

読みの授業に生かす書くこと

駒村 亜弥

はじめに

大学を卒業して約五ヶ月が経った。落ち込んだり悩んだりしながらも、子どもたちの笑顔に励まされつつ、楽しい毎日を送っている。

さて、「読む」という言葉を辞典で調べると、対義語として「書く」が挙げられている。確かに、「読む」と「書く」は意味の上では対立の関係にある。だが、この二つの言語活動は、決して無関係なものではなく、密接に結びついた活動だ。

現在担任をしている一年生の子どもたちを見ていても、書くことと読むことの関係の深さを感じることは多い。文章での自己表現が好きな児童は、本や文を読むことも比較的好きなのである。

だとすれば、国語の授業をつくる際にも、読み書きの関連を意識することが必要であろう。このようなことから、本稿では特に、授業の中で大きな割合を占める「読むこと」の授業の中で、書くことを生かす意義や、そのあり方を考えていきたい。(なお本稿は、自身の卒業研究論文から一部を引用し、加除修正を加えてまとめたものである。)

一 読みの授業の現状

一年生は、六月に平仮名を習い終え、ようやく簡単な文章を読めるようになった。個人差はあるが、全体の傾向としては、とても意欲的に読みの学習に取り組んでいる。こちらが発問すれば、すぐに大勢の子どもが手を挙げるし、新しい文章に出会えば、すぐに様々なつぶやきで反応を見せ、話し合いが始まる。これらは一年生の特徴であり、長所とも言えるだろう。

しかし、日々の「元気な授業」を振り返るとき、筆者はとても不安になる。話し合いのペースについていけずに戸惑っていた子、人前で話すのが苦手な手を挙げられなかった子はいなかっただろうか。ただなんとなく全体の流れの中で一時間を過ごしてしまった子、文章を目で

追っているだけで理解できなかった子はどんな気持ちでいたのだろうか。

青木幹勇は、『第三の書く』（一九八六年 国土社刊）

において、「発問と応答に依存した授業」の欠点を次のようにまとめている。

一 発問から応答までの間に、時間的インターバルが少ない。つまり発問は常に即答を求めることになっている。

二 したがって、反応の早い、機転のきく子が応答者になり、そうでない子は、参加できにくい。

三 スローな子どもの中にも、時間があれば応答できる子もいるはずだが、多くの授業者にその配慮が足りない。

四 口頭での発表が不得手で気遅れをする子は、応答者になりにくい。

五 わかっているでも応答に踏み切る自信がなく、周囲の視線や迷惑を気にする。

六 次から次への発問に、ついでいくのがわずらわしくなり、ついつい傍観者になる。

（同上書・八五頁）

話し合いや発問中心の授業には、学習者が限られてしまうという欠点がある。筆者が「元氣な授業」のあと、不安になる理由もそこにある。全員が参加できなければ、全員の読みが深まったとは言えない。また、発言し、授業に参加できたとしても、思ったことをすぐ口に出して発表することは、子どもの思考を浅い部分に留めてしまいう危険性がある。「ちょっと待てよ。」と立ち止まる時間がないために、発言をした時点で「自分の答え」に満足し、考えることをやめてしまうのである。

このような授業を変えるために、何が必要なのか。それは書くことである。以下、筆者がそう主張する理由を、読むこと・書くこと・思考の性質や機能から述べていきたい。

二 読むことの性質と書くことの性質

読むことの性質とは、どのようなものなのか。奥水実は『国語科教育学大系1 国語科教育の基礎学としての言語哲学』（一九七五年 明治図書刊）において、読みの長所を次のように述べている。

「読み」は、「聞くこと」や「見ること」とならんで

広義における「コミュニケーション」のチャンネル（回路）の一つであるが、それを自由に統制することが出来る点（勝手なときにくりかえせる、必要なことをくわしくできる）および広く深い文化的教養的背景をもっている点で、他のどれよりもすぐれている。（同上書・一六〇頁）

また、倉澤栄吉は、『倉澤栄吉国語教育全集七 主体的な読み手を育てる読解指導』（一九八八年 角川書店刊）において、読みの短所をも指摘しながら、その特徴を次のように記している。

話しことばの言語経験と比べて、読むという言語経験は、直接的経験に対する間接的経験、とでもいうべき特色をもっている。したがって、話しことばによる経験の中、とくに理解行為としての聞くことと比べれば、迫力に乏しいうらみがあるけれど、根強い。また聞くことが即効的であるのに対して、読むことは遅効的である。遅いかわり、読むことは、聞くことの薄さと軽さを補ってくれる。

（同上書・六〇頁）

読むことは、聞くことに比べ根強い、つまり、ゆっくりにじっくり為される活動である。間接的な経験であるがゆえに、自由な統制ができ、直接経験できない広く深い背景をも得ることが出来る。情報の送り手と受け手が時間や空間を隔てて存在できることが、読むことの長所を成立させているのだ。しかし、それは同時に、情報の伝達の過程で不確かさが生じるということでもある。読み手の恣意的な読解や、個々の経験の違いによって、本来伝えようとしていることが正確に伝わらない可能性があるのだ。聞くことは、情報の送り手が目の前にいるため、発せられた言葉そのもの以外にも、語尾の調子や話者の表情などから多くのヒントを得ることが出来る。しかし、読むことの場合には、文章のみを手がかりにして理解しなければならぬ。私たちは、このような特徴を理解し、読むことの短所を自覚した上で、その長所を最大限に生かしながら、文章と向き合っていく必要があるだろう。

それに対して書くことには、どのような性質があるのだろうか。しかしその前に、書くという行為は、言語表現の中のひとつであるので、まず言語表現とは何かを考えてみたい。飛田多喜雄は『国語科教育方法論大系4 表現指導の方法』（一九八四年 明治図書刊）において、そ

の特徴を言語以外の表現と比較しながら次のように説明している。

言語以外の表現では、表現の手段は主として個人的なものである。いま仮に、ある人の絵画的表現で、サルピヤの花を、どのような絵具を用い、どのような色彩で描こうとも、それはその人の自由であり全く個人的なものである。しかし言語表現では、個人的な音声や自分だけの文字的記号を用いても、本質的な意味での言語表現にはならない。一定の社会的約束にしたがって言語（記号）を用いなければ社会に通用しないのである。しかも、出来あがった結果（形成されたもの）としての表現は個人のものとなる。つまり手段としては、言語の規則性や社会習慣に関わるが、結果としての所産には、個人の心情や性格が表現されて個人的なものとなる。その人らしい言語表現とか、「文は人なり」、あるいは筆ぐせとか表現における個人的特徴の総体である文体の問題もここにかかわってくる。なぜなら、社会の提供する言語を利用するのは個人だからである。このように、われわれの表現手段にかかわる社会的制約（規則性や社会慣習）と表出の結果にみる個人的性格と

いう点に言語表現の特性を認めることができる。

（同上書・三五—三六頁）

表現手段としての言語は社会的な制約を受けるが、そうして表現されたもの自体には、個人的な性格が大きく表れるというのである。

では、このような言語表現のひとつ、書くことの特徴について考えてみよう。言語表現には、書くこと他に話すことがあるが、両者の最も大きな違いは、音声をを用いるか文字言語を用いるかという媒体の違いである。飛田多喜雄は前掲書において、そこから生じる違いを、次のように指摘している。

○ 話しことばは、時間的制約を不可欠の条件とするが、書きことばは、定着性（視覚的）と持続性を特質とし、時間的条件に拘束されることが少ない。

○ 話しことばは、原則として「我」と「汝」という具体的な対面関係によって行動化されるが、書きことばは、対面関係に制約されることがなく、場において中正である。

○ 話しことばは状況（場面や表情・身振りなどの身

体表現)との依存性が強いが、書きことばは状況に依存することなく、文章それ自体による伝達を特徴とする。(同上書・三八頁)

時間的条件に拘束されない・対面関係に制約されない・状況に依存することがないという三つの特徴から、書くことは話すことに比べ、様々な影響を受けにくい言語表現だと言える。そのため、広い伝達が可能となり、自分なりの深い思考や慎重な表現が確保される。しかし、相手意識が薄く、場に応じた対応ができないため、迫力に欠けるといった短所もある。従って、じっくりと深い思考を繰り返しながらも、いきいきとした迫力ある言語表現を心がけることが重要であろう。

三 読みを支える書くこと

ここまで、読むことと書くことの基本的な特徴について述べてきた。次からは、これら二つの活動が国語学習においてどのような繋がりを持っているのか探ってみてい。

(一) 読むために思考する

国語科における読みとは、単に文字を目で追っていくことではない。「文字を媒体とすることばの表現を受け取り、経験をもとに意味や内容を推測し理解することによって、自己の心理や行動に変化がもたらされること」(論文第一節で筆者が定義した)でなければならぬ。「心理や行動に変化」が伴って初めて本当の読みと言えるのである。「ことばの表現」と「心理や行動」への変化をつなぐのが、「推測」「理解」など、思考と呼ばれるものである。そこで、まず思考とは何かを考えた上で、「読むこと」と思考の関係を明らかにしたい。

思考は、『日本語大辞典 第二版』(梅棹忠雄・金田一春彦・阪倉篤義・日野原重明編 講談社刊 一九九五年)、『大辞林』(松村明編 三省堂刊 一九八九年)、『広辞苑 第五版』(新村出編 岩波新書刊 一九九八年)において、それぞれ次のように定義されている。

『日本語大辞典 第二版』

① 考えること。考え。

② 哲学で、思惟。

③ 結論を得るまでの観念の過程。人間が一定のこと

を成し遂げようとするとき、その目標に至る筋道・方法を見つけようとして働く精神活動。

『大辞林』

① 考えること。また、その考え。

② 「哲」意志・感覚・感情・直観などと区別される人間の知的作用の一。物事の表象を想起してこれに分析を加え、あるいはこれを結合する新たな表象を得ること。狭義には概念・推理の作用による合理的・抽象的な形式の把握をさす。思惟。

『広辞苑』

① 思いめぐらすこと。考え。

② 「哲」(ア) 広義には人間の知的作用の総称。

(イ) 狭義には、感性や意欲の作用と区別して、概念・判断・推理の作用をいう。知的直感をこれに加える説もある。

③ 「心」(ア) ある思想を惹起する心的過程。

(イ) ある課題に対処する心的操作。

三種の辞典①から、思考は「考えること」であると言える。また、②③からは、思考は「過程」として行なわ

れ、なんらかの「作用」を伴うということが分かる。

『国語教育研究大辞典』(国語教育研究所編 一九九一年 明治図書刊)では、このことを次のように述べている。(傍線は筆者による)

思考には、想像、想起、連想、夢想、概念形成、問題解決、創造などさまざまな働きがある。これらを一括して一つのことばで言いあらわすには、あまりにも多様性が大きいが、共通点は行動の間接性にある。

ここで述べられている「さまざまな働き」が思考の作用であり、「行動の間接性」とは、思考が過程として行なわれる行為ということである。つまり思考は、「考える」という過程のことであり、さまざまな作用をもつもの。」と定義できる。

では、思考はどのような特徴を持っているのだろうか。『新・教育心理学事典』(依田新監修 一九七七年 金子書房刊)では、思考の特徴として次の五点を挙げている。

一、延滞性がある。(即時の反応ではなく、大なり小なり時間の延滞が存在する。)

二、適応性がある。(概念、判断、推理をすること、
時空的により広い場への適応が可能となる。)

三、思考主体の特性によって現われ方が異なる。

四、課題事態の特性によって現われ方が異なる。

五、内部活動としての代表と、その交換の連鎖が想定
される。(新しい感覚と、記憶されている情報を変換
操作する。)

これを、具体的な読みの場面にあてはめて考えてみよ
う。

一、目にした文章を頭で整理し理解する際に、大なり
小なり時間の延滞が生じる。

二、以前読んだ他の文章や自分の知識を参考に、判断
や推理ができる。

三、読み手の特性や状態によって、思考の過程が異な
る。

四、どんな文章と向き合うかによって、思考の過程が
異なる。

五、文章から得た新しい情報と、それまで読み手の中
にあった情報とを合わせたり操作したりして、新し
い情報構造をつくる。

これらの五点から、思考によって読みは一段と深く、
個性的になることが分かる。思考なくして読みは成立し
ないと言っても、過言ではないだろう。

この読むための思考を、青木幹勇は『考えながら読む』
(一九八九年 明治図書刊)において次の四つに分類し
た。

一、ことば思考 文・文章の論理的(文法的)解
明

二、ことば思考 書かれていることがら(内容)
を知ろう、わかろうとする思考

三、問題的思考(課題) 主体的立場で読む(学
習的思考)

四、鑑賞的思考 論理を支える心情(共鳴・感動)
(同上書・二五頁)

同書では、ことば思考は、文章構造を正確に理解しな
がら読むための思考であり、ことがら思考は、書かれて
いる内容を理解し、知識情報を得るための思考と定義さ
れている。それに対し、問題的思考は、読み手が自分な
りに問題意識を持ちながら読むため、鑑賞的思考は、個

人の独自性を重視した豊かな読みである。よって、これら四つの思考と、第一節で述べた読むことの機能には次のような関係があると考えられる。

読みの機能と照らし合わせてみると、四つの思考タイプにも段階があると推測できる。文章の構造を理解しなければ、書かれている内容をとらえることはできないし、主観的な思考ができなければ、想像を広げたり豊かに感じたりすることはできない。感動的な詩を読んで涙を流すときには、「鑑賞的思考」だけがはたらいていると思うかもしれない。しかし、その場合も、言葉や全体の内容を理解して、自分なりに捉える思考が働いているからこそ、感動するのである。特に国語科における「鑑賞的思考」は、常に「ことは思考」「ことながら思考」「問題的思考」の上に成り立つよう意識しなければなるまい。

私たちの思考はとても複雑で、それぞれを切り離して考えることは、本来不可能である。しかし、読むための思考をいくつかのタイプに分け、明確にしておくことは、読みの授業を追究する上で、重要な手がかりとなるはずである。

(二) 思考するために書く

これまで、読むために必要な思考について述べてきた。しかし、単に「よく考えながら読みなさい。」と言ったところで、読み手の思考を促すことはできない。そこで本項では、読みの思考を深めるために何が必要なのかを考えてみたい。

読みに伴う思考は、文章を目にしてから理解するまでの「過程」であるから、結果として見えにくく、そのほとんどが「無意識に」「なんとなく」為されている。今自分がどんなことを考えているのか、どのような過程で結論を導き出したのか、が曖昧になってしまうのである。もし、その過程を自分で実感することができれば、思考はより豊かで確実なものとなるだろう。

そこで、「思考の場」として、書くことが有効だと考えられる。前節における書くことの定義（文字を記したり、文章を作ったりすることにより、書き手の内面的なものを外化する表現行為）からも分かるように、書くことは、内面的なものを目に見える形（文字や文章）にする。その過程で、書き手の思考を明確にし、認識させてくれるのである。『生活綴方事典』（日本作文の会 一九五八年 明治図書刊）では、「思考力を高める」という項目において次のように記している。

：子どもの意識のなかには、さまざまの観念や印象が雑然と存在し、混乱のままである。おのずから習得した知識や、すでに教えられた概念が積みこまれ、しかもそれらが価値意識の無統一のままにある。：綴方を書くという仕事は、混乱したままの子どもの意識が整理され、価値意識が体系づけられる。

(同上書・五一頁)

また、書くという作業は、思考を整理したり体系化したりするだけでなく、思考の形成そのものとも言える。奥水実氏は『作文指導の基礎・基本』(一九八四年 明治図書刊)において、作文と思考の関係を次のように述べている。

作文を書く前には、もちろん、何か書くこうとするものがひらめくのでなければならぬが、書く前には形のなかったものが、筆をとって書くことによつて、書きながら思想が形成されていく。書くことによつて思考が進む。

作文は思想形成である、作文活動は思想であるというところに、作文教育の根本的な意義・価値が見

出される。それだから、それは、知識を求めるといふよりも、それについて考える、それをそしゃくし、それをマスターする場合に、不可欠の活動だということになる。(同上書・八六頁)

しかし、「内面的なものを外化する表現行為」という点では話すことでも同じであるのに、なぜ書くことなのだろうか。その理由は、音声言語によるか文字言語によるかという違いから生じる書くことの特徴にある。前に述べたように、書くことには「時間的な拘束を受けない・対面関係に制約されない・状況に依存することがない」という三つの特徴がある。自分の思考を認識するためには、話しことばのように一瞬で消えてしまうものよりも、時間が経つても目で見て確認できる文字言語の方が適している。また、対面関係に制約されないという特徴から、書くことは、自分の内面や対象と正確に向き合えると言える。状況(場面や表情・身振)に依存しないことは、書かれた文字によつてのみ表現が可能ということであるから、ことばをじっくり選ぶ過程において、内面の思考が深まっていくだろう。

このように、書くことには思考を深め、意識化するという特徴がある。次に示す「書くことの機能」からも、

書くことと思考との密接な関係が伺われる。

(一) 書くことの能力を高め、定着させる機能

(二) 客観的に観察し、正しく伝えさせる機能

(三) 内面を豊かに見詰め、形にさせる機能

(※卒業論文第一節で筆者が整理したもの)

客観的に観察し、正しく伝えるためにも、内面を豊かに見詰め、形にするためにも、そこには思考を深め、意識化するという活動が伴う。書くことは常に思考を伴う作業なのである。

(三) 読むために書く

ここまで、読むためには思考が必要であること、思考を促すためには書くことが有効であることを述べた。このことから、読みを支えるのは書くことだと言える。しかし、「書く」と一言で言っても、その種類はさまざまである。そこで今度は、読みを支える書くこととは、具体的にどのようなものなのかを考えていきたい。

青木幹男は『第三の書く』(一九八六年 国土社刊)

において、書くことを「第一の書く(書写、習字)」「第二の書く(作文)」「第三の書く」の三つに分類し、「第三の書く」について次のように述べている。

第一、第二の「書くこと」とは、ちがった「書くこと」の存在は、これを指摘すれば、だれにも、すぐにはわかることです。たとえば、聞きながらメモをとる。ここはと心ひかれた文章を書き抜くなど、この種の書くことは、作文というほどのことでもなく、もちろん文字の練習でもありません。何となくつかみどころのない「書くこと」なのですが、学習や、指導の中には、確かに行われている「書くこと」なのです。

(同上書・一三頁)

書くことの学習と言うと、まず「かきかた」や「作文」を思い浮かべるが、授業の中にはそれ以外の書くこと(青木幹男の言う「第三の書く」)が多く存在する。板書をノートに写したり、読後の感想を書いたりといった普段何気なく行っている活動も「第三の書く」に含まれる。青木は、話すこと・聞くこと・読むこと・書くこと・言語事項など全ての学習を支えるものとして「第三の書く」を位置づけ、次のような表を示している。

- (一) 一対一でのやりとりを心がけること
- (二) 学習方法や読書習慣を身につけさせること
- (三) 段落相互の關係に目を向けさせること

・高学年の読み

- (一) 児童が授業運営に関わる機会をつくること
- (二) 文章の主題を深く追求するため、書き手を意識させること
- (三) 考えの広がりや深まりを全員が実感できるようにすること

書く活動は、ただ無意識に取り入れれば良いというわけではない。発達段階や、読みの種類に応じて、最も適したものを選ばなければならない。しかもそれは、教師にとつては意図的で、子どもにとつては自然な活動でなければならぬ。

大村はま『教えるということ』(一九七三年 共文社刊)の二一〇頁に、有名な「仏の指」の話が載せられている。荷車が進まずに困っている男を、仏様がそつと指で押してやる。男は自力で進んだと思つて、再び歩み始めるのである。

読むための書くは、読みの授業において、仏の指と似た役割を持っている。書く活動を通して、子どもたちは、

自分で気づかぬうちに、文章を正確に理解したり、豊かに感じたたりといった読みができるようになるのだ。

おわりに

クラスの子どもたちを見てみると、発問と応答の時間よりも、鉛筆を持つて書く時間の方が、はるかに集中しているようである。一年生ということもあり、何を書くにも非常に時間がかかるが、その時間を少しでも確保してやることで、一人一人が学びを得られる授業を展開していきたい。

(こまむら あや 松本市立明善小学校)