

「アナトール、工場へ行く」

演繹法の授業

一九九二年九月一三日（熊本にて）

一、「アナトール、工場へ行く」(三場面)

演繹法の授業

初読と再読で変わる人物と読者の関係 /

「○○だからこそ」「○○なのに」 3

「条件」というものの見方・考え方 5

「条件」という考え方で見ると 6

再読——目的がわかっているから 7

「ねずみだからこそ」「ねずみなのに」 9

再読だからわかる分け前の意味 10

二、講 演

授業展開は二通りある 13

まず図式化する授業 13

最後にまとめる帰納法 14

実験授業だから演繹法で 14

人物と読者の関係を図式化して 15

図式にあてはめて読んでみる 16

具体と抽象を行き来する 16

「条件」も図式化して 17

帰納法と演繹法を使い分ける 19

方法はすべて一長一短ある 20

ねらいは絞って 21

分析・総合する力を育てる 21

演繹法でわからせるユーモア 22

授業はものの見方考え方を育てる場 23

ユーモアとかかわる「条件」 24

一長一短を心得て試みる 28

一、「アナトール、工場へ行く」(三場面)

演 繹 法 の 授 業

初読と再読で変わる人物と読者の関係

T1 今日、第三場面です。先生が読みますからね。

〈アナトールは、タイプライターに向かって〉

知ってる？ タイプライターって

光 絵にかいてある。

T2 えらい。たたいっているね。フランス語だから、フランス語の文字が書いてあるね。

アナトールは、タイプライターに向かって、こんなカードを三十まいか四十まいほど書きました。

〈とてもうまい〉

〈うまい〉

〈まあまあ〉

〈うまくない〉

〈まずい〉

それから、どのカードにも長いピンをさして、全部のカードを、大事そうに書類かばんに入れました。そのばん、自転車でパリに行くとちゅう、アナトールは言いました。

T3

C1

「ねえ、ガストン。」

ガストンってだれ？

アナトールの友達。

「ねえ、ガストン。これからずっと、僕が一人で出かけたからって、気を悪くしないでおくれよ。実は、こっそりやらなくちゃならない仕事があるんだ。」

何だろう。

すると、ガストンは言いました。

「ぼくは君の友達だぜ、友達が、気を悪くなどするもんかね。友達はおたがいに信じ合わなくっちゃ。ま、うまくやれよ。」

ここまでね。

T 4

何で、アナトールは、タイプライターでこんなカードを三十枚も作るのかな。一番後ろの人、何のためにこんなカードを作った？

宏紀

人間にねずみの悪口を言われたので、びっくりして何かほかに仕事はないか考えてした。

正信

人間にお返しをするため。

T 5

ここに書いてあるかな？（いいえ）君、どうして知った？

正信

先を読んだから。

T 6

先を読んだということは一回もう読んだわけね。今はもう二回目、あるいは三回目だな。

最初に読んだことを初読と言うんです。

アナトールは自分が何のためにこれをやっているか、目的知ってる？ 知らない？

C 2

知っている。

T 7

そうそう、アナトールは知っていますね。

じゃ、みんなは最初読んだときには、すぐわかった？

ここまで読んできて、アナトールが何のためにこんなことをするのか、すぐわかった？

C 3

わかった。三の場面に書いてある。

T 8

三の場面じゃなくて、初め読んだときに、今のところまでできてわかったか、と聞いているんだよ。

C 4

知らなかった。

T 9

知らなかったね。だってまだ最後まで読んでいないからね。

C 5

知らなくてもだいたいわかる。

T 10

ああ、それは頭のいい人だ。たいていの人は先を読まないとわからない。これを、

「アナトールは知っている みんなは知らない」

（板書）こう書いてもいいんだけど、人物という言葉

葉を知っていたら、

「人物 ○」

みんなのことは？

C 6

読者。

T 11

読者はどういう記号を使ったらいいのかな？

×

うん、そうすると、わかりがいいね。

二度目の読みときは、

「アナトールは知っている」

「読者は？」

C 8

知っている。

T 13

うん、みんなはなぜ知っているのかな。

先を読んだから。再読だから。

一回読んでいるからだな。

一回目は

「人物は知っている 読者は知らない」

二回目は

「人物は知っている 読者も知っている」

こういうふうにお話を作るのを、これを仕組（しくみ）と言っています。

こういうふうを作ってあると、読者は最初、何でこんなことするのか、何で四十枚もカードを作るのかな、どうしてにぎやかなパリまで自転車でもっていくのだろうと思うでしょう？そうすると先を知りたいと思いますね。そういうのを仕掛（しかけ）と言っています。

作者が、読んでるみんなに、どうしてかな、なぜかな、わかりたいと思うように工夫しているんだね。

初読

アナトール（知っている）

人物

○

読者

×

みんな（知らない）

仕組

再読

人物

○

読者

○

「○○だからこそ」「○○なのに」

T 14

はじめに戻って読みます。

〈アナトールはタイプライターに向かって、こんなカードを三十枚か四十枚ほど書きました。〉

ねずみがタイプライター打つかな

打たない。

T 15

打たないね。人間なら打つけどね。ねずみはタイプ

ライター打たないな。

C 9

へそれから、どのカードにも長いピンをさして、全部のカードを、大事そうに書類かばんに入れまし
た。

ねずみが書類かばんなんか持っているかな

C 10 持っていない。

T 16 持っていないね。これから、おもしろい考え方を教

えてあげよう。「ねずみだからこそ」とか、「いか

にもねずみらしい」

とか、それから、

○○だからこそ

いかにも○○らしい

「ねずみのくせに」
こういうふうを考え

てみよう。

○○なのに

へアナトールは、タ
イプライターに向か

って、こんなカード

を、三十まいか四十まいほど書きました。▽

というのは、どれかな。

左。「ねずみなのに」「ねずみのくせに」

T 17 今、先生が読んだところで、これに当てはまるとこ

ろはないか、さがしてみよう。三人で話し合って。
さっき読んだところまでだよ。

(話し合い)

T 18 へ大事そうに書類かばんに入れました」というとこ

ろ、どうかな。

C 12 (口々に「こっち」「こっち」と言いながら黒板を

指している)

T 19 「ねずみらしい」という人。(なし)

T 20 「ねずみのくせに」という人。(多数挙手)

へ友達は、おたがいに信じ合わなくっちゃ」という

ところはどっちでしょう。

あつし 「ねずみのくせに」と思う。

T 22 どうして「ねずみのくせに」と思う？

わけまで言えない？(うなづく)

わけを言える人。

わけは、ねずみがしゃべるわけがないから。

ねずみがしゃべるわけがない (笑)。それもある

が、しゃべっている言葉の中味はどう？

……

T 24 正信 だれか言える人。「いかにもねずみらしい」「ねず

章五

みのくせに」、どっちでもいいよ。

ねずみだって友達がいるから、だからこそ……

T 25

君の意見は、ねずみだて、そういうことを言うのは当然ということだね。そりゃ、そうだ。

誰か言いたい？ああ君。

桂

T 26

こっそりやらなくちゃいけないから、ねずみらしいああ、なるほど。先生、そこ気がついていなかったな。さっき言わなかったけど、ここ、みんなどう思う？

へこっそりとやらなくちゃならないから、ねずみ

らしいと。なるほどと思う人、手を挙げて。

C 13

……（挙手なし）
思わない？

じゃ、あなた、もう一度、ようくわかるように言っ

てあげて。「いかにもねずみらしい」ということを

桂

へこっそりとやらなくちゃならない」というところが、いかにもねずみらしい。

T 28

そのわけをちょっと言っただけ。

桂

人間なら堂々とできる。

T 29

人間なら堂々とやる。どうして、ねずみだったらこ

桂

T 30

っそりやらなくちゃならないの。
ねずみが人間としゃべれるわけがないからかな。
どうしてこっそりとやらなくちゃいかなの。この後
を読めばわかるけど、えらいことをしているんだよ
ね。

桂

T 31

ねずみと人間は、うまくやれないということがわか
っているから。
わかった？その辺、わからないみたいだね。
じゃ君、ようく言っただけ。

正信

T 32

人間とねずみは、うまくやれないということがわか
っているから。
なるほどと思う人。
（挙手）

C 14

T 33

「条件」というものの見方・考え方
いいかな。

T 33

へこっそりとやらなくちゃならないのはどうして
だろうというと、ねずみだからだ。なぜねずみだか
らこっそりやらなくちゃいかなかというと、人間と
ねずみはうまくやれないと。前の方にも、いろいろ

ありましたね。一の場面、二の場面で勉強したでしょう。だから、〈こっそりと〉だね。

もう一つ。さっきの〈友達は、おたがいに信じ合わなくっちゃ〉というのは、

○いかにもねずみらしい、なるほどねずみの言い
そうなことだ

○ねずみのくせにえらそうなことを言っている
どっちだと思おう？

下片

いかにもねずみらしい、ねずみの言いそうなことだ
と思う人、手を挙げて。(なし)

ねずみのくせに、あんなこと言っているとと思う人。

(挙手)

はい、いいですよ。

お話を読むときに、こういうことを考えて読むという読み方があるんです。これはむずかしい言葉だけどね。

条件

(板書)

わかる、わかる。じょうけん。

下片

あ、読める？

条件をふまえる、「条件」という考え方ね。

みんなが説明文やお話を読むときに、それから、家庭や学級でいろんなことを考えるときに、「ああ、それは、こうこうこうだからこうなんだな。」とか

「いかにもあなたらしい」とかいう考え方をする。こういう「くだからこそ」「うらしい」という、も

のの見方・考え方ね。

ここでは

「ねずみだからこそ、いかにもねずみらしい」

「ねずみなのに」

ということですよ。

条件という考え方で見ると

T 36

「条件」という考え方で後を見てみよう。

パリに着くと、アナトールは、ほかの仲間からはなれて、まっしぐらに、にぎやかな町の真ん中に行きました。そして、「デュバルチーズ工場」の前で、自転車をとめました。

ねずみが自転車に乗るといのはどっちかな？

C 16
ねずみのくせに

T 37
だから、なんとなく笑っちゃうね。

アナトールは、ちっぽけな体をきゅっとちぢめると、簡単に、ドアの下にもぐりこむことができました。おっと、書類かばんもわすれずに――。

T 38
ここはどうですか？

C 17
ねずみだからこそ、ねずみらしい。

T 39
どうして、わけを言って。

桂
ねずみだから、わけなくすきまから入れる。

T 40
どうしてすきまから入れる？

桂
ちっちゃいから。

T 41
そう、ねずみだからだな。ああ、いかにもねずみらしい。

ちゃいとちゃいから、ドアの下から入れる。ちゅ

ちゅとちゅと、ドアのすきまを通るとしたら、

体をきゅっとちぢめなくてはならないね。

へおっと、書類かばんもわすれずに――

この書類かばん、どのくらいの大きさなんだろう。

C 18
ねずみより小さい。

小さい。

T 42
そうだろうね。ドアのすきまをいっしょに入っている

くんだから。ふつうのお父さんや先生がもっているあんな大きなかばんだったら入れませんからね。ねずみのもっているかばんだから、いかにもねずみらしい、小さいかばんでしょうね。

再読
目的がわかっているから

T 43
へまあ、部屋の中のすばらしいにおいといった

ら。〜

これは何のにおいかな。

チーズ

T 44
そうだな。

アナトールは、くんくんと、おいしそうなチーズのにおいを、いろいろとかいでみました。ふんふん、これがブルーチーズ、これがチューダーチーズ、それから、真ん丸のエダムチーズに、とろろりとけるチーズか――。

T 45
いろんなチーズがありますね。いろんなチーズがあるけど、みんな知ってる？

C 20
知らなかった。

T 46
フランスの子ども達だったら、いつでも食べているから知ってるでしょうね。

どうしてにおいだけかいているんだろう。食べればいいのに。

さてさてと、アナトールは考えました。こうして、ひとばんじゅう、においをかきまわっているわけにもいかないぞ。なにしろ、ひと仕事しなくっちゃならないんだから。

C 21
ひと仕事って何をするのかな。みんな知っている？
知ってる。

T 47
どうして知っているのかな。

C 22
一回読んだから。

T 48
読んだからだね。初読のときはわからないけど、今度は再読だから、読者はアナトールがどういう目的でしているか知っている。

初読のときだったら、なぜにおいだけかいて回るのかな、と思うでしょう。ねずみはチーズを食べるから、ただにおいだけかいて回るといのは変だなと思ってしまう？

でも、再読だから、今、みんなわかっているね。

アナトールは、暗いろうかをどんどん下りて、やっと、さがしていた部屋を見つけました。——
チーズ試食室です。

T 49
チーズをさがしていたわけではなく、チーズの試食室、部屋をさがしていた。なぜ？

C 23
チーズを食べるから。

克哉
試食室の中にチーズが入っているから。味見をして、そして、味のことをカードに書くため。

T 50
どうしてそれを君は知っているの

克哉
再読しているから。

T 51
今はもう、再読だからだね。初読のときには、みんな、何でチーズを食べないで、試食室になんかわざわざ出かけていくんだろう、と思うわけね。どうし

てかな、なぜかな、と。

ねずみだからこそねずみなのに

部屋には、うす暗い明かりがともって、長い木のテーブルが、ぎっしりならんでいます。テーブルの上には、いろんな形をしたチーズが、大きいのも、小さいのも、ごろごろと積まれています。アナトールは、さっそく、いちばん近くのテーブルによじ上りました。

T52 ここどうかな。

ここに、今テーブルがいっぱいある。みんながチーズのかたまりだとする。先生がチーズ試食室にきたら、よじ上るかな。

C24 よじ上らない。

T53 どうして？

C25 大きいから。

あつし アナトールは小さいから。

T54 アナトールが小さいというのは何？

C26 条件

T55 うん。だから、ここ、ちゃんと読んでごらん。

「テーブルによじ上りました」というときに、どういうふうに読むといいの？

あつし

T56 ねずみだからこそ

条件だね。ねずみだからこそテーブルによじ上るわけだな。普通だったら、テーブルによじ上ることはないでしょ？ こういうところもほら、

「テーブルによじ上りました」というと、ああ、ねずみだからだな、ねずみらしいなあということになるんです。

T57 へまず、ブルーチーズからだ。

「ううむ、うまい。」

これ、食べたいから食べているの。

味見をしている。

味見をしているんだな。

T58

C27

アナトールは、書類かばんを開けてへとてもうまいのカードを取り出すと、チーズの上にピンでとめました。

次のチーズは、すっぱすぎる。アナトールは、
（うまくない）のカードの上に、鉛筆で味付けの
ちよつとした注意を書きこみました。

T
57

この辺どう？味付けのちよつとした注意を書きこん
だあたり、（板書を指しながら）どっちの感じがす
る？

C
28

ねずみのくせに

T
60

ねずみのくせに、えらそうに教えているんだね、人
間に。そういうふうに読んでいきます。そうすると
なんとなくおかしいね。ねずみのくせにいばってね。
学校の先生がみんなの作品に、「もうちよつとくわ
しく」とか、「ここもうちよつと字をきれいに」と
か書くような感じだな。

ずらつとならんだチーズの中を、長い間、行っ
たり来たりしながら、アナトールは、においをかい
で、味をみて、カードをピンでとめていきました。

チーズの味見というのは、ただ味だけではなくて、

本当は色もみるし、それから、においもいかどう
か見るんだそうです。においも大事なんです。

（うまい。でも、塩を一つまみ入れること。

——アナトール）

（うまくない。ミルクが足りない。——アナト
ール）
（まずい。すぐすてること。——アナトール）

T
61

えらそうに書いているね。いかにもえらそうに書い
ているから

C
29

ねずみのくせに

T
62

ねずみのくせに、えらそうに人間にお説教している
という感じね。

再読だからわかる分け前の意味

T
63

（やつと仕事が終わりました）
味見の仕事だな。

「そうら、これで、デュバルチーズ工場も、少し

はりこうになるだろうさ。なにしろ、ねずみってものは、どこへ行っても、チーズの味見にかけては世界一で通ってるんだ。これでばくも、堂々と分け前をちょうだいして帰れるってわけだ。」

T
64

ねずみってというのは、いろいろな所へ行って、いろいろ食べてるから味がわかるんだな。

「堂々と、分け前をちょうだい」って、意味わかる？ ということかな。ちゃんと味見をして、注意書きを書いて配りましたね。それで、へ堂々と、分け前をちょうだい」と言っています。分け前というのは、自分がもらう分のことだけど、どうしてそう言っているのかな？ ちょっと話し合ってください。

(話し合い)

T
65

これで、どうしてへ堂々と、分け前をもらって帰れるのかな？

あつし

アナトールがカードをさしていったりして、それを工場の人が見つけて、味見をして、アナトールの書いた通りだったので、ごほうびに、何か、食べ物とかをやるからだと思えます。

T
66

あー、ごほうびね。そうですね。

みんな、今、再読だから、後のほうを読んでわかっているから、今の答えがでるんです。

そうすると、今の人が言ってくれたように、ちゃんとりっぱな味見の仕事をした。そのお陰で工場が繁盛した。だから、自分が味見の仕事をした、その分だけもらって帰ってもいいんだ。だから、へ堂々と、分け前をちょうだいして帰れる」というわけです。

「だって」と、ちゃんとわけが書いてある。

「だって、こいつは、ぼくがりっぱにはたらいでかせいだ物なんだからな」、りっぱにはたらいで、味見の仕事をしたんだから、もらって帰る権利があると言っているんです。

「りっぱにはたらいでかせいだ」と言っているけども、アナトールがしたことが、ほんとに工場のみんなのために役に立ったのかな。役立たないかな。

役に立った。

役に立ったね。それは、読んでいるからわかる。初読のときは、工場の人達がアナトールのやったこと

T
67

C
30

をどういうふうに見るか、つまらない、くだらんことをしてくれたいと思うか、いいことをしてくれたいと思うか、それをわかりたいわけね。それは、この後の四の場面でわかるわけだ。

(板書を指しながら)

初読、再読

条件(ものの見方・考え方)

今日は、この二つのことを勉強したね。四の場面、五の場面を勉強するときも、この二つのことを頭において読んでください。じゃ、終わりにしましょう。

板書

アナトル・工場(行く)

初読

アナトル(知っている) — みんな(知らない)

人物 ○

—

読者 ×

任組

再読

目 — 人物 ○

—

読者 ○

四 — 人物 ×

—

読者 ○

条件(ものの見方・考え方)

条件とぶまえてものごとをみる

(○○) だやうに

(○○) うーい

(○○) どのに

(○○) ぐせに

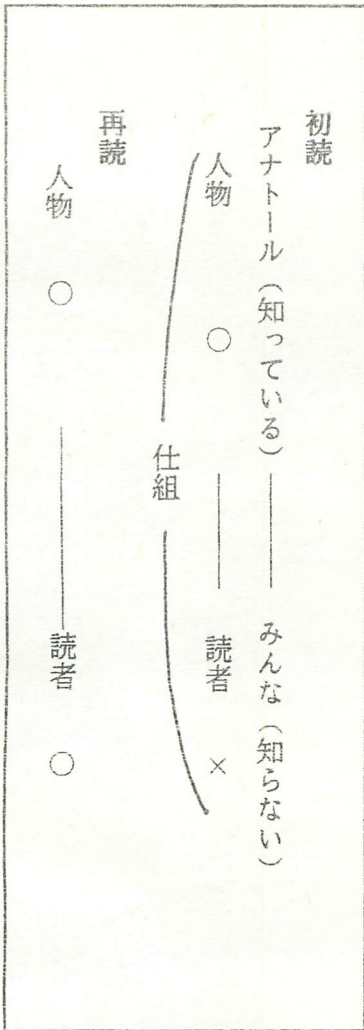
二・講演

授業展開は二通りある

今日は三場面の授業ということで、二場面までは担任の先生がずっとやってこられた、その後を受けての授業です。前の授業のくわしい流れをつかんでいないものですから、ダブったり、飛躍したりして、ちょっと前の授業とのつながりがしっくりいっていないところもあつたと思います。それはそれとして、今日三の場面で、「初読と再読における人物と読者の関係」「仕組・仕掛」「条件（もの見方・考え方）」ということをしたわけですが、普通、一時間の授業の流し方、授業展開というのは大まかに言って二通りあります。二通りあると言っても、今までの授業は一通り全部帰納的展開です。

まず図式化する授業

今日の授業に即して言うと、今日私は、少しやりとりをしながら、左のようなことを書きました。



「へアナトールは、タイプライターに向かって、こんなカードを三十まいか四十まいほど書きました」——なんでこ

んなことをするのかな」と言うのと、もう後を読んでいますから、「人間にお返しをするため」と言う。「つまり、読者も知っているということだね、だけど最初読んでいるときは知らなかったな」ということで、その図式を早々と書いてしまいましたね。その辺りで、先生方は、普通の授業とちよつと違うなあという感じがされたと思います。普通、先生方が授業されるときは、のっけからこういうことはされないでしょう。

最後にまとめる帰納法

大体、いろいろやってきて、最後のところで、「これはこういうふうになんだよ。」とまとめをされると思います。こういうのを帰納的展開と言って、日本の学校教育は昔から今に至るまでほとんどがこれなのです。それはなぜかという、まずそのほうが無難だということがあります。

それともう一つは、「論理的展開が二通りあるんだから、授業だって二通りあるんだ」という授業論がないから、慣習的、習慣的に昔やっていたやり方でやっている。たとえば、「はい」「はい」と手を挙げた子を指名するというのもそうです。なぜそうしなければならないのかという、ちゃんとした理論に基づいて方法化されたことではありません。だいたい手を挙げなくても、勝手に、「はい君、はい君」と指す方法だってあっていいはずですが、それはない。昔から、まず手を挙げて、その中から「はい、〇〇さん」と指名するように、きちんと授業論というものがないところで、方法だけが一人歩きしている。

帰納法がそうです。一番最後にまとめをやるというやり方も、それはそれでいいのですが、理論的、方法的に二つあるのにもかかわらず、帰納法の授業だけをずっとしてきています。

実験授業だから演繹法で

ですから、演繹的な授業もあっていいのではないかということと今日の授業をしたわけです。私は、せっかくやるんだから実験的にやってみたい、今までやっていることをやっているとおりにやるというのは慣れたやり方で、それ

はうまくいくかもしれません。しかしそういうやり方ばかりやっていたら、実験、研究としてはだめだと思えます。今日やったのは演繹的展開ですが、演繹的展開というのは、いわばまとめにあたることを先にやる。でも、ただ、ぼんと出したのでは子どもがとまどいますから、ちょっとやりとりをして、図式を出す。そして、後はその図式に照らしてみようということをやっていく。いってみれば方程式を先に出して、それにあわせて解いていくというような結論から始まって一つ一つを具体的に見ていくというやり方を演繹的展開というのです。

演繹的展開というのは、これまで授業としてはほとんどなされていません。もしやると、のっけから、何か理屈っぽい授業をやると批判的、否定的に見られるというのが落ちでしょう。日本の学校の授業風景というものがあって、みんな帰納的展開でやっていて、それに慣れていきますから。人間というものはおかしなもので、それに慣れてしまうと、違ったものをやると、「あれっ」「おやっおかしい」「ちょっと違うじゃない」と否定的に見る傾向があります。しかし、全て方法というものは長所と短所が裏表にあるものです。今までやった方法の長所もあるし短所もある。今日やった方法の長所もあるし短所もあります。理想的方法というものはありません。学年によって教材によってねらいによって、帰納的展開がいい場合と、演繹的展開の方がいい場合があります。ですから、そこを使い分けることが大事です。

人物と読者の関係を図式化して

その見本の意味で、今日、先に「初読のときにはアナトールは知っている、みんなは知らない」ということを最初に具体的な例をひとつ出して置いて一般化し、それを、

「人物 ○ ———— 読者 ×」

という図式に置き換えた。これを「仕組（しくみ）」と言います。人物と読者の関係という仕組は四通りあります。今日は二通り出しましたが。

「人物 ○ ———— 読者 ×」の場合、知らないから、なぜだろう、どうしてだろう、わかりたいと思う。だ

から、これを「仕掛（しかけ）」と言います。作者がわざと伏せているわけです。人物アナトールが、これからこういうことをやろうということをやろうと話を女房に話すと、あるいはガストンに、実はこういうわけでこうしたいんだということを書いてしまえば読者はわかる。でもそれを言わないから、初読のときには、読者は「アナトールは、なんでこんなことをするのだろう」と腑に落ちない。そこでわかりたいと思つて先を読む。読んでいて、あーそうだったのかということになる。普通授業というのはお話を一通り読んでいますから、再読の段階で授業をすることになります。再読の段階というのは読者はもう知っている。そのことを改めて取り出して見せた授業なのです。

図式にあてはめて読んでみる

ですから、とりあえず図式を出しておいて、具体的に一つ一つの段階を取り上げて、「何のためにやっているんだ」とか、「どうして君知っているの」「先を読んだから」「先を読んだということは今何だ」「再読だ」というようにやりとりしました。大人でも一回でわかるとは限りませんが、まして子どもですから、くどいようだけでも、何回も手を変え品を変えてやっているうちに、子ども（読者）は、「あ、そうか、自分は先を読んで、もう知っているんだ。だけど初読のときには知らないから、何しに行くのかな、何でこんなことをするのか、と思つたんだ。だから、先を読もうという気になったんだ。だから、作者はそういうふうな工夫して書いているんだ」というようなことがわかってくる。幸い、この後いくつもいくつも同じようなことが出てきますから、図式にもどつて、図式にあてはめて一つ一つに場面を読んでいくことになります。そうすると、子ども達はこの図式をおぼろげに頭に入れることになります。

具体と抽象を往き来する

具体的にとり上げると同時に、図式にもどつて抽象化一般化する。図式からまた具体化するというように、具体化することと抽象化一般化することの往き来をする。学習の基本は抽象化一般化と個別化、特殊化、具体化の往き来を

するということなのです。

個別化、特殊化、具体化ということと、抽象化、一般化、普遍化ということをもう一度言いますと、

「アナトールは知っている、みんなは知らない」

というのは、具体的、特殊的、個別的なことです。それを「アナトール」というのは「人物」、「みんな」というのは「読者」だから、

「人物 ○——読者 ×」

という関係に置き換えるというのは、個別的、特殊的、具体的なものを抽象化、一般化、普遍化したということです。そして、今度は、抽象化、一般化、普遍化した図式をもとにして、一つ一つの段落を読んでいってみるということになります。

最初ちょっと「アナトールは、タイプライターに向かってこんなカードを、三十まいか四十まいほど書きました。(後略)」とやりました。それから、「実は、こっそりとやらなくちゃならない仕事があるんだ」というところで、「何の仕事か」と聞きますと、「こうこういう仕事だ」と子どもたちは具体的に言いました。「じゃ、なぜみんな知っているのかな」と言うと「もう読んだから。再読だから知っているんだ」「初読のときは知らなかった」ということで図式へ戻して、抽象化、一般化して確認したわけです。それからまた次へ行くというようにして初読、再読の問題を一応かたづけたとこで、次に条件の問題に入った。

「条件」も図式を出して

条件の問題も、まず、「○○だからこそ」ということを先に出しました。「ねずみだからこそ」と書いて「○○だからこそ」と書き換えるのではなく、最初から一般化して

「○○だからこそ、いかにも○○らしい」

「○○なのに、○○のくせに」

と二通り書きました。演繹的な方法の典型的なばあいです。「初読、再読」の場合は、初めちょっとやりとりをしてまとめましたが、今度はのっけから「条件」の図式を出してやりました。

条件（ものの見方・考え方）

条件をふまえてものごとをみる

○○だからこそ

○○らしい

○○なのに

○○のくせに

そして、アナトールがタイプライターを打つところ、どうかな。ねずみだから、ねずみらしいと思うか、ねずみなのに、ねずみのくせに、と思うか」と聞きました。これは具体化です。そうすると、みんなが「ねずみのくせに、ねずみなのに」と言いました。

これは、先に図式を出して、抽象化、一般化、普遍化しておいて、それを具体的に練習するために、アナトールがタイプライターを打つという場面を使って、個別化、特殊化、具体化したわけです。つまり演繹的方法というのは、抽象化、一般化、普遍化した図式をもってきて、それを、今度は一つ一つの段落で個別的に具体的に扱っていくのです。

タイプを打ったカードを書類かばんに入れて持っていくところはどうかというのと、やっぱりねずみのくせに感じると言います。それから、「こっそりとやらなくちゃならない仕事がある」というのは、「ねずみだからこそだ。なぜなら、ねずみと人間は仲が悪いから、隠れてやらなくちゃいかん」ということでした。つまり図式をもとにするから考え方が散らばらないのです。演繹法のいいところは、先に一般化、普遍化の図式が与えられて考えるから、

考え方が散らばらないということです。

あっち行ったりこっち行ったりしないで考え方がそこへ収斂していくのが演繹法のいいところですが、そのいいところの裏返しに欠点でもあります。最初から道筋がついていて、その道筋の中で考えられるということになりますから、あれやこれやと自由な発想ができないということになってしまいます。「○○だからこそ」とか「○○なのに」という図式がないと、「ここをどう思うか」と聞いたなら、ああだのこうだのといろんな話が出てきて、ちりぢりばらばらになって、なかなか絞れないということになるでしょう。

それで、次にちょっとむずかしかったのですが、「友達はおたがいに信じ合わなくっちゃ」というところ。ねずみにだって友達はあるから、いかにもねずみらしいと考えるのは、それはそれでいいと思うけれども、このせりふは、どう考えても、ねずみのせりふにしてはえらそうなことを言っているという感じがします。この辺が四年生にはぴんとこないところがあったようですけど、やっているうちに「ねずみのくせに」というようにはなってきたようです。

帰納法と演繹法を使い分ける

こういう個別化、特殊化、具体化と抽象化、一般化、普遍化の行きつ戻りつは学習の基本です。これは国語に限らず、理科でも社会でも算数でもそうです。算数というのは公式がありますが、具体的なものから公式を導き出すというプロセスがひとつあります。そして今度はその公式をもとにして、いろいろ具体的なものを考えていくのです。歴史も、社会発展の法則というものがあって、その図式をもとにしていろいろな現象を見ていくというのは演繹的方法です。どんな教科でも演繹的方法と帰納的方法を使い分けていくことが必要です。それなのに国語では今なお帰納的展開だけなのです。今まで僕は人の授業を二千回以上見てきましたが、演繹的展開がなされているのを見たことがありません。僕がやった授業ぐらいいでしょう。

ずいぶん前ですが、僕が一度演繹法の授業をしたら、その授業の記録を読んだ大西忠治氏が否定的批判をしたので僕と論争になりました。というのは、大西忠治の中には、帰納的な展開を授業と考える考え方があつた。それはも

ちろん一般の考え方でもある。帰納法も一つの方法ではありますが、もう一つ演繹的方法もあるということをおわかった上で、選んでほしいと思います。

ですから、今日はあえて演繹的展開を試してみました。もちろん帰納的展開をしてもいい。子ども達はそちらの授業の方が慣れていきますから、うまくいくと思います。だけど実験授業というのは、うまく授業をやるうというのではありません。こういう授業をやってみようという一つの問いかけ、問題提起ですから、こういう方法でやったのです。

方法はすべて一長一短ある

のっけから図式を出すというやり方でしたから、みなさんは「なんでこんなものを出すのか」と思ったでしょう。違和感があったかもしれません。でも、それは、「こういうふうな見方考え方があるんだよ。この考え方にあてはめて読んでみよう」という読み方なのです。もちろんどんな方法にも一長一短はあるもので、何か理想的な方法がないものかとさがしている人達がいますけれども、それは理論的にまちがいです。いかなる方法も長短があります。医者の治療にしても、病名は客観的に一つでも、それを治療する方法はたった一つかというところではありません。数え上げれば三つや四つはある。では、なぜこの方法を選ぶかというとき、「この方法は速く治るけどそのかわり体力のある人でなければだめだ。体力のない人の場合はこの方法は危険だ。時間がかかってその間にマイナスも生まれるけど、じわじわと治す方法でいこう」とか、「この方法はいんだけど金がないからやれない」とか、いろいろな条件があつて決まってきました。ですから、教師もいろいろな方法の中から主体的に判断して選ばなくてははいけません。

今日、僕はなぜこのやり方でやったかというところ、みなさんがこういうやり方を見たことがないだろうから、それを紹介するという意味で演繹的展開をやったのです。その場合、「初読と再読」の場合はちょっとやりとりをしておいてからやる。「条件」の場合はのっけからやるということをしたわけです。

ねらいは絞って

本当はこの中にユーモアの問題もあるのですが、今日はやらなかった。何もかもやると、ねらいがぼけてしまうからです。「初読と再読」「条件」と二つやりましたが、これも本当は一つだけでいいのです。でも、せっかくの機会だから二つ出したのです。

もう一つ、「ねずみのくせにえらそうなことを言っている」というようなところ、ちょっと笑いになりますね。そういうユーモアの問題もあります。「初読と再読」「条件」「ユーモア」、この三つをかみあわせてやって、あの場面が一まとまりにできたということになるのです。ですけど、授業というのはあれもこれもというわけにはいきません。

僕がよく見る授業というのは、研究授業、公開授業だからかもしれないませんが、どうしても授業者はいろいろ見せようとします。その気持ちはわかりますが、そのためにいろんなことをやる。あれもこれもとつめこむ。つめこむものだから、いろんなことがいっぱい出てきて、ねらいがすっきりしないということになります。一時間の授業のねらいは一つに絞った方がいい。今日だって本当は一つだけをしっかりやればよかったと思うのですが、せっかくみなさん、集まっておられますから、おまけに二つやったわけです。本当は一つだけの方が子どももすっきりして、「今日はどんなことを勉強した?」「はい初読と再読ということを勉強しました」あるいは「条件という見方考え方がわかりました」というように学んだことが残っていく。授業の四分の三ぐらいは一つのねらいにかけ、後は前にやったことのおさらいをしながら、次にやることの橋渡しをちょっと考えておくということだと思います。

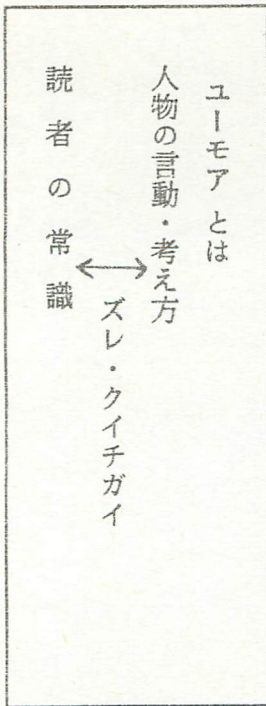
分析・総合する力を育てる

帰納的展開、演繹的展開ということはおわかりになったでしょう。どちらで授業をやるにしても、抽象化、一般化、普遍化、個別化、具体化、特殊化ということの行き帰りを忘れないということが大事です。人間の能力は、一つのものをも具体化する、個別化する、特殊化する能力と、いろいろな具体的な事象を抽象化、一般化、普遍化する能力と

があります。別の言い方をすると「分析・総合」ということです。科学者がいつもやっている分析・総合というのは、これと同じことです。つまり、研究とか学習とかいうことは、一口に言えば分析・総合と言われますけれども、個別化、特殊化、具体化が分析ということとです。それから、抽象化、一般化、普遍化が総合と考えていいでしょう。その分析・総合ということが授業の中で絶えず行ったり来たり、行ったり来たりしている。どちらから入り込んでいくかというと、演繹法というのは抽象化、一般化、普遍化したものを先に出して、それで方向づけていく。図式の上に乗せて具体的に考えていく。こういう授業の展開です。

演繹法でわからせるユーモア

さて、今日は出しませんでした、ユーモアということについてちょっと演繹的にみなさんにお話ししたいと思えます。ユーモアとはどういうものかという図式を先に出します。それは、人物の言動（言ったりしたこと）、人物の見方考え方に対して読者の常識というものがありますが、人物の言動を読んでいると、どうも自分の常識とずれを感じる、食い違いがある。それを意識したときに笑い、ユーモアというものが生まれてくるのです。これはユーモアの定義です。



定義というのは一般化、普遍化した図式です。まずこの定義をみなさんに示した。でも、それだけではわからないでしょう。言葉はわかりますけど。

ですから、それを今度は、具体的、個別的、特殊的に扱っていくわけです。つまり、今頃は演繹的に話をしていくわけです。

まず、今日の授業でとりあげた場面で言うと、

〈アナトールはタイプライターに向かって〉

とありますが、ねずみはタイプライターを打つものじゃないというのが常識です。ねずみというのは小さくて、ちょこちょこして、という読者の常識から見ると、ねずみがタイプライターを打つというのは、なんとも食い違い、ズレを感じるところです。それがクスツという笑いになる。ねずみがタイプライターを打っているという姿を想像すると、ねずみというものについての常識とのズレを感じるから、それが笑いになるのです。

さて、その次の

〈大事そうに書類かばんに入れ〉

というのも、人間のサラリーマンか何かを想像すれば別におかしくないけれど、「ねずみが」というと、そのようすが何となく笑いになります。そして、

〈友達はおたがいに信じ合わなくっちゃ〉

というと、読者にはねずみについての常識があるから、「なんか、ねずみのくせに偉そうなことを言っている」という笑いになる。つまり、ユーモアです。

こういうふうにしてやると、みなさん、ユーモアというものがだいたいわかってきたでしょう。こういうわからせ方があるのです。これを演繹的展開と言います。

授業はものの方考え方を育てる場

ユーモアの図式を出さないで、「〈友達は、おたがいに信じあわなくっちゃ〉ってどうですか、みなさん」と聞くと、「なんかねずみのくせにおかしいと思う」と言うでしょ。タイプライターを打つところにしても、やっぱり、「ね

ずみのくせにおかしい」と言うと思います。そうすると、「うん、そうだな、そういうのを条件という。そういう条件をふまえるとこれが笑になる」ということを最後におさえる、まとめるという帰納的方法もあります。

この二つの方法は裏表の関係です。どちらでやってもいいけども、どういふ場合にはどちらがいいかということを選ぶ必要があります。

今日、僕がなぜ演繹ということを強調するかというと、誰もそれをやらないからです。みなさんだってやったことないでしょう。先に「ユーマアとは」とやると、何か大学の講義みたいと感ぜられるでしょう。その先入観がまちがいないのです。幼稚園だって小学校だって先に定義を与えておいて、その見方で見てみようというやり方はいくらでもある。演繹的展開ということをやってみられるといい。そういうやり方も身につけると、今度は帰納的展開と演繹的展開を使い分けることができます。この授業は、帰納的にやった方がいいとか、おもしろいとか、ここは演繹的にやった方がうまくいくしおもしろいというように使い分けていくと、子ども達自身が帰納的のものを見る見方と演繹的のものを見る見方の両方を学ぶことになります。みなさん方のように帰納的な授業ばかりやっていると、帰納的にしかものを見る事ができない人間になってしまう。授業といえば帰納法ということばかりやっていると、演繹的にものを見る見方を訓練する場がないということになる。それでは片手落ちだ。授業というのは、子どもにも見方考え方を育てる場ですから、両方の力を育てていくというふうに考えてほしい。

ユーマアとかかわる「条件」

みなさん、もう図式はわかったと思いますから、実際に四の場面、(よく朝、チーズ工場は大変なさわぎでした)というところから、僕が出した図式にあてはめて考えてみてください。そうすると、「条件」がユーマアと随分かかわっているという発見があると思います。

まず図式にあてはめて読んでみてください。あ、ここが初読だったらこうだけど、再読だったらこうなんだとか、あ、ここが「条件」、ねずみだからとかねずみのくせにということなんだな、だから、ここがユーマアにもなるん

だな、とわかってくると思います。「条件」はいつでもユーモアにかかっているとは限りませんが、非常に関係があります。

ちよつと四の場面の最初、

「よく朝、チーズ工場は、大変なさわぎでした。不思議なカードをだれが書いたのかと、みんな、首をかしげました」工場の人達はだれが書いたか知っていますか（知らない）。みなさんは（知っている）。これは「人物は」（知らない）。「読者は」（知っている）。この関係は前の場面に出てきましたか。出ていませんね。新しい関係です。「人物は知らない、読者は知っている」という関係がもう一つ出てきました。

四

人物

×

読者

○

今度はこの図式を頭において読んでいくことになるのです。そうすると、ユーモアというのが、また、読者の常識というだけでなく、「読者は知っている」ということにもかかわってくるということがわかります。四の場面は「人物は知らない、読者（自分）は知っている」という目で見ると一つ一つがおかしい。ここで考えるのは「人物は知らない、読者は知っている」という図式と「条件」と「ユーモア」です。四の場面までくると、もうみなさんは、アナトールが何のためにあんなことをしたかを知っていますから、そのことについては「読者は知っている、でも工場の人達はだれが何のためにやったかは知らない」、だから、工場の人達が言ったりしたりすることがおかしい。ユーモアです。演繹的な方法でやるとどこをみればいいかという、見るところが決まってくる。どう考えればいいのかということが方向づけられていく。そのかわり、それ以外のところは見落としてしまうでしょう。それにひっかからないところは見捨ててしまうという欠点がある。〈不思議なカードをだれが書いたのか〉というと、みなさんは知っているから、不思議でもなんでもありません。でも、工場の人達にとっては不思議でしょう。書いたのはアナトールですが、

社長が、〈アナトールって人が〉と言うから笑わせます。アナトールというのはフランス人の名前ですから、もちろん社長は人間、男と思っています。ですけど、読者は知っているから、笑ってしまうわけです。

〈どれだけチーズの味がわかるか、ひとつためしてみようじゃないか〉

これは読者も、ねずみがああやって味見にかけては世界一っていばっているけど、本当にそうか知りたいところで、すると、

〈これは参った。アナトールの言うとおりだ〉

と言うから、「ははあ、なるほど、やっぱりアナトールというのはいばるだけあって、ちゃんと味がわかるんだなあ」と読者は納得します。それで、

〈ここでひとつ、アナトール式にチーズを作って、様子を見てみようじゃありませんか〉

「アナトール式」と人間の名前をつけていますが、考えてみれば、「ねずみ式」ということですから、笑っちゃうところですが、それが大繁盛して、山のように注文が来て、工場を広げ、給料を上げるといふことで、大変なことになったんだなあ、という驚きです。誰がカードを置いていくのかわからない。読者は知っている。なぜ、姿を見せないのかということも読者はわかっていますね。ねずみだから、おいそれと姿をあらわすわけにはいきません。社長の方は、〈アナトールに、ごほうびをやりたい〉〈かれのおかげ〉とあくまでも彼を人間だと思っている。そうすると、アナトールが、

〈このまま知られずにいたい〉

と返事をよこしたというところが謙虚に見えるけれどもそうではない。アナトールにしてみれば、ねずみの身分で、知られることを恐れているわけですから。だけど、工場の社長にしてみると、何とまあ謙虚な人だろうと感心したでしょう。そこでとうとう、〈アナトールという名の社員を全部〉よび集めた。挿絵で見ますと十人やそこらいるんですから、アナトールという名前は、日本で言えば太郎や次郎や三郎というような一般的な名前なのでしょう。でもまあ集められた人間もたまったものではありません。ねずみと同じ名前で、ねずみの代わりに集められたのですから。

そうやって、いくらさがしても見つからない。見つからないはずです。ねずみですから。〈ひみのまま〉というの
もねずみだからだ。そこでいよいよ〈長い手紙〉を書くことになるのですが、

〈いつもたくさんのカードをありがとう〉

〈おかげで、うちの工場も、とても大きく、りっぱになりました〉

〈こっそりと、あなたにお目にかかりたい〉

これを読んでいるアナトールの気持ち想像しながら読んでください。どんな気持ちで読んでいるのでしょうか。〈こ
っそりと、あなたにお目にかかりたい〉と言うと、「そうはいかんよ」と言いながら読んでいます。

〈どうしても知られたくないというのなら〉（そりゃあそうだ、知られたくない）、〈かたくひみつを守ります〉（守
ってほしい）というように、アナトールの気持ちにもなり、読者の立場からと両方からせめて読んでいくわけです。

〈あなたがだれであっても〉（うそを言え。もし、自分がねずみだとわかったら、だれであってもというわけにはい
かんだろう）——ねずみの分際でということになるに決まっています。

〈きつと、チーズが大好きな人なのでしょうね〉、それはそうでしょう。

〈どうか、いつでも、好きなだけ、チーズを食べてください〉、アナトールもこれからは堂々と、公然とチーズが食
べられるというわけです。

〈毎ばん、あなたのために、フランスパンを置いておきます。それからエクレーアや、いろいろなおかしも〉、ここを
読むたびに「腹が立つ」のは、アナトールというのは一かどの男の名前でしょ。社長も男です。それなのに、どうし
てここで「ワイン」ということを書かないのでしょうか。（笑い） 女の子向きのものばかり置いておくと言っていま
す。ここは作者の至らない所のような気がします。僕が社長で、相手がアナトールという男だというのなら、エクレー
アなんてどうでもいいから、「それにとっておきの私のワインも」というふうにしたところですよ。

〈本当は、もっとお返しがしたいのですが、残念です〉

〈うちの工場の、チーズ試食部の部長になることに決まりました〉

社長の言ったりしたりしていることは大まじめです。それを「人物は知らない、読者は知っている」という図式で、しかも、ねずみという条件をふまえて読んでいく。社長たちの言ったりしたりしていることを、読者はねずみだといふことを知っていて読むから笑いが出てくる。

ユーモアというのは知的な笑いですから、知的な操作をしないとユーモアの本質というのはわからない。

— 長一短を心得て試みる

今日は「アナトール工場へ行く」という作品を全体として教材研究する場ではありませんから、この作品で、全体として何をどうするかとか、全体の授業の運び方というところまで話をする時間はありませんが、今日の授業にかかわってだけ言えば、演繹的展開があるということ、その一長一短を心得て、今後いろいろ試みていただいたらいいなということですよ。