

教育実践の系譜を踏まえた国語科教育のあり方に関する一考察

野瀬 薫
NOSE Kaoru

抄録：

授業を構想する上で先人の残した貴重な実践から学び、その位置づけや意義、課題等を把握しておくことは、授業づくりにおいて極めて重要である。本研究は、先人の残した国語科教育に関する実践の内、学制に基づく『小学教則』に見る指導方法、木下竹次『学習原論』に見る指導方法、芦田恵之介「読みの七変化」に見る指導方法、斎藤喜博『授業』にみる授業観、青木幹勇『第三の書く』にみる「読むこと」の指導方法、西郷竹彦「文芸研方式」、一読総合法等を取り上げ、子どもたちの学習の様子に触れつつ、それぞれの方式の理論や授業観、指導方法について考察することを目的とした。また、就学前教育を踏まえた今後の国語科教育のあり方について考察した。

【キーワード】

小学校 国語科教育 実践史 小学教則 木下竹次 学習法 芦田恵之介 読みの七変化 斎藤喜博 青木幹勇 第三の書く 西郷竹彦「文芸研方式」 一読総合法 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

I 研究の目的及び方法

授業を構想する上で先人の残した貴重な実践から学び、その位置づけや意義、課題等を把握しておくことは、授業づくりにおいて極めて重要である。

本研究は、先人の残した国語科教育に関する実践の内「読むこと」の指導の変遷に焦点をあて、学制に基づく「小学教則」、木下竹次「学習の方法」、芦田恵之介「読みの七変化」、斎藤喜博の授業観、青木幹勇「第三の書く」、西郷竹彦「文芸研方式」、一読総合法を取り上げ、子どもたちの学習の様子に触れつつ、それぞれの方式の理論や授業観、指導方法について考察することを目的とする。

今回取り上げる芦田恵之介（1873-1951）は、故郷の竹田簡易小学校の授業生（教員）からスタートし、1898年上京し東京高等師範学校附属小学校訓導となり、「随意選題」等の綴り方教育（作文教育）を提唱した実践家である。その後、兵庫県姫路中学校助教諭等を経て、いわゆる芦田教式「七変化」という教式（教育方法）を提唱した。明治から昭和にかけて主に小学校国語教育に多大な影響を与えた人物である。

斎藤喜博（1911～1981）は、群馬県佐波郡島小学校の校長として、昭和38年までの11年間勤め、その間に8回の公開研究会を行っている。金子緯一郎編『島小十一年史』によると、この公開研究会には総計2790人が参加し、さらに参加者は名簿で確認できる数で8245人、おそらくそれ以上の教師が参観したであろうと考えられる。授業の質を高めることに取り組み、「島小教育」の名で昭和の教育史に残る実践を展開した人物であり、その授業観は、当時の多くの教師に影響を与えたと言われている。

青木幹勇（1908～2001）は、高知県に生まれ、宮崎県師範学校専攻科卒業後、宮崎県師範学校、東京高等師範学校、東京教育大学等の附属小学校の勤務を経て文教大学において国語科教育等担当した人物である。1986年国土社から『第三の書く―読むために書く 書くために読む―』、『授業が変わる「第三の書く」』

『生きている授業 死んだ授業』等の書籍を出版している。また、『青木幹勇授業技術集成』（明治図書）等の出版物がある国語教育の実践者である。

西郷竹彦「文芸研方式」は、日本の文芸学者・児童文学研究者・ロシア文学翻訳家でありロシア児童文学の翻訳を多数行なった西郷竹彦（1920-2017）により提唱された方式であり、文芸教育研究協議会（文芸研）は、西郷を理論的支柱としている。西郷の提唱したいいわゆる「文芸研方式」は、同和教育の取組である「同授研」（同和教育における授業と教材研究協議会）の活動とも相まって、多くの教師の支持を得た方式である。

国語科教育実践史・教育方法論史を取り扱った研究には、飛田多喜雄『国語教育方法論史』（昭和40年）、浜本純逸『戦後文学教育方法論史』（明治図書 1978年）、高森邦明『近代国語教育史』（鳩の森書房 1979年）等多数の先行研究がある¹。

近年では、鶴田清司「言語と教育—国語科の授業研究—」²や、山本はるか「国語科教育の変遷—『言語生活の充実』と『言語能力の獲得』の模索の過程—」³等に詳しい。しかし、大学等に所属する研究者がまとめたものであり、明日の授業に活かす実践者の視点を加味する必要がある。

そこで本拙文では、小学校教諭等38年間の経験を通して、これから教師になろうとする学生、国語科教育実践史に興味のある若い先生方の参考となるように、具体的に授業の様子を紹介するよう心掛けた。また、その実践の思想・哲学や方法論等を比較しやすいように、実践事例を紹介する際には、できるだけ同じ教材を扱った授業場面とし、今回は「大造じいさんとがん」（椋鳩十）を扱った。

Ⅱ 国語科教育の実践の系譜をたどることの意味

1 学制に基づく『小学教則』にみる指導方法

本節では、学制が布達され間もない頃の国語科の学習の様子を『小学教則』をもとにとらえたい。

明治5年（1872年）8月「学事奨励に関する被仰出書」が布告され、「学制」が布達される。「小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラサルモノトス」とされ、学制に基づく「小学教則」が同年9月に布達された。教則は、上下等小学の課程をそれぞれ8級に分け、各級ごとに、教科、その教科書、指導法を「毎級課業授ケ方ノ一例」として示している。

例えば、「綴字（カナヅカヒ） 一週六字即一日一字」「生徒残ラス順列ニ並ハセ智慧ノ糸口うひまなび 絵入智慧ノ環一ノ巻等ヲ以テ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク前日授ケシ分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エサルヤウ盤上ニ記サシメ他生ハ各石板ニ記シ」「盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他生ノ内ヲシテ正サシム」としている。

「単語読方（コトバノヨミカタ） 一週六字即一日一字」「童蒙必読単語篇等ヲ授ケ兼テ其語ヲ盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同之ニ準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但日々前日ノ分ヲ暗誦シ来ラシム」としている。

なお、「うひまなび」（柳河氏蔵板）、「絵入智慧の環」（古川正雄書 明治3年）は教科書として例示されたものである。

当時教育機関として寺子屋が主であった状況から、学制発布により急いで小学校を設立することになるが、それに伴い多数の教師の育成が重要課題となった。アメリカ人教師スコット（Scott, M.M.）によって伝えられたペスタロッチ主義の教授法は、新設の師範学校の校長であった諸葛信澄の『小学校教師必携』

(1873年)をはじめとする多くの教授法書や師範学校における教師養成を通して、全国の学校に一斉授業の様式が普及していく。

仮名遣いの学習においては、一日一漢字、一週間で六文字を学び、教科書として「ういまなび」や「絵入智慧の環」の第一巻等を使って、教師が書いて指導する。前の日に学習した内容は、代表一人の児童をもって他の児童に見えないように盤上に書かせ、他の児童は各自石板に書く。間違っていれば直させるなど、指導方法を細かく説明している⁴。

2 木下竹次『学習原論』にみる国語科の学習方法

前節の明治期において見たように、「学制」にもとづく小学校の発足により、寺子屋の方法に代わる授業及び指導方法の充実、必要とされた教師の養成に答えるべく、アメリカ人教師スコット等により示された一斉授業の仕方が、『小学教則』や新設された師範学校の校長であった諸葛信澄の著作『小学教師必携』等を通して普及していった。この後明治期には、ドイツのヘルバルト学派の理論、特にライン (Rein.F) の「予備－提示－比較－統括－応用」の五段階からなる形式的段階教授法が、教師の指導の手續きとして普及していった。

それに対し、いわゆる大正新教育において、及川平治の『分団式動的教育法』や手塚岸衛の『自由教育』、木下竹次の学習法、合科学習等の考え方や指導方法が多く教師に影響を与えた。本節では、木下竹次を取り上げ、『学習原論』⁵「第13章 学習の実際 第1節 国語の学習」をもとに国語科の学習の方法と様子について概観することを目的とする。

木下竹次は、学習の概念は多義多様であって国により、人により、時代によって必ずしも一様ではないとした上で、「学習の意義を左の如く定める。学習は学習者自ら整理された環境の裡^{うち}に在つて生活の為に生活に依つて生活の発展を図る活動である」としている。

この生活の発展とは、社会的自己の全一的発展をめざすものであり、「学習者は、現実の生活から出発して自己を創造し自己反省を行うて更に其の発展を図つて行く」とし、また、「社会的自己の発展は、同時に社会の発展を意味する。かくて学習者は常に個人的に又社会的に活動する。^{しこう}而して社会と個人とは同一態の二面と解する」と述べている⁶。

木下は、各教科の学習は合科学習から分化するとし、「初歩の国語学習はもちろん合科学習中に行なわれる。(中略) 児童が小学校に入学してくると学習室内よりもむしろ学習園、郊外などで多く生活させる。学習室は補充的の生活の場である」とし、「はじめて入学した児童は、なるべく室外に出でて直接自然界と人事界に入つて環境におけるあらゆる事物を直感する。これが全科学習における直感的学習で概念的学習の基礎となり、各科の学習の基礎となるのである」としている。

国語読本の独自学習として、「児童は教師の予備などを待つことなく、自分の力で力限り新文章を読んでもみる。幾度も通読してみる。そのうちに漠然ながらもその大意を把握する。大要は精確でなくともよろしいが読解していく方針を誤らぬことが大切である。児童でも文旨を把握するには驚くべき力を持っている」と述べ、「児童は全部的に部分的に文章を読み自己の精神的全財産を遺憾なく利用して、推読、推解する。文章中の読み得るところからだんだん読み広げて行く。全と分との関係から、或いは前と後との関係から、その他種々の関係から考えて読解する。」としている。

分団相互学習としては、「独自学習の結果を確かめるとともにさらに研究を深く広くするためにこの学習を行なう」とし、「この学習において各自の疑問を明らかにした学級学習に提出する問題を相談して

おく」としている。疑問は疑問として保存しておく習慣をつくり、各分団には交代して世話人を置くといとも述べている。

学級相互学習として、学級成員全体が浅かれ、深かれ、独自学習と分団相互学習とを経て学級相互学習にはいる。「学級相互学習の仕方は一様ではないが、通例は誰か通読して大意を発表する。その発表に質問が出る、解答が起こるというふうに進展することが多い。一問題の解決がつくと次の問題を提出するものが出る。研究問題は文章全体に関係するようなものがよろしい。(中略) 語句の質問でも時によると文章全体に関係しておもしろく開展することもある」としている。「児童生徒が疑問を出して最初はいつこうに解決のつかぬことでも漸次に質問と解答とを重ねて進むと大ていはおもしろく進展する」とし、時には議論紛糾して始末のつかぬ時があるが、それは問題が横道にはいるのを幾多の問題が錯綜するからとし、この時教師は成るべく干渉をしないで児童生徒に始末をさせ、もちろん解決は与えないとしている。そして、児童生徒の中には統率力の強いものもあり、紛糾を整理するのに妙に得ているものもあるから、教師は議論の弱い方を助け、時には時には全級を相手として論争せよともいっている。

教師として大切なのは、幾多の意見を分類してその異同を明らかにしていることだとも述べている⁷。

3 芦田恵之介「読みの七変化」にみる「読むこと」の指導方法

芦田恵之介(1873-1951)は、故郷の竹田簡易小学校の授業生(教員)からスタートし、1898年上京し東京高等師範学校附属小学校の訓導となり、「随意選題」等の綴り方教育(作文教育)を提唱した実践家である。その後、兵庫県姫路中学校助教諭等を経て、いわゆる芦田教式「七変化」という教式(教育方法)を提唱した。明治から昭和にかけて主に小学校国語教育に多大な影響を与えた人物である。

(1) 芦田恵之助の教式「読みの七変化」について

芦田恵之介の教式は、読み方を指導する際に手続きとしてとる「一よむ、二とく(話し合い)、三よむ(師)、四かく、五よむ、六とく、七よむ」の七つの手続きを指す。一時間の授業においてこの手続きをとり、「一よむ、二とく、三よむ」に15分間、「四かく」に10分間、「五よむ、六とく、七よむ」に15分間、教室の出入に5分、合計45分間としていた。芦田は、「時間の配当などは、決して墨守する要はありませんが、この教式が自由に使いこなせるまでは、多少ともこれを考えの中に置いて、自己を律するたよりとしなければならない」と述べている。

芦田のこの教式がどのような変遷を経てこれに至ったかを、芦田自身が「若し詳細に説明することが出来たら、頗る面白いことと思ひますが、私にその資料がありません」とした上で、17歳の時兵庫県氷上郡竹田簡易小学校の授業生となった頃の教式は、寺子屋式をわずかに細工した

- 一 説話(その日の教材の大意を語る)
- 二 素読(先生の読みの後をついて音読)
- 三 講義(文語体だから口言葉に直す)

といったようなものであったと回想している。

その後、これに「摘書」(難語句を書き抜くことで、素読のあと語句の意義を授ける新工夫)と「書取」(講義の次に来て、その日に学んだ漢字を練習すること)が加わったとしている。

芦田は27歳で東京高等師範学校附属小学校に勤め、30歳で兵庫県姫路中学校に転じ、33歳で再び東京高等師範学校に戻っているが、その頃から「讀方教授と教育の関係はどうあるべきかと考え初めました。十

年も経ってからの事かと思います」という。そして、文章講義録（佐々博士主筆）中に読み方の教式として次のようなものを掲載している。

- 一 通読（教師生徒、いずれがなすもよし）
- 二 概意（各段の大意をさぐらしむ）
- 三 質問に対して摘書
- 四 緩読しつつ適書の意義を授く
- 五 斉読
- 六 精査（内容・語法・修辞上より見て）
- 七 朗読
- 八 約書

これを見ると、後の「七変化」につながる傾向が見てとれるとしているが、芦田自身も「然し、淡いものです。ことに教へようとする意識が強くて、共に育たうとする芽生えは、さらに見えていません。私の教式の最も特色とする四の『かく』はまだ入っていません」と述べている。⁸

芦田は、その後いわゆる芦田教式「七変化」を創造し、その方法を以下のように説明している。

「一 読む」は、その日に扱う教材範囲をおおむね2回か3回児童に読ませることを指す。この「読む」ことによって、今日学習すべき全貌が児童の内にもりあがつて来る」としている。

「二 解く（話し合い）」は、「一 読む」ことによって、児童が各自に読みとったものを語り合い、極あらましの理解を得させる目的で語り合うために発問をし、まとめていくこととしている。子どもたちに口々に語らせていては学級としてまとめるのが難しくため、全く読めない文章は仕方がないものの、読み取れる文章だったら、子どもたちは多少の理解は必ず得ているものだから、その読み得たものを語らって理想への素地を築き上げることが大切であるとしている。

「三 読む」は、話し合いによってあらましの理解を得て学習の方向が定まったとすると、ここで正しき理解を、先生の読みを聴く必要がでてくる。第一の児童の読み、第二の話し合い、第三の先生の読みで、理解はある程度のところまで進むと考えている。

「四 書く」では、あらましの理解を得ている文章の中から、各段の重要な語句を取り出して書かせることを指す。さながら縮約された文章のようなものができるとしている。その選ぶ語句も、概観させる場合と、鑑賞させる場合とでは違いがあるが、その時々指導の目的によって変える。この書くという仕事を中心となって、深い理解に入っていくとしている。

「五 読む」は、板書した語句を読ませ、尋四まではここで声の鍛錬をするとしている。まず黙読させ、「読める語句と読めない語句を明らかにする為で、読めるのは自信を以て読み、読めないのは黙して学ばせるのです。読める場合にのみ自信が高まるのではありません。読めない場合にも、自信が乏しければ、読まねばならぬといふ決心は出て来ない訳です。私はいつでも最初の語句で、その読み声を吟味し、児童の運動場に於ける生活語の声に近づくをまつて、斉読させることにしています」としている。

「六 とく」は、「従来精査といった取扱に似通った所があります。まず、語義を明らかにします。次に板書の順序に従って想を明らかにしてもよし、板書の中の中心語句を押へて、それから展開して行つてもよいと思います。私はなぜか、前者に従ふと機械的に墮し易く、後者に従ふと、まとまり易いやうに思ひます。私は大抵の場合、黒板の上部に横一線を書いて、それを段の数に切り、その各段に重要語句を記入するのです。故に「とく」の段の終には、括弧で想を区分して概観し易いやうにまとめます。」としている。

そして、最後の「七 読む」は、時間の許す限り、幾回でも読ませるとしている。最初の読みは児童がどれほどの程度まで予習しているかを、その読みによって聴こうとするものであり、最終のこの読みは、

どの程度まで学習できたかを、その読みによって聴こうとするものであるとしている。

これらは、芦田の教式を概説したものであるが、これらは、子どもたちと教師の間に置かれた教材の一つのほぐし方であるとし、「私（芦田）はこの唯一の方法を持って、全国各地に試みましたが、大して不都合を感じることもなくて過ぎてきました。私は決してこの方法を墨守しようというのではありません。教材のほぐし方にこれ以上有効なものがありましたら、之を捨てて、他に追随することを躊躇する者ではありません。」と述べている。⁹

（２）飛田多喜雄による芦田恵之助「読みの七変化」の教式の意味

飛田多喜雄は、芦田恵之助は「『綴り方教授』（大正２年）を契機に、随意選題を提唱して綴り方教育に新機軸を開拓し、作文教育の大道を今日的に方向づけた業績は周知のとおりである」と評し、「『読み方教授』（大正５年）の公刊を機に、『読み方は自己を読むものである』と主張してから『国語教育易行道』（昭和10年）に至るまで、教壇行脚の実践を基礎に、数多くの著述と実践的提案をしている。その中でも、現在に生きるだいな業績は、『センテンス・メソッドとしての全文法の実証的研究』『自己を読む』『皆読・皆書・皆話・皆綴』『師弟共流』『七変化の教式』等の考案と唱導であろう」と述べている。

また、「最初から全文の通読によって出発するセンテンス・メソッドは、事実としては芦田の実践的創案によるもので、後に、垣内教授の理論的保証もあって脚光を浴びるようになったことは『冬景色の実践記録』をめぐる前記の経緯でうなずけよう」としている。飛田は、「芦田は終始、垣内教授に師事し、理論に対する実践的展開を、実践に対する理論的支持をという密接な関係で、この国の国語教育の開拓に尽力したのであるが、現在に生きるセンテンス・メソッドの発生に、このような心打つ協力の事情があったことを私どもは知っておく必要がある。芦田の完成した『七変化の教式』も、全文法が精神が根幹となっていることが看取できるのである」と述べている。また、「『七変化の教式』の価値を理解するための前条件として、『師弟共流』と『皆読・皆書』の提唱を知っておく必要がある」とも述べている¹⁰。

4 斎藤喜博『授業』にみる「読むこと」の授業観

前節では、大正後期から昭和初期における芦田恵之助による国語科の授業の様子をとらえた。芦田は、「読む、とく、読む、書く、読む、とく、読む」の「読みの七変化」と呼ばれる指導過程により、多くの教師に影響を与えた。斎藤喜博は、戦後民主主義教育がスタートした時期「でもしか先生」とも言われ通り一遍の知識伝達式の授業を行っていたといわれる教師に対し、授業に新たな意義を付け加え「授業づくり」自体を教師文化として、また学級文化・学校文化として追究することの大切さを訴えた。また、教師と子どもたちと（教材が）共同して作り上げる一期一会の「芸術」ともいえる授業を創造することの意義を訴えた。本節では、斎藤喜博『授業』を取り上げ、斎藤喜博の国語科「読むこと」の授業観を見ることを目的とする。

(1) 介入授業「出口」の授業にみる斎藤喜博の授業観

斎藤喜博は、島小時代、よく先生方の授業に横から口出しをしていたという。好きな時に各教室をまわって、横から発言したり、研究授業の時に、参観している他の先生たちといっしょに授業の横から口だししたりすることも多かったといわれる。また、時には、学級担任の先生や子どもたちに頼まれて口出しに出かけ行くこともあったという。

斎藤『授業』に記されている授業記録によると¹¹

子どもたちは、この「出口」ということばを問題にしていた。もちろん「出口」は「でるくち」という一般的解釈はみなわかっていたのだが、その上に立って、学級全体で、さまざまな考えを出し合っていた。そしてその結果、森の終わった最後のところ、すなわち、森と、そうでないところとの境が、「出口」だ、という解釈を出して喜んでた。

その授業をみていた私（斎藤）は、「そんなところは出口ではない」といって、上のような図（本稿では右上図）をかき、私の「出口」を示した。（中略）

そして斎藤は、「同じことばでも解釈は一つだけではない。この文章では私のほうが正しいと思う」というと、子どもたちは困惑してしまい、立ち上がっていたものもしょんぼりと座って考え込んでしまった。子どもたちは、自分たちが考えてもみなかった解釈のあることを、今までの学習で何回も体験していたので、ここにもそういう世界があるかもしれないと考えた。

斎藤は言う。「もちろんこの場合、『出口』を『でるくち』と解釈することもまちがいでない。この時間に子どもたちが結論を出したような解釈も正しいし、私（斎藤）の解釈もまちがいでない。教育においては、どれが正しいかということではなく、つぎつぎと高い解釈、新しい解釈を発見し創造し、新しい別の地点に到達していくことに意味がある」と述べている。ここに斎藤の教育に関する考え方、授業に関する考え方が見られる。

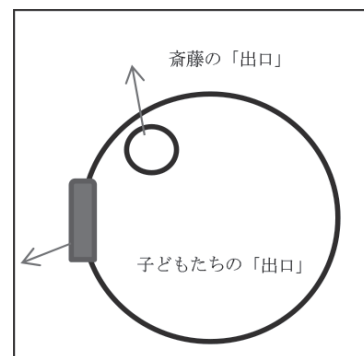
斎藤は続けて、「この時間の担任教師のように、境界線の一点というところへ、子どもの思考を導いていくことも立派である。しかし、もしできれば、さらにつぎの次元へと子どもたちを導き移行させなければならない。そして、そこへ移ったら、さらにそのつぎへと、つぎつぎと子どもたちの考えや概念や解釈を変革し、拡大、深化、再創造をはかっていかなければならない。」と述べている。このことは、斎藤の授業観を見ていく上で重要な視点である。

(2) 斎藤喜博にみる授業観…「大造じいさんとがん」への介入授業を通して

本節では、次節で扱う西郷竹彦「文芸研方式」等、他の授業・教育方法と比較するために、「大造じいさんとがん」（椋鳩十）という教材を通して、斎藤の授業観について考えたい。

斎藤は『授業』の中で、「格調の高い授業」として、「がん」（引用者注：「大造じいさんとがん」）への学習後の介入授業を紹介している¹²。

斎藤は、5年生が38時間をかけて勉強していた「がん」の授業の最後の場面を参観していた。「一つの山の頂上に立った瞬間の素晴らしさを感じ、山を登り詰めた時の喜びを安らぎとがそこにあったと述べている。斎藤も、感動して一言も言わずに立ってみていた。そして、授業が終わってから担任の先生に「素晴らしい勉強をしたから、私があとで少しつけ足して話をしましょう」と伝えている。



斎藤はその後、子どもたちに向かい、参観した際に問題になっていたところを声を出して読んだ。すると子どもたちは「あれ、そこはさっき勉強したところだよ。もうみんなわかってしまったのだよ」「そこをどうするの」などと、いかにも驚いたように斎藤に言いだした。

子どもたちが、最後の時間に問題にしていたのは、その「長い首をかたむけて」というところであった。斎藤は、その「長い首をかたむけて」について、次のような話をした。

「残雪は、何年も何年も、なかまを安全に導き、がんのかしらとしての責任をはたしてきた。それには、いつでもあらゆる方向に心をくばっていなければならなかった。だから、いつも心の安まるときはなかった。それはちょうど、みなさんのお父さんお母さんが、みなさんを小さい赤ちゃんのときから、けがをさせないように、病気をさせないようにと、心をくばり神経を使っているのと同じでしょう。稲を害虫や雨や風から守りながら、秋のとり入れのときまで育てるのと同じでしょう。それはまた、みなさんが、さまざまに考え努力して、算数や文章を勉強したり、野外劇や体操をならったりするときの苦心や緊張と同じです。けれども、子ども達が育ち上がったとき、稲の取り入れがすんだとき、勉強や野外劇や、体操のできあがったとき、大人もみなさんも、きっとほっとするでしょう。長い間の責任を果たした残雪は、最後にはやぶさとたたかい、自分は傷ついてしまったが、仲間は全部無事に逃がしてやれたのです。傷ついてしまったいま残雪は、心のやすまることのない長い間の重荷から解放されたのです。もちろん仲間から離れた寂しい気持ちはあるでしょうが、それ以上に、もう自分の仕事は終わったのだ、やるだけのことはやったのだという、安らかな気持ち、この残雪にはあるのでしょう。『長い首をかたむけて』ということには、そういう残雪の気持ちを考えて読んでもよいでしょう」と語っている。

子どもたちは、「目をきらきらさせながら、吸いとるようにきいていた。ときどきあちこちから、『フー』というような息づかいが聞こえてきた」という。

このように、斎藤の教材解釈の深さからくる教師の語りであり、その解釈を受け止め、「やすらか」「やすらか」とつぶやきながら受け止め味わう子どもたちと作り上げる授業である。子どもたちもまた、「再創造し感動して受け取り」、高い感動が子どもたちの心に起こり、学級全体の中に、また新しい脈うちが始まる。そういう授業を斎藤はめざし、「格調の高い、振幅の大きな、そして感動があり重みのある授業」として、生み出すことに努めたのである。

(3) 斎藤喜博の実践の意味

佐藤学は、斎藤喜博『授業』の復刻にあたり「『授業』のすすめ」という文章の中で¹³、「『授業』という言葉には、一定の知識の伝達と習得という消極的な意味だけではなく、子どもの可能性を具体的に開く創造的な実践という意味、あるいは、子どもと教師が成長し合い相互の変革が促される文化的な実践という積極的な意味が含まれている」とし、このような積極的な用法、語感、意味は、斎藤喜博が、1952年から11年間校長を務めた島小学校の経験を基礎として、開拓したものであると述べている。

佐藤は、続けて「斎藤の最大の功績は、戦前の教育の汚濁と伝統を峻別しながら、『授業』の概念に民主主義の思想と生命を吹き込み、『授業の創造』を教職の専門性の樹立の運動として展開したことにあるのではないだろうか。その歴史的な意味は大きい」と評している。斎藤の島小学校における実践は、群馬県の郡部の小さな小学校における実践であり、「日常に根ざした地道な営みでありながら、それゆえに、全国の学校の教室のはらむ豊かな可能性を具体的な事実で開示するものとなり、数限りない教師たちに授業の反省的吟味と創造的挑戦を促す教室からの改造のうねりを生み出した」としている。

石井英真は、斎藤らの実践記録に関して「島小の実践記録は、子どもの作文や生活指導実践を内容とす

る従来の実践記録とは違い、授業の様子に焦点化した実践記録であり、それは、子どもの可能性を、授業という営みの可能性を事実で示した。」と評価している。そして、その後、「斎藤と、柴田義松、稲垣忠彦、吉田章宏ら教育科学研究会とのかかわりの深い東京大学の研究者とが教授学建設を目指して設立したのが、教授学研究の会（1973年）、およびその前身の教育科学研究会・教授学部会（1965年）であった。彼らが取り組んだのは、教科内容・教材の創造とは相対的に独自の授業展開の一般法則の追求であった。斎藤は自分たちが生み出した実践の事実から、下記のような教授学の輪郭を提出した。」としている。

さらに、石井は「斎藤は、授業の構造を子ども・教材・教師の緊張関係として抽出する。教材解釈の段階における教師の解釈と教材の本質との緊張関係、授業過程での瞬間の対応に表れる教師と子どもとの緊張関係、これまでの知識や能力で組みふせようとする子どもと容易にそうさせない教材との緊張関係、そして、子どもたち同士の意見の対立において生じる緊張関係。こうした緊張関係が厳しいものであるとき、教師も子どもも新しいものを発見し創造し、新しい次元へと移行していく。斎藤は、こうした三者の間の望ましい緊張関係が成立した理想の授業を表現するものとして『展開のある授業』という概念を、そして、それを生み出す教師の技術的過程のキーワードとして、『展開の角度』『みえる』などの概念を提出している。」とまとめている¹⁴。

斎藤は、当時「でもしか先生」とも言われ、通り一遍の知識伝達式の授業を行っていた（といわれる）多くの教師に対し、授業に新たな意義を付け加え、「授業づくり」自体を教師文化として、また学級文化・学校文化として追究することの大切さを訴えた。また、教師と子どもたちと（教材が）共同して作り上げる一期一会の「芸術」ともいえる授業を創造することの意義を訴えた。そのために、芸術家・大学の先生・各分野の専門家との連携・協同を重視し、子どもたちが学ぶ教材の奥深さを追求し、深い教材研究により先人が築き上げてきた文化・人類の文化遺産を、子どもたちと教師が学び、味わうことを重視する実践を展開した。そして教師に、授業づくりの苦しさ・困難さを含め、子どもたちとともに、授業を作り上げることの喜び、楽しさを教師の生きがいとするものの意味、教師の教師たるゆえん、教師の教育者としての専門性について深く考え、感じさせた授業の意識改革者であるにとらえられる。

5 青木幹勇『第三の書く』にみる「読むこと」の指導方法

青木幹勇（1908～2001）は、高知県に生まれ、宮崎県師範学校専攻科卒業後、宮崎県師範学校、東京高等師範学校、東京教育大学等の附属小学校の勤務を経て文教大学において国語科教育等担当した人物である。

ここでは、青木幹勇『第三の書く 読むために書く 書くために読む』と取り上げ、「読むこと」と「書くこと」の関連と読みの教育方法について考える。

青木幹勇は、『第三の書く』（1986年）のはしがきにおいて、「『書くこと』といえば、『書写－習字』と『作文』がすべてと思っている教師だって少なくない」とした上で、副題とした「読むために書く」「書くために読む」を提唱し、書くことによる「読むことの指導とその充実、改善」を企図している。青木は、「読むことの指導（学習）における書くことの軽視、あるいは拒否などの事実、指導上の大きな欠陥」であるとし、「読むこと」と「書くこと」を関連的に指導すべきであるという提案をしている。

（1）青木幹勇の「書くことが支える読むことの指導」と芦田恵之助の指導について

この「書くことが支える読むことの指導」には、

- 1) 子どもたち全員を、容易にその学習へ参加させることができる。
 - 2) 子どもたちを学習に集中させ、没入させることができる。
 - 3) この授業では、確かに読む、深く読む、想像を広げて読む、などの学習が確保できる。
 - 4) 子どもたちの学習経験を累積させ、学習の学力化を図ることができる。
 - 5) 子どもたちの学習に、オリジナリティーを期待できる契機をはらんでいる。
- としている¹⁵⁾。

青木は、芦田恵之助が早くから「読むこと」の授業の中へも「書くこと」を導入しており、『読み方教授』(1916年)において「読み方教授に於て書くといふことは重要な作業である。手本を見て字形、筆意等を練習する書き方は、国語教授といふよりも技能教科としての意義が強い。こゝにいふ書くといふことは、技術の練習といふよりも、之によつて文字を記憶せしめ、之を運用して文義を深く会得せしむる義である。」¹⁶⁾と記していることを引用し、青木のいう「第三の書く」に通じるものがあるとしている。

そして、「第三の書く」の展開として、「読むために視写する」「聴写」「筆答」「書込み」「書足し」「書きまとめ」「寸感・寸表」等を示した後、1)「ごんぎつね行動地図を書く」、2)「記録的文書を表にする」等の事例を紹介している。

青木の主唱する『第三の書く』は『書くこと』を授業の中にどう生かすか、それが国語の授業にとってどのようなはたらきを持つものであるか、その実践的な体系を示したものである」と青木自身がまとめている。

(2) 青木幹勇の「第三の書く」に関する評価

阿部昇は、日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』¹⁷⁾の中で、青木の実践に対し「教師の発問依存の授業からの脱却をねらい、子どもが主体的にじっくりと考え読み書く学習を保証したものである。読むことと書くことを必然性をもって結びつけ、その後の作文教育に大きな影響を与えることになる。また、より具体的な指導の手立てを示した」と評している。

斎藤喜博以降、授業の質を高める教師たちの取組の中で、発問の工夫、発問研究に力が入りすぎた傾向も見られ、青木が言う「書くこと」は、子どもたち自身が自分の読み取りを作品としてまとめる「作品づくり」の学習に向かう一つのきっかけになったともとらえられる。芦田恵之助の実践の流れを継承しつつ、物語とその自分の読みを紹介するパンフレットづくり、リーフレットづくり等の実践を行う現在の国語科の学習に大きな影響を与えた実践であるととらえることができる。

6 西郷竹彦「文芸研方式」にみる「読むこと」の指導方法

(1) 文芸の教授・学習過程について

いわゆる世に言う「文芸研方式」とは、文芸教育研究協議会が長年にわたって研究・実践してきた理論と方法をさすものであり、文芸科学(文芸学)をふまえての授業の理論と方法である。西郷竹彦は、「文芸の体験(共同体験)は、間接的なイメージ体験です。文芸の文章の表象化をすすめるなかでなされる体験」であり、「視点をとおして、イメージの世界をある遠近法のある世界としてとらえる」体験であるとしている。そして、視点のありようによって、どのような同化・異化がなされているかを考えなければならぬ」と西郷は述べている¹⁸⁾。

文芸の教授＝学習過程の概要として、「導入の段階 I だんどり」「展開の段階 II とおしよみ 共体験の段階」「展開の段階 III まとめよみ 典型化の段階」「整理の段階 IV まとめ」としている。

導入の段階	I	だんどり	
展開の段階	II	とおしよみ	共体験の段階
	III	まとめよみ	典型化の段階
整理の段階	IV	まとめ	

〈I だんどり〉は、「準備・導入・学習への動機づけの段階とし、読者である子どもたちの〈かまえ〉を作ること」とし、子どもたちに文芸との最初の出会いをできるだけ、それにふさわしいものにするを求めている。「教科書以外の作品を使うばあいは、たとえば作品をガリ刷して」おいたり、「作中に出てくる〈ものごと〉について、子どもたちになじみが薄いときは、絵図、写真あるいは実物や模型また幻灯機、小黒板などを用意してお」いたりする必要があるとしている。また、「〈読み聞かせ〉のときは、教師を中心としてできるだけ半月型や「コ」の字型に坐らせ、低いおちついた声でも十分に聞きとれるように」すべきであるとしている。

《II とおしよみ》は、「視点を媒介としての切実な文芸体験を形成する読みの段階」とし、《とおしよみ》の段階をさらに、「基本的なかたちとして、1 〈よみきかせ〉〈ひとりよみ〉、2 〈はなしあい〉はじめの感想（話・文）、場面の小割、3 《たしかめよみ》」の段階に分けている。

- | | | |
|---|----------|-------------------------|
| 1 | 〈よみきかせ〉 | 〈ひとりよみ〉 |
| 2 | 〈はなしあい〉 | はじめの感想（話・文）
〈ばめん〉の小割 |
| 3 | 《たしかめよみ》 | |

〈よみきかせ〉は、「教師がその音声によって作品世界を『いろどり、えがきだす』ということによって、〈ことばの芸術〉としての文芸の世界に子どもたちを呼吸させ、生活させるという、最も大衆的な、そして、きわめてすばらしい方法の一つである」¹⁹としている。

視点を通す読み（視点の転換・移動、視覚の変換）は、「すべての作品は、ある視点からえがきだされて」おり、『誰の目から』『どこから』えがいてあるかということを視点、視角と名づけていますが、読者はこの視点をいわば『軸』として、そのアングルから作品世界をのぞきこむ」²⁰ことになるとしている。

《たしかめよみ》は、「一つ一つのことばの意味を正しく押さえ、きめこまかい読みをすることによって、えかれた世界をまざまざと子どもたちが表象化することによって切実な共体験をひきおこす」段階としている。

《まとめよみ》は、「文芸体験の思想化と典型化をめざす読みの段階」であり、「筋にもとづき、主な人物の性格づけをおこない、主題、思想（および理想）、象徴をとらえ、（あわせて言語、表現、文体のたしかなさ、きびしさ、おもしろさをわからせ）虚構の方法を具体的に学ばせ典型をめざす読みをおこなうことによって、文芸体験を思想化することが《まとめよみ》の目的」²¹であるとしている。「作品全般にわたってとらえ、それが読者自身と現在の状況にどのようにかかわってくるか、主体的な読みをめざすところに『典型的な読み』があり」²²、「典型をめざす読み」と「虚構の方法を学ぶところ」に文芸研の特色があるとしている。

（2）西郷竹彦「文芸研方式」にみる「大造じいさんとがん」の学習内容・方法・授業観

「文芸研方式」の授業観をとらえるために、西郷竹彦が「大造じいさんとがん」を題材に、文芸学講座Ⅱ・Ⅲとして語っている授業観をとらえたい。まず、西郷は「読解とは文章を読んで理解する、つまり内容を理解すること」とし、授業は「読んで理解する、読んで内容が分かる」²³ためとしている。

学習過程としては、「まずは、新出漢字を調べ、難しい語句の意味を辞書で調べるかあるいは文脈のつ

ながりからおさえたり、『てにをは』その他の文法的なことをおさえたりして、何がそこに描かれているかを読みとる」としている。

例えば、大造じいさんの様子、残雪の様子、はやぶさとわたり合っている残雪の様子、それを見ている大造じいさんの気持ちなど（表現内容）を正しく読み取ることが「読解」であり、その過程の中で「文章をイメージ化する」「その場面をまざまざと心に思い浮かべさせる」ことを目指している。

西郷は、『『大造じいさんとがん』の世界』²⁴において、「この作品の教材研究および授業研究・記録をいくつか読み、また授業もいくつか参観しましたが、そこでは、人物の性格を筋の分析によって把握させ、主題・思想（理想）に迫らせるということに終始していて、それはそれとしてすぐれた研究であり授業であると思ったのですが、私としては、それらの中の一つとして、この作品の世界の彩りをとらえ、また、子どもにもとらえさせているものがないことに大きな不満をいだかされました」と述べている。

そしてこの後、「話者の視点」「物語を彩る色調」等について言及している。「この物語は〈わたし〉という話者の視点から物語られたもので、話者の視点はほとんど大造じいさんという人物の視点とかさなりあっています。したがって、読者は、話者の身になり、その目をかりて、大造じいさんと残雪の姿をながめながら、そのほとんどの場面においては、大造じいさんとその人の眼とかさなって、大造じいさんの眼から残雪の姿を眺めるという同化のしかたによって、ある共同体験をすることになります」と述べている。そして、「この物語を彩る色調として、わたしは、つぎのような自然描写の文章や、人物たちの肖像描写の一部を筋にそって《ぬきがき》してみました」とし、「まっ白なまじり毛をもっていたので」や「秋の日は、美しくかがいていました」「あかつきの光が」「青くすんだ空を見あげながら」「東の空が、まっかにもえて」（以下略）等を列挙している。

そして、「こうして、『ぬきがき』をしてみただけでもおわかりのとおり、この作品の世界は、あるときは〈青くすんだ〉〈美しい〉〈すがすがし〉い秋の空のさわやかな、清潔な青さ、碧さを背景として、またあるときは、〈まっかにもえ〉る〈あかつきの空〉の燃えたつような、〈くれない〉の色に染められたなかでくりひろげられるのです」というように、この解説文が文芸学講座の中の一つの文章であることを前提とした上で、西郷の文芸研方式は、「視点」「色調」「擬声語」など教師が授業前に行う教材解釈に役立つ方法を示し、教師が授業を行うにあたって、文芸作品の一種の味わい方を知り、教師のより深い教材解釈に寄与し、教師の授業に対する心構えや自信等を育てる一助となったと思われる点が評価できる。また、これらの「視点」等の分析の手法は、後の向山洋一が指導した「法則化運動」の国語科授業における授業展開にも影響を与えている。

また、西郷は「文体をふまえての授業」を重視し、『『大造じいさんとがん』という作品一つとってみても』、「文体をふまえての授業というのは一度もなされていないのです」と述べている。続けて、「この文章の表現の特徴ということで見ていきますと、いくつかあるのですが、まず、声喩がたくさんあることです。〈パーンと一つけた〉〈ぱっと、白い羽毛が〉〈さっと、大きなかげが〉〈ぐっとじゅうをかたに当てて〉〈ふらふらとよるめいた〉〈ぱっ。ぱっ。〉（中略）擬声、擬態語とも言います。ある動作とか状態とかいうものを音声の感じでたとえた言葉ですから声喩と言います。オノマトペともいいます。それが非常に多く使われていることが一つの特徴と言っていると思います」等、「声喩」「色彩感のある世界」「文章体」「語りの口調」等、その文体・特徴について調べて行くことが重視されていた。そして、西郷は、「これから文芸教材の《たしかめよみ》をするとき、書いてある内容だけをとらえさせるのではなくて、文体に気づかせ、文体をおさえて、文体ぐるみで内容をとらえていくという方向に進めてほしいと思います」と述べている²⁵。

7 「一読総合法」にみる「読むこと」の指導方法

(1) 一読総合法の特色について

「一読総合法」は、当時広く実践されていた「三読法」「三層方」など段階的に読みを深める方法に対し、主体的な読みの指導法として1960年代のはじめに提唱された授業方式である。

三読法など他の方法と大きく異なる点は、最初の「通読」をしない点にある。三読法などの読みでは、まず「通読」として全体を総合的に把握し、その後「精読」として分析的に読んでいくいわゆる「総合から分析」に進むのに対し、「一読総合法」は「分析から総合」へと進むことを特色としている。

「読みは、一文一文の総合として進んでいく」「一文を次の一文と総合させる基礎は個々の文の分析にある」との考えから、「立ち止まり」つつ分析しながら読み進め、それまでの部分を含めて新しく総合し直し、「分析・総合」を繰り返すことで、「文の総合から段落の総合へと、さらに文章全体の総合へとという読みの過程をとる。」としている²⁶。

(2) 一読総合法の指導過程について

「一読総合法」の授業は、「ひとり読み」の過程と「話し合い・集団の読み」の過程と大きく二つの過程で構成されており、そこに「立ち止まり」が加わる。

①「立ち止まり」について

まず、最初の「立ち止まり」は、これから読み進める教材への興味・関心をもたせることを目的として、「題名読み」を行う。文学作品の題名は、作品のテーマを象徴するようなものや暗示するようなものが多く、説明的文章の題名は、内容を概括したものや説明の対象・題材が直接書いてあるものが多いことから、読みの姿勢も異なることから、文学作品と説明的文章とでは題名の付け方が異なり「題名読み」の分析の仕方も異なってくる。おおよそ「立ち止まる」範囲は、①教材文のまとまり（文章構造からみて無理がないか）②子どもたちの読みの力（語彙力、文法的能力、話し合いの力からみて無理がないか）③教師の指導のねらい（目標達成のために、学習活動を組織するうえで無理がないか）の三つの観点から設定している。

指導上の配慮としては、「一文立ち止まり」からはじめて、少しずつ立ち止まりの範囲を広げていくことが一般的であり、読み取りに困難が予想されるところでは、範囲を少なくして、時間をかけて細かく読み進めることが肝要であるとしている。また、文学作品では場面が、説明的文章では段落がめやすとなるとしている。

②「ひとり読み」について

「一読総合法」は通読しないことだけでなく、必ず「ひとり読み」をすることも重視しており、読み手である子どもたちが「まず文章に直面する」こと、「先生の発問に媒介される前に、自分の生活をくぐらせた感性（直接・間接経験）に従って言葉を受け止める」ことを大事に考えている。その後、クラスでの「話し合い（集団の読み）」に臨むが、この順序を「一読総合法」の要であるとしている。

「ひとり読み」は必ず「書き込み」や「書き出し」をしながら進め、「書き込み」は教材文の横に短い語

句・文で書き込んでいくことであり、「書き出し」はテキストの指定の場所にひとまとまりの文・文章で書いたり、ノートに書いたりすることである。「書き込み」や「書き出し」は、「基本作業」という分析視点に基づいて行い、「頭の中に浮かんだことを言葉にして、書き留めておくこと（外在化）」は、とても重要な作業であるとしている。

「基本作業」は、文学作品と説明的文章とで異なるが、表象化・具体化、概念化・一般化、感想・意見だし、小見出しつけ・プランづくりが基本的なものとなる。この基本作業で書き込んだ内容に、「話し合い（集団の読み）」の過程で「前置き発言」に活用するためと、自分自身の分析の確認のために記号をつけるが、この記号も、学年・教材によって異なることとなる。必要な記号は、クラスで約束して決める。通常よく使われているものを例示すると、「?…わからないコトバ・ことがら」「← →…前後の文との関係づけ」「※…自分の体験・経験との関係付け」「書…書きぶり。語句レベル」「作・筆…文章全体の構造」「感…感想」「意…意見」「予…次の展開の予想」という記号が一般的に多く使われ、それに加えて、文学作品では、「気…登場人物の気持ち」「様…場面・人物の様子」など、説明的文章では、「知…知っていたこと」「初…初めて知ったこと」「も…もっと知りたいこと」等としている。

③「話し合い（集団の読み）」について

「話し合い（集団の読み）」の段階では、自分の「書き込み」や「書き出し」をもとに読み取ったことを発表し、意見や疑問を交流しあう。一人ひとりの読みはこの過程で集団的に検討され、浅い読みやあいまいなイメージ、おぼろげの感想・意見、誤った読みなどが、子ども同士（教師の助言を含む）の力で確かめられ、深められ高められていくのである。

この過程では、全員がお互いを尊重しながら積極的に話し合い・討論に参加できるように、ルールを決めておく。最初は、教師から提示することが多いが、必要に応じて、子どもたちと相談しながら増やしていくこととしている。

Ⅲ 国語科における就学前教育と小学校教育の連携について

1 「言葉による伝え合い」に関する観点の変化について

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」の「言葉による伝え合い」の項は、1）「保育者や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け」、2）「経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」ことが方向として示されている。（※①②と区切ったのは、筆者の意図による）

本節では、「月刊 保育とカリキュラム」特別附録「年齢別 年の計画」年間保存版²⁷を取り上げ、幼稚園等就学前教育における「ねらいと内容」の変化、園児の成長としての観点を見ていくことを目的とする。

（1）「絵本や物語などに親しみながら豊かな言葉や表現を身に付ける」項目について

次ページ右表「絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付ける」過程は、子どもたちの成長・発達を見取る手立てとして見ることができ、支援のための観点であると捉えることができる。子

子どもたちの様子と、その発達段階といえる項目（視点）について教師が意識し、次への活動に示唆を与えることこそが大切にされていると考えられ、子どもたち一人一人の「今」の状態、現在の成長段階・発達段階を的確に把握し、次の活動の方向を示すためこそ、上記のような指導計画が必要であると思われる。

まず4歳児では、絵本や童話に「興味をもち、喜んで聞く」ことから「繰り返しの面白さを楽しむ」「ストーリーを想像」し、「ストーリーを再現」したりして、いろいろな表現を楽しむ段階へと深化・発達すると考えられている。子どもを捉える視点・観点・手立てとなっている。

また、5歳児では、絵本や物語に「興味をもち、友達と一緒に楽しんで聞く」ことから、「想像する楽しさを味わい」、「経験したことから想像を膨らませ、動きや言葉などで表現」し、「想像して、友達と工夫しながら表現することを楽しむ」という段階が想定され、子どもたちの成長として期待されている。教師は、この発達段階を意識しつつ、子どもを捉え、活動への示唆を与えることが求められており、ここに教師の専門性が必要とされている。

（2）「経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」項目について

「経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」項目については、以下のようにとらえられる。

4歳児では、「してほしいことや困ったことなどを保育者に表情やしぐさ、言葉で伝えようとする」段階から、「したいことやしてほしいこと、思ったことなどを保育者や友達に言葉で伝え」る段階へ子どもを捉える視点が深化している。また、「したこと、見たこと、感じたこと、考えたことを自分から保育者や友達に話す」ことを意識し見取る段階から、「自分の思いを伝えたり、相手の思いにきづいたりする」段階へと視点が深化していく。

5歳児では、「自分の気持ちを言葉や様々な表現を通して伝えようとし、保育者や友達の話を注意して

- 4①絵本や紙芝居などの内容や物語の世界に興味や関心持つ。
- 4②クラスの友達と絵本や童話などの繰り返しの面白さを楽しみ、興味をもって見たり、聞いたりする。
- 4③絵本や童話に親しみ、興味をもって聞き、ストーリーを想像することでお話の世界を楽しむ。
- 4④絵本や童話などを興味をもって聞いたり、広げて再現して遊んだりするなど、創造することを楽しむ。
- 5⑤絵本や物語や紙芝居などを友達と聞いたり見たりして、同じ世界に心を通わせる、一体感を感じるなどの楽しさを味わう。
- 5①絵本や物語の展開に興味をもち、友達と一緒に楽しんで聞く。
- 5②絵本や物語などに親しみ、興味や関心をもち、想像する楽しさを味わう。
- 5④絵本や物語、経験したことから想像を膨らませ、動きや言葉などで表現す（ママ）ことを楽しむ。
- 5⑤絵本や物語の世界を想像して友達と工夫しながら表現することを楽しむ。

- 4①してほしいことや困ったことなどを、保育者に表情やしぐさ、言葉で伝えようとする。
- 4①-1友達と一緒に保育者の話を親しみを持って聞く。
- 4①-2友達と同じことをしたり、していることを伝えたりして楽しむ。
- 4②したいことやしてほしいこと、思ったことなどを保育者や友達に言葉で伝える。
- 4②日常生活や友達との遊びの中で、必要な言葉の使い方に気付く。
- 4③したこと、見たこと、感じたこと、考えたことを自分から保育者や友達に話す。
- 4③気の合う友達との関わりを楽しみ、自分の思いを伝えたり、相手の思いに気付いたりする。
- 4④自分の気持ちを言葉で相手に伝え、友達の話を聞こうとする。
- 4⑤自分の思ったことや考えたことを、言葉で相手に伝えたり、相手の話を聞いたりして違いに気付く。
- 5①自分の気持ちを、言葉や様々な表現を通して伝えようとする。
- 5①保育者や友達の話を注意して聞き、内容を理解しようとする。
- 5②自分の言いたいことを分かるように話すとともに、友達の話すことにも興味や関心をもってよく聞く。
- 5③体験したり、感じたり考えたりしたことを言葉で表現する喜びを味わう。
- 5④考えたことを言葉で表現し、友達と伝え合う楽しさを味わう。
- 5⑤遊びや生活で必要な文字に興味を持ち、読んだり書いたりする。

聞き、内容を理解しようとする」ことを重視した上、「自分の言いたいことを分かるように話すとともに、友達の話すことに興味や関心をもってよく聞く」ことができるかを見届ける必要が出てくる。小学校につながる5歳児の最終的な段階では「考えたことを言葉で表現し、友達と伝えあう楽しさを味わう。遊びや生活に必要な文字に興味を持ち、読んだり書いたりする。」という視点が生まれてくる。

これらのことを踏まえて、これからの小学校国語科の授業を創造していくことがもとめられている。

Ⅳ おわりに 国語科教育の実践の系譜をたどることの意味

本拙文では、明治期学制が布かれ一斉授業のあり方を模索している時期の国語科の学習の様子から、ヘルバルト学派ラインを中心とする「予備－提示－比較－統括－応用」の形式的ともとれる指導過程に対し、いわゆる大正新教育といわれる木下竹次等の学習論が国語科教育に与えた影響等を概観してきた。また、戦後まもなく「でもしか先生」と言われた教師たちに、子どもたちと創り上げる授業づくりの楽しさと難しさを伝え、授業を芸術の域にまで高めようと努めた斎藤喜博らの授業について、国語科を窓口に見るとともに、西郷竹彦「文芸研方式」や当時中心であった三読法に問題を投げかけた「一読総合法」の考え方や指導方法を見てきた。

授業を行うには、多くの先達が工夫し築き上げてきた授業方法について知ることが重要である。指導技術のみならず、その教育方法を実践研究しているサークル等に接し、そのサークルに属する教職員の授業に対する考え方や行動様式、教師文化等に触れ、「正統的周辺参加」のごとくその方法を「体験」することを通して、その理論や哲学、教育に関する考え方を身につけていくことが有効である。

しかし、現在も多くの民間の研究サークル等で日々実践を重ねている教職員はいるものの、盛んであった年代に教師として第一線にいた教職員はその多くのものが退職し、学校現場では貴重な経験を十分に継承することなく、教職員の入れ替わりが進んできている。また、民間教育運動は一時期に比べ下火となり、求める先生方の身近にそういう研究サークルがあるとは限らない。よって、書物からその授業・学習方式の考え方、教育のよりどころとする哲学等を知り、自分の引き出しに選択の一つとして入れていくことは、若い先生にとって重要な学びとなると考える。本拙文が、若い先生方の授業づくりに少しでも役立てば幸いである。

【参考・引用文献】

- ※ 1 高森邦明『近代国語教育史』（鳩の森書房 1979年）に「国語教育史参考文献」（pp.483-487）として紹介されている。
- ※ 2 鶴田清司「言語と教育—国語科の授業研究—」日本教育方法学会編『日本の授業研究』上巻 学文社 2009年 pp.41～51
- ※ 3 山本はるか「国語科教育の変遷—「言語生活の充実」と「言語能力の獲得」の模索の過程—」（田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（下）』ミネルヴァ書房 2017年）pp.21～40
- ※ 4 川合 章『近代日本教育方法史』青木書店 1985年 p.20
- ※ 5 木下竹次『学習原論』目黒書店 1923年 本論文では、中野光編『学習原論』（木下竹次）世界教育学選集64 明治図書 1972年を用いた。
- ※ 6 木下竹次「学習の方法」岩波講座『教育科学』岩波書店 昭和8年 p.3
- ※ 7 中野光編『学習原論』（木下竹次）世界教育学選集64 明治図書 1972年 pp.279-286
- ※ 8 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集第12巻 易行道・教団・教式編』明治図書 1988年 p.367

- ※9 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集第11巻 恵雨読方教壇』明治図書 1988年 p.28
- ※10 飛田多喜雄『国語科教育方法論体系10 国語科教育の実践史』明治図書 1984年 pp.139-142
- ※11 斎藤喜博『斎藤喜博全集 第5巻 授業』国土社 1970年 pp.210-213
- ※12 前掲書 pp.273-276
- ※13 佐藤学「『授業』のすすめ」 斎藤喜博『授業』（現代教育101選 第1巻）国土社 1990年 p. i
- ※14 石井英真「授業の本質と教授学—教えることのアートをすべての教師のものに—」田中耕司編著『戦後日本教育方法論史』（上巻）ミネルヴァ書房 2017年 pp.170-171
- ※15 青木幹勇『第三の書く』国土社 1986年 pp.1-4
- ※16 芦田恵之助『芦田恵之助国語教育全集第7巻 読み方教授』明治図書 1988年 p.191 青木幹勇前掲書 p.35
- ※17 阿部昇「言語と教育 第1節 国語科」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社 2014年 p.236
- ※18 西郷竹彦文芸教育著作集第3巻『文芸の授業入門』明治図書 1976年 pp.9-10
- ※19 前掲書 pp.14-20
- ※20 前掲書 p.25
- ※21 前掲書 pp.31-32
- ※22 前掲書 p.10
- ※23 西郷竹彦文芸教育著作集第19巻『文芸学講座Ⅲ』明治図書 1979年 p.276
- ※24 西郷竹彦文芸教育著作集第18巻『文芸学講座Ⅱ』明治図書 1975年 pp.136-137
- ※25 前掲書（第19巻『文芸学講座Ⅲ』）pp.277-286
- ※26 児童言語研究会編『一読総合法入門』明治図書 1979年 p.202・p.212他
- ※27 「月刊保育とカリキュラム」特別附録「年齢別年の計画」年間保存版 2022年4月号 pp.34-41
 なお、スペースの関係上4歳児研究グループ・5歳児研究グループにより作成された「○歳児の年の計画」から一部を取り出して記載している。例えば「5①……」は「5歳児Ⅰ期」を示している。最初の数字は○歳児を、①②～⑤等の○数字はⅠ期からⅤ期を示し、Ⅰ期を4～5月、Ⅱ期を6～8月、Ⅲ期を9～10月、Ⅳ期を11～12月、Ⅴ期を1～3月として記載している。

野瀬 薫 日野町立南比都佐幼稚園園長

