

# 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 第十三章 : 言語活動主義から能力主義へ : 1960年版学習指導要領   |
| Author(s)  | 浜本 , 純逸   |
| Citation   | 国語教育思想研究 , 33 : 26 - 13   |
| Issue Date | 2024-04-01  |
| DOI        |   |
| Self DOI   |   |
| URL        | <a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055154">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055154</a> |
| Right      |   |
| Relation   |   |



中等学校国語教育史 第十三章

言語活動主義から能力主義へ  
—1960年版学習指導要領—

浜本純逸

目次

- 一 時代状況
- 二 指導要領の改訂による学校現場の  
鳥取西高校の場合
- 三 はらだしんいちの作文教育と生活指導
- 四 芳賀秀次郎の俳句指導過程論
- 五 大村はまの読書指導

## 一 時代状況

三十九年には東京オリンピックの開催と共に、東海道新幹線が開業し、ひかり号による最高時速二二〇キロ達成など、明るい話題があった。四十年代に入ると、アメリカの北ヴェトナム爆撃の開始（四十年）、中国の文化大革命の開始（四十一年）、そしてイスラエルとアラブ諸国との第三次中東戦争と、紛争混乱が続いており、アジアの緊張が高まった。この間、日本では好景気が続き、四十三年には国民総生産（GNP）が資本主義世界で第二位に達し、日本経済は世界の驚異といわれる程の成長を示した。

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。

生産第一主義による経済成長政策は、大量の産業廃棄物による公害を発生させ、水俣病・イタイイタイ病・四日市ぜんそくなど、人命を奪う被害や深刻な環境汚染をひきおこして大きな問題を残した。

一九六〇（昭三五）年に学習指導要領が告示された。国語科編の委員長は時枝誠記氏であった。

戦後一〇年余の「国語教育の自明性」への「揺らぎ」を超えて、教科としての国語科の目標論・内容論・方法論を明確にするものであった。

「学習指導要領」の「目標」は、次のような三項目に整理されていた。

1 生活に必要な国語の能力を高め、言語文化に対する理解を深め、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活

の向上を図る。これは、戦後の言語生活主義を継承するもので、その後の国語科目標論を方向づけるものであった。

2 経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、また、思想や感情を人に伝えるために、目的や場に応じて正しく的確に理解し表現する態度や技能を養う。スポーツニック・シヨック（昭三二年）を背景にした科学技術教育と読解指導への要望を受け止めた能力主義・技術主義へと方向転換させるものであった。

3 ことばのはたらきを理解させ、国語に関する知識を高め、国語に対する関心や自覚を深めて、国語を尊重し、その発展に寄与する態度や習慣を身につけさせる。これはことばの機能に關スル知識や許与うを深めさせるものであった。

基準課程（カリキュラム）の一応の作成を終えたわが国の教育界は、一九五二年頃から学習指導法の実践的研究と授業改善に向かった。

一九六〇年版「学習指導要領」は、工業化社会への人材配置を想定して生徒の能力、適性、進路に応ずる教育課程の再編をめざしたものであったため、学校間の格差を生み、職業課程の高校からは、ほとんど国公立大学に進学できないことが運命づけられた。戦後高校教育の理念の一角であった「総合選抜制」が崩される契機となったのである。そして、「告示」という「法的拘束力」を持たせたため、当時の教育をめぐる社会状況においては、一斉指導と受験教育を助長させる機能を果たした。

時枝誠記の言語を分節して捉える考え方は、現代の大規模工場生産に馴染むものがあった。

時枝誠記は、総合主義国語教育を批判し、文学教育（感化主義）を否定した。説明的文章の学習指導を奨励した。

## 二 指導要領の改訂による学校現場の変化 ―鳥取西高校の場合―

要領が学校現場に与えた影響は、つぎのようであった。

各科目・単位数について、明確な数字が示されると同時に、全員必修単位数と科目が指定され、その修得がなされなければ、卒業認定ができないことになった。

↓各高等学校は、教育課程の再編をおこない、3年生についてはAとDの4類型を設け、生徒自身の選択によって、その進路に対応し得る方策がとられた。

- 鳥取西高校の場合
- A 就職コース
  - B 私立文系
  - C 国立文理系
  - D 理工系

### ○ 受験指導の強化

鳥取西高校 その一例としての補習授業の慣例化

1962（昭和37）年 3年生に早朝6時5

0分〜8時10分〓ながら準授業の感があった。『鳥取西高百年史』 p781）  
費も増額されていた。

夏期休暇中は全学年通して約十日間の補習授業がおこなわれた。

### ○ 戦後のベビーブームの影響

ベビーブームが高校に影響を及ぼすようになるのは、一九六二（昭和三七）年度（22年生生まれの新生入生）からである。

|          | 昭和37年度 | 38年度 | 39年度 |
|----------|--------|------|------|
| 鳥取西高の場合、 |        |      |      |
| 全日制普通科   | 488名   | 713  | 719  |
| 家庭科      | 55     | 110  | 110  |
| 全校計      | 2195   |      |      |

\*学級増を重ね、学校がマンモス化した。

○ 特に高等学校に力点が置かれ、多様化と適性に応じた教育がめざされた。

- ① 小・中・高の教育課程の一貫性――重複を避ける
- ② 類型（昭31に現れた）の徹底――科目の学年指定  
語↓甲・乙、漢文↓現代国語、古典甲・古典乙I・古典乙

### 三 はらだしんいちの作文教育と生活指導

1. はらだの実践作文教育

一九五〇年代の作文教育を拓いた、はらだ・しんいちが生活綴り方の教師であった。

はらだしんいちが、一九二五年福岡市に生まれ三歳で台湾に

渡る。台南師範学校本科卒業。当時、長崎県大村市西大村中学校教諭。二年五組担任。教科担当は一年生四学級の国語と図画を一学級、それに自分の学級の国語、占めて週二十四時間。その一年間を記録したものが、『中学生の教室』一九五九（昭和三四）年七月三〇日 麦書房）として発表した。

はらだしんいち教諭は、一九五六年六月、市販の『自由日記』

を使って「学級作文日記——二年五組——」を書かせることにした。作文は放課後、残って書く。学級の記録として要点だけを簡潔に書く「学級日誌」と区別して「学級作文日記」には、「自分が生活の中でつかみ取った主題を中心に、構想をしっかりとつかんだ上で、読み手を意識し、できるだけくわしく、場合によっては文章の効果までねらって書く。

書き方について、生徒から質問があり、次のようなやりとりをした。

「どうしてもわからん時には、どうしたらいい？」

「先生のところに習いにいってもよかですか」

「どうぞどうぞ、みんながそうして下さったら、お喜びになられるのは先生です」

「なんまい書いてもよかですか」

「かまいません。二百まい使おうと三百まい使おうと、ただし、一カ月でね。」(112・113頁)

この「学級作文日記」を通して、はらだ学級では「よい学級づくり」が進んでいた。教室の美化、オトコ・オンナ意識の過剰症、女子の対立、「ああ、学校に来たくない」症などが克服されていた。

ところが、二学期が終わって四日目(9月4日)に習字事件が起きた。

「学級日記」に永江克彦君が書いたのである。

次の授業は習字である。ぼくは道具をわすれていたので、びくびくではいっていった。出口光子先生が来た。

「習字道具をかすれた人は前に出なさい」と言われた。ひとりずつ理由をいわなければならぬ。なんといいおうかな？ そうだ「めんどくさかった、にきめた。わるいと思ひながら

いうのはむずかしかった。

私(はらだ教諭)は驚きました。驚いたのは、「理由を言えと言われたからの永江のコトバでした。永江は人なつっこいおとなしい子なのです。両親を失い伯父伯母に引きとられて生活している気の毒な子なので、私も他の子より目をかけ、別れ別れに暮らしている兄や姉に生活力がつくまで、できるだけスナオに成育するように、気をつけてやりた

いと考えていました。

そのNが、こんなコトバをとつさの思いつきとはいえ、にしたことに驚いてしまったのです。それに習字という教科であること、先生が女の先生であることも気になりました。(一一七・一一八頁)

はらだ教諭は、「学級日記」でNくんへ「もう一度、自分の作文を読み直す」ことを要求した。……

君があらのまま書いてくれたことは本当によかったと思う。君自身にとつても大事な問題を、君は書き残しているのだから……。もう一度、自分の作文を読みかえして考えてごらん。

まずボクの授業の時の君は、ボクに「暑いから大変だろう」と暖かい心を持ってくれている。それなのに出口先生に対してはどうだろう。時間割を知っているながら、道具を持ってこないで、いい加減に「めんどくさかった」と答えている。もし、本気でこう考え、こう言ったら、何と思慮(考え方)の浅い君だったろう。

ボクは、出口先生の気持になつて考えた時、このコトバに憤りさえ感じる。多くの人を愛し、みんなそろって共

もに発展し榮えていくことを願う子どもたちを作りたい  
と、いって、がんばっているつもりは、ぼくだが、まだまだ  
メダなど反省もしている。(一二〇頁)

その後、はらだ教諭は考え直した。この問題は、N個人の問題  
ではなく学級づくりのための学習観の変革の問題であると捉  
え直し、学級全員に考えさせようと考えた。(121頁)

そこで、はらだ教諭は、翌日、習字の時間に起きた出来事につ  
いて、全員に書いてもらい、夜、整理して教室に持ち込み、ホ  
ームルームの話題にし、指名してその作文を読んでもらうこと  
にした。

ところが、Nは読み始めたが、手がふるえて読み続けられな  
かった。教師が代わって読み終えた。つづけて他の生徒に、Nら  
のこうい批判している作文を読んでもらおうとしたが、手を挙  
げて読もうとする者はいなかった。

私(はらだ教諭)が憎んだのは、先生とはいえ、女を弱い  
ものとみて、この残酷なコトバを吐き出ししておきながら、学  
級担任、しかも男である私に対しては気兼ねしているこの子た  
ちの態度でした。

いや、そんなタイプを半年近くも是正できなかった自分自  
身の不甲斐なさだったかも知れません。……中略……

そして、本当の友情があり勇気があるなら、一人でもよ  
い、自分から進んで読んでほしかかった。放課後のホームルー  
ムでは、ゆっくり時間をかけて、「これからの習字の時間を  
どうするか」話し合わせた。(一二八・一二九頁)

放課後に提出された作文の一例

よわむし

K

きょうの原田先生の表情、口調、ことばというものは、まさ

に鬼と同じ様だった。

永江君の作文を読まれる時に、おとといの出来事が、走馬  
灯のように頭にえがきだされた。(＊1)

それは、習字の時間だった。教科の先生は女の出口先生  
なので、始まったすぐから、わいわいわいと学級全体がさ  
わいでいた。女の先生だからしかられる心配がないと安  
心してだろう。水、スズリの用意も出ていない人が大半  
だった。この様子をだまって見ながら、先生がはいつてこ  
られた。

日直がちょうど水くみにいっていたので後から教室に  
入って来た。そこで勉強がはじまった。だが、まだ話声が  
聞えている。これは一学期の時も同様だ。少しもおおつて  
いない。先生はだまっておられる。

「習字道具をわすれた人は前に出なさい」(＊2)  
と、にがわらしいながら言われた。

十人ばかりが、どやどやと出て行った。野田君に(＊  
3)「わけをいいなさい」と笑い顔でいわれた。野田  
君は何かもじもじしていわない。「それでは次」と、  
北村君に問われた。みんなの視線が体の大きい北村  
君の方にそそがれた。北村君は先生の机に手をつい  
て、「おいはすかんけん、わざと持ってこんやった」  
(＊4)と答えた。先生は笑いながら(＊5)「そんな  
ら、他の学科もすかんけん(好かないから)もってこ  
んとね」と言われた。「他の学科はみんなすいとつも  
ん(好きなもの)」と北村君が答えた。先生は又「食  
べ物はすかんでいうて食べんね」と言われた。そして、  
(＊6)「食べ物のすかんとはなんね」と先生が問い  
かけたら、北村君が、「玉ねぎにらつきよ」と、てれ

くさそうに、頭をかきながらいった。

「そんなら、スキヤキなんか食べられない(食べられない)」「と言われた。すると北村君は「家ではさっさんもん(しないもの)」「と答えた。これで先生は「はっはっはっ」と笑われた。

「自習した方がよかです」(\*7)と又、北村君がいった。先生は、北村君の机をちらつと見て、「ほう、日記の自習ね」と小声でだれにも聞えないように言われた。僕の後におられたのでぼくにはよく聞えた。「帰ってよし」と言われて、北村君は「ずかずか」とかと席にもどった。

今度は稲村君に言われた。「はい、わすれた理由を言いなさい」と!(\*8)すると、稲村君が、「ぼくもわざとわすれました」と、机に手をつきながら言った。「そんなら他の学科もすかんときは、持ってこんとね。ほう」と言って、すぐに「席につきなさい」と稲村君に言われた。他の人は「スミをわすれた」「筆をもたない」等と言って席についた。だが、最後の永江君は、「めんどうくさかったので持って来ませんでした」(\*9)と、先生の方を見て顔を赤くしながらいった。

ほんのこれだけ(\*10)、習字一時間の短い時間に起ったことが、原田先生にとって、重大な問題になるとは?きょうの先生の話、永江君の作文に対しての批評によって、はっきり知ることが出来た。今の三人の、先生に対する答え、すなわち、どうして忘れたのかの理由を言うときの態度、ことばのやりとりは、先生が一言いえば、人をわらわせようと思つて、一言おもしろいことを答える。いかにも先生をばかにしたような、からかうようかことば! 前の作文に書いたように、この人たちがもし、これを本気で考えて答えたとするならば、中学の二年生ではないと僕は断言したい。

おそらく。みんなも僕と同じ考えだろう。これから以後、習

字の時間といわず、あらゆる学科において、まじめに真剣に考え、物ごとを正しく行うように注意したいと思う。僕も委員長として、おとといの問題を自分のやったことだと思つてがんばりたい。

○稿者注、以下の番号は、はらだ教諭の朱入れ(いわゆる赤ペン)である。

(\*1) コトバの結びは話す時でも書くときでもそろえたほうがよい。

(\*2) 何かに気づいてだな?

(\*3) 出口先生は最初に誰が? いつ?

(\*4) このコトバはをきょうみんなに考えてもらった通り、実にひどい。

(\*5) どんな笑いかただったろう。笑い方にも色々ある。

こんなところがくわしく書くところ。

(\*6) このコトバを先生の表情や動作をコトバにするとよい。

(\*7) このコトバの前に出口先生のコトバがあったはず?

(\*8) 使い方がおかしい。

(\*9) この表情の弱さにくらべて、言ったコトバは、なんとひどいコトバだったろう。本当に思慮の足りないコトバだ。

(\*10) ボクの問題というより、君たちみんなの問題だ(132頁)

三二頁

この作文に対して、はらだ教諭は、「学級作文日記」に次の文章を書いた。

きょうの先生は本当に鬼の様だったかも知れない。もちろん、先生にとっては、K君も稲村君も担任の子にあ

ることに違いない。N君も同じ。三人の家庭のことも知っているし、苦しむらしい苦しみを知らないで育てている人たちよりは、むしろすなおなたくましい心を持った人にならなければならないと願っている。

だから、おととい、この出来事を知った瞬間から、この問題を発展させて一気に、みんなが真剣な学習をするようにしたいと考えたのだ。そのためには、先生の考え方を押しつけないようにするために、この学級日記を一日中止して、みんながその時、何を考えていたか、忘れた人や、こんなコトバをはいた三人の人が何を思っていたか、記録してもらいたい、それを自分で読んでもらって、みんなで新しい学習態度を考えてみたいと希ったのだ。

だから、きのう、きょう、先生は計画通り事を運んだ。もちろん、泣きながら読むNくんや打ちひしがれたようにしている北村くんたちをみると「かわいそうに」という気持は起るよ。だけど、先生は自分の感情をおさえた。昔の先生ならあくまでもNくんに読ませたはずだけど、今の先生は少し弱くなっているなあ。取って読んでやったものなあ――。

君も知っている通り、誰も自分の作文を読む勇氣を持てなかった。

…中略…よっぽど君に当てようかと思った。だけど、それはやはりいけないと思った。

それで、先生の考えを押しつけることになってはいけなと考えたのだ。…中略…

どうだろう？ みんな真剣になって、あらゆる教科の

#### コラム

習字（毛筆）が戦後余り行われなくなり、現在のように盛んになりだしたのは、昭和二十七年ごろからだったでしょうか。ひょっとしたら思い違いであるかも知れませんが、そのころ、私はその傾向に疑問を感じ、市の国語主任会の時など、「現在、国語の時間がたりないということがはっきりしている以上、毛筆習字を国語の時間に週一時間とすることは問題ではないか。今後の子どもたちの日常生活には、硬筆習字こそだいじなのであって。現在の毛筆習字のいき方は国語科習字とは考えられない。どうしても毛筆習字をしなければならないとするならば、クラブ活動か芸能教科の中でしていくのが妥当なように思う」と主張した記憶があります。

それがいまの四年生以上の習字といえば、ほとんど毛筆習字だけを行っている当市の状況は、親の意見に対する誤った妥協といった気持ちが出てならなかったのです。また、「書く力の評価をほとんど毛筆習字のじょうずへただけでしていくことも、かねて排斥して来たのです。一学期末、校内で国語研究部会を開いて。評価の方法についての話し合いを持ちま

学習をムラなく受けてくれるだろうか？それがみんな

のためなのだから――。「君は先生にとって大変な問題になるとは」と書いているけど、みんなにとって大変な問題だったのだ。そして、こんな機会を逃がすと、もつとメチャクチャなひどい学習時もあったと思う。

さいごに、君が題に「弱虫」とつけたのは、次のうちどれに対してか、この作文ではわからない。(1)きょう読めなかった自分に対してなのか、(2)N君が泣きながら読んだことに対してか、(3)KくんやSくんの変な強がりに対してか、(4)手をあげられなかったみんなに対してか。(5)(1)から(4)までの全部に対してか。

これくらいの長さの文になると、はじめに目次を作つて予定していたことを確実におさえて書いていかないと抜かしてしまう。この次の作文では「目次づくり」の仕事をしてほしい。

三枚半(千四百字)の作文、ご苦労さん。こんな美しい字で、清書するのは大変だったろう。でも先学期にくらべると、すばらしくのびている。(一三〇～一三四頁)

#### 書く力の指導

一般に生活綴り方の教師は「文章表現の指導に弱い」と言われていたが、全くことばの指導をしなかったわけではない。ほらだ教諭が中島剛の作文への感想の末尾で、長い作文を書くときには「目次作り(構想表)」をして欲しい、と要望しているように。

表現指導については、次のようにも述べている。

作文を表現の面からだけ指導する立場は、最近ほとんど見られなくなりました。もちろん、子どもたちに「生き生きと正しい日本語のきまりに従って、効果的な

文章を書かせることは、とても大事な仕事です。特に中学校では、私のような国語教師が、その仕事の大部分を引き受けなければ、担い手はいないでしょう。だからと言って、この平松の作文では、表現面の指導にばかり力を入れるわけにはいきません。(二五一頁)

原田の日記指導は内容(生活)の指導をしながら形式(言語)の指導も行っている。これが一九五〇年前後の人間形成なのである。に傾いていた、とは言えよう。

個人の思考力を育て、皆の思考力を育て皆の思考力を育てる。

私(原田)は学習の時、自分の考えを進んで発言することを、とてもだいたいだと考えています。その考えが正しいにしろ誤りにしろ。その意見を土台に、正しい理解に導くことができると思うからです。また、正しい(誤った)考えが導き出された思考の順序を追うことで思考の方法も理解されます。学習は「みんな」という意識の中で「個」を生き生きと活躍させ「みんな」を伸ばすことによって「個」を高めていくように進められるべきだとも考えています。だから、しっかり考えないで、いい加減に「わかりません」と答えるような子どもたちの態度にはナットクできないのです。どんなに静かに学習してくれても、どんなにテストだけ良い点をとってくれても、一つもうれしくありません。

また、たまに答えてくれる子がいても、その発言のしかたは教師だけを対象としている場合が多いのです。特に一番前の子に指名した時などによく感じます。一番後列

の子どもにも、よく聞えるように意識して発言する態度の欠けた学級は、みんなという意識が乏しいと判断してもよいと思います。(138頁)

#### 学習方法について考える

子どもたちが自由に、個を高めていくために動いていくけれど、その中に、きちんとした規律が働いている、みんなが学習し、みんなが伸びていくための努力が、教師の心に緊張を感じさせる、こんな学習のフレイクが作れないだろうかと願う気持が、中学校に来て日を重ねるにつれて強くなった私でした。自分たちお互いの学習の態度や自分自身の学習の方法などに問題を持ち始めた、学級の子どもたちの傾向を私はうんと喜びました。(一三九頁)

#### 話し合いの結果

生徒たちは、「習字の時間を楽しくするための方法」を話し合った時、五つの約束を子どもたち同志の間で決めた。

- ① 道具を忘れないようにする(弟妹と共用しているものはあつたけれども、持っていない子はいない)そのために、前夜、道具をそろえて寝る習慣をつくる。
- ② 前の授業が終わったならば、道具を机の上にそろえて、遊びに出る。
- ③ 日直はバケツに水を用意して教壇に置いておく。
- ④ 「文字はへたであっても、悪いということはないが、じょうずであるほうが得であることが多い」だから、少しでもじょうずになるために熱心に練習するようにしたい。

⑤ 「きらいな教科は苦手な教科であることが多い」だから、熱心な練習で少しでもじょうずに好きになる努力をする。

こんな約束が、この時間には、きちんと守られた。(142頁) はらだしんいち教諭は、ちいさな出来事と思われれることの中に学習集団の課題を見出す。小さな問題を大きく取りあげていくことによつて、真剣な学習が生まれ、楽しい学習に通じることを認識させたいと希っていた。みんなが学習することによつて緊張が生まれ、みんなが伸びていくと考えていたのである。

はらだしんいち教諭は、この実践の思想と方法は多くの人から支えられて生まれた、と「あとがき」で述べ、その仲間や指導者を掲げている。

小学校時代の同僚、中学校の同僚、大村作文の会の仲間。百田宗治、今井誉次郎、地下末吉、国分一太郎、巽聖歌、後藤彦十郎、鶴見和子、太田堯、鈴木道太、田中実、真船和夫、鴨原一穂、左古田好一、師井恒夫、近藤益雄、松本滝郎、寒川道夫、柳内達夫、日本作文の会の委員の方々、勝田守一、宮原誠一、教育科学研究会の委員の方々。はらだしんいち教諭が、同僚から学び、生活綴り方の歴史成に学び、教育学者から高い教育思想を学んだ。また一九六〇年代の、教師仲間・探究的実践家・教育学者の強力なネットワークに学んだ。

1. はらだしんいちの作文教育の特質  
学校生活の「ありのまま」を書かせ、生徒理解をしようとしている。「ありのままを書く」は、戦前から生活綴り

方のスローガンであった。

2. 女教師を侮った一生徒の発言や動作を単なる一生徒のこととしてでなく、「みんなの学習課題」として捉え直させている。

3. 問題のある発言や行動について、非難や叱責で対応することなく、クラス全員に作文を書かせて「わが事」として見つめさせている。

4. 全員の作文をみんなの前で読ませてみ共通の問題として対象化させている。

5. 話し合いによって多面的に、そして深く考えさせている。話し合いは共同思考の場となる。

6. 教室では、「みんな」という意識の中で一人ひとり活躍させ、「みんな」を伸ばすことによって「個」を高めていきたいと考えていた。

7. 教師の考えを押しつけることを控えている。生徒を考える主体に育てようとしているのである。

8. 学習態度がみんなにとっての重大問題であることを気づかせ、どのような学習態度が望ましいか、考えさせている。いわゆるメタ学習をさせていたのである。

9. はらだしんいち教諭の実践は、まさに、人間とことばとを一体に育てる人間形成の教育である。

#### 四 芳賀秀次郎の俳句指導過程論

芳賀秀次郎は、一九六四年に景物と心情の配合の型に着眼

する俳句指導過程論を提出した。生徒にはわかりやすい段階論である。

芳賀秀次郎は、事物と心情の取り合わせに着目する。

ぼく（秀次郎）は俳句の構造上の特質である「配合（取り合わせ）」に焦点をあてて、俳句教材の指導過程を考えてみたい。それが、俳句の構造に即した指導の方法であり、生徒に俳句的世界というものを理解させる有効な方法でもあるのではないかと考えるからである。

##### 第一次 目（視覚）・耳（聴覚）による配合の型

若鮎の二手になりて上りけり 子規

流れ来る大根の葉の早さかな 虚子

夏草に車輪の来て止まる 誓子

雪投げをして教会に集まり来 汀子

##### 第二次 景物と生活を配合する型

島々に日をともしけり春の海 子規

夏草や機関車の車輪来て止まる 誓子

遠山に日の当たりたる枯れ野かな 虚子

秋蟬の声澄みとほり幾山河 秋桜子

##### 第三次 景物と感情（心）を配合する型

万緑の中や吾子の歯生えそむる 草田男

校塔に鳩多き日や卒業す 草田男

望郷や土堀コスモス咲き乱れ 立子

縹雲ひとに告ぐべきことならず 楸邨

第二次、第三次の指導の中で留意すべき点をあげてみる。

一は、全体として「イメージづくり」につとめること。

二は、配合の二つの部分を、同重量、同位にみるということ。

たとえば、草田男の「校塔に鳩多き日や卒業す」の句において、「校塔に鳩多き日や」の十二音と、「卒業す」の五音とは、音の教では二対一であるが、意味の上では、完全に同重量であること。これは「翺雲」の句にも「降る雪や」句にも、配合の俳句の全部にわたって言えることである。〈山形県立山形南高等学校〉

（芳賀秀次郎「俳句教材の意味と方法」『教育学国語教育』  
一九六四年五月 明治図書 48・49p

## 五 大村はまの読書指導

大村はま先生（注）は、昭和三十七年十一月の広島大学において『生きた場（実の場）にすること』と題する講演をされた。教室を「自分の生活目的のために学ぶ『実の場』にした」と言う趣旨であった。講演の中で次の五項目にわたってご自分の実践を例示しつつ説明された。

〈1〉読書のしかた

〈2〉詩

〈3〉生活の記録・手紙

〈4〉民話

〈5〉伝記・その他

ここでは、総合的な国語学習指導の先導的な事例として、その「〈1〉読書のしかた」を取り上げる。

大村はまは、「読書のしかた」が知識として一般に教えられていた昭和三十年代（1955～1965）の方法を否定した。「教科書にあるから読みましょう」という教養主義的な方法では「読

書のしかた」は身につかない。それではどうすれば良いか。

大村はまは、その年に一年生の教室で実践して会得した方法としての〈実の場〉を例示した

よく教科書には、「何々の仕方」っていったような文章があるものです。また「しかた」と書きませんでもそういうふうな意味の解説的な文章があるわけです。そういうただ生徒に「読書のしかた」、「記録、報告の書き方」、そういったものから読んでみましょう。ここから何かその「読書のしかた」、「記録、報告の書き方」なりを学ぶことにしようといったようなやり方、そして、その学んだことを生かしてなにかをしましょう、こんなふうな「やり方」、「読書のしかた」を書いた文章を勉強してそれを応用して本を読む、こういうふうなスタイルってのはよくあると思うんです。

けれども、「読書のしかた」の場合であれば、はじめにそれを読むときに、「読書のしかた」を知りたいというふうな腰が立っていないのではないかと思うのです。自分でほんとうに求めて「読書のしかた」を習おうとする求める気持ちで「読書のしかた」にくいついていくというふうでなければならぬと思います。それが私の言う「実の場」ってことなんです。

そんな場面もないのに「読書のしかた」が（教科書に）あるから、さあ読みましょう、喚んだらそれを応用して本を読みましょう、こういうふうなことでは、ほんとうの意味で腰が立ち上がってこない。自ら求めて読むことは、そういうことではないと思うのです。そういう方法でも、ひじょうにすぐれた生徒ですと、そこからいろんなことを学んでいける、ある程度のことを学んでいけると思いますが、あまりすぐれていない子供だったりした場合には、ほんとうに求める気持ちなしで読む文章っ

てものは難しい感じじゃないかと思うのです。求めて。題をもつて、求めて読むってことが文章をやさしくし、話を聞くのもやさしくするわけで、なんにも自分に問題もなく求めるものもないときには、読んだり聞いたりするものを、たいへんに分かりにくいものにし、生徒にとつて端から端まで重荷になるわけです。自分が何か問題をもっていますと、一つ一つが、立体的につかまえられると思うのです。

このように、大村はまは、一年生におこなった「読書のしかた」の指導について話しました。まず、読書について自分の問題をとらえさせることをさせた。こういう場合に、よく簡単に「読書についての疑問を書きなさい」と言われるが、これでは決まりつたことしか出てこない。「何を読んだらよいでしょうか。」とか、「感想文をどんなふうに書いたらよいでしょうか。」とか。そこには、やはり、やり方というのがあるでしょう。問題がある程度切り開いて見せなければ子供は問題が発見できないということです。ある程度、質問が固まってくるためには、ある程度の理解があつてこそだと思えます。わかっていると質問がないわけではなく、その反対かもしれないのです。実例を示さないと、どんな断面を切り開いて、どんな質問を持つべきかということが、子どもたちにはわからないのではないのでしょうか。

大村は、プリントによつて、子どもたちに疑問を三つほど示した。

たとえば、「漫画ばかり読んでほめだ、頭が悪くなるってことですが、ほんとうにそうでしょうか。」とか、「感想文を書かないと、読んでもだめなんでしょうか。感想文を書かないで読むだけじゃほんとうにだめでしょうか。」……そんなような問題を

書きまして、「ここにあげた問題、あなたも問題だったら○をつけなさい。それから、このほかに問題があったら書きなさい。」とこういうふうを持ち出す。すると、子どもたちは、はじめて、問題のつかみ方がわかってきます。つまり、漫画のことなんかを聞いてもいいんだということがわかります。こういう例によつて、心が開かれて、自分の質問が自分でわかってくる。

こういうのを指導というのではないのでしょうか。ただ、「疑問があつたらお出しなさい。」というのは指導のうちにはいらない。疑問の出し方を指導し、疑問を切り開いてやる、自分の疑問に気が付かないでいるのをこつちから引き出してやる、そして捉えさせる、というのではないと、指導者というわけにはいかない。

そのとき、三つの例がヒントになつて、子どもたちはたくさん疑問を出しました。多い組では八十くらい。それを全部整理して、種類分けして、プリントにした。その次に、教科書の文章はもちろん多くの本を読んで調べた。また、そのとき、ん読書についての録音も聞かせました。

そんなふうにして、聞くことと読むことをじゅうぶん生かして、自分たちのたくさんある問題、八十あったのを整理して三十ほどにまとめた。その問題を頭に持ちながらこの問題の何かについて、何か分かったら書いておくということにした。

こういうふうの問題ごとに自分の学び得たことを、ずうっと紹介していく文章を書かせました。これがよい読むことの指導のもとになつた。また、聞き取り方の失敗もそこでよくわかります。「何々先生はそういうことをおっしゃっていない。」というふうなことになるますと、どこでその要旨を取り違えたろう。コソアドでも、何でも活用して勉強しなければならなかった。

滑川先生の漫画についてのご意見なども入れてありました。

それにはたいへんいろんなことが書いてあります。「結局、漫画は読んでもいいってことになるわけだ。」という結論になった人もあります。

「漫画は読んでもでもよい。」こういうふうな結論だけを書いて来た生徒に、「滑川先生、そうお書きになつてゐる？ あなたはたいへんよろこんでいますけれども、少しおおざっぱじゃない？ 読んでもよいという結論になつてゐるかどうか、……：それには、条件があるんじゃないでしょうか。滑川先生は漫画について、最初にご意見を述べた方です。それから何年もご意見が変わつてゐません。天ドに有名ですよ。たくさんの方の知つてゐる漫画についてのお有名ご意見なんですよ。」と言うと、「どこか読み違えていたのかしら、どんな条件がついてたんだらうか。」というので、もう一ぺん詳しく読み直して、よほど頼んでも、あんなくらい何べんも読ませせることはむずかしいだらうと思ふくらい何べんも読んで、自分で、滑川先生のご意見というのを紹介し直すことになりました。

大村はまの読書指導の特質。

- 1 生徒がやる気を起こす資料づくり
- 2 読み書く聞く話すの4活動を経験させ 国語学力を育て「実の場」づくり。
- 3 確かに深く読書する基礎と習慣を育てようとしている
- 4 新しい時代の読書指導の指標となる提案であつた。

大村はまは、対象を正確に読み取ることを重視していた時代を背景に、生活に活きる読書力を育てようとしていた。そのために生徒を読書の主体にする読書指導を試み、提案していたの

である。

#### コラム

学問と縁があつたんでしようね。大学に入る前、二人の学者に出会いました。振り返ればそれが、後の進路を方向付けてくれたと思うのです。

一人は高校で古典を教えてくれた中西進先生です。ぼくが通っていたのは東京学芸大付属高校。後に万葉学の第一人者となられた先生は当時、学芸大助手で、高校の授業も受け持っていたのです。

最初の授業で驚きました。万葉がなを記したプリントを配り、読めと言うんです。無理です、と首を振ると、見れば字の形か音が浮かぶだらう」つて。それで、みんなが好き勝手に読み方を披露すると、今度は「意味は？」と来る。

中西先生の授業は、一つの問題に一つの答えをあてはめる、というスタイルではなかつた。きつと世の中に知識や経験を使って切り込むべきだ、と言いたかつたのでしよう。

ぼくは古典が得意ではなかつたけれども、中西先生にひかれて、四六時中ついで回りました。

（『毎日新聞』二〇一〇年十二月二五日）

注1

(実の場)にすること』と題する講演をされた。(当時、私  
|| 浜本|| 広島大学の教務員で、講演会場の設営と案内役をし  
たので、その時のメモを用いて紹介した。公開の場なので敬  
称を省くことを諒とされたい。

注2

一九六二(昭和三七)年十一月二八日に広島大学教育学部でお  
こなわれた大村はま先生のご講演を文字化したものである。先  
生の口調が活かしている

大村はま著『国語教室の実際』(共文社刊)は、この講演を  
先生が簡潔に整序されたものである。