

一次読みの指導（くりかえし一次）

一、「絵にし、きもちにする」 読むという「し」との内容

文学教材の指導に当たって、文学教材の特質とはなにか、文学を読むとはなにか（文学というより、物語作品というほうが適切かもしれない）、読みを指導するとはどんなことかについて、ふれておくことにしよう。

社会科学のそれぞれの分野は、人間の生活の全体を対象とはしない。歴史学も経済学も心理学も言語学も、それぞれ、人間の生活現象のあるひとつの側面を対象とする。全体を側面にくだいて、その一つの側面を対象にとりあげるのは、科学に特徴的な概念的な認識方法である。しかし、文学は、社会的な人間の生活をあらゆる側面にわたって、複雑さのままに、全体としてとらえる。文学は、認識する対象に規定されて、形象（すがた）という認識の方法をとることになる。したがって、形象は「人間の生活現象の認識の感性的な形態」と規定することができる。

文学は、社会科学（人文科学もふくめて、すべての科学といってもよい）と認識の対象と方法が異なっていて、形象を基盤としている。文学作品を読むということは、したがって、形象を読むことであり、文学作品の読み方を指導するという「し」とは、学び手（子どもたち）が読もうとしている作品が、あたうるかぎり、子どもたちに形象としてとらえることができるように援助することだということができるであろう。

このとき、読むという「し」を「絵にし、きもちにする」「ことだと具体的に提示することは、理論的にみても、とりわけ実践的にきわめてだいいじなことだ、それはむしろ、決定的というべきである。子どもたちに、「きちんと読め」「しっかり読め」「くりかえし読め」とどんなに励ましても、具体的に何をするのか、どう方向づけるのかとらえられずいる例はけっして少なくない。子どもたちは、読むという「し」の内容がわからないでいる。そんなとき、「この文からどんな絵がつかんでくるか言ってみよう」と、「くわしく映像化することを求めたり」、「どんなきもちが伝わってきますか」と助言したりして、その絵をえがき、きもちをとらえることこそ「読む」ということなのだと言いつけるなら、子どもたちは、「読む」という「し」のなかみと自分の精神作業の方向づけに困惑することは少ない。少なくとも、文学作品を読むとは「絵にし、きもちにする」「ことだ」ということを、学習＝指導の基本におかなくてはならない。

そうすることは、すでに述べたように、文学が人間の生活現象を複雑さのままに全体としてとらえ、具体的にえがくという、文学そのものの特質に立脚することにほかならない。

「絵にする」という「し」と

ものごとが具体的にわからないとき、人々はよく「絵にならない」という。子どもたちがこれからやるということ（を原案にまとめたりするとき、いちばん肝腎なことは、計画がその段階ごと）に「絵になっている」「ことだ」といつたりする。また、情景や動作がきわだってあざやかなとき、「絵になる」とか「絵になっている」とかいう。この場合の「絵」とは、「具体的に納得できる」ということを指している。いくぶん、たとえぶつな言い方でもある。

文学作品を「絵にする」というときにも、この具体的だということとは強調されるべきだ。しかし、けっしてたとえば「絵にする」「絵は、むしろ、事実」といいかえるほうがより正確だ。

「おかあさんがーあるく。」という文を絵に書いて、と言つと、一年生はたちまちその文を絵にかくことができる。「おかあさんがーわらう。」という文も同様だ。そこで、つづけて、「おかあさんがーきる。」という文を絵にすることを求めると、勇んでとりかかった子どもたちのえんぴつは、やがて困惑し、止まってしまふ。絵がかけないのだ。「おかあさんがーわらう。」がかけて、「おかあさんがーきる。」がかけない理由を一年生たちははつきり指摘することができる。「きゅうりとかとうぶとか、切るものがないからかけない」、なかには、「ほうちょうがないと切れないからかけない」という子さえもいるという。この場合、文は文字通り、「絵」と同義語である。文学作品を絵にするというときの絵とは、基本的には以上の実践にみられる一年生の作業と同様だが、紙に絵の具やクレヨンで描くことまではしないし、また、それはできないことでもある。読み手は、瞬時にして、心の（頭脳の）なかに、もっと複雑で、しかも鮮やかな絵を描くことができるから。

「人間の言語は、現実のデキコトをとらえて、単語に分析し、それを総合して、文にしてあらわす」（高橋太郎）。言語活動は「話し手（書き手）」「と」「聞き手（読み手）」「の関係で成り立つ。話し手（書き手）のあらわした文は、聞き手（読み手）によって、話し手（書き手）と逆の手続きをとって、現実のデキコトとしてとらえられることになる。

この現実のデキコトは「絵」という「し」とができる。「。」。文はひとつのできごとやありさまをさしめしています」とい

うのが文の基本的なはたらきであって、「読む」という活動の基本も、まさにそこにある。」と「き」と「や」がありさま「は」すなわち「絵」にほかならないから。おもいきっていいかえるなら、「一つの文は一つの絵をあらわす」ということができるだろう。

すでに述べたように、「読むべき文は、いつも単純ではない。あわせ文という」「ひとつの文」は、ふたつもみついても絵をあらわしているし、「一語文」(主述のある文)は、「めのまえにならなく」「」をあらわす「ともできる。しかし、「読む」ということは、「このようにして、「絵」にする」ということを基本にする」となる。

「きもちにする」ということ

きもちをあらわす単語として感情形容詞がある。なれない子どもたちに「きもちをしつかり書きなさい」と強調したりすると、この感情形容詞だらけの作文になったりする。また、「きのこの運動会、どうだった」ときくと、「よかったよ」というから、「どこがよかったの」とさらさらたずねても、「どっこもよかった。それしかないもん」などといって、たくさんあったできごとを目を向けようとしないうちも、しばしば経験しているだろう。それでも、作文や日記の終わりに「おもしろかったです」などというむずびがついていると、なにひとつその「よかった事実」が書かれていなくともほっとするという経験も、教師であるなら、よく体験しているところである。「きもち」というとき、子どもも教師も、この「感情形容詞」にひきずられやすい。

しかし、きもちを直接きもちをあらわすことばにたづねてあらわされるだけではない。たとえば、すぐれた一枚の絵は、描き手が現実の中から切り取ったものごとを具体的にさししめす。と同時に、その絵には、描きだされた対象に対する「きもち」(感情=評価的態度)というほうが正確だが()がある。絵物語には、「すじ」があるから、いつそきもちが強められる。組写真という表現方法は、切りとられた現実を何枚かならべることによって、ことばなしに、その現実とそれに対するきもちをつつたえる。映画は、総合芸術だといわれるが、古本的には、絵によるきもちの表現だということができるのではないだろうか。()の場合の絵は、場面としての絵である()

子どもが日記を書いたとする。そこにとりあげられたできごとは、けっしてその日のできごとのすべてではありえない。見聞き体験したできごとの中から選択したほんのわずかなできごとを取りあげられるだけに過ぎない。そのできごとを選択したこと自体にも「きもち」があるということもできる。動物園に行った日に、「ライオンがほえた」と書いたなら、たくさんいた動物のうち、ライオンが強く心に残ったからに相違ない。弟とせみをとったことを書いたなら、その日、そのできごとを選択するというきもちがはたらいたからに相違ない。その日選択したできごと=文=絵は、書き手の気持ちを表現する方法で表しているということもできるだろう。()の場合の絵は、文段階の絵だが()子どもでも、そうであるなら、すぐれた作家のできごと=絵の選択は、いろいろなきもちを担っているにちがいない。

物語は、絵巻物だといわれる。文学教材の読み方指導は、その作品をどれだけ鮮やかに絵にし、さらに絵巻物として描くことのできる力を子どもたちに保障するにかかっているということもできる。そうであるなら、すでに述べたように、絵そのもの、絵巻物そのものがきもちになっているという点に、特に注意がいるだろう。

「川とノリオ」は、あざやかな絵のつみかさねによって、強い「きもち」(感情=評価的態度)がしめされている。悲しいとか、くやしとかは何も書いてないけれど、心の底にきもちが伝わってくる、絵そのものがきもちを担い、絵そのものからきもちが伝わってくるということを重視したい。

運動会を「よかった」としか言えなかった()書きなかつた()子どもも、運動会で自分が見聞きした事実を残らず書くことによって、認識の力を高めるだけでなく、きもちをしつかりとらえ、描くようになるにちがいない。事実(絵)ときもちとの重なりは、読みのときにも重視されなくてはならない。

二、描かれている事実 教材研究の成果

1. 教師の読み

作品を「絵ときもち」におきかえていくことをどう援助していくかが「指導」であるなら、まず、指導者はどのような「絵ときもち」が描かれているかを、あらかじめ確かめておかなくてはならない。このことは、教材研究でまず取りあげられることだ。このとき、しばしば「解釈」ということばが用いられるが、用語の正確さを大事にするなら、解釈ということばは誤解のもとになりやすいから、用いるのに慎重でなくてはならない。教材研究では、書かれている絵ときもちを明らかにするのであって、自分の主観的な意見をまとめるのではない。ひとつの事実は、立場によって、あるいは読み手の過去の経験などによって、さまざまに位置づけることができる。わたしは、この文をこう解釈する、と

という言い方は、読み手の主観を肯定しているように思える。しかし、教材研究における教師の読みは、主観をできるだけ取り去って、文脈にそって正確に、かかっている絵ときもちにせまらなくてはならない。教材研究が集団的に行われるべきだという原則は、この点に由来する。

さて、そのようにして教材研究が行われ、正確に絵ときもちが教師にとらえられたとしよう。それは、次のようになるだろう。

とりあげる場面

すすきの穂が川つぶちで旗をふった。 ふさふさゆれる三角旗を。 すすきの銀色の旗の波と、真つ

白いのぼりに送られて、ノリオの父ちゃんは、行ってしまった。

暗い停車場の待合室で、 父ちゃんの固い手のひらが、いつときもおしいというように、ノリオの小さい足をさすっていたっけ。

父ちゃんを乗せていった貨物列車の、馬たちのかいばのすえたにおい。

早春（第二場面）

教師の読み

すすきのゆれる秋、父ちゃんの出征見送りの状況を描いた部分である。単語の選択としての「すすきの穂」「旗」「三角旗」「旗の波」「真つ白いのぼり」は、出征兵士の見送りに一見ふさわしい（すすきは別として）状況であろう。しかし、それらの単語は、すべて非人格物によって構成されている。すすきは、隠喩によって擬人化し、逆に、人間は換喩によって物化している。自然も人間も送るという状況の中で同化している。したがって、形象としてイメージできることは、一見にぎやかに見えながら、実は、冷たい自然物だけがうかんでくる。

こうした形式は、何を表現しているだろうか。確かに、見送る主体は武運長久を祈ったであろう村人たちであり、身を案じる肉親であり、親しい近所の人たちであったはずである。ところが、彼らもあの戦争という状況では、歴史の大きな流れにくみ込まれ、空しく旗を振る存在として象徴化される。人間がもの化されて後ろに退くのに対して、すすきの擬人化は情緒性を強めている。ノリオの父ちゃんは、さびしい自然に送られて「いつて+しまった」（終結態）移動動詞+補助動詞「消滅の実現」すなわち、目の前から消えていったのである。場面四・前半）「すすきはそれからも川つぶちで白くほほけた旗をふり・・・」（以下をさす。）とかかわって、妻の悲しみの気もちを形象的に描いている。全体として、人間の自由や肉親の愛を喪失させていくこの作品の方向性を指し示している。

二十次教研報告書 田村芳倫による

「*」〜してしまつ」「にについては、その後の研究で、・・・してしまつ」は、主体の動作や変化や状態の実現あるいは終了を、しくじり、不都合としてとらえる話し手の評価、失望、困惑、感慨としてとらえる話し手の感情をあらわしている。「ととらえられている。つまり、〜してしまつ」の多くには、話し手の評価がつきまとっている。

この場合も、父ちゃんが行った、ということについての、失望のような感情も込められていると読むことができる。

2 教材化

教材研究によって描かれた絵ときもちがあまさずとらえられたとしよう。教師の読みが間違いないものとなったとしよう。しかし、それだけで授業ができるわけではない。この段階で授業にのぞんでも、学び手は教師と同じように絵を描き、きもちをとらえることができるわけではない。教師は、自分の描く絵と子どもたちの描く絵とのあまりのちがいに驚きあわてるだけに終わるかもしれない。その結果、「こつだよ」「こつに決まっている。」とばかりに、自分の描いた絵を（それは正しいのだが）子どもたちに押しつけるだけに終わる可能性も大きい。いかに教師が正確に読んでいたとしても、おしつけられて、絵が子どもたちに描けるわけではないから、授業は成功するというわけにはいかない。このとき、どのような手続きを経ると、その正確だという絵が描けるか、つまり、きちんと読み取れるか、ひとつひとつの文を正確に読みとつて（絵ときもちにして）いくための手がかりはなんなのか、それを明らかにしておくなくてはならない。

教材研究をするとき、教師の読みを確認するところまではいつでもおこなわれている。いわゆる、解釈をふくめて、どう読んだかについては論議が集中しやすい。しかし、それがどのような手続きで子どもたちにも読めるのか、どうすると、正確な「絵ときもち」が子どもたちに保障されるのかについては、必ずしも明らかではない。教研集会の読み方の報告は、ひとつの作品について実践の成果を出しあっている。そして、その多くは、ひとつの場面、ひとつの段落、ひとつの文について、それをどう読みとらせたか、どのようにあざやかな絵にすることに成功したか、成功しなかったかの報告の積み重ねだという子ができる。これらの実践から、我々は多くのことを学んできた。しかし、場合によって

は、「読む」という基本的な考えがくいちがったり、特殊性が強調されすぎていたり、特定の立場に拘束されていたりして、なかなか意見の一致にいたらないことも少なくない。実践と実践のちがいが強調されて、共通性がとらえられないことが多い。

この「川とノリオ」の教材研究にあたって、もっとも留意したことは、可能な限り正確に「絵ときもち」にせまり、正確な読みをすることと、それ以上に、「読み」の本質にたった授業がどのような「手続き」によって可能なかを追求することであった。この文から、どんな「絵ときもち」をとらえることができるかを確かめること、何をどうしなくてはならないのかを明らかにしようとした。それは、必ずしも成功しているとは言えない。しかし、この仕事をきつかけに、多くの意見や助言を得て、学び手が「読み」をすすめるための「手がかり」がどこに、どのようなかたちで示されていて、それをどのような「手続き」で展開することができるのかという課題の解決に一步でも近づきたいと願っている。

3 指導過程とのかかわり

文学作品は一枚の絵ではなく、絵巻物だといわれる。そのことを含めて、文学作品の本質に立脚した、文学作品の指導に固有の指導過程が長い間求め続けられてきた。ここでは詳しく立ち入ることができないが、読むというしごとを「映像化・感情化」するととらえる、そのとらえ方は、指導過程のどこに位置づけられるかで、いくぶん異なってくる点には注意がいる。もっとも基本的なのは、一次読み（くりかえし一次）で、ここでは場面やすじを構築していくひとつひとつの文のすべてをその対象にする。

この、ひとつひとつの文のすべてをていねいに映像化・感情化していくというしごとは、このほか重視されなくてはならない。ともすると、文ではなく、段落や場面を対象にして、全体的なムードをとらえさせようとする指導法が行する。特に主観的な読み、道徳的な読みは、文を正確にとらえることをことさら嫌悪する。この場合、ひとつひとつの絵やきもちぬきで段落や場面やすじを重視しようとする。その結果、文のしめす事実は軽視され、事実から離れて、「主人公のきもちの移りかわり」や「作者のいいたいこと」の主観的な想像や、その手がかりとなるキーワード、キーワードの認定のみが重視される。その立場からいうと、ひとつひとつの文を大切に正確に読むことは、作品を「こまざれにする」ことになり、「無用な時間をかける」ことになり、「ムードを分断する」ことになる。教師が自分の学習の経験から、自分を基準にそれにあわせて授業するという原則（教師は自分が習った通りを教える）は、広く知られている。文をとらえない読みの指導は、その典型だろう。それは、なんとしても克服しなくてはならない。ひとつひとつの文をまず対象にするとという原則は、その意味でも重要だ。

もし、読み手がひとつひとつの文について、それを絵ときもちにする力があるなら、段落や場面はその次に重視されるのは当然だが、あとにしめすように、このしごとは容易ではない。なかには、例外的に、いわば直感的に読める子どもがいけないわけではない。しかし、あくまでもそれは例外にしかすぎない。大多数は、基本的なこのしごとの段階で行き詰まっている。その事実を目を覆い、一年生から六年生まで、文のひとつひとつに注意をはらうことなく、そのさしめす事実を正確にとらえることなく、「国語の時間」を過ごすことは、いったい何をもたらすのだろうか。一次読みでは、この立場からも「文」が重視されなくてはならない。

読みの基本的な立場は、「**「形象の把握」**」である。したがって、読み進めるときの教師の発問には、「なぜ？」は原則的には禁句だ。この質問は、必然的に学び手を「**「把握」**」から「**「理解」**」へ向ける。もちろん、理解は必要ではないが、読み、特に一次読みは、「**「形象の把握」**」にすべてを集中していかなくてはならない。

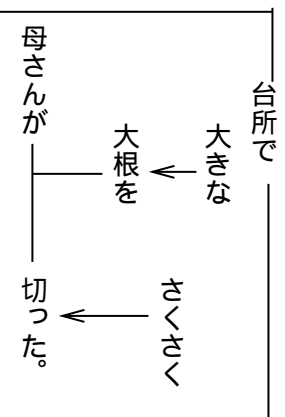
三、読みの手がかりと手続き

1 文と、文がさしだす絵との関係

文がひとつのしごとやありさまをしめしているしごとについて、くりかえし述べてきた。また、「おかあさんが一わらう」「**「が絵にできて、」**」おかあさんが一切る。「**「が絵にできない理由は、切るもの（対象）がないからで、絵にするには「だいいん」**」などを補わなくてはならないしごとと、一年生の実践を例に述べた。「この」「だいいん」などのような「**「で**」きことや **「ありさまが**」なりたつために **「ひとつような**」ひとや **「も」**」を補う文の部分を「**「補語」**」というが、文と絵とは、このように、正確に対応している。文の構造は、そのまま、絵の構造なのだ。このことに着目するなら、文は容易に絵にすることができる。その関係を表にすると、次のようになる。

文	台所で	母さんが	大きな	大根を	さくさく	切った。
文の部分 はたらき	状況語	主語	規定語	補語	修飾語	述語
意味	とりまき	さしだし	かぎりつけ	おぎない	かぎり	のべ
疑問詞	ところで	し手	せいしつ	うけ手	ようす	うつき
かたち	名詞	名詞+が	形容詞	名詞+を	副詞	動詞

これらの関係を、文の部分のはたらきを中心に図(文図)にすると、次のようにえがくことができる。この文図は、先に述べた一年生の絵とは異なっていて、直接、絵にしていなが、単語と単語との関係を構造的に組み立てているので、絵そのものにかわるることができる。



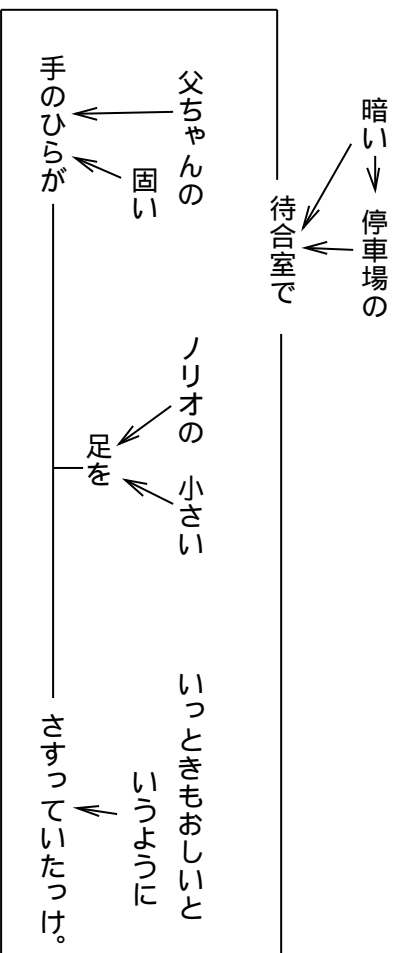
ほかの文の部分として独立語がある。

文に書かれていることとは、このように、ひとつひとつ位置づけ、意味をとらえる仕事を通して、紙の上ではなく、心(あたま)のなかに描き、確かめることができる。このことは、実践的にくりかえし確かめられていて、文を絵にする有効なしごととして位置づけることができるだろう。

「川とノリオ」の一次読み資料では、このことを重視した。文のなかには、この構造化が困難なもの、わかりにくいもの、はつきりしないものなどがたしかにある。そうであっても、可能な限り、文図にかくことに努力したし、集団討議によってたしかめあった。それでもなお、いくらかのかいちがいが残っている。この場合、学び手に理解しやすいという立場がいちばん大切にされなくてはならないことである。

さて、この「文と、文がさしだす絵との関係」を「文図」であらわす方法をひとつの手がかりとして、すでにあげた本文について、授業を展開することにしよう。

暗い駐車場の待合室で ー 父ちゃんの固い手のひらが、いつときもおしいというふうに、ノリオの小さい足をさすっていたっけ。



この文を文図に書くためには、すでに述べた「文の部分のはたらき」についての、いちおうの知識が必要となる。しかし、それは、子どもたちとともに学びあうことさえできれば、特に困難なことではない。

まず、「この文は何について書いていますか?」「この文では、何がどつした(どんなだ・なんだ)と書いてあります

か?」「何が、の単語に線を引き、どつする、の単語に波線をつけてみなさい」などという方法で、主語ー述語の関係をとらえさせる。具体的に線・波線などを引かせるといふ作業はだいたいな意味をもつ。また、主述がとらえにくい場合には、述語に注目させること、述語は文の終わりにくるといふことなどの示唆が大切だ。

次に、この場合も、主述だけでは絵にならないことに気づかせ、さするという動きをなりたせる「足を」をおぎな
いととして、とらえさせる。こうして、文および絵の骨組みがとらえられる。つまり、「手のひらが…足を…さすって
たっけ。」となり、文図の骨組みとなるだろう。つづけて、「この骨組みに肉づけをしていかなくはならない。手のひ
らから進めると、この手のひらは、父ちゃんの手のひらだ、固い手のひらだとわかる。「足を」についても、同様にノ
リオの足だ、小さい足だと、関係をとらえることにさして困難はない。

それぞれの単語を矢印を用いて関係づけていくと、かざり・かざられがはっきりする。この場合は、規定語だが、も
っとも容易なのは、疑問詞を用いる方法だ。「手のひらはどれのか」「手のひらはどんな手のひらか」という問いで、そ
れぞれ「父ちゃんの」「固い」が簡単に導き出されるから、それを文図に書き入れていけばよいわけだ。

まず、その方法から始めて、絵をくわしくしていく力をつけていくことができる。しかし、いつも疑問詞だけの取
り扱いは、単語と単語のむすびつきをとらえる力を伸ばしにくいし、したがって、絵を鮮やかに描きにくい。そこで、
疑問詞からかざりをとらえる方向だけでなく、逆に「父ちゃんの」「は何をかざっているか」「固い」はなんの性質か、
という方向から確認していくこと、さらに、「父ちゃんの」は「手のひら」をかざっている（くわしくしている）、「手
のひらが」は「父ちゃんの手のひらです」という、疑問詞ぬきの確認に進められるようにすることがほしいだ。このこ
とは、修飾語のばあいについてそう大切になる。この文のばあいでも、「いつときもおしいというように」という「さ
するようす（さすりかた）」は、修飾される「さすっていたっけ」から離れている。読みの力の弱い段階では、単語相
互が離れているほど、関係がとらえにくい。したがって、この修飾・被修飾の関係づけについては、そのことを意識し
た指導が必要となる。

こうして、できごとがだんだんくわしく映像化される。「暗い」「あかるさ（：）」「停車場の」「たてもの（）の二つのかざ
りをもった」「待合室で」「が、このできごとの」「とりまき」である。そして、「待合室で」「は」「動きや状態がなり立つ場
所」をしめしている。だが、これらの「とりまき」はたいいてい、文の最初に出てくる（よく、日本語の記述の特徴と
もいわれる）あらかじめ、とりまきを映像化しておいて、その中にできごとを描いていくのが訓練された読み手の読み
方である。しかし、主述を中心に絵を組み立てていく学習の場合には、どうしても最後になりやすい。おそらくそれ
は、やむをえないことなのだろう。とりまき（状況語）には、ときとる・原因・目的があるが、「待合室で、は場
所をあらわしている」というような発言（とらえかた）ができるようになると、読みの力は、ぐんぐんついていくよう
になるとみてよい。そして、あらかじめ「とりまき」を映像化しておける読みの力に育てていきたい。

このようにして、文が具体的に絵としてとらえられた結果、文図もできあがる。文図は、文の構造をとらえる図なの
だが、すでに述べたように、それは文がとらえた現実の構造でもある。文図を書くことが目的ではない。現実を絵にし
ていくことが大切なのだ。

文図をもとに、絵を具体化するというしごとを、子どものノートからぬきだしてみよう。すると、こうなる。

この文の主語は、手のひらがで、さすっていたっけ、が述語です。なにをさすっていたかというと、足をです。足を
と
いっのはだいいです。足のようすは二つあります。ノリオの 小さいです。手のひらが、というのは父ちゃんの
手のひらです。父ちゃんがさすっているけど、ここには、手のひらがとかいてあります。だから、擬人化です。そして、手
のひらは、固い です。ここで、農業とかを父ちゃんはよくしていたんだなあと思います。父ちゃんは働き手だったの
です。

こんなうごきを全部かこむものは、場所です。その場所は、暗い停車場の待合室 です。

以下省略

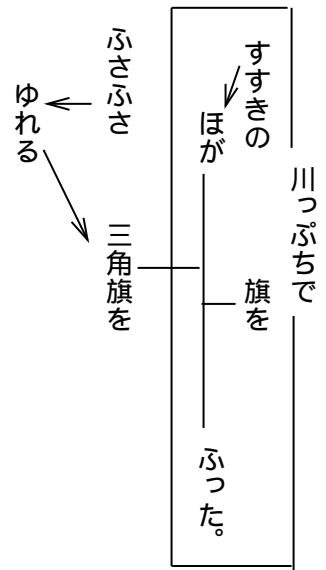
このようにして、文はまず、正確な絵としてとらえられる。しかし、絵はいろいろな要素で組み立てられるから、文
にはさまざまな特徴をもったものがあることになる。だが、文の部分のはたらきを重視しながら、文を構造化する試み
をつづけるならば、きっと、現実と絵と文図を結合させながら、読みの力を伸ばしていくことができるにちがいない。
すでに例示した場面の、それぞれの文について、文図を示し、その特徴についていくらか述べておきたい。

文 は、構造としての特徴がある文ではない。表現としては擬人法を用いており、一見簡単そうだが、指導には注意
がいる。しかし、それは、今の課題にできない。その立場では、文図は困難ではないだろう。

文 は、文であるとしても、主語も述語もない。だが、おぎないであることを「三角旗を」からとらえることができ
る。そして、文の「ふった」と関係づけられることも、そんなに困難ではない。これは「敷衍」なのだ。

文 は、主語はひとつだが、述語はふたつある。いわゆる「ふたまた述語文」で、文図に表すと、その特徴がいつそ
う明らかになることがわかる。

この場合、始めの述語は、「、」「、」でおわっていて、はっきり（ごき）この場合は受け身だが（）を表しているが、文末の
述語「行ってしまった」の修飾語的な性格を否定できないようにみえる。これも、文図でいつそう明らかになる。



の文は、いわゆる名詞止めである主語も述語もないから、文としてのしっかりした構造に欠ける。かざり・かざられの関係も比較的簡単だが、最後の単語「名詞にすべての矢印が集中してくることを特にはっきりさせることができる。」

このようにみると、文図が有効であることがわかる。「絵にし、きもちにする」という読みの学習の第一の手がかりを、文と文がさしたす絵との関係を構造化して文図に書くというしごとを求めることができる。その方法は、以上に述べたとおりである。

2. ひとつひとつの単語にかかわって

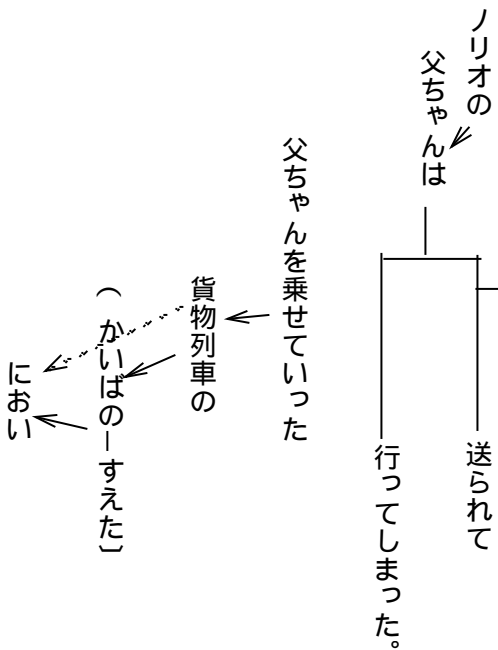
いま、ひとつひとつの単語を不問にして、できごと＝絵の構造を文図という手がかりを用いて明らかにしてきた。しかし、ひとつひとつの単語自体が正確にとらえられないなら、いかに構造化されたとしても、けっしてあざやかな絵にはならない。

単語の指導については、すでに古典的ともいえるべき実践の集積がある。そして、

文のなかでとらえる

文の外にとりだして、事実との照応・言語体系のなかでの位置づけ等を明らかにする

ふたたび文にもどして、文脈のなかでとらえる



という、基本的な手続きが確定されている。(宮島達夫「単語指導ノート」) * 文法的なことにも共通

単語の指導を文図を書く前にするか、あとにするかについては、今のところ決めてはない。いずれにしても、欠かすことはできない。ここでは、後者をとった。中・高学年であれば、文図を書くとき、単語の語彙的な内容が鮮明でなくとも、言語学習や言語活動で身につけた文法的なかわり方の原則を強化していけば、書くことが可能だ。また、基本的に構造＝絵を描いてから、それをさらにくわしく鮮明にしていくほうが位置づけにも有利に見える。おそらく、低学年でも同様ではないだろうか。

単語の指導にかかわって、ここでは、文 をとりあげることしよう。

父ちゃんを乗せていった貨物列車の、馬たちのかいはのすえたにおい。

この文を取りあげて、わかることの発言を求めても、手はあげられない。まず、主語がない。述語もない。どんな組み立てになっているのかわからない。そのついで、単語段階が絵にならないのだ。貨物列車は、子どもの生活や経験から遠のいていることが、教えてみてわかる。「かいは」「すえた」という単語、「かいはがすえた」という単語の組み合わせ、いずれも、日常生活からでは、絵にならないのだ。

したがって、すでに例示したように文図を書くことができて、これは「において」が大切なのだともわかって、絵にすることができない。単語のひとつひとつを、ていねいに、多様な方法を用いて教えることの重要性は、この文を少し検討してみると、はっきりわかる。ここでは、単語指導の原則にしたがった方法で、語彙的な内容を明らかにし、文法的なかわりあいを確認しながら、あざやかな絵にしていかなければならない。

父ちゃんを乗せていった とおいは父ちゃんが乗っていった とはちがいます。感じとしては乗ろうともしないのふたふたやり乗せていったとつ感じがあります。

貨物列車というのは、座席のない汽車で、馬とかも乗っている汽車です。戦争に行くとき乗っていたものです。馬たちのかいはのすえたにおい とおいは、かいはとおいはすえたのことです。すえたとおいは、くさったといふことです。そこは、おいは中心なのは、においてです。

この文のきもちは何よりもひさかたという感じがします。それは、ウマ問たちのかいはのすえたにおいで、名詞止

めになっています。

父ちゃんが乗って、そのあと馬とかがのっついてすうつと、もう見えなくなるとそこには父ちゃんはいなくて、おひだけが残っているのです。人間を馬といっしょに乗せるんです。ほんとに戦争のきびしさを感じます。

そして、それをいっしょにつけんめいどつか無事でいてくれませうつと、ノリオの母ちゃんなんかはいっしょにつけんめい見送るのです。

暗い停車場の暗さは、心の暗さでもあるように思います。「この文の各詞止めは、とても心に残る感じがすると思います」。

この「川とノリオ」は、たいそう平易に書かれていて、語彙的な困難はほとんどないともいえる。しかし、戦争にかかわるくらしや時代が、今の子どもたちから遠いことによるなじみの薄さは確かにある。また、六年生ならわかるはずだといった予断があると、思わぬ混乱をひきおこさないとも限らない。ていねいな指導をしたい。

3. 単語の選択、文法形式の選択と表現性

次の例文のような場合は、「語彙文法的諸側面」という視点では、特にとりあげる内容がないともいえる。例文とそれにかかわる子どものノートを示す。

すすきのほが川っぶちではたをふった。

この文の主語は、すすきのほがで、述語がふったです。なにをふったかというた、旗をです。

川っぶちでと、いっつのは場所です。ほんとうは風のせいです。すすきのほがゆれているけど、ここには、まるで、ほが自分でふっているように書いてあります。「このゆうなものを擬人化といえます」。

ふさふさゆれる三角旗を。

この文は、前の文の旗のことです。くりかえしていることがわかります。

このふたつの文を絵にすると、その事実は、さきに記した文図のようになる。それをいいかえると、「すすきのほが川っぶちで、ふさふさゆれる三角旗をふった。」となり、「とらえた絵そのものをもついちど文に直すと、「川っぶちのすすきの三角旗のような穂が風に吹かれてゆれている。」となる。実は、このほがが事実をありのままに書いているのであって、文は、事実からずらされた書き方である。このような表現の方法を擬人法（擬人化）ということとは、ノートにも書かれていて、よく知られていることだ。そういう知識があっても、この段階では、事実以上には絵をくわしくすることも、きもちをとらせることもできない。単語の選択として、すすきの穂を「三角旗」、ゆれるようすを「旗をふる」としたことだけはわかるが、それがどんな表現性になっているのかは、まだわからない。（この場合、単語の選択とともに、文法形式の選択、ここでは、「もの」である「穂」を主語にして、述語に「ひと」に用いるべき「ふった」を選択したというほがが、より正確だ。両者は重なり合っている。）

続く文は、前のふたつの文を受けながら、新しいきもちをさしだしている。この文の主述は、父ちゃんはー行ってしまった。で、情景は父ちゃんが行ってしまったというできごとと強いかわりをもってくる。父ちゃんは、「真っ白のぼり」とは旗の波に送られたとあるから、「出征」したのだとわかる。この「出征」の一般的なよつすは、単語がしめす事実が明らかにされてわかるのだが、（導入でも扱つ必要があるが、一次読みのこの段階で映像化するのが適切だ）父ちゃんの場合も、ごく一般的な出征の情景がくりひろげられたことが想像できる。しかし、文は、その事実にたちながら、大きな「ずらし」をつかって書かれている。事実と表現との「ずらし」が強い表星をもたらしている。

この段階まで読み進めると、先行するふたつの文も新しい位置づけと意味をになってくる。それを子どもの記録からみることにしよう。少し長いが、全文を引用する。

すすきの銀色の旗の波と、真っ白のぼりに送られて、ノリオの父ちゃんは行ってしまった。

主語は 父ちゃんは で、行ってしまった。が述語です。だれの父ちゃんかというた、ノリオの父ちゃんです。はじめに父ちゃんが出てきました。送られてと、いっつのは、何に送られたかというた、ふたつあって、すすきの便色の旗の波 真っ白のぼりです。おくられてのられてはつけみです。うけみは、もちろん父ちゃんです。しかけは、すすきの銀色の旗の波と真っ白のぼりです。

真っ白いのぼりというのは戦争に行くときのことです。最初、招集といって赤紙がきます。そうすると決められた日に、ぜったい戦争に行かなくてはなりません。そうするとその白い布に、「祝出征の君」と書いて、村の人がそれをもって、歌を歌いながら送るのです。でも、戦争も終わりがくれば、夜中にこっそり行ったり、だれにも送られないという人もいたそうです。四年の時、「ひとつの花」というのを勉強したとき、お父さんはだれにも送られませんでした。赤紙と「ひとつのは、ゆへくテレビ」でも書いています。どんなに逃げても、ぜったい戦争に行かなくてはいけないので、びくびくしたと思います。

98ページの絵を見ると、のぼりをもった人の前が父ちゃんのようにです。一人しかいないことがわかります。そして、その絵をよく見ると、父ちゃんはたすきをしています。そのたすきにも、のぼりと同じことが書いてあるそうです。いつてしまった　と、いつのには三つあって、　終了　消滅の実現　期待外です。

ぼくは　べんとうを　食べて　しまった。

わたしは　作業を　すまして　しまった。

終了

びょうきの　ねこが　死んで　しまった。

家の　家系が　たえて　しまった。

消滅

おいおいので　さらまで　なめて　しまった。

おもじろくて　マンガを　夜中に　読んで　しまった。　期待外

「この」しまった「は、期待外のような気がするけど、消滅の実現です。期待外のような気がするけど、戦争に行くことは、もつ、死に行くことなのです。だから　こです。

99ページの絵とすすきのほが川ぶぶちで旗を……父ちゃんは行ってしまった。「までの三文の大きなちがいがありません。それは、絵では、村の人たちが送ってくれているけど、文のほつでは、すすきの銀色の旗の波と、真っ白いのぼりだけが送ってくれているのです。

戦争に行くことは死ぬことです。でも、行かない方がかたみのせまい思いをしたり、行くことは勇ましく男らしい感じでした。そして、そのうちがわで、無事でいてほしい家族の願いがありました。たとえようもないさびしさです。すすきのほが川ぶぶちで旗を振った。「という文はこのさびしさがいちばん強く感じられる文です。擬人化を使ったわけが少しわかりました。

それに、秋はだいたいさびしいです。早春にくらべて、寒さが強いです。早春は少し寒かったけど、もつすくあたたか「春がくるといつ心のぬくもりがあったけど、秋は、これからつめたい冬になるといつ、さびしさがあると思います。

最初の四行は文図の説明だ。前にしめた文図を参照されたい。次の二つの段落、「出征」という単語のさしめす内容だ。そして、次の例文(ワンポイントレッスン)を含む行かは、「いつてしまった(消滅の実現)」について、その意味をとらえなおしている。(必ずしも成功してはいないが)その結果、これらによってとらえた事実は、この文にしめされたできごとたいそうずれていることがわかるのだが、このことに学び手は強い関心をもって文のしめす絵を描き、その結果、「たとえようもないさびしさ」を強く受けとめている。「これは、「ひとつひとつの単語」をいかにあざやかに絵にしてもとらえることのできない絵であり、きもちである。

つまり、単語の選択(すすき・銀色・旗の波・真っ白いのぼり・送られて・いつてしまった等の選択・比喩)と、文法形式の選択(この場合、受け身構造や擬人法)がその表現を作り出していて、絵をいつそうくわしくしたり、構図をしめしたり、色づけしたりしている。

単語の選択にしても構造の選択にしても、その特徴が一番よくわかるのは比較法だ。どの単語、どの文を何と比較し、どうわからせるかについては、さらに十分な検討がある。

単語と文法形式の選択による表現性について、もうひとつの例をあげておこう。文については「文と、文がさしだす絵の関係」の項で取りあげた。それについての子どもたちのノートも紹介した。その段階での目標は、主語・述語の関係を中心に、文を絵に置きかえて確認することであったので、ノートもその段階で中断してある。引用したノートのなかにも、「固い手のひら」について、「父ちゃんは働き手だったので」と、敏感に単語の選択の表現性をとらえている部分が見られるが、文についての説明のあと、彼女は、「いつときもおしいと、いつた」というたもと「手」が「いつてしまった」という単語の選択(この場合、擬人化ととらえているが)が中心にこの場面について、次のように情景を目の前に描きだしている。

……いつときもおもしろいというように、の ようにはたどえです。そして、そのきもちは、もう死ぬかへくです。それは、戦争に行くことは死ぬことだからです。ノリオにももう会えないかもしれないから、少しでも長くいっしょにいたいです。

今、どんなことをしているかというところ、わたしの想像では、父ちゃんと母ちゃんとがならんでいて、横では母ちゃんがノリオをおんぶして、そのノリオの足をさすっているのだと思います。どっして足をさすったりするのか、あたまをなでたりすればいいのと思います。そのわけは、父ちゃんは村の人の前です。戦争に行くのに、勇ましくしないとけません。村の人ががんばるところを見せ、送ってくれたお礼なんかも言ったり、あいさつをしないとけません。自分の子どもや奥さんばかり、あたまをなでたりしてはいけません。

でも、それはたてまえで、ほんとのきもちはノリオだけをみていたのです。だから、かくれるように足をさすっていたのです。足のような下の方をさすっていたわけがわかりました。そして、人前では勇ましくして、父ちゃんはいまにいいさつをしています。でも、手のひらだけはノリオだけをさすっていたのです。父ちゃんは表向きで、手のひらが本当の気持ちだと思います。

この文が擬人化をつかっているわけだと思います。その手のひらは、ほんとに心をこめてノリオの足をさすっていたと思います。

このノートによっても、「父ちゃんの手のひらがノリオの足をさすっていた」という単語・文の選択が「父ちゃんが手のひらでノリオの足をさすっていた」とはちがった絵ときもちを描きだしていることをきつちりとらえているとみることが出来るだろう。この場面の終わりで、「暗い駐車場の暗さは、心の暗さでもあるように思います」と、場面全体の雰囲気をとらえていることがわかる。

選択の立場で見ると、「語順」も重要である。じつは、1 でのべた文図は、絵の構造を表しているが、文が描いた語順を表すことができない。試みに、任意にひとつの文図を取りあげ、いろいろな順で文にしてみるとよい。文図が複雑であればあるほど、いくつもの読み方ができることがわかる。いわゆる、倒置法で描かれた文も、文図に置きかえてから文になおすと、強調のきもちは消え失せてしまう。

文図を書き終わった時点で、そのことを確かめたうえで、書かれた文そのものの記述の順を追うことはたいそう意味のある作業である。

ここまで、読みの手がかりと手続きとして、第一に、文と、文がさした絵との関係を、文図を書くという方法を用いてとらえること、第二に、ひとつひとつの単語について、その語彙・文法的な意味をしっかりとらえることについて述べた。そして、その第三が、この単語や文法形式の選択が作りだす表現性をとらえることだった。

ここで、手がかり、手続きの第三として、「選択」の問題をあげたが、これは、必ずしも指導の順序ではない。また、重要さの順序でもない。とりあげた文にそくして、単語の選択、文法形式の選択、語順の選択などの選択が、表現をつくりだしていることについての指導をしなくてはならないということだ。

なお、基本的には、「べきこと」についての選択「の問題があるが、ここではのべる」ことができな。

4 ウンポイントレッスン

ここまでの、読みのしごと全体について、どっしても欠かせないのは、言語の体系的な知識・学習である。現行の指導要領・教科書の体制では、言語事項を言語活動（話す・聞く・読む・書く等）のなかでおこなうとしながら、具体的には教科書の片隅に、豆知識として提出するか、ことばを題材にした説明文を掲載してすまうか、断片的な文例を提示して、かなり無理な練習問題を用意してその責めをふさぐか、いずれにしても、子どもたちに言語の力をつけるというにはほど遠い状況である。指導要領には、量としてはかなり多くの（雑多な）言語事項が取りあげられているが、学習としてはほとんどなり立っていない。いくつかの学校で、この点についての問題点を克服するための努力を尽くしているが、新しく学級を担任したとき、受けもちの子どもたちが言語の体系的な学力をもっていると考えられることはできないのが現状である。

ところで、文図ひとつ書くのにも、主語・述語をくくにした、文の部分に対する知識・学力を欠かせない。はじめ、「この文は何について書いていますか」「うん、それが、どっしたと書いていますか」といったふうに、具体的な文にそくして、説明をくわえながら文図を教師主導で導いていく。その手順には、一年生も六年生もない。しかし、ある時期には、それらの具体的な実践を集約し、体系化するかたちで、あるいは、新しく提示された語彙・文法的なことから、コンパクトに可能なかぎり関係づけを強めながら教えておくことは、かなり大事なことになる。

たとえば、21ページにある「いってしまっただけで」は、かなり大事なことになる。この場合は、例文が適当でなかったこと、日常の用法として「期待外」のニュアンスが強いことなどで学習があいまいになっている点を反省しなくて

はならないが、日常的にはなにげなく用いている「ことば」にしっかりと目を見開かせ、その意味と用法を確認しながら、消滅の実現という新しい概念で「いつてしまった」を、その情景を描こうとしているのがわかるだろう。

ワンポイントレッスンとわざわざことわって授業にのぞむことも大事だ。しかし、単語の指導の原則に、文脈の外に体系に位置づける、が必要なように、単なる常識やものしりの立場ではなく、言語の体系に位置づける姿勢を欠かしてはならないだろう。とりあげるポイントは字級の実態に応じて、多様に準備しなくてはならない。

5 文脈に絵を位置づける

ひとつの文はひとつの絵をあらわす、という基本的なためには、いかにその文をあざやかな絵にするかについて述べてきた。そのなかで、まず、単語をとらえ、単語のくみあわせ(特に主述)で絵をつくる。そして、単語の語彙・文法的なさまざまな特質をとらえながら、絵をくわしくあざやかに作りあげていく。そのしごとをいねいに展開していくと、ひとつの文は、その前後の文とのさまざまななかかわりあいがある。はからずもとらえられてしまうことがある。たとえば19ページのふたつの文「すすきのほが・・・」「ふさふさゆれる・・・」は、この段階ではさびしい情景をさしだしているのだが、続く「父ちゃんは・・・」といってしまった「の示すできごとは、前の文に色ぞめされて、その情緒性を強めている。文の停車場の情景、文の「かいばのすえたにおい」の情景は、時間的には文のまえにあるのだが、この時間的倒置も含めて、互いに深くかかわり合っていて、父ちゃんの「いつてしまった」ことを描く。それとともに、さびしさ、悲しさ、無残さのきもちを強く伝えている。22ページで、描くべき事実から、「ずらし」を受けて描かれている絵が、「たとえようもないさびしさ」をかもし出していて、それは、ひとつひとつの単語ではあらわせない表現になっていることについて述べた。文も、停車場のほかのできごとは一切ふれずに、ただ「父ちゃんの手のひら」の描写だけで、同様な強い表現をとらえることになる。文は、いつそう情緒的だ。ひとつひとつの文をいねいに映像化していくことは、この場合、とりもなおさず、文相互のかかわりあいをもとらえることにつながっているようだ。だから、読み手は、前に置かれた文からの色ぞめをとらえる。(文から、前述、文のあとで文の「停車場の暗さ」があらためて「心の暗さ」としてとらえられるなど)ばかりではなく、この場面全体をとらえたあと、すすきの旗の波があらためて強いさびしさをになってくるといったような。後の文から前の文が色ぞめされるといったかかわりあいまでとらえることになる。

この場合は、ひとつの場面のなかでの、文のかかわりあいなのだが、同様に、場面と文、場面と場面も緊密なかかわりあいをもちながら、すじは展開されていく。文は、文脈のなかでこそ表現をなうことができるのだから、描きだした絵は、必ず文脈に位置づけなければならない。国分先生は、くりかえし「小さな分析、小さな総合」を強調しておられたが、おそらく、その場合の「総合」とは、場面をまとめ、文脈に位置づけるということであったのだろう。それがくりかえし言われるということは、とりもなおさず、このしごとがしばしば抜け落ちたり、無視されたり、うまくいかなかったりする、ということを示している。すぐれた読み手は、つねにそうしているのだが、指導の実際においても、特に強調すべきしごとである。

6 すばらしい読みを保障するために

このようにして、とりあげた文・場面・作品は、しっかりと絵ときもちに置きかえられるだろう。教材研究によつて、たしかなものにされた教師の読みは、授業として実践され、そのひとつひとつの文や場面があざやかな絵ときもちに置きかえられ、形象がとらえられ、感動がうまれてくる。そのためには「読みの手がかりと手続き」がとりわけ重視されなくてはならない。

ここでは、それについてのまとめをしておくことにしよう。

1) 文図を書きながら、文を絵に置きかえていく

文と文がさしだす絵との関係は、文図を書くというしごとによって具体化され、構造化される。主語・述語を骨組みにして、その他の文の部分の内容とはたらきを正確にとらえ、位置づけることによつて、ひとつの文はひとつの絵に置きかえることができる。ここでは、単語の文法的意味が重視される。

2) 単語のひとつひとつを明らかにする

文を構成しているのは単語だ。あざやかな絵を描こうとするとき、単語が果たす役割は決定的でもある。ここでは、単語の語彙的な意味だけでなく、感情的な意味も重視されなくてはならない。そのことによつて、1)で描かれた絵は、いつそうあざやかな感情に評価の意味をましてくる。

3)「選択」「こゆる」「表現」をとらえる

ひとつのできごと＝絵は、絵そのものの選択を含めて、さまざまな選択の後、文となっている。ひとつの文を「選択」の立場からとらえることによって、直接描写されていない多くの表現をとらえることができる。このとき、単語段階の選択と、文段階の選択は強いかわりあいをもつから、文に即した指導がいる。

4)ワンポイントレッスンを活用する

指導のある時期には、ワンポイントレッスンを配置して、学習を整理したり、今直面している文を絵ときもちにおきかえる手がかりにしたり、これからでてくることが予想される課題への地ならしをしたりすることができる。このしごととの有効な活用は、指導＝学習を効果的にし、楽しくする。(ただし、この項は、具体的な「しかた」で、前に述べた1)～3)および5)とは局面がちがっている)

5)文脈に位置づける

文は、文脈のなかで、最終的な表現になつから、描写した絵＝文は、文脈に位置づけなくてはならない。ひとつの文はひとつの絵だが、その絵は、前の文(ときには後の文からも)とのかかわりではっきり位置づけが決まる。特に、感情＝評価的な側面での色ぞめをつける。このしごとは、ひとつの文を絵ときもちに置きかえることを終えてからのように思われがちだが、実践的には、そのしごとのなかでもおこなわれている。

文脈への位置づけは、単にひとつの場面、ひとつの段落のなかやその周辺でおこなわれるのではない。ここではふれることができなかったが、形象は、作品全体にくまなくかかわり合っている。「ざあざあ」と高まる川のひびき」という一文は、この作品のすべての形象とかわつて、感動的に読みとられることをみても、それは明らかだ。

四 新しい授業の創造をめざして

この小論では、「川とノリオ」の「早春」の前半場面のみをとりあげて、読みの授業を展開することを試みた。そのために、教師の読み、教材研究、一次読み資料、子どもによる実践記録などを採用した。このしごとは、さらに具体的に進められなくてはならない。

読みの力を育てるのは、授業だ。その授業は、可能なかぎり具体的に計画され、実践されなくてはならない。計画の段階では、かなり抽象的であったものが、実践の段階にいたって、たいそう具体的に展開されることもある。そのような実践は記録され、報告されて、個人的なものから集団的な財産として蓄えられ、活用することによって、読みの科学化が進む。だれがやってもそうなる、というのが科学で、それは、授業の集団的なりくみで生まれ育つものだ。この小論のまとめとして、そのような実践例をあげておきたい。

「早春」の章は、先にかかげた場面の後に、次のような場面が描かれている。

すすきはそれからも川つぶさで、白くほほけた旗をふり、一母ちゃんとノリオは橋の上で、夕焼け空をながめていた。くれかけた町の上の広い広い空。母ちゃんの日に焼けた細い手が、きつくきつくノリオをだいていた。ぬれたような母ちゃんの黒目に映って、赤とんぼがすいすい飛んでいった。川の上をどこまでも飛んでいった。

「ここでとりあげるのは、まず「くれかけた町の上の広い広い空」だ。これは、いわゆる名詞止めの文で、直前の文の「空」をふえんしている。そのかわりと文の構造をとらえた後の具体的な指導をこつした。続いて、「母ちゃんの日に焼けた細い手が、きつくきつくノリオをだきしめていた。」とのかかわりをとらえる。

Ｔ 広い広いと、くりかえし書いてあるね。そこからどんなことがわかりますか？

・ 「広い」を強めていることがわかります。

・ 二回くりかえすと、とても広いことをいっているのだとわかります。

Ｔ そうだ。強めているんだね。名詞止めの文で、最後の名詞が「空」だから、つまり「広い空」が強められているんだね。では、空がとても広いということ、なにかわかるだろうか。「広い広い」から・・・？

Ｔ じゃ、先生といっしょに考えてみよう。みんな、あたまのなかに画用紙を広げてごらん。そこにこの文を絵で描く

総読み	理解の段階	形象の把握の段階		指導過程
		くりかえし読み		導入
ふまえた豊かな読み	理想を明らかにする 主題を明らかにする	・描写された形象を土台に、表現された形象を読む	二次	・作品全体の形象をおおまかにとらえる
			一次	・作者の紹介 ・時代背景などの説明 ・難語句の指導
発展的な読み	場面の分析 性格の分析 状況の分析 すじの分析 総合(事件の構造・事件の発展法則) 作品の構造 主張としてとらえる(評価的態度も含めて)	・形象の構造のつくりだす表現性(登場人物の行動の意義づけなど) ・象徴的な意味をになうことばの表現性 (作品の理想を集中的になうことばなど)	・一回目の感想による知覚の点検	・作品全体の音声化(範読)あるいは黙読などによる読み
			・語彙・文法的な諸側面 (表記 発音 語彙的性質 文法的性質 語彙文法的性質など) ・単語の選択がつくりだす表現性 (比喩 換喩 誇張 皮肉 慣用句的な言いまわしなど) ・文法形式の選択がつくりだす表現性 (構造の選択 格助詞の選択 文の選択 ことわざなど)	・作者の紹介 ・時代背景などの説明 ・難語句の指導
広い意味の人間理解	主題	絵 生活現象(ことがら)	客観的側面	文学作品の内容
	理想	きもち 感情 = 評価的態度	主観的側面	

「文学作品を読む」ということ

「読む」とは何かをきちんととらえて、その本質にたった実践が、子どもたちとのぎりぎりのやりとりが、授業そのものが素晴らしさを生み出す。

あたまのなかに画用紙を広げ、描いた絵の空を「広く広く」していくという方法は、たんにくりかえしによる強めとあったりきたりの説明をこえた、具体的な指導上の処置だ。そして、この方法は、だれが試みても、同様の絵ときもちを保障する。つまり、読みがなり立つのだ。それでこそ、「きつくきつく」とのかかわりが、このようにしっかりととらえられる。「だいていた」が、動きの継続を示しているのかどうかについては、さらに検討がいるかもしれない。しかし、「広い広い空」という描写を、くりかえしによる強調だとか、かっこうをつけたのだとか、表面的にとらえるのではなく、正しく絵として描かせ、表現としてとらえることができるのではないなら、この「きつくきつく」とのかかわりなど、思いつきもしないことだ。

「この」「きつくきつく」で何かわかりますか。この「きつくきつく」は、「広い広い」とつながっています。母ちゃんが広い広い空を感じると、日に焼けた細い手が、きつくきつくノリオをだきます。母ちゃんのさびしさが強まっていくと、手に力が入るのです。うーん、すごいなあ。そうすると、この「だいていた」は、「だいたった《結果の状態》」ではなく、だきよつた《動きの継続》なんだなあ。すごいよ。

《中略》

「この」「きつくきつく」で何かわかりますか。この「きつくきつく」は、「広い広い」とつながっています。母ちゃんが広い広い空を感じると、日に焼けた細い手が、きつくきつくノリオをだきます。母ちゃんのさびしさが強まっていくと、手に力が入るのです。うーん、すごいなあ。そうすると、この「だいていた」は、「だいたった《結果の状態》」ではなく、だきよつた《動きの継続》なんだなあ。すごいよ。

町も橋も小さくなった。
ノリオと母ちゃんがとても小さくなりました。
「そう、空が広く、広くなると、ノリオも母ちゃんも、小さく小さくなるなあ。それで、何かわかった？」
「広い空の下に、ぼつんとふたりいて、さびしい感じがします。」
「この広い空の下で、二人つきり、というさびしさが伝わってきます。」
母ちゃんのさびしさが伝わります。ノリオは、まだなんにもわからない赤ちゃんだから……。

「んだ。「母ちゃんとノリオは橋の上で、夕焼け空をながめていた」 描いたかい？」
次を描いて……。」「くれかけた町の上の広い空」。・空を広く描いたかい。それでは、その空をぐうんと広くして「くらん。どうなった？」