

山口県下の「新教育」実践に学ぶ(二三)

——「自主的仕事学習」の変質——

加藤 宏文

What the practices of the Re-education after the World War II in Yamaguchi Prefecture can tell us.
(23) — the changing point of the works “Hikari Plan” edited by the staffs of Hofu Junior High School attached to our faculty —

キーワード 「自主的仕事学習」

はじめに

山口県下の「新教育」実践の大きな流れの一つには、いわゆる「光プラン」の系統がある。その濫觴(注1)・継承(注2)・推移(注3)・去就(注4)については、拙論(注5)を重ねた。そこには、「光プラン」が、「生活課程」と「研究課程」の統合を目指して、旧態依然の「学力」論による外発的な攻撃に対し、試行錯誤を繰り返した跡が、尊い。

本稿では、受けて、一九五八(昭和三三)年一〇月二四日、第一二回「研究発表大会」開催と同時に発表された『第四次発表

自主的仕事学習の「展開」とその指導』(山口大学教育学部付(ママ)属防府中学校研究報告書一二三号)にその「変質」の実態を吟味するものである。

こゝに言う「自主的仕事学習」とは、「第三次発表」によると、「全人格体による行動学習」を意味し、そこでは、「生きる」ことと「探求する」こととの統合における「問題解決学習」が、目指されてきた。それは、「問題」そのものに即した「系統」が、同時に「生活中心の主観的系統」と「科学的な客観的系統」とを、兼ねてその構造とする。

今日、「新しい指導要領」が提起している「総合的な学習」や「問題解決的な学習」が、「各学校」の「創意工夫」によってどのように構築されていくかにとって、「自主的仕事学習」の辿った「去就」および「変質」の経緯は、必ず吟味しなければならぬ問題を提起している。

「第四次発表」の本著の「序」で、渡辺唯雄校長は、一九五七(昭和三二)年度文部省全国学力調査報告書(社会科・理科)による「学力」の調査結果が指摘する諸点を集約して、次のように確認している。

○(前略)断片的知識の把握よりも、その事実相互の關係的認識、推理思考力等が著しく劣っているということは、指導形態に問題があるということを示していると言うべきである。こゝに、問題解決的学習形態がその存在意義を主張し得るのであるという事ができよう。仕事学習なる名のもとに、生徒の自主的な問題解決的学習の指導方法を探求し来ったわれわれにとって、この真実の学習指導形態の推進こそ、更に今後の課題として横わっていることを痛感するものである。

(一九五七(昭和三三)年一〇月六日付け)

一 「仕事学習」の概念と構造

本書の冒頭には、渡辺唯雄校長の「自主的仕事学習の展開とその指導」なる論文が、掲載されている。その第一節は、「研究主題の意義」である。こゝでは、まず、「仕事学習」の概念を、次のように説明している。

○ あらゆる学習は、その真実の相においては、問題解決的学習でなければならず、それはまた、単元学習と表現してもよいものであるが、われわれは、あえてこれを仕事学習と呼称してきたのであった。自主的に自覚してたてた目標をめざして、努力して解決していこうとする一つのまとまった目的的学習を意味するのである。

その上で、渡辺唯雄校長は、同校の実践研究が、次のような経過を辿って、本書での報告に至ったことを、確認している。

- (1) 仕事学習の指導法の研究
- (2) 学習単元の実際の指導技術の一般的研究
- (3) 具体的なその問題把握の指導法の研究
- (4) 集団思考とその指導法の研究

その結果、同研究は、次の三つの課題を抱えるに至る。

- (1) 学習者自身の問題意識の常時の把握こそが自主的学習を保証するから、問題把握の指導は、あらゆる段階に求められるが、典型は、一単元の導入段階での「主題研究題目」になる。

- (2) 自主的仕事学習の展開は、学習の場が、えてして個人主義的競争角逐の修羅場となりがちであるから、集団思考が、

「相互協力・切磋琢磨の全員共働(ママ)共栄」にならないければならない。

- (3) 問題解決学習がその本領を発揮するためには、展開段階が、自主性の乏しい受動的なものであってはならない

この三つの課題は、今日、学習指導目標が知識や技能の量や速さにおける系統性に傾斜している実態、また、「個性尊重」の名のもとに一見「活性化」しているかに見える学習者集団の実態を改革するための、視点を提起する。さらには、そのために求められる学習指導の「展開段階」の必然性が希薄であることなどへの反省を、促すものとなっている。

では、「仕事学習の指導段階」は、どのように求められるのか。渡辺唯雄校長は、「新教育」がどのように「批判」されようとも、「問題解決的単元学習」即「仕事学習」こそが学習の正道であることには、躊躇があつてはならないとする。しかしながら、一方では、この理念の上に立って、初めて指導や教材の系統的「修得」も、学習の具体的実践の場の実態において検証されるべきを、説いている。そこには、まずもって、指導者間の「相互理解」が必要であるとも、説いている。

その上で、渡辺唯雄校長は、一般的な「導入」・「展開」・「終結」の三段階に従いつつ、特に、「仕事学習」の主軸は「展開」段階であるとし、そこが最高潮に達し、本流となっていくことを願っている。学習者の本領は、そこで初めて発揮され、成果を豊かにするとし、「展開」段階を、次の四つの段階にさらに細分化することを、提案している。

- (1) 仮説の確認と把握
- (2) 資料の蒐集検討と仮説の検証
- (3) 結論の構成と要点把握
- (4) 統合系統化

このようにして一般化された「自主的仕事学習」の「展開」の構造は、「問題解決的な学習」による「生きる力」としての学力が問われ始めた今日、その学習指導の内容や方法が模索されていく中で、一つの基準として、吟味してみる価値がある。「研究主題の意義」は、このような体系において、以下の具体的な提起へと突き詰められていく。

二 「仕事学習」の展開

このような観点に立つて、渡辺唯雄校長は、まず、「仮説の確認と把握」の重要さを次のように説く。

- (1) 仮説の設定とは、新しい事態に処して、その解決の糸口を発見することであり、新しい認識や行動への橋渡しをし、新境地進展への飛躍台の役目をなす。
- (2) 教師にとつての既知の解決法も、生徒にとつては新事態であるから、教師は、生徒と共に新問題解決へと進むべきである。
- (3) 生徒既知の知識を引き出し、組織し、再構成しつつ、正しい思考推理の筋道に乗せて解決の糸口へと導く。
- (4) 生徒の自由研究と教師の指導とは、表裏一体をなし、両者の協同学習・一体的な学習が望まれる。
- (5) 学級集団による集団思考は、協同的集団学習となるべきである。
- (6) この仮説は、検証に至るまで、学習者全員に確実に把握され、派生的な枝葉末節に陥ったり、本筋を見失ったりしてはならない。
- (7) 教師は、学級全員の集団的意識を共通の課題へと集中させ、

持続させ、不断の励ましをし、仕事学習が能率的に進行するよう指導しなければならない。

こゝには、言うところの「仕事学習」が、学習者による「自主的に自覚してたてた目標をめざして、努力して解決していこうとする」「目的的学习」であるための基盤が、学習者と指導者との関係において、周密に確認されている。すなわち、構造的には、学習指導の目標とその方法とが、学習者と指導者との関係、学習者集団における集団思考の本質にも言及して、具体的に確認されている。

こゝに指摘されている諸項目は、今日求められている「問題解決的な学習」が成立するための必須の条件を、提示してくれている。私たちは、その「学力」観において、各教科科目がそれぞれ独自に担うべき「基礎」学力を踏まえて、それが、知識や技能や態度といった次元に止まることなく、「生きる力」として、どの教科科目もがそれを突き抜けて習熟させなければならない「基本」学力として、「問題解決的な学習」を位置づけなければならない。「仮説の確認と把握」は、そのための具体的な構造を、示してくれている。

次に、渡辺唯雄校長は、「資料の蒐集と仮説の検証」を、こう述べる。

なお、こゝに言う「資料」とは、「広義のそれであつて、既知の知識・観念・習慣化された技能など、問題解決に当って、問題を処理するに必要なもの一切をさす」とされている。

- (1) 資料は生徒の能力に相応したものでなければならぬ。
- (2) 資料は豊富であることが望ましいけれども、それは教育的価値の見地から整備されなければならない。

(3) 資料の選択に当っては生徒の生活現実との関連を考慮すること。
 (4) 資料の取り扱い方に慣れさせ、これを十分に利用させることが肝要である。

(5) 資料そのものに物語らせる態度でなければならない。
 (6) 仮説の検証は、生徒各自がそれぞれ自らの力を働かして、多面的批判的に考察するよう導くべきである。

まず、「資料」の質が、確認されている。すなわち、その質は、「生徒の能力を超えたものであつてはならないし、また反面、余り低い段階のものであつてもならない」とし、「一面知られていて、しかも半面知られていないといったものが、最も望ましい」としている。この指摘は、今日、「基礎・基本」といった漠然とした「教材」観が、えてして「親しむ」などの名のもとに、「やさしい」のみを指向することの誤りを、端的に示している。一歩先を問うことによつてこそ、「生きる力」につながる「学力」が、初めて保証されることを、教えてくれる。

次に、「資料」の「教育的価値」の問題が、指摘されている。こゝでは、「一冊の教科書だけが、唯一の資料といったような貧弱な学習環境」は、「学習意欲」や「自発的研究」を「誘発」することがない、と断じている。それと同時に、ここでは「教育的精選」が、「従来の生活経験偏重の教育方法」批判に込めなければならない、としている。今日、つとに「基礎・基本」や「精選」が唱えられ、重ねて「厳選」がうたわれているからには、この原理には、学ぶべき観点がある。

しかしながら、右で指摘された「生活経験偏重」を確認すると同時に、一方では、「生きた現実と遊離しないことが肝要」とし、

「学習が活発化」し、「身につく」ためには、「資料が生きた問題に適應」すべきことを、強調している。「基礎」学力と「基本」学力との峻別と同時に、両者の統合がどのようにしてなされるのか、問われている。

さらには、「問題解決学習の基礎条件」として、「資料」の「利用」と「解釈」の重要さが、強調されていく。そこには、たとえば、「グラフや索引、地図のよみ方、見方」などの「基本的な学習訓練」と同時に、「資料」を「多角的に各方面から洩れなくみる」ことの大事さもが、指摘されている。技能目標と価値目標との統合が、求められている。

次には、「資料」への「客観的態度」・「即物性」尊重の必要性が、強調されている。「事実に忠実に追う」べきだとするのである。この点も、「自発的研究」や「生活現実との関連」が陥りがちな陥穽を、反省した上での慎重な提言になっている。

最後には、「仮説」が「観念の組織」に過ぎないことを指摘し、それを克服して「思考力・推理力」が高度かつ多面的に発揮されることこそ、「教育的意義」があるとしている。従つて、指導者のこゝでの使命は、学習者の考察が「一方的部分的に止まることを防ぐ」にあるとする。そのためには、学習者の「推理作用」を、本質的なものにむけさせ、その進行に即して訓練すること」が肝要だとしている。

以上の六項目は、今日、どの教科科目もが担わなければならない「基本」学力のうち、「課題設定力」・「問題設定力」を踏まえた「情報収集力」・「情報操作力」等を育むための要点を、示してくれている。と同時に、指導者における「教育力」の要としての「教材開発力（教材収集力・教材透視力・教材活用力）」、さ

らには「授業構想力」にも関わる要点をも、示してくれている。今日、この提起にどう応えているのか。仮説の検証が、右のように行なわれて、その成立が論証されたとき、それは一つの客観的真理として存在意義を要求する。そこに「結論構成」が行なわれ、その過程の指導が、重要になってくる。渡辺唯雄校長は、そこで留意事項を五つ、次のように挙げている。

- (1) 結論を急がないこと。
- (2) 分担と協力によって、協同的に結論を作りだすようにする。
- (3) 創造生産的喜びを味わさず（ママ）こと。
- (4) 誤りの原因を見究めることが大切である。
- (5) 要点把握が極めて重要である。

まず一つは、「検証」によって「仮説」が「真理」に至る道の「進捗」の大事さが、強調されている。すなわち、過程の重視である。私たちは、えてして指導目標をすでに自明の固定したものであるのみ考え、それを予定調和的に注入することにのみ、必死になつてはこなかつたか。「問題解決的な学習」を新に目指すからには、こゝに強調されている原則に、改めて学ばなければならぬ。「結論を保留し延ばす態度」である。

次に、「分担」・「経験」・「衆知」・「討議」による「集団思考」即「協同学習」が、強調されている。私たちは、つとに「個性の尊重」を唱えて、学習活動の「活性化」を求めてきた。しかしながら、そこでは、個々の学習者の個々そのものが多様であること自体をのみ、尊いとしてはこなかつたか。ことは、多様であることそのことにあるのではなくて、その個々同士がぶつかり合うことによって「共々により高い次元に進んでいく」ことこそが、求められているのである。この指摘は、今になお新しい要

求を、具体的に突きつけてきている。

また、右の原理は、その貫徹の成果として、必然的に「創造生産的喜び」を保証するはずである。「いうにいけない知的創造的な感激と歓喜」と説明されている。当然のことながら、知識や技能の大量にしていち速い習得のみを指導目標とする学習においては、一見「感激や歓喜」と見受けられる学習者の反応も、その目標が、主体的に自覚された課題であり、かつ「価値」としてのそれでない限りは、一過性のものとして、おっつけ色褪せてしまう。私たちは、学習者との接点を性急に求める余りに、この陥穽にはまりがちではないか。右の原理は、こう省みさせる。

さらに、「誤り」の重視である。「仮説」・「検証」の結果は、必ずしも「正しい結論」に到達しているとは、限らない。そのこと自体は、決して低く評価されてのみ、他の「仮説」の設定を性急に求めるものであつてはならない。試行錯誤こそは、「解決方法」に「自覚」的に習熟していくべき最善の道でもあるわけである。それによつてのみ、「一つの解決法に用いられた解決力が、類似の他の問題解決への基礎として、転移することが期せられるから」とされる。極端な場合、問題集の解答合わせで数や量のみをこなしては、点数による「評定」に学習者を追い込む学習指導が、まだまだ跡を絶たない状況の中で、「総合的な学習」を指向するからには、右の提起を噛み締めなければならない。

最後に、「要点把握」の重視である。これは、「結論」として「真理」が成立した段階での指導者の表現力を、問題にしている。「教師の説話要領」・同「概括要領」である。これは、「生徒の自主的な学習活動」を保証することが、えてしてその「活動」それのみに引きずられてしまいがちであることへの警告である。また、

同時に、この指摘は、「教師中心の受動的学習」における「絶対的真理としての押しつけ」との峻別をも、求めている。今日、たとえば、授業構想力の中核であるべき「発問」の表現が、その焦点とすべき語を誤ったり、曖昧にしたり、また、学習者の反応の中の焦点の語への理解（「き」、「分ける」）が粗雑であったりする実情が、そのまゝに放置されていることへの警告でもある。

こゝに提起されている「結論の構成と要点把握」は、このように、「問題解決的な学習」にも相当する「仕事学習」指導推進の要として、今日改革を求められている「国語」教育の具体的な「創意工夫」の根底に握り締められていなければならない問題を、鋭く浮き彫りにしてくれる。私たちは、この原点に再び立ち返って、「生徒の自主的な学習活動」の真の成立条件を、今日の状況に即して、確認し合わなければならない。

三 「仕事学習」の到達段階

渡辺唯雄校長は、「自主的学習の展開と指導」のまとめとして、「統合系統化」の原理を、次のように提示した上で、その実践上の問題点を、以下の三点に整理して説明していく。

○ 結論として得られた知識は、それが孤立的のものでなく、生きた総合的全体の組織に生かされて、生きた組織体系の一翼となり、将来の生活への基礎力として働くようになるためには、それが構造的立体的に統合系統化されなければならない。すなわち、「知識」は、単に集積されストックされたものであるばかりでなく、それが「生きる力」としての「価値」を獲得するものでなければならぬ、とする。従って、そのような「学力」

をつけるということは、そのための学習指導法もが、「構造的立体的に統合系統化」を求められる、と見るのである。今日、「生きる力」を求める私たちも、この構造的な原理を、再確認しなければならぬ。

(1) 知識は体制化（ママ）されなければならない。

こゝでは、学習者によってひとたび得られた「解決法」は、まず学習者自身によって「要約」され、「既存の体系の生きた部分」となり、次に「言葉として陳述」され、さらには「一般化」されることが、求められている。「知識・原則」は、「生きたものとして体得」さるべしとの謂いである。「学力」を「生きる力」と考えることに、通底している。

(2) 知識の交換が大切である。

すなわち、右の意味での「知識」は、「個人的のものとしてでなく、社会的なものとして、交換され合うことが肝要である」とする。言うところの「体制化」も、この実現によって、初めて意味を持つのである。その具体的な方法としては、「口頭発表」・「討議」・「劇化」等があげられ、「集団成員の協同的集団的意識」に支えられたこのような「集団思考」によってこそ、こゝに言う「交換」は成立する、とするのである。この指摘は、「間接経験としての情報知の教授学習」が、えてして陥りがちな「詰込みと暗記」に、同時に警告を与えている。

さらには、右の「交換」を具体的に成就させるためにとて、① 交渉により経験を分かち合い共通経験を持つ ② 協同作業により、各自が分担作業について語り合う——の二点が提唱されている。

(3) 反復練習がかんがえられなければならない。

こゝでは、右に提唱された「体制化」をもふくめて、「知識」は、「反復練習」としての「基礎練習」によってこそ、「連合学習」も「創作鑑賞学習」も、「確実化」を保証されるとする。すなわち、「問題解決学習」においては、「結論到達への過程」が重視されると言ひ条、「反復練習」を欠いて生きた知識として体得されない実情を、鋭く指摘しているのである。また、この指摘は、「単なる機械的なドリル」とは厳密に峻別されるべき点もが強調され、「絶えざる反省」をも要求している。

その上で、渡辺唯雄校長は、「練習が機械的な反復ではなく、意味あるものであるため」として、① 目標の明確な認知 ② 実地に即し、必要に迫られ、強く動機づけられた ③ 異なった場面や材料での意識的反复——の三点を強調した上で、改めて、「自主的仕事学習」における「問題解決学習」が、「ややもすれば過程偏重に陥つて、内容の客観的系統的に配慮がたらないことがある」点に、警告を発している。

さらには、これらの成果が、「終結の段階においていかにまとめられ、応用適用され、更に同時に次の問題への伏線たり得るか」が、展望されている。「自主的仕事学習」が、「単元学習」として、以上のような理念に基づく学習指導によって、それぞれが独立しつつも、学年あるいは今日も指向されている中高一貫のスパンにおいて、連続性が求められるとするのである。このいわば「非連続の連続」に、学ぶべきは重い。

四 国語科における「仕事学習」

以上の理念を受けて、「第四次発表」は、各教科による「仕事

学習」の實際を掲載している。中で、国語科は、次の序文のもとに、「読解における文法指導」と題し、「国語研究部」の署名で、その観点と実践およびそこでの留意点とを、次のような体系で報告している。

○ 読解力の不足からこれをいかにして伸張させていくかは、現下の国語教育上の一大課題である。私は読解学習の展開時において、適確（ママ）なる文法指導をすることによって、この問題の過半は解決されるものと考え、標題の如き問題をとらえ、研究を進めている。

【体系】

はじめに

1. 読解力不足の原因はどこにあるのか。
2. どこに解決の鍵を求めたらよいのか。
3. これまでの研究との関係

I 読解と文法

1. 文章の読解とは
2. 読解と文法との関係

II 文章における文法的事実

1. 語として——語論的なもの——
2. 文として——文論的なもの——
3. 文章として——文章論的なもの——
4. 文体として——文体論的なもの——
5. 文語のきまり

III 指導の実際

IV 指導上の留意点

1. 不断に文法意識をたかめていく。

2. 文法的知識を整理させる。
3. 表現との関係を重視する。
4. 文法指導がただ文法指導に終らないよう
おわりに

本報告は、まず「はじめに」で、「読解力不足の原因」を、(1) 国語科の時間数の不足 (2) 国語科の学習指導領域が広すぎる。(3) 各学年の具体的な目標が不明瞭。(4) 教師の学習指導上の問題の四点に整理し、中で、(4)については、以下のように詳述していく。

(a) 指導計画

イ 一年間を見通した読解力伸張のための計画性を欠く。

ロ 知的訓練のための計画の不足

ハ 練習の計画の不足

(b) 指導法

イ 導入に無駄がある。

ロ 生徒の読む力を育てない直観的な文意の把握に終る。

ハ どうしてこうなるのかという客観的事実に基く指導の欠如。

ニ 読みの伸張に役立たない発問が多い。

ホ 学習形態のマンネリズム。

(c) 教材研究の浅薄さと不足

すなわち、「計画性」の欠如、「知的訓練」と「練習」との混同、「直感」の域を出ない指導法や「発問」の横行、さらには、「教材研究」自体の問題等、指導者側のつまるところ「指導目標」の不明瞭さが、問われている。今日にも、具体的に省みなければならぬ諸点である。

また、「読解力不足の原因」を学習者の側面からも見て、(a) 言語力の不足 個人差大(ママ) (b) 学習方法に対する未熟さと不理解 (c) 自主的な学習態度の欠如——をも指摘しているが、これらを指導者側における先の諸点と相対化しない限りは、「原因」論は不毛に終わろう。

次に、「解決の鍵」については、右の「原因」を「一挙に除去していくような方法」の追求は困難であるとし、「指導の重点」を「展開時における文法指導」に置くべきだとしている。その理由は、こうである。

(1) 生徒が、文法的に解決していく能力・態度・習慣を欠いている。

(2) 教師が、仮説を検証する展開段階に主力を注がねばならぬ。

その上で、これまでの研究との関係について、次のように整理する。

《第一次》

1. 国語科カリキュラムの構成 国語科目標・教育内容分析表の作成

2. 国語科「仕事学習」の実際

《第二次》

1. 国語科カリキュラムの構成(統) 目標・教育内容分析表の検討 国語科教育課程表の作成 国語科基底単元系列表の作成

2. 問題把握の指導の実際 文法指導を中心として

《第三次》

国語科「仕事学習」における集団思考の指導(意義・機会・方

法)

第四次

読解における文法指導 展開段階を中心として

その上で、今次の特徴を、次のように指摘している。

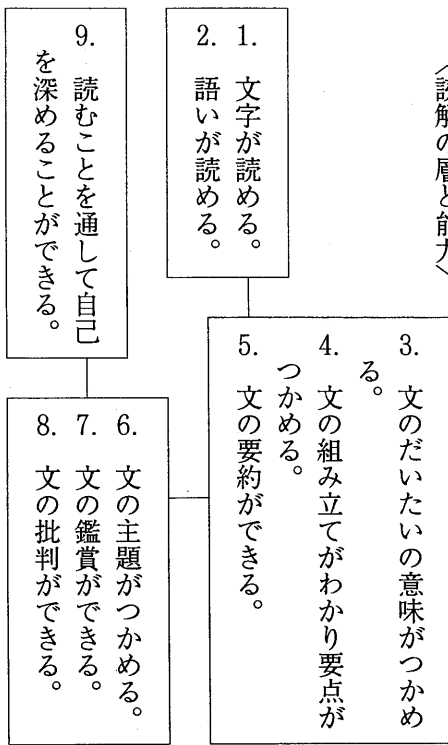
- (1) 文法指導に対する一般的な構想並びに指導の実際が、探求単元を中心としたのに対し、今次は、実際の言語活動に役立つ読解のための文法学習（生活単元 ママ）を中心とする。
- (2) 検証指導を中心とする展開段階を研究する。

ひきつづき、発表では、「I 読解と文法」について、その基本的理念を、次のように述べている。

1. 文章の読解とは

作者（筆者）の意図するところを書かれた文章表現を通して正しく読みとることである。

〈読解の層と能力〉



2. 読解と文法との関係

語を聞いたり文章を読んでわかるということは、ことばが社会性をもつものであり、ことばにきまりがあるからである。したがって、読解という仕事も、ことばのきまりを通してのみ理解できる。

そこで、ことばのきまりなど無意識に読み過ごしがちな生徒を刺激して、文法的事実に着目させ、これを通して確かな理解へと指導していく。すなわち、「読解指導即文法指導」であり「読むことと文法とは相即不離一体的なもの」である。次に、「II 文章における文法的事実」は、こう整理されている。

1. 語として —— 語論的なもの ——

- (1) 語い (2) 語感 特に漢語、名詞、副詞 副詞では擬態語と擬能語 (3) 標準語と方言 (4) 敬語 (5) 体言のはたらき 特に名詞 (6) 用言のはたらき (7) 修飾語のはたらき (8) 独立語のはたらき 特に接続詞 (9) 助辞のはたらき

2. 文として —— 文論的なもの ——

- (1) 主語述語の関係（主部と述部） (2) 修飾被修飾の関係（複文を含む） (3) 対等の関係（重文を含む） (4) 補助の関係 (5) 文節のその文中における位置、及びそのはたらき (6) 表記号のはたらき 句読点 ダッシュ 括弧等

3. 文章として —— 文章論的なもの ——

- (1) 文章の展開
イ 前後関係による文脈の展開 ロ つなぎことばによる ハ 「こそあどことば」による ニ 展開の形式

(書式を含む)

例えば ・序 本文 結び ・起 承 転 結 ・結論
根拠

(2) 段落の展開

イ 前後関係による展開 主として物語 小説における時所 時 人物 場面 事件 ロ つなぎのことばによる 主として論理的な文章の展開のとき ・逆説 だかしかし でも…順接 だから それで… ・並列 また および そして(ママ) ・添加 それから なお… ・選択 それともあるいは… ・説明 つまり ただし…転換 さて ところで… ハ 「こそあどことば」による

(3) 叙述のし方

イ 使役の表現 ロ 受身の表現 ハ 可能の表現
ニ 尊敬の表現 ホ 自発の表現 ヘ 否定の表現 ト 希望の表現 チ 推量の表現 リ 様態の表現 ヌ 伝聞の表現 ル たとえの表現 オ 例示の表現 ワ 断定の表現 カ 時の表現 ヨ ていねいの表現 タ 命令の表現 レ 疑問の表現 ソ 禁止の表現 ツ 感動の表現 ネ 格の表現

(4) 効果的表現 修辞学的なもの

イ 比喩法 ロ 挙例法 ハ 引用法 ニ 設疑法
ホ 反復法 ヘ 省略法 ト 誇張法 チ 漸層法 リ 音調を整える

(5) 各種文章の表現形態の特色

イ 詩歌 ロ 物語、小説 ハ 思索記録 ニ 劇曲

4. 文体として——文体論的なもの——

(1) 文の言い切り(敬体と常体) (2) 口語と文語
(3) 文の組立 文節相互の関係 修飾語の多少 単文・重文・複文 文の長さ

(4) 用語 イ 漢語 ロ 抽象的なことばと具体的なことば 日常語

(5) 文章の組立 イ 文のつなぎ方 ロ 段落相互の関係

ハ 文脈の展開のし方

(6) 修辭法

5. 文語のきまり

(1) 歴史的かなづかい (2) 用言の活用 (3) 助動詞とその活用 (4) 助詞 (5) 文語のいいまわし方 係結びの法則

本報告は、「読解」の対象とする「文章における文法的事実」を、このように詳細かつ体系的に示した上で、「Ⅲ 指導の実際——展開——」を、具体的に紹介している。なお、発行と同時に示された「研究発表大会要録」にも、別の実践例が、「国語科学習指導略案」として掲載されている。両者合わせて、本論の末尾に、資料として紹介する。こゝでは、前者における「Ⅳ 指導上の留意点」の中から、注目すべき点を吟味してみたい。「3. 表現との関係を重視する」である。

こゝでは、「読解と作文とを切り離れた指導がとかく行われ勝ち(ママ)だった」ことが、まず反省されている。その上で、「読解と表現とは本来表裏をなすものであることの認識を新たにしたい」と、確認している。これは、今日言うところの「理解」と「表現」の「関連」ないしは「統合」のような本質的な確認ではなくて、「文法的事実」を常に意識させることを説いた「1.

不断に文法意識をたかめていく」を受けたものである。実践報告が、それを具体的に示している。

次に、「4. 文法指導がただ文法指導に終らないようにする」が、特に強調されている。すなわち、「文法をあまりに重視するため共通普遍の客観的な面にのみ目が注がれ、特殊的、主観的な面への追求がおろそかになる傾向がある。」とし、「ことに詩歌や小説の類」での警戒を説いている。「文法的な指導」は、それを通して「作者の真意をとらえ、作者の感動がそのままに読者の感動にまでなる」ことを、目指している。

以上、「読解力の不足」を直視して、「文法指導」によりその現実を克服しようとした「国語研究部」の報告は、積年の営為のある意味での行き詰まりを、論理的・具体的な方法によって克服しようとしたものであった。それは、渡辺唯雄校長の論に代表された理念の中核にある、学習者の「自主的に自覚してたてた目標」あるいは「問題解決学習」といった観点に、応えるものであったか。

たとえば、後に示す「Ⅲ 指導の実際——展開——」を吟味するかぎりでは、次のような点では、ぎりぎりの工夫が、貫かれている。

- (1) 錬磨伸張の目標が、文学鑑賞の基礎技能を入り口にしている。
- (2) 同時に、「究極の目的」を、「人生観の確立」に置いている。
- (3) 教材の表題中の助詞「の」の問題が、「展開」の「発端」で終息している。
- (4) 段落の「書き出し」のことばから、「段落の内容が鮮明に浮かび上がってくる」とし、小説の全体構造や構想を理解させようとしている。

(5) その上で、第二段落の精読に焦点を当てて、小説の主題に迫っていく。

(6) 一貫して帰納的に文法事実を発見させるため、発問に苦心している。「問題解決学習」としての「仕事学習」展開の実態が、こゝにある。

しかしながら、これらの諸点を構造的に吟味すると、そこには、次のような根本的な問題が、見えてくる。

まずは、「目的」としての「人生観の確立」の具体的な内容が、教材や生活の場でのことばと、具体的に切り結んでいるかどうかである。すなわち、「文章における文法的事実」の実践では、この「における」の内実が、どのような「価値」意識を必然的に内包していたかである。それは、とりもなおさず、「基礎技能」から「文学鑑賞」への学習指導過程が、方法とともに、どのように構造化されていたかの問題に帰結する。

すなわち「の」から入る、「書き出し」から「精読」を通して作品の「全体構造」に迫る、といった過程での方法が、各段階で、文学のことばとどれだけ必然的な「価値」としての接点を持つ学習指導となり得ていたかである。ここにいうところの「帰納的研究」が、恣意的な「発問」などを中心とした旧来の方法を克服しようとしている点は、高く評価できるが、「仕事学習」の理念が求めつけてきたはずの「人生観の確立」が、抽象化された文法事項の形式論理次元での「帰納」法にとどまったがゆえに、「仕事学習」の「変質」を招くことになったのである。

単元としての「目標」、学習指導過程のそここゝでの「目標」の「価値」としての質と、そこへと学習者を常に一歩先へ誘うことのできる「方法」の発見は、今日も特に求められている。

Ⅲ 指導の実際 — 展開 —

実例 「文学の鑑賞」

使用教科書は三省堂の中等国語（三訂版）三上。

この中の「地蔵の話」一長与善郎作一の学習をとりあげ、その実例を説明することにしたい。

・「地蔵の話」

この作品を通して練習し伸張させようとした文学鑑賞の基礎的技能は

- 1 主題の把握
- 2 構想の把握
- 3 背景の把握
- 4 作中人物の性格、心理の把握
- 5 技巧的表現の把握
- 6 語感

であり、究極の目的は人生いかに生きるべきかという人生探求、そしてさらには人生観の確立に寄与させようとするにあった。

ところで、この学習は夙州の発端から問題が生じた。それは題の「地蔵の話」についてである。

A お地蔵さんについての話か。

B お地蔵さんの語られた話か。

全文を読めばわかることであるが、はじめからAと思い決めて読んだためによくわからなかったというのである。「の」という助詞はいろいろの意味を添えるが、ここで

は、連体修飾のはたらきをするのか、また主語のはたらきをするのか問題である。

「地蔵の話」はもちろん後者であるが、助詞一語にも見逃すことのできない読解の鍵が潜んでいる。お地蔵さんが語られたことそこからはこの小説全編が擬人法で書かれていることもわかってくる。

次の問題はどんな話か、小説の筋の理解である。

幸いにこの文章は述べようとする内容の一まとまりごとに一行あけて書かれている。全部で八つに分けてあるので内容がとらえ易い。そうしてこれらの段落の展開は次の書き出しのことばで始まっている。

- 1 なんでもいちばん先に（発端）
- 2 ちよっとここで（挿入 人物）
- 3 私の習われた寺は（場所）
- 4 その後（時期）
- 5 ある風の吹く夜のこと（時、事件）
- 6 長い長い年月がそれから（時間）
- 7 さらに幾度となく（添加）
- 8 世はまた乱れた（時間）

一般に物語や小説の展開は、時、所、登場人物、場面、事件などを表わすことばによってなされているのであるがこの小説では、それが書き出しのことばによって表現されているのである。このような衝突をしっかりとおさえてくると、一まとまり段落の内容が極めて鮮明に浮かび上がってくる。その要点をつないていくと、全体のあらすじもわかり、しかもまた下のように全体が大きくは三つに分けて構成されているという小説の構想も理解することができる。

第一段落……地蔵の誕生

第二段落……作者義道

第三～第八段落…地蔵のたどった運命
第三の問題は主題をとらえることである。

全文を読み文章の展開から上のように組み立てをみ、あらすじをとらえてくると、作者のいおうとする主題は、主として地蔵の作者である義道について語られてある第二段落に述べられていることが、おぼろげながらわかってきた。

そこで第二段落を精読することによってこの小説の主題をとらえよう、他の段落はこれとの関連において読んでいこうということになった。

1 小段落ごとに、その書き出しのことばに注意して内容を読みとり、小段落相互の関係を理解する。

- 1) 私の作者は僧侶であったか、俗人であったか、私はよく知らぬ。
- 2) 彼は自分の仕事か仏の道にかなっていることを厚く信じていた。
- 3) 彼の生活については、
- 4) が、それはとにかく、

この「が」という接続詞のはたらきは着目すべきで、仏師でありながら藥物の酒を飲むような俗人的態度から、工人としての真面目を発揮することの叙述へ転換する重要なことばである。

- 5) だが、私が彼のわきにいたのは、

この「だが」についても同じである。

2 地蔵の作者義道のいつたことばの意味を深く考え、味わう。

ここには三つ差げられているが、始めの二つだけについて、その学習の段階を述べよう。

・「彫刻の秘密は、よろづの相のうちに隠れている仏を、おのが仏によって呼びさますことだ。仏を呼びさまされているものは生きている。生きているものはみな笑しい。美は仏の相だ。一つでもほんとうに仏の相が刻まれたら、仏のしもべたる自分の使命は足る。」

この文章の読解は極めて困難であった短いことばの中に豊富なしかも深遠な内容をもっているものばかりの選統だからである。

- 1) まず五つの文の中、どれが一番主要な文であるかをつかむ。

この中にはつなぎことばといったものは一つもなく、前後関係によって文脈をつないでいっており、しかも前の文の述語がそのまま次の文の主語となって展開しているので、最後の文、自分の運命を述べたところが主文であることがわかる。

そうすると、終りの文から逆に上へ上へと読んでいった方が読解に都合がよい。すなわち、

自分の使命は → 仏の相は → 美は
→ 生きている者は → 仏を呼びさ
ますことは、

- 2) 一つ一つのことばを吟味することによって文意をとらえる。

・おのが仏によって……自分のもっている仏の心、深い信仰心。今の生徒からは、美の発見や創造はけっきょく自分自身の美に対する強い探求心・美意識の根本であるということからここに作者の芸術観を理解すること

ができる。

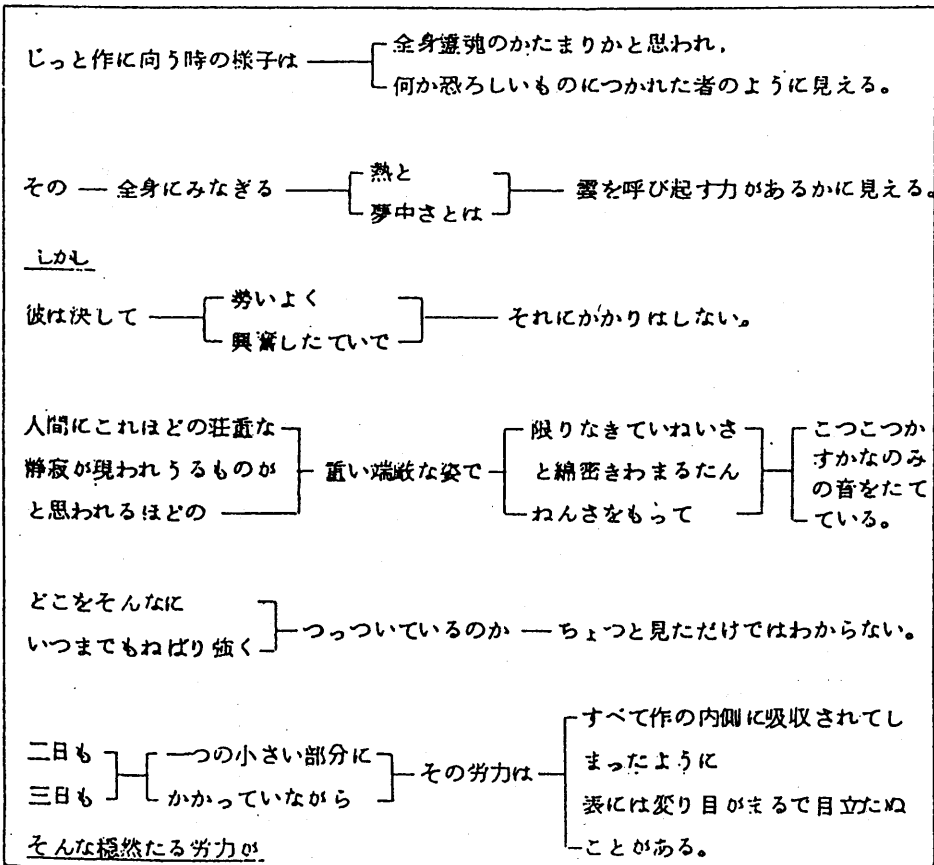
- 一つでも、ほんとうに…… 一生のうち、ただ一つでもという切ないまでその強い願望から、この上もない強烈の信仰心、芸術的態度を察知することができる。

3) このことばが、義道の行動にどのように文章中に表現されているかを読みとる。(説明略)

- 「梵鐘には黄金をたくさん混ぜないと、いい音色は出ない。だが、その黄金は鋼の中に隠れているのだ。よき彫刻を作るにも、その隣れた黄金がだいじだ。」

一読後の感想を書かせたその中に次のように書いている者があった。「彼は黄金を鋼の中に入れて、よき彫刻を作った。」こうしたあやまちは結局文脈に即して文を续んでいない、前後関係のとらえ方の不十分さに起因しているわけである。そこで、

- 1 このことばを構成する三つの文のどれが主文であるかを見つける。
- 2 このことばが具体的にはこの段落の中にどのように表現されているかを読みとる。



紙数の関係で発下は省略せざるを得ないが、このようにして、眞の芸術とは何か、芸術の永遠性、また人間はいかに生きるべきが尊いかということを読みとり考えていったのである。

なお、ここで断っておきたいことは、叙述が、教師中心で、あたかも文法衝突を表面に出し、それを教え込もうとった印象を与えはしなかったかについてである。

実際は「仕事学習」の基本的態度として既定の法則とともその学習は学習者からは一つの発見であり創造であるということから、ほとんど帰納的に学習を進めてきたはずである。そのために教師の発問の仕方、ことに文法衝突を発見させるための発問には多大の苦心を払ったものである。詳細な叙述ができなかったところが残念である。

ここではこのように文章を表解し、その中に、主語述語の関係、修飾被修飾の関係を明らかにしていった。そして最後の「そんな穩然たる労力が」の「そんな」が前のどれをさしているかを考え、「しかし」の接続詞以下の文を受けていることをはっきりととらえた。

かくして義道のことば「その穩れた黄金がだいじだ。」の意味を具体的に理解したわけである。なおここで巧みな比喻法によって穩然たる労力を一層印象的に表現している衝突にも着目した。

3) このことばの意味、作者義道の制作態度を考える。

一つ一つのことばを吟味することによって、一心不乱、目的達成のための不断の努力がいかにだいじであるかを理解していく。

(18)

以上、「文学鑑賞」を例にとった「自主的仕事学習」の「指導の実際——展開——」の実態を、垣間見ることができた。その実態は、末尾の指導者自信の反省にもあるように、そこでの学習者自信の「自主的」とされる面の具体は、希薄と言わざるを得ない。それは、どこから来るのか。

「眞の芸術とは何か」・「芸術の永遠性」・「人間はいかにいきるべきか」を指導目標とするこの学習指導は、所期の目標であった「自主的に自覚してたてた目標」に即するものであったか。「反省」の冒頭にもあるように、ここでは、この「自覚」の前提としての「読みとり」における「帰納的」な学習が、どこまでも「文法事実を発見させる」ことに終始していたようである。

この「発見」は、「義道のことば」「の意味を具体的に理解」するところには、到達したとする。しかし、この「目標」は、それ自身「読解」の限界を内包していたことを、明らかにしている。教材は、その論旨が、「正確に」押さえられたに過ぎない。

「自主的仕事学習」は、「読解力の欠如」に立ち向かう指導方法として、「欠如」における「学力」観の狭さを露呈したことになってしまったのではないか。「いかに生きるべきか」への「自主的仕事学習」指導は、その先にこそあらねばならない。

国語科学習指導略案

3年B組 (第1時) 指導者 石井 遠 景

I 単元名 言語の社会生活におけるはたらきを考察しよう。

II 単元設定の根拠 (省略)

III 目的

言語が思想の交換、人間形成の上に果たす役割りを十分理解し、その言語の使用技能の習得練習に努力し、ひいては言語生活の理想をだかめていく。

IV 目標 (省略)

V 発展過程の要項 (10時)

- 1、日常の言語発表について反省しよう。…………… 0、5時
- 2、言語発表の重要性を理解しよう。(「物言い」を読む。)一本時はこの第2時… 3、5時
- 3、座談会や討論のし方を学ぼう。……………2 時
- 4、言語の機能について深く考え、その理解から、ことばを効果的に使用していく
態度や技能をたかめていこう。…………… 4 時

VI 本時部分案

- 1、仕事名「物言い」を読み筆者の真意をとらえよう。
- 2、目的「物言い」を読み、真によい社会を作るためには物言いがたいせつであることを理解する。
- 3、目標
 - 1) 言語発表の必要性、重要性を理解する。
 - 2) 自分の言語生活を反省し、進んで物を言う態度を養っていく。
 - 3) 読解のための次の技能をたかめていく。
 - イ) 要旨のとらえ方、ロ) 文章、段落の発展のし方の把握、ハ) 要約のし方
- 4、指導過程

学 習 の 発 展	指 導 上 の 留 意 点
<p>1. 本時の仕事を確認する。 「物言い」の要旨をはっきりとらえよう。</p> <p>2. 全文の要旨をとらえる。</p> <p>1) 全文を読む。</p> <p>2) とらえた要旨を発表する。</p> <p>3) 発表された要旨が正しいかどうか、文章表現を通して確かめ、確かなものにしていく。</p> <p>イ、各段落毎に、その要点をとらえる。</p> <p>1 われわれは今後大いに物をいうようにしなければならぬ。(終りの文)</p> <p>2 このことは言語発表ということについて日本人がまだ封建的だということを示している。(終りの文)</p> <p>3 他人にわかるように発言することが必要だ。(始めの文)</p> <p>4 5 6 (略)</p> <p>7 真によき社会を作ろうと思うならば物言いを考え直してみる必要がある。(中の文)</p> <p>ロ、段落相互の関係を考え、最終の段落に要旨が集約して述べてあることを理解する。</p> <p>4) 全文を読む。</p> <p>3. 次事の仕事の相談と決定</p> <p>1) プリント及び教科書の文章から練習をしよう。</p> <p>2) 簡単なテストの実施</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・前事の終りにおいて、本時の目あて及び方法は話し合っているので、ここでは確認の程度にとどめる。 ・要旨をとらえる場合、標題にも着目させる。 ・全文及び段落の要点をとらえる場合、次の点に注意をむける。 <ol style="list-style-type: none"> 1. どれが主文か。 2. それを説明したり、補ったりしている文はどれか。 3. 「こそあどことば」と接続詞。 ・特に次のことばをはっきり理解させる必要がある。 <ul style="list-style-type: none"> ・政治的には封建性とつながる。 ・物をいえば、必ず社会的になんらかの責任を生じる。 ・人権じゅうりん。 ・話す態度には尊敬があっても、話されることについてはあくまで平等の立場でありたい。 ・物言へばくちびる寒し…… ・全文の読みは次時にまわすこともある。 ・プリントには教科書には省略されている文章がのせてある。

かつて、一九五五（昭和三〇）年一月、同校が発表した「祖国の再建をめざす 自主的仕事学習の方法の探求 単元学習の批判と検討を通して後編 本論並に基底単元系列表」では、「問題解決学習」か「系統学習」かの対立を克服しようと、「社会問題のみの狭義」と「厳密な学術的方法」との高次の統合を求め、「探究的問題」を指向し、さらには、「問題把握」そのものが、焦点化されていった。（注3）

さらに、一九五七（昭和三二）年一月発表の『集団思考による学習指導』（自主的仕事学習の方法の探求 第三次発表）では、「国語科における『集団思考』の意義」に始まり、その具体的な方法として、「その第一歩は教師の発問」だとし、さらに、「一問一答ではなく共通の話題へと展開させ、生徒相互の話し合いへと導いていく」ことの大切さが、強調され、統合の精神がなお追求されていった。（注4）

しかし、二つの「実践」に表れた「統合」の実態は、むしろ後退したと言わざるを得ない。それは、外発的な旧来の「学力」観からくる「変質」をもたらしたものである。「読解と文法との関係」における理論と実践との「統合」は、「学力」観と「指導目標」観との両面から、今日の「総合的な学習」や「問題解決的な学習」の去就に、重い指針を与えてくれている。「新しい学習指導要領」の吟味に、生かして学びつづけたい。

注1 (1) 『生活実践と実力養成のための 小中学校のカリキュラム 第一巻 基礎篇』 山口大学 山口師範学校 光附属

小学校 光附属中学校 共著 一九四九（昭和二四年）年一月一〇日 発行 (2) 同『第三巻 中学校学習展開篇』同共著 一九四五〇（昭和二五）年五月二〇日 発行 (3) 同『第二巻小学校学習展開篇』同共著 一九五〇（昭和二五）年六月一〇日 発行

2 (1) 『各種形態による 学習指導の実際の展開の研究』山口大学教育学部附属防府中学校研究部編 一九五一（昭和二六）年六月一五日発行 (2) 『各教科に於ける 基礎学力と其の指導昭和28年度』 同編 一九五三（昭和二八）年一二月五日発行

3 (1) 『祖国の再建をめざす 自主的仕事学習の方法の探求 書（未見） (2) 『祖国の再建をめざす 自主的仕事学習の方法の探求 単元学習の批判と検討を通して 前編 教育目標並に教育内容分析表』同研究報告書第九号 一九五四（昭和二九）年一二月発行 (3) 同右『後編 本論並に基底単元系列表』 同報告書第九号 一九五五（昭和三〇）年一月二〇・二九（ママ）印刷（ママ） (4) 右同『統編』 一九五六（昭和三一）年一〇月三一日 発行

4 『集団思考による学習指導 自主的仕事学習の方法の探求 第三次発表』同右第11号 翌一九五七年一月一六日 発行

5 拙稿「山口県下の『新教育』実践に学ぶ（二〇）—— 自主的仕事学習の去就」「国語教育攷」第一四号 一九九九（平成一一）年四月二〇日刊所収 他参照

（一九九九・一〇・一五記）