

説明的文章指導の実際と問題点

—— 小学校四年「カプトガニ」(光村四年上)の場合 ——

社 浦 淳 子

はじめに

四年生四十名に学習させた説明文「カプトガニ」の授業をふり返り、子どもたちは何を待たのか、どこに問題点があったのか、また、これをどう改善したらよいかなどについて考察を試みたい。教師として二年目一学期の授業で、三年目を終わろうとする今になってみれば、多くの問題がみえてくる。しかし、まだまだ解決できないものも多い。それらについては、明日からの実践を通して考えていこうと思っている。

一、教材「カプトガニ」指導の実際

1、教材「カプトガニ」 土屋 圭示(光村四年上)

2、目標

① 一文一文、一語一語をしっかりと読むことによって、カプ

トガニの大きなひみつを知り、筆者のねがいに気づかせる。

② 段落相互のつながりを見つけ、筆者の書きぶり(文章構成・文末表現など)に目をむけさせる。

3、児童の実態

子どもたちは、三年生の一年間、「みつばちのダンス」「ありの

行列」「おにの話」「人間とチンパンジー」等の説明文教材の学習において、段落ごとの要点をキーセンテンスやキーワードに着目しながらまとめたり、問題―観察―結果といった順に述べられていることを見いだしたりした。もちろん、書かれている内容についても興味深く読ませようとしたが、内容よりも要点をとらえさせることに力を注いだ。

子どもたちは、読書は好むのだが、女子には、一、二年向きの絵本や童話ばかり読んでいる傾向が強く、男子には図鑑や写真・絵の多く出ている理科的な本や学習まんがシリーズなどを好んで読む者が多い。じっくりと一冊の本を読む習慣が身につけている者が少なく、教材文でも、自分が興味を覚えたところだけを脳裏に残すような読み方をしていることが多い。接続詞や指示語の意味を考えたり、文章の構成や書きぶりに目を向けたりすることはあまりない。

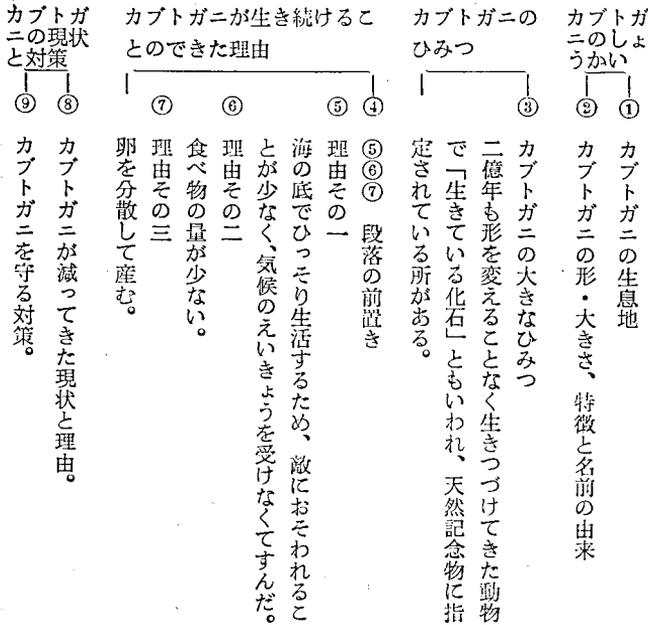
そこで、前に記したように、まず「一文一文、一語一語」をしっかりと読ませた上で、「段落相互」の関係などにも気づくようにさせたいと思ったのである。

4、教材文について

単元「段落に気をつけて」の中に「カプトガニ」と「キョウリュウの話」が入っている。「カプトガニ」は、「キョウリュウの話」

と文章構成も似かよったものにし、「キョウリュウウの話」を学習する前の参考教材として位置づけられている。そのため、分量も三ページ分と少なく、説明も骨子だけで物足りなさがある。

文章構成と内容は、次のようになっている。(①)～(⑨)は形式段落



段落に氣を付けて 説明文

カブトガニ

土屋圭示

- ① カブトガニは、北アメリカの東海岸と、アジアの一部にしか住んでいない、めずらしい動物です。日本では、瀬戸内海一帯や九州の北の海岸などに見られます。
- ② カブトガニは、全長約六十センチメートル、するどいつるぎのようなしっぽを持ち、頭にかめしいかぶとのようなからをかぶっているのです。このような名前が付いたのでしょうか。ふつうカニのなかまだと思われがちですが、むしろ、クモやサソリのなかまに近い動物だと考えられています。
- ③ このカブトガニは、実は大きなひみつを持っています。それは、カブトガニが、二億年ものむかしから、ほとんど形を変えすることもなく生きつづけてきた動物だということです。二億年前というと、人類はもちろん、けものも、まだこの地球上にあらわれていません。キョウリュウウや鳥の祖先の始祖鳥が栄えていたころです。こんなにも長い間、子孫をたやすことなく生きつづけてきた動物は、今ではほかにあまりれいがありません。それで、カブトガニは、「生きている化石」ともいわれ、天然記念物に指定されている所があります。
- ④ カブトガニがこんなにも長い間生きつづけることができた理由は、次のようなことだと考えられています。
- ⑤ 第一に、せいしつがたいへんおとなしく、海の底のどろの中ひっそりと生活してきたことです。そのため、ときにおそわ

れることが少なく、気候の大きな変化にもえいきょうを受けなく
てすんだのです。

- ⑥ 第二に、食べ物がおどろくほど少なくてすむということです。
カプトガニは、何も食べなくても、半年以上もどろの中で生き
ているのです。

- ⑦ 第三に、とく別なたまごの産み方が挙げられます。ふつう、
たまごを産む動物は一か所にまとめて産みますが、カプトガニ
は、海岸のすなの中に、数百とずつ分散して産むのです。その
ため、たまごがぜんめつする心配がありません。

- ⑧ この「生きている化石」カプトガニは、今では、三十年ほど
前にくらべると、十分の一以下にへってしまいました。海はよ
ごれ、海岸はうめ立てられて、カプトガニの住みかや食べ物が
うばわれてきたからです。

- ⑨ そこで、カプトガニを守る運動が進められるようになりまし
た。岡山県笠岡市にはカプトガニ保護センターが出来、子ども
たちもいっしょになって、カプトガニの生活を調べたり、人工
でふやすの手伝ったり、住みかとなる海岸を守ったりする仕
事に取り組んでいます。

5、授業展開（八時間）

○第一次（二時間）

- 題名読みをする。
- 本文を読み、新出漢字・難語句を調べる。（自習）
- わかったこと・わからないこと・筆者がわかりやすくするた
めにくふうしていることについて書く。

○第二次（四時間）

- 九つの形式段落に番号をつけ、それぞれの段落ごとに思った
こと・わかったこと・調べたことなどを書き込んだり、つな
ぎ言葉や関係ある言葉を見つけたりする。
- 各段落ごとに重要な部分にサイドラインを引き、要点をまと
める。

○第三次（二時間）

- 各段落のつながりを考え、大きなまとまりに分け、それぞ
れに小見出しをつける。
- 大切なところはどこか話し合う。

授業計画では七時間で扱う予定だったが、第三次に時間がかかり、
一時間延びた。

6、各時間の学習活動

(1) 第一時

題名の「カプトガニ」に対しては、見たことのある者が三名、大
部分は絵や写真などで見た名前を聞いていたりする者で、全く知
らないという者も十四名いた。予想以上にカプトガニに対する知識
はなかった。見たところ、おたまじゃくしに似ているという印象を
持っている子もいた。

T この「カプトガニ」という名前からどんなものを想像しまし

たか。

C₁ カプトをかぶっていると思う。

C₂ カプトをかぶったカニ。

C₃ 足が何本もあると思う。

C₄ カブトムシみたいな大きさをしている、カニのように歩くもの。

C₅ カニについて知っているから、ハサミをもっているようです。右のように、全く知らない子どもたちは、カブトムシやカニなどから連想しているらしい。

さし絵からは、おたまじゃくしやひらめに似ているという子どももいた。

たしかに「カニ」とはいつでも、一般に見るカニとは似ておらず、名前から形を想像することはむずかしい。岡山県では、カブトガニのことを「どんがめ」と呼んでいたこともあるそうである。

少しでも本文に対する興味を高めようと思っ行って行った題名読みであったが、カブトガニの知識に乏しい子どもの実態ではあまり意見が出なかった。題名からもっと豊富に読みとれる場合や、ある程度先行経験があるものならば大切な活動になっただろう。この題名を、「生きている化石、カブトガニ」とか「二億年の歴史をになうカブトガニ」のようにすれば、意欲を高められたのではないか。

さらに、さし絵を立体的なものにするか、生き生きとしたカラー写真にしてほしいものである。教科書に使用されるさし絵は、高学年になればなるほど粗末になるような気がする。このような説明文の場合、主題であるカブトガニのイメージがつかめないと、どれだけ説明で理解しても、それだけでは物足りない。

もちろん、図鑑や参考図書なども探すが、共通の話題として話し合うには、教科書によい写真が載っていれば便利である。

つぎに、第一時では、題名読みから、さらに進んで、学習課題を

持たせようとした。

T 自分たちで勉強していったらいい目あてや問題を考えていってみよう。

C₁ カブトガニはどこに住んでいるか。

C₂ カブトガニの足が何本あるか。

C₃ カブトガニの体はどんなしくみか。

C₄ カブトガニの目はいくつあるか。

C₅ カブトガニの食べ物や食べ方。

このようにカブトガニの体のしくみに関するものばかりが次々と出された。これは、理科における昆虫の学習が影響していると考えられる。それにしても、子どもたちはいろいろなことに興味を持つものである。四年生段階の特徴の一つでもあろう。

しかし、カブトガニの生態にしか目が向かないでは、国語の学習は進まない。そこで、「カブトガニのいろいろなことを知るためには、まず、本文を読んでみなくてはいけないね。読むときにどんなことを頭におきながら読んでいったらいいの？」と段落や文章構成に気をつけながら読まなくてはいけないという意識を持たせようとした。ここで、子どもの思考の流れを無理に変えたような感じがした。自分でも流れに逆流し、大きな抵抗をうけているような感じだった。子どもたちに意欲的に楽しく説明文を学習させたいと考えながら、現実には、教師の指導目標を達成しようという意識が強く働きすぎたようだ。

(2) 第二時

1. わかったこと。

2、わからないこと、わからない言葉。

3、筆者の文章の書き方でわかりやすくくふうしてあること。
を、通読後、西洋紙に書かせた。

「わかったこと」といっても、①書かれてある事柄の一つ一つ、
②何について書いてあるかという小見出し的なもの、③④に加え、
自分の思いも入れているものの三種があった。①⑦段落の内容に
ついて書いている者は多いが、⑧⑨段落のカプトガニの現状につ
いて書いている者は五、六人しかいなかった。カプトガニについての
知識は理解しやすいが筆者の意図が含まれている⑧⑨については理
解しにくかったようだ。

「わからないこと」では、

- カプトガニはどうして半年も何も食べなくても生きられるのか。
- どうして土の中にひっそり暮らしているのか。
- つるぎのようなしっぽは、何をするときを使うのかわからない。
- などの、本文だけではわからないカプトガニの生態に関するものと、
- 化石というのは、ずっと前に死んでしまった物なのに、なぜカプ
トガニのことを生きている化石というのか。

に代表される「生きている化石」という本文の核心にふれる疑問と
があった。

授業では、事典などによってほかの「生きている化石」などにつ
いては調べたが、それよりも子どもたちのこの疑問をもっと掘り下
げてやる必要があるかと思う。

(3) 第三時と第六時(第二次)

段落相互のつながりを考える前に、一つ一つの段落の内容を子ど

もたちが把握していく必要があると考えた。通読、言葉の意味調べ
の後、すぐに段落のまとまりに分けさせる授業をみたことがあるが、
どちらに入れたらいいか迷うようなところでは、どうしても本文の
内容を読み取っていないとできない。そういう段落分けは、説明文
を読む力が十分に備わっているクラスならともかく、わたくしのク
ラスでは無理だと判断した。

そこで、カプトガニという対象や筆者が述べようとしていること
について、一人一人が理解し感想を持った上で、要点や段落のつな
がりをとらえさせたいと考えた。四時間の予定で、次のように行った。

① 本文を写した一行あきの用紙に、一人一人が「思ったこと・
わかったこと・調べたこと」を書き込んだり、関係あるところ
を線でつないだりする。

② 段落ごとに書き込んだことを発表し合い、友だちの発表した
ことを書き足す。

③ 形式段落ごとに大事な語句を見つけ、サイドラインを引いて
要点をまとめる。

①の書き込みは、四年生になってはじめての学習方法であったた
めに、一時間は全員で書き込みを行った。しかし、半数の子どもた
ちはなかなか書き込みが進まなかった。慣れないうちは読み取りは
浅くても、自分から文章に取り組んでいく能動的な読み方として書
き込みを選んだのだが、書き込みをしていく視点やそのしかたをく
わしく指導すればよかったと思う。

今までは、教師の発問を中心に問答式に授業をすることが多かつ

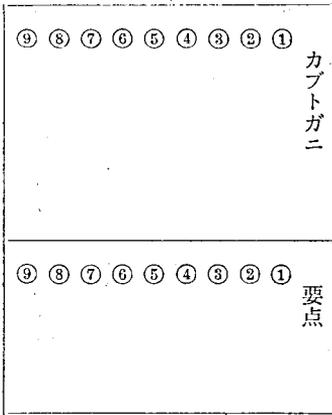
た。そうすると、読解する力が十分に備わっていない子どもは、自信がなく発表せずだまりこんでいるだけになり、全体に受動的な授業になりやすかった。

書き込みが進むと、発表する回数も増え、意欲的に取り組む子どもが多くなった。しかし、授業はもう一步、深まらなかつた。それは発表でしかなく、話し合いにはなっていないからである。友だちの発表を最後まで聞くという態度が身につけていなかった。改めて、聞く指導の重要性を認識させられた。

③段落では、カプトガニが生きている二億年と人間が生きてきた二百万年を長いテープを使って比べ、二億年の長さを視覚にうったえた。また、実物のカプトガニを見ることが出来なかつたので、実物大のカプトガニを絵に書いて見せたりもした。

書き込みとその発表が終わると、書き込みをした用紙の下に紙をはり、一段落ごとの要点を書いていった。

書き込みをした本文



まず、大事なところにサイドラインを引き、それを接続助詞などを使ってつなぐのである。しかし、その大事なところというのがあまりいいまいで、私自身、読めば読むほどの語句も大切で切り捨てることができず悩んだ。子どもたちにもはっきりとした観点を与えることができず、主に私が全文を見通し、筆者の意図や役割を考えつつ、その段落で落としてはならないと思うところにサイドラインを引いた。

⑤ 段落のサイドライン

本文

第一に、せいしつがたいへんおとなしく、海の底のどろの中でひっそりと生活してきたことです。そのため、ときにおそわれることが少なく、気候の大きな変化にもえいきょうをうけなくてすんだのです。

右のような言葉にサイドラインを引き、次のようにまとめた。
要点

せいしつがおとなしく、どろの中で生活してきたので、ときにおそわれることが少なく、気候の変化にもえいきょうをうけなくてすんだ。

簡単に言えば、修飾語をとり、敬体を常体にしただけである。四年生になっても、「ので」を使ってまとめることができない子どもが多く、子どもも私もついぶん苦勞した。

このようにして、要点をまとめることは、子どもたちにとって、むずかしく時間のかかることであったが、自分なりに書きなおすことで、文章を認むだけの活動とは違って、何が書いてあるかをはっ

きりとつかむことができた。しかし、このような要点のつかませ方の外に、もっと他の方法があったのではないかと考えさせられている。

クラス四十人中、五人の子どもは、この学習においては、要点をまとめるということが理解できなかった。

要点をとらえるという方法には、

。頻出する語句を見つけて、それをもとにまとめる。

。重要語句をみつける。

。絵の中に必要語句を記入する。

。文の中に空欄を作り、そこへ語句を入れ文を完成させる。

。形式段落でまとめるのではなく、意味段落でまとめる。

このようにいくつも考えられる。この授業では、形式段落ごとに、文でまとめることにこだわりすぎた。また、学習のステップを子どもの学習力の実態に合わせ、細かくかつ飽きのこないように工夫しなければならぬと反省させられた。

(4) 第七時・第八時(第三次)

第七時では、一人ひとりに段落のつながりを考えさせた。段落ごとのつながりについては、三年生の時に「みつばちのダンス」や「ありの行列」などで学んではいるが、本格的に学習するのは今回が初めてである。そこで、九つの段落を四つに大きくまとめ、そのわけを書く活動を一人ひとりにさせた。ただし、①②段落については、教科書の学習の手引きに次のように出ているので、これを参考にさせた。

「段落と段落との関係

段落には、たがいに深く結び付いて、さらに大きなまとまりになるものがあります。

第一と第二の段落は、「カブトガニのしょうかい」というふうにまとめることができます。

第三から終わりまでの段落は、大きく三つにまとめられます。どういうまとまりになるか考え、小見出しを付けてみましょう。」

その結果は、次のようになった。

A ①②—③④—⑤⑥⑦—⑧⑨ 8名
B ①②—③—④⑤⑥⑦—⑧⑨ 25名

その他

①—②③—④—⑤⑥⑦—⑧⑨

①—②④⑤⑥⑦—⑧—⑨⑩

①②—④—⑤⑥⑦—⑧⑨⑩等

⑤⑥⑦段落が結びつくということは、ほとんどの子どもがわかっていた。文頭にある「第一に」「第二に」「第三に」という言葉があること、カブトガニが二億年も生きつづけてきた理由だと④段落に示してあることで見つけやすかったのだろう。また、中には五つにまとめた者や、③をどの段落と結び付けたらいいか迷っている者もいた。

もし、①②段落が「カブトガニのしょうかい」というふうにまとまることや、四つに分けるということを示しなかったら、さまざまにまとめた方が出たことだろう。私とて、何の指示もなかったら、①②—③④⑤⑥—⑦⑧や①②③④⑤⑥—⑦⑧とまとめているかもしれない。私には今までの読書や作文の経験から、文章の中の段落構

成に関する知識なり能力が備わっていると思うが、子どもたちは今ここで学び始めるのである。だから、何の指示もなければ、それぞれの今までに得たかんじにたよってまちまちに分けたであろう。(もちろん、文章の内容を考えながらであるが)書き手が考えたとおりの文章構成を、読み手が探りあてることが容易ではない。

第八時では、④段落の位置づけを考えて、四つにまとめた後、それぞれに小見出しをつけた。

④段落を③段落といっしょにまとめた子どもは、④段落の「カプトガニがこんなに長い間生きつづけることができた理由は」というところが③段落とつながると考えたのである。「次のような」という言葉が、⑤⑥⑦へかかることに気づかないのであった。確かに③段落の内容を受けて、以下の段落は成り立っているのであるが、そうなれば文章のどこでも切ることはいらない。

④段落の「次のように」と同様に、段落のつながりを考える際に、文頭の言葉に気をつけると考えやすいことを学習させた。

- ①段落……カプトガニは、
- ②段落……カプトガニは、
- ③段落……このカプトガニは、
- ④段落……次のような、
- ⑤段落……第一に、
- ⑥段落……第二に、
- ⑦段落……第三に、
- ⑧段落……この「生きている化石」カプトガニは、
- ⑨段落……そこで

小見出しは内容の読み取りを十分に行っていたためか、容易に読めることができた。⑦⑧段落はなかなか一つにまとめる言葉が探せず、「カプトガニがへったわけとカプトガニを守る運動」というように書いている者が多かった。

最後に、短い時間ではあったが、筆者(土屋さん)がいちばん言いたかったことは何だったのだろうと聞いたが、カプトガニの大きなひみつを言いたかったのではないかと子どもが数人発表しただけで、反応が少なかった。この授業の最初から、このような視点を与えていれば、それについての意見も、もっとでたかと思われる。この授業に続いて、教材「キョウリュウの話」における段落の結び付きを一人ひとりに考えさせたが、文章の長さがずいぶん違い、とまどっていたようだった。それでも、教材「カプトガニ」を学習する前に比べれば、段落の結び付きを考えるようになった面が認められる。

二、問題点とこれからの課題

1、対象認識と文章構成意識育成のはざま

この教材「カプトガニ」を教材とする実践をふり返ってみると、指導者としての私は、二つの目標のはざまをいったりきたり迷いつつ授業をしていたような気がする。その目標の一つは、教材文「カプトガニ」を子どもたちが読み、カプトガニとはどんなものかを知り、その大きなひみつに驚き、さらには筆者の願いにも気付き、二億年も生きつづけたカプトガニに対する認識を深めさせることである。もう一つの目標は、「カプトガニ」をわかりやすく書き表して

いる筆者の手法、特に四年生の読解の中心的な目標に掲げられている「文章を段落ごとに要約しながら読み、それぞれの段落相互の関係、段落と文章との関係などについて考えること」(B理解、ケ)、つまり文章構成意識や要点をとらえる力の育成である。

(1) 対象認識の育成について

普段、私たちは教科書教材を中心に授業を組織する。子どもたちに、何かを知りたいから説明文を読むのだという情報読みの場を設定し、必要な教材文を探し出したり、作り出したりすることはなかなかできるものではない。この「カブトガニ」を学習する際も、子どもたちにしてみれば、国語の教科書の順に従って学習するのだというくらい意識しかなかった。それゆえ、第一の目標を達成するには、教材文そのものに読者を引き込む魅力があり、それと同時に指導者である私にもその魅力を見い出す力が必要であった。両面とも欠けていたと思う。

まず、教材文の魅力について述べれば、教材「カブトガニ」は、クラスの実態からもわかるように子どもたちにとって未知のものでありすぎた。例えば、「パンダ」であるなら、どんな動物か知っており、かわいいという感情も抱いている。だから、それについて、さらに知られざることが詳細に書いてある文章であるなら読んでみようという気にもなる。しかし、「カブトガニ」という名前さえ知らない子どももおり、ほんやりとでもどんなものかさえわからないという状態では、読みたいという意欲が湧かないのもうなずける。また、読んでいくうちに引き込まれていく文章ではなかった。読物的性格が弱く、まさに説明的で固い感じの文章である。私はこの

授業の後で、土屋圭司さんの書かれた「瀬戸内のカブトガニ」(学習研究社昭和50年)と「どんがめの海―カブトガニの生と死―」(誠文堂新光社昭和49年)を読む機会を得た。両書とも児童向けの科学読み物であった。もともと、私には読みたいという気持ちはいくらあったが、読み進むうちどんどんその内へ引きよせられていった。いかにカブトガニが迫害されてきたか、カブトガニの生息を明らかにするのがどれほど難しいことであるか、笠岡市の中学生がカブトガニを保護するために努力したことなど、一冊の本と数ページの文章の違いはあるにしても、教材文からは、土屋圭司さんの生の声を読み取ることが難しいと思う。教材文として、わかりやすくしようとするあまり、一つ一つの文や文章が整えられすぎた気がしてならない。教科書編集の立場としては、あくまで中心教材は「キョウリュウの話」であり、「カブトガニ」は段落や要点を学ぶための練習教材として考えられたのであろう。そうだとすると、文章の魅力はなくてはならない。

私自身が授業の前に、先の二冊を読んでいたなら、教材「カブトガニ」についても一語一語もっと深く読み取ることができたかと思う。また、子どもたちが「わからないこと」として挙げていた疑問にも答えたり、答えを見つける方法を示唆したりすることができたであろう。やはり、説明的文章の指導においては、指導者の十分な対象認識が必要である。

教材文「カブトガニ」に書き込みをしながら、一人ひとり読みに読み、対象に対する認識を深めようとしたが、教材文そのものと指導者自身の教材読解力の問題があり、この目標を十分に達成す

ることではできなかった。また、一人読みの書き込みを単語・文・段落の各段階で、具体化・抽象化・分類・分析などの方法をわかりやすく子どもに示してやることも必要であった。その方法と指導上のくふうについては、今後の課題としていきたい。

(2) 文章構成意識の育成について

段落相互の関係や要点・要約指導をどのように進めたら、子どもたちの自然な思考過程に結びつくかを考えていくことが重要であると思っても、それを確かに指導していくことは容易ではない。今回の授業でも、段落ごとの読み取りをさせ、その後要点をまとめさせたが、全体の構成や内容を理解しないで、その作業を成功させることは無理であった。未知なるカプトガニについて、次々と新しい知識を得た者にとっては、どの語句もぬかしてはならぬ重要なものに感じられる。文章構成を考えさせる前段階として行った要点指導であったが、子どもたちにとっては、何のために行っているのか、十分にはわからなかった。

小田迪夫氏は、要点を次のように定義づけている。

結局、段落内の大事なところは、読み手にとっても指導者にとってもさまざまで、一義的には決めがたい。指導要領の指示する要点とは、学年目標に示された(事柄の大体↓事柄の順序↓段落の要点↓要点相互の関係↓要旨)という読み取り能力の段階的系列の中に位置づけられたものである。したがってそれは、文章全体の要約的理解ないしは要旨確認の根拠となるような各段落の内容のとらえ方を意図するもの、とまずは理解すべきものである。(一一五―一一六ペ)

結局、要点は、書き手の文章構成法を理解し、書き手の表現法に即しての内容の要約的理解を適正ならしめるもの、そのための段落理解の核となるものである。(一一七ペ) (『教育科学国語教育』誌「要点・要約指導の問題」昭和52年11月号)

「大事なところ」と言うだけでは、要点は決めがたいのである。

一人一人がそれぞれの書き込みをもとに話し合った後では、それぞれの子どもの脳裏に去来するカプトガニについての認識はまちまちで、一律に要点をまとめることは困難であった。

小田迪夫氏も、「要約は、その理解内容を抽象化するという思考操作を求める、一種の抽象化表現である。その表現に要する思考活動と理解内容を形成する認識活動とは、別のこととして区別されなくてはならない。」(同上誌、一一八ペ)と述べておられる。私の行った授業でも、認識活動と要点・段落構成を考える活動を何とか結びつけようとしたところに、大きな問題点があったと考えられる。

2. 教材文「カプトガニ」について

教材文「カプトガニ」は、淡々と書かれた文章である。だからこそ、この奥にひそんでいる筆者の思いをもっと深く読み取るようにしなければならなかった。例えば、⑧段落はたった三行でカプトガニの現状が述べられている。しかし、「海はよごれ、海岸はうめたてられ」たことに直面したカプトガニの悲惨さ、それを見ながらどうすることもできず苦悩した筆者らの姿までも考えさせる必要があった。海や海岸の変化とカプトガニの住みかや食べ物の減少の関係をしっかりと認識しなくては、この段落を読み込んだことにはならないのではないか。

また、「二億年ものむかしから、ほとんど形をかえることもなく生きつづけてきた」という大きなひみつについても、二億年の時の流れの長さ、その間形をかえることなく生きてきたことの不思議さをほかの動物などと比較して認識させることが大切であつたらう。さらに、この文章の裏に流れる筆者の願い、つまり、みなさんもカプトガニの価値を知り激賞しているカプトガニを守る運動に協力してほしいということ、せひ読み取らせるべきだった。

最後に、題名にもっと工夫がほしかった。「生きている化石、カプトガニ」とか「二億年のなぞカプトガニ」のようにすれば、カプトガニをほとんど知らない読者（子どもたち）を引きつけることもできたのではないか。

おわりに

私どもは、普段自己の授業についてどうしてうまくいかなかったのかをつきつめて考えることはなかなかできない。多分こうだったのだからと、大体の予想はつけても、ゆっくりと目標や指導過程を見直すことは十分にはできない。自己の授業を見直すことは、特にうまくいかなかった授業についてする場合苦痛を伴う。私の場合、取り扱ってもう一年半を経てようやくその見直しができた。今、子どもたちはすでに五年生を修了しようとしている。今さらやり直しはできないが、今後ここで得たことを生かしていきたい。

（前富山市立愛宕小学校教諭）

（現高岡市立高陵中学校教諭）