

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現指導の系統化についての考察（3）：山梨作文の会『作文の授業をどう進めるか』と静岡作文の会協議会『子どもが育つ作文教育』との比較検討を通して（1990年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究 , 28 : 47 - 53
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053361
Right	
Relation	



I

これまで2回の報告において、日本作文の会による文章表現指導の過程を、1965年と1982年の2回にわたって公表された「指導段階の定式」を軸にたどってきた。そこでは、表現諸形体に必ずる指導(指導段階)と表現各過程に必ずる指導(指導過程)の二例面から研究が進められ、次第に1時間1時間の授業をどう組成するかという問題へと移っていく姿がみられた。その結果、系統化にあたって表現・認識・生活の三者をどう位置づけ、関係づけていくのかという大きな課題も導き出した。この課題は、「日常的指導」と「計画的指導」及び「指導題目」の問題として顕在化している。このことについて、黒藪次男は、

『作文と教育』誌(日本作文の会編、百合出版)に毎号実践記録が載せられている。その中の「指導題目」をあらかじめ設定した「計画的指導」といわれる実践の多くは、表現意欲の喚起→題材指導として、「指導題目」にあてはまる内容をもつと思われる児童作品を自分の学級外から借りてきて活用している。たとえば、「ある日、ある時、家で手伝ったことをていねいにくわしくかく」という指導題目にてらして「夕はんのしたく」その他の作品を読ませる。そこから、読んだ作品に似た題材を子どもに探させる。こういう形の指導を『作文と教育』誌上にしばしば見る。

このような題材を与えてする指導のいっさいを否定はしない。どうしても、学級のすべての子どもに課題して書かさなくてはならないものもある。たとえば、農繁期をむかえた農村の子どもに、農村生活の現実をとらえさせるためには、この期は逃せない。そんなとき、農村生活を書いた作品のたすけを借りることもいいことである。「今、わたしたちはわたしたちの農村生活を、とらえてみたいと思う」という意欲をもち、「農村生活のどのようなことを、どのようにとらえ、表現しているだろうか」という読みの目的をもって、作品

を読む学習をすすめるときがあってもいい。

問題は参考作品の鑑賞指導にある。教師があらかじめ設定した「指導題目」にそった参考作品を選び、その作品の学習から設定した題目をひき出す。ひき出した題目というめがねを子どもにかけさせ、そのめがねを通して生活の中に題材を探させる。こういうかたちの指導が、「計画的指導」として定着しつつあるように思う。

つまり、ここでは表現意欲の喚起→題材化を参考作品の学習の中に求めている。ここから参考作品の読みそのものが、題目のつかみ出しというせっかちさをもつ。作品の鑑賞というしごとはこんなせっかちなものではない。そうではなく、作品を全体として(題目のつかみ出しなどというものでなく)読みとり、そこからわき起こる感動を通して、あらためて、自分と自分をとりまくものを見つめていくことにつながるものではなくてはならない。

子どもたちが鑑賞作品から受ける感銘、そこからわき起こる感動は、教師があらかじめ設定した「指導題目」にそったものだけから起るものではない。

教師の作品の読み、教師の感覚からは予想しない部分で、子どもは作品から感銘をうけるものであることは、文学の授業、綴方作品の鑑賞指導のなかで、しばしば体験するものである。

教師が提示する「指導題目」を感動をもって、受けいれることができない子どもは、自分の生活の中から教師に与えられた題目で題材は探すにしても、その題材は感動のともなわれないありきたりのものになってしまうだろう。題材化するということは、生活感動と結んではじめて可能なのである。綴方鑑賞指導の意味、題材化と子どもの生活感動の結びつきなどをわきにおいて、教師が題目を設定し、その題目に子どもの目を向けることを目的とした参考作品の読みによる指導。それは、生活綴方教育の鑑賞指導本来のものとは、どうも

ちがったもののように思える。ここからは、たとい子どもが指導の結果として書く題材は見つけたとしても、その題材に向かって全身でぶち当たる、という意欲をもやすことはできないだろう。そこから、文章は書かれたとしても、それによって子どもは一步高い表現技術を習得するとも考えられない。1)

(下線は引用者による。)

一方、石川宏子の

ただ何となく、自由に、子どもの意欲を待って書かせていたにすぎない—もちろん文集もつくり、読み合いもしたりしましたが—、表現の場を数多く与えて、書きたいという意欲を促し、子どもの意欲をくんでいさえすれば、子どもは、生き生きと楽しく作文を書くものだという錯覚を長いこと持ち続けていました。

そうして、書ける子どもだけの、「自然発生的」な、「いい作品」に自ら酔ってしまっていたり、いわゆる平均的な生活からはずれた子どもの特別な題材にとびついていたりしました。

また、いかにことば足らずであっても、いかに文章がまちがいだらけであっても、そこに子どもの表現の意欲・感動のほとばしりが見えさえすれば、それだけで「これこそが生活綴方だ。」「作文を書かせてよかったなあ。」などと思ったものでした。私は、今でも、これを全面的に否定するものではありません。しかし、すべての子どもに書く力を、書くことを通して発達を、と願う時、それだけでよいのか、と思うのです。2) という気持ち・願いのあることも確かである。

次に、上記の日本作文の会の流れに沿いつつ系統案を提出した山梨作文の会と、理念としては先の黒藪次男の発言の背景となっているものと同じながら、系統化を志向した静岡作文の会協議会の試みとを取り上げて考えてみたい。

II

石川宏子は、『作文の授業をどう進めるか』(山梨作文の会、百合出版、1984)の巻頭「系統的な指導ですべての子ともに書く力を」において、会の目指すところを、

一つには、生活(自然・社会・人間)が、自分の目でしっかりと見つめられる子ども、その捉えた事実にたいして、自分の頭で柔軟に感じとり、きち

んと考え、それを文章に綴ることによって、人間らしいかしこさと、たくましく、美しく生きていく知性・感性・行動力を育てたいということ。

二つには、小学校入門期から中学校卒業までの九年間に、いつ、どのような題材で、どのような文章形成上の技術や鑑賞の力をつけさせていったらよいのかという、指導の系統性を明らかにしたいということである。3)

としている。そして、「作文教育の負うべきもの」として、「学級のどの子にも、書くこと、表現することのよろこびと、成長を保証してやること。」「表現の過程と方法・技術をきちんと身につけてやること。」「学級の集団のなかで鑑賞するという活動を通して、感性や知性や表現力のレベル・アップを図ること。」

このように考えるのは、表現の道を拓いてやること、つまり、できるかぎり最大限に自己を表現できる武器としての技術を子どもに多様に所有させることが、子どもを解放し、現実の事象とか美をとらえる視点の拡大・転換にもつながっていく大事な要素であると思うからである。

そのために、日常の継続的な指導を大事にししながら、一斉の授業のなかで、すべての子どもに、段階的で、こまかな手だてを踏んでの授業をと、長い研究をつづけてきたわけである。4)

と述べている。そして、系統案作成の手順を、

私たちは、十年まえから“指導のためのカード”を書きためてきた。毎月の例会や、年一度の合宿研究会での提案には、必ずこのカードを添え、指導の経過を明記して、作品とともに持ちよるようにしてきた。

指導のためのカードは、おそらく百枚を越えているだろう。そのカードを精選し、段階的に配列したものが、山梨の系統案である。5)

と説明している。

山梨の「系統案(小学校低・中・高学年、中学校)」は、「指導題目、つづる前の指導、表現各過程(取材・構想・記述・推敲)、鑑賞、備考」の各項目について、32の段階(低学年<一、二、三年> 1~11、高学年<四、五、六年> 12~22、中学校23~32)を設定している。この中から一六の段階についてその実践を掲げているが手塚邦彦の実践による「22りんごづくり農家の仕事を取材してきたり、調べたりしたことを、小見出しをつ

けて説明ふうな文章で書く」を見てみることにする。

まず、「私の日常的指導」として、

(1) 作文ノートによる指導

(2) 文集『野道』による指導

の2点を挙げている。前者は、「一週間に1度の提出日を決めておき、生活の事実を書くようにさせた」もので、「赤ペンを入れ」ることで、生活認識の目を育てることをねらいとしている。後者は、「一枚文集」であり、ひとつには書くことの保証と「意欲」を企図し、さらに「友だちの作品のなかから学ぶことをねらいと」している。

「1この題材の意味」を

りんごづくりの歴史をたどれば、さまざまな自然条件や社会条件をのりこえて働く人びとが現れてくだろうし、農家の悩みや、土地を手放さなければならぬ農家の側の問題、あるいは、新しい地域の課題さえも、身近なものとして掘りおこすことができる。6)

ものとして位置づけ、さらに農業の仕事が「農家の子どもでも非農家の子どもでも、共感する内容を十分にふくんでいる」ものであるとしている。

「2指導のためのカード」は、一連の授業の計画であり、先述のように系統案の基礎になっているものである。したがってその項目は、系統案の項目と同一のものになっている。

指導項目	りんごのづくりの農家の仕事を取材し、きいたり調べたりしたことを、小見出しをつけて、説明ふうな文章で書く。	
つづる前の指導	「牛」(78年版『年刊文集』6年 岡田はつめ)を使って題材について話し合う。 取材の方法や視点について理解する。	
表現各過程	取材	りんごづくり農家へ手伝いに行き、取材ノートに書きつける。 強く印象に残ったことを発表しながら、友だちが取材した内容をとり入れたり、触発された課題の補充質問に出かけたりする。
	構想	取材カードを動かして構想をねる。 小見出しをつけて、説明したいことをはっきりきめる。
	記述	構想にしたがって、説明ふうな文章で記述する。 伝聞の表現を工夫する。
	推敲	主題が書ききれているか推敲する。 表現のしかたや表記にもわたらせる。
鑑賞	文の組み立て方や表現のしかたに学びながら、主題への作者の取り組みを読み取る。 表現のしかたについて学ぶ。	
備考	この作品を書き上げるまでには、相当の長い時間と、表現の意欲とエネルギーが必要である。	

「3この授業にはいるまでの指導」では、この授業(=鑑賞)までの授業の過程を指導カードの項目(つづる前の指導、取材、構想、記述、推敲)に従って概説されている。「取材」では、「九月の収穫の土曜日、日曜日に、りんごづくり農家へ数人ずつで手伝いに行き、農家の人たちといっしょに

仕事をしながら、りんごづくりの苦労や喜びを聞き出して取材ノートに書きつける。」という労働の直接体験が組織されている。

「4本題材での授業=鑑賞」では、児童作品「ぼくの家りんご」を教材にその授業でのやり取りが示されている。授業者である手塚は、「この授業の意味」を、

この授業では、「ぼくの家りんご」という長い作品が、どうして生み出されてきたのか。書きあげられた作品の裏側にこめられている作者のねばり強い、そして、はば広い取り組みをわらせることが大切であると考えた。長期にわたる取材と書きこみは、表現や表記をふまえつつ、作者の書こうとする強い意志なしでは不可能であったはずだからである。8) としている。

「5この授業後の指導」では、「読みなおし」、「教師が目を通してから清書」、「他の作品についても、一枚文集にのせて鑑賞」と続いていくことが示されている。

この実践は、指導のカードという指導過程の計画に従いつつ展開された姿を示している。しかし、カードの備考「この作品を書きあげるまでには、相当の長い期間と、表現の意欲とエネルギーが必要である。」ということが、学習者に認識されることが一番大切な目的となったようである。そのことは、指導者の「この授業の意味」のことばにも反映しており、そういう自覚があつて、「鑑賞」の場面の授業をこの実践を説明するときの中心にしたとも言える。(なお、備考に関しては、実践を経てから書き加えられたことも十分に考えられる。)

それは、ここに示されたような各表現過程における周到な計画的指導の成果であると言える。確かにそうではあるのだが、そのことを「備考」として位置づけておく「系統案」のあり方には検討の余地があるように思う。むしろ、「備考」に書かれているような表現に向かうあり方・姿勢²を生きることの姿勢・意識性を中心に系統化を考えるとできないであろうか。

III

日本作文の会の系統化の流れに対する疑問は多く出されたが、いわゆる野名・田宮論争を「学習

して」の大塚義人の次の発言もその代表格なものであろう。

けれども、「このような書き方をしたので」とか、「この文を書いたので」とか、また、「この単語の使い方が」と言い、「ここへ説明のことは入れたので」と言う、その限りで見れば、ここではやはり、書かれたもとなっている生活が問題にされているのではなく、文章が、問題にされているのだと考えられます。もちろん、その文章を問題にするしかたは、「どう言葉づらを連ねさせていくかということではなく、どう事実をとおし、それをとらえたとおりに表現させていくか」という努力に支えられたものにちがいないでしょう。

わたしも、表現されたものを、表現において鑑賞し授評することを決して否定するものではありません。

けれどもわたしたちが綴方を書かせるのは、子どもたちに「よい作品」を書かせること、そのことを目的にしているのではありますまい。作品がよいとかわるいとかいう以上に書かれた生活、そのようにその生活を書く子どもの意識が、どうであるかをこそ問題にするのでしょう。「子ども自身」こそが目的であり、子どもの生活意識こそが、発達乃至変革されなくてはならないのですから一。

ですからわたしたちは「このような書き方をしたので」「よくわかる」ように表現できた、「そのときの人びと」そのものをも話題にしたい、しなければならぬと思うし「そのときのようにそれをそっくりそのまま出すことができた」そういう「適切な単語」を使ったその筆者の心をまともに取りあげて話題にしたいのです。9)

〈引用文中の「」は、大塚が田宮輝男「生活綴方教育小論」日本作文の会『作文と教育』1970、12月号からその叙述を引いたものである。〉

大塚義人は、志太生活教育同行会(静岡)のメンバーであった。静岡作文の会協議会では、上記の立場から『子どもが育つ作文教育』(静岡作文の会協議会、あゆみ出版、1980)において、「生活に根ざした文章表現指導のすじ道」そして「文章表現指導の発展段階」を発表、独自の系統案を提示した。

「子どもが書きつづった作文をどのように見、

とらえるかは、現実の子どもをどうとらえるかということであり、作文教育の性格、方向性を決定していく」として、作文を見る基本的な視点として、次の三点を挙げている。

第一に、作文は今日の政治・経済・文化など社会的な諸関係を内的な屈折をとおして反映されたものであり、また、今までの教育の総和を表わしているものと、まずとらえる。したがって、書きつづられた作文によって変動しつつある現在の社会・教育の状況を子どもの内側から生きたものとして具体的につかむ。そして、広い意味における人間形成のあり方、社会・教育のあり方について多くの問題を摘出し、とらえなおす。

第二に、ひとつひとつの作品は、社会の事物、人間のかかわり方を表わしており、個々の子どもの具体的な発達を見、主観性を見ることができる。そのかかわり方は内的に蓄積されてきた生育からの教育の総和であり、その子自身の人格、人間の生きる姿がさし示されている。個々の子どもたちの規定されている現実の生活や活動の中における内面的意識を明るみにとり出すことができる。

第三に、子どもの内面的な姿は子ども独自の主観性を持つとはいえ、さまざまな矛盾をかかえており、人間として生きていく人格体、矛盾体としてとらえることができる。それらの内的矛盾を意識化させ内面的活動を豊かにさせることによって、発達の自己運動という人間教育の土台をつくり、作文教育のリアリズムの道を求めることができるようになる。10)

このような視点から次のような7段階のすじ道を示す。

- 第一の段階 表現の解放性・真実性
- 第二の段階 生活の問題化・方向性
- 第三の段階 表現の描写性・生活への追求性
- 第四の段階 表現の中心性
- 第五の段階 生活の開拓・行動性
- 第六の段階 生活の探求性
- 第七の段階 表現の効果性・社会性11)

この七つの段階をもとに第一、第三、第七の段階をそれぞれ二つに分け、1～6の基礎と7～10の発展に整理し、「文章表現指導の発展段階」を掲げている。ここでは、その「8. よく調べたことを書く。(生活の探求性)」にあたる、小学校五年生における実践を見てみたい。

8	
よく調べたことを書く。 (生活の探究性)	
・生活に根ざした家庭・地域の變化に目をつけ、社会的・歴史的・生産的なことを広く深く調べる。	・調べるにあて、資料の集め方・整理・まとめ方などを身につけ、それをひとまとまりの文章として記述させていく。
・ねらいに即して、図表・統計・写真・地図・人々の話など、資料を集める。 ・調査・記録・観察したことなども入れて文章を書く。	・今までと違った記述の仕方、文章の構成を考えさせていく。 ・社会状況、変化に応じて、人々の苦勞・苦心などを知る社会的・歴史的な幅広い見方・考え方を育てていく。

この作文は、学級文集「それいけイレブン」に載せられ、話し合いをして学級全体で検討される。その過程で、他の児童(館林義昌)の「肉牛の仕事」と読み比べをし、生物全体へと視点を広げる足場を得ている。この一連の授業において、前島勝己は、「親を馬鹿にすることが多かった」のに、「この作文を書きながらそうでなくなった。」(母親からの手紙)また、指導者は「生活を見つめ、生産労働をつづる作文教育の大切さを学んだ。」と、実感として確認している。

「(3)子どもを歴史観の上に立たせる」では、夏休みの自由研究の課題として、前島勝己が「ようけいの仕事」を書いた経験を生かして書き上げた「大幡野の開拓」の作文から、

ものごとは歴史にとらえなければならない。家には家に歴史があり、地域には地域の歴史がある。その歴史の中に生きた人間の生き方を見つめて、歴史を切り聞いていく力を身につけることがだいじだ。(16)

ということを学ぶ。二学期になって、調べる項目を手引きとして用意し、「家の仕事」の発展である「家の仕事の歴史」の作文を書かせることになる。子どもたちは、父母や祖父母から聞き取ったことなどを「日記帳」にも書きためていった。十月に作文は書き上げられることになるが、前島勝己も、「『ようけいの仕事』より一歩つつこんだ『養鶏の歴史』を書き上げた。」

「(4)地域の歴史を掘り起こす」では、まず、前島勝己が「大幡野の開拓」を書いたきっかけ・事情が説明されている。館林義昌の「沢口の歴史」である。その館林の二年生の時のおじいさんの思い出を書いた作文群には、「小さい義昌が祖父とくらしていたころのできごとや、祖父の残っていた小屋や道具のことが克明に書かれていた。」指導者は、そのことをもとに「沢口の開拓」の研究を「すすめた」わけである。しかし、その作文は、

二年生の義昌がたてつづけに書きつづった祖父の姿が、この作文からは浮かび上がってこない。祖母から聞いた話のすじだけしか書かれていない。(17)

ものであった。そこで

私は年代順に沢の歴史を調べてきた義昌の努力を認めてやりながらも、

まず「(1)調べたことを書く意義」では、「調べることは意図的に生活を見つめることである」として、そのねらいを段階的にすじみち立てている。

- ①見たり聞いたりしたことを、よく思い出してありのままに書く。
- ②調べたことの中から、父母や祖父母、地域の人々の生き方を理解する。
- ③人々の努力や苦勞、実現できなかったことをつかむ。
- ④人々の考えや行動を批判的に見る。
- ⑤これからの自分の生き方について考える。

1 3)

次に「(2)生産労働に目を向ける」では、小学五年生を担任して一ヶ月の時に、「わがままの残っている」児童(前田浩士)の作文「牛の仕事」を見、そのすばらしさに気づいて、「プリントし、子どもたちと読み合って「家の仕事を調べて書こう。自分も働いてみよう」と呼びかけた。」という経過が示されている。その後、題を決め、「作文の計画」(構想表にあたるもの)を書かせ、赤ペンで助言を加えている。その中で、

「なか」に勝己君が手伝うことがあるはず。全部おとうさんに聞くのではいい作文にならない。自分が聞いたことを入れよう。(14)

と、労働の直接体験とそれを意識化して表現することを要求している。さらに、

もう一度作文の計画を繰り返しておさしてから、作文を書きはじめさせた。勝己は、はじめは母親に聞きながら書いていったが、しばらくすると父親も協力してくれ、親子三人で作文は書きつづられていった。私は一日一日と書きたされていく作文に赤ペンを入れ、勝己はまた調べなおして書いたりもした。(15)

「もっとくわしく調べてごらん。火事のことだけでも一つの作文になるよ」18)

と助言を与えている。そして、この「沢口の歴史」が書き直されるのは、六年生になって日本の歴史の学習をした後のこととなる。

それは、「視点がはっきりしているし、くいついて調べた後がうかがえる」ものであったが、しかし、義昌の作文に書ききれていないものがある。語ってくれた祖母や父のようす、感じ方はどうだったのだろう。祖母の話をもさらにつっこんでたずねなかったのだろうか。この作文が三たび書き直される時は、義昌がまた一歩前進するときである。19)と洞察している。

「(5)地域の未来をになう子どもたちに」では、この実践をふりかえって、それが「子どもたちが自分たちの未来を切り開き、自らの力で歴史をつくっていくために」なることの願いを持ちつつ整理している。

子どもたちが調べることから、方法をまとめた後で、

しかし、何よりも忘れてはならないことは、そうしたいとなみをとおしてどんな子どもに育てるのかという教師の願いである。父母の子どもに対する願いである。20)

と述べている。そして作文教育の位置を、

地域の未来をになう子どもに育てていきたい。こうした教育は科学的な認識を育てる教科の学習と、生活を掘り起こした生活から学ぶ作文教育が正しく結びついてはじめて実現するだろう。21)としている。そして、その具体的な姿として、

小学校時代に書いた作文に、子どもたちの成長の過程で見つけた新しい事実や自分の考え方を付け加えてほしいと思っている。作文を太らせながら、共に自分自信を確立してほしいと思っている。22)

と提示している。

この実践は、指導者と児童とがその父母・祖父母ひいては地域の中にあって、長期にわたり取り組まれたものである。文章表現をその表現主である児童とその生活を包み込んで、統一的な総体として指導する姿がある。しかし、先の系統表と見比べてみると、系統表の項目はある契機となるものであって、実践との対応関係はわかりにくいも

のとなっている。このような優れた実践は、指導者の子どもたちの表現＝生活を見抜く洞察とその上にたった日々の適切な指導とが不可欠である。それは、その指導者の世界観・教育観・文章観に支えられたある文章表現能力の発達のすじみちがあると推測される。その共有のための具体化の一つの姿が「系統表」であるはずだが、この抽象化・一般化は非常に困難な課題であるといえよう。

この系統について村山士郎は次のように評価している。

静岡作文の会協議会の「生活に限ぎした文章表現指導のすじ道」の特徴は、第一に、指導の系統を「自発的表現活動に応じた指導」と「計画的・体系的指導」などに機械的に区分けしていないこと。第二は、文の形体で段際を区切らず、表現の質の発展において段階をつくっている(これは、作品を読む三つの視点に基礎づけられている)。第三は、文章表現の大切な技術(描写性・中心性など)を生活を探求し生き方を確かにしていくために必要な技術としても位置づけていること。第四は、にもかかわらず、全体としては、作文の授業論的展開に傾斜しており、一人ひとりの子どもの生きることをまるごとかかえ込んだ生活綴方実践の構築というかまえが弱いこと、などである。23)第四の指摘についてはこの実践とその系統化の困難さに大きな原因があるように思う。村山のいうような系統を今までのような形で記述することが可能かどうかを検討する必要もあるだろう、「文章表現指導の発展段階」に付けられた補定の三番目には、

※ この発展段階は、すべて固定的には考えていない。むしろらせん状にくり返し発がしていくのであろう。また、子どもの実態の上に、段階が前後することもあるであろう。24)

と説明されている部分がある、「発展段階」として「発達段階」としていないのもこういう事情からだとも推測できる。しかし、すじ道を考えて行くときには、決して単線型にそれを考えてはいけませんが、その順序性については、情重に検討されなくてはならない。この「発展段階」に卸していかならば、それぞれの段階の妥当性の検討に加え、「らせん状にくり返し発展していく」姿をとらせることが必要となってくるのである。

注

- 1) 黒藪次男「表現技術の意味とその指導」村山
士郎
『生活綴方実践の創造』民衆社1981
p.175
- 2) 石川宏子『中学校の作文教育』新評論
1976 p. 7
- 3) 山梨作文の会「作文の授業をどう進める出版
1984 p. ii
- 4) 注3)に同じ、p. v
- 5) 注3)に同じ、p. vi
- 6) 注3)に同じ、p. 194
- 7) 注3)に同じ、p. 12-13
- 8) 注3)に同じ、p. 202
- 9) 大塚義人「生活綴方運動の深く広い統一を一
野名さん、田宮さんの論文を学習して一」日本
作会『作文と教育』1971. 8
pp. 74-75
- 10) 静岡作文の会協議会『子どもが育つ作文教
育』あゆみ出版1980 pp.53-54
- 11) 注10)に同じ。pp. 54-61
- 12) 注10)に同じ。pp. 64-65
- 13) 注10)に同じ。pp. 155-156
- 14) 注10)に同じ。p. 158
- 15) 注10)に同じ。p. 158
- 16) 注10)に同じ。p. 165
- 17) 注10)に同じ。p. 171
- 18) 注10)に同じ。p. 171
- 19) 注10)に同じ。p. 177
- 20) 注10)に同じ。pp. 177-178
- 21) 注10)に同じ。p. 178
- 22) 注10)に同じ。p. 179
- 23) 村山士郎「戦後生活綴方実験論ノート(1)」
「生活綴方教育」1駒草出版1985
pp. 168-169
- 24) 注10)に同じ。p. 66

編集部注 初出

『教育学研究紀要』35(2)中国四国教育学会
編(中国四国教育学会, 1990-03)