

山口県下の「新教育」実践に学ぶ(二)

—手嶋倫典著『表現学習の進め方』の場合—

加藤 宏 文

What the "Re-education" after the World War II
in Yamaguchi prefecture can tell us. (21)
— in the case of the work "How to Cultivate the
Power of Expression" edited by Rinten Teshima—

キーワード 「新教育」

はじめに

一九四七(昭和二二)年四月から翌年の六月までの間には、国語科指導原理上の三つの具体的改革が、展開された。すなわち、(1)新国定教科書の出現 (2) 学習指導要領国語科編の出現 (3) 単元的方法の提唱(再教育指導者養成協議会国語科部会)である。と同時に、中で、とりわけ (2) と (3) との間の齟齬が、早くも指摘されつゝも、コア・カリキュラムの原理に基づく「単元学習」が、実践人の間では、なお追究されようとしていた。(注1) また、一方、「経験単元」の必要性も、中央からは、右の実情を意識しながら、次のような論調のもとで説かれていた。すなわ

ち、「伝統的カリキュラムは新時代の亢奮の余勢のもとに崩れ去るには、余りに多くの先哲の叡知によって研磨され彫琢されている。」としながらも、なお、「生活現実の多彩な豊かさや逞しい力動に目を蓋ってはならない」と言った類である。(注2) このような「新教育」推進の中での苦悩は、山口県下においては、やがて次のような実践研究成果として、公刊される。

- (1) 『生活学習研究 桜山教育プラン』 下関市立桜山小学校著 一九四九(昭和二四)年一月五日刊行(注3)
 - (2) 『生活実践と実力養成のための 小中学校のカリキュラム』 山口大学山口師範学校光附属中小学校著 一九四九(昭和二四)年一月一〇日刊行(注4)
- このような潮流の中にあつて、

○ 国語教育は、道具としての国語を自由に使えるようにする役割をもつと共に、他面、民主社会の一員として正しい生活を生活させ、正しい行動を行動させる為の一つの機会ともならねばならない。生徒の語る国語と、生徒の生活や実践とが、密接不離に相関しているとゆう(ママ)前提に基づいて、根のない口先だけの空語を使わないように、必ず生徒の生活や行動を言語に表現させるとゆうことと、読本などで生徒が学び読む言語や文章は之が又空文に終らないで、必ず生徒の生活や行動に表現され、そこで実践されるとゆう風に、言語と生活とが互に転換され合わねばならない。(注5)

と励まされた誠実な実践人・手嶋倫典教官は、「児童たち、又児童は自分たちや自分にとつてやりがいのある目標を発見すると、ことばの読み方や、使い方を進んで学び、且つ練習しようとするものであることを、私はこの年になつてはじめて理會した」と確

認した上で、次のような基本原理を提唱する。

○ 何等かのかたちを創り出すために、言いかえると表現を中核とするようなことばの学習は、言語練習を児童のものとするのではなくも有力な一方法である。(「自序」)

手嶋倫典教官の著になる『表現学習の進め方』は、このような理念に基づく九つの実践を踏まえた授業研究として、今日「新教育」時代の実践場為に学ぶべき沃野である。

本著は、次の体系からなる。

目次

- 一、社会科と表現学習
 - 二、文字板と表現学習
 - ※三、国語の生活単元と表現学習
 - 四、制作表現学習(其の一)
 - 五、制作と表現学習(其の二)
 - 六、劇と表現学習
 - ※七、読解と表現学習
 - ※八、長文と表現学習
 - ※九、不断の指導と表現学習(日記)
- 中で、本稿では、※印の四章に限って、吟味したい。

一

第三章の初めには、次の見出しが、一頁占めて大書されている。

○ 児童の切実な言語経験を組み立てることが教材を有効に学ばせることになるという場合があります。

これは単元「手紙」についての例です。

その上で、手嶋倫典教官は、まず、国語科教育の実情について、次のように問題点を厳しく指摘して、出発する。

○ それにしても、あまりにも言葉を話し、ことばを読み、ことばをつづる必要を持つ生活が貧弱であるがために、教科書という怖いものを持たせて、なだめたりすかしたりして読ませたり話しをさせたりしているのが実情のような気がする。児童が教科書を厄介視していることや、作文などにいや気がさしてしまっていることなどは、生活すること問題を解決することに主きを置かないで、いまだに教科書のつめこみ主義が横行しているからではあるまいか。

すなわち、手嶋倫典教官は、たとえば、「ほんとうに手紙の書きたい時に、手紙文の指導がなされると、児童のあくびはでないはず」との思いのもとに、児童が「自ら目的や結果を達成するために営む一連の活動」を、次の二通りに峻別している。

- (1) それが必要であるから読解や言語活動を営むのか。
- (2) 連鎖反応的に生まれた興味から読解や言語活動を営むのか。

そこで、手嶋倫典教官は、「国語学習の『場』」を、「この二つの仕事を児童と教師と協力して計画の中に織りこみ、日課を作っていく」ことであると規定して、「合理的な教科課程の設定」とした上で、次のようにまとめている。

○ ある作業課程(目的又は結果を果すために営む児童の経験の系列)のはじめ、途中、終末などにおいて、読んだり話したりつづったり聞いたりする言語経験の構成や拡充に興味や必要をもち、そこに言語単元を派生して国語科の目標を果す諸活動が起った時の指導場面——第一過程——

しかしながら、手嶋倫典教官は、単元「交通運輸」における読

解の場合を例に引いて、(1) 交通運輸の機関などに関するもの。(2) 交通発達の歴史に関するもの。(3) 道徳面から「汽車の中」を読む。——のうち、(1)や(2)は「おいそれとできない」とし、(3)は、「全級学習」(1)や(2)は、「一部児童の自由研究」と區別した上で、(3)での読解指導の問題を重視している。

しかしながら、手嶋倫典教官の苦悩は、その先を求めらる。

(1) どもたんばに来た時にどのような学習組織や指導原理が考えられるであろうか

(2) 読書というような間接経験によって問題を解決させるのはまづいが、必要に応じてものを読みあてる力は、学校教育の諸目標から脱落はしない。

(3) 中心的な大単元の中で、児童が必要と興味を見出し、言語技能の獲得に意味ある経験を積んでいく全体的教科課程の立場はとる。

(4) 同時に、言語機能の発達や言語の社会性の上からの専門的操作が求められる。(以上、加藤要約。)

すなわち、手嶋倫典教官の苦悩は、えてして社会科中心の中心的単元過程が、たとえば「語法」学習の主体性をないがしろにしてもよいのか、というところにある。国語としての主体性を持つべき独自の単元が、保障されにくい実情があったのである。そこには、「言語のはたらきは決して画一的に発達するものではない」との理念があつて、こうまとめられる。

○ 児童の言語能力の生長や結集した興味又は必要によつて、あるいは、教師の特に意図する目標などにしたがつて中心単元(たとえば社会科など)とは別途に、治療的単元や言語生活単元を設定して国語科の目標を果す児童の言語活動が起つた時の

指導場面——第二過程——

さて、以上の理念の確認の上に立つて、手嶋倫典教官は、「必要に応じて手紙が書ける。」「社交を深めるために親味のあふれる手紙も時に書いて出すことができる。」「能力について、国語科の果たすべき指導の内容と方法を、次のように示す。

まず、学習指導の基本精神として、

(1) 使わせていくことばが児童にとつてはたいへんこじつけであつてはならない。彼等の世界で当然考えられることばの学習の機会でなければならぬ。表現することにも子供らしさが許される場でないならぬ。

(2) ことばの学習が面白いものでなければならぬ。読んだり書いたりする活動に生気を持つてかかるだけの楽しい問題が児童に持たれていることが大切である。

(3) ことばの指導においては個人差の適応を考慮しなければならぬ。

この三つの原則は、以下の六つの「過程」を求めるとも言う。

(1) とき(潮時)をつかむ。

(2) 単元「手紙の書き方」は児童の要求に添うかを考慮する。

(3) 基礎調査・予備調査がなされる。

(4) 環境の整備も重要な手段である。

(5) 単元の計画に入る。

(a) 何のために手紙を書くのか。

(b) どんな内容を持ったものであるべきか。

(c) 目的のためにどんな勉強が要るのか。

(d) 展開していく言語活動の順序と教材とがリストされて日課表に組み入れられ、自学的な学習場面・班学習や協同学習の

場面・一斉学習の場面と指導の形式が、計画される。

- (6) 単元の中核としての言語活動が他のいかなる言語活動によって支えられるかの検討と共に評価の具体的着眼点とその方法とが準備される。

このように、手嶋倫典教官は、「読むこと書くこと話すこと」が、ばらばらの目的のためにはたらくのではなくて、りっぱな手紙を書くという作文の手足としての機能をはつきするのでなければならぬ。「とし、児童のための「評価」であるからには、児童が「本腰をいれて活動する分野」すなわち「作文」に目を向けることの必要性を、説いている。その中核には、次のような意味での「態度」が、据えられている。

- (1) 興味をもって創作活動をしたか。それともとおり一ぺん（ママ）の態度でのぞんだか。まったく嫌いで苦痛を感じたか。
- (2) 書くまたはつづる力を十分に役立てようと努力したか、研究したか。積極性こそ足りないが、相当な表現はものにしているか。

さらに、「作文」の単元として捨てることのできない点として、「要点をまとめ、具体的に、語の重複などがなく、意味のとれるようにかけるかどうか。」という「基本的能力」が、右の「態度」とともに、一般的普遍的なものであるともしている。

すなわち、具体的には、

- 手紙を書く時に自分の気持を現す（ママ）ための用語は、どのように使いこなされていたか。

確認した上で、この二点が、単元独自の立場から「評価」をするための「基準」を定めさせ、そのための準備が、単元の学習目標を決定する尺度ともなるとしている。その「目標」は、

- はつきりわかるように気持を書いていくためのことばず（ママ）かに馴れる。

○ 「、」。「。」をはつきりしてまちがいのないように。

そのようなものとなり、指導者は、この基本線に添って教材の選択やその価値を研究すべきである、としている。その上で、具体的には、次のような実情であることを指摘している。

○ 「態度」「基本的能力」「用語」「表記の約束」の四つを作文能力を評価するときの尺度として考えてみ、前の二者を一般的なものの、後の二者をこの単元独自なものとしてそれぞれ具体的に評価の計画をたてるべきであると説いたが、自分の考えではせいぜい四つくらいが山で十も二十も評価すると、かえってあぶ峰とらずに終るような気がしているのである。

こゝには、児童の主體的な目標の設定と、それを中心にした言語活動が、単元としての「全一的」「發展的」組織が目指されていると同時に、しかも「国語科の目標をその学年や児童の個性という地盤にたつて果し得る一連の指導学習場面を」を、「単元的方法」であるとの考えが、強調されている。

では、この「単元的な方法」は、どのように具体化されたのか。

まず、次のような動機が、指摘されている。

- (1) 福井地震で、慰問発送の相談が行なわれていた。
- (2) 新聞の写真や記事が教室にはられ、児童の関心を呼んでいた。
- (3) 三年生の教科書に、「心と心」という手紙文教材があつた。
- (4) 「私の旅」という手紙自身の擬人文もあつた。

児童との相談の結果立てられた計画は、次の通りである。

- 1、予備テスト——質問紙法——（個人学習）
- 2、手紙について経験談の発表——話し方（全級学習）

- 3、「私の旅」を読む
 - 4、「心と心」を読む」 大体下記(ママ)順による
 - イ 読めるようにするために手引をつくる(全級学習) — 補導
 - ロ 読めるように努力してみる(個人学習) — 自学
 - ハ 協力しい(ママ)読みぶりをたしかめる(班学習) — 自学
(全級学習) — 補導
 - ニ 読み(音読)テスト
 - ホ 感想発表文の概括(全級学習) — 発表
 - ヘ 研究問題(読解のめあて)を決定する(全級学習) — 問答
トめあての解決をまとめる — 自学
 - チ 結論を出す(全級学習) — 討議
 - リ 語句と文字の練習をする(全級学習) — 補導
又 練習問題 — 自学
 - 5、手紙を書く目的、内容を中心とし話を先生からきく — きき方 — 全級学習
 - 6、手紙の下書きを書く — 作文 — 個人学習
 - 7、協同研究をする — 読み方、話し方、きき方 — 班別学習
全級学習
 - 8、原稿に漢字をいれる — 作文 — 個人学習
 - 9、清書する — 作文 個人学習
 - 10、一人一通の割当てで機械的に交換し読んだ感想を発表する — 話し方 — 全級学習
 - 11、封筒を作る — 全級学習 個人学習
 - 12、発表係をきめて発表する — 全級学習
- このように、単元「手紙」は、先の「第一過程」に端的に述べられていたように、経験主義に基づく「作業過程」の展開そのもの

のと、「国語科の目標とする諸活動」とを、「言語経験」の具体的な「場」を、児童とともに具体的に設定することに、腐心している。すなわち、「言語技能の獲得に意味のある経験を積んでいく全体的教科課程」と「言語機能の発達や言語の社会性の上からの専門的操作」との統合が、目指されていたのである。「はじめに」で述べた「新教育」出発時の思潮が、一実践人によって、このように現実を前にして格闘の対象になっていた事実が、具さである。「単元学習」の孕み持つ基本的な問題が、示されている。

二

次に、手嶋倫典教官は、本著の第七章において、こう追求する。
○ 題材の学習から児童は表現の世界をいかに学ぶか。四年組みあわせを例にとって一般的原則を考えてみました。

さて、手嶋倫典教官は、まず、自らの「国語」教室の実情を、謙虚に次のように省みて、血路を求めていく。

(1) 教師になって何よりも苦しいことは、才能のある者が押さえられ、才能の足りない者が虐待されている結果を自分の指導法に見えた場合だと思えます。

(2) 一人一人が全我活動をしている。ただそれだけではないのです。そこに適当なグループが構成されて助言、討議、援助、協力、親和など社会的な生活様式が実践される場面が欲しいのです。この場面が国語の学習指導では得難いという不満を持たれたことではないでしょうか。

こゝでは、民主的な人格の育成を目指しつつ、実践や行動に結びつくことばの力を涵養しようとして、なお、中での「個性の尊

重」の真意、一人々々の学力が保証されることの構造的な意味が、学習指導の具体的な場において、鋭く省みられている。

さらに、手嶋倫典教官は、「豆電球をつけて遊びたい」という児童の要求を糸口にした「豆電球の街を作る」理科の単元学習の必然的な構造を紹介した上で、「民主的生活経験をを通して」、

- (1) 問題や課題を自分の要求として持ち
- (2) 計画を立て見通しを持ち
- (3) 自力で
- (4) 協力して解決の体系を創り
- (5) 修正し反省して
- (6) 自分達の願う結果に達して
- (7) 経験を再構成することの意義を、説いている。

こゝには、経験主義に基づく単元学習が、「理解も技能も知識もはじめて身についたちからとして児童の中に形成される」という原則を、再確認する意図が明確に表れている。今日、改めて求められている「基礎・基本」と「生きる力に培う学力」も、この構造に学ぶべき点が多い。

その上で、手嶋倫典教官は、「必要と興味とに満ちた児童の生活構造の研究」の必要性を指摘し、「学年や個人差に応じて」、「話し方をきたえる」「聞き方をきたえる」「読み方をきたえる」「作文をきたえる」ことを、主張している。こゝには、「読む」「話す」「作る」「聞く」を、児童の持つ「目的」の手段としての「機能」と見、「生活」を、児童とともに協力して、まず構成することが、握り締められている。

具体的には、「何人ずつかの児童の日記を毎日読んでい」る中

で、「気附いたことをメモしてありますがとうていこのまま放って置けないあせりを覚え」つゝ、その指導のためには、どうしても「単元構成」としての「日記のつけ方」が必要になるとする。そのための学習活動としては、次の七点が、示されている。

- (1) 今頃どんなにして日記をつけているか話合う。
- (2) 根気よく日記をつけるための工夫をする。
- (3) 友達の書いた日記を読んでみる。
- (4) 教科書の日記文を研究して記事の着眼や考え方まとめ方を学んでいく。
- (5) 学級日記の文字文法等を訂正する。
- (6) 特色ある日記の発表会を開く。
- (7) 日記をつけてためになつた体験談をきく。

こゝには、「読む」と話すこと自体に目的があるのではなく、日記をよりよくつけるための手段としてその活動が求められた時一層効果的にそれを学習し得る」という考えが、脈打っている。また、その根底にある言語観と学習との関係を、こゝも説明する。

○ 言葉は表現コースと理解コースとにかかわらず内容の伝達を又受容を目的とするものであります。だから学習経験の手段として登場する時本来の機能を発揮します。国語を生活カリキュラムとともに指導していくことは、絶対の原則であります。さらに、その指導法を次のような「場面」に求めている。

- (1) 一人一人が自分のことにして力一ぱい読んだり作ったりする

場面

- (2) みんなが協力して言語行為をねりあげていく場面
- (3) しかも国語の力が確実に身につけていく指導方法

こゝには、受動的・機械的な学習を何とか克服しようとして、

「教材が教材として与えられるに止つてはいかにあせつても児童は真の実力を獲得するには至らない」との切実な思いが、吐露されてもいる。手嶋倫典教官の「表現」指向の出発点がある。

すなわち、

○「表現することは国語指導計画の中核であり児童も亦表現することの楽しさの中に、全一的言語機能を磨いていくことができる」

に、その理念は、集約されている。

さらに、手嶋倫典教官は、その「所以」を、「国語第四学年、下の(一)」の「組みあわせ」を例にとつて、説いていく。

すなわち、色や音やことばの「組みあわせ」を説いた教材を、学習目標解決の手段そのものとしてではなく、「言語活動を修練する媒材として」生かすとすれば、どういう意義があるのか。そう問い詰めて、手嶋倫典教官は、次のふたつの吟味を求める。

- (1) 児童は何を求めていたのか、その求めていたものをいかにこれから求めることができたか。

- (2) 児童の中に潜んでいた言行為の欲求と能力とをいかに善導し純化し新たな生命体の活力構成にどんな効果を及ぼしたか。

すなわち、教材の価値は、ここで初めて決定され、児童にとつての「自己創造の世界」を保証するの謂いである。そこには、「児童の現実」と「題材の機能」との関係を見つめ、「自己創造習」の主要な一環としての「表現学習」に意義を見出そうとする意欲が、見て取れる。本著の精神の真髓が、こゝにある。

その上で、手嶋倫典教官は、この題材の「組みあわせ」の具体的な取扱い方については、どのような見解をもっていたのか。整理してみると、次のような段階が、浮き彫りになってくる。

- (1) 四年生だから、いきなり文に直面させるよりも、読めない文字を抜き出してしらべたりする自習の時間が、まず必要である。
- (2) この時間は、教師の一番忙しい時間であり、各人がどの程度に音読や黙読ができるかを診断、激励する。

- (3) 文の概観を話し合い、面白いところ、わかったことなどを発表させては、文意のさぐりを入れてみる。

- (4) 読みぶりをたかめていく班学習や全級学習を進めていく。

さらに、「表現」と「指導計画」との関係の観点から、重点的に述べられた点をも整理してみると、次のようになる。

【読解過程】「わかる」ということは、「わからぬ」ことが明瞭になることである。

- (1) 紙はかみだどわかった。

- (2) 黄色というのはあんな色だとわかった。

- (3) 二色の組み合わせはかえると明るさに変化のあることを言っていることがわかった。

- (4) 三色、五色とすれば更にちがうだろうこともわかった。

- (5) この(一)は色の感じを言っていることがわかった。

——なるほどそうかもしれない。——わかった。——

しかし、果たしてそうだろうか。やってみてやろうか。

- (1) 形の組み合せだつてあるだろう。

- (2) ——そこはまだはつきりわからない。——

以上からわかるように、手嶋倫典教官の「読解指導」観は、「問題が生まれるということ」・「問題を文の中で解決していく場面」こそが、「読解の仕事」であるというところにある。その上に立って、「表現の仕事」とは、「読解を行動によって確かめた

り、確かめたことを自分の研究によって実証し更に進んでだ心理を得ようと創造活動を展開していく」ことであると、する。

たとえば、教材の(一)の音の組みあわせ(三)ことばの組みあわせ——に即しては、

○「先生オルガンひいてみましょう」

「ことばの組みあわせはたしかにこの通りです」

と、まずこの文の通りやってみることが、一番わかることの近道です。一つの音だけでも、その音にはある感じがこもっているものです。この音とほかの音をいっしょにひいてみると——以下、実演してみることが更に感銘を深めるでしょう。そして身近な一つのことにも思索の眼を向けていって、いろいろ考えてみ、感じてみることにすばらしさを体験しようとするでしょう。

「ある感じがこもっているのです」

「まえとはちがった感じがします」

「さらにちがった気持がします」

「とけあつた美しいひびきとなつてきこえるにちがいありません」

と、段々層をもつ表現方法は、具体的な直感と併合してはじめて理解でき、読むということがこれで空念仏の城を脱するのであります。

このように提示した上で、手嶋倫典教官は、「表現」を「口ことばの表現」に限定して、その指導のうち、「グループ活動」に即して、次のように提起していく。

【グループ活動における研究問題】

(1) ポスターの色はどのように組み合されているか。

(2) 詩のことばはどのような感じを私たちにあたえるか。

(3) 私の持っている美しい箱の研究。

(4) 輪唱はどう組合せるとおもしろいか。

(5) 模様はどんな形の組み合わせからできているか。

(6) その他

以上をグループで討議させて、手嶋倫典教官は、その成果を発表させるについて、「評価の着眼点」を、「思考を明確なことばで正しく豊かに表現する欲求と能力」に置き、具体的には、

(1) です。(2) ます。(3) でしょう。——の三点におく。
このように、手嶋倫典教官は、「題材の学習から児童は表現の世界をいかに学ぶか。」なる命題についての論をこのような具体的な提示によって、締め括っている。

手嶋倫典教官は、この単元学習指導を吟味するに先立って、次のように現実を直視しながら「学力」観を吐露していた。

○ しつかり実力をつけたいと考えます。正しく而も考えて、鑑賞が、批判が、できるまでに読むことのできる児童にしたい。はつきり意見や感想が述べられるだけでなく、その場に生気を吹き込み、人を動かしていく道理が話せる児童にしたい。単に文字が正しく美しいだけでなく、生活の見方感じ方が鋭く、表現技術が身についた児童にしたい。と欲は持つものの、余りにも消極的なみすばらしい児童に思えることはないでしょうか。

こゝには、「新教育」の出發にあたり、「実力」(学力)とは何かについての、学習者に即した吟味がある。すなわち、

(1) 「読む」(「理解」)することの本義が、究められている。

(2) 「話す」(「表現」)することの本義も、きわめられている。

すなわち、「批判」できるまでを求め、「生気を吹きこみ」「人

を動かす言語活動は、「学力」観と密接に結びついている。「生活の見方感じ方」と「表現技術」の統合が、目指されてもいる。と同時に、この指導目標が、児童の「学力」の現実からあまりにも遠いことも、また自覚されている。右の一連の「単元」構想とその実践上の留意点とは、このような理念と現実の格闘が、あったのである。

今日、私たちに求められている「生きる力」に培う「学力」観とその開拓法の指導者集団としての錬磨は、右の現実から、何を学ぶことができるのか。第一には、「学力」観の内発的な吟味である。「理解」と「表現」との「統合」は、どのような「学力」の涵養をめざしてのそれなのか。さらには、その「学力」が、どのような社会観・文明観に裏打ちされたものであるのか。「人を」との方向に「動かす」ことのできる「学力」であるのか。まずは、そのことからの吟味が、求められよう。「新教育」における「生活」と「ことば」との関係は、「経験」と「学習」との関係とともに、今日の私たちの状況を、深く省みさせるものがある。

三

次に、第八章は、次の見出しで記述されていく。

○ 長文の学ばせ方読ませ方を、理解の学習と表現の学習とにわけて考えてみました。

児童が、自分達で長文をこなしていく道についてのこれは一つの進め方と思います。

この方法を追求するについては、手嶋倫典教官には、次のような葛藤が出発点であったことが、わかる。すなわち、作業単元の

中で、まず原本を読み、劇化や紙芝居化することが、「よりゆたかに児童の経験学習を肉ず(ママ)ける」、つまり、「用具教科の使命」だと考えること、「紙芝居も劇も一つの表現形式」であり、「要は形式を学ぶことが国語教育のねらい」だとする考え方とである。この点について、手嶋倫典教官は、こう整理する。

(1) いったい読む即ち理解するということがつい簡単な操作や手順でできることなのか。読みとつたことが表現にまで育たないでそれは理解した、読んだと言えるのか。

(2) 同一題材を全児童にもつてくるといふやり方は、その精神を結局「整理場面の設定」というところに落ち着けなくては落着けどころがないではないか。素通り一ぺんの読み方指導(通読指導)でその目的を果たし得るようなものは練習場面としては余りに構想が貧弱であつて、それでは読書指導もしていない教師の罪をばくろ(ママ)することにほしくないか。

(3) 理解と表現とは別なものではない。言語活動の能力は読むとか話すとか作るとかいうこと単独では育つていかない。それらが全一的経験として児童の中に構成せられたときはじめてほんとうのちから(ママ)となるのではないか。

(4) 児童の欲求にそうごと、個性を生かしていくことを考えると、表現学習はどうしてもある教材の取扱いに入ってくるのではないか。

こゝには、「貧弱」な「練習場面の設定」止まりの「読む」ことの指導を否定し、「全一的経験」としての「言語活動」を保証するためには、「個性を生かす」「表現学習」が、必須であるとの考えが、再確認されている。

その上で、手嶋倫典教官は、第三学年の「うさぎさん」を教材

とした「国語学習計画」を、次のように提示する。

【国語学習指導案】

◎ 題材 物語 「うさぎさん」 三年 下

◎ 児童と題材

(一) 児童をみつめて

社会科学では「動物と人間生活の関係を理解する」単元の計画が進んでいて、

- (1) 生きものの冬の暮し方を調べる
- (2) 兎を飼う計画をたてよう
- (3) 厚紙で動物園を作ろう
- (4) 働く動物の絵を書こう
- (5) 農事試験場を見学しよう
- (6) 動物についての本を読もう
- (7) 兎取りの話を聞こう

この点について、手嶋倫典教官は、(6)に児童の欲求が集中していると見て取り、読書能力からして、この題材を「ぐっと読み通せる児童は十人に満たない」現実を直視して、「練習教材」の「基本訓練の場面として」「力だめし」として活用すべきであり、単なる「長文の読解指導」に終わらず、「表現」にまで至る「ぎりぎりいっぱい言語行為」をと、念じている。

(二) 教材の価値をみつめて(加藤要約整理)

- (1) 文の組みたての初歩を指導するにはもってこいである。
- (2) 習慣や態度の助長を妨げる文字も語句もない。
- (3) 典型的な構成が、息もつがせない場面でつゞられていく。
- (4) 五節を分担してラジオの「連続物語」風に演出すると、有効な「表現活動」となる。

(5) 紙芝居に脚色するのも面白い。

(6) 文の筋をつかみ、内容を精査し、文字や語句の使い方に馴れるに止まらない積極的な「表現活動」が、期待される。

この段階で、手嶋倫典教官は、たとえば、

「ひとのよい兎さんですね」

「たぬきさんはずいぶんずるいなね」

「鹿さんは乱暴だ」

といった感想を予測して、「もっとももっとつきつめて文の表現を調べ、全文の心に食いつこうとする問題」を、また、

「負けることがわかっていながらどうして兎さんは鹿さんとスタートに並んだのでしょうか」

については、「表現学習以前に、こうした問題学習は一次二次三次と相当深刻に学習形態と組織とを決定していくであろう。」と、「読む」ことの学習指導と「表現学習」との関係を、説いている。

◎ 目標(期待される学習の効果)

(1) 十一の新出文字や既習文字がよく読めたり書けたりするようになる。

(2) 長文の読解に馴れる。

(3) 低音読と黙読の良い習慣がつく。

(4) 副詞的修飾語が使えるようになる。

(5) 文の組み立てについて学ぶ。

(6) すすんでほかの物語を読もうとする態度が成長してくる。

(7) 感想発表のし方が上達する。

(8) 文の要約を学ぶ。

(9) 表現学習をおして個性的な表現方法を体得し、創造力が育っていく。

(10) 場面を具体的に再現する能力が高まっていく。

こゝには、「表現にまで育てていく言語行為への段階」が、「目標」に向かつて具体的に示されている。

次に、以上の目標は、次の方法によって「評価」される。

(1) 観察

(2) 客観テスト

(3) 読書カード

(4) 製作品の提出、演出、検閲

これらの確認の下に、指導計画が、次のように立てられる。

◎ 指導計画 () はだいたいの時間配当

第一次 主として通読の指導

(1) 手引きの作成(1) 全学習

(2) 読みと診断(1) 自習

(3) 協力読み(1) 班別全級

(4) 主になれない語句になれる学習(1) 全級学習

(5) 大意にまとめる指導(1) 全級学習

(6) 思ったことの発表、会話 全級学習

第二次 詩として精読の段階

(1) 第一次問題学習 自習及び全級学習(2)

(2) 第二次問題学習 班別学習(1)

(3) 第三次問題学習 全級学習(2)

(4) 長文要約の指導(1) 全級学習

第三次 表現学習の段階

(1) 着想、計画(1)

(2) 分担、実現(3)

(3) 反省、評価(1)

第四次 総合評価の段階

【指導上の留意点】(加藤整理要約)

(その一)

(1) 声や姿勢に注意を与えつ、静かにあちこち聞いてまわる。

「よめない文字があつたら板書してごらん。」と板書する。

(2) 「いっかいよんだ人は、まだよまない人のところにいつていっしょによんであげませんか。」と、黙って板書する。

(3) 読み一式の四十分——板書に注目させる。

書かれた漢字を読んでみる。本の字形と較べてみる。使い方を自由に発表してみる。「ノートを書いておこう。」

(4) 全文の概観を補足的に問答していつて、終わる。

(その二) 組を二つに分けてV字型に並び、読みぶりの高め方を相談する。

(1) 動物の言つた言葉を先ず分担する。次の地の文を分担する分

担読みの計画。

(2) ○から○まで読んで次に渡し、どんどん人の移っていくリレー

読み方法。

(3) 特に難しい箇所を教師が範読し、何人もがそこを読んでみる

範読模唱法。

(その三) 思ったことの発表時間。児童の個々を知る診断時間。

(1) 面白かったこと

(2) いやであったこと

(3) にくかったこと

(4) おかしかったこと など

(その四)

(1) 「それはおもしろい。」とどうして言えるのか。

(2) 「はじきだす」とはどんなにするのか。

(3) 「あなをつづけよう。」と言ったのは穴の中でか外でか。

(4) 「ころがりこんだ」と言うのは下に穴でもあったのか。

(5) たぬきがま顔になったわけは。

(6) たぬきは穴を占領したがその晩ねたかどうか。

種々雑多、光る問題もあるが愚問もある。それでいい。教師は落着いてかけり廻る。問題のヒントを与える。面白く答えてやる。

(その五) 班学習 こゝでは自分達が全級学習に出す中心問題決定の話し合いがかつぱつに(ママ)行われる。第四節ではどのような問題があるか。

△B班の話し合いぶりの速記▽

「まるく並んで話をしたのはなぜでしょうか。」

「そうだんするためです。」

「かけっこはどうして兎さんたちのおとくいなのですか。」

「足が長くて丈夫だからです。」

「鹿さんは、よういどんと何故元気のいい声を出したのでしょうか。」

「きこえないからです。」

「そうではありません。自分で勝つことがわかっていたからです。」

「兎さんは負けるのがわかっていたのにどうしてやめなかったのですか。」

「……」

「みんな書いておきましょう。」

「鹿さんが着くまで兎さんははなげまたなかつたのですか。」

(その六) この物語はどうして面白いかについて、

討議する。次の三つに絞られた。

(1) こんど誕生会もあるし学芸会もあるし、「うさぎさん」を劇

にしたらどうか。

(2) りっぱな紙芝居を作るかどうか。この文はそれができるとなっている。

(3) マラソンを計画しよう。鹿さんのようにかけなどしないで仲良くマラソン大会を開こう。

なお、「みつばちさんがやさしい言葉をかけてから兎さん達はどうしたか、この物語の続きを創作しよう。」もあつたが、次の問題学習や要約指導でもできると判断した。また、(3)は、体育の時間に取り組むことにした。

さて、手嶋倫典教官は、児童に、右の(1)と(2)とで、徹底的に議論をさせる。結局、(2)が多数を占めたのだが、意見を出さなかつた人にも出させる配慮をしている。その結果、多数派が、少数派の気持ちも斟酌して、二つの班で(1)と(2)とをともにやろうと、提案するに至っている。

この実態に学んだ手嶋倫典教官は、次のように術懐している。

○ 長文の読解力をつけ、長文によつて学ぶ言語の理解力と表現力とをいかなる角度からいかなる方法でいかに具体的に児童の身につけていくか。この教材の学習に入つてこの辺があらためて指導計画の充実するためのポイントとなるところであろう。目標をふりかえり、強力な自発の原動力を児童を見つけて、的確な「より深い理解」のために「ことばの生きた力」を学ぶために、ぐっと締めつけて考えなければならぬ。

(その七) 会話的討議の中で、充分文意を把えた。(具体加藤略)

(その八) 要約の指導。紙芝居や劇に表現学習を伸ばしていく手前に「長文要約の要領」を学ばせる。「懸賞募集」の方法を取る。百字詰の原稿用紙いっぱいこの文のあら筋

をまとめる作文。

- (1) 漢字は使ってよろしい。
- (2) や、は一字として計算する。
- (3) 百の四角をたく山空ける程まじいものとする。ちょうどになったのが一番よい。
- (4) 選はグループでより、更に全体にかけるが、六等まで入選とする。
- (5) 賞は学習部で考える。

【要約例】

- (1) 兎たちははじめりとたぬきに自分たちのものをわけたりゆずったりしました。心のやさしい兎たちはしかにもかちとらにもたべられずにたすかりました。やっぱり兎たちには、野原がーばんたのしいあそびばであったのです。
- (2) うさぎさんはどんなことがあったも五ひきがいっしょなのでいつもけがなどせず助かってきました。たいへんやさしいなかのよううさぎさんたちを神さまもたすけてくださったのでしよう。やさしいどうぶつのはなしです。
- (3) うさぎさんたち五ひきはとてもしんせつで、人にすかれるともだちおもしろいうさぎさんなので、しかさんに負けると思っても「やろう」という気持をもつのでしよう。そのがまん強いところがたいへんすきでした。

なお、手嶋倫典教官は、評価については、次のように述べる。

- 組を二つのグループに分けて各グループが自分達のグループの名前を全部書いて一々読ませて採点させたのである。Aグループの一員が読む時はBグループの二十三名が採点する。Bグループの一員が読む時はAグループの二十三名が採点する。最後に

計算して教師の処に出させたがずい分面白くいく。聞く力を教師はそばで採点すればよい。

(その九) 紙芝居班は自分達の計画を進めていく。

△目標▽ 絵がどんなによく書けるかということではない。一枚の分担した絵(場面)を、教科書にすぎらず、いかに説明していくかという作文能力である。本の文を裏に書かせてはいけない。

(その十) (著者略)「要するに、長文の指導は、表現の世界と密接に関連していくと、ときにたいへん効果のあるものである」との付記で、閉じめられている。

この指導案を通しての「長文の学ばせ方読ませ方」には、「目標」の一〇項目が、(1)と(5)と(6)と(10)との段階の違いにはつきりと意図されていたように、国語科独自の基礎的な学力を一人々々につけていくことと、そこにも積極的に「表現学習の世界をとり入れて」いくことによつて、「全一的経験」を踏まえての「言語行為」を実現することとを、何かと統合しようとする熱意が、貫かれている。中でも、両段階に共通して、集団思考の場を十分に保証するとともに、そこでの「個性的表現方法」の体得もが目指されていることは、注目に値する。指導者の満を持した指導方法にも、学ぶべき点が多い。

四

終章では、手嶋倫典教官は、次のような見出しで、展開する。
○ 表現指導には継続するという根気がいります。単元「日記」を例にとつてその様相を説明してみました。

さて、この章は、全体が、指導者集団による共同討議の記録といった形式で、「国語科の単元学習について今から話しましょう。」から始まり、記述されている。本稿では、紙数の制約上、中での手嶋倫典教官の発言の角々を紹介し、考察（※印）してみたい。

① これは理科や社会科などの学習でうんと指導されていいと思っ
ていますが、自分の日記帳を持ち、一年間かかさぬように努め
て書いていく態度・習慣・能力というようなものは教育的にみ
てやはり価値のあるものではないかと思うのです。

※ これは、「飼育日記」「学級日誌」「観察日記」との関係につ
いての質問に答えたものである。国語の単元学習としての「日
記」の継続的な指導の必要性が、再確認されている。

② どの単元にも共通することでしょうが、その単元が、社会の
要求からみて、どんな意味を持つものであるかを細かに分析し
て考えておくことは大切ですね。

※ 「社会の要求」を、「親」への「質問紙法」により実践し、
「親」が、「日記」の意味について、いかに熱心に対応し期待し
ているかが紹介され、次の六項目に整理されている。

- (1) 漢字を覚えていない。(圧倒的に多い。)
- (2) 字の書き方があらかしだ。
- (3) 文のまとまりが充分でない。
- (4) 書くことがつまらない。
- (5) みじかすぎる。
- (6) 見方・考え方が浅い。

その上で、「社会を代表する親の意見」と「教師が日記指導
に持つ目標」とは、単元「日記」に関するかぎり近いものだと
の判断が下されている。この事実は、一方では、両者に齟齬を

生じる場合が意識されていることを、示唆している。「学力」
観にもつながるものとして、注目される。

③ 毎日昼休みの時間や朝会前に読んでは、気ず（ママ）きを話
したり書いたりしてきたわけです。その際、いづれまとまった
指導の機会にと思つてためた資料が、単元の計画に役立つたわ
けです。

※ この点についての討議の中で、「ある一日の日記を、全児童
に書かせて、それを念入りに調査」し、

- (1) 総字数と漢字数との割合。
- (2) 語の重複の回数。
- (3) 脱字、誤字の数。
- (4) 句読点の正確の度合い。
- (5) 助詞の使い方の共通欠点。
- (6) 思想・記事のまとまり。

「など調べておいて、単元終了後のある一日の日記と比較」す
ることによって、「単元の持つ具体的な効果」を捉えることが
できるとしている。「評価」が、指導者自身の自己評価に及び、
「単元」の意義をも省みさせるものとして、注目される。

④ (児童側の調査では)一つは日記を読んで、一つは児童に尋
ねていただきたいことがわかったと言えるでしょう。

- (1) 漢字を使おうとつとめる児童は六七名で大部分はなんとも
思わない。
- (2) 平仮名は正しく書けるが、その形は充分とは言えない。
- (3) 句読点の間違ひは少く、うつ者はだいたいだしく、うた
ぬ者は全然うたない。
- (4) 毎日はんこでも押したような日記も相当あるが、要所々々

をとらえてまとまったものも五割くらいはある。

- (5) 日記を書いていない者は四人。
 - (6) 親から叱られなくてはつけないものは九人、進んでつける者は十八人、残りは時々注意を受ける。
 - (7) つける時刻は、夕食後と寝る前が大部で家庭はそれを希望している。
 - (8) すぐ書き始める者と、ちよつと考えて書き始める者とは相半ばしている。
 - (9) 思ったことの文よりも、したこと遊んだことそのままの記録に大部分の興味があること。
 - (10) 日記を書くこと、漢字をおぼえるのに都合がいいと思つてゐる児童が二十八名に達している。
 - (11) 読んでみたい日記は、外国の子どもの日記が一位、友達の日記が二位、上の学年の日記が三位、先生の日記が四位、国語の本の日記が五位となっている。
 - (12) 修飾語がだんだんうまうまく使えるようになってきた。
- ※ このような児童の実態を踏まえて、手嶋倫典教官は、児童が日記を見せることを喜び、昼休みは丸つぶれであっても、簡単な評価や感想につよい関心をしめすことに、胸を熱くしている。また、児童が、日記を可愛がつて、表紙に独自の工夫をしていること、日記を書くことがまったく嫌いなものは皆無であることを挙げ、「自己」を育てるための方便」として、この単元の可能性、有効性に確信をもつに至っている。
- ⑤ (この単元の目標について) 次のようなことを考えました。
 - (1) その日のできごとや、行動をふりかえつて反省していく態度と習慣を養うこと。その際ひとつのマンネリズムにおち

らないよう、取材の態度をひろげ、自分を深く広くみつめ、且つ確立していく、人間と共に育つ日記を創る気持を育てること。

- (2) 人が日記を書いていく意味を、自分の問題として、できるだけ理解させること。
 - (3) ありのままを、ありのままの言葉で書いていくことに馴れさせること。
 - (4) 漢字を意識して使う態度を育てること。
 - (5) 一日の生活を、きまり正しいものにしていく良い習慣を、動機ず(ママ)けるようにすること。
 - (6) 句読点の使い方方を練習して身につけること。
 - (7) 書く前に考える、即ち構想の能力の基礎を培うこと。
 - (8) それから調や、そして調をなおし、語の重なりに注意する、読み直すちからを養うこと。
- ※ 右の諸項目に關しての「新教育と日記の指導」との質問に対して、手嶋倫典教官は、毎日児童の日記を読むことを通して、指導上の参考資料がつかめ、児童の生活の実態にいつもタッチしていることができる点を、評価している。さらには、それを通して、偽りのない児童の要求をも知ることができ、思わぬ着想を提供してもらえらるとも、述懐している。
- ひきつゞき「単元の展開」についての質問については、まず、「誘導と計画」の段階について、次の諸点を挙げてゐる。
- ⑥ 誘導の面では、次のように思つてゐます。
 - (1) 家庭との連絡や、この単元の予備調査などで、児童の日記に対する関心はだんだん深まってくる。
 - (2) 集つ(ママ)た日記の展覧をして、感想など話合せてい

くこと。

(3) いわゆるよい日記、わるい日記と教師が考えるものを、一週間くらい前から読んで聞かせ、日記の書き方を学ぼうとする意欲を起こしていくこと。

(4) できれば、いろいろの絵本・雑誌などそろえること。

(5) 上級生の日記なども見せること。

※ 右の点については、いわゆる「解決したい課題に直面することが単元学習」という指摘に対して、手嶋倫典教官は、理詰めではなく、児童の切実な要求を板書して、その順序に添うか、グループ学習に委ねるのが、この学年では精一杯の「誘導」であるとしている。出発点における児童の素朴な「課題」意識と、「誘導」しようとするその「目標」との関係が、曖昧なま、であると言えようか。たゞし、手嶋倫典教官は、「ずっと高学年になりますと、もっと幅のある学習活動の見直し」が可能であると述べている。しかし、その内容も、「日記の文学上の役割」・「著名人の日記を調べて」の発表などに、限定される。

⑦ (学習活動の展開は、)全級学習とグループ活動の組織を通して、この単元において児童の次の目標が、「読み方」・「話し方」・「作文」に関して立てられる。

(1) 友達の記事から何を教えられたか。

(2) 上級生の日記は私達にくらべて、どこがすぐれているか。

(3) よその土地の人人(ママ)は、どのような日記を書いているか。

(4) 私達の日記は上級生や先生から、どのような注意をうけているか。

(5) 学級日誌はどのような形式がよいのか。

※ こ、には、「少しでも自分達の日記をよくしていくのにはどうしたらよいか。」といった「目標」観が、見据えられてはいる。しかし、「よくしていく」の内容が、児童の切実な要求」の価値的な側面を疎外して、「日記」としての形式の「改善」に終始しようとしている向きがある。児童の「言語生活の実態」をどのような観点で捉えるかが、問われてくる。

⑧ あるグループが、一つの日記から、いろいろ学ぶべきことを書きとつてまとめている。それがまことに急所をついていた時は、きつとそれは全級の前にとり出されるであろう。要はそれらが、自然に展開していくことになるのでしようが……。(ママ)

※ こ、には、「グループ学習」と「全級学習」との関係が的確に説かれている。学習者主体の学習指導が、このような形で「自然に展開していく」ことよって、「言語活動」を「新教育」が求める「全一的経験」としての「学力」へと、導いていこうとしたのである。

⑨ 私達は、やはりほとんどの練習というものを、もつと動的な構造の中につけていく、そして其処を確実につかんでいくことが、必要なのではないでしょうか。

※ 「練習」という点に関しては、他の教官から、「汗を流して働いている、練習している場面をうっかり見逃し、殊更にくつつけたような形式的練習を重くみるといういき方が、過去には相当はびこっていたのですね。」という発言が、なされている。

「動的構造の中」の「練習」と「形式的練習」との対比の中に、問題点が浮き彫りにされていく。手嶋倫典教官は、これに対して、「単元学習」の「機能」あるいは「価値」が、「巧妙に練習

の機会と方法」とを考えるとところにあるとしている。児童が意欲をもって「動的」に「練習」を積み重ねていくためには、「形式」としての「技能」や「知識」を越えたどのような目標が自覚的に設定されていたのかは、明確ではない。

⑩ 私が評価しようとする重点は、一口に言って、作文の態度や能力が、この単元によって、どんなに進歩したかという実相をつきとめることだと思えます。その一つの方法は、現に毎日読み続けている児童の日記を、これからも読んでいって、個々の児童が、どんな進歩の証拠を示すか根気よく探していくことだと思えます。第二の方法は単元終了後のある日の全児童の日記、これを集めて、指導前のもものと比較し、そこに幾つかの進歩のあとをみつけることだと思えます。やり方によっては、この作業を児童にやらせることもできると思えますが、とにかくこれだけ進歩したのだという。(ママ) 具体的統計なり資料なりを、はつきり見せることが極めて大切だと思えます。

※ この「評価」観で注目されるのは、まず、その対象が、「態度」や「能力」の「実相をつきとめる」にあるとする点である。中で、こゝに言う「能力」がどちらかと言うと「技能」や「知識」に限定されてきた経緯に鑑みるならば、そもそも「社会的欲求」をこそ重視した「学力」観との実質上の齟齬は、否み難い。こゝに提起されている二つの方法も、この点からすると、「幾つかの進歩」の「実相」が、さらに「価値」も、「統計」や「資料」の形式によって、色あせたものになることが、予想される。それは、次の論点によっても、よくわかる。

⑪ (進歩の証拠は、) 次の七項目などで、尺度法などで、最後には総合採点をしていくべきだと思います。

- (1) 日記を書くこうとする態度。
- (2) 観察や記録を正しい表現で順序よくまとめて書いていく綴る力。
- (3) 句読点・改行などの表記。
- (4) 記述量。

(5) 取材の態度及び広さ。

(6) 誤りの数。

(7) 彙語(ママ)。

(8) 文字(漢字の使用数)

※ やはり、「進歩の証拠」が、極めて限定された項目となっている。「表現活動にこそ」として目指された、児童の「生活や行動に」という観点とのつながりが、希薄になっていると言わざるをえない。この傾きは、県下の「新教育」実践の場が、「経験」か「練習」かの葛藤の中で、大きく揺れ動くに至る、その淵源を浮き彫りにしていると言えよう。

次に、議論は展開して、次の質問に即して閉じめられる。

○ この頃いわれている総合教育をしていく場合、社会科などの中心単元があつて、その学習活動の一環として、国語の学習が行われる場合があると思えます。その際もそれを国語の単元学習と言つていいのでしょうか。

⑫ かりに、冬の暮しというような単元の過程で、雪国の冬について知るために本を読み、その指導も教師から受ける。又雪国の学校に手紙を書く興味や必要から、手紙の書き方を学ぶ。そんな場合のことだと思えますが、これは、広い目でみると、やはり国語の単元学習と言えらると思えます。しかし私は、これは、偏見かも知れませんが、そういう場合の国語の学習の全体を、

幾つかの国語の単元が連鎖してできあがるいわば、大単元とでも申したいと思えます。指導上のポイントは、むしろ、その「本を読む」「手紙を書く」という目的に關しておこる言語活動の諸想（ママ）のまともまりにあるので、そのまともまりの急所々々をついていかなないと、確実な国語力についてはいかならないと思ひます。

※ こゝには、「新教育」課程の中で、「国語科」が「用具教科」としておかれていた実情が、具体的に反映し説明されている。今日、新しい視点から「総合化」が唱えられ始めた今、「中心学習」としての、たとえば「社会科」が、「総合学習」（「内容学習」）に位置づけられ、「国語」は、「基礎技能の学習」の中で、「用具の学習」としての「言語」と「表現の学習」としての「文学」にまたがって位置づけられていた（注6）ことを思うと、こゝに言う「単元の連鎖」が目指した学習の実態は、「生活カリキュラム」の目的を、全体として覆い得ているとは言ひ難い。国語科が、単元学習としての主体的にして独自の学習指導目標を持ちえていなかったとも、いわざるを得ない。

「言語観」「学力観」の問題がある。

以上、継続的表現指導としての単元「日記」の例に即して、「表現学習の進め方」の実態を吟味してきた。「新教育」が出發して間もないこの時代に「表現」の中でも「日記」指導に注目しての手嶋倫典教官の探究には、その精神として学ぶべき点が多いと同時に、「どのような力をつけるのか。」についての具体的な目標の設定とその指導法の開発については、批判的に今日の「単元学習」指導に生かさねばならない。

おわりに

以上、本著の四つの章に亘って、手嶋倫典教官の「表現学習」指導の理論と実践との実態に学んだ。

今日、「表現」活動を軸や目標にした「国語科単元学習」の実践研究は、枚挙に暇がない。しかし、右の「新教育」出發期の具体的な実践に学ぶとき、照らされて、私たちの実態は、どのような反省と前進とを求められてくるか。手嶋倫典教官の苦闘の跡は、私たちによつては、すでに克服されているのか、いないのか。今こそ、謙虚に反省し、自己変革のよすがとしたい。

手嶋倫典教官は、本著第一章「社会科と表現学習」の冒頭で、「新教育」における「国語教育」の改革に触れ、次のように説く。

○ 国語教育というと、教科書の読解と形式的な練習を思い浮かべていた昔と違って、このつくるといふ活動を児童の望むままにあたえることによつて、うんと言語教育の効果をあげていこうとする今日では、考え方も相当にかえてかからなければならぬまい。

すなわち、こゝでは、「つくるといふ活動」が、「新教育」における有効な手段として、見据えられている。それは、「言語教育の効果」を目的としたものである。本稿で吟味してきた手嶋倫典教官の「表現学習」は、この「手段」と「目的」とに即した多彩な「進み方」を提起したものであった。

その一つ、「手段」としての「表現活動」は、単元展開の角々において、「切実な言語経験」を尊重したものであったし、「目的」としての「言語教育」も、「全我活動と社会的生活様式」との統合を目指したものであった。

しかしながら、「切実」さが、児童の「価値」としての自己変革を涵養するものであったのか、知識や技能を踏まえた「全一的経験」を、社会的に開かれたものとなしえたのか。また、「社会的責任」と「個性」との統合としての「言語」による「全我活動」になり得ていたのか。「将来の民主主義社会の形成者」としての展望につながる言語主体を目指して、指導者としての確たる展望があつたとは言えない。そこが、惜しまれる。

今日、私たちも、「ことばを通して生きぬく力」を育む「国語教育」を求め直すならば、現代の状況の中で、右の先学の営為に学び、独自の「手段」と、意欲に支えられた「目的」とを、創り合わねばならない。批判的に、どう学ぶか。

注1 平田與一郎『学習指導要領国語科編』批判』「ことば」

一九四九（昭和二四）年一月号 所収

2 廣岡亮蔵『カリキュラムの理論と構成法』黎明教育シリーズ

ズ3 一九四九（昭和二四）年一月三〇日 黎明書房刊

3 下関市立桜山小学校著『生活学習 桜山教育プラン』一九四七（昭和二四）年一月五日刊

4 山口大学山口師範学校光附属中小学校著『生活実践と実力要請のための 小中学校のカリキュラム』一九四七（昭和二四）年一月一日刊

5 本著 手島倫典著『表現学習の進め方 国語教育研究』

山口師範学校男子部 附属小学校 一九四九（昭和二四）年四月一日刊 序文（橋本重治）

6 3に同じ。

〔後記〕

本書の入手については、神戸大学発達科学部浜本純逸教授のご尽力とご好意とに、依った。懇ろな学恩に、末筆ながら深謝申し上げる。

（一九九八・一〇・一五記）