

国語科「読み指導」における合科的扱いに関する文献的考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-08-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 丈美, 都築, 繁幸 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10297/7419">http://hdl.handle.net/10297/7419</a>

【研究ノート・資料】

# 国語科「読み指導」における合科的扱いに関する文献的考察

山田 丈美・都築 繁幸

愛知教育大学

## 要旨

本稿は、国語科「読み指導」における合科的扱いに関する文献的考察を行った。まず、「学習者の読書生活を向上」させるために「読解」により身につけた力が、「読書」に転化・発展していくような指導法が求められることが述べられ、これまでの三読法を代表とした読解指導の過程を問い直す時期に来ていることを考察した。そして、読みにつまずきのある児童にはイメージの具象化に繋がる手立てを示し、読みの支援・指導をしていく必要があり、国語科の枠にとらわれずに他教科との連携・共同を図っていくことが必要になることが強調され、今後、読みにおけるイメージ作りとして、視覚・聴覚・触覚などの感覚を生かし、「絵画」、「音楽」、「体験」の3要素を取り入れた合科的扱いを検討していくことが読みにつまずきを抱える児童の指導にとって一定の可能性を示すものであることが考察された。

## キーワード

国語教育、合科的扱い、読み指導、読みの障害

### 1 国語科教育における「読み」の指導～「読解」と「読書」

本研究では、国語科の「読み」の指導について検討する。まず、「読むこと」が、国語科の指導内容として、どのようにとらえられているかを確認する。現在、小学校の国語科では、学習指導要領（平成20年改訂）に従い、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の3領域1事項で内容が構成されている。『国語教育研究大辞典』<sup>(1)</sup>では、「指導内容の構成」の〈読むこと〉の項目において、以下のような記述がなされている。

読むことは、文章を正確に理解する読解と読書に分けられ、また、調べ読み、楽しみ読みのように目的や、物語、説話、伝記、小説、随筆、戯曲、詩、説明、記録、報告、報道、論説を読むなどのように読むものの種類によっても分けられる。<sup>(2)</sup>

この解説では「読むこと」を「(文章を正確に理解する)読解」と「読書」に分けている。『〈重要用語 300 の基礎知識 3 巻〉国語科重要用語 300 の基礎知識』<sup>(3)</sup>においても、「V 読むことの指導」のカテゴリーの最初の事項として「読解・読書」のように対にして掲げ、「どちらも『読む』という読書行為であることに違いはない」としながら、その関係について「読書過程に読解過程が内在するかたちで位置づけられる」と述べている。さらに、「読者行為の改善」として、以下のように総括している。

学校での読みを読解とし、生活の中での読みを読書とするというような、二分化した（あるいは二重化された）読書行為を、独立性があり、しかも連続性のあるものとして有機的に関連させることにより、学習者の読書生活を向上させていくことが求められている。<sup>(4)</sup>

「学校での読みを読解」、「生活の中での読みを読書」のように分けると、両者の「読み」を異質なものとして考えがちである。事実、一般的に、前者は、作品の主題を捉えることを目標とする微視的・分析的な学習者としての読みであり、後者は、生活の中における一読者としての恣意的・総合的な読者主体の読みと捉える傾向にある。その意味で、両者は、「連続性のあるものとして有機的に関連」するに至っていない。しかし、今後、「学習者の読書生活を向上」させるためには、「読解」により身につけた力が、「読書」に転化・発展していくような「連続性のあるものとして有機的に関連させる」指導法が求められる。柱となるのは、「読み」における主体性の構築であると考えられる。

### 2 「読み」の一般的指導過程の系譜

ここで、国語教育における「読み」の一般的な指導過程の系譜を辿ることとする。最初に、「初等国語教育界に残した足跡は前人未到のものであって、そのほとんどは独自の発想と卓抜な授業力による、新領域の開拓につな

がっている」<sup>(5)</sup>とされる芦田恵之助の「読み」のとらえ方と教授法に着目する。

芦田恵之助(1916/大正5)は、『読み方教授』<sup>(6)</sup>により、「自己を読む」読み方を提唱した。「わかるというも、自己の経験に照らしてのこと、読むというも自己以上に出られないと知っては、当時の読み方教授に、大改革を加えなければならないことを思いました。」<sup>(7)</sup>と述べている。これは、1960年代以降のいわゆる「読者論の読み」に通じるものがある。さらに、芦田恵之助(1938)は『教式と教壇』において、「教式」として、次の七つの手続きを提示した。

私のここに教式といふのは、読方を指導する際に、手続として採ります次の七つの手続をいふのです。

- 一よむ
- 二とく(話しあい)
- 三よむ(師)
- 四かく
- 五よむ
- 六とく
- 七よむ

一時間中に、この手続をふむのですから、時間の配当をいつておきます。まづ一「よむ」二「とく」三「よむ」に十五分、四の「かく」に十分、五「よむ」六「とく」七「よむ」に十五分、教室の出入に五分、都合四十五分という風に考へてゐるのです。<sup>(8)</sup>

西尾実(1972)は、芦田の「教式」について次のように評価している。

厳密に言えば、私のいう学習指導研究が求めているものには、「教式」とか「七変化」とかいう名称とは必ずしも一致しにくい何ものかがあるかも知れない。即ち、それは、学習指導様式とか学習指導過程とか呼ぼうとする上にも明らかなように、いわば従来の「上からの方法」に対して「下からの方法」を求め、教師の授業そのものよりも、児童の学習そのものを中心としようとするのがその性格であるから。しかし、それにもかかわらず、そういう要求に立った学習指導様式は、未だ樹立せられたとはいわれない状態にあるのに、明治・大正・昭和を通じた国語教育の一先覚である芦田先生は、既に一つの指導様式を提示せられている。<sup>(9)</sup>

ここで西尾(1972)が、「児童の学習そのものを中心としようとする」一つの指導様式を既に提示していたと評しているように、芦田は「読めない児童」についても言及している。

読めない児童のある場合、教師は決して読める児童と対立的に考へてはなりません。読める児童は読めるでよし、読めない児童もそれで読めるようになる楽しみがあると考へさせたいのです。不注意を責

めたり、不勉強を責めたりすることは、却つて読めない児童を自棄せしむるに過ぎないことになりません。児童が意識してゐると否とを問はず、学校に通つて来るその心の底には、育ちたいとか、育つことがうれしいとかいふ人間の本性に根ざした尊いものがあるのです。<sup>(10)</sup>

ここには、読めない児童のことも認め、その存在を「尊い」とする芦田の指導者としての姿勢が伺える。しかし、読めない者の指導に関し、以下のような思いを吐露してもいる。

読み一つを考へても、読める者は読める所に安んじ、読めない者も読めない所に安んじつゝ、やがて来るべき読める日を待つという風に導きたいと思ひます。<sup>(11)</sup>

これを、読みの教式の可能性とみるか、限界と見るか。西尾(1972)は、芦田の教式について、次のような見方をしている。

わたしがこの考察で熱心に言いたかったのは、先生の教式が七変化ともよばれていることによって想像されがちな、一本調子の線的な延長でもなければ、読みの反復によって開かれて平板な平面的展開でもなく、(二)話しあい、(四)書く、(六)とくが成立することによって明らかなように、この「読む」は、(一)通読、(二)精読、(三)達読の語を当ててもいいような立体的な発展として理解されるということであった。<sup>(12)</sup>

ここで西尾の言う「(一)通読、(二)精読、(三)達読」は、一般的に、「三読法」「三層読み」と言われるものである。「七変化」や「三読法」「三層読み」といった読みの教式は、いわゆる「読めない子」にも一律に適応されることになる。しかし、その教式により、「やがて来るべき読める日」を待たばよいのであろうか。

芦田以降の読みに関する「学習指導様式」としては、『国語教育研究大辞典』<sup>(13)</sup>の項目一覧では、「一読総合法」「基本的指導過程」「三読法」「文芸研の読み」「教科研方式」などがある。また、『重要用語300の基礎知識3巻』国語科重要用語300の基礎知識<sup>(14)</sup>の「読むこと」における指導過程に関する項目としては、「基本的指導過程」「三層読み」「一読総合法」「文芸研方式」が掲げられている。このような一斉指導における型が、国語科の伝統的な読み方指導の流れを作ってきた。

現在は、OECD(経済協力開発機構)のPIISA調査の結果を受け、読解力のとらえ方も大きく変化してきた。PIISA調査における読解力の定義は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」<sup>(15)</sup>とされている。従来の「読み取り」としての狭いとらえ方の読解力ではなく、知識基盤社会

を生き抜くために必要な能力としての読解力をどう身に付けさせるかが問われている。これまでの三読法を代表とした、どの教材においても一律に、どの児童にも同じように指導する読解指導の過程を問い直す時期に来ている。教材に応じた指導法、また、多様な児童の教育的ニーズを見据えた指導過程、さらに主体的な読みの指導を構築する時期に来ている。

### 3 「読むこと」における主体性

田近洵一(1991)は、『戦後国語教育問題史』の「まえがき」冒頭において、「戦後の国語教育の特質の一つは、実践の根底に学習者論があり、国語の学習を児童・生徒の主体的な行為としてとらえてきたことである」<sup>(16)</sup>とし、以下のように提言している。

私は、そのような戦後の国語教育の展開を、学習者論から学習行為への発展期としてとらえ、今後、さらにその教育の充実をはからなければならないと考えている。

それは、読みの教育の場合で言うと、読者論あるいは受容理論を基礎に、学習としての読書行為の成立の可能性を実践的に追求していくということである。具体的に言うなら、読者としての児童・生徒はその教材をどう読んだか、その読みは教材とどのような関わりの中から生まれたのか、学習を通してそれがどう変容したか、そこにどのような学習の成果を見ることができるか、などの検討を通して、児童・生徒における学習としての読みの意味とその成立のメカニズム、それをふまえての学習方法、などを明らかにしていくということである。<sup>(17)</sup>

田近(1991)は、ここで「読みの教育」の基礎として「読者論」を挙げている。本編の「十人十色の文学教育—読者論的読みの教育の模索—」では、太田正夫(1971)の『想像力と文学教育』(三省堂)を取り上げ、その実践について次のように評している。

十人十色の読みの交流は、客観的・普遍的な読みに到達するための手段ではなかった。太田は、十人十色の読み自体に意味を見いだす。すなわち、太田にとって大切なのは、それぞれの読者における「私」の読みの成立であった。そのため、太田は、さまざまな主観のぶつかり合いが、一つの集団の読みにせりあがるといった授業の形をとることができなかったのである。そのことが、太田の実践を盛り上げてに欠け、しかも第三者にはどうもわかりにくいものにしていった。<sup>(18)</sup>

ここでは、「客観的・普遍的な読み」と「読者における『私』の読み」をどう両立させていくのか、あるいは、させていけるのか、という大きな問題が提示されていると見ることができる。

深川明子(1983)は、「読みの指導においては、読みの対象として客観的に存在する教材を指導の原点に置くか、読みの主体者としての児童の意識を原点に置くかは意見の分かれるところである」<sup>(19)</sup>としながら、以下のような見解を示している。

だが、それほど難しく考えなくとも、そこにすぐれた教材がある以上、教材を指導の原点とするのが自然ではなかろうか。読み手の興味・関心・問題意識などその主体性を育てるといふ態度的なものは、教材を正しく、深く、豊かに読むための、つまり読みの質を高めるための方法論の中に位置づける。<sup>(20)</sup>

深川(1983)は、主体性を育てることは、教材の読みを高めることの方法論の中にあると主張する。前述した「読解」と「読書」との関係で言えば、「教材を正しく、深く、豊かに読む」ことが「読み手の興味・関心・問題意識などその主体性を育てる」ことに繋がり、「学校での読み」としての「読解」から、「生活の中での読み」としての「読書」への主体性の転化・発展が期待できるとも解釈できよう。深川(1983)は、「読み手の主体性」に関して、次のようにも言う。

読み手が自分自身でイメージを創り上げるところに、読みにおける読み手の主体性が存在する。それを「再創造」と言う。<sup>(21)</sup>

また、「イメージを創り上げる」ことに関連して、以下のようにも表現している。

読みの進行、つまり、作品世界のイメージのふくらみにつれて、読みは、作品の本質的部分へと深められていく。そして、読み手の意識は作品の展開に即して動いていく。<sup>(22)</sup>

一方、「読みの主体性」について、深川(1983)は、「単語や文など表現に注目して、その意味を把握し、具体的にイメージしなければならない。教材の表現から離れた読みの、危険性、不毛性については先に言及した通りである」<sup>(23)</sup>と忠告もしている。このように、イメージの「ふくらみ」や読みの「再創造」が「読みにおける読み手の主体性」にかかわるとするならば、それができにくい児童に対し、イメージの具象化に繋がる手立てを示し、読みの支援・指導をしていく必要がある。

### 4 「読むこと」につまずきのある児童への指導

深川(1983)は、読解指導以前の問題としての「入学当初の課題」について、以下のように指摘している。

幼児期に集団の一員としての適切な訓練を受けなかった子ども、文字に興味を示さなかった子ども、その置かれている環境と個性によって、入学以前から大きな差が存在している。

しかしながら、全体としては、学習の前提となる学校生活に慣れるための配慮が充分でなく、また、

国語の授業においては、ひらがなの読み書きができることを前提にしたかのような、非常に速いスピードで学習が進められている。このような入学当初の授業のあり方は、最初から学業不振児の温床を作り出していると言っても過言ではあるまい。<sup>(24)</sup>

このような小学校入学前後の幼・小の連携にかかわる問題は、近年、「幼・小の段差の解消」「小一プロブレム」という言葉に代表されるように、ますます重要でかつ深刻な問題として受けとめられてきている。また、通常学級に在籍するさまざまな教育的ニーズを持った児童への指導法も、試行錯誤の中にある。その意味では、個々の児童の教育的ニーズを見きわめ、必要な支援をしていくという特別支援教育の方法論の中に、今後の通常学級の方向性が見いだせるのではないかと考える。

その対象となる児童数について高橋登(2005)は、英語圏との比較において、読み障害の子どもの把握調査について、以下のように整理している。

日本に読み障害の子どもの数が非常に少ないことの根拠として、もっともよく引用されてきたのはMakita(1968)である。(中略)1年生が1.2%でもっとも多く、全体では0.98%であった。

Hirose and Hatta(1988)はこれに対し、読み障害の子どもの数に実際にはもっと多いことの根拠として引用されることの多い研究である。(中略)IQが85以上で読み能力得点が1年以上の遅れをもつ者が29.62%、2年の遅れが10.91%、3年以上が1.61%という結果を得ている。(中略)

文部科学省調査については(中略)教師による評定という点ではMakitaと同様である。(中略)各12点以上をそれぞれの領域の学習に著しい困難を示す子どもとしている。その結果、「読む」「書く」のいずれかに該当する子どもは2.5%であった。<sup>(25)</sup>

これらの数字をみた場合、そもそも読み障害をどうとらえ、どんなスケールで測定するかによって左右されるということもあろう。高橋(2005)は、「数字の問題は、その際にどのくらいまで個別の支援の対象とするかという、政策上の判断の問題である」と指摘している。本研究では、数量的なことに着目するのではなく、読み障害、言葉を換えれば、「読むこと」のつまずきの中身に目を向けていきたい。

ここで、近年の特別支援教育において、「読むこと」のつまずきがどのようにとらえられているかについて確認する。通常学級における「読むこと」の「つまずき」を、特別支援教育の観点から論じた研究論文は極めて少ない。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の海津亜希子(2012)は、「読むことに関するアセスメント」として、次の4つの観点を挙げ、一定の方向性を示している。

4つの観点は、「1.一文字一文字を読む際のつまずき」「2.単語を読む際のつまずき」「3.音読の際のつまずき」「4.読解の際のつまずき」である。特に、「4.読解の際のつまずき」については、以下のように解説している。

読解というのは、読んだ内容を理解・分析し、頭の中でイメージを膨らませ、自分で仮説を立てながら読み進めていくことが求められる。そして、文章を読み進めながらその都度、正確でなかった内容理解の部分を認識・修正し、調整していくというメタ認知能力も相当に必要とする。このように、前後の関係や、時には行間を読み解き、主題は何かを把握するという高次な能力を要するため、最もつまずきやすい課題といえる。<sup>(26)</sup>

以上のように、読解のメカニズムについて解説し、4つのうち「最もつまずきやすい課題」ととらえている。このつまずきは、特別支援教育に限ったことではなく、教育全般における読みのつまずきの様相と言うことができる。ここで海津(2012)が、「頭の中でイメージを膨らませ」と言っていることが、読解の鍵になると考える。児童は、そのイメージをもとに「自分で仮説を立てながら読み進めて」いき、読みの主体性を構築していくことになるからである。「イメージ」については、前掲した深川(1983)の主張と重なるところがある。

## 5 「読むこと」につまずきのある児童への指導上の課題

田中耕司(2009)は、読むことの困難感に関して、以下のような問題提起をしている。

一般に通常学級では、一斉学習という限界から、読みの能力のレベルに開きのある児童生徒が、同一の教材、教育方法、内容で学んでいる。現状では、在籍学年に比して読みの能力レベルが低い児童生徒に対する指導やその困難性の改善は、個々の学級担任や教科担任の裁量に任されており、学校段階で十分にシステム化されているといえない。これらの児童生徒は、時代や地域を超えて偏在しているという点で、教育の構造的な問題であるといえる。<sup>(27)</sup>

国語科における一斉指導による読みの指導過程の意識が、学校現場でいかに根強いものであるかを物語る現状でもある。

また、原田大介(2010)は、特別支援の観点から国語科教育の現状について指摘している。全国大学国語教育学会編集の文献の題目・本文から、「発達障害」または「障害」等の用語を検索し、分析した結果、以下のことを「課題」としている。

国語科教育研究における発達障害の研究が、質的にも量的にも十分に位置づけられていない。(中略)

これらの文献に関しては、『発達障害』や『障害』などの表記が本文において一語も触れられていない。(中略)

2009年の時点で小学校国語科教育研究が、発達障害がある児童の存在を十分に想定できていないことをあらわしている。(28)

原田(2010)の言うように、1981年の国際障害者年から30年余が経過し、一般的にはノーマライゼーション、インクルーシブ教育の認識が広まってなお、国語教育においては明確な位置づけがなされていない現状にあるといえる。通常学級の国語の実践においても、発達障害のある児童生徒を含めた個々の教育ニーズに応える具体的方策が検討されているとは言い難い。今後の可能性を示唆するものを挙げるとするならば、「3 『読むこと』につまずきのある児童への指導」において紹介した海津亜希子のグループの論考になるであろう。

海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ(2009)は、通常学級において、特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生の児童へ多層指導モデル(MIM: Multilayer Instruction Model)による集中的指導を行った(29)。多層指導モデル(MIM)については、以下のように説明されている。

多層指導モデル(MIM)は、まずは通常の学級においてすべての子どもに対し、効果的な指導が実施される1stステージ、1stステージ指導のみでは伸びが十分でない子どもに対する通常の学級内での補足的な指導である2ndステージ、それでも依然、伸びが乏しい子どもに対し、より柔軟な形態で集中的な指導として実施される3rdステージで構成される。(30)

海津ら(2009)は、9名の子どもに3rdステージ指導を行い、指導効果を評価した。その指導では、「視覚化や動作化を通じた音節構造の理解、(逐次でなく)視覚的なかたまりとして語をとらえることによる読みの速度の向上、日常的に用いる語彙の拡大と使用に焦点をおいた。」(31)とされる。芦田(1938)が「読める者は読める所に安んじ、読めない者も読めない所に安んじつゝ」と匙を投げた感のある個人に対する指導が、ここでは多層的に準備されている。しかし、まだ、「指導」というより「実験」としての色合いが強く、実践的課題はあると思われる。

一方、名古屋恒彦(2010)は、知的障害教育の立場から、「領域・教科を合わせた指導」を提案している(32)。名古屋(2010)は、「知的障害教育の各教科の独自性のポイントは、教科の内容をいわゆる学問的な系統性によって選択・組織するのではなく、生活の自立を目標とし、そのために必要な内容で選択・組織している点にあります。」としている(33)。

その意味では、国語科教育におけるにおける読解から

日常生活の読書への転化・発展と相通ずるものがある。また、知的障害教育において、領域・教科を合わせた指導が大切にされる理由について、以下のように説明している。

領域・教科を合わせた指導では、実際的な生活活動に、実際的な生活の流れの中で取り組みます。子どもの生活活動は多様です。障害の軽重にかかわらず、どの子にもその子なりの生活があり、適切な支援条件を整えば、その子なりに自立的・主体的に生き生きと生活することができます。その子なりに必要な生活の力を発揮し、高めることができます。

こうして、実際的な生活を自立的・主体的に日々積み重ねることで、子どもは自立的・主体的な存在として自ら育っていくことができます。(34)

ここでも目指すところは、子どもたちの自立的・主体的な育ちである。

一方、国語教育の側から、植山俊宏(2007)は、「学習者の主体的な読み」にかかわって、以下のような指摘をしている。

「読解指導」は、国語科固有の領域とされ、その成果が他教科へ学力として有効に転移するように進められてはこなかった。国語の授業時間内に限定されて通用する概念であった。方法的に国語科の授業過程の最も典型的な形式を有するものであり、その高い形式性は学習者を強く拘束することになった。(中略)総括すると求心的で受動的な学習活動として行われたため、学習者の主体的な読みの能力の育成につながりにくかったということになる。(35)

さまざまな教育的なニーズを持つ子どもたちが読みに関して主体的な学びを実現していくためには、国語科の枠にとらわれずに他教科との連携・共同を図っていくことが必要になるであろう。

## 6 国語科の「読み」の指導における合科的扱いの方向

ここで、国語科と他教科との連携・共同を図っていくための方向性を確認する。本研究では、国語科の「読み」の指導における合科的扱いをもって検討の方向とする。中村恵子(2005)は、戦前・戦後の「総合・合科的学習」について、以下のように総括している。

戦前・戦後を通してこれらの「総合・合科的学習」の理論や実践には、多くの共通点がある。第一は、子どもを自発的に活動する主体として捉え、学習動機を大切にしていることである。「児童中心主義」の立場に立ち、個人の能力や特性としての個人差を重視し、個性を尊重している。第二は、自然や社会における事象についての子どもの経験、体験活動を重視し、子どもがその中で認識したものを発展させることを目的としていることである。「為すことに

よって学ぶ」という「経験主義」、「活動主義」の立場に立っているといえる。第三は、「生活主義」の原理に立ち、子どもの生活から学習内容を構成していることである。教育課程の編成にあたっては、学問や家庭・地域とのつながりを重視している。(36)

以上の中村(2005)の言葉は、前掲した田近(1991)の「戦後の国語教育の特質の一つは、実践の根底に学習者論があり、国語の学習を児童・生徒の主体的な行為としてとらえてきたことである」との認識と重なるところがある。中村(2005)は、また、次のように言う。

「総合・合科的学習」は、教科として分化した内容を否定するものではなく、主体としての学習者が自発的に活動することを通して全関連的な知識・技能を取得し、全人格的な発達を遂げることを目指しているのである。(37)

須田郁子ら(1982)は、「日本における合科研究の類型化の試み」として、「大野連太郎の合科的指導研究に関する分類方式を一部改変し、合科のカリキュラムの類型化のための五つの基準」を作った。「教科間の融合度の低いものから高いものへと順に並べると、(I)分科学習型、(II)合科的指導型、(III)合科による指導型、(IV)合科学習型(総合学習型)及び(V)生活型」(38)としている。須田ら(1982)のこの分類によるとするならば、本研究の「合科的扱い」の目指す方向は、(II)である。(II)については、以下のように解説されている。

〔類型IIとしての合科的指導〕

- ア. 教科ごとに分科して指導するが、指導法として、多様な学習活動を導入する。
- イ. 多様な学習活動の導入によって、子どもたちの積極的な学習、意欲的な学習の展開をめざするという考え方。(39)

本研究では、以上のような指導形態を念頭に置きながら、具体的な学習活動として、「絵画」「音楽」「体験」の3要素をその柱として設定する。言葉の指導・支援に関して、大野連太郎(1983)は、「言葉や文字によって、自己表現が十分にできない子どもたちにとって、動作、図工的表現、リズム的表現は、言語的表現では困難な自己表現を容易にしていくというはたらきをもっている」(40)と指摘している。大野(1983)は、表現の面で「動作、図工的表現、リズム的表現」を取りあげているが、「読み」や「理解」に関わる指導についても同様のことが言える。すなわち、言葉や文字のみによって理解が十分にできない子どもたちにとって、「動作、図工的表現、リズム的表現」により理解が容易になる場合や、読みのつまずきが緩和される場合があるのではないかと考えられる。「動作、図工的表現、リズム的表現」は、もう少し幅を広げれば、「体験」「絵画」「音楽」と言い換えることもできる。これらが、読みのイメージを明確にする補助的、

あるいは促進的役割を果たすのではないか。この三つの柱に関連する主な文献を次に掲げる。

#### 音楽との関連

中地雅之(1995)の「〈ことば〉の表現活動を通じた音楽科と国語科の合科的指導一日・塊学習指導要領の比較研究」(41)がある。オーストリアにおける「〈ことばの教育〉の視点による音楽科とドイツ語の合科的指導の具体的内容」が示されている。「具体的な内容・教材としては、呼吸・姿勢・発音などの発声の基本、声の実験的な扱い、伝承のわらべうた、韻文の音楽的な展開(ことばの作品の表現)、テンポ・音響等ことばの音楽的要素の意識化などがあげられる」(42)としている。

山田丈美(2011)は、「『雨』を題材とした国語科・音楽科の合科的指導の検討」(43)において、音と言葉を関連させる合科的指導の検討を行った。具体的には、国語科の教科書教材として採録されている「雨」を題材とした詩と、音楽科の「雨」に関する教材や「雨」の音づくりに関する活動内容との関連・連動を図ることによる合科的指導を検討した。

#### 絵画との関連

岩崎由起夫(2003)の「図画工作・美術科における教科再編・統合の動向に関する考察」(44)では、「これからの図画工作・美術科のあり方を考えていく上で、造形遊びに代表される造形活動そのものの総合性、他教科などとの合科的な指導や新教科の構想、総合的な学習との関連、図画工作・美術の系統性などが焦点となる」(45)としている。特に、「3 新教科『表現科』等の構想」では、「学習指導要領をもとに音楽科と図画工作科、それに国語科と体育科の一部を統合する教科として表現科が設定されたのである。これが現在も新教科構想に影響を与えている。」(46)として、教科間の統合に言及している。

#### 体験との関連

大野連太郎(1984)は、「低学年の合科的指導における体験学習—「体験学習」で育てられるものは何か—」(47)で、「“直接手を使って製作する活動や体験的活動を通じて、物をつくり、働くことの喜び”を体得させようとする学習方式」の必要性について述べた後で、以下のような指摘をしている。

言葉として、文字として、自分のうちなるものを表現するだけでなく、絵として、その他の形象として、あるいは、物をつくることを通じて、子どものうちなるものを表現させていくことはできる。むしろ、低学年の子どもの思考は、具体的な構成活動や身体的な表現活動と結びついて展開されるほうが、その発達段階に合致しているともいえる。(48)

以上の三つの柱から見た合科的指導の方向は、図らずも「表現」という点で一致している。その意味で、「表現」としての「音楽」「絵画」「体験」は、「読み」のイメージを明確にする補助的、あるいは促進的役割を果たすと予測できる。

小枝達也(2009)は、「発達性読み書き障害のすべて」と題した教育講演において、「習熟した読み手」に関して、以下のような見方を示している。

習熟した読み手は目で見えている文字を読んでいるのではない。目で見えている文字を見て、読んでいない単語を頭の中に想起して、その頭の中の単語を読んでいる。例を挙げると「すがすがしい」という単語を読むときに、「すがす」まで読むと頭の中に「すがすがしい」という単語が浮かぶ。また、読んでいる単語に近い単語が想起される。「すがすがしい」の次に来るのは「笑顔」などがある。「すがすがしい」の次に「笑」と書いてあったら、「笑顔」と読んでいる。<sup>(49)</sup>

ここで小枝(2009)は「熟達した読み手」は「読んでいない単語を頭の中に想起」していると言っている。この「想起」する力をつけることが「熟達した読み手」に近づく秘訣になるといえる。深川(1983)の「読み手が自分自身でイメージを創り上げるところに、読みにおける読み手の主体性が存在する」という主張にも通じ、「想起」する力は、イメージする力とも言い換えることができる。小枝(2009)は、言葉に関するイメージについて示しているが、他にもさまざまなイメージが考えられる。今後、読みにおけるイメージ作りとして、視覚・聴覚・触覚などの感覚を生かし、「絵画」「音楽」「体験」の3要素を取り入れた合科的扱いを検討していくことは、読みにつまずきを抱える児童の指導にとって一定の可能性を示すものであると考える。具体的なプログラムを提案し、それを検証していきたい。

#### 〈参考文献〉

- (1) 国語教育研究所編(1991)『国語教育研究大辞典』明治図書
- (2) (1)に同じ p.442
- (3) 大槻和夫編著(2001)『〈重要用語 300の基礎知識 3巻〉国語科重要用語 300の基礎知識』明治図書 P.133 ※堀泰樹の解説
- (4) (3)に同じ
- (5) (1)に同じ 「芦田恵之助」の項目における野地潤家の解説 p.32
- (6) 芦田恵之助(1916)『読み方教授』育英書院
- (7) 芦田恵之助(1972)『恵雨自伝(上)』実践社 p.195

- (8) 芦田恵之助(1938)『教式と教壇』／芦田恵之助(1973)『教式と教壇 綴り方教授』明治図書 p.67
  - (9) 西尾実(1972)「芦田先生の『教式』について」『回想の芦田恵之助』実践社 pp.48-49
  - (10) 芦田恵之助(1973)『教式と教壇 綴り方教授』明治図書 p.83
  - (11) 芦田恵之助(1973) (10)に同じ p.83
  - (12) 西尾実(1972) (9)に同じ pp.52~53
  - (13) 国語教育研究所編(1991)『国語教育研究大辞典』明治図書
  - (14) 大槻和夫編著(2001)『〈重要用語 300の基礎知識 3巻〉国語科重要用語 300の基礎知識』明治図書 ※「三層読み」は、総合・分析・総合の三段階による指導過程である。「戦前では、形象理論に立つ垣内松三の『直感—自証—証自証』、文学作品研究を基盤とする西尾実の『素読—解釈—批評』、解釈学に基づく石山脩平の『通読—精読—味読(—批評)』などがある」(p.175)とされる。戦後になり、児童言語研究会(児言研)は、「一読総合法」を提唱し、「通読で全体を知った後に精読で部分を分析していく三読法は読み手の興味を滅殺させる」(p.176)として批判した。しかし、「解釈学的な三読法の系譜は、例えば、基本的指導過程や教育科学研究会(教科研)国語部会、あるいは科学的『読み』の研究会などに続いている」(p.175)とされる。
- 「基本的指導過程」は、興水実(1963)により提唱された。「戦前の代表的な指導過程である形象理論(垣内松三)や解釈学理論(石山脩平)などの三層読みの考え方を踏襲している」(p.174)とされ、さらに学習者重視の立場から三段階を加え、六段階としている。
- 「文芸研方式」は、西郷竹彦を中心とした文芸教育研究協議会(文芸研)の理論であり、1《だんどり》2《とおしよみ》3《まとめよみ》4《まとめ》の四段階の学習過程を設定しているが、「軸となるのは、文芸の構造等に関する理論に支えられた、2《とおしよみ》の中でもとりわけ《たしかめよみ》と、3《まとめよみ》の段階で、このことからしばしば二読法と言われる」(p.177)と解説されている。
- (15) 参考:文部科学省(2005年/平成17年12月)「読解力向上プログラム」
  - (16) 田近洵一(1991)『戦後国語教育問題史』大修館書店 「まえがき」 iii
  - (17) 田近洵一(1991) (16)に同じ 「まえがき」 iv
  - (18) 田近洵一(1991) (16)に同じ p.157
  - (19) 深川明子(1983)「小学一年生における読み方指導の課題」『金沢大学教育学部紀要 教育科学編 32』金沢大学 p.4



- (20) 深川明子 (1983) (19)に同じ p.6
- (21) 深川明子 (1983) (19)に同じ p.13
- (22) 深川明子 (1983) (19)に同じ p.10
- (23) 深川明子 (1983) (19)に同じ p.10
- (24) 深川明子 (1983) (19)に同じ p.1
- (25) 高橋登 (2005) 「読み障害とは何なのか一言語による違いとその原因」『特殊教育学研究 43 (3)』日本特殊教育学会 p.234
- (26) 海津亜希子 (2012) 「C-3 『読む・書く』の指導 I 基礎理論」『S.E.N.S養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 第2版 II 指導』一般財団法人特別支援教育士資格認定協会 金剛出版 pp.69-70
- (27) 田中耕司 (2009) 「児童生徒の読むことの困難感の形式的・内容的変化に関する研究」『国語科教育 65』全国大学国語教育学会 p.58
- (28) 原田大介 (2010) 「特別支援の観点から見た国語科教育の問題：発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に」『国語科教育 68』全国大学国語教育学会 p.68
- (29) 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009) 「特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導—通常の学級での多層的モデル(MIM)を通じて—」『特殊教育学研究 47 (1)』日本特殊教育学会 pp.1-12
- (30) 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009) (29)に同じ p.1
- (31) 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009) (29)に同じ p.8
- (32) 名古屋恒彦 (2010) 『特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のABC—どの子にもやりがいと手応えのある本物の生活を〜』東洋館出版
- (33) 名古屋恒彦 (2010) (28)に同じ p.11
- (34) 名古屋恒彦 (2010) (28)に同じ p.17
- (35) 植山俊宏 (2007) 「[シンポジウム 提案3] 他教科と国語教育—各教科は読解指導をどう考えているか— (国語教育の立場から)」『国語科教育 61』全国大学国語教育学会 p.9
- (36) 中村恵子 (2005) 「日本における総合・合科的学習—第二次世界大戦以前と以後の学習活動を対比して—」『現代社会文化研究No.34』新潟大学 p.51
- (37) 中村恵子 (2005) (36)に同じ p.51
- (38) 須田郁子・田島与久・玉木隆 (1982) 「日本における合科研究の類型化の試み(その1)—小学校低学年を中心に—」『日本教科教育学会誌 7 (4)』日本教科教育学会 p.198
- (39) 須田郁子・田島与久・玉木隆 (1982) (38)に同じ p.198
- (40) 大野連太郎・徳島市立佐古小学校 (1983) 『合科・総合学習入門』教育新聞出版・事業センター p.4
- (41) 中地雅之 (1995) 「〈ことば〉の表現活動を通じた音楽科と国語科の合科的指導—日・壇学習指導要領の比較研究—」『岩手大学教育学部研究年報 第54巻第2号』岩手大学教育学部
- (42) 中地雅之 (1995) (41)に同じ p.147
- (43) 山田丈美 (2011) 「『雨』を題材とした国語科・音楽科の合科的指導の検討」『解釈 57(5・6) 特集 国語教育』 pp.12-19
- (44) 岩崎由起夫 (2003) 「図画工作・美術科における教科再編・統合の動向に関する考察」『実践学校教育研究第7号』大阪教育大学実践学校教育研究講座
- (45) 岩崎由起夫 (2003) (44)に同じ p.29
- (46) 岩崎由起夫 (2003) (44)に同じ p.34
- (47) 大野連太郎 (1984) は、「低学年の合科的指導における体験学習—「体験学習」で育てられるものは何か— 「勤労生産学習」は何を提起するか(特集)」『現代教育科学 27(11)』明治図書 p.77
- (48) 大野連太郎 (1984) (47)に同じ
- (49) 小枝達也 (2009) 「教育講演3 発達性読み書き障害のすべて」『特殊教育学研究 46 (5)』日本特殊教育学会 p.320

【連絡先 山田 丈美

E-mail: t-yamada@chubu-gu.ac.jp】