

小学校1年生の教室内コミュニケーション におけるそご事例の分析

小川 雅子

1. はじめに

小学校1年生の教室におけるコミュニケーションを観察していると、高学年では見られないようなそご事例をみることがある。それは学習の進展を妨げるばかりでなく、入門期の学習者に様々の混乱を与え、学習の成立に悪影響を及ぼしかねないものである。このような教師と学習者のコミュニケーションにおけるそごはなぜおこるのだろうか。

藤崎春代氏は、教室におけるコミュニケーション研究の流れを「教授行動の中心としての発話に焦点をあてる」「コミュニケーションレベルでの教室ルールに着目する」の2つに大別し、整理している¹⁾。そして、今後の研究において重視することとして、「発話および発話内容を授業全体の中に位置づける」「生徒側の要因を組み込む」「教授—学習と教室コミュニケーションのルールとの不可分性を考慮する」等を確認している。中でも、「生徒側の要因を組み込む」という学習者の側に立った観点が重要であると考ええる。

そこで本稿では、小学校1年生の教室内コミュニケーションにおけるそご事例を学習者の側に立って分析し、コミュニケーションを阻害することなく学習を成立させるために必要なことは何かをさぐることにする。なお、ここでは、コミュニケーションの成立に関わるものとして、学習者の反応を言語表現に限らず身体表現も含めて考えることにする。

2. 教室内コミュニケーションにおけるそご事例の分析と考察

教室内コミュニケーションにおけるそごは、学習者側の要因を中心に考えると、次のように整理することができる。

- (1) 学習者の発想・思考に関わるそご
- (2) 学習者の興味・関心に関わるそご
- (3) 学習者の生活経験・知識に関わるそご
- (4) 学習者の場面への対応・行為に関わるそご

以下、それぞれについて、事例をあげながら考察していく。

(1) 学習者の発想・思考に関わるそごの事例

事例1 作文の指導²⁾

6月初め作文指導の時間で、教師は2つの例文を示し、「作文はくわしく取材して書いた方がよい」ということを説明した後、そのうちの一方の例文(以下に引用)を使って、「作文の内容

は、目・耳・鼻等の五感を使って取材する」という指導をした。

(例文) きのう、ぼくはぬまに、ざりがににつりにいきました。つってたら、きゅうにおもたくなりました。あげてみたら、はさみがまっかで、めがまんまるで、とびだしていました。おなかには、ちいさなあしが、いっぱいついていました。おおきくて、つよそうなざりがにでした。

この文章について、教師は次のように発問していった。

T₁ このざりがにには、何を使って書いたんですか？

P₁ 手

T₂ 手を使ったか。書く時は手を使ったんだけども、ざりがにがまっかというのは、どうしてわかったんだ？

P₂ つりざおにエサをつけて手でつった。

T₃ みんな顔に何をつけているんだ？

P₃ 目、耳、鼻、口（複数の学習者が口々に言う）

T₄ その中で、ざりがにがまっかというのは何でわかる？

P₄ 目

……略……

教師は、例文が五感のどの感覚を働かせて書かれているかを考えさせたかったのであるが、学習者は「文章は鉛筆を持って手で書くもの」という文脈で答えている。学習者は抽象的な「視覚としての目の働き」ではなく、具体的な「行為としての手の働き」を考えているのである。T₁の発問に対するP₁の答えに対して、教師は「手を使ったか。書く時は手を使ったんだけども…」と述べ、P₁に対する評価はしないで、「ざりがにがまっかというのは…」と、発問の言葉を変えている。

P₁の答えからわかるように、学習者は「行為としての手」の働きを考える観点に立っているので、例文の内容に注意を喚起するT₂の発問に対しても、当然のごとく「つりざおにエサをつけて手でつった。」と答えている。しかし、この答えも無視されている。

教師はここで、学習者の観点を変えるT₃の発問をする。これによって授業は展開していくのである。

この場合、教師が計画した学習内容は、取材の観点として「視覚としての目の働き」を教えるというものであるが、T₁T₂の発言を受けとった学習者には、「体験を通して理解している手の働き」をイメージするほうが自然であったのである。「五感の働き」という概念は、例文の内容を通してよりも、むしろT₃のように「顔」について発問されてはじめて理解される内容だったのである。

このそご事例の場合、問題であると思われるのは、学習者が、自分の答えがなぜ受容されなかったかを理解することができないまま放置されていることである。P₁P₂に対する教師の反応を

見ると、学習者によっては「自分の発言は無視された」という観念だけが残ることも考えられる。また、教師と発言者のやりとりを聞いていた学習者が、「作文の内容は、五感を使って取材する」という意味を的確に理解できたかどうかも疑問である。むしろ、例文に関する T₁ T₂の発問と、顔に関する T₃の発問とは、異なった学習内容として理解されているのではないかと思われるのである。

事例2 自習時間の指示³⁾

4月の下旬、教師は用紙を配り、自習時間の作業について、次のように指示した。

T₁ これに、すぐろくゲームをかきなさい。

P₁ ボク、知らない。かけない。(複数の学習者が口々に言う。)

T₂ 知らない子は何にしようかね。

P₂ めいろゲーム。

T₃ じゃ、すぐろくゲームを知らない人は、めいろゲームでもいいし、あみだくじでもいいです。

P₃ めいろゲーム知らない。わからない。(複数の学習者が口々に言う。)

T₄ じゃ、何でもいから、みんな心の中で自分のゲームを決めてからかきなさい。

このように言って、教師は教室から出ていった。

大方の学習者がそれぞれにかきはじめても、S児は、どうしたらよいかわからないような様子で何もかかずにウロウロと友達がかいているのを見てまわっていた。参観者がその訳を尋ねた。彼は、「迷路ゲームをかきたいんだけど、ぼくはすぐろくゲームを知っているから、すぐろくゲームを書かなくちゃいけない」と答えた。S児は、どのように教師の発問をそご受容しているのだろうか。

自習時間の課題として教師は、「すぐろくゲーム」を指示した。ところが、学習者の中に P₁のような反応を示す者がいたので、T₃のように「迷路ゲームやあみだくじ」でよいと許容した。それでも P₃の拒否反応にあって、最終的には「何のゲームでもよい」という指示を与えたのである。

しかし、この場合、「でもよい」ということばは、「すぐろくゲームを知らない・かけない学習者を許容した記号」として解読される。S児は「知っているからかかなければならないすぐろくゲーム」より、「自分がかきたい迷路ゲーム」への関心が強く働いて友達がかいているのをぞいて歩くという行為に出て、実際には何もかけないでいたものと思われる。これは、学習者に能力があるために教師の指示に適応できなかったそごの例である。

(2) 学習者の興味・関心に関わるそごの事例

事例3：「そらのはし」の絵と文字の読み⁴⁾

K社の1年生の国語の教科書は、「そらのはし」という教材から始まっている。さし絵によるストーリーは1ページから始まっているが、教師は、教科書と同じ場面を描いた4枚の絵をランドラムに黒板に貼っておいた。

- ①、4・5ページは、「木に登っているさるが、むこうの空に虹を見つけて声を出しているらしい姿と、それを見上げている鳥や動物達の絵」である。
- ②、6・7ページは、「猿や鳥を先頭に動物達がかけだしている絵」である。
- ③、8・9ページは、「走っていく動物達の絵の上に、『はしれ はしれ おかのうえ』というひらがな」がある。
- ④、10・11ページには、「おかの上から青い海と空、虹を見ている鳥や動物達の絵と、『あおいうみ』『そらの はし』というひらがな」がある。

教師は、前時の確認方法として「順序を思いだそう」と発問しながら、黒板に貼った絵をはずして、順番通りに並びかえていった。3枚目まで貼ったところで、途中経過の確認として、「みんな走って、どこへいくのでしょうか」と発問した。

これに対して学習者は、この時4枚目の絵ははずされていたにもかかわらず、「海」「走って虹を見に行く」等と答えたのである。

教師はさらに、「みんなはどこへむかって走っているのでしょうか。」と発問したが、期待していた「おかのうえ」ということばは出てこなかった。

入門期の学習者は、その発達からみると、教師の発問に対して、助詞や助動詞等に十分な注意をはらう力が弱く、自分の経験に基づく直感的理解によって端的に答えることが多い。この場合も、すでにこのストーリーを知っていた学習者は、最も興味ある結論をもって答えたのである。ここで教師は、学習者にとっては既知のことを未知のものとみなして、発問していることになる。時間の観念が十分身につくのは10才頃といわれているので、1年生の学習者にとって教師のこの発問は、大変高度な知的操作になると考えられる。学習者は、「既知のことを未知のこととみなして」「途中までの理解を確認する」ことを要求されているのであるから、その要求に対応できるはずがない。そこで学習者は、この発問に対しては当然のごとく、ストーリーの結論という観点から確信をもって答えているのである。

また、入門期の学習者は抽象的な文字よりも具体的な絵に興味をもって反応しやすいものである。この教材も、前半は絵からストーリーを考えるようにできている。しかし、その「さし絵」のあり方にも問題がある。①②の絵は「山の中の森のような絵」であり、③は「森を出て走っている絵」である。おかの上を走っているようにも見える。そして、④では海が見え、虹が見えるのである。絵の順番を追ってみると、動物達は森を出て、虹のよく見える景色の開けた所へ走ってきた。そこは「あおいうみ そらのはし」がよく見えるところであったと解釈するのが妥当であろう。③の絵を見て、森を出ておかの上へ走っていく、と考えるのは無理がある。

さらに、この「はしれ はしれ おかの うえ」の表記には助詞が省略されているので、「お

かのうえへ走っていく」「おかを走っている」の2つの解釈が成立する。また、「おか」は、1年生にとってなかなか難しい概念でもある。

以上のように考えると、教師の意図に沿わなかった学習者の答えは、学習者の発達という観点からみれば限り、正当であったと考えられるのである。しかるに教師はそれらの答えを無視して、期待する答えが得られるように発問をかえているのである。

教師と学習者のコミュニケーションにおけるそこは、それ自体が問題であるというよりも、その場面をいかに展開していくかということが重要である。ささいなことでも度重なると、学習者に挫折感や不信感を残しかねないのである。

事例4：「くじらぐも」の読み⁶⁾

岩館チヨ氏に次のような実践報告がある。教材文は「くじらぐも」である。

T₈ 「きょうはね。みんなのまねをしているくじらを見て子どもたちは、どんなことをするかな。」

C 空をまわる。

C 違う。おうちへ帰って何かをします。

T₉ ちょっと待って。みんなのまねをしているくじらぐもを見て、子どもたちはどんなことをするかなあ。②のところに書いてあるから、きょうはそこを勉強しますよ。

T₁₀ きょう勉強する6ページと7ページの絵をようく見てごらん。子どもたちは、くじらぐもを見てどうしているかなあ。

…… (略) ……

岩館氏は、T₈の発問について次のように述べている。

これは、学習者である子どもたちが既に何回も教材文を読んでいるので、「おういと呼びかける」とすぐに反応するだろうと予想した上でのことであった。しかし、私の意図に反して下位の子どもたちから、「空をまわる」「おうちへ帰って何かをする」と反応してきたのでここでもたつき、T₁₀の発問で「絵を見てごらん。子どもたちはどうしているかなあ」と問い返している。

ここでも教師の発問に対して、学習者は、このストーリーで自分にとって興味のあるところや想像したことを答えている。それに対して教師は「6ページと7ページの絵をようく見て」と、学習者の意識を教材文へむけさせている。このT₁₀の発問は適切である。

しかし、この場合の2人の学習者の発言に対するT₉の「ちょっと待って。」は、学習者の発言を無視したことになる。2人の学習者について岩館氏が「下位の子どもたち」と述べているところからみても、教師は、なおさら彼らの発言を許容する必要があったのではないだろうか。このような場合、学習者が「自分の発言の観点が間違っていた」と考えることは難しく、むしろ、「自分の発言は認められなかった」という観念だけが残る危険性がある。ここにも、事例2に共

通する問題点を指摘することができる。

(3) 学習者の生活経験・知識に関わるその事例

事例5：「しっぽのやくめ」の教材解釈⁷⁾

井上敏夫氏が、「教材解釈のつまずき」としてあげていることの中に、次のような事例がある。

1年生の説明文教材に、「しっぽのやくめ」という文章があり、そのなかに、

きつねのしっぽは、ふねのかじのようなやくめをしています。

という1文がある。この文の「ふねのかじのような」というところを、大部分の1年生は、「船が火事になったときのような」と受け取ってしまう、という実践者の話を聞いたことがある。あとの文脈をどう解したかは聞きもらったが、現在の都会地の大部分の小学1年生にとって、「ふねのかじ」といえば、「船火事」の意味が浮かんでくるのは当然であるといえよう。「かじとは、ふねを動かす道具だ」と説明しても、やはり大部分は、船首で運転士があやつっているハンドルのことだと理解するらしい。

言語記号の理解は、各人の生活経験に支えられている。自分の生活経験をはみだすことばの出現は、小学校に入学してから学習することばの特徴であり、最も困難な点でもある。岡本夏木氏は、学童期に習得することばを「2次的事物」として、幼児期に習得した1次的事物と質的に違うものであることを主張している。⁸⁾すなわち、1次的事物が少数の親しい特定者を対象とし、具体的な現実場面での状況文脈に依存する話しことばであるのに対して、2次的事物は不特定の一般者を対象とし、現実場面を離れてことばの文脈を柱とする話しことばと書きことばである。したがって、小学校に入学して2次的事物を習得するということは、学習者にとって大変エネルギーのいることでもある。

そこで、国語科の学習場面におけるこの事例のような場合、教師はこのような学習者の反応に対しては敏感であり寛容である。そして、学習者の理解を深めるために様々な工夫が試みられる。しかし基本的には、これを果して学習者の「つまずき」や「間違い」と単純に決めてしまっているのか、ということが疑問として残るのである。

事例6：「お」のつくことば⁹⁾

宮川美恵子氏は、「お」がなくともことばとして成立するものと、「お」がなければことばとして意味を成さないものを気づかせようとして、次のような板書をした。

おもちつき / おせきはん / おるがん

そして、「この中で、なかまはずれはどれでしょう」と発問した。

「おせきはんです。だって、この『お』の『、』だけあっちむいてるでしょ」

あれっ、字の形に着目している。私はそのたびに字の形を修正する。高学年では考えられない発想である。

そういうたぐいのものが終わると「き」と「き」, 「ん」と「ん」, 食べ物, などに着目してくる。

入れかわり立ちかわり自由に黒板の前にてきて, 文字を指さしながら意見を発表する。感心して聴いてしまう。

ここでも学習者は, 板書された抽象的な言語記号の意味よりも, その形にまず注目している。「私はそのたびに字の形を修正する」とあることから, 何人かの学習者が, 字形という観点から様々な答えをしていることがうかがわれる。その後, 「き」「ん」の有無に着目し, さらに食べ物とそうでないものとをカテゴリー化している。この順序が学習者の認識のあり方を表している。

学習者の発言に対して教師がどのようなことばで対応したかは記されていない。しかし, 教師は学習者の発言を受けて板書した字を修正しているし, 「感心して聴いてしまう」と書かれていることから, 学習者の反応をすべて許容している様子が見える。このように, 教師の予想外の答えを解決しておいてから, 教師は3つの「お」を消して見せているのである。これは, 入門期の学習者の発達を理解した対応である。

(4) 学習者の場面への対応・行為に関わるそこの事例

事例7:交通安全指導¹⁰⁾

交通安全指導で, 学校のまわりを歩きながら, 道路の横断の仕方や信号機のある横断歩道の渡り方等を実際に行う時間があった。横断する場合の注意として, 教師は, 「右を見て, 左を見て, 右を見て, はい, 渡りなさい」と声をかけながら2人ずつ渡らせていた。

ある学習者が, 教師の指示を守らずに左右を1度見ただけで渡った。反対側に立って見ていた教師は, 渡ってきた2人に対して「どうして言ったことをまもらないんだ, もう1度やり直し!」と言った。学習者はあわててもとの位置にむかって道路を横断していった。その時は1度も左右の確認をしなかったのだが, それについては何の注意もなかった。再び渡る時にきちんと左右を確認していたので, 今度は「よし!」と認められていた。

さらに, 信号機のある横断歩道を渡ることになったが, 「右・左・右」をきちんと確認するという学習が成立しているので, 彼らは信号が青になってもいねいに「右・左・右」と確認してから渡りだしたので途中で黄色になってしまった。

それに気づいた教師がうしろから「早く渡りなさい!」と言いながらやってきた。学習者は, そこであわてて走り出したので1人がころんでしまった。

この一連の事例は, 学習内容と現実が遊離してしまっていることを明らかにしている。道路を横断する時は「右・左・右」と確認するのだということを知るのであるが, そこには「現実的な時間の観念」がなく, いつでも「正しく丁寧に確認する」という抽象的な記号の解釈行為が学習されているので, 現実にはそのためにかえって危険な場面に遭遇するということがでてくるの

である。

事例8：歌と踊りの指導¹¹⁾

「1年生を迎える会」を1週間後に控えて、1年生3クラス合同で演し物の練習がおこなわれた。「アブラハムの子」の歌と踊りである。

1年3組の教師はその場になかったが、他の組の教師2名の指導で練習が始まった。学習内容については教師間で事前に打合せをしていたらしいが、実際に指導しているうち、いくつかの動作や歌いかたが訂正されて、練習が終わった。

学習者が各クラスにもどったところで、1年〇組の授業を参観した。合同練習に欠席していた担任の教師は、教室にもどってきた学習者に対して、「じゃね、今、習ってきたことを先生にも教えて下さい。もう1度やってみましょう。」と言った。そして、動作をつけながら全員で歌い出した。学習者は、前時の合同練習で、「最初のかげ声では、声を出さない。手も上げない。」と指導されてきたのであるが、担任教師は、最初のかげ声で声を出し、手も上げるように指示しながら歌った。学習者は戸惑った様子で、各自バラバラに反応した。7番まで歌っていくうちに、約3分の1の学習者は、教師にあわせることができるようになった。しかし、他の学習者は、その箇所にくると戸惑った様子を繰り返していた。

これは、教師と学習者が、前時の場面を共有していないところから生じたその事例である。担任の教師は、前もって打合せておいた通りに指導したのであるが、その後の変更を知らなかったため、教師の期待通りに学習者が反応しなかったのである。学習者は、ついさきほど教えられたことと違う指示が与えられるので最初戸惑うのである。

しかしこの場合、「習得観念をすみやかに是正して学習を成立させ得る者」と、「習得観念の是正が難しく学習が混乱していく者」とがでてくる。すなわち、素早く自らの戸惑いをコントロールして教師の指示に適応していくことのできる学習者と、自分の中に生じた戸惑いや疑問だけが強くなり、ますます教師の指導についていけなくなる学習者とがいるのである。

この事例に見られるように、学習者に対する教師や親やその他の大人達の指示や要求は、人や時や場によって一貫していないことが多い。これが入門期の学習者の言語記号の習得を混乱させ、大人に対する不信感を抱かせる原因になりやすいのである。すでに自分自身をコントロールしていく能力のあるものはそのような外界の矛盾した刺激に対しても何とか適応していけるのであるが、そうでない場合、教師とのコミュニケーションにおいて阻害感が深まると、教科や学校が嫌いになりかねないのである。

3. 教室内コミュニケーション成立の条件

以上、教室内コミュニケーションにおけるその事例を分析し考察してきた。コミュニケーションの成立を考える場合、これらのそごはどのように考えたらよいのであろうか。

話し合いの成立に関して、湊吉正氏は次のように論述している。¹²⁾

……略……主体にとって、相手の音声表現に接してその内容を把握するとともに、相手の表現意図などを含んだ相手の全体的状況を把握すること、すなわち相手の心をよむことが、まず重要な条件となる。そしてさらに、その相手の心をよむことを通して、その場の全体的状況を把握すること、すなわちその場の文脈をよむことに到達することが、次の重要な条件として要求されてくるであろう。その場の文脈をよむことに到達することによって、主体ははじめて、話の展開の中に参加してそれを構成したり調節したりすることが可能となってくるのである。

ここでは、「相手の心をよむこと」が話し合いを成立させる第一の重要な条件としてあげられている。しかし、1年生の教室におけるコミュニケーションを考えた場合、学習者は2次の言語習得期の存在である。したがって、学習者に対して、話し合いを成立させる第1条件としての「相手の心をよむこと」を要求することは困難である。そこで、相手の心をよみとって、学習者によみとりやすく工夫してコミュニケーションを成立させ、その社会化をはかることが、教師の教授能力として不可欠のものになってくる。そして、このようなコミュニケーションの形態に学校文化の特徴があるのである。

では、教師に課せられた「相手の心をよむこと」¹³⁾はどのようにして実現されるのであるか。高木和子氏は、次のように述べている。

子どもがことばの知識を獲得していく道程には、一緒に話に応じてくれるおとなの存在が不可欠である。おとなは、子どもが何をいいたいか大体のところ見当がついているために、表現が不十分であってもわかってくれる。子どもとの会話の中で突然、「パパ、カイシャ」といわれても、なぜそんなことなのかといった感情は表に出さずに、「そう、パパは会社に行っただの」と応ずる。この時、子どもは、自分の発話が理解されたことに満足すると同時に、「パパは会社に行っただの」という正しい表現を聞くことになる。

2次的ことばの習得が始まる1年生の学習者に対しても、このような大人の存在は不可欠である。そのためにもまず重要なことは、教師が学習者の発言を受け入れることであると考えられる。

例えば、事例1において、「このざりがには、何を使って書いたんですか？」という発問に学習者は「手」と答えている。しかし、その答えは容認されず、教師は発問の言い換えをした。それに対して、学習者も答えの言い換えをした。双方とも自分の観点から離れないので、発問と答えは噛み合わないままである。

この場合、もし「手」という答えに対して教師が、「なるほど、書く時は確かに手をつかっているね」とか、「そうだね、手も使っているね、その他に使っているものは？」等と対応したらどうであろうか。「手」という発言がこのように認められれば、学習者は「手」に固執することなく、新たな観点で、考えを深め広げていくのではないだろうか。「場の文脈をよむこと」は教師によってなされなければ、教師と学習者は同一の場を共有することができず、コミュニケーションが成立しないことになるのである。

また、事例8は、教師と学習者に、過去の場面の共有がなかったために生じた問題である。ここで教師は、「じゃね、いま習って来たことを先生に教えて下さい。もう1度やってみましょう」と言っている。学習者は、ことばでは「教えて下さい」と言いながら前時の合同練習とは異なった指示を出す教師に戸惑うことになるのである。教師は、自ら発したことば通り、「学習者に教えてもらう形式」をとりながら歌っていけば、途中で、動作の振り付けが訂正されたことに気づいたはずである。また、教えてもらわなくとも、学習者の間違っ動作をまず受け入れ、それで良いかと確認させていく構えがあれば、前時における変更に気づいたかもしれない。ここでも、教師が「相手の心をよむこと」「場の文脈をよむこと」ができるかどうかは、教師が自分の計画した学習内容に学習者を合わせようとするのではなく、学習者の多様な反応を当然のこととして学習活動を考えることができるかどうかにかかっているのである。

落合幸子氏は、「授業中での教師のほめ言葉の分析」を行い、1時間中のほめ言葉の数は、教師によって個人差が大きいことを明らかにしている。¹⁴⁾そして、「この個人差は、子どもの意見や行為を受容するほめ言葉をだすかどうか¹⁴⁾に帰因する。」と述べている。また、「斎藤喜博の授業では、ほめ言葉の数は、学年が下がるほど多い。」ということも言っている。これは、斎藤喜博が、低学年に対するほど学習者の反応を許容していることの表れとみることができる。

ここでは、学習者の反応はすべて許容されなければ、学習成立の障害になるというのではない。コミュニケーションの社会化がおこなわれ自己学習が成立している場合には、教師が間違っ信号を出しても、学習者がその間違いを知り、自分でコントロールして適応していくことができるので、問題にはならないのである。

しかし、2次的事ことばの習得期にあっては、それは困難であることが多い。学習者は、教師の思いもよらない発想をし、予想もしないところでつまづくことがある。教師は、「学習者の生活経験・知識」に関するそご事例については比較的敏感で寛容であるが、「学習者の興味・関心・発想・思考・場面への対応・行為」等に関するそごについては、そごしていることにさえ気づかないことが多いのである。

したがって、教師は、学習者の側に立って、教師が学習者の「心をよみ」、場の「文脈をよみ」それに対応していくことが教室コミュニケーションを成立させる重要な条件であることを認識する必要がある。そして、1次的事ことばの習得期である乳幼児が大人にとって受け入れられ理解される存在であると同様に、2次的事ことばの習得期である学習者も受け入れられ理解される存在として、コミュニケーションの社会化への移行が図られなければならないのである。

〔注〕

- (1) 藤崎春代「教室におけるコミュニケーション」日本教育心理学会『教育心理学研究』第34巻第4号1986年
- (2) 観察者(筆者)
- (3) 観察者(古澤美紀)

- (4) 観察者（高木和子）
- (5) 教師用指導書では、単元の目標に「さし絵と結びつけながら話し合ったり……」とある。
しかし、場面の説明についてみると、第5場面「やっとなもりをぬけ出した動物たち……」としながら、第5場面のおはなし「やっとなもりをぬけだしました。……」としている。他にも、おなじ場所に対して「山も木もくさも」「森の中の草原」「木のしたのくさはら」等とことばがあいまいに遣われている。
- (6) 岩館チヨ「授業の見直しから—「くじらぐも」（1年・光村）—」『教育科学国語教育』
明治図書 1983年5月号
- (7) 井上敏夫『井上敏夫国語教育著作集第3巻 生活読みの理論と実践』 明治図書 1982年
- (8) 岡本夏木『ことばと発達』 岩波新書 1985年
- (9) 宮川美恵子「予想外の答が出た時、どうするか」『授業研究』 明治図書 1986年12月号
- (10) 観察者（筆者）
- (11) 観察者（筆者）
- (12) 湊吉正『国語教育新論』 明治書院 1987年
- (13) 高木和子「人と語りあいわかりあえるようになるまで」『乳幼児心理学を学ぶ』 有斐閣選書 1987年
- (14) 落合幸子「授業の中での教師のほめ言葉の分析」『常葉学園大学紀要 教育学部 第7号』
1986年