

話しことば教育の実践に関する研究
—大正期から昭和 30 年代の実践事例を中心に—

2 0 0 9 年

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

教科教育実践学専攻言語系教育連合講座

(兵庫教育大学)

有 働 玲 子

目次

序章 研究の目的・課題・方法・意義

第一節 本研究の目的	1
第二節 本研究の課題と史的区分	3
第三節 本研究の方法と先行研究	9
第四節 本研究の意義	14

第一章 話しことば教育の実践の模索期

—自己表現への着目・大正期—

はじめに	18
第一節 大正期の話しことば教育について	19
(1) 実践の模索期としての大正期	
(2) 大正期の四つの潮流	
(3) 話しことば教育の個別実践の背景	
第二節 口演童話の指導の系列—下位春吉・水田光を中心に—	23
(1) 口演童話に対する評価	
(2) 大正期の口演童話運動の広がり	
(3) 児童文化としての「口演」体験の教育的意義	
(4) 大塚講話会の周辺—下位春吉の口演童話家としての独自性	
(5) 『お喋の仕方』の先駆性	
(6) お話の翻訳家—水田光（山崎光子）	

(7) 『お話の研究』の口演性	
(8) 口演童話の必要性	
第三節 児童の表現としての話しことば指導の重視—飯田恒作を中心に……………	37
(1) 話しことば指導—東京高等師範学校附属小学校訓導・飯田恒作の試み	
(2) 東京高等師範学校附属小学校での実践—話方と表現科の関連	
(3) 児童の表現の重視—話しことば教育の重視—『話し方教授』より	
(4) 飯田恒作の指導による児童の話し事例	
(5) 東京高等師範学校附属小学校のカリキュラム「表現科」の位置	
第四節 児童の「内的発表」指導の重視—友納友次郎を中心に……………	45
(1) 広島高等師範学校附属小学校訓導・友納友次郎の実践	
(2) 児童の「内的発表」と「外的発表」—『 ^{児童} 話し方教授書』より	
(3) 友納友次郎の指導による児童の事例	
第五節 児童の話しことば指導の系統性—田中確治（一）・中井新三郎を中心に……………	50.5
(1) 茨城県女子師範学校訓導・田中確治（一）の実践	
(2) 茨城県太田尋常高等小学校の指導の特色	
(3) 中井新三郎の教育課程における「話方教授細目」の位置づけ	
第六節 話しことば指導の内容の探求を目指す—福田謹四郎・稲垣太吉・赤塚吉次郎・青山師範学校附属小学校を中心に……………	54.55
(1) 対話意識を目指す—福田謹四郎の実践	
(2) 入門期指導の必要性—稲垣太吉の実践	
(3) 範話の必要性—赤塚吉次郎の実践	
(4) 入門期の指導との関連—青山師範学校附属小学校の実践	

第二章 話しことば教育の実践の発展期

—個別性と普遍性・昭和初期—

はじめに……………	62
-----------	----

第一節 前期からの話しことば指導の発展と継承……………	63
-----------------------------	----

- (1) 昭和初期の社会状況と話しことば指導
- (2) 柏熊俊司の指導による児童の事例
- (3) 実験教育における話しことば指導—児童の村小学校教師・峰地光重を中心にして
- (4) 飯田恒作の表現指導の発展性
- (5) 児童の生活の重視—遠藤熊吉の『言語教育の理論及び実際』より

第二節 話しことばの記録への着目—標準朗読・児童綴り方レコードを中心に……………73

- (1) 話しことば指導の記録への着目—音声言語教材による話しことば指導
- (2) 昭和初期の社会状況—音声学協会の設立
- (3) ラジオ放送による話しことば指導の事例—国定読本の朗読番組
- (4) ラジオ放送による話しことば指導の事例—児童を対象にした教材
- (5) レコードによる話しことば指導の事例—東京高等師範学校附属小学校児童による「標準朗読・児童綴り方レコード」より
- (6) ラジオ・レコードを用いた昭和初期の話しことば指導—綴り方指導との関連性
- (7) レコードによる話しことば指導の特色—理解と表現の融合として
- (8) 昭和初期の話しことば指導の特色—表現指導との融合
- (9) 次時代の話しことば指導への提言

第三節 話しことば指導とサクラ読本……………87

- (1) サクラ読本における話しことば指導
- (2) 言語活動の重視—話しことば指導との関係

第四節 昭和初期における朗読指導—神保格を中心に……………89

- (1) 昭和初期における朗読指導の様相
- (2) 言語学者・神保格の国語教育との関わり
- (3) 当時の朗読指導書の様相
- (4) 朗読指導の重視—東京高等師範学校の教師教育として
- (5) 神保格の朗読指導の特色—『話言葉の研究と実際』より
- (6) 神保格が児童に強調した指導内容—「アクセント」「発音」の指導から「断続・速度・抑揚調子」の指導へ
- (7) 神保格の目指した模範朗読指導—『読本の朗読法』より

第三章 話しことば教育の実践の雌伏期

—全体主義・国粋主義の影響・国民学校期—

はじめに	99
第一節 試案実践期—形式を限定した話しことば指導	100
(1) 国粋主義による「国語」観—山田孝雄・安藤正次など	
(2) 「国語」の立場からの話しことば指導—保科孝一など	
(3) 言語教育の立場からの「国語」の話しことば指導—興水実を中心にして	
(4) 社会的な潮流の中での「国語」の話しことば指導	
第二節 話しことば教育の推進—『コトバ』『教室』を中心に	117
(1) 国民科国語と『コトバ』『教室』に掲載された事例	
(2) 「純正日本語」の確立を目指す立場と語法指導を目指す立場	
(3) 言語生活に根差した理論と指導方法	
(4) 興水実の話しことば指導観—揺れと「時局」	
第三節 話しことば指導の事例—朗読指導を中心に	130
(1) 西尾実の話しことば指導の意識	
(2) 読むことの指導と朗読の指導との融合—田中豊太郎の試み	
(3) 一般小学校の朗読指導事例—杉並第五国民学校の詩の指導案	
(4) 社会教育運動—国民詩の朗読運動	
第四節 話しことば指導の事例—東京の杉並第五国民学校の朗読指導における戦中から戦後への継続性	140
(1) 形式を尊重する指導—カリキュラムの中の表現活動の位置づけ	
(2) 「時局」の限界の中での試み—東京の杉並第五国民学校の特異性	
(3) 継承されていく話しことば指導の形式—戦後の杉並第五小学校のカリキュラム	

第四章 話しことば教育の実践の復興期

—戦前との断絶と継承・戦後期（昭和20～30年代）—

はじめに	156
第一節 国語教育における話しことば教育の位置	157
(1) 昭和20年代—経験主義の影響	
(2) 昭和30年代—能力主義の影響	
①昭和40 - 60年代—特定領域の指導についての成果	
②平成期—国語の基礎学力としての話しことばの再評価	
③大正から昭和初期・国民学校期・戦後期を経た話しことば指導の流れ	
第二節 戦後期の話しことば教育と聞くことの指導の重視	172
(1) 米国教育使節団の報告—聞くことの指導の重視	
(2) 理想的な話しことば教育—ヴァージニアプランの一例	
(3) 文部省が目指した話しことば教育—石井庄司が受けたサジェッション	
(4) 聞くことの系統的指導の事例	
—香川県国語科教育課程(試案)と長野県立教育研究所案	
(5) 1951年(昭和26)版学習指導要領と話すこと・聞くことの指導	
(6) 戦後の話しことば指導—古田弘の「聞くこと」の指導	
(7) 学力テストの話しことばの項目—聞くこと・話すこと	
(8) 揺れる話しことば指導—具体的な指導	
第三節 昭和20年代の話しことば教育・「批判的に聞く」ことの指導	189
(1) 「批判的に聞く」ことを指導する意義	
(2) 昭和20年代の話しことば指導と聞くことの指導—指導展開の方向性	
(3) 先駆的な話しことば教育事例—中央区立月島第二中学校のカリキュラム	
第四節 昭和20年代における「話すこと」「聞くこと」の授業実践—東京都杉並区を中心にして	194
(1) 昭和20年代の国語教育における授業実践	
(2) 『国語科における基礎的指導技術』の構成	
(3) 『国語科における基礎的指導技術』低学年の部の指導の内容	
(4) 『国語科における基礎的指導技術』低学年の部の表現指導	

(5) まとめと今後の示唆

第五節 昭和30年代の話すこと・聞くことの先駆的实践

—東京都杉並区を中心にして……………208

- (1) 吉田瑞穂の影響—杉並区における先駆的实践家(一)
- (2) 西村省吾の影響—杉並区における先駆的实践家(二)
- (3) 視聴覚教具の先駆性—杉並区視聴覚教育部と国語教育部との関連
- (4) 当時の視聴覚教育と話しことば教育—国語教育の教具の工夫
- (5) 先駆的指導事例—杉並区済美小学校教諭・関口重平による口頭作文指導
- (6) 話しことばの学習を定着させる三つの方針—関口重平の教材開発事例
- (7) 昭和20・30年代における話しことばの实践事例と教材開発事例の今日的意義

終章 終わりに

第一節 本論文における話しことば……………237

第二節 話しことば教育の成果……………240

第三節 話しことば教育の展望……………241

※論文総ページ数 (242)

《参考資料》

大正期(第一章関係) ————— [1-33]

昭和初期(第二章関係) ————— [1-13]

国民学校期(第三章関係) ————— [1-12]

戦後期(第四章関係) ————— [1-123]

※参考資料総ページ数 [281]

序章

第一節 本研究の目的

本研究は、大正時代から戦後 30 年代までに展開された話しことば教育を、可能な限り第一次資料に基づいて分析し、その意義についての考察をおこなうものである。話しことばの教育はどのような過程を経て生成したのか。そして、それはどのような理論と実践とに支えられていたのか。また、その理論と実践とはどのように発展していったのかということ、そこで用いられていた教材に込められた工夫に注目することによって解明していく。もちろん、話しことば教育の全体像から考えれば、本研究で扱えたものは一側面に過ぎないともいえるが、先行研究の成果を踏まえつつ、それぞれの時代に対する新たな理解の可能性を提示してみたい。とりわけ、今回の調査研究の過程で明らかになった、東京都下の公立小学校における具体的な授業の実態は、今日の話しことば教育の実践のあり方に対して、多くの示唆を与えるものである。

これまでおこなわれてきた話しことば教育研究の視点は、大きく 3 つに類別することができる。「話しことばを指導することの意義や本質を中心とした研究」、「話しことばの指導理論を中心とした研究」、「話しことばの実践を中心とした研究」である。もちろんこれらは、相互に関連を持つものである。しかしながら、教育現場における実践の具体的把握、すなわち、個々の工夫や教材開発の実態の究明が十分になされていないために、本質や指導理論をめぐる論議も抽象的な一般論にとどまりがちであった。もちろん、児童の話しことばの実態がどのようなものであったかということを、残されたわずかな録音資料などから判断することは、極めて困難である。しかし、そのようなわずかな第一次資料でさえ十分に考察の対象とはされてこなかった。それどころか、児童の話しことばをそのまま文章化して記録した、当時の状況から考えれば十分に第一次資料といい得るものの発掘でさえ、まだまだ手つかずの状況にあるといえよう。

また、話しことばの教育は、狭義の、国語科の一領域としてのみではなく、広義の、教科の枠を超えたもの、生活指導等を含んだ幅広い活動としてなされてきた歴史がある。そのことをふまえた、教育運動史的な観点からの考察もなされてきている。しかしながら、これも児童の実態を具体的に把握し、それを前提に論じられなければ、やはり抽象的な一般論の域を出ないものにとどまってしまう。たとえば昭和二十年になされた教育活動や児童の実態に関する記録は、その当時は謄写版印刷などの研究報告の形で、大量に刊行されていたはずである。とりわけ首都圏においては、さまざまな条件的な恩恵もあって、記録の数は多かったものと推定される。そして、諸記録は実際に各地の学校や教育研究センター等に収蔵されていた。だがそれらは、研究対象とされることなくまさに「死蔵」されていたのであり、多くがこれまでにすでに廃棄されてしまい、今まさに廃棄されようとしているのが実情である。

このように、国語科の枠の中の指導としての話しことば教育であれ、国語科の枠を超えた生活指導的な話し方教育であれ、その具体的実態の究明という点ではまだまだ不十分な段階にある。そして忘れてはならないことは、児童の「話す」活動そのものに着眼してみるならば、両者を切り離してとらえるのではなく、包括的に考察する観点が必要であるということである。話すことという活動は、当然のことながら、国語科の授業内において限定的になされるものではない。その一方で、話すべき内容と話すという行為とを深く関連させて指導するということは、国語科の授業においてこそなし得るものである。

この二つの話しことばの教育は、相互に補い合う関係にあるととらえるべきである。とりわけ、今後の話しことば教育のあり方を考究していくためには、この点を見落としてはならない。本研究において「話し方教育」や音声言語指導といった名称を用いず、「話しことば教育」として統一したのは、このような理由による。

以上のようにわが国における話しことば教育のあり方を考察するにあたり、対象とする時期を大正時代から昭和三十年代までに限定した。この期間は、話しことば教育の生成と発展の足取りを確認するのに十分な時期である。また、先に述べたような資料の残存の状況を考えれば、まさに現時点において調査研究をおこなうことが急務であろう。

ただし、この時期全体を通して話しことば教育が、一定の方向性をもって発展し続けてきたわけではない。もちろん、表現活動の観点からの実践の系譜は、大正時代や昭和戦前から、昭和戦後期に至るまでたどることができる。しかし、政治的な制約によって左右される部分も大きい。戦後期には全体主義的束縛からも解放され、極めて多様な理論や実践の展開が可能になった。そこには、戦前の表現指導をそのまま復興させ発展させようとするもの、戦前とは異なった新しい戦後の生活表現を成立させようとするもの、音声教具を用いた表現力の育成を図ろうとするもの、話す活動を多様な教育の重要な方法として位置づけようとするもの等、多種多様な形がある。これらの実践および理論が、どのように影響しあい、また拮抗・対立しているのかを検討することは、話しことば教育の本質や役割・意義等を明らかにする上で、重要な視座となるはずである。このことは、本研究における中心的な課題である。

また、その課題を追究するにあたって、繰り返し述べてきたように、東京都下の教育現場での実践例を用いて考察した。東京と一口に言っても、商業地域、工業地域、や郊外の農業地域まで多様ではあるが、全国的に見れば極めて特殊な一地域であることはいうまでもない。にもかかわらず用いたのは、先にも述べたように首都圏を中心に記録が刊行され資料が残されている件数が多い、という事情もある。ただし、東京都を中心に教育行政の中心からの影響を大きく受けていることも確かである。したがって、その時期のわが国の話しことば教育の方向性が如実に現れていると判断することができる。

以上のように、本論文の目的は、大正時代から戦後の昭和三十年代までにおける話しことば教育の指導理論と実践についての、表現に着目した実態の解明にある。

以下、先行研究の成果について整理をおこない、本論文での研究方法について述べた後、

時代ごとの各種の文献の分析を中心として、現場での指導方法、使用された教材の意義、それらのよりどころとなった理論について詳しく考察していく。

第二節 本研究の課題と史的区分

(一) 話すことによって表現することの意味

国語教育において、話すことは重要な意味を持っている。学習者にとっては「話すこと」によって、自らのことばの力を、確かなものにしていくのである。

むろん、「書くこと」「読むこと」などが豊かな言語活動であることはいうまでもあるまい。ことばの力は、話し合い、討論、調査、報告、記録、精読、多読等、さまざまな学習が組み合わさって、螺旋のように養われていく。しかし、そこで学習したことこそを、ある形で「表現する」ことが指向されなくては、学習が成立したとはいえないだろう。そういった学習のプロセスや学習の節目において、「表現」する活動が位置づけられることが、ことばの力を育成することになるのである。

元来、ことばには（岩淵悦太郎 『現代日本語』筑摩書房 1970年1月）四つの機能があるといわれている。それは認識、思考、伝達、創造である。この四つの機能は話すことによって表現することと深く関わりを持っている。特に表現をするためには、四つの機能が有機的な働きをしているのである。

特に、話すこととの関わりを考えてみるならば、話しことばによって物事を認識し、その結果、自らの思考を深めることになる。さらにその思考を他者に伝達し、話し合いをおこなったりすることができる。と同時に、自分自身の思考を話すことによって新しく創造することすらも可能になる。

つまり、「話す」ことによって表現することによってこそ、学習者にとって認識できるものに変換し、整理したり発展したりすることを通して、育成するのである。

ところが、このような重要な意義を持つ「話す」ことの学習であるが、国語科教育では、なかなか運用化しないという現状がある。

その原因の一つは「指導者が実践の方法がよくわからない」というところにある。話すことの時間を設定しても、指導者が指導の方法について自らの原体験もないのでわからないというのである。しかし、これは「話すこと」の必要性がわからないことではない。「話すこと」の生活体験がないわけでもない。「話すこと」の指導をおこないたいという願いは持っている。それでありながら、実際の指導では「どのようにして」「何を話すようにさせるのか」がわからないのである。

さらに、「学習者が公的な話をしたがるしない」というところにある。話す場面になっても、困惑したりする。「話す手順がわからない」というのである。「話したい」と言う願いを持っていても、話すことの表現の仕方について年齢の対応した指導や評価を受けた言語経験が乏しいので、「話し」へ不安を感じているのである。

このような原因がありながら、適切な対策が十分に講じられていないのである。とすれば、何よりも、学習者に「話したい内容」を見つけさせ、「話しをさせる」指導を求められよう。しかも、それは「話し方」の形式の習得と一体化した指導でなければならないだろう。表現することは、形を伴ってこそ想が明らかになるからである。

では、表現に着目した話しことばの実践や指導はどのようにしたら実現をするのであろうか。その実現を目指すために、従来の歴史的な問題点を明らかにし、実践に関する提案をおこなうことが本研究の視座である。

(二) 従来の研究の歴史的区分の問題点

国語教育に関する歴史的な区分として、まず西尾実の、三つの時期の区分を取上げる。

わたくしの見るところによると、明治初年に学制が布かれてからの国語教育は、いまの「言語生活指導」を発見するための歴史的過程であった。その過程は、大観すれば、三つの時期を画しているということができる。明治初年から明治末年までの第一期、大正初年から昭和十年頃までの第二期、昭和十一、二年から今日までの第三期のそれである。(略)問題史的にいつて、第一期は語学教育期、第二期は文学教育期(実は文学研究教育期)、第三期は言語教育期としてとらえることができるのではないかと思う。(略)国語教育の方法からいうと、第一期は、教育学の応用的部門である各科教授法のひとつとして国語教授法が究められた時期、第二期は教材研究が国文学の方法論に導かれた時期、第三期は、第一期、第二期が、いずれも教師の教授活動が主であったのに対して、生徒の学習が中心になった、学習指導期とすることができる。この両者を組みあわせると、

第一期 語学教育的教授期

第二期 文学教育的教材研究期

第三期 言語教育的学習指導期

ということになる。

(西尾実 「第一篇 国語教育の問題史的展望「国語教育学の構想」 国語教育全集第四巻 教育出版 昭和54年4月 p13)

本研究はこの西尾実の区分でいうならば、第二期以降を取り扱うことになる。しかしながら、第二期と第三期の区分に対しては、それぞれをさらに詳細に区分する。それは、第二期の中を、さらに話しことばに関する指導内容を基準とするからである。その結果、大正期と昭和初期に分類するのである。

次には第二期の、当時の国家主義的な立場から戦時下と戦後直後との区別をおこなう。それは具体的には、大きく全体主義の思想であるとみなし、戦時下の国民学校期と戦後直後の時代を区分したのである。

さらに、話しことば教育の史的区分に関しては、野地潤家の次の見解をみなければならぬ。

さて、明治時代における話しことばの教育は、すべてに近代的な話しことば教育を創始していった点に、最大の特質を認めることができる。一言でいえば、それは、話しことばの教育の基礎固めがなされ、主体形態が創始された時期であった。

(中略)

以上のようにみれば、明治期における話しことばの教育の創始と開拓とは、まことにめざましいものがあつた。その中心に堀秀成・福沢諭吉・馬場辰猪・横山健三郎・與良熊太郎、伊沢修二ら卓抜な人たちが創始者・開拓者・指導者としていたことも注目すべきことである。

つぎに、大正期における話しことば教育は、その重要性・必要性がいつそう認識されるとともに、基本的な見通しが得られ、その理論・実践について、徐々に総合化が行われ、確実性が加えられていった。

(中略)

以上、大正期の話しことばの教育は、過渡期の性格をもっているが、徐々に自覚をまし、近代化への足がためをしていったとみられる。個人的にも、現場実践者として熱心にうちこむ人たちが出現し、総合的に仕事をまとめるようになったことにも注目しなくてはならない。

つぎに、昭和期における話しことばの教育は、初期はやや不振であつたが、一〇年代後半になって最盛期を迎えるに至った。すなわち、発展期にはいったといつてよからう。

(中略)

以上、昭和期（昭和一〇年代後半）における話しことばの教育は、かつてないほどのさかんさであつた。制度上も確かに規定されるようになった。しかし、実践そのものの質の問題については、なお検討しなければならない。

(野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 昭和五十五年九月 「おわりに」より)

この見解に関しては、本論ではほぼ同じ区分を用いている。まさにこの趣旨に沿った史的な区分を用い、さらに戦後期を添加しているのである。ただし、その視点としては表現に着目した実践・指導という立場をとっている。その結果、昭和期（昭和一〇年代後半）に関する「さかんさ」ということに関して少し異なったニュアンスを持つのである。それは、話しことばの実践のねらいこの時期は、全体主義的傾向に傾倒していることである。先に述べたように、表現としての話しことば教育の実践として捉えるのが本論の立場であるため、この時代の捉え方には困難さがあるといわざるをえない。よって、本論ではこの見解の区分の細分化おこない、史的区分の発展をおこなうこととする。

他方、次のような増田信一の概論的な見解がある。

(1) 明治時代の音声言語教育の総括

話し方教授そのものが未成熟で、読本の読み方教授に従属する形で断片的には存在したが、話し方の内容的指導も発表の形式に関する指導もこれといったものはなかったので、話し方教授そのものが国語科のお荷物的な存在にしか過ぎなかった。(中略)

(2) 大正時代の音声言語教育の総括

自由教育の進展に伴って、「読方に付随する話し方教育」「綴り方教育の準備としての話し方教育」「直感指導の為の話し方教育」など、話し方を手段とする第二義的な意味での話し方教授が盛んになった。年間指導計画の中に位置づけようとする動きが始まったし、学習者中心の教育や利き方教育についての提案もなされるようになった。(中略)

(3) 昭和前期の音声言語教育の総括

これまでの話し方教授が「独話中心」であったのに対して、昭和前期に至ってようやく「談話」や「話し合い」の指導がされるようになった。それと同時に、ラジオが急速な勢いで普及したために、「標準語教育」の動きが強くなっていき、「聞くこと」の指導が盛んになりだした。(中略)

(4) 昭和中期の音声言語教育の総括

日本の敗戦により、それまでの教育のすべてがくつがえされ、占領軍の強力な指導による民主主義の新教育が実施されたが、その中でもっとも恩恵に浴したのが音声言語教育である。(中略)

(5) 昭和後期の音声言語教育の総括

戦後の新教育がせっかく学習者の主体的な学習を目指したのに、それに対するしっかりした検討や反省がなされないままに、教師主導型の読解指導に重点を置くテスト主義の国語教育が復活したために、昭和中期に盛んになった読書指導や音声言語指導が影の存在に成りさがってしまった。(中略)

(増田信一『音声言語教育実践史研究』1994年 月 学芸図書 「Ⅷ 音声言語教育実践史研究のまとめ〈総括〉」より)

このような見解のように、増田の区分は時代の状況を各時代の全体状況から捉えようとする姿勢が濃厚である。増田は概括的な話しことば教育をまとめようとしており、実践の内容性の論及よりもむしろ時代の様相をどのように示すかに重点をおいて述べていく方法をとっているとみなされる。たとえば昭和期と三期に分類しており、ここには戦前戦後の区別をおこなわない区分を用いている。全体として概論としての様相に重きをおいているのである。

(三) 本論の史的区分

本論は、表現指導としての立場による、話しことば教育の史的な区分を設定した。そこで、次のような文言を用いて全体の枠組みを示すこととした。

(Ⅰ) 話しことば教育の実践の模索期

—自己表現への着目—大正期—（大正元年～大正15年）

(Ⅱ) 話しことば教育の実践の発展期

—個別性と普遍性—昭和初期—（昭和元年～昭和16年国民学校令公布）

(Ⅲ) 話しことば教育の実践の雌伏期

—全体主義・国粹主義の影響—国民学校期—（昭和16年国民学校令公布～昭和20年8月終戦）

(Ⅳ) 話しことば教育の実践の復興期

—戦前との断絶—戦後期—（昭和20年8月終戦～昭和33年学習指導要領公布）

それぞれの時期について以下に述べておく。

(1) 話しことば教育の実践の模索期—大正期—

話しことば教育の本格的な始動期は、わが国においては、大正期以後と言ってよいであろう。もちろん、明治五年の学制公布以来、法令的には「會話」がカリキュラムに組み込まれており、明治三十三年の小学校令によって成立した「国語科」においても第4号表に「話し方」という教科が位置づけられていた。したがって、明治期を話しことば教育の法令上の形成期と見ることは可能である。しかしながら、実践レベルにおいては形式的指導にとどまっていた。話しことば教育の本格的な展開がなされたのは大正期以降ととらえるべきである。

大正期は、文学教育や『赤い鳥』に代表される児童中心主義の興隆などの影響もあって、児童の内面性への関心の高まった時期である。この時期において、話しことば教育も、単なる形式的指導を脱して、さまざまな模索が試みられるようになる。

それらは実践者個々によっておこなわれたものであり、組織化された研究の段階には至っていなかった。それらの実践をおよそ3つに分類して考察をおこなうことができる。

ひとつは、教師自身の話法の技術向上意識の萌芽ともいうべき、この時期に台頭した口演童話運動に関わった下位春吉・水田光らの活動である。二番目は表現指導（主として綴り方）と密着した指導の試みが、飯田恒作、友納友次郎、の理論を中心に展開されたものである。これらは第二章第二節三節に詳しく述べている。三番目は、系統性のある実践を試みた本田正一、福田謹四郎、稲垣太吉、赤塚吉次郎らの積極的な実践指導である。なお、これらについては第一章第2節以降に詳しく述べていく。

(2) 話しことば教育の実践の発展期—昭和初期—

昭和初期においては、次に述べるいくつかの個別的な実践を除き、国民学校令の公布以前には、全体的な風潮としては活発な展開は見られなかった。話しことば教育における停滞が一部にあったとすることができる。前時代の実践の継続が全ての内容に関してなされていないことや、新しい試みが多くはなかった時期なのである。

しかしながら、「いくつかの個別的な実践」と述べたのは、大正期の表現指導を発展させた、奥野庄太郎や峰地光重らの実践のことを意味する。奥野は私立成城小学校の中で継続的なお話教育の実践を行っている。他方、私立の池袋の児童の村小学校において峰地光重は童話教育の実践をおこなっているのである。

また、この時期において注目すべきことは、朗読教育推進の一環として、東京高等師範学校付属小学校の児童による、読本の標準朗読のレコード及び児童の綴り方を朗読したレコードが作製されたことである。この製作の過程には言語学者であった神保格が深く関わっており、国民学校期の話しことばの指導との橋渡しの役割を果たしたのである。なお、そのことは第二章に詳しく述べていく。

(3)話しことば教育の実践の雌伏期（戦時下）—国民学校期

国民学校令公布以降、話しことば教育は軍国主義と結びついた「醇正国語」確立という観点から、にわかに注目されることとなる。特に昭和16年3月14日文部省令第4号第1章第2節第4條の中「話シ方ニ於イテハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」にみるような意向になっていく。その結果、「精神主義と形式的指導」とが前面に押し出されたこの時期の実践については、今日的に評価しうるものが多いとはいいがたい。しかしながら、その中であって少数ながら、東京都杉並区立第五小学校における実践事例など、戦後に継承発展されていく指導も見出すことができる。なお、これに関しては第三章に詳しく述べていく。

また、朗読教育の興隆を見逃すことは出来ない。国定読本の朗読に関する指導が全国的に普及したことはこの時期の特色でもある。ともすれば、全体主義の中で特別な指導としておこなわれた指導として昭和初期に比較して十分に考察されていない。本研究では、どのような指導が推進されていったのか、その一端を考察する。

(4)話しことば教育の実践の復興期—戦後期—

終戦後の新教育の下で、話しことば教育は全く新しい局面を迎える。民主主義の発展と一体化した教育政策の下で、アメリカから導入された教育観の影響を大きく受けながら、この分野の指導についての研究と実践とは一気に活発化した。特に聞くことに関しての指導は熱心におこなわれた。

しかしながら、活発になった時期は長くは続かず、経験主義教育、単元学習などの退潮と機を一にして、昭和三十年代以降は次第に停滞へと向かっていく。急激な教育方針・方法に現場が対応し切れなかったことにその大きな原因があると思われるが、この時期に今

目的な観点でも十分に評価しうる試みがなされていたことを見落としてはならないだろう。東京都中央区月島第五中学校や、東京都杉並区済美小学校における実践などがそれである。なお、第四章 4. 5 節でそれについては詳しく述べていく。

第三節 本研究の方法と先行研究

(一) 本研究の方法

本研究では、児童生徒の実態を直接的に示す記録や資料に注目しつつ、歴史的な考察を試みることを重視した。児童生徒の話しことばの実態については、録音された資料が残されている。もちろん極めてわずかで例外的なものである。それゆえに、教師が聞き取って児童の言語を記録したものをも含めて、実態を把握する方法を試みた。さらには、授業者が書き残した文献の些細な記述やその行間から推測を深め、考察を試みるという方法を用いた。

(二) 話しことば教育に関する先行研究について

話しことばの教育を史的に取り扱った代表的な著作として、以下の①～⑤までをあげることができる。

なお、①の著者の野地潤家は、国語教育の中で話しことば教育を研究の対象としてもっとも精緻な形で取り組んだ最初の研究者であることを忘れてはならない。国語教育の歴史の中では、話しことばが音声であるため、他の領域に比べて研究の蓄積が乏しかった。しかし、野地はこの領域に関して、『教育話法の研究』（1953年）、『幼児期の言語生活の実態』（1）（2）（1973，1977年）など数多くの話しことばに関する著作を著している。この方面の研究については先駆的な、記録資料による幅広い研究を示しているのである。

①野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 昭和 55 年（1980）9 月 10 日

②増田信一『音声言語教育実践史』学芸図書株式会社 平成 6 年（1994）年 10 月 10 日

③安直哉『聞くこと話すことの教育学』東洋館出版社 平成 8 年（1996）12 月 10 日

④高橋俊三編『音声言語大事典』明治図書 平成 11 年（1999）4 月〇日

⑤前田真証『話しことば教育実践学の構築』溪水社 平成 16 年（2004）10 月 30 日

これらの書作のうち①から④については、吉田裕久が基礎的研究として次のような評価を述べている。

その一つは、比較的研究としての安直哉著『聞くこと話すことの教育学』（1996.12.

東洋館出版)である。本書は、音声国語実践史、イギリスとの対照研究、インタビューなど、話すこと・聞くことの学習指導を基礎的(歴史的・比較的)にアプローチしたものである。また本書において安は、話し言葉といい、音声言語といい、話す・聞くといい、様々に呼称される本領域に対してイギリスの spoken language から「音声国語」の名称を提案・実践している。名称不確定の問題も、この領域の深化が図られていない一つの背景を成しているのかもしれない。

二つには歴史的・実践的研究としての野地潤家著『話しことば教育史研究』(1980.9. 共文社)と増田信一著『音声言語教育実践史研究』(1994.10.学芸図書)である。どちらも話すこと・聞くことの学習指導研究にほとんど存在しないという通説を見事に覆し、本領域の理論・実践研究史について詳説したものである。

三つには事典としての高橋俊三著『音声言語指導事典』(1999.4.明治図書)の刊行である。話し言葉教育の領域だけで一冊の、しかも大著(p.419)が刊行された。研究の進展・深化の一つの証としてとらえることができよう。

(吉田裕久「序 話すこと・聞くこと」『国語科教育学研究の成果と展望』全国大学国語教育学会編 明治図書 P 85 2002 年 6 月 傍線は引用者による)

以上の評価は、歴史研究と比較研究の立場、ならびに事典という視点からこれらの著作を取り上げ、さらなる研究の進展を展望するものである。以下、吉田の評価を踏まえつつ、それぞれ次の著作について考察をおこなう。

①野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 昭和 55 年 9 月 (1980)

明治期から昭和期戦前期へと至る話しことばの教育を、小学校のみならず旧制中学校まで視野に入れて、編年史としてまとめられた労作であり、1197 ページに及ぶ大著である。また、本書は、国語教育の立場から話しことば教育を史的な研究対象とした、最初の著作である。

全体は五部から構成されている。「Ⅰ 明治前期の話しことばの教育」では堀秀成、福沢諭吉、馬場辰猪の業績や当時の演説法や会議形態など、「Ⅱ 明治後期の話しことばの教育」では横山健三郎、與良熊太郎、井沢修二の業績や教科書教材などについて言及されている。

「Ⅲ 大正期の話しことばの教育」では芦田恵之助、森本厚吉や静岡女子師範附属小学校での実践、台湾での教育などが扱われ、「Ⅳ 昭和期(戦前)の話しことばの教育」では山崎正堯、峰地光重らの活動や国民学校期の教育などが検討されている。また、「Ⅴ 旧制中学校の話しことばの教育」では森本角蔵らの業績や弁論活動などを取り上げている。

この著作以前には、音声という対象化の難しい分野の教育について、通史的に解明しようとする試みは殆どなかった。そのいわば未踏の分野において、膨大な資料の発掘を行い、緻密な分析を加え、さらに独自の考察を加えて通史的に話しことば教育の全体像の解明を

試みている。先駆的な研究であるだけに、資料を網羅するという緻密な研究手法には今日も学ぶ点は大きい。史的な範囲、特に戦後の話しことば教育に関するまとまった記述がないという物足りなさがあるものの、後書きにおいて昭和 55 年当時の研究の状況についての言及もなされている。まさしく話しことば教育研究における基礎文献である。更に残された課題としては、特に本書の中では通史の範囲になっている戦後の時期の史的な検討、同様により多くの音声資料を用いた検討などへの着目が指摘できよう。なお、本論ではその課題に対する一考察を試みた。

著者の執筆意図については、以下のように明記されている。

「話すこと」(「聞くこと」)を含めて)の形態・領域は、わが国のことばの教育の中で、わが国のことばの教育の中で、軽視され、無視され、発芽もせず、成育しようともせず、見るかげもないものとして扱われたのであろうか。通念としては、そう見られがち出会っても、また、事実、現場における実践に脆弱な面を持っていたとしても、もっと資料と事実と理論にあたって、確かめてみなければならない。わたくしの話しことば教育史研究は、ここに出発点をもっている。 (p12 傍線は引用者による)

ここにみられる、「資料と事実と理論にあたって、確かめてみなければならない」という姿勢こそ、本書に一貫する特色である。資料をそれが成立した時代にそくして丁寧に位置づけていこうとする態度には、学ぶべきものが多い。

また、本書における話しことば教育の史的区分がその後の研究の基本となっていることにも注目しなくてはならない。既に野地潤家には昭和 32 年(1967)の「話し方カリキュラムの史的展開」という報告があり、それは『国語教育通史』(昭和 49 年 9 月 1 日、共文社刊)に収録されている。加えて本書は昭和 41 年(1966)9 月、広島大学に提出した学位請求論文「近代国語教育史研究」の第二編に収録した諸稿を中心に増補してまとめたものである。

このような大著であり、先行研究の基礎を築き上げてものであることは言うまでもない。その結果、残された課題としては、次のような問題がある。たとえば実践という側面からみるならば、果たして全ての実践資料が話しことば指導の歴史の上から必然性を伴っているのか、という問いである。とりわけ、戦時下の資料を数量的な膨大さから、話しことばの興隆があったかのようにも受け止められるが、表現としての話しことばの実践という立場からは、疑問を抱くのである。さらに、全体主義的な傾向の時代における話しことばであるならば、時局の反映は当然であり、一定の限界があったはずである。まさに先駆的研究ゆえの課題でもある。本研究では、このような課題をも念頭におきながら考察を加えていくこととする。

②増田信一『音声言語教育実践史』学芸図書株式会社 平成 6 年 10 月 (1994)

明治初期から昭和・平成に至るまでの、音声言語教育の実践の歴史をまとめたもので、302ページの著作である。野地の『話しことば教育史研究』に比すれば、ページ数は三割余りの著作ではある。収録されている詳細な巻末の文献リストからもわかるとおり、量的な調査手法に支えられた包括的な内容である。とりわけ各時代の全体像をその中心的な指導理論に基づいて総括し、戦前を昭和初期、戦後を昭和中期というような独自の歴史的区分を行っている。この分野の全体像を展望する試みとみなすことができる。内容面の特色としては、具体的な個々の実践そのものの考察よりも、実践理論史あるいは実践運動史の整理に重きを置くといった傾向がやや見られる。

本書は八部から構成されている。「Ⅰ 音声言語教育の歴史を取り上げる今日的な意味」でテーマと方法を示し、「Ⅱ 音声言語教育の芽ばえの時代（明治時代）」で当時の法令や横山健三郎、与良熊太郎、佐々木吉三郎らの著作などを扱う。「Ⅲ 音声言語の静かなる前進の時代（大正時代）」では橋本留喜、飯田恒作、田中末広、田中確治、峰地光重、山路兵一、奥野庄太郎ら、「Ⅳ 音声言語が多角化した時代（昭和前期）」では遠藤熊吉、雨宮精蔵、平野武夫、谷口徹美、興水実、飛田多喜雄などの著作を扱う。「Ⅴ 経験主義の音声言語教育の時代（昭和中期）」では増田良三、近藤国一、上甲幹一らの著作や、神奈川県教育研究所、市川市立真間小学校での実践、国立教育研究所や国立国語研究所の調査、「Ⅵ 音声言語教育が軽視された時代（昭和後期）」では、興水実、森岡健二、大久保忠利、倉沢栄吉、大村はまなどの著作に言及している。「Ⅶ 音声言語の新展開をめざす平成時代」では高橋俊三や奈良県国語教育研究会などについて言及があり、「Ⅷ 音声言語教育実践史研究のまとめ（総括）」を最後に付している。

残された課題としては、膨大な資料調査を背景に持つ著作であるが、論旨を明確にするために資料が恣意的に選択されている傾向も見られる。本研究ではこの点を念頭におきつつ考察をすすめることとする。

③安直哉『聞くこと話すことので教育学』東洋館出版社 平成8年12月（1996）

この著作の目的は、「基礎的論考を通して、音声国語教育基本的諸問題を解明すること」にあると明記されている。単に歴史的な事実を解明するに止まらず、今後の話しことば教育研究の進展に資することを意識して問題の整理を行う、という発想は意義深いものである。

構成は、「第一部 日本音声国語教育史」「第二部 イギリス音声国語教育の動向」「第三部 聞くことの教育とインタビューの学習材化」の三部からなっている。第一部では、明治三十年代に刊行された数々の国語科教授法書の整理、リンドネルの教式から西尾実の理論への影響関係、戦後期における西尾実の理論の展開、高等女学校における「話し方教育」の実態などに言及している。

海外との比較研究の立場から、わが国の国語教育における音声言語の位置の措定を試みたという点で先駆的な著作である。残された課題としては、第三部の学習材化に関しての、

今後のさらなる実践の集積がある。

④高橋俊三編『音声言語大事典』明治図書 平成 11 年(1999) 4 月

本書は音声言語のみに着眼した、最初の事典である。419ページの大事典となっている。主眼は、音声言語教育の理論と実践とを整理したことにある。編纂にあたっての直接の動機は、子どもたちが公式の場における話し方が不得手になっていること、パブリック・スピーキングの能力に欠けていることである。さらに、人の話が聞けなくなっているという危惧を含む現状分析から国際社会に対する言語環境まで諸問題をあげている。

執筆者 144 名。構成は、第Ⅰ部 音声言語指導の諸相、第1章 国語科における音声言語指導、1 音声言語の教育目標、2 音声言語の教育課程、3 音声言語の教育内容、4 音声言語の指導過程、5 音声言語の教材開発、6 音声言語の指導技術、7 音声言語の教具・設備、8 音声言語の評価、9 音声言語の関連学習、第2章 学校教育における音声言語指導、1 総合的学習、2 言語障害児教育、3 音声言語指導と言語環境、第3章 社会教育における音声言語指導、1 家庭における音声言語指導、2 社会における音声言語指導、3 話し方・聞き方教室、4 放送教育、第Ⅱ部 音声言語指導の歴史、1 音声学・言語学、2 一般意味論・コミュニケーション論、3 心理学、4 議論の理論、諸外国の音声言語教育、第Ⅲ部 音声言語指導の推移、1 音声言語指導の歴史、2 学習指導要領の変遷、3 音声言語教育史、索引となっている。

本書の特色としては、理論と実践の両面から捉えることをねらって編纂されたことである。あくまでもこれからの実践をおこなうためのアイデアや方法論を提供するという立場を貫いている。本書の構成の中でも国語科における音声言語指導の項目を見ると、教育課程から指導内容、教材から指導方法というように指導の手順に従って記述されている。

本来は、類書との比較が望ましいが先駆的事典であり、相対評価をおこないにくい。残された課題としては、日本では音声言語が軽視される傾向から諸外国の立場からどのようにおこなうことが定着にむすびつくのか、この方面からの頁を割くことが期待される。

⑤前田真証『話しことば教育実践学の構築』溪水社平成 16 年 (2004) 10 月

教育現場での実践のよりどころとなるものを目指した著作である。理論面では野地潤家の歴史研究や話しことば学力論をふまえ、実践的な指針を大村はまの授業や提言に求めつつ、文字通り「教育実践学」の構築に挑んだものである。また、中学校における実践学の指針の提示に焦点化した論及となっている点に大きな特色がある。

全体は「第Ⅰ部 話しことば学力論・年間指導計画論」「第Ⅱ部 対話を基底とした話しことば教育」「第Ⅲ部 話しことば学力の構造化と問題点」「第Ⅳ部 話しことば年間指導計画の構想」「第Ⅴ部 教育話法・話しことば授業力のために」の五部からなり、実態を網羅的に把握しようとする意図がうかがえる。このことからわかるように、この著作は話しことばの教育の歴史的考察を直接の目途としたものではない。しかしながら、大村はま

を中心とした多くの過去の実践を取り上げて考察しており、いささか取り上げた実践に偏りが見られることがある。そういった課題を本研究では念頭において考察をすすめる。

以上によって、近代日本における代表的な主張はおおむね明らかにされていよう。本研究では、これらのそれぞれに対して残された課題の把握をおこない、教育現場での指導・実践の実例を用いて実態を明らかにし、今後の話しことば教育の理論及び実践の構築に資するよう考察をおこなう。

第四節 本研究の意義

話しことば教育の意義はどこにあるのか。現場においては、とかく形式的な指導や表面的な態度に傾きがちなこの分野の指導ではあるが、何よりも本質において、話しことばの教育は、表現の学習であるということを忘れてはならない。学習者が、話しことばの教育を受けることを通して、自己形成を行い、それにともなって、自分の固有の表現を見つけ出せるようなものであるべきである。これを指導者の立場から言うならば、話しことばの指導を通して、児童の内面的な変容が、適確で個性的な表現ともなって、外部に現れてくるようになってこそ、その指導の目的が達成されたということができる。

しかしながら、国語科教育において「伝え合う力」の育成や音声言語の指導の重要性が指摘されるようになった昨今にあっても、話しことば教育の本質的な意義をふまえた実践は、決して活性化しているといえる状況にはない。

それには、音声という一瞬にして消えてしまうものを扱うということの難しさというものがある。もちろん関係してはいる。だが、それは当然のこととして、それでも話しことばの教育については、戦前からのさまざまな実践の試みがあった。しかもその中に、先に述べたような本質的な観点からなされていたと判断できるものも少なくはない。

とするならば、この分野の実践が今日低迷していることの原因は、その理論面においても実践方法においても、過去の遺産ともいえるべきものを、話しことば教育の本質的な意義を見据えながら検討し、新たな方向性と具体的な指導方法の提示を行うということがなされていないことにあるということになる。

もちろん、この分野の先行研究にはそれなりの蓄積があり、多数の理論書・実践書が刊行されている。ただ、それらの全体的傾向として、各研究者の言語観から導き出された抽象的な理論の提示、あるいは、表現としての理論的裏付けに乏しい形式的な実践方法の提示にとどまっているということができる。しかしながら、先にも述べたとおり、丹念に文献の調査を行ってみると、児童の表現力の育成こそ話しことば教育の本質的な意義であるという立場に立脚した実践やその理論化の試みは、戦前から継続的になされていたことがわかる。後に紹介する、代表的な話しことば教育史の著作においては見落とされがちであったそれらの試みは、各指導の強固な信念に支えられ、十分な思索と試行との積み重ねを

ふまえて公表されたものであった。

これらの貴重な試みが今日まで顧みられなかった理由は何か。それはやはり、話しことばの教育を歴史的に振り返る際の、観点に問題があったというべきだろう。

この分野の先行研究としてまずに挙げられるのは、野地潤家のものである。膨大な資料を体系化した先駆的研究であり、意義深いものであることはいうまでもない。先駆的であるがゆえに、行政におけることばの指導の扱いや、それにとまなう制度面の変遷にかなりの紙数が割かれており、実践事実よりも理論に多く紙数を割く傾きがある点が一つの特徴である。とりわけ、義務教育期を対象とするものにその傾向が強い。教育行政史としての観点から、話しことばがどのように扱われたかということが全体的に把握でき、それに関連してどのような理論的著作が刊行されたかということに関しては詳細を極めているが、児童の自己表現の確立と向き合う実践者の姿を浮き彫りにするという点では課題が残るのである。この課題を念頭において本研究は考察をすすめたい。

また、増田信一の著作も、野地の先行研究成果を受け継ぎつつ、その論究の視野を今日に至るまで広げて、話しことば教育の史的変遷を昭和初期中期後期などという、独自の提案をしたものということができる。しかしながら、増田なりの考えに基づく時期区分を前面に押し出そうとしたためか、その意識の外にある事例を見落としがちであるということができる。この課題を受けとめ、本研究では考察をすすめる。

本論文もまた、表現としての実践指導という視点から話しことばの教育の流れを振り返ろうとするものである。しかしながら、各時代の様相を抽象化し、発展・変遷の過程を明確化させようとした野地潤家と、概論的な各時代の史的区分をおこなった増田信一の残された課題を考察するために、異なった観点・方法を選択したい。それは、繰り返しになるが、話しことば教育の本質的な意義に関わり、学習者の自己形成をうながしつつ自分の固有の表現を育もうとする話しことば教育の発想と実践的試みが、どのように継承されてきたか、という観点である。

国語科教育の歴史は社会的な状況に大きく左右され、時には戦中期から戦後期のように、百八十度その方向性を転換させたかのようにとらえられる側面もある。ただその一方で、学習者の実態を見つめ、ことばの果たす役割について熟慮しつつ、実践を重ねてきた系譜が途切れることなく続いているととらえたい。話しことば教育の歴史を、各時期の差異性に注目してその断絶を強調するのではなく、特定の要素の継承発展に注目して記述してみたいというのが本論文の姿勢である。

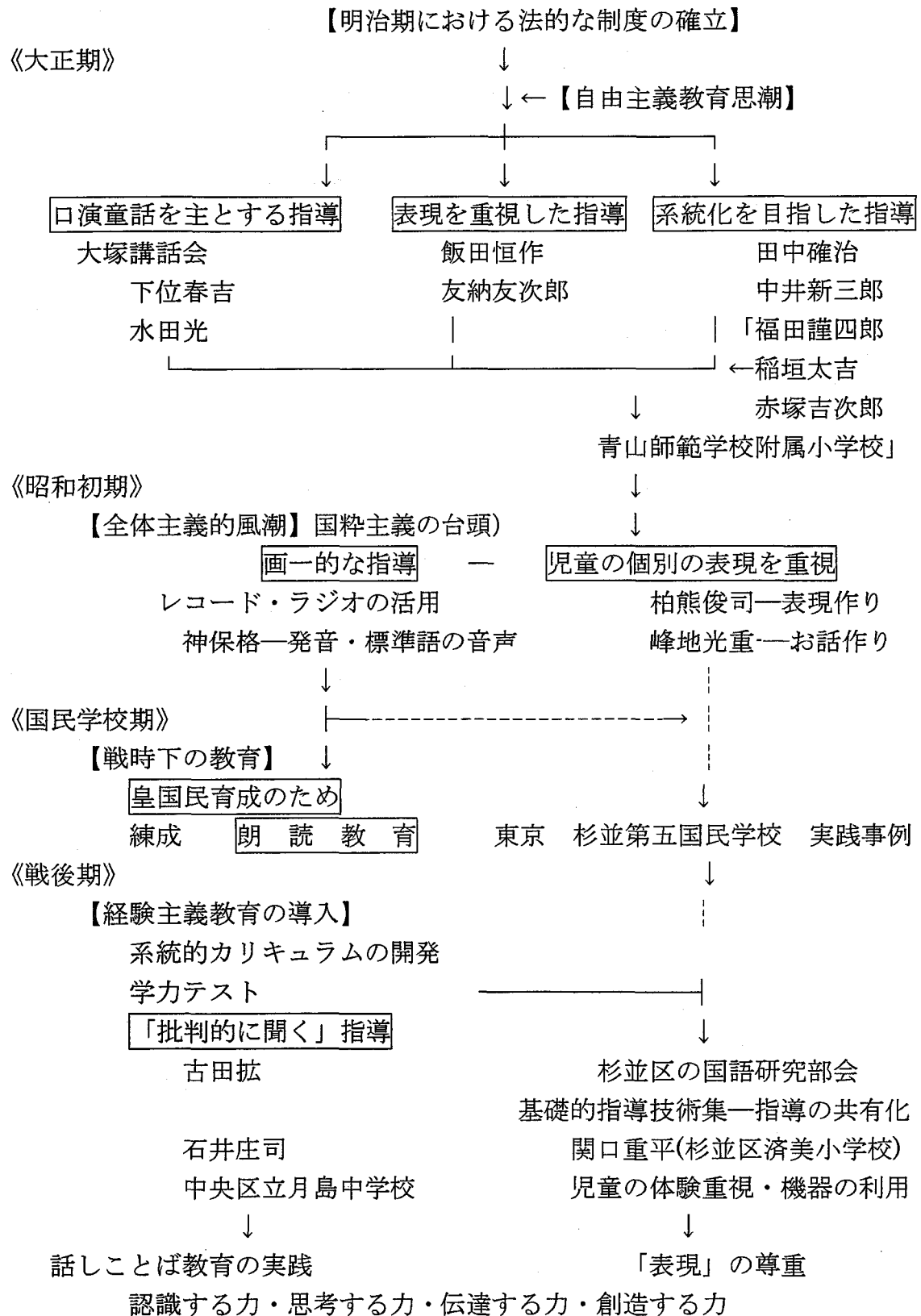
そのような取り組み方の持つ意義は何か。先にも述べたとおり、今日表面的には、「話すこと・聞くこと」が指導領域として確立し、一見この分野の教育が重視されているかのように見える。しかしながら、それに関する著作や発言の多くは、音声学的な理論をもとにした抽象的な学説であったり、話すときの態度などを重視する生活的な指導として扱うような形式的な実践であったり、他の領域との関連指導であったりする。話しことばの教育が表現の教育であるという本質的なことが、相変わらず看過されているのである。

このような対応が続くのであれば、「伝え合う力」を育成しようという目標とはうらはらに、学習者はますますコミュニケーションの不全の状況を悪化させていくことになるであろう。また、学習者の意識や思考と切り離された「話しことばの指導」が続くなら、学力低下に対する懸念の前に、しだいにその存在意義さえも失っていくことになるだろう。となれば、旧来の教育観への引き戻しが行われ、教育の営みの歴史は進歩もない往復運動にとどまってしまうこととなる。

それゆえに、話しことば教育の本質に基づいた実践の系譜が存在していることを示すこと、そして、その成果と到達点を示すことは、極めて今日的な課題であるといえる。様々な教育観が提示され、学力論争が盛んになされている現在においてこそ重要な意義を有しているといえるだろう。

論文全体構造図

話しことばの教育実践の流れ



第一章 話しことば教育の実践の模索期

—自己表現への着目・大正期—

はじめに

この時代の話しことば教育は、先の明治時代における法律的な必要からの設置を経て、次第に個別の指導者が実践を試みるような段階へと進んだ。つまり、内容の広がりをもつ、数々の実践が全国的におこなわれるようになったのである。

それらは、口演童話を主とした指導、表現を重視した指導、系統化を目指した指導などを中心に、それぞれ固有の内容を発展させているものであった。

口演童話は、指導者自身が、学習者である児童に対して口演してみせるという形をとる。そのために、指導者が口演のための理論と技術を持つことが必要になってくる。本章においては、まずそういった指導者自身の修練としての指導の必要性を、師範学校教育の立場から最初に唱えた、下位春吉の見解を明らかにする。下位は東京高等師範学校の学生が組織していた大塚講話会の設立に関わった。そこで、指導者としては口演の修練が必要であると説いている。そして、そのための方法と具体的な活動をおこなっていた。あわせて、このような時代の影響を受け、口演の題材となるような翻訳話を提供し、又自身もこういった活動に参加していた、水田光の存在にも言及する。口演のための修練と、教材としてのお話の種本の提供の両方が、この時代の話しことば運動の指導の特色であることを明らかにしていく。

このような口演童話の興隆とともに、現場の教師が児童に聞くことの指導をおこなうようになっていく。

次に、表現を重視した指導に関しては、東京高等師範学校の附属小学校の訓導である飯田恒作を中心に考察をおこなう。そして、広島高等師範学校の附属小学校の訓導である友納友次郎をも対比として取り上げた。綴り方指導の方面で、既に著名な実践家であった二人が、話しことばの教育に関しても児童の自己表現を促進するための、きめ細かな指導方法を提言していることに着目した。

特に飯田恒作の場合は、話しことばの指導を表現指導として位置づけていることについて考察をおこなう。どのようにして児童ひとりひとりに話題を持たせ、表現をさせるのかという指導の工夫を問題とした。とりわけ、綴り方指導から敷衍化した表現指導として、話しことばに着目していた特異性に焦点を当てた。

系統化を目指した指導では、話しことばのカリキュラムの一例として、茨城県師範学校の附属小学校訓導の田中確治が作成した試案の一部を考察した。特に実践として年間計画を作る時の留意点を取り扱い、田中確治、さらに福島県の中井新三郎の著作をも視野に入れ、系統化に対する当時の具体的な実践について明らかにする。

その他に、重点的な指導としては、天王寺師範学校訓導の福田謹四郎、愛知県師範学校

訓導の稲垣太吉、大阪府池田師範学校訓導の赤塚吉次郎、東京府青山師範学校附属小学校などが個別に固有の指導内容を展開していることに注目する。対話意識、入門期の指導、範話の指導などのそれぞれの工夫を明確にした。

このように、大正期に入ってから話しことば教育の実践は、指導の内容の具体化とともに児童の固有の表現の表出が注目されるようになっていくのである。

第一節 大正期の話しことば教育について

(1) 実践の模索期としての大正期

大正期の話しことば教育は、従来の教訓的・修身的なお伽話の口演を土台としつつも、児童中心主義の影響を大きく受けるようになり、すぐれた児童作品が残されるに至ったところに成果がある。ただ、児童の言語発達段階を科学的に見つめようとする「言語観」は未熟な段階にとどまっており、どのように何を話させるのかということに焦点が置かれていた。

注目すべきは、「聞くこと」「話すこと」の指導の相互作用を重視した実践が誕生したことである。「すぐれた聞き手を育てよう」とすることは、相手を前にして「何をどのように話したか」を意識するということと不可分である。「聞くこと」「話すこと」の相互作用を重視した指導を支える指導者の指導のあり方が検討されるようになった。それは次のような二つのことがらに集約することができる。

第一は、児童の言語生活の実態を観察したうえでの実践の継続である。そのためには指導者には児童の話しことばの発達について知ることが求められ、当然、聞き取りの力についての理解も求められることとなる。

第二には、話しことば指導をおこなうための、そのための独自の教材開発である。言い換えるならば、他領域の付帯的な扱いではない、独自の指導をおこなうための音声言語固有の教材開発である。先例がほとんどない状況の中で、話しことば指導を豊かにするための教材を指導者が工夫を重ねながら開発していかなければならなかった。

大正期の童心主義の影響を受け、このような二つの課題を中心に、指導についての試行錯誤が重ねられた。教師の実態把握と教材開発の発展は、結果として児童の表現活動を促す。児童自らが表現したいという内的な欲求を持たせる内容と形式とを揃えることの重要性により目が向けられたのである。

加えて大正時代は、言語問題の立場からも、それまでの話しことば指導の諸問題が提示されている。それは後述するような、正しい標準語のみを用いて自己の思想を發表させようとする狭い語法教育への批判、言葉咎めなどに類する問題である。

この時期において、話しことば教育が全国的なレベルで興隆した、とは言いがたい。管見の限りでは、大正七年、国語教育学者の保科孝一が主幹する雑誌『国語教育』の「話方号」の特集号においても、全国的に活発におこなわれた形跡はない。おそらく多くの現場

の指導者は、話しことば教育の概念及び具体的な教授方法の把握の難しさに頭を抱えていたのではなかろうか。

ただし、話し方に重点を置いた書籍の刊行は、これから紹介する諸書からもわかるように、実践を伴っておこなわれた。そしてたとえば、「言語の本質は吾々の思想感情其の物で、言語は即ち吾々の内的生活の表現されたものである」（友納友次郎『読方教授法要義』目黒書店 大正 4 年 p.40）といった言語意識が次第に芽生えてきたのである。こうしたことが基盤となり、表現意識に立つ話し方観が、友納友次郎や飯田恒作などの一部の実践家によって発展し、指導方法の確立へと向かったのである。

このようにして大正期の教育思潮の中で、話しことば教育の系統化を意識する土壌は培われていったのである。そこでは、飯田恒作、友納友次郎、田中確治、中井新三郎、福田謹四郎、稲垣太吉、赤塚吉次郎のように、「話すこと」「聞くこと」の両面から教授細目を作成する実践が確立されていく。

それらの試みはまだ個別的な段階ではあったが、その質は次第に深化していった。

（２）大正期の四つの潮流

大正期は、文学教育の興隆期であり、『赤い鳥』に代表される児童中心主義、児童文化興隆の時代でもある。話しことば教育においても、教師中心主義から児童に目を向けた指導が少なからず実践されるようになっていった。当時は、話しことば教育という用語よりも、その指導内容を含めて、「話方教授」という呼称が、教育雑誌などでは一般に使用された。話しことば教育関連の著書が求められ、明治期の成果をふまえながら、大正期独自の話しことば教育が実現されていったのである。

その大正期の話しことば教育を俯瞰的に捉えてみるならば、その特徴から、四つの潮流に分類することができる。

- ① 口演童話を中心とするもの（お話の影響を受けるもの）—指導者が話者となり、児童に模範的な話しを傾聴させて、話を聞かせる指導
- ② 表現指導を重視するもの—児童の表現活動の一環として話すことを重視する指導
- ③ カリキュラムを含む系統的なもの—段階性をふまえての卒業までの見通しを持った指導
- ④ 個別の指導内容を強調するもの—重点的な指導項目を掲げ、児童表現におけるその徹底を意識した指導

①は、当時の児童文化活動と関わるものである。当時活躍していた、巖谷小波、久留島武彦、岸邊福雄らの口演童話家の影響である。こういった活動家は、当時日本全国で愛好されていた講談社の雑誌『少年倶楽部』の普及とともに、雑誌社主催によって全国展開さ

れた巡回お話会の存在を支えていた。その影響は一種の社会現象ともなり、当時の教師にも少なからず影響を与えることになる。学校においても、教室のなかで昔話や物語を中心とする教師の口演童話・読み聞かせといった活動や、広い意味での話しことばの指導が試みられた。

そのような動向の一つとして、自らも教師であった水田光子のお話の研究シリーズの出版がある。また、特色ある教育課程として東京の私立成城小学校に聴き方科が創設された。なお、この聴き方科は多くの成果を生み、同小学校の特色ある教育課程として今日まで継続されている。このように、一般の教師がお話を研究するような潮流が生まれたのである。

②は表現活動の継続的な指導を目指したものであり、この期の主流を成した立場である。まず大正7年に飯田恒作著『話し方教授』（教育研究会）が出版され、大正8年に出版された友納友次郎著『常話し方教授』（目黒書店）には、一試案としての教授案とカリキュラムが掲載されている。この二書は、共に多くの指導法の開発の必要性を訴えており、先駆的理論書として以後の実践者に大きな影響を与えたと思われ、引用されることも多い。

③は系統的な指導実践の手引きとなったものである。大正11年の田中確一著『話方教授の新主張及実際』（大同館）、大正12年の中井新三郎著『話方教授の新潮と実際』（広文堂）などに代表される。とりわけ、田中は話し方教授細目をとりあげている点、中井は話方教授実例をカリキュラムと共に尋一から尋六まで詳説した点が意義深い。本章の第五節ではこれらについて具体的に明らかにしている。

④は話しことばの内容指導に独自の項目を設定した指導である。「聞くこと」や「対話意識」へ主眼を置いた指導などが見られる。各実践者の経験を通してこうしたことがらに焦点化が図られたものであり、福田謹四郎、稲垣太吉、赤塚吉次郎らの実践に代表される。

先の四つの潮流に共通しているのは、児童の話しことばそのものを、文字言語と対等な言語としてとらえる立場である。形式的な「言葉のしつけ」に陥る弊害を避け、さらに言語の矯正を目的とする指導とは明らかに異なる姿勢を取っていた。

もちろん、先に述べた通り、大正時代には、このような分類に属さない実践として、自由主義教育の主張に基づく「新しい教育実践」における話しぶりの指導にも、広義の立場からは有意義なものがある。奈良女子師範の合科学習の指導者である木下竹次、自由主義教育の主たる指導実践を行なった手塚岸衛、千葉師範小学校で学級活動に主眼をおいていた千葉春雄の実践などである。これらはしばしば話しことば教育としてみなされがちであるが、取り立ての特別な指導を目指す教育とは異なる。どちらかといえば、授業手法の一つとして、話し合いの場の設定を生かそうとしたものである。こういった優れた実践は、児童の話し合いを尊重した点で意義深いものではあるが、話しことばの指導が付带的に位置づけられているため、本論の考察の中心対象から除外することとする。

(3) 話しことば教育の個別実践の背景

一方、個別実践期の話しことば教育の背景には、国家的な要請があったことも事実である。

大正期の国語教育界に「話方」の意識を喚起したのは、先にのべたように大正 6 年創刊の雑誌『国語教育』の、大正 6 年 4 月に組まれた「話方号」の特集である。そこからは、明治 33 年の小学校令施行規則以来のこの方面の動向をみることができる。それは、必要性が叫ばれながらも浸透しない話しことば教育の現状に対して、各種の官製の話方講習会が開催されていたことが示されている。又、同雑誌の主幹である保科孝一自身も、そういった講習会の講師をしていたことが窺える。

また、この行政の立場からその必要性が叫ばれていたことがわかる。話方号の中に掲げられた文部省普通学務局長赤司鷹一郎の見解も、次のように話しことば教育の必要性を説いているのである。

明治三十三年八月に發布せられた現行小学校令施行規則には尋常小學校の課程表中國語科の欄内に読み方書き方綴り方と相並べて話し方と云う文字が掲げられてをる。

(中略) 現行施行規則の出づるに及んで、課程表の中にも國語科の為すべき一要項として話し方と云う項目が加へられ、又第三條にも尋常科と高等科と共に「言語ヲ練習セシムヘシ」と特に明記してあるが(中略) 国語教授の国民教育上重要な地位を占めて居ることは言うまでも無いことであるが、国語の多くは口語として話される々ものであるとしたならば、話方教授の緊要なることはおのずから明かである。立憲帝国の國民としては思想感情を誤りなく正確に自由に發表し得る能力を有してをることが必要である。(中略) 話し方の教授又は言語の練習は、多く且つ廣く之を行ふべきものである。即ち国語科の一部として之を行ふばかりでなく、凡ての教科目に於て之に注意し又児童と談話を交換することが緊要である。(中略) 話し方の教授は種々なる機會に行はるゝものであるとしても、全體としては一定の順序方案が無ければならない。

(注 下線は有働が施した。『国語教育』大正 6 年 4 月 pp.7・8)

このように、「話方教授」の指導重視の姿勢は、明治期以来一貫して継続されてはいるのだが、さらに「一定の順序方案」による指導の開発が、文部省から求められていた。

大正 2 年には、国語文字改善に関する建議案が教育調査会に提出されていた。そこには「(イ)、方言調査シ標準語ヲ確定スル事(略)(ニ)、小学校、中学校ニ於テ教授スル作文ハ口語文ニ依ラシメ国文漢文ニ関スルモノノ外ハ一切口語文ノ教科書ヲ用フル事」とある。つまり、日常生活における文語から口語への移行が推進されており、言語意識の変革が求められていたといえよう。

このように「立憲帝国の国民として」、すなわち、国家的要求によって指導が推進されなければならないはずであったのだが、そのような掛け声に反して実践はなかなか活性化し

なかった。文字の学習こそ国語の学習であるという観念が依然として強く、話しこしば一音声を指導するということは、現場の教員にとってイメージしにくいものであったからではないだろうか。指導の対象が瞬時に消えるという物理的な課題は、今日においても変わることがないといえるが、それに加えて、国家的な言語政策に強要される形のものであったことも指導法の開発に限界を生じさせていた。

では、そういった時代背景の中で「話方号」を特集した『国語教育』という雑誌はどのような性格をもっていたのであろうか。主幹は国語学者の保科孝一である。しかも特集号の位置づけとしては、主幹である保科が、当時の国語教育界に対して、特集テーマの必要性を判断して企画している。保科は国語教育の改善について発言をし続けた人物であり、毎号巻頭論文を執筆しつつ国民学校期直前まで刊行を続けた。言語政策に左右される限界を持ちながらも、国語教育を学問的に論じようとする姿勢を保持した雑誌といえることができる。

また保科は、大正5年の『国語教授法精義』（育英書院）の中で、「正確に自由に思想を發表する能力を育成するにある」ということを述べる。さらに、標準語的確立を目指す言語政策的な立場よりも、言語学者としての姿勢を前面に押し出しつつ、話しことばの表現と日本語の音声に関する見解を述べ、指導の必然性を繰り返し説いている。

こういった時代背景の中で、先の四つに分類される個別実践がおこなわれていたのである。

第二節 口演童話の指導の系列—下位春吉・水田 光を中心に

この指導の系列は、さらに分類すると、児童芸術運動とお話教育とに分けることができる。

児童芸術運動における講談調の少年読み物を代表するのは、大正3年に創刊された『少年倶楽部』である。巷間に流布していた語り口を生かして、子供達に話かけるように書かれたこの本は、爆発的な勢いで普及していった。その背景には、数多く開催された読者大会の影響がある。地方読者大会第一回目は高崎市内で開かれ、2500人もの子供が集まった。また東京の小学校を会場として盛んに行われた「お伽噺講演会」にも、相当多くの読者が詰めかけたという。少年倶楽部講演部主催のこれらの大会では、講談のような話以外に、映画の上映、豆本の配布などが行われ、児童の興味関心をいっそう高めていた（注1）。

一方、お話し教育については、水田光『お話の研究』（大日本図書、大正5年）のシリーズ、大正7年に聴き方科を低学年に設けた私立成城小学校の実践などに体系的なまとまりが見出せる。成城小学校は、語彙調査の実施や児童の活動観察を積極的に行い、昭和前期に至るまで継続的にすぐれた究明を行っている。大正14年刊の『お話と聴方教授』（成城小学校国語研究会、イデア社）にまとめられた実践は、昭和の話しことば教育への布石と

なる性格を有するものであった。

これらの中から、本節では下位春吉と水田光の活動を中心に、大正期の口演童話の実態を明らかにし、その意義について論じる。

（１）口演童話に対する評価

この時期の口演童話については、内山憲尚編の『日本口演童話史』（注２）などにおいて、すでにさまざまな言及がなされている。内山をはじめ同書の日本童話協会の執筆陣によってそれらはおおむね「徳目主義の加味された教訓的説話」であったという評価が下されている。遠藤滋の次の指摘などもその一例である。

・ 口演童話の普及に全力をあげる職業的専門家もあれば、教育現場の担当者のなかにも、みずから語りてとなって技法を練磨するものが少なくなかったにもかかわらず、その姿勢はつねに一方交通で、倫理道德をやさしく説き聞かそうとする目的意識が露骨に発揮されていたように感ずる。（注３）

このように、「職業的専門家」とともに「教育現場の担当者」が、倫理的・教訓的な口演童話の担い手であったと記されている。ここで指摘されている「職業的専門家」とは、明治末期に巖谷小波の著した「お伽話」の路線を継承した人々、口演童話運動を起こした開祖たちのことであり、遠藤もこの方面については詳しくふれている。しかしながら、「教育現場の担当者」については、遠藤は全く具体的な言及をおこなっていない。本節で扱うのは、まさにこの「教育現場の担当者」のことである。

この教育現場の担当者たちは、どのような口演を児童の眼前で実践したのか。また、この時期のものは全て「目的意識が露骨に発揮」されていた教訓的口演であったのか。これらについての先行研究は乏しく、富田博之はこの現状について、次のように述べている。

日本の口演童話の遺産から学ぶものは実に大きいと、私などは考える。たしかに、それを理論化したり、体系化したもののすぐれた研究は、ほとんどない。しかし、その体験から学ぶものは大きい。（注４）

つまり、その実態を理論化・体系化する観点を具体的に持たなかったために、その批判的な継承もなされていないという状況にあるというのである。

このような現状をふまえて、口演童話と国語科教育とのかかわりを、実証的に論述してみたい。

(2) 大正期の口演童話運動の広がり

「口演童話」とはいったいどのようなものか。現在明かにされている大正期の口演童話の文献は、内容により、大きく三つの型にわけられる。

第一は、巖谷小波の「お伽話」路線を受け継いだ久留島武彦・岸辺福雄らのものである。第二のものは、宗教色を帯びた説教的なもので、キリスト教や仏教の説話に代表される。古今東西の宗教的訓話の類である。そして第三は、学校現場において語られたお話―授業や学校の集会で、あくまでも教育的に語ることを目的にしたお話に関するものである。

これらの中でも、第三の系列については、口演台本や記録など文献資料が数多く残されている。しかしながら、同時にそれらは、極めて未整理な状態に置かれている。先の富田氏の指摘にあったように、「学ぶべきもの」の手掛かりが存在しているにもかかわらず、まさに忘れられ、放置されているといつてよい。特に、東京高等師範学校の卒業生として同校に大塚講話会を設立した下位春吉の『お断の仕方』(注5)、成城小学校において新しい教育を推進していた奥野庄太郎の聴き方教育の論考、海外の理論の紹介者でもあった水田光の『お話の研究』(注6)や『お話の実際』(注7)などの著作には、経験に裏付けられた理論と方法が提唱されており興味深い。

そこで、まず大正期に「口演」がどのように受容されていたのかを探り、次に教育現場の担当者の具体例として、下位・水田の二人の著作について考察を加える。

(3) 児童文化としての「口演」体験の教育的意義

大正初期の児童は、どのような口演体験を持っていたのか。それを示すものとして金沢嘉一の回想を取り上げる。ここには愛知県の一農村での口演童話との出会いの体験が語られている。なお、金沢嘉一は青山師範学校で学び、口演研究会に参加しながら数多くの童話を児童に語り、教育書を著した人物である。次に示すのはその金沢嘉一の、一児童としての体験である。

やがて小学校に入学(一九一五年)するとはじめて先生からお話をきいたり、歌を習ったりの生活がはじまった。時々先生から聴く昔話に耳を傾けたのもその頃であった。特に二年生のときの担任の先生が語る話には子どもながらも深い感動を覚えたものであった。(中略)

その頃の私が初めて本格的な口演童話を聴いたのは、一九一五年(大正四)小学一年生のとき、町の劇場で巖谷小波先生のお話を聴いたことであった。(中略)

学校の先生が、子どもをもつて町の劇場にお話をききにいったことから、当時はのんびりとした教育が行われていた。後に大正デモクラシーなどと言っているが、宿題もなく比較的自由的な雰囲気の中で日々を過ごし、絵も自由画、写生が中心となり、学芸会ではお話や唱歌、そして学校劇が上演されて楽しかった印象は今も心に残っている。

その当時の先生の口演した話は今も覚えているし、私自身も二年生のとき学芸会で話をすることになったが、緊張していたせいか冒頭でまちがえてしまい、またはじめから言いなおしたこともあった（注8）。

ここからは、次のようなことがわかる。まず、明治末期より地方の巡業口演をしていた巖谷小波のお伽話の会に、教師が児童を引率していった事実である。また次には、教師の語った昔話が、ある感銘をともなって記憶されていることである。これらは、新しい教育運動の普及が、愛知県の一農村のような地方にも及んでいたことを示している。ただし、言語能力を高めようという明確な意識が教師の側にあり、その結果として児童に鮮明な印象を残すこととなったかどうかは不明である。というのも、話し方の取立て指導や、綴り方や読本および修身などとの関連での指導が、この体験談には語られていないからである。もっとも、この事例を通して、正規の授業としての位置付けはなくとも、「児童の喜ぶお話」が担当教師らによって学校教育の場で実践され、期待や喜びをもって児童に受け入れられていたことはよくわかる。つまり、「学校でのお話」が児童の自己表現を促すような範話の役割をも担っていたわけである。きわめて教育的な意義が高いものである。

滑川道夫は、このような広義のお話文化の意義を、次のように指摘している。

「文明開化」の潮流のなかで、近代的児童読物の開発が進んでいく時、伝統的な伝承説話は依然として語り継がれて、根づよく活字文化の発達と進行していく。昔噺・神話・伝説・軍談・史伝などの「語り」形式のものも活字化され読物としてひろがる。そこからお話の材料がとられたり、「読み聴かせ」がなされたりして、説話と読書が交流し合て児童の生活に浸透していく。（注9）

概括的ではあるものの、当時の混沌とした新しい児童文化についての的確な把握であるといつてよいだろう。ここに至って、活字文化と話し言葉の世界との融合が、新しい児童文化を生み出すようになっていった。

それはまた、子どもたちの生活のなかでの、さまざまな言語経験の機会が増大したということもできよう。その結果として、児童向きのお話の題材の広がりが生じ、大正期の青少年を対象とする出版文化やお話会の隆盛へと結びついていくこととなる。

たとえば、出版界では、博文館の『少年世界』がお伽噺の講演会と提携して部数を伸ばしている。講談社の『少年倶楽部』が野間清次によって創刊され、販売手段としてお話会が活用されている。加えて、鈴木三重吉は『赤い鳥』を創刊し、児童詩や童謡童話の傑作集も発行されるようになっていく。それらが実際に読み聞かせに盛んに用いられていたことは、同誌に寄せられた読者からの反応からうかがえる（注10）。大正中期以降には、さらに十数種の児童雑誌が刊行され、その出版状況は、次第に多くの青少年を視野に入れたものへと展開していく。一方、児童劇の方面では、「お伽芝居」「童話劇」の普及、「お伽歌劇」

「有楽座子供デー」「宝塚少女歌劇」の興行成功などを挙げることができる。

しかしこういった動向も、児童の言語能力の発達や思考との関連に着目したものではなかった。言い換えれば、その時代の限界を超えたものではなかったということである。

たとえば、大正3年の『少年倶楽部』の出版動機として、野間清次は「国民性の啓発と涵養」という文言を記している。一般読者としての児童が進み行く世界を知らしめるため、「感銘深く、祖先の功績を語り聞かせる必要」を強く主張し、道徳を教えるための手段として同雑誌を発行したわけであり、また、そのねらいのもとに各地の「お話会」も開催されていたのである。このような方針を唱える野間のやり方を、徳富蘇峰が「私設文部省」と呼んでいたことは象徴的である（注11）。

この時期の特色として、読み聞かせに関する理論や方法が、児童の発達や生活とのかかわりから十分に検討されていないことを挙げることができよう。当然のことながら、話し手はどんな作品をどのように話すのか、聞き手に対してどのような配慮をすべきか、といったことの考慮がなされたかは不明である。このように「口演」という児童文化は、その隆盛の一方で、さまざまな問題を内包していた。

下位春吉や水田光といった現場の教師が、口演の指導のあり方を検討しはじめたのは、このような状況下でのことであつた。

（4）大塚講話会の周辺—下位春吉の口演童話家としての独自性—

倉沢栄吉は、下位春吉について次のように述べている。

小波をはじめ、岸边・久留島を、口演童話の三祖とする考えは、定着している。しかし、下位春吉のこの書物をこれらと並べ、少なくともその次に位するものと評価する必要があるのに、現在のところそうならない。（注12）

倉沢栄吉が指摘するとおり、下位春吉は『お噺の仕方』等の著作において、口演童話による音声文化の特徴を述べ、口演を享受する児童の観察結果を紹介するなど、大きな功績を残している。国語科教育史研究において、再評価を試みるべき人物の一人といってよいだろう。これまでの下位春吉の評価としては、東京高等師範学校卒業後に「大塚講話会」を葛原滋とともに設立した人物、というものが一般的であつた。ここでは今少しその理論の内実へと踏み込んでみる。

大塚講話会の設立趣意書には、下位春吉の理念の独自性をうかがわせる次のような記述がある。

私共将来の仕事は申すまでもなく子供相手のものでありますが、この子供相手の仕事に最も大切なことは、子供に対する話し方の研究であらうと思ひます。何故ならば、子供に話すには大人に話すのとはちがつた特別な話方の工夫が必要だからであります。

たとへ同じいことを話すにしましても、工夫さへすれば其の話は平易明快で、子供に与へる印象も深ければ感動も亦強いのであります。之に反して、この工夫が欠けてゐますと、其の話は不明瞭不徹底で、聞いてゐる子供には不快の念を起させ、又話す方では考へて居ることの半分すらも伝へ得ないことになるのであります。(中略)

だからもともと設立の主目的は会員各自の修養をはかるにあるのですがそれと同時に子供の知識修得情操涵養の上にも裨益する所あらんことを合せて望んでゐるのであります。(注 下線は有働が施した。)(注 13)

ここで重要なのは、「特別な話方の工夫」と「子供の知識修得情操涵養の上にも裨益する所」を目指す点である。これは、単なる学生のクラブ活動の延長ではなく、その域を超えた社会教育活動へと転化しようとしていることを示している。また、大塚講話会の成立後呼応するように各師範学校や大学にも「お話研究会」が生まれ、相互に交流会が開かれていたことも重視したい。同会と大正大学、慶応大学との交流会などは、まさにこの時期の口演童話活動の活況を呈している。これらの背後に、口演童話家として広い交友関係を持つ下位春吉の指導があつた。

大塚講話会を支えていた方針や提言には、体験に裏付けられた卓見が少なからず見出される。その体験とは、会員たちが東京高等師範学校を卒業した後も継続していった、口演童話の実践の積み重ねである。下位の口演童話家としての技量は高度なものであつたと思われ、難易度の高いシリーズものの口演を得意としていたという。

そして下位は、同会による提言として、次のように教育のありかたについて言及している。

その頃、私がしみじみと感じたことは児童に対する話は教育家が第一線に立つて指導すべきものであり、特に地方人のみを集めてゐる高等師範の学生が教壇に立つ最初の準備として、各自の方言を匡正して日本語を修得する為にも必須の修得であるといふことであつた。

当時の児童に対する話の会合は教育家ならざる人々の手に独占されてゐたうらみがあり、教育家が教室以外の話の会に出ることはむしろ軽侮の眼を以て見られてゐた嫌がある、又高師では全部入学から卒業まで寄宿に収容してしながら地方方言の陳列所の如き観があつた。(中略)

かういふやうな世間の、新しい動きと、高師の狭い詰込主義に不満を感じてゐた私は、社会教育の教育家の負担すべき事業であり、高師は単なる大学模倣の学問学識詰込所たるに止まらず社会大衆に直接ぶつかることの稽古、換言すれば通俗講話の技術は、必須不可欠の素養であることを確認してゐた。(注 14)

何よりも教師自身の話し方や話し言葉の学習の必要性が強調されている。それも「生き

た話」をする力を養うこと、対象児童への配慮ある話し方の必要を説いている。さらに、師範学校の所与の課程の不備を指摘し、この現実を打開するためにも、表現活動の場が必要だと唱えている。この主張は、葛原滋とともに大塚講話会を推進する際には、次に列挙したような形で、より明確に打ち出されることとなる。

- ・春秋二回の校内大会を持ち、時の口演童話家の巖谷小波、久留島武彦、岸辺福雄らを招いて研修会を開く。
- ・研修に際し、ひとりひとりの講評を実現し、独立して口演ができるように修養期間を認める。
- ・お話の内容は、従来語りつがれている同会固有の話はもちろん、創作ばなしをも認める。
- ・実践の場として、広く校外の会場を開拓し、広く全国各地へ赴く。長期の休暇を利用し、あらゆる地域での講話活動を実施する。

いずれの行動目標・方針も、確かな技術に支えられた口演活動の定着をめざしたものであることがわかる。

(5) 『お噺の仕方』の先駆性

次に、大塚講話会の口演指導のハンドブックとして活用されていた下位春吉の『お噺の仕方』に沿って、発刊された大正6年当時の彼の見解を明らかにする。

本書の序文中に、下位春吉のナポリ赴任という事情からこの本が発刊されることとなったことが記されている。下位春吉による直接的な指導が不可能になったため、微細な注意事項を備えた本書が完成したわけである。

この本には、下位春吉独自の「お噺論」が展開されている。

茲に私のお噺といふのは、児童相手に聞かせる噺にのみ限られた訳ではない。況んや狭い意味のお伽噺ではない。地理や歴史や博物等の学術講話・道徳講話・衛生講話・絵ばなし・幻灯……何でもよい。お伽噺は実にその一小部分に過ぎぬ。約言すれば、
興味を主としたる通俗講話

といふつもりだ。初めにこの事を明かに断つておかないと、お噺といふと、すぐにお伽噺であらうと考へる人があつて困る。(注15)

下位春吉はかなり広い領域をそのお話の内容と考え、単なるお伽噺のみにこだわっていないことがわかる。もちろん、雄弁や弁論という、児童にとっては観念性が高く難解な領域はここに含まれていない。下位春吉による新しい領域区分を示したものといえよう。

次に下位春吉は、話すことのプロセスがそのまま話を聞かせることに通じるか、という

「相手意識」をふまえた疑問を投げかける。そして、先の大塚講話会の設立趣旨にもあったように、聞かせる話をするための組織的な土台がなければ不可能だ、と断言している。たとえば、話し手が聞き手の状況に応じて話しぶりや工夫の手立てを講じなければ、内容を伝えるのは難しいと論じ、次の七項目の心構えを示して、具体的な技術とその根拠を説いている。

- 一、お嘶とは。
- 二、大人と子供。
- 三、話す^{ハナ}と聞か^ミせる。
- 四、教壇^{キョウダン}と演壇^{エンダン}。
- 五、を^ヲ知^チれ、に^ニな^ナれ。
- 六、子供^{コドモ}に阿^アるな。
- 七、目覚^メめよ。

この中で、話しかける対象への教育的配慮を欠いた従来の講演のありかたを批判し、「児童にわかる話なのであるかどうか」を検討するよう示唆している。

話す人は多いが聞かせ得る人は少ない。(中略) 教壇の上からならば、話す事だけでも、生徒は先生の話^{ハナ}をきいてゐる。若しくは聞いてゐるかの如き態度をしてゐる。演壇の上に立つた講演者が若し話す事だけをして、聞かせる用意がなかつたら、聴衆はすぐに沸く。聴衆の数は遥かに多くて注意はなかなか纏らぬ。おまけに学校とか教室とかいふやうに場所の威厳のない会場、若しくは諸々の学校の生徒が乱雑に入り交つてゐる嘶の会などでは、教室内の稽古の時のやうな自分等の先生だからといふやうな遠慮が聴衆にない。益々むづかしい訳だ。(注 16)

このように、聞かせることの問題を一步深めて場面設定を取り上げ、今日でも有効性を持つやうな「よくわかる」話し方を先駆的に追究している。

さらに、「子どもを知ること」の重要性を繰り返し説く姿勢は、いわゆる児童学の確立の必要性を主張し、児童の発達段階とお話への興味関心との関連に着目する。その目的とするところは「児童心理学、のみならず、児童に関するあらゆる知識」であり、漠然たる研究ではなくして「秩序あり、組織あり、研究ある全般の知識」である。そして、話を豊かなものにするためには、その児童学により、「歌謡や玩具、遊戯、言語、表情、習慣、性癖、態度、精神状態」について見識を持つことを要求している。これは、話すという行為を、膠着した静的なものとしてではなく、眼前の児童の生活に密着したものとしてとらえる下位春吉の見解を示している。つまり、「児童学」に代表される、児童の生活全般にわたる配慮が、お話を聞かせる際には必要だと言うことである。

こういった独自の「お噺論」を基本に据えて、下位春吉は技術的な面での詳細な注意を述べていく。全 396 ページのうちの 350 ページが、お話の指導とその方法、技巧技術を確実なものにする練習法、聞き手の反応とその対応などに費やされている。第一章「音声」、第二章「言語」、第三章「語法」、第四章「態度」、第五章「噺の組立」、第六章「練習及び実演」、そして巻末に下位春吉の得意話「ごんざ蟲」を載せるという構成からもわかるように、あくまで実践のためのテキストとして著されていた。

とりわけ下位春吉が多くのページ数をさいて重視しているのは、「音声」である。繰り返しこの方面の実践的研究の乏しさを嘆き、自らの経験をふまえた練習法を述べている。

お噺をする人で、言葉遣ひや噺の組立や態度などに苦心する人は多いが、その根本たる音声の研究は存外なほざりにせられてゐる。いかなる場合に如何なる音声を用ふべきか。この噺全部を通じて、こゝに如何なる音声を用ひ、こゝに至つて如何に変化あらしめ、こゝを如何なる音声で運んで行かうなどと言ふこまかな苦心をしてかゝる人は少ない。(注 17)

このような現状をふまえ、音声と話の内容との関連をはじめとして、人物や状況との声の大小高低、緩急を必要とする場合、話の難易度に至るまでの個々のケースを引用し、詳述している。発音についても、舌の位置や唇の動きにまでふれ、ほぼ音声に関する全領域に言及している。そして、そのそれぞれに、例話を引用して登場人物の性格やストーリーをふまえた読み方を説いたり、話し手の音声の個性をも加味した「話し振り」の呼吸を伝えようとしたりといった試みが見出される。音声の指導を文字で伝えるという物理的困難さの克服をめざしているともいえよう。

なお、本書の発刊後の大正 10 年以降、全 9 巻の学年ごとの台本形式のお話本（注 18）が大塚講話会から次々と刊行され、重版を重ねる。下位春吉の「ごんざ蟲」のような例話の集大成であり、こういった著作への要求が高まっていたことがうかがえる。

以上のように、学校教育関係者への手引き書として、下位春吉は本書を著したわけであるが、「日本のストーリーテリングの始祖」とされている水田光の著作はそれとは性格を異にしている。次項においては、その水田の『お話の研究』をとりあげ、口演童話の題材の側面から考察を行う。

（6）お話の翻訳家—水田光（山崎光子）

水田光の口演活動は、下位春吉ほどには目立ったものではなかった。大塚講話会との関わりも、次のような櫻井美紀の指摘があるにとどまる。

明治三十九年、光は女高師を卒業し、大塚の東京高等師範学校の附属小学校の音楽担当の訓導として教職についた。当時は全国の小学校で、巖谷小波・久留島武彦らの

口演童話が盛んに行われていた。小学生たちの熱狂ぶりはもとより、教師たちも熱心にこれを迎えた。とくに東京高等師範では「大塚講話会」の誕生をみる程、教師たちの関心は高く、巖谷・久留島の門下となるものも多く、光もその活動の輪に入っていた。(注 19)

このように、水田は傍観者の位置から口演活動に触れたのではなかった。先の下位春吉と同様に、実践的立場から「口演」をとらえることができる立場にいたと思われる。

水田の活動は、大正 8 年 7 月に帝大教授の山崎直方と結婚した後、山崎光子の名前を用いた童話の翻訳を中心とした文筆活動のみに限定されることとなる。それも昭和四年を境として途絶え、消息をたどることができにくい。短期間に集中して密度の高い研究をおこなった人物ということができよう。

若いころの水田光は、どのような契機から口演童話に関心を寄せるようになったのか。その一つとして、義弟の熊本県出身の神話学者、松村武雄の存在を忘れてはならない。松村は、ヨーロッパのフォークロア関係の文献を集めており、松村が直接に水田を指導して、集めた文献の中から伝説や昔話を翻訳させてもいる。やがて松村は、水田にしだいに「家庭と子ども向き」の翻訳をまかせるようになっていった。

以後、水田の著作としては、大正 5 年に『お話の研究』(大日本図書)、翌年にその姉妹編『お話の実際』が刊行されている。また、大正 6 年から 77 年にかけて、東京高等師範学校附属小学校の教諭であった馬淵涸佑との共著『お伽文学』12 巻(宝文館)も刊行された。大正 8 年の 4 月 5 日には、雑誌『教育研究』に論文「お話と国民性」を寄稿する。大正 11 年には、松村武雄と山崎光子の共著として『新撰童話集』10 巻が出されている。大正 13 年刊の松村武雄監修による『世界童話体系』全 23 巻中では、希臘・羅馬・伊太利篇に「イソップ」「フェードルフ寓話集」「ゲスタ・ロマルフ」「ペンタメローネ」が、土耳其・波斯篇に「フィルツシ童話」「波斯神仙譚」「トルコ童話集」、独逸・西班牙篇中では「スペイン童話集」が水田の翻訳によるものである。

このように水田は精力的な翻訳活動をおこなった。その結果として、「実践的な立場からストーリーテリングを分析した」研究書として、『お話の研究』が著されたのである。この本は諸外国の文献を紹介し、入門書でもあり、先駆的な役割を果たしている。ここでは同書にみられる、水田の見解について考察をおこなう。

(7)『お話の研究』の口演性

大正 5 年に刊行された本書について、瀬田貞二は著書『落ち穂ひろい』の「ストーリーテリング事始め」の章において、高い評価を与えている。

アメリカで古典になっているあるストーリー・テリングの指導書の紹介を軸に、内外のかずかずの例話をあげて懇切丁寧に書かれた本格的な、そしておそらくわが国で

はじめてのストーリー・テリングの本だったということです。(注 20)

この「わが国ではじめて」という評価には多少の疑問がある。というのも、これ以前にすでに岸辺福雄や蘆谷重常らの著作が存し、同じ年の 1 月には高木敏雄の『童話の研究』も出版されているからである。とはいえ、諸外国の文献を紹介しつつ口演童話の「お話の文学性」に言及した本格的理論書としては、最初のものということもできよう。

また、実践者の立場から水田光がこの本を著していることも、際立った特色の一つである。本書が大正 7 年 7 月までの間に 5 版を重ねているのも、そのような特色が、当時の教育現場における「お話」についての関心の高さに応えるものであったからであろう。

では、水田自身は「お話」をどのようにとらえていたのであろうか。

学校に於て、炉辺に於て、また食卓のほとりに於て、児童の心情を慰めたり喜ばせたり啓発したりするために、先生や父兄の口から漏れる簡明な、素朴な、そして美しい物語を意味するのであります。一言にして申せば、児童のための物語というのであります。そして私はこの「児童のための物語」の中に是非下に示すような説話を包含させたいと思ふのであります。

(A) 滑稽談 (B) 童話 (C) 寓話 (D) 伝説 (E) 神話 (F) 歴史譚
(G) 自然界の物語 (H) 実話 (注 21)

この (A) から (H) までの内容を含む「児童のための物語」こそが水田の定義する「お話」である。

このような視野の広い話材の内容提示には、当然のことながら、当時のお話教育に対する批判が込められている。その批判は、まず「修身教育の資料としてのみ童話を推讃すること」に向けられている。「固くるしい方面」以外にも、むしろ「愉悦とか趣味とか言う、ふわりとした、ゆとりのある光つた方面」を考慮すべきだという主張である。また、童話だけに「お話」を代表させていることを批判している。水田は、「童話が所有していない興味や児童が発揮し得ない教育的価値」をも有しており、しかも児童に愛好されるお話となるような実話にも話材を求めているのである。これらは、今日言われているところのお話の本質的意義の先取りと言ってよいだろう。また、徳性との関連については、「愉悦の賦与、趣味の啓発は、徳性の涵養と相伝り相俟つて、始めて完全な児童の心の発達可期し得られると思ふのであります。」と訴えていることも注目に値する。

本書の構成は、第一章「緒論」、第二章「お話とは何ぞや」、第三章「お話の教育的価値」、第四章「優秀なるお話」、第五章「優秀なるお話を得る方法」、第六章「お話の取扱方」、第七章「お話集」となっている。終章「お話のモデル」に全 391 ページ中の 150 ページが費やされており、いかに水田が古今東西のお話に通じていたかがわかる。

水田の理論の独自性は、「どんなお話が児童にとってふさわしいお話なのか」「どのよう

にして自分が話しやすいお話を作っていくのか」などの、価値ある実践の用例の中に見出すことができる。たとえば水田は、お話の内容の是非を問う基準として、次の四つを示している。

- (A) 児童に高尚な愉悦を与ふること。
- (B) 児童の徳性を涵養すること。
- (C) 児童の趣味性を啓発すること。
- (D) 智識を豊富にすること。

水田は、児童に対するお話を試みる人々に対し、繰り返しこの目安を強調している。また、新作を試みるには、相当の準備を必要とするという。そうすれば「或る程度は成功する」という。相当の準備というのは、以下のようなことである。

- (A) よく児童を研究すること、即ち努めて児童に接触して、その思想感情行動の微細な点までも、周到慎密に観察すること。
- (B) 古来の優秀なお話を反復熟読して、自らその妙境に透入すること。

その準備をしたうえでこそ、お話の製作にとりかかることができるとしている。それに加えて製作上の心得として、次の六項目をあげている。

- (A) 適度の活動性
- (B) 適度の情緒の動き
- (C) 適度の空想的要素
- (D) 絵画的印象
- (E) 適度の変化性
- (F) 適度の反覆性

さらに、水田の危惧するものは次の3点に、164 ページにおいてまとめられている。

- (A) 児童の想像力の誤解。
- (B) 道徳に拘泥すること。
- (C) 科学に拘泥すること。

無論、これらのことを説くための古今東西の例話が引用されている。たとえば (B) の一例としては、デフォーとスコットによる「アイバンホー」と伝奇物語の本文の創意をげ、具体的な語りにふさわしい内容を示している。

一方、児童の発達段階とお話の種類については、ブライアント女史の例をもとに次のような大まかな目安を示している。

幼稚園及び尋常 1 年級の生徒 (イ) 簡単な唄物語, (ロ) 一部に韻を含んだ短い話, (ハ) 自然界のお話, (ニ) 無意義談, (ホ) 不思議な物語
尋常 2 年及び 3 年級の生徒 (イ) 無意義談, (ロ) 不思議な物語, (ハ) 童話と民間説話, (ニ) 寓話, (ホ) 伝説, (ヘ) 自然界のお話
尋常 4 年及び 5 年級の生徒 (イ) 民間説話, (ロ) 寓話, (ハ) 神話, (ニ) 譬喩談, (ホ) 発達せる動物談, (ヘ) 伝説, (ト) 歴史譚, (チ) 諧謔的な冒険談, (リ) 事実談 (注 22)

このように水田の見解にはかなり詳しい学年別系統が示されている。そのすべてが、必ずしも水田個人の実践のみに裏付けられたものではないが、教師の立場からの「お話の系統」が新しい翻訳文学を含めつつまとめられている。水田の試案には、今日たどるべき学習指導過程の源流をうかがうことができるといえよう。

(8) 口演童話の必要性

内山憲尚は「童話講演の研究書」(注 22) として、下位春吉の『お噺の仕方』を紹介している。一方、水田光については「幻の女流研究者」と表現されることがある」という櫻井美紀の指摘がある(注 24)。教師による口演童話の技術訓練や教則本の作成に着目した、二人の再評価の試みはまだ着手されたばかりである。

今日、「国語科教育」の問題として音声言語に関する考察を試みるにあたっては、従来の口演童話に対する見解を見直す必要があろう。単に歴史的に解明することだけではなく、音声言語の指導についての成果とその継承をどうするかという立場からの解明が必要である。特に、児童にとっての教師の音声言語の表現能力を考察するに際して、二人の著作には豊富な提言がなされている。それは、児童のお話を聞く力、理解する力を高めるという今日の課題と結びつくものである。

教室現場での何げない教師の範話や訓話のみならず、下位春吉と水田光の提唱したお話を自らの言葉により語ることは今日でも有効な学習指導の方法である。既に全国の学校において、「読書の時間」の枠の中で定期的なお話を語る活動が現実に実現・継承されている。(注 25) こうした運動と口演童話との関係は常に考察する必要があるといえよう。

注

(注 1) 社史編纂委員会『講談社の歩んだ五十年(明治・大正編)』講談社 1959 年

(注 2) 内山憲尚編『日本口演童話史』博文社 1972 年。(注 構成は第一部が東京都の口演童話家である巖谷小波、久留島武彦、岸辺福雄、など 6 人を中心に述べており、さらに

回字会についても扱っている。第二部は 道府県の現状を扱っている。第三部は 宗教童話を扱っている。総じて全国の口演童話に関わる人物及びそれらの果たした役割等をまとめており、日本童話協会の創立五十周年記念として本書は著されている。）

(注3) 遠藤滋「口演童話の時代」『かたりべ日本史』雄山閣 1975年11月 p.150

(注4) 富田博之「日本のストーリーテリングとしての「口演童話」」(野村純一・佐藤涼子・江森隆子編『ストーリーテリング』弘文堂 1985年10月) pp.62-63 (注なお、富田は、巖谷小波と久留島武彦の著作を画像を添えて詳細に取り上げている。)

(注5) 下位春吉『お噺の仕方』同文館 1917年

(注6) 水田光『お話の研究』大日本図書 1916年6月

(注7) 水田光『お話の実際』大日本図書 1917年

(注8) 金沢嘉一「私と口演童話」(野村純一・佐藤涼子・江森隆子編『ストーリーテリング』弘文堂 1985年10月) pp.64-65 (注 なお、金沢は自らの教師体験、敗戦の述懐をも回想形式で述べている。小学校2年生の担任の教師によるお話体験が強い共感体験として後に自分自身に影響をもたらしたこと、その時のグリムやアンデルセンや日本の民話などのお話が印象深かったことなどを述べている。)

(注9) 滑川道夫「口演童話史上の大塚講話会」(大塚講話会『実演お話集・話方の研究』第9巻・なお、本引用は復刻版 大空社 1989年 巻末解説 に拠る) pp.16-17

(注10) 『赤い鳥』第2号(大正7年8月号)の読書投稿欄に、いつも近所の子供たちを集めて本を読んでやっているという男性からの書簡が掲載されている。

(注11) 桑原三郎『「赤い鳥」の時代—大正の児童文学—』慶應通信 1975年 p.420

(注12) 倉沢栄吉「お噺の仕方」『児童文化叢書解説編』大空社 1988年4月 p.115

(注13) 大塚講話会設立趣旨 「桐の花」創立二十五周年記念号より(昭和14年)『実演お話集』第9巻復刻版 大空社 1989年 巻末資料)

(注14) 下位春吉「あの頃」『お噺の仕方』同文館 1917年 巻末資料(なお1939年の回想による。)

(注15) 下位春吉『お噺の仕方』同文館 1917年 p.2

(注16) 下位春吉『お噺の仕方』同文館 1917年 pp.7-8

(注17) 下位春吉『お噺の仕方』同文館 1917年 pp.2-3

(注18) 大塚講話会『実演お話集』第1~8巻、『実演お話集・話方の研究』第9集 隆文館(なお1919年から1921年までに第1~第9まで全9巻を刊行。復刻版が1989年に大空社より出版されている。)

(注19) 櫻井美紀「復刻文献解説」『児童文学研究の軌跡』久山社 1988年 p.122

(注20) 瀬田貞二「ストーリーテリング事始め」『落ち穂ひろい』下巻 福音館書店 1982年 p.291

(注21) 水田光『お話の研究』大日本図書 1916年6月 pp.18-19

(注22) 水田光『お話の研究』大日本図書 1916年6月 pp.243-244

(注 23) 内山憲尚「口演童話」(滑川道夫・菅忠道編著『近代日本の児童文化』新評社 1972 年) p.164

(注 24) 櫻井美紀「復刻文献解説」『児童文学研究の軌跡』久山社 1988 年 p.122

(注 24) 石井元め「修了生による語りとお話の会」『子どもととしょかん』53 号春号 東京子ども図書館 1992 年 p.15

第三節 児童の表現としての話しことば指導の重視—飯田恒作を中心に

(1) 話しことば指導—東京高等師範学校附属小学校訓導・飯田恒作の試み

東京高等師範学校附属小学校訓導であった飯田恒作は、表現科としての話しことば指導の研究に着目し、児童の表現を育成するために多くの実践を行っていた。既然大正の前期において、児童の話しことばの実態について把握し、飯田恒作なりの見解が確立されていた。

飯田恒作は、話しことばの指導が当時不振であった原因を、次のように整理している。

(イ) 言語教育としての自覚に乏しかったこと (中略)

(ロ) 従来 of 誤れる思想に囚はれたこと (中略)

(ハ) 研究上の困難によること。(二つの原因) (中略)

我が国の国学者が言語学や音声学の上から生きた言語を捉へてこれを整理し、
実際家の標準となるべき権威ある研究をして居ないといふことにある。話方教授
はその性質上現代に行はるべきものであるから、国語教育中最も生きた仕事をす
るものと言つてもよい。従つて実施上の困難は多く此处から湧いて来る。(中略)
話方は綴方と違つてその成績を研究材料として完全なものを求めるに甚だ困難な
事情があることである。(注 1) (注 下線は有働が施した。)

このような状況判断をしていたのであるが、特に「話方は綴方と違つて其の成績を研究材料として完全なものを求めるに甚だ困難な事情がある」としている点が注目される。児童の学習結果についての評価に、物理的な限界があることを指摘しているのである。

では、そういった飯田恒作の言語状況の把握は、いつ頃から成されていたのであろうか。

まず大正 2 年 1 1 月、栃木県師範学校訓導の時に雑誌『日本の小学教師』で「児童の話振り」に関する「学校の児童に口先 of 上手な仁の鮮い誇大な風潮を作りたい of ではない」という見解が述べられている (注 2)。続いて大正 6 年の 4 月、5 月、6 月と、「話方教授に就いて」(一)、(二)、(三)を雑誌『教育研究』に執筆している (注 3)。この時期に、飯田の基本となる考え方や指導の姿勢が一定の水準に達しており、それをこういった場において示したのであろう。その結果、大正 7 年に単行本『話し方教授』をそれらの集大成と

して完成する。本書は、315ページの大著であり、学年ごとに具体的な記述がなされている。飯田の実践の結集といえよう。

(2) 東京高等師範附属小学校での実践—話方と表現科の関連

次に、『話し方教授』が誕生するまでの過程を中心に、飯田の理論と実践とを考察してみたい。具体的には、主として東京高等師範附属小学校の実践記録を辿ることとなる。

同小学校には、話しことば指導そのものについて、飯田以前に実践を公表している本田小一が存在した。特に本田小一がカリキュラムについて見解を述べている点に注目したい。その見解は、大正4年3月、「話し方教授の研究」の論文に見出すことができる。

- イ、尋常小学校にあつては全学年を通じて読み方教授に附帯して話し方を課することは時間の上よりと教材の上よりと制限を与へられて比較的有効なる練習を行はしむることが出来ない。
- ロ、全学年を通じて若干時を読み方教授時数より割いて特定の時間に課することは読み方教授上支障がある。
- ハ、適宜の時機に課することは児童の学習の態度の上よりと練習に系統を立てることが困難であることでよろしくない。
- ニ、読み方時間が比較的多くて且つ発表力の乏しい尋常一二三四学年には毎週一時間を割いて特に口頭的発表の練習を課することゝしたい。而してその教材は読本に直接に聯絡する。他教科と聯絡する。児童各自の経験に聯絡するがよい。詳細は後に述べてみる考である。
- ホ、五年以上は学科が多くなつて読み方時間も減少して来るから、一時間を分割することは不可能である。且つ児童の日常生活の範囲も程度も進んで来て自然に口頭的発表力が進歩してくるから、特定の時間を定めずに読み方教授を教材の性質によつて出来得る限り全体的取扱方をして話し方練習の時間を分節的取扱方の際よりは多く配当すること。他学科教授の際につとめて言語に注意して居常その練習につとむること。(注4) (注 下線は有働が施した。)

簡潔に要点を掲げたものであるが、着目すべきは、「ニ、読み方時間が比較的多くて且つ発表力の乏しい尋常一二三四学年には毎週一時間を割いて特に口頭的発表の練習を課することゝしたい」としていることで、今日でも通用する発想である。指導を小学校の四年生を一つの区切りにしている事は、児童の言葉の発達を考慮したものである。また、特に指導の際に常に問題となる話のテーマについては、読本はもちろんのこと、他教科の内容や児童各自の経験など、教室での展開の容易なものを掲げている。

実際に附属小学校では、このようなカリキュラムがどれほど採用されていたのか。大正初年頃より、東京高等師範学校附属小学校では尋一から尋四まで、既に話方時間が特設さ

れていたのである。先駆的に本田が一定の成果をあげ、カリキュラムの作成と実施が進行していた。

そういった研究土壌中において、飯田は自らの創案による話方指導を進めていた。とりわけ、児童の表現についての追求を実践者の立場から推進したことに意義がある。その結果、文字表現とともに音声表現を児童の表現として幅広く位置づけ、それぞれについて先見性の高い実践指導書、『話し方教授』を著した。

この書では、自らの特設による指導実践を下敷きに、今後の指針となることを意図した理論・実践例を展開している。その姿勢は、「表現の教科」としての科目「話方」を唱えることにより、話方と綴方との共通・相違を明らかにし、付帯的扱いを批判して独立性の高い「話方」の必要性を説くものである。

本書の立場は、大正期という実践模索期にあつて、個別に実践を追求した研究書の中で傑出したものと評価できる。以下その内容を、理念・実践・系統性の三点に分けて述べる。

(3) 児童の表現の重視—話しことば教育の重視—『話し方教授』より

指導者が児童の話しことばそのものを指導すべき対象とみなす。これ自体が当時にあつては極めて新しい発想であつた。

表現に音声と文字の両面がある以上、文字表現ばかりではなく、話しことばによる表現についても着目する必要がある。ともすれば、話すことの態度に指導が向きがちであるが、そうではなく、その児童自身の表出する表現内容に目を向けなければならない。次のような記述にそうした見解が示されている。

話方教授に於ては如何に発表せしむべきかと同時に、如何に聴かしむべきかの指導は相並んで大切な任務と見なければならない。…吾々が實際社会に立つた場合に如何なる手段によって多くの収得をなしつゝあるか—考するがよい。……

要するに小学校の話方教授は国語科の目的である発表力と収得力とを話すこと聴くことによつて養成するものであり、これを広く国語教育から眺めて、最も自然に最も切実に前述の国家的要求を満すものであると言ふことが出来る。然るに我が国の国語科に関する要旨は頗る抽象的で、特に言語教育に就いての要求が鮮明でない。(注5)

(注 下線は有働が施した。)

このように、既に表現の内容を「発表せしむべき」と「聴かしむべき」とに分離してとらえている。話すことに対する聴くことの活動役割を明らかにしたうえで、話方の具体的な教授と指導を行ったのである。つまり、「発表力」と「収得力」の両面への着眼である。

今日、話すこと聞くことという両面からこの領域に指導を行なうことは常識になっているが、当時としては、こういった分類によって話すことそのものを指導項目化することは

斬新な試みであった。ただし、「国家的要求」へと結びつける発言は、前述のごとく時代的な限定を受けていることを示すものである。

また次のように、児童の表現活動をうながす指導にも目を向けている。当時流布していた、お話指導とは異なるものを志向していたことが明確に読み取れる。

吾々は、強ひて大人じみた—素人好のする—機械的の暗誦を主としたこれ等（なお、童話や寓話を意味する、有働）の教材を採らなくとも、小児（相應な—しかも表現の根柢に觸れたものを、より多く提供する工夫を凝らさなければならない。（注6）

（注 下線は有働が施した。）

ここでは、「表現」の根柢に触れるという言い方に、児童の各個人の意思を尊重する姿勢が集約されている。児童を一個の人間として認め、各児童に適した教材の考案を目指しているのである。では、話すに値する表現の内容は、どのようなものによって促されるのだろうか。話材として括ってあるものを示すと次のようになる。

- （一）昔話より取る話方教材
- （二）読本及び他教科より取る話方教材
- （三）児童の全生活を範囲とする話方教材

三つ目の「児童の全生活を範囲とする話方教材」は、飯田に特徴的なものである。表現することにより、児童の日常生活がそこに反映してくるという指導観を読み取ることができる。つまり、児童の内面表現に着目しているのである。

これは、先に述べた当時の話しことば教育が、お話に傾きがちなことへの批判である。現状のお話指導だけでは機械的な指導にしかなりえない。飯田は自己の経験から、児童がそういった寓話を中心とする話方の材料を選ぶことは甚だ少ないと指摘する。児童とは、低学年ほど自己の実際経験を話すことが多いはずであり、それを型にはめずに指導していくことが重要であるというのである。

なお、お話の方面では、飯田は創作を児童に推奨している。その斬新さは、児童中心主義の延長上に飯田のスタンスがあったことを示すことにもなる。これは当時としては、かなり大胆な指導であるのだが、「児童の発達段階の初期に表れる心性を汲んだ、実際経験を土台とした想像話」なのであり、決してお伽噺の類と同一に考えているのではないと述べている。

以上のように、飯田は当時の口演童話や児童中心主義の影響を受けつつも、自らの実践経験を基に、児童の個人意識を重視し児童の表現性を核にした独自の指導を推進した。飯田の視線は児童の言語環境へと向けられ、話材選択に関連して次のような指導の方向性を述べている。

児童の精神生活を根柢とする全経験から、表現の指導に最も有効なる材料を選ばなければならない。表現の指導に最も有効なる材料—或る意味に於て児童の生活を象徴した、興味ある経験であつて、話さんとする心の高潮した生命ある材料である。話方の機械的の任務—この任務を果す上の形式的材料は要するに話方本来の目的を達する為に、準備となり方便となつて表現を生かす糧に外ならない。この糧を選択し消化するものは飽く迄も人そのものでなければならない。表現の本質を外にして話方の材料を選ぶ者は、本末輕重の明を欠く者と言はなければならない。(注7)(注 下線は有働が施した。)

ここにみるように「児童の生活を象徴した、興味ある経験であつて、話さんとする心の高潮した生命のある材料である。」という姿勢は、今日にも通じる先見性を有している。それに基づいて、児童の全生活を範囲とする話材に工夫を凝らし、昔話や読本などによる話方教材は「方言か訛音の矯正」という範囲に特化して使用するという方針を定めている。暗記は決して話しことばの指導ではないと繰り返し主張するのも、「学習も一つの経験」から生まれるという教育観を示している。

(4) 飯田恒作の指導による児童の話し事例

この書には、次のような児童の話しの実例が転記され、教材分類に従って紹介されている。

□わたくしのかきかた 尋二 (男)

これは私がうちでかいた書方のざつきちやうです。せんの月えう日にかいた書方は良上でした。せんせいは「だんく 上手になった。もすこしうまく書けば美になる」とおつしやいました。うちにかへつてお母さまに見せますとお母さまはこれではしかたがないからうんとおけいこなさい。」とおつしやいました。それで毎日このざつきちやうにかいて居ます。私の一ばんかきにくいのはひとぬとねといふ字です。それでかういふふうに行かずつ習つてゐます。せんはよくわ行のゐとゑをまちがへて書きましたが、いまではまちがはないやうになりました。(『話し方教授』p.187)

□わたくしのいもうと 尋一 (女)

わたくしのいもうとはことし五つになります。きのふわたくしががくかうからかへつて、はかまをとるといもうとはすぐわたくしのはかまをはいて、かばんをかけてがくかうにいくまねをしました。それからわたくしがほんをだして、べんきやうをしてゐましたら、いもうとはゑほんをだしてきてでたらめによみだしました。わたくしはいつもいもうとゝまゝごとをしてあそびます。(『話し方教授』p.181)

「わたしのかきかた」は、実際に話しをする際に、自分の雑記帳を示しながらおこなうというやり方をとったものである。二番目のものは、『修正尋常小学読本』巻2の第21課の「オトウト」の話材を自分なりに、話しとしてまとめている。つまり教科書教材をもとにし、構造を真似て自己の体験に基づく内容を述べているのである。

このように児童の話しの中身についての記録が残されていること自体、飯田の児童の表現重視の姿勢のあらわれとみなすことが出来る。当時としては極めて珍しい例である。一瞬にして消えてしまう音声というものに対する、指導者なりの深い理解がなければ出来ないことである。また、タイトルのみにとどまらず、全文の記録が残されているところに、飯田の指導過程のきめ細やかさが反映されている。

そのことは次のような事例からも窺える。尋常二年の1学期（5月中）におこなった話材として示された20名の例である。これらは教師からの課題として与えられたものではなく、自由に児童が話材化を行ったのである。

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 三りんしやを買ったこと | <input type="checkbox"/> お友達と遊んだこと |
| <input type="checkbox"/> 酒井君と遊んだこと | <input type="checkbox"/> ゆにはいつたこと |
| <input type="checkbox"/> 私の飛行機 | <input type="checkbox"/> 佐久間さんと遊んだこと |
| <input type="checkbox"/> あまざけやと犬 | <input type="checkbox"/> 飛行機を見たこと |
| <input type="checkbox"/> どろぼうがはいつたこと | <input type="checkbox"/> うちの月山 |
| <input type="checkbox"/> やしの實 | <input type="checkbox"/> にはの毛蟲 |
| <input type="checkbox"/> お父さんのお土産 | <input type="checkbox"/> かうもりの話 |
| <input type="checkbox"/> 博覽會に行つたこと | <input type="checkbox"/> 三越へ行つたこと |
| <input type="checkbox"/> うちのにはとり | <input type="checkbox"/> 私の病氣 |
| <input type="checkbox"/> おぢいさんの家へ行つたこと | <input type="checkbox"/> 私のお人形 （『話し方教授』p.191） |

年間計画の中で、各学年の状態が記録されている点、学校を挙げての指導であったことなどがよくわかる。また、次第に学年があがるにつれて、その話の材料を膨らませていく指導がされていた様子がわかる。

また、次のように尋四の4人の児童による生活話材の取材振りも示されている。これは、同一児童が、①から⑤までの幅のある話題題目を選択的に考えていけるようになっていることを示している。

- | | | | |
|-------------|----------|-------------|-------------|
| ①竹とんぼを作つたこと | ①僕の三失敗 | ①私のたのしみ | ①お節句（鹿児島風俗） |
| ②スミスの宙返り | ②笛を作つたこと | ②私の植木 | ②花角力 |
| ③蟲のぬけがら | ③加勢 | ③ありの塔 | ③江の島へ行つたこと |
| ④動物園の熊 | ④僕を呼ぶ名 | ④妹がほしくてならない | ④一本足の鶴 |

⑤ 畠を作って種をまいたこと

⑤ 僕の絵はがき

⑤ この間の日曜日

⑤ 写真を写したこと

(『話し方教授』p.192)

このような画期的指導を話しことば指導において実践していた飯田は、常にその行き着く先を、表現科の一つである綴方指導へと収斂させている。あくまでも児童の、日常の生活体験を表現するという立場を固持して、理論と実践を探究していたのである。

それにしても、この時期に、この話しことばの教育の研究が展開して、もしも綴り方と両輪のようになりつつ推進されていたならば、表現重視の指導の基礎作りが可能であったのではなかろうか。この点が、話しことば教育の発展の立場からは大変惜しまれる。

(5) 東京高等師範学校附属小学校のカリキュラム―「表現科」の位置

飯田は、カリキュラムについても、表現科としての特色を持たせる必要を説いている。その一つが、「綴方と話方は共に『表現科』とし、この科の研究はまず、話方教授よりはじめる方が良い」とし、話しことば教育こそ綴方の基礎であるとしていることである。

話方教授の目的を論ずる者は、大体二派に分れる。一はこの教科の理想的本質の価値を発揮しやうとする者で、飽く迄も表現の教科として生かさうとする。一は方言訛音の矯正や標準語の普及を重視する者で、本科の価値を方便的機械的に考えて居る。自分は話方教授の本質的理想的の方面を重視する者である。(注8)(注 下線は有働が施した。)

特に飯田は、綴り方との関連から独自の指導法として「聴解」という手段を本書で提示し、自らの独自性を裏付けている。それは、読方を学習した際にじっくりと読み聴かせ、時には聴かせた後に記述させる行為である。「綴らんとする心はやがて話さんとする心である」という立場から、この指導を作り出したのである。

さらに具体的な教授の機会について飯田は、(1) 附帶的、(2) 特設的、(3) 他方面、というように三つに分けて述べている。それぞれの長所短所を述べた上で、数多くの具体例を提示している。一例を示すならば、以下のようなものである。

□ スミスの宙返り

尋三 (男)

目的

- 1 兄さんと家を出たとき
- 2 花火が上ったこと
- 3 ひかうきが来たこと
- 4 宙返りをしたこと
- 5 かへり

草稿

きのふの晩僕は兄さんと日比谷の方へスミスの宙返りを見に行きました。六時頃家を出てあるいて行くと、宮城につく少し前の所で花火が二はつ上りました。僕が兄さんにきいたら、「これはいま青山を出たといふしらせだから、こゝで見よう。」とおつしやつた。少したつと青山の方から二つの赤い光が飛んで来ました。そして宮城のまはりを一まはりまはつて雲にかくれてしまひました。少したつと雲から出ました。そして今度は青白い光を出してこちらの方へ来ました。ひかうきの両わきには電気じがけの花火がついて居ます。僕はこれから宙返りをするしるしだなど思つて見てみると、スミスとかいてくるりと五かいほど宙返りをしました。その中雲が来てひかうきをかくしてしまひました。雲の中でも六回ほど宙返りをやつたさうです。僕はむ中になつてかつさいをしました。電車がこんで中中のれません。家にかへつたのは十時頃でした。(注9)(注 下線は有働が施した。)

事前に草案作りをさせ、聞き手に対しても「善良なる習慣と、公正な理解と判断を目指すための取得の基礎作り」を課している。その結果、この「草稿」が完成しているのである。兄とのやりとりが会話体で再現され、「これはいま青山を出たといふしらせだから、こゝで見よう」という表現が臨場感を生んでいる。日ごろの指導が読み取れる表現といえよう。

また、さらに発展として、聞いた話の再話、メモをどのようにとらせるか、批評はどのようにするのか等が示されている。

また、学年毎の目安について、飯田の考えを簡略化してまとめてみるならば、以下のようになる。

- 尋一 誰でも話せるような日常経験の話を中心にする。
- 尋二 話し方の著しい進歩を伴うため、話す量を多くする。
- 尋三 新しい表現を試みるように課題を設定する。
- 尋四 形を求めつつも、表現の単調さを破るようにする。
- 尋五・六 言論に関する実地の訓練に重点を置く。

飯田は常にどのように話させるのかを念頭におき、話したいという児童の意欲を引き出す活動作りを目指していたといえよう。

以上のように、飯田の実践はあくまでも児童の言語生活の充実をめざすものであった。言い換えるならば、児童の随意性を重視した実践である。こういった飯田の考え方は、彼一人のものにとどまらなかったことは、東京高等師範学校附属小学校研究会同人という執筆名で記された次のような文章からもうかがえる。

話し方の本質から眺めても最も遺憾に思ふのは、教育家の中に小学校の話し方教授をお話しと混同したり、巧言令色を、である談話術と考へたりする者のあることである。

改造を叫ぶ必要は全く此処にあるけれども、これまで問題にして進まなければならない程、如何に幼稚な話し方教示の研究でも眠つてはゐない。小学校の話し方教授は、彼等の考慮するような不直面な余興的なものではない。表現の本質に立つて断じて真剣な厳肅なものでなければならぬ。(注10)(注 下線は有働が施した。)

飯田の実践は、「巧言令色」的でも「談話術」的でもなく、児童の表現の本質に対峙するだけの内容を持っていた。つまり、「児童の言語生活を追及し、表現活動としての話しことばの教育を考える」という立場から実践がすすめられ、そして東京高等師範学校附属小学校全体の指導姿勢として定着していったのである。

注

- (注1) 飯田恒作「話し方教授に就いて(一)」『教育研究』大正6年4月 pp.33-37
- (注2) 飯田恒作「児童の話振り」『日本之小学校教師』大正2年11月 pp.33-39
- (注3) 飯田恒作「話し方教授に就いて(一)」『教育研究』大正6年4月 pp.33-41, 飯田恒作「話し方教授に就いて(二)」『教育研究』大正6年5月 pp.27-34, 飯田恒作「話し方教授に就いて(三)」『教育研究』大正6年6月 pp.42-49
- (注4) 本田小一「話し方教授の研究」『教育研究』大正4年2月 pp.25-26
- (注5) 飯田恒作「話し方教授について(一)」『教育研究』大正6年4月 pp.39-40
- (注6) 飯田恒作『話し方教授』教育研究会 大正7年10月 pp.157-158
- (注7) 飯田恒作『話し方教授』教育研究会 大正7年10月 pp.193-194
- (注8) 飯田恒作『話し方教授』教育研究会 大正7年10月 p.37
- (注9) 飯田恒作『話し方教授』教育研究会 大正7年10月 p.48
- (注10) 東京高等師範学校附属小学校研究会同人「国語教育上の改造問題」『教育研究』大正9年11月、pp.223-234

第四節 児童の「内的発表」指導の重視—友納友次郎を中心に

東京高等師範学校附属小学校の児童に対して飯田が表現指導の立場から話しことば教育をおこなった同時期に、綴り方指導で著名な友納友次郎は広島高等師範学校附属小学校の児童に対して優れた実践を展開していた。友納は『^{尋常}小学話し方教授書』(二冊)を大正8年に著しているのである。今日、両者は主として綴り方指導者として大正期を代表する指導者に位置づけられているが、話し方の指導に関しても既に優れた実践を展開していたのである。

友納友次郎の優れた点は、次のような話しことば教育の想の問題に論及したことである。友納は、綴り方教育史上で重要視される芦田・友納立会演説会以前に、「話し方」においても、自分の考えを表現するということを重要視していた。とりわけ、「内的発表」と「外的発表」と言う独自の用語を用いて、表現内容に関する分析的な主張をしている点が注目される。

また、練習に対する態度や、技能練習としての発表場面の増加などで、綴り方との関連性を主張していた点に特色がある。

(1) 広島高等師範学校附属小学校訓導・友納友次郎の実践

生活経験による表現を唱える飯田に対し、友納は模範練習文主義を主張する。そして、文の模範性の必要を説くにあたり、今日いうところの「内言」(注 友納はこの文語を用いてはいない)と思想との関係を把握している点が注目される。

具体的には、次のような児童の心性に寄り添った形で述べられている見解に、その点がうかがえる。

表現の欲求が言語を借つて言ひ表はされる迄には其處に幾多の心的過程といふものがあつて、それが完全に言ひ表はされる迄には餘程の修練を必要とするのであります。私は斯様な心的過程を内的発表と名づけてゐます。随つてこの内的発表が先づ成つて然る後にそれが外に發露する場合に初めて言語なり文字なりの必要が起つて来るのであります。斯様に内的発表が外に表現せらるゝ場合を名づけて、内的発表に對して外的発表と申して居るのであります。…表現の力は内的発表が先づ成つて然る後にそれが外的発表となつて現れる迄を意味して居るのでありまして、此の両者が旨く歩調を合せるでなければ完全な表現は望まれないのであります。(注1)(注 下線は有働が施した。)

このように、「表現の欲求が言語を借つて言ひ表はされる迄」には、「心的過程」があることを明言している。それを認めたうえで「完全に言ひ表はされる迄には餘程の修練を必要とするのであります。」としている。そのような「心的過程」を「内的発表」と名づけたのは卓見である。名づけることにより、その指導の必要性が明確になるからである。

さらにその「内的発表」に対して、外に表現する場合を「外的発表」として分離している。その結果、それらの融合がうまくいった時に「完全な表現」が可能になる。以上のような見解は今日では当然すぎることなのかもしれないが、児童が言語で発表することの困難さとは何であるのかを分析的に追究しようとする姿勢は評価しなければならない。

先にも述べたが、換言すれば、「内的発表」という用語を用いて今日で言う「内言」に注目している。つまり、思考の深まりを根本にするという表現指導の基本を既にこの時期に体得しているのである。さらに「児童の言語について尚注意しなければならぬことは、児童が習得している言語の数即ち語彙が少ない為の一つの言葉を他に転用することが非常に多いということ」という語彙指導の必要性をも指摘しているのである。こういった指摘は、本書中で繰り返さされている。加えて、当時の学校教育における話しことばの教育の現状については、「幾多の修練」が必要であると力説している。

(2) 児童の「内的発表」と「外的発表」—『尋常話方教授書』より

このような友納の理論は、綴方との関連から話しことばに注目していった結果であり、それは次のような現状理解をふまえたものであった。

従来、表現其ものに対しての吟味が深刻を欠いた為に、より重要な内的発表に対する研究を疎かにして唯外的発表のみを云して居たのは話方や綴方の振はなかつたが大なる病根であつたと思ふのであります。表現の力は内的発表が先づ成つて然る後にそれが外的発表となつて現れる迄を意味しているのでありまして（略）（注2）

（注 下線は有働が施した。）

このような形で、話しことばに対する基本的な考え方と当時の綴方教育との関連が明らかにされている。さらに、自らの見解を、「本教授書は教授の型を示すといふ考へから出来たものではありません。どこまでも其の気合を会得させ其の生命のあるところを確保させたいといふ考へに成つたものであります。」と述べ、「表情や態度や話振などの模範を示すと共に、成可く活きゝとした内容を有する話題を捉へて所謂、話方の練習を行はなければなりません」と凡例において主張している。

では、具体的にはどのような形で実践がなされていたのだろうか。

本書の『尋常話方教授書』には学習形態の型が示されている特色があるが、現場へどのように普及していったのかは不明なままにある。現場の具体的な報告としては、管見の限りでは、大正7年の「小学校に於ける話方教授を如何すべきか」（注3）における、広島高等師範学校附属小学校の立場に対する質疑応答が残されているのみである。そこでは現場での実践の困難さが述べられ、話しことばの学習の不振ぶりも報告されている。同校の立場を代表し、友納自身がどのような場面でどのように指導したのかを説明しており、実際には普及のためにまだ多くの課題が残されていることが読みとれる。

本書『尋常話方教授書』には、綴り方との関連による内的発表を重視する話しことばの表現という友納の理論がどのように実践化されていったのかが、残念なことに記されていない。先の報告をも含めて考える時、どのように内的発表を育てていくのかという問題や、どのように内的発表と外的発表とを充実させる言動活動を設定するのかという疑問がわいてくる。言い換えれば、小学校の児童の言語発達や思考の深まりについての発達の道筋がみえにくく、その点が子どもたちの生活実態と話しことばとの関連指導について、わかりにくさを示している。

まとめるならば、本書の位置づけとしては「書くための話しことば」が重要視されており、話しことばの教材を教室で実践すること独自の価値がふまえられているとはいいい難くなってくる。もちろん外的発表と内的発表という分類を用いて話の想の段階を明示したことは評価しなければならないが、標準語で語彙を豊富に話すことなどが指導の目的にすり替わってしまうことも想定される。

(3) 友納友次郎の指導による児童の事例

友納の話しことばの指導法には、指導の手順がかなり簡潔に確立されている。10年間の実践から生み出された指導手順である。以下、話しことば指導の型と話のテーマとを、『尋常小学校話方教授』(巻一)の中から紹介することにした。

(一学期) 四、この絵は？

一 目的

色々な略画を描いて見せて児童の興味をそゝりながら、随意に話させる。

二 準備

各種の略図——自動車、馬車、自転車、人力車など——を用意する。

三 教法

今日は先生が面白い絵を書いてみせませう。

これは？・・・運転手を指して

運転手がどうしてゐますか



これは？・・・乗つてゐる人を指して

どんな人が乗つてゐますか。(略)

四 注意

略図を描いて見せて、巧に児童の興味をそゝりながら問をかけては話させ、問をかけては話させして教授を進める。そして思ひ思ひにその経験を物語らせるやうに仕向ける。(注4)(注 下線は有働が施した。)

このような問答形式とイラスト風の略図の利用とが、この指導のわかりやすさをもたらしている。また、指導上の留意点に「略画を描いて見せて、巧に児童の興味をそゝりながら問をかけては話させ、問をかけては話させして教授を進める」というように、その間の児童とのやりとりにも配慮がなされている。話を児童にさせていく問いかけがわかるようになっているのである。

一方、巻2には初学年用に適した話材として、次の四つが示されている。

第一は、直観方便物(絵図・実物・標本模型)である。その物について解説させるものであり、最も数が多い。

二番目は、既知の童話やおとぎばなしを自分なりに再話させるものである。再話の手法は、かなり低学年から行われている。これは、聞きながら自分の話を作る指導として重要な指導である。ともすれば高学年の指導となりがちなるものを、友納はかなり低学年から、重視している。このことによって、話の構造を把握させるねらいがあったと想定できる。

三番目は、他教科での学習事項や国語の読み方の内容の発表である。今日でも一般的に用いられる手法である。

四番目は、自分達が見聞きした体験事項を話させるものである。こういった興味や関心

をそその話の材料を選択することが、児童の創作欲を刺激する大切な要件であると述べられている。

また、教師に対しては「本書によつて教授の眞の呼吸を飲込んで然る後教壇の上に立つて何等囚はれる所なき独創的の境地にあつて自己の手腕を振はれたい。斯様にして始めて芸術的気分にあつた眞の力ある教授は期し得られるのであります。」(凡例)との助言を述べている。

このような「型」に関する見解とともに、「話の材料」についても独自の指導法を持っていた。特に、内的発表に關しての指導が模索されていたと想定できる。今日の発表内容の指導や、発表内容の組み立ての指導などにも該当するものである。先駆的な話しことばの教育の「想」に關する指導である。以下、具体的に巻一では次のように述べている。

言語と思想は恰も容器と其の中實との如き關係であります。言語は即ち思想感情を盛る器であります。(注5)

このように、「言語は思想感情を盛る器」とまでと明言しているのである。惜しまれる点は、これらの見解を具体的に指導に生かす過程などは詳述されていない。先の問題とともにこれらは本書の限界でもあろう。

同様に、「話すための材料」に際しては、尋一からの段階的な指導については説明されていないのである。「型」についての段階的な見解が見事であるために「材料」への段階性への配慮の乏しさとの隔たりが見受けられる。

一方、着目すべきは、積極的な話材の広がりである。以下に課題として示されている話題を巻二より列挙する。なお、尋常一年から四年までは毎週2時間の配当を想定している。

(注 有働が印を、例●お伽噺、昔話、伝説 ◇自由な発表会 ×季節の会話 として施した。)

第一学期 予定時間三十時間

- 1 櫻 2 蝶々 3 ひよこ来い来い 4 ここまでお出で! 5 ●猫と鼠 6 ◇お話の會
7 昨日の日曜 8 お花 9 ×お節句の日 10 太郎さんの飛行船 11 さかおあがり
12 戦争ごっこ 13 ●雀とおばあさん 14 かんがへもの 15 ◇お話の會 16 (山道)
17 筍ほり 18 竹でこしらへたもの 19 兄弟 20 小便ぢいさん 21 ●浦島太郎
22 ●玉の井(其一) 23 ●玉の井(其二) 24 四方 25 螢のおしり 26 一口ばなし
29 ●小野道風 28 おたまじやくし 29 蟻の行列 30 ◇お話の會

第二学期 予定時間三十時間

- 1 ×夏のお休み 2 ささ舟 3 水鐵砲 4 水遊 5 緋鯉のうち 6 かうもり
7 お月見 8 かげふみ 9 ふじの山 10 ふじのまきがり 11 ●はごろも 12 ◇お話の會
13 お祭 14 私の一日 15 十月三十一日 16 ●白うさぎ(其一) 17 ●白うさぎ(其二)
18 こら待て! 19 花子さんのお客 20 もりのそめものや 21 ●家鼠と森鼠 22 ◇お話の會

23 山びこ 24 ふくろふ 25●日と風 26 孝行猿 27●俵藤太 28 すすはき

29●もちつき 30◇お話の會

第三学期 予定時間二十時間

1 お正月 2 かるた取 3 熊のうち 4 子熊 5 雪の朝 6 雪なげ 7●雀のうち

8◇お話の會 9 なぜ? 10●扇の的 11 なぞ 12 一本杉 13 汽車 14◇お話の會

15×ひなまつり 16 ひなのあくび 17 春やすみには! 18●曾我兄弟 19◇お話の會(其一)

20◇お話の會(其二)

このように話材は指導者が提示することになっている。さらに、児童の生活を基にしたものとなっている。「教授の真の呼吸」「其の生命」を知らすという凡例でのことばの通り、一定の教育課程に即した題材が年間計画で示されている。この話の材料の指導内容がどのような系統性を持っているのかは示されていないものの、実践の成果として記録されており、このように特設された話しことばの指導科目「話方」が既に実践されていたこと自体が重要である。

本書は冒頭に『尋常小学校綴方教授書』の姉妹編に該当すると記されている。話すことと綴ることは、児童の内的表現と外的表現とを鍛えるために共に必要であるという姿勢であり、両書の併用によって児童の表現が完成されることが意図されていた。話すことと綴ることの結合という友納の主張は、この時代の先駆的な見解といえるだろう。

注

(注1) 友納友次郎『尋常小学校話方教授書』目黒書店、大正8年5月 巻一 p.8

(注2) 友納友次郎『尋常小学校話方教授書』目黒書店、大正8年5月 巻一 p.8

(注3) 広島高等師範学校研究部「第三部会報告—小学校に於ける話方教授を如何にすべきか」『学校教育』大正7年2月, P.29

(注4) 友納友次郎『尋常小学校話方教授書』目黒書店、大正8年 巻一 pp.29-31

(注5) 友納友次郎『尋常小学校話方教授書』目黒書店、大正8年 巻一 p.7

第五節 児童の話しことば指導の系統性を目指す実践—田中確治(一)・中井新三郎を中心に

当時の話しことばの教育について同時代的な評価が、教育雑誌などに掲載されている。それらはもちろん、飯田恒作や友納友次郎などの個別の実践に対する意見ではなく、当時の一般現場に対する批判である。その多くは、系統的な指導の必要性を訴えるものであった。

一般の実践家達の間にも、当時の実践理論に対するさまざまな疑義が生まれていた。そ

これから個別の指導を発展させていったが展開していったのが、田中確治(確一)や中井新三郎といった実践家たちである。

(1) 茨城県女子師範学校訓導・田中確治(確一)の実践

茨城県女子師範学校訓導の田中確治(確一)(注1)は、既に話し方に関する見解をまとめている。先の飯田恒作も、『教育研究』の話し方教育特集号で紹介している人物である(注2)。

田中の主張の独自性は二点にまとめることができる。第一は、従来の話しことばの指導法に対する、児童自身が考えることが乏しいという批判である。第二は、言語環境に関する指摘である。

第一の主張の根拠として、当時の一般的な児童の学習意識について述べている。それは以下のようなものである。

□話方は背が大きくなつてから、お話を上手にするやうにおけいこをするのです(尋一女)(中略)

□話方は勉強するのは、次のやうなわけからです。

- 1、言葉をきれいにする。
- 2、どこへ行つても、話がすらすら出来て、人に笑はれない様にする。
- 3、話をしても人にわからなければ駄目だから、解る様に話す。
- 4、声をはつきりする様に

(尋六女)(注3)

1年生の「お話を上手にする」と言う発言からは、当時のお話に偏った指導が読み取れ、6年生の「人に笑はれない様にする」という発言からは、「口を禍の基」とみなす風潮が強いことを田中は指摘する。そして田中は、「階級制度は下級のものをして、如何なる事情ありとも上級の者へ理屈を言つたり提言したりすることを許さなかつた」とする国民的思想により、「国民間殊に上下の階級間に、どれ程深い溝渠を穿つたか知れない」と言う現状認識を記している。その上で田中は、児童に考えさせずにしつけや暗誦のみに終わる一般的な指導の現実を嘆く一方で、話しことばの指導の重点は児童が自ら考えるようになる」と主張する。

第二の、話しことばを育てる言語環境作りこそは田中独自の発想といえよう。教師の明確な指導意識の下に、児童の言語をどのように鍛えていくべきかを志向したもので、一例を示すならば次のようなものである。

◎尋一 六月教材

一、花瓶の直観(静的)

- 机の上に花を挿した花瓶が置いてあります。

- 机の上に小川さんと長谷川さんが持つて来た花をさした花瓶があります。
- 白いバラの花と、赤いシャクヤクと紫の矢車草をさしてある青い花瓶が先生のお机の端においてあります。

二、花瓶の直観（動的）及び教師の行動の直観

一前のは教卓上に置いて、それを想ふ様に（勿論指導として暗示は与へたが）発表させたのであるが、次には動かしたことを直観させて話させたもの—

- 長谷川さんの持つて来た綺麗なバラの花がさしてある花瓶を、先生が戸棚の上にお置きになりました。戸棚の隅の方に置いてあります。その側には昨日、先生が新しく生けた花があります。オキ上リコボシも五つ並んでゐます。 （注4）

（注 下線は有働が施した。）

「花瓶の直視（動的）」ということから「教師の行動の直視」を計画し、それを描写させる。その結果「前のは教卓に置いて、それを想う様に（勿論指導として暗示は与えたが）発表させたのであるが、次には動かしたことを直観させて話させたもの」となるというように、児童の考える過程を確保し、それによって描写と観察の力とをつけるようにしているのである。

田中の実践の工夫は、「自らの思いを他者の前で十分に述べる力」を高めることを目指したことに結びついており、「教授の統合化に成功した」という評価もなされている（注5）。

「自己表現」である自らの思いを、他者を意識した表現指導として捉えなおすこと。その指導において児童が自ら考え、他者意識を育成するという観点からも、再評価されるべきである。

（2）茨城県太田尋常高等小学校の指導の特色

飯田、友納、田中という実践者達は各地域の師範学校の附属小学校の訓導である。このことは、研究条件の整った環境の中で実践の蓄積をすることが出来たと想定できる。では、一般教師はどのような指導の系統化を試みていたのであろうか。その一例として、大正7年に発表された研究録中での茨城県の小学校の話しことばの指導報告は、貴重な資料である。中央の指導を担う実践とは違った実践を展開した、或る地域での一教師の実践を窺うことができ、また、関東地区の一般的な教育実践の動向を類推させる。

大正7年の茨城県小学校連合教授法研究会による研究録の中から、五年間継続して「話方」指導を行った久慈郡太田尋常高等小学校の事例をみてみたい。簡潔な、しかし系統化を踏まえた報告になっている。以下のものは系統的に示された指導計画の一部である。

尋一、二年は毎週三十分二回

尋三、四年は毎週一時間一回という話方課程、話方材料を

一、各教科の学習により来るもの

二、経験より来るもの（旅行、日常生活の事実の観察、実験、所感、年長者、学友等より聞知したる説話、伝記）

三、郷土的教材

四、児童課外読物

五、実習及び作法に関する事項

六、その他（中略）

- 1 発音を明確ならしむること。
- 2 語彙を豊富にし且つこれを思想感情と緊密に関連せしむること。
- 3 談話の形式に関する規範を会得せしむること。
- 4 思想を表彰するに適する様に精鍊し且つ論理的ならしむること。
- 5 他人の談話を理解しその要点を正確に且つ迅速に了解し得る様な習慣をつくること。
- 6 談話の場所と種類に応じて各々その態度を得しむること。（注6）

微細に記された系統案には、標準語に依ることを第一義のこととすることが記され、語法と形式、材料の各方面を意識して作成されている。

しかし、児童の話しぶりを示した実例がなく、独演法の重視という方針の下でどのような話ができるようになったのかは不明である。ただ、材料面の豊富さから、従来の暗誦的独演法の欠点を補う姿勢を読みとることはできる。

（3）中井新三郎の教育課程の「話方教授細目」の位置づけ

飯田恒作の影響を受け、且つ保科孝一と親交のあった中井新三郎も、十数年の実践をふまえて自分なりの話しことばの指導方法論を主張している。

大正12年の『話方教授の新潮と実際』（注7）では、綴方の行き詰まりから、「生きた国語を教えようとする熱烈なる最も根本的な叫び」を訴え、個人教育の自覚に基づいて話す機会を増やすことを主張している。これは、その一年前に『話方教授の新主張と実際』を出した田中の主張と類似しており、その目的観の共通性などから、大正中期を代表する話しことば教育の実践者であったことが認められる。

ただし、自己表現を話方の生命としながらも、「聴き解く」という側面を合わせ持つ中井の立場は、むしろ話しことば指導を発表と収得から考究していった飯田に近い実践を試みていた。話すことと聞くことのそれぞれの活動領域を自覚する指導、それが中井の実践である。

具体的にその各学年の教授の方針と教授細目をみると、指導の時に必要な観点が留意されていることがわかる。

なお、教授時間は尋常一年から尋常四年までは全40時間、尋常五年と六年は全11時間の配当である。内容は、範話（聞き方練習）聴方・自由・直感的話方・経験的話方・説

明的話方・話角力・範話の項目に分類されている。（『話方教授の新潮と実際』（p63-65））
次のようにそれぞれが述べられている。

（１）範話（聞き方練習）

範話は綴方の於ける範文に等しきもので、成績を向上せしめる上に欠くべからざる仕事である。（略）故に各学年を通じて必要であるが、（略）尋常一年には聞方練習といふ題目を設けてあるが、之は範話と異なることはないが、入学当時にて、発表方面よりも只聞くといふ方面に主張を置いたから聞き方練習としたのである。（中略）

（２）自由発表

自由発表は尋常一年から六年まで毎学年配当して練習を行はしめることにした。（中略）

（３）直感的話方

実物・絵画・模型等を直観せしめて話さしめるのである。（中略）

（４）経験的話方

経験的話方といふのは自己の過去に於ける経験行動を反省して発表する方法である。（中略）

（５）説明的話方

説明的の話方は尋常三年から六年まで各学年に配当して、六学年に進むに従つて其の数を増した。（中略）

（６）話角力

話角力といふのは別名討論のことで、此の題目は尋常五年、六年のみ採用して、五年よりは六年に多きを加へた。（略）（注８）

さらにこれに教授案例を参照して全体を見ると、これらから以下のような特色をまとめることができる。

①経験的な話しことば指導は高学年、自由発表は低学年に多く配当されている。

②説明的な話しことば指導は尋常三年より、話角力は尋常五年より導入されている。

これらの指導は、学習者の言語能力の発達を留意した観点によるものと思われる。

話しことばの指導のカリキュラムを作成していく過程で、児童にどのような内容の話をどのような形式を用いて話させればよいのか、といったことが模索された形跡をここに見ることができる。

注

（注 1）野地潤家『話しことば教育史研究』（昭和 55 年 9 月 共文社）において、既に田中

確治と田中確一は同一人物という詳述がされている。単行本の著者としては、田中確治(p513)。雑誌『国語教育』の論文では田中確一を「ママ」に。しかしながら、3編の雑誌論文の内2編は、推敲を加え単行本に収録されたと述べている。注意書きとしては「確一となっているが、いつ改名されたかは、今明らかにではない。内容は同一と言ってよく、符号している。」(p516)と明らかにされている。

(注2) 飯田恒作「話方教育の過去と現在と未来」『教育研究』昭和5年9月 p.8

(注3) 田中確治『話方教授の新主張と実際』大同館 大正11年4月 pp.27-28

(注4) 田中確治『話方教授の新主張と実際』大同館 大正11年4月 p.12

(注5) 野地潤家『国語教育通史』共文社 昭和49年9月 pp.23 - 25

(注6) 茨城県小学校連合教授法研究会編『書方話方研究録 前編』pp.50-51

(注7) 中井新三郎『話方教授の新潮と実際』廣文堂書店 大正12年8月 自序

(注8) 中井新三郎『話方教授の新潮と実際』廣文堂書店 大正12年8月 pp.63-65

第六節 話しことば指導の内容の探求を目指す

—福田謹四郎・稲垣太吉・赤塚吉次郎・青山師範学校附属小学校を中心に

これまで述べてきた口演童話、綴り方指導との関連性、系統性の確立といった潮流とは異質の、大正時代における話しことば指導の試みを最後に取り上げたい。「聞くこと」や「対話意識」などの独自の指導内容に、各実践者の経験を通して焦点化を図った特異性のある実践である。

(1) 対話意識を目指す—福田謹四郎の実践

天王子師範学校教諭福田謹四郎は、大正5年9月、大正6年1月、大正6年4月の『教材研究』誌上において話しことば指導固有の「対話意識」を訴え、対話における思考の働きにも目を向けるべきだと主張する。指導法については、現前の児童の話しことばの観察を通して話し方の類型を作りあげるべきだと述べている。「話す力の実態を把握してこそ自己表現が可能である」と指摘して、系統化を目指すべきだとも述べている。

ところで福田は、「話す」ということについての「相手を意識すること」の必要性に言及しており、とりあえず「相手と適当な受け答えをなしつつ、自分の考えを述べる」ことが基本だとしている。つまり、発話以前に、対話（相手との受け答えを重視する会話の意）や聴き手に対する配慮をすべきであり、このためには次のような力が必要とされるというのである。

その相手に、十分自分の話すことを領解せしめる為には、話すべき事柄の取捨選択

をなすは勿論話の道筋、言葉の選択等について工夫をしなければならぬ。(中略) ことに思考、断定、連想、推理等の諸能力は最も多く活用せられるから、此等の能力の発達の上には、話し方教授は多大な貢献を為すことになるのである。(中略) 話し方は相手を前にしての仕事であるから、瞬時も口を休めて時間を空費することを許さない。苟くも躊躇逡巡して居たならば、忽ち聴者の倦怠を招き、甚だしきに至つては失笑を買ふ恐れがある。そこで敏捷とか、機智とか、勇気とか決断とかいふ様な諸徳は、話し方の練習によつて最も多く之を養ふことが出来るのである。(注1)

このような能力が身につくように、低学年からの指導の必要を説いている。つまり、何かを表現しようという心理的前提とも言うべきものが整わなくてはならないというのである。それは、心性陶冶から把えた話し方指導の重要な側面として位置づけられるべきだとしている。

さらに福田は、「学年の高下に従つて、児童の心理に差異があるから、話しことばの教授にあつてはそれによつて話の材料、用語、教授方法などの上に変化を加へなければならない」と言う。話しことばの指導を、付加的なものとしてではなく、あくまで計画性をもつた特設の形で実施すべきだという立場からの主張である。

次に福田のいう、学年ごとの話しことばの心性とその指導の要点を列挙する。

尋常一学年

訛言も方言も勿論続出するだらう。而し夫は彼等にとつては唯一の思想発表機関であるし、又其用語はやがて生きたる国語の、基礎とも根幹ともなるものであることを思つて、暫く放任するがよい。(中略) 故に教授者は、みだりに之をせむることなく、児童の話さんと欲するところが那邊にあるかを洞見し、「それからどこへ行きました」「その時出て来たものは何であつたか」といふ風な発問によつて、話の道筋を漸次に正しい方に誘導して、その脱線を防ぐと共に、自然に秩序だつた話振を学ばしめるやうにしなければならない。(中略)

尋常二学年

教授者は、機会を見て適当な用語を供給して、その使用を確実ならしめると共に、その語彙を増やしてやらねばならぬ。(中略) 話はなるべく詳細にせしめる方針をとつて、大体の筋が通りさへすれば、脱線も重複も黙視してゆかねばならぬ。(中略)

尋常三、四学年

此学年になれば、学校、家庭、交友等によつて取得したる語彙が随分豊富になつて来て、正しい言葉と不正な言葉、言ひ回しの正否等について、多少の見識が出来てくる。(中略) 教授者は、彼等をして思ふ存分に詳細に発表せしめるのを主眼とし、只僅かに材料の取捨と、言ひまはしの正否について指導して行くべきである。(中略)

尋常五、六学年

事物をそのままに受け入れることを肯んぜずして、何等かの理由根拠を求めようとする。(中略) その話の内容も、あるがまゝに発表するよりも、むしろ取捨を加へて、話らしいものを作らうとする。(中略) 彼等の嗜好のみに従つてゐることは、やがて彼等を軽浮なる享樂主義に陥らしめる結果を来すの恐れがある。故に課外の読物と共に、話の内容に注意を怠ることはではできまい。(中略) (注2)

ここには学年ごとの「心性陶冶」の分析の一部が示されている。見方をかえるならば、話しことばによる児童の表現意識の分析がなされているのである。

話すための固有の構想指導の確立を目指す上で、福田の提示する問題は避けて通れないものである。事実、こういった発想は以後の話しことば指導の構想指導のあり方を方向づけていくことになるのである。

(2) 入門期指導の必要性—稲垣太吉の実践

先の福田謹四郎の指導は、特設された科目「話方」を基盤にしてなされていたが、同様な立場をとりながらも「聞くこと」に重点を置いた指導を提示した、愛知県女子師範学校訓導の稲垣太吉は興味深い存在である。以下、稲垣の指導の試みの特色を概観する。

大正5年10月『教育の実際』誌上において、稲垣は話しことばの教育の現状分析をおこない、すでにそこで「聞くこと」重視の姿勢を打ち出している。まず、話しことば指導の不振原因を「1 談話の態度を知らぬ。2 発表が論理的でない。3 話し方が暗誦方か其の区別がない。4 他人の談話の要領も聞き得ぬ。5 方言訛音の使用。6 思想があつても話す勇気がない。」とし、現実的には「第一に時間上の問題、次ぎは教授者に確固たる考のないこと」をあげつつも、「一体談話は相対的のもので、相手を逸したものは話しにならぬ。随て相手に完全に思想を伝へると言ふことが大切である。是には其の談話の内容が相手の知識経験に適合せねばならぬのは当然である。」と、相手との相互関係性を説いている。その結果として、次のような「聞くこと」に関する指導項目を示すに至る。

(甲) 正確に聴きとらすため

(イ) 音声—よく通る声 然しあまり耳をつく様ではいかぬ 教室内の児童によく分かる範囲。

(ロ) アクセント—標準語により方言訛音を避ける。

(ハ) 発音—明瞭正確自由を金科玉条とする。

(二) 音の強弱—普通でよい。

(乙) 明確に理解せしむるため

(イ) 語尾を明瞭に言ふこと。

(ロ) 速度—あまり速くなりすぎぬこと。

(ハ) 語勢—其の主要点に力を入れる。

- (ニ) 語の断続—適当な所できる。
- (ホ) 同一の語を繰り返さぬ。
- (ヘ) 特にテニヲハに気を付ける。
- (ト) 話しの順序を正しくする（論理的）。(注3)

このように稲垣は、発話の相手の存在を意識化した指導を重視している。そこには稲垣自身の指導の目安も示されている。先の福田と同様に児童の表現過程を発達段階から三期にわけて、「基礎的発表を尋一より尋二の初め頃、理解的発表を尋二の中頃より尋四、発想的発表を尋五六高等科とする。」のように段階的な指導を目指す立場を明らかにしている。特に入門期において、話型練習や矯正練習を排しながら児童の発話を促そうと試みている点に特色が見られる

(3) 範話の必要性—赤塚吉次郎の実践

大阪府池田師範学校訓導兼教諭の赤塚吉次郎は、先の福田、稲垣同様に表現意識を重んじる指導を行っている。大正6年5月・6月の『国語教育』誌上において明らかにされているのは、着想の指導である。「少少方言や訛言を使つてゐても、強い実感を吐露してゐたならば、私は一応は之に向かつて称揚の言葉を吝んではならない」と述べ(注4)、話法指導についても「忌憚なくしやべらせ…略…話方に対する態度を造つて置いて、やがて荒削りな形式に彫琢を加へ、不断着の儘の様式を他所行に」と自説を説いている。(注5)。

赤塚がこのような着想指導の際に用いた範話（模範的な話）の例を挙げる。尋三の例である。

・うたをうたふ眼ざまし時計

まだ先生が今の家に来てから間もない時分の事でした。毎朝起きる頃になるとどこからか琴を弾いてゐる音がして来ます。「チンツン、チチツン」と、それは静かない音なんです。しかし、何遍も聴いて見ると、琴よりももつと音の小さい、月琴かマンドリン—マンドリンつて知つてゐますか。月琴のやうにして弾くものです。—そのマンドリンが何かの音のやうにも聞こえる。それが毎朝なんだからよほど鳴物の好きな人にちがひないのです。先生がおそく起きた時にはまだ床の中でその可愛い音を聞きます。早く起きた時には揚子を啣へたまま、もう聞こえる時分だと思つて耳をすまします。ところが不思議な事にはいつも其曲—その節が同じいのです。そしてあまり永い間はその音がしてゐません。(注6)

このような範話により、着想の暗示を与え児童相互の話し合いにより啓発を行わせる。そういった指導のための教材としての範話なのである。このような指導の結果生み出された児童の作品例を、次に示す。

・蟻の巣

私のうちの裏に蟻の巣がございます。一週間ばかり前に見つけたのです。小さな穴がありますがそれが巣で、その巣から細い紐のやうに蟻の行列がつづいてゐます。蟻は皆忙しさうに行つたり、来たりしてゐます。見ると何か食べ物を巣の方へ引張つて行きます。私はこんな小さな虫が仲よく一生懸命になつて運んでゐるのを見るとかはゆらしくてたまりません。私は、ふと気がついて、急いでお母さんの所へ行つてお菓子を頂戴して来て、半分だけは私が食べてあと半分は細かく砕いて蟻の上へ撒いてやりました。すると、蟻はよるこんで菓子の粉を運ぼうとします。私はちつと見てゐましたがなかゝ巣までは持つて行けません。(略)(注7)

赤塚は他にも多数の指導教材例を用いていることを示し、児童の興味や関心を引く指導を行っている述べている。独話の指導手順の一部として範話を位置づけたという意味において、赤塚の位置づけは今日のスピーチ指導のさきがけになっているともいえよう。

(4) 入門期の綴り方との関連—青山師範学校附属小学校の実践

大正7年3月の「研究調査 第二輯」(1918年)という冊子には、東京府青山師範学校附属小学校が入門期の初歩にどのような指導をおこなっていたかが、まとまっている。同小学校は、後の国民学校期には『素読教育の実践』(三友社 1940年)を出版するようになる。ただし、そういった音声化への直接的な素地はこの「研究調査 第二輯」からは読み取ることができにくい。たとえば、小学校1年生の入門期では読むことや綴ることとの指導として、むしろ「単語教授」や「句及び短文」の指導が前面に扱われている。しかしながら、詳しく指導の内容をみていくと、指導過程に話しことばの指導が含まれていることがわかる。具体的には、次に示すように、指導項目として話方が扱われており、さらに今日でも頻繁に用いられる挿絵をもとにした発表の指導などが既におこなわれているのである。

ここにいふ初歩の教授とは尋常一學年前半期の教授を指すのである。即ち単語教授にはじまつて句及び短文の教授に終るのである。

一 初歩の教授の任務

初歩の國語教授に於ては、片假名につきて發音・讀方・書方を明瞭に會得せしむるを以て教授の主眼とする。副目的としては、単語及び句・短文を綴ること、句及び短文の構成を知らしめること、語法及び修辭法等の知識を與えること、単語及び句・短文の示す事物に關する知識を整理し且つ之を口頭にて發表する方法即ち讀方を練習する等の仕事はあるが、動もすると副貳目的たる方に肝腎の主目的を忘るゝ教授が多い様であるから注意を要する。

假名を教授するには記憶を確實ならしめんがため、その假名を含める單語を選び、その語の示せる實物の觀念と結合しおくことが大切で、これに用ふる單語は普通に行はれるもので語形の美しいものでなくてはならぬ。範語法の名はこれから起るのである。

次に假名の教授に必要なことは、反復練習することであるが、新らしい讀本は此の點にもよく注意が行届いて居る。

一 單語教授の順序

豫備

- 1、範語の示す實物・繪畫・標本によつて、その名稱を問ひ之に豫つて學ぶべきことを告げる。(目的指示)
- 2、示したる實物・繪畫・標本を兒童に觀察させて、一々分解的に之を問答し、兒童の旧觀念を分析整理し、必要に應じて新觀念をも加へて兒童の思想界を明確にする。
- 3、對話・問答・復演等によつて話方の練習をする。(話し方)
- 4、必要に應じて内容形式の復習をする。

教授

- 1、範語を聲音に分解して一音づゝの發音を明瞭にし。次に連絡して語としての撥音を明確にする。(撥音教授)
- 2、新たに授くべき假名の書方について問答し、之を黑板上に大書して其の形状・筆順等を授け、兒童に指書又は空書をさせて其の書方を會得させる。(書方教授)
- 3、これと同時に新に授けたる文字の讀方を授けて後既習綴り合せて單語を構成させる。
- 4、讀本によりて讀方の練習をさせる。
- 5、本を見て書取帳へ習はせる。(書取)

應用

- 1、兒童をして新に受けたる文字を含める單語を列舉させる。
- 2、兒童の列舉せる單語中、既習文字を結合して兒童に綴り得るものは之を綴らせる。
- 3、教師は豫め既習文字と新出文字とを綴り合せて作つた單語を用意しておいて之を兒童に讀ませる。
- 4、挿書を觀察させて其様子につき兒童の想像に訴へて發表させる。

(pp.21-22) (注 下線は有働が施した。)

このように入門では「片仮名」による「発音」の重視である。このような発音指導によって幼児ことばを指導していくねらいを持っていると想定される。そして「書方」を重視しつつ「読方」というような重点的な指導になっていく。ここでは「発音」が前面に出されているところに注目したい。さらに興味を引くことは、「口頭にて発表する方

法」は「読方」と関連するものとして扱われていることである。指導者の側に、瞬時にして指導を行う力が必要となる指導である。一年生の指導であるため、領域的な関連を持って指導を行うことが必要になってくるのである。これらは今日でもしばしば用いられる指導であり、先駆的な実践の形を示している。

さらに予備の3には「対話・問答・復演等によつて話方の練習をする。」ことが話しことばの指導に関する取り立て指導として扱われている。これは、今日においても入門期の指導としては極めて重要な指導である。既にこういったことが同小学校では指導されていたという先駆性に注目したい。加えて、応用の4には「挿書を観察させて其様子につき児童の想像に訴へて発表させる。」の文言があり、現在でも一般的に行われている挿絵と関連させる指導内容が示されている。先駆的な入門期の実践のありようをここにもみることができるのである。

以上のようないくつかの先駆的な指導事例をもとに、大正時代の話しことば教育についての考察についてまとめると次のようになる。

まず、実践者自身がこの領域への知識を持ち続け、さらに従来事例の欠点を補う独自の方法を模索しながら実践を続けたことが多くの成果をもたらしたということである。広範囲な息の長い活動なくしては、話しことばの教育が成立しないことがわかる。

一方、毎日の実践を支える基盤として、児童の言語生活の観察をふまえた、一人ひとりの発言を受け止める教室実践が試みられたことが意義深い。このような日々の営みがあってこそ、児童の表現意欲に支えられた実践が成立するのである。言い換えるならば、話しことばの「方法」と「内容」を持った教育は、教室ごとの固有な実践を必要とするため、教師自身の不断の振り返りという行為が求められるということである。

個別実践期の「自己表現」という話しことばの指導における発想は、綴ることとの関連に注目することから始まった。国家が求める教育的な枠組みから逃れられない限界を持ちながらも、このような優れた実践者達が活躍し、次時代へとつながる基盤を築いていたのである。

注

(注1) 福田謹四郎「話し方教授の価値及び其現状」『教材研究』大正5年9月 p.12

(注2) 福田謹四郎「話し方教授と各学年」『教材研究』大正6年1月 pp.11-13

(注3) 稲垣太吉「話し方教授の系統」『教育の実際』大正5年10月 pp.42-44

(注4) 赤塚吉次郎「私の話し方教授」『国語教育』大正6年5月 p.46

(注5) 赤塚吉次郎「私の話し方教授」『国語教育』大正6年5月 p.46

(注6) 赤塚吉次郎「私の話し方教授」『国語教育』大正6年5月 p.46

(注7) 赤塚吉次郎「私はかうして話し方教授を建設しつつある」『国語教育』大正5年9月

第二章 話しことば教育の実践の発展期

—個別性と普遍性・昭和初期—

はじめに

この時期の実践は、大正自由主義の影響を受け、それを発展させていこうとする傾向を有している。その一方で、昭和 10 年代に入ると次第に時局の影響が強まり、指導の画一化が目立ってくる。

その両者のせめぎあいが常に存在したことは、昭和の初期の国語教育の専門雑誌に掲載された諸論文から窺える。一方、単行本は時局を強く意識しており、大正自由主義からは距離をおいた形での個別研究・実践の試案紹介が中心となっている。後者の代表は神保格の数々の著作であり、朗読教育に絶大な力を発揮した。

大正期の流れを受け、児童の表現を追求した実践家としては、柏熊俊司をあげることができる。柏熊は千葉で実践を開始し、国民学校には私立成城小学校の教師になる。柏熊の『話し方の指導研究』（東苑書房 昭和 10 年）においては、聞くことと話すことの融合した指導へと発展した指導試案が提示された。さらに、児童が表現した話が記録されているという特色を持っている。

次に、お話教育の発展としては、池袋の児童の村小学校の実践を峰地光重が『聴方話方教授細目と教授資料』（徳岡優文堂 昭和 10 年）として著わしている。実験的な私立小学校という特殊な形態であるものの、お話教育の詳細な記録が残されている。どのようなお話をどのような形態でどのように指導したらよいのかということが記録された貴重な内容である。

一方、言語学者として既に名高い神保格は、話しことば教育に関係し、教師に対する指導書を多く著わしたことは注目に値する。また、児童への朗読指導を理論的におこない、実技指導も実践的にもおこなったと推察できる、多数のレコードが残されていることも意義深い。児童の生の声を録音して教材として用いたことは特筆すべきことである。一般の教師にとっては、標準語を話す児童によるレコードのような模範朗読が、一つの指導の指針になっていたことであろう。

とりわけ、音声に関する関心は、特に時局との関わりから標準語指導として次第に高まりがあった。ラジオのアナウンサーの話しことばが重視されていたのである。昭和 6 年前後には上田万年、岡倉由三郎、東条操、新村出、そして国語教育と深く関わりを持った先の神保格などがラジオのアナウンサーに対する講師として指導にあたっていた。特に神保格は、国語教育の立場から、国定の国語読本の音声化に際しての文章の読みぶりに関して、詳細な記述を残している。音声化の方法を統一するために誰が読んでもわかりやすいような文字表記の仕方なども工夫しており、神保格の朗読教育に関する関心の高さがうかがえる。

一方、当時は各地域で、国定国語読本の読みぶりを示すもの、児童が直接レコード録音に参加したものが、発売されていた。

ラジオ聴取により、直接、音声言語に触れることが可能になったことは、さらに話しことばの教育を推進することとなったのである。各地域の番組の中に、児童向けの楽しい番組が存在し、その中で児童の綴り方の音声化や国語読本の朗読指導が放送されていたのである。結果として、次第に音声としての話しことばを重視する全国的基盤が培われていったのである。

第一節 前期からの話しことばの指導の発展と継承

(1) 昭和初期の社会状況と話しことば指導

前後の時代に比して、不振であったとされる昭和初期ではあるが、新しい実践者の存在が皆無であったわけではない。全国的な実践雑誌に、昭和初期の話しことば教育に関する実践は散見するのである。野地潤家は「昭和初期、とくに昭和5年(1930)ころから昭和11年(1936)ころにかけて、話しことばの教育面では、注目すべき成果があいついでまとめられた。」(『話しことば教育史研究』共文社 昭和55年 p648)と評価している。

なかでも、管見の限りではあるが、全国的な実践が掲載されていたものは東京高等師範学校附属小学校の雑誌『教育研究』と千葉春雄主幹の雑誌『教育・国語教育』である。

『教育・国語教育』は昭和6年、千葉春雄の主幹で始められた、昭和初期に誕生した雑誌である。当時は、昭和初期の生活綴方の唱道と、大正期の純文芸的な精神という二つの対照的な流れが存在した。これらとのかかわりから、郷土読本や地方ごとの鑑賞文選などが盛んになりつつあったこの時期に、千葉春雄は対照的なこれらの流れを統合する雑誌の発行を目指したのである。

心ある実践者は、話しことば教育をも含め、一方的な教授型から学習者を尊重するものへ、知識偏重から生活経験の重視へという方向を模索しはじめていた。雑誌『教育・国語教育』は、そういった意識に支えられた数少ない雑誌の一つであった。しかし、昭和12年5月31日に文部省の『国体の本義』が刊行されて以後、次第に教育会にも皇国主義の強大な力が及ぶようになる。その結果、この雑誌も次第に目標の画一化の様相を呈し、思想統制としての役割を担う国語教育雑誌へと変貌していくことになる。

しかし、そのような限界を持ちつつも、現場の実践者の要求に応じた特集を次々と企画した。その中には話しことば教育も扱われていた。

昭和9年の増刊号「国語教育の方法学的研究」中でも話しことば教育の項目は取りあげられており、国語教育の領域として明確に意識化されていたことがわかる。内容的には、神保格、東條操、小野直、中野佐三などによる言語解説が多くを占める。いまだ理論的な解説の域を脱しえない段階にあった。

一方、同雑誌の論考をまとめた読方教育実践叢書のシリーズの三巻目に昭和9年11月発

行の『話し方・聴き方教育の実際研究』(厚生閣書店)は、千葉春雄が編集にあたり、谷川徹三、柏熊俊司、蓮佛重壽、下山良治、佐々井秀緒、山川胤美、石坂清則、河上民裕、山田正美、平野武夫の10人による独立講座の形をとっている。ここには、教師の指導法研究のあり方が簡潔に実践に即して、微細に記されているのである。それぞれが具体的な国語教室の実践を想定しており、話しことば教育を試みるのが可能な形態で記されている。

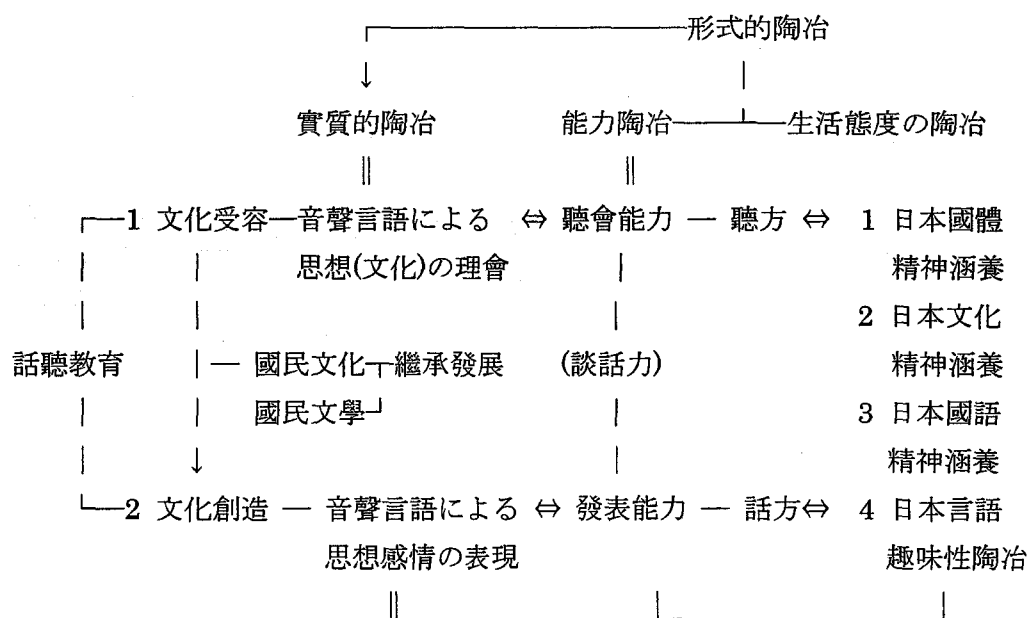
その中に、「話聴教育の重要性とその実践機構」を平野武夫が執筆している。これは、316ページから367ページもあり、図解が多様に用いられた実践論文になっている。この中で、次のような技能的陶冶目標の図解がある。(p.341)。当時のこの方面の指導のねらいを示す雛形として提示されている。

なお、ここでいうところの陶冶に関しては次のように述べられており、技能との密接な関係を読み取ることができる。

話聴教育の一面が、自己の思想感情を外的に投射して、これが自己を離れて存在し得る客観的存在となす自己表現にあるとするならば、その活動は明かに創造の活動である。これが陶冶は即ち技能陶冶である。勿論こゝでいふ技能の陶冶は極めて広義の意味であり、「創造的に外界に発動する一定の堪能」を意味ものなることは既に述べた所である。(中略)受容→練習による習慣的態度→発動(技能)、之が吾々の精神の無限にくりかへされる循環運動である。(pp.341~342)

「技能的陶冶目標」の図

(二 話聴教育の目的 p.341) (注 以下の図は資料意図を踏まえた有働の作成による。)



技能的陶冶 ← ————— 形式的陶冶

さらに指導実践方案が次の図のように示されている。

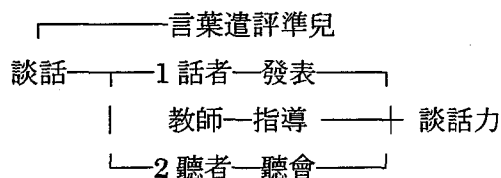
特筆すべきは、教育指導の内容が「日常談話正確指導」「特殊的言語生活の指導」「趣味的言語生活の指導」に分類されていることである。取立て指導としては、「特殊的言語生活の指導」が該当しており、教師が何を指導すべきかが、「発表」「音読」「対話・会話・問答・討論」など広範囲に触れている点である。さらに、「聴会指導」も含めており、聞くことの指導にも目配りをみせているのである。こういった先駆的な実践を試みていたことは、昭和初期の成果であり、驚くべきことである。

「指導実践方案」の図

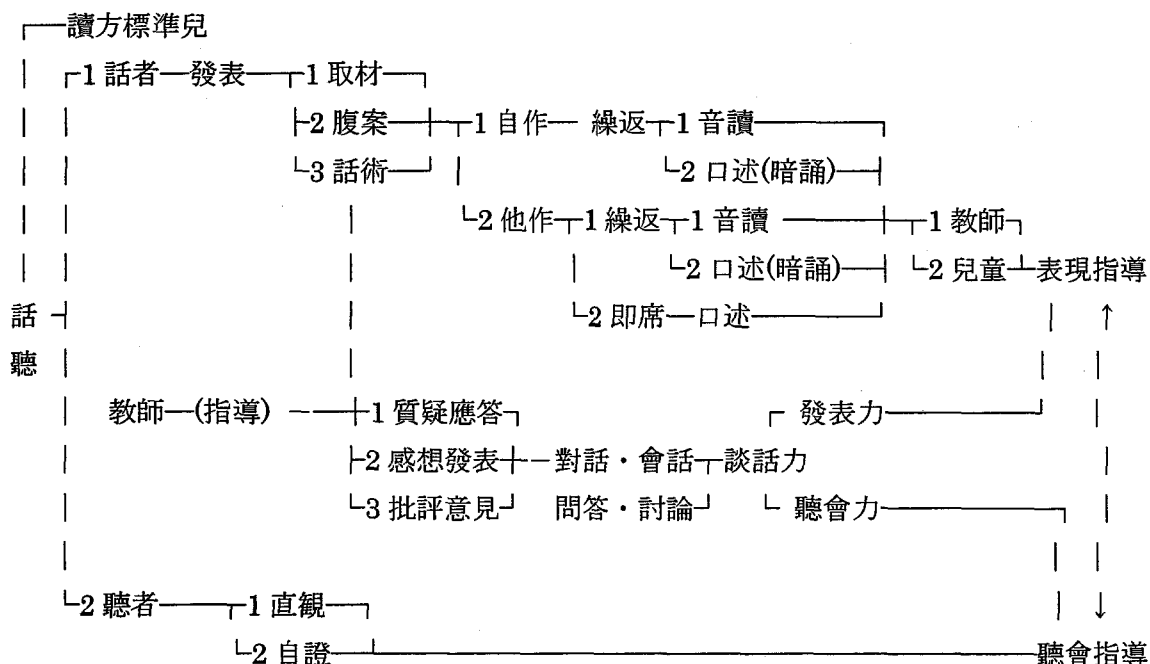
(四 話聴教育の方法 pp.364 - 365)

話聴教育指導組織 1 日常談話生活指導 2 特殊的言語生活の指導 3 趣味的言語生活の指導

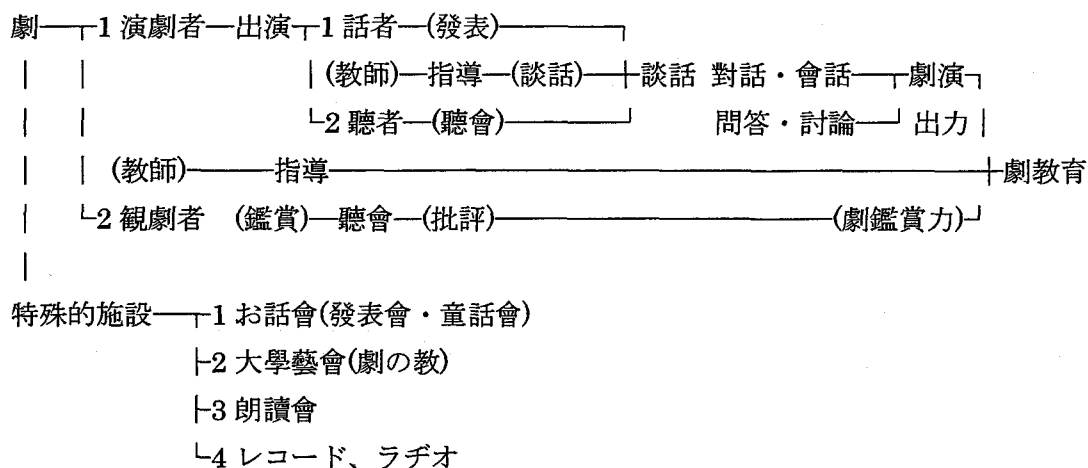
1 日常生活指導



2 特殊的言語生活の指導



3 趣味的言語生活の指導



(四 話聽教育の方法 pp.365 - 366)

1 表現指導を主とした一般的指導過程

話者(兒童)	教師(指導)	聽者(兒童)
(5)發表 (1) 1(取材)┐(豫習) 2(腹案)┐ 3 話述——	(1)レコード鑑賞 (朗讀レコード童話レコード) (2)目的指示 (3)發表者記者 (4)(説話) ——(輔導)—— ↓ ——(輔導)—— ↓ ——(輔導)—— ↓ 1 取材 1 聽會 2 腹案 指導 2 批評 3 話述	→(6)聽會 (1) 1 直觀┐ 2 自證┐——直觀 ↓ 3 直觀┐ ↓ ——(7)質問——自證 ——(9)感想批評發表

(11)発表 (2) _____	_____	→(12)聴會 (2)
(X)発表 (X) _____	_____	→(X)聴會 (X)
	總指導	

この講座の中で、柏熊俊司は「読み聴かせ童話」の提唱とその実際」という論文を執筆している。柏熊は児童の言語生活に密着した話しことば指導を実践し、自ら著作を記した千葉の実践家であり、国民学校期には私立成城小学校の教師となる。以下、柏熊の著作『話し方の指導研究』（注1）によってその指導について考察を行う。

（2）柏熊俊司の指導による児童の事例

児童の表現として、話すことをとらえながら先駆的な実践を行っていた柏熊俊司は、自らの実践の本質について以下のように記している。

児童の特質に生きて、その本性を十全に発揮させることに外ならない。(略)そのためには飽くまでも教師が先に立たずに、児童を先に立てなければならぬ。児童の持つてゐるところのものを、話し方の仕事の上に充分に生かさなければならぬ。(序言)

(注 下線は有働が施した。)

このような「児童の持つてゐるところのもの」を指導しようとする姿勢を基盤に、話聴の指導においては特に「生活話」を提唱している。つまり、指導例として「友達同志の集まりの極めて安易な気持ちの中に自由な話合をすることによって、殆ど無意識の間の話し合の気持ちを醸成させて、それを出発点にして次第により高次の生活の話が出来るように導く」ことを目指すのである。また、児童の話しことばによる発表を材料として、その上に実際の生活指導の計画を実行していく方法もとっている。こういった生活話は童話の指導と平行して実践され、聞くことと話すことの融合した指導へと発展していったと想定できる。

形式的な話し方指導から児童の表現を重視したものへの脱皮を示す一例を、以下に記す。

蜂の巣

尋三男

この間、朝飯前に、棒持つて海岸の杉の木植ゑてあるところに、蜂の巣取りにいきました。

鍛冶屋のマーちゃんが、
「おれが取つて来るよ。」

といつて、垣の中さはいつていつて、棒で蜂の巣をピシヤーピシヤーンとたゝいた。そしたら蜂が来て、マーちゃんを刺しました。マーちゃんは、

「おいて（痛い）ゝ。」

といつて、目をこすつてゐました。そしたら海の方から兵隊さんが一人来て、

「どうしたんだ、おい。」

といつてきいたら、マーちゃんは、

「蜂に刺されたんだよ。」

といひました。

兵隊さんはマーちゃんの顔をのぞいて、

「ウム、大したことないや。」

といつて、それからポケットの中からキャラメルを出して、

「さあ、これ上げよう。よくしやぶつてその汁をつけて置くと直ぐなほつちまふ。」

と笑ひながらいひましたので、マーちゃんは、

「うそだい、キャラメルの汁なんかつけたつてなほらないや。」

といひました。すると兵隊さんは「アハゝゝゝ」と大笑ひをして、それから、

「なかゝ、だまされないや。」

といつて、マーちゃんの手にはキャラメルを五つ六つ握らせて、向ふへいつてしまひました。

そのあしたの日に、泳ぎにいつて、帰りに昨日のところを見たら、蜂の巣がおちつちやつてゐた。棒でもつてぐいゝやったら、蜂が出て来て僕を刺さうとしたから、僕は刺されてはたまらんと、どんゝ逃げ出さうとしてがとうとう間に合はないで右の手をチクリ刺された。ピシヤリとたゝき殺してやらうと思つたが、やらうと思つた拍子に蜂のやつはブーンと飛んでいつてしまった。それから、又刺されては大へんだと思つて、

「おいて、おいて。」

といひながら、急ぎ足して歩つて行くと、向ふからよつちゃんと島田の家の大きい人がやって来ました。

「どうしたんだ。」

ときかれたから

「こら、こんなに蜂に刺されて、とても痛いんだよ。」

といつて、大急ぎで、そこから又逃げて行きました。少しいつたらマーちゃんがゐましたから、

「マーちゃん、昨日鉢に刺されたのどう？」

といつたら、

「まだ、ちつと位痛いよ、でも昨日刺された時よりはよつぽどいゝよ。」

といひました。僕は、

「おれも、今刺されつちやつたんだよ、ほら。」

と、右の手を出して見せたら、

「さうか、憎い畜生だなあ。」

とくやしさにいひました。それで僕は痛いので遊ばないで家へ帰りました。(注2)

このように、かなり長い話が児童によって話されていたことがわかる。会話文にも着目していることがわかる。さらに、こういった話を指導者が記録をして再現を試みていることがわかる。話の想の指導をおこなうために、柏熊は微細な記録をおこなっていたのであると想定できる。その結果、こういった会話をも挿入した話の指導をおこなうには、聞き手を想定した話し振りの指導が必要なことになるのである。また、日常的な指導が背景にあったものと推察される。

ともすれば作文指導の前段階と受け止められがちな生活話が、話しことば指導の実践においてもものを見つめる目と直結したものとして扱われていたことは注目に値しよう。さらに児童に話の材料として自らの日常生活の観察を微細に記録して、細かい個人的な指導をしていたことが窺える。日常の絶え間のない指導の蓄積が存在することを証明しているのである。

(3) 実験教育における話しことば指導—児童の村小学校教師・峰地光重を中心にして

大正時代の口演童話の影響を受けつつ、さらにこの時代の新しい潮流を吸収し、童話を用いた聞き方教育について集中的に実践をおこなった人物がいた。それは池袋の児童の村小学校の教員であり『聴方話方教授細目と教授資料』(注3)を著した、峰地光重である。峰地については、既に野地潤家が『話しことば教育史研究』の中で758ページから796ページまで取り上げている。特に「峰地光重氏は、国語教育とくに綴り方・読み方の教育の面ですぐれた業績を積み、偉大な存在であるが、話聴教育に関する原理面、方法面、資料面の独自の業績は高く評価され、その成果は不朽のものといつてよい。」(p.796)と評価している。

では、児童の表現の扱いの観点から見直すならば、峰地が残した系統案においては「聴方」を「話方」よりも優先的に扱い、私立成城小学校の実践家であった奥野庄太郎と同様に、童話・お伽噺をその中心材料と位置づけている。また、短期間に児童の表現を育成しようとしたことがうかがえる。峰地は尋一から尋四まで特設の話聴教育を実施していたのである。一方、「話方」の中心は発表におかれ、表現科としての延長線上にある。以下は系統案の一部である。

聽方	呂翁	學摩	—4	4	2	年60	—0	0	0	年0	—0	0	年0	0	—0	0	0	年10									
		學語	0	0	0	0	6	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7									
		歷史	1	0	2	0	3	計0	1	0	2	1	3	計1	1	4	2	5	3	2	計11	1	5	2	4	3	1

	郷土伝説・人物	1	1	1	3	0	1	2	3	1	1	0	2	1	1	1	11
	文芸童話	1	1	1	3	0	2	1	3	1	1	1	3	1	2	1	13
	外国童話	3	3	1	7	1	2	1	4	1	1	1	3	2	1	2	19
	芸術家物語	0	1	0	1	1	0	1	2	1	0	1	2	0	0	1	6
	偉人物語	1	0	1	2	1	2	1	4	1	0	0	1	1	1	0	9
	文化史	0	0	0	0	1	0	1	2	1	1	2	4	1	0	0	7
	地理談	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0	1	1	6
話方	生活実話	3	2	2	7	3	2	7	7	2	2	1	5	2	2	1	24
	自由発表	2	2	1	5	2	2	5	5	2	2	2	6	2	2	2	22
計		15	14	10	39	15	14	10	39	15	14	10	39	15	14	10	156

(同上書, pp.8~9)

このような、話の種類が多種多様であり、お話の種類も多くの分野を網羅しており、古今東西の話をも取り扱っているのである。特にお話の時間を明確に確保するという破格ともいべき実践が可能であったことはなぜだろうか。それは、私立成城小学校と同様に実験的な私立小学校としての特殊な事情とともに、峰地自身が大正期のお話教育の実践者の成果を取り入れていたことを念頭におかなければならない。何よりもこのような実験的な試みが、著作として発刊されたことの意義は大きい。同時代のこの方面の実践に、影響を与えることになるからである。

(4) 東京高等師範学校附属小学校訓導・飯田恒作の表現指導の発展性

昭和5年6月、『教育研究』誌上に、東京高等師範学校附属小学校訓導の飯田恒作は、昭和初期の国語教育の話しことば教育が不振であることを記している。それは次のように述べられている。

この十年間の寂寥さは殆ど形容に言葉もないくらいである。一今回開催された全国教育者の国語研究会にても、話し方教育に関する研究発表は、僅かに二名の申込があつたに過ぎなかつたのを見ても、如何に該科が等閑に附せられてゐるかを痛感する次第である。

このように現状を分析した飯田は、昭和8年4月にも「最近綴方話方の教育の進歩」とする一文を、同雑誌に寄稿している。

話方教育は読方に附帯して行ふといふ伝統的な見方と、研究法に難点があるのと、指導の組織がないことによつて、何時も不振の状態を続けてゐる。我が東京高師附属小学校に於ては、本田、馬淵両先輩をはじめ熱心な研究者があつたので、三十年も前

から話方の時間を特設して指導を続けてゐる。尋常一学年から四学年までは毎週一時間、尋常五年以上は時間は特設しないが、これを重視して指導の機会を作るやうに努力してゐる。かうした不振の時代にも、黙々として実際の指導を行つてゐる学校は恐らく他に多くを見出し得ないだろうと思ふ。（注 下線は有働が施した。）

このように「黙々として実際の指導を行つてゐる学校は恐らく他に多くを見出し得ないだろう」というように、果たしてここまで断言してしまつてよいのか、このあたりの状況の把握は難しい。確かに師範学校の附属小学校で実践されていたような整った実践が一般におこなわれていたとは思えない。

では、飯田の目指す話しことばの指導はどんなものであつたのだろうか。飯田の指導のレベルは一般のそれに比較して、系統性が高く緻密な指導も継続されており、極めて高いレベルを目指していたと想定される。たとえば、昭和10年1月の『教育研究』では、既に飯田は尋常一年から尋常三年までの話方指導要項を示しているのである。特に尋常二学年では「思ふままに話させて話述を楽しませる。」としている。尋常三学年からは、話方帳の利用、腹案を立てさせることという系統化について言及している。具体的には「ニ、腹案次の事項に注意して腹案を立てさせる。イ、話の順序—経験自然の順序を中心として。ロ話述の方便物の用意。ハ 草稿—話方帳を利用。」と述べている。さらに飯田は、「生活の話材化」といった指導の眼目を示す。既に「話すまでの練習にある」という指導過程及び言語環境の視点を見出している。話の材料の取材、話術の具体項目などにも着眼しており、段階的な指導のレベルを示すのである。

このような表現指導、広義の話しことばの指導の卓見は見逃してはならない。これらの日常的な指導の素地が、後に述べる、神保格との協力から実現する、児童の肉声による表現の記録としてのレコード作成に結びついていくのである。

（5）児童の生活の重視——遠藤熊吉の『言語教育の理論及び実際』より

昭和5年、遠藤熊吉は東北地方の児童の生活実態を重視し、そこから生活表現と言語教育との関連から多くの実践をおこなった。遠藤は自分自身が標準語習得に熱心に打ちこんだ結果、その自分の標準語の習得体験をもとにして、秋田県の小学校での言語教育の実践と研究を30年間の集積することになった。自らの退職記念として執筆された稿本「言語教育の理論及び実際について」は遠藤の言語教育のまとめとみなしてよいものである。ここには、言語教育の諸問題から話方教育、方言訛音矯正法、付録として 西成瀬尋常高等小学校における言語教育の要項が詳細に記されているのである。遠藤は「表現教育は、言語表現、即ち言語活動、言語生活の指導であり、究意は生活指導に迄遡らなければならない」

（注4）という信念を持って指導をおこなっている。野地潤家は遠藤を次のように評価をしている。

昭和初期、遠藤熊吉氏によってまとめられた、稿本「言語教育の理論及び実際について」は、近代話しことば教育上、最もすぐれた業績の一つと認められるものであるが、昭和五年(一九三〇)五月上浣、秋田県西成瀬尋常高等小学校においてまとめられてから、ほぼ四〇年後に、滑川道夫・八木橋雄次郎・近藤国一の三氏をはじめとする有志の尽力で、遠藤熊吉先生顕彰会から刊行されるまで、一般にはあまり知られなかった。(略)

遠藤熊吉氏の言語教育・話し方教育の実践・研究の軌跡は、わが国が明治三〇年代半ばに話すことの教育をみずからの課題としたときから、爾後、大正期・昭和期とさまざまな探究・試行がなされたのと、ほぼ軌を一にしている。稿本「言語教育の理論及び実際について」は、わが国の初等国語教育史上、最もすぐれた実践・理論をまとめた成果と認められる。

(野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 昭和 55 年 pp.648 - 677)

このような評価を得ている遠藤は、多くの示唆に富む指導を展開をしている。教師の姿勢については次のように述べている。「何事でも聴いて貰へる、話してもよいといふ確信を持たせる様にすれば表現が生きて来る。発表に興味を持つ様になったならば、出来るだけ、自由に発表させねばならない。言語問題は、其の間自ら改善されて行くであらう。而して教師は、全く、児童の心になり切って聞いてやらねばならない。児童の人格を尊重し、話に敬意を表し、話を歓迎する様に仕向けければ、児童は好んで話すやうになる。」というのである。標準語の指導をねらうのであるとすると、言葉咎めが優先するように感じるが、実は遠藤の指導はこのように、表現を基礎としていることは重要な観点である。

実践の積み重ねと児童の言語実態を把握した、見事な指導見識をここに読み取ることができるのである。

さらに、遠藤は児童の「生活」と国語教育との関連性を考える気運の中で、言語生活をつめることから「話し方」の指導を実践するのである。遠藤は、新しい言語教育の分野開拓への道を開いたのである。表現を育成すると言う視点から遠藤の実践指導をまとめると、その視点の特色は次の 2 点に要約できる。

- 1, 文字、文章による言語生活以前に、音声に基づく言語生活があることへの注目。
- 2, 言語活動の本質は音声による言語に存するという認識。

これらは、「常に児童の生活、経験の全体を考慮しなければならない。」という「生きた言語」を追い求める理念性に支えられている。ただし、より詳細な実践の全貌を知るためには音声の肉声の記録が存在しておらず、その点は惜しまれる。しかしながら、児童の話例などが実に詳細に示されており、音声を記録しようとする実践の蓄積をおこなうという研究意識の先駆性はまことに驚くべきことである。

注

(注 1) 柏熊俊司『話し方の指導研究』 東苑書房 昭和 10 年 10 月

- (注2) 柏熊俊司『話し方の指導研究』 東苑書房 昭和10年10月 pp.146 - 148
- (注3) 峰地光重『聴方話方教授細目と教授資料』 徳岡優文堂 昭和10年9月
- (注4) 遠藤熊吉『言語教育の理論及び実際』 近代国語教育論大系 10 昭和期Ⅰ 光村図書出版 昭和50年 pp.129 - 241 注 稿本「言語教育の理論及び実際について」は昭和44年10月、初めて遠藤熊吉先生顕彰会(秋田県平鹿郡増田町立西成瀬小学校内)から刊行された。この刊行が、近代国語教育論体系 10 昭和期Ⅰに収録されたのである。そのときの題目は『言語教育の理論及び実際』となっている。さらに、所収のため、「話方指導の実際」という具体的な実践指導が保留されている。

第二節 話しことばの記録への着目—標準朗読・児童綴り方レコードを中心に

昭和前期の話しことばの記録の蓄積は極めて乏しい(注1)。管見の限り、この時代の音声記録が残されていることを指摘するのは野地潤家の『話しことば教育史研究』(注2)が存するのみである。その理由としては、研究対象そのものが音声であるために記録や分析が困難であり、指導記録及びその資料も戦後にまで残存していないことがあげられる。また、話しことばの実践指導の研究に対して、読解中心主義の日本の国語教育会においては必ずしも記録が注目される分野ではなかったことも大きな理由である(注3)。

しかしながら、国語教育の中でのそういった扱いにも関わらず、明治期から大正期にかけて、話しことばの記録の試みはなされていたのである。落語をはじめとしてSPレコードが残されており、とりわけ「表現」としての話しことばに着目する文化があったことは、明らかにされている(注4)。

では昭和前期(1925～1935)の周辺ではどうであったのか。野地潤家は次のように指摘している。

当時の話しことばの教育については、多く忘れ去られた存在として、不振の極にあるとみなされがちであった。読み方科・綴り方科に比べれば、そのようにみなされたであろう。

ただ、それにもかかわらず、話しことばの教育についての理論・実際の面での探求が絶えてしまったのではないことは、第二話方号所収の所説・報告によっても明らかであろう。(注 下線は有働が施した。)(注5)

ここでは不振の極とみなされがちでありつつも、前時代よりの探求が続けられていたことに注目したい。その成果として、昭和5年9月号に保科孝一を主幹とする雑誌『国語教育』の特集号として、大正6年4月の次に「話方号」が編集されていることを挙げることができる。同特集号の中に実際面での指導例がとりあげられることなどは、1930年代初頭の国語教育の中での関心の高さを示すものとして評価することができよう。

その一方で、社会言語学の立場からは石剛が、次のような見解を示している。

近代的言語理論のもとで、日本語の改革や民主化が推しすすめられてきた。しかし、それと同時に、標準語教育の強制、方言撲滅運動、および話し言葉への差別、方言を母語とする人に恥の感覚を植えつけようとした国家的努力、敬語の擁護、言語の国家的規範の整備、文法の制定を通しての言語の統一をはかるなど、いずれも国家的手段によって、理論と実践の両面において、各地方の方言あるいは各民族の言語に、たとえそれがどんなに小さい言語であっても、みな平等に存在する権利と価値があると信じる言語学が尊ぶ精神を蹂躪してはばからなかった（注6）。

（注 下線は有働が施した。）

このように「標準語教育の強制、方言撲滅運動、および話し言葉への差別」というように話しことばの扱いの不当性を指摘しているのである。むしろ石剛は、話しことば指導についての同時代的な評価が殆どないことを問題にしており、日本の植民地での日本語教育との関連性からも追究の必要性を述べている。

とはいえ、本論では日本語教育との関連性からの追究がねらいではないため、あくまでも国語教室に直接に結びつく話しことばの指導の追究に重点をおく。特に「標準朗読綴方レコード」の周辺を中心にしてどのような指導がおこなわれたのかを考察する。こうした手順を経ることにより、「自己表現」としての話しことばの指導を有効なものとするための、貴重な記録について考察をおこなう。

（1）話しことば指導の記録への着目—音声言語教材による話しことば指導

話しことばの実践指導を熱心におこなっている実践者たちの多くは、音声言語の指導を充実させるためには、記録が必要であることを指摘する。それは、昭和前期においても同様である。ラジオ放送の普及とともに、児童の綴り方作文が放送されるようになったことなどはその要求に応えた一例である。当時のラジオ・レコード等の視聴覚機器の発達によって、教室の中でも音声機器を用いた教材を利用する指導が生まれ、まさにそのことがこの時期の実践指導を特徴づけているのである。

話しことば独自の特徴をふまえた実践指導の試みが、教室において可能になった。実際のところ、このような考え方は、既に国語学者でもある保科孝一が「第一 発音の矯正、第二 言語の練習、第三 思想の整頓、第四 身振・動作・表情」を指導上の主要な手段として指摘していたことと合致する。保科は、こういった音声録音の必要を指摘しており、大正5年4月号の『国語教育』誌上においても（p.5）、指導上の手段として指摘していた。しかしながら、ようやく昭和初期になり、視聴覚機械の発達により、日常的な国語教室の実践の場において音声の記録が出来るようになったのである。

では一体どのようにして、機材を用いた音声言語教材が生み出されたのか、まずその理

由について考察を行う。

(2) 昭和初期の社会状況—音声学協会の設立

大正 15 年(1925)9 月に音声学協会が設立された。従来の国語学に対し、言語学の立場からの音声研究を目指す同協会の設立は、諸言語の一つとして日本語を把えようとする研究の始まりであり、談話体の表現形式や言語の音声面についても広く教育の対象となりうることを学問的に示す契機となった。

具体的に、次の文言に示されている。それは同会の学会誌の創刊号、昭和 2 年(1926)に掲げられた「広く日本語及び日本領土内の言語の音声を研究すること」に始まる綱領に表れている。時局との関連はあるものの、市河三喜、石黒魯平、三宅武郎などの言語学者が幹事として名を連ねており、日本語の音声への考察がより広範囲な言語学の一対象として客観的な立場から対象化される試みがなされたのである。

日本語の音声とは、当時どのような意味を持ったのであろうか。それは同会の組織運営の中にも具体的に示されている。

まず、地方委員といった制度を設け、各地域の日本語の音声への研究への目配りをおこなっている点である。その地方とは、京城、福岡、大阪、京都、近江八幡、名古屋、静岡、信濃上田、仙台の各地である。さらに、これらの地域にて研究をすすめるうえで、次のような 6 項目について方向付けをおこなっている。

- ① 定期研究会を開く
- ② 方言、方音を調べる
- ③ 会報並に研究雑誌を出すこと
- ④ 研究図書を出すこと
- ⑤ 発音レコードを作ること
- ⑥ 講習会、講演会等を開くこと

上記の 6 項目が、次第に具体化していくのである。そのことは、国語教育に関わる音声言語の指導の観点からも注目に値するのである。例えば、「レコード」の存在である。同会の幹事でもありまた文理科大学教授でもあった神保格が、かなり全面的な力を注ぎ、録音指導をおこなっているのである。

さらに⑥の講習会の講演会について言えば、昭和 6 年(1931)7 月に『ことばの講座』(音声学協会編 研究社)という単行本の形式で公刊される。

具体的には、次のような項目立てが示されている。なお、こういった講習会は、アナウンサーの対象のものとなっている。

2	発音機関について(1)	岡倉由三郎
3	〃 (2)	〃
4	東京語のアクセントと言葉調子(1)	神保 格
5	〃 (2)	〃
6	琉球語の母音組織と口蓋化の法則	伊波普猷
7	文字の話(1)	後藤朝太郎
8	〃 (2)	〃
9	日本語について(1)	市河三喜
10	〃 (2)	〃
11	室町時代の通俗語と能狂言	和田萬吉
12	意味の變遷	藤岡勝二
13	方言	東条 操
14	平仮名の話	吉澤義則
15	語源と語史	新村 出

ここにみるように、単に東京語のみをとりあげるのではなく、幅広く「日本語」の「音声」を取り上げていることに着目したい。さらに、「日本語の音声」の特色、とりわけ方言に着目しているところに注目したい。

たとえば昭和8年(1933)の4月の次例にみるように、日本の各地の方言が講義項目の中心となってくるのである。

方言について	東条 操
琉球の方言	伊波普猷
九州の方言	吉町義雄
名古屋の方言	岡田 稔
近畿の方言	泉井久之助
東北の方言	金田一京介
標準語の問題	新村 出

このような音声学協会の音声言語に対する基礎研究の成果は、その後のラジオ放送の発達と深く結びついていく。音声としてのラジオ放送の存在がこういった方面への着目を必要としたことは明らかである。背景には、当時の社会状況及び時局との関わりは否定できない。それゆえにこういった物理的な困難さが次第に解決され、音声を録音することへの意識が教育者にも育成されていったと想定される。

次には、放送と国語教育の話しことばとの関連を考察をおこなう。

(3) ラジオ放送による話しことば指導の事例—国定読本の朗読番組

児童を対象としたラジオ放送が全国的におこなわれたことは、「話しことば」の指導実践において、従来とは異質な指導を可能にした。そのことによって、従来の教科書の記述としての「書きことば」が音声をも伴った「話しことば」として普及するようになったのである。つまり、話しことばの持つ際立った特色の「感情」や「相手意識」というものが、まさに聞くことを通して理解できるようになったという画期的な側面を持つのである。それは、明治期以来の全国共通の国定教科書を通しておこなわれた画一的な書きことばの普及がさらに一段と押しすすめられ、それに加えていわば全国的な話しことばの聴取面からの指導が具体的な音声を伴う形で可能になっていったのである。

もちろん、教室でラジオを聴くことが話しことばの指導の全てではないが、国語教育の中で一斉に「音声言語」に触れる指導が、ラジオ放送の番組の中に位置付けられていくことになる。

たとえば、昭和4年(1929)11月4日のGK(熊本)放送では「本の読み方」という題のもと第5高等学校教授の八波則吉によって朗読法についての放送がなされている。そこでは次のように指導されている。

- | | | |
|---|---------|----------|
| 1 | ハッキリ | (発音正シク) |
| 2 | クギリヨク | (句読ニ従ヒ) |
| 3 | スラスラト | (流暢ニ) |
| 4 | ココロヲコメテ | (内容ニ応ジテ) |

このように1から4までの指導のポイントを揚げつつ、小学校の低・中・高学年を対象とする朗読用教材を選択して示している。当時の八波則吉は、国定三期の「ハナ、ハト、マメ」で知られる国語読本の編集に携わっており、朗読指導に関しての一定の見解を持っていた。そういった朗読指導の観点から、放送にて使用された朗読用の教材文の選択にも示されている。たとえば、場面を想定させる会話文体、臨場感の溢れる擬声語や擬態語を用いた情景描写、一定の調子の良い日本語の響き、総じて声に出して読むために効果的な特色のある文章を用いているのである。先に示した1から4の指導に沿った、簡潔な教材文である。

具体的な教材文としては、第1教材として「イヌコロ」が用いられている。37文字、2文、10文節である。第2教材の「ピンポン」は65文字、2文、33文節。第3教材の「ボクノオカアサン」より漢字仮名混りの教材になり、302文字、6文、132文節である。これらは全て指導の対象となる児童の綴り方形式がとられている。ここより読み方や綴り方をも指導内容の視野に入れた、広い意味での朗読用テキストを用いて放送していたことがわかる。加えて、昭和6年(1931)12月17日のAK(東京)の放送においては、「皆様の讀本から」というタイトルにより、国語讀本を用い、巻2の第7「ユウヤケ」、第1「ウンドウクワイ」、

巻4の21「汽車のたび」、同巻65「万壽姫」、巻9の22「北風號」というように国定讀本の部分抜粋の形式を用いて放送されている。このようにして、当時の国語の教科書ことばで書かれた本文を、児童がどのように音声化したらよいのかということを明らかにしている。いわば国定讀本の朗読指導の一例が、ラジオ放送を用いることで、音声としてわかりやすく示されていたのである。

当然のことながら、昭和8年(1933)からのサクラ讀本の登場後は、すぐに昭和8年(1933)11月24日のAK放送にて「國語讀本の讀み方」が放送されており、時宜を得た放送内容となっている。また、何よりもこうした朗読を、指導の観点を解説したその直後に、東京高等師範学校附属小学校の児童がおこなっているのである。実際の肉声が、音声言語としてラジオ放送されたことが注目される。まさに、朗読指導の具体例が、この放送を聞くことによって即座に示されるのである。指導の要点も、放送指導に直接に参加した神保格が著わした「子供のテキスト」の中に簡単にまとめられており、わかりやすく示されている。

具体的には、想定した一聴取者である6年生の児童に対して「間」、「強弱」、「速度」の三つの指導内容を、讀本の具体的な叙述に従って説いている。まさに、ラジオ放送ゆえに、はじめて微細な音声面への指導への目配りが可能となっているとすることができる。

しかしながら、大正15年(1925)11月5日以降におこなわれている放送が国営放送のみである以上、一定の制約があったことは否定できない。それは、発足時の大正13年(1923)2月の「放送用私設無線電話監督事務処理細則」による、いわば法的な枠組みの限定である。同細則には、まず放送に際しては、内務省、陸軍省、海軍省、外務省、司法省の各省との連絡及び各省の意見を求めたうえで、逋信省が実際の運用にあたるようになっている。それは、社会状況及び時局が直接に反映されるということであり、どの省からもクレームがつかないものが常に番組に求められていたことになる。逆に言えば、この番組以外には、「児童」を対象とする放送番組は作成されておらず、結果的には昭和10年(1935)4月15日の「学校放送」番組の登場まで、国営放送として唯一の児童番組の「子供の時間」として生き続けるのである。

このようなものである以上、一定の枠組みの中での窮屈な番組とならざるを得なかったと想定される。しかしながら、当時のラジオ視聴の際に同時に用いられていた「子供のテキスト」の各号の項目を見る限りにおいては、昭和11年(1936)7月の内閣情報委員会の新設による放送統一までは、童話やお話、児童劇、音楽(童謡、唱歌)など、どちらかと言えば都会的な趣を持つプログラム内容を保持していたことがわかる。時局との関わりを考慮しながらも、ラジオによる児童文化としての放送が実現していたということが出来よう。

このように同番組を聴取する児童にとっては、朗読そのものも楽しくおもしろい番組の一つとして抵抗なく受け入れられるようになっており、いわば児童用の教養番組の位置付けを担っていたのである。

(4) ラジオ放送による話しことば指導の事例—児童を対象にした教材

では、教室場においてはこのラジオ放送の利用はどのようなものであったのだろうか。その一例を、成城小学校の訓導であり、『教材王国』の主幹をも兼ねていた奥野庄太郎が昭和5年(1930)9月に出版した『尋一各科学習の新潮と実際』(文化書房)の「ラジオの話」の中に見出すことができる。そこでの教師の指導事例を示す。

A 問 答

ラヂオは、日本では東京と仙台と名古屋と大阪に局がありますね。あなた方が聞くラヂオは何處のせう。

其の局のしるしがありますね。ラヂオ放送が始まる時どう言ひますか。東京のは？ 大阪のは？ 仙台のは？ 名古屋のは？ 大連のは？ 上海のは？

むずかしい事を放送することもありますね、みなさんが知つてゐるやうな童謡を歌ふこともありますね。それからヴァイオリンやピアノなど大へん面白い音楽がある事もありますね。

お話がある事もありますね。

そんなラヂオのお話をして下さい。一寸でもよろしい。短くてもよろしい。

B 自由な発表…中略…

C 話方例…中略…

D 批評と指導…中略…

E 話方練習…中略…

このような指導の流れをみる限り、いわば話方の材料としてラジオがあげられているにすぎないため、ラジオのどのような側面が児童にとって興味があるのか、又、ラジオが具体的に教室の中でどのように使用されていたのかは明示されておらず、残念である。現実の普及率はまだ家庭の約二割という状況が影響しており、一つの話題性を持っていたと考えられるのである。ただし、次時代に普及した「学校放送」のように、聴取したうえでの直接的な指導がおこなわれていたかどうかは不明なままであり、惜しまれる。

なお、こういった教材面からの追求に対して、教師の立場からは、昭和4年(1929)8月「ラジオと子供時間」(『教育研究』pp. 57～61)中で、東京市麹絵小学校長相島亀三郎が放送内容の改善を論じたように、一つの「模範」となるような児童の音声表現の重要性を説く者も現れている。たとえば、児童のための国語統一の目的のために、児童の模範文の朗読はもちろんのこと、ラジオ番組の「子供の時間」に模擬学芸会のような仕立てで放送することを提案している(注7)。これは朗読のみならず、音声表現の場を児童の日常生活面からとらえ直し、身近な言語活動の場にて、児童の表現活動の放送を提案している貴重な提言である。ラジオ放送の特質を生かしつつも、児童の話しことばの指導は表現活動によるものであると、既にこの論文において主張しているのである。今日で言うところの「自己表

現」としての話しことばの指導に際して、やはりこういったラジオに代表される視聴覚機器の利用がきわめて重要であることを先駆的に主張していると言えよう。また、相島はこの番組を作成するにあたっては、当該の放送局員以外に、直接の教育関係者が参加する必要性をも説き、放送される児童の音声表現が現実のことばの実態をふまえたものになるようにと提言している。あくまでも児童の現実生活を視野にいれたうえでの表現指導の意義を示唆するものである。

このように、音声言語自身への着目が次第になされるようになったことは、同時に当時の児童の話しことばの一つのモデルが、全国的に普及していったことと重なる。そこでは、モデルとしての児童の話しことばの具体的な「表現指導」がどのようなものであったのかが問われ、音声面での形式への指導に対して、児童の内面表現への指導がどの程度なされていたのかという疑問が残る。そこで、次には現存する「児童綴り方レコード」を取り上げ、児童の話しことばの表現指導について考察を加える。

(5)レコードによる話しことば指導の事例—東京高等師範学校附属小学校児童による「標準朗読・児童綴り方レコード」より

管見の限りでは、読本の朗読や唱歌などに関するSPレコードが、東京、広島、名古屋出身の児童などによって吹込みがなされ、実際に日本コロムビア蓄音機株式会社より販売されていたのである。このことは、当時の音声表現として、一定のテキストをどのように音声化するかという、読み方のレベルを通して教室での指導の要点を示そうという意図を意味している。それは、当時の読み方指導とも関連してくるのである。

たとえば、昭和6年(1931)1月に発刊された、後の国民学校期までも熱心に朗読指導に取り組むようになる東京の青山師範学校附属小学校の実践がまとめられている『最新各科教育の真髓』においては、既に言語教授の指導の要点が示されている。

- (1)発音及アクセントの教授,
- (2)直観教授,
- (3)話し方・聴き方練習,

このように三つに分類している。しかも、かなり詳しく示され、特に第4には教授の際の注意として「朗読」を位置づけ、これら全てを「読み方科」の中で指導するとしている。

教師には当然のことながら、「常に正しく且つ児童の聴取力に相当する言語を用いること」が求められる。そして、児童には、初歩の場合のみ発表を重複しつつも、「発音、態度、方法などは其の甚だしいものから漸次矯正する」ことが指導される。

一方、朗読についても素読を器械的読み方、達読を理解的読み方、美読を審美的読み方とし、これらに対して「教師の正確巧妙な模範」の必要が指摘されている。

ここでは、音声面の指導を丁寧におこなうことが、「読み方科」の中での関連指導に位置

づけられており、そのことがそのまま青山師範学校附属小学校の朗読指導観となっている。いわば、読みを朗読により表現するプロセスととらえているのである。

一方、この一師範の附属小での実践に対し、国語科教育の理論家であった丸山林平は、談話指導をかかげている。昭和2年(1927)10月、「教材劇化の指導について」(注8)論文の中で、丸山は劇化の前の指導として朗読法の必要を説いている。読本の中での「対話」、「談話」の指導を提唱し、読方との関連から読本の文章を引用しつつ、その指導の方法を説き、次のように言及している。

わたくしは、拙書読方教育体系の中で、三つの談話態をかゝげ、朗読がそれぞれの談話態に属すべきかを仔細に吟味しておいた。三つの談話態とは

1. Rapid conversational style. (早口の談話態)
2. Carefull conversational style. (注意談話態)
3. Declamatory style. (芸術談話態)

この三態をさすのであつて、委しくは同書について御承知ありがたいが、この三態が文の性質に即してナチュラルに使駆さるべきであると信ずる。

ここにみるような「自然な話しぶりの談話指導」が、丸山の読み方の指導では組み入れられており、その指導法の新しさが注目される。

このような、青山師範学校附属小学校の実践及び丸山林平の主張にみるように、当時の教材文の音声表現の特色を指導することは無論のこと、児童の音声表現と読み方とをどのように関連させるのかを目指す指導が生まれてきたことを示す。そして遂には、児童の表現の一つである綴り方を児童が朗読するレコードが誕生するのである。

(6) ラジオ・レコードを用いた昭和初期の話しことば指導—綴り方指導との関連性

昭和3年(1928)7月13日、15日、16日の3日間を費やし、日本コロムビア蓄音機株式会社において、東京高等師範学校附属小学校の児童による「標準朗読、児童綴り方レコード」が吹き込まれた。このレコードの特色は、「綴り方の鑑賞力と創作力を高める」目的で作成されている。いわば、児童の言語能力の実態が書きことばと話しことばの両側面から示されているのである。趣意書の中には、「綴り方が児童の内面生活を真剣な態度を以て言表したもの」であり、「その作品には魂が宿って一語一句の末にまで生命が張っている」ものと考えて作品を選んだと述べている。また、それを広く具体的にあらわすには、「生命を感じるには、どうしても『読』による外、道がない」とし、「即ち『読』によりますと、その作品の生きた姿がまざまざと眼前に顕現して初めてその流動を認めることが出来る」というのである(注9)。

ここには、「読」の意味するものが音声化との関連で示され、「ひとりひとりがどのように作品を音声化するのか」ということが重視されている。つまり、児童の個別の音声表現

の指導が同時になされている。当時の東京における中流家庭の児童の生活語を基準とした音読指導の中で、それがおこなわれていたと想定される。具体的には、先の趣意書には次の基準が設けられている。

朗読の指導につきましては、更に一層の御苦心のやう伺つてゐます。多数の候補者中から 34 名の模範朗読者を選定し、数週に亘つて毎日朗読を指導されました。そして児童の方々も熱心に猛練習をつゞけられたさうであります。幸ひ東京高等師範学校には、江戸つ子で言語学の権威神保格先生がおいでになりますので、国語研究部員の方々は、先生を顧問とされました。そして作品の全部にアクセントの御記入を願はれまして、それを原據として朗読を指導されたのでした。(注 下線は有働が施した。)

これらの指導には、東京生まれの音声学者であり、音声学協会の理事でもあった神保格が直接に自らが携わっていた。

それでは、どのような内容を持つものが標準的な綴り方作品とみなされていたのであろうか。SP レコードという性格のため、録音時間が片面約 3 分半という制約もある。加えて、対象児童は尋 1 から尋 6 の男女というように網羅的なものでなければ標準とはなりにくい。次に示した題名からもわかるように、多岐にわたった内容で、人事及び自然・風物といった題材面でのバランスも考慮されていることがわかる。次にそのタイトルを示すことにする。

尋 1	表	ママゴトヲシタコト	1 年女
		三リンシヤ	1 年男
		カミナリ	1 年男
	裏	アカチヤン	1 年男
		サンタクロースノオヂイサンへ	1 年女
尋 2	表	サンパツ	2 年男
		うさぎ	2 年男
	裏	うんどくわいのたのしみ	2 年男
		お月見	2 年女
		和子ちゃん	2 年男
尋 3	A 表	ちよんまげ	3 年男
		大工さん	3 年女
	A 裏	かはいさうな親子	3 年男
		おかよばあさん	3 年男
	B 表	カナリヤ	3 年男
		ひびとしもやけ	3 年女

	B 裏	私の勇気	3年女
		お父さん	3年男
尋4 A	表	夜盗虫	4年男
	A 裏	赤ん坊	4年男
		歯入屋のぢいさん	4年男
	B 表	あらしとていでん	4年女
	B 裏	迷信	4年男
尋5 A	表	はげの由来	5年男
	A 裏	大和の伯母様へ	5年男
		熊本の叔父様へ	5年女
	B 表	伊藤君	5年男
	B 裏	節供の思出	5年女
		一年生	5年女
尋6 A	表	下町所見	6年男
	A 裏	山川さん	6年女
		鼻	6年女
	B 表	日當りのいゝ縁先で	6年女
	B 裏	手術	6年男

では、このような綴り方作品はどのような朗読指導のあり方を示すために、レコード化されたのであろうか。このような綴り方作品並びにこういった事情については、「標準朗読 児童綴り方レコード研究経過―綴り方作品選定と朗読吹込まで―」（注10）の中で詳しく説明されてはいる。その中でとりわけ注目すべきは、作品の読みあげといった綴り方の読みぶりに個性的な音声化を試みようとしていることである。たとえば、一つの作品についてただ一人の朗読児童を決めていること。また、作品の内容性をも加味して、朗読児童の男、女、読み手の声質をも考慮している点である。作品の雰囲気伝える「声音」や「声の質」を視野に入れつつ、児童が綴った作品を音声化することをねらっているのである。これは、児童の朗読の個性を重んじる朗読指導であり、このことはきわめて重要な点である。つまり、児童にとって標準と目する日本語の発音、発声面の指導には、あくまでも児童の日常生活の中で表現された作品を朗読することの意義を、児童にとっての個性的な読みぶりととらえていこうとした朗読指導として評価できる。つまり、これらは、具体的な作品をふまえた実践的な朗読指導を試みたうえでの「朗読観」に基づいたものなのである。

そこで、一つの作品を例にとってこの読みぶりを分析してみる。

（7）レコードによる話しことば指導の特色―理解と表現の融合として

現在まで残されているレコードの朗読譜に関連する資料としては、実際の指導責任者と

して馬淵冷佑がこのことについての報告をおこなった、「標準朗読，児童綴り方レコード研究経過」（昭和4年（1929）12月『教育研究』）論文に載ったものが存するのみである。その一例として，尋三男子の「カナリヤ」を次に記す。

カナリヤ

日曜の朝，何の気もなく，そつとカナリアの箱をのぞいてみたら，巢の中が赤い毛虫のやうなもので一ぱいであつた。ぼくはおどろいて

「カナリヤのひなが生まれた。」

とさげんだ。……中略……二三日たつて，小さい頭を五つ巢から出すやうになると，おやどりは巢箱の中をいそがしくかけまはつて，ゑさをやつた。（略）

（注11）

この朗読譜に従い，SPレコードを聞きあわせてみると次のことがわかる。

文章の中の意味に従った記号にて高低をつけ，読みあげのスピードはこの作品の場合は，約700字を1分30秒の目安でおこなっている。実際のところ，かなり内容の読みとりが反映されている。まず，他の文から会話文へのつながりから「カナリアのひなが生まれた」というところでは，「ぼくはおどろいて」の後の間がおかれ，喜びの声音で幾分調子をあげ，台詞のようなピッチで読みあげている。この辺りの読みぶりには一つも朗読譜には記述されてはいないが，明らかに表情がつけられて読みあげられている。一方，他の文の叙述箇所に関しても，読み癖のある読みぶりや単語のみを強調するといった音声化をおこなっているのではない。むしろ，叙述の場面にそつた文章全体の意味の把握に従つた緩急の読みぶりが示されている。たとえば，「2，3日たつて，小さい頭を五つ巢から出すやうになる」のところまでを一区切りとし，次の「おやどり」以降はテンポも速く説明する口調を示している。なお，全ての「が」行鼻濁音及び，ワ行の「ゑ」の発音も指導が行き届いたものとなっている。

つまり，尋三の朗読としては，読本などの朗読レコード以上に，文章の内容にそつた朗読内容を備えたかなりの練習を重ねたものとなっている。先に示した朗読譜では，まだ細かい留意点がどのようなものであつたのかなど，不明なところはあるが，児童は個々に綴り方を個性的な読みぶりによって表現しているものと思われる。

では，当時のこのレコードの吹込みの背景にある東京高等師範学校附属小学校の指導とはどのようなものであつたのだろうか。

（8）昭和初期の話しことば指導の特色—表現指導との融合

東京高等師範学校附属小学校の馬淵冷佑は，昭和5年（1930）1月の『教育研究』（353号p80）に発表した「児童朗読綴り方レコード研究経過（続）」において，同校のレコード吹込みに直接の責任者として，レコードを聞いた人々からの質問に対して，アクセント指

導の側面から答えている。それは、同校の東京アクセントを標準とする立場にのっとった答えとなっている。そこで彼は、「その地方の児童にはその地方のアクセントに抛らせるのが最も自然のやうです」といいつつ、ラジオや蓄音機を利用して、東京のアクセントに親しませ、「不断着と晴着とを併せ用ひる」ことを提唱するのである（注12）。

このような動向は、昭和初年（1925）に新1年生の1学級を「発声日本語の標準語科の確立」のために実験学級に指定されたいきさつの影響があると想定できる（注13）。単なる発音指導のみではなく、どんな表現をさせたら良いのかという内容面への取材指導、並びにそれらをふまえて聴き手を意識した朗読指導といった広い意味での「表現指導」こそが、このレコードが作成されたねらいであったのではないだろうか。しかしながら、馬淵の指導の詳細も残されておらず、実に惜しまれる。わずかに、この際の録音の指導に携わった神保格が、昭和8年（1933）11月24日と12月8日のAK放送の中で、「国語読本の読み方」と題して、幾つかの作品の読みぶりについて述べているものが残されるのみである。そこには、先のレコードにて示されていた児童の作品の読みぶりの指導と推定されるものが含まれている。

尋常
小学 国語読本 卷十二
第十二課 小さなねち

暗い箱の中にしまひ込まれてゐた小さな鐵のねちが、不意にピンセットにはさまれて、明るい處へ出された。ねちは驚いてあたりを見廻したが……中略……。

この話はこのまゝ暗誦して唯の話し方として人に聞かせてもよい話です。そのつもりで、始めて此の話を聴く人にもよくわかり、話の面白味もよくあぢあふことが出来る様、はつきりした発音で読まなければなりません。

第一に必要なのは切り處です。テキストに～かういふ印を附けてある處で話が變ります。その處で少し休むこと。

次に必要なのは、意味の上で大切な處は強く読むことです。例へば第二段で「時計屋の店」といふ語など、その他は放送の時に申します。

その次に注意したいのは、読む速さの加減です。例へば「かつたりかつたりと」いふのは遅くいふ。父の言葉の中の「探せ、探せ」は稍速くいふ。等。

これらの点について、私が一ぺん読みながらお話をし、次に東京高師附属小学校の生徒さんに読んでいただいて、諸君と共に聴いてみようと思ひます（注14）。

これらの諸注意とあわせて先のレコードを聞くと、内容とのつながりをふまえた読みぶりのための注意となっていることがわかる。つまり、音声だけの指導とはいいいがたいのである。ともすると、標準性のみが強調される。実際のところ、こういったレコードの利用

は、アクセント指導及び東京語を話す指導を目指すためになされていたと想像できる。しかしながら、レコード録音の形として示された過程を概観するならば、児童の内面表現を児童による音声表現によって「個性的な読み」として完成させることが仮説としてこの時期におこなわれていたと想定されるのである。とりわけ、「講談調」や一般にありがちな「説話調」でもない、新しい読みぶりが示されたことは注目に値する。

この時代の指導者の工夫による、自己表現としての「朗読」が指導されていたのである。

(9) 次時代の話しことば指導への提言

以上のような、音声言語教材による話しことば指導の先駆的な指導から学び得ることとして、次のようなことがまとめられる。

それは、表現活動の側面に話しことば指導を位置づけ、その指導内容を関連づけなければならないということがある。自らの思いを他者に伝えることは、同時に自らの表現活動として意識しなければならないことである。さらに、こういった指導を支える重要な要素、あるいは条件としては次の3点があげられよう。

第一には、児童の表現能力、とりわけ話しことばの実態把握である。それは、綴ることとの関連性とも結びつき、話しことばと書きことばとの相違を明らかにすることでもある。とりわけ、どのように音声化をおこなうことが児童の表現能力を促進するのかという、指導者の音声化の指導が肝要である。

第二には、音声言語教材の利用が必要不可欠である。それは、ひとりひとりの児童の表現活動を創り出すための手段として重要なのである。この時代のレコードは、視聴覚機器に置き代えることが出来る。このことは、指導内容及び児童の表現が音声のままに記録されることにもなり、この領域の実践の蓄積、及び研究の深化を可能にするものである。

第三には、音声言語教材の利用指導が、児童の表現活動を創造することに結びつく。このことは、音声表現が独自の教材価値を持つことに結びつく。

以上のように、この期の様相は、今日の音声言語教材による指導の諸問題を既に提示しているのである。

注

(注1) 田中幸夫『標準語』誠心新光社 1991年3月

(注2) 野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 1978年

(注3) 大熊徹「音読、朗読、群読と音声言語教育」『教育科学国語教育4月臨時増刊』1994年4月

(注4) 有働玲子「大正期の話しことばの教育」(全国大学国語教育学会編『国語科教育』37集), 平成2年3月 pp. 107-114

有働玲子「大正期の話しことば指導」(全国大学国語教育学会編『国語科教育』38集), 平成3年3月 pp. 99-106

- (注5)野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 1978年 p.647
- (注6)石剛『植民地支配と日本語』三元社 1991年
- (注7)相島亀三郎「ラヂオと子供の教育」『教育研究』昭和4年8月 p.57
- (注8)丸山林平「教材劇化の指導について」『教育研究』昭和2年10月 p.69
- (注9)レコード番号 33057A, 昭和4年7月発売「標準朗読 児童綴り方レコード」, 日本コロムビア蓄音機株式会社, 教育レコード協会編
- 尚, これに先立つ大正14年には, 卒業生の児童を対象に標準朗読レコードを作製し, 卒業生に配布した事実がある。馬淵冷佑がその件に関する指導及び録音については, 大正15年2月の『国語教育』の当時の回想部分で述べている。
- (注10)馬淵冷佑「^{標準朗読}児童綴り方レコード研究経過」『教育研究』昭和4年12月 pp.51-54
- (注11)馬淵冷佑「^{標準朗読}児童綴り方レコード研究経過」『教育研究』昭和4年12月 p.60
- (注12)馬淵冷佑「^{標準朗読}児童朗読綴り方レコード研究経過(続)」『教育研究』昭和5年2月 pp.80-92
- (注13)司馬遼太郎「ニューヨーク散歩」『週刊朝日』1993年6月4日号
- (注14)神保格「国語讀本の讀み方」(秋山正美, 昭和少年少女文学館『ラジオが語る子どもたちの昭和史I』), 大空社 1992年3月 pp.28-29

第三節 話しことば指導とサクラ読本

話しことばの教育が国語読本において積極的に展開されるようになるのは, 昭和8年のサクラ読本からである。

話しことば教育の指導や実践は, 「話すこと」の意義への注目とともにその特設化が主張されるようになる。したがってその結果, 話しことばを重視し, 話しことばの指導に即した理論と実践が展開されていった。これらの動向を推進するためには, 児童の話しことばに着目したセンテンスメソッドを導入したサクラ読本の登場が, 画期的な意味を有する。

(1) サクラ読本における「話しことば指導」

新読本の出現は, どの期のものでもそうであるように, その時代の国語教育思潮が産みだした具体的な成果物と見ることができる。昭和8年の新読本も, 革新的な言語観を伴って持って登場した。真の児童の言葉, 日常生活に即した「生きた言葉」による表現としての話しことばが, 児童の心理面に則した編纂方針のもと, 教科書教材として採用された。

色刷の挿画を使つての話し合い, 児童による劇化の指導なども多くなされるようになったことは大きな前進であつた。例えば, 巻1の29ページにある「メダカサン」の絵を使つて, 次のような話し合いがおこなわれるようになっていった。

先づこの絵で何が見えてゐるか, と云う問から始めた。すると児童はそれと自分の

思ひゝの直観をそのまゝに話し合つて行つた様だつた。

メダカサンガ、タクサンキマス。

イマ、メダカサンガビックリシテ、ニゲテキルトコロデス。

コドモガキタノデ、ビックリシタノダ。

ビックリシテアハテテニゲテキル。アツチニモ、コツチニモ。……（中略）

コノコドモハ、ソツトイツテキルガナア。

音がしたからにげたのだと云ふ児童の直観が優勢になつて行つたので、そつと行つてゐる。と云つた子供に、なぜそう思ふかと問ふて見た。すると、

カハノオモニウツツテキルコドモノカツコウガ、ソツトノゾイテキマス。

と云ふ。児童たちは、この児童の観察によつて更に絵を見入つた行つた。……（中略）すると一人の児童が立つて

コノコドモハ、ソツトノゾイタガ、コドモノカゲガ、ミツノウヘニウツツタノデ、メダカサンハビックリシテニゲテキルノダ。

と云ひ出した。児童たちは、そこで、文と絵とを対照して絵に見入つた。…（中略）この様に、絵と子供と目高の行動に就いての一事にも、かうした絵の内容を自由に話し合ふことが出来たのである。（注1）

このように児童の生活内容に触れることが可能な教材があり、生き生きとした話しことばの指導の展開が可能となつたのである。全体的にみても会話及び対話教材の増加が明らかであり、話しことばの表現の読本への進出は目覚ましいものであつた。

このようなコペルニクスの変換を遂げたと言われる新国定国語読本ではあるが、その一方で国民精神の啓発をねらう教材「国語の力」（巻9）、「古事記の話」（巻11）などが増え、全体主義、強いては国粋主義的な方向性も顕著であつた。

そのことと話しことば教育とは、密接に関連している。教科書における文体の口語化は、国民大衆全体の規範にも影響を与える。児童が直接的に理解しやすい文体として口語化が推進されるとともに、口語の指導とは正しい「日本語」の指導へと次第に統一される方向へ向かつていく。

朗読重視、国定読本の一斉口語化等へと連なる国家主義の力は、「話し方」の個々の指導実践にも当然のことながら影響を与える。画一的なねらいのもとにカリキュラムが作成され、全体主義を目指すための実践が実現されていく。そのなかで話材の充実ぶりをみせながらも、いかにして児童固有の表現を確立させるのかということについて苦慮するようになっていったことが想定できる。

（2）「言語活動」の重視—話しことば指導との関係

昭和10年前後から、国語教育界においては言語教育という観点が無視できないものになっていた。社会状況の変容及び文化状況の変容の影響は、国語教育の地盤的領域としての

「言語活動」の提唱に反映し、話しことばへの関心が次第に強調される方向へと向かっていった。

日常生活の現実的で基礎的な言語活動への着目は、戦後の言語学習期の先見的素地であったとしばしば指摘される。西尾実の『文芸主義と言語活動主義』（注2）や『国語教育の新領域』（注3）に、明確に打ち出されている。また、昭和13年5月刊の『教育学辞典』（岩波書店）にも、

学校教育としての国語においてなされなくてはならない基礎的なことといえば、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことである。文字や文章が読めたり、書き綴れたり、話が聞けたり、話せたりするという平凡なことが平凡なこととして誤りなく出来なくてはならない。それを出来るようにすることが、小学校における国語教育の任である。

と記されるようになる。この言語生活の根底である国語を追究するという立場は、国民科国語の設置時期には、聞くことと話すことの領域を重視した、「コトバノオケイコ」の出現へとつながっていくのである。

注

（注1）谷口徹美「話方指導の組織と其の実践工作」『話し方・聴き方の実際研究』（読方教育実践叢書 千葉春雄編）厚生閣書店 昭和9年11月 pp.14-16

（注2）西尾実『文芸主義と言語活動主義』（岩波講座国語教育）岩波書店 1937年3月

（注3）西尾実『国語教育の新領域』岩波書店 1939年9月

第四節 昭和初期における朗読指導—神保格を中心に

（1）昭和初期における朗読指導の様相

昭和初期（昭和15年ごろまで）の朗読指導は次の時代の橋渡しの時代であり、二つの指導のせめぎあいの時期となっている。それは、文章理解を通して音声表現の充実を図る指導と、朗読表現の方法そのものを習得させる指導とを、どのようにして統合すればよいのかということを模索する時期であった。別の見方を見ると、文章表現に即して自分の音声形成するとともに、それを音声表現の育成に生かすにはどうすればよいのかという課題が自覚され始めた時期である。そして、国家の政策との関連性が比較的薄い状況から、次第に政策の影響が反映する時代である。

このような時代の朗読指導に意識的に関わった先駆者の取り組みはどのようなものであろうか。そこで、昭和初期の国語教育に影響を与えた言語学研究者、神保格の著作を考察

対象として取り上げ、朗読指導の特徴を明らかにしたい。

考察の対象とする資料は主として『話言葉の研究と実際』(明治図書、昭和6年)『読本の朗読法』(晃文社、昭和13年)、『小学国語読本朗読法(巻三) 尋二前期用』(厚生閣昭和9年6月)など、神保格の著作である。

まず、これらの著作に対する評価について述べる。管見の限りでは、望月久貴が『話言葉の研究と実際』について次のように述べている。

「話言葉」に関する「研究」編(前編)、「実際」編(後編)ともに、探究の結果について平明で精緻な述べ方に徹しており、(中略)前後編ともに、他者の研究成果からの引用ないし紹介、解説は、およそなされていない。全編著者自らの「話言葉」観とその練習、習得のありかたが、自らの思索による自らのことばで述べられているのである(注1)(注 傍線は有働が施した。)

このように「話言葉」観「練習」「習得のありかた」「自らの思索による自らのことば」について既に独自の指摘を行っている点において、評価がなされている。

では神保格とはどのような人物であったであろうか。

神保格(1883～1965)(注2)は『言語学概論』(岩波書店 大正11年11月)などの言語学全般に関わる著作の他、『国語音声学』(明治図書 大正14年9月)、『国語発音アクセント辞典』(共著常深千里 厚生閣 昭和7年11月)、『国語音声学入門』(刀江書院 昭和十一年四月)など、音声学の分野において多大な業績を残している。大正15年9月の音声学協会の発足時には、市河三喜、石黒魯平、三宅武郎と共に幹事を担っていた。後には音声学会第三代会長も務めている。このように、言語学の中の音声学についての造詣が深い研究者である。

(2) 言語学者・神保格の国語教育との関わり

神保格は国語教育にも深い関わりを持っている人物である。専門書ばかりでなく、国語教育の特に読本関係の著作を多く執筆していることから国語教育との関係が推察できる。

具体的には『尋常国語読本の発音とアクセント』(尋一編～尋六編)(厚生閣、昭和5年4月)、『小学国語読本朗読法』(巻一～巻一二)(厚生閣、昭和8年10月)、『国語読本朗読講座』(巻一～巻三)(株式会社日本蓄音器商会 昭和12年5月)など、タイトルからもわかるように、読本教材の音声化のあり方について精力的に執筆している。つまり、神保格は昭和初期において、アカデミックな言語研究者であるばかりでなく、国語教育界においても重要な役割を果たしていたのである(注3)。

では、なぜ神保格はこのように読本の朗読指導に積極的に関与したのであろうか。その主たる要因は、当時の文部省が音声言語の指導を次第に重視していったということも含めて、当時の政治状況及び文化状況の変化に他ならない。その理論と具体的な指導のできる

人物として、東京高等師範学校教授であった神保格の存在は大きかったのである。

ただし忘れてはならないのは、神保格の個人的な要因である。英米仏独の留学体験から海外の教育実情に明るく、加えて作曲家でもあったことは案外知られていない。それだけに「音」に対して神保格は特に敏感であり、こういった実践研究に関わる素地があったことが推察される。遠因としては、東京高等師範学校時代の大家講話会(注4)の葛原しげるとの親交が継続していたこともあろうといわれている。このような要素がもとになり、何よりも神保格個人が音声言語の教育に、広く深い関心を持っていたのである。

その取り組みへの具体的な展開は、児童による朗読レコード録音の指導、ラジオ放送を利用しての児童による読本朗読の指導などの形となって表されている。神保格は、驚くべきことにこういった録音に関しては、自ら、その監督をおこなっていた。また、今日現存するSPレコードには神保格自身の声も録音されている。それほど自らの指導や録音の際の児童との関わりについては情熱的であった。東京高等師範学校附属小学校訓導である馬淵冷佑の、「江戸児で言語学の権威たる神保教授が終始監督の任に当って下さったので、部員一同は安心して指導することが出来ました。」(注5)という証言もある。

このように、神保格は深い学問的見識に加えて、教育に深い関心があった。研究室に閉じこもるのみの研究姿勢ではない。それだけに、『話言葉の研究と実際』(明治図書 昭和6年・『読本の朗読法』(晃文社 昭和13年)などは、理念のみを諄々と説く理論書という体裁にはならなかった。神保格の理論と具体的な対象との関連が具現化されている。音声を文字に示すための工夫という独自性が示されているのである。たとえば、当時の国語読本の本文が実例として引用され、どのように音声化の指導をおこなえばよいか極めて具体的に記されている。

(3) 当時の朗読指導書の様相

神保格の著作の特徴は、同時期の他の朗読指導書と比較すると明らかになる。

例えば、日下部重太郎による『朗読法精説』(中文館書店、昭和7年)は、朗読を「発音法」と「表出法」に大別してその方法を説いている。同書は大正初期の教育界及び国語教育界に多くの反響を呼んだとされている。ただし、あくまでも一般向けのものであって、学校教育を直接の対象としてはいない。そのことは、朗読に対する当時の姿勢を意味している。

また、大西雅雄による『朗読学』(東京修文館、昭和15年)は、学問体系としてまとめることをねらった理論書の性格が強くなっている。

一方、奥野庄太郎『話方教育の原理と実際』(明治書院、昭和3年)は、教室におけるお話を聞くこと話すことが眼目となっているが、読みぶりや音読及び朗読を正面から扱うものではなく、お話の内容に重点が置かれている。

こういった状況は、昭和初期では、国語教育界そのものが、また、文部省がまだ話しことば教育を明確に位置づけていなかったことにも原因があろう。

法令上では小学校令に「話方」という文言が見え、第十章附則の第四号表にも各学年に

「読ミ方」「書キ方」「綴り方」とともに「話シ方」の項目がある。しかし、その具体的な内容は他領域のように示されていない。音声言語に関する著作は、綴り方指導に比較するとやはり少なく、当然この方面への指導が困難であったことが推察される。それだけに神保の著作は読本朗読に関する指導書として貴重なものであった。

(4) 朗読指導の重視—東京高等師範学校の教師教育として

国語教育の現場での実態はどうだったのか。大正時代から実践をおこなっている東京高等師範学校附属小学校訓導の飯田恒作はレコードを活用した指導法に関して次のように述べている。

声音による言葉は、感情の微細なところまで現はれる。話される言葉には抑揚・調子・速度を中心として、種々の発想が微妙に現はれて来る。(中略) 話方でもレコードの利用によつて、かうした方面の欠点を異^ミふことが出来るが、(後略)」(注6)(注 下線は有働が施した。)

このように当時としては先進的な「レコードの利用」という聴覚教具の利用を提言している。音声言語指導の多面的な指導の可能性があったことを示しているといつてよい。

さらに、同小学校国語研究部は、次のように状況を述べている。

次第に話方を標準語に純化して行くことは、一般教育者の念とすべきことであるが、自己を表現する本質的なものを中心にして行はなければ、話方としては生命がなくなつてしまふ。小学校の話方教育は、まず地方々々に話されてゐる生きた言葉によつて自己を表現することから出発すべきだと思ふ。(中略) 次第に標準語に近づけて行かなければならない。それが話方の純化でもある。(注7)(注 下線は有働が施した。)

このような見解を示し、話方における「生きた言葉」の注視を主張している。音声面では「標準語」に近づけることを留意しつつ指導する状況であったことがわかる。

神保格が直接に関わる以前より、同小学校では、いち早く音声への着目がなされていたといえよう。神保格との関係も、そのことを地盤にしてのものであったと思われる。

では、神保格の見解はどのように指導と結びついていったのか。その著作を中心に考察を行う。

(5) 神保格の朗読指導の特色—『話言葉の研究と実際』より

本書で示されている朗読にかかわる見解をまとめると、三点になる。第一は標準語の使用の重視。第二は音読の段階的なレベルへの注目。第三は読みぶりに、緩急、抑揚、速度などの表現を含めることである。

まず、標準語を使用する理由は、次のように明解に述べられている。(注、以下全て下線は有働が施し、旧字体は新字体に改めている。)

言語の目的が発表ばかりでなく了解といふ方面にもあることを忘れてならない。発表する時は方言の方が心にしつくり合ふ様でも之を了解する人の方を考へて見ると、その方言をよく味ひうる人は同じ方言を知つてゐる一局部の人々だけである。之に反し共通語を使へば了解する人の範囲は全国に及ぶわけで、この方が言語の目的に一層よく叶ふのである。故につまる所共通語標準語は言語として良いものといふことになる。(注8)(注 下線は有働が施した。)

つまり、言語が多くの人に通じることを、即ち、「了解」を目的とする言語観に基づく見解である。その目的を達成するためには、「共通語標準語」が有効だと判断している。第二の音読の段階レベルについては、次のように述べている。

そこでまだ文字を読むことに馴れない子供や教育の低い人は一々音声言語を思出しつゝ而も之を実際の音声になほしつゝ、即ち音読しつゝ読むことが多い。かやうな場合を除いて文字を音読するのは美しい詩や文に接した時感興の湧くがまゝに朗々と口に誦して見る時とか、或は自分の読んだものを他人に音読して聴かせる時であらう。他人に音読して聴かせるのは最早解釈の方面ばかりでない、自分の解釈して得た思想感情を音声によつて他人に伝えるのだから発表の方面が入つて来るのである。(注9)
(注 下線は有働が施した。)

このように、まず「文字を読むことに慣れない」初学者の場合に言及し、その後「感興」の湧く場合を意識し、さらに「他人に」「聴かせる」音読の段階を取り上げている。そして最後に発表の段階を付加していく。つまり、音読にも段階があることを述べている。

さらに、第三の読みぶりの表現を含めることについては、「解釈の手続きと注意」として次のように当時の学校における読み方指導例に触れている。

学校における読み方教授とか読方指導とかを論ずる際、単に文字の表面に顕れた皮想の意義ばかりに拘泥せず、言外の意を汲めとか、眼光紙背に徹すべしとか、作家の精神に触れよとか、その人の生活に同化せよとか、その作家の人格そのものを観よとかいふのは誠に大切な心得である。而して同じことは文字を読む場合ばかりでなく、音声言語・話言葉を聴く際にもあてはめて考へなければならない。話言葉では文字に殆ど顕れない所の具体音声の特殊な調子・抑揚・緩急が顕れる。形容していへばいはゆる生きた音声が響く。(注10)(注 下線は有働が施した。)

この時期に、「言外の意を汲む」といった読み方指導がなされていたことが窺える。さらに神保格は、その着眼から話言葉の具体的な音声の調子や抑揚、緩急へと言及していく。これらを通して、各観点に配慮した音声言語の指導が必要なことを説いている。

さらに、音声の練習についても具体的に言及しており、基本練習と実地練習との二つに弁別したうえで、「朗読」を実地練習の中に組み入れている。

又実地の練習と呼んだのは或思想感情の表現として音声を考へいかなる心持をいかなる音声で表すがよいかを研究し練習することである。故にその練習には単にハナだのイエだの断片的な語句だけでは不足であつて、如何に短くとも何か人の精神のこもった文章を採らなければならない。詳しいことはいずれ後に説く筈であるが、いはゆる朗読とか暗誦とか話方といふのは此処に属する仕事である。(注 11) (注 下線は有働が施した。)

このように、音声化は文章内容との関連を示すものでなければならないという。それには、練習が必要であることを説いているのである。

以上のように、『話言葉の研究と実際』(明治図書、昭和 6 年)においては、朗読に関する三つの見解が述べられていた。では、国定読本を用いた話しことばの指導においては、神保格の見解がどのように生かされているのであろうか。それを次に考察する。

(6) 神保格が児童に強調した指導内容—「アクセント」「発音」の指導から「断続・速度・抑揚調子」の指導へ

神保格は、朗読教育のより具体的な指導のために、国定読本を用いた話しことばの指導に関して、音声言語としての様々な記号を考案し、解説を試みている。細かく考察すると、次第にその内容が変化していくのである。たとえば、第三期の国定尋常国語読本の解説書においては、「アクセントと発音」のみを中心としている(注 12)。それが、次の第四期の国定国語読本の解説書では、「アクセントと発音」とを一般的箇条の項目として記す。次第に指導内容が詳述し、より厳密な指導が示されている。解説内容にも、一般的な指導事項を特に重点的な指導を必要とする取り立て指導をしていくことを示す。結果として、より文章内容に即した指導として、「断続」「速度」「抑揚調子」の音読指導の項目を指導に加えていくのである。

先の三つの見解について考えるとこれらが重複することに気付くであろう。三つの見解とは第一は標準語の使用の重視。第二は音読の段階的なレベルへの注目。第三は読みぶりに、緩急、抑揚、速度などの表現を含めることであつた。

これらと関連させて述べるならば、まず標準語の使用のために必要不可欠な、「アクセントと発音」が注目された。次に、音読には段階的なレベルがあるといった発想から文章内容に依拠した指導事項が注目されるようになった。さらにそれを、読みぶりとも関わらせ

ていく。特に、三つ目の見解には新しく「断続」という指導項目が加えられ、より詳細な読み振りを示している。つまり、次第に解釈によって音声表現のありようを決定していこうとする姿勢を読みとることができよう。

そこで、次に第四期の国定国語読本を用いた事例として、『小学国語読本朗読法』より「シリトリ」の箇所を示す。

ゴ || シリトリ ||

タロオ | ユキコサンカラ ハジメテ クダサイ || ユキコ | デワ イイマスヨ || スズ
メ || ハナコ | メダカ || (中略)

甲イ 発音 ユキコサン、このキの母音無音化するため「ユッコサン」の様に発音するのは良くない。(中略)

ロ アクセント ハジメテクダサイ、続けていふ時ハジメテクダサイの様になる。
(中略)

乙イ 断続 自然の会話に近くいふには一人の言と次の人の言葉との間の断続に大に注意を要する。種々の実況を想像することによつて断続の工合は色々に出来るであらう。

例へば次の如し。『ゆき子さんからはじめてください。』(通常の間を置く)『では、いひますよ。(一寸切る、次の語はゆつくり) すずめ。』(通常の間、但し一寸考へて「めだか」といふ語を思出すだけの間)『めだか。』(始めは太郎機敏に思出したと想像し、直に) (中略)

ロ 速度 自然の会話に近くいふには速度の加減も大に注意工夫を要する。『すずめ』『めだか』等の各単語は稍ゆつくり言ふのが良い。(中略)

ハ 抑揚調子『ゆき子さんから』を強める。『はじめてください』の終は尻下り。『いひますよ』の終は尻上り。(中略) (注 13)

このような形で、全ての読本本文に神保格の想定する音声イメージが再現できるように工夫が凝らされている。本来は、記号化した読本本文だけで音声イメージが再現できることが望ましいが、それでは読み手にわかりにくいために、傍線や記号の意味を解説するようになっている。しかもその音声イメージの再現には、二段階の手順を用意する。基礎としての「甲」という段階、より厳密に再現するための「乙」という段階である。「甲」では基礎となる「発音」と「アクセント」が必ず取り扱われている。「乙」では厳密さをねらうために「断続」「速度」「抑揚調子」というより難易度の高い指導項目に関する解説がなされている。この部分については、音符によって示されている読本本文もあり、神保格の独自の工夫が示されているのである。

この「シリトリ」の例は、この解説書の基本的なスタイルを示している。

冒頭に符号を施した本文が掲げられている。これは読本の本文である。それについて、神保格が、決定した符号が施されている。しかし、それでは、読み手に音声イメージの再現はできない。そのため、次の解説「甲」「乙」をここに加えて解説を施すことにより符号の意味とそれらを解説して、音声イメージが読み手に伝わるような構造になっている。

本文はタロウとユキコの二人がシリトリをする内容である。そのときに重要であるのは、抑揚と間である。それは二重傍線と下線とによって、かなりわかりやすく表記されている。ただし、発音のイメージはこれではわかりにくい。そこで、二つの立場を想定していくのである。「甲」の指導と「乙」の指導である。

「甲」では、「発音 ユキコサン、このキの母音無音化するため「ユッコサン」の様に発音するのは良くない。」というように、「ユ」と「キ」の母音無音化を指摘している。カ行の発音は注意しないと、特に低学年の児童では発音しにくいものである。母音無音化を単に指摘するというよりも、むしろ低学年の児童に必要な指導として特に強調されていると考えることもできる。「ロ アクセント ハジメテクダサイ、続けていふ時ハジメテクダサイのようになる。」では、日常生活での読みぶりとこの本文のよみぶりととの相違を指摘している。「ハジメテ」という動詞の連用形に助詞の「テ」がつき、さらに「クダサイ」という。

以上のような「甲」「乙」の指導を通して、一定の読み振りの解説を施しているのである。児童が陥りやすい音声上の読み癖なども念頭において執筆をしていることがうかがえる。

そこに、臨床的な立場と理論的な立場の両面から音声言語の指導に挑むことができた、神保格の先駆性が浮かび上がってくる。どちらの方面にも目配りの出来る言語学研究者としての、神保格の独自性があったといえよう。

(7) 神保格の目指した模範朗読指導—『読本の朗読法』より

本書の発刊以前、昭和 10 年に神保格は、朗読は感情と音声の一致であるという立場をすでに明らかにしている。

朗読の上達熟練は言語の内容即ち所謂思想感情と音声との完全なる一致に至ることを目標とする。この事は朗読ばかりでなく、話方の様な音声による発表と了解との場合にもすべて当てはまる。(注 14) (注 下線は有働が施した。)

こういった言語の内容と思想感情との関係を重んずる見解は、本書『読本の朗読法』でも顕著である。

ただし、このことは、神保格のみならず、当時の一般的な傾向でもあった。例えば、鯖江師範大学の岡島繁の指導事例に次のようなものがある。

音声化としての読み、意味化としての読み、生命化としての読みの三種の読みの段階に応じて、朗読指導の領域を確保することが出来る。(中略) 今これをもう少し補説

してみると、音声化としての読みは、所謂教授に於ける工作的な部面である。又意味化としての読みは、いはば思惟的な多分に知的な部面である。最後に生命化としての読みは、体験的な部面で勢ひ情意的な世界に向けられてゐると思はれる。(注 15) (注 下線は有働が施した。)

国語指導に関わる三種の読みを「音声化」「意味化」「生命化」とし、さらにそれぞれを機能面から「工作的」「思惟的」「体験的」と措定していく。そういったことにより、小学校の指導での読みに朗読指導の領域が関与することを説いている。つまり、このような朗読に関する指導については、次第に国語教育の中でも触れられるようになってきたのである。

しかし、神保格の見解の最たる特色は、話方と朗読の両面の指導の必要を説いているところにある。いわばその両方のバランスの見事さである。たとえば、次のような見解にそれを読み取ることができよう。

朗読と話方は全くちがふ二つの別々の仕事ではなくて、其の中間に種々な段階があり、種々な中間的性質の仕事があることを知り得るわけである。これに因つて見ても朗読と話方と密接な関係のあることがわかるであらう。従つて朗読について言ふ事が其のまゝ話方にも当てはまり、話方で知り得ることは其のそのまゝ朗読に応用することが出来るといふわけが分かる筈である(注 16) (注 下線は有働が施した。)

このような、朗読と話方の密接な関係の強調は他に例を見ることは少ない。先の『話言葉の研究と実際』(明治図書、昭和6年)を踏まえて、朗読を教室内の特殊な技能にとどめず、言語生活への影響力をも視野に入れているとするならば、極めて先駆的な発想といふことができる。

以上、神保格の昭和初期の著作を考察してきた。そこには、深い学識に支えられ、言語学・音声学の理論を基本としての、朗読に対する見解が示されていた。しかも、国定読本の本文の一つ一つの単語の読み方にまで言及するほど、具体性を備えたものであった。これらは、昭和初期の朗読指導の水準をリードするものである。

この時代における水準としては、次の点をあげることができる。まず、この指導は教育現場に影響を及ぼしていたことがあげられる。現在のような音声メディアの発達した時代ではなく、プレーヤーもレコードもラジオも高価な教具である。もちろんこれらを用いた指導への取り組みに対しては、地域、学校、教師により、指導の幅があると想定される。しかしながら、指導者への啓蒙性が高い内容を保持していることは明らかである。

注

- (注 1) 望月久貴 解題『近代国語教育論大系一八続巻 III 』光村図書 昭和 62 年 12 月 pp.537-538
- (注 2) 神保常彦編『神保格と規一 ―その面影―』(私家本) 平成 6 年 9 月 p.3
(注 同書には次のように記されている。(略歴)明治 38 年東京高等師範学校卒業 明治 41 年東京帝国大学文科大学文学部言語学科卒業 明治 44 年東京高等師範学校教授 昭和 5 年東京文理科大学教授 昭和 20 年同大学退官 同年東洋大学教授 (以下略))
- (注 3) 上原久「神保格氏の言語研究―特に国語学との関連において」『国語学』第 71 号 昭和 42 年 12 月 pp.86-87
- (注 4) 神保規一「父の思い出」『近代国語教育論大系一八続巻 III 』光村図書 昭和 62 年 12 月 付録 pp.4-5
- (注 5) 馬淵冷佑「^{標準}児童綴り方レコード研究経過」『教育研究』昭和 4 年 12 月 p.52
- (注 6) 飯田恒作「話方・聴方教育再考」『教育研究』昭和 10 年 9 月 pp.44-46
- (注 7) 国語研究部「国語の教育」『教育研究』昭和 9 年 1 月 p.172
- (注 8) 神保格『話言葉の研究と実際』明治図書 昭和 6 年 3 月 pp.136-137
- (注 9) 神保格『話言葉の研究と実際』明治図書 昭和 6 年 3 月 pp.92-93
- (注 10) 神保格『話言葉の研究と実際』明治図書 昭和 6 年 3 月 pp.95-96
- (注 11) 神保格『話言葉の研究と実際』明治図書 昭和 6 年 3 月 p.146
- (注 12) 神保格『国語読本の発音とアクセント』(なお 尋常 1 学年から尋常 6 学年までそれぞれの冊子が作成されている)参照 厚生閣書店 1930 年 7 月
- (注 13) 神保格「シリトリ」『小学国語読本朗読法 (巻三) 尋二前期用』昭和 9 年 6 月 厚生閣書店 p.18
- (注 14) 神保格「朗読に関する要項」『コトバ』昭和 10 年第 5 巻第 8 号 p.5
- (注 15) 岡嶋繁「朗読指導の要諦」『コトバ』昭和 10 年第 5 巻第 8 号 p.61
- (注 16) 神保格『読本の朗読法』晃文社 昭和 13 年 1 月 p.216

第三章 話しことば教育の実践の雌伏期

― 全体主義・国粹主義の影響・国民学校期―

はじめに

皇国民の育成のもとに教育統制が徹底された時期であり、児童の自己表現などはほとんど無視されたといつてよい。

しかしながら、話しことばの教育に関しては、この時代をある一面から評価をする必要がある。というのも、この時代には、教育統制強化のためとはいえ、話しことばの幾つかの指導手法が積極的に取り上げられた事実があるからである。その意味を再考することは、戦後との関わりを新たな視点から見直すことにつながる。

ともすれば、話しことばの教育は戦後になっていきなり開始されたと理解されがちである。そうではなく、この国民学校期に、話しことばの読解教材や話しことばの指導手法が数多く展開されており、その実態指導の戦前と戦後をつなぐ役割を果たしていた面がある。その実態指導を示しつつ、そこから学ぶべきものについて明らかにしていきたい。

たとえば、日本語教育の進出に関連する国語学者の動向、次第に皇国民育成の強化がおこなわれる風潮の中で、「朗読」指導などがどのように展開されていったのか、読むことと係わりがどのようにおこなわれていたのか、またそれらが東京の小学校ではどのように指導されていたのか、音声化はどのような指導の経過をたどったのか、などについて考察をおこなう。

なかでも、東京の杉並第五国民学校の実践事例は注目に値する。同校は朗読指導の実践が当時の雑誌に掲載されており、さらに戦後直後の資料も残されている。この資料の考察を通して、戦時下から戦後への大転換期にありながらも、教育現場における個別実践においては、何らかの継承性があったことを明らかにすることができよう。

考察の観点としては次の二つに注目した。

- 1, 児童の自己表現を内包した指導実践が戦中戦後を通して試みられていたのではないか。
- 2, 児童の学習活動の中で音声言語表現を多用することが、戦中戦後を通して試みられていたのではないか。

これらを、カリキュラムの中の児童の表現活動の位置づけ、週案、教材「たこ」を用いての指導展開（全3時間扱い）を対象として具体的に検討する。それによって、時局の制約を受けつつも、戦後へと継承されてくる話しことばの指導の「形式」について考察をする。

第一節 試案実践期—形式を限定した話しことば指導

国民学校期の国語教育については、これまで相反する二つの評価がなされてきた。一つは、指導方法に目新しいものの乏しい、不毛な時期であったというものである。それは、この時期を「鍊成主義」の時代としてとらえた、飛田多喜雄の見解などに代表される（注 1）。もう一つは、戦後の経験主義の教育にも継承されていくような、効果的な指導の試みがなされていたという見解である。この時期を「言語活動主義」（注 2）の時代としてとらえた西尾実や、「音声言語指導の限界と先導性」（注 3）の時代としてとらえた大平浩哉の見解などがそれである。しかしながら、この時期の国語教育に対しての評価を下すためには、まだまだ多くの検討の余地が残されていると思われる。

この時期どのような国語教育がおこなわれていたのか、その実像はわかりにくい。まず、基礎的な文献資料の不足ということが指摘できる。そもそも自由に研究や実践が行われ、その成果が公開されるという機会に恵まれなかった時期である。また、その乏しい資料でさえ、戦後の教育観の急激な変化の中で、顧みられることなく処分されてしまったケースが少なくない。これらのことは、研究としてこの方面を扱うことそのものを困難にものしている。また、ともすれば、軍国主義の時代であったという特殊性が強調されるあまり、実像の追究が充分にはなされてこなかったということもある。なかでも、理論的な側面において、この時期がその前後とどのような継続性を持っていたのかという側面の論及が不足している。

話しことばの教育を考察するには、学校文化のみならず社会的な文化をも広く視野に入れることは必要である（注 4）。この時代の教育の実像を把握するためには、国語教育の理念としての国語観が、どのように教室のレベルで展開されたのか、ということを追究する必要があるだろう。言語の問題に影響を与える文化的小および社会的な動向が、どのように構築されていったのかといった状況を視野に入れつつ、一人の人間の話しことばを育成するための学校という場における教育内容、そして、言語環境としての広義のコミュニケーション能力の育成が、どうなされたのかを批判的にみなければならない。

たとえば、この時期、学校では統一されて朗読の指導法が展開され、国策としての朗読運動が全国各地で実施された。国民学校の学校教育の言語指導、および社会的な言語環境の確立の背景には、朗読のような音声言語の指導の推進を促すような国語観が潜んでいたのである。

そういった状況をふまえて、昭和 12 年から昭和 22 年までの教育雑誌および教育関係の単行本などの出版状況をみると、昭和 15 年にピークがきており、以後下降線をたどることがわかる（注 5）。それは、戦時下という時局との関わりから出版統制が厳しくなってきたことを示している。ところが、昭和 15 年の国民学校の発令前年には、意外にも「国語」に関して、驚くほど数多くの発言が試みられていた。

近年、国立国語研究所の公称をどのように翻訳するかをめぐって、論議がなされたことがあった（注 6）。これは「日本語」と「国語」との意味上の差異が、「日本語」の海外進出・

国際化とともに、日本語の学習を国語教育の内部でも考えざるをえなくなったからである。同様に、国民学校期の初期においても、「国語」のとらえ方をめぐって、諸説が展開されていた。これはすでに、京極興一によって、「国家的な観点」「民族的な観点」「言語的な観点」の三つの分類がなされている（注 7）。ここでは、時局と国語教育との関係性から、国家のおよび民族的な立場をまとめながら、それとの比較をおこなうものを言語学的な立場として、二分類として用いることにして先に話をすすめたい。この二つの立場の「国語」観が、どのような経過を経て国語教育に取り入れられ、どのように指導をされたのかの考察を行う。

（1）国粋主義による「国語」観—山田孝雄・安藤正次など

山田孝雄は 1940 年(昭和 15)、『文学』に掲載された「所謂国語問題の帰趨」の論文中において、国語改良運動に真っ向から反対をした。外国人に対する教育のために日本語を改革しようとするのは、国体にもとづく「国語」の伝統に対する冒瀆でしかないということを、ほぼ断言に近い論調で展開している。そもそも国語学の主流には国粋的な見解が中心にあり、山田はその筆頭として当時の国語政策論者に直言をおこなっていた。

山田は次のように述べている。「国語の内部に原因があるのでなくして、それら国語政策論者が私見を勝手に実行して国家の教育を蹂躪し国語の純正を乱したために生じたものである。かような訳であるからして、その統制および、整理せらるべきは、それら国語論者自身の上にあるのである。」ここにおいて声高に、あるがままで正しいものであるから、すなわち、国語内部に問題はないのであるから、改良はするべきではないと言うのである。

山田孝雄の主張は、国民学校期の直前期であることから、それに対応するための戦略的な言説であり感情的な側面が強調されているとみられがちである。確かに、その極端に国粋的な主張は、今日的な観点からは批判されるべきものである。しかしながらここからは、国語教育と日本語教育とがそれぞれ別個のもとに発展し、それぞれの立場からの見解に齟齬が生じているという、この時代特有の問題の顕在化を読み取ることもできる。

すなわち、言語の教育として国語の学習をとらえるべきか、それとも言語文化として国語の学習指導をとらえるべきか、という見解が錯綜している中で、現実の学習を組み立てていかなければならない時期に至っていたと見なすべきだろう。

そのような状況にあって、山田の見解は、安藤正次のような、植民地の教育を推進した立場からの支持を受けることになる。

安藤は、上田万年の弟子でもあり、上田の国語観を継承し、それをふまえて植民地教育を実行した。昭和の初期から昭和 15 年まで台北帝国大学に在職し、みずからも直接に言語政策に関与しながら、植民地の言語としての観点から「国語」を位置づけようとしたのである（注 8）。もちろん、当然のことながら、台湾の児童にとっての母語の問題があることも視野に入れてはいる。そうではあるが、国家の政策に立脚するときには、一人の人間の成長という観点からのことばの発達よりも、「国語」への同化を重要視しているのである。

言語を通じて、言語を同じくすることによって生ずる情緒の共鳴を通じて、新付の民をして国民的伝統精神を把握せしめ、これを同化せしめるといふのが、さふいふ場合における母国語普及の理念である。(注 9)

ここにみるように国語に同化することが、強いては日本国家の同化に結びつくということがすべての前提となっている。これに関する疑問をさしはさむ余地は、まったくここには存在しなかった。あくまでも、国家としての国語を教え込むこと—それこそが急務とされ、日本語のみが指導のできる教師によって、植民地での「国語教育」の指導が推進されていたのである。今日のように、母語教育の観点から論ずるのではなく、単に植民地教育としての側面のみが強調されている。言語と文化の関わりや第一言語の学習の意味という観点などは、「同化」の一語に集約されていた状況を読み取ることができる。

では、山田孝雄のこのような主張はどのような形で教室現場において具体化されたのであろうか。次の文章は、そのことを端的に示している。国定教科書に収められた「国語の力」の本文である。

わが国は、神代このかた万世一系の天皇をいただき、世界にたぐひなき国体を成して、今日に進んで来たのであるが、わが国語もまた、国初以来継続して現在に及んでゐる。だから、わが国語には祖先以来の感情・精神がとけ込んでおり、さうして、それがまた今日のわれわれを結びつけて、国民として一身一体のやうにならしめてゐるのである。(中略)国語は、かういうやうに、国家・国民と離すことのできないものである。国語を忘れた国民は、国民でないとさへいはれてゐる。

国語を尊べ。国語を愛せよ。国語こそは、国民の魂の宿る所である。(注 10)

『教師用書』には、この文章を教師が指導する際の「取扱いの要点」として次のような指示がされている。

文章を読ませて、困難な発音・文字・語句等を指導し、確実に読ませる。特に文章に注意して読みを指導し、国語は大切なものであるから尊び愛すべきことをわからせる。読みが進むにしたがひ、なつかしい国語、尊い国語の事例から、国語の意義、国語がわれわれの大恩人であること、国語のありがたさ、外国で国語を聞いた時の感じ、国語は国体と共に発達したものであり、国民を一身一体たらしめてゐること、国民として国語を忘れてならないこと等を読み取らせる。(注 11)

ある一面からみるならば、一見、誘導に近い指導事項がここには示されていることに驚く。読みとらせる方向が、一定の価値に収束するように予定されているのである。さらに、

書きとりの練習内容にも、それは及んでいるのである。

このような事柄を指導の中に織り込み、教室の中で練習をさせるというのは、懇切丁寧に微細な指導内容ともいえるだろう。それだけに、ここまでの内容理解を徹底して強制できていたのかという疑問を抱かざるをえない。その指示は「表現」の内容にまで及び、教科書本文の次のような記述については、「次の如き表現は適切な実例を示して、文意を理解させる必要がある。」との指示があるほどである。その教材本文を次に記す。

われわれは、一日たりとも、國語の力をかりずに生活する日はない。われわれは、國語によつて話したり、考へたり、物事を学んだりして、日本人となるのである。國語には、祖先以来の感情・精神がとけ込んでをり、さうして、それがまた今日のわれわれを結びつけて、國民として一身一体のやうにならしめてゐるのである。

『教師用書』の中では、教材の趣旨について一定の方向性が指示されているのである。他には、たとえば、「古道を明らかにし、わが國古代の精神を闡明にした近世國學者の研究を見るに、まず古典のことばに就いての科学的な研究から出発してゐる。けだし國語は古代人の思想感情の直接的な表現であり得たからであつた。」と述べてあり、國語の愛護尊重を高らかに歌い上げている。

さらにこの「備考」として低学年からの指導との関連も示されている。特に、ヨミカタ二の「ラジオノコトバ」との関連指導にはじまり、高学年の「君が代少年」、「大連から」、「戦地の父から」、「スレンバンの少女」、「漢字の音と訓」、「ことばと文字」、「敬語の使い方」、「古事記」、「萬葉集」などの国威高揚につながる教材が並ぶのである。こういった教材の配列と指導をみると今日でいうところの、教材の系統性が見事に示されていることがわかる。

また、ことばの知識の面においても、日本語の尊重をねらうような教材の配列に順序性が踏まえられている。『初等科國語』五の「ことばと文字」を通してことばと文字の本質を把握させることをねらい、さらに、それを漢字の側面から『初等科國語』六の「漢字の音と訓」を配列し、次には『初等科國語』七で「敬語の使い方」により、國語の特色を述べていく。こうした全体の構成のもと、先の教材がピラミッドの頂点のように位置づけられているのである。いわば、具体的な経験の事象から問題を掘りおこし、さらに問題を國語の文化の面から捉える説明文教材を用意し集大成として、この教材が周到な位置に据え置かれているのである。

この教材は当時の教師対象に使用されていた「教師の時間」の放送教育の教材にも取り扱われており、昭和18年5月14日に放送されているのである。驚くべきことに当時のテキストには、西尾実が述べた次のような「國語の力」についての指導事項が記されている。

國語五「スレンバンの少女」「晴れたる山」「言葉と文字」の三課を学習しつつある

とき、この言語関係を取り扱った三教材に関連し、側面から、正しい國語意識の昂揚に関する具体的なお話を送り、教材の趣旨を徹底させると共に、國語尊重愛護の念に培ふ。(中略)聴取後の指導に於いて教材と結びつけることも一方法であらう。(注 12)

ここでは、國語という言語観が国家と国民を三位一体であることを示す基本的な思想と同一視されている。まさにこういった教材こそが、当時の大東亜共栄圏をささえる、植民地の言語政策を推進する際の、よりどころともなっていたのである。

国家語としての國語の指導を優先すれば、当然のことながら、「個」のことば、「個」を示す表現言語を育成する観点は欠落していく傾向が生じる。すべてが、大和民族の要具としてのことば—國語—を鍛えて獲得させる姿勢に結びつく。日本の國と一心同体としてのことばこそ、「國語」そのものであった。国定教科書のことばに関する説明文教材としては、教材の趣旨も指導の趣旨も総合的に一定の方向性が盛り込まれ、学校教育の教室という場において実践された。そして、学校放送という場においてもそれは遂行されていたのである。

それにしても、教材価値から聞くこと話すこと、読むこと綴ることを総合的に配置し、無理のない指導を可能にする、縦横無尽の配列技術の見事さには感嘆させられる。これは、時局が要請する児童育成の方針に即した、極めて効果的なテクニックである。戦時下の教科書教材に関する研究は、ともすれば教材そのものの特異性に目を奪われがちであるが、むしろ、一定の価値を注入するための教材配列技術こそ国民学校期の特質として指摘すべきである。

たとえば、当時の教科書政策に関わってきた井上赳の、終戦直後間もなくになされた述懐が想起される。それは、昭和 14 年ごろからの文部省と軍部とのやりとりに関する証言であり、興味ぶかい事例が述べられている。

具体的には、文部省の普通局長を中心に督学官、図書監修官が約一ヵ月に渡って「各教科が皇国の道に帰一する」という件に関して、論戦が繰り広げられたというものである(注 13)。とりわけ、國語の教科書の編纂に直接あたっていた図書局が、軍国主義むきだしの教材を採用することにもっとも否定的な態度をとったという。むしろ、国民学校令を機として、話しことばの指導を分科としておくことを決定し、子供の発達を考慮して「ことばのおけいこ」を編纂したというのである。さらに、井上赳は「あの神がかりの極端な国粹主義の権化と見られがちな国民学校の方針を具体化すべき教科書の編集方針が、その実、根本的に児童中心の自由教育をまもりぬくべき仕組みにできていたことである」とも述べている。ただし、井上のいうところの「自由」に関しての詳しい説明が残されていないため、状況は十分には把握しきれない。実際に図書局がそういった役割を果たしていたのかどうかの疑問は残されている。

ともあれ、系統的な「国家とことば」の画一的指導は、指導者が誰であれ、教室の子供がどのような言語能力を有しようとも、一定の形式に従った指導がなされた。また、一定

の国語観を抱くように作成された、学年ごとに系統を備えた教材配列によって、周到な実践が可能な状況が整えられていたのである。

(2)「国語」の立場からの話しことば指導—保科孝一など

先の国粹的な主張はこの時代を代表するものであった。それに対して、もっぱら言語学的な立場から国語そのものをとらえようと試みたのがこの立場である。個別のニュアンスは異なっているものの、「語学的」な立場から、母語である日本語、それを「国語」ととらえようとしていることは共通する。

しかしながら、この立場に立つ人々は国民学校期にはほとんど主張をおこなわず、微妙な位置に留まっている。当然そこには、時局とのかねあいの難しさがあった。

具体的には、「母語」という言語意識を例に述べてみたい。ソシュールの紹介をおこなった小林英夫は、既に昭和初期において『言語學原論』のなかで、‘*langue maternelle*’に「母語」という訳語をあてていた(注14)。つまり、翻訳を含めて「母語」ということを意識的に日本で紹介しつつ用いたのは、おそらく小林であろう。ラングとパロールを紹介し、言語の基礎的な概念として第一言語の母語意識を説いたのである。また、亀井孝は昭和22年1月の「国語問題と国語学」(『国語と国文学』)において戦後いち早く、先の山田孝雄の主張に関して「学問上の分析をこえた信仰」ととらえ、「国語学徒は対象的には問題をその性質にしたがって、言語學の立場から、整理してみる必要はある」とソシュールを引用しつつ前の時代の史的整理をおこなった。

一方、国語教育界においては、保科孝一が母語という用語をはやくから使用している。保科は、1933年、「国家語の問題について」(注15)のなかで、国家語の名称を用いることにためらいのある集団の言葉に対して、民族語以外に「母語」という文言を使用する。

しかしながら、留意すべきことは保科が言語政策に関与し、むしろ、日本語の標準化を制定する立場をつねに主張していた経緯を忘れてはならない。日本語の海外進出の準備として、アクセントや表記、文法といった今日の言語事項などに強い関心を抱いていたのである(『国語教育』昭和16年3月、第62巻第2号終巻の辞)。また、「大東亜共栄圏の建設と国語政策」(『コトバ』昭和17年2月、第4巻第2号)では、民族語による問題とともに通用語を日本語とする場合には「公用語、教育語、軍隊語および裁判語」をどのようにするのか、といった問題について例を示しつつ言及している。また、国語の教師のみならず、日本語教師の育成政策の必要性についても強調している。

1942年(昭和17年)に、保科孝一は『大東亜共栄圏と国語政策』(統制社)という書物を刊行する。大正時代から国語政策にのっとり実践を紹介し続けた保科が、雑誌の統廃合のちに、さまざまな場面で主張し続けたことを簡潔に説いた本である。著作には、当時の保科が抱いていた国語教育での指導すべき言語内容が集約され、教師を対象として、実践に即する形で著されている。特に国語教育を語法の観点から次のように述べる。

わが国には、現在のところ、明確な標準語が存在してゐない、しかも一般の国民は

少しもこれを怪しまないのである。かくのごとく、わが国民の日本語に対する自肅反省の念が足りないことが、海外に日本語を進出せしめるに当て、大なる障碍をなしてゐることが痛感される。(注 16)

保科は、国語の改良を目指しての具体的な言語に関する改良を示している。社会生活を助ける基本語彙、アクセントの課題、表音かなづかい、達意平明の口語文などの着目がそれである。当然のことながら、日本語の教授法や日本語の教科書にも独自の意見を持ち、国策外務省の文化事業部の日本語教授に関する言及もおこなっている(注 17)。

こういった日本語教育に対する関心の高まりと並行して、次第に国策によって国語および日本語教育に関する教育雑誌が統廃合されていくという事態が進行する。たとえば、特に他の教科に比べて、質量ともに多様さを誇っていた国語教育の諸専門雑誌も、昭和 16 年になると雑誌『コトバ』などを中心に併合されていく。同誌は垣内松三がおこし、その後は垣内の高弟である興水実が若くして編集の主幹にあたっていた。また、保科孝一が主幹をつとめていた雑誌『国語教育』は雑誌『国語文化』に改称されていく。

このように、実際のところ「母語」という意識は、このような同化と日本語の標準化の波にのみこまれていってしまったといえるだろう。ただし例外的な存在として、興水実の見解をあげることができる。そこで次に興水実の見解を考察する。

(3) 言語教育の立場からの「国語」の話しことば指導—興水実を中心にして

戦後においては国立国語研究所の要職に就き、言語の調査を推進した興水実は、昭和 10 年代後半から精力的に発言をおこなっていた。その見解には注目すべきものが含まれている。

興水はまず研究の出発において、小学校の代用教員をつとめながら、著作を著していたという特殊な経歴を持つ。『ことばは伸びる』(注 18)には、かなり詳細にこの事情が記されており興味深い。さらに、昭和 16 年の 11 月に増補改訂をおこなったこの著作のなかでは、小学校の児童の言語生活を詳細に引用して叙述されており、こういった児童の生活を踏まえたことばの学習の必要性を何度も説いている。ソシュールの引用から言語の生きた生活を重視するという教師としての提案もあり、啓蒙書の域を越えている。

一方、日本語教育に関しても、かなり具体的な時局との絡みを述べていく。興水は「日本語共栄圏確立の具体策」(注 19)の論文のなかで山口喜一郎、大出正篤の例をも取り扱い、国語教育との連携をもつことといった提案をおこなっていく。興水は、指導の方法から「日本語教授は徹頭徹尾技術の問題である。」と言いきる。「日本語教授法を、秘伝ではなく、根拠あり系統あるものとして打ち樹てたい」とも述べるのである。

また、この時点で先の母語との意識に類して、日本語政策の確立の章で「大東亜共栄圏即ち日本語共栄圏内の諸言語及び言語生活の研究調査」を設け、次のような興味深い見解を述べる。

言語生活の研究調査といへば、今までそこに施されてゐた言語政策も露呈されて来るわけであるが、それのみでなく、支那語、タイ語、安南語等をはじめ、共栄圏内に於ける数々の土語の特質の研究がある。先に京都帝大の泉井久之助氏が南洋語について調査せられ、その一部分を本誌に公表せられた。あゝいつた種類の研究報告が、もつともつと盛にならなければならない。(注 20)

このように、「土語」をふまえての研究を基礎的におこなうことも視野にいれていく。つまり、その土地の文化性を無視した言語指導ではなく、言語研究の手順としての政策を提案するのである。母語という文言こそ使用していないものの、日本語という母語の価値を踏まえた提案であると考えられる。

さらに、言語を指導するに、適正な指導者には「当該國人、当該民族」をして日本語を普及させることを提案するという先見性を持っている。しかも「日本につれてきて日本文化を体得させ、教育学などと一緒に少なくとも二カ年位の期間をかけて養成したのでなければ役に立たないであろう」とまで述べている。

となると、興水はどのような言語観をもってして、こういった主張をおこなったのであろうか。「日本言語教育の出発」(注 21)のなかでは、興水なりに言語観の整理をおこなっている。特に師である垣内の形象性の理論を持ち出し、言語と心の一体観や道具観をもこの形象理論で統合を試みるのである。

言語と思考感動との一体といふやうなことは、究極において、全体として、原則として、さうだといふのであつて、道具観と対立する如き素朴な一体観は我々の採るべきものではない。形象論においては、道具観もその中に包接せられてしかも一体観が生きてるのであつて、国民学校国語の当事者が何故にわが国語教育に既に広く普及してゐる形象論をとらず、一体観といふやうな誤解の多い新語を作り出したのであるか不思議である。推敲といふ事実を考へてみるのに、これは言語と思考感動とが必ず一致しなければならず、相共に進まなければならないといふことを物語つてゐる。(注 22)

つまり、興水にとっては当時の言語のとらえ方をも垣内の理論で止揚し、それを進めようとしている。むしろ言語の実態を踏まえた、今日いうところの語学的教育を説いているのである。

また、日本語教育と国語教育との統合をも「日本語の文化性」の観点からの学習の必要性をいう。たとえば、「兵隊さんのいる間の日本語熱といふものはあつても、ほんとうの日本語学習はおこらないといふことになるであろう。」と述べる。その結果として、興水はみずからが日本語教育と国語教育の目的も、方法原理も根源的には同一とみなしていく、それを「日本言語教育」として総括してしまう。さらには何と政策推進に重点を置いた主張

が述べられていく。当時は、日本語教育の海外進出は広範囲にしかも早急になされねばならない火急の問題であったと考えられる。

興水は国民学校期に二冊の著作を著し、そのなかで、雑誌論文を集約し、言語観をまとめていく。興水の特徴は国語教育と言語的な考え方ならびに、当時の文献を紹介するという独特の主張スタイルを伴って、みずからの見解を述べていく。その結果、国語教育は原則として、母国語の学習であり、かつ国語の知識を教授するものと考えるべきだという立場に立つ。言語を縦横に駆使できる力をつけることを目指したとも言えよう。しかしながら、日常の言語生活には、むしろ実用的な知識が要求され、巧言令色を良しとしない風潮があると述べる。当時の「体験学校」や「生活学校」をそういった類のものとしてみなししているのである。また、危惧として言語を駆使しての教育よりも実感的な、いわば活動的な風潮を指摘する。興水によれば、国語教育を動揺させているのは「非言語主義的な考え方」そのものだという。たとえば、次のような指摘である。

国語教育といふ仕事は、本来、言語主義に役立つものである、その言語主義が動くとすると極端に走って弊害を生ずるやうになる、そこで新しい教育思潮がこれを匡治すべく登場するからであるから、思潮はどうしても非言語主義的なものになるのである。その極端に走るといふのは、言葉を言葉として、その固有の構造や機能から切り離して取り扱ふやうになることであつて、単に叙述面の細かい指導に終始してそれ以上に出来ないのもその一つである。(注 23)

つまり、言語を指導することを当然のこととしなければならないと説く。と同時に現段階は、まだその本来の機能を果たせずにいることを指摘している。興水は「言語主義の国語教育」を根本にしていこう。とはいえ、興水の言語観は当時のカッシーラーやベューツェルなどの影響を受けている。特に、言語そのものに関して興水は3つの種類に分類をおこなっている。この種類による分類は、昭和16年夏に開催された音声学協会の講習会の内容にも同様に紹介されており、興水の主張とする考え方であると見なすことができる。それは以下のようなものである。

- (1) 言語は表現の手段である。
- (2) 言語は認識の手段である。
- (3) 言語は社会の媒介である。

つまり、言語が人間の生活をささえる「道具」なのだととらえ、文学や科学および教育の言語観の根幹の言語観とも重複するという。きわめて、本質的な枠組みが提示されている。

戦後、興水はみずからが、わが国の「言語観」の項目のなかで「言語をどう見るのかということ、国語教育の領域では言霊観あるいは言語思想一体観と言語道具説」とまとめている(注 24)。ということは、興水自身は言語道具説を学問的に支持していたことがわかる。

当時は時局とのかねあいから、言語思想一体観が趨勢を占めていたことを考慮すると、言語道具説の支持には興水なりの問題意識が潜んでいたとも読みなおすことができよう。

では、国民言語生活の転換期としてはどのような思いを抱いていたのであろうか。特に教材に関してはどのような意識が働いていたのであろうか。それは当時の詳細な指導、きめられた型の指導に関しての思いにも通じるのではないだろうか。

興水は正面からそれを主張せず、「教科書中心主義」を排斥する。教材よりも生氣あることばをという論調を繰り広げる。国定読本のみを教授するという方法ではない。現在の指導方法では、言語の「教育」としての国語は実らないというのである。読本を正しく教えることのみに、一喜一憂することではないのだと強調する。「形をかえての注入主義」では無理が生ずるという。なぜなら、子どもは「年々、それぞれの力によって、その中に入ったり出たりするのである」のであり、眼前にいる児童をとらえることが難しいというのである。教科書とて完全ではなく、指導の目安としてこれを見るべきだという。であるから、教師が教科書のみに没入していく様子に関しても、「やすきに就こうとする心理」と言い放つ。興水は「言語生活を指導する」ということのためには、「教科書があつて国語教育」が開始されるという状況を憂えるのである。

より具体的には、学校の国語教育が社会における言語生活を向上させる方向をとるべきという方針を示す。「社会」の現実が国語教育の鏡、および教育の成果なのであるともいう。その実証として、語法の指導の一例をあげる。文章の読みなども、学校よりももっと有力に、家庭や社会がその子どもに対して有力な指導をおこなってしまっているというのである。とりわけ、話し言葉には、もっともそれが顕著に示されるというのである。また、みずからが小学校の代用教員、訓導であった時の調査を引き合いに出して、その根拠を示す。むしろ、国語教育は「正しさ」を規範的なものとして示しうるような方向を辿るべきだというのである。

もちろん、この社会がどのような実態であるのかは記されてはいない。あくまでも状況を整理し、それに沿った提案をするにとどまるという、限界がここには存在する。困難な状況の中での興水なりの理解を提示したとみなすことは可能だろう。

では、どのような指導および指導過程が興水の考え方を具現したのであろうか。先に述べたような指導が大半を占めた中で、どのような理想を描いたのであろうか。興水自身が記した学年別の系統案をみてみたい。あわせて指導との関わりを考えてみたい。

昭和15年に著した言語教育の指針を示す『言語教育概論』のなかで興水は、ライバーの「小学校に於ける言語教育」、西原慶一の「小学校語法教授私案」（『国語教育雑誌』昭和14年10月号）、石黒修案（『コトバ』昭和15年4月）を掲載し、そのあとに自分の案を示している。（参照 資料1図表）

興水のこういった多くの私案の背後には、言語教育として「書くこと」「話すこと」が総合的な動向のなかで、指導が細ることへ危惧があったものと考えられる。興水は音声の指導も、文字の指導も、語彙の指導も、語法の指導も国語の言語教育を推進するうえで必

要だと考えている。ところが、現状を見る限り興水には必ずしもそれらが十分には指導されているとは見えなかった。

そのため、具体的な指導を推進するために系統案を提示したと考えられる。この時期には、各地の師範学校の附属学校ではこぞって国民学校の模範事例を提案した。しかしながら、興水のように国語、わけでも「言語教育」の側面を全面に押し出した例は管見の限り散見しない。

そこで、より詳細に模範的な指導に関して、興水実が自らの実践を記した指導例について取りあげたい。東京の新泉尋常小学校、後の杉並区新泉小学校の訓導であったときの指導例、2案である（注25）。

それは、昭和16年3月13日第3校時、小学国語読本 巻六 「二十五 東郷元帥」を扱ったものと、昭和十五年5月24日 尋常科第三学年 小学国語読本巻五「十 逃げたらくだ」のものである。これらの指導案を見て特徴的なことは二点ある。第一には子ども同士が、発音や朗読についての話をおこなうことである。いわば子どものつぶやきを中心とした共同批正を意味しているのである。これは教師が形を提示し、そのあとに続くという形式性を重んじるという類のものとは異なっている。むしろ、子どもが言語に関しての指導の結果、こういった自発性を身につけることになるような指導が読み取れる。第二には語法的な指導をおこなっていくことである。漢字の指導を含めてかなりの時間が語法的な指導に費やされているのである。

興水実は、特徴的な指導を展開の中に含め、さらに教科書の教材によって指導の形を導こうをしている。常にこの方面の指導は必ずしも同一のものにはならないと言い切るのである。こういった指導観は、当時としては極めて珍しく、学究の徒としての授業構築を目指していると想定される。つまり、興水にとって言語はあくまでも生きた存在なのであり、そのことを踏まえて指導案を作成している。

（4）社会的な潮流の中での「国語」の話しことば指導

しかしながら、当時の状況は、興水の発想を容認するようなものではなかった。

昭和16年12月の『教育』誌上で、当時の国語教育について、大久保正太郎が「国語教育の現段階」として、日常的な「言語活動」の指導を取りあげている。そこには、個人の表現が存在することについての見解が述べられている。言語活動は個人の自由がかなり働くから、実際問題としては、国語の技術と同時にその技術を駆使するような考慮をおこなうべきだという。

表現の内容は重視しなければならないというこの主張は、国語技術の訓練を重視しても文芸教育を拒否するものではないという発想へとつながる。ただし、文芸的な表現には、日本的な精神などが形象化されているのであるから、そういった機能を包摂して考えることを提案している。となると、この時局の下で子どもの表現に個的なものが許されるとしたら、わずかに話し合いやつぶやきというような、文字以前の言語が残されているにすぎ

なかったことになるのではないだろうか。

昭和16年5月の『教室』誌上の教室の文化交流紹介のなかで、長野県上伊那郡の小学校訓導の鈴木ふさは「一年生・綴る前の指導」の論文を著す。「自分の考へをもち、それを表現する習慣を身につけさせることが、なにより子供の生活を生長させることになる」というのである。残された教室空間の裁量のなかでは、こういったいわば記録不可能な時間の軸として母語の指導の基礎がなされていたように思われる。

一方、当時の制度的な指導の形成に関しては、次の年表からその状況を知ることができよう。社会的な動向とともに、『コトバ』を中心とした年表であり、(参照 資料2年表)、学校以外の場におけるさまざまな日本語の統制がおこなわれていく経過がわかる。また、昭和16年10月から教育雑誌の統廃合の統制が開始され、情報の検索が不可能になったこと。さらには、昭和16年12月の太平洋戦争が開始されてからは、日本語教育と国語教育との両面からの内容がもり込まれ、母語の確立よりも語法の確立の色合いが濃くなっていったこと。また、教師の召集がなされ、次第に実践家が論文を書けなくなっていったこと。このような多くの厳しい状況が、教室の実践を乏しくしていったのである。

年表と共に、さらに詳細にみていくことを重ねれば、この時代の構造を把握することができる。しかしながら、そのためにはよりいっそう「言語」の扱いについての究明が必要とされる。

この節では、国民学校期の言語観の一端を考察した。足早に過ぎ去った5年間であるため、初期の2年間に注目して解明の糸口を探った。その結果、「国語」をめぐるいくつかの提案がおこなわれ、指導方法の模索がなされていたことがわかる。言語論を踏まえての指導を試みようとした見解が存在し、わずかながらも、児童に対する「母語」の指導をめぐる模索があったことなどを明らかにした。

注

(注1) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』, 明治図書 昭和14年

(注2) 西尾実「国語教育問題史」『国語教育講座』刀江書院 昭和22年

(注3) 太平浩哉『世紀末国語教育論』有朋堂 平成7年

(注4) T. ブラメルド 片岡甚太郎訳『21世紀の教育』文教書院 昭和42年

(注5) 増田信一『音声言語教育実践史』学芸図書 1995年

(注6) グロタース「国立国語研究所の英語名について—柴田武氏の疑問に答える—」, 『国語学』, 163号, 平成2年

(注7) 京極興一『「国語」とは何か』東苑社, 1993年

(注8) 京極興一『「国語」とは何か』東苑社, 1993年, p. 116

(注9) 奥水実「日本語普及の将来」『日本語』昭和18年6月号

(注10) 「国語の力」『初等科国語』(文部省) 巻八第二〇, 昭和18年。なお同様な内容

は「国語の力」『小学国語読本』巻九第二八，昭和 11 年に掲載されている。

(注 11) 文部省『初等科国語八 教師用』昭和 18 年，pp. 264-266

(注 12) 西尾実「お話「国語の力」」日本放送協会『国民学校放送教育』，昭和 18 年 5 月号，p. 12

(注 13) 国語教育講座『国語教育問題史』刀江書院，昭和 26 年，p. 62

(注 14) フェルデナン・ド・ソシュール 小林英夫訳『言語学言論』（1928（注） ましこひでのりによる ソシュールの一般言語学講義の最初の翻訳として紹介されている），岡書院，1928 年，p. 33

(注 15) 東京文理科大学文系紀要：第 6 巻

(注 16) 保科孝一『大東亜共栄圏と国語政策』統制社，昭和 17 年，p. 454

(注 17) イ・ヨンスク『「国語」という指導』岩波書店，1996 年，p. 304

(注 18) 奥水実『ことばは伸びる』厚生閣 昭和 14 年

(注 19) 奥水実「日本語共栄圏確立の具体策」『コトバ』昭和 17 年 1 月号 pp. 11-18

(注 20) 奥水実「日本語共栄圏確立の具体策」『コトバ』昭和 17 年 1 月号 p. 15

(注 21) 奥水実「日本語教育の出発」『コトバ』昭和 17 年 7 月号 pp64-80

(注 22) 奥水実「日本語教育の出発」『コトバ』昭和 17 年 7 月号 p. 70

(注 23) 奥水実『言語教育概論』晃文社，昭和 15 年 p. 167

(注 24) 奥水実『国語科基本用語辞典』明治図書，1974 年

(注 25) 奥水実「国民科国語の実地指導案について」『コトバ』昭和 16 年 4 月号

(資料 1)

私 案	ライバー（米） 「小学校における言語教育」 (1916 年)	西原慶一 「小学校語法教授私案」 (『国語教育雑誌』昭和 14 年 10 月)	石黒修 (『コトバ』昭和 15 年 4 月)	奥水実 『言語教育概 論』 (昭和 15 年)
第 一 学 年	思想感情を刺激し、子供の語 彙をひろげ、正しい語法に於 て心を表現しうるやうにす ることが主眼である。 口頭表現を主とすべく、一般 的な言ひ誤りは訂正されな ければならぬ。 完全な陳述は、この学年の終 りから第二学年の初にかけ てで、その頃には書作文も少 しあつてよい。文字を書かせ	一 国語の意義 二 標準語と 方言 三 アクセント 四 イ ントネーション 五 片仮名 (発音と字源の一部) 六 片仮 名五十音図の発音と記憶 七 漢字(読方・構造・筆順) 八 名 詞の拡大 九 代名詞の拡大 十 動詞の拡大 十一 主語と 述語との関係(何がどうする、 何がどんなだ、何が何だ) 十 二 句読法 十三 表記法と符	教師の命によ る団体的、個人 的言動(返事を したり、答へた り、動作をした りする訓練)、発 音(方音、訛音、 方言、訛の矯 正、標準語、標 準語の指導)ア クセント、簡単	発音(音読の調 子、よい言葉)、

	るのは入学後二三周過ぎてからである。	号 十四 文 十五 口語敬体と常体(敬体、デス体、デアリマス体、常体、だ体、である体) 十六 敬語 十七 文の結法と語尾の正確(第一終止、動詞・形容詞・助動詞の終止段で終正するもの)(命令形終止)(助詞で結ばれた文) 十八 韻文	な挨拶、音読、簡単な詩の暗誦、対話、問ひ方、答へ方	
第二学年	口頭を主とし、但し、その範囲と密度を増すこと。 この学年の終に子供は一つの問題について四五句の連絡した文を書き、又、語ることが出来なければならない。諸学科とも連絡せしむること、言語を正すことが必要である。	一 平仮名(読方と字源の一部、いろは順) 二 漢字(読方、部首名称の一部、字源の一部) 三 形容詞の機能 四 副詞の機能 五 感動詞の機能 六 接続詞の機能(特に逆態) 七 平常なる助動詞の機能 八 平常なる動詞の機能 九 動詞の活用(特に終止形、言ひ切る形、書取練習) 十 仮名遣 十一 送仮名 十二 文の結法(語尾の性格)(休言止の文)	イントネーション、教師が朗読した短い文章を云はせる(復誦ではない)、見聞の体験を話させる、会話	文字(漢字字源・部首名称・音訓、仮名遣)、手紙、
第三学年	この学年では書言葉が主になるが、しかし、その背景には常に話し言葉がなければならぬ。手紙の形式でいろいろ書かせること。一頁分位は書けなければならぬ。言語良心が呼び醒まされて、正しい言語への思慕を有つやうにならなければならぬ。	一 漢字(音と訓) 二 文の成分の正置と倒置 三 省略 四 韻文の音数律 五 単文の構造	黙読、文章の暗誦、教師の云つたことの復誦、学校で読んだものの一筋を話させる	文章(主語・述語、句読点、散文・韻文)語感、敬語、
第四学年	書き言葉が主になるからといって話し言葉を放棄してはならぬ。この学年ではただ言語を訂正するのではなく、物語、記述、説明、論述といふ各分化に向けて行かなけれ	一 助詞の微妙なる機能 二 助動詞の種類 三 文語と口語(動詞・形容詞・助動詞につき対照して) 四 文の結法(連用終止、川柳終止法)(第二終止、連体形係結) 五 一人称・二人	プロミネンス、朗読、教師なしに読んだものを話させる	語彙(物語・辞書)、文語と口語、地方的差別

	ばならぬ。又、常に、正しく効果的に考へる力が表現と手を携へて行かなければならぬ。この学年で語法的な注意にも入るべきである。	称・三人称 六 普通の文章分類法		
第五学年	口語作文の完成。一週少なくとも三時間は話し方教育(oral language exercise)に向け、それを、完成せる形態にまでもち来たすやうに努力しなければならぬ。	(第五・六学年) 高等科 口語文法を本体とし、動詞・形容詞・助動詞につきては対照して、体系的に、興味ある問題式に、興味ある形に、簡易なる法則を指導する。	外来(語)音、エロキューション、詩の朗読、談話、独白	語法(助詞・助動詞)、黙読
第六学年	前学年と大体同じ。辞書の使用と語彙教授により、日常語を会得させること。文の法則もある程度まで授けなければならぬ。準備なしで何か話せるやえにすること。この時期には、教室の言語を実生活と結びつける必要が多い。		演説、会議(協議、討論)、儀礼的挨拶、演劇	文学(名文鑑賞、修辞法)、発表練習
<p>(第七学年) かなり自由に読ませる。教室、学校のあらゆる言語を分析的に考へさせる。語法を、作文や文集読解に関係づけて教へる。</p> <p>文学の典型を知らせ、その言語をも研究せしめる。(それによつて思想表現に非常な力を得るだらう。)</p> <p>(第八学年) 自主、創意を重んずること。教師は完成を心がけなければならぬ。作文に関係して語法大要を教授する。</p> <p>話方の修練は、学級の中でも学校でも特に必要である。</p>				

(資料2)

社会的・文化的事象		言語観を示す雑誌論文
昭和 16 年 1 月	NHK海外放送拡充 大日本連合女子青年団・大日本青年団連盟設立	奥水実「アクセントの教育について」『コトバ』 佐久間鼎「児童文の方言と語法」『教室』 家永英吉「国語の発音問題に連関して」『コトバ』
2 月	東条英機「戦陣訓」発表 日本少国民文化協会発足	奥水実「言表の典型について」『コトバ』 板垣鷹穂「児童映画考」『コトバ』

3月	国民学校令公布(義務教育年限を8年に延長)	垣内松三「基本文型の問題」『コトバ』
	文部省「大日本青少年団に関する件」により国民学校の少年団長に当該学校長を任命する訓令	奥水実「自分がかみ見る」『コトバ』 奥水実「国民科国語話し方教授体系について」『コトバ』
4月	文部省用字用語統一方針発表 文部省絶対音感教育を採用 国民学校発足	波多野完治「政治から学んだこと」『教室』 石黒魯平「国語教室の言語学(講座)」『コトバ』 奥水実「国民科国語の実地指導略について」『コトバ』
5月	朝鮮総督府国民学校規定公布(朝鮮語など廃止)	波多野完治「児童文化の理念」『教室』
	NHKラジオ番組名変更(学校放送→国民学校放送、子供の時間→少国民の時間)	波多野完治「「文」と「言」の理解について」『教室』
6月	NHK技術研究所において週一回のテレビ実験放送を開始	田中ふさ子「一年生・綴る前の指導」『教室』 泉井久之助「南洋語について」『コトバ』 西原慶一「子供の生活意志と躰」『教室』
7月		垣内松三「指導案所感」『コトバ』 石井正司「型を決めてそれを生かすには」『コトバ』 秋田喜三郎「国民科国語の指導について」『コトバ』
	文部省教学局『臣民の道』刊行(各家庭配布)	ヴァンドリエス「経済に話す」『コトバ』
8月	婦人雑誌・教育雑誌整理統合の要請を受ける	
9月	第二回国語音声学講習開催(7/26～7/31)	松尾捨次郎「国民教育に於けるかなづかひ教授の態度と方法」『コトバ』
10月	日橋語教師養成講習会開催(8/1～8/8)	奥水実「国語教育の諸問題概観」『コトバ』 奥水実「日本語学の現状と将来について」『コトバ』
	文部省全校組織の学校報告団の編成を訓令	熊沢龍「「文」理論の現段階」『コトバ』 保科孝一「日本の発展と国語教育」『コトバ』
11月	文部省主要府県の国民学校内に興亜少年少女隊の組織設立を通謀 NHKラジオ放送正式教材として認知される	波多野完治「児童文化雑感」『コトバ』 奥水実「言語教育の方法」『コトバ』 奥水実「現下の事態における国語教育の正しい行

1 2 月	東条内閣成立 普通・専門学校生の進学制限	き方』『コトバ』 西原慶一「コトバノオケイコと読み方教授」『コトバ』
昭和 17 年 1 月	雑誌『コトバ』は、雑誌『国語教育』『話し方』のほか、国語関係四誌を併合する。 国民勤労報告協力令の公布(年間 30 日以内の勤労)	秋田喜三郎「国語教育と話し言葉の実践」『コトバ』 今泉忠義「国語教育者と方言」『コトバ』 百田宗治「全国文集展望(1)」『コトバ』
2 月		
3 月	日本音声学協会文部省に建議文提出(師範学校での音声学開設) 太平洋戦争始まる	奥水実「日本語共栄圏確立の具体策」『コトバ』 大西雅雄「共栄圏と言語政策」『コトバ』
4 月	NHK 語学講座放送中止 NHK 愛国詩番組開始	秋田喜三郎「国語教育と指導法」『コトバ』
5 月	大日本翼賛壮年団結成 学徒出動命令下る 占領地マニラに放送局開設	飛田多喜雄「指導の徹底化について」『コトバ』
6 月	戦時民・刑事特別法公布 常用漢字千百十二字が決定 文部省中学校・女学校の数学・理科の教育内容を改定	奥水実「日本語教授の反省」『コトバ』 前原保「満州国の日本語教師として」『コトバ』
7 月	国民学校 3・4 年の新教科書使用開始	三上章「語法研究の一提試」『コトバ』
9 月	海外対敵放送番組「ゼロ・アワー」の開始	クリーフ・キトソン、奥水実訳「直接法の根本原理」『コトバ』
1 0 月	新聞の統廃合(一県一紙制)	
1 1 月	文部省教育局戦時家庭教育指導要綱を制定	森田梧郎「朝鮮における国語教育の現状」『コトバ』
1 2 月	日本文学報告会創立 国語教育審議会標準漢字(二千五百二十八)を答申 大日本青少年団・大日本婦人会が大政翼賛会の傘下に入る 国語審議会かなづかいを発音どおりに統一 国民学校体練科教授要綱を制定 東宝コドモ会 16 ミリマンガ大会開催 大東亜省設置 大日本言論報告会設立 開戦一周年国民大会開催	波多野完治「日本的心理学」『コトバ』 奥水実「関東州日本語教育の印象」『コトバ』

第二節 話しことば教育の推進—『コトバ』『教室』を中心に

この時代の教育実践の実態を知るための現存資料は、決して多くはない。終戦直後に焼却・廃棄されたものがかなりあったと推測される。また、残された資料にしても、厳しい言論統制下に出版されたものであるだけに、その取り扱いには十分な注意が必要である。当時の特殊な事情を考慮した資料の読み方が問われよう。

しかしながら、資料としての価値に乏しいというわけではない。体験談の集積や制度史関係の文献調査が進展しており、それらを用いての研究成果が既に蓄積されつつある(注1)。だが、当時どのような考え方に基づいて話しことばの指導がなされていたのかという方面は、現存の資料がまだ十分に活用されていないように思われる。

そこで本節においてからの研究においては、従来あまり注目されることのなかった雑誌資料に目を向けて、当時の話しことば教育の指導観について考察する。

(1) 国民科国語と『コトバ』『教室』に掲載された事例

この時期に残された資料として、雑誌『教室』と『コトバ』などは大変に興味深い。

国語学総合雑誌『コトバ』は、昭和8年4月に『国文学史』を改題して、文学社から創刊された。その後発行所は国語文化研究所となり、昭和16年10月には『教室』『国語教室』『話し方』などの雑誌を併合、国語教育及び国語文化を担当する在野唯一の発表機関となっている。とはいうのも、昭和16年8月26日に、大多数の教育雑誌は警視庁当局に廃刊届けを提出させられ、わずかにその5分の1が引き続き発行を許可されたからであった。その後、この雑誌は昭和19年4月に一旦終刊したものの、昭和23年3月に復刊し、昭和25年2月まで刊行されている。比較的息の長い雑誌であったといえよう。

その性格は、刊行当初は、中学校以上の教員及び大学関係者を対象とした専門誌であったが、昭和15年10月に興水実が編集代表になったころから、小学校教員までもを中心とした広範囲なものに変化している。多くの教育雑誌が統廃合され情報統制が行われるなかで、『コトバ』はまさに当局のもとで教育誌として中心的な存在として刊行され続けていたわけである。

『コトバ』に昭和16年から併合された雑誌『教室』は、昭和15年4月から厚生閣より刊行されていた。その創刊号の巻頭言には、千葉春雄を中心とする雑誌『教室・国語』と百田宗治を中心とした雑誌『綴方学校』との「合同創刊」と記され、その内容は児童文化を中心とした記事が目立つ。

『コトバ』と『教室』とは、この時期の話しことばの教育の指導観を知る上ではまさに格好の資料ということができよう。そして、昭和16年から昭和17年にかけての、この二誌に見られる話しことばの教育に関する主張は、おおむね三つの立場に分類できると想定する。それは、

(1) 「純正日本語」の確立を目指す立場

(2) 言語生活に根差して考える立場

(3) 児童の発達と表現との関連に着目する立場

の三つである。以下、この分類に従って、それぞれの内容について考察していく。

(2) 「純正日本語」の確立を目指す立場と語法指導を目指す立場

第一の立場である、「純正日本語」の確立を目指すものについて述べる。次の保科孝一の「日本の発展と国語教育」(注2)における主張は、その代表的なものである。保科は大正時代から国語教師を対象とした国語教育雑誌『国語教育』を主幹していた。しかし、その雑誌は既に統廃合の流れを受け、終刊していた。

日本人はこれまで正則に日本語を学んでゐないので国語を純粹正雅に維持しようといふ気持ちが乏しく、ひいてこれを尊重愛護しようといふ含慮も足らないのである。

これを要するに、これまでのわが国語教育には、以上のごとき重大な欠陥が存するのであるから、現在の国語教育に根本的な一大改善を断行するの必要を叫ばねばならぬ。すなはち、国民学校の第一学年では、まずづ標準音の基礎的訓練からはじめ、その後学年を遂うて、基本語彙と基本文型を組織的に授け、その間に正しい美しい日本語とはいかなるものか、人格や品性はその正しい美しい国語によつて、はじめて養はれるものであることを会得せしめ、ひいてこれを尊重愛護して、その健全な発達を促すやうに国民の総力を發揮せしめなければならぬ。もしこれがうまく達成せられれば、外国人に日本語を教授指導し得る良教師も自然に輩出するやうになるであらうことをふかく信じて疑はない。

このように、保科の言語観は「正しい」「美しい」「唯一」の日本語が存在することを前提としていることが明らかである。それはこの当時の国語教育において主流を示す言語観でもある。たとえば、国民学校新国語読本『ヨミカタニ』の教材「ラジオノコトバ」とも呼応していると言えよう。そこには、「正シイ コトバガ、キレイナ コトバガ、日本中ニキコエマス。」とあり、お題目のような響きを持って記されている。

また、このような主張は、石井庄司の「最近の国語教育思潮に就いて」論文にも見出すことができる。

かやうに明治の初年から今日に至るまで、国語教育に於ける発音の教授訓練は徐々に進められてきたのである。これは一般言語に就いての考へ方の変化にも符号するのであつて、言葉に於ける文字表現の重視に代つて、新しく音声的表現が注意されてきたのと同じである。(中略)

朗読から話し方への転移は、質的にも量的にも大きな変化であると言はねばならぬ。しかし一般にはまだ、その変化の大きさが認められてゐないのではなからうか。

(中略) 読む童話と話す童話と区別されるやうに、朗読と話し方とは別の活動でなければならぬ。今や、このやうな話し方の訓練が要請されてゐるのである。話し方の訓練は、言語教育への入門的作業でもなく、準備でもない。これは独自の意義を持つた国語教育の部面である。たゞかやうな音声表現の訓練を重く視るからとて、全然文字の修得や書写乃至読解が不要であるとするのではない。文字表現の修練は、また特別の意義を持つてゐるのである。このやうな二元的の事に就いて非難をする向もないではないが、事実止むを得ざるところと思ふ。しかし二者のうち何れを主とすべきかといへば、いふまでもなく音声表現であると言はねばならぬ。これは言霊幸はふといはれる我が国に於て特にさうである。文字は外来の借りものであるが、「ことば」は日本言葉であるといはれる。そのやうな「ことば」は、音声表現を主体としたものである。かう考へて来ると、此の節の音声表現を重んずる傾向は、決して故なきことではない。やはり肇国のはじめに立ち帰り、日本言葉の本質に立脚した考へ方と見るべきものであらうと思ふ。(注3)

この石井の論も、音とことばが一体化した、言霊の宿るものとしての日本語観が強調されているといえよう。やはり先に述べた保科孝一と同様に、音声言語の指導によって「純正日本語」の確立を目指すもの、ということができる。ただ、保科があくまでも標準語を規準とした国語の尊重愛護を強調しているのに対し、石井が「肇国のはじめに立ち帰る」ことに理想を見出している点に、両者のわずかな差異が認められる。

保科の主張に近い性格のものとしては、他に石黒魯平「国語教室の言語学(講座)」(注4)などの見解があり、石井の主張に類似したものとしては、大西雅雄「共栄圏と言語政策」(注5)などの見解がある。

(3) 言語生活に根差した理論と指導方法

先の「純正日本語」を求めるものとは対照的な立場に立っているのが、田中ふさ子の「一年生・綴る前の指導—小さい研究ノートから」の論文の見解である。次のようである。

子供と遊ぶ

子供になつて遊ぶといふことは、たゞ子供のやる遊びを、そのまゝ自分もやるといふのでは意味が弱い。

子供たちの中にゐて、知らずしらず、みなをみちびく子供になる。子供たちみんなが、かぎりない親愛と敬意で接してくれる—さういふ子供になつてあそぶことだ。

童話をよんだり、話したり

始めは子供の生活に近い、あかるい、手がるなものから与へて行く。

家へ帰つて語る習慣をつけさせ、翌日また学校で発表させ、話し方、きゝ方の訓練をする。

一年の初期では、とにかく、組全体のものが、先生に向かつてお話ができるやうになるところまで漕ぎつける。

学課

文字の習得中も、早く文字を使つて話を書きたいといふ欲望を、つねに持つやうにさせたい。その間に、綴る訓練としては、たとへば修身では掛図など話の発表をさせる。

話し合ひ

「何でもいゝから、この絵を見て、お話して下さい。」と言ふ。

「おともだちが、傘をかしてやるところ。」

「もつと、もつと、このとばん一つぱいにお話するのです。」

「雨がふつたむ（も）んで、かさがなくて、こまつてゐたら、友だちが入れてくれるつて、ゆ（い）つたの。」

「さう、さう、もつとたくさん。」

「べんきやうして、かへらつ（らう）としたら、雨がふつてきたの。みんな、かさもつてきたしもつてきてくれたのに、この子ばかりもつてきてくれんむ（も）んで、こまつて泣きさうでゐたら、このお友だちが、入れてつてやるねつてゆ（い）つたの。」

始めは二人位が、この位に話すやうになります。どんなに断片的な説明でも、取り上げてほめる。

板書してよませたりする。

へんな言ひ方もしませうが、子供によつて自由な発表の阻止にならない程度になほしたいと思ふ。

小さいうちから、自分の考へをもち、それを表現する習慣をつけさせることが、何より子供の生活を生長させることになる。

全体の子供のために

「この絵のおはなしを、もう一度まとめて話してごらん。」といふと、始めは言ひたくても言へなくて、もちもちしてゐたのが、元気よく立ち上がる。

絵

次に絵をかゝせます。文字で、かんたんな補説を入れさせます。

算術の絵などででも、脱線しない程度で子供にしやべらせることは、考へに自信を得るために頭をつかふし、想像をはたらかすことにもなり、したがつて、よくも観るし、物と物との関係をさぐるやうなことにも、難なく導入できるやうになる。

かういふ話し合ひが、そのまゝ綴る働きの前提にもなる。（注6）

田中ふさ子の主張は、児童が自由に書いたり話したりする言語生活を重視する立場からの主張といえよう。児童同士の話し合いを低学年のうちから体験させ、自分の考へを持ち、

それを表現させることが、児童の言語生活を充実させることにつながるということを、明確に述べている。論理的・体系的な論述がなされていない点は残念ではあるが、当時の具体的な指導の実態を彷彿とさせる記述において、きわめて貴重なものといえよう。田中の記述の仕方は、生活綴り方運動に見られるものに類似しており、その影響を受けていると思われる。ただし、田中の経歴などは全くわかっていない。この時期のこのような記録が乏しいだけに惜しまれる。

この言語生活の重視という方向性を、児童の実態というよりも、方言の尊重という観点から展開させたのが、今泉忠義の「国語教育者と方言」の論文の見解である。

標準語を教へることが主眼である場合の教育では、従つて、愈々方言は尊重せられなければならないのではないだろうか。繰返していふ。児童と言はず成人と言はず、言葉に対する概念は方言によつて獲得せられるはずのものである。この方言を通して標準語を知覚する過程に所謂方言匡正といふ国語教育の一部門も存在するのではなからうか。(中略) また用語から見れば東京語を可なり上手に繰つても、音の抑場からして早速京阪の人であることがわかる実例から考へても、教育者は語彙よりも発音に於て標準語教授には苦心しなければならないと思ふ。減少する方言を惜みながら、なほ標準語の樹立普及を心掛けるところに、ほんたうの国語教育者を見出すのではなからうか。標準語が狭義の方言に対する東京語、乃至は洗練せられた東京語といふだけでなく、あらゆる地方語の上に在る標準語を考へる場合に、殊にさう思はれるのである。(注7)

方言の擁護ということだけでなく、当時の標準語のあり方への批判も述べられている点が特徴的である。ここには、唯一の正しく美しい日本語としての標準日本語などは存在していない、という厳格な認識が読みとれる。この認識には、当時の方言調査の進行や国語学界の学問的な動向との、何らかの関係がうかがえよう。

また、独自の教育実践をおこなっていた私立成蹊小学校の飛田多喜雄は、「指導の徹底化について—国民学校実践一ヶ年をふりかへりて—」の論文のなかで、子供の内面性を重視した、次のような主張を述べている。

先頃或る国民学校の教員が参観に来られて「四十分授業ではとてもやりきれません。時間が不足になるのでつい指導が馳足になります。」と言はれた。それは国語の指導についての話であつたが、その方の指導手続を静かに尋ねて見ると、従来と少しも変わらない方法であり、しかも、無用の穿鑿、愚問愚答、行きあたりばつたりの授業である。そんな無理解でどうして新教科を消化させることができるだらう。しかし、さうした事実は決して少くないのではあるまいか。(中略)

指導の徹底を期するために第一に留意すべきは、いつも指導目あてをはつきりする

といふことである。これは平凡なことのやうであるが中々実行されてゐない。大ざっぱな目標は漠然と考へてゐても、一つ一つの指導手續について「何のために」がない。

(1) 自由読 (2) 指名読 (3) 話し合ひといふことを漫然と行つてゐる指導が非常に多い。つまり指導事項がきまつてゐないのである。最初には必ずががあが自由読をさせ、次に二三名指名読させるといふのは、単に習慣的にさうしてゐるだけで、その時々々の指導観点を意識してゐない。だから授業がいたずらに冗漫になり四十分では足りなくなる。教室の雰囲気はゆるみ、たるみを感じるのは大抵さうした指導の場合である。具体的な指導目あて(指導事項)をきめる、この焦点が定まつてこそその場の指導方法、手心が生まれるのである。(中略)何でもかでも、上から注入しようとし、声を大にして、理會を強要しようとする傾向は、決してよい指導とはいへない。(注8)

このように飛田の主張は、一般的な国語教育の指導方法に關してのものである。そこでは、児童の実態にそぐわない一律な指導の問題が指摘されている。飛田多喜雄は『国民学校話方教育の実践形態』(昭和16年)を著しており、すでに数多くの言語訓練の様式を提示していた。話し合いから、対話や言語発表討論式、ゼミナールに至るまで、言語教育のパターンが幅広く紹介されており、飛田の指摘の背後には、成蹊小学校における実践の裏付けがあったことがわかる。

もちろん、私立の特性ゆえに許される理想が示されているとも考えられよう。一貫しているのは注入主義的なものを否定し、児童の内面性を重視していこうとしていることである。特に現行の指導のあり方について、児童の実態を無視した過程の形骸化を極めて直裁に指摘しており、現状を批判的にとらえている点が注目される。広義の言語生活重視の立場に含めて考えることができよう。

この他に、この立場に類するものとしては、百田宗治「全国文集展望」(注9)、佐久間鼎「児童文の方言と語法」(注10)、垣内松三「指導案所感」(注11)などの見解がある。

(4) 奥水実の話しことば指導観—揺れと「時局」

昭和16年1月から昭和17年12月にかけて、奥水実は、国語教育における「話し方教授」の理論的位置づけを試みようとしている。それは、標準語の指導及び語法指導に關して、詳しく述べたものとなっている。

まず、奥水実の標準語指導についての独自の見解は、愛知県第一師範学校の訓導の論稿に対する、次のような文章に見ることができる。

愛知県第一師範学校附属小学校発表、同校訓導芥子川律治氏稿「国民科国語話し方教授体系」は、今日までに示されたいろいろの指導案の中で最も行届いたもので、又その根本精神に於て我々の心持と通ずるところがある。これを一地方案として止めることは我が国語教育界の損失であると考へ、請うて本誌に掲載し、関係諸家の充分な

る検討を仰いでこれを完成せしめたいと思ふ。先づ隗よりで、簡単に自分の意見を述べてみる。(中略) 指導の目標として真言・標準語・敬語をあげたのはよいと思ふ。ただ、三つがばらばらではいけない。目標はただ一つ「よい言葉」でもよいのだ。その具体的内容として標準語的教育もあらうし、その指導が言葉だけでなく態度の方々まで及べば自然と、敬語指導とか言葉づかひの躰となる。心の教育でなければならないと考へると真言の論にまで入つて来るのである。本稿が言葉を敬する態度心持を根本に置いたのはよい。他はそこから自然と出て来るのであるからこの根本をよくおさへて三つを別々のものと考へないやうにしたい。ところで、さういふやうに「真言を語る訓練」が指標とされながら、教授の発展の方は専ら標準語化の段階となつてゐるのはどうであらう。標準語化も、主体的には(児童にとっては)語る力をつける一つの方法であることを忘れてはならない。(中略)

「言語感」といふところがよいと思つた。国語にも唱歌の発声練習のやうなものがあつてよいのであつて、とにかく、こゝの明瞭性・純粹性を得させる方法がもう少し研究されなければならないだろう。話方もその心組で進めたい。「話す態度」「聴く態度」もよく考察されてゐる。これを貫いて、はじめの、真事を求める真心の養成に力を注いだとき、我々の主張する「気魄」と「敬」の態度とが生れて来るのである。発音・アクセントの問題の処理は教師自らの体得を本とし最低限度の確保で行きたい。本稿の「音韻」及び「アクセント」の項であげられたことなどはその点で妥当である。

(芥子川氏は一方に於て名古屋方言及びアクセントの全面的な再調査を企図して居られるときく。) 本稿は読本朗読及び綴方朗読の問題に余りふれてゐないが、これだけ詳しい体系を作つたらもう少し取扱ふべきであらう。(注 12)

ここに見られるように、標準語の指導というものを、画一的な話方指導ではなく、児童自らが主体的に音声表現を試みる表現指導として明確に位置づけている。対象とする児童の年齢や発達段階というものは、明示されてはいないものの、こういった学習を通して、それぞれの発達段階に応じた、児童なりのもののとらえかたが可能となることを暗示していよう。つまり、あくまでも児童の生活実感に即した表現を追求することが基本となっているのである。

奥水実のこのような児童の内面的な発達をふまえた発想を支えるものの一つに、当時の言語学などの関連他領域に対する造詣の深さがあると思われる。たとえばそのことは、ヴァンドリエスを紹介し、クリーフ・キトソンの翻訳を試みていることから推察できる。

すべて言語活動にあつては、聴衆が最も重要な役割の一つをつとめる。話す者の求める効果が生ぜんがためには、彼は聴衆の御機嫌を伺、彼の期待を裏切らず、彼の習慣に反せざらんことを心掛けねばならぬ。公衆に向つて話す場合と、少数の親しい仲間話す場合と、説き伏す前にまずおし鎮めるを要する敵意ある集りや、まず感動せ

しめるを要する無関心の集りに臨む場合と、その同情と賛同とが予め弁士に得られてゐるやうな熱狂的群衆に臨む場合とでは、同じ手順では調子が合はない。人に理解してもらはうとて用ひる手段は、相手たる聴衆によつて決定される。これは経済の問題である。

いふまでもなくこの聴衆は質においても量においても区々でありうる。博雅の士が技を競ふ文学同好会にあつては、語辞洗練の糴上げがぜひとも必要となる。えりにえつて辞句を求め、見極めのついたのちに使つてみねばならぬ。技術の極致は秘伝的詩歌の中で達せられる。そこでは語彙は奇妙な語や新しい語をもつて充たされ、文法は破られ、統辞法は必しもその結果のその労苦に引合はぬ努力をもつて傷められてゐる。これは計算器で計算せる、実験室の経済である。(中略) しかし最も完成した創作も、しばしば永続きしないことがある。能うかぎり精密完全な道具を拵へようとして長き世紀に亘る丹精をしたあげくが、そのちようど完成した刹那に言語がそれを弊履の如く棄て去ることも稀でない。

それといふのも、言語といふのは、話す人々が悉く協力する一つの制度だからである。それは特権的優秀者の作品ではない。国語純化論者の権威も一部少数者の外まではとどかない。道具は万人の作品であり、それを拵へたすべての人の標識をつけてゐる。いかなる言葉と雖も、発せられ人に聞かれた瞬間直ちに消え亡せるものはない。何となればすべて発音された言葉は直ちに言語の中に落ち込んで、言葉を養ひ、言語を絶えず変容せしめるからである。故に各言語状態は、歴史上の各時期において、機能を欲求に順応せしめんとする共通の努力に由来するといふことができる。(注 13)

このように最新の情報を紹介しているのである。言語を学ぶということの意味に関する知見を紹介する。さらに、クリーフ・キトソンの『言語教授の理論と実際』の第 7 章「方法と pp なんぞ期考察を」を翻訳して紹介をしている。話すこと、読むこと、書くこととの関係を示すのである。

しかし、一体生きた言語を学ぶのに、それを話すことを学ばずに書くことだけ正しく学ぶことが出来るかどうかは大きな疑問である。話言葉を十分支配することが必要だといふことは、現にこの問題をまじめに考へてゐる若干の人々も存在するが、まだ一般的に承認されるところまで行つてゐない。しかしながら既述の如く、言語を生きた談話として研究することを怠れば、その文法の重大な諸様相が無視されるのであり、又、話言葉に親しむことは真の文学鑑賞に缺くことの出来ない助けなのである。これに反して、音声学の知見無しに韻律の諸法則に通暁することは全く不可能である。これ等の考察から離れて、外国の言葉で会話することが出来るといふことの真に実用的な価値は、我々国民としてふだん十分に感じてはゐない事実であるが、いくら声を大にしてもよいほど大きな価値である。(注 14)

このように興水は、言語を学ぶ意義を説いたものを堂々と紹介しているのである。考えようによっては、こういった紹介をすることによって、興水なりの批評を試みていると読めなくもない。また、先に述べた第一の、純正日本語の確立を目指す立場に対しては、次の論文で興水なりの批判を述べている。それは、上品な物言いの奨励に陥りがちであることの指摘として、また、言語生活や生きた談話の重要性を詳細に述べるという形でなされている。

さらに、相互に内容を聞きあうことが大事である、という根源的な意義を説いている。目上の人の話をただうやうやしく聞けばよいというのではなく、話し手と聞き手とが互いにその立場を尊重しあい、聞きあうという指導について触れていこうとしている。話し方教育の目的には、表現生活を豊かにするという、精神的な面を視野に入れることをも説いている。ここには、一人の人間が自己の成長とともに獲得していくものとしての言語、という認識が提示されているのである。

次に、興水実の「話す聞く」についての立場を考察する。

一 聴方教育

国民学校教則案に我国において聴方は殆ど研究されてゐないといつてあるがこれは研究者を無視するといひ方であつて、たとへば奥野庄太郎氏に『聴方教育の原理と実際』(昭和六年)といふ書物もある。童話を話してやつて、生活を豊富にし、情緒を豊かにし、又聴く態度をも作るといふやうなことは丸山林平氏その他いろいろの人によつて十分に研究されて来た。奥野氏はそのほかに語彙の習得をも実験してゐる。いひまはしを覚えるのもこれによるのがよい。正しい、上品な物言ひの習慣を作るにも、さうした態度で始終は話をしてきかせるといふことが根本である。

なほ聴方の指導の問題として、「教師とか長上の話ばかりでなく、友だち、或は目下の者のいひ分も尊重するといふ態度もつくつてやらなければならぬことは前述の通り、聴取」即ち、移り行く話を聴き取る方法を会得させることも重要な仕事である。聴覚訓練、語感を鋭くし、正しい言語感覚を養ふこと、これも聴方指導の方に入るであらう。それ等の一切を通じて根本になる態度は古くからいはれている、「心耳を澄ます」といふことである。聴方練成の目標は常にこゝになければならぬ。

二 話方教育

(中略)品のよくない言葉、適當でない言葉の訂正も行はれる。話をするとき、うけ答をするときの姿勢も正す。こんなのが一般に行はれて来た「言葉の躰け」であるが、これは今後一層盛に行はれて差支へない。たゞ話す力が内的に充分でないうちにあまり喧しいことをいふのは考へものであつて、話方指導は、先づ話させる、声を出させることから出発しなければならない。「自由なる談話よりはじめ」といふこともそんな意味に解される。とにかく話す意欲を旺盛にし、話す機会を与へて、その上で話方、

話言葉への反省を加へさせるやうにしたい。(注 15)

つまりここでは、標準語の強調が続く中、しつけのみならず、内容のある話をきかせるという、いつの時代にも通用する、根本的な主張をおこなっている。また、方言についても、児童の表現の豊かさと言う側面を無視してはおらず、言語のいくつかの側面をとらえようとしていることがわかる。

方言を矯正するとか下品な言葉を追ひはらふといふことも話方教育の目的として意識されるやうになつて来たが、それ自身としては一つの消極的な行き方に過ぎないのであるから、かつて話方教育として行はれてゐた表現生活を豊富にしてやるといった精神的な面の開拓をも計つて、同時に進めて行くのでなければならない。(注 16)

一方、奥水自身の話しことば教育に対する体系化された考え方は、昭和 16 年 10 月の『コトバ』に、「言語教育の方法」という題で発表されている。そこでは、日本語の音声学者は音声主義、国語学者は音韻主義に傾いていると指摘し、文法教育の必要もあわせて説いている。

三 音声教育の方法

(中略) 実際にそこに実現された音声を本としてそれを忠実に記載し、又これを基本として論じて行く態度を「音声主義」と呼ぶとすれば、実現すべく意図されたもの、所謂音声意図とか音韻意識とかを本として論じて行く態度を「音韻主義」といふことができる。音声学者、実験音声学者は前者に傾き、国語学者は後者に傾きがちである。

(中略) 実際の音声、具体的な音声はもつとずつと微妙で又動揺してゐる。我々は、国語教育上原則として音韻主義をとり、しかして実際の音声を音声学的にみて行くといふ態度をとるべきであらうと思ふ。(中略)

四 語法教育の方法

語法教育実施上考へてゐなければならないことは「語法事実」と「語法形式」との区別及び関係である。(中略) 今日我国の中等学校専門学校で授けられてゐる文法教育はさういつた形式的知識で、文章構造上の術語と品詞論的处理が大部分であるから、実際の国語の使用には殆ど寄与がないといふやうな結果になつてゐる。これは結局、語法的現実 に即して語法形式を授けて行くといふ努力が足りないからである。

同時に他面には文法(語法、同内容)観の是正が十分でないことにもよるであらう。かつての文法は「規範文法」で、この語はかうでなければならない、ここはかうでなければならないといふやうな立法を考へてゐた。教科文法はどうしてもさういふ風に走りたがるものであるが、これに対して文法家は立法家ではない、言語は慣習であつて、文法は多数の事実の外ならないといふやうな考へが支配するやうになり、ここに

「記述文法」の考へが強くなつた。この考へで行けばどうしても事実が重大なものになる。文法（語法）は事実にはじまり事実にかへるのでなければならない。（中略）

語法的事実に直面してこれを処理して行く能力が大事だといふことになる、それは結局、「語法意識」とか「語感」とかの練成といふことになる。

語感是在来単語の良否の鑑別にしか考へられなかつたが、これは単語のみならず一切の言語の使用にひろげて、「言語感覚」とか「言語感情」といふ意味に用ひたい。その良否も単純に美的な判別でなく、そこに厳肅な正不正の判別もふくめ、いはば語の使用における適不適を判別する力とみておきたい。語法教育の根本はさうした生きた力を養成することにあるといつてよい。（中略）語法教育の方法として新しく登場してきたのは文型的方法である。従来は、中等学校以上で第何章何といった文典式教授がなされ、国民学校（小学校）では機会教授で、その場合に即して、文章の解剖として語法にふれて行くといふやり方であつた。もつとも、機会教授であるから尚更準備があり計画がなければならない。国民教育としてはどの程度までふれて置くべきか、ここに實際家の悩みがあつた。自分は本誌再興第一号「日本語の語法と語法教授」において、小学校における実地体験に基づいて、その一案を提示してみたのであるが、一般的に言語教育の学年的階梯が明瞭にされることは、今日の急務であらう。

文典的な語法教授では単に知識が与へられるだけでそれが少しも身につかない、実用されない。実地の場合、実際の文に即した機会教授では、その限り実用されるが、なかなか全体にはわたらない。読方の教材は特に語法教授といふ形式的目標の下に選ばれるのではなく、むしろ内容主義的に選ばれてゐるのであるから、語法教授そのものに好都合になつてはゐない。そこで、語法教授に好都合になつてゐる読本、それを読んでみると自然と語法知識が得られ語法意識が涵養されるやうな教科書が考へられる。（中略）以上、語法教授の方法は、一、国民学校式―読方、綴方、話方の実地の場に即して機会教授的に実施。二、中等学校式―文章論と品詞論とを中心として系統的に講述。三、日本語教授式―同じいひ方、同じ用例をあつめて自然と納得しうるやうにする、の三種が行はれてゐる。しかして、これを貫いて、語法教授の根本は正しい語感の養成、語法意識の確立にあるといふことが自覚されたのは、新しい傾向である。

（注 17）

興水の語法指導の考え方の特色として、ことばの使用に「言語感覚」あるいは「言語感情」が絡んでいること、語の使用における適不適を判断する力の育成を重視することなどが見出せる。そのような生きた言語能力の養成の必要性が主張されているのである。このことは、先に述べた興水のいうところの、言語生活論を踏まえた展開となっている。

小学校での指導に対する具体的提言としては、言語教育の学年別段階指導を明瞭にすることを説いていることが注目される。「内容主義的」な教材が選ばれている現状に対して、児童の実態に即した語法教授を踏まえた教材の必要を述べている。その他のさまざまな疑

問・批判に対しても、次のように輿水は正面からそれに答えている。

現下の事態において国語教育の真に正しい行き方は如何なるものであらうか。これは研究者とし実践者として、何人も絶えず考へてゐることにちがひない。しかるに、国民学校教則案説明要領或はヨミカタ教師用書総説の字面に泥んで、安易な、見えすいた教訓的精神主義的傾向と口舌の遊戯を専らとする言語主義的傾向と二つの対立が生れようとしてゐる。これは恐らく当局者も顔をしかめてゐることにちがひない。現在においてこの後者の方がやゝ優勢に見えるが、これを以て新思潮であり新方法であるかの如く思ひ做し、言ひふらす者もあるのはこまつたことである。(中略)ここに、国民学校案の間隙から生じた二、三の誤つた考へ方について所見を記したい。

(一)「思想と言語とは紙の表裏の如く一体である」との説。

これは全体として、本質論的にさうだといふので、どんな言葉も精神のこもつたよい言葉といふわけではない。もし思想と言語とが如何なる場合にも完全に一体不可分だといふなら「うそ」といふ現象は説けなくなる。(中略)

(二)「言語としては音声言語が地盤であるが、国語指導の窮極目標は音声言語にない」といふ説。

これは人をまどはすいひ方である。国語教育は言語の本質に立つてゐないでよいといふやうな考へであつて、国語教育を弱くするうれひもあると思ふ。

(三)「国語教育は文字言語を主とし、日本語教授は音声言語を主とする」といふ説。既に言語の地盤が音声にあるなら国語教育もやはりそれを地盤としなければならないであらう。時間と労力を文字の方に多く費すか音声の方に多く費するかは、全然別問題である。そもそも言語を文字と音声とにはつきりと分けることに問題があり、日本語教授と国語教育とを絶縁することも考慮を要すると思ふ。

(四)「言語の發生的見地からすれば音声言語が先んじてゐる」といふ説。

文字も絵画文字としては、音声とならんで古い歴史を有せる。絵画や身振で通じないところに音声言語が発達して来たものであることは言語哲学上の定説である。この種の言語起源論には深入りしない方がよい。(中略)

(六)「思考感動を読みとるには文字の正しい発音、抑揚が出发点である」との説。

ここにも「正しい」のすりかへが行はれてゐる。内容に対して正しいといふのと、標準語であり標準発音であるから正しいといふのでは、考へ方に相違がある。

(中略) 現下における大きな偏向は、方法論的立場と方法的立場とを区別せず、国語研究の方法なり成果なりが直ちに国語教育の教材となり方法となるやうな錯覚に陥つてゐることからも生じてゐる。たとへば、はじめに基本母音アイウエオの訓練次に重母音アイ、エイ、オイ等々の訓練、次に五十音各行の訓練に入るといふやうなのは、頭の中の方法論的展開の次第であつて、実践方法とは徑庭があるものである。教育は生活事実在即して進めらるべく、全体としてそれに合致したらよい。(注

興水は以上のように、児童の言語生活を直視しながら、内外の言語学の成果を取り入れて六つの説を批判し、自分の理論を整理して実践的方法の体系化を試みようとしている。だが、そのことは、当然のことながら、当時の全体主義・国粹主義による国家の教育方針とは、相いれない性格を内包することとなる。このような矛盾・対立に対して興水はどう処していったのか。実はそこに、興水の限界—というよりも、この時代の限界が見出されることになるのであるが、そのことについては、全体のまとめとあわせて述べることにする。

以上、昭和 16 年から昭和 17 年にかけて、『コトバ』と『教室』の二誌に見られる話しことばの指導に関する主張を、三つに分類して考察を加えてみた。

(1) 「純正日本語」の確立を目指す立場は、国策にかなった、時局下にあつて最もオーソドックスな見解であつた。今日、学問的にこれを否定することはたやすい。しかし、国語教育の研究者や実践家の意識の中から、このような言霊的な言語観が完全に払拭されているかどうかは問題である。

(2) 言語生活に根差して考える立場は、この時期における音声言語教育の理論と実践の可能性を示しており、今日の実践に対しても有益な示唆を与え得るものと言うことができる。このような指導の実態を示す資料の調査の進展を常に必要とする。

(3) 児童の発達と表現との関連に着目する興水の立場は、その学識の深さや体系性への指向において、この時期の音声言語教育観の到達点を示すものであるといえる。しかし、この興水の考え方には、問題点を含む。

その一つは、具体性に乏しいことである。たとえば、「二三の誤つた考え方について所感を記したい」と述べつつも、明確な手順を示した批判的な指導内容と指導方法とが記されていないのである。雑誌の性格や時局との関わりもあるのだろうが分かりにくいものとなっている。

また、画一的な言語教育観に反対を唱えながらも、時局に迎合し自らの主張と矛盾するような見解を述べていることも事実である。「教育は生活事実に即して進められるべく、全体としてそれに合致したらよい。」と主張する一方で、「それにしても大切なのは気魄の養成である。今日、話方教育が是もよく行はれてゐるのは軍隊であつて、一度軍隊に入れば皆兵語調にされてしまうほどである。態度、用語、音声、一貫して教育されてゐる。そこには少しの曖昧も許さない。国民一般の話方指導があそまで行く必要はないにしても、その教授の方法などには参考にすべき点が多々あるやうである。」(注 19) と記している。

興水は、この時期にあつて国語教育の中では最も体系的な論を展開していた存在であつたといえることができる。しかしながら、そのような興水であつても、当時の政治的社会的状況下においては、児童の実態を重視するという自らの姿勢を貫き通すことはできず、そ

の主張の揺れを露呈する他はなかったのであると想定できる。

注

- (注 1) 戸田金一『昭和戦争期の国民学校』平成 5 年 吉川弘文館
- (注 2) 保科孝一「日本語の発展と国語教育」『コトバ』昭和 16 年 10 月 pp.4-8
- (注 3) 石井庄司「最近の国語教育思潮に就いて」『コトバ』昭和 16 年 10 月 pp.74-76
- (注 4) 石黒魯平「国語教室の言語学 (講座)」『コトバ』昭和 16 年 3 月 pp.112-118
- (注 5) 大西雅雄「共栄圏と言語政策」『コトバ』昭和 17 年 1 月 pp.19-25
- (注 6) 田中ふさ子「一年生・綴る前の指導—小さい研究ノートから」『教室』昭和 16 年 5 月 pp.95-96
- (注 7) 今泉忠義「国語教育者と方言」『コトバ』昭和 16 年 12 月 pp.14-17
- (注 8) 飛田多喜雄「指導の徹底化について—国民学校実践一ヶ年をふりかへりて—」『コトバ』昭和 17 年 4 月 pp.42-43
- (注 9) 百田宗治「全国文集展望」『コトバ』昭和 16 年 12 月 pp.45-51
- (注 10) 佐久間鼎「児童文の方言と語法」『教室』昭和 16 年 1 月
- (注 11) 垣内松三「指導案所感」『コトバ』昭和 16 年 6 月 pp.4-8
- (注 12) 興水実「国民科国語話し方教授体系について」『コトバ』昭和 16 年 3 月 pp.97-98
- (注 13) ヴァンドリエス, 訳小林英夫「経済に話す」『コトバ』昭和 16 年 7 月 pp.18-21
- (注 14) クリーフ・キトソン, 訳興水実「直接法の根本原理」『コトバ』昭和 17 年 6 月 pp.38-41
- (注 15) 興水実「国語教育の諸問題概観」『コトバ』昭和 16 年 8 月 pp.23-29
- (注 16) 興水実「国語教育の諸問題概観」『コトバ』昭和 16 年 8 月 p.30
- (注 17) 興水実「言語教育の方法」『コトバ』昭和 16 年 10 月 pp.56-72
- (注 18) 興水実「現下の事態における国語教育の正しい行き方」『コトバ』昭和 16 年 11 月 pp.11-14
- (注 19) 興水実「国語教育の諸問題概観」『コトバ』昭和 16 年 8 月 p.30

第三節 話しことば指導の事例——朗読指導を中心に

国民学校期の教育政策の根本が皇国民育成であったことは明らかである。もちろん、それ以前から皇国民育成のための教育政策は行われていたが、1941 年 (昭和 16) 3 月 1 日付けの「国民学校令」の発布により、さらにそのねらいは焦点化された。その施行規則第 2 条には次のように記されている。

国民科ハ我ガ国ノ道德、言語、歴史、国土国勢等ニツキテ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ラカニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルコト（注1）

まさに、「皇国の使命」を第一義のこととして全ての教育が遂行された。国語科もまた、次のように認識されることとなる。

皇国の道は種々の形相に表現されている。然し最も多く表現されているのは言語である。言語によって皇国の道を明らかにするのが国民科国語である。（注2）

こういった言語認識を、戦前の皇国史観そのものであるとみなすことはたやすい。しかしながら、その今日的な意識をふまえながら、国民学校期にどのような教育の実態があり、どのような可能性が展開されたのかを解明することこそが意義深いことになる。ブランメルド（注3）のいうように、今日の日本の話しことば教育を考察するためにも、通過しつつある文明史の本流を相対化しつつ事実を見る必要がある。

たとえば、この時期に明治以来ほとんど前面に押し出されることのなかった国語科の音声言語領域が、にわかに着目された経緯を、どのような史的な反省を込めて捉えればよいのだろうか。無論、国民学校期の資料性に対する疑義もあり、文献資料のみが事実を語るものではない（注4）以上、今後はいわゆる聞き書きなども取り入れた調査手法が検討されることにもなろう。従来の研究意識とは異なった枠組みが求められているのである。一方、教育界では国際化のスローガンのもと音声言語の指導が脚光を浴びているが、過去の日本において、国語教育との関連性が問われつつ、音声言語に着目した植民地での日本語学習が話題となったのもこの時期なのである。（注5）

つまり、国民学校期に関しては、時代的な限界性があるという声、また、過去の反省よりも現在の日本語の国際普及を考えるべきという国語教育学以外からの指摘（注6）などにより、研究対象からはずされた遠い時代として規定されがちであった。とはいえ、今日では、近代日本の言語認識および日本帝国の歴史的展開からこの時代を読み解く試みも言語社会学の領域などで開始されてきているのである（注7）。こういった動向を見る限り、史的な意識に立脚した、新たな時代の読み込みが期待される。

以上の状況認識を踏まえ、本節においては、特に朗読の指導に着目して話しことばの指導の自己表現に関する考察をおこなう。（注8）

（1）西尾実の話しことば指導の意識

西尾実は、1938年ごろから、国語教育における言語活動に対する目配りの重要性を説いている。西尾の言語教育は、日常生活の中での地盤領域としてとらえるところにその特色があった。まさに生活そのものの問題として、言語をとらえ始めていたのである。加えて、それを学校教育のなかにいかに具体的に置き換えるのか、という問題にも言及している。

たとえば、従来の文字そのものを言葉とする考え方に対して、「音声語、身振語、行動語、黙語を含んだ国語」といった意味を伴う、すなわち非言語をもその視野にいたれた行為として説く新しさを持っていた。いわば、「言語、非言語といったものを統合する言語意識」を提示しているのである（注 9）。まさに、国語として何を扱うべきかという言語観を明瞭に示しているのだが、注目されるのは、非言語をも対象とすることに加えて、「行為としての」言語、あるいは、「活動としての」国語という意識である。これは、生きたことばに目を向け、能動的なことばをも対象として国語を捉える姿勢を提示する。とりわけ、いち早く国語教育の目的として「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の必要について述べている点は注目に値する（注 10）。

また、西尾が「はなしことば」について強い関心をもったことの契機に 1939 年（昭和 14）、日本語教育の視察のうちに新臣学校教授として日本語教育の実践をおこなっていた山口喜一郎との運命的な邂逅がある（注 11）。こういった事情とも相まって、国民学校令施行規則が公布された直後に、西尾は文部省囑託という立場からかなり直截な主張をおこなっていく。とりわけ、音声言語との兼ね合いから言語観に言及している点が注目される。

近年、話言葉とか音声言語とかいふ言葉が用いられるようになり、これまで、書き言葉のことであり、文字言葉であった惰性を破って、新しい見方は行われるようになって来たことが喜ばしいことである。…中略…国民学校の国民国語も、一見ヨミカタを出発点として話方を訓練しようとしているかに思われる。しかし、その本旨はさうでなく、むしろ話方の到達点として訓練しようとしたもので、これは話言葉の基準を示したものと解すべきであろう。（注 12）

ここではいまだ話しことばと音声言語との明確な弁別に至っていない。しかしながら、これに続けて話しことばも国語で取り扱う「言語」なのだということを明言している。換言するならば、文字言語と音声言語との両面からの国語の教育の価値を提唱したことになる。つまり、共時的な生きたことばを国語教育の対象として取り扱うことを示唆しているのである。

後年、西尾が、国民学校期の時代を回顧して、時局に対しては「国語教育なることにおいて果たされる皇国民思想教育」に対する抵抗が国語科教育そして社会科教育にあった、と吐露していることは興味深い発言である（注 13）。教育のねらいとしては皇国民の育成を謳いつつも、言語の教育としてのこだわりが存在していたと理解することができるからである。西尾は当時の実践状況に関しても、「現代における青少年の掛け声として生かす朗読教育として実施しようとしていたことにも示されている、一種の革新的気運の抬頭していた」ことが起こっていた、という述懐をしている。

では、実際のところ、今日の国語教育学で言われるところの朗読指導とは、どのような点で位置づけが異なり、具体的指導においてどのような特色がみられたのか。先の国民学

校令施行規則において、「日常の国語を習得せしめその理解力と発表力とを養い国民的思考感動を通じて国民精神を涵養するものとする」と規定されていたことが問題となってくるのである。

そこで、戦意高揚運動に利用されたとする「朗読」（注 14）に焦点をあて、指導のありように具体的に目を向けてみることにする。

（２）読むことの指導と朗読の指導との融合―田中豊太郎の試み

今日残されている具体的な朗読指導の資料は極めて乏しい。その中で、私立小学校における特殊な実践形態については以前に考察を試みた（注 15）。本節では、公立小学校における朗読指導に絞って言及することにする。

具体的には、東京高等師範学校附属小学校訓導であり、雑誌『国民教育』にもたびたび寄稿し、昭和 16 年に『国民学校国民科読方指導』（注 16）『国民学校国民科話方指導』（教育科学社）の著書を著していた、田中豊太郎の主張をたどってみることにする。

田中の主張の独自性は、朗読の位置づけを読み方指導の到達点とし、総合的な享受法を目指していたことに端的にあらわれている。田中以前にも、日下部重太郎や大西雅雄らの著作において、音読や朗読は盛んに取り上げられていた。しかし、田中はこれらの著書からは引用を殆ど行わない。それよりも国民学校の施行規則に則って、指導先行型の朗読指導の方法論を主張しているところに特徴がある。

田中は、読み方指導との関連から、朗読というものを味読の位置に置いている。先ず通読、次に精読そして味読という段階的な指導意識である。そして、最終的な指導に朗読を位置づける。ところが、それは読みの多様性ではなく、あくまでも享受の方法としての位置づけであり、言葉の意味の理解における読み手の個別性には触れてはいない。この点は重要である。そのことは次のような記述に端的に示されている。

したがって、朗読を重んずることは、すでに精選されている文章、精選された言葉を通して、自分が理解し、鑑賞した心持を、それらの文字・語句・文章を通して表現しているものであるとみたいのである。（中略）かういふ意味で朗読をみて行くと、朗読は人の書いた文章を読むことであるけれど、また自分の知識、自分の感情、自分の理解、自分の鑑賞を表現して行く言葉にならないとも言へるのである。即ち、朗読は、普通に文の内容を習得する、或いは文を味わひとるといふ習得のものでなく、表現者の立場に立って読むいふことである（注 17）。

テキストと読者との一体感を重視し、いわば表現するという心持ちという感動体験を前面に押し出した読みが提示されている。読むことは声に出すことと直結され、「表現者」と一体化することが目的となり、解釈の画一化につながる危険性を備えている。教材に対する読み手の個別の解釈は排除され、朗読という手法が教材に対する読みを単純化し、能率

化する指導化する指導法として推進されていたという実態が浮かびあがってくる。

また、詳しく教材の本文に沿って読むことに関しても、一定の枠組に収束させられていくことがわかる。それは、個別の内面を育成する解釈という作業を停止させる危険を生む。それは先の言説に続く次のような文言に明確に現れている。

感情的な文、心持ちを重んじた文、また、その表現をいくたびか音声化して、その言葉の響きを楽しみ、その言葉の感覚を楽しみ、或いは文全体に醸し出されている情調を楽しむというようなものを、知的に分析して、表にして理解させることは、その教材の趣意を誤る場合が少なくないのである。

ここでは、味読以前の読みが指導全体の中にどう位置付けられているのかは不明なのである。ただ「読みなれる、また、節の中の言葉の一つ一つにまで、自分の目を通し、自分の声を通し、自分の気持ちを通して味はせるようにさせたい」という音声化への転換のみが示され、言葉の意味性に対するこだわりは払拭されてしまっている。つまり、子どもが自分なりに読みとったことを、個別に音声化するという行為にはまったく触れない。言い換えるならば、個の読み深まりや個の読みとりの揺れといった微小な内言性を保障するのではなく、「読み声」に統一されて個の読みは捨象されていくのである。

では、こういった指導理論がどのようにして教材に適用されていたのか、次に具体的な実践例について考察を行う。

(3) 一般小学校の朗読指導事例—杉並第五国民学校における詩の指導案

当時、各地方に主導的な指導理念を具体化する、模範的な小学校とでもいうべきものが存在していた。それらは全国に散在しており、師範学校の附属小学校の実践例とともに、教育雑誌などにおいて実践や指導内容が何度も紹介されている。東京の杉並第五国民学校もそのような性格を持ち、教育雑誌『国民教育』には高い頻度で登場している。同校の指導実践例の特色は、何よりも各教科にわたった詳細で豊富な記載内容にあり、いわば指導書の役割にも匹敵するような具体例をわかりやすく提供していることにある。

その中の一つである、詩「梅」の指導例を取り上げてみたい。まず指導目標が示され、その後に 3 時間の指導案が紹介され、さらに指導上の留意事項が述べられている、という形式である。その指導過程において、音読や朗読を用いることが詳しく述べられている。

この「梅」という詩の教材文は、第四期国定読本巻六におさめられた三年生対象の教材であり、三連の構成で途中に挿し絵が挿入されている。本文は次のとおりである。

何となく
春らしい日の夕暮れに、
どこからか、よいかをり、

ほんのりとよいかおり。

おゝ、それよ、
それ、そこの家の垣根の
暗がりに梅の花、
まっ白な梅の花。

梅の花、
ほんのりと空もかすんで、
三か月は岡の上、
うっすらと岡の上。

この教材を用いた授業として次のような案が紹介されている。

各 時 案（国民科国語・読方 十九 梅〔三時間〕）

—第一時—

- 一 要旨 梅に関する児童の経験を発表せしめ厳寒の冬から早春への感じを事物に即して鑑賞させ、詩の通読によつて、その鑑賞をまとめさせる。
- 二 準備 梅の花 読本掛図 児童日記帳
- 三 授業過程—（一）—経験発表—家の庭、神社、鉢植、活花、梅林等の梅につき発表。季節について話合ひ—（二）全文通読—他児童は黙想して聴かせて情景をつかませる。（三）大意の把握と感想発表—印象感想を簡明に記帳させたものを一之によつて、この詩の構想を大体想定させ、詩のうちに見出される情景を観取させる—（四）新出文字書取—字体と読方—ウメでなくンメである事—（五）範読—この詩の情趣をよく言表する範読を聴かせる—（六）各自微音読—句と句との終止に留意させて声を低く静かに
- 四 注意—（一）発表の態度は言葉を大きくはつきりと。

—第二時—

- 一 要旨 精読によりこの詩を音声によつて理会を確め且つ深めて行く朗読へ導く—自然の奥へ奥へと憧れ入る日本的な自然美の愛好心を養ひ物に心を感じる趣味を養ふ。
- 二 準備 梅の花 読本掛図
- 三 授業過程—（一）前時学習の印象発表—（二）全文精読—表現に即き丹念に語句を精読させることによつて、こまかに情趣を想察させる—（三）味読—詩の表現的朗読の指導（なつかしさ、親はしさを味はふ様静かに暖かく読せる）（四）表現の妙味を味はせる—「おゝ、それよ、それそこの垣根の」—梅の花に対するなつ

かしさ親はしさ歓喜驚異。—「ほんのりと空もかすんで三日月は岡の上うつすらと岡の上」「も」が梅の空の月と岡との三位一体を位置づけてゐる。梅の花の色も薫も空も三日月も岡もすべては「ほんのり」の情趣に包まれて一幅の詩景をなす。

- 四 注意 読む児童がかうした情景に直面してゐる様に読ませ第三者の立場で児童が客観的に読みとるといふ態度をとらせぬこと。即ち主体的読に導くこと。

—第三時—

- 一 要旨 詩を發展に取扱い且つ朗読、書写の練習をさせる。
- 二 準備 菅原道真の掛図（国史） 梅の花 読本掛図
- 三 授業過程—（一）發展的指導—1、「東風吹かば香おこせよ梅の花、主なしとて春を忘るな」道真の梅に対する愛情。2、この詩の素材事象を散文に叙述したものを與へてこの詩と読み比べさせることにより詩の詩的表現美を確認させる。（二）朗読練習。（三）全文書写。
- 四 注意 時間に余裕あらば絵又は綴方に表現させる。

「二月国民科授業の実際—東京市杉並第五国民学校」

（『初三国民教育』昭和 17 年 2 月 pp.74-75）

この指導の特徴は以下の三点にまとめることができる。

第一は、通読、精読、味読の三段階にわたった明瞭な指導展開が示されている点である。このことは、先の田中の指導過程を敷衍したものと見ることができ、味読に朗読が位置づけられている。これを踏襲することによって一定の指導形式が成立するようになっており、詳細でわかりやすいものとなっている。

第二は、この詩をどのように読みとるのかという字句の意味性に関する諸注意よりも、むしろ読み声を作るための読み取りの方向性を示すという構造を持っている点である。

それぞれの読み声についての留意事項が詳細であることは、読解と音声化との統合化を目指していることを示している。例えば、第一時の五の「範読」に付された、「この詩を情趣をよく言表する範読を聴かせる」という注意事項、第二時の味読における、詩の表現的朗読の指導を前面に出した注意事項などがそれである。何よりも、「第三者の立場で児童が客観的に読みとる態度をとらせぬこと」としていることは特徴的である。しかもそれらを総称して、この時期特有の「主体的読み」ということばに言い換え、その価値付けをもおこなっている。見事である。

第三は、今日でも用いられている音声化の技法がここに用いられていることである。ウメでなく「ンメ」である事といった音声に対する配慮、微音読・朗読などの用語による指導事項は、現在でも用いられるものと同様である。つまりこの指導の中には、既に今日的な発音及び発音に関する言語事項の指導内容も、含められていたのである。

以上のように、読み方指導に朗読および音読が内包された、周到な指導過程が示されている。他方、教材の多面性や、子どもの読みを保障することから生まれる多様な読みやつ

ぶやきや意見の交流などは、指導の観点として問われていない。言語事項の指導内容に関してはかなり留意点が的確に示されながらも、あくまでも一定の方向性を伴う読み方指導になっているのである。

このような指導が特殊な事例でない傍証として、奈良女子師範学校訓導増田勲の実践を挙げることができる（注 17）。

増田は、音声の面からの分類として次のような視点を提示する。

黙読（視読）— 声を出さないで読む

微音読（低音読）— 小声で読む

朗読（美読）— 一文の持つ正確を十分理解して後、内容に従ひ朗々と読む

このように「黙読、微音読、朗読」と言った段階を経て、朗読の価値を極めて高く見ている。また、指導過程としても、「味読」が最後に位置づけられることは、先と同様に特別な位置付けにあることを示す。さらに味読の中身については、「審美読」の境地との融合を示し、次に見るような「喜悅」としての享受法といった解説をおこなう。

音読には必ずリズムがあり、そのリズムが文を音楽化して内容を非現実化していくものである。しかも音読は自分に響いて、文の内容を自分自身に聞かせ、自分に解釈せしめ、自分に想像されるように見える。文が自分に迫って反省をうながし、解釈せしめ、自分に想像されるように思える。文が自分に迫って反省をうながし、喜悅を与える。この反省と喜悅を心にして、自ら顧み、喜びを分かちて楽しむ。それは味読三昧である（注 18）。

先の東京の杉並第五国民学校との類似が多いのである。しかも、音読や朗読を取り入れた指導の形が一つの典型となっていたことがうかがえる。となると、読み方の統一的な指導の型が、教材の特質とは別に存在していたことになる。また、そこでは朗読が味読の方法の一つとして位置づけられ、国語の醇化、国語の美しさを享受させる意図が前面に出されていたと想定できるのである。

（４）社会教育運動—国民詩の朗読運動

先に述べたような国民学校における指導の社会的な背景として、昭和 16 年 5 月に大政翼賛会の文化部が朗読運動を開始していたことを忘れてはならない。これはすぐに広範な全国的運動となり、各地の社会教育の場において朗読会が頻繁に開かれることとなる。

また、その広がりには儀式的な催しにも朗読を用いることにも結びついていく。国語の愛護運動にも重なり、小国民の育成のスローガンのもと、外地の日本語教育においても、朗読の手法は有効に用いられ、さまざまに声の重要性が叫ばれた。昭和 18 年 3 月に、内藤濯

は「国語教育における朗読の重要性運動」といった論文を雑誌『日本教育』に著し、「話をする人の音声の綾どりと身振り表情」をたよりに「思想感情と言葉」とがひとつになるような朗読の必要を主張している。また、素読教育およびシュプレヒコールのような指導で読むような朗読教育もおこなわれ、「正しい日本語」という側面からも音声化が推進されていた。

このうねりを更に大きくした要因として、ラジオ放送の威力を忘れてはならない。国民学校の開始とほぼ同時に、文部省はラジオの教育利用を強化させたからである。戦況が厳しくなりつつあった昭和 18 年 1 月から、「教師の時間」に「読本朗読講座」が設けられる。4 月以降は、今まで教師の時間に行っていた国語読本の読みぶりが、今度は正規の朗読の指導として用いられるようになるのである。その結果、午前 11 時と午後 2 時には児童を対象とした聞き取り指導へと展開していく。

他方、師範学校の教育にも、放送教育という内容が加味される。昭和 18 年 4 月より実施された新制度の師範学校教授要目においては、教育科目に「放送教育」が取り入れられる。また、放送を利用するという指導方針の背後では、新たに設立された国語研究部と当局の社会的な運動の諮問機能的役割を果たしていたのである。

そして、国民学校の施行規則の第 41 条により、「国民学校放送」は、授業の上に利用することが正式に許可され、教科書や映画などと共に教材の扱いをうけることになる。この放送の企画や制作は、文部省内の学校放送研究会が指示監督し、内閣直属の情報局が全体を統制していた。すなわち、公共の学校放送は、教師のものと学童のものと双方向から、指導内容の統制が行われていたのである。特に「正しい国語」を目指すために朗読に関しては、細かな注意が払われていたのである。

具体的には「教師の時間」においては、定期的に読本の朗読講座が開設された。指導講師たちが、各学年の国語読本について発音、語法、区切り、イントネーション等に注意しながら朗読講座を放送している。実際に児童に朗読をさせ、その場で批評しながら指導をおこなう方法をとっているのである。その他には、全国各地で学童を動員して、同時に綴り方や話し方を発表させ、その児童の肉声を放送するというも行っている。これを現場の教師たちは、模範朗読として、児童の読み方や話し方と比較し、発表や話法、語法を改善することに用いていたという。

このように、学校において、また、地域社会において、いわば日常の言語生活のあらゆる場面に「声」の統制が存在したのであった。

この時代の朗読指導から、現代の我々は何を継承することができるのだろうか。それが不可能に思えるほどに、国民学校期という時代の悪しき影響を「朗読」は受けてしまったように思われる。

しかし、西尾が指摘したとおり、生きたことばの学習として凝縮した指導が試みられたことは事実である。そして、精神主義のみに陥ることなく、児童の実態に即して話しこと

ばの指導実践を行われた例が、皆無というわけではなかった。次の節では、そのような、戦中と戦後との継続性の証左となる実践例について考察を加えることにする。

注

(注1) 「小学校令施行規則改正—小学校令施行規則」『国語教育史資料』第5巻 東京法令出版 1981年4月 p.129

頁

(注2) 東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会『国民学校期の基礎的研究』大日本図書 昭和15年、p.83

(注3) ブラメルド (Bra meld) (Theodore・Bra meld, *Education as Power*, 1965 p.40)
T・ブラメルド 片岡甚太郎訳『21世紀の教育 現代教育のすすむ道』(1967年 文教書院

(注4) 加納実紀代「論座」朝日新聞社 1997年4月 P.41

(注5) 第二回国語対策協議会議事速記記録三日 1941年(昭和16年1月22日 イ・ヨンスク『国語という思想』岩波書店 1997年 p.300

(注6) 鈴木孝夫『日本語は国際語になりうるか—対外言語戦略論—』講談社学術文庫 1997年 p.6

(注7) 安田敏郎『帝国日本の言語編制』世織書房 1997年、イ・ヨンスク『国語という指想』岩波書店 1997年

(注8) なお、野地潤家は『話しことば教育史研究』(昭和54年 共文社)において、この時期を「昭和10年代の話しことばの教育」のなかに含んでいる。本論もその立場を継承している。

(注9) 『教育学辞典』岩波書店 昭和13年 p.285

(注10) 西尾実「国語教育の新領域」(初出 昭和14年 岩波書店 本引用は以下を用いた。『西尾実国語教育全集』第2巻 教育出版、昭和51年 p.25)

(注11) こういった辺りの西尾の思想に対する影響に関しては太平浩哉が指摘している。特に文部省との関わりから論じている。(太平浩哉『国語教育改革論』愛育社 1997年 p.217)

(注12) 西尾実「国語醇化の地盤と方向」『文部時報』7437号、昭和16年9月

(注13) 西尾実『国語教育問題史』国語教育講座第5巻 刀江書院 1951年 p.15

(注14) 坪井秀人『声の祝祭』名古屋大学出版会 1997年 なお本書は主として詩の朗読に関しての社会的な動向が示される。又、当時の音声の再現である CD が添付されている。

(注15) 有働玲子「国民学校期の話しことばの教育の生成」『学芸国語国文』東京学芸大学国語国文学会 1996年 pp.56-63

(注16) 田中豊太郎『国民学校国民科読本指導』世界科学社 昭和16年

(注 17) 田中豊太郎『国民学校国民科読本指導』世界科学社 昭和 16 年

(注 18) 増田勲『国民学校私の国民科読方の研究授業』晃文社 昭和 16 年 p.70

第四節 話しことば指導の事例

—東京の杉並第五国民学校の朗読指導における戦中から戦後への継続性

この節においては、東京の杉並第五国民学校の指導実践の資料を用いて、1940 年代の話しことば教育の一側面の考察を行う。

1940 年代は、国民学校期から敗戦後の混乱期を含む時期であり、国語教育の専門雑誌の刊行が乏しく、国語教育の実像の把握が難しいとされてきた。そして、常に強調されてきたのは、戦中と戦後との大きな断絶である。そのことは話しことばの教育においても同様である。

国民学校期においては話しことば教育が重視され、カリキュラムなどの組織面では精密なものが考えられた点は評価できる。しかしながら、太平洋戦争の激化とともにその実施は困難となり、成果を十分にあげえないまま、敗戦によって抜本的に再編を迫られるに至ったというのが一般的な見解である（注 1）。それに対し、戦後においては、現実の社会生活に適応するための言語能力の育成が着目され、児童・生徒の興味・必要・能力を重視するようになり、学ぶ者の立場を考えて自発性や自主性を生かすようになった、とされている（注 2）。これは、戦前の国語教育とくらべて特筆すべき進歩である。

しかしながら、戦時下から戦後へという大転換期にありながらも、教育現場における個別の実践においては、何らかの継承性があったものと思われる。現存する当時の第一次資料——杉並第五国民学校の実践資料を主として用いて、話しことば教育に関してこのような問題を追究してみたい。とりわけ、考察の中心としたのは、以下の二点である。

- (1) 児童の自己表現を内包した指導実践が、戦中戦後を通して試みられていたのではないか。
- (2) 児童の学習活動の中で音声言語表現を多用することが、戦中戦後を通して試みられていたのではないか。

(1) 形式を尊重する指導—カリキュラムの中の表現活動の位置づけ

資料として取り上げるのは「Ⅰ 国民学校期のカリキュラム例」（初三国民教育『国民教育図書昭和 17 年 1 月号』）である。（資料①参照）

戦時下のことであるので、一読してわかるように、全体としては、きわめて軍国主義的、精神主義的な指導内容となっている。しかしながら、詳細に見ていくと、画一的あるいは形式的な指導とばかりはいえないような要素が見い出せる。

資料①において東京の杉並第五国民学校の資料において星印が添えられている「国語(話方)」関連の内容に注目したい。ここには児童の経験を元にして、理解活動とともに表現活動が数多く設定されている。具体的には、自作のたこあげ大会を最終的な活動としながら、話すことを数多く設定していることがわかる。

つまり、児童の生活場面に則したかたちで、「ことば」の公共性を学習させているのである。文字ことばと話しことばの差異にはじめて接する一年生にとっての、活動の現実性がここにはある。

しかも、一方的な単語や文型学習に陥らず、児童の疑問を引き出しながら指導する形態となっている。

押さえるべき言語事項を取りあげ、そこには児童の言語活動場面が用いられている。児童が自らの生活への還元と読みとが設定されており、ことばの学習の基本である「振り返り」の重視が見てとれる。入門期のことばの学習の基本である、メタ認知が行われているのである。

【国民学校期のカリキュラム例】

杉並第五国民学校「一月・国民科授業の実際」(『初三国民教育』国民教育図書昭和17年1月号)(注 資料中の太字体・☆は有働が施した。)

資料① 一月・初三国民科を中心としたる月案

教 材	関連行事	施 設		訓 練	養 護	授業方針
		学 校	学 年			
修身 二十一 皇大神宮 二十二 忠君愛国	○一日、新年拝賀式	○遥拝所設置—方位柱により紙宮 その他方角を示す。	皇大神宮に関する資料の蒐集と展覧及び持寄文庫の経営	○神宮遥拝の正しい礼法の指導	○起床時刻、就寝時刻の規定とその実践指導	今月の国民科教材は、新年の神事及び季節に関する行事が多い。教材と季節の関連を
国語(読方) 十五 たこ 十六 雪の夜 十七 雀の宿 十八 火事	○三日、元始祭…少年団班別にて最寄神社清	○皇室に関する御写真・御記事の御焚上げ。 ○少年団班別最寄神社旗日参拝(一日、三日)	〔註〕…持寄文庫とは、その月の教育に關係のある事が載せられ	○神棚の清掃 ○神前礼法 ○正しく元気な	○食事の際の正	

☆国語（綴方） お正月（生活回顧）、韻文（たこに 関聯） ☆国語（話方） 教材に関係ある経験発表 関聯教材 ○国語巻五、一「天の岩戸」二「参宮だより」二十一「天孫」 ○巻六、十四「千早城」	掃及び参拝 ○八日、陸軍始観兵式 ○傷病将士慰問…少年団班別にて陸軍病院慰問 ○自作だこ揚げ ○十五日、全校参拝	○敬神、忠君に関する学校新聞、揭示及び朝会に於ける児童発表 〔註〕…我が校に於いては興亜国民養成の目的を以て、上級生に毎日交替して学級状況、時局情報等を発表させてゐる。 ○戦線方位図により大陸の諸都市、戦場の方角を示す。 ○忠霊室、忠魂社拝礼。 ○出征将士の留守宅慰問—少年団班別等にて上級生は玩具等を作つて参拝	てある児童読物を持参させて、それを暫時備付けて、児童の読書指導をするものである。但し、それは学習参考書以外のものである。 ○皇大神宮に因む書初 ○昼食後の時間を愛国美談、軍歌等に利用 ○生活回顧録（日記）の記入指導	言葉遣と朗読指導 ○整理整頓の躰	し い 姿勢、完全咀嚼訓練 ○乾布摩擦	緊密にし、兼ねて図画、綴方、工作に関聯しゝ指導し、感得、実践的に国民精神の昂揚を図る
---	--	--	--	---------------------	------------------------	--

資料② 週案

週・科目・教材・時間	行 事	要 旨	関聯・方針	計 画	準 備	訓練・養護
一 （修身） （国語） お正月	新年拝賀式、氏神参り、元	○新年行事より学習興味喚起 ○皇大神宮の祭神並神域に付	新年の行事を取扱ひ学習の素地を作	☆○経験発表（主として話合） ○第一時、経験	○新年の児童の諸作品 ○絵画及	身体の清潔と正しい服装の躰

二十一 皇大神宮 (二時間) 十五 たこ (三時間) 十六 雪の夜 (四時間)	始祭, 学 級 展, 凧 あげ会 など	知らせ敬神崇 祖の念を養 ふ。 ○凧あげを経験 させ我が国特 有の民族興味 を味ふ。 ○雪の夜を鑑賞 させ, 一家族 団欒の雰囲気 を味得せし む。	りて皇大 神宮に導 入し, 敬神 崇祖の念 を養ふ。国 語面に於 いては新 年の季節 的事項に 関して指 導する。	整理, 第二 時, 教科書取 扱と実践指 導 ☆○第一時, 経 験発表, 第二 時, 味読, 第 三時, 生活へ の還元 ○第一時, 経験 発表と通読, 第二時, 精読 指導	地図自 作の凧, 日記, 書 取帳 ○綴方及 日記等	○拝神の 礼法(家 庭と聯 絡朝夕 励行) ○工夫と 創作趣 味 ○神棚の 清掃の 仕方 に なれ さ せる。
---	---------------------------------	---	---	---	---	---

また、短い教材を扱った実践ではあるが、複合活動を伴ったものもあった。言い換えれば、聞くこと、話すこと、書くことなどが、一つの単元の中の学習活動の中に組み込まれていたのである。学校行事の中に位置付けられた「言語学習」であり、その中に、わずかながら児童の日常経験を分かち合う、主として音声言語を用いた表現活動が組み込まれている。

そのことは、次の「十五 たこ」の単元案においてより明らかになっている。

十五 たこ (文部省『小学校国語読本 巻六』・昭和 10 年)

空は青空,
うなりをたてて,
あがる字だこに,
きれいなゑだこ。

一つ二つと,
かぞへて居れば,
とびも出てまふ,
大空高く。

風は寒いが,
港は晴れて,
鳴るよ, 汽笛が,

もう、ひる近く。

資料③ 十五 たこ(約三時間)―単元案―

一. 教材研究

(1) 趣旨

新鮮な自然のよそほひのうちに、早春の気に漲る風を身に一ぱいうけて揚がる風は、新年を迎えた児童の心情を象徴する。この新春の風あげを通して我が国民独自の情趣と楽しい遊びのうちに見出される児童の科学性を伸ばしたい。

(一) 要項

(イ) 青空にあがる・(ロ)風と鳶・(ハ)港の風景と汽笛

(二) 解説

(イ) 文形 七々調韻文になる叙景詩である。

(ロ) 想の発展 風が水天青一色の間に浮動して唸る場面を端的に捉へ、やがて風に誘はれて飛立つ鳶を見出して一層興味を増し、高潮に達したところで大きく展開されてゐる港町の風景とすき通るほどに聞こえる汽笛とが一体となつて鑑賞されてゐる。

(ハ) 文の鑑賞 海国少年にふさはしく深く童心にくひ入る。前文から受ける感じは我が国特有の詩の世界である。港町にあがる風が文中に躍動してゐる。明るく和やかで而も雄々しい情景である。一つの風が友の風を呼び、友の風は鳶まえを呼んでこれを観る作者にまでを一つにしてゐる。而もこの風が天地を一体にして港町の風景をもとらへてゐるところに、この詩の偉大さがある。新鮮な春の空にあがる風は、快く唸つてゐる。その唸に和してか昼をつげる汽笛が鳴る。

(ニ) 文法的吟味 省略法・倒置法が多く用ひられてゐる。簡素で而も含蓄のある表現に、この詩の力を感じる。

(ホ) 語句 文の前後の関係から十分解釈が出来るものと思はれる。

二. 児童情况

男児に風、女児にお手玉といはれる程に風には男性の覇気が窺はれる。しかし青空に高く揚がる風、長い尾を引きつゝ今まさに昇天せんとする風には男女の区別なく子供の心に深く喰ひ入るものがある。児童の科学心はかうした遊びのうちに芽生えて次第に養はれてゆくのである。

三. 授業方針

成るべく教師の説明的取扱をさけ、読みひたらしめることによつて、この文の情趣を味得せしめたいと思ふ。さうしたやがて自然に醸される韻律によつて一層読みを深めて、其の場の時の情景を内的に直観するやうに導き、更に韻文表現の指導にも発展したい。

(注 下線は有働が施した。)

資料②の「ニ」の週案の計画では、修身の授業との関連による束縛はあるものの、自分たちのたこあげの体験などの経験発表があり、教科書教材の挿絵を用いた話し合いなどがふんだんに行われていることがわかる。それに対し、資料③の単元案の「たこ」の計画案は、国民学校期の朗読指導の特色が良く示されている、具体的には、読みひたらしめるという行為を中心とした指導内容に思われる。次の資料④の各時案に見るように、児童の興味にそったたこあげ活動となっている点を見落としてはならない。

資料④ —各時案—

第一時

- 一. 要旨 児童の経験を、話方、綴方に発表せしめ、全編の読みを導き、新春に於ける
風あげの情趣を知らしめる。
- 二. 準備 風あげの日記、綴方、図面、掛図、児童自作の風等。
- 三. 授業過程
 - (一)児童の経験発表(話方、綴方、図画等による)
 - (二)全編の読み、新字、読替及び重要語句の取扱。
 - (三)挿絵の読解観察(挿絵のうちに詩文を見出させる)
- 四. 注意 話合の時、聴き方の指導を忘れてはならぬ。

第二時

- 一. 要旨 全編の通読より暗誦に導き、我が言葉として詩の味読をさせる。
- 二. 準備 第一時と同じ、なほ絵葉書、各種の風
- 三. 授業過程
 - (四)全編の読み(味読により音調と内容との相関関係味得)
 - (二)暗誦指導、各聯の情景をえがきながら、暗誦練習。
 - (三)詩意(詩が示す情景)の話合
 - (四)全編の書取、正確なる視写より暗写に導く

第三時

- 一. 要旨 中以下の児童に対しては第二時の指導を徹底することに力め、それ以上の児童には創作学習に迄発展する。
- 二. 準備 児童自作風、小学読本巻二、三
- 三. 授業過程
 - (一)全編の朗読及び暗誦、音調と内容の把握(中以下の児童)
 - (二)本詩と既習七七調教材の比較 巻二、ワタシノニンギャウ、雪ヨ フレ フレ 巻三、うちの子ねこ、なはとび
 - (三)創作(自作風の手入れ、同類詩を作ること)の指導

四. 注意

(一) 自作風にて風あげ会を行ふ。(休み時間——昼休——課外指導)

(二) 冬は自然に内遊びになりがちであるから、戸外運動を奨励する。

(注 下線は有働が施した。)

全三時間の流れの中で、入門期の授業らしく、今日でもほぼ通用するような、展開が示されている。児童の「発表」がここにも十分に設定されており、学力に応じた指導展開が示されている点も特徴的である。

しかしながら、ここで問題になるのは、傍線をほどこした部分である。たとえば、「読みひたらしめることによって、この文の情趣を味得せしめたいと思ふ」とあるが、これがどのような音声指導を伴った学習であるのか、その実態がつかみにくいのである。

今日では、小学校低学年期では、「ほぼ大体の内容を理解させる」ことを指導の目安としている。それに比して、この指導案では、十分な児童経験の交流が確保されている同時に、教材の挿絵の理解に至るまで、音声言語を伴った理解の指導が試みられている点が注目される。

第三時にあつては、「創作」が設定されている。そのような流れを見る限り、単なる文章の暗誦、文法解説にとどまるものではないことがわかる。児童の話し合いや交流が適宜はさんであり、また、児童の現実体との照合があり、指導者はそこから、創作へと導くような複合性を持つ学習活動となっているのである。

この一連の流れは、学習の指導手法としても、低学年にふさわしい、音声言語を多く用いた表現活動をも含んだ、複合指導パターンを示しているといえよう。

(2) 「時局」の限界の中での試み—東京都の杉並区第五国民学校の特異性

東京の師範学校の附属小学校ではない。さらに、東京の中央に位置している小学校でもない、地理的には郊外に位置する。にもかかわらず、戦前戦後を通じて、児童の学習活動の研究を継続してきたということ自体が、東京の杉並区第五国民学校の特異性を物語っている。以下に引用したのは、国民学校期に開催された同校の公開授業研究会に関する資料であるが、下線部からもわかるように、後に学び方学習を提唱するようになる野瀬寛顕校長がここに赴任したということも、この学校の特色をさらに強めることになったといえるだろう。

戦後も同校では、数年間の継続的な課題研究が行われ、ほぼ十年ごとに研究発表会が開催されている。また、同窓会組織が充実しており、学校への支援活動などを行っていたことから、地域との密着度がうかがえる。しかしながら、平成 19 年度で同小学校は統廃合され、その小学校の名前は現在は存在しない。ちなみに児童数の減少がその原因である。

この年の十月、杉並第五国民学校では、二日間にわたって公開授業と指導講演大会

を開いた。全国から集まった参加者は、実に延べ千数百人にのぼった。

初等科教科書の完成を記念して公開授業と指導講演大会

第一日 十月二十三日(土)午前八時より

第二日 十月二十四日(日)午後八時より

午前中 公開授業並に五訓導研究発表会

午前中 公開授業並に全校躍動訓練

午後一時より指導講演

指導講演 国民科国語 松田監修官

国民科地理 松尾監修官

午後一時より研究発表 杉五校長 野瀬寛顕

国民科国史 中村監修官

指導講演 国民科修身 竹下監修官

この催しを置き土産として、翌十一月、野瀬校長は願いにより職を退いた。マキン・タラワ両島守備隊の玉砕が報ぜられる一〇日ほど前であった。

当時をふり返って、ある母親教師は「とにかく東京じゅうでいちばん忙しい学校でした。職員会議は每晚九時、十時まで行われ、あの二年間は、生後まもない子どもを抱いたことがありませんでした。」と語っている。(注3)(注 下線は有働が施した。)

なお、1941(昭和16)年4月1日より、同校は東京市立杉並第五国民学校と改称している。高等科二年の義務化も1945年から実施される予定であったが、戦局の悪化もあって結局は実現しなかった。

そして終戦を迎え、生徒達も学童疎開から戻ってくるのだが、その四ヶ月後、なんとアメリカ教育使節団の一行が来校し、朝礼と授業の一部を視察している。管見の限りでは、使節団が国民学校を公式来訪したのは、関東では永田町国民学校と杉並第五国民学校の二校だけである。杉並第五には、このような来訪にすぐに対応できるだけの蓄積があったといえよう。

使節団が参観した国語の授業の一つに、万葉集の授業があった。それは、教科書教材によるものである。このとき授業を行った日高道博は、当時のことを鮮明に記憶している。その後、同小学校のPTA会長も歴任し、同小校の発展を支援していた。

戦後期のアメリカ教育使節団訪問

昭和二十一(一九四六)年三月十五日の朝早く、突然、杉五にアメリカ教育使節団の一行が訪問し、朝礼と授業の一部を視察していった。使節団は一か月間日本に滞在して、軍国主義日本の温床であった教育の中央集権化の廃止をはじめ、その民主的改革についての提言を示す報告書を連合軍司令部に提出していった。この教育使節団が国民学校を公式訪問したのは永田町国民学校と関西の二校を数えるだけで、杉五への訪問は

きわめて異例であった。戦時中の杉五の軍国教育を調査に来たという声も聞くが、それはちがう。使節団が杉五を訪れた裏にこんな事情があったことを、日高道博先生からうかがうことができた。

日高先生は、戦後、個人的に小川芳男先生(後に東京外国語大学学長)を囲んで、サークル仲間と英会話のレッスンを受けていた。その小川先生が教育使節団の通訳をされることになったので、「機会があったらぜひ使節団が杉五を訪問するようにしてください。日本教育の神髄をお目にかけますから。」と、冗談めかしてお願いしていた。しかし、「日程が詰まっていた、とても実現は無理だろう。」とのことだった。日高先生も、小川先生とそんな会話を交わしたことなど忘れていたときの、いきなりの学校訪問だった。この日、小川先生は使節団に同行されておらず、使節団の日程にたまたま空白ができたとき、団員の一人が以前に小川先生から聞かされていた杉五のことを思い出して、急遽、ではその学校に行ってみようということになったようである。

六年生を担当していた日高先生は、不意の訪問に面食らったが、公開授業なら戦時中の体験でなされている。とっさの判断で、そのころ教えていた国語の「万葉集」の授業を見せることにした。アメリカにはない伝統文芸の授業を見せることにした。アメリカにはない伝統文芸の授業を通して、日本独自のすばらしさを彼らに分からせてやろうと意気込んだのである。子どもたちは活発に授業にのってきて、先生は合間に、英語の授業の経過の要点を使節団の人々に解説して聞かせるほどのゆとりも出てきた。

授業のあとの懇談会では、男女共学や六三制に関する使節団からの質問が主であった。それまでは英語ばかりで通訳を通してやりとりしていたのに、懇談会になると日本通で日本語がペラペラの学者が何人もいて、直接突っ込んだ質問を浴びせてくるので、これには正直、日高先生もまいったなと思ったそうである。(注4)

(注 下線は有働が施した。)

参考までに、ここで扱われた教材「万葉集」(『初等科国語八』)をあげておく。

有名な歌人、柿本人麻呂や山部赤人の作も、また万葉集によつて伝えられてゐる。

東の野にかぎろひの立つ見えて

かへりみすれば月かたぶきぬ

人麻呂の歌である。文武天皇がまだ皇子でいらつしやつたころ、大和の安騎野で狩をなさつた。人麻呂も御供に加わつた。野中の一夜は明けて、東には今あけぼのの光が美しく輝き、ふり返って西を見れば、残月が傾いてゐる。(以下略)

また、当時の「学校日誌」もわずかながら残されていた。昭和22年の下半期のものである。その記述内容からは、同校の先生方が、活発に杉並区の国語教育研究会に出席し、また、授業に関して発表もしていたことがうかがえる。

管見の限りであるが、地域の中心校として、周辺の学校に対する国語教育の指導的立場にあり、影響力を持っていたことは確かであった。

(3) 継承されていく話しことば指導の形式―戦後の杉並第五小学校のカリキュラム

では、終戦後にはどのようなカリキュラムが展開されたのだろうか。

次の資料「戦後のカリキュラム例」を見てみたい。これは小学校三年生のものの一部である。四月には「どうしたらりっぱな三年生になれるか話し合いましょう」という単元が設定されている。これは、授業開きにふさわしい学習活動といえよう。

戦後期のカリキュラム例

(『国語のカリキュラム―昭和 25 年度―』)

第三学年

単 元	学習指導目標と評価の基準	学 習 活 動	資 料	月
(一) どうしたらりっぱな三年生になれるか話し合いましょう	<p>三年生になつたよろこびを話し合わせさまざまな計画をたてさせたり、自覚をもたせる、これを通じて主として次のような国語能力を養っていく</p> <p>1 聞く―自分の経験を思い出しながらくことが出来る</p> <p>2 話す―すじの通つた話ができる たのしんで話すことができる</p> <p>3 読む―内容の要点を上手に読み取ることができる</p> <p>4 書く―文字の組立ての基本の形などがわかる</p> <p>5 作る―正しいことばを使用する興味が</p>	<p>1 三年生になつたよろこびを発表し、それについて話し合いをし、どうしたらりっぱな三年生の生活ができるか、<u>話し合う</u></p> <p>2 りっぱな生活の内容として、自然に深く気をくばることや、ことばづかいやりっぱなあそび方などがあることに気づかせる</p> <p>3 参考として教科書の「花」「たんちょう日」をよむ</p> <p>4 そのほかのものについて雑誌や単行本をもちあつて発表したり話し合つたりする</p> <p>5 三年生の生活をりっぱに送るために守ることや<u>気をつけることを整理したり計画したりして表にかく</u></p>	一、花 二、たんちょう日	四月

	<p>増してくる 正しいことばの 用法の基礎がで きる</p>			
<p>(二)私達の生長してゆく記録をのこしましょう</p>	<p>前月の学習の発表として、 りっぱな三年生としての生活の一部にりっぱな生長記録をのこすことに気付かせ、諸種の観察記録や見学記録・学級日記等を指導する</p> <p>主として養おうとする国語能力</p> <p>1 聞く―話を聞いて感想や質問をもつことができる</p> <p>2 話す―観察したことや計画したことが話せる</p> <p>3 読む―いろいろな目的のための本をよむ能力と意欲がだんだん増してくる</p> <p>4 書く―横書きができる</p> <p>5 作る―飼育、栽培などの長期にわたる記録がかかる</p>	<p>1 りっぱな三年生の生活の一つに記録をのこすことがあることを気付かせる</p> <p>2 それらの記録をどのようにしたらよいかについて一つ一つを検討する</p> <p>3 参考として教科書の「つばめ」 ―理科的観察日記 「ぼくの作ったおもちゃ」―記録文 「たてもの」―見高記録(ママ)をよみ方法や注意すべきことをとり入れる</p> <p>4 記録をどのようにして取るか学級の組織をきめたりする</p> <p>5 学級日記のつけ方について研究する</p> <p>6 記録文の要素として</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 材料の蒐集 ・ 経過の記録 ・ 反省と補正 <p>等があることを指導する</p>	<p>「つばめ」 「ぼくの作ったおもちゃ」 「作文」 「たてもの」</p>	五月
<p>(七)校内放送をしてみましょう</p>	<p>放送施設による聴取は生活に深いつながりを持っている</p> <p>この正しい聞き方をするため<u>児童の肉声を通したり仲間の声を互に聞き合う必要がある</u></p> <p>1 聞く―放送が終るまで</p>	<p>1 ラジオ放送でどんな種類を聞いたか</p> <p>a 放送の種類について</p> <p>b 自分の好きな番組について話し合う</p> <p>c 最近子供の時間に何が放送されているかの話合</p> <p>2 教科書の取扱い</p>	<p>三、ラヂオ 児童の作品</p>	十一月

	<p>黙って聞ける 聞いたことに対して感想がのべられる</p> <p>2 話す—正しいアクセント, 発音で話し語尾がはつきりと話せる</p> <p>3 読む—役割に従ってかわるがわる読める</p> <p>4 書く—いろいろな機会をとらえて書くことが楽しくなる</p> <p>5 作る—文をくわしくするため必要なことは書き加えることができる</p>	<p>a 「ラヂオー」の通読 b 表現のよいところを発表する c 「学校放送」によって聞くものを決定する</p> <p>3 学校放送の実際による a 学校放送を聞かせる b 作文する c 発表, 話合 d 「ラヂオ二」の通読</p> <p>4 教科書「ラヂオ三」の取扱い a 「ラヂオ」の通読 b 内容の話し合い</p> <p>5 私たちの放送についての相談 <u>a 学級全体で放送の内容を決める</u> 係を決める b 放送資料を集め話合 c プログラムを作る d 放送練習を行う e 「ラヂオー」の綴方をも資料として取り入れる</p> <p>6 放送練習後の研究 a 声, 発音 b 他に工夫するところ</p> <p>7 反省会</p>		
(十) 子供会をしましょう	<p>子供会は子供達の楽しい行事であり, その計画をたてたり練習する事をよろこぶ</p> <p>子供会はいろいろな言語動作が組み合わさってまとめられる点に国語学習を立体的に考察する機会を豊富に持っている。この作業的学習の展開によつ</p>	<p>1 月の行事の話し合いをして「子供会」を取りあげる</p> <p>2 子供会の構想・プログラムの予想の話し合い ・ 個人別と共同出演</p> <p>3 「紙芝居作り」を国語学習に於て作ることの決定</p> <p>4 教科書「山の子供」をよませ文意をつかませる a 通読, 語句の解決</p>	山の子供	二月

	<p>て言語活動の習練をつんでいきたい</p> <p>1 聞く—作品の朗読物語、紙芝居等をきいて理解してのしむ集会の時の態度を作る</p> <p>2 話す—話合の仕方 演壇に立つての話</p> <p>紙芝居の説明、司会あいさつ等ができるようにし、人にわかる様話す</p> <p>3 読む—物語、脚本、などを読んで理解する、表情をつけてよむ</p> <p>4 書く—案内状やポスターの文案を作る</p>	<p>b 文意の想定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 先生が作って見せて下さった ・ 紙芝居は「山の子供」 ・ まさおくんは先生である <p>c 朗読の練習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 山の子供の筋を掴む ・ 内容についての自由な話し合い <p>5 紙芝居作り</p> <p>さし絵を中心として、文の内容を更に深めながら話合つて十三の場面を検討する</p> <p>a 1、2、3の場面</p> <p>b 4、5、6の場面</p> <p>c 7、8、9の場面</p> <p>d 10、11、12、13の場面</p> <p>全員に描画時間の不足は家庭作業とす</p> <p>6 全場面の検討</p> <p>7 資料集め</p> <p>九月に作成した詩集より その他、児童の出演目標により資料を集め時間外にも個別指導をして平素の国語力をこの機会に発揮させたい</p> <p>8 案内文を作る</p> <p>9 子供会を開く</p> <p>10 反省</p>		
--	--	--	--	--

(注 下線及び太字字体は有働が施した。)

たとえば、「花」という教科書教材を用いたところに注目してみると、児童相互の「話し合う活動」が中心になっていることがわかる。自分の経験を思い出しての「聞き合い」、さらにお互いの意見を「交換する」こと、そして最後には話し合った結果を図表にしている。いわば単元全体が、今日いうところの、話しことばを用いたプレゼンテーションの表現学習となっているのである。

このような、児童の興味関心をもとにした具体的な言語活動を重視した教育は、「(七)校

内放送をしてみましょう」「(十)子供会をしましょう」などの単元にも見いだすことができる。杉並第五小学校の独自性が、まさにここに表れているといえるだろう。

昭和20年から昭和25年の間に、杉並区内ではそれぞれの学校で国語のカリキュラム作りがなされた。いわばその先駆けとして、この杉並第五小学校では、児童の音声言語に着目したカリキュラムを作成していた。次に示したのは、その全学年の単元の一覧である。

戦後期の全学年のカリキュラム例

杉並第五小学校 国語単元一覧（昭和二十五年）

	一 年	二 年	☆三 年	四 年	五 年	六 年
四 月	入学のお話をしまし よう	二年生のお勉強の話を しまし よう	<u>どうしたらり っぱな三年生 になれるか話 合いましょう</u>	色々なかき方 で長い文をか きましょう	五年生の生 活について 計画しまし よう	詩の研究を しよう
五 月	たのしい遊 びをしまし よう	たのしく遊 びましょう	私達の生長し てゆく記録を のこしまし よう	げきをしまし よう	脚本をよみ ましょう	日本再建の 心構えを作 ろう 劇を研究し よう
六 月	ごあいさつ をしまし よう	生活文を作 りましょう	長い物語をよ みましょう	よい文をよみ ましょう	ことばを愛 しましょう	絵や文の鑑 賞をしよう
七 月	たのしい夏 休みをすご しましょう	夏休みの計 画をしよう	夏の生活を上 手に送ること について考え ましょう	夏休みの計画 をたてまし よう	文にあらわ れた人の性 格をよみと ろう	心を大きく もとう
九 月	夏休みの中 のお話をし ましょう	童話をよみ ましょう	うたを作りま しょう	文をよんでめ いめいの考え を話しまし よう	詩をよもう	討議をし よう
十 月	うれしい遠 足運動会を しましょう	詩の勉強を しましょう	いきものを観 察しましょう	俳句や短歌を よみましょう	ことばにつ いて研究し よう	観察文を書 こう
十一 月	のりものご っこをしま す	ごっこあそ びをしまし よう	<u>校内放送をし てみましょう</u>	報告文をかく けいこをしま す	長い文を読 んで脚本を	映画表現を 研究しよう

	しょう	よう		しょう	かこう	
十二月	お正月の支度をしまし よう	日記をつけ ましょう	発明、発見の 物語をよみま しょう	文のしらべか たを勉強しま しょう	逸話を読も う	ことばを研 究しよう
一月	お友達と仲 よくしまし よう	見舞の手紙 を書きまし よう	ことばの勉強 をしまし よう		文を深く読 もう	詩情を読み とろう
二月	おひなまつ りをしまし よう	絵ものがた りを作りま しょう	子供会をしま しょう	脚本の書き方 を勉強しまし よう	人形劇をし よう	ほんとうの 幸福をみつ けよう
三月	一年生をお もい出して みましょう	劇をしまし よう	<u>思い出をかた りましょう</u>	お話をたくさ ん読みまし う	写真長を作 ろう	卒業記念帳 を作ろう

(注 下線及び太字字体は有働が施した。)

本節では、1940年代の東京都内の一小学校の指導実践の実態を、残存する第一次資料をもとにして明らかにしようと試みた。

考察の結果、戦時下と戦後との大きな思想的な断絶はあったにしろ、東京都杉並第五小学校は地域に密着した教育活動を行いつつ、職員による教育手法の研究の公開が続けられていたことがわかった。先に示した課題に対して答えるならば、杉並第五小学校においては、次のことが示された。

- (1) 児童の自己表現を内包した指導実践を試みようとしていた。
- (2) 児童の学習活動の中で音声言語表現を多用することが、戦中戦後を通して試みられていた。

話しことば教育において、同校がきわめて先進的な役割を果たしていたことが推測される。

注

(注 1) 野地潤家「昭和の国語教育(戦前)」『国語教育指導用語辞典』教育出版 1984年10月 p.327

(注 2) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書 1965年3月 p.256

(注 3) 人見稠「国民学校期の公開授業研究会」『天沼・杉五物がたり』杉並第五小学校創立五十周年記念事業協賛会 昭和51年6月 pp.112-113

(注 4) 人見稠 『新天沼・杉五物がたり』杉並第五小学校創立七十周年記念事業実行委員

会 平成 8 年 6 月 pp.194-196

参考文献

周郷博・宮原誠一・宗像誠也責任編集『アメリカ教育使節団報告書要解』国民図書刊行
会 1950 年 10 月

第四章 話しことば教育の実践の復興期

―戦前との断絶と継承・戦後期（昭和 20―30 年代）―

はじめに

戦後の新教育の出発点においては、話しことばの教育が重視されていた。学習指導要領が昭和 22 年（試案）・昭和 26 年に提示され、国語科における話しことばの教育が指導内容として明確化された。小学校だけでなく中学校でも指導及び実践がおこなわれるという大きな変化が生じた。こうした変化を受けて、話しことばの教育の系統性を意識し、カリキュラム開発までをおこなった実践がなされるようになったのである。

その結果、話しことばの指導の教育的な効果について、国語の学力面からの論究がおこなわれ、全国的な調査が実施されるようになっていった。

この時期は、特に聞くことの指導意義が追究された時代でもある。戦後いち早くこの面に注目した古田拙の主張、さらに、石井庄司が関わった文部省を中心とした見解などを挙げることができる。特に、「批判的に聞くこと」に着目して考察をおこなった点は評価すべきである。

本章において着目するのは、自己表現の立場からの理論および実践である。これは、昭和 20 年代から昭和 30 年代にかけてそれぞれの教室で数多く試みられたと想定される。

具体的には、東京都中央区月島中学校のカリキュラム開発について考察し、さらに、東京都杉並区済美小学校の関口重平の実践を取り上げる。関口重平の実践は学習者の音声記録に着目した先駆的な試みである。特色としては、次の二つにまとめることができる。

第一は、詳細な授業記録から指導の全貌をうかがうことができることである。特に注目すべきは、指導者が入門期の話しことばの指導には音声の記録が必要なことを認識し、そのための具体的な工夫を凝らしていたことである。具体的な工夫とはマイクロホンとレコーダーという録音機器であり、それを活用しながらスライドを使っの口頭作文の指導を行った。

第二には、教材開発である。当時は話しことばの指導が既に教科書教材として取り上げられるようになっていたが、すぐれた実践者は、独自の教材開発を展開していった。具体的には指導計画に、遠足「おちばひろい」という共有体験を織り込み、これを土台にして学習の内容である「口頭作文」の指導へと結びつけるといった事例が記録されている。教科書教材を単に使用するのではなく、児童の共有体験を踏まえての口頭作文の指導が試みられている。指導の眼目は、遠足での共有体験の中で、児童が興味や関心を持った事柄を、どのように自分の話しことばを文字化させたところにある。

関口重平は、児童の言語実態を観察し、小学校入門期の児童にとってわかりやすい口頭作文の指導を独自に開発した。こういった指導をなした一因は、杉並区の学校文化に研究的な独創性を尊重する風潮、たとえば、視聴覚教具に関する研究部会の活動などがあっ

たことなどを明らかにする。

第一節 国語教育における話しことば教育の位置

本節のねらいは、戦後の話しことばの教育を特に昭和 20 年代と昭和 30 年代を中心にその到達点と課題を示す考察をおこなう。その後の時期については本論の取り扱い区分ではないため、それぞれの整理にとどまる。以下のとおりである。

- | | |
|-------------------|--------------|
| (1) 昭和 20 年代 | (2) 昭和 30 年代 |
| (い) 昭和 40 - 60 年代 | (ろ) 平成期 |

これに関しては、既に増田信一（注 1）が、表現教育の一部として話しことばの教育を位置づけたうえで、考察をおこなっている。また、文部省視学官であった北川茂治は、戦後の話しことば教育史に関する第二次研究の必要性を主張し、指導書を作成している（注 2）。

以下では、これらの研究をふまえつつ、話しことばの教育課程の確立に寄与した理論と実践とについて、史的な輪郭を明らかにしてみたい。なお、本論では「話しことば教育」の名称に統一して述べる。

(1) 昭和 20 年代—経験主義の影響

話しことば教育には、つねに目標が二元的に存在する。それは、思考力と結びついた能力育成を目指そうとするものと、人間形成を目指そうとするものとである。これらの目標に関する論議は、昭和 20 年代においてすでにかなり行われている。その後の研究や実践が、この時期の成果と限界とを十分に検討し継承しなかったところに問題がある。

実践理論に関する研究の側面は、先のような二つの目標との関わりあいを持ちつつ、具体的にはさまざまな方面に展開したが、それらを、①思考指導 ②社会的行動論 ③語法指導 ④人間関係論の四つの観点から整理することが可能である。なお、この時代の特殊事情の反映として、こういった指導がすべて当時の民間教育情報局（CIE）の指導の下に行なわれていることを付言しておく。CIE ならびに青少年指導者講習会（IFEL）の指導がもたらした成果と問題点とについては、今後の課題である。

先の四つの理論的展開の代表的な著作としては、次のようなものをあげることができる。

①思考指導——話し合い指導を思考指導と関わらせた流れ

望月久貴『かんがえことば（思考語）と国語教育論』（S26）、古田弘『聞くことの教育』（S27）、大久保忠利『演説と討論の手順』（S28）など

②社会的行動論——社会的行動としての話しことばを論じる流れ

はなしことばの会編『はなしことばの教育』(S23)、増田三郎『国語カリキュラムの基本問題』(S25)、西尾実『国語教育学の構想』(S26) など

③語法指導——標準語指導としての話しことばの学習を唱える流れ

神保格『標準語音声学入門』(S23)、上甲幹一『標準語の学習指導法』(S28)、近藤国一『話しことばの学習指導』(S29)、文部省『方言と国語教育』(S28) など

④人間関係論——話しことばの指導を人間関係論と関連させた流れ

山口喜一郎『話言葉とその教育』(S26)、野地潤家『教育話法の研究』(S28) など。

このほかに、当時の文部行政の立場から四つの理論的展開にかかわった人物として、時枝誠記や興水実、勝田守一などがあげられる。この①～④に朗読指導を加えれば、ほぼこの期に、その後のこの方面の展開を予想させる要素はすべて提示されていた。

このような活発な理論展開に加えて、この時期の成果としては、児童の実態調査が集中的になされていたことがあげられる。

国立教育研究所は『学力水準調査』の中に「話し方の問題」を組み入れ、この領域を国語の学力として明確に位置づけた。そして、国立国語研究所は、昭和 28 年度から昭和 38 年度にかけて「言語能力の発達に関する調査研究」を行ない、「話す能力」の継続的な調査研究を開始した。それ以外にも、文部省による全国学力調査や各地の教育研究所におけるこの領域の調査テストも実施されるようになった。(注、資料 1 参照)

そのように、理論的な側面と調査面での活発さに比べて、実践面での蓄積はそれほど多いとはいえない。昭和 22 年度版の学習指導要領で、話しことば教育が極めて重視されていたにもかかわらず、当時の学習指導要領が法的拘束力を持たなかったこともあって、この領域を重視する方向性が現場には十分には根付かなかった。それゆえ、昭和 26 年度版学習指導要領では「話すこと・聞くこと」に関する能力表が提示されるに至ったものの、実践の活性化には結びつかなかった。

また、先のような諸調査にしても、この時期のものは話しことばに関する学力観が不明確であったため、正確な実態把握ができたとは言い難い側面がある。それは、後掲の「話しことばの学力調査に関する年表」(資料 1) を参照すればわかるとおり、それぞれの調査項目の選択や調査内容にその問題が表れている。話しことば教育の理論的な追究がある程度の成果を収めながらも、中途半端な段階にとどまり、現場の実践を反映しにくいものとなっていくのも、そういった原因がある。これらの調査結果から、せっかく意欲的になされた話しことば指導も読み書きの学力向上に結びつかないと判断されてしまったからである。

一方、単に調査にそのような傾向が見られたにとどまらず、話しことば教育の指導にあたるべき教師の多くが、その指導内容を明確に把握できていなかったというのも現実であった。系統性をふまえた指導と、その成果を正確に評価するための学力テスト方法という、二つの課題は残されたままであった。

(2) 昭和 30 年代—能力主義の影響

この期は、教材論および指導方法論の方面において、多様な独自の理論が展開されるようになった時期である。

話しことばの教育は、教科書教材では扱いにくい領域であるということが根本的な障害となっていた。しかしながら、この時期から、具体的な教材として音声の提示を行ったり、授業記録や指導の流れを詳細に提示したりすることが、次の文章に見るように各地域の実践者によってなされるようになった。その背景としては、学習指導要領の中にも、「2. 経験を広め、知識や情報を求め、また、楽しみを得るために、正しく話し聞き」あるいは「3. 経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめる」というように、目標の中に話しことばの学習が明確に位置づけられるようになったことがあげられる。

この時期の教材論としては、坂本一郎『聞き読み教育』(講座小学校の国語教育 2, S31)、興水実編『話し方・聞き方指導法』(国語指導法体系 5, S32)、倉沢栄吉他編『国語教育講座 4 聞く話す教材—小学校』(S35) 等があり、主として昭和 30 年代に子どもの言語実態をふまえて論が展開されているところに特色がある。

一方、指導方法論の方面は、次の二つに大きく大別される。

一つは、アメリカのコミュニケーション理論の導入をはかった流れである。青少年指導者講習会 (IFEL /The Institute For Educational Leadership) での伝達講習の内容の一部を継承発展させたものといってもよいだろう。斎藤美津子『話しことばの科学』(S37) (『聞き方の理論—統一・話しことばの科学』(S47) へと発展する) などがその代表である。ここでは、日本の特殊事情を考慮しつつ、話すことを一般意味論という言語理論を基にして説く。さらに日本においては、グループとしての話し合いの学習と「聞き方の訓練」との必要性を強調していくようになる。話すことによって人と人とが結びつくことを目指す学習が、民主社会における人づくりの教育であると提唱している。なお、話しことばに関するマナーや倫理的側面についての問題提起もなされており、次の時期において継承・発展されるべき内容を備えていた。

二つ目は、広義の表現指導としてこの領域をとらえようとする流れである。これに属する三者の見解を、次に示したい。それらは、国語教育の対場から野地潤家、国語学の立場から上甲幹一、言語学の立場から大久保忠利、これら三者の主張である。

野地潤家「話しことば学習論」(全国大学国語教育学会編『国語学習論』S33) は、個体史研究などもふまえて、幼稚園から社会人にいたるまでの、系統的指導を企図したものであった。そこでは、まず子どもの話しことばの発達ということが念頭にあり、東京都久松幼稚園、愛媛県宇和島市和霊小学校、東京都文海中学校、広島大学教育学部の国語専攻の学生を対象とした言語教育(演習)などでの実践や、新編国語『言語編巻一』(大阪教育図書)の編集などへの具体的な言及を通して、系統化の道筋を示している。

上甲幹一によって、小中高等学校それぞれの独自のカリキュラムを立案する際の眼目が

示されたのも、この時期における成果の一つである。

たとえば、「新しい話しかた」(『国文学解釈と鑑賞』昭和 39 年 6 月臨時増刊)において、「話すこと」の枠組みの中で次の八段階を示している。

- | | |
|------------|-----------|
| ① 応答と挨拶 | ② 質問と会話 |
| ③ 話し合いと会議 | ④ 文書朗読と報告 |
| ⑤ 説明と公式の挨拶 | ⑥ 文芸朗読と演説 |
| ⑦ 物語と演技 | ⑧ 司会と演出 |

小学校においては①から④ぐらいを、中学校においては③から⑥ぐらいを、高等学校では⑤から⑧ぐらいを、指導の目安として示している。東京都墨田区外手小学校での実践が具体的な裏付けとしてあげられている。

また、大久保忠利の『ことばの技術』(S30)は、「話し合い」や「討議」といった内容指導に関わる問題を、民主的な立場から具体的な事例をもとにして説いている。司会の仕方や議長の役割、賛成反対の意見の出し方に至るまでの指導が、詳細に論じられている。特に『小学生のコトバ』(S31),『思考力を育てる話しコトバ教育』(S34)などには理論と学習事例が明確に述べられ、グループで話し合うことの意味を深化させている。ただし、大久保は民間教育団体との深い関わりもあって、文部行政とは相容れない立場にあった。このような対立の系譜は今日も少なからず継続されており、話しことば教育の発展を妨げる要因の一つとなっているともいえよう。(資料 1)

資料 1 話しことばの学力調査に関する年表

	◇文部省学習指導要領	◇聞く・話す関連(テスト・調査)	◇関連事項
1946 昭和 21			三月 第一次米国教育使節団来日 五月 教育刷新委員会制公布
1947 昭和 22	十二月 学習指導要領(試案) 国語科編 * 単元を中心とする言語活動の組織 話すこと・聞くことを含む		三月 教育基本法・学校教育法公布
1948 昭和 23			十二月 国立国語研究所設置法公布
1949			検定教科書開始

昭和 24			
1950 昭和 25			八月 第二次米国教育使節団 来日
1951 昭和 26	十二月 学習指導要領（試案） 国語科編 改定 *活動展開例あり（能力主義学 習）	全都道府県中学校学力検査 *スピーチ例のテストあり	中学校国語教科書「言語編」 九月 全国大学国語教育学会 結成（会長 石井庄司）
1952 昭和 27		☆ 第一次 学力水準調査 （国立教育研究所） *小学校 6 年生と中学校 3 年生 聞き方・話し方のテ ストあり	十月 教育指導者講習（IFEL） の国語科教育法講座開講 「日本のコトバの会」結成 NHK ラジオ国語教室の開始
1953 昭和 28		第二次 学力水準調査 同上	
1954 昭和 29		第三次 学力水準調査 同上 話しコトバの聞き方テスト （阪本一郎） *幼児期から三年生まで ☆聞くことと読解力のテスト（東京都立教育研究所） *中学校 1 年から中学校 3 年まで	五月 日本国語教育学会結成 （会長 西尾実）
1956 昭和 31		全国学力調査（文部省） 国 語・数学（児童・生徒） *小学 6 年、中学 3 年、高 校 3 年「聞く・話す」を含 まない 国語教育における聞き方指 導の研究基礎調査 柳田国男監修小学 1～3 年	七月 「話しことばの改革につ いて」の建議（文部省国語審議 会）
1958 昭和 33	十二月 学習指導要領（試案） 国語科編 公示 *昭和 36 年度から全面实施 （思考力重視）		☆全国大学国語教育学会学会 誌 特集「話しことば指導」 ☆全国大学国語教育学会『国語 教育講座第 4 巻 国語学習論』

			「V 話しことば学習論」
1959 昭和 34			九月 第二回 雑誌『教育科学 国語教育』創刊
1964 昭和 39		十月 国立国語研究所報 26『小学校の言語能力の発 達』 *昭和 28 年度から 37 年度 にかけての最終報告	

以上のように、昭和 20 年代から 30 年代にかけてのこの方面の研究の深化と広がりを概観すると、どのような立場に立脚するにせよ、まず子どもの実態を把握するということがあり、その結果をふまえて指導目標と学習目標とを擦り合わせていこうとしていたことがうかがえる。各学校・実践者ごとの独自の実践がしだいに成熟していく過程ととらえることができよう。

ところが、以後こういった傾向がどのようなになったのか、その点に関しては本論の扱い範囲を超えるものである。しかしながら、その影響のありようを以下にまとめることとする。無論、それは厳密に考察をおこなった前期と比較できるほど、完全な体裁をなしているものではない。素描の域にとどまり、考察を必要とするものであることはいうまでもない。

①昭和 40 - 60 年代—特定領域の指導についての成果

戦後の傾向は、昭和 40 年代から 60 年代にかけて停滞することとなる。学習指導要領では、「2. 内容」の領域 A が「聞くこと・話すこと」であり、「3. 内容の取り扱い」においてでその習慣や態度について取り扱っている。それにもかかわらず、全体的には話しことば教育の停滞期であった。現場での指導の困難さ、達成度の測定の難しさ、学力観の論議の未成熟といった、話しことば教育本来の課題が横たわっていた。さらに、前の時期の成果をふまえた意欲的な取り組みが、教育現場であまり活発になされなかったことをあげることができる。

しかしながら、この方面の実践や研究の進展がまったく見られなかったわけではない。意欲的な試みが、指導方法や理論の深化に大きな成果をもたらしている。

倉沢栄吉が中心となり、現場教師の育成を目指してつくられた東京都青年国語研究会は、アメリカのカリキュラム論における単元学習の可能性を、日本の国語教育の立場から究明しようとした。その中で、人間関係重視の対話の指導や「沈黙への指導」への言及がなされるようになる。思考の深化の観点から指導をとらえようとする姿勢は、『国語科 対話の指導』(S45) の第一章「対話の原理」において、すべてのコミュニケーションの根底に「自己内対話」があるべきだとする見解に端的に表れている。また、この会の成果は『聞くことの学習指導』(S49) などにまとめられている。

中でも、青年国語研究会のメンバーの一人でもあった大村はまは、独自の単元学習の指導実践を長期間にわたって展開し、国語科教育界に多大な影響をあたえてきた実践家として知られているが、話しことば教育に関する指導方法についても、数多くの提言をおこなっている。その蓄積は、『大村はま国語教室 2－聞くこと・話すことの指導の実践－』（S58）などにまとめられている。

一方、滑川道夫は、『読解指導論』（S45）において朗読を二つの価値からとらえ、国語教育の正統的な指導に位置づけた。すなわち、「教育としての朗読」と「芸術としての朗読」の二つに分けてとらえたうえで、子どもの立場からの機能を重視した指導について提言した。そこで説かれている朗読の機能は次の四つである。

- ① 理解機能（わかるための朗読）
- ② 表現機能（表すための朗読）
- ③ 伝達機能（伝えるための朗読）
- ④ 享受機能（聴かせるための朗読）

こういった提言などがどのような影響力をもったのであろうか、戦後一時的に衰退傾向にあった朗読指導も、しだいに注目されるようになってくる。昭和 43 年版学習指導要領までは、朗読は「聞くこと・話すこと」の活動の中に位置付けられていた。それに対して昭和 52 年版においては、音読が「理解」領域に、朗読が「表現」領域に別々に明記されるようになる。朗読のもつ総合的な機能についての再評価と見ることができよう。

そのような傾向の中で、昭和 49 年には、大村はまの「群読」の授業－「平家物語の授業」の実践が行われ、朗読の可能性を切り開くものとして注目された。また、教師にとっての朗読という立場からは、昭和 55 年に永井智雄の『教師の朗読 話し方教育 1 朗読術入門』（S55）が刊行され、教師の朗読についても再評価されるようになっていった。

こういった朗読についての再評価の機運は、北村季夫・音読朗読指導研究会『表現・理解の接点に立つ音読・朗読指導の実践』（S52）、菅吉信『朗読指導の実践－国語科の授業の中で－』（S54）、石田佐久馬『音読・朗読・黙読』（S54）などからもうかがうことができる。

そして、高橋俊三は朗読の評価の問題を朗読の実践・研究の課題として取り上げる。それは、全国大学国語教育学会編の『国語科評価論と実践の問題』（S59）でのことであり、朗読指導の理論と実践とが新たな段階に入ったことを示すものであった。

以上のような意欲的な試みも見られたのではあるが、昭和 30 年代までの論議の継続発展といった点では物足りなさが残る。とりわけ、児童生徒の人的成長や、話しことば教育の持つ社会的な意義といったものを論じる観点が欠落していく傾向が見られた。これは、話しことば教育のみならず、国語科教育そのものの学力観の変貌と無縁ではないだろう。

②平成期－国語の基礎学力としての話しことばの再評価

平成に入ってから話しことばの指導は、平成元年度版、そして平成10年度版学習指導要領の基本方針やその目標に関する記述において、次第にその比重を増しているといえよう。この時期の成果については、以下の三つの特色が指摘できる。

第一に、話しことばの能力を、ひとつの学力とみなそうとする機運が生じてきていることである。平成5年の第19期国語審議会において、話しことばの教育の重視が提言されている。それと前後して、文部省による話しことばに関するものを含む全国的な学力テストが実施された。たとえば小学校高学年では、録音テープを用いた話し合いに関する質問が出題されている。話しことばを学力という観点から見直そうとする提言は、浜本純逸の「国語学力論の深化・発展のために」によって、すでに昭和58年になされていた（全国大学国語教育学会編『国語科教育研究Ⅰ 国語学力論と実践の課題』）。平成期に至って、ようやく広く認識されるようになった。

第二に、コミュニケーション能力の育成を目指すという傾向が強まったことである。対人関係を円滑にするような態度やマナーなどの規範をも含めた、相互理解をめざす発展的な話し合いの指導がもとめられることになった。そのことは、授業形態や指導方法にさまざまなバリエーションをもたらすことになる。

そのことが端的に表れているのが『音声言語指導大事典』（H11）の刊行である。この事典では、従来の国語科の授業の概念を超えて、実際の言語生活の場面にそくした形での話しことばの指導をめざした構成がとられている。教科書教材の意義とその限界とが述べられ、あらたな音声言語教材の開発に関しても多くのページをさいている。

また、同様の傾向は、奈良県国語教育研究協議会『音声言語授業の年間計画と展開 小学校編・中学校編』（H7）などにも見ることができる。児童生徒の学校生活にそくした年間指導計画が整備されているところに特色がある。

三つ目は、教師の話しことばの能力が注目されるようになり、それとともに朗読・群読への関心が高まったということである。児童生徒の読解力を支える朗読力、主体的な群読への取り組みへと児童生徒を導く指導力が教師に求められるようになってきている。実は、平成10年度の学習指導要領からは朗読の文字が消えており、その限りでは一見後退しているようにも読み取れる。にもかかわらず、現場では盛んに群読の実践が試みられ、小学校低学年における読み書きかせの重要性が強調されるようになってきている。

この方面の成果の代表的なものとして、森久保安美編『話しことば教育の復興』全三巻（H1）、高橋俊三『群読の授業－子どもたちと教室を活性化させる』（H2）、家本芳郎『群読をつくる－脚本作りから発声・表現・演出まで』（H6）、葛岡雄治『群読－表現教育として』（H5）などをあげることができる。

以上のように、話すこと・聞くことに関する指導への関心は高まりつつあり、実践に関するアイデア集のようなものも多数刊行されている。山元章編『子どもが喜んで取り組む話すこと・聞くことの指導のアイデア集』全3巻（H10）、高橋俊三編『音声コミュニケー

ションの教材開発・授業開発－国語科から総合的学習へ』全4巻（H12）などである。

③大正から昭和初期・国民学校期・戦後期を経た話しことば指導の流れ

このように話しことば教育への関心が高まる一方で、あらたな課題も顕在化しつつある。

まず、目標とすべきコミュニケーションのあり方が不明確であることである。小学校の低学年においては、教室内の対人関係を視野にいれていれば国語学習は成立するともいえる。しかし、より高度な段階では、教室・学校の枠を超えた、社会的なコミュニケーションの能力の育成が系統的に図られなくてはならない。どのような社会的な役割分担や文化の共有をめざして国語で目指す学力を追求すべきなのか、という根源的な課題である。

また、高度な情報化社会の中で、「発信型」の教育の在り方が重視されるようになっていく。主体的に情報メディアとかかわっていくためには、国語科において話しことばと関連した思考力の育成を行うことが不可欠である。このような思考力と国語教育との指導の関係性を明確にしていかなければならない。

いずれにせよ、これらは、昭和30年代までになされ、その後中断された形となっている論議の再開の必要性を感じさせるものであるといつてよい。本論文における考察が、昭和20年代、30年代の考察をもって締めくくられているのもそのためである。これらの時期における成果と問題点との整理を行うことこそが今最も求められているといつてよい。

それらをふまえて、教室内の言語と児童の生活における言語、地域社会や公的な場における言語などの位相をふまえる総合的な研究の発展が望まれる。そのような意味で、話しことば教育に関する論及は、今後国語科教育の中で最も重要な分野となっていくであろう。

注

（注1）増田信一『音声言語指導実践史研究』学芸図書 平成6年

（注2）文部省『指導計画の作成と学習指導の工夫 音声言語の学習指導中学校国語指導資料』ぎょうせい 文部省 平成3年

参考文献

《史的領域》

飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書 1965

増田信一『音声言語教育実践史』学芸図書株式会社 1994.10.20

飛田 隆『国語教育叢書 16 戦後国語教育史 上巻』教育出版センター 1983

小原友行『昭和五十年代の教育実践の構造』『教科教育百年史』建帛社 1985.9

中西一弘編『教育大学教科教育講座 4 国語科教育の理論と展開』第一法規 1980

《昭和20～30年代》

西尾 実『国語教育の構想』筑摩書房 1951

- 神奈川県教育研究所『国語科における聞くこと話すことの評価の手引き』神奈川県教育研究所 1952
- 望月久貴『かんがえことば（児童語）と国語教育論』刀江書院 1951
- 日本放送協会編『日本語アクセント辞典』日本放送出版協会 1951
- 山口喜一郎『話し言葉とその教育』刀江書院 1951
- 古田 拓『聞くことの教育』習文社 1952
- 野地潤家『教育話法の研究』柳原書店 1953
- 近藤国一『話しことばの学習指導』興風出版 1954
- 斎藤美津子『話しことばの科学』雪花社 1962
- 大久保忠利・小林喜三男『話しことば指導の技術』明治図書 1961
- 国立国語研究所編『小学生の言語技術の発達』1964
- 《昭和 40－50 年代》
- 倉沢栄吉『国語科 対話の指導』新光閣 1970
- 倉沢栄吉『聞くことの学習指導』明治図書 1974
- 石田佐久馬他著『聞く・話す指導のめざす能力の開発』近代新書 1970
- 青木幹男『表現力を育てる授業』共文社 1980
- 野地潤家『話しことば教育史研究』共文社 1980
- 工藤武雄『基本話型の指導 話しことば教育の改革』明治図書 1974
- 永井智雄『教師の朗読・話し方教室 1 朗読術入門』あゆみ出版 1980
- 《昭和 60 年代, 平成》
- 野口芳宏『話し言葉で鍛える』明治図書 1988
- 白石尊文『国語 話し方 聞き方の授業』教育開発情報センター 1989
- 文部省『指導計画の作成と学習指導の工夫 音声言語の学習指導 中学校国語指導資料』ぎょうせい 1992
- 小森茂編『国語科の実践動向 音声言語の指導計画と評価事例』国土社 1992
- 野地潤家編『音声言語教育 話し方・聞き方教育＜国語教育基本論文集成 10＞』明治図書 1992
- 高橋俊三編『講座音声言語の授業①から⑤』明治図書 1994
- 森久保安美『聞く力を育て生かす国語教室』明治図書 1996
- 田中栄一編著『中学校国語 聞く力が育つ学習指導』東京書籍 1994
- 己野欣一監修、奈良県国語教育研究協議会編『音声言語授業の年間計画と展開 小学校・中学校』明治図書 1997
- 高橋俊三監修・声とことばの会著『聴く力を鍛える授業』明治図書 1998

資料 2 話し合い教材の採録状況の年表

教材（名）	単元	掲載
-------	----	----

		名の ある 教科 書の 数量	され てい る言 語活 動の 数量
話し合い	私たちの話し合い・話し合いということ・話し合いの学習・いろいろな話し合い	10	21
話し合いと会議	話し合いから会議へ	3	4
司会の仕方	司会・司会をするには・司会者の資格・話し合いと司会	3	7
話し合いの仕方	話し合いの心得・話し合いの注意・話し合いの心得と方法・話し合いの席での意見の述べ方・いろいろな話し合いの仕方・話し合いのために・話し合いの方法のいろいろ・話し合いを深める・話し合いを豊かに	5	22
上手な話し合い	よりよい話し合いへ・楽しい話し合い・参加と連帯	3	5
発言	皆に発言の機会を・集会に発言を多くするには・適切な発言をする・発言できるようになった「わたし」	3	5
話し合いましょう	話し合ってみよう・話し合いを進める・話し合いによって考えを深める	5	10

資料3 話すこと・聞くこと（音声言語）の教育に関する年表

昭和20年 (1945)	敗戦 文部省「新日本建設ノ教育方針発表 GHQ「日本教育制度ニ対スル管理政策」指令	
昭和21年 (1946)	第一次アメリカ教育使節団報告書(3.31) 文部省男女共学の実施	
昭和22年 (1947)	学習指導要領昭和22年度版試案	『言語とその文化』西尾実
昭和23年 (1948)	教育指導者講習会(IFEL)開始 国立国語研究所 コア・カリキュラム ディスカッション・メソッド	『標準語音声学入門』神保格
昭和24年	検定教科書使用開始	『新教育用語辞典』文部省実験

(1949)	全国大学国語教育学会設立	学校新教育用語研究委員会
昭和 25 年 (1950)	第二次アメリカ教育使節団報告書 (9.22) 能力別学習指導法始まる 「国語審議会令」公布	『新教育の研究手引き』明治図書編集部編 『国語教育辞典』白石大二他
昭和 26 年 (1951)	児童憲章制定宣言 昭和 26 年度版「小学校学習指導要領国語科編 (試案) 発表」 民間放送開始 日米安全保障条約調印	『国語科教育の構想』西尾実 『日本語アクセント辞典』日本放送協会 『話言葉とその教育』山口喜一郎 『国語科教育法』奥水実 『かんがえことば(思考語)と国語教育論』望月久貴
昭和 27 年 (1952)	講和条約の締結	『聞くことの教育』古田 祐
昭和 28 年 (1953)	NHK テレビ放送開始 「ラジオ国語教室」の開始 学校図書館法公布	『国語科教育』(第一集) 全国大学国語教育学会
昭和 29 年 (1954)	標準語教育論争 文部省『単元学習の理解のために』	
昭和 30 年 (1955)		『演説と討論の手帳』大久保忠利 『教育話法の研究』野地潤家 『国語科の教育－教材研究及び教科教育法』教師養成研究会
昭和 31 年 (1956)	系統学習の指導法 任命制教育委員会発足	『談話語の実態』国立国語研究所報告書 『国語の学力調査』日教組
昭和 32 年 (1957)	勤務評定制度	『学校放送等調査報告書』日本放送協会放送文化研究所 『国語教育辞典』西尾実編集代表
昭和 33 年 (1958)	昭和 33 年度版「小学校学習指導要領」告示 道徳教育義務化	『国語における聞き取り型類型の研究』東京都教育研究所国語教育研究会
昭和 34 年	全国小・中・高等学校の児童生徒の学力調査(文	『話しことば学習論』野地潤

(1959)	部省)	家、全国大学国語教育学会編 『言語能力の発達に関する調査研究』国立国語研究所
昭和 35 年 (1960)	日米新安保条約	『NHK 国語講座 聞き方・話し方』日本放送協会
昭和 36 年 (1961)	話しことばの会設立 文部省「学力テスト」実施	『話しことばの文型 (I)』国立国語研究所報告 18
昭和 37 年 (1962)	教科書無償法律成立	『児童言語能力の発達段階に応じた聞くこと話すことの指導法の研究』東京・桃園第二小 『言語生活の探求』西尾実 『新しい話し方』上甲幹一
昭和 38 年 (1963)	国語スキルのプログラム学習法	『話しことばの科学』斎藤美津子
昭和 39 年 (1964)		
昭和 40 年 (1965)		『小学生の言語能力の発達』国立国語研究所
昭和 41 年 (1966)		『小学生の言語生活－聞く・話す・書くの指導と評価－』上甲幹一
昭和 42 年 (1967)		
昭和 43 年 (1968)	昭和 43 年度版「小学校学習指導要領」告示 国語科読書指導の強調 大学紛争	『きき方・話し方指導の効果的方法』石田佐久馬 『思考力・言語能力を高める討論学習』大久保・小林
昭和 44 年 (1969)		『私たちの教育課程研究 国語教育』日教組（第七章 話しことばの教育）
昭和 45 年 (1970)		
昭和 46 年 (1971)	中央教育審議会「教育改革基本構想」答申	『聞く・話す指導のめざす能力の開発』石田佐久馬 『国語科基本用語辞典』興水実

昭和 47 年 (1972)	国文学研究資料館発足	『幼児の言語指導』平井昌夫
昭和 48 年 (1973)		『京都市教育研究所報告 178 幼児の話しことばと事物・行動 との関係』京都市教育研究所
昭和 49 年 (1974)		『物言う術』田中千禾夫
昭和 50 年 (1975)		『幼児期の言語生活の実態』野 地潤家
昭和 51 年 (1976)	ゆとりある教育・基本的事項の精選	『話しことばとその教育』倉沢 栄吉 『ことばが劈かれるとき』竹内 敏晴
昭和 52 年 (1977)	昭和 52 年度版「小学校学習指導要領」告示 同「高等学校学習指導要領」告示 共通一次試験実施	「日本の聞き方教育論のま とめ」奥水実『国語教育の近代化』 173 号
昭和 53 年 (1978)		『言語論理教育への道』井上尚 美
昭和 54 年 (1979)		『日本人と日本語』野元菊雄
昭和 55 年 (1980)		『合唱・群読・集団遊び』家本 芳郎 『教師の朗読・話し方教室 1 朗読術入門』永井智雄
昭和 56 年 (1981)	「常用漢字表」告示	『日本人と話しことば』日本放 送協会 『話しことば教育史研究』野地 潤家
昭和 57 年 (1982)	学力論の台頭	
昭和 58 年 (1983)	自己教育力の育成	『教師の朗読・話し方教室 2 文学作品の朗読』永井智雄
昭和 59 年 (1984)	教育技術の法則化運動	『大村はま国語教室 2 聞く こと・話すことの指導の実際』 大村はま

昭和 60 年 (1985)	個別化をめざす国語教育	
昭和 61 年 (1986)		『話し合いをどう効果的に進めるか』東井義雄他
昭和 62 年 (1987)	読者論の授業への導入	
昭和 63 年 (1988)		
平成 元年 (1989)		『文部省国語シリーズ 国語教育編』森岡健二 『ことばと教育』森岡健二
平成 2 年 (1990)	平成元年度版学習指導要領 新しい学力観 文部省重点領域研究「日本語音声」D2（国語教育）班 平成元年度上半期研究報告書	『話しことば教育のプログラム』『話しことばが育つ学級』 『話しことばを磨く実践』森久保安美 『言語論理教育入門－国語科における思考』井上尚美 『読み聞かせ この素晴らしい世界』ジム・トレリース、亀井よし子訳
平成 3 年 (1991)		
平成 4 年 (1992)	ディベートを導入した授業実践 『指導計画の作成と学習指導の工夫 音声言語の学習指導 中学校国語指導資料』文部省	『群読の授業』高橋俊三
平成 5 年 (1993)		『授業ディベート入門』岡本明人
平成 6 年 (1994)	第 19 期国語審議会－音声言語教育の重視	『対話能力を磨く－話し言葉の授業改革』高橋俊三
平成 7 年 (1995)		『講座音声言語の授業』全五巻 高橋俊三編
平成 8 年 (1996)		『音声言語指導実践史研究』増田信一 『表現指導 音声言語授業分析研究と小学校・中学校・高等

		学校年間指導計画』奈良県国語 教育研究協議会編 『教育話法入門』野地潤家 『共生時代の対話能力を育て る国語教育』福岡教育大学付属 中学校 『音声言語授業年間計画と展 開 小学校編 中学校編』己野 欣一監修
平成 9 年 (1997)	『小・中・高校生の聞き取り能力に関する調査 報告書』声とことばの会	『音声言語の授業改善事例集』 鹿児島音声言語教育研究会 『話し方・聞き方の練習单元』 全六巻 中西一弘ほか編
平成 10 年 (1998)		
平成 11 年 (1999)	総合学習の先導的研究	『子どもが喜んで取り組む話 すこと・聞くことの指導のアイ デア集』全三巻 山元章編
平成 12 年 (2000)		『音声言語指導大事典』高橋俊 三編

第二節 戦後期の話しことば教育と聞くことの指導の重視

戦前戦中と戦後期との話しことば教育における最大の相違は、「批判的に」聞くこと、つまり、思考指導を伴った指導をおこなうかどうかにある。本節は、その特質を明確にするために、昭和 20 年代(1945～1955)を対象として考察するものである。

今日の聞くことの指導には、学習者が自己を客体的な方面へと拡充していこうとする受容的理解的な活動を促すための指導という一面（注 1）がある。しかし、一方では受容的な理解活動といった枠組みそのものが、さまざまな研究対象とされてきている。とりわけ、認知的心理学的な立場からは、聞くこととその主体者の思考との関連性についての追究がなされるようになっていく。たとえば、思考の発達の筋道を辿るプロセス中には視覚と聴覚との相互関係が指摘され、国語科の読みの学習と深く関わっているとされている。学校教育における初期の学習段階では音声の働きが必要不可欠であり、学習者はことばや単語

を固定する際には、音韻的な再符号化と視覚に基づく検索という二種類の方法を用いて読みを確立していく。その際、学習者にとっての視覚的な作用による理解と聞くことによる理解とのずれは、初期の学習者に多くみられるが、学習経験が長ずるにしたがって両者のずれが少なくなることも明らかにされている。

では、現在の国語科教育では、聞くことの指導がどのようなものとして扱われているのだろうか。たとえば、高橋俊三は、聞くことの活動の分類を目的の違いにより分け、聞くことの検討をおこなう際の目安を次のように示している（注2）。

教室内の聞くことの活動を次のように区分してみよう。

1. 聞き浸る 感傷的に聞く機能
2. 聞き分ける 論理的に聞く機能
3. 聞き入れる 批判的に聞く機能
4. 聞き合う 相互的に聞く機能
5. 聞き遂げる 主動的に聞く機能

音声言語を指導するにあたって、これまで、「聞くこと」の指導が手薄だったのは、聞くこと自体の分析が手薄だったということにも起因しているのではあるまいか。それぞれの機能をはっきりさせて、その機能に応じた指導法を考えたいと思うのである。

ここには聞くことの指導の今日的な機能が示され、授業を構築し指導をおこなう際の観点として抽出すべきものが示されている。単に受容的な理解といった指導では囲いきれない機能をも、この聞くことの指導では扱うべきなのだとということが明らかにされている。

一方、学習指導要領においては、いまだに理解的側面から聞くことの指導を把える傾向が強く、国語科教育の一般的な指導実践では、このような聞くこと的能力やその指導へあまり目が向けられてはいない。受容行為としての側面のみがどうしても強調され、聞くことは話すことの下位に位置され従属的な扱いを受けているといえよう。つまるところ、我が国独特の国語科教育における聞くことの指導観、すなわち、「お話指導」（注3）からの発展が充分ではないと考えられる。

また、聞くことの指導材料そのものは物理的に消滅してしまうものである以上、記録性に乏しく検証が難しい。それゆえに評価が困難であり、恣意的な指導に陥りやすいという傾向も強くなる。

それだけに、この方面の先行評価を探るうえでの史的研究の類は極めて乏しい（注4）。とりわけ、終戦直後にあたる昭和20年代の史的考察はほとんどなされていない。話しことば教育の今日的問題の端緒として、新教育との関連性は指摘されてはいるものの、どのように指導実践が展開されていたのかということの解明はこれからの課題である。

そこで本節では、当時どのような理念から聞くことの指導が提示されていたのかを明らかにし、さらにどのような指導が実践されていたのかを探ることとする。

(1) 米国教育使節団の報告―聞くことの指導の重視

聞くことの指導については、戦前からの蓄積がある。大正期には奥野庄太郎が率先して私立成城小学校にお話を聞くことの実践を推進した(注5)。国民学校期には、西原慶一が成蹊小学校でお話を聞くための学習をおこなっている。こういったお話を聞く指導は、我が国の聞くことの指導の伝統的特色であり、別の言い方をすれば戦前の指導に強く見られる片寄りでもあった。それに対して1945(昭和20)年後導入された新教育の理念がどのような影響を及ぼしたのか、その動向を追いつつ理態を明らかにすることからはじめたい。

まず、1946(昭和21)年3月4日に来日した第1回米国教育使節団の報告書について検討をおこなう。第1回教育使節団は27名の学者により構成され、1947年4月には早くもマッカーサー元帥に報告書を提出している。ここでは日本の教育の分析、とりわけ国民学校期の状況に触れつつ、米国内での母語教育との比較から、興味ある考察がおこなわれている。中でも、文字と音声との関連といったことに関する提言には、思いきった見解が示されている(注6)。

たとえば、spoken language と written language という語をそれぞれ話しことば、書きことばといった翻訳語に置換しつつ日本側に説明をし、全く新しい術語に関する理解を基本に据えて論じている。従来の日本の状況については、「学習にとって障害となっているものは、書きことばの学習である」と断定し、「上級学校へ進級する学習者にとっても小学校と同じように書きことばの習得をおこなうために、非常な努力を続けなければならない」と現状分析をおこなう。さらには、文字を偏重しすぎる故音声こそ重視するという考え方を徹底させるために、指導者層への学習活動を実施するようにとの具体的提案をおこなっている。何よりも、教育の目的そのものを基本に据えながら、母国語教育を論じ、そこから我が国の国語教育の現状に対して提言をおこなっている。

さらにこの報告書においては、教育の目的及び具体的な教育政策上の提案もおこなわれている。たとえば従来の学習形態に根本的な変化を迫る次のような考えを示している。

生徒たちが色々の質問を發し、色々の資料について研究したり、彼等の考えを集団討議にかけたり、理性の光に照らしたり、予想される結果、もしくは実際に示された結果にもとづいても解決されたかどうかをテストしたりするのでなくては(子供の)主導性も創造性もおさえつけられることとなろう。(注7)

ここには、従来の教授法などでは児童の主導性を損なうという指摘がなされている。子供の主体性、創造性をあくまで認めて、積極的に学習できるようにすること、さらには、批判的に学習をいとなんでいくことが期待されている。また、全国一斉一律に展開するような、画一的な統制とは全く異なる学習方法が提唱されている。さらには、実践の際の教育課程や指導の指針は、教師と文部省との共同によって作成されなければならないと報告

されているのである。

こういった見解をたどってみると、学習者にとってのことばと、国語としての言語との各々の相違について、把握する必要があることに気付く。それは、まず国語こそが自己実現をおこなうにおいて人生を通じて最重要であること、第二には、全ての市民に必要なコミュニケーションを正しくおこなうためには国語の基礎的な技術や力をつけなければならないということである。この二つの考え方のもとに、いわゆる生活活動的な学習がすすめられなければならないという発想である。

しかし、これらを性急に実施するのではなく、日本固有の文化的伝統の分析をしてみると、日本側の仕事として必要であると述べられている。あくまで米国の性急な形式的模倣を強いるのではなく、日本の教育に根付く教育改革の必要を説く。実質的な基本能力としての国語の能力、話しことばの能力を高めることがその言語改革のねらいであり、それを一体どのように具体的な教育内容や教育方法のレベルへと降ろしていくかが問われていたのである。

以上のように、教育の内容と方法との変革を随時おこないながらも、話しことばに関わる教育を推進する必要性が示されていた。

(2) 理想的な話しことば教育—ヴァージニアプランの一例

先の報告書には、数々の提言が示されていたが、その中に米国の教育形態を支えているコース・オブ・スタディを我が国でも作成すべきだという提言がある。実際に、1947(昭和 22)年に文部省により学習指導要領が公示されていくように、まさにその提言に沿った施策がなされていったことになる。

実際のところ、日本の国語教育の指導者に対して、米国の各州で実施されている言語教育の実例について何度も説明がなされおり、各州での典型的なコース・オブ・スタディがそこでは紹介されていた。そのプロセスを経ることによって、我が国ではじめての学習指導要領が作成されていったことは、今や周知のことである。

そこで、配布された資料の中でも、話しことばの教育に関連することがどのように扱われていたのかが問題となるが、中でも注目すべきは、倉沢剛が『近代カリキュラム』(誠文堂新光社、1948)の中で日本の国語教育に大きな影響を与えたと指摘する、アメリカのヴァージニア州で用いられていたプラン、つまり、ヴァージニアプラン(注 8)に関することであろう。そこでは、言語の発達段階に応じた言語分析の一覧およびその諸能力の提示、教授法への言及などが詳細になされている。

ここでは、言語能力として、聞く能力、話す能力、読む能力、書く能力の四つが掲げられている。さらには、それぞれの能力を支えるより具体的な項目が設けられ、どのような内容に支えられて四つの言語能力が育くまれていくのかがわかるように、一覧表に整理された形でまとめられている。たとえば「聞くこと」「話すこと」の能力については、教育のねらいに沿った項目が次のように示されている。

聞く能力(4項目)

- ① 話し手による次の話の流れや要点を聞きとる。
- ② 目的にしたがって要点を聞きとる。
- ③ 聞きながら理解し、行動する。
- ④ 他の者が話し終わるまで自分の話をひかえる。

(以上、1－7学年に必要であるが、④は特に1、2年を重視する)

話す能力(11項目中7項目を抽出)

- ① はっきり発音する。(3年までは特に重視)
- ② さまざまな言葉を用いる。
- ③ 口で報告をする。(4、5年が最も重視)
- ④ 問題にとりついて要点を順序よくすすめる。(5、6年が最も重視)
- ⑤ さまざまな見地から結論を出したその理由や根拠をのべる。(6、7年が特に重視)
- ⑥ 基準をつくって自分の話をよくするために使う。
- ⑦ 話すときに姿勢をくずさない。

聞くことに着目するならば、我が国のお話の聞きとりとは異質な、日常の話しことば及び話し合いを対象とした聞くことの能力が、ここでは示されている。自己の考え方や常に対比しながらの聞くこと及び、相手の考え方を聞きとることといった比較して聞くことを示している。当然、それは話すこととも関連するが、あくまで聞くことの能力の独自性を打ち出している点で、際立ったプランとなっている。

では、これらの米国側の資料を日本側の指導者はどのようにこれを受けとめたのであろうか。つねに指導的位置にあり、1947年(昭和22)学習指導要領の中心的作成者であった石井庄司の回想によりまとめてみたい。

(3) 文部省が目指した話しことば教育—石井庄司が受けたサジェッション

サジェッションとは半ば指導であり、半ば相談、半ば指示とも云うべき性質の米国側からの発言を指すと石井は言う。主に石井はフェナハン氏により直接的なサジェッションを受けたとのことである。そこでは、日本語に翻訳された文書も配布された。

たとえば、『discussion—for readers』という話し合い指導のための手引きが、そのサジェッションの際の資料として配布されている(注9)。同資料は出典不明のものであり、文体も直訳体で、かなり急を要して作成されたものであったと思われる。

形式的には、全て問答形式を採用して書かれているところに特色がある。最初に、話すということは一体どのようなことを意味するのか、という素朴な疑問に対して、わかりやすく解き明かしている。具体的には、話し合いの目的及びそれをすすめるうえでの活動例

をあげ、それぞれについて辞書的な解説をおこなっている。

内容的にみるならば、たとえば、会の目的別に、1. インフォーマルグループ、2. コミュニティミーティング、3. コンフュランス、4. フォーラム、5. パネルフォーラム、6. シンポジウムフォーラム、7. レクチュアフォーラム、8. ディベートフォーラム等があげられている。それらがさらに次のような項目によって説明されている。

2. 準備

(1)団体の分析 (2)議題の把握 (3)議題の表し方 (4)ディスカッションの型の選択
(5)参加者の選択

3. リーダーの任務 (1)リーダーの資格 (2)グループディスカッションに於ける役目
(3)委員会の議長の役目 (4)協議会の議長の任務 (5)パネルディスカッションのリーダーの役割 (6)シンポジウムに於けるリーダーの役割 (7)講演会のリーダーの役割
(以下略) (注 10)

かなり詳細な項目立てであるといえるが、このような文字による説明で話し合うという行為そのものを伝えることは難しい。また、このような用語にはじめて触れた段階では、一種の概念的把握に陥りがちであり、理想的な架空の指導に触れたにすぎなかったと考えられる。

結果的には、あくまでも一種の講義のような性格をもつサジェッションの中で、話しことばの話し合いとの関連性が強調されていたのであり、その中で聞くことに関する内容も扱われていた。

石井は民間教育情報局 (CIE/Civil Information and Education Section) での会合にも出席しており、その中でも聞くことについて話のあったことを述べている。

CIE のオズホーン氏は、よく「聞こえる」ということと「聞く」ということは別だといって、聞き方の指導の重要なことを主張される。まことに、自然に耳にはいつてくる聞き方ではなく、こちらから聞くことである。(中略) 耳というものは、開放的で、いつでも聞こえてくる。しかし、聞くというのとはちがう。そこに、聞くには、その態度が重視されるわけである。(注 11)

石井は、聞くことそのものに主体的な聞き方のあることを知り、それを態度として理解しようとしている。受容的な理解だけではなく、分析的な聞き方の存在を把握しようとしていたようである。その結果、石井自身が新しい考え方を日本の国語教育界に導入し、次にみるような『国語教育』講座における主張を生むに至る。

国語教育は、単なる認識ではなくして、児童・生徒に対して、あらゆる環境におけ

ることばづかいに熟達させるような経験を与えることであつて、機能的な生活それ自らである。生きて行くために、どうしてももっていなければならない能力を身につけることである。話手と聴手との間における生きるはたらきであるから、自然、多く「言の学」に傾き、様式学においても、特性よりも文体論を授り、意義論よりも解釈学を授り、形態論よりも文章論、音韻論よりも音声学をより多く援用することになる。(注12)

石井の唱える「言の学」こそが、石井が受容し、我が国に定着させたいとする新しい国語なのであった。石井はそれを説明するに際して、従来の理論とは対照的な立場から、国語カリキュラムの近代化を叫ぶのである。ちなみに、石井は聞くことの意義の重要性を唱え、とりわけ話しことばと書きことばとの相違から、発達に応じた聞くことの指導内容を追究する必要を論じている。そこでは、「聞くことができるというのは、相互に語り合うことの結果なのではなくて、むしろ逆にその前提である」という石井なりの聞くことへの見解が示されている。

ただし、当然のことながら、小・中・高の各学校において、それがどのように適用されていくのかという言及、及びその展開等は、この時点ではまとめられてはいない。あくまでも、米国側の提案資料を石井なりに理解した結果を、従来の考え方と比較したうえで、主体的な聞くことの指導を打ち出したのである。

以上のような、翻訳語としての話しことばという用語の理解が、次第に日本における話すことと聞くことという独自の考え方に具現化され、その中で聞くことの指導内容が注目されるようになっていく。そのような理論の形成と並行して、具体的な学校実践も継続されていた。そこで次には、教室における聞くことの指導を支えるプランや諸活動がどのような実態であったのかにふれてみたい。

(4) 聞くことの系統的指導の事例—香川県国語科教育課程(試案)と長野県立教育研究所案

この時期、小学校から中学校までを見通した聞くことに関するプランの系統案を提示した例は、管見の限りでは散見しない。その中にあって、香川県国語科教育課程(試案)(注13)と長野県立教育研究所案(注14)とは、極めて特異な例といえることができる。

前者には、評価事項をも含めた学年的発展を考慮した一覧表が存在する。「知識」「情緒」「身体」「社会」に関わる四つの項目を設定し、行動及び態度的な内容と、認知的な内容とを分けて、その系統案を作成しているところに特色がある(表1参照)。こういった指導内容ごとの分類からの系統表に対して、後者は、言語活動による系統表を提示している(表2参照)。いずれも、終戦後きわめて早い時期に、試案の形で実践の指針となるように作成されたという共通性を持つ。抽象的な項目ではなく、現場での実践を念頭に置いたわかりやすさを持っている点で、注目すべき試案だと考えられる。

しかしながら、これがどのように運用され、また批判や修正がおこなわれたのかということについては明確になってはいない。

表1 香川県国語科教育課程

(『国語教育』1950. 9, 金子書房)

	知 識	情 緒	身 体	社 会
1	○聞いて意味がわかる	○たのしむか ○よろこぶか	○耳をかたむけるか	○なかまにはいる
2	○あらすじがわかるか ○何を話しているかわかるか	○相手の気持ちを考えるか ○丹念さ	○終りまで注意をもつか	○人の話が終るまで話を ひかえる
3	○要点がわかる ○自分の考えで比較できる ○質問ができる	○感想をもつ ○丹念さ ○まじめさ	○その場にあったたいど	○自分の分担を行うか ○他の人のしごとに好意 を示すか ○発言の度合
4	○場面や行動が考えられるか ○結論する力	○感想をもつか ○ラジオに興味をもつか	○相手に好感を与えるた いど	○話の要点がかんたんに いえるか ○人の意見にしたがうか ○発言の度合
5	○問題がつかめる ○はなし言の適否がわか	○言はずかいに興味をもつ ○反省するか ○真実さ	○質問のたいど	○要点を聞きのがさない ○人のいったことを実行す るか ○たりない人のを助ける
6	○結論する力	○まじめさ		
	○論理的につかめるか ○事実を解釈する力	○批判できるか ○綿密さ ○着実さ	○メモの取りかたはどうか	○いうべき聞くべきとき をわきまえるか ○人のいったことを実行 する
7				○たりない人のを助ける
	○他人の意見のよいところ を理解するか	○他人の意見をまじめに聞 くか	○話の要点を適確にノ トするか	○他人の意見をすなおに 聞くか

8	○話の要点を捉えるか ○ことばに対する関心をも っているか	○勝手にしゃべらないか
9	○話の要点を適確に捉えるか ○鋭敏な感覚を働かせて聞 こうとするか	○話の要点を適確にノ トするか の 良いところを取り入れ ようとするか
	○論旨を適確に捉えようと するか ○他人の話を綿密に聞こう とするか	○質問のたいど ○相手を尊重するたいど
	○批判的に聞くか	

表2 (要素単元一覧表) 一小学校 (「国語カリキュラムの基本問題」増田三良)

言語経験 要 素	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
会話	家庭の経験を友 だちに話す	共同の経験を 友だちに話す	来客の場合の話 しきき方	来客の場合の話 しきき方	未知の人との話 し方 きき方未知 のグループの話 し方	会食の場合の話 し方 きき方主人 や客になって会 話する
電話			電話ごっこ	電話のとりつぎ	電話で招待をう ける 電話で招待する	電話で伝言をた のむ 電話で商品を注 文する 電話でお礼を言 う
話合・討 議(計画 樹立反 省)			教師指導の下で グループの計画 を話し合う	社会的科学的話 題を討議する	調査結果によっ てプロジェクト を計画討議する 活動計画作業分 担などを討議す る	校外学習の結果 対立した意見の 討議をする 議長の指示の下 に活動の計画を たてる 全校の問題につ いて討議する

会議の運営	議長をする(優秀児)(クラス会・グループ会)				
質問・応答	道をたずねられ た時の応答	教師に質問する	ある場所へ行く 道をたずねる	ある方法が分か らぬ場合のたず ね方	説明を求めたり 説明したりする 方法を見つける 指示をする
お話	クラス外でお話 (短い物語)をす	個人個人の経 験のうち一部 分を話す	校外で読んだり きいたりした簡 単に話をする他	教師や級友の暗 示したことにつ いて話す	教科書や文章の 本にある長い物 語をよんでお話 する
演説	経験した面白い ことを話す詩歌 の朗吟をする		の人とちがうお 話をする		友人のききたが る話をえらんで 話す
報告	お家のこと見た こときいたこと などをクラスで 報告する 伝言やお使いの 報告をする	遠足したこと 勉強したこと のようなクラ スの同じ経験 について話す	きき手の要求話 題をたしかめて 報告する	読物の中からえ た話題やクラス の者が入手しに くい話題につい て報告する	遠足したり実験 した結果の観察 をクラス委員会 で報告する

(5) 1951年(昭和26)版学習指導要領と話すこと・聞くことの指導

学習指導要領において言語能力表が掲げられたのは、この1951年(昭和26)年度版の学習指導要領のみである。いわば戦後はじめての、我が国の児童・生徒の実態に即した国語の能力としての言語の能力を位置付ける試みであった。

そのことは、国語の学力とは何かという問題とも関わりを見せ、学力テストの調査項目に聞くことの能力に関するものが採り入れられていくことになる。その際に具体的にどのような聞くことの力をテストするのかが論じられ、なかでも、論理的に聞くことや批判的に聞くことの力などが着目されるようになってくる。学習指導要領に基づいてより具体的な学習指導法を述べた、『中学校・高等学校学習指導法、国語科編』の中に、聞く力について次のように言及されていることからそれが明らかである。

聞くこと、話すことは多くの場合相互作用として経験されるが、ラジオ、演説、講演、講義、研究発表、報告、説明、解説、朗読、映画、演劇などを聞くというだけの

経験も多い。いずれにしても聞く経験を処理するに必要な基礎的な能力には、たとえば、○話されることがらを確実に聞きとる。○話の要点や用件を確実に聞きとる。○話の筋をとおして全体をまとめて聞く。○話し手の立場や話の内容を考えて批判的に聞く。○話し手の意図を聞きとる。○話の情景を補える。○話の重要なことと、重要でないこととを聞き分ける。○話に共感共鳴する。などいろいろな能力が考えられる。これらの能力についても、各方面で研究しているが、まだこれを数量的、段階的に発達を位置づけるほどにはなっていない。が、これらの能力によって処理される経験を段階的に考えることは必ずしも不可能なことではない。(注 15)

ここでの聞く力は、話すことを支えるためのものという位置付けではない。聞く力の独自性に目を向け、さらにその力の分析を試みようとしているのである。自らが聞き遂げようとする力、重要な点をもらさず聞き分ける力、話し手の意図に沿いながらも批判の立場からの聞く力、話を鑑賞的に聞く力がここには示されている。本章の冒頭に述べた高橋俊三の機能的分析が、既に別の文言によって提示されていることに驚かされる。むしろ、高橋の示す分類にない聞く力—たとえば「話の情景を補える」なども見出されることから、かなり多方面のねらいを示しているということができる。

次には、この基となった昭和 26 年版の学習指導要領の「国語能力表」の中ではこの聞く力がどのように扱われているのかについて考察を行う。これは、小・中との関連性及び重点的指導が、能力面から示されているものとして唯一のものであり、当時の文部省の聞く力に対する理念を簡明な表で示されている。以下に、小学校段階として示された能力のうち、「一 聞くこと的能力」に関する項目のみを引用した。(注 16)

年	能 力	継続学年
1	1 仲間にはいつて、聞くことができる。	1－3
	2 いたづらをしたり姿勢をくずしたりしないで聞くことができる。	1－2
	3 相手の顔をみながら、静かに聞くことができる。	1－3
	4 物語を読んでもらって聞くことができる。	1－2
	5 返事ができる。	1－2
	6 簡単な問に答えることができる。	1－2
	7 簡単なことを聞いて、動作ができる。	1－3
	8 短い、簡単な話なら、返事ができるように聞くことができる。	1－2
	9 簡単な話なら、その内容がわかる。	1－3
	10 三千語から五千語のことばを理解することができる。	1

2	1 話を楽しんで聞くことができる。	1－3
	2 放送を聞いて楽しむことができる。	1－3
	3 話の荒筋をつかむことができる。	1－3
	4 かわるがわる聞いたり、話したりすることができる。	1－3
	5 話しぶりのよしあしがわかる。	2－4
3	1 相手が話しやすいような態度で聞くことができる。	2－4
	2 進んで新しいことを知るために聞くことができる	3－5
	3 簡単な作法を守って聞くことができる。	2－4
	4 話の荒筋を順序だてて、聞くことができる。	3－4
	5 自分の経験を思い出しながら、聞くことができる	3－4
	6 話のたいせつな点を忘れないように、聞き取ることができる。	3－4
	7 感想や質問をもつように聞くことができる。	3－5
4	1 映画を見て楽しむことができる。	3－6
	2 相手の気持ちをのみこんで、聞くことができる。	3－5
	3 相手の意見を尊重して聞くことができる。	3－5
	4 儀礼的でなく、知識を求めるために聞くことができる。	3－5
	5 話のよりどころを考えながら、聞くことができる。	4－6
	6 話の主題と内容を考え合わせながら、聞くことができる。	4－6
	7 音のよく似た語を区別することができる。	3－5
	8 聞くことによって、語いが豊富になる。	3－5
5	1 相手の話を率直な態度で聞くことができる。	4－6
	2 あらかじめ準備して、聞くことができる。	4－6
	3 聞いたことをうのみにしないで、疑問の点は聞き返すことができる。	4－6
	4 要点をまとめながら聞き、必要によってはメモを取りながら聞くことができる。	5－6
	5 聞きながら自分の意見をまとめることができる。	5－6
	6 ことばづかいのよしあしを聞き分けることができる。	4－6
6	1 どんな場合でも、注意深く聞くことができる。	4－6
	2 話の内容と相手の意図を正しく早くとらえることができる。	5－6
	3 話のじょうずへた、話す事からの適否を聞き分けることができる。	5－6
	4 話の内容を批判しながら、聞くことができる。	5－6
	5 聞いた話に関係のある資料を集めて、話を役立てることができる。	6－6

聞く力に関する内容が詳しく言及されている。中でも注目すべきは、聞き手の主体性や批判的態度を重視している点であろう。聞き手が主体的に話を聞きとること（主動的な聞

きとり)を重視したものとしては、以下のものがある。

- ・進んで新しいことを知るために聞くことができる。(3年)
- ・感想や質問をもつように聞くことができる。(3年)
- ・あらかじめ準備して聞くことができる。(5年)
- ・聞きながら自分の意見をまとめることができる。(5年)
- ・聞いた話に関係のある資料を集めて話を役立てることができる。(6年)

また、話し手の立場や話の内容を考えて批判的に聞くということに関しては、以下のものがあげられる。

- ・話の主題と内容を考え合わせながら聞くことができる。(4年)
- ・聞いたことをうのみにしないで疑問の点は聞き返すことができる。(5年)
- ・話の内容を批判しながら聞くことができる。(5年)
- ・話のじょうずへた、話すことがらの適否を聞き分けることができる。(6年)

能力表に示された内容は、具体的な言語生活場面では必要とされる聞くことの力ばかりであり、自分自身の意見との比較、及び検証作用が内包され、聞き手の考え方と話された内容の関連性において思考力と密接に結びついている。

一方、中学校版の学習指導要領の中では、能力表がないため明確な系統化はなされていない。学年毎の目標の中に、たとえば3年生であれば、「相手が何を言おうとしているかを自分自身の立場をはっきりさせながら聞く。」といったことが示されているにとどまる。

以上、能力表に示された聞くことの系統性をまとめてみるならば、態度的側面、技能的側面、認識的側面、思考的側面、情緒的側面といった総合的な聞く力をできるだけ盛り沢山に並べ、それを学年毎に配当したものとなっていると言えよう。しかし、中学校との関連性は薄く、これらがどういった裏付けから示されたものかは不明である。中でも、主体的な聞く力についてはどのような理論的背景があったのかが疑問となる。

そこで、次には、この主体的な聞く力に触れている当時の国語教育学者の一人、古田弘の聞くこととの関わりをまとめてみたい。

(6) 戦後の話しことば指導—古田弘の「聞くこと」の指導

1950(昭和25)年10月の座談会において、古田弘は、話すことよりも聞くことの必要性を説き、1952(昭和27)年に『聞くこと』、『聞くことと教育』を著わしている。

聞くことについては、1929(昭和4)年に芦田重之助主幹の「同志同行」誌上で、「耳の序論」としてまとめている。その後1941(昭和16)年、北京の師範大学において日本語教育に従事しつつこの方面への究明をおこなっていた。

古田は、「相手の言うところを聞きながら、その前から自己の問題が発見され、自己の世界が展げてくること」を自己創造とし、これも聞持論との力に組み入れている。それについて、さらに、わたくしとあなたとの関係というたとえから図解を用いてまとめている。

理解	あなた	←	わたくし
批判	あなた	→	わたくし
触発	あなた	→	わたくし

ふつう、きくということについては、理解の場合だけが言われるが、その働きのうちには、批判のみならず触発されて展開する創造的転成がある。もちろんその触発ということは、きくことからおこってくる心理的事実なのであって、きくことは別のものであると言われぬこともない。しかし、そのように考えれば、批判も、きく行為に即して展開してゆく心理的事象であるとしなければならぬ。そうすると、きく行為においては、ただ理解だけしか残らなくなるが、その行為も厳密に言うならば、言葉を耳にした時に生じてくる心理的事実なのである。

そうしたせんさくより、ここにおいては、きくという現象のなかに意識のどのような内面的展開が行われ、さらにそれが人間形成において、そのような意義を有するかということを、私は問題にしたい。理解が行われず、批判がなされず、自己問題の追求のないところには、精神の形成、人間の形成は行われないのである。(注 17)

以上のように、相手意識を自己の内部にとり入れ、対他作用をも内包するものとしている点に新しさがある。また、こういった聞くことの対照性については、これとは別に「三つの耳」といった形で、以下のような説明を加えている。

- (一) 自分を相手の世界に投げ入れ、とけこむこと
—わたくしがあなたに働きかけていくこと—
- (二) 相手と自分との自主的な対立をすること
—あなたとわたくしとの相互作用によること—
- (三) 相手のことばにより自分のことばに気がつくこと
—あなたがわたくしに働きかけていくこと— (注 18)

それぞれを「理解」、「批判」、「問題発見」と名付けた、三様の把握の仕方を示したものである。古田は、さらに内言との関連性を重視し、他の領域の「よむ、かく、はなす、きく」の各々を4分の1の円に描き、その全てに内包される内側の小円に思考及び感動を据えることによって、固有な聞くことについての考えをまとめている。

しかし、古田のこの理論的な概念は、系統的能力表のような具体的な形で形成には展開されていないため、あるわかりにくさを伴う。もちろんこれ自体が、古田の実践家として

の功績に支えられた聞くこと的能力観ではあるのだが、それが当時の具体的な指導の形でどのように理解されていったのかは、不明である。加えて、どのような教材を用いてこの方面の能力をつけていくのかといったことまでは言及されていない点も物足りなさを感じさせる。

ともあれ、古田の目指そうとした聞くことの指導観が、母語指導の基本となる思考力と密接に結びついていたことはまぎれもない事実である。先の能力表にみられた主体性や批評性との共通性をここに見出すことができる。

(7) 学力テストの話しことばの項目—聞くこと・話すこと

では、新教育の理念の下に能力表の中で具現化し、新しい内容を伴うこととなった聞くこと的能力は、国語教育の現場において果たしてどの程度「学力」としてみなされていたのであろうか。この点について、学力テストを対象に考えてみたい。

話しことばに関する一定の指導目標が掲げられて新しい学習が開始され、教科書教材の中にも話すことと聞くことが扱われるようになると、その一方で、子どもの学力低下の実態が問題になりはじめた（注 19）。結果として、教育学者たちの間の「基礎学力防衛」論争とよばれる論争が展開されることになっていくのであり、国語の学力もその中で具体的にテスト項目として論じられるようになっていった。

たとえば、1951（昭和 26）年 3 月に、全都道府県で中学校学力検査が実施されている。それは中学校を対象としたものであったため、全ての都道府県で実施されたものに聞くことの項目があったわけではないが、幾つかの都県では聞くことに関するテストが実施されている。東京都の場合は、中三の問題の中で「要点、正しさ、敬語の使い方」が扱われ、中学生の生活に密着したスピーチの例がテストに用いられている。テープや校内放送を用いてのテストではなく、あくまでも文字言語による問題文と設問とによって話しことばの能力を問うテストがおこなわれていた。

続いて、「学力水準調査」が 1952（昭和 27）年と 1953（昭和 28）年に、全国の特定の抽出校において実施されている。このときには、具体的な聞くことに関する調査項目があり、「用件の伝達」「言葉使い」に関することをねらいながら、学校放送を利用してテストが実施されている。これらがいわば、要点や正しい聞きとりといった評価しやすい項目のものであったのに対して、1954（昭和 29）年 12 月に実施された「聞く力と読解力」のテストの内容は、要件とその関係性という、批判的な聞きとりの力を検査項目に加えた点で注目に値する。また、一方的な話を聞きとるのではなく、「先生と正男さんとのやりとり」といった「対話」及び「話し合い」をも検査項目の対象に入れている。

一斉実施のテストに、先の学習指導要領で新しく提示された学力観が反映していることは当然であるといえよう。それは、いかにそれぞれが達成されているかを検証する立場からなされている。

一方、一般的な学力の低下の実情を明確化するという意図からなされた調査として、日

本教職員組合（城戸幡太郎委員長）による調査があった。これは、一種の識字率調査の形で、1953 年になされている。テストの中では、学力水準の決定要因として学校規模、教員の構成、進学率、教材水準のなどをとりあげており、戦後の混乱下の学習状況を反映したものとみなされよう。しかしながら、批判的に聞く力の育成といったような新しい観点は、導入されていない。

他には、1954（昭和 29）年 12 月に「東京都国語学力調査問題別の考察」が公刊され、実施後数年の年月を経たあとに各項目に関する分析が示されている。ただし、やはり新教育下の聞くことの指導の方針と関連は不明確なものであった。

（8）揺れる話しことば指導—具体的な指導

以上のように、昭和 20 年代の聞くことの指導の流れをたどってみたが、それは次のように整理することができよう。指導の背景となった「新教育」の思潮の影響から話しことばに目が向けられ、とりわけ聞くことの指導が国語科教育において次第に具体化されていた。それは、聞くことそのものへの追究が試行錯誤を繰り返しながら模索された軌跡であり、短期間に多くの試みがなされた。その特色は、以下の 3 点にまとめることができる。

第一には、新教育を推進するうえで、話しことばの教育をも国語科教育の中で文字の教育と同等に扱うことが示唆され、そこからこの方面についての急激な追究が開始されたことである。我が国で戦前におこなわれていた学力調査には、話しことばを直接な項目として扱っているものはないに等しい。戦後になっておもむろに学力としてとらえられるようになったといえる。とはいえ、今日でもこの領域の能力を学力という観点からとらえるということは、一般化しているとは言い難い。今日も継続している課題である。

第二には、聞くことが、主体的および批判的に聞くといった機能の面から分析されたことである。これも戦後になってはじめて導入された観点であり、貴重な示唆的内容が盛り込まれた。無論、学習指導要領の文言などである程度の目安は示されたものの、調査に裏付けられた機能分析の段階までには至らず、また、小学校から中学校への関連を視野に入れた系統案も作成されることがなかった。

第三には、聞くことと話すこととの質的な相違を明らかにし、聞くことと創造的思考力とを関連付けた、古田のような理論が生まれたことである。古田は、認識面との関わりをすでにこの時期に提案し、思考力の深まりに着目した見解を示している。しかしながら、この先見的な見解も、今日まで十分な継承発展を遂げたとは言い難い。

以上のとおり、この時期の聞くことについての国語教育界における動向には極めて有意義なものが見られる。それにも関わらず、この後、新教育に対する「学力低下」を招いたという批判とともに、十分な成果を得られないままに忘れられていったという形で総括される。ただし、例外的にこれらの発想を具体的な指導へと生かしていった事例が皆無であったわけではない。以下の節では、そのような事例などの周辺を追求していくことにする。

注

- (注1) ロバート・S・シーグラール, 無藤隆他訳『子どもの思考』誠信書房 1992年1月
- (注2) 高橋俊三『対話能力を磨く』明治図書 1993年3月
- (注3) 有働玲子「聞くことの指導, 実践史(戦前)」『聞くことの指導』明治図書 1995年5月
- (注4) 堀川直義『話し方, 聞き方の構成』至文堂 1972年9月
- (注5) 有働玲子「大正期の口演童話」聖徳大学短期大学部紀要 1992年12月
- (注6) 周郷博・宮原誠一・宗像誠也編纂『アメリカ教育使節団報告書要解/Study by Japanese Educators of the Report of American Education Mission to Japan』国民図書刊行会 1950年10月
- (注7) 周郷博・宮原誠一・宗像誠也編纂『アメリカ教育使節団報告書要解/Study by Japanese Educators of the Report of American Education Mission to Japan』国民図書刊行会 1950年10月
- (注8) “*Course of Study for Virginia Elementary Schools*” (Grades I - VIII.) /Dabney.S.Lancaster, Gearge.J.Oliver, Helen.Ruth.Henderson/the Virginia State Board of Education 1943
- (注9) 出典不明謄写版刷り資料。(注 倉沢栄吉によれば, 直接の指導を受けていた際配布されたものらしいとのことである。)
- (注10) 出典不明謄写版刷り資料。(注 倉沢栄吉によれば, 直接の指導を受けていた際配布されたものらしいとのことである。)
- (注11) 石井庄司『国語教育』金子書房 1950年9月
- (注12) 石井庄司『国語教育』金子書房 1950年9月
- (注13) 石井庄司『国語教育』金子書房 1950年9月
- (注14) 増田三良『国語カリキュラムの基本問題』誠文学新光社 1950年3月
- (注15) 文部省『中学校・高等学校学習指導法, 国語科編』昭和29年版(『学習指導書, 第9巻』) 大空社 1991年9月
- (注16) 文部省『国語能力表』昭和26年度学習指導要領国語科編(試案)
- (注17) 古田拡『聞くことの教育』習文社 1952年2月
- (注18) 古田拡『聞くことの教育』習文社 1952年2月
- (注19) 中内敏夫『学力とは何か』岩波書店 1983年3月

第三節 昭和20年代の話しことば教育―「批判的に聞く」ことの指導

本節では、昭和20年代の聞くことの指導の中でも、「批判的に聞く」ということに絞って考察することを目的とする。戦後の国語教育界においては、話しことばの教育に「話すこと」とともに「聞くこと」との言語活動を内包させてとらえるのが一般的である。しかし、音声として発せられたものを聞き取るということの実態は、記録や調査が極めて困難である。そのようなこともあって、聞くことの指導に関する史的研究の蓄積は極めて乏しいものとなっている。

とはいえ、この時期には、戦後の新教育の教育方法を示す学習指導要領（試案）の昭和22年度版、昭和26年度版が公刊されるなど、話しことばを重視した文部省の指針が示されている。特に昭和26年度版では、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」といった四領域が明確に分離されており、それぞれ固有な目標のもとに指導場面や指導する技能が項目化され、特に小学校版には、国語の能力表も付け加えられていたのである。

このような国語教育の状況をふまえ、当時の聞くことの指導についての、同時代的な評価をみると、飛田多喜雄が1955年（昭和30）に国語科教育の課題として『国語学大辞典』の中で二つの問題を挙げているのが目に付く（注1）。一つは、「未開拓と言われる音声言語教材の開発、とくに教育機器の活用法の問題」であり、二つには「聞くこと、話すことの指導にかかわる評価法の具体的な手続きや観点等を研究することの問題」である。この二つの指摘は、現実的に実践をどのように行っていくかに課題があることを示している。

後に高橋俊三は、戦後期の史的区分として「聞くことに関する新しい息吹（昭和20年代から昭和30年代半ばまで）」、「聞くことの指導に関する提言と実践（昭和30年代半ばから昭和50年代半ばまで）」とを分離させており、独自の聞くことの指導が存在したことを述べている。（注2）これらの評価をふまえて、ここでは「聞くことに関する新しい息吹」の時代の中でも、昭和26年度版学習指導要領（試案）の周辺を扱う。とりわけ、この時期に関しても既に指摘されているような「聞くことの学習に、批判的思考や創造的思考を含ませて考えていこうとする理論と実践（注3）」の進められてきた背景を明らかにしていきたい。

（1）「批判的に聞く」ことを指導する意義

昭和20年代における聞くことの指導に関する文献は、大まかに四つに分類できる。第一は、指導および技能、広く目標から評価にいたる総合的な見地からの文献の類である。第二には、話すことを第一義に考え、聞くことを付帯的に取り扱うことであり、話すことと聞くことの指導はそれぞれ可能であるとする立場である。そして第三には、自然習得される力として聞くことをとらえ、生活指導と結びつけて論ずるものである。さらに第四としては、戦前の口演童話をも含むストーリーテリング・よみきかせの類である。

とりわけ第一の系列には、理論とともにより実践に即した展開が認められる。当時の聞

くことの指導観の提示とともに、聞くことの教材、聞くことの指導内容についての提案も記入されており、今日でも学ぶべき聞くことの指導の指針を読みとることができる。もちろん、当時の時代状況ゆえの限界もあるものの、一つの指導傾向として捉えてみたい。

特に、昭和 26 年度版学習指導要領（試案）の中で、聞くことは話すことと分離された一つの言語活動として位置付けられ、昭和 22 年度版よりも明確な立場をとっている。能力表の提示もあり、聞くことも国語の目標として明示され、重要視されていたことがわかる。たとえば、中学校の国語科の目標中に次のように言及される。

聞くことはやさしいようであるが、むずかしい。聞くことは精神の集中を必要とする積極的な活動である。聞くことの指導、ことに、聞く態度の指導は、今までの教育でも相当行われた。（中略）これに反して、どうしたら聞くことがよくできるか、聞く技術の指導のほうは割合に行われなかった。これは、聞くことの意義、価値に徹底せず、聞くことの学習指導の目標がはっきりしていなかったからである。生徒は他人の話に耳を傾けて理解し、その人の立場を知るように指導されなければならない。また、他の人々の立場に寛大さを持ち、意見の相違があるのは当然であると考えようにする。同時に、ほかの方面から聞いたことや読んだことを比較して批判的に聞くようにしなければならない（注 4）（注、下線は有働が施した。）

ここでは、学習指導目標について三つの立場が示されていることに注目しなければならない。第一に、人の立場を理解すること。第二に、意見の相違に気づくこと。第三に、比較して批判的に聞くことである。そして以上の三つを説明するに際し、従来は聞くことの態度の重視に傾斜しており、技術面への追究が手薄であったことを指摘している。このように、聞くことの指導についての意義や重要性が強調され、指導内容への言及と指導すべき方向とが示されている。

もとよりこの学習指導要領の姿勢は、当時の「聞くこと」に関する現場での実践化を促すものであり、求められたのは、各教室の実態にあわせながら、学習指導目標を具現化し、聞くことの授業を成立させることであった。たとえば、「中学生の聞くことの一般的特質」については、「聞く能力は個人によっていろいろであって、ほとんど標準を立てることはできない」と述べたうえで、当時の中学生の聞くことの実力のマイナス面を次のように五項目にまとめている。

- 1 要点をつかむ力が不足し、また細かい部分に注意が行きとどかないために、大事な点を聞きもらすこともしばしばある。
- 2 少しこみいった筋の話を正しく聞きとることができず、おおざっぱに、（略）に聞いてしまうこともしばしばある。
- 3 全体をまとめる力が足りなくて、少し理論的な講演などを理解することができな

いこともある。

- 4 自分のかつてな解釈を押しついたり、あっさりとかたづけてしまって、深く内容をつかもうとしない向きがある。
- 5 話しぶりやことばの使い方を批判的に聞きとることが時としてふじゅうぶんである。(注5)(注 下線は有働が施した。)

こういった聞きとりの力、まとめる力の分析を示して、あくまで現場の指導者自身の判断で指導をすすめるべきであることを示唆してする。とはいえ、5の「批判的に聞きとる」に関してはより具体的な言及はなされておらず、1から4の一般的な聞くことの指導についての必要性に重きを置いて説いているように窺われる。

次には、実際の授業がどのように展開されたのか、より具体的な側面に言及してみたい。

(2) 昭和20年代の話しことば指導と聞くことの指導—指導展開の方向性

1954年(昭和29年)7月に、文部省は『中学校高等学校学習指導法 国語科編』を公開した。これは、学習指導要領の内容をさらに発展させつつ、教師自らがそれぞれの実践を生み出すための手がかりを与えようとする意図を持つものであった。したがって、「聞き方の不確実な生徒を、どのように指導したらよいか」というような実践上の困難点を指摘し、授業成立を阻む問題を積極的に取り上げる。つまり、現状に対する解答や分析を示し、次に問題解決のための学習法を各々の状況に従って解説する治療対応形式となっている。その一例を示すならば、以下のとおりである。

聞き方の不確実な生徒には、身体的な特殊の欠陥のある場合のほかに、聞く習慣と態度が身についていない場合、聞いていても、要点のつかみ方の劣っている場合が考えられるが、実際指導の場合、この二つを切り離して考えることはむずかしい。

- 1 聞いた事がらもとになって、次の、別の作業に発展していくような、どうしても聞かなければならない、はっきりした目的を持って聞く場を多く設けることである。(中略)

例(2) 「話し合いのしかた」の学習として、一グループずつ話し合いをする場合、話し合いをする番でないグループは、「みんなが参加していたか」とか、「進め方は適当であったか」とかいろいろの評価項目を分担して、その話し合いを聞き、話し合いの終わったあと、感想や批評を述べたり書いたりさせる。

例(3) いろいろの単元の学習の中で、用件についての問合せの用をさせる。はっきりと聞いて報告をしなければならぬ場に立たせる。また、資料を集めるときには、「人から聞く」という項目を加える。(注6)

このような、極めて実践に即した解決方法に類するものが、指導例として列挙されてい

る。聞くことの指導例についても、一つの事例に対して数種類の展開例が示されている。

では、実際にはどのような形で実践が進められていったのであろうか。本書には、残念ながら実践上での困難点や問題点といったことは指摘されていない。具体的な報告として「国語科の内容としての言語経験および国語能力の系列を、もっと科学的に検討した上で学習目標を設定する必要がある」という、言語活動と学習目標の設定についての実践上の

苦慮が言及されているにとどまる。

この書に対して疑問を感じるのは、指導のねらいが不明確で、どのような聞くことの力をつけさせたいのかがわかりにくいということである。先の報告例に関して述べるならば、学習者ひとりひとりの聞くことの力をのばすという個的な側面と、言語発達と関わる聞くことの能力や思考力という方面の系統的な側面との、両面を備えた指導になっているのかといった疑問である。

ともすれば、一つの活動例としての「聞きたる」ことにとどまり、偶発的なその場限りの聞くことの指導にすりかわってしまう可能性も生じかねない。その結果、聞くことの指導の系統性を考えない、無理な指導項目があげられてしまうなど、単なる言語活動として処理されてしまう危険性をはらんでいる。つまり、聞くことが国語の教科構造や学力の問題から根本的に検討されにくくなってしまい、国語の学習を支えるものとしての聞くことの指導というねらいが弱くなるのである。

とはいうものの、聞くことの指導についてこの期の具体的実践を窺うことのできる試みも残されている。そういった試みを支えた要因の一つには、中学校国語教科書において『言語編』独立した形で編集され、数年間使用されたことがある。音声言語を指導する目的を含めて、教科書が作成されたことは、実践を推進するうえでの大きな力となった。そのことは、この方面のカリキュラムプランの推進と深く関わることになる。

（３）先駆的な話しことば教育事例—中央区立月島第二中学校のカリキュラム

現場での実践プランの一例として、東京の中央区立月島第二中学校の「話しことばの教室」を取りあげてみたい。同校では「話すこと」の時間を特設し、あわせて実態調査も行っている。また、カリキュラムは綿密に組織され、各学習者の言語生活場面と結びついた聞くことと「話すこと」との指導目標が設定されている。それは、言語生活を基本に据えた国語の単元と、取り立て指導との複合性を持つものである。たとえば、

- 1 ラジオ、新聞などで見聞きしたニュースのメモとりをする。
- 2 そのニュースを発表する（テープ吹き込み）
- 3 聞きとった内容についての質疑（注 7）

このような手段が示され、生徒は評価表を用いた相互批評や自己評価を行う。中学生に

とって身近な話しことばの教材を用いての、話し合いの指導となっており、1 単元中に 1 - 3 のような手順が示されて、学習者に一連の学習構造が見えるようになっている。

設定時間は週 1 時間であり、年間 44 時間である。加えて同校では並行して「詩の教室」も設定されており、言語感覚の指導が視野に入っていることがわかる。また、学校独自のカリキュラムプランの中には、心構え、態度、音声、話し方、聞き方、ことばづかいといった具体的な項目化がなされている。

同校の実践に対して同時代的な評価を述べたものは、残念ながら見当たらない。しかしながら、当時の実践の一般的状況に対する批判としては、次のようなものがある。1952 (昭和 27) 年 6 月の『教育研究』誌上における、さがみちおの提言である。

言語生活を豊かにし、正しくし、美しくするといっても、そういう言語の連なる生活観、社会観を基底にもたない時は、どこのどういう性質のことばを言って生活させるのであるか、虚妄のことばと取っ組み合いですることにはしかないのではないかという危険を感じさせられます。(注 8) (注 下線は有働が施した。)

ここで言う「生活観」や「虚妄のことば」についての詳細な記述はなされていないが、当時の実践の状況そのものに対しての危惧が述べられていることがわかる。さらに「話の内容を批判しながら聞くことができる」こと、「言語の責任をもつと同時に、他人の言論にも耳を傾ける態度」についても独自の見解を説いている。

この時期の社会的な背景としては、1954 年 (昭和 29) の国立国語研究所の「学力水準調査」の項目に話し方の問題が出題され、同年の東京都立教育研究所の調査報告には「聞く力」が組み入れられるなど、基礎調査が進められている。また、1955 年 (昭和 30) 12 月の『教育研究』の誌上座談会で、花田哲幸が地方での問題として、指導の戸惑いのあることを述べている。他方、NHK ラジオ国語教室が開始され、同放送の 1957 年 (昭和 32) の小学校用単元の一覧表には、「聞きわけ方」と「ききとり」との二項目があり、各学期初めに集中的な指導を行うように作成されている。さまざまな形で話しことばの指導が試みられ、多様な論議がなされはじめたのである。

以上のように、批判的に聞きとる指導という観点から、この時期になされた重要な指摘を振り返るならば、次のようなことが言えるだろう。

第一に、聞くことの能力に応じた基礎調査が常に必要であること。それは聞くことの実に関わる根幹となる問題である。

第二に、学習者の言語生活に根ざした課題及び練習を設定する必要があること。特にそれは、話し合いの場における聞くことの指導と結びつき、取り立て指導の形式をとることも可能である。さらには、これらの実践を行うには学習者の実態に応じた従来にない教材の開発や、指導方法の改善が必要不可欠である。

この期の聞くことの指導は、新教育の中で言語生活を国語科教育の前面に据えることか

ら生まれている。昭和 20 年代から昭和 30 年代へと教育思潮が変化していく中で、話しことばの指導はどのように変化していくのか。その点については、次節で取り扱う。

注

(注 1) 飛田多喜雄「話しこと・聞くこと」『国語学大辞典』東京堂出版 1980 年 p.711

(注 2) 高橋俊三「聞くことの指導実践史」(戦後)『聞くことの指導』明治図書 1994 年 p.186

(注 3) 高橋俊三「聞くことの指導実践史」(戦後)『聞くことの指導』明治図書 1994 年 p.191

(注 4) 文部省「中学校高等学校学習指導要領」(試案)中央書籍 1951 年 pp.12 - 13

(注 5) 文部省「中学校高等学校学習指導要領」(試案)中央書籍 1951 年 p.28

(注 6) 文部省「中学校高等学校学習指導法 国語科編」明治図書 1954 年 pp.112-113

(注 7) 安藤新太郎「話しことば指導の問題点」『話しことばの教育』朝倉書店 1955 年 pp.188-193

(注 8) さがわみちお「国語科学習指導要領批判」『教育研究』1952 年 6 月 p.10

第四節 昭和 20 年代における「話すこと」「聞くこと」の授業実践

—東京都杉並区を中心にして—

(1) 昭和 20 年代の国語教育における授業実践

本節では「話すこと」「聞くこと」重視といった経験主義教育の課題を当時の一般教師が国語教育の中でどのように取り組もうとしたのか、その授業実践を明らかにすることを目的とする。そのため、試みの一つであると思われる教師集団の指導技術指針集を資料として用いて、考察をおこなうものである。

では、昭和 20 年代の時代的な授業に関する評価はどのようなであろうか。飛田多喜雄は次のように指摘している。

当時の国語教育における実践界の動向をみるに、昭和 24, 5 年ごろまでは、各地における研究会の主題や雑誌論文には、単元学習一色といってよいほど数多くこの問題が取り上げられている。(中略)昭和 26 年後半以後はピタリと消えているというおもしろい現象がみられる。(注 1)

飛田多喜雄によれば、新しい指導方法として単元学習に取り組んでいたことになる。さ

らに昭和 26 年の学習指導要領の後には、多様な指導方法が授業では試みられていたのである。

周知のように新しい教育の指導は、学力低下を理由に次第に姿を消したと推定される。(注 2)そこには、教科主義の立場に立つ批判の根拠があったことを忘れてはならない。例えば、次のような時枝誠記による指摘を挙げることができる。

家庭や社会における国語の学習は、「読むこと」も「書くこと」も「聞くこと」も「話すこと」も全く総合された形で行はれるのが常である。この自然習得の過程は、そのまま学校教育の中に持込まれることは許されない。(中略)従ってそれを実現するには、教育の方法は、分析的に、段階的に、組織的に行はれる必要がある。(注 3)

時枝誠記は「国語の学習は総合された形で行はれることが常である。」「教育の方法は、分析的に、段階的に、組織的に」と述べる。それは、「聞くこと」「話すこと」についても学校教育の中で指導するためには、指導の過程を分析していく必要を説いている。つまり、家庭や社会の要求する国語の学習と学校教育での国語の授業との混同を批判している。

その一方で、当時の国語指導そのものの未熟さが混乱の原因であると言う声もあった。特に単元学習を例にとるならば、それは、「教科書中心主義の否定と、前に述べたグループ学習とが結びついて、単元学習とは教科書を用いなくて、グループ学習を行うことであると飛躍した考えが一部にあつた事実も見のがせない」(注 4)といった発言に端的にあらわれている。したがって、理想としては、

学力低下の世評を、新教育を解せざる妄評だと即断する前に単元学習の弱点を反省し、児童生徒の言語生活の脆弱性の実態を調査し、その原因を客観的に測定して真に有効適切な指導法を練らねばならない。(注 5)

という指摘のように、実態調査と客観的な測定を支持する立場があつた。つまり、丁寧にその原因を分析し、「真に有効適切な指導法」を提案するのである。

これらのような立場があつたことから、今日、当時の経験主義の教育研究を検討することは、21 世紀の「話すこと」「聞くこと」の授業構想を得ることにつながるものであろう。

しかも、この時代については一般教師が国語教育の中での取り組みや授業構想をどのように作り出したのかについては、管見の限りまだ十分に明らかにされていない。当時の大学研究者や地域委員会などと結びついた川口小プラン桜田小プラン明石小プランなどにはカリキュラム研究の立場からの多くの論及がある(注 6)。

そこで、零れ落ちている、一般の教師集団による「話すこと」「聞くこと」についての授業実践に目を向け、学ぶべき視座を得ることを試みる。

今回扱う資料は杉並区国語研究部が記した報告・記録である。特に、一般の教師が授業

構想を練る時に用いられた、国語研究部が作成した『国語科における基礎的指導技術』という冊子を中心として考察をおこなう。

杉並区国語研究部では、昭和 20 年代初頭から昭和 30 年代にかけて、継続して「話すこと」「聞くこと」の指導を行っていた特徴を持つ。ここでは、実践を共有化するために、教師の研究集団が区内の研究部という形式にのっとり、この営為をおこなっていたことは特筆すべきことである。

とりわけ国語研究部の機関誌「国語研究」には、具体的な実践例が取り上げられていた。また、文部省発行による月刊雑誌『初等教育資料』には昭和 20 年代半ばから早くも杉並区の小学校の実践が紹介された。さらに昭和 20 年代後半から昭和 30 年代にかけては、NHK ラジオ国語教室に同区の児童が出演するようになった。このように、実践の共有化を図る教師集団の実践力により、「話すこと」「聞くこと」に関する一定の成果をあげたとみなすことができよう。

（２）『国語科における基礎的指導技術』の構成

①『国語科における基礎的指導技術』の授業実践の位置

戦後の混乱期においては、教師にとって教科書教材を用いて授業を実践することが多く、その教材を用いての指導構想に関して、手引書の存在は大きな価値を持つ。その理由は二つある。一つは教科書にはじめて掲載された領域に対してどのように指導したらよいのか、指導のイメージを伴いやすい指導の手引きなどが必要であった。戦後も戦前と同様に、教師が教科書教材を中心として指導していたからである。二つは、戦前の指導方法をどのように変容させていいのか、また指導者が新教材の指導手法を学んでいない場合どのように指導したらよいのか、それらを学ぶことが奨励されたからである。

手引き書の中身は、文部省や戦後の教育の指導者の内容とその具体的な事例である。指導者はそれらを用いることによって、初めて、自分の指導の変容を試みる事が構想できるのである。

このような戦後の教育の事情を踏まえて、杉並区の教師集団は『国語科における基礎的指導技術』を編纂している。あくまでも、新しい経験主義の教育を指導するための、指導のハンドブックとして、位置づけられている。

②『国語科における基礎的指導技術』の発行

本論において、考察する冊子の名称は『国語科における基礎的指導技術—小学校篇—』である。昭和 29 年印刷・発行、編集者・吉田友治、発行者・武藤光太郎、発行所・杉並区立済美教育研究所、と奥付には記され、B4 判、謄写版刷りの縦長の冊子で左綴じになっている。総計 120 頁余りである（注 7）。低学年用・中学年用・高学年用の分冊になっている。「まえがき」には、執筆分担者として、低学年は済美小学校長西村省吾、中学年は杉並第五小学校教諭横尾健介、高学年は堀之内小学校教諭斉木秀男の名前が記されている。

③『国語科における基礎的指導技術』（低学年の部）の構成

『国語科における基礎的指導技術』（低学年の部）の構成は、次のようになっている。

へんじ遊び さわってきましょう 反対のことば 間違い探し 三つのことば ストップ遊び 題付け遊び 話し合ひましょう 電話ごっこ いつ誰が言ったか 先生のことば 挨拶しましょう お話しましょう 絵を話しましょう 先生の口 発音練習 上につけることば 下につけることば よいことば悪いことば ことば集め 絵の説明 童話リレー 対話遊び 腰をかけた姿勢 本の持ち方 本の開き方 目玉の運動 ひと目読み カードの組み合わせ 絵と字 見た話 読みの程度 絵と漢字 カードとり ことば調べ 文字のさいころ 親子カード 仮名と漢字 漢字ならべ 読みの速さ おしらせ 文の読解 物語の内容 絵本づくり 鉛筆の削り方 鉛筆の持ち方 書く姿勢 曲線練習 話す 作文 なぞり文字 ことばづくり 聞き書き 絵の名前書き 書き順 漢字ドリル 絵ばなし 今と昔 筋の通った文 文字の入れ 点と丸 点線文字 原稿用紙の使い方 絵日記 くもの糸 詩の動作化 詩のことば （注 各番号を省いて有働が記した。）

以上の 66 項目である。

中学年は 56、高学年は 40 の項目があり、低学年は項目数が一番多い。体裁としては、まず低・中・高の各学年の冒頭に各教科書の該当部分と指針集本文に示された技術の掲載部分とが照応できるような図表を掲げてある。その後に続き、基礎的指導技術が、図表やワークブックの形式を伴って、展開例とともに記されている。

系統性を高めようとしていることがわかる。しかしながら、執筆を急いだためか、細部に重複等が見られたりする。

④『国語科における基礎的指導技術』（低学年の部）作成のねらい

では、『国語科における基礎的指導技術』は、何をねらいとして執筆されたのだろうか。それは次の三点にまとめることができる。

第一には、言葉の技術を「聞く」「話す」「読む」「書く」の四つの簡便な項目のもとにまとめていることである。しかも、杉並区内で用いられていた国語教科書（7 社）の教材のひとつひとつが項目表の中に位置づけられている。

第二には、教科書教材名を明記し、指導方法、指導の流れ、発展的指導といった学習過程の例が示されていることである。

第三には、学習者が間違いやすいことがらなども留意点として記述されていることである。つまり、教師が「話すこと」「聞くこと」の学習指導をおこなうときに、教科書以外の特別な教材集や指導書がなくとも、学習指導が展開できるようになっていることである。

では、これらの内容は昭和 26 年度版の「小学校学習指導要領 国語科編」に付された「国語能力表」に比べどのような特徴を持つのであろうか。それは現場の教師の立場から執筆されている点である。指導を想定して、ワークシートの一部を提示するなど、一定の達成を伴う実践を行ったと推定される要点が示されていることである。つまり、指導の要

網に基づき、それを教師が加工できる指針が含まれているのである。数種の教科書の指導内容が一覧できるため、教師が指導の柔軟性をともなう授業構想ができると想定される。

以下、本論文の趣旨から考えて最も充実していると評価できる、低学年の指導についてこの三つの特色の中身を具体的に詳しく見ていくことにする。

(3)『国語科における基礎的指導技術』低学年の部の指導の内容

前述の三つの特色を明らかにするために、具体的な内容に沿って考察を行う。

①66の指導技術の特色

『国語科における基礎的指導技術』の低学年の部に示された66の指導技術の特色を明らかにするために、最初に、原資料の各々の指導技術の中に示されている66項目の文言を記した。次に、言語場面をあげ、そこで指導項目内容と関わる文言を列挙した。

その指導項目内容を、「話すこと」「聞くこと」に関連する学習者の内言の意識から、「自己意識」「相手意識」「公共意識」の三つに関わる特異内容を意識させる下位項目指導が存在するものを抽出した。

ここでいう「自己意識」とは、自分の思いを表現することの意識を育成しようとするものを指す。「相手意識」とは、思いを伝える相手、キャッチボールであればボールを投げる相手意識を育成するものである。そして、「公共意識」とは、ここでは自分と相手を含み込んだ、公共性と「話すこと」「聞くこと」との関わりを言語生活の場面でも意識させようとするもの、という意味で用いた。特にこの時代の象徴でもある、パブリック・スピーキングを支える原初的な意識として用いた。実はこのような三つの柱を内包した構造を備えていること自体が、この指針集の重層性をも示す。

その次には、原資料では「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の四つに大きくまとめられている指導項目に、その指導内容を考慮して、「話す」、「聞く」、「話し合い」、「音読・朗読」といった内容のより詳細な分類から文言を抽出した。具体的には「話す」を中心とする意識には下線を施した。「聞く」を中心とする意識には編みかけをおこなった。それらの複合的な内容にはゴシックを施した。さらに書くことを含むような内容には囲み罫をほどこした。基礎的指導技術集の中にある指導に関する文言は、そのまま引用し、重要部分を波線などで強調した。

このような手順を踏むことによって、この指針集の内容が極めて具体的かつ組織性を持ち、多様な場面に対応した、きめ細やかなものであることが理解できる。次に図表を参照しながら、その内容についての考察をおこなう。

「国語科における基礎的指導技術—小学校篇」低学年の部一覧表を用いた分析例

(項目)

(指導項目内容) 注 波線・斜線・ゴシック・囲み罫は有働が施した

1. 返事あそび	<ul style="list-style-type: none"> 自分の名前を呼ばれたときの返事をする。 組の友達の名前を覚える。 ・注意して聞く。
2. さわってきましょう	<ul style="list-style-type: none"> 簡単な話の内容が分かる。 ・人の話を注意して聞く。

	・指示に従って行動する。
3. 反対のことば	・簡単な問いに答える。 ・相手と交互に話したり聞いたりする。 ・話し合いの楽しさが分かる。 ・語彙を豊かにする。
4. まちがいさがし	・他人の話を注意して聞く。 ・話の内容を批判しながら聞く(?)。
5. 三つのことば	・語彙に注意する。 ・ことばの適否を聞き分ける。
6. ストップ遊び	・語彙に注意する。 ・ことばの適否を聞き分ける。
7. 題つけ遊び	・話の内容と主題を考えながら聞く。 ・話の意図を正しくとらえる。
8. 話し合いましょう	・仲間と友好的態度で話す。 ・楽しく生き生きと話す。 ・自分だけで話し続けない。
9. 電話ごっこ	・人の話を間違いなく聞き取る。
10. いつだれがいったか	・話を楽しんで聞く。 ・話を注意深く聞く。 ・話のあらすじ、要点を聞き取る。
11. 先生のことば	・登場人物を見分ける。 ・セリフから筋をつかむ。
12. あいさつしましょう	・工夫した日常的な挨拶をする。 ・礼儀正しい挨拶をする。
13. お話しましょう	・身近な生活経験を話す。 ・クラスの人の前で話す。 ・主述のハッキリした話をする。
14. 絵を話しましょう	・おじけないで落ち着いて話す。 ・簡単な話を順序立てて話す。 ・ハッキリ人に分かる声で話す。
15. 先生の間	・正しい発音で話す。 ・おじけないで落ち着いて話す。 ・簡単な話を順序立てて話す。 ・ハッキリ人に分かる声で話す。
16. 発音練習	・「ひとし」「いとえ」「がとか」「どとろ」「みとび」「らとだ」「ぎとに」などのように発音しにくい音を矯正する。 ・方言を使わないで話す。
17. 上につけることば	・正しいことば遣いで話す。 ・主述のハッキリした話をする。
18. 下につけることば	・正しいことばで話す。 ・楽しんで話す。
19. よいことば悪いことば	・平素習慣化して使われている悪いことばか良いことばかを知る。 ・良いことばで話す。
20. ことばあつめ	・語彙を豊かにする。 ・語彙の使用力を高める。
21. 絵の説明	・自分で書いた絵に説明をつける。
22. 童話リレー	・楽しんで話す。 ・筋の通った話をする。 ・知っている童話を、順を追って話す。
23. 対話あそび	・自分の番がきたら、すらすらと話し合いの文を読める。
24. 腰かけた姿勢	・正しい姿勢で学ぶ。

25. 本の持ち方	<ul style="list-style-type: none"> ・親指、人差し指、中指で本の両端を持って手で軽く添えておく。 前腕は机の端にのせ、頭はちょっと下げて本を見る。 ・本と目の間は三十センチくらいで、前かがみにならないように正しい本の持ち方をする。
26. 本の開き方	<ul style="list-style-type: none"> ・学校に入る前に、悪い癖がついているので、それを<u>正しく</u>する。
27. 目玉の運動	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>眼球の運動をなめらかにして読み取る。</u>
28. ひと目よみ	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>ひと目で読み取る練習</u>をする。
29. カードの組み合わせ	<ul style="list-style-type: none"> ・仮名の読み慣れる。 ・<u>語彙を増やしていく。</u>
30. 絵と字	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>ことば、字を覚える。</u>
31. 見た話	<ul style="list-style-type: none"> ・文学学習として<u>読む</u>ことに慣れる。
32. 読みの程度	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を黙読させてその<u>誤解の程度</u>をみる。
33. 絵と漢字	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字を<u>はやく読む</u>。
34. カードとり	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>ひらがなを読める。</u>
35. ことばしらべ	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>ひらがなを読む。</u> ・<u>注意深く聞いて読む。</u>
36. 文字のさいころ	<ul style="list-style-type: none"> ・仮名の読み慣れる。 ・<u>語彙を増やしていく。</u>
37. 親子カード	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>ひらがなを読める。</u> ・<u>注意深く聞く。</u>
38. かなと漢字	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字を<u>はやく読む</u>。
39. 漢字ならべ	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字を組み合わせ、<u>語や句を作り読む</u>。
40. 読みの速さ	<ul style="list-style-type: none"> ・読みの<u>速さの進歩</u>をはかる。
41. おしらせ	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭への伝言など、簡単なメモを<u>聞いて書く</u>。
42. 文の読解	<ul style="list-style-type: none"> ・低年齢児童の文読解の程度をみる。
43. 物語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・文の内容を要約する<u>力</u>を養う。
44. 絵本のつくり	<ul style="list-style-type: none"> ・話の<u>要点</u>をとらえる。
45. 鉛筆のけずり方	<ul style="list-style-type: none"> ・鉛筆の正しい削り方を知る。
46. 鉛筆の持ち方	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい鉛筆の持ち方を知る。
47. 書く姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい姿勢で書くことをする。
48. 曲線練習	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがな練習に入る前に、曲線を練習させて運筆に慣れる。
49. 話す作文	<ul style="list-style-type: none"> ・作文を書く前の準備として<u>口頭作文</u>をする。
50. なぞり文字	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなの曲線を理解させる。 ・文字に筆順のあることを教える。 ・字形を覚える。
51. ことばつくり	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を組み合わせ、ことばとして正確に書く。
52. 聞きがき	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>聞いたことをそのまま書く</u>。
53. 絵の名まえ書き	<ul style="list-style-type: none"> ・既習の文字を組み合わせ、<u>聞いて絵の名前を書く</u>。

54. 書き順	・正しい筆順をする。
55. 漢字のドリル	・小さなカードの表に仮名を裏に漢字を書いて仮名を見て漢字を書く。 ・変化と興味のうちに書く。
56. 絵ばなし	・文字を書くことに興味がわく。・自分の絵に <u>簡単な説明をつける</u> 。 ・簡単な絵ばなしを書いて <u>読む</u> 。
57. いまとむかし	・文の時間を使い分ける。
58. すじの通った文	・ <u>順序の正しい筋の通った文を書く</u> 。
59. 文字入れ	・ひらがなを一文字ずつ書く。
60. てんとまる	・ <u>点や丸を正しくうつ</u> 。
61. 点線文字	・1.5センチ角の中へ、文字を鉛筆で書く。
62. 原稿用紙の使い方	・表記上の記号使用の約束に慣れさせる。 ・正しくきれいに書く習慣をつける。
63. え日記	・生活を主とした絵日記を書くことができる。
64. くもの糸	・長く書けない子供に、二人の力で、 <u>話し合い聞き合い</u> 、事柄や思想を <u>引き出して</u> 長く書く。
65. 詩の動作化	・ <u>ことばを読み、音楽や擬音を聞き動作化しながら詩的感情にふれる</u> 。
66. 詩のことば	・ <u>児童の口について表現された詩的なことばを集め、それによって児童の詩的感情を培う</u> 。

②言語場面と指導内容、指導方法

上記の一覧表から先の三つの特色が確認できる。

第一の、言葉の技術を「聞く」「話す」「読む」「書く」の四つの簡便な項目のもとにまとめていることについてである。これは一覧より「聞くこと」「話すこと」「話し合うこと」「音読・朗読すること」の順に、数多く指導するようになっていることがわかる。「聞くこと」に関しては、この時期の児童の言語の心性の実態意識を考慮していることが窺える。「聞くこと」に関しては、指導の内容に「聞き分け」など高度なものも含まれている。

第二には、教科書教材名を明記し、指導方法、指導の流れ、発展的指導といった学習過程の例が示されていることについてである。これは一覧よりもむしろ後述する指導例の中で、解明される点である。しかしながら、一覧を参照すると話を聞くから放送を聞くに至るまで、一定の段階を踏まえて「聞く」ことの指導内容が高められていることがわかる。

第三には、学習者が間違いやすいことがらなども留意点として記述されていることである。これは児童の言語場面を挙げ、指導項目化していることなどが該当する。たとえば、「19. よいことば悪いことば」は自己意識と公共意識とを関連させて複合的に学ばせるように考えられている点など、当時の「学習指導要領」の「国語能力表」の低学年の部分には見られない観点である。しかしながら、現場で日常的に児童と接している教師にとっては、強く意識されることがらであったと推測できる。このような指導項目を具体的な指導概念へと砕くことが行われていたことが、この指針集からは読み取れる。

ここで注目すべきは、「聞き分け」への積極的な取り組みである。このことについて、「学習指導要領」の「国語能力表」の低学年では「話しぶりのよしあしがわかる」という項目が含まれているにすぎないが、「4. まちがいさがし」では批判的に聞くという姿勢の育成が目指される。しかしながら、この文言がどのような概念を示すのは分かりにくい点が惜しまれる。一方、こういった論理性の対極の「66. 詩のことば」のような詩的表現の吟味といったところまで踏み込んだ内容も記されている。

以上のような特徴は、指導者に歓迎され、共有すべき内容を保持していたと想定できる。

さらに、指導方法については次のような特徴にまとめられる。

①指針集でありながら、具体的な指導方法を提示している。

②低学年のための指導方法の多様性を示している。

③視覚、聴覚、触覚などの五感に触れる指導方法が多く用いられている。

という三点を指摘することができる。微細な指導の具体性を伴っているのである。「24. 腰かけた姿勢」「25. 本の持ち方」「26. 本の開き方」「27. 目玉の運動」といった項目やカードを用いた指導の数々は秀逸である。共有化を目指した教師集団の営為を読み取ることができる。

③ 技術を共有するという発想

この指針集では多くの教師たちが「共有できるような指導」を念頭に置いた指針が示され

ている。それを可能にしているのは、「話すこと」「聞くこと」に関する細分化された「技術」の提示である。先の四つをさらに工夫して概念を砕いて示している。教師は、指導技術を用いて、児童に学ぶための工夫を教えるのだという姿勢が徹底している。すなわち、教師は「話すこと」「聞くこと」の基礎となる言語の技術を取り出し、それらを自覚的に用いての児童の活動を促している。それゆえに教師は、そのような指導技術をさらに発展させ、その結果、児童の多様な表現作りを行うことという応用範囲を広げていく。つまり、指導内容に関しては、自分の教室の実態に対応して、その中身を作っていく自由度が保障されているのである。

たとえば、ここでの「話すこと」「聞くこと」の学習の目標は、あらかじめ定められた規範に到達することを目指すというものではなく、個々の教師がそれぞれの意図をもって作り出すものであると考えられているのである。そして、眼前の児童が、学習場面を経ることによって、「話すこと」「聞くこと」の「技術」を学び取っていくことが求められている。

その結果、日常の授業においては、教師が学習材の開発を必要とする場面も生ずる。その際に、指針として示された技術に関する項目を物差しのように使うことができる。それはあくまで、自らの児童の言語実態に即した学習を構造化するためのものであって、単なる教科中心主義ではない。教師が、意図をもって学習を構造化することにより、児童が「話すこと」「聞くこと」の学習を自覚することができるようになっていくといえよう。多様な学習活動を用いて指針を示しつつ、その一方で、「話すこと」「聞くこと」の系統化が意図されているといえよう。指導者にとっては、自らの工夫を凝らすことが出来る。指導技術の自覚化が可能である。さらに指導言の表現の多様性が認められる。そこで次に『基礎的指導技術』を用いて授業を行うことを想定し、具体的に考察を行う。

(4)『国語科における基礎的指導技術』低学年の部の表現指導

①学ぶための工夫

「65 詩の動作化」においては、「なえとり」という次のような詩が取り上げられている。詩の読みの学習において、擬音と言葉と動作を結びつけたものである。

ここでは、田んぼの装置を教室内に作り、詩の表現の工夫をことばと情景を結びつけて学ぶことを教えている。つまり、舞台装置の必要性和基礎学習における動作化の重要性が意識されているのである。

この授業の略式記録などから、「教室内で見立てをおこなう。」「擬音語を聞きながら場面を想像する。」「自分で動作化をおこなう。」という順序性があったことがうかがえる。その中の一部分と思われる記録を以下に引用する。

〔ねらい〕

ことばを読み、音楽や擬音を聞き動作化しながら詩的感情にふれさせる。

〔方法〕 二葉 上 なえとり (中略)

- ・はれやかな初夏の感じのするレコードをかけておく。
- ・テープコーダーに録音したジャブ、ジャブという擬音が聞える。
- ・詩が板書してある。
- ・机はみんな後によせて、教室の半分はなわしろである。

教師「さあ、みんなで苗とりをしましょう。」 「ジャブ、ジャブという水の音が聞こえますね。」「あれは、何の音でしょうね。」

(中略)

教師「たんぼに入る水の音が、ゴボ、ゴボ、ゴボって聞こえて来ますよ。」

このように、音楽や擬音を入れ、動化しながら詩情にひたらせ、低学年の詩の読みを扱う。

〔注意〕大人の作った詩を扱って新鮮な感情や感覚や動作を読み取らせるのはよいが、それで書くことまで展開させると、子どもは詩情より形をまねて、妙な詩をつくるようになるので、注意すべきである。(pp.53 - 55)

このような流れとともに同時に録音が行われていたことが推測される。また、児童が語彙を獲得できるような、文字の指導もおこなわれている。以下に引用する。

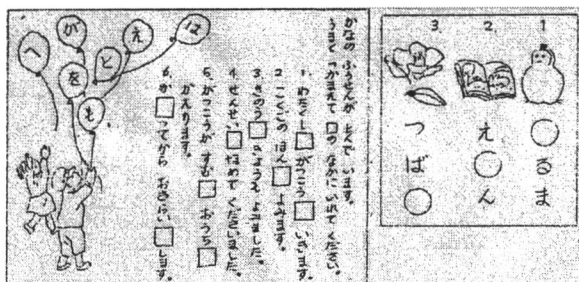
59. 文字入れ

〔ねらい〕

ひらがなを一字ずつ書かせる。

〔方法〕

- ① 絵によってことばを思いだす場合もあるのでこの方法を用いる。「とんぼ」の場合「と」と「ぼ」だけをハッキリ発音して「ん」を無声音にして、無声音を書かせるようにすれば絵はいらない。
 - ② 助字の使い方になれさせるために上のような方法もある。これは風船でなくても、たんざくでもよい。
- ・反ぶく練習させるために、記入文字はノートに書かせてもよい。



(pp.49 - 50)

このように、絵とともに、発音と概念と実物とを学ぶ学習になっているもので、児童の

言語の実態の応じての学習教材の作成を提示するものになっているのである。

②言語の技術の自覚化

メモの取り方と「話すこと」「聞くこと」「書くこと」とを関係付けた「41. お知らせ」は、児童にとっては、日常生活の言語活動として学習ができるようになっている。以下に引用する。

41. お知らせ

〔ねらい〕

家庭への伝言など、簡単なメモを書くことができる。

〔方法〕

- ①学校であったことを、学校で書かせ、学校での生活状態を家庭に毎日の日記として知らせる。
- ②話せばわかるようなことでも、下校前に手紙として書かせる。「手紙ごっこ」で、手紙の指導に入る前の段階でもあり、生活指導とも考えられる一方法である。
- ③用件を家庭につたえたいときに、文字文章が書けるようになった、子ども自身にメモを取る方法に導いていく。メモの方法は次の段階で指導する。
 - ・はじめは板書してそのまゝノートに書かせる。
 - ・口でいって、その要点をまとめる。(一年生ではむりである)
 - ・メモの取り方は、箇条式のものでも、文章体のものでよい。
 - ・メモ紙はノートの方がなくなる心配もなくてよい。前もって、家庭と連絡しておいて、毎日このメモ帳をみるように話をしておく。

(以下略) (p.37)

このように「話すこと」「聞くこと」の特に聞くことについての指導として、大事なことをもらさず聞く学習になっている。しかもここでは、言語活動を工夫する学習になっている。

③ 多様な表現作り

児童自身が「聞くこと」の中身を振り返る学習の一例として、「9. 電話ごっこ」をあげることができる。学年に応じたまとまりのある話を、短時間で聞き取り、今日でいうところの聞き取りテストのような形をとっているものである。以下に引用する。

9. 電話ごっこ

〔ねらい〕

人の話を間違いなく聞きとる技能を養う

〔方法〕

1. 低学年であるので送信者は教師になって児童が受信者になる。
2. その送信に対して、子どもに用件をメモさせる。
3. その後で、聞きとった用件がまちがいないか聞き落した点はないかを調べる。

例 教師「もしもし〇.〇さんですか。」

児童「はい、そうです。」

教師「あしたは、工作の時間に電話あそびをするので、電話をつくります。だから二十円のキャラメルの空箱と糸を三メートルくらいとお菓子の箱などについているブウブウ紙をもってきてください。」（以下略）

このように「話すこと」「聞くこと」の学習ではあるが、教師が話し方のモデルとして、児童には意識されるようになっている。評価方法も項目も具体的に提示されており、日常の言語生活場面での、「公共意識」と「相手意識」を養う学習を形成している。

聞くことの内容が、名詞から徐々に文へ移行し、次第に難易度を上げていくような展開が示されている。すなわち、「聞くこと」の中身を聞き分ける学習になっているのである。

以上のように、それぞれの学習者に適応したきめ細かい学習が展開できるような目配りが窺えるのである。

(5)まとめと今後の示唆

以上のように、東京都杉並区の小学校国語研究部が作成した『国語科における基礎的指導技術—小学校篇—』の低学年部分の考察を、全体構造、指導方法、具体的な授業例について行った。

では、その結果、ここでの指導の様相はどのような示唆を与えてくれるのだろうか。要点をまとめる。

1. 学ぶための工夫を教える。指導すべき言語場면을抽出していること。
2. 自覚を促す言語活動をさせる。書くことと関わる指導をおこなっていること。
3. 多様な表現作りをさせる。内容を聞き分けることをおこなっていること。

1と2は、今日においても「話すこと」「聞くこと」が形式的指導や表面的な態度の指導に陥りがちであり、話さなければならない、あるいは、聞かななければならない必然的な場面設定の問題や技術指導としての側面が看過されがちであることへの警鐘を示す。3は、低学年の段階から「聞き分けること」、つまり批判的に聞くという姿勢の育成の可能性を示唆している。情報リテラシーの学習の先駆けとしてとらえることもできよう。

では、これらの発想の背後にあるものは何であろうか。ひとつには、米国占領下の教育政策があげられる。米軍の軍政部民間情報局には日本の民主国家としての再建に一途に取り組む担当者が数多くおり、昭和23年には「日本の視覚教育計画」が示され、軍政部の監督責任の下、映写機・フィルム等の貸与が行われた（注6）。

そればかりではない。戦後の民主教育は、戦前の様々な教育運動や努力の伝統の上に成り立っている。先のような発想の背後には、そのような現場の伝統と、民主社会建設の機運の高まりがあったからこそ、指導技術が単に形式的なものにとどまらず、公共性と結びつきながら、教科の枠を超えて多方面に発展していく可能性を含んだものになったのである。こうした歴史的営為の蓄積を知ることによって、今日の、そしてこれからの教育の歩みをより確かなものにしていくことができるだろう。

次に、さらにこの時期の同種の文献の分析・考察をおこない、一般校における学習指導の実態を考察する。先にも述べたように、当時の指導者ならびに学習者の記録を遺産としてあらたな教育に生かしていく。

注

(注1) 飛田多喜雄『国語教育問題論史』明治図書 1977年 p.246

(注2) 浜本純逸 「「東京都中央区中学校国語教育課程（試案）」（1952年）の成立過程と内容」 国語教育史研究 第3号 国語教育史学会 2004年12月15日 p.115

(注3) 時枝誠記「戦後の国語教育の反省と批判」『国語と国文学』 東京大学国語国文学会 至文堂 昭和27年7月号

(注4) 鳥山榛名「国語科単元学習の反省」『国語と国文学』 東京大学国語国文学会 至文堂 昭和27年7月号

(注5) 仲田庸幸「国語単元学習とその批判」『国語科教育』全国大学国語教育学会 昭和27年5月号

(注6) 本冊子は、低学年、中学年、高学年の三部の構成を持っている。それぞれの構成は、次のようである。参照資料として教科書名を横軸に記し、東書、二葉、学図、光村、日書(太郎花子) 日書(山本有三)と項目がある。更に、技能として「聞く」「話す」「読む」「書く」が記される。縦軸には、ことば教材、生活文、日記、通信、詩、記録、報告、説明、童話・物語・文学、伝記、脚本、話し合い、編集が項目化されている。

(注6) 阿部彰「地方軍政部の機構と活動—R・S・アンダーソンの足跡を中心に—」『講座 日本教育史』第4巻 第一法規出版・昭和59年4月

第五節 昭和 30 年代の話すこと・聞くことの先駆的実践

—東京都杉並区を中心にして

本節では、昭和 20・30 年代における「話すこと」「聞くこと」に関する小学校での学習指導が、どのような今日的意義を持っているのかを明らかにしてみたい（注 1）。考察の対象として、東京都杉並区における昭和 20・30 年代の実践事例と教材開発事例を取り上げ、その中でも杉並区済美小学校教諭である関口重平による口頭作文の実践を中心に考察を行う。

昭和 20 年代から 30 年代にかけては、視聴覚教育への関心が急激に高まった時期であった（注 2）。例えば、文部省は『初等教育資料』（昭和 26 年 4 月号）において、「視聴覚教材利用の要領」の具体例としてスライド上映の挿絵を示している。また、昭和 27 年 8 月 1 日には、文部省に視聴覚教育課が創設された。さらに、昭和 28 年 8 月 5 日には、全国視聴覚教育連盟が発足している。

こうした視聴覚教育への関心の高まりは、国語科における話しことばの学習指導にも影響を与えたはずである。「話すこと」「聞くこと」の学習指導の実態を知るためには、可能であれば、当時の音声言語活動を録音した資料の入手が、研究の手法として望ましい。しかし、わずかながら現存する録音テープの類も破損が激しい状態である。授業実践を文字化して記録した資料も極めて少ない。昭和 20・30 年代は教師による手作りの謄写版刷りの文献資料が多かったため、図書館に送付されて保存されるといった機会にも余り恵まれなかった。

しかしながら、各地方の教育研究所の書庫などに残存する文献資料を丹念に掘り起こしていくことによって、ある程度その実態を明らかにすることが可能である。本論文で取り上げる実践もそのような文献資料の一つである。

昭和 20・30 年代の時期において、杉並区は極めて先駆的な実践を展開しており、その記録が継続して教育雑誌に発表されている（注 3）。本論文では、そうした文献資料の中でも、杉並区済美小学校に関わるものを主として用いた。

（1）吉田瑞穂の影響—杉並区における二人の先駆的実践家（一）

ところで、杉並区の小学校においてこのような実践が行われたのは、単なる偶然ではない。そこにはそれだけの背景があった（注 4）。そこでまず、このような実践の背景をふまえながら、関口重平が影響を受けたに違いない二人の先駆的実践家について取り上げることにする。昭和 20・30 年代において指導的な立場にあった吉田瑞穂と西村省吾との、視聴覚教育・国語教育との関わりについてである。

吉田瑞穂（注 5）は、詩人であると同時に戦前から戦後に至るまで作文教育に長く取り組んだ実践者として知られている。戦後は昭和 22 年から 26 年まで文部省指導要領作成委員

を務めている。しかし、東京都杉並区立第九小学校の校長として、視聴覚教育にも取り組んでいたことはあまり知られていない。

吉田瑞穂は、佐賀県の小学校での勤務を経て、昭和 16 年より杉並第六小学校の教員として着任し、昭和 18 年には墨田区向島曳船小学校の教頭として赴任する。昭和 23 年、杉並第七小学校の校長となる。同校は国立国語研究所の実践学校、東京都教育委員会国語研究指定校、文部省国語教育実験校であった。昭和 27 年 10 月、杉並第九小学校の校長に着任をする。昭和 28 年、学校文集『すぎなえ』は第 5 号全国文集コンクールにおいて学校文集賞を受賞する。この間に、保護者の協力を得ながら視聴覚教育に主力を注ぐ（注 6）。その結果として、昭和 34 年 1 月 20 日に、杉並区視聴覚教育研究奨励の公開研究発表会を行っている。また、昭和 37 年から昭和 43 年 6 月まで杉並区済美教育研究所長を務めた。

昭和 34 年 1 月 20 日杉並区立第九小学校の研究発表「教科学習にとりいれた視聴覚教育研究」の際に配布された印刷物には、次のような見解が述べられている。

従来の国語学習においては、教科書中心主義であり、直接経験を排し、文字言語による間接経験を国語学習の本質であると考えて来たと思う。このような学習では、生きた言語の理解はできないという反省がなされ、具体的な生活の場で学習する新しい単元学習の指導法が考えられるに至って、視聴覚教材の利用が考えられるのである。さらに、最近マスコミュニケーションとしてのラジオや映画などが、国語教育の一つの領域として重視せられてきたことから、視聴覚教材の利用の場が、必然的に生まれていると思う。（注 7）

（注 下線は有働が施した。）

ここから、アメリカの教育思想の強い影響下にあった戦後期特有の、いわゆる経験主義に立った主張を読み取ることができる。特に「従来の国語教育」に対して、「生きた言語の理解」を学習するには、「話すこと」「聞くこと」の活動について、視聴覚教材が効果をあげてを指摘していることは注目に値する。

つまり、「直接経験」をふまえなければ「生きた言語の理解はできない」と論じているのである。さらに「具体的な生活の場で学習する新しい単元学習の指導法が考えられるに至って、視聴覚教材の利用が考えられる」と明確に指摘している。「生きた言語」の習得のためには視聴覚教材の活用が必要であり、また単元学習の導入やマスコミュニケーションの発達にともなって、すでにそれは進展しつつあるという見解である。特に単元学習との関わりから「生きた言語」を引き出すことを重視している点に注目したい。

例えば、音声を録音することやテープレコーダーの使用についても積極的であり、機具の教育的利用についての提言の中の一節において、次のように述べている。

テープレコーダーの場合

テープレコーダーの利用については、次のようなことが実践によって考えられた。

テープレコーダーとか、放送施設は直接、ことばの媒介として補助資料というよりも、話し方指導の最も困難である点の、一回きりで消え去ることばを、録音機であると、児童や教師の話したことをすぐに再生して、それを何度でも聞くことのできる便利さがある。これらは、

- ①自分の声を客観化して聞くことができる。
- ②劇化、紙しばいなどの演出に利用して、反省の材料となる。
- ③朗読を録音し、たびたび聞かせることができる。
- ④討議や話し合いの仕方などを録音し、再生して反省して指導に役立てる。

などの点から、テープレコーダーの国語学習に位置する価値は、重要だといってよい。それに自由に編集できる利点をもつ。(略)(注8)(注 下線は有働が施した。)

このような「客観化して聞く」「反省の材料」という、学習記録を評価してさらに学習を発展させるという発想のもと、戦前の規範重視、文字言語の単純な音声化を重視した「話すこと」「聞くこと」の指導からの脱却が図られていることが指摘できる。例えば、「話し方指導の最も困難である点の、一回きりで消え去ることばを、録音機であると、児童や教師の話したことをすぐに再生して、それで何度でも聞くことのできる便利さがある。」という指摘のように、文字言語を媒介させて指導や評価を行うのではなく、話したことばをそのまま、まさに「生きた言語」を学ばせるという発想である。実際の場合で話しことばを録音し、それを聞いて反省するということは、学習の共有化を目指す。児童の交流も生まれ、児童の情動に訴える教育的効果の高いことである。

さらに吉田瑞穂は、この研究発表のまとめとして、次のように視聴覚教具の利用の重要性を述べている。

国語学習に視聴覚教具を使用することについては、あくまでも言語の本質を考えなければならぬ。学習の場を考え、あくまでも必然的な利用を考え、効果のあるものでなければ、ただ使用したというだけで、教具への好奇心のみに終るとなれば危険なことである。これから先、その必然性と使用の場や、学習指導技術などをみがいしていかなければならないことだし、今後の大きな問題となっているわけである。(注9)

(注 下線は有働が施した。)

このように吉田瑞穂は、利用の根拠として、「あくまでも言語の本質を考えなければならぬ。」と安易な機器利用に対する警告を発している。さらに「ただ使用したというだけで、教具への好奇心のみに終るとなれば危険なこと」のように言語の本質を見据えた学習指導を行うことを指摘する。言語指導の本質と視聴覚教具への好奇心とを明瞭に区別し、必然的な形で視聴覚教具を利用する必要性を主張している。

まさに、教室において「生きた言語」の学習を共有して指導することの重要性を述べているのである。

(2) 西村省吾の影響—杉並区における二人の先駆的实践家 (二)

西村省吾（注 10）は、昭和 25 年から 28 年まで杉並区済美教育研究所の主任所員であった。昭和 28 年から昭和 30 年 9 月 30 日までのほぼ三年間、初代済美小学校の初代校長を務めた。

この時期は、国語科と視聴覚教具との関わりが、次第に密接になってきている時期であった。西村省吾は、次のような示唆に富む見解を述べている

戦後には、文字板学習ということが提唱され、低学年では経験チャートやカードを使う授業が多くなってきた。中学年ごろからの物語教材や劇教材では、必ずといってよいほど、発展的扱いとして紙しばい化させていたことがある。テープレコーダーが国産化されてからは、聞くこと、話すことの指導に急速に活用されるようになった。さらには、ラジオの普及、テレビの発達にともなって、学校向番組が国語教室へも流れてくるようになった。

こうして、国語の指導に視聴覚教具を活用することがしだいに多くなってきた。

国語の指導に視聴覚教具を使うということは、なにも戦後にはじまったわけではない。さし絵や掛図を使ったり、絵はがきや子どものかいた図画を利用したりなどは、ずいぶん昔からおこなわれてきた。文章の構造を視覚的な文図で理解させるために、板書のくふうにも力をいれてきた。そして、このようなことは、いまでもつづけられているがこれらのほかにも、国語科にとりいれられる視聴覚教具が、かなり多くなってきたことは事実である。（注 11）（注 下線は有働が施した。）

西村省吾はこのように、「視聴覚教具」を、かなり幅広い内容として理解していた。

戦前から多く用いられていた教科書の「さし絵」、さらに具体的な事物を示す「掛図」の指導などの視覚に訴える既存の教具を、「視聴覚教具」として再評価している。さらに、教師の指導方法の工夫の中で活用された「絵はがき」や「子どものかいた図画」などもそれに加えている。こういった、戦前から普及していた視覚に訴える教具をとらえなおし、新たな系統化を図ろうとする意図が読み取れる。

戦後には文部省と民間教育情報局（CIE/Civil Information and Education Section）による視聴教育指導講習会が、継続的に行われた。その結果、占領軍からの学校への貸与によって普及した「ナトコ」トーキー映写機、「ベスラー」幻灯機の普及が飛躍的に進み、新しい映像音響メディアとして教育場面に定着していったのである。また、昭和 26 年 3 月ごろからはオープンリール式の録音機械も普及していった。こうした背景もあり、先に述べたように文部省は聴覚と視覚との融合による視聴覚教育の指導を奨励したのである（注 12）。

このような形で、吉田瑞穂や西村省吾のような指導者層は、「視聴覚教具」を幅広くとら

え、戦前の指導と戦後の指導の間に一貫性・系統性を見出そうとした。その一方において、西村省吾は、以下のように、「教材」と「教具」とを厳密に区別をしている。

ここに紙しばいがある。

教師がこれを実演して見せたり、子どもに演じさせたりして、話すこと、聞くことの授業をおこなっているとしよう。この場合、紙しばいは明らかに視覚教材である。

ところが、物語教材の読解指導の中で、この紙しばいを掛図がわりに使ったり、文段をくぎるための手がかりとして使っているときなどは、紙しばいは視覚的教具になる。

同じものでも、使いかたによって、あるときは教材となり、あるときは教具となるわけである。視聴覚物が指導の直接目的となる場合は教材であり、それが手段となつて目的がほかにある場合は教具といってさしつかえなかろう。(注 13)

(注 下線は有働が施した。)

このように「紙しばい」を用いて、目的の違いにより「教材」にもなり、「教具」にもなることを説いている。つまり、「視聴覚物が指導の直接目的となる場合は教材であり、それが手段となつて目的がほかにある場合は教具と

いってさしつかえなかろう。」という弁別を行っている。

視聴覚機具を用いた学習指導を展開する場合、ともすれば機具を使うことが目的化されやすい。そこに着眼し、「教材」と「教具」とを明確に区別しようとしているところは、現在の学習指導においても、意義を持つことである。

(3) 視聴覚教具の先駆性—杉並区視聴覚教育部と国語教育部との関連

西村省吾は視聴覚教具の積極的利用を推奨している。そして、国語科に活用できると判断した視聴覚教具を具体的に十二の項目に整理し、説明を試みている。

- 一「カード・文字板」
- 二「さし絵・掛図」
- 三「黒板」
- 四「紙しばい」
- 五「フランネルボード」
- 六「人形」
- 七「動作化・劇化」
- 八「スライド」
- 九「映画とテレビ」
- 十「学校放送」

十一「校内放送」

十二「録音教材」

項目の「一」は文字に関するものである。「二」から「六」までは、視覚に訴えながら児童が用いながら学習が可能なものである。項目の「七」は体感するものである。「八」から「九」は視覚と聴覚に訴えるものである。「十」から「十二」は聴覚に訴えるものである。

各項目に、まず「その教具の特殊性」「国語の各領域での生かし方」「学年での扱い方」「使用上の注意」などについて触れ、次にその教具を使用しての授業例を挙げている。

例えば、国語学習と映画との関わりについて、その現状を次のように述べている。

社会科を対象とした生産や歴史・地理・風俗を内容としたものを始め、動植物の生態や実験・観察を内容としたフィルムは容易に手にはいるようになった。ところが、いちばん映画と結びつきそうな国語科については、驚くほど数の少ないのが現状である。(中略) 劇映画や物語映画をそのまま国語科と直結させることはどうであろうか。わたしには幾多の疑問が残るのである。少なくとも、国語教材としてのはっきりした性格と意図とを持った映画でなければ、容易に結びつけることは危険である。このことは、世上のすべての書き物が、単にことばをもってつづられているということだけで、教材に相当であるといえないことと同様である。まして、映画が文学から独立した新しい表現形式の性格を明瞭にしつつある時、これらの点は慎重に考える必要があろう。

ただ、昔話や名作童話などを映画化したものを、低学年の読解指導に役立てることはできる。これは、それらの読み物が、直接教材として教科書にとりいれられているからである。そのほか、高学年などで映画を見ての感想文などを取り扱うことは、当然国語学習の一環として必要なことである。

このように考えてくると、社会科や理科の教材としての映画の性格と、国語科で扱う映画の性格とは異なっているということがいえよう。つまり、社会科や理科では、映画その物の内容が、直接知識を与えるように仕組まれているが、国語科の場合には、映画が媒介となって学習が円滑に進むということになる。(注 14)

(注 下線は有働が施した。)

ここでは指導への警告と推奨という二点が述べられている。それは、次のような二つの問題意識にまとめられる。

第一は、安易な映画利用に対する警告である。「国語教材としてのはっきりした性格と意図を持った映画でなければ、容易に結びつけることは危険」という指摘を行っている。あくまでも「教材」そのものの価値が、学習の目的と一体化するものでなければならないというのである。視聴覚機器を用いること自体が目的化されてしまい、意図の不明確な授業となってしまう危険性は、この時代に限らず指摘されるべきことであろう。指導のねらい

を踏まえていることが肝要だという西村省吾の主張は普遍的なものと言ってよく、今日的な意義ある指摘となっていよう。

第二は、読解指導に関する利用方法を推奨していることである。「社会科や理科の教材としての映画の性格と、国語科で扱う映画の性格とは異なっているということがいえよう。つまり、社会科や理科では、映画そのものの内容が、直接知識を与えるように仕組まれているが、国語科の場合には、映画が媒介となって学習が円滑に進む」という指摘である。つまり、社会科や理科のような教科では、映画そのものの内容が直接その教科内容の知識を与えるように仕組まれている。それに対して、国語科の場合には、映画はあくまで媒体である。映画が媒介することで言葉の学習が円滑に進むような方法を考えねばならない。西村省吾は、その例として、低学年では昔話や名作童話の学習指導、さらに高学年についても、映画を見ての感想文指導などを通して、積極的な活用の可能性を述べている。

(4) 当時の視聴覚教育と話しことば教育—国語教育の教具の工夫

こういった西村省吾の発想の裏付には、当時、視聴覚教育に関する理論として注目されていた、エドガー・ディール (E. Dale) の理論があった (注 15)。ディールによって提示された「経験の円錐体の 10 段階」は、経験主義の立場から、具体的経験から抽象的経験へと至る発達の段階を整理している。さらにこういった教具がどのように有効であるのかを示した、次のようなものであった。

- 1 直接的目的的体验
- 2 ひながた経験
- 3 劇化された経験
- 4 演示
- 5 見学
- 6 展示
- 7 テレビ・映画
- 8 レコード・ラジオ・写真
- 9 視覚的象徴
- 10 言語的象徴

先述した西村省吾は、それぞれが国語教育で用いられる教具のどれにそれぞれ該当するかを整理している。

例えば、1 から 3 を「行為」とみなして、劇や動作化などとしている。4 から 8 を「観察」とみなして、映画や幻灯機や写真やラジオやテープレコーダーなどと結びつけている。9 から 10 を「象徴」とみなして、絵画や図案やポスターや文字板や黒板やカードなどがその具体例であると述べている (注 16)。

以上のように、吉田瑞穂と西村省吾の二人の主張は、いずれも戦前期の規範重視、形式重視の学習指導から脱却して、児童生徒主体の「生きた言語」の育成を目指すものであった。そして、安易な導入を警告して戒めつつも、そこでの視聴覚教具の導入を積極的に推奨している。

このような杉並区における先駆的实践家である吉田瑞穂と西村省吾という二人の教育者などにも支えられて、杉並区では、さまざまな困難のともなう「話すこと」「聞くこと」の学習の実践が蓄積されていった。そういった教育土壌の中から、次に考察の対象とする実践事例と教材開発事例である、関口重平の実践が生まれてきたのである。

（５）先駆的指導事例—杉並区済美小学校教諭・関口重平による口頭作文指導

以下、杉並区立済美小学校の教諭であった関口重平の実践を中心に述べていく（注 17）。この実践は公開授業研究として保護者にも公開されているものである。この事例を取り上げた理由をまとめると次のようになる。

第一は具体的な実践事例であるということである。杉並区国語研究部の支援のもとに、「話すこと」「聞くこと」による児童の口頭作文を共通の指導の場と、交流の場を多く用いる指導を先駆的に行っている。さらに、それを授業者が詳細に授業記録として検証できるように残している。この関口重平に代表されるような記録は、昭和 20 年代から蓄積されている。特に関口重平は、国語研究部の自主研究から教師同士が共有することになった指導方法を詳細に示している。

第二は教材開発の事例である。特筆すべき点は、口頭作文の入門指導のために教材開発をしていることである。具体的には口頭作文の文字指導のために「幻灯(スライド)」を用いたことである。また、児童の「話すこと」「聞くこと」の指導のために実際の「生きた言葉」の「音声録音教具」を用いる教材開発である。

そこで、次より実践事例を詳細な授業記録をもとにして、具体例に沿って考察していく。

・実践事例—児童の共有体験の重視(小学校 1 年生対象)

ここでは、校外学習としての関口重平の実践事例である「おちばひろい」の単元に注目する。この単元では児童の共有体験を大事にしている。体験を文字に置きかえる楽しさを学ばせる実践である。入門期の指導として工夫された口頭作文の指導、つまり「話すこと」「聞くこと」の学習指導を実践している。

指導者が、指導の目的に沿って用いているのは、話し言葉と文字言葉を融合する媒介となる視聴覚教具としての「幻灯(スライド)」である。具体的にはそれぞれのスライドに対応して、児童自身の話し言葉による朗読作文が記録されている。



指導案は次のようにまとめられている。

国語科学習（作文）指導案

(一) 題材 生活文 おちばひろい

(二) 目標

- ①「おちばひろい」の共通経験によって、みたり聞いたりしたことや行動を、時間的経過をおって書くことができるようにする。
- ②幻燈をなかだちにして、みんなにわかるように、順序よく話したり、文を読んだりできるようにする。
- ③物の考え方、み方を深めて子どもたちの生活指導とする。
- ④「てん」「まる」「 」をうつことが、できるようにする。(注 18)

(注 下線は有働が施した。)

ここにみるように「目標」として、4つのことが挙げられている。①の「共通経験」によって、「みたり聞いたりしたことや行動を、時間的経過をおって書くことができるようにする。」は、この単元の主目標である。特に「時間的経過をおって書くことができるようにする」という点に重点が置かれている。そして、この①の指導内容を②に示されているように「幻燈をなかだちにして」実現しようとしている。

さらに、「③物の考え方、み方を深めて」のように、ものの捉え方にまで踏み込んだ指導を行おうとしている。また、「④「てん」「まる」「 」をうつことが、できるようにする」である。これは現在の枠組みの「言語事項」に含まれる技能的な面の指導である。

このように、「目標」が見事に分化して記述され、何を指導するのが明確にされているところに注目したい。

学級の実態と指導計画は次のようにまとめられている。

(三) 学級の実態

- ①数名を残した他は絵について文が書けるようになった。

②教師や家庭への連絡もかくことが、できるようになった。

③文字にくるしみ、記述のできない児童は数名いる。

④「えにつき」「きのうのこと」「えんそく」などを題材として文を書くことに興味を持ってきたが、時間的に前後したり、重複したことばを使ったりする児童が多い。作成したスライドで、生活経験を思いださせ、一こま一こまのこまかい記憶を部分ごとに思いだし順序正しくくわしい文がかけられるようにしたいものである。(注19) (注 下線は有働が施した。)

この「学級の実態」の①「数名を残した他は絵について文が書けるようになった。」は、現在の評価規準がいうところの「B 規準」をクリアした子どもが学級の大半を占めた状況にあるということを意味している。教師の学習指導が効果的であったということを示しているものと解釈してよいであろう。②の「教師や家庭への連絡もかくことが、できるようになった。」は、現在の国語教育でいう「他者との伝え合い」が成立したということではないだろうか。③の「記述のできない児童は数名いる。」は、現在の評価規準がいうところの「C 規準」にとどまっている子どもが数人いるということであろう。④においてはその「C 規準」にとどまっている子どもを高めるための「てだて」にふれている。「スライド」を使うことによって、「こまかい記憶を部分ごとに思いだし順序正しくくわしい文がかけられるようにしたい」というように、「幻灯（スライド）」を使うことによって、すべての子どもがこの学習活動のめあてをクリアして欲しいという願いが述べられている。あくまでも関口重平は、この実践では児童が想起することを重視しているのである。

つまりここでは、あえて作文の内容を引き出すことを重点においていると想定できる。一方で関口重平はここで示した学習の他に継続的な学習も日常的に行っている（注 20）。

・児童の交流の場の重視—ことばへの着目

関口は、次のように指導計画の「書く前の指導」「書く指導」「書いたあとの指導」など随所で、児童が交流の場を設けることができるようにしている。この指導過程での細かな配慮は、小学校1年生という対象を念頭に置いてのことであろう。それは「共通体験」を重視し、学習者の学習意欲を喚起しているからこそ、可能なのである。

（四） 指導計画

（1）書く前の指導…四時間

①大宮公園に行くことについての話し合い。

②目的地で共通経験をさせる。

③目的地であらかじめ用意した指導事項により児童の生活経験を深める。

④その間児童の行動やことば（会話、ひとりごと、さけび）などをできるだけ注意し、簡単に記録し次の指導のために用意しておく。

(2) 書く指導…五時間

㊦大宮公園にいった話しあ^いをする。(一時間)

㊧自分や友だちのことばをカードに書かせる。(一時間)

即ち会話の写生である。自分や友だちのひとりごと、さげびを思いだしてうつしとる。友だちのいったこと、友だちと話しあったことなど。

㊨生活経験を思い出せさせるための指導として範囲を限定して文を書かせる。

○いくまえのこと—— 一時間

○おちばひろいのこと—— 一時間

○かえりのこと—— 一時間

記述にあたってはつぎのことを考えさせながらかく。

●はじめはどうしたかな。

●それからどうしたのかな。

●そのときのようすは、どうだったかな。

●そのとき、だれかなにか、いかなかったかな。「 」(前に書いたカードのことばを文の中にいれるように)

●そのときどう思ったかな。

(なぜだろうと考える態度を)をつける。見方を育てる。

●どこでおしまいにしようかな。

(3) 書いたあとの指導…一時間

㊦共通経験を写真と結びつけて話したり聞いたりする。

㊧スライドの文字板によって、自分や友だちの文を読んだり聞いたりする。

㊨文や話のあやまりをなおしあう。

㊩よい文を読みあ^いじあう。(注21) (注 下線は有働が施した。)

このように、「話し合い」や「共通体験」をもとに、指導者が事前計画に指導を予定している。

「ともだちのことばをカードに書かせる」という児童にとって無理のない言語活動になっている。「会話の写生である。」という指導は入門期の指導者には、今日性の高い指導である。「自分や友だちのひとりごと、さげびを思いだしてうつしとる。友だちのいったこと、友だちと話しあったことなどを指導者が瞬時に記録することが求められているのである。こういった指導者の詳細な指導があるからこそ、「生きた言葉」の学習が成立するのである。その結果、児童にとって自分達のことばに着目した楽しい授業として生きてくるようになっている。

以上のように、秋を迎える一年生の児童が、「おちばひろい」という体験を通して、「生きた言葉」に着眼しながら相互交流をする工夫がされており、見事な指導の手順を踏んでいることがわかる。つまり、口頭作文の基礎的な学習の場面を抽出して指導を展開してい

るのである。

・児童の学習の評価と目的の一体化

文字言語に比べて、指導上の物理的なハンディを持つ話しことばの学習である。この指導計画では、どのような評価が事前に設定されていたかに注目したい。

関口重平は、綿密な指導計画の上に、児童が自ら評価できるような観点を項目化している。それは、口頭作文の入門として、児童自身にとって分かりやすい項目になっているのである。次のような項目である。

(五) 評価

①時間的経過において、順序正しく文を書いたり、話すことができるようになったか。

②みんなにわかるようにお話ができたか。

③文の誤りがわかったか。

④てんやまるを正しくうつことができたか。

⑤文字がていねいにかけたか。(注 22) (注 下線は有働が施した。)

このように①は「時間的経過において、順序正しく文を書いたり、話すことができるようになったか。」という点は、単元「おちばひろい」①にある目標「共通体験によって、みたり聞いたりしたことや行動を、時間的経過をおって書くことができるようにする。」と合致している。さらに評価の項目の②の「みんなにわかるようにお話ができたか。」という点は、目標の「幻燈をなかだちにして、みんなにわかるように、順序よく話したり」という点を踏まえている。評価の項目の③「文の誤り」、④「てんやまるを正しくうつ」、⑤「文字がていねいにかけたか」は現在の枠組み「言語事項」に含まれる技能的な面の指導を示している。

これらは、現在の「指導と評価が一体となった指導」であるとみなすことができよう。さらにそれが「幻燈をなかだちにして」達成できるようになっているところに口頭作文の入門期指導としての特徴がある。

・共通体験の想起―書いたあとの指導場面

次に引用するのは、研究発表会当日に行われた授業（十時間目 書いたあとの指導）の冒頭部分の記録である。（注、文中の、写真②・フィルム③などは児童に見せているスライドのことを指す。踊り字が使用されていたものは、引用者が「あかあか」などに書き改めた。）

（あいさつがおわる。用意してあったアコーディオンを体につけながら）

指「さあ、みんなで落葉ひろいに行った時に歌った秋の夕日の歌を元気よく歌おうかね。」

アコージョンをひきながら教師はだんだんと廊下の方へ出ていった。子どもたちは音楽に合わせて歌いながら、しかも何をするのだろうと思って妙な顔をしている。歌のおわるころを見はからってスイッチをさっと消した。室内はきゅうにまっくら。

児「わあ、暗くなったぞ。映画館みたいだね。」

指「さあ、真暗くなったよ。遠藤くんの顔も、藤村くんの顔も真黒だよ。だれだかちよつともわからないな。」

指「わかんないけれど、いたずらをしてはだめだねえ。」

指「さ、うつるよ。何がうつるかな。」

「おちばひろい」と書いたタイトルがうつる。児童たちはみんなおちばひろいとめいめいによみあっている。

指「さ、これからが写真だよ。一ばんはじめのはこれ。おはなしができるかな。」（注23）

（注 下線は有働が施した。）

この授業記録からは、導入に巧みに工夫が凝らされていることが分かる。冒頭に「落葉ひろいに行った時に歌った秋の夕日の歌」を歌う。もう既にここから「想起」の工夫がなされている。しかも音楽が添えられているのである。子どもたちは、国語の時間であるのに、「何をするのだろうと思って妙な顔をしている」。そこに歌のおわるころに「室内はきゅうにまっくら。」というように授業の導入に演出がされていることがわかる。「スイッチをさっと消した。室内はきゅうにまっくら」という事態が起こる。児童の注意を集中する。情動に訴える劇的な導入である。

そして、「おちばひろい」と書いたタイトルが撮影される。指導者はすかさず、「これからが写真だよ。一ばんはじめのはこれ。おはなしができるかな。」と、体験の「想起」を行わせる。実に、見事な導入部であるといえよう。授業を公開するにふさわしい導入部である。

（写真②がうつる。ぎょうしつでうれしそうな顔）



② 教室でよろこぶ子どもたちの顔

(みんな、にこにこしている。)

指「そうね。みんなうれしそうだな。」

指「どうしてかしら。」

児「おちば拾いに行くのでうれしいからです。」

指「そうね。大あくさんも船橋くんも、ほらあんなににこにこしているね。」

指「あれ、この子はだれだろう。横っちょをむいて、手をこんな方へつきだしているよ。」

児「遠藤くんです。アハ……。」

指「みんなうれしかったのね。せんせいもやっぱりうれしかったよ。ほら、この写真が先生のうれしそうな顔。」(フィルム③を映写)



③ せんせいのうれしそうなかお

児「あれ、遠藤くんがまた横っちょをむいている。」指「そうだね。遠藤くん、よっぽどうれしかったんでね。いつもお行儀がいいんだけど。」

児「アハ……」

指「それから、ほら、健ちゃんのうれしそうな顔をみてごらんよ。目を細くして…」

指「こんどはこれ。写真ではなくてね。先生がくるまえのことを田中くんが作文にこんなふう書いてあったよ。」

スライドの文字板①をうつす。

「せんせいがまだきていないとき、みんな
にここにこしてまっていた。」たなかけ
んじ

(注 24)

(注 下線は有働が施した。)

このように「みんな、ここにこしてる。」という子どもの反応に「そうね。みんなうれしそうだな。」と教師が寄り添う。さらに、「どうしてかしら。」とたたみかける。「おちば拾いに行くのでうれしいからです。」とまた子どもが反応する。教師も「そうね。大あくさんも船橋くんも、ほらあんなにここにこしているね。」と応える。

こうした児童と指導者との呼応する発言によって、児童にとって丁寧な「想起」活動が行われるのである。

そうして「田中くんが作文にこんなふう書いてあったよ。」と想起したことをどのように書けばいいのかを示す具体例を指導者が示す。このようにして「幻灯（スライド）」という視聴覚機材を活用したみごとな学習指導が展開される。一年生という学年段階を踏まえた指導になっているといえよう。

また、「指導計画」は、時数ごとにまとめられているのではなく、指導内容ごとになっている。「話し合い」→「共通経験」→「共通経験の深め」と指導は展開していく。注目したいのは、「その間児童の行動やことば（会話、ひとりごと、さけび）などをできるだけ注意し、簡単に記録」することを重視していることである。それらは「次の指導のために用意」される。指導の構造化が指導者によって意識的になされている。見事な構造化である。



(6) 話しことばの学習を定着させる三つの方針—関口重平の教材開発事例

関口重平の実践事例と具体的な「話すこと」「聞くこと」の単元「おちばひろい」とその単元の実践記録を考察してきた。その結果、ここに3つの指導の方針を見出すことができる。その要点をまとめると、次のようになる。

1 児童相互の交流のための方策の追求

児童の言語実態を踏まえて実践する。このことから児童相互の交流のための方策の追

求を行っている。

2 学習の目的と評価を明確化

共通体験をもとにして学習の指導をする。このことから学習の目的と評価を明確化できる。

3 教師によるモデルの提示

学習の目標を達成するために視聴覚教具を用いる。このことから教師によるモデルの提示を行うことになる。

以下、この1から3のそれぞれについて、関口重平の教材開発を中心とした実践記録の中から具体例を示しながら考察していく。

・児童相互の交流の方策の追求—児童の言語実態を踏まえて実践する，児童相互の交流の方策の追求の意義

「話すこと」「聞くこと」の学習では、児童の言語実態を指導者が把握していることが肝要である。この単元「おちばひろい」の学習指導案には、次のような児童の言語実態が指摘されている。

本時の学習(第十時)(一)目標

児童は幻燈を見たり，教師やひとに作品を読んでもらったりすることを喜ぶ。ともに楽しんだ大宮公園のおちばひろいを，作成した天然色スライドにより野外学習を教室に再現して次の指導をする。

- ① スライドの場面に即して思ったことを話す。
- ② 自分や友だちの文を，スライドの場面に結びつけて興味をもって，読みかえしたり，聞いたり，話したりする。
- ③ スライドを経験の順序に映写し，経験を再構成して文を順序正しく，くわしく書けるようにする。
- ④ 文のあやまりがわかるようにする。(注25) (注 下線は有働が施した。)

秋を迎える時期，小学校1年生の言語実態としては「幻燈を見たり，教師やひとに作品を読んでもらったりすることを喜ぶ」のである。そのような興味や関心を踏まえて入門期の口頭作文の指導，文字の音読の指導が並行して行われている。「聞いたり，話したりする」活動は，共通体験を踏まえているからこそ，友だちとの交流が生まれ，学習意欲も高まっていく。

また，この単元の構造は，学習者が小学校1年時の言語を6年生時に振り返る学習となるという，長い見通しを持つ点に注目したい。視聴覚教具を用意しているのは，6年後に当時の「生きた言葉」を確認するためでもある。文字の記録とともに音声の記録を行い，児

具体的には、スライドの画面に写された児童自身の文章を、本人が朗読する学習である。この学習によって、児童は自分の声が録音される楽しさを知ることができる。と同時に、その相互作用として、仲間の声を聞き合い学級の中で表現の中身を共有することになる。さらに表現の中身を共有することを通して、音声としての声を相互に自覚することができる。つまり、この学習によって話し言葉から文字言語への橋渡しが楽しく学べるようになっていく。ちなみに、この公開授業の前段階として、マイク録音を用いた音声表現作りの学習が行われている。その学習では、マイク録音装置を前に児童が練習を繰り返していることは重要な指導である。

(第一圖) 全席式

児童
四十七名
見学者
四十名
(べんぐり等)

受音機
灯台機
これと接続
フィルム
カメラ機
送音機

スクリーン

下

録音しておくことにより、全ての児童の参加意欲を高める。

場作りへの導入を工夫。児童心性をふまえた見事な準備がある。

教師が児童の反応を観察している。

参観者には保護者も。

(見童のことはへの着目)

例えば、関口重平の指導した児童の、最初の話し振りは次のようなものであった。

これは、某小学校において筆者が聞く機会を得たオープンリールテープの録音を書きとめたものである。保存状態が悪く、不鮮明な部分が多い。わずかではあるが、初期指導の児童の音声実態を推測することができよう。

225

ぼくたちがかえろうとすると、「どん」というおとがしたから、ぼくたちがそらを見あげるとらっかさんがそらからふわふわおちてきました。ぼくは「らっかさん、こっちへおいで。」といったけれどらっかさんはこなかったから、ぼくはがっかりしちやいました。ぼくたちはがけの上にのぼりました。そうしたら、大みやこうえんのいけのボートやうらの山の木がみえてとてもいいけしきでした。ぼくは、ぼーとにのりたくなりました。みんなは、「あつくたびれたなあ。」と、いいました。ぼくもすこしくたびれてきました。

(⑱らっかさんにみとれる子どもたち (アコーディオンだけによる伴奏 “秋の夕日…” の曲 小さく) (注 27)



ここにみるように、「がっこうのみんなといきました。せんせいもいっしょでした。」と書いた、簡単な文であった学習者が、こういった指導を経ることによって「ぼくは『らっかさん、こっちへおいで。』といったけれどらっかさんはこなかったから、ぼくはがっかりしちやいました」というような内面を豊かに表現出来るような指導へと変容していく。

このような丁寧な指導過程を経ることによって、この時期に陥りがちな時間の前後関係の錯誤、重複した言葉の使用などを指導することができる。また、作文を音声化することで、構文の意識を指導しているといえる。つまり、児童が文を音声化することにより、話しことばによる作文と、文章のことばになった作文との違いを自覚させる指導ができる。

指「みんなの作文でね、おちばひろいのところをじょうずにかいてたあったのは新垣くん、森尾くん、藤村くんのだよ。さあ、これをよんでみよう。」

スライド文字板⑤

せんせいが、まっかなはっぱをとりました。みんなが、「わあ」とさわぎました。せんせいが、そのはっぱをくれないから、

ぼくはじぶんでさがしました。木の下をみると、まっかなはっぱが一ぱいおちていました。ぼくは、そのはっぱをそとがばんの中にいれました。どんなにたまったかみました。そうするとたくさんたまっていました。(しんがき まさお)

指「しんがきくん、読んでみよう」

指「じょうずにお話がかけているね。どこがうまいと思う？」

児「ぼくは自分でさがしました、と言うところがうまいです」

指「そう、新垣くん、どうしてみんな『わあ』っていったの？」(注 28)

このように文章を提示し、その中から「じょうずにお話がかけているね。どこがうまいと思う？」という発問から、児童に考えさせ、「自分でさがしました、と言うところがうまいです」と答えさせ、友達の表現の巧みさを全体で確認できるようになっている。表現することの中身を自覚させる授業構造になっているところに注目したい。さらに、見逃してはならないのは、スライドと録音を活用しているために、児童の学習意欲が継続していることであろう。このことによって児童の学習場面が共有化でき、児童同士の発言にみるような交流が可能になったのである。

音声は瞬時に消えてしまうものである。消えることを補うために、児童には伝えたい絵を描かせ、絵をもとにして言葉として自分の朗読したい場面を再現できるようにしている。そして一斉指導として、指導者が学習させたい場面を写真に撮る。最後に、スライドにして全体に見せ、その絵に適した話を作る学習をさせている。

実際の場面を再現できることが、1年生の児童の言語実態からは楽しい学習になっているのである。共有できる場面を指導者が意図的に作ったことが学習の交流場面を生んだ。つまり、このような児童の情動を取り入れた五感に訴える学習は、今日でも入門期の言語指導計画上の重要なポイントとなっている。

・ 学習の目的と評価の明確化—共通体験をもとにした学習指導、目的と評価を明確化する意義

関口重平は先に引用した指導計画にあったように、本時に至る以前に、「おちばひろい」という共通経験についての話し合い学習を行っており、授業の目的の明確化を行っている。そのうえで、この授業時間の後半では、次のような指導がなされている。

指「そこでね、みんなの作文の中にね、こういうのがあったけれど、どうだろうか？
今までみた写真を思いだして考えてちょうだいよ。」

スライドの文字板⑦ (順序の正しくない文例)

こうえんでおちばをひろいました。それからしゃせいをしました。それからおむすびのべんとうをたべました。

指「これはどうかしら。」

児「——。」

指「わからない？」

指「よくよんでごらん。さっきの写真を思いだしてごらん。いった順に考えるとわかるよ。」

児「順がめちゃくちゃです。べんとうを食べてから写生したのです。」

指「そうね、じゅんじゅんにわかるようにくわしく書かなくてはね。」

指「それでは、これはどうだろう」

スライド文字板⑧（飛躍したり、だいじなことをぬかした文例）

おおみやこうえんへいきました。べんとうがおいしいから、ぼくはのこしてかえりました。えをかいているところを、しゃしんにうつされちゃいました。かえってからおべんとうののこりをたべました。いもうととねました。おきてから、またがっこうへ、いきました

指「こえをたてずによんでみよう。」

指「おかしいところがないか、考えながら読んでみよう。」

指「さっきの写真とくらべながら、読んでみよう。」

児「おちばひろいのことは書いてない。」

児「べんとうのことがたくさん書いてある。」

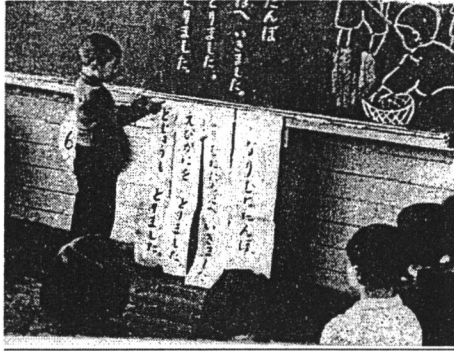
指「そうね、べんとうがおいしいから残したことと、うちでそれをたべた事がくわしかいてあって、おちばひろいのお話はでていないね。こんな文はうまくないのだね。」（注29）

このように「さっきの写真とくらべながら、読んでみよう。」という共通経験を明確に指導の要に抽出している。このことにより、一年生の児童が何をここで学習すれば良いのか、明確に理解して学習する事ができる。こうした「おかしいところがないか、考えながら読んでみよう。」という的確な発問により、児童が学習のねらいに沿って発言ができるのである。

このような指導をより効果的なものにする上で重要な役割を果たしたものとして、文字板学習（注30）の普及を挙げることができる。

共通体験の中で、重要な文を抽出して指導する。その指導文には、必ず音声と文字との

関連指導が含まれている。その時に、文字板を用いて、「一語」「一文」「一段落」の取立て指導をおこなう。話し言葉から文字言語への、橋渡しの学習を設定している。これは、当時の杉並区の国語研究会では、「文字板学習」の名前で言語指導に広く利用されていたものである。(杉並区第七小学校例：『初等教育資料』昭和 27 年 5 月号, No.24, 内表紙・写真 1 参照)



(写真 1)

上掲のような文字板学習は、「カード」と呼ばれ、話し言葉と文字言葉との関連の指導に広く用いられていた。さらに構文、文、接続語、などの取立て指導に利用されていた。

それは、中学校においてもさまざまな場面に用いられていた。具体的には当時の中学校教育研究会国語研究部の『研究収録』にも文字板に触れている報告がある。生徒による校内放送の指導計画事例などで、文字板に触れている。杉並区東原中学校では「話すこと」の調査結果報告が昭和 32 年 2 月の冊子の形で残っている。一方小学校国語部では、共通体験のことばの文字を覚えることの指導事例が『杉並区教育研究会国語研究』雑誌に存在する。直接の経験とかけ離れた教科書で学ぶより、経験から生み出して作った文字板の方が学ぶ効果があるという共通指導観に支えられていると言えよう。

話し言葉の指導をふまえながら、重要語句に注目させる指導が、学習の共有化をはかることになり、学習の定着を促す事になっているのである。

・教師によるモデルの提示をする一視聴覚教具を用いる、モデルの提示をする意義

東京都の郊外にあり、地域独自の言葉も残っている。その特有の言語の状況をもふまえて、規範的なモデルを提示することがねらいとなっている。話しことば言葉による表現作りの学習は、普段から実践されていた。

教師は、視聴覚教材をいち早く用いている。たとえば、児童にラジオを聞かせると同時に、オープンリール式の録音装置も用いている。その結果、録音するための声や話し言葉について話し合うこととなる。そしてそれは、児童自身が自分で自分の声を聞いて学ぶことのできる、振り返りの学習と結びついていく。

このように積極的に視聴覚教具を取り入れたことについて、関口重平は次のように述べている。

最近、視聴覚教具がいろいろと作られ、それを授業の中にとり入れて、目から耳からの教育が強く叫ばれるようになった。しかし、ともすると教師が教具に使われ、とってつけたように使用した授業の実際になりがちである。つまり、せっかくの教具が授業の中に生かされてない場合が多い。視聴覚教育は手段であって教育全体の目的ではない。新しい教育では理論もさることながら、教材教具を手段として有効に生かし、学習効果をあげる指導技術はぜひとも必要で欠くことのできないものである。まして低学年の児童は教師の指導技術によって左右されることが多い。

そこで私はなんとかしてこれらの教具を作文の授業の中にも取り入れて、これを使用した指導技術を身につけたいと念願しておった。視聴覚教具をいかして使用した授業—これが第一にのぞむところであった。(注 31) (注 下線は有働が施した。)

このように関口重平は国語の授業指導を効果的に推進するために視聴覚教具が必要なことを既に述べている。「視聴覚教育は手段であって教育全体の目的ではない」とまで言い切る一方で、「新しい教育では理論もさることながら、教材教具を手段として有効に生かし、学習効果をあげる指導技術はぜひとも必要」と主張する。あくまで、学習の目標を達成するために教具として、その重要性を強調している。

実際の授業においては、スライドと録音装置、さらにオープンリールのテープレコーダーが主として活用されている。当時としては、きわめて斬新な指導手法である。次に示したのは、スライド文字板を用いた一場面である。

児「いま、おむすびを口に入れようとしている。」

児「高田くんが、口をほおぼってよこの方をむいている。」

児「田中くんが指についた御飯つぶをなめているよ。」

児「田中くんの口のまわりにごまがついている。」

指「おいしそうだね。」

指「さあ、この文は井口くんのお話だよ。」

スライド文字板⑥

おべんとうのふたをあけたら、たまごがはいってました。たべたら、うまくてうまくてしょうがないでした。そおして、ちょっとだけのこしました。ぼくのまえに山田くんがいました。山田くんも、やっぱりたまごでした。

指「うまいね。先生はあまりうまいのでうちで読みながら、むちゅうでまるをつけちゃったの。まるのついているところを読んでみよう。」

指「みんなでいっしょに声をだしてよんでみよう。」

指「こんどはね、先生のさすむちにあわせて、だまって読んでみよう。」

指「こんどはね、この列が読んでみよう。」(注 32)

(注・原本では傍らに小さな丸が付されている部分を、引用者が傍点に改めた。)

このように関口重平は児童のことばづかいに着目している。児童の作文を「あまりうまいので」と評価し、その文言を「声を出して」音読指導として取り上げていく。このような見事な指導は、「話すこと」のモデルとしての指導を含みながら、柔軟な表現指導になっている。加えて、関口重平の配慮はことばづかいのみにむけられているのではない。児童の実態に沿った、児童の五感に訴える学習構造を伴っている。今日でも、入門期の児童に対することばづかいの指導は言語事項に記されており、重要度が高い指導である。一年生は、幼児音の問題もあり、音声化する指導が常に児童にとって楽しい学習でなければならない。関口重平の指導は、今日性の高い指導とみなすことができる。

以上が、実践事例による考察である。これらは、話しことばの活動を定着させる次のような三つの方針に集約される。

- 1 児童の言語実態を踏まえて実践する。児童相互の交流のための方策の追求を行っている。
- 2 共通体験をもとにして学習の指導をする。このことから学習の目的と評価を明確化できる。
- 3 学習の目標を達成するために視聴覚教具を用いる。このことから教師によるモデルの提示を行うことになる。

これらのことが、実践の中で具体化されていたのである。

(7) 昭和 20・30 年代における話しことばの実践事例と教材開発事例の今日的意義

昭和 20・30 年代における先駆的实践について、小学校の「話すこと」「聞くこと」の具体的な実践事例と教材開発事例を関口重平の実践より、考察を試みてきた。

ではなぜ、こういった具体的な指導が可能であったのだろうか。その手引きになっていたものの一つに、杉並区の国語部によって作成されていた多くの指針集などがある。杉並区のエデュケーション活動は、昭和の 20 年代初頭から、昭和の 30 年代初頭に至るまで多くの「話すこと」「聞くこと」の指導について工夫を重ねていた。教材や教具、さらには、それらを公開研究会で地域や保護者にも公開していった経過があり、作文指導にも長い歴史を有している(注 33)。さらにまた、共通の理念を小中の校種を超えて交流することが継続されていたと想定される。

現在も、その指導内容は詳細な授業記録と共に残されている。さらにこの時期に多く利用された「国語科に於ける基礎的指導技術」という国語部作製の指導指針集も現存してい

る。これは、謄写版刷りの一冊の大型冊子であり、内容は低学年・中学年・高学年に分かれて記述されている。区内の各学校に配布されていた。さらに、東京都の中でも継続的な多方面の研究を実践してきた歴史的な経緯もある（注 34）。

このような指針集などの利用もあり、共通の理念に基づいた話しことばの学習を豊かにする工夫がなされた。その結果、特に次の点は今日的な意義がある。

- 1 児童相互の交流のための方策の追求を行う。
- 2 学習の目的と評価を明確化できる。
- 3 教師によるモデルの提示を行う。

1 の「児童相互の交流のための方策の追求を行う」では、小学校国語研究部において伝統的に児童の共通体験と交流場面を取り入れる指導方法が存在し、方策の追求を行っていた事が推測できた。2 の「学習の目的と評価を明確化できる」では「話すこと」「聞くこと」に関わる学習として、口頭作文指導の目的との一体化を目指し、評価を明確化し、教材開発が視聴覚教具を用いて行われた事を示す事ができた。3 の「教師によるモデルの提示を行うことになる」では、教師が一年生の児童にふさわしい指導内容を導くために、視聴覚教具としてスライドや録音機材を用いながらモデルの共有化を行った事が確認できた。

以上を総合的に支えたのは、「話すこと」「聞くこと」の指導が、先駆的な指導者や実践者によって国語の共通的な指導として実践されていたことである。その指導内容の先駆的な一例としては、児童言語の入門期の見落とされがちな言葉の定着を図るものであった。そこでは、独自の教材開発が行われていたのである。

とりわけ関口重平の実践記録に象徴される、「話すこと」「聞くこと」の実践においては、共有化を目指すためにスライドや録音機などの視聴覚教具を用いる教材開発が先駆的に行われていた。その結果、指導者が指導内容に関する詳細な授業記録を残し、授業の検証が可能になっていった。物理的なハンディのある「話すこと」「聞くこと」の指導において、学ぶべき点である。

管見の限りの資料を用いて、「話すこと」「聞くこと」の指導を、先駆的な実践における視聴覚教具を効果的に利用する事例などを用いて考察した。指導者が自らの授業を詳しく記録することは、常に普遍性を持っているのである。これらの指導の理念や工夫は、今日性を保持しているといつて良いであろう。

このような事例は、文化的・社会的状況の潮流に照らし合わせても次の時代へ継承され、さらなる「話すこと」「聞くこと」の国語教育実践の実践指導史的な遺産となると考えている。

注

（注 1）戦後の国語科に関しては、田近洵一代表「戦後、昭和 20 年代における総合主義教

育研究—国語教育の視点から—」(基盤研究© No.1368033)において、広義のコミュニケーションの観点から単元学習と「話すこと」について触れている。音声言語の「話すこと」については、増田信一「上甲幹一の『共通語の学習指導法』」(『音声言語教育実践史』学芸図書, pp.153-157, 1994 年 10 月)に示されている。また、「話すこと」「聞くこと」の同時代的な評価については、神奈川県教育研究所『国語科における聞くこと話すことの評価の手引き』(神奈川県教育研究所, pp.26-27, 昭和 27 年 8 月)において一覧表が作成されている。狭義の東京都杉並区の音声言語については、有働玲子「1950 年代の音声言語教育の一考察—東京都杉並区済美小学校の場合」『こどもと教育』聖徳大学出版会, pp.539-554, 平成 15 年 12 月 において触れている。

(注 2) 当時の日本の背景に関しては、西脇英逸「1 視聴覚教育の歴史的展開」編者・西本三十二・波多野完治『新版視聴覚教育事典』pp.48-53 1975 年 12 月 を参照。当時の教育に関しては、主原正夫「2 日本における視聴覚教育の歴史と現状」編者・西本三十二・波多野完治『新版視聴覚教育事典』pp.52-58 1975 年 12 月, 須藤増雄「4 中学校における利用 1 国語教育」編者・西本三十二・波多野完治『新版視聴覚教育事典』pp.169-173 1975 年 12 月 などを参照。

(注 3) 当時の状況は、第一次資料として次のものが判読可能である。小学校 8 2 冊, 中学校 4 3 冊。杉並区済美教育研究所所蔵 学校毎の研究紀要冊子 昭和 22 年～昭和 38 年, なお杉並区教育研究会発行 機関誌冊子『杉教研』昭和 24 年～昭和 38 年には小学校の研究状況が記されている。当時の教員の談話事例は、「前略 東大や文理大等へ, 内地留学派遣生として研究を命ぜられた教師が, 現場に帰って新しい教育思潮の紹介と実践につくした。後略」などが傍証となる。杉並区教育委員会編『杉並区教育史』大日本印刷 昭和 41 年 3 月 p.601。

(注 4) 杉並区済美小学校を代表する杉並区の「話すこと」「聞くこと」の指導の特色は次のようにまとめられる。具体的には杉並区教育研究部発行『杉教研』を中心にまとめてみると, 以下の二点になる。1, 小学校国語研究部と中学校国語研究部との間には校種を超えて, いくつかの共通の伝統的な指導方法が存在していた。2, 「話すこと」「聞くこと」に関わる音声言語の学習が系統化されただけでなく, 学習の教材の開発もまた行われていた。

(注 5) 詩人としての業績を評価するものは, 次を参照。畑島喜久生「吉田瑞穂」日本児童文学学会『児童文学事典』東京書籍, p.800, 1988 年 6 月, 吉田瑞穂自身が詩人であることと教育者であることとの関係性を述べたものは, 次のものを参照。吉田瑞穂「吉田瑞穂」日本子どもの本研究会・編『子どもの本と読書の事典』岩崎書店, pp.643-644, 1987 年 3 月。吉田瑞穂に関する教育者としての業績を重点的に紹介してあるものは, 次のものを参照。西山健太郎「吉田瑞穂先生のご業績」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.301, pp.44-45 1997 年 5 月 。

- (注 6) 作成者不明「祝 吉田瑞穂先生 八十才のお誕生日—主な業績・著作一覧」私家版 1978 年。なおこの冊子において、当時は視聴覚研究に熱心であったこと、公開研究会までには多くの保護者の協力があつたことが記録されている。他に取り上げられているものは次のようになる。大内善一「第Ⅳ章作文・生活綴り方論争」『戦後作文教育史研究』教育出版センター、pp.190-191 1984 年 6 月。西村省吾著『講座・作文の指導二年』明治図書、昭和 29 年 10 月 奥付
- (注 7) 吉田瑞穂は、校長であるため研究部の名前で記されている。しかし、判読可能な謄写版刷り冊子により吉田瑞穂の文言であることが判断される。なおこの引用に関しては、次の文献を用いた。杉並第九小学校研究部 西村省吾編著『視聴覚教具を活用する小学校の国語授業』明治図書 昭和 34 年 9 月 pp.29-30。
- (注 8) 西村前掲書 p.34
- (注 9) 西村前掲書 p.40
- (注 10) 西村省吾の当時の作文指導者と位置づけとしては、次のようなものを参照。大内善一「第Ⅳ章作文・生活綴り方論争」『戦後作文教育史研究』教育出版センター、pp.190-191、(注 西村省吾は同時代的には自らを国語教育指導者として自己評価している。それは、次のものを参照。1984 年 6 月 西村省吾著『講座・作文の指導二年』明治図書、昭和 29 年 10 月 奥付。)
- (注 11) 西村省吾編著『視聴覚教具を活用する小学校の国語授業』明治図書 昭和 34 年 9 月 pp.1-2、(注、西村省吾が校長であつた済美小学校では、昭和 30 年 1 月 10 日に公開研究会を行い、その成果も同書にまとめられている。)
- (注 12) 久保田政長「「学視連」夏期講座の誕生」『視聴覚今昔物語』AVCC 出版部 昭和 50 年 7 月 pp.34-97
- (注 13) 西村前掲書「二視聴覚教具と視聴覚教材とはどうちがうか」 p.19。
- (注 14) 西村前掲書「一国語学習と映画」 pp.223-224
- (注 15) エドガー・ディール(E. Dale)著 有光成徳訳『学習指導における視聴覚的方法 (Audio-Visual Methods in Teaching, 1946)』(上) (政経タイムス出版、p.57, 昭和 25 年 5 月)。(注 戦前から視聴覚に関する分野では引用されていた。なお、視聴覚機械、ならびに視聴覚教材資料に関する知見は日本情報教育学会編集委員・松下視聴覚教育研究財団評議委員・聖徳大学教授木下昭一による。)
- (注 16) 西村前掲書「三 視聴覚教具にはどんなものがあるか」 pp.23-29 (注 なお、同書では波多野完治の視聴覚的方法などを引用している。)
- (注 17) 関口重平『天然スライドテープレコーダーを使用した作文研究授業の実際—済美小学校研究シリーズ 第 2 号—』(昭和 30 年 1 月) (注、同じ関口重平の実践が、西村前掲書にスライドを用いた指導の一例として、名前をふせたかたちで収録されている(pp.192-217)。なお、本稿での引用は、すべて謄写版刷りの原本から行った。)
- (注 18) 関口前掲書 p.3

(注 19) 関口前掲書 p.4

(注 20) 吉田友治編集 武藤光太郎発行者『国語科における基礎的指導技術—小学校篇』東京都杉並区立済美教育研究所 昭和 29 年 pp.1-154 B4 番見開き謄写版刷り：低学年の部—pp.1-56 中学年の部—pp.57-102 高学年の部—pp.103-154 の構成を持つ。(注 現場に役立つ、小中の系統性を見通した学習効果の高いものとして作成している。杉並区内の小学校において使用されている全教科書、学習指導要の能力表なども低・中・高のそれぞれに付記されている。これらの中でも低学年では、作文の練習指導例が、詳細に、ワークシートの形で数多く掲載されている。関口重平もこういった指導を日常的に行っていたのである。)

(注 21) 関口前掲書 pp.4-5

(注22) 関口前掲書 p.5

(注23) 関口前掲書 pp.9-10

(注24) 関口前掲書 p.10

(注 25) 関口前掲書 p.22

(注 26) このオープンリールが現在に残っていない。破損がひどいために再生できず、処分されたとのことである。私家版のため、筆者自身の再生による。

(注 27) 関口前掲書 p.22

(注 28) 関口前掲書 p.14

(注 29) 関口前掲書 pp.17-18.

(注 30) 「小学校学習指導要領国語科編」[試案] (昭和 26 年版度版)においては、読むことに「文字板」の文言がある。「第五節第一学年の国語科学習指導はどう進めたらよいか 五読むことの学習指導はどうしたらよいか(二)どう指導したらよいか 」の中に次のような解説がある。「8 文字板学習をして、読むことに慣れさせていく。文字板が学習というのは、児童の共通経験を話題にして話合いをさせ、その話を教師が黒板に書きとめて、それを読んだり話したりさせ、文字に親しませていく学習である。したがって、文字板学習では、読むことの意義に気づかせ、経験と文字に結びつけていくのである。」この「経験と文字」に結びつけていく指導に、関口重平の実践は該当することがわかる。杉並区の実践例としては、関口重平と同様な口頭作文の指導実践の報告が散見する。(注 杉並第小学校山田外始枝「私の文字板学習」『初等教育資料』No.24 文部省 昭和 27 年 5 月 pp.16-17 : 山田の 4 月から 7 月までの実践研究が掲載されている。)

(注 31) 関口前掲書 p.2

(注32) 関口前掲書 pp.15-16

(注 33) 関口重平の授業が、教師や保護者、杉並区の地域の方々等に幅広く公開されたことが、記録集から読み取れる。「六、研究会が終わって」の中の「(二)母親からの手紙を読んで」からは、この研究会に参加した保護者の反応と、それに対する関口重平の感想が記されている。

「前略自分の姿を写真でみることは楽しいことです。楽しく秋の一日を過ごした自分たちの姿を、つぎつぎと画面いっぱいにくりひろげられたときは、みんな目をみはっておりました。いつも、ものもいえないような子どもが、手をあげてこたえてくれたとき、私は思わず、涙が流れました。先生方がいつも楽しく勉強させ、すこしでも子どもをのぼそうと研究されている姿に心うたれました。まして先生がこのげんとうと録音した一年生の声をたいせつにとっておいて、卒業するときに子どもたちにみせてくださるというお話をきいて、ほんとうに感激いたしました。」後略 (p28)

ここに見るように、保護者が「録音した一年生の声を大切にとっておいて、卒業するとき」という指導に共鳴し、「話すこと」「聞くこと」という日常の言語生活を耕す指導に支援を送っているのである。研究会の公開実践を地域に開かれたものにしてきた体勢をその背景として読み取ることができる。又作文教育に関しては、吉田瑞穂・西村省吾を初めとして指導者に恵まれ、昭和30年代には広く学校文集及び学級文集に関する実践指導の蓄積が継承されていく。

(注 34) 東京都立教育研究所『戦後東京都教育史 中巻 学校教育編』秀研社 昭和41年3月 pp.83-84, pp.133-134, p.150, p.167, pp.185-186: 注 昭和22年から昭和39年の間に東京都の研究指定を杉並区では全教科で引き受けている。小学校は次の通りである。昭和22年杉並小―音楽, 昭和28年済美小―特殊, 昭和30年杉並第4―体育, 昭和33年新泉小―国語, 昭和34年馬橋小―生活指導, 昭和36年井荻小―家庭科, 昭和37年馬橋小―音楽, 昭和38年井荻小―家庭科。昭和27年から昭和37年の間の中学校の研究協力校は次のようである。昭和24年宮前中―体育, 昭和25年神前中―音楽, 昭和27年松溪中―歴史, 昭和28年杉森中―数学, 昭和30年荻窪中―視聴覚, 昭和31年泉南中―国語, 昭和32年高円寺中―体育, 昭和34年向陽中―職業・家庭科, 昭和35年松溪中―数学, 昭和36年泉南中―図工, 昭和37年天沼中―学校図書館。以上のように多教科の研究指定を引き受け、研究熱心な教育体制と推測される。

終章 終わりに

本研究においては、大正時代から戦後の昭和30年代までに展開された話しことば教育を、可能な限り第一次資料に基づいて分析を行った。特に自己表現という観点を主軸におきながら実践事例を対象として、その意義について考察を加えてきた。その成果として、話しことばの教育実践の生成過程や、それを支える理論の発展過程について、従来は考究されることのなかったいくつかの事柄を解明することができた。

各章で取り組んだ話しことば教育の総括と成果、さらに展望を整理してみる。

第一節 本論文における話しことば教育の総括

第一章 大正期 実践の模索

第一章では、大正時代を、話しことば教育の実践の模索期としてとらえ、児童の自己表現への注目という観点から分析を試みた。まず、注目すべきは、教訓や修身的な目的が重視されていた明治時代の口演童話から、児童の興味関心をひく内容や口演者の表現技術に重きを置く大正時代の口演童話へという変化に注目した。この面の活動では大塚講話会の果たした役割が大きい。また、綴り方教育と結びついた形での話しことば教育の実践として、飯田恒作と友納友次郎の実践をあげることができる。いずれも、児童それぞれの個別表現の確立を目指した指導法に関して、詳細にわたって言及している。この時代において、いまだ話しことば教育は独立した体系を確立しえてはいないが、児童の内面性と表現技術の結びつきに着目した点は意義深いといえることができる。

さらに系統化を目指した指導については、話しことばのカリキュラムの一例として、茨城県師範学校附属小学校訓導でもあった田中確治が作成した試案の一部を考察した。特に実践として年間計画作成時の留意点として段階的な指導を取り入れていたところが特筆すべきところである。さらに福島県の中井新三郎の表現の場に対する見解をも視野に入れ、この時代における系統化に対するこれらの見解の到達度にはみるべきものがあつたことを明らかにした。

その他に重点的に指導した例としては、天王寺師範学校訓導の福田謹四郎、愛知県師範学校訓導の稲垣太吉、大阪府池田師範学校訓導の赤塚吉次郎、東京府青山師範学校附属小学校の調査などが、それぞれに固有の指導内容を展開していることに注目した。とりわけ、対話意識、入門期の指導、範話の指導、挿絵を用いての指導などの工夫を明確にした。

このように、大正期に入ってから話しことば教育の実践は、指導内容の具体化とともに児童の固有の表現の表出が注目されるようになっていくのである。

第二章 昭和初期 実践の発展

第二章では、昭和初期（戦前期）を取り扱い、話しことば教育の理論化・体系化の過程を追った。この時期は国家主義が次第に影響力を増していく時期であるものの、柏熊俊司などの実践家などは、大正時代の自己表現重視の流れを継承した実践を積み重ねていた。その一方で、国策としての標準語指導の重視やラジオ放送の普及の影響などから、音声表現への関心が高まり、話しことばへの科学的な論及や規範的な話し方をめざす指導実践などが目立っている。時局との関連から限界性は有しているものの、発達段階的な指導の在り方や指導方法の具体化などの点では成果を見出すことができる。

特筆すべきは、児童の肉声を用いた音声言語教材、朗読レコードの作製がおこなわれたことである。東京高等師範学校附属小学校の児童が吹き込んだ録音レコードはその代表的なものである。この中には児童の綴り方の朗読などに児童の表現指導としての取り組みをみることができる。さらに、言語学者の神保格がそうしたレコードの録音に精力的に関わっていた。そういう時代の潮流の中で、音声化に着目した朗読レコードを用いた音声の指導が次第におこなわれるようになっていった。こういった指導の発展が次の時代の指導への布石となっていくのである。

第三章 国民学校 実践の雌伏

第三章では、国民学校期、主として戦時下の話しことば教育について言及した。この時期の教育については、話しことばに関するものに限らず、全体に不毛であったととらえるのが一般的な見解であろう。しかしながら、そのなかにあつて、全体主義としての時代的な限界を超えることはできなかったものの、話しことば教材が開発され指導方法の工夫がなされていたことを看過してはならない。この時代にも話しことば教育は実践されたからである。

とりわけ、東京の杉並第五小学校の実践事例にみられるように、このような時代の中にあつても、大正時代に盛んに行われた自己表現に着目しようとした指導の姿勢が継承されていることには注目する必要がある。

現存する当時の第一次資料—杉並第五小学校の実践資料を主として用いて、次の二つの点から考察を行った。

- (1) 児童の自己表現を内包した指導実践が、戦中戦後を通して試みられていたのではないか。
- (2) 児童の学習活動の中で話しことばを多用することが、戦中戦後を通して試みられていたのではないか。

その結果、今日においても活用できる、いわば普遍的な教授法が用いられていることが明らかにされた。ここでは、文化的・政治的な状況とは異なった位相において、話しことばの教育方法が継承されていた。それは、地域に密着しつつ指導する教育手法であり、指導者が児童の表現を内包する共通する教育手法が継承されていたのである。この時期の教育資料の分析は、常により慎重になされる必要がある。

第四章 戦後期 実践の復興

第四章では、戦後の新教育の展開期である昭和 20 年代から昭和 30 年代を取り上げ、それまでの話しことば教育の継承という側面に注目して考察した。この時期については、もっぱら従来の教育との断絶が強調されてきている。確かに、系統的なカリキュラムの開発、「批判的に聞くこと」の導入、録音機器の利用などはこれまでにない指導の内容と指導の方法である。そして、それらを積極的に取り入れた数多くの実践が報告されている。

しかしながらその一方で、東京都杉並区済美小学校の教諭の関口重平のおこなった実践を詳細に分析し、その背景としての杉並区の国語研究部の存在などを視野に入れてとらえ直すことによった、そこに戦前から連綿と続いてきた自己表現重視の発想を見出すことができる。つまり、話しことば教育を指導するに際しては、そこでの具体的な実践記録を継承する必要性が自覚的におこなわれていることが、指摘できるのである。共有する指導の指針集の存在などもある。この実践を含め、数多くの貴重な記録類がガリ版刷りで刊行され、音響器具を用いての実践記録なども積極的に残存されていた。これらの実践記録の保存と分析から明らかになったことがらは、今日の話しことば教育の実践の研究を推進するために欠くべからざる研究の礎とすることができよう。

本章では、今日の話しことば指導に関する共有すべき指標として、次の三点を明らかにした。

- 1 児童相互の交流のための方策の追求をおこなう。
- 2 学習の目的と評価を明確化できる。
- 3 教師によるモデルの提示をおこなう。

1 の「児童相互の交流のための方策の追求をおこなう」については、東京都杉並区の小学校の国語研究部などでも、児童の共通体験と交流場面を取り入れる指導方法が存在し、その方策の追求を行っていたことを確認した。

2 の「学習の目的と評価を明確化できる」については、「話すこと」「聞くこと」に関わる学習として、口頭作文指導の目的との一体化を目指し、評価を明確化し、視聴覚教具を用いた教材開発が行われたことがあることを明らかにした。

3 の「教師によるモデルの提示をおこなうことになる」では、教師が 1 年生の児童にふさわしい指導内容を導くために、視聴覚教具としてスライドや録音機材を用いながらモデルの共有化を行っていることに特色が見出せる。

これらを総合的に支えた基盤は、「話すこと」「聞くこと」の指導が、先駆的な指導者や実践者によって国語科の共通的な指導として実践されていたことにある。その指導内容の先駆的な一面は、入門期の児童の言語の定着を図る内容であり、そこでは、その指導目標を達成するための独自の教材開発が行われていた。

とりわけ、関口重平の「話すこと」「聞くこと」の実践においては、共有化をめざすためのスライドや録音機などの視聴覚教具を用いる教材開発を先駆的に行っていた。それらは、

関口自身が指導内容に関する詳細な授業記録を残していることにより、その授業を詳細に検証することが可能になっている。関口重平の一例からは、音声を発したとたんに消えてしまうという物理的な困難さの伴う「話すこと」「聞くこと」の指導において、必要かくべからざる基礎的な姿勢を学ぶことができよう。

以上のような形で、本研究においては、大正時代から昭和 30 年代までの話しことば教育の実践の歴史に考察を加えた。その成果は、次の四点にまとめることができる。

第二節 話しことば教育の成果

前節においては、時代との関わりから考察してきた。話しことば教育の指導という立場に重点を置いて、より実践的な観点から、まとめをおこなう。それは、以下の四点にまとめることができる。

1 お話を用いて相手意識を尊重する指導をおこなう

わが国の話しことば教育が本格的に確立したのは大正時代であるが、その際大きな役割を果たしたのは口演童話の活動であった。それは、表現内容が聞き手にとってどう感じられるか、聞き取りやすい話し方の技術とはどのようなものか、という観点から実践が継続されており、相手意識をとりわけ重視したものであった。

2 話すことによる自己表現の内容に注目する

同時に、大正時代の話しことば教育は、綴り方教育の影響を受けながら、児童の表現の個別性に着目するようになった。つまり、自己表現への注目によって、話しことば教育は本格化することとなった。この点は肝要である。指導実践の眼目そのものであることを指導者が実践を通して自覚するに至った時期である。指導の継続により、話すことの指導の普遍性を見出したともいえよう。自己表現の内容に関連する指導実践にこそ、児童の話しことば教育の質を高めることにつながるのである。

3 読みの内容を朗読表現に結びつける

昭和戦前・戦中期の話しことば教育は、国家主義による全体主義的な指導一辺倒であったかのように思われがちである。しかしながら、言語学などの観点を踏まえた緻密な理論や事例も朗読や聞くことの指導などに関しては実践が残されているのである。

そこでは、読解や解釈を音声表現に結びつけるような複合的な指導の形が存在していたのである。たとえば朗読するという言語活動をはさんで、表現と理解を結びつける指導がおこなわれていた。表現と理解とが対立する別個の指導ではなかったところに大きな意味がある。

4 共有体験を用いて話の構想を指導する

児童の個別性を重視した話しことばの教育は、戦後の占領期が出発点のようにとらえられる。しかしながら、それには大正時代以来のわが国なりの蓄積があり、それが戦前・戦中期も細々とではあったが連綿と生き続け、新教育の中で新たな発展を遂げるようになったのである。たとえば、共有体験を基礎にして話の材料を持たせ、構想の指導をおこなうという手法などは重要である。また、聞くことの教育に関してはその内容指導が、視聴覚機具の登場と進歩によって、次第に進化をしていった経過を明らかにした。

第三節 話しことば教育の展望

では、今後の話しことば教育はどのような方向性に進んでいくべきであろうか。本論を踏まえつつ展望を述べてみたい。平成期に入って、話しことばについての関心は高まってきたているものの、現場における実践はまだ混沌とした状況にあるというのが実情である。

たとえば、平成10年に告示された学習指導要領の国語科の目標に「伝えあう力」という文言が含まれるようになったために、教育界における話しことばへの関心は高まり、それに関する実践報告も数多くなされている。しかしながらその内容が、指導者の問題意識から形式的な話形指導や話し方のマナーの指導にとどまってしまっているようなケースも少なくない。また、それに飽き足らない実践者であっても、どのようにそれを克服すればよいのかで悩んでいるような状況も見られる。

しかしながら、現在の教育現場で話題となっているような話しことばの教育の具体的な問題点などは、既に先駆的な実践において克服されてきたことを考えると、わが国の話しことば教育の成果であり伝統でもある、相手意識と自己表現とを重視するという姿勢は、今こそ改めて注目されなければならない。

では、相手意識と自己表現とを重視した指導を目指すということは、どのような方向に話しことばの教育を発展させることを意味するのであろうか。

それは第一に、児童の表現意欲を満たすということに注目することである。元来、児童は話したいことがないので話をしないのではない。しかしながら、話の方法や話の組み立てかたなどがわからないために、話を公的な場では積極的に行うことができない。また、自分の思いや考えに価値を見つけないことができないために話すことができないのである。これからの話しことば教育は、そうした困難さを取り除いていく指導になる。「自分の思いや考え方には固有の価値をもっていること」を体得させ、「話すことによる表現の方法」を学ばせることが出来るのならば、児童は生き生きと話をするようになるに違いない。そうすることによって生み出される話は、創造的な生きた話となるのである。

第二に、固有の発想を把握させ、認識する力や考える力を高めていくことでできるようになる。話しことば教育は、新しい発想を志向し、さまざまな立場から事象をとらえるようになる指導をめざす。また、曖昧なものを整理する形に整えていく指導をもめざす。そういった螺旋のような活動を経ることにより、事象を観察したり、時には分析をしたり、時には比較をしたりするのである。また、そういった過程を通して、認識する力や考える力が高まっていくのである。その結果、新しい発想やさまざまな立場からみた思想が生まれてくる。

第三に、交流する力を身につけさせることができるようになる。どのような場においても、相手意識を明確に持ちながら話をする習慣がつく。同時に、相互の思いや考え方を尊重しあいわかりあうことで、集団内での自分の価値が高められ、集団として学びあう礎が形成されてくると予想される。そうすることによってより創造的な思考や認識が生成されていくのである。

以上のように、話しことば教育を尊重した、生産的な音声表現の指導を展開することによって、一人ひとりの児童を固有の表現者として、尊重することになる。そして、相手意識の醸成をおこなうことにより、他者と共生する人間を育成することになるのである。自己表現が達成されたときの満足感は、相手を尊重することに結びつくようになり、「話すこと」「聞くこと」を通して、創造性に満ちた共生的自己表現が完成されていくのである。

あとがき

博士課程に入学してからは、主指導教官の堀江祐爾先生、副指導教官の菅原稔、有澤俊太郎先生に、論文の全体の構成や資料の扱いや用語のありかたなどについて絶え間なく、ご指導をいただいた。また、認定試験においては、山岡俊比古先生、吉田則夫先生、前田貞昭先生に、論文を作成する上での、細かい表現について、丁寧なご指導をいただいた。

また、本研究は、修士課程における論文に、さらに実践的な視点を加味し、30年間の継続研究としてまとめたものである。この間、井上尚美先生、田近洵一先生、高橋俊三先生に、ご指導をいただいた。

多くの先生方のご指導により、ここに、博士論文をまとめることができたことに、心から感謝を申し上げる。

《参 考 資 料》

大正期（第一章関係）	—————	[1－33]
昭和初期（第二章関係）	—————	[1－13]
国民学校期（第三章関係）	—————	[1－12]
戦後期（第四章関係）	—————	[1－123]
※参考資料総ページ数		[281]

第 一 章 参 考 資 料（大正期）

1. 各府県師範学校における附属小学校の「話方」指導の現況（『國語教育』第二卷第四号「話方號」大正六年四月） p.1
2. お噺の仕方（著者 下位春吉 大正六年二月十八日印刷 大正六年二月二十一日發行 大正六年六月二十日再版發行 大正七年一月十五日三版發行 大正八年二月二十日四版發行 株式會社 同文館東京市神田區表神保町貳番地） p.11
3. 水田 光 著『お話の研究』大日本図書株式会社叢書（大正五年） p.15
4. 飯田恒作『話し方教授』（大正七年一〇月）教育研究會 p.26
5. 東京府青山師範附属小学校学校 『研究調査』第二輯（大正七年四月三日發行） p.31

1. 各府県師範学校における附属小学校の「話方」指導の現況（『國語教育』第二卷第四号「話方號」大正六年四月）

- 一、話方科を特設してありますか。これを特設する必要についてどういふ御見込ですか。
- 二、話方の練習には如何なる方法と形式とを御取になつて居りますか。
- 三、話方の材料として如何なるものを最も有利に御取扱になつて居りますか。

東京府豊島師範学校附属小

- 一、必要は認めるが特設していない。
- 二、①心理的話方から論理的・審美的話方へと進める。②会話・独演など機会に応じた指導。③聴方の練習を怠らない。④話方と聴方の関係に留意する。⑤国語科以外の機会でも適宜指導する。
- 三、①学習上から—各教科の問答、修身読方の題材、地理歴史理科等。②経験から—観察所感、他人から聞いた説話

京都府女子師範学校附属小

- 一、特設させずに読方・綴方等と関連させて行なう方が有効である。
- 二、低学年では自由談話、復演、暗誦。中学年では、思想の配列順序・附加敷衍・縮約に重点。高学年では、他教科の内容を含む発表・説明へと発展。
- 三、教師の日常言語が最も重要な教材。方言訛語は慎むべし。

大阪府天王寺師範学校附属小

- 一、特設はしておらず、その必要も感じていない。
- 二、毎時間における正確な応答。学芸会などでの独演、問答、討論。
- 三、低学年は昔話、進むに従って経験話を発表させる。

大阪府池田師範学校附属小

- 一、二・三・四年で特設。独立した指導は必要。
- 二、低学年の発音・訛語矯正から、復演法・範話法・直観法など独演的方法へ。
- 三、学習教材、敬虔教材、歴史物語や御伽話等。

神奈川県師範学校附属小

- 一、特設してはいないが、特設の必要はみとめる。
- 二、国語科の時間内で、読方、綴方と関連させて実施。問答から独演へと発展させる。
- 三、直観的材料、経験事項、郷土的教材、読本中の教材、綴方の教材

兵庫県御影師範学校附属小

- 一、特設せず。特設の必要はあると考えている。
- 二、①国語科教授において一読本の内容発表、綴り方の内容発表 ②他教科において一復演、応答、説明 ③随意発表一昼食時や学校行事の際の談話 全体に方言・訛音の矯正に留意。
- 三、読本および日々の出来事。理想は教材の体系化だが実現していない。

兵庫県姫路師範学校附属小

- 一、特設していない。必要性は感じている。
- 二、①教授時間内一読方・綴方と関連させる ②教授時間外一昼食後の休憩での発表
- 三、読本教材、修身、地理歴史、綴方材料。

長崎県師範学校附属小

- 一、特設していない。付帯的に扱うべきだと考える。
- 二、主として読方・綴方の教授中に、対話・復演・伴演・叙述（自由感想）・論評（討論）などを練習。低学年から高学年に向けて、方言矯正から語彙の拡張へと発展。
- 三、直観教材、経験事項、学習事項、童話・史談

長崎県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。ただし、特設したほうがよいと考える。
- 二、①練習の形式一低学年は問答法・範語法、中興学年は独演法が中心。②練習方法一読方綴方に付随した練習・五分間談話・暗誦・討論 ③漸進的に方言を矯正し標準語の完成を期す。
- 三、児童の経験談、各教科の学習事項、課外読物（昔話、童話等）

新潟県高田師範学校附属小

- 一、特設している。児童の思想と言語の発達のために必要。
- 二、①方法一模倣話述法、例話改述法、敷衍話述法、縮約話述法、自由話述法、目次話述法、題目話述法、草稿話述法 ②形式一模倣式、対話式、独演式、対論式
- 三、①興味喚起一お伽噺、冒険談、論議、②正確さ一日常の見聞、学習材 ③話題の拡張一学校以外の読み物

新潟県長岡女子師範学校附属小

- 一、特設していない。必要はないと考える。
- 二、①練習方法一示範・誘導、自由発表 ②練習形式一独演体・対話体

三、主として直観教材

埼玉県師範学校附属小

- 一、特設せず。特設しての練習は不自然で煩雑。
- 二、各科教授における発表練習。
- 三、

埼玉県女子師範学校附属小

- 一、特設せず。
- 二、各教科教授の際の問答、綴方の音読、読方での意見陳述、学級会学芸会
- 三、教師の好模範

千葉県師範学校附属小

- 一、特設していない。必要は認める。
- 二、主として読方・綴方に付帯して
- 三、昔話・童話・寓話・歴史譚、経験材料、読本・綴方教材

千葉県立女子師範附属小

- 一、特設していない。必要はない。
- 二、①方法―読方・綴方を主とした各教科、学級会・学芸会の際に練習。②形式―問答法・独演法・範話法
- 三、挿絵・実物・模型等の直観物、読本の叙事文、児童の経験

茨城県師範学校附属小

- 一、特設していない。近い将来に設ける予定。
- 二、読方・綴方に附帯。示範法・自由発表法を併用。説明・対話・独話の諸形式を用いる。特に注意するのは、訛音の矯正と語尾の明確。
- 三、読本教材、説明文・叙事文、補充材料、綴り方。

奈良県師範学校附属小

- 一、特設していない。
- 二、国語科および他の教科の中で指導。低学年では綴方の描写の基礎訓練、中学年以上は発表とその批判。
- 三、絵画、種々の行事にちなんだ説話感想。

奈良女子師範学校附属小

- 一、特設していない。特設する必要はない。
- 二、低学年は教師の模倣、高学年に進むに従って個人の思想の発表。読み方教授、学芸会などに関連させて。
- 三、読み方の材料を最も多く用いる。

三重県女子師範附属小

- 一、特設していない。ただし、特設の必要ありと考え検討中。
- 二、読方、綴方、他教科、学芸会などに関連させて。反復法・問答法による指導、独話法・対話法・討論法の練習。留意点は、文章の完結・音声の明瞭・叙述の秩序・方言卑語訛音の矯正、姿勢身振り。
- 三、学習事項、学習外の事項、作法に関する材料

愛知県第一師範学校附属小

- 一、特設していない。
- 二、一二年では訛音卑語方言の矯正、三四年は自由発表、五六年は正確・明瞭・美的に発表。読方の授業のほか他教科、教科時間外むにおいても。
- 三、直観物が多い。国語およびその他の教科から。

愛知県第二師範学校附属小

- 一、特設していない。
- 二、①方法—問答式・復演式・独演式（誘導法・示項法・自話法等）・討論式 ②学年系統—一年発音の正確・標準語の理解、二年標準語に習熟、敬語の理解、話方の要領会得、三四年方言退治、話旨の明確、語法の正調、五年以上語格の整正、対者に適応、真の話方
- 三、読本の内容復習、修身等他の教科の事項、実物提供、絵説、各自の経験見聞、童話寓話仮話。

愛知県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。三四年での特設の必要を認める。
- 二、自由の発表を尊重。
- 三、低学年では国民的童話、伝説、お伽噺、中学年では読本の形式に基づいた各自の経験発表、高学年では国語のほか歴史地理理科図画手工修身等の題材。

静岡県静岡師範学校附属小

- 一、一二年のみ特設している。
- 二、①方法—問答的・独演的、実物・絵画・直接経験・間接経験により話す ②形式—場合により異なる。

三、直接経験・間接経験

静岡県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。現状維持でよい。
- 二、模話法、報告法、議論法。
- 三、低学年では直観材料、高学年では報告法に適する材料、高等科では報告法議論法に適する材料

山梨県師範学校附属小

- 一、特設していない。特設の必要性は認める。
- 二、読方での内容説明、綴方での経験説明、学芸演習会での話し方会、読方の口語体文の常用語調での反復練習
- 三、童話、歴史譚、児童の経験

滋賀県師範学校附属小学校

- 一、本年度より特設する。
- 二、①独立的に行う場合の順序—予備的問答・目的指示・材料の吟味・分解的話方・総合的話方・整理 ②読方に附帯して行う場合—主として予備的問答と整理段における話方 ③他教科の場合—発表における方言矯正

滋賀県女子師範学校附属小

- 一、特設している。
- 二、毎週一時間ずつ談話室にやいて教師が批正。その成果を学級会・学芸会などで発表。
- 三、各教科から。低学年は修身・読方・童話、中学年はそれに算術の説明を加え、高学年でさらに地理・歴史・理科を教材に加える。

岐阜県師範学校附属小

- 一、特設していない。必要なしとは思わないが余裕がない。
- 二、主として読み方・綴り方に附帯して行う。助動詞の使用法に重点を置き、読本中の助動詞全部を三年前期までに教授。
- 三、基本となる語形を練習。

岐阜県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。必要性は認め、四年生以下の特設を検討中。
- 二、対話法、観察、独演法、学芸会。
- 三、児童の日常生活の経験。

長野県師範学校附属小

- 一、特設していない。全教科を通じて指導すべき。
- 二、三、各教科の学習の機会に応じて教授・練習する。

宮城県女子師範学校附属小学校

- 一、必要に応じて国語教授時間から割いて特設。
- 二、対話式と独演法。授業での応答。遊歩時間での方言矯正。
- 三、実質的・形式的の両方面。

福島県師範学校附属小

- 一、現在特設していないが近く実施の予定。
- 二、模擬法、復演法、独演方。
- 三、読本材料、読本補助材料、学習材料、日常の見聞材料、お伽噺、絵画・実物・現象等の説明、処世上必要なる事項。

岩手県師範学校附属小

- 一、記載無し。
- 二、発音の正確さ。口語文を数回読ませる。作文を読ませる。
- 三、読本の口語文、作文。

青森県師範学校附属小

- 一、特設していない。将来も設置の予定なし。
- 二、①形式一発音矯正、朗読指導、方言矯正、対話、説明、討論、演説等。②方法一示範、自叙、問答、聴取
- 三、読本、雑誌等

青森県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。その必要はない。
- 二、各科教授の機会毎の話方指導、各学級の昼食時間の談話指導、学級会での談話練習、遊戯中の言語指導。
- 三、読方・綴方ほか各科教材や談話、児童図書・雑誌、昔話・伝説、児童の経験。

山形県師範学校附属小

- 一、記載なし。
- 二、読方、綴方指導の機会に応じて。

三、読本教材、他教科の学習事項、実物絵画等の直観教材、家庭での経験、学校生活。

山形県女子師範学校附属小

- 一、特設せず。各科において行うほうが有効。
- 二、読方の授業、昼食後の発音練習・談話・対話、朝の発音練習等。
- 三、読本教材、綴方教材、実物絵画等直観教材、自己の経験。

福井県師範学校附属小

- 一、特設せず。特設の必要を認めず。
- 二、①内容一低学年は直観談話等により断片的または単一的談話、学年が進むに従い、複合的発表。②形式一発音練習、語調練習、標準語練習、論理的発表練習、審美的発表練習。
- 三、読本および各科の教材、郷土の自然人生、経験事項。

石川県師範学校附属小

- 一、特設せず。特設の必要は認めている。
- 二、読本各課の前の思想経験の発表、問答法、対話法、範話法、独演法。
- 三、読本教材、他教科の教材、児童の思想経験。

石川県女子師範学校附属小

- 一、特設していない。特設の必要を認めない。
- 二、他人の話・教師の範話を聞かせる、児童相互・教師と児童の対話、独演。綴方前の内容吟味。
- 三、直感的事項、経験的事項、学習事項、主観的事項、処世的事項

富山県師範学校附属小

- 一、特設していない。目下検討中。
- 二、諸般の機会を利用。各教科、学校生活、家庭での方言矯正。
- 三、模倣に属するもの、直観物の説明に属するもの、人物の叙述に即するもの、事物関係の説明に属するもの、自己の意見発表に属するもの

鳥取県師範学校附属小

- 一、一部の学年で特設している。
- 二、毎週一時間、話方と聞き方の練習をし批判する。教師が模範を示す。
- 三、読本など学習的教材、経験的教材、少年読物

鹿児島県三原女子師範学校附属小

一、三四学年で特設。

二、①練習事項・段階—一年発音の正確、二年言語の形式の変化、三年同・語彙の豊富、四年同・思想の整頓 ②練習の形式—問答体・復演体・独演体

三、直観物（絵画実物）、経験的材料、学習的材料

山口県山口師範学校附属小

一、特設せず。今後も特設の必要なし。

二、全ての教授の際に注意して行い、時々学芸会等にて発表。

三、教科書教材その他。

山口県室積師範学校附属小

一、特設していない。将来は一～四年で特設予定。

二、昼食後など適宜に指導。

三、児童各自の経験的材料

和歌山県師範学校附属小

一、特設せず。あえて特設の必要認めず。

二、①方法—読方・綴方に付随して。②形式—対話法、独演法

三、低学年 昔話・児童の経験、中学年 児童の経験・物語類、高学年 児童の経験・国民教材・間接経験

徳島県女子師範学校附属小

一、特設せず。

二、伴話法、復演法、対話法、説明法、叙述法、改作批評法、縮約法、敷衍法。

三、他教科において学習した事項、児童の見聞した事項。

香川県女子師範学校附属小

一、特設していない。四年生以下での特設を検討中。

二、方言には寛大。思想の発展指導に力を入れる。問答法、独演法、範話法。

三、直接経験を重視。

愛媛県師範附属小学校

一、特設せず。他教科に負うところ多し。

二、①方法—主として教授時間中に練習し時に演集会学芸会。教師は模範を示す。下学年では直観物による問答法。方言訛語の矯正。姿勢態度、身振り動作。②形式—独話法、独演法（講話体・説明体を含む）、問答法（対話体、討論体を含む）

三、童話寓話、直接経験、読本の内容、他の教科の材料。

高知県師範学校附属小

一、特設している。

二、①形式—対話式、独演式。②方法—教師の模倣、書物を見てそのまま話す、書物を記憶して話す、直観物により説明的に話す、あらかじめ整理した思想を話す、自由に話す。

三、各教科の内容から、実生活から（経験的・処世的）。

福岡県福岡師範学校附属小

一、一年～四年に特設。

二、①発表法—対話的、独演的、構成的 ②教授法—伴演法、復演法、範話法。

三、直観材料、直観的経験材料、間接的経験材料、学習材料

福岡県女子師範学校附属小

一、特設せず。方言矯正により思想啓発を阻害する恐れあり。

二、低学年における綴方の大半は話方に費やす。思想啓培、言語整理、訛音批正。各教科において発表の正確と言語の妥当に注意を払う。

三、読本中叙事的なもの。その他各教科教材。

熊本県女子師範学校附属小

一、特設せず。特設の必要もなし。

二、読方、綴方の教授と切り離さず指導。

三、記載なし。

宮崎県師範学校附属小学校

要領を得ず

鹿児島県師範学校附属小

一、特設していない。直ちには賛成しかねる。

二、①機会—学芸会、学級会、昼食後、作法、直観教授、読み方教授、綴り方教授、その他の教授 ②指導—語彙の拡張、主要語句の活用、文を敷衍する、文を縮約する、叙述の順序を更へる、対話風に更へる。

三、児童の日常生活。

沖縄県女子師範学校附属小

一、特設していない。

- 二、問答法、独演法、教師の範話。
- 三、国史、読本中より忠君愛国の精神を養うもの

秋田県師範学校第一附属小

- 一、特設していない。必要も認めていない。
- 二、毎日朝会で矯正練習。低学年は、発音・訛音の矯正を主とし、高学年に進むに従って思想の序列・整理を加え、個別的批評に進歩させる。
- 三、日常の経験談、絵噺、昔話、対話、学習事項。

奈良女子高等師範学校附属小

- 一、特設していない。全ての教科で扱うほうが自然。
- 二、低学年は模倣による発音矯正・思想整頓。復演練習を重ねて経験・直観の叙述的談話を増やし、説明的表彰法の修練に努める。高学年は対話法に習熟させ討論批評へ。
- 三、読本の対話体の材料、直観的材料、経験的材料、他教科の材料。

東京女子高等師範学校附属小

- 一、特設していない。
- 二、記憶、敷衍、観察したものの叙述的説明的練習。昼食後の自由練習。
- 三、修身、読方ほか諸教科の内容。

2. お噺の仕方（著者 下位春吉 大正六年二月十八日印刷 大正六年二月二十一日発行
大正六年六月二十日再版発行 大正七年一月十五日三版発行 大正八年二月二十日四
版発行 株式會社 同文館東京市神田區表神保町貳番地）

第一 お噺とは。

茲に私のお噺といふのは、兒童相手に聞かせる噺にのみ限られた譯ではない。況んや狭い意味のお伽噺ではない。地理や歴史や博物等の學術講話・道德講話・衛生講話・繪ばなし・幻燈・・・何でもよい。お伽噺は實にその一小部分に過ぎぬ。約言すれば、
○○○○○○○○
興味を主としたる通俗講話

といふつもりだ。初めにこの事を明かに斷つておかないと、お噺といふと、すぐにお伽噺であらうと考へる人があつて困る。

第二 おとなと子供。

大人に對しての話し方と、兒童に對しての其れとの間には、その難易に雲泥の差がある。大人に向つては一通り話の出来る人でも、四五百人以上の子供に向つて、満足に三十分と

話をし得る人は少ない。と言ふと小學校の校長の方々の中には、『いや、自分はいつも七八百以上の子供をする事があるが、いつも満場水を打ったやうに、感に打たれて聞く。・・・』と被仰る人があるかも知れぬが、それはちと方角が違ふ。子供は面白さに釣^つり込まれて、夢中で聞いてゐるのではない。『早くやめればよい。もういゝ加減にしてよしてくれさうなもの。』と思ひつゝ聞いてゐる。話し方の上手なために、靜肅に聞いてゐるのではない。きイチヤンは前のお雪ちゃんのリボンを見て、その結び方・色合・價などを研究してゐる。三郎は向うの樹の葉の風に動くのに見とれて冥想に耽^たつてゐる。かくの如くにして靜肅なのだ。換言すれば彼等の靜肅なのは、學校といふ場處の威嚴と、校長先生といふ肩書の威光と、今一つ、側でこはい顔をして睨^にんでいらッしやる擔任の先生の目玉に對する恐怖心とで靜肅に聞いてゐるのだ。話の上手なのに聞きとれた嬉^{うれ}しさの靜肅ではなくで、譴責を恐るゝこはさの靜肅である。

東京市の或小學校の校長が會て私にこんな話をされた。

『私は毎朝校庭で全校生徒に二三分間づゝ訓話をやる。或日私は例の訓話がすんで教室に入つたばかりの或學級に、

『今朝の訓話は何の事であつたか。』といふ題で紙に書かせて見たら、生徒の三分の一ばかりは、何ともわけの分らぬ事を書いた。これで初めて私の訓話のどれ位生徒に印象を與へてゐるかが分つた・』

と笑つてをられた。

校長の訓話のあとには、『今日の校長さんのお話は何といふ事でありましたか。』と生徒に聞いて見る必要があらう。さうしたらすぐ後で聞かれるからとの理由のために、リボン樹の葉に見とれて話の終りを待つ子供は少なくなるであらうと思ふ。要するに子供相手の話は容易ではない。

話の中に少々變な訛^{まじ}が交つても、妙な態度をしても、内容が面白くなくても、話し方が拙^{つづ}くても、大人は神妙に黙^{もく}つて聞いてくれる。しかし兒童はさうでない。子供は大人と違^{ちが}つて正^{ただ}直^{ちか}である。大人のやうに人前を作らぬ。遠慮とか思ひ遣^やとかいふ事は微塵もない。些細な言葉癖があつてもすぐに笑ふ。話し方が拙^{つづ}ければ聞かずにお互で話を初める。面白くなければすぐに騒ぎ出す。子供に向つての話には音聲・言語・態度などの使用法が遙かに複雑でなければならぬ。即ち大人は向うで聞^きいてくれるが、兒童はこちらが聞^きかせなければならぬ。

だから兒童相手の話し方が、話し方の技術、即ち方法についての苦心・懸引^{かけひき}を要する事が多い。その呼吸を充分にのみ込んで、自由自在にそれを働かす事が出來たら、大人相手の話は容易である。そこで私が之れから説く所は、主として子供相手の場合を考へて見たいと思ふのである。

第三 話す^{はな}と聞^きさせる

話すのと聞^きさせるのとはちがふ。話す人は多いが聞^きかせ得る人は少ない。時計に教室といふ感化があるから、教壇の上からならば、話す事だけでも、生徒は先生の話を聞いてゐる。若しくは聞いてゐるかの如き態度をしてゐる。

演壇の上に立った講演者が若し話す事だけをして、聞かせる用意がなかったら、聴衆はすぐに沸く。聴衆の数は遥かに多くて注意はなかゝゝ纏らぬ。おまけに學校とか教室とかいふやうに場處の威嚴のない會場、若しくは諸方の學校の生徒が亂雜に入り交つてゐる漸の會などでは、教室内の稽古の時のやうな自分等の先生だからといふやうな遠慮が聴衆にない。盆々むづかしい譯だ。

だから漸をして見ようと思ふ者は、まづ教室で、話すのみならず聞かせるといふ苦心をして、たえずその心がけで充分に練り上げた後に、さて演壇に立つがよいであらう。

第五 を知れ、になれ。

子供は可愛いものである。天使のやうだ。天真爛漫、些の偽りもない。話が下手だと、遠慮なく面白くないと言ふ。その代り若し話がうまく行つて、充分に子供の注意を纏めたら、子供の精神は全く話す人の心と一致して、その間に一分一厘の隙間もない。満場すっかり酔ったやうになつてしまつて、話す人の一語一表情毎に、兒童はその通りについて動く。三十分話をしても、一時間話をしても、一時間半話をしても些の疲勞をも感じない。時間とか疲勞とかいふ問題を超越してしまふ。全く一種の催眠状態の裡にある。話がすんでしまつて、はッと深い息をついて催眠状態から覚める。そして初めて三十分・一時間或は一時間半と今の話の間に時間が経過したのに驚く位。

大人はさう行かぬ。偽善家だ、虚飾家だ。上べはさもゝ感心したやうに見せかけて、うなづいてゐるが、大抵それは居眠の合點首だ。子供に對する話の成効した場合のやうに、話その物と話す人と聞く者とが、全然一つに溶けあつてしまつて、宇宙にたゞこの話あるのみ、身を忘れ、場處を忘れ、萬物を忘れてしまふやうな精神状態には、大人はどうしてもならぬ。どんな面白い話を聞いてゐる時にも、懷の墓口を忘れない。話の半ばにも米屋の拂ひを考へてゐる、友人の金策のことを心配してゐる。大人に向つて話をして、どんなに無難にやつても、兒童相手に成効した時の神々しい嬉しさにはどうしてもなれぬ。

仍て、お漸を練習するには、まづ兒童に限る。そして兒童に話をする第一要件は子供を知る事である。中には兒童心理學を研究するの必要を説く人がある。勿論兒童心理學も極めて必要ではあらうが、しかし其れは部分であつて全體ではない。單に心理のみならず兒童に關するあらゆる

智識が望ましい。しかも漫然たる觀察でなく、秩序あり、組織あり、研究ある全般の智識——私は之れを兒童學と言ひたい。——が欲しい。神のやうな兒童の事業に没頭して、之れを大成してくれる人が出ないものか知ら。即ち兒童の歌謠・玩具・遊戲・言語・表情・習俗・性癖・態度・精神状態……あらゆる兒童に關する研究だ。

子供に向つて話をする人は、よしや兒童學の學者でなくとも、兒童學に興味あり、兒童の研究に志してゐる兒童學の熱心なる學生でなければならぬ。子供黨の人でなければならぬ。子供王國の忠勤者でなければならぬ。平易に言ふと子供ずきの人でなければ駄目だ、子供嫌ひの人に兒童講話はとても望み得られない。

中には、『私は子供ずきだが、どうも子供の前に立って真面目くさってあんな幼稚な話は出来ない。何だか馬鹿々々しくなっていて・・・』といふ人がある。即ち子供に同情はある。子供がすきである。子供を知ってはゐる。しかし多数の児童の前に立って話をする氣にはなれぬ人が澤山ある。こんな人は自分の大人であるといふ自覚を全く忘れてしまふ事の出来ない人、即ち子供と同化し、子供の心になる事の出来ない人である。そこで児童に話をするには、單に子供がすきなばかりでは十分でない事が解る。一步進んで、子供と同化し子供の心になり得る人でなければならぬ。換言すれば子供を知ると同時に、子供になる事が必要な資格である。『子供を知れ、子供になれ』之れは児童講話をしようとする人の格言でなければならぬ。

第六 子供に阿るな。

児童講話をやる人は前にいったやうに皆子供ずきの人である。子供が可愛くて可愛くてたまらぬ人だ。だからやゝもすると、噺の會などを催す人の中には、子供を可愛がり過ぎる事がある。直言すれば甘やかし過ぎる、子供に阿り過ぎる傾がたまに見える事がないでもない。子供を楽しませれなよい。子供がキヤツゝと手を拍いて喜んでくれゝばそれでよい。子供に聞いてたゞくのだ。更に露骨に言ふと、子供の幫間になって、『私は子供が大すきでして・・・』と得々としてゐる人がたまにはある。子供の方ではまづい話し家や講釋師の話を聞くのと全く同一の心持で聞いてゐる事がないでもない。

時としては噺の會などで、諸方からの子供が雜然と集まつた場合などに、不規律な振舞・禮儀作法や公德に戻る事をしてゐる子供があつても、楽しませて返せなよいといふ風に、だまって構はずにおく事がある。そこで學校側では、『折角學校でつけた規律・訓練をメチヤゝゝにされてしまふ。あんな處へはなるべく行くな。』と噺の會を咀ふ。

同じく児童のための事業をして、兄弟たるべき學校と噺のとが、ややもすると、敵同士になる事が、ずつと以前にはない事もなかった。

學校で受けた訓練を直ちに實社會に持ち出せる前に、監督あり威嚴ある噺の會などの、諸方の學校の児童が集まつてゐる處で、實地に應用せしめて行つたら、噺その物によって、學校の事業を間接に助けて行くのみならず、學校で得る訓練の練習所としても極めてよいであらうに。

要するに之れは話をする人、噺の會を司る人の、見識・威嚴に依る事。話をする人は子供ずきでなくてはならぬが、しかし自分は子供を導いて行くべき地位にある者、聴衆より一段高い地位にある者であるとの覺悟は、儼として保つて行つて貰ひたい。どこまでも子供の教育者であれ、決して子供の幫間となるな。子供の前に自分の頭をさし出して叩かせる子供ずきではなく、子供の頭を撫でてやる子供ずきでなければならぬと思ふ。

第七 目覚めよ。

児童に對する社會的の事業が、近年著しく進んで來たのは喜ばしい極みである。學校の先生は、平素教室で子供に親しみ、子供を知る事が深い。子供に話をして聞かせる練習の機會も多い。だから児童講話の演壇に立つべき講演者の第一の好適者は教育家である。

然るに實際は新聞・雑誌等の事業に携はる人、宗教界の人等にのみその人が多くて、教育者にその人の少ないのは何故であらう。私は心から之を嘆き且つ悲しむのである。

教壇に立つて・四十人、五十人の兒童を教へるのも教育である。演壇に立つて數百人・數千人の人を教へるのも同じく教育である。近來通俗講演といふことが盛んに全國に獎勵せられて來た。今後も益々獎勵されるであらう。否、獎勵され且つ盛んに行はれるに違ひない。而して現在その講演者にはいかなる人が招聘されるか。實際いかなる人が出るか。張扇一本で寄席に客を寄んだ講釋師が、今、通俗講演者の第一人として、文部省囑託とか何とかいふ偉い肩書きを振廻して、得々と全國を威張って廻つてゐるやうでは心細い。それを聞いて學校の先生方は、『ヤア面白いゝゝ』と手を拍いて喜んでござる。なぜ自から立って手を拍かせる氣にはならぬのであらう。

目覚めよ！

演壇に立つ教育家——社會的教育家——が、教育者の中から少しは出てくれてもよいではないか。

これから私は本論に入る。次の順序で研究して行きたいと思ふ。

第一編 話し方についての研究。

第二編 嘶其の者の研究。

第三編 嘶の會についての研究。

而して本書はその第一編で、これを分つて、

音聲。

言語。

語法。

嘶の組立。

態度（ゼスチャ）

練習及實演。

の六章とし、附録に「ごんざ蟲」と云ふ拙者新作のお嘶をつける。

3. 水田 光 著『お話の研究』大日本図書株式会社叢書（大正五年）

序

言靈の幸はふ國と自*秒したるにも關らず、談話語も十分に發達せず、傳*説童話の分量も甚だ貧*弱であるのは何故であらう。文學文章すべて支那を宗として、國語は日常の用談だけに用ひられたのが、談話語の發達しなかつた一大原因である。又支那や印度から傳はつた傳*説が、我が思想界を風靡して、固有の神話傳*説が全く顧みられなかつたことは、我が國の文學美術に*徴しても明瞭である。語を換へていへば、國語の獨立もなく、思想の獨立も無かつたやうな有様である。國語の獨立は明治の世に於て、國語を以て教育の基本とせられた時に始つて居る。思想の獨立も之と共に次第に出來上りつゝある。日本文明の經過から言へば、決して外國の文明を拒*絶すべきでは無い、寧ろ其の長所を採つて進んで行

くべきであるが、之と同時に、日本固有のものを忘れてはならぬ。國語は*益之を發達させなければならぬ。古來の傳説も*益之を整頓し、研究しなければならぬ。これは世界文明に接觸した現代に於て、一*層大切な事と信ずるのである。本書が教育上の見地から、博く外國の學*説を参考して、お噺の研究を試みたのは、日本傳*説童話の研究の上に、一道の光明を與へたものと思ふ。余は國語教育の*為に深く之を喜とするのである。國語教育といふことは語學の教育ではなく、國民思想の教育であるからである。

大正五年四月

芳 賀 矢 一

しる

す。

凡 例

一. 本書は父兄及び教職にある人のために、「児童のためのお話」を教育的方面から研究したものであります。

二. 本書は理論の研究に力を注ぎ、併せて優秀な「お話」を其例話として巻尾に一纏にして附加して置きました。ただ紙數に限りあるため、僅に三十餘話を擧げるに止めねばならなかつたのは、遺憾であります。

三. 「お話」は世界各國のものを*採りましたが、中には原話其儘でなくて、私の作意を加へたものもあります。それは「児童のためのお話」として、一*層適切にしたいと思つたからであります。

四. 童話の例話中で(十三)「腹中の鳥」は活動性を缺いてゐる點に於て、(十四)「借金の惡計」は其主旨が非教育的にとられ易い點に於て、共に優秀なお話とは云ひ難いのであります。けれども優秀なお話と否らざるお話との児童に與へる結果を比較するために、わざと掲げて置くことにしました。

文學博士芳賀矢一先生が御多忙中にも拘らず、本書のために御懇篤なる御序文を下さいましたのを、深く感謝いたします。

大正五年五月

著 者 識 す

お 話 の 研 究 目 次

第一章 緒論……………一頁

◎児童とお話との關係＝お話の使命

◎泰西諸國に於ける趨勢＝修身教育の資料としてのお話＝お話に對する泰西
教育家の意見の缺陷＝日本に於ける研究の不振

◎お話に關して考研すべき諸問題

第二章 お話とは何ぞや……………六

第一節 お話の定義……………六

第二節 お話の種類……………八

第一項 滑稽談の意義と内容……………八

◎滑稽談の分類	
(A)笑話—伊太利のお話—笑話の特質	
(B)無意義談—日本のお話—無意義談の特質	
第二項 童話の意義と内容	一二
◎童話がお話中の王者たる所以	
◎童話の分類	
(A)興味を中心とするもの	
(イ)内容に興味を求むるもの	
(ロ)形式に興味を求むるもの	
(B)教訓に重きを置くもの	
(イ)單獨形式	
(ロ)對立形式	
(ハ)鼎立形式	
第三項 寓話の意義と内容	二六
◎寓話と教訓との關係	
◎實例……イソップ物語より	
◎寓話と童話との差異	
性質上の差異	
形式上の差異	
第四項 傳説の意義と内容	二九
◎傳説とは何ぞや	
◎實例……日本傳説集より	
◎傳説と滑稽談、寓話、童話との差異	
◎傳説と史實との關係の有無	
第五項 神話の意義と内容	三三
◎神話の説明	
◎實例—古事記、ポリネシアの物語、北歐神話阿弗利加土人の物語等より	
第六項 歴史譚の意義と内容	四〇
◎歴史譚の説明	
◎歴史譚と傳説との關係	
第七項 自然界の物語の意義と内容	四〇
◎自然界の物語と神話との比較	
◎實例	
◎自然界の物語の特質	
科學的正確	
動的要素より來る興味	

第八項 實話の意義と内容	四六
◎實話の*説明	
第三章 お話の教育的價值	四六
第一節 總*説	四六
第二節 各種のお話の教育的價值	四七
第一項 滑稽談の教育的價值	四七
◎滑稽談の使命	
(A) 愉悅を與ふること	
(B) 親切的諷刺を與ふること	
◎ブライアント女史の*説と私見との差異	
◎滑稽談の本質的使命と*隷屬的使命	
第二項 童話の教育的價值	五五
◎チルラー、ユスト、トロル、ヒーメツシュ諸氏の童話に對する意見	
◎童話の教育的價值	
(A) 兒童に深大な*歡喜を與ふること	
(B) 兒童に教訓を感銘させること	
(C) 兒童に文學的教養を與ふること	
第三項 寓話の教育的價值	六四
◎寓話の本質的使命	
◎實例に就きての説明	
第四項 傳説の教育的價值	六七
◎史的効果の否定—歴史譚との差異	
◎國民てき自覺と誇負—白樂天と三河入道寂照との對照	
◎郷土の愛好—歴史譚に缺けたる長所	
第五項 神話の教育的價值	七二
◎文化民族の神話と未開民族との神話	
◎文化民族の神話の特質＝美化と醇化＝藝術的效果＝美と趣味との宣傳	
◎未開民族の神話＝未開民族と文明民族の兒童との心理的類似	
◎未開民族の神話の特質＝素朴と單純＝兒童に眞正な自己の遊園を與ふること	
第六項 歴史譚の教育的價值	八〇
◎歴史譚の眞の使命	
(A) 人類の過去の生活の意味を教ふること	
(B) 民族的自覺と血族的感情との喚起	
(C) 個人を*感奮させること	
◎英雄崇拜＝プルタークの「英雄傳」＝セオドラス、ガサの名言	

第七項 自然界の物語の教育的價	八四
◎自然界の物語の使命	
(A)自然界に關する智識を與ふ	
(B)生物の生活と運命との理解	
◎理科教授と自然界のお話との差異	
第八項 實話の教育的價值	八八
◎事實の有する大なる權威	
◎歴史譚傳*説の教育的價值を減却する原因	
(A)不確實	
(B)尚古の性情	
◎實話の有する強み	
第四章 優秀なるお話	九六
第一節 優秀なるお話とは如何なるものなるか	九六
◎優秀なお話の採擇と庸劣なお話の避忌	
◎如何なるお話が優秀なるか	
◎優秀なお話の有すべき資質	
第二節 優秀なるお話の備ふべき條件	九九
第一項 適度の活動性	九九
◎活動性の*説明＝デプオーの物語とスチブンソンの物語との比較研究＝ 兩者の興味の多少と其の理由	
◎お話の活動性＝「口拍子」中の一話と活動性との關係	
第二項 適度の情緒の動き	一〇五
◎神經と感覺との働き＝デフオーの文章の批評＝スコットの「アイバンホ ー」の批評	
第三項 適度の空想的要素	一〇八
◎兒童と空想との關係	
◎空想的要素の價值	
第四項 繪畫的印象	一一二
◎繪畫的印象を與ふる條件	
(A)單純な要素	
(B)兒童の屢々直*觀せる要素	
(C)兒童の直*觀し熟知せるものより容易に類推し得る要素	
◎是等の要素と兒童の想像力との關係	
第五項 適度の變化性	一一四
◎變化性の價值＝夏目漱石氏の高濱虚子氏に與へたる忠言變化性と興味 との關係	

◎時間的關係と因果律との緊密	
◎兒童の愛好するお話の實例＝アフガニスタンの童話	
第六項 適度の反覆性……………	一二四
◎反覆性の説明＝その實例	
◎反覆性の喜ばるる事實の心理的解釋＝緊張せる意識の快き弛緩	
◎ブライアント女史の試みと童話	
第五章 優秀なるお話を得る方法……………	三一
第一節 總説……………	三一
第二節 お話の選擇……………	三二
◎優秀なお話を含む書籍	
(A)和漢の書籍	
(B)印度の書籍	
(C)歐米の書籍	
第三節 お話の改作……………	三七
第一項 長き物語を短くすること……………	三八
◎如何なる場合にお話を短くする乎	
(A)内容が長きに失する場合	
(B)物語が幾個も集つて一の物語をなす場合	
◎お話の分析 構造と内容との分解	
◎改變の方法	
(A)多く階段を厭擯して、その數を少くすること	
(B)複雑なる筋を簡明にして、主たる筋と緊切明確なる關係を保たしめること	
(C)二の中心を有するときは、之を二つの話となすか、又は一を取つて他を捨つること	
(D)叙述の糸が二筋になりゐる場合に、そのよりよき一つを選ぶこと	
第二項 短き物語を長くすること……………	四一
◎寓話の敷衍	
◎逸話の敷衍	
◎寓話と逸話の簡潔性＝簡潔性と兒童の興味との關係	
◎活動性と情緒の動きとの賦與＝その實例＝戰國策と呂氏春秋との寓話＝常山紀談中の逸話	
◎敷衍のためのお話の分解の必要	
第三項 道德上よりする改變……………	五六
◎古代と現代との道德*觀念の差異	
◎道德*觀念の變遷に順應すること	

	◎お話改變の實例	
第四節	お話の新作	一六一
	◎新作に伴ふ困難	
	◎新作を試みるための準備	
	(A)児童心理の研究	
	(B)古來の優秀なるお話の玩味	
	◎製作上の心得	
	(A)採るべき條件	
	(B)避くべき條件	
第六章	お話の取扱方	一六六
第一節	總説	一六六
	◎お話を授くる方法	
	◎開發的方法と講和的方法	
	◎両者の優劣	
第二節	お話を授くるための予備	一九六
	◎話者自ら先づお話を玩味すること	
	(A)積極的方面	
	(B)消極的方面、暗記の弊害	
	◎繪畫實物の用意と板書	
	◎児童の配列	
	◎話者の氣分とお話の内容との合致	
第三節	お話の話し方	一七六
	◎單純 粉飾的態度の害＝單純な態度の説明	
	◎直接的 目的への直入＝迂餘的態度の害＝お話を話す場合に於ける 身的補助	
	◎戲曲的 戲曲的態度と扇動的態度との區別＝生理的、自然的發現と しての身振り＝説明的身振りと暗示的身振り＝後者の尊重	
	◎その他の條件	
	(A)話者が先づお話の興味に*感すべきこと	
	(B)お話の中斷を避くべきこと	
	(C)音聲の注意	
	(D)児童の理解し易き單語及び家庭に於けると同一の口語を用ふる こと	
第四節	各種のお話に要する特別の取扱と注意	一八六
第一項	滑稽談の取扱方と注意	一八六
	◎教訓を力説せぬこと	

◎可笑味を發揮すること	
第二項 童話の取扱方と注意	一八七
◎童話の含む教訓の無限なること	
◎避くべき童話	
(A)惨酷な行為を*強烈に描寫せるもの	
(B)過度の神經的分子を含むもの	
(C)児童の生活及び倫理*感に全然背戻するもの	
◎形式に興味を求むる童話の話し方	
第三項 寓話の取扱方と注意	二一七
◎活動性と情緒の動きとを加味すべきこと	
第四項 傳*説の取扱方と注意	二一八
◎郷土藝術	
◎同一の傳*説の諸地方に存在せることを知らしめざること	
第五項 神話の取扱方と注意	二二六
◎神話は稍年長の児童に授くべきこと	
◎避くべき神話	
(A)性的關係を*説く神話	
(B)あまりに宗教的な神話	
(C)あまりに社會的な神話	
第六項 歴史譚の取扱方と注意	二二八
◎歴史教授とお話としての歴史譚との區別	
◎演義風に話すべきこと	
第七項 自然界の物語の取扱方と注意	二三〇
◎理科教授と自然のお話との區別	
◎なるべく動的に材料を取扱ふこと	
第八項 實話の取扱方と注意	二三二
◎實話の強みと弱み	
◎弱みに對する注意	
第五節 年齢上より見たるお話の取扱方	二三三
第一項 お話の内容及び形式と児童の年齢との關係	二三四
第二項 お話の種類と児童の年齢との關係	二三九
第七章 お話集	二四一
滑稽談の部	二四一
(一)盥の中の泥棒(印度の話)	二四一
(二)肩の上の子供(アツシリアの話)	二四三
(三)驢馬の紛失(フィニシアの話)	二四八

(四) 珍妙な蛇(日本の話)	二五一
童話の部	二五三
(一) 長吉の飴ン棒(日本の話)	二五三
(二) 袋のお金(露西亞の話)	二五九
(三) 鴉の黒服(日本アイヌの話)	二六六
(四) 西瓜の家(丁抹の話)	二六八
(五) 虎の先生(馬來半島の話)	二七七
(六) 三人いたずら男(印度の話)	二八六
(七) 火の玉(北亞米利加土人の話)	二九〇
(八) 象の眼と●●の眼(亞弗利加土人の話)	三〇一
(九) 鴨取*権兵衛(日本の話)	三〇五
(十) 換へ玉(日本の話)	三〇九
(十一) *強情者の失策羅馬の話)	三一四
(十二) 遠慮は損慮(印度の話)	三一八
(十三) 腹の中の鳥(英國の話)	三二五
(十四) 借金の悪計(亞弗利加土人の話)	三二九
(十五) 運の悪い男(朝鮮の話)	三三七
寓話の部	三四三
(一) 獅子と馬(希臘の話)	三四三
(二) 首枷(希臘の話)	三四五
(三) 待ぼうけ(支那の話)	三四八
(四) 道化役者と百姓(希臘の話)	三四九
傳説の部	三五二
(一) 忠犬ゲレルト(英國の話)	三五二
(二) 河童釣り(日本の話)	三五二
(三) 石芋(日本の話)	三五七
(四) ハットー僧正(獨逸の話)	三六〇
(五) 灰の飯(支那の話)	三六一
(六) 皮膚を脱ぐ男(佛蘭西の話)	三六七
神話の部	三七一
(一) 巨人の手袋(北歐の話)	三七八
(二) 四季の由來(希臘の話)	三七八
(三) バナナと石(亞弗利加土人の話)	三八三
(四) 黄水仙(希臘の話)	三九〇
(五) 茶の樹(支那の話)	三九一

第一章 諸 論

毎月の始めに書籍店の店頭に立つものは、幾多の美々しい幼年雑誌や少年雑誌が處狭きまでに其處に列んでゐるのを見るでせう。そしてまた幾多の児童達が歓喜と期待とに輝く眼でそれに眺め入つてゐるのを見るでせう。

是等の雑誌に満載されてゐる「お話」は、實に児童に對する無上の樂園であり、無限の趣味であり、無双の教訓であり、また好適な智識の供給壇であるのであります。彼等の心は「お話」に包まれ、「お話」に教へられ、「お話」によつて生長すると云つても差支ないほど、「お話」と児童との關係は密接であるのであります。學校教育を受ける年齢に達しないうちは、「お話」は殆んど最大の児童の教訓者であります。學校教育を受けるやうになつてからも決して教訓者としての高い位置を失ひません。依然、歡喜の賦與者として、趣味の啓發者として、徳性智力の培養としての偉大な地歩を保持するのであります。

「お話」と云ふものは、児童に對して這般の偉大な感化力を持つてゐるものでありますが、しかも「お話」に關して周密な研究を試みるものは非常に稀であります。成程泰西諸國では、小學校に於ける修身教育の資料として家庭童話の必要にして缺ぐべからざることが、夙に學者間に唱導せられ、今日では漸く一般教育界の認識するところとなつてゐます。例へばかのチルラー・ユスト・トロル・ヒーマッシュ諸氏の如き、或はブライアント・セツドロック兩女史の如き、みな此の方面に關する熱心な研究者であり唱導者であるのであります。

けれども私の考では、是等の人士の主張は、餘りに一面的であると思ひます。彼等は單に童話のみを以て、「お話」を代表させてゐます。

彼等はまた修身教育の資料としてのみ、童話を推讃してゐます。此の二點が私に不満を與へるのであります。

「お話」は決して單に童話ばかりで代表さるべきものではありません。児童が愛好し歡喜するお話は、決して童話に限つたものではありません。勿論後章に於て説くやうに、童話はその広布の範圍の廣いことに於て、その數の多いことに於て、その教訓の廣汎なことに於て、その興趣の豐饒なことに於て、あらゆる「お話」中の最高位を占めてゐるのは、争はれぬ事實であります。けれども児童が所有してゐない興味、童話が發揮し得ない教育的價值を含んでゐる「お話」が外に澤山あると云ふことも、拒むことの出来ぬ事實であります。そして這般のお話＝滑稽談や寓話や、神話傳説等＝も、童話と同じやうに、児童に愛好され歡迎される以上は、是等の物語も亦童話と同じく、「児童のお話」として取扱ふべきは、寧ろ當然に過ぎたことであると思ひます。然るに多くの研究者が單に童話と云ふ一方面に局促して、他の多くのお話を閑却してゐるのは、私の第一に遺憾とするところであります。

次に童話教育の唱導者達が、「お話」の價值を單に修身教育の上にのみ認めようとするのも、餘りに一面的に墮してゐると思ひます。私の考ではお話の使命は決して修身教育に局

限されるものではないと思ひます。勿論お話が児童の徳性の涵養に與つて力あることは、明白な事實でありますが、それと同時に趣味を啓發し愉悅を賦與する力の偉大なことも、否定し得ない事實であります。そして廣い意味、否、むしろ一層善い意味の教訓と云ふ立場から見れば、愉悅の賦與、趣味の啓發は、徳性の涵養と相依り相仕つて、始めて完全な児童の心の發達が期し得られると思ふのであります。それ故多くの人士が徳性の涵養と云ふ固くるしい方面のみに眼をつけて、愉悅とか趣味とか云ふ、ふわりとした、ゆとりのある光つた方面を閑却してゐることは、私の第二に遺憾とするところであります。

教育研究の周密盛大な泰西諸國でさへも、お話の研究に關しては、まだかやうな缺陷があるのでありますから、寺小屋の境地を脱してから、やつと半世紀を経たばかりの我が國の人士が、お話に關して殆んど何等の纏つた研究も試みないのは、寧ろ當然でありませう。けれどもお話が如何に力強く児童の心を把握し支配してゐるかを少しでも感知してゐるものは、此の方面の研究が一日も早く完成されねばならぬと云ふことを充分了解するに違ひありません。

實際「お話」と云ふ世界は、多くの複雑な、貴重な、そして緊切な研究問題を含んだ廣漠な未墾地であります。児童に心の糧を與へる「お話とは何を指すのか。」「お話の眞の使命は何ぞや。」「優秀なお話を選択する標準は如何。」「在來の書物の中の優秀なお話の數に限がありとすれば、如何にして之を新作すべきか。」「如何にして之を改作すべきか。」「お話の話し方は如何。」「お話の取扱は如何。」＝凡そ是等の問題は、儘く児童を持つてゐる父兄や児童を教育してゐる教師の一日も早く研究し解決しなくてはならぬ緊急事項であります。私が菲才を顧みずして、先づ是等の問題に手を着けたのは、具眼の士が續々として此の方面に周到な研究を試みる機運を促したいと云ふ切なる望に出でたのであります。

第二章 お話とは何ぞや

第一節 お話の定義

私は此の著作によりて、「お話」に關する多くの大切な問題を研究しようと思ふのであります。即ちお話の意義内容やら、お話の教育上の價值やら、その選擇法、改作法、新作法やら其の取扱方やら、話方に關する心得等を考へて見たいのであります。それで先づ第一に「お話」＝私の意味してゐる「お話」と云ふものは、どんなものを指してゐるかと云ふことを明にせねばなりません。

これを廣い意味に解釋しますなら、人の口から發する意味のある言葉は儘くお話と云つても差支へありますまい。日常の用事を辨ずる談話でも、それからまた演説でも講演でも、みな廣義のお話であります。けれど私の研究しようと思ふ「お話」は決してそんな廣い意義のものではありません。學校に於て、爐邊に於て、また食卓のほとりに於て、児童の心情を慰めたり喜ばせたり啓發したりするために、先生や父兄の口から漏れる簡明な、素朴な、そして美しい物語を意味するのであります。一言にして申せば、児童のための物語と

云ふのであります。そして私はこの「児童のための物語」の中に是非下に示すやうな説話を包含させたいと思ふのであります。

- (A)滑稽談
- (B)童 話
- (C)寓 話
- (D)傳 *説
- (E)神 話
- (F)歴史譚
- (G)自然界の物語
- (H)實 話

今第二節に於て是等の「お話」の意義と内容とを明にして、「お話」に對する理解を完全にしたいと思ひます。

4. 飯田恒作『話し方教授』（大正七年一〇月）教育研究會

自序

現代の國語教授には生命がない……かう言つて幾度かその更新を叫んだ人はありますが、依然として昔のまゝの字義の穿鑿に終わつてゐます。これには國語問題から來る種々の事情もあるでせう。が、しかし自國の國語教育に従事する學者や實際家が、何等的確な理想を有つて居ないといふことは事實です。消極的退嬰的の國語教育に没頭して居りながら、進歩的發展的の生きた世界を眺めやうとしてもそれは無理です。眞の國語は時代の推移と共に、新らしい生命をもつて絶え間なく進んでゐます。で、この生命ある眞の國語を理解するには、少なくとも的確な理想を進歩した頭脳を有たなければなりません。

この意味から眞の國語も、話される言語も、生きた標準語も、古い道を辿つた過去の實際家には、殆んど理解されないで居ました。が、吾々の目覺めなければならない新らしい時代が來てゐます。島國が自然の金城でもなければ、海が自然の鐵壁でもなくなりました。今後の國語教授は斷じて進歩的發展的の廣い天地に培はれた、國家的に力強い生命あるものでなければなりません。

話方教授—或は意外の感にうたれる國語教授者があるかも知れません。しかし、結果は如何であらうとも、自分は今後目覺めなければならない國語教授について眞劔な努力をした積りです。表現としての話方は、あらゆる方面から見て、進歩的であり、發展的でもあり、國家的であります。話される言語を中心とした國家の眞生命が漲つてゐます。自分は表現として、また國語教育として話方教授の第一義的價值を信じて疑はない者です。

自分はこれ迄國語教授—特に表現科の研究に、第二義的の行詰りを痛切に感じて居ました。話方から……これは自分が近頃探つて居る研究法です。そして、自分はこの方面か

ら第一義的の暗示を多大に受けてゐます。で、この點から兒童表現の研究者であつて何等かの反省を有つて居る人々に、問題として提供することになつたのを心ひそかに憚ります。

内容の貧しさには著者たる自分も嫌らない所があります。書きもらした點や研究の到らない節が多々あることゝ信じます。それは今後自分の大に努力すべき領域でありますから、讀者諸賢に忌憚なき批評をお願いする次第です。

大正七年十月

著 者 識 す

緒 言

自分は教育者として十分な経験を有つて居るとは毛頭思はない。嚴肅な意味の研究に猶青い所のあるのは言ふ迄もなく、人間としての修養さへ到る處に乳臭の氣氣が充満して居る。自分はこの深刻な反省から幾度か過去の小我を破壊しより善き自己を見出さうと努めて居る。が、この努力は現在の自己に對して何等の自身を齎らさない。自分の耳にはたゞ遠き未來を信ぜよといふ微かな囁を傳へるばかりである。

で、假に自分がこの貧しい過去の経験に信賴して、教育者としての生活を反省したとする。自分としては教生時代ほど思ひ出の豊かなものはない。教育者として—それがたとへ實習生であつても、眞劍な態度で兒童の前に立つたといふ、最初の印象ほど鮮やかなものはない。その頃と言へば内容は無かつたが、研究に修養に勇往邁進の氣が満ちて居つた。達觀は無かつたが兒童の爲には殆んど自己を忘れて居つた。自分は卒業と同時に心から自己の將來を祈つた。汝は長く教育界の教生たれ……と、幸か不幸か自分は今もなほ青い教生である。更新の氣と努力の勇とは昔のまゝであるが、日として内容の貧しさを感じないことはない。

更に教生時代の印象として、忘れることの出来ないものが一つ残つて居る。それは表現の苦である。自分は唾のやうに黙つて育つて來た。表現に關しては非常に怯懦であり、また實際苦痛でもあつた。學友から演説を迫られて逃げ出したことさへ折々あつた。が、しかし、教生として壇上に立つた以上、最後の勇をふるはなければならない。怯懦も苦痛も猶豫はない。自分が最初に心に誓つたものはかうである。「今は表現の巧拙を論ずる場合ではない。意さへあれば通ずる……これを先づ信じてかゝらなければならない。そして一刻も早く汝の卑屈な怯懦な退嬰的精神を、勇敢な眞劍な進歩的精神に更めなければならない。」この表現に關する煩悶は、いまもなほ苦痛の一つとして残つて居るものである。が、教生時代は少なくとも革命の時期であつたのである。

當時自分としては、教材の研究、教案の作製よりこの解決が根本的なものであつた。同時に、主任訓導より受ける教授上の諸批評より、この反省より來る自己批判が一層深刻なものであつた。その頃の教授案にこんな反省が記してある。「今日の歴史の教授は時間の足りないのが第一の缺點である。こらは教材が多いといふよりもお前が餘計なことを喋り過ぎたからである。けれどもお前には時間が餘つて困つたといふ経験より輸快であるだらう。發表を苦痛なものと思つて居たのが、少なくとも苦痛を感じなくなった丈けでも愉快

である筈だ。しかし、餘計なことを喋り散らすのは未だ何處か發表に到らない所があるからだ。お前はこの點に眞面目な反省を必要とする。」自分はこれを讀んだだけでも、思ひ出多い當時の記憶がありくと胸に浮んで来る。

兎に角、表現の苦境を脱しやうと努力した當時の生活と自分が話方教授の研究に向つた動機とは、決して離して考へることは出来ない。勿論、その頃表現科の研究に興味一否自覺を有つて來たのは、必要といふ上から出た最後の手段であり、また餘儀なくされた消極的の自覺であつたには違ひないが、表現の生きた新天地に慣れつゝあつたのは事實である。その中には現在自分が執りつゝある話方教授の態度から見て、似而非なる枝葉の問題も少なくない。自分はこれ等の追想から反省といふよりも寧ろ強い悔悟の念が湧いて来る。自分は當時雄辯法に關する多くの著述に眼を通した。雄辯家と言はるゝ知名の士について見もし聴きもした。お伽辯士の表情に魅せられて折々その物眞似なども行つて見た。が、要するに其れ等の企は何れも失敗に終わつて居る。自分はその失敗を寧ろ喜んで居る。何となれば、其れ等の苦い経験は、現在に於ける自己に何等かの自覺を齎らして居るからである。自分はその頃雄辯法と小學校の話方教授とを混同して居つた。所謂お話と普通教育に於ける話方教授とは、大同小異のものと考へて居つた。過去の綴方研究者が醜い失敗の跡を残したやうに、自分も形式から入る大冒険を平氣で行はうとして居つたのである。

形式から入る大冒険—自分の研究法は甚だ貧しいものであつた。が、その頃の自分には、表現に生きやうとする熾烈な努力があつた。兒童の表現を生かすよりも、先づ自分の表現を生かすことが急務であつた。小學校の話方教授に就いて冷靜に考へるよりも、先づ自己の苦痛を脱する雄辯法の研究が有難いものであつた。表現科の研究に興味を有たるゝ人々は、この失敗を敢てしないことを切望する。殊に話方教授の研究者にこの種の反省を促しておきたい。たゞ表現に生きんとして能はざる苦痛—人々に多少程度の差こそあれ、萬人殆ど共通の感である。自分はこの意味の強烈な煩悶を有つて居る者であるから、表現に生きんとする兒童の努力を心から理解し、また同情することに於て決して人後に落ちない積もりである。

自分が國語教授の表現科—特に話方教授に興味を有つやうになつたのは、なほ一つの原因がある。それは外國語研究からの暗示である。自分の外國語研究は耳を掩ふて目から入れやうとした。十八史略や土佐日記などを讀むやうに解釋する外に仕事はなかつた。教授法の研究は解釋法の研究である。この雰圍氣の中に育つた自分が、外國語を目で理解しやうとしたのも決して怪しむに足らない。が、異常の努力が齎らした結果を眺めた時、自分は少なからず落膽した。

「目覺めなければならない。目覺めなければならない。」…幾度か自分は自分の心に囁いた。與へられるものを何等の反省なく受け取つて居つた頃の自分は斯くも貧しいものであつた。しかし、自分は進んで求めなければならないやうになつた。囚はれて居る五官を解放しなければならなくなつた。何事も支那を宗とする國語教育—解釋の外に一步も出なかつた國語教育から、言語としての自覺を有つた廣い天地に出なければならなくなつた。目

が明であると同時に耳も聴でなければならない。手が敏であると同時に口も雄でなければならない。言語教育としての覚醒—これが當時心からの叫であつた。

自分は當時國語教授に關するあらゆる著述を見逃すまいと努めた。が、解釋の外に何物も與へないこれ等の著述に到底満足は出来なかつた。幸に五官の解放された外國語の研究は、自分をこの行詰つた苦境から救ひ出してくれた。國語教育の沈滞を慨し、言語教育としての自覺を促した者は確に當時の外國語研究者である。自分は尠大な國語教授法の著述よりも、零細な外國語研究者の談論に非常な暗示を見出して居つた。この尊い暗示によつて自分が新研究の歩を進めたことは一再でなかつた。

新らしい文學と言へば語弊があるやうな氣がする。けれども自分が國語教授の研究者として窮地に球を求めたのもこの新らしい文學である。若し新らしい文學に語弊があるとするれば、時代の思潮を背景とする、解放された、人間的に一層力強い文學と言つてもよい。斷じて耽美享樂の軟文學ではない。自分は綴方や話方—表現科の研究を進めやうとする場合に、特に近代の創作から暗示を受けることが多い。若し現代の國語教授者にして八大傳、水滸傳、化物草子などの外に人生の解放された新天地を認めなかつたならば、恐らく中學二三年生と雖も理解を以て導くことは出来ないであらう。現代の人々は寸時も停滯を許さない。吾々が眼を過去に轉じて居る間に、未來へ未來へと進んで居る。進んで求めんとする心は退いて守る心よりも強い。彼等は何時の間にかシェークスピアを讀み、ゲーテを解し、フロオベールを味ひ、モオパッサンに酔ひ、シヨールに魅せられて居る。

教育としてこれ等の事實を頭から樂觀するわけには行かない。が、時代思潮を背景とする現代の人々に對する指導者の態度としては、餘りにも陳腐であり、古陋ではあるまいか。國家的に堅實な自覺を彼等に與へやうとするならば、先づ現代の思潮と生活を理解しなければならない。自分はこの意味に於て國語教育の更新を叫ぶものである。現代の思潮や生活に盲目である教育や、國家的の自覺を有たない國語教育には何等の價值もない。眞に國語教育を憂ふる資格の人々はある人々—これは決して眼を過去に轉じて居る者ばかりではない。

綴方や讀方の研究者であつて、兒童の生活や表現の心理を理解しやうともせず、文法修辭の解釋から進まうと企てた人々は、随分過去には少なくなかつた。自分の迷は幸に新らしい文學によつて醒された。和歌なり、俳句なり、小説なりの作者に注意するやうになつたのはこれが爲である。表現の型を理解しやうとするよりも、人そのものを理解しやうとするのはこれが爲である。自分は強いて新らしがらんとする氣障な態度は斷じて執らない。寧ろ古いものに新味を求めやうと努力する者である。が、要するに今後の研究は心理的にまた社會的に目覺めて來なければならない。で、少くとも自分にこの自覺を促したのは新らしい文藝であつたのである。特に創作の新傾向であつたのである。

如上の反省に伴ひ自分の國語教育に關する研究として、著しく耳の解放を重んずるやうになつて來た。なほ言語教育としては著しく聲音學的方面に注意するやうになつて來た。生命ある言語—それは現代に口と耳の上に生きて居る言語である。歴史的に文字の上だけ

に名残を止めておく者ではない。言語として第一義のものである。進歩的發展的で且つ社會的國家的のものである。第二義としての言語を重んじた結果は、我が國の國語教授が文法的解釋的となり、現代の生活や世界の大勢から遠ざかつた、退嬰的のものとなつて了つた。今後世界的に活動せんとする者に、不眞面目な、形式的な、空虚な言語教育をしてはならない。眞實な、豊かな内容を有つた、生命ある言語教育をしなければならない。

生命ある言語教育—この點から現今の國語教育を眺めると物足りなく思ふものは多々ある。が、その最大缺陷は聲音學的方面にある。聲音は言語の生命である。これを紙上で第二義の取扱をするから言語教育に生命がないのである。讀振が不自然である。話振が暗誦的である。これ等の歎聲は少くとも言語學的に聲音學的に自覺した、新らしい進歩的な國語教授者の間に聞える聲である。若しこの方面の自覺を有つた人々であるならば、不自然な讀振を平氣で聞いて居られない筈である。暗誦的な話振を黙つて聞いて居られない筈である。

綴方教授の研究は現今の如く高等批判の現はれない間は、たとへそれが因襲的に迂遠な方法であっても、如上の自覺を有たない人々にも歩み得る道である。自分としては綴方教授の研究法に大なる缺陷を認めて居る。表現の根柢に肉薄し、その難點を解決する近道は別にある。が、話方教授の研究者は斷じて古い天地に眠ることは許さない。言語として表現として第一義的の自覺を有つた取進的の人々でなければならない。話方教授の研究者が現はれるべくして現はれないのも、また多くの研究が同じ所で行詰まつて居るのもこれが爲である。

言語として表現として、第一義的の自覺を有つた國語教授者の開いた天地は實に廣い。この天地には音と思想と文学とが寸斷された醜い言語の形骸を認めることは出来ない。時代の思潮を背景にして、堅實な國家的精神に培はれた生命ある言語が、何の遠慮もなく成長して居る。そして、表現としてはこの生命ある言語によつて行はれる話方が第一義のものとなつて居る。自分は決して綴方教授を呪ふのではない。或る意味に於て綴方を生かさんが爲に話方を生かさうとして居る。綴方教授—廣く言つて表現科の研究はこの第一義的である話方教授の研究から出發するが、もっとも自然でありまた正道であると信ずるのである。國語教育の革新は自分の理想であり、表現科の研究は自分の趣味である。話方教授の研究は或る意味に於て自覺の徑路であり、また表現科の研究を根本的ならしめやうとする小さな努力である。最後に自分の過去が如何なるものであつたとしても、現に話方教授に對して執りつゝある自分の態度は、言語としてまた表現として眞劔なものであることを斷つて置きたいのである。

5. 東京府青山師範附属小学校学校 『研究調査』第二輯（大正七年四月三日發行）

初歩の教授に關する研究

ここにいふ初歩の教授とは尋常一學年前半期の教授を指すのである。即ち單語教授にはじまつて句及び短文の教授に終るのである。

初歩の教授の任務

初歩の國語教授に於ては、片假名につきて發音・讀方・書方を明瞭に會得せしむるを以て教授の主眼とする。副目的としては、單語及び句・短文を綴ること、句及び短文の構成を知らしめること、語法及び修辭法等の知識を與えること、單語及び句・短文の示す事物に關する知識を整理し且つ之を口頭にて發表する方法即ち讀方を練習する等の仕事はあるが、動もすると副貳目的たる方に肝腎の主目的を忘るゝ教授が多い様であるから注意を要する。

假名を教授するには記憶を確實ならしめんがため、その假名を含める單語を選び、その語の示せる實物の觀念と結合しておくことが大切で、これに用ふる單語は普通に行はれるもので語形の美しいものでなくてはならぬ。範語法の名はこれから起るのである。

次に假名の教授に必要なことは、反復練習することであるが、新らしい讀本は此の點にもよく注意が行届いて居る。

單語教授の順序

豫備

範語の示す實物・繪書・標本によつて、その名稱を問ひ之に豫つて學ぶべきことを告げる。

(目的指示)

示したる實物・繪書・標本を兒童に觀察させ

て、一々分解的に之を問答し、兒童の旧觀念を分析整理し、必要に應じて新觀念をも加へて兒童の思想界を明確にする。

對話・問答・復演等によつて話方の練習をする。(話し方)

必要に應じて内容形式の復習をする。

教授

範語を聲音に分解して一音づゝの發音を明瞭にし。次に連絡して語としての撥音を明確にする。(撥音教授)

新たに授くべき假名の書方について問答し、之を黑板上に大書して其の形狀・筆順等を授け、兒童に指書又は空書をさせて其の書方を會得させる。(書方教授)

これと同時に新に授けたる文字の讀方を授けて後既習綴り合せて單語を構成させる。

讀本によりて讀方の練習をさせる。

本を見て書取帳へ習はせる。(書取)

應用

兒童をして新に受けたる文字を含める單語を列舉させる。

兒童の列舉せる單語中、既習文字を結合して兒童に綴り得るものは之を綴らせる。

教師は豫め既習文字と新出文字とを綴り合せて作つた單語を用意しておいて之を兒童に讀ませる。

挿書を觀察させて其様子につき兒童の想像に訴へて發表させる。

教案例

月 日 (曜) 第何時

教材 ハカマ

聯絡 修身卷一第八「行儀よくせよ」参照

要項

形式上 カの撥音・書方・讀方及び綴方。

實質上 袴のはき方。ハカマを用ひる場合。

準備 兒童若くは教師の着用せる袴を利用する。

方法

豫備

形式上の豫備

教 コマと此處へ（黑板）來て書いてください。誰さん。

教 誰さん讀んで。誰さん。々々。一緒に讀んで。

此際ハとマは本日の教材に關係あるを以て特に注意を與へる。

事物教授

教 皆さんは今何をはいて居りますか。

生 ハカマであります。

教 さう、誰かさん云つてごらん。誰さん々々。

教 袴はどんな時にはきますか。

生 學校へ行く時。お客に行く時。お祝いの時。

○教師この際兒童の答をまとめて、凡て袴は冠婚葬祭及登校の時等にはくべきものであることを説く。

教 袴はどんな時にはきますか……復演

教 誰さん此處へ來て下さい。（壇上）

○教師は今の袴を正しくはいて居る者と、否らざる者とを全般兒童の見える所へ並べて立たせる。

教 皆さん此方をごらん。此二人の中、どちらが袴のはき方がよう御座いますか。

教 誰さんのはき方はどこがいけませんか。

教 どうはいたらよう御座いますか。

○教師此の際兒童の答を集めて袴のはき方を説明する。

教 袴はどうはくのがよいのですか……復演

教授

撥音教授

教 ハカマと書くには、何といふ字と何といふ字とで綴りますか。

生 ハとカとマであります。

教 誰さん。誰さん。

教 ハとマの内へ何といふ字を書きますか。

生 カの字であります。

教 誰さんカといつてごらん。

カの書方

教 カといふ字の書けるがありますか。

教 誰さん此處へ（黑板）書いてごらん。

○教師この際大書して筆順形状を授ける。



筆順「カ」の如く書くこと。

形状大體四角形となること。

第一畫の上の線の中央を貫いて第二畫を書くこと。

翅は第一畫の中央直下に來ること。

運筆力の入所を●印で示す。

○始め教師に従つて空書せしめ、次に指書させる。

教 ハカマと綴つてごらん。

讀方

教 誰さん讀んでごらんなさい。誰さん々々。この例で。この行で。皆一緒に讀んで。

教 本を見て書取帳に澤山お習ひなさい。

應用

カをつくものゝ名を舉擧げてごらん。誰さん々々。

カサ。カニ。カキ。カブト。カモ。カネ。イカ。サカ。ミカン。グンカン。キンカン
次の語は教師が口唱して兒童に書取らせる。

ハタ。カタ。カゴ。カリ。カマ。

右の語は兒童に讀ませて、物によつては簡単に用途を言はせる。

初歩の教授上の注意

撥音の矯正に力を用ふべきこと。

初歩の國語教授に於て最も力を注ぐべきは撥音で、兒童の入學當時の撥音は極めて不正確のものである。之を矯正するには教師が正しき撥音を示すことが必要であるが、同時に兒童が之を聞き分けるだけ耳に練習することゝ、口形圖によつて撥音法を會得する力を養ふことが肝要である。

話方の練習をなさしむべきこと。

此の時機の兒童には衆人の前で讀んだり話したりすることを拒む者が多い、其の談話は斷片的でしかも不秩序であるから、適當の方法を用ひて漸次教育してやるがよい。

直觀教授の必要はいふまでもない。

然し世には往々事實の方面即ち内容教授に力を注ぐ所から、國語科本來の目的を没却して一見理科教授の如く取扱ふのがあるが、誤れるも甚しい次第である。

殊に初學年の國語科内容充實は、凡て兒童の觀念界のものであるから、唯之を教授するに當たって整理すればよいのである。

故に自分は常に初學年の國語教授に於ては形式七八分、實質二三分として取扱つて居る。但しハタとキクノゴモン、キリノゴモン及び童話だけは特別である。

(四) 齊唱は劣等兒、臆病兒を引立て、活動させるにはよい方法であるから時に行ふがよい。

然しながら句及び文章の教授となると動もすると之が爲に所謂學校口調なる厭ふべき調子を來す恐れがあるから大に注意を要する。

(五) 國語に於て新に文字を教授したならば常に之を既習文字と比較對照して其撥音字形等の異同を辨えさせるがよい。

(六) 五十音圖は假名を全部教授するを待たず、度々これを使用して一部分づゝ教へこむがよい。

(七) 應用の再出文字と既習文字とを綴り合せて一單語を構成せしめた場合には、其の單語の示す事物に對する性質、効用等を説明しむるがよい。

(八) 句及び文章の教授に移つたならば、兒童も教師も常に分別書法及び句讀法により正確に書く様に注意することが肝要である。

(九) 文章教授に移つたならば、語法教授に注意する必要がある。

(一〇) 文章教授の際は時に其の文章の形式を用ひて他の思想を綴らせて見るがよい。

(一一) 五十音は行により列により、暗誦暗書し得る程度に到らしむべく、特にア行・ヤ行・ワ行・ラ行に注意を拂ふことが必要である。

第二章 参考資料（昭和初期）

1. 八波則吉「本の読み方」（朗読法）（昭和四年一一月放送のテキスト）（p. 1）
2. 日本コロムビア蓄音器株式会社「児童綴方レコード」（p. 3）
3. 『読方教育体系』第四号 神保格『読本の朗読法』昭和 13 年 1 月 晃文社（p.10）

1. 八波則吉「本の読み方」(朗読法)(昭和四年一月放送のテキスト)

参考 昭和四年一月放送 コドモのテキストより 放送は(東京高等師範学校附属小学校の)児童

本の読みかた (朗読法) 【十一月十四日 HGK 放送】 第五高等学校教授 八波則吉

- (1) ハツキリ (発音正シク)
- (2) クギリヨク (句讀ニ從ヒ)
- (3) スラスラト (流暢ニ)
- (4) ココロヲコメテ (内容ニ應ジテ)

一 イヌコロ

イヌコロ ガ コロコロ
コロゲテ、アソンデ キマス。
コロコロ コイヌ、
カアイイ コイヌ。

二 ピンポン

ニイサン ト ネエサン ガ
ピンポン ヲ シテ キマス。
ピン ポン、ピン ポン、
ピン ポン、ピン ポン、
ピン ポン、ピン ポン、
ピン、ア、ネエサン ガ カチマシタ。

三 ボク ノ オカアサン

ボク ノ オカアサン ハ メツタニ オコラナイ ガ、オコル ト コハイ。イツカ ボク ガ

「コンナ オカズ ハ イヤダ。」

ト イツテ カンシヤク ヲ オコシテキタラ、オカアサン ガ ボク ヲ ヒツパツテ
中ノマ ヘ 行キマシタ。サウシテ、ウシロ カラ ボク ノ カラダ ヲ ダキシメテ、
神ダナ ノ 下 ニ スワリマシタ。ボク ガ ドンナニ、

「カンニン、カンニン。」

ト イツテ モ、

「イイエ、コンド ハ カンニンシマセン。コノ ワルイ クセ ガ ナホルヤウ ニ

神^{カミ}サマ ニ オイノリシマス。」

ト イツテ、ナガイ アヒダ 神^{カミ}ダナ ノ 下 ニ スワツテキマシタ。ボク ハ キミ
ガ ワルクナツテ、ヒヨツト、オカアサン ノ カホ ヲ 見^ミタラ、アセカ、ナミダカ、
オカアサン ノ カホ ハ シツポリ ヌレテキマシタ。コレツキリ、ボク ハ タベモ
ノノ コト デ カンシヤク ヲ オコサナイ コト ニ キメマシタ。

四 おお^おう^うり^りだ^だし

ごふく屋のおお^おう^うり^りだ^だし、おんがくたいがはやす。

ぶか ぶか どん どん、

ぶか ぶか どん どん。

ぶか ぶか どん どん、

ぶか ぶか どん どん。

ぶかどんどんとはやせば、

きれがみんなをどる。

赤^{あか}いきれ 青^{あお}いきれ

むらさきのきれがをどる。

五 ゆめ

「おかあさん、ぼく、へんなゆめを見たんです。」

ある朝、正男がおきるとすぐに、母にかういひました。正男は尋常二年生です。

母が、やぐをたたみながら、にこゝ笑つて、

「正ちやん、どんなゆめなの。」

とききますと、

「ぼくがね、ひかうきにのつて、空をとんでゐると、大きなまつくろな鳥がとんで来て、
ぼくのひかうきの上にとまりました。すると、ひかうきがずんゝつゐらしくします。ぼくが、
どんなにハンドルを動かしてもだめ。とうゝ海の上までおちて來ました。ぼくがこまつて、
思はず「おかあさん、おかあさん」とさけぶと、おかあさん、おかあさんがね、海の上を
かけつて来て、『正ちやん、大ぢやうぶだ。』といつて両手を廣げて、ひかうきをうけとめ
て下さいました。」

母「まあ。」

正男「ぼく、ほんたうにうれしかった。」

母「……………」

母の目には、一ぱいなみだがたまつてゐました。

△ ニンギヤウ・ビヤウキン

△ アリガタ・ヨイチベエ

2. 日本コロムビア蓄音器株式会社「児童綴方レコード」

東京高等師範学校附属小学校国語研究部員指導

東京高等師範学校附属小学校各学年児童吹込

標準
朗読 児童綴方レコード

三三〇五七 A

はげの由來 作 者 五 年 男

朗讀者 五 年 男

去年の暮のことである。僕は何気なく帽子をかぶらうとしたら、右の耳の所が少しいたい。さはつて見ると、小さなおできが出来てゐた。それが日がたつにつれて、だんだん大きくなつて、五銭白銅貨位にはれ上がつて來た。

そんなになると帽子はいたくてかぶれない。學校に行く時などはやうやくおしこんで出かけた。途中先生などにあふと、涙が出るやうないたい思をして、帽子を取つておじぎした。

此の間の金曜日の晩、お母さんに、此の頃おできが、かいゝやうな、いたいやうな變なふうになつてきた事をお話しすると、

「では、明日土曜日だから學校からかへつたら、すぐ菅野さんへ行つて、切つてもらつてらつしやい。」

とおつしやつた。僕は「さあ大變なことになつてしまつた。」と、それからおできが氣にかゝつてしかたがない。

明日いたいお醫者さんのメスで切られるかと思ふと、こんなじやまものは早くつぶれてしまへといふ氣持ちよりも、いたくていやだと思ふ心持の方が強くなつて來る。

土曜日の午後、學校から歸つてくると、お母さんが、

「お醫者さんに電話をかけて上げるから、その間御飯を食べていらつしやい。」

とおつしやつた。僕はいやだなあと思ひながら御飯を食べた。いたい事を考へると、よく御飯がたべられなかつた。けれども、仕方がないので、とうとう一人で家を出たお母さんが「女中を一人つれて行け。」とおつしやつたが、僕は「もしか泣いたら、見られるからいやだ。」といつて連れていかなかつた。

菅野さんの、玄関をがらゝと開けて中に入つた。書生が出て來て、

「いらつしやい。」

といつた。どこですかときいたので、おできをさした。ベットの上に横になると、僕の胸は早鐘のやうにどきゝして來た。藥の臭がいやにぷんとにほつて來たと思つたら、お者はメスを取つて、僕のおできのまはりを指で強くおさへた。

さあ、始るぞと思つて奥歯を強くかみ合はせると、ぎりゝと異様な何とも言へない、

はげしいいたさを感じた。うんと力んでがまんしたが、目から涙がこぼれさうになつたので、目をつぶつて防いだ。お医者さんは切つてからぎゅう——きず口のまはりをおして、うみを出さうとする。それが又非常にいたいので、とうとう涙がまくらの上に二三滴こぼれた。

ちくりつと又針でさしたらしい。思はず口びるをかみしめた。

「たくさんうみが出ましたよ。ほら。」

と、お医者さんが眞つ赤な血と、黄と緑のまざつたやうなうみで氣味悪くそまつたガーゼを見せてくれた。

ほうたいをしてもらふと、立上つてげんこつで目をこすつた。もうこれでいいのかと思ふとほつとした。

その日から毎日つづけて二三回かよつて、ガーゼをとりかへてもらつた。

なほつてから鏡でよく見ると、おできのあとはきれいなはげになつていた。

東京高等師範學校附屬小學校國語研究部員指導

東京高等師範學校附屬小學校各學年兒童吹込

標準
朗讀 兒童綴方レコード

三三〇五七 B

大和の伯母様へ

作 者 五 年 男

朗讀者 五 年 男

伯母様、其の後おかはりありませんか。

伯父様がお亡くなりになつたので、伯母様が力をおとして御病氣にでもおなりになりはしないかと、僕はそればかり心配して居ります。

五月二十四日の夕方、伯母様からの電報で、お父様とお母様は其の晩すぐお立ちになりましたので、其の後は僕たちや女中だけになり、ほんとに淋しいと思ひました。けれども伯父様の御病氣のことを考へると、僕たちが淋しいなどと思つてゐる時ではない。どうぞ伯父様の御病氣をなほして下さいと、毎日毎晩神様や佛様にお祈りをして居りました。そのかひもなく、とう——五月三十一日に悲しい——電報を受取りました。僕はまちがひではないかと、何べんもくくりかへして讀みました。けれどもやはりまちがつてゐませんでした。僕はあまりの悲しさに身がふるへました。

あゝ、大和のお家では、今頃こんなに悲しんでいらつしやるかと思ふと、涙がこぼれて仕方ありません、あゝ、あの立派な伯父様、いつもにこ——しておやさしい伯父様、奈良縣の醫師會長である伯父様は、これまで幾千萬といふ程の人の病氣をなほしておやりになりました。それなのにどうして伯父様自身の御病氣だけがなほらなかつたのでせう。僕はどう考へてもふしぎに思はれてなりません。

あの堂々たる鉄筋コンクリートの病院、大きなお家、ひろ～とした美しいお庭も伯父様がいらつしやらなくて、どんなに淋しいでせう。

しかし今更こんなに思つても仕方ありません。どうぞ伯母様、おからだを大切にしてお病氣にかゝらないやうにしてください。

今年の夏休みにはぜひとも大和へ行つて、お墓まゐりをさせていたゞきたいと思つて居ります。

六月一二日

治　　よ　　り

伯母上様

熊本の叔父様へ

作　　者　　尋　　五　　女

朗　　読　　者　　尋　　五　　女

熊本はもう暑くなりかゝつたでせう。でも、この頃の練兵場はずゐぶん気持ちがいいだらうと思ひます。

東京も、もう葉櫻の頃になりました。五月のお節供も近づいたので、皆よろこんでゐます。殊に泰雄は、「今度は男のお節供だから、姉さんたち、おしよばんだよ。」といばつてしやうがありません。この日曜日にはお父様と鯉のぼりを買ひに行くのだと言つて大喜です。

叔父様、前からお願いして置いた叔父様の兵隊さんのお写真ね、あれはまだですか、私は早く見たくてたまりません。泰雄も見せたら、きつととび上がつてよろこぶでせう。早く送つて下さいね。さやうなら。

—附録—

標準
朗読 児童綴り方レコード趣意

一、綴り方レコードの必要

綴り方教育で申します鑑賞と創作は、文化の進んだ今日におきましては、完全な蓄音機レコードによるのが最も有効であると信じます。即ち児童の吹込みました綴り方作品の朗読を静かに聴かせることが、最も綴り方の能力を高める所以であると信ずるのであります。

綴り方が児童の内面生活を眞剣な態度を以て言表したものであることはいふまでもありません。随つてその作品には魂が宿つて、一語一句の末にまで生命が漲つてゐるのであります。然しかういふ生きた作品も、そのまま私共の眼前にはふり出されたのでは、死物同様に、少しもその生命を感じることが出来ません。生命を感じするにはどうしても「讀」によるより外、道がないと思ひます。即ち「讀」によりますと、その作品の生きた姿がまぎく と眼前に顯現して、始めてその流動を認めることが出来るのであります。

さて、この生きた作品に、自己が直面した場合、どんな交渉が起るかとお體を考へてみます。品の魂と自己の魂とが響き合つて火花を發するに相違ありません。その結果彼我融合して、ここに鑑賞が行はれ、つづいて創作に多大の暗示が與えられるのであります。

これで綴り方作品と「讀」との関係が明らかになつて來ると思ひます。

この意味を更に綴り方レコードの方面から考へてみますと、

一、標準綴り方作品の精選

二、標準朗讀の研究

が最も大切な仕事になつて來ます。標準綴り方作品とは、その内容形式が融合して生きた姿を現し、各學年兒童綴り方の模範となるものをさしていふのです。標準朗讀とは、その標準綴り方作品を、正しい撥音アクセントと自然的な調子で、模範的に朗讀するのをさしていふのです。

綴り方教育の進歩しました今日では、全國の各地方から可なり良い作品を産出するのがありますが、まだまだ十分とは申されません。それにその用語が方言や訛語で埋められてゐますから、逆も標準にはならないのであります。國語を統一する上からは、どうしても標準語に親しませなければなりません。それには東京における中流兒童の生活語が最もよいと思ひます。彼等の發する一言一句は直ちに全國兒童の標準となつていくのであります。優れた内容は地方にもありませうが、それを標準語であらはした綴り方作品は、東京でなければ見られないのではないでせうか。

かやうに申し上げますと、「では東京から綴り方作品を地方へ輸送して、地方々々の朗讀選手に讀ませて多くの兒童に聴かせたらよい。レコードなどを用ひる必要はないではないか。」という仰せもありませう。けれど、かういふ生きた尊い作品を、地方的な訛音やアクセントや調子で讀まれてはたまつたものでありません。玉のやうな美しい作品も滅茶々に毀されてしまひます。標準綴り方作品は、標準朗讀によらなければ、玉となつてその美しい姿が現れて來ないのであります。

かう考へて來ますと、朗讀は東京の兒童でなければ標準にはなりかねます。といつて東京の兒童を毎日各地方へ送り出して、範讀をさせるわけにもまゐりません。又東京の優秀な兒童とていふいきなり全文を立派に讀上げるものは殆んどないのでから、ここに朗讀の研究がいて適當に朗讀を指導し、練習に練習を重ねさせた結果、最も上達した時機を見計らつて、レコードに吹込ませ、完全なレコードを制作するのが最も簡便で且有効な方法であると確信いたします。一旦レコードに取りますと、幾度でも繰返して標準朗讀を聴くことが出來まして、その度に生きた作品の姿に直面して鑑賞し得るのであります。その作品の印刷されたカードを見ながら聴く習慣がつかましたら、鑑賞の態度としては完全無缺で、これ以上はもうないのであります。

レコードによりますと、かやうに鑑賞が遺憾なく行はれますから、それにつれて綴り方創作の眼も開かれて、綴文能力が著しく進展して來るのであります。標準綴り方作品を標準朗讀で生かした神聖な國語を完全なレコードに蔵修め、これを永遠に活用して、綴り方教育の新なる發展を圖ることは、目下の急務だと信じます。

二、綴り方レコードの使命

兒童綴り方レコードの使命は、全國小學校兒童綴り方の鑑賞力と創作力を最も有効に發

展示させることにあります。

ちよつと考へますと、綴り方レコードの使命は、綴り方作品の標準朗讀を範示するだけのやうに思はれますが、決してそんな單純なものではありません。朗讀の範圍はむしろ手段なのであります。何の手段かと申しますと、綴り方作品の生きた姿に直面させる手段なのであります。試みに作品の印刷してあるカードを見ながら、そのレコードを蓄音機にかけて聴いてみると、作品の生命がみるゝ眼前に顯現して流動しますから、直ちにその魂を直感して作品に浸潤し、作品に融合することが出来ます。即ち綴り方レコードによつて、綴り方鑑賞の目的が達せられるのであります。繰返して聴けば聴くほど觀賞が深くなつて愈々綴り方教育が有効に進展するわけです。

前にも申し上げましたとおり、一旦レコードの朗讀によつて作品の鑑賞が行われますと、その結果として着想に構想に言表に微妙なそして深刻な暗示を受けて創作の眼が開かれて來ます。完全なレコードによつて觀賞すればするほど創作力がそれにつれて進展することになります。

文化の所産たる綴り方レコードの出現は、實に綴り方教育界の一大驚異でありまして、綴り方教育を發展させる上に、不可思議な靈腦を内藏してゐるのであります。それですから、完全な綴り方レコードに信頼しますと、綴文能力に薄弱なものほど救済されて來ます。兒童綴り方成績の不振を歎く教師父兄母姉の方方は、試みに當協會發行の綴り方レコードを蓄音機にかけて、聴かせて上げてごらん下さい。家庭や學校で讀む態度とはまるで違つて、兒童の心が立ちどころにレコードに吸込まれていくのをごらんになることが出来ませう。そして鑑賞と創作が最も有効に行はれることを悟りになるでせう。

綴り方レコードは、綴り方の優良兒を際限なく進展させると同時に、綴り方の劣等兒を皆無にしようと念願する偉大な指導者なのです。

三、綴り方レコードの内容

當協會發行の兒童綴り方レコードは、本協會が特に東京高等師範學校附屬小學校國語研究部に懇願して同校兒童の綴り方作品を同校兒童に吹込ませていたゞいたものであります。

綴り方作品の選定につきましては、國語研究部員の方々が、多數の兒童作品中より厳選して下さつたものでありまして、その數は尋一より尋六に亘り、合計三四篇であります。これを學年別にしますと、尋一と尋二が各五篇、尋三が八篇、尋四が五篇、尋五が六篇、尋六が五篇であります。數は決して多いといふ方ではありませんが、そのかはり一粒よりになつてゐます。

作品の内容については、自然人事の各方面に亘るやう努力されましたが、人事に關する材料が多くなりましたのは、自然の勢として止むを得ないことであります。

男女の作品についても平均を保たうと努力されましたが、各學年を通じて男兒の作品が多くなつてゐます。これも止むを得ないことです。

作者の數は、一人一篇といふことにして下さいましたから、合計三四人になつてゐます。

最も苦心されましたのは、多數の作品中から、標準となり、且びつたりレコードにはま

るものを選定して下さったことであります。御承知の通り、レコードに吹込むことになりますと、時間に制限が付きましますから、その時間に過不及のないやう選定するには、異常の苦心を要するのであります。幸ひに各學年を通じて寸分の隙間もなく見事に配當されました。ここに部員の方々の人知れぬ御苦勞が窺はれているものであります。

朗讀の指導につきましては、更に一層の御苦心のやう伺つてゐます。多數の候補者の中から三十四名の模範朗讀者を選定し、數週に亘つて毎日朗讀を指導されました。そして兒童の方々も熱心に猛練習をつゞけられたさうであります。幸ひ東京高等師範學校には、江戸つ子で言語學の權威神保格先生がおいでになりますので、國語研究部員の方々は、先生を顧問とされました。そして作品の全部にアクセントの御記入を願はれまして、それを原據として朗讀を指導されたのでした。先生方や兒童の方々の眞劍さは實に涙ぐましいものであつたと伺つてゐます。

吹込は本年七月半ばの暑い盛りの日でありまして、先生方はもとより兒童の方々の御苦勞は一通りではありません。汗だくぐで、見る目もお氣の毒でしたが、さすがに大塚のお子さんたちです、二日間に亘つて何の淀みもなく、すらぐと吹込を完了されました。

吹込所は世界で一番高い頭角をあらはしてゐますコロムビア蓄音機會社所屬のでありますから、レコード製作の技術につきましては、實に優秀なものであります。ですから吹込まれた方々の聲はそつくりそのまゝ生きて入つてゐるのであります。それにコロムビアの特色として針の音が殆ど聞えない位ですから、聲は一層はつきりと響くのであります。

朗讀者の數は一人一篇と限定してお讀ませになりましたから、篇數と同じく三十四人です。そしてその學年の作品は、その學年の兒童に、又男兒の作品は男兒に、女兒の作品は女兒に讀ませてあります。本來ならば作者が朗讀するのが本體であります。作者必ずしも朗讀が優れてゐるとはいはれないのですから、どちらかといふと、作者以外のものに多く讀ませてあるやうです。レコードのレーベルには學校の御注意により、文題と學年と男女別を記すだけに止めておきました。

綴り方レコード内容の特色は、作品も朗讀も一人一篇と限定して、決して一人が二篇を出したり、又一人が二篇を讀んだりしないことです。ですから作品にも作者三十四人の個性があらはれ、朗讀にも三十四人の特性があらはれてゐて、まるで東京高師附屬小學校を參觀しているやうな心持になつて來ます。そして大塚のお子さんたちの綴り方生活が、まざぐと眼前にあらはれて來るのであります。すべての組織が教育的でそして模範的であるところに先生方の言知ぬ御苦勞が潜んでゐます。

綴り方レコードの數は合計十枚で、尋一、二は各一枚、尋三以上は各二枚づつであります。數としては至つて少いのでありますが、恐らく兒童綴り方界の燈明臺として永遠に照らすものであると思ひます。當協會發行の綴り方レコードを^{模範}兒童綴り方レコードと名づけたのもこの意味であります。

次に便利のため、綴り方レコードを表示します。

(枚二) 六尋				(枚二) 五尋				學年
裏B	表B	裏A	表A	裏B	表B	裏A	表A	表裏
手術	日當りのいゝ 椽先で	山川さん 鼻	下町所見	節 句 の 思 出 一年生	伊藤君	大和の伯母 様へ 熊本の叔父 様へ	はげの由來	文題
六年男	六年女	六年女 六年女	六年男	五年女 五年女	五 年 男	五年男 五年女	五年男	作 者 及 朗 読 者

四、綴り方レコードの有効なる使用法

最後に綴り方レコード使用を有効にする方法を申し上げます。

一、前に度々申し上げました通り、當協會発行の綴り方レコードはその作品も全国の標準になつてをり朗讀も標準になつてをりますから、讀めば讀むほど聽けば聽くほど、その價值が發揮されて來るのであります。ですから、幾度も繰返して靜かに觀賞なさることが大切です。

二、蓄音機におかけになるときは、朗讀をお聽きになると同時に、綴り方の印刷してあるカードを御覽になることをお忘れにならないやうにお願い致します。たゞお聽きになるだけでも有効であります、同時にカードを御覽になる方がなほ有効になります。

三、レコードはすべて尋二のお方は尋二のを、尋五のお方は尋五のをといふやうに、學年に相當したのをお聽きになるやう出來てゐますが、そんなに窮屈にお考へになるには及びません。尋二のお方が尋三のを、尋五のお方が尋六のをと、上の學年のをお聽きになるのも、綴り方の向上を圖る上に参考になるかと思ひます。又逆に下の學年のをお聽きになるのも参考になることがあります。

つまり御自分の學年のを主として、いろく 學年のをかけてお聽きになるのがよいと思ひます。

四、レコードで綴り方をお聽きになつた後では、

1. この文にはどんな魂が入つてゐるか。即ち作者は何に感激してかいてゐるか。
2. どの部分が一番重く取扱つてあるか。
3. どんな順序でかいてあるか。

4. どんな言葉が用ひられてゐるか。
5. どんなアクセントや調子で朗讀してゐるか。

などと静かにお考へになることが大切です。かういふ態度が出来ますと、だんく良い文が綴れるやうになります。

教育レコード協會識

3.『読方教育体系』第四号 神保格『読本の朗読法』昭和13年1月 晃文社

第四章 朗読法における諸問題

一 児童本意の朗読法といふことについて

朗読や話方の指導上、正しい標準語を習得させ、これを正しい発音とアクセントにより表現し得る様練習させるのは結構であるが、抑揚や調子などにおいて余りに芝居のこわ色の様な真似をさせるのは児童の生活にふさはしくない。それは仮に出来ることであるとしても、児童には勧めたくない。(略) 朗読や話し方もよいが、それはあく迄児童本位でなければならない。(略)

児童自身に作り出せと要求する方面にしても、その手本として示すものはやはり出来るだけ良いものであることが必要である。文字や絵画においてもさうである。(略) 朗読法・話方においても同じ事である。勿論或場合には、書方や図画の成績品博覧会の様に児童の書いたものを陳列して仲間の児童に観せることがある。朗読法・話方でも、教室において又は学芸会において、仲間の児童の朗読やお話を聴かせることがある。これも廣い意味で一種の手本である。実に児童の作品には児童の世界が顕れるものである。成人の目から見れば児童の書いた文字は字画が整はず、児童の書いた図画にはゆがんだ形が出来てゐる。しかし、これは児童が未発達であり未熟であるから已むを得ないとしてまあ我慢しておかうといふ様な、消極的な意味で採るのではない。子供の割には比較的よく出来たから人に見せるといふ様なわけばかりではない。児童の作品には児童の世界、児童の生活から端的に迸り出る積極的な価値があるのである。この積極的価値は十分に認めなければならない。字画はいかに整わなくても、形はいかにゆがんで居ても、其の中に成人の到底企て及ぶ可からざる無邪気さ純真さ可愛らしさが満ち々々てゐる。朗読や話方においてもさうである。成人を標準として見れば不完全なる点はいくらも見付かるであらうが、児童自身の内部から発する純真さ無邪気さは十分尊重してよい。殊に、

「ぼくも大きくなったら海軍だよ、にいさん」(四ノ十五「海軍のにいさん」)

「ニイサン、ゴキゲンヨウ。」(四ノ八十八「ニイサンノ入営」)

「おかあさん、来てごらんなさい。早く。」(六ノ五十四「僕の望遠鏡」)

「をばかさん、これからずつと僕のうちにいらつしやいね。」(六ノ九十九「火事」)

といふ子供の言葉は、もし児童がこの課の心持をよく了解して言ったとすれば、それこそ真の「子供の声」である。大人が如何に工夫しても出来ぬ「ほんもの」である。

しかし又一方からいふと、子供のする事を全部無批判のまゝ放っておいてはならない。児童本位論はやゝもすると児童放任論と誤られる恐がある。放任して置いてさへ、児童は他人の真似をしたがるものである。これも亦一つの児童特有の衝動である。此の衝動を尊重することも亦一つの児童本位論である。然らば何を真似させるか。それは最も良いものを将来作りあげる予想の下に、先ず児童の出来るものを真似させるのである。次には児童が真似して有益有効なものを真似させるのである。単に観賞用として示すものはもとより、児童に要求するための手本でも、成る可く良いものを示すべきである。

朗読や話方においても、児童に出来るもの児童が試みて有効有益なものは何であるか。正しい発音正しいアクセントは素より絶対必要である。何となればこれが「基本的箇條」だからである。而して、断続・速度・抑揚調子の中、児童に最も出来易いものは、先ず第一に断続である。更にその中を分ければ「知的表現」をなす断続である。(前説八五頁以下参照。)即ち意味を表すに最も適当なる切り方続け方を行はせることである。次には抑揚である。これも知的表現の抑揚が主であらう。情的表現の断続と抑揚は児童には稍困難であるかも知れないが、或程度までは出来るであらう。かゝる諸点について教師が全く指導を怠る時は、断続や抑揚が意味の表現に大関係のあるものだといふ事実に対し、児童が全く気附かずして終わつてしまふことになる。それでは國語教育上の大欠陥であると謂わなければならない。断続や抑揚が意味表現に關係のあるものだといふ事に氣附かせ、正しく且つ鋭い「語幹」を養ふこと、國語教育上、國語の純化向上のため極めて重要なことでなければならない。斯くて児童が此の重要な事實に目醒め、自ら適当な断続を附けて朗読し話方をした時、それは決して「子供らしさ」を害するものではないのである。かゝる事を斯うやつて紙の上で論じただけでは単なる識者はまだ必ずしも十分徹底納得出来ないかも知れない。教師は宜しくこれを實地の試みてその効果を體驗してみるべきである。既に實地に試みてその結果をよく承知の人々も世に多いことであらうと思ふ。

速度と調子の加減は児童には多少の困難がある様に思はれる。恰もスポーツにおける競走の様なもので、児童は如何に努力しても青年選手の如き速度は出ない。体力が許さない。又普通の補講速度よりもわざと甚だしく速くさせたり異常に遅くさせたりすることは困難なことである。故に始めは児童の力の及ぶ範囲において、自由に速度を加減する程度に止め、次第にこの自由の範囲拡張する様、指導者の側から注意をすべきである。調子の方も同様である。調子の中、前記(一四〇頁)アクセントに随ふ言葉調子の方は抑揚(強弱)に伴つて自然に高低の顛れることが多いから、大して困難は無いかも知れない。しかし、語尾の上げ下げの方は児童に困難なことがある。殊にその中でも語尾の「上げ調子」(尻上り)の方がむづかしい様である。これを無理に不自然にやらせると、全課の朗読中或一ヶ所だけ急に「上げ調子」を附けようとして、丸で木に竹を継いだ様な不調和な結果に陥ることが往々にして起ることである。しかし、児童は運動場において又家庭において友達同

士と自由に話し合っている時は、知らず識らず適当な調子を用ひてゐるのである。故に朗読や話方の指導の際、「お前たちが、ふだんやつて居る言葉の調子はどうであるか」と反省注意させ、その結果を持つて来て巧に利用すれば、調子の練習に大に助となるであらう。これも本書で前に述べた如く（八三頁）断続・速度・抑揚調子などといつても決して新しいことを発明製作して教へるのでなく、日常自然に存在する事実をその儘採つて来て利用するものだからである。

斯くして児童に自ら行はせる事柄の難易に応じて適切な指導と練習とをやつて行けば、今度は観賞用として示される良い朗読・話方を聴いても、これらの点に注意を集中する力が一層鋭く進歩し、鑑賞力が一層向上することになるであらう。この点についても、音楽や絵画を鑑賞させる場合と比較してみるとよくわかる筈である。（p 180～p 187）

二 實地授業における朗読指導について

学校教育中國語課において實地に授業をする際、朗読法や話方を如何に取扱うべきかは、實際問題として甚だ切實なものである。近年我が國の小学校教育で朗読を重んじ、その指導法を研究し實施する学校が次第に増して来たのは喜ばしい現象である。（略）

問題の一つは、「耳から入る」方法が従来の眼から入る方法よりも良いかどうかという点である。（略）

問題の第二は、教材の適否である。耳かた入る方法が良いといつても、読本中の各課のどれについても同じ様に行つてよいかどうかは大に考慮を要するであらう。（略）

問題の第三は、耳から入る方法が困難ではないかといふ点である。困難と否とは前項について教材の適否にもよるし、相手とする児童の発達程度にもよるであらう。（略）

問題の第四は、注入主義に陥りはしないかとの懸念である。最も良い完成した朗読を教師から先に与へるのは結構であるが、それでは余りに何もかも与へ過ぎてしまひはしないか。（略）

問題の第五は、こゝにいふ耳から入る方法を過信しない様にとの注意である。（略）

昔から武道なり芸道なりの達人問ひ晴れる人の伝を見ると、始めは實に苦心慘憺血の出る様な修練に精進したものである。これ即ち技術の苦心である。其の結果は小学國語読本にある「笛の名人用光」の話の様な例となつて顕れる。（略）これを称して技が「身に附く」をいひ、「自分のものになつてしまふ」といふ。始めの中こそ技術であつたものが、茲に至れば、既にその「人」の一部となり、人格の中に融合調和してしまふのである。至高の芸術とは是であらう。目的は技術を採つてこれを技術に非ざるものに化してしまふことである。この事が音声言語においてでも出来ないであらうか。茲に至つて、発音だのアクセントだの抑揚調子だのといふことが、役者のこわ色だとか講談師の口真似だとかいふなどは最早全然問題外である。始めこそ技術であつても、これを練磨する結果全く我が身に附いてしまひ、それがその人の全的修養と相俟ち相融合して、最真最善最美の芸術作品となる。

其の人格に基づく思想感情と音声の表現とがぴったりと合致するとき、茲に所謂「内容と外形との完全なる一致」が実現されるのである。(略) (p 187～p 224)

第三章 参考資料（国民学校期）

1. 国民学校期の話しことば教育に対する評価 (p.1)
2. 国民学校期年表 (p.3)
3. 『ヨミカタ ― 教師用書』昭和 16.5 文部省（『近代日本教科書教授法資料集成』第六巻）(p.4)
4. 文部省『国民学校教科書編集趣旨解説』日本放送出版協会編 昭和 16.2 (p.4)
5. 石森延男「国民学校初等科二年の國語について」『文部時報』729 号（昭和 16.7）(p.6)
6. 文部省囑託 西尾実「國語醇化の地盤と方向」『文部時報』737 号（昭和 16.9,21）(p.7)
7. 柏熊俊司「國民科國語話方指導の要綱と週案」（一九四〇）厚生閣 (p.8)
8. 飛田多喜雄『國民學校話方教育の実践形態』（一九四一）(啓文社) (p.10)
9. 田中豊太郎『國語學校國民科話方精義』（一九四一）教育科學社 (p.11)

1. 国民学校期の話しことば教育に対する評価

◇野地潤家『話しことば教育史研究』昭和 55.9 p1003~1004

昭和十六年（一九四一）四月、国民学校が実地に発足し、「話シ方」指導が実施されるようになるまで、その一年間は、いわば準備研究の期間であった。文部省主催の伝達講習会はもとより、研究者・実践者によっても、体制・原理・方法の確認と探索を中心として、かなり意欲的に進められた。歴史的な立場に立って、国民学校国民化国語の「話シ方」を位置づけようとする努力も、可能なかぎり行なわれた。

昭和十六年四月、国民学校が発足してからも、「話シ方」のありようについての研究・試みは、多角的にさかんになされた。ただ、その試みは、多角的で、一元的といえるものではなかった。啓蒙的総合的にまとめられるものがある半面、多角的なものの一角をとらえて、追求していく型のものもあった。それはまた、思い思いの試みといってもいいほどであって、その点からは、偏った面も見られた。

国民科「話シ方」の指導とはいっても、「話すこと」に重点をおくもの、音声言語の訓練に力点をおくもの、ことばのしつけ、修練に重きをおくもの、さまざまないきかたが認められた。「話すこと」に重点をおくとはいえ、形態・機能・方法・態度のことについては、しだいに自覚されてはきたが、まだ不徹底な面もあった。音声言語の訓練に力点を置くものについていえば、技術的にこだわりすぎた面もあった。ことばのしつけ・修練に重きを置くもの、これは戦局の進展とともに、非常時下の体制にあつて、この面が強調され、敬語の問題もさらに重視された。

国民学校における「話シ方」の実践報告は、数にして限られていた。報告そのものも、継続的なものというより、やや断片的なものが多かった。学童のことばの実態についてとらえたものも、事例本位のものが多かった。話しことばの実態のとらえかたにも、現場の指導者らしさがあり、指導の上で役立てていこうとする態度も見られた。

◇大平浩哉『世紀末国語教育論』有朋堂 1995.2 p129~130

第五期国定教科書といえば、「国民学校令」公布とともに、「皇国民の練成」を究極の目標とした軍国主義的色彩の強烈な、悪名高い国語教科書である。大東亜共栄圏の建設を標榜して『聖戦』の完遂を謳^{うた}った、極めてアジティーティブな読み教材が多い教科書を使い、その一方において極めて先進的な「音声言語指導」が小学校の国語教育に求められていたのである。

（中略）

ただし、これらの進歩的な指導技術が、当時の現場の教師たちにどの程度受け入れられ、実践されたかは不明。と同時に、指導法がどれほど進んでみても、教材が不適切である場合、その効果はかえって悲劇的なものになる、という事例を残すこととなった。教育技術への過度の信仰に対する警鐘ともなろう。

◇宮原修『近代日本教科書教授法資料集成』六集 s58.2 p758~759

この教師用教科書は、「国民科国語指導の精神」などに明らかなように、「教育ニ関スル勅語」を最高の原理として、「国民学校令」「国民学校令施行規則」「国民学校教科書編集方針」へと下る体系のいちばん下位にあって、最上位の原理、すなわち、「教育ニ関スル勅語」を体現すべき役割を負わされていたのである。劇化（動作化）や遊戯、擬人法、対話法の活用、主体的叫びから客観的叙述へ、音声言語重視、言語と認識（思想）の相互関係の重視などの、子どもの心理発達や言語発達に則するとされた様様の教授方法は、あくまでも、「教育ニ関スル勅語」の精神に則った「皇国民の試練」のための、「周到な」手段でしかなかった。子どもを解放するための教授方法とはならなかったのである。教材の多面性、多様性を一定程度認めながらも、最終的には、この体系のもとの一面的な解釈が、「周到な注意」でもって子どもに注入されることになったのである。国定国語教科書出現以来生じた、国語科教育の様々な問題を、完全な国家的統制のもとの「周到な」手段によって、一挙に解消しようとしたのが教師用書の出現だったのである。

（期待されていた役割）

（一）国定国語教科書の教材を郷土化すること、及び、児童の生活経験、心理に近づけること。

（二）他教科との緊密な連絡をはかること。

（三）国語科内の読み方、書き方、綴り方、話し方の緊密な連絡をはかること。

（四）「話し方」指導案と「綴り方」指導案を示すこと。

2. 国民学校期年表

15年5月	松田武夫「五月の国語教室」(国民学校放送)	国民学校令の公布 (16.3)
16年4月	柏熊俊司「話方教育の指針」(国民教育) 「刊行要旨」(日本語)	国民学校令の実施 (16.4) 「アサヒ読本」使用開始 (16.4) 大日本少年団連盟が大日本青少年団へ統合 (16.5) 大政翼賛会文化部 詩の朗読運動開始 (16.5) 太平洋戦争はじまる (16.12)
16年8月	保科孝一「国語政策の意義」(日本語)	国民練成所 設置 (17.1)
17年2月	弘田晋弘「みいくさのたから」(国民教育) 久松潜一「日本文化の東亜選出について」(日本語)	戦勝祝賀第一次国民大会 (17.2) 日本文学報国民大会 (17.2) 国民動員計画 十四才以上の女子の動員決定 (17.5)
17年7月	釘本久春「小国民文化と国民教育」(日本教育) 田中豊太郎「教科書と小国民文化」(日本教育) 北村嘉八「小国民文化と詩の問題」(日本教育) 秋田喜三郎「日本語意義の昂揚」(日本教育)	
17年8月	村岡花子・秋田武夫ら「教科書の今昔《座談会》」(日本教育) 白井勇「音声言語教育の段階方向」(日本教育) 若生精一「聾啞学校の日本語教育」(日本語)	中・高・大学生の学年短縮案決定 (17.8)
17年9月	川上亀義「新しき国語の創造」(日本教育) 高須芳次郎「大東亜建設と日本語」(日本教育) 保科孝一「国語審議会の活動」(日本教育) 長沼直兄「日本語教師の進出」(日本教育) 魚辺善雄「新しき国語の創造」(日本教育)	国民学校体錬科 教授要項設定 (17.9) 青壮年の国民登録実施 (17.9)
17年10月	草場 弘「教師聖職論考」(日本教育) 山口 栄「教師範制度への期待」(日本教育) 坂井喚三「大陸における日本教育の建設」(日本教育) 和田三造「南方の教育」(日本教育) 志賀 匡「立志の教育」(日本教育)	
17年11月	井上赳・秋田圭三郎「国語の特質《座談会》」(日本教育)	大東亜省発足 (17.11)
17年12月	田中豊太郎ら「国語指導の反省」(日本教育) 三井政雄「中学生の国語教室より」(日本語)	大日本言論報国会設立 (17.12) 開戦一周年国民大会 (17.12)
18年1月	西尾実「日本語総力戦体制の樹立」(日本語)	中等学校令公布 (18.1)
18年2月	内藤濯「国民教育における朗読の重要性」(日本教育) 井上赳「国語愛護のために」(日本語)	高等学校令改正 (18.2)
18年3月	久米井東ら「国語教育の建設」(日本教育) 内藤濯「詩の朗読運動についての弁」(日本語)	
18年4月	国民学校放送番組「教師の時間(プログラム)」(国民学校放送)	
18年5月	西尾実「(14日朝)国語の力」(国民学校放送)	
18年10月	時岡茂秀「映画と日本語」(日本語)	
18年11月	窪川稲子「インドネシアの日本語」(日本語)	
		政府、国民学校初等科を除き授業の一年間休止を決定 (19.3) 国民学校疎開促進発表 (19.3) 学童疎開促進要綱 (19.6) 文部次官通牒 都道府県思想指導委員会設立 (19.8) 東京大空襲 (19.11)

3.『ヨミカタ ― 教師用書』昭和 16.5 文部省（『近代日本教科書教授法資料集成』第六巻）

P23~24

音聲言語指導と文字言語指導

在来「話し方」は、國語指導の一分節として明らかに認識されてみながつた。ために我が國語指導は、ややもすると文字言語に限られがちであり、ここに國語指導の弱點があつたと考へられる。國民科國語に於いて新たに「話し方」が拾ひ上げられ、表面におし出されたのは、大に注意すべきことである。言語の發生的見地からすれば音聲言語が文字言語に先んじて出現し、音聲言語の地盤の上に文字言語が發達したのである。随つて文字言語としての國語指導を徹底するためにも、その地盤たる音聲言語としての國語が正しく豊かに培はれることが大切であつて、そこに「話し方」の重要性がある。

しかし、それかといつて、國語指導の窮極の目的が音聲言語にあるかの如く考へるのは、早計であり誤りである。殊に國內の兒童を相手と相手とする國語指導は、國語を外國語として教へる日本語教授と、その出發點に於いて趣を異にする。學齡兒童は既に家庭なり社會なりから音聲言語を學び、數千の語彙をもつており、彼等の生活に必要な程度に於いてそれを自在に驅使してゐる。國內に於ける音聲言語の指導は、兒童のかうした生活言語を基礎として、次第にこれを醇化し、發音語法を適確ならしめ、進んでは音聲言語そのものを高めて行くことにある。そうして、かうした役目は、寧ろ文字言語の習得によつて果たされることが決して少なくないのである。

P37

かく觀じ来れば、「ヨミカタ」の教材はその一つ一つが、それぞれの意義と感動を有するばかりでなく、それらが相即展開するところにいはゆる高度国防国家体制をさながらに具現し、意義と感激をいよいよ深からしめるものがある。指導者はこの点に留意し、徒らに一教材に踟躕して抽象的理念を注入することなく、つねに全般の教材を見通し、表現の具体に即し、連絡の糸をたどりつつ取扱ふことが大切である。

なほ文字の提出に就いて在来の方法を改めた点を述べると、大体次のやうである。

4. 文部省『國民学校教科書編集趣旨解説』日本放送出版協會會編 昭和 16.2

まづ『コトバノオケイコ』について述べることにしよう。この『コトバノオケイコ』を編纂した方針をいふと、次のやうなことになる。即ち、第一期の兒童、いひかへれば、初等科第一學年、第二學年の兒童には、特に國語の作業を重視したのである。それで兒童の

生活言語の発音訓練であるとか、標準語の訓練であるとか、文字語彙の習得であるとか、あるひは、話し方や書き方の修練といふことをさせねばならない。その仕事をみちびき、行はせるためにこの『コトバノオケイコ』が作成されたわけである。

さて『コトバノオケイコ』の構成について、今少し具体的に話をすすめてみよう。もともと『ヒトバノオケイコ』といへども『ヨミカタ』と一體であることから、『ヨミカタ』の一課ごとに、『コトバノオケイコ』もこれに應じて一課を設けて編纂されてゐる。

その内容項目には、いろいろなものがあるが、大まかに分けてみると、「話し方」へ発展させる部面、ことばづかひに注意を與へる部面、語法に関する部面、あるひは、「綴り方」へつながる部面、それから「書き方」を修練する部面といった大體五つの部面が、ふくまれてゐる。

この各部面について、手短に述べると、「話し方」へ発展するところでは、兒童の生活を省みる緒があたへられ、そこから、子どもらしい話材なり、話題なりが、湧き出すやうにしまつてゐる。この教師と兒童との問答することにより、おのづから「話し方」が正しいものにみちびかれていくやうに仕組まれるのである。

次のことばづかひといふところでは、言ひまちがひやすい言葉について、それを正し、またかき誤りやすい言葉について、注意を促し、あるひは敬語を、子どもなりにおぼへせたり、語彙を豊かにさせたりして、しいらずしらずのうちに、ことばづかひが磨かれていくという風になつてゐる。

語法のところでは、この期の兒童にのみこめるやうな、ごくやさしいものを示し、しかも、國語を學ぶ上には、ぜひ知つてゐなければならぬといふものを少しづつ示してあるのである。これは、文法的な知識を與へるといふのではなく、いくたびか練習をすることによつて、語法が身に自然とつくやうに作業をさせる。

また「綴り方」へつながる部面では、『ヨミカタ』の教材に即して、ものの見方や考え方を取扱ひ、時には、『ヨミカタ』の長文を、要約させて記述させたり、叙述のかたちを對話のかたちに改めさせたり、單單純化された短文を、兒童生活内にとり入れて、ひろげさせてみたり、ここでは、文字による表現といふ仕事の基礎をねることになつてゐる。おしまひの「書き方」では、細字の手本を示してあるが、それによつて、兒童は文字の畫とか、筆順とかをおぼえ視字や聴字等専ら細字の練習をさせて、書字能力を養ふやうに組織してある。

『コトバノオケイコ』には大體以上の五つの働きを含んでゐるが、毎課ごとに、この五つの働きが示されてゐるといふわけではない。『ヨミカタ』の教材に應じて、それぞれ違つた、いくつかの作業があるやうになつてゐる。例へば『ヨミカタ』に韻文教材があれば、『コトバノオケイコ』ではその韻文の背景が、散文としてあらはれてゐるとか、『ヨミカタ』に童話があれば、『コトバノオケイコ』では、繪巻物風にまとめさせてみるとかといふ風に、かなり變化をつけて編纂されてある。

要するに、『コトバノオケイコ』といふものは、兒童が『ヨミカタ』を理解するにあたつ

てその手がかりとなり、これにすがって働くことによつて、児童がおのづから國語の道を実践することになるのであつて、教師の側からいへばそれがとりもなほさず讀方指導の擴充となるのである。ここで『ヨミカタ』と『コトバノオケイコ』との關係を比喩をもつていふならば『ヨミカタ』は、線畫で描かれた林檎のやうなものであつて、それに彩色をほどこし陰影をつけ背景をつけるひろがりがあるが、この『コトバノオケイコ』の役目になるのである。どうかすると、児童は『ヨミカタ』が、單なる平面的なものとして、よみとかきが國語的練習と思はれてゐるのであるが、『コトバノオケイコ』によつて、その學習が平板的にならずに、むしろその學習の實行が発見され、重量感が感じられ、立體風に眺められてくることになるのである。

ゆゑに『コトバノオケイコ』は副次的な存在ではなくして、働きの上からいへば大きな役割をもつてゐるといはねばならない。つまり『コトバノオケイコ』は『ヨミカタ』と児童生活といふ二つの中間にあつて、その橋渡しの役を演じてゐることにならう。即ち、『ヨミカタ』にあらはれた言葉、文字、感動、理會といったものが『コトバノオケイコ』という橋を渡つてきて、いつのまにか、児童の生活内に甦がへり心の糧となるわけである。またその逆に児童の生活内容が『コトバノオケイコ』を通していつて、『ヨミカタ』のかたちに着定され、具現され、具象化されていつて次第に醇正なる國語に近づいていくやうになるのである。

5. 石森延男「國民學校初等科二年の國語について」 『文部時報』729号（昭和16.7）

その内容は、「よみかた」の教材の特質によつて、それぞれ變化はしてゐますが、大體次の七つほどのことについて、示唆したり、まとめたり、補充したりしてあります。

一、「よみかた」の教材を話すことによつて發展させる部分。

「例」「二年生になつて うれしい でせう。どんな ことが うれしいか、話して くらんなさい。」

二、發音、語法やカナヅカヒに注意させる部分。

「例」 行くの だらう
よく わかる だらう
かう おつしやいます
さう いひました

「せんかんは、一ばん 、一ばん 軍かんです。」

三、綴り方へ橋渡しをする部分

「例」『きりぎのす』の文をよんで、ぜんたいをみじかくおかきなさい。」

次のことばについて、お話をしなさい。

ほばしら 軍かんき えんとつ いかり。

四、ことばを動作化させる部分

「例」「きちんと 並びました。

さいけいれいを しました。」

「手を つなぐ」

手を はなす

手で さはる

手で つかむ」

五、教材を対話化したり、劇化したりする部分

「例」「『みんなで、ささ舟の きやうさうをさせよう。ねえさんは、あの 橋の上で し
んぱんを、して ください。』

『ようい、どん。』

『ほうら、もう ちき だ』

『三郎さん、一ちやく。』

『三郎さん、ばんざい。』

『三郎さんの 舟には、てふてふの せんどうさんが のつたから、かつたのでせ
う』

六、書き方を修練させる部分

七、補充的な教材を挿入した部分

『例』「夕やけ 小やけで 日が くれて、山の お寺の かねが なる。

おてて つないで みな かへらう。からすと いつしよに かへりませう。」

八、そのほか、「ぬりゑ」などがあります。

6. 文部省嘱託 西尾実「國語醇化の地盤と方向」 『文部時報』737号 (昭和 16.9.21)

近年、話言葉とか音聲言語とかいふ言葉が用ゐられるやうになり、これまで、國語といへば、書き言葉のことであり、文字言語のことであつた惰性を破つて、新しい見方が行はれるやうになつて来たことは喜ばしいことである。

(中略)

明治以来、言が文に支配せられた事實は、語彙に於て著しい。しかし、それは語彙だけに止まるのではなく、語法に於ても影響が少くない。小學國語讀本による共通國語設定を目ざした教育の如き、文によつて言をも支配しようとした運動の顕著な事例であつた。國民學校の國民科國語も、一見ヨミカタを出発點として話方を訓練しようとしてゐるかに思はれる。しかし、その本旨はさうではなく、むしろ話方の到達點として訓練しようとした

もので、これは話言葉の基準をしめしたぬものと解すべきであらう。

資料 7. 柏熊俊司「國民科國語話方指導の要綱と週案」(一九四〇) 厚生閣

[7—1 五月第4週初等科一年]

□イソップの話

要項「聴き方訓練・内容・態度」

指導 イソップ童話は教材として可成り多く取入れられてゐる。今までの國語讀本の教材だけでも「兎と龜」「獅子と鼠」「蛙の自慢」「鼠の知慧」「金の斧」の多數に上つてゐる。なるべく教材に挙げられてないもので、理解し易いものを話して聴かせる。與へ方としては、

「先生が短くて面白いイソップのお話をします。誰が一とうよく聴いて覺えられるか、お話の聴きうこをしてみますせう。後でどのくらゐよく聴けたか、きいてみますよ。」

といふやうな注意を與へてから話して聴かせる。一例を擧げてみよう。

蟻と鳩

一匹の蟻が池の側を歩いてゐました。急に強い風が吹いて來て、蟻は池の中に吹き落されてしまひました。

「大へんだ。助けておくれ。」

その聲を聞いて、ちやうど池の上の木の枝に止まつてゐた一羽の鳩が、小さい木の枝を食ひ切つて池に落してやりました。蟻はその枝につかまつて、無事に岸につくことが出来ました。

その時一人の獵師が來ました。木の上の鳩を射とうとして鐵砲のねらひを定めました。それを見た蟻は、「御恩返しをするのは今だ。」と思ひ、急いで獵師の足をはひ上がつていつて、カーぱい噛みつきました。獵師は、

「痛い！」

といつて鐵砲を落しましたので、鳩はその隙に飛んでいつてしまひました。

かういふ話は内容的に見て、なるべく多くの事柄を覺えて發表出來たもののをよしとする。局部的なことを自分勝手の想像を加へて長く話したりするのは取らない。一時間あれば、この程度の話を三つくらゐして、子供にも十人以上發表させることが出来る。聴く方が主であるから、子供の發表には難しい注文は與えないことにする。

[7—2 初等科三年]

一月第三週

□創作童話

要項 「発表技術・童話」

連絡 二年四月三週「動物の話」同十月四週「好きな童話」等。

指導 「本で讀んだり、人から聞いたりしたお話でなく、なるべく自分で考へたお話をしませう。」で、先ず構想をさせる。構想が出来たら順次発表させ、獨創の程度と、話し方の巧拙の上から批評する。子供の創作には非常に面白いものが少なくない。實例を擧げてみよう。

梅と鶯

或る坊ちやんが重い病氣になって、お醫者さんやお家の人がいくら「お藥を飲みなさい、――」といつても、ちつとも飲みません。それでだん――病氣が重くなって來ました。

お庭に梅の木があつて、そこへ鶯が來て鳴き始めました。梅の木はどうかして坊ちやんの病氣を治してやろうと考へて、鶯に話した。鶯はよいやり方を教へてやりました。それから坊ちやんのところへ行つて、

「梅の花が咲きましたよ。取りにいらつしやい。」とうたつた。それを聞くと坊ちやんは梅の花が取りたいもんだから、お藥を飲んだ。それで少し病氣がよくなつた。又鶯は坊ちやんのところへ飛んでいつて、

「早くいらつしやい。梅の花がたくさん咲いた、よい匂ですよ。」とうたつた。それで坊ちやんは、自分から進んでお藥を飲むようになったから、直きに病氣は治りました。

補充 話す通りのことを書かせてもよい。さうすれば指導の

[7-3]

九月第一週 [初等科三年]

□夏休のこと

要項 「生活発表・座談・個人発表」

連絡 一年九月一週及び二年九月一週「夏休の座談會」

指導 今までは分團的な座談會をして來たが、こゝでは教師中心の全體的な話し合ひをする。なるべく座席も車座式にして自由な気持ちで話し合ふやうにしたい。例へば「お休中に海に行つた人は？」といつて、その人に海に關する經驗談を發表させる。一といふ風に進めて行く。もちろん進行的な役目は教師がやる。順番による個人發表的な窮屈なものでなく、さればといつて騒々しく勝手にしやべり立てるものでもなく、むしろその中庸を取つたものであるやうにしたい。

五月第四週 [初等科四年]

□對 話

要項 「発表技術・劇」

連絡 二年九月四週「對話」

指導 稍長い材料を選定して、それについて練習させる。

補充 讀本の教材を對話化してもよい。

一一月第四週 [初等科五年]

□討 論

要項 「生活発表・討論」

連絡 三年九月一週「夏休のこと」、四年五月四週「對話」等

指導 例へば「クラスをよくするために氣を附けること」で、教師が司會者になり各自の意見を述べ合はせる。他の意見もよく聴く態度を馴致する。

補充 指名して意見発表をさせる方法もある。

七月第二週 [初等科六年]

□討 論

要項 「生活発表・座談・討論」

連絡 五年七月三週「談話」、同一一月四週「討論」

指導 「現代の日本に於ける私たちの態度」といつたやうなことで意見を述べ合はさせる。

補充 論文的に綴らせてもよい。

8. 飛田多喜雄『國民學校話方教育の実践形態』(一九四一)(啓文社)

(四)言語訓練の様式としては

- | | |
|----------------------------|---------------------|
| 1、話し合ひ | (1)講演式或は説明的な指導ぶり |
| 2、一問一答(設問應答) | (2)一問一答式指導ぶり |
| 3、單獨の言語発表(童話や生活経験や讀後の感想など) | (3)話し合ひ式の指導ぶり |
| 4、朗讀発表 | (4)討論式の指導ぶり |
| 5、暗誦発表 | (5)ゼミナール式の指導ぶり |
| 6、劇的對話の発表 | (6)自習・質問式或は課題式の指導ぶり |
| 7、其の他 | |

(3)の話し合ひは、前の一問一答とちがつて、お互の積極的な意志に依つて自然的な形を作り乍ら、然も秩序を辨へて、問題を探求して行くので、言葉の訓練には非常によい型である。なぜなら、日常の言語活動は一般にこの形で行はれるからである。和やかな盛り上げる雰囲気

(4)の討論式は、それ—の立場なり主張なりを中心にして議論させるのであるが、特殊な場合を除く外はあまり言語訓練にはよい方法では無い。議論は言語活動の特殊な場合であるから日常的な話し言葉の訓練には適してゐるものとは言へない。

(5)のゼミナールは高學年あたりではよいと思ふ。順次自分の責任場所を決めて、その発表を中心に探究して行くのであるが、低學年では無理であると思ふ。然し—続きに纏つた

の文章としての言葉の発表をさせる方法は時機に依つては大變よいと思ふ。

(6)は演習に似てゐるが、兒童の自己研究の結果や前以て教師の課題を研究したものを説明し発表し、常に子供の問題を生かして誘導する方法である。よく子供が活動する學級などといふのは、この型に類するものが多い。これが眞に兒童の自覺に依つて學習が始められ、積極的な言語発表であるなれば、所謂實のある言葉として力弱い言葉であるから、話し方の訓練の方法としては効果的な場合が多い

9. 田中豊太郎『國語學校國民科話方精義』(一九四一)教育科學社

「僕は昨日失敗ばかりしたのでそのことをお話します。僕は昨日學校から歸ると、ちやうど三時頃であつたので、お母さまが、

「おやつをおあがり。」

とおつしやいました。僕は、

「何ですか。」

と聞くと、

「今日は別に外のものがないから生卵を上げませう。」

とおつしやいました。僕は生卵が好きなので、お母さまはおやつがないとよく生卵をくれます。それで、大急ぎでお臺所に行つてみると、お皿の上に生卵が一つ載つていました。これはしめた！と思つてそれを取つてみると、なんだか何時もより軽いのでかしいなあと思ひました。どうも變なのでよく見ると、もう吸つてあつたのです。それで僕は、

「お母さま、この卵はもう誰かが吸つてありますよ。」

といふと、お兄さんが隣の部屋でくすくす笑つてゐました。お兄さんはまだ歸つていらつしやらないかと思つたら、今日は一時間早かつたから先に歸つて、もうお八つを頂いて、僕のまでも食べてしまつたのでした。僕は怒つて、

「お兄さんひどいよ。」

といつて追駈けたら、お兄さんは大笑ひして逃廻りました。僕はお兄さんが笑つて逃廻るので、僕も可笑しくなつて笑つてしまひました。さうしたらお母さまは、

「それはかはいさうだ。」

といつて、新しいのを出してくれました。僕は大喜びで吸ひました。

それからお兄さんと凧を揚げに行きました。二人で凧を揚げてみると、僕の凧がお兄さんの凧とぶつかりました。さうした僕の凧がきりく舞始めました。それで糸を強く引くと、僕の凧糸が切れてしまひました。それがずつと離れた松田さんの家の堀の中にある木に引懸つてしまひました。今度はお兄さんも一しよにその凧を取りに行つてくれました。松田さんの家へ行つて、

「お庭へ風が入ったから取らして下さい。」

といふと、

「さあ < どうぞお取りなさい。」

と言ってくれました。そこには犬がゐましたが、その犬は僕とは仲良しの犬ですから、僕が行くのとびついて来ました。さうして兄さんが木に登つてその風を落してくれました。ところが、その風を犬が喜んでくはへてじやれてしまひました。そのためにすっかり破つてしまひました。僕は犬が癪に障つてしやうがないので、追つかけたところが、犬はなほ喜んで、その風をくはえて振りまはしながら走るの、骨まで折られてしまひました。

この日は失敗つづきの日でしたが、面白い日でした。

第 四 章 参 考 資 料（戦後期）

1. 「視覚教育について」 東田小学校 松田栄 昭和 27 年 1 月 (p.1)
2. 吉田友治編集 武藤光太郎発行者『国語科における基礎的指導技術—小学校篇』東京都杉並区立済美教育研究所 昭和 29 年 謄写版刷り
低学年 (p.1) 中学年 (p.38) 高学年 (p.80)
3. 「音声言語の指導」 杉並区立荻窪中学校教諭 大窪教海（東京都杉並区中学校研究会 国語部『国語研究』1 昭和 29 年 3 月）(p. 89)
4. 関口重平『天然スライドテープレコーダーを使用した作文研究授業の実際—済美小学校研究シリーズ 第 2 号—』杉並区立済美小学校 昭和 30 年 1 月 謄写版刷り (p.90)
5. 『国語教科書にある言語用材の取扱い』昭和 32 年 3 月 東京都杉並区済美教育研究所 発行 (p.115)
6. 「教科書挿絵補充としてのスライド—国語科—」 済美小学校教諭 関口重平 済美教育研究所スライド解説 昭和 32 年 3 月 東京都杉並区済美教育研究所 (p.118)
7. 杉並区立杉並第九小学校『教科学習にとりいれた視聴覚教育研究 第 1 集』昭和 33 年 (p. 120)

1. 「視覚教育について」 東田小学校 松田栄（末尾に二七、一、三一の日付）

視覚教育概論

教育に映画とか幻灯の問題が取り上げられたのは決して新しいことではありません。それ等の問題は戦前すでに、東日、大毎の学校巡回組織による講堂映画、日本地理映画大系、理科映画大系などによる教材映画の映写などの形で行われていました。教材映画の製作も組織化されようとしたし、又教師が自ら十六耕撮影機を使って映画を作ったり、絵又は写真を複写して幻灯板を自作したのであります。

しかし、それはどこまでも、これ等いわゆる視覚教育に目覚めた学校又は個人が行ったのであって、大局的に見れば、戦前は教科書第一主義の時代であったといえると思います。

戦後、米国教育使節団は、その報告の中に、「教授上、聴覚並に視覚の助をかりることは、従来よりも広範囲に利用すべきである。」とか、「望ましい教育は、小人数の学級、設備の完備した実験室、図書館、体育室、運動場、特別教室（ラジオ、蓄音機、映写機を設けた）に於いて行われる。」又、「フィルムストリップスや映画は普通の教授法を補って生徒の知識を、その住居の場所をこえて広げる。」などと述べて、視覚教育の重要性を強調しました。「視聴覚教育」という言葉は新教育の流行語の一つともなりましたが、実は前に述べましたように、戦前からその内容をもつものはあったので、ただこの頃特にこの言葉がクローズアップされたにすぎないのであります。

戦争によって壊滅に瀕した我が国の視覚教育が、ようやく軌道にのろうとしている一つの原因は、既に御承知のように、聯合軍からナトコ映写機千三百台とベスラー幻灯機七百五十台をCIE教育映画フィルムと共に無償配布され、一般社会教育に利用したことに負うところが大きいといわねばなりません。（以下略）

2. 吉田友治編集 武藤光太郎発行者『国語科における基礎的指導技術—小学校篇』東京都杉並区立済美教育研究所 昭和29年 謄写版刷り

低学年（p.1） 中学年（p.38） 高学年（p.80）

低学年の部

1、返事あそび

〔ねらい〕

- ・ 自分の名まえを呼ばれた時の返事ができる。
- ・ 組の友達の名まえを覚えさせる。
- ・ 注意して聞く態度を育てる。

〔方法〕

1. 入学当初は教師が子どもの名を呼んで返事をさせる。その場に即した自然の正しい返事の仕方を指導をする。

2. やや進んだ段階で「返事あそび」をやる。

- (イ) 教師が子どもを指名して机の横に立たせる。その子どもは友達の名まえを呼んですわる。(成るべく二度指名しないように注意して)。
- (ロ) 全員を二組に分けて机の横に立たせる。二組の中から一名ずつ前に出して自分の組の子どもの名をいう。いわれた子供は返事をしてつぎのだれかを指名してすわりこれをくり返す。全員すわった方を勝ちとする。前に出て立っている子どもは審判にする。はやさを争って呼び名が不明瞭にならぬようにする。
- (ハ) 同じ方法で男女別にやって方法をかえてもよい。
- (ニ) 一人で何人知っているのか競争の方法もある。多ぜいの名を知っている方を勝とする。

2、さわってきましょう

[ねらい]

- ・かんたんな話の内容がわかる技術
- ・人の話を注意して聞く態度
- ・教師の指示に従って行動する態度

[方法]

- ① 子どもを一人教室の前に出して「入口の戸、花びん、黒板、へさわってきましょう」と指示をする。
- ② みている子どもは、正しくできたら拍手をしてやる。
- ③ さわって来るもの、数は子どもの能力によって増減するようにする。
- ④ 程度が進んできたら、次のような事をやってみるのもおもしろい。
 - ④ いろくな品物を教卓の上において、それを取ってこさせる。指示は子どもにやらせてもよい。
 - 共通的に持っているものは一斉にできる。文字板を吊るしておいて指示したものを取ってこさせる。
- ⑤ 教師や子どもがさわってきたものを黒板にかかせることもよい。
- ⑥ 駅の名、川の名、家の名など教室内地図のように並べて、教師の指示に従って楽しい旅を想像させて遊ばせる方法もある。

3、反対のことは

[ねらい]

- ・簡単な問に答えることができる。
- ・相手と交互に話したり聞いたりすることができる。
- ・話し合いの楽しさがわかる。

- ・語いを豊かにする。

[方法]

- ① 一斉に行う場合はクラスをいくつかのグループに分けて、教師の間に対して反対のことばをいわせる。そして早くいえた方を勝とする。

例 「人はあるくが自動車は——」

「かばは大きいがありは——」

「夏はあついが冬は——」

- ② グループごとに行う場合は、司会者の発問でグループごとに行う。前もって渡した問題集を使用する。わからない子どもは「わかりません。」とはっきりいわせて次の子どもにゆずる。正しい答は司会者が記入してグループ間で競争させる。問題は子どもから募集するのもよい。

4、まちがいさがし

[ねらい]

他人の話を注意して聞く態度

- ・ 他人の話を批判しながら聞く態度

[方法]

1. 簡単な話からはじめる。

「きょうは寒いので、おーばーをぬいでしまいました。」

「きょうはお天気がよいので、かさを持ってでかけました。」

2. しだいに程度を高め、まちがい箇所も一箇所でなく、二箇所三箇所とふやしていく。

5、三つのことば

[ねらい]

- ・ 語いに注意する。ことばの適否を聞きわける。

[方法]

つぎのことばの中に、一つだけ違ったことばがありますから、それをあててください。

「筆箱。かばん。はと。」

「いぬ。ねこ。やかん。」

「じてんしゃ。すみれ。れんげ。」

違っているものを、先に出したり、あとから出したりしてみる必要がある。

ことばの数は程度を高めて、しだいにふやしていく。

6、ストップ遊び

〔ねらい〕

- ・ 語いに注意する態度をつける。
- ・ ことばの適否を聞きわける技能を養う。

〔方法〕

- ① 「ひ」と「し」、「い」と「え」、「が行鼻音」とが、その他の訛音、幼児語を矯正するために、そのことばを入れた話をし、それがあつたらストップをかけさせる。

- ② 子どもの会話をテープコーダーを使用して矯正指導すると、効果的である。

例(イ)「これからのお話の中でへんなところがあつたらストップをかけて下さい」

・ 寒いので「しばち」にあたりました。

(ロ) これからのお話の中で動作をあらわすことばが三つ出てきたら、ストップをかけてください。

例「私が三りん車にのって遊んでいると、向こうから犬があるいてきて、私にほえつきました。」

(ハ)「おかあさんということばが三つでたらすストップをかけてください。」など。

7. 題つけ遊び

〔ねらい〕

- ・ 話の内容と主題を考えながら聞く態度。
- ・ 話の意図を正しくとらえる技能。

〔方法〕

1. はじめは簡単な話からはじめる。
2. 教師の話の終わったあとで題をつけさせる。
3. 題を板書して、どの題が一番よいかを相談させる。
4. 進んできたら、なぜその題をつけたか理由について話をさせて話し方指導に役立たせる。
5. 話の内容は童話名作ものでもよい。子どもの生活の中から選んだ話でもよい。
6. 話をしたあとで、教師が題をつけ、その題の適否をいわせることもできる。

8. 話し合いましょう

〔ねらい〕

- ・ 仲間と共に友好的態度で話す技能。
- ・ 楽しく生きくと話す技能。
- ・ 自分だけで話し続けない技能。
- ・ 適当に順序だてゝいう技能。

〔方法〕

1. 月旺の朝の第一校時とか、帰り前の十五分前後とかを話し合いの時間として行う。
2. 内容はなんでもよく共通的な話題を選んで行う。「きのうの日曜日」「ぼくのおとうさん。」「きのう見た紙芝居。」「まゝごと遊び。」など。
3. はじめは教師が音どをとり、しだいになれてきたら、グループに分けて、司会者をだして、それにやらせてもよい。
4. 内容が高まってくると学級自治会、学校自治会にも直結することができる。

9. 電話ごっこ

〔ねらい〕

人の話を間違いなく聞きとる技能を養う

〔方法〕

1. 低学年であるので送信者は教師になって児童が受信者になる。
2. その送信に対して、子どもに用件をメモさせる。
3. その後で、聞きとった用件がまちがいないか聞き落した点はないかを調べる。

例 教師「もし〇〇さんですか。」

児童「はい、そうです。」

教師「あしたは、工作の時間に電話あそびをするので、電話をつくります。だから二十円のキャラメルの中箱と糸を三メートルくらいとお菓子の箱などについているブウ紙をもってきてください。」

4. 尚、評価法として次のような問題を印刷してもよい。

（問）あした工作の時間にもってくるものはなんでしょう。もってくるものに○をつけましょう。

1. 電話です。
2. ボール紙です。
3. 十円のキャラメルの中箱です。
4. 糸を三メートル位です。
5. ひもを三メートル位です。
6. お菓子の箱です。
7. お菓子の中箱についているブウ紙です。

10. いつだれがいったか

〔ねらい〕

- ・ 話をたのしんで聞く態度。
- ・ 話を注意深く聞く態度。

- ・ 話のあらすじ・要点を聞き取る技能。

〔方法〕

1. かんたんな内容の話からはじまる。
「かけっこがはじまりました。「よういどん」とせんせいがあいずをしました。みんなむちゅうでかけだしました。「あかがんばれ、しろしっこり。」と見ている人がおおえんしています。
「よういどん」はだれがいったことばですか。
「あかがんばれ、しろがんばれ。」はだれがいったのですか。またいついったことばですか。
2. だんだん内容を複雑にしていく。
3. 板書してもよいし印刷してあたえ、一定時間読ませて、答えさせたり、読ませたりすると、発言指導にもなる。

11. 先生のことば

〔ねらい〕

1. 登場人物を見わける技能
2. せりふから筋をつかむための推理力を養う。

〔方法〕

1. 教師は次のような簡単なせりふを読んで聞かせる。
「五年二組の教室はどこですか。」
「あなた、二年生でしょう。なんという名ですか。」
「あんどうのぶこです。」
2. 発問は次のようにする。
(イ)「これは、どういう場面のせりふなのでしょう。」
(ロ)「あんどうのぶこという女の子は、どんな子どもでしょうか。」
(ハ)「あいての人はどんな人でしょうか。」
これを子どもたちの代表二人に読ませてもよい。

12. あいさつしましょう

〔ねらい〕

- ・ 工夫した日常的な挨拶をする技能。
- ・ 礼儀正しい挨拶をする技能。

〔方法〕

朝の第一校時、帰りの時間給食の時間等を使って「朝のあいさつ」「帰りのあいさつ」、
「いってまいります」「ただいま」など。
例「先生おはようございます。けさね、ぼく学校へくるまえに、おとうさんにたの

まれて、煙草をかつきたので、すこしおそくなっていました。」

「先生、さようなら。遊びの時間のおにごっこはとてもおもしろかったね。またあしたやりましょうね。」

〔注意〕

- (イ) こまっちゃくれた挨拶でなく、実感のこもった子どもらしい挨拶であること。
- (ロ) 挨拶の仕方を他の子どもに見せてその態度、表現ことばづかいをたがいに批評しあう。

13. お話しましょう

〔ねらい〕

- ・ 身近な生活経験を話す技能。
- ・ クラスの人の前で話す技能。
- ・ 主述のハッキリした話をする技能。

〔方法〕

①入門期には、しばらく「学校めぐり」を行って学校をめぐって見た事を自由に話させる。教師の顔を見ながら話させる。

②しだいに内容を高めて条件をふやしていく。

「白い色のものをさがしましょう。」

「じっと動かないものをさがしましょう。」

「動くものを見つけて見ましょう。」など。

〔注意〕 どこか話し方のよい点を具体的に見つけて、なるべくほめてやること。

話すことに自信と喜びを持たせるようにすること。

③朝の話し合いの時間とか、終りの時間をつかって、一人ずつ皆の前に出し、家から学校へ来るまでのできごととかみたこと聞いたことなど何でも自由に話させる。あとで聞いていた子どもたちに、だれがどうしたか、なにがどうしたか等、を発問させ、話の主述がはっきりしていたら、みんなで拍手する。

14. 絵を話しましょう

〔ねらい〕

- ・ おじけないで落着いて話す技術。
- ・ 簡単な話を順序立てて話す技術。
- ・ ハッキリ人に分る声で話す技術。

〔方法〕

1. 大きな画用紙に、子どもたちが見ている事物を書いてつるしいろく話をさせる。

「さくらの花です。」

「学校の庭に桜の花が咲いています。」

「花びらが、ちらく散っているところです。」

「子どもが散っている花びらを手にうけてあそんでいます。」

2. 子どもたちの生活断面をかいたもの、よく知っている童話のある場面の絵なども使用する。
3. 童話の絵をバラくにしておいて話の順に並べかえさせ、その絵の順に話をさせたりする。

15. 先生の間

〔ねらい〕

- ・ 正しい発音で話す技能。

〔方法〕

1. 子どもによく見える所に教師が立ってつぎのような文を読む。その時、○じるしの音は発音しないで、口形だけを動かしてよみ、子どもにその音をあたせる。

「このえ本は、おばさんからいただきました。」

「向こうの山の杉の木に、ぼくのたこがひっかかってしまいました」

「西のお山に、夕日がしずみかけています。」

「妹は学校がおくれるとあって、なきながらでかけていきました。」

2. 教師がいう代りに子どもにやらせると、発音の練習にもなる。

〔注意〕

教師は口形がよく見えるようにゆっくり発音する必要がある。

16. 発音練習

〔ねらい〕

- ・ 「ひとし」「いとえ」「がとか」「どとろ」「みとび」「らとだ」「きとに」などのように発音しにくい音を矯正するために行う。
- ・ 方言を使わないで話させるようにする。

〔方法〕

- ①組を二つに分けて、各組から選手五名をだす。その一グループは「ひ」のつく語、いまひとつのグループは「し」のつく語というように教師は問題をあたえて、「始め」で順にいわせて早くいい終った方を勝とする。

2. クラ児童のはじから順に「い」のつく語、「え」のつく語というように順にいわせてもよい。

3. 赤白の旗を用意しておいて、赤が出たらひも、白が出たらした、というように約束をして一人ずつ発音させ矯正音に重点をおいて指導する。(ひとしの練習)。

2. 早口ことばの方法もある。いいにくいことばを板書して前もって練習し、板書を消してから、子どもをいくつかのグループに分け、グループごとに一人の送手を出して順に早

口でいわせ、間違ったらストップをかけ、正しくいえた回数を板書してグループ全体の合計点を出して勝負を決定する方法である。

17. 上につけることば

〔ねらい〕

- ・正しいことばづかいで話す技能。
- ・主述のはっきりした話をする技能。

〔方法〕

1. 教師がたとえば「かけてきました」とだして子供たちに其の上につく言葉をいわせ、完全なものにする。

例「子どもが向こうからかけてきました。」

「にいさんが向こうからかけてきました。」

2. 問題を次第に発展させて語法上の問題にまでも伸ばしていくことができる。

いった から帰りました。

おっしゃった へ行きました。

どこへ行くのですか。

どこへおいでになるのですか。

やっぱりそうでした。

ほんとにそうでした など。

18. 下につけることば

〔ねらい〕

- ・正しいことばで話す技能。
- ・たのしんで話す技能

〔方法〕 1. たとえば教師が、「おかあさんが買物から」とだして、その下に、適当なことばを入れさせる。

2. 語法上の指導に重点をおけば、

ここに

ここへ

あしたは

あしたの

というように問題をだす。

3. 知っている童話などを、筋をおって話すことに重点をおくならば、

「うさぎとかめがー」「向うの山までぴよんぴよんとー」「かめはのろのろとー」「あまりかめがおそいので、うさぎはー」というように、筋をおってだしていく。

5. 自由に想像して話させようとするならば、「ぼくが家へ帰ってみるとー」というようなだし方をする。

19. よいことば悪いことば

〔ねらい〕

平素習慣化してつかわれている悪いことばに代るよいことばを知らせ、よいことばで話せるようにする。

〔方法〕

1. 調査用紙を与えて今つかっていることばを集めさせる。
2. そのことばがよいかわるいか考えさせ、わるかったら×、よかったら○をつける。
3. 悪ければどういうことばになおしてつかったらよいか考えさせ、それにかわることばを書きとらせる。

調査用紙(例)

つかっている言葉	よい○ わるい×	ほかにまだあることば
おめえ	×	きみ
どけよ	×	どいてくれないか
あそぼうね	○	あそびましょうね

20. ことばあつめ

〔めあて〕

1. 語いを豊かにする。
2. 語いの使用力を高める。

〔方法〕

1. なるべく教科書の教材を読むとき抵抗となる語句をだす。
2. カードを作って練習する。
2. カードを作って練習する。
3. 六人ずつのグループを作り、各人に動物の名をカードに、五枚ずつ書かせる。

ぞう
さる
きりん
くま
ライオン

4. 書いたカードをふせておき、かわるがわる拾って、その動物の話をさせる。まとまった話をしたら一点得点とする。

- ぞ う —— ぞうが長いはなをふりました。
- さ る —— さるがぶらんこにのっていました。
- き り ん —— きりんの高子さんが、くびを空にむかってのばしていました。
- く ま —— くまがのっそりと立ちあがりました。
- ライオン —— ライオンがぐつとにらみついています。

2 1. 絵の説明

〔ねらい〕

自分で書いた絵に説明をつけることができる。

〔方法〕

1. 共通した経験を絵にかゝせる。
動物園に行ったこと。
運動会のこと、遠足のことなど。
2. 個人経験を絵にかゝせる。
3. これらを、それぞれつづき絵にして書かせる。
例. 一. つりに行くときのこと。
二. つりはじめたときのこと。
三. つったときのこと。
四. 帰りのこと。
4. これに説明をかく
5. 他の児童によんで聞かせる。
6. わからないところを質問させ、しだいにくわしく書きこませる。
7. 別の用紙をあたえて整理して読む。

2 2. 童話リレー

〔ねらい〕

- ・楽しんで話す技能。
- ・筋の通った話をする技能。
- ・知っている童話を順を追って話す技術。

〔方法〕

1. 最初、だれでも知っている童話から行う。
「したきりすゞめ」「かちかち山」など。
一人の子どもが「昔あるところに、おじいさんとおばあさんがありました」というと次の子どもがその次の話をつづけていく方法である。
2. しだいに程度を高めて自由な話のつぎたし遊びとして発展させる。
例. 太郎くんが、三輪車にのって遊んでいると、—— さあ、この先を一郎君がつづ

けて下さい。」と話の一節ずつ次々と子供に創作的に話させる。

3. 口でいうかわりに、ノートに書いて送っていかせると作文指導にも役立つ。

23. 対話あそび

〔ねらい〕

自分の番がきたら、すらくと話し合いの文を読めるようにする。

〔方法〕

1. AとBの会話のことばを、それ<小さなカードに印刷し二人に分けて持たせる。
2. どちらの子供のカードにも、読む順に番号をつけておく。
3. 話のすじによって一人の子どもから順番にカードを読ませる。
4. 読んだカードはのけて、次に自分の読むせりふがおくれないように、次のカードを用意しておく。そして順番に次々と読む。
5. 練習がつんだら、カードなしで、対話のれんしゅうをする。
6. しだいに動作、みぶりを に入れて動作化していくとおもしろさが増すであろう。
7. カードの文章や話の筋はしだいに程度を高めていく。

例. A「ぼくね、きのうおかあさんと新宿へ行ったの。」

B「そうかい。ぼくもおかあさんと新宿へ行ったよ。」

A「なにかってもらった？」

B「講談社の一寸ぼうしの本をかってもらったの。」

A「あれ、ぼくも講談社の一寸ぼうしの本をかってもらったよ。」

B「どこで？」

A「三越でだよ。」

B「あれぼくも三越で買ったんだよ。」

A「それから、かえりにふうせんをもらってきた。」

B「あれ、ぼくもふうせんをもらってきた。」

AB「それぢやまったくおんなじだね。」

「アハ・・・」

会話の文は自分で発展的に つぎつぎと作らせると興味がある。

24. 腰かけた姿勢

〔ねらい〕

正しい姿勢で学習ができる。

〔方法〕

1. 「先生のいうじゅんによい姿勢になってください。」といって、腰かけたよい姿勢をとらせる。
2. ・腰を深くかける。

- ・両足をきちんとそろえる。
- ・両手をかるくひざの上におく。
- ・頭を先生の方にむける。
- ・目は先生の顔を見る。
- ・口をつむる。

〇〇くんの姿勢はよいですね。〇〇さんはたいそう早くよい姿勢になれましたね。とほめながら、しだいにより姿勢が身につくようにする。

3. 約束をしておいて、たとえば「一」は腰、「二」は足、「三」は頭、というように、番号を呼ぶことによって遊びながら、よい姿勢を身につけるようにするのもよい方法であろう。

25. 本の持ち方

〔ねらい〕

おや指、人さし指、中指の両はしをもってあとの二本でかるくそえておく。前うでは机のはしにのせ、頭はちょっとさげて本を見る。

本と目のあいだは三十センチくらいで、前かがみにならないように、正しい本の持ち方ができる。

〔方法〕

「さあ、本を持ちましょう。どの指で、どこを持つのですか。手はどこへのせていますか。頭はちょうどよいですか。前かがみになっていませんか。」順々に気をつける点をいゝながら、正しい本の持ち方へ導く。

注意点を番号で約束し、「一」といったら手の注意、「二」といったら本との距離をいうように、機会をとらえては本の持ち方についてよい習慣をつけるように指導する。

26. 本の開き方

〔ねらい〕

学校に入る前に、悪いくせがついているので、それを正しく指導するために行う。

〔方法〕

- ①本の指を左手に持って、右手で開く場合、本を机の上においたまゝで開く場合など、こまかく教える。
- ②一枚一枚紙をめくる場合、およその見当をつけてめくる場合の便、不便もわからせる。
- ③指をなめてページをめくらないことを教えてやる。

〔注意〕

1. 低学年の児童は表紙だけ持って本をぶらさげるから、注意してやる必要がある。
2. 本をまるめないこと。
3. 本を開いて二つ折にして読まないこと。

27. 目玉の運動

〔ねらい〕

眼球の運動をなめらかにして読みとる技能をつける。

〔方法〕

適当な文章を板書し、棒を行にそってなめらかに動かし、その棒の動きによって読ませる。

次第にその早さを増していく。

教科書で練習する場合は、自分の指を行にそって動かしていく。

一字一字拾い読みをしないように注意することが必要である。

28. ひと目よみ

〔ねらい〕

ひと目で読みとる練習をする。

〔方法〕

低学年の本は、分ち書がしてあるので、それを利用して、その間を親指と人さし指ではさんで、そこをひと目で読みとる練習をさせる。

指ではさむ間は、しだいに長くして、指を使用しないでもさしつかえないところまで練習させる。

29. カードの組み合わせ

〔ねらい〕

- ・ かなの読みになれさせる。
- ・ 語いをふやしていく。

〔方法〕

ひらがなまたはかたかな一字ずつのカードを全部うらがえしにして、ひろげておき、その中から二枚なり三枚のカードを表にかえして、その文字を組み合わせることばをハッキリという。組み合わせの出来ない時は、またもとにかえしておく。

- ・ 個人競争の場合はことばのたくさんできた人を勝とし、グループの競争では残りのカードの少い方を勝とする。
- ・ 組み合わせのできなかったカードの位置を自然とおぼえさせるように導く。

30. 絵と字

〔ねらい〕

ことば、文字をおぼえさせる。

〔方法〕

例1 「すいか」という文字をむちでついて、その絵をさがさせてから「すいか」と読ませる。文字の方の紙は、別に教師が持っていて、随時一つずつ抜いて見せて右と同様にする。

文字を見せる時間はだんだん短縮していくことがたいせつである。

絵

す	い	か
---	---	---

絵

た	い
---	---

例 1

上のえと下の字を
結びつけましょう。

絵

か	さ
---	---

絵

は	た
---	---

絵

と	だ	な
---	---	---

(例二)

じと えの ばんごうをおなじにしましょう。

- ① てつきょう
- ② きゅうしょく
- ③ くじら
- ④ きしゃ
- ⑤ しゃぼんだま

絵

例 2

教師が①をむちでつくと、子どもは「てつきょう」の絵をさして「てつきょう」と読む。
反対に教師が絵をさして、子どもに文字を見つけさせる事も考えられる。

文字を教師の手に集めておいて、随時一枚ずつ抜いて見せれば、例 1 と同じやりかたになるわけである。

ことばと おなじ
えに
○を つけましょ
う。

絵

例 3

「がっこう」という文字を読んで学校の絵を指摘させる。または学校の絵をおさえて「がっこう」と読ませる。

上から順にむちについて「これですか」と聞く。その絵が文字とちがっていれば「いいえ」とか「ちがいます」とか答えさせる。あっていれば「はい」とか「そうです」

とか答えさせて、その文字を読ませる。このようなカードはたくさん集めておくとよい。

例 4

だるまの絵をみせて、それにあった文字を指でついて読ませる。

「するめ」「くるま」「だるま」と、一つ一つ読ませ、絵とあったときに手をあげさせる。

したの えを みて
うえの じの よい
のに○を つけまし
よう。

みしん
みかん
やかん

するめ
くるま
だるま

たたみ
はさみ
さしみ

絵

〔注意〕

①今日の国語教育では「だ」「る」「ま」と一字一字
教えて、これをつづけると、「だるま」になるよう
な

文字学習の方法はとっていない。「だるま」は「だる
ま」として読ませる。意味のない一字一字としての
記憶は語や文が相当に読めるようになってから自然
におこなわれてくる時期がある。その時に「だ」である、
「る」であると教えてもおそくはない。五十音図はそのと
き覚えさせることができる。五十音図を先に教えて、「まみ
むめも」の「み」ですよというよりも、「みかん」の「み」
ですよという方が、子どもにはピンとくるであろう。

②例（１）から、例（４）までは、この形式で紙に印刷すれば、「読みのテスト」としての
問題となる。

31. 見た話

〔ねらい〕

文字板学習として読むことに慣れさせる。

〔方法〕

1. 子供たちと砂遊びをした後で、教室で「なにをつくりましたか」と聞いてみる。それ
について子どもたちが答えたことを適当に整理して板書する。

すなばで すなやまを つくりました。
すなばで とんねるを つくりました。
すなばで いけを つくりました。

（イ） 何回も読ませる。

（ロ） 上と下はおなじだが、中だけがちがうことに気づかせる。

(ハ) 「とんねる」「すなやま」「いけ」と順不同にむちでついて読ませる。

(ニ) 中を消して「はこには」「かわ」などほかのことばを書いて全文を読ませる。

このようにして文字に親しませ、読むことの意義に気づかせ、経験と文字をむすびつける。

2. 板書はその時だけで消えてしまうから、模造紙にかいていつまでも利用できるようにしてもよい。

(イ) 子どものいったことを紙にかいて何回もよませる。

(ロ) ことばごとに、ばらくにきってしまう。

(ハ) 切ったもの一枚ずつ黒板に鋏でとめて読ませていく。

(ニ) ある部分のことばを、いろいろにとりかえては全文を読ませる。

こども
こうえんに いぬ があそんでいます。
ひと

〔注意〕

①文字板がたくさんたまってくると、それをいろいろにくみあわせて、文を作っては読ませる。

②とりかえることばは、名詞ばかりでなく、動詞にしたり、形容詞をいれかえたり、副詞に及んだりする方がよい。

3 2. 読みの程度

〔ねらい〕

・文章を黙読させてその読解の程度をみる。

〔方法〕

1. 「太郎さんから国語の本をかりて、花子さんに渡してください。」というような短い文を書いて子どもに渡し、それを黙読させ、行動にうつさせる。黒板に書いて黙読させ、読めたものからその指示にしたがうようにしてもよい。

3 3. 絵と漢字

〔ねらい〕

漢字をはやく読む能力をつける。

〔方法〕

①漢字を書いたカードをたくさん黒板にさげておく。教師が絵を見せて、それにあった漢字カードを指摘させる。たとえば「花」の絵を見せて、「花」という字をあてさせる。みつけたカードは別のところへやっておいてもよいし、そのまゝにしてもよい。カードの順はたえずかえてもよい。変化をつけて興味をなくさないように工夫する必要がある。

2. 画用紙に漢字を二重文字で印刷してあたえ、それにクレヨンで色をぬらせ、それぞれ

子どもに漢字カードを作らせる。

カードを自分の机の上にならべて、教師が見せる絵とあっている字をつぎつぎとひろっていく。

③二、三人分をばらばらにならべてカルタとりのようにしてもよい。おなじ字が二つまたは三つあるわけだが、一人でみつけるものもあろう。一人が一字ということにして、一番早くみつけたものに一点をあたえ、その点数で競争する。

34. カードとり

[ねらい]

ひらがなを読めるようにする。

[方法]

1. ひらがなを一字ずつ書いたカードを子ども全部に持たせる。それを机の上にならべさせておいて、教師が適当な語や短文を口でいう。その頭字のカードを子どもらにとらせる。たとえば、「犬がわんとほえました。」といって、「い」の字をとらせる。「いぬのいでしたね。」といって、文字を具体的なものと関連させて親しませようとする。
2. はやくとる競争、数多くとる競争、子どもにことばを考えさせることなど、いろいろのくふうも考えられる。

35. ことばしらべ

[ねらい]

1. ひらがなを読めるようにさせる。
2. 注意深く聞く態度を養う。

[方法]

1. 教師が「い」というひらがなを示す。
2. 子どもは「いぬ」の「い」というように読む。
3. いぬ、いし、いす、というように、約束した時間（せいぜい一分間）内にたくさんことばのいえたものを勝とさせる。
4. 審判は子どもがやり、教師は時計係となってもよい。

36. 文字のさいころ

[ねらい]

- ・ かなの読みになれさせる。
- ・ 語いをふやしていく。

[方法]

- ① 一面に一文字ずつ書いた「さいころ」をたくさん用意する。
二箇のさいころをふらせて、出た文字をくみあわせて、ことばをつくらせる。

ふらせるさいころの数を増すと、しだいに組みあわせがめんどうになる。

- ② 子どもに持たせておいて、余暇に利用させ遊びながら、かなの読みになれさせることができる。

【注意】

できれば、清音・濁音・半濁音・促音 など全部記入できるだけのさいころを用意するとよい。

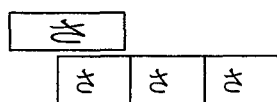
37. 親子カード

【ねらい】

- ・ ひらがなを読めるようにする。
- ・ 注意深く聞く態度を養う。

【方法】

- ① ひらがなを一字ずつ書いた大きいカードと小さいカードを数枚ずつわたしておく。
- ② たとえば、「さかながおよいでいます。あとから小さいさかなが三びきついていきます。」というとき、これを聞いて子どもたちは、「さ」のカードをひろってつぎのような形を作る。



「さかな」の頭文字「さ」のカードによって教師の語の意味をあらわしていくわけである。

- ③ ちゅうりっぷのはながさいています。大きなはなです。そのまわりに小さな すみれの花がさいています。というように大きなカードと小さなカードとの文字をかえることも考えられる。

38. かなと漢字

【ねらい】

漢字をはやく読む能力をつける

【方法】

絵を見せるかわりに、かなで書いたカードをみせるかまたは黒板に、かなで書くかのちがいで方法は「絵と漢字」と同様である。これをつぎのような形で提出して、テスト問題として常時利用することもできる。

いぬ	やま	とり	はな	そら
鳥	山	犬	空	花

39. 漢字ならべ

【ねらい】

漢字を組みあわせて、語や句を作る。

【方法】

- ①黒板に針金かひもをはっておいて、カードがひっかけられるようにしておき、教師が「花」というか、はなと板書すると、子供はたくさんのカードの中から「花」の字をひろって、針金にかける。つぎに山という、山の字をえらんでそれをかけ一字ずつならべさせていく方法である。
- ②二字をあたえて「白い花」とならべさせてもよい。ひらがなカードも用意して「白い花」という語のとおりにならべさせることもできる。
- ③対語、反対語を見つけさせて、それをならべさせる方法もある。たとえば教師が「上」といったら「下」をみつけさせるように。
- ④似た字をさがさせる方法もある。

40. 読みの速さ

【ねらい】

読みの速さの進歩をはかる。

【方法】

記録表をつくって、読みの速さの進歩をはかる。おなじくらいの長さの文をあたえて速さを増していく方法と教科書順に記録していく方法も考えられる。

同一教材で、クラス全員のものの速さをくらべることもできる。

題 目	総次数 または 語 数	時 間	一分間の 総字（字）数

41. おしらせ

【ねらい】

家庭への伝言など、簡単なメモを書くことができる。

【方法】

- ①学校であったことを、学校で書かせ、学校での生活状態を家庭に毎日の日記として知らせる。

②話せばわかるようなことでも、下校前に手紙として書かせる。「手紙ごっこ」で、手紙の指導に入る前の段階でもあり、生活指導とも考えられる一方法である。

③用件を家庭につたえたいときに、文字文章が書けるようになった、子ども自身にメモを取る方法に導いていく。

メモの方法は次の段階で指導する。

- ・はじめは板書してそのまゝノートに書かせる。
- ・口でいって、その要点をまとめる。(一年生ではむりである)
- ・メモの取り方は、箇条式のものでも、文章体のものでもよい。
- ・メモ紙はノートの方がなくなる心配もなくてよい。前もって、家庭と連絡しておいて、毎日このメモ帳をみるように話をしておく。

④学級に手製のポストを設け、教師と手紙の交換をする。ポストのわきに、二百字ぐらいの原稿用紙をさげておいて、いつでも自由に書けるようにつるしておく。手紙の内容は、うちであったこと、見たこと、聞いたこと、したこと何でもよいから、自然な気持ちで先生に話しかけるようなつもりで書ゝせればよい。

手紙の返事は、教師がかいてポストに入れ、児童の中に郵便の配達係をきめてそれぞれのところへ配達させる。書く時間は、家に帰ってからや、朝来たときとか、楽しい返事を思いながら、喜んで書くように導く。

42. 文の読解

〔ねらい〕

低学年児童の文の読解の程度を見る。

〔方法〕

親どりとひよこの絵を示し、その下に「おやどりに○をつけなさい」という短い文をつけておくと、この文を読解した子どもは、正しい答をだしてくれる。条件を二つ、三つと増していけば、文も長くなり、文の読解力も程度が高くなるわけである。

問題の例

- ①おやどりに○をつけてください。
- ②はねの間からくびをだしているひよこに○をつけましょう。
- ③おやどりのせなかにのっているひよこに×をつけましょう。
- ④ひとりでえさをたべているひよこに□をつけましょう。など。

43. 物語りの内容

〔ねらい〕

文の内容を要約す力を養う。

〔方法〕

学年に応じた物語りをあたえ、学習の手びきを与えて練習させる。

例

月があかるくてついています。きりぎりすがきれいな声で歌を歌っています。「なんてきれいな声で歌うのだろう。」ろばは、じっとして聞いていましたが、「わたしも、あんないい声で歌ってみたいなあ」と思いました。そこで、

ろばは、きりぎりすの所へでかけていきました。「きりぎりすさん、あなたたちのようにいい声で歌を歌えるようになるには、なにをたべたらいいのでしょうか。」とききました。

きりぎりすは、「なにをたべたらって、そうですねえ、わたしたちは露だけしかたべていませんが。」と答えました。「なんだ。そんなことが。」とろばは、それから露だけすってほかのものはなにも食べなかったので、ろばは、おなかがへって、からだはやせおとろえて、とうとう死んでしまいました。

(手びき)

(イ)この話をよんで、問題の答の中でよいと思うものに○をつけなさい。

(1)きりぎりすは、どんな声で歌を歌っていましたか。

1. きれいな声

こたえ 大きな声

小さな声

(2)ろばは、きりぎりすの歌を聞いて、どんなことを思いましたか。

こたえ 1. いい声だなあと思いました。

2. あんないい声でうたいたいと思いました。

3. いっしょに歌いたたいと思いました。

(3)ろばはきりぎりすに何を聞きましたか。

1. 歌のうたいかた。

こたえ 2. なにをたべたらよいか。

3. うたのことば。

(4)ろばは、つゆばかりすっていてどうなりましたか。

1. いい声で歌が歌えるようになった。

こたえ 2. からだはやせて死んでしまった。

3. つゆだけたべて生きていました。

(ロ)この話は、いつ、どこで、だれが、なにをした話ですか。

1、いつ――

2、どこで――

3、だれが――

4、なにをした――

44. 絵本づくり

[めあて]

1. 話の要点をとらえることができる。
2. 文を音読することができる。

〔方法〕

1. 教師が童話を話して聞かせる。
 2. 童話をかいた絵をばら<にして何枚か児童にわたす。
または黒板のところに出示しておく。
 3. 教師の話聞いたあとで、話の順に絵をならべる。
 4. その絵を見ながら話をさせる。
 5. 話の要点をかいた文章のカードを読ませる。
- 文のカードを読んで聞かせ、絵カードと、文カードをならべさせてもよい。

4 5. 鉛筆のけずり方

〔ねらい〕

鉛筆の正しいけずり方を知らせる。

〔方法〕

- ① 正しく削った鉛筆を見せてよいけずり方を理解させる。
- ② 家でけずってもらった鉛筆をとりあげて、「これはだれにけずっていたの。とてもじょうずにけずっていますね。」というようにほめて理解を深めていく。
- ③ 子どものけずったものも、できるだけ長所をとりあげてほめてやる。
- ④ 機会をとらえて、わるいけずり方の理由をしらせてやる。しんがおれた時、なぜ折れたかを考えさせ、必要以上にしんを長くしておくことは悪いけずり方であることを理解させる。

4 6. 鉛筆の持ち方

〔ねらい〕

正しい鉛筆の持ち方ができる。

〔方法〕

- ① 「さあ鉛筆を持ってみましょう。どのへんを持っていますか。親指はどうなっていますか。人さし指は？」というように注意しながら持ち方をたしかめさせる。隣の子どもにその持ち方をたがいに批判させあうのもよい。
- ・ 持つ位置——下から二センチとか、一、五センチとかいってもわからないころは、およその位置を目分量でおぼえさせておく。
 - ・ 指の位置 親指、人さし指、中指の三本でかるく持つ。とくに人さし指と親指との関係（位置、力の入れ方）が重要である。
 - ・ 鉛筆の傾き 鉛筆をまっすぐに立てて書いたり、前に傾きすぎたり、後にたおしたりなどは子どもが無意識のうちによくやることである。

②「さあ、こんどは書くのですよ。紙の上に鉛筆のしんをつけてみましょう。」といって書く姿勢をさせてみる。直線でも○でもでも自分のなまえでもよいが、なにか書かせてみても良い。書く際に急に人さし指に力を入れすぎる子どもがいるから、注意する必要がある。

〔鉛筆の持ち方〕

<p>人さし指に力が入りすぎている。</p> <p>絵</p>	<p>あまり下をもちすぎている。</p> <p>絵</p>
<p>正しいもち方</p> <p>絵</p>	<p>人さし指の位置が親指より後退している。</p> <p>絵</p>

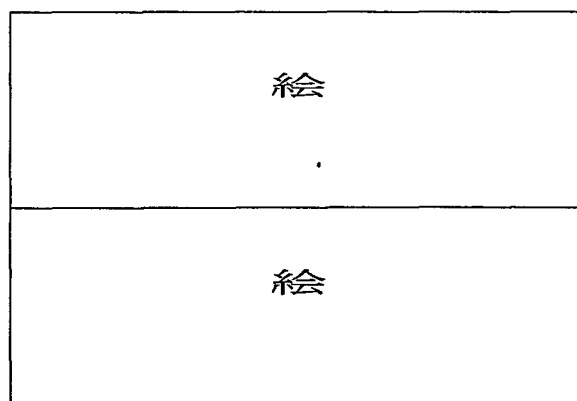
47. 書く姿勢

〔ねらい〕

正しい姿勢で書くことができる。

〔方法〕

- ①「鉛筆を持って」—というあいずで鉛筆を正しく持つ。
- ②「右手をおいて」—というあいずで右の手をかるく机のふちにつける。手のどのへんがよいかは、前もって教えておく。
- ③「左手をそえて」—というあいずで、左手でかるくノートをおさえる。
- ④「頭や腰は」—というあいずで前かがみになりすぎないようにさせる。



〔注意〕

右の方法で一つ二つ注意しながらやると正しい姿勢ができる。けれども書いていくうちにすぐ姿勢がくずれてくるので、たえず指導の機会をとらえていかなければならない。

「姿勢がくずれましたよ。」と注意をあたえることも一方法であるし、「さあ姿勢の練習をしましょう。」といって「鉛筆を持って」から「頭や腰は」をくりかえしてしだいに正しい書く姿勢の習慣を身につけることがたいせつである。

48. 曲線練習

〔ねらい〕

ひらがな練習にはいるまえに、曲線を練習させて運筆になれさせる。

〔方法〕

- ①正しい鉛筆の持ち方、正しい姿勢で、練習用紙をあたえて曲線練習をさせる。
- ②なれてきたところで、「まるの練習」「さかさまるの練習」とかを白紙に練習させる。
- ③鉛筆だけでなく、クレヨンで書かせる。
- ④チョークで黒板にかかせることも必要である。
- ⑤鉛筆をもって空書もさせてみる。

49. 話す作文

〔ねらい〕

作文を書く前の準備として口答作文ができる。

〔方法〕

- ①入学当初教師が平素の子どものことばを記録しておいて文字をいくつか覚えて短文を作れるようになったころ「〇〇くんは四月にこんなこといったよ。」といってそれを板書してやる。これによって「私も書いてみたい。」という気持になるであろう。
- ②子どもたちの日常経験とか、学校行事などから取材している<と話をさせ、教師はそれを板書して文字で書くことに興味を持たせる。
- ③子どもの答は名詞だけで終る場合が多い。たとえば行った場所をきくと「お使」とか「学校」とか答え、「誰と」と聞くと「おかあさん」という。これを「おかあさんにたのまれてお使にいました。と最後までまとまった話をするように指導する。
- ④ただ、べちゃべちゃしゃべるだけでなく、まとまった話をするようにし、一年の作文指導の出発とする。

50. なぞり文字

〔ねらい〕

- ・ひらがなの曲線を理解させる。
- ・文字に筆順のあることを教える。
- ・字形をおぼえさせる。

〔方法〕

①図のような文字板をあたえる。まずの大きさは三ー四センチ位。矢印にしたがって、番号順に指でなぞっていく。こうして曲線のぐあいや、筆順をおぼえさせる。



2、指でなぞる代りに鉛筆のけずってないほうでなぞさせたり、文字板の上をなぞったり、文字をみないで、空書をこゝろみたりする。

51. ことばづくり

〔ねらい〕

・文字を組み合わせて、ことばとして正確に書くことができる。

〔方法〕

る	さ
す	つ
か	き
り	く

こ	ぼ	ん	け
ば	な	た	ぬ
た	い	ま	き
こ	ら	ご	し

①上のように、既習の文字をいくつか与えて、それを二字ずつ組みあわせてことばをいくつか作らせる。組み合わせの数を増やしていったいに程度を高める。

②上のしかくの中から「た」のつくことばを十みつけるというような問題もできる。

52. 聞きがき

〔ねらい〕

・聞いたことをそのまま書くことができる。

〔方法〕

①はじめにごく初歩としてかんたんな名詞を書かせる。

例「さくら」といってそれを書かせる。

- ② さくらの花の咲いている話をして「さくらの花がきれいにさいています。」「花びらがひらひらちっています。」と書かせる。
- ③ 「わたくしは六つです。ねえさんは十です。にいさんは十五です。一ばん年の多いのはだれですか」というような問をだして「にいさん」と書かせる。
- ④ しだいに高い程度の問題にしていく。

5 3. 絵の名まえ書き

〔ねらい〕

- ・既習の文字を組み合わせて、絵の名前がかける。

〔方法〕

- ①低学年の極めて単純な方法で、あらかじめ、既習の文字を組みあわせた絵を書いておき、それに名まえを入れさせる。
- ②「やさい」とか、「どうぶつ」とか範囲を限定して名まえを書かせる。
- ③しりとり形の形にして絵をあたえ、名まえを書かせる。
- ④抑音や、促音のあることばを書かせる。

5 4. 書き順

〔ねらい〕

- ・正しい筆順ができる。

〔方法〕

- ①新字を教えるたびに、一応書く規準を理解させる。
 - ㊶ 上から下へ——下（一ノ丿）
 - ㊷ 左から右へ——村（木寸）
 - ㊸ 外から中へ——用（冂ニ丨）
 - ㊹ 中から外へ——小（丨ノ丶）等
- ②子どもが覚えやすいように、筆順をくふうして書き順を教える。

たとえば

左—いちのえ（一ノエ）

右—のいちくち（ノ一口）

③画用紙に基本画を二重文字で印刷し、それを切りぬかせておいて、筆順にしたがってつみかさねていく方法である。第一画はかならず赤、第二画はかならず青というように色わけをしておけば、どの字でもひとりで自習ができる。マッチ棒で、この練習をしてもよい。

④二人でたがいに背中に書きあって筆順の正否をいわせてみる。

⑤五人なり、十人を一列に並ばせ、一番うしろの子どもに、漢字をあたえ、それを最後の子どもに板書させ、その筆順の正否をみる。速さと、正確さによって勝負をきめる。

この方法で、適当な時間をおいて、一字ずつ連続して送る方法もよい。

「川」「の」「さかな」というように、

⑥じゃんけんで漢字をかいていく競争をさせる。たとえば「花」という字を選んで、じゃんけんで勝った方が一画ずつ書いて、早く書き終った方を勝とする。文字をかえて、いくらでも競争をさせることができる。筆順をまちがえた方は負ということにして、正しい筆順で書けるようにする。

5 5. 漢字のドリル

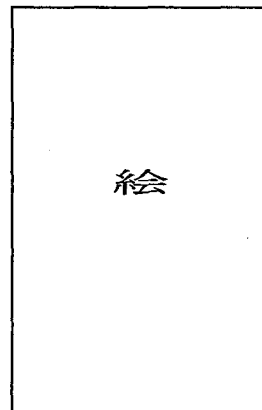
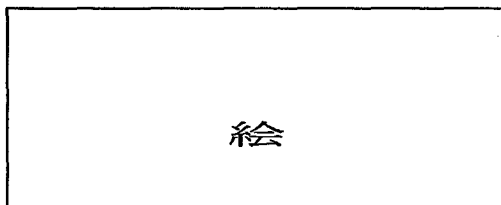
〔ねらい〕

小さなカードの表にかなを、裏に漢字を書いて、かなを見て漢字を書かせる。変化と興味のうちに、書く能力を養う。

〔方法〕

①次のようなドリルカードにより、絵の数を漢字でかゝせる。

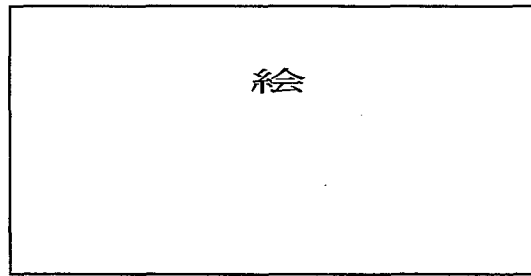
②「からだの名まえ」として練習させる。



3、漢字の木のぼり



4、漢字の山のぼり



5、つぎのようなまとめ方のドリルも考えられる。

うえ した

④ やま かわ

て あし

あめ くも ゆき

⑤ しろ あか あお

はる なつ あき ふゆ

ひくい たかい

な く わらう

ひろう おとす

6、かんじのとびら

こたえは「しよくぶつ」です。

はな

一、それは がさきますか。

——はい、さきます。

はる

二. さくのですか。

——いいえ、ちがいます。

なつ

三. では さいていますか。

——はい、そうです。

いろ

四. きいろい をしていますか。

たか

五. せいが いですか。

——はい、たかいです。

ひ

六. お さまとかんけいがありますか。

——はい、あります。

はな ひ

七. その は まわりでしょう。

——ごめいとうです。

56. 絵ばなし

〔ねらい〕

- ・文字を書くことに興味がわいてくる。
- ・自分の絵に簡単な説明をつけることができる。
- ・簡単な絵ばなしを書くことができる。

〔方法〕

- ① 最初の段階として書いた絵の中の物の名まえを単語として書かせる。
たとえば、かばんをしょって学校へ行く子どものえならば、かばんのそばに「かばん」と書いたり、ぼうしのそばに「ぼうし」と矢印をつけて書かせる。
- ② 知らない文字があった場合には、五十音図をさして教えるのではなく、めんどうでも一つ一つ書いて同じ字についても根気よく書いてやる必要がある。切実な場で学ぶ効果的な方法である。
- ③ 教師の方で簡単な絵を書いて、それに名まえをつけさせてワークとして課してもよい。
- ④ 絵の説明は、単語から、短文・長文というように形式をしだいに高めていく。
- ⑤ 文章がしだいに長くなる時は、しだいに画面から離れて文は文として指導していく。
- ⑥ 絵ばなしは、教室に掲示して、たがいいに見せあったり、読みあったり、話し合いをさせたりするようにする。
- ⑦ 運動場でおにごっこをしているような絵を見せて、この話し合いをする。前もって話

し合いの際に出てきそうなことばをカードに書いておき、話し合いの際に出た時にこれを黒板にはりつける。はる時には名詞的なものと、動詞的なものとに分けて、並べておくことも必要である。

名詞的なもの

うんどうば

せんせい

たろうさん

さくらの木

動詞的なもの

おいかけました。

つかまりました。

57, いまとむかし

〔ねらい〕

- ・文の時の使いわけが出来る。

〔方法〕

- ① つぎのような問題をだして、時の使いわけの練習をする。

つぎの□の中にことばを書き入れましょう。「いま」と「むかし」をよく考えてかきましよう。

1, わたくしは いま ほんを よんで い□□。

2, きのう どうぶつえんへ いき ま□□。

3, きょうは にちようび で□。

4, あしたは あめが ふるで□□□。

- ②つぎの段階では最初の一字を入れない方法である。

1, こんどの にちように どうぶつえんへ □□□□□□。

2, きのう しんるいの おばさんが □□□□□□□□。

- ③つぎのようなテストを行って「いまとむかし」が理解できたかどうかを調べる。

つぎの文をよんで、よいほうに○をつけましょう。

きのう かぜが ふきました。

あした がっこうへ いきました。

あした みんなで あそびました。

58, すじの通った文

〔ねらい〕

- ・順序正しい筋の通った文を書くことができる。

〔方法〕

次のような問題をつかって正しい筋の文をかく力をつける。

- ① おはなしの順に番号をつけましょう。

() うちへ

- () おひるごろでした
- () かえってきたのは
- () ともだちのうちであそんで

② □の中へ、かなを一字ずつ書きましょう。

イ、わたくしは、おもちゃや□ ございます。どうぞ たくさん おもちゃ□ かってください。

ロ、わたくし□一ねんせいです。たろうさん□ 一ねんせいです。

ハ、ぼちは どこ□ いくのでしょうか。

助詞を正しくつかわせるための問題である。

③ つぎを読んでわるいところを一でけしましょう。

(イ) わたくしは あした こうえんへ あそびに いきました。

(ロ) もう おひさまが しずんで もう くらくなりました。

④ じの めけているところが あります。

めけているところに じをいれ きれいに かきなおしましょう。

(イ) せんせいに ほめられて わたくしは うれしかったです。

()

(ロ) きのは とても さむい ひ でした。

()

促音、拗音、長音、などの書き誤りをみつける問題である。

59、文字入れ

〔ねらい〕

ひらがなを一字ずつ書かせる。

〔方法〕

① 絵によってことばを思いだす場合もあるのでこの方法を用いる。「とんぼ」の場合「と」と「ぼ」だけをハッキリ発音して「ん」を無声音にして、無声音を書かせるようにすれば絵はいらない。

- | | |
|---------|-----|
| 1、だるまの絵 | ○るま |
| 2、絵本の絵 | え○ん |
| 3、つばきの絵 | つば○ |

かなのふうせんがとんでいます。

うまくつかまえて□の なかに いれて ください。

1. わたくし□ がっこう□ いきます。

2. こくごのほん□ よみます。

3. きのう□ きょうも よみました。
4. せんせい□ ほめて くださいました。
5. がっこうが すむ□ おうち□ かえります。
6. か□ってから おさらい□ します。

② 助字の使い方になれさせるために上のような方法もある。これは風船でなくても、たんざくでもよい。

反ぶく練習させるために、記入文字はノートに書かせてもよい。

60、てんとまる

〔ねらい〕

- ・てんやまるを正しくうつことができる。

〔方法〕

① つぎのような文をあたえて、てん（、）とまる（。）をうたせる。

同じ問題をたくさん印刷しておいてドリル的に何回もくりかえして、どんな時にてんをうつか、まるをつけるかを理解させる。

例1、

さくらのはなが、ちっています□

わたくしは はなさんとあそびました□

おかあさんは□

「いいよ□いいよ□ なかなくても□」

といって、わたくしのあたまを なでました□

例2

すいすい□ すいすい□ とんで くる □

ひらり ひらり とんで くる□

つばめが□ ひくく とんで くる□

例3

じゃぼ□ じゃぼ□ じゃぼ□

おとうさんが□ たんぼを

ならして います□

てんとまるを、わざと反対にうつて文をあたえて、訂正させる方法もある。

② 数種の問題を交互にやらせるのもよい。

③ ワークとして練習させることも必要であるが、日常かくものについて、つねに心がけ

させることがたいせつである。

6 1、点線文字

〔ねらい〕

- ・一、五センチ角の中へ、文字を鉛筆でかけるようにする。

〔方法〕

- ① 硬筆練習帳か、カリバンの練習用紙をあたえる。
- ② 最初、鉛筆のけずらない方が、指をつかってなぞらせたり、空書させたりして筆順を正かくにする。

(イ) 手本をみて右がわの①の点線文字を順序正しく曲線に気をつけて鉛筆でなぞる。

(ロ) 手本をみて②の欄をなぞる。

(ハ) 同様に手本をみて③の欄にうつる。

さきに③の欄を書いてしまうと、②①の欄を書く際に子どもは手本は見ないで、自分の書いたものを手本がわりにしたり、見ないで書くことがあるから、かならず①から書いていくことである。

1、

2、

3、

手 本 は な こ さ ん

「番号の順に手本をみてかく」

6 2、原稿用紙の使い方

〔ねらい〕

1. 表記上の記号使用の約束になれさせる。
2. 正しくきれいに書く習慣をつける。

〔方法〕

1. 約束をわかりやすく大きく書いて常掲して平素指導を行う。
2. 用紙を与え、約束によって適当な文章で指導する。

一、二年では次の約束を徹底させる。

一、書きはじめは一字あける。

二、てんは、いきをきるところにうつ。

例、きょうは、よい天気です。

三、まるは、一つの話が終ったところにうつ。

例、桜の花が、ちらちらと、ちっています。

四、会話のときは行をかけ、かならずカギをします。

五、行かえは、書いている場所がかわった時、お話がおわった時などにする。

6 3、え日記

〔ねらい〕

生活を主とした絵日記をかく事ができる。

〔方法〕

- ① 上段に絵を書くらんをもうけ、下段に文章を書くようにした絵日記用紙を印刷しておく。

絵のらんと、文字のらんの割合は、最初の段階では字を書くらんがせまくてもよい。

何でも、先生に話しかける積りで書かかせる。

- ② 提出したら、それとひきかえに新しい用紙をあたえ、月日のじゅんにとじさせておく。

部厚い日記帳を持たせないほうがよい。

- ③ いつまで絵日記でなく、絵から離れて文に興味のあるものには、文のみの日記でも差支えはない。

6 4、くもの糸

〔ねらい〕

・長く書けない子供に、二人の力で、ことがらや思想を引き出して長く書く力を得させる。

〔方法〕

- ① A、Bの二人の子どもが一組になって、話がきれないように交代につづけていく方法である。

たとえば、しげるが、

「きのう、たいそうの時間に、先生とおにごっこをしました。」とかくと、
一郎くんが、それにつづけて、

「先生は、ぼくのことをおいかけました。」するとしげるは

「みんなは、わいわいいって、一郎くん、しっかり、しっかり、といって、おうえんしました。」と書く。このようにして話をつづけていくのである。

6 5。詩の動作化

〔ねらい〕

ことばを読み、音楽や擬音を聞き動作化しながら詩的感情にふれさせる。

〔方法〕

例 二葉 なえとり

ジャブ、ジャブ、

ジャブ。

なわしろの 中で、

おとうさんも
おかあさんも
なえとりです。
風が ふいて、
みどりの なえが
きれいです。
たんぽに はいる
水が、
コボコボ、なって
います

- ・ はれやかな初夏の感じのするレコードをかけておく。
- ・ テープコーダーに録音したジャブ、ジャブという擬音が聞える。
- ・ 詩が板書してある。
- ・ 机はみんな後によせて、教室の半分はなわしろである。

教師「さあ、みんなで苗とりをしましょう。」

〃 「ジャブ、ジャブという水の音が聞こえますね。」

〃 「あれは、何の音でしょうね。」

児童「なえをとって、水で、ねの泥をおとす時の音です。」

教師「そうです。みんなも一緒に口でいってみましょう。」

みんな「ジャブジャブジャブ。」

教師「苗をとるとき、手をどういう風に 動かしたら良いのでしょうかね。」

児童「こうやって上と下に動かすのです。」

教師「腰をしっかりまげないと、なえにとどきませんよ。」

教師「さあ、みんなも、うんと腰をまげて、うんと手を動かして、ジャブ、ジャブ、なえとりをしよう。」

〃 「それから、すこし前へでないと、苗に手がとどかなくなりましたね。」

〃 「片っぽうの足を前へだしましょう。」

〃 「よいしょ。」

〃 「あれ、いまへんな音がしましたね。あれは何の音ですか。」

児童「あれはね。片っぽうの足をぬいたから、あしのあとの穴に水が入った音でしょう。」

教師「あ、そうく。よくわかったね。」

「さあ、またとりましょう。ジャブ、ジャブ。」

「手に一ぱいになりました。」

「たばねて うしろに投げましょう。」

「よいしょ。」

「またはじめましょうか。」

みんな「ジャブ、ジャブ、ジャブ。」

教師「すこしくたびれたね。こしがいたくなかった。片手でとん<たゝきましょう。」

〃 「涼しい風がふいてきました。」

〃 「みてごらん。みどりのなえが、風にふかれて、なみのように動いていますね。」

〃 「さあ、もう一いきだ。」

みんな「ジャブ、ジャブ、ジャブ。」

教師「たんぼに入る水の音が、ゴボ、ゴボ、ゴボって聞こえて来ますよ。」



絵

このように、音楽や擬音を入れ、動作化しながら詩情にひたらせ、低学年の詩の読みを扱う。

〔注意〕

大人の作った詩を扱って新鮮な感情や感覚や動作を読み取らせるのはよいが、それで書くことまで展開させると、子どもは詩情より形をまねて、妙な詩をつくるようになるので、注意すべきである。

6 6. 詩のことば

〔ねらい〕

児童の口をついて表現された詩的なことばを集め、それによって児童の詩的感情を培う。

〔方法〕

教師は、児童の遊びの中に、自然の中に、行事生活または学習の中に、実感のこもったピチ<した児童特有の表現を聞くものである。それは実に尊い詩的表現であり、機を逸することなく、教室内の大きな紙にそのことばを書きとめて残しておき、機会あるごとにこの詩的なことばにふれさせ、詩的表現の意欲を活発にすべきである。

中学年の部

1. ストップ遊び

〔ねらい〕

語いに対する態度

ことばの適否を聞きわける技能

〔方法〕

「ひとしの発音のまちがいがあったら、ストップをかけてください。」

「わたくしはということばが、三回つづいたら、ストップをかけてください。」

「アクセントのまちがいがあったら、ストップをかけてください。」

「そしてということばが二回つづいたら、ストップをかけてください。」

「何々したら ということばが二回つづいたら、ストップをかけてください。」

2. 題つけ遊び

〔ねらい〕

語の主題と内容を考えながら聞く技能

語の意図を正しくとらえる技能

〔方法〕

グリム童話、イソップ童話を聞かせて、子どもたち題をつけさせる。題を板書して、相互に批判検討させる。そのとき、題をつけた理由について考えさせるとよい。

〔イソップ童話の例〕

二わの おんどりが はげしく たたかいました。 まけた方のおんどりは にげていって、小屋のすみにかくれました。かった方のおんどりは 屋根の上へ とび上って、いばって、はばたきをして、「こけこっこう。」と、かちどきをあげました。

空をとんでいたわしが にわたりの声を聞いて、屋根の上でいばっているおんどりをわしづかみにつかんでさらっていきました。こやのすみに、かくれていたおんどりはたすかりました。（講談社の絵本より）

次の問題をプリントで与えて、今の話は、どれにあたるか、自分でいちばんいいと思うものに○をつけさせる。

1. ずるいわしの話
2. わしとにわたりの話
3. りこうなわしの話
4. かったにわたりの話
5. いばったにわたりの話

他の例として、学図三年上「お話の聞き方」にのっている「カラスときつねの話」を参考にされたい。

3. まちがいさがし

〔ねらい〕

- ・他人の話に注意して聞く態度
- ・メモをとりながら聞く技能

〔方法〕

はじめは、ことばに注意をむけるように させる。誤の数と、誤っている点を意識させておく。中学年では三箇所位が適当である。

〔例〕

(1)ある日、たろうが、友だちのまさおと、かずおと 二人で学校から帰るときのことであった。

「本道は遠いから、とおまわりしよう。」

と、まさおが言うと、しげ子は、すぐさんせいした。

(2)発音のまちがいを発見させる方法として、一枚の絵を見せて二種類のアクセントをもった単語をふくむ文を聞かせ、その絵にあった文を言わせる。

ハシ（川）をわたる。 ハシ（箸）をわたる。

カキ（垣）をかる。 カキ（貝）をかる。

コオリ（行李）をかう。 コオリ（氷）をかう。

ニジュウになる（二十）。 ニジュウになる（二重）。

ボタン（花）のようです。 ボタンのようです（鉦）。

(3)語法上のまちがいをさがさせる問題

おとうさんが「きょうはいい天気だ。しかし、どうかさんぽにいこう。」とおっしゃった。

おとうさんが「きょうはいい天気だ。だからこの風はたまらない。」とおっしゃった。

おとうさんが「きょうはいい天気だ。あしたも天気になった」とおっしゃった。

(4)意味のまちがいをさがさせる問題。

冬の内は、はだかでいても、べつにこまりはしないでしょう。けれども、夏が来るというのに、はだかでいることは、楽なことでした。

4. 鳥まね遊び

〔ねらい〕

自分で話を作り発表する。人の話を注意して聞く。

〔方法〕

一、みんなが、ぐるとわになってならぶ。

二、めいめい、一つずつ、自分の好きな鳥の名をきめて、みんなに知らせる。

三、みんなでじゃんけんをして、負けた人がおにになる。

- 四、おにになった人が、自分で作った話をする。
- 五、その話の中に、鳥の名が出てきたら、その鳥の人は、すぐに両手を広げ、はばたきをして、自分の鳥の鳴きまねをする。
- 六、また、おにの話の中に、「鳥ごや」ということばが出たら、みんなは、両手を広げて、はばたきをし、めいめいの鳥の鳴きまねをする。
- 七、もし、はばたきや鳴きまねをわすれたら、鳴き声をまちがえたりした人があったら、その人がおにになる。
- 八、四、五人から十人位のグループを作ってやらせる。
- 九、遊び方の実際は、左記の教科書を参照のこと。

(山本日書、三下「鳥まね遊び」より)

5. あいさつしましょう

[ねらい]

来客へのあいさつができる技能。

訪門のときのあいさつをする技能。

[方法]

(1) 日常のあいさつ

朝のあいさつの「おはよう」帰りのあいさつの「さようなら」知人にあったときの「こんにちは」「こんばんは」家庭での「おやすみなさい」というあいさつは、二年生で指導されている。三、四年では、誕生日、正月、休日に友達の家遊びに行く機会がしばしばある。コマツジャクしたませた言い方は望ましくないが、子供らしい言い方の中に、親しさと礼儀正しさが必要である。あすは「よし子さんの誕生日です。ひろしさんは、よし子さんの家へよばれました」と状況を説明して、ひろしさんと、よし子さんのあいさつの仕方を実演させる。

ひろし「こんにちは」

よしこ「よくいらっしゃいました。どうぞおあがりください。」

ひろし「よし子さん、おめでとう」

よし子「ありがとうございます」

(2) 開会、閉会のあいさつ

「これから、学級会（お話の会）を始めます。」

「これで 学級会（お話の会）を終わります。」

ということばに、自分の感想をのべる。

(3) 研究発表のあいさつ

「これから、〇〇について、私の調べたことを発表します。」

「これで、私の発表は終わりです。」

「では、私の研究はこれで終わりにしますが、今までの説明でよくわからないところが

あったら、質問してください。」

これは固定した形式であるが、一応誰でもが言えるように指導しておきたい。

6. 「です」と「だ」

〔ねらい〕

相手に応じてことばを使いわけける能力

〔方法〕

仲間同志で使うことばと、仲間でない人に向って話すときとはことばが違うことを指導する。男と男同志，女と女同志，男と女同志，子供とおとな同志でそれぞれ違う，子供同志の場合は「こまってるんだよ」「遊びたくないんだ」「いやだわ」というように，「だ」止めにしているのが普通だが，子供と大人の場合には「行くのです」「留守ですから，あがってお待ちください」とかのように，「です」止めにする。

子供二名を選んで，母が駅まで買物に行った留守に，おじさんが訪ねてきた。三十分後に帰ってくるから待っていてください。という状況を説明して話しあわせる。

「神田の上田ですが，おかあさんはおられますか。」

「母は今，買物に行って留守です。もう帰ってくると思いますから，どうぞお待ちください」また，教師に明日はおじいさんの命日だから休みたいということを伝えるのに何といったらよいか考えさせる。

「あすは，おじいさんの命日で〇〇へ行きますから，休みます。」と言えればよいであろう。

7. 敬 体 と 常 体

〔ねらい〕

敬体と常体との使い分けをすることができる。

〔方法〕

「ていねいなのかたと，ふつうのいいかた」とか『あります』と『ある』とかいった方が子どもにはよくわかる。

⊖ ていねいなのかたには○，ふつうのいいかたには△を つけなさい。

() つくえの上に，本があります。

() つくえの上に，本がある。

() これは童話の本です。

() これは童話の本だ。

() もちつきをしました。

() もちつきをした。

() そんなことはありません。

- () そんなことはない。
- () みなとのようすを知らせましょう。
- () みなとのようすをお知らせしましょう。
- () ドッジボールがいやなのかもしれない。
- () ドッジボールがいやなのかもしれません。

㊦ つぎの文は ていねいな いいかたで 書いてあります。ふつうの いいかたに 書きなおしなさい。

いよいよ、ドッジボールが始まります。

みんなは両方にわかれて、コートの一いつきました。

朝川くんは白組の内野です。

「朝川くん、がんばれよ。」

と、先生がおっしゃいました。朝川くんは、なんだかうれしくなって、きゅうに元気になりました。

8 ことば教材の読解

[方法]

A 導入

じぶんたちが、日常使っていることばでこまったこと、おもしろいと思ったことを話合う。

ことばについての研究のまとめ方と発表のし方を勉強しよう。

B 展開

1. 読む (黙読)

どんなことが書いてあるか。

新出文字、語句の指導。

要点をノートにまとめる。

2. 話合い

どんなことがわかったか。

ほかにどんな例があるか。

3. 読む (音読)

内容や表現をくわしく調べよ。

発表の練習をする。

C 発展

4. ほかの研究題目を考えさせる。

5. グループごとに研究発表させる。

9. 漢字のおぼえ方

〔ねらい〕

漢字をおぼえる方法の基礎知識としては、漢字の筆順、漢字の組み立て方。漢字の字源を知る（象形文字）、漢字の組み合わせ（会意文字）を知るとい程度の指導が必要である。漢字学習は、考えながら漢字が書けるというのではなく、無意識に手が動いて正しい漢字が書けるようにまで、熟練練習を要するのである。漢字に対する知識を整理しておぼえ易くさせようというのがねらいである。

〔方法〕

(1) 漢字の筆順について

漢字を教えるたびに、つぎのような一応の書く規準を理解させていく。全学年にわたって必要であるが、特に、一、二、三年までに徹底させておかないと、高学年になって漢字修得の障害を起す原因となる。

〔例一〕

- | | | | | |
|---|----------------|---|---|---------|
| 1 | 右から右へ | — | 村 | (木 寸) |
| 2 | 上から下へ | — | 下 | (一 \) |
| 3 | 外がわから内がわへ | — | 国 | (門 玉 一) |
| 4 | 中から外へ | — | 小 | (丨 ノ \) |
| 5 | へんを先に、つくりをあとに、 | | | |
| 6 | しんちゅうはおしまい。 | | | |

〔例二〕

字を分解して筆順をおぼえさせる。

左	—	いちのえ	右	—	いちのくち
女	—	くのいち	男	—	たちから
朝	—	とおかじゅうがつ			
音	—	たつひ	意	—	たつひのこころ

〔例三〕

山本日書二年中巻教材にある「カタカナかきっこ」と同様な方法で「漢字かきっこ」をさせる。じゃんけんで漢字を書いていく競争である。勝った方が一画ずつ書いて、早く書き終った者が勝ちとなる。筆順を誤ると、負けで、つぎの文字にうつるようになる。黒板を使ってグループ毎に競争させるとおもしろい。

(2) 部首別にまとめる。

「重」「扁」「冠」「旁」などによって、漢字をまとめさせる。三、四年では次の程度でよからう。

「扁」 — ひへん、いとへん、ごんべん、にんべん、さんずい、きへん、おんなへん、つちへん、てへん、

この外に「林」「森」「鳴」「暗」「働」などがある。

(7) 漢字のさんすう。

これは漢字の分解，総合に関して，興味をさそう作業である。こういう問題を子供達自身に作らせると興味をもってする。

○漢字のさんすうをとき，かなをつけなさい。

れい ― 山+石=岩

道-辶= 言+舌= 重+力= 思-心=

間-門= 竹+合= 海-シ= 持-才=

草-艹= 柱-木= 晴-日=

安-宀= 糸+会= 門+耳=

10ことばしらべ

〔ねらい〕

語いを豊かにする。

〔方法〕

1. 「学」という字を板書，カードで示して，「学校」「学級」「学年」「学生」 供会
というように熟語を発表させる。

一分間に五つ位答えるようにする。

例 作文 工作 作品 作物 作者
手引 手品 手帳 手紙 手本
汽車 電車 自動車 発車 貨車
発表 発見 発明 出発 発車
元気 空気 平気 気分 病気

この問題は限定されるから，カードに作っておいて，ドリルとして練習させるとよい。

2. しっぽに「い」の字のつくことば，

こい（鯉） 白い。ない。（助動詞）など種々あるが，中学年では（形容詞）「ようすをあらわすことば」「かざりのことば」といって，形容詞を集めさせる。

空は青い。一空は広い。一雪は白い。一ひこうきは早い。一汽車は長い。一空は美しい。一風がすずしい。一たのしい朝だ。一新しい本。

指導の中に形容詞には「一い」「一しい」の二つの形があることを意識させることができる。

- 3 しっぽに「る」の字のつくことば，

見る。着る。来る。取る。帰る。切る。

などの動詞の修止形を示して採集させる。

- 4 しっぽに「く」の字のつくことば，

書く。行く。動く。聞く。歩く。鳴く。

5. しっぽに「つ」の字のつくことば、
打つ。立つ。勝つ。持つ。待つ。

1 1 カードとり

〔ねらい〕

熟語を作ることにより、語いを拡充する。

〔方法〕

一字カードを作って、伏せて置く。それをグループ毎に、トランプ遊びの「神経衰弱」と同じ方法で、二枚のカードを合わせて熟語が出来たら手許に取って、その数の多い者を勝とする。

国, 語, 空, 気, 日, 記, 鉄, 道, 線, 路, 緑, 色,
記, 録, 理, 科, 発, 表, 汽, 車, 勉, 強, 航, 海,
屋, 根, 荷, 物, 放, 送,

1 2 漢字集め

〔ねらい〕

漢字の意味や使いみちを知る。

〔方法〕

ひとつの条件に合う漢字のみを集めさせる。つまり、「水」に係のある漢字、「駅」に係のある漢字、「色」に係のある漢字、「海」に係のある漢字、「空」に係のある漢字などを集めさせる。

1 3. 字引づくり

〔ねらい〕

漢字の意味や使いみちを知る。

〔方法〕

部首別を集めたり、読みによって五十音順に集めたりする。

⑦

漢字	よみ	使いみち
合	アウ	青い空。海は青い。
青	アオ	力を合わせて,
赤	アカ	赤いはね。
安	アン	安心して

14. つなぎことばがつかえる

[ねらい]

助詞、接続詞が正しく使える。

[方法]

(1) 助詞を正しく使う練習

○ つぎの文のあいているところへ、もじを入れて、すじのとおりようにしなさい。

- a イ 人形○ こしらえる。
ロ 人形○ できあがった。
ハ 人形○ かわいらしい。
ニ 人形○ あそんだ。
- b イ つばめのす○ひなが かえった。
ロ つばめがひな○ かえした。
ハ つばめの子○ 見るのがたのしい。
ニ つばめの子○ えさをやった。

(2) つぎの文の、つなぎことばがちがっています。右がわになおしなさい。

- イ. きょうはバスをのって、おぎくぼへいきました。
そこから、またバスをのって、にしおぎへいきました。
ロ. わたしは、となりのみどりちゃんのところを ビニールであんでいました。
ハ. わたくしは、かばんをかたずけて、すぐ手つだいました。おかあさんの手の上に、
じぶんの手がかさねて 石うすをまわしました。

(3) 接続詞を正しく使う練習

つぎの□の中にでも、と、が、ながらのことばをいれなさい。

- (イ). むずかしいこと □ がまんしなさい。
(ロ). にもつをせおい □ 歩いていた。
(ハ) 勉強するとき □ 同じようにまじめにする。
(二) 宿題があるのです □ 用事をします。

(4) 右のような問題を、○, □のところを言わずに、テープレコーダーまたは、口頭で云って、発見させると、短時間に能率があがる。

15 話し合いましょう

[ねらい]

1. 要点をつかんで話す。
2. したしみのある話し方をする。

[方法]

朝の第一校時か、帰校前に、十五分位の「話し合いましょう」の時間を設ける。最初
は、誰でもが話し合うことができることを目的に「きのうのこと」という題からはじめ

る。それを更に限定して「きのうの宿題」「きのうの夜」「きのうあそんだこと」と話題を拡げていく。

「不思議に思ったこと」という話題から、お互に解決させていく過程に、理科的方面に発展していく。

七夕、つゆ、お祭、クリスマス、やぶ入り等の地方的行事、季節的行事から、社会科的方面に発展していくことができよう。

これらが、また、生活文を培う素材となる。

16 いつどこでだれがどうした

〔ねらい〕

話のあらすじ、要点を聞きとる。

筋の通った文や話ができる。

これは何も生活文に限られた学習方法ではない。物語にも手紙文にも話し方にも必要なことで、国語指導の基本的なものである。

次の形式のものを印刷して与え、段落、節毎に内容をまとめさせる。

いつ (時)	だれが(なに が)	どこで(場所)	なぜ(なんのため に)	どうした(どうなっ た)
日曜日	山川くんが	大橋さんのうち へ 行って	しょうこをつきと めるために	いっしょに朝川く んのうちへ行った

17. 生活文の書き方

〔ねらい〕

中学年としては 中心をはっきりさせ、長文を書くようにする。取材についても、一、二年のように、いつも遊んだこと、行ったことに限定されないで、価値ある題材をえらぶようにすべきである。

(1) 取材について、

a 取材の範囲の拡充

聞いたこと、思ったこと、いやだったこと、心の動いたこと、学校、学級、家庭の中の身ぢかなところに題材はある。

b.いつもとちがったもの、変った出来事、誰も知らない題材をとること。

(2) 構想について

a 文の組み立てを考えさせる。(はじめ、なかごろ、おわり)

b 文の中心を何にするか、どこをくわしく書くか考えさせる。

(3) 記述について

- a. 生活経験（行動，できごと）の順序，様子を具体的に思い出させながら書く。
 - b. 中心となる事からのメモ帳を見ながら書かせる。
 - c. 時間的経過をたどらせながら書かせる。
 - D. あらわし方より経験内容を豊かに書かせ，文は前後関係をはっきり，正確に書く。
 - E. ふだん使う自分のことばで，正直に書く態度をつける。
- (4) 表記について
- a. 句読点，「」をつける（三年）
 - b. 文の段落には改行する（四年）
 - c. 脱字，誤字，かなづかいのあやまりのないように書く。
 - E. 語法上のあやまりのない文を書く。
 - F. 敬体と常体を区別して書く。
- (5) 記述後について
- a. 三年前半では，表記の誤りについて，三年後半から四年にわたって，中心が書けているかどうかを自己批評させる。
 - b. 批評は具体的に書くか
 - c. 表記上のあやまりの添削については，一定の符号を用いてすると便利である。

18 会話を書こう

[ねらい]

文を具体的にさせる。

[方法]

1. 鉛筆対談

二人以上の子供に筆談させる方法である。たとえば，

A が「まさちゃん，きのうどこへいったの」

と書いて B へわたす。B が

「ぼくはきのう，はらっぱで野球して遊んだよ。しまいに，四年のひろちゃんとけんかしちゃったけど，おもしろかった。きみは，」

と書いて A へわたす。A が

「ぼくはおじさんとサーカス見にいったんだよ。このつぎの日旺しようよ。」
 というようにして，結論を得るまで書く。

三，四年では，映画，読書，見学の感想など，共同経験したものを書かせるとよい。

2. 文の中に会話を入れる。

a. まさるさんが「春山君，くりどのくらい取れたの」とききました。ぼくは「もうふくろにいっぱいだから，いいよ」といった。

b. 「春山君，くりどのくらい取れたの」

とまさるくんがききました。

「もうふくろにいっぱいだから、いいよ」とぼくがいったので、・・・・・・

c 「春山君、くりどのくらい取れたの」

とまさるくんが、ふくろをのぞきました。

ぼくは、手をふりながら、

「もう、ふくろにいっぱいだから、いいよ」とあいずすると、・・・・・・

普通の文の中に、会話を入れる書き方に、文の前後にはさむもの、文の前にあるもの、
会話文にようすを入れるもの、と三種類の基本的な型を中学年では指導する。

19. くわしく書く

[ねらい]

文をくわしくするために、必要なことばを書き加えることができる。

[方法]

つぎのようなワークをさせて興味的にやらせていく。

A つぎの□の中に ことばを 書きいれて 文をだんだん くわしくしなさい。

いれることば

[貨車の上で、わかい、上と下に、あごひもをかけた。]

1. 駅員がみどりの手旗をふっていた。

2. □ 駅員が □ みどりの手旗をふっていた。

3. □ わかい駅員が貨車の上で、みどりの手旗を □ ふっていた。

B. つぎの詩は ほねばかりの詩です。□の中のことばをいれると、くわしくなります。
どこにいれたらよいでしょう。

●ぼくをねらっているようにふってくる。

●雨もかけだしてくる。

⑧

雨

ざあざあぶりの雨。

かけだしてにげると、

ぼくはびしょぬれだ。

☆水がおけで にごってるが、

☆ちからをいれて ぐんぐんこすると

ちやわんあらい

あさちやわんあらいした。
がちゃ がちゃ いわせてあらった。
いっと しまいが ぼくのだ。
ちやわんが きゅ きゅとなった。

○お日さんが光って、
○青いはっぱの上で、

つゆ
つゆが
ゆれている。
ぐらり
ぐらり
ゆれている。
つゆは小さな星のようだ。

20. 日記文の読解

〔方法〕

(1) 手がかり

今まで日記をつけた経験を話合う。日記をつけると、どんなよいことがあるか話合う。

(2) 展開

a 読む（黙読）

- 新出漢字，難語句の指導。
- 読んでわかったこと，感じたことを書く。
- 日々の変ったところの要点を書く。
- どんなところがよいか話合う。

b.読む（音読）

- ゆっくり，要点をはっきり読む。
- ことばの練習をする。

(3) 発表

- d.観察日記，生活日記を書く。
- e.他の日記を読んで，感想を発表する。

21 日記の書き方

〔方法〕(1) 生活日記の指導

- (1) きまりきった事がらは書かない。
- (2) ねらいをさだめて書く。（一日の中で特に変ったことを見出すこと）

(3) みじかいことばで、はっきり書く。(文がだらだらと続いていること)

(4) 感じたことも書く。

○つぎの日記はどちらがよいでしょう。

(イ) 七月三十日 (金) 晴

朝起きて顔をあらって、みんなとごはんをたべた。それから、すこし勉強してから、みさ子ちゃんと にわで 売りやさんごっこをした。おひるから学校のプールに泳ぎにいった。

(ロ) 八月十日

プールからかえってきたら、なんだか頭がいたくなり、ねむくなった。たたみの上でうとうとしてねてしまった。

しばらくして目がさめた。どのくらいねたのか、じぶんでもわかりません。起きてもまだ頭がいたいので ふとんをひいて、夕がたまでねてしまった。

○日記の書きかたでどちらがよいでしょう。

イ. ぼくはおとうさんと、いっしょに新宿へだいばかりを買いに行った。

ロ. おとうさんと、新宿へだいばかりを買いに行った。

(2) 学級日記の指導

〔ねらい〕 クラスの活動に必要な情報を短い文にまとめることができる。

〔方法〕

(1) 学級日記に書く項目をきめてやる

(2) 学級全員のための報告、記録であるから、みんなの立場になって書くよう指導する。

(3) その日のおもなことを書く。

○ 学級日記に書いて おきたいことには○いらないものには×をつけなさい。

1. () だれが書いたか当番の人の名まえを書いておく。

2. () じぶんのうちのようにすを書いておく。

3. () 自治会でできたことがらを書いておく。

4. () けっせきした人、早びきした人、ちこくした人も書いておく。

5. () 町のようすを書いておく。

6. () 人のわる口を書いておく。

7. () 学級や学校のできごと勉強のようすなどを書いておく。

8. () これから気をつけたいことを書いておく。

3 飼育日記、栽培日記、観察日記の指導

〔方法〕

1. 観察することがらや、時刻をきめておく。

2. 毎日書かなくてもよいが、観察は毎日して、変ったことを書く。
3. 感じたことや、考えたことも書く。
4. 必要なときは絵や図を書いておく。

2 2 電話あそび

〔ねらい〕 用件を簡潔に話す技能

〔方法〕

(1) 工作で作ったボール紙（竹）の電話器を用意する。送信者に、教師から用件を書いたメモを与える。送信者は、その用件を暗記して、受信者と電話問答をする。後でみんな、用件が欠けてはいないか。ことばづかいは適切であったかを話し合う。

(2) たとえば、父と子の電話あそびで

「父が会社から、雨が降ったら、高円寺駅に七時に着くから傘を持ってきてほしいとの電話をよしこさんにかけなさい」と用件を伝える。

・具体例

「もしもし、よしこさん」

「はい、よしこです。」

「雨が降ったら、高円寺駅に七時までに、傘を持ってきてくださいね。」

「はい、七時までに高円寺駅に傘を持って行くのですね」

「そう、そう、おねがいしますよ」

「はい、承知しました」

「では、さようなら」

「さようなら」

(3) また、友だち同志の誕生日にお招きする電話形式もできる。いずれも、評価をする観点をはっきり児童に与えておいてから実施しないと、興味につられて、聞き流しになり易い傾向になるから注意を要する。

2 3 手紙文の読解

〔ねらい〕 手紙文の形式を理解させる。

まごころのこもった文が理解できる。

〔方法〕

1. 手がかり

手紙を書いた経験、もらった経験、手紙文を書くことについての注意などを話し合う。

2. 展開

a 読む（黙読）

○ だれが、だれに出した手紙であるか。

○ どんなことがらを知らせたのか。

- どんな順序で書いてあるか。
- b 読む（音読）
- どんな気持ちがあらわれているか。
- どんなことばづかいで書いてあるか。
- 出した人のつもりになって音読する。
- c 新出文字や手紙文特有のことばを書き抜く。

3. 発展

- a 相手をきめて手紙を書く。 たとえば 転校した友だちへ、転任した先生へ、遠くの親せきへ・・・・・・・・
- b. 書いたのを互に見せ合って推敲する。
- c. 封筒、葉書に書いて投函する。

24 通信文の書き方

〔方法〕

- (1)前文、本文、末文などの形式をととのえることよりも、用件をはっきり書かせる指導が必要である。
- (2)生活に即していろいろの通信文を書かせる。中学生としては、子ども会の案内状、先生への休み中の便り、友だちへの便りぐらいである。
- (3)案内状に書く事がらは、(一) 会の名（趣旨）、(二) 開催される日時、(三) 場所、(四) 出席を乞う意味のことば、(五)出席しようという関心を起させる真情がこめられていることが必要である。
- (4)手紙の指導で注意したいことは、
 - (イ)ことばづかい（敬語）
 - (ロ)記法の形式（日付、署名、宛名、封筒、はがき）
 - (ハ)まごころをこめて書く。
- ㊦子ども会に人をまねく手紙を書くとき どうしてもわすれてはいけないことを つぎの中から三つ書きぬきなさい。
 - ㊦子ども会によぶ人のかず
 - ㊦ひらく日と時間、
 - ㊦あんないじょうをだした月日、
 - ㊦するところ
 - ㊦みんながするだしもの
 - ㊦子ども会をひらくめあて
- ㊦つぎのあんないの手紙には、どんなことがおちていますか。

おじさん、おばさん、お元気ですか。わたしの学校で運動会がありますから、どうぞ、見に来てください。わたくしは、とほきょうそうと、ゆうぎと、ボールはこびに出ます。あさ わたしのうちへ来ていただきましたら、いっしょに、ごあんないします。

十一月六日

みち子

おじさま

おばさま

- 5 文章を書くときには「ある」や「だ」がよく使われるが、手紙の文章には、「あります」や「です」を使う。一つの文章の中に「あります」や「ある」、「だ」と「です」を混せて使わないことを指導する。

○ つぎの手紙の文を「あります」を使う文に直してごらんなさい。

あけましておめでとうございます。

先生、私は一昨日から松江に来ている。おじさんの家だ。

それで、こんどの正月は松江で送ることになった。

去年の正月は、先生の所で、みんなとかるた取ったね。

ことしはそれができなくて残念だ。でも、五日には家に帰る。そうしたらまた、みんなであそびたいと思っている。

(東書四年下参照)

2 5 朗読を聞こう

〔ねらい〕 文の中心点をとらえ、心持ちがあらわれるように読む。ゆっくり終りまで調子をおとさずに読むこと。

〔方法〕

- (1) 短い文(詩)を読んで聞かせて、あとでいろいろ発問して鑑賞力を高める。評価の観点を明示して、よい朗読と悪い朗読の二種をテープレコーダーで聞かせて、判断させる。
- (2) 詩の朗読のテープレコーダーを聞かせて、行分け、行間の指導をする。

さんばつ

チョキ、チョキ、

チョキ、チョキ、チョキ。

目のところから、

だんだん、音が歩いていく。

かがみの中のぼくが、

そっとぼくを見る。

だんだん、頭がせいせいする。

このような作品を聞かせて、どう行分けしたらよいか、行間をどこであけたらよいか。を考えさせながら、聴写させて、共同研究する。

- (3) 抑揚強弱をつけた読と、抑揚強弱をつけない読みとを聞かせて、どちらがよいか、なぜよいかを考えさせる。詩の読解指導は朗読指導から導入する方法を採用することによって、活潑な学習が展開されよう。

26 詩の指導

〔方法〕

1. 韻律のある調子のよい童謡調のものを詩と考える傾向があるから、これを打破すること。

次のようなワークをさせる。

○よいと思われる詩はどれですか。

みそしる

ふたをあけると、
いそいででるゆげ。
おわんによそうと、
小川の水が
すんでくるようだ。
なかで
ねぎが もの花みたいだ。

雪

雪よ、こんこんふってこい。
には一めんの銀世界
ポチも尾をふりうれしそう。
すずめチュン チュン ないている。
雪よ、こんこんふってこい。

お正月がくる

お正月がくる。
みんなにこにこうれしそう。
おおぜいの人が
いったりきたり
いそがしそう。

㊦ 詩にはつぎのようなことを書いたら、よいでしょう。

- ①見て感じたこと
- ②見て考えたこと
- ③見て思ったこと
- ④やって思ったこと
- ⑤やって考えたこと

つぎの詩は 右のなかのどれですか。○の中に、番号をいれなさい。

○ 車おし

よいしょ
よいしょ
とおげの坂みち
ぼくは車のあとおした。
おとうさんのせなかのしやつに
あせがにじんでのいる。
ためしにちょっと
おすのをやめて見た。
車はすこしあともとりした。
おとうさんがうしろを向かれた。
ぼくの力もやっぱり
やくに立っているんだな。

○ やね

おひさまが でる たんびに
やねの かわらが ひかる。
わたしも ひかれば いいなあ。

○ ゆえんのこびと

となりの家のえんとつから
こびとのようなゆえんがとびだした。
やね一めんにひろがって
むしろのようにすべりおちてくる。

○ 雨

ざあざあぶりの雨。
ぼくをねらっているように

ふってくる。
かけ出してにげると
雨もかけ出してくる。
ぼくはびしょぬれだ。

○ つめ

かあちゃんのつめが、
ノコギリみたいにへっている。
草をむしったからだ。

草は、人間より強いのかなあ
人間は、死んだらそのままだ。
草は、ぬかれてもぬかれてもでてくる。

草は、人間のばいも強い。
草の方が小さいんだけど、
やっぱり人間のつめは、
やっこいのかなあ。

㊦ どちらのほうが かんじがつよいか。よいほうの○を赤くぬりなさい。

○ぼくが、海べに出ると、
西の空がゆうやけだ。
空をみると
いわし雲がはしっている。
ゆう日にてらされて、
島が赤うまのようにまっかだ。

○西の空やけて

いわし雲はしっている。
島は 赤うまのようだ。

○風がふいて、
たんぼの水に波がたった。
ミズスマシがまん中へよった。

○ぼくが たんぼへいくと、
風がふいて、
たんぼの水がたちました。
ミズスマシがまん中へよりました。

〔注意〕詩はごたごたした表現でないこと、できるだけ、はぎれのよい言葉で、ピチピチと書くこと、見ているように書く指導をするワークである。

27. 詩の読解指導

〔ねらい〕詩精神を把握すること。この詩精神をとりまく事象を読解する。詩の鑑賞と創作に導く。

1. 生活経験の発表
2. 読ませる。(どんなことがうたっているかを考えながら)
 - イ. どんなことをうたったのか。
 - ロ. 作者、場所を想定させる。
 - ハ. 新出のことばや漢字をならう。
3. 読ませる(作者の心情を考えながら)
 - イ. どんな気持、ようすをうたったのか。
 - ロ. 作者の心がよくあらわれているところをさがさせる。
 - ハ. 難文句はその場に即して理解させる。
4. 読ませる。
 - イ. 「おもしろいところ」「うまいところ」「好きなところ」を読ませたり、書かせたりする。
 - ロ. このばあい、あなただったらどう思うか。(考えかた、見方をどう思うか。)
5. 読ませる。(気持を考えながら朗読する。)
 - イ. 全文を暗誦させたり、書かせたりする。
 - ロ. 詩の情景を絵にかかせてみる。
6. 読ませる
 - イ. ほかのすきな詩を集めて読む。
 - ロ. 鑑賞、批評をまとめて書く。
 - ハ. 「私のすきな詩集」を作れる。

五つの読ませる作業の方法は、2, 3, 4, は、黙読ま

－ 82 －

たは微音読(ためし読みのために)を主とし、5, 6の段階では、表現的な読みとしての朗読を主とする。

詩の読解手順としてのワークの一例

せみとり

じり じり

いたいようにあつい日、

中学校の森で せみをとる。

手の中で きもちよくもがく。

小島君の むぎわらぼうしが

お日さまにすいて

かたまできいろく そまっている。

もんだい

1. 作者はせみをどこでとりましたか。
2. どんな日にとりましたか。
3. 作者はせみをとって、よろこんでいる。どこでわかりますか。
4. くわしく、こまかに見ているところはどこですか。一をひきなさい。
5. この詩のすきなところを ノートに書きぬきなさい。

28 記録文の読解

〔ねらい〕 1 理科の観察記録, 2 社会科の調査・見学の記録, 3 学習記録, 4 学校行事の記録, 5 学級会・委員会・図書館などの記録を読む。

〔方法〕

1. 読む（黙読）

- イ. 手引きを利用して、新字その他正しく読めるようにする。
- ロ. 「どんなことが書いてあるのか」ノートに書きぬく。

2. 読む（黙読）

- イ. 「どんな順序に書いてあるか」、段落、節にきる。表や図をつくっていく。
- ロ. ことばの意味をはっきり理解する。

3. 読む（音読）

- イ. 文を読んで感じたことを発表する。
- ロ. 文のあらわしかたについて話しあう。
- ハ. 文のすきなところをかきぬき、理由をつけて発表する。

29 原稿用紙の使い方

〔ねらい〕表記上の記号の使い方になれさせながら、原稿用紙をきれいに正しく使わせる。

〔方法〕 1. 原稿用紙を正しく使うと推考し易く 自分も他人も読み易いことを理解させる。

2. 三年では、句点、とう点、カギ、改行の使い方を徹底させる。四年でふたえかぎ（『 』），
かっこ（ ），ダッシュ（—），てんせん（- - -）を指導する。

3.

げんこう紙の使い方

げんこう紙に書くときには、まず目に一字ずつ、きちんと入れて書きます。
句点や、とう点も、まず目を一つ使います。かぎや、かっこにも、まず目を一つ使います。

文のはじめは、いちばん上のまず目を一つあけて、二番目のまず目から書きます。

行を変えるときも、いちばん上のまず目をあけて、二番目のまず目から書きます。

あとで書き入れる字は、まず目の右がわに書きます。

（山本日書三下）

右のような文を読解させ、原稿用紙に、教科書の文を書く指導をする。

4. 模式的な例を教室に常掲しておくか、印刷して各自に渡しておく。

おつかい

三年一組 新田 正一

夕方、おかあさんが、にいさんとぼくに、

「おにくやさんへいってきてちょうだい。」

といいました。ぼくは、あつくていやだったけれど

「はい。」

と 返事をして

「なにをかってくるの。」

と、ききました。

30. 記録文の書き方

〔方法〕

- (1) 後で読みなおしてもわかるように正確に書く。
- (2) 目的としていることを、はっきり書く。四年から、小見出しをつけて、すぐ書いてあることがわかるようにする。
- (3) 絵や図表、グラフなどもいれる。
- (4) 児童会のようすを全校放送したとき、つぎのような形式で記録をとる練習をする。

第〇回全校児童会

- 一. 日時
- 二. 場所
- 三. 集まった人
- 四. 議題
- 五. 議長
- 六. 記録
- 七. 決まったこと

3 1. つながりのあることば

〔ねらい〕 語いを拡充する

〔方法〕 指導者が一つのことばをいったらば、それに関係あることばを思い出していう。
グループ毎に競争させて見るのもおもしろい。

(1) ④「空」といったら

「青い」—「広い」—「高い」と云わせる。

⑤「花」といったら

「赤い」—「白い」—「きれい」—「散る」

⑥「野球」といったら

「投げる」—「打つ」—「走る」

⑦「児童会」といったら

「議長」—「発言」—「議題」—「異議」—「賛成」

他の方法は、一連の関係あることばの中から、異なった範疇^{ちゆう}にあることばを発見させる。

(2) ④「電気」—「発電」—「送電線」—「電燈」—「元気」—「電柱」と云ったら、
「元気」の語いを指摘、発見させる。

⑤「鉄道」—「汽車」—「発車」—「停車」—「線路」

「発明」—「だっ線」—「客車」

⑥「汽車」—「速い」—「乗る」—「運ぶ」—「進む」

「積む」—「作る」

3 2 小見出しをつける

〔ねらい〕 要点をつかむ能力、適なことばを選ぶ能力

〔方法〕 (1) 文の意図する内容を簡単に表現したことばであること。

(2) なるべく短い文で、結論は読解することによって分かるから 概念的なことばでよい。

次のようなワークで指導するとよい。

上のは、まさおくんが書いた記事です。下のみだしの中から、よいものを 赤くぬりましょう。

火曜日のひる休みに、おにごっこをしていた。五年生の男の子が畑のさくをとびそこねて、うでをおりました。とめられているところへは、入らないようにしましょう。

- おにごっこはやめよう。
- 元気にあそべ。
- 学校のきそくを、まもろう。

らい週の水曜日に、ひなんくんれんをします。おちついて、しっかりやりましょう。

- おしらせ。
- かじをおこすな。
- まけるな、がんばれ。

3 3 簡条書きのしかた

〔ねらい〕 事象を概括してのべる能力

〔方法〕

見学、記録の要点を正確に把握するためには 簡条書きにして、整理して、表や図にして見るとよい。

(一) つぎのよいと思う方をのこして、わるい方をけしなさい。

(イ) かじょう書きは みじかい方がよい。
ながくて、だらだらしている方がよい。

(ロ) かじょう書きは 書いてあることをくわしく書く。
要点(だいじなところ)だけわかればよい。

3 4 報告文の書き方

〔ねらい〕 身近な生活の報告を書く。

〔方法〕 (1) 調査、研究、見学した内容、学校、学級の活動内容、旅行したこと、読書したこと、放送を聞いたことの内容を報告する。

(2) 内容が印象的に書かれている場合は、生活文に近くなる。書かれた内容は あくまでも事実 に即した正確さを持って人を納得させるものでなくてはならない。

(3) メモや記録をもとにして書く。

(4) 自分よりも、ほかの人の知りたいことを題材にして書く。

- (5) 小見出しをつけたり，箇条書きにしたりする。
- (6) 絵，図表，グラフなどをいれて書く。

35. 説明文の読解

[ねらい]

- (1) 「どんなことが書いてあるか」を客観的に読むこと。
- (2) 数字，年代，単位，材料，方法をまちがえなく正確にとらえること。
- (3) グラフ，図表と文章とを比較して理解を深めていくこと。
- (4) 要点を簡単に，ノートにとってみること。

[方法]

A 導入

経験を発表しあう。写真や絵を集める。さし絵を見て，どんなことが書いてあるか話し合う。

B 展開

1 読む（黙読）

読みとったことをノートに書きとる。
どんな順序に書かれているか。

2 話合い

どうことがわかったか。
この書き方ではっきりわかるか。
自分であったらどのように発表するか。

3 読む（音読）

話をするように，はっきり読む。
新出文字，語句の練習。

C 発表

- 4 絵や表を見て説明の練習をする。
- 5 説明文を書いて見る。
つぎにワークの例をあげる。

①つぎの文は，ほかけぶねのせんたいの作り方をせつめいしたものです。読んで，問題に答えなさい。

(1) ざいりょう

せんたい - - - - たて，十五センチメートル，よこ，五センチメートル，
あつさ，二センチメートルの板。

(2) 作り方

せんたいは，板にふねの形をかき，形にそって板のかどを切り落す。それから小刀で

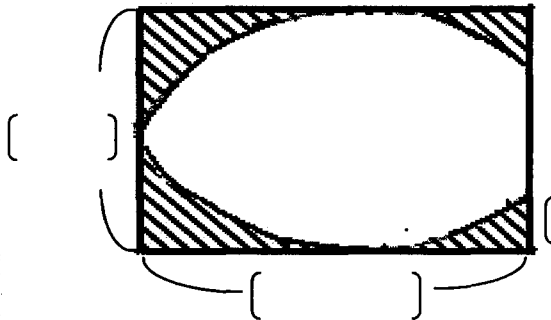
ていねいにかどをけずってしあげる。

(東書三上わたくしの作ったおもちゃ)

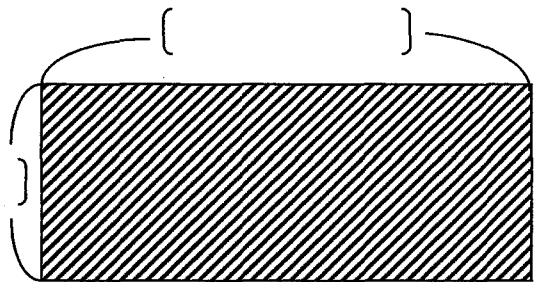
④ つぎの図に数字をいれなさい

せんたい

—上からみた図—



—よこから見た図—



⑤ 作り方のじゅんに、ばんごうをつけなさい。

- 小刀でけずる。
- ふねの形をかく。
- かどを切り落とす。

③ つぎの文の中で、てっきんコンクリートのことをせつめいしてある文のところに—をひきなさい。

これが東京で有名なまるのうちビルデングです。地上は八かいで地下の二かいを合わせると、へやのかずが八百五十もあります。昼間、このたてものの中ではたらいにいる人は、だいたい七千人にもなるそうです。こういうたてものをビルデングといいます。ビルデングはたいてい、てっきんコンクリートでできています。てっきんコンクリートというのは、てつのぼうをほね組にしてコンクリートでぬり固めたものです。それで、じしんや火事や風などのために、こわされるようなことはあまりありません。たくさんの人がいっしょにはたらく銀行や会社などの大きなたてものは、たいてい、このてっきんコンクリートだてになっています。

④ つぎの文の中で、人形のことをせつめいしてある文のところに—をひきなさい。

シロが、どこからか人形をくわえてきました。

「あら、シロ、どこから持って来たの。いけないわ。」

きみ子さんはシロをしかって、人形をとりあげました。

それは、かわいい西洋人形でした。金いろのまき毛がふさふさとして、目は空のように青く、ぱっちりとしています。きれいなモモ色のふくで、えりとそで口には、まっ白なレースのかざりがついています。

「どこから持ってきたのかしら。なくした人は、きっと、さがしているにちがいない。すぐお返ししなければならぬわ。」

きみ子さんはその人形を持って、近所のうちを聞いてあるきました。

36. 要点をつかむ

〔ねらい〕 話を短くまとめることができる。

意見の中心を把握することができる。

〔方法〕

(1) 物語の大意を把握する場合には、「いつ、だれが、どこで、どうしたか」という要点をつかんで話したり、書いたりすること。

(2) 「だれが、だれに、どんなとき、どういう考えを」述べているかをしっかり把握させる。

(3) つぎにワークの例をあげておく。

○つぎの文をよんで、もんだいにこたえなさい。

お昼ごはんのすんだあとで、つくえの上にパンのくずが落ちていたり、ミルクがこぼれていたりすることがあります。それを、そのままにして、遊びに出る人がありますが、よくかたづけしてから遊ぶようにしたいと思います。また、とうばんの人は、食事のあとで、みんなのつくえをふくようにしたらどうでしょう。

この文を書いた人が、いちばん いいたいことはどんなことでしょうか。つぎにならべてあるこたえの中から、いちばんよいと思うのをえらんで、○をつけなさい。

(一) おひるごはんのあとで、つくえの上がきたない。

(二) おひるごはんのあとかたづけをよくするようにしたい。

(三) おひるごはんのあとで、つくえの上にパンのくずがおちていたり、ミルクがこぼれていたりする。

(四) おひるごはんをたべると、すぐ遊びに出る人がいる。

(五) おひるごはんを、おちついて、しずかにたべるようにしたい。

37. 説明文の書き方

〔ねらい〕 客観的に正確に書く。

〔方法〕

- (1) だらだらと知らないことばをいれて長く書かない。
- (2) 自分の考えや、感じはいれなくて、だれにも通用する客観的なものであること。
- (3) 「書きました」「書いた」「切った」と過去形に書かないで、「書く」「切る」のように現在形に書く。
- (4) グラフや図をいれて 文をおぎなう。
- (5) つぎにワークの例をのせておく。

①「もけいトラックの作り方」というせつめい文を書くときに、ひつようなことがらは、どれですか。よいのに赤くぬりなさい。

- ☐ 作る月日
- ☐ よう日
- ☐ ざいりょう
- ☐ 作る人の名まえ
- ☐ 作り方
- ☐ 作るばしょ
- ☐ トラックの図。
- ☐ どうぐ。

② つぎの二つの文をくらべて、説明文として、よい方に○をつけなさい。

はじめに、せつめいの図をよく見て、ふねの形を板にかいた。まるみをつけるのがなかなかむづかしかった。つぎに のこぎりで先の方と後の方を切り落した。いよいよ小刀でけずるのだ。けずりにくくて、にいさんに手つだってもらった。

はじめに、板にふねの形をかき、形にきって板のかどを切り落す。それから小刀で、ていねいにかどをけずってしあげる。

③ つぎの文で よいと思うのには○、わるいと思うのには×をつけなさい。

- () せつめい文はかんそうもいれるとよい。
- () せつめい文はかんそうはいらない。
- () せつめい文は長くて、だらだら書いた方がよい。
- () せつめい文は短かくて きちんと書いた方がよい。
- () せつめい文は、じぶんがしたとおりに、「しました」「書いた」と書く方がよい。
- () せつめい文は これからするように、「する」「書く」と書いた方がよい。

38 つよいいい方

〔ねらい〕 語感を育てていく。

〔方法〕

テープレコーダーまたは、口頭で話して、同意味で、異なる語感をもつことばがあることをわからせる。

(1) どちらの言い方が つよいでしょう。

イ きっと神さまがいるにちがいない。

きっと神さまがいるのです。

ロ 木がしげっています。

木がこんもりしげっている。

ハ 目の前に本をつきだしました。

目の前に本を出しました。

二 負けた人がおにになります。

負けた人がおににならなければなりません。

ホ そんなにむづかしいことは発表できない。

そんなにむづかしいことは発表できないかもしれない。

39 考えをまとめる

〔方法〕(1)物語や話のあらすじを把握したり、要点をまとめたりすることは大切であるが、その物語、話の中のたいせつなことは何であるかを考えさせることはより必要である。

(2) つぎにワークの例をあげておく

つぎの話を聞いて、よいと思う考えに○をつけなさい。

まいにち まいにち 雨のふらない日が続きました。池の水も、川の水も、すっかりなくなっていました。

からすは水がのめないので、こまっていました。ほうぼうさがしてあるいて、やっと水がめを見つけました。からすは、すぐのもうとしました。けれども、くちばしが、かめの中の水にとどきませんでした。

「ああ、こまった。どうしたらいいだろう。」

からすは、いっしょうけんめいに考えました。

「そうだ。うまいことがあるぞ。」

からすは、小石をくわえてきて、かめの中に入れはじめました。

すると、だんだん、水が上にあがってきて、くちばしが水にとどくようになりました。

(一) ばかなカラスだと思います。

(二) カラスは、水がのめないのでかわいそうです。

(三) カラスにも、ちえがあるのだと思いました。

(四) よくばったことをしては、いけないと思います。

(五) カラスは、しんぼうづよくない鳥だなと思います。

40 物語・童話の話し方

〔ねらい〕 中心をはずさず話す。

順序正しく話す。

〔方法〕

1. 話の要点を箇条書きにしてみる。または、中心の話を、みんなで拾い出してみる。
2. 右のものをもとにして、しっかり覚えこむこと。
3. 再び、物語、童話の原文をよく読んでみる。
4. 自分の興味のある箇所、友だちの聞きたがる箇所はどこであるかを調べる。そこをくわしく話すように、話し方を研究する。
5. 自分のことばで話すこと、(原文にとらわれないこと)
6. 音量、抑揚、調子、身ぶりなどをくふうする。

4 1. あらすじをつかもう

〔ねらい〕 あらすじをつかむ能力。

〔方法〕 (1) 文のくぎりめは、たいてい行の変わりめと同じであること。

(2) 一つの節、段落の中にも、いくつかの話にわかれていることがあること。「話をつなぐことば」をさがすこと。

(3) 場所と時間の変わりめなどに、注意して読むこと。

(4) つぎのようなワークをさせる。

おじさんは四月の終りごろまで、ここでれんげの花のみつを集め、五月になると、ずうっと北の十和田湖のあたりに、みつばちのすばこをうつすのだといっています。

十和田湖のあたりは、まだ今頃は雪がつもっていてさむいのですが、そのころになると、あたりの山はきゅうに春が来たように、緑におおわれ、いろいろな木の花がさき出します。みつを集めるのによいとちの木の花もさきそろいます。

おじさんは、そこに五月末までいるのだそうです。とちの木の花の季節がすぎると、おじさんは山をおり、海をわたって北海道へすばこを運びます。どこまでもどこまでも緑の野原です。その緑の中にレッド・クローバの花がさきみだれています。おじさんはそこにすばこをすえて、クローバのみを集めます。そうして、九月の末ごろまではちをはたらかせるのだそうです。

(東書四上緑の野山)

つぎにならべた文をよんで、書いてあるすじのじゅんじょに、番号をいれなさい。

(イ) () 北海道で、みつを集めます。

() ここで、みつを集めます。

() 十和田湖のあたりで、みつを集めます。

(ロ) () とちの木やいろいろな花のみつを集める。

() れんげの花のみつを集める。

() レッド・クローバの花のみつを集める。

(ハ)()九月の末まで北海道ではたらく。

()四月の末まで ここではたらく。

()五月の末まで 十和田湖のあたりではたらく。

(5)(イ)は場所，(ロ)は事物，(ハ)は時間で筋をまとめてある。

このようなワークをさせて、「あらすじ」を書いたり，話させたりする。

4 2. 物語文の読解

〔ねらい〕 (1)すじの展開と，テーマの関係に注意して読みとらせる。

(2) 人物の心理の動きを読みとらせる。

〔方法〕

(1)手がかり

挿絵・物語の内容を想像させる。物語の発端を話してみる。既習の物語を発表させることを動機づけとする。

(2)読む（文意）

「どうということが書いてあるのか。」

読めない文字と難語句の質問を受ける。

(3)読む（文脈）

時，場所，人，事柄，文の中心を明きらかにする。

（難語句の指導）

(4)読む

さし絵を手がかりに，分節と節意をとる。

（難語句の指導）

(5)読む（文の気持ちに即して）

物語の要点をまとめる。

感心したところを摘記して話合う。

表現形式を指導する。

(6)読む（文の気持ちに即して）

行動，作業にあらわす。

（朗読，図，絵，劇，脚本など）

4 3 短文を書く

〔ねらい〕

漢字を使うことができるようにする。

〔方法〕

1 「雪，冬，仕事」

2 「乗，走，歩」

3 「漢字，書，習，読」

4 「畑，青，汽車，空」

5 「賛成，議長，議題，異議，記録」

右の漢字を使って，まとまった文をつくらせる。順序は変わってもよいが，漢字を残らず使うように注意して次のように作らせる。

1. さむい冬です。雪もふってきました。けれども，寒さにまけず仕事をしましょう。
2. バスのていりゅう所に歩いて行ったら，バスがでそうなので，走って乗りました。
3. あたらしく漢字を習ったので，帳面に書いて読みました。

－ 9 3 －

5. 青い空に，雲がぼっかりういている。なし畑の向こうに汽車がはしっている。

6. 議長が議題を書いたので，学級会がはじまりました。

みんなの発表がおおくて，かっぱつに話し合いました。賛成する人がおおく，異議がありませんので，記録がかりが記録しました。

〔注意〕

(5)のように，特殊な場合にのみ使う漢字を提出して，使用力を高める練習は望ましいが，三年では無理である。

4 4 身ぶり遊び

〔ねらい〕 音声，身ぶり，表情をくふうする。

〔方法〕

(1)a 赤白二組（五人位）に分かれる。

b じゃんけんで先に問題を出す組をきめる。

c 答える方の組から，ひとり出て問題を聞く。

d その問題を，身ぶりであらわして，自分の組にあてさせる。

e 交代してくりかえす。時間を制限してもよい。

f 問題を聞きに行く人は順番をきめておく。

g 男は親指，女は人さし指とルールをきめてもよい。

h 「まりつき」「なわとび」などの動作的なものはやさしい。「婦人警察官」「身体検査」のように二つ以上の要素をもったものはむづかしい。三年生では，動作に特色ある私業の「ゆうびんや」「うんてんしゅ」「とうふやさん」「かじやさん」などが適当である。

(2) 脚本で動作のいちじるしい一節を板書する。一人を出して A の人間の動作をさせる。次に B の人間の動作をさせ，最後に二人で無言劇をさせて，批評しあう。

4 5 発音の練習

〔ねらい〕

正しい発音で話す技能，方言を使わないで話す技能。

〔方法〕

- ①「ひとし」「いとえ」「がとか」「ととろ」「みとび」「らとた」「きとに」などの発音矯正に使う。

教師が右手を挙げたら、「しちりん」（七輪）というように約束して，順々に一人ずつ発音させる。

「どおろ」（道路）と「ろうか」（廊下）

「らくだ」（動物）と「だくおん」（濁音）

「いす」（椅子）と「エス」（犬の名）

- ③放送局で実口している口の体操をやらせる。

口の体操

アエイウエオアオ	カケキクケコカコ
サセシスソサソ	タテチツテトタト
ナネニヌネノナノ	ハヘヒフヘホハホ
マメミムメモマモ	ヤエイユエヨヤヨ
ラレリルレロラロ	

「早口あそびをしましょう」

- (3)「早口ことば」を板書しておいて，前もってよく練習させておく。グループ毎に一人の選手をだして，審判の児童をきめて，正しく言えた人数を得点として競争させる。

早口ことばの例

- (1) あまがっぱか ばん傘か。
- (2) すももも，桃も，もものうち。
- (3) 坊主がびょうぶに，じょうずに坊主の絵をかいた。
- (4) となりの客はよく柿くう客だ。
- (5) むこうの竹やに竹たてかけた。
- (6) このくいのかぎ引き抜きにくい。
- (7) なま米，なま麦，なま卵。
- (8) 戸だななどの中でねる。
- (9) お前の前かみさけ前がみ。

46 だれがいったか

〔ねらい〕 生きたことばをみつける。

〔方法〕 (1) 男女，年令，性格によって話しことばがちがうこと。

- (2) その人らしい特徴のある会話をつかむこと。

つぎのようなワークを作成して指導する。

「だれがいったか」

() の中に書き入れなさい。

() 「あら、あら、たいへん。ほしものを、早く、早く。」

() 「なんだ、雨か。つまらないなあ。」

() 「ああ、ありがたい。ふってきた。ふってきた。これで、ほこりがしずまるよ。」

() 「つまらないわ。おかあさんとデパートへ行くやくそくがだめになって。」

4 7 脚本の読解

〔方法〕

1. 導入

今まで読んだ脚本、劇について発表する。

2. 展開

a 読む（黙読）

○ 「あらすじ」をまとめる。（新字、語句の指導）

○ 劇の組立てを調べる。

時と所、どんな性格の人か

心の移り変り

b 話合い

○ おもしろいところはどこか。

○ この脚本のねらいはどこか。

c 読む（朗読）

○ 役わりをきめて、対話的朗読をさせる。

○ 動作をいれて、立ち稽古をする。

3 発展

○ 演出して批評しあう。

○ 童話を脚本になおす。

○ みんなで、脚本を創作する。

○ 児童劇の本を読む。

4 8 伝記文の読解

〔方法〕

1. 手がかり

最近の読書傾向を話し合ったり、今まで読んだ伝記を話合う。

74

- (ニ)洋服についているものいれ。 ()
- (ホ)ごてんやだいじなものなどをみはりする人。 ()

50 標語・掲示の指導

〔ねらい〕 短いことばで 簡明に書ける。

調子よく含蓄のあることばがわかる。

〔方法〕

(1)標語あつめをしよう。

立てかんばんや、ポスターで見た標語・掲示板で見た標語・バスの乗り場やバスの中で見た標語・消防署・派出所・駅・洋装店で見た標語に分類して集めてみよう。

(2)標語の意味を考えよう。

つぎのようなワークで、標語ということを理解させる。

また同じ意味の標語を集めさせる。

(一) つぎの標語を読んで あとのといにこたえなさい。

(1)ゆずり合って楽しい乗り物。

(2)ゆだん大敵・火の用心。

(3)電力節約に お力ぞえを！

(4)一，降り 二，乗り 三，発車。

(5)マッチ一本，火事のもと。

(6)ひかりは健康のもと。

(イ)乗り物に乗るときのじゅんじょをいっている標語はなん番ですか。—()

(ロ)「外であそぶとからだがじょうぶになる」といっている標語はなん番ですか。

—()

(ハ)同じわけの標語はなん番ですか。—()

(3) 標語は、短くて、読んで気もちのよいものであることをわからせる。

(一) つぎの二つの標語をくらべて、よい方に○をつけなさい。

㊦ ()早ね早起きをすれば、じょうぶなからだとなる。

()早ね早起き、じょうぶなからだ。

㊧ ()みんな、運動会ではりきろう。

()みんな、はりきれ、運動会。

㊨ ()人は人道，車は車道。

()人は人道で車は車道。

(4)からだを じょうぶにするための標語を作りなさい。

病気にならないために、よぼうちゅうしゃを受けるようにすすめる標語を作ってみましょう。

- (5)標語と絵とを組み合わせせて ポスターを作ってみよう。
- (6)児童会、図書係、運動係などの決定事項や注意事項を小黒板に指示させる。
- (7)標語・掲示の文字の形状、大きさを研究してみる。

5 1 かべ新聞の読解

〔方法〕

(1) 手がかり

- a 今まで見たり、作ったりしたかべ新聞に何を書いてあったか。
- b 他の学級の新聞を集めてみる。

(2) 学習

a 読む（黙読）

- どんな記事が書いてあるか。
- どんな目的で作られているか。
- どんな記事がよいか。
- どの記事がよいか。（順序をきめる）

b 読む（斉読）

- のせられている記事の順に調べていく。
- 記事の一つを、一人ずつに分けて音読させる。
- 中心のことばをわかるように、はっきり読む。
- 読みとったことを話す。

c 話合い

- かべ新聞を作るには、どんなことをきめておくとういふか。
新聞の名前、第何号、発行日、いろいろなかかり、大きさ、記事、仕事の順序、いくつ作るか。
- 編集がかりはどんな仕事をするのか。
記事のとり方・まとめ方・わりつけ・見出しのくふう・カット・さし絵・誤字・脱字のなおし。

(3)発展

- これらの記事のほかに、どんな記事をのせたいか調べる。
- この学習をもとに 実際にかべ新聞を作る。
- つぎの新聞編集について必要な文字、ことばの指導、練習をする。
新聞、第〇号、記事、見だし、編集、発行、さし絵、カット、げんこう、ニュース

5 2 かべ新聞記事の書きかた

〔ねらい〕 要点を短い文で書くこと。

見出しが書ける。

〔方法〕

- (1) 記事には、「いつ・どこで・だれが・どうして・どうなった」の五Wをしっかりと書くこと。
- (2) 見出しは簡明に、記事に対する感想、意見をにじませた文を工夫する（見出しの書き方の項参照）
- (3) 新聞記事は「どうして」の理由を文末に書く
つぎのようなワークをさせて記事の書き方を理解させる。

㊦ つぎの記事を読んで、表に書きいれなさい。十月五日午後四時ごろ、高円寺二丁目九番地、田中竹一さんのうちに、あきすねらいがはいった。おばさんが買いものに出かけたるすのことである。

いつ	
どこで	
たれが	
どうして	
どうなった	

㊦ 記事は 書くじゅんじょうがきまっています。書くじゅんに ばんごうをつけなさい。

- () おぎくぼのふみきりで
- () トラックにひかれて
- () この十七日二時ごろ、
- () まさおさん（五さい）が
- () 大けがをした。

5.3 メモのとり方

〔ねらい〕 中心語句を把握する指導

〔方法〕

先生の話

来週の木曜日(十二月十一日)、社会科の勉強に朝日新聞社へ 見学に行きます。
午前九時に荻窪駅に集合して、国電で有楽町まで乗りますから、電車賃を三十円持って来てください。持ち物は おべんとう、ノート、えんぴつだけでよろしい。

右の文を読んで どちらのメモのとり方がよいでしょう。よい方に○をつけなさい。

①日，十二月十一日(木)
②場所，朝日新聞社
③時間，九時，荻窪えき
④持ち物 おべんとう，ノート，えんぴつ
⑤ひ用 三十円

①日， 来週の木曜日（十二月十一日）
②場所， 朝日新聞社
③時間， 九時に荻窪駅に集合すること。
④持ち物，おべんとうとノートえんぴつを持っていく。
⑤ひ用 30 円を持っていく。

5 4 ことばがつかえる

〔ねらい〕 ことばの使用力を高める。

〔方法〕

- (1) 新出の語いを提出して，短い文を作らせる。また，テープレコーダーを使って正しい使い方を発見させる。主語，述語のはっきりした文であることが指導の要点である。
- (2) 次のことばの使い方で，どの文がよいでしょう。

おかげで

- イ．おかげで勉強ができました。
- ロ．木にのぼったおかげで，ズボンがやぶれた。

－ 1 0 0 －

- ハ．動物園でまいごになったおかげで，おまわりさんに，たすけられた。
- ニ．おいしゃさんのおかげで 病気がよくなりました。

利用

- イ．利用して作りました。
 - ロ．紙がやぶけたから，利用してはりました。
 - ハ．ワットが利用しました。
 - ニ．水の力を利用して水車ができた。
- (3) 上と下と，あうことばを一でむすびなさい。

むっくりと	かすんで見えました。
かつしりと	パスしました。
ぼうっと	起きました。
すうっと	受けとめました。
 - (4) つぎの文のただしい方に ○をつけましょう。
 - イ．()そばにいた人が大きい声で，つぶやきました。
 - ()そばにいた人が小さい声で，つぶやきました。

ロ。()三人はいつも つれだって帰ります。

()ぼくはひとりでつれだって帰ります。

5 5 紹介の仕方

〔ねらい〕 はっきり人にわかるように話す。

〔方法〕 学期始めには必ず新入生が一、二名はいるものである。まず紹介されて話すことから、たやすく仲間にはいる友好的態度をつけたい。

○新しく入学された人に名前をおしえてあげましょう。

(朝の一時間目の始に七、八名ずついわせる)

教師が「あなたの名まえは」と一人、一人聞いたら、「〇〇〇〇といいます。」「〇〇〇〇です。」「〇〇〇〇と申します。」

と、いう練習をする。

5 6 話・話合の読解

〔ねらい〕 じょうずな話し方、聞き方がわかる。

話合い、座談会ができる。

〔方法〕

1 手がかり

a 児童会、クラブ活動、お話会などに結びつけて感じたことを発表する。

b.どんな話し方・聞き方がよいのだろうか反省させて教科書の文に導入する。

2 展開

○読む(黙読)

c どんなお話会であるか調べる。

(出席者・司会者・目的)

d 話題をノートに簡単に書き抜く。

○話合い

e じょうずな話・話合いができるにはどうしたらよいか。

f 考えついた点を話合う。

○読む(音読)

g 話のけいこをする。

h 話しあったことの意味を確実に理解させる。

i 新出文字やことばの練習。

j 読んで感心した点を書く。

3 発展

k めいめい自分の話し方、聞き方についての反省を文にかく。

l お話会を開く。

例

月 日	五月十日	九月十日	十月十日
なまえ	大谷 隆	若山 暁子	平野 健二
ことば	ぱっぱのつゆが、きらきら光っている。	雲になって、高い空から、ぼくの学校を見たいなあ。	ひろしが おかあさんのせ中で たべかけのおかしを びゅつとにぎったま んま、ぐうぐう ね むっている。はなぶ くちようちんをだし ながら。

高学年の部

1. ことば教材の読み方

2. 文意を確かに早くとらえることができる。

- ・ 文の組み立てがわかり、段落の要点をつかむことができる。
- ・ 叙述の正しさや調べることができる。
- ・ ことばや文字の構造、意味について、一段と強い興味を示してくる。
- ・ 既習の文の資料として、語法的な研究（名詞・動詞・形容詞・副詞などの品詞の抽出）ができるように、本文を読解する。
- ・ 辞書の引き方がわかる。
- ・ わかりやすい説明の仕方が理解できるように。本文を読解する。
- ・ 読んだことについて、感想を述べることができる。

3. 敬体と媒体

- ・ 敬体と媒体の使い分けをすることができる。

方法 「丁寧な言い方と、普通の言い方」といった方が子どもにはよくわかるであろう。
次のような問題を繰り返し練習させていきたい。

- (1) つぎのことばを ふつうの いいかたと ていねいな いいかたの 二とおりに
わけなさい。

ねこがすきになった。もちつきをしました。まだ、月がでない。

そんなことはない。

まだ月がでません。もちつきをした。そんなことはありません。

ねこがすきになりました。

ていねいないいかた {

ふつうのいいかた {

- (2) つぎのぶんには ていねいな いいかたと ふつうの いいかたが
まじっています。どちらかに そろえて 書きなさい。

六日の日、学校ぜんたいのドッチボールたいかいがあった。

ぼくも、一組のせんしゅになりまして、いっしょうけんめいやりました。

はじめに二組とやった。ぼくの方は、センターが外野へでていましたので、
あいてのセンターがわいわいとさわいだ。

4. 方言を区別する

- ・ 方言を区別して書くことができる

5. 飼育栽培日記の発表会

- ・ 日記の聞き方・話し方を指導する
- ・ 聞いたことをうのみにしないで、疑問の点は聞き返すことができる。
- ・ 要点をまとめながら聞き、必要によっては、メモを取りながら聞くことができる。
- ・ 聞きながら、自分の意見をまとめることができる。
- ・ 質問や報告、説明や発表がハッキリと要領よくできる。
- ・ グループの話題・意見をまとめて発表することができる。

方法

- (1) 学校で飼育や栽培をしているものについて発表会を開く。
- (2) 飼育栽培日記文の朗読発表会をさせる。これには、読みながら説明を加えつつ発表するとか、日記を一応読んで、それについて、まとまった説明をするとかというように、いろいろな発表方法をとらせる。
- (3) 聞いているほうでは、内容について、あるいは発表の仕方について、メモを取るようにする。
- (4) 聞きながら自分の意見をまとめさせる。
- (5) 発表するほうでは、日記文を読むだけでなく、準備としてさら紙に大きく図表を書いたり、絵を描いたり。また小黒板を利用して要領を示したりする。
- (6) 発表は分団毎に行うのがおもしろい。グループで発表を分担して行えば、発表

者も広くいきわたることになる。あるグループはウサギの飼育、あるグループは見学報告、あるグループは読書によって得た知識、というふうにはじめの相談で発表内容を決め、それに従うことも考えられる、—もしこのような方法をとるとするならば、最初の相談で、例えば、だれだれは。だれ君の家のウサギを見学するとか、だれだれは図書館で調べるとか、だれだれは草花の栽培、というふうに希望とか能力とかで、決めてやるのが便利だと思う。

6. 電話の聞き方

- ・ 用件を正確に聞き取ることができる。
- ・ 適切に相槌をうちながら、聞くことができる。
- ・ 電話を聞いてメモをすることができる。

7. 電話のかけ方

- ・ 用件を簡潔に話すことができる。
- ・ 相手が眼前にいない場合のことば上の礼儀になれる。
- ・ 適当な声量で送話できる。
- ・ 敬語が適当に使える。

8. 詩の読み方

- ・ ことばの排列に一定のリズムを持つ詩を好んで味読し、鑑賞することができる。
- ・ 詩の持つ簡素な力強い表現法をとらえることができる。
- ・ 他人を楽しませるために、明確な発言で、なめらかに音読する能力が増してくる。
- ・ 文の内容や表現について、子どもらしい批評ができるか。
- ・ 感想や批評をまとめながら読むことができる。

9. 脚本の話し方

- ・ 脚本の内容にふさわしい身ぶりや表情をさせる。
- ・ 劇の役割を上手に務めるように仕向ける。
- ・ 敬語を適当に使わせる。
- ・ 感想や批評を話し合わせる。

10. 司会の仕方

- ・ グループの話題・意見をまとめて発表をまとめて発表することができる。
- ・ 会議やグループなどの司会が要領よくできる。
- ・ 適切な意見を取り上げてまとめることができる。

10、日記の書き方

- ・多角的に取材して、まとまりのある生活日記を書くことができる。
- ・調査や研究をまとめて、記録や報告の文が書ける。
- ・自分の生活を反省し、文を書くことによって思索することができる。
- ・文の組み立てを考えて、段落のはっきりした文を書くことができる。

1 1. 電話の聞き方

- ・用件を正確にききとることができる。
- ・適当にあいづちをうちながら、聞くことができる。
- ・電話を聞いてメモすることができる。

1 2. 電話のかけ方

- ・用件をかんけつに話すことができる。
- ・相手が眼前にいない場合のことばの上の礼儀になれる。
- ・適当な声量で送話できる。
- ・敬語が適当に使える。

1 3. 通信文の読み方

- ・文意を確かに早くとらえることができる。
- ・文の組み立てを確かに早くとらえることができる。
- ・要点を書き抜きしながら読むことができる。
- ・調べるために、疑問を解決するために、参考書や辞書を効果的に利用することができる。

1 4. 報告文の書き方

- ・注文・依頼・お礼・紹介など、いろいろな用件に応じた手紙がかける。
- ・調査や研究をまとめて、報告的な手紙文を書くことができる。
- ・電文が書ける。
- ・話したり書いたりするため、素材を整えて、簡単な筋を書くことができる。
- ・文の組み立てを考えて、段落のはっきりした文を書くことができる。
- ・自分の生活を反省し、文を書くことによって思索することができる。
- ・習得した文字・語句を正確に使用して書くことができる。

1 5. 詩の読み方

- ・ことばの配列に一定のリズムを持つ詩を好んで味読し、鑑賞することができる。
- ・詩の持つ力強い表現法をとらえることができる。

- ・ 他人を楽しませるために、明確な発音で、なめらかに音読する能力が増してくる。
- ・ 文の内容や表現について、子供らしい批評ができる。
- ・ 感想や批評をまとめながら読むことができる。

16. 短歌・俳句の読み方

- ・ 簡潔な表現の持つ力強さ・余韻をともなう美しさを読み取ることができる。
- ・ ことばの構造とか意味について、一段と強い興味が出てくる。

17. 詩の作り方

- ・ 子供らしい表現で、生活に即した詩を書くことができる。
- ・ 詩を読んでの感想を書くことができる。
- ・ 一つの文を補記したり、省略したりして、主題のいっそうはっきりした文にすることができる。
- ・ 適切な語を選ぶ能力が高まってくる。
- ・ 語彙が増大してくる。
- ・ 表現が創造的になる。

18. 記録文の読み方

- ・ 叙述の正しさを調べることができる。
- ・ 文意の確かさを早くとらえることができる。
- ・ 文の組み立てを確かに早くとらえることができる。

19. 報告文の読み方

- ・ 叙述の正しさを調べることができる。
- ・ 文意を確かに早くとらえることができる。
- ・ 文の組み立てを確かに早くとらえることができる。

20. 報告文の読み方

- ・ 叙述の正しさを調べることができる。
- ・ 文意の確かさを早くとらえることができる。
- ・ 文の組み立てを確かに早くとらえることができる。

21. 報告文の書き方

- ・ 調査や研究をまとめて、記録や報告の文が書ける。
- ・ 書いたり話したりするために、素材を整えて簡単な筋書きをつくることができる

2 2. 説明文の読み方

- ・ 多種多様な文に興味をもつようになる。
- ・ 文意を確かに早くとらえることができる。
- ・ 文の組み立てを確かに早くとらえることができる。
- ・ 叙述の正しさを調べることができる。
- ・ 案内や注意書きなどを利用して読むことができる。

2 3. 説明文の書き方

- ・ 書いたり話したりするために、素材を整えて簡単な筋書きをつくることができる
- ・ 自分の意見を効果的に発言するために、原稿を書くことができる。

2 4. 童話・物語・文学の聞き方

- ・ どんな場合でも、注意深く聞くことができる。
- ・ 話の内容を批判しながら、聞くことができる。
- ・ 注意深く聞いて、話しの内容を正しく早くとらえることが
- ・ 他人の音読を楽しんで聞き、その巧拙について鑑賞することができる。
- ・ 長い物語を楽しんで聞くことができる。

2 5. 童話・物語・文学の話し方

- ・ 物語をおもしろく話すことができる。
- ・ ことばを自然に使うことができる。
- ・ 正しいことばの自覚にたって、話すことができる。
- ・ 読んだ昔話や聞いた昔話を大勢の前で話すことができる。
- ・ 童話の主人公の心理を文章に即して表すように朗読することができる。
- ・ 自分が感じている気持ちを相手に起こさせるように話すことができる。
- ・ テーマを中心に筋を順序よく話すことができる。

2 6. 童話・物語・文学の読み方

- ・ 良書に対する興味が増してくる。
- ・ よい文学に対する興味がましてくる。
- ・ 文意を確かに早くよみとることができる。
- ・ 文の組み立てを確かに早く読み取ることができる。
- ・ 長文でも、その要点を書き抜きながら読むことができる。
- ・ 読む速度がいよいよ早くなる。
- ・ 多種多様な文に興味をもつようになる。
- ・ 本を選択して読むことができる。

- ・ 娯楽のためや、知識を得るために黙読することができる。
- ・ 読書によって得た知識や思想をまとめることができる。
- ・ 他人を楽しませるために、明確な発音でなめらかに音読する能力が増してくる。
- ・ 文の内容や表現について、こどもらしい批評ができる。
- ・ 辞書を引いて、新出語の読みや意味をとらえることができる。

27. 童話・物語・文学の書き方

- ・ 読んだ本について、その荒筋や感想が書ける。
- ・ 読んだ本について、紹介・鑑賞・批評の文を書くことができる。
- ・ 物語などを脚色して、演出することができる。

28. 伝記の聞き方

- ・ 話の内容を批判しながら聞くことができる。
- ・ 話の内容と話の意図を正しく早く捉えることができる。
- ・ 聞きながら自分の意見をまとめることができる。
- ・ 話のよりどころを考えながら聞くことができる。
- ・ 聞いた話に関係のある資料を集めて、話を役立てることができる。

29. 伝記の話し方

- ・ 長い伝記物語を読んで、その内容をおもしろく話すことができる。
- ・ 自分の考えをまとめ、内容を整えて話すことができる。
- ・ 話の内容にふさわしい身振りや表情ができる。
- ・ メモをもとにして話すことができる。

30. 伝記の読み方

- ・ 文意を確かに早く読み取らせる一伝記中の主題(テーマ)が理解できるように。
- ・ 文の組み立てを確かに早く読み取らせる一伝記中の生い立ち、生涯、人物、事業、業績、思想など。
- ・ 長文でも、その要点を抜き書きして読み通すことができるようにする。
- ・ 伝記物語に興味を持ち、この種の本を自主的に読んでいくようにする。
- ・ 漫画や剣戟物に集中していた読書が、偉人伝の愛読に移っていくように読書の選択をさせる。
- ・ 手引きや辞書をひいて、新出語の読みや意味を調べさせる。
- ・ 参考書・地図・図柄・年代表などを利用しての読解の進め方をわからせる。
- ・ 感想や批評をまとめながら読ませる。

3 1. 伝記の書き方

- ・ 伝記文を読んで、感想文が書ける。
- ・ 伝記文を読んで、紹介・鑑賞・批評の文を書くことができる。
- ・ 資料を集めて、郷土の人物について伝記文が書ける。
- ・ 物語を脚色したり、紙芝居などを作ることができる。

3 2. 脚本の聞き方

- ・ 話しぶりのよしあしを聞き分けることができる。一人物の性格・感情のよく表れているかを特に注意させる。

3 3. 脚本の話し方

- ・ 脚本の内容にふさわしい身ぶりや表情をさせる。
- ・ 劇の役割を上手に務めるように仕向ける。
- ・ 敬語を適当に使わせる。
- ・ 感想や批評を話し合わさせる。

3 4. 脚本の読み方

- ・ 文意を読み取らせる。
- ・ 演出の効果をあげるためには、文意を読み取るばかりでなく、脚本中の人物一の性格、心情、場面一の情景(背景)・味を深く理解させる。
- ・ 脚本の内容や表現について、子供らしい批評をさせる。
- ・ よい脚本に対する興味を増させる。
- ・ 脚本には、演出を予想したものと、予想しないものと考えられるが、いずれの場合でも、脚本の文意(精神)をよく読解させる。

3 5. 脚本の書き方

- ・ 演劇について、感想や意見を書くことができる。
- ・ 簡単な脚本を書くことができる。

3 6. 話し合いの仕方

- ・ 相手の気持ちを尊重して話すことができる。
- ・ 話の内容にふさわしい身ぶりや表情ができる。
- ・ 自分の言葉に責任をもつことができる。
- ・ 発言の機会をつかむことができる。
- ・ 自分の意見をはっきりした態度で主張することができる。

37. 司会の仕方

- ・ グループの話題・意見をまとめて発表することができる。
- ・ 会議やグループなどの司会が要領よくできる。
- ・ 適切な意見を取り上げてまとめることができる。

38. 編集文の読み方

- ・ 東京書籍—私たちの文集(卒業文集)—————
山本有三—卒業記念文集—————文集
二葉—————五年生の初めに(文集のはしがき)—————
- ・ 学校図書—学級新聞—————
- ・ 太郎花子—新聞編集と切り抜き—————文集
- ・ 山本有三—学校新聞—————

右の資料に載せられたいろいろの作品を読むことによって、文集や新聞の内容を知るとともに、各種の表現形態にも深い理解を持つようになる。

- ・ 文集や新聞の作り方がわかるばかりでなく、児童たちに進んで、文集や新聞を作らせる。
- ・ 言語活動としては、読む・書く・聞く・話すの活動が考えられるが、編集では、文集や新聞にのせる文を書くことが中心になる。

39. 新聞・雑誌の読み方

- ・ 新聞・雑誌中のある記事や読み物を特に深く読ませる時には、これまでに挙げてきた機能一読む方法のどれかが活用できる。しかし、新聞・雑誌の読み方の多くは、内容を早く読み取ることが主である。機能一読むに示したような順序で読んでいたのでは、一枚の新聞でも、その日には、よみきれないということになる。これでは、新聞が新聞として役目をはたしてくれないことになる。新聞や雑誌は一読直ちに内容がわかるところに読み方のねらいがあるのであるといえよう。

「一読速解」の態度は、これまでにあげたような手順で、学習を進めている間におのずから養われてこななければならない。

- ・ 新聞や雑誌を読む時間を設けて、すきなところを読ませ、その概略を発表させるように指導するとよい。読後感を書かせることも是非したい。

40. 編集の仕方

- ・ 文集・新聞の編集に国語能力表書くの目標が総合的に行われるので、十分参照すること。
- ・ 特に「方言を区別し」「表現を創造的に」「既得の漢字はなるべく使う」ということにし注意する。

3.「音声言語の指導」 杉並区立荻窪中学校教諭 大窪教海（東京都杉並区中学校研究会 国語部『国語研究』1 昭和29年3月）

音声言語の指導などと大それた題目はかかげてみたが、表題について画期的な意見や、論を持っているわけではない。ただ国語教師の末席に連なっている者の一人として、日常の反省や、疑問を提起して多くの方々の御批判と御指導を願うものである。

国語科の目標

文部省の学習指導要領の中から、国語科の目標の主なものをひろってみると、

- (1) 言語は互いに意志を通じ合うのに必要で社会生活には欠くことのできないものである。
- (2) 言語は思想や感情と深い関係を持ち、考えを進めるうえに欠くことのできないものである。
- (3) 言語は学問や技術を学んで行く媒介をなすもので、文化の獲得創造に欠くことのできないものである。

等の三点を重視し、国語教育の本質はことばを使っていく技術と能力を養うにあるから、国語教育ではことばを使う習慣、態度、技術、鑑賞、知識、理解の一面に偏することなく、常にその全体を目がけて、言語生活の理想を高めていかなければならない。そして右のことを、聞く、話す、読む、書くの四つの具体的な項目に分けると、

- (1) 聞くことによって社会生活に必要な情報や知識を得る。
- (2) 話をすることによって自分の意志を伝えて他人を動かす。
- (3) 読むことによって経験を広め、教養を高め、理解と鑑賞力を深める。
- (4) 書くことによって自分の考えをまとめ、他人に訴え、はっきりと、正しく、わかりやすく、しかも独創的に書く。

等の習慣と態度を養い、技術と能力をみがくことである。

以上が文部省の指導要領に示された、国語科の目標の要約である（二〇頁にわたり、一万五千字を費やして書かれている）が、現在の中学校、高等学校における国語教育が、そして国語教師が、これらの目標を達成させつつあるだろうか、と問われると簡単に首を縦に振るわけにはいかない。世に聞こえた有能な、そして優秀と折紙をつけられる少数者を除いては、これらの目標を達成しようとする努力も、ともすれば昔ながらの逆方向に流されようとしている。例をあげればたくさんあろう。

- ◎ 新聞の編集や、報道文や実施記録、手紙や届書を書くことも、立派な作文の指導であると主張力説しても、随筆や感想文のみがより高度の作文であるかのように考える父兄、他教科の教師らが生徒に及ぼす影響。
- ◎ 話すことや聞くことよりも、文字の習得が国語科最高の目標であるかのような偏見をもってつめよってくる社会人。
- ◎ 自分達が過去に受けた、或は行った国語教育へのなつかしさ、捨て難さによる文学一偏倒の国語教師。

- ◎ 修身復活、漢文復活等から生まれる古典教育の行き過ぎた国語教師。
- ◎ 情操を高めることのみ大きな意義を見出して、非科学的な感傷と甘さのみを過大視する人々。
- ◎ 新かなづかいや新字体を教えるのがわずらわしいばかりに、徒に旧かなづかいに非論理的な説明を加えて改めようとししない大人たち。
- ◎ 漢字制限がなぜ行われなければならないかを考えようとししないで、漢字の習得力を見て、中学生の国語力、果ては学力の低下を云々する学習者。
- ◎ 話すことや聞くことも大切な国語教育であると聞かされ、驚きの耳を傾けながら、家に帰ると自分達の明け暮れの生活が、子供の言語活動に大きな役割を果たしていることに無関心の親。

等々数えあげればたくさんあり、数年叫び続けられて来た新教育が、依然として新教育であるところに、国語教育の未解決の問題が残されているのである。

右の現状にもかかわらず、文部省の指導要領国語科編で“国語科はどんな方向に進んでいるか”の楽観的な見方は少々甘すぎるようだ。小学校はともかく、中学、さらに高等学校に至っては前途程遠しの感がある。

(以下略)

4. 関口重平『天然スライドテープレコーダーを使用した作文研究授業の実際—済美小学校研究シリーズ 第2号—』昭和30年1月 謄写版刷り

天然色スライドテープレコーダーを使用した

作文研究授業の実際

— 済美小学校研究シリーズ 第2号 —

関口 重平

東京都杉並区立済美小学校

わたしは、ある雑誌に関口君の授業について、つぎのように書きました。

指導案では「作文」としてあるが、じっさいには「おちばひろい」という単元で国語・理科・音楽・図工などに関連して学習を展開してきたのである。その間に、じっさいに大宮公園でおちばひろいをし、そのときの状況をカラーフィルムに撮影しておいた。このスライドを活用して、単元むすびの学習として、指導したものである。この授業の特色は、カラーフィルムによるスライドを完全に使いこなしたといってもよい点にあった。視聴覚教具を使った授業を私もいくつか見たが 教具に使われてしまったり、使わずもながの礎の深いものが多かった。関口くんの授業は、カラースライドがなければできない授業であ

って、これには私も感心した。講師の先生も「すばらしい授業だ。ここまで幻灯を使いこなした授業はみたことがない。」といってほめておられた。参観の父兄もみんな感嘆していた。

これは感じたままを書いたのです。そして、次の機会には、授業のようすを関口くんから雑誌に発表させ、広く御批評を得たいと思っておりました。ところがわたしが予想したものよりも詳細な記録を関口くんがまとめてくれましたので、とりあえず「済美小学校研究シリーズ第二号」として、区内の学校を中心にして御指導をいただくことにしました。わたしの学校では本年度国語の研究授業を入回行うことにしています。特定の主題は決めてありませんから授業者が、いろいろの工夫をこらして、とりとりの研究問題をなげかけてくれました。関口くんは、天然色スライドとテープレコーダーに取り組んだわけです。文字を通してでは、その場の情景をそのままお伝えすることはむずかしいのですが、御訓読上で、お気づきのことを御教示いただければありがたいと思っております。

昭和三十年一月五日

学 校 長 西 村 省 吾

も く じ

- ま え が き……………(1) 4 楽しい授業風景…(9)
1 こんな授業がしてみたい…(2) 5 研究会の記録…(26)
2 どんな計画で行ったか…(3) 6 研究会が終わって…(27)
3 どんな準備をしたか…(6)

ま え が き

秋の山が黄に紅に色づいて国語でも理科でも図画でも算数でも授業の中に落葉をとりあげた単元が出てくるようになった。私は子どもたちをつれ、近くの大宮公園へ落葉を拾いに行く計画をたてた。

集合―出発―目的地大宮公園―おちばひろい―たのしいおべんとう―写生―丘へのぼる―田んぼ道をとおって学校へ―帰ったら落葉のせいりをする。―こんな楽しい野外学習の姿をカラーフィルムにおさめたら子どもはどんなによろこぶことだろう。自然の中で嬉々としてはねまわり、感動して話しあったりすることだろう。ひとりごとでもいいだろうし、さけびもするであろう。これを学校に帰って文にかかせる。それから楽しかったそのときのことを撮った写真スライドで話しあったり書いた文をよんだりする。写真をみることによってまた一だんと経験も深まり作文学習にも役立つのではなかろうかと思っていた。

さいわい、私の学校では、学校長の経営方針によって、算数・国語・体育ともに年八回ずつの校内継続研究をやっている。国語科では東京都指導部の志波末吉戦士に御指導をいただいている。十二月一日が私の番になっていたので、スライドとテープの活用をねらっ

て、授業にのぞんだ。

これは、そのときの授業経過や、批評会の模様を、まとめたものである。今後の私の研さんのために、なにかとお教えいただければ幸である。

昭和三十年一月一日

然色スライドテープレコーダーを使用した作文研究授業の実際

関 口 重 平

一、こんな授業がしてみたい

私は次のような授業をしてみたいものをつねづね考えていた。

(一) 視聴覚教具をじゅうぶんに使いこなした技術の上にたって授業をすすめてみたい。

最近、視聴覚教具がいろいろと作られ、それを授業の中にとり入れて、目から耳からの教育が強く叫ばれるようになった。しかし、ともすると教師が教具に使われ、とってつけたように使用した授業の実際になりがちである。つまり、せっかくの教具が授業の中に生かされていない場合が多い。視聴覚教育では理論もさることながら、教材教具を手段として有効に生かし、学習効果をあげる指導技術はぜひとも必要で欠くことのできないものである。まして低学年の児童は教師の指導技術によって左右されることが多い。

そこで私はなんとかしてこれらの教具を作文の授業の中にもとり入れて、これらを使用した指導技術を身につけたいと念願しておった。視聴覚教具をいかして使用した授業—これが第一にのぞむところであった。

(二) 授業計画を実施するために使用する教具を、計画の上に立って自分で作製しそれを使った授業をしてみたい。

学校には写真機が購入してある。行事の記録をとるには常時活用されているが、写真機による教具はまだあまり作られていない。とくに今日までに進歩したカラーフィルムは、まだ一度も使われていない。私はここに目をつけた。カラー写真で秋の美しさをとらえこれを授業に生かしていけば、どんなに効果的だろうかと、そのことが私の頭をはなれなかった。

(三) 写真を通して自動の楽しい経験を教室に再現し、作文の授業で経験を思い出させる手だてとしてみたい。

子どもは楽しい遊びの中にあつては、のびのびと自己を表現している。しかし、さて一たん教室にはいって、その経験を思いだして、順序正しく、くわしく文に書くとなると、低学年ではとくに、困難のようである。そこで野外学習の子どもの姿を撮影し、スライドにして経験したとおりに教室に再現することは、既に経験したことを文に書く上に、どんなにか効果的であろうかと思った。

(四) 楽しい総合的な学習を展開してみたい。

国語の機能が、読み・書く・話す・聞くの四つの要素に
わけられるとはいえ、国語学習の面ではたがいに関連をも
ち、総合的な指導を行うべきは当然である。まして低学年においてはなおそうである。作
文の授業とはいえ、場を捉え、聞くことの指導、話すことの指導、読むことの指導もおり
まぜて、じょうずに扱うべきである。楽しい意遊びに似た学習によって自分のある日の姿
を、見ながら、話しながら、人の話を聞いたり、歌ったりしながらの、いわゆる低学年ら
しい総合的な楽しい国語科作文の授業を私は頭にえがいてみた。

このような考えが、私の今回の研究授業にあらわれたものということができる。

二、どんな計画でおこなったか

これについては、指導案をつぎにあげておく。

国語科（作文）学習指導案

（一）題材 生活文 おちばひろい

（二）目標

- ①「おちばひろい」の共通経験によって、みたり聞いたりしたことや行動を、時間的経
過をおって書くことができるようにする。
- ②幻燈をなかだちにして、みんなにわかるように順序よく話したり、文を読んだりでき
るようにする。
- ③ものの考え方、み方を深めて子どもたちの生活指導とする。
- ④「てん」「まる」「 」をうつことができるようにする。

（三）学級の実態

- ①数名を残した他は絵について分が書けるようになった。
- ②教訓や家庭への連絡もかくことができるようになった。
- ③文字にくるしみ、記述のできない児童は数名いる。
- ④「えにっき」「きのうのこと」「えんそく」などを題材として文を書くことに興味を持
ってきたが、時間的に前後したり、重複したことばを使ったりする児童が多い。作成した
スライドで、生活体験を思い出させ、一こまーこまのこまかい記憶を部分ごとに思いだし
順序正しくくわしく文がかけられるようにしたいものである。

（四）指導計画

（１）書く前の指導…四時間

- ①大宮公園に行くことについての話し合い。
- ②目的地で共通経験をさせる。
- ③目的地であらかじめ用意した指導事項により児童の生活経験を深める。

㊤その間児童の行動やことば（会話、ひとりごと、さけび）などをできるだけ注意し、簡単に記録しつぎの指導のために用意しておく。

（２）書く指導—五時間

①大宮公園にいった話し合いをする。

㊤自分や友だちのことばをカードに書かせる。（一時間）

即ち会話の写生である。自分や友だちのひとりごと、さけびを思いだしてうつしとる。友だちのいったこと、友だちと話しあったことなど。

②生活体験を思い出させるための指導として範囲を限定して文を書かせる。

○いくまえのこと——時間

○おちばひろいのこと——時間

○かえりのこと——時間

記述にあたってはつぎのことを考えさせながらかく。

●はじめはどうしたかな。

●それからどうしたかな。

●そのときのようすは、どうだったかな。

●そのとき、だれになにか、いかなかったかな。「 」

（前に書いたカードのことばを文の中に入れるように）

●そのときどう思ったかな。

（なぜだろうと考える態度を）をつける。見方を育てる。

●どこでおしまいにしようかな。

（３）書いたあとの指導——時間

①共通経験を写真と結びつけて話したり聞いたりする。

㊤スライドの文字板によって、自分や友だちの文を読んだり聞いたりする。

②分野話のあやまりをなおしあう。

㊤よい文を読みあじあう。

（五）評 価

①時間的経過をおいて、順序正しく文を書いたり、話すことができるようになったか。

②みんなにわかるようにお話ができたか。

③文の誤りがわかったか。

④てんやまるを正しくうつことができたか。

⑤文字がていねいにかけたか。

本時の学習（第十時）

（一）目 標

児童は幻燈を見たり、教師やひとに作品を読んでもらったりすることを喜ぶ。ともに楽しんだ大宮公園のおちばひろいを、作成した天然色スライドにより野外学習を教室に再現

して次の指導をする。

①スライドの場面に即して思ったことを話す。

②自分や友だちの文を、スライドの場面に結びつけて興味をもって、読みかえしたり、聞いたり、話したりする。

③スライドを経験の順序に映写し、経験を再構成して文を順序正しく、くわしく書けるようにする。

④文のあやまりがわかるようにする。

(二) 学習活動

①幻燈を楽しみながら見る。

②場面に即して話したり、文を読んだりする。

(スライド文字板や録音を使用して)

③映写により経験の順序を正しく見いださせる。

④順序の正しくない文や飛躍したぶんについて話し合う。(スライドの文字板、録音をみたり聞いたりして。)

⑤スライド文字板で、かんたんな表現の指導をする。

(イ) てん まる 「 」の指導

(ロ) 同一語の連発、語の重複、助詞の指導など。

⑥順にしたがって映写し、写真、スライドの文字板、テープ(各場面に即したじょうずな文、情景にあう音楽の録音したもの)を使用し、経験を楽しく再生し、よい文をよみあじわう。

(三) 評 価

①思ったことが、幻燈に即して話したり、聞いたりできたか。

②正しく文を読んだり、聞いたりできたか。

③順序正しく文を書くことがわかったか。

三、どんな準備をしたか

教室を暗くし、おおぜいの参観者をいっしょに入れるためには、いつもの教室そのままではだめである。また、スライドやテープレコーダーの用意もしなければならない。そこで、つぎのような準備をしておいた。

○天然色の効果を出すために教室を暗幕装置とする。

○通風換気を考えて廊下もふくめて暗室とし老化と教室の境の窓をはずした。

○教室内を広い会場とするために机は全部外に出し椅子だけとした。

○児童が見やすいように、スクリーンの高さで幕面の大きさを考りよした。

○授業者の位置が児童の後にならぬよう、幻燈機、テープレコーダーの位置をなるべくな

なめ前に位置し、場面の説明や話しあいに教師がスクリーン尾近くに行きやすいように

④てんやまるのうち方や「 」の使い方がわかったか。

⑤テープレコーダーを聞いたり、写真をみたりしながらよい文をあげることができたか。

○三十枚ものスライドを操作したり、テープレコーダーをかけたり、やめたりするこまかい技術が手際よくできるように台（教卓）の上の教具の位置をじゅうぶんに考慮した。（第二図）

○手もとがあかるくそうしやすいように光線が台の上だけをてらし、自由にまげられるスタンドを使用した。

○フィルムには使用順に番号をつけておいて、順がちがったり、逆にさしこんだりしないように前もって用意しておいた。

○学習活動によっては、使用するフィルムと使用しないものとがあったり、文字板のスライドを間にはさんで使用することもあるので、番号を色別でつけておいた。つまり学習活動の①から⑤に使用するスライドの順と⑥に使用する順の番号である。

○文字板のスライドやタイトルはスライドインクを使いスライド用ペン先、筆を使用して鮮明にかき用意しておいた。

○その他①アコージョン。②トライアングル。③タンバリン。④ハンドカスターなど

2, 3, 4は学習活動の⑤から⑥にうつる際、フィルムの順を教師がそろえる間に児童に使用させて授業をつなぐためのものである。

○テープに前にもって録音しておくもの。

（イ）撮影場所はわかっているので、その場面のことが、じょうずに掛けている分を、書いた児童に読ませて録音しておいた。

（なるべく多くの子どもの文を、出発から帰るまでの順にならべて）。

（ロ）録音した朗読が、よりよく聞きあじわえるように、場面の情景にあう音楽を朗読といっしょに録音しておいた。録音した音楽—秋の夕日、木の葉、散るよ散るよなどの曲。（遠近感をあらわすように、録音の距離を加減したり、児童の独唱、斉唱もいれたりして）。音楽伴奏はアコージョン、木きん、ハーモニカなどを適当に使用した。

○用意したフィルム

（1）タイトル「おちばひろい」

（2）教室で喜ぶ児童の笑顔

（3）黒板を前にした教師の笑った顔。黒板には、おちば拾いとかかれてあり、落葉のかけ図がかかっている。

（4）板をおりて出発するところ

（5）せいび学校をふりかえる子どもたち

（6）通りに出て落葉を見あげているところ。

- (7) 大宮公園の鳥居の前の児童たち。
- (8) お宮の前の全員撮影。
- (9) 神木のふとさをはかっている数のこども。
- (10) おちばを拾う子どもたち。
- (11) 先生におちばをみせている。
- (12) うち山へいく途中の秋の山。
- (13) 先生がうら山で赤いうるしの木をみつけた。
- (14) おべんとうをたべているところ。
- (15) 食後写生をしているところ。
- (16) ならんで山をおりてからとおっていた公園の池のあたりのけしき。
- (17) 丘の上から遠くを見ている子どもたち。
- (18) 近くの学校の運動会で花火があがった。らっか　　さんにみとれている子どもたちの口をあけた顔。
- (19) 丘をおりてたんぼ道があるいていくところ。
- (20) ぼくらの学校も近くなった。
- (21) 学校について落葉の整理をしているところ。
- (22) おわりのスライド
- (23) 学習活動②④⑤で使用する学習用のスライドの文字板十枚

四、楽しい授業風景

いつもと違った教室のようす。子どもたちは興味深くすわっている。暗幕はしめられてあるが百Wの電球があかあかとついて、スクリーンを前にしてすわった児童たちはうれしそうにあちこちを見まわしている。「映画へいったみたいだなあ。」「先生、はやく幻燈してくださいよ。」「ぼくんちのおかあさん、あそこにいるよ。」など、嬉々とした子どもたちの声がする。一時二十分、授業のブザーがひびきわたった。

~~~~~

指「きょうはみんなうれしいかい。」

児「はい、うれしいです。」

指「どうして？」

児「お客さんが一つばいいるから。」

児「おちば拾いの幻燈がみられるから。」

指「そうね、うれしいね、大宮公園へいったときの写真がきのうやっとできてきたのだよ。」

指「きょうは、それをつかって勉強しようね。どんな勉強がはじまるかしら。あ、そうそう。その前にだれか勉強のはじまりのあいずをしてくれないか。」

指「きょうは関森くんやってみようか。」

関森くん出てくる。みんなを見まわして立っているいつも、よそみのくせのある健ちゃんがきょうもまたどっかをめずらしそうにきょうきょう見まわしていた。

関森「健ちゃん！！どこむいてるの。」

参観者「アハ・・・」と笑う。

指「おやおや、こわい先生だねえ。」

(あいさつがおわる。用意してあったアコーションを体につけながら)

指「さあ、みんなで落葉ひろいに行った時に歌った秋の夕日の歌を元気よく歌おうかね。」

(アコーションをひきながら教師はだんだんと廊下の方へ出ていった。子どもたちは音楽に合わせて歌いながら、しかも何をするのだろうかと思って妙な顔をしている。歌のおわるころを見はからってスイッチをさっと消した。室内はきゅうにまっくら。)

児「わあ、暗くなったぞ。映画館みたいだね。」

指「さあ、真暗くなったよ。遠藤くんの顔も、藤村くんの顔も真黒だよ。だれだかちょっとわからないな。」

指「わかんないけれど、いたずらをしてはだめだねえ。」

指「さ、うつるよ。何がうつるかな。」

「おちばひろい」と書いたタイトルがうつる。児童たちはみんなおちばひろいとめいめいによみあっている。

指「さ、これからが写真だよ。一ばんはじめのはこれ、おはなしができるかな。」

(写真②がうつる。きょうしつでうれしそうな顔)

児「みんな、にこにこしてる。」

指「そうね。みんなうれしそうだな。」

指「どうしてかしら。」

児「おちば拾いに行くのでうれしいからです。」

指「そうね。大あくさんも船橋くんも、ほら、あんなににこにこしているね。」

指「あれ、この子はだれだろう。横っちょをむいて手をこんな方へつきだしているよ。」

児「遠藤くんです。アハ……………」

指「みんなうれしかったのね。先生もやっぱりうれしかったよ。ほら、この写真が先生のうれしそうな顔。」

(フィルム③を映写)

児「あれ、遠藤くんがまた横っちょをむいている。」

指「そうだね。遠藤くん、よっぽどうれしかったんでね、いつもお行儀がいいんだけど。」

児「アハ……………」

指「それから、ほら、健ちゃ

んのうれしそうな顔をみてごらんよ。目を細くして……………」(みんな笑う)。

指「こんどはこれ。写真ではなくてね、先生がくるまえのことを田中くんが作文にこんな

ふうにかいてあったよ。」  
スライドの文字板①をうつす。

「せんせいがまだきていないとき、みんな にこにこしていました。」 たなかけんじ

指「田中くん、よんでみよう。」  
指「それからね、北島君の作文の中に、こんなかわいいことが書いてあったよ。」  
スライド文字板②

「ぼくは『せんせいくるかなあ。』としんぱいしました。(きたじま すすむ)

指「かわいいね。北島くんはどうして心配したんだろう。北島くんどうして？」  
児「はい、先生が、もしこないとぼくたちが大宮公園にいかれないからです。」  
指「そう。先生がくるまで、そんなに心配したの。わるかったね。でも、先生だってうれしかったよ。毎朝学校へくるとき、途中までついてくるあの小犬のくろちゃんなんかおいきぼりにしてさ。」  
児「ウフ……………」  
指「さあ、いよいよ出発です。」  
(フィルム④をうつす。)  
指「済美山の松が青々ときれいだね。」  
指「それからこんどは、これだよ。」  
(フィルム⑤をうつす。)  
児「わあ、きれいだ!!」  
(一同の歓声がきこえた。)  
ぼくたちの学校があんなにきれいにみえる。」  
児「ぼくたちの教室もみえるね。」  
児「みんなの学校、とてもきれいだね。空が青々としている。もも色の校舎や水色の窓がとても、きれいだね。」  
指「ここでたちどまったときのことをね、鳥沢さんがと てもじょうずに書いてあったよ。」

スライド文字板③

「すこしあるいていくと、おのださんが『あ、せいびがっこうが、あんなにきれいに見えるわ。』といいました。(とりさわ みちこ)

指「鳥沢さんは、小野田さんのいったことを、ちゃんと覚えていて、作文の中にこう書いてあったの。ほめてあげようね。」  
(みんな拍手する。)  
指「さあ、それからどうしたかな。」



児「通りにでました。安田銀行の遊園地の角へ出たんです。」

指「大きな木があったね。このときのことを、文の中にと

てもじょうずに書いた人がいたよ。矢村きみ子さんだよ。矢村さんにそこをテープに録音してもらってあるので聞いてみましょう。」

テープの録音の文

とおりにきました。おのださんが、きゅうにたちどまって上を見ました。さたしも上をみたら、きいろいはっぱが、おちそうになっていました。ふじむらくんが『あ、あのはっぱもうじき おちそうだね。』といいました。 (やむら きみこ)

指「いまのは、矢村さんの作文の中のお話だよ。じょうずだね。どこがうまいとおもう？」

児「あの はっぱ、おちそうね、というところです。」

指「そうね。ここのところ、うまくかけてるね。藤村くんのじょうなお話をそのももかい たところがうまいなあ！！」

(みんな拍手)

指「ほら、これがそのときの写真だよ。」

(フィルム⑥をうつす)

指「藤村くんはどこにいるかな？矢村さんは？」

児「あそこにいます。」

指「さあ、それからどうしたかなあ。」

児「先生が図画用紙をかうので文房具屋によりました。」

児「みんな待っていたんです。」

児「そこでぼくは、おひゃくしょうさんのうちに柿がなっていたのをみました。」

指「このときのことを北島くんが作文の中でこんな話をしていたよ。」

スライド文字板④

かきのきがありました。ぼくはかきがすきなので、たべたくて、たべたくて、すうつとみていました。

指「まるの書いてあるところは、うまくかけているところだよ。これ、だれかよめるひと？」

指「そう 北島くんよめる？よんでごらん。」

(いつものあまったれたようしで、つかえつかえ読みおわる。)

指「北島くんはそんなに柿がすきな。そう先生のうちにたくさんなるから、こんどもってきてあげようね。」

指「それからどうしたかな？」(フィルム⑦をうつす)。

児「大宮公園につきました。」

児「鳥居のところへいきました。」

児「鳥居があんなに太いや。」

児「杉の木がたくさんあるね。」

児「太い木だねえ。」

指「それから、どうしたかな。」  
児「そのへんで、落葉をさがしました。」  
児「そのへんは落ちてなかったんです。」  
指「そうね、どうしてそこには落ちてなかったのだろう。」  
児「杉の木ばかりだったから。」  
指「そうだ。杉の木は一年中、葉がおちないんだね。」  
指「さあ、むこうへいきましょうとってあるきだしましたね。」  
指「それからどこで、なにをしたかしら？」  
児「お宮の前で写真をとりました。」  
指「そう、これがそれ。」(フィルム⑧をうつす。)  
児「まるで、遠足みたいだね。」  
指「そみ子ちゃんの黄色のセーター、小野田さんの白いセーター、吉田さんの赤い洋服がきれいにうつっているね。」  
指「これは、とうろう。これはこまいぬ。こまいぬさんといって神さまのお使いする犬ですよ。」  
指「ここで何をしたかしら。」  
(フィルム⑨をうつす)  
児「杉の木の太さをはかりました。」  
児「岡村くんを丸山さんと山田さんと浅岡さんと吉田さんと五人でかかえました。」  
指「ずいぶん太い杉の木だったねえ。」  
指「それから何をしたのかな。」  
児「おちばひろいをしました。」  
指「そう、いよいよおちばを拾いましたね。」  
(フィルム⑩をうつす。)  
指「これがみんなで拾っているところだよ。」  
指「このときのお話をしてみよう。」  
児「私ははっばがたくさん落ちているので、どれがいいか考えました。」  
児「私がひろうおうとするとすぐだれかに拾われてしまいました。」  
(フィルム⑪をうつす。)  
児「えんどうくんがおもしろい形のはっばをひろいました。」  
指「そう、みんなむちゅうになって拾ったっけね。」  
(フィルム⑫をうつす。)  
指「みんなの作文でね、おちばひろいのところをじょうずにかいてあったのは新垣くん、森尾くん、藤村くんだよ。さあ、これをよんでみよう。」

スライド文字板⑤

せんせいが、まっかなはっぱをとりました。みんなが、「わあ」をさわぎました。せんせいが、そのはっぱをくれないから、ぼくは、じぶんでさがしました。木の下をみると、まっかなはっぱが一ぱいおちていました。ぼくはそのはっぱをそつとがばんの中にいれました。どんなにたまったかみました。そうするとたくさんたまっていました。

(しんがき まさお)

指「しんがきくん、読んでみよう。」

指「じょうずにお話がかけているね。どこがうまいと思う？」

児「ぼくは自分でさがしました。というところがうまいです。」

指「そう、新垣くん、どうしてみんな『わあ』っていったの？」

新垣「みんな先生のとったうるしの葉がほしいからです。」

指「新垣くんはどうして自分でさがしたの。」

新垣「先生がくれないからです。」

指「そう、じゃ新垣くんも先生にうるしの葉をちょうだいっていったの？」

新垣「はい。」

指「そう。でもね先生があげなかったのはけちんぼうだからではなくてね、うるしの葉はかぶれるからやらなかったんだよ。」

指「うまい文だね。うまいと思うところをだれか読んでみよう。」

児「木下をみると、まっかなはっぱがというところがうまく書けている。」

児「そつと画板の中にいれました。というところ。」

児「どんなにたまったかみましたというところ。」

指「そうだね、そのへん、とてもうまいね。」

指「新垣くん、何まいくらいたまっていた？」

新垣「三十枚ぐらいたまっていました。」

指「そう、ずいぶんたくさん拾ったね。」

指「あ、そうそう、みんな一しょうけんめいおちばひろいをしていると、何か、たいへんなことがおきたっけね。」

児「アハ……遠藤くんの弁当がどっかえいっちゃいました。」

指「そうだったね。」

児「新垣くんが探してあげました。」

指「そうだったね、よかったね。新垣くんにみんなでお礼をいしましょう。」

児「もう、あのお礼をいっちゃいました。」

一同「アハ……」

指「あそう、そうね。」(フィルム⑬をうつす。)

指「それからどうしたかな。」

児「おべんとうを食べました。」

指「さあ、これが弁当をたべているところ。」

(フィルム⑭をうつす。)

一同「アハ……」

児「あれ、板尾くんがあそこにいる。」

児「いま、おむすびを口に入れようとしている。」

児「高田くんが、口をほおぼってよこの方をむいている。」

児「田中くんが指についた御飯つぶをなめているよ。」

児「田中くんの口のまわりにごまがついている。」

指「おいしそうだね。」

指「さあ、この文は井口くんのお話だよ。」

スライド文字板⑥

おべんとうのふたをあけたら、たばごがはいっていました。たべたら うまくてうま  
くてしょうがないでした。そおして、ちょっとだけのこしました。ぼくのまえに山田く  
んがいました。山田くんもやっぱりたまごでした。

指「うまいね。先生はあまりうまいのでうちで読みながら、むちゅうでまるをつけちゃっ  
たの。まるのついているところを読んでみよう。」

指「みんなでいっしょに声をだしてよんでみよう。」

指「こんどはね、先生のさすむちにあわせて、だまって読んでみよう。」

指「こんどはね、この列が読んでみよう。」

指「それから何をしたかな。」

児「写生です。」(フィルム⑮をうつす。)

児「ぼくは高田くんとならんでかきました。」

児「わたしは、すぐその木を書きました。遠くの松の木も書きました。」

指「それからどうしたのかな。」児「池のところを歩いて山へのぼりました。」

(フィルム⑯をうつす。)

指「そう、これが山の上からみているところだよ。」

(フィルム⑰をうつす。)

一同「わあ、きれいだなあ。」

児「山の上から遠くをみると『どん』という音がしたの。」

児「花火から、らっかさんがでたんです。」

指「さ、みんな、これをみてごらん。だれかさんがおもしろい顔をしてうつっているよ。」

(フィルム⑱をうつす。)

指「ほらこれ。(むちで一人一人指す。)

児「竹内くんが口をあいてみている。」

児「そみこちゃんがまぶしそうな顔をしているよ。」

児「えんどうくんがらっかさんのほうを指さしている。」

指「みんなおもしろい顔をしているね。先生はね、みんながボカンと見ているところをパチリととっちゃったんだよ。」

一同「あハ……。」

指「それからどこへ行ったかしら。」

児「山をおりて田んぼを通して帰っていったの。」

(フィルム⑱をうつす。)

(つづいて㉔をうつす。)

指「それから。」

児「学校でひろった落葉の写真をとりました。」

(フィルム21をうつす。)

児「写生もしやしんにうつしました。」

指「どんな葉があったかしら。」

児「うすし、もみじ、いちょう。どんぐりのは、まつかさ、すすき。などです。」

指「さあ、学校をでてから帰るまでの写真はこれでおわり。どう？おもしろかった？」

(おわりのタイトル22をうつす。)

児「あーッ おもしろかった。」

指「いまの写真でもう一ど大宮公園へ行ったような気がしたでしょう。」

指「どこでね、みんなの作文の中にね、こういうのがあったけれど、どうだろうか？ 今までみた写真を思いだして考えてちょうだいよ。」

スライドの文字板⑦ (順序の正しくない文例)

こうえんでおちばをひろいました。それからしゃせいしました。それからおむすびのべんとうをたべました。

指「これはどうかしら。」

児「——。」

指「わからない？」

指「よくよんでごらん。さっきの写真を思いだしてごらん。いった順に考えるとわかるよ。」

児「順がめちゃくちゃです。べんとうを食べてから写生したのです。」

指「そうね。じゅんじゅんにわかるようにくわしく書かなくてはね。」

指「それでは、これはどうだろう。」

スライド文字板⑧ (飛躍したり、だいじなことをぬかした文例)

おおみやこうえんへいきました。べんとうがおいしいから、ぼくはのこしてかえりました。えをかいているところを しやしんにうつされちゃいました。かえってからおべんとうののこりをたべました。いもうととねました。おきてから、またがっこうへ いきました。

指「こえをたてずによんでみよう。」

指「おかしいところがないか考えながら読んでみよう。」

指「さっきの写真をくらべながら、読んでみよう。」

児「おちばひろいのことは書いていない。」

児「べんとうのことがたくさん書いてある。」

指「そうね、べんとうがおいしいから残したことと、うちでそれを食べた事がくくわしく  
かいてあって、おちばひろいのお話はでていないね。こんな文はうまくないのだね。」

指「さあ、こんどはこれ。」

スライド文字板⑨（てん、まる、「」、同一語の連ばつ、かなづかい、など作品中から  
得たもので表記指導をする。）

①おべんとうを食べるときふみちゃんと食べました（てん・まる）

②せんせいが、さあおちばをひろいましょう。とせんせいがいいました。（「」と重  
複語）

③ぼくわ、とりいをこぐったとき「はやくおちばをしろいたいね。」といいました。（か  
なづかい）

④木がいっぱいはえてありました。

（説明語の不適當）

指「どうかね。あそこに出ているお話のかきかたでちがっているところはないかね。さが  
してみてごらん。」

（児童に誤りを発見させる。）

指「さあ、では じょうずに文が書けるように、あのげんとうを読んでみよう？  
ね。」

スライド文字板⑩

○はじめにどうしたのかな？

○それからどうしたのかな？

○そのときどんなようすだったかな？

○だれかなにかいわなかったかな？

○そのときどうおもったかな？

○どこでおしまいにしようかな？

○じのまちがいはないかな？

（むちをさしながら、ひとつずつよませる。）

指「さあ、こんどはね。出発から帰るまでの写真をテープの文を聞きながら、もういちど  
みてみましょうね。そのまえに先生がフィルムをそろえるので、その間の「木の葉の歌」  
をうたっていきましょう。吉田さん、小野田さん、丸山さん、前に出てタンバリンをハン  
ドカスターとトライアングルで拍手をとって、みんなでうたってください。」

（教師が次の準備をする間、子どもたちは拍手にあわせて木の葉の歌を歌っている。）

指「さあ、そろいましたよ。でははじめますよ。」

テープの録音の朗読にあわせて、手際よくスライドを入れかえする。

|                                                            |                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                          |                                                |                                      |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------|
| みんなは、よろこんでしゅっぱつしました。せいびがっこうをでて、わたしはうたいながらあきましました。(よしだ きみこ) | みんなは、おしあいながらうれしそうにきょうしつにはいりました。そうすると、せんせいがおちばのえをみせてくださいました。それから、いよいよしゅっぱつです。(きむら そみこ) | もとよしさんが、りっくをしよってきました。「ほら、もとよしさんがきたわよ。はやくしなさいよ。だめじゃないか。」とおとうさんも、おかさんも大さわぎです。わたくしはもとよしさんとでかけました。ふたりで「せんせい、もう、いらっしやっているしら。」と いいながらがっこうの中へはいつていきました。「せんせい。」とよぶとへんじをしません。「もうーかいよびましょうか。」といっているところへ せんせいが いらっしやいました。(たかはし さちこ) |                                                | 児童の朗読文の録音<br><br>(（内の名は作者、朗読は作者による）) |
| ④坂を下りて出発するところ                                              | ③先生のかお                                                                                | ②教室でよろこぶ<br>せいとの顔                                                                                                                                                                                                        | ①タイトル<br>「おちばひろい」                              | 写真の番号                                |
| ハーモニカ、木琴<br>(木の葉の曲)                                        |                                                                                       | アコージョン (遠く静かに)                                                                                                                                                                                                           | 曲「秋の夕日に照る山もみじ」ピアノ、木琴、アコージョン<br>ハーモニカの伴奏 効果的に強く | 情景に合う音楽の録音                           |

|                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                          |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <p>大みやこうえんにつきました。「あのとりい大きいな。よくたおれないね。どうしてたおれないのだろう。」とおもいました。（あさおか としあき）</p> <p>こうえんで、先生がいました。「おくのほうへいくと、いっぱい木のはがおちているよ。木のはえているところにはがおちているんだよ。」といいました。（たけうち くにお）</p> | <p>すこしあるいていくとおのださんが、きゅうにたちどまって上をみました。わたしも上をみたら きいろいはっぱが、おちそうになっていました。ふじむらくんが「あのはっぱ、もうじきおちそうだね。」と いいました。</p> <p>（やむら きみこ）</p> <p>とちゅう、かきの木がありました。ぼくはかきがすきなので、たべたくてたべたくて、ずうっとみていました。</p> <p>（きたじま すすむ）</p> |               |
| ⑦公園のとりいの前にたった私たち                                                                                                                                                    | ⑥通りにでて黄葉したけやきをみあげている。                                                                                                                                                                                    | ⑤ぼくらの学校をみかえる。 |
|                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                          |               |

|                                                                                                             |                                                                                        |                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>やっとおちばをひろうところへきました。あかいろのおちばや、きいろのおちばがおちていました。えんどうくんのひろったはっぱもきれいでした。また、うらはあおでおもてはあかのきいれいなはっぱもおちていました。</p> | <p>おみやのまえで、しゃしんをとりました。それからもんをくぐっておみやのまえへいきました。そしてすぎの木のとさをはかりました。</p> <p>（おかむら ちから）</p> | <p>いよいよおちばひろいです。さいしよはすぎの木のとこでひろいました。「せんせい、どうしてはっぱがおちていないの。」ときくと、せんせいは、「すぎの木は一ねんぢゅ、はがおちないのです。だからここにははがおちていないのです。」とおしえてくれました。ぼくは、それをじっときいていました。（ふじむら ゆうじ）</p> |
| ⑩おちば拾うこどもたち                                                                                                 | ⑧お宮の前の全員記念撮影<br>⑨神木の太さをはかるともだち                                                         |                                                                                                                                                             |
|                                                                                                             |                                                                                        |                                                                                                                                                             |



|                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                             |                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>「おかむらくん、こういう<br/>はっばひろったかい。ぼく四<br/>まいもひろったよ。」といい<br/>ました。「あれ、おかむらく<br/>んとはなしをしていたら<br/>みんなどこかへいっちゃっ<br/>たよ。」と ぼくはみんなを<br/>おいかけました。 (もりも<br/>と ともゆき)</p> | <p>わたしは、かりかりのはっばもひろい<br/>ました。あかいのはっばも、ひろいました。<br/>おちばをひろっていると、えんどうく<br/>んのべんとうが どこかへいってしま<br/>いました。みんなは、おちばをひろうの<br/>をやめて、えんどうくんのべんとうをさ<br/>がしました。しんかきくんがさがしてく<br/>れました。<br/>(おかむら ちから)</p> | <p>わたしは、か<br/>れた大きな<br/>はっばをが<br/>ばんのあい<br/>だにはさん<br/>でおきまし<br/>た。<br/>(お の だ<br/>ふさこ)</p> |
| ⑩ うら山へいく 途中の山の<br>木々の写真                                                                                                                                    | ⑪ 先生に拾った おちばをみせている。                                                                                                                                                                         |                                                                                            |
|                                                                                                                                                            | <p>ハーモニカだけによるおちばの曲(アコーションとハ<br/>ーモニカ) おちばの独唱 マイクに近く歌ったもの<br/>“ちるよちるよ このはがちるよ</p>                                                                                                            |                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>みんながおなかがすいたというもんだから、<br/>せんせいが うら山へいったべましようとい<br/>きました。わたしもおなかがすいたのではやく<br/>たべたくなりました。 (おさわ さと<br/>こ)</p> <p>おべんとうを食べるとき、ぼくはふじむらく<br/>んとたべました。ぼくがおべんとうをあけてみ<br/>ると、おむすびが二つはいていました。ひと<br/>つたべるとうめぼしがはいていました。ぼく<br/>は、びっくりしました。ふじむらくきましたん<br/>は、さかなのかたちをしているばんを三つもも<br/>って。 (とりい しげと<br/>し)</p> | <p>うら山で、先生がうるしばをとるとみ<br/>んなが「ぼくにちょうだい。」「わたし<br/>にちょうだい。」「だめだめ、ぼくがも<br/>らうんだ。」と 大さわぎをしました。<br/>みんなは「ちえっ。」といいました。<br/>ぼくがひろったおちばは、あるいて<br/>いるうちにみんなどっかにおとして<br/>しまいました。ぼくはがっかりしま<br/>いました。<br/>(ふじむら ゆう<br/>じ)</p> |
| ⑭ おべんとうをおいしそうにたべる わたした<br>ち                                                                                                                                                                                                                                                                      | ⑬ うら山でうるしの紅葉したのをみ<br>つけてさわぐ子どもたち                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>それから、ならんで山をおりていきました。そうしたら川がありました。川のはしをわたってどばしのところへいきました。そしていけのそばをとおってあるいていきました。</p> <p>みんなはこくごのあきの山のところをよみながら山をのぼっていきました。</p> <p>(とりい しげとし)</p> | <p>わたしは、「はやくしゃせいをしたいわね。」といいながらむこうのほうをみました。せんせいが、「しゃせいです。」といいましたから、わたしはよろこんでせんせいにかみをもらいました。わたしはどこをみても大きな木ばかりだから、どの木をかいていいか、わかりません。わたしは、あの木をかくことに決めました。「あの木ずいぶん大きいね。」といいながらわたしはかきはじめました。</p> <p>(きむら ふみこ)</p> |
| <p>⑯公園の池のあたりのけしき</p> <p>⑰丘の上から遠くのけしきを見る</p>                                                                                                        | <p>⑮写生をしているところ</p>                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                    | <p>木琴だけによる秋の山の曲</p> <p>木琴を強く</p>                                                                                                                                                                            |

|                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>山をおりて、どんどんあるいていきました。もうじきせいびがっこうにつきます。「ぼくたちのがっこうはすぐそこだね。」と、ぼくはいいました。</p> <p>(たけうち くに お)</p> | <p>ぼくたちがかえろうとすると「どん。」というおとがしたから、ぼくたちがそらを見あげるとらっかさんがそらからふわふわおちてきました。ぼくは「らっかさん、こっちへおいで」といったけれどらっかさんはこなかったから、ぼくはがっかりしちゃいました。ぼくたちはかげの上にのぼりました。そうしたら 大みやこうえんのいけのボートやうら山の木がみえてとてもいいけしきでした。ぼくは、ぼーとにのりたくなりました。みんなは、「ああくたびれたなあ。」と いいました。ぼくもすこしくたびれてきました。</p> <p>(ふじむら ゆうじ)</p> |
| <p>⑱たんぼ道があるいている</p> <p>⑳ぼくの学校も近くなった</p>                                                       | <p>⑲ らっかさんにみとられる子どもたち</p>                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                       |                                                                                            |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | やっとながっこうにつきました。そしてひろったおちばのしゃしんをとってつだいをしました。しゃせいもしやしんにうつしました。それからおざわさんと二人でかえりました。 (よしだ きみ子) |
| 22 おわりのタイトル                           | 21 学校についておちばの整理をしているところ                                                                    |
| ハーモニカ、アコーディオン、木琴の合奏<br>次第につよく“秋の山の曲”を |                                                                                            |

一同「あーあ。」授業がのびて一時間二十分にわたる長時間。興味にひかれていた今までの緊張が急にゆるんだらしい。

指「どう、おもしろかったかい。」

児「おもしろかった。」

指「そう。おもしろかったね。ではきょうの勉強はこれでおわりです。」

(計画がもりだくさんで時間がのびることはじゅうぶん予想された。飽きるようであったらとちゅうでやめるつもりであったが、子どもが興味にひかれていたので、さいごまで行ったわけである。)

## 五、研究会の記録

研究会は、授業者の自評のあとで、学年から一名ずつ代表者が、学年の意見をまとめて発表することにしている。はじめは各自発言していたが、発言が多くて時間が不足になるので、学年代表ということにした。

講師は東京都指導部の志波末吉先生である。

つぎに、研究会（批評会）のもようのあらましをあけておく。

司会「きょうの批評は、前からの順番によって一年から五年、それから担任外という順でお願いします。では例によって授業者からどうぞ。」

授業者「本年度の継続研究会はきょうで第五回目です。今まで一年三年の生活文の読解、五年の報告文の読解、四年の詩の読解というように研究会が持たれましたが、きょう、作文の授業をとりあげましたのは、この一年間の継続指導の間に志波先生からあらゆる面の御指導を仰ぎ、学校全体のレベルをあげたいという気持からであります。写真スライドとテープレコーダーを使用した作文研究授業の実際というテーマですが、あたらしい試みであり、研究授業というよりは、むしろ実験授業といったつもりで行ったものです。どうぞ遠慮のない御批評をお願いします。」

一年「第一に、むずかしい準備のもとに敢然としてやった点に敬服しました。美しいカラー写真をみて楽しく授業を受けた子どもたちは幸福だったと思います。また、バラエテ

一に富み、読む、話す、聞くのあらゆる要素を含む低学年むきの総合的な授業であったと思います。暗幕を使用しての授業でしたが、簡単に暗幕の装置ができる設備が欲しいと思いました。」

学校長「その点ですが、本校では、わざわざ暗幕装置をしなくても授業ができるように、各教室にコンセットを設け、ディライトスクリーンを購入したのです。暗幕装置にひまどるのでは、スライドを気軽に授業の中にとりいれるということがむずかしいからです。」

授業者「暗幕を使用したのは、写真が案外きれいにとれたので、何とかして画面を大きくうつしカラーの効果を出したいというためだったのです。」

一年「講師先生におたずねしたいのですが、きょうの授業のような取扱で、一年生では“おちば拾い”に行ったときの出発から帰りまでを書かせるべきか、それとも経験の一部分つまりその山だけをかかせるべきでしょうか。」

講師「一年生ではおちば拾いの経験の話しあいをする、子どもは山をつかんでいて、すぐおちば拾いをしたことを話します。だからそこから出発するよりほかはないでしょう。しかし一年の後半から二年にかけての作文指導は経験の順序にしたがって書き綴る能力をつけたい時期であるから、経験の順にはじめから書くようにし、高学年になったら文章にそってまとめるように導くのがよいでしょう。」

学校長「作文指導の目標は、一、二年は時間的経過をおって、三、四年は長くくわしく、五、六年は山を詳しく書くことをねらうべきです。」

二年「子どもが、のびのびとたのしく学習していました。きょうのような特別の授業でなく、気軽に授業にはいれる方法を教えていただきたいと思います。文を書く前にもこの写真が使用できたらと思いました。それから一つ講師先生におたずねしたいのは、作文を書かせる前に話しあいをする、文が画一的になるおそれがあるようです。それは、どうしたらよい問題でしょうか。」

講師「自然に出てくるのが真の個性である。話をしても、そこに個性は出てくるものであるから気にしなくてもよいでしょう。」

四年「カラーフィルムがきれいだし、視覚聴覚に訴えての効果の多い授業でした。話し方、聞き方、発表力など、平素の努力がうかがわれました。一つ授業者に質問したい点は、作品をかえた後の指導はどのようにする考えでしょうか。」

授業者「経験をして文に書かせ、写真ができてからその話しあいで追体験をし、それから文を書かせ、はじめの文と二度目の文とを比較してみようと思いましたが、何しろ現在の写真の技術ではカラーの現像に日数がかかるために、日時のずれや、子どもの負担を考え、作品の鑑賞だけで終わりました。」

講師「その問題ですが、子どもの負担からいっても、写真をみてからまた経験の順に文を書かせることの必要はないでしょう。むしろテープに吹込んだ文を基礎的な文型として読ませる程度でよいと思います。」

三年「計画といい態度といいりっぱでした。きょうの授業で語句のまちがいをスライドで扱いましたが、この指導法でなにかよい方法はないでしょうか？」

学校長「そこまで幻燈でやらなくてもよいでしょう。」

五年「計画的でした。一時間二十分の長い間、子どもが興味にのってついてきました。話しことばが自然でした。学校衛生の面からみて暗幕を廊下の外にだしたことは救われた点だと思います。私の考えでは内容の多い授業だったので、むしろ範囲を縮め「写真をみて楽しむ」だけのものでもよかったと思います。また、画面が大きすぎ、前のこどもは疲労したようにみられました。なお、使用した幻燈機ではこまおくりの方法を変えると、もっとみる感じがちがったと思います。」

担任外「子どもたちが喜んでいるのがよくみられました。計画と準備が周到で楽しい授業でした。」

学校長「本校は学校経営の重点として『表現活動重視』を打出しました。本日の視聴覚教具利用はそれに入るもので、まずこの点をうれしく思いました。視聴覚教育ということがいわれていますが、それは教育の目的でなく手段であるということを考えなければなりません。それもてがるにできることが望ましいのです。この意味で幻燈や映画の利用は暗幕不要にしたいと思います。暗室を使うようでは、気軽に授業ができない。本校建築の際各教室にコンセットをつけたのもそのためです。暗室にすると、読む、書くの活動ができないからです。また、スクリーンはデイライトがよいし、反射式のものがよい。反射式でないと、教師の位置が児童のうしろに立つようになるからです。だが、きょうの暗室使用の問題は、授業者がカラーの効果をねらったの、はじめからの計画であつたから、いちおう不問にしておきます。暗室にしたために、たしかにカラーの効果はでていました。

教具を一度に作ることはむずかしいから、今後このようにして集積しそれを学校の教具として保存し活用していきたいと考えます。近く学芸会もあります。学芸会の在り方は、単に既製の劇をやらせるリクリエーション的なものばかりでなく、一年間の学習の発表会としたいものです。こんどの学芸会にはぜひともこれを使い適当に脚色し学習の一部として発表して欲しいと思います。

指導技術の点で、学習の流れの切替などの際、子どもがあきないようにタンブリンやハンドカスターなどを用い、児童に音楽をやらせている間に次の授業の準備をしたような授業のつなぎかたはよい方法だったと思います。

また読ませ方の技術でも全体よみ、列よみ、一人よみとか、音読させたり、教師のむちによって黙読させたりして変化をつけながら指導していたが、これらは読みの指導の技術としてとりいれたいと思います。

## 講 評

スライド、テーブルコーダーを使つての授業でそれが指導内容と密着した効果的な授

業だったと思います。子どもの生活をフィルムにして使ったということは、低学年の本格的作文指導であったといってもよいでしょう。

書くが内容が与えられなければ、作文はなりたちせん。基礎文型をやるにしても、それ以前の書き表わす内容があたえられなければ、文は書けないものです。経験を文に書くときはどうしても時間にずれがある。低学年ほど記憶が希薄になるものです。それをスライドによって補ったということは、非常によい思いつきでした。また文を書くために自分のやったことを客観的に幻燈にして、自分の姿をみながら経験を思い出すということは、非常に高価のあるものだと思います。心理的作文指導というべきでしょうか。このようなことは、準備や教師の負担がたいへんですから、それをすくなくするためにも同学年で共同してやってみるのもよいと思います。

それから授業で扱った文字板スライドの中に、「どこから書こうかな。」「それからどうしたかな。」「そのときのようすはどうだったかな。」「そのときだれかなにかいわなかったかな。」「どこでおしまいにしようかな。」「…というような子どもへのものの聞き方、つまり呼びかけるようなもののいい方がありますが、子どもに考えさせる気持ちをもたせるために重要な問いの形でよいと思います。一こと一こまあの美しい写真ができたとき、もっと自由に子どもの話しあいの時間がほしかったし、また子どもの作文の中にあった印刷の文をよませてよかったでしょう。しかし、フィルムは多いし時間や暗幕のつごうでできなかったのは当然でしょう。

ふつうの作文指導で、個々の経験を思い出し話し合いをすることは、たいせつなことです。その経験を黒白のフィルムにおさめておいてそれを使用しても効果的ですが、美しい秋の山で遊ぶ楽しい子どもたちの姿をカラーフィルムにとったので一段と効果的であり、進歩的でした。カラーのため四季の色彩の勉強にもなって、価値の高い授業であったと思います。」

司会「では、これで研究会を終わります。長時間の御指導、どうもありがとうございました。」

## 六、研究会が終って

研究会は終った。色々の点で参考にもなり反省させられる点が多かったと思う。以下はそのあらましである。

### (一) 批評にのぼった問題点

- (1) 暗幕使用授業の可否
- (2) 文を書かせる各学年の目標
- (3) 本時の扱いに続く今後の問題
- (4) スライド文字板の問題
- (5) スライド一こま一こまの話し合いの内容
- (6) 作文の個性をだすには

(7) スライド使用の留意点

(8) 授業のつなぎと読ませ方の技術

というてんであった。

(二) 母親からの手紙を読んで

研究会の翌日ある母親からつぎのような手紙をうけとった。

「きのうは、大変結構に拝見させていただいてありがとうございました。

自分の姿を写真でみることは楽しいことです。楽しく秋の一日を過した自分たちの姿を、つぎつぎと画面一ぱいにくりひろげられたときは、みんな目をみはっておりまして。いつも、ものもいえないうちの子どもが、手をあげてこたえてくれたとき、私は思わず、涙が流れました。先生方がいつも楽しく勉強させ、すこしでも子どもをのぼそうと研究されている姿に心うたれました。まして先生がこのげんどうと録音した一年生の声をたいせつにとっておいて、卒業するときに子どもたちにみせてくださるというお話をきいて、ほんとうに感激いたしました。」

どんな授業に終わっても、子どもたちや親たちが心から喜んでくれたということは、教師にとってこんな嬉しいことはない。

一つの作品をうみだすことは楽しいことだ。子どもたちの喜ぶものであればなおそうである。計画してから実践までの間に「どんな準備をしようか。」とか「ここをどう扱ってやろうか。」とか「これをみたら子どもたちがなんとって喜びの声を発するだろう。」と想をめぐらしている間はほんとうに楽しかった。子どもには夢をもたせたい。明るく楽しい作文をかかせたいと思う。この点、今度の計画と実際は自分の考えではある程度望みを達したような気がする。

なお、私の学校では、研究授業はP. T. A役員とその学級の父兄にも案内を出すことにしている。その

後の研究会は教師だけで行うものであるが…。

(三) 教具としての写真機

次に写真機は今までともすると趣味的なものに考える向が強かった。しかしこれからは単なる趣味のものでなく、教師の手によって児童の生活をとったり資料を作成したりして教具として大いに学習面に活用すべきだと思った。

(四) スライドの効果を思う。

このたびの研究授業の意図するところの一つは、経験を思い出させ文が書けるようにする効果的な方法として写真スライドの使用を思いついたわけであるが、授業をするにあたって一番心配になったのは、経験をしてから文を書き、写真ができてそれが授業に使用できるまでには、かなりの期間があることであった。秋の自然界は一日一日と変り季節の推移は実にはなはだしい。そのうえ子どもの記憶は日々に薄れていく。経験を思い出さず手段として写真をつかうといいながらこの時間的なずれのために写真をもても何等感激もなく、つまらない授業に終りはしないだろうかということであった。しかし、

結果は予想に反してどうやら楽しかった経験を完全によみがえらせることができたようである。これはたしかに教具の力であり今さら教具としてのスライドの効果を認めざるを得なかった。白黒写真でもかなり子どもに興味を与えることができたかもしれないが、カラーであったことは一だんと印象的なものにしたと思う。季節的に秋という色彩の美しい時であったため、カラーの効果が一だんと印象をあたえたようである。カラーを使用したことは作品からみて多少なりとも美的鑑賞の素地をあたえることができたのではないかとよろこんでいる。

#### (五) 音楽の効果

つぎに思うことは文を読みあじあうためには、音楽の効果は実に威大な力をもつものであると私は思う。情景にあう音楽を聞かせながら文をよむことは、その文をより一そう深くあじあうことができるのではないかと考える。そこで平素の国語授業などでも教師がレコードを用意しておき、最後の味読の段解（せいりよみ）の際に手まめに音楽をかけてやることは、さほど手数のかかるものでもなく、とりあげてよい一つの指導技術ではないだろうか、と私は考える。今回の授業の音楽効果の実際は、紙上では発表できないことをいかにおもう。

(六) 最後に今回の研究が「天然色スライドを使って云々」と課題に示したとおり、授業に実際使用したカラーのげんとうを複写し、この冊子に印刷して研究の経過を示すべきであるが、焼付でさえ名刺版二百円もする現状では、とうていそれはできるものではなく、紙上でそれが発表できないことも残念に思う一つである。

以上

### 5.『国語教科書にある言語用材の取扱い』昭和32年3月 東京都杉並区済美教育研究所発行（杉並区済美教育研究所蔵）(pp. 16～18)

#### (二) 話し方、聞き方

##### I ことばづかい

##### 1. ふつうの話の時のことばづかい。

○ふつうに話をする時は、同じことを言うのにちがった言い方がある。

(イ) ふつうの言い方（常体）ある

(ロ) ていねいな言い方（敬体）です。あります。

（敬語）ございます。（二葉四年Ⅱ）

##### 2. ていねいなことば（敬語）

○ふつうには話す時、「です」「ます」を使う。

○目上の人や、初めて会った人にあいさつする時などには、「ございます」を使う時がある。



○「です・ます」と「である」をまぜて使うのはよくない。〈二葉、四年Ⅱ〉

## Ⅱ 対話の仕方

1. 対話はかわるがわる話し手となり、聞き手となって話すことである。

2. 対話の場合の注意

○話す人のことばが足りないため、意味や感情が通じないことのないようにする。

○聞く人は、自分勝手に聞いて、意味や感情をうけとりちがいないようにする。

○相手の話すことをよく聞いて、それについて自分で話すようにする。〈学図 六年上〉

## Ⅲ 会話の仕方

1. 会話をする場合

○友だちがいく人か集って話し合う場合

○他人の中にまじって話し合う場合

2. 会話をする場合の注意

○共通な話題を選ぶ。

○誰にでも興味のある話題であるかどうかをわきまえて話す。

○他人との会話になれば、いろいろな点に気をつけなければいけない。

## Ⅳ 会議（討議）の仕方

1. 会議（討議）に対する基本的な理解

（イ）会議（討議）は、そこに集合したすべての人が、問題解決について、平等に責任を分けあっているのである。

（ロ）話し合いは、集合したすべての人が、協力して、一つにまとめることがある。

（ハ）発言は、静かに、感情的でなく、論理的、知性的でなくてはならない。

2. 会議

a. 会議の発言についての理解

（イ）重要な点を、明瞭、簡潔にいう

（ロ）議長の許可を得て発言する

（ハ）他人の発言中は、黙って聞く

（ニ）話す機会を独占しない。

（ホ）問題の中心をとらえた話をする。

b. 提案の場合の発言

（イ）主目標を明確にする。

（ロ）根拠や、理由をあげて話す

c. 会議（討議）中の発言

（イ）提案の反対、賛成はその理由をのべる。

（ロ）自分だけ了解した言い方をしない。

（ハ）他人の感情、意見を尊重して話す。〈大日本、五年2〉

## 話し、聞く態度

一、自分の思考をまとめ、意見を作るもとになる、社会の事象を見聞する経験の中、主なものについて考察する。

### 1. 権威を本位にする考え方

○その人の地位や身分だけで判断してはならない。

○自分で判断できないことについて、身分や地位のある人たちの意見を参考にすることはいいが、あくまで納得づくで、自分のものにすべきである。

### 2. ニュースを本位にする考え方

○新聞やラジオは事実を伝えなければならないが、時には人の興味をひくような報道をする場合がある。

○これを読んだり、聞いたりするときは、自分のちえでよく判断してかからねばならない。

### 3. 常識的な考え方

○常識による判断は、知らず知らず、ものの考え方をわくにはめてしまうことが多い。

○うわさの出所を確めることは、何によらずたいせつである。

### 4. 自分の行動で、目で、耳で経験した事がらをもとにした考え方。

○ものごとをすなおに、公平に、じゅうぶんに見たり行ったりするように絶えず心がけないとかた寄った見方が起る。

## B. 人に話す場合についての考察

### (1)自分の直接経験をもとにして、話すとき

○自分の意見や説明は、直接経験したものが最も明瞭である。

### (2)自分以外の者の経験をもとにして話すとき

(1)自分が判断した根拠を明瞭に区別する

(2)事実と意見との区別を明瞭にする。

### (3)自分以外の者の判断をもとにして話すとき

○それが事実かどうかを確認する。

(イ) 判断する根拠

(ロ) 根拠の証明

○ 判断するいろいろな場合

(イ) 自分本位の考え方

(ロ) こじつける考え方

(ハ) 一部で全体をわり切る考え方

(ニ) 論理的実証的な考え方

○ 確かな判断をするに必要なこと。

(イ) 調査（話のもとになった材料を調べる）

(ロ) 観察（自分で特別に注意して見る）

(ハ) 実験 (自分でやってみる)

C. 人の話を聞く時についての考察

○ 人の話を聞くととき話をききながら判断する心構え

(イ) 目的 (ロ) 内容 (ハ) 表現 (ニ) 裏付 (ホ) 論拠 (大日本六、五年上)

6. 教科書挿絵補充としてのスライド—国語科—済美小学校教諭 関 口 重 平  
(杉並区済美教育研究所所蔵) (昭和32年3月)

(序) 新編あたらしいこくご—ねんⅢ「でんしんばしら」のさしえ補充としてのスライドである。

遠くには雪をかぶった山が見え、近くのたんぼ道には電線が遠くまでならんでいることや、よし子がひとりで電車のうなりを聞いているさいしよの場面であることをわからせるたものものである。

(このスライドによる発問要項)

- ・ izzごろのことですか.
- ・ ところはどこですか.
- ・ はじめはだれがいましたか.
- ・ その子はなにををしていましたか
- ・ 教科書にはどこにそれが書いてありますか

そこへ、あるおとよし子がかけてくる. “しろ” もふたりをおいかけてくる.

(このスライドによる発問要項)

- ・ よし子さんがひとりで電線のうなりを聞いていると、そこへだれがきましたか.
- ・ 教科書にはどこにかいてありますか.

かみしばいのおじさんが自転車でおいこしていった.

“しろ” がそれをおいかけていった.

はるおが「しろしろ」といって、しろをよびもどした.

(このスライドによる発問要項)

- ・ 三人のそばを、だれがおいこしていきましたか
- ・ それをみて しろはどうしましたか
- ・ するとどうしましたか
- ・ 教科書にはどこに書いてありますか.

ひろしが「あっ、あそこによし子さんがいる」といって、はるおとふたりで、よし子の

そばへかけていった。

(このスライドによる発問要項)

- ・ここで、ひろしさんはなんといいましたか。
- ・あそこというのはどこですか
- ・教科書にはどこに書いてありますか。

三人は電信柱に耳をつけて「ごおん、ごおん」という音をきいた。それぞれ、なんの音に聞こえたか話しあった。

(このスライドによる発問要項)

- ・ここで何をしているのでしょうか。
- ・よし子さんは、なんといいましたか
- ・はるおさんは なんといいましたか
- ・ひろしさんは なんといいましたか
- ・教科書にはどこにかいてあるでしょう。

こんどは、むこうの電信柱に行ってみた。

しろもかけだした。

そこでも三人は 前と同じような音や声にきこえてきた。

(このスライドによる発問要項)

- ・前の絵とちがうところはどこですか
- ・どうしてここへきたのですか
- ・ここで三人は、どんなことをいいましたか。
- ・教科書にはどこにかいてありますか。

電信柱に夕日がてらしていた。

三人は、かけっこをしながら帰っていった。

しろも、かけだしていった。

(このスライドによる発問要項)

- ・電線のうなりをきいてから三人はどうしましたか
- ・あたりのようすは、どんなになっていましたか
- ・教科書にはどこにかいてありますか

(結) 教科書の文はこのような場面の変化の中に、さらに三人の子どもの思ったことやいったこと、したことが書かれてあって、よほどよく読まないで読解が困難である。

この七つの補充さしえの活用によって

- ・文の筋をはっきりつかませる
- ・場面ごとの話しあいによって 内容をいつそうはつきりさせる

扱ううえで留意すべきことは

- ・場面ごとの話しあいを、たえず教科書の文と結んで扱うようにし、内容をはつ

きりさせる

- ・全スライドを順序どおりに扱ったり、一つの場面を中心に、その前後をいわせたりして、文の筋をつかませる。

## 7. 杉並区立杉並第九小学校『教科学習にとりいれた視聴覚教育研究 第1集』1958) (東京都杉並区済美教育研究所所蔵)

### 国語研究部「国語学習に、視聴覚教具をどのように利用するか」

#### I 基本的な態度

##### (1. 国語科のねらいとするもの 略)

##### 2. 国語学習の資料

わたしたちは、国語の学習活動を効果的に行うためには、学習活動の媒介となり、学習を容易にするための種々の参考教材が必要であると日頃考えて、それらを取り入れるための考えを高めていこうと努めた。そこでこの学習活動を効果的にし、国語教育の目標を達成するための材料となるものを、資料とよぶ考え方ははっきり認識したのである。過去において、教科書一辺倒の教育で、視野の狭い指導しかおこなわれなかった時から、読むことだけが教科書のもつ意義とされていたが、今日では広く、聞く、話す、書くなどの面が、きわめて重視せられるようになった。したがって資料も、それぞれの目標を達成するために、他方面から求めなければならないことは、当然の姿である。

##### 3. 資料の種類

すなわち、国語学習の四つの言語機能の領域である、読む、書く、話す、などが有機的に取り扱われるものとして、次のことがらが考えられる。

###### ①教科書

###### ②教科書以外の図書

- ・児童の学習帳      ・図書館の蔵書      ・新聞、雑誌
- ・辞書、参考書      ・ワークブック      ・その他印刷物

###### ③視聴覚教具を利用したもの

- ・幻灯機    写真    絵画    図案    カードなど
- ・掲示    広告    案内    ポスターなど      ・映画    演劇
- ・ラジオ    テープレコーダー    レコード      ・児童の諸作品      (以下略)

##### 4. 研究問題の把握

わたしたちはこのようなことから、国語学習に視聴覚教材をどのようにとりいれていけば国語の機能を果し、更に子どもたちの活動をもりあげ、理解の度合いを高めていくことができるのか、本質面にふれて利用の面を考えていくことにした。

###### ①読解指導の段階での視聴覚教具の位置づけ

イ. 文の種類によってその読解を深める方法として利用されるものはないか。

ロ. 語句指導の有効な方法として利用されるものはないか。

特に抵抗のある語句の指導に実物幻灯機を用いる場

## ②文の発展的な段階での利用面

- イ. 文学教材のとり扱いの発展として脚色し、演出の過程など。
- ロ. 説明文、記録文の発展的なとり扱いなど。

## ③テープ・レコーダーの利用

- イ. 聞き方、話し方の指導
- ロ. 朗読指導のための利用
- ハ. 会話の進め方、討議のしかたの指導のための利用

## ④学校放送の国語学習への利用

# II 実践からの反省

(①読解の場での利用は可能か ②語い表について 略)

## ③テープレコーダーの場合

テープレコーダーの利用については、次のようなことが実践によって考えられた。テープレコーダーとか放送施設は、直接、ことばの媒介として補助教材というよりも、話し方指導の最も困難である点の、一回きりででき去ることばを、録音機であると、児童や教師の話したことをすぐ再生して、それを何度でも聞くことのできる便利さがある。これらは、

- ①自分の声を客観化して聞くことができる。
- ②劇化、紙しばいなどの演出にも利用して、反省の材料となる。
- ③朗読を録音し、たびたび聞かせることができる。
- ④討議や話し合いの仕方などを録音し、再生して反省し指導に役立てる。

などの点から、テープレコーダーの国語学習に位置する価値は、重要だといってよい。それに自由に編集できる利点をもつ。テープを切断し、継ぎあわすことができ、しかも、再生しても影響はない。だから、部分的なよいものを取り、不必要な物は取り去ることができ、必要部分を利用した学習が、可能なわけである。さらにくりかえし聞くことによって、重点や、考えを深める学習にとりいれられ「ことばあつめをしましょう」(二年)の実践記録に見られるように、テープレコーダーは、きわめて操作がかんたんである。テープの保存もきくし、消すことも自由にできる。

## 5 各校による教育課程の上での言語活動と視聴覚のかかわり

昭和三十三年度 国語科教育課程(低学年用) 杉並区立済美小学校

3月 単元 七、ひなまつり

題目(一)「ラジオ」 三時間

◇形式内容 学校放送の風景をかいた文章

◇指導目標

- ・ 静かなよい態度で放送を聞くことができるようになる。
- ・ 敬語に気づいて、それがつかえるようになる。

◇学習活動

- ・ 放送をきいた経験や放送の種類について話し合う。
- ・ 本文を読む アナウンサーのことばを読む
- ・ 敬語を調べてノートにかく
- ・ かたかなの学習をする(アナウンサーをきめて)
- ・ 放送を聞くときの態度や注意について話しあう

終わりまで静かに 要点をおとさずに

◇語句 ラジオ スイッチ アナウンサー

◇文 字 会

◇文法修辞 敬語表現の初歩の扱い

いたします いわれる おつしやる こられる いらっしやる  
常体、敬体の区別ができる。

◇資料と関連 学校放送プログラム 学校放送物語集

題目 (二)「けい子さんのうちのひなまつり」 三時間

◇形式内容 放送の物語り

◇指導目標 ・話の筋を読み取ることができる。  
・人物の性格や事件のおもしろさを読みとることができる。  
・話の要点をもらさないように聞き取ることができる。

◇学習活動 ・全文の通読から筋をつかむ  
・新出漢字を学習する  
・登場人物を調べる(絵と文から)  
・だれが、何といっているかしらべる  
・話のおもしろいところにせんをひいてよむ  
・人物をきめて対話風によむ  
・批評しあう

◇語 句 しちょう(仕丁) やり ひなだん 三人かん女 だいらびな  
五人ばやし ずいじん

◇文 字 小 自 紙 土 何 女 合う

◇資料と関連 学校放送プログラム 学校放送物語集

題目 (三)「ほうそうをきいてから」 四時間

◇形式内容 学校放送の風景をかいた文章

◇指導目標 ・話を聞いて感想が発表できるようになる。

◇学習活動 ・本文を読んで三人の発表についてしらべる。  
・自分たちも、この放送の感想をかく。  
・よし子、あつ子、ひろしの感想とくらべる  
・本文は(一)(二)(三)と一貫した話であることをしらせる  
・学校放送やテープレコーダーによつて聞き取り学習をする。  
(問題に答えたり感想をかいたりして)

◇語 句 もんだい かんそう

◇資料と関連 学校放送プログラム 学校放送物語集 漢字音訓 類似漢字カード  
語彙カード

作文系統一ひなまつり(敬語の使い方を中心にして)

補 参考資料(光永久夫所蔵)

昭和三十三年五月六日(火)午前九、三〇～九、四五(第二)

ラジオ国語教室五年生の時間 ことばの使いわけ(1)「女のことば男のことば」

指導 光永久夫 NHK放送台本

(4/19(土) 1. 00～2. 30 5st ロクオン)

出演 児童劇団 女の子

男と子  
議長  
林さん（女）  
山田さん（男）  
中村さん（女）

発音練習 小林アナウンサー          サ 行

光 永      教室のみなさん、こんにちは  
今日は女のことば 男のことば—ということについてスタジオのお友だちと一  
緒に勉強致しましょう。  
みなさんは、女と男のことばの違いについて考えてみたことがありますか？  
日本のことばの習慣として同じことを言うのに、女の人と言う場合と男の人が  
言う場合とでは、その言い方が違う場合がありますね。  
では一寸、その例を聞いてみましょう。

児童劇団      （女）  
「おかあさん、今日、学校で体操の時に飛び箱をやつたのよ、わたしね四段な  
んてとても飛べないと思つたのよ。でも・・・思い切り飛んでみたの・・・そ  
したら、ぼーんと飛びこせたわ。その時、わたし胸がすうーとして、とてもう  
れしかったわ。」

児童劇団      （男）  
「おかあさん、今日、学校で体操の時に飛び箱をやつたんだよ。ぼくね、四段  
なんてとても飛べないと思つたんだ。でも・・・思い切り飛んでみたのさ・・・  
そしてら、ぼーんと飛びこせたんだ。その時、ぼく胸がすうーとして、とても  
うれしかったよ。」

光 永      学校で飛び箱を飛んだ時の事を、おかあさんに話しているのですね。これは女  
の子と男の子が同じ事を言っているのですが、この言っていることばの中で、  
どんなことばが違いますか？

児 童      ○自分のことを“ぼく”“わたし”と言っている。  
○女の子が“のよ”“わ”を使っている。  
○ことば全体の感じがちがう。  
○男の子は“だよ”とか“だ”を使っている。

光 永      そうです“わ”とか“よ”とか言うことばは、余り男の人は使いませんね。こ  
のように日本のことばの習慣として男と女のことばの使い方の違いがあります。  
私たちは小さい時からの習慣で特別に教えられなくても、女の人のは女の使うよ  
うなことばを、男の人は男の使うようなことばを使っているようです。  
では次に教室で、児童会を開いている場面を一寸聞いてみましょう。