

昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の指導の一考察

— 関口重平の実践を中心にして —

有 働 玲 子*

(平成18年6月14日受付, 平成18年12月5日受理)

本稿の目的は、昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の小学校での実践事例と教材開発事例を考察し、その今日的意義を明らかにすることにある。対象としては、東京都杉並区済美小学校教諭の関口重平の実践に注目した。それは、同区の小中国語研究部の先駆的な体質に支えられつつ、児童相互の交流促進のための方策の追求、学習の目的と評価の明確化、教師によるモデルの提示の三つを方針とした意欲的なものとして評価することができる。とりわけ視聴覚機器を用いた、児童の言語実態に即しての教材開発の視点は重要であり、また、「話したこと」の中身を学習者自らが確認する必要性に注目した点は意義深い。

キーワード：話すこと・聞くこと、視聴覚機器、西村省吾、吉田瑞穂、関口重平

A Study of Japanese Teaching Activities on Speaking and Hearing from the 20's to the 30's in Showa Period : With a Focus on Teaching Activities of Mr. Juhei Sekiguchi.

UDOU Reiko*

The purpose of this paper is to discover and analyze the status of speaking and hearing teaching activities in public elementary schools by means of analyzing booklets on practices of Saibi elementary school, Sugunami ward, Tokyo from the 20's to the 30's in Showa Period. Analysis of records of the booklets revealed the nature of the teaching activities of speaking and hearing. The teaching activities (1) facilitated interpersonal activities among learners, (2) designated goals and assessment (3) provided models by teachers. Especially, it's very important that Juhei Sekiguchi developed materials using audio-visual devices to let learners recognize means on their speaking and hearing activities.

Key Words : speaking and hearing, audio-visual education, Shogo Nishimura, Mizuho Yoshida, Juhei Sekiguchi

*聖徳大学 (Seitoku University)

1 昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の学習指導の今日的意義

本論文の目的は、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することである^(註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る。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について考察を行う。

昭和20年代・30年代は、視聴覚教育への関心が急激に高まった時期であった^(註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「話すこと」「聞くこと」の学習指導要領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あまり恵まれなかったのである。

しかし、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^(註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。

2 杉並区における二人の先駆的实践家

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^(註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实践家について取り上げる。

昭和20・30年代の指導的な立場にあった吉田瑞穂と西村省吾である。この二人が指導実践を行った、視聴覚教育と国語教育との関係について考察を行う。

2-(1)-1 吉田瑞穂の存在^(註5)

吉田瑞穂は、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協力実験学校、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^(註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。(注 以下全ての引用資料に施した下線は引用者による。)

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。^(註7)

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ることを指摘していることは注目に値する。

「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で、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、一回きりできえ去ることばを、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。^(註8) (後略)

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はか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、一回きりできえ去ることばを、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。」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。実際の場合で話したことばを録音し、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なのである。

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ない。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なければならぬことだし、今後の大きな問題となっているわけであ

る。^(註9)

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ない。」と安易な機器利用に対する警告を述べている。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主張する。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-(1)-2 西村省吾^(註10)の存在

西村省吾は、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3年間、初代済美小学校の校長を務めた。

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。^(註11)

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が、「視聴覚教具」として再評価されている。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」などもそれに加えられている。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CIE（民間教育情報局・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^(註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」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、それが手段となっ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らう。^(註13)

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、それが手段となっ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らう。」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、学習指導において、今日的意義を持つことである。

2-(2) 西村省吾による視聴覚教具の利用

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。

各項目ごとに、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する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。

このように考えてみると、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。^(註14)

ここからは指導の警告と推奨という二点が述べられていることがわかる。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、今日的な普遍性を持っているものといえよう。

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える。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、映画その物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。

2-(4) ディールと国語教育の教具

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^(註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经验へと至る発達の段階を整理している。さらにど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のである。

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。^(註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実践家である吉田瑞穂と西村省吾という二人の教育観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。

3 昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の実践事例の指導記録－関口重平による口頭作文指導

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^(註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指導を、共通の体験と交流の場を重視するものとして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のである。特に関口重平は、国語部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行っていることである。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」(マイク・テープレコーダー)を用いたことである。このような指導に沿った教材開発を行っている。

そこで、次より詳細な授業記録をもとにして、具体的な実践事例を考察していく。

3-(1)-1 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。（注 以下全ての引用資料に施した下線は引用者による。）

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 「幻灯をなかだちにして、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)

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「幻灯をなかだちにして」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」については、現在の指導の枠組みの「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、何を指導するのか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)

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の意味している。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していると想定できる。というのも、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からである。^(注20)

3-(1)-2 児童の交流の場の重視—ことばの着目

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」の随所に、事前に児童が交流の場を設ける事ができるようにしている。この細かい指導過程は、小学校1年生という対象を念頭に置いていることがわかる。

それは「共通体験」をも重ねて念頭に置き、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、さげび）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

- ① 大宮公園にいった話しあいをする。（一時間）
- ② 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。
- ③ 生活経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—— 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、いわなかったかな。
「 」(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…一時間

- ① 共通経験を写真と結びつけて話したり聞いたりする。
- ② 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。
- ③ 文や話のあやまりをなおしあう。
- ④ よい文を読みあじう。^(註21)

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のである。

「友だちのことばをカードに書かせる」指導は、児童にとって無理のない言語活動になっていよう。さらに「会話の写生である。」という表現は入門期の指導としては、今日性の高いものである。また、「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。以上のことから、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。

秋を迎える1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ように工夫を尽くしている。

3-(1)-3 児童の学習の評価と目的の一体化

物理的なハンディの多い「話すこと」「聞くこと」の学習である。この指導計画にどのような評価が事前に設定されていたのかは重要になってくる。

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。^(註22)

このように①は「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。」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のである。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、現在の枠組みの「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。

3-(2) 情感に訴える音と幻燈による共通体験の想起の導入—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、引用者により「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ジ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。」

(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。」^(注25)

この授業記録により導入の見事さ、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ともいえよう。

(写真②がうつる。きょうしつでうれしそうな顔)



(みんな、にこにこしてる。)

指「そうね。みんなうれしそうだね。」

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顔

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だね。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見てごらんよ。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、みんななに
ここにこしてまっています。」 たなかけんじ

(注24)

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。「おちばひろ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の具体例を指導者が示す。このようにして「幻燈（スライド）」という視聴覚機材を活用した見事な学習指導が展開されるのである。1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、さげび）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。指導者によって意識的に指導が行われ、見事な構造化が行われているといっても過言ではあるまい。

4 「話すこと」「聞くこと」を学習として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、ここに三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機材を用いる。このことから教師によるモデルの提示を行うことができる。

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。

(1) 児童相互の交流の方策の追求をする

○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)

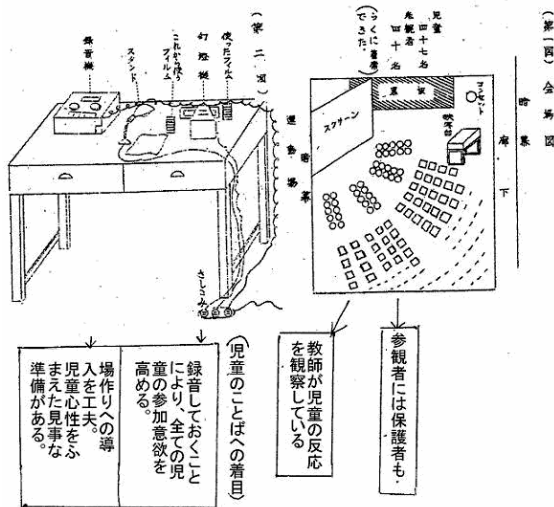
秋を迎える時期、小学校1年生の言語実態としては「幻燈を見たり、教師やひとに作品を読んでもらったりすることを喜ぶ」のである。そのような興味や関心を踏まえて入門期の口頭作文の指導、文字の音読の指導が並行して行われている。「聞いたり、話したりする」活動は、共通体験を踏まえているからこそ、友だちとの交流が生まれ、学習意欲も高まっていく。

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、児童自身の「生きた言葉」の評価に着目しているのである。

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、本人がマイクを使って朗読する学習である。この学習によって、児童は自分の声がマイクでテープレコーダーに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る。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。

◇公開授業において用いられた会場と装置◇



第一図会場図・第二図装置図

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。

あの、ぼくは(ん)、いつも、あそびにいつているこうえんにい、いきました。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。ひこうきがとんできたので、「あー」とおどろきました…(以下略)^(註26)

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。

こういった「話すこと」の音声表現が最後には、次のようなものに改められる。公開授業時に、スライドとともに朗読がテープで流れるのである。

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。ぼくたちはがけの上ののぼりました。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(アコージョンだけによる伴奏“秋の夕日…”の曲 小さく)^(註27)



ここにみられるように、「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。」といった、簡単な文であった学習者が、こういった指導を経ることで「ぼくは「らっかさん、こちへおいで。」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」というような内面を豊かに表現出来るように変容していく。

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のである。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のである。

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、まっかなはっぱがーぱいおちていました。ぼくは、そのはっぱをそとがぼんの中に入れてました。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？」^(註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。表現することの自分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。

音声は物理的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のである。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に即した楽しい学習になっている。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のである。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。

(2) 学習の目的と評価の明確化をする一

○共通体験をもとにして学習の指導をする一学習の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、「おちびひろい」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「おちびひろいのことは書いてない。」

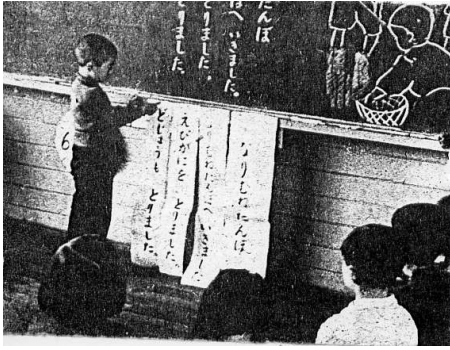
児「べんとうのことがたくさん書いてある。」

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くかいてあって、おちび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。」^(註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、1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のである。よって「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のものとして、文字板学習^(註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、NO24、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」という呼び方でも総称され、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も、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もいえよう。

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たのである。

(3) 教師によるモデルの提示をする一

○学習の目標を達成するために視聴覚教具を用いる一 教師によ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。そのような言語状況をもふまえて、規範的なモデルを提示することがねらいとなっている。そのような話し言葉の表現作りの学習は、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のである。

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いない場合が多い。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。視聴覚教具をいかにして使用した授業—これが第一にのぞむところであった^(註31)

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のである。「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
 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。」

(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。)^(註32)

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「声をだして」音読指導として取り上げていくのである。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向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のである。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の枠組みで扱う項目になっており、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のである。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。

このことから、「話すこと」「聞くこと」に関する言語活動を定着させる次のような三つの方針に集約することができる。

- 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ができる。

これらのことが、実践の中で具体化されていた。

5 昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の実践事例と教材開発事例による今日的意義

昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の先駆的指導について、関口重平の実践事例と教材開発事例を用いて、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。杉並区の教育活動は、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^(註33)。さらに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ものである。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^(註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、「話すこと」「聞くこと」の学習を豊かにする工夫を、数多く見出すことができるのである。

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ことが推測できた。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があった。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。

今後は文化的・社会的状況と共に、昭和20・30年代における「話すこと」「聞くこと」の国語教育実践の今日的な実践指導史的位置づけについて考察を重ねたい。

一注一

- 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◎ NO1368033）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』（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月に触れている。
- 2 当時の教育の背景に関しては、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 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 参照。
- 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82冊、中学校43冊。杉並区済美教育研究所所蔵 各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。当時の教員の実態については「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。」などの証言がある。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 p601
- 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」の指導の特色はどのような点にあったのか。それを研究部発行『杉教研』の記述を中心にまとめると、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こと。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こと。
- 5 詩人としての側面は、次のものを参照。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、p800、1988年6月、吉田瑞穂自身が詩人と教育者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。教育者としての側面に重点をおいたものは、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
- 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、この冊子において、視聴覚研究に従事し、公開研究会までには多くの保護者の協力があったことが記録されている。他に、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、奥付、昭和29年10月 等に詳しい。
- 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 pp.29-30、昭和34年9月
- 8 西村前掲書 p.34。
- 9 西村前掲書 p.40。
- 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、1984年6月。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。西村省吾著『講座・作文の指導二年』明治図書、奥付、昭和29年10月
- 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 pp.1-2、昭和34年9月。なお、西村省吾が校長であった済美小学校では、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。
- 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 pp.34-97、昭和50年7月
- 13 西村前掲書「二視聴覚教具と視聴覚教材とはどちらがうか」 p.19。
- 14 西村前掲書「一国語学習と映画」pp.223-224。
- 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)。戦前から視聴覚に関する分野では既に多く引用されていた。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。
- 16 西村前掲書 「三 視聴覚教具にはどんなものがある

るか」pp.23-29。なおここでは、波多野完治の視聴覚的方法も引用している。

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）なお、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）。しかし、本稿での引用は、すべて謄写版刷りの原本から行った。

18 関口前掲書 p.3。

19 関口前掲書 p.4。

20 吉田友治編集 武藤光太郎発行者『国語科に於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 pp1-154, 昭和29年, B4番見開き謄写版刷り：低学年の部－pp1-56 中学年の部－pp57-102 高学年の部－pp103-154 の構成を持つ。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。

21 関口前掲書 pp.4-5。

22 関口前掲書 p.5。

23 関口前掲書 pp.9-10。

24 関口前掲書 p.10。

25 関口前掲書 p.22。

26 このオープンリールは現在は残っていない。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。

27 関口前掲書 p.22。

28 関口前掲書 p.14。

29 関口前掲書 pp.17-18。

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、関口重平のような口頭作

文の指導実践の報告が多い。杉並第小学校山田外始枝「私の文字板学習」『初等教育資料』NO24 文部省 pp.16-17 昭和27年5月：ここには4月から7月までの実践研究が掲載されている。

31 関口前掲書 p2。

32 関口前掲書 pp.15-16。

33 関口重平の授業が、教師や保護者、杉並区の地域の方々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、卒業するとき子どもたちにみせてくださるといってお話をきいて、ほんとうに感激いたしました。」(p28) (後略)

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。一方、作文教育に関しては、吉田瑞穂・西村省吾を筆頭に指導者に恵まれ、昭和30年代以降には学校文集及び学級文集などの活発な刊行へと継承されていく。

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 pp.83-84, pp.133-134, p150, p167, pp.185-186, 昭和41年3月：注 昭和22年から昭和39年の間に東京都研究指定を杉並区では多数教科を引き受けている。小学校は次のようである。昭和22年杉並小一音楽、昭和28年済美小一特殊、昭和30年杉並第4一体育、昭和33年新泉小一國語、昭和34年馬橋小一生活指導、昭和36年井荻小一家庭科、昭和37年馬橋小一音楽、昭和38年井荻小一家庭科。昭和27年から昭和37の間の中学校の研究協力校は次のようである。昭和24年宮前中一体育、昭和25年神前中一音楽昭和27年松溪中一歴史、昭和28年杉森中一数学、昭和30年荻窪中一視聴覚、昭和31年泉南中一國語、昭和32年高円寺中一体育、昭和34年向陽中一職業・家庭科、昭和35年松溪中一数学、昭和36年泉南中一図工、昭和37年天沼中一学校図書館。

以上のように多数教科の研究指定を引き受け、研究熱心な教育体制であったと推測される。