国語の学力をいかにとらえ、いかに伸ばすか
―実態を中心に―

司会者　小山　清（広島大学教育学部附属高校）
提案者　佐藤秀之（広島市工高校）
大田トミ子（進徳高校）
松本洋二（広島基町高校）
松本修明（広島基町高校）

一、テーマ設定の理由

司会（小山清）　協議会を始めたいと思います。司会をつとめます私は、さっきご紹介いただきましたけれども、36年卒の小山でございます。大役が果たせるかどうか心もとないのですけれども、協議会が本当に実りのある、明日の現場の国語教育に直接つながっていくような、ただ理屈をこねるだけでなくて、そういった現場のなまなましいところを率直にお出しいただいて、本当に参加して得るものがあったと、そういうふうな会にしたいと願っておりますのでご協力のほどよろしくお願いしたいと思います。

本日の協議会のテーマは、プリントのほうに明示してありますように、「国語の学力をいかにとらえ、いかに伸ばすか―実態を中心に―」、こういうテーマでございます。このテーマを設定するにあたりましては、昨年、一昨年のテーマをふまえておるわけでございまして、昨年、一昨年ご出席の先生がたにはご記憶があろうかと思うんですけれども、昨年の協議のテーマは、「国語学習の意欲化をどうはかるか―高校を中心に―」、一昨年のテーマは「高校国語科教育の直面する問題」でございました。本日のテーマは、一昨年、昨年をふまえまして、三年目ということに当たろうかと思います。

それでは、本日ご発表・ご提案をいただきます四人の先生がたをご紹介しておきたいと思います。プリントの順番に並んでいただい

ておりますが、みなさんがたから向って左側、佐藤先生でございます。広島市の工業高校のほうにお勤めでございます。43年卒業でございます。続きまして大田トミ子先生でございます。32年卒業で、広島市の進徳女子高校のほうにお勤めでございます。続きましておふたかたいらっしゃいますが、偶然といいますか名前が松本、両先生とも松本でございますが、おふたかたとも広島の基町高校のほうにお勤めでございます。松本洋二先生、46年卒業でございます。松本修明先生、39年卒業でございます。

今一時を少し回ったところでございますが、四時までというふうにうかがっております。四時まで、先ほど申しましたように、本当に腹をうち割った話し合いをしていきたいというふうに考えております。はじめに、四人の先生がたに続けてご発表をいただきまして、そのあと、質疑、協議と進めてまいりたいと思います。発表の順番はプリントの順番に従いまして、佐藤先生、大田先生、おふたりの先生には二〇分ずつご発表いただく予定にしております。松本洋二先生、松本修明先生には一五分ずつ、合わせて三〇分というふうな打ち合わせをしたしだいでございます。

前置きが長くなりましたけれども、それではただいまから四先生の発表、ご提案をお聞きしたいと思います。それでは佐藤先生お願いいたします。

二、テーマについての提案

佐藤秀之　失礼します。本日のテーマであります学力とは何でしょうか。このたび発表するにあたっていろいろ考えてきましたが、結局方向性を見出しえないままに本日を迎えてしまいました。そこできょうは、事例を中心に実践のひとこまを紹介するという形で述べさせていただきたいと思います。

高校三原則の崩壊に起因する差別と選別体制の強化は、年ごとに教育阻害を受ける生徒を増加させております。そしてその中で最もその傾向が強く現れているのが定時制実業高校といっても過言ではないと思います。以前と違いまして本校へ入学してきた生徒の多くは全日制に合格しなかったから来たという生徒です。また全日制や私学等を退学させられたものもかなりの数おります。現三年生に目を移してみますと、プリントの一枚目の最後のところにありますが、資料2のごとくであります。本当に働きながら工業高校へはいって機械なり電気なりの技術を修得しようという意欲を持って入学した生徒はまれであります。このように低い学力と定時制ということからくる劣等感により、学習意欲は失われがちであります。このようなことは本校のみならず各実業高校、分校、定時制、一部私学等にも若干の程度の差はあれ同様にみられるのではないでしょうか。以上のような実態の中で私たちは学力をどうとらえ、いかに伸ばしていったらよいのでしょうか。まず最初に、職員室でよく聞く他教科の先生の話を紹介します。数学科では、分数や小数点の四則計算のできない者が、七クラスで三〇%近くはいるということであります。ということは専門教科においても、教科書以前の問題がここにあるわけです。また社会科では、日本地図の中に都道府県名を記入させたところ、正解の者はほんのわずかであったということです。そして答えを書いたものの、漢字で書けずひらがなで書く者がかなりの数いたということであります。職員室ではほとんどの先生が口をそろえて言われるのは、この漢字が書けない読めないということであります。専門用語は漢字で書くばあいが多いので、教育内

容以前の問題がここにもあるわけであります。この点からだけ見ても国語科の役割は重要なものとなっている。ですから、本校国語科の本年の年間目標の最初に、読み書きができるようにするということをもってきております。方法としては、新しい教材にはいった時、あらかじめプリントを用意して一読したあと練習するというふうにやっています。漢字が読めない書けない生徒の多くは、漢字の性質を理解していないばあいが多いようです。たとえば漢字の部首を理解していないということがあります。先日簡単な部首の名前を書かせてみました。資料3[注(2)]をごらんください。これらの中には度忘れしたものもあったかもしれませんが、それにしてもという感をいっそう強くし、資料4[注(3)]のようなプリントを用意し授業を進めてみました。「なんだそういうことか。」という声があちこちであがりました。また漢字例を書こうとするのですがなかなか出てこず、わいわい言いながら書いていました。

次に文章表現力の問題です。三年生の作文の授業を例にとりながら話させていただきます。まず目標を、日ごろ作文には縁のない生徒たちに楽しみながら文章を書く習慣をつけさせるということにしました。指導計画としては、自分の意見を入れた文章を自由な題材で自由に書く。これをプリントし、全員で読んでいく。そして資料5[注(4)]のようにプリントしてやり、題材について主題、構成、さらには叙述面についてみんなが自由な意見、感想、批評を出しあいました。生徒は男子ばかり、しかも三年間同じメンバーなので気軽に意見が出てきます。主題がはっきりしていない文章には、「何を書いとんのかつかめんのう。」とか、「どこでくぎるんなら。」これは句読点のない文について皮肉っています。中には、「ぼくとわたしと両方使っとるがどっちかに統一したほうがええじゃあないか。」というようなところへ気がつく意見も出てきました。ユーモラスな文章には大笑いしたりしながら、徐々に自分の書いた文章の欠点が直されていきます。一クラスの人数が多くて十数人と、全日制に比べてたいへん少ないため、私はこのようなやり方が定時制高校における作文授業のひとつのパターンにならないかと思いました。昨日の三原の高下先生の実践などを参考にしながらいっそう発展させていきたいと思っています。さて資料5の二枚目[注(5)]を見てください。傍点を施したところは生徒にプリントして配ったものを授業の中で訂正した箇なんですけれども、やさしい漢字がほとんど書けていません。それから、句読点の打ちかたがわからない。基礎的な表記のしかたが理解できていません。もちろん内容も非常に程度が低いと思われます。このような文章しか書けない生徒もいるということも実態です。

次にホームルーム日誌のひとこまを、資料6[注(6)]ですけれども、紹介します。生徒の表現力を日常生活の中で伸ばせればよく身につくのではないかと思いますが、ホームルーム日誌などはいい材料ではないでしょうか。どこの学校でもそうでしょうが本校の日誌では日直の生徒が書く感想欄は五行、字数にして50字から70字程度の文しか書けません。短文ですから要を得た文を書かないとなかなか自分の表現したいことが書き表わせません。私は生徒の書いたものにはできるだけ私の感想や意見などを何か一言書いてやるようにしています。よい文はほめてやる。ふざけた文は笑ってやる、皮肉ってやる。こういう批評を加えてやると、次の日の日直も進んで何か表現しようと努力しているようです。定時制の生徒は学力が低いということが内外でよく言われるのですが、この資料の5月9日、6月28日の

Y君の短文なんか、私はすばらしい表現だと思いました。

室生犀生の「小景異情」を授業でやったあとで、「ふるさとのイメージ」という題で四百字程度の文章を書かせたことがあります。本校の生徒は遠く九州、四国、山陰の方から中学を卒業して広島に働きに出てきている生徒が多いのですが、みんなそれぞれのふるさとをなつかしみながら一生懸命書いてくれました。資料7[注(7)]がその一部なんですが、すばらしい表現がいくつもあります。その中で、「ふるさとは父であり母である。」といった表現や、「ふるさとはいなかのイメージ」、「ふるさとイコールいなか」といったような生徒自身が作った慣用句のようなすばらしい表現をしています。このような表現力を持った生徒をもっと多く作り、もっと伸ばしてやりたいものです。

次は話し方の問題について日ごろ感じていることをお話しします。資料8[注(8)]をごらんください。あるクラスの現国の授業で教壇に立った直後のM君と私との会話です。(イ)はある日の会話で、(ロ)はその次の現国の時間の会話です。(ハ)はまたそれから何日かたってからのその次の現国の時間の最初の会話です。この生徒にいちいち返答していたらいつまでも会話が続いて授業になりません。他の生徒は、「また始まった。」というような顔でにやにや笑いながら聞いています。私もその日の気分がいい時は適当に相手をしてやるんですが、するといろんな話が出てきて、時にはワーッと教室中を回ってそれから授業にはいってうまくいくばあいがあるんですが、私の気げんが悪い時はMのだみ声を聞いただけでむかっとして、いっさい返答せず無視しながらぶすっとして授業にはいります。そんな時はどうも授業がのらないようです。さてこの会話の内容もさることながら、後の会話には敬語の意識がほとんどみうけられません。かといって、では教師をまったく自分たちと同等か、あるいはそれ以下のように思って話しているのかというとそうではありません。教師に対する一種の親しみと敬意の混同したようなものを、ことばでなく話し方や身ぶりで表わそうとしています。そして他の多くの生徒もそんな話し方をします。これが現代の高校生たちの敬意の表現なのでしょうか。そうではなくて、やはり彼らは敬意を表す気持ちはあるのですが、どんなことばをどこでどのように使ってよいのかわからないのではないでしょうか。おっしゃるとか、来られるというような単語としては知っているのですが、それを会話文の中にうまく入れないわけなんです。あらためて授業の中で敬語を体系的に教えてやると、今度は使うのをてれくさがります。ましておそらく小学校時代からずっと教師に話していた話し方を急に変えるのは、どうしようもなくてれくさいようです。私は、教師に対してはこれでいいとしても、外でうまく敬語を使ってくれればよいがと思う時もあります。

さて最後に読み方の問題を話させていただきます。きょうは詩の読み方だけについて授業の実践例からひとつの試みを発表させていただき、他の分野のものはまた別の機会にゆずりたいと思います。昨年四年生の詩の単元の時、生徒の声の中に、「詩はむずかしいのお。何を書いとんか何を言うとんかさっぱりつかめん。」という声があがり、それが何人も同じ感想を述べたわけです。そのことがずっと頭に残っていたため、私は今年二年生の現国で詩にはいる前に、まず資料9[注(9)]のような詩に関する調査をしてみました。すると、印象に残っている詩とか、好きな詩人というのはほとんどあがりません。

さらに高一の時の教科書の詩が理解できたとするもの、わずかに二人なんですが、詩の学習がきらいと答えたものはまたわずか四人しかいません。そこで私は、現国1から現国3までの角川教科書の詩を並べてみました。資料10[注(9)]です。私は象徴詩や難解な現代詩が突然出てくるのは生徒にまず一定の距離を感じさせるのではないかと思いました。生徒に詩を書かすとほとんどの生徒が資料11[注(10)]のような非常にわかりやすい簡単な叙情詩を書きます。そんな生徒にとって難解な、いや難解にみえる象徴詩はたいへんとっきにくいものではないでしょうか。そこでひとつの試みとして、近代詩から歴史を追ってやっていく方法をとってみました。藤村から始まり朗太郎あたりまでをひと区切りとして、その中でも人口に膾炙した詩で、しかも比較的理解しやすいものを選びました。資料12[注(10)]です。新体詩運動から口語詩運動、さらに象徴詩の登場と、近代詩の流れの中で象徴詩をとらえさせ、さらに第二段階として現代詩へ発展させていく方法をとっていくつもりです。今回の授業では有名な詩が多かったため、「どこかできいたことがある」という反応を示しながらかなり親しみを抱いてくれたように思います。

以上私のつたない経験からの発表を終えたいと思いますが、結局学力をどうとらえたらよいのかよくわかりませんでした。たとえば教科書にのっている詩がむずかしいという。この詩のむずかしさはどこからくるのか。また生徒にとってむずかしいから、理解できないから学力が低いといえるのでしょうか。あるいはそれらは本当にむずかしい詩なのでしょうか。それは理解のさせ方に、あるいは授業の進め方に問題があるということはないでしょうか。本当に学力とはむずかしい問題ですがこれからも模索していきたいと思います。どうも失礼しました。

司会（小山清）　ありがとうございました。四人の先生にご発表いただいたあとで、佐藤先生、補足があればいただきたいと思います。それでは続きまして、大田先生にお願いいたします。

大田トミ子　広島市内の私立の女子高等学校に勤めております。生徒たちは、公立高校、私立の他校をふり落とされて、一種の挫折感を持ってやって来ています。はじめはやはりその挫折感か立ち直れません。やっと高等学校三年ぐらいから、なんとか生き方を考えなくちゃあということで、立ち直りはじめます。この前「私はこのようにして生きる」という作文を書かせました。その中で、私は男性と伍していけるくらい賢い女性になりたいっていうふうなことを書きまして、やっと三年で立ち直りを見せはじめるわけです。こういう実態だけに学力の問題と非行の問題とは関連しております。学習以前の問題があるわけです。高等学校一年が普通科3クラスなんですけれども、やはり職業教育コースの生徒がずいぶんと生活が荒れておりまして、授業に行く時に国語研究室から出て行く先生に対して、「がんばってね」って言ってはげましを言わなくてはいけないくらいの状況なんです。どういう状態が起こるかといいますと、まだ人間関係ができていない時には、ちょっと授業中に注意しますと、あんた呼ばわりするわけですね。で、度胆を抜くわけです。ですけれども生徒のほうは、わかりたいとか、賢くなりたいとか、まともに生活したいという気持ちは十分持っておりまして、そこを手がかりとして私たちは日々がんばってるわけです。国語の学力をいかにとらえ、いかに伸ばすかということなんですけれども、やはり日々の実践の中で無意識であったということを、このたびこういう

高い所にあがりますにあたってずいぶん反省いたしました。そのつたない実践の中から現在の高校生の学力という問題について、どういうところがどういうふうに問題なんであろうかというところをいくつか拾いあげてみたいと思います。

まず一番目に、語句力・漢字力についてなんですけれども、これは学年総ぐるみで毎週ごぺんは、数学・英語・国語の、中学からの復習をやります。国語の時間には、一年の時には十分ずつの漢字練習をあててております。あてますんですけれども、実際文章の中で読んだり書いたりするということになりますと、これがまたとんとこちらが思うほどに役立ってくれないというのが実情でして、そこらへんの本当の語句力・漢字力をつけるためには、その字はこう書くんだというふうなところではもうとうてい追いつけそうもないような実態になっております。

二番目の話しことばについてということなんですけれども、学校に来る楽しみは何かと言いましたら、友だちと話すことだけ、しゃべることが楽しみだと言うわけですね。この前も合宿をやりましたところ、からかいながら笑いながら、非常にそつなく話すわけです。授業中も脱線しようとしてテレビなどの場面なんかを何度かひけばやるというふうな状況にあります。よくしゃべるわけですけれども、生産的なものがどれだけできるかというところになると、かなり疑問になってきます。公のことば使いの問題なんですけれども、こちらのほうもずいぶん意地悪な先生になりまして、「先生、本」って言うわけです。「本をどうしたんですか」って言ったら、「かえしてください」「その前に言うことはありませんか」って言ったら、「すみませんでした」まあだいたいどういう場面かご想像がつくと思うんですけれども、そういうふうにぽつぽつとしか言わないで、要件が達せられない生徒がかなりいる。それもこういうふうな場面ではなくって授業中でも片言、単語だけぽつんと言ってすろわうとする生徒がおりまして、「不充分なことばはよしなさい」て言うと、「ひどいこと先生言う」とか言うわけですけれども、そういうふうなかたことで事をすませようとしている話しことばの実態というのがあるわけです。それからある国語の私学の先生から聞いたことですけれども、修学旅行先で二時間も道を迷いましてもその間いっこうに道をどこにも聞かないで、迷い歩いたはてに旅館にたどり着いたということです。自動販売機で用をすませるので、道をきくのさえも非常におっくうな世代になっている面もあるんじゃないかと思います。

それから三番目として、物語を読み聞かせる力ということなんですが、私どものところは女子高校生ですので、この子たちは卒業してまもなく結婚してあと一年たてば母親になるわけです。そう思ってこの子たちの顔を見ますと、ぞっとする時があります。この子たちがどれだけ子どもたちに語り聞かせのできる力を持っている母親になりうるだろうかと。そこでとにかくどれだけ読めるかためしてみようということで、この力も絶対必要なんだということで、去年の暮れやってみました。自分で気に入った小説・物語・随筆または童話、これを5分間で読めるぐらい、自分でドラマチックなところを選びそれを書き写してきて、それを見ながらみんなの前に立って読むわけです。そうしますと、めったにこういうことやらしてもらってないらしくって、手がふるえて原稿が持てなくなって下に置いて読む子、足がくにゃくにゃとしてもうそわそわそわしてい

る子、聞こえないので、「もう少しボリュームを上げてください」と催促されたり、素材そのものが選び方が悪かったり（これはこちらのほうの指導の手落ちだったと思うんですけれども）というふうな実態なのです。読解力中心のテスト・受験体制の高等学校におきましては、読解力中心の学習形態が非常に多く、本を読むことすらカットされている実態というのも、ほかの学校、私学のエリートコースなんて言われるところでも、聞きましたらあっけにとられるぐらいありまして、ここらへんはずいぶんと鍛えなきゃいけない部面ではないかというふうに思いました。それでこういうことをやったわけですが、発声器管を使って表現するっていうことは非常に快いことでして、人間を回復したような感じなんですね。生徒のほうにも非常にうけまして、「またもう一ぺんやらしてくれ」と言ったりなんかするんです。友だちがどんなものを読むかということに非常に関心がありまして、あんな小説私も買って読もうとかっていうようなことで、読書にも関心を持ち始めました。一石二鳥ということです。評価とか批評をずっと私のほうでやり、そしてクラスの中でもやらせますので、イントネーションのつけ方とか、会話の書き方とか、テンポだとかいろいろな面について種々の批評が出てきます。そこで、そういうふうな面でどういうふうに読み聞かせたらいいのかというところがわかったと思います。これもやはりトレーニングだと思います。継続しなければだめだと思いますけれども。

読解力の問題なんですけれども、やはり文脈に沿って文の重なりを読み解く持続性を持たない。たとえば「舞姫」なんかことになんですけど。もう逐語的にやらなきゃいけないし、そういってやってきますともうだれちゃうし、もう授業にならないわけですね。ですからポイントポイントを押さえまして、気持ちの心理の動きだとか、それから筋の展開だとかいうポイントを押さえながら、それだけは確実に逐語的に最後のところになりまして、もうだいたいわかっただろうとこちらのほうも思っておりましたら、一番最後のところで、「エリスが生ける屍を抱きて千行の涙を濺ぎしは幾度ぞ」というところについて「だれが泣いたのか」て言ってみまして、一列ずっとあてても、「あっ、わからなかった」とか言って、こちらのほうは教え方のまちがいということを痛切に感じました。それから既成概念のパターンにあてはめてテーマを早のみこみしてしまう。これも一文ずつ積み重ねていないために起こるのであろうと思います。たとえば、非常に敵に恐れられているりっぱな武将の衣装を着て、着たら初陣の侍がはなばなしくてがらをたてるということなんですが。これは生徒が立って言うには、「人は形にとらわれて判断してはいけないということです」というふうな教訓的なパターンでもって、それを自分の主観的な判断でぱっと読んでしまうんですね。そこらへんのところをさらに深く読む力をどうしてつけるかという問題があると思います。それからテストなどではずいぶんいい点を取るわけですけれども、たとえば指示語を読解するだとか、語句の説明や文脈の前後関係などをとらえるというような、そういったテストで測りうる学力というのでは、ずいぶんいい成績を取るわけですけれども、いったん単元や教材が終わりましたあとに、たいてい原稿用紙三枚の作文を書かせるわけです。というのはその習った教材を自分の体験や自分の知識とどうからみ合わせているかというところを見るわけです。K・Yさんていうのは、非常にテストで

はいい成績、うちの学校ではトップぐらいなんですけれども、非常に、例が全部印刷できませんでしたけれども、ほとんど筆者と同じようなことをずっと連ねて、そしてところどころ自分の感想を入れるというふうな形で、見たところは形が整っておりましてりっぱですけれども、自分が全然出てないわけですね。またI・Iさんという生徒は、自然と人間の共存はできるという結論を、教科書の素材を離れていますけれども、自分の知識と体験を集中させて、のべているわけです。本当の学力と言いましたが、やはりその子の体験と知識がつながり、血と肉となったものがあって生き生きとした学力が生まれるのだろうというふうに思いまして、こちらが安心してしまっている生徒の中に、まだまだ鍛えぬいていないところがあるんじゃあないかというふうに考えるわけです。それからもう一つですが、五番目に、鑑賞力と創作力についてというんですけれども、詩や短歌の鑑賞力が低下したということで、国語研究室は嘆いているわけです。ここまで解釈すればイメージがわくであろうと思っておりましても、たとえば、こちらのほうの読解の教え方が悪かったということもあるでしょうけれども、「山行」という漢詩を絵に書かせたところ、風鈴の下に紙がつきましてね、「楓林の晩(くれ)」ってありますよね、かえでの。だから風鈴がチリンチリンといっているのが山のどこかにひっかかっていたのを書いたりなんかします。昔の、といっても五、六年前の生徒は、脱線しましてもとにかくイメージを次から次に出していたものですけれども、このところは言葉と言葉の行間にあるものを読み取るという力がやはり欠けてきています。私、演劇部を持っておりまして、生徒は創作をしたくってしょうがないわけです。どういうふうな登場人物が出てくるかというと、エリートで、非行にはしっている女の子、エリートにもなれないし非行にもはしれないという、そういったお金持ちの女の子が浮浪人に慈悲を施す、慈善を施すというふうなもの。結局、自分がなれないものをやりたがっていう、そういったものがあります。人物設定はいいんですけれども、生徒が作る創作の作品は社会的な裏づけが全然ないわけです。なぜこの人が浮浪人であるのか。で、なぜ子どもたちが不良になっているのかというふうな追究がないのです。こういうふうな登場人物を出して書いた創作劇が、どれだけ価値のあるテーマであるのかというふうなことなんかが非常に抜けているわけなんです。作文なんですけども、テーマとかそれから核となる素材、たとえば私は今、佐藤先生がいろいろ生活作文の中からいろいろいい作文をご紹介なさいましたけれども、たとえば「舞姫」を教えまして、ちょっとテーマをぱあっと並べまして、たとえば、私はこう生きたいとか、封建的な時代の女性の生き方を考えるだとか、私はこういう男性を尊敬するだとか、真の愛とはというふうに、ちょっと発展したような、それをもとにして発展して書いてもらいたいというようなテーマを並べまして、書けと言ったら、ほとんどもう「舞姫」から離れてしまった生徒は文章力が全然伸びないんですね。で、そこらへんで、核となる素材というのをはっきりつかんでいないと書けない。けれども核となる素材さえしっかりつかんでおれば書ける。それから「舞姫」のところで、たとえば、「舞姫」のあらすじ、それからエリスの生き方、豊太郎の生き方、ふたりの愛についてというふうなことで、段落ごとに四段落で書けと言いますと、五十分ぐらいに考えてぱっと書いちゃうわけですね。ある程度設定すれば書けるんだなと思います。

まとめが非常におそまつなんですけれども、国語の学力を私たちは狭くとらえているんじゃあないかということの反省を一つしたいということと、それから、私の言葉ではないんですけれども、問いと答えの距離の短い指導をしていたら本当の学力というのは育たないんじゃないかというふうなことを感じました。

司会（**小山**清）ありがとうございました。佐藤先生、大田先生と、きょうのテーマの副題にありますように、現場の実態のなまなましいところが報告されております。ご参加の先生がたも自分の現場にひき比べて、いろいろな思いをなさっていると思いますけれども、どうぞこのあと率直にいろいろご意見をいただきたいというふうに考えております。

それではあと両先生にご発表いただくわけですけれども、こういう資料[注10]があると思います。基町高等学校の国語科のほうで研究を重ねてこられましたものです。松本洋二先生のほうがどちらかと言いますと総括的な立場でご発表なさって、現状報告と言いますか少し具体的なことについては松本修明先生のほうがご発表になるというふうに聞いております。十五分ずつでお願いしたいと思います。

松本洋二　失礼します。先ほどのおふたかたの発表と何らかの点でぜひつながっていってほしいというふうに、あとの討論の時でもそういうふうになってほしいと願いながら発表さしていただきます。で、基町高等学校は広島市立の高校で、いわゆる市内五校と言われている。さっきの先生の話ですと、選別で残ったというよりはむしい自ら上位のほうへ食い込んで行きたいという子がはいってきていると、そういう状況なんです。さっきのおふたかたの学校の状況とは違うんですけれども、学力とは何かということを考えるうえで、やはり接点というものを考えていかなければならないのじゃないか。そういう気がしているわけです。

まず最初に、きょうの発表がこれまで一年ないし一年半の学校体制の中でのとりくみということであるということを言っておきたいと思うんです。それは最初のほうに一ページのほうに書いてあるのですけれども、「はじめに」の最初に、「偶然であった」と。「偶然であった」といういい方は、必ずしも国語科の中から積極的に最初にそれが出てきたわけではないと、そういうふうに解釈してもらえればいいので、学校体制のいろんな問題、中で注目していった問題が「学力とは何か」という問題であったというふうに理解していただければと思うんです。そして、学校の職員会議等を通じて我々の学校では二つの学力観、これはそこに記されてないんですけれども、二つの学力観というものが一応出てきたわけです。それはどういうものかと申しますと、一つは、学習者の潜在的な可能性すなわち固定的な遺伝的な能力を開発することによって得られた能力。これをまず一つの学力観。二つめは、学習者自身の意欲によって獲得された力、動機づけと言いますかそういうものが学習者自身の意欲というものにつながっていって獲得された力。この二つの学力観というのは必ずし並列するものでもないし、それから融合していくものでもない面を持っている、相対する面を持っていると思うんですけれども、とにかくそういう二つの考え方が出されて、そしてそういう考え方、相反するものを含みながらも二つの学力観というものを認めながら実践していこうじゃないかというのが、全体の場で話されたことであるわけです。国語科としましてもそういうふうな意向を受けながら、あるいはそういうふうな話し合いと平行しなが

ら、現国の場でやっていこうということで、まず2ページのほうをごらんいただきたいんですけれども、2ページの①のところで学力問題についてどういう視点でのぞむかということを書いてあるわけです。[注140]まず理念的なもの、もちろん毎日の実践をしてるわけですから理念の確立というのが窮極の目的ではないわけで、実践と平行しながら互い融合しあっていくと、させあっていくというのが目的なんですけれども、一応の原理的な手だてとして話し合いの中で理念的なものをもう少し鍛えていかなければいけないんじゃないかというふうな立場に立ったわけです。それから第二点[注141]なんですが、きょう発表する松本修明先生のほうの考え方をそこに特に出してあるわけですけれども、生徒の主体性の確立というものをはかっていくと、第一の学力観すなわち潜在的にあるものを何か工夫して発掘していくというものよりは、生徒の主体性そのものをどういうふうに作っていくかというふうな観点で考えていくべきではないか。そういうことをきょうの発表の主旨からここで指摘しておきたいと思うんです。それから次に移りますけれども、科としてのとりくみは、今ちょっと申しましたように、必ずしもあとで松本修明先生が発表するような方法をみんなが採っているわけではなくて、個人個人その個性に応じながら実践をしている。その中から共通点を探ろうとする。これが一つの定着したやり方に現在なっているわけです。それで、強いて共通点というふうなことを言いますと、そのあとのですね、5ページから9ページにかけて学力観の例[注142]を並べてみて現在のところでは言葉というものにどう迫っていくか、あるいは生徒にどう迫らせていくかというふうなことで、科全体としては共通性があると言うことになろうかと思う。で、今簡単に科全体のとりくみというものをお話ししたわけなんですが、その学力観の例1、あるいは例2、例3、に見られるように、かなりの個人によってですね、差がある。これを昨年度の話し合い、今年度の実践というものを通じていかに統一していくか。さっき言ったような言葉に迫るというようなそういう抽象的なレベルではなくて、もっと共通項というものを見いだしていこうじゃないか、ということでやっているのが現状なんです。

最後になりますけれども、さっき進徳の先生がおっしゃったのですが、たとえば漢字なら漢字を知っているということは、漢字を知らないということから見ればいいことなんでしょうけれども、漢字を知るということは漢字を覚えてそして自由に使えるということとどういう関係があるのか。たとえば書き取りができると点がもらえるということと、それから文章を書かしてみると漢字が使えないというようなことと、やはり無関係ではない。そういうことを考えていくと、どうしても我々は、生徒がどういうふうな現実に生きているかということを考えなければいけないんではないだろうかということを思うわけです。その生徒の置かれている現実というのは、たとえば私の学校のばあいですと、進学ということがあるわけですけれども。最近話題になっております共通一次テスト、それから二次テストというふうものがあります。そうすると今度は二次テストに作文が非常に重視されるんじゃないかというふうに出てくると、今度は作文をいっせいにやるというふうな状況が生まれるんではないか。つまり、現在の状況というのは、全部が全部とは申しませんけれども、私の学校においても、やはり受験というものを抜きにして自分の授業、教育とかいうことを考えるということが比較的薄い

んではないかという反省を持っているわけです。これはみなさんよくご存じだろうと思いますけれども、どこの学校でも夏休みというと、国語以外を含めましてかなりの課題が出る。その課題は何かというと、やはり受験というものを意識せざるをえないところにあるんじゃないか。生徒たちが受験をするばあいに、自分の置かれている立場というものを理解できないでH大に行きたいとかそういうふうなことを言ってる。そういうことと、これからあとで討論があると思いますけれども、国語教育とのかかわり。二次試験に作文があるからやるということに生徒がなったんでは何にもならんわけで、そういうことを考えながら、あと主体的な実践の面を生徒の主体性を育てる試みとして、どういうことがやられたか、やられているかということを、松本修明先生のほうから話をしてもらいます。

司会（小山清）それじゃ、続いてお願いいたします。

松本修明　失礼します。今、松本洋二先生のほうからご発表をいただきましたように、学校の中での話し合い、特に同和教育の視点に立ったところから学力とは何かということが職員会議等を通じまして研修会などで話し合われ、それと平行して国語科における学力とはどういうものかということを昨年一年教科の中で話し合いをしてきたわけですが、私自身の学力観ということについては9ページの「私の学力観と授業実践」というところがそれにあたるわけですけれども、こういう考え方になってきました最初のきっかけというものは、何とか教材を理解させたいと日々努力をしてきたわけですけれども、どうしても生徒がそれについてこない。文章中の難解な箇所について生徒に指名して自分の考えを何とか答えさせようとすると、次から次へと、「わかりません。わかりません」という答えばかりで、顔色を見ていても本気になって考えているような様子が全く見えない。ただ受験ということが先ほど出てきましたけれども、生徒の態勢を分析してみますと、心理を分析してみますと、最後には先生が答えを言ってくれるんだからその答えを何とか聞いてうまくまとめて記録しておけば、それで試験の時に答えになるんだから、その最後の結論をじっと待っている。自分で考えようとしないで結論を待つというふうな体質をどうも本質的に持っている生徒ばかりのように思えたわけです。私自身の授業のやり方が、教材を理解させたいというところから出発しております関係上、生徒のほうもそれを吸収したいという体質が生徒の中に生まれてくるんじゃないか。そこから、いったい国語の学力というのはどういうものなんだろうか、生徒が自分で活動しないままに本当に学力というものがついていくものだろうかということを考え始めて、結果的にそこにありますように価値の転換を迫られたというふうな感じになってきたわけです。そこに文章表現されているような内容は、頭をひねりひねり書いたものですから、これを私なりの言葉といいますか、話し言葉で実感をこめて言いますと、結局のところ自分自身が学習者、生徒の精神活動を無視した形でただやたらに自分なりの解釈を押しつけてのみこませようとしていた。いわゆる「さながらの受容」を押しつけていたという反省の上に立って、結局教育において最も大切なことは伝達内容にあるのではなくって、学習者がどういうふうにすれば再創造が可能な状態になるか。その教材を通して自分で考え、自分で感じるというような場が、教室の中で設定されるか、ということのほうを重視すべきではないかというふうにおそまきながら思いついたわけです。別に、もうすでに事新しいことでは

ないかと思いますけれども、伝達内容や単なる記憶から、学習者の再創造の過程というものを重視する教育形態を考えていかなければいけない。

そういうふうに「与える教育」から「人間を中心にした学ぶ教育」と言いますか、自分が自主的に吸収しようとする教育の場を設定しようというふうに考えていきますと、これまでの教師対生徒という関係ではどうもまずいと思うわけです。つまり、これまでの教師と学習者との関係というのは、指導者が被指導者に対して、あるいは教育者が被教育者に対してという、要するに「対する」関係であった。教室の中で、お互い先生と生徒が向かい合うという関係で授業が成り立っていた。これではどうしても、教師のほうがイニシアチブをとり、生徒は個性をちぢこまらせた状態で小さくなっていなければいけない。そこで、教室の中におきまして先生が前に立つからまずいんだろうというふうに考えたわけです。要するに、伝達しようとする内容、教材、それを広く言えば文化財ということになるかと思いますが、それに何とか食いついていこうとする意欲や、あるいはそういった姿勢というものを重視する教育形態、そういうものを何とか掘り出そうというところから、文化財に対する姿勢あるいはそれに立ち向かう意欲を中心にすえた、ともに学ぼうとする関係が、教師と生徒の関係ではないかと、教室でいっしょに考えるふんい気、そういう関係というものをつくりたいと思ったわけです。

このような教育関係における教師の指導性はいったいどこにあるかということが次の問題になってくると思いますけれども、これは今まで教師というのは教える人であるというふうに私自身も思っていたわけですけれども、そうでなくってその問題についていっしょに考えるのが自分の仕事で、そのためにその手だてをいろいろ、その問題を解釈するための手だてをいろいろ指導する。

教科書に向かった時に、その教材についてはまったく関心を持っていないかのような、あるいはまったく興味を持っていないかのような態度で、教師が生徒に対して動機づけを、いわゆる導入をし、展開をし、教師自身の考えを結論と置いて、授業内容が構成されている。それはやっぱりまずいんで、生徒自身がその教材に対してどのような関心を持っているかということをまず中心にすえて、その関心をはっきり形に表した上で、そこから出発をしていく以外に授業の成り立ちようはないのではないか。そうじゃないと人間を中心にした、個性を尊重した教育のあり方ではないというふうに思うわけです。そういう法は従来から、集団学習とかグループ学習とか、あるいはフィードバック方式とかいろいろとられてきたわけですけれども、どうもそれが表面的に、形式的に流されてきてしまって、本当に生徒の個性を尊重した教育が実践されていないのではないかと思います。そういうふうな考え方は、結局のところ生徒が自主的に学習しようとする意欲を持って初めて学力というものが血肉になるということに結論的にはなると思いますけれども、そういう生活態度の継続が生涯にわたって何ものかを獲得し続けていこうとする態度であり、その態度を身につけさせるということが教育だということに、簡単に言えばなるかと思います。

四番目として、生涯教育の観点に立って、高等学校における現代国語の教育のあり方も考えられなければいけないとこういうことを最後にあげたわけです。

学力論そのものは、現在非常に多数の人がおっしゃっておられるようで、専門家でない私がこういう文章を書くことは非常に苦労をしたわけですけれども、一応私なりの考え方をここに抽象的にまとめて最初に掲げておきました。

そこで、そういうふうな考え方の上に立って、国語科の一教師として現代国語を担当するばあいに、人間中心の学力をどういうふうに具体化し実践していったらいいか、ということの問題にはいりたいと思いますが、結局現代の学校も社会体制の中に組み込まれたそのわくからはみ出せないわけで、生徒自身もいわゆる競争原理にのった生徒たちが、一応その一段階をパスした生徒たちが本校に入学してきているわけで、14ページのところに、現代の問題点のようなものを、1、2、3と三つ掲げておきましたけれども、私が実践していくにあたって注意したいと思った点は、その三つの点です。

で、昨年一年生の二クラスに対して実践した内容が、以下、(1)の目的と実践内容と学期別に分けて、この文章を書きましたのが三学期の一月、二月の時点でしたので、三学期については一月末現在までしか書けませんでしたけれども。まず第一に、グループ学習ということのあり方を、教師がイニシアチブをとるのではなくて、最初から最後まで生徒が中心に授業を展開していく。したがって、結論がたとえ私の考えた結論からはずれていても、生徒全員がそうだというふうに考えればそのままにして次の問題にとりくんでいく。どうしても途中で教師が顔を出したくなってしまうわけですけれども、それではどうも生徒の主体性ということを培っていけない。内容を意識するといいますか、問題に対する正解ということを意識すると、どうも教師として黙っておれないような気持ちになりますので、とにかくどんな結論が出ても黙っている。で、どうしても生徒が困ってしまって行きづまった時にだけ、口をはさんで、「こうしたらどうか」と助言をする。というふうな気持ちをしっかり自分自身に言い聞かせることのほうがむずかしいと思いながら、一学期、二学期と実践した内容をそこに書いたわけです。

で、16ページのところに、グループ学習指導上の問題点、そういったグループ学習における問題点をいくつかあげたわけですが、そういうやり方の中で、特に考えましたことは、グループがいかに早く和合、結束するかということ、そのためにどうすべきかということを考えて、一学期の中間試験の時点で、グループテストというものをやったわけです。つまり、グループに一枚の解答用紙を与えまして、グループ全員で問題に対して協議して作成させる。そうすると生徒は新しいやり方でもあったからかと思いますけれども、非常に興味を示しまして、一生懸命討論して結論を書いていたようですけれども、結論のほうに意味があるのではなくて、そういうふうな作業をする過程のほうに意味があると私自身は考えたわけです。そしてさらに二学期の末には、相互に自分がどういうふうに見られているかということを、お互いどうしが紙に書かせてみたわけです。これは資料の2、23ページのところに、相互評価表というのを載せましたけれども、1から10までの項目について自分のグループの中のA・B・C・D・Eという5人の人の名前をあげて、自分以外の人の名前をあげて、1番についてはAさんは積極的に度々意見を出すと思えば○、どちらかよくわからないという人には△と、これは全然だめだという人には×、というふうにして評価をお互いにしてもらう。そしてそれをこのようなプリントにして名前もはっき

り出して、三学期の初めに自分がひとりの人からどう見られているかということを知るために全員にプリントして配布しまして、それに基づいて自分自身のあり方を反省するとともに、今後どうやっていけばいいかを考えさせました。そういうふうにして三学期、一年間をやったわけです。時間がきたようですので、まだ言いたいことはたくさんありますけれども、一応終わりにしたいと思います。

司会（小山清） ありがとうございました。四人の先生がたに続けてご発表いただいたわけです。時間の制約をしましたので言い残されたこともあろうかと思います。質問をお受けいたします前に、五分間以内でもし補足をされることがあればしていただきたいと思います。どなたからでもけっこうでございますので。

松本修明 失礼します。時間が五分ほど与えられましたので続きをやりたいと思いますが、資料の3がお互いに相互評価を見ての反省として、相互評価結果表を見て、出てきたものを抜粋したものです。それから、それを見ますと、何とかグループ学習を効果的に生かしていこうとする姿勢は全員について見えるようですけれども、ただ言うのと実際にグループ学習の中でとりくむのとではだいぶ違っていたようです。

それから資料の4、あるグループの展開例、これは、「のちのおもたいに」という立原道造の詩についての、第五限の時にそのグループのものがプリントをしてくれたものです。お互いにこれまで出てきた意見をまとめて、結論の出ないものはその主なものをそこに列記して、最後のところに、「これまで話し合った内容を整理してみたものです。これをもとにして今後の話し合いをすすめて下さい。なお、最終的には『夢』はいったい何のことなのかという点と、題の中にある『のち』とはいったいいつのことをいっているのかを考え、主題をとらえてみたいと思いますので、そのつもりで――」というふうに、今後の進むべき方向を示して、このプリントをもとにしてやっていくわけですけれども、非常に時間がかかるというところが、一つ難点としてあげられる。時間がかかっても、べつに教材の進度が問題ではない、と言えばそうですけれども。

それから、資料の5は、また別のグループが「小僧の神様」を取り上げて、各班から出てきました疑問点をずっと34まで列記したものです。

説明不足でなんだかと思いますけれども、ご質問があればいただきまして、もっとこうしたらいいんじゃないかというようなことがありましたら、ぜひ教えいただきたいと思います。

松本洋二 最初に、この文章の性格をお話ししておかなければいけなかったんですが、落ちましたので。この文章は広島市の市立の高校で出しています研究紀要に発表したものです。一昨年度の活動内容を紀要にするということから出発して、今、二集が出ている、そういう段階です。それで表題が基町高等学校国語科というふうになっています。

司会（小山清） 大田先生、佐藤先生ございましたらお願いします。いいですか。

三、提案にもとづく討議

司会（小山清） それでは討議にはいるわけですけれども、初めにご質問といいますか、確かにしておいたほうが討議を進めていく上で支障をきたさない、というふうなことで少しご質問を受けたいと思うんです。どなたに対してでも結構でございますので、大きい問

題、小さい問題、確かめておこうというところをお出し願いたいと思います。

司会（小山清） どうぞ。記録の関係がありますので、お名前をはじめにお聞かせ願いたいと思います。

中洌正堯 鳥取大学の中洌でございます。松本修明先生にお聞きしたいんですが。学力観の考えについて、教育関係のところを。10ページでございますが。ここで先生は特に、教師と生徒との関係といいますか、そのことを綿密におっしゃったと思うんですが、もう一つ教師と生徒の間に介在しております教材ですね、それとの関係、つまり教師の教材に対する関係あるいは生徒と教材との関係、といったようなことが、2ページの二段目のところで、「文化財に対する」というふうに、「文化財」というふうに言われているところに、いわゆる教材というのはかかわっていくんではないか、と思うわけですが、先生の新しい教育関係という考察の中に、教材に対する考え方が、変更しなければならない、まあ極端に言いますと、現在の現代国語の教科書教材ではそれが果たせない、というような問題が出てきましたでしょうかどうでしょうか。そのへんのところをお聞きしたい。

松本修明 2ページの上から二行目、文化財に対する多少の予備知識に関する優位性、教師の優位性は認められるけれども、それに立ち向かう意欲や姿勢に関しては決して教師のほうが生徒よりは優位であるとは言えないのではないか」というふうなことを書いているわけですが、教材というものを先生はどう考えているのか、この問題に対して先生はどう考えているのかということを、生徒は非常に聞きたがるわけです。ところが、それを言ってしまうと、それを答えだと信じ込んで自分で考えようとしませんので、いっさい先生はその疑問に対して答えは言わないのだということをあらかじめ言っておくわけです。実際には生徒が非常に低次元の討論をしまして、次元の低い答えを出すわけですが、それをじっと耐えることは非常につらいわけですけれども、そういうことをずっと耐えていくとだんだんと教材に対して自分たちの話し合いだけではどうもこれはまずいんじゃないか、だからもっとほかに資料を探してきて、それに基づいた話し合いをしなければいけないんじゃないかということを生徒自身が考えるようになってきて、一応年間、一年生に対しては教科書の教材をやったわけですけれども、必ずしも教科書に載っている教材がグループ学習をする上に適当な教材だとは言えないんじゃないか、だんだん学年が進んでいくにつれてもっと自主的に自分たちがやりたいものを選んできて、それについて資料を作成して話し合いをしていくという方向になっていくべきであり、もうすでに一年生の段階でだんだんそういうふうな方向が出てきつつあるわけですけれども、教材というものもそういうふうに考えていかなければいけないんじゃないかというふうに思っています。答えになったでしょうか。

司会（小山清） またご意見のほうはのちに出していただくことにいたしまして、協議にはいる前の段階でおさえておきたいことがありましたら、もう少し時間をとっておきたいと思います。

司会（小山清） はい、どうぞ。

野呂睦夫 大田先生のほうに。まとめの②[注23]の、「問と答の距離の短い指導はしないこと」というのは、直接的には場面的なことをおっしゃっているんですか、それとも概念化された内容なんですか。

大田トミ子 はい。この言葉は、№3の右の、四行目に書いてあり

ます、国土新書の『学力とは何か』という大田堯さんが書かれたものの中にあったわけですけれども、何となく思った、私の解釈が甘いのかもしれませんけれども、問いと答えが近いような教え方でなくって、学習したことが人間の生きざまにもかかわるような、そういった、距離の近い学力というのもあると思いますけれども、それだけに絞らないで、もっと広い立場から生きていく上での必要な、そういった大きい面をみつめて、学力の目標を定め、育てていかなくてはならないなあと思ったわけです。

野宗睦夫　それじゃあ①の関係ですね。

大田トミ子　はいそうですね。

司会（小山清）　はいどうぞ。

川端俊英　川端です。基町高校のほうに質問したいと思います。グループ学習のことですけれども、私も関心があるんですが、ここでは一年の現代国語二クラスとなっておりますけれども、ほかの教科でこういう試みがあるのかどうかということと、松本先生のこのとりくみで基町高校の中でどのように位置づけられているのかということをちょっとお聞きしたいと思います。

松本修明　ほかの教科でグループ学習をやっている教科というのは、たとえば倫社での話し合い。理科関係でも多少あるように聞いておりますけれども、細かいこと詳しいことは全く聞いておりませんので、ほかの教科のことはよくわかりません。学校の中で私が実践していることはまだ十分その意図が理解されませんので位置づけられておりませんし、非常に不満をもらす先生もいらっしゃると思います。しかし、教科では一応その実践を支えていこうということを言ってくださっておりますので、その点非常に心強く思っておりますけれども。現状はそんなところです。

司会（小山清）　よろしゅうございますか。……はい。

それでは協議の中で随時お出しいただくことにして話を少し絞りながらまいりたいと思うんです。テーマが、国語の学力をいかにとらえて、それをいかに伸ばすかという、こういう国語の学力に関して二つの面からおさえていこうということだと思いますので、あと一時間半ほどですけれども、まずいかにとらえるかというそちらのほうからお互いに考えをまとめてまいろうかと思うんです。先ほど来、ご発表いただいておりますが、たとえてみますと、最初にご発表いただきました佐藤先生のプリントでいきますと、2の項目といたしまして、国語科の実態として漢字が読めない、というのは、文字の力だと思うんです。それから文章表現力、まあ書くことと言っていいかと思います。それから話し方。詩の読み方。これは解読というふうに受けとめるといたしまして。こういった国語の学力の柱だてにもとづいて、佐藤先生はその現場での実態をご報告なさいました。大田先生のプリントもかなりその柱だてが似たところがあろうかと思うんです。したがいまして、こういう柱だてについて実態を添えて、どのように先生がたはお思いであろうかという、まずそのへんからはいっていきたいと思うんです。うちわったところで、あまり格式ばらないで進めたいと思いますので、質問の形でも結構ですし、自分のところではこうだという実態を重ねていただいても結構だと思いますので、ご発言を願いたいと思います。

野宗先生、先ほど大田先生に最後のところで質問をされておりましたけれども、先生まずそのへん、口火を切っていただいて、お願いしたいと思います。

野宗睦夫　今のことには直接関係ないと思うんですが、佐藤先生と大田先生の話を、私自身の教室の実態と重ねてみると、話し聞く実態というよりか読む書く力というものとの関連をもっと考えてみなきゃいけないんじゃないかという気がするんです。学力を考えるために。もう少し言いますと、私が生徒を見て感じるのは、きょうおふたりのばあいは聞くということがあまり重大視されてないんですけれども、聞く姿勢といいますか集中力が欠けるということがあると思うんです。それが教室の場を離れると驚くほどの話す力を発揮するんじゃないか。このことは、もっと学力の低い生徒、福山地区あたりで定時制のほうの報告を聞きましても、ほとんど書く力、読む力のない生徒が話させると先生顔まけの社交的なものの言い方ができるという事例もあるようです。そうすると、そのへんの学力をどう考えたらいいのかということがあるんじゃないか。で、問題提起的に出すと、私は聞く姿勢や集中力が欠けるということと、だから教室の場を離れると驚くような話ができるということ、その不均衡が何か読む、書く力の乏しさにつながっていくんじゃないかという一つの仮説を考えてるんですけど。以上です。

司会（小山清）　はい大田先生、先ほどのご発表の中でですね、今の野宗先生の意見と関係があるんですけども、読解力中心の学習形態ではないかと思うというふうなご発言があったかと思うんですけど、先生なりに学力の柱を立てておられますけれどもその比重といいますかね、現状はどうだということと先生ご自身はどうあるべきだというふうにお考えか、そのへんちょっと話していただけますでしょうか。

大田トミ子　私がこちらのほうに書いておりますのは、私の気づきを思うままに出しましたのでこれだけが学力の範囲だというふうなことでは出しておりません。さっき読解中心になっていて忘れられているのではないかというふうなところを言いましたけれども、うちの学校なんかではやはりそれが大きい声でみんなにわかるように発声器管を使って話すということがなかなかできない生徒がいます。ということは授業の中におきましても、わからないということを言えない生徒であるというふうな子ども。結局自分が自分の心も体も表現をすることができない、からにこもったそういった人間性、力、学習力しか持っていないということになるんだろうと思うんです。だからある研究会に出ましたら、英語の先生でも生徒がなかなか大きい声が出ないので、大きい声が出るまでやられるんだそうでして、そこらへんまでやりますとだんだんその子が生き生きしてくるというんですね。何かそういうふうなところで、体を使わない、声も使わない、じっと考える、そういった学習形態に押し込められている今の高校生の実態というのは、これはうちだけではなくってほかの進学校であるんではないかというふうに思うわけです。だからそこらへんが出されないとやはり自分の心も開かれないという面もあるんではないかということが最近問題になってるんじゃないかと思うんです。

司会（小山清）　佐藤先生のばあい敬語の問題がありましたですね。きちっとした言葉では表現できないけれども敬意は十分表われていると思うという、そのへんのことについて、先生、もうちょっとおっしゃいますとどんなふうなことになりますか。

佐藤秀之　はい。敬意が表われた身ぶりだとか態度だとかいうのは、授業中もそうなんですが、授業の外で教室の外で出会った時だ

とか職員室へ話しに来たりする、そういう話の状況の中で敬語はよう使わないわけですね。しかし話しに来るという態度そのものはやはり何か教師に求めているものがあると同時に、親しみとか、その中で敬意みたいなものがあるんじゃないかなという気がしたものですから、そういうふうな言い方をしたわけなんです。

司会（小山清）司会者が少々あつかましゅうございますので、どうぞご発言なさっていただきたいと思うんですが、もうちょっと話の糸口として申しあげますと、我々よく低学力というふうな言葉を使うんですけれども、低学力という言葉を使うばあいには、それぞれやはり自分なりの学力観というものを持って使っておるんだろうと思うんです。そのばあい、まちがいなくその生徒があるいは集団が、低学力というばあいはそれはそれで一つの事実でしょうが、誤った学力観に基づいて低学力というふうなことを言うことがあったら、そのことには大きな問題があるんではないかと思います。今学力とは何かと、いかにとらえるかということをお話し願おうと思っておるんですが、そのへんのことについてお考えをお聞かせ願えませんでしょうか。

司会（小山清）はい、栗林先生。

栗林三千雄　栗林でございます。先日、やはり三泊四日ほどで私立学校の全国の大会がありました時に、やはり学力の問題、そしてわかる授業をどのようにしたらいいかと、そういう報告の会がありましたんですが、その中で小学校の三年生までの漢字が書けない、それから算数なんかで言うと小学校の一年生、二年生で、引き算につまづいてしまっている。そういうのが当然高等学校へはいってくるわけなんです。そしてそういう生徒は、小学校の間じゅう、そして中学校へ来てからも、そのまま見捨てられたまま高等学校へはいってきている。したがって高等学校へはいった段階で何を教えなきゃならないかということになりますと、まず第一に小学校の三年生までの漢字をまず書かせなきゃならないんですが、実はここでいろいろな問題がありまして、漢字の書き取りというものをやっていくとそういうことによって漢字の力をつけさせるんですが、そのためには単純な試験をして点数のたとえば八割とれないものはもう一ペン追試験をするとかいうふうな形でやっていくと、書けるようにはなるんです。なるけれども結局作文など書かせる時にそれが身につかない。私も簡単なものをやってたんですけれども、『ヒロシマノート』の感想文の中にですね、「親の平和」というのが出てくるんです。私が一生懸命読んで『ヒロシマノート』の中に「親の平和」なんてどこに出てきたんだろうと思って、ひっくり返して読んでどうもわからない。結局わからないものですから、「ここのところはようわからん」と言って、そして赤で書いているうちにはっと「真の平和」だとわかったのです。そうするとその前に「真の愛」というのがあったんですね。それも「親の愛」と書いてあったんです。これは「親の愛」と言って意味が通じるからそこは読み、「ちょっとおかしいな」と思いながら読み過ごしたわけなんです。だから、たとえばそういうふうに「親の平和」というのが出てくるばあいには気がつきますけれども、「親の愛」だというばあいには私のほうでつい「親の愛」という言葉が成り立ちますから、「真の愛」だとは思わないわけなんです。そういうふうに、正しく言葉を使えない。だから漢字の書き取りを一生懸命やっても実際それが身についたものにならない。つまりやっぱりそこに真の学力にならないというとこ

ろが一番問題じゃないか。そこで、先ほど佐藤先生が言われたような、漢字の成り立ちそのものを、あるいは漢字そのものの意識というのをはっきりさせなきゃならないということが出てくるんじゃないか。これは一つの学力、特に一番基礎的な学力のたとえば漢字の一つの問題を取り上げても出てくるんじゃないかと思うんです。

司会（小山清） はい。今の問題で、小学校三年ぐらいまでの漢字が書けないと、それをどういうふうにすれば書けるようになるかというのは、このあといかに伸ばすかというころでいろいろ意見をいただくことにいたしまして、学力をどうとらえるかというところで今の問題を考えてみますと、ちょっと極端になるかと思うんですが、小学校三年生までの漢字しか書けないから低学力だというふうに言っていいのかどうかという、さっき野宗先生が教室では話ができないが教室を離れたところでは非常にうまく話をすることができるというふうなことを話されましたけれども、そういったことに関してもうちょっとはっきりさせてみたいと思いますが。佐藤先生、さっきの先生の発表に語いがどうのこうのいうのがありましたですね。先生どのようにお考えですかね。

佐藤秀之 本校の生徒の実態から見て私が思うのには、やはり小学校の低学年の時代から、松本先生のお言葉を借りれば、主体性が奪われてきている。教室の中で。わからなかったらわからないままでほったらかされる。そして自分が発言なり話すことなり、考えること、そういう機会、チャンスが奪われてしまって、それがずっと積み重なってきているんじゃないかと思うんです。そういう中で考える力なりいろんな力が不足してきているんじゃないかとぼくは思うんです。それが積み重なってくると、どうしても勉強するのがいやになりますし、そういうことの一番基本、さかのぼっていくと漢字一つとっても、漢字のそういう成り立ちなどもわからない、というようなところにいくんじゃないか。

司会（小山清） そうするとやっぱり佐藤先生、小学校三年生までの漢字が書けないということは、低学力というふうなことに、その点ではなるんだということですね。

佐藤秀之 その何年ごろの実力かというのはよくわかりませんけれども、やはり最低、ここにあげました一例ですが、非常にやさしい漢字が書けないんだろうと思うんですね。たいていの試験問題の解答なんかでもこういうひらかなでこう書いています。低学力の一つじゃないかとは思いますが。

司会（小山清） はい、どうぞ。

川端俊英 今お聞きして感じたことを少し申しあげさせていただきます。今漢字の問題が出ましたですけれども、漢字に限って申しますと、たとえば今おっしゃったような小学三年生までの漢字しか書けないというのは、私は学力がないというふうに言ってはいけないんじゃないかと思う。それは、うまい言葉がないのですが、力を出しきれていないというふうに私は思います。一つの到達点の実態ではあっても決して学力がないというふうに言ってはいけないんじゃないかと思います。私どもの学校でもよく、「こんな漢字知らなかったから」とか、あるいは、「俳句をやったらほたるを知らない生徒が半分以上いる」とかいうふうなことを言って職員室へ帰ってくるんですが、考えてみましたら我々が基準にしているそういう漢字観とか、あるいはそういう風物とかの基準と生徒が実際に生活している生活の実態との間にすごくギャップがあるんですね。教師のほ

うはそういう生徒の実態とは違ったところにおるものですから、そういう点に気づかずに、「生徒がほたるを知らないというのは学力がない、俳句が読めない」というふうに言ってしまうのと似たような関係が私はあると思う。ですから学力というのはやっぱり今到達しているその力を出している今の段階だけでなくって、これからどれだけの力を出す可能性を持っているかという点を含めて学力というふうに言わないと、そのさっき言いましたようなギャップというか、大きく言いましたら世代のギャップとかですね、そういう面を忘れて国語の学力を伸ばす前のそのとらえ方に落ちる点があるのではないかというふうに思います。以上です。

司会（小山清） 松本先生、今お話が出ました点ですね、先生プリントの中に、学力とはということで書いていられますけれども、今の点についてどんなふうに受けとめるといいとお考えでしょうか。

松本修明 基礎知識がたりないということと低学力ということとをいっしょに考えてはいけないんじゃないかというふうに私は思うわけです。基礎知識がないとうまく表現できないし、考えきれないという関連はあると思いますけれども、基礎的な知識がないということを即学力がないというふうには私自身は思いません。基礎的なものがなくても、たとえばグループ学習で、生徒がしばしば使う表現に「どうもうまく言えないんだけれども、わかってもらえると思うが」というのがあります。表現できないのは言葉をうまく操れないからであって、何にも感じていないからではない。その人間的に何かを感じ、それを表現しようとする意欲を持つものを、教師の側が一定の表現や一定の形式にのっとれないから学力がない、低学力だというふうに一方的に決めつけてしまってるんじゃないかというふうに反省させられているわけです。答えになったでしょうか。

司会（小山清） はい、大槻先生。

大槻和夫 私は、今、広島県教組の教育制度検討委員会の委嘱を受けて、学力のほうを担当いたしておりますので、今の問題についてどうしても確認しておきたいと思います。私はやはり漢字が書けないというのは学力が低いというふうにとらえるべきだと思うんです。確かに、漢字が国語の学力のすべてではないというのは当然のことですが、私たちが教育のことを考える時に、やはり未来社会の主権者に育っていくというばあいに、どれだけのものを保障しなければいけないかという観点がいると思うんですね。そうすると、これから先、当分、日本の社会で漢字が使われなくなるという事態は起こらないでしょうし、漢字で書かれたものも、それからむつかしい文章も読めなければ、とても主権者としてまともな行動はとれないというふうに思うんです。そういうことから言えば、漢字を読み書きできるようにするというのは大事だと思います。その際に従来の読み・書き・計算、読み・書き・そろばんが基礎学力だというふうに言われてきたことの意義を少し深めてとらえたいと思います。従来は、読み・書き・計算というのはほかの教科を学ぶための道具になるものだからこれがしっかりできないと困る。たとえば漢字が読めないから社会科の教科書が読めない、というふうに言われてきたわけです。確かにその面もありますが、ただそれだけでいくと、漢字の書き取り練習、読み取り練習をドリルすればいいということになってしまうと思うんです。そうじゃなくって、読み・書き・計算が基礎学力だということの意味は、ごく大ざっぱに言えば、ものごとを一般化してとらえる力、そういう思考力の基礎になってい

る、あるいはそういうものとして学ばなくちゃならないということです。それは言葉の働き自体がものごとを一般化してとらえる力であるわけですが。そうしてみますと、たとえば漢字の佐藤さんの調査で、漢字の組み立てと体系性に関するものがありますが、漢字一字一字を切り離して覚えるのではなくって、学ぶのではなくって、やはりしだいに漢字というものの組み立ての一般化をはかりながら学んでいくという、そういう発想に支えられたばあいにここのところが生きてくると思いますし、あるいはそういう発想のもとに支えられてこういうふうなのが生まれたのじゃないかと思いますね。そうしますとやはり、漢字は少々読めなくったっていいんだというふうなことをだんだん一般化していきますと、あの子は学校の成績は悪いけれどもそうじはまじめにやる。そうじはまじめにやる点がいい子だというふうに評価してしまいがちです。子どもにはみないいところがある。あの子は勉強はしないけれどもそうじは一生懸命やる。庭に水をまくと言ったら雨の日でもまくというわけですね。私はこれはやっぱりいけないんだと思います。そうじをきちっとやる力をつけなきゃいけないが勉強もしっかりできる力をつけなければ未来の主権者は育たないというふうに思います。それが一つと、それから学力をどうとらえるかということですが、佐藤さんと大田さんのプリントに似た点があるということでちょっと問題提起がありましたので、ちょっと申しあげておきたいと思うんですが。これは事務局のほうでお願いしたものの立場もありますので、そちらから申しますと、あまり体系性ということを考えないで日常気づかれていることをあげてくださいということでお願いをしたわけです。出てきましたものを見ますと、やはりこういうふうになっていると思います。一つはですね、これは荏町の先生がたが書かれたものの中にもあるんですけれども、やっぱり日本語そのものの、たとえば文字とか語句とか文法とか、といった、そういう日本語自体が持っている体系性にかかわるような側面と、それから読むとか聞く、話すとかといった言語活動の面と、その両面からやはり学力の問題がとらえられている。もちろんこういった体系があると思うんですけれども。それから話し言葉についておふたりのかたが似たような事例をあげていらっしゃいますが、これはやはり言葉というものが社会化されていないということの実態を示された例だと思うんです。そういう意味では日常の言語生活の中で見られる言葉の社会化されていない実態の問題として大事な問題提起だというふうに私は受け取りました。それから三つめに申しあげたいと思いますのは、このあいだ日教組国民教育研究所が共同で学力調査をいたしまして、算数のほうも合わせてみたわけですが、算数のほうから申しますと、0点に近いほうに山が来るL字形に分布してるわけです。どうしてこうなったかということはカリキュラム上の問題になりますので省略することにしまして、結論だけ言いますと、要するに抽象的、概念的思考への離陸が非常に困難なんだということを示していると思います。言葉の教育を考えますばあいも、やっぱり抽象的、概念的思考への離陸を果たしていくのはやはり言葉の力によるわけでして、その力がやっぱり問題なんじゃないか。外で遊んでいる時には非常に社交的でよくおしゃべりをする。教室の中へはいったら話をできなくなる。これはいろんな要因があって単純に一般化することはできないと思いますが、一例だけを借りて今の私の言いました点だけでとりあげますと、やはり日常的な言語というのはある意

味で、言葉を使いますと、生活密着型である。一番レベルを下げて言いますと、漫画の吹き出しにあるような、「ワー」とか「ギャー」とかというような言葉ですね。それから実際に日常生活上円滑に話ができるというようなレベルがあると思うんですが。それからたとえば科学を学ぶということになりますとそのレベルの言語能力だけではだめであって、やはり論理的思考ができる言語、抽象的概念的思考ができる言語へと思考とともに言語の力も伸びなきゃいけないんじゃないか。そこのところが困難になっているということの一つの現われではないかと思うんです。ですからその子どもが日常生活では何のさしつかえはないというふうに言っていても、もしもその子どもがある現実の問題に直面するならば、たとえば自分の住んでいる所が、工場の廃液によって汚れたので、それをなんとかしなければ自分たちは死ぬという事態にたち至ったとすれば、それはふつうの生活実感のレベルでは問題は解決しないわけでして、やはりそこには科学を学んでいかなくちゃならない。そういう学習がどんどん進んでいるところもあるわけですね。そういう時の力というのは、やはり抽象的・概念的思考ができる言語能力なんじゃないか、というふうに思います。それがただ機械的にそういうものを含んでいればいいということを言っているのではありませんので、学力としてみればそういうふうに私は思います。それからもう一つ申しあげておきたいのは学力と能力とか潜在的可能性とかいうものを混同してはならないというふうに思います。学力といえば「学」の字がついておりますように、やはり学習の結果獲得した力というふうに考えなけりゃいけないんじゃないか。学力がついていなくてもその子は能力を潜在的に所有しているんだからということになりますと、学力を伸ばす、保障するということを怠る口実にもなるわけです。そういう意味では私はやっぱり学力は学習の結果獲得した力として、顕在化するものとしてとらえておかないと学力保障ということを具体的に進める手がかりが出てこないというふうに思います。ちょっと今聞きながら思ったことを意見として申しました。

司会（小山清） はいどうぞ。

今の大槻先生の発言に関して、大槻先生のほうに聞いてみたいんです。一番最後におっしゃっいました、学力というのは学習の結果獲得した力だと、したがってたとえば漢字などのばあいにも、漢字をどれだけ学習して自分の獲得した力としているかというふうなことになると思うんです。もう一つ学ぼうとする、これも一つのエネルギーみたいなもので、ひとりひとりの生徒の学ぼうとする意欲とか、学ぼうとする力もやはりいかにとらえていかに伸ばすかという場合に我々が考えなければいけない問題だと思うんです。そういうふうな漢字なら漢字を、あるいは自分の文章表現の力を、どうやって伸ばすかというふうな生徒自身の意欲のようなものは、学力以外のどういう言葉で、大槻先生のばあいにはお考えになっておられるのか、どういう言葉で表現されるのかということをお聞きしてみたい。

司会（小山清） それではお願いいたします。

大槻先生 今のお話は学力構造にかかわる問題で実は学力論争の中心になっているところなんですが、学んだものによってついてくるものによってついてくるもっと広い意味の何かができるという、これは能力と呼びますが、能力も学ぶ意欲も、それから学んで獲得している知識とかいったものも含めていわゆる学力というふうにとら

えるべきじゃなかろうかというふうに思うんです。ただこの時に意欲という問題を学力の中心にすえていきますと、一種の態度主義みたいなものになりまして、たとえば授業の組み立てで考えますと、そこでどんな力をつけなきゃいけないかということが非常に抽象化されてしまう。それでは学習というのは成り立たないんじゃないか。意欲はもちろん学力の中で非常に大事な要素だと私は思いますけれども、その意欲を態度主義のほうにすりかえてしまわない用意がいるんじゃないかというふうに思っているわけです。

司会（小山清） はい。四人の先生がたで、今の大槻先生のご意言に何かございますでしょうか。

松本修明 自己現象を変革していこうとする意欲がある生徒は、やはり私自身は低学力とは言えないんじゃないかという意味で申しあげたわけです。態度主義の傾向にならないようにというお話は全く私もそのとおりだと思いますが、たとえば何かを研究してお互いのグループの中で資料を作成してみんなに配布するというばあいに、ほかの資料を参考にしようとして読んでいくとわからない字がたくさん出てきてどうも意味がつかめない。「先生、これどういうふうに読みどういう意味なんだろうか」というふうに説明を求めてくる生徒がたくさんあるわけで、そういうばあいにこういう字が読めないというそういう実態をまず自分自身が何とかしなきゃいけないんじゃないかというふうな話を含めながら話をしていくわけです。そういうふうに自分自身が今持っている基礎学力に対する力はどの程度であるかということをはっきり自覚させるということから、「何とかしなきゃいけない」という意欲を持たせるということをしっかりやっていけば、その基礎知識が足りない点も何とか自分自身で吸収していこうとする態度が養えてくるから、自己を常に変革していこうとする意欲があるものは学力がある、というふうに私自身は思うわけですが、そこのところをそれではどうとらえるかということになってくるとちょっと私自身もどういうふうに考えていいのかということがわからない、という意味で言ったんですが。

司会（小山清） はい、どうぞ。

大田トミ子 各学校が集まりますと、うちの学校の低学力の生徒を補習するという話が出ます。私たちから言えばすぐれた生徒が行ってどんなにかすいすいと授業がいってるんじゃないかなと感じるような学校でも、低学力ということを言われます。低学力っていうことを、そういうふうに相対的に、とらえたんではいけないんじゃないかって言ったことがあるわけですけど、それでもなおかつ釈然としない面があるわけなんです。そこらへんの関係はどういうふうにお考えでいらっしゃいますか。

司会（小山清） はい、どうぞ。文室先生ですか、はい。

文室温晴 私自身はもう少しさっきの問題について意見を述べようと思ったんですけれども。二つ述べさせていただきたいと思います。低学力ということについてですけれども、ぼくはよく冗談半分に言うんですが、開発途上国っていうのと低開発国っていうのがあるわけです。もし開発途上国という言い方と低開発国っていうのとが同義であれば、これは単なる言いかえであって意味をなさないと思うんですけども、もしそういうふうに言いかえることに意味があるんであれば、やっぱり低学力という言葉を使うべきではないと思います。ぼくはそう思います。それからさきほどの、学ぼうとする

意欲を学力の中に入れるのかどうかっていうことで、私が考えるのに、学ぼうとする意欲というものは、意欲を持つか持たないかというのは、本人の資質というよりも人間関係によって生まれてくるばあいが多いわけです。したがって人間関係につまずいた結果学ぼうとする意欲を失った生徒を、「おまえは学ぼうとする意欲がないんだ。学力がないんだ」というふうに言うのは、これは人権問題だと私は思います。最近青年心理学っていうのは少しずつ発達してまいりまして、なぜ生徒が学ぼうとしないのかということについて、教師と生徒、あるいは生徒を囲む人間とその生徒との間に手だてを考えてやれば解決できるというようになってきたと思います。漢字が書けないこと、そのことは低学力だというのはわかりますけれども、学ぼうとする学習態度、そのものを学力の中に入れるというのはどのようなものか。それからむしろぼくは人間関係あるいは教師と生徒、もっと極端に言うと先生が悪いから生徒が学ぼうとする意欲を失っているんだ、先生が悪いというとちょっとぐあいが悪いかもしれませんけれども、社会的な所産として学ぼうとする意欲を失っている生徒が多いんだと思います。それを本人の責任に転嫁するというのはぼくは納得できない。そういうふうに考えます。

司会（小山清） はい。もう少し低学力ということにこだわってみたいと思いますけれども。大槻先生。

大槻和夫 実際学力というのをどの範囲に限定するかということは、教育改革を進めていく時にどうすれば有効かという問題とか、かわってきますのでむつかしいんですが、もっと言いますと発達全体ですね、発達のゆがみ・ずれの一つとして、発達全体とのかかわりでとらえたいと思います。発達のゆがみ・くずれ、たとえば非行の問題といわれることと学力の問題は深くかかわっておりますし、学ぶ意欲というのは生きる意欲とつながってきますので、発達全体の構造の中でとらえたらいいと思うわけです。ですから今の教育問題は、大田先生の中にもありましたが、テストをやったらいい成績だったけれども、実生活の中ではそれが全然生きていない、いわゆる成績がいいと言われることが学ぶ意欲とか、あるいは生きる目的意識の確立であるとか、世界観の形成というような、言ってみれば人格とはっきり結びついてきていないという点が一つ問題点だと思うんですね。それから低学力ということ、学ぶ意欲の問題を直ちに学ぶものの責任に転嫁していくということをすべきでないというようなご意見がありました。ただ、これは実際的な問題になりますが、もちろん教師、私たちも含めての問題には違いないんですが、実践的に考えるばあいにそれでは、学ぶものへの要求をつき出していくことなしに学ぶものの意欲を引き出せるかという問題になりますと、議論があるんじゃないかと思います。そのへんのところが、基町高校でなさっていることに関して、若干の疑問がありますのでまた方法論が論じられる機会に申させていただきたい。

司会（小山清） 稲田先生。きのうの発表でですね。古典を取り上げられまして、副題に低学力の生徒をどういうふうに指導していくかというふうにあったと思うんです。先生が学力、低学力をどういうふうにお考えか、今いろいろ出ましたのをふまえて、多少こういうふうに変わったとかいうのを、話してもらえたらいいと思うんですが。準備をされておる間にちょっと私が口をさしはさみますと、柳田国男は、国語教育をゆがめているものに漢字と敬語があるという

ふうなことを言っておるわけです。詳しい説明はできませんけれども、仮にそうだといたしますとですね、漢字が書けない、三年ぐらいまでしか書けないと、それは漢字を書く力については低位だということは言えると思うんですけれども、それだけをもって、あるいはそれをもってその生徒の国語の学力を低いというふうに判断していいのだろうかどうだろうかというふうなことを、ひとりの参会者として感じたんです。つまり、学力をいかにとらえるか、そのところをまちがえると、実際現場にあるものとして誤りを犯すことにもなるんじゃないかということでかなり時間をかけてきたわけです。稲田先生、いかがでしょうかね。

稲田恵子　はい。きのう私は低学力生徒という言葉を使っておりますので、どういう基準で低学力生徒という言葉を使ったかということなんですけども、それぞれそんなに深く低学力という言葉を使っていいかどうかというところまで考えていませんでしたけど、学力をつけると私は考えた時に、生徒に学力をつけようと思ったらやっぱり漢字をしっかり覚えさせようと思いましたし、文章表現力をつけようと思いましたし、それからみんなの前で発表できるような態度も養おうと思いましたし、そういうことをしようと思ったことが学力をつけてやろうと私が思ったことですので、そういう能力のまだない子を私は低学力生徒ととらえていたんです。意欲なんですけども、意欲が学力にはいるかどうかっていうことは、とっても広い意味の学力には私ははいると思うんです。ただ学習しようする意欲があることから学力があるというのは、ちょっと私にはまだよくわからないんです。なぜかと言いますと、私の教えている生徒の中で、本当に学習意欲があるんです。毎日放課後私のところにやってきまして、「漢字の勉強をさせてくれ。」と言いますし、「本は何を読んだらいいか。」と言いますから、「こう、こう、こう。」と指示しますと次の日までには読んできますし、本当に学習意欲はあります。来なくてもいいような補習まで、来なくていいと言ったらおかしいんですけども、こちらから「この補習に出てこい。」と言わなくても必ず出てきます。そういう生徒がいるんですけれども、その子は本当に私自身としてはかなり力を入れてやってきたつもりなんですけども、やっぱりどう言いますか、いつまでたってもある程度以上の理解はできないですし、一生懸命勉強しましても漢字が覚えられませんし、こういう生徒がいますので、意欲があるということと学力があるっていうのが同一だというのが実感としてわからないんですけども。以上です。

司会（小山清）　はい。川端先生ですかね。はい。

川端俊英　学力のことについてちょっと私意見を述べたいと思いまして。学力の問題においてさきほどから、小学校段階のことがきちっと身についていないというようなお話があったんですけれども、確かにその生徒の学習歴の問題だと思うわけです。その学習歴の中の問題が今日に及んできていると。ですから学習歴はその生徒の生育歴と深く結びついているというふうに思います。ですから学力上の問題というのは、つまずきを明らかにしているということと関係があると思うんです。話がどうもおかしくなりましたが、学力の問題と意欲の問題がさっき出ておりましたけれども、結局、学力がないということは意欲がないということにつながってくると思います。意欲を持たせるということはその生徒のつまずきをどう取り除くかということによって意欲がわいてくるということなんで、私

は学力が低いという問題と意欲がないという問題とは一体のものであると、つまずきを取り除くということと意欲を持たせるということは一体のことであると、ですからさきほど二つのことが言われてますけれども、そういうふうに考えます。

司会（小山清） はい。ありがとうございました。野宗先生。

野宗睦六 今までの議論を聞いてまして、このへんでなんか、概念と言いますかいろんなものをまとめてみる必要があるんじゃないかと思うんです。漢字だとか表現力だとかみんなの前で話す力だとか、そういうものと、それから意欲が問題になりまして、それから大田さんの資料で言えば、おしまいから二番目の読解力のところでの、これは思考力だそうですね、どちらかと言えば。自分の心や考えがはたらいていないものはというのは思考力のほうが欠けているんだろうと思うんですがね。それから大田さんの資料で言えば、鑑賞力・創作力と書いてある、想像力ですか、イマジネーション。そういう漢字あるいは表現されたものと言いますか、それからみんなの前で話すことという、そういうものと、意欲とか思考力とか想像力というもの、同次元のものか異質のものかそのへんをはっきりさせてみる必要があるんじゃないか、そういう気がします。以上です。

司会（小山清） いろんな次元の意見が出ておりまして、司会者として十分そのへんを整理しきれないままご発言をいただきましたので、錯綜したかと思うんですが、なにぶん明快にこうだというふうにまとめきれないところがあるというふうに思いまして、それにしても整理はすべきだったと思うんですけれども。そのへんひとつご容赦をいただきまして、今まで出た多くの意見を、自分の学力観のひとつの支えのようなものにしていただきまして、自分が学力をどうとらえるかということで深めていただきたいというふうに思うんです。大田先生のまとめのところに、「国語の学力を狭くとらえないこと」というふうに書かれておりまして、大田先生のご意見も少しお聞きをしたいとも思うんですけれども、そういうことで、いかにとらえるかということを一応置きまして、少し話題を、いかに伸ばすかと、いかにとらえるかというところがはっきりしないままにそちらにいってもなかなか論議できないんじゃないかということもありましょうけれども、こうだというふうにまとめきれないところがあると思いますので、若干食い違うところがあるとは思いますが、今まで出ましたような漢字の力、あるいは文章の表現力、話す力、そういったことを、いかに伸ばしていくかと、そういったほうへ少し話題を向けていきたいと思うんです。四人の先生がたで、そのへんのことについて前に言ったことをもうちょっと広めておきたいというふうなことがございましたら、先にお願いいたします。

司会（小山清） はい。

松本修明 さきほども自己改革していこうとする力は学力の中に含めるべきであるというふうに私申しましたけれども、学んで得た力が学力であるという大槻先生のお言葉をふまえて申しますと、たとえばこの問題はこういうふうな資料を調べてこういうふうにすればはっきりしてくるんだということがわかるということ、そういう方法を身につけていくということもやはり学力の中にはいるわけですから、だから自分を改革していこうとする力があるものは、これは低学力とは言えない。辞書の使い方がきちんと理解できていれば、たとえ漢字がわからなくても辞書を調べればわかるわけですから、

系統だって知識を身につけているものが欠落しているから低学力であるというふうには言えないんじゃないかという意味で申しあげたわけです。それで、いかにしてそれを身につけさせていくかということのひとつの方法として、グループみんなで学び合ってそこから何か確たるものをつかんでいこうとする方法が、私としては一番とりくみやすいし、生徒自身もそういうやり方を非常に喜んで受け入れてくれている、大半の生徒が喜んで受け入れてくれているように思うわけです。それで国語科として実践するにあたってグループ学習という形態をとったわけですけれども、もちろんたくさん問題点があり、どうしていいかわからない、それから生徒自身の中に、全員がついてきてくれないというふうな悩みがたくさんあるわけです。ですから、そこらへんは省略してしまったわけですが。いかに伸ばすかということのひとつの方法として、グループ学習上の問題点として16ページのところにいくつか私なりに感じる問題点というものをあげたわけです。学習形態の問題としては、(2)グループ学習指導上の問題点として、A・B・Cと、それから、その他の問題点として、教材に対する問題、あるいは評価に対する問題というようなものをあげましたが、そこらあたりについてみなさんのご意見をお聞きして今後の参考にしたいというふうに思いますので、できればそのへんからお教えくだされればと思っております。以上です。

司会（小山清） はい。佐藤先生、いかに伸ばすかということなんですが。

佐藤秀之 ちょっとわかりません。

司会（小山清） グループ学習についてでも結構ですし、それ以外のことでも結構ですので、少しお出し願いたいと思います。

司会（小山清） はい。

栗林三千雄 松本先生も今言われたようにやっぱり、グループ学習を私らがやってても一番困るのは、しゃべることはよくしゃべるけれども人の言うことを聞かないということですね。つまりグループの中の発言もそうですし、特にあるグループが発表している時にほかのグループが聞かない。ですからグループ学習をやるまでに、やはりそのクラス自体に人の話を聞くという姿勢が必要じゃないか。とにかく人がものを言っている時にはだまって聞けと、これはむしろいっせい授業の時に先生が話したり、あるいは特に本を読まれたりする時に、人が本を読んでる時に聞かない生徒がおります。だからやっぱり同じクラスの中で人が話している時にはやっぱり聞くという姿勢が、どうしても第一にあげられて、それをきちっとしないでグループ学習へはいると、どうしてもしゃべることはよくしゃべるけれども聞くことはしないと。これはさっき野宗先生が言われたんですがね。聞くということ、どのように聞くかということがやっぱりひとつの国語の力としての一番基礎的なことのひとつではないかということは感じるわけなんです。いろいろとあるんですが、それともうひとつは、グループのばあいに、グループの長となるべきものがやっぱり、先生を助けるに十分な力があるかないかということがひとつの問題じゃないかと思うんですがね。グループをどのように編成するか。私らも実は、いいかげんにするもので、このあいだそういうことを指摘されて反省してるわけなんですけど、グループを何人のグループにするか、さらにグループをどのようなグループに編成するかということにもっと細かい注意をしないことには、

お互いどうし伸ばしていくという力が養えんのじゃないか。これは私自身の反省なんですけども。

司会（小山清） 栗林先生。最初に話がありました聞くということですね。人の話を聞くことを指摘されましたけれども、先生具体的に授業で、それを生徒に身につけさせるにはどんなことをされておるか。どうでしょうか。

栗林三千雄 これは私の学校なんですが、教室の規律です。管理というとなんだか先生が生徒を管理するようなので、そうじゃなくて、生徒自身も納得してお互いどうしで守っていこうという教室の規律ですね。そのばあい、生徒に魅力のあるような授業をするならば、当然教室というものがある程度やかましくなってきますが、そのうちに規律がそういうふうなものができてくるはずだという考え方と、そうじゃなしにそれ以前の問題として教室の規律を確立させなきゃならないと、いう考え方があると思います。私のところは実は中学校も持っておりまして、中学校の一年生・二年生では、つまりそれ以前の問題です。たとえば私の学校で授業を始めます時に、すわりまして黙ってましたら、教室の机の上に教科書を全然出さない。出してもあけない。ですから先生のほうでかってに授業を始めれば、もうそのままで一時間じゅう机の上に本を広げない生徒が何人かおります。今度は、黙って授業をしないでいると、十分ぐらい待っていても決して教科書を広げない、そういうふうな生徒がいます。私たち、結局そうすると、授業のはじめに十分あるいは十五分ぐらいはそのままで、机にすわったらちゃんと教科書を広げて、ノート広げて、そして勉強するという姿勢を確立しなきゃいけないというようなことを、これは今私の学校全体として中学校では二学期からずっとやっていこうと、申し合わせをしたわけなんです。実際上これからの問題に実はなるわけなんですが。

司会（小山清） ああそうですか。藤原与一先生の、「毎日の国語教育」ですか、あの書物の中に、聞く力が国語教育の一番根底だというふうなことが書いてあったのを、今ちらっと思い出したんですけれども、そのへんのことについて、グループ学習とか聞くことあたりにつきまして、実態とかご意見。もう少しいただきましょうか。はい、どうぞ。

大田トミ子 葛町高校ではグループ学習に熱心に取り組んでいらっしゃいますので、感心しているわけですけれども、実際うちの学校でも、いろいろ計画をたててみましてもいろいろ格差がありますので、能力別学習もしょっちゅう出がちなんですけれども、困難なことが多いようです。ところが、グループ学習をしまして、ちょっと競争みたいなこと言ってるわけですけれども、そうしますとずいぶんといきいきと動いてくるわけですね。そういうふうなところとか、それからすべての生徒がわかる授業というところでやるならば、集団、グループ学習っていうのは非常にいいと思います。その中でひとつ気をつけなければいけないのは、グループ学習の中で、大村はま先生も、また野地先生もおっしゃってますけれども、四人以上ですとどうしてもおんぶする生徒が出てくるということです。それから生徒に主体性を持たせることは大事ですけれども、どこまでこちらがレールをしくかということも、むつかしいことではないかと思うんです。

司会（小山清） はい。いかに伸ばすかということを考えていきますにあたっては、伸ばしていくものをはばんでいるもの、障害が何で

あるかということと、それをいかに乗り越えていくかというふうなことがうらはらに存在するかと思うんですけれども。大槻先生、さきほど何か言い残されたことがございますか。

大槻和夫　甚町高校で、発想を転換しようということでやってこられたこと、大変すばらしいと思います。さきほどのグループの問題でちょっと申してみたいんですが、グループというのは授業形態だというふうに、形態の問題としてとらえさせようとするのではなくて、むしろ授業というものが成り立つひとつの法則と言いますか原則みたいな問題としてとらえてみたいと思います。そこのところが若干ずれがありはしないかなというふうに思うんですが。ちょっとそのことを最初に申しあげたいと思います。知識の伝達としての授業から学習としての授業へというふうに転換をはかろうというふうにお考えになっているわけですけれども、考えてみましたら、戦前の教育が言ってみれば伝達型でした。戦後それの反省から子どもの自発性というものが非常に大事にされた。その自発性ということを目標とするような形で、グループ学習というものが一時大はやりをしてやがて衰退をする。もう一ぺんグループ学習というのは、見直される時期に来ているんですけれども、三度目の転換を迎えようとしているかと思うんですが、その時に私は、伝達としての授業から学習、思考活動としての授業へというふうな転換があったということには、正しい意味があったと思うんですけれども、授業というものが行きづまってきたというのは、ちょうど甚町の生徒さんたちがいろいろあげていらっしゃることですね、たとえば21ページですが、一部の人しかやらないとか、それからその他のところへいきますと、先生の考えや指導されることはあるのかも気がかりだとか、もうちょっと先生に指導してほしいとかというようなことが出てくるわけですけれども、教えこみ型から先生が今度は影響型に変わった。その時に発生してきたのが今のような問題だったと思うんです。それをもう少し深めようとするならば、やっぱり教師の指導性とは何かということが問題になってくる。そうすると、理屈っぽくなりますが、やはり教師が教えたいし教えなきゃならない、困る点があろうと思うんですね。ただそれを学びたいことにどう転化するか、あるいは学びたい意欲に変えて、どう学習活動として、自己活動として成立させるか。その成立させるところに教師の指導性があるんだろうと思うんです。もうひとつみなさんのお話を聞いていると、どうもそういう面をだいぶん実際は持っていらっしゃるような気がするんですね。いずれにしてもここで大事なことは、グループで共同の目標をたてて、その目標のもとにみんなが力を合わせていく、しかもその間に班と班との間に、競争が成り立っている。そういうふうなことを考えてそういう活動を組織されたのは先生ですから、やっぱりそこに教師の指導性はあると思います。グループ学習が長続きしなくなることは、生徒のほうがしばらくするとだれてきて何かこうどちみち一部の人だけがやる授業であるとか、あるいは何もわたしたちだけでは深まらないとかいうようなのが出てきますと、意欲を持っている生徒の中からも停滞が出てきます。その時にやはり、授業というものの中にひとつの、これも古めかしい言葉ですが、知的訓練と言いますか訓練的性格というのがいるんです。訓練というのは別に外から強制する訓練というのじゃないんですが、厳しい学習の知的な競い合いに基づいた訓練という意味ですけれども、そういうものが次に出てくる必要があるんじゃ

ないか。そこらへんのところが、伝達から自己活動へ転化されたところをもうひとつ止揚する教育の原則としてとらえ返されて、その中でグループというものを単なる形態としてじゃなくて、大田先生もグループは形態かというお話がありましたが、こうするとグループというものだけがひとつの形態としてではなしにとらえ返されるんじゃないかという気がします。それから、栗林先生もおっしゃったことなんですが、学習規律というものをいかにして成り立たせるかという課題がひとつあるということです。このへんが実は小・中学校のほうではいろんな時にやられておりまして、高等学校のばあいにはやや特殊な性格があるかもしれませんので同じようにいかないかもしれませんが、原則的には同じじゃないかというふうに思いますのでちょっと言いかけたわけです。

司会（小山清） はい。松本先生のほうで何かございますか。

松本修明 さきほど大槻先生がおっしゃいましたことと、それから栗林先生がおっしゃいましたこととを合わせて、説明不足な点もあったかと思いますが、グループは五人から六人で編成しておりますが、その日常の活動は、一教材をひとつのグループが担当をして、あらかじめできるだけ詳しく参考資料になるようなものは調べて資料を作って全員に配布をしておいて、その資料に基づいてほかの班から質問が出たものに対して、即答できるものは担当班で即答するし、できないものについては全部のグループがその問題について討議して結論を発表し、全体でそれをまとめていくという方法をとってるわけです。グループの中の活動は、一時間ごとに司会者と発表者というのを決めておきまして、司会するものがグループの中の意見を聞いてまとめて、発表者がそれに沿って発表する。今年度からは、司会をするものは意見を言わないということにしまして、一時間ごとに司会者が交替していくと、一時間は意見を言わないという時間があるわけですね。ほかの人の意見を聞いてまとめるだけという時間が一時間、五人おれば五時間に一時間はあるわけですが。そういうふうにしないとどうも人の意見を聞かないという、ほかの班が発表していてもざわざわしているというような状態が一年間続きましたので、今年度変えてからそういう方法をとって、聞く態度を何とかして養おうというひとつの試みをやってるわけです。それから、これは19ページから22ページまでのところには、一時間ほど現代国語の授業をそのクラスの父母に参観してもらいまして、その父母の意見、アンケートに出てきました意見を全部列記したもので、その中に参加してない生徒の問題であるとか、先生の指導の問題であるとかいう意見が出てきたわけですけれども。どうも議論がどうどうめぐりになって進展しないような場面に来ますと、意欲のある生徒がどうしようもないじゃないかというふうなことをよく言う、さきほど大槻先生がおっしゃいましたとおりで、そういうばあいに、それじゃあこういうふうに考えてみたらどうか、あるいはこういう本があるがこれを参考に読んでみたらどうかというふうなことを言ってこれはこうだという結論は言わないように心がけているという程度で、まだその先をどういうふうにしていいかということについては全く考えがない。

司会（小山清） はい。グループが問題になっておりますけれども、時間も迫ってきましたので、ちょっと観点をもうひとつ変えまして、いかに伸ばしていくかということにつきまして教材がやはり深くかかわってくるだろうと思うんです。川端先生、ちょっとお待ち

願って、そういう点で、さっき午前中にご発表いただいた世羅先生ですね、世羅先生いらっしゃいませんですかね。『平家物語』の「一の谷」のですね、発表にもあったんですけれども、あのへんのところをちょっとご紹介いただけるとありがたいと思うんですけれども。

世羅博昭　……。

司会（小山清）　ちょっとむつかしいですかね。

それでは大詰めになってまいりましたけれども、全体を通しましてですね、どうしてもこのことを念を押しておきたいとかいうようなことがございましたら、お願いをしたいと思うんです。

川端先生、さきほどちょっとわたし発言を差し控えましたけれども、どうぞおっしゃってください。

川端俊英　はいどうもすみません。たびたび。グループ学習の話でいろいろと学ばせてもらったんですけれども、私のばあい京都の例になるんですけれども、京都の高校生は非常に学力が低いというようなことを、かなり意図的な意味もこめて言われておって、京都の高校では、何としても学力をつけていかないと、ということで、ともかくもがんばっているのが現状で、その中ではたとえば学力別クラス編成というような試みをとっている学校もありますし、あるいは去年、これは広まっていると思いますが、オオエイ高校、それからキタカワラ高校というようなところでは、グループ学習をここ数年前からやっています。キタカワラ高校の例をちょっとあげてみたいと思いますけれども、ここの学校は以前はグループ学習を学校としてとりだす前は、黒板に弁当箱が飛んできたり、パンの食べ残しが飛んできたりというような学校で、大変暴力事件なんかも起こったようなんですけれども、若い教師が、何とかしなきゃいかんということで、主要な教科ではいっせいにグループ学習という形態をとっていたわけです。そこで非常にその学校が変わっていったということなんですけれども、さきほどお聞きして松本先生の個人的な努力として非常にご苦労だというふうに思っているわけですが、やはり本当にグループ学習の中で、当然国語の学力をつけるということと同時に、グループで学習するということを通して生徒が人間的に変わっていくという面があると思うんですが、私はいつもそれから、学力をつけるということは、国語科だけの問題ではなくて、社会科も数学科も共通の課題でもある。ですからやはり、他の教科もいっせいにグループ学習というものについて真剣に考えてみるというような体制をとるということが、できるかどうかはむつかしいと思いますが、グループ学習というものについて学校として考えてみるということもひとつの方法じゃないかと思います。そういうグループ学習の中で、生徒が人間的に変わっていく、生徒自身が、友だちの見方が変わっていくという中で、当然ホームルーム活動とかその他の自主活動の面でも変化が生まれてくるということが多くのばあい見られるわけです。一例をあげると、野球部で、民主的な野球部とはどういう野球部かというようなことを聞きましたけれども、非常におもしろいと言いますか、運動部がそういうことを討論するようになるということは、やはりグループ学習がそこまで生徒を変えていったということを感じるわけですけれども、やはりグループ学習で国語の学力をつけるということだけではなくて、やはり学校全体として生徒を変えていくということとどうつないでいくかということと国語の学力の問題とを結びつけて考えていくということが大事

じゃあないかなあと、そういうふうに思ったわけです。以上です。

司会（小山清） はい。ありがとうございました。時計が四時を回って、はじめに約束を申しあげました時間が来たようでございます。三時間に及びまして、大変ご熱心に討議をいただきまして、司会者として大変ありがたく思っております。特に、佐藤先生、大田先生、両松本先生には、実態をふまえてのご発表をいただきまして本当にありがとうございました。司会者の力不足で、こうだというはっきりした形で、いかにとらえるかもいかに伸ばすかもまとめることができませんでしたのが、大変残念なんでございますけれども、ひとつきょう話に出ました多くの意見を、日々の現場の中で思い起こしていただきまして、自分のものにしていっていただくということで、ごかんべんを願うわけでございます。どうも、大変長い間ありがとうございました。これをもちまして、協議会を終わらせていただきます。（拍手）

≪終了≫

（筆録　有冨　洋）

（注1）他校中退者率

機械科三年13%　電気科三年40%　土木科三年14%　建築科三年31%

（注2）部首テスト正答率

二年生（全員23人）之　57%（誤例　しんにゅうへん2、しんにゅ1）、亻　78%（誤例　いんべん2）、扌　70%、言　83%、氵　83%、犭　45%、禾　47%、

三年生（全員31人）之　84%（誤例　こざとへん1）、亻　74%（誤例　ぎょうにんべん1　きょうにんべん1　きょうべん1）、扌　81%、言　91%、亻　71%（誤例　いんべん3　いへん3　ひとへん1）、犭　56%、禾　61%、

（注3）部首プリント

部首と意味　　漢字例

○空欄に適語を入れよ

1. 木・木　［　］［木］に関係がある　（　　）
2. 水・氵　［　］［　］に関係がある　（　　）
3. 口・口　［　］［　］音声に関係がある　（　　）
4. 心・忄　［　］［　］心に関係がある　（　　）
5. 言・言　［　］［　］に関係がある　（　　）
6. 手・扌　［　］［　］手の動作に関係がある　（　　）

（注4）狭い日本そんなに急いでなんとなる

中本　学

中学生の時、テレビのニュースで言っていた。「外国人は、食べる（ママ）偽に働く、日本人は、働く偽に食べる。」よく言ったと思う。日本人は、欲望が外国の人に比べて強いのか、それとも外国人の方が、ゆったりしすぎているのか。でも同じ生きるなら、ゆったり生きたい気もする。

小学生の時、道徳の時に先生が言った。「公共の水飲み場で、外国人は、水を飲んでからコップを洗う。日本人はコップを洗ってから飲みそのままで立ち去る。」これはいかんと思った。おそらく飲んだらそれで終りなのだ。もっと気持をゆったり持てば、後から水を飲む人の事を考えるよゆうも出来るんじゃないかと思う。

この前のテレビ番組でやっていた。外国の若者は、ギターを弾くのが好きなら、りっぱなギターを一つだけ持っている。音楽が好きならりっぱなステレオを持っている。一つだけ自分が自まん出きるものを持っている。

そのかわり、ジーパンなどは、何度も、つくろっては、はいている。そういうところが気にいった。そうゆうことが出来るのも、彼らの生き方から生まれてくる考えだと思う。つまり、自分を、見つめる事が出きる、生活をし、よゆうを持って考え、行動をしていると。

私が思うた、日本は生活水準が高い、よって子供は、ほとんど、小学校、中学校は行く。しかし中学校にもなると、競争である。またその競争に勝たねば、いい高校へも入れないし、親も喜ばない。すべての人がそうではないが、やはりそんな方が多い。人の事はどうでもよくなる。自分の上をめざし、下の者に抜かれはしないかとびくびくして。そうゆう経験を通して大人になる。ゆったりした考えや気分でいられるはずはない。つまり日本人は、急いでいる、急ぎ回っている。外国もそうではないと言えないかもしれないが、やっぱり日本人はひどい。もっとよゆうを持つべきだ。金がなくても、地位がなくても、ゆったりした気分で生きたらどうですか。

狭い日本そんなに急いでどこへ行く。狭い日本そんなに急いでなんとなる。

(注5) 私はちいさいとき、先生とゆものわ、えらいんだと思ていた また、なんてもしているもたと思ていた 先生とゆことばわ、そんけいすることばで、私はそのころ、先生とゆもの そんけいしていた しかし私が学年ごとに あがるたびに思うのわ、えかげんで、先生のきにいた人わおめに見て、きにいらない人わいじめるのである とくに一番きにいらないことわ、先生のむすことゆのでおめにみたりする、えかげんである (以下省略)

(注6)

5月9日 Y

今頃の季節が一番いいと思う
外では小鳥が鳴き木々などは、青々とした新芽を出しています
時々校庭の片スミを女学生が何か話をしては、わらいながら通りすぎて行く、そう言った光景を教室の窓からながめるのは楽しいものです

6月28日 Y

昨日まで咲いていた西洋アジサイの花が枯れました。長く続く雨の季節もそうそう終りつつあります。気候の悪いせいか風邪引きが少し流行しているようです。

(注7)

ふるさと 電4 杉元芳幸

私の古里は島根県なのです。広島に出るまでは、こんな所はいやだと思っていたのですが、五月の連休、盆休み、正月と古里に帰るたびに、いい所だと思うようになりました。それは、私の母がいて、父がいて兄弟がいるからなのです。母はもう年で六十才なのです。父ももう年で六十四才なのです。父母がいなくなるとまた古里の島根に帰るのは、いやになるでしょう。それは私の古里は、父母

だからなのです。わかめでもない、かまぼこでもなく、島根の名産でもなく浜田の名産でもないのです。いなかのかたすみで、ひっそりと百姓している父母が私の古里なのです。

古　里　　電4　三浦信之

古里はやっぱり都会よりも、田舎の方がいいね。僕は時々思うのだが、「俺はパリパリの江戸っ子よ」てなことぬかすバータレがいる。そんな時いつもこいつら可愛想だなーと思う。ごみごみして、空気はきたなく、ここは人間の住むところか？と言いたくなる。古里ノ　古里ノ　何となくこの言葉は、田舎を連想しませんか。何かしらんが、古里イコール田舎のような気がする。

僕の古里は、島根は江津。盆などには、江津市をあげてのどんちゃんさわぎである。おまけに、国道の9号線をストップさせてである。都会では到底考えられぬことである。古里のイメージはと、言われると、出てくるものの中の一つに、やはり江津の盆のイメージが、強烈に浮かんでくる。

（寸評）「古里は父母」ととらえている人もいましたが、君の「古里は田舎」というのにも賛成です。古里・故郷を思う気持はいつまでも大切に。気持がすさんだ時は、故郷を、故郷の両親のことを思い浮かべて下さい。

（注8）Mとの会話

(イ)　M「先生ノ」
　　T「どうした。」
　　M「今日授業するん？」
(ロ)　M「先生ノ」
　　T「……」
　　M「授業するん？」
　　T「どうして……」
　　M「体育しようや。」
　　T「……」
　　M「三時間めが倫社で、四時間めが体育で、倫社の先生は体育するゆうたけえ国語もしようやあ。」
　　T「……」
(ハ)　M「ありゃっ。先生えー。」
　　T「……」
　　M「休みじゃなかったん。」
　　T「……」
　　M「誰かしらんが、佐藤先生は休みじゃゆうたけえ、みんなもうソフトする気になっとったのに――。」
　　T「……」

（注9）

1. 今まで詩を創作したことがありますか。
　イ．ある（6名）　ロ．ない（8名）
2. 印象に残っている詩がありますか。
　イ．ある（3名）　ロ．ない（6名）
3. 好きな詩人は誰ですか。
　（高村光太郎1名、ツルゲーネフ1名）

4. 今まで国語の授業で出て来た詩で記憶している詩があればあげてください。

小学校（なし）　中学校（富士山1名）　高校（なし）

5. 高校一年の時習った詩について、理解できましたか。

イ. できた（2名）　ロ. できなかった（4名）

6. 詩の学習は好きなほうですか。

イ. 大変好きである（2名）　ロ. ふつう（7名）

ハ. 嫌いである（1名）　ニ. 大嫌いである（3名）

（注10）角川版現国に載っている詩

現国一	ふるさと	室生犀星
	くらかけ山の雪	宮沢賢治
	学の中の卵	壺井繁治
	明日	黒田三郎
現国二	ごはん	金子光晴
	地上のモナリザ	高村光太郎
	モナリザ	村野四郎
現国三	およぐひと	萩原朔太郎
	乃木坂倶楽部	リルケ
	薔薇の内部	
	幻を見る人	田村隆一
	青空	大岡信

（注11）生徒作品　詩

夕暮れ　K

秋風に
木の藤舞い散る
夕暮れに
ペダル踏む足
なぜか重たい

（注12）自主教材　第一段階　近代詩　プリント

「初恋」（島崎藤村）・「千曲川旅情のうた」（島崎藤村）・「山のあなた」（カールブッセ）・「笑」（萩原太朔郎）・「猫」（萩原朔太郎）・「小景異情」（室生犀星）（「道程」高村光太郎）・「風景」（山村暮鳥）

（注13）国語科における学力とは何か

はじめに

1. 考察の中間報告
   (1) 今年度のとりくみ内容
   (2) 学力観の例①②③
2. 私の学力観と授業実践
3. 問題と課題

（注13）「われわれがこんな根本命題に何故とりくむようになったか。それは全く偶然であったといってよいであろう。」（「国語科における学力とは何か」、一ぺ）

（注14）「①一つは、学力問題について、学力とは何か、という

理念をとらえるところから取りかかるということ。すなわち、たとえば、自主教材をどう考えていくか、低学力にどうとりくむかなどの問題の考察は、その理念の考察を通じて展開されるべきであるという方向が出てきたのである」（前掲書、二ページ）

（注15）「②また、この文章にみられる学力観は、生徒の学習意欲を喚起し、生徒の主体性の確立を、学習過程で図るという視点で書かれており、教師による知識の伝達・注入を否定しようとする意図をもっていた。したがって、我々は、各自の学力観を、生徒の主体性の観点から見つめ直すことが必要となった」（前掲書、二～三ページ）

（注16）学力観の例①

「国語の学力とは、言語生活者としてめざめ、言語能力の向上をめざし、学習によって到達しえた力」と規定するがことできる。この言語能力＝理解力・表現力はさらに言語活動の領域ごとに「読む力」「聞く力」「書く力」「話す力」のそれぞれにわたって要素的能力として把握し、これらをいわゆる「基礎学力」として、その向上の中で「思考力」「批判力」を伸ばし、創造性に培う学力を伸ばしていく方向を探らなければならない」（前掲書、六ページ）

学力観の例②

「国語の学力」とは、主体的に言語行為を営む力、ということができる。（前掲書、七ページ）

学力観の例③

生徒自身が教材とのかかわりの中で、自己自身を考え、見つめ、将来への基盤となるべき姿勢を確立してゆくこと。（前掲書、九ページ）

（注17）学力とは何か

(1)教育観の職換

「教える教育「または、「支える教育」から「学ぶ教育」への転換であり、「文化財中心の教育から人間中心の教育への転換」とも言えるものである。（前掲書、一〇ページ）

(2)教育関係

文化財に対する姿勢あるとはそれに立ち向かう意欲を中心にすえ、共に学ぼうと努力する関係こそ望ましい教育関係なのであり、人間中心の教育といえるものである。（前掲書、二ページ）

(3)教育方法

教師のなすべき第一の仕事はすでに学習者の持っているそれらの興味や関心を顕現化すること。（前掲書、一一ページ）

(4)生涯教育の観点

生涯教育の観点を持った教師一人一人の自覚による教育内容の改革。（前掲書、一三ページ）

（注18）現代の問題点

(1)生徒個々の自己実現や可能性の最大伸長をはかるためには「発達保障としての学力」という観点を決して忘れてはならない。

(2)今日まで人類が蓄積して来た文化の基本を、計画的系統的に獲得させることは大切なことではあるが、それを知識結果として支えるのではなく、知識過程を含めて獲得させるという視点を忘れては

ならない。

(3)全人的な深い学力を身につけさせようとする場合、どうしても問題とすべき点は、「人間的な内在能力（見かた、考えかた、感じかた」にどのようにかかわりを持ち、いかにしてそれを改変し、その改変結果をいかに評定し評価すべきかという点も大切であろう。（前掲書、一四ぺ）

（注19）　グループ学習指導上の問題点

a．一斉授業のみでは「生きた学力」は身につけにくいという点をカバーするためのグループ学習、という考え方から、グループ学習こそ真に「生きた学力」が身につく方法であるという考え方に切り変えさせるために、それをどのようにして生徒に理解させるか。

b．グループ学習に反発したり疑問をもったりしている生徒にどのような指導が適切か。

c．注意しないでいるとすぐに活動が停滞し雑談になりがちな点はどのように指導してゆけばよいか。（前掲書、一六ぺ）

（注20）　相互評価表

1．積極的に度々意見を出す。
2．他人の意見を上手にまとめる力を持っている。
3．発言がよくまとまっていて分りやすい。
4．グループ学習に積極的に参加している。
5．班の発表を安心してまかせられる。
6．班全体がうまくまとまるように常に気をつけている。
7．考える問題に対して真剣にとりくんでいる。
8．グループ学習を効果的に生かそうとしている。
9．感心するようなすばらしい意見を出すことがある。
10．他の班の意見を参考にしようとする態度がある。（前掲書、二三ぺ）

（注21）　①国語の学力を狭く捉えないこと。
②問と答の距離の短い指導はしないこと。