「対比」発問から主題への過程
—「春」（作・安西冬衛）の授業実践—

齋藤　勉*・大田博之**

In Process from 'Contrastable' Question to Theme
— A Recitation's Practice of "Spring" (The Author of this Poem, Huyue Anzai) —

Tsutomu SAITO and Hiroyuki OTA

目　次

I　「対比」発問の可能性
II　「春」の授業実践　—授業Aと授業B—
III　「対比」理由を子どもに選択させ、絵に表現する方法
主要引用・参考文献一覧

I　「対比」発問の可能性

新教育による改革の構図である。その主眼点は、共同の生活と作業の経験を「教育」として導入し、共生や因果の原理のセンスと、生活上の矛盾や問題を調停し解決する思考のパワーに培うことそのことによって、人間の精神と主体性を確保することである。教師も子どもも、共生の原理によって組織された共同体（コミュニティ）の協働の生活と作業と授業に、各自の居場所と役割と持ち前によって参加し相互に奉仕しあう経験、そこに生起する相互の矛盾や対立を忍耐強く解決する経験は、普遍的原理と具体的思考のセンスとパワーに培う「教育」のかけがえのない母体となるのであった。(1)

ジョン・デューイ（John Dewey）の考えでは、教科内容も学級授業も他人の経験から原理を学ぶことになりがちであるので、本人の経験から学ぶ生活や作業を学校教育へ導入することが期待されていた。このことは、デューイが教科内容や学級授業を軽視したことを意味しない。

この論文は、デューイの思考指導を発展させて、「対比」発問の可能性を明らかにしようとしたものである。(2)

寺崎賢一は言う。(3)

"対比"は〈形象〉のための技術である。そして、〈主材〉のための布石でもある。

"類比"は〈主材〉のための技術である。

*新潟大学教育人間科学部教育学・道徳教育研究室
**新潟市立白山小学校

“類比”を抽象化することで〈主材〉がみつかる。

寺崎は、「対比」発問によって「形象」(イメージ)を生起させ、その「形象」(イメージ)を「類比」によって「主材」へと導こうというのである。

この論文では、対比から類比へという指導過程を維持した上で、指導技術の改善を図ろうとするものである。

Ⅰの註

(1) 平光昭久；1998.11,「デューイとブルーナーをつなぐ視点」[杉浦宏編著『日本の戦後教育とデューイ』、世界思想社]、237頁。

(2) 齋藤はこのこととかかわって既に論文を発表した。

齋藤勉；1991.9,「『対比』発問による概念形成論」、日本教育技術学会編、『教育技術研究　3』、明治図書、95-109頁。

(3) 寺崎賢一；1998.9,『授業への挑戦32「分析の技術」を教える授業』、明治図書、143頁。

Ⅱ　「春」の授業実践—授業Ａと授業Ｂ—

1　「指示２」における絵と図の関係

「春」[1]の授業実践において向山洋一は、次のような発問・指示を行っている。[2]

指示１　「どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。」

発問１　「このちょうちょは海を渡ったと思うか？」

指示２　「話者が、このちょうを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」

発問２　「ちょうちょは、まだ見えているか、もう見えなくなったか」

発問３　「この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう」

発問４　話者は「外国にいるか」「日本にいるか」。

発問５　「春」の作者は幸福だったか、不幸だったかも聞いた。

これらの発問・指示の中で、「発問３」を「対比」発問と呼ぶことにする。授業実践を検討する際には、発問・指示を１つだけ抽出して検討するのではなく、授業実践全体の脈絡の中で検討することが大切である。

「対比」発問も、それ以前の発問・指示の脈絡と深く関係している。このことから、「対比」発問以前の発問・指示を検討する必要が生ずる。「対比」発問以前の発問・指示の中で、「対比」発問に最も関係のある発問・指示は、「指示２」である。なぜならば、「指示２」は、「春」の詩文に対する学習者の見えを絵に描くことによって生起させるとともに、話者とちょうの位置関係を図をもとに理解させることを意図した指示だからである。

それでは、「指示２」について検討してみよう。

「春」の授業実践において、向山の「指示２」のように絵や図が数多く取り入れられているが、授業者は、絵と図の区別を明確に認識して、授業に導入しているのであろうか。

私は、いくつかの事典を当たってみたが、その区別を明確に知ることはできなかった。[3]私は、ハンソン(Norwood Russell Hanson, 1924-1967)の言説[4]をもとに、絵と図を次のように区別する。

絵…原物の要素を一対一対応で表示したもの
図…原物の要素間の関係を記号で表示したもの

両者は明確な一線を引けるのではなく、あくまでも相対的なものである。また、絵は見ることであり、図は知ることである。したがって、ハンソンが「見ることと知ることとは、それの言い回しがいかに絡み合っているかを考察すればわかるように、相互依存的な概念なのであ

る」[5]と述べていることから、絵と図は相互依存的な概念と考えることができる。

絵と図の区別をもとに、向山の「指示２」を検討してみよう。「指示２」は、次の通りである。

指示２　「話者が、このちょうを見ている位置を目玉で書き表わしなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」

前半の一文は、「話者が見ている位置」と「ちょうの位置」関係を問うている指示である。位置関係を問うているのだから、絵ではなくて、図である。

後半の一文は、子どもに詩文の情景を絵にさせる指示文である。したがって、前半の一文とは違い、絵を描かせる指示文といえる。

以上のことから、向山の「指示２」は、絵と図の両方が混ざっているといえる。

「春」の詩は、向山によって絵や図を取り入れた授業として行われた。向山の「春」の授業実践を追試したと言明している数多くの教師の授業実践を検討してみると、次のように絵と図を明確に区別しないで行っていたことがわかった。[6]

①　絵と図の区別がないもの
②　教師が描くのが図、子どもが描くのが絵

次に、向山の「指示２」の授業実践での子どもの認識過程を絵と図の関係で表してみよう。

詩文をもとに絵を描く→教師の図をもとに、話者の位置を描く→話者とちょうの位置関係を検討する→自分の見えを修正する

このことから、向山は、子どもの見えを絵で表現させてから、話者とちょうの位置関係を検討させるために、図を提示したと考えられる。つまり、向山は、子どもの自由な見えを保障しているのである。

2　向山の「春」の追試実践は報告されていない

「指示２」に限定して数多くの追試実践を調査してみると、向山の「春」の追試実践が報告されていないことがわかった。なぜ、数多くの追試実践が向山の授業実践の追試になっていないか、以下にその理由を述べることにする。

大森修は、『授業研究』誌に、「春」の授業実践の追試を報告した。大森はいう。[7]

発問は、向山洋一氏の授業実践による。授業時数は５時間である。

○発問１　「どんな読み方でもいいからわからないところはデタラメでもいいから読んで下さい。」
○発問２　「話者がこのちょうを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」

大森は、「発問は、向山洋一氏の授業実践による。」と述べているが、向山の授業実践を追試したといえるだろうか。否である。

大森は向山の「指示２」を「発問２」としている。大森が追試したのは、「指示２」の指示文であって、指示の意味する活動を子どもにさせてはいない。というのは、大森は、向山のように子どもに絵を描かせてはいないからである。大森は教師の指示した図上に目玉を描かせているだけである。

大森が子どもに絵を描かせている活動をしていないと私が判断したのは、次の２つのことからである。

①　子どもに絵を描かせたという事実が述べられていない。
②　話者の位置を検討した図が、向山の図と酷似している（がけ、海、砂浜、船、飛行機、ちょうの飛ぶ方向が同じ）。[8]

向山の授業実践は子どもたちに自由に絵で表現させてから、それらをもとに教師が図を提示

している。これに対して、大森の授業実践は、はじめに教師が図を提示し、子どもは、その図に話者の位置である目玉を描き入れる作業をしている。

したがって、大森の授業実践は、向山の指示文と同じでありながら、向山の絵から図、そして、自分の見えの修正という学習の流れと逆になっているといえる。しかも、一番最初の自分の見えは、教師が提示した図と密接に関係するものではない。子どもは、自分の見えを表出することなしに、教師が提示した図に目玉を描き入れるのである。

以上のことから、大森の授業実践は、「指示２」の指示文が子どもの活動と対応していない点で、向山の授業実践を追試していないことがいえる。大森のように「指示２」をした後すぐに、教師が図を提示することは、子どもの見えを保障せず、ちょうと話者の位置関係だけを問うことになる。つまり、ちょうと話者の位置関係だけを子どもが知ることを求めている。これは、子どもの見えを切り離した授業実践である。

さらに、向山の「春」の授業実践を追試したと言明している大森以外の文献の中に、向山の「春」の追試実践の報告はされているのであろうか。

「向山実践『春』の追試」[9]「『春』（安西冬衛）』の実践を『追試』して」[10]というように、向山の追試実践をしたという報告は数多くある。また、「向山氏や大森氏などの授業記録とほとんど同じ」[11]という報告もある。

しかし、いずれの「追試実践」も向山の「春」の授業実践を追試していない。なぜならば、大森と同様に子どもに絵を描かせてはいないのである。子どもに描かせているのは、話者の位置である目玉だけである。つまり、ちょうと話者の位置関係を表す図を授業で完成させていたのである。これに対して、向山は、子どもの見えを絵で表現させてから、その絵をもとにちょうと話者の関係を図で検討させている。

「見ること」と「知ること」は、相互依存の関係にある。子どもの見えを重視し、かつ、ちょうと話者の関係を知らせるには、「指示２」を次のように分けて行えばよいと考える。

指示２　「話者が、このちょうを見ている位置を目玉で書き表わしなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」

↓

指示２－１　「この詩の情景を絵にして描きなさい。」

指示２－２　「自分の描いた絵に、ちょうを見ている話者の位置を目玉で描き入れなさい。」

「指示２－１」で詩に対する子どもの見えを表出させ、「指示２－２」で話者の位置を描き入れるという授業構想である。

３　「対比」発問―授業Ａと授業Ｂ―

「春」の授業実践において「対比」発問を行えば、子どもの思考を生起させ、活性化させることができるのであろうか。

次の２つの授業実践を行い、その記録を比較して検討することで、「対比」発問で子どもの思考を生起させ、活性化させるための指導行為を明らかにしていきたい。

はじめに、２つの授業の主な指示・発問を示す。

授業Ａ

指示１　どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。

発問１　このちょうちょは海を渡ったと思うか。

指示２　この詩の場面を絵にして、紙に描きなさい。

指示３　自分の描いた絵に、ちょうを見ている語り手の場所を目玉で描き入れなさい。

指示４　この図にちょうを見ている語り手の場所を目玉で描きなさい。

発問２　ちょうちょうは、まだ見えているか、

もう見えなくなったか。

発問３　この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう。

指示５　勉強したことをもとに、この時にぴったり合う絵を描きなさい。

授業Ｂ

授業Ａの「指示１．２．３．４」および「発問１．２．３」をしたあと、次の指示をする。

★１　対比としておかしいものがあったらいってください。

★２　「てふてふ」と「鞭鞀海峡」の対比から受ける感じをプリントに書きなさい。

★３　対比から受ける感じの中で、おかしいものがあったらいってください。

その後、授業Ａの「指示５」を行う。

それでは、まず授業Ａの授業実践を、１時間目から２時間目までの概要を示す。

授業Ａ…子どもの思考の生起や活性化が期待できない授業実践

［１時間目］　３年Ａ組（25名）

指示１　どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。

発問１　このちょうちょは海を渡ったと思うか？

渡った…22　渡っていない…３

指示２　この詩の場面を絵にして、紙に描きなさい。

指示３　自分の描いた絵に、ちょうを見ている語り手の場所を目玉で描き入れなさい。

指示４　この図にちょうを見ている語り手の場所を目玉で描き入れなさい。

話合いの結果、ちょうの後ろに語り手がいれば、船の上からでも「渡って行った」ということになった。

［２時間目］　３年Ａ組（26名）

詩を３回音読した後、発問をした。

発問２　ちょうちょうは、まだ見えているか、もう見えなくなったか。

まだ見えている…10人→20人

もう見えなくなった…15人→６人

話合いの結果、矢印のように人数が変化した。

発問３　この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう。

２つの意見が出た。

Ｃ　一匹と鞭鞀海峡が、大きさの対比。

Ｃ　てふてふと一匹

そこで、黒板に次のように書いた。

一匹←→鞭鞀海峡（大きさ）

てふてふ←→一匹

これに対して、「『てふてふと一匹』に質問。『てふてふ』と『一匹』は同じでないですか」という質問が出た。これに対して、この考えを言った子どもは、「よくわからない」といって答えなかった。

指示５　今まで勉強したことをもとに、この詩にぴったり合う絵を描きなさい。

次に授業Ｂの授業実践を、１時間目から４時間目までの概要を示す。

授業Ｂ…子どもの思考の生起や活性化が期待できる授業実践

［１時間目］　３年Ｂ組（27名）

指示１　どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。

発問１　このちょうちょは海を渡ったと思うか？

渡った…20　渡らない…７

指示２　この詩の場面を絵にして、紙に描きなさい。

指示３　自分の描いた絵に、ちょうを見ている語り手の場所を目玉で描き入れなさい。[12]

［２時間目］　３年Ｂ組（27名）

指示４　この図にちょうを見ている語り手の場所を目玉で描きなさい。[13]

話合いの結果、ちょうちょうの後ろの方に語り手がいると「渡って行った」になることを確認した。

発問２　ちょうちょうは、まだ見えているか、

もう見えなくなったか。
まだ見えている。　10→20人
もう見えなくなった。15→6人

話合いの結果、矢印のように人数が変化した。

発問3　この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう。

次の7つの意見が出た。

ア　主人公←→てふてふ
イ　海←→陸
ウ　広い←→小さい
エ　ちょうちょう←→てふてふ（名前）
オ　むかしのことば←→今のことば
カ　題名←→詩のことば
キ　てふてふ←→鞭鞭海峡

「対比」言葉が出されただけで、検討は行われなかった。

［3時間目］　3年B組（26名）

★1　対比としておかしいことがあったら言ってください。

C　あるんですか。
T　あります。
湯嶋　主人公とてふてふ。
水田　主人公はてふてふじゃないですか。
岡澤　その前に、主人公がだれかぼくにはわからない。
相本　「この詩の中で」と書いてあるから、違う。

この後、「詩の中に言葉があるかどうか」という観点で子どもたちの話が行われ、アからカまでの対比が消された。最後の「てふてふ←→鞭鞭海峡」については、次のような発言があった。

村田　なぜ、てふてふと鞭鞭海峡が対比になるのかわからない。

そこで、「てふてふと鞭鞭海峡の対比について調べてみましょう。」と言い、プリントを配った。子どもたちに、「てふてふ←→鞭鞭海峡」とプリントに「対比」言葉を書かせた後、次のように言った。

★2　「てふてふ」と「鞭鞭海峡」の対比から受ける感じをプリントに書きなさい。

「どういうこと」という質問があった。そこで、「例えば、大きさではどうだろう」というと、子どもたちから「大きい、小さい」という声が出たので、それを板書した。プリント作業を続けさせた後、次のように板書した。（○は、検討後も残ったもの。数字は、人数）。

ア○小さい←→大きい（大きさ）
イ・動く←→動かない　6
ウ・とぶ←→とべない　16
エ○ひらがな←→漢字　16
オ・広い←→広くない　1
カ・せまい←→広い　1
キ・（しっぽ、目、足、頭、はら、しょっ角、羽）ある←→ない　11
ク○上←→下　3
ケ・流れない←→流れる　1
コ○空←→海　2
サ○短い←→長い　1
シ・死ぬ←→死なない　1
ス・てふてふ←→鞭鞭海峡　5
セ○軽い←→重い　2
ソ○生き物←→海（えきたい）　4
タ○cm←→m（km）　2
チ○高い←→ひくい　1
ツ○虫←→水（もの）　3
テ・同じ物がある←→同じ物がない　1
ト○黄色や白（色がある）
←→とうめい（ない）　2
ナ○とぶ←→流れる（動く）　2
ニ・物を食べる←→物を食べない　4
（ヌ　かんたん←→むずかしい）

★3　対比から受ける感じの中で、おかしいものがあったら言ってください。

話合いの中で、「ない」がつくのは反対言葉にならないという意見が出た。そこで、「ない」がついたものは削除した。また、色については、次のような意見が出た。

山澤　海も濁っているから、灰色。もともと透明だけど、濁っている。
水田　この詩のときだから、題が「春」だから、透明。

小田　海草があるから、透明でない。濃い藍色で濁っている。

［4時間目］　3年B組（26名）

図書館で、間宮海峡を調べた子どもが、「てふてふ」と「鞭鞀海峡」は、「かんたん←→むずかしい」という「対比」理由を発表した。

T　色について意見がある人は、どうぞ。

古栗　魚釣りをしていた時、海が汚れていた。緑っぽい色をしている。

小田　春だけ特別扱いに透明だといってたら、夏や秋はどうなるのか。砂とかが波で動いて濁ることもある。

小川　透明。汚れているといった人もいるけど、もとは透明に見えるから。

岡澤　透明。海の水は人間が入ると砂で濁って見える。砂のうえに上がると濁らない。

羽田　海に行ったときに、近くの方はごみがあったけど茶色で濁っていた。近くの方は濁っていたけど、遠くは青っぽくで透けて中が見える。

小田　藍色。濃い藍色で濁っている。海をみていると藍色。

山澤　青を薄めて緑色をちょびっと。

「鞭鞀海峡の色に関係のある感じがこの中にありますか。」と言ってもなかなか探せなかったので、「かるい←→重い」は色に関係がありませんか、と聞くと、「暗い色が重たそう」という子がいた。そして、「先生が着ている濃い紺色とか、暗い色が重たそう」という子もいた。その後、次の指示を出した。

指示5　今まで勉強したことをもとに、この詩にぴったり合う絵を描きなさい。[14]

4　授業Aと授業Bの考察

2つの授業実践を行い次のことがわかった。

①　「対比」発問「この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう」をすると、子どもは、発問文に忠実でない「対比」言葉も出してくる。

②　「対比」発問だけでは、「対比」言葉が発問文に忠実であるかどうかの検討がほとんど行われない。

③　「対比」発問のあとに、★1「対比としておかしいものがあったら言ってください」と指示をすることにより、子どもたちは、「対比としてふさわしいかどうか」「詩の中に言葉としてあるかどうか」の2点で、出された「対比」言葉を検討することができた。

　つまり、発問文に対して出された「対比」言葉が忠実かどうかという観点で子どもの対比思考を生起させることができた。

④　★2「『てふてふ』と『鞭鞀海峡』の対比から受ける感じをプリントに書きなさい」と指示することにより、数多くの理由が出された（1人平均3個）。このことから、「てふてふ」と「鞭鞀海峡」の対比のイメージをより強く子どもたちに生起させることができたと考えられる。

⑤　★3「対比から受ける感じの中で、おかしいものがあったら言ってください」と指示することにより、出された理由を検討し、22個から11個へと半減することができた。また、「色」については、子どもの体験や詩の季節を理由に意見が出されたが、結論は出なかった。しかしながら、「かるい←→重い」の理由に関連させて尋ねると、「暗い色が重たそう」などという意見が出た。このことから、★3の指示は、子どもたちに「対比の理由」「海に関する体験」「他の対比の理由とのつながり」を考えさせることができたといえる。

⑥　授業Aと授業Bの2枚目の絵を比べると、授業Bの絵の方が「てふてふ」「鞭鞀海峡」などのイメージを豊かに表現することができた。[15]

以上のことより、★1、★2、★3の指導行為をすることで、子どもの思考を生起させることができた。これまでの「対比」発問だけでは、指導行為が十分に明らかにされていないことになる。

IIの註

(1)　安西冬衛の「春」の原詩は、次の通りであ

る。

春

てふてふが一匹鞭韮海峡を渡って行った。

（安西冬衛：1929.4,『軍艦茉莉』、厚生閣書店、22頁。）

(2) 向山洋一：1982.11,「短い詩を授業する」、『授業研究』誌、明治図書、20巻13号、No.243、118-125頁。「発問１～５」、「指示１～２」は、引用者がこの文献から抜粋し、付加したものである。

(3) 新村出編：1955.5,『広辞苑　第三版』、岩波書店、1983.12、247頁、1263頁。広岡亮蔵編：1975.4,『授業研究大事典』、明治図書、1977.9、643-675頁。岡津守彦監修：1983.12,「第１節　図工・美術教育の成立と変遷」［岡津守彦監修：1983.12,『教育課程事典　各論編』、小学館］所収、1985.1、163頁。

(4) 次の論文で詳細に検討してある。

大田博之：1963.3,『授業実践における理論負荷性の研究－教材「春」の授業実践に対する批判的検討－』、平成７年度新潟大学大学院教育学研究科修士学位論文。

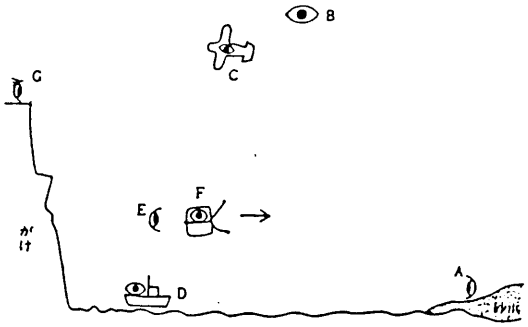
(5) Hanson, Norwood Russell: 1969. Perception and Discovery: An Introduction to Scientific Inquiry. (Edited by Willard C. Humphreys) Freeman, Cooper & Company, p.148. ハンソン,N, R.著、野家啓一訳：1982.1,『知覚と発見(上)』、紀伊國屋書店、220頁。

(6) 次の論文で詳細に検討してある。

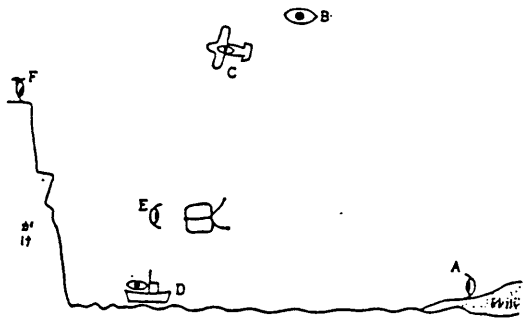
大田、前掲論文。

(7) 大森修：1983.9,「発問定石化の提唱－発問は教師の共有財産になる－」、『授業研究』誌、明治図書、21巻11号、No.255、37頁。

(8) 大森、同論文、40頁。



向山、前掲論文、122頁。

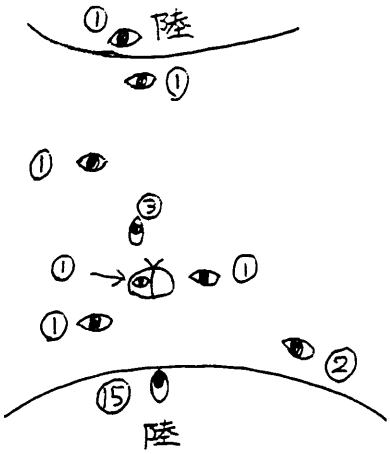


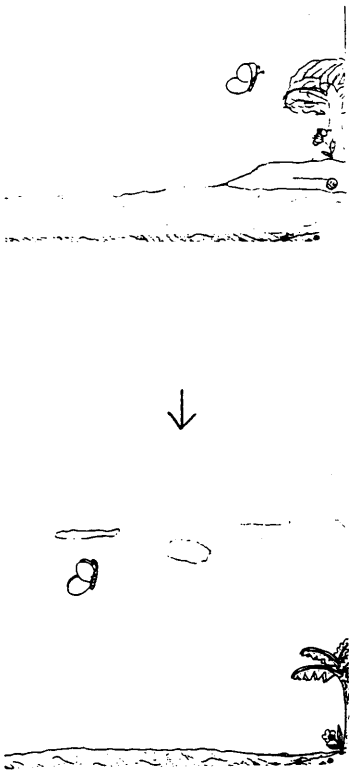
(9) 石橋卓：1985.7,「向山実践『春』の追試（４年）」［向山洋一編『教育技術の法則化９　誰でもできる詩文の授業』、明治図書］所収、1986.10、49-51頁。

(10) 須藤芳文：1985.6,「『春（安西冬衛）』の授業実践を『追試』して」、『現代教育科学』誌、明治図書、28巻９号、No.346、66-71頁。

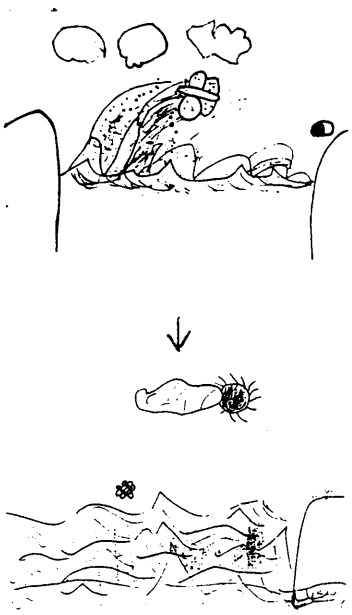
(11) 佐々木俊幸：1986.2,「『やまなし』への道」［佐々木俊幸、西尾一：1986.2,『教育技術の法則化双書２　分析批評による「やまなし」への道』、明治図書］所収、31頁。

(13)で検討したときに使用した図（数字は人数）





⑿と⒁で、同一の子どもが描いた絵の変容



⑮　子どもが描いた２枚目の絵の自己評価

子	授　業　A（26名）				授　業　B（26名）			
No.	色	てふてふ	鞭鞀海峡	そ の 他	色	てふてふ	鞭鞀海峡	そ の 他
1	―	模様	大波	―	○	島と島の間	氷	木草花
2	―	―	―	―	○	上がる所	茶色を混	―
3	―	―	波を穏やか	木花	○	小さく	少し濁	―
4	―	陸に近づく	―	―	○	飛んでいるように	波をかく	―
5	―	―	波が大変	―	○	ちゃんとわかった	平和にかいた	―
6	―	―	波を沢山	―	○	―	汚れている海	―
7	―	―	―	―	○	―	―	ごみをかいた
8	―	―	―	―	―	―	石わかめ	島の上に木
9	―	―	大波小波	―	○	触覚	―	―
10	―	模様	―	草	―	―	広くした	―
11	―	大きく	―	―	―	―	島	―
12	―	―	大波小波	―	○	―	アジア大陸	チューリップ
13	―	―	見える所に線	―	○	小さく	汚れている水	―
14	―	―	―	―	○	陸につく一瞬	風で揺れる	―
15	―	―	―	花畑		欠	席	
16	―	―	波	―	―	ちょうちょうらしく	動いている感じ	島
17	―	―	波	草木花	○	羽を重ねる	波	色をきれいに
18	―	―	―	着く所	○	島に向かっている	波	―
19	―	―	―	―	―	―	魚	人
20	―	―	波を穏やか	―	○	少し大きく上に	―	島の大きさを変え
21	―	―	波	生き物	○	―	波が流れるように	春らしく
22	―	―	魚を一匹	―	○	目立つように高く	汚く	語り手
23	―	―	―	語り手	○	―	濁る	―
24	―	―	波、岩なし	―	○	高い所に	重い感じ	花
25	―	模様	波を穏やか	草	―	ストローをだす	波を高く	ちょうを助ける
26	―	模様向き	―	島を大きく	○	羽腹が難	―	花木
27					○	休んで飛ぶ	魚の兄弟	木
計	0	6	14	9	20	17	22	14

Ⅲ　「対比」理由を子どもに選択させ、絵に表現する方法

1　対比から類比、主題への学習過程

対比から主題への可能性を佐々木俊幸や寺崎賢一らが、授業実践をもとに提起してきた。[1]

本稿では、小学校の授業実践をもとに対比から類比、そして主題への可能性を示唆した佐々木俊幸の授業実践を検討する。

佐々木俊幸は、「対比」発問から主題へ導いていく方法を「スイミー」の授業実践で報告している。第二時で対比の指導を行っているので、その発問をすべて示すことにする。[2]

発問一　対比されている言葉を全てあげなさい。

発問二　これらの対比を「色の対比」「大きさの対比」というように、対比の種類で分けなさい。

発問三　「ちいさなさかなたち←→まぐろ」の対比について、思いつく対比をあげなさい。

発問四　この対比を一つの対比にまとめなさい。

発問五　「小さくて数も多いが弱いもの」を人間とすると、もう一方は何にたとえることができますか。

この中で、発問三、四では次のようになったという。[3]

発問三　「ちいさなさかなたち←→まぐろ」の対比について、思いつく対比をあげなさい。

次の対比が出された。

〈ちいさなさかなたち←→まぐろ〉

・小さい←→大きい

・たくさん←→少ない

・弱い←→強い

発問四　この対比を一つの対比にまとめなさい。

次のようにまとめられた。

・小さくて数は多いが弱いもの←→
　大きくて数は少ないが強いもの

佐々木は、「発問三」で子どもたちから出された「対比」言葉の中から、「ちいさなさかなたち←→まぐろ」を取り上げ、その「対比」理由を考えさせた。そして、「発問四」で三つの「対比」理由を類比にまとめ、主題へ導こうとした。これを図に示すと次のようになる。

「対比」言葉→「対比」理由→類比→主題

つまり、佐々木は、「対比」言葉から出された「対比」理由を、一つの類比という形にまとめ、主題へと導いていったのである。

佐々木が実現したように、「対比」理由を話合いで一つにまとめ、それをもとに主題へ導いていく方法に問題はないだろうか。

「対比」言葉に対する「対比」理由は、個人によって異なるはずである。それを一つにまとめていくのは、画一的な指導方法であり、一人一人の子どもの思いや願いを生かした授業実践とはいえない。

2「対比」理由を子どもに選択させ、主題へ導いていく授業実践

子どもたちから出された「対比」言葉に対する「対比」理由を、一人一人に選択させ主題へ導いていく方法はできないだろうか。私は、最も適切な「対比」理由を一人一人に選択させ、それを絵に表現する方法を５年生に実践した[4]。以下にその授業実践について述べる。

次のように「春」の詩を板書する。

春

安西冬衛

てふてふが一匹鞭鞑海峡を渡って行った。

指示１　どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。

「鞭鞑海峡は、何ですか」という質問が出た

ので、地図を板書し海峡の位置を確認した。

発問1　このちょうちょうは海を渡ることができたと思うか？

できた…12人　　できない…7人

指示2　この詩の場面を絵にして、紙に描きなさい。

指示3　自分の描いた絵に、ちょうを見ている語り手の位置を目玉で描き入れなさい。

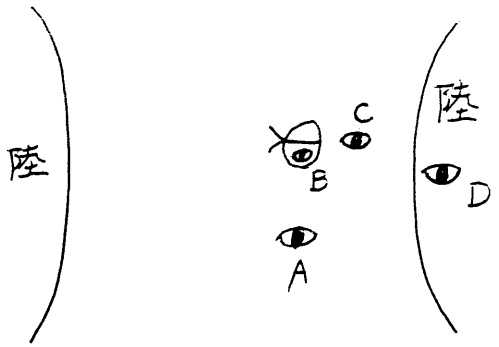
次のようにちょうの飛ぶ方向が分かれた。

（右…3人　　左…10人　　上…3人

下…0人　右上…1人　左上…2人）

指示4　この図にちょうを見ている語り手の位置を目玉で描き入れなさい。

A…1人　B…7人　C…2人　D…4人



話合いの結果、ちょうの飛ぶ方向に語り手がいた場合には、「きた」になるということが確認され、ちょうの飛ぶ方向の反対にいればよいことが確認された。

発問2　ちょうちょうは、まだ見えているか、もう見えなくなったか。

話合いの結果、矢印のように人数が変化した。

見えている…2人→0人

見えなくなった…17人→19人

話合いでは、次のように意見が出た。

長谷部　おじいちゃんが生きているうちは、「いった」とはいわない。だから見えなくなったということ。

川上　「いった」とは、見えなくなっていったということ。

［2時間目］

対比について、一人の子どもを前に出して、私と対比する学習を行った。子どもたちからは、「大きい←→小さい」「年寄り←→若い」という対比がだされた。次に、「スイミー」の冒頭の文章を板書し、「対比」言葉である「ひろい←→小さな」「赤い←→まっ黒」を取り出す学習を行った。

そして、「春」の詩文に対して次のように発問した。

発問3　この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう。

これに対して、次の6つがだされた。

①　作者←→てふてふ

②　てふてふ←→鞭鞄海峡

③　鞭←→鞄

④　一←→匹

⑤　渡って←→行った

⑥　鞭鞄←→海峡

指示5　対比としておかしいものがあったら言ってください。

①は、詩の中にない言葉「作者」があるからおかしい、という意見で消された。また、「『一匹』で一つの言葉だから、分けると変だ。」という意見があり、④は消された。同様に、③、⑥は、消去された。⑤は、対比なのかどうか分からないという意見があった。

「対比」理由を書くプリントを配り、次のように言った。

指示6　「てふてふ」と「鞭鞄海峡」の対比から受ける感じをプリントに書きなさい。

［3時間目］

「てふてふ」と「鞭鞄海峡」の対比から受ける感じを川上が三つ発表した。

①　小さい←→大きい

②　飛ぶ←→飛ばない

③　食べる←→食べない

指示7　対比から受ける感じの中で、おかしいものがあったら言ってください。

すると、小川が「『ない』」がつくのは、反対言葉にならない」という意見を出した。そこで、「ない」がついているのは、「対比」理由にいれないということで、共通理解をはかった。その後、次のような「対比」理由が発表された。

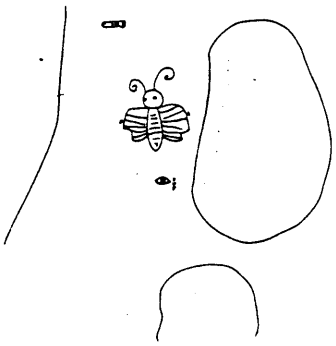
小さい←→大きい　せまい←→広い
生きている→ちょっと生きている
生物←→自然　音なし←→ザァーザァー
飛ぶ←→流れる
ひらがな（やさしい、ふわふわ）←→漢字（固い、きびしい、こわい、かっこいい、きつい）
うすい、鮮やか、黄、白←→こい、茶色、黒、青
指示８　いろいろな対比の理由が出されました。対比の理由の中から一つだけ選んで、この詩にぴったり合う絵を描きなさい。

描き終えた子どもの中に、他の「対比」理由でもう一枚描きたいという子どもがいたのでさらに描いてもらった。子どもが絵を描くときに選んだ「対比」理由は次の通りである。

飛ぶ←→流れる５人　うすい←→こい５人
音なし←→ザァーザァー２人
大きい←→小さい７人
せまい←→広い１人　生物←→自然２人
やさしい←→こわい２人

「やさしい←→こわい」の「対比」理由を選んだ川上の絵を示す。

川上が「指示３」で描いた絵



川上が「指示８」で描いた絵

川上が、「指示８」で描いた絵を次のように説明した。

私は、「やさしい←→こわい」の対比をもとに絵を描きました。「てふてふ」にとって「鞭鞮海峡」は、てきのような感じがして、安西さんは「てふてふ」にがんばれといっていると思う。

「対比」理由の中から一つを選択し、それをもとに絵を描くことにより、「てふてふ」と「鞭鞮海峡」の関係や「てふてふ」に対する作者の思いなどを考えさせることができたといえる。

Ⅲの註

(1)　佐々木俊幸：1986.2,「『やまなし』への道」［佐々木俊幸、西尾一：1986.2,『教育技術の法則化双書２　分析批評による「やまなし」への道』、明治図書］所収、50-53頁。寺崎賢一：1988.9,『授業への挑戦32「分析の技術」を教える授業』、明治図書、143-166頁。
(2)　佐々木、前掲論文、50-52頁。
(3)　佐々木、同論文、51-52頁。
(4)　指示、発問については、次の二つの論文を参考にした。向山洋一：1982.11,「短い詩を授業する」、『授業研究』誌、明治図書、20巻13号、№243、118-125頁。佐々木、前掲論文、22-35頁。

主要引用・参考文献一覧

(1) 安西冬衛：1926.5,『亜』、亜社、第3巻第5号、19。

(2) 安西冬衛：1929.4,『軍艦茉莉』、厚生閣書店。

(3) 安西冬衛：1929.4,『軍艦茉莉』、厚生閣書店、名著復刻詩歌文学館〈山茶花セット〉株式会社ほるぷ、1980.12。

(4) 安西冬衛著、山田野理夫編：1977.12,『安西冬衛全集　第一巻』、宝文館出版。

(5) 安西冬衛著、山田野理夫編：1983.8,『安西冬衛全集　第三巻』、宝文館出版。

(6) 安西冬衛著、山田野理夫編：1986.8,『安西冬衛全集　別巻』、宝文館出版。

(7) 安西美佐保：1992.11,『花がたみ　安西冬衛の思い出』、沖積舎。

(8) 石黒修：1984.7,「つまづきを向上に役立てよう」、『授業研究』誌、明治図書、22巻9号、No.268、80-86頁。

(9) 石橋卓：1985.7,「向山実践『春』の追試（4年）」［向山洋一編『教育技術の法則化9　誰でもできる詩文の授業』、明治図書］所収、1986.10、49-51頁。

(10) 井関義久：1984.5,『国語教育の記号論－「批評の学習」による授業改革－』、明治図書。

(11) ウィトゲンシュタイン,L.著、黒崎宏訳・解説：1995.1.『ウィトゲンシュタイン「哲学的探求」第II部・読解』、産業図書。

(12) 宇佐美寛：1986.8,『教育選書8　国語科授業批判』、明治図書。

(13) 宇佐美寛：1989.3,『教育技術理論選書No.1　読み書きにおける論理的思考』、明治図書、1991.12。

(14) 大田博之：1993.11,「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫－『蝶の飛ぶ方向』を検討する－」、『第7回日本教育技術学会（島根大会）発表要旨集』、55-56頁。この発表内容を文書化して、日本教育技術学会の機関誌に投稿し、編集委員会の審査に合格し、次のように刊行された。大田博之：1995.12,「『蝶の飛ぶ方向』を授業実践で検討する－『春』（作・安西冬衛）の詩において－」［日本教育技術学会編『教育技術研究「授業評価」で教師の力量を高める－この問題をどう評価するか－』、明治図書、No.5］所収、89-95頁。

(15) 大田博之：1994.11,「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫－『見ること』と『知ること』の相互依存関係－」、『第8回日本教育技術学会（広島大会）発表要旨集』、43-44頁。この発表内容を文書化して、「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫－『見ること』と『知ること』の相互依存関係－」という論文題名で日本教育技術学会の機関誌に投稿し、編集委員会の審査に合格している。

(16) 大田博之：1995.11,「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫(3)－発問・指示の順序性－」、『第9回日本教育技術学会（千葉大会）発表要旨集』、57-58頁。この発表内容を文書化して、「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫－『見ること』と『知ること』の相互依存関係－」という論文題名で日本教育技術学会の機関誌に投稿し、編集委員会の審査に合格している。

(17) 大田博之：1996.3,『授業実践における理論負荷性の研究－教材「春」の授業実践に対する批判的検討－』、平成7年度新潟大学大学院教育学研究科修士学位論文。

(18) 大田博之：1996.11,「『春』（作・安西冬衛）の教材提示の工夫(4)－『絵』と『図』の解釈学的循環」－第10回日本教育技術学会全国研究大会（鹿児島大会）発表要旨収録』、33-34頁。この発表内容を文書化して、「子どもの解釈学的循環を保障する『絵』と『図』の教材提示の研究－「春」（作・安西冬衛）の授業実践に対する批判的検討－」という論文題名で日本教育技術学会の機関誌に投稿中である。

(19) 大田博之：1997.11,「『春』（作・安西冬衛）の授業実践に対する批判的検討(5)－『対比』発問に限定して－」、第11回日本教育技

術学会全国研究大会(茨城大会)発表要旨収録』、31頁。この発表内容を文書化して、「『春』(作・安西冬衛)の授業実践に対する批判的検討－『対比』発問に限定して－」という論文題名で日本教育技術学会の機関誌に投稿中である。

(20) 大田博之：1998.10,「『春』(作・安西冬衛)の授業実践に対する批判的検討(6)－『対比』発問から主題への過程－」、第12回日本教育技術学会全国研究大会(函館大会)、自由研究発表レジュメ。

(21) 大西忠治：1988.12,「実践がなく、解説がある－向山洋一氏の実践を検討する－」、『ひと』誌、太郎次郎社、192号、15-22頁。

(22) 大森修：1983.9,「発問定石化の提唱－発問は教師の共有財産になる－」、『授業研究』誌、明治図書、21巻11号、No.255、30-48頁。

(23) 大森修：1985.6,『授業への挑戦2　国語科発問の定石化』、明治図書。

(24) 大森修：1987.3,『授業への挑戦12　続国語科発問の定石化』、明治図書。

(25) 大森修：1989.5,「向山洋一『春』の授業から学んだもの」、『教育科学　国語教育』誌、明治図書、31巻7号、No.411、43-47頁。

(26) 岡本明人：1986.4,「『理論』の追試と言えるか」、『現代教育科学』誌、明治図書、29巻4号、No.353、20-22頁。

(27) 黒田正巳：1992.2,『空間を描く遠近法』、彰国社。

(28) 近藤真：1991.10,「安西冬衛『春』二題を読みとる」、『ひと』誌、太郎次郎社、226号、32-46頁。

(29) 西郷竹彦：1975.9,『西郷竹彦文芸教育著作集　第17巻　文芸学講座(Ⅰ)視点・形象・構造』、明治図書。

(30) 西郷竹彦：1989.5,『法則化批判』、黎明書房。

(31) 齋藤勉：1980.11,『デューイの教育的価値論』、福村出版。

(32) 齋藤勉：1985.9,「『原因まね』でこそ追試は活きる」、『現代教育科学』誌、明治図書、28巻9号、No.346、21-24頁。

(33) 齋藤勉編著：1986.5,『現代授業論双書59　もの・こと・ことばを教えること』、明治図書。

(34) 齋藤勉：1987.8,「知覚語で問う発問づくりのポイント」、『現代教育科学』誌、明治図書、30巻8号、No.369、30-34頁。

(35) 齋藤勉編著：1988.2,『授業への挑戦21　授業技量の上達』、明治図書。

(36) 齋藤勉：1989.8,「『授業』批判の手続き」、『教室ツーウエイ』誌、明治図書、4巻9号、No.52、30-32頁。

(37) 齋藤勉：1989.9,『教師の思想と技術』、明治図書。

(38) 齋藤勉：1991.9,「『対比』発問による概念形成論」、日本教育技術学会編、『教育技術研究3』、明治図書、95-109頁。

(39) 齋藤勉：1994.3,「実践的討論における段階的な合理性」[日本教育技術学会編『授業研究　3月号臨時増刊　教育技術研究最前線'94』誌、明治図書、32巻4号、No.409]所収、12-17頁。

(40) 齋藤勉：1995.6,「教育における解釈学」[杉浦宏編著：『アメリカ教育哲学の動向』、晃洋書房]所収、165-176頁。

(41) 佐々木俊幸、西尾一：1986.2,『教育技術の法則化叢書2　分析批判による「やまなし」への道』、明治図書。

(42) 里美実：1989.3,「向山洋一氏の授業『春』を検討する－詩の授業とはなにか－」[『ひと』編集委員会編、『ひと「教育技術の法則化運動」症候群』太郎次郎社]所収、37-45頁、1989.7。

(43) 渋谷孝、菅野朋子：1994.5,『授業への挑戦107　鑑賞指導と分析批評・授業への応用』、明治図書。

(44) 志摩陽伍：1987.9,「教育技術をとらえる視点再論(下)－向山洋一の『春』の授業にふれて－」、『教育』誌、No.485、81-89頁。

(45) 杉田知之：1988.10,『分析批評の方法論－文学の教材の読みを問う－』、明治図書。

(46) 須藤芳文：1985.7,「向山氏の実践を追試する－『春』(安西冬衛)－」[向山洋一編『教育技術の法則化9　誰でもできる詩文の授業』、明治図書] 所収、1986.10、51-54頁。
(47) 須藤芳文：1985.9,「『春』(安西冬衛) の実践を『追試』して」、『現代教育科学』誌、明治図書、28巻9号、No.346、66-71頁。
(48) 宗左近：1988.12,「詩へのぼうとく－『向山洋一氏による安西冬衛「春」の授業』批判－」、『ひと』誌、太郎次郎社、第16巻第12号、第192号、23-27頁。
(49) 田中榮一：1990.3,「〈新しい〉解釈学の問題・読みにおける作者の存在について－安西冬衛『春』の場合を例に－」、新潟大学教育学部紀要、人文・社会科学編、第31巻第2号、19-36頁。
(50) 鶴田清司：1990.9,『文学教材で教えるか－文学教育の新しい流れ－』、学事出版、1992.5。
(51) 寺崎賢一：1988.9,『授業への挑戦32「分析の技術」を教える授業』、明治図書。
(52) 東京都教育委員会：1981,『昭和56年度教育研究員研究報告書国語』。
(53) 冨上芳秀：1989.10,『安西冬衛－モダニズム詩に隠されたロマンティシズム－』、未来社。
(54) 永富英雄：1986.12,「『春』－向山実践の『追試』」、『国語教育別冊　特集　授業に自信がつく国語科「追試」事例集』誌、明治図書、3巻4号、No.11、122-128頁。
(55) 中野啓明：1995.12,「知覚対象を問う発問」[日本教育字術学会編『教育技術研究「授業評価」で教師の力量を高める－この日本をどう評価するか－』、明治図書、No.5] 所収、96-107頁。
(56) 二杉孝司：1986.12,「向山洋一の授業『春』の分析」、『教育』誌、国土社、No.475、49-53頁。
(57) 根本正雄：1984.11,「発問の定石化に挑む」、『授業研究』誌、明治図書、22巻13号、No.272、129頁。
(58) 野家啓一：1993.10,『科学の解釈学』、新曜社、1994.4。
(59) Hanson, Norwood Russell: 1969. Perception and Discovery: An Introduction to Scientific Inquiry. (Edited by Willard C.Humphreys) Freeman, Cooper & Company. ハンソン、ノーウッド・R.著、野家啓一、渡辺博訳：1982.12,『知覚と発見　上・下』、紀伊野國屋書店。
(60) 平山富子：1988.5,「『春』の追試をする(中学3年)」[向山洋一編『教育技術の法則化55　中学国語』、明治図書、1989.12] 所収、60-63頁。
(61) 廣瀬彦太：1935.11,『幕末以降帝国軍艦写真と史実奥付』、財団法人海軍有終会。
(62) 藤井圀彦：1986.8,『授業への挑戦6　分析批評の授業入門』、明治図書。
(63) 藤井千春：1994.6,「デューイの『知性』に関する一考察－新科学哲学の主張する『理論負荷性』との関連において－」[日本デューイ学会編：1994.6,『日本デューイ学会紀要〈35号〉』、日本デューイ学会] 所収、1-6頁。
(64) 藤岡信勝：1989.11,『授業づくりの発想』、日本書籍、1994.12。
(65) 槇田健：1986.12,「『春』－向山実践の『追試』」、『国語教育別冊　特集　授業に自信がつく国語科「追試」事例集』、明治図書、3巻4号、No.11、101-107頁。
(66) 丸：1988.11,「教育技術の法則化運動詩人が痛烈な批判」、『朝日新聞(1988.11.16付夕刊)』、朝日新聞社。
(67) 宮崎清孝、上野直樹：1985.10,『認知科学選書1　視点』、東京大学出版会、1985.11。
(68) 明珍昇：1974.6,『評伝　安西冬衛』、桜風社。
(69) 向山洋一：1979.4,『斎藤喜博を追って－向山教室の授業実践記－』、昌平社、1980.10。
(70) 向山洋一：1982.10,「分析批評による文学の授業の見直し」、『教育科学　国語教育』誌、明治図書、24巻12号、No.308、5-16頁。

(71) 向山洋一：1982.10,「論争の骨格－『感動は教えられるか』『何をこそ教えるべきか』－」、『教育科学　国語教育』誌、明治図書、24巻12号、No.308、53-58頁。
(72) 向山洋一：1982.11,「短い詩を授業する」、『授業研究』誌、明治図書、20巻13号、No.243、118-125頁。
(73) 向山洋一：1982.12,『教師修業2　すぐれた授業への疑い』、明治図書。
(74) 向山洋一：1983.8,『教師修業3　授業の腕をみがく』、明治図書。
(75) 向山洋一：1986.2,『教師修業9　国語の授業が楽しくなる』、明治図書。
(76) 向山洋一：1986.8,『教師修業10　教師修業十年』、明治図書。
(77) 向山洋一：1986.12,「分析批評による授業改造」、『教育』誌、国土社、第36巻第14号、No.475、12-48頁。
(78) 向山洋一：1989.2,『教師修業14　「分析批評」で授業を変える』、明治図書。
(79) 向山洋一：1989.5,「『授業へのぼうとく』子どもの解釈は詩人の解釈を越えて－宗左近氏の『詩へのぼうとく』批判－」、『教育科学　国語教育』誌、明治図書、31巻7号、No.411、35-42頁。
(80) 望月善次：1990.2,『教育新書88「分析批評」の学び方』、明治図書。
(81) 山田直美：1991.3,「分析技術の指導における認識形成論－『分析批評』の授業を中心にして－」、平成3年度新潟大学大学院教育学研究科修士学位論文。

附記　この論文の執筆は、Ⅰを齋藤、ⅡとⅢ及び主要引用・参考文献一覧を大田が分担したものである。