

山口県下の「新教育」実践に学ぶ(一一)

——萩・大津地区高等学校研究会著

『基礎学力の実態と対策』の場合——

加藤 宏文

What the Practices of the "Re-education" after
World War II in Yamaguchi Prefecture can Tell Us. (11)
—— in the case of the coterie on the basic scholarship
of the high-school students in Hagi and Ohtsu districts ——

Hirofumi KATO

(Received November 29, 1996)

キーワード 「新教育」・「基礎学力」

はじめに

この七月一五日に提出された第二五期中央教育審議会第一次答申の第二部第一章「これからの学校教育の在り方」の「二」には、特に「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」の一項が設定されている。答申は、中で、次のように説く。(注1)

○(前略)これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら

学び、自ら考える力などの【生きる力】を育成する教育へとその基調を転換していくためには【ゆとり】のある教育課程を編成することが不可欠であり、教育内容の厳選を図る必要がある。

教育内容の厳選は、【生きる力】を育成するという基本的な考えに立って行い、厳選した教育内容、すなわち、基礎・基本については、一人一人が確実に身に付けるようにしなければならない。豊かで多様な個性は、このような基礎・基本の学習を通じて一層豊かに開花するものである。(傍線加藤。以下同。)

基礎的・基本的な内容の重視や、基礎・基本の徹底は、教育課程の基準改善の都度、俎上に挙げられてきた。そのいずれの場合にも注目すべきは、「個性を活かす」ことや「情報化社会の変化への対応」・「思考力・創造力・言語感覚の育成」等と一体となり、明記もされてきたことである。すなわち、こゝでは、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容」そのものや、その「徹底」のための方法如何にとゞまらず、ここで確認されるべき「学力の構造」に即しつつ、「個性」を初めとした児童生徒の「自己学習力」が、どのように達成されるかが、つよく求められている。

すなわち、「国語」の学力を「ことばを通して生きぬく力」(注2)と規定するならば、まずは、右の「内容・方法」を、① 児童や生徒の興味・関心・意欲・態度等の実態から照らし出し、② その接点において、「ひとりひとり」の「生きぬいている」力を確認し、③ その上にたって、集団思考の場での相互錬磨の成果を、目指さねばならない。それは、「新しい学力観」に基づいて具体的・系統的に「基礎・基本」を示している「学習指導要領」の「内容・方法」を、地域や「教室」の独自性の

側から吟味してみることを、厳しく求めている。「基礎学力」は、どう求められるのか。

本稿は、敗戦後のいわゆる「単元学習」に基づく「新教育」が、「基礎学力」不足批判の矢面に立ち、一大転換を余儀なくさせられようとしていた頃、一九五五年一月、山口県は北部、日本海に面した萩・大津地区における新制高等学校が、それにどのように対応したかを、吟味する。今日の「新学力観」およびそれにひきつづく「答申」に対して、私たちの「教室」がとるべき実践の道に資したい。

本著(注3)は、次の体系からなる。

第一章 序論

第二章 標準テストの実施

第三章 基礎学力の実態とその対策

一 国語科

二 数学科

三 英語科

第四章 結論

本著は、まず、その第一章「序論」において、その基本理念を次のように論述し、実践重視の立場を明らかにしている。

① 戦後教育の二大病的欠陥として、道徳及学力の低下もしくは不振が取り上げられて教育界の関心事となっているが、我々の漠然とした経験からもこれを否定することはできない。とくに学力の低下は

教科学習に於ける要であり、如何にして向上させるかは教師最大の課題でなければならない。

こゝには、本質的には、私たちが今日当面しているのと同様の「関心事」が、痛感されている。中でも、「学力の低下」は、世に喧伝されているわりには、当事者によっては「漠然とした経験」に即してしか、実感されていない。また、そうでありながら、一方では、「教科学習」の「要」として、切実な課題だともされている。すなわち、こゝには、「学力」とは何か、それは、各「教科学習」の場において、どのように顕現されているのか、という今日的な課題を鋭く照らし出している。注目すべき観点である。

② 一般的に学力とは教育的環境で学習された結果であり、その基礎的知識技能が基礎学力ということが出来る。しかし、その実態は必ずしも明確ではなく(1) 基礎学力を3R5(ママ)に限定し、国語・数学を基礎学科とみて、その優位性を主張する立場。(2) 3RS(ママ)を他教科の基礎とみて横断的記号教科とするもの。(3) 経験主義の立場から生活機能的観点に立つもの。(4) 全教科にそれぞれ基礎学力が存在すると主張する立場。等論点は多岐に亘り容易に帰するところを知らない現状である。したがって我々の間に於いても、基礎学力とは何かについて充分議論をつくして統一の見解に到達したわけではない。

こゝには、戦後の「新教育」が突き詰めようとしてきた「経験主義」に基づく「学習者主体」の理念が、必ずしも貫かれなくなった当時の実態を、まずは如実に表している。すなわち、「基礎学力」そのものを、「基礎的知識技能」に矮小化してしまった誇りは、免れない。しかし、

「学力低下」の議論の実態は、総合的に把握されようとしている。しかも、「充分」な「議論」の必要性を痛感しつつ、「統一の見解」を展望しようとはしている。今日、私たちは、「学力」および「基礎学力」の構造については、当時にくらべて、相当に整理され求められた「統一見解」を確認する幸いを、先学の営為によって、実践的にも得ている。にもかかわらず、今日、なぜ同質の困難に直面し、同様の批判に直面しているのか。さらに、本著にも学びつつ、実践の場でその成果を確認したい。

③ 社会生活上必要な学力一般は、義務教育に於いて一応学習したと考えられるわけで、義務教育に於ける基礎学力と高等学校におけるそれとは根本的相違があるのではないなら（ママ）うか。即ち教科の内容が学問的体系をもち、社会生活に必要な知識の限界を越える高等学校では基礎学力の構造も自ら異なる筈で、その点を究明しなければ学力低下即基礎学力の不振と断定するわけにはいかない。

すなわち、こゝでは、高等学校の「教科の内容」の独自性をその「学問的体系」に見てとっている。このことは、戦後の「経験主義」をその根本理念とした「新教育」が、こゝでは、すでにかあるいはまだか、希薄であることを示している。したがって、「基礎学力の構造」も、また義務教育のそれとは区別されつつ、その核心については、まだ究明されていないことを、告白もしている。今日の高等学校における「国語科」教育にも、これに似た「学力」観が、「基礎学力」観を偏狭なものにしてはいないか。省みられる。

④ さて所与のテーマに対して本来ならば基礎学力の分析をして、それに対応するテスト問題の検討をする必要があったわけであるが時間的制約から事前準備をすることができなかったので、とりあえず

他教科に多くの関連をもちしかも通念的に基礎教科とされている国語、数学、英語の三教科について第一表の標準テストで、学力の実態を明らかにし、その原因を追求し、如何にして学力を向上させるかの対策を考えたのである。したがって基礎学力とは何かという論理的説明よりも実践を通じて問題の核心に一步でも近づき度いと念願するものである。

こゝでは、「基礎学力」を「分析的・論理的」に確認できないまま、「通念的に」一つの方向を決定してしまっている。つまりは、時の「通念」が、「基礎学力」は「テスト」で測れるものであること、さらには、三つの教科が「基礎教科」であるとの観点に立っていたことを示している。これは、③における「高等学校」教育の内容とその位置づけ方とに、依拠している。逆に言えば、小中学校の先学たちが、この十年近く重ねてきた実践営為に学ぶことからは、みずからを疎外しがちであった点で、今日の平均的な高等学校国語科教育の実情にも、通底しているとは言えないか。

すなわち、ことは、たとえば、次のような「基礎学力」観に基づく「教育の主体性の欠如」への痛切な思いをこそ、求めていた。

○ この両年に亘る研究は専ら学習指導法に主眼が置かれたといつてよいであろう。しかし、我々の所期の目的である効果的・能率的な学習法の発見は、指導内容と方法との一致を実現しなければ、とうてい望み得ないことに気付きました。また、このことは、教育の現実によって一層明確にしてくれました。たとえば、極端な生活学習にせよ、または、インドクトリネーションにせよ、その内容を構成している諸要素の発見とその指導の方法とが最も肝要な事柄である

と思う。かくて、本年度は先ず、この教育内容を構成している諸要素とは何かの検討をすすめることになり、ひいては、これが遂に、基礎学力とは何かの問題研究となって参りました。更に、この研究が教科の学習指導との関連において行われて始めてその価値を見出し、教材をはなれて方法はあり得ないという原理の確信を得た次第です。(注4)

ここでは、まず、「指導内容と方法との一致」の追究が、「内容を構成している諸要素」と「指導の方法」との関係に思い及ばせている。「基礎学力」は、この認識の上に立って、必然的に求められている。さらには、それは、「教科の学習指導」即「教材」との「原理」の確認にまで及んでいる。

今日、戦後の「新教育」が、ようやく全うに評価され始めた折しも、次の卓見を軸にして、この両者を俯瞰するとき、「基礎学力論」の観点から、本著に表れた高等学校の国語科における「基礎学力」観のありようを吟味することは、改革への道筋を示唆する。

○ 学力の主體的側面を基軸にすえる基礎学力論からは、経験主義・生活主義の教育原理にねざす機能主義の学力観を学ぶのではなく、教科内容は子どもの主體的・能動的活動をとおして獲得されたときのみ内面化され血肉化された学力に転化するのだという意味に受け取りなおして学びたい。そのことよってはじめ、今日求められている学力と人格を統一的に発達させる教育の原理と実践とをつくりだすことができると考えるからである。(注5)

すなわち、「戦後教育の二大病的欠陥」を「否定することはできない」との認識に立つ本著の「序論」には、「内面化」「血肉化」の観点および

「学力と人格」の「統一」への展望を抜きにした「テスト問題」による「学力の実態」およびその「原因」把握への短絡的な発想がある。それは、「論理的究明よりも実践を通じて」とする主張に、説得力を持たせなければならない点である。

二

このような観点に立って、本著は、「標準テスト」を実施することによって、右の目標を達成すべく、精力を傾けていく。

同「標準テスト」(注6)は、同地区の奈古・萩・大津・日置農業各高等学校の参加のもとで、国語・数学・英語に亘って実施された。うち、第一学年は、「中学国語学力検査」、第二・三学年は、「高等学校学力検査」が、それぞれ五〇分と六〇分に分けて実施された。前者の受験者数は、九六三名、後者のそれは、一八四名であった。一九五四年一〇月一四日のことであった。

なお、「処理の系統」については、こう記されている。

- イ、採点 各校で実施
- ロ、統計的処理
 - a、偏差値換算及同度数分布 各校の分を萩高で取りまとめて検討
 - b、正答、誤答、無答数の累計及百分率の計算 各校の報告を大津高で取りまとめ算出
- ハ、標準テストにあらわれた基礎能力(ママ)表の完成
- ニ、イ、ロ、ハの資料にもとづいて、研究員各教科分科会で実態の分析

原因の追求及対策を検討

なお、こゝでは、「標準テスト」の問題を次の「能力」に分類して、「基礎学力」の実態調査の項目としている。

- (1) 読解力(古文・現代文・漢文)
- (2) 文学史理解力
- (3) 文法理解力
- (4) 筆写力

その上で、本著は、その第三章において、「基礎学力の実態とその対策」を、次のようにまとめている。

① 度数分布より見た実態とその分析

a、まえがき

1、本テストは、二、三年生は高等学校標準学力テスト(富士書店)を使用したものであるが一年生については中学三年三学期学力担当のものを使用したので、一年生と、二、三年生の学力を直接比較する事は出来ない。

2、二、三年生は同一テストを同一標準により採点し、学年により採点し、学年による偏差を設けていないので、学年間の学力差を知るには便利であるが、二年生を全国標準と比較する尺度がない。

b、各課程における実態と対策

(1) 普通課程

実態

1、普通課程は二年男女の文法力、二年女子の古文解釈力を除けば全国平均よりかなり高い学力を示している。

2、一年生は男女の学力差が殆どない。二、三年生は男子が女子より(約一〇点位)勝れている。

3、現代文の解釈力は男子に比し女子は著しく劣る。

4、古文解釈力は三年生が優れているが、現代文の解釈力は男女共二年生が優れている。

5、文法の理解力は一年の口語文法は大体良好であるが、二、三年生の文語文法の力は極めて低い。

6、一年生は他の基礎学力と比較した場合文学史の理解が低い。こゝでは、さきの「能力」を一つの軸にした「実態」評価が、貫かれている。また、その上で、男女・学年及び「全国平均」との比較もが、

試みられている。「能力」と言い、「比較」と言い、戦後「新教育」が大なる反省のもとに求めつゞけてきた理念を、これは、根底から切り崩してしまうものとなっている。この方法に基づいた「分析」は、次のような結果を記述させる。

1、男女の能力差の問題は国語科のみならず、学科全般にわたつての問題の一つであるが、女子は主題の把握、内容の吟味等推理、総合、帰納の能力が高学年になるに随って低下している。これは男子が進学志望の為よく勉強しているといった原因の他に女子の発達段階における心理的身体的要因があると思われる。

2、随つて推理的、思考的、機能的能力を最も必要とする現代文には、その差が顕著に表れる。

3、二年生に古文の解釈力の不足しているのは、一にはテストが三年学力によつたものであった事もあるが、現在の教科書の編纂が、二年二期迄は現代文が圧倒的に多く、古典及び古語にふれる機会が

少ないことがあげられよう。その反面三年生は、古典にも多少なれ、かつ受験準備などの為古典に重点をおくので、現代文が手薄になり、全国平均には達するが二年生より現代文が劣った結果をテストの上で示したものと思われる。

4、口語文法の場合 語彙や語の用法について一通り理解しているのでかなりの出来を示すが文語文法については2でのべた理由、および古文も文法によらねば絶対解釈できないというのでもないという理由から遅進生の中にはこの学習を断念し、放棄するといった事情が考えられる。なお、一年生の口語文法が平均以上であるのは、問題の出題形式にもよるものである。

5、一年生が文学史の理解力が不十分なのは、社会科の内容が総合的になって時代の概念が明確性を欠き、これまでの読書指導の不十分であったこと等によると思われる。二、三年生では全国平均に達しているが、それでもなお他の基礎学力に比し相対的に低くなっている。

- こゝでは、次のような「基礎学力」の観点が、析出されている。
- (1) 推理、総合、帰納の能力を、その要素としている。
 - (2) 進学志望や男女における心理的身体的要因の影響とする。
 - (3) 教科書編纂上の問題があるとする。
 - (4) 古文と文語文法の関係に言及している。
 - (5) 社会科の総合性に批判的である。
 - (6) いずれも、学習指導との相関関係が明らかにされたいはない。
 - (7) つねに、全国平均との関係が、意識されている。
- 次に、「対策」については、次の五点が、指摘されている。

1、身体的発達段階による男女の学力差は、一応別として、女生徒には「物の考え方」「分析する習慣」「客観的に推理する能力」等を養うよう留意し、自由研究によってそれらの点を伸ばし帰納的能力をつけさせる。

2、文章の構成等に注意するように指導し、単に文を直観的な鑑賞のみに終らせることなく、常に叙述から構想、主題を把握するよう習慣づけて、それに対する批評をすることができるよう指導する。

3、国語科の中にある社会科的教材の単元の時間をできるだけ圧縮し、国語国文の基礎学力の充実を図る。殊にそれによって古文にふれる機会を多くし、一方基本的語彙を合理的に正確に把握させ、文語文法の学力と関連させて、科学的解釈の方法と態度を指導する。国語乙はこの意味で、古文に重点をおいて指導する。

4、右に関連し、古文にふれる機会を多くすることによりその用法になれさせる。古文の指導に際しては講読教材にあっても文法的に詳細に指導し、下学年で学習した文法を上学年でも一度復習的に指導する。

5、文学の時代的展開の基礎概念を明確に把握させ、その上に立って作品の位置づけをするよう文学史講読共に留意し講読教材においても常に史的な位置づけを明確にし、作品を史的連関の中に見るよう指導する。生徒に文学史年表を作らせると共に教室に掲げ不断（ママ）注意させる。

こゝには、さきの「分析」に即してのいくつかの工夫がなされてはい

る。しかし、そこには、たとえば「自由研究」に活路を見出だそうとすること、「叙述から構想、主題を」といった論理を求めること、が、混在している。また、「重点」を置くとしている「古文」の学習指導法にしても、おそらくは「新教育」が求めつづけてきた理念や方法から必然したと思われる単元内容を「社会科的単元」と規定して、要素的な「基礎学力」に限定した学習内容を、「科学的解釈の方法」を求めて、重点的な学習対象としている。

さらには、重点を置く「古文」の学習には、「ふれる」こと、「文法的に詳細に」ということ、が、やはり単純に混在させられている。実際の学習指導が、このような「対策」によってどのように実践されていたのかは不明であるが、少なくとも戦後「新教育」の弱点を乗り越えるものであったとは、考えられない。このことは、「文学史」の学習成果にもこだわりながら、「史的連関」を求める方法は、「年表」づくりと「揭示」にとどまっていることも、通底している。

すなわち、これらの「対策」は、総体的に、「学力」とりわけ「基礎学力」をどのような構造として確認するかにおいて、既成の「標準テスト」に依拠したところに、弱点を孕んでいたのである。

以下、本著は、「職業課程」・「定時制課程」についても、同様の体系と基準で「分析」と「対策」とを提示した上で、全体について、次のように「概括」記述している。

実態

- 1、全日課程に比し定時課程の学力は低く普通課程に比し職業課程の学力は低い。
- 2、普通課程の学力は文語文法をのぞけば全国平均以上であるが、

職業定時課程共一年を除けば全国平均より低い。

- 3、文学史の学力は、職業定時課程共に基礎学力中最低の線にある。
- 4、定時制課程における筆写力は上学年が却って低下している。
- 5、一般的に各課程共低く、普通課程でもやっと平均線にある。
- 6、普通課程においては男子がすぐれているが、職業定時課程では、女子の方が男子より優れている。
- 6、文語文法の学力は全般的に低い。

以上の「分析」および「対策」は、当時県下の中小学校で懸命に探究されていた「基礎学力」とは、およそ異質の構造を示していると言わねばならない。ちなみに、一九五四年度玖珂郡本郷中学校における実践研究の成果（注7）と比較してみると、その差異がよくわかる。

本郷中学校の場合は、「学力」を、まずは「層構造」として整理し、その上層には、「問題解決の学力」・「実践的能力」を位置づけている。その上で、同校では、「基礎学力」を、「学力」の「中層」（「物事の本質」としての「概括的能力」と同じく「下層」（「事物の現象断片的素材」としての「要素的能力」とに分けて考え、位置づけている。

いずれにしても、本著の「学力」ないしは「基礎学力」観は、本郷中学校等の営為にみられる「基礎学力」探究との間に、残念ながら継続性を欠いていると言わねばならない。すなわち、戦後「新教育」が必死で目指した「固定知の堆積」・「傍観的知識」克服の理念が、「学力不振」という「社会からの批判」に屈伏した形になっている。「文法」と言い、「文学史」と言い、本郷中学校の先学が整理してくれた「学力」・「基礎学力」の構造からすれば、それらは、「要素的能力」（「事物の現象断片的素材」）の「処理」にのみ心を砕いていると言っべきである。

戦後「新教育」が、一つの大きな転機を迎えようとしているとき、本著が「分析」し「対策」を模索しようとしている「理念」と「方法」とは、やがて主流となっていく。中小学校における営為の意義を相対化するためには、このような実態をも、具体的に確認しておかねばならない。

三

さて、本著は、ひきつゞき、右の「分析」・「対策」等を踏まえた上で、「国語科偏差値度数分布表」・「国語科正答・誤答・無答率表」を示すことよって、言うところの「基礎学力」、すなわち、(1) 古文解能力 (2) 現代文解能力 (3) 漢文理解力 (4) 文学史理解力 (5) 文法理解力 (6) 筆写力—を、「課程」および学年・男女別の折れ線グラフで克明に示している。

その上で、本著は、第四章「結論」において、以上の調査研究を次のように総括している。

I 実態の概観

① 学力は一般に全国水準より低い。

偏差値平均五〇点以上の成績を示しているのは次の通りである。

(加藤注。「国語」のみ引用。)

○ 普通科三年男子(五一・八) 同女子(五一・二)

同一年男子(五六・六) 同女子(五六・二)

右の事実は本地区のような小都市を中心とした田園地帯共通の傾向であって環境的条件が大きく影響していると思われる。社会的、経済的に恵まれない農地文化(ママ)は都市的文化について行けな

いことを物語っている。都市の社会的環境は学習意欲の刺戟に役立つ多くのものをもっている。課程の生活程度や生活態度の相違は子弟教育の上に直接あらわれて来る。日本文化は都市集中であり経済力又然りである。この距りを克服することはまことに至難の業といわなければならない。

こゝには、「基礎学力」を、先に見たような諸要素のみに限定した上で、しかもそれらが「環境的条件」によって先験的に決定されるものであるとの認識に立っている。さらには、その焦点には、「学習意欲の刺戟」の多少が据えられている。こゝでは、「学習者中心」の学習指導が、根底から疎外されてしまっている。

② 学力差が大きく高校の教科学習に適しない生徒が或る程度在している。

都市に於ける多数の人口の中から選抜されて入学すると、人口の少ない田園地帯のそれとは前者に於いてアーテスト四〇〇点以上が普通であるに反して、本地区では二五〇点以下で入学できる事実を考へても入学当初より相当の学力差があることが認められねばならない。そしてこの低い部分の生徒に対しては都市並の学力をつける事は困難である。したがって能力差に応ずるように教育課程、教科内容等の教育計画が科学的に検討されねばならない。

こゝでも、学習者の入学時の「学力」が、先の側面だけで決めつけられている。偏った「基礎学力」観に基づく「標準テスト」の結果を絶対的なものとし、その上に立って、「都市並の学力」を目標としながらも、その達成は、すでに「困難」との結論により、放棄されてしまっている。何のための「分析」・「対策」であったのか。

③ 学習意欲の有無が学力に大きく影響する。

(加藤前略。コース別 英語成績比較表)

右の表は大津高校三年生の進学希望者と就職希望者の比較であるが知能偏差値の分布状況に大きな開きはないが、今回実施した英語の成績には大きな差がでている。この傾向は英語のみでなく国語、数学についても同様である。真剣に努力する者の学力が上位にあることは当然である。又学力向上の速度も学習意欲の有無に密接に関連する。同じく大津高校の例によれば文化評論社発行の同一の英語問題を昭和二十九年四月と、同年九月に一年対象で実施した成績を比較してみると、当初学力の低かった者程向上のテンポがのろいことを示している。つまり能力差は時間の経過と共に増大の傾向にある。

こゝでは、とりたてて、「学習意欲」が、問題とされている。そして、その有無は、すべて学習者の「努力」如何に帰せられている。さらに、こゝに言う「基礎学力」としての「能力」の「差」は、「努力」を欠く学習者により、「時間の経過と共に増大の傾向にある」とさえ、決めつけられている。指導者は、不在でよいわけがない。

④ 戦後経験主義教育思潮による単元学習に於いてドリルの不足が学力不振に大きな原因となっている。又生徒が義務教育で習得しなければならぬ教科程度と、高校で学習を初める(ママ)程度との間には断層が存在する。これらの点は教授法の工夫改善によって補わなければならない。

こゝでは、「ドリル不足」と中高間の「教科程度」の「断層」が、指摘されている。その上で、「教授法の工夫改善」が提起されているが、

それは、「補」うべきものとしてののみ、位置づけられているに過ぎない。とすると、「補」って足れりと判断されているその中核としての対象は、どのような内容や方法からなっているのか。本著では、そのことには言及しないまゝに、学習者の「能力」のみが、しかもその一部においてのみ、論われている。

II 基礎学力向上のためには如何な(ママ)対策があるのか

我々は基礎学力の構造分析を充分なし得ないまゝ、概観テストを採用し、その結果にもとづいて基礎学力を論じて来たのであるが必ずしも基礎学力の実態を完全に把握したとは言えない。しかし前述の如き本地区の実態に立って如何に学力向上に努力するかは、我々教師の最も重要な課題でありその方策を考えないでは意味がない。以下その点について、各科でのべた事を土台として総括的に述べてみたい。

① ドリルを重視する

高等学校の教科課程が大教科主義をとっているため過大な教材の量と限られた時間のためドリルを軽視しがちである。この事が基礎学力不振の重要な原因である事に想い至れば、日常の教科指導に於いて科学的な配慮と手続きによってドリル過程を重視しなければならぬ。教師は教材を縦横に体系的に研究して、ミニマム、エッセンシャルズを確認し、どこまでも生徒が習得する様に指導しなければならない。

近代社会は教育の大量生産の形式をつくりだしその組織を確立した。然しながらドリルは生徒のもつ既得の知識技能や心身の発達等の個人差に対応しなければ効果を期待することはできない。この大量生産と個人即応の考え方は必ずしも矛盾するものではないが現実

には幾多の困難が存在する。イ 個別指導のため教師の負担はいやが上にも増大する。ロ 個別指導をする適当な場所が必要となる。

ハ 教師は体系的な教材研究、教授法の改善工夫の努力が必要となる。——この点は高校教師は小、中学校の先生に学ばなければならぬ。

こゝでは、「基礎学力の構造分析」の必要性とその欠落とを自覚しながらも、「地区の実態に立」つ「学力向上」のための方策が、追究されていく。その第一は、「ドリル」重視である。

それは、高等学校の教科課程そのものが、「基礎学力不振」のもとであることを前提にしている。しかし、その結果編み出された「科学的・体系的」「教科指導」は、生徒の「習得」そのものを目標にしたものにとまっている。と同時に、こゝに言う「ドリル」は、「個別指導」をこそ必要とする状況認識に、立ってはいる。

しかしながら、イ、ハには、小中の実践に学ぶべきだという反省はあるものゝ、具体的な問題提起は、なされてはいない。

② 能力別学級編成をして個人差応能の学習指導をする。

およそ学習指導は学習者の能力に即しなければならぬことはいつの時代にも考慮されなければならない、普遍的な教育公理である。前近代社会の教育はすべて個人指導であった。近代社会は国民の義務教育の必要に迫られ、教育コストを低くして大量生産の必要から暦年令による学年別の一斉指導方式をとるに到った。然しこの場合能力即応の指導を計画的組織的に行わなければならない指導効果はあがらない。この個性や能力に即応しようとする教育思想と戦後における基礎学力の不振から能力別学級組織による教科指導が、最も学習効果

あげるだろうと期待させる。

この場合の学級編成の方法として次のものが考えられる。

イ、普通は能力的異質集団の学級であるが、特定の学科のみの能力別等質集団の学級を編成する。

ロ、能力別等質集団で固定学級を編成する。そして注意を要することは生徒や父兄の反対生徒の劣等感等について深甚の考慮が必要である。

尚教師が学習指導に当って考慮しなければならないことに次のような点がある。

イ、教材を確実に系統をふんで理解し、ドリルによって習得を必要とする形式的教材の指導体系を確認しなければならない。

ロ、上の学級では増加教材を補い下の学級では低い程度の教材を教え基礎的なものが確実に体得されるように指導しなければならない。

ハ、経験によると劣等感教師の不注意な発言や態度に起因することが多い。したがって教師の理解と深い愛情が必要である。

ニ、評価は絶えず行われなければならない。又相対評価は容易であるが時折共通テストの実施（加藤注。以下本文欠。）

こゝには、「能力即応」の「計画的組織的」指導の具体的方法として、「能力別学級組織」が、提唱されてはいる。しかし、さきに①で見たように、根本的には、「能力」の中身をどのように規定するかの問題が究められないまゝ、具体的な方法が示されている。さらには、とりわけ国語科学習指導において、こゝに言う「能力別等質集団」がなぜ有効であるのかは、「学力」ないしは「基礎学力」の構造との関わりにおいてこ

そ、吟味されるべきであった。

また、学習指導上考慮すべきこととして示されている四点も、学習者の視点から具体的に追究されたならば、問題を孕んでいると言わねばならない。すなわち、(1) 教材の系統性 (2) ドリルと形式的教材 (3) 指導体系 (4) 「増加教材」・「低い程度の教材」と「基礎」 (5) 学習者の「劣等感」と教師の「愛情」 (6) 評価の自身——等、どれ一つをとってみても、「学力」および「基礎学力」とは何かを抜きにしては、素通りすることのできない問題ばかりである。現代への警告を、こゝに見て取ることができる。

いずれにしても、戦後の「新教育」が、従前の教育を根本的に反省したところから出発して、それぞれの「教室」の表情に即して、試行錯誤の中で血のにじむような努力をつづけてきたことが、「学力不振」の声高な批判にひきずられて、このような「学力」・「基礎学力」観のもとに、「能力別学級編成」に傾斜していったことは、新制高等学校における「国語科教育」の不幸であったと言える。

③ 学習意欲振起の問題は主体の確立という点で重要であるが生徒の必要感によって非常に差があらわれる事を考えれば教師の絶えざる努力に期待するより他に適切な方法はない。

この「学習意欲」観にしても、「生徒の必要感」の「差」を「個性の尊重」(注8)の観点から追究していた当時の中小の先学たちに学ぶことよって、血路は拓かれたはずである。この観点を抜きにして、「教師の絶えざる努力」は、「学習意欲振起」を実現することにはならない。現代、改めて「関心・意欲・態度」が「評価」の対象として特記されていること、照らし合わせてみたい。こゝにも、具体的な教訓が示されて

いる。

④ 能力が高校の教科書学習にふさわしくない生徒の指導について 学区制の趣旨或は高校が準義務教育と考えられる教育の理想と高校で学ばなければならない所与のアカデミックな知識体系との矛盾対立に現場の悩みがある。教育に熱心であればある程労働多くして効少しいった感じを抱かざるを得ない。そして田舎の高校の性格と地域社会の特質からこの現実は致し方のないことがある。このことは教師がミニマム、エッセンシャルズを体系的に把握して絶えず診断、治療的指導の努力を重ねて、一步でも理想に近づきより他に適当な方法はないであろう。この場合教師一人当りの生徒数を少くして教授能率をあげ得る体制が整えられねばならない。既述の如く少くとも甲号設置基準の完全実施を目標としたい。

こゝには、「理想」と「知識体系」との「矛盾」および「地域社会の特質」からくる「現実」が、やむを得ないものとして受け入れられてしまっている。一方では、指導者の「体系的把握」や「診断、治療的指導」を求めつゝ、生徒数が問題とされる。しかしながら、こゝでは、「教授能率」を事とする考えが、全体を支配している。

尚教育委員会の指導陣にかゝる面に研究と理解のある指導者を得て、現場の教師に暖い助言と適切な指導が与えられねばならない。しかし現状ではその辺の配慮が欠けているのではないかと思われる。というのは或指導主事は某校の最低能力者グループの授業をみて、「教授程度が低い。」と批評したことであるが、それでは現場の悩みを解決して来れる指導主事ではない。

こゝでは、教育委員会の指導主事が、このような「現場」の苦悩を必

ずしも十分には理解していないことが、訴えられている。両者がこのような隔たりを持ちながら、指導者が「最低能力者グループ」を形づくった上で、先の「基礎学力」をこの努力を重ねている実態には、学習者の主体的な学習力は、眼中にはない。

又、この学力の低いグループは学校を卒業したという肩書の欲しさに入学した者が大部分と思われる。日本の社会では実力よりも学校卒業という肩書が言うので誰もが出来るだけ上級学校に進みたいと思う。ところが現実には「大学は出たけれど……」であって、一つの矛盾は又他の矛盾の原因となっている。低学力者の高校入學は現代社会の悲劇のしわよせであろう。然るが故に教育基本法第三条の機会均等主義が完全に行われ、しかも憲法第二十七条の勤労の権利と義務が当然の事として、その行使の可能な社会に日本の社会が発展しななければならない。

こゝでは、学習者を「肩書の欲しさ」で入学した「低学力者」の「悲劇」などといった皮相な認識が、まずは「新教育」の積年の営為をかなぎり捨てた姿勢を、示している。その上に立った「教育基本法」・「憲法」への言及は、たゞたゞ虚しいばかりである。新制高等学校での教育理念が、この時期に早くもこのようなもの言いのもとでくずおれようとしていた事實は、「基礎学力」低下の問題が、単に限定された「能力」の問題にとゞまらず、戦時中の教育の「荒廃」への真摯な反省を抜きにした「教育改革」そのものへの情緒的な反発にすぎなかったことの一端を、本著の論旨とその構造は、如実に表している。今日の「新しい教育観」とそれにひきつゞくさらなる「改革」論議も、またこの先達の苦悩と無縁であってはならない。「教育基本法」・「憲法」は、確固として今も貫

かれている。

四

このような本著の傾向は、ひとり県下一地区の特殊性によるものではなかった。たとえば、一方には、堀田要治氏による次のような「反省」(注9)が、つとに克明に記述されていた。

○ (前略) そこでなぜ我々田舎の国語教師たちが、単元学習をしな
い又はし得ないでいるのであろうか。その心持なり障害になっ
てい
るものなりを思い当るまゝにあげて見よう。

この点については、この筆者は、先ず「新教育について我々が思い切った議論をつくしていないことが大いに関係している」とし、職場の同僚と中央の理論家たちとの実態に言及した上で、次の二面について、問題を提起している。

(1) 即ち敗戦以前の自分の国語教育はかくかくの人間を作り出した故にこの点に誤りがあり、しかしこの点には誤りはなく、保存すべきところがあると自分自身の結論をだした上で、はじめて必然的發展として自分のものとしての新しい国語教育の理論と方法とが作り出されてくるという様にあるかと思う。その様な内からの手続の不足は、いつまでも改革を外からの押しつけと感ずることであろうし反感も消えぬことであろう。

(2) 学習指導要領などに於いても一足とびに技術に関する細説に入らずに、教師たちのこうした反省に資するための部分をもっと大きく

とりあげてほしい。単元学習指導法の中で導入や動機づけの重要さを力説すると同じだけ新しい国語教育単元学習への導入や動機づけがあつてほしいところである。

こゝには、指導者集団自体の「内からの手続の不足」とともに、その実現のための「国語教育単元学習」自体への外からの「導入や動機づけ」についての指導が、求められている。同じ高等学校の実践人であるこの筆者の洞察は、本著に関わる県下萩・大津地区の高等学校の国語科教育が伏せたまゝで突き進んでしまった根本の地点を、照らし出してきている。さらに、今日の私たちにとっての「新しい学力観」やそれに引き続く「中審査答申」が指し示す方向と、それに対応すべき私たち自身の問題を、鋭く提起してもいる。本著をこのような資料とともに吟味することは、その意味で意義のあることである。この筆者は、さらに次のように提起している。

二、では単元学習の必然性にめざめた者の前に横つて（ママ）その実行をさまたげているものは何であろうか。

A その最大なもの教師の指導能力の不足である。

B 次に単元学習に入ることをはぐんでいけるものとしては大学入学試験がある。

C 次にこれまで発表された単元学習指導案を見ると従来にくらべて非常に大きな範囲がとりあげられている。

D ここに経験学習ではどうしても各人の経験の能力の差によって個人指導とならねばならず、（後略）。

E 生徒側における障害としては、問題を解決するときすぐにこれを書物にたよる（後略）。

まず、Aについては、筆者は、次のように詳述している。

○ 生徒中心の経験学習であるから教師中心のつめ込み式授業とちがつて教師はその知識をすぐにあらは（ママ）にしなくてもよいから教師の狭い経験ととぼしい知識とは重要な関係はないとかもしいないが、これは逆にかえてその教師中心の講義式の授業において我々は文化の伝達、祖述の名の下に、いかに一夜漬の俄仕込の前後矛盾した——教師自身のうちで体系的知識となりきっていない雑多な説をうのみにして注ぎ込んでいくことか。教育とは結局自分のもっているものしか与えられないという古いことばは教師中心の学習よりもかえて生徒中心の学習においてふさわしい。一つの問題についてきまった一つの方法考え方を教師がおしつけるといふこれまでの行き方をとらず、いくつかの可能な方法なり考え方なりがあるところと到達させることを目的とするような指導にあつては、教師の自説がそのうちどれであるかはかくされていても、教師の持っている一番大きなもの即問題をこのように扱うという自由な態度というものが、生徒に大きな影響をあたえるにちがいない。さらにその自由な考え方の上に立つて民主主義社会にふさわしい考え方なり技術なりを体得させようと援助するならばその教師のうちにある民主主義社会に対する信仰が一層つよい影響をあたえるであろう。我々自身が、話すこと、聞くこと、書くこと、読むことについて民主主義の市民として標準にまで達していると自負しうる訓練をうけて来ていない今においては、先ず自己の狭い経験とそれにたよる自己流を民主主義社会における技術にまで拡大せねばならぬ。

この筆者は、ひきつゞき、(1) 費用と時間の問題 (2) 教師その人の

根本的な考え方・影響力 (3) 若い教師たちへの期待——を問題にした上で、ぎりぎり次の問題点を指摘している。この点こそは、本著との接点としては非比較し、今日の高等学校国語科教育の「改革」に活かしたものである。

○ 単元を一つ一つとり出して主題風にやってみるといふところである。組織から切りはなした単元のとり出し方からして単元学習のための単元学習となるが止むを得ぬ。教師の描く人間像のちがいにあって、とり出される単元もちがいが、生徒のふれる学習経験はまちまちとなり、概括的なつり合いのとれた言語経験をつんでこないといふことになる。教室ごとに各々目的意識ははっきりしているが密度のうすい学習になってしまうおそれがある。こゝに標準能力といつたもの能力表が必要になってくるのである。しかし能力表にひきまわられると先に言った自分の自信のない磁力についての指導もせねばならぬ破目(ママ)になり議論はふり出しへもどってしまう。相關的に一步一步進んでゆく外あるまい。自己の抱く理想の人間像と他の教師たちのそれ更には他の多くの人々のそれとつき合わせて共通した人間像をつくり上げてゆく必要がある。

こゝには、まずは「教師の描く人間像」を核とした「主題風」の「単元学習」が、なお追究されようとしている。たゞし、ここでは学習者の「学習経験」が「まちまち」となり、「概括的なつり合いのとれた言語経験」が実現しにくいゆえ、「標準能力」を示す「能力表」が必要になってくるともする。この矛盾は、「理想の人間像」を、指導者集団における「共通」項の探求によって、実現したいとしている。「新教育」の理念を、困難な状況の中で、何とか追究しようとする心意気が、にじみでている。

この姿勢にくらべれば、本著の「ドリル」への方向には、なおなお探究すべき努力の余地があったといわなければならない。義務教育における場合と比べ、「社会生活に必要な知識」が、その「限界」を越えるとのみ「判断」しての方向であったからである。

次に、Bについては、「入学試験の出題傾向」よりも「入学試験それ自身」の改革をと、提言している。すなわち、現実には、「日本文学国文法」の「知識量」の要請が、「注入式一斉講義式の授業」をもっとも能率的としてしまう必然性が働いているとする。

この点は、本著が、「標準テスト」をもとにして、「国語基礎学力表」の一つの柱に、「文法理解力」をも据えて「実態」の「分析」に及び、その対策として「能力別学級」の編成を目指していったこととも関連して、「新教育」へのひきつゞく対応の仕方の違いに学ぶことができる。

また、Cについては、たとえば国語科単元「短篇小説はどういうふうを読むか」などの例に即して、一教材に六〇—一〇〇時間かけていた従来の単元が、こゝでは、それがせいぜい中心教材となってしまう、「基礎的なじっくりとした読解力の養成に欠ける」との危惧をも示しつつ、「つめこみ」と「個人指導」の間で苦慮している。

また、これに関連してDでも、「各人の経験の能力差」は、「個人指導」を必要とするとし、それへの対応には、「一人一人についてあらゆるチャンスを読むこと書くこと話すこと聞くことの指導面をつかむためにはあらゆる瞬間に最高の緊張を持ちつゞけていかねばならぬ」とし、それは「至難である」と結論づけてもいる。

最後に、Eにおいては、「つめ込み指導」を排し「自学自習奨励」に

至った「新教育」においても、「教師の注入」が「参考書の筆者の注入」に代わっただけだとし、「思い切った単元学習」としての「レポート」や「討議法」にも、まだまだ養い育てるべき「時間と根気」が必要であるとしている。こゝでも、筆者は、本者と同様の壁にぶつかりながらもなお明日への展望を持つようとしている。

その上で、筆者は、国語科単元学習が「日暮れて道遠し」とはいえ、「自ら破壊した多くのものゝあとに、僅かばかりの新しい建設が見られる」「過渡期」だと認識して、「基礎学力批判」にたいしても、次のように対応しようとしている。

○ そうした事実も私も認めるが、その責任を今直ちに単元学習及びそれが代表する新教育に帰するのは酷だと思う。それらの生徒は、既成のものが崩れて新しいものが整わない空白の産物である。例えば、かつては国語教師の重荷であった「作文」を殆どの教室が廃止してしまつて、自由クラブ活動なりレポート作成のついでなりにまかせているのが現状である。書取練習も廃止した教室が多く、その後それらに代るべき新しい指導方法はたっていない。それにつけ此頃、やはり我々にはもとの方法がよいのだという人があるが、それは歴史の進行を知らぬものゝ言だと思ふ。自分の手で破壊したところへ二度と帰るものはいまい。敗戦と外国の新しい言語理論や教育理論とにふれたものが、以前の姿に帰ろうとしても帰れるものではないと思ふ。

筆者は、このように認識したうえで、「単元学習で代表される新しい教育」が、現実の生活との結合、「あらゆる可能な考え方や方法に到達した上で判断する力」の育成において、とるべきものであることを確認

し、自分の指導力を高め、民主人間像を形成し」つゝ単元学習をなお追究しよう、決意している。

このほか、一九五一年七月、『国語と国文学』は、「戦後の国語教育の反省と批判」と題しての「特輯増大号」で、堀田要治氏の右の論と並んで、諸賢の卓論を数多く掲載している。中で、増淵恒吉氏は、前年発表された「中学校・高等学校改訂学習指導要領国語科」の中間発表にもとづいて、高等学校の国語の教育課程を、次のよう諸点に分けて、論じている。(注10)(加藤、部分を抜粋。)

- ① 教育課程が、社会の要求に答えるのは当然であるが、その要求なるものの分析は、よほど慎重でなければならず、分析されたもろもろの要求の中から、何を取り出して、学習指導の計画に取り入れるか、その選択は、よほど厳密でなければならない。
- ② 教師の一方的な講義によっては、生徒の言語経験が豊かになるはずはない。生徒自ら言語生活に内在する諸問題をかぎつけ、生徒自ら話すことによつて話し方に上達し、生徒自ら読み、また書くことによつて読み書きの力を向上させてゆく。
- ③ 文法とか作文とかが、分科されず、総合的に学習されるのが、教育課程の新しい傾向の一つとされている。しかも、その総合の核心として、「生徒の必要と興味と能力とに相応した広い価値ある主題」がえらばれる。つまり、生徒たちが興味と関心を持つ主題の中で、彼らの能力に応じ、社会の要求に応じうるものをえらび、その主題を中核として、言語の諸活動を総合的に組織して学習させようとするのである。単元学習とは即ちこのことだ。
- ④ すべての教科において、言語活動なしに、学習活動は行われず、

また、遂に他教科との協力なしには、国語科の十分の効果は期待しがたいのであるから、他教科との関連ということは、国語科においてとくに要請されるのである。

⑤ 高校においても個人差はひどい。この個人差に応じた学習指導法ができれば、学習効果も目に見えてあがってくるであろう。しかし、われわれ国語教師の受持時間が週平均二十時間から二十四・五時間、一学級の数が五十名から六十名というような現在では、文字通りの個人差による指導は望めないのではないか。等質グループによって、自発活動を促進してゆくか、能力別グループまでとはゆかずとも、単元ごとに、生徒をしてそれぞれ、自分の能力に応じて、いくつかに分けた学習事項を選択させ、グループを編成するような行き方で、少しでも個人差に応じようとしている現状である。

増淵恒吉氏は、このように、新しい教育課程が目指すところを明確に指摘した上で、実践上の立場から、その貫徹のための方法をも具体的に提示している。

さらに、増淵恒吉氏は、その結語において、こう述べている。

○ この教育課程の方向が間違っているものならばともかく、是認してよいものであるなら、ずっと（ママ）発足したばかりの新しい国語科の萌芽を無造作に摘みとってしまうことのないよう、心から希望したい。

「新教育」観のもとに、新制高等学校の国語科教育の指導者は、このようにして生みの苦しみを分かち合っていたのである。受けて三年の後、山口県下の一地区で、本著に示されたような「基礎学力の実態と対策」がまとめられたことは、この「苦しみ」が、「萌芽を無造作に摘みと

る方向に地滑りを起こし始めていたと言える。

今日、高等学校の国語科教育は、県下でも、一部の個人的な努力による成果を除いては、「進学」か「生活指導」かのどちらかの「理由」によって、「摘みとる」ことを日常化してしまっているといわざるをえない。本著の辿った道筋と右に併せて紹介した卓見との二つながらに学ぶことによって、私たちが当面している「基礎学力」とは何か、それを一人一人の児童生徒に保証するには、どのような内容と方法とが、系統的にも開発されねばならないかにも、寄与するはずである。高等学校においてこの道筋を模索し合うことは、県下においても、今や焦眉の急である。

県下の高等学校が、本著に代表されるような試行錯誤の状況にあったとき、山口県教育研究所では、「新教育」の現状を反省して、一九五四年、「研究紀要第十七集」として『小・中学校 国語科学習指導上の問題点とその指導』なる一書を刊行している。ここでは、次のような問題提起のもとに、県下小・中学校の国語科学習指導の現状が反省され、改革されようとしていた。（注11）

○ 指導計画はどのように立てられているか。基礎学力はどのようにつけられつつあるか。聞く・話す指導は、系統的段階的にされているか。教科書の見方・扱い方はどのようになされているか。書くことや作文の位置づけはどのようになされているか。読書指導はどのようにして導かれつつあるか。等々、これら一つ一つについて見てみると、実践国語教室の現状は、相当多くの困難点・問題点に悩まされているというのがいつわらないところである。

その上で、同著は、その「一 国語科学習指導上の問題点解決のかぎ

をここに求める」において、まず次のように確認している

○ 一、なぜ混乱がおこってきたか

(前略) 国語科教育は、ただ単に日本語という文化遺産を伝承するだけでなく、新しい文化の創造をめざしているからである。したがって、新鮮味を失って学習者の意欲をわかせないような方法は不適格だといわなければならない。こんにちの国語教室が、その主体である児童生徒から、かけ離れてしまつて、再び教師によって引きずり廻されている有様は、この辺の消息をものがたっているものといえよう。

このような在来からの形式に対して、戦後新しく見られる話しあいの形式がある。この方法は、一見なごやかで、学習者たちの無邪気な話しあいは、ほんとに、ほほえましい限りなのであるが、どうかすると、教室は、おしゃべりの子どもの独占場になったり、あるいは教師の行きあたりばったりの無計画なその場主義に学習がおわつてしまいそうなのである。こうした微温的な、お粗末さでは国語教育の目的は達せられない。最近よく聞かされる学力低下の問題などもここに深く根ざしていると目されても、いたしかたがないであろう。

その上で、同著は、「二、この問題を解決する鍵(ママ)となるもの——国語科学習指導の要件——」として、次の三点を挙げている。

- 1、言語の機能とか、その発達とかいう観点から考えて——具体的な経験を想起することによって、ことばを伸張させること——
- 2、国語科教育の本質からいって——見方・考え方・感じ方・表わし方・受けとり方を強調すること——

3、こんにちの国語教室の反省として——学習指導に緊張度を持つこと——

中でも、同著は、「2」について、こう指摘している。

○ 果して、国語科はこの一般的な話題に対し、ただ平凡に対処しておればそれでよいのだろうか。国語科が他の教科の基礎的、道具的な教科であるといわれながらも、一方では厳然と一線を画して、独立教科の真面目を發揮しているのは、その主題に対する独自の態度からなのである。すなわち、主題がどんなに常識的であつ平凡であろうとも、それをいかに見、いかに考え、いかに感じ、いかに表現し、いかにまた受取るかという訓練こそは、実に国語科が堅持すべきその本領ともいわなければならないものである。

その上で、同著は、とりわけ時の国語教室に、「目標に向つて一すじに学習者を錬磨」するための「緊張度」を求め反省し、「二、国語科学習指導の計画はどのようにたてたらよいか」において、次の二面から、これまでの国語科学習指導法を、反省している。

- ① 現代の学習指導に対する反省(項目のみ、加藤抜粋。)
- (1) 教師から児童生徒へ「教えこむ」という注入的指導法であった。
- (2) 読むこと、書くこと、作文などが孤立され無関係に教えられていた。
- (3) 機械的な一せい(ママ)指導であつて、個人差に応じて、学習指導を個別化することがおこなわれていなかった。
- (4) 全員の自発活動(自発的な学習活動)をさせるよりも、少数の優秀児童生徒を相手とした一問一答主義であった。
- (5) 国語の基礎的な技能や能力の習得はラセンのようになりかえし

くりかえし高められ広められなければならないのであるが、より高い優秀児の持つような基礎的な技能や能力の習得、発達を前提としているために少数の児童生徒のみが活動していた。

② 新しい国語学習のあり方

- (1) 児童生徒の生活経験を学習指導に大きくとり入れる。
- (2) 児童生徒の自発的で自主的な活動を重くみる。
- (3) 国語のそれぞれの言語活動（聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと（作ること））を総合的に関係つけて指導する。
- (4) 個人差に応じた学習指導の個別化（能力別グループ指導、題材教材の個別化）をおこなう。
- (5) 動機づけという段階をとり入れて児童生徒の興味と必要に応じて、児童生徒に学習の目標を持たせる。
- (6) 教具や資料を広い範囲にわたって活用させる。（視聴覚教具、参考書、副読本なもの、その他）
- (7) 具体的、実的な表現活動（作文、劇、日記）へ発展する傾向が強くなった。

同著は、これらの諸点が、新しいことでも何でもないと同時に、現実には、ごく少数の「教育者」のあいだでしか行われていない点を指摘している。またまだ全体のものにはなっていないのである。私たちも、今日、同様な問題を抱えている事実をまずは直視して、自らの「教室」を吟味し直さなければならぬときである。

おわりに

本稿では、敗戦後一〇年をも経ようとしていたとき、県下の一地区の高等学校の先学たちが、世の「学力不振」の声々に応えて、自らの国語科指導の実態を直視し、その改善策を模索した結果に、注目した。しかしながら、その成果が目指したところは、同じ時代の全国的な実践宮為に学ぶところ誠実であったかという点、かならずしもそうとはいえなかった。ま近くは、同じ県下の小中学校の先学たちが真摯に実践工夫を重ね、かつ理論的にも県下の外にも広く学ぼうとしていたのには、及ばなかったのが実態であった。

今日、「昭和二十年代学力問題」については、「学力低下問題から学力調査へ」の歴史的過程について、先学の論考がすでに体系的な指標をなしている。（注12）学びつゝ、さらに県下の実態について博捜し、今日に活かしたい。諸賢のご批正を願い上げる。

注 1 第一五期中央教育審議会第一次答申（文部省広報第九六六号）

一九九六・八・八発行 所収）

2 拙著『高等学校 私の国語教室——主題単元学習の構築——』（右文書院 一九八八・六刊）

3 表紙に、「昭和三十年一月 萩・大津地区 基礎学力の実態と対策 萩・大津地区高等学校研究会」とある以外に、奥書等はない。

4 『各教科に於ける 基礎学力と其の指導 昭和二十八年』（山口大

- 学教育学部附属防府中学校研究部編 一九五三・一二刊)における安田正夫校長の「序」文
- 5 大槻和夫「基礎学力論争から学ぶ」(『教育学 国語教育』一九九三・一 明治図書刊 所収)・『国語教育基本論文集』3 国語科教育基礎論(3) 学力論』(一九九四明治図書刊) 所収
- 6 「東京学芸大学助教授中川良一主宰 日本標準学力検査研究会作成 富士書店刊」とある。
- 7 拙論「山口県下の『新教育』実践に学ぶ(九)——玖珂郡本郷中学校における『基礎学力の指導』の場合——」(『山口国語教育研究』第六号 一九九六・七 山口国語教育学会刊 所収) 参照
- 8 拙論「山口県下の『新教育』実践に学ぶ(一〇)——小郡小学校著『個性尊重の教育の実際』の場合——」(『山口大学教育学部論叢』第三部 第四六号 一九九六・一二 刊行 所収) 参照
- 9 堀田要治「国語科単元学習の反省」(『国語と国文学』「戦後の国語教育の反省と批判」(一九五一・七 特輯増大号) 所収)
- 10 9に同じ。
- 11 『小中学校 国語科 学習指導上の問題点とその指導』(『山口教育研究所研究紀要』第一七集 一九五四)とある。
- 12 松本太「学力低下問題から学力調査へ——昭和二十年代学力問題に関する一考察——」(『学芸国語教育研究』第一四号 一九九六・九 東京学芸大学国語科教育研究室刊 所収)

(一九九六・一一・二九記)