

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	中等学校国語教育史 十一：戦後日本の国語科教育構想：奔流に礎石を置く（一九四九～一九五三年）
Author(s)	浜本, 純逸
Citation	国語教育思想研究, 23 : 1 - 120
Issue Date	2021-10-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051577">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051577</a>
Right	
Relation	



中等学校国語教育史 十一

## 戦後日本の国語科教育構想

——奔流に礎石を置く（一九四九～一九五三年）——

浜本純逸

目次

第一章	独立後の教育・国語教育	概観	3
第二章	戦後国語教育研究の課題		4
第三章	学力低下」はほんとうか		8
第一節	「学力低下」を論じる前に学力調査を		
第二節	『日本人の読み書き能力』読み書き能力調査委員会		
第三節	『中学校生徒の基礎学力』日本教育学会		
第四節	『国語の学力調査』日本教職員組合		
第四章	教育課程（カリキュラムづくり）運動		18
第一節	教育内容の民主的編成		
第二節	さまざまな国語科地域カリキュラム		
第一項	輿水実の国語科指導目標五箇条		
第二項	倉澤栄吉の『国語科単元学習の評価』		
第三項	鹿児島県勝目プラン（相関カリキュラム）		
第四項	東京都中央区中学校教育課程第二案		
第五項	熊本県教育庁編『熊本県基底カリキュラム 教育計画』		
第六項	埼玉県基準教育課程（試案）埼玉県教育の基底		
第五章	国語科教育学の構築へ		30
第一節	全国大学国語教育学会設立と国語科教育研究講座		
第一項	全国大学国語教育学会設立まで		
第二項	全国大学国語教育学会の設立		
第三項	全国大学国語教育学会の活動		
第四項	国語科教育学の研究対象は何か		
1	国語教育における「国語」の概念（西尾実）		
2	国語学と国語教育との交渉（時枝誠記）		
第五項	西尾実と時枝誠記の言語観の共通性		
1	時枝誠記の「火花」		
2	西尾実の「生きた言語」		
3	時枝・西尾の国語教育論展開の軌跡		
第二節	国語科教育講座 一九五〇（昭和二五）年		
第一項	国語科教育構想の第一歩		
第二項	新しい領域として「話し言葉」を位置づける		
第三節	西尾実の『国語教育学の構想』		
第一項	国語科教育学樹立の必要性		
第二項	言語生活の構造		
第六章	一九五一年版中学校・高等学校学習指導要領の国語科構想		
第一節	一九五一年版指導要領国語科一般編（試案）		
第一項	時間配当		
第二項	経験主義国語教育観		
第二節	茨城県第二回教育研究発表会における反響		
第一項	総合的な学力		
第二項	学力は低下しているか		
第三項	学力低下の原因		
第四項	今後の学習指導の構想		
第七章	戦後新教育としての経験主義国語教育構想		48
第一節	指導者講習（IFEL）の国語科教育		
第一項	日程		
第二項	野地潤家の受講日記		
第三項	『第九回教育指導者講習研究集録 国語科教育』		
第二節	第二回日教組教研大会（梅木節男報告）		
第三節	日本文学協会結成		
第八章	各領域における理論探索と授業		57
第一節	高等学校における国語科の内容		
第二節	総合的学習（単元学習）か分節学習（系統学習）か		
第三節	話し言葉（ダイベート）教育		
第四節	作文教育		
第一項	大城立裕の作文指導		

第二項	黒松武蔵（鹿児島県勝見中学校）の作文	
第三項	無着成恭編『山びこ学校』	
第四項	長田新編『原爆の子』	
第五項	村はまの日用文指導観	
第六項	野宗睦夫の作文指導	
第五節	橋本武の授業『銀の匙』	
第一項	生徒が読み方を身につける	
第二項	教養教育型の授業	
第三項	毎月一回の読書感想文	
第四項	生徒が学びの主体となる	
第六節	紀田順一郎が受けた読書指導	
第九章	教科書づくりのさまざまな試み	77
第一節	文部省著作の中等学校教科書	
第一項	文部省著作『中等国語 三(4) 漢文』	
第二項	文部省著作『高等国語 三下』	
第二節	新しい教科書論	
第一項	大野晋と西尾実の国語教科書論	
1	大野晋の教育体験と教科書独自編集論	
2	西尾実の教科書独自編集論	
第三節	一九五〇年前後の国語教科書	
第一項	一九五一年版指導要領は、分冊も可とする	
第二項	一九四八年〜一九五二に出版された国語教科書一覧	
第四節	教科書の五類型	
第一項	教材単元	
第二項	教養生活単元	
1	土井忠生編『中学新国語』昭和二五年 三省堂	
2	成城国語文学会編『中学現代国語』市ヶ谷出版	
3	石山脩平主幹『中学総合国語』教育図書出版	
第三項	総合単元（文学・言語の分冊）型の教科書	

1	分冊教科書への期待と実際	
2-1	垣内松三編『中等新国語二 文学編』光村	
2-2	垣内松三編『中等新国語二 言語編』光村	
3-1	垣内松三編『高等新国語 文学編二』光村	
3-2	「内省」短編小説の読み 赤がえる（島木健作） 寒山拾得（森鷗外）	
4-1	時枝誠記・恩田逸編『国語 文学編三』（中学校用）	
4-2	時枝・恩田・大野編『国語 言語編三』（中学校用）	
4-3	『国語 言語編』編集の趣旨	
4-4	各単元で教える方法と技術	
4-5	小説の読み方	
第五項	教科書分冊型の行方	
第十章	「国語教師の苦しみ」一九五二年アンケート調査	102
第十一章	方法論と実践的試行	104
04		
第一節	西尾実の言語生活教育論	
第二節	時枝誠記の分節教育論	
第三節	倉澤栄吉の単元学習論	
第四節	大村はまの研究授業「クラス雑誌の編集」	
第五節	増渕恒吉の研究授業「要点のとらえ方」	
第六節	野宗睦夫によるカリキュラム	
第一項	カリキュラムの自主編成	
第二項	野宗カリキュラムと作文	
小括		
付録1	全国大学国語教育学会の結成から今日まで	望月久貴
2	「ぼく」ということば	柳田国男
3	ことばの生活	藤原与一
4	目に見えないもの	湯川秀樹
5	学びかたを丁寧教える	垣内松三

## 第一章 独立後の教育・国語教育 概観

一九四五年から一九四八年までは、民主的な学校制度としての六・三・三制学校の体制づくりが課題であった。四九年から五三年までは、新制学校の目的・内容・方法の基本方向を定めることが課題であった。中等学校国語教育は戦前の遺産を検討するとともに戦後の新教育展開のための礎石を置いた。

一九四七年六月八日、全国から代表が奈良に集まり、日本教職員組合を結成した。「新しい民主的秩序の建設と新日本文化の創造に偉大なる役割をになおうとする」と宣言し、つぎの三綱領を掲げた。

- 一、われらは、重大なる職責を完うするため経済的、社会的、政治的地位を確立する。
- 一、われらは、教育の民主化と研究の自由の獲得に邁進する。
- 一、われらは、平和と自由とを愛する民主国家の建設のために団結する。

一九四九年一月、あらゆる分野の科学者を代表する機関として日本学術会議が設立された。第一回総会において、吉田茂首相は、「その使命の達成のためには、そのときどきの政治的、行政的掣肘を受けない高度の自主性が与えられている」という「挨拶」を送った。一月二二日の総会の終わりに、「日本学術会議の発足にあたって科学者としての決意表明」が採択された。

われわれは、これまでわが国の科学者がとりきたった態度について強く反省し、今後は、科学が文化国家ないし平和国家の基礎であるという確信の下に、わが国の平和的復興と人類の福祉増進のために貢献せんことを誓うものである。

一九五〇年六月、朝鮮戦争が始まり、国際情勢は米ソ対立の冷戦構造に変わっていった。アメリカは、日本を西側陣営の防衛拠点とするために、占領状態を早く終わらせて日本を西側陣営に編入することを考えた。日本国内にはソ連中国を含む全交戦国との全面講和を結び中立国への道を選ぶ意見もあったが、日本政府は経済復興のため基地提供の見返りに安全保障をアメリカに依存する道を選んだ。一九五一年九月、サンフランシスコ条約が調印された。樺太の放棄が定められ、沖縄はアメリカの施政権下におかれた。

一九五四年三月一日、アメリカは、ビキニ環礁で水爆実験をおこない、第五福竜丸が被爆した。同年十一月に公開された映画『ゴジラ』は、水爆実験ですみかを破壊された怪獣ゴジラが東京を襲うというストーリーであった。

日本の学校教育制度の民主化（六三制・男女共学・小学区制）が一応達成した段階でアメリカの日本占領政策は転換された。日本の非軍事化および教育の民主化が一変したのである。第2次米国教育使節団は、九月二二日に報告書を提出し、教育行政の中央集権化・道徳教育の重視を示唆し、学生の自治活動の制約・教授会の権限の縮小などに言及した。

学校教育には、無国籍性と学力低下問題が浮上してきた。木戸幡太郎などの教育学者は学力調査に力を尽くした。

国語科教育では、「学力低下」を理由とする新教育批判を視野に入れつつ、それに流されることなく、むしろ国語教育遺産の批判的継承と経験主義教育方法の開拓に努めていた。

柳田国男と西尾実は自己の国語教育論を展開し、時枝誠記は言語過程説に基づく国語教育論の構築に着手した。一九五一年十月、「文部省は中学校・高等学校学習指導要領 国語科編（試案）を発表した。新しい国語教科書がつけられ、新しい教育実践が発表され、戦後の新国語教育を方向づける礎石が置かれた。

コラム

問い

茨木 のり子

ゆつくり考えてみなければ

いったい何をしているのだろう わたくしは

ゆつくり考えてみなければ

働かざるもの食うべからず いぶかしいわ鳥みれば

ゆつくり考えてみなければ

いつのまにかすりかえられる責任といのちの燦

ゆつくり考えてみなければ

みんなもひとしなみ何かに化かされているようで

いちどゆつくり考えてみなければ

思い思いし半世紀は過ぎ去り行き

青春の問いは昔日のまま

更に研ぎだされて 青く光る

\*大阪生まれ（一九二六～二〇〇六）。

『おんなのことば』（一九九四）による。

第二章 戦後国語教育研究の課題

一九四八（昭和二三）年五月、「中学教員指導者養成協議会 東京大会」において、CIEの講師ドノバンは、「ことばの指導目標」として四項目を掲げて説明した。

1. 明晰な思考力
2. 生き生きとしたスピーチ
3. わかりやすい言葉
4. 楽しく、わかりやすく

この第1項は論理的に考え、表現する力である。事実をよく見極め具体的に表現しなければならぬ、という。（飛田隆著『戦後国語教育史 上』一九五八年三月 教育出版センター 一一四頁）

一九四七年四月、国会議員・都道府県知事などの公職の選挙が一斉におこなわれ、翌年一〇月には第一回教育委員会選挙がおこなわれた。教育委員会制度は、教育行政の民主化・地方分権化を具体化するものであった。一連の選挙は、国民に新憲法の「主権在民」思想を実感させた。

柳田国男は、一九五六年に「今後どのようにしていったらよいか。」と問いかけて、「私はまず聞き方教育」と答えている。

それには「ただけこつがあつて、それさえすればいいと思うのは、聞き手が「わかりません」という聞きことばを、「あなたのおっしゃることはわからない」ということを、ごく気軽に口に出すことができたなら、この問題は解決されていくものと私は信じている。選挙演説にしても、候補者は一票でも入れてもらいたいのはやまやまゆえに聞き手がみなこのような態度になつたらば、おそらくはもう少しわかるようなことばを使うように努力していくのではなからうか。（「聞きことばの将来」 大塚英志編『柳田国男民主主義論集』二〇二〇年二月 平凡社 二一〇頁）

柳田は、日本を民主主義国家にするために良き選挙民の育成を構

想していた。柳田は国語教育には、演説を聞いて「わからないことはわからない」と質問する聞く力と人の育成、及び「考えことば」の教育を期待した。

一九四八年十一月、第一回全日本国語教育協議会二日目の講演「国語教育の展望」を、垣内松三は、国語の教育について言語教育、文学教育や評価のことなど、いろいろの話し合いが行われているが、「何よりも大切なことは特にこどもの目にうつったことばの世界」である、と切り出している。

大まかな言語と文学というような現象形態ではなく、生きて実存の中から現象が盛り上がってくる象徴としてのことばである。これはプレプリマから、大学の教育課程に至るまで展開されなくてはならない。これを学習し指導するには、いかなる態度を持続したらよからうか。なお、こうした統計を全国的に行ってみたら、どういう現象がこどもの心のことばの世界に開かれておるか。ここに焦点を代置してみたら、はたして言語意識の現勢が観察せられ、その技術が考察せられておるか、多くの問題があるように思う。

（垣内松三「国語教育の展望」 全日本国語教育協議会編『国語教育の進路』昭和二五年九月三〇日 昭森社 十一〜十四頁）

言語の継承性を対象として教材論と表現論を追求してきた垣内が戦後になって「生きた実存」としての「ことば」を研究対象にすること、「こどもの心の中のことばの世界」に焦点を合わせた研究をすべきであると提起していることに注目したい。

垣内が戦後に編集した国語教科書に「学習の手引き」・「問題」を付け、「学習の方向」を示している。

翌（一九四九）年の第二回全日本国語教育協議会二日目、輿水実は、講演「新しい国語教育と言語観」の「まとめ」において、戦後、言語活動主義が盛んになったが、「雑然たる言語活動」・「井戸端会

議」などという非難を受けている。これからは、「価値ある言語活動」を進める「機能的国語教育」がなされなければならない、と提起している。

話言葉が重視されて来たのは結構であるが、「読みかた」においてかつて「内容探究」ということが言われたように、「話しかた」「聞きかた」でも、内容となり題材となるものにもっと注意が向けられるべきではないか。そしてそこに、真に「価値ある言語活動」が結集され、真に「価値ある言語」が学習されて行かなければならない。この「価値」を明かにするものは言語機能主義の立場であり、ここに「機能的国語教育」が生まれなければならない。（全日本国語教育協議会編『国語教育の進路』昭和二五年九月三〇日 昭森社 五五頁）

「価値」を問わない言語活動主義のむなしさを衝いているのである。しかし、国語教育における価値ある題材とは何か。永遠に問い続けなければならない問いである。量的に考えるか。質的に考えるか。年齢とかかわらせて成長の面から考えるか。

一九五一年七月十日、文部省は、「学習指導要領一般編」を公表した。一般編は、新指導要領作成の目的を一〇項目掲げている。その五つの項目は、一九五〇年前後の課題意識を集約して整理していた。

1 教育の目的は何か。つまり、教育は何を旨として行われるか。  
2 各教科の目標や学年の目標を、知識・理解・態度・習慣・技能・鑑賞・表現といった用語で述べる。

3 各教科の学習内容やその組織の仕方。

4 さまざまな領域における学習経験の調和を保つ。

5 各学年の指導の連続と発展。

一九五一年版は、「試案」として発表されており、民間の研究に伍して課題を共有し、課題解決に向かっているという民主的な姿勢が現れていた。戦後五年間の各地域及び各実践団体がそれぞれに試

みてきた実践と研究の奔流に対して一つの立場からなされた課題の整理であった。

倉澤栄吉は、中等教育学校の教師たちに、まず新制中・高等学校は旧制中学校とは全く事なることを説いた。旧制中学校の国語教育は、古典文学作品中心の教科書を精読する、いわゆる文化語を教える教養教育であった。それに対して新制中・高等学校の国語教育は、生活語の教育である。生活語には文化語の背景があり、歴史的系列へ世界文化の平面へと広がっていく。新しい教科書は、小・中・高等学校を一貫して考えられている、と説いた。

一九四八年九月刊の『国語単元学習の開拓』において、倉澤栄吉は、敗戦後の国語教育のあり方について述べている。

これからの日本に、正しい、よいことばを養い育てていくのが、国語教育の目的である。よいことばは、人間と人間とが、真実の愛情を持ち合ったとき生まれる。それは、人間関係（社会）への愛情であるとともに、事（世界）への愛情である。真理と美とを、芸術と科学とを愛すること以外にない。

りっぱな日本人を育てること、国語教育のねらいも、結局そこに落ちつく。「おはなをかざるこ、なかよし、こよし」でなければ、「きれいなことば」を語ることはできない。

ことばの教育とは、ことばを知らせることなく、ことばを愛する人間を育てることである。（『倉澤栄吉国語教育全集 1』二二頁）

倉澤は、ことばを愛する人間を育てる国語教育の方法のひとつは単元学習である、と考えて、国語科単元学習の内容（教科書）・方法・評価の研究を課題としていった。

野地潤家は、戦後国語教育の対象は生活語教育であると考えた。生活語教育の出発点は、ことばの美しさを実感させることである。そして、これはその帰着点でもある。それには生活語の

断片ではなくてまるごとを与えなくてはならぬ。まるごととは、体系としての生活語ということである。一般に音韻・語法・語彙にわけて、その三つの面からことばを観察し考究することは、妥当な方法とされている。しかし、それにはどの一つをとらえるにしても、まずことばの全体系に志向する感を持つ必要がある。この感の育成がことに必要であると思われる。美的感覚が生活語体系に即してはたらくように心がけなくてはならぬ。…中略…

実用性は、ことば（生活語）の現実である。芸術性は、ことば（生活語）の理想である。実用性は、利の一点に執着を持ちやすく、芸術性は美の一筋に生きて保守的にかかわり、あるいは斬新性に傾く。利を否定することによって、正しく美しい大利を呼ぶべきである。ことばにおける功利性・実用性は尊重するとともに、聡明に批判されなくてはならぬ。そして、その利は、美に転じ、高められなければならぬ。現実のあるがままの生活において、利（実用厚生）というものは、これを無視することも打ち消すこともできない。利は力である。しかしそれはあくまでも現実的な力である。こうした根強い利を美しく生かして、美的価値を賦与してゆくことをつとめなくてはならぬ。ことばの自覚は、ことばの実用（効果）の自覚であるとともに、ことばの美の自覚であるべきである。充実した精神生活においては、美もまた力である。（野地潤家『はなし言葉の教育』一九五二（昭和二七）年十二月二五日 広島プリント社 二八八〜二九三頁）



コラム 泣き笑いの懐かしさについて 三浦雅士

マツチ擦るつかのま海に霧ふかし見捨つるほどの祖国はありや  
この歌が、西東三鬼の句「夜の湖ああ白い手に燐寸の火」や、赤黄  
男の句「一本のマツチをすれば湖は霧」に触発されたものであること  
は広く知られている。見ようによつては、三鬼や赤黄男の発句に脇句  
を付けたにすぎない。人によつては非難するかもしれないほどだ。だ  
が、脇を付けた寺山のほうが圧倒的に詩人なのである。実際、白い繭  
にすぎなかった句から、色鮮やかな蝶が脱皮して歌となって舞い上が  
りでもしたような印象を受ける。記憶に残るのは圧倒的に寺山の歌で  
あつて、三鬼や赤黄男の句ではない。なぜか。詩は寺山の歌のほうに  
あるからである。私は三鬼や赤黄男の句を好むが、彼らに甘やかな懐  
かしさはない。

寺山の歌に対応するのはむしろ釋逍空の次のような歌である。

さざれ波 つばらに見ゆ 諏訪の湖。

心はつひに、釈けがたきかも (『春のことぶれ』所収)

寺山も逍空も、あえていえばまったく異質なものを結びつけている  
のだ。「マツチ擦るつかのま海に霧深し」は情景であり、「身捨つるほ  
どの祖国はありや」は内面である。逍空の歌も同じ。上の句は情景、  
下の句は内面。情景が内面の比喩になっているわけではない。その要素  
もないことはない。が、むしろ情景が内面の舞台となつて内的述懐に呼  
吸を、韻律を与えているのだ。この異質なものの結合が三鬼や赤黄男の  
句にはない。句のほうが歌より字数が少ないからか。そうではない。芭  
蕉の句がそれを立証している。

閑さや岩にしみ入る蟬の声

静けさと蟬の声は対極にある。にもかかわらず二つを突き合わせる  
ことで、もう一段階上の宇宙的静けさともいふべきものを感じさせ  
るのである。これが詩なのだ。(田中未知編『寺山修司未発表詩集』  
二〇一四十一月 岩波書店 一五八頁)

野地潤家は、言葉の実用性を高め、言葉の美的価値を賦与する教育  
の研究と実践を課題としていた。

敗戦直後は、とりあえず旧来の教え込み型の授業に新しい経験主  
義教育を接ぎ木して歩み出した。その混沌の中で次第に新しい国語  
教育の課題が自覚されてきたのが一九五〇年前後であつた。

国語教育にも平和・民主(立憲主義・個人主義・男女平等)・文  
化尊重の近代思想が広がつていった。

近代社会における国語教育はどうあるべきか。人間形成との関わり  
において国語科教育の理念とが語られ始めた。各県や地方自治体  
によつて教育課程(カリキュラム)の試案が作成された。生活言語を  
対象とする事が共通理解となり、その構造と方法が追求された。経  
験主義国語教育(新教育)探求の成果として多様な教科書が出現し  
た。

一九四九年前後は官民共同の教育課程創造の時代であつた。

教師大衆の協働作業によつて民主的にカリキュラムを作り上げ  
ていった経験は、教師の主体形成と研究意欲醸成において大きな意  
義があつた。

実践家も教師も暮らしては豊かではなかったが、新しい国語科教育  
の創造に向かつて情熱を燃やし、意気軒昂としていた。

### 第三章 「学力低下」はほんとうか

#### 第一節 低学力を論ずる前に学力調査を

新制中学校の第一期生が卒業する頃から、世間では、「六・三制野球ばかりがうまくなり」などの川柳に見られるように、新教育への批判（不安？）として「学力低下」が言われるようになった。この学力低下論を背景に、低学力を論ずる前に学力調査をしようという考えの基に次のような学力調査がおこなわれた。

- 1 『日本人の読み書き能力』 読み書き能力調査委員会編 一九五一年四月 東京大学出版部
- 3 『中学校生徒の基礎学力』 日本教育学会学力調査委員会 一九五四年九月 東京大学出版部
- 4 『国語の学力調査』 日本教職員組合学力調査委員会 一九五五年三月 大日本図書

#### 第二節 読み書き能力調査委員会『日本人の読み書き能力』

一九五一年四月二〇日 東京大学出版部

新しく民主主義国家の教育を創造していくことを目的とする、全国をサンプルとした壮大な調査であった。日本人の読み書き能力調査は、一九四八（昭和二三）年八月一〇日を中心に二〇日間掛けて全国から抽出されたサンプルを対象におこなわれた。本書は、「成人調査」と「学校調査」とを分けて編集しているが、この歴史記述では「学校調査」を中心に考察する。

#### 第一項 読み書き能力調査委員会の構成

委員長 務台理作

委員 石黒 修（国立教育研究所）

柴田 武（国立国語研究所）

島津一夫（国立教育研究所）

#### 第二項 調査の目的

読み書き能力調査の目的は、「現代の社会生活を営むうえに必要な文字言語を使う能力を調べること」であった。

とくに調査者の関心の焦点は、日本の近代化の歩みにおける「大衆の文字言語と公的場面での文字言語の乖離の実態」を明らかにすることにあった。

いわゆる「言文一致」の運動によって、一八八七（明治二〇）年から、

書く言語と話す言語との違いが小さくなり、一般大衆にとつて、文字言語はいっそうたやすく使うことができるものとなったはずである。しかし、この運動は不徹底に終り、殊に、模範となるおおよけの文書（届、通達、憲法、勅語など）が、「文語文」であったために、少なくとも太平洋戦争が終るまでは、

「popular language use（一般大衆の言語の使用）」ということ、文字言語について真剣に考えたことはなかった。また、たとえ

「話すとおりに書く（言文一致）」としても、その文字（漢字）を読んで理解することは、大衆にとつてむずかしいことであった。つまり、日本では、大衆の文字言語と専門家の文字言語とは、ひどくかけ離れてしまっていると考えられるのであるから、

これについて調べてみる必要がある。（同前書 二頁）

目的は、基本的言語教育の修正に役立てることであった。いったい、今の小学校、新制中学校の言語教育は、社会に出てからの言語生活に対して十分の準備をしているであろうか。

という問いを立てている。（二六九頁）

野元菊雄（C I & E）

林知己夫（統計数理研究所）

第三項 テストの対象

	学年	小計	合計
小学校	5	505	1,025
	6	520	
中学校	1	408	1,042
	2	372	
	3	262	
高等学校	1	308	652
	2	259	
	3	85	
総計			2,719

第四項 テストの領域

第三問題 (島崎藤村「ふるさと」)

おとうはロンドンを出てから二十日ばかり毎日毎日、海をな

がめて、ようやくアフリカの一番南の端はたにつきました。その港に少し休んでから、また十八日も休みなしに、舟の旅をつづけてシガポールにつきました。そこまで帰れば日本へ帰ったも同じようなものだと、水夫たちの喜びさわぐシンガポールへ。なぜ、そんなに水夫たちが喜ぶかといふと、そこには三千人からの日本人が住んでいるといえますから。そこまで帰ってくると、もう下駄の音が聞えました。四年ぶりにおとうさんはそれを聞きました。

(1) 日本へ帰ったも同じようなものだとというのはなぜですか。

- イ 水夫がさわぐから
- ロ 四年ぶりだから
- ハ 三千人の日本人が住んでいるから
- ニ 十八日も休まなかったから

(2) そこというのはどこをさしますか。

- イ 日本
- ロ 舟の中
- ハ アフリカの港
- ニ シンガポール

(3) それというのは何をさしますか。

- イ 下駄の音
- ロ 喜び *per* さわぐ声
- ハ 舟の音
- ニ 港の音

(4) この文を書いた人はこれからどこへ帰るのでしょうか。

- イ 遠い外国
- ロ 日本
- ハ シンガポール
- ニ アメリカ
- ⑤ この文に何という題をつけたらよいでしょうか。
- イ アフリカ探検
- ロ ロンドンへ
- ハ くじらを追って
- ニ 帰りの旅

第十一問題（谷川徹三「文化と教養」）

哲学は宗教と科学との間にある。哲学はもちろん不断に進歩してゆく知識としての意識ももっている。しかし哲学はその中

核において智慧であると思う。哲学は科学のように古くならない。ヒポクラテスの医学は今日では全然古くなっている。しかしプラトンやアリストテレスの哲学は、(1) になってはいない。古くなっている部分もあるが、これは

(2) の知識としての側面であつてその中核ではない。哲学は、いつも最初から出発するものである。科学者は如何に(3) 科学者であつても、一定の科学の

現段階すなわち現段階まで発達してきたその成果の上にたつてでなければ自己の研究をおしすすめることはできない。とこ

ろが哲学者は今までの哲学の果を全く(4) 自分自身だけから出発することもできるのである。科学においてはこういう出発は決して許されないが、ただ哲学においては

は許されるのである。しかし哲学は宗教のように最初に(5) があり、最初に与えられたその真理から一歩

も出ることができないというものではない。

この点で哲学は宗教と科学との中間にある。

上の文では一部分がぬけておりそのぬけた所に(1)から(5)までの番号がつけてある。

下にそれぞれの番号について四通りの言葉がかいてあります。そのうちからぬけている所に一番よくあてはまるものをつだけえらんで○をつけなさい。

- (1) イ新しく      ロ古く      ハえらく      ニきれいに  
 (2) イ科学      ロ宗教      ハ哲学      ニ智慧

- (3) イすぐれた      ロ年若い      ハ年よりの      ニ多くの  
 (4) イあきらめて      ロ重んじて      ハ理解して      ニ無視して  
 (5) イ宗教      ロ立場      ハ真理      ニ実行

6 読み書き能力調査の結論

新しく民主主義国家の教育を創造していくことを目的にした全国をサンプルとした壮大な調査であつた。

調査の成果として、基礎的な読み書き能力は全国民に育っているが、「社会生活に必要な文章を書く力が十分でない」ことを明らかにしている。ただしデータ解釈に当たつて戦中戦後の学校教育不全の時代に育つた小学校高学年生、および新生中学校設立初年度の夏休み調査であつたことについては配慮している。その上で文章を書くために必要な漢字力の教育に期待したいと結論しているのである。

本調査の特徴として「話しことばの教育」が視野に入つてないこと、「センテンス・パラグラフの理解の問題」の分析がなされておらず思考力育成の面への配慮が薄い。

なお、「今度の調査は、表現能力——自分が人に伝えたいと思うことをコトバに表す能力——については全然考へなかつたが、なんらかの科学的な調査方法を考へて実施すべきであると思う。」（四二八頁）と述べている。

第三節 城戸幡太郎・海後宗臣編集、日本教育学会学力調査委員会『中学校生徒の基礎学力』一九五四年九月 東京大学出版会

戦後六三制学校制度が実施されると、世間では、「新制度の学校に学ぶ生徒や学生は以前と比べて学力が低下している」という批判が現れた。日本教育学会は、一九四九（昭和二四）年にシンポジウム「学力問題」をおこない、直ちに「学力調査委員会」を設け、一九五〇年度以降三カ年にわたり共同研究をおこない、「学力とは何か」という基本問題の検討から始めて、学力検査の諸調査を全国でおこな

った。学力低下論に科学的に対応するために本調査はまとめられたのである。

### 第一項 「目次」

- 第1章 学力の問題
  - 第2章 調査研究目標の決定と学力基準の設定
  - 第3章 学力に関する各種の調査資料の収集と分析
  - 第4章 調査研究計画の基本構想
  - 第5章 研究調査の実施経過と集計計画
    - 第一節 各科目テストの作成経過
      - 1 国語科テストの作成経過
      - 2 社会科テストの作成経過
      - 3 数学科テストの作成経過
      - 4 理科テストの作成経過
      - 5 社会的態度テストの作成経過
      - 6 知的操作力テストの作成経過
    - 第2節 第6節(省略)
  - 第6章 テスト結果の科目別考察
  - 第7章 テスト結果の全般的考察
  - 第8章 事例研究の概要
  - 第9章 結論
  - 補遺3 国語科テスト結果と「日本人の読み書き能力調査」との比較
  - 第二項 調査の目標
- 本調査研究の「究極の目標」を、
- 実証的な教育年齢尺度を求め、それに基づく妥当適切なカリキュラム、コース・オブ・スタディの設定、に置いている。
- ユラム、期間その他の制約から、「当面の目標」を、
- 義務教育終了時、現在の国民として要求される学力の基準――

――これだけは理解させておかなければならない――が、どの程度に習得されているか(前掲書 十一頁)

に置いて調査研究し、科学的・実証的な義務教育終了時の全国生徒の基礎学力の実態の資料をえること、に限定している。

### 第三項 標本数

第一回全国テスト(国語科、数学科、社会科、社会的態度)

標本学校数 一七八 標本生徒数 五七〇〇

第二回全国テスト(理科、知的操作力)(北海道を除く)

標本学校数 七四 標本生徒数 三三三四

(同前書 一〇四頁)

### 第四項 もう一つの学力・「操作力」の提出と調査

本調査は、敗戦後の「学力低下論」を乗り越えるために「現在の国民として要求される学力」について根源的に問い、民主主義社会の形成者に求められる学力として「生活に役に立つ学力」として、もう一つの学力(操作力)を提起している。それは国語科教育においては新聞を素材としてテスト問題を作成したことに表れており、教科を含む全教科の教育課題として、仮説「操作力」を提起したことに表れている。それを「社会的態度テスト」と「知的操作力テスト」に見ることが出来る。

### 第五項 国語科テスト

① 漢字の書き取り(一部、「日本人の読み書き能力」の漢字を使用)

② 語の理解(コンテキストによる語の理解)

③ 漢語の意味の理解(選択肢による語の意味の理解)

④ 文の理解(いづれも新聞から採った文章、五問)

(1)随筆 (2)書評 (3)広告 4 文学(小説) 5 ニュース

次に、4文の理解の(2)書評と5ニュースを紹介する。

### 問題文4の(2)

次の文を読んで、( )の中の正しいのを残して他を消せ。

現実の経験を正しくつたえるといふことは、むずかしい。それには清らかなすんだ目と、雑音によって乱されない心の落ちつきがある。すべてを受けいれながら、しかも周囲からしらすしらずに強調される観点に対して反抗するだけの、ひかえ目な自信がなくてはならない。(このことだけで、その立場にたつて、そういうものが、こうしたもの(を) 外国でとりこになつて生活しながら持ちつづけることは、よほどむずかしいことにちがいない。それができる人には、まず人間的に敬意を表したくなる。この書はそういう体験記である。

(正解は、その立場にたつて)

#### 問題文4の(5)

次の文を読んで下の質問に答えよ。

米原子力委員会は二十七日の原爆実験につぐ二回目の実験が二十八日 南ネヴァダの七千九百五十平方キロの実験地で行われたと二十八日発表した。この実験は米国内で行われた三回目のもので委員会の発表によれば実験中は厳重な警戒の方法が講じられ、実験場地区は実験関係者以外は一切の者が立入禁止とされた。

#### 質問

次の文の中で、委員会が発表したものの左の( )には「委」と書き、この記者が書いたものの左の( )には「記」と書け。

- ( ) 「二十八日に米原子力委員会の発表があった。」
- ( ) 「二十八日南ネヴァダの実験地で第二回目の原爆実験が行われた。」

- ( ) 「この実験は米国内で行われた三回目のものである。」
- ( ) 「実験場地区は実験関係者以外は一切の者が立入禁止とされた。」 (正解は、順に、 記・委・委・記)

#### 国語科テスト結果の分析と評価

調査者(石黒修)は、4の(2)の成績が低かったと指摘し、その原

因は、「おそらく被検者が書評に親しんでいないこと、書評の表現がたんなる事実の伝達と違つて、遠回しに言われていることにあると思われる」と述べている。(一三三頁)

全体として「国語力はあまり高くない」と評価し、次のように意見を述べている。

とくに理解力が高くないということは、過去のつめ込み式、ウ呑み式、暗記式教育の弊を暴露しているものであり、天下り式、あるいは封建主義ともつながるものであるということができる。民主主義社会においては納得づく、理解の上ということが絶対に必要な条件であるということをよく考慮して、国語改革もさることながら、国語の学習指導が進められなければならない。(一三八頁)

国語力が育っていないのは、戦前からのつめ込み型の授業が繰り返されているからであるという。「納得づく、理解の上」でことがなされていく民主主義社会の成員を育てる「国語の学習指導」がすすめられなければならないと指摘している。

#### 第六項 社会的態度のテスト

- ① 社会的態度テストと知的操作テスト問題は、城戸幡太郎・大塚三七雄・藤井悦雄が作成した。
- ② 社会的態度テストの測定項目  
責任制 宏量 協力性 社交性 創造性 研究心 目的性
- ③ 社会的態度テスト問題

#### 例1 (問題1 約束の責任)

つぎの各問題と解答(イ、ロ、ハ)とをよく読んで、解答の後の( )の中によいと思われる順に番号をつけよ。

また、各問題に示されているような場合に、自分ならこうするという考えに、一番近い解答の( )の中に○をつけよ。

問題 明後日の日曜に学友3名といっしょにハイキングに行く

約束をした。ところがきのうからおかあさんの具合が悪くて  
ねてしまわれた。病気は看護人もいらなくらいの軽いもの  
で、医者も心配いらないうちでいるが、日曜日には私が出掛  
けると、妹一人きりになってしまおうので、どうしようかと考  
えている。

解答

(イ) お母さんの病気のために行けないのはやむを得ないこと  
だし、私がいなくても3人いるのだから、ほっておいて、  
やめてよいと思う。

(ロ) 一たん行くと約束したのだし、おかあさんの病気もたいし  
たことがないのだから、少し心配だが妹に留守番をさせて  
出掛けるのがよいと思う。

(ハ) やむを得ない事情からではあるが、一たん約束したのをや  
めるのだから、明日のうちにだれかに連絡して、事情を話し  
てやめるようするのがよいと思う。 (最善順位応答 ハーロ  
ーイ) (前掲書 二五一頁)

社会的テスト問題の例2 (問題13. 独創性)

今度の展覧会については、私も企画に参加しているが、いつ  
も同じような作品ばかりだから、ことしはなるべく新味のある  
ものを出してほしいと皆に希望した。

私は絵が得意で、今までも出品して入選したことも数回ある  
が、今年の作品はどんなものにしたらよいだろうか。

(イ) 町の展覧会にいった時、おもしろい模型があった。こんな  
模型はまだ私の学校の展覧会には出たことがないから、その模  
型をまねして作って出品しよう。

(ロ) 私は絵が得意なのだし、それに委員としてじょうずなもの  
を出さなければならぬと思うから、じょうずな絵を描いて出

品しよう。( )

(ハ) とにかく、うまくいくか、へたにいくかはわからないが、  
へたでもよいから新しい彫刻を作ってみよう。

( ) 最高順位応答 ハーローイ (二六六頁)

社会的テスト問題の例3 (問題2. 応用的な思考力)

昨日の社会科の時間に、わが国の主食糧が米になったのは、  
わが国の気候や風土が麦に適せず、米作に適する気候であるこ  
とが大きな原因であつて、このように気候は、われわれの生活に  
大きな力を及ぼすことを学んだ。そのあとで「気候と生活」とい  
う研究論文を宿題に出されたがどんなことを書いたらよいだろ  
うか。

解答

(イ) 私の家に、天候の良否と米の豊作・不作について詳しくか  
いた本があるから、それを読んで要点をつかんで論文をまとめ  
よう。

(ロ) 気候・風土が私たちの生活にそんなに強く影響を与えてい  
るものなら、私たちの衣や住にもその影響があらわれている  
だろうから、それを調べて論文をまとめよう。

(ハ) これは非常におもしろいことだと思つて、わが国の米作  
地帯について、気候の影響がどのようにあらわれているかを  
調べ、論文に書こう。(最善順位応答 ローハーイ)

2 社会的態度テストの必要性

現代(一九五〇年前後)の事として、社会人に求められているの  
は、「正しい広い識見に基いた自律的な行動がとれることである」と  
言う。学習活動においても生徒の自主性が重視され、学科の評価と  
ならんで社会的行動発達が取り上げられてきている。正しい判断が

下せなければ正しい行為は起こりえない。自立性の有無をはかることは必要である。教育の趣向と実情とから考えても必要であるとす

かかる能力までを「基礎学力」に含めてよいかどうかは論議の余地があるが、現在の社会の要求、ならびに、教育の趣向と実状とから考えて、ここまで求めても当然と考えられなくはない。むしろ、ここまで完成していなければ、新しい教育に変更した意味はないとも考えられる。(同前書 四〇頁)

態度や行為の正しさを筆答テストで計れるか、という不安に對しては、適當の手段を工夫すれば、筆答テストでも十分にはかることができる、と考えていた。

#### 第七項 知的操作テスト

① 知的操作力テストの作成者

城戸幡太郎・島津一夫・続 有恒・藤井悦雄が作成した。

② 知的操作力テストの測定項目

五項目(因子)

図・表の理解と作成 地図・記号などの使用 目次・索引・

分類法等の利用 形式論理的推論 構成力

③ 知的操作力テスト

問題例2 学級文庫の分類

学級文庫では、左のような分類法で本に符号をつけている。(

ここにはその一部分を示してある)

第1目 単行本…A 文庫・全集本…B 教科書・参考書…C

図・表・グラフ…D 雑誌…P 辞書…x

第2目 日本の古典文学…イ 日本の現代文学(明治以後)…

ロ 外国文学…ハ 詩・歌…ニ 社会科(歴史)…又

社会科(地理)…ル 数学…オ 国語…ワ 図工…カ 英

語…ヨ 体育…タ 理科(物理)…レ

番号 購入した順に1から通し番号をつける(いままでに

全部で280冊ある)。ただし、雑誌には、番号をつけない。

問1 Aロニ5という本は次のうちどれか。正しいと思うのを1つ選んで、その記号を○でかこめ。

イ島崎藤村の「破戒」という小説 ロ岩波文庫の「三太郎語」

ハ三好達治の「春」という詩集 ニ文芸春秋の小説特集号

問2 B又88という本は次のうちどんな内容をもった本か。

正しいと思うものを一つ選んで、その記号を○でかこめ。

イ 世界地理風俗大系のうちの1冊

ロ 中学生向けの歴史文庫のうちの1冊

ハ 外国文学全集のうちの歴史小説集

ニ 小学生用の歴史教科書のうちの1冊

問3 こんど新しく日本古典文学全集のうちの1冊が入った。次のうち、どの符号をつけるべきか正しいと思うのを選び

出しその記号を○でかこめ。

イ Aイ281 ロB又281 ハCワ281 ニB281

正解答 問1 イ 問2 ロ 問3 ニ

(同前書三二三頁)

問4 三段論法の応用

次のイからニまでの各文をよくよんで、文が正しくおしま

いまでつながるようにそれぞれの「」のなかから一つずつ

選び出し、その番号を○でかこめ。

ロ) 汽車は自転車より早くはしります。自動車も自転車よりは

早くはしります。

1. しかし、これだけからでは

2. 以上の通りだとすれば

3. もし、そうでないとすれば

汽車は自動車より早く走る

1. といってよいでしょう。

2. ことはできません。



3. かどうかわかりません。

ハ) 2年生の平均のせいの高さより、3年生の平均のせいの高さの方が高い。A組は3年生で、B組は2年生です。

1. それゆえ
2. それだからといって

B組の平均のせいの高さよりA組の高さの方が高い

1. といってよい。
2. とはかぎらない。
3. ということはできない。

正解答 ロ 1、3 ハ 1、1 (同前、三二八頁)

問4 (三段論法) は三段論法のごく基本的な単純な応用問題である。問題作成者は、「ここでいう操作力の立場からすると

やや抽象的であり、知的傾向が強いきらいはあるが、各種の意見を冷静に客観的に把握したり、批判したりするに不可欠と考えられる、取り上げることとした。」(同前、三二八頁)と述べている。

## 2 知的操作力テストの必要性

### 2-1-1 その必要性

現在までに人間の蓄積した文化財・知識量は莫大なものであり、生活にとつて有用なものだけと限定しても、到底おぼえ切れるものではない。もちろん、個人にとつて、知識量の豊富な事は望ましいことであるが、単なる羅列的な知識——物識り的な「話の泉」的な知識は有効でもないし、不必要でもある。知識が有効であるには、各知識が系統づけられ整理され、いつでも活用し応用し得るように「組織化」されていることが大切である。また、個々バラバラな知識を持つよりも、必要に応じて個々の知識を求めらるにはどうすればよいかの方法を知っていることの方がより大切ともいえよう。例えば、明治維新がいまから何年前のことかを正確に知る必要はなく、生活の流としての歴史に占める位置・意味などが正しく位置づけられ「組織」立っている

ることが大切であり、正確な年代が必要であるときには如何にすればそれが調べ得るかという「索引」さえもっていればよいといえよう。いわば、辞書の字を暗記するより、辞書の使い方に熟達することのほうが、より有効であり必要であるといえよう。

(同前書 五四頁)

調査委員は、文化財・知識量の増大していく現代では、「個々バラバラな知識を持つよりも、必要に応じて個々の知識を求めらるにはどうすればよいかの方法を知っていることの方がより大切」という動的な学力観を示している。

現代の社会機構と文化水準とから考えて、生活の運営・向上に必要と考えられる「知識獲得の手段」とも呼び、「知的操作力(Intellectual Operator)」と名づけている。その「知的操作力」の因子を次のように仮設している。

理解の手段・図・表・グラフの読み方・規約条文の活用

考え方の筋道(「論理的推理・分類・組織化・構想力・索引力」(といったようなもの、として固定的には考えていない。))

そして、これを「義務教育終了時までには備わっているべき」学力と考へて、その習得と発達の実態を把握しようとして調査した。

### 2-1-2 知的操作力の発達の実態

調査結果の分析に基づき、発達の実態について次のような仮説を提出している。

操作力は、思考的発達と経験的累積とから成立するが、その生成は漸近的でなく、階段的・飛躍的であると考えられる。他の各種の技能的なものの練習に際しても類似の経過のものが良く見受けられるが、同質的な類似の操作を反復試行している間は、表面的には停顿して目立った進捗は示さないが、試行の累積がある量以上になると、全面的了解に達する、というような過程をとるものであろう。「操作子(Operator)」とは、かかる一応安定した状態に達したものをいうのであって、このようにまでなつて

いなければ機能として万全とはいえないであろう。(三一九頁)  
 操作力の発達は、「漸近的でなく、階段的・飛躍的である」とみなすのである。類似の操作を反復試行している間は、目立った変化がなく停顿しているかのように見えるが、試行の累積がある量以上になると、瞬間的に飛躍するというのである。スポーツや武道の練習と似ているのかもしれない。

本調査が学力概念を拡張して「社会的態度」及び「知的操作力」を学力として捉えたことの意義は大きい。

本調査は、「操作力は手段であつて目的ではない」(三三〇頁)という認識に立っている。七〇年後の現代AIの時代になると知識量よりも情報を獲得し活用する方法の学習が必要になってきている。先走つて言えば、AIの時代(二〇二〇年以降)には、「手段が教育の目的」になるかもしれない。

注 本書は、「社会的態度テスト」と「知的操作力テスト」の問題作成に当たつて、次の書を参考にしたと述べている。  
 American Council on Education, Cumulative Record Card for Junior and Senior High School

第四節 日本教職員組合学力調査委員会編『国語の学力調査』

大日本図書株式会社 一九五五年三月

第一項 目的と対象

1-1 この調査の目的は次の通り。

国語学力について

全国の水準は現在どの程度であるか

その学力は果して不足しているか

もし不足だとすればどんな点であるか

またなぜそうなのであるか

を明らかにするところにある。(一頁)

1-2 この調査の対象は、中学校一〇〇校三年生各十名

計一千名。

第二項 調査委員長 城戸幡太郎、但し、一九五二年度中間調査委員長は、岡津守彦(東京工業大学助教授)であつた。

国語部会委員 大野 晋(学習院大学)

国分 一太郎(教育評論家)

中沢 政雄(神代高等学校)

松延 市次(亀戸中学校)

水谷 静夫(国立国語研究所)

\*他に日教組担当者。

調査期日 昭和二八年十月二十日～十一月五日  
 調査問題

テスト	問題の材料	出題数	テスト形式
文章読解力	科学的評論 詩・随筆 法律文	十四問	選択法 1問は 再生法
語の理解力	新聞用語	七〇語 七〇問	選択法 一部は組 み合わせ法
漢字を書く 力	当用漢字	八〇字 八二問	再生法
実用文の 表現力	はがき 電報	一題 一題	自由解答 法

### 第三項 調査結果についての考察

- 1 新聞によく使われる一千語に対する理解力の全国平均が、高々590語であること。
  - 2 文章読解力の全国平均得点が、百点満点に換算して36点程度であること。
  - 3 実用通信文で規準点を満たした者の割合が、わずか3%にもならないこと。
  - 4 そして何よりも文章読解力テスト・新聞語理解力テストで、抽象的思考を要するような内容を扱う設問の成績が著しく悪いこと。
  - 5 実用通信文テストで、伝えるべき用件的確な把握に欠ける傾向のあること。
- この調査全体に関しては、義務教育の期間に、「成人の社会生活に必要なコミュニケーション能力の基礎がどの程度まで固まっているか」を知ろうとしていたという目的に鑑みて、調査全体に関する結論をつぎのようにまとめている。
- 「卒業期に近い中学三年生にして乱その前途が樂觀できるまでに至っていないという事に要約される。」(同前書 一五九頁)
- 調査結果については、当時の被調査者の生育歴を考慮すべきであったらう。
- 3 「はがきや電報」は、ほとんどの生徒が見たことがなく書いたこともなかったであろう。成績が低いのは当然であった。それをマイナスに評価するのではなく、その後の教育課題として認識しておくべきであった。
  - 4 の「抽象的思考を要するような内容を扱う設問の成績が著しく悪い」という指摘は留意しておきたい。
- 「(学習指導要領に) 国語の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず、豊かな言語経験を与えることを目標としている」とか知識は必ずしも行動や使用とは一致しないとかいう文

言が見当たらない。(…中略…) 即座に生活に取り入れられて役に立たなければ価値がないという見方を押し進めると、現状に対する批判力のささえとなるという、知識そのものの重要な性格が軽視されがちになる。現行の指導要領には安易な経験学習に走らせやすい危険がある。」(一六一頁)

という指摘に関連するからである。人は言葉を使って抽象的思考をおこなう。経験主義に埋没すると高い価値への思考や豊かな未来への想像力を失う。いわゆる「はいまわる新教育」へ堕ちていく。

また、日教組国語部会の報告は、「学力の低下」の原因は指導要の「経験主義」にあると繰り返し返しているが、同時に経験主義教育の良さを認めた上で、実用文・文字・漢語・実用文などは知的指導の効果と合わせて計画的に学習指導を組み立てよう、と穏当な提言をしていることにも留意しておきたい。

どのような指導事項が知的指導に適しているか、言語活動主義の授業で何が不十分であるか、腑分けする課題が与えられた。

5は、単に通信文の面ではなく、「伝えるべき用件的確な把握」を作文指導の問題として検討すると豊かな課題となったであろう。

「学力低下」に対応する諸調査は、国語学力とは何か、という本質について考える機会となった。各調査は、それぞれに仮説を立てて調査に臨んだが、調査のおおかたは、国語学力として「漢字を書く・語の理解・文章の理解」を観点として調査に終わっているのがこの時代の特徴である。作文力や論理的思考力および想像力などについての質的な面の調査は少なかった。

ただし、3『中学校生徒の基礎学力』(日本教育学会)には、創造性に関するテスト問題があり、4『国語の学力調査』(日本教職員組合)には抽象的思考、批判的思考力(論理・想像)への言及があった。その後の学力論への課題の提示であった。

#### コラム 大野晋（日教組調査委員）の感想

大野晋は、（旧制）高等学校の同級で、後に東大の教育学部長をつとめた岡津守彦から、「日教組が始める学力調査を手伝ってくれないか」と誘いを受けた。「算数の方は遠山啓さんが。」というのだった。大野は、戦後新教育を批評する「基礎学力」の全国調査に心惹かれた。

そこで国立国語研究所の水谷静夫に協力を願い、共同で問題を作り採点規準を作った。小中学校の先生方は実に熱心だった。

この全国調査の府県別の成績から私は一つの事実を見た。今、ここに昭和三十年の全国各県別の一人当りの所得の調査がある。その各県別所得の順位、上から十位と下から十位。

上位から東京、大阪、兵庫、愛知、京都、神奈川、北海道、広島、奈良、山口。下位からは鹿児島、宮崎、岩手、山梨、青森、大分、島根、徳島、熊本、福島の順である。これと算数、国語の基礎学力の全国県別得点の順位とは、共にほぼ平行していた。

考えて見れば、schoolという単語はラテン語のschola（閑暇）に由来している。昭和二十七年といえれば日本が高度成長も知らない、まだ敗戦を引きずっていた時代である。長期欠席の小中学生が二十四万人を越していた。十歳に達すれば、はやくも労働に駆り立てられる貧困な家庭の子女は学校で学ぶことがどうしても少い。長期欠席する子供たちは進度について行けない。学力を身につける機会がそれだけ失われている。それが統計的に数値化されて示されたわけである。

この事実が、言語というものについて幾つかの示唆を与える。（中略）過労だったのだろうか、翌二八年正月の高知での日教組全国研究集会での調査集計を発表した時から、体調をくずし、その年一杯勤めを休む結果になった。（大野晋『日本語と私』一九九九年十二月 朝日新聞社 一七三―一七五頁）

#### 第四章 教育課程（カリキュラム）づくり運動

##### 第一節 教育内容の民主的編成

戦後の新しい教育としての民主化は、まず六・三・三制を実施し、教育の地方分権を目的として一九四八（昭和二三）年十一月教育委員会を創設したことである。一九四七年～五一年にかけて取り組まれたカリキュラム運動は、教育内容の民主的設定の運動であった。教師と学校が教育内容編成の民主的主体として情熱を傾けて取り組んだ。「一九四九年はカリキュラム運動の年」とまで呼ばれた（注 水内宏「カリキュラム運動の実態」 肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革』教育課程総論』一九七一年五月 東京大学出版会 四七三頁）

戦前からカリキュラム運動はあったが、「新教育」運動の私立成城小学校の改造運動や生活綴り方の系統性追求の志向は、弾圧を受けて十分な展開をできなかった。戦後の運動は民主主義を旨とする「新しい教育運動」であり、官民一体となって幅広くすすめられた。

一九四九年前後は官民共同の教育課程創造の時代であった。教師大衆の協働作業によって民主的にカリキュラムを作り上げていった経験は、教師の主体形成と研究意欲醸成において大きな意義があった。

世間では、新教育を標的とする「学力の低下」の声がかまびすしくなっていたが、基準課程（カリキュラム）の一応の作成を終えたわが国の国語教育界は、一九五二年頃から学習指導の改善に向かった。

一九四八年十月三〇日、文部省は、五一年版学習指導要領のための第一回編集委員会を開いた。その頃から全国的に各地域で地域カリキュラム創造の組織が構成されていった。その任務は、国家基準、府県基準、都市基準、各学校基準の四種類の作成が想定されていた。三重県カリキュラム委員会は、県基底カリキュラム編成に着手す

るに当たって、アンケートをしている。必要か否かの問いに対しては、小・中・高教師の回答 総数一四三七人中必要と思う者は、九四%、不必要と思う者が四%であった。どの程度のもがよいか」という問いの解答は次の通り。

- 1 ごく基本的なもの（最低限を示す程度）がよい 一九%
- 2 かなり具体的なもの（地方カリキュラム委員会で各地域に  
応ずるよう修正されることを予想しながら） 五九%
- 3 一応そのまま各校で使用できる程度に「ごく具体的なもの  
（杉浦正一「地域カリキュラムの構成」 東京教育大学教育学研究室編  
『教育大学講座』教育課程』昭和二五年四月金子書房 三九九頁）

民主的な手続きを経て編成をしようとしており、戦後の民主的な組織運営の実態を知ることができる。現場教師の「基底カリキュラム」への要求の実際も知ることができよう。

## 第二節 さまざまな国語科地域カリキュラム

各府県市の教育委員会および各学校には民主教育の蓄積がなく教育課程編成の力量も十分ではなかった。自主編成の経験を持たない国語教育関係者たちは、どのようなカリキュラムをどのようにして生み出していったのであろうか。具体的には「国語科教育の目的は何か、経験学習の内容は何か、育てる能力は何か」等の基本的課題を追求することから始めなければならなかった。

### 第一項 輿水実の国語科指導目標（私案）

次期学習指導要領編集委員会中学校・高等学校部会の委員長となつた輿水実は、すでに一九四七年末の時点で「態度と能力」を養う機能的な国語教育観を、次のような五箇条（私案）にまとめていた。

- 一、他人と交際してその意見をきき、また自分の意志を発表する態度と能力を養う（話しかた、聞きかた）
- 二、必要に応じて記録をとったり、創作をしたり、手紙を書いたりする態度と能力を養う（作文）

三、修養、娯楽、研究のため、また豊かな文学を味わうために読書する態度と力を養う（読みかた、文学）

四、文字が正確に、美しく、且つ、早く書写できるようにする（書きかた、習字）

五、ことばの標準的なつかいかたを身につけさせる（文法）

そして、この五目標を達成するために特に言語器官の機能を促進するための豊富な経験を与えることに注意したいと思ひます。（輿水実『国語のコース・オブ・スタディ』昭和二三年六月二五日発行 一〇二頁）

五箇条の文末に注目したい。輿水は、「態度と能力を養う」ことを強調していたのである。

### 第二項 倉澤栄吉の『国語単元学習と評価法』

倉澤栄吉は、一九四九（昭和二四）年七月刊の『国語単元学習と評価法』（世界社）において、奈良女子高等師範学校附属中学校の実施記録を基に中学校三学年の仮設単元を示している。

1. 社会とことば
2. 読書と人生
3. 制作と発表
4. 日本の古典
5. 世界の名作
6. 現代文学
7. ことばの問題（『倉澤栄吉国語教育全集1』角川書店 三〇三頁）

国語科でおこなう単元学習の広がりについて、生まれつつあった各地の認識を括って共通の枠組み（仮説）を示したのである。

### 第三項 鹿児島県「勝目プラン」（相関カリキュラム）

- 1 一九四九（昭和二四）年十一月完成

新制中学校草創期の教育活動は困難を極めた。学校の用地・校舎・教員・教科書などがすべて無の状態から出発しなければならなかつ

た。その状況において鹿児島県勝目中学校は、一九四九（昭和二四年）度の教育課程「勝目プラン（相関カリキュラム）」を創って社会認識と各教科の学習を相関させる教育へと一歩踏み出した。

一学年

四月

大単元 A 入学の喜び

五・六月

々 B 我が国土

七・八・九月

々 C 夏の生活

十・十一月・十二月

々 D 勤労と実りの秋

一・二・三月

々 E 楽しい家庭

二学年

四・五・六月

大単元 A 土地の利用（世界の農牧）

七・八・九月

々 B 資源の開発（利用と愛護）

十・十一月

々 C 科学と生産（近代工業）

十二月

々 D 世界をつなぐもの（世界の交通通信機関）

二・三月

々 E 安全な生活（生命財産の保護）

この大単元の中に、学校行事／社会／理科／家庭／農業／数学／国語／習字／体育／工（図画・工作）／音楽／英語／生活指導、の学校行事他十三科目が組み込まれていた。

2 国語科の単元と学習内容。

一学年 A 入学の喜び

① 入学の喜びと言葉のけいこをしよう

イ 入学の喜びの話と作文

ロ 第一歩の研究

ハ 国語学習の討議

ニ 生きた言葉の研究

ホ 学級文庫設定

ヘ 日記の研究 a 個人

B 美しい自然を文章にかこう

イ 郷土の自然美の作文

b 学級

ロ 奈良の初夏

ハ 他郷の友への便り

ニ 世界をつなぐものの活動

ホ 学級文集を作る

C 詩や句や歌を作り味おう

イ 詩歌句の実作

ロ あゆみのかげの研究

ハ 生物詩の実作

ニ 理想の生活詩実作と鑑賞

ホ 詩集や創作帳の作成

D 観察したり深く考えたりした事を記録しよう

イ 星の観察記録

ロ 海の観察記録

ハ 動物の観察記録

ニ 日本人の性格について

ホ 人間がもの考へ方について

ヘ ラジオの放送

E 随筆や物語を味い自分でもつくろう

イ 落成の記念日

ロ 随筆を読む

ハ 随筆を書く

ニ 物語りを読む

ホ 偉人の伝記を読む

ヘ 物語の試作

ト 本県出身の作家調査

F のけいこをしよう

イ 狂言のけいこ

ロ 人形劇のけいこ

ハ劇のけいこ

ニ呼びかけのけいこ

ホ劇の創作と演出

○学級文集の編集

ニ学年 A土地の利用(世界の農牧)

①決心を新にして二年生の第一歩を力強く踏み出そう

②やさしいことばを工夫して使おう

イヤさしいことばでだろうか

ロ意味の変遷

③最もすぐれた文章とはどんな文章だろうか

イ文章について

ロ音と文字

ハ近況を知らせる手紙をかいて出す

④物語文を創作しよう

イわがはいはねこである

ロ地蔵の話

ハ童話又は物語文を創作しよう

⑤郷土の風景や身のまわりの事からを詩や歌や俳句によもう

イうたごころ

ロひさかたの

ハ万葉秀歌

ニ俳句への道

ホ北原白秋の詩

へ創作

B資源の開発(利用と愛護)

⑥農村的な健全な演劇はどのようになければならないだろうか

イカパチエツポ

ロ砂丘

ハ「地蔵の話」をシナリオにかきなおしこれを演出してみる

⑦私達はどうしたら自分の生活経験を文章によく表現すること

が出来るだろうか

イ少年の日の思い出

ロ夜中の音楽

ハクラーク先生

ニ国際婦人会議に出席して

ホ各自の生活経験中最も印象の深いものをえらんで文にかく

へ近況を知らせる手紙

C科学と生産(近代工業)

⑧我国の昔の人達はどんな文をかき、どんな歌をよんだだろうか

イ平家物語

ロ鬼にこぶとらるること

ハマえまえたつむり

ニ金槐集・山家集

D世界をつなぐもの(世界の交通通信機関)

⑨自分の力を見直してこの一ケ年を反省し、これからの歩みを

真剣に考えよう。

イ木の根

ロひとり力

ハ「私の将来」という題で作文をかこう

⑩中国の詩や物語等を研究してみよう

E安全な生活(生命財産の保護)

⑪学級文集を作ろう

\*本校の国語テストは、①書き取り、②かなづけ、③語釈(及び文の解釈)、④単文づくり、という型(要素)を持っていた。

伝統的な教養中心の国語科の枠組みは崩していないが、農村生活の教材化・生活作文・手紙文・演劇活動などの経験要素を取り入れており、生活カリキュラム創造の精神は一応理解していた。

大単元（認識対象）と国語科の経験要素との調和的な組み合わせに苦慮している。国語科の内容と学習活動の組み合わせに配慮しようとしている。教科を超える「相関学習」は新しい難題であり、枠組みを構想している段階のカリキュラムである。草創期の意欲と熱気を感ぜさせる学校基準を示した「勝目プラン」である。

第四項 一九四九（昭和二四）年、東京都教育委員会編『東京都中学校教育課程（第一次案）国語科の部 刊期不記。\*

\*この刊行年については、東京都立教育研究所編『東京都教育史稿』（一九五〇年三月十日発行）に拠り、推定した。

## 東京都中學校教育課程（第一次案）

國語科の部

東京都教育委員会

『東京都中学校教育課程（第一次案）国語科の部の「能力表」は「書く・はなす・よむ・かく（書写をふくむ）」の四領域に分けて記述している。九学年の「読む（思索記録の文、詩情表現の文）」と「かく（実用文）」のものを紹介する。

九学年「読む」

思索記録の文

説明文

芸術や文化現象などに取材した文を特に青少年のためにかゝれたもの以外にも平易な文を思索的によむ。

内容をつかみながら早くかく。

説明を批判しながらよむ。

早く正しくよむ。

他の問題と関連づけながらよむ。

実用文

論文

特殊な問題の時以外の一般新聞の社説にひととおり目を通す。一読してその趣旨の大体をよみとる。

目の動かし方をはやくする。

その社説がどのぐらい社会の一般につながっているか考えながらよむ

規約

生徒会などの規定をていねいによむ。

規約内容をあらゆる場合に当てはめながらよむ。

説明できるように協力的によむ。

借用書、領収書、請求書、履歴書など、様式に気をつけてよむ。

諸届けなどの様式を見ずにかけるように用語をつかむ。

形式や字の大小などを確実にみる。

実際に用いるときと関係づけてよむ。

答辞、謝辞

答辞、謝辞などを気持を考えながらよむ。

敬語の使いかたに注意しながらよむ。

真情をくみとりながらよむ。

正しい姿勢でよむ。

あいてを考えながらよむ。

詩情表現の文



## 詩

進んで詩を読んで楽しむ。

思想的あるいは象徴性をおびた詩の主題と表現を考えながよむ。

## 短歌 俳句

短歌や俳句をよむことに興味をもつ。

感動がどう表現されているか考えてよむ。

句切れと声調に注意しながらよむ。

短歌や俳句の素材に注意しながらよむ。

## 物語の文

## 小説

いろいろの作品を多くよみたいという欲求をもつ。

よんでテーマをとらえ、どういう人生観が芸術化されているか

のだいたいをとらえる。

目と書面の位置に注意しながらよむ。

作品の中にみられる人生観を批判しながらよむ。

## 古典の説話

国民にしたしい有名な説話の原典に興味をもつ。

伝えられている説話と原典についてすじやことばをしらべな

がらよむ。

## 九学年「書く」

## 思索記録の文

## 説明文

自分の立場について説明するというような文を、感じの良い文章としてかく。

自分の立場について説明するというような場合に、真実に、率直に、要点をつかんでかく。

ペンできれいに早くかく。

## コラム カリキュラム構成の課題 皇 至道

カリキュラムという言葉はラテン語の *currere* 即ち

「走る」という語から生じたもので、やがて「競走」を意味し、競

走の場としての「コース」・「走程」を意味するようになった。 *Curriculum vitae* は人生のコースたる「履歴」「履歴書」を意味する。教

育のコースも、人生のコースと同様に、出発点から決勝点に向かっ

て進む、競走のコースにたとえられるであろう。学校教育はどうい

うところから始まって、どういう経路を通過して、どういふところに

向かって進むか。この計画立案がカリキュラムの構成に外ならない。

最近我が国の教育界においてカリキュラムの問題が大きくとり上

げられるようになったのは、こうした意味における計画立案に対す

る関心の高揚を示すものと言えよう。従来兎角教育愛、教育精神を強

調して、不合理な独善主義に陥り易かつた我が国の教育者が、教育愛

の合理化技術化の方向に一大転換を示したことは、大きな進歩であ

ると言わねばならない。…中略…

併し乍ら経験カリキュラムの実施に関しては多くの問題が解決を

待っている。例えば地域的社会的教育的意味を認めることは当然で

あるとしても、その地域社会が多分に封建的残滓を保存しているよ

うな地域社会の場合はどうするか。児童の興味と教育の推進となる

ことはすでにヘルバルト以来教育学の常識であるとしても、児童の

興味と過度に強調される場合教師の指導性は何処に見出されるか。

教育が経験構成の連続発展であるとすれば経験カリキュラムは単

に小学校中学校のみの問題ではなく、小学校から大学までを一貫し

た問題となるのではないか。更にこれを推し進めて考えるとき児童

を中心とする経験の構成を強調すれば、学校と現実社会との境界は

何処におかれるであろうか。

(皇 至道「カリキュラムの歴史と哲学」長田新編『新教育の批判

と建設——特にカリキュラムを中心として——一九五〇年五月)

他人の意見とてらしあわせながら自分の意見や感想をかたよらないように直しながらかく。

#### 紀行

旅行の見聞をたのしんでかく。

旅行などで見聞したことを広く見渡しながら要点をてきとうなことばで趣深くかく。

えんぴつやペンで細字をはやくかく。

自分の味わった旅行での見聞を他の人にもよく味わえるような興味深い文として書く。に

#### 論文

学校新聞の論説の欄などに身近な問題を論じてかくことに興味を持つ。

身近な問題をとりあげすじ道を立て中心をつかみはっきりと論じてかく。

ペンやえんぴつで細字を早くかく。

身近の問題をとりあげ読む人の心持ちを考え文量を学校新聞の社説としてかく。

#### 談話記録

気がるに談話の記録をとる。

三十分ぐらいの講演や生徒会のような大勢の会議を開いて必要なメモをとり講演の形、会議の形の記録を作る。

聞きながら鉛筆やペンで早くかく

講演者の気持、会議の雰囲気をつかんでかく。

#### 告知通知

生徒会の告知や学校の催しの通知などを黒板掲示板を利用して気軽に書く。

生徒会の告知、学校の催しの通知などを黒板掲示板に順序よく要点をつかんで適当なことばでかく。

かく面を考えて場面をじょうずに使う。

大字小字を適当にまぜて人の注意をひけるように要点をつかみよようにさせる。

生徒会の告知や学校の催しの通知などを目につきやすいようにはっきりとかく。

#### 標語、ポスター

#### 履歴書、願書

#### 諸書式

#### 答辞、謝辞

各種の儀礼文 (同前書 三〇～三六頁)

。東京都一次案は、経験要素・言語活動・作業・能力を区別しないで、「能力」という語を広い意味で使っている。

「かく」に作文・書式・書写を含めて使っている。

中学卒業生の約七十%が卒業即就職の時代には、「書式」の学習は切実な要求であった。そういう保護者の要求に応えようとする「課程案」である。

一九五二(昭和二七)年三月発行の『中央区中学校国語教育課程(試案)』は、「編さんの基本方針」において、新教育の「学力低下」に対応したことに触れたうえで、次のように述べている。

中央区は一概に言えば、下町であり、商業地区がその大部分を占めている。この観点から、この地域性に必要な単元を、できるだけ多く取り込むことにした。

二年では、「実用的な手紙」及び「その他の実用文」として、

プログラム、掲示、規約、標語、ポスター、包紙、送辞、諸届、

電報等を、三年は二年で課さなかった実用文を「書式一般」として、借用書、領収書、請求書、履歴書、祝辞、弔辞、謝辞、

答辞等を学習するようにした。

国語科教育の内容の「不易流行」について考えるおり、「役に立つ国語科教育」について考える折、に参考にしたい歴史事実である。

なお、紅葉川中学校教師・大村はまは、中央区中学校国語科教育

課程作成委員会審議委員十名の一人であった。

第五項 熊本県教育庁編『熊本県基底カリキュラム 教育計画』

一九五〇年七月一日、熊本県教育庁は、『教育計画 熊本県基底

カリキュラム』を発表した。

カリキュラム構成の要件としてミニマムエッセンシャルが、教育の現場から強く要請されていることを指摘し、その第三部で各教科別課程の「経験要素表」を記述している。国語科に関しては、「話しかた（聞きかたを含む）」・「よみかた」・「作文」・「書き方（書写）」の四領域に分け、その「読みかた」は興味、読書力、文学の三項目に分けて述べている。次に、七年（新制中学校一学年）・八年（同学年）のものを紹介する。

第七学年 読みかた

興味

教科書や課外読物に読書の興味をしることができ。

映画、脚本、シナリオを書いたものに興味をもつ。

自然の驚異や探検の事等をかいたものに興味をもつことができる。

読書力

一度にもつと多くの語を読みとることができる。時間を制限してできるだけ多く読むことができる。

事実に関する質問に答えたり、問題を作つて答えたりすることができる。

中心思想を見いだしたり、背景になつていろいろな思想を見いだすことができる。

中心の文章を見いだしたり、内容を自分のことばで表現したり、作者の思想をさらに他のもの及ぼしてみることができる。

文学

読書を楽しむ習慣を身につける。

よい本を選択しようになる。

読む技術がすっかり身について自動的になることができる。小説や伝記や長編の物語を読むことができる。

よい詩を読み、自ら作ることができる。

脚本を読んで演出したり、自ら作つたりすることができる。随筆や論文をかくことができる。

第八学年 読みかた

興味

新聞、雑誌に興味を以て読むことができる。

伝説、伝記、物語等に興味を持つ事ができる。

人々の生活ぶりや郷土のことを書いたものに興味をもつことができる。

読書力

新聞をちよつと見て、大事などころだけを読みとることができる。

索引によつてあることがらを知ることができる。

文章の中からある語をさがしたり、書物を見て大要を読みとることができる。

抜粋から作者の意図を見いだすことができる。

参考書によつてあることがらについてしらべたり、まとめたリ、発表したり、するようなこともできる。

文学

あらゆる形態の文学にふれることができる。

映画を見て、物語を書いたり、詩を脚色したりすることができる。

鑑賞批評の力をのばすことができる。

図書館の管理ができる。（『熊本県基底カリキュラム』三頁）

なお、同書は別の項で、「経験要素（能力表）」の用語解説を試みている。

経験要素とは主体（児童生徒）がとらえる思考及び行動の可能性としての能力と、その行動の切り結ぶ経験の場とが総合されたものである。今仮りに「電話で〇〇の用件を正しいことばで話すことができる」という場合をとってみる。

「電話」は社会形象であり、素材をえらんでくる場である。

「〇〇の用件」は内容及び素材を意味している。

「正しいことば」というのは形式であり、文化遺産である。

「話すことができる」は主体のもつ行動の可能性即ち能力である。

然しいずれに重点を置くとしても結局は主体的な能力に還元しなければならぬことは当然であろう。

（同前書 九頁）

「学力低下」の声に対応して新しい国語教育課程を構築しようとするとき、各自治体や学校は「育てるべき学力（能力）とは何か、その用語を発見し概念を定義し、関係づけていかなければならなかった。その調査・研究・検討を経て「熊本県基底カリキュラム」は発表されたのであった。

第六項 『埼玉県基準教育課程（試案） 埼玉県教育の基底』

埼玉県教育局の刊行である。三年の調査研究期間があった。

一九四九（昭二四）年九月二六日「県基準教育課程」作成を決定、

一九五〇年一月一七日に埼玉県教育課程協議会を設置、

一九五二年三月に『埼玉県基準教育課程（試案）』を作成した。

一九五三（昭二八）年三月教科篇を公表した。『国語科（試案）』の作成委員には埼玉大学教育学部助教授・井上敏夫が加わっていた。

『埼玉県基準教育課程（試案）』によれば、教育の目標を「民主

日本の形成者の育成」におき、教科教育の目標八項目を掲げている。

1. 鋭い道徳的感情をもつて、正邪善悪の区別をはっきりわかまえるようになる。

2. 自主的に、ものごとを学ぼうとする強い意欲と正しい態度をもつようになる。

3. 相手によくわかるように、はっきりと話すことができ、また相手の言うこともまちがいに聞きとることができるようになる。

4. よく読むことができ、また相手によくわかる文字や文章が書けるようになる。

5. ものごとを数量的に観察したり処理したりすることができる。数えたり計算したりすることができるようになる。

6. ものごとを科学的に観察したり処理したりすることができるようになる。

7. 自然や人生について深く考え、それに対して敬けんの念をもつとともにその美しさを感じ得ようになる。

8. 健康の重要さがわかり、これを維持増進させることができるようになる。（四一頁）

この教科教育の目標は、一九五一年文部省作成の『中学校高等学校学習指導要領』を参考にして作られている。言語活動の領域を十五に分けていた。

「あいさつ・紹介、日常会話」「話し合い討議」「放送」「電話」「日記」「手紙」「記録・報告・思索・感想」「物語」「詩歌」「劇（脚本）紙芝居・映画（シナリオ）」「新聞・雑誌」「文集」「辞書・参考書」「学級文庫、学校図書館」「ことば」教育目標3・4（言語活動）と学習内容（能力表・経験要素）との関係を次のように構造化していた。

1 大きくはなす——「あいさつ紹介日常会話」「話し合い討議」「放送」「電話」

- 2 かく——「日記」「手紙」「記録・報告・思索・感想」
- 3 よむ——「物語」「詩歌」「劇(脚本) 紙芝居・映画
- 4 作る——「新聞・雑誌」「文集」
- 5 図書利用——「辞書・参考書」、「学級文庫・学校図書館」
- 6 文法——「ことば」

この構造を踏まえて実践において統合する「雪の話」「新しい人生」「ことばの研究」「文集を作ろう」「野口英世」などの「生活のまとまり」に「話題的な題目」という呼び名を与えていた。この「題目」の概念は総合的な学習指導の「単元(ユニット)」の本質に近接している。戦後の「新しい国語教育研究」は、「教育課程(カリキュラム)創造」のルートにおいて、経験主義国語教育創造の単元学習探究のルートと交わったのである。

能力表によると各領域の学習内容は、数年前のものとは比べるとかなり整理されてきている。

- 中学三年の「話し合い討議」の場合
- 討議討論の経験を反省して、つぎのようなことを話し合う。
- どんな場合に討論したか。会議、研究会、座談会、討論会等。
  - どんな目的で討論したか。
  - どんなグループやメンバーで。会議、研究会、討論会等。
  - どんな問題について。会議、研究会、座談会、討論会等。
  - どんな形式の討論をしたか。
  - 討議にのぞむ前にどんな準備をしたか。
  - 討議経過はどうであったか。成功や失敗の点。
  - どんな結果が生まれどんな効果があったか。
- ◎ 前項の話し合いを整理して討議討論のし方について研究問題を仮定し、教科書その他の資料によって研究する。
- 討議、討論の目的
  - 討議、討論の形式

- 討議、討論の場合の心構えや態度、準備
  - 司会の心構えや用意
- ◎ 放送討論会や街頭録音をきき討議討論のし方を研究する。

- どんな目的があるか。
- どのような発表はどんな点か。

- ・相手にわかるような適切なことばをえらんでいるか。
- ・まとはずれの意見はないか。

- ・論拠は明確であるか。
- ・有効な引例が用意されているか。
- 司会はどんな点に注意しているか。

- ・目的をはずさないために、発言がかたよらないために。
- ・多くの意見を発表させるために、なごやかな雰囲気を作るために、時間内に能率を上げるために。

- 討議の結果はどうなったか。
- ・妥当な結論が生れたか、方向が決定したか、結論はなくともよい意見がで、効果があつたか、輿論を高めたか啓蒙になつたか。

- いろんな雰囲気で討議が行われたか。
- 県会を見学してその感想文をかいったり話し合ったりして討議討論のあり方を研究する。

- 新聞雑誌等の色々な会議の経過記録をよみ、その空気や進行状況や内容をしらべる。

- ◎ 主題をきめて模式的な討議討論をいろいろな形式で実施する。

#### ◎ 前項の話し合いを整理して討議討論のし方について研究問題を仮定し、教科書その他の資料によって研究する。

- 討議、討論の目的
- 討議、討論の形式

#### 第六項 井上敏夫の「教育課程編成の指導原理」

井上敏夫(一九一—)は、各地域の「教育課程案」が出そろった、一九六五(昭和四十)年四月、戦後およそ二〇年間の「教育課程づくり」運動を総括してその後の課題を提出する試みをしてい

る。

「教育課程」という語は、ふつう、『教育目標を実現するための具体的な教育内容を取り出し、これを成長して行く学習者の発達過程に対応するように編成したもの。』という意に解せられている。とした上で、最近では、「小学校の教育課程」とか「中学校の教育課程」とかいうように、学校教育全体を総合的に見た場合に多く用いられ、ある教科に限定して「国語科の教育課程」というような用法はあまり見られなくなっている。それにかわって、「指導計画」という用語が登場し、「国語科の指導計画」という用語が一般におこなわれている。したがって、課題の「教育課程編成」は「国語科の指導計画作成」語に解する、とことわっている。その後、この語は「国語科のカリキュラム」という語に言い換えられた。

井上敏夫は、「教育課程の進むべき原理的な方向として、次の五つの視点を掲げて詳述し、

即社会性の原理

即児童（生徒）性の原理

経験性の原理

総合性の原理

系統性の原理

終わりに、「経験主義と教科主義」の乖離を実践において適切に止揚することが今後の課題である、と提起している。

1. 即社会性の原理（方言・敬語など）地域社会性を考慮しないならば、教師の自主性を喪失したことになる。時代とともに推移する、国の、社会

2. 即時同棲の原理 戦後は、児童の興味・関心に即して教育課程は編成されることになった。児童の言語能力や言語経験の分析や調査が先行し、それらを反映した教科書がつけられるようになった。

3. 経験性の原理 技能とか習慣とか態度とかいう実践的な言

語能力、書きことばと並んで話し言葉に関する能力などが学習内容として重んぜられるようになった。そしてそれらの習得は、経験の反復によってはじめてなされるという考え方から、習得するための言語経験の場を、教育課程のなかに豊富に用意されることが求められるようになった。

4 総合性の原理

戦後は、言語経験の実態に着目して、国語教育は、四領域相互間においても、さらに他教科の学習や学校行事との関係においても、つねに有機的総合的な関連をもつておこなわれることが効果的であるとされた。したがって教育課程もまた、これら各領域、各教科等との総合という観点から編成されることが唱道された。時間割のうえでも聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの時間が分離されず、総合的に計画されるようになった。

しかし、このような理念は実際に成果をあげているか、という疑問が出されるようになってきた。実際は焦点がぼやけ、はっきりとした学力の定着が見られないとして、たとえば作文コースの特設、文学と言語技術の分離など、分科への要望が、とくに上級学年において高まり、総合性は、何らかの修正を迫られている。

5. 系統性の原理

経験主義の批判として、内容の基本的なものをしっかりとおさえ、それを学年の発達段階に応じて秩序づけて配当する、いわゆる系統性の原理が強調された。

基本的事項が言語経験によって身につけていく道筋の解明。

その学年配当の根拠の説明。

読み物（文学作品・説明文）の系統性を合理的に説明したい。

6. 経験主義と教科主義

井上敏夫は、一九五〇年前後の「教育課程づくり運動」の成果と問題点を五項目に整理して述べたあと、経験主義と教科主義の止揚・融合がその後の課題であると結論している。

井上敏夫は、教育課程編成の三要素は、学習主体である児童生徒と、学習を指導するがわの教師および学習素材たる教材であると考

えていた。この学習者のがわの必要・興味・能力・経験等に傾斜をかけるとき経験主義となり、教師および教材のがわにウェイトをおくとき教科主義となる。

学習者の経験のがわに傾斜をかけすぎるとき、学習は興多く進められはするが、しかし学習内容は漠然とし、非能率的になり、学力低下をまねく。教師および教材のがわにウェイトをおきすぎるとき、一見基礎学力は充実し、学習の効果は上がるかに見えるが、結局は教師中心の詰め込みに終わり、実生活のうえに生きてはたらく何らの国語能力も身につかない。経験カリキュラムの発想は、より多く方法的であり、教科カリキュラムの行き方は、より多く内容論的である。

アメリカのプロGRESSIVE派の唱道した経験カリキュラムの思想は、たしかに戦後の国語科教育課程に大きな影響をあたえた。具体的にどれだけ現場の実践を変革したかは問題であるが、少なくとも教科書や教育課程のうえにははつきりした形をもった影響をおよぼした。しかし、その大波がひいていったあと、一方では教科カリキュラムへの回帰が次第におこなわれはじめていると見ることができるところである。

日本の国語教育界はまだ経験カリキュラムの先例をようやく受けはじめたと言う段階にすぎない。この具体的な影響と解決は、今後に残された課題というべきであろう。

(井上敏夫「教育課程編成の指導原理」(初出、一九六五年四月)『井上国語教育著作集1』一九八二年四月 明治図書 一五一頁)

#### コラム 遊戯と学習

(昭和二四年一月)一年三学期の社会科のテーマは「アメリカ研究」と決まった。→先生があらかじめ決めていた。グループごとにアメリカの政治、産業、学校、家庭8といった小テーマを分担させ、研究発表をさせるのである。

われわれはニューヨーク港に粘土で作った自由の女神像を立てた。フロリダのほうはよく分らないから緑に塗っておいた。アメリカ研究といえるような代物ではない。他人に見せられるような代物でもない。これは徹頭徹尾、遊びであり、研究でも勉強でもない。

遊戯と勉強(仕事、労働)の間にははっきり溝のようなものが存在するのが望ましい、遊ぶときには遊ばせ、勉強とか仕事とかはそれとは別だということ意識を子供のうちにきちんと与えておくことが肝要だ、とは、先にアランの『教育論』でわれわれは確認している。しかし「社会科」の名において米国流新教育として→先生が得意然と取り入れ、展開したのは、遊びながら子供たちについての間にか必要な課題を自然に学ばせるという、教育の中への遊戯の導入であった。

けれども子供を面白がらせながら学習させるという遊戯の導入に、子供は必ずしも面白がって乗っていかない。そこが子供の不思議な点である。アランも言う通り「子供は子供らしいものを好むけれど、しかしまたそれを軽蔑もするのだ」。子供は日々成長する存在だからである。全力を傾けて大人になろうとしている存在である。黙っていても、厳しい課題や訓練を通過しなければ大人になれないことを子供は本能的に心得ている。大人が楽しい遊びごとを通じて楽しく勉強させてやろうとすればするほど子供はそこに自分たちへの追従をみて、そういう大人を軽蔑するだけであろう。

わたしが遊戯のつづきのような学校生活を忌避したのは、成長しつづけているごく普通の子供だからにすぎない。

(西尾幹二『わたしの昭和史 2』新潮社 一九九八・二)

## 第五章 国語科教育学の構築へ

第一節 全国大学国語教育学会設立と国語科教育研究講座の  
充実

第一項 全国大学国語教育学会設立まで

一九五〇（昭和二五年）四月新制大学の発足以来、国語教育も  
ふくめて教科教育の講座は、最もひ弱な状態であった。

第一には講座を担当する研究者が少なかった。

第二には講義内容が明らかになっていない。

第三 国語科教育講座担当を希望する研究者が少なかった。

そこで、新制教員養成大学の国語教育講座担当者中、石井庄司（東  
京教育大）・井上敏夫（埼玉大）・古田拓（法政大）の諸氏と望月  
久貴（東京学芸大）は会合して、全国大学の同憂の士によって研究  
機関を持つべきであるという話しを決め、発信した。（同会設立の  
精しい経過は、付録1を参照されたい。）

第二項 全国大学国語教育学会の設立まで

全国大学国語教育学会は、一九五〇年九月二一日に設立され、第  
一回大会が開かれた。た。

設立会場は、都立日比谷高等学校であった。

発起人は、十四名。

石井庄司、井上敏夫、古田拓、望月久貴

北海道学芸大・石田公道 山梨大・ 鳥山榛名

愛知学芸大・大磯義雄 京都学芸大・ 岸田武夫

広島大・ 岩佐 正 愛媛大・ 仲田庸幸

鹿児島大・ 蓑手重則

石井庄司を委員長に互選し、学会本部を東京学芸大学国語研究室  
に置くことにした。

国語科免許法に規定されている教材研究と教科教育法の講義の  
基礎となるべき国語科教育シラバス（骨子）を作成することが第一

の仕事であった。

一九五一（昭二六）年一月二四日二五日に九州地区会が宮崎学芸  
大学で開催され、石井委員長がシラバスを携行し、討議に附した。

次いでこのシラバスを基に『国語科教育概説』（刀江書院）を発  
刊した。十四講に分けて構成し、四四頁であった。本会の目的が新  
制大学の「教科教育講座」の講義内容を明らかにし充実することに  
あったことは銘記しておきたい。

第三項 全国大学国語教育学会の活動

1 学会大会（研究発表会）の開催

第二回学会、一九五一年五月四日～六日、愛媛大学文理学部  
において開催

第三回学会、一九五二年九月二一日・二二日、東京学芸大学  
において開催された。

2 研究紀要の発刊。

第二回学会の成果と投稿原稿を編集して『国語科教育 第一  
集』（教育評論社）が一九五二年五月に刊行された。

『国語科教育 第一集』 目次

発刊のことば …………… 石井庄司…………一

祝 辞 …………… 木下一雄…………一

★ ことばの機能について…………… 西尾 実…………三

国語学と国語教育との交渉 …………… 時枝誠記…………五

国語単元学習とその批判…………… 仲田庸幸…………一四

地域社会に即応する国語科教育の方途

——方言醇化の問題について——…………… 都築頼助…………三〇

教育話法の問題点

——習得期の不安をめぐって——…………… 野地潤家…………四七

小学校の文法教育…………… 井上治夫…………六六



国語辞書の盲点……………見坊豪記…七八

〔顧問山口 喜一郎先生 追悼記〕

遺影・略年譜……………九八

遺稿の中から……………一〇〇

追悼記……………石井庄司・荒井 栄・井上敏夫

古田 拡・鳥山榛名・望月久貴……………一〇二

★〔学会彙報〕

学会の結成から今日まで……………望月久貴…一〇七

各地区の概況報告……………一〇九

〔資料〕

雑誌……………一七

単行本……………一二五

編集後記……………一三〇

編集後記に成田忠久の名がみえる。氏は、戦時中、黒子となって全国各地の生活綴り方教師たちを結び合わせていた。戦後しばらく教育評論社で活躍していたのである。

四月十九日に教育評論社の手に渡した。そして、五月末の山梨での大会に是が非でも間に合わせようというのであるから、関係の方面にはずいぶん無理を願った。とくに教育評論社の成田忠久氏をはじめ阿部民弥氏は、格別に忙しい社務を投げうってまで、本集のために奔走して下さい。ここに記して厚く御礼を申し上げたい。  
(五月廿一日)

第四項 国語科教育の研究対象は何か

全国大学国語教育学会の研究誌創刊の第一集において、西尾実と時枝誠記の二人は、それぞれに国語教育の対象について考えを述べている。

## 1 国語教育の研究対象

西尾実の「ことばの機能について」は、はそれまでの国語学の「国語一観とは違うことをたびたび述べてきたと断つたうえで、国語教育における「国語」の概念を定義している。

これまでの国語学の国語は、「国語の本質」を出発点とした考察であったが、これからの国語教育の国語は、国語の実態(現実的な在りかた)から出発しなくてはならぬ。(中略)

これからの国語教育はことばの本質と呼ばれた理論のわくをはずして、じかに、その実態をとらえなくてはならぬとともに、これまでのように、文学から抽象されることばの機能を表現と理解の体系として受取ることからも解放されて、文学よりも広い、日常の言語生活におけることばの機能であるコミュニケーションに足場を置き、コミュニケーションとしてのことばを育成する立場から文学における表現と理解というような、高次なことばの機能をもあらためて位置づけていくことが肝要であると思われる。(四頁)(傍線・引用者)

西尾実は、これまでの国語学が「国語の本質」を出発点とした考察であったのに対して、これからの国語教育の国語は「国語の実態(現実的な在りかた)」から出発して考察する、と主張する。国語教育における「国語」の概念規定を明確に宣言することを通して国語科教育研究の独自の対象・目的・領域を鮮明にして、新しい国語教育研究者を励まし、また、国語国文学者との連帯の方法を示唆していた。

## 2 時枝誠記 国語教育の研究対象は「生徒の個々の言語活動」

時枝誠記の「国語学と国語教育との交渉」は、在来の国語学は言語行為を分析しえなかつたために、国語教育の重要な点に関与することができなかつた、と言う。

言語過程説の研究対象とするところの言語は、個々の特定の言語表現であり、また言語理解である。個別的言語を対象とす

ることによって、そこに言語における副次的なものと本質的なもの、偶然的なものとの本来的なものを区別し、これを体系的に認識しようとするのである。故に、言語過程説の対象とするところのものは、即ち、国語教育において教育の内容とする生徒の個々の言語活動以外のものではないのである。右の点は、在来の国語学が、具体的な言語表現以前の、資料的な言語をその対象としてしてゐたこと著しく相違するのである。

右のやうに国語学の対象を考へるならば、言語は、音声を以て思想を表現すること、或は文字を以て思想を表現すること、そのやうな表現行為以外のものとしては考へられない。同様にして音声或は文字によって思想を理解する理解行為以外に、言語といふ特別の実態を考へることができないのである。即ち言語は、話すこと、書くこと、聞くこと、読むことに他ならないのである。(傍線、引用者)

国語教育誌に時枝誠記が、表現行為・理解行為そのことが言語であるという仮説を提出している事に注目したい。音声あるいは文字を媒介とする表現理解の行為が言語であるとする言語過程説に立つことによつて、生徒の言語活動を研究の対象とすることが可能になると考へる。そして、表現行為・理解行為を研究対象とすることにおいて国語学と国語教育は交渉する、と主張する。言語過程説は極めてダイナミックな学説であつた。

時枝は、表現・理解の言語行為には言語技術が必要であると考え、その技術を教えるのが国語教育の目標であると考へた。

国語教育の目標は、ある意味においては、表現理解の技術を正しく訓練し、言語の機能を有効に發揮させるところにあると云つてもよいのである。(十二頁)

時枝誠記は、生徒の言語活動を正しく捉え、分析し、内容と指導方法を明らかにし、カリキュラム(教育課程)を持たなければならぬ、と考へた。

### 敗戦前後(時枝先生と私)

大野晋

文科系の学生はほとんどすべて、すでに学徒出陣で軍隊に入つていた。残りは勤労動員で工場に配置されて働いていた。関東大震災の時に国語研究室は貴重書を焼いたと聞いていた私は、いざという時に本を一冊でも助けようと毎日大学に通つた。しかし研究室ではすることが無かつた。そこで時枝誠記先生と私とは、事務手伝いの女性と三、四人で『源氏物語』を読むことを始めた。「若菜」の巻を選んだ。

時枝先生のお宅は空襲で焼かれ、御家族は軽井沢の別荘に避難、御自身は研究室に寝泊りなされていた。大学図書館と文学部研究室との間の中庭に先生は麦を播いた。ようやく穂が出ると、ある朝雀が全部食べてしまった。そこでサツマイモを植えた。小石の多い土地だからイモそのものは結局とれなかつた。先生は毎朝、その葉を摘んで来て湯がき、蚕のさなぎの黄色い粉と塩をふりかけて私と一緒に食べては、「そこでソシユールは」と昨日の続きの議論をした。

橋本先生の国語学は「日本語はいかにあつたか」を問うものだった。それは明治時代以来の伝統的な学問である。ところが時枝先生の問いは「言語とは何であるか」にあつた。問いの立て方が違うのだから、事実の見方、扱い方も当然違つた。「橋本先生のお弟子は、資料に埋まって安心していて何も考へない」と時枝先生は言い放たれる。

(大野晋『日本語と私』一九九九年十二月 朝日新聞社 一五二頁)

日本の国語教育の正しい道は、教室の学習計画において、たとひ、不手際であつても、教育内容について、何をどのやうな順序において教育されなければならないかといふことが、精密に分析されなければならないことであると思ふのである。そのためには、現場の国語教師は、何よりも、生徒の言語活動を正しく捉へ、そしてこれを克明に分析し、学年に配当することを試みる必要がある。いふまでもなく、これは国語学的作業である。その際、言語過程説の研究態度と方法とが、何等かの参考になることを、私は期待したのである。(十三頁)

正しい国語教育の研究に言語過程説が役に立つであろうと提言している。

二人の論考は、新制大学の国語科教育講座の担当者たちの研究誌創刊に対しての励ましの所論であつたが、二人の国語科教育論構築への熱意と意思の表現でもあつた。

#### 第五項 時枝誠記と西尾実の言語観の共通性

なお、時枝誠記と西尾実の言語観の根本は共通している、とわたしは把握している。論争は聴衆もいて争点をけざやかにする傾きもあつたために対立点・対照性にスポットライトが当たつたが、その源泉と要所は共通していた。ここで、時間は遡るが、二人の「言語との出会いの源泉」、つまり「国語教育との出会いの源泉」に触れておきたい。

#### 1 時枝誠記における「火花」との出会い

時枝誠記は、氏の学問的自叙伝『国語研究法』(一九四七(昭和二二)年九月)の「第六章中等学校の国語科の教壇」は、時枝の「言語」との邂逅をみずみずしく語っている。

時枝誠記は、東京大震災後の一九二八(昭和三)年、上野に新設

された第二東京市立中学校(のち上野高等学校)に、東京大学を卒業した新進の教師として赴任した。その後学年進行で二、三年生が入学した。時枝はその教師生活は、それまでの永い研究室生活と比べて、「得難い経験であつた。」という。

そこでは、国語が全く生きた切実な問題として与へられたからである。文献の中に静かに眠つてゐる国語、私はただ呼びかけてゐるに過ぎなかつたのであるが、ここでは、国語は、我々と生徒の間に、電流の様に火花を散らしてゐる。…中略…

私はその年入学した一年生の組主任となり、国語と文法とを受持つこととなつた。始めて貰ふ俸給と、「先生、お早うございます。」といふ元気のよい生徒の挨拶に胆を冷やししながら、私は、永年の学窓生活から一八〇度の急転回をすることとなつた。…中略…教育といふ新しい角度から、生徒を眺め、国語を考へて見たい慾望に駆られた。担任の国語、作文、文法についてはいふまでもなく、学校行事の遠足、行軍、夏期聚落、さては武道の練習、学芸会の催に至るまで、私は絶えず生徒と共に行動し、彼等を知ることに興味が集注された。…中略…

国語の教授とか理解とかを通してなされる国語の具体相の把握といふことが、今まで全くさういふ実践を離れて、文献の中に眠つてゐる国語を眺めて、研究の対象としてゐたことと如何に相違するかを考へるやうになつた。「生きた言語」それは決して、古語とか現代語とかの時代の新古によつて云はれるのではなく、解釈によつてあらゆる言語は生命を与へられ、生きた言語となるものであることを知るやうになつた。国語教育、それは言語に息吹を与えることに外ならないのである。(『国語研究法』四二―四四頁)

生徒との間に生まれて消えていった「火花」が、言語過程説という「言語」であつた。教師・時枝の主体の生じた心理的過程であつた。「国語の具体相」・「生きた言葉」という語を用いて「言語観」

を語っているところに留意したい。

## 2 西尾実における「生きた言葉」との出会い

西尾実は、一九二九（昭和四）年五月、第二東京市立中学校の専任教諭になった。同僚に時枝誠記がいた。西尾は、時枝の教育への卓見に敬服するところがあった。同校では、高藤太一郎校長の方針で全校生徒が、朝、先生に会うと、「先生、おはようございます。」と、はっきり声を出してあいさつする習慣ができていた。専任になり、学年の担任になって、学校生活に深入りするにつれ、これが二中の名物であることをよるこぶようになっていた。やがて、誰とでも、会ったときははっきりあいさつすることが、コミュニティションの正しいな基礎であるという信念を持つに至った（『教室の人となって』国土社一四六頁）。その信念は、一九三七（昭和十二年）七月刊行の中学校用教科書『国語 巻一』冒頭の文章「生きた言語」となって結晶した。

四月初のある朝。私はいつものやうに電車から降りて、春らしい陽ざしを楽しみながら、ゆっくり学校の方へ歩いて行った。

途中、公園の櫻並木を通り越して舗装道路にさしかかった頃、一人の生徒が、私の傍らを急ぎ足で通り過ぎた。後姿を見ると、まだ制服もま新しい、入学したばかりの生徒である。間もなくまた私の背後から来た生徒が私を追い越さうとして、「お早うございます」と挨拶した。見ると、五年生の一人である。すると、さきに私を追い越した新入生が、何を思ったか急に立止り、道の左側に直立してゐる。私が近づくと、脱帽して「お早うございます」といふ。私も「お早よう」と挨拶を返した。すると、私の聲の終わるか終わらない中に、彼は再び語を発して、「先生、私はさつき先生だといふことを知りませんでした」といって頭を下げた。「あゝ、さう」といひながら、思はず私も頭を下げた。…中略…

実際、かういふ真実な言葉は、不思議に人の心を明るくするものである。  
…中略…

我々は、我々の心を育てることによつて、我々の言葉を力あるものになくはならないのはいふまでもないが、また日々刻々の言葉を生きた言葉にすることによつて、心を拓き、いのちを向上させてゆかなくてはならない。（一〜六頁）

西尾実は、氏の言語観を「生きた言葉」・「真実のことば」・「日常の言葉」という用語を用いて語っている。

西尾は、時枝氏への追悼の文章において、

学問としては、言語を人間の主体的行為であると規定された言語過程説に深い共鳴を感じている。

（西尾実全集第巻十卷「時枝さんとわたし」三六四頁）  
と回想している。これはかりそめの言葉ではなかった。

## 3 その後の時枝・西尾の国語教育研究天下院の軌跡

時枝も西尾も「言語」発見の契機を、生徒と交わした「あいさつ」に見いだしていることに注目したい。

西尾は「実態・言語生活」を捉えることの重要性を言い、時枝は、実態・言語行為」を捉えることの必要性を説いている。言語を実存的（あるいは、現象学的に捉えるという共通点があるゆえに論争が可能であったとも言えよう）。

二人の源泉（言語観の本質）は共通であるが、その流れゆく沃野が言語学と教育学と異なっていたために微妙な差異が生じ、用語のズレが議論を交錯させ、豊かな大河となっていたのである。

それぞれの言語観の展開は、時代の状況に対応しつつ強力になされていった。今後折々にその軌跡をたどっていくことにする。

## 第二節 戦後最初の国語教育講座

第一項 国語教育構想の第一歩

一九四八(昭和二三)年は、敗戦直後の生活の混乱と混沌からようやく立ち直り、新教育の学校制度の枠組みが整い、教育の内容を作り出していく時期であった。教育界では、小・中・高・大学の諸学校で「なにをどのように教えるか」、教育課程(カリキュラム)の創造が始まった。教科教育の構造とその内容をどうするか、官・民各界から、理想論から実際案までさまざまな構想が提案されていた。一九五〇年八月から一九五一年にかけて刀江書院から出版された『国語教育講座』は民間で構想された嚆矢のものであった。全6巻が十四冊に分けて出版された。『国語教育講座』(全6巻十四冊)は、戦後の混沌期を経て、ようやく国語科教育の全貌が見渡せるようになった時期の国語科教育論を集大成したものである。

編者が、新しい国語教育として「言語生活教育」をめざし、戦前の「講読・読むこと・文字言葉」中心の理解教育を継承しつつも「話し言葉・対話・書きことば・語彙指導」などの表現活動の領域へと視野を広げているところに新鮮さと意欲が感じられる。教育学者・文学研究者・国語学者・心理学者・国語教育研究者・国語教育実践者が、一応の国語科教育体系を構想した上で各人の論を記述している。しかし、その多くは、戦後の経験主義教育思想及び近代の民主主義思想を体得していたとは言いがたい。

第二項 国語教育講座(刀江書院)全巻目次

第1巻 言語生活	上	1	柳田国男
言語生活			柳田国男
はなしことば			柳田国男
はなしことばの諸形態			柳田国男
——対話(電話)・会話・問答・討議・講演			西尾 実
放 送			崎山 正毅
演 劇			山田 肇

映画……………杉山 誠  
音楽……………高木 卓

第1巻 言語生活 中 2

かきことば……………時枝誠記  
手紙・日記・メモ……………大村 浜  
起案・記録・報告・論文……………林 大  
宣伝・広告と言語・文字……………椎橋 勇  
新聞……………土岐善麿  
文学……………福田恒存

第1巻 言語生活 下 3

現代の言語生活——その混乱と問題——……………釘本久春  
社会集団と言語……………小林淳男  
標準語と方言……………藤原与一  
コミュニケーション……………柴田 武  
国語生活の歴史……………時枝誠記

第2巻 言語構造 4

言語構造……………土井忠生  
発音発声……………大西雅雄  
表記法……………岩淵悦太郎  
語彙……………佐藤喜代治  
文法……………遠藤嘉基  
文体……………白石大二

第2巻 言語発達 5

言語発達と社会心理……………築島謙三  
幼児の言語発達……………山下俊郎  
少年・青年の言語……………玉岡 忍

言語異常……………森脇 要

第3巻 国語の教育課程 上・中・下 6

国語教育課程の基盤……………岩淵悦太郎  
国語科の教育課程……………石井庄司  
国語教育と他教科との関係……………勝田守一  
学校生活における言語指導……………西原慶一

第5巻 国語教育問題史 11.

国語教育問題史……………西尾 実  
国語教育の回顧と展望一……………保科孝一  
国語教育の回顧と展望二——読本編集三十年——……………井上 尠  
国語教育の回顧と展望三……………石森延男  
国語教育の回顧と展望四——話言葉の教育について……………山口喜一郎  
国語教育の実態調査……………

第5巻 各国の言語教育 12.

アメリカにおける二重言語児童——その英語教授の問題——宮原誠一  
アメリカの言語教育……………内田美野  
イギリスの言語教育……………R・ドーア  
フランスの言語教育……………前田陽一  
ドイツの言語教育……………熊沢 龍  
ソヴェトの言語教育……………福井研介  
中国の言語教育……………倉吉武四郎

第6巻 国語教育の実態調査

国語教育の実態調査……………  
国語教育におけるローマ字教育……………13. 奥水実・中沢政雄  
国語教育におけるローマ字教育……………石黒 修

第7巻 国語教育資料 14.

国語教育研究書年表……………飛田 隆  
国語教育文献解題……………奥水 実

第8巻 国語学習指導の技術 8

国語学習指導の技術……………平井昌夫  
ききかた……………古田 抔  
はなしかた……………飛田多喜雄  
よみかた……………篠原利逸  
かきかた……………滑川道夫

第9巻 国語学習指導の方法 上 9

国語の単元学習……………奥水 実  
小学校国語の単元学習……………倉沢栄吉

注 敗戦後の慌ただしい時期に刊行されたためであろうか、  
第2巻が二冊あり、第4巻が無く、第5巻が2冊ある。  
編集者は全十巻発行の編成を考えていたのかもしれない。

第三項 新しい領域として「話し言葉」を位置づける

柳田国男 西尾実 時枝誠記

柳田国男は、「言語生活教育」への潮流を肯定した上で、「当代は、  
国語教育の変わらねばならぬ時代だ」と切迫した思いで国語教育論  
を展開し、「今日の教育は、若い人たちにはまことに働きがいのある  
時代といつてよい。」と新しい人を励ましている。それでは「なにを  
どのように」変えていくのか。まず細目次によつて概観し、要旨を捉  
える。

一、言語生活

- 二、それぞれの役目
- 三、口ことばと書き ことばの疎隔
- 四、話しかた教育の必要
- 五、読みかた教育の弊害
- 六、思いことば
- 七、国語教育の方向
- 八、昔の国語教育
- 九、耳ことばを口ことばに

- 一〇、書くことの目標
- 一一、耳ことばを口言葉に
- 一二「まなぶ」と「おぼえる」
- 一三 敬語について
- 一四、国語の造語力
- 一五、取捨の判断
- 一六、適切な表現の必要

ことばの働き（よみ・かき・きく・はなす・思う）明治以後、教育といえ「よみかき」のみと考えられてきた。言語活動には「よみ」「かき」のみではなく、「言う」と「聞く」、それに「考える、思う」という働きのある事は気づかれていたが、五つの働きを関連性における一連のものとしてみる習慣はなかったように思われる。「よみかき能力」だけから、人びとの言語能力判断はできないことを考え直す必要がある。できるだけ、満遍なく、同じように国語の力を養成しなければならぬ。

思いことば 言葉には、「心ことば」あるいは「思いことば」といってもよい働きがある。観察するときにも使う。これは言語生活の一部といつてよい。反省といつてもよく、自分のために自分のことを考えていることばである。人の心の中には誰にも内省というものがある。昨日考えて悟った事をもう一度考えていく。心の成長もことばを使わずにはやれない。これにことばの要領はないかの如く考

えていたのは誤りであった。国語教育とは読み書きのみでない以上、思いかた、覚えかた、感じかたともいうべきものを身につけさせねば完全な国語教育ではない。

実の場（自習教育・体験学習） 昔は、実の場での自習教育がおこなわれていた。娘を都会に出して行儀作法と一緒に聞きかた話しかたを覚えさせるならわしがあった。耕作、田植などをしていて時の職業上のことばなどは、一ぱいに張切つて緊張していた時に覚えたものである。年よりなども冗談ばかりふだんは言っているようだが、一旦緊張して言った時には、子供たちはそれを事柄と同時に覚えてしまい、一生使つて忘れなかった。生命をかけて緊張していた時のことばは、気分と一緒に入ってくるものであるから、五、六遍も聞かねばならなかったものを、ただ一遍で腹に入れてしまう。狩猟などの場合もその通りで、すべてこれらの生活体験と一緒に入つてこなければならぬことばは、一生の生活を支えたのである。

「まねる」でなく「サトル」 「学ぶ」とは昔の文語ではマネブであり、口の前だけでよろしいという事を意味している。自分で体験し、ことばが生活の一部となる事はむしろオボエルである。よく使われている、内容の具体的な語でいうならばサトルである。記憶ではなく発達を示している。「思いことば」の利用といつてもよからう。マネルだけでなく表白する時にも使わせることば、それが一番大事な事ではなければならぬ。

#### 語彙指導（造語法・標準語・方言・ことばを選ぶ力）

日本語は造語力に富んでいる。昔からのことばを活かして複雑な感情や新しい科学を意味することばを造り、使われてきた。そこには文法のようなものがあつたはずであり、「造語法」の教育は研究する必要がある。昔は十五、六くらいまでは大人の言うことをじっくり聞いていて、一人一人が整理して使っていた。耳から聞いて覚えることばを整理して使えるようにするのは「思いことば」を豊かにする道でもある。

東京語を標準語と認めることには賛成しない。諸地方のことはからもつと汲み上げることが必要であろう。わずかな心持ちの違い、ことばの長い短いなどにも特長があるから、それぞれの感じに応じて使うとなれば、むしろ楽しみである。

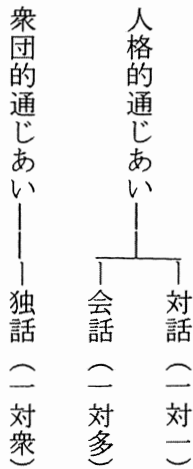
思った事を言えるのが理想であるから、ことばは沢山あってこそ、はじめて、これではないか、あれではないかと選択して、少しでもよい方へ向かっていく。

柳田国男は、それまでの生活から遊離した学校言葉の教育から庶民の生活言葉教育へ、理解と記憶の教育から誰もが思ったことを思った通りに言える表現の教育へと変わっていかねがならない、と提起していた。

西尾実 は、言語生活の次序を三段階に分ける。

言語文化      書き読む生活      話し聞く生活  
完成段階      発達段階      地盤段階

その話し聞く生活は、われわれの言語生活において、普遍的であり、日常的であり、基礎的な領域である、とする。そして、対話こそあらゆる話し言葉生活の基本であると考え、二類三形態に分けていく。



西尾は、対話・会話・独話(講演)の特質を簡潔に説明し、次の「たとえ」で結んでいる。

たとえをもつていうと、対話や会話は、参加者のそれぞれが、

それぞれとして生かされるとともに、それによって、一場の劇を構成するような展開と統一が形成せられることが望ましいありかたであり、また、それらの特殊形態である問答・対談や討議・討論は、参加者のそれぞれがそれぞれの意見をつくすとともに、それによって、一篇の論文を形成するような展開と統一が形成せられることが願わしいありかたである。

マス・コミュニケーションと呼ばれている講演放送や講義話になると、独話の形をとるけれども、これとても、その展開は、つねに聞き手の立場や意見を予想し、しかも、そこには、反対者もあり、賛成者もあり、また、単なる傍観者もあることを前提とした立言であり、また、それらのすべてに対する有力な説得でなくてはならぬ関係上、その運びかたは対話であり、問答であり、会話であり、討議討論でなくてはならぬ。この意味において、独話も、また対話を基本として導かれる総合的形態にすぎぬ。

この西尾実の論考「はなしことばの諸形態」は、用語の部分的な修正を加えつつ、西尾「国語教育学」の体系の中に組み入れられていった。

時枝誠記は、「国語生活の歴史」(一九五一年六月五日執筆)において、「言語の実態は言語行為にある」とする言語過程説では、「言語行為の実態の歴史」を国語学の対象とし、国語教育を国語学の一部と考えなければならぬとする。しかし、国語生活史の記述はこれまでほとんど試みられなかった。本稿では「極めて概略的な国語史叙述の見通しを述べる」と前置きして、以下の見解を述べている。国語の教育内容については、「国語に関する知識を教授するのでなく「生徒各自の「読む行為」「話す行為」等を訓練し、それを発達させる教育」と定義している。



方言と標準語については、一種の二重言語生活をしている、と認識していた。方言は限られた地域で生活していた時代の言語であり、標準語は交通の発達などによって広い範囲に亘る生活をするようになって使われるようになった言語である。日常卑近の衣食住では方言が使われており、公的な町会や組合では標準語が使われている。次の、戦時中の朝鮮における日本軍の「国語常用運動」批判には、時枝の言語政策批判と反省を、学問の論理で述べたものと解釈できよう。

私が朝鮮に在任中、国語常用運動というものが行われたことがある。日本語の使用を、朝鮮人の日常の家庭生活にまで及ぼさせようとする運動で、そのために少からぬ摩擦を起こしたことがある。朝鮮人の朝鮮語、日本語による二重言語生活を、一本に統一しようとする理想はよしとしても、日本語を、あらゆる生活にまで侵潤させようとするのは、朝鮮における日本語使用の意義の限界を越えた抽象的な理想論にしか過ぎなかった。朝鮮人側が、しばしば朝鮮語を日本語における方言と同一に扱うべきことを要求したのは正しいことであつた。

時枝は、本稿を結ぶに当たつて、「思いつくままに列挙した」とことわつて「現代国語生活の歴史的特異性」を六点挙げてゐる。

イ 明治初年に、本木昌造が活版印刷術によつて書籍を刊行したことは、わが国の国語生活に大変革をもたらした。読む生活が拡大したことは勿論であるが、自己の思想を文字に移して多くの人に訴える道が開けた。

ロ 民主主義的政治思想の輸入とともに、演説、弁論、討論等が盛んになったことは、「はなし言葉」の世界に新しい領域を開拓した。

ハ 大正末期のラジオ放送開始は「はなしことばの生活」の範囲を拡大した。すべての人が世界の情勢を身近に感じよう

になった。知識や娯楽を多くの人が一樣享受できるようになった。

ニ 資本主義経済の発達につれて、広告、宣伝等が盛んになった。新しい分野の創造である。

ホ 階級制炭の徹底、印刷術の普及とともに、国語が平均化し、一樣化して来た。国民のすべてが、同一形式の国語によつて生活するようになった。義務教育の徹底、言文一致運動、標準語普及等が、この情勢を促進させた。

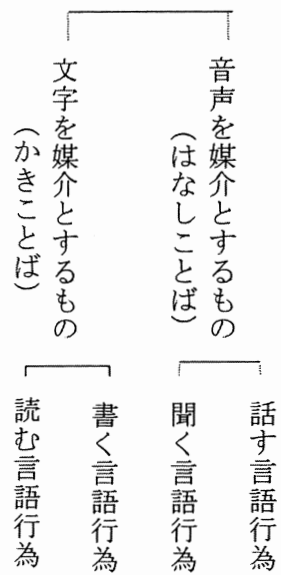
ヘ 学問の普及と印刷術の進歩につれて、古典の普及は著しく、同時に、現代語があらゆる文化の発展の媒介となつてその価値が著しく増大した。

国語生活の拡大と発展に寄与するものとして、情報メディアの变化を特にクローズアップしているところに時枝の国語生活史観の鋭さを見る。そして同時に、時枝が次のようにマスコミ・メディアのマイナス面を指摘していた慧眼に驚嘆させられる。

しかしながら、国語生活の発展は、同時に、言語のインフレーションをもたらしたことも事実であつて、国語生活が量的に増大して、人々は思うままに思想を表現し、読書することが出来るようになった反面に、国語生活は質的に低下し、表現の真実性や権威というものが低下し、虚偽や誇張や欺瞞が横行するようになったことも見逃すことが出来ない。それは言語の最も根本的な機能を失わせることにならないとも限らないのである。

時枝は、『言語生活 中』の論文「かきことば」において、言語過程説では、「言語は、人間の表現、理解の行為であり、その中に、文字を媒介するものと、音声を媒介とするものとの二つの形式の區別が考えられる。」として、その関係を表示している。

言語行為



時枝は、言語を表現や理解の行為以前の材料あるいは道具と見ないで、言語を表現や理解の行為そのものであるとみることから、国語教育は、このような行為の訓練であり、陶冶であり、「かきことば」の教育は、文字を媒介とするものである。どのようにして、思想を文字によって表現するか、どのようにして文字から思想を理解するかというところに、「かきことば」の教育の第一の着眼点がある、と考える。

時枝は、言語の機能として三つを挙げている。

- 一 実用的機能 (手段的機能)
- 二 社会的機能
- 三 鑑賞的機能

そして、言語の根本的機能は実用的機能であり、「小説・詩歌もそれが人間の生活に新しい生命、人生観、社会観、自然観を植えつけるものである限り、実用的、手段的意義を脱するものではない。」と言う。ただし「かきことば」の表現に、鑑賞的機能が增大してくる時、文学が意識される、と説明する。

(『言語生活 中』十二・十三頁)

言語過程説に立つ、やや特異な文学観を述べていた。時枝は、それまでの「文学教育は文学研究教育であり、誤っていない」と非難する。

文学教育ということは、作者の伝記をしらべたり、作品の文

学史的課題位置を研究したりするような、いわゆる文学研究のままごとを課することで成就するものとは思えない。むしろそれは文学教育にとっては邪道といわなければならないであろう。

「かきことば」の結びは、当時の時枝誠記の「文学的体験」と「文学教育」についての定義でもあるので、やや長くなるが引用しておく。

「かきことば」の一つに所属する文学の教育とは、ほかでもない、作品を読むことの訓練であり、指導でなければならぬのは当然である。すでに述べたように、文学作品はその根本に高い実用性を持つと同時に、その表現自体が読者に鑑賞を要求するところの文章表現である。したがって、そのような作品の指導とは、作品の意図する第一義的機能と同時に、表現にひそむ鑑賞的機能を、十分受入れることが出来るような目を開くところの指導を意味するのである。文学的体験とは、作品を読むことの体験であって、作品を研究することの体験ではない。あたかも、旅行の体験が、旅行の目的地の地誌や風習や風景の調査によって出来るのではなく、実際に旅行することによって得られる体験であるのと同じである。…中略…

読むということは、作品の第一行から、順次、その表現面の意味を理解して行くことで、その外に読む方法はなさそうである。これが絵画とか彫刻とかになれば、われわれはまず作品の全体印象を把握することが出来るが、文学は継続的に印象を積んで行かねばならない。これが読むことの姿である。文学的体験は、この読みの流動において経験される事実には違いないのである。教師は、この流動における経験が、看過されないように見守る必要がある。たとえば、語音の連続から来る韻律の快調について、語彙のもたらす観念内容や表象の美について、段落の適切な展開から汲取られる事件の流動、序破急の構成につい

て、さらに作者の題材に対して、また読者に対して持つ、寛大、権威、同情の気持ちについて、これらが正しく読みとられ、追求されて行く時、そこに文学的体験が成立することになり、そのような読書の指導が文学教育といわれるべきものであろう。

『言 語 生 活  
中』十五頁（昭和二十六（一九五二）年五月二十五日）

### 第三節 西尾実の『国語教育学の構想』（昭和二六年一月）

#### 第一項 国語科教育学樹立の必要性

##### 『国語教育学の構想』の目次

#### 第一篇 国語教育の問題史的展望

##### 一 語学教育期

##### 二 文学教育期

##### 三 言語教育期

#### 第二篇 国語教育学の構想

##### 一 国語教育学の構想

##### 二 言語生活の実態と機能

##### 三 言語生活の領域と形態

##### 四 言語生活の方法に関する基本問題

##### 五 言語生活指導の一般問題

##### 六 談話生活の問題と指導

##### 七 読書生活の問題と指導

##### 八 作文学習とその指導

##### 九 文芸活動とその指導

#### 第三篇 国語教育学構想の胚胎

##### 一 国語教育学構想の胚胎

##### 二 読む立場の発展と指導

##### 三 綴る働きの発展と指導

##### 四 文芸主義から言語活動主義へ

西尾は、「まえがき」において国語教育学樹立の必要性と念願を述べる。

わが国の文化の現状では、まだ、国語教育は、単なる技術の指導や知識の授与では、その任を果たすことができない。どうしても、それは一個の学としての体制をとらなくてはならないことを、わたくしは、近來、痛切に思うようになってきた。そうして、時を得て準備を整え、「国語教育学」を書いてみた。という念願を、ひそかに抱くようになっていた。ところが、新制大学が発足してみると、教職課程として「教科教育法」が認められ、「国語科教育法」の講座が新設されることになった。国語教育の学的体系化は、あながち、わたくしの夢ばかりではなくなってきた。

これまでの考察のうちから国語教育学樹立の方向を示唆するような諸篇をとりまとめたのが、この書である。（二頁）  
次いで、これから国語教育は、社会的機能を対象とした学習とその指導についての考えを深めることである、と提言している。

#### 第二項 言語生活の構造

さらに、言語生活の構造を第一図のように構造化し、「文芸教育の位置を定位している。

表現と理解という自己真実への集注とその自覚とを目ざした人間形成としての学習とその指導をうち建てなくてはならぬ。いいかえれば、まず、言語教育の確立が目ざされたうえで、文芸教育の位置と意義が考え直されなくてはならぬ。（四二頁）

言語生活の領域（第一図）

鑑賞	創作	言語 + (文字) + 芸術性	完成
読む	書く	言語 + 文字	発展
聞く	話す	言語	地盤

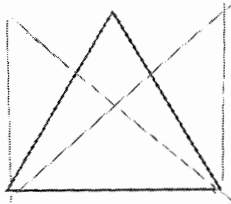
西尾は、第一図のように、話し聞く領域を地盤とし、読み書く領域を発展段階とし、さらに、文化の領域を完成段階として位置づける。

完成段階である文化としての領域は、科学であり、哲学であり、あるいは文学であるというように、そのそれぞれが独立した言語の文化として存立する。（四一頁）

哲学

文学

科学



西尾は、聞く・話す・読む・書くの四領域の独立学習の徹底を

説き、それによつてのみ、十全な関連学習が成就する、と説く。

言語生活の指導を目ざす国語教育は、他教科における言語指導を強調するとともに、国語科における言語指導を、もつと豊富にし、充実しなくてはならぬということである。

たとえば、話すことの学習において、ある生徒の話題が、その生活経験のうちの、

- (一) 見ることによつて得られたか、
- (二) 聞くことによつて得られたか、
- (三) することによつて得られたか、
- (四) 読むことによつて得られたか、
- (五) 尋ねることによつて得られたか、
- (六) 考えることによつて得られたか、を観察する。

そうして、その話が、よくできたかできなかったかの評価をするとき、かならず、その話題発見のどけいを、問題にする。そこで、そのどけいである「見ること」なり、「尋ねること」なりを、もつとしっかりやり直す必要がわかってきたり、あるいは、さらに、話題発見の方法なり、態度なりが、一面的になり、空疎なりの原因であることがわかってきたりする。つまり、話すことの学習指導は、当然、観察・行動・読書・尋究・思索等の全生活面・学習面にわたらなくてはならぬ。それは、国語の問題外だとか、それは理教科の分野だとかいっているのは、生きた言語生活の指導は成り立たぬ。言語を媒介とし営まれる生活、言語を媒介として形成せられている文化は、当然、その生活を媒介とし、その文化を媒介とすることによつて、言語生活が学習され、指導せられなくてはならぬ。（六五頁）

西尾は、言語生活の指導は教科の分野にこだわらず生活の全面を見つめさせ、言語生活を豊かにさせ、その事によつて全教科の学習を充実させる、と説いているのである。

西尾は、この方法を自らの国語教育研究において実践し、研究者や実践家に示している。各章において、自分の「見たり、聞いたり、読んだり」したことから説き起こし、行動し観察し、尋究し、思索して一般化して普遍的な意見を導出している。

次にその二例を引用してみよう。

○ 第二章六の三 自己否定に媒介された主体の発展

ある日の夕方、わたくしは（渋谷駅ホームの）三・四人目の列に立っていた。すると、わたくしのつぎに来た学生が、わたくしのうしろに並ばないで、わたくしより前へ行つて、横に立っている。わたくしは、当時のことで、ごまかして割りこむにちがいないと感じると、何だか黙つて過してはよくないような気になった。とうとう、「君、乗るなら列にはいりませんか。」と叫びました。すると、その学生は「ここは二列乗車です。」という。そういえば、しるしの幅が二列分とつてある。「なるほど、これは失礼しました。」とわびるほかはなかった。当時、一般には、一列乗車の励行がはじまり、列をつくるといえは「列だ」と思いこんでいた、わたくしのとらわれのために、その学生にいわれるまでしるしの幅が広くできていくことが目に入らなかつたのである。広さは目にうつっても、広くしてある意味が理解せられなかつたのである。他人の立場を客観的に認識し理解しようとするよりも、いきなり自分の主観的な判断をもって非難し否定しようとしたのである。こういう独断を自ら克服し、客観的な判断に出で、普遍的な認識に立つためには、平生、よほど自己否定に媒介された主体の発展が遂げられなくてはならぬ。（同前書 七六頁）

○ 第二編七章 読書生活の問題と指導

故寺田寅彦氏は、科学者として、また文学者として、幾人前

かの仕事を成し、しかも、すぐれた業績をのこしている。日記についてみると、専門の仕事のほか道楽はないという類の人ではなかつた。玉つきもやれば、銀ブラもする。芝居も見れば映画や音楽にも行く。子供たちと夕涼みもすれば、コーヒー店にもはいるという、幅のひろい生活者であつたことがわかる。しかも、その娯楽が研究になつていくこと、数多くの著作が示しているとおりである。研究と娯楽とをかくく組みあわせ、そのいずれをも生かし得た生きかたをした人であつたことがわかる。寺田氏にとつては、娯楽はむだことでも顔廢でもなかつた。それどころではない、高い能率の發揮であり、適切な厚生の手段であつたであらう。われわれも、とらわれた娯楽観を一新し、それに応じた健康な娯楽を発達させなくてはならぬ。読書を、そういう娯楽の一つとして発達させることも、いまのわれわれにとつては、だいたいな課題の一つである。

（同前書 九六頁）

西尾は、自分の日常の生活において、見たり、聞いたり、読んだりした経験から問題を発見して論述を進め、美事に観察し分析し、一般化して普遍的な見解に至つていく。

生活経験から出発し、生活経験と照らし合わせることによって、偏つた空疎な理論にする事なく、豊かな国語教育論を展開している。言語生活のとらえ方とその分析方法を学ぶこともできよう。

西尾は、本書の「あとがき」において、国語教育を、小・中・高の各校における「国語科」と、大学の一般教養における「文学」とを一貫の作業として、發展的体系的に計画し、立案するには、その根柢を究め、方向を明らかにし、方法を導き出すために、理論的考察と教育実践とが有機的に行われなくてはならぬ、と説き、かねてからの持論を「結び」としている。

コラム

A氏の当選を祝う (B氏の卓話)

A君のすることは、全部、僕のA君観を裏切ることばかりである。劇作家になった時もそうだった。一時代によく劇場へ出入りするということは知っていたが、劇作家になるだろうとは思っていなかった。まさかと思つた小説家にまでなった。これらも意外であつた。その上、政治家になるだろうなどは夢にも思つていなかった。それが、国會議員に立候補して、みごとに当選した。昔の友だちとしての気持からいうと、ただ「ふうむ。」というほかはない。

考えてみると、昔なじみの僕のみるA君が眞のA君であるか、それとも、文化人としてつきあつておられるこの席の皆さまの見ておられるA君が眞のA君なのか。これはちよつとでは言いきれないものを覚える。しかしよく考えてみると「わたくしは、昔なじみという昔の見解にとらわれやすい。つまり、友だちの成長を見のがしやうい。

ところが皆さまの見られるA君は、成長したA君である。成長したA君については、皆さまの方が、よく知つておられると思う。そう考えると、やはり皆さまの見られるところが眞のA君であるにちがいない。

何か注文を言えということだから、ひとつ言う。A君は何でもせつちで、かつ潔癖だ。その熱と力には感心する。が、はたの者は迷惑を蒙る。しかも、近い関係にある者ほど、その迷惑は大きい。政治家というものは、大問題にかけてはそうでなくてはならぬ。しかし、小問題については、隅から隅まで、自分の思うように、また、自分の型どおりにしようなどと考へてはいけぬ。大骨はしっかり握つていなくてはならぬが、小骨なんかにかかわつてはいけぬとおもう。Aはいいが、どうも小骨ばかりついでいてこまるといわれぬように、今から氣をつけて貰いたい。(西尾実『国語教育学の構想』七七頁)

第八章『一九五二(昭和二八)年版学習指導要領』の国語科構想

第二節 一九五二年、『学習指導要領』一般編(試案)

第一項 国語科への時間配当

中学校 \* 一単位時間を50分で表した

選択科目	必修科目		学年
	外国語	国語	
職業・ 家庭	一四〇	一七五 二八〇	一学年
	一〇五 一四〇	一七五 二八〇	二学年
	一〇五 一四〇	一四〇 二二〇	三学年

高等学校

国語	教科科目		学年
	国語(甲)	国語(乙)	
漢文	一〇五(3)	七〇(2)	一学年
	一〇五(3)	七〇(2)	二学年
	一〇五(3)	七〇(2)	三学年

新制高等学校の国語科教育は、混沌からの創成であつた。

## 第二項 經驗主義國語教育觀

中学校と高等学校を合冊にしたことよつて小学校を初等教育学校とし中学校と高等学校を中等教育学校として認識したことを示したのである。初等教育の國語教育と中等教育の國語教育がどのように違ふかという問いは根本的な研究課題として残された。

その「まえがき」二において、「國語科はどんな方向にすすんでゐるか」と題して、新しい國語科教育の方向を次のように整理してゐる。

- 一 國語の教育課程は、だんだんと、広い社会の必要に應じるものにならうしてゐる。社会生活に役立つ國語教育。
- 二 國語の教育課程は、言語についての知識を授けるよりも、価値ある言語経験を豊かに与えるという方向を目がけてゐる。
- 三 國語の教育課程は、読み方・作文・文法という科目に分れず、学習活動が総合的に展開されるように組織される方向にある。
- 四 國語の教育課程は、他の諸教科から孤立することなく、全体の学校計画の中で、固有の地位を占めなければならなくなつてきた。
- 五 國語の教育課程は、生徒のひとりひとりの必要に應じる用意を持たなければならなくなつてきた。
- 六 國語の教育課程は、評価の体系を備えていなければならなくなつてきた。

「新しい國語科教育の方向」の、生活に役立つ社会性・經驗主義・総合性・全教科との関連・個性重視・評価の六項目は、井上敏夫によれば「端的にいわゆる単元学習なるものの特徴を表現したもの」として流布していった(井上敏夫著『教科書を中心に見た國語教育史研究』

四七〇頁)。

ついで、「第一章 國語科の目標」において、小学校・中学校・高等学校の全校種に亘る國語学習指導の目標を考ふる前提として、

「言語の役割」三項目を掲げている。

- (一) 言語は、互に意志を通じ合うのに必要で、社会生活には欠くことのできないものである。
- (二) 言語は、思想や感情と深い関係を持ち、考えを進める上に欠くことのできないものである。
- (三) 言語は、どんな学問や技術を学んでいくのにも媒介をなすものであつて、この意味で文化の獲得創造に欠くことのできないものである。

人間の社会生活や人間の発達について考えようとするとき、ここでは突然「言語」という用語を使つてゐる。「國語」ではなく、「言語」という用語を使つてゐることに注目しておきたい。なお、「役割」という用語は、ここでは「機能」という意味に使つてゐるようである。「言語の機能」と言い換えると、「ことば」をよりダイナミック(動的)に捉えることが可能になる。

つづいて、二六年版学習指導要領は、領域ごとの「学習指導目標」を記述してゐる。

- (一) 社会生活上自分に必要な情報や知識を得るために、他人の語に耳を傾ける習慣と態度を養い、技術と能力とをみがぐこと。
- (二) 自分の意志を伝えて他人を動かすために、いきいきとした話をしようとする習慣と態度を養い、技術と能力をみがぐこと。
- (三) 情報や知識を得るため、経験を広め教養を高めるため、娯樂と鑑賞のために広く読書しようとする習慣と態度を養い、技術と能力をみがぐこと。
- (四) 自分の考えをまとめたり、他人に訴えたりするために、はっきりと、正しく、わかりやすく、しかも独創的に書くこととする習慣と能力をみがぐこと。

領域ごとの目標記述が「——技術と能力をみがぐこと。」となつて

いることに注目したい。二二年版国語学習指導要領では「——経験を与える」であった。「能力」という用語(概念)が加わったのである。

改訂版指導要領は、学習指導の計画を立てるための具体的目標として中学校の23項目、高等学校の18項目を示した。次に、その例のいくつかをランダムに取り出してみよう。

#### 中学校の国語学習指導の目標

- 1 改まった場合のあいさつや紹介ができる。
- 2 筋のおとした興味のある報告ができる。
- 7 劇や映画のよしあしがわかる。
- 8 ラジオの番組から価値のあるものを選んで鑑賞することができる。
- 9 必要な新聞や雑誌が読める。
- 18 簡単な詩や論文や物語を作ることができる。
- 19 文集や学校新聞などが作れる。
- 20 履歴書や届け書きなどが書ける。

#### 高等学校の国語学習指導の目標

- 1 まとまった意見の発表ができる。
- 2 いろいろな会で司会ができる。
- 4 劇や映画やラジオの鑑賞や批評ができる。
11. いろいろの読書技術、たとえば、深く読む、ざっと読む、情報を得る、だいたいを知る、楽しみのために読書するなどの技術を身につける。
17. 国語の変遷のあらましがわかる。
18. 国語生活に対する理想を高め、国語・国字に関心を持つ。

言語活動の対象は、多種多様である。電話・新聞・劇・映画・雑誌・

古文・漢文・参考書・辞書・文法など。言語活動の種類も、報告・会話・読書・辞書の利用・理解・鑑賞・手紙・履歴書・創作・論文・など多様である。言語活動の対象や方法が余りにも多種多様なので、「はいまわる国語教育」などとも揶揄された。

「……ができる」という文末が多用されている。「中・高合わせて41項目のなかで、「わかる・理解する」が六項目であり、「楽しむ」が三項目である。「六三制、野球ばかりが強くなり」という新しい教育(戦後教育)への非難に対応するためでもあったが、「経験させるだけでは言語能力は育たない」という経験主義教育批判を受け止めての反省の表明でもあったであろう。また、能力主義教育への移行の兆しとも受け取れよう。しかし六七年度までの現場では経験主義・総合主義の具体化としての「単元学習模索」の声が強く、「能力主義」への関心は弱かった。

#### 第二節 茨城県『第2回中央研究発表集録』における反響

一九四九年から五一年にかけて戦後新教育は反省期にさしかかっていた。文部省は、『改訂学習指導要領』(試案)を発行して経験主義国語教育の補強を図った。

一九五一年十一月二十七・二十八日、茨城県第2回中央研究発表会の発表者は、小学校十九人・中学校十七人・高等学校一人であった。集まった教師たちは「新教育の可能性」を求めて学力問題の実態を明らかにし、解決策を話し合った。

次に発表者全員の発表の要点を分類して紹介する。新教育に関する当時の一般教師の意見分布を知る手がかりとしたい。

#### 第一項 学力をどう考えるか

1 総合的な能力 新教育で、今までの教育で成し得なかつた新しい力、討議、模型づくり、新聞編集、子ども協同組合の経営等の有要な学力を身につけた。児童の全人格、総合した能力を学力



とする新教育の見方から学力低下の問題をみなおしていきたい。

2 現実の社会は激しく変化している。唯一定の知識だけではとうてい生きぬけない。つぎつぎに直面する問題に正しく適応する能力即ち生活学習への適応する能力こそ大切である。…新教育ではじかに生活の問題にとりくませて、それを解決するに必要な資料としてあらゆる知識や技能を活用させるようにしている。児童が生活に直面する問題を正しく処理する能力こそ目的であつて、知識技能は資料である。(小)

3 学力とは量的に測定できる知識だけではなく寧ろ動的過程に於て掘む事が根本であつて具体的に考え工夫し実践する力動的過程に成立する企画力判断力統御力指導力道徳力等の統一されたものを第一義的な条件とするものである。(中)

4 読・書・算(基礎学力)と生活力実践力  
民主的な社会の一員として、立派に行動できる実践力と、生活上の問題を民主的に合理的に処理し解決する生活力を培うことが新教育の本質である。さりとて、従来の学力と呼ばれた読、書、算等の学力を軽視するものではない。これらは生活の貴重な道具ともなり、諸問題解決上の基礎である。従つてそれらの技能が高度であればあるだけ実践力、生活力は伸張する。茲に、読、書、算、陶冶の近代的意義があり、私はその学年に於けるそれらを狭義に解釈し所謂基礎学力と考える。(中1)

第二項 学力は低下しているか

1 低下していると回答した発表者が29名(80.5%)

高校進学者アチーブメントテストの結果から見て数学や国語の基礎的な知識技能を戦前程具備していない(中)

2 低下していないと回答した発表者が3名(8.3%)

昭和二十五年の国立世論調査所や二十四年の読売新聞社の「あなたを受けた義務教育と比べていまの義務教育をどう思います

か」の調査では、「よくなった」一六四% (調査所)、四二% (読売)であり、「よくなった」ということに力を得てよい。(小)

3. どちらとも言えないと回答した発表者四名(十一%)

第三項 学力低下の原因

1. 生活環境・教育設備(教室・教科書など)の貧困

2. 新教育(単元学習)の欠点  
反復練習の軽視、基礎学力が育てにくい、系統性を欠く。

3. 新教育(単元学習)の原理方法を理解していなかった。  
新教育の指導法の哲学により、多面的な「活動学習」は展開されているが、その学習の目標や、意味や「注意の焦点」が十分はつきりせぬため生徒は漫然として作業するのみで、「活動はあるが学習はない」と批判せられるが如きは、新教育が形式に走つた結果ではあるまいか。(中学校)

4. 新教育が学力低下を来たしたかの如き風評を耳にするが、生活教育自体の中に基礎能力を低下させる理由は見当らず、むしろ指導に未熟なるが為に完全の効果を収め得ないのが現段階である。未熟なるが故の欠陥を本質的な欠陥と断定するような反動的反省は危険と言わねばならない。(中)

第四項 今後の学習指導への構想

1. 表現力 自分で考え自分でまとめる技能・態度・習慣に欠けている。読んで、聞いて、それをすぐ理解し意見をのべる力、書ける力を養いたい。(中)

2. 学習力 読書によつて理解力や教養をつみ、自分の個性を正しくとらえて、自分の生き方や、ものの見方、考え方を創造して行くことが出来る。機械的に暗記する勉強から脱出して自分の力で研究し修養していくのである。換言すれば自主的勉強が進められているのである。

教科書も一つの資料として、改訂指導要領を現場に活かし現場のすみずみまで、新しい国語教育を徹底させていくこと

は極めて肝要である。(小)

3. 能力別指導 取扱方の一例を、単元五「古典歌」の詩鑑賞の各コース別の学習活動を、カリキュラムより抜粋して簡単に申し上げてみますと

Aコースに於ては、資料の研究を作者と原典から相当克明に調査させ、教科書の提出歌以外に、斉藤茂吉氏の「万葉集上、下」を読ませ、進んで作歌、作詩への興味を喚起させる。Bコースは、概ね教科書により、万葉集について理解させ、教科書提出の歌について、生徒相互に解釈し、字句の釈を完全になし得る様にさせる。

Cコースに於ては、もっぱら教科書の範読指名読みにより、文字面の抵抗をなくし、教師が古典について説明し、興味をもたせる如く指導する。(中)

4. 評価方法 分量的に測定し難い部分の力を評価する方法を考へ出すこと、あるいはこれを実施することは極めて重要ではあるまいか。学力低下が云々されることによって私達が教育に対する自信を失ってしやにむに基礎力養成に力をそそぐことは新しい教育の芽をつむことではあるまいか。(小)

発表会では、学力向上対策として、次の五点を確認している。

- ① 指導目標の焦点化・指導内容の焦点化を図ること。
- ② 能力別指導の方法を導入すること。
- ③ 新教育で育てる学力を評価する方法を創り出すこと。
- ④ 系統性を重んじたカリキュラムを作成する。
- ⑤ 図書室など学校施設を整備・充実する。

(同前報告二一七から二四四頁)

一九五一年十一月茨城県の「第2回中央研究発表会」に集まった教師たちは、新教育を否定するのではなく、新教育の理解を深め指導法とカリキュラム編成の工夫および改善によって、課題を乗り越えようとしていた。

## 第七章 戦後新教育としての経験主義国語教育構想

### 第一節 指導者講習 (IFEL) の国語科教育

IFEL (教育指導者講習 国語科教育) が一九五二 (昭和二七) 年十月六日 (月) から十一月十五日 (土) まで六週間、東京教育大学によって開催された。

その目的は、二つであった。

一つは、養成を主とする大学又は学部における国語科教育の講座の内容及び指導方法に関する専門的研究をさせ、「国語科教育法」を担当するために必要な資質の向上を図る。

いま一つは、現職の中等学校長を対象とし中等教育の改善充実につき研究をさせ又協議する機会を与える。

教育指導者講習開催の情報は、一九五二年九月二十日、東京で開かれた第五回全国大学国語教育学会の席上でなされていた。実際に参加したのは五五名。その中には、次の諸氏がいた。

- |              |                  |
|--------------|------------------|
| 石井庄司 (講座主事)  | 望月久貴 (東京学芸大学)    |
| 荒井 栄 (千葉大学)  | 佐田都三 (北海道函館東高)   |
| 大槻一夫 (京都府教委) | 井上治夫 (京都学芸大学)    |
| 古田 弘 (法政大学)  | 石田佐久馬 (お茶の水女子大学) |
| 弥吉菅一 (大阪学芸大) | 西脇良三 (山口大学)      |
| 平山正秋 (福島県教委) | 野地潤家 (広島大学) 他。   |
- 参加者は、五つのグループに分かれて研究することになった。
- 1 基底論 (西脇良三・山口大、他)
  - 2 教育課程 (野中常雄・鹿兒島大、他)
  - 3 学習指導 (井上敏夫・埼玉大、他)
  - 4 学習指導 \* 希望者多数のため2グループに分かれた。
  - 5 評価・資料 (見坊豪紀・岩手大、他)

第一項 日程

週一第	週二第	週三第	週四第
6月 日曜	13月 14火 15水 16木 17金	20月 21火 22水 23木 24金 25土	27月 28火 29水 30木 31金 1土
午前	午後	午前	午後
開講式 オリエンテーション (石井) 学習の心理 (中野佐三) 教育課程 (山田栄) 一般討議 自由研究 以後、土曜日。	会議の仕方 (太田周夫) 国語教育原論 (輿水実) 国語教師論 (玖村敏雄) 大学の国語教育 (倉澤栄吉) 見学 (埼玉大学附属小学校) 自由研究	評価 (小見山栄一) マスコミ (片桐顕智) 単元論 (梅根悟) 国語科教育法 (西尾実) 見学 (大村浜の授業) 自由研究	一般討議 国語の単元学習 (安藤新太郎) 国語国字問題 (石黒修) 国語学習指導法 (平井昌夫) 学習指導書 (石森延男) 自由研究
自己紹介、分団編成 教育原理 (山極真衛) 教育哲学 (石山脩平) レクリエーション	分団討議 分団討議 自由研究 小学校国語教育 (篠原利逸)	分団討議 NHK、高島屋 自由研究 一般討議	分団討議 一般討議 自由研究 国語科教育法 (時枝誠記) 皇居拝観

週六第	週五第	週三第
10月 11火 12水 13木 14金 15土	3月 4火 5水 6木 7金 8土	3月 4火 5水 6木 7金 8土
午後	午前	午後
文章心理学 (波多野完治) 自由研究 道徳教育論 (天野貞祐) 自由研究 評価 閉講式	文化の日 国語教育論 (輿水実) 見学 (増淵恒吉) 自由研究 一般討議 自由研究	分団討議 見学 (朝日新聞社) 見学 (東書文庫) 分団討議 見学 (精華学園話し方)
自由研究 自由研究 学会懇談会 言語学 (小林英夫) レクリエーション		

第二項 野地潤家の受講日記

講習 (IFEL) に参加した野地潤家は、自己の日記に基づいて詳しい回想記を書いている。以下は、その回想記から大学の国語科教育講座形成に関する記述と野地潤家の自己形成に関する記述を取り出して、この講習の概要を捉えることにしたい。

十月十四日 (火) 午前中は、「国語教育研究法」と題して、輿水実氏 (国立国語研究所員) の講義があった。講義内容の項目は、左のとおりであった。

- 1 研究法とは?
- 2 国語教育の立場より見た国語研究
- 3 国語教育の性格
- 4 従来からの国語教育研究の実態 1~3

- 5 国語教育研究は、どうあるべきか
  - 6 その批判
  - 7 言語機能
  - 8 基礎的研究 言語の規範
  - 9 現代文化と言語生活
  - 10 質疑
- 二 国語教育学の問題

十月十五日（水）午前中、「国語科教師養成論」と題して、  
 玖村敏夫（文部省教員養成課長）の講義がおこなわれた。

- 1 一般教育の役割とその重要性
- 2 専門教科教育の問題
- 3 教職教育の問題
- 4 教科教育法の問題

講義内容については、質疑の時間が設けられた。

玖村敏夫氏は、新制大学における新しい教育体制に即して、一般教育（教養教育）、専門教育、教職教育、教科教育のありかたについて説述された。教員養成系大学・学部においては、戦後初めて、教科教育（国語科教育）を開設し、専任の担当教員を置くことが制度化されたのであった。

十月十六日（木）午前中は、「アメリカの大学における国語教育」と題して、倉澤栄吉（東京都指導主事）による左のような講義があった。

- 1 アメリカの国語教育の現勢・概観
- 2 アメリカの大学の国語教育におけるカリキュラムの基底とその特色
- 3 アメリカの大学の国語教育の講座概観
- 4 結論

## 5 質疑

この講義に触れて野地潤家は、次のようなメモを残している。

倉澤栄吉氏は、戦後、最も早い時期に、アメリカ合衆国の国語教育事情を視察・調査された方であり、この講義には、そこで得られた最新の情報が盛り込まれていた。

十月十六日の午後は、「小学校の国語教育―その問題点―」と題する講義が篠原利逸氏（文部省初等課）によってなされた。その内容は、左のように組み立てられていた。

- 1 文部省当局の単元観
- 2 総合的取扱いの考え方について
- 3 個人差について
- 4 読みの能力別グループ学習指導法
- 5 質疑

野地潤家のメモ

当時、篠原利逸氏は、文部省初等課にあって、最も意欲的に精力的に仕事を進めておられた。当時の初等国語教育における重要な問題・課題が取り上げられ、説かれた。

十月二十四日（金）は、野地潤家と大村はまの出会いが書かれているので子愛想をそのまま引用しよう。

朝から雨であった。今日は中学校授業参観が組まれている。午前9時半までに、紅葉川中学校（日本橋）に行く（集合）。十時から、大村はま先生のご授業「クラス雑誌の編集」（2年2組）を参観する。授業では、

- 1、クラス雑誌の内容決定について討議し、
  - 2、題名の決定について討議し、
  - 3、表記について研究していく、
- こうした活動がなされた。授業が終わって、参観者から質疑があった。

当日の「日記」には、「胸がこみあげて、いっぱいになって、何もいえない。神戸の中西さん(中西甚太郎氏)もそうだったという。」と記している。

参観(見学)が終わって、大村はま先生と岡林清水氏(高知大学、広島高師での同級生)と私と三人で、そば屋に行つて、天ぷらそば(一二〇円)を食べながら、いろいろお話しを聴くことができた。…中略…

○野地さん、野地教授? 若い教授ですねと、親しみをこめて冷かされた。

○「国語科の単元学習」(大村はま先生稿)は、「国語科学習指導要領の実践計画」(昭和二六年一〇月、六三書房刊)に収められている。

また、単元「研究発表」(「国語の教育計画」石井庄司・大村 浜著、昭和二八年五月、習文社刊)に収められる。

両輪 28号』二二〜二二頁)

十月二十六日(日) 午後は、愛媛県立松山城北高等学校併設中学校で、新任教師として国語科を担当した時の生徒であった、佐々木悦子さん(新制高校を卒業し、日本女子大学に進学していた)・上田垣子さんが尋ねて来てくれる。三人で、時には、中西甚太郎さんも加わられて、話し合った。

ことし(昭和二十七年)七月下旬には、広島市の自宅で「国語教育個体史」について考え始めていたので、将来、国語語学習事例史など、佐々木悦子さん等に記述してもらうことができれば……など、あれこれ思いめぐらした。

第三週(一〇月二七日(月)〜十一月一日(土))は、自由研究の時間に分団ごとのシラバスの分担執筆に入った。まず項目を検討し、それぞれの分担を決めた。野地潤家は、II教育課程のうち、1国語科教育課程の基盤の中で、2言語教育と文学教育の項目を執

筆することになった。

十月三〇日(木)午前は平井昌夫(国立国語研究所)による「国語科学習指導法」の講義があった。

- 1 学習指導法の意味
- ① 全体の指導法
- ② 個別毎の指導法
- ③ 教育技術
- 2 一般教育法の概説
- ① 講義法
- ② 問答法
- ③ 討議法
- ④ 単元法
- ⑤ プロジェクト法
- ⑥ 問題解決法
- ⑦ 口示法
- 3 国語科学習指導法
- ① 教科書学習指導法
- ② 経験学習指導法
- ③ 系統的学習指導法
- ④ 治療的学習指導法

(以上『両輪』第28号)

十一月五日(水)午前中、増渕恒吉教諭(日比谷高校)の授業A・Bを参観した。

増渕恒吉教諭の授業は、

- A 高三、甲、必修、近世文学西鶴 「世間胸算用」一〇〇分
  - B 高三、乙、選択、古代文学 「枕草子」 一〇〇分
- の二つを見せていただいた。
- Aは、八グループ編成。事前に後期の単元を示して、希望者を調べ、グループ編成がしてあった。

四〇名くらい。増淵ルームであった。女子は十名。

初め、各班毎に自習し、その間に、問題を含む短文、その他を板書し、当番が通釈をしていく。質問をさせる。ついで、表現、構想、テーマ、感想（全体について）を述べさせる。生徒は、全体におとなしく、感想は、都会型のものを持っている。

教科書は、「総合国語」。各班には、事前に研究問題が提示してあった。

授業Bは、やはり、八グループ、女子生徒は少ない。

初めは、各班、自習であった。準備のできた班に〇印をうち、重要問題を板書し、その取扱いを指導者がすませ、次に、指導者が通釈をしていく。その前に、指名して、生徒に読ませることもある。

高三の選択は、「源氏物語」と「枕草子」のみ。「源氏物語」は、「桐壺」を終わっている。文学史は、後でまとめる。授業のおわりに、二、三の生徒に指名して、感想を発表させられた。増淵恒吉教諭の二つの授業について、野地は、左のように気づき、感想等を書きつけている。

- 1 教室全体が明るい。指導者の性格にもよるであろう。
- 2 指導形態は、固定させないで、単元別興味本位に編成してあるのは、まず、よいと思う。
- 3 指導法は、気はくばってあり、教材の扱いも、ちらちらと教材研究はうかがわれるが、長年の慣れでいつている所があって、むしろゆとりがありすぎる。そして、形態を、あのようにしたわりには、方法は旧来の方法であって、つきつめて、まとめて、わかりやすく与えるという工夫がなされていらない。
- 4 板書にしても、プリントにしても、もっと個別的につっこんでいく徹底さがほしいし、また、もっと細密な計画性がほしい。

5 一時間の授業の記録がなされていないように思う。また、学習指導案も準備されていなかったのではないかと思う。

野地潤家は、このあと、六項目の感想を述べており、その趣旨は「教材研究・解釈教育・文法教育の体系化への考慮がほしい」にあった。

感想の二は、「全体の体系における、その時間の位置づけがほしい。」というセンテンスで締めくくられていた。

円熟した増淵恒吉氏の授業に魅せられたうえで、当時懸案となっていた「年間カリキュラム構想に位置づけられた授業」であったか、という問いを出していたのである。後年、増淵氏の授業を「参観させていただけただけは、幸運であり、ありがたかった。」と述懐している。

十一月十四日 評価

評価の観点は二つ。一は「講習」への評価であり、二は参加者個人への評価である。野地潤家は石井庄司講座主事に左のような研究方針を提出した。

個人としての今後の研究方針

- 1 「国語科教育法」講座の充実
- 2 「国語科教育個体史」の記述
- 3 「話しことばの教育」の研究、その一環として「教育話法研究」、
- 4 実験的研究—なお、今後の課題
- 5 全体としては、1、2、3、4を通して、国語教育学の樹立。

野地潤家は、この指導者講習を通して、大学の教育者としての決意と研究者としての「研究テーマ」を固めていったことを報告している。

十一月十四日（金）

閉講式

### 第三項 『第九回(前期)教育指導者講習研究集録 国語科教育』

1 閉講式に、六週間の学習・研究のまとめである『第九回(前期)教育指導者講習研究集録 国語科教育』(東京教育大学昭和二七年度) I F E L 一九五二 B 5版 二八二頁)が配布された。

『教育指導者講習研究集録 国語科教育』の序文を石井庄司と望月久貴が連名で書いている。

戦後、わが国で初めて設けられた大学における国語科教育法の講座は、いかなる内容で、どのような組織をもったものでなければならぬかということの究明を試みた。…中略…国語科教育法のあるべき姿については、ほぼその見通しがついたのであつて、今回のわれわれの営みが国語科教育法の一つの重要な礎石を形づくるものであることを信じて疑わない。

(昭和二七年十一月十四日稿)

井上敏夫が「編集後記」を書いている。

ともあれ、これは今回の I F E L 全員のたどりついた最初の一里塚である。今後この六週間の研究を契機として、各地において続々と、実り多い研究の成果がもたらされるであろうことを信じ、また期待するものである。

### 2 本報告書は、次のような趣旨を内容とする五章構成。

#### 第一章 基底 民主的で文化的な国家の建設に生きる人間の育成

を図り、言語生活の改善、向上を目指す。国語教育においては、抽象的な言語ではなく、実際の場に即した、社会的に生きた言葉として、いわゆる言語活動として言葉を考えていくことが大切である。

#### 第二章 教育課程 新しい国語科教育課程は、「地域性」・「経験性」・「総合性」・「児童の必要性」を中心とするものであり、

いずれも「生活教育課程」としての構造をなす。

経験表は児童生徒の生活の中から取り出した教育的に利用の一覧表である。その経験を処理してゆく力を能力と規定し、それを児童生徒の発達段階に照らして、学習が可能になる力を組織し配列したものが能力表である。

#### 第三章 学習指導 学習の主体はどこまでも児童であり生徒であつて、たえず彼らが自主的に活動し、相互に協力して学習を進めるよう仕向けられるべきである。

単元とは、児童生徒がある環境に置かれて何らかの必要を感じ、解決点に到達するまでの経験の一連鎖である。

単元学習は、言語(聞く・話す・読む・書く)の四つの活動を多響的統一のもとに指導していく。

一単元は、15時〜20時を適當とするが、時間割の構成上、幾つかに細断される場合には、特に各時間の指導の中心を明瞭にして置かねばならない。

授業については、この時期の特徴であるが、学習指導という用語を用いて「単元学習」についての講義と研究がなされていた。

#### 第四章 評価

児童がどのような言語経験を評価(調査)する。

児童の目的達成の学習が出来ているか、観察する。

教師は、観察し調査し測定した結果を次の指導計画に活かす。

#### 第五章 資料 教科書・辞書・生徒作品・新聞・ラジオ・映画、等。

戦後、大学に設置された「国語科教育法講座」は、当分の間、国文学研究者や国語学研究者が片手間に担当していた。そういう状況において「指導者講習 国語科教育」は、戦後の新しい国語科教育の理念・構造・学習指導法・評価法に関する課題を網羅して

簡潔に記述しており、その後の「国語科教育学」建設の礎石となるものであった。

## 第二節 日教組教育研究会開催と梅木節男報告

### 第一項 日教組第一回教育研究会(日光)

一九四七年六月八日、日本教職員組合は結成された。

一九五一年十一月十・十二日、日教組第一回教育研究会(日光)を開催し、一九五三年一月二五・二八日、第二回教育研究会(高知)を開催した。

第一回研究会では、それまでの教員生活安定のための権利闘争中心の運動に教育の目的・内容方法などの教育文化研究へと運動の視野を広げることに対する批判があった。権利闘争の力を弱めることとなるのではないか、という不安であった。世人はこれを「組合型」と「研究型」というふうに表示した。その後一年間の各地域での討論を通して幼児教育や特異児童の問題や学費のために進学を断念せざるをえない生徒の問題など、実は政治や経済の仕組みに深く根ざしていること理解し、それらに向かい合っていくところに教組の「歴史的倫理的意義がある」ことも納得していった。

日光大会では、「基礎学力の低下」が話題になり、戦後の生活単元学習は基礎的知識を身につけさせることができないう批判が出され、それに対して旧来の系統的学習は生活に役立たない知識の記憶をさせるのみである」という反論が出され、「基礎学力とは何ぞや」という根本の問いが問題になった。その後各地の議論を経て「基礎的学力とは、言語並に數生活に必要な基礎的技能である。」という共通理解がなされた。ところが、それらの具体的内容とは何か、となると主観的で多様な意見が寄せられるに過ぎなかった。

### 第二項 日教組第二回教育研究会(高知)

第二回研究会では、「平和と独立のための教育体制の確立を目指す」という主題に応じて八つの分科会を持つことになった。

第一分科会 六三三四(制)を通ずる教育制度上の諸問題と地域の総合教育計画実施報告

第二分科会 教職員の職場生活における障害の実態とその対策

第三分科会 社会教育、勤労少年の教育の問題

第四分科会 特異児童の問題とその対策

第五分科会 児童、生徒、学生をめぐる社会境の実態とその対策

対策

第六分科会 学令前児童の生活実態とその教育問題(玩具・遊戯・その他を含む)

その他を含む)

第七分科会 言語並に數生活に必要な基礎的技能習得の実態とその対策

の対策

第八分科会 平和と生産のための教育の具体的展開

第二回研究会第七分科会では、言語並に數生活に必要な基礎的技能とは何か、それぞれの習得の実態、それぞれの習得を促進する方策が論議された。

### 第三項 梅木節男報告(熊本県代表)

熊本県阿蘇郡小国町の宮原小学校教諭・梅木節男は、熊本県教職員組合を代表して、高知大会第七分科会に出席した。一九五二年におこなった「小国郷教育調査」を中心にレポートし、意見を述べた。梅木レポートは、両者の議論がかみ合わないのは「基礎的技能(基礎学力)」の意味するものを突き詰めないまま議論しているところにあるとして、本質論を展開した。その結論は、「(基礎学力とは)常に現在の生活問題を解決するもの」であった。

それは、読む・書く・作る・話す・聞くであるが、漢字を多く知り、多くの語いをもち教科書の断片的な知識を一事も間違わずなく機械的に暗記すればよいものではない。生活問題を解決するためのものでなくてはならない。即ち、常に現在の生活問題解決



決のためのものであり、それを身につけておかねば将来困るといった面へ力学的に結びついておらねばならない。基礎技能はそれ自身単独に学習さるべきものでないのである。(梅木節男報告)『第七分科会発表要項言語並に数生活に必要な基礎的技能習得の実態とその対策』(刊期不記)

この梅木の結論はその時代には直ちには受け入れられなかったが、その後「処理する力」が「思考力」であると深められて言い換えられ支持の輪を広げていった。

田近洵一氏は、梅木レポートの機能的な言語観を高く評価している。「それは、言語能力を、要素的なものではなく、機能的なものだと見ているということである。即ち、梅木レポートは、この時点で、読み・書き・計算を基礎学力とみる戦前からの教育観の縛りから解放されて、経験主義・生活主義の立場に立っていたと言えるだろう。」(田近洵一「高知大会における梅木レポート」梅木節男編『戦後小国郷の社会情勢と教育』二〇一八年十一月 在熊小国郷人会刊 二二頁)

梅木レポート(熊本報告とも言う)の大意は、

- 一、小・中学校生徒の国語学力の実態、二、学力不足の原因調査
- 三、その対策、である。
- 一の国語学力については、学年別に、読語・読字・大意把握・解釈・連想・書取の六項目の調査をしている。
- 二の学力不足の原因調査は、15の要因で小学校(十四校)の教師と児童に調査している。
- 1 教師の資格と学力との関係
- 2 教科書と基礎的技能との間にはどんな関係があるか
- 3 指導時数と学力との間にはどんな関係があるか
- 4 特別指導と学力との間にはどんな関係があるか
- 5 ワークブック使用と学力との関係は。
- 6 国語学習の興味関心との関係は。

7 カリキュラムの型との関係は。

8 児童の知能と学力との。

9 図書設備と学力との関係は

10 辞書の使用と学力との関係は

11 読書と学力との関係は。

12 家庭・ラジオ・新聞と学力との関係は。

13 長文と学力との関係は。

14 家庭学習と学力との関係は。

15 児童の学習に対する抵抗の問題

学力不足の要因を十五項目も掲げていることが注目される。それぞれの要因ごとに調査結果の数値をかかげて考察しているが、ここでは二、三の要因にしぼって取り上げてみる。

1 教師の資格については、当時の急増の六三制学校の実態として有資格者が約半数であったことを報告している。

2 教科書と基礎的技能との関係に関しては、一九五二年度調査では教科書配布が十分には行き届いていない実態があった。B地区S校三年生は、国語の新本がなく旧教科書を二人に一冊の割で学習している。又、同地区二年は十六%、K小は二五%、三年は五・五%、M小二年の二六%の不足、二、三冊不足の学級数27という驚くべき数字であった。

7 カリキュラムの型との関係については、「コアカリキュラム」の成績が低く、純粹な教科カリキュラムがそれに次ぎ、教科経験カリキュラムの線が安定している。教科経験カリキュラムが非難を受けたからといって「検討を行わず逆コースに帰る」とするならば、余りにも軽薄といわざるを得ない」(四四頁)と言っている。

8 知能と学力については「知能指数」に関するデータがなく比較できないかった。

○ 図書設備・ワークブック・辞書・読書・ラジオ・新聞など教育文化との関係は深い。しかし現状は不十分であると述べる。

梅木レポートは、「学力不足の原因」について、

社会環境の力、経済力、教育方法、教育者

の四観点にまとめ、新教育の不徹底にも原因があることを認めたと  
で、その原因を教育方法のみに決定づけようとするのは誤りであり  
「我々はおつと視界を拡げて、客観的に其の原因を究明しない限り  
正しい対策は見いだせないのである。」と訴えている。

学力不足への対策については、次のような項目を挙げて具体的な  
法の事例も添えて述べている。

#### A 経済上の対策

- 1 教師の待遇改善をする事
- 2 教員の増加に務める事
- 3 施設と教育資材の創意に努める事

#### B 指導技術の確立

- 1 調査（学習興味など）に基づいて学習計画を立てる  
討議法・問題法・一斉学習・分団学習・個別学習
  - 2 基礎学習とドリル学習  
漢字学習など反復練習も必要
  - 3 技能を発展させる場を設定する  
報告文を書く、日記を書く、掲示板に通知を書く、  
新聞を書く、まど。
  - 4 個人差に応じた指導
  - 5 能力別グループ学習
  - 6 グループ編成の基準
- （梅木節男報告『第七分科会発表要項 言語並に数生に  
に必要な基礎的技術習得の実態とその対策』刊期不記）

#### コラム

##### 映画を見た

和田春樹

昭和二五（一九五〇）年四月に、和田春樹は、静岡大学教育学部附属静学  
校に入学した。和田は、読書だけでなく映画からも視野が広がり、もの  
見方も深まった、と述べている。

三年になつてから見た映画はロッセリーニの『独逸ゼロ年』（一  
九四八年）、新藤兼人の『原爆の子』（一九五二年）、黒沢明の  
『生きる』（一九五二年）などであった。みな学校で連れて行っ  
てくれたので、見たのである。『独逸ゼロ年』については六月二  
二日の日記に次のように書いています。

瓦土、荒礫の廃墟にまだ生き永らえている人間達のやさしい心を  
苦しい生活を画いたこの作品は、ビルディングの屋上から飛びおり  
た一ドイツ人少年の死をもつて全世界に何を抗議しているのであろ  
うか。恐るべき戦争による精神的、物質的貧困の強い運命  
の下に涙と共に死（？）死んだ無力な少年は、全世界にそのか  
よわい力で訴えたのだ。

戦争の罪だ。『独逸ゼロ年』——これは『世界ゼロ年』となる今  
や世界はその危機にある。戦争は起こしてはならぬ。たとえいかな  
る事があるうとも、戦争は絶対に回避せねばならぬ。

原爆の被害は戦後長く隠されていたので、映画「原爆の子」は強  
い印象を与えた。ケロイドに焼かれた「原爆乙女」といわれた娘さ  
んたちの顔をみて、私は涙した。

「私は、貴女方に約束できる事があります。戦争を肯定しない事、  
戦争に参加しない事、これが私の志しです。……第二の犠牲者を  
作らないように、世界から戦争はしめ出さねばなりません。正義  
のための殺人罪、それが許され得まじょうか。」

（和田春樹『ある戦後精神の形成』（二〇〇六年一月岩波書店）

### 第三節 「日本文学創刊

日本文学協会は、一九四六年六月十五日、発足し、協会の綱領を発表した。

#### 綱領

日本文学協会は、日本文学ならびに国語教育に関する研究を科学的小進める団体である。文学の遺産は、広汎な民衆に基礎をおく発展的民族的新しい文化の建設に役立つてこそはじめてその意義をもち、国語教育もこのような立場から行われてこそはじめてその積極的な役割を果たすことができる。われわれは日本民族が生み出した文化遺産について、埋もれているものはこれを発掘し、すでにあきかにされているものについては、過去の研究業績を批判的に撰取して、あたらしい創造的評価を確立しつゝ日本における文学の課題を明確にするともに、その成果をひろくあたらしい文化の担い手である民衆のものとするために努力する。そしてこのような現実的な課題にこたえるために、われわれは従来の学界に強く根をはっているセクシヨナリズムを排除し、あらゆる日本文化の研究者もしくは研究団体との共同研究、相互批判を促進する。またひろく内外の民主的諸団体とも提携して、われわれの研究発展のために欠くことの出来ない学問、思想の自由、ひいては平和と民族文化の自主確保のために働く。

六年後、一九五二（昭和二七）年十一月一日、雑誌『日本文学』を發行した。

日本文学の研究者と国語教育者との共同研究の場、研究発表・交流の場が生まれた。それまでの伝統にこだわらず、アメリカからの新教育思想にも縛られない若い研究者や中堅者が集まる団体であった。彼らの発想は、いまだ形をなさない「あわ立つ状態」にあった。国語教育界に刺激を与え、「平和と民族文化のための言語生活教育」の研究に活気をもたらした。

### 第八章 各領域における理論探索と授業

#### 第一節 高等学校における国語科の内容

新制高等学校の教科課程においても国語科は必修教科として位置づけられた。しかし、その内容と構造に関する理念は容易にはつかめなかつた。一九四八（昭二三）年一月に「高等学校設置基準」を公表して、一九四八年四月に新制高等学校を発足させることにしていたが、「高等学校学習指導要領」は、定めることができなかつた。発足をめざして出されたさまざまな意見の中に次のような、青木誠四郎の意見開陳があつたことは注目しておきたい。

青年においては、具体的な世界から抽象的な無形な精神的境界におよび、現実の世界から未来と過去とにわたつた世界をもち、さらに直接に接する世界から目にふれない世界が展げて来るのであつて、その意味において青年の経験領域は、児童期にくらべて、はるかに広い深いものになつて来ているのである。

これらのことは、青年の学ぶ内容の種々なものが、これまでと異つて、また広い深い世界の中に見出されることを示しているといつてよい。高等学校教育の内容は、こゝに生徒の過去の経験の基礎の上に考えられると同時に、こゝのような抽象的な世界に及び、空間的時間的に拡大した世界のうちに求められなくてはならないもののあることを示しているのである。しかしこのような考慮は、単にこれら指導内容即ち教材の上に加えるべきであるというに止まるものではなく、その指導方法の上にも加えられなくてはならないもののあることを知らなくてはなるまい。（青木誠四郎「高等学校教育に於ける学習指導」『新制高等学校の教育』尚学社 一九四八（昭二三）年六月 五五頁）

社会生活に役立つ経験とは違つて、無形な精神的世界に及ぶ青年期特有の経験に留意して指導内容と方法を追究すべきである、という意見のあつたことは注意しておきたい。

## 第二節 総合的学習（単元学習）か分節学習（系統学習）か

### 第一項 西尾実の総合的学習論

西尾実は、一九四八（昭和二三）年三月に論考「国語教育革新の問題」を発表した。国語教育革新の根本問題は、教師の自主性の確立であり、教師が、目標・方法・材料を選ぶ力が養うことが大事であるとした。国語教育の対象は、教科書ではなく、児童生徒の言語生活であり、方法は、児童生徒の自発的学習を主体にし、班学習の形態をとって全員の討議を中心に進められるべきであり、学習の成果は表現（絵画・シナリオ・報告）によって発表されるのが望ましい、とした。

（「国語教育革新の問題」 『教育公論』明治図書）

学習者の活動を中心とする言語生活教育論を提起したのである。

この提起の基盤には、学習者の言語経験をとおして言語生活を総合的に高めようとする目的観があった。

### 第二項 時枝誠記の科学主義

時枝誠記は、翌年五月に、論考「国語教育に於ける誤られた総合主義と科学主義」を発表し、言語生活教育論を「誤られた総合主義」と難じ、分析的教授法を提示した。いったい学校教育そのものが総合的な社会生活を分析して個々の物についての知識の獲得や、実践を訓練する所なのである。国語教育は「読み」「書き」「聞き」「話し」の四つの働きを分立させて、その各々の能力を錬磨することが望ましい。具体的な物を具体的なままにおこなうのは教育的ではない。

また、国語科は、実践学科であり、訓練学科であるからこの実践や訓練を、方法的にし、合理的にすることが国語科に科学性を附与することになる、と主張した。（「国語教育に於ける誤られた総合主義と科学主義」 久松潜一編『国語国文学教育の方向』一九四九年五月三〇日 健文社）経験主義の総合性と生活性を根底から否定したのである。

この時、敗戦直後の「著しい変化の時代」、我が国の国語教育は、「伝統と革新」の課題に直面していたのであり、多くの社会人や実践家を巻き込んだ論議が期待された。

### 第三節 話し言葉（ディベート）教育

討論会は戦後民主主義の姿を示すものとして大いに流行した。中でも、朝日式討論という、一つのテーマを賛成派と反対派に分かれて論じ合う討論形式が流行した。一九四六年（昭和二一）年に朝日新聞社主催で全国の大学・高校を対象に始められた『朝日討論会』で採用された方式が全国的に流行し、その呼び名で呼ばれた。

#### 第一項 姫路西高等学校のクラス対抗討論会

九五〇（昭和二五）年十二月四日、姫路西高校は、初めての試み

として校内クラス対抗討論会を開いた。

第一回戦の論題「多数決の原則は正しいか」について二年二組は多数決が常に絶対正しくないのは事実だが少数意見が客観的に正しいという保証がない以上社会の統一意志を決定するには次善の策として相対的に多数決によらざるを得ないと述べれば、六年二組は多数意見の客観的に正しいとの保証はない、大理想は主観的なものであるから少数意見も尊重せらるべきであると主張して多数決を否定した。肯定側は押されて四対一で否定側の勝。

第二回戦の論題は「世界平和の維持に軍備は必要か」。

二年の四組はこれを否定して原子爆弾の発達は第三次大戦即人類の破滅を意味するに至らしめるから軍備による世界平和の維持という事は無意味である。各国は拒否権と軍備を放棄して多数の意見に随う時始めて世界平和も可能であると主張、これに対し三年一組は「歴史の事実は戦争のなくならぬ事を示している。裁判又必ずしも正当ならず、正義にはこれを裏付ける力が必要である。故に国際的多数決を裏付ける軍備なくして世界の平和維持は不可能である」と肯定論を主張する。判定は四対

一、中立一で二年四組の惜敗。

第三回戦は三ノ三と二ノ六。論題は「死刑制度は廃止の可否」三ノ三は刑罰の目的が犯罪に対する制裁たるにとどまらず、同時に犯人の再教育、社会人への警告であるべきなのに死刑はその目的に適當なものではない。生命を絶つてしまえば再教育の機会はなくなるし、心を荒ませるから逆効果がある。諸外国の例をみても廃止の歴史は長いとこれを肯定すれば、二ノ六は死刑の犯罪予防効果を強調し、個人の犯罪責任の上からも現在の社会情勢からするも死刑は廃止すべきでない」と主張して否定、自由討論に入った。議論は犯罪防止効果の問題をめぐって進まず二の六の勝利と判定された。

（『姫中・姫路西高百年史』一九七八年十月 七六二頁）  
姫路西高等学校では、多くの学校行事が生徒の自治活動として組み、自由な雰囲気の中でおこなわれた。課題と討論の内容を読むと、レベルの高いディベートがおこなわれていたことを知ることができる。

第二項 彦根中学校では、一九四七年から朝日式討論会（ディベート）が実施されていた。校名が変わって、一九五〇年十二月二日には、新聞部主催で「第三回校内H R対抗討論会」がトーナメント方式でおこなわれた。論題は、第一回戦が「君が代の是非」、第二回戦が「五日制の是非」、第三回戦が「代議員制度の是非」「修身科設置の是非」であった。

決勝は「永世中立は是非か」で、二年五組と八組の間で争われた。是側は「日本は新憲法によって戦争を放棄した。すべての国民は平和を愛好している。スイスに見習って、永世中立国として講和後に宣言すべきである」と論じ、非側は「世界の状況を注視せよ。スイスの国情と比較せよ」と応じた。審査の結果、是側の五組が僅差で優勝した。決勝審査には教員側から二階堂徹

玄・川村順茂・西洋幸三の三教諭、生徒側からは主催の新聞部員三名が当たった。当時審査員をつとめた生徒の一人は「是非か」を論じるはずが白熱して、議論が「可か不可か」という方向へそれていったため、審査するのに苦労したという。

この年の討論会では朝日式討論の方式をめぐって一年生からの批判も出た。「君が代の是非」について、是の立場で論じなければならなくなったクラスから「自己が非と信じていることを是として主張し、討論することは無価値で迫力に乏しく、勝敗を争うに至っては、負けることを知って試合を行うのと同じである」との抗議が出された。主催の新聞部はこの討論会が授業の環として行われていることを説明し、棄権せず傍聴参加するよう要望した。しかし、いくつかの棄権クラスが出たようである。反対の論拠に当時の時代相がうかがえる。

（『彦根東高百二十年史』七二四・七二五頁）  
教師は、生徒の「少し背伸びした」物言いを微笑しながら聞いていた。

一年生から出された「自己が非と信じていることを是として主張して討論すること」は無価値で迫力に乏しくなるという批判は、よく出された批判であり、「言葉と心はいったいである」と考える言語観に基づく批判である。「討論練習（エクササイズ）の一形式である」というディベート観の普及がその後の課題となった。

コラム

綴り方

石垣りん

私が小学校にあがったのが大正十五年、つまり昭和の年と一緒に進級。受け持ちの先生は卒業まで変わりませんでした。

ある時（四年）、これから綴り方はこの紙を使って書きなさい、といって示されたのが原稿用紙でした（それが原稿用紙だと知るのは、すこし先になります）。

四年のときの「かなしい人間」という四枚ほどの作文は、原稿用紙に書いてありました。面白いのは、「かなしい人間」のあとに同級生の読後感が数行ずつ並んでいたことです。名もありました。

方法は次の通りで、第一週の綴り方の時間には銘々で書く。次の週に時間がくると、四人宛の組にわかれ、まわし読みをしてそれぞれ感想を書き入れる。さらに次の週が来ると先生は、クラス全員に向かって、自分が読んだ作品の中で良いと思うものを、手をあげて推薦させる。センセ、センセ、という声、まだ耳の奥から聞こえてきそうです。

指名された生徒は教壇の横に立って、自分の綴り方を朗読します。そしてまた皆の批評や感想を聞き、最後に先生が点をつける、という順序だったと記憶します。

そのせいかわかりませんが、成長したあとも物を書くことの好きな者が目につきます。どんなふうにも目につくか、という、大学の教授になった人に何冊か著書があるのは、まあ普通としても、競輪の選手になった人がサイクリングの本を出したり、家庭にはいった女性の名を新聞の投書欄で見かけたりするとき、赤毛のチョビひげをはやした、細面の先生の顔を思い出してしまいます。（石垣りん『焔に手をかざして』一九八〇年

#### 第四節 作文教育

旧制の中学校が教養のための、あるいは進学のための知識の教育であったのに対して、戦後の新制中学校と新制高等学校は、「生活のための教育」をめざし、人格形成に培う作文教育がなされた。

彼らの学びは、戦後新制中等学校教育の豊かさを映し出している。

#### 第一項 大城立裕の作文教育

一九四八年三月、沖縄の野高高校に着任した大城立裕（一九一五—二〇二〇）は二年と三年の「国語」を担当した。作文を年間五回書かせた。すべて宿題にした。戦前の「五十分で書かせる作文をばかげている」と信じていたからである。時間をかけて構成をしつかり立てて書いたほうが良い作文になると考えていた。それで宿題にして思う存分に書かせていた。提出させて採点し、返した後に、時間を割いて文章技術の講義をした。

「君たちの文章は、主語と述語が繋がっていない」という講釈が主なことであつた。

方言と標準語との無意識な混用を戒めるほか、文章作法の基本を教えた。ひとつの文章を書きだしてきて、途中で筆が止まったときは、次にどう書くかを考えているうちに、先に書いたことをすでに忘れていくことが多いから、別のことを書いてしまう、というのが基本的な警告であつた。それを避けるためには、つづける前に、もういちど冒頭から黙読してやること——それを教えた。なにしろ生徒たちは、戦火に追いまくられて、文章などとは縁遠い生活を、二年近く強いられしてきた。山へ避難した者がいたので、「山から下りてきた世代」と私は冷やかすことがあつた。その穴埋めを私の朱筆はつとめた。それで、卒業間際には日本語ではない文章がひとつもなくなっていた。卒業後にどんな事務に出合っても、文章に躓くことはなくなっていたと思う。

（大城立裕著『焼け跡の高校教師』二〇二〇年五月 集英社文庫 四三ページ）

作文のテーマは「終戦直後から戦後にかけて、ある時ある場所での忘れがたい体験があったはずである。それを、だれが読んでも心打たれるように書きなさい。」であり、題材は何でもよいとしていた。

このようにして生まれた、同高校三年生・小橋川慧の作文「小石」の後半を紹介する。

（朝鮮総督府に勤めていた父を迎えに、小橋川慧は七歳のあの日の夕方、店の前まで歩いて行った。）

「馬鹿。なぜ道を歩きながら石を蹴ったりするか」あめりりじいさんの声だ。僕はすぐ前に居たおじさんの横から中にわりこんだ。わり込んで見て、うしろの人がどんな顔をしているか見たかったが、少しへんだだったのでじっと前を見た。

人だかりの真中にはあのあめりりじいさんと三人の京中生が立っていた。じいさんの前には大きなあめりりはさみが投げ出されてあった。そして片手に小石を持って居り、口は非常な怒りのためわなわなと震えて居った。京中生の中できちんと服を着ている一人の者は、帽子を両手でもじもじいじつておった。そしてとても困った風に見えた。二人の者はどうしようかという様子で見合っていた。服をきちんと着てる人は時々じいさんを上目をつかって見たりした。

僕のそばにめがねの兄さんが立っていたので、「兄さんどうしたの」と兄さんを見上げて聞いた。その人は僕を見下ろしてしばらくうるさいなという様な顔つきで見えていたがすぐ知らん顔をしてしまった。それから僕は誰にも声をかけずじいさんと京中生を見た。

「こんなに青くなっているぞ」じいさんは京中生の前に黒い足を出してみせ青くなっている所を指した。「すみません」京中生はあいかわらず頭を垂れ非常にいらいらしている様だった。

その様子から見て道を歩いておった三人の京中生の一人が蹴った小石がじいさんの足に当たりそのあたりがひどく足が青くなつたといつてじいさんは怒つて居るらしかった。そして京中生が再三再四あやまってもじいさんはゆるそうとしない様子であった。「君ら先に帰って呉れ」と二人に小声で言った。その時今まで足の青くなつた所をなでて居たじいさんは急に、京中生の片手をぐいとひっぱって、そのきたない足をさわれといひ出した。京中生はおとなしく言われるままに腰をかがめ、その青い所をなで始めた。

しばらくすると人だかりから一人のおばさんが出て来た。髪は只うしろでひもで結んであるだけで近くに住んでる巡査の奥さんらしい。

「よぼ（朝鮮人を呼ぶ時の言葉）」非常に強い声で言つてぐいとじいさんの肩を押した。じいさんはまげて居った腰をのぼしておばさんを眺めたが何とも言わずおとなしくしていた。

「少しの事で何時迄怒つてるのか。痛いもんか。日本人にそんなきたない足をさわらして朝鮮人のくせに」じいさんにくいつく様につばをとばして大きな声で言った。そしてじいさんを頭から下まで何回もじろじろ見ていた。大きく息をしながら、そしてそばでじつとうつむいてる京中生をじろつと見て又大きな声を出した。「あんたらも何をぐずぐずしてるんだね。朝鮮人に足をさわれといわれたらはいといつてさわるばかがあるかね。早くかえりなさいよ」京中生はしばらくもじもじしておったが「じいさん悪うございました」とびよこんと頭を下げて人だかりから出て行った。「朝鮮人が、ふん」とつぶやく様に言つておばさん

もどこかへ去った。

人だかりは、一人去り二人去りして何時のまにかぼく一人になった。

先まであんなに大きな声でわめいておったじいさんは生れかわった様に静かになった。あたりは暗く三川やは明るく電灯がついておった。やがてじいさんは、足下のはさみをとり上げ箱をしまい車にのせ帰り仕度を始めた。

「おい」後で大きな声がしたのでふりかえると父がにこにこして立っていた。

「ごくろうさん。帰ろう。何見てたの」「うん」僕は何時もなら大声を出してとびつくのだが、只だまって父のあとについて歩き出した。

少し行ってふりかえって見た。じいさんはあめ車の前にしよんぼり坐っていた。とてもさびしそうに見えた。首を垂らして何やら考えてる様だった。一人者で何時もさびしそうに見えるが、その日はいつも以上にさびしそうに見えた。三川ヤの明るさでじいさんはなお可哀そうに見えた。

次の日からじいさんはその三川ヤの前には現れなかった。あの大きな「すつちゃん、すつちゃん」というはさみの音も聞えなくなつた。僕は今でも小石をけると、直ぐ「朝鮮人のくせに」と言われたあめうりじいさんの寂しそうな、やせた姿が眼に浮んで来る。(大城立裕著『焼け跡の高校教師』二〇二〇年五月 集英社文庫 五二ページ)

大城立裕は、戦前の作文教育の良き伝統を受け継いで、心を深く見つめて表現する力を育てている。

戦前の中等学校では、週一時間の「作文の時間」が配当されていた。多くの教師は、二週間単位の作文指導をおこない、一時間目は「書く時間」二時間目は文話(作文の鑑賞または技術指導)に当てていた。大城は、戦後においてもその時間配分で作文指導をおこなっ

ていたのである。

小橋川君は、「小石」を書くことによって、被差別者の「じいさん」が京中生には居丈高に振る舞い、日本人の「巡査の奥さんらしいおばさん」には「生まれかわったように静かに」なった様子を冷静に書きとめ、可哀想に感じた。そして何もなかった自分の「哀しみ」を見つめている。今でもあめ売りじいさんの寂しそうなやせたすがたを目に浮かべるのである。占領された民の屈辱感を、書くことよって深く記録している。民族や国家を超えたヒューマンな感性を養っているのである。

その表現力は、諸人物を書き分けているところに現れている。周りの人から言われるままに行動する京中生三人の主体性のなさ、見物に集まった大人の傍観者としての無責任な生き方、町のおばさんのじいさんへの差別心丸出しの荒れた言葉遣い、などの描写は的確である。

家庭学習として作文の課題を与え、思索と構想の時間を充分に与えているのは、大城教諭の見識であろう。

## 第二項 黒松武蔵(鹿児島県川辺町立勝日中学校生徒)の作文

一九四七年四月に発足した新制の勝日中学校は、社会科をコアとして学校行事を「教育の場」と位置づけて生活教育を実践していた。一年間をとおしての大単元は、一学年A入学の喜び/B我が国土/C夏の生活/D勤労とみのりの秋/E楽しい家庭、二学年A土地の利用(世界の農牧)/B資源の開発(利用と愛護)/C科学と生産(近代工業)/D世界をつなぐもの(世界の交通通信機関)/E安全な生活(生命財産の保護)であった。

「学校行事」は大体において全学年共通で、四月には、「入学式、役員選挙(自治会/少年村長選挙、新とり)」などがおこなわれた。



一九四九年に少年村長に選ばれた黒松武蔵少年(三学年)は、作文(意見文)「少年村長としての感想」を書いている。

感想と言いましても、いろいろの方面に渡りますので、なかなか簡単にはいえませんが、とにかく感じた事を順序を追って書いてみることに致します。

感想文の主要事項は五項目であった。

- 1 村長の仕事
- 2 村長の心がけ
- 3 村長として村民への期待
- 4 雅原村長への要望
- 5 指導への謝辞

次に第3パラグラフの「村長として村民への期待」を抄録する。

第一に村長をもう少し、吾々の村長とする事です。決して村長は、天才ときまつていないのですから、堂々と質問をするのです。そして、村長の言うことが正しく無かったら、堂々と反対するので。また、正しいのでしたら、すなおに、それに従って行くのです。ここに初めて、団結と言う言葉が生まれてくるのでないでせうか。ですから、大いに、村長を利用しては変ですが、とにかく、よく使う事です。自分たちの村長として、そうする事が村長としてもよく、又、自分も向上するのではないでせうか。

筋道のはっきりした文章である。

新制中学校における、スピーチの指導・新聞づくり、自治会活動とおして、自己の意見を形成し、それを論理的に表現する力が育てられていたことがわかる。

### 第三項 無着成恭編『やまびこ学校』

文集『山びこ学校』(無着成恭編)は、一九五一(昭和二六)年三

月に青銅社から出版され、ベストセラーとなった。山形県上市立山元中学校の教師無着成恭とその受け持ちの生徒四三人による作文集である。

1 『山びこ学校』に掲載された詩「雪」と作文「母の死とその後」を紹介する。

雪 石井敏雄

雪がコンコン

人間は

その下で暮しているのです。

詩「雪」は、雪に覆われて生きる東北山村の厳しい生活とそれに耐えて生き抜いていこうとするたくましい意志の感じられる詩である。

母の死とその後

江口江一

僕の家は貧乏で、山元村の中でもいちばんぐらい貧乏です。そして明日はお母さんの三十五日ですから、いろいろお母さんのことや家のことなど考えられてきてなりません。それで僕は僕の家のことについていろいろかいてみたいと思います。

(中略)

役場から扶助料を千七百円位もらうのをかんじように入れて計算してみても、三段歩の畑から出てくるものは葉煙草二十貫にきまつているし、今年は去年よりわるかったから一万円にならないにちがいないのです。一万円としても一月八百円。扶助料と合わすと、二千五百円、これで精一杯の生活をしていったとしても、三千五百円の借金をどうするか。いや、そんなことよりも扶助料をかんじようにいれないで生活が立ってゆくかどうかというところに考えがくると、さっぱりわからなくなってしまう

うのです。

だから「金をためて不自由なしの家にする」などということ  
は、はつきりまちがっていることがわかるのです。

このことを考えてくると、貧乏なのは、お母さんの働きがなかつたのではなくて、畑三段歩というところに原因があるのでないかと思えてくるのです。三段歩ばかりの畑では、五人家族が生きてどうにもならなかったのではないでしょうか。(中略)

一人では何日かかっても終りそうでなかったバイトはこびと葉煙草のしは、十一月三日の土曜日に、堺分団ばかりでなく遠く前丸森からも俊一さんはじめミハルさん、幸重君、春子さん、チイ子さんたちが手つだいに来てくれて終ってしまい、末男さんたちのおかげで雪がこいも終らしてしまふことができました。

聞くところによれば、先生もこの日、藤三郎さんと貞義さんから手伝ってもらって、「みんながいる村へ行くんだ。」といって、須刈田に家うつりしたんだそうです。

僕はこんな級友と、こんな先生にめぐまれて、今安心して学校にかよい、今日などは、みんなとわんわんさわぎながら、社会科『私たちの学校』のまとめをやることができました。

明日はお母さんの三十五日です。お母さんにこのことを報告します。そして、お母さんのように貧乏のために苦しんで生きていかなければならないのはなぜか、お母さんのように働いてもなぜニがたまらなかつたのか、しんけんのように勉強することを約束したいと思っています。私が田を買えば、売った人が、僕のお母さんのような不幸な目にあわなければならぬのじやないか、という考え方がまちがっているかどうかも勉強したいと思います。

僕たちの学級には、僕よりもっと不幸な敏雄君がいます。僕たちが力を介わせれば、敏雄君をもっとしあわせにすることができるとはならないだろうか。みんな力を合わせてもつとやろうじ

やありませんか。(無着成恭編『山びこ学校』一九六三年七月)

増補版改訂第六版 百合出版 二八頁)

江口の「母の死とその後」が一九五〇年十一月に文部大臣賞を受賞したこともあって、『山びこ学校』は、発売後直ちにベストセラーになり、「社会現象化」した。

2 評論家・白井吉見は、時評「展望」において、『山びこ学校』の生徒たちが、日本の根源的な問題、人口の過剰・貧困・食糧の絶対的不難・資源の欠乏を、「自分の生活の中に見出し、その解決に向かつて勉強を続けている態度」を絶賛し、新制中学校の教育の具体的な働きであると認めた。(白井吉見「展望」『展望』一九五一年五月号) 筑摩書房 六六頁)

白井は、その翌月号には「(山びこ学校)訪問記」を執筆して、「山びこ学校」の作文が社会科の要求している教育の手段であり、出発点であることを強調した。

あれらの綴方は、どこまでも教育の手段であり、出発でもあったといふことだ。これが文学作品としての綴方指導と根本的にちがふ点だ。つまりは、社会科の要求してある教育効果を最高度に収めるための手段として綴方がとりあげられてあるといふことだ。たとへば、社会科の教科書には、職業は大事なものである、とたつた一行でかかれてあることを、からだどたましひの奥そこから納得させるために、自分の家のくらしや仕事についての生活記録を綴らせる。それを材料にして共同討議をさせ、正しい疑問を育て、まちがった思考や歪んだ観察を正し、かれら自身の生活のなかで、ほんものの生きかたを発見させる手がかりにする、かういふ共同討議の作業を通して、おのづから添削推敲が行はれる。むしろこの共同討議は議論ばかりしてあるわけではない。議論の正否を実証するためには、ある場合には理科がある場合には算数の作業が加はらねばならず適当な参考書にも助力を仰がねばならぬ。つまり、生活の添削推敲が目標であって、

綴方の添削推敲は手段だということだ。(『展望』一九五一年五月号) 筑摩書房 一一四頁)

3. 無着成恭は、隣村の元沢村の禅寺沢泉寺に生まれ、一九四八(昭和二三)年山形師範学校卒業、山元中学校に赴任した。茅葺きの新制中学校は、「破れた障子から吹雪がびゅうびゅう入ってくる教室」であった。教師となって生活綴り方の先導者須藤克三・国分一太郎に学んだ。(注1 無着が生活綴り方運動について学んだ経緯については、大内善一著『戦後作文教育史研究』(一九八四年六月、教育出版センター、にくわしい。)

無着成恭は、一九五〇年六月から謄写印刷の『つづり方通信』を発行して、「生活綴り方」の復興と協力者の糾合を図っていた。ベストセラーとなった『山びこ学校』は、日本作文の会発足の導火線の一つとなった。その意味では、『山びこ学校』の出版は、戦後国語教育界にとって大きな事件であったのである。

国分一太郎は、『山びこ学校』(増補版改訂第六版 百合出版)の「解説」において、ありのままの写実と抽象化する概括の方法について触れている。

現実の事物のこまかい観察と凝視、それにもとづいてだけ、「ある考え」や「感じ」をつくり出していく下からの思考方法、認識の発達のための初歩の方法と、本に書いてある抽象的なこと(つまり概括された理論)から学びとらせる方法とが、いかにも統一された形で行われているということである。そのなかでも、日本の教師にふなれであった現実の観察と研究、分析から出発して、普遍に向わせる方法が、山元村の社会的現実や子どもたちの生活経験と結びついて、うまく使いこなされているということである。これは、わが国の生活綴り方教育がつねに考えてきたところであって、無着成恭は それを、さらにいつそう発展させたのである。

国分は、無着が子どもたちの生活経験と結びつけて山元村の社会的普遍的な認識へと向かわせたところに、「無着のしごと」の教育的意義を見いだしている。ありのままの「写実」の認識方法を現実(山元村)の普遍的認識へ向かわせる「概括」表現の探究である。それは、他者と関わる社会性の認識方法である。江口は、作文を次のように結んでいた。

私が田を買えば、売った人が、僕のお母さんのような不幸な日

に、あわなければならぬのじゃないか、  
現実の「ありのまま」写実と分析・普遍的認識との結びつけ方は、生活綴り方だけでなく日本の作文教育の課題でもあった。

4 菅原稔は、著書『戦後作文・綴り方教育の史的研究』(二〇一六年 溪水社)の「第3章作文・綴り方教育の展開と拡大・発展」において、無着成恭が『山びこ学校』の出版以前に刊行していた学級文集『きかんしゃ』を考察している。その作文の標語をみると、「接続詞の使い方・原稿用紙の使い方」「日記の書き方」などかきかたに触れているが、それは「書きたいことが不明な点を問いかけている」と指摘している。それは無着の「生活を勉強するための、ほんものの社会科をするための」綴り方利用(手段)であったとする。

描写力や表現力は、たんに作文・綴り方の問題ではなく、その内に主体の生活認識や思考のあり方をはらんでいるのであり、無着の指導のねらいは、表現や描写のはらんでいる思考や認識のあり方であったことを明らかにしている。そして、菅原は次のような反語的表現で結論としている。

このような、作文・綴り方を目的としない作文・綴り方指導、すなわち、書くことを書くことと意識しない作文・綴り方指導だからこそ、その指導の中から、優劣を越えた、豊かで個性的な文章が数多く生み出されたこととらえることができる。(一四八頁)  
確かに、作文推敲を出發と考え、手段であるとすることによって、

結果において文学的にもたかまつた作文が生まれるであろう。

大城立裕の自己を周りの人々との関わりにおいて見つめさせる方法は日本的な行的認識に通じるものであった。

『山びこ学校』の作文教育は社会認識の手段であり生活認識の方法であった。その後の「生活綴り方的教育方法」または「生活教育の方法（手段）」という教科観につながっていく。

#### 第四項 長田新編『原爆の子』の作文

一九五二年十月、長田新編『原爆の子』が刊行された。広島文理科大学の学長をしていた長田新は、ベスタロッチ研究者として、武器のない恒久平和の世界実現を願っていた。一九四九年六月、学長の任期を終えると、被爆した子供たちの手記を集め、被爆した子供たちの苦しみと願いを知ってもらうため、戦争をしない平和な世界の実現を願って本書を刊行した。その出版の年は、朝鮮戦争のまったただ中であり、日本は占領軍の厳しいプレス・コードの下にあって、原爆被爆の実態は、ほとんど知られていなかった。

子供たちは被爆体験を回想するとき、自分の心と身体の痛みに向きあい、原爆投下の意味を深く考え詰めた。

中学校三年（当時小学校三年） 浅枝正忠

僕も姉もひつ死で逃げて行く。ふりかえって見ると、すぐ近くに火の手があかっている。母の「あわてなさんな」「くぎをふみなさんな」という声が、後からきこえる。僕たちは川の手手へと急いだ。もうすこで上手たいうところまでくると、両側の家が燃えさかっている。その火の中を、二、三と走って通りぬけ、やっとの思いで上手に出ることができた。もうこれでひと安心という気がおこったのか、僕はそこへばったりとたおれてしまった。母のきびしい声がかきこえるので、また起きあがり、母につい

て、どこかというあてもなく、ただ安全なところを求めて、田舎の奥へ奥へと歩いていった。

そして六日の夜は、祇園の安神社にとまった。その夜は、火傷のため、だれもが「水」「水」と呼びあいながら、夜を明かした。七日の朝、僕たちはトラックで帽釘のお寺に運ばれた。姉はこの土地につくと、その夜死んでしまった。その時の母のかなしみを、どうして言いあらわしてよいか、お寺の生活をどうして筆にあらわしてよいか、僕はその時そこにいた人でないとわからなと思う。焼けただれた人たちが、毎日うなりながら日を送り、身よりのない人たちにはうじ虫が体中にわき、何かわからないうわ言を言いながら死んでいく姿は、どうして言いあらわしたらいのだろうか。それは、生きながらの「地獄」といったらよいのだろうか。

この人々は、敗戦も知らず、戦争をにくみ、平和を愛しながら死んでいかれたことだろう。僕はまだ姉との再会、父との再会のことを書きたいのだが、長くなるのでやめます。

最後に書きたい言いたいと思うことは、

「戦争とはなにか」

「平和とはなにか」

「平和を守るには、なぜあの恐ろしい原子爆弾がいるのか」

「人類と科学とが、なぜ同一に発達しないのか」

僕の胸の中には、いつもこれだけの疑問がとけないで、ぶすぶすとくすぶっている。

中学校三年（当時小学校三年） 田中清子

少し行くと、メガホンを持ってさげんんでいる人がいました。ひがいを受けた者は、皆島の島に行けということでした。私たちも、そこに行くことにして、川から船に乗りました。

お母さんのすわっている前に、私と同じ年くらいの女の子が

いました。その女の子は、体中にやけどや、けがをしていて、血がながれていました。苦しそうに母親の名ばかり呼んでいました。とつぜん私の母に、

「おばさんの子供、ここにいるの？」

とたずねました。その子供は、もう目が見えなくなっていたのです。お母さんは、

「おりますよ」

と返事をしました。すると、その子供は

「おばさん、これおばさんの子供にあげて」

と言つて、何かを出しました。それはおべんとうでした。それは、その子供が朝学校に出かける時、その子供のお母さんがこしらえてあげたおべんとうでした。お母さんが、その子供に

「あなた、自分で食べないの？」と聞くと、

「私、もうだめ。それをおばさんの子供に食べさせて」

と言つてくれました。私たちは、それをいただいた。しばらく川を下つて船が海に出た時、その子供は

「おばさん、私の名前をいうから、もし私のお母さんにあったら、ここにおるといってね」

と言つたかと思うと、もう息をひきとつて死んでしまいました。私は、その子供がかわいそうでかわいそうでなりませんでした。私はお母さんと一しよに泣きました。今その子供が生きていたら、どんなにうれしかわかりません。

似の島について、しゅうよう所にはいると、そこは、けがや、やけどをしている人でいっぱいでした。中には、気がいひのようになつて、かん者の中を走りまわる人もいました。今それらの人が、やけどや、けがをしていなかったら、そして生きておられたら、そしてまた、船の中にいた子供がやけどをしなくて生きていて、その子供のお母さんにあうことができたなら、私はどんなにうれしかったことでしょう。

高等学校一年（当時小学校四年）の森滝安子さんは、原爆で片目を失つた父が被爆の日に工場からトラックで市の中心にある日赤病院に行きかかった時に見た情景を語り、高校生としての平和思想を述べて結びとしている。

すべての家は破壊され、もうもうたる煙や、恐ろしい炎が町の方々に上つていました。負傷をした人がどんどん逃げて来ます。日赤には行けませんでした。乗っていたトラックが進めなくなつたからです。

火に包まれている市民の一人一人は、自分たちの地域だけに爆弾が落ちたのだと考えて逃げることは考えていませんが、逃げてでも逃げても駄目でした。狂乱の市民はみな川へ、橋へとおしかけました。人をぎゅうぎゅうにのせた橋のいくつかは、破壊しました。川端からは人々が次々と、川の中へとびおりて溺れました。この世の地獄です。一方防空ごうでは多くの人が蒸焼きの刑に処せられました。…中略…

この悲惨なる結果を残した太平洋戦争には、日本に大変大きな罪があります。野ばんな、強盗のような欲望が多分に強くありました。しかしその他の国にも、その罪は同じにあるのです。両方とも結局は武器をやたらに振りまわしたのですから。

…中略…いかに侵略されようとも、「汝もし、右の頬を打たれなば、左の頬を出すべし」です。武器で抵抗することはなりません。武器を造つて備えることも、決してなりません。全世界の諸国の徹底的戦争放棄を私は心から望みます。或る特定国が武器の放棄を好まぬとしても、それはその他の国が武器を放棄しない理由にはなりません。

世界の永久の平和は、戦争を徹底的に放棄しない限り、決してやつては来ないと信じます。

戦争によつてたとえ一応は解決がついても、それはまた次の

戦争の段階となるに過ぎません。

第一次大戦が、戦争を一掃するための戦争だと宣言されて戦われました。それは各国の宣戦布告文にちゃんと書いてあります。ところが事実は第二次大戦の原因に過ぎなかったではありませんか。世の真の平和を望み、かつそのために運動する世界的に手をつなぐ団体も少くないのに、そして今まで恐ろしい体験も味わって来ているのに、また何故世界は野蛮な行為を押し進めつつあるのでしょうか。

この文明の発達した時代に余りにも矛盾し過ぎます。徴兵等全く全く人権の尊重も何もないではありませんか。私の心にみながるこの血汐は、また世界の人類にたぎる血汐と同じだと信じます。

主義主張等飛び越えて全世界の一人残らずが、世界の一人一人に人格の尊敬と愛の念をいだし、一かけらの武器もない永久平和の世界を作って行こうではありませんか。(1951(昭和26)年十月 長田新編『原爆の子』(岩波書店)発行)下九二〜九五頁)

『原爆の子』の編集に学生として協力した沖原豊(のちに広島大学学長)は、次のように回想している。

当時は、市民の多くが家を焼かれ身寄りを失って各地に離散していたので、手記を集めることは並大抵のことではなかった。長田先生は、まず最初に手記執筆のための依頼状と原稿用紙を印刷された。戦後まもない時代のこととて、紙も粗末なざら紙であった。先生は、それを持って広島市内外の小・中・高・大学、似島学園などの孤児収容所、修道院・光の園などの宗教関係施設を訪問され、校長や教師を通じて手記の執筆を依頼された。また、個人的な知り合いにも呼びかけられるなど、最大限の努力をされた。こうした先生を支え、先生のお手伝いをしたのが、ご子息たちであり、当時の学生たちであった。

私も学生の一人として、マツダの自動三輪車(ボタンコ)に乗って、長田先生とともに学校をまわり、手記の原稿を集めた。

(長田新編『原爆の子 下』岩波書店下一五四頁)

このようにして、昭和二十六年の四月から六月中旬までに、一七五名の手記が集められ、本書には105名の作品が収録された。この体験記は多くの読者を得て、版を重ねた。関川秀雄監督により映画「ひろしま」にもなった。これらの原稿は、当時の広島文理科大学文学科の学生たちによって、読み易い文字に清書された。

後の事になるが、二〇一二年八月、本書の発刊六〇周年を記念して『「原爆の子」を受けついで』(「原爆の子」を受けついで)編集(本の泉社)が発刊され、六十年後の子ども読者の感想文を読むことができる。応募された感想文の選考委員長を務めた大槻和夫は、『原爆の子』の次代への中継者の弁を次のように述べている。

原爆は無くすべきである。戦争は絶対やってはいけない、だけれどもそう考えるし、そう願っています。

私たちは、『原爆の子』という「血と涙との手記」を贈られ、受け取りました。これを受け取った私たちは、これを次の人へと手渡していかなければなりません。ここに集められたいくばくかの文章が、その確かな受け渡しの際の証しのひとつとなっているならば幸いです。

(『「原爆の子」を受けついで』一二九頁)

長田新が『原爆の子』を編集した当時には「平和教育」という言葉は生まれていなかった。長田は「平和のための教育」という言葉を使っていた。舟橋喜恵は、『「原爆の子」を受けついで』において、長田新の「平和のための教育」の意味を五点に分けて説明している。その(一)と(二)を紹介する。

長田のいう「平和のための教育」とは、どんな教育のことでしょうか。

(一) それは、原爆体験、被爆体験を原点とする教育で、原爆弾が町を破壊し人間の肉体や生活、精神にどんな影響を与えたかを知り、そこに叶露されている悲痛な平和への訴えを受けとめることのできる「平和のための人間」の育成をめざすものでした。

『原爆の子』は、この「平和のための教育」に「生のままの材料」として提示された資料です。

(三) 長田は言っています。「今日の日本の数十万の教師達の訴えとは何か。『子供達が皆んな揃って、平和な世の中をつくり出すような人間になってもらいたい。平和を築くことを、人間としての最高の道徳と考えるような人間になってもらいたい』」。そして長田は「平和のための教育」の目的を、平和を築くことを最高の道徳と考える人間の育成だとのべ、それをあたらしい道徳教育のなかに位置づけました。「平和のための教育」は、戦争を忘れさせることではなくて、戦争体験・被爆体験を積極的にとりあげ、その非人道性を生徒に教え、戦争を否定する意志を育成することでした。(『「原爆の子」を受けついで』一五四・一五五頁)

#### 第五項 大村はまの日用文指導観

教育改革の民主化により国民の全員が中学校に進学するようになった。その七割は社会に出て職業に就き働いていた。作文教育は戦前の文芸的随想的作文教育から生活に役立つ「書くことの教育」へと脱却する必要があった。「学習指導要領」も各地域の「教育課程案(カリキュラム)」も、日用文や書式の学習指導を中等教育学校の教育内容としていた。

しかし、現場では「書くことの学習指導」の経験が浅く、「どのような内容をどのように指導すれば良いか、途方に暮れていた。大村はまは、その課題を方向づけるために『国語教育講座 第一巻 言語生活 中』に論考「てがみ・日記・メモ」(一九五一年)を寄せている。読みやすく、又職種によつて多様な期待があることを示すために座談会形式で書いている。

まず教師Aが座談会の意図を話し、会社員Bと医師Cがそれを補足している。

A教師 「手紙や日記、メモ」という、書くものの中でも特に日常生活的なこれらのものについて、実際の生活の中で、どんなものがどのくらい書かれているか、どんなふうにかかれていくかという話をしたいと思えます。又、それに関係して、問題を見いだして考えたいと思います。

B会社員 「手紙・日記・メモ」というと、私どもにとつては、ほとんど『書くもの』全部です。

C医師 そうですね、手紙は、いろいろの通信をみな含むでしょうし、日記は広く記録までも含みましょうし、平生、何やかや書きとめているのは結局メモという中に含まれるでしょうから、一般の者にとつては、まったくこれで『書くもの』の全部といえると思います。(一七頁)

次いで、会話は、テーマの「手紙」に入っていく。

A教師 大きく分けてみますと、一般のおとなの生活では実用的な手紙が大部分です。

E商店主 たしかに私などは、書かなくてはならない、どうにもしかならない手紙だけを書いています。手紙用語がめんどろなんでしょうか。敬語などについて読書感想文があり、も。

B 会社員 とにかく、学校時代に、文学的な作文ばかり指導されたためか、うまく書く、ということにどうしてもこだわって、気がるに、あたりまえのことをあたりまえに書く、という習慣が、今の一般のおとなには身につけていなく、何か、書くというと、特殊な仕事のような気になる人が多いからではありませんか。(二〇頁)

会社員の「学校時代に、文学的な作文ばかり指導されたため」という発言は、戦前の作文教育への反省的批判であろう。

日記に関しては、個人のものとしては読書日記があり、公のものでは学級日誌・学校日誌から職場の日誌などがあり、意味のある記録となる日記も書きたい、と希望を述べている。

A 教師 「『人に見せる日記』という、おかしく聞えますが、日記というと、個人だけのものとしやすい考え方を改めて、もつと、記録というものの意味や価値を知るようになりたいたいものです。そして、公の意味のある、何ものかのよい基礎になり、よい発展を促せるような、よい記録を作るようになりたいたいものです。

メモについては、新しい課題であり、今後の言語生活や学習に必要な「書く活動」として、より精しく書いていく。

E 商店主 「メモ」というのも、結局記録ですね。

A 教師 「そのメモですが、いったい、一般の日常生活では、どんな場合にメモすることがあるのだろうかと思ひ、少し調べてみました。

イ 講演の脱明、報告などを、聞きながら、メモする。

ロ 講演、説明、報告などを、ラジオで聞きながら、要点をメモする。

ハ 話しあいの席で、司会者とか、議長になったときに、うまく話しあいをすすめていくため、いろいろ出てくる意見をメモする。

二 討論会などのとき、自分が充分に参加できるように、他の人の意見の要点をメモしたり、自分の考えの要点をメモしたりする。

ホ 会議、話しあいなどの記録係として、その話しあいの要点をメモする。

ヘ 自分の考えをまとめるために、考えていることの要点をメモする

ト 人からの言つてを聞いてメモする。

チ 来客を取り次ぐ場合、用件をメモする。

リ 生活上の予定、用件などをメモしておく。(二七頁)

翌一九五二年に発表された東京都中央区中学校国語科教育課程案(その2)には、「実用文」学習の必要性を生々しく訴えていた。

#### 第六項 野宗睦夫の作文指導

野宗睦夫は、戦前の「一編の作文を仕上げる」作品主義から、戦後は題材・記述・添削・評価の指導へ、また、報告・記録・手紙・意見文などの日用文を含めた「書くことの指導」へと転換しなければならぬことは知ってはいたが、それはつい後回しになっていた。しかし、次表に示された野宗の一九五三(昭二八)年実践の記録を見るとわずかな時間ながら「書くことの指導」に取り組んでいたことが分かる。(注 野宗睦夫『高校国語教育——実践報告——』一九五四年

四月 自費出版中丸忠雄印刷 二三・二四頁)

自己紹介の作文は、生活指導を兼ねていた。B 読解・読書の指導の中で感想文・鑑賞文を書かせている。熟語を使って短文を書かせて語彙指導をしている。短文はしばしば書かせている。要するに「読むこと」と「書くこと」との関連指導をしている。ともあれ、野宗は、短時間ながら「書くこと」の時間を取り入れていたのである。

評価と処理に関しては十分な指導ができなかった、と述べている。



そのためには内容と形式の指導体系が必要となるが、それは一朝一夕にできるものではなかった。「書くことの指導」の研究課題として自覚されていた。

宗睦夫の三年間の作文指導

単元	教材	内容	形式
1. 自分について考 える 2. 小説を読もう 3. 演劇の理解を深 める 4. 短歌・俳句に親しむ 5. 私たちの生活と 古典とのつながり 6. 漢文入門	A 自己紹介の 文 A 教養として の文学 B 水泥棒 C 短歌作品 C 徒然草 三 人間の姿 B 日常よく使わ れることば	① 生徒を教師に紹介するための 作文 ② 「文学と私たち」という題 ③ 熟語を使って短文を作る ④ 「水泥棒」の解説文 ⑤ 鑑賞の作文 (白秋の短歌一首) ⑥ 短歌を作る ⑦ 四人の人物の中から一人を えらび感想を書く ⑧ 短文を作る	400字以内 作文の形式を守る 字数制限なし 板書を指名 800字程度 枚数制限なし 400字詰原稿用 紙2〜3枚程度 板書を指名

## 第五節 橋本武の授業『銀の匙』

### 第一項 生徒が読み方を身につける

#### 1 一年間、『銀の匙』を教材とする

橋本武は、東京高等師範学校を卒業して、一九三四（昭和九）年、西宮市にあった私立の灘中学校（戦後、灘高等学校に改称）の教師になった。『銀の匙』（中勘助）の授業を始めたのは、一九五〇年の四月。私学なので一週間の時間配当は教師の自由裁量であった。古文、漢文、文法などと勘案して、「現代国語」は週三時間『銀の匙』だけをやることにした。灘校は中高六年間同じ生徒を指導する持ち上がり制であった。

橋本武は、入学年度が一九五〇年・一九五六年・一九六二年・一九六八年・一九七四年の生徒に対してそれぞれの三年間、『銀の匙』の授業をおこない、計5回実践している。

#### 2 生徒は読み方を学ぶ

授業を始めるに当たって、橋本は一年かけて教材「研究ノート」を作り、ガリ版刷りのプリントを配布した。

橋本は、答ではなく、教師が教材研究したことを追体験させて、研究のしかたを学ばせようとした。

私が調べたことを「これはこうだよ」「この文章にはこういう題を付けたらいいよ」「この文章はこういう事柄が取り上げてあって、この表現が美しいよ」と言うのは簡単ですが、それでは生徒はまったくの受身。参加しないと本当の面白さはわかりませんし、何にも残らないおそれがある。自分のやったことと同じことを生徒にもやってもらおうというのが、よかつたんですね。配布プリントには、生徒自身が書き込むことができるスペースをかならずつけました。（橋本武『《銀の匙》の国語授業』二〇一

二年三月 岩波ジュニア親書 六二頁）

### 3 学習の流れ（勉強法）

①通読 各章を一通り読んで、読めない字を調べておく。また、そうした字の読み方（発音の仕方）も工夫してみる。

②主題 それぞれの章が、何について書かれているのかを考え、自分で章のタイトルを決めてみる。

③内容の整理 章ごとの内容について、どのようなことがどんな順序で書いてあるかをまとめてみる。

④語句の意味（研究ノートに）あらかじめむずかしい語句の意味や説明が記載されているので、よく覚えておくよう努力する。

⑤注意すべき語句 「研究ノート」にあらかじめ抜き出してある文中に登場する語句について、意味や使い方などを説明してみる。誰でも知っている言葉もあれば、難しい言葉もあるので、自分で調べたり、友だちに意見を求めてみる。

⑥短文の練習 前項「注意すべき語句」で取り上げた言葉を用いて短文をいくつかつくり、そのうちのひとつを書きとめておく。

⑦鑑賞 文の書き表し方のうまいと想われる部分を書き写す。そして、どんなところに感心させられたのか考えてみる。

⑧参考 「研究ノート」にあらかじめあげてある、内容と関連するいろいろな事柄をよく読み、必要なことはおぼえておく。（橋本武著『伝説の灘校教師が教える一生役立つ学ぶ力』（二〇一二年二月 日本実業出版社 六〇・六一頁）

### 第二項 教養教育型の授業

橋本の授業は教養教育型授業であり、その特色は、④⑤の語句指導と①②⑥の「文章トレーニング」にある。

1 「漢方」から少名彦名神社・「神農祭」に及ぶ

④は新出語句や難語句を辞書で調べさせている。予習である。  
⑤は「注意すべき語句」を取り上げて「横道」へそれたり「言葉遊び」をしたりする。「注意すべき語句」の意味を揚げたり来歴を知ったりすることによって、無駄のようであるが結局は作品を楽しく読み、深く読むことになる。

たとえば、『銀の匙』前篇二に「漢方」という語が出てくると「漢方薬」定義をしたあと、薬祖「神農」に触れ、少名彦名神社に及び、さらに「神農祭」というお祭りに及ぶ。

漢方医学というのは、古くから中国において発達した医学で、日本には十五世紀の頃から伝来し、明治初期まで日本医学の中の心的な役割を果たしていました。

昨今では、人間の身体を分析的に診る傾向が強い西洋医学に対して、身体を全体的に診ようとする漢方医学の長所が見直される機運が高まっており、薬の面でも漢方薬の効用が再検討されつつあります。漢方薬は、いわゆる「草根木皮」（文字通り草の根と木の皮のことで漢方薬の薬剤のことを指す）といわれるように植物性のものが多く、これを数種類から十数種類類配合したものを、煎じ薬、粉薬、膏薬、丸薬などの形で用います。

大阪市中央区船場にある薬種問屋街・道修町の一角に、俗称で「神農さん」と呼ばれるお宮があります。この「神農」とは、中国の古い伝説における皇帝のひとりで「三皇五帝」（中国の古代神話で尊ばれている神と聖人。三皇は神で、五帝は聖人）のひとりにも数えられています。身体は人で頭は牛であったとされる神農は、あらゆる草を舐めては、それを毒と薬に分類するとともに、民には耕作を教え「薬祖神」として崇められています。

この「神農さん」の正式の社名は「少彦名神社」といいます。これは、日本神話に登場する少彦名命に由来するもので、この神が大国主命とともに日本の国土経営に参画し、医薬やまじないを人々に伝えたときれます。つまり日本における薬の神であり、

神農さんとともに祀るのは、日中習合の結果なのです。

このお宮の祭礼は十一月二二、二三日で、附近の製菓、売菓の会社は顧客を招いて「神農祭」を催します。神社からは「張り子の虎」が授与されるのですが、この虎の由来は、そこに添付されている赤短冊に次のように記してあります。

《文政五年（一八二二年）の秋三日亡（コレラ）流行して大に苦しむ乃ち薬種商相議り疫病除御薬として虎頭骨を配合したる虎頭殺鬼雄黄圓と云ふ丸薬を施与し一面又張子の虎を製し神前に供へて祈願を籠め病除御守として授与す古人病を療するに薬を服用すると共に又神の加護を祈る用意の周到なる誠に想ふべきものなり》

つまり、江戸時代、「三日亡（コレラ）は三日で亡くなるためこう表現された」の猛威に、鬼をも殺すという虎の頭蓋骨を混ぜた薬を作り、張り子の虎を神前に供えるときにも、患者にも配ったというわけです。

張り子の虎の腹部には丸形の「薬」という印が押してあり、これを持ち帰って天井に吊しておけば薬効が著しいといえます。このように病難除けのお守りであり、またそのために薬の服用を勧めるものだから、薬屋さんたちの熱の入れ方も、ひとかたならぬものがあることでしょう。（50頁）

この神農祭は、大阪の人たちにとっては忘れ難いもので、戦争中にも出征中の息子さんに、この張り子の虎を祭りごとを送り届けたそうです。また、船場界限では、この神農さんの祭りを境として、火鉢、こたつのたぐいととのえて、冬支度に入ることになっているといえます。

ちなみに京都では、二条通り烏丸西に薬祖神があり、この祭りは十一月三日です。（五一頁）

## 2 注意すべき語句——日本語教養講座

「注意すべき語句」は教師の選んだ語句を中心に予習した上で教師の説明を聞き、「書き込み」をする。このプロセスにおいて生徒は重要語句の意味の理解を深め、語句の来歴を知り、日本語にこめられた日本人の歴史・文化・風習を知る。語句にこめられた世間知や人生知を学ぶ。おとなになるための庶民の常識を学んでいたのである。橋本武の授業の特色の一つは、この語句指導である。

橋本教室に学んだ黒岩祐治氏は「それは国語の授業というより、日本語教養講座といった趣のものであった。」と回想している。その点では大正期・昭和戦中期の「教養教育型講読」の良き伝統を受け継ぎ深めていたのである。

### 3 文章トレーニング——作文教育

橋本武は、「文章表現こそ国語力の基礎である」と考えていた。文章に表現してみても「発見すること」があり、自分自身を知ることになる。

②「主題」の過程で生徒は各自で通読し、題名を書く。生徒は主体的に書き、まわりの友達と話し合うこともあるが、正解を求めない。数人が板書し、各自の読みを共有する。

⑤「注意すべき語句」の学習では、意味調べを予習しておく、授業中に書き込みをする。書き込みは言葉選びのチャンスである。想像し思考し判断する力を養う。

⑥「短文の練習」では、生徒は「注意すべき語句」で出合った語句の中から「うまい」と思った表現を書き抜き、感動した理由を書き、短文を書く。学習語句を使用語彙に転化させる。調べて書き、聞いて考える一連の学習活動をおして生徒は自己を超える楽しみを得ていた。教師は提出されたプリントに朱を入れて返す。個別指導である。

短歌の学習の後では、「歌を十首以上作ってきなさい」と、課題を出した。言葉を五七五七七に当てはめて詰め込んでいく。そのことと言葉の感覚が養われていく。その結果を学年歌集にした。全員一

首は必ず載せた。平常点は皆同じ。「もしかして一首しか作れない者のほうが苦しんでいるかもしれないから。

### 第三項 毎月一冊の読書感想文

橋本は、三年間、毎月一冊の読書感想文を書かせていた。回数により小差はあったが、二六回生（一九七四年卒業）の指定図書リストは、次のようであった。

#### ○中学一年

「坊ちゃん」「イワンの馬鹿」「山椒大夫」「羅生門」「王子と乞食」「小僧の神様」「荒野の呼び声」「にんじん」「日本の昔話」「風の又三郎」「愛の妖精」「風車小屋だより」

#### ○中学二年

「思い出の記 上・下」「あしながおじさん」「恩讐の彼方に」「啄木歌集」「次郎物語 上・中・下」「デミアン」「福翁自伝」「水と原生林のはざまにて」「阿〇世伝」

#### ○中学三年

「竹取物語」「フランクリン自伝」「伊豆の踊り子」「トニオ・クレール」「徒然草」「シャーロック・ホームズの冒険」「草枕」「ジャンクリストフ」「古事記」「位K委ZOお雄〇・ヘンリ」短編集三」「雨月物語」（黒岩祐治著『恩賜の条件』（九五年）

リヨン社 一四九頁）

黒岩祐治は、

中学の三年間は毎月毎月、橋本先生が決めた課題図書があつてその感想文を提出しなければならなかった。文章を書くこと自体は楽しい作業であつたが、毎月の読後感想文というのは、正直言つて辛かつた。感想文を書くためにはまず本を読まなければならぬ。月一冊だから、通常はそれだけでは特に大きな負担というわけではないが、中間期末試験の時期になると、試験勉強の合間をぬつての読書の時間を見つけること

自体、容易なことではなかった。しかも、課題図書の中には『徒然草』『古事記』などのように、一ヶ月で読んで読後感想を書くというには、かなり厳しいものも含まれていた。しかし、先生にはそういうことを考慮しようなどという気は全くなかったようだった。(同前書 一四九頁)

教師は、一学年一八〇人分の感想文すべてに目をとらし、選別しガリ版印刷の文集に掲載した。その土・日の重労働を、橋本は「自分の趣味である」と楽しんでいった。生徒は、「選別されて文集に掲載される喜びにむけて闘争心はかき立てられるのだった。」

(同前書 一四八頁)

#### 第四項 生徒が学びの主体となる

橋本は、教師の教材研究を迫体験させることをめざしていた。教師の教材研究の「成果」を伝えるのではなく、学びの「方法」を身につかせようとしていた。

著書『伝説の灘校教師が教える一生涯立つ学ぶ力』(二〇一二年二月 日本実業出版社)に撮された教室風景を見ると、教師が教壇に立っておこなう一斉授業は見られない。生徒十人が五人に分かれて(+)グループが作られていた。教師は各グループの間を回って生徒の背後から学習を観察している。背中越しに生徒と応答している場面もある。当時としては新しい個別指導・グループ指導の風景である。授業中に生徒は、それぞれに自己の学習課題に取り組む。生徒が学ぶ個別学習の場を設定したのである。

橋本の授業には各プロセスに巧みに「聞く・話す・読む・書く」活動が組み込まれており、総合学習になっていた。また生徒は各プロセスにおいて調べて発表し、考えて書き、話す、いわゆる参加型の授業をしていた。岩波文庫一冊を教科書にしていたので、学参ものはない。生徒は主体的な学習者にならざるを得なかった。

橋本武の授業は、戦前・戦中の教養教育型講読の良き伝統を受け継ぐと同時に戦後新教育のあたらしい民主的方法を具現していた、と言えよう。

コラム 「材木屋」から始まる寄り道 橋本 武

《字を入れ替えても意味が同じことばの一例》

議論	論議	製作	作製
習慣	慣習	寺社	社寺
苦勞	勞苦	議決	決議
压制	制圧		

《字を入れ替えても読みは同じだが意味が異なる言葉の一例》

社会	会社	階段	段階
外車	車外	名人	人名
議會	會議	理論	論理
空中	中空	現実	実現
上陸	陸上	空虚	虚空
対応	応対	情実	実情

(橋本武著『伝説の灘校教師が教える一生涯立つ学ぶ力』  
二〇一二年二月 日本実業出版社 六〇・六一頁)

コラム

『河童』から始まる寄り道

橋本 武

《河童》が出てくることわざ

- ①河童の川流れ
- ②河童も一度は川流れ
- ③河童に水練
- ④河童の寒稽古
- ⑤河童に塩を誂える
- ⑥河童の木登り
- ⑦河童の屁

\*屁の河童、とも言う。

ア「河童の川流れ」と同じ意味を持つことわざを探そう。

《答の一例》

猿も木から落ちる

弘法も筆の誤り

上手の手から水が漏れる

釈迦にも経の読み違い

川立ちは川で果てる \* 「川たち」は、水泳の名人。

イ「河童に水練」と同じ意味を持つことわざを探そう。

《答の一例》

釈迦に説法

釈迦に経

猿に木登り

孔子に論語

聖人の門前に孝経を売る \* 儒教の經典の一つ。

(橋本武著『伝説の灘校教師が教える一生役立つ学ぶ力』)

## 第六節 紀田順一郎(中学三年)が受けた読書指導

紀田順一郎は、秋田鎮枝教諭(神奈川師範学校女子部の附属中学校)の授業を「いまでも折にふれて思い出す印象的な授業」として回想している。

明治から昭和戦前までの作家名とその代表作品名をリストアップし、それを大きな模造紙に清書させられた。明治班、大正班、昭和(戦前)班という三つのグループに分かれ、それぞれ夏目漱石なら『坊っちゃん』、芥川龍之介なら『羅生門』、有島武郎なら『一房の葡萄』という具合に、まずは中学生相応の書名を合計百点ぐらいリストアップする。教科書に掲載されている作品、貧弱な学級文庫に入っている作品、そのほか参考書片手に聞きかじりの作品を適当に案配したもので、自分たちが満足に読んだものはなかった。強引に一作家一冊にしぼった結果を秋田先生に示すと、「そうね、このくらいかな」という許可が出たので、大きな紙に墨書した。当時はまだマジックインキはなかった。

二葉亭四迷から石川達三まで、三代の作家数十名の名作リストが完成すると、主事(校長)に見せて「いいといわれたのは、いささか意外だった。私の班のリストを一目見た主事が、「いや、どうもこれはね」と朱筆を入れながら苦笑いをした瞬間を、六十数年後のいまもはっきりと思い出す。それは「島崎藤村」を「島崎島村」と誤記していたからで、犯人はほかならぬ紀田順一郎であった。

ほどなく中学生編集委員による一大文学全集のリストが、教室のうしろの壁に並べて張り出され、完成したリストを手に、各グループの代表が一冊ずつの選考理由を発表した。

紀田は、この効用たるや絶大なものがあつた、と回想する。自分たちが作ったものなので、休み時間などになんとなく眺めているうちに、島崎藤村は『破戒』、永井荷風は『すみだ川』、久米正雄は『破船』、志賀直哉は『暗夜行路』というようなことが、いやいやながらの暗記

ではなく、自然に頭に入るようになった。

ともあれ、それ以降、書店で文庫本や全集の棚を見るたびに、「これがあのリストの本か」と、手に取ってみるきっかけが生まれたような気がする。いくら書物に飢えた時代とはいえ、若い世代がいきなり一定レベルの文学作品に関心を抱くには、それなりの手続きというか、過程が必要だ。もし、狭い経験や好悪から選ぶだけなら、子どもの世界は遅々として拡大しないであろう。私が、最小限でよいから、読書の教育、指導が必要であると強調するのは、こうした経験からである。

(紀田順一郎著『横浜少年物語』二〇〇九年二月 文藝春秋 二二九頁)

紀田は、秋田鎮枝教諭の読書指導の「仕掛け」を折に触れて思い出し、賛美している。

## 第九章 教科書づくりのさまざまな試み

戦前の「講読・作文・文法」という三領域観から戦後の「言語生活教育」への切り替えを見通したとき、中等学校の国語科教育をどのように構想するか、という大問題に逢着していた。

教科書の編集・発行は、民間に委ねられ、文部省の「検定」に合格すれば自由に販売することが可能になった。したがって、教科書編集者は、国語科教育の目的・構造・内容(教育課程)・方法について確かな見識を構築しなければならなかった。

### 第一節 文部省編集の中等学校教科書

第一項 『中等国語 三 (4)』と『高等国語 三下』

敗戦直後に文部省が間に合わせにつくった中等学校用国語教科書三(4) (一九四七年)は、音声教材(シナリオ)、世界文学の採録、学習の手引きなどジャンルの拡大と学習方法の示唆によって、戦後教科書編成の指標となった。

1 『中等国語 三 (4)』文部省 一九四七年

中学校用漢文教科書として編修されたもの。

#### 一 詩 五首

農を憫む

遊子吟

雑詠

京師

胡穩君を尋ぬ

和漢朗詠

螢雪の功

漢字の話

墨子の説

李紳

孟郊

王維

袁凱

高啓

藤原公任

- 七 莊子と列氏
- 八 日本における漢文漢学
- 九 詩 五首

楓橋夜泊 張繼  
 磧中の作 岑参

春夜 蘇軾  
 海に浮かぶ 王守仁  
 春望 杜甫

- 十 古都三景
- 十一 双十節の由来
- 十二 孟子とその主張
- 第二項 『高等国語 三下』一九四八年八月 文部省編

目次

- 一 自然と人生  
 私が観察を始める時 ほか二編  
 天地の心  
 風雅の誠 去来「去来抄」
- 二 姉と弟 ロマンチックローラン「ジャン・クリストフ」
- 三 詩についてぼくらの立場から 中村真一郎
- 四 つきあひは格別 西鶴「日本永代蔵」
- 五 富士山頂
- 六 舞台装置と演出
- 七 八雲たつ 「古事記」
- 八 柱時計

第二節 新しい教科書論

- 第一項 大野晋と西尾実の国語教科書論

1 大野晋の教育体験と教科書独自編集論  
 大野晋は、古典は、「『徒然草』で十分だ。これを丁寧に読むべき

だ。」という意見を持っていた。大野晋は、一九四七（昭和二二）年  
 〳一九五〇年までの四年間、清泉女学院高等学校講師を勤める。そ  
 の時の教材について、語っている。

私はお仕着せの教科書は使わなかった。単行本を買わせるか、  
 あるいはガリ版で抜粋本を作った。二年間で日本語の真・善・美  
 を教えるように教材を組立てた。自分に強い印象を与えた作品、  
 自分が大事だと思ふことの書いてある作品だけを選んだ。

まずは日本語の美を味わうことから始めようと、和歌を取り上げ  
 た。正岡子規の短歌。対比して与謝野晶子の短歌。歌論として子  
 規の『歌よみに与ふる書』を原文のまま使った。

小説は始めに鷗外の『山椒太夫』。次に漱石の『心』。竹山道  
 雄の『ビルマの竖琴』。有島武郎の『小さき者へ』。『心』は高  
 等学校の教材として、当時は珍しい選択だったと思う。『ビルマ  
 の竖琴』は戦後の新しい作品だった。しかし『戦争』の一つの姿  
 として、私の心に深く刻まれた作品だった。私はどの小説も読ん  
 で梗概を書くことを課した。字数を限定し、「。」「や」「、」を明  
 確に使うことを求め、誤字は訂正して返した。『心』は一節一節  
 ごとこの梗概をつなぐだけでなく、ひとわり済んだ後で、先生、  
 奥さん、Kの人物像を個々に書かせ、恋愛において人間がいかに  
 利己的になるかを問題にした。（大野晋『日本語と私』一九九九年十  
 二月 朝日新聞社 一五九頁）

「自分に強い印象を与えた作品、自分が大事だと思うことの書い  
 てある作品」を選んで教科書を編成している。個性的な教科書づく  
 りであった。

このような授業体験を踏まえてであろう、大野晋は、つぎのよう  
 な教科書編集観を述べている。

国語の先生をする人は教材をすべて自分で組み立てて使うべ  
 きだと思ふ。自分がいい日本語、美しい日本語と思ふ作品を次々  
 に出して、教材に自分自身を投影すべきである。いわゆる教科書



は、その自分の教材集を作るための参考程度に考えるべきものだ。現在のよ様な、洋の東西を問わず、古今にわたる、そして二ページ三ページの小間切れの文章を題材とされては、誰一人中味に自分を打ち込んだ授業はできない。

お役所の姿勢をそのまま反映する「学習指導要領」の総花主義に応じられる時間も能力も我々は持ち合わせていない。「……に触れさせる」といつて沢山の作品を二ページ三ページで示したりする教科書は全く愚だ。生徒は何も知らないのだから、専門家が「触れさせ」るだけのつもりでも、触れたところだけをそのもの自身だと思おうだろう。「犬君が雀を逃がした」という部分を『源氏物語』として受け取らせるくらいひどいことはない。高校の生徒はすでもっと深く鋭敏に人間の生活、人間関係を見ており感じとっている。教え手は自分の全財産を生徒に投じて、一緒に日本語の世界を歩かなくてはならないのに、その基本姿勢が今の国語教育には欠けている。(同前書 一六二頁)

いわゆる、教科書独自編集論である。

2 西尾実の教科書独自編集論  
一九五一(昭和二六)年七月発行の『国語と国文学』誌(至文堂)は、「戦後の国語教育の反省と批判」を特輯した。

国語教育上の諸問題

時枝誠記

文学教育の考察

井本農一

カリキュラムの反省

増淵恒吉

等の十二編の論考に並んで、西尾実の「新しい国語教科書のあり方」が掲載された。西尾実は、厳しい教師論を述べるとともに斬新な「国語教科書論」を提起した。

西尾は、これからの国語教科書について考える前提として、生徒と教師とが、学習の、また学習指導の主体にならなくてはならない、と言う。さらに、生徒の生活を中心とした学習計画を立て、その

目標に照して材料を選び、方法を立て、絶えず、その学習成果に対する評価をおこなって、目標の達成に迫っていくことが日常の営みになるような態勢づくりが必要であると言う。

西尾は、新しい国語教科書の前提には、(1)生徒と教師とが、学習の、また学習指導の主体にならなくてはならない、(2)教師が主体的に目標を達成できる環境(態勢)の整備が必要である、と主張しているのである。そういう態勢をとるためには、教師が、まず、自ら生徒の立場に立って、材料ごとに学習法を探りつくし、これを自覚することが重要であると述べ、西尾の教科書論は、教師論と教育環境論を前提としている。そのような態勢が出来さえすれば、教科書は、教授用書でもなく、また、学習指導書でもなく、読むことの標準的学習資料集であればよいことになるであろう、と預言書のような提言をしている。

戦前の「教科課程表」が教材の程度・範囲を示したものであったのにくらべると、戦後の「学習指導要領」は、目標・材料・方法・評価等のすべてにわたっている点で、はるかに行き届いている。しかし、ただ一つの欠点は、学習そのものが究められていないことである。それは生徒のことであるかのように誤認されているが、教師のことでもある。

われわれは、教授し、指導するための問題を取りあげる前に、まず、学習するための問題を方法的に究めなくてはならぬ。教師が生徒の立場に立って学習することこそ、そうして、その目標と材料と方法と評価とを究めることこそ、教育における教師と生徒との主体性を確立する土台である。

教師と生徒が教育の主体に立てば、いままでの教科書は、学習資料のひとつでよいことになる。国語教育についていえば、話し・聞き・書き・読む言語生活学習のうち、主として、読むことの標準的資料集であればよいことになる。

西尾は、教育における教師と生徒との主体性を確立する土台は、

(1)教師が生徒の立場に立って学習すること、(2)その目標と材料と方法と評価とを究めること、の二点である。望ましいのは、教育の環境が許せば「教師が生徒の立場を見きわめて主体的に教材を集めて組み立てればよい」と言う。その時、今までの教科書は学習資料集の一つになるであろうと。  
大野晋の教科書観に通底する、いわゆる、教科書独自編集論である。未来志向の厳しい提言であった。

### 第三節 一九五〇年前後の国語教科書

#### 第一項 指導要領は、分冊も可とした

当時、国語科の構造に関して「言語科」と「文学科」に分割する意見が多く出され、両教科独立案も出されていた。

一九五一(昭和二六年)年告示の「中学校高等学校学習指導要領 国語科編(試案)」は、「附録」において、「『言語編』『文学編』は相互に密接な連関を持つように」という条件をつけて、分冊編集を認めた。

国語科の教科書は、学習資料を組織的に集めたものであるから、国語科として一本のものでよいし、文学編・言語編などに分けたものでもよい。分けた場合でも、相互に密接な連関をもって、国語科の目標が果されるようになっていなければならない。

(同前書 二八一頁)

民間では、民主主義・平和・文化の新しい教育を生み出していこうとする意欲に燃えて数多くの国語教科書が創り出されていった。その教科書は戦後国語教育を切り拓こうとする意欲と工夫に充ち、壮観であった。

#### 第二項 一九四八年〜一九五二年の国語教科書総覧

昭和二三年 中学校  
「国語」 九冊 教育文化研究会 教育図書

「私たちの国語」 六冊	市古貞次他	文壽堂
昭和二四年中学校		
「国語の教室」 六冊	新教育研究所	教育出版
「中学国語」 六冊	能勢朝次	大修館
「新生国語」 六冊	波多野完治他	富山房
「新しい国語」 六冊	柳田国男他	東京書籍
「新国語」 六冊	熊沢龍他	二葉
「中等国語」 六冊	金田一京助他	三省堂
昭和二四年 高等学校		
「現代国語」 六冊	富倉徳次郎他	市ヶ谷出版
「われわれの国語」 三冊	佐藤正憲他	秀英出版
「国語高等学校」 六冊	教育文化研究会	教育図書
「新国語われらの読書」 (分冊) 三冊	土井忠生他	三省堂
「新国語ことばの生活」 (分冊) 三冊	土井忠生他	三省堂
昭和二五年 中学校		
「国語生活」 六冊	齋藤清衛他	日本書籍
「中学国語」 三冊	久松潜一他	学校図書
「中学現代国語」 六冊	成城国語文学会	市ヶ谷出版
「中学新国語」 六冊	土井忠生他	三省堂
昭和二五年おお 高等学校		
「新国語」 六冊	岩井良雄他	二葉
「高等国語」 六冊	金田一京助	三省堂
「高等国語 新泉」	久松潜一他	新泉書房
昭和二六年度 中学校		
「新国語 言語」 三冊	岩井良雄・熊沢龍他	二葉
「新国語 文学」 三冊	熊沢龍・篠田融	二葉
「ことばの生活 言語の本」 三冊	齋藤清衛他	東陽書籍
「ことばの生活 文学の本」 六冊	齋藤清衛他	東陽書籍
「国語 言語編」 三冊	時枝誠記	中京出版

「国語 文学編」	三冊	時枝誠記	中京出版
「中等新国語 文学」	六冊	垣内松三	光村図書
「中等新国語 言語」	三冊	垣内松三	光村図書
齋藤清衛「中等文学」	六冊	久松潜一・池田亀鑑	学校図書
「中学総合国語」	六冊	教育文化研究会	教育図書
「中等言語」	三冊	久松潜一・辰野隆	学校図書
「新制中等国語言語編」	三冊	国語教育技術研究会北陸教育書	教育図書
「新制中等国語文学編」	三冊	国語教育技術研究会北陸教育書	教育図書
「新中学国語」	六冊	能勢朝次	大修館
「私たちの文学」	六冊	麻生磯次	秀英出版
「私たちの言語」	三冊	麻生磯次	秀英出版
「国語 文学編」	三冊	教育文化研究会	教育図書
昭和二六年 高等学校			
「新国語文学」	六冊	岩井良雄・熊沢龍他	二葉
「高等 言語」	三冊	辰野 隆・久松潜一	好学社
「高等 文学」	六冊	辰野 隆・久松潜一	好学社
「高等総合国語」	六冊	教育文化研究会	教育図書
「国語 文学編」	三冊	教育文化研究会	教育図書
「新選国語」	六冊	高等教育研究室	中等教育
昭和二七年度 中学校			
「新国語総合」	六冊	岩井良雄・能沢龍	二葉
「中学生の国語」	六冊	中西昇他	修文館
「中学標準国語」	六冊	教育図書編集委	教育図書
「中学国語」	六冊	志賀直哉・辰野 隆	学校図書
「新しい中学国語文学」	三冊	平井昌夫	開隆堂
「中学国語」	六冊	藤村作他	教育出版
昭和二七年 高等学校			
「高等標準国語文学編」	三冊	教育図書編集委	教育図書
「高等標準国語言語編」	三冊	教育図書編集委	教育図書

「新編国語文学」	(分冊) 六冊	岡本明	大阪教育図書
「新高等国語総合」	三冊	山岸徳平他	教育図書
「高等国語」	(分冊) 六冊		大修館
「現代国語文学」	(分冊) 六冊	新村出・成城国文	実教出版
「現代国語言語」	六冊	新村出・富倉徳治郎	実教出版
「新国語 言語」	三冊	土井忠生他	三省堂
「新国語 文学」	三冊	土井忠生他	三省堂
「新国語「高等新国語」(総合)」	六冊	垣内松三他	光村図書
「言語と文学」	六冊	麻生磯次他	秀英出版

第四節 教科書編成の五類型

戦後の教科書編集は、五つの型に分けて捉えることができる。

- 一 教材単元型
  - 二 教養生活単元型
  - 三 総合単元(文学編・言語編の分冊)型
  - 四 ジャンル単元型
  - 五 言語生活単元型
- 第一項 教材単元型
- 敗戦直後に作られた、戦前の講読用の踏襲である。戦前の教科書の軍国主義的な思想の色濃い作品を省き、主として文学作品を採録していた。
- 第二項 教養生活単元型
- 戦後の民主主義社会に生きる人間の教養を中核にして単元名を選び、その視点から複数の教材を採録して単元を構成している。ここでは三種の教科書を選んで考察する。

コラム

「科学者のあたま」(寺田寅彦)を読む 外山滋比古

(愛知県立荊谷中学校) 三年生になって、国語の時間に、教科書にのっていた寺田寅彦の「科学者とあたま」という文章を読み、つよい衝撃をうけた。それまで「少年倶楽部」を読んでおもしろいと思ったのは、およそ違ったおもしろさであった。

いわゆる頭のいい人は脚の早い人のようなもので、人より先に人の行かないところへ行き着くかもしれないが、途中にある大事なものを見落とすおそれがある。

富士山の裾野まで来て、そこから頂上をながめて、引きかえしてしまふかもしれない。

頭の悪い人、脚ののろい人は、ずっとあとかおかれて来て、わけもなく、頭のいい人を見すごした宝物をひろっていく。富士山はやっぱり登ってみなければわからないのである。登ればふもとでは思いもよらない光景がひらけている。

そんな調子で、頭の悪さを評価するのである。ずっと頭がくなくと思ってきた自分もこうしてみると、頭のよい人間のできないことができるかもしれない。漠然としてではあったが、そんな自信のようなものをもった。

それよりも、ものの方にはいろいろあることを教わった。常識的でない考え方におもしろいことがあるらしいこともわかり、考えることに興味をいだく。

そして、比喻というのが、こういうときにたいへん有効な方法であるということをはっきりではないが感じた。後年、たとえを使つてものを考えるようになったのは、寅彦の文章の影響である。(『外山滋比古「少年記」』 二〇〇四年十一月

展望社 一八〇〜一八二頁)

1-1 土井忠生編『中学新国語』昭和二五年 三省堂

三下

I 家庭のよろこび

- 一 子供二題
- 二 善太と三平
- 三 コペル君

II 励みあおう

- 一 勉強
- 二 日記

III 小さな社会

- 一 新聞を作ろう
- 二 マラソン

IV 生きてゆく道

- 一 愛される少女
- 二 へいをぬるトムソーヤ

○ 才能を生かせ

- 一 だいいなことば一覧表

『中学新国語 一上』序詩は、「ひゞきりんりん」である。

ひゞきりんりん、  
うちふりうちふる鈴高く  
馬はひずめをふみしめて  
故郷の山をいづるとき  
その黒毛なすたてがみは  
すゞしき風にふき乱れ  
そのむらさきの両眼は  
青雲遠く望むかな

(島崎藤村)

V 真実と愛情

- 一 雨ニモマケズ
- 二 杜子春

△ 社会に出て

- 一 生きてゆく道
- 二 論語・孟子抄小

▽ 世界を照らす

- 一 ノーベル伝
- 二 ギリシャの精神
- 三 あすをつくる
- 一 どんなどころにも
- 二 銀の燭台
- 三 ことばの生活

1-2 单元「IV 生きてゆく道」のリード文は次の通り。

この世に生まれたからは、だれでも幸福な毎を送りたいと願わない者はありません。しかし、だれもが、自分さえ幸福になれば、ひとの迷惑などはかまわないと言つて、気まぐにふるまつたとしたらどうでしょう。みんなが幸福を求めながら、みんなが不幸になるよりほかはありません。ほかの人たちを不幸にしたり、踏み台にするところに、ほんとうの幸福は得られません。ほんとうの幸福は、自分のわがまをいましめ、深い思いやりの心をもつて、おたがいの自由を尊重しあう社会生活から生まれるのです。ですから、自分の幸福は、ほかの人たちをも幸福にするような心がまえと、それを実際の行いに表わしていく生活の中にあるのだといえましょう。そこで私たちは、自分自身を正すとともに、自分の家庭を、学校を、そして国を、明かるい住みよいものにする努力をしなければなりません。それには、私たちのひとりひとりが責任を負い、またそれぞれの立場で果たさねばならぬ仕事があります。

近代民主主義精神の生き方を語っている。

1-3 五一年版の「中学校用土井国語」は、青少年の精神を高める次のような近代の名作を採録している。

- 一 下 安寿と厨子王 森鷗外
- ドンキホーテ セルバンテス
- 二 上 子じか物語、 ローリングス
- 父のたより 森鷗外
- 北風のくれたテールかけ
- 三 上 道程 高村光太郎
- 小僧の神様 志賀直哉
- 雨ニモマケズ 宮沢賢治
- 三下 雨ニモマケズ 宮沢賢治
- 杜子春 芥川龍之介
- 銀の燭台 ヴィクトルユゴー

まさに戦前の教科書（「講読」用）の伝統を受け継いだ教養を高める教科書である。

2-1 教養生活单元型 成城国語文学会編『中学現代国語

三上』一九五〇（昭和二五）年六月 市ヶ谷出版

本文は雑纂編集であるが、教養主義的な内容を現場の実践において総合的学習（きく・話す・よむ・書く）にすることを期待している。

一上 目次

- 一 若 芽 …………… 竹内てるよ
- 二 青年時代の福澤諭吉 …………… 浦上 五六
- 三 テームズ川の対抗レース …………… 岡本かの子
- 四 土 …………… 長塚 節
- 五 「ぼく」ということば …………… 柳田 国男
- 六 アテネの散歩 …………… 大久保 泰
- 七 読書の習慣 …………… 三木 清
- 八 真夏の日本海 …………… 中谷宇吉郎
- 九 なぞの文字 …………… 栗田 賢三
- 十 すずめ恩を報ゆる話 …………… 宇治拾遺物語
- 十一 俳優の演技 …………… 小山内 薫
- 十二 北里柴三郎 …………… 森本 薫
- 一 下 目次
- 一 雲 …………… 伊東 静雄
- 二 大きなことばと小さなことば …………… 島崎 藤村
- 三 富士山頂 …………… 橋本 英吉
- 四 清らかな町 …………… 谷口 吉郎
- 五 万葉集 …………… 土屋 文明
- 六 ふじの実 …………… 寺田 寅彦
- 七 コゼット …………… ヴィクトル・ユゴー
- 八 新年を迎えて …………… 天野 貞祐

金之助	九 郵便机……………余寧
愛彦	十 第九シンオニー……………有坂
米夫	十一 アメリカだより……………坂井
哲三	十二 教養としての文学……………谷川

授業では、「りっぱな人になるための単元」と「国語の力を伸ばすための単元」という二大単元を統合して実践することを期待している。

「りっぱな人になるための単元」は、全学年共通の5単元である。

- (一) わたくしはこんな人になりたい。
  - (二) わたくしはこんな社会にすみたい。
  - (三) わたくしはこんな人々を知りたい
  - (四) わたくしはこんな余暇を過ごしたい
  - (五) わたくしはこんな芸術に親しみたい
- 「国語の力を伸ばすための単元」は、全学共通の3単元である。
- (一) 毎日のことば、
  - (二) たしかなことば、
  - (三) 美しいことば

1-2-1 巻頭の詩「若芽」には次のような「前書きー手引き」をつけている。

あなたがたは、いよいよ中学生として最後の学年を迎えたので

す。その間にぐんぐん成長したみなさんの上に、今、

単元	細目	三 学 年
毎日のことば	話すことば 土 (上四)	
	書くことば 大きなことばと 小さなことば (下二) 郵便机 (下九) アメリカだより (下十二)	
たしかなことば	精しく観察した ことば 真夏の日本海 (上八) 清らかな町 (下四) ふじの実 (下八)	
美しいことば	筋の通った ことば 「ぼく」ということば (上五) 読書の習慣 (上七) 教養としての文学 (十二)	
	感情や気分を歌ったことば 若芽 (上二) 雲 (下二) 万葉集 (下五)	
	想像の世界を描いたことば すずめ恩を報ゆる話 (上十)	
	ありのままに 写した ことば 土 (上四) 富士山頂 (下三)	

国語の力を伸ばすための単元 (一部、省略)

1-2-1 巻頭の詩「若芽」には次のような「前書き—手引き—」をつけている。

あなたがたは、いよいよ中学生として最後の学年を迎えたのです。その間にぐんぐん成長したみなさんの上に、今  
人生の春にたとえられる時期が、始まるうとしています。季節の春、そして、人生の春。二つの春を同時に迎えようとするあなたごたの心には、どんな希望がこめられていることでしょうか。

この詩は、長い冬の後に、やっとめぐって来た春を迎えて高鳴る喜びに胸をふるわせる北国の子供らの気持ちを書いたものです。この詩の美しいことばのすべては、子供らの心の感動に結びついています。まことに、「北国の子供らにとつて、春は一つの情熱」です。そして、それはまた、けっして北国の子供らに限ったことではありません。

### 若芽

われら北国の子供らにとつて  
春の来るほどうれしいものはない  
丘のアカシアにみどりの芽が出ると  
上つぱりをぬいで足を自由にして  
その枝にまたがって 若芽を食べるのだ

きりつとじょうぶな白い歯でかんだ若芽の味が  
甘く すっぱく舌の上に流れてゆくとき  
眞実 子供らのからだに春がしみとある

高い枝々の上に みんな並んで  
けむり おおらかに波打つ海をみる  
小鳥は 子供らの耳もとで親しくさえずり

日は さんさんとおかつぱの髪の毛にもえる  
われら 北国の子供らにとつて  
春は一つの情熱である  
人生のふしぎな夢と まどわしが

空から胸に  
飛びこんでくるような気がして  
思わず小さいえり元をかき合わせるのだ  
枝をしながら  
青い宝石のような若芽をかみながら  
わけのわからない悲痛に泣く子もある

みはてもしらね水平線の向こうから  
白く 小さく 船などが来て  
海が  
すばらしいり色になるのも  
ちようどそのころだ

#### 学習

——竹内てるよ「生命の歌」による——

- 一、北国の春は、どんな姿をとつておとずれましたか。
- 二、北国の子供らの、春を迎えた喜びは、どんなことばに表わされていますか。
- 三、つぎのことばは、子供たちのどんな気持ちを歌ったのか。  
イ その枝にまたがって若葉を食べるのだ。  
ロ わけのわからない悲痛に泣く  
ハ 人生のふしぎな夢とまどわしが、空から胸に飛びこんでくる。
- 四、「春は一つの情熱である。」とは、どんな意味ですか。

五、この詩のなかで、とくに美しい表現と思ったところをあげてごらんさい。

六、この子供たちが春のおとずれを喜ぶ気持ちを、みなさんの場合と比べて考えてみましょう。

第五単元は、柳田国男の「『ぼく』ということば」である。ここでは、冒頭のパラグラフと「学習の手引き」を紹介する。

「ぼく」ということば

柳田国男

「ぼく」という代名詞、人が自分のことを「ぼく」という日本のことばは、いまにきつと使う人がなくなるであろう。わたくしはそれを予言することができる。この毎日入用な「ぼく」という語がなくなつたあと、その代わりにどんなことばが生まれてくるだろうか。いまからそれを当てつこするのも、おもしろい試みではないかと思う。

それをうまく言い当てるためには、まずことばはどうして生まれるかを知らなければならぬ。「ぼく」なども、もとは日本にまつたことばであった。やはり近年になって生まれたことばなのである。だれが初めて「ぼく」などと言いつ出したかということはおおよそはわかつていない。多くの人たちがよく考えずにそれをまねしたので、このように広くひろがってしまったのである。それゆえに、日本によいことばを生ませようと思えば、少しづつはみなが考えてみなければならぬ。

「ぼく」はほんとうはあまりよいことばではなかった。

(以下の本文は、付録2 参照)

「学習」

一、ぼくということばは、あまりよいことばではなかったというの、なぜですか。

二、バ・ビ・ブ・ベ・ボの音で始まることばには、ありがたいことばが多いとあり、ますが、その例をあげてごらんさい。

三、「ぼく」ということばを使わない人は、どんなことばを使っていますか。使う人と使う場合とを整理してごらんさい。

四、あ・あなたがたは、自分のことをいう場合、幾とりのことばを、どんなふうに使っていますか。

五、父や母を呼ぶことばも、地方によつてちがいますが、みなさんの知っているだけのことばを集めてごらんさい。

六、国語を美しくするためには、どういう心がけが必要だと思いますか。

2-3 『中学総合国語』会長・金森徳治郎、編集主幹・石山脩平

編集委員・飛田隆・大村浜・宮崎健三・渡辺茂

一九五一(昭二六)年六月 教育図書株式会社

『中学総合国語』(石山国語教科書)は、方法において言語生活を磨く経験主義教育をめざし、教材の選択において教養豊かな人間の形成を目的としている。言語生活を確かに行うことよって人間性を向上させると考えている。学びかたを育てようとするところに特色がある。

石山国語教科書は、扉を開くと、「この教科書の使いかた」を、①四領域の総合、②話題の選択、③学習計画の立て方、④学習履歴のある教材、⑤多様な学習活動、⑥さまざまなツールの活用、⑦経験学習、⑧知識と鑑賞、⑨目的は人間形成、の九項目に分けて述べている。ここには①②⑧⑨を紹介する。

④ ことばのはたらきには四つの面があります。それは、「聞く



こと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」です。これまでは、これらを別々に学習することが多かったのですが、それではほんとうの国語の力をのばすことができません。それで、この教科書では、この四つの面をいっしょに学習できるように工夫してありますから、この点をじゅうぶんに生かして使ってください。

② しっかり学習するためには、いつでも、中心になる話題が必要で、その話題は、まず第一に、その中に含まれた活動が、社会の要求にあうものでなければなりません。第二に、興味のあるものでなくては効果がありません。第三に、みなさんの能力にあうものでなくてはなりません。そこで、この教科書では、社会の要求をよく調べて、それにあう活動を含んだ話題の中から、もっとも興味のあるものを選びました。そしてみなさんの能力を考えて、いろいろな程度の資料を用意しました。ですから、必要なことがらを、おもしろく、めいめいの力に応じて学習できるといふ点を生かして使ってください。

⑧ 国語の学習には、ことばのはたらきについての学習の面と、作品を読んだり聞いたりして味わう面とがあります。これを別々に学習することもできますが、この教科書では、この二つの面をいっしょにして学習できるように、進んだ方法をとっていますから、この点を生かして使ってください。

⑨ 国語の学習の目的の中でも忘れてならないことは、すぐれた人になるということです。この教科書の話題も資料も、この点に特に注意して選んでいますから、じゅうぶんに活用して学習の目的を達してください。

特に、⑨で「国語の学習の目的はすぐれた人になるということである」と、人間形成が目的であるとして注目を注目したい。

(一学年前期用) 目次  
わたしたちのことば

一、日常のことば

二、その場に合わせる

三、これからの国語生活

四、ことばゲーム

ノートの使い方

学校図書館

図書館規定

本の分類

百科辞典の調べかた

図書館掲示板より

手紙——心から心へ——

学習資料

父から子どもへ

鶏 二へ

父へ

朗読会

一 学級朗読会

二 活動のために

あじ釣り

母

秋の流域

文 鳥

日記

学習資料

日記の書き方

ある日の日記

石山国語教科書には、次のような新しい作品が採録されていた。

一房のぶどう、蘭学事始、飛ぶ教室(第二卷)

馬と木賊、藤棚の陰から、美しい村(第三卷)

藤原与一

藤原与一

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

滑川道夫

夏目漱石

島崎藤村

島崎藤村

島崎藤村

島崎藤村

島崎藤村

徳富蘆花

八木重吉

尾崎喜八

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

夏目漱石

屋根の上のサワン、目に見えないもの（第四巻）  
あしながおじさん、（第五巻）  
赤毛のリス、絵の悲しみ、地蔵の話、（第六巻）

「経験單元」として、

「朗誦会」（第一巻）

「報告・伝達・宣伝」（第二巻）

「クラス雑誌を作る」（第三巻）

「学校新聞の編集」（第四巻）

「古典入門」（第五巻）

「劇の演出」（第六巻）

などがある。

この教科書は、中学校に入学して最初に出合う国語教科書第一巻の冒頭の單元に藤原与一の「私たちのことば」を置き、人間として高まっていくための国語生活の観点を、明示している。身近な例を掲げながら、分かりやすく述べており、3年間のいずれの單元にも取り入れ、振り返りの拠り所とすることのできる観点である。その後半の部分を付録3で紹介しているので、参照されたい。

なお、三（第二学年前期用）第一單元「国会の会議の手続き」は異色の教材なので次に紹介しておく。

国会の会議の手続き

つきにあげてあるのは、国会で会議を開くときの規則の一部です。むずかしいところは、先生に指導していただいて、よく読んでみましょう。そして、会議を開く際に、参考にしましょう。

（第何章、第何条というのは、「国会法」の中の番号です。）

「第五章 委員および委員会」から

第四十八条 委員長は、委員会の議事を整理し、秩序を保持す

る。

第四十九条 委員会は、その委員の半数以上の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

第五十条 委員会の議事は、出席委員の過半数でこれを決し、可否同数のときは、委員長の決するところによる。

第五十二条 委員会は、議員のほか、委員長の許可を得た者が、これを傍聴することができる。

ただし、その委員会の決議により秘密会とすることができ。 （以下略）

第五十四条 委員会において廃棄された少数意見は、委員長の報告に次いで、少数意見者がこれを議院に報告することができる。

「第六章 会議」から

第五十六条 すべて議員は、議案を發議することができる。（以下略）

第五十七条 議案に対する修正の動議を議題とするには、二十人以上の賛成を要する。

第六十一条 各議院の議長は、質疑討論その他の発言につき、特に議院の議決のあつた場合を除いて、時間を制限することができる。（以下略）

第六十二条 各議院の会議は、議長または議員十人以上の發議により、出席議員の三分の二以上の議決があつたときは公開をとめりことができる。

「第七章 質疑および自由討論」から

第七十四条 各議院の議員が、内閣に内閣に質問しようとするときは、議長の承認を要する。（以下略）

【学習の手引】

中間報告が終り、研究の結果も発表したら、みんなでつぎのことがらを研究しましょう。

①国会式の議事の手続きについての話しあい。  
②国会の議事の手続きからみて、いろいろな集会についての批判。

③自分たちの今までの集会の反省と、改善すべき点。  
④議長役目を簡条書きにする。

⑤集会参加者の仕事を簡条書きにする。

⑥いろいろな集会の形式についての話しあい。

⑦会議のときのことばづかいや態度の改善すべき点。

⑧集会の際の正しい作法についての話し合い。

⑨班やクラスで実際に会議を開く。

⑩できれば、学校全体の生徒の会議を見学する。

生徒にとっては、やや硬質の文章に触れさせている。学習者は会議の方法について学ぶとともに、文章を比べる力を学ぶ。

『石山中学総合国語 五』（中学校三年前期用）には、「単元 古典入門」が掲載されている。

その保護者への「ご案内」は次の通り。案内文のすぐれた例文となっている。

### 御案内

残暑きびしいおり、みなさまいかがお過ごしでしょうか。いろいろお忙しいこととぞんじます。私たちは、ことしも着々新しい教育の線にそって学習を進めてきました。

さて、このたび「古典入門」の単元で、私たちははじめに日本の古典を学んでおります。放送劇にしたり、幻燈にしたり、また、直接作品の鑑賞の結果を対話の形式にまとめたり、あるいは「つれづれぐさ」・「謡曲」などについて、

大いに討論をするところです。

きたる九月五日（火曜日）・六日（水）・七日（木）の

三日間、同封のプログラムによって、し中国語研究室で、この発表会を行います。「源氏物語」については、特に春木先生のご講演を伺ったり、謡曲「羽衣」では、レコードを使用して鑑賞いたします。

みなさまのご期待に添えることと自信をもってご案内申します。ぜひ、ご来校のうえ、ご高評をいただきたくお願いいたします。

プログラムは、次の通り。

### 国語研究会——単元 古典入門

#### 第一日 作品発表会プログラム

#### 開会の辞

朗 読……………万葉集から

幻 灯……………若紫（源氏物語）

幻 灯……………雀物語（宇治拾遺物語）

放送劇……………日本武尊（古事記）

朗 読……………雪の山（枕草子）

作品研究……………枕草子について

放送劇……………故郷の花（平家物語）\*注

閉会の辞

#### 第二日 講演 討論 会

一、源氏物語の味わいについて 春木先生

#### 二、討論 会

「つれづれぐさ」を読んで 全 員

注 この時、大村はまは、手作りの荻原広道方式のテキストを配布して教材とした。そのテキスト全文が『石山中学総合国語 五』に採録されている。（一五八〜二二四頁）

\*注 「荻原広道方式のテキスト」について、荻谷夏子は、次のように説

明している。「スペースをたっぷり取って本文を書き、その左右に、理解に必要な現代語を配し、省略されている主語や目的語、文末を書き加え、本文を上から下へ読んでいけば、大意が目に入るように工夫されている。テキストの作りが十分に親切であれば、生徒はほぼこれだけで読んでいけると、はまは確信していた。」（荻谷夏子著『評伝大村はま』二〇一〇年八月 小学館 三四六頁）

### 第三日 討論会・謡曲鑑賞

#### 一、討論会

「論語」を読んで

全 員

#### 二、謡曲鑑賞

「羽衣」（レコード）

グループ活動・個別学習・全員参加の討論会など学習形態が多様であり、教材も一様ではない。「よみ・聞き・書く・話す」言語活動も組み込まれている。まさに総合学習が実現している。

『中学総合国語六』（三学年後期用）の言語生活単元（経験単元）である「面接のしかた」は、東京都マ中学校雑誌部の代表四人が、国会図書館館長をしている同校卒業の金森徳次郎氏を訪問して記事にした活動を記述した単元である。

校長に紹介状を書いて貰い、事前に話し合ってから「話題」を決め、研究をしておき、質問者・筆記者を決めた。

生徒たちが話し合いの上、つぎの六項目を質問することにした。

- 一、道義の基準はどこにあるか。
- 二、民主主義とはどんなものか。
- 三、学校の自治活動はどうあるべきか。
- 四、共学の意義はどこにあるか。
- 五、読書生活はどうあるべきか。

六、図書館の使命はどこにあるか。

ここでは、「一、道義の基準」の会話の実際をの部分を抄出する。

### 〔中学生の道義〕

高橋（生徒） 柵 終戦後五年たった今、世の中が大きく動いているときにあたって、おとなの人からごらんになって、私たちの道義的な生活について、いろいろな言い分がおりになるのじゃないか、と思うのです。そのような点について、まずご批評くださいませんか。

金 森 私には文句はありませんし、あなたがたに、道義心が欠乏しているという気もありません。

けれど、しかし全体からみて、道義の基準がひどく変わりましたね。その昔、これこそ道義のものさしであるとされていたものが、これもいけない、あれもいけない、というふうにだんだんいけなくなるものがあって、それを押しつけてゆく。そのついでに、あれは残しておいてもいいだろうと思われる道義までも念頭から離れてしまつて、なにか、よりどころがないような気持がありますかね。

高橋 その、先生がおっしゃる、残しておいていいという道義です、それにはどういふものがあるのでしょうか。

金 森 それは毎日われわれがやっていることなんでしょうね。まあ、なんといえますか、いろいろ道義のものさしには、むずかしい理念があるらしいので、甲論し、乙駁するといふわけで、はつきりしませんけれども、だれが見たってまちがいのない、そういう道義の現われもあるでしょうね。

たとえばあなたがたが友だちと語りあうときに、友だちにうそをついてもいいか、こう言われると、ふつうの場合はどうそをついてはいけないでしょうか。けれども友だちが病気になるにつれて、今夜ぐらい命があぶないというときに、そこへいって、「き

みは、今夜十時三十五分に死ぬと、だいたい医者は推定している。「こういうふうには正直に言う方がいいか」と、どうもそいつはあやしいですね。

こうせよといってみてもそれがあてはまらないときもありますね。そういうことを考えつゝ、われわれは経験的に、いろ守るべき道義心を、新たに発見することができるような気がしますがね。これはひじょうにむずかしいけれど。

### 道義のものさし

金森 自己尊重というのが第一原則。

他人の尊さを尊重するのが第二原則

第三の原則は、 社会に対して奉仕すること

けつきよく道徳というものは、この三つをほどよく組み合わせて考えられるんじゃないか。こういう気がしますがね。ところが、この三つが矛盾することがある。そこで税金が重いか騒ぎたてるけれど、そこがどのへんでつりあいとれるかということが、実はわからないですね。そのわからないところを、なんとかうまく発見してやってくるところに、ほんとうの道徳があると思うのですね。

高橋 そうしますと、原則的には言えますけれども、結局それが社会の変動の影響を受けて、組み合わせとかその他でいろいろ疑問が起ってくる。したがって道徳というものに対する根本的な判断はまだ社会的に確定していないというわけですね。

金森 確定していませんね。

高橋 そうしますと、われわれの道徳生活も、いちがいに悪いというのではなくて、やはり根本的な問題は、社会的な通念がまだできていない場合が多い、というところにあるわけですね。

金森 まあそういう意味もありますね。けれども、社会的な確固不動の原理というものは、われわれがいくら求めても得られません

ね。だからそれを聞かれてからわれわれの道徳律を定めるということだったら、けつきよく道徳的実行はできなくなってしまうような気がしますね。そのところは実施面で相当早く出てくるのでしょうか。あんまり論理的じゃなくなつて、実際どうしたらいいかという、なにか一つの精神のひらめきが出てくるので、それで勦いてゆくんじゃないのでしょうか。

高橋 そうすると、けつきよくつきつめて考えれば、つまり常識の問題になるのでしょうか。

金森 常識にもなるのですね。たゞ常識というと、なにしろ知識の問題になりますかね。人の心の中には、常識以上のものはいっているんじゃないでしょうか。

たとえば小さな子どもが道にころんでいる。自動車が来るといふときに、しぜんに救つてやろうという気が、それは心の中からやむにやまれぬ、一つの愛する心が起つてきて、是が非でも救つてやるが、それは、なにか常識と違うような気がしますね。道徳は常識を伴なっていますけれど、道徳の本体というのは、もつと心の奥から生まれたかぎり、どこか根本的なものが、自分たちの頭の中にあるんじゃないのでしょうか。

(七〇〇七七頁)

道徳的行為の本質について語っている。定義しても万能ではない、と言う。そして、道徳的行為の起点は「愛」にあるだろうと語り、「わからんですよ」とのべて、答は生徒一人一人が見いだすように促している。美事な哲学的思考の「座談」になつてゐる。「人生の価値(道徳的行為)」について深く考えさせつつ、言語生活の「座談会(インタビュー)」の方法を経験させ身につけさせている。

卷末「単元と言語経験の表」

年	一 年								二 年		
	学 年	単 元	1 私たちのことば	2 ノート	3 校書館	4 手紙	5 朗 読 会	6 日 記	8 物語の読み方	1 会議の進め方	2 詩歌を味わう
聞 く こ と		言語 経 験									
	1	あいさつ	○				○			○	○
	2	伝 言	○							○	
	5	経 験 発	○	○	○	○	○			○	
	6	説明・解	○	○	○	○	○			○	○
	7	研究発表	○	○	○	○			○		○
	8	意 見 発表	○	○	○		○			○	○
	9	講演・演説		○	○					○	○
	10	朗 読									
	11	物 語	○						○	○	

『石山国語教科書』には、各巻末に「単元と言語経験の表」を付し、その意義を説明している。

上の表は、一つひとつの単元を学んでいく間に、どんなことばの生活を体験するようになるかを考え、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四方面に分けて、一覧できるようにしたものです。各単元について、学習計画をたてるときに、この表を活用してください。

まず、○印のものに目をつけて、その経験をとり入れ、学習計画をたててみるのです。自分たちの組の実際のようなものによつて、あるものは省いたり、特にたいせつなものには◎にしたりして、計画を自分かちによくあわせてください。そして、実際にその経験をとり入れたならば、○を消して、それがすんだことを表わすとよいでしょう。

こうしていくと、どの経験がたりないか、どれがじゅうぶんであるかがわかって、どの単元でも、同じ学習にかたよるのを防ぐことができ、また、もつととり入れなければならぬ経験を、たやすく発見して、たりない面を補うことができます。

附表は、単元名と言語経験の相補関係（二重性）を「見える化」してしているのである。この教科書では「言語経験」を十九項目に分けて掲出している。

- 1 あいさつ
- 2 伝言
- 3 紹介
- 4 宣伝
- 5 経験発表
- 6 説明・解説
- 7 研究発表
- 8 意見発表
- 9 講演・演説
- 10 朗読
- 11 物語
- 12 応対・面接
- 13 話し合い・討議
- 14 司会
- 15 面接
- 16 放送
- 17 紙芝居・幻灯
- 18 映画
- 19 劇

この十九項目の選定には、一九五〇（昭和二五）年前後の言語技

能を習得させる経験と場面が集約されている。

### 第三項 総合単元（文学編・言語編の分冊）型の教科書

分冊（文学編・言語編）教科書の時代があった。一九五二（昭二七）年から一九六二（昭三七）年に使用された。（吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』（二〇〇一）（平十三）年三月、風間書房 六五四・六五五頁）

#### 2-1

幸田国広の調査によれば、分冊教科書の中学校用は一〇社（日本書籍・中教出版・教育図書・開隆堂・二葉図書・秀英出版・北陸図書・光村図書・東陽書籍）が二六種を発行し、高等学校用は六社（教育図書・実教出版・二葉図書・三省堂・好学社・大阪教育図書）が二二種を発行している（幸田国広『高等学校国語科の教科書構造』二〇一一年九月 溪水社 二二頁）。それぞれの教科書には、それぞれに創意工夫がみられる。

ここでは、垣内松三編と時枝誠記編の中学校国語教科書の二種と高等学校国語教科書二種を例示する。

#### 2-1-1 垣内松三編『中等新国語一上 文学編』 光村図書

##### 目次

- 一 春の丘
  - (一) 丘に立つ
  - (二) この五日間
  - (三) 希望の春
  - (四) 麦の穂
- 二 少年の日
  - (一) あとみよそわか……………幸田 文
  - (二) 私の万年筆……………池田宣政
  - (三) 音に生きる……………宮城道雄
  - (四) 結晶の力……………島崎藤村
- 四 平和の都
  - (一) 新しい東京

#### 五 電波は描く

- (一) 東京から
- (二) 放送局見学……………東京放送局
- (三) 海底を行く……………
- (四) 頂きをめぐりて……………

#### 六 スポーツ

- (一) 苦心……………緒方富雄
- (二) 実力は語る……………村社講平
- (三) 投球

#### 学習のために

学習の方向

注意することは

単元対照表

参考資料一覧表

#### 2-2 垣内松三編『中等新国語言語編一』（光村図書一九五二）

##### 目次

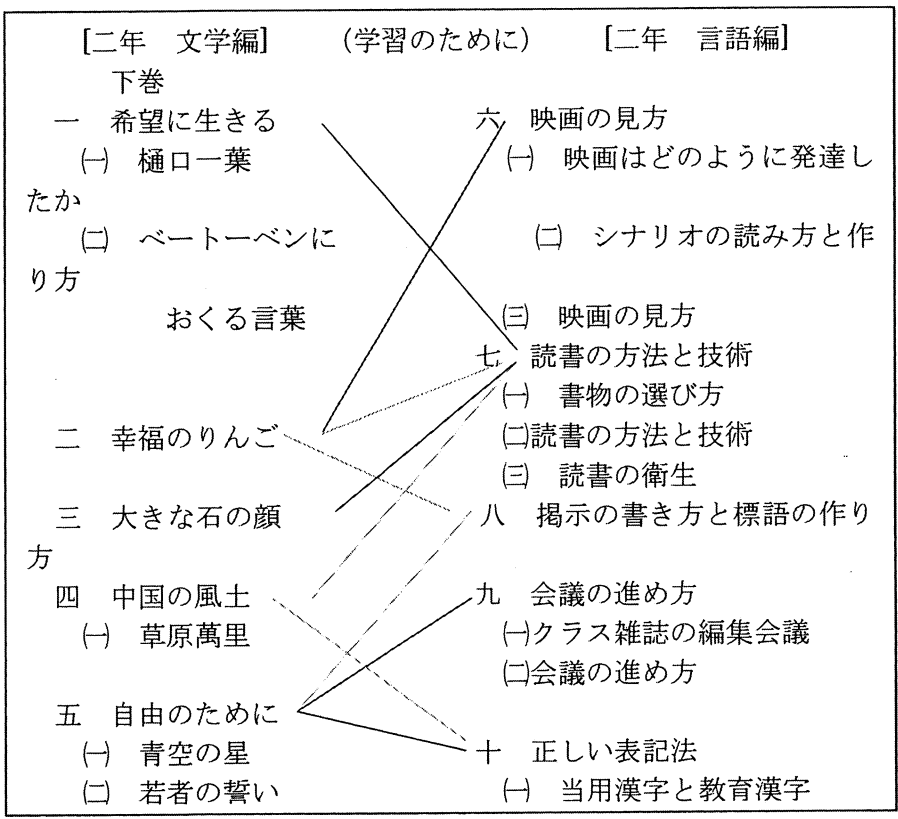
- 一 国語の学習
  - (一) 自己紹介
  - (二) 国語学習のしかた
  - (三) 国語学習の目あて
  - (四) ノートや答案の書き方
- 二 辞書の使い方
  - (一) 辞書を利用しよう
  - (二) 字書の使い方
  - (三) 辞書の使い方
  - (四) 動詞と形容詞
- 三 日記や記録の書き方
  - (一) なぜ日記を書くか
  - (二) 日記をどう書いたらよいか
  - (三) 記録の書き方について
- 四 話しことば
  - (一) 正しい発音
  - (二) ふだんのことばづかい
  - (三) 書きことばと話しことば

- 五 ラジオの聞き方
  - (一) 国民とラジオ
  - (二) 番組の選び方
  - (三) ラジオの聞き方

- 六 読書
- 七 手紙の書き方、
- 八 脚本、
- 九 文集の編集
- 十 ことばのきまり
  - (一) 文・文節・単語
  - (二) 独立する語と附属する語
  - (三) 主語・術語、修飾語・被修飾語
  - (四) 代名詞、独立語

分冊教科書は、一人の教師が、「文学編」と「言語編」二冊の教科書を同時に並行して教えることを前提としていた。しかし、当時の多くの教師には『言語編』教科書の扱い方がわからず、教科書のテキストを講義して終わるか、または取り扱わない教師が多かった。垣内教科書は、その難題を前図のような「単元対照表」を示して実践の道をつけている。単元に応じて「言語事項を多様に組み合わせ何度でも経験(活用)させて身につけさせるという方法である。組み合わせの「場」が単元学習の場なのである。講義式ではない学習者が主体となる授業の方法を「見える化」したのであった。

垣内松三編の教科書では、巻末で「自分から進んで、自分の力で生活を設計し、学習を計画的にすすめていくことにしよう。」(「学習の方向」と呼びかけ、「単元対照表」を付して二つの教科書の単元の関連を前図のように示していた。『文学編』と『言語編』の教材を統合して「単元」を構成する方法を示唆していた。この「単元対照表」をかかげたところに、垣内松三編『中等新国語』(光村図書一九五一年)の特色があった。



「単元対照表(二学年)」



『垣内新国語』の今ひとつの特色は、巻末にそれぞれの「単元」に「学習の方向（学習の手引き）」を示したことである。二例を紹介する。

「単元三 大きな石の顔」の「学習の方向」

ホーソン Hawthorne (米) の短編小説「大きな石の顔」は、あなたの前に、人間の幸福や、人間の生き方についてまた新しい問題を投げかけている。

言語編「七 読書の技術と方法」(は、「単元三 大きな石の顔」と合わせながら学習しよう。また、「ふたりの探検家」を読んだときの、長文の読み方をも参考にしよう。

1 長文ではあるが、しまいまで一気に読んでいこう。

2 この文は、結局何を言おうとしているのか、その一点を考えながら読もう。

3 物語のあらましが言えるように、大意をはつきりさせよう。

4 「大きな石の顔」に似た人物が、この盆地に何人帰って来たらう。そのひとりびとりに、作者はどんな人間を代表させているのだろう。5

5 その間に、アーネストはどんなに成長していったらう。

6 最後に現われた詩人が「大きな石の顔」に少似ているのはなぜだろう。

7 だが、「大きな石の顔」に最も似ていたか、それはなぜ似たのか、そこを深く読みとつて、みんなで意見をかわそう。

8 アーネストの人生に対して、あなたはもうか書いてみよう。

9 この文を通して、「人間はどのように生きてらよいか。」について、深く考えてみよう。考えたことを文に書いてみよう。

10 この文を中心に、「人間の幸福」を話題として討論をしてみよう。

幸福とか、人間としての生き方の問題は、簡単に結論をくだすわけにいかない。一生の間、つきまとう問題かもしれない。であるから、この科書には、いたるところにこの問題を投げかけている。次第に考えを深めていくことにしよう。

この文を手がかりとして、外国文学の名作に親しんでいこう。そして、あなたの文学的教養をいっそう高めていこう。

2-1 垣内松三編『中等新国語 文学編二下』

「五 自由のために (三)ワシントン教育会議 (南原繁)

○「学習の方向」

真の自由を得るために、自由の社会を建設していくために、私たちは自分の人格を高潔にみがきあげなければならぬ。そして、国家や人類の理想に向かって自分を生かしていかなければならない。

そのために、私たちはいろいろな会議に参画していく必要がある。民主主義の考え方が進むほど、会議に対する私たちの心構えを、しっかりと整えておく必要がある。

○「言語編 会議の進め方」と結んで、学習を進めていこう。

(三) ワシントン教育会議

一九四九年十二月九日、東京大学総長南原繁が、日本を代表してワシントン教育会議に出席した。

1 会議はどのように進められていったか、箇条書きにまとめてみよう。

2 作者が、二回の演説で主張しているおもな点は何か。わかりやすく書こう。

3 会議全体を通じて作者の感じている点はどんなことだろう。

4 会議の報告は、どのようにしたらいいか、話し合ってみよう。

これらの精神を、自分の生活に、学級会に、学校自治会のう  
えに生かして会議の仕方に慣れ、堂々と発言ができるように  
しよう。

文学編第五單元「ワシントン教育会議」（南原繁）と言語編九「会  
議の進め方」を統合して現場の教室に合う「單元」を創造すること  
を促している。ここには教養主義志向と経験主義方法実践の方向づけ  
がはっきり現れている。

3-1 垣内松三編『高等新国語文学編二』光村図書

編集者 安藤新太郎 石森延男 栗原一登

飛田文雄 八木橋雄次郎

目次 文学編 上二 (一九五二年七月刊)

單元一 古典の新生

水無瀬三吟 連歌と連句 幽玄 一寸法師

單元二 詩と随筆

單元三 短編小説 赤がえる 寒山拾得

單元四 演劇

單元五 手紙

付録 口語文法活用表・文語文法活用表

目次 文学編 下二 (一九五一年七月刊)

單元六 ことばのはたらき(一)

單元七 新聞

單元八 漢文と国語

香炉峰の雪 古典和歌集序 太田道灌

矛盾 流石 完璧

單元九 日本文学の歴史と系統

單元十 国語の変遷と課題

單元十一 創作と文集

附録 口語文法活用表・文語文法活用表

この教科書の「單元」は「教材の群れ」であって「ジャンル單元」  
である。教材間の内容的な関連性は薄い。「單元」探究の努力は認めら  
れるが、「單元」概念は未熟である。ジャンル・文学教養・経験学習  
が混在している。

しかし、それを克服する試みとして、各單元及び資料(教材)の始  
めにそれぞれの資料を学習する「目的・内容・方法・応用のしかた」  
を示しており、生徒を「学習の主体」にする「手引き」をつけている。  
ここに本教科書の新しさの特徴を見ることができよう。

3-2 「内省」短編小説の読み——垣内編『高等新国語 二上』

(一) 赤がえる 島木健作

(二) 寒山拾得 森 鷗外

この二つの短編小説を学習して、わたしは次のようなことを  
感じた。

○ 一匹の赤がえるについて、よくもこれほど観察ができた  
と思う。観察ということは、ただ肉眼で細かに見るのではなく  
そうだ。肉眼をかくまにはたらかせる原動力が別のところ  
にありそう。いったいこれは何かと考えてみた。しかしこれ  
は容易なことではない。その人の生き方というところまで掘  
り下げていかなければならぬ問題だからである。切実な精  
神生活が内にある、初めてものを見る態度が決まると思う。  
○ 今度わたしも、何か動物(鳥・虫・家畜)について観察して、  
これを書いてみようと思う。ただし、深い人生観をもっていな  
いから、ただの理科ふうの観察記録にとどまるかもしれない。  
それでもいい。新しい見方で、ともかく生き物の生態に触れて  
みたくなった。

○ 「寒山拾得」という作品は、地味な小説だと思った。少しも  
おもしろいところがない。けれども目に見えるような書きぶ  
りだ。ほんとうにそんな人がいるように思われる。しかも出て

くる人物の個性がはっきりしている。むだのない表現だとい  
うことが、学習しているうちにわかってきた。味わいの深い小  
説というのはこんなものをさしているのかもしれない。

○ 外国人の書いた短編小説も読みたくなってきた。それで、  
みんなで手分けをして読むことにして、読書発表会を開くこ  
とにした。来週に開くのだが、それまでにはわたしたちの班は、  
アナートル・フランスのものを読むことになった。二班では、  
チェホフのもの、三班ではモーパッサンのものなどが決まっ  
ている。

○ 長編小説に比べて、短編小説のほうが読みやすくてわたし  
は好きだ。寸劇を見るようなおもしろさもあり、詩の一光景を  
ながめるような楽しさもある。

○ 日本の古いもので、上田秋成のものや「堤中納言物語」など  
のあることを先生が教えてくださった。こんなのがすらすら  
読めるようになったら、どんなに愉快だろうと思う。

(一一九頁)

世界文学を国語科教材として取り入れ、視野を広げている。短編小  
説と長説の違いについて気づかせようとしており、メタ文学への  
観点も持っていた。さらに読書へ展開できるように導いている。

#### 4-1-1 文法を講読や作文のハンドブックに

時枝誠記は、言語過程説に立って、「学校に於ける国語教育によ  
って、我々は、正しい国語の表現法を学んだり、正しい読書の方法を  
習ひ覚えるのである」とし、「従来、やゝもすれば、講読や作文から  
遊離し、独立学科として考へられ易い文法科を講読や作文のための  
ハンドブックに」しなければならぬ、と考えていた。一九五〇年の  
秋に発表された指導要領案を見た時枝は、「私の理想とするところ  
に極めて近いもの」と受け止め、分冊教科書の編修をおこなって  
いる。

4-2-1 時枝誠記・恩田逸夫編『国語 文学編三』(中学校用)  
中教出版株式会社 一九五二年二月刊

#### 目次 文学編

詩 山のあなた カール・ブッセ、上田敏訳

一 三つの手紙

二 新聞ができるまで(解説)

三 新聞の読み方(扇谷正造)

四 九つの世界記録(新聞記事)

五 いかん読むべきか(論文)

漢詩(春望 遊子吟 貧交行)

六 放送(解説)

七 インターヴュー

八 教育基本法(法律文)

俳句の鑑賞(正岡子規他) 和歌の鑑賞(伊藤左千夫他)

九 武蔵野の冬(随筆)

十年の父(随筆)

十一 パリからリヨンへ(紀行・永井荷風)

十二 晩秋の奥利根溪谷(紀行・田部重治)

孟母三遷 孟子の言葉(惻隱の心)

十三 文章の道(藤村)

十四 文学の目的(論文・本多顕彰)

十五 読書(天野貞祐)

詩 落葉松(北原白秋) 秋の祈り(高村光太郎)

柿山伏(古典)

十六 忠度の都落ち(古典)

十七 俳句の解釈(高浜虚子)

十八 絵画の鑑賞

十九 彫刻の美(本郷新)

二十 三四郎(漱石)

二十一

二十二 黄金虫(アラン・ポー)  
2-2 時枝誠記編『国語 言語編Ⅲ』

編集者 時枝誠記・大野晋・恩田逸夫

中教出版株式会社 一九五二年六月

言語編 目次

話し方と聞き方

一 主張の述べ方

二 討論のしかた

三 会議の進め方

読み方

一 小説の読み方

(一) 筋をたどる

(二) 描写に気をつける

(三) 主題(テーマ)をとらえる

二 戯曲の読み方

三 古文の読み方

四 短歌の読み方

五 俳句の読み方

六 川柳の読み方

七 図書館の利用

書き方

一 学級新聞の編集

二 広告

三 いろいろな書式の書き方付録 送り仮名のつけ方

日本文法摘要 口語・文語対照

『時枝国語』は、詩・短歌・俳句の類は鑑賞の対象ではなく、「刺身のつまのごとく」軽く添えられているようである。韻文の鑑賞を軽くしているところに時枝国語の一つ特色があると言えよう。

それとは対照的に「論文」・「解説」・「法律文」が約五〇%を占めている。いわゆる論理的文章(説明的文章)を多く採録しているところに二つ目の特色がある。とくに「教育基本法」を「法律文」として国語学習の対象として採録したのは時枝国語の特徴である、と指摘できよう。

単元「教育基本法(法律文)」のリードに、次のように記している。

ここには教育の目的がはっきり示されている。法律の文章を正しく読み取るとは、法治国の国民としてたいせつなことである。

4-3 時枝編『国語 言語編』編集趣意

——正しく理解し分かるように表現する倫理——

時枝編『国語 言語編Ⅲ 中学校国語科用』は、その巻頭言「先生と生徒の皆さんへ」において、国語学習の内容と意義について述べて、編者の国語教育論を述べている。

国語を、その場その場で正しくふさわしく使うには、それについての方法や技術を身につけることも、もちろんたいせつなことですが、根本には、国語を使う心構えがまず養われなければなりません。本に書かれていることを正しく理解しよう、自分の考えを相手にわかるように話そうという態度がなければなりません。それは「ことば」の倫理ということです。

国語の教室の勉強が、実際の生活に実行されるならば、科学の本や、文学の本も一層よくわかるようになるでしょうし、毎日の話し合いや意見の交換も、一層楽しく、そして効果があるようになるでしょう。

そのような生活が実現されることを願って、私ども編集者は、みなさんのためにこの「国語 言語編」をつくりました。

## コラム 教育基本法

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にして、しかも個性の豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

こゝに、日本国憲法の精神に則り教育の目的を明示して新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

第一条（教育の目的） 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

第二条（教育の方針）

第三条（教育の機会均等）

第四条（義務教育）

第五条（男女共学） 男女は、五に尊重し、協力し合わなければならないものであって、教育上男女の共学は、認められなければならない。

第六条（学校教育） 法律に定める学校は、公の性質を持つものであるが、国又は地方公共団体のほか、法律に定める法人のみが、これを設置することができる。

法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。

## 4-4 各単元で教える方法と技術

時枝誠記編の教科書の「言語編 Ⅲ」の各単元は、定義や概念の説明ではなく、「正しく理解し、分かるように表現する」方法・技術を説明している。たとえば、「話し方と聞き方」の「一 主張の述べ方」を次のように記述している。

私たちがあつた事柄について「これは正しい。」とか「これは正しくない。」とかいう判断を下したり。「こういうことをしなればならない。」とかいう意見を持つ場合、おぼろげの判断や意見がまちまちになることが多い。その時、自分の正しいと思う判断や意見を人々に主張するにはどうしたらよいか。

○ 主張を述べる時にたいせつな点

一、どんな事柄によつて結論を出したかを整理しておくこと。  
(メモを使うこと。)

二、その事柄を順序よく述べること。

三、筋道を立てて結論に導くこと。

四、自分の結論をはっきり示すこと。

五、感情的にならないこと。

○ 他人の主張に対して

一、他の人の主張をよく聞いて、自分の主張とちがった点をはっきり知ること。

二、なぜ主張がちがったかを考えること。

イ、他の人の主張と自分の主張との目ざすところが同じであるかどうか。(主張の目的)

ロ、結論のもとになる事柄が同じかどうか。(主張の材料)

ハ、事柄から結論に導く考えの進み方が同じかどうか。

(考えの筋道)

三、感情的にならずに、冷静に相手を理解すること。

四、主張のちがった点について自分の考えを述べること。

以上の説明文教材「主張の述べかた」対して、学習の手引き [研

究と練習」をつけている。

1. 発音についての注意を考えてみよ。
  2. 説明と主張の相違を明らかにせよ。
  3. 会話と主張との相違を明らかにせよ。
  4. クラスの文集をつくることについて可否を述べよ。
  5. 男女共学についての意見を述べよ。(同前書七、八頁)
- 「意見を述べる」経験学習をさせようとしているのである。

#### 四―5 小説の読み方

「読み方」の「一 小説の読み方」では、三項目について述べている。

- 一 筋をたどる
  - 二 描写に気をつける
  - 三 主題(テーマ)をとらえる
- ここでは「二」と「三」及び「学習の手引き」を紹介する。
- 二 描写に気をつける
  - イ、人物の描写

小説には筋のおもしろさを第一とするものもあるが、特に変わった事件がなく、平凡な筋でありながら、登場人物の性格をはつきりと描き出し、また心の動きを細かに書いて、人間のさまざまな生活を示そうとするものがある。

#### ロ、背景の描写

背景とは、登場人物が事件を演じて行く場所である。それは、人物の性格や心理の動きなどに密接な関係を持っている。そのような自然や場所などを、ありありと目に見えるように描く作者の観察の細かさや、描き方の巧みさを味わわなければならぬ。

背景の描写は、人物の描写を助けるためになされることが多い。

ある曇った冬の日暮れである。私は横須賀発上り二等客車のすみに腰をおろして、ぼんやり発車の笛を待っていた。とうに電燈のついた客車のなかには、珍しく私のほかにひとりも乗客はいなかった。外をのぞくと、薄暗いプラットフォームにも、きょうは珍しく見送りの人影さえ跡を絶って、たゞ檻に入れられた小犬が一匹、時々悲しそうにほえたてていた。これらは、その時の私の心持と、不思議なくらい似つかわしい景色だった。私の頭のなかには言いようのない疲労と倦怠とが、まるで雪曇りの空のようなどんよりした影を落していた。私は外套のポケットへじつと両手々突っ込んだまま、そこにはいつている夕刊を出して見ようという元氣さえ起らなかった。(芥川龍之介作「みかん」による。)

右の文章は、あたりの様子を細かく描くことによって、登場人物のその時の気持の表現を助けている。

#### 三、主題(テーマ)をとらえる。

小説は、事件を述べ、人物の心の動きを書くことによって、作者のいだいでいる人生に対する考えや感じ方を表わしたものである。このような作者の思想や感情の根本が、その作品の主題である。

#### 学習の手引き(研究と練習)

- 1 小説を読むことよって、私たちは何を得るかを話し合え。
  - 2 前に読んだことのある小説が、長編小説であるか、短編小説であるかを考えてみよ。
  - 3 作品のよさは内容のおもしろさによるか表現によるか、それとも何かほかのものによるかを例をあげて示せ。
  - 4 人物の描写のしかたについて、例をあげて示せ。
  - 5 背景は作品にどんな影響を与えるか考えよ。
  - 6 「小僧の神様」を読んで、次のことを行え。
- イ 段落と段落との関係を考える。
- ロ この作品の主人公となっているのはだれか考える。
- ハ すしがたべたいという仙吉の望みがどのように表現されているか、またそれがどのようにして満たされたか、それ

これらの文を抜き出す。

二 Aは仙吉にすしを「ごちそうしたあとで、なぜ「変にさびしい感じ」がしたか考える。

ホ 仙吉は「ごちそうしてもらったあとで、どんなことを考えたか、まとめてみる。

へ Aと仙吉の心理描写がどういう方法でなされているか考える。

ト この作品の全体の筋を述べる。

チ この作品の主題は何か考える。(一五〇―二三頁)

(注 時枝編『国語 言語編Ⅱ』の「四 主題・冒頭・結び」において、時枝は、作品の「主題のとらえ方」について説明している。)

時枝誠記編『国語 言語編Ⅲ』の単元「読み方」には、「一小説の読み方・二戯曲の読み方・三古文の読み方・四俳句の読み方」などの説明文が配列されている。その説明文は、「二戯曲の読み方」では、「一まえがきによって、時・場所、人物の関係などについてよくのみこんでおく。二登場人物のせりふによって、事件の展開をたどる」など六項目を掲げている。「メタ読み方」を記述しているのであり、「プロット」・「クライマックス」などの学習用語を使って、「文学編」の教材を読み深める経験をさせようとしている。

#### 4-16 口語・文語対照」表

時枝誠記編『国語 言語編Ⅲ』の特色の一つは、「日本文法摘要 口語・文語対照」表を巻末(八八―一七五頁)に一挙掲載していることである。この教科書は全頁が一七五頁であるから、その五五%を「口語・文語対照」表に当てている。

「日本文法摘要 口語・文語対照」表の内容と使い方については次のように説明している。

この「日本文法摘要」は、生徒が文語文を読むために特に必要な文法事項について、口語文法と対照しながら説明したもので

あります。

この「日本文法摘要」は、独立して教授されるものではなく、言語編の教授にあたって、生徒の理解を助けるために、必要に応じて、随時参照していたゞくように編集したものであります。国語科における文法教授の任務がそのようなところにあると考えたからであります。(時枝誠記編『国語 言語編Ⅲ』八八頁)

口語文法と文語文法の対照は、次のように記述されている。  
力行変格活用(力変) 語尾が五十音図のイ・ウ・オの三段と、ウ段にる・れ(口語文語)、才段にい(口語)の付いたものにとに変化する。

口語	文語
だれもこない。	人もこず。
だれかきまず。	人きたり。
だれかくる。	人く。
だれかくる時……	連体形
だれかくればよい……	仮定形
だれかこい。	命令形
口語と文語とでは、その終止形と命令形とに相違がある。	

\*口語・文語とも力変に活用する動詞はそれぞれ「来る」「来」の一語である。  
「来る」「来」はそれぞれ語幹が同時に語尾である。(九五頁)

時枝誠記編『国語』(中学校用)教科書は、「パリからリヨンへ」(永井荷風)・「黄金虫」(ポー)・「口語文法と文語文法の対照」など難しい教材を採録している。全員入学の新制中学校制度を理解せず、選別されて進学する旧制中学校生徒を想定した教科書を作ったようである。

#### 第五項 教科書分冊の行方

分冊(文学・言語)教科書の試みは短期間に潰えた。垣内編『中等新国語』においても時枝編『国語』においても、「文学編」と「言語編」が、相補関係を持つように配慮して編集されていた。「文学編」を資料(素材)として「言語編」に盛り込まれた「聞く・話す・読む・書く」の「言葉の力」を育て「経験主義教育」をおこなおうとしていた。学習指導要領及び西尾実や教科書編集者は、文学教育をそれとして貫徹することや言語技術教育のみを目的としていたのではなかった。文学を資料として言語活動させて言語運用の方法を学ばせ、言語生活教育の大目標を達成しようとしていたのである。

教育現場の世論では、国語教科書を文学編と言語編に分割する意見と併せて総合する意見とに大きく分かれていたが、実際にはそれぞれの意見に濃淡があり、偏りもあつた。分割する意見には文学教育を重視する立場があり、古典教育を重視する立場と言語生活教育を重視する立場があり、言語生活教育を指向する経験主義者には単元学習を希求する人々がいた。総合する立場には旧来の講義式の授業を「よし」とする人々がいた。話しことばの教育を取り入れた単元学習を希求する人々もいた。まさに混沌としていた。しかも多様な国語教科書の出現に可能性を見いだしてその混沌を歓迎する人々もいた。逆にどちらかにすっきりと割り切ってもらえればそれに従うという人々もいたのである。

各教室で分冊教科書を使いこなすには、「文学」と「言語」という二元化されたものを、教師が「言語生活教育」観によって咀嚼し、学習者の実態に応じた年間計画(カリキュラム)を作成して実践することが必要であつた。中等学校に単元的展開が求められていたのである。しかし、当時の多くの中等学校教師には、それをなすとげるだけの経験に乏しく、新教育を学ぶ時間もなかつた。「言語編」編集の意図は理解されず、文学科と言語科とを独立教科とする案も潰えた。

## 第十章 「国語教師の苦しみ」がここにある

——一九五二年、教師へのアンケート調査——

### 第一節 児童言語研究会によるアンケート調査

教研全国連絡協議会(代表・勝田守一)編『教育』誌は、児童言語研究会がおこなつたアンケート調査(「国語教師の苦しみ」)を掲載している。

この調査は、「戦争うちきりから六年余りすぎて、国語教育にもいろいろの動きが見られた。そして指導要領がさきごろ版を改め、次の年度も近く始まろうとしている。この時にあたり、現場に働く教師たちは、国語教育のどんな点になやみ苦しんでいるか?」という問いを持って始められた。

### 第二節 調査地域・整理者・調査項目

千代田区・世田谷区・台東区・墨田区・杉並区・渋谷区・武蔵野市および埼玉県。対象は現場教師八〇名。整理採録したのはクロタキ・チカラ。その分類は十四項目。

- 1 話し・聞くの問題
- 2 書くことの指導について
- 3 文字教育と習字
- 4 読み方の問題
- 5 コトバの問題
- 6 文字からおこる諸問題
- 7 学校および教室
- 8 教師自身の問題
- 9 教科書について
- 10 その他の問題
- 11 指導要領について
- 12 国語科の性格
- 13 国語の教室から
- 14



第三節 五人の回答

教師八〇名からの答は前記十四項目に整理されている。ここではその内、四名の回答を紹介する。

A 世田谷区 三宿校 大村春夫

十年一日のごとく、教科書を読ませ、文字の書取練習をもつて、能事終われりと考えつづけている国語教育界に、覚せい剤がほしいと思います。

B 千代田区 小川校 小林喜三男

言語経験尊重主義は、ともすると内容のない技術習得になりがちである。言語技術を習得した児童がその技術を何に使わな<sup>ら</sup>技術を<sup>を</sup>学ばせなくてはいけないと思う。

C 千代田区 小川校 吉田 伴治

① 時間の制約——よりよき発展へと身近な言語生活を導いていかねばならぬ。そのため教師自身が研究を続けることが必要である。しかし、教師は時間の制約を受けすぎる。

② 場所的の制約——社会科等によって努めて外部に出てもらはりたび重なるわけにはいかない。子どもひとりひとりがちがつた家庭より来ている。家庭生活と切り離れた言語生活をさせようとしてもなかなかできる問題ではない。PTAを通じ、また直接家庭に近づき、ふだんの生きた言語生活を漸次改革させていくべきである。

③ 児童の数の問題——教師一人対生徒五十人六十人の問題をもどのように解決して行くか。数え挙げればたくさん例があり、生きた言語指導のむずかしさを痛感している。

D 千代田区 日比谷高校 増淵恒吉

教師に解決をせまる課題ばかりだが、受持時間は多く、教科以外

のルーム担任とかその他の雑務に忙殺され、しかも施設不十分な現状では指導に不可欠の茶本的な調査や研究と取っ組む余裕はない。

高校の国語は一般的な指導の技術や方法では処理できない。専門的な理解をもつ学者が内容に即した技術や方法を示されたい。

聞く話す読む書くに分けて国語の能力を言いつくせるか。「考える」が必要ともいう。国語の能力とは何か。能力表の試案に学問的な裏づけがほしい。思い着きが多く、進歩がない。

4 「国語の能力」のうち、どれが社会的に最も必要か、どんな力を社会は要求するか。その本格的な調査がない。学習内容は、その必要が体系的に考えられて位置づけができるのだ。

5 発表されている教育課程の目標は妥当か。思いつきを排列したに過ぎない、他にもっと大事な目標がある、と非難を受けても仕方あるまい。指導要領も調査や資料が不十分であり。学的な根拠が乏しい。

6 「標準学力」についての強力な実験が必要だ。「どれだけの能力を」は、教師にとって切実な問題だ。「論文を読んで理解」など、どんな論文を、どの程度、と例示しなければ目標ではなく、範囲を並べたに過ぎない。標準語彙の研究もこれと関連する。

7 目標は結構だが、目標に到達させる指導の研究が不足だ。書く技術や話す技術を、言語学者や国語学者が探求せず。畑違いの著書に依存する現状では困る。

8 国語の学力評価を専門に研究する学者が出てほしい。評価の方法や具体例の提示を望む。教室にすぐ生かされ右研究を。

9 「文法学習」の範囲や目標について、学者の立場からの検討が要望される。文章論にまで領域をひろげ、修辞学の対象まで文法学習に取られる。その学習の内容や方法について学者の教示を

望む。文法における術語の問題もある。(『教育No.7』四一―五二頁)

「国語教師の苦しみ」がどこにあるか。教師の現場からの声が擲い上げられている。戦後の教育学者の現場との協力への姿勢が伺える。全体に、戦後六年を過ぎて一応教育制度の整備を終えて、教育環境・教育条件の整備が求められるとともに、教育目標・内容・方法・評価の問題へと関心が移行してきている。

とりわけ新設の高校国語科教育の学的な研究と裏付けへの、増淵恒吉の要望は痛切なひびきを持っている。「文法学習」の範囲や目標について、学問的な裏付けの必要性を訴えている。

## 第十一章 法論と実践的試行

敗戦直後はGHQ指導の経験主義国語教育が移入されたが、形式論議に終わることが多かった。それに対して新しい国語教育を主体的に生み出していこうとする模索がなされていた。

### 第一節 倉澤栄吉の単元学習論

倉澤栄吉は、一九四八年九月、「国語学習指導の方法」(倉澤栄吉著『国語学習指導の方法』初版九四八(昭和二三)年九月三〇日 世界社)を世に問うた。

敗戦直後の激動期にあつて、これからの研究課題について序文に述べる。

単元学習は、もはや理論というよりは、実践の問題になつていふように思う。そして中核を成す目標決定、学習指導、評価のいとなみは、実際家の現在の研究・調査・くふう・努力の前にひらけているのである。これを解決するかどうかは、国語教育がしっかり立ち上がるかどうかを左右するのではないか

とさえいわれている。そのために、この本が、少しでも参考になれば、ありがたいと思う。(本文は、『倉澤栄吉国語教育全集』角川書店による。)

新しい方法が提案されると、実際家は、「評価はどうするのか」とただちに問い返す。本書は、その反問を先取りして、評価方法を論じ、そのことをとおして、目標論と方法論を展開する。本書は、つぎのように五章に分けて構成されている。

第一章 単元学習とはなにか

第二章 国語教育と単元法

第三章 単元学習とその指導

第四章 単元学習と評価

一 評価とは

二 テストとその方法

三 評価図表

第五章 参考

A 単元計画案

B 単元学習指導案

第一章では、わが国に必要な単元学習の特質を四点指摘する。

イ 新しい学習では「生徒の学習」が中心になり、学習活動の全体を評価する、

ロ 学習者が自主的に、興味を持ち、必要を感じて活動する、

内からまとまってくる学習活動、

ハ 学習内容は、児童の欲求と社会的要求との調和したもの、

ニ 学習教材は、教科書を作るつもりで所与の本を活用して教師が作る。

師が作る。

第二章では、当面の可能な自主編成論を展開している。

学力の基準や国語力の段階が究明されていない現段階としては、単元設定に試行錯誤があるのは止むを得ない。各課につき多くの地方、多くの学校で成功した目標を、例えば三つずつあげて、それを

集めてその地方におけるその課(単元)の一般目標とするというようになれば、コース・オブ・スタディを私どもの手で作る。

第三章では、指導の実際について「精神は常に新しく、方法は常に現実的でありたい。」というモットーのもとに、小学校低学年の、よみかた指導過程の一例をあげている。

- 1 内容によるテーマの把握
- 2 内容による背後経験の建設
- 3 新語の手引き
- t モチベーション
- 5 音読

6 内容的ことがらの理解  
7 内容を、自分の独自のことばで言う

8 ことばや資料を集める  
9 よんだことの動作化

10 集めた絵、作った絵の説明  
11 めいめいが、それぞれの独自作業

12 附加的なシートワーク  
——あやまりや欠陥の認識、意味の確実な把握応用

13 図書室、辞書、絵本研究

いくつか試行していく間に自分なりの展開の型ができていく。自分の型を求め、型をこわしては再創造していく。

第四章では、学習の目標が正しいか、その個人に適合しているか、目標が持ちつづけられて学習活動の背後にあるか、学習者の実態に密着した作業として行われているか、など学習が適切に成立したかということの評価する。記述による評価を強調し、いくつかの立場からの計画、活動、探求、創造的技術、統率力、責任などの観点を例示している。

単元学習の評価を行うには、評価図表が「可視的な形で、各単元各学期(年)ごとに、生徒用・分団用・学級用・教師用というよう

に、準備されていると利用しやすい」として、評価図表試案を三案例示している。

第五章の単元学習指導案例の中には、目標の中に言語能力が列挙されている。石井庄司氏は、「文部省の単元分科会は、たしか二十五年までつづいていたが、本書は、その会議のたいせつな資料となった、と回想している。

「中学校高等学校学習指導要領国語科編 昭和二十六年改訂版」のできあがったのは。昭和二十六年十月一日のことであった。

## 第二節 大村はまの研究授業「クラス雑誌の編集」

大村はまは、一九五一(昭和二六)年二月、研究授業「クラス雑誌の編集」(二年)をおこなった。

### 一 単元「クラス雑誌の編集」設定の理由

- (1) 雑誌は生徒の生活と切りはなせないものであり、生徒の興味を中心の一つである。
- (2) 雑誌を読むことは、生徒の余暇の利用として、大きな部分を占めている。生徒は雑誌を楽しんで読み、また雑誌からいろいろのことを学んでいる。
- (3) 一学期に、めいめいの詩集や組の文集を作ったが、生徒は自分たちのものをまとめることに非常に興味を持っている。
- (4) 学校新聞にならって学級新聞を作ろうとする機運が六月末からさかんである。そして二つの級はもうそれを実行した。
- (5) クラス雑誌をつくるには、さまざまな作業をふくみ、いろいろな言語技術の学習と指導の機会がゆたかにある。また段階の生徒がそれぞれ能力に応じて力いっぱい活動がしやすい。
- (6) 一学期から夏休み中、いろいろの作品が作られているので、その整理としてここでまとめることはよいことである。

### 二、目標

- (1) クラス雑誌は普通の雑誌に比べて、どういふところに特色があるかを知る。
  - (2) クラス雑誌の作りかたを知る
  - (3) いろいろの目的と場合に応じて、必要なものを読んだり書いたり、また、人にあたりすることを気軽にやる態度や習慣を身につける。
  - (4) 雑誌を正しくたのしく、じょうずに読めるようにする。
  - (5) いろいろのものを読んで批判する力を持つ。
  - (6) 細かい問題について話しあい、意見をまとめて実行にうつしていく力を養う。
  - (7) いろいろの種類の文章を書く力をつける。
  - (8) 原稿紙の書き方になれる。
- 三、内容、(省略に従う。)
- 四、資料、(省略に従う。)
- 五、学習活動の実際(全十二時間)
- 他校の雑誌の研究(誌名、分量、目次、内容の種類とそれぞれの割合、カットの使い方)、各自分担を決めて作業する。印刷、費用などについても調べ、分担の作業をする。(大村濱「中学校に於ける国語単元指導の展開——クラス雑誌の編集——」『実践国語 十一号』一九五〇(昭二五)年三月 実践国語編集所)
- 出来上がった文集『たけ 創刊号』(謄写印刷 四五頁)の目次
- 巻頭言 夜の道 中島 康夫
- 口絵 詩 (一) 初秋 社 悦子
- 八重桜 加藤 正幸
- 青蛙 加藤真理子
- うれしい雨 原 倭子
- 先生の作品
- ニAクラスのページ
- ボール、うーん、などから一つ選んで、短文を書く。

スキー

園田先生

手紙

- 春のひとつとき 皆川先生
- 生徒作品
- 作文(一)
- ヨット 中野 忠
- 水まき 加藤真理子
- 信州 小関正之
- ひょうたん物語 大橋 喜治
- 娯楽室
- 漫画・クイズなど
- 研究
- 爪 中野 忠
- 天然資源 小関正之
- 我が輩は猫である 中野忠
- スポーツ 中野 忠
- 作文(二)
- すずめ 加藤真理子
- 幸福 原 倭子
- クラスのボス 大橋 喜治
- 口絵 詩 (二) 羽島 知之
- ばしよの花
- (『大村はま国語教室1』一九八二年十一月 筑摩書房一六四〜一六七頁)
- この実践において、大村は、①生徒の興味関心を喚起する教材を用意し、②討議の場を設け、③グループ指導をおこない、④表現にひらき、⑤いろいろな言語技術を育て、⑥制作過程を評価する、という、いわゆる単元学習の方法を生み出したのである。
- 第三節 増淵恒吉の授業「要点のとらえ方」
- 増淵恒吉は、一九四九(昭和二四)年九月、東京都国語教育協議会
- その一 加藤真理子
- その二 原 倭子
- その三 小林 明
- ラジオ
- 私達のことば 大橋 喜治
- 座談会 原 倭子
- 読書感想
- 「ビルマの堅琴」(竹山道雄)
- 山岸 芳郎
- 「映画の世界」(飯島 正)
- 北村 正義
- 「青少年の物理学」 成井 祥夫
- 速記録(このクラス雑誌「たけ」の編集会議の速記録)
- 生活日記(夏休み日記・三人)
- 校内ニュース
- 世界ニュース
- 月世界へ旅行計画
- 編集後記 裏表紙

主催の研究会において、都立新制第五高校(現小石川高校)の一年生を対象に「単元 要点のとりえ方」の授業をおこなった。

○教科書教材と新聞の社説や雑誌の評論をグループ別に与え、  
○それぞれ要点を押さえた発表をさせ、

○最後に「要点のとりえ方」を学級全体でまとめる  
という流れであった。

高等学校において、①複数教材を用い、②グループ学習を採り入れ、③話し合いをおして、④段落構成に注目して要点把握の言語能力を育てる、「学び方」を中心目標とした学習単元を試みていた。

その後、増淵は、同年一〇月に都立日比谷高校に移り、新制中学校の卒業生が初めて高校へ入学してきた一九五一年の三学期一月から二月にかけて単元学習「短編小説の読み方」(一八時間)の実践をおこなっている。

目標は、4項目であった。

- 1 文学に対する関心を深め、すぐれた作品に親しむ態度を養う。
  - 2 短編小説の基本的な読み方を会得する。
  - 3 短編小説を読んで、作者の生き方、感じ方、考え方を知り、人生についての視野を広め、洞察を深める。
  - 4 表現の妙味、技巧を味わい、書く力を伸ばす。
- 学習指導は、「安井夫人」(鷗外)、「寒山拾得」(鷗外)、「羅生門」(竜之介)、「酒樽」(モーパッサン)を教材として、担当グループがつつこんだ研究をして報告し、あらかじめ提出されていた問題について討議をする、という流れで進められた。『羅生門』では、
- 一、作品の構想はどうかっているか。
  - 二、下人の心理の推移はどうかっているか。
  - 三、「蟋蟀」や「面砲」を点出したことは、作品の中でどんな効果を持つているか。

四、「下人の行方は誰も知らない」という文は、何か意味があるのか。

五、この作品の主題は何だろうか。

六、文体の上で何か特質はないか。(増淵恒吉「高等学校の国語科の単元例」)

国語科学習指導研究会編『国語科学習指導要領の実践計画』一

九五一年一〇月三〇日 六三書院

などが討議の問題であり、三、四の問題は具体的であったので活発な意見のやりとりがあった。増淵は、「生徒は大変喜んで学習した単元であった」と述べている。

第四節 野宗睦夫の単元づくり(教科書教材の組み替え)

第一項 カリキュラムの自主編成

野宗は、五三年四月に入学した生徒の国語甲を五六年三月に卒業するまで三年間持ち上がった。野宗は、五〇年三月に大学を卒業して広島県立三原高等学校に就職した。最初の三年間はその日その日の授業の準備と実践に夢中で授業記録を残すことが出来なかった。その反省にたつて、五三年からは記録することに務めた。その第一学年の記録を次に掲げる。

一クラス約五〇名、週平均二十時数担当という態勢における実践である。西尾実は「生徒と教師が、学習の、又学習指導の主体」になる態勢が出来さえすれば、……と、歯ざしりする思いで教育前提を語っていたが、そういう良き前提は望むべくもなかった状況での野宗の実践であった。

教科書は二分冊、文学編六・言語編六の計十二単元であった。おおまかな構成は教科書のそれに従っているが、野宗はそれを六単元に変成している。生徒と教師のそれぞれの主体性を活かして野宗単元を組んでいるのである。

教材単元ではなく、テーマ単元である。戦前の「講読」教科観を脱却している。

野宗睦夫が実践した单元と教科書（第一学年）との関連 ←

実践した单元	文学編 一学年	言語編 一学年
<p>1. 自分について考える            A 自己紹介の作文            B 国語の生活調査            C エマスン日記抄            D 心をそだてる糧            文一・二</p> <p>2. 小説を読もう            A 教養としての文学            文一・四            B 猫きち            文四・一            C 赤まんまの花            文四・二            D 犬ほか二編            文四・三            E 耳なし芳一            文四・四</p> <p>3. 演劇の理解を深める            A 演出の手引            言五            B 水泥棒            プリント            真船 豊</p>	<p>はじめに            一、新しい生活へ            一かえる一卵たちのいる風景 草野心平            二心をそだてる糧 古谷綱武            三パストウール 菅井井準一            四教養としての文学 谷川徹三            二、短歌・俳句の道            一歌はだれにでもできる 窪田空穂            二短歌作品 島田青峰            三俳句の抒情と叙景            四俳句作品            三、古典のすがた 阿部知二            一古典の意義            二字治拾遺物語            三十訓抄            四平家物証            五徒然草            四、小説の読み方            一猫きち 野溝七生子            二赤まんまの花 堀 辰雄            三犬ほか二編 ツルゲーネフ            四耳なし芳一 ハーン</p>	<p>はじめに            一、読みの技術            一それぞれの目的に応じた読み方            二長い文の大意のつかみかた</p> <p>二、効果的な文章の書きかた            一これからの文章 福永恭助            二より良い文章 吉田絃二郎            三推敲とその実際 久米正雄</p> <p>三、古典の調べ方            一口語と文語            二文語の文法</p> <p>四、読書生活の改善            一読書のしかた 恒藤 恭            二学校図書館の概要            三読書衛生</p>

<p>5、私たちの生活と古典とのつながり            A 文語と口語 言三・二            B 十訓抄 文三・三            C 徒然草 文三・五            D 信濃の国の聖のこと 文三・二            E 平家物語 文三・四            F 現代文学と古典</p> <p>6、漢文入門            A 日常よく使われることばプリント            B 和漢朗詠集 文六・二            C 故事熟語 文六・二            D 漢文練習 プリント</p>	<p>三犬ほか二編 ツルゲーネフ            四耳なし芳一 ハーン            五文学をなり立たせるもの 中野好夫</p> <p>五、映画演劇の話            一 映画①世界 飯塚友一郎            二 映画の理論 飯島 正            三 忘れられぬ人 古川良範</p> <p>六、漢文と国語 橋本進吉            一 漢文と国語            二 文と訓読            三 古典と漢文</p> <p>教育図書株式会社            高等標準国語（文学編）</p>	<p>五、演出のくふう            演出の手引き 岡倉士朗</p> <p>六、文語の研究            一文語の動詞            二文語の形容詞            三文語の形容動詞</p> <p>教育図書株式会社            高等標準国語（言語編）</p>
---	--	---

第二項 野宗カリキュラムと作文  
 単元1「自分について考える」で個性をのばすことをねらっている。その方法として「小説を読もう」という単元2を展開する。ここには夏休みに本を読むという時期的なところくばりも見られる。

各単元は、自然との関係、過去の人との関係へと広げており、学習者の成長との関連をも視野に入れて、教材の系統性を保とうとしている。

単元4では人間と自然との関係に展開し、韻文表現に親しませ、同時に古典入門の足がかりともしている。

単元6では中国人の考え方に展開している。

自主教材プリントして配布し、単元に親しませるとともに、身近な生活に目を向けさせる学習材を選んでいる。

総じて、自己確立を促そうとする近代教育観で貫かれていると言えよう。

増淵実践・野宗実践ともに、

① 複教教材を使っている、

② 読む、調べる、書く、報告する、話し合う、などの他領域の言語活動をさせて総合的学習をしている、

③ 作文(レポート・創作) 指導を意図的に織り込んでいる、

④ グループ学習を取り入れている、

⑤ 学習者が学習の主体になる場を多くしている、

⑥ 楽しく質の高い単元学習を実現している。

このように一九五五年前後には、楽しく質の高い単元学習が現実化していたのであるが、おおかたの教師に共有化されるには至らなかった。むしろ受験指導のための教えて憶えさせる旧来型の授業へ回帰する声が強くなっていった。

#### 小 結

一九四九年から五三年までは、新制学校の目的・内容・内容・方法の基本方向を求める時代であった。中等学校国語教育は、一九五五年前後に、その礎石を置いたのであった。

一九五五年前、カリキュラム創造の成果の延長上に「単元学習が試みられたが、それは少数派であった。一九五八年頃からは「読

むことの学習指導」へ関心が移り、文学教育が提唱された。

#### 付録1 全国大学国語教育学会結成前後

学会の結成から今日まで

中央委員

望月久貴

一 昭和二十五年 新制大学の発足以来、国語教育もふくめて教科教育の講座は、最もひ弱な状態であった。第一には講座を担当する人がいないし、第二には講義内容が明らかになっていないのであった。

この講座だけは、既存の旧制諸学校の人では間に合わないし、各科指導要領では問題外であった。そこで、新制教員養成大学の国語教育講座担当者中、東京教育大・石井庄司、埼玉大・井上敏夫、法政大・古田拓の諸氏と東京学芸大・望月久貴は会合して、全国大学の同憂の士によつて研究機関を持つべきであるというに一決し、昭和二十五年の九月に、新しく北海道学芸大・石田公道、山梨大・鳥山榛名、愛知学芸大・大磯義雄、京都学芸大・岸田武夫、広島大・岩佐正、愛媛大・仲田庸幸、鹿児島大・養手重則の諸氏を加えて発起人となり、日本教育大学協会の第二部の国語教育部門として発足することとし、九月二十二・二十三日、東京において第三回全日本国語教育協議会が開かれることを好機として二十一日に、会場都立日比谷高等学校において学会の結成式をあげた。埼玉大学教育学部長・林伝次氏が座長となり会則案が審議され、日本教育大学協会长・木下一雄氏、同会総務・岩下富蔵氏、同会第一部長・山極真近衛氏、国語審議会長・土餃善麿氏、垣内松三氏、在外国語教育研究所・山口喜一郎氏らの来賓から祝辞を受け、また国立国語研究所長・西尾実氏の講演と東大・時枝誠記氏の有益な助言があり、全国大学国語教育学会が成立した。第二日は全日本協議会の大学部会として四十二名が参加して国語教育講座の内容充実のための継続的



研究につき種々討論が行われた。全国を現在の九地区に分け、地区委員を選出することとし、中央委員として、東京教育大・石井庄司、千薬大・荒井栄、埼玉大・井上敏夫、法政大・古田拓、実践女大・増淵恒吉、山梨大・鳥山榛名の諸氏と東京学芸大・望月久貴が選出され、さらに石井氏が委員長に互選された。

十一月二十七日には、決議により学会本部となつた東京学芸大言語研究室から、初めで本部通信が流され、同時に学会会則・第一回総会速記録・総会名簿・会員名簿などが発送された。この時の会員は九十三名である。同時にまた、国語教育講座の現状実態調査も実施されている。

## 二 昭和二十六年 国語科免許法に規定されている教材研究と

教科教育法の講義の基礎となるべき国語科教育シラバス(骨子)を作成することが第一着手とされた。中央委員会は、毎週または隔週に山梨・千葉・埼玉等から世田谷区の東京学芸大学に参集して勉強した。一月二十四日二十五日両日は九州地区会が宮崎学芸大学で開催され、石井委員長は、シラバスを携行して討議に付した。こうして中央委員会案が作成されたことが、三月十七日付の本部だよりで報告されている。

次いで中央委員会は、国語教育講座のためのテキストとして、右のシラバスにもとづき、刀江書院から国語科教育概説を発刊した。全体が十四講に分かれ、四十四頁で四十円の定価を附し、売上の利益金はすべて学会の基金に供したのである。

### 編集後記 抄録

国語科教育講座の充実は、新制大学に課せられている重要な問題であつて、各大学において、その努力が続けられてきている。学会はその推進の中心となるべく、組織の強化とともに、今年度においては研究の深化をめざし、国語科教育学の建設を実現したい。各地域の中心となるべき大学の国語科教育教室の研究をのぞんでやま

ない。

(全国大学国語教育学会委員長・石井庄司編『国語科教育 第一集』教育評論社 一九五二(昭二七)年五月二八日発行)

### 付録 2

「ぼく」ということば

柳田国男

「ぼく」という代名詞、人が自分のことを「ぼく」という日本のことばは、いまにきつと使う人がなくなるであらう。わたくしはそれを予言することが出来る。この毎日入用な「ぼく」という語がなくなつたあと、その代わりにどんなことばが生まれてくるだろうか。いまからそれを当てつこするの、おもしろい試みではないかと思う。

それをうまく言い当てるためには、まずことばはどうして生まれるかを知らなければならぬ。「ぼく」なども、もとは日本にまつたことばであつた。やはり近年になつて生まれたことばなのである。だれが初めて「ぼく」などと言ひ出したかということは、おおよそはわかつてゐる。多くの人たちがよく考えずにそれをまねしたので、このように広くひろがつてしまつたのである。それゆゑに、日本によいことばを生まれさせようと思へば、少しづつはみなが考えてみなければならぬ。

「ぼく」はほんとうはあまりよいことばではなかつた。この国のことばには、昔は濁音というものが少く、ことに最初の音を濁ることばは、いまでもそう多くはないのだが、そのなかでもバ行の音はあまり好まれていなかった。バ・ビ・ブ・ベ・ボの音をもつて始まることばなどはよく氣をつけてご覧なさい。半分以上はありがたくないことばである。わざと悪いことばをこれぞこしらえて笑つてゐる場合がいくつもある。

九州と四国の一大部分では、前から別に「ぼく」という語があつて、それがまたちつともよくないことばであつた。たとえ

ば、大分県の南部から、宮崎、鹿児島の一県にかけて、いけないという代わりに、「ぼくじや」と言い、しまった、失敗したという意味で、「ぼっこ」というところも香川県などにはあって、ここでは「ぼっこにつける薬がない。」とか、または「ぼっことはさみは使いようで切れる。」とか言うようなことわざも行われている。京都、大阪からそう遠くない地方でも、わたくしたちがばかな話とか、ばかに大きいとかいう代わりに、「ぼこい」または「ぼっこう」などという人が多い。その起りは両ほうとも、中世の「をこ」という語だろうとわたくしなどは思っている。

どうしてまたこんな「ぼく」を自分のことに使うようになったかという点、「僕」は、がんらいが中国の語であった。それをわが国では、「ぼく」と聞こえるように発音したのである。漢文を書く者は向こうの人のするのをまねて、古くからこの文字を自分という代わりに、文章のなかでは用いていた。そうしてその「僕」が使用人、すなわち下男のことだということをよく知っていた。相手を尊敬しわが身をへりくだって、あなたの召使という意味に、自分をそう呼んでいたのである。目上でもなんでもないただの同輩に、この文字を使うのは濫用であった。

どの国でも手紙にはこういうやややそらぞらしい敬語を使う習慣はあったが、口でそんなことをいう者はめつたにない。じつさにまた口で「ぼく」というときには、前には日本でも下男のこととしか取られなかったのである。しかし下男は「僕」であったけれども、それにはまた別に「しもべ」とか「をとし」とかいう古いことばがあつて、「僕」と言わねばならぬ必要がなく、ちよどあいていたので、近ごろになつてから、これを自分という意味に使う者が出てきたのである。

最初は主として書生という青年たち、すなわち漢籍を読み、漢文を書くことを習った人々が、口でも「僕」などと言ひ始めたのであるが、それも初めは仲間どうしの、半ば戯れのような使ひか

たであつた。それがいつしかくせになつて、母や姉妹にも「ぼく」を用ひ、だれも変に思う者がなくなつてきた。そうしてその書生の弟や子供がまずまねをした。それが多くはよい家庭の人であつたゆえに、学校のなかでもこれを聞きなれて、さもさもよいことばのように、みんなの耳に響くようになったのである。

人の「僕」でも下男でもない者が、自分をそう呼ぶのは卑屈な話のようだけれども、まねをした人の大多数は、ことばのものと意味を知らなかつたのである。知つたときにはもうくせになつており、またちよつと代わりのことばも見つからず、その上になつてもみな「ぼく」と言つているので、まずまず当分はこのままにと、まだ改めずにいるのである。そうしていやだなど思う者が、少しずつは多くなりかけている。何か代わりのよいことばが生まれさえすれば、いまにもなくなつてしまふにきまつている。いまでも「ぼく」という語を使わぬようにしている人は、女だけではなく、ほかにもまだいくらでもあるはずだが、そういう人たちは自分のことをなんと言つているだろうか。これから氣をつけていたら、だんだんおもしろいことがわかつてくるにちがいない。

「をれ」または「をら」という者が、小さい人には少しづつ多くなつてくるらしいが、との二つはけつして「ぼく」のように新しいものでなく、またまちがつた。言いかたとも言えない。今日知られているもつとも古い日本語では「わ」というのが自分のこと、文法でいう一人称の代名詞であつて、土地によつてはいまでもまだ使われている。しかし「わ」というだけではあんまり短ぐ、早口で物を言うときには隣の語にくつついて、わからなくなつてしまひそうなので、これに「れ」を添えて「われ」という言いかたが始まつた。「をれ」は確かにその発音のわずかな変化であり、「をら」は「をれは」であろうから、これなどはまず正しい日本のことばと言つてもよい。ただ困つたことは、久しい間あ

んまり祖末にこの語を使っていたので、何か失礼な物の言いかたであるように感ずる人が多くなっていることである。

それからまた一つ、「わたくし」ということばが広く行われている。「ぼく」だの「をれ」だの言いたくない人は、いまでもこのことばを使おうとするが、これなどもずいぶん古くからの日本語で、しかも上品なつつしみ深いことばと認められている。欠点をいうならば少し長すぎることで、そのためだけではないが、人がこれを短くして、「わたし」だの「わし」だの、「わっち」だの、また「あたい」だのという者が多く、いきおいその用い方が乱雑になつてゐる。

以前は、「わたくし」は女ことばであつたかもしれない。いまでは男も使うが、女の人のほうがやっぱり多く使い、何か男らしくないような感じをもつて、これを避けようとする者が少しはある。その上にこれはもと、「おおやけ」（公）と相対することばであつて、私曲を「わたくしごと」といい、私欲を図ることを「わたくしする」などということばがあるために、社会へ出て働く人には、喜ばれないような傾きもある。惜しいものだが「ぼく」をやめてしまつて、そっくりその代わりを「わたくし」にするということまでは望めないように思う。

「わたくし」という語の起りは、「ぼく」ほどには明らかに知られておらぬ。これに似よつたことばは、まだほかにも見つけられない。しかし少くともこの「わたくし」の「わ」は、私の「わ」から取つたものか、もしそうでなければ、私の「わ」が前からあるゆえに、おぼえやすく、また行われやすかつたものとみてよからう。つまりは今日の「ぼく」などとちがつて、至つて自然な、また親しみのあることばの一つだつたのである。

よその国語にはあまりないことらしいが、日本では自分なら自分という一つのことばに、人によりまた立場によつて、幾つものことばが入用であつて、それをほどよく使い分けなければなら

なかつた。「わたくし」が目上に対して、もつともていねいなよいことばであることを知るゆえに、かえつて常の日にはこれを使わず、別に「拙者」だの「みども」だの、または夏目漱石のねこのように、「わがはいはねこである」などと言つてもいた。女にも「わたくし」を變形して「あたい」だの「わて」だのと、いろいろに、さらになお「うち」だの「こち」だのと、いろいろのことばをふだんに使つてゐる者が多かつた。

「ぼく」を少年がまねし始めたのも、つまりは、いままでのものだけではまだ足らぬからで、そのために、古いことばのほうを捨ててしまつたのではないが、いっぽうには、そういくつものことばをおぼえて使い分けさせるのも、小さな者にはむりだろうと考えるようになって、できることならば西洋の国語のように、一つでいろいろの場合に間に合うことばを見つけたたいと思う人が多くなつてゐるのである。あんまり感心せぬことばだつたけれども、「ぼく」などは新しいだけに、ちようどそり目的にはなかつてゐた。親や先生や、よその人に対してはいうに及ばず、毎日遊んでいる友だち仲間にも、ときには小さな弟や妹にも、「ぼく」といつていればみな通用する。それが近ごろになつて「ぼく」ということばの、急にはやつてきた一つの理由であつた。

だからいよいよこの語をやめようとする、また一つの新しい代名詞が考え出されなければならぬ。古くからあるものはいよいよということが決まつても、もう一度出してはやらせることのできないわけは、これにはそれぞれの持ち主のような者が出て来ていて、その人と同じ立場でない人がそれを使うと、すぐにだれみたいだと言つて笑われ、こちらでも気がとがめて使えないからである。だから新しく生まれてくるものを、待つほかはないわけである。

無意味なおもしろくもないことばが、ただ符号のようになつ

て、いつまでも残っている例はけっして「ぼく」ばかり。ではない。代わりのちようどよいものが現われてこぬ以上は、毎日用のあることばだから、消えたくても消えられないのである。しかし何かの所に少しでも変わった新しい語がはやりだと、人は待っていましたとばかり、すぐにそれをまねようとするのである。こういうのがじつさい生まれやすいことばというものである。「ぼく」の初めて日本に生まれたのもそれまでであったものがみなどかにかに欠点があり、またはあまりに種類が多く、早く新しいものが生まれて統一をしてくれるとよいがと、人が待ちかねていたところだったためかもしれない。そうして念入りにつぎのもの、よいか悪いかを判断することができなかったのかもしれない。しふし、そんな事をしていては、ことばはだんだんに悪くなつてゆくばかりである。

父とか母とかいうたいせつなことばさえも、古来日本ではなん度となく変化し、家により村によつていろいろのちがいがあつて統一が得られなかつた。父が母を呼び、母が父に話しかけるときのことばなども、全国は少しも一致せず、そうして、みななんと言つたらよいか迷つてゐる。日本の「口ことば」がこのとおり乱雑になつたのは、いづれもとはあまり考へなしに、人の言うことをまねたからであつて、そのために自分でも長く一つのことばを守つてゐることができなくなつたのである。

「ぼく」に代わつて出てくるこのつきのことばなども、いまから用意をして、あまり粗末なもの採用せぬようにしなければならぬ。こういう仕事は、国家も命令せず、また先生も教えてはくださらない。少年はみずから正しい選択をもつて、未来の國語の美しさを作り出さなければならぬ。

——柳田国男「ことばのいろいろ」による——

### 付録3 「ことばの生活」 藤原与一

話しても書いても、國語生活をすゝめるうえに、根本に  
なることを考えてみましょう。 昭和二六年六月刊

すじのとあつたものの言いかたをする」と

私たちのことばは、どうかすると、すじのとおらないことになつたりします。

▽「きのう自治会で運動部からきまつたことを申し上げます。」  
これは、中学校男生徒のA君が、朝の全校集会で言うところ  
です。A君は運動部の委員です。だいぶあがつてみるとみえて、  
ことばづかいがひどくみだれています。すじがとおりませ  
ん。これを『明確』に言つてのければ、どんなことになりませ  
か？

△「自治会には学校の生活についてのことは……」の「に」は  
これは、学校の一つの掲示です。これでいいでしょうか。明  
確に、すじめ正しく述べるとしたら、なお、どこに注意しなく  
てはならないでしょうか。

「自治会には学校の生活についてのことは……」の「に」は、  
「で」にした言いかたの方が、掲示文としては、適当だと思  
います。そうしても、これはすつきりとしなない文ですね。

「……は、……は、」とあるからです。

▽もしもし。すぐ行きますけれど、まつていてください。  
これは電話のことば。やはり、「すぐ行きますから」とある方  
が、わかりやすいですね。すじめ正しいことばにするのには、  
ことばづかいのまがりかど、……右の、「けれど」とか、「が」  
とか、「ので」とか、「から」とかいうような要点に、注意す  
ることがたいせつです。これをあやまると、すつかりつじつま

があわなくなりませう。

つぎは汽車の中の一例

▽『みなさん、下り列車まちあわせのため、約五分間おまちあわせ願います』

これについては、どんな批評ができますか？——「まちあわせのため」というところは、「まちあわせのために、この列車はこゝで」という語気ですね。それが出かかったまゝ、「約五分間」と言ううちに、あとはお客さんへのごとばになってしまいました。↓「おまちあわせ願います。」そうおさまるのは当然ですね。——「みなさん、」とはじめたのですから。それが、

とちゅうでちよつと、ことばのすじのふれをおこしたのです。

——「まちあわせのため」の「まちあわせ」というのは、「お」がついていません。車掌さんは、「じぶんらの方のこと」として言っているのですね。そこで、「のため」ともなりました。「のため」というところで、このことばづかいの、よそへふれていくちよつと、はつきり出ています。

▽「みなさん、下りがつくまで、五分ほどおまちください。」と言ったのはどうでしょう。これでよくわかることはたしかですね、車掌さんも、この方が、ことばが少なくなくて、す。また、さらにしてありますね。

ことばのすじを正して明確な言いかたをするのには、はてしない努力をしないでならぬように思われます。

▽問題になる例を、いろいろ見つけてください。友だちといっしょになって、それらを批評しあってみたら？

「ことばの色つや・うるかしの用意は、天明確」の心得のうちに

はじめから「ことばのうるおいを」などといって、ひねっ

たりしやれたりしていると、かえってまずいものになります。まず明確に。明晰第一。

▽「まいにちねっしんに、たいへんうつくしく、ていねいに書けています」

これはことばをあまりにもかさねかけすぎていますね。かざり（修飾）が多いと、かえってみにくくなります。もつと手みじかに言いたいことをどっしりと言うようにしたいものです。

明確に言えば、しぜん美しく光ることと思います。しいては色つやを出そうとしなくても、明確に明確にとつとめれば、うるおいが出てくると思います。たとえば、さきの車掌さんの例でも、「下り列車まちあわせのため、約五分間おまちあわせ願います。」を、明確な、ほかの言いかたすれば、「まちあわせ」、「おまちあわせ」と、同じものがまちかに二つもでなくてもすむでしょう。すめばその方がきれいです。不明確な言いかたがなされているとき、ことばも重複して、聞いた全体が美しくありません。明確に、とせいりすると、とりみだされぬ美しさ、したがって清らかなうるおいが出てきます。

修飾語（説明「ことば」）に注意すること

修飾語のつかいかたは、たいへんむずかしいことです。たしかに、これの必要なこともあるのですから、つかわないですませるわけにはいきませんが、ほっておくと、さきの例のように、たくさんつかいたくなります。それで、心がけとしては、なるべくこれをおさえて、つかわないように努力することがよいのでしよう。がまんすれば、それだけ、文章のうちに力がこもりませう。重みがついてきます、みだりにこれをつかうと、文章がかるはずみのちよつとになります。

おさえてつかわなければ、「明確」ということには、持って

こいですね。とかくつけたしっていると、不明確になります。説明ことばへのふかい注意で、明確な、明確な、明確な、どつしりとした文章ができます

説明ことばをつかうときには、それを、説明されることばのすぐ上におくことにしましょう。あるいは、なるべく近づけることにしましょう。

言いあらわしを明確にするために

▽「早くあそばさないでいつてらっしゃい。」これはいそがしくしかるおかあさん。

「早くあそばさないで——?」「あそばさないで、早く——」これならよく分かります。すぐにわかります。

▽「いったい」とか、「いちおう」・「まず」とかは、下のどのへんにどうかゝるか、かかりぐあいがはっきりしないときがありますね。

はっきりしなければ、「婉曲なもの言い」とかなんとかいっても、正しい美しい婉曲にはなりませんね。

明確に述べるためには、だじじな内容を順々に早く出すこと

遊覧バスの案内のことば——

▽「車窓に見えますのは、……」

「シャソー」では、どちらのまどを見たらよいのでしょうか。左か右かを早く言ってください。たいじな内容を早く出してくだらないと、対応のしようがありません。わざわざ漢字ことばをつかって、むずかしい発音をしなくても、「左のまどに」とか、「右のまどに」とか言えば、聞きてはすぐに、そのつもりになって対応できますね。

▽「まがりますから御注意願います。」  
いったい、このバスはどつちにまがるのでしょうか。まがり

かた、まがるというその中みを、早く知らせてくだらないと、明確な用心のしようがありません。市内電車で、「まがりますから」と言われれば、かつてを知った市内の人は、要領よく身を立て直せても、いなかからひよつこり出てきた人々は、ぐらりとゆれておととつとつと。

▽「これは大島の上村からことずかかってきたのですが——」はじめての人が、かど口にきて、さいしよからこう言ったのでは、こちらはこまります。せつかくしんせつに、何かことずかかってきてくださったのですが……、「あなたはどなたでしょうか。」やはり、だじじなことを順々に先に。

▽いつもすがたを見せるのに、けさはどうしたのか、富士はすっかり雲にかくれている。

という文があつたとします。「富士は」というところまでいなくて、富士山のことだということとはわかりません。これを、▽いつもすがたを見せる富士が、けさはどうしたのか、すっかり雲にかくれている。

とすると、富士のことだということは、早くわかります。このどちらのいきかたの方がよいかときめることには、むりがありません。が、実用文としては、早く「富士」を出すというぐあいに、おもな内容を早く出して、読む人の気持——いぶかる気持を、長くひっぱらないようにするのがよいと思います。

▽近所のラジオが、二、三か所で、一日じゆうがなりたてるし、すぐうらの三げんながやの前では、まがなすぎがな井戸ばた会議がひらかれるので、真吉の受験勉強は、思うようにはかどらなかつた。

こうあると、「真吉の受験勉強は、思うようにはかどらなかつた。」というかんじんのことが、おわりごろやつとわかります。私たちのふつうの文章の書きかたとしては、こうではなくて、おもに言いたいことを先に出すようにしたい

ものです。すると、だれしも、明確さでしつぱいすることが、少なくともあります。要点から要点からとうち出して、区切りをつけていくのですね。「これで、あたまで考えていることが、きれいに吐けます。考えかたがことばの述べかた、ことばの述べかたが考えかたです。」

『考えること』と『ことば』とを一致させて、順々にくり出しましょう。

(藤原与一 「これからの国語生活」大村浜他編『中学総合国語 一』(一九五一年六月 教育図書)

#### 付録4

#### 目に見えないもの

湯川秀樹

(一) 渡米に際して  
みなさんは、アメリカがどんなに大きな国であるか、またどんなに科学文明の発達した国であるか、よく知っておられることだと思います。

ペルリが来朝して以来、日本とアメリカとは、切っても切れない縁の深い関係にあったこともよく知っておられるでしょう。明治以後の日本の発展に、アメリカがどんなに大きな力を貸してくれたかというのを、みなさんは忘れておられないと思います。日本はこのアメリカに、あのような無謀な戦争をしかけて、すっかり負けました。アメリカの全国民が日本に対してたいへん憤慨したのもむりのないことでありませぬ。しかし、今日は、もはや、アメリカと日本はお互に敵同士ではありません。それぞれどこかアメリカは日本の再建のために、他のどの国よりもいっしょけんめいになって、援助してくれていませぬ。日本がこの好意に大いに報いるためには、なによりも自分の国を平和な、そして民主化されんにあります。そればかりで

はありません。物理学のいちばん目新しいたいせつな問題を研究し、世界の科学の進歩に貢献することもけつして不可能ではありません。どうすればよいのでしょうか。

みなさんは、アインシュタイン博士のことをよく知っておられるでしょう。アインシュタイン博士は世界でいちばん有名な科学者、もう少しくわしくいえば、理論物理学者です。理論物理学というのはどんな学問でしょうか。一口にいえば紙と鉛筆さえあればできる学問です。アインシュタイン博士は相対性原理を見つけたし、それから原子爆弾の原理となる質量とエネルギーの関係を導きだしました。しかし、それはすべて彼の頭の中、あるいは紙の上で行われたことであります。こういうことならばアメリカ人でなくても、どんな小さな国の人にもできるはずで、じつさいアインシュタイン博士が、はじめて相対性原理を研究したのは、彼がスイスという小さな国におったときのことです。相対性原理が、アインシュタインによって発見され、他の人は気がつかなかつたのは、けつきよくアインシュタイン個人の異常な能力によるものであります。もちろんアインシュタインのような天才はめったにありません。しかし人間の能力というものは、あらかじめこれだけ決めてしまうことはできません。いっしょけんめいに研究すれば、どんな大きな仕事ができるかわかりませぬ。はじめから悲観してしまふのはおろかなことです。アインシュタインは、その後、ベルリン大学の教授になりましたが、ユダヤ人であるために、ヒトラーによってドイツから追い出され、アメリカへ行きました。彼は最近までニューヨークとワシントンの中間のプリンストンという小さな、そして静かな大学街にある研究所の教授をしていました。彼がヨーロッパやアメリカの多くの大学からの招聘を断ってプリンストン研究所に行ったのは、まったくこの研究所の設立の趣意が、彼の気持とぴつたり一致したからで

す。その趣意というのは、人種や信仰などには、まったくこうでいせず、世界各国から、数学・理論物理学その他二、三の方面での一流の学者を迎え、学生に対する講義やいろいろな事務にわずらわされることなくおちついて研究させようというのであります。現在その研究所の所長は、原子爆弾の完成に大きな貢献をした有名な理論物理学者のオツペンハイマー博士ですが、この人は私と同じ専門であり昭和十四年に私がアメリカを訪れたときに何度も会ったことがありました。

昨年十月、このオツペンハイマー博士からプリンストン研究所客員教授として、一年間アメリカにこないかという手紙がまいりました。前々から私はもし、どこか外国へ行くとしたら、プリンストンがいちばんいいと思っていましたので、この手紙を受け取って、たいへんうれしく感じました。その後、オツペンハイマー博士自身はもちろんのこと、アメリカ本国の当局者、総司令部の關係のかたがたのひじょうなお骨おりによつていよいよプリンストンに行けることになりました。私はこの大きな好意に報いるために、いっしょうけんめいに研究をして、少しでも物理学の進歩に貢献したと思つています。そして、それがやがては日本のためにもなるであろうことを期待しているだけです。

しかし、私はもとよりインシュタインのような天才ではありませんから、どんなに努力してみてもたいしたことはできないかも知れません。とにかくできるだけのことはやつてみたいと思つております。

私がアメリカに行きたいというのには、実はもう一つ大きな理由があります。前にも申しましたように、今日大がかりな装置を作つて、目新しい、そしていちばんたいせつな実験ができるのは、なんといいってもアメリカよりほかにありません。どんなにいっしょうけんめいに考えてみても、理論物理学者だけで

できることには限りがあります。そればかりではありません。もともと科学というものは、新しい事実の発見がなければ、すぐにいきづまつてしまうものであります。理論と実験とは、車の二つの輪のようなものであることは改めていうまでもありません。前にも申しましたように、日本では実験が理論と歩調を合わして進むことは、たいへん困難です。これに反してアメリカでは最近新しい大きな装置がぞくぞくできあがり、新しい事実がづぎづぎと見つけだされつゝあります。

私の専門はもとと中間子という微粒子の理論の研究であつたのですが、ことしになつて、アメリカのローレンスという物理学者、この人はサイクロトロンの発明者として有名ですが、この人がひじょうに大きなサイクロトロンを完成し、それによつて中間子を人工的に作りだすことに成功しました。したがつて今後短い期間に中間子に関する重要な新事実がたくさん見つけだされるに違いないと思ひます。それが私どもの研究にどんなにたいせつなものであるか、改めていうまでもありません。こういう時期に、アメリカに行つてそれらの事実を早くそしてくわしく知り得るといふことは、私にとつてなによりもうれしいことでもあります。

いろいろと自分のじまん話のようなことをお話して、少し恥ずかしいような気がしますが、出発までにせひみなさんのために私の気持を話してくれといわれますのでやむをえずこんな話をいたしました。



〔問題〕

一年のときもやはり話しことばについていろいろと学んだ。しかし話しことばについての学習は、ずいぶん範囲が広いので、ここでは、さらに進んで、意見を交換したり、討議をしたり、また議事の進行、その他、発表など、実際の言語活動の仕方について考えるのであるが、このいろいろな形も、その根本になる「ことばの使い方」つまり、どんな言い方をするか、その文形、その態度に触れなければ、よりよき「話しことば」の効果をあげることができない。これがいつそう大事な学習になってくる。どんなに口先がじょうずになり、能弁になっても、もし、そのことばに真実性と確実性がなければ決して相手には訴えないと同様に、ことばの言い表わし方がつたなければ、また、相手に対して効果的な伝達は望めない。さらに話の仕方は、それを表現する態度や形式によってその効果が大きい異なる。これをわかりやすく書きことばの場合を例にあげ、その形や態度を分析・解剖して、言語表現のより適切なことを学びたいと思う。

この単元では、まず書きことば（文学作品）を通して、簡潔な文と蔓延の文とを比較研究し、その態度から自分たちの日常の言語活動を省み、いろいろな表現の仕方や、その形式を調べ、どうすれば討議・討議がよくでき、また、議事の進行ができるかを実際に学習しよう。

そのために、次のようなことを目あてとして学習しよう。

イ 文章の書き表わし方にどんな型があるか。

ロ 書きことばの表現態度、その形式と話しことばと、どんな関係があるか。

ハ 日常生活でわれわれの言語活動には、どんなものがあるか。

二 めいめいのものの言い方について、そのわるい癖を直す。  
ホ 討議・討論や議事の進行の仕方。

その資料として、次の三編を選んだ。

(一) 文章における簡潔と蔓衍

波多野完治

(二) 灰色の月

志賀 直哉

(三) ヴアイオリン（「わが輩は猫である」）

夏目漱石

(一)は、文章の癖にはいろいろあるが、その中で簡潔型と蔓衍型とあることを学び、文章の見方を深めるとともに、もの言い方に関心をもち、ものの言い方に注意を払う手がかりとする。

(二)は、文章の簡潔型に属する文を示したのであって、具体的にこのよさを味わい、どうしてかかる簡潔な文が生まれるかを考える資料にする。

は、文章のいわゆる蔓衍型に属する一例である。かかる文章のかもしれないとともに、読者に与える影響はどうであるかを考える資料にする。

〔方向〕

一 われわれの言語活動について話をする。

どんなときに言語活動が行われるか。

会話と討論（討議）とはどこが違うか。

討論（討議）を行うときに心得ておくべきことは、どんなことか。

議事を進めたり、司会をしたりするときには、どんな心得が必要か。

話の言い方があまり短すぎても困る。また、言いすぎても困る。どんなふうに話をしたら効果的か。その具体案を考えよう。

二 資料(一)を読む。

簡潔な文章とはどんな文か。

ここにあげた例文のほかに、簡潔な文を拾ってみよう。

また、蔓衍型の文もあげてみよう。

自分の文は、これまでのだいたいの傾向として、どちらの型に属していると思うか。

三 資料(二)を読む。

文章の簡潔さと蔓衍の意味を、いつそうよく理解する。

どんなところが簡潔であり、また蔓衍であるかを説明できるようにする。

人の話しぶりにもこの二つの傾向があることに気をつけてみよう。

われわれの話しぶりには、どんな癖があるか、互に発見し合おう。

ラジオの講演や講話を聞いて、これを自分の話しぶりと比べてみよう。

どんな話し方が聞きやすいか、感動するか、調べてみよう。

(垣内松三編『高等新国語 第二学年下巻』(光村図書

一九五二年十一月刊 ことばのはたらき(二)