盛んである。しかし、「授業」が「学習指導法」と名を変えても、その研究が教師を中心に行われていることは、昔も今も余り変わらない。特殊の研究授業などでは、何人かの研究者が分担して、児童や生徒の学習状況を丹念に記録することはある。それにしても、個々の学習者すなわち児童・生徒の「心」の中まで立ち入ることはできない。

授業の効果は、まず児童・生徒の心に記録される。研究授業のような特別な場合はさておき、平常の授業の内容がどのように学習者に学びとられて、心に残っていくか。その「心に残ったあと」を調べてみるのができたら、それは、授業改善の大きな拠りどころとなるであろう。また、平常の授業がいかに行われているかを、学習者の側からありのままに数量的に把握することができたら、隠れた真の実態も判明し、着実な前進を促す方策を検討することが、可能となるのではなからうか。

2. 資料1「心に残る国語の授業」

55年4月、本学児童学科児童教育専攻第3学年学生中113名に、「心に残る国語の授業」という作文を800字程度で書き、次週に提出することを求めた。「心に残る」といっても、個人的に賞められたこととか、叱られたこと、あるいは、その先生が好きだった、嫌いだった、というようなことではなく、今から考えて、国語の授業として効果が大きかった、と評価できることを記すように指示した。また、第一に小学校の事、無ければ中学、それも無ければ高等学校、更に無いときは他教科の事でもやむをえないことにした。なお、その事のあった学年と学校の記入も、正確な記憶であれば忘れないようにと、付け加えた。

小・中・高の12年間の国語の授業を振り返って、忘却の深淵の中から浮かび出てくるものを確かに把握して文章にする、ということは、かなりの難事である。しかし、ほぼ全員が期待に背かず、それぞれの珠玉を探り当てることに成功した。本研究に採録したのは、その一部の要約、又は抜粋である。

彼女らが評価した授業は、一般的な価値のほかに、彼女ら自身にも大きな意味がある。娘は

主婦となったとき、母親のしたとおりに家事をする、というが、12年の長期にわたって受けてきた国語の授業は、恐らくは身体にまでしみついていて、教師になったら、習ったとおりの授業を繰り返す公算大である。もしそれが旧態依然たるものであるならば、「心に残った国語の授業」の掘り起こしは、そこから脱出して向上する出発点となるであろう。現に多くの学生が「教師になったら、なれたら、このような授業をしたい。」と書いていた。

3. 資料2「小・中・高校における国語科学習指導の実態」(1)(2)

上記の学生らが小学校に入学したのは、昭和41年で、中学に47年、高校には50年に入学し、53年に卒業している。この間、彼女らの学んだ小・中・高の国語の授業は、どのように行われていたか。45年、46年、47年にそれぞれ新学習指導要領が実施されているが、国語の場合、その表装が多少変わっても、末端の現場では「教科書が変わった」という程度で終わることも少なくない。

国語のような教科では、教師の人柄・熱意・身についた学力と指導法などで、その授業効果は左右されることが多いので、その反映でもある指導項目の実施回数を調査した。わずか113名による調査で結論の出ることでもなく、全指導項目を調査することもできないので、前記「心に残る国語の授業」の方を読解・作文・漢字・朗読でまとめたのに合わせて、これも、同じ項目で行い、目的も、概況を見ることにとどめた。調査の実施の時期は、55年11月、報告者は前調査と同じである。

Ⅱ 学習者の評価する効果的指導法（資料1から）

A 読 解

1. 小学校

- (1) 1年 長い文章の意味がわからないとき、文の横に線を引いて、幾度も読み返した。（富山，加納）——このような簡単なことでも、1年生には大切な読解技能である。
- (2) 1年 人物（チビクロサンボの虎）の絵を先生がかいて、黒板にはられた。（三重，谷）——教材の視覚化は、低学年には不可欠といってよく、また、学年が低いほど効果は大きい。
- (3) 2年 先生の解説で、物語には作者の意図が含まれていることを知り、その意図を見出すことに興味を持ち、多くの物語を読むようになった。（愛知，伊東）——扇が扇面とかなめでできているように、具体的な統一されているものと、抽象的な統一しているものとの関係は、教え方がよければ、小2で理解し応用の方法を悟るものである。
- (4) 3年 グループ学習で、段落の中心事項の話し合い・発表・応答をした。リーダーも定期的に交代した。（愛知，藤城）——たいへん楽しく有効であった、と本人が付け加えているが、グループ学習は、教師の周到な用意があれば、3年でも効果は大きい。なお、113名中、グループ学習を評価した最低学年は3年であった。
- (5) 4年 登場人物の心理の変化を探るため、何度も読み返した。「おしになった娘」という作品の内容も、感動的であった。（石川，池田）——「読書百遍意自ら通ず」というとおり、目的を明確に持って、その解決のために何度も読み返すことは、古来常用の基礎的読解技能の一つであるのに、今は忘れられかけている。教材の内容が感動的であることの効果は、いうまでもない。
- (6) 5年 各人物の感情を色で表すことになり、先生が黒板に色紙をつるされた。そして、みんな、「なぜその色にしたか。」を討論した。（三重，森本）——赤い顔して怒る、怖くなって青くなるなど、感情と色とは対応する。この指導法は単なる思いつきではなく、感覚と感情

のつながりの表現化でもある。感性を深める効果もあるであろう。

(7) 5年 詩を絵にかいた。ことばの代用として絵をかくのではなく、ことばで言い尽くせないことを絵で表したのである。(愛知, 大見) —絵に近い詩の場合, 特に効果的であろう。音楽に類した詩だったら, 音楽的表現をさせ, 身体をゆり動かす詩ならば, 身体での表現を試みさせる。感動は一段と深まることと思われる。

(8) 5年 グループ学習で, 新出漢字, 難語句を調べ, 黒板に発表した。先生は補説。(高知, 植田) —これだけのことで, グループ学習で行うと, 効果があるようである。

(9) 5—6年 —抜粋—

国語のノートを2冊作りました。教科書の本文をそのまま書き写す書写ノートと, イメージ化学習のノートです。

後のは, 新しい單元にはいる前に, その文章について次の1—6の項目を各自が自前で仕上げておくのです。

- 1 主題
- 2 段落分けと要約
- 3 新出漢字・同意語・反意語・熟語
- 4 ことばの意味調べ・短文作り
- 5 心情曲線(登場人物の気持ちの変化)
イメージ化されたことば
イメージ化された色と形
- 6 構造図 文章の組み立てや登場人物間の関係など。想像される形や物(立体物 etc.)を
模式図に表してみる。

このような内容を先生が, 何日までにやっておけ, と指示されるのです。それはもう大変な作業で, 初めて徹夜した経験もこの頃のことです。それでも, みんながちゃんとやりました。今まで, できない子にされていた子も, その子なりにやってきました。

授業は, このノートをもとに展開されるのです。みんな思ったこと, 書いてきたことは, どんな小さいことでも積極的に発表しようというのが, その授業のきまりでした。

先生は黒板に題名とページ数, 出来事の要点ぐらいしか書かれませんが, みんなの発言で黒板を埋めていくのです。ほとんどの子がみな手を挙げました。(中略)

始めは個人個人の単位でしたが, 半ばから, 班ごとに意見を出し合い, 発表し, 批評し, よりよいことばにし, 最終的に残ったことばを記入していくのです。みんなの意見が出尽くしたところで, 先生がまとめらしいことをされて, 授業は終わります。

今度は, それぞれ個人のノートに色ボールペンで書き込むのです。自分の書いてきたものに, 足りなかった事柄をどんどん書いていくのです。みんなのノートは真っ赤になります。そして先生に提出, 絶対評価で点数がついて返ってくるのです。(中略)

高校3年生までの授業を通していても, この2年間ほどよく勉強し集中した授業は, なかったように思われます。自信をもって, 「心に残る国語の授業」であったと, 言い切れます。(静岡, 飯塚) —徹夜までしなければならない, というのはともかく, それも本人が進んでしたものらしいが, すばらしい学習指導法であるといえよう。ただし, 一朝一夕にできることではなく, 根気のよい積み上げがあったに違いない。

◇ 以上は学年別の代表的な報告である。整理すると, 小学校の読解の効果的指導法は,

- ① 学習方法を指示して課題を与え, その自習を基盤として授業を展開する。後, ノート

トに整理させ、評価して返す。(9)

② グループ学習は、内容を簡明にすれば3年から効果がある。(4)(8)

③ 教材の視覚化は、低学年には不可欠で、かつ有効適切である。(2)

④ 各学年に適した読解技能を身につけさせる。(1)(3)(5)(7)

⑤ 教材に即して適切な指導法を考える。(6)

となる。なお、感動した教材として、前記「おしになった娘」のほか、「ごんぎつね」「秘密の花園」「少年駅伝夫」「一房のぶどう（先生の朗読）」が挙げられていた。

2. 中学校

(1) 1年 詩の授業で想像した絵をかき、OHPで映し出して、みんなで話し合った。(愛知、水野) — OHPは常用したい教具である。

(2) 2年 一文一文について、心に思ったこと、感じたことすべてを書き込む。(愛知、中浜) — 書かねばならないので書き、書くことにより広く深く理解するようになる。一斉授業でも全員が個別に思考し表現している。作文力も身につく。重要な発問だけでも、必ず本またはノートに書かせてから、応答に移るべきである。

(3) 2—3年 文章の中から、わからない語句をすべて拾い上げ、辞書で調べた。それから辞書をひく習慣が身についた。(愛知、水上) — 辞書をひくことは、小学校の中学年から知っているはずであるが、必要や便利さを実感させ、常に活用させて習慣に至らしめるということは、読解・作文の重要な基礎技能が身につく習熟した、ということである。

(4) 2—3年 先生の発問に対して、答えが違っていることを恐れず、クラスのほとんど全員が自主的に手を挙げた。その発言をするために、一生懸命勉強した。(愛知、鋤柄) — 一応自分なりの考えをもち、それを発表したい年令であるので、違って恥をかかない、ということになれば、発表するためにほとんど全員が勉強することになる。本人は更に、ディスカッションも楽しく、その時の教科書だけは、真っ黒になるまで書き込みがしてあった、と記している。

(5) 3年 黒板に先生が問題を書き、生徒はそれを写して解答を書く。各自静かに勉強した。先生の解答は丁寧であった。(愛知、夏目) — 受験向き学習ではあるが、その必要を感じている時期だけに、効果の大きい方法である。多くは、プリントでこれを行うが、問題を写すことそのことも、考えて写せば有効である。解答は問題の中に含まれているのであるから、写している間に解答案が出てくることも多いであろう。

(6) 3年 一つの作品(詩なり、小説なり、)をじっくり味わう喜びや楽しみのようなものをS先生の授業で知った。先生はほんとうに古典の知識が広く深かった。聞いていて古典の世界に入り込んでいった。(愛知、市野) — 作品をじっくり味わう問題は、入試にはほとんど出ない。そのためもあり、時間のこともあって、中学では、作品の醍醐味を味わうまで教えないことが多い。そこがまず問題であるが、もし教師が学力不足、準備不十分であるとしたら、それは指導法以前の事に属する。

(7) 3年 文章全体を段落に分けて登場人物を書き出し、その人物の発言から、その気持ちを調べる。また、折れ線グラフを作り人物の気持ちの変化を示す。文章の中のことばの大切さを知るに最もよい方法であった。(愛知、梅田) — 軽く見すごしている一語一文が、文脈に即して、どれほど大きく深い意味をもっているかを知るためにも、よい方法であるし、学習の方式が示されることも、主体的学習を容易ならしめるであろう。

◇ 以上を整理すると、中学校の読解の効果的指導法は、

① 学習方法を指示して課題を与え、主体的に学習させ、その上に立って授業を展開す

る。(3)(7)

② 一定の方式で主体的な学習意欲を喚起させる。(2)(4)(5)

③ 視覚機械を使用して効果を高める。(1)

④ 教材に即して適切な指導法を採る。(6)

となる。なお、中学の段階ともなると、(6)の例のように、国語の広く深い学力が教師になく
てはならない。

◆ 読解の指導は、学習者に教材文を主体的に読み込ませることが基盤となる。そのために、
学習の方式を示して予習を容易ならしめ、発表の場を用意して、意欲を喚起させる。

グループ学習は、しばしば問題解決の責任を分担し共有するので、独習では得られないプラ
スを与え、楽しさを味わわせることが多い。

指導の方法は、教具の使用を含めて、教材に即し生徒に応じて、考えるべきであろう。1枚
の絵をかいて張ることも有効である。

読解の技能は、学年の基準に即し、確実に身につけさせていかねばならない。算数と異なり、
忘れたり不確実のままですましても、直ぐには目立たないので、自戒が必要である。

B 作 文

1. 小学校

(1) 2年 3学期の国語の毎時間、作文を書いた。友達の人物像を名簿順に1人ずつ、先生も
いっしょに、クラス全員が書いた。2年の最後の日、通知表と文集をもらった。開いてみると、
まず自分が書いた作文、2枚目からは「藤田さんについて——2年1組○○○○」という作文
が、重いほど綴じてあった。一目散に家に帰り、一気に読んだ感動は、今でもはっきり覚えて
いる。(愛知、藤田)——書きやすい題で思う存分に書くうちに、作文力は長足に進歩するこ
とであろう。また、こういう文集は、一生の宝ともなるものである。

(2) 3年 運動場に出て、花を見たりして詩をつづった。教室で友達どうし、作った詩をお互
いに添削したり、批評し合った。学年末には詩集も作った。以後、生活の中で詩を書く、文を
作るということは、苦痛ではなく、自分の気持ちを表す1つの手段となった。今もその先生に
深く感謝している。(岐阜、秋山)——先生が詩がわかり好きな人でないと、これだけの発想も
わからないであろう。

(3) 4年 新聞の「見出し」を教科書で習って、各班ごとに模造紙の新聞を作成した。懸賞付
きのクイズ欄や、児童の撮った写真まで盛り込んだのも出て、たいへん楽しかった。(愛知、
田中)——架空ではなく、実際に目的をもって取材し、真剣に文章を書き、直し、「見出し」を
つけることは、作文力を大いに養ったに違いない。

(4) 4年 「ごんぎつね」を一通り読んでから、作者新美南吉さん宛てに手紙を書いた。(静
岡、川部)——「感想文は自分が感じたままを書けばよいけれど、手紙にすることによって、
相手が読みやすいように、相手のことを考えて書くことをねらいとしたのではないか、と思っ
ています。」と本人も記しているように、相手を意識してわかりやすく書くことは、大切な作
文技能の1つである。

(5) 6年 作文推敲の授業。1人の児童の作文が板書され、みんなでそれを細かい点まで直し
て、個人の作文がクラス全員の作文となってしまった。その後、各自自分の作文を、今直した
ような箇所や方法で点検して直した。先生が1人ひとりの作文を点検するよりも、ずっと効果
的な気がした。なお、この作文は卒業文集のためのものであった。(愛知、天野)——似たよう
な能力の友達の作文を徹底的に直すことは、自分の作文を直す箇所と直し方を学ぶことになる。

そうして得たものを自分の作文を直すことで、更に確実にする。これは確かに効果的である。

(6) このほか、3年に、授業時間に先生がクラス全員に鉛を舐めさせて作文を書かせられたら、変な力が肩から抜けて、自分の思っていたことが素直によく書けた、という報告があり、「新聞づくり」を、楽しくクラス全員でした、というのもあった。

6年には、卒業文集づくりで編集委員となり、原稿集めの苦労をした話もあった。

なお、各学年にわたって、絵日記や、日記や、作文ノートなどに書かれた先生の批評や賞めことばが、どのくらい励みになったか、嬉しかったかということが、たくさん記されていた。

◇ 以上を整理すると、小学校の作文の効果的指導法は、

- ① 書きやすい内容について書かせる。(1)(2)(3)(4)
- ② 書いた作文は、何らかの形にして残すようにする。(1)(2)(3)(5)
- ③ 読み手を意識させる。(1)(2)(3)(4)(5)
- ④ 批評や賞めことばなどを必ず書く。(6)

となる。なお、授業中に鉛を舐めさせることはともかく、くつろいだ雰囲気を書かせることは必要であろう。

2 中学校

(1) 1年 作文ノートを各自に持った。気どらず、ありのままの自分の姿や、時に応じての感動を、そのまま文章にするのである。

最初は深く自分を見つめることなどはできず、何となくきれいごとに終わってしまった。しかし、月に1度ずつ文章を書いているうちに、心の底からわき起こる何かを書いてみなくては、気がすまないようになってきた。いかに表現したらよいかといった技術面の指導は、先生がされた。構成とか、描写とかいうことをクラスの1人の作文を使って、みんなで話し合い、自分たちで授業を進めていった。

技術面もさりながら、自分の心を生き生きと、飾らずに表現することのすばらしさを知ったことが、今でも忘れられない。(愛知、中浜)——作文は何といても実作が大切である。月に1回とは、中学としてはまことに適切であろう。内心にあるものを表現したい時期でもある。自分たちで授業を進行するので、大人の見解に冒されることもない。友達の考えも作文を通して知ることができよう。ノートであるから前後連絡がつき、形としても残る。

◇ 上記の例は、中学校の作文の効果的指導の模範例の1つであると思う。

◆ 作文の指導は、実作と推敲だけで能事終われり、ではない。読解によって基礎が培われ、要約文や小感想文やいわゆる学習作文等によって、作文力の基礎が培われる。

実作の仕方はいろいろあるが、なによりその回数である。実際には、これが少なすぎる。少なすぎる理由の大きな1つは、処理がたいへんなことである。少し工夫すると、上記のとおり能率的な処理方法が生まれてくる。教師が作文の重要性に思い至れば、処理の名案を考え出して、実作を盛んにさせることであろう。

C 漢 文

1. 小学校

(1) 1年 空書(愛知、清水)

(2) 2年 本写しなど、国語の教科書だけでなく、社会科などまでした。これは低学年のうちに、しっかり字を書く練習をさせるためだったと思う。(愛知、宮崎)——応理解している文章を書き写すことは、作文力にも書写力にも大きな効果がある。

(3) 3年 象形文字をこんなふうに習った。「冬は寒いでしょう。だから、おうち(宀)の中

で、こたつ(共)に、子(子)どもが入っている(共)のよ。」(愛知, 清水) —12年たっても、なおこのとおりよく覚えているように、巧妙な漢字の分解説明は、その記憶に大きな効果がある。

(4) 5年 先生がB紙に部首を書いて黒板にはり、各班に2—3個の部首が割り当てられて、その部首を使ってできている漢字を集めてカードに書き、それをB紙にはりつけた。ものすごくたくさん集まり、後で、先生から一つ一つ部首の説明があった。(愛知, 市川) —目的をもって、それも競争で真剣に漢字集めをするとき、多くの漢字を部首とその他に分解してとらえ、以後、漢字を構成的に見る眼力が育ったことと思われる。

(5) 6年 小学校6年間に習得すべき漢字を幾段階かに分け、順番に下の段階から全部覚えて、上に進んでいった。週1回漢字テストがあり、教科書のとおりではなく、別の形の熟語で出されたので、漢和辞典をひく楽しみも加わった。クラス全員の進度一覧表も作られたので、競争心もわいた。(愛知, 加藤) —習得すべき漢字の総さらえを段階的に行って成果を確実にすることは、漢字教育をするうえでの義務と考えねばならないことであろう。クラス全員の進度表よりは、1人1人に各段階の漢字習得証でも手交した方が、より適当のように思われる。

◇ 漢字指導に関する報告は、余りなかった。終戦直後の漢字軽視の中に育った教師が多いことも、その一因であろうか。小学校の漢字の効果的な指導法は、以上の例からでは、

- ① 大きく空書させる。(1)
- ② 多くの文字を書き写させる。(2)
- ③ 漢字を構成的に覚えさせる。(3)(4)
- ④ 書けない字のないよう総点検させる。(5)

となる。

2. 中学校

(1) 2年 出席簿順に男女交互に1人ずつ前に出て、始業のベルが鳴るとすぐ漢字のテストをした。その問題は、前の時間に範囲や問題数や合格点など決めておいたものの中から、出題された。その決め方も、前に出た人がみんなの意見をきいてまとめた。(愛知, 浅田) —漢字学習の単調さを避け、生徒の自主性協同性に訴えて効果をあげようとしたものである。

(2) 3年 漢字の書き取りは、班全員が覚えるまでは、班員が協力して覚えるようにした。先生は毎週少しずつ大きな漢字のカードを見せて、書き順および覚え方のコツなどを印象的に教えてくださった。(三重, 島川) —自主性のほかに協同性も動員して、みんなで漢字をみんな覚えようとしたものである。

◇ 中学校の漢字の効果的な指導法は、

- ① 何回も小テストを行う。(1)(2)
- ② 生徒の自主性協同性を活用する。(1)(2)
- ③ 書き順、覚え方のコツを少しずつ教える。(2)

となる。

◇ もともと漢字の学習は、いわゆる漢字の書き取りができればよいのではない。

- ① 文章の中で適切に漢字を用いること。(何を漢字で書き、何を仮名で書くか。)
- ② 漢字の誤用をしないこと。(字義に即して正しく使うことなど)
- ③ 送り仮名を正しく書くこと。
- ④ 形を正しく書くこと。(標準字体)
- ⑤ 筆順を正しく書くこと。(少なくとも、普通に書かれる筆順で。)

上記のうち、④と②が漢字指導として行われていることが多く、実際の目標である、文章中で適切に書けるようになるまでには程遠い。少なくとも、送りがなつきの書き取り練習をさせる必要がある。なお、筆順の正しさは、小学校の段階で徹底させたいものである。

D 朗 読（音読を含む）

1. 小学校

(1) 1年 「チビクロサンボ」の授業で、チビクロサンボの言葉のところでは、自分がサンボになったように、トラのところでは怖い顔をして、先生が範読されました。印象的だったのは、トラが木のまわりをぐるぐるまわるときの「キュルル……ン」という音を出すとき、一度大きな息をして、目を大きくあけて、からだ全体から声を出している、そんなように見えました。模範朗読のテープも聞いたのですが、私は、そのテープよりも、先生の読みの方がずっと好きでした。――抜粋――（富山，赤座）――声だけでなく、顔で、からだ全体で朗読する。これこそ真の朗読であろう。

(2) 3年 毎時間順番に前に出て、長い物語を少しずつ分けて読んだ。アクセントとか、漢字の読みとか、声の出し方など、徹底して注意され、心をこめて作者の気持ちになり、登場人物になりきって読むことを教わった。（愛知，武藤）――朗読に必要な項目を学年に応じて確実に教えることのできる先生は少ない。

(3) 5年 教科書を1人が2―3行ぐらいつつテープレコーダーに録音して、すぐにみんなで聞いた。客観的に自己の朗読を聞き、細かいことまで反省して直すことができた。（愛知，鈴木）――必要に応じて何回も聞くことができ、テープレコーダーは、朗読指導に有効な教具である。

(4) 6年 朗読コンテストがあって、どう読んだらよいか、自分でいろいろ工夫した。（愛知，神谷）――朗読コンテストという機会を与えると、朗読の工夫、練習をさせることができる。

(5) 以上のほか、先生の巧妙な朗読に魅了された（4年）とか、教科書の劇の部分を名指して役割を決められて朗読し、それを昼休みの校内放送で流したこと（5年）から、朗読が好きになった、という報告もあった。

◇ 以上を整理すると、小学校の朗読の効果的な指導法は、

- ① 朗読に必要な基礎項目を洩れなく指導し練習させる。(2)
- ② よい範読を聞かせる。(1)(5)
- ③ テープに朗読を録音し、聞かせて、考えさせ、直させる。(3)
- ④ 朗読コンテストなどを開き、朗読の工夫や練習をさせる。(4)
- ⑤ 教科書の劇の文章を役割を決めて朗読させる。(5)

などとなる。

2. 中学校

(1) 1年 劇の文章をクラスが数班に分けられ、1幕ずつ分担して、その朗読を録音した。セリフの言いまわし、風の音、水の音などもそれらしく入っていて楽しかった。（愛知，林）――効果音を入れて興味を深くした。

(2) 2年 若山牧水・正岡子規・与謝野晶子などの短歌を暗誦した。声に出して暗誦すると、ことばのひびきが何ともいえず楽しく、また、先生の解説がとても興味深かった。（三重，鈴木）――ことばのひびきは実際に声に出し、暗誦するまでにならなければ味わいにくい。ことばのひびきにも歌意はこもっている。学習者の感受性が大切である。

(3) 2年 先生の範読がすばらしく、ほんとうに呑みこまれるような範読ぶりであった。家へ

帰って、まねしようと思って思い出しながら何度も練習した。(愛知, 笹田) —先生のすばらしい朗読は、それだけで朗読の指導になることはもちろん、読解その他の指導にも役立つ。

◇ 以上を整理すると、中学の朗読の効果的指導法は、

- ① よい範読を聞かせる。(3)
- ② テープに録音して聞かせる。(1)
- ③ 名歌などを暗誦させ、ことばのひびきを味わわせる。(2)
- ④ 劇の文章を役割を決めて朗読させる。

となる。

◇ 小学校・中学校を通じて、範読が朗読指導の基盤となることは同様である。基礎項目をすべて指導し練習させることは、もちろん必要である。

テープレコーダーに児童・生徒の朗読を録音し、聞かせて考えさせ指導する方法もある。

劇のセリフの朗読は昔も行われていたが、読解と関連して、読み取った気持ちを工夫して表現できるようにさせたい。

アクセントの問題は出ていないが、言語形成期に東京言語圏で生活しなかった多くの教師は、教科書会社発行のテープを活用するのが手取り早い。そして別に、一定程度のアクセントの諸法則を身につけ、アクセント辞典を活用する力を持ち合わせたいものである。

Ⅲ 国語科学習指導の実態と考察 (資料2から)

A 読 解

◇ 読解指導の効果的方法の最有力なものの1つとして、グループ学習があることは、既に明記したとおりである。グループ学習は進度の面その他で問題があるが、周到な用意で行われる場合は、児童・生徒の学習意欲を盛んにし、その学力面はもちろん、人間形成の上でも多大の好影響をもたらされることと思われる。このように考えて、その実施回数を調べてみた。

(1) 小下では、1位は学年に1回以上グループ学習を行うというDで、学期に3回以上行うというAは、5位12%に過ぎない。この表は1・2・3年の平均の数であるから、自主性協同性の乏しい1・2年を含めれば低率となるのは当然かも知れぬ。それにしても、3位24%の実施ゼロは、学校の姿勢か、担任の傾向かに関係がありそうである。

(2) 小上になると、4・5・6年に適し、直接入試に追われることもない時期のこととて、グループ学習は盛んに行われている。80%が学期に1—3回以上、10%が学年に1回は実施されている。それにしても、残りの10%の実施0というのは、学校の教育姿勢によるものであろうか。

(3) 中学では、実施の順位は小上と全く同じであるが、1位で8%減り、4位で7%増え、3位4位のパーセントが入れ替わっている。入試の影響が3年あたりに及ぶせいであろうか。実施0の10%は、小上と同じである。

(4) 高校では、実施しないのが55%で、1位、以下小上や中学と逆順位となっていて、学期に1—3回以上は、29%に過ぎない。もっとも、実際には教材の程度、生徒の質からいうと、これでもたいへんな努力と思われる。

B 作 文

◇ 作文の中心は実作である。量の上の水練では、泳力はつかない。といって、ただ書きさえすればよい、というものではないが、書かねば作文力は育たない。実作が余り行われないのは、その一番大きな理由は、周知のとおり、処理がたいへんだからである。したがって、作文の実

作の実施回数は、作文指導への熱意を表すことにもなる。作文指導の効果は、この熱意から生まれる。

(1) 小下では、71%が学期に3回以上作文を書かせている。もっとも、この回数の中には、日記も絵日記も、書いて先生に提出し、添削・感想・批評・評点などがついて返却されるものは、すべて含まれている。毎日出させているところなどは、何十回以上ということにもなる。しかし、約30%の学校では、そのようなことはせず、いわゆる作文を学期に1—2回程度書かせているにすぎないようである。

(2) 小上の傾向は、小下とほとんど同じである。ただ、1位68%に含まれる日記・絵日記類の提出は激減しているであろう。

(3) 中学では、学期に1回程度作文を書くというのが1位で37%、2回以上は27%、3回以上が23%、合わせて87%である。学期に2回、つまり2か月に1回が平均のようである。

(4) 高校は、学年で1回が50%、学期に1回が24%である。年に1回か学期に1回というのが天下の大勢で、高校時代に作文を書いたことがない者が、12%もあるのには驚く。

C 漢 字

◇ 漢字はとにかく覚えなければならない。必要に応じて正しく使えることが目的であるが、その前の覚えることが一苦勞である。形と意味と筆順を正しく覚えることが要求される。しかし、テストなどでは、筆順は等閑に付されることが多く、漢字が書けることだけがまず求められる。そこでいわゆる書取り、小テストが何回行われるかを調べてみた。義務教育期間に、教育漢字をいかに多く確実に習得させるかについて、学校や先生がもっている義務感の程度が出る。

(1) 小下・小上・中学の各1位は、65%、87%、74%となっていて、小上が最も率が高い。漢字学習の最も適した時期である。しかし、いずれも、まずは熱心に漢字学習は行われている。

(2) 高校では40%が、学期に3回以上小テストを行っているが、生徒が実際に書けなければ、いつでもどこでも学習させるべきである。

D 朗 読

◇ 朗読といっても、この場合音読を含んでのことであるが、どのような朗読の指導を受けたか、全てを調査することは困難であるので、朗読指導の基礎と考えられる表に記載の12項目について、指導を受けたか否かを問うた。指導は、詳しくなくても、一応その事について注意なり、説明なりを受けたら、その項目に○印をつけることにした。つまり、先生の方に、12項目についての指導の意思があったかどうかを調べたのである。事が細かくて、学生の時期の記憶がはっきりしないので、小学校に入学して高校を卒業するまでの全期間の事を調査した。

(1) 「声の大小」は、多分「もっと大きな声で」と、教室中に聞こえる声を求められたのが多いことであろう。「会話」は「人物の気持ちを表すように」と注意せられたようなこと、「速度」は「速すぎたり遅すぎたりしない」という一般的な指導かと思われる。「明瞭な発音」や「読み調子」は、ともに「変な発音」や「変な読みくせ」を直す指導も含んでいるであろう。以上は、半数以上の学校で指導している項目である。

(2) 「間」「断・続」「イントネーション」「プロミネンス」は、学校の朗読指導では、大切な技能である。読解した内容を効果的に表現するには、これらの技能を活用しなければならない。この方面は、表にあるとおり、余り盛んには行われていない。

(3) 「アクセント」「鼻濁音」「母音の無声化」は、地方により、また、教師によって指導が不十分のようである。こういう項目は、教員養成の教育課程で十分指導し習熟させるべきである。

小・中・高校における国語科学習指導の実態(1)

校種	段階	読 解			作 文			漢 字				
		グループ学習実施回数	作文実作実施回数	漢字小テスト実施回数	人員	百分比	順位	人員	百分比	順位		
		(113名)	人	人員	百分比	順位	人員	百分比	順位	人員	百分比	順位
小 下	A	13	12	5	80	71	1	73	65	1		
	B	17	15	4	21	19	2	18	16	2		
	C	25	22	2	10	9	3	11	10	3		
	D	34	30	1	1	1	4	9	8	4		
	E	24	21	3	1	1	4	2	2	5		
小 上	A	45	40	1	77	68	1	98	87	1		
	B	21	19	3	27	24	2	10	9	2		
	C	24	21	2	8	7	3	4	4	3		
	D	12	11	4	1	1	4	1	1	4		
	E	11	10	5	0	0	5	0	0	5		
中 学	A	36	32	1	26	23	3	84	74	1		
	B	24	21	2	30	27	2	12	11	2		
	C	22	19	3	42	37	1	11	10	3		
	D	20	18	4	15	13	4	3	3	4		
	E	11	10	5	0	0	5	3	3	4		
高 校	A	8	7	5	6	5	5	45	40	1		
	B	11	10	4	9	8	4	14	12	5		
	C	13	12	3	27	24	2	18	16	3		
	D	19	17	2	57	50	1	19	17	2		
	E	62	55	1	14	12	3	17	15	4		

- 備考
1. 小下は1・2・3年，小上は4・5・6年で，中学・高校は各全学年である。
 2. Aは学期に3回以上，Bは2回以上，Cは1回以上，Dは学年に1回以上，Eは0回の実施を示す。
 3. 百分比は四捨五入した。

小・中・高校における国語科学習指導の実施(2)

基礎項目	左記項目の指導を受けた人員	調査人員	百分比	順位
声の大小	100人	113人	88%	1
会話	92	113	81	2
連度	83	113	73	3
明瞭な発音	79	113	70	4
読み調子	69	113	61	5
間	66	113	58	6
断・続	53	113	47	7
アクセント	46	113	41	8
鼻濁音	38	113	34	9
イントネーション	38	113	34	9
プロミネンス	35	113	31	11
母音の無声化	18	113	16	12

◇ 末筆ながら、本研究に協力をいただいた学生諸姉に深く謝意を表します。