

# 新ふくろ

研究大会特集号

岐阜県中学校国語科研究会

巻頭言	中 合 高 郎	2
国語随想	岸武雄・高木義明・刈谷忠芳・岩田雅行	3

実 践 記 録	教材の「教材化」と実際の扱いをめぐって	田 口 参 吾	9
	「一マイル競走」を指導して	和 田 守 二	18
	実践記録を読んで	小 牧 愿	24
	「富士山頂」をめぐって—授業と座談会—	竹鼻中国語部	27
	漢字の読みと書き取りの実践を通して	浅 野 昭 夫	37

## 研究大会から

読解指導における表現の問題	横 山 克 巳	39	
講演・中学校国語科における表現指導について	安 藤 新 太 郎	44	
漢字の指導はどのようにしたらよいか	扇 本 肇	53	
—問題提起 劇教材をどう扱うか—			
大塚金夫	高井 健	大塚聡英	62
松永信円	山本喜久雄		

提言・あたりまえのことをもっとやりたいと思う	原 実	70
○支部だより	益田・美濃・瑞浪・大垣	
○若い国語人	荏開津尚生・栢山登志子	
○きふとくどの広場		17

# 波

いたるところに無限をひそめて  
あたかも遠い昔の時間を呼び戻すように  
重々しい波を生みつつつけている海

はるか水平線上で何が起っているか  
海底では何が起っているのか  
今日も波はこの岸の岩に当たっては  
白い飛沫を上げている

かつてのある殺戮の風は  
あれは悪夢であったというのか  
繰り返し砕け散る波の  
生きて働いただけしさに  
隠されていたものまでがあばかれて  
この地球上の神秘の部分が  
少しずつ毀されていく

世界の隅々から流れて来た水  
今は新しい生命の原動力となって  
金色の太陽を呑み取るように  
ひたすら躍動の時間を生きている

海は人間の心のふるさと：：  
人々の哀愁をかき消すように  
風が波のうねりを従えて  
遠い昔の匂いを持って来る

開かれた海を前にして  
ぼくは一雙の船である  
錨を沈める箇所はどこにあるか  
この心の迷いをさらっていくように  
波が自らを水平線に収斂していく

河田 忠 一詩集「波」

河田 忠（かわだ まこと）昭和十年四月二十六日生 岐阜大卒（昭三三）各務原市  
鷗沼中学校教諭 日本現代詩人会会員 中  
部日本詩人会会員 萩原朔太郎研究会会員  
詩集「歴史」「灰色のムード」「波」  
詩誌「存在」主宰  
現任所 各務原市上中屋三二六ノ一

# 巻頭言

副会長 中 舎 高 郎

国語科教育が、どうしてもやらなければならぬこと、そして、国語科でなければ、ほんとうにその責任をはたすことができないことが、一つある。

それは、「思想」を培うことである。正確には、思想を形作る基本の能力を培うことである。

もちろん、他教科と一体になってこそ、はじめて可能であることは、国語科の性質上当然のことである。しかし、国語科でなければ——という理由は、思想というものが、「構造を持ったことばの世界の姿」であるからである。

ことばという形式を、ただそれだけの形式として取扱っているのは、国語科教育にはならない。教材を分解してみるだけでは、もちろん国語科教育にはならない。内容や主題を、文章に即して忠実に読んでと、これも十分とは言えない。

一つ一つのことばが、必然的な関係を持って結合している姿、その姿のうしろに、いっぱい広がっている自然・社会・文化・人間の世界——その中に、子どもをすわり込ませるところから、始めて国語科教育がスタートする。

読み「方」教育といい、読解鑑賞といい、スキル重視といい、数多くの新しい提言がなされているけれども、根本の姿勢を、しっかりしない限り、部分的な技術論になってしまおうおそれがある。過去の流行は、往々にしてその誤りをおかしていたではないか。今日、定着しないままに消え去って行った論潮のいくつかを、静かに考えてみる必要がある。

一つ一つのことばを、文を、必然的な関係を持って結合させる力、その姿のうしろに、いっぱい広がっている自然・社会・文化・人間を、自分の中に持つ力——それを子どもが獲得して行く過程が、国語科教育の過程であり、過程として到達点である。

その中で、「思想」が培われて行く。

じんあい処理場の煙の中を飛んで行く燃えかすのように、社会を横行することばの姿は、実に悲しい。国語科教育は、その意味に於ても、「思想」を培う任務を、強く自覚すべきである。

それは、五十分五十分の教科時間の中で、たんねんに指導されなければならぬ。あえて国語「科」教育と誓いた理由は、そこにある。

(高山市 岩滝中校長)

## 六年生への国語指導



岸 武 雄

わたしは、毎週二時間、六年生の国語の授業をしている。六年生が二組あるので、一時間ずつである。月曜日は全校朝の会や職員会があり、原則として出張しない日になっているので、この日の午後を当てている。

目的は、国語の研究というよりも、せめて六年生の子どもだけは、名前を知りたいというので、こちらから希望して時間割に割りこんだのである。しかし、ほんとうのことをいうと、どうもわたしは人の名前を覚えることが苦手で、授業中けるける横見したり私語したりする横着坊か、個性的な意見をいう変わったやつでないと、印象に残らない。廊下であって、「あ、きみは何とかいう名前だったな」とたずねると、「主事先生の忘れん坊、これだ三べんめやよ。」と、しかられて頭をかく。

国語の指導時間中へわたしが一時間ずつ割込んだのでは、受持ちの先生のじゃまにもなり、子どもも迷惑すると思うので、前もって「この教材とこの教材はわたしにたのむ」というように、教材をまるごともらっておく。時には受持ちの先生から「詩は苦手ですから、一つたのみますよ。」と、向こうからたのまれること

もある。

わたしの指導は、国語の成績にも入れぬことに約束しているもので、子どももわたしも、この時間は至極ゆったりしている。連続ものの童話を読んでやったり、脱線したり、のんびりしたものである。受持ちの先生は、「子どもたちと主事先生が仲よしになってもらえればいいのですよ。」と喋り始めるが、わたしが勝手に割りこんで、国語の学力を低下させては申しわけないので、時にはかなりしぼる。「主事先生の授業になると、子どもの姿勢のよいのおどろいた」と受持ちの先生がいったこともあるので、案外子どもたちも緊張しているのかもしれない。

わたしの授業は、子どもひとりひとりが机列順に唱える「よびかけ」からはじまる。

「わたしは、おうちの中の大事なひとり」とひとりがいうと、同じことを全員が唱和する。以下、この調子で、ちょうど四十人がいえるようになっていく。

わたしはおうちの中の大事なひとり、わたしの勉強が、わたしの仕事が、わたしの遊びが、つまりわたしの日々のくらしか、おうちのなかまのしあわせに、少しでも役立つように、力いっぱいがんばります。

これで八人分。次は、「おうち」から「クラス」になり、「付属」になり「日本」になり、「世界」になるだけで、中のごとは同じである。一番前の机のすみの鼻たれ坊も、順番が来ると、さっと立って「わたしは世界の中の大事なひとり」と胸を張ってさけぶ光景は、ちょっと愉快である。

わたしは揖斐の山おくの小学校で学んだが、朝の一時間目にはきまってる「金剛石も磨かざれば、玉の光りはそわざらん」という歌を歌わされた。そのころは、なんの感激もなくお経のように唱えていたが、後年勉強で苦しい時など、ふとこの歌を思い出し、は、がんばる気持ちを起したこともあった。そんなことを思い



なから、ある時、「きみたちはなんのために毎日勉強しているの」と聞くと、「高校へはいるためです。」「通知表にいい点をもらうためです」と、子どもたちは答えた。正直なところ、親も子どもも、そんなところであろうが、しかし、わたしは、なんとというひびきの低い人生観であろうかと、内心寂しく思った。そこで、多少形式主義のそしりはまぬがれないかもしれないが、前記の、「よびかけ」を唱えさせることにしたのである。

勉強する目的は、自分一個の立身出世のためではない、いわんや通知表や高校だけが目標ではない。「なかまのしあわせのために、貢献するため、自分の全能力を出す」という世界観を持たせたいと願うのである。「なかまのしあわせのために、よく考え、助けあい、力いっぱい働こう」というのが、わたしたちの学校の教育目標である。

さて、わたしは最近、この子どもたちに「父」という題で作文を書く指導をした。国語の教材に「時計屋」と題して、父のことを書いた教材があったので、一つにはその発展ということも考えたが、わたしのねらいは、もっと別のところにあった。

近ごろの父親というのは、家庭にとって影のうすい、権威のない存在のように思われる。自分本位な、がめつい、わゆる現代っ子に見かねて注意すると、「うちのおとうさんは古くさい、封建的だ」と逆に子どもたちから、やっつけられる。そして、おこづかいをたくさんくれ、どこかへ連れて行ってくれ、いつも土産を買ってくれる時だけが「いいおとうさん」として喜ばれる。またいわゆるPTA指導者たちからは、耳の痛いほど「家庭の民主化」ということばを聞かされ、それは具体的には、父親が子どものご気味をうかがう奉仕者のような地位になり下ることになる。

たしかに、父親にはむかしの封建的を残りがあるにちがいない。わがままな自分本位もあるにちがいない。しかし、家族全

体を食わせるため、実は日夜苦勞しているのである。その父親のことを子どもはどれだけ理解しているであろうか。

マカレンコは「愛と規律の家庭教育」の中で、教育には権威が必要であり、父親の権威は、「その職業が社会の中で果す役割りについでのはこり」であるといっている。

わたしは、子どもたちに父親の生いたち、職業の歴史、経営、苦勞、苦しみ、自分の将来と家の職業との関係などを、できるだけくわしく調べて書くように要求した。母親といつ、どうして結婚したか、そのころの生活のようすも、よく話し合って書くようにと注文した。

でき上った作品を見ると、期待以上に子どもたちはよく調べ、よく書いている。中には、原稿用紙十枚以上にわたるものもあった。

父親の歴史をしらべて行くと、必ず戦争が出て来る。戦争がどんなに一家の運命を変えたかが、まざまざと知ることが出来る。ある子どもは、農地改革によってうちの経済が一べんに苦しくなった事情をこまごまと書き、

「わたしは社会科で農地改革を習ったとき、いいことだと思っていました。しかし、この作文を書きながら、わけがわからなくなりました。しかし、日本全体のなかまから考えれば、やはりいいこととにちがいません。」と複雑な心境を述べている。

また、問屋町のある女の子は、父親が郡上の山おくから出て来て、今日まで到達した苦勞を書いた。しかし、にいさんが「おれはこんな商買はきらいや、大学を出てサラリーマンになる」というので父が内心寂しがつている。「わたしは、大きくなったら、この店をつごとと今心の中で考えている。」と結んでいる。

わたしは、正月休みのこたつの中で、今この作文ひとりひとりに批評を書いている。

(付属小学校主事)

## 正しい日本語を

高木 義明

ある日の新聞に、こんな記事がのってありました。

……学校は、こどもに正確な発音、正確な読み方、正確な意味、正確な使用法を教えるべきだと思ふ……

(作家 海音寺潮五郎氏)

……日本人が日本の国のことばを大切にしないのは、はなはだなまけないことです。しかし、教育に問題があるのでしょうか。学校教育の中で正確な日本語を教える時間がないのは、おもしろいですね。日本の国だけでしょり、ことばを教えようとしないうちは、なるほど書くことは一生懸命教えてくれますが、話すことはまったく教えてくれませんか。……

(アナウンサー T氏)

「学校教育の中で正確な日本語を教える時間がない」とは、苛酷なご意見です。いや、そんなはずはない、中学校の国語教育の目標を見てください。「経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめ、人に伝えるために、わかりやすく効果的に話し、正しく書きし、的確に文章に書き表わす態度や技能を身につけさせる」と表現力の養成をめざしております。「聞くこと、話すこと」の学年目標には、「正確に」ということも強調されております。また、「国語に対する関心や自覚を深め、国語を尊重する態度や習

慣を養う」こともねらっています。国語教師は、その縁にそってプランを立て綿密な指導をしているはずだと答えたくありません。しかし、よくよく現場をみますと、正しい日本語で話すこと、日本語を正しく使うこと、特に共通語については、国語教師と限定せず、教師全体がもっと関心をもって、子どもたちの言語環境をよくすることに努力してよいのではないかと反省させられます。日々の教室における話しことばは、案外乱れているのではないのでしょうか。「正しく美しい日本語」を育てたいこうとするお互いの意欲と心づかいは十分でないと思えます。ある中学生が、自分の耳に録音した教師の話しことばを再生してくれたなかに、

「読んでもらいやな——ええか」

「はよ、手あげんか、だれぞ、ここ調べてきた人おらんか」

「そう考えると、こうなるんや、あかんなあ、もうちーと考へとけ」

といったのが出てきました。生徒のなかにとびこんでいくには、ときには、こんな言い方も許されまじょうが、国語教師はもちろん、教師みんなが少しは反省したいものです。教師のことばが、かたくて、生徒の発言意欲を阻害するようなら、あつてはならぬといけれども、ことばの地域性(方言)を十分考慮するなから、今少し共通語意識をもって、発問したり、話しかけていく用意性がほしいと思えます。

先日、NHK第一放送で「ことばの誕生」を聞きまし先が、生後二年たらずの子が、あのかわいい耳にはいつてくるおとなのことばをくりかえし、くりかえし、懸命にいました。学校という場で、ことばの教育をするには、やはりまずもって教師自らのことば意識が大切である。そして、自ら正しく美しい日本語を使うなかで、子どもたちの言語教育に努力したいと思えます。

お読みくださる先生方には、あたらない失言、お許しを。

(本会事務局長 長良中)

物ごとの関係把握ということ

国語科の指導では

やらないのか



刈谷忠芳

昭和三九年度全国学力調査の中間発表がなされ、岐阜県の水準は、中学校の場合どの科目も上位を占める好成绩であった。これは現場の先生方の日々の努力が大きく突った結果だろうと一応考えられる。しかし、成績が上がったから問題がないとは言えず、色々検討してみると、大きな問題があるように思われる。以下、私が気づいたことを述べて参考に供しようと思う。

今日、国語科指導の中心が生徒の読解力を伸ばすにあることは岐阜県だけでなく全国的傾向といえよう。(そのためか、漢字語句の読み書きは極めて悪く、岐阜県は全国平均を下廻っているのが多い)本県の場合、読解力の指導に重点が注がれ、この面で、全国平均を下廻っている面をカバーし、なおその余勢が、全国上

位を占むるに至ったのだと言えるかのようにみえる。果して岐阜県の生徒の読解力はそれほど高いのであろうか。

読解力の中心は何といっても思考力だと一般に言われている。その思考力は、中学生の場合、関係把握、想起再生、想像などがその大部分の能力となっており、関係把握が中心になっていることも一般に言われているところである。

こう考えてくると、本県の場合、読解指導は関係把握の能力を高めることに大きい勢力が注がれているとも言えそうである。漢字語句の読み書きが少々低くても、関係把握を中心とする思考力―読解力が伸びているから、全国平均を上廻っているのだと言えそうである。

ところが、全国学力調査の結果では、読解力の基底である語句の読み書きで極めて低く、更に、読解力の基礎的要因とみられる「文脈の中の語句の意味や用法の理解」をねらいとした小句をみると、正答率の高い郡と、反対に低い郡に分けることができ、しかも両者の差が大きいという試に奇異な現象を示している。そして一番問題になるのは、正答率の低い小問群の殆んどが突は、文脈の中の関係把握の上において、語句を選択したり、弁別したりするものである。(この傾向は、岐阜県の小・中学校を通じてのもので、いずれも三十%〜四十%の正答率である。)

さてこうなってくると、前に書いたことがどうもおかしくなってくる。思考力を育て、読解力を伸ばすとは言いながら、一体どういう読解力を伸ばすことに今まで力を注いできたのかということになる。ある人は言う―読解力なんか伸びていない。成績がよかったのは、毎日のあの物凄いいドリルとテストの、そのなれの

勢いで全国平均を上廻っただけのこと、その勢いがいつまで続くか——行き詰まりとどんだ底はすぐ近くかもしれないと——。

これに対して、いや現場では、その関係把握に重点を置いてい  
るからこそ、指示語や接続語、あるいは接続関係に力を入れてい  
るのだと言われるかもしれない。ところが、その接続関係——特  
に段落の場合——これもみじめな正答率である。(小学校の場合)

もちろん、接続関係でも、接続語をえらぶ小問では高い正答率  
を示している。しかしそれは全国的に高いのだから、岐阜県だけ  
の特色とはいえない。

ここで私が言いたいのは、実際の指導で生徒に考えさせるとい  
うが、一体それは何をどれだけ考えさせているのだろうかという  
ことである。国語の場合、よくことばをとおして考えさせるとい  
われるが、それはことばを考へることなのか、それともことばで  
表わされている事柄を考へさせるのか、一体どちらであろうか。  
私は、どこまでも事柄を考へさせる、こう考へるがどうだろう  
か。たとえば、ものごとの関係について、ことばの表わすのは、  
関係づけであって関係そのものではない。しかも関係づけは抽象  
的である。ところが生徒たちはこの抽象的な関係づけがわかると  
関係そのものがわかってしまったような気持ちになるのである。

ものごとの関係をつかむということは、実は全く具体の中でし  
か行なわれない。ところが、中学生は、抽象的な関係づけがわか  
るともう具体の中へ入らずに、それでよしとする。つまり、恰も  
わかってしまったような気になる——ここらあたりが中学生の特  
色で、述べれば長くなるのでやめるが——実は、ここに大きな問  
題点があるようである。——とにかく、生徒はなかなかに具体に入

っての思考をしてくれない。そのために実は綿密な思考ができず  
確実な判断も下せない。一つ一つの関係づけのことばのエビソ  
ドも持てない。従って、つかんだものといえ、当然に抽象的な  
しかもばく然とした、それらしきものの、りんかくといいうる程  
度のものなのである。生徒たちは、そのとき、きつと次のように  
いう。

「大体わかったよりの気がする」「わかっていても言えない」

「どうもうまく言えないが、先生が説明してくれると、自分の言  
おうとしたことと同じである。」その他云々と。

こうした状態の端的な現象が、たとえば中学二年で、要旨の説  
みとり、正答率三九〇(小問⑥)となつてあらわれているのでは  
なからうか。これは全国平均よりも低いのである。

こういう生徒の実態に対して、指導の在り方は唯一つだけでは  
なからうか。つまり、思考させるには具体的なものごとの中に入  
って考えさせることしかない。ことがらを比較させ、区別させ、  
同一性と差異性をみつけさせ、そのことからの体系の中に位置づ  
けさせてこそ、関係そのものがわかるのであり、関係づけという  
抽象化ができるのである。それを生徒たちは、めんどろがって、  
逆の方向、関係づけから出発してしまふから、考へる力が伸びな  
くなるのではなからうか。

以上、全国学力調査の結果をみて、小中学校に共通の問題点か  
ら、中学生の思考の仕方について及ぶ私の考へを大ざっぱに述べて  
みた。その根底には、何とかして国語の説解力が基礎的なものか  
ら高まるようにしたいという願ひがあるからである。

(県教育研究所)



## 学習過程尊重の指導法

岩田 雅行

受験期も迫ってきたこのごろでは、国語の勉強のしかたについて尋ねてくる生徒もずいぶん多くなってきた。その質問の多くは、「国語では、何を勉強したらよいか。」である。

実際、これはおかしな話である。国語は、小、中、高と、学校教育の中でかなりの重さをとって学習してきているはずなのに、高校も終わろうとするこのごろになって、こと新しく尋ねなければならぬとは。生徒の言によれば、国語はつかみいようで、極めてつかみにくいからだそうだとするならば、何がこうして国語の学習にあいまいさをもちたのであろうか。いくつかの原因はあるが、そのうちとくに考えてみたいのは、

1. 教科書の編集のしかたからの影響についてである。

他教科に比して、学習の重点は表面に打ち出していないのが多い。これは、リーダー的性格の濃い現在の国語教科書では当然のことだが、次項に述べる教師の指導法と相まって、生徒にかみ所をはっきりさせない原因となっているようである。

2. 教師のいわゆる「芸」的指導法の影響についてである。

私を含めていえることは、自分の考えにのせし指導過程を生徒に知らず知らずの中にしいていたのである。かろうかとの反省である。生徒自身の持っている学習過程を、教師も生徒も大切にしないため、受験期も迫ってくると、頼るべき教師も試験に

付いて行ってくれるわけではないし、自分でひとり歩きをしようとすると不安だというので、初めに記したような生徒の質問となったものと思われる。

ところで、たとえば、ごく一般的に、読みの過程を生徒自身の内省にもとづくと、次のように模式化することができそうに思われる。

1. 何をここで読みとろうとするかの、読みの目的意識、さらにはその話題に対する期待感とでもいうべきものが、まず脳裏に浮かぶ。

2. 目的意識——内容に対する興味であることが多い——に引かれて読みを続ける。

若干、内容上、語句上の抵抗点はあるが、一応読みとおし、ある程度の淡い満足感、または期待の満たされなかつた不満感などを、いわゆるあと味として持つ。

4. 抵抗点や疑問点については、必要に応じて読み返して確かめることもあるし、それきりに読み捨ててしまうこともある。

生徒の指導で考えたいのは、この生徒自身の持つ学習過程を自分の学習のすじとして確認させ、自信をもってこの過程に従った学習をさせることであり、教師としては、その学習を正しくさせるための指導のくふうをこらすことである。①の目的意識、期待感の確立ということでは、授業になると案外、教師の期待感にすりかえられてしまつてはいないだろうか。生徒自身の問題意識や期待感のないところに、彼らの必然の疑問が生まれるはずはない。したがって、教師の一方的な、しかも断片的な発問で指導が進行されていくという結果にしかたなりえない。

紙面の都合で、最後にテストについていえば、テスト問題は目的意識・期待感にもとづいた必然的な発問でありたいと思う。教師作成問題、入試問題等、この点から生徒に検討させ、問題のとらえ方、深め方の工夫を習得させたい。(不破高校・前付属中)



教材の「教材化」と実際の扱いをめぐって

田 口 参 吾

「実際授業に臨むまでに、一つの教材をどのように読み、考えたらいいのか。さらに、自分（教師）の読みが済んで、ではどのようにして授業に仕組んでいけばいいのか」という点についてあなたはこのようにしているか、ある教材に即して具体的にわかり易く書いてほしい。——これが編集部から私に依頼された注文であります。これは、こちらがむしろ誰かに注文して知りたくてたまらないことで、「とんでもない」とお断りしたのですが、今年七月に私たちが発表した授業過程について、例えば「魔術」の「わたし」の形象を読むための授業過程が仕組まれるまでの経緯がわからない。ああいうものが出来上がるまでの過程のようなものについて是非、とのことでした。で、半ば七月発表の尻拭いという責任もあって、なにがなし書いてみることにしました。従ってその穴埋めのようなつもりで併せ読んで貰えれば幸いです。と同時に、あの冊子に述べられていることを前提

に、既述のこととの重複は、一切避けたいと思います。

編集部からの注文は、一口に言えば「教材化」ということだろうと思います。「教材化」とは何か、を言い出せば難しいことになりませんが、ここでは便宜上「作品を教材化するというのは、ある意味からすれば、子どもの発達と体験のありように即して（しかも、その発達を促し体験の仕方を変革するために）作品の表現を再構成すること。」従って「作品を再構成することが同時に、教師にとっては指導の手順を考へるとか組むということにもなるわけです」（熊谷孝「国語教育」No.35）との所論に借りたいと思います。冊子P.28・29の「教材・子ども・教師のふまえること」の表示も同様の考え方に立っているわけです。以下あの冊子における作品論をいしは題材論（魔術）と「わたし」の形象を読む授業過程」との断層をノートの記録を頼りにしてだけ埋めてみたいと思います。

教室の子どもたちが、作品を一通り読んだといえる段階の後、最初にやったことは、やはり「ことがらを全体として正しく握らせる」こと。△「わたし」を中心になんか事柄が描かれていくか△である。これは、①主人公を通して描かれた事件の推移を的確に把握させることや、筋の要約に関わる学習を直接的目的とするだけでなく、それらを足がかりに、②作品の題名にこめられた意図△描かれた事柄の中のどこが（何が）「魔術」なのか△について考える学習をすでに胎むものである。その結果、「わたし」がミスラくんの魔術（花・ランプ・書物）を見せて貰ったところ（魔術(A)）、「友人たちに、わたし」が金貨の魔術を披露したところ（魔術(B)）という具合に③「魔術」の実体が明らかになるにつれて、この段階の学習が必ず子どもたちの問題意識を誘発して、「わたしの意識せぬところでミスラが密かにしつらつある魔術」（魔術(C)）の存在を臭ぎあてる。そして、この魔術(C)が一体どこから始まっているかについては、

・「一月ばかりたつた後のことです」から、

・「目の前へ三角形のようなものを描きました」から……

とか、いや「葉巻きの煙を吐いたとき」「どうです一本」がすでに怪しい。などと論議百出すところであるが、このような問題意識

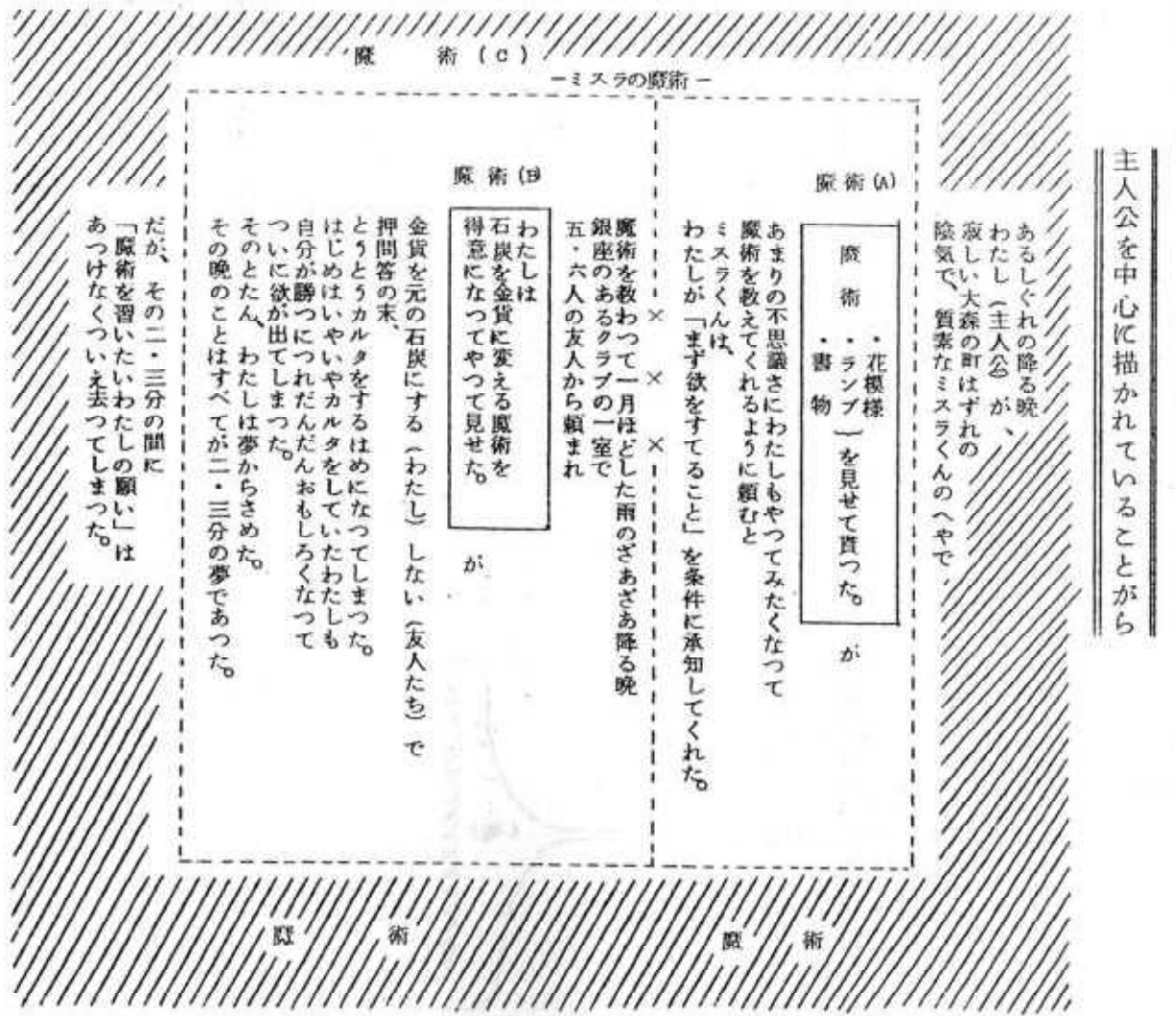
自体がやがて④次のような疑問を子どももの側から必然的に惹起せしめる結果となる。  
 イ「花・ランプ・書物の魔術」は連続しているのか、切れているのか。

ロ「ミスラの微笑」の裏側にある意味は：ハミスラが時々挿む言葉とわたしの心理の推移の必然との関係

ニ「花・ランプ・書物の魔術」は単にそれ自体だけの「魔術」ではないらしいこと。ホ「教えてあげましょう。」というミスラの態度や×××の意味

これらが即刻、その場で解決されることは一時間の授業のねらいがある性質上望めなくとも、次時へと繋がる子どもたちの興味と関心を異常に刺激し、学習の活発化を約束する。殊に「魔術II催眠術」という皮相を見方が次第に否定されてくるにつれ、⑤「魔術」という作品の素材そのものが具備する異常性が漸く意識され始めた時、Aこういう変った、不思議な題材を是非ともこの作品が必要とした理由は何によるのだろうかVまた同時にA最後まで夢だと気付かせない筋の運びに依った理由は：V等と、作品の素材、⑥構想・主題などにわたる学習への取り組みを次第に教室の中に設定していくことを容易にするのである。生徒の極めて自然な学習心理の帰趨に立ちながら……。そして、当初の「ことがらを読む」学習の結果は、大体次のように形で定

作者の仕掛けを魔術



①(ミスラの家をたずねて行く「わたし」)  
 ②(魔術を見せてもらった「わたし」)  
 ③(魔術をやつて見せてからの「わたし」)  
 ④(夢からさめた「わたし」)

着されることになる。

さて、極めて大雑把ながらこうしした最初の「ことながら読み」の段階で作品のあらぶなしは終った。いよいよ主人公を中心にその形象を読む段階である。ここで私のいう「主人公」というのは、彼自身の性格・傾向・行動・生活様式などといった人物に直接的なもののみを意味しない。元来、そういう主人公というものの考え方はおかしいと思う。主人公の「性格」はこれだ。と抽象できても、人間を生きた姿で描き出すところの「主人公の形象」そのものは抽象できな。なぜならば、ある作中人物が、いつ、どういう時に、誰と、なぜ、どのようにして何を、どうした、ということ（条件

### 場の設定を中心に

#### △教師▽

○冒頭の五行（指名よみ）  
・何が書いてありますか

・どんな家に見える？

・なるほど、そういう感じは文章のどこから受けるの？

特に

- ・大森（語感）
- ・大森かいわい
- ・何度も上つたりおりたり
- ・これ（だけ）は新しい……

（下図へ）

設定）の中でこそ、初めて人間の「生」が描かれ得るものだからである。そういうものと切り離して、いわば宙に浮いた仕方

具体的な人間は描けないし、主人公を形象することも不可能である。だから「ミストラ」という副人物の設定は不可避的に「わたし」と相互規定の関係にあるし、「あるしぐれの降る晩のことです」と冒頭の一行すが、すでに主人公の形象そのものである。それゆえ、例えば「堂本さんの性格を読みとろう。」式の扱い方は、大いに疑問である。それと、この「魔術」という作品のきめ細かさにはふさわしく、授業での取り組ませ方自体もそうでなければならぬということである。以下、①ミストラの家を訪ねて

#### △子ども▽

- ・ミストラくんの家のこと
- ・そこへわたしが訪ねていったこと

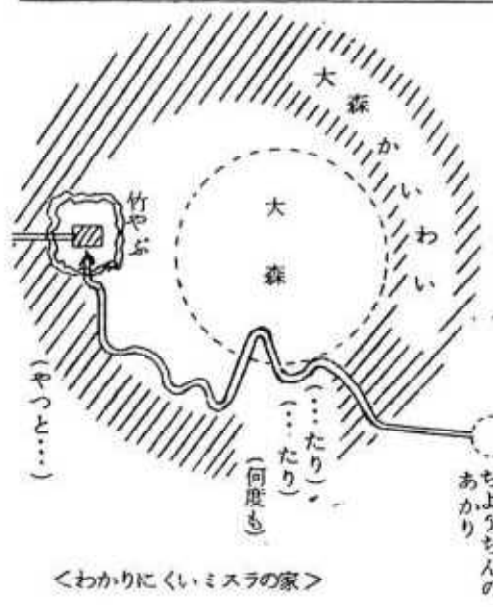
A いかにも魔術らしいふんい気で、うす気味がわるい  
B 寂しい古ぼけた感じ  
C なんとなくわかりにくいような所にあるみたい。

（すべての道具立て（設定）がそうなっている（詳述省略））

ゆく「わたし」の形象の学習について具体的に述べてみたい。勿論「書き出しはゲストナ

一流にいえば、前庭のようなものだ。ことを通らなないと、玄関にはもちろん、家に入るこができない。だから書き出しには特に注意力を集中せねばならない。特に児童文学にあつては、その作品の時、所、人間関係などがそこで明確に規定されることが多いのである（鳥越信）を念頭におくことは言うまでもない。そして前記①の学習は、そのまま「魔術」の場の設定の読みをも意味する。与えられた紙数も半ばととなったが、より具体性をもたせるために教師と子どものおおよその発問、応答の形で示すことを許していただきたいと思います。

#### △板野など▽



○五行の最後「標札がかかっています」のあと、どこへ続きますか、「わたし」の動きは…

・するとその間の入行は：別のことになつてゐるわけだね。何のこと？

文末表現

（…） 大家なのです  
来たのです

・「ミストラくんをご存じのかた」は、ちよつと手を上げてもらおか  
（教科書に盛はなないことを掘に）

・ちよつと一月ばかり以前から…  
・ある友人の紹介で…

（当時（？））ミストラくんの住んでいた…

○では、ミストラの西洋館へ入つてみよう。

・どんなへやですか…

・おぼあさんが出てくること  
・おぼつかないちよつちんの…

——が一つ  
——が一つ

……並んでいるだけです  
……はでなテーブル掛けで（さえ）…

●こうしたへやにミストラが住んでおり、ここで魔術が行なわれるという設定の意味について、子どもたちが把握することは極めて容易である。

○ところで「大森」のほかにもう一つ地名が出てくる

・「銀座」ということばから何を感じる？

・その銀座のところを読んでもらおう。（指名）

・「大森」とくらべて、どうだった

・何が正反対で、比べものにならないのか、大森と対照させてみてください。

- ・大森かいわい——銀座・東京の中心
- ・陰気ですす暗い——陽気な明かるい電燈（飾り電燈）
- ・ランプのへや——の明かるいへや
- ・質素で殺風景な——豪華でぜいたくなクラブ室内調度室内
- ・人力車——ひっきりなく往来する自動車

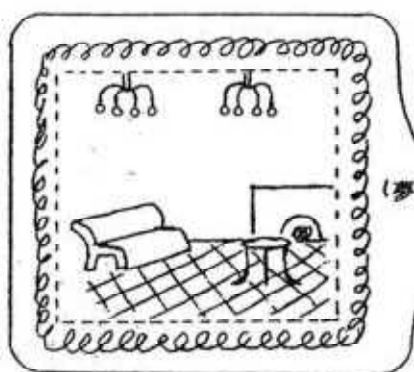
・P五七「わたしは…ボタンを押しました」

・わたしがどうしてミストラを訪ねることになつたか（いきさつ）

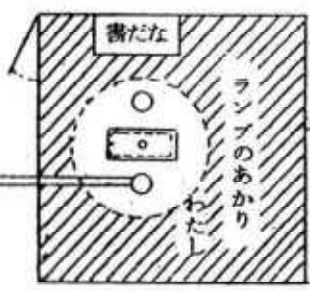
などにこめられた作者の意図への意識化…

- ・陰気なへや…
- ・質素
- ・殺風景

- ・銀座…
- ・にぎやか
- ・東京の中心部
- ・はなやかな繁華街
- ・まるで比べものにならない
- ・正反対



<銀座のあるクラブの一室>



<陰気で質素なミストラのへや>

●両者を比較し、あるいは露骨すぎるともいえる作者のしつらえた、この明らかに意図的な作意の裏に、子どもたちはさまざまな作者の意図を感じとるはずである。次のような予想ができる。

- ・おもしろさを狙って一八〇度転かんと試みた。
- ・そこに登場して行く人間の生活や姿にふさをしい場の設定をした。
- ・そこで展開される事件に似つかわしい情景描写を描き分けた。
- ・「わたし」として実は夢であることを夢と感付かせたくない意図がある。
- ・読者も含めてほんとうに「一月ばかりたつた後」らしい実感を生むために、
- ・ところで、両者のすべて色合いを変えた設定のうち、ただ一つ「雨」(降り方こそ違いますが)だけは共通している事実(きめ手となる伏線)にも気付けたい。

○さて、もう一度冒頭の五行に戻ってみよう。ここは「ミストラの家のこと」だった。が「家のこと」ではない部分がある。それはどこ？

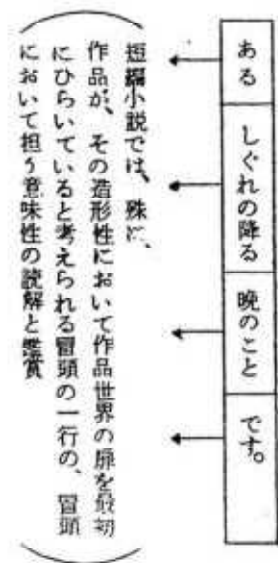
- ・その通り、その一行で最も強調されているのは？
- ・なぜ「しぐれの降る晩」なのだろう。

- ・「あるしぐれの降る晩のことです。」
- ・「しぐれの降る晩」ということ
- ・寂しいふんい気がよけい寂しくなる
- ・銀座の雨は「さあさあ降って」「竹やぶにしぶくよう
- ・な」大森の雨との対照が生きてくるように。
- ・夢からさめた「わたし」が現実にかえると、雨も元のままだに戻っている。そこで夢だったことが事実ということになる。
- ・「もう一つ変わった雨の音」とも関係がある。

- ・昼中で明かるとかつたら「魔術」にならん。神秘的でも
- ・やもやもしていた方がいい。
- ・P六三でわたしが「泊まつた」と見せかけてこそ、(回
- ・の魔術にわたしがかかっているのだから、それに終り
- ・の方の「オ客様ハオ帰リニナルソウダカラ」というと
- ・ころとのつながりが「午後」や「夜おそく」ではおか
- ・しくなる。

・じゃその次。この話はまだ全部読んでしまったことなんだ。なのに「……です。」とは、どういうわけ。  
 「……でした。」なら、わかるけど。  
 (現在形に依った意味)

・最後になぜ「ある晩……」なのか。  
 時をはつきり言わないのか。





●これについては、やや物語的手法がとり入れられていること以上に、「この事件の舞台そのものが、極めてあいまいにぼかされ」ていて、大森という地名は現実にあつても、作品の叙述に従つてその所在を突きとめようには絶対に描かれていないこと、ミスラの人物紹介もぬらりくらりとして肝心なことは何もわからないこと。さらに主人公「わたし」についても同様であることを生徒たち自身がひとつひとつ発掘していくための手がかりとしたい。

○さらに、この冒頭一行の主語（省略されている）を指摘させることにより、  
 「これ（この小説に描かれた事実の全体）は、あるしぐれの降る晩のことです」  
 と、置きなおしてみることを通して、この一行が、描かれた現実の総体をひつくくりながら、あえて「です」と現在形に止められている意味を改めて考えさせてみたい。

### 「わたし」を中心に

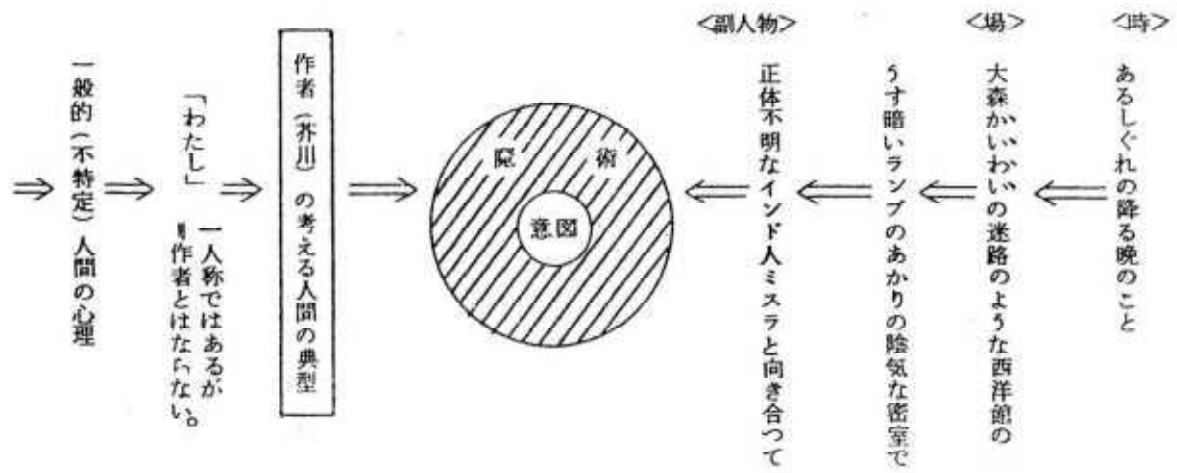
○「寤術」の「わたし」は、例えば「坂道」の「堂本さん」などと比べて何かちがいを感しない？

(1)ただ「私」という抽象的人間  
 (2)作家による如何なる評価も付与されていない。

- ・「何れもかもわからない」のだね
- ・たとえば、ぼく（田口）だったら、長良中学の先生で、岐阜に住んでいるし、やせて目がねをかけているし、二十八才の青年で、二人の父親だし、何もかもちやんとしている。
- ・「わたし」みたいに具体的なことは何一つわからん人間つてあるかね？
- ・だったら「寤術」の作者はどうしてこんな主人公を出したんだろうな。
- ・じゃ「わたし」に関してたった一つだけはつきりわかることがある。どういふこと？
- ・「巻巻きをすう」から、が、「一つ」といふのは、そのことじゃない。

- ・名前がない。
- ・年令がわからない。
- ・職業、性格、どんな生活なのか。
- ・顔も外形の特徴もみんなわからない。
- ・堂本さんだと、ぼくら読者が応援したい気になるが「わたし」にはそういうものを感じない。好きとかきらいとか全然ないみたい。

- ・？
- ・おとなだということ
- ・男だということ
- ・「わたし」の気持？

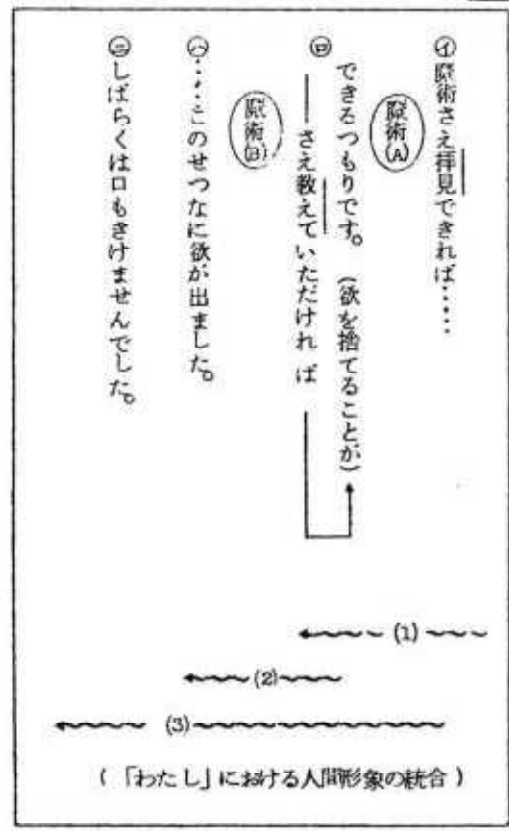


●そう。「気持」「心理」だね。それだけは読者に手にとるようにわかる。読術の作者にとつては、この「心理」だけが大切で、あとのことはどうでもよかつたに違いない。いや、かえつて邪険になつただろう。と、解説を補うことで、「わたし」がある特定のこういう人間というものではないこと。ただ、「わたし」という単に人間でしかないこと。従つて「わたし」の心理の形象が、「わたし」を含めた人間一般のものとしての位置づけを作者によつては付与されていることを、まずもつて感得理解させておくことが前提であるように思う。

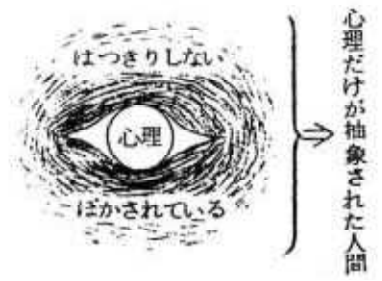
○さて、こう考えてくると主人公について「わたしの心理」を読むことが中心になつてくるわけだ。もう一度ざつと目を通して「わたし」の心理が推移していく、その筋になるところが、どのくらいあるか考えてみよう。

・最初「わたし」がミスラを訪ねた気持のあたりから

<わたしの心理推移の筋>



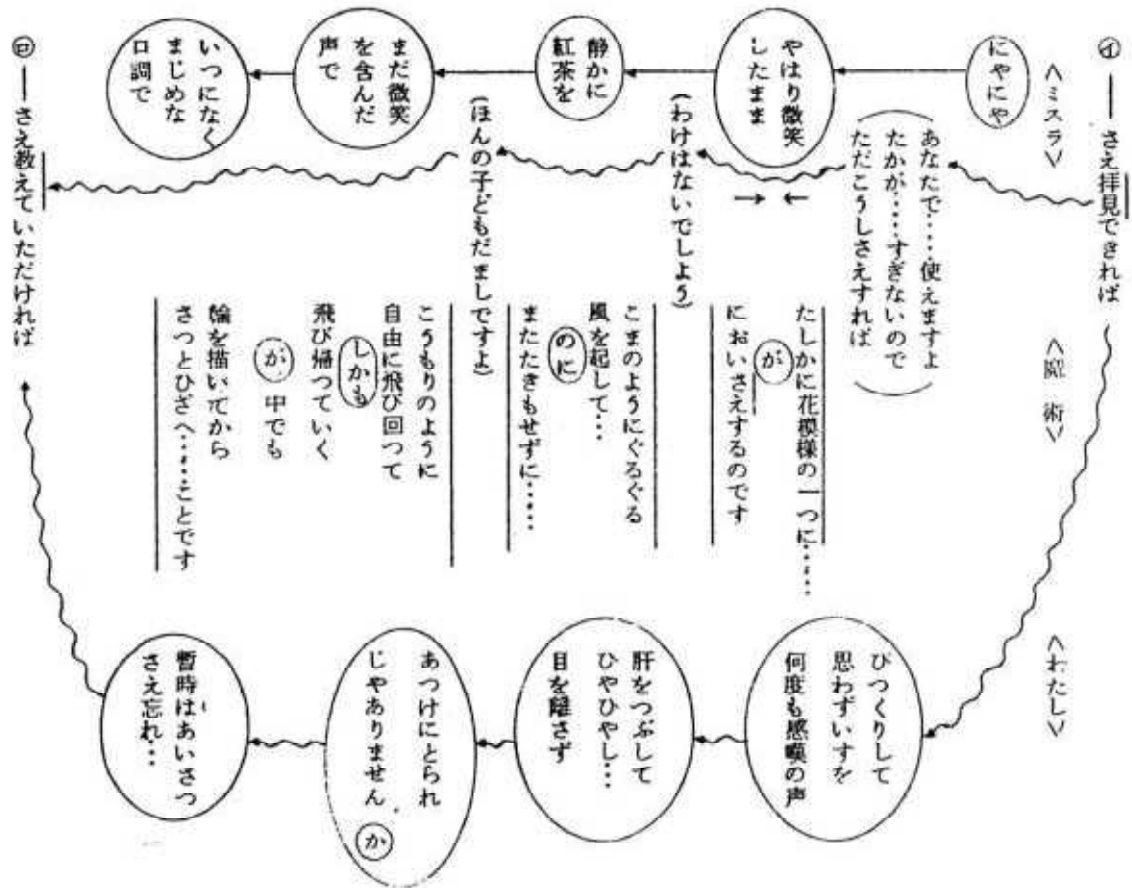
<主人公>



この地点までこぎつけることで、授業過程の骨子は、以後四、五時間分を通して、ほぼおおよその輪廓を明らかにしてきたものと考える。即ち(1)原術(A)を中心とする「わたし」の心理形象をたどる学習、(2)「わたし」の潜在心理が自身の意識せぬ危機的瞬間に向う過程(原術(B)・(C))の中で、「わたし」の中に顕在化してくる心理形象、(3)すべてを悟つた「わたし」が、自身の中にはじめて見てとつた心理的推移の決定的意味を「わたし」に即して読みとる学習と。これらが累層的に主人公に即しつつ丹念に積み重ねられていくべきである。あえて「べきだ」と言うのは、教材(作品)自体の論理(特質も含めて)が、そういう授業の仕組まれ方を要求していると考えられるからである。紙数の関係で、以下の具体的記述は割愛しなければならないが、(1)の過程の前部分だけについての板書(仮定)を通してご想像願うことにしたい。

<ミスラの「腕術」を見せてもらっている「わたし」の形象>

—学習に予想される板書—



なんとなく、書けぬと決まったものでもないという気がして一通り書きはしたものの、果して意を尽せたかどうか疑問です。「この程度のことだったか」と撫然たる思いが卒のように残ります。結果はかくの通りですが、ただ「教材化」に不可欠な一般として、次のようなことは考えます。

まず、文章（作品）をできるだけ深くきめ細かに読まねばならないこと。ジャンミシエルが「扉を半ばあけ放しておいた。」の「半ば」という一語の担うものや、ゴットフリートの「と、とつぜん... 歌い出した」という場合の「と、とつぜん」という表現が胎む深々たる形象的意味性などのようなもので。

次に、子どもというものはまことに奇想天外な、ないしは逆に、発明に傑れた驚くべき創造的読みをするものであるという事実、深甚の恐れを忘れてはいけないう事実に思います。「堂本さんの大八車は本箱ヤリング箱などで『あらかた一ぱい』なのに、どうして『軽い』のか。」と質問されたりすると、ほんとうに子どもというものの不思議さを感じしみじみと思ひ知らされます。

かつて、「あんた（教師）が読むのではない。読み手はあくまで子どもなんだ。」と、叱り飛ばされた一語が忘れられませんが、それから、「授業は組み立てるものだ。」と、どなたかに教えられた至言のことです。子どもをくまなく知り、従って、指導のツ

## ぎふこくごの広場

△漢字の力だめしについて▽

本年度事業の一つとして計画された、漢字の力の活用面で役に立つものとして、漢字学習の力だめしができました。二十一日の大会にお出で下さった方には既にお渡ししてありますが、ご覧の上、改良を加える点などについてご意見を待っておりま

す。  
なお、本年度は検討することにとどめ、皆さんのご意見に従って刊行するということも考えております。

ボを知り、彼ら学習者の心理を知り、こんな刺激に対しては必ずこういう反応を示すものだということが本当にわかって、例えば「一問は一問より、心理的論理的に層々」として深まっていく教室の機微を体得して……」などというよいことができたら、

△会報名「ぎふこくご」に決まる▽

前号のアンケートで会報の名前を募集しましたところ、いろいろな名前が寄せられました。一月二十一日研究大会にその中から選んでもらいましたところ、ぎふこくごというのが圧倒的に多く、二月四日開かれた県教科別研究会国語部準備委員会に

はかって決定いたしました。ちなみに、この名前を応募されたのは、不破高校（前付）の岩田雅行先生で、今後はこの名前で行きたいと考えております。なお題字は付属中の関谷義造先生にお願いしました。  
△配布方法について編集委員から▽

どんなにすばらしいだろうかと考えます。

編集者の依頼で書きはしたものの、読み返してあれこれ思えば思うほど、日ぐれて道遠しの感を深くしただけで拙い稿を終わります。

(三九・一一・二二)

方の手に届きましたでしょうか。各支部長さんあてに送り、そこから各校にあつらえていただく方法をとっているのですが、特に山間部の方は郵送しております。お世話いただく支部長の方にご迷惑がかからず、しかも郵送料を少なくする方法はないものかと、頭を痛めております。

そのため、次のことには是非ご協力ください。

1. アンケートは必ずお出しください。
2. アンケートにどの学校へ送って頂くと一番都合がよいかお書き下さい。特に掛斐、郡上、加茂、恵那及び飛騨三郡の方
3. どうしても郵送の外仕方ないという学校はその旨お書き下さい。

前号のアンケートの回答が意外に少なく、今号はぜひご協力ください。

## 「一マイル競走」を指導して

和田 守 二

### 一、教材について

教材研究の座談会記録に基いてこの作品に登場する人物の行動や心理には二つの矛盾がみられる。

1. 「今は二着だが、一着になるかも知れないと思う気持がありながら、古い作戦のために自分が負けなければならぬことを一応納得すること。」(高橋)
2. 「おとうさんの描き方が、意味が深いようでつかめない。」(吉田)

この二点がこの文の主題に迫るカギのようになっている。

このうち、とくに重要なカギは何かを暗示するような父親の描き方にあるとわたしは思う。簡潔な叙述であるが、父は文中のエルトンの心理に強い作用を及ぼしている。文中後半で々全体のために個をきせいにする々ことを強いられた悩みから立ち直ら

せたのは、々エルトンを喜ばせた々父親の手紙のことばである。手紙の文意は、父親もまた、きせいを強い、認めるというよりも、失意の子に対する、々勝たせたいがみごとに負ける々というはげましとみたい。

段落二以下のエルトンには、古い作戦に対する疑いはあっても、作戦の実行についての迷いはないとみる。この点、「最後のぎりぎりに置かれた人間のエゴ(?)というか、すこみが描かれてあった」(古田)

「心の一方では納得しながら、本心は割りきれず」(高橋)「割りきれないその苦しみも、父によって少しはやわらげられるが」(高木)には承服しかねる。

結びの父親の々誇り々のことばも、一着新記録の誇りというよりも、々失意にくじけず、一切を忘れて走り抜いた健気な息子々を誇ることばとみたい。この点も、「道徳

的なものに対する抵抗めいたもの」(吉田)とは考えたくない。

段落一と三の終りを言外に意を含んだ簡潔な父親のことばで結んでいる点に作者の意図がうかがえるように思える。

これらの点に、わたしは洋画の中でしばしばみられる父と子のうらやましいような、きっぱりした心のつながりの美しさを認める。

試合後半のエルトンの力走は、「エゴのすこみ」ではなく、「競技者の美しさ」であると思う。デンテイを見失って、々ぎよつと々々歩調がみだれて倒れそうになり々々勝つみこみはまずない々が今はもう々自分が競走に勝つばかりでだてはないと考えたエルトン。決勝点までとにかく々々おれずに走り進もう々とするエルトン。そこに個も全体もなく、ただひたすら、々走る々ことだけに全力を傾けた競技者の執念をみる。

前半の々きせいと作戦の承認々々、この後半の々力走々々のつながりは、「どんでんがえしのおもしろさ」ではなく、「競技者の執念と美しさ」を描くための設定とみたい。

前記1.の矛盾については、個人競技ではあるが、この場合、団体優勝がかけられているという設定の中でのことであるので、指導にあたって、最初に除いてやらねばな



らない障害と考える。エルトンが結局このぎせいを認め、試合前半で迷いを生じなかつたのも、この矛盾の正当性を認めただからであると思う。

第三段落の緊張の場面の描写（短い形式段落、短い文のたぐみかけ、説明を後へまわす）の巧みさも味わいたい。

以上、独断が多いかと思えるが、この教材観で授業に向うことにした。

## 二、指導計画

前項の教材観に立って、次の構えて計画をたてゝみた。

・ 語句の抵抗は比較的少いと考えられるので、一読後、各自調べさせる。

・ 殆んど生徒が前記の二点に疑問を感じると思うので、登場人物の動作・心情についての疑問を問題づくりの形でまとめさせる。

・ 生徒のまとめたものを整理し、教師の補足問題を加えてプリントする。

・ プリントの問題を解かせる。

・ 全体学習で、問題を検討させる。

・ 学習の順序は教師が構成する。

・ 感想をまとめさせ、発表させる。

・ 主題について考えさせる。

1. 教材配布 (一時間)

イ、教材について

ロ、範読

ハ、黙読

ニ、語句の調べ

ホ、語句の質疑

ヘ、問題づくり(提出)

ト、問題の整理と補足(教師)

2. 問題について考えをまとめさせる。

(一時間)

イ、問題プリント配布

ロ、まとめの注意——文章に即して、体験に即して、

ハ、プリントへの書きこみ

3. 問題を検討させる(意見交換)

(三時間)

4. 感想をまとめさせ、発表させる。

主題について考えさせる。

(一時間)

## 三、授業の記録

(第一時)

1. 教材配布

2. 教材について説明

・ カークについて

・ 教師範読

— 小刻み・勝つ手・納得・猛然・筋肉・歩幅・落胆・半ば・注ぐの読みの確認

3. 黙読(チェック読み)

4. 語句の調べ(巡回指導)

— 勝つ手(勝手)

落伍(落後)(落語)・一マイル

5. 問題づくりを指示

・ 人物の行動や心の動きについて、疑問に思ったことはないか。

・ 家庭学習——四つ切り提出

(問題の整理)——教師

・ おとり作戦と父のことばについての疑問が圧倒的に多かった。

・ 問題2のイは異質のようだが取りあげた。

・ 問題3と7の中には読みとりのまちがいもあるようだが、学習の途中で取りあげることにした。

・ 補充問題1と6はエルトンの心の動きと父親の立場の読みとりのためと、7は文の場面構成の読みとりのために設けた。

・ 8は表現指導のため、9は父親の気持ちの読みとりのために設けた。

(以後の学習の中で問題の取り扱い方については省く。)

生徒の出した問題点

(以後、整理問題と呼ぶ)

1. ア、一人の選手をぎせいにし、字校を優勝させたいという監督の考えは正しいだろうか。(山本・大前・小林・二村)

イ、一人をぎせいにし、他の選手を優勝させるのはスポーツとしておか

しいのではないか。(梅枝・中西)  
 ウ、エルトンをぎせいにしてデンテイ  
 を一着にさせるといふところがおか  
 しいと思う。(上田)  
 エ、エルトンが一着をとってはなぜい  
 けないのか。(杉本)  
 オ、エルトンがぎせいになる以外に方  
 法はなかったのか。(長瀬)  
 カ、なぜ、正々堂々と戦わずに敵の選  
 手をひきずって疲れさす作戦をたて  
 たのかわからない。(川口)

2.  
 ア、「みなさん、これがわたしのむす  
 こです。」のあとに何かことばをつ  
 け加えるとよいと思う。(二村)  
 イ、エルトンの父は、ぎせいになるエ  
 ルトンをはげます理想的な父だ。

(大村)  
 ウ、父はどうしてむすこをいばったの  
 か。(中西)  
 エ、エルトンの父はどんな気持だった  
 だろうか。(山本)  
 オ、最後のところで、エルトンの父は  
 「みなさん、これがわたしのむすこ  
 です。」などと言っているが、こん  
 なところで言わなくてもいいと思う。  
 (森前)  
 カ、はじめに、父は負けた方がいいと  
 思った。しかし、しまいいには「みな

さん、これがわたしの息子です。」  
 と言っているのはおかしいと思う。  
 (川口)

3. デンテイは、なぜエルトンに何も言  
 ってやらなかったのか。(大前)  
 4. よたよたと決勝点へころげこむエル  
 トンを見て見物人は笑った。これは選  
 手を傷つけることだと思ふ。(小林)  
 5. デンテイは試合の日、前のときのよ  
 うになぜ一着にならなかったのだから  
 (松本)

6. 一周目のとき、デンテイの姿がどう  
 して見られなかったのか。(和田)  
 7. 「自分は、かねての願いどおり。」  
 とあるが、エルトンははじめから、一  
 着になる気持があったのだからか。  
 (和田)

(註)  
 1・2の中には同質の問題があるよ  
 うだが、それぞれ取りあげてみた。  
 補充問題

1. ぎせいになるように監督から言われ  
 たとき、エルトンはその場でどう思っ  
 たか。  
 2. 最後にへやを出たとき、エルトンに  
 は、どういうことがはっきりしたのか。  
 3. エルトンが、ぎせいになることをつ  
 らく思った理由は何だろうか。  
 (箇条書き)  
 4. エルトンが、監督の作戦を実行しよ

うとした動機は何だろうか。  
 5. 試合の日のエルトンはまだ迷ってい  
 ただろうか。

6. デンテイがいないと気づいたあと、  
 エルトンはなんのために全力を尽くそ  
 うとしたのだろうか。(一着になろう  
 としたのか。)  
 7. この文章は三つの段落に分れている  
 が、それぞれの段落は文章全体の中で  
 どんな役割を果たしているだろうか。  
 8. 第三段落は前の二段に較べて、文の  
 述べ方にどんな特徴があるだろうか。  
 9. もし、エルトンが作戦どおり、疲れ  
 きて、いちばん後から決戦点へ入っ  
 てきたとしたら、父は最後の場面で、  
 どんな態度をとっただろうか。

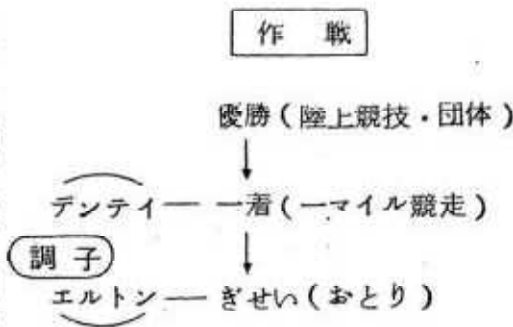
(第二時)

1. 語句の質疑  
 ・ あいづちをうつ・えみをふくむ・  
 もみほぐす・わんさと・自信あり  
 げ・心豊かに笑う。  
 ・ 短文づくりの指示  
 ・ 指示語の確認  
 2. 問題プリントの配布  
 ・ 文章に即して、体験に即してまと  
 めるよう指示  
 3. 各問題について、作製者に質疑  
 問題の読みとり作業(個別)  
 4. 前項の残りを次時までの課題とした。

〔第三時〕

1. 整理問題1.について検討(意見交換)

- ・問題提案者の補足説明
- ・板書を伴う場面の整理



- ・監督の立場や気持はわかるが、エルトンが気の毒だという意見が多かった。
- ・似たような体験 || 野球のぎせい
- ・バント・クフライク
- ・長距離走は個人戦であるが、チームとして試合に参加するときはこの手が使われることもあることを補足した。
- ・似たような例として、オリンピックのマラソンで、円谷を競技場で抜いたヒストリーの作戦。

2.

補充問題7(文の構成)

場面

- 一、試合前
  - ・クギせいクを引き受けるまで
- 二、試合前半
  - ・作戦の実行
- 三、試合後半
  - ・ラスト・スパート
  - ・一着・新記録

3.

補充問題1と6(エルトンの心の動き・父の役割)

- ① P1・上段・L14と17
  - ク——のだが——。クの——について考えさせた。
  - ・作戦の必要は認める。
  - ・疑問——調子がいいのか。
  - ・自分がぎせいになるのか。

②

- P1・上段・L21 下段 L1
- ・よたよたと、いちばん後ろから

③

- ・見物人に笑われる。
- ・勝つための練習が無駄になる。
- ・故郷の友人を見返せない。
- ・父をすっかりさせる。
- ・(いちばん後ろから入るのを見られたくない。)

〔第四時〕

1. 前時の学習事項の確認

2.

(とくに、補充問題1と3)

補充問題4

- P1・下段・L20をあげた者がいた。
- ク「しかし」なんとしたも納得しにくかった。クを拾わせた
- P2・上段・L9と10
- クところが、エルトンを喜ばせた。クを拾わせて、父の返事が動機であることを確認した。
  - 父の本心の推測・父子の心のつながりにも多少触れてみた。

3.

補充問題5

- P2・上段・L22と23
- クエルトンは自分でも気がつかないうちに「はだかです」
  - (やる気充分)
- P2・上段・L28
- クエルトンは敵の選手の顔をさぐるようにながめた。
- P2・上段・L29と30
- クこの人たちは、ひっかかるだろうか。

- ・(作戦の成功を疑いながらも、作戦に全力をつくして成功させようとしている気持。)
- ・医連して
- P2・下段 L23と24
- ク「彼はぎょっとした。歩調が乱れて」。クを拾わせて確認

4. 補充問題 6.

P2 下段 L29

自分が競走に勝つ以外にだてはない。

P3 上段 L6

エルトンは自分が勝つみこみはずないうをよく知っていた。

L10 ~ L12

だが、エルトンはやめなかつた。

勝つみこみはない(疲れ)

だが 全力をだす だだ走る

勝ちたい(チームのため)

(第五時)

1. 整理問題 2 (父親の気持)

イ、各問題について提案者の説明

ロ、前時の学習の中から、父に関係した事項を拾わせた。(前半の父の気持の確かめ)

ハ、P3 下段 L16 ↓の父の言動の読みとり(場面の理解)

・まっかな顔をして

・自分が連れてきた人々

・クミナさん、これが

に注意させた。

ニ、整理問題ウの中の4、いばつたという受け取り方について批判させ

た。

ホ、補充問題9について考えさせた。

「あとで、その努力をほめるだろう」という意見も出たが、結局、「負けても、だいたい同じような態度をとるだろう」に落ち着いた。

ヘ、整理問題アについて(父のことばで文を終る)は、第一段落の終りとも関連させて、その効果やねらいについて考えさせた。|| 印象的・暗示的

ト、整理問題(2)のけについては、オリンピックでの外人の態度を思い起こさせて理解させた。

2. 補充問題 8

中心段落はどこかという問いかけで入った。

・初めに、「彼はぎょっとした。」と「デンテイの姿が見えないのだ。」とをあげて(教師)、その関係について考えさせ、あと同様な表現を拾わせた。

後、この表現の効果について考えさせた。

――読み手を引き込む力――

・段落の短かさについては生徒が指摘した。短文のたゞみかけについては教師が補足した。

効果――緊張場面の描写――

感想をまとめることと、主題について

て考えてみるよう指示した。

(学習のまとめ・家庭学習)

(第六時)

1. 感想の発表 (四つ切り・提出)

感想文の抜萃

「エルトンは最後の一周になって、後をふりかえったら、デンテイがい

ないのを知って驚いた。その時、ぼくなら、「監督はぼくにこんなことをさせたのだ。」と思って、ラスト

・スパートをしなかったかも知れない。それを、エルトンは初めから最後まで、スビードを出して走ったのだからえらいと思う。」(中本則明)

「エルトンは、学校のためにぎせい者になれといいつかった。しかし、エルトンは納得しにくい所もあるが父からの手紙で、引き受けることを決心した。試合前、エルトンはやれるだけやってみようと決心した。試合になって、相手方に気づかれな

いように作戦を実行した。もう後一周の時に、デンテイの姿を見そこない、自分が勝たなければと思って、かれのラスト・ヘビーでゴールに入

った。

ぼくがエルトンであつても、エルトンみたいに迷ったと思う。しかしエルトンにはよい父がいて、自分が

勝たなければと思って、自分のありつたけの力を出して一着になった。

エルトンはりっぱだと思ふ。

それから、父も理想的な人だと思ふ。」「(和田静)

「父がほんとうの心をかくして、エルトンをはげましたということに感心した。」

エルトンが、ぎせいをいいつかつたとき、迷い、疑問を持ったということは、エルトンがしっかりした人だという感じがする。」「(大村美和子)

「学校のためならどんな事でもする。そんな考えでなく、少しは疑問を持ち、いろいろ考えろということはいいと思ふ。」「(山本すみえ)

「学校の名誉のために全力を尽したことは立派だ。父も子の心がよくわかった親だと思ふ。第三段落の文の書き方がうまい。」「ピストルが鳴ってから、少しづつ歩幅を大きくしていったが、このリードのしかたがうまい。これでは敵もひっかからずを得ないと思ふ。このようすの表し方が細かく、その時の感じがよく出ている。」「(中西政博)

## 2. 主題の検討

感想の発表後、主題について話し合  
わせたが、改めて主題は々と問うと

々全力を尽せばどんなことでも出来る  
とか、々最後までやりとげることが必  
要だ々というよりよきな教訓的なとらえ方  
が目だった。

そこで、主題には々教え型々と知ら  
せ型々(人間の姿を描く)があること。  
近代人説では、むしろ後者の型のもの  
が多いことを補説した。

## 四、指導を終って、

一つの作品をたんに読ませて、その  
作品の与える感動をまちがいに読みとら  
せたいというのが、この指導の初めに持っ  
たわたしの希いだつた。

ところで、々何に感動させるか々とい  
うところ、それが作品の主題であろうと考えるが  
———これが問題になってくるが、わたしは  
わたしなりに、々素質には恵まれないが、  
一着をめざして、ひたむきに努力し、よう  
やく自信を得たエルトンが、学校の優勝の  
ためにぎせいを迫られる。チームの一員と  
して、そのことに疑問(自分がぎせいに  
なること)を感じながらも、父のはげましで  
決意し、試合前半で作戦の成功のために全  
力を尽くし、後半また疲れた体で全力を尽  
くす。々この、エルトンの競技者としての  
姿それが個人の名誉のためであろうと、学  
校のためであろうと、ただひたすらに全力  
を傾けて走る純粋な々走る者々の姿を読み  
とらせたいと考えた。

終りの一着・新記録は読者の興味を意識  
した設定であつて、場合によつては後半の  
第三段落で々みごとに負ける々エルトンが  
描かれてもいいと思ふ。この部分のために  
終りの部分の父親の姿がぼやけてくるのだ  
とも考えられ、生徒には父親の気持が納得  
しにくいのではないかと考えられた。授業  
の最終で、々主題は々と問うたとき、前記  
のような教訓的なうけとり方が出てきたの  
もこの部分のためではなからうか。

指導にあたって初めに改めて々主題は々  
と問わないことにした。学習の終りに心に  
残つた々感動々それが主題だと気づかせる  
ために。最初の問題づくりは、学習の方向  
づけと興味づけを意図してやらせた。これ  
はまた、前にも書いたように、々ぎせいの  
賛美々の障害を取りのぞくというねらいも  
あつた。

問題の整理は生徒と一緒にするのがよ  
かつたかも知れないが、問題を教師の立場で  
再構成したことも、教師の論理と生徒の心  
理とのくいちがいを生ずる危険性はあると  
思ふ。事実、以後の授業の流れの中で、時  
に断層を生じた。

まずい実践ではあるが、終りに書かせた  
感想文で判断してみると、最初にわたしの  
ねらつたものを、ある程度読みとらせるこ  
とができたのではないかと思つてゐる。

(益田郡 中切中)



# 「一マイル競走」の 実践記録を読んで

小牧 愿



編集委員の方から、カーク作「一マイル競走」の実践授業について批評せよとの指名に与りました。しかし、これは、すでに芸報七号の座談会において、諸先生方の深い作品研究が発表され、その上に立っての授業であり、それに、実際に授業を拝見したわけでもありませんので、私ごときに批評などとはとんでもないことばでありませう。が、せっかく、この尊い実践記録を読ませていただいたのですから、そのお礼の気持ちをごめて、少しばかりの感想を述べさせていただきます。

一、教材研究  
まず最初に、和田さんの教材観、いや作品観には賛意を表します。が、教材研究ということについて少し考えてみたいと思います。  
教材研究の立場には、どの学年のどこでの教材かということと、説解指導か表現指導かというような国語教育のどの分野に立つ教材かという面とがあります。この作品の場合は、文学教材としての説解指導で、教師が自由に選んで取り上げるいわゆる副教材であると思いますが、指導学年がわか

っていません。

教材研究とは「何が教材化されているか」「何を教材化するか」という研究なのだから、その内容として、

①どのような文学や単語や発音や、文・文章構造などについての知識としてのねらいを持つことができるか。

②この文章から、生徒の表象力・思考力・観察力・想像力といった心的活動をうながすことができるか。

③自然や社会や人間について、その見方考え方・感じ方など、生徒の心理や生活と関連を持たせることができるか。

というような点が、発達段階に応じた目標に照らして究明されなければならぬわけですね。ところが、その学年がわからず、学年に応じた目標もはっきりしませんので、そういう観点からみて適当かどうかをはっきりさせることができないのは残念です。

(a)主題 この作品の主題に迫るカギとして、父親のことばや態度に着眼点をかくことには賛成します。父親のことばは短かくて、僅か二か所しかありませんが、作者はその中に大きな意味を持たせ、意図を暗に示しているのではないかとさえ考えられます。また、この作品が、矛盾した心の葛藤を深く追求したり、人間のぎりぎりのエゴとか、道徳的抵抗とかを問題としたものと考えず、競技者の闘もなく全体もない、

ただ走ることだけに全力を傾けたその美しさ、との観方も同感です。もし、そうした深刻な問題を考えさせたいのならば、個も全体もともに百パーセント満足できる僥倖でしかないこうした作品では不十分と思われるのです。

(b) 文章構成、表現上の特質 大きく三つの部分より組み立てられていること、最後の大段落の描写の巧みさなども指摘されたとおりだと思います。前半、読者を負けることの予想へ誘いながら後半、その予想をひっくりかえして、あっと言わせ、作戦に對する迷いも、成功するかどうかに對する疑問も何もかもふきとばす巧みを構成を讀みとらせたものです。第三段落の緊張の場面の描写も取り上げられていますが、第一段落における、当日の予想をイメージとして書かれているところとの比較によって、文体などの相違も見落さないうでほしいと思います。

また、この文章の書き出しのおもしろさ、第一段落と第三段落最後のふくみをもった効果的な表現などにもふれたいと思います。読みにおいて注意する文字、語句のしらべも適当かと思いますが、学年によって異なるのは当然でしょう。エルトンの心理、父親の気持ちなどに関係ある重要語句も、補充問題によってたんに読みとらせながら進められているのは適切だと思います。

これは補充問題の取り扱いの部分を讀んでわかったことですが、やはり、教材研究のところ、これだけのことは指導しなければならぬものとしての確にしておいたらどうでしょう。

## 二、指導の研究

指導に當っては、研究した教材について学習者の反応を考慮した目標を立てなければなりません。指導の目標としては、①主眼からみた目標、②文章機構からみた目標③表現上の特質からみた目標、④学習者の反応からみた目標、などがあげられます。そして、その指導によって養われ、会得させる知識・技能・態度をはっきりしたいと思えます。教材研究、指導の経過、補充問題などの中にそれらを讀みとることはできませんが、やはり、最初に区別して明確にしておきたい気がいたします。

和田先生自身、指導を終ったの感想の中で言っておられるように、この指導は、特に周到綿密な計画のもとに展開された学習の方向を定め興味を持たせる問題づくりとその研究という指導方法によって、よく所期の目的を達成せられたであろうことが推測できます。

満腔の敬意を表します。

(岐阜市 岩野田中)

## 支部だより

恵那市

### 表現力を高める指導と 教材研究を重点的に

伊東哲雄

恵那市教育研究会国語部は、各学期に一回ずつの研究会を持ち、四月の各部の総会をあわせて、年四回の会合を持っています。毎日の実践の中からの問題をとりあげ、話し合いを中心とした研究会です。

第一回は、小中学校合同で、生徒の国語の周辺に横たわっている障害を、少しでも、取り除いていく問題と、教材が悪いとか、全体が学習にのってこないとかいう指導上の問題を、どのように解決するかという事を中心にして、教科書の教材を例にして、主題の扱い方、授業の切り込み方、扱い方などを研究しました。

第二回は、小中学校別に研究会を持ち、中学校では、表現力を如何に高めるかという事を中心にして、各学校問題提起の形で次のような問題を話し合いました。

支部だより：益田郡

## 益田支部の歩み

荒井信夫

益田郡中学校国語研究部会は、本年度の研究主題として次の二つの柱をあげました。

- 一、書く機会をどうとらえさせ、それをどのように伸ばしていくか。

- 一、小学校、高等学校との指導のつながりについて理解を深める。

その他に副主題として「文学系図書を選定」を決め、それによる読書指導について以上の研究主題を中心として年間三回の研究部会を行います。

その研究部会の内容については次の通りです。

第一回は去る七月一日に濃斐中学校で行ないました。その時は中学校一年生と小学校六年生の研究授業を参観して、主題に関連した話し合いを樹下講師を囲んで行ないました。話し合いの中で、漢字指導のノートの使用法の作文指導の板書などについて活発な意見がでました。

第二回は去る十月一日に兩中学校で行ないました。その時は中学校三年生と高校一

年生の研究授業を参観して「主に古典に関する授業」主題に関する話し合いを、樹下講師、高校国語教師四人を囲んで行ないました。その話し合いの中での意見の交換の一部を列記します。

- 一、中学校側へ ○文章を読むことに慣れさせてほしい。○古典原文の資料によって読む力をつけさせてほしい。○古語辞典の使用法を一応指導してほしい。

- 一、高校側へ ○文語文法は、初歩から指導してほしい。○古典指導を入門から望む。

その他、漢文の指導については中学校での漢文教材は極く簡単なものではあるが余り解釈に重点をおく必要はなく教科書内には異訳のものもある。それで漢文調という口調がある程度読めるようにすればよい。兎角この二回の研究部会で、新たな認識を得たような感じがします。

第三回は来る一月十九日の予定です。この時は一年間のまとめについて話し合う。

- 一、研究の歩みの確認と今後の研究について話し合い

- 一、図書推薦のまとめ（日本文学、外国文学（訳者による）、古典文学）

以上が益田支部の概力ながら研究の歩みです。県国語研究部会の中で各支部の研究情報を交換しあつて、よりよき成果をあげたいものです。（益田郡小坂中）

①漢字力を高める為に教育漢字の誤答の頻度の高いもの（二三五人中一〇人以上）を類型別にした調査の発表と、それを今後どのように生かしていくか。

②書かせる事を国語の指導計画の中で、どのように位置づけていくか又、他教科との結びつきをどのように考えていったら良いか。

③作文帳を書かせているが、その中に表われる作品の評価の問題で、よい作品、よくない作品という事を、どう考えていったらよいか、特に創作的作品（詩・短歌・俳句などを含む）

④生徒に書かせる意欲を持たせる為には生徒の身近な事象を大切にしてい、生活との結びつきを考えなければならぬが、その為の小グループ学習の問題。

⑤その他

等、実際に毎日の実践の中から出て来た問題を、とりあげての研究の歩みですが、私達は、毎日授業をしている者だけに、今日に間にあい、明日にいきる研究であることを念願して、遅々とした歩みを進めている次第です。

（恵那西中）

# 富士山頂をめぐる

竹鼻中学校  
国語部

十二月一日 晴 風の強い寒い日でした。編集委の三名は、十二時四十五分、新岐阜駅に集まりました。きょうは竹鼻中へおじゃまするのです。十三時六分大須行きのからがらにすいた電車にゆられて三十五分、たんぼの中の政治駅で有名な羽島につきました。ちょうど大須の方から着いた電車から、きょうの会に助言者としてお招きした原田先生もおりてこられました。

竹鼻中を目指して約十分、お世辞にもりっぱだとはいえない町並みを歩いていたら私たちの目の前に、突然、すばらしい建物が現われました。市役所なんだそうです。その隣りにこられたすばらしい竹鼻中学校でした。岐阜市にはとてもこんなすばらしい中学校はないなあと思いきの目であちこち見回しながら校長室へはいらせていただいた私たちでした。

こんな調子でただだら書いていては、いつまでたっても岐阜へ帰れそうにもありませんので、さっそく、当日の授業記録、研究会の記録の方へうつることにします。

なお、この企画のためにご協力くださった、竹鼻中の大野校長、石原先生はじめ竹鼻中国語部の先生方、おいそがしい中をわざわざおいでくださった原田先生に、編集委員会として、あつくお礼申しあげます。

## 国語科学習指導案

指導者 石原 伸吉  
学 級 竹鼻中 三年五組

○題材名 「富士山頂」  
○指導観・指導目標

伝記というものは、古田足日氏が言っているように、その中に描かれている人間を読みとることである。その人物に共感したり、おどろいたり、悲しんだりして、主人公の人間性の追求をするのである。私たちは、この作品とは違った意味での伝記物語（「諭吉と母」「赤十字の父」等）を読んできたし、人間性の追求では「走れメロス」（メロスの苦悩・葛藤・克己）を学んできた。それらの上に立って「富士山頂」の至の人間性を追求することは、この時期に将来をほぼ決定する中学三年生にとっては貴重なものである。ただ問題点は、いわゆる「偉人」よりも現代の英雄、（映画の英雄・スポーツの英雄等）に、より魅力を持っている現代の中学生に質的に異なった問題として至の「人間性への追求」を取らせる術がなかなかないということである。解決の第一の条件は、生徒を感動させ、共感させることであると思っている。

○指導計画  
こんな観点から、次のような指導計画をたててみた。

第一次……二時 導入と学習計画

(1) 作者と主人公の簡単な説明。教師の範読。簡単に内容をとめる。

(2) 生徒の指名読み。読後の感想を簡単にまとめる。  
学習計画をたてる。

第二次……四時 展開（主人公の人間性の追求）



(3) 時をあらわすことばと観測に關係のあることばに注意しながら、立志——登山観測——下山までの過程  
まとめる。

(4) 観測の途上には、どのような障害が横たわっていたか。また、それをどのように克服していったか。語句の意味の確認

(5) (6) 作品をこまかに読みくくため、別紙のような設問を与える。

### 第三次……二時 感想と評価

(7) 野中到が会った次の場面を思い描く。(その時々  
の到の考えや気持ちを考え感想を述べる。)

① 妻が応援にやってきた時。

② 三ページ上段二十二行の戸をたたく音を聞いた時。

③ 四ページ上段十六行「野中君、ご苦労だった」という和田博士のことばを聞いた時。

④ 五ページ下段九行「風力計が中空に立っているのが見えた」時。

(8) 野中到はどんなことに自分の幸福を思い出していたか。

(9) 「野中到夫妻の偉大さ」という題で感想文を書く。

### ○本時の位置 第二次 第五時

#### ○本時の目標

設問の学習を追って「到夫妻の仕事への執念」「人間の極限への挑戦」を読みとる。

#### ○本時の学習活動

○前時の復習 ○本時の目標を確認 ○個別に設問を通じて読みとったことを確かめる ○個別に読みとったことをグループで確かめる ○全体でまとめ至の人間性を考

えさせる ○次時の予告

#### ○指導上の留意点

○グループというものに不慣れであるので机間巡視をして指導する。

○伝記は障害へのたたかひの記録である。その中にこそ人間の個性が強くとすれば、本時は作品読解に不可欠な活動であるので大切にしたい。

#### (資料1)

##### 〔設問〕

(1) 「死の手」とは誰のどんな手か。「黙って握る」とは、具体的にどう言い換えられるか。また、「たとえ死の手であっても、黙って握る」とは、千代が夫にいたっている気持ちかどうだと言えるか。

(2) 「観測は義務でも名譽のためでもなく、生きるために必要な食物と同等」とは、どんなことを意味しているか。

(3) 「精神上的の補給物」とはどんな意味か。

(4) 「あるのは、その人の残したものだ。」の中で、「残したもの」とは、具体的に何をさしているか。「あるのは」とは、どうあるのか。

(5) 「名譽」というものは、他人や社会に属している」とは、どんなことか。

(6) 「ほんとうの名譽は仕事に属するものだ」とは、どんな意味か。

(7) 「かれらをとじこめた氷山は、崩壊もしなければ、暖かい陸地にも漂着しそりにない」とは、簡単に言えばどんな意味か。

(8) 「自分の健康が……うちがち難いさい疑心」となって表現されている部分はどこか。

(9) 「張り切っていた精神力がいちじにどっとくずれるのを感じた。なぜそうした感情におそわれたのか。また、それを感じはじめ



たのは本文のどの部分からか。

00 「かれらを拒否する根拠がない」とは、具体的にどんなことを意味しているか。

01 「かれは絶望した無関心なふう」とあるが、妻はどんな表情でまた、それを見る警部たちはどんな表情か。到夫妻の精神的、肉体的状態はどうなっていたか。

02 「それらの環境が、絶望しきったかれには、なつかしい愛情をすら起こさせる。」この時のかれは、すべてに絶望した時から考えてどうなっていたか。

03 「精神上の大きな虚脱」とは何のことか。「感覚」とは、具体的にどんなことか。

04 「こん虫の触角のように風力計が中空に立っているのが見えたこの時の到の気持ちはどんなものか。

05 「何もなければいいのだ」と言った時の到の気持ちはどうか。

(資料Ⅱ)

今からおよそ七十年前、明治二十八年十一月のことでした。標高三七七六メートルの富士山ちようは、風速三〇メートルの風にあおられて、ものすごいふぶきになっていました。この山ちようの山小屋に、一組の夫婦がたてこもっていました。野中到とその妻千代子でした。ふたりは、助け合い、勇気づけ合って、高山の気象観測に従っていたのです。(中略)

到の冬の富士山ちようでの気象観測は、最後までやりとげることではできませんでしたが、それから三十七年後、昭和七年になって、到の念願はかなえられました。苦労をともした千代子は、もうなくなっていました。また、到が教えを受けた和田技師も、その年、なくなりました。が、到は、六十五才になっていました。元気でした。八月、到は、妻の写真をむねにして、富士山ちようへ登って行きました。晴れわたった山ちよう。新しく建った

高山気象観測所の測風とうには、風力計が、南風を受けて、勢いよくくるくと回っていました。(柴野民三の文章による)

授業記録

螢光灯の明かるい、寄せ木の床のモダンな教室。第六時。男子二名、女子二三名、みんな制服を着て授業の始まるのを待っている。参観者をかなり意識しているように見える。男子は窓側、女子は壁側である。グループは男女別に五・六名ずつで編成されている。三年生ではあまりグループ学習は行なわれないで、このグループも十日ほど前に作りあげられたものだということである。話し合うときには机の向きをかえることをしないで、からだの向きだけかえて話し合っていた。あとで聞いたところでは、クラスの中にはみんなをひっぱっていくだけの力の者はいるのだが、クラス全体としては、ばらばらを感じたということである。

(指導者)

「きょうは何を勉強するんだったね」  
「そうだね、いつもと同じように気楽にやっついてほしいな。」  
「では、グループごとに話し合って答えを合わせてってください。」

(生徒)

「プリントの①と②です」(口々に発言)

話し合いと平行して、グループから一人ずつを指名して前に出てこさせ、各一(12分)  
。話し合いにはいる。女子の一グループが目立って活発に話し合う。他はほそほそとした感じ。男子のグループの中には、互いに自

板書

一問ずつを分担して板書させる。

あとから聞いたところでは、前へ出て書いた生徒は、中の上の部類の生徒とのこと。問題が出た方がいいと思っただので学級委員のような生徒には書かせなかつたところである。

分のプリントを見せ合って話し合っているものもある。  
氷山と書いて、字の間違いに気付き、あわてて書き直す。

1. (A) 到の手術しようとする手  
(B) たとえ死ぬはめになっても覚悟して到の手術を受ける。  
。信じて夫に任せる  
夫の手にかかって死ぬのなら本望
2. 何か目的がなければとてもこの氷山の中でくらすことができない。  
その目的というのは、毎日の観測で生きるためのじゅんかつ油のような役目を果たしている。
3. 二時間おきに観測を続ける楽しみ
4. その人のなし遂げた仕事  
後世にのこっているもの
5. 名譽は他人や社会の解釈のしかたでどうにでもなる。
6. ほんとうの名譽は仕事

「では、そこまでにしていっしょに考えよう。」  
「死の手とはどういうこと？」  
。女生徒を指名する

(22分)

「わかっているけど言にくい。(口々に)」  
「死の手とは、到の治

。さらにもう一人を指名する。

「これでいいかね。」

「じゃあ、前後の関係から考えてみよう。」

「千代に到が聞いているところから考えてみるとどうなるね。『千代、あらためて……』と『このままでは……』だね。結局、死ぬはめになってもいいか聞いているのだから、『死ぬはめに

なるかもしれない手術の手』ということになるね。」(B)の(A)を書き直す。」

「次の『黙って握る』はこれでいいかね。」

「これでいいようだね。」

「千代が夫に抱いている気持ちには、そのあとを読んでみるとよくわかるはずだ。」  
。生徒を指名する。

「信じて夫に任せるでいいんだね。」

「では、(B)にうつろう。」

「板書のじゅんかつ油とはどんなものこと？ どういう意味に使っているのだろう。人間が生きていくために必要なものと同じか。」

「彼にとっては食物と同じように欠かすことができないものだと言っているの

(30分)

「療の手のことです。」  
「到が助かるか助からないかわからないので死の訪れのこと。」  
。生徒さわさわする。

。反応なし

。「あなたに……」  
……いたのである。」  
次の『到は今生……』  
を統けて読もうとする。

「もういいの。」笑い声。  
。一人だけ手をあげている。

。反応ほとんどなし

だね。」

「そこまで彼が一つのものにとりつかれたようになっていいることは、観測が食物と同等のものになったことでわかるね。」

「(3)にうつろう。観測は楽しみか苦痛なのか。」

「魅力があるということだね。このところ、到の決心がいかに固いかがよくわかるだろう。」

「(4)は二ページの下の段だね。あるのは『後世に残したものでいいね。これに気づけば、あとの仕事の彼にとっての意味もよくわかってくるはずだ。』

「(5)はこれでいいかね。」

「みんなが考えたのと同じかね。」

「属するを与えるとしたのだね。」

「属するの意味は。」

「そうしたら他人や社会に属するは。」

「他人や社会がどういうふうに解釈していくかで名譽はかわっていくと彼は考えていたんだね。が、今は仕事に属するものだと考えている。この変化がたいせつだよ。」

(40分)

(35分)

「楽しみ」ほとんど全員がいう。

「釈の字が偉います。」  
「功績名譽は世のため人のためのものという感じが言いたいのではないでしょうか。」

「ある、存在するです。」  
「他人や社会にあるという事です。」

だろうか。」

「そうだ。仕事の内容、価値によって名譽が決まってくるんだね。前の場合は他人から見たことを考えていたが、現在では仕事すべてを決定すると考えているんだね。」

「今までのところで到の決心は終始同じか、変わってきたのか考えてみなさい。」  
三分間ほど間をとる  
「だいたいわかったと思うから言ってもらおう。」

「そうかな。時間がないので、二、三のグループでの話し合いを聞いていたようすをいうと、『初めは、観測しようという気持ちは固かったが食物と同じというほどではなかった。が、今では観測イコール生きるということほどになってきた』という意見が多かったよ。うだ。では、(7)からあとは次の時間へまわすことにして終わろう。」

(49分)

(45分)

「名譽はしごとの価値内容によって決まる。」

「初めは死ぬ決心で富士山に登ったが心細くなってきた。」

ここでお断りしておかねばならないことは、授業の様子を録音することができなくて、要点筆記に頼ったために、はたして授業の流れを正確に伝えられたかどうかやや不安であるということ。もし、おかしいところがありましたら、それは記録者の責任であると申しあげておきます。

# 富士山頂の指導をめぐって

・出席者：

原田昭二 (日新中)

大野平一 校長 石原伸吾

乙部順一 棚橋正龍

武藤道保 沢田聰子

田垣道子 渡辺保夫

(竹鼻中)

司会 高橋善昭 (編集委)

吉田雄平 扇本 肇

研究授業終了後、さっそく校長室をお借りして研究会を開きま

した。インターフォンをはじめ、いろいろ設備の整った校長室は

とても落ちついた感じのへやで、約一時間半にわたっての研究会

もとても気持ちよく進められました。

最初は、助言者として県教委の村井指導主事にもおいでいただ

く予定でしたが、急に東京へ出張されることになっておいでいた

だけなかったのが残念でした。

## 一、富士山頂をどうみるか

司会 では、はじめに富士山頂をどうごらんになったか。それを本日の授業の

石原

中へどうもってこようとされたかについてご説明ください。  
同一教材が小学校の教科書に伝記の  
よりな形でのせられていたというこ



ともあって、私としては、伝記小説的なものとして計画を進めました。従って、作中人物の障害への戦いの記録をよみとることによって、その

人の個性をよみとっていくようにさせたいと考え、本時は、設問の⑦までいって、到が厳寒の中でいかにして使命を果たそうとしたかを中心にしようとしたのです。ところが、そこまで進められないで設問の⑧が中心になってしまいました。

司会

武藤

石原

司会

原田

乙部

田垣

次に、伝記ものとして読むことについてはいかがでしょうか。  
このプリントだけでいうと、伝記というよりドキュメントといたいたいですね。  
私は一見して伝記だと直感しましたよ。よく読んでみると、実録を題材とした創作かなとも思えてきますがね。はっきりは言えませんが、とにかくドラマチックな感じがしますね。ただの伝記プラス何かがあるような気が

武藤

吉田

司会

原田

吉田

司会

石原

がします。  
伝記とドキュメントの区別が当然指導の上に表われてくるはずだと思いのですがどうでしょうか。  
当然、指導方法、授業の構造はかわってくるでしょうね。  
私は、この作品を人間を描いた文学と考えています。感覚的に小説として読んでいきました。  
ただの伝記でなく、伝記物語と考えたらどうでしょうか。作者の評価もはいつてくると思うのですが。  
伝記とは場をつないでいくものであり、物語は語りものということの違いがでてくるはずですが。この教材はこのままでは伝記ではないですね。  
同一教材でも教師の意図によっていろいろ変わってくるということもいえますね。  
今までの発言は、しごとを媒介とする人間性の追求ということではだいたい一致しているようですので、次の問題へうつりたいと思います。  
実際の指導にはいつていきたいのですが、その前に、指導観の中の「現代の中学生……」をもうすこし明確にしておいてほしいのですが。偉人よりも現代の英雄・スターに中学生は魅力を感じています。それと

## 二、授業 ー補助プリントについて

司会

石原

乙部

司会

到とは質的にちがっているのですがそれをどう読みとらせていったらいいかに問題があり、私はそれを感動ということでおさえたいこうとしました。  
では授業の方へ話をすすめていくことにします。授業者からどうぞ。  
全部を八時間でと考えると指導計画をたてたのですが、やっているとどうしても時間が足りなくなってきた弱りました。研究授業の前の時間も詔句の意味のおさえ方が時間不足のためにおさなりになってしまいました。観測のための障害のおさえ方も、そんなわけで不足だったと思います。小学校の教材を印刷した補助プリントの利用で、到のしごと、苦しみのとおよそは生徒たちも理解していたようです。それをこの教材でさらに掘り上げていくということになるわけですが、きょう見ていると、結果がわかってしまっているので無理にそれに結びつけようとするような口ぶりの生徒がいましたね。  
読みすすめている部分はとても苦しい場面なのですが、小学校の教材がめでたしめでたしで終わっているの



で、生徒の目はどうしてもそちらへ  
いってしまふのですね。

石原 補助プリントをいつ渡したらいいか  
だいぶ迷ったんです。最後に渡した  
方がよかったですかもしねえ。

吉田 ここには人間の真実の姿が描かれて  
いるのだから、この表現から読み  
とらせていくだけで十分じゃないで  
しょうか。そういう意味でも補助プ  
リントは必要でないように思います  
ね。

乙部 補助プリントの最後の五六行がカッ  
トしてあればよかったです。  
大野 たいせつなのは、生徒が意欲的によ  
みとっていくとする姿勢ではない  
だろうか。何をよみとるかというこ  
とも先生が考えるだけでなく、生徒  
自身が考えるべきではないだろうか  
と、思うんだがね。

### 三、授業の流れ―設問方式について

司会 確かに生徒の姿勢はたいせつです  
ね。では、このあたりで同じプリントと  
いうことで、設問の方へ話題をうつ  
したいと思います。授業者からどう  
ぞ。

石原 第一次の読みのあと、生徒に作者の  
いいたいこと、自分の感想を書かせ  
それらをふまえてこの設問をつくり

吉田 あげたわけです。  
経験の少ない生徒にはこの作品はな  
かなかわからないのじゃないですか。  
子どもたちはどうとらえていました  
か。

石原 指導しているうちに、生徒の理解が  
どの程度まで深まってきたのか、ち  
よっと疑問になってきました。はた  
してこの作品をどの程度までよみと  
れるものなんでしょうねえ。生徒の  
反応を見ていると、どうしても字づ  
らの解釈程度に終わっているよう  
です。

武藤 夫婦のことぐらひは表面的にはとら  
えられるでしょうが、それをぐっと  
深くつっこむということは無理なん  
じゃないでしょうかねえ。  
司会 設問のくみため方についてはどう  
ですか。

田垣 われわれが教材にほれこむというこ  
とはめったにないのですが、この富  
士山頂はいいなあと思えました。こ  
の作品から受けた感動をどのように  
最後まで持続させるかが指導上の大  
きな問題だと思えます。一こま一こ  
ま見ていくのをやめて全体を大きな  
問題でとらえていったらどうでしょ  
うか。「到と妻」「到としごと」な  
どというような大きい項目で見えてい

司会 った方が感動がたもてるのではない  
でしょうか。

吉田 方法的にかなりむずかしいようです  
が、いかがですか。  
基本的には賛成ですが、方法として  
項目別というとかえってばらばらに  
なるのじゃないでしょうか。また具  
体的に考えてみてもやりにくそう  
ですね。やっぱり場面ごとにおさえて  
いく方がいいように思います。

田垣 場面ごとにおさえていくことになる  
といろいろな要素がミックスされて  
きますから、その中から到の生き方  
をどう見えていくかはむずかしいよ  
うな気がします。  
司会 二通りの授業の流し方が出てきたわ  
けですが、ほかの方のご意見は。  
乙部 大きくおさえていくこともたいせつ  
ですが、細かくおさえていくという  
こともたいせつです。この生徒  
はあまり文学作品を読まないのです  
。そうした生徒にこういうものを説ま  
せるときには、一つずつ、こういう  
こと、こういうこととおさえていく  
ことはたいせつですね。何をよみと  
ったらいいか目やすをもつて読ませ  
るといふ意味で、きょうのようなや  
り方はいいと思います。

榎橋 教材によって、二通りのやり方のだ

こちらかを考えるべきだと思います。この生徒でこの教材の場合にはきょうのようなやり方がいいでしょう。

渡辺

「富士山頂」のような教科書以外の補助教材を扱うとき、教科書教材を扱う時間が不足してきます。こちらの関係をどのようにおさえて解決していったらいいんでしょうか。

司会

確かにその点が問題ですね。扱い方に軽重をつけるというようなことである程度は解決できるかもしれませんが……。

原田

問題があるということにとどめて、授業の流し方の方へもどりたいと思います。原田先生いかがですか。

吉田

全体を通して読ませるといことは読解指導の基本だと思います。しかしこの教材が富士山頂という特殊な条件のものなので、よく理解させるために設問をつくって進めていくということもこの場合は必要なことではないでしょうか。ただ、設問と設問がばらばらのものになってしまわないように、それらをつなぐものが必要だとは思いますが。

司会

つまり、場面をつないでいくような設問も考えるべきだということですね。

石原

つながりが問題になってきますが、②と⑦とを結びつけて、それによって一つの線をつくりあげたかっただけですが、結果的にはそういかなかったわけですね。

田垣

どうもわたしは、こうした文学教材で人間性を問題にしていくときにはきょうのような設問は必要でないような気がするんですけど。

武蔵

最初、簡単に内容をまとめることを生徒にやらせたんです。そうしたら「野中夫妻の精神力」というような抽象的なものが出てきたので、それを明らかにさせるために設問を考えたんです。この作品のよさ、われわれに与えてくれる感動については、最後の段階で味わわせようと考えたわけですね。

石原

そのほかの方で授業のご感想をお話してくださいませんか。

司会

四、グループ学習について

乙部

グループと全体との関係をどうおさえていくかというあたりに問題があったようです。発言にわりに似かよ

った点があるので、まあそんなことで終わってしまったのではないでしょうかね。

棚橋

時間の制約もあるので、徹底的に話し合うということはむずかしく、まあやむを得ないのではないですか。全体をやらないうで、部分的にとりあげてやるというんじゃないかと思えます。

乙部

グループでの話し合いと、黒板へ書いたこととの間に差があったようです。グループでの話し合いがこういうような生徒の生活からかなり離れた作品になるとあまりひろがらないんじゃないでしょうか。グループをどう生かしていくかというあたりがかなりむずかしい問題があるようですね。きょうの授業で、グループでの話し合いの形式が使われた理由はどうなんですか。

原田

生徒にとっでも、かなりむずかしい問題なので、グループでの話し合いの中で、より正確にとらえるのではないかといいことでこうしたやり方をとったのです。

石原

学級全体だと気楽にうまく話し合えないだろうということもありました。グループでの話し合いは、より正確にということより、より深める、よ

乙部

本

に

乙部

に

り広げるといふことで生かしていくべきではないでしょうか。

司会

では最後に、指導上のちよっとしたことでお気づきになったことを一言ずつお願いします。

乙部

家庭での予習(ことばの内容など)をしっかりとさせておくことが必要だと思います。あとで全体に生きてくるのですから。

武藤

わたしがこの教材の指導を進めるならばという立場で述べてみます。現在はどういう場に到ちたかが立っているのかということをはっきりおさえていきたいと思えます。文学のもつ感動性をしっかりとらえさせていきたいということも思いません。

榎橋

本文をテープにとっておいて、設問と設問との間へそれを入れてとらえさせていくこともいいなあと思いました。

沢田

特にこうした教材では、家庭学習をしっかりとやっておかないとうまくいきませんね。生徒の読解力はかなり低いようです。能力の差があって、どれだけ生徒がこの設問に答えてくれるでしょう

吉田

かねえ。これがわたしの悩みです。文図によって生徒につかませるといふことも考えられていいと思えますね。板書なんかもそれによって生きてくるんじゃないでしょうか。

川口

補助教材の扱い方でいちばん悩みますね。やりたいと思うものがあっても時間の制約がありますから。

扇本

グループ学習の時には、特に指導者の生徒へのはたらきかけ方が問題になってくると思います。指導者は、生徒が話し合っている間、何を考え何をしていたらいいかということですね。

原田

観測の必要性を生徒にわからせてかからないとどうしても精神主義的なものになってしまいます。それが述べてある前の部分が簡略化されているというのがこの教材の致命的な欠陥ですね。

もう一つ、この作品でむずかしいと思うのは、後半の「到の顔は急に……ほんの瞬間だった」あたりの指導ですね。前半は二人だけの特殊な愛の世界でわりとわかりやすいのですが、助けの人々に来て、それまでの主観的なものの見方が変わって自分たちの世界を客観的に見ていくようになっていきます。このあたり

司会

の変化を生徒につかませるのはかなりむずかしいでしょうね。こういった指導上かなりむずかしいものを含んだ作品だといえますね。どうもありがとうございました。

記録者から

いっしょけんめい記録したのですが記録のまじさのために、先生方の発言があるいはゆがめられている場合があるかもしれません。もしそういうことがありましたら、どうかお許しください。

△編集委員から▽

石原先生始め竹鼻中学の先生方には大変ご迷惑をおかけいたしました。次号からもう一回実践1座談会の形式のものを続けたいと思っております。次号には、飛騨の学校でできたらと考えております。編集委員がお邪魔して記録をとらせていただきます。もし、ご無理願える学校がありましたら、編集委員の方までご連絡いただけるとありがたいと思います。なお、取り上げてほしいというような教材がありましたら、これらご連絡いただきたいと思います。

## 漢字の読みと

### 書き取りの実践を通して

浅野 昭夫

読み、書き、そろばん、わたくしは今改めてこの江戸時代の寺小屋の学習形態及内容について考え直すようになった。  
学校に於ても国語を指導している現場の教師として一番困っているのは漢字の習得を如何に指導したらよいかという事である。国語の基本的な漢字の読み、書きについては折にふれ機会ある毎に取り扱ってはいる。ここ数年米漢字の読みとか、書きについての指導が他の領域指導と比較して、どうもウエイトが軽くなっているような気がする。

読解を中心とした何々、主題をつかむ指

導・要旨・要点をつかむには、等々、どうもこういった授業形態が自分自身の授業の中でも多くの時間を費し、読みとか漢字を習得させる事が少なくなってきている。

漢字が書けない、読めないという事を日常の授業の場に於て痛切に感じながらもその指導を徹底して行う事の出来ないのが現状である。時間が足りない、外の指導ができない。面倒だというような事で、つい等閑視され勝ちだ。

しかし何とかして、どれだけでも生徒に漢字の抵抗を少くしてゆこうと考え四月以来次の様な計画のもとに実行してみた。

(漢字が充分読めない生徒に)

1. 毎日学習している課の朗読十回

2. 月曜日に朗読をさせる。  
生徒は家庭に於てとに角声を出して教科書を朗読するように徹底させ、父兄とも連絡して必ず決められた回数を行わせる。

月曜日にはホーム・ルームの先生の協力を得て該当生徒に読ませる。

教科書百べん意おのずから通ずク

教科書がスラスラ読めない生徒であるから、細かい内容は抜きにして先ず、文字の抵抗を取り除いて、読めるという自信と自覚を持たせる事に終始したわけである。文字の判る判らないという事は別として読む事は訓練と練習で相当の生徒でも最後は曲

りなりに時間も時間をかけないで朗読できるようになった。

この事で一番大事な事は「声を出す」という当り前の原則である。

生徒一人一人に聞いてみるとやはり声を出して読んでいた生徒は上達も早かったようである。

これ等の朗読を通じて次の様な事がはっきりした。

1. 読めないという劣等感を取り去ること。

2. 自分でも他の生徒と同じように読めるといふ自信を持たせる。

3. 教師自身は決してあせってはいけな

4. 他の生徒にも決して朗読中は教えさせない。

誠に小学校の様な簡単な事だが、これ等の生徒はその事がなされずに、ただ通り一辺の内容中心で終って来ていたのである。

掛け算の九九が充分理解されずに進んできたと同じように、読めるといふ事は中学校の国語では基本的な学習でなければなら

ない。

読めない生徒には読むことができるようにしてやる事が、国語の学習ではないだろ

うか。高度の要求をすればする程興味を失

ない、結果的には教師も困る事になるとい

う当り前の原則がこの指導を通してわたく



しは再確認をした。

〔漢字指導の面から〕

前述したように本来に根気のいる時間のかかる困難な学習である。

従って国語の学習時間に限らずあらゆる場と機会をつかんでの指導が必要となる。

1. 機械的なドリルを通して
2. 漢字一字一字の意味の理解を通して
3. 漢字の組み立てを通して
4. 熟語の組み立てを通して
5. その他

漢字の指導については、朝十分間のドリルを徹底して実施するようにしている。

特に結果処理については、自分が書けなかった漢字、熟語は必ず自分で漢和辞典、漢字の力その他の参考書によって調べようにさせた。人から習ったり、見て書いては決して覚わらないという事を身をもって体験させるような指導が必要であると思う。それから割合に効界のあがったと思う事は授業の始め順番に問題を出させて、他の生徒に実施させるといふ方法。

この方法では、自分も真剣になつて覚えるし他の生徒も同級生の出した問題というので一人一人が関志？を燃やして練習して仲々活ばつてある。

前記②③④の理解させるといふ指導では

生徒全部に教科書に出てくる漢字・熟語を割り当てて一人で最小限一字を調べさせ、次の時間に発表し話し合いをさせてみた。音・訓をしらべたり、熟語の例をあげたり、他人の間違いを訂正したり仲々にきやかである。

時には中学生の競争意識を利用して実施すれば、興味と実利を兼ねた指導になり効果があがるものです。

ただ、最初に述べたように時間がかかって進度に影響するという面がでてくるので尻り切れとんぼにならぬようにしなければならぬ。

これ等の学習に、中部日本新聞社発行の当用漢字物語上下は大変役に立って、おもしろい指導ができたと思つてゐる。

或る程度わたしは他の国語の領域を犠牲にして、読むこと、書く事にのぼせてきた。見せる授業、はでな授業にはならない寺小屋の様な学習形態かも知れないが、何も覚える事なく卒業してゆくよりも一字でも多く読め一字でも書けるようになれば、直接

社会に出てそれだけ得だといふ考えに立っている。そして読む事、書く事の学習を通して外の領域の学習も良くなつてゆくといふ事実、少しでも進歩があれば効果があったといふ事になるわけだ。

国語の学習を通して高度な知識・技能・情操を培う事も理想として目的として大切

な事である。しかしそれ等の目標に向う為には、読めなければ、書けなければ効果はないように思う。田舎教師の一人よがりであるかも知れないが、生徒の実態がそういう風ならば、矢張りそれを基とした方法から始めるべきだと自分ながらに考えている。

この様な指導は国語の時間に限られることなく作文・日記・その他の書写を通して適宜行わなければならぬ。学校としては朗読大会・読書週間・書き取り大会等の行事を通して盛り上げをつくつてもらふようにしている。

学校でもスポーツ大会は盛大だが、これと平行して冬期にこうしたクラス対抗的な会を持つことも大事な事であると思う。

この四月から行つてきている事をまともりもなく書いてきたが、米してどの程度の実績があがるかといふ事は自分でも疑問を持つてゐる。

文部省学力テストの読む・書くの成績が本校でも散々で誠に国語教師として恥ずかしい次第、こうした穴は率直に認めて埋めるより努力しなければならぬと思ふ。

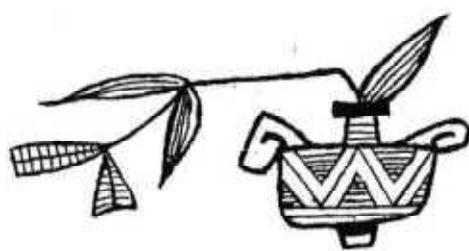
現在の国語界の歩みからみれば誠に原始的な笑われるような体験であるが、この私の歩みにいささかでも共感を持ってくださる先生方がおいでになれば本当に嬉しいことだと思ひます。

(高山市 中山中)



## <研究会から>

### 読書指導における表現の問題



.....わたしは、  
パネルディスカッションを  
このように受けとめた

横山克己

第九回岐阜県国語教育研究大会（国語連盟研究大会）は晴天の十月四日、梅林小中学校で開かれました。この日、中学校で参加者約百三十名、授業も野村芳兵衛先生、浅野和天先生、児玉博次先生と豊富を組合わせて、すばらしい授業でした。  
午後からは梅林小講堂でパネル・ディスカッションが開かれました。主題は「読解指導における表現の問題」です。  
登壇者は次の通りでした。

早野 参郎（大垣西小） 原 実（郡上白鳥中）  
足立 栄三（関市田原小） 赤座 憲久（岐阜盲学校）  
藤村 学（岐阜長良小） 高木 義明（長良中・司会者）  
大前貴久枝（岐阜本荘中）

はじめに

わたしはパネルディスカッションに登壇した人たちのさまざまな角度からの主張を興味深く聞きながら、要項の余白にその要点をメモしたり、それにわたしの考えを書き加えたりして、「読解指導における表現」の問題に対するわたしなりの考えをまとめてみた。そのアウトラインについては、大会の席上で発言したが、時間のつごうで触れなかった点を加えて、ここに改めてペンを執ることにした。

#### 1 テーマに含まれる三つの立場

△読解指導における表現の問題Vという課題は、川口半平先生が評されたようにたしかにアイマイな課題であるとわたしは思う。しかし、その中にどんな意味が含まれているかを探ってみることは、出題者（主催者側）の意図を汲む近道であろう。

この意味において、まず標題の中に含まれるテーマについて考えてみると、次の三つの立場に大別できる。「大前貴久枝氏はこのことを指摘した。」

#### その一 読解指導を主とする立場

○読解指導という仕事の中には、表現という観点から見直さなくてはならない問題があるのではないか。

#### その二 表現指導を主とする立場

・ 表現指導という仕事の中には、理解という観点から見直さなくてはならない問題があるのではないか。

【その三】 理解と表現とを同時に主とする立場

・ 読解指導（もしくは表現指導）は、表現指導（もしくは読解指導）とともに行うことはできないか、あるいは、ともに行うべきではないのか。  
の三つである。以下に、それぞれの立場について少し考えを深めてみたい。

## 2 第一の立場

第一の立場は、

読解指導（＝読解力を豊かにし確かなものにする指導）の中で、表現という観点から、理念との関連に注意しなくてはならないのではないか。

という発想に基くものである。

これは、さらに二つの立場から考えてみなくてはならない。

### 1. 読むことの本質から見た場合

「読む」という言語活動は理解・享受という読者の立場に立って読むはたらしきであるが、それだけでいいだろうかという疑問が生じる。すると、そこから、「読む」という活動は、その目的を十分果たすためには表現者（書いた人）の立場に立たなく

てはならないのではなからるかという問題に発展する。「読む」という機能（内面的なはたらしき）は本来理解活動ではあるが、それは読者自身の表現活動でもあるという問題については、ここでは触れないこととする。」

わたしは、あるとき所用で上京した際、長女からみやげものを買ってきてほしいという意味のことを書き綴った紙片を手渡されたことがある。わたしはその紙片を車中でひらいて読んだ。そして彼女がわたしに何を訴えたかを理解しようとした。いわば読者の立場に立って読んだのであるが、そのとき、ほんとうに彼女の要請にこたえてやるためには、どんな気持ちで、どんな過程を経てこれを書いたのかという表現者の立場に立って読んでみなくてはならないことを発見した。

習字を習っていた頃のことである。手本の文字の筆意や筆致をつかんで書けと先生に言われた。それで懸命に手本の文字を凝視するのであるが、なかなかつかめない。ところがあるとき、指で手本の文字の第一画から順になぞりながら見ていたら、何となく解るような感じがしてきた。書く気持ちになって運筆をたどってみると筆意や筆致というものはわかってくるものだということを体験したわけである。もちろん筆意や筆致などというものは、ことばや文章

ではない。しかし形象化された文字とはいえ、その筆意や筆致をつかむことは、文章から意味を読みとる機能と同質のものであると思われる。

こういう意味から、表現者の立場に立ち、表現過程を追求することが読む機能を助けるものであり、読解に当たっては、その表現に注意を向ける必要があり、それによって読解がより深くなり豊かになるものだろうと思われる。

（この点を大前氏が力説した。）

そして、文を完全に自分のものとして読みとるためには、なぜこのような表現の仕方をしたのだろうか、表現者の立場や表現過程を問題にしながら読むことが必要であり、そのためには、書かれた文章を綿密に読むことが大切になってくる。（赤座憲久氏はこのことを強調した。）

わたしは、この場合、

・ ことばの論理（日本語のことばの仕組みによる意味の法則性）

・ 生活の論理（日常の生活体験から形成された、生活的な感情や論理や概念）

の二つの視点から読むことが大切だと思ふ。……（藤村富士男氏は後者に關して、生活的な突感を持たせることが大切なことを主張した。）

さて、こうした表現者の立場に立った読解ができるためには、子どもたち自身に表

現的立場に立つた経験<sup>（一）</sup>すなわち、文字を書いた経験があることが必要であり、表現するための苦心や工夫をした体験が多ければ多いほど、読解に際して表現者の立場がよく理解できるものであろうと思う。

とすれば、こうした表現者の立場に立つた読解を指導する教師にとっては、豊かな読書・読解体験と同時に豊かな作文体験を持つことが要請されるわけである。

（川口先生が、教師は、国語教育の思潮の勉強は二分くらいにして、自分自身が文章を読み味り力や文章を書く力を養う勉強を八分くらいはしなければならぬと、くりかえし強調されたのは、こうした意味からであろう。）

こうした一連の考え方の中で、特に「表現的立場に立つ読解指導、表現の過程を追求する読解指導はどのように進めたらよいか」という問題は、今日の国語教育の新しい研究分野として日本的に拡がりつつある問題なのである。理論的根拠は必ずしも同一ではないが、奥水実先生のプログラムとスキル学習の主張、倉沢栄吉先生指導による香川国研の研究、沖山光先生の構造的意味読解の主張、児言研の一読主義の主張などは、こうした表現者の立場からの読解を考える上に貴重なヒントを与えるであろう。

## 2. 読みを深める手段から見た場合

ところが、子どもたちの読み取った内容

を豊かなものにし、確かなものにしよとしようとしても、それを知らずには、子どもたちに話させるか、書かせるか、しなくてはならぬではないかという問題に行き当たつる。つまり、消済の意味では、子どもたちの読解した内容は、表現という手段によらなければ知ることができないし、積極的な意味では子どもたちの読解の内容は、表現という手段を通ずることによって豊かにし、確かにすることができるといふことになるのである。……「早野参郎氏はこの点にメスを入れた。」

表現という手段によって、子どもたちの読解の内容を知り、またその読みとり奔かにし、確かなものにするためには、国語教育上どんな考慮や配慮が必要であろうか。

これが今日の読解指導上の課題である。読み取ったことを知る手段としては、ことば（話し、聞く、音声、言語と読み書く文字言語の両面）によるものと、ことば以外のもの（絵・動作・表情）によるものがある。……「早野氏がこれに触れた。」

ことばによる場合は、話し・聞く活動だけに頼るのも書き、読む活動だけに頼るのも適切ではないと思う。話す・聞くまたは読む・書くを特に重点的に指導しなければならぬ小学校一・二年のある時期は別として、一般的には、言語生活上の必要感や必然的な要求にもとづけば、「話し・書く」「読み・聞く」「書き・話す」「聞き・読む」

「話し・読み」「書き・聞き」「読み話し」「聞き・書く」など二面二対の言語活動が組み合わされるのが望ましいと思う。……「尾立氏は、最近の読解指導が話し聞く活動に偏していることを批判し、口や耳だけでなく目や手の学習に関心を持つことを強調した。」

中国地方の一部に話し聞く活動を中心として読解指導を進める研究をしているところがあるが、おそらくそれは、あらゆる学習が聞くこと。話すことによつて進められていることに着目し、聞く・話す活動で思考力を練ることの重要性を考へてのことであるが、それが成功するためには、その根柢には読む・書くなどの活動が用意されていないなくてはなるまいと思う。

さて、話す・書くのいずれをとるにせよ教師は子どもたちの表現したことばの中から、子どもたちの読解の内容を捉えてやらなければならぬ。また、友だちの表現を聞き、読みする子どもたちに、その中から友だちの読解内容が汲みとれるようにしてやらなくてはならない。そのためには、子どもの表現したことばに對する教師自身の聞き方、読み方が重要なカギとなることはいふまでもない。この場合、教師としては、できるだけ多くの子どもに表現させて、読みとりのさまざまな姿を子どもたちの前に展開してやる配慮が必要であり、

2. 表現した子どものことばの中から、その真意（読みとりの内容）を見出してやる能力を持つことが必要になる。

多くの子どもたちも表現させるには、アさつと挙手する子ども（発言意欲がさかんで明白なもの）

イ手を上下するなどもしもじしている子ども（発言意欲がかなりよく現われているもの）

ウはつきりした動作には現れないが、口をもぐもぐさせたり目を教師に向けたりしている子ども（発言意欲の窺えるもの）

エ発言意欲はどこにも見当らない子ども（しかし何かは読み取っているもの）

など、子どもの表情や動作から子どもも発言意欲を察知して、ウやエなどの部類の子どもからも心内語（心の中で語っていることば）を外に表現させる配慮が必要である。……（原実氏は沈黙の中にも表現があることを重視し、沈黙の分析・観察の必要を強調した。）「藤村氏は、それら読みとりの内容をひき出すには、その教材に特有なねらいを明確につかんだ適切な発問の重要性を説いた。足立氏も発問のことばを問題にした。」

子どもの表現は、多くの場合、必ずしも完べきではない。（国語の研究大会のテーマを考えた大人の表現さえ、あいまいであ

る。）子どもの真意を汲みとるためには、教師はもちろん、子どもたち自身にも、ア子どもの表現をそのまま受けとる

イ子どもの表現に何かを加えて、その真意を受けとる

ウ子どもの表現を修正して、その真意を汲みとる

能力が必要となる。

このように考えてくると、子どもの話しことばによる表現や文字ことばによる表現の傾向や特徴をとらえて、それを手がかりにして読解内容を知り、さらにこれを豊かに確かなものにするにはどうすればよいか

が研究課題として浮かびあがってくるように思われる。

（このことから、先に1、読むことの本質から見た場合の項で述べた。ことばの論理や生活の論理を足場にした表現者の立場に立つ読解の必要性が指摘できる。）さらにまた、子どもたちに自分の読解内容の表現法（このように表現すれば自分の読解内容を他の人たちにわかってもらえるのだということ）をわからせる手だても必要になり、その手だてがこれからの研究問題となってくる。……（早野氏は、読解指導の際、教師がわかりましたかと問い、子どもたちがわかりましたと答えることで済まされる事実を指摘して、それが表現としても適切ではないし、読解内容を具体的

に知ることにもならないことと強調した。）

### 3 第二の立場

第二の立場は、

表現指導——表現力を豊かにし、確かなものにする指導——をするのに、読解指導の中ですべきことがあるのではないか。

これは、また二つの立場から考えてみなければならぬ。

1. 表現意欲を高める配慮

表現力を育てるためには、本質的には表現意欲の上へのせた表現活動を展開しなくてはならないと思ふ。

読解指導の中で自分の読解した内容について語ることは、教師にとっては、生徒の読解の内容を知り読解を指導する手だてとなるものであり、子どもたちは必ずしも読解内容についてだれかに語りたいたいという意欲があつてのことではない。しかし、読むことは本来、読んだことで読んだ自分と、もうひとりの自分とが語り合うことであり、また自分をとり巻く人たちと語り合うためのものではなからうか。つまり読むことは話したり、書いたりする表現を意欲した目的的な活動であると思ふ。そうした目的的な活動ができるようにしてやること1



つまり説解指導の間に表現意欲をかりたて  
るような指導が必要ではないかと思う。

こういふ点から考えると、説解指導の中  
で表現意欲をかりたてるとはどんな手だて  
があるだろうかということが研究課題とな  
るのであろう。……（岸氏と大前氏とはこ  
の点を指摘した。）

2. 表現技能に関心を持たせる配慮  
表現能力を身につけさせるために、子ど  
もたちの表現そのものをとりあげて、それ  
に自己批判を加えたり共同で添削を試みたり  
することは一般におこなわれている方法  
である。

しかし、それだけでは十分に表現能力を  
伸ばすことはできない。すぐれた表現をよ  
く味いながらその表現の仕方に学ぶことが  
必要である。

この意味から、説解指導の中で、表現の  
仕方に関心を持って、これを学びとる学習  
を用意すべきではないかという考え方が出  
てくるわけである。

説解指導の中でその文章の表現の仕方に  
関心を持たせ目からの表現技能を伸ばすよ  
うな学習をさせるためには、

ア、理解・鑑賞の活動の中で表現の仕方  
に関心を持たしめる。

イ、理解・鑑賞の一連の活動の直後に、  
改めて表現の仕方を研究する。

の二つの方法があるように思う。

前後は、説解活動の最中におこなうもの  
で、説解活動を主とする学習の中でする表  
現力指導といえよう。それは説解の過程で  
ある表現の意味を理解し、また鑑賞してい  
る際、その表現を、子どもたちの平素の自  
分の表現の仕事とくらべて、そのすぐれた  
表現に着目させるものである。

後者は、全く表現能力をのほす参考とし  
て最初から研究的に表現の仕方にメスを入  
れるもので、説解した教材を表現の立場か  
ら読み直すことになる。……（岸武雄会  
長が、説解した文章の中のすぐれた表現を  
全部複写させることなどを挙げたのは、こ  
この問題である。）

とにかく、こうした指導のあり方は今後  
の研究問題であらう。

#### 4 第三の立場

##### 第三の立場は

説解指導と表現指導とを同時におこな  
うことはできないものか。それが今後  
の国語教育の開拓分野ではなからうか。

という発想にもとづくものである。

これは一見突飛な考え方のようであるが、  
理解と表現の言語機能の包摂から考えたり  
（第一の立場の1などもその一つである）  
また現在の説解指導や表現指導のあり方に  
あきたらない気持などから考えだしたり、

さまざまな立場はあるが、最近こういうこ  
とを真剣に考えている人たちがあつた。

しかし、もはや紙数も多く費したので、  
ここではこの程度にとどめておこうと思う。  
ディスカッションでもこの点については、  
大前氏のほかはどの登壇者も触れず、わず  
かに、会員の中から宇佐美よし子氏がこの  
点を研究すべきことを指摘したにとどま  
つた。

龍頭蛇尾の感はあるが、以上が、パネル  
ディスカッションを聞いていて、わたし自  
身でわたしの考えをまとめてみたものであ  
る。

（一九六四・一二・五  
郡上郡郡南中学校長）

1953年作

奥村 幸夫

乳母車にもつとも強き西日射す

雪嶺見ゆ母亡きに母の誕生日

秋祭青年和服着て酔へり

緑陰をひとり出て行きみな出て行く

葡萄の房頰ちても房重きなり

北窓にあゆみて紅きネクタイ買う

枯園や青年が濃くポマードぬる



## 研究会から

演 講

### 中学校国語科教 育における表現 指導について

東京都教育研究所長

安藤 新太郎

第三回岐阜県中学校教科研究会国語部会大会は、去る一月二十一日（木）岐阜市中小企業会館五階のホールで行われました。

当日は、大寒には珍しい暖かな日で、地元岐阜市をはじめ、郡上、恵那、飛騨からも国語人の参集をいただし、計百名の会員、それに講師、指導助言の先生方を加えてホールは満員の盛況にありました。

会は九時半から始められ、加茂郡中部中学校の木村康男先生と岐阜市加納中学校、大野正行先生の研究発表、質疑、昼食後総会、一時から安藤新太郎先生の講演があつて午後三時半に閉会しました。次に掲げたのは安藤先生講演の記録です。

### 道徳性が言葉の本質

私、言葉について考えようといたします時、きまってる仁ということを出します。ずつと前、漢字の大家の書かれた本の中に仁についての文字の説明があり、「一人二人」という意である。それが儒教で言う最高の道徳である。「とあつたが、その基は、人と人とを結びつけるもの、敬りとか、愛しむとか、愛する、とかの人間本来の暖かい気持だろうと思います。それが、仁という言葉の基だといふのであります。人間と人間との倫理関係、結びつける、仲良くする、その気持が仁なのであります。私は、人間関係を掘りさげて行けば、言葉を考える以前に、人間関係を考えざるを得ない。人と人とを結びつける気持が愛であるとするとその気持を基として、手段として気持を伝えあうのが言葉ではなからうかと考えるのであります。これは言葉が常に人間関係の上にて成立つ、——倫理的なもの、道徳的なものとして——受けとらざるを得ない。内面的に言えはそういう気持。そういう気持を実現してお互いに仲良くなる、通じ合う、そのために言葉があると考えた時に、私は言葉は常に倫理的・道徳的であると、はっきり言つて道徳性といふのは言葉の本質でないかと考えるのであります。

私、小学校へ参つた時によく言うのであります。子供たちに「なぜ言葉を使うのか。何の為に言葉があるのか。」これを説明するには、「お互い仲良くなるためにあるのだ。」と言うのが一番良いのではないかと思ひます。簡単に申しましたが、道徳性といふものは、言葉の本質として考え、受けとらなくては行かない。この考え方が、私の国語教育に関する基本的な考え方、基本的な態度であります。

### 人間関係と言葉

そうしますと、「人間関係に働くもの。」とすれば、そのうちで「聞く・話す」といふ話し言葉は直接的には人間関係において

働くものでありますから、これ位、人間的なもの、言いかえると、倫理的なもの、道徳的なのはないのではないかと思われるのであります。

子供たちは学校において学級という集団を作っている。学級の中に在って、共同作業をしている。学習集団でもあり、生活集団でもある学級を離れて言葉の指導、特に聞く、話すの指導はあり得ないと私は考える。この事はしかし、そこに安住してはいけなないのであって、話し方の指導、会議の仕方とか——それについての指導の実際を見ると、人の話を終りまで聞かなくちゃいかんとか、途中でさえぎってはいけないとか、相手の立場を考えて発言するとか、そういうことが並べてありますね。それが果して国語の指導になるのだろうか。それは国語以前じ+なからうか。人間関係をよくすることが道徳、生活指導、学級経営の最大の課題であるならば、人と人との関係において、気を使わなくてはならない、こういう行動をとってはならないと言いますが、これは決して国語指導そのものではない筈であります。先程、どなたであつたか、小中学校の違いということを申されましたが、そこに大きな問題点があるように思えます。私、研究所では、毎月九くさんの研究会をやつて居ります。東京都には約五万人の先生がおりますので、年間実人員一万人の研修をやつて居ります。階層別（校長・教頭・主任等の）、或いは教科別にやつて居りますが、小学校の研修に當つて大きな疑問を持つたわけです。つまり教科について言えば国語、算数……と分けてやつているが、教科別に分けていいだろうか。私は間違つていると考える。なぜなら小学校では全科担任ですね。それに国語ではこうやれ、算数ではこうやれと言われれば、先生はともたまったものではない。非常に専門的なことをやつている。小学校の最大の課題は何だろうか。児童の担任として、その中によい集団を作つて、よい人間関係の中に教科指導をやらないう限り、成績は向上しない、と考えるので

あります。この考え方は、学校経営ということにも通ずる。そこで私は、学校経営は校長さんや教頭さんだけの問題だとは絶対に考えません。そこに学年経営なり、学級経営があると。学級経営を通してみんな学校経営に参加しているのだ。学校経営の最小の具体的な単位で、学級経営ではなからうかと考えるのであります。その学級経営をうまくやることによって、その中で集団として行動して、個人としても伸びてゆく。それが小学校のあり方だと考えるのであります。

#### 人間尊重ということ

最近欧米へ教育視察に行つてきた者の話を聞きますと、近頃は見方が変わつて参りました。以前は教育制度や方法を、現象的にしか見てこなかつたのが、学校制度や方法が、どういふ教育としてのバックボーンを持つていて、それが具体化されて、こういう制度になつていふといったことを見るようになってきた。教育を支える基底となつていふ考え方は何だろうかを見るようになって来た。そしてその報告によると、「人間尊重」というのがギリギリの基底だと言ひのです。個人個人は皆尊いのであるというのが基になつていふ。例えば、デンマークへ行つた者の話では、肢体不自由児を乳母車にのせて、お母さんが町を明るく顔をして散歩していふという。日本であつたら恐らく家庭にとじこめて、そういう子供を持つていふことを恥かしく思うに違ひない。かたわであるうと、ちんちくりんであるうと、みんな人間であり、みんな尊いのだ。そのことが身についていふ。だからお母さんも明るい顔をしていふ。他の者も何とも思わないう。つまり一人一人は皆尊いのだという考えが徹底していふ。

その考え方が基本になつて、あらゆる教育課程、教育方法が定められていふ。そのことは理論としてよく理解でき、日本でも言われますけれども、そこまで徹底していふとは思わなかつたと言ひのです。だから特殊教育が発達していふのです。僻地教育も発

通しているのですね。東京都も、新年の挨拶で教育委員長が、今年からの課題は特殊教育、僻地教育だと言ったのですが、そういうことが打ち出されるのも、人間尊重、機会均等を背景にして真実の、真剣な問題として取りあげられるようになったのですね。

言葉が人間関係を問題にするなら、その基本に、今言ったような、「誰も誰も尊い。」という考えに於て言葉を駆使しない限り、本当の意味に於て言葉が生きて働かないのではないかと考えます。新渡部稲造先生が一高の校長時代に、会う生徒毎に自分から礼をしたそうですね。ある人がそれを不思議に思つて尋ねたら、「いや、誰もかれも、みんな偉い人だ。だから頭下げるの当り前じゃないか。」と言われたということです。あの方は早くから西歐的な考え方、生活態度を身につけていたわけですね。それはキリスト教から出てきたのでしょう。

数年前から、教育基本法の第一条が問題になっております。例えは、国家観念が稀薄ではないか。日本国民が目指す理想としておかしいではないかという批判があるわけです。今度の人間像論議などにも関係してゆくと思いますが、宗教に触れていないと言うのです。或は、本当の意味の人間というものの考え方が足りないのではないか。立正大学の松下学長が「教育基本法の第一条を訊んでも、或は、道徳のいろいろの問題——三十六項目ですか——ああいうのを見ても、一つ欠けているのがある。それはキリスト教国で行き渡っている「原罪」ということ。——人間は罪深いものである。だからつとめなければいけない。——原罪意識があつて本当の謙虚さがあつて奉仕の精神が生まれてくるのだ。こういう謙虚さが無い所に本当の人間関係は出来てこない。本当の道徳は出てこない。そういう謙虚さを持って生活する原罪意識に相当するバック・ボーンがない。それが道徳教育を弱くしているのではないか。」ということを言つて居られます。

日本で原罪をテーマにした小説があるでしょう。朝日新聞に

連載中の「氷点」は原罪をテーマにしたものだそうですが、私、文学を研究している友人に聞いたのですが、まあ、強いてあげる とすれば、藤村の「破戒」がこれに相当しはしないか。というのは、あれは「罪と罰」にヒントを得て書いた。私その関係をよく解りませんけれども、それで思い出したのですが、主人公が金持ちの婆さんを殺しますね。殺す言い草が、「ナポレオンはたくさん人殺しをして英雄になった。あの金貸しのお婆さんのような世の中の役に立たない者、殺したってちっとも差支えない。」と言つたのです。それをソニヤが身もだえしながら「そんな事できるか。そんな権利、力がどこにあるのか。」と言つて、なじる所があります。これは「罪と罰」のテーマのような所ですが、私はその時は理屈の上では解つたのですが、今のような解り方とはもできなかつた。

道徳性を掘り上げて行つて、その道徳というのは人間対人間のものとして、何かそういう所に根拠をおかない限り、本当の意味の教育、或は本当の意味の国語教育は進展しないのではなからうか。これは私の感想というよりは、熟した考えとして身につけてきたように感ずるのであります。「人はみんな尊いのだ。どんな人でも。」

今のこと一つ取りあげてみても、日常生活にあてはめれば実際我々が心ないことを言つて相手の心を傷つけることはたくさんあるように思われます。家庭内で、朝、いざこざがあれば一日中面白くない、いい仕事もできない、失敗もあるというように。私はその人を思いやらないで、その人を傷つけることは、その人の心の中に土足で飛び込んだような無作法さ、最も非人間的な行ないなのではなからうかと考えたりすることもあります。そういう背景において、道徳性というものを考えたいと思つてわけです。

#### 親しさの度合の表現

で、人間関係をよくする所から、言葉の上に問題があるわけで



すが、先程、場面のことや文型のことについてお話しただいて、私なりに考えたことがあります。

接遇の表現について、日本語は敬讓の表現が発達していて、非常にやっかいだと言われます。それはその通りかも知れませんが敬讓の問題を取扱う上に気をつけなければならぬのは「親しくなれば、そんなことになる。そんなことになることが親しみの表現であり尊敬の表現である。」ということをつかりすると忘れてしまふ。お互いが見も知らぬ人であれば、一応ていねいな表現を使います。段々親しくなればそんなことになる。そんなことになることが実は尊敬の表現である。もちろん失敗もありますけれども。

私の娘は去年結婚しましたが、たまたま遊びに来て、始めのうちは、主人に対して始めはていねいな言葉を使っていました。それが最近はずんざいな言葉を使っています。家内が心配しまして、「あれでいいのかな」と言うから、「勿論いいんだ。あれは仲のいい証拠だから安心しろ。」なんて、そうでございませぬ。友達関係では「バカ」なんていうのが、実は一番愛称であつたりする。勿論失敗もあります。青森の女子師範に勤めていた頃、多少人間関係もできて、ある会でつい「バカ」とやっちゃった。僕は愛称の意味で言ったのですが、とたんにその人真蒼になつて「僕はバカなんて言われたこと生れて始めてだ。」ということ、明くる日校長に呼ばれて油をしろられたんです。うっかり使い方を間違えるとそんなことになりませぬけれども。

このことを忘れないようにして欲しいのです。敬語の指導ということは、先生と子、親と子等の形式で導くことはできない。むしろ段々生活を積んで、経験的に人間関係が解つてこなければ、本當の敬語は使えないのじやないかということ。

夫婦の関係だつてそうです。お互いが、親しみをこめて言っているうちは言葉がそんなになるのだけれど、もし敬語を使つて、ていねいに言うと、「切り口上」になつてしまつて、かえつ

て仲が良くないということになりませぬ。

### 語調による表現

更にもう一つ進みまして、話し言葉では、よく「英語では「I」と「you」しかないのに、日本語ではたくさんある。」という。それが実は間違っているのではないか。成程日本語には代名詞がたくさんある。所が実際問題として、むしろ敬讓の表現がないかというところ、あるそうですね。それは文法的な問題じやなくて、語調の問題だそうですね。このことは日本語にあてはめてみれば、すぐ解りますよ。例えば「あなた」という言い方たつたつて、どんな言い方もできるのじやありませんか。褒れた俳優に言わせれば、語調一つで、どんな感情でもこめて言えるんだと思うのです。尊敬の気持も軽蔑の気持も。「ハイ」という返事にしてもそうですよ。「ハイ」というのも、「ヘーイ」なんていうのもあります。ただ一つの返事、また「ウーム」のうなづくのだけだっている表現があります。この語調をおろそかにしては、話し言葉の指導はできないのではないかと思ひます。つまり、これからの敬語は語いによつて、文法によつて区別するのじやなくて、語調によつて区別することができるようになるとすれば、そういう方向に進んで行くのではないかと思ひます。ですから、小学校などで子供たちが寄つてきて、言葉がそんなであつたとしても、その目の輝きを見れば解るわけです。そこにどんな気持をもつて発言しているかを重んじて、形式的な敬語指導をつつしまないと、話し言葉の本當の指導はできないのではないかと考えます。つまり言葉が気持の、考えの自己表現であるならば、その心の中は目の輝きと共に結びつけて考えることができると思ひわけです。

### 言葉の時間劇

表現を考えるには、言語表現がどういふものであるかが先に来ます。第一に時間が問題になります。言葉は時間の上に展開していく。一度に全体を表現することができない。時間の上に次々と

述べて終る。これが言葉の在り方で、時間性が言葉の本質ではなからうか。

言葉とか音楽とかは時間に制約された表現ですね。それに対して、絵とか彫刻とかは全体としてそこに一時的に表現されている。ですから一時的な全体的な表現を、言語表現にかえるということは大変な苦しみを感じます。大変な制約が感ぜられます。例えば(三角形と板書)三角形という言葉があるからよいのですが、三角という言葉を使わないで、三角形を言語で表現しようとしたら容易じやありません。ですから数学で図形などでは、時間的に運動としてうまく表現していませんね。直線を引く。一点Pをとる。Pを通る垂線を引く、などと運動として表現せざるを得ない。本質的に違うからです。

私は若い時にいろいろな実験をやったことがあるのですが、例えば、ある組で、( ) を図形を描いて、これを言語表現させるわけです。子供は一生懸命やります。子供の書いたものを取り上げて、隣の組で、今度は逆に文章から元の図に復元させるのです。やってごらんをさい。面白いですよ。まずだめですな。だけど、なぜこんなことを言うかという、そういうことが本当に身にしみて解っているかどうかという問題なんです。景色なんていうのは同時的表現ですよ。景色というのは全体があるのですから。その景色を文章で表わすには、何か順序づけなくてはいいけないでしょ。その順序が、作文指導とか、話し方指導の本質的なことに関係があるはしないかと、私は考えるわけです。

ですから、話し方の場合、事件のように時間的に順序あることを話すことは楽です。読む場合でも同じです。順序性のもから入って行くことが話し方や作文の指導の場合大切じやないですか。三分独話させる場合、「家から学校までどんなことがあったか。何を見たか言ってみよう。」というの、初歩的な指導としていいですね。この時間の制約があるということ。言い換え

ば長さの制約があるということ。もっと端的に言えば、一分間の話、三分間の話というように、時間といつも結びつけて長さ、内容を考える指導が、とことんまで必要じやなからうか。長さ、時間の制約の中に、曲く、話すの活動が行なわれる。と考えた場合遂に制約を制約として、制約を踏まえて表現してゆく。制約を生かして表現してゆく。それが表現の本当の問題じやないかと考えます。時間、長さの制約の中で、表現をねっていくことが、表現力を伸す基になると考えます。

産経新聞で、「言葉の広場」という欄を設けて、子供の作文を載せておりますが、それを企画した時、私の所へも相談に参りましたから、私は、「四百字作文をやりなさい」と言った。話にして一分。一分でどれ位の話ができるか。四百字でどの位のことか書けるかということをお身に身にしみて子供の時から身につけたらどうかというのが私の持論なのです。

日本人はどうも話を忘れすぎます。「どうか三分間話をして下さい。」「よろしい承知しました。」そして、「ただ今三分間という制約を受けましたので、いろいろ話したいことがあるんですけど……。」と言っているうちに三分たつちやう。(笑)三分を生かすことを全然知らない。こんな所に話すことの基本問題がひそんでいるような気がしますね。制約を身につけて、その中に内容を盛って表現してゆることが大切です。

東京の月島、漁師町ですが、中学生が全然話をしないそうです。どうしたらよいかと言っていましたので、私はこのようにしたらと言いました。三分間なら三分間と決めて、誰もがいやおうなしに皆の前に立たせてしまふ。皆の前に立ってモジモジするのだから幕を張って、その後ろで話をする。その場合にはいいことがあるのです。聞く方では、身振りや表情——身体をクニヤクニヤさせているとか。——が解りませんから、音声だけで聞くことになりません。言語の本質的な所だけをつかまえて聞くことになりま



す。

昼休みや放課後、放談会をやるのもよい。勝手なことを皆がしゃべる。ブレストミーティングという言葉をお聞きですか。近頃経営学の合宿で用いられる方法で、話をするのですが、いくつかの制約があるわけです。他人の話をきいても絶対に笑ってはいけません。突飛な意見ほど歓迎される、というのです。その中で大変面白い意見がでてくるそうです。会社など若い人にこのブレストミーティングをやらせると、それが経営上に響くことがあるそうです。現状から解放されて、自由な、清新な気持ちになつて話をしてゆく。そうして気持ちよく話のできる空気を作るのもよいですね。

### 場の制約

先程、場の問題が出ましたが、場も制約として受けとるべきだと思います。つまり私とあなたがたとの関係が場を構成しているとする、広さ、人数、どういふ方で構成されているかという拘束を受けるとなると、その拘束を拘束として受けとって、その中で自分が話したいことを充分話して相手に納得してもらつてもういふことも行くと、時間の拘束、場の拘束、それから短歌であるとか俳句であるとかだと非常な制約がありますね。戯曲になると、もっとやかましい制約があります。その制約を制約として受けとっていくことが、読解にも必要ですけれども。戯曲には昔から三一致ということが言われて居ります。時の一致、場所の一致、行動の一致ということが言われる。この三一致が大きな制約となつていて、その制約の中で戯曲を盛りあげて行かねばなりません。この制約を全く無視したのが映画です。ですから劇と映画とは全く違ったものになるわけです。そこに科白があるのでしたが、私は戯曲を場に正確に結びつけて、しみじみと読むことが、話し言葉の練習に非常に良いのではないかと、この考え方から今のようなお話をして居るわけです。科白は選ばれた言葉で、現実の会話がそのまま科白にはなりません。演劇の科白は、性格をになつて、事

件を発展させて、しかも、行動を背後に控えて、いずれは行動化されるよう用意がしてあるものです。練りに練つた、選びに選んだ言葉です。その言葉を生きた話し言葉として読もうとする。受け渡し、問、どうしてこういう科白がでてきたか。この科白に対してこのようにどうして受け渡したか。その科白の背後にひそんでいる性格なり、問題なり、行動を読んでいくことが、どの位話し言葉を磨く上に役立つかわからない。つまり最も制約の多い中の表現、制約を制約として受け取って、その制約をむしろ生かして居るといつたのが話し言葉の修練にこの上なく役立つのではないかと感じています。

以上、表現というものは、制約をのりこえた所に表現がある。充実した表現がある。ですから制約を理解した上でいかにそれを乗りこえて居るか、又は制約に引張られてちぢんでしまつて居るかというそういう読み方をすることが、表現指導に於て、話し方作文指導に於て大きな意義があるのではないかと思つて居ます。

### 言語環境をよくすること

先程、小中の違いということ、中学では国語の先生ばかりが一生懸命になつて、他の先生の協力が得られないという問題が出されましたが、私は国語教育を、言語環境を整えるという一事で説明できると思つて居ます。この時の環境というのは辞書的用語でなくて、教育用語として使うわけです。そうすると行動的環境という意味にとらなければなりません。どういうことかと言うと、例えば、図書館を整備した。それだけで生徒の読書環境が出来上つたかという、そうではありません。図書館が出来た本は揃つたが、生徒は何の関心も持たない、利用しないということだったら図書館と生徒は無縁の存在になる。その時には図書館を作つたことが読書環境を整備したことにならない。そうでなくて、よい本を教えてやる。読書の喜びを教えてやる。生徒が進んで本を読んでも、本から何らかの影響を受ける。そうなつた時、始めて環境が

成ったということになるのです。環境が我々の行動に変化を及ぼす、我々の行動が環境と一体となった時、始めて環境という言葉が生きてくるわけです。

言語環境も同じです。我々の言語行動に何らかの影響を及ぼすもの一切が言語環境になるのです。そうすれば、家庭を、社会を、学校を言語環境と見ることが出来ます。そこで学校が教育的な言語環境となつてゐるか見渡してみよう。すると、そうでないことがたくさんあります。

教室に漢字の表がよくはつてあります。黄色くやつてしまつてゐる。とても言語環境と言えない。子供が興味を持つて影響を受けるように、言語行動に何らかの変化を与えるようにあらゆるものを整備して行かないと、言語環境にならないわけです。ですから現在子供がやつてゐる作業に結びつけて、始終変えて行くという用意も必要でしょう。

学校に於て、言語環境の最たるものは先生です。子供は先生ほど関心を持つてゐるものでないのですから。その意味で先生の言葉、言語活動は、子供の目から見れば、これ位重要なものはないのです。国語授業は徹底した、充実した言語環境がそこに構成されていく。その中で行動してゐるに過ぎないとも言えるわけです。

中学校では、国語の先生が正しい言葉遣い、文字を教へても、他教科の方が正しくない言葉遣いをされたり、正しくない文字を書かれたりすることがあつて、小学校のように、担任の者が気を配つておれば効果が上がるといふのと違つて、多くの困難さがあります。

#### 国語主任の役割

私は国語主任というのは、その学校の国語教育に全責任をもつて、他の先生の協力を得て、子供の国語力を伸ばして行くという責任があると思ふのです。だからその線に沿つて研修をしなければなりません。国語指導そのものの研修も大切だけれど、自分の

学校の生徒がどんな欠陥を持つてゐるか、どういふ長所を持つてゐるか、家庭の言語生活はどうなのかどの位本を説んでゐるのかと実態調査をして欠点を調べ直してゆく、その為には他の先生の協力を得てそういうことをしなければ国語主任の主任たる所は何もないじゃないかと思ふのです。その考えから行くと、学校の中核になつて働く人は、学年主任と教科主任ではないか。そこへ生活指導主任などが入りますが、主任がガッチリ手を組んで学力向上の為に、生活指導向上の為に主任会などを開催してゆかなくてはならない。そして学校経営全体に反映させてゆかなくてはならない。その主任会に今の問題などを出して、先生方の協力を仰ぐように持つて行くことが必要でないか。そうなると他の教科の先生からいろいろの問題が出てくるでしょう。そういう他教科との密接なつながりがない限り、中学校の国語の力は伸びないと思ふます。中学、高校となると教科は教科として独立してしまふ。学級担任は学級王国を作つてしまつて、学校全体として学級経営、教科経営を眺めることが薄れてしまふところに問題があると考へます。

#### 文末表現に注意すること

一橋中学で若い人たちの研究会がありました。その時の研究題目は「文末表現に注意して」というのでした。私は研究授業を見られなかつたのですが、どうも評判が悪い。先程の研究のように広い立場から考へたのでなくて、常識的に、言葉は文末で止まらなければならないから文末をはっきり抑える。作文においても文末が大事な断定だ、推量だということが文末でわかるというよりな、ごく常識的なことから始めたのです。従つて、ともすると全体を忘れて、助詞、助動詞の問題になつたりして、それではどうにもならんのだ、じゃないかということになつたのです。最後に私の意見を求められましたので、私は、一方には文末に注目して、表現意図は文末でははっきりするので、文末に注意して文型を考へる研究も進んでゐる。しかし、まだ未熟なので割り切れたものではない。しかし

いくつかのパターンはあるのでそのパターンを先生がちゃんとおさえていることは、子供に教えるかどうかは別として大切なことである。しかし、問題がある。文法では、述語は用言がなる、終止形で終る、と言うけれども、現実には用言の終止形で終るのは少ない、助詞や助動詞がついたものが多い、そのことが一つ、省略と言うけれども、省略でなくて、前後関係でそれで充分だというのが日本語にはたくさんある。省略をどう考えるか、「。」「し」かついていないのだけれども、そこにアクセントが加わり、イントネーションがあつて、「。」「し」を「。」「し」として受けとるだけではどうにもならない。発言上の、発声上の受けとり方として考えねばならないことがある。外国語では「。」「！」「？」の少なくとも三つ位の形で結ぶのですが、その方がまた細かに考えられているのですが、日本では「。」「し」一つしかない。この方面の研究がまづまづ進んでいない。ただし疑問の時には少し上げるとか、普通の終止は少し下げるとしか言っていない。しかしこれは、今後実験発声学的に研究が進まなければならぬ。が、そのことを話し言葉において忘れてはならない。それから文末が不適格だと言つたが、果して不適格だと言えるかどうか。英語ならば

の形になるのに対し、日本語では助動詞や助詞、或は省略されたり音調になつてしまつたりすることがありますから、つまり、事実が述べられて、それに累加されて本人の意志や感情が述べられているという形になつていきますから、それが、言語形式として充分整つていませんから、果して省略であるかどうかも解らない。「……」と思う。「なんて付け加えようと思えば、みんな「……」と思う。「」になつてしまふ。ともかく、日本語が文末になつてはつきりすることは事実ですから、文末に注意する。話し言葉の場合文末がはつきりしないと、「ます」「ません」「かわからなければ意味がまるきり違つてしまふ。文末に注意させることは、大事なことだと思ふ。

作文において表現の問題として考えた時、国語の文末は単調すぎるのです。文体の統一ということから、「ます」なら「ます」ばかりで行つてしまふ。「た」なら「た」ばかりです。平凡な、単調な文末をいかに変化づけるかが表現上の大きな問題となつて来ることも考えなくてははいけません。文末の取上げるとずい分いろいろの問題があるのです。これには文法学者にも勉強してもらわなくてははいけないが、それを待つておれない。だから、我々がいろいろな笑例を集めて、子供と一しょに勉強して、何らかのものを持つて、自信を持つて指導しようというように言うことを言つたのです。何かの御参考までに申し上げました。

私、お邪魔するに際しまして、多少整理して参りましたが、私の考へていたことと、御発表とが多少喰ひ違つていたものですか、こちらへ参りましたので、御発表を聞きながら、思いついたことを申しあげましたので、雑薄なお話になつたことをおわひ申し上げます。たゞ、私の申し上げたことで、多少耳新しいことがあるとすれば、もう一度繰返しますが、国語を考える上に、国語が道徳的なものだ、道徳が基本だろう、或は本質だろうというようにすることは、余り言われていない。時間性の問題は解りきつていて受けた時に、段々展開していく。展開していく表現、それをどうするかという時に、内容と結びつけていくと、いろいろの問題がでてきて、指導の段階としては順序のあるものからやめてゆくことになりますけれども、理論を展開してゆく場合にはどうするかといつた構造上の問題がでてくる。しかし、構造といつた場合に建築的にとらえることはだめなんで、流れるものとして次々と発展してゆくものとしてとらえない限り、作文指導はできないのではないか。そういうことを申し上げたかったです。そして、これは倉沢君などがやっていることですが、話し方・作文





## 漢字の指導はどのようにしたらいいか

扇 本 肇

昭和三十九年度の文部省全国中学校学力調査の中間報告書を見ると次のような一節がある。(中学三年 国語科)

大問⑤は、短文の語句を理解する力をみるとともに、Ⅰ、Ⅱは実際に文字を記入する方法で、漢字を読んだり書いたりする力をみる問題、Ⅲは漢字を并列する問題である。従来の語句、漢字の理解をみた問題に続くものである。大問⑤の平均正答率は、三六%で、五つの大問の中で最も低い。

(中略)

Ⅱの平均正答率は三〇・九%、Ⅲの平均正答率は四七・八%で、漢字の指導上の問題点を示して、漢字の音、訓や字体についての学習について、義務教育の最終学年として、いっそう配慮する必要があるであろう。(表①参照)

さらに岐阜県の教育研究所からの岐阜県の結果報告をみると、三年生では全国をさらに下まわる悪い結果となっている。他の

分野では全国平均を下まわるものは一つもないのに、大問⑤だけは十中八までがかなり大幅に下まわっているのである。

(表②参照)

表①

	正答率
1	53.8 %
2	68.5 %
3	58.4 %
4	54.9 %
5	32.8 %
Ⅰ	27.2 %
Ⅱ	30.9 %
Ⅲ	47.8 %

表②

番号	全国	岐阜県
21	29.4 %	25.9 %
22	38.7 %	27.5 %
23	19.6 %	16.6 %
24	26.0 %	15.4 %
25	35.3 %	39.2 %
26	43.5 %	42.8 %
27	17.7 %	10.4 %
28	26.9 %	25.4 %
29	49.2 %	49.2 %
30	46.3 %	46.2 %

全国的にみても、漢字の読み書きの能力は他の能力と比べて、やや劣ると考えられるのであるが、岐阜県ではさらに他の能力

との差が大きいということがいえるのである。こうした学力調査の結果からだけではなく、最近、今の中学生は字が書けない、読めない、あて字が多い、という声を多く耳にすることからも中学校国語科の一つの問題点がここにあるといえることは断言できると思う。

それならば、われわれはこの問題の多い漢字指導にどのようにとりくんでいったらいいのだろうか。以下、わたしのささやかな考察と実践とを述べて、先生方のご批判を仰ぎたいと筆をとったわけである。

漢字指導には「読む」「書く」「使いこなす」の三つの面があると思う。「読む」「書く」は互いに重なり合いながら基礎的な能力となり、その上に「使いこなす」がなりたつと考えるのである。図示するならば下図のようになるであろうか。



これら三つの面のすべてについて考える必要があるのであるが、岐阜県中学校国語研究会では「漢字の力」を作って、特に「書く」面の指導に力を注いでいる実情と、「書く」面の指導にいちばん問題がありそうだとしたこと、特に「書く」面にしぼって述べていくことにする。以下、漢字指導とは、特に「書く」面にしぼって述べていくことにする。以下、漢字指導とは、特に「書く」面をさしているのだとご了解願いたい。



## 漢字指導上の問題点

漢字指導が十分な効果をあげていない原因として、わたしは、全般的な立場と国語科としての立場とからそれぞれ二つずつ計四つのものを考えている。

①漢字は本来一つ一つが意味をもつ表意文字で、それ自体がことばであった。尖端と先端とは違ったことばだったのである。

が、能率化、近代化という社会の要請によつて、当用漢字が定められ、漢字の中にあつた記号性がかかり強いものとなつてきて、ことばとしての文学性、おもしろみを少なくするような結果になつたのである。もちろん、当用漢字制定によるプラスの面は大きかつたのだが、このよりの漢字の記号化ということから漢字に対する興味関心を退化させるというマイナスの面もあつたと考えられるのである。そしてこのことが漢字の学習に対する意欲の低下を招く一つの原因になつていると、わたしは考えるのである。

②漢字を覚えるというのは、知識化ではなくして習慣化、生活化であるといつてもいいのではなからうか。実際の場でスムーズにすぐ使えないことにはほんとうに漢字の力が身についたとはいえないのである。従つて、漢字の力をつけるにはどうしても、ドリルが必要になつてくるの

である。ところが、反復練習というところがかつまらないうちのうちに考える風潮が現代の社会にはみられるのである。

終戦後の経験学習、生活学習の流行が、封鎖されたものを排除しようとする社会の空気と相まってドリル軽視の風潮をうみ出したといふことも考えねばならないであらう。これも確かに漢字学力低下の一因と考えられるのである。

③国語科の学習指導という面から考えると「漢字はしほりさえすれば覚わるものだ。漢字を覚えることは国語全体からみればそんなに重要なことではないのだ。だから、そんなことに力を注ぐのはつまらないことで、読み深めること、考えることに指導の重点をおくことの方がねうちがあるのだ。」というような漢字指導軽視の傾向があつたのではないかという反省がうまれてくるのである。が、はたして漢字指導はそんなに簡単なつまらないものであらうか。今ここで論を構えるのはやめたいと思うが、わたしはそうは考えたくないものである。ここに漢字指導不振の一つの原因があると考えられるのである。

④国語科の学習指導の面からみたときのもう一つの問題点は、指導の場の問題である、これは、小学校では比較的容易に解決される問題である。というのは、漢字の学年別配当表があり、教科書もそれに

よつて編集されているからである。ところが、中学校にはそのような基準はない。

そのうえに、小学校のときの不確かなものの復習もやらねばならない。というところで教科書の学習と漢字の練習とをどう関係づけるかは大きな問題点である。つまり中学校での漢字指導は教科書の学習指導と一致させることができないう宿命を背負つているといつてもいいのである。となると当然、教科書の方にウエイトがかかり、漢字指導の場はあまり設けられないということになつてくるのである。こうしたことをいくらかでも解決しようとして「漢字の力」が作られたのであるが、それをいつ、どのよう利用するか、教科書学習との関係をどう考へていったらいいのかなどについては、明らかにされていらないのが現状であつて、まだまだ今後にも多くの問題が残されているのである。

また、このほかに細かいいくつかの理由はあるだらうが、主として以上のような理由で漢字を書く力は伸び悩んでいるのだとわたしは考えるのである。

## 問題点解決への試み

これらの問題点をどのように解決していくかが、次に考えられなければならぬことである。

そこでわたしは、その解決の方向として次の二つを考えた。

⑦ 漢字に関心をもたせる

⑧ ドリルの機会を設ける

まえに述べた漢字力低下の理由の①③に対して⑦を、②④に対して⑧を考えたのである。とにかく、まず漢字に関心をもたせ、ある程度の知識を与えつつ、あとはくり返し練習して身につけさせていくことが漢字指道ではいちばんたいせつなのだということである。

では、次にその具体的な実践と計画とを述べてみることにしよう。

⑦ 漢字に関心をもたせる

漢字に関心をもたせるといっても、いろいろな方法があるようであるが、わたしは実践ということを考えて次のような方法をとった。

① 漢字の字体についてやかましく言うことによつて漢字に関心をもたせられないかと考えた。これは辨道かもしれないが、「漢字はことばを書き表わす一つの記号であり、お互いの約束なのだから、正確に書くことが必要ではないか」という論法で、一点一画もおろそかにしないという方針をとり、字体表には許容されていることでも認めないで、正しい字体はただ一つという立場

をとることにした。わずかばかりいいまいなものでも誤りとして扱っていいのである。教育の場で漢字を覚えさせるには、まず一つの基本になるものを正確に覚えさせることがたいせつであり一通り覚えさせたあとで許容事項などは理解させればいいのだという考えもあつたのである。たとえ次のようなものも誤りとして進めていったのである。

十 才 女 糸 糸 糸 ……

はじめはかなりの抵抗もあつたが、漢字は正しく書かねばならないのだという考えが、最近ではかなり徹底してきて、字体ひいては漢字学習に対する関心が高まつてきたように思われる。

② 漢字についてのいろいろな解説を適当な時期に行なうようにしてみた。スポーツをするにしても見るにしても、その競技のルールがわかってこそはじめてその競技の真のおもしろさがわかるのである。それと同じように、漢字についての知識が身につけばそれだけ漢字に対する関心も深まるというものである。次にその例をあげてみよう。

(ア) 字体について

・ 注意しなければならぬ字体  
(資料Ⅰ) 参照

・ 間違いやすい字体 (資料Ⅱ) 参照  
(イ) 限られた場合だけに用いる漢字  
(資料Ⅲ) 参照

(ウ) 漢字のなりたちについて

(六書・熟語構成)

小学校で一応は習っているようなもので、復習的に扱い、熟語もほとんどものが一つ一つの漢字の意味が結びついてできているのだということに重点をおいた。

(エ) 同訓異義の漢字について

(資料Ⅳ) 参照

(オ) 同音異義の漢字について

(資料Ⅴ) 参照

④ ドリルの機会を設ける

教科書の学習を進めながら漢字指導を行なうこともできないことはないが、かなりの困難を伴うこと(たとえ、当用漢字別表の漢字とそうでないものとの区別をつけにくいこと、漢字の配列に一定の基準がなく、かたよるおそれもあることなど)から、教科書を利用しての漢字指導はしないで、「漢字の力」を利用して漢字指導を進めることにした。もちろん漢字を覚えるにも文章中の生きたものとしてとらえさせる必要があるが、適当な短文の中でとり扱ってあげれば教科書で扱うのとすこしもわからないと考えられる

からである。

漢字の指導でたいせつなことは、くり返し練習することである。そのため毎時間の最初の五分間を、前日の自分の練習の結果をためすテストの時間にあてることにして、中学校へ入学してから卒業するまでずっと続いている。具体的な方法については後述する。三年間では延べ三十五時間ほどになるわけである。ときどき、まとめのテストを行なつて一つのしめくりとしてゐる。

漢字の練習ばかりでなく、ドリルを必要とするものでは、すべて、その練習のあと、結果をはつきりさせ、それを足場にして次へ進んでいくということがたいせつである。むだな労力を使わないという点からも一歩一歩着実に進んでいくことはとてもたいせつなことなのである。

ところが、生徒の練習ぶりを見ていると、ノートを作っている者もあつてもその利用のし方がまずく、効果的に生かされていないようである。多くの者は紙片に練習をして、それだけで終わりである。その紙片もテストが終わればまたそのままである。

いいかえれば、さいの河原の石積みのようなことをくり返しているのである。

以前から、効果的な練習法については指導してきたのだが、なかなか実行する生徒がふえてこない。漢字練習帳を作つて、それを利用させることにしたのである。利用を始めてからあまり日はたつていないが、かなり多くの生徒が、能率がいい、はつきりしてやる気がでてきたと、かなりの意欲をみせてきている。

この漢字練習帳は、二月十日の代議員会で代議員の方にお渡しする予定なので、ごらんいただければ幸いである。そのおよそについてはあとで述べることにする。(資料Ⅵ)

では、毎時間行なつている確かめのテストの具体的なやり方について次に述べることにする。

① テストの範囲は、前もって生徒と相談して計画をたてておく

(指導計画表参照)

② 授業の前の休み時間に、国語の学習係の生徒は、書取りの用紙(一の問題記入できるようなもの)を、各生徒の机の上へ配つておく。

③ 始業のあいさつのもと、すぐ、わたしの問題を出す。一字または一単語として出すのではなく、短文の中の一字または一語として出題するように考えて

いる。一回一〇問題である。

④ 終わった後ろから集め、一年生はわたしの手もとへ、二、三年生は国語の学習係の手もとへ出すことになつてゐる。

⑤ 一年生については、わたしが厳密に採点する。二年生については、学期初めに採点希望者をつのり、それをいくつかのグループに分けてあるので、そのグループに交代で採点させる。

⑥ 採点の終わった答案は、国語学習係の手もとへ返させる。学習係はその結果を一覧表へ記入していく。

⑦ その後の処理は、各クラスによつて、いろいろ違つてゐるが、その二、三をあげてみると次の通りである。

・採点グループが、特にまちがいの多かつた漢字、まちがいの傾向を、B紙で作つた表に記入して、クラスの反省表を作りあげていく。

・一〇回終わるごとに、学習後の手で個人ごとの平均点を出し、みんなではげまし合つていく材料にしていく。

・帰りのホームルームなどに、学習係が中心となつて、自分たちで確かめのテストを行ない、間違えたところの練習をしていく。

・「漢字の力」をみて、すぐにテストを受けてはほんとうの力をつけることにならないということを前から主張し

ているので、クラスによつては、学校へ来たら「漢字の力」を見ないとか、国語の前の休み時間には見えないとか申し合わせているところもあるようである。

漢字の学習をこちらからおしつけた感じのものにしないで自分たちで学んでいくものだという気持ちをもたせるためにも、生徒の自主活動をできるだけ育てるような方針をとっている。国語の学習係をはじめとして、採点グループの生徒も、記録に採点にかなり意欲的な活動をしているようである。

### 指導の計画

具体的な指導の計画のおよそを示すと下の表のようになる。

この表だけではわかりにくい点もあるので、すこし説明をつけ加えたい。

一年生の七月から、「用例」のところを一ページずつ進めていくことにしているが、ここには小学校では出てこなかった当用漢字も出ているし、意味をしらない当用漢字も出ているし、特に次のような方法をとっている。

学年	1	2	3
学期	1	2	3
テストの範囲	「練習」のところを二ページずつ (六月まで)	「用例」のところを一ページずつ (七月から) (同じページを二回ずつくり返す)	「練習」のところを二ページずつ 二学期の続き
解説	注意しななければならぬ字体 (資料Ⅰ)	間違いやすい字体 (資料Ⅱ)	漢字の成りたち 同訓異義の漢字 (資料Ⅳ)
			限られた場合だけに用いる漢字 (資料Ⅲ)
			同音異義の漢字 (資料Ⅴ)
			「練習」の訓読みのところだけを四ページずつ (六月まで)
			「用例」のところを二ページずつ
			「練習」の訓読みのところだけを四ページずつ (六月まで)
			(一通り終わったらまた最初からくり返す)
			「練習」「用例」のところを四ページずつ (七月から)
			(一通り終わったらまた最初からくり返す)
			「漢字の力」を離れて、今までに解説で扱った間違いやすい字体、同訓異義の漢字、限られた場合だけに用いる漢字、同音異義の漢字、同音異義の語句、反対語 などの中から
			熱語構成 反対語、類義語など
			同音異義の語句



毎時間のテストが終わってから(といつても同じページを二回ずつくり返すのだから、実際には一時間おきになるが)、わたしが、次に練習するところの用例の漢字を一通り読んでやるのである。生徒はメモをとる者もあり、漢字練習帳にかきこむ者もあってさまざまだが、それを手がかりにして、放課後や帰宅後、辞書をひいてその意味を調べるのである。中にはグループで相談して、分担して調べている者もある。できるだけその場で意味を覚えこんでいくように努めさせている。そのあとで書取りの練習をするのである。ただ漢字を覚えるだけでなく、辞書をひく力をつけることと語いをふやすこととを兼ねらっているのである。

特に訓読みのところの書取りに力を入れているのであるが、これは漢字を意味と結びつけて覚えさせるには、訓読みの書取りをするのが効果的だという考え方からしていることである。

・熟語構成、反対語、同音異義の語句などの説明は、三年生になると持たせることになつている国語科のまとめのテキストを資料にして行なうことにしている。

(資料I)  
 ^注意しなければならぬ字体V

はねるもの  
 冫……月、角、羽、船……  
 丿……約、幼、力、幻、方、母……  
 丿……手、争、矛、才……  
 し……代、式、仗……  
 丿……赤、事、了……  
 冫……到、刊、別、制……  
 し……毛、気、心、見……  
 寸……寸、行、求、救……  
 とめるもの  
 冫、冫、中、小、非、斗、木、木、木、  
 牛、牛、車、羊、介、卩、十、干、辛、  
 率、米、米、イ、イ、米  
 のばすもの まげるもの  
 価……西 (貝……見)  
 つけるもの はなすもの  
 分……分 口水……水  
 つきぬけるもの つきぬけないもの  
 争……当 用……角  
 ながいもの みじかいもの  
 土……在、型、堂、未……末  
 士……壮  
 おおきいもの 小さいもの  
 冒……唱  
 かずのちがうもの  
 冷……泳 難……勤  
 むきのちがうもの  
 学……常 斗……図

(資料II)  
 ^間違いやすい字体V

鉄昼茶深急帰発開歌科遠角用毎母半皮池価西分会女身耳 (正)  
 鉄昼茶深急帰発開歌科遠角用毎母半皮池価西分会女身耳 (誤)

豚別服氷履底調達卒線真唱初字常覚告吉妹喜壳旅表肉内 (正)  
 豚別服氷履底調達卒線真唱初字常覚告吉妹喜壳旅表肉内 (誤)

資規策濟券潔遺量保専博承舍查候件均許解衛冷類縁緑緑 (正)  
 資規策濟券潔遺量保専博承舍查候件内許解衛冷類縁緑緑 (誤)





△資料Ⅴ

漢字練習帳について

漢字練習帳をつくった理由については前に述べたので、ここでは、どんなものなのか、どんな利用のしかたをするのかということについて述べることにする。

漢字練習帳には下図のように欄が設けてある。

最初のページには、「読みがな」の欄だけを残して他の部分に、「漢字の練習をするときの注意」「この練習帳の利用のし方が述べてあり、最後のページには同じく「読みがな」の欄だけを残して他の部分に「はつきり区別して覚えていこう」と、形がよく似た漢字

漢字	①	②	③	④	⑤	反省	読みがな
	月日	月日	月日	月日	月日		( )

訓異義の漢字、同音異義の漢字のいくつかがあてられている。

利用のしかたはいろいろあると思われるが、その基本的なものを一つだけあげておこう。



- ①まず「漢字の力」を見て、練習する漢字を正しく、B面の「漢字」の欄へかき入れる。
- ②次にA面の「よみがな」の欄を、A面を丸めて、B面の「漢字」の欄に合わせる。そして、先ほどかいた漢字のよみがなをかき入れるのである。
- ③しばらくしたら、A面の「よみがな」のところをB面の「①」のところへ合わせて、漢字をかき入れていく。
- ④書き終わったら「漢字」のところを出して正しいかどうかを調べ、その結果を「反省」の欄へ記号でかき入れる。

○……正しく書いていた

△……わずかに違っていた

×……まちがっていた

●……書けなかった

⑤あとは、すこしずつ間をおいて③④をくり返していくのである。

⑥まず、表紙側のページだけを使ってゆき、終わりまでいったら、ひっくり返して、裏表紙側のページだけを使っていく。

⑦この練習帳を使い終わったら、「反省」の「よみがな」のところだけをきりとりとしておく。あとで練習するのに利用できるし、自分の漢字をかく力の弱いところの発見、反省にも役立てていけるのである。

なお、この漢字練習帳は、付属中学校前の丸高文具店に依頼して作らせていますので、実物をごらんになりたい方はそちらへご連絡ください。

## 今後の問題

以上、漢字指導についてのわたしの実践のおよそを述べてきたのであるが、漢字指導についてはまだまだ多くの問題点が残されている。その中の特に目立つ二つの問題について述べて、この稿を終わりたい。

①われわれが漢字指導をすすめるにあたって、最もたいせつな当用漢字の字体表、音訓表の中に、かなり多くの矛盾が存在することが、まずあげられる。そのいくつかを次にあげてみよう。

(字体)

・よく似た漢字がとりあげられており、一つにまとめてしまった方がいいのではないかと思われるものがいくつもあるようである。

附↓付 脹↓張 薦↓選

・似たような字体だから、統一してしまつた方がわかりいいように思われるものがかなりある。

仏…仏 沸 県…縣  
母…母 毎 專…博  
暇…暇 飯 隨…隨  
暇…暇 暇 惰…惰

字体の簡易化のきまりのようなものが徹底してないのである。

(音訓)

能率化ということで漢字の読み方が定められたのであるが、ここにも多くの矛盾が存在するのである。

・日常生活の中でほとんど習慣的に使っているようなものまで制限をうけているので、生徒が日常体験で、これは当然漢字でかいてもいいと思つて漢字を使っているものでも、これはかなで書かなければならないのだとかながきに改めさせねばならないような現状なのである。

(例) お母さん 今日 明日…

・音訓表によって制限をうけるために書き表わす際にきわめてわかりにくいものになつてしまふことがある。

(例) 今年(今年) 掃じ(掃除)

・音訓表によつてしぼられていたために漢字で書けていいはずのものが書けなくなることもある。

(例) ひとり(一人とは書けない)  
ふたり(二人とは書けない)  
三人、四人…(書ける)

・使われる場合の働きによつて漢字で書いていいのかわいのか悪いかが決まってくるものがある。これなどは最もわかりにくいものの一つであろう。

一番、通り…(名詞の場合)

いちばん、とおり(副詞的用法)

表記を能率化するためのものが逆に表記を複雑にしていってしまったのである。移行期だからやむを得ないという見方もあるかもしれないが、移行期なら移行期なりに何らかの手がうたれないことにはこれらの問題は解決されないのである。

要するに、当用漢字の持つているあいまいな性格のために、現場の指導の上で多くの問題がうまれてくるのである。われわれの研究會も、こうした点についての研究、要望をはっきりさせていくべきではないだろうか。

②次に、現代の社会の人々が当用漢字に対してかなり無関心だということである。

テレビ、看板など言語環境としてもあまりよくない例を見かけることが多い。

特に、学校の教師の場合が問題である。

私、肥、仿、厂、などの新造字をはじめとして、われわれ国語教師がせっかく築きあげたものを、こともなげにくずしていくことが、教室で行なわれているのである。われわれ国語教師は、このことについて、もつと他教科の教師に働きかけていくべきではなからうか。

当用漢字に矛盾はあつても、決められている以上は、できるだけ守つていくようにするべきだとわたしは考えるのである。

(付属中)



一つの学習過程として

大塚 金 夫

小説の説解なり鑑賞と、脚本の説解鑑賞は、その目標において多くの類似点をもっている。又、同じく文字であり、人生いかに生くべきかに答えようとする点でも等しい。しかし、表現形式のちがいが、立ち向い方に非常な差を生んでくる。例えば、脚本においては、

雪が降りはじめ。

太郎（空を眺めながら）また、雪か。

と記されているとする。もし、同じ場面を小説が取り扱うとしたら、その場の情景、人物の挙止、心の陰影を適切な文体で詳細に描写するであろう。ところが、脚本においては、演出を前提としてかかれていのであるから——舞台装置・照明・音楽擬音効果・俳優の演技等々あらゆる力を結集して事象を描写しようとし

ているのであるから、トビとセリフから小説に匹敵するだけの印象や感動を得ようとするれば、豊かな想像力を働かせて、描かれようとしている情景、人物のありよう、心理の動きを克明に意識化するか、舞台において演じ、立体化し具象化しなければならぬ。

要するに、脚本は、一人生模様の組立図であり、設計図であり、献立であるといえる。もし仮りに、想像力もそれほど豊かでない、劇に対する認識や知識の深くない生徒に、トビきやセリフを、小説の一字句と同じように生のまま与えたとしたら、読みとり感じとってくるものは、きわめて浅薄なものとならざるを得ない。献立を通してその味を味わわせるようなもので、脚本がはらむ美しい叙情も、胸をうつ感動も、深い思索へのいざないも真実に把握することはできないであろう。

こうした前提にたつて、脚本の説解鑑賞を考へてみると、脚本は演ずることを目標とし、その過程と結果において学習されてこそ理想的であるといえる。

が、それはあくまで理想であつて、限られた国語学習の時間内で、上演までもつていくことは困難であろう。私は、こうした矛盾の間に立つて、一つの学習過程を提言してみたいと思ふ。

以下おおまかにその概略を述べる。

- 一、調べる準備をする。  
脚本の表現形式、上演までの過程、など説解鑑賞に必要な知識を学年に応じ与える。
- 二、おおまかに調べる。  
1. 通説をする。（音読）  
2. 黙読をする。（内容を考えながら）  
3. あらすじ、主要人物の性格・主題について第一印象を発表し話しあう。これはあまり高くを望まない。
- 三、くわしく調べる。  
1. 立ちげいこの形式でしらべる  
2. 部分げいこの形式でしらべる。  
3. 区切り、舞台、大まかな動きを話しあいできめる。  
4. 区切りごとに大まかな動きをつ

けて演ずる。教科書を見ながらでいい。音効もできれば入れる。動き、セリフのいい方などの可否を話しあい、人物の性格、心の動きなどを、次第に深くほりさげていく。

2. 通しげいの形式でしらべる。  
通しげいこをする。なるべく教科書からはなれるようにする。よくないところを指摘しあい全体を通しての人物の性格、考え方、心の動きなどをしらべ、主題についても考える。

4. まとめ  
1. 部分げいこをする。  
前時の通しげいこをもとにして、主題を強めるため、不適當なところはなにか考え、脚本の構成を明らかにし、修正すべきところのみ部分げいこをして補う。  
2. 通しげいこをする。  
通しげいこを見て、感動した点内容について感じたこと、考えたことを発表し話しあう。

(本果郡 大須中)

## 演 劇 — このわからないもの —

高 井 健

今から七・八年前、本果の大塚さんや戸田さんたちと劇をやっていたときのことです。

上演し終わった後の研究会で、長良の内藤さんから「なぜ、勘太に本物の蹴を持たせたのですか。本物ではどうも？」と言われました。そうかも知れないが、若いも若きも勢一ぱい出してきた教師のあの演技をみてほしい。夜も昼も集まり、これまでに上演しえたこの喜びを知ってほしいという気持ちでいっぱいでした。だがそれは、私の思いすごしでした。たしかに「三年寝太郎」は、会場をわかせたし、みなをひきつけた劇だったので、それは脚本のおもしろさや、個性的な演技によるもので、私の演出には随所に彼綻がみられました。その一つが、舞台の風物とは全くそぐわない本物の蹴だったのです。劇の進展とは何らかかわりない蹴一本でも、勘太の人物を想像させ、寝太郎との対比をより鮮明にする大切な小道具だったのです。

を、現実以上の真実として表現していく演劇のむつかしさとおもしろさを知りかけたのはそれからです。

X X  
その年の冬、福島の本木ミチルさんと組んで、演技実習を東京でやることになりました。少しもあがってはいないのに、体が自由に動かないのです。宿直の晩、役場で新聞をよんでいるところですが、その役になりきれません。机三つ四つがあるものに想定し、広告を新聞紙がわりにしての演技です。まして、目の前には各地から集まったうろさがたばかりがおられるのです。新聞を見ようとすると手がふるえ、顔がほてり、視点がぼやけて心はあせるばかりです。国電の音が耳に入って村役場の気分はまるこわれです。私は正木さんの登場を待ちました。なにかかできてきません。困っていると、岡倉士朗さんが、おもむろにごく自然な声で「その新聞をなぜあなたは読んでいるのですか？」と聞かれました。

記事がおもしろいからです。おもしろくもないのにおもしろいと答えてしまいました。すると、今見ている紙がおもしろくなくてはいけないうような気がなつたのです。「ほう、それはどんなことが書いてあるんです？……よく読んで下さい！」

そのことばから、一つの内容が浮かび、ずんずん頭の中に拡がっていききました。「あかりはどこにありますか？……」。明るいですか、少し暗いですか？……」。あかりに「読んで読んでみましょー。」

どうしたことか、私の目と心は、無意識に新聞の文を追っていた。もう見られている意識も、車の音も聞こえなかった。それは、私一人の世界であった。物につかれたような私の耳に異様な女の声が入った。「だれだっ！」私は思わず怒鳴った。それは、一人の世界を打ち破られた恐怖の叫びに似ていた。

女は貧農の妻になりきった正木さんだった。しかし、大柄で、やさしい、東北弁のミチルさんではなかった。病床の夫をかかえ、乳飲み児を背おい、必死で税金を少なくしてくれとたのむ強敵激しい女に変わっていた。一昨日からの人間追求で、非人情な役場人になった私は、正木さんの激しさに応呼して「こんなガキの言うままだになつてたまるか」と怒りがにえくりかえった。

貧しさを聞けば聞くほど、その底にある根生がみにく感ぜられる役人になっていた。「はい。そこまでにしましよー。」という岡倉さんの声ではじめて我にかえった自分を知ったのです。

このとき、役に生きる自分でない自分を発見し、あらためて劇のおもしろさを知りました。

(長良中学校)

# 「仏陀と孫悟空」の指導

大塚 聰 英

一、はじめに

光村版教科書三年生用に掲載されている「中等新国語」の劇教材・劇に関する教材の系統を調べると、次の表になる。

学年	単元名・教材	形態	目 標
一年	六 昔の物語 ○はぎ大名	狂言	○狂言の題名と内容との関係を理解させる。 ○読みを熟達させ、そのおもしろさ、こつけいさを理解させる。 ○狂言に興味をもち、他の作品を読もうとする態度と意欲をもたせる。
一年	九 心情にふれて ○頂をめざして	放送劇	○情景や心情を味わうようにさせる。 ○脚本の朗読を通して、朗読する場合の注意や態度を身につけさせる。
一年	○朗読のしかた	説明文	○朗読のしかたについての知識
二年	九 表現を味わって ○ベニスの商人	脚本	○脚本を朗読したり、聞いたりすることによって、作品のおもしろさやよさを味わうことができる。 ○脚本における作者の心情や主題を読みとらせる。
二年	○せりふの朗読	説明文	○朗読のしかたを知る。
三年	九 表現を生かして ○仏陀と孫悟空	脚本	○脚本を読んで主題をつかみ、それについてまとまった意見をもち、ことごとげできる。 ○脚本をたくみに朗読したり、それを批評したりする態度・技能を身につけさせる。 ○脚本における人物の心理を理解したり、情景を心にえがくことができる。

### 三、この作品の教材観

まず、生徒はどう受けとめたかがあるクラスで調査してみた。一読したあとの感想である。

1. おもしろいか。 2. わかりやすいか

はい 五四% はい 七〇%

いいえ 一二% いいえ 三〇%

ふつう 三四%

その他、脚本と小説とでは、脚本の方が主題や性格や筋などがつかみやすいから、よくわかることである。

#### 第一感想によると

(1) 仏陀の親切な態度に感心した。

(2) 登場人物がふたりだから、もっと人物を多くとり入れたい。

(3) 仏陀がなかなか指をみせないところが、いちばん仏陀の心のやさしさを表わしていると思う。

(4) もうすこしニューモアがあってもよい。

(5) 孫悟空は強いということを自分でいっている。たいていの人なら、心の中でそう思っても口に出さないから、おもしろいと思う。

(6) 仏陀がなぜ孫悟空を愛したか、わからな

い。

(7) この劇にはト書きがないので、ト書きを多く入れるとよい。

(8) 孫悟空の気持ちによって、人間の心というものが表われていると思う。

このように感じている生徒は、自分の体でうけとめて応答したり、部分的な面を眺めたり、核心にふれたり、さまざまである。ほかに、言語的の面について述べたのもあった。

さて、この作品の特色について考える。

(1) 登場人物がふたりだけで、対話中心である。第二幕をのぞいては、動きが少なく、せりふでひきつけようとしている。この作者の作品の傾向として、人道主義的テーマを貫く手段として、脚本の形式をとっている。登場人物に自分の思想を代弁させるのに、対話を選ばれているのではない。それだけにせりふの中にこめられたすべてをひき出したい。

(2) 対立するふたりの心の姿勢が、よく表現されている。落ちついた仏陀に対し、孫悟空の感情の高ぶりや悲憤が具象的である。

(3) 話しことばの微妙な変化が心理と結びついている。代名詞、終助詞、慣用句、文体など、作者のきめの細かさがわかる。

(4) 作品の素材が「西遊記」にあり、生徒に親しみやすい。

#### 四、どこまでねらうか

前述したように、この脚本は「せりふ」と「せりふ」のやりとりである。

脚本を教材としてもってきたとき、劇そのものを理解するものと、劇の脚本に読み慣れるのをねらうものとある。この作品は

後者に偏し、演出をねらわず、朗読を中心として、読解と表現の深化をねらう。当然せりふにこめられた心理や場面を読解しなくてはならない。

#### ここでねらう読解と表現は

(1) せりふとせりふを関係づけて、人間の有機的なつながりを読みとる。

(2) 生きたことばの中から、心理をつかみとる。

(3) 主題をつかみ、感想や意見をもつ。

(4) 語感を養う。

(5) 一語文や慣用句に慣れ、言語意識を高める。

(6) 人物の心理にとけこんで、生きた朗読をする。

#### 五、指導の過程

おおまかな指導の過程は次のようである。

(一) 読んで第一感想を書く。

(二) 各幕のあらすじをつかみ、全体を知る。

(三) 主題をさぐる。

(四) 孫悟空の性格をつかむ。

(五) 仏陀の根本的な考え方と態度を考える。

(六) 孫悟空の心理の移り変わりを調べ、表現との結びつきを知る。

(七) 表現のおもしろいところ、効果的なせりふを味わう。

(八) せりふをふくらます。

(九) 朗読する。相互批評をする。

(十) ソノシートで模範的な朗読を聞き参考に



する。

### 六、指導の重点

(1) 隠された世界を考える。

仏陀と孫悟空が対立する前に、いったいどんな事件があったかを考えさせた。ドラマの盛り上がりとなる多くの要素を知るほど、その盛りあがりのカーブが高くなると思う。

また、第二幕の孫悟空が天界へ飛び立っている間中、仏陀はどのような表情で眺めているかを想像する。

それに、この劇のあとの世界も必要だと思う。孫悟空は仏陀から聞いたことばをどう受けとめ、どう生きていくだろうか。既知の筋にとらわれずに描かせたい。

(2) せりふをふくらませる。

作者は構造化して作品にするのに、可能なぎりぎりのところまでせりふに盛りこんでいる。したがって濃縮され、むだをはぶかれている。そのせりふを次のようにふくらませていった。

①「なぜおまえは天界へ行って勤めをおろそかにしたのだ」<sup>P275</sup>

②「桃の笑をたべたり」<sup>P275</sup>

○桃の笑の三種類とも何千年に一度しか実らない貴重なもので、仙人になる資格をもつ者だけが食べるものだ。このことがわからないと、どうして仏陀

がひどく戒めているのか理解できない。

③「おまえを押さえつける者はおまえだ。」<sup>P276</sup>

○自分の心を自制できる自分というものを持たねばいけない。

④ 天界・人界・地獄・龍宮の独特の語いのイメージをつくる。

⑤「その力に抵抗することができたとしても、それは自分の重荷をふやすばかりでやがておまえをつぶしてしまおう。」<sup>P276</sup>

○自分の重荷をふやすというのは、ただ力づくで反抗しても神や人々から危険視され、自身が滅亡するということをさす。

⑥「おお、いはってやってきたぞ。」<sup>P284</sup>

○自分の指と知らない悟空に対し、同情とおかしみがまじる仏陀。

⑦「おまえは思ったよりこうだ。」<sup>P284</sup>

○ほんとうにこうだと思っっているのでない。ひやかすようなからかうような表情を思い浮かべる。

⑧「孫悟空」<sup>P287</sup>

○一語文の指導もし、相手の名だけのせりふに、やるせない、情ない気持ちとにじむ愛情が含まれている。

⑨「はっ。」

○幕切れの孫悟空のすべての気持ちがこのごく短いことばにこめられている。

(2) 孫悟空の心理と表現との結びつき

### 孫悟空の心理

#### 第一幕

・強いことをいばる

・したいことをするのだ

・むきになる

・いつそう自己を誇る

・でしにしてやる(自信)

#### 第二幕

・勝ったつもり

・おれは偉い

#### 第三幕

・いつそう気をよくする

・ますます高慢

・悲嘆・落胆

・はずかしい

・反省、決意

このように表現と心理の変化、感情とは結びついており、文体も敬体から常体へ移る前には、文体も乱れ、敬体と常体がまじっている。心の乱れがよく表現されている。逆にいえば心理の手がかりになる。

このほか、仏陀の使う「おれ」「おまえ」は、仏陀の尊厳さが、にじみ出ていると生徒から出た。

(3) せりふのおもしろさを味わう。

仏陀への  
呼び方  
あなた

あなた

おまえさん

おまえ

あいつ

やつ

あなた

おまえさん

おまえ

文体

敬体

常体

常体

常体

常体

敬体

常体

敬体

「木の枝と木の枝とけんかして……。」  
「若に頭をぶつけて……。」  
「ちりやほこりを起こして吸う者が……。」  
「あらしは強いのですから……。」  
「焼けるものを焼くのは火の性……。」  
このような隠喩法をとって、孫悟空の考えのつまらなさをたしなめている。

せりふの中にふんだんに盛りこまれている慣用句も、劇教材ならではである。日常の生きたことばとして拾いあげる。

(ぐうの音も出ない)(その手にはのらない)  
(寝言はやめてもらう)(もってこいの柱)  
(泣きごとをいう)(腹の虫が承知しない)  
(ばかの骨頂)(口でまるめる)  
(苦勞のたね)

(4) 終助詞の用法を知る。

反抗的な気持ちや尊大な気持ちややさしい気持ちが、最後の短いことばにもこめられていることを考えさせたい。

(5) 省略されたことばを補う。

「それよりも……。」  
省略というよりも、次のせりふにかぶせられて消えている脚本特有のものだから、指導をする。あとのことばを補うことができれば、せりふとせりふとのつながりが理解されているといえる。

(6) 実際の朗読

演劇的なふんい気の中に包むようにつとめ、てれないで読めるようにした。間のお

き方も重要な意味があるから、くふうさせてみた。仏陀と孫悟空の位置感覚などおれないときは、生徒に動作で位置をきめさせ具体的イメージを得させた。ときには絶説したり、相互に批評しあって、作者によりせまろうと努力した。全部の生徒という

のは実際に時間をとるので、間接的に参加させたりして行なった。相互批評のときには、読解鑑賞のたりのない点を発見したら、前へもどって考えるようにした。

(岐阜市 岐北中)

## 主題 | 表現 | 鑑賞

松 永 信 円

教科書の教材を眺めてみると、大体各学年ごと一〇ないし一二の大単元が設けられ、劇教材はその中の一つか、あるいは二つの単元としてとりあげられている。その内容は、戯曲、シナリオ、ラジオ、ドラマ、狂言などがあつかわれている。

劇教材のとりあつかいには、まず、その教材がどのような性格の作品かを見きわめる必要がある。そしてその教材の特質に即したとりあつかいを考えることが要求されてくるのではなからうか。

ここではドラマとしての条件をそなえた教材について考え、記してみたい。構成の

上から典型的な戯曲的構造をもっている作品は、有機的な構成やぬきさしならぬはりつめたことばがいの緊密さや簡潔さをもっている。これは戯曲を朗読させるなかで学ばせる。また、それぞれの登場人物の一貫した行動とことばとの結びつきをさぐらせ、戯曲をささえている葛藤の所在を明らかにし、作者の訴えようとしているものを読みとらせることに主眼をおきたい。そして劇教材の本質的意味をはっきりつかんで教室での国語学習では何をすればよいかを考えてみたい。というのは、条件に応じては上演の機会を作らなければならぬもの

もあるが、教室での国語学習という条件の中ではあつかいに限度があるという考えからである。もちろん、そこから発展させなければならぬ目的や内容は数多くあると思う。

脚本は

(イ) すじ(内容)の展開に必要な場面に制限があり、その数が少ないこと。

(ロ) 会話を主とし、それに動作が加わって筋が運ばれていること。

(ハ) 中心人物(主人公)や副人物によって構成されていること。

(ニ) 音楽・照明・擬音など効果を高くするためくふうが加えられていること。

などの特質があり、読解指導は、この特質を生かし發揮することに集中しなければならぬ。したがって、そのためには教材をどのように学習させるかということになる。

脚本については

1. 筋をよくつかむとともに、構想をよく理解する。

○ 事件の中心問題となっていること。

○ 場面について

○ 登場人物の心理について

○ 頂点となっている部分

2. 登場人物の性格と表現を調べる。

○ 生徒各自が考えたイメージを話し合わせる。

○ 人物の性格はどのようなせりふに表わ

されているか。

3. 主題(テーマ)は何か考える。

4. 役割をきめて読みあい、批評、感想を述べよう。

○ 人物の性格をよくあらわしているか。

○ せりふまわしや「間」のおき方はどうだったか。

○ 呼吸はあっていたか。

5. 脚本と小説・物語とをくらべて、その形式上の違い(放送劇台本では、ふつ

うの文章との違い、舞台劇の脚本との違い)をまとめる。

6. 脚本を読んだあとの感想をまとめる。

以上、脚本を読んで主題をつかむことか

## 劇教材のねらうものはなんだろう

— いくつかの疑問 —

山本喜久男

教材は、目的によって選ばれることは、自明の理であろう。

しかし現実には、教科書があつて何を指導するのかが生まれてくる。教科書が指導

ら、作者の意図と表現の関係を読みとらせこれを朗読に表現したり、朗読を聞いて鑑賞し批判させたりすることを学習のおもなねらいとして指導したいと思うのである。シナリオは文章を鑑賞することに、ラジオ・ドラマは朗読を主体に他に目的はあるけれども学習を持っていったらいけないだろうか。

とかく鑑賞と朗読とをあわせ学習するよいうなことはなおざりにしがちであるし、その機会も少ない。こういった中において、劇教材と取り組み、戯曲の読み方、朗読のし方を学習させるにはどうしたらよいか。ということについて教えていたきたいと思う。

(養老郡 養南中)

内容を規定していることになる。そこで教科書はそれなりに一定の意図を持って編集されている以上、授業者は編集者の意図を知ろうとするのは当然である。

ところがその意図がどうもつかみにくい場合がある。例えば光村版の劇教材である「岐阜市は光村版を使用している関係上、光村版について考えることにする。」

教材は次の四本である。

一年 はぎ大名(狂言)

二年 頂をめざして(放送台本)

三年 ペニスの商人(戯曲)

三年 仙陀と孫悟空(戯曲)

まず一年生に「狂言」を持ってきた意図は何んだらう。

狂言は、単元「昔の物語」の中の一教材である。しかし狂言といっても、大蔵流でも和泉流でもなく、中学生向きに書き改められた狂言である。あらずじにおいてはおなじではあるが、これを古典劇として、長い歴史の中で育ってきた民族遺産として取扱うことはどうであろうか。いささか疑問である。あの狂言独得の形象化されたことばのおもしろさにふれさせようとするならばあえて原本をあたえるべきだと思ふ。(難解ではあるが)

それをなぜわざわざ読みやすくしてまで、一年生の教科書に載せねばならないのだろうか。それほどまでも、劇の一形態としての狂言を持ち出さねばならなかった意図は何か、疑問に思ふのである。

同様のことが二年生の「ペニスの商人」についてもいえる。あの龐大な原作を教科

書に入れることは不可能なことである。不可能を可能にするためにわざわざ編集者が脚色をされたのである。決して訳ではない脚色である。

考えてみれば「人肉裁判」「指輪」「箱えらび」(教科書には箱えらびはない)などの話は、ヨーロッパの各地にある民話の類だとのことで、決してシェイクスピアの所産ではない。「ペニスの商人」がシェイクスピアのものであるのは、あの話ではなく、実に作品そのものなのである。教科書のペニスの商人は栗原一登氏のペニスの商人なのである。なぜそのようにまでしてペニスの商人を持ち込まねばならなかったのか、これも疑問である。

最後に、なぜ生活劇が、しかも日本人の生活がないのか疑問である。

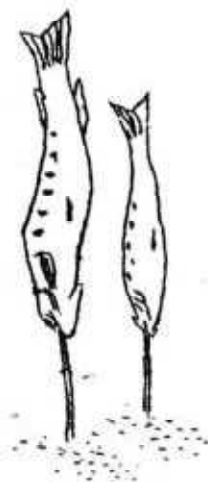
劇の学習が単なる主題をさぐり人物の性格を分析し、ことばを分析し、構成を見るという、文学作品一般の読解指導ならばともかく、人間の行動と結びついたことばとして捕え、ことばの生きた働きを身をもって把みとれるようにするには、行動をイメージとして豊富に正確に把え、ことばまでもイメージとして把えさせたいものである。そのためには、もっと生徒の生活に近く、生徒の生活経験から肉迫できる戯曲があつてほしいと思ふ。(狂言以外は外国の物語や話が素材となつてゐる。)

三年の仙陀と孫悟空のようなレイゼドラマ的な作品でなく、抽象的な観念的な戯曲ではなく、創造的想像力によつて行動もことばも豊かなイメージのえがけるもの、もつと生きたことばとして豊かにとらえることのできる戯曲がほしい。

そのためには、日本の民話劇、あるいは生活劇がどうしても必要なのだ。こうした観点から教科書をながめたとき、なぜ民話劇や生活劇が一本もないのか疑問に思ふのである。

日本の戯曲の中には、そうしたものが無いのだからか。教科書に載せるに足る作品が生まれてないのだからか、とさえ思ふ。

(加納中学校)





あたりまえのことを

もつとやりたいと思う



原 実

あたりまえのことを、もつと深くやりたいと思う。これからは、書きながらもつと考えたいと思う。前の思ひはこれから述べる主張であり、後の思ひはこの原稿を書きながら思ったことである。

「説解力をつけてほしい。」「読みとる力をつけてほしい。」これは、ひとり国語教師としての問題ではなく、他教科の先生方からも常に望まれることである。たしかにわれわれは、日本語で理解をし、日本語でものを考えている現実を、今改めて深く考えてみる必要があるのではなからうか。

われわれの研究会でも、話す聞く分野において、その解釈と表現が十全でなく確かめ合うことしきりである。自分の言うことが、わかっていただけた時のよろこびは何にもましてうれしく、血の気が顔に浮き出てくるのを自分でも感ずるのである。

体育の時間に「集まれ。」という現実と、放課後どこどこへ「集まれ。」の現実とは、同じ「集まれ。」でもずいぶん違うと体育の先生は言われる。ふりかえって、国語の時間には「集まれ。」ということばを、どこで、どんなふうに出し、どんな意味層のことばとして定着させているであろうか。時と所と、ねらいは異るとはいいいながらも……。

文章を読みとる力とは、いったいどんな力をいうのであろうか。わたくしは、作者

の意図する考えや感情、あるいは、生活を読みとったり、物のことわり、知識や情報などを読みとることに違いはないと思うのであるが、そこには常に育ちつゝある自分を通して読みとっていかねばならぬと思うのである。

そしてそこに、考えや、不思議や、驚きや、喜びが意欲としていつも伴なっており、これらが感動を伴なう生活に表われてこなくてはおもうのである。説解の力は、立体的なものでありたいゆえんである。

わたくしは、岐阜県の生んだ国語の先覚者垣内松三先生の書を読む時、ずいぶんそのむつかしさに驚くし、読んで後ずいぶん疲れもするのである。しかし何か真にふれたようにその学説のとりこになってしまうのである。

1. 換言的なる意味層に対して、内面的なる意義的意味層を見ることが出来る。

2. 内面的なる層につらなる他の語句の上にも、外面的なる換言的意味層とは自ら異なるものがなければならぬ。

3. 人はまずその形成に關する過程を尋ねてその提示可能性を知らなければならぬ。

このことばから、わたくしは、生徒と共に学習する教材を、先生である自分もつとたねねんに読んでかからねばならぬし何をねらうて、何があり、何を内容としているかの教材研究のあり方を今尙反省しな

くはならぬと思案するのである。

生徒の作文を読む時でも、生徒が書いた文であるがゆえに、その読みを教師自身が深めなくてはならないし、作文を教材化するためにも同様である。

4. 文の心と、読む心とは一つになり、自然の流れをなし、各教材の求心的統合により螺旋的向上へと導かれる内面的動力である。

わたくしは、ここにいたって、重ねて、教材をもっともっと読まなくてはならないと思うのである。そこに解釈の暴力を制約する規律が生まれ、正しい国語で物を考え出す大切な焦点があるのではないかと思うのである。

読解の力は、一面から考えれば、読みとつたものが、日本人として、中学生として同じ位の観点にたつたものであり、少くとも、著しい違いのない思考の立ち場から、人間関係に及んでいくものであろうと思うのである。正しい文章の望まれるわけもここにあらはずである。

わたくしは、前に「わたくしの家庭」という生徒の作文を、克明に読み深め、果てはさぐり読んだ経験を持つ。そしていろいろ想定のな解釈を試み、校内研究会の資料としたことがあった。それは、語句の面から、場面から、内容から、事がらに対する家族一人一人の性格や、心の動き、本人の

立ち場、家族一人一人の立ち場など、任くして考察し自己の意見をまとめたものだった。これはある意味では、生徒の表現の上にならなくて、自分をむき出したものでもあった。新聞の「人生相談室のお答え」のようになつたところもあつたが、生徒作文をどう読みこなすかという点からは、この主題に限って、自分自身のよい学習になつたと思つてゐる。

文章を生徒にいかにか読ませるかというこの前に、われわれが文章をどう読むか、そうしてどういう理念を生み、どういう考えを生み、どう語り出し、書き出しているか、このことについてどう聞き出そうとしているかが大切なことと考えるのである。

また読む立ち場も、作品研究としての立ち場か、教材研究としての立ち場か、指導研究としての立ち場かも、はっきりしていただくことが大切である。

だから、わたくしは、教科書を一冊の作品として、読みとおしておくことが、教材研究、指導研究の前提として大切なこと、思うし、そのことが、教材発見、教材となしにも繋がるものと思うのである。

学期末の復習に、教科書の文を抜き出して読んでやっている。「どこにあつた文ですか。」「生いたちの記です」「そう、どんな場面に書かれていた文ですか。」「アインデルセンがコペンハーゲンの丘に立つ前

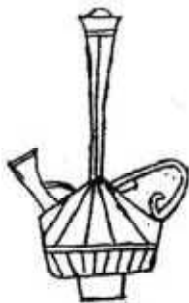
のところですか。」「じ、あ、しんしんということばはどこに使われていたことばですか。」「雪の日の詩です。」「どんなふうか。」「しんしんと雪が降っている。」「違う、雪がしんしんと降っているのです。生徒は、当時の学習を思い出しながら、競争で話してくれる。時には、その時の話し合いのようすや、その日の天候までさかかぼることがあるのである。

X X X

わたくしは、先生が教科書を読みとおしながら、全体の構造を把握し、どこで、どんな国語学習がなされたか知っていくことが、だれが国語の学習をするにしても先にたつことと想うのである。

この、あたりまえのことを、あたりまえなるが故に書き綴って思索し、友と語り合い書き合つて、新しい考えやことばを生みだしていきたいのである。

(郡上郡 白鳥中学校)



支部だより：美濃市

## 作文指導に力を注ぐ

石原 岩雄

美濃市の中学校は四校のみ。五月十四日の第一回国語研究会には、部員全員集まつて九名で結成、部長に石原（下牧中）、副に広瀬（美濃一中）、書記に下条（美濃一中）各先生が選ばれ、次のように目標と年間計画を樹ててそれでもおもしろくも研究の第一歩を進めることになりました。

本年度の研究目標、読解指導は昨年につづいて研究すること。なお、作文指導をどう扱うかの研究もあわせて行うこと。

年間計画は、毎月一回。下牧中、昭和中美濃一中、上牧中（抽せんにより）の順に会場提供して授業の実際を参観しあい、これにあわせて研究会を進めていくこと、十二月までに八回つづけて小人数ながら割りに活発に研究を重ねてきました。

特に、今年、第六回岐阜県作文教育研究大会の会場地にもなっているので、これを契機に美濃市の作文教育を従来の伝統の上に一層発展させていきたい。こんな出発でした。

作文教育研究会の方は、別に準備委員会が設けられ、委員には市内十一の小学校、四中学校各一名（何れも国語担任の）に国語研究正副部長も参加しているので、不離

不即の形で、今年の研究部門がにぎやかなものになりました。

第三回研究会、七月七日、昭和中小川永一先生の授業は「普通授業中、作文指導をいかに持つか」に取り組まれ三分間作文々を演演されましたので、関連する私たちの話し合いを教育者の中から転記します。

I先生 小川先生は、作文の指導を二つの方法でやっていたらいいようにです。一つは国語の授業の最初に、いつも三分ずつ時間を割かれるという方法。もう一つは月一、二回、二五分から三〇分位作文の授業をされるといふ方法のようです。三分作文って、珍らしく、いいアイデアですね。扱う作文はどういうのですか。

O先生 全員に順番に出させて、読んでやっています。

本当に時間をかためて、まとまった時間で作文指導をしたのですが、ただでさえ教科書の進展が遅れ勝ちな中では、固めてじっくり腰を落し着けてやることもできず、やったとしても一三〇人分の作文の処理は容易でないし、処理面からきた限界が三分作文という方法になつてきたのです。

I先生 書き取りのような方法だから書き取り作文とでもいえそうだ。

S先生 三分作文は、子どもに刺激を与え常に関心を持たせるといふ意味では、大

変有効な方法だと思ふね。

H先生 O先生式だと、先生の意識は毎日続いて、子供にとっては先生ほどの意識の持続がないのではないか。なぜなら順番だとすると、一人にとって数週間に一回の割りではしか回ってこないから今度番がくるまでは、先ず安心ということになる。

三分ずつ細切れにしないで、一〇回分、三〇分位をかためてやったらどうだろう。処理の問題でも、先生一人で苦勞するより、子ども同士で見合うというより手はないものだろうか。

H・I先生 ぼくは貼示するという方法をとっている。子供同士でやる批評にも、なかをかいのがあるよ。作文の処理を負担として受け取る神経から早く脱け出したいものです。

作文指導はやられていないのではないかと  
思うのだが……

I先生 作文ってやつは、テストに余り関係がない。テストが頭へ来勝ちな中学では、正直にいつて作文どこでないかも知れないね。（中略）

M先生 作文そのものに対する考え方にも問題があるのでないか。作文にはテストがないし入試にも作文は組まれていないので、つい作文指導を疎かにする。そうすれば作文力は停滞する。作文指導をしなかつた罪を棚に上げて、子供の作文不足をかこつという逆の現象が出てくる。先きにどなたか

言われたように子供がもっている感覚に信頼をもち、自分の発問や、指導に工夫を持ち、自分の発問や指導に工夫を凝らし、子供の内に潜んでいるものを引き出してやる必要があるのではないでしようか。

I 先生 賛成だね。子供は美にいい感覚を持っていてよ。表現上のテクニクは悪くても真直ぐな眼をもっているんだから。

T 先生 表現上のテクニクもさることながら先生の考え方にも問題があるね、とにかく中学の先生は作文を書かせていない。三分作文はたいした実践だ。はじめから作文が好きだという子供はいない。サゼスト次第で作文が好きになったり、うまくなったりするものだ。

生活指導、国語指導、道徳指導、理科も社会も含めて、全教科、全領域の中で子供の感覚を信頼して伸ばしていきたいものである。(この方は校長先生です)

I 先生 中学では、どうしても国語という教科の枠にしばられて困る。本当は理科の中でも観察文が育つし、社会科等の中で意見文や論説文が育つ、作文は国語人で一人じめするでなく、他からも留意してもらわなくてはいいかん。つきつき意見が出ましたが紙面の都合上以上にとどめました。

(美濃市 下牧中)

支部だより：瑞浪市

## 授業研究を中心に

山内 俊一

瑞浪市の中学校は六校で、国語研究会の会員は十四名です。会長安藤正郎先生、

前年度の反省に、教科書を開いてみるとなくもが左の教材があることに気づく、われわれは教科書に対してもっと主体性を持ち指導の焦点化を計るべきであるという現行国語教科書の批判がありました。

それは教科書の教材が現行学習指導要領の中の話題や題材の選定十ヶ条の上に立って、その教材により文字語い、発音文法等のいわゆる言語要素を、要点をおさえる段落ごとのまとめ等の言語技能を、聞く話す読む書く等の言語活動の各種の領域の指導を随筆論説文等の読み方など各文章の類型やスタイルに応じた読み方の方法を授けようとしているが、たった一つの教材でこれらの項目をみたらすような文章はない。

教材は質的に見て量的に見て重点と考えられる根本目標と、それに付随して達成される目標を含んでいる。従って教材のねらいに合致した目標に絞り、押えるべきポイントを把握し、読解のための基礎技能の養成に役立てようと、本年度の研究テーマを、読解指導における教材のとらえ方とその指

導法の研究に決定しました。そしてその研究の手がかりとして、別表のような一二年三年を通じた文種別の指導の要点を書いた一覧表を第二回の研究会に持ち寄ることにしました。年間研究計画は第一回テーマの決定、第二回教材研究、第三回指導法の研究、第四回その教材研究、指導案による授業研究としました。七月一日の第二回研究会においては別表一覧表の交換と、その資料を基とした読解指導の重点をどこに置くか、又読む力、書く力をどう身につけるかにつき研究討論しました。

十月二十二日の第三回研究会において助言者として岡庭先生を招き、研究授業の形式につき、どの観点から授業研究を進めるかについて討議しましたが「説文章を中心にして授業を進めたい」という授業者の意見により「説文章力を押える」という点で授業者に任せることになりました。

助言者より一二年に至る見通しの中でこの単元ではこの学年としてどのポイントを押えるかというような研究の進め方がほしい。そのため授業者の指導の取り扱い方の焦点化を計った「ねらいの系統表を作る研究」はどうかという助言がありました。

一月二十日の第四回研究会は、各目校において、授業者と同じ単元の授業を行ない、その授業案を持って参会することになっていました。

以上当市の研究会の現状を御報告いたします。

(瑞浪市 日吉中)



支部だより・大垣市

## ジャンル別の研究を進める

桑井智城

五月に会長・副会長・書記・会計各一名の役員を決定し、つづいて本年度の年間計画を次のようにたてました。

六月 一年の教材を中心とした小説指導の研究（感想文を含めて）

七月 二年の教材を中心とした小説指導の研究（感想文を含めて）

九月 三年の教材を中心とした小説指導の研究（感想文も含めて）

十月 小説指導のまとめ

十一月 一年の教材を中心とした韻文指導の研究

十二月 二年の教材を中心とした韻文指導の研究

一月 三年の教材を中心とした韻文指導の研究

二月 韻文指導のまとめ

三月 反省会と次年度計画案

毎月第一水曜日が研究会の日と定められています。第六時終了後開会するのが原

則となつていますので、会場校に集合して始めかけのが四時すぎになりますので、極めて短時間しか研究討議できません。が、その短時間の内に日々の授業に役立つ研究をという理由により前述のような計画をたてました。

また、会場校は皆の集まりやすい興文中、東中、北中、南中のうちからそのつど決めること。

会場校は問題点をプリントするなりして会員の研究討議がすみやかに効果的に行なわれるように手配しておくこと。

会場校にからない学校、西中、川並、江東中も順に問題点をプリントなどして討議研究を進めていく便をはかること。

研究内容などについて

A 小説指導について

・ 語句の扱い方について

小説を鑑賞するのに重要な語句の指導を中心におこなう。辞書を引き

さえすれば、だれにでも難なくわかる

ようなことばまでくどくどと指導する

必要はないだろう。

・ 主題について

筆者の叙述の意図と主題は同一のも

のであるのか。というようなことも問

題になったが、生徒としてはこう書か

れているからこうだと応答できれば可

ではなからうか。

・ 感想文の取り扱いについて

構想用紙を用意しておけば、読むのも指導にも余り多くの時間を要さなくてもすむだろう。

時に時間をかける必要があるならば、他教材との関係を考えなくてはならない。

B 韻文指導について

・ 感動の把握について

それぞれの詩歌について、作者の感動を把握させるには、昔と今の生活環境の相違などを知らせ、当時の人がそういう気になるのもっともだと納得させることが大切だ。今の感覚のみで読者各自が勝手に感動を決めるのでは真の鑑賞とはいえないだろう。

C 文法について

・ 光村の教科書には説明の判然としかねるものがあるがどう取り扱うか。とりわけ

文と文との続き方の取り扱いは教科書通り十分類する必要があるのか。あるとす

れば、区別の明白でないもの、生徒の理解困難なものがあるがどう取り扱うべき

か。

・ 語句などについて

漢字の読み、書き取り、語句の用法な

どをどのようにして身につけさせたらよ

いか。定着したかどうかをどうして見分

けるか。

北中が選出された語句を一応おさえて

かこう。色々研究の余地はあるが、研究を進めながら、ともかく一応の結論

がでるまではこれでおしすすめていくことにしよう。(大垣 西中)

△若い国語人V

## 地獄の苦しみ

荏開津尚生

大学を卒業して、現在校に勤め、二年目というのがぼくの教師の歴史です。

恵那市からバスで四十五分の所にあり、学級数六、生徒二二人という中学がぼくの教師として知っている唯一の学校です。しかも、ぼくは、国語の免許はなく、いわゆる無免許運転なのです。無免許で無我夢中で二年間近く国語の授業をうけてもってきて、現在いろいろの問題が田んぼに積み上げられた堆肥のように湯気をあげて頭の中につまっています。状況です。

「一体何を生徒につかませようとしているのか」  
まず、いちばん湯気をあげているのがこれです。まったく基本的で当然つかないなければならぬことなのですが、国語の授業をやればやるほどこれが頭をもたげてくるのです。

教室に入る、子供達の顔をざっと見る、教科書を開く、そこまでは、まあ別にいいわけです。そのあとの授業が「K、立って読みなさい」「ハイ」「M、このところはどうかということなんだ」「ハイ」「読んでみていちばん印象に残った所をノートしなさい」「ハイ」というような、まるで死んでしまっているのです。

「恥しい話ですが、自分自身の目標が定まっていけないので、子供達は、何をつかむのか当然わからず、いわれる通りに、機械の如く動くだけなのです。偉そうなことを言うようですが指導書に書かれています。詩を読んで、それに對する鑑賞力を養う々々という目標は、まるで雲をつかむように突然としていっているのではないのでしょうか。詩を読むことによつて子供達に何かでもらいたいのには詩を鑑賞する力ではないような気がします。よくは言えませんが、私もつと別のもののような気がします。以上、思いつきの文を書いてみました。が現在、ぼくは、本当に困ってしまつて、大げさに言えば、国語の授業をやるのが地獄の苦しみといったところではあります。

(恵那 中野方中)

△若い国語人V

## 一女教師として

梶山登志子

色づいた雨天の雲が冷たい空気にさらされながら、ますますその美しさを誇っている。そうした自然の美を窓下で味わいながら国語に携わる一女教師として歩みの一断片を振り返つてみたいと思う。僻地に近かい山村での七年の生活において高い理想、はてしなき夢を国語教育の中に描きながら、教壇で実践するとなると失望に変わることが多かった。

「何故、このよさがわからないだろう。」  
「何故、この主題、要旨が容易にとらえることができないうだろう。」

「何故、この教材はおもしろくないのか。」  
それぞれの教材の目標について探めることもできず、一部分だけを取り上げて苦しんだこともあった。

また、二、三年を受け持つようになるといきおい入試に関係するから……の方法もとつてみた。数少ない本の中に頭をつっこみ、ひとりて右往左往するばかりであった。そして、その後私をつんだのが「国語は、なんとむずかしい教科だろう。」

「国語なら誰でもできる。」の多くの人々のことばを耳にしながら……)。  
——やがて中部中への転校——

初めて研究室が誕生、そこでの主任、先輩からの指導やはげましは私の行く道の、「灯」となり道標となった。教師は一時、一時間の中に生徒と共に生きていたのだ。国語教育のねらいは日常生活に必要な国語を身につけ、それを通じて「人と人」となり形成していくのだ。国語教育の目標が明らかになると共に、時間の合間、放課後は研修の場所によっていった。

○実践方法（論説文、文学教材、随筆文、詩、記録文等について）  
○単元や教材によって教師中心が、生徒中心か。

○それぞれの教材の主目標と流し方  
○ノートの扱い方  
○生徒の関心度、動き、問題児……等々  
実践を通して親切な指導、今、私は国語の時間がたのしい。研究した教材、そして主目標を生かした試み、そして、生徒の光る目に接したとき、そこに生きがいを感じる私である。（加茂郡 中部中）

な研究を進めるが、具体的方法は世話人会で相談する。

△垣内先生の記念碑が高山にV  
一月二十一日の研究大会当日、飛驒の中山先生から次のようなお願いがありました。  
「本県出身で国語教育界に偉大な足跡を残

された——特に芦田恵之助先生の実践を理論づけられた形象論で我々の忘れることのできない——垣内松三（かいとう・まつみ）先生の記念碑が出身地高山にたてられることになり、全国の著名な国語教育者、国語国文学者等々が発起人となり、着々具体化しつつあります。八月二十日に除幕式の予定ですが、当日は記念講演会を始めとする様々の行事が予定されています。記念碑の建立については本県の国語の先生にも御助力をお願いいたし、立派なものを作りたいと思っています。

なお碑石は豊四畳分の自然石を用いたのですが、今の所適当なのが見当りません。撰装の方にでも、よい石がありましたら、お知らせ願えないうかがいしょうか。」

#### △国語連盟はどうなるかV

中国研が県の教科研究会の一部会となつてから、国語連盟との関係についてつきりしない点もありましたが、十二月四日の研究会後、世話人が相談した結果、次のように全く自主的な、国語人の同好会として進もうということになりました。

1. 国語連盟は、国語の同志、同好の士の集まりとし、仮称「岐阜国語人の会」として進めてゆく。
2. 代表者は岸武雄先生にお願いし、事務連絡は付属小中学校に依頼する。
3. 費用は会員の会費でまかない、自主的

な研究会いかがでしたかV  
一月二十一日の研究会、いかがでしたか。飛驒の長瀬要さんからこんなお便りをいただきました。岐阜の者にとっては、痛いところをつかれたと思います。が、この次にはもっと努力して、もっといい研究会が開けるように役員の方、よろしく願います。

1. 日程表の初めから終りまでまじめに参加しようとするれば二泊三日の旅行になってしまいます。一泊二日にしても初めか終りの方はどうしてもさげらざるを得ません。飛驒に生まれた者の宿命でしょうが、飛驒人の参加の少いのはそんなところに原因があります。

2. 朝飯を四時半に食った者にとってあの昼飯の量では腹の横すみにひつついてしまつて、食ったことを忘れてしまいました。

3. 話し合いの内容がどうしても頭の中へ入らなくて右の耳から入って左の耳へぬけてしまいました。いわゆる時間不足か、しほり方不足のどちらかだと思います。

4. 小さいことですがスピーカーのピーピーは何とかなりませんか。会場が少々せますぎた感じがしました。（大野郡 宮中学校）

ぎふこくこ 第8号 非売品

昭和40年2月10日 印刷

昭和40年2月10日 発行

編集兼発行責任者 ぎふこくこ編集委員会

発行所 岐阜県中学校国語科研究会

昭和ふりんと

印刷所 ぎふ・下岩崎一

電話 314595